



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية والحضارة

مخبر الدراسات الإسلامية واللغوية

الأغواط في: .06/10/2021.

الرقم: .56../2021.

شهادة نشر مقال محكم

يشهد الأستاذ الدكتور: قبلي بن هني مدير مخبر الدراسات الإسلامية واللغوية بجامعة عمار ثليجي - الأغواط.

أن الدكتور: خليل يامن - أستاذ محاضر بجامعة المسيلة، قد نشر مقالا محكما بعنوان:

" دور النصوص الشرعية في اعداد كفاءة الاستاذ والطالب ".

في الكتاب الجماعي "مدونة الأفكار"، العدد الأول - 2021 الصادر عن مخبر الدراسات الإسلامية واللغوية، رقم الإيداع : السداسي الأول/2021. ر.د.م.ك (ISBN) : 978-9931-763-14-7

تستعمل هذه الوثيقة وفق ما يسمح به القانون

مدير المخبر
الدراسات الإسلامية واللغوية
جامعة عمار ثليجي بالأغواط
م. بن هني قبلي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثلوي بالأنطاكية
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية والحضارة
قسم العلوم الإسلامية
مخبر الدراسات الإسلامية واللغوية

كتاب جماعي

مدونة الأفكار

سلسلة علمية دورية

تصدر عن: مخبر الدراسات الإسلامية واللغوية

العدد الأول:

مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات
وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والأفاق) -01-

ISBN: 978-9931-763-14-7

الطبعة الأولى

1442هـ - 2021م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثلجي بالآغواط

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية والحضارة

قسم العلوم الإسلامية

مخبر الدراسات الإسلامية واللغوية



كتاب جماعي

مدونة الأفكار

تصدر عن:

مخبر الدراسات الإسلامية واللغوية



العدد الأول

مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ
الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق) - 01-

ISBN:978-9931-763-14-7

1442 هـ / 2021 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



مدير التحرير الشرفي الأول:

الأستاذ الدكتور جمال بن برطال (مدير الجامعة)

مدير التحرير الشرفي الثاني:

الأستاذ الدكتور محمود علالي (عميد الكلية)

مدير التحرير:

الأستاذ الدكتور قبلي بن هني (مدير المخبر)

رئيس التحرير

الدكتورة حبيبة شهرة

رئيس اللجنة العلمية:

الدكتور محمد رضا شوشة

الهيئة العلمية:

١٠ / من خارج الجامعة:

- أ.د. مبارك سيف الهاجري - جامعة الكويت
- أ.م.د. محمود صالح أوغلو - كلية اللاهيات جامعة استنبول - تركيا
- أ.د. فهد طلال الخالدي - كلية الإمام الأعظم الجامعة بغداد
- د / مراد قاسمي - جامعة مورسيا إسبانيا
- أ.د / سميرة لغويل - جامعة باتنة

- د. سعاد بولشفار - جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة
- د. معاش ليلة - جامعة غرداية
- د/ بلخير عمراني - مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة بالأغواط
- د. حمزة عواد - جامعة أحمد بن بلة وهران
- د/ مختار حسيني - مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة بالأغواط
- د. خليل يامن - جامعة المسيلة

٠٢ / من داخل الجامعة:

أ.د محمد ورنقي	أ.د محمد بن السايح
أ.د حسين بوداود	أ.د علي عدلاوي
أ.د جرادي حفصة	أ.د. سامية عرار
د. احمد علالي	د. الزيغمي نعيبي
د. حفصي عباس	د.مايدي عبد الرحمن
د. الطيب بوفاتح	د. شطة مصطفى
د. العطري عزوز	د. خير الدين شرقي
د. عيشوبة محمد	د. فاطمة عامر
د. زيزاح سعيدة	د. لسبط لدمية
أ. البخاري سباعي	أ. دمانة لزهاري

شروط النشر:

- (١) أن يكون البحث جديدا لم يعرض من قبل في ملتقى علمي ولم ينشر سابقا.
- (٢) أن يكون المحتوى مرتبطا ارتباطا وثيقا بموضوع العدد.
- (٣) أن تكون لغة الكتابة عربيّة أو فرنسيّة أو انجليزية.
- (٤) يكون خط الكتابة بخط (Traditional Arabic) بحجم (١٦) في المتن و(١٢) في الهامش، وبخط (Times New Roman) بحجم (١٢) في المتن و(١٠) في الهامش للأبحاث باللغة الأجنبية.
- (٥) يكتب العنوان بمقاس ١٦ والمُلخَص والبحث أو المداخلة بمقاس ١٤.
- (٦) يكتب الاسم الكامل لصاحب الورقة البحثيّة مقاس وصفته العلميّة والمهنيّة ومؤسّسة انتمائه بمقاس (١٢).
- (٧) تكتب الهوامش في أسفل الصّفحات بمقاس ١٢.
- (٨) تكتب المراجع والمصادر في نهاية البحث أو المداخلة مع التركيز على تنوّع المراجع.
- (٩) ينبغي التقيد بالقالب عند إرسال البحوث كاملة.
- (١٠) أن لا يقل عدد صفحات البحث عن ١٥ صفحة ولا تزيد عن ٢٥ صفحة.
- (١١) ترسل المقالات إلى:

biba.sharaf@gmail.com

رئيس أحد البريدين:

Redda1985@yahoo.com

كلمة مدير المخبر الأستاذ الدكتور قبلي بن هني

يشهد العالم في عصرنا تغييرات متسارعة في جميع المجالات، تجعل الإحاطة بها أمرا معقدا نظرا لعدم تمكن العديد من القوى الفاعلة من استيعاب مكونات المحيط الذي يشتغلون فيه، مما يجعلهم يسعون إلى تطوير خبراتهم و تحسين كفاءاتهم للأداء المجود. لذلك يصبح من الضروري تحيين كيفة تكوين الموارد البشرية وتحسين مستواها الأدائي لتكون قادرة على القيام بالدور الذي تستوجبه مقتضيات القرن الحادي والعشرين.

وهذا يتطلب منا التفكير مليا وبعق في الطرق الكفيلة بإعداد الكفاءات وتطويرها لتحقيق الجودة المطلوبة. رجاء الخروج بمفهوم دقيق لمعنى الكفاءات والمقصود بتطويرها في ميداني التربية والتعليم وإبراز الأهداف الأساسية والاستراتيجية لتلك مخرجات الفعلية والعملية. وهذا يتطلب تشخيص واقع تكوين الموارد البشرية في مجتمعاتنا. و أهم المجالات الحياتية التي تبرز دور المؤسسات التربوية والتعليمية في إعداد الكفاءات وتطويرها لبلوغ الجودة المنشودة.

فكان هذا العدد من المدونة بحمد الله تعالى بأكورة إنجازات المخبر مع أمل مواصلة الأعداد الباقية ، رغبة في النفع العام، وخدمة الوطن وترقية البحث العلمي في الجامعة الجزائرية، والسعي في نشر البحوث الشرعية واللغوية والمعرفية الهادفة وفق ما يخدم الدين والوطن.

تقديم رئيس التحرير

الدكتورة حبيبة شهرة

التحديات العالمية المعاصرة تحتم على دارس العلوم الإسلامية أن يتخذ المنهج الأمثل في تحكيم المعايير المتخصصة في المعارف الإسلامية المتلقاة في الجامعات والمؤسسات التعليمية، اعتبارا بانتهاج الأسلوب العلمي الواعي في مواجهة هذه التحديات واستثمار الطاقات الإنسانية الفاعلة في ترصين الأداء التعليمي بمرونة أكثر كفاءة وفاعلية، فعلى القائمين عليه السعي من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى إحداث تطوير نوعي لتكلم المناهج والأطر الدقيقة في العلوم الإسلامية من حيث المخزون التراثي والتجديد العلمي والمعرفي وتبنيه في الجامعات، بما يتلاءم والمستجدات التعليمية والبيداغوجية المتعلقة بمهام الأستاذ الجامعي، ويواكب التطورات الساعية لتحقيق التميز في كافة العمليات التي تقوم بها المؤسسة الجامعية.

فديننا الإسلامي الحنيف أشاد بالأخذ بالحزم في تحكيم الجودة من حيث الأداء بإشارات واضحة من خلال النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة قبل أكثر من أربعة عشر قرنا من الزمان، فقد قال: (الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْعَفُورُ) [تبارك 02]. وكما قال ﷺ: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه" (رواه الشيخان) والإتقان يعنى الجودة. فالجودة الشاملة يجب ألا تبقى فلسفة نظرية مجرد دون تطبيق عملي، بل يجب أن تصبح جزءا وحلقة في عملية الإدارة التنفيذية من الهرم إلى القمة، وهي عملية مكونة من مراحل محددة بشكل جيد، وتحتاج إلى متسع من الزمن لتحقيقها حتى تصبح مألوفة للمؤسسة التعليمية ويتم تنفيذها باستمرار. هذه جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي وهو(الطالب) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال تظافر جهود كل العاملين في هذا المجال. وأداء العمل بأسلوب صحيح متقن وفق مجموعة من المعايير التعليمية الضرورية لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وكلفة محققا الأهداف التعليمية، وأهداف المجتمع وسد حاجة سوق العمل من الكوادر المؤهلة علميا.

الفهرست

الصفحة	العنوان
٤	كلمة مدير المخبر
٥	تقديم رئيس التحرير
١١	الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي ونظرة الطلابية إليها الدكتورة: حبيبة شهرة - جامعة الأغواط
٢٨	دور العقيدة الإسلامية في تطوير الكفاءات من حيث الجودة والابداع وتفعيل دورها في المنظومة التعليمية أ.د. ورنقي محمد ، د. العطري بن عزوز - جامعة الأغواط
٤٥	أثر البعد الروحي في التحصيل المعرفي لدى الطلاب أ.د. حسين شرفة ، أ.شنن عبد الحفيظ - جامعة باتنة ٠١
٥٥	الأصول الدينيّة للمنهج التربوي وأثرها في تطوير كفاءة المنتج أ. موساوي سارة أ.مريني كريمة - جامعة الجزائر ٠١
٧٠	تأصيل التدريس قراءة في مشروع الملكات لمحمد الدريج أ.د. بوداود حسين أ.د. محمد داودي - جامعة الأغواط
٩١	دور علم أصول الفقه في تنمية ملكة الاجتهاد لدى طلاب علم الفقه الإسلامي في مرحلتي الماستر والدكتور د. مراد عليون د. أسماء صوكو - الأمير عبد القادر قسنطينة
١٢٧	دور النصوص الشرعية في تحقيق الكفاءة العلميّة أ.د. حسين زعطوط - جامعة ورقلة .الصادق غمام عمارة-جامعة الوادي
١٥٢	دور النصوص الشرعية في إعداد كفاءات الأستاذ والطالب د. خليل يامن - جامعة المسيلة
١٧٤	التجديد في الدرس الأصولي ودوره في تحقيق الجودة التعليمية د. مراد بلعباس أ. لطيفة كرميش - جامعة الجزائر ٠١
١٩٧	الأهداف الأساسية لتطوير الكفاءات التعليمية د. دايمي محمد جامعة الجزائر - خروبة- د. السعيد بن مويزة - جامعة زيتونة-تونس
٢٠٨	الكفاءات النوعية اللازمة لمعلم مادة التربية الإسلامية -في ظل تطور المناهج و تحسين العملية التعليمية أ.نصيرة بن منصور - جامعة الأغواط
٢٢٢	الطرق النبوية في التعليم ودورها في اكساب الكفاءات لدى الأستاذ والطالب

	د. نصر الدين أجدير أ. هشام تقرورت - جامعة تلمسان
٢٤٣	تحصيل الكفاءات اللغوية من النصوص القرآنية، في الكتب المدرسية، للسنة الرابعة من التعليم المتوسط. د. أبوبكر بوقرين - جامعة الأغواط
٢٦١	التقييم الذاتي لميدان التكوين للجامعات الجزائرية - المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة - نموذجاً د. أبوبكر بوسالم - المركز الجامعي نور البشير بالبيض د. مصطفى شطة - جامعة الأغواط
٢٨٢	التقنيات الحديثة ودورها الرائد في توجيه وتطوير الكفاءات التربوية د/ نواصر سعيد - جامعة أدرار
٢٩٦	دور التكوين الذاتي للمدرس في تطوير كفاءته التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي د. حني سليمان - المركز الجامعي تمنراست
٣١٣	تكامل الجهود التربوية في صياغة وبناء الإنسان د. خير الدين شرقي د. معمر جعيرن - جامعة عمار ثليجي - الأغواط
٣٢٨	علاقة تطوير الكفايات التعليمية بتحقيق الجودة كما يدركها المعلمون - دراسة ميدانية - د. جخدم فاطمة د. جخدم فتيحة - جامعة عمار ثليجي - الأغواط
٣٥٥	مرتكزات إعداد الكفاءات وتحسين جودة التعليم من منظور شرعي أ.د. مصطفى باجو أ. سليمة طلحوي - جامعة غرداية.
٣٨١	تعزيز تعليم اللغة العربية من خلال الأنشطة غير الصفية التعليم القرآني أنموذجاً أ. ربيع شعابنة كلية علم الاجتماع - جامعة الجزائر ٢ أ. رياض بوجزة كلية العلوم الإسلامية - جامعة الجزائر ١
٤٠٣	المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي د. محمد خرشي - جامعة عمار ثليجي بالأغواط
٤١٧	تحديد الاحتياجات التكوينية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية في ضوء مشكلاتهم المعيقة لأدائهم التدريسي - دراسة ميدانية على عينة من أساتذة المدارس الابتدائية لدائرة - أريس بولاية باتنة د. سمية بعزي - جامعة باتنة ١ أ. عماد بوقبل - أستاذ رئيسي للمدرسة الابتدائية، باتنة ١
٤٤٧	الكفاءات السلوكية المطلوبة في مناهج مادة العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية في الجزائر ومدى تحققها من خلال القيم الاجتماعية والأسرية المتضمنة في المنهاج أ. قلوب لطفي - جامعة باتنة ١.

الكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعي ونظرة الطلابية إليها

الدكتورة: حبيبة شهرة

جامعة عمار ثليجي - الأغواط

الملخص

لقد خلق الله تعالى عباده في الحياة لغايات منشودة، -ترتبط برسالة الله إلى البشر من توحيده وعبوديته والعمل على تعمير الأرض وبنائها وتركية النفس البشرية.. فجاء الإنسان إلى الدنيا وهو يعلم لماذا جاء إليها، كما أنه يدرك حقيقة انتسابه للمجتمع الكبير الذي فيه يحيا وبين أرحائه يعيش، ولا يتحقق تعمير الأرض بلا مسؤولية يتحملها الفرد نحو نفسه والمجتمع من حوله، فكان مبدأ المسؤولية من أهم مبادئ الشريعة الإسلامية ومن أخطر قضايا الدين الحنيف، ومن بين هذه المسؤوليات كفاءة الأستاذ الجامعي وتفعيلها في المنظومة التعليمية ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابهم.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية، الشريعة، الأستاذ الجامعي، الكفاءة، الطلاب.

Abstract:

God Almighty has created His worshipers in life for desired goals and for a few purposes - related to God's message to humankind of His oneness, servitude for him, work on the development and construction of the earth, and the purification of the human soul. Therefore, man came to this world knowing what he is after, is also aware of the fact of his affiliation to a greater society where he belongs and lives. The development of the planet cannot be achieved without the individual being responsible towards himself and the society surrounding him. The principle of responsibility was one of the most important principles of Islamic law (Sharia) and one of the most serious concerns of the true religion. Among these responsibilities is the competence of a university professor and its empowerment in the educational process. and know more professional professionals preferred at university professor from the point of view of their students.

Keywords: responsibility, Sharia, university professor, competence. students

مقدمة

خلق الله تعالى الإنسان وكرّمه، فجعله مسؤولاً أمام الله تعالى وأمام نفسه وغيره، وهو تكريم يفضي إلى استقرار الحياة والعيش فيها وفق المنهج الذي أراده ربنا سبحانه وتعالى، ومنها مبدأ "استشعار المسؤولية من تحقيق المناط إلى ارتفاعه"، وأساس هذه المسؤولية التكريم الإلهي للإنسان إذ جعله مسؤولاً وأناط تلك المسؤولية بموطن التكريم الإلهي وهو "العقل"، فلا مسؤولية على من لا عقل له، فاشتراط الإرادة والعقل للقيام بالمسؤولية مبثوث في ثنايا القرآن

الكریم تصریحاً وتلمیحاً، وأساس ذلك حمل الأمانة في قوله تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾ [الأحزاب: ٧٢]،

هو ما أشار إليه القرآن الكريم من مبادئ ومقاصد لا ينفك عنها الإنسان من حيث الفكر والروح والقيم والتعايش والعمل، ومن هنا تتسم معالم الكفاءة التعليمية لدى الأستاذ الجامعي في جملة من الجوانب مندرجة تحت حديث عبد الله بن عمر يقول: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: (كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، الإمام رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي أَهْلِهِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا وَمَسْئُولَةٌ عَنْ رَعِيَّتِهَا، وَالْحَادِمُ رَاعٍ فِي مَالِ سَيِّدِهِ وَمَسْئُولٌ عَنْ قَالٍ: وَحَسِبْتُ أَنْ قَدْ قَالَ: وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي مَالِ أَبِيهِ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ - وَكُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ) ^(١).

لأن التحديات التي أصبحت تواجه المؤسسة التربوية والتعليمية والتي نتجت عن التغير الاقتصادي والاجتماعي والثقافي مثل انخفاض مستويات الخريجين وانتشار مظاهر العنف وزيادة نسب الرسوب كلها عوامل تدفع كل القائمين على القطاع التربوي في البحث وبشكل جدي عن الوسائل والأساليب التي تبني وتصنع وتقوم كفاءة الأستاذ في أدائه التعليمي للمحافظة على المؤسسات التعليمية لتصدي لهذه التحديات والمحافظة على الأهداف السامية التي أنشأت من أجلها، حيث أصبح استخدام أساليب ووسائل التقويم في مجالات الحياة المختلفة أمراً في غاية الأهمية عند كثير من المؤسسات والهيئات والمنظمات الحكومية على اختلاف مناهلها ومشاربها، وذلك لما للتقويم من أثر فعال في تحسين دور هذه المؤسسات وتلك المنظمات. ويسعى كثير من الجامعات ومعاهد التعليم العالية في البلدان المختلفة إلى تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بها، وذلك من خلال متابعة وتقويم ممارساتهم التدريسية.

وهناك أساليب شائعة لتقويم أداء الأستاذ الجامعي عن طريق حث المعلم نفسه على أن يقيم نفسه بنفسه، وذلك بتوفير بعض الأدوات العلمية والتربوية اللازمة لذلك. وتقويم أداء الأستاذ الجامعي عن طريق تقويم الطلاب لأساتذتهم، ويعتبر هذا الأسلوب من أصدق المحكات وأكثرها ثباتاً في تقويم عمل الأستاذ الجامعي ومهاراته المهنية والفنية. وغرض هذا البحث هو المساهمة في بيان كفاءة الأستاذ الجامعي وتفعيلها في المنظومة التعليمية ونظرة الطلبة إزاء هذا الأداء .

وقد جاء هذا البحث في مقدمة ذكرت فيها الأهداف والأهمية والإشكالية وقسمت البحث إلى أربعة
مباحث:

المبحث الأول: تحديد مصطلحات الدراسة.

١- رواه البخاري في كتاب بدء الوحي، باب كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، دار ابن كثير، بيروت، لبنان، ج/١، ص ٧.

المبحث الثاني: المعايير التي تقدر كفاءة المعلم

المبحث الثالث: أهم الخصائص التي يتميز بها الأستاذ الجامعي.

المبحث الرابع: الرؤى المعاصرة للكفاءة المهنية

والخاتمة تحتوي أهم النتائج والتوصيات مذيلة بفهرسة المصادر والمراجع.

أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة في:

١- إعداد معيار للكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر مستقبلية الخدمة من الطلاب في التخصصات المختلفة.

٢- معرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي بفرع جامعة أم القرى بالطائف من وجهة نظر الطلاب.

٣- الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير على الأحكام الصادرة من الطلاب على الكفاءة المهنية المطلوبة لمعلمهم.

أهمية الدراسة: تتضح أهمية الدراسة في أنها:

١- تناول جزءاً مهماً من العملية التعليمية وهو الكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب، ويزيد من أهمية تلك العملية أن الأستاذ الجامعي يتسم بحساسية خاصة فيما يعتبره أساساً باستقلاليته الفكرية والمنهجية حتى وإن كانت غير مناسبة من وجهة نظر الآخرين.

٢- يسهم إعداد معيار للكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعي في تطوير العمل في مجال التدريس الجامعي الذي يمثل أحد الركائز التي تقوم عليها الجامعة في ضوء المقترحات والتوصيات التي تصل إليها الدراسة بناء على نتائجها.

٣- يسهم تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في أداء الأستاذ الجامعي في تطوير الأداء التدريسي لأساتذة الجامعة فيتجهون نحو استخدام الوسائل المعينة الورقية منها والإلكترونية، وأساليب التقويم الموضوعية لطلابهم والتفاعل معهم على أسس علمية سليمة، وممارسة الأساليب المطلوبة من وجهة نظر الطلاب.

الإشكالية: وتتحدد في الأسئلة التالية:

١- ما الكفاءات المهنية التي يفضل أن يمارسها الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب؟

٢- هل تختلف الكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب باختلاف المستوى الدراسي للطلاب؟

٣- هل تختلف الكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب باختلاف الكلية التي ينتمون إليها من حيث كونها عملية أو نظرية؟

المبحث الأول: تحديد مصطلحات الدراسة

١- تعريف: الكفاءة المهنية

تعرف الكفاءة بصفة عامة بأنها: مهارة مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم من تصور واضح ومحدد لنواتج التعلم المرغوب^(١)

بأنها أهداف سلوكية محددة تصف جميع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم ليصبح أكثر فاعلية مع طلابه^(٢).

ويعرفها حمزاوي^(٣) بأنها القدرة على ممارسة عمل أو مهنة أو مجموعة من الأعمال نتيجة بعض العناصر مثل: المؤهل، والخبرة العلمية الناتجة عن ممارسة فنية وتطبيقية لمدة تكفي للحصول على هذه الخبرة والقيام ببحوث علمية ونشر نتائجها.

وفي تعريف مكتب التربية العربي لدول الخليج^(٤)، الكفاءة: هي القدرة على القيام بالأعمال التي تتطلبها مهمة من المهام، أو هي القدرة على ممارسة الأعمال التي تتطلبها وظيفة من الوظائف^(٥).

ويعرفها بنجر بأنها قدرة المعلم التي تمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس بحيث تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس وتؤدي بمستوى كامل ينعكس أثره على سلوك الطلاب بشكل يمكن ملاحظته في سلوك وأداء المعلم^(٦).

1-Hall E. & Jones L. competency Based Education. A Process for improving of education. P67

٢- نشوان، يعقوب والشعوان، عبد الرحمن، الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالملكة العربية السعودية مجلة جامعة الملك سعود، العدد الثاني والعشرون. ص ١٠١-١٢٥، سنة ١٩٩٠.

٣- حمزاوي، رياض أمين، تقويم كفاءة المعلم في مراحل التعليم في دول الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ٤٥٥-٤٧٥، (١٩٨٩).

٤ - الخياط، عبد الكريم، ذياب، وعبد الرحيم، نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت "دراسة تقويمية". المجلة التربوية، لعدد الثامن والثلاثون، المجلد العاشر، ص ٢٦-٧٨، (١٩٩٦):

٥ - بنجر، فوزي صالح، الإشراف التربوي ودوره في تنمية الكفايات لدى معلمي المرحلة الابتدائية. المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالملكة العربية السعودية. الكتاب العلمي، الجزء الرابع، جامعة أم القرى، (١٩٩٣)

٦ - بنجر، فوزي صالح، الإشراف التربوي ودوره في تنمية الكفايات لدى معلمي المرحلة الابتدائية الجزء الرابع، مصدر سابق.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



ومن ثمّ فالكفاءة المهنية في الدراسة الحالية تشير إلى: مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها الأستاذ الجامعي وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته، ويلاحظها وقيّمها طلابه، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية.

الأستاذ الجامعي: يحدد في هذه الدراسة بأنه كل من يقوم بالتدريس للمقررات الأكاديمية أو مقررات الإعداد التربوي وحاصل على درجة الدكتوراه.

٢- تحديد كفاءات الأستاذ وقياسها

استخلص جامع وآخرون من خلال استعراضهم لدراسات سابقة أربعة مداخل لتحديد كفاءات المعلم المهنية وهي^(١):

أ- تحليل عملية التدريس عن طريق اتباع أسلوب تحليل النظم: وهو أسلوب يقوم على أساس تحديد الأهداف العامة والسلوكية للعملية التدريسية، وتحليل أبعاد الكفاءات التي ينبغي على المعلم اكتسابها، وتوضيح أنواع وأبعاد المهارات والاتجاهات والأنشطة التي تحقق تلك الأهداف. بالإضافة إلى الأخذ بمبدأ التقييم المستمر والمتابعة وإدخال التعديلات اللازمة على الأهداف والأنشطة كلما كان ذلك ممكناً. ومن خلال ذلك يمكن إعداد قوائم الكفاءات المهنية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف.

ويتفق هذا الأسلوب مع تعريف التقييم التربوي بأنه عملية إصدار أحكام تقييمية على مدى تحقيق الأهداف التربوية وتحديد الآثار التي تحدثها مختلف العوامل والظروف في الوصول إلى هذه الأهداف أو تعويقها^(٢).

ب- استخلاص الكفاءات المهنية عن طريق ملاحظة سلوك معلمين أكفاء: وذلك في أثناء قيامهم بالتدريس واستخلاص الأنماط السلوكية المميزة لطرقهم في التدريس بهدف إعداد برامج تتضمن هذه الأنماط ليتدرب عليها المعلمون الجدد.

ج- الاعتماد على نتائج البحوث التي أجريت على عمليات التعليم والتعلم: وذلك من خلال استخلاص العوامل التي أشارت إليها الدراسات على أنها تؤثر تأثيراً إيجابياً على تحقيق الأهداف وطرق التفاعل والأنماط السلوكية التي يتعامل بها المعلم مع طلابه وتزيد من إقبالهم على التعلم وتزيد تحصيلهم الدراسي. ومن ثم تضمينها برامج إعداد المعلمين.

١ - جامع، حسن، والشاهين، حصة، والهادي، فوزية الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، المجلة التربوية، السنة الأولى، العدد الثاني، ص ٦٨، س ١٩٨٩.

٢ - أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال، علم النفس التربوي، الأنجلو المصرية، القاهرة: ط/٢، ١٩٩٠.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



د- التعرف على آراء المهتمين بالتربية من معلمين وموجهين ومتخصصين: وذلك بهدف التعرف على الكفاءات المهنية اللازمة لإعداد المعلم " المعارف والمهارات الضرورية للتدريس". ولقد تم التوصل من خلال ذلك المدخل إلى العديد من القوائم للكفاءات المهنية اللازمة للمعلم.

إلا أن لكل اتجاه مزاياه وعيوبه والأخذ بأي منها منفرداً في تحديد الكفاءات المهنية اللازمة للنجاح في عملية التدريس يوقع الباحثين في خطأ واضح.

المبحث الثاني: المعايير التي تقدر كفاءة المعلم

يحدد ميدلي ثلاثة معايير رئيسية لتقدير كفاءة المعلم وهي^(١):

المعيار الأول: تقدير الكفاءة بناء على مخرجات التعلم

يهتم هذا المعيار بالإنتاجية ويرى في تعلم الطلاب مؤشراً صادقاً لأداء المعلمين ودليلاً على كفاءتهم. إلا أن هذا المعيار يواجه بالعديد من الصعوبات منها؛ إن نمو التلاميذ في المجالات المختلفة عملية مستمرة وترتبط بعوامل كثيرة قد لا يكون للمعلم تأثير فيها إلا بقدر ضئيل، هذا بالإضافة إلى صعوبة فصلها عن الجوانب المتعلقة بتأثير المعلم، كما أن الأساليب التي يتم بها توزيع الطلاب على الفصول هي في الأغلب الأعم أساليب عشوائية، فمن الممكن أن يتجمع الطلبة الممتازون في فصل واحد والطلبة الضعاف في فصل واحد، ومن ثم يكون الحكم على المعلم استناداً على تحصيل التلاميذ حكماً وتقوياً غير منصف، كما أنه من المعلوم إن جل الأهداف التربوية من المدرسة تنصب على التحصيل الدراسي للمتعلمين، ومن الخطورة وعدم الإنصاف أن نحدد ونقوم كفاءة المعلم المهنية بناءً على جانب واحد فقط من جوانب العملية التعليمية، فضلاً عن أن الاختبارات التحصيلية المستخدمة لقياس الناتج التعليمي لدى المتعلمين يشوبها الكثير من القصور من حيث ثباتها وشموليتها وصدقها،^(٢)

المعيار الثاني والخاص بسلوك المعلم

فهو يعتبر المعيار السائد في كثير من الأنظمة التربوية، باستخدام التقارير عن كل من يلاحظ المعلم بالفصل المدرسي وخارجه. ويستخدم هذا المعيار عدداً من أساليب التقويم مثل مقاييس التقدير وقوائم ملاحظة الكفاءات المهنية للمعلم داخل الفصل المدرسي وتفاعله اللفظي وغير اللفظي مع الطلاب؛ وقد يحقق هذا المعيار عدداً من الفوائد منها إن التقويم يجري كعملية تشخيصية فإذا كان تقويم المعلم منخفضاً فإن النتائج تشير إلى ما يعرقل أداء المعلم أو إخفاقه في عمله. كما أن نشاطات التقويم تأتي بأسلوب زمني دقيق وملائم لتقويم أداء المعلم، كما أن هذا

1 – Medily, D.M Criteria for evaluation teaching. Oxford Pergamon press 174, 1987

٢ - الشيخ، عبد الله محمد، وعبد الموجود، محمد عزت ورمضان، كافية، إعداد المعلم وتدريبه في الكويت. الكويت: مطابع كويت تايمز، ص ٩٣-٩٧، سنة ١٩٨٩.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



المعيار يعزز أسلوب التقويم الذاتي للمعلم ويؤكد فلسفة تفريد عملية التعلم في المواقف التعليمية المختلفة، ويقوم المعلم وفق مقتضيات الموقف الذي يمارسه^(١).

المعيار الثالث: الخاص بسلوك المتعلم

يمثل أكثر الاتجاهات حداثة وقبولا لدى جمهور التربويين والمعلمين. حيث يتم تقويم كفاءة المعلم بمدي نجاحه في جعل المتعلم يقضي وقتاً أكبر في ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية، والتي يكتسب من خلالها المعارف والمهارات والخبرات التعليمية، أي تطبيق الخبرات التعليمية في حينه، وهو ما يطلق عليه Academic Learning timely، وهذا المعيار يقوم المعلم في ضوء قدرته على تهيئة البيئة التعليمية المحفزة على التعلم^(٢).

ويشير كولد إلى بعض الإجراءات المرتبطة بتقدير الطلاب لكفاءات أساتذتهم والتي من أبرزها^(٣):

- مناقشة عملية التقويم مع الطلاب قبل تطبيقها من حيث أهميتها وجدواها للأستاذ والطالب.
- إن هذه العملية لابد وأن تتم بطريقة سرية وهذا يعني عدم حضور عضو هيئة التدريس صاحب المقرر المراد تقويمه في أثناء عملية التقويم، كما أن الطلاب يجب أن يدركوا أن تقديراتهم الدراسية لن تتأثر بعملية التقويم.
- ضرورة توفير الوقت الملائم لعملية التقويم.
- الترحيب والتشجيع من قبل أعضاء هيئة التدريس للطلاب بعد الانتهاء من عملية التقويم.
- ولا شك أن مثل هذه الإجراءات ستدعم عملية تقويم الطلاب لأساتذتهم مما ينعكس إيجابياً على العملية التعليمية.

المبحث الثالث: أهم الخصائص التي يتميز بها الأستاذ الجامعي أولاً: خصائص المعلم الناجح

لكي يقوم المعلم بدوره لابد من معيار نحدده للطلاب لتقويمه، ومن أسهل المعايير تحديدا هي الخصائص التي يجب أن يتحلى بها المعلم. ويمكن استخلاص تلك الخصائص من التراث السيكلوجي والدراسات التي أجريت في هذا المجال ومنها:

ما أكدته دراسة برلينر التي أجريت في مجال التركيز على خصائص المعلم على أن المعلم يجب أن يتحلى بالمرونة المعرفية، والميل إلى الفكاهة، وطريقة تدريس ملائمة، وتمكن من مادته التي يقوم بتدريسها وكيفية تناولها أو عرضها^(١)

١ - حمزاوي، رياض أمين، تقويم كفاية المعلم في مراحل التعليم في دول الخليج العربي، ص ٤٥٥-٤٧٥، سنة ١٩٨٩، مصدر سابق، وانظر: 1987 :Medily, D.M Criteria for evaluation teaching. P/175

2). - Medily, D.M Criteria for evaluation teaching. P/175

3- (1975) :Kult, L. Using teacher evaluation by students. Learning house, P,4,11-13

واتفق طلاب الجامعة على وصف الأستاذ الجامعي الناجح بأنه المعلم الذي يبسط المادة كلها ليسهل استيعابها، ولا يعطي الطالب واجبات أكثر من طاقته. إلا أنهم اختلفوا حول المعلم الذي يعطى أو لا يعطي الطالب أكثر مما يستحق من الدرجات. كما أشارت الغالبية العظمى من الطلاب بأن المعلم الناجح هو الذي يلاقي طلابه بوجه طلق، أو الذي يعاملهم معاملة حسنة، ويستطيع المحافظة على النظام داخل الفصل مستخدماً كافة الوسائل الممكنة، ويهتم بمشكلات الطالب الشخصية والتي تؤثر على دراسته ويحاول توجيهه فيها القاضي^(٢) وحددت دراسة عبد الفتاح^(٣) خصائص الأستاذ الجامعي كمعلم ناجح فيما يلي:

١- الخصائص المهنية:

وتتمثل في: التمكن العلمي، المهارة التدريسية، عدالة التقويم ودقته، الالتزام بالمواعيد، التفاعل الصفي مع الطلاب، مناقشة أخطاء الطلاب دون تأنيبهم أو إحراجهم.

٢- الخصائص الانفعالية:

وتتمثل في:، الاتزان الانفعالي، حسن التصرف في المواقف الحساسة، الثقة بالنفس، الاكتفاء الذاتي، الموضوعية، الدافعية للعمل والإنجاز، المرونة التلقائية وعدم الجمود.

٣- الخصائص الاجتماعية:

وتتمثل في: النظام والدقة في الأفعال والأقوال، العلاقات الإنسانية الطيبة (التواضع - الصداقة - الروح الديمقراطية) القيادة، التعاون، التمسك بالقيم الدينية والخلقية والتقاليد الجامعية، المظهر اللائق، روح المرح والبشاشة. ولقد اتفقت دراسة كل من أحمد^(٤)، ودراسة السهلاوي^(٥)، ودراسة زيتون^(٦)، ودراسة سلامة وفلاح^(٧)، ودراسة الشامي^(١)، ودراسة ليلي^(٢)، ودراسة فيرشيلد وآخرين^(٣)، على عدد من الخصائص التي يجب توافرها للمعلم وتساعد في تقويمه من قبل طلابه وهي:

1 - Berliner, D. Expertise: The wonder of exemplary performances. In J Mangieri & C. Collines (Eds.), Creating powerful thinking in teachers and students (P. 161-186) (1994). Fort Worth, Tx. Harcourt Brace.

٢ - القاضي، صبحي عبد الحفيظ، العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها الطلاب الجامعيون. رسالة الخليج العربي، العدد الثاني والعشرون، السنة السابعة، ص ٩٥، سنة ١٩٨٧.

٣ - عبد الفتاح، يوسف بعض الخصائص المدركة والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي، مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٣١)، سنة ١٩٩٤.

٤ - سليمان، أحمد، الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلاب في المواقف الحرة، مجلة دراسات، المجلد (١٨) العدد (٢)، (١٩٩١)

٥ - السهلاوي، عبد الله، الأستاذ الجامعي الجيد صفاته وخصائصه من وجهة نظر عينة من هيئة التدريس وطلاب كلية التربية. دراسات تربوية، المجلد الثامن، العدد (٤٧)، سنة ١٩٩٢.

٦ - زيتون، عايش محمود، أساليب التدريس الجامعي، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع (دراسة ميدانية في ١٩٩٥).

٧ - سلامة وفلاح



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- مدى احترامه للطلاب بتوجيههم وإرشادهم أكاديميًا
 - مدى تمكنه من المادة الدراسية التي يقدمها.
 - مدى اهتمامه بتنمية التفكير المنطقي والابتكار لدى طلابه.
 - مدى اتباعه لأسلوب التدريس الشائق لتوصيل المعلومة لطلابه.
 - مدى حماسه للتدريس.
 - مدى تواصله الفعال مع طلابه.
 - مدى بشاشته ومرحه وثقته بنفسه.
- وعلى الرغم من اتفاق معظم الباحثين على مثل هذه الخصائص إلا أنهم لم يتفقوا على ترتيبها أو الوزن النسبي لإسهام كل منها في الكفاءة التدريسية للمعلم. ومن الملاحظ أن بعض المعلمين أكثر حماسا من غيرهم، فقد وجدت بعض الدراسات أن معدل حماس المعلمين يرتبط بمستويات نجاح الطلاب في دراستهم، فالدفء والصدقة والتفاهم من أكثر الخصائص التي ترتبط ارتباطاً قوياً بميول الطلاب.
- والمعلمون الذين يتصفون بالدفء والود في تعاملهم مع الطلاب يحظون بحب الطلاب، وينعكس ذلك على حب الطلاب للدراسة بوجه عام^(٤)، كما أن فاعلية المعلم واستعداده الأكاديمي والمناخ المنظم والمتكامل داخل مدرسته يزيد من كفاءة المعلم الشخصية والعامة^(٥).
- ومن خصائص المعلم الناجح أيضا التنوع في أساليب عرض المادة العلمية أفقياً ورأسياً حيث يواجه المعلمون مدى واسعاً من التنوع والتباين لدى الطلاب، فيجد المعلم أمامه أفراداً مختلفين في خصائصهم العقلية والانفعالية، مما ينتج مدى واسعاً من الفروق الفردية والاختلافات بين الأفراد. وهذا التباين والاختلاف يظهر في:
- تباين أداء الأفراد على النشاط الواحد من وقت لآخر.

١ - الشامي، إبراهيم عبد الله، خصائص المعلم الناجح، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٦٨، ط/١، (١٩٩٥)

2 - Lily,R.Evaluating teacher professional development: Local assessment moderation and the challenge of MultiMate evaluation. Paper presented at The annual meeting of national evaluation institute, in, July.P.18, (1997)

3- Fairchild, T.N.& Selley, T.J Evaluation of school psychological services a case illustration. Psychology in the schools, v33, P.1, (1997).

4 - Woolfolk, A.E. (1998): Teaching for learning. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

5 - Coladaxci, T. (1992): Teacher's sense of efficacy and commitment to teaching. Journal of Experimental Education.V60(4)



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- تباين نشاط الفرد من نشاط لآخر.

- تباين أداءات الذكور عن أداءات الإناث على النشاط الواحد^(١).

وهذا الاختلاف يجعل المعلمين يجاهدون في سبيل ملائمة أو تكييف أنشطة التعلم لكل المتعلمين بقدر استطاعتهم. ومما يزيد الأمر تعقيدا وصعوبة أمام المعلمين، أن ذلك التباين بين الطلاب يزيد من مظاهره التباين الثقافي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب.

ثانياً: التدريس الجيد

توصلت العديد من الدراسات إلى استنتاج بأن مستوى أداء المعلم يؤثر تأثيراً دالاً على كم وكيف ما يتعلمه الطلاب. ومن أهم محددات التدريس الفعال ما يلي:

- إدارة الفصل بأسلوب محكم.

- أداء المعلم الواضح للدرس.

- التركيز على عملية التعلم بجدية.

- الخبرة في مراجعة الدروس والاستفادة منها.

- استخدام الإشارات والرموز والعلامات للحث على التعلم.

- استخدام مختلف الأساليب للتأكد من فهم الطلاب للمادة العلمية.

- التنوع في استخدام الأسئلة من حيث المستوى والمحتوى.

- إتاحة فرصة التفكير للطلاب عن طريق توجيه الأسئلة إليهم.

مثل هذه الجوانب تؤدي إلى فاعلية طريقة التدريس من ناحية وزيادة تحصيل الطلاب من ناحية أخرى^(٢).

كما يجب على المعلم التنوع في الاستراتيجيات التي يستخدمها، حيث إن الاستراتيجية الناجحة في تحقيق أهداف معينة قد لا تكون مناسبة لتحقيق أهداف أخرى^(٣)، وتشير دراسة سعيد إلى أن لطريقة التدريس أثراً واضحاً في أداء الطلبة، ولرفع كفاءة تدريس الأستاذ يوصي بضرورة وجود كتاب يرشد المعلمين إلى الاتجاهات الحديثة في

١ - الزيانت، فتحي مصطفى، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار الوفاء، المنصورة، مصر، ص ٩٨، ط١، ١٩٩٥.

2 - Kauchak,D.P.& Eggen,P. D Learning and teaching.: Research based Methods. Needham Heights, M A: Allyn and Bacon, P.23, (1998).

3 - Slavin, RCooperative learning (2nd Ed.). Needham Heights, MA Allyn & Bacon Slavin P.185,1995)



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



طرق التدريس، وتحسين عملية المتابعة والتوجيه من قبل إدارات التعليم لتقوم بدور فعال في تحسين العملية التعليمية. وأن يحدد المعلمون أهداف كل حصة تحديداً دقيقاً وأن يحرصوا على تحقيق تلك الأهداف. وأن يطالب الأساتذة طلابهم بتصويب أخطائهم، وأن يتابعوا التصحيح ويناقشوا أسباب الخطأ في حالة وقوعه^(١).

ويؤكد ماكوني وآخرون ستة أبعاد يقوم الطالب من خلالها طريقة تدريس معلمه وهي:

- التخطيط لمدخلات التعليم.

- وضوح الأهداف.

- الضوابط الجيدة في التقويم.

- الثقة في النفس.

- التنوع في استخدام استراتيجيات التقويم.

- التطبيق الملائم لمنطلقات التدريس^(٢).

ثالثاً: المتغيرات الوسيطة المؤثرة في أداء المعلم.

تتمثل المتغيرات التي يجب أخذها في الاعتبار عند تقويم الطلاب لأساتذتهم في: مستوى الجامعة وحجمها، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لطلابها^(٣)، والكفاءة التدريسية لمعلميها. وخلفية الطلاب المعرفية وقدراتهم العقلية^(٤).

رابعاً: التفاعل بين المعلم وطلابه.

ويطلق على هذا الاتجاه "الناتج والعمليات" أي الربط بين سلوك المعلم وما يؤديه داخل الفصل من ناحية وتعلم طلابه من ناحية أخرى. وتقوم دراسات هذا الاتجاه بتحليل محتوى العملية التدريسية داخل الفصل (العمليات) ومقارنة مستوياتها بمستويات تحصيل الطلاب (الناتج)، ومن ثم تكون أفضل عملية هي التي توصل إلى أفضل

١ - سعيد، محمود شاكر (١٩٨٩): طريقة التدريس وأثرها في أداء التلاميذ الإملائي. رسالة الخليج العربي، العدد (٢٨)، ١٩٩٩ ص ٧٥.

2- McConney, A. & Robert, AAssessing student teachers assessment. Journal of Teacher Education, V.49(2), P.140-150

3- Staddart, T. Connell,M.; Stafflett, R.& Peck, D. (1993): Reconstructing elementary teacher candidates understanding of mathematics and science content. Teaching and Teacher Education, v.9,229-P.24

4- Goodenow, c.(1992): Strengthening the links between educational psychology and the study of social context. Educational Psychologist,27(2), P.177-196



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



ناتج^(١) ولقد أجمعت الدراسات على وجود علاقة سلبية بين رفض الطلاب للمعلم والتحصيل الدراسي لهؤلاء الطلاب. فالطلاب الأكثر تقبلاً لمعلمهم يكون تحصيلهم أعلى من أولئك الذين يكون تقبلهم لمعلمهم أقل^(٢)

المبحث الرابع: الرؤى المعاصرة للكفاءة المهنية:

يمكن تمييز مدخلين أساسيين ووجهتي نظر متباينتين للكفاءة التدريسية، وهما: المدخل السلوكي، والمدخل المعرفي. ففي حين يركز المدخل السلوكي على أساليب التعزيز وآليات التدريس وأنواعه والتعليم المبرمج ويبحث عنها في عملية التعلم، فإن المدخل المعرفي يبحث في العمليات المعرفية الداخلية التي يستخدمها الطلاب في تنظيم وتخزين واسترجاع المعلومات^(٣)، وتواكب الدراسات الحديثة المدخل المعرفي في بحثها عن الدور الذي يلعبه المتعلم في بنائه وإنتاجه وابتكاره للمعلومات الجديدة ودور المعلم في ذلك^(٤).

ومن ثم ففي المدخل السلوكي يكون دور المعلم هو الدور الإيجابي الذي يتمثل في ملاحظة السلوك الظاهر للطلاب ودور التعزيز في التأثير على هذا السلوك، وتعزيز السلوك المرغوب، أما الطلاب فدورهم يتسم بالسلبية حيث يتمثل في الاستجابة للمثيرات التي يقدمها المعلم إن استطاع ذلك. أما المدخل المعرفي فيركز على ما لدى الطالب من معرفة سابقة (بنائهم المعرفي) ودافعيتهم، واستراتيجيات تعلمهم وكافة العوامل التي لها أثر في زيادة تفاعل الطالب مع الموقف التعليمي وفاعلية تعلمه^(٥)، ويتمثل دور المعلم في مساعدة الطلاب على جعل تعلمهم وظيفياً قائماً على المعنى وأكثر ارتباطاً بالواقع.

والدور الذي يلعبه الطالب في العملية التعليمية في ظل وجهة النظر المعرفية يسمى بالبنائية، وتلك العملية تعتمد على أربعة مكونات أو عناصر مهمة هي:

- أن المتعلم يبني فهمه للمعلومات أكثر من كونه ناقلاً لها أو منقولة إليه.
- التعلم الحالي يبني على الفهم السابق (البناء المعرفي للمتعلم حول موضوع التعلم).

-
- 1- Kauchak,D.P.& Eggen,P.D. (1998): Learning and teaching.: Research based Methods. Needham Heights, M A: Allyn and Bacon P.78
 - 2- Kauchak,D.P.& Eggen,P.D. (1998): Learning and teaching. Research bas Methods. Needham Heights, M A: Allyn and Bacon P.32
 - 3 -Bruning, R.; Schraw, G. & Ronning,R. (1995): Cognitive psychology and instruction (2nd Ed) P 65. Upper saddle river. NJ; Prentic Hall
 - 4 - Kauchak,D.P.& Eggen,P.D. P 87 (1998): Learning and teaching.: Research based Methods. Needham Heights, M A: Allyn and Bacon
 - 5 - Bruning, R.; Schraw, G. & Ronning,R. (1995): Cognitive psychology and instruction (2nd Ed). Upper saddle river. NJ; Prentic Hall

- التعلم يرسخ من خلال التفاعلات الاجتماعية بين المتعلم والآخرين وبين المعلم والمتعلم.
- مهام التعلم الحقيقية (الموجهة والمقصودة) تعمل على الارتقاء بالتعلم القائم على المعنى.

ولقد قدم كل من الكسندر ومورفي تلك المبادئ الأربعة في خمسة تعميمات عن التدريس والتعلم والتي يجب على المعلم وضعها في اعتباره عند قيامه بالتدريس، حيث إنها توضح دوره ودور الطالب في العملية التعليمية، وتلك التعميمات والمبادئ الخمسة في علاقة متداخلة مع بعضها وكل منها يعضد الآخر^(١).

وقد حدث تغير في البيئة التعليمية العربية حيث لوحظ الإقبال المتزايد على الوسائط التعليمية الإلكترونية، حتى إن البرامج التعليمية بمختلف التخصصات الدراسية أصبحت على أقراص إلكترونية مدمجة، واستحدثت أنظمة التعلم والتعليم عن بعد، وعليها إقبال متزايد من أولياء الأمور والطلاب. مما يزيد من حتمية معرفة المعلمين في البيئة العربية على الأقل بكيفية الاستخدام لتلك الوسائط وتدريب الطلاب عليها.

الخلاصة:

يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في النقاط التالية:

أهم النتائج:

- ١- تبلور الكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب حول ستة كفاءات رئيسة هي: (الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز).
- ٢- توجد فروق في درجات تفضيل طلاب الجامعة للكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعي، وتميل جميعها إلى ضرورة توافر متطلبات قائمة الكفاءات للمعلم الجامعي.
- ٣- توجد فروق بين طلاب الكليات النظرية والكليات العملية في متوسطات درجات تفضيل الكفاءات المهنية (الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، وأساليب الحفز والتعزيز) لصالح الكليات العملية، أما بقية الكفاءات موضع الدراسة فلا توجد بها فروق بين نوعي الكليات.
- ٤- لا توجد فروق بين وجهات نظر طلاب المستوى الأول والآخر بالجامعة في درجة تفضيل الكفاءات المهنية للمعلم الجامعي.

التوصيات:

1 -Alexander, P. & Murphy,P.17 (1994): The research base for APA's learner centered psychological principles.

Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اشتقاق عدد من التوصيات يمكن إيجازها فيما يلي:

- ١- ضرورة تزويد أساتذة جامعة أم القرى بدليل يحتوي على قائمة الكفاءات (الشخصية - الإعداد للمحاضرة وتنفيذها - العلاقات الإنسانية - الأنشطة والتقييم - التمكن العلمي والمهني - أساليب التعزيز والحفز).
- ٢- ضرورة عقد دورات تدريبية لأساتذة جامعة أم القرى فرع الطائف، تتضمن أهدافها التدريب على كيفية الإعداد للمحاضرة وآليات تنفيذها، وكيفية صياغة الاختبارات التحصيلية وإدارة برنامج تقويمي ناجح. فضلا عن استخدام أساليب الحفز والتعزيز للطلاب والتعامل معهم بروح الأبوة والقدوة.
- ٣- ضرورة توفير ما يساعد الأستاذ الجامعي على أداء المحاضرات بفاعلية مثل توفير تقنيات التعليم ومكبرات الصوت والأدوات والأجهزة وتفعيل الموجود منها في قاعات التدريس لتوفير جهد المعلم وإطلاق سراح كفاءاته المهنية من عقالها.
- ٤- ضرورة تبصرة الأستاذ الجامعي بالكفاءات المهنية التي يفضلها فيه طلابه حتى يتمكن من إجادة تلك الكفاءات المهنية، وقد يكون ذلك عن طريق عقد دورات تدريبية سنوية وبصفة دورية لمعلمي الجامعة في مجال الكفاءات المهنية، مع بداية كل عام ولمدة ثلاثة أسابيع، يقدمها قسم العلوم التربوية بكلية التربية وبدعم من كليتي العلوم والتربية.

المراجع:

** القرآن الكريم

- ١- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال، علم النفس التربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٩٠م.
- ٢- بنجر، فوزي صالح، الإشراف التربوي ودوره في تنمية الكفايات لدى معلمي المرحلة الابتدائية. المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. الكتاب العلمي، الجزء الرابع، جامعة أم القرى، ١٩٩٣م.
- ٣- جامع، حسن، والشاهين، حصة، والهادي، فوزية الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، المجلة التربوية، السنة الأولى، العدد الثاني، ١٩٨٤م.
- ٤- حمزاوي، رياض أمين، تقويم كفاية المعلم في مراحل التعليم في دول الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩م.
- ٥- الخياط، عبد الكريم، ذياب، وعبد الرحيم، نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت "دراسة تقويمية". المجلة التربوية، العدد الثامن والثلاثون، المجلد العاشر، ١٩٩٦م.
- ٦- الزيات، فتحي مصطفى: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. المنصورة: دار الوفاء، ١٩٩٥م..



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ٧- زيتون، عايش محمود، أساليب التدريس الجامعي، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٥م.
- ٨- سعيد، محمود شاكر، طريقة التدريس وأثرها في أداء التلاميذ الإملائي. رسالة الخليج العربي، العدد (٢٨)، ١٩٨٩م.
- ٩- سلامة، كايد وفلاح، شفيق خصائص المعلم الناجح كما يراها المشرفون والمديرون والمعلمون والطلاب دراسات تربوية، المجلد السابع، العدد (٤٣)، ١٩٩٢م.
- ١٠- سليمان، أحمد: الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلاب في المواقف الحرة. مجلة دراسات، المجلد (١٨) العدد (٢)، ١٩٩١م.
- ١١- السهلاوي، عبد الله: الأستاذ الجامعي الجيد صفاته وخصائصه من وجهة نظر عينة من هيئة التدريس وطلاب كلية التربية. دراسات تربوية، المجلد الثامن، العدد (٤٧)، ١٩٩٢م.
- ١٢- الشامي، إبراهيم عبد الله، خصائص المعلم الناجح. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٥م.
- ١٣- الشيخ، عبد الله محمد، وعبد الموجود، محمد عزت ورمضان، كافية، إعداد المعلم وتدريبه في الكويت، الكويت: مطابع كويت تايمز، ١٩٨٩م.
- ١٤- عبد الفتاح، يوسف بعض الخصائص المدركة والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي. مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٣١)، ١٩٩٤م.
- ١٥- القاضي، صبحي عبد الحفيظ، العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها الطلاب الجامعيون. رسالة الخليج العربي، العدد الثاني والعشرون، السنة السابعة، ١٩٨٧م.
- ١٦- محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة بن بردية أبو عبد الله البخاري الجعفي (ت: ١٩٤هـ، ٢٥٦هـ) دار ابن كثير بيروت، لبنان، ط/١، ٢٠٠٢م
- ١٧- نشوان، يعقوب والشعوان، عبد الرحمن، الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، العدد الثاني والعشرون، ١٩٩٠م.

المراجع الأجنبية:

- ١٨- Alexander, P. & Murphy, P. (1994): The research base for APA's learner centered psychological principles. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York
- ١٩- Berliner, D. (1994): Expertise: The wonder of exemplary performances. In J Mangieri & C. Collines (Eds.), Creating powerful thinking in teachers and students, Fort Worth, Tx. Harcourt Brace
- ٢٠- Bruning, R.; Schraw, G. & Ronning, R. (1995): Cognitive psychology and instruction (2nd Ed). Upper saddle river. NJ; Prentic Hall



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ٢١- Coladaxci, T. (1992): Teacher's sense of efficacy and commitment to teaching. Journal of Experimental Education.V60(4)
- ٢٢- Fairchild, T.N.& Selley, T.J. (1997): Evaluation of school psychological services a case illustration. Psychology in the schools, v33, (1)
- ٢٣- Goodenow, c. (1992): Strengthening the links between educational psychology and the study of social context. Educational Psychologist,27(2)
- ٢٤- Hall E. & Jones L. (1976): competency Based Education. A Process for improving of education. Englwood Cliffs, N.J.: Prentice-hall.
- ٢٥- Kauchak,D.P.& Eggen,P.D. (1998): Learning and teaching.: Research based Methods. Needham Heights, M A: Allyn and Bacon
- ٢٦- Kult, L. (1975): Using teacher evaluation by students. Learning house,4, ٢٧- Lily, R. (1997): Evaluating teacher professional development: Local assessment moderation and the challenge of MultiMate evaluation. Paper presented at The annual meeting of national evaluation institute, in, July.
- ٢٨- McConney, A. & Robert, A. (1998) Assessing student teacher's assessment. Journal of Teacher Education, V.49(2).
- ٢٩- Medily, D.M. (1987): Criteria for evaluation teaching. Oxford, Pergamon press.
- ٣٠- Slavin, R. (1995): Cooperative learning (2nd Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- ٣١- Staddart, T. Connell, M.; Stafflett, R.& Peck, D. (1993): Reconstructing elementary teacher candidates understanding of mathematics and science content. Teaching and Teacher Educatio, v.9,
- ٣٢-Woolfolk, A.E. (1998): Teaching for learning. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

دور العقيدة الإسلامية في تطوير الكفاءات من حيث الجودة والابداع وتفعيل دورها في المنظومة التعليمية

أ.د. ورنقي محمد

د. العطري بن عزوز

جامعة عمار ثليجي - الأغواط

ملخص البحث:

اننا نشعر بالخلج والمرارة ونحن نسمع ونشاهد من حولها نجاح المنظومات التعليمية وتطور الكفاءات التي نقلت المجتمعات من التخلف إلى التطور والابداع، بتخريج المواهب المبدعة من الأجيال ذات الكفاءات العالية والقدرات المتميزة ، بينما نحن نتخبط في الفشل والتخلف على جميع الأصعدة ونفتقر إلى الكفاءات المبدعة ، وحتى إن وجدت فهي إما أنها تتعرض للإقصاء والإبعاد من صنع القرار أو أنها هُجرت إلى الآخر حيث يحتضنها ويولي رغباتها، فساهمت في تطوره، ولذلك اخترنا أن نعالج هذه الإشكالية من خلال بحثنا هذا الموسوم ب: سبل اعداد الكفاءات من حيث الجودة والابداع وتفعيلها في المنظومة التعليمية.

في البداية نبين أهمية البحث واشكاليته وأهدافه والمنهج المتبع مع عرض سريع للخطة، حيث يتناول المبحث الأول المفاهيم والمضامين المتعلقة مفهوم الكفاءات وضرورة اعدادها من أجل تطوير التربية والتعليم، وأهم الأهداف المرجوة من ذلك، مع تحديد العلاقة بين المؤسسة التعليمية والكفاءات. ثم يأتي المبحث الثاني لنؤكد فيه على دور الكفاءات في تحسين المنظومة التربوية والجامعية من حيث الجودة والابداع، من خلال الحديث عن دور علم العقيدة في تطوير الكفاءات وسبل تفعيل دورها، ثم الحديث عن بعض المعوقات وسبل تجاوزها، وفي الأخير الخاتمة التي نلخص أهم النتائج والتوصيات، وملحق وفهرسة للمصادر والمراجع ومحتويات البحث.

مقدمة:

مع تطور العلوم والتكنولوجيا واحتياج مظاهر العولمة في المجتمعات، لم تعد التنمية البشرية مقتصرة على الطرق التقليدية، بل أمست تتطلب رؤية جديدة تتعلق بتطوير الكفاءات البشرية لمواكبة هذه العصرنة، وأمسى اعداد المعلم الكفاء أمرا ضروريا في الإصلاح والتطوير التربوي لأن دور المعلم في الوقت الراهن لم يعد هو نقل المعارف فحسب، بل تحول إلى كونه مسؤولا عن العديد من الأدوار التي يجب أن

يقوم بها، باعتباره الباحث والمصمم والمخطط للخبرات التعليمية والتكنولوجية ، وكل المنظومات التربوية الناجحة بنت أسسها على عقيدة مجتمعتها، من أجل بناء أجيال فاعلة في المجتمع تتحمل مسؤوليتها في بناء حضارتها والرفي بها نحو التطور والتقدم. فمن هذا المنطلق أردنا أن نسلط الضوء على أهمية علم العقيدة في

• أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الحالة التي يشهدها قطاع التربية والتعليم في عالمنا العربي الذي يواجه تحديا كبيرا خصوصا بعد ظهور التقنيات والوسائط المتعددة في مجال تكنولوجيا المعلومات، التي تستوجب تكويننا خاصا في اعداد الكفاءات التي تستوعب هذا التطور.

• إشكالية البحث:

الاصلاحات المتكررة التي تشهدها المنظومة التربوية العربية، ينتظر منها أن تقدم لنا حلا للمشكلات التي تعاني منها التربية والتعليم ، كالتخلف والأمية وضعف المستوى العلمي، ونقص الجودة في التعليم وغيرها من المشاكل ، لكن الواقع يظهر أننا لازلنا في مرحلة متأخرة لم نبلغ المستوى المطلوب ، وأمام هذه المعضلة التي تعاني منها المجتمعات العربية لابد من البحث عن حل لهذه الإشكالية، وبالنظر إلى قطب الرحي في العملية التربوية وهو المعلم أو الأستاذ أو المربي، وجد أن المشكل يكمن في اعداد المعلم الكفاء الذي يشعر بمسؤوليته اتجاه أمتة.

• أهداف البحث:

- ١- وضع خطة محكمة ودقيقة لحل مشكلة التربية والتعليم واعداد الكفاءات
- ٢- مواكبة التطور في اعداد الكفاءات الفاعلة في المجتمع.
- ٣- الوقوف على ضبط المصطلحات كمفهوم الكفاءة والجودة والابداع.
- ٤- تشخيص واقع تكوين الموارد البشرية في مجتمعا، ومعرفة مواصفات الكفاءة.
- ٥- بيان دور عقيدة المجتمع في اعداد الكفاءات وتطويرها للقيام بدورها الحضاري.
- ٦- الوقوف على الدور الذي تلعبه الكفاءات في اصلاح المنظومة التربوية والتعليمية.
- ٧- التعرف على التطورات في مجال التربية والوسائل الحديثة وكيفية استغلالها والتكيف معها.
- ٨- استرجاع دور الأستاذ والمعلم في صنع القرار وتنمية البلد.

منهج البحث:

نتبع في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي لهذه المعضلة التي تعاني منها الجزائر والعالم العربي برمته، فهذه الإشكالية تتطلب الوصف الدقيق لها وتحليلها وتفكيكها للوقوف على الأسباب والدوافع التي

عاقبت حركتها أو تطبيقها على الواقع، ومن ثم إعادة تركيبها وتجميعها من أجل الوصول إلى الحلول المناسبة مع تجاوز معوقاتها.

خطة البحث:

خطة مقسمة إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة، نتناول في المقدمة أهمية الموضوع المراد بحثه خصوصا ونحن نعيش تطورات مذهلة في المجال التربوي ووسائله، ثم طرح اشكالية الموضوع ومداخله ثم الحديث عن الأهداف المرجو تحقيقها، ثم المنهج المتبع في معالجة الموضوع وخطة البحث، وفي المبحث الأول نتناول بعض المفاهيم والمضامين المتعلقة بالكفاءات ومواصفاتها وأهدافها وعلاقة الكفاءة بالمؤسسة التربوية والتعليمية، وفي المبحث الثاني نتحدث عن أهمية علم العقيدة في اعداد وتطوير الكفاءات باعتبار أن سلامة العقيدة هي الطاقة الدافعة إلى التغيير والجودة والابداع، وأهم الأسس التي تركز عليها عملية الإصلاح العقدي ليس على مستوى الكفاءة فقط، وإنما على مستوى المنظومة في حد ذاتها ليكون الإصلاح ناجحا وفعالا ومؤثرا يؤدي بنتائج حقيقية وملموسة فعلا.

المبحث الأول: مفاهيم ومضامين متعلقة بالكفاءات ومواصفاتها وأهدافها

اننا نشعر بالخلج والمرارة ونحن نسمع ونشاهد من حولنا نجاح المنظومات التربوية والتعليمية وتطور الكفاءات التي نقلت المجتمعات من التخلف إلى التطور والابداع، بتخريج المواهب المبدعة من الأجيال ذات الكفاءات العالية والقدرات المتميزة، بينما نحن نتخبط في الفشل والتخلف على جميع الأصعدة ونفتقر إلى الكفاءات المبدعة، وحتى إن وجدت فهي إما أنها تتعرض للإقصاء والإبعاد من صنع القرار أو أنها هُجرت إلى الآخر حيث يحتضنها ويلبي رغباتها، فساهمت في تطور تلك المجتمعات، تطلعنا كل عام الاحصائيات عن الترتيب العالمي لجودة التعليم.

❖ مفهوم الكفاءات:

- **لغة:** جاء في لسان العرب: "الكفى" النظير، وكذلك الكفاء والكفوء على وزن فُعل وفِعُول، والمصدر الكفاءة بالفتح والمد. وتقول: لا كفاء له، بالكسر، أي لا نظير له.
- والكفاء: النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها..^١ والكفاء المثل بالكسر، قال تعالى: " ولم يكن له كفوا أحد " والتكافؤ: التساوي، قال رسول الله ﷺ: " شاتان متكافئتان " أي متساويتان في القدر والسن^١.

١ - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج: ١، ص: ١٣٩

● اصطلاحا:

تطلق كلمة الكفاءة في عرف الناس، على من كان في مرتبة عليا في أي مجال من المجالات العلمية أو السياسية أو الدينية أو الادارية أو غيرها، أي بمعنى الصفوة من الناس أو النخبة من الذين يملكون قدرات ومواهب تميزهم عن غيرهم.

والكفاءة المهنية هي قدرة شخص ما على استعمال مكتسباته لممارسة وظيفته، وهو مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف في وضعيات جديدة داخل حقل عمله المهني، وتظهر الكفاءة أكثر عند التميز عن الغير بالتنظيم والتخطيط والابداع والابتكار.

والكفاءات في مجال التربية والتعليم، هم من تمثلت فيهم مهارات ومواصفات متميزة لأداء وظيفتهم التربوية والتعليمية وفق منهجية علمية وتربوية، بحيث تنعكس تلك المواصفات على عمله المهني والتكيف مع النشاطات والتميز بالجودة والابداع.

❖ مواصفات الكفاءة:

القرآن الكريم أشاد ونبه إلى ضرورة اتصاف المعلم والمربي بالكفاءة ووصف المعلم بالرباني في قوله تعالى: "... ولكن كونوا ربانيين" ^٢ وقد علق البخاري على هذه الآية بقوله: الرباني هو الذي يربي الناس بصغار العلم قبل كباره. فالكفاءة لها مواصفات يجب على المعلم أو الأستاذ أن يتصف بها ليقوم بدوره على أكمل وجه، والمواصفات كثيرة تتعلق بعدة جوانب منها صفات المظهر والجانب الأخلاقي والجانب المعرفي والجانب التقني، وهي معروفة لدى المهتمين بالتربية ولكن أردت أن أركز على جوانب أخرى غير معروفة يحسن بنا أن نهتم بها ويمكن نذكر منها ما يلي:

١- **العقلية التربوية والتعليمية:** ونقصد بها الاستعداد العقلي والذهني المسبق لأداء وظيفة التعليم والتربية، ورجاحة العقل ضرورة لأداء مهمة التدريس، فالعقلية التي تمتلك تصورا واضحا لأهداف التعليم ومرامييه القريبة والبعيدة هي المؤهلة للقيام بهذا الدور الريادي الحضاري، والعقلية العلمية هي التي تتوفر فيها ملكة التفكير الصائب المنظم الذي يستند إلى معطيات معرفية صحيحة ودقيقة، يمكن أن تتوفر في أي انسان عادي ولا يشترط ان يكون ملما بكل النظريات العلمية أو المناهج.

٢- **التواصل المستمر مع العلم والمعرفة:** فالمعلم أو المدرس الكفو هو الذي لا ينقطع أبدا عن العلم والمعرفة يواكب التطور الحاصل في مجال التربية والتعليم، فالعلم والمعرفة هما القيمة العليا التي تؤهل صاحبها ليتصدر الموقع المنوط به. فلا يمكن أن نتصور أن يكون المعلم يجهل بعض

١ - ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، ج: ٥، ص: ١٨٩

٢ - سورة آل عمران ٧٩

الأساسيات من المعارف في حين تجد تلميذه يعلمها، فالأفضل أن تكون لدى المعلم الكفاءة العقلية الموسوعية في بعض أساسيات العلوم. قال تعالى: " إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ " ^١ فهذه الصفات تؤهل صاحبها لأداء الدور المكلف به، وتشعره بمسؤوليته اتجاه أمتة.

٣- انتساب أو اكتساب الكفاءة في التفكير العلمي: إن العاملين الأساسيين اللذين يقرران كفاءة المعلم ويعملان على تكوينه هما: العامل الوراثي " الانتساب " أو العامل البيئي " الاكتساب " وقد اختلف علماء النفس في أهمية كل منهما في تقرير الكفاءة، فأنصار الوراثة يرون أن الوراثة هي التي تقرر كفاءة المعلم والمؤسسة هي المكان الذي نكتشف من خلاله الكفاءات والمواهب التي تعمل على تنميتها وتقويتها. وأنصار البيئة " المدرسة السلوكية " ترى أن البيئة هي التي تكيف المعلم والمتعلم معا وتصنع لنا الكفاءات بمعنى أن التدريس مكتسب، وبإمكان كل انسان وجد البيئة المناسبة أن يبدع ويبتكر وبالتالي يكتسب الكفاءة وينجح في مهمته.

٤- ضرورة الاطلاع على تراث الأمة ماضيها وحاضرها لبناء مستقبلها : لأن الذي يستورد منظومة من الآخر، كمن يغرس شجرة على سطح تربة مختلفة البيئة، فحين تكبر تسقط ، فلا يمكن أن نبني المنظومة التربوية والكفاءات الفاعلة فيها على أسس ومعطيات خارج بيئتها ، فلا بد أن تنبع من أصول المجتمع الذي تبني فيه مع الافادة من تجارب الآخرين، ولهذا قال مارتن لوتر : " ليست سعادة البلاد بوفرة إيرادها ولا بقوة حصونها ولا بجمال مبانيها، وإنما سعادتها بعدد المهذبين من أبنائها وبعدد الرجال ذوي التربية والأخلاق فيها " ^٢ فكفاءة أبناء البلد هم رأسها .

٥- الشمولية في اكتساب المعرفة وفي تقديمها للمتعلم: وذلك لأن التنشئة الاجتماعية تتميز بالشمول لكي تكون عملية النمو تامة ومتكاملة، ولذلك رأى الغزالي أن المعلم الكفاء هو الذي يتصف بالشمولية فقال: " لا بد يأخذ طالب العلم ممن كملت أهليته، وظهرت ديانته، وتحققت معرفته، واشتهرت صيانتة، ولا يكفي أن يكون كثير العلم فقط بل لا بد وان يكون له دربة، ودين وخلق جميل وذهن صحيح واطلاع تام " ^٣ وقد عدد لنا الغزالي كثير من صفات الكفاءة، التي يحسن على المربي والمعلم أن يطلع عليها في كتابه " أيها الولد ".

١ - سورة البقرة ٢٤٧

٢ - أبادير حكيم، التربية الأخلاقية، دار اليقظة، القاهرة، ص: ٢٠٣

٣ - الغزالي، رسالة أيها الولد، دار البشائر، بيروت، ٢٠١٠، ط: ٤، ص: ٥٤

٦- الرغبة في الابداع والابتكار: فالمعلم الكفاء هو الذي يبتكر ويجدد في طرق التدريس، وينتقد المنهج ويكيفه ويقومه ويقترح أفكارا وخططا جديدة يمكن أن توضع موضع التنفيذ في المدرسة، بحيث يكون ملما بمختلف طرق التدريس والتدرب عليها والقدرة على اختيار ما يناسب تلاميذه منها^١. فالرغبة في الابداع تفجر الطاقات المبدعة وتزيد في منسوب الكفاءة لدى المعلمين والأساتذة وتُفعل روح المنافسة والافادة من تجارب الآخرين.

٧- القدرة على التحكم في الوسائل التعليمية الحديثة لضمان الجودة: التحكم في وسائل التكنولوجيا الحديثة بات عاملا مهما في تقدم الشعوب وفي اعداد الكفاءات القادرة على انجاز التحول المطلوب، فمطلوب من معلم اليوم أن يتحكم في مصادر المعرفة والوسائط المتعددة، ومن واجب المؤسسة التعليمية والتربوية أن توفر هذه الوسائل وتجهز المدارس والجامعات بالوسائط المتعددة وتدريب أعضاء هيئة التدريس عليها، من أجل زيادة مستوى الكفاءة واستعدادا لما يخطط له في المستقبل بما يسمى التعليم الالكتروني.

❖ أهداف اعداد الكفاءات:

- ١- التعرف على طبيعة العلاقة بين المؤسسة التربوية واعداد الكفاءات.
- ٢- الوقوف على الجوانب العملية التربوية داخل المؤسسة.
- ٣- مواكبة المستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم والعمل على تطبيقها.
- ٤- الوقوف على القدرات الذاتية والكفايات التدريسية والتغلب على الصعوبات.
- ٥- تنمية المواهب والوقوف على الكفاءات المبدعة وتشجيعها والعناية بها.
- ٦- تسليط الضوء على مدى أهمية تنمية الكفاءات في تحسين جودة التعليم.
- ٧- المؤسسة فرصة ثمينة للكفاءات لتنمية مواهبها وابداعاتها وتقديم قدراتها ومهاراتها.
- ٨- احداث تغيير ايجابي من خلال استثمار قدرات الكفاءات والافادة بالوسائل المتاحة.
- ٩- الإسهام الفاعل في الأنشطة التعليمية المختلفة.

❖ العلاقة بين الكفاءات المبدعة والمؤسسات التعليمية والتربوية:

المؤسسة التعليمية هي أضخم تشكيل في جسم الأمة، فهي تضم ثلث سكان البلد بما تحويه من مدرسين واداريين ومعلمين وتلاميذ وعمال، وحجم الانفاق على هذا الجسم نحو ربع موارد الدولة، فإذا عجزت هذه المؤسسة الجبارة عن أن يكون لها في مشروع الأمة النهضوي والحضاري أعظم الدور وأبلغ

١ - تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ١٩٩٠، ص: ٤٥٠



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



الأثر فحري بالأمة أن تنسى هذا المشروع وتقع ببقائها في الذيل من ترتيب أمم الأرض^١. فالمؤسسة التربوية هي البيئة الصالحة للكفاءات لتظهر ابداعاتها وابتكاراتها وتحسين جودة التعليم، فالعلاقة بينهما علاقة تكامل، ولا يمكن احداث أي اصلاح أو تطوير أو تغيير في العملية التربوية إلا بتطوير المعلم بما يسمى بالكفاءة المهنية للمعلم، لأن الدور الذي يلعبه المعلم جوهري ومؤثر في جودة التعليم.

المبحث الثاني: أهمية علم العقيدة في اعداد وتطوير الكفاءات من حيث الجودة والإبداع وأسسها

تمهيد:

الجانِب الأكاديمي في الجامعات يجب أن يُبنى على أفضل التصورات والتي تُبنى على أساس التزام العلم بالكلية الإسلامية، والمنهجية العلمية والتجريبية، ومن خلال الأساليب الإبداعية التي تؤدي إلى تكامل المعرفة الإسلامية من: الوحي، والعقل، والواقع. وتنتهي باستعادة الرؤية الإسلامية، وتنقية الثقافة، وتصحيح أساليب التربية، وتكامل المعرفي والمنهجي، والفردية والجماعي في بناء الكفاءة المعرفية.

إن عقيدة التوحيد ومبدأ الوجدانية هي العقيدة والمبدأ الأساسي الذي تقوم عليه الكفاءة المربية والمعلمة للأجيال.

❖ دور العقيدة الإسلامية في اعداد وتطوير الكفاءات فكريا ونفسيا وعقليا:

فالعقيدة الإسلامية هي المبدأ الذي تقوم عليه أي عملية اصلاح للمنظومة التربوية بالخصوص لأهميتها، والإصلاح الحقيقي يتمثل في تفعيل دور العقيدة والإيمان في جميع العلوم والمعارف التي تدرس في جامعاتنا سواء العلمية منها أو الأدبية في تناسق وانسجام وتكامل، وهذا ما يعترف به ألكسيس كاريل بقوله: (إن العقل وحده لا يستطيع إيجاد العلم، ولكنه عامل لا مفر منه في الابتداء.. والعلم بدوره يقوي العقل.. فقد جلب للإنسانية موقفا عقليا جديدا، علاوة على الوصول إلى الحقيقة بواسطة الملاحظة والتجريب والتفكير المنطقي. فالحقيقة المستمدة من العلم تختلف اختلافا تاما عن تلك المستمدة من الإيمان. فالأخيرة أكثر عمقا ولا يمكن التشكيك فيها بالمجادلات.. ولقد كان يطلق على هذه الظاهرة اسم الإلهام أو الوحي في الأزمنة السابقة)^٢ فالدكتور كاريل يعترف بدور الإيمان في معرفة الحقيقة، كما يصرح بصدق الحقيقة المستمدة من الإيمان والتي لا تحتمل الخطأ. مما لا شك فيه أن رسالة المدرس أو المربي أو

١ - مجلة المعرفة، عدد: ١١٠، سنة: ٢٠٠٤، وزارة التربية، السعودية، ص: ١٠٥

٢ - ألكسيس كاريل، الإنسان ذلك المجهول، ترجمة شفيق أسعد، مكتبة المعارف، بيروت ١٩٨٦، ص: (١٣٤)

المعلم في جميع مراحل التعليم من الابتدائي إلى الجامعة، إنما هي رسالة امتداد لرسالة الأنبياء والمرسلين في دعوة الناس إلى الاستقامة وترسيخ العقيدة والإيمان، قال تعالى: " وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولًا أَنْ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ، فَمِنْهُمْ مَنْ هَدَى اللَّهُ وَمِنْهُمْ مَنْ حَقَّتْ عَلَيْهِ الضَّلَالَةُ " ^١ وتتمثل أهمية العقيدة في التحصين الفكري والنفسي والعقلي من الانحراف، وهذا الأمر يعمل على تقوية الثقة والإرادة والفاعلية في الإنجاز والتطوير والابداع، والتضحية بالنفس والمال والجهد والوقت في سبيل المبادئ السامية التي آمن بها، فكل هذا يبعث على تطوير الكفاءة وأداء العمل على أكمل وجه، بل تأديته بفاعلية قوله تعالى: " فَبَشِّرْ عِبَادَ، الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُو الْأَلْبَابِ " ^٢.

الواقع يشير إلى أن تحصيل علم العقيدة في جامعاتنا، أمسى مطلوبًا في جميع التخصصات الإنسانية والطبيعية والعلوم الدقيقة، ذلك أن إغفال جانب التأسيس العقدي لكثير من الأمور العملية السلوكية، كان سببًا في هذا الواقع المرير الذي يعيشه المسلمون، المتمثل في إقصاء العقيدة الصحيحة عن كثير من مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية، حتى صار لديهم استعداد نفسي لتقبل الفلسفة العلمانية. وهذا الأمر ينذر بانحيار المجتمع والتخلف الحضاري. فما أحوجنا إلى الاقتداء بمنهج العقيدة الإسلامية في الإصلاح التربوي والتعليمي في مدارسنا ومعاهدنا، خصوصًا وقد أثبتت التجارب فشل المنظومات التربوية العلمانية، وعجزت عن إيجاد حلول ناجعة للمجتمعات المعاصرة في جانبها الروحي والأخلاقي والتأثير الوجداني والسلوكي.

ويمكن أن نلخص دور العقيدة في تطوير الكفاءات في هذه النقاط:

١. امداد الكفاءات بالطاقة الروحية الفاعلة والضرورة للإبداع والتطوير.
٢. تحقيق مبدأ التكامل المعرفي بين العلوم الإسلامية والعلوم الطبيعية والإنسانية
٣. ترسيخ الإيمان بأصول العقيدة نفسيا وعقليا ووجدانيا ينمي العزة والانتماء للمجتمع والوطن والأمة، قال تعالى: " وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ " ^٣ وهذا أمر ضروري لشحن الهمم وبلوغ الأهداف وتحقيق المقاصد التربوية والتعليمية، ويحسن من مستوى الجودة والابداع والابتكار.

١ - سورة النحل ٣٦

٢ - سورة الزمر ١٧-١٨

٣ - سورة المنافقون ٨



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



٤. بناء الحضارة والتقدم العلمي لا يتحقق إلا بدوافع عقدية يصدر عنها سلوك الإنسان وأعماله في شتى فروع المعرفة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وبقدر ما يكون الإيمان مستقرا والإرادة قوية تكون أعمال الإنسان منظمة وفاعلة.

٥. عد علم العقيدة عاملا مهما في البناء العلمي والمعرفي للمجتمع واعداد الأفراد اعداداً متكاملا من جانبه الروحي والمادي، والتوازن بين العقل والنفس والوجدان. وبالتالي تكون للفرد الكفاءة نظرية شمولية للحياة تربط الماضي بالحاضر والمستقبل.

٦. تقوية الإيمان بالعقيدة الصحيحة يزيد في طلب العلم والمعرفة، قال تعالى: "وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا" وقوله تعالى: "إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ"^٢، فالكفاءة العلمية هي أكثر الناس خشية لله تعالى ووعيا بآياته الكونية والقرآنية، فالعلم وسيلة لمعرفة الله ومحبه.

٧. المنظومة التربوية والتعليمية النافعة للمجتمع يجب أن تجمع بين طرفي معادلة الحضارة وهما العلم والإيمان، فلا يمكن أن نتصور علم يهدم الأخلاق أو القيم والمبادئ الإيمانية، فينتج عن ذلك مجتمع مشوه، فلا يمكن أن نحكم على المجتمع الغربي بأنه مجتمع متحضر وفيه نسبة الانتحار والفساد الأخلاقي أعلى نسبة في العالم إضافة إلى المشاكل الاجتماعية والاقتصادية.

❖ أسس تطوير الكفاءات من حيث الجودة والابداع:

لتطوير الكفاءة من حيث الجودة والابداع وجب اتباع بعض الأسس الهامة التي تعمل على التحسين المستمر دون توقف، لأن فرص التطوير لا تنتهي مهما بلغت الكفاءة وفعالية الأداء، ولذا نختتم بهذه الأسس التي نلخصها فيما يلي:

● الأساس التقني:

إن قيمة التكنولوجيا لا تقل أهمية عن الوسائل الأخرى، فلا بد اليوم من تطوير المؤسسات والكفاءات معا بوسائل التكنولوجيا والإعلام والاتصال الحديثة، وقد أثبتت هذه التقنيات الحديثة دورها الإيجابي والفعال لتسهيل الدور المنوط بالمعلم لأداء مهمته التعليمية وتجاوز الصعوبات التي تواجهه أثناء إنجاز المهمات التي تُوكل إليهم.

● الأساس الفني:

إننا نشير إلى جودة التعليم، وهذا الأساس مستوحى من جمال العناصر التي خلقها الله تعالى، لأننا نعلم أن ديننا هو دين الجمال والفن، ونجد هذا في القرآن " القرآن فيه تصوير تقاس فيه الأبعاد والمسافات

١ - سورة طه ١١٤

٢ - سورة فاطر ٢٨

بالمشاعر والوجدان، فالإيمان بإعجاز القرآن مرهون بازدهار الحاسة الجمالية^١. ومن ثم فإن الفن والجمال يطغى على العملية التربوية، من جودة الكتاب فنيا، وجودة المعلم شكليا، وجودة المدير مهنيا وهكذا...

• الأساس المنهجي:

ونقصد به المنهجية المتبعة في المحتوى العلمي والمعرفي الذي يساير المنهاج الدراسي ويرغب في التحصيل المعرفي لدى الطلبة، بحيث يجعلهم يتفاعلون معه بإيجابية وفاعلية، ويختار ذلك بكل دقة وعناية لكيلا نشوش فكر الطالب بتفريعات جانبية أو خلافات مذهبية ومعلومات غير ضرورية تدخل لأذهانهم من دون حاجز، فيشتبه عليهم الأمر، وبذلك نختار العلم والثقافة والمعلومة النافعة المختصرة.

• الأساس المقصدي:

أي تحديد الوجهة والهدف بدقة، لأن أي تطوير أو تجويد للكفاءة لا يستند إلى منطلقات ومصبات واضحة، يكون مآله الفشل والملل، وهذه أهم ميزة تعمل على نجاح تطوير الكفاءة من حيث الجودة والابداع، فلا شك أن لكل منهاج مقاصده وأهدافه ومنطلقاته، فالقصد هو استقامة الطريق قال تعالى { وَعَلَى اللَّهِ قَصْدُ السَّبِيلِ }^٢، ولا يمكن أن نصل إلى الأهداف والمقاصد بالعشوائية أو الفوضوية أو الارتجالية، وكل منظومة تربوية تخدم مقاصد مجتمعها وانتمائه الحضاري والعقائدي، ومن هنا كان من الضروري أن تكون منظومتنا التربوية تخدم المرجعية الثقافية والدينية والحضارية التي تنتمي إليها.

• الأساس الروحي:

كل الأسس التي ذكرت سابقا هي أسس مادية هامة لكنها تفتقر إلى الروح التي تُبعث فيها فتجعلها كائنا روحيا تبث فيه الحياة، فالكفاءات لا تكتفي بالجانب المعرفي والتكويني والشكلي فقط فلا بد من قوة دافعة مركزية تنطلق من ذات الشخص تجعله فاعلا ومؤثرا بقوة ذاتية مبدعة ذات جودة عالية متكاملة، وتحقق بترسيخ عقيدة الإيمان. وقد ضرب الله لنا مثلا في القرآن الكريم بين المؤمن الكفاء الفعال وبين غير الكفاء العالة على مجتمعه في قوله تعالى: " وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَجُلَيْنِ أَحَدُهُمَا أَبْكَمُ لَا يَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ وَهُوَ كَلٌّ عَلَى مَوْلَاهُ أَيْنَمَا يُوَجِّههُ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ هَلْ يَسْتَوِي هُوَ وَمَنْ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَهُوَ عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ " ^٣ فالاستقامة والكفاءة لا تتحقق إلا بالإيمان والعقيدة الصحيحة.

مراحل تطوير الكفاءات:

١ - مصطفى عبده، أثر العقيدة في منهج الفن الإسلامي، دار الإشراف، بيروت ١٩٩٠، ط: ١، ص: ٢٠٢

٢ - سورة النحل ٧

٣ - سورة النحل ٧٦

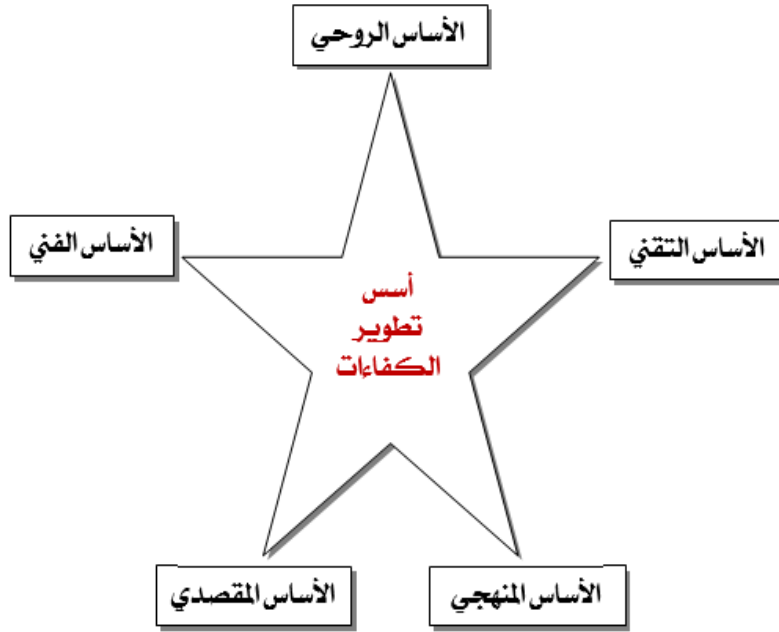
التطور الحاصل اليوم في مجال التكنولوجيا والإعلام والاتصال له الدور الفعال في تطوير الكفاءات تأثيراً وتأثراً، فكل الوسائل المرئية والمسموعة والمكتوبة يمكن استغلالها في اعداد الكفاءات وفي تطويرها، والوسائل المؤثرة في الكفاءات تتعلق بجانب المعارف والمؤهلات وإدراك الذات والدوافع التي تطلق العنان للعبقرية واستغلال الطاقات الكامنة. ويكون ذلك وفق مراحل أهمها: (انظر الشكل ١)

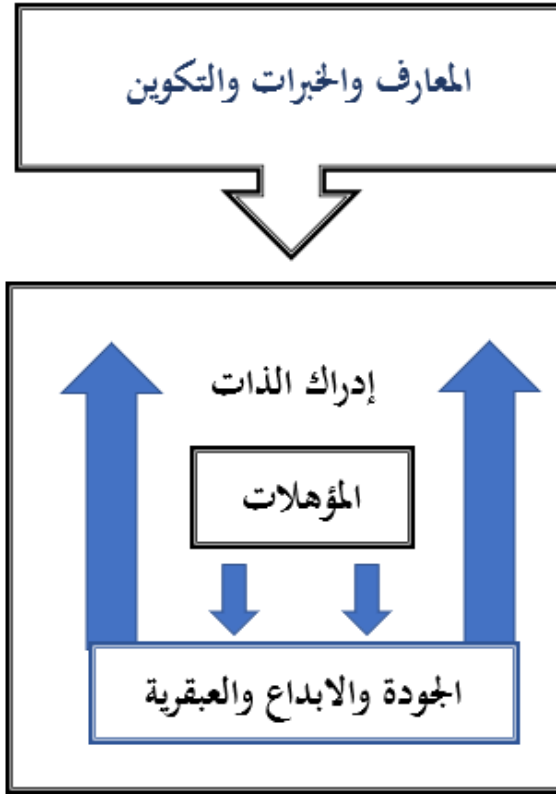
١. إدراك الذات، وهي أهم خطوة نحو التطوير وتحقيق الجودة والابداع

٢. الاستفادة من المعارف والخبرات والتكوين واستغلالها في التطوير

٣. تفعيل المؤهلات في الواقع التربوي والتعليمي

٤. الجودة والابداع وإظهار العبقرية في الإنجاز وتطبيق المهارات





مراحل تطوير الكفاءات

آليات بناء الكفاءات من حيث الجودة والابداع:

نجاح المنظومة التربوية مرتبط بإعداد الكفاءة التي تطبق هذه المنظومة على الواقع، وعليه فالعناية بالمدرس الكفء هو أهم مطلب يجب تحقيقه وفق آليات ومراحل، يمكن تلخيصها فيما يلي:

١- الاعداد الروحي والنفسي والعقلي للكفاءة أثناء التكوين بإدراج مادة العقيدة الإسلامية التي تساهم مساهمة فعالة ومجدية في التكوين من حيث الحفاظ على الصحة النفسية والعقلية المتوازنة التي هي

ضرورية أثناء التكوين وأثناء التدريس. (انظر الشكل ٢)

٢- الدعم المادي أثناء التكوين وبعده وتشجيع كل المبادرات الابداعية والابتكارية.

٣- اشعار المعلمين بأن المؤسسة تنتظر من المعلمين الابداع والابتكار

٤- تزويد المعلمين بالوسائل والأدوات والتقنيات المشجعة على الابداع

٥- مكافأة المبدعين ماديا ومعنويا على أفكارهم الابداعية.

٦- تحسين الظروف والمناخ العلمي والفني والتقني.

٧- صيانة حرية انتقاء المعرفة، واستخدام تكنولوجيا المعلومات.

- ٨- التخلص من المعوقات التي تحول دون انطلاق الأفكار والإبداع
- ٩- ربط المؤسسة التربوية بالمؤسسات الاجتماعية الانتاجية المختلفة.
- ١٠- تكوين عقلية راشدة قادرة على الفهم الموضوعي للأشياء، وعلى النقد.

الكفاءات الواجب تطويرها				دور المنظومة التربوية	
جودة	ابداع	مهارات	معارف		
✓	✓	✓	✓	الجانب المعنوي : الاعداد الروحي والنفسي والعقلي للكفاءة أثناء التكوين بإدراج مادة العقيدة التي تساهم في الحفاظ على الصحة النفسية والعقلية وتعطي طاقة فاعلة في الانتاج	١
✓	✓		✓	الوسائل المادية داخل المؤسسة : الكمبيوتر- السبورة - شاشة العرض - قاعة عرض ...	٢
✓		✓		الدعم المالي لشراء معدات : الورق- الأقلام - الأقراص البرمجية	٣
	✓			مثالية القسم: المساحة المناسبة للطلبة - اللون - الشكل - توفير العتاد.....	٤
	✓		✓	ضبط عدد الطلبة في الصف : بحيث يكون مناسب لتطوير الكفاءات و نقل المعارف بسهولة ، وأداء مهمة التدريس بكفاءة ...	٥
✓	✓			الناحية الجمالية العامة : جمالية القسم- الساحة - أوراق الامتحان - المآزر - التشجير	٦

آليات تطوير الكفاءات

الشكل ٢

❖ معوقات في طريق اعداد الكفاءات:

١. المنظومات التربوية في العالم العربي لا تشجع على الابداع واكتساب الكفاءة
٢. اعتماد لجنة الاصلاح في المنظومة التربوية في عالمنا العربي على الخبرات الأجنبية، واقصاء للخبرات العربية والمحلية في صنع القرار.
٣. المعوقات المادية التي تتعلق بتغطية النفقات على المشاريع الابداعية.
٤. القوانين والأنظمة التي تعمل على الحد من الإبداع واكتساب الكفاءة.
٥. غياب التشجيع للمبادرات التي يقوم بها بعض المعلمين الاكفاء
٦. معايير التوظيف لا تستند لخطة علمية أو منطقية تتعلق بالكفاءة.
٧. عدم القدرة على اظهار الفكرة الإبداعية، بحيث نجدها في ذهن المبدع ولكنه يخاف من النقد الذي يواجهه.
٨. عدم وجود قيادة ادارية مؤهلة تشجع على الابداع والجودة في التعليم.

● سبل تجاوز هذه المعوقات

١. الإصلاح التربوي يجب أن تشارك فيه الكفاءات من الفاعلين في التربية.
٢. تخصيص ميزانية خاصة للتشجيع على الابداع والتطوير والجودة.
٣. على المؤسسة التربوية أن توفر التجهيزات والدعم التقني والفني.
٤. ينبغي على المؤسسة التربوية أن تساهم في تطوير الكفاءات، وذلك من خلال التكوين النشط داخل المؤسسة وخارجها.
٥. التعاون مع المؤسسات الأخرى من أجل نقل الخبرات المهنية في العمل ومن ثم تطوير الكفاءات وتعددية نماذج التعلم.
٦. العمل على تشخيص دوري لما تم انجازه، وتحديد نسبة النجاح والتشجيع على مواصلة الطريق حتى تحقيق الأهداف.

خاتمة

واقع الإصلاح التربوي في عالمنا العربي مازال يقتصر على إصلااح في الكتب والمناهج وبناء المدارس والمخابر، دون النظر إلى اصلااح المؤسسات بإعداد الكفاءات، سواء كانوا مدراء أو مدرسين أو مسؤولين. ولذلك وجب اعادة النظر في سياسة الاصلاح بالاهتمام بالتنمية البشرية أولاً، وأن يكون الاصلاح إصلااحاً جذرياً يتكامل مع مقومات التقدم الحضاري وتحسين جودة التعليم ليتصدر المراتب الأولى في

المنظومات التربوية العالمية، وللوصول إلى تلك الأهداف فقد اهتمت من خلال بحثنا هذا إلى جملة من النتائج والتوصيات نلخصها فيما يلي:

• النتائج:

١. بناء المناهج التربوية وفق عقيدة المجتمع لتحقيق التكامل المعرفي بين العلوم الإسلامية وغيرها.
٢. الكفاءة الأستاذية تركز على الجانب الروحي قبل الجانب المادي للوصول إلى مقاصدها المرجوة.
٣. المعلم الكفاء هو الذي يعطي فرصة لطلابه للبحث والحوار والمناقشة.
٤. الكفاءة تتحقق بالاهتمام بوسائل الاتصال الحديثة وحسن استخدامها للمساهمة العملية التعليمية.
٥. الابتعاد عن أسلوب التلقين، لأنه يوقف الابداع والتألق لدى الطلاب، مع توفير وسائل الابداع في المؤسسة لاكتساب المهارات الجديدة.
٦. العمل على ايجاد آليات جديدة متطورة للتعليم، كالتعليم الحر، والتعليم الالكتروني.
٧. تطوير وتحديث أساليب جديدة للعمل داخل المؤسسة وتنظيمها والتشجيع عليها.
٨. ضرورة المحافظة في اعداد المناهج على الانتماء العربي الإسلامي تجنباً لأي تعارض أو تصادم بين المنظومة التربوية وواقع المجتمع وخصوصية الأسرة، ولعل هذا من بين الأسباب الهامة في فشل المنظومات التربوية في العالم العربي.

• التوصيات:

- ١- الإصلاح التربوي يجب أن ينظر في الحسبان التنمية البشرية بإعداد الكفاءات.
- ٢- انشاء موقع الكتروني خاص بإعداد الكفاءات وتطويرها، ووضع المشاريع الابتكارية.
- ٣- استغلال الاعلام الجديد بكل فروع له لاسترجاع الوعي بأهمية اعداد الكفاءات.
- ٤- انشاء مخبر بحث مهتم بجودة التعليم وتطوير المؤسسات التربوية.
- ٥- رسم المنطلقات والأهداف بوضوح، لضمان نتائج واضحة قابلة للتطبيق في الواقع.
- ٦- رفع مستوى أداء العاملين في المدرسة بما فيهم الإدارات التعليمية وتزويدها بثقافة الجودة الشاملة.
- ٧- توفير التدريب للعاملين وتمكينهم من مواكبة التطور الذي تشهده مؤسسات التعليم العالمية.
- ٨- تحديد بوضوح مسؤولية الأفراد والأقسام في المؤسسة التعليمية.
- ٩- خلق الثقة بين المدرسة والمتنفعين.
- ١٠- اجراء دراسة تقييمية سنوية لمدى نجاح المشاريع، وتأثيرها في الواقع.
- ١١- تحسين نوعية الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة باستمرار مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم.

الهوامش:



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



١. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج: ١، ص: ١٣٩
٢. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، ج: ٥، ص: ١٨٩
٣. سورة آل عمران ٧٩
٤. سورة البقرة ٢٤٧
٥. أبادير حكيم، التربية الأخلاقية، دار اليقظة، القاهرة، ص: ٢٠٣
٦. الغزالي، رسالة أيها الولد، دار البشائر، بيروت، ٢٠١٠، ط: ٤، ص: ٥٤
٧. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ١٩٩٠، ص: ٤٥٠
٨. مجلة المعرفة، عدد: ١١٠، سنة: ٢٠٠٤، وزارة التربية، السعودية، ص: ١٠٥
٩. الكسيس كاريل، الإنسان ذلك المجهول، ترجمة شفيق أسعد، مكتبة المعارف، بيروت ١٩٨٦
١٠. سورة النحل ٣٦
١١. سورة الزمر ١٧-١٨
١٢. سورة المنافقون ٨
١٣. سورة طه ١١٤
١٤. سورة فاطر ٢٨
١٥. مصطفى عبده، أثر العقيدة في منهج الفن الإسلامي، دار الإشراف، بيروت ١٩٩٠، ط: ١، ص: ٢٠٢
١٦. سورة النحل ٧
١٧. سورة النحل ٧٦

المراجع:

١. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج: ١
٢. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، ج: ٥
٣. أبادير حكيم، التربية الأخلاقية، دار اليقظة، القاهرة،
٤. الغزالي، رسالة أيها الولد، دار البشائر، بيروت، ٢٠١٠، ط: ٤
٥. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ١٩٩٠
٦. مجلة المعرفة، عدد: ١١٠، سنة: ٢٠٠٤، وزارة التربية، السعودية.
٧. الكسيس كاريل، الإنسان ذلك المجهول، ترجمة شفيق أسعد، مكتبة المعارف، بيروت ١٩٨٦
٨. مصطفى عبده، أثر العقيدة في منهج الفن الإسلامي، دار الإشراف، بيروت ١٩٩٠، ط: ١

أثر البعد الروحي في التحصيل المعرفي لدى الطلاب

أ.د. حسين شرفة

جامعة باتنة- ١ -

شنن عبد الحفيظ

طالب دكتوراه باتنة- ١ -

الملخص

مِمَّا لَا شَكَّ فِيهِ وَلَا رَيْبَ يَعْتَرِيهِ أَنَّ طَالِبَ الْعُلُومِ وَالْمَعْرِفَةِ، يَحْتَاجُ إِلَى مُحَفِّزَاتٍ تَدْفَعُهُ إِلَى الْجِدِّ فِي التَّحْصِيلِ الْمَعْرِفِيِّ، وَإِنَّ مِنْ أَعْظَمِ مَا يَدْفَعُ الطَّالِبَ إِلَى السَّعْيِ الدَّوَّابِ نَحْوَ الْمَعْرِفَةِ هُوَ الْبُعْدُ الرُّوحِي، وَنَقْصُودُ بِهِ النُّصُوصَ الشَّرْعِيَّةَ الَّتِي تَرْغَبُ فِي الْعِلْمِ الدِّينِيِّ وَغَيْرِهِ مِنَ الْعُلُومِ، وَالْأُجُورِ الْمُرْتَبِئَةِ عَلَى هَذَا الْعِلْمِ، هَذَا الْبُعْدُ الَّذِي إِذَا اسْتَحْضَرَهُ الطَّالِبُ هَانَتْ فِي طَرَفِهِ كُلُّ الصَّعَابِ، وَبَدَلُ وُسْعِهِ فِي نَفْعِ نَفْسِهِ وَفِي نَفْعِ أُمَّتِهِ وَوِطْنِهِ.

