

تقييم المواقف والسلوكيات وإشكاليّاته في التعليم الابتدائيّ التونسيّ: مادة التربية الإسلامية أمّودجا

Assessing attitudes, behaviors, and their implications in Tunisian primary education: Islamic education as a case study

فؤاد عامري

المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيّات بسيطة (تونس)، amrifouad12@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/11/10 تاريخ القبول: 2025/12/10 تاريخ النشر: 2025/12/30

ملخص:

من الواضح أنّ طرح مسألة "تقييم المواقف والسلوكيات" في مادة التربية الإسلامية كان استجابة من جهة أولى لطبيعة المادة التي تجمع بين المعرفي والسلوكي، واستجابة من جهة ثانية للتوجهات التربوية المعاصرة التي تهدف إلى تطوير المهارات والكفايات، ولكن تفعيل هذا التقييم في مادة التربية الإسلامية بقي دون المأمول، إذ اعترضته الكثير من الإشكاليّات مثل التّشبيث بتقييم المعارف... لذا يسعى مقالنا إلى الاشتغال على هذا التّقييم في مادة التربية الإسلامية في النظام التعليمي التونسيّ الراهن من خلال تفكيك منطق انتظامه وتشريح مزالقه.

كلمات مفتاحية: التقييم - السلوكيات - المواقف - الكفايات - المعارف.

Abstract:

It is obvious that raising the issue of "assessing attitudes and behaviors" in the subject of Islamic education is in response to the nature of the subject, which combines cognitive and behavioral aspects, on the one hand, and contemporary educational trends that aim at developing skills and competencies, on the other hand. However, the implementation of this assessment in Islamic education has fallen short of expectations, as it has faced many hurdles, such as the insistence on assessing knowledge while reducing the evaluation of attitudes and behaviors to a single criterion that focuses on asking for an opinion on a particular attitude or behavior. Therefore, this article seeks to address this assessment in relation to Islamic education in the current Tunisian educational system by deconstructing its logic and analyzing its pitfalls.

Keywords: Assessment – attitudes - behaviors – competencies - knowledge.

1. مقدمة:

ليس أفضل من عبارة "زمان المهارات والكفايات" للتعبير عن واقع التربية والتعليم في زماننا المعاصر، وهو ما يجسّده السعي الحثيث إلى بناء نموذج تعليميّ جديد يُحوّل المدرسة إلى فضاء للمواطنة. وهذا ما دعا تونس وغيرها من البلدان العربيّة إلى الانخراط في عمليّات مستمرة لمراجعة النظام التعليميّ وتحسينه من أجل تزويد المتعلّمين بمؤهّلات متنوّعة ومتشابهة تواكب قضايا الراهن ومتطلّباته. ولكن هذا الوعي بقي حبيس إدماج المهارات والكفايات في المناهج الدراسيّة، ولم يشمل تقييمها وهو ما يتجسّد في تقييم "المواقف والسلوكيات". ويبدو أنّ تفعيل هذا التقييم في الواقع التربويّ مازال لم يبلغ المنشود، إذ تواجهه عديد الإشكاليّات، فـ "من مظاهر الإعضال التربوي، هو عدم ملائمة منظومة التقييم للملامح المتخرّج التي يجب توقّرها فيه" (الجليديّ، 2013). وتظهر هذه الإشكاليّات حتّى مع المواد المدرسيّة التي تفرض طبيعتها تقييم المواقف والسلوكيات ضرورة، مثل مادة التربية الإسلامية التي تجمع في طبيعتها بين المعرفيّ والوجدانيّ. وفي هذا السياق يتنزّل موضوع بحثنا: "تقييم المواقف والسلوكيات وإشكاليّاته في التعليم الابتدائيّ التونسيّ: مادة التربية الإسلامية أمّودجا".

وفي أغلب الأحيان، يتمّ ربط أعطاب التقييم في مادة التربية الإسلامية في التعليم الابتدائيّ التونسيّ بانبناء هذا التقييم على منطق الحفظ والاستدكار وإهماله للمقاربات القائمة على إيقاظ الحسّ النقديّ (حيزي والمسعودي، 2021). فالمتعلّم مطالب فقط بإرجاع البضاعة التي قُدّمت إليه دون أن يبدل أيّ مجهود إضافي. وفي المقابل يتمّ التغافل عن ضرورة الاعتماد على "تقييم المواقف والسلوكيات" المتلائم مع خصوصيّة مادة التربية الإسلامية التي تجمع بين اتّجاهين متناقضين هما الاتّجاه الإيمانيّ والاتّجاه العلميّ (حجلالوي، 2017). ومن المؤكّد أنّه لا يمكن الاعتماد على تقييم المعارف بمفرده في هذه المادة. ذلك أنّ تقييم المواقف والسلوكيات يفرض نفسه، ولا يُمكن بحال من الأحوال الاستغناء عنه لأنّه يتوافق كليّا مع الاتّجاه الإيمانيّ. وسنعمد في بحثنا إلى الاشتغال على ما تمّ التغافل عنه في هذا المقام، إذ نستهدف فيه إعادة النظر في تقييم المواقف والسلوكيات في مادة التربية الإسلامية وتمثّل ما يعترّيه من إشكاليّات مختلفة ورصد السبل الممكنة لتجاوزها.

ولا يتسنى لنا الولوج مباشرة إلى الإشكاليات التي يطرحها تقييم المواقف والسلوكيات في مادة التربية الإسلامية وسبل الخلاص منها، بل يستوجب منا الأمر الوقوف في مرحلة أولى على ماهية هذا التقييم من حيث أسسه المنهجية والعملية. وهو ما يُساعدنا على رفع اللبس عن مفهوم "تقييم المواقف والسلوكيات" وضبط الحدود الفاصلة بينه وبين "تقييم المعارف"، ذلك أنّ التداخل بينهما من شأنه أن يُعيق تتبع مكونات عملنا وتمثّل ترابطاته.

وفيما يخصّ المدونة البحثية، سنلتجئ في ظلّ غياب كتب التلميذ في جميع مستويات التعليم الابتدائيّ إلى التعويل على الوثائق الصادرة عن الجهات الرسمية، وهي: الوثائق التنظيمية المتمثلة في القانون التوجيهي للتربية والتعليم للجمهورية التونسية الصادر في الرائد الرسمي في 23 جويلية سنة 2002 والوثائق البيداغوجية الصادرة عن وزارة التربية المتمثلة في البرامج الرسمية للدرجات الثلاثة وأدلة المعلمين. وستكون هذه الوثائق المختلفة نطاقنا المحدّد في التحليل والتفكيك والنقد.