مقدمة

لَقَدْ أَثْبَتَتْ سِنَنُ التَّارِيخِ لَا تَحَابِي أَحَدًا أَنَّ الْأُمَّةَ الْقَوِيَّةَ وَالْمُتَقَدِّمَةَ، هِيَ الَّتِي تَقَدَّمَتْ فِي الْعِلْمِ، وَإِنْ دِينُنَا الْحَنِيفُ يَرِيدُ لِهَذِهِ الْأُمَّةِ الرِّقْيَ وَالْإِزْدِهَارَ وَالتَّطَوُّرَ، وَيَأْبَى لَهَا الْكَسْلَ وَالِدَّعَةَ، وَالتَّوَاكُلَ، وَالْإِعْتِمَادَ عَلَى غَيْرِهَا فِي مَأْكَلِهَا وَمَلْبَسِهَا وَعِلَاجِهَا، وَلَا يَتَأْتِي ذَلِكَ إِلَّا بِالْعُلُومِ، لِذَلِكَ أَوْلَتْ الشَّرِيعَةُ عَنَاقِيَةً فَائِقَةً بِالْعِلْمِ وَأَهْلِهِ، وَرَتَّبَتْ الْأَجْرَ الْعَظِيمَ وَالثَّوَابَ الْجَزِيلَ لِلْعَالِمِ وَالْمُتَعَلِّمِ وَجَعَلَتْ لَهُمْ مِنَ الْفَضْلِ مَا لَيْسَ لِغَيْرِهِمْ، وَإِنْ هَذِهِ الْفَضَائِلُ إِنْ اسْتَحْضَرَهَا الْعَالِمُ وَالْمُتَعَلِّمُ وَالْمَسْئُولُ كَانَتْ ثَمَارَ التَّحْصِيلِ الْعِلْمِيِّ جَلِيلَةً، وَانْعَكَسَ ذَلِكَ عَلَى أَخْلَاقِ الطُّلَابِ وَسُلُوكَاتِهِمْ، وَأَقْبَلُوا عَلَى تَحْمِيلِ مَسْئُولِيَّاتِهِمْ تَحَاهُ أُمَّتِهِمْ وَوِطْنِهِمْ، بِكُلِّ جِدٍّ وَمُثَابَرَةٍ، وَبِذَلِكَ تَنْتَفِعُ الْأُمَّةُ وَتَرْتَقِي إِلَى مَصَافِ الدُّوَلِ الْعَظْمَى.

وَسَنُحَاوِلُ فِي هَذِهِ الْمُدَاخِلَةِ إِبْرَازَ الْأَثَرِ الرُّوحِيِّ فِي التَّحْصِيلِ الْمَعْرِفِيِّ عِنْدَ الطُّلَابِ مِنْ خِلَالِ الْإِجَابَةِ عَلَى الْإِشْكَالَاتِ الْآتِيَةِ:

ما فضل طلب العلم في الكتاب والسنة؟

هل طلب العلوم الدنوية تشمله نصوص فضل طلب العلم؟

ما الأثر المترتب على استحضار البعد الروحي عند الطلاب؟

وسيتم معالجة الموضوع وفق الخطة الآتية

المطلب الأول: فضل العلم في الكتاب والسنة

المطلب الثاني : التأصيل الشرعي لفضل طالب العلم الدنيوي

المطلب الثالث: ضرورة استحضار البعد الروحي عند المعلم والمتعلم

الخاتمة.

المطلب الأول: فضل العلم في الكتاب والسنة

إن المتدبر للقرآن الكريم يجد أنه قد حوى الكثير من النصوص التي تدلّ على فضل العلم، ولا أدلّ من ذلك أنّ أول آية منه نزلت هي قوله تعالى (إقرأ باسم ربك الذي خلق خلق الإنسان من علق اقرأ وربك الأكرم، الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم)^١ فبالإضافة إلى أنّ هذه الآية هي أول ما نزل، وهي دعوة للعلم، تضمنت كذلك الإمتنان من الله تعالى بنعمته التي هي تعليم الإنسان ما لم يعلم وأعظم بها من نعمة، وأكرم بها من عطية ربانية، قال القرطبي -رحمه الله- وقوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ قيل: الإنسان هنا: آدم عليه السلام، علمه أسماء كل شيء، حسب ما جاء به القرآن في قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾^٢ فلم يبق شيء إلا وعلم سبحانه آدم اسمه بكل لغة، وذكره آدم للملائكة كما علمه، وبذلك ظهر فضله، وتبين قدره، وثبتت نبوته، وقامت حجة الله على الملائكة، وامتلأت الملائكة الأمر لما رأت من شرف الحال، ورأت من جلال القدرة، وسمعت من عظيم الأمر، ثم توارثت ذلك ذريته خلفا بعد سلف، وتناقلوه قوما عن قوم. وقيل: "الإنسان" هنا الرسول صلى الله عليه وسلم، ودليله قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ﴾^٣ وعلى هذا فالمراد بـ "علمك" المستقبل، فإن هذا

^١ (العلق: ١)

^٢ (البقرة: ٣١)

^٣ (النساء: ١١٣)



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



من أوائل ما نزل، وقيل: هو عام لقوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا﴾^١
٢

وإنّ من فضائل العلم وأهله التي جاءت في آيات القرآن ما يلي:

١- أنّ الله تعالى قرن شهادة العلماء بشهادته وشهادة الملائكة وهذا شرف كبير للعلماء وذلك في قول الله جل وعلا: ﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُوا الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾^٢ ونحو ذلك قول الله تعالى: ﴿وَيَقُولُ الَّذِينَ كَفَرُوا لَسْتَ مُرْسَلًا قُلْ كَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ وَمَنْ عِنْدَهُ عِلْمُ الْكِتَابِ﴾^٣

٢- رفعة درجة العلماء

قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ وَإِذَا قِيلَ انشُرُوا فَانْشُرُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ (المجادلة: ١١)

قال القرطبي: عند تفسير هذه الآية: "وقوله تعالى: (يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ) أي: في الثواب في الآخرة وفي الكرامة في الدنيا، فيرفع الله المؤمن على من ليس بمؤمن، والعالم على من ليس بعالم. وقال ابن مسعود رضي الله عنه مدح الله العلماء في هذه الآية. والمعنى: أنه يرفع الله الذين أوتوا العلم على الذين آمنوا ولم يؤتوا العلم "درجات" أي: درجات في دينهم إذا فعلوا ما أمروا به"^٤

٣- أهل العلم لا يدانهم أحد في مكانتهم

^١ (النحل: ٧٨)

^٢ (الجامع لأحكام القرآن، ٢٠/١١٩):

^٣ (آل عمران: ١٨)

^٤ (الرعد: ٤٣)

^٥ (القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ١٧/٢٨٥)



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



قال تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾^١

٤ - حاجة الناس إلى علمهم وفتاواهم.

قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ إِلَّا رَجَالًا نُوحِي إِلَيْهِمْ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾^٢

و نحوه قوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ إِلَّا رَجَالًا نُوحِي إِلَيْهِمْ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾^٣

٥ - العلم يفتح لصاحبه ما أغلق على غيره، ومصدق ذلك قول الله تعالى: ﴿وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ لِنَاسٍ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ﴾^٤

٦ - العلم يجعل صاحبه من المختبين المتبعين للصراط المستقيم

قال تعالى: ﴿وَلْيَعْلَمَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ فَيُؤْمِنُوا بِهِ فَتُخْبِتَ لَهُ قُلُوبُهُمْ وَإِنَّ اللَّهَ لَهَادِ الَّذِينَ آمَنُوا إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾^٥

٧ - لشرف العلم أمر الله تعالى نبيه بأن يطلب منه الزيادة في العلم

فقال تعالى: ﴿وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يُقْضَىٰ إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾^٦

قال القرطبي: "فلو كان شيء أشرف من العلم لأمر الله تعالى نبيه صلى الله عليه وسلم أن يسأله المزيد كما أمر أن يستزيده من العلم"^٧

^١ (الزمر: ٩)

^٢ (النحل: ٤٣)

^٣ (الأنبياء: ٧)

^٤ (العنكبوت: ٤٣)

^٥ (الحج: ٥٤)

^٦ (طه: ١١٤)

^٧ (الجامع لأحكام القرآن، ٤/٤٤)

ثانياً: فضل العلم في السنة النبوية

إضافة إلى النصوص القرآنية التي مرت معنا آنفاً، فإن السنة الغزاة حافلة بالنصوص النبوية التي فيها حث على طلب العلم، وعلى الإستزادة منه، وفيها أيضاً تشريف العلم وأهله ولناخذ نماذج من الأحاديث في ذلك:

١- العلماء هم ورثة الأنبياء

وقد جاء هذا الفضل العظيم مينا في سنة المصطفى ، فقد أخرج الطبراني في الأوسط عن أبي هريرة رضي الله عنه " أنه مر بسوق المدينة فوقف عليها فقال: يا أهل السوق! ما أعجزكم؟ قالوا: وما ذاك يا أبا هريرة؟ قال: ذاك ميراث رسول الله صلى الله عليه وسلم يقسم، وأنتم ها هنا، ألا تذهبون فتأخذون نصيبكم منه؟ قالوا: وأين هو؟ قال: في المسجد، فخرجوا سراعاً، ووقف أبو هريرة لهم حتى رجعوا، فقال لهم: ما لكم؟ فقالوا: يا أبا هريرة! قد أتينا المسجد فدخلنا فيه، فلم نر فيه شيئاً يقسم، فقال لهم أبو هريرة: وما رأيتم في المسجد أحداً؟ فقالوا: بلى، رأينا قوما يصلون، وقوما يقرؤون القرآن، وقوما يتذكرون الحلال والحرام، فقال لهم أبو هريرة: ويحكم! فذاك ميراث محمد صلى الله عليه وسلم "١

وفي الحديث: " وإن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورثوا ديناراً، ولا درهماً، إنما ورثوا العلم، فمن أخذه أخذ بحظ وافر"٢. وكفى بهذه الدرجة مجداً وفخراً، وبهذه الرتبة شرفاً وذكرًا، فكما لا رتبة فوق النبوة، فلا شرف فوق شرف وارث تلك الرتبة٣

٢- بالعلم ينفع المرء نفسه وغيره فهو كالغيث حيث حلّ نفع

ودليل ذلك ما أخرجه البخاري ومسلم من حديث أبي موسى رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير أصاب أرضاً، فكان منها نقية قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب الكثير وكانت منها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس فشربوا وسقوا وزرعوا، وأصاب منها طائفة أخرى إنما هي قيعان لا تمسك ماء، ولا تنبت كلأ، فذلك مثل من فقه في

(١) الطبراني، المعجم الأوسط، ١١٤/٢

(٢) - رواه أبو داود (٣٦٤١)، والترمذي (٢٦٨٢)، وابن ماجه (٢٢٣)، وأحمد (١٩٦/٥) (٢١٧٦٣)

(٣) (ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم ص ٤٣



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



دين الله ونفعه ما بعثني الله به فعلم وعلم، ومثل من لم يرفع بذلك رأسا ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به" ^١.

قال الإمام النووي: "ما معاني الحديث ومقصوده فهو تمثيل الهدى الذي جاء به صلى الله عليه وسلم بالغيث ، ومعناه أن الأرض ثلاثة أنواع ، وكذلك الناس . فالنوع الأول من الأرض ينتفع بالمطر فيحیی بعد أن كان ميتا ، وينبت الكأ ، فتنفع بها الناس والدواب والزرع وغيرها ، وكذا النوع الأول من الناس ، يبلغه الهدى والعلم فيحفظه فيحيا قلبه ، ويعمل به ، ويعلمه غيره ، فينتفع وينفع ، والنوع الثاني من الأرض ما لا تقبل الانتفاع في نفسها ، لكن فيها فائدة ، وهي إمساك الماء لغيرها ، فينتفع بها الناس والدواب ، وكذا النوع الثاني من الناس ، لهم قلوب حافظة ، لكن ليست لهم أفهام ثابتة ، ولا رسوخ لهم في العقل يستنبطون به المعاني والأحكام ، وليس عندهم اجتهاد في الطاعة والعمل به ، فهم يحفظونه حتى يأتي طالب محتاج متعطش لما عندهم من العلم ، أهل للنفع والانتفاع ، فيأخذونه منهم ، فينتفع به ، فهؤلاء نفعوا بما بلغهم ، والنوع الثالث من الأرض السباخ التي لا تنبت ونحوها ، فهي لا تنتفع بالماء ، ولا تمسكه لينتفع بها غيرها ، وكذا النوع الثالث من الناس ، ليست لهم قلوب حافظة ، ولا أفهام واعية ، فإذا سمعوا العلم لا ينتفعون به ، ولا يحفظونه لنفع غيرهم" ^٢.

وأخرج الطبراني في الأوسط والبخاري في صحيحه عن النبي صلى الله عليه وسلم: "فضل العلم أحب إلي من فضل العباد ، وخير دينكم الورع" ^٣.

وفضل العلم على العباد من حيث أن نفع العلم يتعدى إلى الخلق كافة ، وفيه إحياء الدين ، وهو تلؤ النبوة ^٤.

٣- من أراد الله به خيرا فقهه في الدين

قال رسول صلى الله عليه وسلم: "من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين" ^١

١ (رواه البخاري (٧٩)، ومسلم (٢٢٨٢))

٢ (فتح الباري ١/٢١٢)

٣ (رواه الحاكم (١٧٠/١) (٣١٤)، والبيهقي في (الآداب) (٣٣٥/١) .

٤ (البغوي، شرح السنة، ١/٣٧٨ .

يقول ابن القيم : "وهذا الحديث يدل على أن من لم يفقهه في دينه لم يرد به خيرا، كما أن من أراد به خيرا فقهه في دينه، ومن فقهه في دينه فقد أراد به خيرا، إذا أريد بالفقه العلم المستلزم للعمل"^٢.

وقال النووي: "وقول النبي صلى الله عليه وسلم: (من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين) فيه فضيلة العلم والتفقه في الدين، والحث عليه، وسببه أنه قائد إلى تقوى الله عز وجل. وقوله صلى الله عليه وسلم (إنما أنا خازن)، وفي رواية (وإنما أنا قاسم ويعطي الله) معناه: أن المعطي حقيقة هو الله تعالى، ولست أنا معطي، وإنما أنا خازن على مما عندي ثم أقسم ما أمرت بقسمته على حسب ما أمرت به، فالأمر كلها بمشيئة الله وتقديره"^٣.

٤- منزلة طالب العلم رفيعة عند الله تعالى، بل من أرفع المنازل.

ففي الحديث (إنما الدنيا لأربعة نفر: عبد رزقه الله مالا وعلما فهو يتقي فيه ربه، ويصل فيه رحمه، ويعلم الله فيه حقا. فهذا بأفضل المنازل، وعبد رزقه الله علما ولم يرزقه مالا فهو صادق النية يقول: لو أن لي مالا لعملت بعمل فلان فهو نيته، فأجرهما سواء، وعبد رزقه مالا ولم يرزقه علما، فهو يخبط في ماله بغير علم، لا يتقي فيه ربه، ولا يصل فيه رحمه، ولا يعلم الله فيه حقا، فهذا بأخبث المنازل، وعبد لم يرزقه الله مالا ولا علم فهو يقول: لو أن لي مالا لعملت فيه بعمل فلان فهو نيته فوزرهما سواء"^٤.

٥- طالب العلم ينال منازل المجاهدين في سبيل الله وإن لم يخرج للقتال:

- أخرج ابن ماجه عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "من جاء مسجدي هذا، لم يأت به إلا لخير يتعلمه، أو يعلمه، فهو بمنزلة المجاهدين في سبيل الله، ومن جاء لغير ذلك فهو بمنزلة الرجل ينظر إلى متاع غيره"^٥.

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من خرج في طلب العلم، فهو في سبيل الله حتى يرجع"^١

١ (أخرجه الترمذي (٢٦٤٥)، وأحمد (٢٧٩٠)

٢ (ابن القيم، مفتاح دار السعادة، ١/٢٤٦

٣ (النووي، شرح مسلم، ١٢٧/٧

٤ (أخرجه الترمذي (٢٣٢٥)، وأحمد (١٨٠٦٠)

٥ (ابن ماجه (٢٢٧)، وأحمد (٩٤١٩)



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



المطلب الثاني : التأصيل الشرعي لفضل طالب العلم الديني

مرّ معنا الكثير من النصوص التي تبين فضل العلم وتحتفي بأهله وطلابه، وهي من النصوص التي تشحن الهمم، وتثير النفوس من أجل الجدّ والإجتهد، وإن كان المتفق عليه أنّ هذه النصوص تنطبق على العلم الشرعي بالتحديد، فهل العلوم الأخرى تدخل في هذا الفضل؟

إنّ ممّا لا شكّ فيه ان الأمة تحتاج إلى العلوم المختلفة، كالطب والحساب والهندسة، والتكنولوجيا، وهذا ما تفرضه الحياة إذ لا استغناء للأمة عن هذه العلوم، لذلك يعدّ تحصيلها في أمة من فروض الكفايات.

يقول الغزالي: "أما فرض الكفاية فهو علم لا يستغنى عنه في قوام أمور الدنيا كالطب إذ هو ضروري في حاجة بقاء الأبدان والحساب فإنه ضروري في المعاملات وقسمة الوصايا والموارث وغيرها وهذه هي العلوم التي لو خلا البلد عمن يقوم بها حرج أهل البلد وإذا قام بها واحد كفى وسقط الفرض عن الآخرين، فلا يتعجب من قولنا إن الطب والحساب من فروض الكفايات فإن أصول الصناعات أيضا من فروض الكفايات كالزراعة والحياكة والسياسة بل الحجامة والحياطة فإنه لو خلا البلد من الحجام تسارع الهلاك إليهم وخرجوا بتعريضهم أنفسهم للهلاك، فإن الذي أنزل الداء أنزل الدواء وأرشد إلى استعماله وأعد الأسباب لتعاطيه فلا يجوز التعرض للهلاك بإهماله"^٢.

وجاء في فتاوى اللجنة الدائمة "كل علم ديني مع وسائله التي تعين على إدراكه ، داخل فيما يرفع الله، من علمه وعمله به، مخلصا له ، عنده درجات ، وأنه مقصود بالقصد الأول . وكل علم دنيوي تحتاجه الأمة ، وتتوقف عليه حياتها ، كالطب والزراعة والصناعة ونحوها ، داخل أيضا إذا حسنت النية ، وأراد به متعلمه والعامل به نفع الأمة الإسلامية ودعمها ، ورفع شأنها ، وإغنائها عن دول الكفر والضلال ، لكن بالقصد الثاني التابع ، ودرجات كل متفاوتة تبعا لمنزلة ذلك من الدين ، وقوته في النفع ودفع الحاجة"^٣ .

١ (سنن الترمذي، أبواب العلم، باب فضل طلب العلم، حديث رقم ٢٦٤٧ .

٢ (إحياء علوم الدين ١/١٦ .

٣ (فتاوى اللجنة الدائمة، جمع وترتيب، أحمد بن عبد الرزاق الدويش، رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء، الإدارة العامة للطبع ، الرياض، ١٢/٧٧ .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وقد اهتمت الأمة بالعلوم المختلفة امتثالاً للآيات القرآنية والاحاديث النبوية، فكما نبغ منهم الفقيه، والمحدث، والمفسر، نبغ كذلك الطبيب والمهندس والكيميائي، والرحالة، والجغرافي، ونبغ منهم عالم الرياضيات وعالم الاجتماع بل كانوا مراجع للغرب في العديد من التخصصات.

و نرى تحسّر العديد من العلماء المسلمين على عدم اهتمام المسلمين بالعلوم الدنيوية فهاهو الإمام الذهبي يسجل لنا قطعة نادرة ذهبية تبين حرص السلف على العلم ونقصد هنا، علم الطب، فقد ذكر الذهبي في ترجمة الإمام الشافعي أنه قال:- "عن علم الطب وانصراف المسلمين عنه" ضيعوا ثلث العلم، ووكلوه إلى اليهود، والنصارى^١، وقال في موضع آخر: "لا أعلم علماً بعد الحلال والحرام، أنبل من الطب، إلا أن أهل الكتاب قد غلبونا عليه"^٢.

المطلب الثالث: ضرورة استحضار البعد الروحي عند المعلم والمتعلم

مما مرّ معنا من نصوص تبين فضل العلوم المختلفة، وحاجة الأمة إليها ، يتبين لنا جلياً أن الأبعاد الروحية يجب ألاّ يخلو منها تخصص من التخصصات، لأنه وللأسف الشديد نجد الأبعاد الروحية غائبة تماماً في الكثير من التخصصات، خاصة الجامعية، حيث يتلقى الطالب تعليماً مفرغاً من أي بعد روحي، لذا وجب لزما الحرص على مزج العلوم بالأبعاد الروحية، حتّى تزداد الرغبة في التعلم، ويعظم أجر الطالب والمعلم، فإذا علم طالب العلم أنّ له أجر المجاهد سواء طلب علم الحديث أو علم الكيمياء، وأنّ الملائكة تبسط اجنحتها لطالب العلم، وأنّ معلم الناس الخير يستغفر له من في السموات ومن في الأرض حتى الحيتان في البحر، كلّ ذلك يكون له الأثر النافع على علوم الطلاب وعلى أخلاقهم وهان عليهم ما يبذلونه في سبيل تحصيل العلم.

خاتمة

من خلال ما سبق معنا في طيات هذه المداخل، يتأكد لنا أثر البعد الروحي في طلب العلم، للعالم والمتعلم، خاصة في التخصصات الدنيوية، إذ لا معارضة بين الدّين والعلم، بل إن استحضار البعد الروحي

١) أخرجه البيهقي في مناقب الشافعي ٢/ ١١٦، وأبو نعيم في الحلية ٩/ ١٣٦.

٢) الذهبي، تاريخ الإسلام، ١٤/ ١٨٠.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



يزيد من الالتزام والجديّة خاصة إذا علم الطالب أنّه في علم هو فرض كفاية، وأنه يعطيه للعلم يرفع الحرج عن الأمة

وفي الختام نخلص إلى النتائج والتوصيات التالية:

- ١- فضل العلم الدنيوي عظيم بل قد يكون أشد وجوباً إذا احتاجته الأمة
- ٢- للنصوص الشرعية أثر بالغ على نفوس المعلم والمتلقي فهي تزيد من التزامهم وجدهم.
- ٣- نوصي بتفعيل حصص في بداية انطلاق كل موسم دراسي لتبيين فضل العلم وأهله والأجر المترتب على طلبه ولا بأس أن يقوم بالمحاضرة عالم دين، أو أستاذ شريعة.
- ٤- تفعيل دور المساجد في جانب الحث على العلم الدنيوي وتبيين فضله من الكتاب والسنة مع تحري بعض الأوقات مثل السادس عشر أفريل من كل سنة، وعند بداية الدخول الدراسي.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- ١ إحياء علوم الدين، بو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي، دار المعرفة، بيروت. د. ط. د. ت.
- ٢ الآداب، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى، أبو بكر البيهقي، تحقيق، أبو عبد الله السعيد المنذوه، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م.
- ٣ الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، تحقيق، أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٣٨٤ هـ - ١٩٦٤ م.
- ٤ المعجم الأوسط، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني، تحقيق، طارق بن عوض الله بن محمد، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، دار الحرمين، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م.
- ٥ المستدرك على الصحيحين، الحاكم النيسابوري؛ محمد بن عبد الله بن حمدويه بن نعيم الضبي، الطهماني النيسابوري، تحقيق، مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢ م.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ٦ المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثانية، ١٣٩٢هـ.
- ٧ تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْمَاز الذهبي، تحقيق، عمر عبد السلام التدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م.
- ٨ تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، ابن جماعة، تحقيق، محمد بن مهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، الطبعة الثالثة، ١٤٣٢هـ - ٢٠١٢م.
- ٩ حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، أبو نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران الأصبهاني، السعادة، مصر، الطبعة الأولى، ١٣٩٤هـ - ١٩٧٤م
- ١٠ سنن ابن ماجه، ابن ماجه القزويني، تحقيق، شعيب الأرناؤوط، عادل مرشد، محمد كامل قره بللي، عبد اللطيف حرز الله، دار الرسالة العالمية، الطبعة الأولى، ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م.
- ١١ سنن أبي داود، أبو داود، تحقيق، عادل بن محمد أبو تراب، عماد الدين بن عباس أبو عمرو، دار التأصيل، الطبعة الأولى، ١٤٣٦ هـ - ٢٠١٥م.
- ١٢ سنن الترمذي، أبو عيسى الترمذي، تحقيق، أحمد محمد شاكر، محمد فؤاد عبد الباقي، وإبراهيم عطوة عوض، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، الطبعة الثانية، ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥ م.
- ١٣ شرح السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي، تحقيق، شعيب الأرناؤوط، محمد زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، دمشق، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م.
- ١٤ صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري، تحقيق، محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ.
- ١٥ صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، تحقيق، محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ١٦ فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني، تحقيق، محمد فؤاد عبد الباقي، محب الدين الخطيب، دار المعرفة ، بيروت، الطبعة الأولى، ١٣٧٩هـ.
- ١٧ فتاوى اللجنة الدائمة، تحقيق، أحمد بن عبد الرزاق الدويش، دار المؤيد للنشر والتوزيع ، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٢٤ هـ.
- ١٨ مسند الإمام أحمد ، تحقيق، شعيب الأرناؤوط ، عادل مرشد، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ.
- ١٩ مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب ابن قيم الجوزية، تحقيق، عبد الرحمن بن حسن بن قائد، دار عالم الفوائد، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، ١٤٣٢ هـ.
- ٢٠ مناقب الشافعي، أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، تحقيق، السيد أحمد صقر، مكتبة دار التراث ، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٣٩٠ هـ - ١٩٧٠ م.

الأصول الدينية للمنهج التربوي وأثرها في تطوير كفاءة المنتج (الطالب).

موساوي سارة

طالبة دكتوراه جامعة الجزائر ٠١

مريني كريمة

طالبة دكتوراه جامعة الجزائر ٠١

مقدمة:

يعتبر العلم السلاح الوحيد الذي يصلح لمواجهة كل أزمات العصر بمختلف تعددها وتنوعها، إذ كان العلم منذ ظهور الإسلام هو الثور الذي أنجى الأمة من الضلالة والزيع، وهو الطريق الأسمى الذي أبان للإنسان طريق الحق ليحبّه في المقابل طريق الباطل، إذ لا يمكن لأي أمة من الأمم أن تسود وترتقي إلى القوة والصلاح بعيدة عن العلم والتعلم، فكان هذا سلوكه طريقا للجنة؛ لما فيه من خشية خاصة للمولى عز وجل "إنما يخشى الله من عباده العلماء" ^(١)، فالعلماء هم بكل استحقاق ورثة الأنبياء لما لهم من دور حضاري في أمة أقرأ، وتبينت تلك الخصوصية والمرتبة الرفيعة للعلم وأهله في أول آية نزلت من القرآن الكريم، كما لا تخفى على كل ذي عقل حصيف مكانة الأخلاق والتربية السوية في حملة العلم، وذلك هو بالضبط ما جاء النبي الأكرم حاثا عليه حيث قال صلى الله عليه وسلم: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" ^(٢) وذلك ما التمس فعليا من تعاملات الصحابة الكرام، حيث كانوا ينهلون من خلقه وعلمه، إذ لا مكان للأول عند من فقد الثاني، وبالتالي فالتعليم الصحيح المبني على المنهج الإسلامي الرصين هو في حد ذاته معادلة تحصيلها ناتج متفوق وكفاء بكل المعايير، وقد سُلط الضوء في هذا البحث على الجانب التربوي والأخلاقي بشكل خاص ولما له من تطوير فعال في كفاءة المنتج ولما سيؤول إليه في المجتمع، فجاءت الإشكالية متسلسلة على النحو الآتي:

١/ إلى أي مدى أثر المنهج التربوي المبني على الأصول الدينية في الرقي بالمنتج؟

^١ _ سورة فاطر، الآية ٢٨

^٢ _ يُنظر: البخاري، الأدب المفرد، تج: محمد فؤاد عبد الباقي، دار البشائر الإسلامية - بيروت باب حسن الخلق، ١/ ١٠٤، رقم: ٢٧٣، وقال الألباني: صحيح.

٢/ هل حقيقة يُمكن بناء كفاءة الطالب وبلوغ الأهداف في ذلك بإهمال المنهج التربوي أو اعتباره لا يلزم بالضرورة؟

٣/ كيف يُمكن تحقيق الأهداف التربوية وتطوير المناهج العلمية لرفع مستوى كفاءة المنتج؟
ولإجابة على هذه التساؤلات والإشكالات اقترحت الباحثة صياغة الخطة التالية:
تتكون الخطة من مبحثين:

المبحث الأول: المنهج التربوي وكفاءة المنتج - بيان وتحليل -

المطلب الأول: تعريف المنهج التربوي إفراداً وتركيباً.

المطلب الثاني: تعريف كفاءة المنتج إفراداً وتركيباً.

المبحث الثاني: المنهج التربوي أصوله الدينيّة وأثره على كفاءة المنتج .

المطلب الأول: أهم ميزات المنهج التربوي وأصوله التي يتكأ عليها.

المطلب الثاني: أثر المنهج التربوي في تطوير الكفاءة العلميّة لدى المنتج. (الأهداف).

المبحث الأول: المنهج التربوي وكفاءة المنتج -بيان وتحليل-

يجدر في كل بحث علمي التعريف بأهم مصطلحاته التي تخدم صلب الموضوع، وذلك ما اخترناه أن يكون في هذا المبحث.

المطلب الأول: تعريف المنهج التربوي من حيث الأفراد والتركيب.

يعد المنهج العلمي هو أهم عنصر من عناصر هذا البحث، لذلك كان من الضروري تعريفه من حيث الأفراد والتركيب.

الفرع الأول: تعريف المنهج التربوي من حيث الأفراد.

أولاً: تعريف المنهج:

١/ لغة.

المنهج في لغة العرب مشتق من النهج وهو الطريق البين الواضح^(١).

٢/ اصطلاحاً.

هو مجموع القواعد والنظريات العامة التي يحتكم إليها العقل في ولوج مجال من مجالات العلم.

ثانياً: تعريف التربية.

^١ ينظر: أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط٣: ١٤١٤هـ، ج١٤، ص٣٤٥.

١ / لغة.

التربية في اللغة مشتقة من الفعل ربا وهو بمعنى النمو ولها معان أخر منها التنشئة والصّلاح^١.

٢ / اصطلاحا:

التربية في اصطلاح الدراسات الإسلامية، هي كلّ تنشئة مستمدة أصولها من الدين الإسلامي ووجد تطبيقها في الهدي النبويّ.

الفرع الثاني تعريف المنهج التربوي من حيث التركيب.

المنهج التربوي هو الطريقة المعتمدة في تهذيب سلوكيات المنتج والمستمدة من القرآن والسنة، بغية الرقي بشخصية الإنسان المسلم وجودة تحصيله العلمي.

المطلب الثاني: تعريف كفاءة المنتج باعتبار التركيب والإفراد

الفرع الأول: تعريف كفاءة المنتج إفرادا.

أولا: تعريف الكفاءة لغة واصطلاحا.

١ / تعريف الكفاءة لغة: من لفظ كفء الكاف والفاء والهمزة أصلان يدل أحدهما على التساوي في الشيئين، ويدل الآخر على الميل والإمالة والإعوجاج، فالأول: كافأت فلانا، إذا قابلته بمثل صنيعه، والكفاء: المثل^(٢).

٢ / تعريف الكفاءة اصطلاحا:

تقاربت عبارات الدارسين في تعريف الكفاءة، ومن بين هذه التعريفات " هي عبارة عن جملة من المعارف والمهارات وحسن التواجد ضمن مواقف تعليمية معينة، وأن الكفاءة لا تتمظهر إلا من خلال أنشطة ووضعيّات تعليمية معقدة أين تسمح للفرد باستثمار خبراته ومؤهلاته في حل مشكل مطروح بكل كفاءة وجدارة أي هي عبارة عن عن سلوكات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس^(٣).

ثانيا: تعريف المنتج لغة واصطلاحا.

١ / تعريف المنتج لغة:

^١ ينظر: أبو منصور محمد بن أحمد الهروي، تهذيب اللغة، تح: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط: ١، ٢٠٠١م، ج ١٥، ص ١٩٨.

^٢ يُنظر: الرازي، ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، عام النشر: ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩م، ١٨٩/٥.

^٣ يُنظر: أ/ راضية ويس، المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيتها في المنظومة التربوية، جامعة عبد الحميد مهري- قسنطينة- ٠٢، العدد ١١، ٢٠١٥، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، ص ٠٦.

لفظ المنتج من الفعل أُنتَج يُنتَج، إنتاجًا، فهو مُنتَج، والمفعول مُنتَج للمتعدي يُقال: نَتَج الشيء عن الشيء: تسبَّب عنه "نتج هذا الخلاف عن سوء تصرفك"، ويُقال: نتجت الناقة وأنتجها أهلها وهي ناتج ونتوج^(١).

٢/ تعريف المنتج اصطلاحاً:

من خلال ما سبق يُمكن تعريف المنتج على أنه المتعلم أو الطالب أو التلميذ في حد ذاته، وسمي منتجاً كونه ناتج عن معادلة طرفها الأول المعلم والطرف الثاني الوسيلة التعليمية أو القدرات العلمية والإمكانات.

الفرع الثاني: تعريف كفاءة المنتج تركيباً.

قبل التطرق إلى تعريف كفاءة المنتج لابدّ أولاً من التمييز بين مختلف الكفاءات ليتسنى لنا تحديد المراد بالكفاءة التي تطرق إليها البحث، وعليه فإنّ الكفاءة تندرج في عناصر عدّة على النحو التالي:

أولاً: كفاءة المعلم، وهذه الكفاءة تندرج ضمن مبدأ وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، فالفلسفة التربوية التي يتأسس عليها المنهج تؤكد على أنّ المدرس هو محور العملية التربوية ومصدر المعلومات، والمنفذ الحقيقي للمنهج^(٢).

ثانياً: كفاءة الوسائط التعليمية، أو توفير الإمكانات والوسائل التي يحتاجها المعلم في مسيرته التعليمية.

ثالثاً: حاصل الكفاءات السابقة أو ما يسمّى بكفاءة المنتج أو المتعلم، فالمتعلم الكفاء هو ذلك المتعلم الذي يتمكن من توظيف مختلف المعلومات و القدرات في وضعيات معينة، ويكون تحقيق هذه الكفاءة لدى المتعلم أو المنتج بأمرين: إما بإبداع المعلم وجودة الوسائل التعليمية، أو بنباهة المنتج وذكاءه الفطري إن صحّ التعبير، أو بالموازنة بين كليهما، المهمّ في الأمر كلّهُ هو تخريج متعلم كفاء يُمكنه أن يُسائر حوائج الأمة ومتطلباتها، فصلاح هذه الأمة مرهون بالفرد الإنساني المهيمن عليها، وهذه الكفاءة هي المرادة في البحث.

رابعاً: ويُمكن إضافة كفاءة أخرى متمثلة كفاءة المناهج، من حيث دراستها ووضعها وفق ما يُحقق الجودة العلمية ومراجعتها إن احتاج الأمر لذلك، وكذا النظر في مرجعية وأصالة هذه المناهج، حتّى يتسنى تحقيق

١ - يُنظر: ابن دريد، أبو بكر، جوهرة اللغة، تح: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين - بيروت، ط ١: ١٩٨٧م/٣٨٥، د أحمد مختار عبد الحميد عمر بمساعدة فريق عمل، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب ط ١: ١٤٢٩ هـ - م، ٢٠٠٨م، ٢١٦٣/٣.

٢ - من مقال: أ/ العالية حبار، دور المعلم في اختيار الطرائق التعليمية الناجحة في التدريس، جامعة أبو بكر بلقايد/ تلمسان، ص ٥٥، إعداد: حيان عبيدات، كفاءة المعلم مصادرها وأثرها في العملية التعليمية، عام: ٢٠١٢م/١٤٣٣، ص ٢٦.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



ما يُسمّى بالجودة العلميّة وهذا هو الهدف من المنظومة التعليميّة عموماً، وكذلك عدم توفر الوسائل التعليمية بشكل جيّد ومتنوع يحول دون استخدام طرائق معيّنة، فنقص الوسائل يؤدي إلى تعطيل جهود وعمل المدرس الناجح^(١).

المطلب الأول: أهم ميزات المنهج التربوي وأصوله التي يتكأ عليها.

الفرع الأول: مميزات المنهج التربوي. (المعوقات والخصائص).

ينبني المنهج التربويّ على عناصر ثلاثة تربط بينها صلة التأثير والتأثر، أو بعبارة أخرى هي معادلة تربط بين تلك العناصر، ألا وهي المعلم والمتعلّم وهو ما عبرنا عنه بالمنتج، والوسيلة التعليميّة أو الإمكانيات والقدرات، والتي من خلالها يُمكن بلوغ درجة الكفاءة الفعّالة لدى المتعلم، وهذا يعتمد بالدرجة الأولى على منهج تربوي أصيل، مبنيّ على أصول ثابتة لها تأثير واضح وفعّال في الرقيّ بهذا المنتج، وهذا المنهج هو كسائر المناهج العلميّة التي تحتاحها بعض المعوقات والتي من شأنها أن تُعرقل الجودة العلميّة وتكوين الكفاءة لدى المنتج أو المتعلم عموماً، وجاء هذا الفرع لدراسة وبيان أهم ما يُعرقل المناهج التربويّة ويُعيّقها عن بلوغ وتحصيل كفاءات علميّة مشهود لها، وكذا بيان أهمّ الخصائص والمميزات لدى المنهج التربوي الذي يُمكن أن يكون بناءً ويحقق كفاءات تخدم مصالح الأمة، وبيان هذا الأمر من خلال العناصر التالية:

أولاً: معوقات المنهج التربوي التي تحول دون بلوغ الجودة العلميّة.

من المعلوم أنّ لكلّ منهج علمي بعض المعوقات، أو بعض السلبيات التي من شأنها أن تُؤثر على المناهج العلميّة وتحول دون بلوغ الجودة العلميّة المطلوبة، وكذا كفاءة الوسائط التعليميّة والتي من أهمها المتعلم أو المنتج بحدّ ذاته، وبيان خصائص المنهج التربوي المرجى تحقيقه وبلوغ الكفاءات العلميّة فيه، لا بدّ أولاً من دراسة أهمّ المعوقات التي تتخلّل بعض المناهج التربويّة، ليتسنى في ما بعد بيان أهمّ خصائص ومميزات المنهج التربوي الصحيح الذي يُمكن من خلاله تخريج كفاءات علميّة ناجحة لها تأثير واضح على الصعيد العلمي، وعلى صلاح الأمة عموماً، وعليه فإنّ التحدث عن المنهج التربوي يجزّنا بالضرورة إلى التحدث عن مسيرّوا هذه المناهج من المعلم والمؤسسات التعليميّة خاصة وهي التي تلعب دوراً بارزاً في وضع تلك المناهج، ومن ثمة نبرز معوقات المنهج التربوي بالتحدث عن سلبيات مسيرّوه أو واضعوه أو ما يُسمّى بعناصر العمليّة التعليميّة، فمن أهمّ هذه المعوقات نجد:

١/ التفكير الاستعجاليّ لدى طلبة العلم منذ البداية في تحصيل الشهادة من غير التفكير في الأهمّ من ذلك، وهو الكمال العلمي، وهذا بدوره يقلّل من كفاءة المتعلم، بحيث لا يعتمد على دوره ذلك في ترقية

١- أ/ العالية حبار، دور المعلم في اختيار الطرائق التعليميّة الناجحة في التدريس، جامعة أبو بكر بلقايد/ص ٥٠.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



العلم؛ لأنّه في مساره ذلك اهتمّ بالقشرة وتغاضى عن اللب^(١)، وهذا هو الداء الذي لا بدّ من التوقف عنده ومراعاته، إذا كنا نهدف إلى تكوين متعلمين وطلبة أكفّاء من خلال صرف أنظارهم إلى الجودة العلميّة، وأنّ الشهادة ستُحصّل لا محالة إن حُصّل الأولى منها ألا وهو الإخلاص.

٢/ إهمال الضبط في وضع الدروس التعليمية وفي وضع المناهج، بحيث يشمل هذا الضبط المعلّم والمتعلّم والمسؤول عن وضع البرامج والهيئات^(٢).

٣/ سوء المرجعيّة التعليميّة العاريّة عن مادة الآداب وتهذيب الأخلاق، إذ كان تعليم مادة الأخلاق الجميلة والصفات العليّة قبل الإسلام في الدرجة الثانية بعد تعليم اللسان العربي^(٣).

٣/ إهمال التمرين والعمل بالمعلومات كما هو الغاية من كلّ علم^(٤)؛ من خلال اعتبار الكميّة على حساب النوعيّة، وهذا المنهج بدوره جعل التعليم يدور في حلقة مفرغة من خلال الحفظ والتخزين والتكرار
٤/ عدم الإخلاص وبلوغ الهمة لدى الوسائط التعليميّة بداية من المعلّم والوسيلة التعليميّة وصولاً إلى المتعلم أو المنتج.

٥/ ضعف المناهج التعليميّة، وهذا الضعف ناتج عن أمرين: سوء التسيير المتمثل في قلة الانضباط في وضع البرامج التعليميّة وتوزيعها، والأمر الآخر الانطلاق من قاعدة هشّة غير مبنية على أصول ومناهج علميّة رصينة، وهذا ما لا يُوصل إلى بلوغ الكفاءة المطلوبة .

٦/ عدم وضوح الأهداف من وضع تلك المناهج، بحيث أغلبها عبارة عن نظريات وفرضيات لا تجسّد لها على أرض الواقع.

٢/ خصائص المنهج التربوي البناء:

ما يمكن قوله أنّ كفاءة المتعلم وبلوغه درجة الكفاء، يعتمد بالدرجة الأولى على منهج تربوي أصيل مبنيّ على أصول ثابتة لها تأثير واضح وفعال في الرقيّ بهذا المنتج ألا وهو المتعلم، ولتحقيق هذا لا بدّ أن يكون منهج التعليم والتربيّة مرتكزاً على الطريقة الأولى والتي تهتم بالإنسان المتعلم^(٥)، ومما سبق يُمكن القول أنّ من بين أهمّ مميزات المنهج التربوي الصحيح ما يلي:

ثانياً: أصالة المرجعيّة التي ينبني عليها هذا المنهج؛ معناه أن يكون هذا المنهج مبني على أسس ثابتة وصحيحة، وهذه أهمّ ميزة يتميّز بها المنهج التربوي الناجح، وهذه سيتمّ ذكرها في المطلب الذي بعد هذا.

١- ابن عاشور، أليس الصبح بقريب (التعليم العربيّ الإسلامي، دار السلام- تونس)، ط٥: ٤٣٩/٥١٨/٢٠١٨م، ص ١٢١.

٢- يُنظر: ابن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص ١٠٩.

٣- يُنظر: المصدر السابق، ص ١١٢/٢٤.

٤- يُنظر: المصدر السابق، ص ١١٦.

٥- المصدر السابق، ص ٢٠٧.

ثالثا: الاهتمام بالدرجة الأولى بالإنسان المتعلم أو ما أطلقنا عليه بالمنتج، وهذا من خلال إثارة المتعلمين وتحفيز دافعتهم نحو التعلم^(١).

رابعا: التركيز على الجانب الأخلاقي أكثر من التعليمي، وأن تكون هذه الأخلاق مستمدة من المنهل الصحيح فالشجرة الطيبة لم تكن كذلك إلا لثبوت أصلها
خامسا: وضوح الأهداف والاهتمام بالنوعية في المعلومات دون الكمية من الحشو بدون فائدة، وكذا ضبط هذه المناهج من خلال تغييرها ومراجعتها وقت الحاجة بُغية مواكبة التطورات والتغيرات، فالضبط والتناسق هو من أهم المميزات للمناهج التربوية.

سادسا: من بين مميزات هذا المنهج نفي الفوارق بين طلبة العلم والمتعلمين، إذا العبرة بالمستوى العلمي والجودة العلمية

سابعا: إضافة إلى الاهتمام بالإنسان المتعلم كما ذكر سابقا، فالاهتمام كذلك بالوسيلة التعليمية التي تلعب دورا مهما في تطوير العلاقة بين المعلم والمتعلم، فالمعلم إذا توفرت له الوسيلة والإمكانات يُمكن له أن يُساهم في تخريج متعلمين أكفاء، وبالتالي تحقيق ما يُسمى بالجودة العلمية، وحتى التعليم في حد ذاته متوقف على المعلم أكثر من القواعد، فلا يُمكن سنّ القوانين له لئلا يوضع المعلم في غير موضعه، ويؤكل له ما لم يُجعل له^(٢).

ثامنا: ومن أهم ما يميّز به هذا المنهج الشمولية والتكامل وكذا التوازن والواقعية المثالية^(٣)، وفي هذا الصدد يذهب الدكتور عبد الحق حمّيش إلى أنّه يجب على المنهج التربوي أن يتسم بالثبات الذي يشق من ثوابت القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وسير الصحابة وعلماء المسلمين والإجماع والقياس، كما يجب أن يكون منهجاً متكاملًا يهتم بحياة الفرد والجماعة وينمّيها من جميع جوانبها المختلفة^(٤).

تاسعا: أن يكون هذا المنهج موضوعا من قبل خبراء يمتلكون الرؤية الإسلامية والخبرة العلمية في المجال التربوي^(٥).

١ - العالية حبار، دور المعلم في اختيار الطرائق التعليمية، ص ٥٥.

٢ - ابن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص ١٧.

٣ يُنظر: محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، دار الشروق، طُبع عدّة طبعات، آخر طبعة: ط ٤١٤.

٤١٤/٥١٩٩٣، ٣٣/١، محمد أحمد شوق، الإتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج، دار الفكر العربي، ط: ١٤٢١/٢٠٠١م، ص ١٠٢.

٤ يُنظر: المناهج التربوية حديث في الأهمية والخصائص وضرورة التطوير، حذيفة المبارك، مجلة بصائر، ٢٥ فبراير ٢٠١٦.

٥ - يُنظر: المرجع السابق.

عاشرا: مرونة المنهج التربوي وسهولته حسب ما يتوافق مع طبيعة المتعلمين وحتى المعلمين، بحيث يستطيع مواكبة ومستجدات العصر.

الفرع الثاني: أصوله التي يتكأ عليها .

يُعتبر منهج التعليم في الإسلام ذو منهج وظيفي، هدفه تخريج وتشكيل إنسان مسلم عارف بدينه وربه، يتحلّى بأخلاق القرآن، وفي الوقت ذاته يتخرج فاهما للحياة، ويرى الدكتور محمد قطب أنّ طريق الإسلام في التربية هي معالجة الكائن البشري، وأنّ العلماء المسلمون يذهبون إلى أنّ الغاية من التربية في الإسلام هي إعداد الإنسان الصالح المؤمن، حيث يقوم منهج التربية في الإسلام على مبدأ الارتباط الكامل بالدين وما فيه من تعاليم وقيم^(١).

أولا/ القرآن الكريم:

إنّ المنهج التربوي في القرآن الكريم يستمد قوّته تلقائيا من مصادره القويّة ، فاعتماد هذا المنهج من خلال المؤسسات القرآنيّة هو بحد ذاته إضافة كبيرة وقيمة للمؤسسات التعليميّة عموما، فالرجوع إلى النصوص القرآنيّة والاعتبار بتلك الشواهد وإعطائه الأولويات في بناء المنظومة التربويّة سيُطور بلا شك تلك المناهج ويُكسبها المصداقيّة والديمومة، وهذا ليس إلا لأصالة المصدر، فعلى الإنسان أن يستغلّ كل طاقاته حتّى يكون أجود إنتاجا وأوفر حصيلة، فهذا المخلوق البشري كالنبع الثر يُفيض بقدر ما تتفتح منه العيون^(٢)، وعليه فقد كانت المناهج العلميّة الإسلاميّة منبثقة بالدرجة الأولى من القرآن الكريم، فتخطيط المناهج وفق وبناء على العقيدة والشرعية الإسلاميّة مع الأخذ بالمعاصر ومواكبة التطور^(٣) ويتضح هذا الكلام من خلال الأمثلة التالية:

١/ أنّ القرآن الكريم هو الوسيلة التي هدى الله بها الناس وأخرجهم من الضلالة وعلمهم الطريق الصحيح والمنهج القويم، وأنّه المصدر الوحيد لكل العلوم واللبنة الأولى التي ينطلق منها أي طالب علم، حيث يقول تعالى: "إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم"^(٤)، فأغلب العلماء وطلاب العلم الأكفاء إنّما تخرجوا من المدارس القرآنيّة والزوايا ومدارس القرآن وعلومه، واعتباره أساس تطور العلوم وصلاحيها.

١- يُنظر: محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، ص ١٩، يوسف الأمين يوسف، القدوة المنسق، عضو هيئة التدريس بكلية المعلمين بالربث - قسم المناهج وطرق التدريس - جامعة القصيم، دراسات دعويّة، العدد ١، يوليو- ٢٠٠٧م، ص ١٨.

٢- يُنظر: محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، ص ٢٧.

٣- محمد أحمد شوق، الإتجاهات الحديثيّة في تخطيط المناهج، ص ٥٠.

٤ - سورة الإسراء، الآية: ٩٠.

٢/ اعتماد القرآن الكريم كمادة لا تقل أهمية عن المواد الأخرى في المنظومة التعليمية، يُعطي لتلك المناهج ضمان كفاءة النتائج، وفي هذا يُشير الله عزو جل بقوله: " ألم ترى كيف ضرب الله مثلا كلمة طيبة كشجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها في السماء" (١).

٣/ اعتماد السؤال لدى المتعلمين والحرص على ذلك، فهو من أهم الوسائل البناء لدى المتعلم، وقد كان القرآن الكريم سبّاقا إلى بيان ضوابط ومعايير السؤال الموصل للخبرة العلمية للمتعلم، ويظهر أهمية السؤال في تحقيق المدارك على سبيل المثال قصة موسى عليه السلام مع الخضر، يقول تعالى على لسان موسى: " { قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَبِعَكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَ نِي مِمَّا غَلَّمْتَ تُرْشِدًا } " (٢)، وقد استخلص العلماء المفسرون من هذه الآية التواضع في طلب العلم وأنّ المتعلم هو تبع للعالم، ومن فوائد الآية كذلك تواضع الفاضل للتعلم ممن دونه (٣).

ثانيا/ السنة النبوية:

تُعتبر السنة النبوية المصدر الثاني من مصادر التشريع بعد كتاب الله تعالى، وأهميتها مستمدة من أهميته في توجيه المناهج وتصحيحها، فالسنة النبوية كانت أصلا قويا في تأصيل المناهج وتعليم المبادئ القيمة فأفعال النبي صلى الله عليه وسلم وأقواله وتقريراته كانت المدرسة الأولى في تعليم الصحابة والتابعين والأئمة العلماء بعدهم، فكان حاصل تلك المدرسة وذلك المنهج النبوي إخراج أمة لا تُقارن بالأُمم الأخرى لعظمها وقوتها، فكان اعتبار السنة أصلا موجها في المنظومات والمناهج التربوية أصلا متينا ناتجة الصلاح والثبات والتطور، ويُمكن إبراز هذا الأمر من خلال بعض الأمثلة على النحو التالي:

١/ ما يُمكن أن يزيد في مصداقية المنهج التربوي عامل الأخلاق والأدب، فزرع هذه الصفات بين طلاب العلم من شأنه أن يخلق نوع من الاحترام والتسامح والتغاضي ويقلل من الخلافات، وهو ما حثّ عليه النبي صلى الله عليه وسلم حين قال: " إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ " (٤).

٢/ المشاركة العملية (٥): بحيث لا يكون دور المعلم أو المربي قاصرا على إعطاء الأوامر ومراقبة التنفيذ ، بل الأصل مشاركة الأعمال والهموم والأحوال، ومثال ذلك، مشاركة صلى الله عليه وسلم في حفر الخندق: فعن سهل بن سعد الساعدي - رضي الله عنه - قال: كنا مع رسول الله - صلى الله عليه وسلم - في

١ - سورة إبراهيم، الآية: ٢٤.

٢ - سورة الكهف، الآية: ٦٦.

٣ - يُنظر: أحمد بن عبد الفتاح ضليحي، السؤال في القرآن الكريم وأثره في التربية والتعليم، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الطبعة: السنة الثالثة والثلاثون - العدد ١١١ - ١٤٢١ هـ/ ٢٠٠١ م، ص ٢٧٢.

٤ - يُنظر: البخاري، الأدب المفرد، باب حسن الخلق، تج: محمد فؤاد عبد الباقي، دار البشائر الإسلامية - بيروت، ط٣: ١٤٠٩ - ١٩٨٩، رقم: ٢٧٣، ١/ ١٠١.

٥ - يُنظر: مقال: محمد بن عبد الله الدويش، معالم في المنهج التربوي النبوي، تاريخ النشر: ٢٧ شوال ١٤٢٨ - ٢٠٠٧ (١١-٠٨)، ص ٠٢.

الحنديق، وهو يحفر ونحن ننقل التراب ويمر بنا فقال: (اللهم لا عيش إلا عيش الآخرة فاغفر للأنصار والمهاجرة)^(١).

٣- الاختيار والاصطفاء^(٢): إن التربية كما أنها موجهة لكل أفراد الأمة أجمع مهما كان شأنهم، والدين خطاب للجميع صغارا وكبارا، رجالا ونساء، فالدعوة تحتاج لمن يحملها ولمن يقوم بأعبائها، إنها تحتاج لفئة خاصة تُختار بعناية وتُربى بعناية، وهذا الأمر الذي أشرنا له ضمن مبدأ وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وهو ما يُعبّر عن بكفاءة المعلم، ومثال ذلك ما رُوِيَ عن ابن عباس - رضي الله عنهما - أنه قال: إني لواقف في قوم فدعوا الله لعمر بن الخطاب وقد وضع على سريره إذا رجل من خلفي قد وضع مرفقه على منكبي يقول: رحمك الله إن كنت لأرجو أن يجعلك الله مع صاحبك لأني كثيراً ما كنت أسمع رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يقول: (كنت وأبو بكر وعمر، وفعلت وأبو بكر وعمر، وانطلقت وأبو بكر وعمر) فإن كنت لأرجو أن يجعلك الله معهما فالتفت فإذا هو علي بن أبي طالب^(٣).

٤- التدرج: إن الجوانب التي تتطلب التربية والإصلاح في النفس البشرية من الاتساع والتعدد والتنوع ما يجعل تحصيلها في وقت وجهد أمر عسير ومتعذر، لذا فإن التدرج كان معلماً مهماً من معالم التربية النبوية، فخطوب الناس ابتداء بالاعتقاد والتوحيد، ثم أمروا بالفرائض، ثم سائر الأوامر^(٤).

٥/ التربية بالقُدوة، والقُدوة للجميع هي شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم، والتي تتمثل في كل مبادئ الإسلام وتعاليمه، ومن ثمة يُقيم منهجه التربوي على أساس أنه هو الذي يُسيّر دفة المجتمع ودفة الحياة^(٥)، وتظهر هذه القدوة في قوله تعالى: "لقد كان لكم في رسول الله قدوة حسنة"^(٦)، ومن هنا يُمكن استنباط كفاءة المعلم لتخريج متعلم كفء بالاستنباط من شخصه صلى الله عليه وسلم. ومن ثمة يُمكن القول أنه لا يمكن لأمتنا أن يصلح حالها إلا بصلاح الإنسان فيها، ولا يصلح الإنسان إلا إذا صلح التعليم، ولا يصلح التعليم إلا إذا عُدنا به إلى التربية النبوية روحاً ومنهجاً، وفي هذا الصدد يقول

١- تم تخريجه في مقدمة البحث.

٢- يُنظر: مقال: محمد بن عبد الله الدويش، معالم في المنهج التربوي النبوي، ص ٠٣.

٣- صحيح البخاري، كتاب المناقب، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم: «لو كنت متخذاً خليلاً»، رقم: ٣٦٧٧، ٩/٥.

٤- يُنظر: مقال: محمد بن عبد الله الدويش، معالم في المنهج التربوي النبوي، ص ٠٤.

٥- يُنظر: محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، ص ١٨٦.

٦- الأحزاب، الآية: ٢١.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



الشيخ ابن باديس رحمه الله^(١): «ولن يصلح العلماء إلّا إذا صلح تعليمهم. فالتعليم هو الذي يطبع المتعلم بالطابع الذي يكون عليه في مستقبل حياته وما يستقبل من علمه لنفسه وغيره،... ولن يصلح هذا التعليم إلّا إذا رجعنا به للتعليم النبوي في شكله وموضوعه في مادته وصورته فيما كان يعلم - صلى الله عليه وآله وسلم - وفي صورة تعليمه، فقد صح عنه - صلى الله عليه وآله وسلم - فيما رواه مسلم أنّه قال: «إنّما بعثت معلما»^(٢).

المطلب الثاني: أثر المنهج التربوي في تطوير الكفاءة العلميّة لدى المنتج (الأهميّة والأهداف).
بعد التّطرّق إلى الحديث عن الأصول التي لا بد أن يتّكئ عليها المنهج التربوي، جاءت هذه الجزئية لتسلّط الضّوء على أثر المنهج التربوي في تطوير كفاءات الطّلبة من خلال تلك الأصول، فنقول وبالله التّوفيق:

الفرع الأول: أهميّة المنهج التربويّ في تطوير الكفاءة العلمية لدى المنتج:

لقد كان المنهج التربوي أحد أهمّ العوامل التي تساهم في تطوير مستوى المتعلّمين، لما له من دور أوّل وأوّل في التّكوين؛ ذلك أنّه الوعاء الذي يتحصّل فيه العلم، كيف لا وقد أمر النّبي صلى الله عليه وسلم بالعلم أوّل ما نزل عليه الوحي في سورة العلق، فكانت اقرأ باعثة للمسلم على التّحصيل العلمي أيّا كان، فإذا ما فهمنا ذلك ضمن قوله صلى الله عليه وسلم: إنّما بُعثت لأتمّم مكارم الأخلاق، فهمنا تلك الازدواجية التي يجب أن يتحلّى بها المسلم الفاضل للترقيّ بالحضارة الإسلاميّة، إذ هو المعمر لهذه الأرض وهو محور هذا الكون.

وذلك ما نلتمسه جليّا إذا ما تحدّثنا عن العلماء وصلّتهم بطلبتهم، وأنّ التّعلم أوّل ما يكون في الأدب قبل التّحصيل العلمي، كما قال الشّاعر:

والعلم إن لم تكتنفه شمائل ... تعلية كان مطية الإخفاق
لا تحسبن العلم ينفع وحده ... ما لم يتوج ربه بخلاق^(٣)

^١ - ابن باديس، عبد الحميد، آثار ابن باديس، تح: عمار طالبي، دار ومكتبة الشركة الجزائرية، ط ١ : ١٣٨٨ هـ - ١٩٦٨ م، ٢١٧/٣.

^٢ - سنن ابن ماجه، تح: شعيب الأرناؤوط، دار الرسالة العالمية، ط ١ : ١٤٣٠ هـ - ، ٢٠٠٩ م، باب فضل العلماء والحثّ على طلب العلم، رقم: ٢٢٩، ١٥٥/١.

^٣ - عبد القادر بن ملا حويش السيد محمود آل غازي العاني، بيان المعاني، مكتبة الترقّي، دمشق، ط ١ : ١٣٨٢/٥، ١٩٦٥ م، ٤٠٧/٥.

وهذا عبد الله بن المبارك^(١) يذكر لنا أهمية المنهج التربوي في حياة المتعلمين إذ يقول: "نحن إلى قليل من الأدب أحوج منا إلى كثير من العلم"^٢، وقال أيضا متحدثنا عن مسيرته في الطلب: "طلبت الأدب ثلاثين سنة وطلبت العلم عشرين سنة كانوا يطلبون الأدب ثم العلم"^٣.

فمن لا أدب له لا تربية له، ومن لا تربية له لا سير له لا وصول له^٤، فقوى العالم أجمع لن تصمد إذا ما كانت متكأة على الأخلاق والتربية الصحيحة، إذ أن "كل قوة في العالم لا تبدأ بثبات أخلاقي وكل هزيمة تبدأ باختيار أخلاقي"^٥.

الفرع الثاني: أهداف تطبيق الأصول الدينية التي يتكئ عليها المنهج التربوي في تطوير الكفاءة لدى المنتج.

إنّ للمنهج التربوي المبني على أصول إسلامية رصينة، أهداف عديدة ترتجى في تطوير المنتج والعلو بكفاءته العلمية، ذلك أنّ الازدواجية في الجانب الأدبي والعلمي لدى المنتج هي أسمى ما يمكن أن يجعل منه إنسانا ناجحا ومحصلا متمكنا من شتى النواحي، ذكر من بين تلك الأهداف المرجوة ما يلي:

أولا/ تكوين منتج ذا رقي في الأخلاق والأدب وذلك ما يدعم التحصيل العلمي العالي.

ثانيا/ احترام المخالف أيا كانت درجة الخلاف ونمطه خصوصا بين المذاهب والأحزاب.

ثالثا/ التحصيل العلمي الرصين وعدم الانتهاء عن ذلك بغيره من الملهيات، كفتن الشهادات والسطحيات.

رابعا/ الرقي بالفكر الإسلامي، ذلك أنّ التحلي بالأخلاق والأدب يفتح أفقا فكريا عميقة.

خامسا/ إعطاء نظرة حسنة عن الإنسان المسلم عند المنتجين والمنتجين غير المسلمين، مما يدعو إلى الالتفات إلى الإسلام ودراسته دراسة حقيقية، وهذا جانب قوي في الدعوة إلى الإسلام.

^١ - هو عبد الله بن المبارك بن واضح أبو عبد الله الحنظلي شيخ الإسلام، عالم زمانه، وأمير الأتقياء في وقته، التركي، ثم المروزي، الحافظ، ولد سنة ١١٨ هـ وطلب العلم، وروى رواية كثيرة، وصنف كتباً كثيرة في أبواب العلم وصنوفه، حملها عنه قوم، وكتبها الناس عنهم، وقال الشعر في الزهد والحث على الجهاد، وقدم العراق والحجاز والشام ومصر واليمن، وسمع علما كثيرا، وكان ثقة، مأمونا، إماما، حجة، كثير الحديث، مات سنة ١٨١ هـ منصرفا من الغزو عن عمر ناهز ٦٣ سنة. ينظر: الذهبي شمس الدين، سير أعلام النبلاء، تح: شعيب الأرنؤوط وغيره، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢: ١٤٠٢ هـ/١٩٧٢ م، ج ٨، ص ٣٧٨-٣٧٩. المزي جمال الدين، تح: بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ١: ١٤١٣ هـ/١٩٩٢ م، ج ١٦، ص ٥.

^٢ شمس الدين محمد بن أبي بكر ابن القيم، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعيد، تح: محمد المعتصم بالله البغدادي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط ٣: ١٤١٦ هـ/١٩٩٦ م، ج ٢، ص ٣٥٦.

^٣ شمس الدين أبو الخير بن الجزري، غاية النهاية في طبقات القراء، مكتبة ابن تيمية، ط ١: ١٣٥١ هـ، ج ١، ص ٤٤٦.

^٤ أبو العباس أحمد بن محمد بن المهدي بن عجيبة الحسني، البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، تح: أحمد عبد الله القرشي رسلان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ٢: ١٤٢٣ هـ/٢٠٠٢ م، ج ١، ص ١٤٧.

^٥ علي عزت بيغوفيتش، الإعلان الإسلامي، مكتبة الإمام البخاري، القاهرة، ط ١، ص ١٤٣٠ هـ/٢٠٠٩ م، ص

سادسا/ التكافل والتّرابط وعدم النّبز والتّجريح، لأنّه إذا ما نزل المستوى التّربوي الأخلاقي ارتفع الأسلوب الدّيني وكثرت التّراشقات.

سابعا/ صقل شخصية المنتج وزيادة وعيه ممّا يجعل منه صاحب شخصية فذّة وقويّة، وهذا الذي أشار إليه ابن عاشور من أنّ التّعليم الصحيح يرمي إلى إنشاء أرقى أصناف النّاس من كلّ من تمرس بالأشغال والأعمال، فصالح التّعليم من مميزات الأئم وهو ما يُميّزها عن بعضها، فنحن نبحث عن تعليم يفيد ترقية المدارك البشريّة وصقل الفطر الطّيبة لإضاءة الإنسانيّة وإظهارها في أجمل مظاهرها^(١).

ثامنا/ التّطور وجودة المنجزات جرّاء التّحصيل العميق، وبالتالي نفع الأُمّة في عدّة مجال.

الخاتمة:

من خلال ما سبق ذكره في موضوع هذا البحث يمكننا أن نستخلص جملة من التّائج مع بعض التوصيات على النحو التالي :

أولا: التّائج:

- ١/ المنهج التّربوي يعمد في الأساس إلى تهذيب السّلوّكيات ويزيد من جودة التّحصيل العلمي الرّصين.
- ٢/ للمنهج التّربوي معوّقات كثيرة تكمن في ثلاث جوانب: جانب المنتج وجانب المنتج وجانب رصانة المقرّر العلمي.
- ٣/ من أهم خصائص المنهج التّربوي أنّه يعين على جودة الاختيار في الجانب العلمي النوعية في مقابل الكميّة.
- ٤/ إنّ أرقى أنواع التّربية هي المستمدة من الكتاب والسّنّة والمستخلصة من الهدى النبوي.
- ٥/ اعتناء علماء السلف بالأدب والأخلاق وتقديمها في التّحصيل على الجانب العلمي لما لها من دور في صقل شخصية المنتج.
- ٦/ العلاقة بين الأدب والعلم كالعلاقة بين الأهم والمهم، إذ بينهما ازدواجية لا تخفى.
- ٧/ استمداد التّفدّم الحضاري من الأصول الدّينية للمنهج التّربوي.
- ٨/ التّرقّع عن كل أنواع الخلافات والنّزاعات دائرة قوّته وضالّته حول مدى التّكوين الأخلاقي والتّربوي.
- ٩/ أحد أهم أنماط الدّعوة كامنّة في المنهج التّربوي المتلقّى عند المنتج.

^١- ابن عاشور، أليس الصّبح بقريب، ١٦/١٧/١٩.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



١٠ / أصالة المرجعية الدينية للمناهج التربوية قد أثّر تأثيرا كبيرا على تلك المناهج، من خلال إعطائها المصادقية والديمومة وكذا ضمان التحصيل العلمي وبلوغ الكفاءات في ذلك.
ثانيا: التوصيات:

من جملة التوصيات التي خرج بها البحث ما يلي:

- ١ / لابدّ من الرجوع إلى بناء المناهج التربوية وفق الأسس والقواعد الدينية التي ستُعطي الحلول لتلك المعوقات التي تحول دون بلوغ الأهداف الرامية في وضع تلك المناهج.
- ٢ / العمل على جعل تلك الأصول الدينية نقطة انطلاق لتلك المناهج والرجوع إليها في كل الأحوال إذا كنّا حقيقة نهدف إلى تكوين منتجين أكفاء يخدمون الأمة ويُسايرون أحوالها ومتغيراتها.
- ٣ / التجسيد الفعال والحقيقي للمنهج التربوي وفق الأصول الدينية .

قائمة المصادر والمراجع:

- ١ / أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط ٣: ١٤١٤ هـ.
- ٢ / شمس الدين محمد بن أبي بكر ابن القيم، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعيد، تح: محمد المعتصم بالله البغدادي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط ٣: ١٤١٦ هـ / ١٩٩٦ م
- ٣ / شمس الدين أبو الخير بن الجزري، غاية النهاية في طبقات القراء، مكتبة ابن تيمية، ط ١: ١٣٥١ هـ،
- ٤ / أبو العباس أحمد بن محمد بن المهدي بن عجيبة الحسني، البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، تح: أحمد عبد الله القرشي رسلان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ٢: ١٤٢٣ هـ / ٢٠٠٢ م،
- ٥ / علي عزّت بيغوفيتش، الإعلان الإسلامي، مكتبة الإمام البخاري، القاهرة، ط ١، ص ١٤٣٠ هـ / ٢٠٠٩ م،
- ٦ / أبو منصور محمد بن أحمد الهروي، تهذيب اللغة، تح: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط ١: ٢٠٠١ م.
- ٧ / الرازي، ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، عام النشر: ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩ م.
- ٨ / ابن دريد، أبو بكر، جمهرة اللغة، تح: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين - بيروت، ط ١ :
- ١٩٨٧ م / ٣٨٥، د أحمد مختار عبد الحميد عمر بمساعدة فريق عمل، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب
- ط ١: ١٤٢٩ هـ - م، ٢٠٠٨ م.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ٩ / من مقال: أ/ العالية حبار، دور المعلم في اختيار الطرائق التعليمية الناجحة في التدريس، جامعة أبو بكر بلقايد/ تلمسان،
- ١٠ / إعداد: حيان عبيدات، كفاءة المعلم مصادرها وأثرها في العملية التعليمية، عام: ٢٠١٢م/ ١٤٣٣.
- ١١ / أ/ العالية حبار، دور المعلم في اختيار الطرائق التعليمية الناجحة في التدريس، جامعة أبو بكر بلقايد.
- ١٢ / ابن عاشور، أليس الصبح بقريب (التعليم العربي الإسلامي، دار السلام- تنزس-، ط ٥: ١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م، ص ١٢١
- ١٣ / محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، دار الشروق، طبع عدة طبعات، آخر طبعة: ط ١٤٤٠.
- ١٤ / محمد أحمد شوق، الإبتهاجات الحديثة في تخطيط المناهج، دار الفكر العربي، ط: ١٤٢١/ ٢٠٠١م..
- ١٥ / يوسف الأمين يوسف، القدوة المنسقة، عضو هيئة التدريس بكلية المعلمين بالربث. قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة القصيم، دراسات دعوية، العدد ١٤، يوليو - ٢٠٠٧م.
- ١٦ / أحمد بن عبد الفتاح ضليحي، السؤال في القرآن الكريم وأثره في التربية والتعليم، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الطبعة: السنة الثالثة والثلاثون - العدد ١١١ - ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م.
- ١٧ / البخاري، الأدب المفرد، باب حسن الخلق، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار البشائر الإسلامية - بيروت، ط ٣: ١٤٠٩ - ١٩٨٩.
- ١٨ / ابن باديس، عبد الحميد، آثار ابن باديس، تح: عمار طالبي، دار ومكتبة الشركة الجزائرية

تأصيل التدريس

- قراءة في مشروع الملكات لمحمد الدريج -

أ.د. بوداود حسين

أ.د. محمد داودي

جامعة عمار ثلجي بالأغواط

تمهيد:

هيمن النموذج الغربي (الأوروبي - الأمريكي) على البيداغوجيا المعاصرة إبان القرن العشرين ومطلع القرن الواحد والعشرين، في مقابل انحصار العالم العربي الإسلامي خلال عصور الانحطاط، ثم الاحتلال في كل المجالات، حيث صارت البيداغوجيا الغربية تستورد كباقي الأنظمة وهي محملة بإيديولوجيات وثقافات غربية نابعة من البيئات التي ظهرت فيها.

لقد درج أهل الاختصاص على تقسيم المقاربات البيداغوجية إلى ثلاثة أجيال: المحتويات - الأهداف - الكفاءات. وطغى النموذج الأمريكي في مقارنة الأهداف من خلال التأسيس السيكولوجي، متمثلاً في النظرية السلوكية (بافلوف - واطسن - سكينر)، وفلسفه التربية ل(جون ديوي)، كما اعتمدت بيداغوجيا الأهداف على الصناعات التي وضعها مجموعة من المتخصصين في مجالات ثلاثة: المعرفي، الوجداني، الحسي الحركي. وفي مستويات خمسة: الغايات - المرامي - الأهداف العامة - الأهداف الخاصة - الأهداف الإجرائية.

غير أن اختلالات تطبيقية مست المتعلم في حد ذاته من خلال الأجرأة؛ سببها الاختلال الموجود في النظرية السلوكية في حد ذاتها التي تحتزل سلوك الإنسان إلى (منبه - استجابة)، فصارت العملية التعليمية مختلة بسبب ذلك، لأن التلميذ صار يتلقى دون أدنى جهد ذاتي، هذا ما لفت انتباه المشتغلين بمحفل البيداغوجيا باستبدال مقارنة الكفاءات بمقاربة الأهداف، والانتقال من الأساس السيكولوجي السلوكي إلى الأساس السيكولوجي البنائي الذي يفسح مجال المبادرة للمتعلم، من خلال تثمين الجهد العقلي الذي هو جهد إرادي وحر.

لقد تبنى العالم العربي الإسلامي تلك المقاربات، وفي المغرب نجد (محمد الدريج) مولود سنة ١٩٤٩ - الخبير في البيداغوجيا والديداكتيك - قد أُنجز مجموعة من البحوث طيلة عقود كتب خلالها: (التدريس الهادف - تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس) - الكفايات في التعليم). حيث تأتي له

الاطلاع بعمق على المقاربات البيداغوجية الغربية، و نقدها وتجاوزها، ثم التأسيس لمشروع مقارنة جديد سماه ب(مقاربة الملكات)، والتمس له تبريرا تربويا في التراث الإسلامي من خلال (عبدالرحمن ابن خلدون ١٣٣٢ - ١٤٠٦م)، وتأسيسا فلسفيا من خلال (محمد عابداالجباري ١٩٣٥ - ٢٠١٠). إن مشروع (الدريج) ينم عن أصالة هذا المفكر الذي أسس البيداغوجيا على أسس اجتماعية وثقافية للمجتمعات الإسلامية التي نهلت من معين الإسلام طيلة ١٥ قرنا و أنتجت حضارة ثرية كانت تنويرا لأوروبا بعد العصور الوسطى في أراضيها.

تحاول هذه الورقة البحثية الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما هو مضمون مشروع بيداغوجيا الملكات الذي دعا إليه (محمد الدريج)؟
- كيف أسس تربويا وفلسفيا لهذا المشروع؟
- ما هي تحليلاته في مصادر الإسلام وفي التراث؟
- ماهي أهم التحفظات التي نسجلها على هذا المشروع؟
- ما هي الصعوبات التي يمكن أن تعترض سبيل تطبيقه؟
- محمد الدريج مؤسسا لعلم التدريس في العالم العربي:

نخت (محمد الدريج) مصطلحا أصيلا للديداكتيك، تمثل في علم التدريس؛ وحدد له تعريفا ينطبق على الوظيفة التي يقوم بها في العملية التعليمية.

لقد تدرج (محمد الدريج) في دراسة المقاربات البيداغوجية بعمق باعتبارها إحدى موضوعات علم التدريس مثل: بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، وكان يتوخى الحذر في الاستفادة من القضايا التقنية دون الإيديولوجيا، ولعل هذا ما جعله يهتدي في الأخير إلى مقارنة أصيلة تتناغم مع الهوية يتلمس معالمها في التراث دون استبعاد الاستفادة من المعاصرة وما أنتجه الغير.

ألف (محمد الدريج) كتاب **التدريس الهادف**^١ ثم ألف كتاب **تحليل العملية التعليمية-مدخل إلى علم التدريس**^٢ وكتاب **الكفايات في التعليم**^٣ وكتب مقالا موسوما ب"بيداغوجيا الإدماج في سياق تطوير مناهج التعليم:قراءة نقدية"^٤
- مفهوم علم التدريس:

^١ طبعة الرياض، دار عالم الكتب، ط: ١٩٩٤، ١

^٢ طبعة الرياض، دار عالم الكتب، ط: ١٩٩٤، ١

^٣ منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ٢٠٠٣

^٤ www.dafatiri.com/

يستعمل (محمد الدريج) مصطلح (علم التدريس) كمترادف للديداكتيك، و يرى أن هذا العلم له وجود في الأدبيات التربوية العربية. فهو لما أراد التطرق للتدريس الهادف جعله موضوعا من اهتمامات الديداكتيك حين قال : « أن انتشار اتجاه "تحديد الأهداف التربوية" يكتسي طابعا مؤسسيا يرشحه لكي يصبح النموذج المهمين في مجال علم التدريس (الديداكتيك)^١ و ما كان يعرف إلى عهد قريب وربما خطأً بالتربية الخاصة^٢ ». و يذهب (الدريج) إلى أن الديداكتيك تطرح مشاكل معرفية (ابستمولوجية)، منها ما يرتبط بدلالة المصطلح بينما يعود بعضها الآخر إلى المنزلة التي تحتلها أو التي ينبغي أن تحتلها في حقل المعرفة التربوية من بين جميع المصطلحات الخاصة بالتعليم.^٣

وحتى يحدد موقفه من مدى علمية الديداكتك يحاول (الدريج) التعرض إلى وضعية (الديداكتيك) في الغرب، بالاعتماد على بعض القواميس التربوية، وذلك مثل قاموس غاليسون R.Galison و(بول فولكي)(P.Foulquie) و(كوليدراي) L.colidray و(لايف) life و(دولاندشير) (Delandsheere)، وينتهي بعد عرضه للتعريفات إلى أن الديداكتيك يعيش وضعية غامضة ويلاحظ غياب هذا التخصص أو على الأقل تهميشه، يشمل التقليد التربوي الفرنسي برمته، ولا يظهر في الأدبيات التربوية إلا باعتباره صفة أو نعتا بدون أن يكون مصطلحا للدلالة على علم مستقل ضمن برامج الجامعات والمراكز التربوية في فرنسا. في حين أن الديداكتيك في البلاد الأخرى، مثل الجرمانية والأنجلوسكسونية على وجه الخصوص، حظي بمنزلة متميزة ضمن الهياكل التعليمية الجامعية وضمن الإنتاج العلمي.^٤

و بالنسبة للعالم العربي « يشهد التأليف في هذا التخصص -أي الديداكتيك- اضطرابا، إذ ما تزال تؤلف كتب وترد علينا أخرى من العالم العربي وغيره، في مواضيع هذا العلم دون أن تتضمن وعيا واضحا وصريحا باستقلاله، أي دون أن تكون مدركة لحدود التخصص الذي تؤلف له. فنلاحظ أنها ما تزال حائرة مترددة بين مختلف فروع التربية فمنها ما يتحدث عن أصول التدريس وطرقه، ومنها من يذكر التربية العملية أو التربية الخاصة أو التربية الميدانية أو التطبيقية - وغيرها من الأسماء، مما يفقد هذا التخصص مصداقيته ويجعل مواضيعه مشتتة بين علوم التربية جميعها. هذا فضلا على وجود العديد من الباحثين الذين لم يتوقفوا لحد الآن عن الحديث عن التدريس باعتباره فنا ولم يهتموا إليه كعلم تطبيقي له قوانينه ويتطور حسب مبادئ ومناهج خاصة^٥ ».

^١ التدريس الهادف، ص ٥.

^٢ نفسه، ص ٢١

^٣ ص ٢١

^٤ ص ٢١ - ٢٢

^٥ ص ٢٣ - ٢٤

ويرى الدريج أنه يجب التمييز داخل هذا العلم بين فرعين مختلفين ومتكاملين في آن واحد وهما: علم التدريس العام (الديداكتيك العامة) وعلم التدريس الخاص (الديداكتيك الخاصة). كما يخلص إلى تعريف يرى أنه تعريف أشمل للديداكتيك يتضمن معظم مكونات موضوعها: ^١ «الديداكتيك هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية-معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي-الحركي»

نستنتج من هذا بأن محاولة (الدريج) تعتبر رائدة خاصة في العالم العربي الإسلامي، إذ أنه اجتهد في دحض آراء الكثير من التربويين الغربيين و بين مدى مجانبتهم الصواب في مواقفهم من الديداكتيك، وحاول أن يؤسس لهذا العلم ويوصل له في البلاد العربية الإسلامية من خلال التسمية في حد ذاتها، والمتمثلة في (علم التدريس) وفي التعريف المتميز الذي اقترحه.

-تعريف محمد الدريج لمفهوم الكفاءات Competences :

تعتبر المقاربات البيداغوجية موضوعا لعلم التدريس (الديداكتيك)، وكان العالم العربي الإسلامي تابعا للغرب في تبني المقاربات الجديدة، وهو يحتاج دائما للتحديدات من طرف أهل الاختصاص، وفي هذا الصدد ساهم الدريج بكتابه الأنف الذكر: الكفايات في التعليم، حيث عرفها من خلاله بقوله: "هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة".^٢

-مضامين مشروع بيداغوجيا الملكات عند محمد الدريج:

حمل المشروع العنوان التالي: (التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم)

ومما جاء فيه ما يلي:

١- تقديم: أسس وأهداف:

يقول الدريج: "نقترح في هذه الدراسة نمودجا تربويا أصيلا، يمكن أن يمنح نفساً جديداً للمنهج التعليمي بلادنا، وهو نموذج "التدريس بالملكات" أو "بيداغوجيا الملكات"، والذي يهدف إلى :
-المساهمة في الإصلاح البيداغوجي لنظام التعليم، وجعله قادرا على مواجهة مختلف الصعوبات والتحديات خاصة على المستوى المنهجي - الديداكتيكي.

^١ ص ٢٨

^٢ محمد الدريج، الكفايات في التعليم، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ٢٠٠٣، ص ١٦.

- تعميم تعليم مندمج و أصيل عالي الجودة، و تبني مبادئ و مفاهيم تربوية تراثية.
- ترسيخ لدى المتعلم الهوية التراثية-الأصيلة التي ترفض الاغتراب والاستلاب والتبعية بجميع أشكالها، وخلق الانسجام والتوازن بينها وبين الهوية المفتوحة التي تتميز بالحوار وبالتواصل المعرفي واستشراف المستقبل والانخراط في مسيرة الحضارة الكونية.
- توظيف مفاهيم وأدوات تدريسية متجددة مما يشجع في المنظومة التعليمية، التفاعل بين الموروث الثقافي و التطورات و الكشف التربوية المعاصرة، وذلك بالعمل على :
- دراسة الممارسات والتجارب التربوية في تراثنا واختيار ما فيها من نماذج نافعة وتجديدها و إغنائها وتوظيفها.
- دراسة التجارب والنماذج التربوية العالمية وتقويمها والاستفادة منها.
- المساهمة في الانعتاق من النقل والتقليد، وتفعيل شخصيتنا الأصيلة والمبدعة، سواء كأفراد أو جماعات
- و المساهمة بفعالية في تقويتها بالتربية البدنية والتربية الفكرية وبترسيخ الاتجاهات الإيجابية المقبولة والقيم

الأخلاقية وقيم المواطنة.

- إننا ندعو في سبيل الرقي بشخصيتنا وقدراتنا المبدعة، من خلال هذا النموذج وغيره، إلى "انتفاضة علمية" وإلى "ربيع تربوي" ، لفرض إصلاح شامل وعميق لوضعية البحث التربوي والعلمي في بلادنا (التطبيقي منه والأساسي) ، حيث تنشأ مبدئيا النماذج وتتبلور الحلول وتنضج النظريات.
- ورد الاعتبار للباحثين المحليين ولمخابر البحث الوطنية في الجامعات ومؤسسات التكوين العليا في القطاعين العام والخاص ودعمها بالأموال والوسائل والأطر وبرامج التكوين، حتى نكون في مستوى وضع النماذج واكتشاف النظريات العلمية وابتكار الحلول الملائمة لمشكلاتنا، ليس فقط في قطاع التربية والتعليم بل في جميع القطاعات الحيوية الأخرى من صناعة وفلاحة وصحة وتغذية وثقافة و تكنولوجيا ونقل وإعلام وتشديد البنيات التحتية ...
- كما ندعو ارتباطا بذلك وفي سياق تأصيل نشاطنا التربوي وغيره وتحريره من مختلف أشكال التبعية والتقليد والاتكالية واستيراد النظريات الجاهزة، إلى إعادة النظر في أساليب عقد اتفاقيات الشراكة وتقويت الصفقات مع مكاتب الدراسات وخاصة المكاتب الأجنبية وتقنين ومراقبة نشاط المنظمات الدولية ووكالات التعاون وكل الجهات الداعمة والتي يكون لها بالغ الأثر في اختيار هذا النموذج أو ذاك وبالتالي في وضع/فرض استراتيجيات "الإصلاح" ، وفحص وتقويم نشاطها بما يخدم المصلحة الوطنية قبل كل شيء

ويستجيب للحاجيات الحقيقية للأفراد والجماعات ومتطلبات الجهات والقطاعات المستفيدة من الدعم، في جميع مجالات التنمية".^١

٢- الخلفية النظرية للنموذج:

قال الدريج: "يندرج هذا النموذج البيداغوجي "التدريس بالملكات"، ضمن منظور *paradigme* "تجديد التراث"، بل هو اجتهاد لتطبيقه في المجال التربوي التعليمي. هذا المنظور الذي بلوره العديد من المفكرين المعاصرين وفي مقدمتهم أستاذنا الكبير محمد عابد الجابري، في أعماله الرائدة للجواب عن الأسئلة المصيرية التالية:

كيف نستعيد مجدنا؟ ؛ كيف نحيا تراثنا؟ ؛ كيف نعيش عصرنا؟ ؛ كيف نتعامل مع تراثنا؟ ؛ كيف نعيد بناء شخصيتنا ؟ ؛ كيف نحقق ثورتنا؟ (...). لقد وجد هذا المنظور الجابري (و الجابرية عموما) المستنير والتقدمي و الحداثي للتراث، طريقه إلى إعادة تشكيل الرؤى و الباراديكمات، التي يستلهمها العديد من الباحثين حاليا، منهم على سبيل المثال محمود السيد، الذي يستخلص وجود نماذج جيدة في تراثنا ينبغي الاستفادة منها وتوظيفها، ومن هذه النماذج:

- النموذج العلمي التجريبي: الذي طوره عدد من علمائنا القدامى مثل جابر بن حيان والبيروني وابن الهيثم والخوارزمي وابن النفيس وغيرهم كثير.
 - النموذج الوظيفي أو النفعي للمعرفة، انطلاقا من الدعاء النبوي " اللهم علّمني ما ينفعني، وانفعني بما علمتني، وزدني علماً، وكلّ علمٍ وبال على صاحبه إلا من عمل به ".
 - النموذج التربوي، الذي يجعل التعليم مدى الحياة حقاً للإنسان وواجبا عليه وعلى الدولة، ويجعل الحرية الفكرية أساسا لتنمية الشخصية الإنسانية وتنمية المعرفة ذاتها.
- كما نعتز في تراثنا على نماذج كثيرة لها راهنتها ويمكن استلهاها و إغناؤها وتوظيفها في حل الكثير من الإشكاليات، من مثل:

- النموذج اللغوي؛
- النموذج القانوني ؛
- النموذج الاجتماعي؛
- النموذج الأخلاقي ؛

^١ انظر محمد الدريج: (التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم)، موقع الجامعة الحرة للتعليم، المغرب، ٢٠١٢ / <http://www.fae.ma> من ص ١ إلى ص ١٧ (اعتمد الباحث النسخة المرسلة من طرف د/محمد الدريج على بريده الإلكتروني بتاريخ ٢٧/٠١/٢٠١٣)

- النموذج الإنساني ...^١

و يعقب (الدريج) بقوله:^٢ ((و نستخلص نحن بدورنا وعلى هدي هذا المنظور (الباراديكم) ، نموذجاً أصيلاً آخر من تراثنا، نغنيه ونوظفه للمساهمة في الإصلاح البيداغوجي المنشود، وهو النموذج التعليمي ، "التدريس بالملكات"))).

٣- مكونات النموذج وخصائصه:

يقول (الدريج)^٣: "يتميز مقترحنا بالعديد من الخصائص العامة التي سنستعرضها في العناوين رفقة ولكنها تبقى مبادئ وتوجهات عامة، تحتاج بطبيعة الحال، إلى برامج تطبيقية لأجرائها وتجارب توفر ظروف تفعيلها داخل الأقسام والمدارس، برامج نحن بصدد الاجتهاد في وضعها وتفصيل مقتضياتها، سنعمل على عرضها في دراسات لاحقة:

أولاً:توظيف الملكات.

ثانياً:تأصيل النشاط التربوي.

ثالثاً:الاستجابة للحاجيات الحقيقية للمتعلمين.

رابعاً:رفض الاكتفاء بالصياغات الإجرائية- السلوكية للنشاط التعليمي.

خامساً:التخطيط الاستراتيجي واعتماد نظرة استشرافية للمستقبل.

سادساً:اعتماد النظرة الشمولية للمناهج.

سابعاً:تبني المنهاج المندمج. من خلال:١- الاندماج العمودي بين المراحل

والشعب.

٢- الاندماج الأفقي (التناسق

والتكامل المعرفي).

٣- الاندماج المنهاجي

curriculaire مع متطلبات المجتمعات المحلية.

٤- مفهوم الملكات في التراث:

^١ ص ٣

^٢ نفسه والصفحة نفسها

^٣ ص ٣ - ٦



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



يرى الدريج^١ بأن "مفهوم الملكات من المفاهيم الغنية في تراثنا العلمي والتربوي، حيث نجد له استعمالات كثيرة ومعاني متعددة ومضبوطة، تتمحور كلها حول اعتبار الملكات من أهم ما يمكن للفرد أن يكتسبه وأن ينتجه في نفس الآن، على مستوى فكره وشخصيته بشكل عام، في جميع أنشطة الحياة وفي مختلف العلوم والصناعات".

و في هذا الصدد يقدم "كمثال على ذلك ، تعاريف لبعض أظهر المفكرين ممن انشغلوا بهذا المفهوم واشتغلوا به ووظفوه في كتاباتهم"^٢.

أولاً: الملكة لدى الشريف الجرجاني: "الملكة هي صفة راسخة في النفس. فالنفس تحصل لها هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة ما دامت سريعة الزوال؛ فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة. وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقاً"^٣

ثانياً: الملكة عند إخوان الصفا: (القرن الرابع الهجري، -الحادي عشر الميلادي): اصطلاح إخوان الصفا على مفهوم الملكة بالعادة، حيث يرون أن الملكة كمهارة تكون في الأخلاق والصنائع ولا تكون إلا نتيجة تحصيل حاصل للممارسة الدائمة، حيث يعبرون عن هذا بقولهم: "...واعلم أن العادات الجارية بالمداومة عليها تقوي الأخلاق الشاكلة لها كما ان النظر في العلوم و المداومة على البحث عنها والدرس لها، والمذاكرة فيها يقوي الحذق بها والرسوخ فيها وهكذا المداومة على استعمال الصنائع والتدرب فيها يقوي الحذق بها والأستاذية فيها..."

ثالثاً: مفهوم الملكة عند ابن خلدون: (1332-1406 م). ترد هذه الكلمة في أكثر موضع من "المقدمة" ولا سيما على امتداد الفصول المخصصة للتعليم. وفي كل مرة يتخذ معنى سياقياً مضبوطاً. وإذا كان مفهوم العصبية هو المفهوم المركزي في تحليلات ابن خلدون للدولة والاجتماع البشري، فإن مفهوم الملكة هو المفهوم المركزي في آرائه حول التعليم.

ينبني التعليم المفيد عند ابن خلدون ، على ستة عناصر (التدريج، التكرار، عدم الخلط، عدم التوسع في المعارف الأداتية، التركيز على الكتابة والحساب، التوسع في العلوم من خلال الرحلة لطلبها). والهدف النهائي هو أن يحصل المتعلم على ملكة في العلم المدروس..

^١ ص ٦

^٢ نفسه والصفحة نفسها

^٣ ص ٧

ويعرفها "إن الملكات صفات للنفس وألوان فلا تزدهم دفعة، ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها".^١

إن الملكة فردية، فطرية ومكتسبة (ليست جماعية ولا فطرية كلياً)، كما أنها جسمانية (خارجية وملاحظة) حتى ولو كانت قدرة ذهنية. يقول ابن خلدون: "والملكة كلها جسمانية سواء كانت في البدن أو في الدماغ".

"والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة فيزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة".

ملكة صفة راسخة: عندما ترسخ الملكة يحصل الحذق والذكاء والكيس والاستيلاء على العلوم والصنائع. "وحسن الملكات في التعليم والصنائع وسائر الأحوال العادية يزيد الإنسان ذكاءً في عقله وإضاءة في فكره" وما لم تحصل الملكة لم يكن الحذق".

والملكة تتطور وتوجد، مثلما تنطفئ وتتمد، "[فالمتعلم] إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم، استعد بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق" "فتجود ملكته". "وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه".

الملكة صناعة: تمكن الملكة الإنسان وتسمح له بإتقان ومعرفة مبادئ الشئ وقواعده عن طريق الممارسة. "الملكة كقدرة أساس في صياغة الأفعال بأنواعها"، إذ تمكن الملكة الإنسان من القيام بالأعمال العائد إليها نحو الخياطة والحداة والتعليم واكتساب اللغة.

تحديد مفهوم ارتقاء الملكة إلى صناعة يتم عن طريق المراس والتكرار. الحفاظ على الملكة اللغوية السليمة يكون بتأسيس واقع لغوي اصطناعي سليم والعكس صحيح^٢

رابعاً: أنواع الملكات عند ابن خلدون: يصنفها من حيث طبيعة حدوثها إلى قسمين:

١- ملكات فطرية ويصطلح عليها بالجليلة.

٢- ملكات صناعية مكتسبة ويصطلح عليها بالصناعة.

مفرقا بينهما في كيفية الحصول: بحيث أن الأولى موجودة في الفرد بالفطرة أي أنها استعداد فطري يولد به الطفل حسب تعبير تشومسكي. أما الثانية فتحدث بالممارسة والدربة والميران.

ومن حيث درجة عموميتها، هناك نوعان من الملكات: ١- الملكات الأساسية التي ينبغي للمتعلم أن يحصلها من خلال تعلماته، وهي غاية التعلم وهدفه الأسمى، "وذلك أن الحذق في التعلم والتفنن فيه

^١ ص ٧

^٢ ص ٧



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله"

٢- الملكات الوسيطة (الأداتية) التي تخدم غيرها في طريق تحصيل الملكة الأساسية، فالمتعلم يحصل ملكة أولية (وسيطية) تساعد على الوصول إلى الملكة الأساسية مثل ملكة الوضوء من أجل تحصيل الملكة الأساسية التي هي الصلاة .

خامسا: مثال عن الملكات عند ابن خلدون :الملكة اللغوية.^١

اهتم ابن خلدون بالقدرة العقلية الكامنة وراء الكلام، مثل تشومسكي حيث اصطلح على تسميتها بالملكة،

قائلا : "وهذا معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم، ولم يأخذوها من غيرهم..." و تشومسكي يسميها الكفاية (القدرة) *compétence* حيث يقول : "اللغة قدرة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لفهم وتكوين جمل نحوية "

يقول ابن خلدون في "المقدمة" :

"...اعلم أن اللغات كلها شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقائصها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب أفراد المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة..."^٢

-تعريف محمد الدريج للملكة:

"الملكة تركيبة مندمجة من قدرات ومهارات واتجاهات، تكتسب بالمشاهدة والمعاينة وترسخ بالممارسة وتكرار الأفعال ، في إطار حل مشكلات ومواجهة مواقف، والملكة قابلة للتطوير و التراكم المتدرج (هيآت ، حالات ، صفات...) و يكون لها تجليات سلوكية خارجية (حذق، كبس ، ذكاء، طبع...)".^٣

^١ ص ٨

^٢ ص ٨

^٣ ص ٩



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



٦- تصنيف الملكات في النموذج^١

- ١- ملكات أساسية في الحياة.
- ٢- ملكات أكاديمية في التعليم.
- ٣- ملكات مهنية في الصناعة.

ملكات أساسية

في الحياة

ملكات اللغة والتواصل

مشاهدة الرسوم

بالكتاب ومشاهدة اللسان بالخطاب

ملكات الحساب في صنعتها "تصرف في العدد بالضم والتفريق"

الملكات المعرفية والمنطقية

الكتابة تقوي النظر العقلي، و الحساب يقوي العقل (العمليات الذهنية الصورية أو المنطقية)

الملكات العملية - الاجتماعية

أوليات السلوك والممارسات

في الاجتماع البشري والأخلاق

تدبير المنزل

ملكات أكاديمية / نوعية

في التعليم

ملكات في علوم دنيوية :

الرياضيات
علوم طبيعية
علوم اللغات
علم الاجتماع – التاريخ...
جدل – علم الكلام – منطق – علوم الفلسفة

ملكات في علوم شرعية:

علم إلهي ، الكتاب و السنة ، تفسير
– حديث
أصول الفقه – تصوف

ملكات لأجل علوم عملية

السياسة المدنية
الملكات التكنولوجية

ملكات مهنية

في العمل والصنائع

ملكات الصناعة البسيطة

تكون في الضروريات

والصنائع الضرورية مثل (الفلاحة , البناء , الحدادة , النجارة , الخياطة). ضرورة لأنها توفر ما هو ضروري للعيش

ملكات الصناعة المركبة

أي التي تكون في الكماليات والصنائع الشرفية مثل (التوليد , الكتابة , الغناء , الطب , التعليم)
(وهي شرفية لأنها تعطي صاحبها شرف الترفي .

٧- التوجهات التربوية للنموذج^١

أولاً: توجهات على مستوى الأهداف :

يرى الدريج بأنه حتى يتمكن نظامنا التربوي من القيام بوظائفه على أكمل وجه ، لابد من اعتماد مقاصد وأهداف وفق اختيارات وأولويات محددة في المنهاج التربوي ككل ، تستجيب لطموحات المجتمع. ثم ترتيبها وتنظيمها في لوائح خاصة بكل مرحلة تعليمية و كل شعبة ومقرر دراسي. بما يخدم الملكات الأساسية (المواصفات أو الأهداف العامة) المرسومة للمتعلم في نهاية كل مراحل من مراحل التحصيل الأولي والابتدائي؛ والملكات النوعية والصناعية ، المرتبطة بمختلف العلوم والصناعات في المراحل المتقدمة. كما ينبغي ان تستجيب المقاصد و الأهداف لحاجيات الفرد والعناية بمختلف جوانب شخصيته: الجسمية والعقلية والروحية. لأجل تكوين شخصية متوازنة ، بحيث لا نكتفي باستهداف الجوانب العقلية -المعرفية على حساب الجوانب الأخرى من الشخصية .

وللتذكير ينصح **أبو حامد الغزالي** في تنشئة الصبيان وعموما في آرائه التربوية ، باستهداف المكونات الرئيسية للنفس البشرية وهي: **العقل والروح والجسم**. وينظر إليها باعتبارها كيانا واحدا متكاملا. ومن ثم جاء تأكيده على بعض الأساليب والطرق التربوية التي تتناول تلك المكونات بشكل متكامل ومتوازن، كالمجاهدة والرياضة لتزكية القلب والروح، والتفكير لتربية العقل، وترقية النفس الإنسانية في مجالات الإدراك، واللعب لتربية الجسم وتنشيط العقل والحواس.

كما أننا نلح بخصوص اختيار الغايات ورسم الأهداف و المواصفات والملكات ، على تبني الرؤية الإستراتيجية والاهتمام بالمستقبل. وقد عانيت بالفعل الكثير من الأنظمة التعليمية المعاصرة بعملية التخطيط و**استشراف المستقبل** وكان هذا أحد أسباب نجاحها في الريادة والتقدم.

على أن الرؤية الجيدة للمستقبل ، يجب أن تتوفر فيها بعض الصفات ، لعل أهمها ما يمكن أن يقوم به أصحاب القرار والمخططون ، مركزيا و جهويا، وكذا الممارسون ... من وضع الأهداف والملكات التي تسعى المنظومة لتحقيقها ورسم للمتعلمين صورة **المستقبل** الذي نريد الوصول بهم إليه. فهم يبلورون بذلك، الرؤية والأهداف السامية ويشحنون كلا من المدرسين والتلاميذ بالرغبة في تحقيق تلك الأهداف والوصول إلى الغايات المرجوة. ولا فرق هنا بين أن تكون هذه الرؤية لاختيار شعب وتخصصات او



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



مسارات مهنية أو لوضع مشاريع شخصية...أو على المستوى العام ، عبر بناء مجتمع جديد تسود فيه العدالة والمساواة والحرية.

الرؤية المستقبلية الواضحة إذن ، هي التي تحفز التلاميذ على الاستمرار في السير نحو الهدف رغم الصعوبات. إن استشراف المستقبل يحتاج لنفاذ بصيرة وبعد نظر وتقدير كل الاحتمالات والاستعداد لأسوأها.

ثانيا: توجهات في المضامين المعرفية والفكرية:^١

- اعتماد مبدأ الاندماج والتكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير؛
- اعتماد مبدأ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية؛
- تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية؛ استحضار البعد المنهجي والروح العلمية-الموضوعية في تقديم محتويات المواد؛
- العمل على استثمار عطاء الفكر الإسلامي خاصة و الإنساني عامة ، لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية؛
- الحرص على توفير حد أدنى من المضامين الأساسية المشتركة والملكات الأساسية لجميع المتعلمين في مختلف المراحل (خاصة الأولى منها) والشعب؛
- إحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها (النظرية) والمعرفة الوظيفية - التطبيقية.
- اندماج محتويات المناهج خاصة في المراحل الأولى من التعليم، وارتباطها بخصوصيات الجهات واستجاباتها للحاجيات الفردية والجماعية .

ثالثا:توجهات في مجال التربية على القيم “الإصلاح النفس-أخلاقي”^٢

يروم هذا المكون الأساسي في نموذج "التدريس بالملكات"، تعزيز دور المدرس و المدرسة في نشر قيم المواطنة والأخلاق والآداب الحميدة وتقوية مكانة التربية الإسلامية والتربية على المساواة وحقوق الإنسان، وثقافة الإنصاف والتسامح، ونبذ الكراهية والتطرف.

كما يروم الانطلاق من القيم التي يتم إعلانها كمرتكزات ثابتة في النظام التربوي والمستندة أساسا على موروثنا الثقافي (ننظر على سبيل المثال ما ورد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين حول منظومة القيم

^١ ص ١٣

^٢ نفسه والصفحة نفسها

وكذا في "الكتاب الأبيض" خاصة في جزئه الأول المتعلق بالاختيارات والتوجهات على مستوى القيم (...) والتي ينبغي العمل على توظيفها فيما يعرف "بالتربية على القيم" ، وعلى أجزائها في المقررات والكتب المدرسية وأنظمة التقويم... والتي تستلهم بالأساس من:

- قيم العقيدة الإسلامية؛
- قيم الهوية الحضارية لأمتنا ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛
- قيم المواطنة وحقوق المواطن وواجباته؛
- القيم الكونية لحقوق الإنسان...