ونروم في هذا البحث إلى معالجة مجموعة من الإشكاليات، ويمكن أن نُجملها فيما يلي: ما الذي يختصّ به تقييم المواقف والسلوكيات عن تقييم المعارف من حيث تجلياته ورهاناته؟ أليس في تدريس مادة التربية الإسلامية، حسب الوثائق الصادرة عن وزارة التربية، نزعة تتجاهل خصوصيات هذا التقييم ومقتضياته؟ وما هي السبل الممكنة لتجاوز هذه النزعة وبناء تقييم فعّال للمواقف والسلوكيات في مادة التربية الإسلامية وفي غيرها من المواد؟

2. تقييم المواقف والسلوكيات وأسسها المنهجية والعملية

1.2. الفروق بين تقييم السلوك والمواقف وتقييم المعارف

يرتبط مفهوم "تقييم المواقف والسلوكيات" ارتباطاً عضوياً بتجديد وظائف المدرسة التي تتطوّر بتطوّر احتياجات المجتمع ومواكبة التحوّلات المحلية والعالمية المستمرة. ويكاد هذا المفهوم يكون قرين أيّ نظام تعليميّ يخضع إلى المراجعة والتعديل والتحيين بغية تحطّي المنظورات التقليدية التي تركز على المعارف فقط إلى تزويد المتعلّمين بمهارات التواصل والتفكير والتعاطف (Heyland, 2014). فهذه المهارات تُساهم في تأهيل هؤلاء المتعلّمين للمشاركة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعلّم مدى الحياة

والمساهمة في إرساء مجتمع حرّ ديمقراطيّ قادر على مواكبة التقدّم والحداثة" (بالرشد وآخرون، 2016، ص 71). ومن المعلوم أنّه لا يمكن قياس مدى تملّك المتعلّمين لهذه المهارات عن طريق الاختبارات الموضوعيّة (التكميل والاختيار من متعدّد وتحديد الصواب الخطأ...)، فهذه الطريقة تُعتمد أساساً عند قياس المعارف. والجدير للانتباه أنّ تقييم المواقف والسلوكيات يتماشى مع طبيعة المهارات التي تتخطّى تراكم المعارف دون أنّ تُفصّلها والتي تقوم على علاقة تفاعليّة بين الفرد والمجتمع، إذ يؤثر كلّ منهما في الآخر.

وهكذا، فالحديث عن التقييم يفرض علينا الحديث على نوعين مختلفين من التقييم، وهما: "تقييم المعارف" و"المواقف والسلوكيات"، فالأوّل يعمد إلى قياس ما تملّكه المتعلّمين من معلومات ومعطيات نظريّة، ويستند إلى "اختبارات موضوعيّة... وينطلق من وضعيات دالة تُمكن التلاميذ من توظيف مكتسباتهم مبرزين قدراتهم المتّصلة بالفهم والنقد إبداء الرأي" (شعباوي وآخرون، 2024، ص 75). ممّا يعني أنّ أجوبة الأسئلة محدّدة مسبقاً ولا تتطلّب اجتهاد المصحّح الذي يستوجب عليه فقط الالتزام بمعايير الإصلاح والمحافظة على الحياد. بينما ينحو التقييم الثاني إلى جعل عمليّة إدماج المهارات في المناهج المدرسيّة مصحوبة بعمليّة تقييم هدفها قياس مدى تملّك المتعلّمين لهذه المهارات ويُلّامس مدى توظيفهم لها في واقعهم اليوميّ. فما الفائدة من الاكتفاء بعمليّة إدماج هذه المهارات دون تقييمها؟ وعلى سبيل المثال، ستبقى الدروس المقدّمة مبنورة وغير ذات شأن إذا اكتفى المدرّس فقط بتوظيفها على سبيل المثال في التنشئة على مهارة التواصل الفعّال ويهمل عمليّة التقييم التي تعمد إلى قياس مدى تملّك التلميذ لهذه المهارة. ولما كان المعلّمون يحرصون على إنهاء عمليّة تدريس المعارف بعمليّة التقييم، فإنّ الأمر يستلزم عليهم التعامل بنفس الطريقة مع المهارات.

ولا يتسنى فكّ شيفرة "تقييم المواقف والسلوكيات" إلّا بإقامة مقارنة بينه وبين تقييم "المعارف". فهذان التقييمان يتقاطعان في بعض الخصائص ويختلفان في البعض الآخر. وهذا ما يوضّحه الجدول الآتي:

جدول 1: نقاط التشابه والاختلاف بين تقييم المعارف وتقييم المواقف والسلوكيات

تقييم المواقف والسلوكيات	تقييم المعارف	مستويات التشابه والاختلاف	التقييم أوجه المقارنة
	- يهدفان إلى تحديد مدى تملك المتعلمين للمعرفة والمهارات المطلوبة مقارنة بالأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعلمية.	على مستوى المفهوم والأهداف	نقاط التشابه
- تُستند، في الكثير من الأحيان، إلى معايير أخلاقية وقيمية بوصفها مجموعة من الضوابط التي تحكم سلوك الأفراد والجماعات، وتُحدد ما هو صواب أو خطأ.	- "يستند إصلاح هذه الاختبارات إلى معايير التقييم الواردة في البرامج الرسمية" (شعباي وآخرون، 2024، ص 75). ومن ذلك نذكر بعض معايير التقييم المنصوص عليها في مادة الرياضيات، مثل: صحة الحساب والاستعمال الصحيح لوحدات القياس...	على مستوى المعايير	نقاط الاختلاف
- يستدعي أدوات قادرة على قياس الاتجاهات والمواقف، أهمها: الملاحظة وجداول المتابعة وجداول التصويرية والبورترفوليو... إذ يتطلب تقييم المواقف والسلوكيات "ملاحظة الفرد ملاحظة متكررة في عينات مختلفة من المواقف التي يمكن أن تظهر فيها الاستجابات التي نهتم بملاحظتها وتقويمها" (شاعر مجيد، 2014، ص 192).	- يعتمد على اختبارات موضوعية لقياس المعرفة والفهم بطرق مختلفة، من أبرزها: أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ وأسئلة إكمال الفراغات...	على مستوى الأدوات	

على مستوى النتيجة	- يُجرى في الامتحانات النهائية أو في نهاية كلّ نشاط لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية بشكل رسمي.	- يُجرى أثناء العملية التعليمية ويساعد على معرفة مدى تقدّم المتعلّمين في تحديد المواطن التي تحتاج إلى تحسين. ولا سبيل فيه إلى تحديد مجموعة المتعلّمين الناجحين أو الراسبين.
-------------------	---	---

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ تقييم المواقف والسلوكيات لا يمكن القيام به من خلال الاتّكاء على تقييم المعارف، لأنّ التقييم الأوّل متعدّد الأبعاد (الميلولات والاتجاهات والمعارف...) ويتجاوز بذلك البعد المعرفيّ الذي يمثّله التقييم الثاني. لذلك تظهر الفروقات الجوهرية بينهما على مستوى الوسائل، فلكلّ منهما وسائله التي تميّزه عن الآخر. وهذا ما يتطلّب عرض بعض النماذج من الوسائل المعتمدة في تقييم المواقف والسلوكيات حتّى نتمكّن في المراحل الموالية من عملنا من النظر في مدى حضورها في مادة التربية الإسلامية.