رابعا: توجهات في مجال الطرق والوسائل (لتحصيل وتنمية الملكات):^١

لتيسير اكتساب الملكات وتنميتها على الوجه اللائق عند المتعلم، يتعين مقاربتها من منظور شمولي لمكوناتها، ومراعاة التدرج البيداغوجي في برمجتها، ووضع استراتيجيات اكتسابها تستند على مراحل وخطوات تحصيل الملكات عند ابن خلدون وغيره . مع الاستفادة من التدريس بالمشكلات والعمل بفكرة المشروع (مشروع المؤسسة والمشاريع الشخصية...) للربط بين النظري والعملي . واعتماد حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعات متفاوتة تناسب مستوى المتعلمين ووتيرة التعلم لديهم ونوع ذكائهم الغالب ، ولذلك قيل : "كل لكل عبد بمقيار عقله وزن له بميزان فهمه ، حتى تسلم منه وينتفع بك وإلا وقع الإنكار لتفاوت المعيار " .

و لأجراً هذه التوجهات نقترح :

-العناية بكل ما يرتبط بأشكال تنظيم التعلم داخل الأقسام الدراسية (الطرق، الأساليب ، الوسائل، المصادر والكتب المدرسية، أنظمة التقويم والاختبارات)

- تنوع الأساليب وطرق تناول المعارف في إطار المقاربة بالملكات؛

- مع العمل على ترشيد استعمال البنيات التحتية والتجهيزات والأدوات التعليمية.

- و الإلحاح على تكييف بعض الطرق والممارسات التقليدية الأصيلة والأخذ عموماً بالطرق النشطة وطرق وضع المشاريع ومواجهة المواقف وحل المشكلات ...وعلى سبيل المثال :

نجد أن ابن خلدون مع أنه يبيح استخدام الطرق التي تناسب المعلم ، إلا أنه يشجع على استخدام طريقة المناقشة .فالتعليم عنده ، يهدف إلى حصول المتعلم على ملكة العلم حيث يصبح على درجة عالية من

^١ نفسه والصفحة نفسها

- الفهم وليس فقط حفظه دون فهم وتعمق. لذا انتقد ابن خلدون الطريقة القيروانية التي كانت في زمانه تركز على الحفظ بشكل كبير، ووصف الطلاب بأنهم يلتزمون الصمت والسكون التام دون مشاركة.”
- كما يقدم ابن خلدون منهجا متكاملا ومتماسكا في اكتساب الملكات يتميز بالأساليب التالية :
- ١- الاكتساب من خلال النشأة والممارسة في بيئة معينة .
 - ٢- الاكتساب من خلال الحفظ والتكرار والتمرن .
 - ٣- التدرج والانتقال من : حالة وقوع الفعل إلى الفعل ثم الصفة ثم الحال فالمملكة.

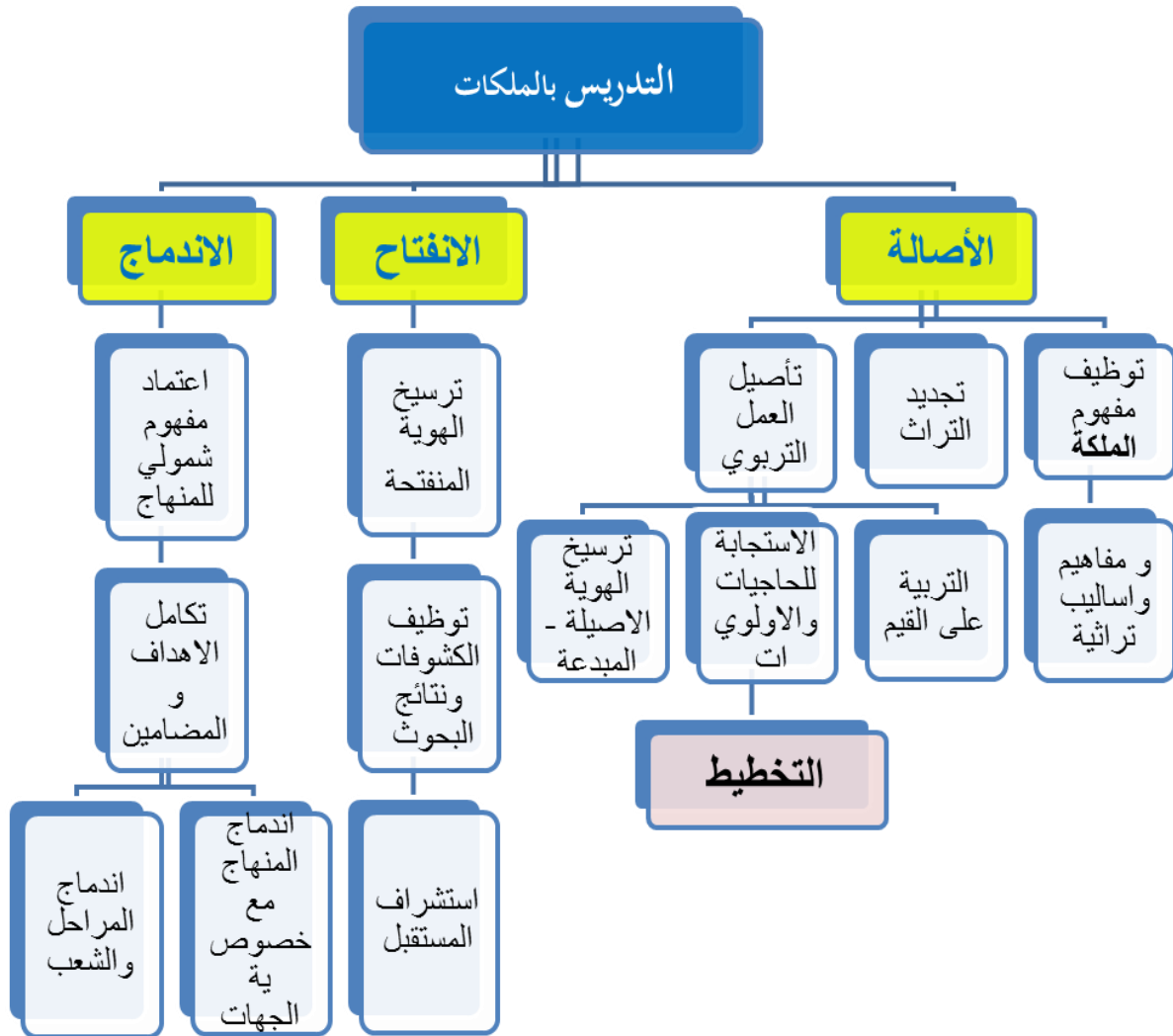
خامسا: توجهات في مجال تنظيم الحياة المدرسية:^١

- من حيث تنظيم الدراسة في مختلف المراحل التعليمية، للارتقاء بجودة الفعل البيداغوجي من خلال الرفع من فعالية التدريس ومن جدوى التعلم ومواءمة الفضاءات التربوية لهما ، اعتماد مبدأ التدرج.
- تنظيم الدراسة وفق معايير موضوعية تلائم المستجدات المراد إدخالها على مختلف المراحل التعليمية ما يلي:
- تنظيم كل سنة دراسية من حيث نظام الدورات والفصول...
- النظر في إمكانية اعتماد حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعات متفاوتة تناسب مستوى المتعلمين ووتيرة التعلم لديهم بما يفيد في الرفع من المردود الداخلي للمؤسسة وفي ترشيد استعمال البنيات التحتية والتجهيزات التعليمية . وقد ذكر أبو حامد الغزالي في كتابه ”إحياء علوم الدين“ ، أن من وظائف المعلم : ”ان يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه مالا يبلغه عقله فينفره أو يخط عليه عقله ولا يث إليه الحقيقة إلا إذا علم انه يستقل بفهمها.“
- إدراج الغلاف الزمني الخاص بالتقويم بجميع أنماطه : التشخيصي (في بداية التعلم) والتكويني (الملازم للتعلم) والإجمالي (بعد الانتهاء من التعلم) ، في إطار بيداغوجيا الملكات حسب مراحل اكتسابها وبمراعاة الغلاف المخصص لكل مادة دراسية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية ولكل وحدة في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي. و العمل بالدعم التربوي المنتظم الكفيل بترسيخ المكتسبات، والضامن للرفع من نسبة النجاح والتفوق وتكافؤ الفرص.
- المرونة في تنظيم الحصص الدراسية واستعمالات الزمن والعطل؛
- تخصيص مجالات زمنية للأنشطة الثقافية والفنية و الجمعية ضمن الحصص الأسبوعية.

- النظر في سبل ملائمة واندماج المدرسة وبعض مقرراتها مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.

٨ - خطاطة تلخص أهم مكونات و أهداف نموذج التدريس بالملكات -١

- قراءة جميل الحمدادي لمشروع الملكات:



بعد أن أنجز محمد الدريج مشروع قام بتوزيعه سنة ٢٠١٢ على المهتمين بالموضوع ومنهم صاحب هذه

الورقية البحثية

وفي سبتمبر ٢٠١٥ ألف د. (جميل حمداوي) من المغرب كتابه جديد النظريات التربوية بالمغرب: نظرية الملكات الذي نشر ضمن سلسلة كتاب الإصلاح (الكتاب السادس)^١ يعتبر كتاب (الحمدي) توسعة لمشروع (الدريج) واستدراكا لبعض جزئياته. فمثلا في الخلفية النظرية التي اكتفى فيها الدريج بالمفكر المغربي (محمد عابدا الجابري) حاول (الحمداوي) الإشارة الى مفكرين آخرين مثل المفكر المغربي الماركسي (عبدالله العروي)، والباحث المصري (حسن حنفي)، و(عباس الجراري)، و(علي زيعور)، و(أدونيس). وهذا كله في إطار تحديد التراث^٢ إن هذه التوسعة التي أشار إليها (الحمداوي) محاولة لإعطاء المشروع امتدادا في العالم العربي الإسلامي حتى لا يبقى محصورا في الرقعة الجغرافية المغربية.

تطرق (الحمداوي) إلى مبررات ودوافع مشروع الملكات للدريج ومنها: فشل تطبيق النظريات التربوية الغربية بالمدرسة المغربية لأسباب ذاتية وموضوعية، لا سيما أنها تتسم بالارتجالية، والتسرع، والتجريب، والتزقيع، واستنابات مشاكل الغير في تربة لا تلائم تربة الآخر. ويضاف إلى ذلك تأثره بنظرية الذكاءات المتعددة لدى هوارد غاردنر Howard Gardner التي تتشابه مع نظرية الملكات بشكل من الأشكال. فهناك الملكة اللغوية، والملكة الرياضية، والملكة المنطقية، والملكة الموسيقية، والملكة الفلسفية، والملكة الذاتية، والملكة الاجتماعية، والملكة الإعلامية.... وهلم جرا. كما تأثر محمد الدريج بنظرية التدريس الهادف والتدريس بالكفاءات والإدماج. وبالمشاق الوطني المغربي للتربية والتكوين وانسياقه وراء التكوين المدمج، علاوة على تأثره بمجموعة

^١ جميل الحمداوي: جديد النظريات التربوية بالمغرب، نظرية الملكات، سلسلة كتاب الإصلاح، سبتمبر ٢٠١٥ - نسخة إلكترونية - (لقد ارسل د الدريج نسخة لصاحب هذه الورقة بتاريخ ٢٩/٠٨/٢٠٢٠ لما استفسره عن مصير مشروع)
^٢ الحمداوي ص ٢٣- ٢٦



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



من من التصورات التربوية لدى علمائنا المسلمين، مثل الإمام الغزالي، وابن خلدون، وابن سحنون، والقابسي والسمعاني، وابن طفيل...^١

كما قدم (الحمدادي) ملخصا لمشروع الملكات قائلا: "وهكذا نستنتج بأن نظرية الملكات تستفيد بشكل من الأشكال من الطرائق البيداغوجية الفعالة، ومن نظرية الذكاءات المتعددة، وتستند إلى فلسفة التنشيط، ونتائج السيكلوجيا المعرفية، والانفتاح على فلسفة الكفايات والتعليم المدمج، وتربية ذوي الاحتياجات الخاصة، بله عن الدراسات المستقبلية وتقنيات علم التدبير... أضف إلى ذلك، أن التدريس بالملكات نظرية تراثية وأصلية تعتمد على فلسفة القيم الإسلامية، وتنطلق من الرؤية الدينية الواعية القائمة على التوازن، و الوسطية والاعتدال، والانفتاح، والتعايش، والتفاهم"^٢.

- تقييم مشروع التدريس بالملكات لمحمد الدريج:

إن دعوة (الدريج) تنم عن أصالة هذا المفكر الذي أسس البيداغوجيا على أسس اجتماعية وثقافية للمجتمعات الإسلامية التي نُهلت طيلة خمسة عسر قرنا من معين الإسلام قرآنا وسنة وعلومنا شرعية وممارسات واقعية، وأنتجت حضارة ثرية في المشرق والمغرب كانت تنويرا لأوروبا بعد العصور الوسطى في أراضيها: في الأندلس وجنوب فرنسا وفي إيطاليا وشبه جزيرة صقليا.

وبالفعل يعتبر أنموذج (ابن خلدون) نظرا لآرائه الناجعة في التربية والتعليم ذات الصلة بالواقع، خاصة في علن الاجتماع التربوي، غير أن هذه النظرية بعد مرور ستة قرون عن وفاة صاحب المقدمة يجب تطويرها وفق مستجدات العصر في ظل الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي. كما أن اختيار أنموذج الجابري في التأسيس الفلسفي لا يكفي وحده، ولا يسمح بتعميم نظرية الملكات، لأن الجابري في اعتقادنا لم يتمحض فكره

^١ الحمدادي ص ١٥

^٢ نفسه، ص ٤٨



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



نهايا للتصور الإسلامي كلية، كونه يسقط آليات ومناهج غريبة على التراث الإسلامي كتأثره

بإستمولوجيا (غاستون باشلار ١٨٨٤ - ١٩٦٢)، من خلال العوائق والقطيعة، والمنهج البنيوي.

ونحن نعتقد أن نموذج (مالك بن نبي ١٩٠٦ - ١٩٧٣) أجدر بالتأسيس النظري من غيره، حتى بالنسبة

للأسماء التي استدرکها (الحمدادي) في توسعته لقراءة التراث الإسلامي، هذا نظرا، لعلمية فكر مالك بن نبي

و أصالته، كما أنه يعتبر استمرارا لابن خلدون في استقراءه للواقع، واستشرافه للمستقبل، وفي مناهضته

للاستعمار، وللتخلص من الغزو الفكري. كما أن (الدريج) لم يشر في مشروعه الى التأسيس النفسي الذي

ينبغي لمقاربة الملكات، كما هو الشأن للسلوكية في مقاربة الأهداف و البنائية لمقاربة الكفاءات، لهذا نحن

نقترح أن نتوجه في هذا التأسيس إلى النظرية النفسية الإسلامية من خلال جهود مفكري الاسلام عبر

التاريخ كما ذكر ذلك (محمد عثمان نجاتي)، وخاصة ابن القيم كما بدلنا ذلك في دراستنا الموسومة

ب"النفس البشرية عند ابن قيم الجوزية" ودراسة (مصطفى عشوي) الموسومة ب"الإنسان في فكر ابن قيم

الجوزية - دراسة نفسية تربوية -"٢. ويمكن الاستفادة مما كتبه (محمد قطب) حول: (الإنسان بين المادية

والإسلام) و (دراسات في النفس الإنسانية) و (منهج التربية الإسلامية)، ومما كتب (فؤاد الأهواني) في كتابه

(التربية في الإسلام).٣

ونستنتج بأن مشروع بيداغوجيا الملكات للدريج مشروع واعد يتطلب جهودا مؤسساتية، كما يتطلب آذان

صاغية من أصحاب القرار لمدارسه، حتى يكون مؤهلا لتطبيقه.

التوصيات: وفي ختام بحثنا نوصي بما يلي:

١ بوداود حسين: النفس البشرية عند ابن قيم الجوزية، دمشق، وحي القلم، ٢٠١٤.

٢ إصدارات مؤسسة العلوم النفسية العربية، السعودية، العدد ١٢، ٢٠١٥.

٣ أحمد فؤاد الأهواني: التربية في الإسلام، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٥



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



١- التأكيد على استيعاب مضامين أنواع المقاربات البيداغوجية، وهضم أسسها الفلسفية والنفسية على

شكل الأهداف والكفاءات.

٢- الحرص على الاستفادة من التطبيقات العملية لتلك المقاربات.

٣- الاستفادة من التراث السيكلولوجي والتربوي لعلماء الإسلام عبر التاريخ

٤- العمل على تأصيل العمل البيداغوجي إسلامياً؛ من خلال مراعاة الضوابط الشرعية في العلوم

الإسلامية خاصة علم أصول الفقه.

٥- العمل على دراسة معمقة من أهل الاختصاص وإثرائه، وتوسعته حتى يصير مؤهلاً للتطبيق، والتعميم.

٦- تنظيم ملتقيات في الجامعات حول المشروع للتعرف عليه و البحث في أسسه وأبعاده.

دور علم أصول الفقه في تنمية ملكة الاجتهاد لدى طلاب علم الفقه الإسلامي في مرحلتي الماجستير والدكتوراه

الدكتور مراد عليون

الدكتورة أسماء صوكو

جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة

مقدمة:

إنّ علم أصول الفقه هو الآلة التي يتوصل بها طالب علم الفقه الإسلامي إلى فهم نصوص الوحي ومقاصده، وإلى الاجتهاد فيما لم يرد فيه نص، فقد انطوى على أسس البناء العملي المنهجي في مختلف مناحي الحياة، ذلك أن الغاية الأسمى منه هي استخراج الأحكام الشرعية؛ أكانت عبادات أم معاملات أم أخلاق أم عقوبات؛ وذلك ليكون المسلم على منهج الله تعالى في حياته، يؤدي واجباته وينتهي عن المحارم. ولما كان كذلك كان إمام طالب علم الفقه الإسلامي بهذا العلم من أوكد الواجبات، ففضلا عن أهميته البالغة وغزارة مادته فإنه يخاطب عقول المقبلين على دراسته ويحث فيهم جذوة التفكير، فلا يتمكن منه دارس إلا وقد حصلت له ملكة استنباط الأحكام الشرعية المنطبقة مع أدلة الشرع الملائمة للوقائع المعروضة والمراد إيجاد الحكم الشرعي لها.

ولعلنا اليوم في حاجة أكثر من أي وقت مضى إلى هذه الملكة التي يقتدر بها على بيان الأدلة والنظر فيها والاستفادة منها وحسن تنزيلها على واقع الناس لمعالجة مشاكلهم، إذ كثيرا ما خرّجت لنا الجامعات والمعاهد الإسلامية طلبة حاملين لشهادات الماجستير (الماستر) والدكتوراه ولكنهم بالمقابل لا يستطيعون إيجاد الأحكام الشرعية فيما يعرض عليهم من قضايا عصرهم اللهم إلا ما تعلّموه حفظا عن مشايخهم، وهذا ما جعل الناس يعزفون عن الدين ويبتغون الاحتكام إلى غيره ويفقدون الثقة في علمائه ودعائه، وما يزيد الطين بلة كثرة المستجدات في عصرنا نتيجة لمختلف التطورات العلمية والتكنولوجية والثقافية والاجتماعية. وعليه كان لا بد على المنظومة الجامعية الأخذ بعين الاعتبار صقل مواهب طلاب علم الفقه الإسلامي، وتلقينهم مهارات الاستدلال والاستنباط والتحليل والتخريج وتحقيق المناط... وهو ديدن علم أصول الفقه.

إن تكوين ملكة الاجتهاد يحتاج إلى الممارسة العملية ووضع المتفقه أمام مشكلات عصره، ومحاولة تقويم طريقته في علاجها، إذ إنه وبعد مروره بفترة من التأهيل النظري يحتاج إلى وضعه في مواجهة الواقع لترى لديه ملكة الاجتهاد الجزئي.

وعليه تنطلق هذه الورقات من إشكالية رئيسة هي: كيف يُسهم علم أصول الفقه في تنمية ملكة الاجتهاد لدى طلاب علم الفقه الإسلامي في مرحلتي الماجستير والدكتوراه؟ أي كيف يمكن تنمية ملكة الاجتهاد لديهم عن طريق علم أصول الفقه؟ ويتفرع عن هذه الإشكالية الرئيسة الأسئلة الفرعية الآتية: ما المقصود بملكة الاجتهاد؟ وما المهارات المستهدف تنميتها من خلال علم أصول الفقه؟ ولهذا نهدف من خلال هذا البحث إلى تبيان كيفية إسهام علم الأصول في تنمية ملكة الاجتهاد - بعد توضيح معناها - لدى طلاب علم الفقه الإسلامي. وقصد الإجابة على الإشكالية الرئيسة وما تفرع عنها من تساؤلات وتحقيقاً لأهداف البحث اتبعنا المنهج الآتي:

- المنهج الوصفي: وذلك من خلال التعريف بمصطلح ملكة الاجتهاد، ووصف كيفية إسهام علم أصول الفقه في تنميتها.

- المنهج الاستقرائي: من خلال تتبع المهارات والقدرات التي يمكن تربيتها لدى الطلاب والتي تستفاد من علم ومنهج أصول الفقه.

وعليه أقمنا البحث على: مقدمة ومبحثين وخاتمة.

مقدمة: في التعريف بالموضوع وإشكاليته وأهدافه والمناهج المتبعة فيه وخطته الإجمالية.

مبحث تمهيدي: في التعريف بالمصطلحات

أولاً: التعريف بعلم أصول الفقه

ثانياً: التعريف بملكة الاجتهاد

المبحث الثاني: كيفية إسهام علم أصول الفقه في تنمية ملكة الاجتهاد

أولاً: تنمية مهارات الاستنباط والاستدلال والاستقراء

ثانياً: اكتساب مهارة التطبيق وضبط المتفرقات

ثالثاً: تنمية مهارة تمحيص الأدلة وتحليل أقوال الفقهاء ومناقشتها وتحرير الخلاف وأسبابه

رابعاً: الدربة على اكتشاف علل الأحكام ومآخذها وتنزيلها

خامساً: تنمية مهارة التخريج الفقهي والأصولي

سادساً: تنمية مهارتي الجمع والترجيح بين الآراء والأدلة المتعارضة

سابعاً: اكتساب القدرة على الفهم السديد لمقاصد الكلام وعلى الموازنة بين المصالح والمفاسد

ثامنا: تنمية مهارة الجدل والمناظرة

خاتمة: ضمناها أهم نتائج البحث والتوصيات.

مبحث تمهيدي: في التعريف بالمصطلحات

أولا: التعريف بعلم أصول الفقه

١- حقيقة علم أصول الفقه: أصول الفقه مركب إضافي، يتضح معناه ببيان معنى كل جزء منه على حدة، وعليه نعرّف الأصل ثم الفقه، لنصل إلى تعريفه باعتباره لقبا وضع للدلالة على علم معيّن.

أ- معنى الأصل: لغة: يدور "الأصل" على معان عدّة أهمها: أسفل الشيء وأساسه، وما يستند وجود الشيء إليه، ومنشأ الشيء^١. كما أضاف الأصوليون للأصل معان لم يأت على ذكرها اللغويون، منها: ما منه الشيء، ما يبنى عليه غيره، ما تفرّع عنه غيره، قال السبكي: "والأصل: ما يتفرّع عنه غيره، وهذه العبارة أحسن..."^٢. أمّا اصطلاحا: فإنّ للأصل معان كثيرة عند الأصوليين، أهمها: الدليل الكلي؛ فيقال أصل هذه المسألة الكتاب أي دليلها، القاعدة، الراجح، المقيس عليه^٣. وأكثر المعاني قربا من معنى الأصل مما أوردناه هو المعنى الأول (الدليل الكلي)؛ لأنّه إنّما كان أصلا لانبناء الأحكام عليه واستنباطها منه. والمناسبة بين المعنى اللغوي المختار (ما تفرّع عنه غيره) والاصطلاحي للأصل هي: أنّ الفرع لا ينشأ إلّا عن أصل.

ب- معنى الفقه: لغة: هو الفهم والعلم بالشيء، ومنه قوله تعالى: ﴿قَالُوا يَا شُعَيْبُ مَا نَفَقَهُ كَثِيرًا مِّمَّا تَقُولُ﴾ [هود: ٩١]، أي ما نفهم كثيرا مما تقول^٤. أمّا اصطلاحا: هو العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية^٥.

^١ اللسان: ابن منظور، ط١ (بيروت: دار صادر)، مادة أصل، ١٦/١؛ المصباح المنير: الفيومي، (بيروت: المكتبة العلمية)، ١٦/١؛ المعجم الوسيط: جماعة، (دار الدعوة)، ٢٠/١.

^٢ الإجماع: السبكي، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٤هـ)، ٢١/١؛ الحاصل من المحصول: الأرموي، (بنغازي: جامعة قاريونس، ١٩٩٤م)، ص ٢٢٨؛ المعتمد في أصول الفقه: أبو الحسين البصري، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ)، ٥/١.

^٣ شرح الكوكب المنير: ابن النجار، ط٢ (مكتبة العبيكان، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م)، ٣٩/١؛ البحر المحيط: الزركشي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٠م)، ١١/١؛ نهاية السؤل: الأسنوي، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٩م)، ١٠/١؛ إحكام الفصول: الباجي، ط١ (بيروت: الرسالة، ١٤٠٩هـ-١٩٨٩م)، ٥٢/١.

^٤ المصباح: الفيومي، مادة فقه، ٤٧٩/٢؛ تاج العروس: الزبيدي، (دار الهداية)، مادة "فقه"، ٤٥٦/٣٦؛ الجامع لأحكام القرآن: القرطبي، (الرياض: دار عالم الكتب، ٢٠٠٣م)، ٩١/٩.

^٥ الإجماع: السبكي، مصدر سابق، ٢٨/١.

ج- معنى علم أصول الفقه: المعنى الأقرب الذي يجمع بين تعريف كل من جزأي المركب الإضافي هو: "العلم بالقواعد التي يتوصل بها إلى استنباط الأحكام الشرعية الفرعية عن أدلتها التفصيلية"^١. هذا وعُرف علم الأصول أيضا بأنه: "معرفة دلائل الفقه إجمالا وكيفية الاستفادة منها وحال المستفيد"^٢.

٢- فائدة علم أصول الفقه: منها:

- التمكن من حصول قدرة يستطيع من خلالها المجتهد استخراج الأحكام الشرعية من أدلتها على أسس سليمة، وضبط أصول الاستدلال (بيان الأدلة الصحيحة من الزائفة)، وإيضاح الوجه الصحيح له (فليس كل دليل صحيح يكون الاستدلال به صحيحا)، وتيسير عملية الاجتهاد وإعطاء الحوادث الجديدة ما يناسبها من الأحكام.

- معرفة الأسباب التي أدت إلى وقوع الخلاف بين العلماء والتماس الأعذار لهم، والدعوة إلى اتباع الدليل حيثما كان وترك التعصب والتقليد الأعمى، وبيان ضوابط الفتوى وشروط المفتي وآدابه، وضبط قواعد الحوار والمناظرة؛ وذلك بالرجوع إلى الأدلة الصحيحة المعتمدة، والوقوف على سماحة الشريعة الإسلامية ويسرها والاطلاع على محاسن هذا الدين.

- حفظ العقيدة الإسلامية بحماية أصول الاستدلال والرد على شبه المنحرفين، وصيانة الفقه الإسلامي من الانفتاح المترتب على وضع مصادر جديدة للتشريع، ومن الحمود المترتب على دعوى إغلاق باب الاجتهاد^٣.

ثانيا: **التعريف بملكة الاجتهاد**: قبل بيان معنى ملكة الاجتهاد باعتبارها لقبا على صفة معينة، لا بد من بيان جزأيها اللذين تركبت منهما، وهما: (الملكة)، و (الاجتهاد)؛ لأنّ معناها اللقي ليس بمعزل عن معاني ما تركبت منه.

١- **حقيقة الملكة لغة واصطلاحاً**: لغة: أصلها الفعل الثلاثي "مَلَكَ" الذي تدور معانيه حول الشدة والقوة والصحة والإجادة في الشيء، فيقال: ملك العجين يملكه مَلِكاً أي: قوي عليه، وملك العجين أملكه مَلِكاً (بافتح) إذا شددت عجنه، والاسم الملك؛ لأنّ يده فيه قوية صحيحة، ويقال فلان حسن الملكة أي حسن الصنيع^٤. أما اصطلاحاً: فقد حاول الفقهاء والأصوليون ومن اعتنى باصطلاحات الفنون وتعريفها وضع تعريف للملكة، وهي تعريفات وإن اختلفت ألفاظها فإنّها اتفقت على القدر الأدنى من

^١ شرح مختصر المنتهى الأصولي لابن الحاجب: عضد الدين الإيجي، ط ١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤م)، ١/ ٦٣.

^٢ منهاج الوصول إلى علم الأصول: البيضاوي، ط ١ (بيروت: دار ابن حزم، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م)، ص ٥١.

^٣ معالم أصول الفقه عند أهل السنة والجماعة: الجيزاني، ط ٥ (دار ابن الجوزي، ١٤٢٧هـ)، ص ٢٣.

^٤ لسان العرب: ابن منظور، مصدر سابق، ١٠ / ٤٩١؛ تاج العروس: الزبيدي، مصدر سابق، ٢٧ / ٣٥٢؛ مقاييس اللغة: ابن فارس، (دار الفكر، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م)، ٥ / ٣٥١ - ٣٥٢؛ مختار الصحاح: الرازي، (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م)، ص ٦٤٢.

مدلولها، حيث اتفق على كونها صفة- أو هيئة أو كيفية- راسخة في النفس، فعرفها المرادوي قائلا: "وقولنا صفة راسخة في النفس المراد بالصفة هي الملكة؛ لأنهم فسروها بها، فالملكة هي الصفة الراسخة في النفس، أما الكيفية النفسانية في أول حدوثها قبل أن ترسخ فتسمى حالة"^١. وعرفها أمير بادشاه مبينا كيفية حصولها فقال: "الملكة المراد بها كيفية راسخة في النفس متسببة عن استجماع المآخذ والأسباب والشروط"^٢. وعرفها زكريا الأنصاري مبينا ثمرتها فقال: "الملكة هيئة راسخة في النفس يدرك بها المعلوم، أي ما من شأنه أن يعلم"^٣، فهي تعين على سرعة البديهة في إدراك المعلوم. وأبان حقيقتها الجرجاني مبينا شروطها قائلا: "هي صفة راسخة في النفس؛ وتحقيقه أنه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة ما دامت سريعة الزوال، فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها صارت بطيئة الزوال فتصير ملكة"^٤، فهي هو الجرجاني يجعل من شروط الملكة كونها متكررة، ممارسة تتقوى شيئا فشيئا في النفس بعد أن بدأت باهتة- موهوبة ومكتسبة-، بطيئة الزوال، فإن افتقر شرط منها كانت حالة ولم ترق لأن تكون ملكة. وعرفها علي جمعة فقال: "هي كيفية راسخة في النفس بها تدرك النفس الجزئيات في ذلك العلم عن طريق الإدراك الذي هو حصول لصورة مسألة من مسائل العلم في الذهن، ومن الملاحظ أنّ القواعد تصورها لا يحتاج إلى عالم أما الملكة والإدراك فيحتاج إلى عالم بالفرن المعروف، وهذا النوع لا يمثل آراء مختلفة بل يمثل اختيارات ممكنة"^٥، وواضح أنّ الإدراك يحصل بعد التأمل.

التعريف المختار: صفة راسخة في النفس موهوبة ومكتسبة تعين على سرعة البديهة في إدراك المعلوم بعد التأمل.

٢- حقيقة الاجتهاد لغة واصطلاحاً (حقيقة المجتهد)^٦:

^١ التعبير شرح التحرير: المرادوي، (الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م)، ٤/ ١٨٥٨- ١٨٥٩.

^٢ تيسير التحرير: أمير بادشاه، (دار الفكر)، ١/ ١٣.

^٣ غاية الوصول في شرح لب الأصول: زكريا الأنصاري، (مصر: دار الكتب العربية الكبرى)، ص ١٦٤.

^٤ التعريفات: الجرجاني، ط ١ (بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٥هـ)، ص ٢٦٩.

^٥ المصطلح الأصولي ومشكلة المفاهيم: محمد علي جمعة، ط ١ (القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٧هـ- ١٩٩٦م)، ص ١٨.

^٦ أما حكم الاجتهاد فتارة فرض عين على المجتهد في حق نفسه فيما نزل به وفي حق غيره إذا تعيّن عليه الحكم، وتارة فرض كفاية إن أجاب واحد من المجتهدين سقط الفرض عن جميعهم وإن أمسكوا مع ظهور المصائب لهم أمثوا، وتارة مندوبا إن كان قبل نزول الحادثة، ومحتمّا إن كان في مقابلة دليل قاطع أو أن يقع بمن لم تتوفر فيه شروط المجتهد فيما يجتهد فيه. وأما مجال الاجتهاد فإنه لا يحل إلا فيما لا نص فيه مما كان ظني الدلالة. وأما شروط المجتهد فأهمها: أن يعرف من الكتاب ما يتعلّق بالأحكام بأن يكون مستحضرا لها أو يعرف مواقعها من مظانها، ومن السنة أحاديث الأحكام وصحة الحديث، وأن يعرف الناسخ من المنسوخ، ومواطن الإجماع، ومن النحو واللغة ما يكفيه في معرفة ما يتعلّق بالكتاب والسنة، وأن يعرف تقرير الأدلة وما يتقوّم ويتحقق به كيفية نصب الدليل ووجه دلالته على المطلوب، وأن تكون له ملكة

لغة: أصله الفعل الثلاثي جَهَدَ، والمصدر منه الجهد، وفيه لغتان الفتح والضم، فالجهد بالفتح ما جَهِدَ الإنسان من مرض أو أمر شاق، أما الجُهد بالضم فمعناه الطاقة، ويقال اجتهد في الأمر بذل وسعه وطاقته في طلبه ليلبغ مجهوده ويصل إلى نهايته^١. ومما يلحظ هنا أنّ الأصوليين عبّروا عن المعنى اللغوي للاجتهاد بأفضل مما أبان عنه اللغويون فقالوا: "هو استفراغ الوسع في تحقيق أمر من الأمور مستلزم للكلفة والمشقة"^٢. أما اصطلاحاً: فعرفه الآمدي بقوله: "هو استفراغ الوسع في طلب الظن بشيء من الأحكام الشرعية على وجه يحس من النفس العجز عن المزيد فيه"^٣. وعرفه الشاطبي فقال: "هو استفراغ الوسع في تحصيل العلم أو الظن بالحكم"^٤. وعرفه الشوكاني بأنه: "بذل الوسع في نيل حكم شرعي عملي بطريق الاستنباط"^٥.

والملاحظ على هذه التعاريف رغم تنوع التعبيرات اتفاق أصحابها على كون الاجتهاد استفراغ الوسع وبذله لدرك حكم شرعي من دليله، وعليه **فحقيقة المجتهد:** من استفراغ وسعه في تحصيل حكم شرعي عملي من دليله بعد تحصيل شروط الاجتهاد.

٣- معنى ملكة الاجتهاد: بعد تعريف أجزاء المركب الإضافي، نأتي إلى التعريف بالاعتبار اللقي، وقد سبقت محاولات في ذلك، إلا أننا لم نجد من عرفها بهذا المصطلح غير أوشريف بولوز، حيث قال: "هي صفة راسخة في النفس وقوة ذهنية يقتدر بها على طلب حكم شرعي في النازلة حيث يوجد ذلك

الاستنباط وأن يكون ذكي الفؤاد متوقد الذهن، والعدالة مشترطة في قبول فتواه وخبره، وكذا إلمامه وممارسته لمقاصد الشريعة. وأما مراتب **الاجتهاد** فمن أشهر التقسيمات تقسيم ابن الصلاح؛ حيث جعلها خمسة أقسام: مجتهد مطلق، ومجتهد منتسب، ومجتهد تخريج، ومجتهد ترجيح، وطبقة الذين يقومون بحفظ المذهب وفهمه ولا يستطيعون الترجيح، وهو - في الحقيقة - تقسيم أغلب المتكلمين الذين يرون انقطاع المجتهد المستقل بانقضاء عصر الأئمة الأربعة وغيرهم كالليث (المهذب في علم أصول الفقه المقارن: عبد الكريم النملة، ط١) (الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م)، ٢٣٢٧-٢٣٢٨؛ المستصفي: الغزالي، ط١) (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ)، ص٣٤٥؛ الموافقات: الشاطبي، ط١) (دار ابن عفان، ١٩٩٧م)، ١١٥/٥ و١١٥؛ المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل: ابن بدران، ط١) (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م)، ص١٩١-١٩٥؛ شرح الكوكب المنير: ابن النجار، مصدر سابق، ٤/ ٤٦٠-٤٦٢؛ الإبهام: السبكي، مصدر سابق، ٨/١؛ إعلام الموقعين: ابن القيم، ط١) (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩١م)، ٤/ ١٦٣ وما بعدها؛ المسودة: آل تيمية، (القاهرة)، ص٤٨٨؛ آداب الفتوى والمفتي والمستفتي: النووي، ط١) (دمشق: دار الفكر، ١٤٠٨هـ)، ص٢٣-٣٠؛ أدب المفتي والمستفتي: ابن الصلاح، ط١) (المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ١٤٠٧هـ)، ص٨٦-٩٩).

^١ لسان العرب: ابن منظور، مصدر سابق، ١٣٣/٣؛ المصباح المنير: الفيومي، مصدر سابق، ١/ ١١٢.

^٢ الإحكام: الآمدي، ط١) (بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٤هـ)، ٤/ ١٦٩.

^٣ المصدر نفسه: ٤/ ١٦٩.

^٤ الموافقات: الشاطبي، مصدر سابق، ٥/ ٥١.

^٥ إرشاد الفحول: الشوكاني، ط٢) (دار الكتاب العربي، ١٤١٩هـ-١٩٩٩م)، ٢/ ٢٠٥.

الحكم^١، أي-حسبه- القدرة على تحصيل الدليل لحكم شرعي، والتي لا تحصل إلا بمعرفة علوم معيّنة، وعبر مراحل ومستويات مختلفة، وبالتعمق فيها على نحو يكون لواجدها رأي غير صادر عن تقليد. غير أنّ لمصطلح "ملكة الاجتهاد" مرادفات، هي: الملكة الأصولية، والملكة الأصولية، وردت بشأنهما تعاريف، منها: تعريف أمير بادشاه بأنها: "كيفية راسخة في النفس حاصلة باستجماع المآخذ والأسباب والشروط التي يكفي المجتهد الرجوع إليها في معرفة الأحكام الشرعية يقتدر بها على استخراج كل مسألة ترد عليه بعد التأمل"^٢. وعرفت الملكة الفقهية بأنها ممّا: "يقتدر بها على استنتاج الأحكام من مأخذها"^٣. وقيل: "هي القدرة على النظر في الأدلة وكيفية استنباط الأحكام منها حتى لا تكاد تعرض عليه حادثة من الحوادث إلا أمكن أن يعطيها ما يليق بها من الأحكام، فضلا عن أنّه بعد ذلك تطمئن نفسه إلى ما يعمل به من أحكام أو يفتي به غيره أو يقضي به بين الناس، إذ لا يقدم على ذلك إلا وهو يعلم الدليل على ما أقدم عليه"^٤. وعرفها شبير بأنها: "صفة راسخة في النفس تحقق الفهم لمقاصد الكلام الذي يسهم في التمكن من إعطاء الحكم الشرعي للقضية المطروحة، إمّا برده إلى مظانه في مخزون الفقه، أو بالاستنباط من الأدلة الشرعية أو القواعد الكلية"^٥. وعرفت الملكة الأصولية بأنها: "أن تكون لدى المحب للعلم أو الباحث في مسائله مهارة يقتدر بها على استخراج الأحكام من مأخذها، وقوة على تحليل النصوص الشرعية وأقوال الأئمة والفقهاء مع فهم تام للمقاصد العامة للشرعية الإسلامية"^٦، أي أن يكون الفقه عنده سحبة.

نقد التعاريف: إنّ التعريف الأول (تعريف أوشريف) على قصره إلا أنّه تضمّن شرحا وهو ما يعاب في التعاريف العلمية، حيث أورد صاحبه "صفة راسخة وقوة ذهنية"، والحق أن الصفة الراسخة ما هي إلا قوة عقلية يقتدر بها الفقيه على إدراك الحكم الشرعي، كما أنّه تضمّن عبارة "طلب حكم شرعي في النازلة حيث يوجد ذلك الحكم"، والحق أنّ عبارة طلب لا تناسب واقع وحجم عمل الفقيه؛ إذ إنّّه يعمل على استخراج واستنباط الحكم الشرعي مما يوحي بأنّه يبحث في الأدلة ويقوم بعمل ممنهج.

^١ تربية ملكة الاجتهاد من خلال كتاب بداية المجتهد وكفاية المقتصد: محمد أوشريف بولوز، ط١ (الرياض: دار كنوز إشبيلية، ١٤٣٢هـ- ٢٠١٢م)، ٣٥٦/١.

^٢ تيسير التحرير: أمير بادشاه، مصدر سابق، ١/ ١٣.

^٣ التقرير والتحرير: ابن أمير الحاج، (بيروت: دار الفكر، ١٤١٧هـ- ١٩٩٦م)، ٣/ ٣٨٨.

^٤ الملكة الفقهية- حقيقتها وشروط اكتسابها وثمراتها: عبد الله بن فهد بن سليمان القاضي، ط١ (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤٣٧هـ- ٢٠١٦م)، ص ٦٢.

^٥ تكوين الملكة الفقهية: محمد عثمان شبير، ط١ (الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٩٩٩م)، منشور ضمن سلسلة كتاب الأمة، العدد ٧٥، السنة ١٩، ص ٥٨.

^٦ <http://ahmad-mosfer.com>

أما التعريف الثاني (بادشاه) فهو تعريف طويل تضمّن شرحاً، كما أنّ قوله "حاصلة باستجماع المآخذ والأسباب والشروط التي يكفي المجتهد الرجوع إليها في معرفة الأحكام.."؛ يحصر الملكة في كونها مكتسبة في حين أنه يحتاج تحصيلها إلى صفات ذاتية شخصية في المجتهد كالذكاء والفتنة وغيرها، كما أن هذه الأسباب والشروط هي آليات لابدّ من توفرها فيمن يريد تكوين ملكته، وليس يرجع إليها في معرفة الأحكام الشرعية؛ إذ الرجوع في عملية الاستنباط إلى أدلة الفقه، كما أنّ قوله "على استخراج كل مسألة ترد عليه" عبارة ليست في محلها؛ إذ إن المطلوب من المجتهد هو استخراج الأحكام من الأدلة، أما استخراج المسائل فهذا مما يفرضه الواقع المعيش من قضايا تنتظر من الفقيه إيجاد الحكم الشرعي المناسب لها، أيضاً فإنّ المجتهد بعد امتلاكه للملكة وإحاطته بمصادر التشريع ليس ملزماً بإيجاد الحكم الشرعي لكل المسائل التي تعرض عليه، والواقع يشهد على ذلك؛ فهذا هو الإمام مالك رضي الله عنه تعرض عليه ست وثلاثون مسألة في اليوم يجيب عن بعضها ويقول في أغلبها لا أعلم.

أما التعريف الثالث فمن عيوبه وجود عبارة "استنتاج"، وهي وإن كانت نوعاً من الاستنباط (القياس التمثيلي) فإنها لا توحى بأي حال عن حقيقة وحجم عمل المجتهد؛ إذ إنّ الأحكام تتطلب استخراجاً واستنباطاً، مما يفهم منه أن الفقيه قد أدى عملاً منظماً ممنهجاً ولم يجد الحكم جاهزاً في المقدمات حتى يقوم باستنتاجه.

وأما التعريف الرابع فقد تضمّن شرحاً، كما أنّ اطمئنان الفقيه إلى الحكم مطلوب حصوله قبل إصداره للحكم لا بعده، فإن لم يحصل له الاطمئنان قبلُ فإنّه يمنع من التصريح برأيه في المسألة. وأما التعريف الخامس (شبير) فهو طويل متضمّن شرحاً، كما أنّ قوله "إما برده إلى مظانه في مخزون الفقه أو بالاستنباط.."، فيه إطناب وحشو، وكان يكفيه القول: "...إما تحريجاً أو استنباطاً"، وعليه فالتعريف غير شامل أيضاً لكل عمليات الاجتهاد من الترجيح بين الأقوال أو الجمع بينها أو الاختيار منها..

وفيما يخص التعريف الأخير فهو طويل، ناهيك عن أنّ عبارة "أن تكون لدى المحب للعلم" في غير محلها، والحق أن ملكة الاجتهاد قد تكون لمن لا حب له للعلم الشرعي كما هو الحال مع المستشرقين الذين يدرسون الإسلام ويتمكنون من مفاتيحه ليس حبا فيه وإنما لضربه، ولا ينكر أحد ما لديهم من ملكة أصولية استطاعوا بها التلبس على الكثير من ضعاف الإيمان وحتى على الراسخين في العلم من أبناء الأمة الإسلامية، كما أن عبارة "الباحث في مسأله" عبارة ليست على إطلاقها؛ إذ الملكة في الحقيقة قدرة ومؤهل يعين صاحبه على سرعة البديهة في إدراك الأحكام الشرعية حتى قبل أن يصبح باحثاً، وكذلك الحال مع الأئمة الأربعة كمالك وأبي يوسف اللذان أوتيا هذه الملكة منذ الصغر وقبل خوض غمار البحث

وممارسة الفقه والإفتاء. هذا إضافة إلى أنّ بقية التعريف لا يعدو أن يكون شرحاً لشروط الفقيه المنبري للإفتاء في قضايا الناس كفهم المقاصد، والشروط ليست جزءاً من الماهية.

وعليه وأخذاً بالاعتبار لتعريف أجزاء المركب الإضافي، وكذا التعاريف سالفه الذكر ونقدها، نقترح أن تعرّف ملكة الاجتهاد كالاتي: هي صفة راسخة في النفس موهوبة ومكتسبة يقتدر بها على استنباط الأحكام الشرعية من مظاهرها بعد التأمل.

٤- مقومات ملكة الاجتهاد وخصائصها:

أ- مقومات ملكة الاجتهاد: منها:

- الإخلاص في بلوغ هذا المسلك وقطع الطمع عن نيل الرضا وحسن الذكر من غير الله.
- العزم والثبات على التعلم إلى آخر العمل واختيار وصحبة الأستاذ الحاذق والقُدوة والذي ينبغي عليه الاجتهاد في اختياره؛ لأنّ أوّل ما يذكر في المرء أستاذه، فإن كان جليلاً جلّ قدره والعكس؛ ذلك أنّ المعلم هو من يغرس حب العلم وطرقه بأساليبه المختلفة، وينمي لدى الطالب القدرات العقلية والنفسية ويصقل مواهبه بعد اكتشافها، ويغرس فيه حسن الخلق والهمة العالية.
- الاستعداد العقلي والنفسي ما عبّر عنه بالذكاء والفتنة؛ حتى يحصل له الفهم السديد لما يتعلّمه وقوة الاستيعاب، ويتنبّه لمواطن الشبه والاختلاف ويصل به إلى معرفة المسكوت عنه من أمارات المنطوق، وإن قلّت الفتنة لم يصح منه الاجتهاد. ينضاف لذلك صفاء النفس وحسن السريّة بالالتزام بالطاعات وتجنّب المعاصي، والجد والهمة في الطلب لأنه يطمح إلى شواهد الكمالات^١.
- وجود مناهج دراسي أصيل يتلقاه في مراحل دراسته مع الطريقة المثلى في تدريس الفقه بيّنها ابن خلدون فقال: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلّمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرّج شيئاً فشيئاً وقليلًا قليلًا"^٢، يأتي تفصيل ذلك في عنصر "مستويات الملكة".

ب- خصائص ملكة الاجتهاد: منها:

- الملكة صفة في النفس، وهي تعين الشخص على سرعة البديهة في فهم الموضوع وإعطاء الحكم الخاص به، والتميز بين التشابهات بإبداء الفروق والموانع والجمع بينها بالعلل والأشباه والنظائر.
- الملكة صفة مكتسبة وموهوبة تتحقق للشخص بالاكتساب والموهبة.
- الملكة صفة راسخة، فهي تبدأ ضعيفة ثم تقوى وترسخ في النفس^١.

^١ أدب القاضي: الماوردي، (بغداد: مطبعة الإرشاد، ١٩٧١م)، ٤٩٢/١؛ أجد العلوم: صديق القنوجي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٧٨م)، ٢٤٤ و ٢٤٠/١.

^٢ مقدمة ابن خلدون: عبد الرحمن ابن خلدون، (المطبعة الشرفية)، ص ٦٢٤-٦٢٦.

٥- مستويات تحصيل ملكة الاجتهاد ومعوقاته:

أ- مستويات ملكة الاجتهاد: ملكة الاجتهاد لا تحصل إلا بعد مراحل، أولها قدرة وموهبة يؤتيها الله من يشاء تبدأ إرهاصاتها من الصبا المبكر، كما يمكن أن تحصل على المدى البعيد بعد مخطط شامل يسير على وفقه الطالب، وهي تمر قبل اكتمالها بثلاث مراحل حسب ابن خلدون: **الأولى:** ملكة جزئية غايتها تهيئته لفهم الفن وتحصيل مسأله، حيث يلقي عليه مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها شيخه على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن. **الثانية:** ملكة متوسطة، يرجع به إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته. **الثالثة:** ملكة تامة، حيث يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا منغلقاً إلا وضحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته. ثم ختم قائلاً: "وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه"^٢.

ب- معوقات تحصيل ملكة الاجتهاد: هي في أصلها معوقات طلب العلم، نذكر منها: **معوقات خلقية:** وتتمثل في تلبس الشخص ببعض الأخلاق الذميمة التي تذهب بركة العلم وتفسده، وهي الكبر والحسد والغرور والعجب؛ حيث يؤدي الكبر إلى انتشار الكره بين العالم والمتعلم؛ لأن المتعلم يشعر بتعالي المعلم ما يؤدي إلى عدم استثمار ملكته ونقصاتها، ويؤدي به العجب إلى الاستبداد بالرأي وعدم مشاوره الغير والاستتكاف عن طلب العلم وقلة الإصغاء إلى العلماء بحجة الاكتفاء بالرأي والكتب، ويحجبه الغرور عن طلب الزيادة في العلم؛ لأنه يظن أنه قد وصل إلى منتهى العلم، وأما الحسد فيزرع العداوة بين الإنسان وغيره فيعيش عندها في عزلة عن الناس فلا يفيد ولا يستفيد. **ومعوقات منهجية:** منها الإخلال بالنصوص الثابتة والغفلة عنها عند الاجتهاد والتفسير السيء لها، والغفلة عن الإجماع اليقيني والتقليد الذي ينطوي على الجُمود والتعصب، والالتزام بحرفية النصوص وعدم تعليل الأحكام والتشديد والتضييق، والغلو في اعتبار المصلحة وتبرير الواقع، والانقطاع عن العلم وعدم إتمام كتبه ومبادئه وأصوله، وكثرة التصانيف وتشعب العلوم والمختصرات؛ فالكثرة تبعث هيبه في النفوس وضعف الأمل في الإحاطة بجوانب العلم مما يغري بالانصراف عنه، وأما المختصرات فلكونها تحرم الطالب من بسط المعرفة وتكرارها وكثرة الأمثلة والبيان الموصل إلى الملكة التامة^٣.

^١ تكوين الملكة الفقهية: شبير، مرجع سابق، ص ٤٩-٥٠.

^٢ مقدمة ابن خلدون: ابن خلدون، مصدر سابق، ص ٦٢٤-٦٢٦؛ تربية ملكة الاجتهاد: محمد أوشريف بولوز، مرجع سابق، ١/ ٣٦٠.

^٣ الملكة الفقهية: شبير، مرجع سابق، ص ١٥٠-١٧٠؛ تربية ملكة الاجتهاد: أوشريف بولوز، مرجع سابق، ١/ ٣٥٦.

المبحث الثاني: كيفية إسهام علم أصول الفقه في تنمية ملكة الاجتهاد

من روعة الدين الموروث عن النبي صلى الله عليه وسلم ومن ورائه جميع الأنبياء، قدرته على ملاحقة الحوادث والمستجدات، واستيعاب اختلاف الأزمنة والأمكنة والأحوال بحيث لا يكاد يند شيء عن النص أو الفهم عنه. وتبقى آلية الاجتهاد الفاعل المؤثر في بسط رداء الدين ومد ظله ليشمل النوازل والجديد من قضايا الحياة التي لها صلة بالناس وتقتضي حكما في الشرع، وهذا الاجتهاد يستوجب شروطا وتأهيلا وتكويننا لملكته في فترة الطلب العلمي، ونخص بالذكر هنا مرحلتي الماستر والدكتوراه.

ومن أهم ما يشترط للمتصدي للاجتهاد إلمامه بمادة علم أصول الفقه، لما لهذا العلم من أهمية عظمى في تكوين شخصية الطالب المسلم وتمكينه من تنمية كفاءاته وقدراته العقلية وإقداره على اكتساب ملكات التكوين الذاتي، والتي تساعده في ردّ الحوادث إلى الأحكام المجملية من الكتاب والسنة، يقول الزركشي فيما ينبغي لمفسر عموم القرآن وآيات الأحكام: "ولا بد من معرفة قواعد أصول الفقه، فإنه من أعظم الطرق في استثمار الأحكام من الآيات"^١. وأمام صعوبة الاجتهاد في مجتمع يتعد فيه الناس عن هدي الإسلام من جهة، وتشعب العلوم وكثرة المؤلفات واتساع المطلوب وقصر الأعمار، يحسن بطالب الاجتهاد اقتصاد الجهد والأخذ بسلم الأولويات في العلم، من خلال الاهتمام بالأصول وعدم تضييع الأعمار مع التفرجات قبل إحكام ما هنالك من قواعد وأمّهات وأسس عليها يبنى صرح الاجتهاد والتفريع^٢.

إن التخرج من قسم الفقه والأصول من المرحلة الجامعية اليسانس يؤهل للالتحاق بالمرحلتين التاليتين الماستر والدكتوراه، ولتلك المرحلتين أهدافهما التي تقتضي أن يكون لدى المتقدم إليهما مستوى من التحصيل الأصولي والفقهية يمكنه من الاستعداد لتحقيق تلك الأهداف، والتي نعني بها "الملكة الاجتهادية"، فالفقيه هو من له ملكة استنباط الأحكام وتطبيقها على الواقع، وهذا يوجب أن يكون تعليم أصول الفقه تعليما مكسبا للتفكير الفقهي الصحيح ولمهارات الفهم، ومن أهم المهارات التي يكسبها علم أصول الفقه لطلاب الفقه الإسلامي ما يأتي:

أولاً: تنمية مهارات الاستنباط والاستدلال والاستقراء

١- تنمية مهارة الاستنباط: يقال استنبط الفقيه، أي: استخرج الفقه^٣، وهي مهارة يقتدر بها على إيجاد معلومات جديدة جزئية من معلومات متوافرة كلية (القاعدة العامة) بالاعتماد على التشابه والتعليل، ف:

^١ البرهان في علوم القرآن: الزركشي، ط ١ (بيروت: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٧٦هـ-١٩٥٧م)، ٦/٢.

^٢ تربية ملكة الاجتهاد: أوشريف بولوز، مرجع سابق، ٤١٦/١.

^٣ تاج العروس: الزبيدي، مصدر سابق، مادة "نأط"، ١٣٣/٢٠.

الاستنباط كاستخراج، ومعلوم أن ذلك قدر زائد على مجرد فهم اللفظ، فإن ذلك ليس طريقة الاستنباط إذ موضوعات الألفاظ لا تنال بالاستنباط، وإنما تنال به العلل والأشباه والنظائر ومقاصد المتكلم، والله سبحانه ذم من سمع ظاهراً مجرداً فأذاعه وأفشاه وحده من استنبط من أولى العلم حقيقته ومعناه^١. فالاستنباط مرحلة متقدمة عن الفهم الأولي للنص، ولا تظهر ثمرة الفهم إلا في الاستنباط، ولا بد فيه من معارف تمكن من ذلك، مثل معرفة العلل والمقاصد. ولهذا أشار الشافعي رحمه الله إلى أن من عرف كتاب الله نصاً واستنباطاً استحق الإمامة في الدين، يقول: "فإن من أدرك علم أحكام الله في كتابه نصاً واستدلالاً ووقفه الله للقول والعمل بما علم منه، فاز بالفضيلة في دينه ودنياه وانتفت عنه الريب ونورت في قلبه الحكمة واستوجب في الدين موضع الإمامة"^٢. وذكر الإمام الشاطبي أن درجة الاجتهاد إنما تحصل لمن اتصف بوصفين: "أحدهما فهم مقاصد الشريعة على كمالها، والثاني: التمكن من الاستنباط بناء على فهمه فيها"^٣. وتحصيل المجتهد للمبادئ والقواعد العامة (الكليات) - التي يستخدمها من أجل الوصول إلى معرفة تفصيلية - يكون انطلاقاً من التفقه في الجزئيات، يقول الشاطبي: "كلي المقصود الشرعي إنما انتظم له (أي للمجتهد) من التفقه في الجزئيات والخصوصيات ومعانيها ترقى إلى ما ترقى إليه"^٤.

ومهارة الاستنباط مهارة تستعمل كثيراً في تدريس أصول الفقه بطريقة استخراج الحكم من النص، وبطريقة القياس عليه أيضاً فيما لم يتناوله من الوقائع والقضايا^٥، يقول ابن القيم: "ومعلوم أن الاستنباط إنما هو استنباط المعاني والعلل ونسبة بعضها إلى بعض، فيعتبر ما يصح منها بصحة مثله ومشبهه ونظيره ويلغي ما لا يصلح، هذا الذي يعقله الناس من الاستنباط"^٦. فعلم أصول الفقه يبصر بطريقة التعامل مع النصوص لاستخراج الحكم الفقهي من الدليل؛ لاحتوائه على بيان الأدلة الشرعية وكيفية الاستفادة منها؛ ما يكسب طلاب الدراسات العليا القدرة على استحضار الحكم الشرعي العملي في مظنته الفقهية^٧، وأكثر من ذلك أنه ليس منهجاً لفهم نصوص الوحي فحسب، بل هو منهج للاجتهاد فيما لم يرد فيه نص، والتدرب على استنباط المسكوت عنه؛ بحيث إن قواعده الإفهامية والتنزيلية إنما وُضعت لهذا المقصد،

^١ إعلام الموقعين: ابن القيم، مصدر سابق، ١/١٧٢.

^٢ الرسالة: الشافعي، (دار الكتب العلمية)، ص ١٩.

^٣ الموافقات: الشاطبي، مصدر سابق، ٥/٤١ - ٤٢.

^٤ المصدر نفسه: ٥/٢٢٦؛ تربية ملكة الاجتهاد: أوشريف بولوز، مرجع سابق، ١/٣٨٨.

^٥ ربط مهارات التفكير في تدريس علم أصول الفقه الإسلامي لطلبة القانون: عارف حسونة، المجلة التربوية المتخصصة، المجلد ٨، ع ١٠٤، تشرين الأول، ٢٠١٩م، ص ١١٥.

^٦ إعلام الموقعين: ابن القيم، (بيروت: دار الجيل، ١٩٧٣م)، ١/٢٢٥.

^٧ الوجيز في أصول الفقه: محمد الزحيلي، ط ٢ (دمشق: دار الخير للطباعة، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م)، ١/٣٦ - ٣٧.

وهو معالجة النوازل والمستجدات، فهو كما يصفه أرباب النظر "قاعدة الأحكام الشرعية، وأساس الفتاوى الفرعية، وركيزة الاجتهاد والتخريج، وقانون العقل والترجيح"^١.

وعليه فعلم الأصول يسهم في تكوين ملكة الاجتهاد وترسيخها في النفس؛ إذ من أهم الأبواب التي يدرسها الطالب في هذا العلم باب الاجتهاد والتقليد وحكهما وأحوال المقلّدين والمجتهدين وأحوال المكلفين ودرجات الاجتهاد وصفات المجتهد وشروطه؛ مما يؤدي به إلى التطلع باستمرار إلى اكتساب هذه المرتبة المطلوبة شرعا والمحمود أهلها، ومن ثم فإن هذا العلم يربي الطلبة على حب معالي الأمور وكرهية سفاسفها وحب الابتكار والإبداع والتنافس في إبراز المواهب والطاقات بشروطها العلمية وكرهية التقليد والتسليم بالأحكام الجاهزة، وينتج عن تدريس هذا العلم أن تتوفر الأمة على فئة خيرة من العلماء الربانيين المجتهدين القادرين على الإسهام في إيجاد الحلول لأزماتها الفكرية والاجتماعية والاقتصادية وإخراجها من نفق التبعية المذلة^٢.

٢- تنمية مهارة الاستدلال: الاستدلال تقرير الدليل لإثبات المدلول^٣. والمقصد العام للاستدلال يتجلى في: تسديد الفكر، وترشيد الاستنباط، وعصمة العقل من التفاوت والضعف في النظر؛ ما يبرز أهمية الاستدلال بالنسبة للطالب، ويحتم عليه الإمعان في استدلالات الفقهاء وفهمها، وإدراك وجه دلالاتها^٤. ففرق بين من يأتي الأحكام تقليدا بلا علم بمسنداتها وبين من يكشف عن حجب أنوارها التي هي أدلتها المنصوبة علما عليها، ولهذا يقول الجويني: "أجمعت الأمة قاطبة على أن من قال قولا بغير دليل أو أمارة منصوبة شرعا فالذي يتمسك به باطل"^٥، وقال الريسوني "أن أعظم ما أصّله وقدمه علم أصول الفقه للعلم وللنظر العلمي هو: فكرة الدليل والاستدلال وألا شيء يقبل في العلم بغير دليل واستدلال"^٦. وإذا كان الاستدلال بمعناه العام طلب لدلالة الدليل على محل البحث، فإن له معنى خاصا تطرق له بعض الأصوليين كالإمام الزركشي وغيره، وجعلوا له بعض القواعد الجارية على سنن العلم والمنطق، منها: الاستدلال على فساد الشيء بعدم الدليل على صحته، الاستدلال على فساد الشيء بفساد نظيره، الاستدلال على عدم الحكم بعدم الدليل^٧.

^١ أصول الفقه الإسلامي: وهبة الزحيلي، ط١ (دمشق: دار الفكر الإسلامي، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م)، ١/٦.

^٢ من وظائف علم أصول الفقه في التربية والإصلاح، الطيب الوزاني، جريدة المحجة، ع ٣٥٠، ٣/١١/٢٠١١م (almahajjafes.net)، تاريخ التصفح: ٢٥/١١/٢٠٢٠.

^٣ التوقيف على مهمات التعاريف: محمد عبد الرؤوف المناوي، ط١ (بيروت: دار الفكر المعاصر، ١٤١٠هـ)، ص ٥٦.

^٤ تربية ملكة الاجتهاد: أوشريف بولوز، مرجع سابق، ١/٣٨٨ وما بعدها.

^٥ التلخيص في أصول الفقه: الجويني، (بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م)، ٣/٣١٤.

^٦ علم أصول الفقه في ضوء مقاصده: الريسوني، ط١ (القاهرة: دار المقاصد، ١٤٣٨هـ-٢٠١٧م)، ص ٤٣.

^٧ البحر الحيط: الزركشي، مصدر سابق، ٤/٣٢٠.

وعليه فتنمية ملكة الاستدلال العلمي هي إحدى وظائف الأصول عبر بوابة الاستدلال المشرعة لكل من تملك أدواته وتحقق بها.

والقياس بما هو إلحاق حكم المنصوص عليه بغير المنصوص لعله تجمع بينهما يعدّ أرفع صور الاستدلال لكونه يدخل في معناه العام، فهو سبيل إلى توسيع دائرة الأحكام لتشمل غير المنصوص عليه في الخطاب الشرعي، فالقياس من هذه الجهة عمل علمي لا يتقنه إلا أرباب الصنعة الأصولية والعلوم العقلية^١. فعلم الأصول يهدف إلى تكوين ملكة القياس والنظر والاستدلال لدى الطلاب، وتعويدهم البحث المستمر لإيجاد حلول للقضايا والنوازل بإلحاق الفروع بأصولها والمجهول بالمعلوم وتحديد الدين والتدين، ففي باب الاجتهاد يتعوّد الطالب على أهمية إعمال الفكر والعقل وعدم قبول أي شيء مجردا من دليله، كما تتقوى لديه القدرة على التفكير المنهجي في كل شيء، إذ لما كان علم الأصول علما يقوم على الاستدلال وطلب الدليل وإقامته على كل دعوى فإنه يربي في طالب الماستر أو الدكتوراه ملكة الاستدلال، ويقوي فيه القدرة على الاحتجاج والنقد وفحص الآراء والأدلة وتمييز السليم منها من السقيم والقوي من الضعيف، ويكسبه منهج النظر والمناظرة، فيخرج الطالب من حال السلبية والتسليم بكل شيء من غير تمحيص ولا تدقيق ولا تحقيق، إلى حال يصبح لديه ذلك سلوكا حيا وميزانا صحيحا يتعامل به مع كل الأفكار والأحكام العلمية والعملية، وتنظم حياته انتظاما منهجيا في الشرعيات والعقليات والعادات، فيستفيد ويفيد. وقواعد الأصول الاستدلالية من أهم عواصم الفكر الإسلامي من الجناح نحو الشطط أو الوقوع في الخطأ؛ ما يجعل الاستدلال والاستنباط منضبطا، أي يحصل الاطراد في المسائل وعدم التناقض والخطأ والاضطراب؛ فلا يستدل مرة بقاعدة وأخرى بنقيضها فيكون أعرج في استدلاله واستنباطه^٢.

ولقد صنّف علماء الأصول في هذا العلم ما أثرى حركة الفكر الإنساني، وساعد في ضبط حركة الاجتهاد والاستنباط عند تجلّد الحوادث ووقوع النوازل، ولا تنتهي حاجتنا إلى علم أصول الفقه عند حد معين، بل يمكن أن يمثّل للمسلمين وغيرهم المنهجية المثلى التي يصلح أن تسير عليها الأمة في شؤونها الخاصة والعامة، فالدرس الأصولي غني جدّا بالتنوع المنهجي وبالتعدد الإمكاني لمسالك البحث والاستنباط، بما يكفل تغطية أغلب الحاجات العلمية للأمة في العصر الحديث.

^١ الوظائف المنهجية للدرس الأصولي: محمد قاسمي، مركز نماء للبحوث والدراسات، ص ٥-٧.

^٢ تخرّج الفروع على الأصول عند الحافظ ابن عبد البر (ت ٤٦٣ هـ) من خلال كتابه الاستذكار - جمعا ودراسة - : مراد عليون، رسالة دكتوراه مقدمة لقسم الشريعة والقانون، كلية العلوم الإسلامية - جامعة الجزائر - ١، تخصص أصول الفقه، السنة الجامعية ٢٠١٨-٢٠١٩ م، ص ٢٨؛ تخرّج الفروع على الأصول - دراسة تاريخية ومنهجية وتطبيقية: شوشان عثمان، ط ١ (الرياض: دار طيبة، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م)، ١/ ٨٦؛ من وظائف علم أصول الفقه في التربية والإصلاح: الطيب بن المختار الوزاني، (موقع سابق).

٣- تنمية مهارة الاستقراء: الاستقراء لغة: يرجع إلى التتبع، يقال: استقرأت الأشياء تتبع أفرادها^١. وفي اصطلاح المناطقة هو: "تصفح أمور جزئية لنحكم بحكمها على أمر يشمل تلك الجزئيات"^٢. وعند الأصوليين هو: "استدلال بأحد المتلازمين على الآخر؛ فإن وجود ذلك الحكم في كل فرد من أفراد الكلي العام يوجب أن يكون لازماً لذلك الكلي العام"^٣، أي استخدام المعرفة التفصيلية من أجل الوصول إلى المبادئ العامة وتتبع المسائل المتماثلة للوقوف على قاعدة كلية تجمعها. وسمي ذلك استقراء؛ لأن مقدماته لا تحصل إلا بتتبع الجزئيات أو أكثرها على الصحيح؛ لأن الحكم لو كان موجوداً في جميع جزئياته لم يكن استقراء، بل يكون قياساً مقسماً. وهو منهج مستفاد من المناطقة لكن الأصوليين أضفوا عليه بصمتهم بإعماله في الدرس الأصولي، وخاصة في بناء الكليات العقلية والشرعية. وقد عدّ البعض الاستقراء أصلاً من أصول الفقه يحتج به في استنباط الأحكام^٤.

والاستقراء قسمان: تام- يشمل جميع الجزئيات- يفيد القطع وصالح لأن يكون مقدمة من مقدمات البرهان، وناقص- يشمل أغلب أو أكثر الجزئيات- يفيد الظن خلافاً للشاطبي ولا يصلح أن يكون من مقدمات البرهان لوجود جزئيات لا يعمها الحكم^٥، وقد تعلق الفقهاء كثيراً بالقسم الثاني لكون الفقه جارياً على غلبة الظنون؛ فتصفح أكثر الجزئيات مع تماثلها في الأحكام يوجد- عند المجتهد- ظناً غالباً بأن حكم ما بقي منها- وهو قليل- كذلك لضعف احتمال كونه بخلاف حكم ما استقر؛ حيث إنه معلوم أن القليل النادر يلحق بالكثير الغالب والعمل بالظن الغالب واجب، وعلى هذا كان الاستقراء حُجَّةً يجب العمل به^٦.

وقد جعل أصول الفقه الاستقراء أداة لوظيفة من وظائفه وهي تنمية ملكة الاستدلال العلمي، ويظهر ذلك في الآتي:

- الاستقراء وسيلة من وسائل الحكم على الأشياء بعد تتبع جزئياتها وأفرادها، بحيث ينتظم من مجموعها نتيجة قطعية أو قريبة من القطع، وهذا مما لاشك فيه إحدى الطرق العلمية المتعارف عليها في جميع العلوم؛

^١ المصباح المنير: الفيومي، مصدر سابق، ٢/ ٥٠٢.

^٢ المستصفى: الغزالي، مصدر سابق، ص ٤١.

^٣ ابن تيمية: الرد على المنطقيين، (بيروت: دار المعرفة)، ص ٢٠١.

^٤ المهذب: النملة، مرجع سابق، ١/ ١٠٩ و ٣/ ١٠٢٥؛ مناهج البحث عند مفكري الإسلام: سامي النشار، ط ٣ (بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٤م)، ص ١١٤.

^٥ الموافقات، الشاطبي، مصدر سابق، ٣/ ١٧٦؛ المهذب: النملة، مرجع سابق، ١/ ١٠٩-١١٠.

^٦ المستصفى: الغزالي، مصدر سابق، ص ٤١؛ المهذب: النملة، مرجع سابق، ٣/ ١٠٢٦.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



لأن الناظر يطمئن للمجموع من جزئيات كثيرة تندّد عن الحصر، بدل الاكتفاء بتتبع جزئيات قليلة قد يكون ترك غيرها مشككا في نتيجة هذا التتبع.

-الاستقراء سبيل إلى إثبات قواعد الأصول وبه يمكن بناء قواعد العلم، يقول ابن رشد: "كثير من المعاني الكلية الموضوعة في هذه الصناعة-أصول الفقه- إنما صححت بالاستقراء من فتوهم في مسألة مسألة"، يقصد فتاوى الصحابة رضي الله عنهم، لأنه وإن لم يكن لهم معرفة بالأصول كما عرف بعد لكن كانوا يستعملونه بقوة كشأنهم في العربية والأشعار بغير ما حاجة إلى تعلم القواعد والأوزان.

وعليه فتعلم الأصول والتركيز عليها يعين في وضع دساتير وقوانين للقول الفقهي ونقله من مستوى الجزئيات والوقائع اللامتناهية والتي ينقضي العمر دون إحصائها، وضبط النوازل بقانون يعمل عليه المجتهد ولا يبقى أمره خاضعا لما يعطيه بادئ الرأي فتختلف أجوبته وتضطرب وتتناقض، ولهذا فهو يذكر من هذه المسائل ما اشتهر الخلاف عليه بين الفقهاء ليكون ما يحصل في ذلك في نفسه يعود كالقانون والدستور الذي يعمل عليه فيما لم يجد فيه نصا عمن تقدمه، أو فيما لم يقف على نص فيه لغيره^٢.

ثانيا: اكتساب مهارة التطبيق وضبط المتفرقات

وهي استخدام المفاهيم والقوانين والنظريات التي سبق للطالب تعلمها حل مشكلة تعرض له في موقف جديد، ويعد التطبيق هدفا تربويا مهما لأنه يرقى بالمتعلم إلى مستوى توظيف المعلومة في التعامل مع مواقف أو مشكلات جديدة. والواقع أن مهارة التطبيق تعد من أشيع المهارات استعمالا في تدريس أصول الفقه لطلبة الفقه الإسلامي في مرحلة الدراسات العليا بطريقة تنزيل الأحكام والقواعد الكلية على القضايا الجزئية القديمة والمعاصرة التي تعرض على الطالب ثم يطلب منه الحكم فيها، فالملكات السابقة يمكن الوصول إليها بالإضافة إلى ما سبق ذكره في شروط الاجتهاد، بالإطلاع والممارسة الميدانية لتفقه والاجتهاد لتحصيلها، والإطلاع على القواعد والفروع الفقهية ووجه الربط بينها، والعلم والبصر بمواضع الخلاف وحضور مجالس العلماء، والإطلاع على أقوالهم ومعرفة سيرة المجتهدين وكيف تكونت ملكة الاجتهاد عند الصحابة رضي الله عنهم، فعن الإطلاع على آراء العلماء وكتبهم بعين ناقدة متفحصة، يقول الزركشي: "ليس يكفي في حصول الملكة على شيء تعرفه، بل لا بد مع ذلك من الارتياض في مباشرته، فلذلك إنما تصير للفقيه ملكة الاحتجاج واستنباط المسائل أن يرتاض في أقوال العلماء وما أتوا به في كتبهم، وربما أغناه ذلك عن العناية في مسائل كثيرة، وإنما ينتفع بذلك إذا تمكن من معرفة الصحيح من

^١الضروري من أصول الفقه: ابن رشد، ط ١ (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٤م)، ص ٣٦؛ الوظائف المنهجية للدرس الأصولي: محمد قاسمي، مرجع سابق، ص ٩-١٠.

^٢ تربية ملكة الاجتهاد: أوشريف بولوز، مرجع سابق، ١/٣٧-٤٣٩.

تلك الأقوال من فاسدها، ومما يعينه على ذلك أن تكون له قوة على تحليل ما في الكتب ورده إلى الحجج، فما وافق منها التأليف الصواب فهو صواب، وما خرج عن ذلك فهو فاسد، وما أشكل أمره توقف فيه^١. إن ضبط القواعد الأصولية وتمييز النفس عليها بين وقت وآخر وتطبيق الفروع الفقهية عليها، يجعل الطالب يدرك الكثير من الفقه في وقتٍ يسير؛ لاندراج أكثر الجزئيات في الكليات، أي تصوير بذلك الفروع كالأمثلة للقواعد- بعد معرفة الحكم الجامع بينها-، وكذلك ضبط الفقيه للفروقات الأصولية يُصير تقريره أكثر تأصيلاً. والتدرب على تنظيم المعلومات وتقسيم المسائل ووضع الشروط، يسهل الضبط والاستيعاب، ويعين على وضع قوانين ودساتير للقول الفقهي وصولاً إلى فهم الخلاف الفقهي، وترسيخ التسامح المذهبي، وتمهيدا لولوج باب الاجتهاد^٢، أي يكسب الطالب ملكة تمهّد له الارتقاء إلى درجة استنباط أحكام النوازل.

ثالثاً: تنمية مهارة تمحيص الأدلة وتحليل أقوال الفقهاء ومناقشتها وتحرير الخلاف وأسبابه

هي مهارات يقتدر بها على التمييز بين ضعف المدارك وقوتها، وقوة مكتسبة على تحليل النصوص الشرعية وأقوال الفقهاء مع المقارنة بينها؛ والمقارنة إحدى مهارات التفكير الأساسية؛ لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة، والتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين- أو أكثر- عن طريق تفحص العلاقات بينهما، والبحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر، على أن أكثر ما تستعمل مهارة المقارنة في تدريس أصول الفقه، حين يطلب من الطالب أن يفرق بين أمرين متشابهين.

إن دراسة المسائل المقارنة وتكليف الطلاب ببحوث في مسائل فقهية من مسائل الخلاف، وذلك بالبحث عن آراء الفقهاء وبيان مآخذهم ووجه الاستدلال ومناقشة الأدلة بقصد الوصول إلى الرأي الراجح والوقوف على أسباب الخلاف- يقوي الملكة وينميها عند الطالب المتفقه^٣، قال ابن خلدون في بيان أهمية علم الاختلاف: "وهو لعمرى علم جليل الفائدة في معرفة مآخذ الأئمة وأدلتهم ومران المطالعين له على الاستدلال فيما يرمون الاستدلال عليه"^٤. وقال النووي: "اعلم أن معرفة مذاهب السلف بأدلتها من أهم ما يحتاج إليه؛ لأن اختلافهم في الفروع رحمة، وبذكر مذاهبهم بأدلتها يعرف المتمكن المذاهب على وجهها، والراجح من المرجوح، ويتضح له ولغيره المشكلات، وتظهر الفوائد النفيسات، ويتدرب الناظر فيها بالسؤال والجواب، ويتفتح ذهنه، ويتميز عند ذوي البصائر والألباب، ويعرف الأحاديث الصحيحة من

^١ البحر المحيط: الزركشي، مصدر سابق، ٤/ ٥١٦؛ ربط مهارات التفكير: عارف حسونة، مرجع سابق، ص ١١٥.

^٢ تربية ملكة الاجتهاد: أوشريف بولوز، مرجع سابق، ٢٧٢/١.

^٣ تكوين الملكة الفقهية: عثمان شبير، مرجع سابق، ص ١٣٩-١٤٠.

^٤ مقدمة ابن خلدون: ابن خلدون، مصدر سابق، ص ٥٠٩-٥١٠.

الضعيفة، والدلائل الراجحة من المرجوحة، ويقوم بالجمع بين الأحاديث المتعارضات والمعمول بظاهرها من المؤولات، ولا يشكل عليه إلا أفراد من النادر"^١.

إن تحرير الخلاف بحيث يكون على محز واحد ومعرفة أسبابه، توسع مدارك الفهم للطلاب المتفقه وتنمي مواهبه؛ فالمقصود التمكن من فهم الخلاف فلعله لفظي، وفهم سبب الخلاف بين الفقهاء والنفاد إلى مناقشة تلك الأصول عوض صرف الجهود إلى مناقشة الفروع بحيث إذا حسم الخلاف في تلك الأصول سهل حسمه فيما يتفرع عنها، فمثلا: الاختلاف في أمور عديدة من مثل: حكم السجود على الجهة دون الأنف، و في مقدار الجماعة ليوم الجمعة، والاختلاف في المأموم يدرك الإمام قبل الرفع من الركوع، وفي صلاة الجنائز على بعض جسد الميت، والاختلاف في أصناف الوطء الناقص وغيرها من أمثال هذه القضايا ترجع إلى أصل واحد هو: هل الواجب الأخذ ببعض ما ينطلق عليه الاسم أم بكل ذلك الشيء الذي ينطلق عليه الاسم؟ فتطبيق القاعدة هنا على كل من: الوجه والجماعة والركعة والميت والنكاح، أي هل هذه الأسماء تتناول ما وقع منها أم لا؟ وكذلك الاختلاف في أمور أخرى من مثل: حكم الذبيحة التي ذبحت بالسن والظفر، والتي ذبحها الغاصب والسارق، وحكم الصيد الذي يصطاده الحر لغيره، وفي الخطبة على الخطبة إذا انتهى إلى الدخول بها، والصداد بما لا يحل إذا تم الدخول، وحكم بيع النجش إذا وقع، وكذلك الغبن الفاحش والبيع الواقع وقت نداء الجمعة، وفي حكم قضاء القاضي في الأحوال المنهي عنها كالغضب والعطش.. كل هذه القضايا وأمثالها ترجع إلى أصل واحد وهو: هل النهي يدل على فساد المنهي عنه أو لا يدل على ذلك إنما يأثم من فعله فقط؟^٢

ولابد للطلاب أن يعرف أنواع الخلاف وما يسوغ منه وما لا يسوغ، وتقدير الاختلافات العلمية الواقعة بشرطها (أسبابها المشروعة) وفي محلها (منطقة الفروع الظنية القابلة لتفاوت الأنظار) والصادرة من أهلها (أهل العلم والتخصص)، ومعرفة قواعد التعامل مع الخلاف العلمي والمخالف المجتهد، فتتخلص الأمة من أمراض الجهل وتحقير المخالفين خلافا مشروعا إلى تقرير الحق وتبني الصواب، فتتجاوز سلبات التعصب الأعمى وتتخلص أيضا من استبداد من صار بالبطش والحمية أقوى^٣. فكل تلك السلوكيات مهمة في تكوين الملكة الفقهية لطلاب الدراسات العليا، على مدرس علم أصول الفقه الحرص على تحقيقها وتنمية مواهب الطلبة عليها لتحقيق الكفايات المطلوبة من هذا الباب.

رابعا: الدربة على اكتشاف علل الأحكام ومآخذها وتنزيلها

^١ المجموع شرح المذهب: النووي، (دار الفكر)، ١/ ٥؛ تكوين الملكة الفقهية: عثمان شبير، مرجع سابق، ص ١٣٩-١٤٠.

^٢ تربية ملكة الاجتهاد أو شريف بولوز، مرجع سابق، ١/ ٤٤٢.

^٣ من وظائف علم أصول الفقه في التربية والإصلاح: الطيب بن المختار الوزاني، (موقع سابق).

أهم ما يفيد طالب الفقه من تعليل الأحكام ومعرفة مآخذها: مهارة الربط: وهي الربط بين أمرين بينهما علاقة، كربط الحكم بدليله، وربط الأسباب بالنتائج، وربط المسألة بموضوعها الذي تتعلق به. فمعرفة مآخذ الأئمة في أقوالهم تفيد طالب علم الفقه معرفة دليل القول ووجه دلالة، وهي مرتبة ترتقي به عن مستوى التقليد؛ فهي خطوة نحو الاجتهاد.

والأحكام تدور مع عللها، فلقد عقد ابن عبد السلام فصلاً^١ في مناسبة العلل لأحكامها وزوال الأحكام بزوال أسبابها، فالضرورات مناسبة لإباحة المحظورات جلباً لمصالحها، والحنائيات مناسبة لإيجاب العقوبات درءاً لمفاسدها، والنجاسات مناسبة لوجوب اجتنابها، ولا مناسبة بين طهارة الأحداث وأسبابها، إذ كيف يناسب خروج المني من الفرج أو إيلاج أحد الفرجين في الآخر أو خروج الحيض والنفاس لغسل جميع أعضاء البدن^٢. والأحكام تترتب على الأسباب، يقول الزيلعي: "الأحكام تثبت بأسبابها فصارت كالعلل الشرعية، فإنها أمارات في حق الشارع وفي حقنا لها حكم الإثبات، ولهذا وجب الضمان على الشهود عند الرجوع؛ لأن الحكم يحال إلى شهادتهم إيجاباً"^٣. باختلاف الأسباب إذن يقتضي اختلاف الأحكام، يقول الزرقاني: "وخالف أبو حنيفة لأن اختلاف الأسباب يقتضي اختلاف الأحكام لأجل إصلاح الحكمة والقتل مباين للظهار وهذا ظاهر ببدئي الرأي"^٤. والأصل أن الأحكام تضاف إلى أسبابها لا إلى شروطها، يقول الكاساني: "واختلف أيضاً في سبب وجوب هذه الكفارة، قال بعضهم: إنها تجب بالظهار والعود جميعاً؛ لأن الله تعالى علقها بهما بقوله تعالى: ﴿والذين يظاهرون من نسائهم ثم يعودون لما قالوا فتحرير رقبة﴾ [المجادلة: ٣]، وقال بعضهم: سبب الوجوب هو الظهار والعود شرط؛ لأن الظهار ذنب... والدليل عليه أنه تضاف الكفارة إلى الظهار لا إلى العود؛ يقال كفارة الظهار، والأصل أن الأحكام تضاف إلى أسبابها لا إلى شروطها^٥.

هذا وينبغي للطالب الذي يرنو إلى تحصيل ملكة الاجتهاد أن يتمرن - فضلاً عن الاجتهاد الاستنباطي - على تنزيل الأحكام الشرعية على واقع المسألة محل الحكم، والظروف المحتفة بها، وما أحاط بها من قرائن تؤثر في حكم المسألة؛ فالأحكام المترتبة على القرائن تدور معها كيفما دارت، يقول ابن القيم: "لو اتفق في وقت آخر أنه اشتهر حلفهم ونذرهم بالاعتكاف والرباط وإطعام الجائع وكسوة العريان

^١ قواعد الأحكام في مصالح الأناس: ابن عبد السلام، (بيروت: دار المعارف)، ٤/٢؛ الملكة الفقهية: عبد الله القاضي، مرجع سابق، ص ٢٣٠.

^٢ تبين الحقائق: الزيلعي، (القاهرة: دار الكتب الإسلامية، ١٣١٣هـ)، ٤/٢٩٥.

^٣ شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك: الزرقاني، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ)، ٣/٢٣٠.

^٤ بدائع الصنائع: الكاساني، (بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٢)، ٣/٢٣٦؛ تربية ملكة الاجتهاد: أوشريف بولوز، مرجع سابق، ٥٢٧/١ وما بعدها.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وبناء المساجد دون هذه الحقائق المتقدم ذكرها لكان اللازم لهذا الحالف إذا حث الاعتكاف وما ذكر معه دون ما هو مذكور قبلها؛ لأن الأحكام المترتبة على القرائن تدور معها كيفما دارت وتبطل معها إذا بطلت، كالعقود في المعاملات والعيوب في الأعواض في المبيعات ونحو ذلك، فلو تغيرت العادة في النقد والسكة إلى سكة أخرى لحمل الثمن من المبيع عند الإطلاق على السكة والنقد المتجدد دون ما قبله^١. ولا بد لمواجهة النوازل أن يعي الطالب مراحل بلوغ ذلك من خلال الاجتهاد، فهو يتنوع بين تخريج للمناط وتنقيح له وتحقيق:

١- تخريج المناط: التخريج في اللغة من الاستخراج بمعنى الاستنباط^٢. وتخريج المناط في الاصطلاح أن ينص الشارع على حكم في محل ولا يتعرض لمناطه أصلاً، كتحريمه شرب الخمر والربا في البر، فيستنبط المناط بالرأي والتّظر، فيقول حرّم الخمر لكونه مسكراً فيخرج - أي فيقيس - عليه النبيذ، وحرّم الربا في البر لكونه جنساً فيخرج عليه الأرز^٣.

٢- تنقيح المناط: التنقيح لغة تهذيب الشيء وإلقاء ما لا يصلح فيه، يقال نقحت الشيء خلصت جيده من رديئه^٤. أمّا تنقيح المناط اصطلاحاً فهو النظر والاجتهاد في تعيين ما دلّ النص على كونه علة من غير تعيين، بحذف ما لا مدخل له في الاعتبار ممّا اقترن به من الأوصاف؛ كجعل وجوب كفارة رمضان وقاع إنسان مكلف أعراي لا طم في صدره في ذلك الشهر بعينه، فيلحق به من ليس أعراي ولا لا طما والزاني ومن وطئ في رمضان آخر؛ بحذف غير الواقعة من أوصاف المحل عن الاعتبار، ككون الواطئ أعراي ولا طما في صدره في ذلك الشهر بعينه وكون الموطوءة زوجة والوطء في القبل؛ وإناطة الكفارة بالواقعة^٥.

٣- تحقيق المناط: المناط لغة مأخوذ من ناط الشيء ينوطه نوطاً، أي تعليق شيء بشيء^٦. أمّا تحقيق المناط اصطلاحاً فهو النظر في معرفة وجود العلة في آحاد الصور بعد معرفتها في نفسها، كالعلم بأنّ السرقة (علة حكم الأصل) هي مناط القطع، فيحقق المجتهد وجودها في النبّاش (الفرع المستجد) لأخذه الكفن من حرز مثله^٧. وبهذا يتضح أنّ الاجتهاد المتعلّق بتحقيق المناط لابدّ منه بالنسبة إلى كلّ مجتهد وحاكم وطالب

^١ تربية ملكة الاجتهاد: أوشريف بولوز، مرجع سابق، ١/٥٢٣-٥٢٤.

^٢ تاج العروس: الزبيدي، مصدر سابق، مادة: "خرج"، ٥/٥١٥؛ لسان العرب: ابن منظور، مصدر سابق، مادة: "خرج"، ٢/٢٤٩.

^٣ روضة الناظر وجنة المناظر: ابن قدامة، ط٢ (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود، ١٣٩٩هـ)، ١/٢٧٨-٢٧٩.

^٤ مختار الصحاح: الرازي، (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م)، مادة: "نقح"، ١/٦٨٨؛ المصباح المنير: الفيومي، مصدر سابق، مادة: "نقح"، ٢/٦٢٠؛ مقاييس اللغة: ابن فارس، مصدر سابق، مادة: "نقح"، ٥/٤٦٧.

^٥ الإحكام: الأمدي، مصدر سابق، ٣/٣٣٦؛ المدخل إلى مذهب الإمام أحمد: ابن بدران، مصدر سابق، ص ١٥٣-١٥٤.

^٦ لسان العرب: ابن منظور، مصدر سابق، مادة: "نوط"، ٧/٤١٨؛ مقاييس اللغة: ابن فارس، مصدر سابق، مادة: "نوط"، ٥/٢٩٦.

^٧ الإحكام في أصول الأحكام: الأمدي، مصدر سابق، ٣/٣٣٥؛ الشنقيطي محمد الأمين: مذكرة في أصول الفقه، ط١ (مكة: دار عالم الفوائد، ١٤٢٦هـ)، ص ٣٨٠.

متفقه، بل وحتى العامي المقلّد، فالعامي مثلاً إذا سمع أنّ الزيادة الفعلية في الصلاة سهواً إن كانت يسيرة فمغتفرة وإن كانت كثيرة فلا فزاد في صلاته، فلا بدّ له من ردّ هذه الزيادة إلى أحد القسمين، وهذا لا يكون إلّا باجتهاد ونظر، فإذا تعيّن له قسمها تحقق له مناط الحكم فأجراه عليه. وهذا ما يفسّر لنا قول الأصوليين بأنّ هذا النوع من الاجتهاد - أي تحقيق المناط - لا يمكن أن ينقطع حتى ينقطع أصل التكليف وذلك عند قيام الساعة؛ لأنّه كلي في كل زمان عام في جميع الوقائع أو أكثرها، فلو فرض ارتفاعه لارتفع معظم التكليف الشرعي^١، يقول الشاطبي: "لو فرض ارتفاع تحقيق المناط لم تنزّل الأحكام الشرعية على المكلفين إلّا في الذهن؛ لأنّها مطلقات وعمومات وما يرجع إلى ذلك منزلات على أفعال مطلقات كذلك، والأفعال لا تقع في الوجود مطلقة وإنّما تقع معيّنة مشخّصة، فلا يكون الحكم واقعا عليها إلّا بعد المعرفة بأن هذا المعيّن يشمل ذلك المطلق أو ذلك العام، وقد يكون ذلك سهواً وقد لا يكون وكله اجتهاد"^٢. أما ارتفاع جميع الشريعة فبعيد؛ لأنّ الوقائع المتجددة التي لا عهد بها في الزمان المتقدم قليلة بالنسبة إلى ما تقدم لاتساع الاجتهاد من المتقدمين فيمكن تقليدهم فيه؛ لأنّه معظم الشريعة فلا تتعطل الشريعة بتعطل بعض الجزئيات كما لو فرض العجز عن تحقيق المناط في بعض الجزئيات دون البعض فإنّه لا ضرر على الشريعة. وعليه فإنّ في تحقيق المناط مجالا خصبا للاجتهاد في المستجدات، فيعمد المجتهد إلى إيجاد حكم شرعي مناسب للمكلّف بحيث يقع فيها الحكم الشرعي مطابقا للواقعة ومنسجم معها^٣.

وهناك مجال آخر للاجتهاد الفقهي يتمثّل في تحقيق المناط الخاص؛ وهو قسيم تحقيق المناط العام، وهو ممّا يمكن انقطاعه، وهو قسمان: الأول: ما يرجع إلى الأنواع من الأشخاص، كتعيين نوع المثل في جزاء الصيد، ونوع الرقبة في العتق في الكفارات. الثاني: ما يرجع إلى تحقيق المناط فيما يحقق مناط حكمه، فهو أعلى من النظر العام في تعيين المناط من حيث هو لمكلف ما، وأدق لكونه يتطلب معرفة أخص ممّا يتطلبها الأول. والحاصل أنّ في تحقيق المناط الخاص ينظر المجتهد في كلّ مكلف بالنسبة إلى ما وقع عليه من الدلائل؛ بحيث يتعرّف منه مداخل الشيطان والهوى والحظوظ العاجلة، فيلغيها على ذلك المكلّف مقيدة بقيود التحرز من تلك المداخل، هذا في التكليف الملزم، أمّا في غير الملزم منه - كالفرض الكفائي والمندوب - فإنّ المجتهد ينظر فيما يصلح بكلّ مكلف في نفسه، بحسب وقت دون وقت وحال دون حال وشخص دون شخص، فكأنّه يخص عموم المكلفين والتكاليف بهذا التحقيق لكن ممّا ثبت عمومته في التحقيق العام ويقيد به ما ثبت إطلاقه فيه. وتحقيق المناط الخاص يمكن تصوّره في المفتي والمربي

^١ الفروق: القراني، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م)، ٢/ ١٩٩؛ الموافقات: الشاطبي، مصدر سابق، ٥/ ١٦.

^٢ الموافقات: الشاطبي، مصدر سابق، ٥/ ١٧.

^٣ الفروق: القراني، مصدر سابق، ٢/ ١٩٩؛ الاختيارات الفقهية - أسسها ضوابطها ومناهجها: معبوط أحمد، ط (١) بيروت: دار ابن حزم،

١٤٣٢هـ - ٢٠١١م، ١/ ١٤٨.

وحتى في السياسة العامة، فالمفتي مثلاً لا ينظر إلى المستفتين نظرة مزاجية فيوجب على هذا حكماً لا يوجبه على الآخر، فالأصل أنّ المكلفين كلهم سواء أمام أحكام الشريعة، ولكننا نجد أنّ الفقيه أحياناً يفتي هذا بحكم والآخر بحكم برغم اتحادهما في نفس القضية وهذا موجود منذ عهد النبي عليه السلام؛ حيث كان يفتي الواحد بما لا يفتي به الآخر رغم اتحاد القضية، وتفسير ذلك يعود إلى هذا النوع من الاجتهاد؛ وهو أنّ المفتي قد لاحظ وصفاً في هذا المكلف جعله يفتيه بهذا الحكم دون غيره وهكذا. أمّا في المسائل الخلافية فينبغي أن يعتمد في فتواه على ما يعضده الدليل فيجعله عاماً لجميع المستفتين ولا ينساق لهواه فيعتمد لهؤلاء رأياً ولأولئك آخر بغير دليل، بخلاف ما كان من قبيل تحقيق المناط الخاص غير الملزم كالفرض الكفائي والذي لم يتعين على جميع الأفراد، أو المندوب وغيره، فإنّ المفتي لابدّ عليه من مراعاة الفوارق الفردية بين المكلفين^١.

إنّ التعمق في دراسة الواقع وفهمه ومعرفته معرفة تامة يثمر نضجاً في فهم الدين؛ لأن بعض النصوص لا يمكن لنا أن نفهمها إلا إذا فهمنا الملابسات والظروف التي كانت سبباً في نزولها أو ورودها، وكذلك بعض النصوص لا يمكن فهمها فهماً صحيحاً إلا إذا فهمنا الواقع المتمثل في العرف والمصلحة، أو المتمثل في الاكتشافات العلمية^٢.

خامساً: تنمية مهارة التخرّيج الفقهي والأصولي

التخرّيج في اصطلاح الفقهاء والأصوليين يطلق على أكثر من معنى، أهمها:

- الاستنباط: وهو قسمان: الأول: الاستنباط في المذهب، وهو بيان رأي الإمام فيما سكت عنه بإلحاقه بما نص عليه لوجود معنى ما نص عليه فيما سكت عنه. والثاني: استنباط الأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية^٣.

- الاستقراء: أي استخراج الأصول من خلال تتبع الفروع وتعليقات الأحكام، وهو ما يعرف بـ (تخرّيج الأصول من الفروع).

^١ الاختيارات الفقهية: معبوط، مرجع سابق، ١/ ١٥٢-١٥٣.

^٢ في فقه التدوين فهما وتنزيلاً: عبد المجيد النجار، دت، دط، ١/ ١٣٤؛ أثر فقه الواقع في تفسير النص وتفعيل مقاصده الشرعية: مراد عليون، مداخلة مقدمة للمؤتمر الوطني الأول الموسوم بـ "تنزيل النص الشرعي على الواقع في ضوء العلوم الإنسانية والاجتماعية ودوره في تطوير البحث في العلوم الإسلامية"، ١١ مارس ٢٠٢٠م، جامعة عمار تليجي - الأغواط، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية والحضارة، قسم العلوم الإسلامية، مخبر الدراسات الإسلامية واللغوية، ص٣.

^٣ حاشية البناي: البناي، (دار الفكر، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢)، ٢/ ٣٨٥؛ تخرّيج الفروع على الأصول: عثمان شوشان، ط١ (الرياض: دار طيبة، ١٤١٩هـ-١٩٩٨)، ١/ ٦٩.

- القياس: وهو قسمان: الأول: القياس الأصولي؛ حيث عرّف الطوفي التخرّيج بأنه "بناء فرع على أصل بجامع مشترك"^١، أي أن التخرّيج - حسب - هو ذاته القياس. والثاني: تخرّيج الفروع على الفروع، وهو "نقل حكم مسألة إلى ما يشبهها والتسوية بينهما فيه"^٢، وهو ذاته الاستنباط في المذهب.

- التعليل والتوجيه للمسائل المروية عن الإمام ببيان مآخذها فيها واستنباط العلل منها، وإضافة الحكم إليها أو تأويلها وتوجيهها.

- إدراج بعض المسائل الأصولية تحت قاعدة أصولية هي الكبرى، وتلك المدرجة هي الصغرى؛ إلحاقاً بها بطريق التلازم أو غيره من طرق الإلحاق، وهو ما يعرف بـ (تخرّيج الأصول على الأصول).

- ردّ الخلافات الفقهية إلى القواعد الأصولية وتبيان أن الاختلاف في تلك القواعد نجم عنه تعدد في الآراء، وهذا الإطلاق يصدق عليه اسم (تخرّيج الفروع من الأصول)، وهو: "العلم الذي يُبيّن القواعد الأصولية، وما انبنى عليها من أحكام فقهية، وكيفية إسناد تلك الأحكام إلى تلك القواعد"^٣. والملاحظ على الإطلاقات السابقة على التخرّيج أنها تفيد في مجموعها في معنى التخرّيج.

إن معرفة الأصول تمكن من التخرّيج على مذاهب الأئمة ومطلق الاجتهاد، فالتخرّيج أحد الملكات الفقهية؛ إذ به يتمكن الفقيه من التخرّيج على أصول الأئمة وفروعهم، وهو لا يتم إلا بالعلم بطرقه، كالقياس والمفهوم واللازم، وهي مباحث أصولية. فالتفقه عندما يقوم بالتخرّيج على مذاهب الأئمة يتدرب على اكتشاف مآخذ الأحكام وعللها وتوجيهها، وإلحاق الفرع بالأصل - أو بالفرع - واستخراجه منه؛ وهذا مما يعمل على تنمية الملكة الفقهية عنده، يقول الأسنوي: (وقد مهدت بكتابي هذا - التمهيد - طريق التخرّيج لكل ذي مذهب، وفتحت به باب التفرّيع لكل ذي مطلب، فلتستحضر أرباب المذاهب قواعدها الأصولية وتفاريحها، ثم تسلك ما سلكته، فيحصل به إن شاء الله - تعالى - لجميعهم الثمر على تحرير الأدلة وتهذيبها)^٤.

سادساً: تنمية مهارتي الجمع والترجيح بين الآراء والأدلة المتعارضة

^١ شرح مختصر الروضة : الطوفي، ط١ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م)، ٦٤٥/٣.

^٢ الإنصاف: المرداوي، ط١ (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٩هـ)، ١٧/١؛ التخرّيج عند الفقهاء والأصوليين: الباحثين، (الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٤)، ص ١٩.

^٣ تخرّيج الفروع على الأصول عند ابن عبد البر: مراد عليون، مرجع سابق، ص ٢٤؛ التخرّيج عند الفقهاء والأصوليين : الباحثين، مرجع سابق، ص ١٢.

^٤ التمهيد في تخرّيج الفروع على الأصول: الأسنوي، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٤م)، ص ٤٧؛ تكوين الملكة الفقهية: شبير، مرجع سابق، ص ١٤١ - ١٤٢.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



يمكن علم الأصول الدارس في باب التعارض والترجيح من مجموعة أغراض تربوية نبيلة إن هي تحققت على وجهها الصحيح فإنها ستؤدي إلى تخليص الأمة من كثير من أزماتها وأمراضها المزمنة التي استفحلت لما تم تحييد علم الأصول جانباً؛ منها:

- إكساب المتعلم القدرة على دفع الشبه عن الشرع ورد طعن الطاعنين فيه بالتعارض بين آياته وأحاديثه أو مع العقل... وتنزيه الشرع عن ذلك بالحجج الدامغة، إذ ما أحوج الأمة اليوم إلى علماء في مستوى التحديات التي تواجهها في دينها ومقوماتها.
- إكساب المتعلم القدرة على كيفية التفكير في إيجاد الحلول والمخارج من كل حالات التعارض التي قد تعرض للناظر في قضايا العلوم ومسائل الاجتماع البشري سواء بالجمع إن أمكن، وإما بالنسخ، وإما بالترجيح، وإما بالتساقط والمصير إلى حالة البراءة الأصلية والاجتهاد في الحكم من جديد.
- تكوين ملكة النقد والتقويم والمقارنة بين الأدلة والموازنة بينها، وتدريب الفرد على صياغة صياغة فيها الحرص على الدليل الأقوى، وإكساب الطالب أدوات الترجيح بدليله وشروطه والأخذ بالأولويات في كل شيء باعتبار أن الشرع الحكيم جاء يوجه الناس للتي هي أحسن وأقوم وأهدى سبيلاً، ﴿إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم﴾ [الإسراء: ٩]؛ وعلم الأصول لا يعلمنا الترجيح بين الأدلة الشرعية فقط وإنما يعلمنا كيفية الموازنة بين كل المتعارضات في جميع مناحي الحياة الفكرية والاجتماعية؛ وهذا يمكن الأمة من تخرج جيل قوي ممتلك لقدرات عقلية في النقد العلمي الرصين والبناء، والتدبير الاجتماعي الناجح وإيجاد مواهب عالية في حسن تسيير المجتمع وحسن تنظيمه باختيار الأحسن والأصلح والأنسب دائماً^١.

وعليه إذا تدافع دليان على وجه يقتضي كل منهما عدم مقتضى الآخر ظاهراً، يعمل المتفقه على إزالته على الوجه الذي يقتضي إعمالها أو إعمال أحدها أو إهمالها والبحث عن دليل آخر في المسألة، فأول ما ينتهجه هو الجمع بينها وإعمالها جميعاً ما وجد إلى ذلك سبيلاً، سواء بالتنوع أو التخصيص أو التقييد أو التبعض أو اختلاف الحال.. فيتعدّد طرق الجمع بين الأدلة التي تبدو مختلفة لأول وهلة، أما إذا تعدّد الجمع انتقل إلى النسخ جاعلاً المتأخر ناسخاً للمتقدم إذا ثبت النسخ وكانا قابلين له، فإذا جهل التاريخ انتقل إلى مسلك الترجيح مثبتاً الفضل في أحد جانبي الدليلين المتعارضين للعمل به دون الآخر بتوظيف بعض المرجحات، سواء من قبل الإسناد ككثرة الصحبة، أو من قبل المتن بالرجوع إلى الذي قصد به البيان عن الذي لم يقصد به ذلك، أو بأمر خارجي ككون أحدهما موافق لظاهر القرآن، أو يمكن أن يدفع التعارض بالقول بالتخيير بين الأدلة والأخذ بأيهما شاء^٢.. فمعرفة الأصول تعتبر من أهم الأمور المساعدة

^١ من وظائف علم أصول الفقه في التربية والإصلاح: الطيب بن المختار الوزاني، (موقع سابق).

^٢ تخريج الفروع على الأصول عند ابن عبد البر: مراد عليون، مرجع سابق، ص ٣١٧-٣١٨ و ٣٢٥.

على الترجيح حالة تعارض الآثار ووجود صعوبة في الجمع بينها، فالعارف بها يتمكن من الترجيح الصحيح بين أقوال الفقهاء في مسائل الخلاف، وتحصل له الدربة على إعمال النظر في تقرير الحق وتبني الصواب. سابعاً: اكتساب القدرة على الفهم السديد لمقاصد الكلام وعلى الموازنة بين المصالح والمفاسد

١- اكتساب القدرة على الفهم السديد لمقاصد الكلام: إنّ ملكة الاجتهاد لا تحصل لطالب العلم إلا إذا كان عارفاً بمقتضى الكلام ومراميّه، فيدرك ما إذا كان اللفظ مجرداً عن القرائن، أو أنّ له قرينة تصرفه عن ظاهره، سمعية كانت أو لفظية...

فعلى مستوى باب الدلالات وطرق الاستنباط اللغوي، يقصد علم الأصول إلى تخرج طالب علم الفقه الإسلامي محصلاً لكفايات معرفية ومنهجية يمكن إجمالها في الآتي:

- تأهيل الطالب إلى مرتبة الاجتهاد في فهم نصوص الشرع وغيرها وفق ضوابط صارمة وقواعد دقيقة في توليد الدلالة اللغوية والكشف عن المراد، وترسيخ خلق الاعتزاز بأهمية اللسان العربي في فهم خطاب الشارع الحكيم وأهميته في حفظ الدين من الضياع.
- امتلاك أدوات تحليل الخطاب وتحديد دلالاته بشكل أقرب إلى حقيقته بعيداً عن الظنون المجردة من أدلتها وأماراتها.

- تربية ملكة التواصل اللغوي والبحث العلمي والمنهجي المنظم في التحليل والتركيب والاستنباط والتوليد، ومعرفة أصول الأدلة وأسباب اختلاف العلماء الراجعة إلى اللغة.

وتتجلى الأهمية الشرعية للمنهج الأصولي في كونه يقدم منهجاً متكاملًا لفهم نصوص الشريعة وبيانها، قرآنًا وسنة، ففي هذا العلم تحدّد للنصوص والألفاظ دلالتها وطرق دلالتها عليها، وقواعد ربط جزئيات النصوص بكلياتها، وعامها بخاصها، ومطلقها بمقيدها، ومنطوقها بمفهومها، ومجملها بمبينها، ودلالاتها بإشارتها وسياقها، يقول الزركشي فيما ينبغي لمفسر عموم القرآن وآيات الأحكام: "ولا بد من معرفة قواعد أصول الفقه فإنه من أعظم الطرق في استثمار الأحكام من الآيات:

- فيستفاد عموم النكرة في سياق النفي من قوله تعالى: ﴿فلا تعلم نفس ما أخفي لهم من قرة أعين﴾. وفي الإستفهام من قوله: ﴿هل تعلم له سمياً﴾. وفي الشرط من قوله: ﴿فإما ترين من البشر أحداً﴾. وفي النهي من قوله: ﴿ولا يلتفت منكم أحد﴾. وفي سياق الإثبات بعموم القلة المقتضى من قوله: ﴿علمت نفس ما أحضرت﴾. وإذا أضيف إليها كل، نحو: ﴿وجاءت كل نفس﴾.

- ويستفاد عموم المفرد المحلى باللام من قوله: ﴿إن الإنسان لفي خسر﴾. ويقول الكافر: ﴿وعموم المفرد المضاف من قوله: ﴿وسدقت بكلمات ربها وكتبه﴾. وعموم الجمع المحلى باللام في قوله: ﴿وإذا الرسل أقتت﴾. والشرط من قوله: ﴿ومن يعمل من الصالحات وهو مؤمن فلا يخاف ظلماً ولا هضماً﴾.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وقوله: ﴿وحيث ما كنتم فولوا وجوهكم شطره﴾، وقوله: ﴿وإذا رأيت الذين يخوضون في آياتنا فأعرض عنهم﴾، وقوله: ﴿وإذا جاءك الذين يؤمنون بآياتنا فقل سلام عليكم﴾، هذا إذا كان الجواب طلبا مثل هاتين الآيتين، فإن كان ماضيا لم يلزم العموم (و) كقوله: ﴿وإذا رأوا تجارة أو لهوا انفضوا إليها﴾ و﴿وإذا جاءك المنافقون قالوا نشهد إنك لرسول الله﴾. وإن كان مستقبلا فأكثر موارد العموم كقوله: ﴿وإذا كالوهم أو وزنوهم يخسرون﴾.. وقد لا يعم كقوله: ﴿وإذا رأيتهم تعجبك أجسامهم﴾..^١ ثم واصل الزركشي سرده: "ويستفاد كون الأمر المطلق للوجوب من ذمه لمن خالفه، وتسميته إياه عاصيا، وترتيبه العقاب العاجل أو الآجل على فعله. ويستفاد كون النهي من ذمه لمن ارتكبه وتسميته عاصيا وترتيبه العقاب على فعله. ويستفاد الوجوب بالأمر بالتصريح بالإيجاب والفرض والكتب ولفظة على ولفظة حق على العباد و على المؤمنين وترتيب الذم والعقاب على الترك وإحباط العمل بالترك وغير ذلك. ويستفاد التحريم من النهي والتصريح بالتحريم والحظر والوعيد على الفعل وذم الفاعل وإيجاب الكفارة، وقوله لا ينبغي فإنها في لغة القرآن والرسول للمنع شرعا أو عقلا، ولفظة ما كان لهم كذا وكذا و لم يكن لهم وترتيب الحد على الفعل ولفظة لا يحل ولا يصلح ووصف الفعل بأنه فساد أو من تزيين الشيطان وعمله وأن الله لا يحبه وأنه لا يرضاه لعباده ولا يزيه فاعله ولا يكلمه ولا ينظر إليه ونحو ذلك. ويستفاد الإباحة من الإذن والتخيير والأمر بعد الحظر ونفي الجناح والحرث والإثم والمؤاخاة والإخبار بأنه يعفو عنه وبالإقرار على فعله في زمن الوحي وبالإلكار على من حرم الشيء والإخبار بأنه خلق لنا وجعله لنا وامتنانه علينا به وإخباره عن فعل من قبلنا له غير ذام لهم عليه، فإن اقترن بإخباره مدح دل على رجحانه استحبابا أو وجوبا. ويستفاد التعليل من إضافة الحكم إلى الوصف المناسب كقوله تعالى: ﴿والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما﴾، وقوله: ﴿الزانية والزاني فاجلدوا﴾، فكما يفهم منه وجوب القطع والجلد يفهم منه كون السرقة والزنا علة وأن الوجوب كان لأجلهما مع أن اللفظ من حيث النطق لم يتعرض لذلك بل يتبادر إلى الفهم من فحوى الكلام، وكذلك قوله تعالى: ﴿إن الأبرار لفي نعيم﴾ أي لبرهم، ﴿وإن الفجار لفي جحيم﴾ أي لفجورهم، وكذا كل كلام خرج مخرج الذم والمدح في حق العاصي والمطيع وقد يسمى هذا في علم الأصول لحن الخطاب"^٢.

ولقد تحدّث الشيخ الطاهر بن عاشور في مقدمة تفسيره عن علم الأصول حديثا يُجلي هذه الأهمية أيما جلاء؛ حيث بيّن رحمه الله أن هذا العلم يصلح أن يكون أداة لتفسير كلام الله، وذلك من جهتين:

^١ البرهان في علوم القرآن: الزركشي، مصدر سابق، ٦/٢ - ٧.

^٢ المصدر نفسه: ٧/٢ - ٩.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



إحداهما: أن علم الأصول قد أودعت فيه مسائل كثيرة هي من طرق استعمال كلام العرب وفهم موارد اللغة، أهمل التنبيه عليها علماء العربية مثل مسائل الفحوى ومفهوم المخالفة.
ثانيهما: أن علم الأصول يضبط قواعد الاستنباط ويُفصح عنها، فهو آلة للمفسر في استنباط المعاني الشرعية من آياتها^١.

والمملكة الأصولية تُحقّق الفهم لمقاصد الكلام والمقاصد العامة للشريعة الإسلامية؛ الذي يُسهم في التمكن من إعطاء الحكم الشرعي للقضية المطروحة، إما برّده إلى مظانّه في مخزون الفقه، أو بالاستنباط من الأدلة الشرعية أو القواعد الكلية.

ومن خلال المملكة الأصولية يمكن معرفة مناهج الحكم، كما في مسألة من زنى بامرأة ثم أراد العقد عليها للزواج بها بعد أن حملت منه، ففي هذه المسألة يكون العقد صحيحاً، وإن كان ينوي الطلاق، لكن لا يجوز له أن ينسب الولد الناتج عن الزنا إليه؛ لأن النسب فرع عن عقد النكاح الشرعي، وولد الزنا يُنسب إلى أمه فقط، ولا يُنسب إلى من كان سبباً في الحمل، فالتسبُّر عليه يعني أن يدخل في الأسرة من ليس منها، وهذا محرم ويترتب عليه أحكام كثيرة لا أصل لها شرعاً؛ كالإرث وبقية أحكام النسب. ومثال آخر يشكل على بعض الناس مناهج الحكم فيه، وهو توزيع الأب لأمواله في حياته، فما يمنحه الأب في حياته لأولاده هو من باب (العطية) وليس من باب الميراث، وتستحب التسوية في عطية الأولاد ولا تجب، سواء كانت هبة أم صدقة أم هدية، بشرط أن لا يؤدي ذلك إلى إلحاق ظلم بأحد الأولاد أو قصد حرمان من الميراث، والأفضل عند قيام الأب بتوزيع أملاكه حال حياته أن يقوم بكتابة ذلك والإشهاد عليه؛ لقوله تعالى: ﴿وَأَشْهِدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ﴾ [البقرة: ٢٨٢]؛ قطعاً للنزاع. وللموهوب له قبول الهبة أو رفضها، فإن رفضها الولد قبل قبضها رجعت إلى أبيه إذا كان حياً، ولورثته إذا كان ميتاً، ولا تلزم هذه الهبة ولا تخرج عن ملك الوالد إلا بالقبض والتسجيل، وللوالد الرجوع في هبته قبل ذلك، وله الرجوع بعد التسجيل بشرط أن لا يكون قد تصرف بها الولد^٢.

إن فهم علم أصول الفقه في ضوء مقاصده ومقاصد الشريعة المدرجة تحته - غير المستقلة عنه على رأي كثير من العلماء - يجعل الطالب يتشبع بروح التشريع في التخفيف والتيسير ومراعاة أحوال المكلفين وفروقاتهم (أهلية التكليف) وتنوع الأحكام الشرعية؛ ليدخل الجميع في المشاركة في الطاعة والامتثال كل بحسب قدراته (الواجب والمندوب والحرام والمكروه والمباح)، فيتم تحقيق وتطبيق شرع الله في جميع مستوياته وأحواله. وكل مسألة نراها في زمننا لا بد أن تندرج في المصالح أو المفاصد، ولكن لن يدرك هذا إلا من لديه

^١ التحرير والتنوير: الطاهر بن عاشور، (تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م)، ٢٦/١.

^٢ ahmad-mosfer.com/2407 تاريخ التصفح: ٢٥/١١/٢٠٢٠.

الملكة الفقهية التي تفتح له الغوص في أسرار المسائل، ومن جانب آخر فإن بعض المفتين بدأت أجوبتهم ومواقفهم في تذبذب بسبب غفلتهم عن جانب المصالح والمفاسد- كحكم الدش مثلاً-، فكلما كان الفقيه بصيراً بالضروريات الخمس (حفظ الدين والعقل والعرض والنفس والمال) فإن كلامه وتقديره للمسائل سيكون أجمل وأكثر تفصيلاً .

٢- تنمية القدرة على الموازنة بين المصالح والمفاسد: لعلم الأصول أهمية بالغة في تعويد الطالب المتفقه وارتياضه في الموازنة بين المصالح والمفاسد، في باب القياس (العلل) والاستصلاح والاستحسان وسدّ الذرائع والاحتياط ومراعاة الخلاف والعرف؛ فيعرف المصلحة الشرعية المعترضة ومتى يقدمها، ومتى يدرأ المفسدة قبل جلب المصلحة، هذا وتنوع الموازنة بين المصالح والمفاسد إلى ثلاثة أنواع، هي:

الأول: الموازنة بين المصالح المتعارضة: ومثالها قوله تعالى: ﴿ وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عَاقَبْتُمْ بِهِ وَلَئِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ ﴾ [النحل: ١٢٦]، فالمعاقبة بالمثل مصلحة حسنة، والصبر مصلحة أحسن، فيقدم الأحسن على الحسن.

ويتلخص ميزان الترجيح بين المنافع المتدافعة في الحالات الآتية:

- أ- إذا اختلفت رتب المصالح وجب تقديم المصالح الضرورية على الحاجة وعلى التحسينية، ولزم تقديم المصالح الحاجة على التحسينية، كما تقدم المصالح الأصلية على مكملاتها.
 - ب- وإذا كانت المصالح المتعارضة في رتبة واحدة؛ كالضروريات؛ يقدم حفظ الدين على حفظ النفس وما بعده، وحفظ النفس يقدم على حفظ العقل وما بعده، وحفظ العقل يقدم على حفظ النسل وما بعده، ومصالح الأنسال أولى من الأموال.
 - ج- وإذا تعارضت المصالح في رتبة واحدة وتعلقت بكلي واحد، كالدين أو النفس أو العقل أو النسل أو المال، وجب تقديم المصالح العامة على الخاصة، والكلية على الجزئية^١.
- الثاني: الموازنة بين المفاسد المتعارضة: ومثالها قوله تعالى: ﴿ يَسْأَلُونَكَ عَنِ الشَّهْرِ الْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ قُلْ قِتَالٌ فِيهِ كَبِيرٌ وَصَدٌّ عَن سَبِيلِ اللَّهِ وَكُفْرٌ بِهِ وَالْمَسْجِدَ الْحَرَامَ وَإِخْرَاجُ أَهْلِهِ مِنْهُ أَكْبَرُ عِندَ اللَّهِ وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ ﴾ [البقرة: ٢١٧]، فالقتال في الشهر الحرام مفسدة، والفتنة عن الإسلام مفسدة أعظم، فيرتكب أخف الضررين إذا لم يكن بد من فعل أحدهما.
- ويجري ميزان الترجيح بين المفاسد على نفس النسق ولكن بصورة معكوسة:

^١ ميزان الترجيح في المصالح والمفاسد المتعارضة مع تطبيقات فقهية معاصرة: يونس محيي الدين فايز الأسطل، أطروحة دكتوراه في تخصص الفقه وأصوله، كلية الدراسات العليا- الجامعة الأردنية، ١٤١٦هـ-١٩٩٦م، ص٢١٧؛ الملكة الفقهية: شبير، مرجع سابق، ص١٤٣-١٤٤.

أ- عند اختلاف رتب المفسدات، ترتكب المفسدات المتعلقة بالتحسينات دفعًا لمفسدات الحاجيات والضروريات، وترتكب مفسدات الحاجيات دفعًا لمفسدات الضروريات.

ب- عند اتحاد رتب المفسدات مع اختلاف الكليات، كمفسدات الضروريات؛ ترتكب المفسدات المتعلقة بالمال دفعًا لمفسدات النسل وما قبلها، وترتكب مفسدات النسل دفعًا لمفسدات الثلاثة الأخرى وهكذا.

ج- عند اتحاد الرتبة والكلي ترتكب المفسدة الخاصة دفعًا للمفسدة العامة، وترتكب المفسدة الجزئية دفعًا للمفسدة الكلية.

ثالثًا: الموازنة بين المصالح والمفاسد: ومثالها قوله تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا﴾ [البقرة: ٢١٩]، فالآية تبين أن في الخمر والميسر مفسدات ومصالح، ولكن جانب المفسدة أكبر قياسًا بالمصلحة.

ويراعي الفقيه عند الموازنة بين المصالح والمفاسد الميزان التالي:

أ- يراعي الحكم العام الغالب من المصالح والمفاسد، فإن غلبت المصالح على المفسدات قدمت المصالح، وإن غلبت المفسدات على المصالح اعتبرت المفسدات.

ب- عند التساوي بين المصالح والمفاسد؛ فإن درء المفسدة مقدم على جلب المصلحة. ويراعي في هذا الميزان أيضًا مراتب المصالح والمفاسد، من حيث الضروريات والحاجيات والتحسينات؛ فتقدم المصالح الضرورية على المفسدات الحاجية أو التحسينية، وتقدم المصلحة الحاجية على المفسدة التحسينية، والعكس بالعكس. كما يراعي أيضًا التفريق بين الكليات الخمس؛ وذلك بتقديم مصالح الدين على مفسدات النفس وما وراءها، وتقديم مصالح النفس على مفسدات العقل وتاليه وهكذا. كما يجب تقديم المصلحة العامة على المفسدة الخاصة، والمصلحة الكلية على المفسدة الجزئية. كما لا بد من تقديم المفسدة العامة على المصلحة الخاصة، والمفسدة الكلية أولى بالدرء من تحصيل المصلحة الجزئية.

إن الإمام بموضوع الموازنة بين المصالح والمفاسد رغم وعورته يساعد على ترسيخ الملكة الفقهية، قال الشاطبي: "وهو مجال للمجتهد صعب الورد، إلا أنه عذب المذاق، محمود الغب، جار على مقاصد الشريعة"^١.

ثامنًا: تنمية مهارة الجدل والمناظرة

يُعنى علم أصول الفقه بقوانين الجدل والمناظرة، فالنظر في كتب الردود العلمية والحوارات ينمي في طلاب الفقه الإسلامي في الدراسات العليا معرفة الحوار الفقهي، وطرق الاستنباط، ومواطن الضعف والقوة

^١ الموافقات: الشاطبي، مصدر سابق، ١٩٥/٤؛ تكوين الملكة الفقهية: شبير، مرجع سابق، ١٤٤-١٤٦؛ ميزان الترجيح: الأسطل، مرجع سابق، ص ٢١٨.

في الدليل أو الاستدلال، كما أن مشاركة المتفقه في المحاورات والمناظرات الفقهية والأصولية فضلا عن قراءتها يقوي الملكة عنده، يقول ابن خلدون: "أيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاور والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأها ويحصل مرامها"^١. فلا يجوز للمتفقه أن يكون حاملاً غير مشارك في المناظرات العلمية، يقول ابن خلدون في انتقاد الطلبة الخاملين: "تجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوناً لا ينطقون ولا يفاضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم، ثم تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاض أو ناظر أو علم"^٢. وهذا مما يكرس في نفس الفقيه أهمية الاجتهاد الجماعي في الاجتهاد المعاصر، فهو السبيل الأمثل لمعالجة قضايا العصر المتسم بالتشابك والتعقيد.

خاتمة:

خلصنا مما سبق إلى النتائج الآتية:

- ١- ملكة الاجتهاد: صفة راسخة في النفس موهوبة ومكتسبة يقتدر بها على استنباط الأحكام الشرعية من مظاهرها بعد التأمل.
- ٢- من خصائص ملكة الاجتهاد أنها صفة راسخة في النفس، وهي مكتسبة وموهوبة، كما أنها تبدأ ضعيفة ثم تتقوى وترسخ.
- ٣- من مقومات ملكة الاجتهاد: الإخلاص والعزم والثبات على التعلم، والاستعداد العقلي، وصحبة الأستاذ الحاذق القدوة والمنهاج الدراسي الأصيل، والطريقة المثلى في تدريس الفقه.
- ٤- إن مستويات تحصيل ملكة الاجتهاد ثلاثة، هي: الأول: ملكة جزئية غايتها تهيئة المتفقه لفهم الفن وتحصيل مسائل من كل باب يشرحها الشيخ على سبيل الإجمال مراعي قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه. والثاني: ملكة متوسطة، يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه. والثالث: ملكة تامة، حيث يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا مغلقاً إلا وضحه وفتح له مقفله.
- ٥- هناك معوقات خلقية وأخرى منهجية تحول دون حصول ملكة الاجتهاد، فمن المعوقات الخلقية الكبر والعجب والحسد، ومن المعوقات المنهجية: الإحلال بالنصوص الثابتة والغفلة عنها عند الاجتهاد والتفسير السيء لها، والغفلة عن الإجماع اليقيني والتقليد، والالتزام بحرفية النصوص وعدم تعليل الأحكام، والتشديد

^١ المقدمة: ابن خلدون، مصدر سابق، ص ٤٨٣.

^٢ المصدر نفسه: ص ٤٨٣؛ تكوين الملكة الفقهية: شبير، مرجع سابق، ص ١٤٦-١٤٨.

والتضييق، والغلو في اعتبار المصلحة وتبرير الواقع، والانقطاع عن العلم وعدم إتمام كتبه ومبادئه وأصوله، وكثرة التصانيف وتشعب العلوم والمختصرات.

٦- من أهم ما يشترط للمتصدي للاجتهد إلمامه بمادة علم أصول الفقه، لما لهذا العلم من أهمية عظيمة في تكوين شخصية الطالب المسلم وتمكينه من تنمية كفاءاته وقدراته العقلية وإقداره على اكتساب ملكات التكوين الذاتي، والتي تساعد في ردّ الحوادث إلى الأحكام المجملية من الكتاب والسنة.

٧- لقد صنّف علماء الأصول في هذا العلم ما أثرى حركة الفكر الإنساني، وساعد في ضبط حركة الاجتهاد والاستنباط عند تجلّد الحوادث ووقوع النوازل، ولا تنتهي حاجتنا إلى علم أصول الفقه عند حد معين، بل يمكن أن يمثل للمسلمين وغيرهم المنهجية المثلى التي يصلح أن تسير عليها الأمة في شؤونها الخاصة والعامة، فالدرس الأصولي غني جدًّا بالتنوع المنهجي، وبالتعدد الإمكانى لمسالك البحث والاستنباط، بما يكفل تغطية أغلب الحاجات العلمية للأمة في العصر الحديث.

٨- إن التخرج من قسم الفقه والأصول من المرحلة الجامعية اليسانس يؤهل للالتحاق بالمرحلتين التاليتين الماجستير والدكتوراه، ولتلك المرحلتين أهدافهما التي تقتضي أن يكون لدى المتقدم إليهما مستوى من التحصيل الأصولي والفقهية يمكنه من الاستعداد لتحقيق تلك الأهداف، والتي نعني بها (الملكة الاجتهادية)، فالفقيه هو من له ملكة استنباط الأحكام وتطبيقها على الواقع، وهذا يوجب أن يكون تعليم أصول الفقه تعليمًا مكسبًا للتفكير الفقهي الصحيح ولمهارات الفهم:

٩- ومن أهم المهارات التي يكسبها علم أصول الفقه لطلاب الفقه الإسلامي في مرحلة الماجستير والدكتوراه ما يأتي:

أ- تنمية مهارات الاستنباط: وهي مهارة تستعمل كثيرًا في تدريس أصول الفقه بطريقة استخراج الحكم من النص، وبطريقة القياس عليه أيضًا فيما لم يتناوله من الوقائع؛ ما يكسب طلاب الدراسات العليا القدرة على استحضار الحكم الشرعي في مظنته الفقهية.

ب- تنمية مهارة الاستدلال: فلما كان علم الأصول يقوم على طلب الدليل وإقامته على كل دعوى وعدم قبول أي شيء مجردا من دليله، فإنه يربي في الطالب ملكة الاستدلال ويقوي فيه القدرة على الاحتجاج والنقد وفحص الآراء والأدلة، و يكون ملكة القياس والنظر وتعويد البحث المستمر لإيجاد حلول للنوازل بإلحاق الفروع بأصولها والمجهول بالمعلوم وتحديد الدين والتدين.

ج- تنمية مهارة الاستقراء: فقد جعل أصول الفقه الاستقراء أداة لوظيفة من وظائفه وهي تنمية ملكة الاستدلال العلمي، فهو وسيلة للحكم على الأشياء بعد تتبع أفرادها، بحيث ينتظم من مجموعها نتيجة

قطعية أو قريبة من القطع، وهذا مما لاشك فيه إحدى الطرق العلمية المتعارف عليها في جميع العلوم، كما أنه سبيل إلى إثبات قواعد الأصول وبه يمكن بناء قواعد العلم.

د- اكتساب مهارة التطبيق وضبط المتفرقات: من أشيع المهارات استعمالاً في تدريس أصول الفقه لطلبة الفقه الإسلامي في مرحلة الدراسات العليا بطريقة تنزيل الأحكام والقواعد الكلية على الوقائع الجزئية القديمة والمعاصرة التي تعرض على الطالب ثم يطلب منه الحكم فيها، كما أن ضبط القواعد الأصولية وتدريب النفس عليها بين وقت وآخر وتطبيق الفروع عليها يجعل الطالب يدرك الكثير من الفقه في وقت يسير؛ لاندراج أكثر الجزئيات في الكليات، ويمهّد له الارتقاء إلى درجة استنباط أحكام النوازل.

هـ- تنمية مهارة تمحيص الأدلة وتحليل أقوال الفقهاء ومناقشتها وتحرير الخلاف وأسبابه: مهارات يقتدر بها على التمييز بين ضعف المدارك وقوتها، وقوة مكتسبة على تحليل النصوص الشرعية وأقوال الأئمة والفقهاء وأدلتهم مع المقارنة بينها، ومناقشة الأدلة بقصد الوصول إلى الرأي الراجح، والوقوف على أسباب الخلاف، ما يقوي الملكة وينميها عند الطالب المتفقه.

و- الدربة على اكتشاف علل الأحكام ومآخذها وتنزيلها: فمعرفة مآخذ الأئمة في أقوالهم تفيد طالب علم الفقه معرفة دليل القول ووجه دلالة وعلة الحكم، وهي مرتبة ترتقي به عن مستوى التقليد، هذا وينبغي للطالب الذي يرنو إلى تحصيل الملكة أن يتمرن على تنزيل الأحكام الشرعية على واقع المسألة محل الحكم، والظروف المحيطة بها، وما أحاط بها من قرائن تؤثر في حكم المسألة، وفقه النص من معارف وعلوم تتعلق بالكون والحياة والانسان، والتي لها دور في تعيين المدلول النصي (تحقيق المناط).

ز- تنمية مهارة التخيير الفقهي والأصولي: إن معرفة علم الأصول تمكن من التخيير على مذاهب الأئمة أصولهم وفروعهم ومطلق الاجتهاد، وهو لا يتم إلا بالعلم بطرقه، كالقياس والمفهوم واللازم، وهي مباحث أصولية.

ح- تنمية مهارتي الجمع والترجيح بين الآراء والأدلة المتعارضة: يكسب علم الأصول المتعلم القدرة على كيفية التفكير في إيجاد المخارج لكل حالات التعارض التي قد تعرض للنظر في قضايا العلوم ومسائل الاجتماع البشري؛ سواء بالجمع إن أمكن، وإما بالنسخ والحكم للمتأخر، وإما بالترجيح، وإما بالتساقط والمصير إلى حالة البراءة الأصلية والاجتهاد في الحكم من جديد.

ط- اكتساب القدرة على الفهم السديد لمقاصد الكلام وعلى الموازنة بين المصالح والمفاسد: إذ تتجلى الأهمية الشرعية للمنهج الأصولي في كونه يقدم منهجاً متكاملًا لفهم نصوص الشريعة وبيانها قرآنًا وسنة، ففي هذا العلم تحدّد للنصوص والألفاظ دلالتها وطرق دلالتها عليها، وقواعد ربط جزئيات النصوص

بكلياتها، وعامها بخاصها، ومطلقها بمقيدها... هذا ولعلم أصول الفقه أهمية بالغة في تعويد الطالب المتفقه وارتياضه في الموازنة بين المصالح المتعارضة، والمفاسد المتعارضة، والمصالح والمفاسد. ي- تنمية مهارة الجدل والمناظرة: فيُعنى علم الأصول بقوانين الجدل والمناظرة، فالنظر في كتب الردود العلمية والحوارات والمشاركة فيها ينمّي في طلاب الفقه في الدراسات العليا معرفة الحوار الفقهي وطرق الاستنباط، ومواطن الضعف والقوة في الاستدلال.

توصيات:

مما سبق نرفع التوصيات الآتية:

- تقدير أثر الاجتهاد ودور المجتهدين في تقدم المجتمعات وفي بقاء الدين فيها وتجديده، وتنمية النشء على حب الاجتهاد والمجتهدين والتنافس في ذلك، وتبني سياسات اجتماعية تقوم على رعاية الموهوبين وتشجيع المبادرات العلمية القائمة على شروطها والصادرة من أهلها، وتخصيص مكافآت تشجيعية وتأسيس مؤسسات للبحث والاجتهاد في جميع التخصصات ودعمها.

- تبني مناهج تعليمية تربوية ترنو إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات، تنهل من التراث الفقهي التعليمي والنظريات التربوية الحديثة.

- إنشاء معاهد خاصة لتكوين العلماء يختار لها الصفوة من طلبة العلم والأساتذة.

قائمة المصادر والمراجع:

- ١- أبجد العلوم: صديق بن حسن القنوجي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٧٨م).
- ٢- أثر فقه الواقع في تفسير النص وتفعيل مقاصده الشرعية: مراد عليون، مداخلة مقدمة للمؤتمر الوطني الأول الموسوم بـ "تنزيل النص الشرعي على الواقع في ضوء العلوم الإنسانية والاجتماعية ودوره في تطوير البحث في العلوم الإسلامية، ١١ مارس ٢٠٢٠، جامعة عمار ثليجي - الأغواط، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية والحضارة، قسم العلوم الإسلامية.
- ٣- أدب القاضي: الماوردي، (بغداد: مطبعة الإرشاد، ١٣٩١هـ - ١٩٧١م).
- ٤- أدب المفتي والمستفتي: ابن الصلاح، ط ١ (المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٦م).
- ٥- أصول الفقه الإسلامي: وهبة الزحيلي، ط ١ (دمشق: دار الفكر الإسلامي، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م).
- ٦- الإبهاج في شرح المنهاج: السبكي، ط ١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٤هـ).
- ٧- الإحكام: الأمدي، ط ١ (بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٤هـ).
- ٨- إحكام الفصول في أحكام الأصول: الباجي، ط ١ (بيروت: الرسالة، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م).
- ٩- إرشاد الفحول: الشوكاني، ط ٢ (دار الكتاب العربي، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م).

- ١٠- إعلام الموقعين: ابن قيم الجوزية، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ - ١٩٩١م).
- ١١- إعلام الموقعين: ابن القيم، (بيروت: دار الجيل، ١٩٧٣م).
- ١٢- الإنصاف: المرادوي، ط١ (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٩هـ).
- ١٣- آداب الفتوى والمفتي والمستفتي: النووي، ط١ (دمشق: دار الفكر، ١٤٠٨هـ).
- ١٤- البحر المحيط في أصول الفقه: الزركشي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ - ٢٠٠٠م).
- ١٥- بدائع الصنائع: الكاساني، (بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٢م).
- ١٦- البدر المنير: ابن الملن، ط١ (الرياض: دار الهجرة، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م).
- ١٧- البرهان في علوم القرآن: الزركشي، ط١ (بيروت: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٧٦هـ - ١٩٥٧م).
- ١٨- تاج العروس: الزبيدي، (دار الهداية).
- ١٩- تبين الحقائق: الزبيدي، (القاهرة: دار الكتب الإسلامية، ١٣١٣هـ).
- ٢٠- التحرير شرح التحرير: المرادوي، (الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م).
- ٢١- التحرير والتنوير: الطاهر بن عاشور، (تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م).
- ٢٢- التخریج عند الفقهاء والأصوليين - دراسة نظرية تطبيقية تأصيلية: الباحثين، (الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٤هـ).
- ٢٣- تخریج الفروع على الأصول - دراسة تاريخية منهجية وتطبيقية: شوشان عثمان، ط١ (الرياض: دار طيبة، ١٤١٩ - ١٩٩٨).
- ٢٤- تخریج الفروع على الأصول عند الحافظ ابن عبد البر (ت ٤٦٣هـ) من خلال كتابه الاستذكار - جمعا ودراسة - : مراد عليون، رسالة دكتوراه مقدمة لقسم الشريعة والقانون، كلية العلوم الإسلامية - جامعة الجزائر - ١، تخصص أصول الفقه، السنة الجامعية: ٢٠١٨ - ٢٠١٩م.
- ٢٥- تربية ملكة الاجتهاد من خلال كتاب بداية المجتهد: محمد أوشريف بولوز، ط١ (الرياض: دار كنوز إشبيلية، ١٤٣٢هـ - ٢٠١٢م).
- ٢٦- التعريفات: الجرجاني، ط١ (بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٥هـ).
- ٢٧- التقرير والتحرير في علم الأصول: ابن أمير الحاج، (بيروت: دار الفكر، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م).
- ٢٨- تكوين الملكة الفقهية: محمد عثمان شبير، ط١ (الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٤٢٠هـ، ١٩٩٩م)، كتاب منشور ضمن سلسلة كتاب الأمة، العدد ٧٢، السنة التاسعة عشر.
- ٢٩- التلخيص في أصول الفقه: الجويني، (بيروت: دار البشائر الإسلامية).
- ٣٠- التمهيد في تخریج الفروع على الأصول: الأسنوي، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٤م).



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ٣١- التوقيف على مهمات التعاريف: محمد عبد الرؤوف المناوي، ط١ (بيروت: دار الفكر المعاصر، ١٤١٠هـ).
- ٣٢- تيسير التحرير: أمير باد شاه، (دار الفكر).
- ٣٣- الجامع لأحكام القرآن: القرطبي، (الرياض: دار عالم الكتب، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٣م).
- ٣٤- حاشية البناي: البناي، (دار الفكر، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م).
- ٣٥- -الحاصل من المحصول: الأرموي، (بنغازي: جامعة قاريونس، ١٩٩٤م).
- ٣٦- ربط مهارات التفكير في تدريس علم أصول الفقه الإسلامي لطلبة القانون: عارف عز الدين حامد حسونة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد ٨، العدد ١٠، تشرين الأول ٢٠١٩م.
- ٣٧- الرد على المنطقيين: ابن تيمية، (بيروت: دار المعرفة).
- ٣٨- الرسالة: الشافعي، (دار الكتب العلمية).
- ٣٩- شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك: الزرقاني، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ).
- ٤٠- شرح الكوكب المنير: ابن النجار، ط٢ (مكتبة العبيكان، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م).
- ٤١- شرح مختصر الروضة: الطوفي، ط١ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م).
- ٤٢- شرح مختصر المنتهى الأصولي لابن الحاجب: عضد الدين الإيجي، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤م).
- ٤٣- الضروري من أصول الفقه: ابن رشد، ط١ (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٤م).
- ٤٤- علم أصول الفقه في ضوء مقاصده: الريسوني، ط١ (القاهرة: دار المقاصد، ١٤٣٨هـ - ٢٠١٧م).
- ٤٥- غاية الوصول في شرح لب الأصول: زكريا الأنصاري، (مصر: دار الكتب العربية الكبرى).
- ٤٦- في فقه التدين فهما وتنزيلا: عبد المجيد النجار، دت، دط.
- ٤٧- قواعد الأحكام في مصالح الأنام: العزّ ابن عبد السلام، (بيروت: دار المعارف).
- ٤٨- لسان العرب: ابن منظور، ط١ (بيروت: دار صادر).
- ٤٩- المجموع شرح المذهب: النووي، (دار الفكر).
- ٥٠- مختار الصحاح: الرازي، (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م).
- ٥١- المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل: ابن بدران، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م).
- ٥٢- المستصفي: الغزالي، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م).
- ٥٣- المسودة: آل تيمية، (القاهرة).



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ٥٤-المصباح المنير في غريب الشرح الكبير: الفيومي، (بيروت: المكتبة العلمية).
- ٥٥-المصطلح الأصولي ومشكلة المفاهيم: علي جمعة، ط١ (القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م).
- ٥٦-معالم أصول الفقه عند أهل السنة والجماعة: الجيزاني، ط٥ (دار ابن الجوزي، ١٤٢٧هـ).
- ٥٧-المعتمد في أصول الفقه: أبو الحسين البصري، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ).
- ٥٨-مقاييس اللغة: ابن فارس، (دار الفكر، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م).
- ٥٩-المعجم الوسيط: إبراهيم مصطفى وآخرون، (دار الدعوة).
- ٦٠-مقدمة ابن خلدون: ابن خلدون، (المطبعة الشرفية).
- ٦١-الملكة الفقهية-حقيقتها وشروط اكتسابها: عبد الله القاضي، ط١ (الرياض: مكتبة الملك فهد، ١٤٣٧هـ - ٢٠١٦م).
- ٦٢-مناهج البحث عند مفكري الإسلام: سامي النشار، ط٣ (بيروت: دار النهضة العربية، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م).
- ٦٣-منهاج الوصول إلى علم الأصول: البيضاوي، ط١ (بيروت: دار ابن حزم، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م).
- ٦٤-من وظائف علم أصول الفقه في التربية والإصلاح، الطيب بن المختار الوزاني، جريدة المحجة، العدد ٣٥٠، ٣ يناير ٢٠١١م (almahajjafes.net، تاريخ التصفح: ٢٥/١١/٢٠٢٠).
- ٦٥-المهذب في علم أصول الفقه المقارن: عبد الكريم النملة، ط١ (الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م).
- ٦٦-الموافقات: الشاطبي، ط١ (دار ابن عفان، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م).
- ٦٧-ميزان الترجيح في المصالح والمفاسد المتعارضة مع تطبيقات فقهية معاصرة: يونس محيي الدين فايز الأسطل، أطروحة دكتوراه في تخصص الفقه وأصوله، كلية الدراسات العليا- الجامعة الأردنية، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.
- ٦٨-نهاية السؤل شرح منهاج الوصول: الأسنوي جمال الدين، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م).
- ٦٩-الوجيز في أصول الفقه: محمد الزحيلي، ط٢ (دمشق: دار الخير للطباعة، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م).
- ٧٠-الوجيز في أصول الفقه: وهبة الزحيلي، إعادة ط١ (بيروت: دار الفكر المعاصر، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م).
- ٧١-الوظائف المنهجية في الدرس الأصولي: محمد قاسمي، (مركز نماء للبحوث والدراسات).



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



دور النصوص الشرعية في تحقيق الكفاءة العلمية

أ.د حسين زعطوط

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

الصادق غمام عمارة

طالب دكتوراه بمعهد العلوم الإسلامية – جامعة الوادي

الملخص:

تفرض النصوص الشرعية مع المتعاطي معها أن يمتلك كفاءة علمية تجعله أهلا لاستنباط الأحكام الشرعية، وهذا ما جعل منها نصوصا وظيفية تمكن المتعاطي معها أن يمتلك لغة علمية وظيفية عملية وُسمت بأنها لغة الأدلة، وكان من أهم ميزاتهما توسيع المدارك، ذلك لأنّ هذه النصوص تقتضي من أجل فهمها أن يكون المتعاطي معها مُلمّا بعلوم العربية اللغوية كالنحو والصرف والبلاغة، وما ليس لغويا كالسياقات الكلامية التي تعتمد على فهم المعاني التداولية بين المتخاطبين، كما أنّها تفرض عليه كفاءة علمية تشاركية مع المتخصصين في العلوم الأخرى كالفقهاء والمفسرين وأهل الحديث، وسنحاول في هذا البحث أن نحلّي كيف تصنع هذه النصوص الشرعية مع المتعاطي معها شخصية تحمل في مداركها كفاءة علمية تجعلها ذا منطق مستقيم وفكر قوي، يُمكنه من فهم الأحداث والجريات في الواقع الذي يعيشه، ويكون بعيدا عن التناقضات العصرية في مختلف المجالات السياسية والاجتماعية والثقافية.

المقدمة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

خلق الله تبارك وتعالى الحوادث أجناسا، وجعل الجنس البشري أرقى هذه الأجناس، قال تعالى : ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾^١. ومكّنه من ناصية هذا الكون فجعله تحت تصرّفه يستغلّه بما لا يتعارض مع الأوامر الإلهية،

^١ . سورة الإسراء، الآية ٧٠ .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ...﴾^١. والمدقق في حقيقة حكمة الله لحلقة الإنسان يدرك أنّ لها أبعادا ثلاثة: البعد العقلي، والبعد الروحي، والبعد الجسماني، ولكل بُعد متطلب حاجي ضروري لا بدّ منه، ويلي هذا المتطلب ما ليس ضروريا سُمّي بالمتطلب التكميلي أو التحسيني. وهذه المتطلبات أتاحها الله له من خلال تصوّفه بما سخّره له في الكون، ومع ذلك لم يُتيح له التصرف المطلق فيه هذا، لأنّ الله تعالى خلق هذا الكون وفق نظام دقيق، لذا يجب عليه أن يتساير في متطلباته مع هذا الكون أيضا وفق نظام ضبطه له باعتبار الأبعاد الثلاث التي تتيحها له مجالات الحياة، وحقيقة هذا النظام - الضابط لهذه الأبعاد الثلاث - جعله الله خطابا موجّها بمقتضى الالتزام منوعا وفق الأبعاد الثلاثة، فجعل للبعد الروحي خطاب التزكية، وللبعد العقلي خطاب التوحيد وللبعد الجسماني خطاب العبادة. وهذه الأبعاد الثلاثة هي التي تشكّل مسار الحضارة التي يبنّيها الإنسان إمّا بتوازن أو اختلال، فإذا غلب العقل سما فيه البعد الروحي، واتّزن فيه البعد الشهواني الجسماني، وسادت حضارته مكارم الأخلاق، لذلك قال الشاعر:

إنارة العقل مكسوف بطوع هوى وعقل عاصي الهوى يزّاد تنويرا^٢.

أمّا إن غلب الشهوة أقل البعد الروحي، وأصبح البعد العقلي مسخّرا للبعد الجسماني، وتصير الروح السائدة على الحضارة الروح المادية الشهوانية، قال تعالى: ﴿أَفَرَأَيْتَ مَنْ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ وَأَضَلَّهُ اللَّهُ عَلَى عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَى سَمْعِهِ وَقَلْبِهِ وَجَعَلَ عَلَى بَصَرِهِ غِشَاوَةً فَمَنْ يَهْدِيهِ مِنْ بَعْدِ اللَّهِ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ﴾^٣.

الإشكالية:

١. سورة لقمان، الآية ٢٠.

٢. البغدادي، خزنة الأدب ولب لباب لسان العرب، ١٠٦ / ٥.

٣. سورة الجاثية، الآية ٢٣.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وحتى يعيش الإنسان توازنا ضمن هذه الأبعاد الثلاثة يجب عليه أن يمتلك الكفاءة العلمية التي يستنبط منها الأحكام الشرعية من نصوص الخطابات الإلهية التي تتضمن مسار نظام حياته ضمن هذه الأبعاد الثلاثة، التي تشكل مسار الحضارة التي يبنها، وبما أنّ نصوص الخطابات الإلهية هي المحور التي يُرتكز عليه لاستنباط الأحكام الشرعية الملزمة له في نظام حياته وبناء حضارته، فما هي الآليات التي تحقق له الكفاءة العلمية للقراءة الواعية المتلبسة بالفهم الصحيح لهذه النصوص الشرعية؟

الموضوع :

إنّ تحقيق الكفاءة العلمية التي تتمثل بالمنهج الأمثل للعلوم الإسلامية التي نواجه بها التّحديات المعاصرة تخضع لمعايير تتجاوزها أطراف ثلاثة، هي: الواقع والنص والتنزيل، ذلك أنّ الإنسان يعيش بمتطلبات مقترنة بواقع معين مع تقيّد متطلّباتها بنصوص خطابية إلزامية، لذلك يجب عليه أن يفقه واقعه، ونصّ الخطاب الموجّه إليه، وعدم تعارض نص الخطاب مع واقعه، حتى يجمع بين صحّة الفهم وحسن القصد، قال ابن القيم عن صحّة الفهم وحسن القصد : "صحّة الفهم وحسن القصد من أعظم نعم الله التي أنعم بها على عبده، بل ما أعطي عبد عطاء بعد الإسلام أفضل ولا أجل منهما، بل هما ساقا الإسلام، وقيامه عليهما، وبهما يأمن العبد طريق المغضوب عليهم الذين فسد قصدهم، وطريق الضالين الذين فسدت فهمهم، ويصير من المنعم عليهم الذين حسنت أفهامهم وقصودهم، وهم أهل الصراط المستقيم"^١، وقال عن فقه النص والواقع والتنزيل: "ولا يتمكن المفتي ولا الحاكم من الفتوى والحكم بالحق إلا بنوعين من الفهم، أحدهما: فهم الواقع والفقه فيه، واستنباط علم حقيقة ما وقع بالقرائن والأمارات والعلامات حتى يحيط به علما. والنوع الثاني:

١. ابن القيم، إعلام الموقعين عن رب العالمين، ٦٩/١



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



فهم الواجب في الواقع وهو فهم حكم الله الذي حكم به في كتابه، أو على لسان قوله في هذا الواقع، ثم يطبق أحدهما على الآخر^١.

فبان من ذلك أنّ معيار الواقع ومعيار النص ومعيار التنزيل تتضمن الآليات التي تحقق الكفاءة العلمية لمنهج العلوم الإسلامية، لذا سنترصد هذه الكفاءة العلمية من خلال هذه المعايير الثلاث:

١ . معيار فقه الواقع: إنّ فقه الواقع مصطلح محدث في الدراسات الأصولية لذلك كانت تعاريفه متعدّدة عائمة، ومن أوسعها تعريف الدكتور عبد المجيد النجار حيث قال: "نعني بالواقع ما تجري عليه حياة الناس في مجالاتها المختلفة، من أنماط في المعيشة وما تستقر عليه من عادات وتقاليد وأعراف، وما يستجد فيها من نوازل وأحداث"^٢.

لكن أهمّ ما يعنون به هو الفهم العميق لما تدور عليه حياة الناس وما يعترضها وما يوجهها، يقول المطيري : "إن دراسة المجتمعات وفهم واقعها وتاريخها وثقافتها ومعادلاتها الاجتماعية، هو الذي يوضح لنا كفاءات وآليات التعامل معها، ومواصفات خطابها، والفقه الذي يمكننا من التدرج في الأخذ بيدها إلى تقويم سلوكها بشرع الله"^٣. ففقه الواقع يدلّنا على المنهج الاجتهادي الذي يتوافق مع المنهج الشرعي، والذي يحقق لنا الكفاءة العلمية المطلوبة لمواجهة تحديات العصر، وعليه فصاحب منهج العلوم الإسلامية لا يمكن وصفه بالفقيه إلا إذا اتّصف بالكفاءة العلمية الموصوفة في معيار فقه الواقع بالشروط الآتية :

أ . تقييد فقه الواقع بالمراد الإلهي: لا بدّ من بيان أمر مهم وهو أنّ فقه الواقع نقصد به: فهمه واستيعاب ما فيه من تغيّر وتجدّد للأحداث المتنوّعة ومتطلّباتها في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية

١ . المرجع نفسه، ٦٩/١.

٢ . عبد المجيد النجار، في فقه التدين فهما وتنزيلا، ص ٨٠ .

٣ . منصور زويد المطيري، الصياغة الإسلامية لعلم الاجتماع: الدواعي والإمكان، ص ٢٦ .

والاجتماعية والثقافية، ثمّ عرض متطلبات هذه الأحداث على الشرع، فما لم يتعارض مع نصوص الشرع قبلناه، وما خالف الشرع رفضناه. ولا نقصد بفقّه الواقع إعادة تفسير التراث طبقاً لمتطلبات العصر، أي أنّ الواقع يكون موجّهاً بالنصوص، لا أن يكون الواقع موجّهاً للنصّ.

وكون النصّ موجّهاً للواقع يعني أنّ المتطلبات الجديدة الحاصلة في الواقع لا بدّ أن تكون وفق المرامد الإلهي، ثمّ فهم آليات تغيير الواقع والإحاطة بها، فما كان في دائرة المرامد الإلهي سمحنا به، وما كان منافياً للمرامد الإلهي فلا يمكن شرعنته، يقول الأندونيسي: "والتغيير لا بد له من إدراك المرامد الإلهي أولاً، ومن ثمّ آليات فهم المجتمع بالمستوى نفسه، حتى يتم الإنجاز".^١

ب . عدم الجمود على فهم النصّ دون فهم الواقع: إنّ هذا الإنجاز المتمثّل في مواجهة التّحديات المعاصرة بالواقع المعقّد المتفجّر بالمتطلبات الإنسانيّة المتكرّرة والمتحدّدة لا يمكن لصاحب منهج العلوم الإسلاميّة أن يواجهه دون الفهم العميق لسنن تقلّبات الحياة وآليات تغيير الواقع، وكلّ محاولة لتغيير الواقع بالتمسك بفقّه النصّ دون الواقع فهي محاولة فاشلة تزيد من طعن المخالفين لتطبيق الشريعة على أوضاع الحياة المعيشيّة للأفراد، لذلك أرجع كثير من رواد الحركة الإسلامية ومفكريها سبب تأخرها إلى قصورها في اعتبار الواقع وإغفالها له، يقول عبد المجيد النجار: "ولكن أكثر ما كان يأتيها من فشل في النتائج، أو من ضمور فيها، كان يأتيها من قصور في تمثّل الواقع الإنساني، الذي تهدف إلى إصلاحه، وفي امتلاك تصور عميق لطبيعته، ولعناصر تكوينه".^٢

وقد ميّز يوسف القرضاوي بين العالم والفقهاء، فبيّن أنّ المتمسك بالنصّ دون فهمه للواقع هو عالم وليس بفقهاء، بينما الذي يفهم النصّ دون إغفاله للواقع هو الفقهاء، فالأول لا يُمكن أبداً أن يقف أمام التّحديات

١ . الأندونيسي عبد الرؤوف بن محمد، الاجتهاد: تأثره وتأثيره في فقهي المقاصد والواقع، ص ٦١٧ .

٢ . عبد المجيد النجار ، في فقّه التدين فهما وتنزيلا . ص ٨٧ .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



المعاصرة بينما الثاني كذلك، يقول القرضاوي عن أمثال هؤلاء: "رأينا فقهاء الأوراق يقاتلون على أشياء يمكن التسامح فيها، أو الاختلاف عليها، أو تأجيلها إلى حين، ويغفلون قضايا حيوية مصيرية تتعلق بالوجود الإسلامي كله وهؤلاء قوم قد لا ينقصهم الفقه، ولئن جاز تسميتهم علماء، فلا يجوز تسميتهم فقهاء لو كانوا يعلمون"^١.

وما قاله القرضاوي يثبت محمد الغزالي بقوله: "أما اختطاف الحكم من حديث عابر، والإعراض عما ورد في الموضوع من آثار أخرى فليس عمل العلماء، وقد كان الفقهاء على امتداد تاريخنا العلمي هم القادة الموثقين للأمم، الذين أسلمت لهم زمامها عن رضا وطمأنينة، وقنع أهل الحديث بتقديم ما يتناقلون من آثار كما تقدم مواد البناء للمهندس الذي يبني الدار ويرفع الشرفات"^٢.

ج. **عدم الغلو في تغليب فقه الواقع على فقه النص:** إذا كان هناك من يجمد على النص ويغفل الواقع، فهناك أيضا من يغالي في تغليب الواقع على النص، وكلاهما مشكلة للحضارة الإنسانية، يقول أحمد بوعود: "وقد تكون مشكلة الحضارة اليوم أن الذين أدركوا آليات فهم الواقع لم يؤمنوا بالخطاب الإلهي، وكثير من الذين آمنوا بالخطاب الإلهي لم يدركوا آليات فهم الواقع"^٣.

وحجة هؤلاء أنه بتغير الأنماط الحضارية والمتطلبات النفسية البشرية يتغير كل شيء، حتى القيم، فهي تغيرت وتبدلت عندما انتقل التاريخ بالإنسان من الجاهلية إلى الإسلام، وهي قابلة بل يجب أن تتغير مع

١. ينظر: فقه الدعوة، ملامح وآفاق الجزء الثاني، الاجتهاد والتجديد بين الضوابط الشرعية والحاجات المعاصرة في حوار مع: الدكتور يوسف القرضاوي، على موقع الشبكة الإسلامية، على الرابط:

https://www.islamweb.net/newlibrary/display_umma.

٢. محمد الغزالي، السنة النبوية بين أهل الفقه وأهل الحديث، ص ١٩.

٣. أحمد بوعود، فقه الواقع أصول وضوابط، ص ٧٩.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



التغير الحضاري والتكنولوجي، ومن أمثال هؤلاء حسن حنفي الذي يقول: "الواقع له أُلوية على كل نص"^١.

ولكنّ المدقق والمحقق في سنن تغير الواقع يُدرك بكل صدق بأنّ الواقع فيه ما هو ثابت وما هو متغيّر. فالمتطلبات الحاجيّة متغيّرة بحسب متطلبات العصر، شريطة ألاّ تكون هذه المتطلبات مخالفة للخطاب الشرعي كما بيّنّا سالفًا، أمّا القيم والأخلاق المكوّن للمجتمع الفاضل ثابتة ولا تتغيّر أبداً ولذلك لما سئل المصطفى صلى الله عليه وسلّم كما في حديث عبد الله بن عمرو: " قال: قيل لرسول الله صلى الله عليه وسلم: أي الناس أفضل؟ قال: كل مخموم القلب، صدوق اللسان، قالوا: صدوق اللسان نعرفه، فما مخموم القلب؟ قال: هو التقي النقي، لا إثم فيه، ولا بغي، ولا غل، ولا حسد"^٢.

ونشير أنّ ما هو متغيّر في الواقع من متطلّبات فإنّه خاضع في قبوله ورفضه لضوابط حددتها الشريعة بمصادر التشريع، منها القياس والاستصلاح والاستحسان والاستصحاب والعرف.

٢ . معيار فقه النص: يقتضي معيار فقه النص أن يعلم صاحب العلوم الشرعيّة أنّه يتعامل مع خطابات إلهيّة ملزمة، أي أنّها تحمل أحكاماً شرعيّة يجب أداؤها، وهذه الأحكام متفاوتة من حيث الطلب الجازم وغير الجازم، والنهي الجازم وغير الجازم، ومنه هنا تكمن خطورة هذه النصوص، لأنّ صاحب العلوم الشرعيّة قد يُلزم المجتمع باستنباطه حكماً شرعياً غير إلزامي أو العكس، أو يحرمه من مباح غير محرّم أصلاً. ومن هنا يجب على صاحب العلوم الشرعيّة أن يمتلك الكفاءة اللازمة للتعامل مع هذه النصوص، وشروط هذه الكفاءة تتمثل في جانبين مهمّين، يتعلّق الأول بالتفاوت في النص الشرعي من حيث سنده ودلالته، ويتعلّق الثاني بتوصيف أحقيّة صاحب الكفاءة في استنتاج النص.

١ . حسن حنفي، التراث والتجديد، ص ١٠٤ .

٢ . رواه ابن ماجه، كتاب الزهد، باب الورع والتقوى، رقم: ٤٢١٦، ٢ / ١٤٠٩ .

أولاً : معرفة التفاوت بين سند النص ودلالته

تقتضي الكفاءة العلمية في صاحب العلوم الشرعية أن يدرك أنّ هناك تفاوتاً بين السند والدلالة في النصّ الشرعي:

أ . **سند النص:** ما دامت هذه النصوص ملزمة فلا بدّ أن يتثبت من مصدرها التشريعي الأصلي وهو الكتاب والسنة، وإلاّ كان النص منسوباً لغير ما لا يحق له التشريع، فالقرآن الكريم في إسناده لا يحتاج إلى دراسة لإثبات أنه صادر عن الله تعالى، لثبوت ذلك بالضرورة الدينية عند المسلمين، وعلى هذا تقتصر دراسة الآية باعتبارها نصّاً شرعياً على محاولة فهم دلالتها.

أمّا السنة الشريفة فيقسم علماء الفقه و كذلك علماء الحديث سند الرواية إلى قسمين: ما هو مقطوع بصدوره عن المعصوم و ما هو مظنون الصدور، ويعبرون عن الأول -غالباً- بقطعي الثبوت، وعن الثاني بظني الثبوت، وتفاصيل ذلك كلّه مبثوثة في كتب الاختصاص.

ب . **دلالة النص:** تقتضي الكفاءة العلمية من صاحب العلوم الشرعية أن يدرك بأنّ النصوص الشرعية متفاوتة في دلالتها بين الوضوح والخفاء، فالنص الواضح الدلالة ما كان معناه متعيّناً ولا يحتمل غيره، والنص الخفي الدلالة ما لم يكن معناه متعيّناً ويحتمل أكثر من معنى. فالكفاءة العلمية تُوجب عليه أن يعلم أنّ النصوص الشرعية منها ما يدلّ بالوضع على معنى واحد لا يحتمل غيره، وهذا ما يُسمى في اصطلاح الأصوليين بالنصّ، أي أنّ معناه متفرد لا يحتمل التأويل، ومنها ما يدلّ بالوضع على أكثر من معنى، فإن كان المعنى ليس راجحاً، أي لم ترجح كفة معنى على آخر وتساويا في المراد من اللفظ، فهو المصطلح عليه بالمحمل، وإن كان المعنى راجحاً من جهة اللفظ وضعاً فهو المصطلح عليه بالظاهر، وإن كان



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



المعنى راجحا بدليل منفصل أي بقرينة خارجية غير لغوية فهو الموؤل، وتفصيل ذلك أيضا مبثوثة في كتب أصول الفقه.

ثانيا : صفات صاحب الكفاءة في استنتاج النص

سبق وأن قلنا أنّ النصوص الشرعية هي تكاليف إلزامية، لذلك تقتضي الكفاءة العلمية أن يُوجد في المستنطق لهذه النصوص أوصاف اعتبارية لا يحلّ لمفتقدها أن يتصدّر لاستنباط هذه الأحكام الإلهية، والقصد من هذه الأوصاف الاعتبارية التي هي في حقيقتها شروط، أن يدرك من تحققت فيه هذه الشروط مرمى النص ومحلّه وغايته وثمرته، حتّى لا يتصدّر لاستنباط الأحكام الشرعية من ليس أهلا لها، وإلاّ عمّت مظاهر الفوضى والاضطراب في المجتمع، وحتّى يساير المجتمع متطلباته المرجوة من غير إحلال بالنظام الأخلاقي، من خلال الالتزام بهذه الأحكام الشرعية، يقول الشاطبي : "إنما تحصل درجة الاجتهاد لمن اتصف بوصفين أحدهما فهم مقاصد الشريعة على كمالها، والثاني التمكن من الاستنباط بناء على فهمه فيها"^١. فالشاطبي يشترط وصفين لصاحب الكفاءة هما :

أ- فهم مقاصد الشريعة على كمالها.

ب- التمكن من الاستنباط بناءً على فهمه فيها.

ولا وصول لفهم مقاصد الشريعة التي تنظم حياة الناس وفق المتطلبات الحاجية التي تتجدّد مع تحدّد الزمان إلاّ بامتلاك آليات الاستنباط التي تعتبر خادمة لفهم مقاصد الشريعة، وهذه الآليات فصلها علماء الأصول بمعرفة الآيات والأحاديث المتعلقة بالأحكام، ومعرفة مواطن الإجماع وشرائط القياس، وكيفية النظر، وعلم

١. الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، ٤ / ٤٧٨ .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



العربية على وجه يتيسر به فهم الخطاب، والعلم بالناسخ والمنسوخ، والقدرة على الوقوف على تمييز الحديث الصحيح من الضعيف.

ومن الشروط التي ينبغي توافرها في المجتهد أيضا أن يعرف الناس الذين هم محل الاجتهاد بمعرفة عاداتهم، والتعرف على مقاصدهم من خلال الأعراف والتقاليد والنزول إلى أرض الواقع، وقد جمعها صاحب المراقي في نظمه بقوله:

والنحو والميزان واللغة مع	علم الأصول وبلاغة جمع
وموضع الأحكام دون شرط	حفظ المتن عند أهل الضبط
ذو رتبة وسطى في كل ما غبر	وعلم الاجماع مما يعتبر
كشرط الآحاد وما تواترا	وما صحيحا أو ضعيفا قد جرى
وما عليه أو به النسخ وقع	وسبب النزول شرط متبع
كحالة الرواة والأصحاب	وقلدن في ذا على الصواب
وليس الاجتهاد ممن قد جهل	علم الفروع والكلام ينحطل ^١ .

٣. معيار فقه التنزيل :

فقه التنزيل هو محصلة المزج بالتطابق بين فقه النص وفقه الواقع، لذلك يقتضي فقه التنزيل من صاحب العلوم الشرعية أن يمتلك الكفاءة العلمية في تكييف مطابقة الحكم الشرعي للواقع، أي أنه يجب عليه فهم مجريات الحياة الإنسانية، ثم ينزل الحكم الشرعي المناسب على هذا الواقع، يقول ابن القيم: "والفقه تنزيل المشروع على الواقع"^٢.

١. الشنقيطي عبد الله بن الحاج إبراهيم، مراقي السعود لمبتغي الرقي والصعود، ص ١١٣.

٢. ابن القيم، زاد المعاد في هدي خير العباد، ٥ / ٤٢٢.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وقد عبّر الشاطبي عن فقه التنزيل بوصف أدقّ فقال: "وبيان ذلك أن الدليل المأخوذ بقيد الوقوع معناه التنزيل على المناط"^١.

وما دام فقه التنزيل هو المطابقة بين الحكم الشرعي والواقع سمّاه بعض المعاصرين بفقه التطبيق، يقول عبد المجيد النجار: "ونعني بالتنزيل صيرورة الحقيقة الدينية التي وقع تمثيلها في مرحلة الفهم إلى نمط عملي تجري عليه حياة الإنسان في الواقع"، ثمّ يراصد التنزيل بمصطلح التطبيق، فيقول: "وأما التطبيق فهو الإجراء العملي لما تمّ تحصيله بالفهم من الأحكام الشرعية على واقع الأفعال"^٢.

ولكي يتسنى لطالب العلوم الإسلامية أن يُعمل النصوص في واقع حياة الناس، ويواجه التحديات المعاصرة المليئة بالمتغيرات لا بدّ له من ضوابط منهجية تمكّنه من تنزيل الحكم على الواقع، وتحقيق عملياً كون الشريعة الإسلامية صالحة لكا زمان ومكان، وهذه الضوابط المنهجية هي نفسها الكفاءة العلمية التي يحتاجها في هذا المعيار الثالث، وتدور هذه الضوابط المنهجية حول مقصد الشرع والمناط، ذاك أنّ الأحكام الشرعية منوطة بعلة جعلها الشارع مقصودة لمطابقة الحكم وتنزيلها على أفعال المكلفين، فالمناط هو الوصف الذي يناط به الحكم، يقول أبو حامد الغزالي: "مناط الحكم، أي: ما أضاف الشرع الحكم إليه، وناطه به، ونصبه علامة عليه"^٣، ومعنى ذلك أنّ الحكم الشرعي له علة، فيجب على العالم إعمال نظره للوقوف على هذه العلة وفق مقصد الشرع في موافقة العلة للحكم، وتنزيلها على فعل المكلف.

ولكون هذا الأساس مهم جداً وهو يمثل الجانب الأعظم من علوم الشريعة الإسلامية نجد الإمام الغزالي لما ذكر الأصول الخمسة التي يُدرّكُ بها وجود المناط في الفرع قال: "وفيه أصولٌ آخر يطول تعدادها، وهو على

١. الموافقات في أصول الشريعة، مرجع سابق، ٣ / ٢٩٢

٢. في فقه التدين فهما وتنزيلاً. مرجع سابق، ص ٨٨ .

٣. أبو حامد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، ص ٢٨١ .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



التحقيق تسعة أعشار النظر الفقهي^١. وقول الغزالي معناه أن أكثر المسالك التي يُدرك بها ثبوت المناط في بعض أفرادها ترجع إلى الاجتهاد والنظر، وقال ابن تيمية: "فالرأي كثيراً ما يكون في تحقيق المناط الذي لا خلاف بين الناس في استعمال الرأي والقياس فيه، فإنَّ الله أَمَرَ بالعدل في الحكم، والعدل قد يُعرَف بالرأي وقد يُعرَف بالنص"^٢.

كما بيّن الإمام الشاطبي أنّه إذا فقد الاجتهاد والنظر في تنزيل الحكم على الواقع، فإنّ الشريعة ستبقى معرفة نظريّة لا إجرائيّة، وعليه فلا يمكن لصاحب العلوم الإسلاميّة الحامل للمعرفة النظريّة أن يواجه التحدّيات المعاصرة، قال الشاطبي: "ولو فرض ارتفاع هذا الاجتهاد لم تنزل الأحكام الشرعية على أفعال المكلفين إلا في الذهن"^٣.

وهذه الضوابط هي:

أ. مراد الشارع من الحكم :

وهذا هو الفهم المقاصدي لأحكام الشريعة الإسلاميّة، إذ يجب على العالم أن يدرك أنّ الأحكام الشرعيّة لا بدّ لها من علل مناسبة حتى لا يحدث الخلط في تنزيل الأحكام على حياة الناس، لذلك فالأحكام تتراوح بين:

١- وجود أوصاف لا يُمكن تعليل الحكم بها لأنّها أوصاف غير مؤثرة، واستبقاء الوصف المؤثر لتعليل الحكم، وذلك تخلصاً لمناط الحكم مما ليس بمناط له، وهذا ما يسمّى بتنقيح المناط، ومثال ذلك : الأعرابي

١. أبو حامد الغزالي، أساس القياس، ص ٤٢ .

٢. ابن تيمية، الاستقامة، ٨/١.

٣. الموافقات في أصول الشريعة، مرجع سابق ٩٣/٤.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



الذي جاء إلى النبي صلى الله عليه وسلم وأخبره أنه جامع زوجته في نهار رمضان عمداً، فأوجب عليه النبي صلى الله عليه وسلم الكفارة^١.

فإنّ باب الكفارة حكم شرعي على الأعربي، والذي وقع فيه الأعربي أمور متعددة هي: أنه أعربي، وأنّه جامع زوجته، وأنّ الجماع كان في نهار رمضان، وأنه جامع زوجته في نهار رمضان متعمداً، ومن خلال البحث عن العلة المؤثرة في الحكم من بين هذه العلل الخمس، نجد أنه لا يصح واحد من تلك الأوصاف أن تكون علة لوجوب الكفارة سوى أن يكون قد جامع في نهار رمضان متعمداً، مع توسيع العلة المتمثلة في انتهاك حرمة رمضان ولو بأكل متعمداً.

٢- وجود حكم شرعي منصوص عليه دون بيان العلة منه، فيُحاول طالب العلم الاجتهاد في التعرف على علة الحكم الشرعي واستخراجه لها. ويسمى ذلك تخريج المناط، ومثال ذلك: جاء النص على تحريم الخمر، ولكن لم يبين العلة في تحريمه، فاجتهد الفقهاء في استخراج علة تحريم الخمر، وهي الإسكار. وكذلك القول بتحريم الربا، فاجتهد الفقهاء في استخراج علة تحريم الربا.

٣- وجود تحقق صحّة العلة في نفسها التي ثبتت في الحكم الشرعي، ويسمى ذلك تحقيق المناط، ومثال ذلك: حديث أبي قتادة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال في الهرة: "إنها ليست بنجس إنما من الطوافين عليكم والطوافات"^٢، فقد صرح النص بالحكم وهو طهارة الهرة وسؤرها، وصرح بالعلة وهي أنها من الحيوانات الأهلية الطواف في البيت، لكن هل ينطبق الحكم على الفأرة؟ هنا يقوم المجتهد بتحقيق المناط أي يتحقق من وجود العلة في الفرع.

١. رواه البخاري، محمد بن إسماعيل، كتاب الصوم، باب إذا جامع في رمضان ولم يكن له شيء فتصدق عليه فليكفر، رقم: ١٨٣٤.

٢. رواه ابن ماجه، كتاب الطهارة وسننها، باب الوضوء بسؤر الهرة، والرخصة في ذلك، رقم: ٣٦٧، ١ / ٣١١.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



فالمراد من الشارع في فهم ربط الأحكام بالعلل وكيفية تخريجها وتحقيقها وتنقيحها هو حصول تصوّر متكامل لمنهج يضبط أفعال المكلفين في شتى جوانب الحياة المتغيرة بتغيّر المتطلبات.

ب. التمييز بين مقصد الحكم الشرعي ووسيلته :

الغرض من هذا التمييز أن يُدرك صاحب العلوم الشرعيّة أنّ هناك فرقا بين المقصد والوسيلة، فالمقصد ثابت لا يتغيّر، والوسيلة متغيّرة بتغيّر البيئة أو العصر أو العرف، وما دامت الحياة أنماط عيش تتغيّر بتغيّر الوسائل الخاضعة لتطوّر متطلبات النفس البشريّة بما يفرضه نمط عيش كلّ زمان، فإنّه يتسّى لصاحب العلوم الشرعيّة أن يتساهل في الوسائل دون المقاصد، لأنّ الوسائل أقلّ شأنًا ورتبة من المقاصد، قال الإمام السيوطي: "يغتفر في الوسائل ما لا يغتفر في المقاصد"^١. ولأنّه يُنظر إلى تحقّق المقصد بلا وسيلة أو بأي وسيلة كانت، يقول القرافي: "إذا تيسّر المقصود بدون وسيلة معينة سقط اعتبارها"^٢. ومثال ذلك حديث رافع بن خديج قال: " قلت للنبي صلى الله عليه وسلم: إننا نلقى العدو غدا وليس معنا مدى، فقال: ما أنهر الدم وذكر اسم الله فكلوه، ما لم يكن سن ولا ظفر، وسأحدثكم عن ذلك: أما السن فعظم، وأما الظفر فمدى الحبشة "^٣. فالنبي صلى الله عليه وسلم أراد أن يبيّن أنّ المقصد من الذبح هو إهراق الدّم، أمّا وسيلة الذبح فكلّ ما يُهرق الدّم مما لم يُستثنى. وهكذا تحدّيات الحياة المعاصرة تفرض على النّاس أنماطا جديدة حاصلها ابتكارات العقل البشري المتطلّع دوما إلى الاختراع، وتسهيل معاش الإنسانية، وتقويم الأخلاق الإنسانية.

١. السيوطي، الأشباه والنظائر، ١/ ١٥٨.

٢. القرافي، الذخيرة في فروع المالكية، ٣/ ١٧٧.

٣. رواه البخاري، كتاب الذبائح والصيد، باب: إذا أصاب قوم غنيمة فذبح بعضهم غنما، رقم: ٥٢٢٣.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



ولعلّ من بين أهمّ الأمثلة في إعادة فهم بعض الأحكام في حياتنا المعاصرة بناء على المعطيات العلميّة الحديثة مسألة إلحاق ولد الزنا بأبيه الزاني، فلو أراد الرجل الذي زنا بالمرأة إلحاق الولد به، ولم يكن هناك من ينازع في نسبه، وتبين من خلال الفحوصات النووية أن الطفل من ماء الرجل ومن صلبه، جاز له ذلك، لا سيما إن علمنا أنّ بعض العلماء أجاز ذلك كما في المغني : "وولد الزنى لا يلحق الزاني في قول الجمهور، وقال الحسن وابن سيرين: يلحق الواطئ إذا أقيم عليه الحد ويرثه، وقال إبراهيم: يلحقه إذا جلد الحد، أو ملك الموطوءة. وقال إسحاق: يلحقه، وذكر عن عروة وسليمان بن يسار نحوه، وروى علي بن عاصم عن أبي حنيفة أنه قال: لا أرى بأسا إذا زنى الرجل بالمرأة فحملت منه أن يتزوجها مع حملها، ويستتر عليها والولد ولد له، وأجمعوا على أنه إذا ولد على فراش رجل، فادعاه آخر أنه لا يلحقه، وإنما الخلاف فيما إذا ولد على غير فراش"¹، ذلك أنّ إلحاق ولد الزنا بأبيه دون أن يدّعيه آخر بوسيلة الفحوصات الطبيّة النووية في عصرنا الحاضر يشهد لها حديث عائشة . رضي الله عنها بوسيلة عصرهم وهي وسيلة الفراش، ومضمون الحديث : "كان عتبة بن أبي وقاص عهد إلى أخيه سعد بن أبي وقاص أن ابن وليدة زمعة مني فاقبضه، قالت: فلما كان عام الفتح أخذه سعد بن أبي وقاص وقال: ابن أخي قد عهد إلي فيه، فقام عبد بن زمعة، فقال: أخي، وابن وليدة أبي، ولد على فراشه، فتساوقا إلى النبي صلى الله عليه وسلم، فقال سعد: يا رسول الله، ابن أخي كان قد عهد إلي فيه، فقال عبد بن زمعة: أخي، وابن وليدة أبي، ولد على فراشه، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: هو لك يا عبد بن زمعة، ثم قال النبي صلى الله عليه وسلم: الولد للفراش وللعاهر الحجر، ثم قال لسودة بنت زمعة زوج النبي صلى الله عليه وسلم: احتجبي منه، لما رأى

١. ابن قدامة، المغني، ٩ / ١٢٣ .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



من شبهه بعتبة فما رآها حتى لقي الله^١. وفي الاستذكار : " مالك عن يحيى بن سعيد عن سليمان بن يسار أن عمر بن الخطاب كان يُليط -أي يلحق- أولاد الجاهلية بمن ادعاهم في الإسلام"^٢.

ج . الجمع بين النصوص وعدم التفريق بينها في تنزيل الأحكام الشرعية على الواقع:

كي لا يقع صاحب العلوم الإسلامية في تناقضات تنزيل الأحكام الشرعية على أفعال المكلفين في الواقع، لا بدّ أن يُدرك أنّ أدلة الأحكام الشرعية أدلة واضحة لا ريب فيها، فإن تراءى له إشكال أو ريب في تنزيل أحدها على الواقع، وجب عليه أن يبحث على نص آخر يوضح له هذا الإشكال أو الشك، ولا يتأتى له ذلك إلا إذا جمع بين النصوص المفترقة في الموضوع الواحد ليصل إلى الوضوح واليقين، يقول الشاطبي: "وقد علم العلماء أن كل دليل فيه اشتباه وإشكال ليس بدليل في الحقيقة، حتى يتبين معناه ويظهر المراد منه، ويشترط في ذلك ألا يعارضه أصل قطعي، فإذا لم يظهر معناه لإجمال أو اشتراك أو عارضه قطعي كظهور تشبيهه فليس بدليل، لأن حقيقة الدليل أن يكون ظاهرا في نفسه، ودالا على غيره، وإلا احتيج إلى دليل عليه، فإن دل الدليل على عدم صحته فأحرى أن لا يكون دليلا، ولا يمكن أن تعارض الفروع الجزئية الأصول الكلية، لأن الفروع الجزئية إن لم تقتض عملا فهي في محل التوقف، وإن اقتضت عملا فالرجوع إلى الأصول هو الصراط المستقيم، وتتأول الجزئيات حتى ترجع إلى الكليات"^٣. وعليه أن يدرك أنّ النصوص منها ما هو مطلق فيحتاج إلى مقيّد، ومنها ما هو عام فيحتاج إلى مخصص، قال الشاطبي: "من اتباع المتشابهات الأخذ بالمطلقات قبل النظر في مقيداتها، وبالعمومات من غير تأمل

١ . رواه البخاري، كتاب الفرائض، باب الولد للفراش حرة كانت أو أمة، رقم: ٦٣٦٨.

٢ . ابن عبد البر، الاستذكار، ٧ / ١٧١ .

٣ . الشاطبي، الاعتصام، ٢ / ٥٣ .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



هل لها مخصصات أم لا ؟ وكذلك العكس بأن يكون النص مقيدا فيطلق، أو خاصا فيعم بالرأي من غير دليل سواه^١.

ومن أمثلة ذلك ما نشهده من التحديات المعاصرة في الساحة السياسية من وجود من يشترع للطاعة العمياء للحكام دون النظر للمراد من مقاصد الشرع في وجوب طاعة ولي الأمر، إذ إنّ مقصد الشرع في وجوب طاعة وليّ الأمر يجب أن تكون مسوّرة بمراعاة حفظ الحقوق، وصيانة النفس والأعراض، وعدم التضيق على حرية الأفراد والجماعات، والذود عن حمى المقدّسات الإسلامية، ما دام ذلك كلّه في إطار أوامر الشرع، فعن علي بن أبي طالب رضي الله عنه قال بعث النبي صلى الله عليه وسلم سرية فاستعمل رجلا من الأنصار وأمرهم أن يطيعوه، فغضب فقال: أليس أمركم النبي صلى الله عليه وسلم أن تطيعوني؟ قالوا: بلى، قال : فاجمعوا لي حطباً، فجمعوا، فقال :أوقدوا نارا، فأوقدوها .فقال: ادخلوها، فهّمّوا وجعل بعضهم يمسك بعضها ويقولون: فررنا إلى النبي صلى الله عليه وسلم من النار، فما زالوا حتى خمدت النار، فسكن غضبه، فبلغ النبي صلى الله عليه وسلم فقال : لو دخلوها ما خرجوا منها إلى يوم القيامة، الطاعة في المعروف^٢.

إنّ واقع علاقة الرعيّة بالحاكم تقتضي من الرعيّة وجوب طاعة ولي الأمر في إطار مراعاة مصالح العباد، وإشاعة العدل، والرحمة بالضعفاء، وما خالف هذا الواقع لا يمكن الركون إليه ولو كان باسم الشرع، لذلك يقول ابن القيم : "الشرعية مبناهما وأساسها على الحكم ومصالح العباد في المعاش والمعاد، وهي عدل كلها

١. المرجع نفسه، ٢ / ٥٧ .

٢. رواه البخاري، كتاب المغازي، باب سرية عبد الله بن حذافة السهمي وعلقمة بن مجزز المدلجي ويقال إنها سرية الأنصار، رقم: ٤٠٨٥ .

ورحمة كلها، ومصالح كلها، فكل مسألة خرجت عن العدل إلى الجور، وعن الرحمة إلى ضدها ، وعن المصلحة إلى المفسدة، وعن الحكمة إلى العبث ، فليست من الشريعة"^١.

د . التمييز بين مقام التشريع وغير مقام التشريع :

التمييز بين مقام التشريع وعدمه أمر مهم جدا، حتى لا يتوجّه العالم إلى ألفاظ الخطاب فيقتصر عليها، ويعتصر منها حكما مجردا عن سياق الواقع فيقع في الخطأ والمحذور ، يقول ابن عاشور : "ومن هنا يقصّر بعض العلماء ويتوخلّ في خضخاض من الأغلاط، حين يُقَصَّر في استنباط أحكام الشريعة على اعتصار الألفاظ، ويوجّه رأيه إلى اللفظ مقتنعا به، فلا يزال يُقلِّبه ويحلّله ويأمل أن يستخرج لَبّه، ويهمل ما قدّمناه من الاستعانة بما يحفّ الكلام من حافات القرائن والأحوال والاصطلاحات والسياق، وإن أدق مقام في الدلالة وأحوجه إلى الاستعانة عليها مقام التشريع"^٢.

لقد بيّن ابن عاشور بمقولته هذه مدى أهمية معرفة سياق الواقع الذي يصدر منه خطاب الشرع وضرورته للعالم المتصدّر للفتوى والأحكام ، لأنّ هذا من تمام النّظر في أحكام الشريعة الإسلامية بمراعاة الواقع، وعن هذا يقول: "مّا يهّم الناظر في أحكام الشريعة الإسلامية، تمييز مقامات الأقوال والأفعال الصادرة عن رسول الله صلى الله عليه وسلّم والفرقة بين أنواع تصرّفاته"^٣.

فخطاب الرسول صلى الله عليه وسلّم منه ما كان صادرا في مقام التشريع، ومنه ما كان صادرا في غير مقام التشريع، ودليل هذا التقسيم عنده " أنّ الصحابة كانوا يفرّقون بين ما كان من أوامر الرسول صلى الله عليه وسلّم صادرا في مقام التشريع، وما كان صادرا في غير مقام التشريع ، وإذا أشكل عليهم أمر سألوا عنه"^٤.

١ . إعلام الموقعين، مرجع سابق، ٣ / ٣ .

٢ . ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، ٣ / ٨١ .

٣ . مقاصد الشريعة الإسلامية، مرجع سابق ٣ / ٧٨ .

٤ المرجع نفسه ، ٣ / ٩٦ .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



فأما ما كان صادرا في غير مقام التشريع، فمثاله حديث بريرة الأُمّة زوجة مغِيث، "فلَمّا أعتقَها عائشة ملكَت نفسها بالعتق فطلّقت نفسها وكان مغِيث شديد المحبة لها، وكانت شديدة الكراهية له، فكَلِمَ مغِيث رسول الله صلى الله عليه وسلّم في ذلك فكَلِمَها النبيّ. صلى الله عليه وسلّم في أن تراجعهُ، فقالت: أتأمرني يا رسول الله ؟ قال: لا، لكِنّي شافع، فأبت أن تراجعهُ، ولم يترّكها رسول الله صلى الله عليه وسلّم ولا المسلمون"^١.

إنّ مقالة بريرة : "أتأمرني يا رسول الله " تبين أنّ بريرة كانت تستفسر هل أنّ خطابه لها كان من باب الأمر والامتنال، فيكون ذلك تشريعا أم كان اختيارا ، فلا يكون تشريعا، بل شفعة والتماسا كما قال. ومثل حديث بريرة حديث جابر، حين مات أبوه، وخلف عليه ديناً، " فكَلِمَ جابر رسول الله صلى الله عليه وسلّم في أن يكَلِمَ غرماء أبيه أن يضعوا من دينه، فطلب النبيّ صلى الله عليه وسلّم منهم ذلك، فأبوا أن يضعوا منه، قال جابر: فلَمّا كَلِمَهم رسول الله صلى الله عليه وسلّم كأَتَمَّ أغروا بي، ولم يترّكهم المسلمون على ذلك"^٢.

فغرماء جابر فهموا كما فهمت بريرة أنّ خطابه لم يكن للامتنال والوجوب، وإنّما كان للالتماس والشفعة، والفرق بين المعنيين حدّده سياق الواقع، أمّا ما كان صادرا في مقام التشريع فهو كلّ خطاب من الرسول صلى الله عليه وسلّم يُفهم منه الامتنال والوجوب الذي لا اختيار فيه، وهذه المقامات والأحوال تعتبر ضرورة جدا في حقّ الدّارس لنصوص الشرع، حتى لا يُدَيّن للناس ما ليس بدين فيُحرّم عليهم ما أباحه الله

١. المرجع نفسه، ٣ / ٩٧. والحديث رواه البخاري، كتاب الطلاق، باب شفاعة النبيّ صلى الله عليه وسلّم في زوج بريرة، رقم: ٤٩٧٩.

٢. المرجع نفسه، ٣ / ٩٧. والحديث رواه البخاري، كتاب الوصايا، باب قضاء الوصيّ دين الميت بغير محضر الورثة، ٢٦٢٩.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



لهم، قال تعالى: ﴿وَلَا تَقُولُوا لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ الْكَذِبَ هَذَا حَلَالٌ وَهَذَا حَرَامٌ لِتَفْتَرُوا عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ إِنَّ الَّذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ لَا يُفْلِحُونَ﴾^١.

وقد أوصل ابن عاشور بالنظر والاستقراء في تصرفات الرسول صلى الله عليه وسلم هذه المقامات إلى اثني عشر مقاما، فقال عنها: "وقد عرض لي الآن أن أعدّ من أحوال الرسول صلى الله عليه وسلم التي يصدر عنها قول منه أو فعل اثني عشر حالا، منها ما وقع في كلام القرافي ومنها ما لم يذكره، وهي: التشريع والفتوى والقضاء والإمارة والهدي والصلح والإشارة والتّصيحة وتكميل النفوس وتعليم الحقائق العالية والتأديب والتّجرد عن الإرشاد"^٢، وقد بسطها بالتمثيل التبيين في كتاب المقاصد.

هـ. تنزيل مدلول اللفظ الشرعي على مسماه كما هو أثناء واقع التنزيل:

من الأمور المهمّة المطلوبة في الكفاءة العلميّة لطالب العلوم الإسلاميّة أن يُدرك أنّ اللفظ الشرعي نزل بمدلول قصدي في الواقع زمن التشريع، لذلك عليه أن يلحظ هذه المدلول القصدي، لأنّ الألفاظ قد تغيّر مدلولاتها بمرور الزمان، فلا يمكن تنزيل المدلول القصدي للفظ الشرعي في الواقع زمن التشريع على مدلول قصدي مخالف لهذا اللفظ في غير زمن التشريع، لأنّ كثيراً من الألفاظ والمصطلحات تغيّرت مفهومها ومدلولاتها حالياً عما كانت عليه إبان تشريعها وتنزيلها، ولذلك ينبغي للمجتهد فهم النصوص في ظل مدلولها إبان التشريع حتى لا تحرف نصوص الشرع عن مقاصدها وغاياتها، يقول ابن عاشور: "وإنما حق الفقيه أن ينظر إلى الأسماء الموضوعة للمسمى أصالة أيام التشريع، وإلى الأشكال المنظور إليها عند التشريع، من حيث إنهما طريق لتعرف الحالة الملحوظة وقت التشريع لتهدينا إلى الوصف المرعي للشارع... ولذلك فإنّ الأسماء الشرعية إنما تعتبر باعتبار مطابقتها للمعاني الملحوظة شرعاً في مسمياتها عند وضع

١. سورة النحل، الآية ١١٦.

٢. مقاصد الشريعة الإسلامية، مرجع سابق، ٣ / ٩٩.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



المصطلحات الشرعية، فإذا تغير المسمى لم يكن لوجود الاسم اعتبار، وبعبارة أشمل لا تكون التسمية مناط الأحكام، ولكنها تدل على مسمى ذي أوصاف، وتلك الأوصاف هي مناط الأحكام، فالمنظور إليه هو الأوصاف الخاصة^١. ومثال ذلك مدلول كلمة الصورة الواردة في حديث أبي طلحة قال: "سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: لا تدخل الملائكة بيتا فيه كلب ولا صورة تماثيل"^٢، فمدلول الصورة المقصود في زمان النبي صلى الله عليه وسلم هو ما كان له ظلّ وله روح، أي كلّ صورة منحوتة من حجر أو طين أو خشب، أو ما كان مرسوما باليد وله روح، لذلك لا يُمكن حمل المدلول القصدي للفظ الصورة في النصّ الشرعي على الصورة الفوتوغرافية، لأنّه صورة محبوسة الظل، لا منحوتة الشكل، قال محمد علي بن عبد الودود^٣:

تسمية العين بغير اسمها	لا تنقل الأعيان عن حكمها
لا تقتضي منعاً ولا تقتضي	إثبات حق ليس في قسمها
بل حكمها من قبل في أمسها	كحكمها من بعد في يومها
فائدة مهمة ينبغي	إيقاف من يفتي على فهمها .

ومن الأمثلة التي نعيش بها تحدياً معاصراً في فهم نصوص الشرع في تنزيل مدلول اللفظ الشرعي على مسمّاه كما هو أثناء واقع التنزيل، مسألة الإحرام من جدّة للقادمين من أفريقيا على متن الطائرة، فالنص الشرعي الوارد في المسألة هو حديث ابن عباس: " إن النبي صلى الله عليه وسلم وُقّت لأهل المدينة ذا

١ . مقاصد الشريعة الإسلامية، مرجع سابق، ٣ / ٣٠٨

٢ . رواه البخاري، كتاب بدء الخلق، باب إذا قال أحدكم آمين والملائكة في السماء فوافقت إحداها الأخرى، رقم: ٣٢٢٥، ٤ / ١١٤.

٣ . محمد الحسن ولد الددو، الكلام على الصور الفوتوغرافية وأدلة جوازها، من موقع طريق الإسلام، على الرابط:

<https://ar.islamway.net/fatwa/28017/>



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



الحليفة، ولأهل الشام الجحفة، ولأهل نجد قرن المنازل، ولأهل اليمن يللمم، هُنَّ هُنَّ، ولمن أتى عليهن من غير أهلهن ممن أراد الحج والعمرة، ومن كان دون ذلك، فمن حيث أنشأ حتى أهل مكة من مكة^١.
وقد لاحظ بعض المجتهدين أنّ مدلول الحديث خطاب موجّه للقادمين عبر البر، لأنّ الإتيان المذكور في الحديث يُقصد به المرور عبر المناطق المذكورة المحدّدة جغرافياً في الحديث، ولا يشمل ذلك العبور عبر الجوّ لأنّه لم يكن متصوّراً في ذلك الزمان، لذلك اعتبر بعض علماء العصر جدة ميقاتا للقادمين براً وبحراً منهم الشيخ عبد الله بن زيد آل محمود رئيس المحاكم الشرعية والشؤون الإسلامية في قطر في رسالته أحكام مناسك حج بيت الله الحرام^٢، والشيخ مصطفى الزرقا والشيخ عطية صقر رئيس لجنة الفتوى في الأزهر^٣، والظاهر بن عاشور ومحمد الحبيب بن خوجة، وعبد الله كنون من المغرب، وعبد الله الأنصاري من علماء قطر^٤.

يقول الشيخ مصطفى الزرقا: "إن الطّيران بالطائرات التي تُسافر بها اليوم لو كان موجوداً في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم حين حدّد هذه المواقيت الأرضيّة لأجل الإحرام، لما كان المرور جَوْاً بالطائرة فوق بقعة الميقات مشمولاً بهذا الحديث، لأنّ المرور بالميقات الذي يجعل المارّ به كأهل الميقات، لا يفهم منه في أسلوب البيان إلاّ المرور الأرضي فعلاً، فهذا ما يفهمه أهل اللسان الذين خوطبوا به، وهذا أي ما يفهمه

١. رواه البخاري، كتاب الحج، باب مهل أهل مكة للحج والعمرة، رقم: ١٥٢٤، ١٣٤/٢.

٢. عبد الله بن زيد آل محمود، مجموعة رسائل الشيخ عبد الله بن زيد آل محمود، 2/28.

٣. مصطفى الزرقا، العقل والفقه في فهم الحديث النبوي، فتوى الشيخ عطية صقر موجودة على الرابط:

www.islamonline.net

٤. علي بن ناصر الشعلان، النوازل في الحج، ص ١١٥.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



أهل اللسان في اللغة التي جاء بها النص... إلى أن يقول: ما يفهمه أهل اللسان المخاطبين في زمانهم هو أساس في فهم النصّ عظيم الأهمية لا يمكن تجاهله، وتجاوزه"^١.

الخاتمة :

بعد كلّ هذا يمكن القول إنّ النصوص الشرعية لا تفرض على صاحب العلوم الإسلامية أن يتمسك بظواهر معانيها، فيصبح عبدا للمعنى الحرفي دون مراعاة ما يقصده صاحب التشريع، ولذلك فالمتمسك بظواهر النصوص قد يعطل حركيّة التطوّر والازدهار في كلّ مجالات الحياة وربما يجزّئه التمسك بظواهرها للكفر والبدع ، كما قال النابغة الغلاوي^٢ :

وقد يجزّ ظاهر الكتاب للكفر والبدع والعتاب .

إنّ اتباع الحسن والأحسن القول في قوله تعالى: "الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُوا الْأَلْبَابِ"^٣، هو الانصياع التام لمراد الشرع بالفهم الصحيح الذي تقتضيه مقاصد الشريعة الإسلامية، وهو كذلك الفهم الصحيح والتطبيق الإجرائي للأحكام الشرعية المطابق للواقع بما تقتضيه المتطلبات الحاجيّة الإنسانيّة التي لا تتنافى مع مرادات الشرع، وامتلاك كلّ ذلك يتمثّل في امتلاك صاحب العلوم الإسلامية لمعايير وشروط الكفاءة العلميّة التي يجب أن تكون عدّته في كل قراءة متبصرة لنصوص الكتاب والسنة.

المصادر والمراجع :

١- القرآن الكريم .

١ . مصطفى الزرقا ، العقل والفقه في فهم الحديث النبوي، ص ٩٩ . ١١٨ .

٢ . النابغة الغلاوي، بوطليحيّة في المعتمد من الكتب والفتوى على مذهب المالكيّة، ص ١١١ .

٣ . سورة الزمر ، الآية ١٩ .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ٢- أحمد بوعود، فقه الواقع أصول وضوابط، ط١، ٢٠٠٦م، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- ٣- الاندونيسي عبد الرؤوف بن محمد، الاجتهاد: تأثره وتأثيره في فقهي المقاصد والواقع، ط١، ٢٠١٣م، دار الكتب العلميّة، بيروت لبنان.
- ٤- البخاري محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، ت: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط١، ١٤٢٢ هـ، دار طوق النجاة، الجمهورية العربية المصرية.
- ٥- ابن عبد البر أبو عمر يوسف بن عبد الله، الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار وعلماء الأقطار، ت: سالم عطا و محمد معوض، ط١، ٢٠٠٠م، دار الكتب العلميّة، بيروت.
- ٦- البغدادى عبد القادر بن عمر، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، ت: عبد السلام هارون، ط٤، ١٩٩٧م، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.
- ٧- حسن حنفي، التراث والتجديد، ط٤، ١٩٩٢م، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، بيروت، لبنان.
- ٨- السيوطي عبد الرحمان بن أبي بكر، الأشباه والنظائر، ١٩٨٣م، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان.
- ٩- الشاطبي إبراهيم بن موسى، الموافقات في أصول الشريعة، ت: عبد الله الدراز، ط١، ١٩٩٧م، دار المعرفة، بيروت.
- ١٠- الشاطبي إبراهيم بن موسى، الاعتصام، ت: محمد بن عبد الرحمن الشقير وسعد بن عبد الله آل حميد وهشام بن إسماعيل الصيني، ط١، ٢٠٠٨م، دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية.
- ١١- الشنقيطي عبد الله بن الحاج إبراهيم، مراقي السعود لمبتغي الرقي والصعود، ط٢، ٢٠٠٨م، دار المنارة، المملكة العربية السعودية.
- ١٢- ابن عاشور محمد الطاهر، مقاصد الشريعة الإسلامية، ت: محمد الحبيب الخوجة، ٢٠٠٤م، طبعة وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، قطر.
- ١٣- عبد المجيد النجار، في فقه التدوين فهما وتنزيلا، ط١، ١٩٨٩م، رئاسة المحاكم الشرعيّة والشؤون الدينية، قطر.
- ١٤- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الطوسي، المستصفى من علم الأصول، ت: محمد عبد الشافي، ط١، ١٩٩٣م، دار الكتب العلميّة، بيروت.
- ١٥- ابن قدامة أبو محمد موفق الدين، المغني، ت: عبد الله التركي، عبد الفتاح الحلو، ط٣، ١٩٩٧م، عالم الكتب، المملكة العربية السعودية.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ١٦- القرافي شهاب الدين، الذخيرة في فروع المالكية، ت: محمد حجي، ط١، ١٩٩٤ م، دار الغرب، بيروت.
- ١٧- ابن القيم محمد بن أبي بكر، إعلام الموقعين عن رب العالمين، ت: محمد إبراهيم، ط١، ١٩٩١ م، دار الكتب العلمية بيروت.
- ١٨- ابن القيم، محمد بن أبي بكر، زاد المعاد في هدي خير العباد، ط٢٧، ١٩٩٤ م، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- ١٩- ابن ماجه محمد بن يزيد القزويني، السنن، ت: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، مصر.
- ٢٠- محمد الغزالي، السنة النبوية بين أهل الفقه وأهل الحديث، ط٦، ٢٠١٩ م، دار الشروق، القاهرة، مصر.
- ٢١- مصطفى الزرقا، العقل والفقه في فهم الحديث النبوي، ط٢، ٢٠٠٢ م، دمشق، سورية.
- ٢٢- منصور زويد المطيري، الصياغة الإسلامية لعلم الاجتماع الدواعي والإمكان، ط١، ١٩٩٣ م، رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية، قطر.

دور النصوص الشرعية في إعداد كفاءات الأستاذ والطالب

الدكتور خليل يامن

جامعة مسيلة

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، أحمدده سبحانه حمد الشاكرين، وصلى الله وسلم وبارك وعلى نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

فإنه ما من شك عند العقلاء وذوي الاشتغال بالمنظومة التعليمية على اختلاف مراتبها ومراحلها أن الكفاءة العلمية والتطبيقية أمرٌ مطلوبٌ ومتحتمٌ، ليكون التعليم ذا ثمرة حميدة، يحصل به النفع والتصور الصحيح للمعارف المتلقاة، ذلك أن الكفاءة تشتمل على غايةٍ محددة مدركة، ووسائل منضبطة يعتمد عليها المعلم والأستاذ أثناء الممارسة التعليمية.

وهذه الكفاءة ليست مطلباً في علم دون آخر، بل هي مطلوبةٌ أيضاً في تحصيل العلم الشرعي وتعليمه، بناءً على الثمرة المحمودة المرجوة منها، ولهذا عرفت الكفاءة بأنها: أهلية القيام بالعمل وحسن التصرف فيه وتأديته على الوجه المطلوب.

ولهذه الكفاءة في الجانب الشرعي خصوصيةٌ، ذلك أنها تستند إلى معايير راجعةٍ إلى ميزات الشريعة الإسلامية وخصائصها، ومن ذلك اعتماد النص الشرعي في تأصيل الكفاءة لدى الأستاذ والطالب، ومن هنا جاءت هذه المداخلة لتبرز هذا الجانب المهم في بيان كيفية تحصيل الكفاءة في العلوم الشرعية.

الإشكالية مع تطور العلم وتنوع وسائل تحصيله تزداد الحاجة إلى معرفة الوسائل التي تساعد على ضبط العلم وتثبيته، وإخراج كفاءة متكاملة يشترك في إبرازها وإدارتها الأستاذ والطالب، ويتأكد هذا الأمر أيضاً في تحصيل العلوم الشرعية، ومن العبارات المقررة عند أهل العلم: ما من علم منسوبٍ إلى الشريعة إلا وله أصلٌ في نصوص الشرع، وهذا يؤكد وجود علاقة بين نصوص الشرع وتدریس العلوم الإسلامية وتحصيل كفاءة ومملكة علمية أثناء تدريسها وتصورها، ما يجعلنا نطرح بعض التساؤلات:

- ما هو دور النصوص الشرعية في تحصيل الكفاءة؟.
- هل العناية بالنص الشرعي أمرٌ محتتمٌ على كل أحد أم له مراتب ودرجات؟.
- كيف تُسهم العناية بالنصوص الشرعية في تكوين الملكة العلمية؟.