2.2. وسائل تقييم المواقف والسلوكيات

ومن أهمّ هذه الوسائل نذكر الملاحظة التي تنبني على مراقبة المتعلّمين أثناء أدائهم لمجموعة من المهام في سياقات مناسبة تحدث فيها المواقف والسلوكيات بشكل طبيعيّ. وتُتبع عملية المراقبة بتسجيل بيانات دقيقة حول كميّة أداء السلوكيات المستهدفة مع الالتزام بالموضوعيّة وتجنّب إصدار الأحكام المسبقة أو الافتراضات الشخصية. وتُعتمد جداول المتابعة لتسجيل هذه البيانات من خلال "وضع علامة ++ أمام كلّ سلوك مكتسب اكتساباً كلياً من التلميذ ووضع علامة + أمام كلّ سلوك مكتسب بدرجة متوسطة ووضع علامة - أمام كلّ سلوك لم يكتسب بعد" (قلنزة وآخرون، 2024، ص 69).

ويُعتمد التقييم الذاتيّ كوسيلة لتقييم المواقف والسلوكيات، ويتمثّل في عملية يقوم فيها المتعلّم بتقييم سلوكياته بناءً على معايير محدّدة من أجل تحديد نقاط القوة والضعف وتطوير استراتيجيات التعلم الخاصة

بهم (البقالي، 2024). ويشمل ذلك مراجعة الأخطاء التي قاموا بها، وتحديد ما يمكن تحسينه، ووضع خطط للمستقبل. ويشترط هذا التقييم الموضوعية والصدق وعدم الانحياز إلى الذات حتى لا تتلاشى فوائده، ومن المعتاد أن يبنى التقييم الذاتي في شكل شبكة تحتوي على مجموعة من الأسئلة يُجيب عنها المتعلم بـ: "نعم" أو "لا"، ومن ثمة يحدد طبيعة سلوكه (سلوك ممتاز/ سلوك مرضي/ في حاجة لمراجعة سلوكه).

ومن الوسائل الأخرى، نذكر البورتفوليو (portfolio) الذي يُعدّ أداة فعالة لتقييم المواقف والسلوكيات لأنه يوثّق إنجازات المتعلم ويسمح له بتتبع تطوره الشخصي والاجتماعي على امتداد فترة زمنية محدّدة (السميري، 2004). وذلك من خلال جمعه لأعمال متنوعة مثل المشاريع المكتوبة والأدوات الرقمية والتسجيلات، والصور... وتمكّن هذه الأعمال المتعلم من تقييم ذاته فيما يتعلّق بالتقدّم المحرز في عدّة مهارات أو مهارة معيّنة. فالبورتفوليو "يجسّد قطعة مع طرق التقييم التقليدية" (بالراشد وآخرون، 2019، ص 222). فهو لا يُعدّ مجرد وسيلة لتخزين أعمال المتعلم بقدر ما هو إجراء ديناميكيّ للتقييم يجعل من التعلّم أكثر عدلاً وجدارة بعرضه لأدلة متنوعة تُجمع في مناسبات مختلفة.

لا تختصّ هذه الأدوات والوسائل بمادة تعليمية دون غيرها، إذ تُسهم كل المجالات (مجال اللغات ومجال التنشئة الاجتماعية ومجال العلوم ومجال التنشئة الفنية) بشكل متكامل في بناء شخصية متوازنة للمتعلّم، فكيف تجلّى حضور تقييم المواقف والسلوكيات بوسائله المختلفة في مادة التربية الإسلامية؟

3. تقييم المواقف والسلوكيات ومدى حضوره في مادة التربية الإسلامية

1.3. التثبّت بتقييم المعارف

لقد فرض تطبيق "المقاربة بالكفايات" في التعليم التونسي على صنّاع السياسات التربوية أن يتعهّدوا التقييم التربويّ بالمراجعة والتحيين والتعديل فطنةً منهم أنّ كل مقارنة تربوية جديدة تحتاج إلى تقييم يتماشى مع طبيعتها المخصوصة. وهذا ما نلمسه في القانون التوجيهي لسنة 2002 المتعلّق بالتربية والتعليم المدرسيّ، إذ أعلى من شأن التقييم التكوينيّ وجعله جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية من خلال

تنصيصه في الفصل 57 أنّ تقييم مكتسبات التلاميذ "يتمّ بصفة مستمرة خلال كافة مراحل التعليم في تكامل مع عملية التعلّم وفي تفاعل معها. ويكتسي التقييم صبغة تكوينيّة وتشخيصيّة أثناء التعلّم وصبغة إرشاديّة في نهايته". ويكشف هذا الفصل في الظاهر عن محاولة جادة لاعتماد تقييم يتلاءم مع الطبيعة المركّبة للكفايات التي تعتمد على إدماج مجموعة من القدرات والمهارات، وهو ما يُجسّده التقييم التكوينيّ الذي يحيل على تقييم المواقف والسلوكيات. فمن المعلوم التقييم التكوينيّ "يؤفّر فرصة لتشخيص ما قبليّ وما بعديّ لمستوى تملك المتعلّم للكفايات المرجّحة ثمّ وضع استراتيجيّة علاجيّة لمساعدته على تحطّي الصعوبات التعليميّة التي تعترضه" (الجليديّ، 2012).