أهمية هذا الموضوع راجعة إلى أمورٍ يمكن إجمالها في الآتي:

- بيان العلاقة بين الكفاءة العلمية ونصوص الشارع الحكيم.
- إبراز أهمية العناية بالنصوص في العلوم المنسوبة إلى الشرع.
- دور النصوص الشرعية في البناء المعرفي.

خطة المداخلة:

تم تقسيم هذه المداخلة إلى قسمين وتحت كل مبحث مطالب.

المبحث الأول: النصوص الشرعية مفاهيم وضوابط.

وتحت ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: إطلاقات النصوص الشرعية ومشمولاتها.

المطلب الثاني: النص الشرعي وصور تعظيمه.

المطلب الثالث: مراتب العناية بالنصوص للمنتسبين إلى الشريعة.

المبحث الثاني: دور النصوص الشرعية في التأصيل العلمي وإعداد الكفاءات، وتحت ثلاثة مطالب.

المطلب الأول: أهمية النصوص الشرعية في تكوين الملكة العلمية.

المطلب الثاني: مجال بناء الكفاءة للأستاذ من خلال النصوص الشرعية.

المطلب الثالث: دور النصوص الشرعية في البناء المعرفي لطالب العلم الشرعي.

خاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: النصوص الشرعية مفاهيم وضوابط.

وتحت ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: إطلاقات النصوص الشرعية ومشمولاتها:

النص في لغة العرب يشمل معانٍ أهمها:

- الظهور والارتفاع، تقول العرب: نصت الظبية رأسها: إذا رفعت وأظهرته. ومنه منصة العروس

للكرسي الذي تجلس عليه^(١).

- منتهى الشيء ومبلغ غايته، قال ابن فارس رحمه الله: النون والصاد أصل صحيح يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء^(٢)، وأصل النص أقصى الشيء وغايته^(٣).
- أما في اصطلاح علماء الشريعة، فإن النص يشمل معان يمكن إجمالها في الآتي:
- الإطلاق الأول: يُطلق النص على: الخطاب الشرعي، سواءً أكان من الكتاب أو السنة، أو هو ((اللفظ الوارد في القرآن أو السنة المستدل به على حكم الأشياء))^(٤).
- الإطلاق الثاني: النص بمعنى الخطاب ذي الدلالة القاطعة، ولهذا عرفه علماء الأصول بقولهم: ما دلّ على معنى قطعاً، ولا يحتمل غيره قطعاً، أو هو: ما رُفع في بيانه إلى أبعد غاياته^(٥).
- الإطلاق الثالث: ما اطرّد استعماله على طريقة واحدة في جميع موارد؛ فإنه نصٌّ في معناه، لا يقبل تأويلاً ولا مجازاً، وإن قُدِّر تطرّق ذلك إلى بعض أفراد، وصار هذا بمنزلة خبر التواتر، لا يتطرّق احتمال الكذب إليه، وإن تطرّق إلى كل واحد من أفراد بمفرده^(٦)، وهذا الإطلاق يراد به تقرير الشارع الحكيم لمعنى بصفة متكررة ولو في نصوص متعددة، يجعله بمثابة النص الشرعي القاطع، وهذا لا يعرف إلا بتتبع موارد الشارع وتفتيش طريقته في إيراد النصوص.

والإطلاق الأول أعني كون النص هو الخطاب الشرعي، سواءً أكان من الكتاب أو السنة، هو الإطلاق الشائع والغالب على استعمال الفقهاء وعلماء الشريعة، بغض النظر عن نوع دلالته، يقول شيخ الإسلام رحمه الله: وَلَفْظُ النَّصِّ يُرَادُّ بِهِ تَارَةً أَلْفَاظُ الْكِتَابِ وَالسُّنَّةِ سَوَاءً كَانَ اللَّفْظُ دَلَالَتَهُ قَطْعِيَّةً أَوْ ظَاهِرَةً وَهَذَا هُوَ

(١) انظر: الصحاح في اللغة للجوهري ٢/ ٢١٢، ومقاييس اللغة لابن فارس ٥/ ٢٨٥.

(٢) معجم مقاييس اللغة، ٥/ ٣٥٦ - ٣٥٧.

(٣) لسان العرب، دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤١٤ هـ، ٧/ ٩٨.

(٤) انظر: ابن حزم، الإحكام، ١/ ٤٣، الغزالي، المنحول، ص ٤٦٣، السبكي، الإبهاج في شرح المنهاج، ج ١/ ٢١٥، الزركشي، البحر المحيط، ج ١، ص ٤٦٢، نفائس الأصول للقراقي ٥/ ٢٢٧٥، حاشية التفتازاني على شرح العضد، ٢/ ١٨٧، المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل لابن بدران، ص ١٨٧.

(٥) ينظر: نفائس الأصول للقراقي ٥/ ٢٢٧٥، الحدود لأبي الوليد الباجي، ص ٤٢، المستصفي للغزالي، ١/ ٣٨٤، بدائع الفوائد ط عالم الفوائد (١/ ٢٧)، البحر المحيط للزركشي، ١/ ٤٦٤.

(٦) ذكر هذا المعنى العلامة ابن القيم رحمه الله في بدائع الفوائد ١/ ٢٧ ط عالم الفوائد.

الْكِتَابِ وَيَعْفُو عَنْ كَثِيرٍ قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُبِينٌ (١٥) يَهْدِي بِهِ اللَّهُ مَنِ اتَّبَعَ رِضْوَانَهُ سُبُلَ السَّلَامِ وَيُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِهِ وَيَهْدِيهِمْ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ { [المائدة: ١٥، ١٦] ، وإذا كان الأمر كذلك فمجال تحكيمه واسع جداً، وفيما نحن بصددده في مجال التعليم الشرعي، فبالرجوع إلى نصوص الكتاب والسنة في تأصيل المسائل وبحثها وبيانها للطلاب، والاستدلال بها على أرجح الأقوال وأقربها، إذ هي أقوى الحجج، والعموم أصلٌ فيها ولهذا تواردت عليها أقلام المستدلين من العلماء والباحثين^(١).

- **خدمة النصوص الشرعية:** لقد اعتنى العلماء بخدمة النصوص الشرعية منذ الصدر الأول، فجمع القرآن الكريم في مصحف إمام، وجمعت السنة النبوية في دواوين ومُيز بين صحيحها وسقيمها، وصنفت علوم مرتبطة بهما تصنيفاً بديعاً لم تشهده نصوص مقدسة من قبل، وما هذا إلا حفظ من الله لوحيه، وفي هذا العصر الحديث أمكن خدمة النصوص الشرعية في مجال التعليم خدمة كبيرة، لاسيما في مجال التعليم الأكاديمي، فَوُضِعَتْ منهجيات ومقترحات لتدريس آيات وأحاديث الأحكام في مختلف الجامعات، بطريقة موضوعية تناسب كل تخصص، فتجد في جانب القرآن التفسير الموضوعي وتفسير آيات الأحكام والتفسير التحليلي، وقل مثل ذلك في السنة النبوية، والعناية بهذا الجانب منهجياً ومضموناً مما يساعد على إبراز الكفاءة العلمية، اشتراكاً بين الطالب والأستاذ، والاقتدار على استخراج كنوز ودرر القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وفق ما تتطلبه حاجة العصر^(٢).

المطلب الثالث: مراتب العناية بالنصوص للمنتسبين إلى الشريعة.

إنَّ نصوص الشريعة هي الأصل من حيث التحاكم إليها ومعرفتها تعبداً واستدلالاً، إلا أنَّ الناس يختلفون من جهة مداركهم وإمكانية الاستفادة منها، ولهذا جعل العلماء للمنتسبين إلى الشريعة مراتب من حيث عنايتهم بالنصوص الشرعية.

- **عوامُ الناس والمقلدون:** الذين لا يمكنون القدرة على النظر في النصوص الشرعية لعجزهم وعدم

(١) انظر: تأصيل بحث المسائل الفقهية خالد عبد العزيز السعيد ص ٨٣.

(٢) انظر: المدخل إلى التفسير الموضوعي د إبراهيم بن صالح الحميضي ص ٢١ وما بعدها، ومدخل لدراسة الحديث الموضوعي د محمد بن عبد الله القناص ص ٨ وما بعدها.

قدرتهم على الأخذ منها مباشرة، فهؤلاء فرضهم سؤال العلماء وتقليد الأفضل علماً وديانة^(١).

- **المجتهدون والعلماء:** فالجته هو العالم المتصف بالشروط العلمية التي تحوله الاجتهاد في استنباط أحكام الشرع وبيانها للناس، وشرطه أن يكون عالماً بنصوص الكتاب والسنة نصاً ومعنى^(٢)، فحاله أنه يستفيد الحكم بنفسه مباشرة من النصوص لا اكتمال آلة التحصيل عنده.
- **المتبعون:** وهم الذين حصلت لهم بعض الأهلية من جهة استيعاب الدليل الشرعي وفهمه ومعرفة وجه دلالاته على المطلوب ومعرفة مآخذ الأئمة في الاستدلال دون الاستقلال بالنظر فيها^(٣)، وللشيخ العلامة ابن باديس رحمه الله مأخذٌ تعليميٌّ تربويٌّ في بيان أصحاب هذه الرتبة فيقول في كلام نفيس: الاتباع هو أخذ قول المجتهد مع معرفة دليله، ومعرفة كيفية أخذه للحكم من ذلك الدليل حسب القواعد المتقدمة، وأهله هم المتعاطون للعلوم الشرعية واللسانية، الذين حصلت لهم ملكة صحيحة فيهما؛ فيمكنهم عند اختلاف المجتهدين معرفة مراتب الأقوال في القوة والضعف، واختيار ما يترجح منها، واستثمار ما في الآيات والأحاديث من أنواع المعارف المفيدة في إنارة العقول وتزكية النفوس وتقويم الأعمال، ولهذا كان حقاً على المعلمين والمتعلمين للعلوم الشرعية واللسانية أن يجروا في تعليمهم وتعلمهم على ما يوصل إلى هذه الرتبة على الكمال^(٤).

فرحم الله الإمام ابن باديس ما كان أبصره بمعرفة رتب الناس وتوصيفه كيفية الاستفادة من نصوص الشرع.

ولا شك أن أقرب الناس إلى هذه الرتبة من المشتغلين بالعلم الشرعي في زمننا هم الأساتذة الجامعيون وطلابه الحريصون على جمعه، وإن كانت رتبة الأستاذ أكمل وأظهر، لعدة عوامل، منها قدم الطلب وكثرة القراءة والاطلاع ورسوخ الآلة وما يتبع ذلك من معرفة المآخذ، مما يجعله أكثر استثماراً واستفادة من

(١) انظر: شرح مختصر الروضة للطوفي ٦٦٣/٣ مؤسسة الرسالة ، وفي معناها : " العامي يقلد أوثق المجتهدين في نفسه " الفقيه والمتفقه للخطيب البغدادي ٤١٢/١ دار ابن الجوزي، وشرح تنقيح الفصول للقراي ص ٤٥٣ ، ٤٥٤ ؛ والموافقات الشاطبي ٣٣٦/٥ ، ٣٣٧ ؛ وتحفة المسؤول للرهوني ٣٠٢/٤ ؛ والردود والنقود للبابرتي ٧٣١/٢ .

(٢) انظر: البحر المحيط في أصول الفقه (٨ / ٢٢٩)، الموافقات للشاطبي ١٠٥/٤-١٠٦. وينظر: الاجتهاد في الإسلام نادية العمري ٩٦-٩٨.

(٣) يراجع في هذا: جامع بيان العلم وفضله لابن عبد البر (٢ / ٧٨٧)، أضواء البيان للشنقيطي ٣٥٢/٧، إرشاد النقاد إلى تيسير الاجتهاد للصنعاني (ص: ١٧٣).

(٤) مبادئ الأصول ص ٥١-٥٢.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



النصوص الشرعية بالنسبة للطالب المبتدي والمتوسط^(١). وعليه فأصحاب هذه الرتبة لهم أهلية النظر في النصوص الشرعية نظر استفادة واكتساب كفاءة من جهة التمرس على معالجة النصوص ومعرفة دلالتها ومراتبها وكيفية استفادة الأحكام منها وكيف استثمارها الأئمة رحمهم الله، بحيث تسهم هذه العملية في إخراج كفاءة عملية في مجال العلوم الشرعية.

المبحث الثاني: دور النصوص الشرعية في التأصيل العلمي وإعداد الكفاءات، وتحتة ثلاثة مطالب.

المطلب الأول: أهمية النصوص الشرعية في تكوين الملكة العلمية.

قبل الخوض في بيان أهمية هذا المسلك وعزته في تقوية المسار العلمي، يحسن إيضاح المراد بالملكة العلمية وعلاقتها بالكفاءة في الجانب التعليمي في هذا الباب، فنقول وبالله التوفيق: الملكة العلمية صفة راسخة في النفس، وجاء هذا الرسوخ نتيجة قوة التملك للعلم ورسوخه في أعماق القلب والنفس والعقل، بحيث صار صفة لازمة لها .

وهي شيء زائد على مجرد جمع العلوم والمعارف وإن كان جمعها وتحصيلها من لوازمها وشروطها وأسبابها. وبعبارة أخرى هي مستوى متقدم في مراتب العلم، فهي تشمل مجموع المسائل والمبادئ التصورية والمبادئ التصديقية والموضوعات. كما أن السعي لتحصيل الملكة موقوف على الأخذ والتعلم والتمرن والتدرب والممارسة والمخالطة الشديدة للعلم^(٢).

وإذا علمنا أن الكفاءة هي أهلية القيام بعمل وحسن تصرف فيه^(١)، اتضحت لنا العلاقة الوطيدة بينهما، فتحصيل الملكة العلمية هي الطريقة المثلى لتحصيل الكفاءة في مجال التعليم الشرعي، ويتم ذلك من خلال إدمان النظر في النصوص الشرعية واستخراج حكمها وأحكامها، بحسب كل علم يريده الناظر فيهما

(١) المبتدئ هو الشارع في العلم الذي لم يقف على أصوله، فإن وقف على الأصول وعجز عن الأدلة يقال له متوسط، فإن عرف الأصول والأدلة يقال له مُتَنِّهٌ حاشية الصاوي على أقرب المسالك للرددير (٥/١).

(٢) انظر لهذا التقرير: علي بن محمد بن علي الجرجاني التعريفات ص ٢٩٦ - تحقيق: إبراهيم الأبياري - ط: الأولى - ١٤٠٥ - دار الكتاب العربي - بيروت، كشف الظنون لحاجي خليفة ١ / ٣٥، صديق حسن القنوجي - أبعاد العلوم ١ / ١٥١، تكوين الملكة الفقهية د محمد عثمان شبير ص ٤٨-٥٠، تربية ملكة الاجتهاد من خلال كتاب بداية المجتهد لابن رشد د محمد أوشريف بولوز ص ٣٥١-٣٥٣، ط كنوز إشبيلية.

ولنضرب على ذلك مثلاً يتضح به الحال، فأيات القرآن الكريم هي الأصل في الاستنباط للأحكام، وقد اشترط العلماء للمجتهد والفقهاء أن يعرف منه آيات الأحكام، وقدرها بعض العلماء بخمس مائة آية، نقل الزركشي عن الغزالي وابن العربي قولهما: وَهُوَ مَقْدَارُ خَمْسِمِائَةِ آيَةٍ، وَحَكَاهُ الْمَاوَرِدِيُّ عَنْ بَعْضِهِمْ وَكَانَتْهُمْ رَأَوُا مُقَاتِلَ بْنَ سُلَيْمَانَ أَوَّلَ مَنْ أَفْرَدَ آيَاتِ الْأَحْكَامِ فِي تَصْنِيفٍ وَجَعَلَهَا خَمْسِمِائَةِ آيَةٍ، وَإِنَّمَا أَرَادَ الظَّاهِرَةَ لَا الْحَصْرَ^(٢).

إلا أن دلالة النص القرآني على الحكم ليست مقصورة على جهة واحدة، فقد تدل بمنطوقها أو مفهومها، بعمومها أو خصوصها، من جهة إطلاقها أو تقييدها، وقد تكون بإحدى الدلالات المعروفة وهي دلالة المطابقة أو التضمن أو الالتزام^(٣)، وهذه الدلالات يختلف العلماء في استثمارها أيما اختلاف بحسب قدرهم وملكاتهم وما يفتح الله على كل واحد منهم، ولهذا عَقَّبَ الزركشي رحمه الله على مَنْ حصر آيات الأحكام بقوله: وَإِنَّمَا أَرَادَ الظَّاهِرَةَ لَا الْحَصْرَ، فَإِنَّ دَلَالََةَ الدَّلِيلِ تَحْتَلِفُ بِاخْتِلَافِ الْقَرَائِحِ، فَيَخْتَصُّ بَعْضُهُمْ بِذِكْرِ ضَرُورَةٍ فِيهَا وَلِهَذَا عُدَّ مِنْ خَصَائِصِ الشَّافِعِيِّ التَّفَقُّطُ لِدَلَالَةِ قَوْلِهِ تَعَالَى: {وَمَا يَنْبَغِي لِلرَّحْمَنِ أَنْ يَتَّخِذَ وَلَدًا} [مريم: ٩٢] عَلَى أَنَّ مَنْ مَلَكَ وَلَدُهُ عَتَقَ عَلَيْهِ وَقَوْلُهُ تَعَالَى: {امْرَأَتُ فِرْعَوْنَ} [التحریم: ١١] عَلَى صِحَّةِ أَنْكِحَةِ أَهْلِ الْكِتَابِ، وَغَيْرِ ذَلِكَ مِنَ الْآيَاتِ الَّتِي لَمْ تُسَقِّ لِلْأَحْكَامِ^(٤).

ويقول ابن القيم رحمه الله: والمقصود تفاوت الناس في مراتب الفهم في النصوص، وأنَّ منهم من يفهم من الآية حكماً أو حكمين، ومنهم من يفهم منها عشرة أحكام أو أكثر من ذلك، ومنهم من يقتصر فهمه على مجرد اللفظ دون سياقه ودون إيمائه وإشارته وتنبيهه واعتباره، وأخص من هذا وألطف ضمه إلى نص آخر متعلق به، فيفهم من اقترانه به قدراً زائداً على ذلك اللفظ بمفرده، وهذا باب عجيب من فهم القرآن لا يَنْتَبِهُ له إلا النادر من أهل العلم، فإنَّ الذهن قد لا يشعر بارتباط هذا بهذا وتعلقه به، وهذا كما فهم

(١) انظر: معجم اللغة العربية المعاصرة (٣/ ١٩٤٢)، المعجم الوسيط (٢/ ٧٩١)، تنمية الكفاءات البشرية بوراس فائزة - مجلة دراسات لجامعة الأغواط عدد ٣٨ جانفي ٢٠١٦ م ص ٥.

(٢) البحر المحیط فی أصول الفقه (٨/ ٢٣٠). ط دار الكتي.

(٣) انظر تعريف هذه الدلالات: رسالة لطيفة جامعة في أصول الفقه المهمة للسعدي ص ٧٠-٧١، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال عبد الرحمن حبنكة الميداني ص ٢٦-٢٩ ط دار القلم دمشق ١٤١٤ هـ.

(٤) البحر المحیط فی أصول الفقه (٨/ ٢٣٠).

ابن عباس من قوله: {وَحَلَّهُ وَفَصَّالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا} [الأحقاف: ١٥] مع قوله: {وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ} [البقرة: ٢٣٣] أَنَّ المرأة قد تَلِدُ لستة أشهر^(١).

وعلى هذا الأساس، فالأستاذ الذي يُدرس آيات الأحكام عليه أن يتفطن لمثل هذه الدلالات في النصوص الشرعية لتكون استفادته منها وإفادته لغيره من الطلاب أكثر تأصيلاً، فيجمع بين قواعد التأصيل والتطبيق، وليستعن على ذلك بالكتب التي تذكر دلالات ولطائف الآيات على وجه التقرير والتنكيت، وكلما قويت صلة المعلم بنصوص الشرع اهتدى لمعان لم يهتد إليها غيره.

يقول السيوطي رحمه الله نقلاً عن غيره: ما من شيء إلا يمكن استخراج منه القرآن لمن فَهَمَهُ اللهُ تعالى، حتى أن بعضهم استنبط عمر النبي - صلى الله عليه وسلم - ثلاثاً وستين من قوله في سورة المنافقين: {وَلَنْ يُؤَخِّرَ اللَّهُ نَفْسًا إِذَا جَاءَ أَجَلُهَا}، فإنها رأس ثلاث وستين سورة، وعقبها بالتغابن ليظهر التغابن في فقده^(٢).

المطلب الثاني: مجال بناء الكفاءة للأستاذ من خلال النصوص الشرعية.

من المسلم به في عصورنا المتأخرة أنَّ الملكة العلمية أصابها نوعٌ من الفتور والضعف لأسباب كثيرة ليس هذا محل بسطها، فكان لزاماً أن تكون العملية التعليمية مجالاً لتصحيح المسار والنهوض بالمستوى التعليمي للطلاب، لا سيما في مجال العلم الشرعي.

ولهذا كان مستوى الأستاذ العلمي وكفاءته سبباً رئيساً في تحسين مستوى الطلاب وترغيبهم في تحصيل العلم ولزوم طريقه، وانعدام الأستاذ الكفاء سبب لتعطل العملية التعليمية الصحيحة، يقول الشيخ السعدي رحمه الله: فإن يسر الله له - أي الطالب - مُعلماً يحسن طريقة التعليم، ومسالك التفهيم: تم له السبب الموصل إلى العلم^(٣).

وأشار غيره إلى مأخذ مهم يعد من أكثر معوقات التعليم، وهي الجهل بطرق التعليم الصحيحة^(٤).

(١) إعلام الموقعين عن رب العالمين ت مشهور (٣/ ١٢٦).

(٢) الإكليل في استنباط التنزيل (ص: ١٣).

(٣) بحجة قلوب الأبرار وقرة عيون الأخيار ط الرشد (ص: ٣٥).

(٤) انظر المدخل إلى مذهب الإمام أحمد لابن بدران الدومي ص ٤٨٥.

فصارت كثيرٌ من المواد الشرعية تُدرس بطريقة فيها نوع من الجفاف والجفاء، يُعنى فيها بمجرد التقسيم وإيراد الأقوال والخلاف، دون العناية بعرضها بطريقة منهجية سليمة، وتأصيلها وربطها بالنصوص الشرعية التي تُعد أصلاً لكل العلوم.

يقول العلامة ابن بدران رحمه الله: وطرق التَّعليم أمرٌ ذوقِيٌّ وَأَمَانَةٌ مودعة عِنْدَ الأساتذة فَمَنْ أَدَّاهَا أَثِيبَ على أَدَائِهَا وَمَنْ جَحَدَهَا كَانَ مُطَالِباً بِهَا^(١).

وكفاءة أستاذ الشريعة منوطٌ بمدى ارتباطه بنصوص الشرع واستثماره لها الاستثمار الحسن.

وكثيراً ما يُقرر أهل العلم أنه ما من علم منسوب إلى الشريعة إلا وله أصلٌ في نصوص الشرع^(٢)، ولهذا كانت الانطلاقة منها في كل علم شرعي سبباً للسداد والصواب وإظهار أصالة هذه العلوم.

ومن جميل الإشارات إلى هذا المعنى ما أورده أبو الوليد الباجي رحمه الله في وصيته لولديه إذ يقول: ثُمَّ يَقْرَأُ أَصُولَ الْفَقْهِ فَيَتَفَقَّهُ فِي الْكِتَابِ وَالسُّنَّةِ ثُمَّ يَقْرَأُ كَلَامَ الْفُقَهَاءِ وَمَا نَقَلَ مِنَ الْمَسَائِلِ عَنِ الْعُلَمَاءِ وَيَدْرِبُ فِي طَرِيقِ النَّظَرِ وَتَصْحِيحِ الْأَدِلَّةِ وَالْحُجَجِ فَهَذِهِ الْعَايَةُ الْقَصْوَى وَالدرَجَةُ الْعُلْيَا^(٣)، فانظر كيف جعل رحمه الله تعلم علم أصول الفقه وهو قواعد الاستنباط بمعرفة نصوص الشرع وفقهها، فدل هذا على أنَّ أصول الفقه - بصورته العلمية الحقيقية - هو عين التفقه في الكتاب والسنة، أي أنَّ الفقه بمعناه المصدري، بما هو حركة ذهنية استنباطية؛ إنما هو عملية أصولية محضة! وأما الفقه بمعناه الاسمي أي: بما هو أحكام شرعية مستنبطة؛ فذلك نتيجة الفقه بمعناه الأول. والأول هو "الفقه" على الحقيقة. وهو لا ينفك عن أصوله، إلا في مناهج المدرسين والمعلمين لقضاياه، لا في نفس الأمر^(٤).

وعلى هذا التأصيل يمكننا أن نفرع أمثلة تطبيقية يظهر بها إبداع الأستاذ وكفايته في العلوم الشرعية التي يدرسها، من خلال ربطها بالنصوص الشرعية.

(١) المدخل إلى مذهب الإمام أحمد لابن بدران (ص: ٤٩١).

(٢) ينظر لهذا الأصل: المقدمة لابن خلدون ص ٥٧٣-٥٧٤ ط دار الفكر.

(٣) النصيحة الولدية (ص: ١٧).

(٤) مقال بعنوان: منطلقات ديداكتيك العلوم الإسلامية بالتعليم الجامعي د عبد السلام السلام العزوي - المغرب - دكتوراه في الدراسات الإسلامية العليا تخصص: الفقه وأصوله. مقال منشور على شبكة ضياء <https://diae.net/favicon.ico>

فعلى سبيل المثال: عند تدريس علم أصول الفقه، وهو من أصعب العلوم الشرعية في نظر الكثيرين، نظرا لما طغى عليه من صبغة كلامية ومنطقية، مع أنه علم عظيم النفع جليل القدر به يتم استنباط أحكام الشرع من أدلتها بمنهجية صحيحة سليمة، فعلى الأستاذ الحاذق ربط قواعده ومسائله بنصوص شرعية على سبيل التمثيل والتطبيق، حتى لا يبقى هذا العلم حبيسا للجانب النظري .

فإذا دَرَسَ باباً من أبواب أصول الفقه أن يدلل عليه من نصوص الكتاب والسنة مع بيان وجه الدلالة منها وتعويد الطلاب على ذلك.

فلو تناول باب العموم وصيغته جاء للآيات القرآنية والأحاديث النبوية وأتى بنماذج على ذلك ل يتم الربط بين هذه القواعد وأصولها من الكتاب والسنة.

وهذه الطريقة أوصى بها ثلة من الباحثين والأكاديميين الذين لهم عناية بعلم أصول الفقه، يقول الدكتور أحمد بن حميد: ونصيحتي لمن يطلب علم الأصول أن يُعود نفسه على تطبيق ما فهمه من القواعد الأصولية على ما يمر به من الآيات والأحاديث، فيتأمل ما فيها من عموم وخصوص، ومنطوق ومفهوم، ونص وظاهر، ونص على العلة أو إيماء إليها، وغير ذلك، ذلك أنَّ أي آية أو حديث لا يكاد يخلو من تعلق ببعض القواعد الأصولية^(١).

وعليه فاعتماد الأستاذ على هذه المنهجية في التدريس يربط مباحث أصول الفقه بالنصوص الشرعية مما يزيد الرغبة في دراسته، ويؤكد على قدرة الأستاذ تأصيل هذا العلم وبناءه على الأدلة الشرعية.

ومن أقدم المحاولات التي قامت بإرجاع دراسة أصول الفقه وربطه بنصوص الشرع، ما قام به الإمام الأصولي البارع نجم الدين أبو الربيع سليمان بن عبد القوي بن عيد الكريم الطوفي الصرصري الحنبلي (المتوفى ٧١٦ هـ)، في كتابه الفذ الإشارات الإلهية إلى المباحث الأصولية، إذ بناه على مقصدين عظيمين، أولهما استخراج الدلالات الأصولية من الآيات القرآنية، والثاني تطبيق هذه القواعد على نص الآيات القرآنية، قال رحمه الله في بيان مقصد تأليفه للكتاب: فهو أنَّ المسلمين منذ ظهر الإسلام يستفيدون أصول دينهم وفروعه من كتاب ربهم، وسنة نبيهم، واستنباطات علمائهم، حتى نشأ في آخرهم قوم عدلوا في ذلك عن الكتاب والسنة إلى محض القضايا العقلية، ومازجوا لها بالشبه الفلسفية، والمغالطات السوفسطائية، واستمر ذلك حتى صار في أصول الدين كالحقيقة العرفية، ولا يعرف عند الإطلاق غيره، ولا

(١) التقديم لشرح الورقات في أصول الفقه- الفوزان (ص: ٣)

يعد كلاما في أصول الدين سواه، فجاء ضعفاء العلم بعدهم، فوجدوا كلاما فلسفيا، ليس من الدين في شيء، مع أن أئمة الدين ومشايخهم نكحوا عنه مثله، وشددوا النكير على من تعاطاه^(١)

وفي هذا العصر وجدت محاولات جادة بعض الباحثين والأكاديميين لربط هذا الفن الأصيل بنصوص الشرع، بعد أن كان يدرس نظريا.

ومن تلك الكتاب النافعة التي يمكن أن تعتمد كأساس لهذه الطريقة للمبتدئين والمتوسطين كتاب التأسيس في أصول الفقه على ضوء الكتاب والسنة، لمؤلفه أبي إسلام مصطفى بن محمد سلامة، إذ كان من مقاصد تأليفه له هو ربط قواعد ومباحث أصول الفقه بنصوص الشرع، وقد أحسن فيه وأجاد^(٢).

ومثله رسالة دكتوراه قدمها الدكتور صفوان بن عدنان داوودي بعنوان: قواعد أصول الفقه وتطبيقاتها، وكان من مقاصده في رسالته هذه التمثيل لقواعد أصول الفقه من نصوص الكتاب والسنة، حيث ذكر ما يقارب ٢٢٦ قاعدة، ومثل بأكثر من ١٤٠٠ مثال، ما بين آية وحديث وفرع فقهي^(٣).

وقل مثل ذلك في تلقي علم الفقه، فإن علم الفقه مسائل ودلائل، وتعلمه يمر بمراحل، فمنها مرحلة المبتدي الذي يحصل له تصور مسائل الفقه وجمعها على نسقٍ واحد مع معرفة الأبواب الكلية له.

ومرحلة المتوسط: يجمع فيه الطالب بين المسائل والدلائل، يليه مرحلة المنتهي^(٤).

والمتصور في الطالب الجامعي أن يكون من أهل الطبقة الوسطى، والغالب أن يدرس في مقياس الفقه مسائل من العبادات ثم المعاملات، ومن الحسن جداً أن تُربط مسأله بدلائلها.

(١) الإشارات الإلهية إلى المباحث الأصولية (ص: ١٣) ط دار الفاروق الحديثة.

(٢) ينظر كتابه وذكره لمنهج في ص ٧-٨.

(٣) ينظر قواعد أصول الفقه وتطبيقاتها ١/١٥-١٦، ول بعض الباحثين رسالة بعنوان: أدلة القواعد الأصولية من السنة النبوية د فخر الدين بن الزبير المحسي نافعة في بابها من جهة الاستدلال على القواعد الأصولية.

(٤) انظر لهذه الحالات على وجه التفصيل: الفروق للقرافي (١٩٨/٢) الفرق ٧٨، الموافقات للشاطبي المقدمة الثامنة (١٩/٨-٩١)، و (٥/٢٢٤-٢٣٣)، البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن التاسع للشوكاني في ترجمته لشيخه علي بن قاسم المشهور بخنش (١/٤٧٣).

ثم يدرس في المراحل المتأخرة - كالماستر وما بعدها - الفقه المقارن أو الفقه الخلافي، فيحسن بالأستاذ أن يوقف الطالب على أدلة الأقوال من النصوص الشرعية، ويختار الكتب التي تعرض دليل كل قول مع بيان وجه الاستدلال.

وليعلم أن عناية المدونين من الفقهاء تنصب أولاً على نظم البراهين المعتمدة لدى عموم الفقهاء، وهي الكتاب والسنة والإجماع والقياس، دعماً لأقوالهم إذ الأصل فيها العموم والاطراد.

وفي كل مذهب من المذاهب المعتبرة كتب اعتنت بذكر الأدلة، فمن كفاءة الأستاذ وحذقه أن يراجع أدلة كل فريق مما كتبه ودونوه ولا يراجع في الاستدلال ما كتبه غيرهم^(١).

فإذا راعى الأستاذ هذه المنهجية في عرض الأدلة أثناء حديثه عن مسائل الفقه انتفع ونفع غيره.

والانطلاق من آيات الأحكام في فقه الدين ضروري؛ لأنها تتضمن الصيغ الكلية للأحكام الشرعية، وهي صيغٌ مكتنزة بالمقاصد الشرعية، وإهمالها أو الاستغناء عنها بأحاديث الأحكام - كما يفعله بعضهم - موقعٌ في التجزئ الفقهية، وإغفال قصد الشارع من التشريع؛ مما يؤدي إلى السطحية في الفهم، والانحراف في الاستنباط. فلا بد إذن من استحضار فقه القرآن أولاً؛ بدراسة آيات أحكامه^(٢).

وقد صارت الآن أغلب المعاهد الشرعية تدرس الطلبة آيات الأحكام، وما على الأستاذ النبیه إلا العناية بالتزام منهجية موصلة، واعتماد كتب تمتاز بجودة مادتها وحسن ترتيبها، ومعرفة تامة بكتب التفسير المحمودة^(٣).

ومن الحسن جداً في سياق تعليم آيات الأحكام أن يحاول الأستاذ المكلف بتدريسها، ترتيبها حسب أبواب الفقه، وكذا جمع قراءاتها ليتم له استكمال المعاني والأحكام، لأنَّ القاعدة أنَّ القراءة كالأية المستقلة، ولأنَّ القراءات يبين بعضها بعضاً^(٤). فإذا سار المدرس على هذه الطريقة أثمر تدريسه لآيات

(١) يراجع في هذا: تأصيل بحث المسائل الفقهية خالد عبد العزيز السعيد ص ٨٩-٩٣.

(٢) انظر مقال بعنوان: منطلقات ديداكتيك العلوم الإسلامية بالتعليم الجامعي د عبد السلام السلام العزوزي - المغرب - دكتوراه في الدراسات الإسلامية العليا تخصص: الفقه وأصوله. مقال منشور على شبكة ضياء <https://diae.net/favicon.ico>

(٣) يراجع في هذا: تفاسير آيات الأحكام ومناهجها د علي بن سليمان العبيد ٧٧/١-٨١.

(٤) ينظر: مختصر في قواعد التفسير د خالد بن عثمان السبت (ص: ٦) دار ابن القيم - دار ابن عفان.

الأحكام فقها عظيما في كتاب الله. وقد قام بعض الأساتذة والباحثين بجهد مشكور في السنوات الأخيرة، فجمع آيات الأحكام جمعاً حسناً ورتبها على أبواب الفقه بدءاً بالطهارة وختمها بباب المكاتب، على نسق ترتيب الحافظ ابن حجر رحمه الله لأحاديث بلوغ المرام، وسماه بلوغ المرام من آيات الأحكام، فجزاه الله خيراً^(١). ويمثل هذه المنهجية أيضاً تظهر كفاءة الأستاذ الذي يدرس السنة النبوية، أو ما اصطلاح عليه بأحاديث الأحكام، فيجمع فيها بين الرواية والدراية.

ولا يتم له ذلك حتى يُراعي الخطوات المنهجية الآتية:

(أولاً: من ناحية الصنعة الحديثية)

- تخرج الحديث.
- الحكم على الحديث.
- سبب الحكم.

(ثانياً: من جهة الصناعة الفقهية)

- لغة الحديث وغريبه.
- المسألة الأصل (موضوع الحديث).
- أبرز الأحكام والفوائد^(٢).

وهذه نماذج يُستضاء بها في كيفية استثمار النص الشرعي في العملية التعليمية، وإبراز كفاءة الأستاذ أثناء قيامه بهذه المهمة النبيلة.

المطلب الثالث: دور النصوص الشرعية في البناء المعرفي لطالب العلم الشرعي.

مما لا شك فيه أنَّ العناية بالنصوص الشرعية لها دورٌ فعال في إثراء الكفاءة العلمية لطالب العلم الشرعي، كما هو الحال بالنسبة للأستاذ الجامعي.

(١) يراجع كتاب أ د عبد الرحمن بن علي الخطاب: بلوغ المرام من آيات الأحكام ط دار التوحيد-الرياض ط الأولى ١٤٢٩ هـ.

(٢) انظر: تدريس مادة أحاديث الأحكام في الجامعات د محمد عويضة جامعة الزرقاء-الأردن ص ٢٨٩ وما بعدها.

ومن طالع الكتب التي تعني بالطلب وآدابه تجددهم ينصون على أهمية البداية بحفظ نصوص القرآن الكريم والأحاديث النبوية كخطوة أولية نحو التأصيل العلمي.

يقول الحافظ ابن عبد البر رحمه الله: بَابُ رُتْبِ الطَّلَبِ وَكَشْفِ الْمَذْهَبِ: طَلَبُ الْعِلْمِ دَرَجَاتٌ وَمَنَاقِلُ وَرُتْبٌ لَا يَنْبَغِي تَعَدِّيْهَا وَمَنْ تَعَدَّاهَا جُمْلَةً فَقَدْ تَعَدَّى سَبِيلَ السَّلَفِ رَحِمَهُمُ اللَّهُ وَمَنْ تَعَدَّى سَبِيلَهُمْ عَامِدًا ضَلَّ، وَمَنْ تَعَدَّاهُ مُجْتَهِدًا زَلَّ، فَأَوَّلُ الْعِلْمِ حِفْظُ كِتَابِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ وَتَفَهُمُهُ وَكُلُّ مَا يُعِينُ عَلَى فَهْمِهِ فَوَاجِبٌ طَلَبُهُ مَعَهُ وَلَا أَقُولُ: إِنَّ حِفْظَهُ كُلَّهُ فَرَضٌ وَلَكِنِّي أَقُولُ: إِنَّ ذَلِكَ شَرْطٌ لَّازِمٌ عَلَى مَنْ أَحَبَّ أَنْ يَكُونَ عَالِمًا فَقِيهًا نَاصِبًا نَفْسَهُ لِلْعِلْمِ لَيْسَ مِنْ بَابِ الْفَرْضِ (١).

ويقول حافظ المشرق الخطيب البغدادي رحمه الله: يَنْبَغِي لِلطَّالِبِ أَنْ يَبْدَأَ بِحِفْظِ كِتَابِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ، إِذْ كَانَ أَجَلَ الْعُلُومِ وَأَوَّلَاهَا بِالسَّنَقِ وَالتَّقْلِيمِ (٢).

بل البداية به سبب لتحصيل الملكة في العلم والتوفيق لنيله والحدق فيه، يقول ابن خلدون رحمه الله: القرآن أصلُ التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعدُ من الملكات، وسبب ذلك أنَّ التعليم في الصغر أشد رسوخاً وهو أصلٌ لما بعده، لأنَّ السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال من ينبني عليه (٣).

ويكفي المشتغل به أنه جامع لعلم النبوة، ومن جمع علم النبوة فقد جمع العلم كله، يقول عَبْدُ اللَّهِ بْنُ عَمْرٍو رضي الله عنه: مَنْ قَرَأَ الْقُرْآنَ فَكَأَنَّمَا اسْتُدرِجَتِ النَّبُوءَةُ بَيْنَ جَنْبَيْهِ إِلَّا أَنَّهُ لَا يُوحَى إِلَيْهِ (٤).

وقد أثبتت الدراسات الحديثة الميدانية أثر حفظ كتاب الله تعالى على تحسين المستوى الدراسي والتعليمي.

وفي دراسة أجراها الباحث الغامدي -من المملكة العربية السعودية سنة ١٤١٥ هـ-، أنَّ حفظ القرآن الكريم يزيد قدرة الطلاب على الاستنباط والاستنتاج للأحكام القرآنية ومعرفة الصلة بين آيات القرآن الكريم، كما يُنمي مهارات التعبير وسلامة الأسلوب واتساع الثقافة.

(١) جامع بيان العلم وفضله (٢/ ١١٢٩).

(٢) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغدادي (١/ ١٠٦).

(٣) تاريخ ابن خلدون ط - إحياء التراث (١/ ٥٣٨).

(٤) مصنف ابن أبي شيبة (عوامة) (١٥/ ٤٤٥).



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



ويؤكد آخر وهو الباحث عقيلان في دراسة ميدانية أن هناك علاقة إيجابية قوية بين حفظ الطلاب للقرآن الكريم وتلاوته ومستواهم في مهارة القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وفهم المقروء^(١).

وما نتائج شهادة البكالوريا في الجزائر عنا ببعيدة، ففي كل سنة يتوج بهذه الشهادة في المقدمة الحفظة لكتاب الله تعالى.

ومن مشاهداتي الشخصية أثناء دراستي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ما كنت أراه من التحاق الأعاجم بالجامعة قصد الدراسة، فيأتي الواحد منهم لا يعرف حرفاً من اللغة العربية، وبمجرد التحاقه بحلقات تحفيظ القرآن ومعاهد اللغة العربية، وختمه للقرآن، يصبح هذا الطالب من خيرة أبناء الجامعة تعلماً وفصاحة في اللسان، فسبحان من أكرم عباده بنعمة القرآن.

كما أن حفظ السنة النبوية من أفضل الأعمال وأجل المطالب، لأنها شقيقة القرآن والمصدر الثاني من مصادر التشريع، وأثرها في تقوية الملكة العلمية والكفاءة الدراسية مثل حال المشتغل بحفظ كتاب الله سبحانه، ولا يوجد نصٌ ثريٌّ بعد القرآن أسهل للحفظ من الأحاديث النبوية، إذ كلامه صلى الله عليه وسلم في غاية الفصاحة والبلاغة والوضوح، فحافظ السنة يعد من أنجب الناس وأضبطهم للعلم، ولهذا كان العلماء يقولون عن كلام الحسن البصري رحمه الله: إنه يشبه كلام الأنبياء^(٢).

ولهذا فالرأي لذي الذهن الرجيح من طلاب العلم التوجه إلى التزلع من حفظ أحاديث الأحكام وفقهها، وما يلزم لها من قواعد وعلوم، واختيار أحسن المختصرات كعمدة الأحكام وبلوغ المرام والمحرر في الحديث، ذلك أن أحاديث الأحكام هي المفتاح الحقيقي لكي يفقه الطالب آيات الأحكام، فالقرآن إنما جاء في الغالب بكليات الأحكام الشرعية، بينما السنة جاءت بتفصيلها وبيان هياتها، ولا مناص في الفقه من الجمع بين الكليات والجزئيات؛ لأنّ الاختصار على إحداها يؤدي إلى خلل في الفهم وانحراف في الاستنباط. فالكلي يتضمن المقاصد التشريعية التي بها يستنير المجتهد لضبط المراد؛ فلا تشغله تدقيقاته الجزئية في المساقات التفصيلية عن قصد الشارع الكلي. والجزئي يضمن له معرفة تفاصيل التنزيل وكيفية التطبيق. ولا وصول إلى حقيقة الشريعة إلا بهما. ومن هنا فلا مناص من استحضار نصوص الكتاب

(١) انظر: أثر حلقات تحفيظ القرآن الكريم على التحصيل الدراسي والقيم الخلقية - عماد بن سيف بن عبد الرحمن العبد اللطيف ص ٣٥ - ٣٧ ط دار كنوز إشبيلية - الرياض الطبعة الأولى ١٤٣١ هـ.

(٢) ينظر: تاريخ الإسلام للذهبي ٥٦/٧، البداية والنهاية لابن كثير ٢٩٦/٩.

والسنة معا. فلا يجوز أن يكون أحدهما شاغلا لطالب العلم الشرعي عن الآخر. وإلا اضطرب ميزان الفهم بين يديه وهو لا يدري، فيظن أنه قد علم وما هو على الحقيقة بعالم^(١).

خاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

- بعد هذه الجولة المقتضية في بيان أثر النصوص الشرعية في العملية التعليمية، اشتراكاً بين الأستاذ والطالب، يمكننا أن نسطر بعض النتائج والخلاصات المهمة نجملها في الآتي:
- أهمية العناية بالنصوص الشرعية في تحصيل الكفاءة العلمية.
 - العلوم الشرعية تستمد أصالتها وخصوصيتها وعلوها من جهة انتماءها إلى نصوص الشرع المطهر.
 - الملكة العلمية أحد أهم الركائز في العملية التعليمية، ولا يتم حصول هذه الملكة إلا بوجود عناية خاصة بالنصوص الشرعية وطرق استثمارها.
 - كفاءة الأستاذ في التعليم مربوط بعنايته بالكتب التي تؤصل للعلوم الشرعية -بجميع فروعها- من خلال الانطلاق من نصوص الشرع، وفي هذا العصر وجدت محاولات جادة لبعث الطريقة التعليمية من خلال هذا المنهج الأصيل.
 - حفظ النصوص الشرعية -من القرآن والسنة النبوية- وتدارسها والتفقه في معانيها له بالغ الأثر في تنمية المهارة التعليمية لطالب العلم الشرعي، وشواهد هذا أكثر من أن تُحصر.

أهم التوصيات.

- تعظيم النص الشرعي من خلال اعتماده كأصل في تعليم العلم الشرعي.
- إقامة ورشات ودورات تدريبية بين الأساتذة والطلبة حول كيفية استثمار النصوص الشرعية في مجال تعليم العلم الشرعي.
- العناية بالكتب التي تؤصل للعلوم الشرعية من خلال تناولها للنصوص، وقد سبق بيان أمثلة ترشد إلى ذلك.

(١) انظر مقال بعنوان: منطلقات ديداكتيك العلوم الإسلامية بالتعليم الجامعي د عبد السلام السلام العزوزي - المغرب - دكتوراه في الدراسات الإسلامية العليا تخصص: الفقه وأصوله. مقال منشور على شبكة ضياء



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



هذا ما يسر الله تسطيره وتقييده على عجالة، والله نسأله التوفيق والسداد، وأن يجعلنا خدمة لشعره، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

هذا ما يسر الله تسطيره وتقييده على عجالة، والله نسأله التوفيق والسداد، وأن يجعلنا خدمة لشعره، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

فهرس المصادر والمراجع:

- أبجد العلوم تأليف/ صديق بن حسن خان القنوجي (ت ١٣٠٧هـ)/ تحقيق عبد الجبار زكار، طبعة دار الكتب العلمية ، سنة الطبع ١٩٧٨ م.
- الإبهاج في شرح المنهاج تأليف/ تقي الدين السبكي (ت ٧٥٦هـ) وإكمال ولده عبد الوهاب بن علي السبكي (ت ٧٧١هـ)/ تحقيق شعبان محمد إسماعيل، طبعة دار ابن حزم، الطبعة الأولى ١٤٢٥هـ.
- أثر حلقات تحفيظ القرآن الكريم على التحصيل الدراسي والقيم الخلقية - عماد بن سيف بن عبد الرحمن العبد اللطيف - دار كنوز إشييليا - الرياض الطبعة الأولى ١٤٣١هـ.
- الاجتهاد في الإسلام/نادية شريف العمري-مؤسسة الرسالة-الطبعة الثالثة-١٤٠٥هـ.
- الإحكام في أصول الأحكام لأبي محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي الظاهري (ت ٤٥٦هـ) ، طبعة دار الحديث القاهرة، الطبعة الأولى ١٤٠٤هـ.
- أدلة القواعد الأصولية من السنة النبوية د فخر الدين بن الزبير المحسي -الدار الأثرية-الأردن- الطبعة الأولى ١٤٣١هـ.
- إرشاد النقاد إلى تيسير الاجتهاد/محمد بن إسماعيل الصنعاني،(المتوفى: ١١٨٢هـ)تحقيق صلاح الدين مقبول أحمد-الدار السلفية - الكويت-الطبعة: الأولى، ١٤٠٥هـ.
- الإشارات الإلهية إلى المباحث الأصولية/نجم الدين الطوفي (ت: ٧١٦هـ)، تحقيق حسن عباس قطب-طبعة دار الفاروق الحديثة- القاهرة - الطبعة الأولى: ١٤٢٣هـ.
- أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، تأليف/ الشيخ محمد الأمين الشنقيطي (ت ١٣٩٣هـ)، إشراف/ الشيخ بكر بن عبد الله أبو زيد، طبعة دار عالم الفوائد مكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٤٢٦هـ.
- إعلام الموقعين عن رب العالمين/ بابن قيم الجوزية (المتوفى: ٧٥١هـ)قدم له وعلق عليه وخرج أحاديثه وآثاره: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان-شارك في التخريج: أبو عمر أحمد عبد الله أحمد- دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية-الطبعة: الأولى، ١٤٢٣هـ.
- الإكليل في استنباط التنزيل/عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: ٩١١هـ) - تحقيق: سيف الدين عبد القادر الكاتب-دار الكتب العلمية - بيروت - ١٩٨١ م.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- أنوار البروق في أنواء الفروق المعروف بالفروق، تأليف الإمام القراني، تحقيق/ عمر حسن القيام، طبعة مؤسسة الرسالة بيروت، الطبعة الثانية ١٤٢٩ هـ.
- البحر المحيط في أصول الفقه تأليف/ محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي (ت ٧٩٤ هـ) دار الكتيبي الطبعة: الأولى، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م.
- البداية والنهاية، تأليف/ الحافظ إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي (ت ٧٧٤ هـ)، طبعة دار المعارف، بيروت.
- بدائع الفوائد، تأليف/ محمد بن أبي بكر بن أيوب بن قيم الجوزية (ت ٧٥١ هـ)، تحقيق/ علي بن محمد العمران، طبعة دار عالم الفوائد مكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٤٢٦ هـ.
- بلوغ المرام من آيات الأحكام / د عبد الرحمن بن علي الخطاب - ط دار التوحيد-الرياض - ط الأولى ١٤٢٩ هـ.
- بحجة قلوب الأبرار وقرّة عيون الأخيار في شرح جوامع الأخبار/ عبد الرحمن بن ناصر السعدي (المتوفى: ١٣٧٦ هـ)- المحقق: عبد الكريم بن رسمي ال دريني مكتبة الرشد للنشر والتوزيع- الطبعة: الأولى ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢ م.
- تاج العروس من جواهر القاموس تأليف/ محمد مرتضى الحسيني الزبيدي (ت ١٢٠٥) تحقيق/ عبد الستار أحمد فراج وجماعة، طبعة التراث العربي الكويت، بداية الطبع سنة ١٣٨٥ هـ.
- تاريخ ابن خلدون/ عبد الرحمن بن محمد بن محمد، ابن خلدون الحضرمي الإشبيلي (المتوفى: ٨٠٨ هـ) تحقيق خليل شحادة- دار الفكر، بيروت- الطبعة: الثانية، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م.
- تاريخ الإسلام، تأليف/ شمس الدين الذهبي، تحقيق/ عمر عبد السلام تدمري، طبعة دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٧ هـ.
- التأسيس في أصول الفقه على ضوء الكتاب والسنة، تأليف أبي إسلام مصطفى بن محمد سلامة- مكتبة الحرمين للعلوم النافعة - بدون تاريخ.
- تأصيل بحث المسائل الفقهية خالد عبد العزيز السعيد - دار الميمان-الرياض- الطبعة الأولى ١٤٣١ هـ.
- تحفة المسؤول في شرح مختصر منتهى السؤل/ لأبي زكريا يحيى بن موسى الرهوني ت ٧٧٣ هـ- تحقيق/ د الهادي بن الحسين شبيلي- دار البحوث للدراسات الإسلامية - دبي دولة الإمارات - الطبعة الأولى ١٤٢٢ هـ.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- تربية ملكة الاجتهاد من خلال كتاب بداية المجتهد ونهاية المقتصد لابن رشد/محمد أو شريف بولوز- دار كنوز إشبيلية-الرياض- الطبعة الأولى ١٤٣٣ هـ.
- التعريفات، تأليف/علي بن محمد بن علي الجرجاني (ت ٨١٦ هـ)، تحقيق/إبراهيم الأبياري، طبعة دار الكتاب العربي بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٥ هـ.
- تفاسير آيات الأحكام ومناهجها - د علي بن سليمان العبيد- دار التدمرية-السعودية - الطبعة الأولى ١٤٣١ هـ.
- تكوين الملكة الفقهية د محمد عثمان شبير/وزارة الشؤون الإسلامية بدولة قطر- الطبعة الأولى ١٤٢٠ هـ.
- تنمية الكفاءات البشرية- بوراس فائزة - مقال ضمن مجلة دراسات لجامعة الأغواط عدد ٣٨ جانفي ٢٠١٦ م.
- جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله للحافظ ابن عبد البر، تحقيق/ أبي الأشبال الزهيري، طبعة دار ابن الجوزي، الطبعة الثامنة ١٤٣٠ هـ.
- الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع/أبو بكر الخطيب البغدادي (المتوفى: ٤٦٣ هـ)- تحقيق د. محمود الطحان- مكتبة المعارف - الرياض.
- الحدود في الأصول /أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعد بن أيوب بن واثق التيجي القرطبي الباجي الأندلسي (المتوفى: ٤٧٤ هـ)- تحقيق محمد حسن محمد حسن إسماعيل دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان- الطبعة: الأولى، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م.
- الردود والنقود شرح مختصر ابن الحاجب- لمحمد بن محمود بن أحمد البابرتي الحنفي (ت ٧٨٦ هـ)- تحقيق ضيف الله بن صالح بن عون العمري وترحيب بن ريعان الدوسري - مكتبة الرشد- الطبعة: الأولى، ١٤٢٦ هـ .
- رسالة لطيفة جامعة في أصول الفقه المهمة/عبد الرحمن بن ناصر السعدي (المتوفى: ١٣٧٦ هـ)- قيدها واعنتى بأصلها: أبو الحارث نادر بن سعيد آل مبارك التعمري- دار ابن حزم ، بيروت - لبنان- الطبعة: الأولى، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م.
- شرح القواعد الفقهية، تأليف/أحمد محمد الزرقا، طبعة دار القلم دمشق، الطبعة السادسة ١٤٢٢ هـ.
- شرح الكوكب المنير في أصول الفقه تأليف/محمد بن أحمد بن عبد العزيز الفتوحي المعروف بابن النجار(ت ٩٧٢ هـ) تحقيق محمد الزحيلي ونزيه حماد، طبعة جامعة أم القرى، سنة الطبع ١٤٢٤ هـ.
- شرح الورقات في أصول الفقه/عبد الله بن صالح بن عبد الله الفوزان- تقدم: أحمد بن عبد الله بن



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



حميد- طبعة دار المسلم - الرياض الطبعة الثالثة.

- شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول للإمام القرافي، طبعة دار الفكر، سنة الطبع ١٤٢٤هـ.
- شرح مختصر الروضة، تأليف/ أبي الربيع سليمان بن عبد القوي بن عبد الكريم الطوفي (ت ٧١٦هـ)، تحقيق/ عبد الله بن عبد المحسن التركي، طبعة مؤسسة الرسالة بيروت، الطبعة الرابعة ١٤٢٤هـ.
- الصحاح تأليف/ إسماعيل بن حماد الجوهري (ت ٣٩٣هـ) تحقيق/ أحمد عبد الغفور عطار، طبعة دار العلم للملايين بيروت، الطبعة الرابعة ١٤١٠هـ.
- ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال عبد الرحمن حبنكة الميداني - دار القلم - دمشق الطبعة الرابعة ١٤١٤هـ.
- الفقيه والمتفقه، تأليف/ الحافظ أبي بكر أحمد بن علي بن ثابت البغدادي (ت ٤٦٣هـ)، تحقيق/ عادل بن يوسف العزازي، طبعة دار ابن الجوزي، الطبعة الأولى ١٤١٧هـ.
- قواعد أصول الفقه وتطبيقاتها / د صفوان بن عدنان داووي - دار العاصمة للنشر والتوزيع - الرياض الطبعة الأولى ١٤٢٥هـ.
- كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، تأليف/ مصطفى بن عبد الله القسطنطيني الرومي (ت ١٠٦٧هـ)، طبعة دار الكتب العلمية بيروت، سنة الطبع ١٤١٣هـ.
- لسان العرب، تأليف/ محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي (ت ٧١١)، طبعة دار صادر بيروت، الطبعة الأولى بدون تاريخ.
- مبادئ الأصول/ إملاء: عبد الحميد محمد بن باديس الصنهاجي (المتوفى: ١٣٥٩ هـ) تحقيق الدكتور عمار الطالبي - الشركة الوطنية للكتاب - الطبعة: الثانية، ١٩٨٨م.
- مجموع الفتاوى لشيخ الإسلام ابن تيمية، طبعة مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف تحت إشراف وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف بالمملكة العربية السعودية، سنة الطبع ١٤١٦هـ.
- مختصر في قواعد التفسير د خالد بن عثمان السبت دار ابن القيم - دار ابن عفان.
- المدخل إلى التفسير الموضوعي د إبراهيم بن صالح الحميضي - دار ابن الجوزي - السعودية الطبعة الأولى ١٤٣٨هـ.
- مدخل إلى دراسة الحديث الموضوعي/ د محمد بن عبد الله القناص - دار الصميعي - الرياض الطبعة الأولى ٢٠١٧م.
- المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل تأليف/ عبد القادر بن أحمد بن بدران الدومي - تحقيق عبد الله التركي - مؤسسة الرسالة - بيروت الطبعة الثانية ١٤٠١هـ.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- المستصفي من علم الأصول، تأليف/الإمام محمد بن حامد الغزالي ت ٥٠٥هـ)، تحقيق/حمزة زهير حافظ، طبعة شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر، جدة بدون تاريخ.
- المصنّف: أبو بكر عبد الله بن محمد بن أبي شيبة العبسي الكوفي-دار القبلة-المحقق : محمد عوامة.
- معجم اللغة العربية المعاصرة/د أحمد مختار عبد الحميد عمر (المتوفى: ١٤٢٤هـ) بمساعدة فريق عمل-عالم الكتب-الطبعة: الأولى، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م.
- المعجم الوسيط، تأليف/إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار، طبعة دار الدعوة، مصر، بعناية مجمع اللغة العربية.
- مقال بعنوان: منطلقات ديداكتيك العلوم الإسلامية بالتعليم الجامعي د عبد السلام السلام العزوي - المغرب - دكتوراه في الدراسات الإسلامية العليا تخصص: الفقه وأصوله. مقال منشور على شبكة ضياء <https://diae.net/favicon.ico>.
- مقاييس اللغة، تأليف/أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت ٣٩٥هـ)، تحقيق/عبد السلام هارون، طبعة دار الجيل بيروت، الطبعة الثانية ١٤٢٠هـ.
- مقرر تدريس مادة أحاديث الأحكام في الجامعات د محمد عويضة جامعة الزرقاء-الأردن.
- المنحول من تعليقات الأصول لأبي حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (ت: ٥٠٥هـ) - حققه وخرج نصه وعلق عليه محمد حسن هيتو - دار الفكر - بيروت لبنان، دار الفكر دمشق - سورية - الطبعة: الثالثة، ١٤١٩ هـ.
- الموافقات في أصول الشريعة، تأليف/أبي إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الشاطبي، تحقيق وتعليق/الشيخ عبد الله دراز، طبعة دار المعرفة بيروت، الطبعة الثانية ١٣٩٥ هـ، كما رجعت إلى طبعة مشهور حسن سلمان ط ابن عفان.
- النصيحة الولدية/ وصية أبي الوليد الباجي لولديه/الأبي الوليد سليمان بن خلف الباجي الأندلسي (المتوفى: ٤٧٤هـ)-المحقق: إبراهيم باجس عبد المجيد-دار الوطن - الرياض الطبعة: الأولى، ١٤١٧هـ.
- نفائس الأصول في شرح المحصول، تأليف/أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن القرافي، تحقيق/عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، طبعة مكتبة نزار مصطفى الباز مكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٤١٦هـ.

التجديد في الدرس الأصولي ودوره في تحقيق الجودة التعليمية

د. مراد بلعباس

أ. لطيفة كرميش

كلية العلوم الإسلامية جامعة الجزائر ١

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى إبراز مكانة الدرس الأصولي في التحصيل العلمي، وتحديد مجالات التجديد فيه بغية تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية. كما يقدم البحث عرضاً لأهم الصعوبات المقتزنة بالدرس الأصولي، والتي ترجع إلى الطابع التجريدي لعلم أصول الفقه ونوعية المسائل المقررة على الطلبة، بالإضافة إلى الصعوبات المتعلقة بطرق التدريس، والتي تنحصر غالباً في خيارَيِ التلقين الممل والتعلم الذاتي، مع بيان آثار كل طريقة على التحصيل العلمي. تعرض هذه الورقة البحثية حلولاً عملية لمواجهة الصعوبات المقتزنة بالدرس الأصولي، ومواكبة التحديات المعاصرة لتحقيق الجودة التعليمية من خلال تطوير مناهج العلوم الإسلامية في ضوء متغيرات العصر.

Abstract:

This research aims to show the importance of "principles of jurisprudence" in learning achievement, besides the fields of renewal in it, in order to attain the educational quality.

It also presents the major difficulties in learning related to the abstract nature of "principles of jurisprudence" and the quality of the issues assessed on students, in addition to the difficulties caused by the methods of teaching that are often confined to the two options of boring indoctrination and self-learning, with an indication of the effects of each method on educational achievement.

This paper offers practical solutions to face the mentioned difficulties, and to keep pace with contemporary challenges to achieve educational quality through the development of Islamic sciences curricula in light of the contemporary changes.

المقدمة:

لا تقتصر العملية التعليمية على نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم فحسب، فهي تقوم على مجموعة من الإجراءات التي تضمن إنجاز الأهداف التعليمية، ولما كانت هذه الإجراءات محل خلاف بين



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



المختصين في التربية، برزت عدة نظريات تدريسية تساعد المعلم على اختيار طريقة التدريس التي تناسب الطلبة، وتعينه في توجيه عملية التدريس وتقومها دون الوقوع في إشكالات.^١ ومع أن هذه النظريات لاقت اهتمام المدرسين في العصر الحديث، إلا أنها ليست وليدة العصر، فقد كان ظهور الكتب الخاصة بطرق التدريس في العالم الإسلامي مبكراً جداً؛ حيث يعد كتاب "آداب المعلمين" لمحمد بن سحنون (ت ٢٥٦هـ) رائداً في هذا الميدان، لتتوالى بعده التصنيفات في طرق التعليم والتربية،^٢ ومع تطور العلوم الإسلامية وتشعبها تعددت مناهج التدريس التي تُعدّ وسائل تُوظف لتحقيق المقاصد المرجوة من العملية التعليمية،^٣ فهي بهذا تختلف باختلاف العلوم؛ فمنهج تدريس العقائد مثلاً يختلف عن منهج تدريس الفقه لخصوصية كل منهما، كما تختلف باختلاف العصور وإن كان جوهر العلم واحداً؛ ذلك أن منهج التدريس ينبغي أن يلائم واقع المتلقي، فيركز على أولوياته ويتناسب مع إمكاناته من أجل تحقيق غاياته.

ولما كانت مناهج التعليم وسائل للتحصيل العلمي، ظهرت ضرورة مراجعتها، فثبوت نجاعة الوسيلة في زمن ما لا يقتضي نجاعتها في كل زمن بالضرورة، ومن هنا ظهرت جهود المفكرين وخبراء التربية في مراجعة المناهج بصفة عامة، والتجديد في الدرس الأصولي بصفة خاصة، نظراً لعظيم فائدة هذا العلم وأثره في فهم خطاب الشارع وامتنال أمره.

الإشكالية:

إذا كان التجديد في الدرس الأصولي ضرورة في تحقيق الجودة التعليمية، فما هي مجالات التجديد فيه؟ وكيف تدلل أبرز الصعوبات المقترنة به؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الورقة إلى عرض أهم الصعوبات التي تواجه الطالب أثناء دراسة علم أصول الفقه، والتي تعيق تحقيق الجودة التعليمية مع اقتراح حلول عملية ترشد المعلم إلى طرق تدليل تلك الصعوبات.

كما تهدف إلى إبراز مجالات التجديد في الدرس الأصولي عملياً، من أجل زيادة الفعالية في تدريسه بما يلائم واقع الطلبة.

١- انظر: حبيب راضي طلفاح، وسهيله محسن كاظم، وحذام جليل عباس، طرائق التدريس العامة بين التدريس التقليدي والتدريس الإلكتروني، كلية التربية الأساسية، جامعة واسط، بغداد، ط ١: ٢٠١٧-٢٠١٨م، ص ٨ و ١٤.

٢- انظر: علي محيي الدين علي القره داغي مقدمة تحقيق كتاب: أيها الولد، لأبي حامد الغزالي، دار البشائر الإسلامية، ط ٤: ١٤٣١هـ- ٢٠١٠م، ص ٤٠ و ٤١.

٣- انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية، كتاب الأمة، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، العدد ١٦، السنة ٣٤، ربيع الأول ١٤٣٥هـ، ط ١: ١٤٣٥هـ- ٢٠١٤م، ص ٦٠.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



منهج الدراسة:

يقوم البحث على المنهج الوصفي الموظف في توصيف واقع العملية التعليمية ومجالات التجديد في الدرس الأصولي، بالإضافة إلى المنهج التحليلي في دراسة الصعوبات التي يواجهها الطالب، واقتراح الحلول العملية لمواجهتها.

الدراسات السابقة:

تناول كثير من الباحثين مسألة تحديد علم أصول الفقه، حيث تطرق بعضهم إلى تقييم جدواه العملية، منطلقين من افتراض أزمة تمس هذا العلم، يستدلون عليها بواقع ابتعاد الناس عن أصول الفقه، وإغفال إعماله في مجالات الحياة،^١ كما انطوت هذه الدراسات على انتقاد لمناهج العلماء في التدوين الأصولي، وقد قوبلت هذه الدراسات بأخرى معارضة لهذا الطرح، حيث أكدت أصالة علم أصول الفقه وجدواه العلمية، ورصانة مناهج العلماء في عرضه وتدوينه، وليس هذا هو موضوع هذه الورقة البحثية؛ إذ تتناول مسألة التجديد في تدريس علم أصول الفقه، باقتراح بما يضمن تقريبه لأفهام الدارسين، وزيادة نجاحته.

وقد تطرقت بعض الدراسات إلى هذه القضية، ومنها:

- ١- مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية، إعداد: د. قطب مصطفى سانو: بحث منشور ضمن سلسلة "كتاب الأمة"، الصادرة عن إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، العدد ١٦٠، ربيع الأول ١٤٣٥هـ، السنة الرابعة والثلاثون.

تناول البحث سبل التغيير الناجع لمناهج العلوم الإسلامية بصفة عامة، من خلال مراجعة عناصر المنهج في ضوء متغيرات العصر.

- ٢- التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية لمقررات الفقه وأصوله، إعداد: د. فريدة زوزو: ورقة بحثية أُلقيت في المؤتمر الدولي: الإسلام والمسلمون في القرن الواحد والعشرين الصورة والواقع، كوالالمبور، مركز بوترا للتجارة العالمية، ٤-٦/٨/٢٠٠٤م.

^١ انظر: حسن الترابي، تجديد الفكر الإسلامي، دار القراني للنشر والتوزيع، المغرب، ط ١: ١٩٩٣م، ص ٤٠ و ٤١، وأبو يعرب المرزوقي، محاولة في فهم مآزق أصول الفقه بعد بلوغ تأسيسه الأول الغاية، إشكالية تجديد أصول الفقه، دار الفكر، دمشق، ط ١: ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٦م، ص ١٩٢.

وقد تطرقت الدراسة إلى تقييم تدريس علم أصول الفقه وبعض المقررات الفقهية، واقتراح طرق إبداعية لتحقيق الفعالية في التدريس، مع تركيز على أهمية التفكير الإبداعي. والجديد المقدم من خلال هذه الورقة، تقديم مقترحات عملية لإحياء علم أصول الفقه، من خلال تحديد عناصر منهج تدريسه وفق النظريات الحديثة، انطلاقاً من واقع تدريس هذا العلم في الجامعة، مع عرض لأهم الصعوبات الملحوظة لدى الطلبة أثناء الدرس، واقتراح حلول عملية لمواجهتها. ومن أجل ذلك، قُسمت هذه الورقة إلى مطلبين، يضم الأول منهما مجالات التجديد في الدرس الأصولي، ويتناول الثاني أهم الصعوبات المقتزنة بتدريس علم أصول الفقه، مع تقديم حلول عملية لبلوغ الجودة التعليمية.

المطلب الأول: مجالات التجديد في الدرس الأصولي:

يقصد بالتجديد في الدرس الأصولي مراجعة الخطوات العملية التي تعين المدرّس لبلوغ الجودة التعليمية أثناء الدرس، وهذه العملية قائمة على تطوير عناصر المنهج التعليمي، المتألف من الأهداف التعليمية والمحتوى وطرائق التدريس وطرق التقويم،^١ وعليه فإن تجديد الدرس الأصولي يتطلب إعادة النظر في العناصر المذكورة في ضوء الواقع المتغير.

أولاً: التجديد في الأهداف المرجوة من الدرس الأصولي:

يعرّف الهدف التربوي بأنه وصف للسلوك المتوقع من المتعلم نتيجة لاحتكاكه بمواقف التعلم،^٢ ومن الضروري جدا تحديد أهداف المنهج، إذ أنها تعتبر الدعامة الحقيقية التي يعتمد عليها؛ لأنها تؤثر في مكوناته الأخرى.^٣

تنقسم الأهداف التعليمية إلى عامة وجزئية، فأعم أهداف المناهج الإسلامية تمكين المتعلم من فهم المراد الإلهي وتنزيله على الواقع، تمكيناً له من القيام بمهمة الخلافة لله وعمارته الأرض،^٤ أما فيما يخص أصول الفقه فإن الهدف العام من دراسته هو معرفة كيفية التوصل إلى الأحكام الفقهية باستثمار الأدلة، وضبط عملية الاجتهاد.

أما الأهداف الجزئية فهي أقل عموماً، ويمكن تصنيفها على أساس سنوات التحصيل العلمي، فتستطر في كل سنة الأهداف المرجوة تحقيقها بحسب المستوى الدراسي.

١- انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية (المصدر السابق) ص ٥٢.

٢- انظر: علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م، ص ١٣٠.

٣- انظر: عبد الرحمن صالح عبد الله، المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، ط ١: ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، ص ٨٥.

٤- انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية (المصدر السابق) ص ٥٤.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



مثلا: الهدف التعليمي الخاص بطلبة السنة الأولى هو التعرف على مداخل العلوم والإحاطة بأساسيات كل فن، فُتستهدف الخبرات المرتبطة بمبادئ علم أصول الفقه ومناهج التأليف فيه، بالإضافة إلى مباحث الحكم الشرعي (الحكم، الحاكم، المحكوم فيه، المحكوم عليه).

وبالنسبة للسنة الثانية يبدأ الطالب في التوسع في العلوم، واستثمار المعرفة السطحية المكتسبة في السنة السابقة لبناء المعارف الجديدة، باستغلال الخاصية التراكمية للعملية التعليمية، وعادة ما يُهدف في السنة الثانية لتعريف الطالب بمبحث دلالات الألفاظ.

أما السنة الثالثة فيتم فيها التدقيق بعد التخصص، وتستهدف فيها المعرفة بالأدلة الشرعية والمسائل المرتبطة بها، ويتم في المراحل الموالية للتخرج استهداف مهارة الاجتهاد، من خلال تدريب الطالب على استثمار الحكم من دليله.

إن أهداف الدرس الأصولي لا تخرج عن الإحاطة بالأقطاب الأربعة التي ينبنى عليها علم الأصول، والتي حددها الإمام الغزالي رحمه الله بالثمرة ويقصد بها الأحكام، والمثمر وهي الأدلة، وطرق الاستثمار أي وجوه الاستدلال، والمستثمر أي المجتهد.^١

ويمكن مناهج التجديد في أهداف الدرس الأصولي في مراجعة مدى تلاؤم الهدف المسطر ومستوى الطالب، للتأكد من إمكانية تحقيقه، كدراسة مدى ملائمة مبحث الدلالات ومستوى طلبة السنة الثانية. إن هذه المراجعة يجب أن تتم بصفة دورية، نظرا لعدم استقرار مستوى الطلبة وتأثرهم بالظروف المتغيرة، وفي هذا الصدد نذكر سببين ضروريين لإعادة النظر في الأهداف التعليمية:

الأول: تقليص الحجم الساعي المخصص لدراسة أصول الفقه، وتحويله من مادة سنوية إلى سداسية - في السنة الأولى خاصة - مع الحفاظ على نفس المحتوى المقرر، الأمر الذي يحتم على المدرس الاختصار واختزال المسائل المقررة، ما يؤدي إلى ضعف المعرفة القاعدية الضرورية لاستيعاب المسائل الأكثر تعقيدا.

الثاني: التحول من نمط التعليم الحضورى إلى التعليم عن بعد، الذي حتمته الجائحة العالمية في أيامنا هذه، ففي مثل هذا الظرف تتجلى ضرورة مراجعة الأهداف التعليمية وفقا لمقتضى الوضع.

ومن أجل نجاعة أكثر، يحسن إطلاع الطالب على الأهداف التعليمية، ليدرك المتوقع منه فيجتهدها في تحصيله، كما يفيد إبلاغه بالأهداف في تمكينه من التفرقة بين المقاصد والوسائل في العملية التعليمية، فيصب جل تركيزه على المقاصد باعتماد الوسائل المقررة عليه، فيتفادى تحويل الوسيلة إلى مقصد أو الاهتمام بالوسائل على حساب مقاصدها.

ثانيا: التجديد في محتوى الدرس الأصولي:

١ - انظر: أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، مؤسسة المدينة المنورة للنشر، د.ط، ج ١ ص ١٨ و ١٩.

يقصد بالمحتوى المقررات التي تعكس الأهداف التعليمية،^١ وتتحدد جودة المحتوى بمدى اتساقه مع الأهداف، ومدى منطقية عرضه، واهتمامه بالفروق الفردية.^٢

تقوم عملية إعداد محتوى المنهج الدراسي على مرحلتين، تتمثل الأولى في اختيار خبرات المنهج، والثانية في تنظيم هذه الخبرات.

١. اختيار خبرات الدرس الأصولي: يجب أن تراعى في عملية اختيار المقررات الدراسية عدة نقاط أهمها:^٣

أ. **خصائص المتعلم:** حيث يجب مراعاة مكتسباته القبلية التي تؤهله لاستيعاب المقرر، كما ينبغي اعتبار الفروقات الفردية بين المتعلمين في اختيار خبرات المنهج، وهو ما يعرف بتفريد التعليم.

ب. **خصائص المجتمع:** إذ أن التربية لباس يُفصّل على قامة الشعوب، وملاحظتها القومية وآدابها المفضلة، وأهدافها التي تعيش فيها وليس سلعة تستورد،^٤ وفي هذا الصدد يحرص القائمون على اختيار خبرات المنهج على إعداد فرد مؤثر في بيئته، من خلال تزويده بالمعرفة المتطابقة مع متطلبات المجتمع.

ومناطق التحديد في محتوى الدرس الأصولي – بما يوافق خصائص المجتمع – يكمن في التركيز على ما يحقق الصناعة الفقهية، ويزود الطالب بأدوات الاجتهاد، من أجل إعداد باحثين قادرين على التصدي لنوازل العصر؛ إذ أن تفهم القيم والمعارف لا معنى له ما لم يتم تطبيقها على الواقع.^٥

٢. **تنظيم خبرات الدرس الأصولي:** تراعى عملية تنظيم المقررات الدراسية تحقيق الاتصال الداخلي والخارجي؛ حيث إن كل خبرة يكتسبها المتعلم تبنى على سابقتها، وتُمهد للاحقتها بحيث تكون المعرفة سلسلة متتابعة من الخبرات، تبدأ بمستوى معين وتتجه إلى مستويات أعلى،^٦ فيما يعرف بالتدرج في التعليم.

ويلاحظ تدرج المحتوى في مستويين اثنين هما:

١- انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية (المصدر السابق) ص ٥٣.

٢- انظر: أحمد علي مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها (المصدر السابق) ص ٢٠٦.

٣- انظر: محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية (المصدر السابق) ص ٣٧٦ و ٣٧٧ و ٣٧٩ و ٣٩٢.

٤- انظر: أبو الحسن علي الحسيني الندوي، سياسة التربية والتعليم السليمة، المجمع الإسلامي العلمي، الهند، د. ط، ص ١٤ و ١٥.

٥- انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية (المصدر السابق) ص ٦٦.

٦- انظر: محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية (المصدر السابق) ص ٣٧٦ و ٣٧٧ و ٣٧٩ و ٣٩٢.

المستوى الأول: التدرج في المادة الواحدة:

ويقتضي الانطلاق من مبادئها إلى صلبها ثم مُلحها، ويتبدى المدرّس -وفقا لنظرية التدريس الموسّع- بالتّقل من أعلى إلى أسفل، لإعطاء المتعلم نظرة شاملة على المقرر، وتشبّه هذه النظرية بالعدسة اللّامة؛ إذ يبدأ الفرد بواسطتها بمنظر واسع، يسمح له برؤية العناصر الرئيسة للمنظر بدون إدراك للتفاصيل، ثم يركز على جزء من الصورة، بتفاصيل أدق وأعمق.^١

والغرض من التدرج تيسير التلقي على الطالب؛ إذ أن الإحاطة بالعلم لا يتوقع حصولها دفعة واحدة، فتقسّم المعارف لتوائم مقدرة الطالب على الاستيعاب؛ لأن مسائل كل علم تتفاوت من حيث سهولتها وصعوبتها، وعليه فإن أسلوب التدرج هو المنهج الأنسب لتذليل صعوبات التعلم، فيلقي المعلم على الطالب أولا أصول الفن، ويقرب له شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداداته لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة جزئية في ذلك العلم، ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته، ثم يرجع به ثالثا فلا يترك عويضا ولا مبهما إلا وضّحه فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته.^٢

المستوى الثاني: التدرج في التخصص:

ويقوم على الابتداء بالعلوم الخادمة التي تعتبر كآلة لغيرها، حتى إذا حُصّلت سهل تلقي المعرفة المستهدفة، فالوسيلة مقدمة في التحصيل على المقصد، كما أن المباحث اللفظية مقدمة على المباحث المعنوية؛ لأن الألفاظ وسيلة إلى المعاني، فيقدم الأدب على المنطق، ثم هما على أصول الفقه، ثم هو على الخلاف،^٣ فعلم أصول الفقه من أوائل ما يتبدى به طالب العلم نظرا لكونه وسيلة إلى علم الفروع. إن التدرج في المقررات من أهم مظاهر التجديد في الدرس الأصولي؛ لأن ترتيب المسائل الأصولية المقررة على الطلبة يحتاج إلى مراجعة لتقوم بنجاعة العملية التعليمية، والتي يمكن قياسها بملاحظة مدى مساهمة التدرج في المحتوى في تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة. إن إعادة ترتيب وتركيب المسائل الأصولية يمثل تجديدا في صورة الدرس الأصولي، وهو مرتع خصب بخلاف مادته والغاية منه؛ إذ أن المساس بهما يعني استبدال علم الأصول.^٤

^١ - انظر: حبيب راضي طلفاح وآخرون، طرائق التدريس العامة (المصدر السابق) ص ٢٤.

^٢ - انظر: صديق بن حسن القنوجي، أبجد العلوم، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ١٩٧٨م، ج ١ ص ١١٧.

^٣ - المصدر نفسه ج ١ ص ١٠٨.

^٤ - انظر: عبد الله بن بيه، إثارات تجديدية في علم الأصول (المصدر السابق) ص ١٦٠.

وقد تقدم كثير من الباحثين بمقترحات للتجديد في محتوى الدرس الأصولي، فعلى سبيل التمثيل يقترح الدكتور قطب مصطفى سانو الابتداء بالقواعد العامة ثم الجزئيات، خلافا لما جرى عليه العمل في الجامعات، التي تؤجل تدريس الأصول والقواعد العامة إلى سنة التخرج، وهو ما تسبب -بحسب رأيه- في اختصار دور الطالب في استحضار الآراء السابقة، وعجزه عن توليد آراء متجددة.^١

كما يقترح الدكتور يعقوب بن عبد الوهاب الباحثين إعادة ترتيب الموضوعات الأصولية، لمزيد من التجانس كجعل مبحث التعارض والترجيح عقب مبحث الأدلة.^٢

ثالثا: التجديد في طرائق التدريس:

طرائق التدريس هي الوسائل والأساليب التدريسية التي توظف لنقل المقررات الدراسية إلى المتعلمين، وإحداث التغيير المنشود في سلوكياتهم.

إن نبل الأهداف التعليمية وسداد المحتويات لا يضمنان نجاح العملية التعليمية إذا لم تكن الأساليب التربوية مواكبة لما يستجدّ في حياة المتعلمين من تطورات، هذه الأخيرة تستدعي الوعي بالوسائل التربوية الأكثر ارتباطا بالواقع النفسي والاجتماعي للمتعلمين، فضلا عن ضرورة اشتغالها على مستجدات وسائل الاتصال.^٣

أبرزت التجارب التعليمية وفلسفات التعليم عدة أساليب تدريسية، تتنوع باختلاف المراحل التعليمية ونوع التخصص الدراسي، وفيما يلي إشارة إلى بعض الأساليب الملائمة للدرس الأصولي:

١. طريقة المحاضرة:

وتعد من أقدم طرائق التدريس، وتقوم على إلقاء المعلم المعلومات على المتعلمين، ومن أهم عيوب هذه الطريقة تنمية صفة الاتكال على المعلم، بالإضافة إلى شيوع الملل بين المتعلمين، وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم، وعليه يتوجب على المعلم طرح الأسئلة على المتعلمين، للتأكد من مدى فهمهم وشد انتباههم، وكذا الاستعانة بالوسائل الإيضاحية لكسر الملل، وإتاحة المجال للمتلقي للمشاركة.^٤

لا يمكن الاستغناء عن طريقة المحاضرة في الدرس الأصولي بصفة نهائية، فعلى الرغم من قدمها إلا أنها تناسب بعض محاور علم الأصول؛ فإن المبادئ والمعارف المستجدة لدى الطلبة قد لا يتوصل إليها بالطرق التعليمية الأخرى (كطريقة المناقشة والعصف الذهني...).

^١ - انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية (المصدر السابق) ص ١٢٤ و ١٢٥ بتصرف.

^٢ - انظر: يعقوب بن عبد الوهاب الباحثين، أصول الفقه بين الثبات والتجديد (المصدر السابق) ص ٢٩.

^٣ - انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية (المصدر السابق) ص ٥٣ و ٥٤.

^٤ - انظر: حبيب راضي طلفاح وآخرون، طرائق التدريس العامة (المصدر السابق) من ص ١٤٥ إلى ١٤٨ بتصرف.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



مثلاً: درس "التدوين الأصولي ومدارسه"، هو أقرب إلى الحقائق التاريخية التي لا يمكن للطلاب المستعد التوصل إليها بالاستنباط أو المناقشة، فتكون الطريقة المتبعة في مثل هذه الدروس قائمة على المحاضرة، وعلى المعلم الاستفادة من محاسن هذه الطريقة وتجنب مساوئها.

٢. طريقة المناقشة:

وتضمن هذه الطريقة إشراك المتعلمين في الموقف التعليمي اشتراكاً إيجابياً، بحيث يظل التواصل الفكري قائماً بين المعلم والمتعلمين طوال الوقت، مما يساعد المعلم على معالجة موضوع الدرس بما يتلاءم مع مستوياتهم وخبراتهم السابقة.^١

٣. طريقة العصف الذهني:

وهي قائمة على توليد أكبر عدد من الأفكار لمعالجة موضوع معين، وذلك بطرح المعلم موضوع الدراسة ثم استقبال أفكار الدارسين حوله وتدوينها، ثم فرز تلك الأفكار واستبعاد المكرر والبعيد عن الموضوع، من أجل بناء الدرس.^٢

٤. التعليم التعاوني:

وهو أسلوب تعليمي قائم على تنظيم الصف، حيث يقسم المتعلمون إلى مجموعات صغيرة، ويتعاونون مع بعضهم ويتفاعلون فيما بينهم، ويناقشون الأفكار ويسعون لحل المشكلات، بهدف إتمام المهام التي يكلفون بها.

ويتشمل دور المعلم في التعليم التعاوني في إدارة الصف، وتوزيع المجموعات وتنظيمها، وتحديد أدوار أفراد كل مجموعة، ومكافأة المجموعة التي تنجز مهامها بكفاءة عالية.^٣

يعتبر التعليم التعاوني أمثل طريقة لإجراء التطبيقات، فبعد شرح الدرس المقرر على الطلبة يمكن اتباع هذا الأسلوب، لترسيخ المحتوى التعليمي لدى الطلبة من خلال التناقش فيما بينهم حول الموضوع، حيث تمثل هذه المناقشة فرصة استدرائية لمن لم يستوعب الدرس أو فوّت جزئية منه لأي سبب.

^١ - انظر: عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته، دار المسيرة، عمان، ط ٣: ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م، ص ١٧٠.

^٢ - انظر: نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ٢٠١٢م، ص ٣٧.

^٣ - انظر: عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته (المصدر السابق) ص ٢١٤ و ٢١٧.

ينبّه المختصون بالمناهج إلى عدم وجود طريقة تدريس مثلى تصلح لكل المتعلمين وكل المواد الدراسية وكل المواقف التعليمية؛^١ لأن تحقيق الجودة يتأثر بالظروف المحيطة بالعملية التعليمية، ونظرا لتفشي الجائحة العالمية وفي ظل حتمية التعليم عن بعد؛ فإن خيارات المدرس تُحتزل في:

١. التعلم الذاتي:

وهو الأسلوب الذي يعتمد على نشاط المتعلم، حيث يمرّ من خلاله ببعض المواقف التعليمية، ويكتسب المعارف والمهارات بما يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة، ويمكن أن يستخدم في ذلك ما أسفرت عنه التكنولوجيا من مواد مبرمجة، ووسائل تعليمية متعددة، بهدف تحقيق الأهداف التربوية المسطرة.^٢ إن الاعتماد على التعلم الذاتي في هذا الظرف حتمية لا مفرّ منها، إلا أن إنجاح العملية التعليمية القائمة على هذا الأسلوب يتطلب عدة عوامل، أهمها توفير الحواسيب للطلبة، وتمكينهم من التقنية، بالإضافة إلى وجوب تعميم الشبكة المعلوماتية، وهو أمر صعب التحقيق في الوقت الحاضر. والذي ينبغي التنبيه عليه هو اعتماد التعلم الذاتي بالدرجة الأولى على المتعلم، الأمر الذي يرهن تحقيق الجودة بمهمة الطالب واجتهاده، وهو ما يجعل نجاح العملية التعليمية أمرا مظنونا غير مضمون.

٢. التدريس المعكوس:

ويمكن اعتماد هذا الأسلوب لتدارك نقائص التعلم الذاتي، حيث يتلقى المتعلم من خلاله محتوى المادة التعليمية بالمنزل، بعد إعداد المعلم مقطع فيديو مدته عشر دقائق مثلا ومشاركته في موقع تعليمي، ليطلع عليه المتعلم باستخدام الحاسوب أو الهاتف، ثم يحضّر الطالب إلى القاعة الدراسية، أين يقوم المعلم بتقييم مستوى فهمه، عن طريق نشاطات صفية، في شكل اختبارات وواجبات تنجز في القاعة بدلا من المنزل.^٣

ومع أن هذا الأسلوب يتقاطع مع سابقه من حيث متطلباته، إلا أن نسبة اعتماده على التقنية أقل؛ حيث يقتصر دور الفيديو على تحضير الطلبة لاستيعاب الدرس، ليتم ترسيخ تلك المعارف عن طريق النشاطات الصفية تحت الإشراف المباشر للمعلم، الأمر الذي يضاعف فرص نجاح العملية التعليمية، فكلما كانت عوامل النجاح أكثر اقتربنا من تحقيق الجودة.

١- المصدر نفسه ص ١٦٧.

٢- المصدر نفسه ص ١٩٧.

٣- انظر: حبيب راضي طلفاح وآخرون، طرائق التدريس العامة (المصدر السابق) ص ٢٣٨ و ٢٣٩ بتصرف.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



إن اقتراح هذه الأساليب لا يعني الاقتصار عليها، حيث يمكن للمعلم التنوع بينها بحسب ما تقتضيه الظروف المتعلقة بالعملية التعليمية، إذ أن هذه الأساليب مجرد وسائل الغرض منها زيادة فعالية التدريس.

وقد دلّ خبراء التربية على الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعال، ومنها:^١

- توفير الوقت الكافي للتعليم.
- مراعاة الفروق الفردية والتنوع في خصائص الدارسين.
- رفع مستوى طموح المتعلمين.
- تشجيع العمل الجماعي والمشاركة والتعاون بين الدارسين أنفسهم، والتفاعل بينهم وبين المعلم.
- أن يقدم للمعلم تغذية راجعة تعين على التقويم.
- أن ينوع أساليب التعليم وطرقه بما يتناسب وميول الدارس.

رابعاً: التجديد في طرق التقويم:

ويقصد بطرائق التقويم مجموع الوسائل الإجرائية، المتمثلة في الاختبارات التي تستخدم من أجل التأكد من تلقي المتعلمين المادة العلمية على الوجه المطلوب، والتأكد من تحقق الأهداف التعليمية،^٢ إذ لا تقتصر أهمية التقويم على التأكد من استعداد الطالب لتعلم مفاهيم جديدة، بل إن قيمته تتجلى في الحكم على الأهداف ذاتها، فقد يكشف التقويم عن أهداف مثالية إلى الحد الذي يحول دون بلوغها، مما يستدعي العمل على استبعادها وإحلال أهداف أكثر واقعية.^٣

تعتبر طرائق التقويم حقلاً خصباً للتجديد في الدرس الأصولي؛ إذ أنها تقتضي التجديد بطبعها، حيث لا يحقق الاختبار الغرض منه إذا كان معهوداً أو سهل التوقع، ومحل التجديد في الاختبار لا ينحصر في التنوع في الأسئلة والعناصر المستهدفة من المقرر، بل يشمل كذلك طريقة بناء الأسئلة، وقد أسفرت التجارب التعليمية على ثلاثة أنواع من الاختبارات، هي:^٤

١. الاختبارات الذاتية:

^١ - انظر: نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس (المصدر السابق) ص ٢٩.

^٢ - انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية (المصدر السابق) ص ٥٣.

^٣ - انظر: نادر فهمي الزبود وعصام يوسف النمر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، ط ٢: ٢٠٠٠ م، ص ١٤.

^٤ - انظر: حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط ١: ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م، ص ٣٨.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وهي التي تتضمن أسئلة مفتوحة، وتتطلب إجابات إنشائية، وتمثل في اختبارات المقال، والتي تنقسم إلى:

- أ. اختبارات المقال ذات الإجابة القصيرة: مثلاً: «اذكر ثلاثة مؤلفات في أصول الفقه ألفت على طريقة المتكلمين»، والفائدة من هذا النوع من الأسئلة اختبار قدرة الطالب على التذكر.
- ب. اختبارات المقال ذات الإجابة الطويلة أو المفتوحة: وتأخذ الإجابة فيها شكلاً مطولاً، يقوم فيه الطالب بالشرح والتفسير مستخدماً عباراته التي يراها مناسبة، مثلاً: عرّف الإمام الباقر (عليه السلام) بأنه: «ما يذم تاركه على بعض الوجوه» ناقش التعريف على ضوء ما درست.

وتهدف هذه الاختبارات إلى قياس القدرات التنظيمية لدى المتعلم، والتحقق من مدى تحقيق الفهم العام والشامل للمنهج، وإيجاد العلاقات بين عناصره.^١

٢. الاختبارات الموضوعية:

- وهي التي تتضمن أسئلة من النوع المغلق، وتكون الإجابات فيها محدّدة لا خلاف فيها، وتنقسم إلى نوعين:^٢
- أ. اختبارات الاستجابة الحرة: والتي ينتج فيها الطالب إجابة في هيئة كلمة أو عبارة موجزة، ويمثل لها بأسئلة التكملة، مثلاً: أكمل العبارة التالية: «يتعلق خطاب الشارع ب و و»، ويقصد ب الطلب، ويتعلق بالفعل أو الترك، فإن تعلق بالفعل فهو أو وإن تعلق بالترك فهو أو».

- وتستخدم أسئلة التكملة لقياس القدرة على استدعاء الحقائق البسيطة لا المركبة.
- ب. اختبارات الانتقاء أو الاستجابات الحرة: يقوم فيها الطالب باختيار الإجابة الصحيحة من بين المعلومات المقدمة، كأسئلة الصواب والخطأ، والاختيار بين متعدد.
٣. الاختبارات العملية:

وتتطلب أداء عمل أو إنجاز مهمة معينة، كتلاوة القرآن أو إلقاء خطبة...^١

١- المصدر نفسه ص ١١٥.

٢- انظر: محمود أحمد عمر، حصه عبد الرحمن فجرو، تركي السبعي، آمنة عبد الله التركي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط ١: ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م، ص ٤٢٣ و ٤٢٤ و ٤٢٨.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



إن استقرار التجارب التعليمية على هذه الأنواع الثلاثة لا يمنع من استحداث طرق أخرى، من أجل تدارك أي نقائص تعرقل جودة التحصيل.

يتميز الاختبار الجيد بميزتين هما:^٢

❖ **التنوع:** من حيث السهولة والصعوبة، لضمان التميز بين الطلاب ذوي المستويات العلمية المختلفة، مراعاة للفروق الفردية بينهم.

❖ **الشمول:** أي توزيع الأسئلة على جميع موضوعات المقرر، وفقا لحجم وأهمية كل موضوع منها، بالإضافة إلى شمولها أكبر قدر من مستويات التعلم، أي قياس التذكر والفهم والتطبيق والتحليل، فإن الغرض من الأسئلة معرفة مشاركة الممتحن في العلوم المقررة والاستدلال على صحة تعلمه، وليس الغرض السؤال عن غرائب المسائل أو حل الألغاز الفقهية، بل إن الواجب مطالبة الطالب بمعرفة حاصل المسائل المتداولة، والتي يحتاج للعمل بها في غالب أحواله العلمية.^٣

المطلب الثاني: الصعوبات المقترنة بالدرس الأصولي:

إن بلوغ الكفاءة في تدريس أصول الفقه تستوجب تشخيص واقع العملية التعليمية في الجامعات الإسلامية، من أجل التوصل إلى أهم عقبات تحقيق الجودة، وتمثل تلك العقبات في الصعوبات التي يلمسها المدرس أثناء الدرس، والتي يتعلق بعضها بطابع علم الأصول ذاته، وبعضها بسلوك المتعلم، والبعض الآخر بطريقة تدريسه.

أولا: الصعوبات المتعلقة بطابع علم أصول الفقه:

١. الطابع التجريدي لعلم أصول الفقه:

إن أهم مشكل يعترض الطلبة -وخاصة المبتدئين منهم- أثناء دراسة أصول الفقه هو الطابع التجريدي الذي يتميز به هذا العلم، ويقصد بالتجريد عدم تعلق الحكم بجزئية خاصة أو واقعة محددة،^٤

١- انظر: حمدي شاكور محمود، التقييم التربوي للمعلمين والمعلمات (المصدر السابق) ص ١٢٧.

٢- المصدر نفسه ص ١٣٩.

٣- انظر: محمد الطاهر ابن عاشور، أليس الصبح بقرين التعليم العربي الإسلامي، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، ط ١: ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م، ص ٢٠٨.

٤- انظر: عبد الرحمن الكيلاني، القواعد الأصولية والفقهية وعلاقتها بمقاصد الشريعة الإسلامية، مجلة مقاصد الشريعة الإسلامية دراسات في المنهج ومجالات التطبيق، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، مركز دراسات مقاصد الشريعة الإسلامية، لندن، ط ١: ٢٠٠٦م، ص ٢٤١.

فأصول الفقه عبارة عن قواعد كلية تندرج ضمنها فروع فقهية، الأمر الذي يعسر على بعض الطلبة استيعابه.

ويتم تيسير هذا الأمر بتعريف الطالب ماهية الكلي والجزئي وبيان الفرق بينهما، وتنبيهه على ابتناء الشرع على قواعد كلية وفروع جزئية، مع التمثيل.

كما يحسن تقريب المعاني المجردة إلى أذهان الطلبة من خلال التمثيل لها بأمثلة تمس الواقع الذي يألفه الطالب، فإن التدريس يقوم على التدرج من المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى شبه المحسوس وصولاً إلى المجرد،^١ فإذا أراد المدرس مثلاً شرح أقسام الحكم الوضعي (الشرط، المانع، السبب) بعرض تعاريفها مباشرة لاقى صعوبة في إيصال معانيها إلى المتعلمين، وعليه فإن الأفضل أن يبدأ بأمثلة واقعية تشرح مفهوماً، ثم ينتقل إلى الأمثلة الشرعية، وأخيراً يعرض التعريف ويعيد شرحه وفق طريقة السؤال والجواب، كما في المثال التالي:

- السؤال: ما هو شرط الالتحاق بالجامعة؟

- الجواب المستهدف: شرط الالتحاق بالجامعة هو الحصول على شهادة البكالوريا.

- النتيجة: إذن الحصول على شهادة البكالوريا شرط للالتحاق بالجامعة.

- السؤال: هل كل من يحمل شهادة البكالوريا يلتحق لزوماً بالجامعة؟

- الجواب المستهدف: لا، ليس كل من حاز شهادة البكالوريا يلتحق بالضرورة بالجامعة.

- السؤال: لماذا؟

- الجواب المستهدف: قد لا يرغب بمواصلة الدراسة، أو تمنعه الظروف من ذلك.

- النتيجة: إذن تحقق الشرط لا يلزم منه تحقق المشروط بالضرورة.

- السؤال: هل يمكن لمن لم يحصل على الشهادة الالتحاق بالجامعة؟

- الجواب المستهدف: لا.

- النتيجة: انعدام الشرط يقتضي انعدام المشروط.

١- انظر: مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء، عمان، ط ١: ١٤٢٩هـ - ٢٠١١م، ص ٥٢ و ٥٣.

يجمع النتائج الثلاث يمكننا استنباط تعريف للشرط بأنه: ما يلزم من عدمه العدم، ولا يلزم من وجوده وجود ولا عدم لذاته، ويمكن تطبيق التعريف على أمثلة فقهية بالطريقة نفسها، مثلاً: "الوضوء شرط لصحة الصلاة".

- هل تصح صلاة من دون وضوء؟ **الجواب:** لا، **النتيجة:** يلزم من عدم الوضوء عدم صحة الصلاة.

- هل كل من توضع صحت صلاته؟ **الجواب:** لا، **النتيجة:** لا يلزم من الوضوء صحة الصلاة.

إذن يلزم من عدم الوضوء عدم صحة الصلاة، ولا يلزم من وجود الوضوء صحة الصلاة ولا عدمها، وهو التعريف المستهدف، وبهذه الطريقة يمكن تطبيق أكبر عدد من الأمثلة الفقهية على أقسام الحكم الوضعي بكل سهولة.

٢. غلبة الجانب النظري على العملي في الدرس الأصولي:

إن غياب الفروع الفقهية عن المؤلفات والمقررات الأصولية، تسبب في نفور بعض الطلبة منه، الأمر الذي أدى إلى تعطيل علم الأصول عن غايته وهي خدمة الفقه، ويُتدارك هذا الأمر باعتبار علم الفقه وعلم الأصول بمثابة فرعين متلازمين، فلا بد من التقاء الجانب النظري والعملي ليكون العمل هو غاية التنظير.^١

وعليه وجب إثراء المقررات الأصولية بالفروع الفقهية، على أن تكون ذات صلة بالواقع، ونقص ذلك إدراج نوازل العصر للتمثيل للقواعد الأصولية، وهو من مظاهر التجديد في الدرس الأصولي، وتظهر فائدته في أمرين:

الأول: تسهيل استيعاب الطلبة للأمثلة؛ فإن ما كان أقرب إلى الواقع كان أقرب للذهن، وهو ما يلمس لدى الطلبة عند التدليل لمسألة اقتضاء الأمر بالوجوب بأمر السيد عبده مثلاً، فالذي يلاحظ عدم اكتفاء الطلبة بهذا الدليل، لعدم استيعابهم أثر الأمر من السيد للعبد وارتباط امتثاله بالجزاء. ولا نقصد بهذا المقترح طرح تلك الأمثلة من المقرر، إذ أنها لا تخلو من فائدة، كما أن جهل الطالب بها قبيح، فإن التجديد لا يتم بقطع الصلة بالقديم بل بالبناء عليه، ويمكن أن يتأتى ذلك باعتماد تلك الأمثلة في الشرح المرافق للدرس، ثم التطبيق على النوازل المعاصرة (وفق منهجية الدرس المعكوس مثلاً).

^١ - انظر: عبد السلام بن محمد بن عبد الكريم، التجديد والمجددون في أصول الفقه، المكتبة الإسلامية، القاهرة، ط ٣: ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م، ص ٣٨ و ٥٥٧.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



الثاني: تأهيل طلبة ذوي استعداد للاجتهد في المسائل المعاصرة، وذلك بتعويدهم على تناولها، مما يزيل التخوف من دراستها، وهو ما يشجع على الاجتهاد والبعد عن التقليد.

٣. تعقيد الأسلوب وصعوبة المسائل:

يواجه الطالب أثناء دراسة علم أصول الفقه بعض الصعوبات، والحق أنها ليست ملازمة لعلم الأصول، وإنما هي راجعة لضعف الملكة اللغوية، وجهل الطلبة بعلم المنطق والمسائل الكلامية، وتمثل تلك الصعوبات في تعقيد الأسلوب وصعوبة المسائل.

فأما تعقيد الأسلوب فيمكن تذليله بإعادة صياغة المسائل بلغة يفهمها الطالب، أو إرشاده إلى الاستئناس بكتب المعاصرين عند ابتداء الطلب، على أن لا يستعاض بها عن أمهات الكتب، فإنه لا غنى للطلاب عنها.

وأما صعوبة المسائل الأصولية فيمكن للمدرس تخطيطها بالتدرج وتقسيم المقرر إلى مستويات بحسب أنواع المعرفة، حيث إن المعرفة أربعة أنواع هي:^١

أ. **المعرفة الأساسية:** وهي معرفة عنصر من المحتوى بصفة منفردة، تتناول قليلا من المعلومات التي تشمل معرفة المصطلح (موضوع الدراسة) وتفاصيل محددة.

ب. **المعرفة المفاهيمية:** وهي أكثر تعقيدا وتنظيما، وتشمل العمومات والنظريات والمبادئ، بالإضافة إلى التقسيمات والأمثلة.

ت. **المعرفة الإجرائية:** وهي المعرفة التي تستعمل لتحديد كيفية إنجاز شيء ما، وتتضمن معرفة التقنيات والمناهج.

ث. **المعرفة ما وراء المعرفة:** وتعني باستراتيجية المعرفة والمهام الإدراكية.

واقتراسا من هذا التصنيف، يمكن اقتراح تدرج قائم على تقسيم الدرس الأصولي على ثلاث مراحل، تستهدف كل مرحلة خبرة معينة، بحيث ترتب الخبرات من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا، ويمكن تطبيق هذا التدرج في كل المسائل المقررة كما في المثال التالي:

^١ - Lorin W.Anderson, David R.Krathwohl: A taxonomy for learning teaching and assessing, a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, P27.

مباحث الأمر	
المستوى المعرفي	الخبرة المقررة
المعرفة القاعدية	تعريف الأمر صيغ الأمر: (فعل الأمر، الفعل المضارع المجزوم بلام الأمر، الخبر المراد به الأمر...)
المعرفة التكميلية	دلالات الأمر المجرد: دلالتة على الوجوب أو الاستحباب أو الإذن....؟ دلالتة على المرة أو التكرار؟ دلالتة على الفور أو التراخي؟
المعرفة المتخصصة	المسائل المتعلقة بمبحث الأمر: مقدمة الواجب هل الأمر بالشيء يقتضي النهي عن ضده؟
مباحث العام والخاص	
المعرفة القاعدية	أقسام اللفظ باعتبار الوضع. تعريف العام وأقسامه تعريف الخاص تعريف التخصيص
المعرفة التكميلية	صيغ العموم: (ألفاظ الجموع - المعرف بال - النكرة في سياق النفي - الاسم الموصول...) أنواع المخصصات: المخصصات المتصلة (الاستثناء - الشرط - الصفة - الغاية...) المخصصات المنفصلة (التخصيص بالقرآن - بالسنة - بالقياس....)
المعرفة المتخصصة	حكم دلالة العام: هل هي قطعية أم ظنية؟ شروط التخصيص مذاهب الأصوليين في تخصيص القطعي بالظني.

إن تقسيم مسائل الدرس الأصولي إلى المستويات الثلاث يسهم في تذليل صعوبته، كما تعود فائدته على المعلم والطالب على حد سواء، وتظهر ثمرة التقسيم المذكور في أمرين:

الأول: تفريد التعليم: ويقصد به مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، حيث يركز المعلم في تدريس الطلبة المبتدئين وغير المتخصصين على المعرفة القاعدية والتكميلية، ويؤجل المعرفة المتخصصة إلى طلبة الدراسات العليا والمتخصصين.

والثاني: حسن استغلال الوقت المتاح للتدريس: وذلك بتقسيم الحصة (أو الفيديو في حال التعليم عن بعد) إلى ثلاثة أقسام يتلاءم حجمها مع مستوى المعرفة بالمسألة المقررة.

ثانيا: الصعوبات المتعلقة بسلوك المتعلم:

١. عدم إدراك الترابط بين المواد المدرّسة:

إن مناهج العلوم الإسلامية توفر معرفة كلية متكاملة، تهدف إلى تكوين طالب ذي معرفة شاملة، تؤهله لفهم المسائل المعقدة التي تتطلب نظرا في الفقه والأصول ومقاصد الشريعة، ومآلات الأفعال وغيرها من وسائل الإفتاء، والملاحظ أن كثيرا من الطلبة لا يتفطنون إلى الترابط بين المواد المدرسة، فنرى كثيرا منهم يركزون في تحصيلهم الدراسي على كل مادة منفردة عما سواها، فيحاول الطالب فهم الأصول دون التمثيل من المسائل الفقهية، أو يشرع في حفظ أقوال الفقهاء في المسائل الخلافية دون إلمام بأصولهم التي أنتجت تلك الآراء، أو يحفظ القواعد الأصولية والمقاصد الشرعية دون استثمارها في بناء الفروع على الأصول. والواجب على المدرس تنبيه الطالب على التكامل بين المواد الشرعية وخدمة بعضها لبعض، وتنبيهه من مغبة إهمال بعض المواد، أو التركيز على بعضها دون الآخر، فإن الصناعة الفقهية تتطلب الإلمام بكل أدوات التفكير العلمي المكتسبة من تدريس المواد الشرعية على تنوعها.

٢. عدم الموازنة بين الحفظ والفهم:

تكشف العملية التقييمية للطلبة من خلال الامتحانات الكتابية والاستجابات الشفهية عن مشكلة تعيق تحقيق الجودة التعليمية، وهي تركيز الطلبة على أحد الخيارين الفهم أو الحفظ، وهنا نميز نوعين من الطلبة: نوع يقبل على حفظ الدروس حفظا حرفيا، وغالبا ما يتوقع هؤلاء الطلبة الحصول على أسئلة مباشرة في الامتحانات، فإن طُلب منهم التحليل أو المناقشة لم يسعفهم الحفظ، لعدم قدرتهم على استثمار المعارف وتوظيفها.

وفي هذا المقام يقول حاجي خليفة: «اعلم أن من كان عنايته بالحفظ أكثر من عنايته إلى تحصيل الملكة لا يحصل على طائل من ملكة التصرف في العلم، ولذلك ترى من حصل الحفظ لا يحسن شيئا من الفن، وتجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر، ومن ظن أنه المقصود من الملكة العلمية فقد أخطأ،



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وإنما المقصود هو ملكة الاستخراج والاستنباط وسرعة الانتقال من الدوال إلى المدلولات، ومن اللازم إلى المألوم وبالعكس، فإن انضم إليها ملكة الاستحضار فنعم المطلوب»^١.

والنوع الثاني من الطلبة يركز على فهم المسائل مع إهمال الحفظ، والذي ينبغي التنبيه عليه أن علم أصول الفقه كغيره من العلوم الإسلامية قائم على المهارتين معاً، بالإضافة إلى مهارات أخرى وجب على المدرس تنميتها في طلبته، وتمثل هذه المهارات في أبعاد العملية الإدراكية، والتي يحددها علماء التربية بالتذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتقويم والتركيب والإبداع، وفيما يلي شرح لكل بعد، مع التمثيل له من باب مصادر التشريع الإسلامي:^٢

أ. **التذكر:** والذي يسمح باستعادة المعلومات، كالقدرة على تذكر مذاهب الأصوليين في حجية المصادر التبعية، مثل أخذ المالكية بالمصالح المرسلّة، وعدم احتجاج الشافعية بالاستحسان...

ب. **الفهم:** ويستدل عليه بتمكن الطالب من شرح الأفكار وتلخيصها وإعادة صياغتها وترتيبها.

ت. **التطبيق:** ويعرف بتوظيف المعارف، ومثاله استثمار الخبرات المكتسبة من دراسة مصادر التشريع في دراسة النوازل.

ث. **التحليل:** تفتتت المعارف إلى بنى جزئية، وتصنيفها، واستكشاف العلاقات بينها، ويمثل له بالتخريج على أصول المذهب، أي بناء أحكام المسائل التي لا نص للإمام فيها على قواعد مذهبه.

ج. **التقويم:** ويدرك بقدرة الطالب على بناء فرضيات مرتبطة بالمعارف، والحكم على المعارف والمعلومات، ويكون (في باب مصادر التشريع) بمناقشة حجية الأدلة والترجيح بين المذاهب في الأخذ بها.

ح. **التركيب والإبداع:** ويعرف بإنتاج معارف وأفكار جديدة، وفي باب الأدلة لا يتصور الإبداع في اختراع أدلة جديدة، إنما في بناء الأحكام على وفقها.

ثالثاً: الصعوبات المتعلقة بطرائق التدريس:

^١ - مصطفى بن عبد الله الشهير بحاجي خليفة وكتّاب حلبي، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط ١، ج ٣٩ و ٤٠.

^٢ - Lorin W.Anderson, David R.Krathwohl: A taxonomy for learning teaching and assessing, a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives
وحبيب راضي طلفاح، طرائق التدريس العامة (المصدر السابق) ص ١٠٠ بتصرف.

تختلف مناهج المدرسين في الجامعات بين التلقين التقليدي الذي يركز على إلقاء الدرس على الطلبة وعدم إشراكهم في بناء التعلمات، وبين التعلم الذاتي القائم على مطالبة الطلبة بتحضير الدرس وإلقائه مع اكتفاء المدرس بالتوجيه والتقويم.

والملاحظ أن لكل طريقة نقائص ومزايا، وأهم مشكل يعترض طريقة التحصيل الذاتي هو مطالبة المتعلمين بتحضير الدروس وإلقاء البحوث دون تكوين قاعدي، يؤهلهم للبحث عن المعلومة من مصدرها أولاً، ثم تحويل المعلومات إلى نص متسق يراعى فيه الترتيب المنطقي لتلك المعلومات، وفق المنهج العلمي المعتمد.

إن تكليف الطلبة -وخاصة المبتدئين منهم- بكتابة البحوث وعرضها، يؤدي في كثير من الأحيان إلى نسخ البحوث الجاهزة، الأمر الذي يعوّد الطالب على استسهال النقل ويمهّد للسرقة العلمية. والصواب أن يركّز المدرّس على تدريب الطلبة في المراحل الأولى على أساسيات البحث العلمي، ويعرفهم بمبادئ كل علم ومصادره، حتى تتكون لديهم ملكة البحث والاعتماد على النفس في التحصيل الرصين القائم على الركائز السليمة.

الخاتمة:

بعد هذا العرض الموجز لمجالات التجديد في الدرس الأصولي، والتطرق لأبرز إشكالاته، خلص

البحث إلى النتائج التالية:

يقوم التجديد في الدرس الأصولي على التجديد في الأهداف المرجوة منه، والتجديد في محتواه وطرائق تدريسه وأساليب تقويمه.

يُتصور التجديد في أهداف الدرس الأصولي في مراجعتها، للتأكد من إمكانية تحقيقها، بقياس مدى ملاءمتها لمستوى الطلبة.

أما التجديد في محتوى الدرس الأصولي فيكون بالتركيز على ما يخدم متطلبات المجتمع، وذلك بتأهيل الطالب للاجتهاد من أجل التصدي لنوازل العصر، بالإضافة إلى إعادة النظر في ترتيب المسائل لمزيد من الانسجام والفعالية.

ويتحقق التجديد في طرائق التدريس باستغلال الأساليب الحديثة والتنوع بينها، كطريقة المناقشة، والعصف الذهني والدرس المعكوس الذي يُعد الأكثر فاعلية في الظروف الحالية.

يتمثل مناهج التجديد في طرق التقويم في استحداث أنواع جديدة من الاختبارات، تقوم على قياس أكبر قدر من المهارات لدى الطالب، كالقدرة على التذكر والتعبير والفهم والتحليل والتنظيم وغيرها.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



تقترن بالدرس الأصولي عدة صعوبات تتعلق بعضها بطابع العلم نفسه، وبعضها يرجع إلى سلوك المتعلم، وبعضها مردّه طريقة التعليم.

يمكن التغلب على الصعوبة الراجعة إلى تجريد الدرس الأصولي بتقريب المعاني المجردة إلى أذهان الطلبة، من خلال التمثيل لها بأمثلة مألوقة لديهم، بالإضافة إلى تكثير الأمثلة الفقهية، وتناول المسائل بأسلوب أبسط، من خلال التدرج بتقسيم المقرر إلى ثلاثة مستويات: القاعدي ثم التكميلي ثم المتخصص. تتمثل الصعوبات الراجعة إلى سلوك المتعلم في عدم إدراكه الترابط بين المواد، وعدم الموازنة بين الفهم والحفظ، ويتم معالجة هذه السلوكيات بتنبيه الطلبة على أهمية التكامل المعرفي، وحثهم على العناية بكافة أبعاد المعرفة.

وأما الصعوبات الراجعة إلى طرق التدريس فتتلخص في عدم التنوع، وعدم التلاؤم مع طبيعة العلم أو مستوى الطلبة.

تمثل الصعوبات المذكورة وغيرها الدواعي الفعلية لتحديد الدرس الأصولي، من أجل ربط المعارف المستقرة بالواقع المتغير، لمزيد من الفعالية في تحقيق الهدف من علم الأصول، وهو استثمار الأحكام من مداركها وضبط عملية الاجتهاد.

التوصيات:

التحديد في الدرس الأصولي من مهمّات المسائل نظرا لخدمتها نصوص الوحي، حيث لا يخفى على أحد أن علم أصول الفقه موصل إلى فهم النصوص واستخراج أحكام الشارع منها. وعليه فإننا نوصي الباحثين بالاهتمام بمسألة التحديد لا من الناحية الفلسفية العارية عن الثمرة، وإنما من منطلق الواقع التعليمي الذي تلمس من خلاله الصعوبات التي يواجهها الطلبة في تحصيل هذا العلم، بغية تذليلها واقتراح طرق تعليم أكثر نجاعة باستغلال النظريات التعليمية الحديثة، بعد التأكد من ملاءمتها لطبيعة علم أصول الفقه. كما نوصي الجهات المخولة بمراجعة المناهج والمقررات الجامعية بإنشاء لجان خاصة من أجل مراجعة منهج الدرس الأصولي، فإن تحديث المناهج جهد جماعي لا يتصور الانفراد فيه. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

قائمة المراجع:

١. أبو الحسن علي الحسيني الندوي، سياسة التربية والتعليم السليمة، المجمع الإسلامي العلمي، الهند، د.ط.
٢. أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، مؤسسة المدينة المنورة للنشر، د.ط.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



٣. أبو يعرب المرزوقي، محاولة في فهم مآزق أصول الفقه بعد بلوغ تأسيسه الأول الغاية، إشكالية تحديد أصول الفقه، دار الفكر، دمشق، ط ١: ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٦م.
٤. حبيب راضي طلفاح، وسهيلة محسن كاظم، وحدام جليل عباس، طرائق التدريس العامة بين التدريس التقليدي والتدريس الإلكتروني، كلية التربية الأساسية، جامعة واسط، بغداد، ط ١: ٢٠١٧ - ٢٠١٨م.
٥. حسن الترابي، تحديد الفكر الإسلامي، دار القراني للنشر والتوزيع، المغرب، ط ١: ١٩٩٣م.
٦. حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط ١: ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.
٧. صديق بن حسن القنوجي، أبجد العلوم، صديق بن حسن القنوجي، أبجد العلوم، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ١٩٧٨م.
٨. عبد الرحمن الكيلاني، القواعد الأصولية والفقهية وعلاقتها بمقاصد الشريعة الإسلامية، مجلة مقاصد الشريعة الإسلامية دراسات في المنهج ومجالات التطبيق، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، مركز دراسات مقاصد الشريعة الإسلامية، لندن، ط ١: ٢٠٠٦م.
٩. عبد الرحمن صالح عبد الله، المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، ط ١: ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
١٠. عبد السلام بن محمد بن عبد الكريم، التحديد والمحددون في أصول الفقه، المكتبة الإسلامية، القاهرة، ط ٣: ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م.
١١. عبد الله بن الشيخ المحفوظ بين يديه، إثارات تجديدية في حقول الأصول، دار التحديد، جدة، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م.
١٢. عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته، دار المسيرة، عمان، ط ٣: ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م.
١٣. علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



١٤. علي محيي الدين علي القره داغي مقدمة تحقيق كتاب: أيها الولد، لأبي حامد الغزالي، دار البشائر الإسلامية، ط٤: ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م.
١٥. قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية، كتاب الأمة، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، العدد ١٦٠، السنة ٣٤، ربيع الأول ١٤٣٥هـ، ط١: ١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م.
١٦. محمد الطاهر ابن عاشور، أليس الصبح بقريب التعليم العربي الإسلامي، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، ط١: ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.
١٧. محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م.
١٨. محمود أحمد عمر، حصه عبد الرحمن فجرو، تركي السبعي، آمنة عبد الله التركي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط١: ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م.
١٩. مصطفى بن عبد الله الشهير بحاجي خليفة وكاتب حلبي، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ط.
٢٠. مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء، عمان، ط١: ١٤٢٩هـ - ٢٠١١م.
٢١. نادر فهمي الزبود وعصام يوسف النمر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، ط٢: ٢٠٠٠م.
٢٢. نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ٢٠١٢م.
٢٣. يعقوب بن عبد الوهاب الباحسين، أصول الفقه بين الثبات والتجديد، ورقة بحثية ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.

24. Lorin W.Anderson, David R.Krathwohl and others: A taxonomy for learning, teaching and assessing, a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



الأهداف الأساسية لتطوير الكفاءات التعليمية

د. دايمي محمد جامعة الجزائر - خروبة-

د. السعيد بن مويزة جامعة زيتونة-تونس

ملخص: يتعلق هذا البحث بأهم الأهداف الأساسية لتطوير الكفاءة التعليمية حيث بدأنا ببيان أهم المصطلحات التي يركز عليها البحث والمتمثلة في الكفاءة التعليمية من الناحية اللغوية والاصطلاحية، ثم انتقلنا بعدها إلى بيان أهم خصائص الكفاءة التعليمية والمتمثلة في تعبئة وتجديد مجموعة موارد والوظيفة والعلاقة أو الارتباط بفئة من الوضعيات والارتباط بمحتوى دراسي والقابلية والتقييم، ثم في الأخير بينا أهم وأبرز الأهداف الأساسية لتطوير الكفاءة التعليمية مع تذييل ذلك بالهوامش وأهم المصادر والمراجع .

Abstract: This research relates to the most important basic objectives for developing educational competence, as we began by stating the most important terms on which the research is based, represented in linguistic and idiomatic competence, and then we moved on to explaining the most important characteristics of educational competence, represented in the mobilization and recruitment of a group of resources, the position, the relationship or attachment to a class of Situations and the link to academic content, portability and evaluation, and then in the end I showed the most important and prominent basic objectives for developing educational competence, with the attachment of this to the margins and the most important sources and reference.

مقدمة:

إن التعليم القائم على الكفاءة يبدأ من خلال تحديد كفاءات أو مهارات محددة، حيث يمكن المتعلمين من تطوير إتقان كل كفاءة أو مهارة بالسرعة التي تناسبهم، وعادة ما يعملون مع مرشد يمكن للمتعلمين تطوير الكفاءات أو المهارات التي يشعرون أنهم يحتاجونها فقط والتي قد يحصلون بشكل متزايد على علامة أو شكل من أشكال الاعتراف، أو يمكنهم الجمع بين مجموعة كاملة من الكفاءات في مؤهل كامل، مثل شهادة أو دبلوم أو درجة كاملة بشكل متزايد يعمل المتعلمون بشكل فردي عادةً عبر الإنترنت بدلاً من المجموعات النموذجية. إذا استطاع المتعلمون إثبات أن لديهم إتقاناً لمهارات أو مهارة معينة من خلال اختبار أو شكل من أشكال تقييم التعلم المسبق، فقد يُسمح لهم بالانتقال إلى المستوى التالي من الكفاءة دون الحاجة إلى تكرار دورة دراسية محددة من أجل الكفاءة السابقة، ويحاول التعليم القائم على الكفاءة الابتعاد عن نموذج الفصل الدراسي المقرر بانتظام، حيث يدرس الطلاب نفس الموضوع بنفس السرعة في مجموعة من زملائهم الطلاب، تكمن قيمة التعليم القائم على الكفاءة الواضحة في تطويره للمهارات أو الكفاءات العملية أو المهنية، ولكن يتم استخدام التعلم القائم على الكفاءة بشكل متزايد في التعليم الذي يتطلب المزيد من تطوير المهارات المجردة أو الأكاديمية، مقتزناً أحياناً بدورات أو برامج أخرى تعتمد على المجموعة، ومن هذا المنطلق ارتأينا أن نبحث هذا الموضوع الموسوم بـ الأهداف الأساسية لتطوير الكفاءات التعليمية انطلاقاً من الاشكالية التالية: ماهي أبرز وأهم الأهداف الأساسية لتطوير الكفاءات التعليمية؟.

أهداف البحث:

- تعريف الكفاءات التعليمية .
- بيان أبرز الكفاءات التعليمية وأهم الأهداف الأساسية التي تعتمدها.

أسباب اختياره:

يعتبر الموضوع إحدى محاور البحث.
الموضوع من إحدى المواضيع التي تتطلب الدراسة والبحث.

خطة البحث:

المبحث الأول: تعريف الكفاءة التعليمية.
المبحث الثاني: خصائص الكفاءة التعليمية.

المبحث الثالث: أهم وأبرز الأهداف الأساسية لتطوير الكفاءة التعليمية.
الخاتمة.

المبحث الأول: تعريف الكفاءة التعليمية:

الكفاءة التعليمية لغة: الجدارة والتأهيل والقدرة على العمل وحسن القيام به^١، وقيل كفي ومنه كفاه الأمر كفاءة قام به واضطلع فهو كاف والكفاءة أي: ماسد به الخلة ولوغ المراد^٢.
ومنه يتبين أنّ الكفاءة هي الاستطاعة والقدرة على بشيء ما.

الكفاءة التعليمية اصطلاحاً: لقد تعددت تعريفات الكفاءة على النحو التالي:

- ١- هي مجموعة من القدرات والاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما بالتحكم فيها واستعمالها في مواقف حقيقية وملموسة^٣.
 - ٢- هي معرفة تحمل الفرد إلى مواقف معقدة تستدرجه نحو عملية تدبير متغيرات غير متجانسة وتسمح له بحل مشكلات لا يمكن حلها بالرجوع إلى مواقف قلبية ترتبط معرفياً بمادة دراسية معينة^٤.
 - ٣- هي قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من الوضعيات التي يمكن التي يمكن التحكم فيها بفضل التوفر على المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها^٥.
- ومن خلال التعريفات السابقة يتبين لنا أن الكفاءة هي القدرة على أداء عمل ضمن موقف تعليمي، فهي تشمل القدرات المرتبطة بالأداء.

المبحث الثاني: خصائص الكفاءة التعليمية:

إن للكفاءة التعليمية خصائص متنوعة هي على النحو التالي:

محمد بوعلاق، ص (١٩-٢٠).^١

المصدر نفسه، ص (٢٠).^٢

القاموس الأيسكلوبيدي (لاروس) نقلاً محمد بوعلاق، ص (٢٠).^٣

فيليب مريو نقلاً عن محمد بوعلاق، ص (٥).^٤

فيلب بيرنو نقلاً عن محمد بوعلاق، ص (٢٢-٢٣).^٥

١- **تعبئة وتجنييد مجموعة موارد** والمقصود بالموارد (المعلومات، الخبرات المعرفية، السلوكيات، القدرات، حسن الأداء والمعرفة السلوكية) حيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة بالنسبة له، والتعبئة والتجنييد هو القدرة على تفعيل المعارف المكتسبة استجابة على الفور وعن دراية لما هو مطلوب فعله^١، إذ التمكن من الكفاءة يعني امتلاك معارف ومهارات وخبرات وتقنيات وقدرات تتفاعل في ما بينها ضمن مجموعة مدمجة، ولا يعتبر توفر الطالب على كل الموارد الخاصة بكفاية ما ضروريا، وعملية التجنييد هذه لا تكون فقط للمعارف وإنما تعتبر كمورد تضاف إلى موارد أخرى لاكتساب الكفاءة، وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين موارد خارجية التي تتمثل في أدوات ولوازم يلجأ الطالب قصد استعمالها للقيام بشيء وموارد داخلية التي تتمثل في المعلومات والمهارات والسلوكيات والمواقف والقيم والمعايير التي توجه العمل من حيث جوانبه العلمية^(٢).

٢- **الوظيفة:** إن امتلاك الطالب معارف ومهارات ومواقف يبقى دون معنى إذا لم يستثمر في نشاط أو إنتاج محفز، أو في حل مشكلة تعترضه في المؤسسة التعليمية أو في حياته العامة، وهكذا تتمكن الكفاءة من ربط التعلّيمات بحاجاته الفعلية والعمل على تلبية هذه الحاجات باستقلالية تامة ووفق وتيرة خاصة .

٣- **العلاقة أو الارتباط بفئة من الوضعيات:** أي وضعيات ذات مجال واحد بحيث أن ممارسة الكفاءة لا يمكن أن يتم إلا في إطار حل فئة من الوضعيات المتكافئة^٣ فالكفاءة في مجال ما (مادة أو مواد مدمجة) تعني قدر التلميذ على حل مشكلات متنوعة باستثمار الأهداف (المعرفية، و الحس حركية، و الوجدانية) المحددة في البرنامج وتصبح ممارسة الكفاءة عبارة عن اختيار الموارد الملائمة للوضعية وترتيبها و استثمارها في اقتراح حل أو حلول متعددة للمشكلة. ومن اجل تنمية كفاءة معينة لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات ذات المجال الواحد كي يتسنى للمتعلّم تفعيل الكفاءة، أي اختيار وضعيات مشتركة ذات معالم واضحة تخدم الكفاءة المقصودة^٤.

^٦ حروش موهوب، لماذا تستخفا الكفاءات ؟ مداخلات المنتدى حول الكفاءات والمعارف من ٢٧ إلى ٢٩ أكتوبر، ص(٢٦).

المرجع السابق، ص(٢١).^٢

كمراوي فاطمة، المقاربة بالكفايات ، وزارة التربية الوطنية، ص(٣)

^٩ وزارة التربية وتكوين الأطر بالمغرب، دليل بيداغوجيا الادماج المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب الرباط، ٢٠١٠، ص١٩

٤- الارتباط بمحتوى دراسي: ان الكفاءة مرتبطة بفئة من الوضعيات يتطلب حلها استثمار مواد مكتسبة عبر محتوى دراسي معين ، ويمكن ان يندرج هذا المحتوى ضمن مادة دراسية واحدة او ضمن عدة مواد.

٥- القابلية للتقويم : تتمثل قابلية الكفاءة للتقويم في امكانية قياس جودة انجاز التلميذ،(حل وضعية مشكلة، انجاز مشروع) ويتم تقويم الكفاءة من خلال معايير تحدد سابقا وقد تتعلق المعايير بنتيجة المهمة (جودة المنتج، دقة الاجابة) او بسيرورة انجازها واستخدامها:(مدة الانجاز، درجة استقلالية التلميذ، تنظيم المراحل.... أو بها معا^١.

المبحث الثالث: أهم وأبرز الأهداف الأساسية لتطوير الكفاءة التعليمية:

لقد تنوعت الأهداف الأساسية لتطوير الكفاءة التعليمية، ومن بينها ما يلي:

صاغ فرانكلين بوبيت عام ١٩١٨ كتابا عن أهمية تحديد و صياغة الأهداف التعليمية و ضرورة استخدامها لتحديد مشكلات الأداء، وفي عام ١٩٢٤ أصدر كتابا آخر وضع فيه مختلف أنواع الأهداف ومجالاتها ، وفي عام ١٩٢٦ قدم جيلر قائمة تحتوي على مجموعة من الأهداف التعليمية ، تزامنا مع نشر بندلون لقائمة أهداف تمثل اللغة الانجليزية وأخرى لدراسات الاجتماعية، وفي عام ١٩٢٠ نشر شارترز كتابه في المناهج أشار فيه إلى أن الخطوة الاولى في بناء المناهج تبدأ بتحديد الأهداف الرئيسية وتحديد أولوياته^٢، وبما أن الأهداف التعليمية هي النتائج التي تعكس طموحات المجتمع و تطلعاته في جميع ميادين التنمية و جميع الجوانب الشخصية إهتمت الإصلاحات الجزائرية بتحديد شامل لكل النتائج المنتظرة من المناهج الجديدة، و الملاحظ أن الأهداف قسمت إلى صنفين أساسيين ، يحتوي الاول على الغايات التربوية، والنتائج المرتبطة باختبارات الجزائر على الصعيد الفردي والإجتماعي و الاقتصادي و العالمي ، و يحتوي النوع الثاني على النتائج المسند تحقيقها إلى التلميذ بتوجيه من المعلم ، و المتمثلة في الأهداف التي سمتها المناهج الجزائرية ملامح التخرج و هي عبارة عن مجموعة من الكفاءات يفترض بالمتعلم اكتسابها مع نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم ، و في مجالات متنوعة^٣، وفيما يلي تفصيل عن هذه النتائج التربوية و التعليمية:

١- الغايات التربوية: تسعى المنظومة التربوية الجزائرية من خلال مناهجها و غاياتها وأهدافها إلى تحقيق إيصال إدماج وترسيخ القيم المتعلقة بالاختبارات الوطنية ، بغض النظر عن خصوصيات مجالات المعارف

فاطمة كمرابي، المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الادماج) وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، ص ٥ .^١

صلاح الدين عرفة، المنهج الدراسي والألفية الجديدة، دار القاهرة ٢٠٠٢، ص(١٦٧).^٢

وزارة التربية، منهاج السنة الأولى ابتدائي، ٢٠٠٣، ص(٥).^٣



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وحقول المواد الدراسية التي تتكفل بها ، وتتمثل القيم المختارة والمترجمة الى غايات تربوية فيما يلي : غايات مرتبطة بقيم الجمهورية و الديمقراطية : تعمل الغاية المرتبطة بهذه القيم الى تجسيد بنود الدستور الوطني ومواد الميثاق التي تشكل الاطار العام الذي يحدد كينونة البلاد و يحفظ استمرارها . و عليه يفترض بهذه المناهج ان تعمل على تنمية معنى القانون و احترامه ، واكتساب القدرة على إحترام الغير والاستماع للآخر، واحترام سلطة الاغلبية و مراعاة حقوق الاقليات ، و تعكس هذه الغايات البعد السياسي للأهداف التربوية.

— غايات مرتبطة بقيم الهوية: و تتمثل في ضمان التحكم في اللغات الوطنية (للاشارة إلى وجود أكثر من لغة وطنية)، و تثمين الارث الحضاري، خاصة من خلال معرفة و إدراك تاريخ الوطن وجغرافيته و الارتباط برموزه و الوعي بالهوية ودورها في المحافظة على الطابع الجزائري الامازيغي ، العربي و الاسلامي للمتعلم الجزائري.

— غايات مرتبطة بالقيم الاجتماعية :وهي الغايات التي تسعى الى تنمية العدالة الاجتماعية و التعاون و التضامن، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع ، وتنمية روح الالتزام والمبادرة و ترسيخ مبدأ العمل.

— غايات مرتبطة بالقيم الاقتصادية : وإيمانا بأهمية الجانب الاقتصادي ، ودور الاقتصاد في التنمية الشاملة كونه أهم معايير التطور، تعمل هذه الغايات على تنمية حب العمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الانتاج وعناصر الاستثمار بالتكوين والتدريب و التأهيل.

— غايات مرتبة بالقيم العالمية : ولأن العالم يشهد انفتاحا شاملا سياسيا واقتصاديا وبالتالي تعليمية، فإن المناهج الجزائرية تسعى من خلال غاياتها إلى تكوين الانسان الذي يستطيع أن يعيش في أي منطقة من العالم ، وبتكيف ثقافيا ومهنيا وعلميا مع أي نظام او تركيب في كل الازمة و الأمكنة ، وفي هذا الجرى تصب الغايات التربوية التي تنص على تنمية الفكر العلمي ، والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي والتحكم في وسائل العصرنة من لغات وتكنولوجيا العلوم والاتصال، كما أنها تولي أهمية قصوى على التفتح على الثقافات والحضارات العالمية، وتحرص على حماية حقوق الانسان والمحافظة على البيئة والمحيط سواء كان داخل الوطن أو في أية نقطة من الارض^١.

٢- **الأهداف التعليمية:** حدد المناهج الجديدة مجموعة معتبرة من الأهداف التعليمية ، والتي عبرت عنها بملامح التخرج ، وهي عبارة كما سبق أن ذكرنا عن مجموعة من الكفاءات في مجالات متنوعة ينبغي أن تظهر في شخصية وسلوك المتعلم مع نهاية التعليم القاعدي . وهي موزعة كالتالي :

المصدر السابق، ص(٥).^١

أ- كفاءات ذات الطابع الاتصالي:

يرتبط أساسا بمواد اللغة سواء الأمازيغية أو الفرنسية وخاصة باللغة العربية. يفترض بالتلميذ عند خروجه من المرحلة الابتدائية ان يكتسب الكفاءات الاتصالية: _ أن يكون قادرا على التعبير باللغة العربية ويتواصل بها ، فيتمكن من القراءة المسترسلة لأي نص و الكتابة لغة صحيحة وبدون أخطاء و ينتج بها نصوص ، أو عروض أو رسائل أو تقارير أو غيرها ، يحلل هذه النصوص و يركبها ، ومن المهم ايضا ان يتمكن المتعلم من التعبير عن مشاعره و أفكاره و آرائه بلغة عربية صحيحة و بسيطة وخاصة صادقة.

- أن يتحكم في استعمال لغة أجنبية أولى، فيعبر بها عن معارفه و مدركاته وقراءتها وكتابتها بكيفية صحيحة تمكنه من توسيع مداركه وزيادة رصيده اللغوي والمعرفي، وخاصة يتواصل بها بقية الثقافات والحضارات.
- أن يستخدم لغة أجنبية ثانية حتى وان لم يتحكم فيها ، فهي ضرورة حتى يقرأ بها ويفهم ما يقرأ ويسمع.
- أن يتحكم في بعض طرق التعبير بالخط باستخدام المخططات و الرسومات والجداول والنماذج ، و باستخدام الرسم التشكيلي ، وكذلك التعبير بالجسد ، و الحركية والموسيقى.

ب- كفاءات ذات الطابع المنهجي:

ترتبط هذه الكفاءات بعملية التنظيم و الضبط في السلوك و الفكر والعمل ، وفيها:

- أن يكون المتعلم في مرحلة الإبتدائية قادرا على استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة و القياس. وفي إطار ربط التلميذ بتكنولوجيا العلوم ، ينبغي أن يكون مع نهاية التعليم القاعدي متمكنا من استعمال الحاسوب في البحث عن المعلومات وكذلك في التواصل والعمل الجماعي .
- أن يكون قادرا على استعمال بروتوكول أو وثيقة تبين كيفية الاستعمال لأي جهاز أو أداة أو دواء.

ج- كفاءات ذات الطابع الفكري:

وهي تربط خاصة بالنمو العقلي و الذي تسهم فيه خاصة المواد العلمية من الرياضيات و تكنولوجيا وعلوم الطبيعة والحياة و فيها:

- أن تمكن من معرفة وفهم محيطه الفيزيائي البيداغوجي و التكنولوجي و البشري ، و اكتساب كفايات المحافظة عليه

_ أن يكون قادرا على الفهم و الانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسائل الاعلام ، والتي تتعلق بمجالات مختلفة ذات الصلة بنشاطاته المرجعية.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



— أن يتحكم في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات ، و استخدامها في حل المشكلات التي تواجه داخل المدرسة و خارجها.

— أن يكون قادرا على البحث عن المعلومات و معالجتها باستخدام المنهج العلمي و التحكم في مرحلة ابتداء من الملاحظة الى وضع الفرضيات ، إلى التجربة و هيكلة النتائج ثم الادلاء به .
كفاءات ذات الطابع الاجتماعي والشخصي:

يتعلق هذا النوع من الكفاءات بشخصية المتعلم خاصة الجانب السلوكي و الوجداني ، و علاقاته مع الآخرين مع المجتمع ، و فيها حسب ما جاء في المناهج الرسمية ما يلي:
- القدرة على العمل الجماعي من خلال التدريب على الدراسة والبحث ضمن فرق و انجاز المشاريع التعليمية

التمكن من قواعد الحياة الاجتماعية ، باحترام الآخرين و تسيير الخلافات الأشخاص وتطبيق العدل
التفتح على الفروق الفردية و التعايش مع كل أنواع الأفراد ، والوعي بحقوقهم و واجباتهم الاستشهاد ببعض الآيات القرآنية أثناء تعامله مع الآخرين أو أثناء ملاحظاته للظواهر الطبيعية و مظاهر الابداع والجمال
الرباني الربط بي الأحداث التاريخية و استغلال مصادرها ، و مقارنتها فيها بينها للتمكن من استخلاص الدروس والتطلع للمستقبل.
- معرفة موقعه بالنسبة للوطن ، وبالنسبة للقارة والكرة الأرضية.

ينبغي أن نشير هنا الى أننا قمنا بعرض أهداف و كفاءات المناهج الجزائرية ، تماما كما جاءت الوثائق الرسمية للمناهج و الوثيقة المرافقة لها ، بغض النظر عن الأخطاء و القصور الذي قد يلاحظه المتخصصون ، اما في البناء أو الصبغة أو المحتوى^١.

٣- الأهداف العرضية:

يمكن أن نضيف قسما ثالثا لأنواع النتائج التي تسعى المناهج إلى تحقيقها ، والمتمثلة في الكفاءة العرضية التي تسمى أيضا كفاءات أفقية:
يمكن أن تعرف على أنها مجموعة المواقف و الخطوات الفكرية و المنهجية المشتركة بين مختلف المواد ، والتي يجب اكتسابها و توظيفها أثناء اعداد مختلف المعارف ، أو اجادة الفعل ، وهذا حسب ما جاء في تعريف "فيليب ميريو" ، والذي يضيف ، أن التحكم في الكفاءات العرضية يرمى الى دفع المتعلمين نحو التمكن

المصدر نفسه، ص(٥).^١

من التعلم في استقلالية متزايدة^١.

تكون الكفاءات العرضية على مستوى المواد الدراسية ، وكذلك على مستوى الفريق التربوي ، إذ تمثل موضوع عمل مشترك بين جميع المدرسين لكل المواد الدراسية، وعموما تناولت الكفاءات العرضية مجموعة من الميادين تمثلت في ميدان التكنولوجيا و العلوم ميدان الفضاءات الاجتماعية ، ميدان اللغات ، ميدان الفنون وميدان تنمية الذات.

هذا وسنفصل أكثر بخصوص الكفاءات العرضية في الفصل الخاص بالمقاربة بالكفاءات ونكتفي في هذا العنصر بعرض أنواع الكفاءات العرضية كما نصت عليها المناهج الرسمية والوثائق المرافقة لها و أيضا دليل المعلم الموضح و المفصل لما جاء في المناهج و الكتاب المدرسي.

وينبغي أن نشير قبل ذلك الى أن المناهج الرسمية توكل مهمة تحقيق الأهداف العرضية ليس الى كل معلم على حدى ، انما تكلف بها مجموع المعلمين من خلال نشاطهم التكاملي و التقاري في شكل أنشطة صفية ولا صفية ، قد يكون اطارها المرجعي مشروع المؤسسة.

من المتفق عليه أن الكفاءات الأفقية ليست لديها لحد الآن الصبغة الاجبارية ، لكن ستكون كذلك في السنوات المقبلة ، وسيكون على المدرسة أن تخطط لاكتسابها لأنها ستكون جزءا من المناهج المشتركة .

ومن أجل ذلك ، يعمل الفريق التربوي الخاص بكل قسم أو مستوى دراسي والذي يجتمع بصفة دورية تحت مسؤولية رئيس المؤسسة ، على وضع مخطط منسق لكل النشاطات التكوينية والتعليمية المرتبطة بكل فترة زمنية ، مع إعطاء الحرية لكل معلم ضمن الأهداف المسطرة ، بتنظيم نشاطات التعليم والتعلم واختيار الوضعيات التي يراها مناسبة لقسمه ، والتي يستطيع خلالها المتعلم ادماج المعارف و المهارات التي اكتسبها.

: وفيما يلي نماذج عن الكفاءات العرضية

. كفاءات عرضية فكرية و منهجية -

حل المشكلات واتخاذ قرارات واضحة باستعمال الفكر النقدي والابداعي . -

البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة ومعالجتها . -

التخطيط واكمال مشروع شخصي أو جماعي . -

اثبات القدرة على الابداع و التجديد في مختلف النشاطات و المجالات و احترام القواعد و التعليمات . -

. كفاءات عرضية ذات الطابع الفردي الاجتماعي -

فريد حاجي، الكفاءات العرضية، السنة (٢٠٠٢)، ص(٣).^١



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- التعمق في معرفة الذات و الآخرين و المحيط ، قصد بناء الهوية الشخصية والاجتماعية ، و التفتن للبعد الروحي في أي مجال.
- تبني سلوكات وقائية و أمنية داخل المدرسة و خارجها .
- اللجوء الى الموارد الموضوعية تحت تصرفه ، لثمين نوعية الحياة الفردية والجماعية ، يحسن التصرف عند الحاجة
- التحلي بحسن الجمالي في علاقاتهم مع الآخرين ومع المحيط.
- كفاءات عرضية ذات الطابع الاتصالي -
- ربط علاقات مع الآخرين باستعمال الوسائل المناسبة للظروف و السياق -
- الاستعمال السليم للغة في ظروف الحياة اليومية .
- الاتصال والتعبير الواضح شفها وكتابيا .
- فهم وتفسير وثائق من أنواع مختلفة .
- استعمال مختلف التكنولوجيا في التواصل مع الآخرين^١ .
- وهكذا نلاحظ أن الأهداف و الكفاءات العرضية تمكن من القيام التعليمات الضرورية لتكوين إنسان الألفية الثالثة المستقبل ، المسئول ، المتضامن ، والذي يساهم في حياة الجماعة التي ينتمي إليها.
- الخاتمة:** ومن أهم النتائج التي توصل إليها ما يلي:

- الكفاءة هي القدرة على أداء عمل ضمن موقف تعليمي، فهي تشمل القدرات المرتبطة بالأداء.
- إن للكفاءة التعليمية خصائص متعددة ومتنوعة من بينها: تعبئة وتجنيد مجموعة موارد والوظيفة والعلاقة أو الارتباط بفئة من الوضعيات والارتباط بمحتوى دراسي والقابلية والتقييم.
- الأهداف و الكفاءات العرضية تمكن من القيام بالتعليمات الضرورية لتكوين إنسان الألفية الثالثة المستقبل ، المسئول ، المتضامن ، والذي يساهم في حياة الجماعة التي ينتمي إليها.

المصادر والمراجع:

- ١- حروش موهوب، لماذا تستخفا الكفاءات ؟ مداخلات المنتدى حول الكفاءات والمعارف من ٢٧ إلى ٢٩ أكتوبر.

^{١٦} حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات، ص(١٤٤).



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ٢- فريد حاجي، الكفاءات العرضية، السنة (٢٠٠٢).
- ٣- وزارة التربية، منهاج السنة الأولى ابتدائي، ٢٠٠٣ .
- ٤- حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات، رسالة دكتوراه بجامعة منتوري قسنطينة.
- ٥- صلاح الدين عرفة، المنهج الدراسي والألفية الجديدة، دار القاهرة ٢٠٠٢

الكفاءات النوعية اللازمة لمعلم مادة التربية الإسلامية

في ظل تطور المناهج و تحسين العملية التعليمية

أ. نصيرة بن منصور

قسم اللغة و الأدب العربي - جامعة الأغواط - الجزائر.

الملخص:

ان اكساب المعلم الكفايات اللازمة يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية في المدارس و بالتالي ينعكس ذلك على أداء المتعلمين بشكل ايجابي ، مما يتطلب من معلم التربية الإسلامية على وجه الخصوص ألا يقف عند حد معين من التعليم بل يجب عليه أن ينمي معارفه و مهاراته بصورة دائمة ، و أن يطور نفسه في ضوء ما يطرأ على الساحة من تطورات و على المناهج من تراكم معرفي ، و تغيير طبيعة التعليم من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات ، سعيا في تحسين العملية التعليمية و تحقيق أهدافها المرجوة بأقل جهد و وقت ممكن ،لذا تتضح أهمية اكساب المعلم للكفايات النوعية اللازمة خاصة في العصر الحالي الذي يتسم بالعديد من التغيرات و التطورات في مجال المعرفة و المعلومات ، و تبرز ضرورة الكفايات في كون التدريس مهمة لها متطلباتها و شروطها الخاصة بها تفرض على المعلمين معرفة أكثر وضوحا و تنظيما بتخصصاتهم للوصول إلى تدريس مادة التربية الإسلامية في جو من الحيوية و القيادة و الفعالية لينعكس هذا التمييز ايجابا على نجاح العملية التعليمية في ظل ثنائية (معلم - تلميذ) ،فما نوع هذه الكفايات اللازمة لمعلم مادة التربية الإسلامية في ظل تغيير المناهج و تطور التعليم.

الكلمات المفتاحية: الكفايات النوعية ، المعلم ، التربية الإسلامية، التعليم.

Summary:

The teacher's ability to improve the educational process in schools and thus this reflects on the performance of the learners in a positive way, which requires the teacher of Islamic education in particular not to stand at a certain limit of education but must develop his knowledge and skills permanently, and to develop himself in light of the developments and curricula of the field of knowledge accumulation, and change the nature of education from teaching with objectives to teaching enough, in pursuit of In improving the educational process and achieving its desired objectives with the least effort and time possible, therefore it is clear the importance of giving the teacher the necessary quality qualifications, especially in the current era, which is characterized by many changes and developments in the field of knowledge and information, and highlights the need for efficiency in the fact that teaching is a task that has its own requirements and conditions imposes on teachers a clearer knowledge and organization



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



of their specialties to reach the teaching of Islamic education in an atmosphere of vitality, leadership and effectiveness to reflect this distinction positively on The success of the educational process under the duality of (teacher-pupil), what kind of .qualifications are necessary for the teacher of Islamic education

Keywords: Quality Proficiency, Teacher, Islamic Education, Education

مقدمة:

إن التربية الإسلامية منهج تربوي شامل لكافة الجوانب، مبني على أسس وقواعد متينة من العدل والمساواة والتوازن، فهي تعمل على تلبية حاجات الفرد وتنمية المجتمع لأنها تعد المسلم لفعل الخير لنفسه ولأتمته، والبشرية اليوم بحاجة ماسة إلى الرجوع إلى كتاب الله وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم ففيهما من التوجيهات والعظات والمواقف ما يوافق وينسجم مع فطرة الإنسان وطبيعته التي خلقه الله عليها.

كما أن التربية الإسلامية تعد من أخصب المجالات التربوية التي يمكن من خلالها الحصول على تربية إيجابية وحقيقية لما تحتويه من توجيهات وموضوعات قادرة على تحقيق الهدف المنشود بشكل فعال أكثر من أي مجال آخر وبما أن التعليم هو مصدر رئيسي لإعداد القوى البشرية المنتجة والقادرة على التعامل مع متغيرات العصر، والتحولت المختلفة التي تفرضها وتيرة الحياة المتسارعة، فمن الضروري ترسيخ المقومات اللازمة للمعلم والمتعلم معا.

فالمعلم يلعب دورا مهما في التدريس، حيث أنه قائد الموقف التعليمي فهو الذي يخطط للدرس، وهو الذي يجري التفاعلات اللفظية وغير اللفظية في الموقف التعليمي ولا سيما معلم مادة التربية الإسلامية كي يستطيع أداء أدواره المتعددة بصورة سليمة وبطريقة صحيحة وتسمى هذه المهارات بالكفايات اللازمة الذي يحتاجها معلم التربية الإسلامية وهذا هو صلب موضوع هذا البحث بمعنى ما هي الكفايات النوعية اللازمة لمعلم مادة التربية الإسلامية نحو تحسين مناهج التربية وتطوير التعليم في مختلف مراحله. ونهدف من هذه الدراسة الوصول الى:

- التعرف على نوع الكفايات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية.
- أهمية مادة التربية الإسلامية في بناء الفرد الصالح للمجتمع كما وعلى أساسها تبنى قواعد التوازن الاجتماعي وتلبية حاجات الفرد المسلم وتقويم سلوكه.
- ضرورة الاهتمام بمعلم مادة التربية الإسلامية وتكوينه تكوينا جيدا من زاوية ومن زاوية أخرى تعديل برنامج هذه المادة مواكبة للتطور التكنولوجي المعاش كاستخدام وسائل التعليم الحديثة.

١- مفهوم الكفايات النوعية:

يعد المعلم من أهم العوامل التي تساعد على تحقيق أهداف الدول وآمالها المستقبلية، والمعلم القادر على تحقيق ذلك بفاعلية واتقان قال الله تعالى: {يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ} [المجادلة: ١١] حيث تعد برامج اعداد المعلم على أساس الكفاية من أهم الفلسفات والاستراتيجيات التي ظهرت في مجال تأهيل وتدريب المعلمين، كما أن تحديد الكفايات النوعية للمعلم يعتبر خطوة أساسية على طريق تطوير تدريس التربية الإسلامية من أجل النهوض بمهنة التعليم لتحقيق الأهداف المرجوة.

ولكي يتمكن معلم التربية الإسلامية من أداء رسالته النبيلة على أفضل وجه كان لابد من إعدادة إعدادا متكاملًا وتكوين المهارات الابداعية لديه وتدريبه على الكفايات التعليمية اللازمة للتدريس والتي تعد عاملاً أساسياً في قدرة المعلم على أداء واجبه الوظيفي والتربوي حيث تتجلى أهميتها في مساعدته على معرفة ما هو متوقع منه بالضبط لكي ينجزه على أساس هذه المعرفة مؤشراً على تعلم الطلاب.

كما أن لمعلم التربية الإسلامية دور مهم لا يمكن إغفاله، الأمر الذي يستدعي تطوير أدائه باعتماد الكفايات النوعية التي تناسب تدريس التربية الإسلامية، "إن معلم التربية الإسلامية كمتخصص، مصدر من المصادر التي يمكن الرجوع إليه ليس من قبل التلاميذ وحدهم، بل من قبل بعض المدرسين الآخرين، خصوصاً إذا كان هذا المعلم يتمتع بسمعة طيبة في الناحيتين: العلمية والخلقية وهذا يحتم عليه أن يكون في مستوى علمي يسمح له أن يلي حاجة من يلجأ إليه"^١.

١-١ مفهوم الكفاية: يمكن تعريف الكفاية من الناحية اللغوية والتربوية على النحو التالي: بأنها الكفى ومؤثثة ك فاه- كفاية وهي تدل على كفاية الشيء، فيقال يكفيه كفاية أي: سد حاجته وجعله في غنى عن غيره، ويقال كفى فلان أو كفى به عالماً أي بلغ مبلغ الكفاية في العلم^٢.

وفي مقابل هذا المصطلح -الكفاية- ورد مصطلح آخر وهو الكفاءة حيث يرى عزيزي عبد السلام اللفظ الأخير مصطلح *compétence* ويقول أنها تعني القدرة على انتاج هذا السلوك أو ذاك، وأن الكلمة لم تكن تشكل جزءاً عن قاموس علم النفس قبل أن يستعملها تشومسكي في سياق الألسنة التكوينية، في حين أن لفظ كفاية يقابله مصطلح *Efficiency* ويقول أن الكفاية ليست القدرة على المعرفة أو مهارة ما أو اتجاهها ما بل هي قدرة مركبة تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات فالكفايات لا

^١ إبراهيم محمد عطاء، المرجع في تدريس التربية الإسلامية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ٣٠٥.

^٢ ابن منظور، لسان لعرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط ٤، ج (١٣)، ٢٠٠٥، ص ٩٣.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



ترتبط بالعمل الصفّي (مجموعة التلاميذ) فحسب بل وبالأدوار الشاملة للمعلم داخل القسم وخارجه كذلك^١.

وهكذا يشمل مفهوم الكفاية المعلم والمتعلم معا، كما يشير الأستاذ عبد الكريم غريب إلى أن لفظ الكفاية: "حديث التداول داخل الحقل التربوي والبيداغوجي، وأن يرتبط بتصور تربوي جديد يسعى إلى التحسين من جودة فاعلية المتعلمين فمن البديهي أن يكون مفهوم هذا اللفظ مختلفا باختلاف المرجعية المؤسسة له والمعتمدة في تحليله وبناءه..."^٢.

وعليه يمكننا اختزال أهم التعاريف لمصطلح الكفاية من الناحية التربوية على النحو التالي:
يشير مرعي إلى تعريف الكفاية بأنها: "القدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية، أو بمستوى معين من الأداء"^٣.

في حين يعرفها الدريج فيقول: "الكفاية هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة..."^٤، وهذا التعريف لا يختلف عما سبقه فالكفاية تعززها المعارف والمهارات ويوظفها الفرد في وضعيات ادماجية لمواجهة مشكلة ما، فكأن المتعلم يوضع دائما أمام وضعيات حقيقية محتملة الوقوع وعليه أن يحسن التصرف وإيجاد الحلول.
وهذا ما قد أشار إليه عبد الكريم غريب في قوله: "الكفاية نظام من المعارف الاجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو انجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات... وتتضمن الكفاية مجموعة من المعارف والمهارات والاجراءات... وهي قدرة فرد أو مؤسسة على

الانتاج، وكلما كانت الكفاية الانتاجية عالية دل ذلك على أن الانتاج يتصف بالوفرة والتنوعية الجيدة، فالطالب ذو الكفاية العالية مثلا يحصل على مقدار أكبر في وقت قصير وجهد قليل..."^٥.
إن الكفاية تمثل جملة من الامكانيات التي يستطيع بها المتعلم بلوغ درجة من النجاح في التعليم أو في أداء مهام مختلفة وتكون عبارة عن معارف إدماجية مبنية على تسخير المعارف والمهارات وطرائق التفكير

^١ عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ربحانة، ط ١، ٢٠٠٣م، ص ٩٧-٩٩.

^٢ عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية، ط ٣، ٢٠٠٣، ص ٥٤-٥٥.

^٣ توفيق أحمد مرعي، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان عمان، ١٩٨٣، ص ٢٥.

^٤ محمد الدريج، الكفايات في التعليم، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ٢٠٠٣، ص ١٦.

^٥ عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، ص ٥٩.

والاستعدادات وتحويلها وفق سياق معين لمواجهة مختلف المشكلات الطارئة أو لتحقيق انجاز ما، فهي قدرة كامنة لدى المعلم والمتعلم معا تمكنهما من امتلاك متطلبات المواقف التعليمية بسهولة ويسر. ونظرا لأهمية العلم ومكانته في صناعة التقدم البشري، وصيانة الحضارة البشرية على سطح المعمورة اهتمت الدراسات التربوية بالبحث في صفاته، ومهامه المختلفة سعيا وراء اختيار المعلمين وفق هذه الصفات وتدريبهم على القيام بتلك المهام ومعرفة المعلم هذه الصفات والمهام يساعده على محاولة تعديل سلوكه، والتكيف من أجل اكتساب مجموعة من الكفايات التي تنسجم ومهام المهنة ومكانتها ومنها:

أ- **كفايات شخصية:** وهي ترتبط بالإعداد النفسي للمعلم، واتصافه بمجموعة من الكفايات المرتبطة بسماته الشخصية الجسمية والعقلية والانفعالية والنفس حركية^١.

كما فصل داود بن درويش في هذه الصفات مقسما اياها إلى ما يلي:

أولا المظهر العام والصفات الجسمية^٢:

ينبغي أن يتمتع المعلم بصحة جيدة فخلو جسمه من الأمراض المزمنة أو الخطيرة أمر يساعد كثيرا على تحمل مشاق عمله وكذا خلو جسمه من بعض العيوب كعيوب النطق وضرورة سلامة جميع حواسه ليضمن حدوث ذلك التفاعل (تلميذ-معلم)، كما يفترض أن يكون مظهره الخارجي نظيفا ومرتباً ومنسجما مع العادات والتقاليد السائدة في بلده.

ثانيا: الصفات العقلية والنفسية:

أن يتمتع بقدر من الذكاء والفطنة التي تمكنه من التصرف بطريقة سريعة ومناسبة في المواقف، كما عليه أن يكون على قدر كاف من الثقافة في شتى مجالات المعرفة ولديه القدرة على الفهم وتحليل ما يقرأ، كما يجب أن يكون شخصية متفائلة مرحة مستبشرة مفتوحة الفكر والعقل.

ثالثا: الصفات الوجدانية:

- أهمها الايمان الراسخ بالعقيدة الاسلامية ذلك أن الايمان لا بد أن ينعكس على سلوكيات المعلم الذي يقتدي به طلابه.

- الغربة في الدعوة إلى ما يؤمن به ونشره بين الناس، وهذه الرغبة الصادقة تدفع المعلم إلى صبغ أدائه التربوي التعليمي وسلوكه العام بصبغة العقيدة التي يؤمن بها.

^١ فتحي يونس وآخرون، التربية الدينية الاسلامية بين الأصالة والمعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩، ص ١٩٩.

^٢ داود بن درويش حلس، محاضرات في طرائق تدريس التربية الاسلامية، ادارة تعليم شقراء- الرياض، ط ٣، ١٤٣١هـ- ٢٠١٠، ص ٢٠.

ب- كفايات مهنية:

وهي تلزم المعلم لأداء الجانب المهني من عملية التدريس وأداء وظيفته التربوية بشكل مهني^١، ويمكن تحديدها فيما يلي^٢:

- ينبغي أن يتمتع المعلم بفهم كامل لأسس النفسية للتعليم ويشمل ذلك: أسس التعلم الجيد، ونظريات التعلم المختلفة وتطبيقاتها في مجال التدريس، والخصائص الجسمية والعقلية للطلاب.
- ينبغي أن يلم المعلم بالطرق والمداخل المختلفة للتدريس، ويتمكن من توزيعها حسب مقتضيات التعلم المختلفة لتلاميذه، كما يجب أن يتمتع بقدر من المهارات التدريسية اللازمة، لتمكينه من القيام بمهام عمله وسيشمل ذلك: مهارات تخطيط التدريس وتنفيذه، فضلا عن مهارات إدارة الصف والتعلم الصفي.
- لأننا في عصر تفجر المعرفة فمن الضروري إلمام المعلم بالمعلومات العامة خارج نطاق تخصصه، و نظرا لحاجة المعلم لاستثمار الوقت الذي يقتضيه لإكساب الثقافة و لزيادة اطلاعه في تخصصه الأكاديمي و مهاراته التربوية ينبغي عليه أن يولي الاهتمام الكبير لإتقان أساليب البحث باستخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب و الانترنت.

ج- **كفايات تخصصية:** وهي تلزم المعلم لإعداده الأعداد التخصصي في مجال تدريسه ويسمى البعض بالكنائات النوعية^٣، فلا بد أن يمتلك قدرا كبيرا من المعلومات الغزيرة في مجال تخصصه، وإتقانه لأساليب البحث المتبعة في هذا المجال، ومن المؤكد هنا على معلم التربية الإسلامية بد له أن يجيد تلاوة وحفظ القرآن الكريم، بالإضافة لحفظه للحديث الشريف وتمكنه من التفسير، والفقه، والعقيدة إلى جانب معرفته باللغة العربية قواعد وأدبها^٤.

وبناء على تلك المعطيات تتحدد مجموعة من الكفايات الضرورية التي يمكننا أن نطلق عليها صفة المعلم الكفء أو الفعال في تحقيق النتائج التعليمية وهي:

- ١- تمكن المعلم من المعلومات النظرية حول التعلم وسلوك المتعلمين وكذا من مفاهيم ونظريات.

^١ فتحي يونس وآخرون، التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ص ١٩٩.

^٢ داود بن درويش حلس، محاضرات في رائق تدريس التربية الإسلامية، ص ٢٣.

^٣ فتحي يونس وآخرون، التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ص ١٩٩.

^٤ داود بن درويش حلس، محاضرات في طرائق تدريس التربية الإسلامية، ص ٢٢.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ٢- التمكن من المعلومات في مجال التخصص الذي سيقوم بتدريسه.
- ٣- امتلاك المعلم لأدوات التعليم وحسن تسييرها أثناء الدرس.
- ٤- أن يتصف بمجموعة من المميزات الشخصية العقلانية والانفعالية والحركية التي لها تأثير مباشر مع حسن أدائه أثناء التعليم من باب جودة ما يقدم من معلومات من زاوية ومدى تأثيره وطرق اقناعه لمتعلم هذه المادة.

وفي المقابل صنف الدريج عدة كفايات ضرورية للمعلم واختصرها في النقاط التالية^١:

- أ- **البعد الأخلاقي**: مثل التمتع بأخلاقيات مهنية عالية، العدل، الحماس، المرونة، والشجاعة.
- ب- **البعد الأكاديمي**: ويضم الكفايات المعرفية الأكاديمية اللازمة لتمكينه من تدريس مادة ما بفاعلية واقتدار مثل الامام بمادة التخصص، امتلاك مهارات التقصي والاكتشاف العلمي والاطلاع على كل جديد.
- ت- **البعد التربوي**: والذي يقترن بالقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي بإتقان لتحقيق الأهداف التربوية من مثل: تحليل محتوى المادة، تحليل خصائص المتعلم، صياغة أهداف التدريس، تحديد طرائق التدريس والتقويم.
- ث- **بعد التفاعل والعلاقات الانسانية**: ويضم الكفاءات الوجدانية والاجتماعية مثل التعاون واقامة علاقات مع المتعلمين قائمة على الاحترام المتبادل وتشجيع المشاركة.

وخلاصة القول أن هناك نوعية خاصة من الكفايات الخاصة بالمعلم في حد ذاته والتي تساهم بشكل كبير في تحسين العملية التعليمية وتطوير التدريس بناء على المعرفة والتي تنعكس بشكل ايجابي على الطرف المكمل ألا وهو المتعلم والتي تكسبه في المقابل مجموعة من المعارف والمهارات والأفكار.

٢-١ الكفايات النوعية:

يقصد بها "مجموعة المعارف والمعتقدات والاتجاهات والمهارات التي يتمكن فيها المعلم، وتتضمن نوعين من القدرات هما التمكن الأكاديمي والأداء المهني فإذا أمتلك المعلم هذه الكفايات صار معلما كافيا أي كفتا^١."

^١ محمد الدريج، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف الى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب، العين الجامعي، مصر ٢٠٠٤، ص ٣٠٠.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وأيضا هي "أعلى مستوى يحققه المعلم باستخدام أساليب التعلم الذاتي في المعارف والمهارات والاتجاهات في مجال تدريسه لمادة تخصصه"^٢.

فعملية اكتساب المعلم للكفايات اللازمة هي عملية تحسين المسار التعليمي في المدارس وبالتالي ينعكس ذلك على أداء المعلمين بشكل ايجابي، مما يتطلب من معلم مادة التربية الإسلامية على وجه الخصوص ألا يقف عند حد معين من التعليم بل يجب عليه أن ينمي معارفه ومهاراته بصورة دائمة، وأن يطور نفسه في ضوء ما يطرأ على الساحة من تطورات وعلى المناهج من تراكم معرفي، سعيا في تحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المرجوة بأقل جهد ووقت ممكن، لذا تتضح أهمية اكتساب المعلم للكفايات النوعية اللازمة خاصة في العصر الحالي الذي يتسم بالعديد من التغيرات والتطورات في مجال المعرفة والمعلومات، وتبرز ضرورة الكفايات في كون التدريس مهنة لها متطلباتها وشروطها الخاصة بها، كما "أن المعلمين الذين لديهم معرفة أكثر وضوحا وتنظيما بتخصصاتهم يسرعون الى تدريس بتميز بترايط المعارف ووضوحها وتنوعها، كما أن المناقشات التي يقودها هؤلاء المعلمون تتميز بالحيوية، واستثارة الاهتمام عند الطلاب بمختلف مستوياتهم ولقد وجد أن المعلمين أصحاب المعرفة غير المنظمة بشكل جيد، يقدمون تدريسا غير فعال في معظم الاحيان"^٣.

جميع هذه العوامل تؤكد على أهمية تزود معلم مادة التربية الإسلامية بالكفايات التي تجعل تدريس هذه المادة بشكل سليم مقنع.

٢- أهمية الكفايات النوعية في العملية التعليمية:

أكد الاسلام على أن معلم التربية الإسلامية صاحب مهمة عظيمة فهو يعمل على تربية النفوس وتزكيتها قال تعالى: { رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ ۚ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ } سورة البقرة ١٢٩ ، كما أثنى سبحانه وتعالى على القائمين بدعوة الناس والذين يحسنون تبليغ الدعوة بقوله: { وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ } سورة فصلت ٣٣ ، وقد أكد القرآن الكريم على أهمية الكفاية وضرورة توفرها،

^١ حسن شحاته، تعليم الدين الاسلامي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية، القاهرة، ١٩٩٦، ص ٣٥٨.

^٢ سراج وزان، الكفايات النوعية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير جامعة عين الشمس/ القاهرة، ١٩٨٣، ص ٥٦.

^٣ غادة خالد عيد، قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الأردن، ١٩٩٦، ع ٣، ص ٨٩.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



حيث أن العمل الناجح ينبئ عن كفاية من يقوم به قال تعالى: " { وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ } سورة الاخلاص آية ٤ .

وهذا يدعو معلم التربية الإسلامية أن يكون ملماً بالمادة العلمية التي يقدمها حريص كل الحرص على الاستزادة بالعلم الشرعي التخصصي في مجاله تنشياً مع قوله تعالى: { وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا } سورة طه، آية ١١٤ .

تعدد وتباين المصادر التي يلجأ إليها الباحثون في اشتقاق وتحديد الكفايات المرتبطة بموضوع الدراسة الخاص بهم، ويعزى اختلاف نوعية وطبيعة المصادر التي يلجأ إليها الباحثون تبعاً لطبيعة الكفايات اللازمة لموضوعهم والتي تختلف من موضوع لآخر تبعاً للمعارف والقدرات والمهارات المطلوب الوصول إليها إلى مستوى التمكن المحدد لذلك يجب على معلم مادة التربية الإسلامية أن يراعي عدة نقاط أساسية التي تسمح له بتنمية كفاياته في مجال التعليم نذكر منها:

- مواكبة مستجدات العصر والسعي في سبيل التصدي للحملات المغرضة على الدين الإسلامي.
- أهمية الاسترشاد بكتاب الله عز وجل وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم في اشتقاق كفايات معلم التربية الإسلامية على وجه الخصوص.
- الرؤية التي يتبناها المسؤولون عن تخطيط وتطوير مناهج التربية الإسلامية بمراحل التعليم المختلفة.
- وضع أهداف قريبة وبعيدة يشدوا إليها معلم هذه المادة .

كما يشيع بين الباحثين والخبراء عدة أساليب لتحديد الكفايات إلا أن أكثرها شيوعاً، ستة وهي^١:

- ١- ترجمة وتحليل محتوى المقررات الدراسية إلى كفايات، ينبغي أن تتوافر عند المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها.
- ٢- تحليل المهمة، ويقصد بذلك الوصف الدقيق لأدوار المعلم ثم يترجم هذا الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.
- ٣- دراسة حاجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم، ويترجم هذا كله إلى كفايات يجب أن تتوافر عند المعلم الذي يتصل بهم.

^١ فهد الشريف، بناء خطة استراتيجية قائمة على الكفايات لإعداد معلم اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٤٢٧هـ، ص ٤١.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



٤- تقدير الاحتياجات، وذلك بدراسة المجتمع المحيط بالمدرسة والتعرف على متطلباته وتحديد المهارات

اللازمة توافرها عند المتخرجين في هذه المدرسة الأداء وظائفهم في مجتمعهم، ثم ترجمة هذا كله إلى

كفايات ينبغي أن تتوافر عند معلمي هذه المدرسة.

٥- التصور النظري لمهنة التدريس، والتحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور وفي هذا الأسلوب يبدأ

الباحث بمجموعة اقتراحات حول التدريس، وما ينبغي أن يكون عليه المعلم، ومنا يحدد الكفايات

المناسبة.

٦- تصنيف المجالات في عناقيد، يضم كل منها عدد من المجالات ذات الموضوع المشترك مستخلصا

منها ما يشترك بينها من أمور، تترجم بعد ذلك إلى كفايات للمعلمين.

كما يمكننا إضافة بعض الكفايات الضرورية لممارسة هذه المهام والتي تلزم معلم التربية الإسلامية على

وجه الخصوص نذكر منها:

- القدرة على ايراد الأدلة والحجة في درسه من القرآن والسنة.
- القدرة على توجيه المتعلمين على وجوب الاقتداء بسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم.
- المعرفة بمجمل المواضيع التي يقدمها والامام بحمل المصطلحات المختلفة الواردة في علم الحديث.
- أن يكون متمكن من أوجه الفصاحة والبلاغة في اللغة العربية.
- تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلمين، بما يدرسون ويحفظونه من كلام الله.
- تدريب المتعلمين على مهارات القراءة الصامتة.
- ربط ما يدرسه التلميذ في مؤسسته وبالواقع الخارجي ومدى تأثيرهم بالقوة الحسنة لتكوين جيل معدل سلوكيا وفكريا وعلميا.

٣- الكفايات النوعية اللازمة لمادة التربية الإسلامية:

لعل التعريف الصحيح بمفهوم التربية الإسلامية هو الذي يقول: "التربية الإسلامية هي تنشئة الفرد على الإيمان بالله ووجدانية تنشئة تبلغ أقصى ما تسمع إمكاناته ولأتمته وعلى خلافة الله في أرضه، وجديرا على فعل الخير لنفسه ولأتمته وعلى خلافة الله في أرضه، وجديرا في الآخرة برضى الله وثوابه"،^١ والجدير

^١ إبراهيم الشافعي، راشد الكثيري، سر الختم على المنهج المدرسي من منظور جديد، العبيكان، الرياض، ١٩٩٦، ص: ٣٧.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



بالملاحظة في هذا التعريف أن التربية الإسلامية هي تربية إيمانية تسعى لغرس عقيدة الإيمان في الفرد، ليكون عنصرا فاعلا للخير منبععا للنفع، ساعيا لبناء فرد صالح للمجتمع.

كما عرفها القاسمي بأنها: "منهج كامل للحياة ونظام متكامل لتربية النشء، فهي تشمل على أهداف وفلسفة ومناهج التعليم وطرائق التدريس، وهي تحرص على الفرد والمجتمع، وتحرص أيضا على القيم المادية والروحية والأخلاق، وتوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة".^١

كما أنه يفترض على معلم هذه المادة أن يتسم بمجموعة من الخصائص الشخصية لها علاقة مباشرة وكبيرة في القيام بمهمته النبيلة، ومن هذه المقومات نذكر:^٢

- **غزارة العلم:** لا يكفي مدرس التربية الإسلامية أن يعرف ما هو مدون في كتب التربية الإسلامية بل عليه أن يوسع دائرة معارفه ومعلوماته.
- **قوة الشخصية:** وتشمل عدة جوانب كالثقافة المتكاملة، والقُدوة الخلقية، والقيم الخلقية، والالتزام بالفصحي، والصحة والقوة والنظافة، وأدب التعامل مع طلبته.
- **الإحاطة بطرائق تدريس مادة التربية الإسلامية.**

ومما سبق تؤكد المعطيات على أن معلم التربية الإسلامية صاحب مهنة عظيمة فهو يعمل على تربية النفوس وتزكيتها، مما يفرض أن يكون معلم هذه المادة ملما بالمادة العلمية التي يقدمها حريص كل الحرص على الاستزادة بالعلم الشرعي الشخصي في مجاله متماشيا مع مستوى التلاميذ وأعمارهم بتحديد نوعية وطبيعة المصادر التي يلجأ إليها المعلم تبعا لطبيعة الكفايات اللازمة لموضوعهم والتي تختلف من موضوع لآخر تبعا للمعارف والقدرات والمهارات المطلوب الوصول بها إلى مستوى التمكن المحدد، فمعلم مادة التربية الإسلامية عليه أن يراعي ما يلي:

- **أهمية الاسترشاد بكتاب الله عز و جل وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم في اشتقاق كفايات معلم التربية الإسلامية على وجه الخصوص.**
- **مواكبة مستجدات العصر والسعي في سبل التصدي للحملات المغرضة على السنة النبوية.**
- **العمل على مراعاة ما يتضمنه القرآن والحديث الشريف من محتوى وما يناسبه من طرق تدريس.**
- **الرؤية التي يتبناها المسؤولون عن تخطيط وتطوير مناهج التربية الإسلامية بمراحل التعليم العام.**

^١ علي محمد القاسمي، مفهوم التربية الإسلامية وطرائق التدريس، دار المنار للنشر والتوزيع، الإمارات العربية، ١٩٩٩، ص: ٥٤.

^٢ عبد الرحمان عيسى الحسون، طرائق التدريس العامة، وزارة التربية، المديرية العامة للمستلزمات التربوية، بغداد، ٣، ٢٠٠٠، ص: ٠٢.

- فلسفة وطبيعة مادة التربية الإسلامية وأهدافها في جميع المراحل العمرية التعليمية المختلفة.
- مراعاة التدرج في بناء المفاهيم.
- أن يختار وسائل تعليمية تساعد على تحقيق الأهداف بعناية.
- يختار منظمات تمهيدية بمهارة و يهيئ مناخا مناسباً للتعلم.
- يحدد خطوات سير الدرس بوضوح.
- ييسر تفاعل الطلبة مع عناصر الدرس و يوصلها بحياته .
- صوته واضح و مميز، و يستخدم تفسير طبقات هذا الصوت باقتدار.

٤- خاتمة:

مادة التربية الإسلامية والتي تختلف عن تدريس أي علم آخر انطلاقاً من أهمية الدور الذي تقوم به في بناء الفرد لمسلم وتنمية الأخلاق والدعوة إلى خلق الفرد الناجح المعتدل بنهج سيد الخلق صلى الله عليه وسلم وهذا ما يعزز ضرورة الاهتمام بمعلم هذه المادة ونوعية الكفايات التي لزمه لأداء هذه المهمة النبيلة، وهذا ما يلزم:

- متابعة حاجات المدارس من المواد والأجهزة التكنولوجية الحديثة، لمواكبة العصر الحديث.
- تنظيم دورات متنوعة لمعلمي التربية الإسلامية والزامهم بحضورها والتقيد بها.
- متابعة المعلمين في الميدان من خلال الندوات وزيارة المفتشين والمدراء.
- أن يختار وسائل تعليمية تساعد على تحقيق الأهداف بعناية.
- يختار منظمات تمهيدية لدروسه بمهارة ويهيئ مناخاً مناسباً للتعلم.
- يحدد خطوات سير الدرس بوضوح.
- ييسر تفاعل الطلبة مع عناصر الدرس ويوصلها بحياته.
- صوته واضح ومميز، ويستخدم تغيير طبقات هذا الصوت باقتدار.
- زيادة عدد حصص التربية الإسلامية كي يتمكن المعلم من استخدام الوسائل والأجهزة الحديثة بشكل سليم في درسه.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- إعادة النظر في مناهج التربية الإسلامية في جميع الأطوار التعليمية وتطويرها بما يناسب تطوير مناهج التعليم ومواكبة التطور الحضاري للبشرية.

القرآن الكريم

٥-المصادر والمراجع:

- ١- الدريج محمد : الكفايات في التعليم، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ٢٠٠٣.
- ٢- التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف الى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب، العين الجامعي، مصر ٢٠٠٤.
- ٣- الحسون، عبد الرحمان عيسى ، طرائق التدريس العامة ، وزارة التربية ، المديرية العامة للمستلزمات التربوية، بغداد، ط٣، ٢٠٠٠
- ٤- حلس ، داود بن درويش ، محاضرات في طرائق تدريس التربية الاسلامية، ادارة تعليم شقراء- الرياض، ط٣، ١٤٣١هـ-٢٠١٠.
- ٥- الشافعي ، ابراهيم ،الكثيري ، راشد ، سر الختم على المنهج المدرسي من منظور جديد ، العبيكان ، الرياض، ١٩٩٦.
- ٦- شحاته حسن ، تعليم الدين الاسلامي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية، القاهرة، ١٩٩٦.
- ٧- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ربحانة، ط١، ٢٠٠٣م، ص٩٧-٩٩.
- ٨- عطا ابراهيم محمد ، المرجع في تدريس التربية الاسلامية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ٢٠٠٥.
- ٩- غريب عبد الكريم ، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية، ط٣، ٢٠٠٣.
- ١٠- القاسمي ، علي محمد ، مفهوم التربية الإسلامية و طرائق التدريس ، دار المنار للنشر و التوزيع ، الامارات العربية ، ١٩٩٨.
- ١١- مرعي توفيق أحمد ، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان عمان، ١٩٨٣.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ١٢- ابن منظور، لسان لعرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط٤، ج (١٣)، ٢٠٠٥.
- ١٣- يونس فتحي وآخرون، التربية الدينية الاسلامية بين الأصالة والمعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩.

-الأطروحات:

- ١-الشريف فهد ، بناء خطة استراتيجية قائمة على الكفايات لإعداد معلم اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٤٢٧هـ.
- ٢-وزان سراج ، الكفايات النوعية اللازمة لمعلم التربية الاسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير جامعة عين الشمس/ القاهرة، ١٩٨٣.

-دوريات:

- غادة خالد عيد، قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الأردن، ١٩٩٦، - عليهم السلام -

الطرق النبوية في التعليم ودورها في اكساب الكفاءات لدى الأستاذ والطالب.

نصر الدين أجدير.

أستاذ محاضر — أ — بقسم العلوم الإسلامية جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.

هشام تقوروت.

باحث دكتوراة تخصص تفسير وعلوم قرآن. جامعة أبو بكر بلقايد — تلمسان.

ملخص:

يعتبر التعليم الركيزة الأساسية في بناء المجتمعات وكذا دليل على رقيها وتطورها الحضاري والفكري، فلهذا حرصت الرسالة المحمدية على هذا الجانب المهم في حياة الفرد المسلم، فكان الرسول الله صلى الله عليه وسلم يعلم أصحابه أمور دينهم ودنيا، وتعددت أساليبه وطرقه التعليمية بين الفينة والأخرى. فعلى إثر هذا تنبثق تلك الطرق التي تسعى إلى تكوين الأستاذ والطالب باعتبارهما لبنة هذا المجتمع وأمله المنشود في رفعة ورفيقه.

نروم في هذا البحث إلى إبراز الطرق التعليمية التي أوضحها المنهج المحمدي، ونهدف كذلك إلى معرفة الدور الذي تلعبه تلك الطرق في بناء الكفاءات وتطويرها. وهذا الأمر يقودنا إلى طرح تساؤلات نسعى من خلال هذا البحث إلى الإجابة عنها، وهي كالتالي: ما هي الطرق المحمدية التي وظفها الرسول صلى الله عليه في العملية التعليمية؟ كيف ساهمت في بناء الكفاءات؟ وما هي انعكاساتها على الأستاذ والطالب؟ من أجل هاته الغايات التي سيقتم نرسم التصور التالي:

الورقة الأولى في فذلكة تاريخية حول العملية التعليمية في بيئة قريش.

الورقة الثانية حول تردد مراتب النظر والطلب في مجالس النبوة .

الورقة الثالثة المسالك النبوية وطرائق استثمارها في بناء الكفاءات العلمية.

خاتمة

**Méthodes prophétiques dans l'éducation et leur rôle dans
la fourniture de compétences au professeur et à l'étudiant.**

Résumé :



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



L'enseignement est considéré comme le principal pilier de la construction des sociétés, ainsi que la preuve de son progrès et de son développement culturel et intellectuel. Par conséquent, le message de notre prophète Mohamed (Que la *paix* et la bénédiction de Dieu soient sur *lui*) était passionné par cet aspect important de la vie de l'individu musulman, de sorte que le Messenger de Dieu, que Dieu le bénisse et lui accorde la paix, a enseigné à ses compagnons leurs questions religieuses et mondaines, et ses méthodes et méthodes éducatives variaient de temps en temps. À la suite de cela émergent ces méthodes qui cherchent à former l'enseignant et l'élève car ils sont la pierre angulaire de cette société et son espoir souhaité pour son avancement et son avancement.

Nous visons dans cette recherche à mettre en évidence les méthodes pédagogiques expliquées par le curriculum mahométan, et nous cherchons également à connaître le rôle que ces méthodes jouent dans la construction et le développement des compétences. Cela nous amène à poser des questions que nous cherchons à travers cette recherche pour y répondre, et elles sont les suivantes: Quelles sont les méthodes de Mahomet que le Prophète, que Dieu le bénisse, a employées dans le processus éducatif? Comment ont-elles contribué au renforcement des compétences?



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



Quelles sont ses réactions sur l'enseignant et l'apprenant? Dans l'intérêt de ces objectifs qui ont été poursuivis, nous dessinons le scénario suivant :

Le premier article d'une histoire historique sur le processus éducatif dans l'environnement Quraish.

Le deuxième article sur la fréquence de considération et de demande dans les conseils de prophétie.

Le troisième article Les voies prophétiques et les méthodes pour les investir dans le renforcement des compétences scientifiques.

Conclusion.

مقدمة:

إن الميزان المعبر في بناء الحضارات والرفي العلمي إذ به تكال الأمم ومدى تطورها وازدهارها وهذا لا يتأتى إلا ببذل نفيس الأنفاس من الأوقات والجهود، لذا حرصت الرسالة النبوية على تحقيق هذا المقصد وبذلت في ذلك سبلا وطرائق موصلة إليه على النحو الأكمل لتكون نبراسا للمقتدي إن كان متلقيا أو ملقنا فمحالس النبوة محالس مؤيدة بكمال الوحي ومرتادوها من الصحابة كان لهم حضوة الاقتداء بالأكمل وانعكس هذا على شخصيتهم العلمية التي حملت لواء التعليم بعد النبي صلى الله عليه وسلم، وكونهم عاشروا مجالسه وأفادوا من طرائق تعليمه أكسبهم مهارة ودربة في التلقين والتلقي ليرسموا بذلك مقاما خاصا يسمى مقام المعاشرين للنبي صلى الله عليه وسلم وهاته المسالك التي يلتمسها الخذاق من أهل الصنعة يسعون إلى استثمارها وتكييفها حسب الواقع المعاش من جهة ومن جهة ثانية عن جلب الطرائق في التلقي والأخذ من معاشره الصحابة للنبي صلى الله عليه وسلم ومن تصرفات النبي صلى الله عليه وسلم لتسلب السمات التي يتوجب على الأستاذ أن يتلبس بها فالكفاءة متى اتحد فيها نبل وشموخ المعلم وحلية الطالب توافق القصدان وحققا بذلك الثمرة المنشودة. ومتى تحققت هذه الثمرة حققنا الغاية أو المقصد الأكمل في المجتمع لترقيته واكتمال صرح الحضارة فيه، من خلال هذا البحث نروم وصلا بالطرق النبوية الحمديدية للتعليم ونصبوا إلى بيان الغاية السامية التي تسلب من تلكم الطرق لبناء الكفاءات والتطوير

معارف الأستاذ والطالب على حد سواء، هذا الأمر يقودنا إلى طرح انشغالات هي كالتالي: ما هي الطرق الحمديّة التي وظفها الرسول صلى الله عليه في العملية التعليمية؟ كيف ساهمت في بناء الكفاءات؟ وما هي انعكاساتها على الأستاذ والطالب؟ واعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج التحليلي في دراسة تلك الطرق النبوية من أجل استثمارها في بناء وتطوير كفاءة الأستاذ والطالب، واستعنا في ذلك على أداة الاستقراء التي من خلالها اسقضاء واستقراء الأحاديث التي تحمل في طياتها تلك الطرق النبوية في التعليم. ومن أجل تلك الغايات التي سيقت نرسم التصور التالي:

المحور الأول: فذلكة تاريخية حول العملية التعليمية في بيئة قريش.

تعتبر الجزيرة العربية موطن ومسكن العرب، وقد عرفوا بأنهم أهل بادية، وجل معارفهم مستوحاة من تلك البوادي. وما يلاحظ عليهم أيضا القسوة والغلظة من جهة والكرم والجلود والكرم من جهة أخرى. تميز العرب ما قبل الإسلام بعبادتهم للأوثان التي ينحتونها بأصابع أيديهم، فقد تركوا شريعة أبيهم إبراهيم واتبعوا الذين الذي ابتدعه لهم الخزاعي، "فمن ذلك اليوم فشا الجهل بينهم وقلّ العلم فيهم وأضاعوا صنائعهم وتشتتوا في الأطراف والأكناف، ووقع التنازع والتشاجر بين القبائل وتكاثرت البغضاء بينهم، فلم يبق عندهم علم منزل ولا شريعة موروثة من نبي ولا أيضا مشغلون ببعض العلوم العقلية المحضة كالطب والحساب ونحوهما إنما علمهم ما سمحت به قرائحهم من الشعر والخطب أو ما حفظوه من أنسابهم وأيامهم أو ما احتاجوا إليه في دنياهم من الأنواء والنجوم أو في الحروب ونحو ذلك"^١.

فالعرب كانت تفتقر إلى العلوم كثيرا، اللهم إلا تلك العلوم التي يحتاجونها في حياتهم اليومية كالشعر والخطب وعلم الأنواء وعلى الأنساب، فهذه العلوم -الشعر والخطب والأنساب- كونت في نفسية الإنسان العربي والقرشي خاصة ما يسمى بالعصبية القبلية، إذ كانوا ينشدون الأشعار ويؤلفون خطبا رنانة يتفاخرون فيها بأنسابهم وبني جلدتهم، وفي مقابل ذلك ينشدون الأشعار من أجل هجاء أعدائهم.

والمتصفح في ثنايا التاريخ القديم الذي يرجع إلى الفترة الجاهلية، يجد أن العرب كانوا يفتقرون إلى العلوم العقلية مثل ما تزخر به اليونان، وإنما ذاع صيتهم في الشعر وفي فصاحتهم العربية وقوة البلاغة في لسانهم. نقل أحمد أمين رأي ابن خلدون في العرب قائلا عنهم: "وهم أبعد الناس عن العلوم، لأن العلوم ذات ملكات، محتاجة إلى التعليم، فاندرجت في جملة الصنائع، والعرب أبعد الناس عنها كما قدمنا، فصارت

^١ بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، محمود شكري الألوسي، شرح وتصحيح: محمد بهجة الأثري، دار الكتاب المصري، الطبعة الثانية، ج ٣، ص ٨١.

العلوم لذلك حضرية، ويُعدّ العرب عنها وعن سوقها^١. كانت أنماط حياة العرب في تلك الحقبة عادية بسيطة، وقد فرضتها عليهم البادية وأحوالها فلم تكن لهم تطلعات ومشارف كبيرة، اللهم إلا أن يحققوا لأنفسهم ذلك الاكتفاء الذاتي فقط، وهذا الأمر حصر تفكير العربي آنذاك في أمور بسيطة جعلها محل اهتمام في أشعاره وخطبه، فنجد فيها وصف الحبيب والبكاء على الأطلال والاعتزاز بالأنساب، وكانوا يستعملون في تشبيهاتهم الحيوانات التي كانت تحوم في فلكهم.

فلو نظرنا إلى الحياة العقلية للعرب في الجاهلية نجدها محدود وقاصرة، فالعربي لم يكن يمتلك بعد النظر وحرارة طرح السؤال حول ما يحيط به مثل الفيلسوف اليوناني، وكذلك تميز تفكيرهم بالسذاجة والتشبع بالخرافات والأساطير.

ولكن هذا الأمر ليس عائقاً لتعلم بعض العلوم، فرغم بداوة التفكير وقلة العلوم، إلا أنهم امتلكوا ملكات عقلية لا يحتاج فيها إلى نقل ولا كتاب وهذا راجع إلى تلك الطبيعة البدوية. وقد مكّنهم هذا الأمر في تأليف الشعر وتذكره، ومن مظاهر الحياة العربية في العصر الجاهلي أنها كانت مبنية على الشعر واللغة والأمثال والقصص، ولم يكن لهم علم وفلسفة ذات أصول وقواعد، يقول أحمد أمين حينما تكلم عن العلوم التي كانت عند العرب آنذاك: "لكن من الخطأ البين أن تسمى هذه الأشياء علماً كما يفعل الألوسي وغيره فيقول: ومن علومهم علم الطب، وعلم الأنواء وعلم السماء، ثم يشيدون بذكر ذلك حتى يوهوك أنه كان عندهم علم منظم بأصول وقواعد؛ فإن ما كان عندهم من هذا القبيل لا يتعدى معلومات أولية وملاحظات بسيطة"^٢.

إن كلام أحمد أمين حول ماهية العلم صحيحة ولا غبار عليها، فلا نسمي العلم علماً إلا إذا كان مبنياً على قواعد وأسس تحافظ على درجة صدقه ومصداقيته. والعرب لم تكن تعرف هذا الأمر قط، فالشعر الأجود عند العرب هو ذلك الشعر الذي كانت تطرب له الآذان وترقص عنده الجوارح.

وإن العملية التعليمية القائمة في الشعر عند العرب كانت مكونة من مرحلتين أساسيتين وهم التطويل في الكلام من جهة وإيجازه من جهة أخرى، "سئل أبو عمرو بن العلاء: هل كانت العرب تطيل؟ قال: نعم ليسمع منها. قيل: هل كانت توجز؟ قال: نعم ليحفظ عنها"^٣. كان لهذه العملية الأثر البالغ في حفظ أشعار العرب، فالتطويل في الشعر العربي جعل الأسماع تشنف له وتتلذذ بسماعه، والشعر في ذلك الزمان

^١ فجر الإسلام، أحمد أمين، دار الكتاب العربي - بيروت - لبنان، الطبعة الحادية عشر، ١٩٧٩م، ص ٣٢.

^٢ فجر الإسلام، أحمد أمين، ص ٤٨.

^٣ بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، محمود شكري الألوسي، ج ٣، ص ٨٣.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



كان مثل القرآن في زماننا، فكان ينزل الكريم في منزلته ويرفع قدره، ويلجأ إليه اللئيم حتى يستعطف به الناس، وكان للإيجاز في تلك الأشعار اليد الطولى في تسهيل الحفظ، لما كان للعرب من ملكة للحفظ. ومن العملية التعليمية التي كانت شائعة في ذلك الزمان التعليم بالتجربة والوراثة، إذ تحصلت بعض العلوم عندهم عن طريق الوراثة مثل الطب وغيره، يقول ابن خلدون في مقدمته عن علم الطب عند العرب: "وللبادية من أهل العمران طب بينونه في غالب الأمر على تجربة قاصرة على بعض الأشخاص متوارثا عن مشايخ الحي وعجائزه"^١، "ومثل هذا يقال فيما ورد عنهم من الكلام في الأنواء والسماء؛ فهي معلومات بنيت على تجربة ناقصة تصيب حيناً وتخطئ أحياناً، ويتناقلها الناشئون على آبائهم"^٢.

تميزت العملية التعليمية في البيئة الجاهلية على وجه العموم والقرشية على وجه الخصوص بالتطويل والإيجاز في سرد الأشعار وذلك من أجل سماعها وحفظها، وكذلك التجربة التي قام بها أشخاص وتوارثتها عنهم الأجيال الناشئة، فيمكن القول أن البيئة العربية لم تتسم بالعلوم حتى تتعدد طرق التعليم فيها، وإنما كانت طرقا جبلية وفطرية تعلموها وتوارثوها عن آبائهم وحررتهم الطبيعة البدوية فيهم.

المحور الثاني: تردد مراتب النظر والطلب في مجالس النبوة.

ذكرنا في المحور الأول أن العرب لم تكن لها صلة بالعلوم بتاتا، وإنما بعض العلوم التي اصطلح عليها علما، ولكن لم تكن لها أصول وقواعد مبنية عليها كما هي تلك العلوم التي عندنا في زماننا، ولقد انتهجت طرقا في تعليمها وذلك حسب ما دعت إليه الضرورة وفرضته عليه تلك البيئة البدوية.

وما إن شاع فجر الإسلام وبزغ نوره في الأفق وأصبح لأولئك العرب دستور يمشون بتعاليمه ورسول يهتدون بهديه، فكان لزاما عليهم أن يتعلموا أمور دينهم من المعلم الأول ألا وهو الرسول صلى الله عليه وسلم الذي كان نعم المعلم في التربية والتعليم وكان الصحابة رضوان الله عليهم نعم الطلبة.

انتهج النبي صلى الله عليه وسلم طرقا كثيرة ومتنوعة في العملية التعليمية، وذلك من أجل تقريب مفهوم الرسالة ونقلها على وجهها الصحيح للصحابة رضوان الله عليهم، والمتتبع لسيرته صلوات ربي وسلامه عليه في كتب السير وفي متون الأحاديث الشريفة، يجد تلكم الطرق والمناهج التعليمية التي استخدمها الرسول الله عليه وسلم في تعليم أصحابه ونذكر منها:

١ - الإحالة على المشاهد والمعهود:

^١ مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن ابن خلدون، تح: عبد الله محمد درويش، دار يعرب-دمشق، الطبعة الأولى، ١٤٢٥هـ -

١٩٥١م، ص ٢٦٨.

^٢ فجر الإسلام، أحمد أمين، ص ٤٨.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



اعتمد النبي صلى الله عليه وسلم على هذا الأسلوب مع الصحابة لترسيخ عمله الذي يقوم به في الأذهان، فالتطبيق العملي للشعائر والعبادات مظنة ترسخه في الأذهان، كان النبي صلى الله عليه وسلم يأمر أصحابه بأن يتابعوه في كل ما يفعله من أمور الدين، فقد روي عنه صلى الله عليه وسلم أنه قال: «مَنْ تَوَضَّأَ نَحْوَ وُضُوئِي هَذَا ثُمَّ رَكَعَ رَكْعَتَيْنِ لَمْ يُحَدِّثْ فِيهِمَا نَفْسُهُ غُفْرَ لَهُ مَا تَقَدَّمَ مِنْ ذَنْبِهِ»^١، وروى مالك بن الحوارث رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «صَلُّوا كَمَا رَأَيْتُمُونِي أُصَلِّي فَإِذَا خَضَرَتِ الصَّلَاةُ فليُؤْذَنَ لَكُمْ أَحَدُكُمْ وَلِيُؤْمَكُم أَكْبَرُكُمْ»^٢، وروي عن جابر أنه رأى النبي صلى الله عليه وسلم يرمي على راحلته يوم النحر، ويقول: «لِتَأْخُذُوا مَنَاسِكُكُمْ، فَإِنِّي لَا أَذْرِي لَعَلِّي لَا أَحُجُّ بَعْدَ حَجَّتِي هَذِهِ»^٣، كل هذه الأحاديث تبين طريقة أداء المناسك التي قام بها النبي صلى الله عليه وسلم ورآها الصحابة رضوان الله عليهم ونقلوها عنه كما جاءت وكما فعلها النبي صلى الله عليه وسلم.

إن التجربة والتطبيق في مجال العلوم سبيل لمعرفة الحقائق وبناء المعارف ويحصل التصديق بها، يسمى ابن خلدون العقل القائم على التجربة بالعقل التجريبي، فالتجربة عنده هي الرهان الحقيقي الذي يحصل به بناء الكفاءة، وهذا ما جسده الرسول صلى الله عليه وسلم مع أصحابه في أسلوبه العملي والتطبيقي لأمر العبادات والشعائر، إذ تسعى الجامعات لتجسيد هذا الأسلوب الذي يعتبر أداة فعالة في تكوين وبناء الكفاءة عند الطالب، وكذلك طريقة لكي يوصل بها الأستاذ أهداف درسه للطلبة.

٢- أسلوب استشارة الوجدان:

إن هذا الأسلوب يبعث في النفس البشرية الفضول وحب الاستكشاف والتطلع لما تشوق من أجله، فكان هذا الأسلوب من الطرق التي سلكها الحبيب صلوات ربي وسلامه في تلقين أصحابه أمور دينهم، فلقد روي عن أبي سعيد، أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: «أَلَا أَدُلُّكُمْ عَلَى شَيْءٍ يُكَفِّرُ اللَّهُ بِهِ الْخَطَايَا، وَيُزِيدُ بِهِ فِي الْحَسَنَاتِ»، قَالُوا: بَلَى يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ: «إِسْبَاغُ الْوُضُوءِ عِنْدَ الْمَسَاجِدِ،

^١ صحيح البخاري، البخاري، محمد زهير، دار طوق النجاة، الطبعة الأولى، ١٤٢٢ هـ، كتاب الوضوء، باب من توضع ثلاثاً، رقم الحديث: ١٥٩، ج ١، ص ٤٣.

^٢ مسند الإمام الشافعي، الشافعي، تح: يوسف علي الزواوي وعزت العطار، دار الكتب العلمية-بيروت-لبنان، د.ط، ١٣٧٠ هـ-١٩٥١ م، كتاب الصلاة، باب في الجماعة وأحكام الإمامة، رقم الحديث: ٣١٩، ج ١، ص ١٠٨.

^٣ صحيح مسلم، الإمام مسلم، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي - بيروت، كتاب الحج، باب استحباب رمي جمرة العقبة يوم النحر راكباً، رقم الحديث: ١٢٩٧، ج ٢، ص ٩٤٣.

وَكَثْرَةُ الْخُطَى إِلَى هَذِهِ الْمَسَاجِدِ^١، إن هذا الفعل الذي قام به النبي صلى الله عليه وآله أثر في نفوس الصحابة حب التطلع لما سيخبرهم، فكان هذا الأمر مشوقا حتى يتعلموا أمرا جديدا في الدين. ومن أمثلة هذا الأسلوب قوله صلى الله عليه وآله وسلم للفقراء: «أَلَا أُحَدِّثُكُمْ بِأَمْرٍ إِنْ أَخَذْتُمْ بِهِ أَذْرَكْتُمْ مَنْ سَبَقَكُمْ، وَلَمْ يُدْرِكْهُ أَحَدٌ بَعْدَكُمْ، وَكُنْتُمْ خَيْرَ مَنْ أَنْتُمْ بَيْنَ ظَهْرَانِيهِ إِلَّا أَحَدٌ عَمِلَ مَا عَمِلْتُمْ؟»^٢، هذه الواقعة حدثت للفقراء الذين شكوا إلى النبي صلى الله عليه وآله وسلم حالهم مع الأغنياء، فما كان منه إلا أن يدهم على أمر يكسبون به أجر الأغنياء أو أكثر، فقوله صلى الله عليه وآله وسلم وتعطش أولئك الفقراء لأن يعرفوا ذلك الأمر الذي يحل مشكلتهم ويرفع الغبن عليهم شوقهم وحرك أفتدتهم لأن يطلبوا ذلك الأمر ويحفظوه عن رسول الله ويطبقوه في حياتهم.

لقد بنى النبي صلى الله عليه وآله وسلم تعليمه على أسلوب التشويق، الذي يعتبر أسلوبا يبعث "على إيقاظ الهمم، وإذكاء النفوس، إذ النفس البشرية تتطلع إلى استكشاف كل جديد. بل إن إثارة المتعلم وتشويقه، تجعله يبحث ويستقصي بلهف شديد ورغبة شديدة في معرفة ذلك الشيء المشوق"^٣، إذ يعتبر التحفيز والتشويق عنصرا مهما تبني عليه الدراسات الأكاديمية كفاءة الطالب والأستاذ، فهي تسعى من خلال هذه البحوث إلى تطوير جودة التعليم، وهذا الأسلوب فعال ومهم في العملية التعليمية لأنه يمنع الاستكشاف والرغبة في تطوير المعارف والخبرات.

٣- أسلوب الحوارات التصورية والأقيسة المنطقية:

إن هذا الأسلوب العملي بتطبيق الجانب الحواري بطرح السؤال وإثراء حلقة العلم والمجالس بالمناقشة الهادفة والحوار الإيجابي النافع، يكسب المتعلم مهارة الحوار وكذلك يشحن فيه حب التطلع والمعرفة الجواب ويتشوق لذلك. ولقد كان هذا منهج النبي صلى الله عليه وآله وسلم مع أصحابه يطرح عليهم السؤال ويترك لهم فسحة المناقشة إن عرفوا. فعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم قال: «أَتَدْرُونَ مَنْ الْمُفْلِسُ؟» قَالُوا: الْمُفْلِسُ فِينَا يَا رَسُولَ اللَّهِ، مَنْ لَا دِرْهَمَ لَهُ، وَلَا مَتَاعَ، قَالَ: «الْمُفْلِسُ مَنْ أَمَّتِي يَوْمَ الْقِيَامَةِ مَنْ يَأْتِي بِصَلَاةٍ، وَصِيَامٍ وَزَكَاةٍ، وَيَأْتِي قَدْ شَتَمَ عَرَضَ هَذَا، وَقَذَفَ هَذَا، وَأَكَلَ مَالَ هَذَا، وَضَرَبَ هَذَا، فَيُقْعَدُ فَيُقْتَصُّ هَذَا مِنْ حَسَنَاتِهِ، وَهَذَا مِنْ حَسَنَاتِهِ، فَإِنْ فَنِيَتْ حَسَنَاتُهُ، قَبْلَ أَنْ يُقْضَى

^١ الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار، ابن أبي شيبة، تح: كما يوسف الحوت، مكتبة الرشد-الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٠٩هـ، كتاب الطهارات، باب في المحافظة على الوضوء وفضله، رقم الحديث: ٤٤، ج ١، ص ١٥٥.

^٢ صحيح البخاري، البخاري، دار ابن كثير-اليمامة-بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م، كتاب صفة الصلاة، باب الذكر بعد الصلاة، رقم الحديث: ٨٠٧، ج ١، ص ٢٨٩.

^٣ المصدر نفسه، ص ٢١٠.