ولئن فتح هذا القانون المجال لتقييم المواقف والسلوكيات من خلال التقييم التكوينيّ، فإنّ تفعيله في المواد المدرّسة كان محدوداً. وهذا ما يتبيّن كلّ متفحّص لمعايير تقييم الكثير من هذه المواد حسب ما حدّدته البرامج الرسميّة للدرجات المختلفة (الأولى والثانية والثالثة). وعلى سبيل المثال، فقد تمّ تحديد معايير مضبوطة لتقييم الرياضيات وهي: "التأويل الملائم وصحّة الحساب والاستعمال الصحيح لوحّدات القيس واستعمال خاصيّات الأشكال الهندسيّة والدقة" (البرامج الرسميّة، 2005، ص 120)، ولكنّه لم يتم ذكر أيّ معيار يُمكن توظيفه في "تقييم المواقف والسلوكيات" مثل العمل ضمن الفريق والتحكّم في الضغوط وكسب التأييد... وهكذا، فتفعيل تقييم "المواقف والسلوكيات" مازال محدوداً، رغم أنّ القانون التوجيهيّ لسنة 2002 دفع إليه من خلال التنصيص على "التقييم التكوينيّ"، وهذه المحدودية شكّلتها وجود فجوة واسعة بين القانون التوجيهيّ والتقييم في مادة الرياضيات. وكأمّا واضعو البرامج الرسميّة لم ينجحوا في توظيف مادة مدرسيّة ذات بعد معرفيّ مهيم في تقييم السلوك والمواقف، أي أنّهم حافظوا على الفصل بين مستوى المعرفة ومستوى تبيّن العقائد والاتّجاهات. ولكن هل ستستمرّ هذه المحدودية مع مادة التربية الإسلامية باعتبار أنّها مادة تجمع في طبيعتها بين المعرفيّ والوجدانيّ؟

يبدو أنّ واضعي البرامج الرسميّة قاموا بمراعاة طبيعة مادة التربية الإسلامية بوصفها مادة يتداخل فيها "ما هو معرفيّ مع ما هو أقرب إلى الممارسة وتبيّن العقائد والاتّجاهات واستبطان القيم، منه إلى المعرفة

العلميّة" (الجليديّ، 2017، ص 4). وذلك من خلال تخصيص معايير لتقييم الجانب المعرفيّ، وهي: "يفهم الوضعيّة ويحلّل الوضعيّة ويؤدّي الفريضة"، وتخصيص معايير لتقييم السلوكات، وهي "يقيم المواقف والسلوكات". وهو ما يظهر بوضوح في الوثيقة الآتية:

الوثيقة عدد 1: معايير التقييم في مادة التربية الإسلامية ومؤشّراتها (البرامج الرسميّة، ص 171)

المعيار	نصّ المعيار	بعض مؤشّراته
1	يفهم الوضعيّة	• يذكر • يعدّد • يعيّن • يفسّر • ...
2	يحلّل الوضعيّة	• يستدلّ • يبرّر • يقارن • يميّز • ...
3	يؤدّي الفريضة	• أداء الفرائض وفق أحكامها (المقرّرة في البرنامج) • ...
4	يقيم المواقف والسلوكات	• يبدي رأيا • يتخذ موقفا • ...

ولكن ما يلفت الانتباه أنّ معايير كلّ مستوى بقيت منفصلة عن المستوى الآخر وغير متعلقة به. وكأنّه لا يمكن الجمع بين هذين المستويين في الآن ذاته، وهو ما يتناقض مع طبيعة الكفايات التي تمثّل "معرفة كيفية إدماج وتحويل مجموعة من الموارد (المعارف والقدرات والمهارات) في سياق محدّد لمواجهة مجموعة مشاكل تُعترض عند أداء مهمة ما" (بالراشد وآخرون، 2017، ص 75). ذلك أنّ التشابك بين المعارف والقدرات والمهارات تمثّل العمود الفقري الذي تبني عليها المقاربة بالكفايات وخطتها الناظم. وكأنّ المفترض أنّ يتقيّد واضعو البرامج بهذا الأمر في تحديد معايير التقييم في المواد المدرّسة وألا يخرجوا عنها.

وما يُثير الغرابة أنّ معايير تقييم المعارف وردت مفصّلة، إذ تشمل على "فهم الوضعية وتحليلها وأداء الفريضة"، على خلاف معايير تقييم المواقف والسلوكيات التي وردت مجملة في معيار واحد دون أدنى تفصيل، وهي "تقييم المتعلّم للمواقف والسلوكيات". وليس من المستبعد أنّ يؤدّي هذا الإجمال إلى إهمال هذا الصنف من التقييم وجعله هامشيّا مقارنة بتقييم المعارف وإلى حصول ارتباك لدى المعلّمين بشأن ما هو متوقّع منهم، ممّا يعني غياب دافع ضروري يُحتّم عليهم القيام بهذه العملية، وإنّ قاموا بها فهو بضرب من الصدفة أو الاجتهاد الشخصي. فحينئذ، يكون تطبيق تقييم المواقف والسلوكيات أمرا غير مضمون، وهذا ما يؤيّد مراد بهلول عندما يطرح الإشكاليّات التي تعترض التقييم، إذ يُؤكّد أنّ "الممارسات التقييميّة لبعض المدرسينّ منغلقة في نمطيّة واحدة متعلقة بالاختبارات التحريريّة والشفويّة، وأن صياغة أشكال تقييم أخرى مثل ملفّات الأعمال والملاحظات وبلورة المشاريع وربطها بالمهارات الحياتيّة تكاد تكون منعدمة" (بهلول، 2024).

وإنّ حصر تقييم المواقف والسلوكيات في معيار واحد من معايير تقييم مادة التربية الإسلامية لا يعدو أن يكون إلّا مجرد "ديكور" يستجيب إلى طبيعة هذه المادة التي يتشابك فيها المعرفيّ والوجدانيّ إلى حدّ يصعب الفصل بينهما. فلم يكن بإمكان واضعي البرامج الرسميّة إهمال الجانب السلوكيّ الذي يهدف إلى ترسيخ السلوك الإيجابيّ وتحمل المسؤولية في مختلف جوانب الحياة. ويظهر هذا الأمر بوضوح في فرعيّ "العقيدة والأخلاق"، إذ يهدف كل منهما إلى إكساب المتعلّم القدرة على "الفهم والتمثّل وبناء المواقف تجاه الذات والآخر والمجتمع" (البرامج الرسميّة، 2005، ص 160). وبهذا يمكن تقرّر بكلّ حذر أنّ تبنيّ المقاربة بالكفايات في التعليم التونسيّ لم يكن لها التأثير المباشر في إدراج تقييم السلوكيات والمعارف في مادة التربية الإسلامية.

2.3- اختزال تقييم المواقف والسلوكيات في سؤال إبداء الرأي

كثيرا ما يُختزل تقييم المواقف والسلوكيات في مادة التربية الإسلامية في سؤال "أبد (ي) رأيك؟". ولكن أ يُستغلّ هذا السؤال فعلا في تقييم "المواقف والسلوكيات" أم هو مجرد سؤال شكليّ يخدم غايات

معرفيّة لا غير؟ فالمطلوب حسب ما يظهر في الوثيقة المرجعيّة في تقييم مادة التربية الإسلاميّة استثمار "إبداء الرأي" في التنشئة على الحرّيّة وكسب التأييد... من خلال طرح الأسئلة المفتوحة التي تشجّع على تحليل الوقائع والوضعيات تحليلًا منطقيًا استنادًا إلى المعلومات والحجج المتوفّرة والتجرب من تصوّرات والأفكار المسبقة والتحيّزات الشخصية. غير أنّه في بعض الأحيان يتمّ الانزياح بـ "إبداء الرأي" عن هدفه الأساسي من خلال تحويله إلى سؤال معرفيّ، وذلك بطرح أسئلة عن الحقائق أو الأسباب التي تدعم الموقف بدلاً من التركيز على الموقف نفسه. وهو ما يظهر بوضوح في الوثيقة الآتية على سبيل المثال:

الوثيقة عدد 2: نموذج من سؤال "ابدأ الرأي" في مادة التربية الإسلامية (قلنزة وآخرون، 2024، ص 248).

الملاحظات	الأنشطة	التوقيت	المعايير																								
	• استبشر مدير المدرسة لمّا سمع التلاميذ يرددون بنود المواثيق المتعلقة بالمحافظة على متاع الغير وعلى التجهيزات المدرسة وقال : هذه مجموعة من الأعمال. اختر منها ما يعبر عن المحافظة على المكتسبات المدرسية ذاكرًا النتائج ومبدياً رأيك.	8 دق	مع 4																								
	<table><tr><th>إبداء الرأي</th><th>النتائج</th><th>الأعمال</th></tr><tr><td></td><td></td><td>أ - المدرسة مكسب للمجموعة الوطنية أحافظ عليها</td></tr><tr><td></td><td></td><td>ب - أعبت بأشجار المدرسة</td></tr><tr><td></td><td></td><td>ب - أعبت بأشجار المدرسة</td></tr><tr><td></td><td></td><td>ج - أصلي</td></tr><tr><td></td><td></td><td>د - أحترم بنود النظام الداخلي لمدرستنا</td></tr><tr><td></td><td></td><td>هـ - أطيع الله والرسول</td></tr><tr><td></td><td></td><td>ز - أضيّق أترابي ولا أحافظ على أدواتي</td></tr></table>	إبداء الرأي	النتائج	الأعمال			أ - المدرسة مكسب للمجموعة الوطنية أحافظ عليها			ب - أعبت بأشجار المدرسة			ب - أعبت بأشجار المدرسة			ج - أصلي			د - أحترم بنود النظام الداخلي لمدرستنا			هـ - أطيع الله والرسول			ز - أضيّق أترابي ولا أحافظ على أدواتي		
إبداء الرأي	النتائج	الأعمال																									
		أ - المدرسة مكسب للمجموعة الوطنية أحافظ عليها																									
		ب - أعبت بأشجار المدرسة																									
		ب - أعبت بأشجار المدرسة																									
		ج - أصلي																									
		د - أحترم بنود النظام الداخلي لمدرستنا																									
		هـ - أطيع الله والرسول																									
		ز - أضيّق أترابي ولا أحافظ على أدواتي																									

يظهر من خلال هذه الوثيقة أنّ المتعلّمين في إبداء آرائهم حول مجموعة الأعمال التي تُعرض عليهم، سيجدون أنفسهم أمام بعض الأعمال الدينيّة التي لا تقبل النقاش والجدل، مثل "أصليّ" وأطيع الله الرسول"، فهي تنتزّل ضمن الأعمال الروحيّة التي تُمثّل في تصوّرات المتعلّمين المسلمين أموراً يقينيّة لا جدال فيها. فلا ننتظر منهم أن يُبدوا آرائهم حول هذه الأعمال ويضعونها موضع نقاش. وبهذا، يُسلب سؤال "إبداء الرأي" من خصوصيّاته ويتحوّل إلى مجرّد نشاط لتبادل إجابات محدّدة سلفاً بدلا من تشجيع المتعلّمين على التعبير عن آرائهم الشخصيّة والمبنية على قناعاتهم حول طبيعة موقف أو سلوك ما، مثل العمل المذكور في الوثيقة المعروضة ومفاده: "أضايق أترابي ولا أحافظ على أدواني"، إذ يُمكن أن يُثير آراء مختلفة عند هؤلاء المتعلّمين بعض النظر عن مدى صحتّها.

وتجاوزت البرامج الرسميّة حصر تقييم المواقف والسلوكيات في مادة التربية الإسلامية في إبداء الرأي إلى ذكر عديد الأساليب المخصصة مثل "جداول الملاحظة وجداول المتابعة ولعب الأدوار..." (البرامج الرسميّة، 2005، ص 160) ممّا يُحيل على سعي واضعي البرامج الرسميّة المستمرّ إلى مراعاة خصوصيّة هذه المادة الجامعة بين الوجدانيّ والمعرفيّ وضبط تقييم يتماشى مع هذا الأمر. فلم يعملوا إلى الاستقواء على تقييم المعارف وتوظيفه في تقييم المواقف والسلوكيات، لأنهم يُدركون محدوديّة نجاعته لأنّه لا يؤدّي إلّا لتحويل المواقف والسلوكيات إلى معارف يستظهر بها المتعلّمون فقط علواً وراق الامتحانات. ولكن ذكر هذه الأساليب في البرامج الرسميّة جاء سريعا ومجملا دون أدنى تفصيل أي أنّ المعلّمين لن يجدوا نماذج دقيقة للاستعانة بها في تقييم المواقف والسلوكيات. فقد كان من الضروريّ تقديم نماذج عديدة عن أساليب هذا التقييم في البرامج الرسميّة بوصفها وثيقة رسميّة يستوجب على جميع المعلّمين الالتزام بمضامينها في العمليّة التعليميّة. وتزايد أهميّتها في ظلّ غياب كتاب التلاميذ في مادة التربية الإسلامية، ففي العادة يتمّ تفصيل ما جاء مجملا في البرامج الرسميّة في كتب التلاميذ من خلال تقديم أمثلة توضيحيّة عنه. ذلك أنّ "الكثير من الفوائد تُصبح صعبة المنال دون كتاب تلميذ" (علوي ومحرزي، 2021، ص 8).