مَا عَلَيْهِ، أَخَذَ مِنْ خَطَايَاهُمْ، فَطَرَحَ عَلَيْهِ، ثُمَّ طَرَحَ فِي النَّارِ»^١، إن النبي صلى الله عليه وسلم علم أصحابه الحوار والمناقشة في أمور دينهم حتى يعلم أن يسألوا عن كل شيء يمر عليهم ولا يفوتهم شيء ويناقشوا تلك الأمور ويفقهوها جيدا، لأنهم كانوا الجيل المعول عليهم في نشر الرسالة ويكونوا قادة العالم والأوصياء على هذه الرسالة.

فلقد أظهر النبي صلى الله عليه وسلم أسلوب الحوار والمناقشة في المسائل الدينية مظنة تحقيق تلك المسائل وحفظها وتفقهها، إذ به تدرك المسائل العلمية وتحصل الملكة العلمية والحدق في العلوم، فتلك النقاشات تنمي الفكر وتأخذ به إلى أوسع النطاقات والآفاق، يقول عبد الرحمن ابن خلدون عن أهم الطرق وأيسرها في تطوير الملكة وحصولها: "وأيسر الطرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها"، يبرز ابن خلدون في هذا الكلام مدى ضرورة الحوار وأهميته في بناء الكفاءات إذ به تحصل الملكة العلمية التي هي زاد الطالب والأستاذ والمعول عليها في العملية التعليمية، وبه يفتق اللسان ويفصح عما فيه ويعرب عن المسائل العلمية تبعا لما يملأ عليه من تلك الملكة، وهو نبراس تعم به الفائدة وتكون به الكفاءة العلمية للطالب الأستاذ حتى يستطيع أن يفيدا بها ويستفيدا.

٤ - منظومة ضرب المثل والتقاسيم:

وهذه طريقة أخرى من بين الطرق التي انتهجها النبي صلوات ربي وسلامه عليه لتعليم أصحابه، فقد روي عن جابر بن عبد الله أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «مَا كَانَتْ فِتْنَةٌ، وَلَا تَكُونُ حَتَّى تَقُومَ السَّاعَةُ، أَكْبَرَ مِنْ فِتْنَةِ الدَّجَالِ، وَلَا مِنْ نَبِيِّ إِلَّا وَقَدْ حَدَّرَهُ أُمَّتُهُ، وَلَا خَيْرَ نَكْمٍ بِشَيْءٍ مَا أَخْبَرَهُ نَبِيٌّ أُمَّتَهُ قَبْلِي، ثُمَّ وَضَعَ يَدَهُ عَلَى عَيْنِهِ، ثُمَّ قَالَ: أَشْهَدُ أَنَّ اللَّهَ لَيْسَ بِأَعْوَرَ»^٢، فقد مثل بحركة يده عن هيئة المسيح الدجال فقرب هذا التمثيل صورة الدجال إلى عقول الصحابة، وقد أشار أيضا بالسبابة والوسطى في حديث كافل اليتيم إذ قال الرسول صلى الله عليه وسلم: «أَنَا وَكَافِلُ الْيَتِيمِ لَهُ أَوْ لغيرِهِ فِي الْجَنَّةِ كَهَاتَيْنِ إِذَا اتَّقَى، وَأَشَارَ بِإصْبَعَيْهِ الْوُسْطَى وَالَّتِي تَلِي الْإِنْهَامَ»^٣، بتلك الإشارة اتضح للصحابة درجة قرب كافل اليتيم إلى النبي صلى الله عليه وسلم في الجنة، وهذه الوسيلة قربت المعنى إلى الأذهان وسرعت

^١ مسند الإمام أحمد بن حنبل، أحمد بن حنبل، تح: شعيب الأرناؤوط وآخرون، إشراف: عبد الله التركي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م، مسند المكثرين من الصحابة، مسند أبي هريرة رضي الله عنه، رقم الحديث: ٨٤١٥، ج ١٤، ص ١٣٩.

^٢ المصدر نفسه، مسند المكثرين من الصحابة، مسند أبي هريرة رضي الله عنه، رقم الحديث: ١٤١٢، ج ٢٢، ص ٠٠٩.

^٣ الموطأ رواية يحيى، مالك بن أنس، تح: محمد الأعظمي، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان، الطبعة الأولى، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م، كتاب الجامع، السنة في الشعر، رقم الحديث: ٣٤٩١، ج ٥، ص ١٣٨٣.

الفهم. فالعرب أمة أمية القول ما ترى لا ما تسمع، فعن الأسود بن قيس سَمِعْتُ سَعِيدَ بْنَ عَمْرِو بْنِ سَعِيدٍ يُحَدِّثُ أَنَّهُ سَمِعَ ابْنَ عُمَرَ يُحَدِّثُ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنَّهُ قَالَ: «إِنَّا أُمَّةٌ أُمِّيَّةٌ لَا نَكْتُبُ وَلَا نَحْسِبُ الشَّهْرَ هَكَذَا وَهَكَذَا وَهَكَذَا. وَعَقَدَ الْإِنْبَاهِمَ فِي الثَّالِثَةِ وَالشَّهْرُ هَكَذَا وَهَكَذَا وَهَكَذَا. يَعْنِي تَمَامَ ثَلَاثِينَ»^١، يعني أن العرب كانت تؤمن بما هو مشاهد، وهذا الأمر مطرد في التشريع إذ أن الشارع حال على ما هو مشاهد وملاحظ كإحاطته على الغراب وعلى الناقة لأنها معهود العرب. ومن الأساليب المعتمدة في منظومة ضرب المثل المخططات التي عمد إليها النبي صلى الله عليه وسلم في تعليم صحابته رضوان الله عليهم من الأساليب الحديثة المنتهجة في التعليم الحالي، حيث يعد أسلوبنا ناجحا في ترسيخ المعلومات وإدراك الغايات وتحقيق المقاصد والأهداف المنشودة، فعن جابر بن عبد الله قال: «كُنَّا عِنْدَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَخَطَّ خَطِّينِ عَنْ يَمِينِهِ، وَخَطَّ خَطِّينِ عَنْ يَسَارِهِ، ثُمَّ وَضَعَ يَدَهُ فِي الْخَطِّ الْأَوْسَطِ فَقَالَ: "هَذَا سَبِيلُ اللَّهِ"، ثُمَّ تَلَا هَذِهِ الْآيَةَ: {وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ} [الأنعام: ١٥٣]»^٢ وروي عن عبد الله رضي الله عنه قال: خَطَّ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خَطًّا مُرَبَّعًا فَقَالَ: «هَذَا الْأَجَلُ»، وَخَطَّ فِي وَسْطِهِ خَطًّا، فَقَالَ: «هَذَا الْإِنْسَانُ»، وَخَطَّ فِي عَرْضِهِ خُطُوطًا، فَقَالَ: «هَذِهِ الْأَعْرَاضُ»، ثُمَّ خَطَّ خَطًّا خَارِجًا، فَقَالَ: «هَذَا الْأَمَلُ، وَالْعُرُوضُ تَنْهَشُهُ وَهُوَ إِلَى الْأَمَلِ»^٣، بهذه الطريقة رسم الرسول الله عليه وسلم صورة في أذهان الصحابة والتي قربت إليهم مقصوده وهدفه المنشود، فقد جمع النبي الحبيب في تعليمه بين البيان بالعبارة والإشارة باليد، وذلك توضيحا للمرام وتنبيهها لأهمية ما يذكر. هذه الطريقة العملية تساعد في تطوير كفاءة الطالب إذ هي عملية آلية تسرع الفهم للطالب وتلتفت انتباهه، وهي تساعد الأستاذ على توصيل معلوماته دون الولوج إلى البيان بالعبارة، ويستطيع من خلالها جلب انتباه الطالب وتعتبر هذه العملية أبلغ في الإيضاح والبيان من العبارة بحد ذاتها.

وأحيانا نرى الصورة أبلغ من الكلام من حيث التعبير عن المرادات وتوصيل المعلومة وكذلك هي من العمليات التي تسرع عملية الفهم والاستيعاب. وهذا ما يعتمد إليه أسلوب المخططات التوضيحية، إذ

^١ مسند الإمام أحمد بن حنبل، أحمد بن حنبل، مسند المكثرين من الصحابة، مسند عبد الله بن عمر رضي الله عنه، رقم الحديث: ٥٠١٧، ج ٩، ص ٥٩.

^٢ المنتخب من مسند عبد بن حميد، عبد الحميد بن حميد بن نصر الكسبي، تح: صبيحي البدري السامرائي ومحمود محمد خليل الصعيدي، مكتبة السنة - القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٠٨ - ١٩٨٨ م، مسند جابر بن عبد الله، رقم الحديث، ١١٤١، ص ٣٤٥.

^٣ صحيح البخاري، البخاري، كتاب الرقاق، باب في الأمل وطوله، رقم الحديث: ٦٠٥٤، ج ٥، ص ٢٣٥.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



يستخدمه الأستاذ في تلخيص درسه وتبسيطه، فيكون بذلك سهلاً بسيطاً على الطالب ومراعياً لجهده الفكري ودرجة استيعابه وفهمه وحفظه لما يتلى عليه، ومن يتضح أن "الرسول صلى الله عليه وسلم سبق التربية الحديثة بأربعة عشر قرناً" ^١ إذ هذه العملية سنّها مع أصحابه وأثبتت نجاحها في العهد النبوي وحتى العصر الحديث.

٥- منظومة السير وفق أضعف راكم:

إن تكرار المعلومة عدة مرات مدعاة إلى الحفظ وترسيخ الكلام، وكذلك تفصيل ذلك الكلام وإيضاحه حتى يفهم المعنى ويتحقق المقصود، تلك طريقة من بين الطرق التي سلكها الرسول صلى الله عليه وسلم مع أصحابه في تعليمهم، فقد روي عن أنس بن مالك رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم كان «إِذَا سَلَّمَ سَلَّمَ ثَلَاثًا، وَإِذَا تَكَلَّمَ بِكَلِمَةٍ أَعَادَهَا ثَلَاثًا» ^٢، وروي عن عائشة رضي الله عنها أن النبي صلى الله عليه وسلم «كَانَ يُحَدِّثُ حَدِيثًا لَوْ عَدَّهُ الْعَادُّ لَأَخْصَاهُ» ^٣، يتجلى من خلال هذين الحديثين فائدة تكرار الكلام وتفصيله للسامع وذلك من أجل أن يفهمه ويحفظه ويعيه.

فبهذه العملية يتقرر الدرس ويفهم وتكون منفعة فيه قائمة، فالأستاذ عند تكراره للمعلومة يرسم في ذهن الطالب تلك الكلمات والعبارات وبذلك يستوعبها ويحفظها، وهذه العملية مساعدة جدا للعقول التي درجة استيعابها للمعلومة وحفظها لها تكون بطيئة، فهي تحرر معاقل الفهم عند الطالب وتمكن الأستاذ من توصيل تلك المعلومات بشكل مرتب ومنظم ويحصل بذلك الهدف المنشود من الدرس.

٦- التدرج في التلقين والتعليم:

سن النبي صلى الله عليه وسلم هذه الطريقة وسلكتها مع أصحابه رضوان الله عليهم، فراعى في ذلك عقول الصحابة رضوان الله عليهم، إذ أنهم كانوا حديثي العهد بالإسلام فلم يكن يكسر عليهم في مجالس العلم ولا يزيدهم من الآيات القرآنية حتى يفهموا معنى الآيات التي هم في صدد حفظها، فعن أبي عبد الرحمن قال: حدثنا من كان يقرئنا من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم، أَنَّهُمْ كَانُوا «يَقْتَرُونَ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَشْرَ آيَاتٍ، فَلَا يَأْخُذُونَ فِي الْعَشْرِ الْأُخْرَى حَتَّى يَعْلَمُوا مَا فِي هَذِهِ

^١ الأساليب النبوية في التعليم، علي بن نايف الشحود، الطبعة الأولى، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م، ص ٢٣٠.

^٢ صحيح البخاري، البخاري، كتاب الاستئذان، باب التسليم والاستئذان ثلاثاً، رقم الحديث: ٥٨٩٠، ج ٥، ص ٢٣٥.

^٣ المصدر نفسه، كتاب، باب صفة النبي صلى الله عليه وسلم، رقم الحديث: ٣٧٤، ج ٣، ص ١٣٠٧.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



مِنَ الْعَمَلِ» ، قَالَ: «فَعَلِمْنَا الْعَمَلَ وَالْعِلْمَ»^١، إن طريقة التدرج في التعليم أوثرت الصحابة العلم بكتاب الله والعمل به وفقهوا ذلك جيدا عن الرسول صلى الله عليه وسلم، حتى الشريعة الإسلامية راعت التدرج في الأحكام وذلك من خلال مراعات أحوال الناس، فكان الرسول صلى الله عليه وسلم خير من تمثل بهذه الطريقة في تعليم أصحابه.

إن التعليم بالتدرج من الأسهل إلى الأصعب، يركب الأفكار في الألباب وينظمها، وأيضا يسهل عملية الاستيعاب، ويساعد في بناء الأفكار وترابطها. وهذه الطريقة أيضا تراعي درجات الفهم والاستيعاب عند المتعلم، فالأستاذ يستطيع من خلال هذه العملية الوصول إلى أهداف درسه بطريقة منظمة وسهلة يستوعبها عقل كل لبيب، وتظهر آثار هذه العملية في فعل النبي صلى الله عليه وسلم مع أصحابه إذ بها حفظ القرآن الكريم وبها عمل الصحابة وتمثلوا أوامر القرآن الكريم وكانوا من أشد الناس فهما وعلمًا بالقرآن الكريم.

٧- أسلوب الألغاز:

استحسن العقول صوغ التراكيب التي تدل على معان مقصودة دلالة خفية، وتبارت في ذلك حتى اجتمع منها فن مخصوص عد من فنون علم البيان، وترجع مسأله إلى المناسبات الذوقية بين الدال، والمدلول الخفي على وجه يقبله الذهن السليم والمقصد من هذا الفن تقوم الأذهان وتشحيدها. هذا وقد استغرق هذا الفن جل التخصصات؛ فدونت الألغاز في الفنون العلمية، وفي القراءات، وفي النحو، والحساب، والفرائض، والبلاغة، والفقه.

ولقد رام الرسول صلى الله عليه وسلم إلى هذه الطريقة مع أصحابه لاختبارهم وامتحانهم وترقية أذهانهم، فقد روي عن ابن عمر رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لَا يَسْقُطُ وَرْقُهَا، وَإِنَّهَا مَثَلُ الْمُسْلِمِ فَحَدِّثُونِي مَا هِيَ؟» قَالَ عَبْدُ اللَّهِ بْنُ عُمَرَ: فَوَقَعَ النَّاسُ فِي شَجَرِ الْبَوَادِي، فَوَقَعَ فِي نَفْسِي أَنَّهَا النَّخْلَةُ، قَالَ: فَاسْتَحْيَيْتُ، فَقَالُوا: حَدِّثْنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ، مَا هِيَ؟ قَالَ: «النَّخْلَةُ»^٢، هذه الطريقة جعلت الصحابة يفكرون بعمق وكانت درية لهم على التخمين والتحليل وأيضا أحدثت فيهم الشوق إلى معرفة الحل. إن الحكمة المستقاة من منظومة الألغاز هي أنها

^١مسند أحمد بن حنبل، أحمد بن حنبل، أحاديث رجال من أصحاب الرسول صلى الله عليه وسلم، حديث رجل من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم، رقم الحديث: ٢٣٤٨٢، ج ٣٨، ص ٤٦٦.

^٢صحيح البخاري، البخاري، كتاب العلم، باب طرح الإمام المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من العلم، رقم الحديث: ٦٢، ج ١، ص ٢٢.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



تساعد على استعمال أدوات النظر؛ لتحصيل الأحكام، وتغيير أسلوب العرض لئلا تمل النفوس من تكرار المعهود، وكذلك اختبار الأذهان وترقيتها.

هذه بعض الطرق التي سلكها الرسول صلى الله عليه وسلم في تعليم الصحابة رضوان الله عليهم، فأثبتت نجاعتها ونجاحها، وفي مقابل ذلك نلاحظ حرص الصحابة واجتهادهم في تتبع آثار الرسول صلى الله عليه وسلم والأخذ من أقواله وأفعاله، وكذا المسارعة إلى حفظ ما يتلى عليهم من قبل الرسول الله عليه وسلم، وتفاعلهم مع كلامه، وكذا مناقشتهم له وحوارهم له في كل ما يشكل أو يبههم عليهم، وهو بدوره كمعلم أول وناقل للوحي وتعاليم الدين الإسلامي كان يفسر لهم القرآن ويوضح لهم سبل هذا الدين ويرفع عليهم كل إشكال حتى انتشر هذا الدين بفضل حرص المعلم وكذا طلبته.

المحور الثالث: المسالك النبوية وطرق استثمارها في بناء الكفاءات.

لقد سن النبي صلى الله عليه وسلم طرقا وأساليب متنوعة في التعليم، والتي تعتبر المعبر السليم في بناء الكفاءات العلمية وتطويرها، إذ أن الصحابة فقهوا بتلك الطرق أمور دينهم وديانهم فكونهم النبي صلى الله عليه وسلم أحسن تكوين وكانوا رجالا أكفاء لحمل راية الإسلام. إن الحاجة في بناء الكفاءات وتطويرها في العصر الحديث هو المقصد الأسمى والهدف الأسنى في الدراسات العليا وغيرها، فالعلم ذو شجون ومن أدرك جزءا منه غابت عنه أجزاء أخرى. ولعل الرجوع إلى زمن التنزيل واستنباط تلك الطرق النبوية في التعليم، ومحاولة استثمارها في ميدان بناء الكفاءات الجامعية للأستاذ والطالب من أرقى الحلول وأجودها، ذلك لأن من سنّها هو رسول هذه الأمة ومعلمها وهو لا ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى علمه شديد القوى ذو مرة، وكذلك طرقه التعليمية ما هي إلا من ذلك الوحي الذي يوحى.

إن تعليم العلم من جملة الصنائع و"ذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله"^١، فتحصيل الفهم في العلم والإلمام بجميع مبادئه ومعامله وقواعده والوقوف على مسائله فروعا وأصولا، دلالة التزام إلى تلك الطرق التي ترسم معالم العلوم وتوضح مساراتها.

والشأن كذلك في بناء كفاءات تسعى إلى تحقيق غايات العلم ومبادئه، ونروم من استثمار الطرق النبوية إلى تطوير وبناء كفاءات الأستاذ والطالب في محيطهما الجامعي حتى نلاحظ مدى نجاح تلك الطرق في بناء الكفاءات العلمية للأستاذ والطالب.

^١ مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، ج ٢، ص ١٦٦.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وعلى بنينا هذا المحور على فرعين الأول تعلق بجانب استثمار تلك الطرق في تكوين الطالب وتنمية كفاءاته، والفرع الثاني تعلق بتكوين الأستاذ من خلال تلك المناهج النبوية.

الفرع الأول: استثمار المناهج النبوية في تكوين طالب العلم :

أولا / هيئة المتلقي: إنّ المتأمل لحديث جبريل المعروف ليتجلى له الذوق النبوي في تربية طالب العلم حيث جاء في الحديث وصف صريح في أنه جلس بين يديه دون جانبه، وهي جلسة المتعلم، لكنه بالغ في القرب جرئاً على ما كان بينهما من الأُنس والودّ، وليحصل التمكن من الاستماع والإصغاء، فالضمير الأول للرجل والثاني للنبي -صلى الله عليه وسلم-، وأما الضميران في قوله: (ووضع كفيه على فخذه) فقد اختلفوا فيهما؛ أعني في الأولوية، وأما في الجواز فلا كلام، فقال بعضهم: الضميران معاً راجعان إلى جبرئيل -عليه السلام-، وهذا هو المناسب لمجيئه إليه -صلى الله عليه وسلم- وتقربه منه وجلسه إليه على صورة المتعلمين تأدّباً معه، وقال بعضهم: الضمير الثاني للرسول كما في قوله: (أسند ركبتيه) لأنه أدخل في الثبوت والتمكين، وجبرئيل ليس متعلماً إلا في الظاهر، وفي الحقيقة هو المعلم من جهة الله سبحانه، وقد جاء إسناد تعليمه -صلى الله عليه وسلم- إليه في قوله تعالى: ﴿عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَى﴾ [النجم: ٥] على الأرجح من التفسيرين^١.

وفي هذا ائذان أيضاً بجواز هذا للسائل وتنبهها على ما ينبغي للسائل من قوة النفس عند السؤال، وعدم المبالاة بما يقطع عليه خاطره، وعلى ما ينبغي للمسؤول من الصفح عن السائل وإن تعدى بترك الإذن وبيان الإجمال^٢.

ثانياً/ حال المتلقي : من أسباب التحصيل التي بالغ النبي صلى الله عليه وسلم في الاعتناء بها حال المجالس وبسط السكون فيها، إذ من هيئته صلى الله عليه وسلم لم يكن مجلسه إلا مجلس إصغاء وتسليم مطلق فنجد البراء بن عازب قال خرجنا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم فجلس على القبر وجلسنا حوله كأن على رؤوسنا الطير^٣، قال السندي: أي: كنا ساكنين متأدبين في حضرته متواضعين بحيث يكاد يقعد الطير على رؤوسنا، والطير لا يكاد يقعد إلا على شيء لا تحرك له، وكانوا رضي الله تعالى عنهم

^١ لمعات التنقيح في شرح مشكاة المصابيح لعبد الحق بن سيف الدين بن سعد الله البخاري الدهلوي تح: الأستاذ الدكتور تقي الدين الندوي دار النوادر، دمشق - سوريا، الطبعة: الأولى، ١٤٣٥ هـ - ٢٠١٤ م، ج ١ ص ١٩٩ .

^٢ شرح سنن أبي داود، لشهاب الدين المقدسي الرملي الشافعي (المتوفى: ٨٤٤ هـ) دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث، الفيوم - جمهورية مصر العربية، الطبعة: الأولى، ١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦ م، ج ١٨ ص ٢٤٠ .

^٣ / مسند أبي داود الطيالسي، أبي داود الطيالسي، تح: محمد بن عبد المحسن التركي، دار هجر - مصر، الطبعة الأولى، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م، أحاديث أبي موسى الأشعري، حديث البراء بن عازب، رقم الحديث: ٧٨٩، ج ٢، ص ١١٤ .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



يراعون أوقاته؛ فأحياناً يتكلمون عنده ويضحكون، وأحياناً يتأدبون ولا يتحركون^١، فمجالس العلم خصت بسمه الأدب وعدم الحركة والانصات للأخذ .

ثالثاً/ الملازمة: من اسباب التحصيل كثرة الملازمة لأن لازمها كثرة الأخذ والاستيعاب عن النبي صلى الله عليه وسلم لذا تمايزت درجات الفهم والرواية عنه صلى الله عليه وسلم فنجد من كبار الصحابة من بين سبب هذا يقول عمر بن الخطاب : خفي علي هذا من أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم، ألهاني عنه الصفق بالأسواق^٢، ومن المكثرين في الرواية عبد الرحمن بن صخر الدوسي، قال ابن المسيب: إن أبا هريرة قال: يقولون إن أبا هريرة قد أكثر! والله الموعود، ويقولون: ما بال المهاجرين والأنصار لا يتحدثون مثل أحاديثه! وسأخبركم عن ذلك؛ إن إخواني من الأنصار كان يشغلهم عمل أرضيهم، وإن إخواني من المهاجرين كان يشغلهم الصفق بالأسواق، وكنت ألزم رسول الله صلى الله عليه وسلم على ملء بطني، فأشهد إذا غابوا، وأحفظ إذا نسوا^٣.

رابعاً: بيان فضل العلم وطالبه: تواترت النصوص على أن مجالس العلم مخفوفة بالخير والأجر، وقد عظم النبي صلى الله عليه وسلم هاته الأخيرة ورغب فيها وكل ما عظمه العظيم فهو عظيم، إذ به تصان الشريعة وتحفظ المناهج النبوية فيقول صلى الله عليه وسلم: "من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله به طريقاً من طرق الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها رضا لطالب العلم، وإن العالم ليستغفر له من في السماوات ومن في الأرض، والحيتان في جوف الماء، وإن فضل العالم على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب، وإن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورثوا ديناراً ولا درهماً، ورثوا العلم، فمن أخذه أخذ بحظ وافر"^٤ وهذا حديث عظيم يدل على أن طلب العلم أفضل الأعمال، وأنه لا يبلغ أحد

١ / شرح سنن ابن ماجه المسمى «مرشد ذوي الحجا والحاجة إلى سنن ابن ماجه والقول المكتفى على سنن المصطفى محمد الأمين بن عبد الله بن يوسف بن حسن الأرمي العلوي الأثيوبي الحرري الكري البويطي، دار المنهاج، المملكة العربية السعودية - جدة، الطبعة: الأولى، ١٤٣٩ هـ - ٢٠١٨ م ج ٩ ص ٢٧٩.

٢ صحيح مسلم، الإمام مسلم، كتاب الآداب، باب الاستئذان، رقم الحديث: ٢١٥٣، ج ٣، ص ١٦٩٥.
٣ المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم لأبي العباس أحمد بن عمر بن إبراهيم القرطبي تح: محيي الدين ديب مستو - أحمد محمد السيد - يوسف علي بديوي - محمود إبراهيم بزال، دار ابن كثير، دمشق - بيروت، دار الكلم الطيب، دمشق - بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٦ م ج ٦ ص ٤٣٧.
٤ سنن أبي داود، أبوداود السجستاني، تح: شعيب الأرناؤوط - محمد كامل قره بللي، دار الرسالة العالمية، الطبعة الأولى، ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م، كتاب العلم، باب الحث على طلب العلم، رقم الحديث: ٣٦٤١، ج ٥، ص ٤٨٥.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



رتبة العلماء، وأن رتبهم ثانية عن رتبة الأنبياء^١. بهذه النظرية المتكاملة في طالب العلم تكون الأرضية مهيأة لغرس فسيلة النظر والتمحيص واقتناص الطالب للمناهج والمسالك فضلا عن المنقولات والمرويات .

الفرع الثاني: استثمار المناهج النبوية في تكوين المعلم المرشد:

كما اعتنى النبي صلى الله عليه بطالب العلم المتلقي، بنحده يركز على الملقى المعلم ولا أدل على ذلك من اختياره لناشري الدعوة في العالم وذلك باختيار الكفاء من الصحابة ابتداء ثم المبادرة بسؤاله عن المناهج التي سيعملها في الدعوة إلى الله.

أولاً: اختيار المعلم واستغلال الكفاءات: لم يكن في عهد النبوة صلاحية الجميع للتلقين بل كان النبي صلى الله عليه وسلم ينتقي، فعن معاذ بن جبل أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- لما بعثه إلى اليمن قال: "كيف تقضي إذا عرض لك قضاء؟" قال: أقضي بكتاب الله، قال: "فإن لم تجد في كتاب الله؟" قال: فبسنة رسول الله -صلى الله عليه وسلم-، قال: "فإن لم تجد في سنة رسول الله؟" قال: أجتهد رأيي ولا آلو، قال: فضرب رسول الله -صلى الله عليه وسلم- على صدره، وقال: "الحمد لله الذي وفق رسول الله لما يرضى به رسول الله"^٢.

ثانياً: تنزيل التذكير مقام التعليم :

قد يتلبس المعلم بمناهج مختلفة لا يصلح المعلومة ، وقد تتعاور الطرائق وأشدها تحقيقاً للمقصود هي التي ينتهجها المعلم ولا يمتري أحد في أن المنهج النبوي قد اعتلى سنام الكمال والجمال فنجد في حديث جبريل قوله صلى الله عليه وسلم: (أتاكم يعلمكم دينكم) تنزيلاً للتذكير مقام التعليم، فيمكن أن يكون في أول المحي قد أظهر هيئة التعلم والطلب، ولما جلس أظهر صورة التعليم والمشخة.^٣

ثالثاً: الرحمة بالمبتدي:

جاء في وصف الصحابة {رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ} أي: متعاطفون متوادون بينهم، كالوالد مع الولد، ووصف لهم بكمال الرجولية والحكمة، حيث وضعوا كل شيء موضعه، وفي الحديث: "المؤمنون كالجسد الواحد

^١ المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم للقرطبي، ج ٦ ص ٦٨٥.

^٢ سنن أبي داود، أبوداود السجستاني، كتاب الأقضية، باب اجتهد الرأي في القضاء، رقم الحديث: ٣٥٩٢، ج ٥٥، ص ٤٤٣.

^٣ لمعات التنقيح في شرح مشكاة المصابيح لعبد الحق بن سيف الدين بن سعد الله البخاري الدهلوي تح: الأستاذ الدكتور تقي الدين الندوي دار النوادر، دمشق - سوريا، الطبعة: الأولى، ١٤٣٥ هـ - ٢٠١٤ م، ج ١ ص ١٩٩ .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



إذا اشتكى عضوٌ منه تداعى له سائرُ الجسدِ بالحمى والسَّهر^١. وقال عليه الصلاة والسلام:
"الرَّاحِمُونَ يَرْحَمُهُمُ الرَّحْمَنُ، ارْحَمُوا مَنْ فِي الْأَرْضِ يَرْحَمْكُمْ مَنْ فِي السَّمَاءِ"^٢. والعملية التعليمية
مبنية على السماحة والرحمة واللين مع الطالب لئلا ينفر من الطلب ولا أن يبدي له القسوة والغلظة فلا
يكون متحليا بمقاصد العلم والتعليم.

رابعاً: التعنيف في العلمية التعليمية :

وحتى في مسائل الغلظة على طالب العلم بقصد التعلم جاءت النصوص شاهدة على هذا المنهج فعن
جابر بن عبد الله: أن عمر بن الخطاب أتى النبي -صلى الله عليه وسلم- بكتاب أصابه من بعض أهل
الكتب، فقرأه النبي -صلى الله عليه وسلم-، فغضب، فقال: "أَمْتَهُوْكَون فيها يا ابن الخطاب، والذي
نفسي بيده لقد جئتكم بها بيضاء نقية، لا تسألوهم عن شيء، فيخبروكم بحق، فتكذبوا به، أو
بباطل فتصدقوا به، والذي نفسي بيده لو أن موسى -صلى الله عليه وسلم- كان حياً ما وسعه إلا
أن يتبعني"^٣.

فالتأمل في العملية التعنيفية من المعلم وحالة الغضب التي اعترت النبي صلى الله عليه وسلم لها أثر في
عدم العود إلى ما فعله الصحابي الجليل صاحب الموافقات القرآنية، وهذا المشهد أمام جمع الصحابة بمثابة
الخطاب العام لا بخصوص السبب، فنحصل بذلك منهجين :
الأول: معالجة الأمر المراد الذي كان سبباً في الحادث.

الثاني: منهج التعدية وعلاج ما هو متوقع من مثيلات هاته الحالة.

خامساً: فسح المجال للابداع وعدم التحجير: فقد قابل النبي صلى الله عليه وسلم اجتهادات
صحابته إما بالاقرار أو الاستدراك والتصويب:

أ/ الاقرار: فعن عمرو بن العاص قال: احْتَلَمْتُ فِي لَيْلَةٍ بَارِدَةٍ فِي غَزْوَةِ ذَاتِ السَّلَاسِلِ، فَأَشْفَقْتُ إِنْ
اعْتَسَلْتُ أَنْ أَهْلِكَ، فَتَيَمَّمْتُ، ثُمَّ صَلَّيْتُ بِأَصْحَابِي الصُّبْحَ، فَذَكَرُوا ذَلِكَ لِلنَّبِيِّ -صلى الله عليه وسلم-،
فَقَالَ: " يَا عَمْرُو، صَلَّيْتَ بِأَصْحَابِكَ وَأَنْتَ جُنُبٌ؟ " فَأَخْبَرْتُهُ بِالَّذِي مَنَعَنِي مِنَ الْاِغْتِسَالِ، وَقُلْتُ: إِنِّي

^١ المسند الصحيح المختار على صحيح مسلم، أبي عوانة، تح: عبد الله بن محمد بن سعود آل مسعود، الجامعة
الإسلامية-المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، ١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م، كتاب صلة الأرحام والترغيب فيها وفي التودد
والتألف، باب وجوب عون المؤمن وتقويته والترحم عليه، رقم: ١١٢٨٥، ج ١٩، ص ٤٤٣.

^٢ مسند الإمام أحمد بن حنبل، أحمد بن حنبل، مسند المكثرين من الصحابة، مسند عبد الله بن عمرو بن العاص، رقم
الحديث: ٦٤٩٤، ج ١١، ص ٣٣.

^٣ المصدر نفسه، مسند المكثرين من الصحابة، مسند جابر بن عبد الله، رقم الحديث: ١٥١٥٦، ج ٢٣، ص ٣٤٩.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



سَمِعْتُ اللَّهَ يَقُولُ: {وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا}، فَضَحَكَ رَسُولُ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم- وَلَمْ يَقُلْ شَيْئًا^١.

فكونه احتكم في ليلة باردة، فأشفق إن اغتسل أن يهلك، فتيّم وصلى، وذكر ذلك للنبي -صلى الله عليه وسلم-، فضحك ولم يقل شيئا، وليس بين من خاف إن اغتسل أن يتلف من البرد، وبين من به علة يخاف الموت إن اغتسل من أجلها فرق، والنبي -صلى الله عليه وسلم- المبيّن عن الله تعالى معنى ما أراد، لو كان ما فعل عمرو غير جائز لعلمه ذلك، ولأمره بالإعادة، ففي إقراره ذلك من فعله، وترك الإنكار عليه دليل على إجازة ما فعله^٢.

ب/ الاستدراك: سمع عدي بن حاتم الطائي -رضي الله عنه- قول الله تعالى: {حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود من الفجر} [البقرة: ١٨٧]، فعمد إلى عقالين: أسود وأبيض، فوضعهما تحت وسادته، فلما سمع رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال: (إنك لعريض الوسادة)، وفي بعض طرقه: (إنك لعريض القفاء)^٣.

خامسا: فقه الدعابة والمرح في مجالس الطلب: من الممدوحات في المجالس النكت الهادفة والتي تكرر تغيير طرق العرض المعهودة لذا حين.
عن أبي هريرة رضي الله عنه قال قالوا يا رسول الله إنك تداعبنا قال نعم غير اني لا اقول الا حقا^٤.

عن انس بن مالك ان رجلا استحمل رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال اني حاملك على ولد ناقة فقال يا رسول الله ما أصنع بولد الناقة فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم وهل تلد الإبل إلا النوق^٥.

^١ سنن أبي دود، أبو داود، كتاب الطهارة، باب إذا خاف الجنب البرد أتيّم، رقم الحديث: ٣٣٤، ج ١، ص ٢٤٩.
^٢ البحر المحيط الشجاع في شرح صحيح الإمام مسلم بن الحجاج، لمحمد بن علي بن آدم بن موسى الإتيوبي الولوي، دار ابن الجوزي، الطبعة: الأولى، (١٤٢٦ - ١٤٣٦ هـ) ج ٤ ص ٤٤٥.

^٣ صحيح البخاري، البخاري، كتاب الصوم، باب قوله تعالى: {وكلوا واشربوا}، رقم الحديث: ١٩١٦، ج ٣، ص ٢٨.
^٤ سنن الترمذي، الترمذي، تح: إبراهيم عطوة عوض، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر، الطبعة الثانية، ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥ م، أبواب البر والصلة، باب ما جاء في المزاح، رقم الحديث: ١٩٩٠، ج ٤، ص ٣٥٧.

^٥ مسند أحمد بن حنبل، أحمد بن حنبل، مسند المكثرين من الصحابة، مسند أنس بن مالك، رقم الحديث: ١٣٨١٧، ج ٢١، ص ٣٢٢.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



أت عجوز إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقالت يا رسول الله ادع الله ان يدخلني الجنة فقال يا ام فلان إن الجنة لا تدخلها عجوز قال فقلت تبكي فقال اخبروها انما لا تدخلها وهي عجوز إن الله تعالى يقول { إنا أنشأناهم إنشاء فجعلناهم أبكارا عربا أترابا }^١.

خاتمة:

كان للعملية التعليمية الحظ الأوفر في المنهج المحمدي فاعتبرت الركيزة الأولى في بناء الأمة، فسلك الرسول صلى الله عليه وسلم طرقا تعليمية كان هو المشرع لها والموجد لها، وكانت هي الأساس التي يتعمد عليه في بناء الكفاءات العلمية وتطوير مهاراتها.

إن هذه الطرق التي كان النبي صلى الله عليه وسلم يستخدمها بين الفينة والأخرى، يجمعها هدف واحد وهو رسم مسارات التدريس وتطوير الكفاءات، لأن في العهد النبوي كانت الحاجة إلى تحفيظ القرآن وتفسيره والعمل بمقتضيات ما جاء فيه ورفع غبار الجهل عن تلك الأمة التي كانت تعيش في ظلام العصبية والأوثان، يعد من أهم الأمور الضرورية التي جاءت الرسالة المحمدية من أجلها.

اتخذت العملية التعليمية أشكالا عدة من أجل ترسيخ المعلومات وإثارة الوجدان للطالب ولفت انتباهه وتطوير عملية الحفظ عنده، فكانت الدراسات الحديثة تستعين بهذه الطرق التي أصبحت العمدة في التعليم وذلك لأنها قد أثبتت نجاحها في تطوير كفاءة الطالب والأستاذ وطورت معارفهما الفكرية.

قائمة المراجع:

- (١) الأساليب النبوية في التعليم، علي بن نايف الشحود، الطبعة الأولى، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.
- (٢) البحر المحيط الشجاع في شرح صحيح الإمام مسلم بن الحجاج، محمد بن علي بن آدم بن موسى الإتيوبي الولوي، دار ابن الجوزي، الطبعة: الأولى، (١٤٢٦ - ١٤٣٦ هـ).
- (٣) بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، محمود شكري الألوسي، شرح وتصحيح: محمد بهجة الأثري، دار الكتاب المصري، الطبعة الثانية.
- (٤) سنن أبي داود، أبوداود السجستاني، تح: شعيب الأرناؤوط - محمّد كامل قره بللي، دار الرسالة العالمية، الطبعة الأولى، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.
- (٥) سنن الترمذي، الترمذي، تح: إبراهيم عطوة عوض، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر، الطبعة الثانية، ١٣٩٥هـ - ١٩٧٥م.

^١ شرح السنة، الحسين البغوي، تح: شعيب الأرناؤوط ومحمد زهير الشاويش، المكتب الإسلامي - دمشق، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، كتاب البر وصلة الرحم، باب المزاح، رقم الحديث: ٣٦٠٦، ج ١٣، ص ١٨٢.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ٦) شرح السنة، الحسين البغوي، تح: شعيب الأرناؤوط ومحمد زهير الشاويش، المكتب الإسلامي - دمشق، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م.
- ٧) شرح سنن ابن ماجه المسمى «مرشد ذوي الحجا والحاجة إلى سنن ابن ماجه والقول المكتفى على سنن المصطفى محمد الأمين بن عبد الله بن يوسف بن حسن الأرمي العلوي الأثيوبي الهجري الكري البويطي، دار المنهاج، المملكة العربية السعودية - جدة، الطبعة: الأولى، ١٤٣٩ هـ - ٢٠١٨ م.
- ٨) شرح سنن أبي داود، لشهاب الدين المقدسي الرملي الشافعي (المتوفى: ٨٤٤ هـ) دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث، الفيوم - جمهورية مصر العربية، الطبعة: الأولى، ١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦ م.
- ٩) صحيح البخاري، البخاري، دار ابن كثير - اليمامة - بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م.
- ١٠) صحيح البخاري، البخاري، محمد زهير، دار طوق النجاة، الطبعة الأولى، ١٤٢٢ هـ.
- ١١) صحيح مسلم، الإمام مسلم، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- ١٢) فجر الإسلام، أحمد أمين، دار الكتاب العربي - بيروت - لبنان، الطبعة الحادية عشر، ١٩٧٩ م.
- ١٣) الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار، ابن أبي شيبة، تح: كما يوسف الحوت، مكتبة الرشد - الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٠٩ هـ.
- ١٤) لمعات التنقيح في شرح مشكاة المصابيح لعبد الحق بن سيف الدين بن سعد الله البخاري الدهلوي تح: الأستاذ الدكتور تقي الدين الندوي دار النوادر، دمشق - سوريا، الطبعة: الأولى، ١٤٣٥ هـ - ٢٠١٤ م.
- ١٥) لمعات التنقيح في شرح مشكاة المصابيح لعبد الحق بن سيف الدين بن سعد الله البخاري الدهلوي تح: الأستاذ الدكتور تقي الدين الندوي دار النوادر، دمشق - سوريا، الطبعة: الأولى، ١٤٣٥ هـ - ٢٠١٤ م.
- ١٦) مسند أبي داود الطيالسي، أبي داود الطيالسي، تح: محمد بن عبد المحسن التركي، دار هجر - مصر، الطبعة الأولى، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م.
- ١٧) مسند الإمام أحمد بن حنبل، أحمد بن حنبل، تح: شعيب الأرناؤوط وآخرون، إشراف: عبد الله التركي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠١ م.
- ١٨) مسند الإمام الشافعي، الشافعي، تح: يوسف علي الزواوي وعزت العطار، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، د.ط، ١٣٧٠ هـ - ١٩٥١ م.
- ١٩) المسند الصحيح المخرّج على صحيح مسلم، أبي عوانة، تح: عبد الله بن محمد بن سعود آل مساعيد، الجامعة الإسلامية - المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، ١٤٣٥ هـ - ٢٠١٤ م.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ٢٠) المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم لأبي العباس أحمد بن عمر بن إبراهيم القرطبي تح: محيي الدين ديب ميستو - أحمد محمد السيد - يوسف علي بديوي - محمود إبراهيم بزال، دار ابن كثير، دمشق - بيروت، دار الكلم الطيب، دمشق - بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٦ م.
- ٢١) مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن ابن خلدون، تح: عبد الله محمد درويش، دار يعرب-دمشق، الطبعة الأولى، ١٤٢٥ هـ - ١٩٥١ م.
- ٢٢) المنتخب من مسند عبد بن حميد، عبد الحميد بن حميد بن نصر الكسبي، تح: صبحي البدري السامرائي ومحمود محمد خليل الصعيدي، مكتبة السنة - القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٠٨ - ١٩٨٨ م.
- ٢٣) الموطأ رواية يحيى، مالك بن أنس، تح: محمد الأعظمي، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان، الطبعة الأولى، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م.

تحصيل الكفاءات اللغوية من النصوص القرآنية في الكتب المدرسية، للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

د. أبوبكر بوقرين

مدير مخبر اللسانيات التقابلية وخصائص اللغات
كلية الآداب واللغات، جامعة الأغواط. الجزائر.

مقدمة:

القرآن العظيم نزل بلسان عربي مبين، وكان معجزا للعرب في عز مجدهم اللغوي، زمن مفاخرتهم بالقدرة على صناعة الكلام، الذين امتازوا بفحص كل كلام ونقده، وتمييز جيده من رديئه، فلما سمعوا روعة القرآن وقد تحداهم، عجزوا عن مثله في البيان، وظهر عجزهم للعيان. ولما انتشر الإسلام فاتحا كل مصر، علّم الدنيا لغة البيان، التي بها نزل القرآن، فدخل الناس في دين الله أفواجا، وتعلموا به اللغة العربية التي بها فهموا نص الشريعة من قرآن وسنة، حتى سادوا الدنيا، وصنعوا حضارة الإنسانية التي شهد لها التاريخ. ولا يزال القرآن مصدرا للعلوم، على مرّ الزمان ما دام خالدا بمعجزته التي تطالع كل عصر بما يناسب حالهم، فقد نهل منه العلماء كل فن من فنون العلم، فهذا يأخذ حظه من علم الفلك، وهذا من علم الأحياء، وذلك من علم النبات، وآخر من علم النفس، وعالم الاجتماع يجد في القرآن ما يستدل به على النظريات الاجتماعية المختلفة، ويجد المؤرخ ما يشهد للوقائع والأحداث، وعالم الفقه والأصول والسيرة والعقيدة، ومختلف علوم الدنيا والدين، كلها تغرف من بحر القرآن الذي لا تفتنى عجائبه ولا تنقضي غرائبها ولا يخلق على كثرة الرد.

ولا يمكن تحصيل هذه العلوم من القرآن العظيم إلا بامتلاك آلة الفهم، وهي العلم باللغة العربية وفنونها، هذا المعنى بينه الإمام ابن عاشور بقوله: (.. وإذا كان التفسير، كما قال الإمام الأكبر، هو شرح مراد الله تعالى من القرآن، ليفهمه من لم يصل ذوقه وإدراكه إلى فهم دقائق العربية، وليعتاد، بممارسة ذلك، فهم كلام العرب وأساليبهم من تلقاء نفسه، فإن المفسر أمين على إبلاغ الناس مراد الله من كتابه، ولا يتأتى له ذلك إلا بمعرفة اللغة وعلومها، وتصوره الدقيق لاستعمالات العربية فيها، والممارسة لجملة من فنونها، ارتياضاً بها، وحذقاً لتصرفات القول حذقاً يصل به إلى اكتشاف مغالقات المعاني وأسرار البيان

وخصائص التعبير لدى الأمة من أهل هذه اللغة الذين خاطبهم الله بلسانهم، وأنزل عليهم كتاباً عربياً مبيناً لا يَخْلُقُ على طول الرّد.^١

فلا عجب أن نجعل القرآن العظيم، الذي نزل بلسان العرب، سنداً لتعلم العربية، بمختلف فنونها وعلومها، بداية من مظاهره الصوتية، إلى رسم حروفه ودلالاته، وثروة مفرداته، وروعة نظمته، ودقة اختيار كلماته لما يناسبها من المعاني، وحسن دلالاته على المعنى ببيان معجز، مع جرس صوتي له نغمته ودلالته. والنصوص القرآنية في المقررات الدراسية تعد سنداً مُحْكَمًا لتحقيق الكفاءات اللغوية عند الطالب، لأن التأثير المتبادل بين علوم اللغة العربية وفهم النصوص الشرعية لا يخفى على ذي لب، إذ تؤثر العلوم اللغوية في فهم النص الشرعي، كما يؤثر النص الشرعي في تحقيق الكفاءة اللغوية. وعليه، فإن اهتمام المعلم بالكفاءة اللغوية التي يجنيها من النص القرآني خاصة، ستحقق له ثمرة الفهم الصحيح للنص المقرر، ولغيره من النصوص التي ستكون محل تدبر وتفكير، فهو بمثابة تعليمه الصيد بدل إعطائه السمك — كما يقال في المثل الشائع — ولأن تُكسِبَ المتعلم كفاءة لغوية يفهم بها النصوص الشرعية، أفضل له من أن تعطيه المعنى جاهزاً، دون عناء تعلم المهارة اللغوية التي يستدل بها على المعنى من النص.

ومما يستغرب له حقاً هذا الطلاق البائن بين اللغة العربية وعلوم الشريعة الإسلامية، في كتبنا المدرسية ومناهجنا التعليمية، حتى انتقل هذا الفصام بين علم اللغة وعلوم الشريعة إلى ساحات الجامعة وأقسام اللغة العربية والشريعة، التي سمع فيها كثيراً صوت الفصل بحجة التخصص، وكأن اللغة العربية هي لغة الرواية والشعر فحسب، وكأن الشعر الجاهلي لم يكن سنداً لفهم القرآن، فاعجب كل العجب. ومن هنا نطلق في هذا البحث من الإشكال التالي: ما هو أثر القرآن الكريم في تعلم اللغة العربية؟ أو بعبارة أخرى: ما هي الكفاءات اللغوية المستفادة من النصوص القرآنية في الكتب المدرسية، للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فإننا سنجتهد في هذه المداخلة — وبين أيدينا كتاب التربية الإسلامية، وكتاب اللغة العربية، للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، المقرر للعام الدراسي ١٤٤٢ هـ / ٢٠٢١ م — لنبين أوجه الاستفادة الممكنة في هذه المرحلة العمرية والدراسية، وما يمكن تحصيله من ثمرة لتعلم الكفاءات اللغوية من النصوص القرآنية في المقررات الدراسية.

١ - محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: ١٣٩٣ هـ)، مقاصد الشريعة الإسلامية، تحت: محمد الحبيب ابن الخوجة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م، ج ١ ص ٢٥٠



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



كما نوضح أهمية التكامل المعرفي بين علمي اللغة العربية والشرعية الإسلامية، وما فيهما من فنون وعلوم عديدة، تبين كلها مدى الارتباط الوثيق بين العلمين، وأنه لا يتم لأحدهما فضل إلا بالآخر.

وأن بناء الشخصية العلمية للمتعلم في هذه المرحلة الإعدادية يحتاج إلى توازن مطلوب في بناء العلوم والمعارف، واكتسابها وفق شروطها وضوابطها التأويلية التي لا تفصل بين العلوم المترابطة والمتكاملة.

ولتحقيق هذه الأهداف المرجوة من هذه المداخل، اخترنا أن يكون عنوان المداخلة: تحصيل الكفاءات اللغوية من النصوص القرآنية في الكتب المدرسية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

وتفصيلاً لهذا العنوان وضعنا له خطة تشمل العناصر التالية:

مقدمة: نتناول فيها أثر القرآن الكريم على اللغة العربية، وضرورة التكامل بين العلمين، كما نستعرض فيها أهداف الدراسة، والخطة التي نحن بصدد عرضها هنا.

ثم نجعل البحث يقوم على مبحثين، أحدهما يتناول أهم الكفاءات المرجوة من النصوص القرآنية، وهو مبحث نظري نثبت فيه أهم هذه الكفاءات التي تحصل من النص القرآني كسند تعليمي، وهي:

- ١ - الكفاءة اللغوية: ونعني بها العلم بمدلولات الألفاظ بحسب الوضع.
- ٢ - الكفاءة التركيبية: ونقصد بها علم النحو، لِأَنَّ الْمَعْنَى يَخْتَلِفُ بِاخْتِلَافِ الْإِعْرَابِ.
- ٣ - الكفاءة التصريفية: فعلم التَّصْرِيفِ هو الذي تُعْرَفُ بِهِ الْأَنْبِيَاءُ وَالصَّيِّغُ، وتحدد على كفياتها المعاني، ولها أثر في التركيب.
- ٤ - الكفاءة الاشتقاقية: لِأَنَّ الْإِسْمَ إِذَا كَانَ اشْتِقَاقُهُ مِنْ مَادَّتَيْنِ مُخْتَلِفَتَيْنِ اخْتَلَفَ الْمَعْنَى بِاخْتِلَافِهِمَا.
- ٥ - الكفاءة البلاغية: وهي علوم الْمَعَانِي وَالْبَيَانِ وَالْبَدِيعِ.

فهذه الكفاءات اللغوية التي يحققها المعلم والمتعلم معاً، من خلال النص القرآني، وهي ملخص ما ذكره السيوطي رحمه الله في الإِتْقَانِ، لما تحدث عن الْعُلُومِ الَّتِي يَحْتَاجُ الْمُفَسِّرُ إِلَيْهَا، وَهِيَ خَمْسَةٌ عَشَرَ عِلْماً^١، اخترنا منها ما تعلق بالكفاءات اللغوية التي يحتاج إليها المفسر، كما يحتاج إليها من يريد تعلم العربية من النص القرآني.

^١ - عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي (المتوفى: ٩١١هـ)، الإِتْقَانُ فِي عُلُومِ الْقُرْآنِ، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة: ١٣٩٤هـ / ١٩٧٤م، ج ٤، ص ٢١١، ٢١٢، ٢١٣.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



ثم يقوم المبحث الثاني على وصف المدونة التي بين أيدينا، وهي كتاب اللغة العربية، وكتاب التربية الإسلامية، للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، لننظر فيهما مدى حضور النص القرآني كسند تعليمي، ثم كيف تعامل الكتاب المدرسي في هذه المرحلة مع إمكانيات التعلم من النص. وإن كان لهذه المداخل من فضل يرجى لأبنائنا، حتى يقوموا على ساق التعلم قياما حسنا، فهو لله تعالى الذي امتن علينا بفضله وفتحه، ثم لمخير الدراسات اللغوية والشرعية الذي كان سببا في تداول هذه العلوم بين الباحثين، طلبا لتحقيق الجودة في التعليم، وحرصا على الأجيال القادمة التي يرجى منها النهوض بالوطن والأمة.

تمهيد:

أثر القرآن الكريم على اللغة العربية في مجالات عديدة، منها أثره على المعاني التي جعلها في الدفاع عن القيم الأخلاقية والإنسانية، بدل الدفاع عن الغرائز الحيوانية، وأثر على الألفاظ فهذبها، ودل بها على معان جديدة، وأثر على الصور والتراكيب والأساليب، فتبدلت نظرة الشعراء للحياة وصاغوها صياغة جديدة في شعرهم ونثرهم، ومنهم من أخذ القرآن لبه، وملك عليه فؤاده، فلم يغنه قول بعد القرآن. كما أثر على غير العرب فأقبلوا عليه، وتعلموا لغته، ليزدادوا فهما وعلمًا، فانتشرت لغة العرب بين الأمم، حتى غدت لغة عالمية، توحد الشعوب على فهم المراد من كلام الله، وليس أدل على ذلك من إقبال غير المسلمين على تعلم العربية، والتلذذ بروعة أصواتها، وجمال رسم حروفها، واتساع معانيها وتعدد دلالاتها، حتى كان ذلك مدخلا إلى تعلم القرآن، ومفتاحا للإيمان. فإذا كان غير المسلمين قد تأثروا بلغة القرآن، وتعلموا منه العربية وأسرارها، فما بال المسلمين قد زهدوا في لغتهم، وعوضوها بلغات الأمم الغالبة، في مراسلاتهم وحواراتهم وتواصلاتهم الواقعية والإلكترونية، وهاهم اليوم كلما بعدوا عن لغتهم العربية بعدوا أكثر عن القرآن، فلم تفتح لهم مغالقه، ولم تكشف لهم أسرارها، ولم تظهر لهم إشارات من عباراته، ولو تعلموا منه العربية لازدادوا حبا له، وتعلقا بهذه اللغة التي تعبّر اللغات، وتفوقها في دقة التعبير وشموله.

وها هي الفرصة لا تزال متاحة للإقلاع الحضاري، لو ملكنا مفتاح هذا النص المعجز، وتمكنا من اللغة التي تسمح لنا بإدراك مكنوناته العلمية والكونية والحضارية، والبداية لاشك أنها من فهم البشر لمراد الله، ولا يكون ذلك إلا بتعلم فنون اللغة التي نزلت بها آخر الرسالات إلى الأرض. فليبدأ كل معلم ومتعلم من النص القرآني الذي بين يديه، يتأمله ويدرس النظر فيه، لا يغادره إلا بكرم عظيم في كل مجال من مجالات العلوم رамه، لأنه القرآن الكريم، تنال من كرمه على قدر طلبك منه،



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



فإن قصُرتْ المهمم، قلّ الموجود، وإن زادت زاد المرغوب، وطالب علم اللغة العربية من القرآن لا شك أنه سيعود بتحصيل الكفاءات التي تفتح له ما استغلق فهمه واستعصى معناه. وسنستعرض في هذه المداخللة جملة هذه الكفاءات نظرياً ثم تطبيقاً على الكتاب المدرسي للغة العربية والتربية الإسلامية، للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

المبحث النظري: أثر النصوص القرآنية في تحصيل الكفاءات اللغوية

ونمهد لهذه الكفاءات بالقول إن القرآن العظيم هو مصدر العلوم، ومنه كل فائدة نروم، وكل ما يحصل منه له بركاته وفتوحاته، وعلى هذا المعنى ذكر السيوطي في الإتقان ما نصه: (وَإِنَّ كِتَابَنَا الْقُرْآنَ هُوَ مُفَجِّرُ الْعُلُومِ وَمُنْبَعُهَا وَدَائِرُهُ شَمْسُهَا وَمَطْلَعُهَا أَوْدَعُ فِيهِ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى عِلْمُ كُلِّ شَيْءٍ وَأَبَانَ فِيهِ كُلَّ هَدْيٍ وَعَيَّ فَتَرَى كُلَّ ذِي فَنٍّ مِنْهُ يَسْتَمِدُّ وَعَلَيْهِ يَعْتَمِدُ...)¹

فإن كان المطلوب هو تعلم فنون اللغة العربية فما أسهل أن يطلب ذلك من الكتاب الذي خاطب الله به العالمين بلسان عربي مبين، وقد صادفت منذ أيام برنامجنا على قناة إلكترونية يطرح فكرة تعلم اللغة الإنجليزية من خلال تفسير آيات القرآن، فما بالك بتعلم الكفاءات اللغوية العربية.

١ - الكفاءة اللغوية:

واللغة هنا لا نقصد بها المعنى العام كما قصدناه في العنوان، ولكن نقصد بها الدلالة الخاصة المتعلقة بالكلمات، وتحقق بها ثروة في مفردات الألفاظ، ومعرفة مدلولاتها بحسب الوضع، فكل نص قرآني يكسب المتعلم كمّاً من المفردات تستعمل في سياقات لغوية متعددة، فيتغير معناها بتغير النص، وتغير دلالتها بتغير التركيب.

وتعلّم المفردات من القرآن قام له العلماء قديماً وحديثاً، بداية من مسائل ابن الأزرق لابن عباس، وصولاً إلى كتب معاني القرآن وغريب القرآن، للكسائي، والفراء، وأبي عبيدة، والأخفش الأوسط، والأصمعي، ومحمد بن سلام الجمحي، وابن قتيبة، والمبرد، والطبري المفسر، والزجاج، والأخفش الصغير، وابن الأنباري، وغيرها من الأسفار العظيمة، التي كان يكمل بعضها بعضاً ويستدرك فيها أحدهم على الآخر، وقد ألفت جلها على ترتيب سور القرآن، حتى جاء كتاب: المفردات في غريب القرآن للراغب الأصفهاني (ت ٥٠٢

¹ - الإتقان في علوم القرآن، السيوطي، ج ١ ص ١٦.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



هـ)، والذي ألفه تأليفاً ألفبائياً معجمياً، فكان مرجع العلماء في المفردات، استوعب ما قبله، ولم يأخذ أحد من بعده مكانته العلمية وقبوله في النفوس.

وإن ألفت من بعد كتاب الراغب كتب في المفردات منها: عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ للسمين الحلبي (ت ٧٥٦ هـ)، بصائر ذوي التمييز للفيروز آبادي (ت ٨١٧ هـ)، مفردات القرآن (نظرات جديدة في تفسير ألفاظ قرآنية) لعبد الحميد الفراهي الهندي (ت ١٣٤٩ هـ)، معاجم مفردات القرآن موازنات ومقترحات لأحمد حسن فرحات، المعجم الموسوعي لألفاظ القرآن الكريم وقراءاته أحمد مختار عمر، المعاجم المفهرسة لألفاظ القرآن الكريم لعبد الرحمن بن محمد الحجيلي. وغيرها من المؤلفات التي اهتمت بمفردات القرآن الكريم ومعانيها وقراءاتها.

ولطالب العلم اليوم أن ينظر في القرآن نظر المتعلم منه، في كل مجال من مجالات التعلم، ومنها أن يأخذ مفردات القرآن ويتعامل بها تعاملًا خاصًا، يهذب اللغة ويحفظ المعنى.

٢ - الكفاءة التركيبية:

ومثلما تعلم الكلمات واكتسب ثروة لغوية، فإنه يتعلم من النص القرآني كفاءة التركيب النحوي، وبراعة نظم الكلم على وجه مخصوص لأداء المعنى المقصود، فلكل تركيب نظمه ودلالاته بحسب المظاهر اللغوية التركيبية من تقديم وتأخير، وحذف، وإسناد، وغير ذلك، وإن كانت المفردات القرآنية تؤثر في المعاني العامة، فإن اجتماعها على نظم معين يحيل على معنى خاص، ولو اجتمعت المترادفات في التركيب الواحد زادت معنى جديدًا لا تحصله المفردة الواحدة بنفسها.

فصححة التفسير - على قول ابن عاشور - يكفلها شرح التراكيب القرآنية ببيان المقصود من ألفاظ القرآن بحسب ما جرى عليه استعمالها في اللغة العربية.

واستمداد ذلك يكون باجتذاب المعاني من الدلالة اللغوية للألفاظ، ومن التصرفات القولية التي وردت بها تراكيبه، ومن الحس بها، والإدراك للخصائص البلاغية التي تتسم بها تلك التراكيب. ولا يتأتى للمفسر أن يغوص على أسرار الكتاب، ويتعمق معانيه إلا متى اكتمل إدراكه لنظمه البديع، فيتجه به كل اتجاه لتصور محامله، والوقوف على احتمالاته مهما تعددت.^١

وتعدد احتمالات المعاني من التركيب له قاعدته التدريبية عند الإمام في تفسيره التحرير والتنوير، إذ يقول: (إِنَّ مَعَانِيَ التَّرَكُّيبِ الْمُحْتَمِلِ مَعْنَيْنِ فَصَاعِدًا قَدْ يَكُونُ بَيْنَهُمَا الْعُمُومُ وَالْخُصُوصُ فَهَذَا النَّوعُ لَا

١ - محمد الطاهر بن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، تح: محمد الحبيب ابن الخوجة، ج ١ ص ٢٥٠



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



تَرَدَّدُ فِي حَمْلِ التَّكْيِيبِ عَلَى جَمِيعِ مَا يَحْتَمِلُهُ، مَا لَمْ يَكُنْ عَنْ بَعْضِ تِلْكَ الْمَحَامِلِ صَارِفٌ لَفْظِيٍّ أَوْ مَعْنَوِيٍّ...^١

ولبيان أن التركيب القرآني له طابع خاص يرتقي إلى درجة الإعجاز، عقد الرافعي فصلا في غرابة أوضاعه التركيبية، يقول: (وهنا أمر دقيق لا بد لنا من طلب وجهه، لأنه شطر الإعجاز في القرآن الكريم ... وذلك أنك حين تنظر في تركيبه لا ترى كيفما أخذت عينك منه إلا وضعاً غريباً في تأليف الكلمات، وفي مساق العبارة، وبحيث تبادرك غرابته من نفسها وطابعها بما تقطع أن هذا الوضع وهذا التركيب ليس في طبع الإنسان، ولا يمكن أن يتهياً له ابتداء واختراعاً...)^٢

فلو فعلنا قضية التعلم من القرآن، لوصلنا إلى درجات عالية من الكفاءة التركيبية عند المتعلمين، ولتجاوزنا بهم عقبات كثيرة في ميادين التعلم وصناعة القول، فليس من يتعلم من نص البلاغة العالية كمن يأخذ من دون ذلك.

٣ - الكفاءة التصريفية:

ويأخذ المتعلم من القرآن كفاءة تصريفية تسعفه على حسن صياغة الكلمات، وفهم المدلولات، ويكتسب منه مهارة التعامل مع الأبنية والصيغ، والدلالات المترتبة عنها.

وفائدة اختلاف القراءات القرآنية في تنويع تصريف الكلمات على عديد المعاني المحتملة، يعلم الطالب تقليب وجوه الكلمات للوصول إلى عدد من الدلالات بحسب التركيب الخاص والمعنى المراد، وهذا له فائدته في دعم الثروة اللغوية بزيادة عدد الكلمات الدالة على المعاني، ثم استعمالها في التركيب الواحد للدلالة بها على أكثر من معنى.

ولبيان هذا نذكر مثالا عن الاختلاف في التصريف: كقوله تعالى: {فَقَالُوا رَبَّنَا بَاعِدْ بَيْنَ أَسْفَارِنَا}، فُرئ بنصب "ربنا" على أنه منادى مضاف، و"باعد" بصيغة الأمر، وفُرئ "ربنا" بالرفع، و"باعد" بفتح العين، على أنه فعل ماض، وفُرئ "بعّد" بفتح العين مشددة مع رفع "ربنا" أيضاً.^٣

١ - محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي، التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل

الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، الدار التونسية للنشر - تونس، سنة النشر: ١٩٨٤ هـ، ج ١، ص ٩٦

٢ - مصطفى صادق بن عبد الرزاق بن سعيد بن أحمد بن عبد القادر الرافعي (المتوفى: ١٣٥٦ هـ)، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، دار الكتاب العربي - بيروت، الطبعة الثامنة - ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٥ م، ص ١٧٢.

٣ - مناع بن خليل القطان (المتوفى: ١٤٢٠ هـ)، مباحث في علوم القرآن، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة

١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م، ص ١٦٠



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



فانظر كيف تعددت وجوه المعاني باختلاف الصيغة التصريفية، وكلها تكمل الصورة العامة لحال من قالوا هذا القول في قصة سبأ، بين حالهم في الدعاء بقولهم: (باعد)، والمبالغة فيه مع جحود الفضل وإنكار النعمة بقولهم: (بعّد)، وحال ندمهم بقولهم: (باعد) وقد أجابهم الله لطلبهم الذي طلبوا.

٤ - الكفاءة الاشتقاقية:

ومن الدراسات الصرفية والمعجمية باب في الاشتقاق، والمراد به: البحث في أصول الكلمات وما تفرع عنها، وهي أبواب درسها العلماء قديما حتى عُرفوا بأصحاب المدرسة الاشتقاقية، ومنهم ابن جني وابن فارس والأصمعي وابن دريد وغيرهم، وله طرق في النظر لا يسع المقام لتفصيلها في هذا البحث، ولكنه مبحث مهم في التعرف على الدلالة من الكلام.

فالاشتقاق كما يعرفه بعضهم: عَوْدٌ بِاللَّفْظِ إِلَى أَصْلِهِ لِئُنْبَيَّ عَنْ مَعْنَاهُ. وبما أنه مفيدٌ في معرفة أصل الكلمة، فإنه يفيدُ كذلك في معرفة خطأ بعض التفسيرات الشاذة التي خرج بها قائلوها عن المعنى المعروف بسبب دعوى باطلة.^١

ومثال ذلك ما ورد عن بعضهم في تفسير قول الله تعالى: {يَوْمَ نَدْعُوا كُلَّ أُنَاسٍ بِإِمَامِهِمْ} [الإسراء: ٧١] بأن إماماً: جمع أمّ. قال الزمخشري رداً على ذلك: «وَمَنْ بَدَعَ التَّفْسِيرَ أَنَّ الْإِمَامَ جَمْعُ أُمٍّ، وَأَنَّ النَّاسَ يُدْعَوْنَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ بِأَمَهُاتِهِمْ، وَأَنَّ الْحِكْمَةَ فِي الدَّعَاءِ بِالْأَمَهُاتِ دُونَ الْآبَاءِ رِعَايَةُ حَقِّ عَيْسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ، وَإِظْهَارُ شَرَفِ الْحَسَنِ وَالْحُسَيْنِ، وَأَنَّ لَا يَفْتَضِحُ أَوْلَادُ الزَّئَانِ. وَلَيْتَ شِعْرِي، أَيُّهُمَا أَبْدَعُ: أَصَحُّهُ لَفْظُهُ، أَمْ بَهَاءُ حِكْمَتِهِ!»^٢

فهذه الكفاءة هي حصانة للمتعلم من التأويل الفاسد للقرآن الكريم والحديث الشريف، وتمييز الصحيح من الخطأ في التفسير، وإكساب المتعلم براعة استخدام اللفظ الصحيح للمعنى الصحيح. فيتعلم الطالب بذلك من النص القرآني، الكفاءة الاشتقاقية، التي يكون بها رد الكلمة إلى الأصل الذي اشتقت منه حتى يضبط معناها الصحيح، ولا يقع في سوء التأويل.

^١ - ينظر: مساعد بن سليمان بن ناصر الطيار، التفسير اللغوي للقرآن الكريم، دار ابن الجوزي، الطبعة: الأولى،

١٤٣٢هـ، ص ٤٨٤.

^٢ - أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: ٥٣٨هـ)، الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي - بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤٠٧هـ، ج ٢، ص ٦٨٢.

٥ - الكفاءة البلاغية:

نشأت علوم البلاغة من علم المعاني والبيان والبديع بسبب القرآن الكريم، ولذلك يصعب حصر أمثلتها منه، وعدّ فوائدها العظيمة في فهم المعاني، وبهذه العلوم تقوم دلائل الإعجاز من أسرار البلاغة. ويغني كل طالب علم في هذا الباب دراسة كتابي الجرجاني: الأسرار والدلائل، فقد جمع فيهما فنون هذا العلم وطرقه، وقد أحسن الرازي تلخيصهما وتبوييهما، ثم عمل السكاكي على تصنيف هذا العلم وتفصيله في علوم ثلاثة:

الأول منها علم المعاني: وفيه يكتسب كفاءة إدراك المعاني المتعددة من التركيب الواحد، وهو العلم الذي يبحث في أسرار تركيب الجملة، على نحو مخصوص لأداء معنى خاص بها، وهو ما عبر عنه عبد القاهر بمعاني النحو، كما يتعلم القواعد التي يعرف بها مطابقة الكلام لمقتضى الحال، ومناسبة المقال للمقام.

ولا نعني بالتركيب في البلاغة ما نعينه في النحو، لأن البلاغة تهتم في التركيب بالأسلوب وطريقة التعبير عن المعنى، في حين يهتم علم النحو بالأداة وما تعلق بها دون إهمال للمعنى. ومباحث علم المعاني منها: الخبر والإنشاء، الذكر والحذف، التقديم والتأخير، الإيجاز والإطناب. وفي كل مبحث منها أسرار ودلائل.

وثانيها علم البيان: وهو العلم الذي يتعلم منه خواص الأبنية وضوحا وخفاء، وقد جعله السيوطي وسيلة لإدراك الإعجاز، لما نقل قول المُرَّاكشي في شَرْحِ المِصْبَاح: الجَهَّةُ المُعْجَزَةُ في القرآن، تُعْرَفُ بِالتَّفَكُّرِ في عِلْمِ البَيَانِ، وَهُوَ كَمَا اخْتَارَهُ جَمَاعَةٌ في تَعْرِيفِهِ: مَا يُخْتَرَزُ بِهِ عَنِ الخُطَأِ في تَأْدِيَةِ المَعْنَى وَعَنْ تَعْقِيدِهِ، وتعرف به وَجْهُ تَحْسِينِ الكَلَامِ بَعْدَ رِعَايَةِ تَطْبِيقِهِ لِمُقْتَضَى الحال.^١

فبعد رعاية التطبيق على مقتضى الحال الذي هو من اختصاص علم المعاني، يهتم علم البيان بدلالات الألفاظ على المعاني المرادة مع البعد عن التعقيد، أما وجوه تحسين الكلام فهي من رعاية علم البديع.

وموضوعه: التشبيه، والاستعارة، والكناية، والمجاز، وهي الصور البيانية التي لا تعرف إلا بطول تأمل وكثرة درية.

^١ - السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ج ٤، ص ١٠



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



فلو أخذ المتعلم حظه من هذا العلم فقد أخذ بحظ وافر، ولو أخذه من القرآن لم يكن عيباً عن البيان، ولم يعجز عن فهم الكلام فهما صحيحاً.

والثالث علم البديع: ويتعلم منه كفاءة تحسين وجوه الكلام، وهو في لا يتصل بالمعنى اتصالاً مباشراً كما بين ذلك تمام حسان بقوله: (.. وأما الفرع الثالث من فروع البلاغة وهو علم البديع، فقليل من ظواهره ما يتصل بالمعنى كالجناس والتورية ونحوهما... على أن جمهرة الظواهر البديعية ليست أكثر من محسنات لفظية - وكذلك سماها الأولون - فلا تدخل في دراسة المعنى العربي دخولاً مباشراً؛ لأن معناها أي: المقصود منها هو "التحسين"، وهو في لا عربي^١).

ومن أجل صورته في القرآن الكريم ما يسمى بالفواصل، ولها أثر في الصوت والدلالة معاً، ولا يمكن القول في القرآن بخلو البديع من دلالة، ظهرت أو خفيت. ويتعلم الطالب من هذا العلم زخرفة القول لزيادة البيان، وتنمية الحس الذوقي في إدراك جمال الكلام وروعة نظمته.

فهذه جل الكفاءات اللغوية التي ترجى من النص القرآني ليزداد طالب العلم كفاءة، وقدرة على مهارة الكلام وفهمه وبيان أسرار، ويزداد تعلقاً بهذه اللغة الجميلة، ومعانيها الجليلة في القرآن العظيم، وفيما يلي تتبع لمدى وجود الاستفادة من النص القرآني كسند تعليمي في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

المبحث التطبيقي: الكفاءات اللغوية من النصوص القرآنية في كتابي اللغة العربية والتربية الإسلامية

لو نظرنا في كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، فسنجد أول درس منه، يعرض لنا سورة عظيمة من سور القرآن الكريم، وهي سورة النبأ، ويقرر على المتعلم أن يأخذ منها جملة من المفردات، وهي: النبأ العظيم، مهاداً، أوتاداً، سبباً، لباساً، سبعا شداداً، سراجاً وهاجاً، المعصرات،

^١ - تمام حسان عمر، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، الطبعة: الخامسة ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م، ص ٢٠.

ثجاجا، ألفافا، ميقاتا، الصور، مرصادا، لاثين أحقابا، حميما، غساقا، كواعب أترابا، دهاقا.^١ وهي عشرون مفردة من أربعين آية في سورة النبأ، كلها تثير غرابة المتعلم، وتضعه في وضع مشكل، وتدفعه لإزالة ما يكتنفها من غموض، وهي مشروحة شرحا بسيطا يتناسب -عموما- مع قدرات المتعلم في هذه المرحلة، ويقرب المعنى القرآني منه.

غير أن أهداف التعلم في مادة التربية الإسلامية، تقف عند حدود شرح المفردات طلبا للمعنى العام، ولا تتعداها إلى التراكيب وأسرار البلاغة، من علوم الآلة التي بها تستخرج الكنوز المعرفية، وأوجه الدلالات المتنوعة.

فبعد شرح المفردات مباشرة، استنتاج للمعنى العام، يتبع باستنتاجات من محاور السورة الكبرى كالقدرة والبعث، لكنه لا ينطلق مثلا من دلالات الاستفهام التي تفتتح بها السورة (عم)؟ ولا من معنى كلمة النبأ كعنوان للسورة، والتي تضع المتعلم أمام وضع مشكل، للدلالة به على معنيين عظيمين، وهما القرآن والبعث،^٢ ولا من الاستئناف بالاستفهام التقريري (ألم)؟ الذي ختم بعد سلسلة من أدلة الوحداية بالتأكيد اللازم للنبأ العظيم (إن يوم الفصل كان ميقاتا).

كل هذا يدل على اتصال وثيق بين قضايا اللغة، ومعاني السورة القرآنية، أو بتعبير آخر، بين نظم السورة ودلالاتها، فكل سورة قرآنية لها نظمها الفريد، وطرق التعبير فيها موصلة للمعنى بصورة أدق وأعمق، فمهما استخدمنا من مفردات أخرى، وأساليب غير التي استعملها القرآن، فإنه لا يمكن الوصول إلى نفس المعنى المراد من الآية، بشمولها للمعاني المرادة، ودقتها في بيان المعنى الخاص.

ولذلك نقترح على المعلم أثناء إعداد مذكرته، أن يهتم بالكفاءات اللغوية التي هي مفتاح المعنى في النص القرآني، ولا يتجاوز ذلك إلى المعنى مباشرة دون تفعيل الآليات اللغوية في ذهن المتعلم، فإن فعل ذلك فقد ربح تنمية الكفاءات اللغوية، وضمن الفهم السليم للنص القرآني.

والذي يقرأ الشروح المتاحة في كتاب التربية الإسلامية بعد عرض السورة وشرح مفرداتها، يشعر أنه قد خرج من جو السورة ومعانيها، إلى معان أخرى عامة، يمكن أن نجدها في أي سورة من سور القرآن تتحدث عن البعث والجزاء، فلا خصوصية لجو السورة وأساليبها، على المعاني المطلوبة في هذا الموضع.

^١ - كتاب التربية الإسلامية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، تحت إشراف د. لخضر لكحل، منشورات الشهاب ٢٠١٩ م، ص ١٢

^٢ - ينظر: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي، أبو جعفر الطبري (المتوفى: ٣١٠هـ)، تفسير الطبري = جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تح: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م، ج ٢٤، ص ٥.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



ولا يمكن الاحتجاج لترك العلم باللغة وصولاً إلى المعاني، بضرورة التركيز على المعاني المستهدفة من السورة مباشرة احتراماً للتخصص، أو حتى لا يتبهِ المتعلم بين علم اللغة وعلم الشريعة، فهذه حجة واهية، لأنه لا عداوة بين العلمين، ولا انفكاك بينهما، ولا وصول لأحدهما إلا بالآخر، فلا تتعلم الشريعة إلا باللغة، ولا تتعلم العربية إلا بالنص الذي حفظها وصانها ورفع من قدرها. ونوجز الكلام في هذا، بالقول إن كل معلومة شرعية أو فائدة علمية نحصلها من النص بأداتها اللغوية، تكون أثبت في النفوس، وأكثر إثراء للنصوص، وتستجلب للمتعلم الفهم بها في كل الدروس. وإن كان من مقترح وسط بين الأمرين، فهو التكامل بين العلوم والمعارف، مثلما هو شائع في بعض المناهج التربوية في الدول العربية، فتكون -مثلاً- السورة ذاتها محور الدرس في العربية، وهي التي تستخرج منها الأحكام الشرعية في مادة التربية الإسلامية، ليبنى عليها أستاذ العلوم الطبيعية درسه في علم الأحياء، ويحلل منها أستاذ الفيزياء ظاهرة فيزيائية، وهكذا ما وجدنا إلى ذلك سبيلاً من إحياء روح التكامل بين العلوم والمعارف عند المتعلمين الناشئين.

هذا في مفتتح كتاب التربية الإسلامية، الذي لم نعتز فيه على أي فائدة لغوية تذكر، عدا شرح المفردات، أما إذا تصفحنا كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، فإننا - وبكل أسف - لا نجد فيه آية قرآنية واحدة تقوم سنداً لتعلم المفردات والظواهر التركيبية، وتحقيق الكفاءات التعليمية المختلفة. إلا آيتين في معرض مناقشة نص: من معتقدات الهنود، لأحمد أمين من كتابه: ضحى الإسلام، طلباً للمقارنة بين عقيدة المسلمين وعقيدة الهنود، وهي قول الله تعالى: ((يا أيها النفس المطمئنة ارجعي إلى ربك راضية مرضية))، تصحيحاً لما ورد في النص من عرض معتقدات الهنود التي تتعلق بتناسخ الأرواح. أما الآية الثانية: فقد وردت في التطبيق النحوي على نفس الدرس، لتمييز جملة المفعول به وبيان نوعها، مع أمثلة أخرى عن الهندوس واعتقاد البوذيين، وفعل المسيحيين، وهي قوله تعالى: ((ونادى نوح ابنه وكان في معزل يا بني اركب معنا ولا تكن مع الكافرين))^١

فكيف اتسع كتاب تعلم العربية لنصوص شتى من ثقافات مختلفة عن الأنروا، ومعتقدات الهنود، والشعب الياباني، والإفريقي، وضاق عن سند قرآني أو حديث شريف، يتعلم منه الناشئة علوم اللغة والبيان من نصوص البلاغة العالية؟

وما أكثر النصوص التي تناسب هذه الفئة العمرية وتحقق المستهدفات التعليمية المرجوة، ومنها نص قصة نوح عليه السلام مع ابنه، في سورة هود، حتى الآية الثالثة والأربعين، وكيف حال بينهما الموح فكان

^١ - ينظر: كتاب اللغة العربية، للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، إشراف: د. حسين شلوف، منشورات الشهاب



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



من المغرقين، ومنه تؤخذ العبر الكثيرة، في نجاة المؤمنين وهلاك الكافرين، وطاعة الأب الحريص على هداية أبنائه، وعدم المحاباة في علاقة الدم على حساب علاقة الدين، وغيرها من القيم الدينية والاجتماعية الكثيرة.

بالإضافة إلى تحقيق الكفاءات اللغوية من النص، كتقديم المسند إليه على الخبر الفعلي في قوله تعالى: (وهي تجري بهم في موج كالجبال)، ومعاني عطف الجمل بعضها على بعض، كعطف جملة: (ونادى) على أعلق جملة بها وهي: (وقال اركبوا فيها) ^١ لأنَّ نداءه ابنه كان قبل جريان السفينة في موج كالجبال. ^١ وغيرها من الأمثلة النحوية والصرفية والبلاغية، التي تحقق الكفاءات اللغوية المطلوبة للمتعلم في هذه المرحلة الدراسية.

فهذا مثال مقترح ليكون سندا تعليميا في كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، والأمثلة كثيرة، يقوم لها أهل التخصص في ميدان الشريعة واللغة، حتى نجد في كتب التدريس منها متكاملا يراعي شروط علم الآلة في الوصول إلى الدلالة، لينشأ الناشئة على التوازن العلمي والتكامل المعرفي. وبما أننا لم نجد ضالتنا في كتاب اللغة العربية، فإننا سننظر فيما تبقى من كتاب التربية الإسلامية، ونبحث معكم عن تعامل النصوص القرآنية مع القضايا اللغوية.

في الدرس الثاني: أسس العقيدة الإسلامية، تحت عنوان: (الإيمان باليوم الآخر) نجد أن السند هو الآيات القرآنية، من سور النبأ والأنبياء والماعون، غير أن الوصول إلى المعاني لا ينطلق من منطلقات لغوية، إلا فيما تعلق بالمعاني العامة، مثل سؤال: استخراج من الآيات الكريمة بعض المظاهر الكونية الدالة على بداية اليوم الآخر. وهنا يرجع الطالب إلى النص القرآني بحثا عن المفردات والتركيبات الدالة على المظاهر الكونية المتعلقة ببداية اليوم الآخر، وهي: (فتحت السماء) (وسيرت الجبال). ولا توجد إشارة إلى أسلوب التركيب، ولا دلالة البناء للمجهول التي تزيد من هول المشهد، فانظر -رحمك الله- بين المشهد من منطلق اللغة كيف يرسخ الصورة في ذهن المتعلم ويكسبه مهارة لغوية لفهم وصياغة الكلام، وبين المعنى مجردا دون إثارة المعنى من طريق اللغة.

ثم في التطبيق على هذا الدرس يتعامل المتعلم مع المفردات مباشرة ويرتبها حسب ترتيب الأحداث: الحساب، الجنة أو النار، الحشر. وهذه الكلمات يربطها بالآيات الدالة عليها، وهذا تعامل قاصر على وضع المفردة أمام ما يناسبها من الآيات، لكن إيجابية هذا التمرين تكمن في التعرف على صيغ

^١ - ينظر: محمد الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، ج ١٢، ص ٧٥.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



الكلمات، كأن يبحث عن كلمة الحشر فيجدها في الآية: (وحشرناهم)، وهنا تكمن مهارة المعلم في التنبيه على مثل هذه المفاتيح للمعاني.^١

أما درس الحج في قسم العبادات فإنه ينطلق من دلالة كلمة الحج لغة واصطلاحاً، ثم يتحول الدرس إلى معطيات فقهية من الحكم والشروط والمواقيت والأنواع والأركان والواجبات والمحرمات، ثم يختتم بحكم الحج وأسراره.^٢

وكذلك جل الدروس في الكتاب المدرسي، تضع السند القرآني ولا تنطلق منه إلا من خلال شرح المفردات، ثم عزل النص عن سياق عناصر الدرس الأخرى التي يغلب عليها التنظير المنطقي بدل تحليل النصوص ومناقشتها.

وهنا يتوجب علينا التنبيه إلى هذا الخلل البين في أسلوب التعليم وطريقة تناول الدروس، خاصة فيما تعلق بين علم اللغة والشريعة لما بينهما من انسجام وتكامل ضروري لبناء معرفة صحيحة شرعاً، وبناء كفاءة عالية لغة.

وقد آن أوان الدعوة الصريحة إلى مراجعة شاملة لمنهج التعلم في جميع المراحل التعليمية، وبناءه على قاعدة التكامل المعرفي والتوازن العلمي، بدل الإغراق في التخصص، والتعليم الأعرج الذي لا يخرج طالبا متمكناً من أدوات البحث المعرفي، قادراً على الإبداع في التخصص مستقبلاً، لأن خطوة الإبداع تبدأ من نظرة خارج المحيط.

خاتمة:

في ختام هذا البحث المقدم للمؤتمر الدولي: مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية، المنظم من طرف: مخبر الدراسات الإسلامية واللغوية / قسم العلوم الإسلامية / كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية والحضارة / جامعة الأغواط / الجزائر.

المعنون ب: تحصيل الكفاءات اللغوية من النصوص القرآنية، في الكتب المدرسية، للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ويدخل ضمن محور: دور النصوص الشرعية في إعداد كفاءات الأستاذ والطالب في المؤسسات التعليمية.

نسجل أهم النتائج النظرية والتطبيقية التي وصلنا إليها:

^١ - كتاب التربية الإسلامية ص ١٦ . ١٧

^٢ - كتاب التربية الإسلامية من ص ٢٠ إلى ٢٦ .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



لا يمكن تحصيل العلوم والمعارف من القرآن العظيم، إلا بامتلاك آلة الفهم، وهي العلم باللغة العربية وفنونها، ولا نبليغ - في الوقت ذاته - جودة تعلمها إلا باختيار نصوص البلاغة العالية من القرآن ثم الحديث النبوي الشريف.

فلا عجب أن نجعل القرآن العظيم، الذي نزل بلسان العرب، سندا لتعلم العربية، بمختلف فنونها وعلومها.

وعليه، فإن اهتمام المعلم بالكفاءة اللغوية التي يجنيها من النص القرآني خاصة، ستحقق له ثمرة الفهم الصحيح للنص.

ولأن تُكسب المتعلم كفاءة لغوية يفهم بها النصوص الشرعية، أفضل له من أن تعطيه المعنى جاهزا، دون عناء تعلم المهارة اللغوية التي يستدل بها على المعنى من النص.

ومما يستغرب له حقا، هذا الطلاق البائن بين اللغة العربية وعلوم الشريعة الإسلامية، في كتبنا المدرسية ومناهجنا التعليمية، حتى انتقل هذا الفصام بين علم اللغة وعلوم الشريعة إلى ساحات الجامعة وأقسام اللغة العربية والشريعة.

ضرورة الانتباه إلى أهمية التكامل المعرفي بين علمي اللغة العربية والشريعة الإسلامية، وما فيهما من فنون وعلوم عديدة، تبين كلها مدى الارتباط الوثيق بين العلمين، وأنه لا يتم لأحدهما فضل إلا بالآخر.

وأن بناء الشخصية العلمية للمتعلم في هذه المرحلة الإعدادية يحتاج إلى توازن مطلوب في بناء العلوم والمعارف، واكتسابها وفق شروطها وضوابطها التأويلية التي لا تفصل بين العلوم المترابطة والمتكاملة.

أهم هذه الكفاءات التي تحصل من النص القرآني كسند تعليمي، هي: الكفاءة اللغوية، الكفاءة التركيبية، الكفاءة التصريفية، الكفاءة الاشتقاقية، الكفاءة البلاغية وتتضمن علوم المعاني والبَيان والبَدِيع.

وها هي الفرصة لا تزال متاحة للإقلاع الحضاري، لو ملكنا مفتاح هذا النص المعجز، وتمكنا من اللغة التي تسمح لنا بإدراك مكنوناته العلمية والكونية والحضارية، والبداية لاشك أنها من فهم البشر لمراد الله، ولا يكون ذلك إلا بتعلم فنون اللغة التي نزلت بها آخر الرسالات إلى الأرض.

فلطالب العلم اليوم أن ينظر في القرآن نظر المتعلم منه، في كل مجال من مجالات التعلم، ومنها أن يأخذ مفردات القرآن ويتعامل بها تعاملًا خاصًا، يهذب اللغة ويحفظ المعنى.

ومثلما تعلم الكلمات واكتسب ثروة لغوية، فإنه يتعلم من النص القرآني كفاءة التركيب النحوي، وبراعة نظم الكلم على وجه مخصوص لأداء المعنى المقصود.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



فلو فتحنا قضية التعلم من القرآن، لوصلنا إلى درجات عالية من الكفاءة التركيبية عند المتعلمين، ولتجاوزنا بهم عقبات كثيرة في ميادين التعلم وصناعة القول، فليس من يتعلم من نص البلاغة العالية كمن يأخذ مما دون ذلك.

ويأخذ المتعلم من القرآن كفاءة تصريفية تسعفه على حسن صياغة الكلمات، وفهم المدلولات، ويكتسب منه مهارة التعامل مع الأبنية والصيغ، والدلالات المترتبة عنها.

ويتعلم من النص القرآني، الكفاءة الاشتقاقية، التي يكون بها رد الكلمة إلى الأصل الذي اشتقت منه حتى يضبط معناها الصحيح، ولا يقع في سوء التأويل.

أما علوم البلاغة من علم المعاني والبيان والبديع فلأنها نشأت أصلا بسبب القرآن الكريم، وبها تقوم دلائل الإعجاز، فتحصيل كفاءاتها له ثمرة عظيمة وفائدة عميمة.

فعلم المعاني يكتسب فيه الطالب كفاءة إدراك المعاني المتعددة من التركيب الواحد، كما يتعلم منه القواعد التي يعرف بها مطابقة الكلام لمقتضى الحال، ومناسبة المقال للمقام.

وعلم البيان هو الذي يتعلم منه خواص الأبنية وضوحا وخفاء.

أما علم البديع فيتعلم منه كفاءة تحسين وجوه الكلام، وزخرفة القول لزيادة البيان، وتنمية الحس الدوقي في إدراك جمال الكلام وروعة نظمه.

فهذه هي جل الكفاءات اللغوية التي ترجى من النص القرآني ليزداد طالب العلم كفاءة، وقدرة على مهارة الكلام وفهمه وبيان أسرار، ويزداد تعلقا بهذه اللغة الجميلة، ومعانيها الجليلة في القرآن العظيم.

النتائج التطبيقية:

- أهداف التعلم في مادة التربية الإسلامية، تقف عند حدود شرح المفردات طلبا للمعنى العام، ولا تتعداها إلى التراكيب وأسرار البلاغة، من علوم الآلة التي بها تستخرج الكنوز المعرفية، وأوجه الدلالات المتنوعة.
- يدل هذا على اتصال وثيق بين قضايا اللغة، ومعاني السورة القرآنية، أو بتعبير آخر، بين نظم السورة ودلالاتها.
- ولذلك نقترح على المعلم أثناء إعداد مذكرته، أن يهتم بالكفاءات اللغوية التي هي مفتاح المعنى في النص القرآني، ولا يتجاوز ذلك إلى المعنى مباشرة دون تفعيل الآليات اللغوية في ذهن المتعلم، فإن فعل ذلك فقد ربح تنمية الكفاءات اللغوية، وضمن الفهم السليم للنص القرآني.

- والذي يقرأ الشروح المتاحة في كتاب التربية الإسلامية بعد عرض السورة وشرح مفرداتها، يشعر أنه قد خرج من جوّ السورة ومعانيها، إلى معانٍ أخرى عامة، يمكن أن نجدّها في أي سورة من سور القرآن تتحدث عن نفس الموضوع.
- دفع حجة التخصص للفصل بين علمي اللغة والشرعية، بأنه لا عداوة بين العلمين، ولا انفكاك بينهما، ولا وصول لأحدهما إلا بالآخر، فلا تتعلم الشريعة إلا باللغة، ولا نتعلم العربية إلا بالنص الذي حفظها وصانها ورفع من قدرها.
- وكل معلومة شرعية أو فائدة علمية نحصلها من النص بأداتها اللغوية، تكون أثبت في النفوس، وأكثر إثراء للنصوص، وتستجلب للمتعلم الفهم بها في كل الدروس.
- الحل الأمثل لزيادة جودة التعلم، لا يكون إلا بالتكامل بين العلوم والمعارف، مثلما هو شائع في بعض المناهج التربوية في الدول العربية، فتكون -مثلا- السورة محور الدرس في العربية، وهي التي تستخرج منها الأحكام الشرعية في مادة التربية الإسلامية، ليبني عليها أستاذ العلوم الطبيعية درسه في علم الأحياء، ويحلل منها أستاذ الفيزياء ظاهرة فيزيائية، وهكذا ما وجدنا إلى ذلك سبيلا من إحياء روح التكامل بين العلوم والمعارف عند المتعلمين الناشئين.
- وإذا تصفحنا كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، فإننا - وبكل أسف - لا نجد فيه آية قرآنية واحدة تقوم سندا لتعلم المفردات والظواهر التركيبية، وتحقيق الكفاءات التعليمية المختلفة، إلا آيتين في معرض مناقشة نص عقيدة الهنود.
- فكيف اتسع كتاب تعلم العربية لنصوص شتى من ثقافات مختلفة عن الأنروا، ومعتقدات الهنود، والشعب الياباني، والإفريقي، وضاق عن سند قرآني أو حديث شريف، يتعلم منه الناشئة علوم اللغة والبيان من نصوص البلاغة العالية؟
- الأمثلة القرآنية التي تصلح أن تكون سندا معرفيا كثيرة، يقوم لها أهل التخصص في ميدان الشريعة واللغة، حتى نجد في كتب التدريس منهجا متكاملا يراعي شروط علم الآلة في الوصول إلى الدلالة، لينشأ الناشئة على التوازن العلمي والتكامل المعرفي.
- الفرق في التعلم واضح بين من ينطلق من اللغة لترسيخ المفهوم في ذهن المتعلم، ويكسبه مهارة لغوية للفهم وصياغة الكلام، وبين من يصل به إلى المعنى مجردا دون إثارته من طريق اللغة.
- جل الدروس في الكتاب المدرسي للتربية الإسلامية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، تضع السند القرآني ولا تنطلق منه إلا من خلال شرح المفردات، ثم تعزل النص عن سياق عناصر الدرس الأخرى، التي يغلب عليها التنظير المنطقي بدل تحليل النصوص ومناقشتها.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- وهنا يتوجب علينا التنبيه إلى هذا الخلل البين في أسلوب التعليم وطريقة تناول الدروس، خاصة فيما تعلق بين علم اللغة والشرعية لما بينهما من انسجام وتكامل ضروري لبناء معرفة صحيحة شرعا، وبناء كفاءة عالية لغة.
- وقد آن أوان الدعوة الصريحة إلى مراجعة شاملة لمنهج التعلم في جميع المراحل التعليمية، وبناءه على قاعدة التكامل المعرفي والتوازن العلمي، بدل الإغراق في التخصص، والتعليم الأعرج الذي لا يخرج طالبا متمكنا من أدوات البحث المعرفي، قادرا على الإبداع في التخصص مستقبلا، لأن خطوة الإبداع تبدأ من نظرة خارج المحيط.

التقييم الذاتي لميدان التكوين للجامعات الجزائرية
المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف _ميلة_ نموذجاً

د.أبوبكر بوسالم

المركز الجامعي نور البشير _ البيض

د.مصطفى شطة

جامعة عمار ثليجي - الأغواط

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على تجربة التقييم الذاتي في المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف بميلة الجزائر، وانعكاساتها على جودة التعليم في المركز، فالتقييم الذاتي يبين نقاط القوة و مناطق الضعف في مسار المؤسسة، وهذا بغرض إظهار محاور التحسين والتطوير، للارتقاء بمستوى التعليم الجامعي، وقد ركزنا في دراستنا على ميدان التكوين بالاعتماد على المقابلة مع أهم الفاعلين في ميدان التكوين بالمركز، و قمنا بتحليل هذه المعطيات والبيانات والإحصائيات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المركز الجامعي يحتاج لوضع خطة تنفيذية واضحة ومعلنة تضمن استدامة عملية التقييم الذاتي لميدان التكوين بالإضافة إلى الاعتماد على الهيئات العلمية والاستشارية من أجل إعداد وتنفيذ وضمان المتابعة والسير الحسن لبرامج التكوين المستمر.

الكلمات المفتاح: التقييم الذاتي، المركز الجامعي ميلة، ميدان التكوين.

مقدمة:

يشهد العصر الحالي نمواً وتطوراً متسارعاً في مجال التعليم العالي، فقد ازدادت المؤسسات الجامعية، وتنوعت البرامج والخدمات المطروحة فيها، وتطورت تقنياتها و أنماطها التعليمية، هذا وقد أدركت جميع الدول المتقدمة منها والمتخلفة بأهمية التعليم العالي والبحث العلمي والتداخل الكبير بينه و بين التنمية الشاملة من جهة أخرى، لهذا كان لزاماً عليها مواكبة هذه التغيرات والمستجدات ومواجهة الهمّات

والتحديات المطروحة ليس فقط بالمشاركة في مجتمع المعرفة وإنما بكيفية التطبيق الفعال والناجع لهذه المعرفة على أرض الواقع وتجسيدها بما يخدم المجتمعات في شتى المجالات.

لهذا فقد باشرت العديد من الدول المتقدمة والمتنامية في تقييم إنجازاتها من خلال عملية التقييم الذاتي في برامجها التعليمية، وأنشطتها البحثية ضمن معايير الاعتماد لضمان الجودة في تخطيطها وأدائها، حيث أن تجارب دول العالم المختلفة في التحسين والتطوير النوعي في التعليم العالي تؤكد على العلاقة الوثيقة بين عملية التقييم الذاتي وعملية التخطيط وضمان الجودة في التعليم العالي.

والمركز الجامعي لميلة له رؤية واضحة المعالم وبعيدة النظر فهو يسعى كغيره من الجامعات الجزائرية لأن يصل إلى مكانة مرموقة وطنيا وإقليميا، من خلال تبني تفكير ذاتي لتمكينه من إعداد تقرير دوري حول نقاط القوة و مناطق الضعف بالنظر إلى مهامها، بغرض إظهار محاور التحسين والتطوير، للارتقاء بمستوى التعليم الجامعي، من خلال توفير طاقات بشرية مميزة علمياً ومتشعبة بالمعارف والخبرات القادرة على دفع عجلة التنمية في البلاد، و مواكبة التطور التكنولوجي بما يعزز إنجازات الجامعة العلمية والبحثية والمعرفية في خدمة المجتمع.

منهجية الدراسة:

١- إشكالية الدراسة: انطلاقاً مما سبق ذكره، تمحورت إشكالية دراستنا هذه حول التساؤل الرئيسي التالي:

ما هو واقع تجربة التقييم الذاتي في المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة، وكيف يساهم ميدان التكوين في إبراز كفاءات لمركز الجامعي ميلة ؟

٢- أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى وضع تأصيل نظري شامل حول عملية التقييم الذاتي، وتقديم نبذة عن المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف بميلة ومختلف مقوماته ومكانته ضمن نظام التعليم العالي الجزائري، إضافة إلى عرض لواقع تجربة التقييم الذاتي بالمركز الجامعي، وكذا إبراز دور ومكانة هذا المركز على المستوى الدولي.

٣- أهمية الدراسة: تنبع أهمية دراستنا من كوننا نتناول موضوع حساس يتعلق باستمرارية نشاط مؤسسات التعليم العالي، من خلال عملية التقييم الذاتي من أجل أن تتعرف المؤسسة الجامعية على ذاتها والوقوف على الجوانب الإيجابية ومواطن القوة وتعزيزها، وكذا التعرف على المواطن التي تحتاج إلى رعاية أكبر من الجامعة و بالتالي تحسينها.

٤- منهج الدراسة: لقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في معالجة إشكالية هذا الموضوع من خلال تغطية المحاور التالية:

- ✓ المحور الأول: الإطار المفاهيمي لعملية التقييم الذاتي.
- ✓ المحور الثاني: لمحة عن المركز الجامعي عبد الحفيظ بوصوف _ميلة_.
- ✓ المحور الثالث: واقع تجربة التقييم الذاتي في المركز الجامعي _ميلة_.
- ✓ المحور الرابع: مساهمة ميدان التكوين في إبراز دور المركز الجامعي عبد الحفيظ بوصوف _ميلة_.
- ✓ المحور الخامس: الاستنتاجات والتوصيات.

المحور الأول: الإطار المفاهيمي لعملية التقييم الذاتي.

١. مفهوم التقييم الذاتي:

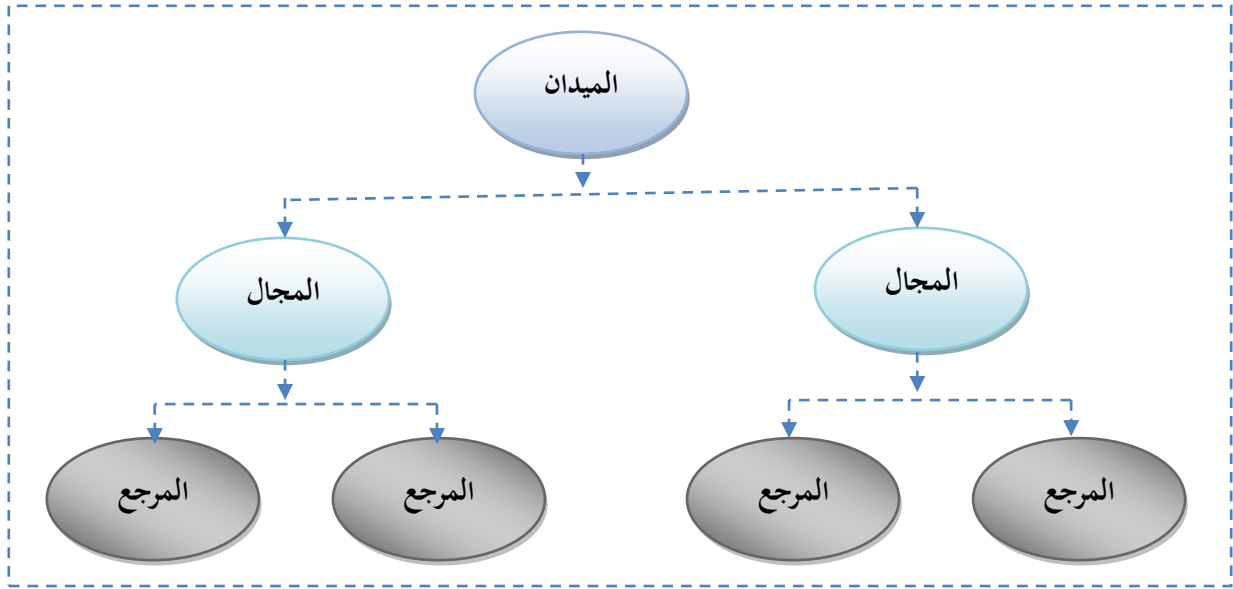
تعد عملية التقييم الذاتي المؤسسي أحد العمليات الهامة والضرورية عند الحديث عن الجودة والتخطيط والتطوير المؤسسي الفعال، فالتقييم المؤسسي يعرف بأنه: "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها فريق من المعنيين بهدف تحديد نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تطوير في أداء المؤسسة في ضوء معايير محددة بغرض تحسين الأداء، ويهتم التقييم الذاتي المؤسسي بالإجابة على الأسئلة المتعلقة بجوهر المؤسسة ومكوناتها وجودة أدائها وفعاليتها. (علام، ٢٠٠٣، ص: ١٣٢).