ورغم محاولة تدارك هذا الإجمال في أدلة المعلّمين لمادة التربية الإسلامية من خلال تقديم أمثلة دقيقة عن أساليب تقييم المواقف والسلوكات مثل جدول المتابعة والجدول التصوريّة(قلنزة وآخرون، 2024) إلا أنّ الكثير من المعلّمين لا يستفيدون من مضامين هذه الأدلة باعتبار أنّها وثيقة غير إلزاميّة، ولا يملكون أصلا نسخة منها سواء كانت ورقية أو إلكترونية (علوي والمحززي، 2021). ومن أجل التأكّد من صحة الفرضيّة التي ذهبنا إليها عمدنا إلى معاينة 50 ملفّا من ملفّات التقييم والمتابعة في مادة التربية الإسلامية للسنة المدرسيّة السابقة (2024 / 2025). ويُقصد بملف التقييم والمتابعة الوثيقة التي تشمل على التقييمات المختلفة المنجزة على مدار السنة وتنتائجها. وقد وجدنا معلّمين فقط قد اعتمدا على الوسائل الخاصة في تقييم المواقف والسلوكات مثل جداول المتابعة، وقد صرّحا أنّ القيام بهذا التقييم ليس بالأمر الهين، فهو يحتاج إلى اجتهاد شخصي كبير. أمّا بقيّة المعلّمين فيحصرون تقييم المواقف والسلوكات حسب وجهة اعتقاداتهم في إبداء الرأي. والغريب في الأمر أنّه يوجد بعض المعلّمين الذين صرّحوا لنا أنّهم لم يسمعو من قبلُ بعبارات من قبيل جداول المتابعة والجدول التصوريّة... وفعلا، يرجع ضعف نسبة المعلمين الذين قاموا بتقييم المواقف والسلوكات إلى "غياب السندات الواجب اعتمادها لإنجاز التقييمات التكوينية فيُعَوّل المعلّم على نفسه في صياغة الاختبارات أو على الوثائق الموازية" (بوحوش، 2019).

إذن، تبقى تجلّيات تقييم المواقف والسلوكات في مادة التربية الإسلامية محدودة جدّا. فهذه المحدوديّة لا تُمثّل إلّا مثالا دالّا على الإشكاليّات التي تُعاني منها المنظومة التربويّة التونسيّة، لذلك لن تغلق السبل التي سنقترحها للخلاص من هذه على هذه المادة فقط بل ستفتح في الكثير عن المواد الأخرى.

4. مادة التربية الإسلامية وسبل تقييم السلوك بنجاحة

1.4. مراجعة مضامين مادة التربية الإسلامية والاستفادة من تجارب مقارنة في العالم

يتطلّب بناء تقييم ناجع للمواقف والسلوكات في مادة التربية الإسلامية مراجعة مضامينها المدرّسة وتحيينها. فهذه المضامين لم تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات المجتمعيّة الملّحة في هذه اللحظة الراهنة وبقيت منفصلة عنها. فهي ثابتة على حالها منذ الإصلاح التربويّ الأخير الذي حصل بالبلاد التونسيّة سنة

2002. ومّا يزيد المسألة تعقيدا أنّه يوجد البعض من المضامين الحاليّة في هذه المادة يتناقض مع القيم الجامعة للتسامح والتضامن والمساواة والعدالة التي يهدف "التعليم العالمي" - حسب ما اصطلحت عليه النظريّات التربويّة المعاصرة - إلى تحقيقها (Vissing & Moore-Vissing, 2018). ذلك أنّ "الأنشطة التعلّميّة على تنوّعها استهدفت فئات النساء وأخرجتهنّ في صور دالة على النقصان والعجز والافتقار... أمّا الآنّا الجمعيّة فصاغتها مضامين التربية الإسلاميّة نموذجيّة ومرجعيّة تتوفّر على كلّ المقوّمات الإيمانيّة والإيتيقيّة والمعرفيّة التي تضعها فوق المساءلة وتفرض على الآخرين المخالفين الخضوع لها. بينما تبدو فلسفة المواطنة متواضعة الحضور، فمفهوم الحرّيّات يكاد يكون معدوما وإن توفّر فباشتراطات فقهيّة صارمة" (محمودي، 2022، ص 116). ومن الواضح أنّهم الاستحالة أنّ نقوم بتقييم المواقف والسلوكيات في ظلّ هذه المضامين التي لا تتلاءم مع الكفايات والمهارات الحيّاتيّة والتي يستوجب مراجعتها مراجعة شاملة لتلخيصها من كلّ تلك الشوائب.

وحتى تكون مادة التربية الإسلاميّة مجالادعما لعمليّة تقييم المهارات والكفاياتوتضامنا لتنشئة التلاميذ عليها، لا بُدّ من تركيز مقارنة تعليميّة متينة تُساهم في حماية المتعلّمين حاضرا ومستقبلا من الظواهر المشينة والمستفحلة اليوم في المجتمع، مثل: الإدمان والعنف والغشّ والتسيّب والتطرّف. وتحقّق هذه المقاربة بتوفير سندات دقيقة تُساعد المدرسينّ بصفة مباشرة على تقييم المواقف والسلوكيات. مع التنصيص على إلزاميّة اعتمادها في حصص التدريس. ممّا يُساهم في دفع هؤلاء المدرسينّ إلى القيام بهذا التقييم سواء بوعي أو دون وعي. فعدد المتعلّمين يُواجهون صعوبة في بناء وضعيات تُدمج بين المعارف والمهارات الحيّاتيّة نظرا لغياب مركّزات وتوجيهات واضحة. فمادة التربية الإسلاميّة مثالا تُواجهه عديد الإشكاليّات أبرزها تكرار بعض التقييمات. إذ يواجه التلميذ نفس الأسئلة طيلة سنوات الدراسة، فبداية من السنة الثالثة يُسأل التلميذ في التقييمات عن مراحل الوضوء وترتيب الصلوات ويتكرّر هذا الأمر في الكثير من الأحيان في السنوات المقبلة، لذلك ف"مستوى التقييم في مادة التربية الإسلاميّة لا بدّ أن يتخلّى عن منطق الحفظ واثمين المتعلّم على قدرة الاستظهار بالنصوص... وبدلا من ذلك على التعليم الدينيّ أن يفعل مقاربات التقييم القائمة على تعميق الحسّالنقديّ" (عامري، 2021، ص 224).

وُمكن لتونس الاستفادة من تجارب مقارنة في العالم العربيّ الإسلاميّ، مثل المملكة العربيّة السعوديّة التي أصدرت كتباً في المهارات الحياتية والأسريّة للطلبة بالمرحلة الابتدائيّة، ممّا يعني أنّ كتب الطلبة (التلاميذ) لم تعد حكرًا على المواد المدرّسة، بل انفتحت على مجالات جديدة مثل المهارات الحياتيّة. ومن ذلك نذكر كتاب "المهارات الحياتيّة والأسريّة: الصف الرابع الابتدائيّ" الذي أتاح الفرصة للمتعلم "كي يفكر ويحاور ويُعبّر عن رأيه ليكتسب المهارات والكفايات القابلة للتطبيق في حياته اليومية" (فريق من المختصين، 2025، ص 4). وقد قدّم هذا الكتاب وسائل متعدّدة للطلاب بالمرحلة الابتدائيّة تُمكنه من تقييم مواقفه وسلوكه مثل التقييم الذاتي المعنون بـ "هل أنت منظم؟"، إذ يُمكنهم مراقبة أدائه خلال فترة زمنية معيّنة ومراجعتها ومن ثمّ تحديد قدرته على ترتيب غرفته: منظم ومرتب/ متوسط الترتيب/ غير مرتّب (كتاب المهارات الحياتيّة والأسريّة الصف الرابع الابتدائيّ، ص 66).

4-2- ضمان جودة تكوين المدرسين في تقييم المواقف والسلوكات

بدو الحاجة ملحّة اليوم لإقامة دورات تكوينيّة في كينيّة تقييم المواقف والسلوكات من أجل تجاوز الضعف الذي يُعاني منه الكثير من المدرسين في هذا المجال، ممّا يتطلّب فتح هذه الدورات على مسائل جديدة وتجاوز حصرها في المسائل المألوفة التي لاقى فيها المدرسون تكويناً مهمّاً، مثل توظيف التكنولوجيا في عمليّة التدريس وإدارة الصف... فـ "ضمان جودة تكوين المدرسين في تونس يُعدّ من أهم رهانات تطوير أداء المنظومة التربويّة واستنقاذها من مرحلة الوهن والعجز الذي أصاب أغلب مكوّناتها" (بهلول، 2022). ويشترط ألا تكون هذه الدورات شاملة لكينيّة تقييم المواقف والسلوكات في جميع المواد في الآن ذاته، بل يجب تخصيص دورات تكوينيّة لكلّ مادة على حدة، وإن لم يكن ذلك ممكناً فيجب علماً أقل محاولة تخصيص دورات تكوينيّة لكلّ مجال من المجالات الأربعة (مجال اللغات ومجال التنشئة الاجتماعيّة ومجال العلوم ومجال التنشئة الفنيّة) على حدة.

فمن المعلوم أنّ لكلّ مادة خصوصيّتها التي تميّزها عن غيرها مثل الرياضيات التي يُهيمن عليها البعد المعرّيّ على خلاف مادة التربية الإسلاميّة التي يتضاءل فيها البعد المعرّيّ ويغلب عليها البعد

الوجدانيّ. وهو نفس الأمر الذي ينطبق على المجالات الأربعة، فالخصوصيّة التي تُتميّز بها اللغات تجعل كفايته تتمثّل في "حذق استعمال اللغة عبر معالجة المقروء وتوظيف أدوات التواصل الشفويّ والكتابيّ" (لبرامج الرسميّة، 2005، ص 25) على خلاف الخصوصية التي تُتميّز بها التنشئة الفنيّة، إذ تجعل كفايته تتمثّل في "التعبير عن أحاسيسه وتصوراته وأفكاره ومواقفه ويتواصل بصيغ ذاتية متعدّدة" (لبرامج الرسميّة، 2005، ص 25). وهكذا، فمن الاستحالة التعامل مع تقييم المواقف والسلوكيات في مختلف المجالات والمواد المدرّسة بنفس الكيفيّة، لأنّ الاعتماد على هذا التقييم في مادة يهيمن عليها البعد العلميّ من حيث طبيعتها سيكون أصعب بكثير من اعتماده في مادة يُهيمن عليها البعد الوجدانيّ.

وُشير في ظلّ كثرة إصدار أدلّة المدرسين في زماننا المعاصر إلى إمكانيّة إصدار دليل حول كيفيّة تقييم المواقف والسلوكيات في التعليم الابتدائيّ. وهو أمر ممكن مادامت الأدلّة شهدت تحوّلًا في طبيعتها، إذ انتقلت من مرحلة الأدلة التي تقتصر على محتويات المواد وطرائق تدريسها إلى مرحلة الأدلة التي تُساهم في تطوير المهارات وكيفيّة إدماجها في التعليم، مثل: "دليل التّربية على السّلامة المروية بمؤسّسات الطفولة المبكّرة" الصادر عن وزارة الأسرة والمرأة والطفولة وكبار السنّ بالشراكة مع المرصد الوطني للسلامة المروية سنة 2024 ودليل المكون في التنمية المستدامة في المؤسّسات التربويّة الذي صدر بالشراكة بين وزارة التربية ووزارة البيئة سنة 2021... وستساهم مثل هذه الأدلّة في تقديم توصيات تطبيقية حول كيفيّة تقييم المواقف والسلوكيات داخل الفصل، ويمكن الاستفادة منها في مادة التربية الإسلامية وغيرها من المواد.

ويمكن تجاوز تقييم المواقف والسلوكيات في حصص تدريس مادة التربية الإسلامية فقط إلى تقييمها في النوادي التربويّة ذات البعد الدينيّ والأخلاقيّ، إذ تُوفّر للمتعلّمين إمكانيّة المشاركة في أنشطة مختلفة... ولكن يشترط على المدرّس المنشط أن يكون قد تلقّى تدريبًا في كيفيّة توظيف أنشطة النوادي التربويّة في تقييم المواقف والسلوكيات، وذلك بوضعهم في وضعيات واقعية وملموسة تدفعهم إلى الكشف عن قدراتهم على التعاون مع الزملاء والمحافظة على ممتلكات الغير... وهي ذاتها الأهداف التي ترمي مادة التربية الإسلامية إلى تنشئة المتعلّمين عليها. وهذا ما يجسّده صنف معيّن من النوادي وهي

النوادي التي تكون امتدادا للتعلّيمات داخل القسم. وحتى يكون التقييم في هذه النوادي ذا نجاعة يجب أن يتّخذ "مسارين متكاملين، أولهما التقييم الضمني المدمج بحيث يعمل المنشط خلال نشاط النادي في مراحله المختلفة على رصد مدى تجاوب التلاميذ مع مضمون الحصة والأنشطة، أما المسار الثاني وهو التقييم الصريح والمعلن... الذي يشتغل على مسائل حيويّة وقضايا راهنة تشغل بال المتعلّمين، فيمكن أن يتّخذ هذا الضرب من التقييم شكل البورتفوليو أو ملف الإنجاز" (بالرشد، 2020).

وفعلا، يجب أن تتضافر جهود كلّ من سلطة الإشراف والمعلّمين والمتفكّدين للتغلّب على محدوديّة تقييم المواقف والسلوكات في مادة التربية الإسلامية وفي غيرها من المواد، ولا يمكن تحقيق هذا الهدف من خلال إقصاء أي منهم، إذ يجب أن تعمل هذه الأطراف المختلفة في تكامل لتفعيل هذا التقييم.

5. خاتمة:

ما حاجة مادة التربية الإسلامية إلى تقييم المواقف والسلوكات؟ لقد أكّد لنا الجواب على هذا السؤال الأساسي ضرورة تفعيل هذا التقييم في مادة التربية الإسلامية وتجاوز أعطابه. فالحاجة إليه تعود إلى سببين، أول يرتبط بطبيعة المادة التي تهدف في جزء كبير منها إلى التنشئة على القيم (الاستقامة والاعتدال والعطف...)، وثان يرتبط بالمقاربة بالكفايات التي تنبئها المنظومة التربويّة التونسيّة منذ ربح من الزمان. وبمعنى آخر لا تكتمل التنشئة على الكفايات أو القيم - في صورة فصل كلّ واحد منهما عن الآخر - دون امتلاك مجموعة من المواقف والسلوكات المناسبة، إذ يُعدّ تقييم هذه المواقف والسلوكات جزءاً لا يتجزأ من عمليّة قياس القيم أو الكفايات بشكل شامل. وقد توصلنا إلى مجموعة من النتائج، أهمّها:

- أنّ تقييم المواقف والسلوكات في مادة التربية الإسلامية - وفي غيرها من المواد - ليس مجرد هدف، بل هو مشروع له رهانات جمة. فلم يعد اليوم ممكناً الحديث عن إصلاحات تربويّة فعّالة دون الإعلاء من شأن هذا التقييم. ذلك أنّه لا توجد أيّ فائدة من أنّ تنبني الإصلاحات التربويّة الجديدة على تقييم المعارف وهي في الآن ذاته تعتمد إلى "تطوير المهارات والكفايات لتمكين الناشئة من أدوات تفتح أمامها مجال التكيّف مع المتغيّرات الاقتصادية ومواصلة التعلّم مدى الحياة" (الكتاب الأبيض، 2016).

- أنّ تقييم المواقف والسلوكيات كان محدوداً في مقرّرات التربية الإسلامية، إذ خالف ما دعا إليه القانون التوجيهي الذي أشاد بهذا التقييم وجعله ضرورة لا يُمكن التخلّي عنها من خلال إعلائه من شأن التقييم التكويني الذي يتوافق كلياً مع تقييم المواقف والسلوكيات. وهذا ما يُجسّد الفجوة بين الوثائق الرسميّة في حدّ ذاتها. فما تمّت الإشادة به في القانون التوجيهي هُتمش في مادة التربية الإسلامية، بل استمرّ تهميشه في الواقع المدرسيّ، وهو ما كشفه العمل الميداني الذي قُمنّا فيه بمعاينة مجموعة من مَلفات التقييم والمتابعة.

- تبدو الحاجة ملّحة إلى مراجعة منظومة التقييم التربويّ التونسيّ في جميع المواد، ومن بينها مادة التربية الإسلامية، وتخليصها من أعباء التقييم التقليديّ. وهذا يتوقّف على التزام السياسات التربويّة بهذا الرهان وانخراطها الواعي في ترسيخ منظومة تقييم مغايرة تُعلي من شأن تقييم المواقف والسلوك على المستويين النظري والتطبيقيّ في الآن ذاته.

6. قائمة المراجع:

المؤلفات:

- البرامج الرسميّة للدرجة الثالثة من التّعليم الأساسيّ، تونس، إدارة البرامج والكتب المدرسيّة، وزارة التّربية.
- بالراشد، محمّد وآخرون (2019) التربية على المهارات الحيّاتيّة: أسس مرجعيّة ونماذج تطبيقيّة، تونس، يونيسف لكلّ طفل بالشركة مع وزارة الصحة ووزارة التربية.
- شعبانيّ، الناجي (2024) التربيّة الإسلاميّة: كتاب المعلّم السنة السادسة من التّعليم الأساسيّ، تونس، المركز الوطنيّ البيداغوجيّ، وزارة التربية.
- فريق من المختصّين (2025) كتاب المهارات الحيّاتيّة والأسريّة الصف الرابع الابتدائيّ، المملكة العربيّة السعوديّة، وزارة التّعليم، المركز الوطنيّ للمناهج.
- القانون التوجيهيّ عدد 80 لسنة 2002 مؤرخ في 23 جويلية 2002 يتعلق بالتربية والتّعليم، الجمهوريّة التونسيّة | الرائد الرسميّ، الفصل 57.

- قلنزة، عبد الستار وآخرون (2024) التربية الإسلامية: وثيقة المعلم السنة الرابعة من التعليم الأساسي، تونس، المركز الوطني البيداغوجي، وزارة التربية.

- كتاب الأبيض: مشروع إصلاح المنظومة التربوية (2016)، تونس، وزارة التربية.

- مجيد، سوسن شاكر (2014) أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، الأردن، مركز ديونو لتعليم التفكير.

البحوث الجامعية:

- محمدي، تليلي (2022) مادة التربية الدينية في كُتب التعليم الأساسي المدرسية: دراسة نقدية، رسالة ماجستير، تأطير زهية جويرو، تونس، جامعة منوبة، كلية الآداب والفنون والإنسانيات بمنوبة.

- عامري، فؤاد (2021) التعليم الديني في تونس: من تمكين التطرف والإرهاب إلى فضاء للمواطنة، كتاب الإنذار المبكر والتوقي من الإرهاب: تونس أمودجا، تونس، المعهد الوطني للإنماء الإنساني بالشراكة مع منشورات اتحاد الكتاب التونسيين.

- علوي، أماني والمحزري، نورس (2021) دليل المعلم في مادة التربية الإسلامية ودوره في تحسين مردود المدرس: السنة السادسة أمودجا، مشروع ختم الدروس (الإجازة في التربة والتعليم)، تونس، المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات بسيطة.

- حيزي، وجدان والمسعودي، مريم (2021) التنشئة على التفكير النقدي في التعليم الابتدائي، مشروع ختم الدروس (الإجازة في التربة والتعليم)، المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات بسيطة.

المقالات:

- البقالي العيساوي، أسماء (2024) نهج المقاربة المهاراتية، المغرب، مجلة المعرفة للدراسات والأبحاث، العدد 12، ص 303 - 324.

- Heyland, Terry(2014) Competence, in, Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy, Sage Publications, U.K.
- Vissing, Yvonne & Moore-Vissing, Quixada (2018) Human Rights Global Education, Globalisation and Education Reforms: Paradigms and Ideologies Springer, Australia.