ويعتبر التقييم الذاتي أداة مؤسسية لضمان وتحسين جودة عملية التعليم فيها، مع مراعاة أهداف المؤسسة ومقاصدها ومواردها والشروط التي يجب أن تعمل ضمنها، فموضوع الجودة وضمانها ارتبط بمراقبة النوعية بالاستقلالية وتعزيز عوامل الإدارة الذاتية والشفافية والمسؤولية الإدارية والمالية والاجتماعية للجامعات، ويهدف التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي إلى التعرف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في الجامعة وبين المعايير في مجالاتها المختلفة، وجوانب القوة والضعف في الأداء الجامعي في ضوء متطلبات الوصول إلى معايير الجودة والاعتماد، وتحديد نقطة الانطلاق في بناء وتنفيذ خطط التحسين المستمر لتحقيق متطلبات معايير الجودة والاعتماد، مدى تحقق المعايير. (أبودقة، الدنجي، ٢٠١١، ص: ٠٩).

٢. تسلسل مراحل التقييم الذاتي:

تضع المؤسسة الجامعية نظام مراجعها انطلاقاً من مخططاتها للتنمية، ويمكنها كذلك جلبه وتكييفه حسب حاجياتها الخاصة، وهذا لا يؤثر في هيكلية النظام المرجعي الذي لا يتعد عن هذا الشكل الموالي:

شكل رقم (٠١): هيكل النظام المرجعي



المصدر: (بداري وآخرون، ٢٠١٣، ص: ٩٧)

هذه الهيكلية للنظام المرجعي تم تحديدها في مشروع Aqi-Umed ويمكن للمؤسسة أن تلجأ إلى نظام مرجعي للمهن أو إلى أي منهجية كانت موضوع تطبيق حقيقي. حيث يتفرع النظام المرجعي على ميادين، والميدان يتفرع بدوره إلى المجال يحتوي على مرجع واحد أو عدة مراجع. والمرجع هو التعبير عن هدف أو عدة أهداف، ولأجل قياس مستوى إنجاز الهدف يتعين بلورة المرجع من خلال مجموعة معايير أو ممارسات وضعت لتحقيق هذا الهدف (بداري وآخرون، ٢٠١٣، ص: ٩٨).

٣. إجراء التقييم الذاتي:

تجرى عادة عملية التقييم الذاتي عادة على ثلاث مراحل مستقلة عن بعضها البعض:
١،٢ المرحلة التي تسبق التقييم الذاتي: أين يخصص العمل كله لما تقوم به مؤسسة التعليم العالي لإرساء ثقافة حقيقية للتقييم.

٢،٣ مرحلة التقييم الذاتي: و تتكون من ثلاث مراحل جزئية هي كالآتي:

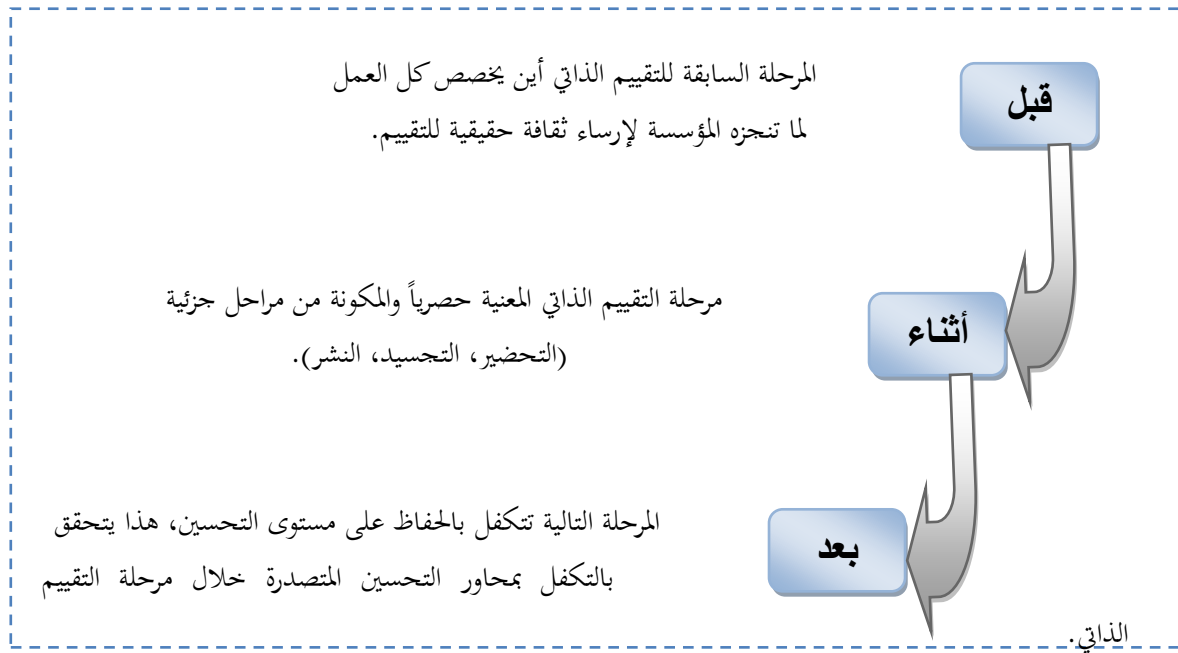
✓ التحضير.

✓ التجسيد.

✓ النشر (تقرير التقييم الذاتي).

٣,٣ مرحلة المحافظة على منحنى التحسين في مستوى رفيع: وهذا يتحقق بالتكفل بمحاور التحسين المتصدرة خلال مرحلة التقييم الذاتي.

شكل رقم (٠٢): مراحل عملية التقييم الذاتي



المصدر: (بداري وآخرون، ٢٠١٣، ص: ٩٧)

المحور الثاني: لمحة عن المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف _ميلة_.

١. نشأة المركز الجامعي:

نشأ قطاع التعليم العالي بالولاية بافتتاح المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف _ميلة_، وهو مؤسسة عمومية ذات طابع علمي-ثقافي ومهني، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي. ويهدف إلى توفير تكوين علمي ونوعي للطلبة في ميادين مختلفة. تم إنشاؤه بموجب المرسوم التنفيذي رقم ٠٨-٢٠٤ مؤرخ في ٠٦ رجب عام ١٤٢٩ الموافق لـ ٠٩ يوليو سنة ٢٠٠٨. فتح أبوابه خلال الموسم الجامعي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ لأكثر من ١٠٠٠ طالب، ليكون بذلك أول مؤسسة جامعية ينطلق بها قطاع



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



التعليم العالي والبحث العلمي في الولاية، وبموجب المقرر رقم ١٤/٠١ المؤرخ في ٢٩ ذي الحجة الموافق لـ ٢٣ أكتوبر ٢٠١٤ الصادر عن وزارة المجاهدين والذي يتضمن تكريس تسمية المؤسسات الجامعية، تم إعادة تسمية المركز الجامعي لميلة باسم المجاهد عبد الحفيظ بوالصوف وذلك يوم أول نوفمبر ٢٠١٤ بذكرى ثورة التحرير الوطنية. كما يقع المركز الجامعي على بعد ٨ كلم عن مركز مدينة ميلة على الطريق الرابط بين ميلة وزغاية، و يتربع على مساحة تقدر بحوالي ٨٧ هكتارا.

٢. الهياكل البيداغوجية:

يتوفر المركز الجامعي حاليا على ٨٠٠٠ مقعد بيداغوجي، وثلاث مكتبات ومطعم جامعي. ويتوفر على نخبة من الكفاءات العلمية في تخصصات مختلفة تشرف على تأطير طلبته، ومنحهم تكوينا حسب احتياجاتهم ووفق مساراتهم وتخصصاتهم. استقطب المركز العديد من الأساتذة حسب الميادين التي يتوفر عليها.

٣. المعاهد

يتوفر المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة على ثلاثة معاهد. تأسست مع إنشاء المركز بموجب المرسوم التنفيذي ٠٨ - ٢٠٤ المؤرخ في ٠٩ جويلية ٢٠٠٨ وهي:

١,٣ معهد العلوم والتكنولوجيا: ويضم ثلاثة أقسام:

قسم الرياضيات والإعلام الآلي.

قسم علوم الطبيعة والحياة.

قسم العلوم والتقنيات.

٢,٣ معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير: يضم قسمين:

قسم العلوم الاقتصادية والتجارية.

قسم علوم التسيير.

٣,٣ معهد الآداب واللغات: يضم قسمين:

قسم اللغة والأدب العربي.

قسم اللغات الأجنبية.

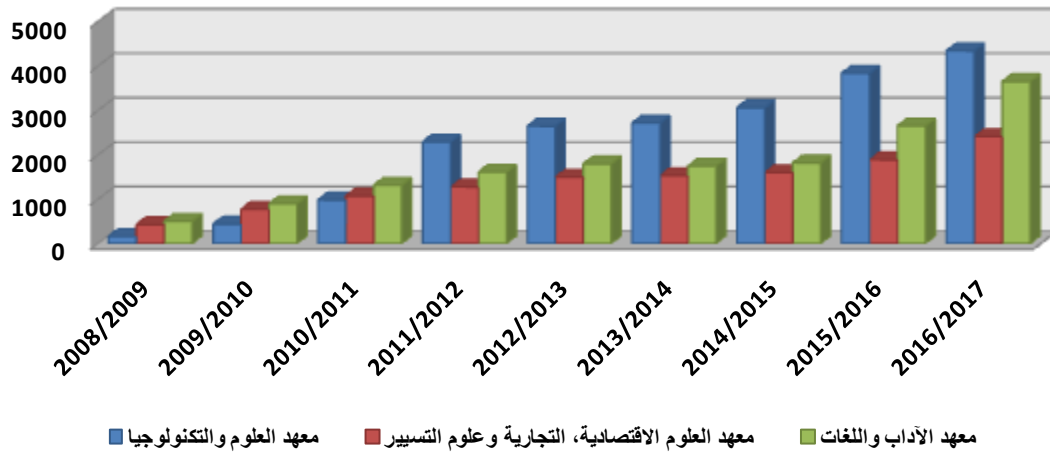
٤. تطور عدد الطلبة بالمركز الجامعي:

جدول رقم (٠١): تطور عدد الطلبة بالمركز الجامعي للفترة (٢٠٠٨-٢٠١٧)

السنة الجامعية	٢٠٠٨/٢٠٠٩	٢٠٠٩/٢٠١٠	٢٠١٠/٢٠١١	٢٠١١/٢٠١٢	٢٠١٢/٢٠١٣	٢٠١٣/٢٠١٤	٢٠١٤/٢٠١٥	٢٠١٥/٢٠١٦	٢٠١٦/٢٠١٧
المعاهد									
معهد العلوم والتكنولوجيا	٤٣٤١	٣٨٣٥	٣٠٦٢	٢٩٨٩	٤٢٦٤	٢٢٩٣	٩٨٥	٤٤٢	١٦٣
معهد العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير	٢٤١٣	١٨٨٩	١٦٠٣	١٥٣٥	١٥٠٠	١٢٧٩	١٠٧٥	٧٧٤	٤٣٠
معهد الآداب واللغات	٣٦٥٠	٢٦٥٢	١٨٢١	١٧٤٧	١٧٩٧	١٦١٣	١٣١٦	٩٠	٥٠٦
المجموع	١٠٤٠٤	٨٣٧٦	٦٤٨٦	٦٢٧١	١٥٩٤	٥١٨٥	٣٣٧٦	٢١١٦	١٠٩٩

المصدر: وثائق من المؤسسة

شكل رقم (03): تطور عدد الطلبة بالمركز الجامعي



المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على الجدول رقم (٠١)

٥. التأطير البيداغوجي: تشرف على تأطير طلبة المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف-ميلة نخبة

من الكفاءات العلمية المؤهلة، يمكن عرضها بالشكل التالي:

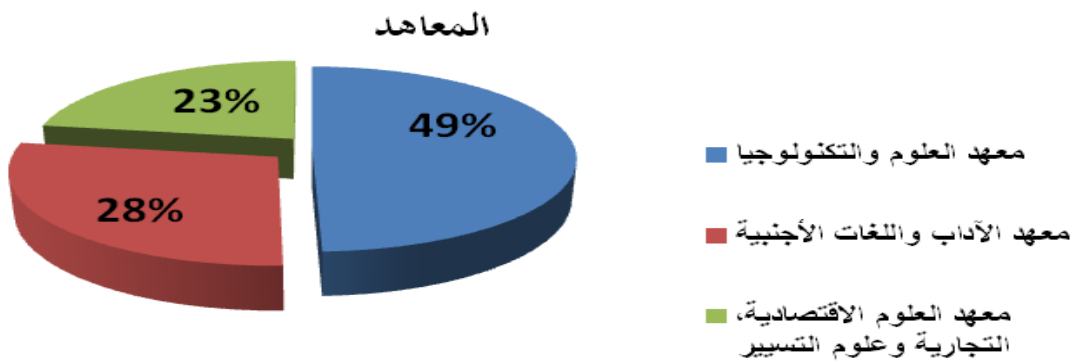
جدول رقم (٠٢): عدد الأساتذة بالمركز الجامعي

الأستاذ	محاضر قسم أ	محاضر قسم ب	مساعد قسم أ	مساعد قسم ب	المجموع
الأستاذة					
المعاهد					

معهد العلوم والتكنولوجيا	٠٤	٠٩	٤١	١٠٢	٢٦	٢١٨
معهد الآداب و اللغات الأجنبية	02	٠٥	١٤	٦٨	١٤	٣١0
معهد العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير	1٠	٠١	١٧	٦٣	٠١	83
المجموع	٠٧	٥1	٧٢	٢٣٣	٤١	68٣

المصدر: وثائق من المؤسسة

شكل رقم (04): توزيع أساتذة المركز الجامعي حسب



المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على الجدول رقم (٠٢)

المحور الثالث: واقع تجربة التقييم الذاتي في المركز الجامعي _ميلة_.

هو عملية يقوم بها فريق من الجامعة ويشاركه كافة منسوبيها، بهدف رصد الواقع الحالي لكافة إدارات ووحدات الجامعة، وحصر نقاط القوة ونقاط الضعف، وهي بذلك لا تهدف إلى تصيد الأخطاء أو توجيه النقد للقائمين على العمل بل تهدف وضع أساس موضوعي أو حقيقي تنطلق منه الجامعة في وضع استراتيجياتها وخططها المستقبلية لتحسين الجودة وتحقيق متطلبات الاعتماد المؤسسي للمركز الجامعي.

١. تجربة المركز مع التقييم الذاتي:

لقد كانت تجربة التقييم الذاتي في المركز الجامعي ميلة لجميع الميادين المكونة لهذا التقييم، أول تجربة يقوم بها المركز من أجل تقييمه من جميع الجوانب سواء البيداغوجية أو العلمية وغيرها، وهذا نتيجة للتطورات التي حدثت في قطاع التعليم العالي للمحافظة على نوعية التعليم العالي المقدم وإعادة النظر في تطبيق إجراءات الجودة بفاعلية أكبر في مراجعة الرؤية والرسالة والغايات.

٢. وصف العملية:

بالنسبة لعملية التقييم الذاتي فقد تمت كما يلي:

- تم تشكيل لجنة برئاسة مدير خلية ضمان الجودة وتم اعتمادها من قبل مدير المركز الجامعي.
- تم تقديم الدعم الإداري والمعنوي من إدارة المركز الجامعي للتقييم الذاتي.
- تمت الاستعانة بجميع الأطراف من أصحاب الخبرة لعملية التقييم الذاتي للمركز. مع إتاحة جميع الوثائق والمستندات لنجاح العملية.
- تم إعداد خطة تنفيذية لعملية التقييم الذاتي للمركز.
- تنفيذ ورشة عمل للجان التقويم الذاتي بالمركز لتأهيلهم على كيفية تنفيذ المهام الموكلة إليهم.
- تنفيذ اجتماعات مع أعضاء لجان التقييم الذاتي للجامعة بمستوياتها المختلفة.

٣. الإمكانيات المسخرة:

الموارد البشرية من خلال توفير ٢١ أستاذ للقيام بعملية التقييم الذاتي وقد تم تقسيمهم على ٧ حقول وكل حقل يتكون من ثلاثة أستاذة، بالإضافة إلى التسهيلات المقدمة من طرف إدارة المركز.

٤. التوقعات:

- توفير بيئة تعليمية متطورة، واعتماد الخطط الدراسية المواكبة لاحتياجات المجتمع والتقدم العلمي.
- بناء الخبرات القادرة والمؤهلة، وإعدادها في مجالات التخصص التي تواكب التطور العلمي والتكنولوجي.
- تحفيز الطلبة وتشجيعهم على التعلم والتفوق والبحث والإنتاج والعمل كفريق، والمساهمة في التفاعل مع المجتمع.
- تشجيع البحث العلمي ودعم الدراسات العلمية والعملية في المجالات المختلفة، لتلبية احتياجات المجتمع المحلي.
- الربط بين الكادرين الإداريين والأكاديميين، بما يخدم العملية التعليمية والعلمية للمركز.
- تعزيز التعليم والتعلم الإلكتروني وتطوير الأساليب والوسائل التعليمية والاهتمام بمصادر تكنولوجيا التعليم والتعلم.

المحور الرابع: مساهمة التكوين في إبراز دور المركز الجامعي عبد الحفيظ بالصوف
ميلة.

١. وصف مختصر لميدان التكوين:

الحقل ١: وضع عروض التكوين وقيادتها				
الرمز	المعيار	مستوى الرضا		
		راض تماما	راض جزئيا	غير راض
١١١ ت	تقيم المؤسسة وتوطد علاقاتها مع مؤسسات التعليم الثانوي في منطقتها.			1
٢١١ ت	تعرف المؤسسة الميادين الكبرى للتكوين ذات العلاقة بكفاءاتها.		2	
١٢١ ت	عرض التكوين معد من طرف الهيئات البيداغوجية للمؤسسة.	3		
٢٢١ ت	طلبات تأهيل عروض التكوين تندرج ضمن أهداف المؤسسة.		2	
٣٢١ ت	تحتوي المؤسسة على الوسائل البشرية والمادية الملائمة.	3		
١٣١ ت	تتزوّد المؤسسة بمقاربات فعالة في بناء عرض التكوين.		2	
٢٣١ ت	يستعمل الأساتذة تكنولوجيات الإعلام والاتصال.		2	
١٤١ ت	سهولة اطلاع الطلبة على مسارات التكوين.		2	
٢٤١ ت	تبين الوثائق المنشورة بوضوح أهداف ومسارات التكوين.		2	
١٥١ ت	تقيم المؤسسة ترتيبات للتنسيق البيداغوجي من أجل ضمان تناسق محتوى البرامج.		2	
٢٥١ ت	تتم الترتيبات والمشاريع وفق تأطير محدد.		2	
١٦١ ت	إنشاء جهاز لمتابعة عروض التكوين المختلفة.			1

إن الهدف من التقييم الذاتي لميدان التكوين هو معرفة عروض التكوين المقدمة للمضي قدما على التنوع في هذه العروض وإشراك الإدارة، المؤسسات والشركات الكبرى لبناء عروض تتناسب



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وحاجات هذه الأخيرة، وكذلك معرفة كيفية مرافقة الطلبة في تكوينهم لتحسينهم وتحضيرهم للتقرب من عالم الشغل وسوق العمل.

يتمحور التقييم الذاتي لميدان التكوين على ٧ حقول:

الحقل الأول يدور حول وضع عروض التكوين وقيادتها الذي ضم ٦ مراجع، أما الحقل الثاني فقد تمحور حول مرافقة الطالب في تكوينه الذي ضم ٣ مراجع، والحقل الثالث حول تقييم ومراجعة المواد التعليمية الذي ضم مرجعين، ثم الحقل الرابع الذي تناول مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة وضم ٣ مراجع،

الحقل ٢ : مرافقة الطالب في تكوينه

الرمز	المعيار	مستوى الرضا			الفاعل
		راض تماما	راض جزئيا	غير راض	
١١٢ ت	تتأكد المؤسسة مسبقا بأن الحاصلين على شهادة البكالوريا والمسجلين لديها محضرين جيدا لمسارهم الجامعي.			1	المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات
٢١٢ ت	تضمن المؤسسة مهمة الإشراف.	3			مدراء المعاهد
٣١٢ ت	مواقيت فتح المصالح البيداغوجية الإدارية موضحة بالمعلقات وتتوافق مع أوقات حضور الطلبة.	3			المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات
٤١٢ ت	أنشأت المؤسسة مجالا رقميا للعمل (م ر ع) يضمن توفر دروس تكميلية عن طريق الانترنت لفائدة الطلبة.			1	المصالح التقنية المشتركة
١٢٢ ت	عرض التكوين معرف بشكل كامل بالنسبة لمراقب خارجي.			1	المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات
٢٢٢ ت	تحضر الجامعة وتمنح لخريجها ملحقا للشهادة بشكل دوري.		2		المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات
٣٢٢ ت	عرض التكوين معد بشكل يسمح بمتابعة مراحل دراسية بالخارج.		2		المدير المساعد المكلف بالدراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
١٣٢ ت	للمكتبات الجامعية ساعات عمل ممتدة.			1	مدير المكتبة
٢٣٢ ت	تقيم المؤسسة علاقات تعاون مع المكتبات الإقليمية والوطنية والعالمية.			1	مدير المكتبة
٣٣٢ ت	توفر المكتبة خدمة إعارة المراجع لجملة المستفيدين.	3			مدير المكتبة

بعدها الحقل الخامس تناول التوجيه والإدماج المهني الذي ضم ٤ مراجع، أما الحقل السادس فتعرض للتكوين في الدكتوراه بمرجعين، وأخيرا الحقل السابع تناول التكوين المتواصل الذي ضم ٣ مراجع.

٢. النتائج الإجمالية:



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



الحقل ت ٣: تقييم ومراجعة المواد التعليمية

الفاعل	مستوى الرضا			العبارات	
	غير راض	راض جزئيا	راض تماما	المعيار	الرمز
المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات	1			تخضع المواد التعليمية لمراجعة دورية.	ت ١١٣
المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات	1			يتم إشراك الموظفين والطلبة في مراجعة المواد التعليمية.	ت ٢١٣
المدير المساعد المكلف بالدراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية			3	توجد عمليات تكوين مقترحة للأساتذة.	ت ١٢٣
المدير المساعد المكلف بالدراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية			3	يبدى الأساتذة مستوى عال من الاحترافية.	ت ٢٢٣

الحقل ت ٤: مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة

الفاعل	مستوى الرضا			العبارات	
	غير راض	راض جزئيا	راض تماما	المعيار	الرمز
الأساتذة			3	إقامة نظام لتقييم المعارف.	ت ١١٤
المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات			3	إقامة نظام لتقييم التعلم.	ت ٢١٤
الأساتذة			3	إقامة نظام للتقييم.	ت ١٢٤
المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات			3	تقوم المؤسسة بتفعيل دور الفرق البيداغوجية ولجان المداولات.	ت ١٣٤
مدراء المعاهد			3	توافق طرق إجراء الامتحان النظم المتبعة في المؤسسة.	ت ٢٣٤
مدراء المعاهد		2		يمكن للطلبة الاطلاع على النتائج مع احترام الخصوصية.	ت ٣٣٤

الحقل ت ٥: التوجيه والإدماج المهني

الفاعل	مستوى الرضا			العبارات	
	غير راض	راض جزئيا	راض تماما	المعيار	الرمز



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



الحقل ت ٦ : التكوين في الدكتوراه					
العبارات		مستوى الرضا		الفاعل	
الرمز	المعيار	راض تماما	راض جزئيا	غير راض	
ت ١١٦	تستند عروض التكوين في الدكتوراه على تبادل الإمكانيات البشرية والمادية على المستوى الوطني والدولي.			1	المدير المساعد المكلف بالدراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
ت ١٢٦	أنشأت الجامعة لجنة لأطروحة الدكتوراه.			1	المدير المساعد المكلف بالدراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
ت ٢٢٦	تشجع الجامعة إدماج طلبة الدكتوراه.			1	المدير المساعد المكلف بالدراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
ت ١١٥	تحتوي المؤسسة على خلية إعلام وتوجيه.	3			المدير المساعد المكلف بالتنمية والاستشراف
ت ٢١٥	تشرك المؤسسة مجموع موظفيها في سياسة الإعلام والتوجيه.			1	المدير المساعد المكلف بالتنمية والاستشراف
ت ١٢٥	تشجع المؤسسة الإدماج المهني.			1	المدير المساعد المكلف بالدراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
ت ٢٢٥	يتم إعطاء دروس تحسيسية حول الواقع الاجتماعي الاقتصادي.			1	المدير المساعد المكلف بالدراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
ت ٣٢٥	مجموعة من الترتيبات المدمجة في مسارات التكوين مقترحة للطلاب.			1	المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات
ت ١٣٥	للمؤسسة سياسة شراكة مع محيطها.		2		المدير المساعد المكلف بالدراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
ت ١٤٥	تقوم المؤسسة بتجارب حول عمليات التوظيف.			1	مديرية المستخدمين والنشاطات الثقافية والرياضية
ت ٢٤٥	تقوم المؤسسة بمراجعة الشهادات على ضوء دراسة نتائج التكوين.		2		المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات

الحقل ت ٧: التكوين المتواصل

الفاعل	مستوى الرضا	العبارات	الرمز
المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات	غير راض	المعيار	
المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات	راض جزئيا	طورت المؤسسة جهازا للتكوين المتواصل.	ت ١١٧
المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات	1	تصادق المؤسسة على مكتسبات التجربة.	ت ٢١٧
المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات	3	للمؤسسة مصلحة لاستقبال الأشخاص البالغين الراغبين في استئناف دراساتهم.	ت ١٢٧
المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات	2	المراجع البيداغوجية للتكوين التكميلي أو الإضافي متوفرة بالمكتبة.	ت ٢٢٧
المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات	3	توفر المؤسسة عروضاً للتكوين المتخصص فيما بعد التدرج.	ت ١٣٧

٣. التحليل لكل حقل:

١. تحليل الحقل ت ١: وضع عروض التكوين وقيادتها

ت ١١١: يقوم مسؤولو البيداغوجيا على مستوى المركز الجامعي بميلة بأي زيارات لمؤسسات التعليم الثانوي، وكذا لا يقوم مسؤولو مؤسسات التعليم الثانوي بزيارات للمؤسسة الجامعية.

ت ٢١١: قام المركز الجامعي بميلة بإعداد وإقامة الميادين الكبرى للتكوين ذات العلاقة بكفاءاتها لكي تتماشى مع محيطها المحلي.

ت ١٢١: عروض التكوين معدة من طرف الهيئات البيداغوجية والأساتذة يشاركون وفي إعداد هذه العروض.

ت ٢٢١: عدد عروض التكوين بالمركز الجامعي بميلة تنقسم حسب المعاهد الثلاثة إلى ما يلي:

في مرحلة الليسانس معهد العلوم والتكنولوجيا توجد ٩ تخصصات، معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير توجد ٥ تخصصات، معهد الآداب واللغات نجد ٤ تخصصات. أما في مرحلة الماستر فنجد ٧ تخصصات في معهد العلوم والتكنولوجيا و ٣ تخصصات في معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، وأخيرا ٣ تخصصات في معهد الآداب واللغات.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



ت ٣٢١: نسبة التأطير على مستوى المركز الجامعي ميلة

التخصص	السنة المالية ٢٠١٧			تقديرات ٢٠١٨			الفارق
	تعداد الطلبة	تعداد الأساتذة	نسبة التأطير	تعداد الطلبة	تعداد الأساتذة	نسبة التأطير	
علوم وتكنولوجيا	١٠٥٤	٥٣	١٩,٨٩	١٥٨٩	٧٦	٢١,٠٣	١,١٤
رياضيات وإعلام ألي	١١٩٤	٧٥	١٥,٩٢	١٢٨٦	٨٠	١٦,٠٨	٠,١٥
علوم الطبيعة والحياة	٢٠٩٣	٥١	٤١,٠٤	٢٣٢٥	٧٠	٣٣,٢١	-٧,٨٢
علوم اقتصادية، تجارية وعلوم التسيير	٢٤١٣	٨٤	٢٨,٧٣	٢٤٤٤	٩٢	٢٦,٥٧	-٢,١٦
لغات أجنبية	٨٧٦	٢٢	٣٩,٨٢	١١٣٦	٢٨	٤٠,٥٧	٠,٧٥
لغة وأدب عربي	٢٧٧٤	٨١	٣٤,٢٥	٢٨٢٢	٩٠	٣١,٣٦	-٢,٨٩
المجموع	١٠٤٠٤	٣٦٦	٢٨,٤٣	١١٦١١	٤٣٦	٢٦,٦٣	-١,٨٠

عدد المتخرجين من المركز الجامعي ميلة، الحاصلين على شهادة الليسانس حسب سنة ٢٠١٦،
موزعين كالتالي:

نسبة الحاصلين على شهادة الليسانس	النسبة
معهد العلوم والتكنولوجيا	% ٤٤,٧٤
معهد العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير	% ٢١,٨٦
معهد الآداب واللغات	% ٣٣,٣٨

عدد المتخرجين من المركز الجامعي ميلة، الحاصلين على شهادة الماستر حسب سنة ٢٠١٦،
موزعين كالتالي:

نسبة الحاصلين على شهادة الماستر	النسبة
معهد العلوم والتكنولوجيا	% ٥٣,١٥
معهد العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير	% ١٦,٨٠
معهد الآداب واللغات	% ٣٠,٠٤

توجد قاعتين كبيرى تسع ١٠٠ مقعد بالشرط الثاني وتوجد ٥ قاعات كبيرى للتدريس التي تسع 100 مقعد بالشرط الثالث.

ت ١٣١: يتزود المركز الجامعي ميلة بمقاربات فعالة في بناء عرض التكوين، من خلال استعمال المقاربة بالكفاءات.

ت ٢٣١: يستعمل الأساتذة تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التعليم كـ data show وغيرها.

ت ١٤١: سهولة اطلاع الطلبة على مسارات التكوين فهي متوفرة بشكل الكتروني وورقي. فموقع الانترنت يعرض مسارات التكوين بشكل من التفصيل.

ت ٢٤١: تبين الوثائق المنشورة بوضوح أهداف ومسارات التكوين، من أجل فهم الأهداف بشكل جيد من طرف الجهات المعنية سواء أساتذة وطلبة.

ت ١٥١: عدد المسؤولين البيداغوجيين المشاركين في إعداد محتوى عروض التكوين هم أساتذة مختصين يختارهم كل معهد وذلك حسب التخصصات.

ت ٢٥١: وجود هيئة أو خلية خاصة بتأطير تربصات الطلبة وهي ممثلة في الأساتذة. وجود لجنة بيداغوجية تتمثل في المجلس العلمي الذي يضم الكفاءات اللازمة للمصادقة على المشاريع. ويتم تأطير المشاريع بواسطة كفاءات المركز ذات العلاقة بالعالم الصناعي والاقتصادي.

ت ١٦١: عروض التكوين عن بعد، متوفرة في المعاهد الثلاثة معهد العلوم والتكنولوجيا، معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، ومعهد الآداب واللغات.

٢. تحليل الحقل ت ٢: مرافقة الطالب في تكوينه

ت ١١٢: تنظيم أيام تحسيسية حول الحياة الجامعية من قبل المركز الجامعي ميلة، بعد حصول الطالب على البكالوريا. من أجل تحضيرهم جيدا لمسارهم الجامعي.

ت ٢١٢: يوفر المركز الجامعي الإشراف للطلبة الجدد. كما يوفر الإشراف لبقية السنوات الدراسية.

ت ٣١٢: مواقيت فتح المصالح البيداغوجية الإدارية موضحة بالمعلقات من خلال الإعلانات وتتوافق مع أوقات حضور الطلبة.

ت ٤١٢: المركز الجامعي ميلة لا يوفر مجالا رقميا للعمل (م ر ع) يضمن توفر دروس تكميلية عن طريق الانترنت لفائدة الطلبة.

ت ١٢٢: ينشر المركز الجامعي على موقع الانترنت نسخة من عرض التكوين يبين عدد الأرصدة لكل مادة ووحدة تعليمية. وتنتشر على موقع الانترنت نسخة من عرض التكوين باللغة العربية. كما ينشر نسخة من عرض التكوين باللغة الأجنبية للتخصصات باللغة الفرنسية.

ت ٢٢٢: على مستوى المركز الجامعي ميلة يتوفر ملحق للشهادة بالنسبة لليسانس وكذلك بالنسبة للماستر، هو يوافق المعايير المعتمدة من طرف الوزارة.

ت ٣٢٢: يتضمن عرض التكوين المعايير المعتمدة (الأرصدة وغيرها)، كما يسمح بمتابعة مراحل دراسية بالخارج.

ت ١٣٢: لا يتم فتح المكتبة خارج أوقات العمل الرسمية، فعدد ساعات عمل المكتبة خلال أوقات العمل الرسمية تكون من الثامنة صباحا إلى منتصف النهار ثم من الواحدة زوالا للرباعة مساء.

ت ٢٣٢: لا توجد اتفاقيات مبرمة بين مكتبة المؤسسة والمكتبات الإقليمية والمكتبات العالمية.

ت ٣٣٢: توفر المكتبة خدمة إعارة المراجع سواء للطلبة أو الأساتذة.

٣. تحليل الحقل ت ٣: تقييم ومراجعة المواد التعليمية

ت ١١٣: بالنسبة لخلية لتقييم المواد التعليمية فإن كل مسؤول ميدان يتكفل بذلك، كما أنه لا يتم إعداد تقرير تقييمي عند كل عملية تقييم.

ت ٢١٣: لا وجود لاستمارة لتقييم جودة المواد التعليمية للمسؤولين.

ت ١٢٣: العدد السنوي لدورات التكوين المتخصصة المقترحة للأساتذة هي مرة واحدة في السنة ولا يستفيد منها جميع الأساتذة نظرا لنقص الموارد المالية. فعدد الأساتذة المرسلين إلى الخارج قدر بـ ٤٠٦ من المعاهد الثلاثة من سنة ٢٠٠٩ إلى ٢٠١٦. فمعهد العلوم والتكنولوجيا قدر بـ ١٠٥ أستاذ، معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير قدر بـ ١٣٧ أستاذ، أما معهد الآداب و اللغات قدر بـ ١٦٤ أستاذ.

ت ٢٢٣: استعمال أدوات الإعلام الآلي في التعليم بالمركز الجامعي. كما أن الأساتذة يلتزمون ببداية ونهاية العمل وإعادة علامات الامتحانات والأعمال الموجهة، تقييم عادل للامتحانات، الأعمال والتقارير. كما يوفر الأساتذة الاستشارة خارج أوقات التدريس أو العمل. كما يستخدمون اللغة والمصطلحات والأسلوب المناسب للتدريس.

٤. تحليل الحقل ت ٤: مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة

ت ١١٤: إقامة نظام لتقييم المعارف من خلال عدد الفروض المراقبة التي تقدر بفرض لكل سداسي. أما عدد الامتحانات المراقبة فتقدر بامتحان لكل سداسي.

ت ٢١٤: إقامة نظام لتقييم التعلم من خلال إخضاع مذكرات التخرج للتقييم من طرف الأساتذة.

ت ١٢٤: إقامة نظام للتقييم، حيث أنه يتم تحضير امتحانات مادة ما من قبل أساتذة هذه المادة.

ت ١٣٤: تقوم المؤسسة بتنفيذ دور الفرق البيداغوجية ولجان المداولات، حيث أن الامتحانات تعد من طرف الفريق البيداغوجي لكل مادة، وتصادق الفرقة البيداغوجية ولجنة المداولات على النتائج. كما تدرس لجنة التقييم الطعون وترد عليها.

ت ٢٣٤: يتم تصحيح أوراق الامتحان مع احترام سرية أسماء الممتحنين. كما يقوم الحراس أي الأساتذة بإعداد تقرير عن الحراسة.

ت ٣٣٤: المركز الجامعي يوفر نظام الكتروني يسمح بالاطلاع على النتائج من الموقع الالكتروني للمركز.

٥. تحليل الحقل ت ٥: التوجيه والإدماج المهني

ت ١١٥: المركز الجامعي يتوفر على مصلحة للإعلام والتوجيه، ويعقد دورات إعلام لفائدة الطلبة.

ت ٢١٥: يشرك المركز الجامعي مجموع موظفيه في سياسة الإعلام والتوجيه من خلال دورات الإعلام لفائدة الموظفين حول سياسة الإعلام والتوجيه.

ت ١٢٥: لا توجد صلة كبيرة بين المركز الجامعي والشركات على المستوى المحلي.

ت ٢٢٥: يتم إعطاء دروس تحسيسية حول الواقع الاجتماعي الاقتصادي من خلال الدورات التي تقوم بها دار المقاولاتية خاصة للطلبة.

ت ٣٢٥: عدد التربصات الإجبارية المنجزة من طرف الطالب في مرحلة الليسانس هو تربص واحد يكون في نهاية الثلاثة سنوات، لكن بإمكان الأساتذة تكليف الطلبة بإعداد تربصات في مواضيع مختلفة. أما عدد التربصات الإجبارية المنجزة من طرف الطالب في مرحلة الماستر هو تربص واحد يكون في نهاية السنتين، لكن بإمكان الأساتذة تكليف الطلبة بإعداد تربصات في مواضيع مختلفة.

ت ١٣٥: الاتفاقيات المبرمة وعدد المشاريع المطورة مع العالم الصناعي والاقتصادي قليلة جدا، لا وجود لاجتماعات مع غرف التجارة. كما لا يوجد عروض التكوين لليسانس أو للماستر المهني.

ت ١٤٥: يقوم المركز الجامعي بتجارب حول عمليات التوظيف سواء في ما يخص الأساتذة أو الموظفين، فالوظيف العمومي يتكفل بذلك.

ت ٢٤٥: تقوم المؤسسة بمراجعة الشهادات على ضوء دراسة نتائج التكوين من خلال مصلحة تكلفة بتحليل واستغلال المعطيات وهي مصلحة الشهادات والمعادلات.

٦. تحليل الحقل ت ٦: التكوين في الدكتوراه

ت ١١٦: المركز الجامعي ميلة بدأ عامه الأول سنة ٢٠١٦/٢٠١٧ التكوين في الدكتوراه لذلك فإن تبادل الإمكانيات البشرية والمادية على المستوى الوطني والدولي مزال بعد.

ت ١٢٦: المركز الجامعي لم ينشأ لجنة لأطروحة الدكتوراه بسبب عدم فتح مناصب في الدكتوراه إلا هذا العام بحكم المركز حديث النشأة.

ت ٢٢٦: المركز الجامعي لا تشجع على إدماج طلبة الدكتوراه نظرا للسبب السابق.

٧. تحليل الحقل ت ٧: التكوين المتواصل

ت ١١٧: نسبة الطلبة المتابعين للتكوين والذين يتراوح سنهم بين 26 و 33 سنة على مستوى المركز الجامعي من أفريل ١٩٩١ إلى غاية أفريل ١٩٨٤ هم ٣٧٤ طالب. أما بالنسبة للطلبة المتابعين للتكوين والذين يتجاوز سنهم ٣٣ سنة، أي من مواليد ١٩٨٤ فأكثر هم ٨١ طالب. كما أنه لا يوجد هيئة للتكوين المتواصل.

ت ٢١٧: المركز الجامعي ميلة لا يمنح دبلوم أو شهادة خارج منظومة التكوين الأولي.

ت ١٢٧: عدد الأشخاص البالغين (القادمين من الشركات) قليل بالمقارنة مع عدد الطلبة القادمين من الثانويات.

ت ٢٢٧: يقدر الرصيد الوثائقي للمكتبات بحوالي "٧٦٤٤ عنوان"، بما يعادل "٤٥٠٨٣ نسخة" على مستوى المركز الجامعي.

ت ١٣٧: عروض التكوين المتوجة بشهادة والمنظمة فيما بعد التدرج هي التكوين في الماستر الأكاديمي فقط.

٤. حساب الوسط الحسابي لميدان التكوين:

١. حساب الوسط الحسابي للحقل الأول:

$$2\bar{x} = \frac{1+2+3+2+3+2+2+2+2+2+1}{12} =$$

٢. حساب الوسط الحسابي للحقل الثاني:

$$1,8\bar{x} = \frac{1+3+3+1+1+2+2+1+1+3}{10} =$$

٣. حساب الوسط الحسابي للحقل الثالث:

$$2\bar{x} = \frac{1+1+3+3}{04} =$$

٤. حساب الوسط الحسابي للحقل الرابع:

$$2,8333333\bar{x} = \frac{3+3+3+3+3+2}{06} =$$

٥. حساب الوسط الحسابي للحقل الخامس:

$$1,5\bar{x} = \frac{3+1+1+1+1+2+1+2}{08} =$$

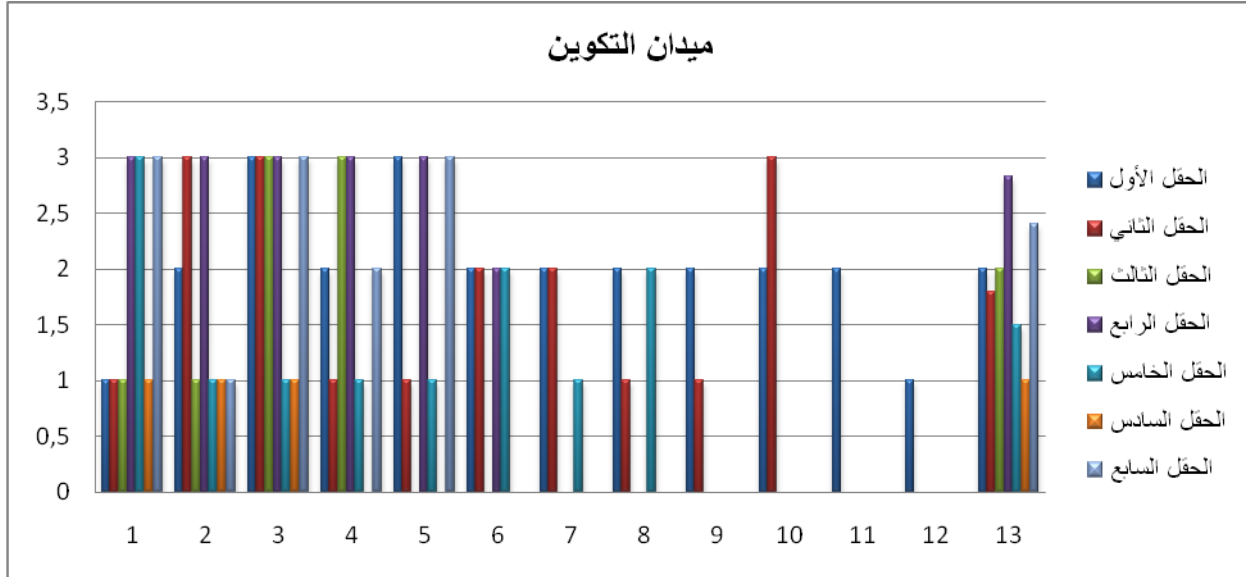
٦. حساب الوسط الحسابي للحقل السادس:

$$1\bar{x} = \frac{1+1++1}{03} =$$

٧. حساب الوسط الحسابي للحقل السابع:

$$2,4\bar{x} = \frac{3+1+3+2+3}{05} =$$

• تمثيل الوسط الحسابي بيانيا لميدان التكوين:



٥. التوصيات:

- ✓ وضع خطة تنفيذية واضحة ومعلنة تضمن استدامة عملية التقييم الذاتي بميدان التكوين؛
- ✓ على المؤسسة أن تضع عروض التكوين مع الأخذ بعين الاعتبار توقعات واحتياجات المحيط المحلي والوطني والدولي؛
- ✓ على المركز الجامعي أن يتأكد من توافق عروض التكوين مع الأهداف المرسومة؛
- ✓ تنويع أنماط التكوين بحسب إمكانياته بهدف تحسين خدماته؛
- ✓ تحديث البرامج التعليمية ومتابعة وتقييم عروض التكوين من أجل التحسين البيداغوجي؛
- ✓ على المركز الجامعي التزود بالوسائل وطرق التدريس الحديثة كي يجعل عروضه للتكوين جذابا ومرئيا؛
- ✓ التكفل الشامل بالطالب من خلال توجيهه وتسهيل اندماجه في المحيط الجامعي؛
- ✓ على المركز الجامعي الاعتماد على الهيئات العلمية والاستشارية من أجل إعداد وتنفيذ وضمان المتابعة والسير الحسن لبرامج التكوين؛
- ✓ العمل على إقامة وتعزيز الممارسات الحسنة من أجل التشجيع على الحركة للشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



قائمة المراجع:

١. علام، صلاح، التقويم التربوي المؤسسي : أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٣.
٢. سناء إبراهيم ابودقة، إياد على الدنجي، التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي و دورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، ٢٠١١.
٣. بداري كمال، بوباكور فارس، حرز الله عبد الكريم، ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي، إعداد و إنجاح التقييم الذاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ٢٠١٣.
٤. مقابلة مع المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل.
٥. وثائق من المؤسسة.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



التقنيات الحديثة ودورها الرائد في توجيه وتطوير الكفاءات التربوية

د. نواصر سعيد

أستاذ بقسم اللغة العربية وآدابها - جامعة أدرار

ملخص

تعد التقنيات الحديثة من الركائز الهامة والداعمة للعملية التعليمية التربوية ولا يمكن الاستغناء عنها نظرا للثورة التكنولوجية التي تشهدها البشرية في مختلف مجالات الحياة لذلك نحاول بسط البحث في هذه الورقة لاستجلاء الجوانب الهامة في دور التقنيات الحديثة لتطوير وازدهار العملية و توجيه الكفاءات و تحسينها من أجل تعلم أفضل فيه جدة وابتكار ومسايرة للعصر للالتحاق بالركب الحضاري من خلال تنمية وتطوير الكفاءات التربوية في مدارسنا.

Résumé

Les technologies modernes font partie des piliers importants et de soutien du processus d'apprentissage et d'éducation et ne peuvent être abandonnées en raison de la révolution technologique à laquelle l'humanité est témoin dans divers domaines de la vie.

Abstract

Modern technologies are among the important and supportive pillars of the educational learning and educational process and cannot be dispensed with due to the technological revolution that humanity is witnessing in various fields of life. The best in it is novelty, innovation and timelessness to join the civilized rode through the development and development of educational competencies in our schools.

مقدمة

يتقدم مصطلح تكنولوجيا التربية التعليم تقدما حيثما نتيجة الثورة العلمية و التكنولوجيا الحديثة،

ويقوم هذا المصطلح بدور مهم في تطوير وازدهار المجتمع و الفرد وذلك لولوجه في مجالات تربوية



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



شاملة بمفهومها الحديث مثل الآلات و الأدوات و المواد و المواقف التعليمية التعلمية، و

الاستراتيجية التعليمية التعلمية والتقييم و التقويم المستمر و التغذية الراجعة ذات الديمومة و مهمة

المعلم الجديد ودوره في هذا المجال و إسهامات المتعلمين الفاعلين كما أنه يقوم على تخصيص

التفاعل المتبادل بين الطلبة و معلمهم مما يخلص إلى هذا التطور الجاد والفاعل ويتضح لنا مما

سبق ذكره ما لهذين المصطلحين من أهمية، فما المفهوم الصحيح لمصطلح تكنولوجيا التعليم و

تكنولوجيا التربية ؟

وهل هناك علاقة بينهما؟ وما هو الدور الأساس الذي تلعبه وسائل تكنولوجيا التعليم في تحقيق

الغايات التربوية؟

وماهي أهم الأدوار النفسية والتربوية ذات الشوائج بتطوير مفهوم التكنولوجيا؟

وهل هناك أهمية قصوى لتكنولوجيا التربية في عملية التعلم والتعليم؟.

أولاً: مفهوم التقنية:

كلمة تكنولوجيا (Technologie) هي كلمة قديمة إغريقية ذات اشتقاق من كلمتين هما

(Techne) و تعني فنيات ومهارات و كلمة logos و تعني الدراسة والتتبع. وبهذا يكون مصطلح

تكنولوجيا هو علم المهارات أو الفنون. وارتبط هذا المفهوم بمصطلح التكنولوجيا خاصة الصناعات المختلفة

لمدة تتعدى القرن و النصف قبل دخول مفهوم عالم التربويات و التعليم^١.

ثانياً: مفهوم تكنولوجيا التربية.

^١ أمل عايد شحادة: التكنولوجيا التعليمية - عمان - دار كنوز المعرفة الأردن - ط ١ - ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



يدلنا مصطلح تكنولوجيا التربية وهو مصطلح حديث كان ظهوره كنتيجة لثورة العلم و التكنولوجيا

التي ظهرت عام ١٩٢٠م. وذلك عندما أطلق العالم فين وخصص هذا الاسم عليه^١ ويقصد بهذا المصطلح الدراسة والتخطيط الكامل للعملية التعليمية و تحضيرها وبرمجتها وتقديمها و تحقيقها و تقييمها و تقويمها من جوانب مختلفة وبالوسائل المتنوعة التقنية تعمل بشكل متناغم مع المقومات البشرية لتحقيق غايات التعلم^٢ وينظر " براون" أن تكنولوجيا التربية طريقة منتظمة لهيكله وإعداد وتصميم العملية التعليمية الكاملة و تحقيقها و تقييمها و تقويمها و فق غايات خاصة مضبوطة تعتمد على نتائج البحوث المتعلقة بالتعليم و الاتصال و تستعمل البشر كمصادر استثمارية وأخرى غير بشرية هدف الوصول إلى تعلّم جاد^٣.

• تعريف جمعية الاتصالات الأمريكية لهذه العملية :

عملية متداخلة تشتمل الأفراد و الأشخاص و البحث في الأساليب و الأفكار و الوسائل والتنظيمات الضرورية لحل المشكلات التي تدخل في كافة جوانب التلقي و التعليم الإنساني و اختراع الحلول الملائمة لهذه المشكلات و تحقيقها و تقييم و تقويم نتائجها وتسيير العملية المتصلة بذلك^٤.

و يعرفها محمد عبد الفتاح عسقول بأنها:

^١ المرجع نفسه ص: ١٥

^٢ نرجس حمدي و لطفي الخطيب مفهوم تكنولوجيا التربية - جامعة القدس المفتوحة - فلسطين - ١٩٩٢ م ص: ٨٠

^٣ عبد الله عمر الفراء: تكنولوجيا التعليم و الاتصال - صغاء مكتبة الجيل الجديد - ط ٢ - ١٩٩٨ ص: ١٢.

^٤ المرجع نفسه، ص ١٢



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



النشاط بأسلوب منتظم من أجل تخطيط العملية التربوية و تحقيقها و تقويمها من خلال الاستعانة بكافة

الإمكانات التكنولوجية والعلمية بهدف تكوين وبناء الإنسان^١.

و يعرفها كل من حسن المهدي و نائلة الخزندار بأنها:

ترسنة منظومات عملياتية للنظام التربوي بكافة عناصره وهي تؤثر في التكنولوجيا وتتأثر بها تأثيرا عميقا

شاملا متوازنا منتظما لغاية تحقيق النمو والتطور الكامل للإنسان فكريا و علميا و عمليا على حد سواء^٢

ثالثا: مفهوم تكنولوجيا التعليم.

• تعريف الموسوعة الأمريكية: ١٩٧٨

العلم الذي يعمل على دمج المواد التعليمية و الأجهزة و بسطها بهدف القيام بالتدريس و تعزيزه و هي

ترتكز على عاملين هما^٣:

المواد و التجهيزات التعليمية التي تحوي البرمجيات و الصور و ذلك لتحقيق الأهداف التعليمية.^٤

• تعريف جمعية الاتصال التربوي و التكنولوجي:

بينت تكنولوجيا الاتصالات التربوية و التكنولوجية تعرفين لتكنولوجيا التعليم أحدهما عام ١٩٧٢ و الآخر

عام ١٩٧٧

^١ محمد عبد الفتاح عسقول: التكنولوجيا في التعليم بين الإطار الفلسفي و الإطار التطبيقي

^٢ نائلة الخزندار و حسني مهدي: تقويم منهاج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء المعايير القيمة التكنولوجية التعليم من وجهة نظرا المعلم – المؤثر التربوي الثاني: الطفل الفلسطيني بين التحديات الواقع و طموح المستقبل

٢٠٠٥ ص ٦٣

^٣ G cAGarwal 1997 p7

^٤ الغريب زاهر و إقبال بهباني: تكنولوجيا التعليم نظرة مستقبلية القاهرة – دار الكتاب الحديث – د ط – ١٩٩٩

ص:١



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



➤ سنة ١٩٧٢ وضحت تكنولوجيا التعليم أنها تكنولوجيا التربية حيث عني بها أنها مجال يهتم

بسير التعلم الإنساني من خلال عملية منتظمة في نطاق متكامل من مصادر التعلم وتحسينها

وتنظيمها و استخدامها و إدارتها.

➤ أما سنة ١٩٧٧ قدمتها بأنها عملية متشابكة ومتداخلة تتضمن الناس و الإجراءات و الأفكار

والأحداث و التنظيم من أجل تحليل المشكلات المرتبطة بجميع أوجه التعلم و التعليم

الإنساني.^١

• تعريف الجمعية الأمريكية للاتصالات و التكنولوجيا في التعلم:

تعرف تكنولوجيا التعليم بأنها سيورة عملية مركبة متناسقة تشتمل الأفراد و أساليب العمل و الأفكار

والآراء والتنظيمات التي تتبع في تناول المشكلات التعليمية و وضع الحلول المناسبة لها و تنفيذها و تقويم

نتائجها و سير العمليات المتصلة بها في مواقف يكون فيها التعليم هادفا مضبوطا.

ولم تكن الدولة العربية أقل اهتماما بمفهوم تكنولوجيا التعليم من الدول المتقدمة فقد بدأت جهود خبراء

المركز العربي للتقنيات التربوية التابعة للمنظمة العربية للثقافة و العلوم بجامعة الدول العربية و كذلك الجمعية

المصرية لتكنولوجيا التعليم و نعرض فيما يلي لبعض الجهود العربية في تحديد مفهوم تكنولوجيا التعليم و

تأصيله و تتبع تطوره.^٢

• تعريف زكريا يحيى الال و علياء الجندي:

^١ فريق عمل جمعية الاتصالات التربوية و التكنولوجيا الخاص بالتعريف و المصطلحات ١٩٨٥ تعريف

التكنولوجيا التربوية (النظرية. المجال. المهنة.) ترجمة / حسين حمدي الطوايبي الكويت دار العلم. ص: ٣

^٢ يونس ابراهيم: تكنولوجيا التعليم بين الفكر و الواقع - القاهرة دار قباء - د. ط ٢٠٠٣ ص ١٢



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



تكنولوجيا التعليم هي وسائل وأجهزة يعتمد عليها المعلم أثناء قيامه بعملية التربية على كفاءات مناسبة و

فعالة^١

• تعريف عبد العظيم الفرجاني:

هي عملية تطبيقية للمفاهيم النظرية في ضوء العلاقة المثلثية للتكنولوجيا و هي المعلم و المتعلم طرفا اتصال و معهما كل من يهتم بالعملية التعليمية و يشارك فيها (لغة الاتصال) و (الأدوات التعليمية) على أن يتم (التفاعل بين العناصر السابقة وفق نظام محدود) و تسخير ذلك لتحقيق الأهداف التعليمية^٢

تعريف باربارا سيلزو ريتاريتشي:

تكنولوجيا التعليم علم نظري تطبيقي يحرص على تصميم مصادر التعليم و عملياته وتقديمها وتوظيفها و إدارتها و تقويمها^٣

نتيجة:

نخلص من كل من هذه التعريفات إلى أن تكنولوجيا التعليم منذ بدايتها و حتى التسعينيات تميزت بالميل نحو ربط تكنولوجيا التعليم بالأجهزة و الأدوات و الوسائل ثم حدث تطور لها في الثمانينات واعتبرت

^١ زكرياء يحي لال. وعلياء عبد الله الجندي: مقدمة في الاتصال و تكنولوجيا التعليم - الرياض - مكتبة العبيكان - ط ٢ - ١٩٩٥ ص

^٢ عبد العظيم عبد السلام الفرجاني التربية التكنولوجية و التكنولوجيا التربية-مصر- القاهرة - دار غريب - د- ط د.ت.ص: ٧٣ و ٧٤

^٣ باربا سيلزو و ريتاريتشي: تكنولوجيا التعليم التعريف و مكونات المجال ترجمة: بدر الدين عبد الله الصالح

الرياض مكتبة القرى ط ١ ١٩٩٧ ص ٤١



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



تكنولوجيا التعليم استراتيجية متكاملة لها مواقف حل مشكلات التعليم من خلال ترتيب البيئة التعليمية و
توظيف مصادر التعليم البشرية و غير البشرية لتطوير التعليم .

أمّا في مطلع التسعينات و ما يليها فقد تميزت تعريفاتها على وضع الحد الفاصل بين تكنولوجيا
التعليم كعلم قائم بذاته و بين علوم التربية المتنوعة.

رابعاً: المقارنة بين التكنولوجيا التربوية و التكنولوجيا التعليم:

تكنولوجيا التعليمية هي مجموعة متفرعة من تكنولوجيا التربويات ويوضح المتخصصون أن تكنولوجيا التعلم
من المفاهيم التي تدخل تحت إطار تكنولوجيا التربية و يتركز هذا الحال على أن مفهوم التعليم يندرج تحت
مفهوم التربية.

يوضح عبد العظيم الفرجاني أن الفوارق بينهما هو بقدر ما ينظر للفرق بين التربية والتعليم في بناء عمل
متداخل و متكامل.^١

مما سبق يعد مصطلح تكنولوجيا التربويات أشمل لأن كل عملية تربوية تؤدي إلى تعلم وتعليم و عليه فإن
مصطلح التكنولوجيات التربوية يؤدي إلى جميع التطبيقات التكنولوجية في الحياة البشرية سواء كانت تنشر
موضوعات تعليمية أو ثقافية أو ترفيهية مثل استخدام الحاسوب في الشركات و المعامل أما التكنولوجيات
التعليمية فتشير إلى التطبيقات التكنولوجية في مجال العملية التعليمية التعليمية في إطار منهجي منظم مثل:
استعمال الحاسوب في التعلم

و تتحد الآراء أن التكنولوجيات التربوية للتعليم هي طريقه في التفكير.^٢

و يمكن توضيح العلاقة بالشكل التالي:

^١ المرجع السابق: ص ٧٤:

^٢ بشير عبد الرحيم: التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم الأردن - عمان دار الشروق - ط٢ - ١٩٩٣ ص: ٣١



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



إذا كانت التكنولوجيات التربوية هي معنية بإعداد الإنسان المتفاعل الواعي المؤثر في مجتمعه فإن تكنولوجيا التعليم هي ذات الصلة بتحسين و تطوير عملية التعليم و التعلم التي يتلقاها الإنسان في مؤسساته المتفاعل معها

● نقاط التشابه و الاختلاف بين هذين المصطلحين:

أ/ نقاط التشابه:

هذان المصطلحان يتفقان في أن كليهما يقوم على أساس نظرية بمعنى أنهما توجهان من خلال نظرية الاستكشاف والممارسة.

❖ مدخل للنظم والعقلانية بمعنى أنهما تسيران و وفقا لنظم علمية دقيقة بعيدة عن العشوائية و الارتجالية غير المخطط لها

❖ عناصر واحدة موحدة: بمعنى أنهما تتأصلان من ثلاثة عناصر هي: العنصر البشري و الأجهزة والأدوات والمواد وتتفاعل تلك العناصر فيما بينهما لتعمل وفق منظومة واحدة متكاملة.

❖ تجسيد أهداف و غايات تربوية أو تعليمية محددة و العمل على حل المشكلات التربوية والتعليمية التي تمنع تحقيق تلك الأهداف.

ب/ نقاط الاختلاف:

❖ تكنولوجيا التربية ذات شمولية أوسع من تكنولوجيا التعليم ميدانها بناء كافة جوانب الشخصية بأجمعها.

❖ أما تكنولوجيا التعليم فميدانها المؤسسات التعليمية و هي أخص من تكنولوجيا التربية^١

^١ ينظر محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق - عمان - دار المسيرة - ط ١ ٢٠٠١ ص:



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



خامسا: دور وسائل و تكنولوجيا التعليم في تحقيق الأهداف التربوية:

إن وسائل و تكنولوجيا التعليم يمكنها تحقيق الأهداف الآتية في التربية المدرسية:

- ١/ العمل على تعزيز الإدراك الحسي و العقلي.
- ٢/ العمل على زيادة الفهم أو الادراك و الاستيعاب.
- ٣/ العمل على رفع قدرة التلميذ في تحويل معرفته من شكل إلى آخر حسب الحاجة أو الموقف التعليمي التعليمي.
- ٤/ المساعدة على التذكر و الاسترجاع.
- ٥/ تزويد التلميذ بتغذية راجحة تفضي عنها في الغالب زيادة في التعلم كما ونوعا.
- و أضاف بعض الباحثين الى الأهداف السابقة:
- ٦/ العمل على تنظيم المادة التعليمية و تقديمها للتلميذ بأسلوب مفيد ما يؤدي إلى سهولة تعلمها.
- ٧/ دفع الرغبة و الاهتمام لتعلم المادة الدراسية و الإقبال عليها بنشاط و متعة.
- ٨/ تنمية الميول الايجابية عند التلميذ من خلال الخبراء و الزيارات و الرحلات و الأفلام والتسجيلات السمعية و التلفاز و مختلف وسائل التعلم الحديثة.
- ٩/ تنمية الطلاقة اللفظية و قوتها بالسماع والتلقي المستمر إلى الأفلام و التسجيلات السمعية و ما تستلزمه من قراءات إضافية وتحسينها.
- ١٠/ رفع القدرات الفكرية أو الاجرائية الخلاقة لدى التلاميذ وتخفيف تلك القدرات^١.

سادسا:العوامل النفسية و التربوية ذات الصلة بتطوير مفهوم التكنولوجيا.

^١ kinder Jaudio Visual materiel techniques NewwYork Amrrican book co 1959 pp (11-17).



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



استعان المشتغلون في ميدان التكنولوجيا التعليمية التعليمية بعضا من الفكر النفسي التربوي كما قاموا بتطبيق استراتيجيات التعلم الفردي مستخدمين التعليم المبرمج الذي نما وترعرع على يد العالم الأمريكي سيكر الذي حسن بمعاونة التلاميذ نماذج مختلفة من آلات التدريس والتحصيل ووسائله التي تعلم ذاتيا بطريقة أوتوماتيكية حديثة ربط فيها بين تطبيق مبادئ سيكولوجية التعلم كما تتمثل في التعليم المبرمج و المخطط له بين تطبيق مبادئ الهندسة كما تتمثل في اختراع وابتكار الآلات و الأجهزة الميكانيكية و الكهربائية التي تستعمل في الأغراض التعليمية التعليمية.^١

سابعاً: أهمية تكنولوجيا التربية في التعلم والتعليم

يوضح أحمد منصور على أهمية تكنولوجيا التربية في مجال التعلم و التعليم حيث يقول أن تكنولوجيا التعليم تدخل في جميع المجالات التربوية بمفهومها الحديث مثل: الأجهزة والأدوات والوسائل و المواد و المواقع التعليمية المتعددة و الاستراتيجية التعليمية و التقييم المستمر والتقويم العقلاني والتغذية الراجعة..... مما يؤدي الى التطور الفاعل و زيادة مرونة العملية التربوية^٢ و المشجعون للتكنولوجيا التربوية يرون أن استعمالها سوف يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته و ذلك عن طريق:

١/ حل مشكلات ازدحام الفصول و قاعات المحاضرات والفضاءات التربوية

٢/ مواجهة النقص الحاصل في عدد أعضاء هيئة التدريس المؤهلين عمليا و تربويا وتقنيا ونفسيا.

٣/ حساب الفروق الفردية القائمة بين الطلبة في مختلف الأطوار و الفصول.

٤/ محاربة الأمية التي تقف حائلا في سبيل التنمية في مختلف مجالاتها.

٥/ تمرين المعلمين في مجالات إعداد الأهداف التربوية و المواد التعليمية و طرائق التعليم المناسبة والمضبوطة.

^١ ينظر: أمل عايد شحاذق: ١٩٠

^٢ أحمد منصور: تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري - الكويت - دار السلاسل - ط ١ -

١٩٨٦، ص: ٢٠



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



٦/ مسايرة النظرة التربوية المعاصرة التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية

وتهدف إلى تطوره من مختلف جوانبه الفسيولوجية و المعرفية و اللغوية والانفعالية والخلقية والاجتماعية و العلمية و العقلية.

ومن هنا فإنّ تكنولوجيا التعليم بوسائلها القديمة: مثل الرحلات و النماذج و الإذاعة المسموعة و المرئية وغيرها و الحديثة: مثل الفيديو و الحاسوب تؤدي إلى:

١/ تحفيز اهتمام التلاميذ و إشباع حاجاتهم للتعلم ورغبتهم في التحصيل

٢/ زيادة خبرات التلاميذ و تنوعها بمختلف المواقف.

٣/ ترسيخ مادة التعلم و تعميقها وتوسيع مدارك المتعلم.

٤/ الابتعاد عن الوقوع في الأخطاء اللفظية وضبط المنطوق

٥/ دفع المشاركة الإيجابية للطلبة في العملية التربوية التعليمية.

٦/ زيادة القدرة على الوعي التأملية و على التفكير العلمي الخلاق المبدع.

٧/ ترسيخ هدف التربية الداعم لتنمية طرائق التفكير المبدع الخلاق لدى المتعلم^١

خاتمة:

تسعى مختلف المنظومات التربوية في العالم عموما و في منطقتنا العربية خصوصا لتحسين الأدوات و الوسائل واستعمال كافة التقنيات الحديثة و المتطورة من أجل الالتحاق بالركب الحضاري المتسارع في مختلف المجالات و أعظم ما ينبغي عليه التطور العلمي هو دفع الكفاءات العلمية و الأداءات التربوية قدما باستعمل الوسائل و التقنيات الحديثة في عصر السرعة الذي لا يرحم المتخلفين و عليه كان لزاما على

^١ ينظر المرجع السابق، ص: ٢٠ و ٢١



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



القائمين و المشرفين و المهتمين بالجوانب التربوية من مناهج و هياكل ووسائل وأدوات أن يسارعوا إلى مسايرة هذه الثورة التكنولوجية خاصة بتقنياتها الحديثة في المجال التربوي من كومبيوتر و مسارح و قاعات عرض و عوالم افتراضية ذات الصلة بهذا الحقل و ترشيد استعمال وسائل التواصل و مراقبتها و تميمها من أجل توجيهها إلى السبيل الذي يتناسب مع قيمنا و هويتنا و تشجيع المواهب الخلاقة المبدعة عساها تسهم في بناء منظومة تربوية عصرية تتناسب مع ديننا الحنيف و جذور أصالتنا العربية بعيدا عن التعصب و عن التفسخ الأخلاقي الذي لا يرحم الأجيال الصاعدة إذا لم نأخذ بيدها فهذه التقنيات سلاح متعدد المخاطر و لكن له إيجابيات إذا أحسننا استغلاله واستعماله ووجهنا مستعمليه الوجهة المناسبة لغاياتنا التربوية لذلك لا ضرر و لا ضرار و لا تفسخ و لا تكلس في فهم هذه التقنيات و التعامل معها.

قائمة المصادر و المراجع

- ١ / أمل عايد شحادة: التكنولوجيا التعليمية - عمان - دار كنوز المعرفة الأردن - ط ١ - ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م - ص: ١٥
- ٢ / نرجس حمدي و لطفي الخطيب مفهوم تكنولوجيا التربية - جامعة القدس المفتوحة - فلسطين - ١٩٩٢ م ص: ٠٨
- ٣/عبد الله عمر الفراء: تكنولوجيا التعليم و الاتصال - صغاء مكتبة الجيل الجديد - ط ٢ - ١٩٩٨ ص: ١٢,
- ٤/حمد عبد الفتاح عسقول: التكنولوجيا في التعليم بين الإطار الفلسفي و الإطار التطبيقي.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



٥/ نائلة الخزندار و حسني مهدي: تقويم منهاج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء المعايير القيمة

التكنولوجيا التعليم من وجهة نظرا المعلم – المؤتمر التربوي الثاني: الطفل الفلسطيني بين التحديات الواقع و

طموح المستقبل ٢٠٠٥ ص ٦٣

G cAGarwal 1997 p7/٦

٧/ الغريب زاهر و إقبال بهباني: تكنولوجيا التعليم نظرة مستقبلية القاهرة – دار الكتاب الحديث – د ط-

١٩٩٩ ص: ١

٨/ فريق عمل جمعية الاتصالات التربوية و التكنولوجيا الخاص بالتعريف و المصطلحات ١٩٨٥ تعريف

التكنولوجيا التربوية (النظرية. المجال. المهنة.) ترجمة / حسين حمدي الطواي الكويت دار العلم. ص: ٣

٩/ / يونس ابراهيم: تكنولوجيا التعليم بين الفكر و الواقع – القاهرة دار قباء – د. ط ٢٠٠٣ ص ١٢

١٠/ زكرياء يحي لال. وعلياء عبد الله الجندي: مقدمة في الاتصال و تكنولوجيا التعليم – الرياض –

مكتبة العبيكان – ط ٢ – ١٩٩٥ ص

١١/ عبد العظيم عبد السلام الفرجاني التربية التكنولوجية و التكنولوجيا التربية-مصر- القاهرة – دار

غريب – د- ط د.ت.ص: ٧٣ و ٧٤

١٢/ باربا سيلز و ريتاريتشي: تكنولوجيا التعليم التعريف و مكونات المجال ترجمة: بدر الدين عبد الله

الصالح الرياض مكتبة القرى ط ١ ١٩٩٧ ص ٤١

١٣/ بشير عبد الرحيم: التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم الأردن – عمان دار الشروق – ط ٢ –

١٩٩٣ ص: ٣١



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



١٤/ ينظر محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق -عمان - دار المسيرة - ط ١

٢٠٠١ ص: ٥٠

١٥/ kinder Jaudio Visual materiel techniques NewwYork Amrrican

book co 1959 pp (11-17).

٦١/ ينظر: أمل عايد شحادة ص: ١٩

١٦/ أحمد منصور: تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري -الكويت - دار السلاسل -

ط ١-١٩٨٦، ص: ٢٠



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



دور التكوين الذاتي للمدرس في تطوير كفاءته التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات
دراسة ميدانية على عينة من اساتذة التعليم الثانوي

د. حني سليمان

استاذ محاضر بالمركز الجامعي تمارست الجزائر

الملخص :

تهدف الدراسة الحالية الى معرفة مدى وجود علاقة بين التكوين الذاتي للمدرس وتطوير كفاءته التعليمية ، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي لطبيعة الموضوع، معتمدا على الاستمارة كاداة للبحث من اعداد الباحث طبقت على عينة من اساتذة التعليم الثانوي (٣٠) فرد من كلا الجنسين وتوصل الباحث الى انه توجد علاقة ارتباطية بين التكوين الذاتي للمدرس وكفاءته التعليمية، توجد فروق ذات دلالة احصائية في التكوين الذاتي لمدرس تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث ، توجد فروق ذات دلالة احصائية في كفاءة المدرس تعزى لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة من ١٧ سنة فما فوق .
الكلمات المفتاحية : التكوين الذاتي ، الكفاءة التعليمية ، المدرس ، المقاربة بالكفاءات .

Abstract :

The aim of the current study is to see how the teacher's self-composition is related to the development of his or her educational competence, and to achieve this, the researcher used the descriptive approach to the nature of the subject, relying on the form as a research tool prepared by the researcher applied to a sample of secondary education teachers (30) An individual of both sexes and the researcher found that there was a correlation between the teacher's self-composition and educational competence, there were statistically significant differences in the self-composition of a

teacher, which was attributable to the gender variable and to the benefit of the female. There are statistically significant differences in teacher competence attributable to the variable of experience and to the experienced of 17 years and over.

Keywords: Self-composition, educational competence, teacher, approach to competencies.

١. مقدمة :

إن المؤسسات التعليمية اليوم خاصة المدارس الجزائرية منها مضطرة اذا ما ارادات مواكبة التطور الحضاري أن تعيد النظر في برامج إعداد المدرسين وتكوينهم، وأن تبحث عن الصيغ التي تسمح بإعدادهم أعدادا يمكنهم من تكوين جيل قوي متشبع بالعلم والمعرفة، قادر على تطوير مجتمعه، ومن هذا الأساس أصبحت تهتم بالمدرس تحرص على رفع مستواه وتحسين ظروفه، حيث اعطت الدولة مباشرة بعد الاستقلال أهمية خاصة وبالغة لعملية تكوين وتعليم الشباب بصفة عامة، كون هذه الفئة من الشعب هي الركيزة الأساسية لنجاح عملية التنمية الشاملة، وما العناية المكثفة التي كانت تحيط بالمدارس والجامعات ومراكز التكوين المهني الا دليل قاطع على محاولة رفع مستوى التكوين الذي يتم عن طريق التدريب والإعداد قبل اداء اي عمل وخدمة او اثناء الخدمة والتكوين يكون من اجل تحقيق اهداف مخططة ومحددة قبل بدايته وتمثل هذه الاهداف في تحسين العمل وأدائه، والبحث عن المدرس الكفاء، بالإضافة الى طرق التدريس وتطوير التربية والتعليم.

ومن هنا وجدنا انه لا بدا من التفكير في صيغة بديلة أو مكمل للصيغ التي عمل بها في هذا المجال تكون قادرة على التقليل من النقائص المسجلة على التكوين الاولي من جهة، والتكوين اثناء الخدمة من جهة أخرى حتى تضمن تكويننا فعالا للمدرسين ألا وهي التكوين الذاتي - اي يكون نفسه بنفسه - فهو يزود المدرس بالمعارف وذلك باستعمال الملاحظة، والأداء المتكرر، والمناقشة والمطالعة والمشاركة في الندوات العلمية والزيارات الميدانية، ويساعده على التحكم في المستقبل عوض تحكم المستقبل فيه، ونظرا لتطور المعارف والمستجدات التكنولوجية استلزم على المدرس التكيف مع الوضعية الحديثة وهذا ما يهدف اليه التكوين الذاتي، ويتمثل في متابعة المدرس في اعداد وتكوين نفسه، كما يهدف الى التحسين والتجديد والتحديث في بعض التقنيات والميادين، كاستعمال وسائل تعليمية جديدة وحديثة، ولهذا نجد ان المدرسين يبحثون ويسعون لتقاسم الافضل بطريقتهم الخاصة .

٢. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي سوف تتناوله وهو التكوين ودوره في رفع كفاءة المعلم ، حيث يعد امرا مهما لتطوير قدرات المعلم وتحسين مردوده التربوي ، بما ينعكس إيجابا على اداء الطلبة . كما تسهم الدراسة في إثراء التراث التربوي خصوصا وأنها تتناول احد المواضيع المهمة في الوسط التربوي التكوين الذاتي الذي لا يزال في حاجة إلى المزيد من الأبحاث والدراسات خاصة على المستوى الجزائري .

ولكل بحث تربوي اسباب ودوافع تجعل الباحث يحاول البحث يه، والإلمام بأهم جوانبه والعناصر المتعلقة به، للكشف عن اسباب تراجع المستوى التدريسي لدى المدرسين، الحاجة الملحة الى تطوير كفاءة المدرس، إعطاء التكوين الذاتي أهمية وإدراجه ضمن برامج التكوين.

٣. اهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية الى :

- لمعرفة مدى وجود علاقة بين التكوين الذاتي للمدرس ورفع كفاءته التعليمية .
- لمعرفة مدى وجود فروق في التكوين الذاتي للمدرس تعزى لمتغير الجنس والتخصص .
- لمعرفة دور التكوين الذاتي للمدرس في رفع كفاءته التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات .

٤. التعاريف الاجرائية لمصطلحات الدراسة :

١,٤. **التكوين الذاتي:** هو مجموعة الانشطة المنظمة والمخططة التي تهدف الى تطوير معارف المدرسين وخبراتهم ومؤهلاتهم وتساهم في تجديد معلوماتهم ورفع كفاءتهم التعليمية ، دون الحاجة الى مكون وذلك بالاعتماد على نفسه من خلال استغلال الوسائل المتاحة من انترنت ومكتبات وزمالات وتجارب شخصية .

٢,٤. **المدرس:** هو ذلك الشخص الذي يحمل شهادة الليسانس على الاقل في التخصص والذي تلقى تكوينا جامعا فيه ، ويزاول عمله في مؤسسة تعليمية ثانوية بالجزائر .

٣,٤. **الكفاءة التعليمية:** هي القدرة على توظيف مختلف المعارف والسلوكيات المقررة المرتبطة مباشرة بالوحدة التعليمية، حيث كل نشاطات التعلم فيها تتمحور حولها اطلاقا من تكوينه الذاتي لنفسه.

٥. الاشكالية:

يحتاج المدرس الجزائري اثناء عمله الى زاد معرفي، منهجي، بيداغوجي متين وأساسي، لكي يواجه به ما يطرأ على حصته التعليمية من تغيير او تجديد، او يبني عليه في كل برنامج تكويني تخطط له المديرية التي ينتمي اليه ، نظرا للضعف الكبير في تكوين المدرسين من طرف الهيئات المسؤولة سواء من إفراغ للمحتويات أو إهمال التكوين المستمر. مما يلجأ المدرس إلى الاعتماد على نفسه ، باستغلال الوسائل المتاحة له .

وهكذا فالتكوين الذاتي يصبح من الأهمية التي يتوقف عليها المستقبل المهني والاجتماعي لكل مدرس. ومن هذا المنطلق تم طرح السؤال التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين التكوين الذاتي للمدرس وتطوير كفاءته التعليمية؟.

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في التكوين الذاتي لمدرس تعزى لمتغير الجنس ؟ .

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في كفاءة المدرس تعزى لمتغير الخبرة ؟ .

٦. الفرضية:

توجد علاقة ارتباطية بين التكوين الذاتي للمدرس وتطوير كفاءته التعليمية .

توجد فروق ذات دلالة احصائية في التكوين الذاتي لمدرس تعزى لمتغير الجنس .

توجد فروق ذات دلالة احصائية في كفاءة المدرس تعزى لمتغير الخبرة .

I. الاطار النظري للدراسة :

١. الدراسات السابقة :

.دراسة محمود عبد اللطيف محمود مراد (٢٠٠٦): والتي كانت تهدف إلى معرفة أثر برنامج مقترح للتدريب الذاتي أثناء الخدمة على تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو التدريس الإبداعي.

وأُسفرت الدراسة عن: تفوق عينة الدراسة التجريبية من المعلمين على أقرانهم عينة الدراسة الضابطة من المعلمين ليس فقط في مهارات التدريس الإبداعي ككل، وإنما أيضا في كل مهارة رئيسية على حده. ^١
.دراسة عماد غازي (٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على مبدأ التعلم الذاتي، ومصمم في صورة وحدات تعليمية مصغرة (موديولات تعليمية)، وموجه نحو تدريب معلمي التربية الإسلامية في أثناء الخدمة في مرحلة التعليم الأساسي - الحلقة الثانية - في مدارس محافظة ريف دمشق وفقا للكفايات التعليمية المحددة في ضوء احتياجاتهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم الذاتي قد رفع من مستوى كل مجال من المجالات الثلاثة: المعرفي والمهاري والوجداني، وأوصى بالتأكيد على التعلم الذاتي كأحد أساليب التدريب لمراعاته للفروق الفردية لدى المعلمين. ^٢

^١. محمود عبد اللطيف محمود مراد (٢٠٠٦): برنامج مقترح للتدريب الذاتي أثناء الخدمة وتأثيره على تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو التدريس الإبداعي، بحث منشور في مجلة تربويات الرياضيات - الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات - نوفمبر .

^٢. عماد غازي كنعان (٢٠١٢): تقويم برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي لتدريب معلمي التربية الإسلامية في أثناء الخدمة، محافظة ريف دمشق، رسالة دكتوراه كلية التربية لجامعة دمشق.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



١. مفهوم التكوين:

هو مجموع المعارف النظرية والتطبيقية المكتسبة في ميدان ما ويقسمه المهتمون بهذا المجال الى قسمين أساسيين التكوين الاول الذي يمنح قبل مزاوله وظائف او مهام معينة، ويتضمن تعميق المعارف التخصصية الاساسية للمتكون، وتزويدهم بالمهارات المهنية والنظريات والتطبيقات، والتكوين اثناء الخدمة، لان القاعدة انه ليس هناك شيء ثابت وإنما كل شيء ينمو ويتغير وعليه يجب مسايرة هذا تغير ولا يكون ذلك إلا بالتكوين اثناء الخدمة (التكوين المستمر) خاصة ان كفاءة التدريس تتطلب مجهودات متواصلة، ومدة السنوات التي يستغرقها اعداد المدرس خلال تكوينه الاول لا يمكن ان تنمي قدراته المهنية الى اقصاها، بل تتطلب استمرارية في التكوين طوال ممارسته للعملية التعليمية، لان الاعداد قبل الخدمة لا يعط للمعلم الا مجرد الاسس التي تساعد على البدء والانطلاق في ممارسته لمهنة التعليم^١.

وعليه فان الاهتمام بإعداد المدرس قبل الخدمة من الاهمية بما كان، ولكن يجب على المدرس وعلى الهيئات المشرفة عليه مواصلة بذل الجهد في ميدان التكوين، وإعداد البرامج الفاعلة لاستمرارية اعداد المدرسين مهما كانت مستوياتهم والمراحل التي يشرفون على تدريسها، حتى يتمكنوا من التحكم في مختلف جوانب العملية التعليمية باعتبارها اساس كل المهن الاخرى.

٢. دواعي تكوين المعلمين خلال مساهمهم المهني:

يمكن ان نجمل مبررات التكوين المستمر فيما يلي:

- ليس هدف التكوين اثناء الخدمة مجرد تحديد المعارف بل الهدف منه كذلك هو تحقيق التحرك المهني (الانتقال المهني) اللازم وذلك عن طريق اعداد يمكنهم من الاضطلاع بوظائف اخرى ومسؤوليات جديدة.

- تكوين المدرس المستمر يعني تيسير مهمته لان التغير في ميدان التربية والتجديد يتكرر باستمرار، ولن يستطيع النظام التربوي ان يستجيب لحاجات المجتمع الراهنة ولحاجاته في العقود المقبلة الا اذا تم تحديد اعداد المدرسين دوما بنية ومحتوى، فأى اعداد تروي مهما كان جيدا لا يقوى على تهيئة المدرس لقضاء حوالي اربعين سنة من عمره في الصف، امام تجدد المعارف العامة والتربوية واغتنائها يوما بعد يوم وأمام حاجة النشاط التربوي الى المزيد من الخلق والإبداع غدا من المستحيل ان تقدم للمدرسين من خلال اعدادهم الاول زاد من المعارف والكفايات يغنيهم طوال حياتهم المهنية، وهذا ما يفسر الصعوبة التي يحددها المدرسون في التكيف مع نوع الطاقات والاستعدادات التي تضمنها صفوفهم^٢.

٣. علاقة التكوين الذاتي بالتكوين الاول:

^١ -رسالة وزير التربية، (١٩٩٨) : مجلة نافذة على التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية ، ص: ١١ .

^٢ -رسالة وزير التربية، نفس المرجع السابق .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



ان التكوين الذاتي للمدرسين يهدف الى جعلهم على دراية وعلى اطلاع متواصلين بالمستجدات في الحقل التربوي والتعليمي قصد الاستفادة منها وتكييفها مع واقع التدريس في مؤسساتنا بما يتوافق مع ابعاد منظومتنا التربوية، وبالتالي تحسين تكوينهم بصفة تلقائية (ذاتية) وباستمرار.

لكن المدرس الذي يسعى بجهد الى تكوين نفسه بنفسه اثناء اداء الوظيفة، يحتاج الى قاعدة يستند اليها وينطلق منها، حتى يتحقق له النجاح المرجو من وراء التكوين الذاتي، خاصة التكوين الحر ومرد ذلك ان كل بناء لا بد له من أساس وأساس التكوين الذاتي هو التكوين الاولي.

ان المدرس الذي لم يتمكن من ادوات البحث العلمي وطرقه، لا نتصور انه بإمكانه القيام ببحوث علمية، لتكوينه الشخصي، فالطريق حتما سيكون امامه مبهما غير محدد، وغير واضح المعالم، ذلك لان التكوين الذاتي ليس عملية عشوائية او ارتجالية يقوم بها المدرس كيف ما شاء ومتى شاء بل انه عملية جدية وذات اهمية قصوى تتطلب تخطيطا منظما محدد الوسائل والغايات، ويتحقق كل ذلك عندما يتحصل المدرس على تكوين اولي صلب ومتين، يكون له بمثابة الزاد في طريق التكوين الذاتي الذي يتوصل طوال حياته المهنية.

وتظهر العلاقة التي تربط التكوين الذاتي بالتكوين الاولي في كون هذا الاخير يمثل القاعدة الاساسية التي يعتمد عليها المدرس في تحقيق تكونه الذاتي بعد الالتحاق بالمهنة في الميدان، من حيث انه يتحصل على المبادئ الضرورية لانتقاء المعلومات المفيدة ومعالجتها بطريقة علمية.

وتربط نوعي التكوين الذاتي والأولي علاقة ذاتية تدرج في نطاق ما يسمى بالتعويض، والمقصود هنا هو انه بواسطة التكوين الذاتي يتم استدراك النقص في التكوين الاولي وتعويضه، فالملاحظ على المدرسين المبتدئين الجدد انهم غالبا ما ينهون دراساتهم دون الحصول على التكوين الضروري الكامل الذي يؤهلهم لخوض مهنة التدريس على اكمل صورها، كما توجد علاقة تكملية بين التكوينين، ويرجع ذلك الى محدودية التكوين الاولي بمدة زمنية لا تتعدى اربع او خمس سنوات على الاكثر تقدير من جهة، وطبيعة ميدان التدريس التي تتميز بحركية وتغير مطرد من جهة أخرى لان العلم متطور ومتغير باستمرار مما يستوجب على المدرس ان يبادر شخصيا للحصول على معلومات جديدة في ميدان تخصصه فهو لا يتوقف عند نيل الشهادة الجامعية والبدء في عمله بل يزيد في ربط علاقته مع المعلومات وخاصة الجديدة منها وتثمينها في اطار تكوينه الذاتي .

٤. ماهية التكوين الذاتي :

يمكن النظر الى التكوين الذاتي للمدرس على انه نظام فرعي ضمن نظام التكوين اثناء الخدمة ويشمل نظام التكوين الذاتي فيما يشمل التقنيات والكفايات، حيث يمكن عد كل منها نظاما متكاملا كما يمكن



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



اعتبار كل تقنية من تقنيات التكوين الذاتي نظاما متكاملا تتفرع عنه انظمة فرعية متعددة تشمل الاستراتيجيات والأجهزة والأساليب ومن الصعب تحديد مفهوم التكوين الذاتي نظرا لتداخل العديد من المصطلحات والمفاهيم التي تقترب في معناها او يقترب هو منها (التعليم، الدراسة المستقلة، التعلم بمساعدة الحاسوب، الثقافة الذاتية وغيرها) ^١.

لقد عرفه الطوبجي على ان يقوم المتكون بنفسه بالمرور في امواقف التعليمية المتنوعة لاكتساب المعلومات والمهارات المطلوبة ، اما في القاموس : التعليم الذاتي اثراء ثقافي تتوصل اليه مجموعة من الافراد او فرد بواسطة ارادته الخاصة ، وعليه نستخلص الى نتيجة وهي ان التعليم الذاتي هو تعلم خارج عن الاطار النظامي مثلما نجده في الجامعات والمعاهد المتخصصة في التكوين ، حيث يلجا فيه المتعلم الى مصادر مختلفة للحصول على المعلومات التي يبحث عنها للتزود بالمعارف الجديدة في مجالات شتى حسب اهتماماته لاثراء رصيده العلمي والثقافي وتوسيع افكاره وفي هذا الاطار الواسع للتعليم الذاتي نجد المتعلم يستقي المعلومات بمبادرته الخاصة ومن مصادر متعددة تبعا لقدراته وامكانياته ، ولا يقتصر في ذلك على علم معين وثقافة خاصة . ^٢

٥. الهدف من التكوين الذاتي:

- التكوين الذاتي طرح كبديل لمعالجة النقص الملاحظ في المستوى التربوي والتعليمي.
 - انتقال المدرس في مرحلة انتظار المبادرات الى الاعتماد على النفس.
 - ان التكوين الذاتي تفرضه التطورات الحاصلة في العالم باعتبارها اصبحت قرية صغيرة نظرا لتطور التكنولوجيا.
 - تحسيس المدرس بضرورة البحث وتحديد المعلومات باستمرار.
 - نبذ الاتكالية في الحصول على الوثائق المدعمة للعملية ^٣.
- ### ٦. ابستمولوجية مفهوم الكفاءة:

لقد ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل وتبلور في مطلع القرن العشرين عندما استعمل في مجال التكوين المهني حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية حيث جاء التعريف على النحو التالي: الكفاءة المهنية هي قدرة الشخص على استعمال مكتسباته من عارف وخبرات وتجارب من اجل شغل مهنة او وظيفة او عمل جاد، حسب شروط محددة ومعترف بها في عالم المهن والحرف مثل:

^١ -المركز الوطني للوثائق التربوية، المقاربة بالكفاءات، العدد الرابع، ٢٠٠٠.

^٢ . نفس المرجع .

^٣ -بن دريدي فوزي و بن الزين رشيد (٢٠٠٢) : المعين في تكوين المكونين، دار الهدى، سلسلة المري، العدد ١٧، الجزائر.

ضارب الة راقنة يشترط في توظيفه سرعة الرقن وقلة الأخطاء والتنظيم والآلية في الانجاز وفي إتقانه وفي عرضه.

كما انه صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم وفي الدفاع، برا وبحرا وجوا، ثم تطور ووظف اخيرا في ميدان التربية والتعليم والتكوين، اذ اصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية، وهو ما صار معروفا في الاوساط التربوية بالمقاربة بالكفاءات.^١

٧. وجهة نظر التعليم حول المقاربة بالكفاءات :

ابناؤنا وهم في طريقهم الى المدرسة يسعون الى اكتساب القدرات المعرفية الصرفة، او من اجل اكتساب وتنمية الكفاءات، ان نظرة التعليم هنا تقتضي ربط الكفاءة بسلوك قابل للملاحظة والتقييم يستدعي ذلك السلوك جملة من المعارف والمهارات والقدرات يحسن توظيفها لتحقيق الكفاءة، وعليه ينبغي لإسناد الكفاءة الى تحقيق نشاط يقتضي مهارات معرفية نفسية حركية واجتماعية ووجدانية، لانجاز هذا النشاط الذي سيكون اما ذا طابع شخصي او اجتماعي او مهني.

ان القضية الاساسية المطروحة حاليا هي غلبة الكم المعرفي الصرف على الكيف المعرفي، اهمال الجانب النوعي والعملي، لذلك كان البحث عن منهجية جديدة تقلص الفارق الملحوظ في التركيز على المعارف على حساب تنمية الكفاءات، فكان البديل هو اعتماد منهجية التدريس بوساطة المقاربة بالكفاءات.

يقضي المدرس الساعات الطوال في عملية تحضير الجانب المعرفي في دروس الفلسفة ومادة التاريخ، وفي عملية عرض المعلومات التي أعدها ونفس الشيء يصدق على التلميذ الذي بدوره يقضي الساعات الطوال في جمع المعلومات التاريخية الفلسفية فيحصل عنده التراكم المعرفي الذي لا يقدر على توظيفه فيما بعد، وعليه لم تحصل عملية التعلم، حيث انه لا يمكن بل لا يجوز ابدا اعتبار الكفاءة وسيلة، انما هي غاية في حد ذاتها واكتسابها هو نتيجة كل عمليات التعلم، او نتيجة التفاعل الحاصل بين عمليتي التعليم والتعلم.

٨. ادماج بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية:

ان ما نعرضه على المربين من مفتشين وأساتذة ومعلمين، يندرج ضمن مسعى او سعي القائمين على التربية والتعليم والتكوين الى ادخال تحسينات عدة على مكونات المنظومة التربوية، سواء تعلق الامر بمركبات النظام التعليمي (الهياكل) او المناهج التربوية ومشمولاتها، او الوسائل والوسائط التعليمية والتكنولوجية الحديثة.

ان ادماج هذه البيداغوجيا ليس بالأمر الهين، بل يحتاج الى بعض الوقت حتى تنضج وتستوعب منهجيتها مثلما يحتاج الى ساعات طويلة من الممارسة والمثابرة ان كل واحد منا مطالب بانجاز كل شيء بمفرده وفق

^١ -خالد لبصيص (٢٠٠٤) : التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والاهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



تجاربه الخاصة وهي الطريقة التي تمكننا من التعلم، وتمكن تلاميذنا من الاستفادة لكن لا ننس اننا في المقام الاول كرجل تربية لا نرض بالتفوق، لان في ذلك موت لمدرستنا وفقدان لغايتنا.

ينتمي غالبية المفتشين والاساتذة الى فترة السبعينيات والثمانينات والمنتجون الجدد قلة، وقد بدؤوا مسيرتهم التربوية دون تكوين تربوي او بيداغوجي معمق، ولعل حلهم يقبل هذا الحكم او الوصف ويراه ينطبق عليه لو اعاد النظر في ممارسته البيداغوجية السابقة التي كانت قائمة على الجمع بين التلقين التقليدي، وبين التأكد من مدى استيعاب التلميذ عن طريق طرح الاسئلة واستقبال الاجوبة.

كيف لهم ان يتعاملوا مع التغير الجاري على المستوى الوطني والاقليمي والعالمي في الميادين السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية؟ .

كيف يواجهون الانفجار المعرفي والمعلوماتي واتحاد الاعلام بوسائل الارسال والاتصال السمعي والبصري والإعلام الالي والإنترنت

كيف يحددون علاقتهم التربوية بالتلاميذ؟ وكيف يتصرفون مع تلاميذ صاروا قادرين على الوصول بأنفسهم الى المعلومات بأنواعها في اسرع وقت وبسهولة؟

هذه الاسئلة وغيرها مطروحة على كل الاطراف المباشرة للعملية البيداغوجية وتتطلب منها الرد المقنع. لقد اجابت الهيئات المسؤولة عن التربية بان الحل يكمن في اختيار منهجية المقاربة بالكفاءات التي تقدم اجابات كافية لتلك التساؤلات .

كل هذه التساؤلات المطروحة، تؤكد للجميع ان عملية التعليم القائمة حاليا على الكم المعرفي دون الاهتمام بتطوريات قدرات التلاميذ، وتنمية مهاراتهم اطلاقا من ميولاتهم واستعداداتهم، اي ابعاد التلميذ عن محور الاهتمام مما يجعله عالة على غيره في التعليم والتكوين والتدريب هذا التوجه يكون بلا شك موطنين قصر لا يقدر على مواجهة مشاكل الحياة ولا يستطيعون التكيف مع عالم الشغل والتمهين والوظائف.

ان المخرج والحل لهذا المأزق هو اعادة الحق للتلميذ في التعلم الذاتي المستقل، وهذا ما تهدف اليه منهجية المقاربة بالكفاءات.

٩. كفاءات المدرس:

تعرف قدرة المدرس وكفايته على انها مجموعة المعارف والقدرات والمبادئ التي يحملها ويؤمن بها، والتي يوظفها في تدريسه وهو القادر بواسطتها على انجاز نتائج مرغوب فيها وان كانت هذه الصفات لا تجعل منه معلما فاعلا في تدريسه، ويعتمد نجاح المدرس في مدرسته كثيرا على الاسلوب الذي ينظم به عمله



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وعمل طلبته، وكذلك على أسلوبه الإداري والإشراف الذي يعتمد عليه مدير المدرسة وهو عمل يتأثر بالظروف الاجتماعية والنظام الاسري الذي يسود المجتمع وفوق هذا كله تمتعه بروح معنوية عالية.
ان الهدف من اعداد المدرس وتأهيله هو رفع كفايته لبناء الانسان وإعداد الاجيال بما يعود عليهم من قدرة على حياة كريمة وبما يعود على المجتمع بشكل عام بالتقدم والازدهار.
ان الكفاية هي القدرة على عمل شيء او احداث نتائج متوقعة وهو انواع:
- كفاية معرفية وتذكر.

- كفاية الفهم والاستيعاب.

- كفاية في الاداء.

- كفاية في الانتاج.

والكفاء هو من يمتلك مهارة ما وثقة بالنفس، تمنحه القدرة على المبادرة وكل كفاية تتألف من معرفة وسلوك وقدرة على توظيف المعرفة وكفاية المدرس المطلوبة هي :
- التخطيط للتعليم، مراعاة المادة الدراسية اثناء التعليم، اختيار الانشطة التعليمية، التقويم، تحقيق الذات عند المدرس، وبلوغ الاهداف التربوية بالنسبة للمدرس.^١

II. الاجراءات المنهجية للدراسة :

١. منهج الدراسة : اعتمد الباحث للوصول إلى أهداف الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لأنه يتيح للباحث وصف الظاهرة المدروسة، ومن ثم الحصول على البيانات والمعلومات الخاصة بالظاهرة، وتحليلها وتفسيرها. وهذا يناسب طبيعة البحث الحالي.

٢. حدود الدراسة :

- الحدود البشرية : اساتذة التعليم الثانوي .

- الحدود المكانية : ثانوية عبيدي محمد زاوية كنتة ولاية ادرار .

- الحدود الزمنية : شهري فيفري و مارس ٢٠١٨ .

٣. ادوات الدراسة :

اعتمد الباحث على اداتين للدراسة وتمثلتا فيما يلي :

٣,١.. استبيان التكوين الذاتي للمدرس : الهدف منه معرفة مدى اهتمام المدرس بالتكوين الذاتي ، شمل على ٢٨ فقرة في صورته الاولى .

٣,١,١. الخصائص السيكمترية للاداة :

^١. المركز الوطني للوثائق التربوية ، مرجع سبق ذكره . ص ٠٧ .

١,١,٣,٨ الصدق: تم حساب الصدق بطريقة :

صدق المحكمين : حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين في تخصص علم النفس (٠٤) أساتذة ، وبعد جمع الاستبيان من المحكمين تم الأخذ بالملاحظات والاقتراحات الموصى بها من طرف المحكمين .
صدق المحتوى :

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغ عددها (٠٧) مدرسين من كلا الجنسين . حيث تم اختيارهم عشوائيا .

وبعد جمع الاستمارات التي استوفت الشروط ، والتي بلغ عددها (٠٧) استمارة تم تفرغها ومعالجتها بواسطة برنامج spss . حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة ومجموع درجات الأداة ، فكانت النتائج أن معاملات الارتباط بين كل فقرة ومجموع فقرات الاستمارة كانت كلها دالة عند مستوى ٠,٠١ ، و ٠,٠٥ ، ماعدا فقرتين لتبقى عدد فقرات الأداة على (٢٦) فقرة .

التيات :

إعادة تطبيق الاداة : تم تقدير ثبات استبيان التكوين الذاتي للمدرس ، بإعادة تطبيق الأداة بعد (١٥) يوما من تطبيقها على العينة الاستطلاعية، تكونت من (٠٧) مدرسين، حيث كان التطبيق فردي ، وذكرهم الباحث انه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، وإنما تعبر عن رأيه بصدق ، ومن خلال عملية تفرغ الاستبيان لاحظ الباحث إن كل الاستبيانات مستوفاة ، وهذا ما يركي الأداة .

الاتساق الداخلي : وتم ذلك عن طريق استخراج معامل كرونباخ – ألفا كمؤشر للاتساق الداخلي للأداة ، حيث كان معامل ثبات الأداة بلغ ٠,٨٩ ، وهو معامل عال يجعل الباحث مطمئن لتطبيقها .
وبعد كل هذه الإجراءات أصبحت الاستمارة جاهزة لتطبيقها في الدراسة الأساسية .

٢,٣. استبيان الكفاءة التعليمية : الهدف منه معرفة مدى كفاءة المدرس التعليمية أثناء شرحه للدرس وشملت ٣٤ فقرة موزعة على الابعاد التالية :

بعد الكفاءة في طريقة شرح الدرس . (١٢) فقرة .

بعد الكفاءة في التخطيط للدروس . (١١) فقرة

بعد الكفاءة في التقويم . (١١) فقرة

الخصائص السكومترية للأداة:

الصدق : تم التأكد من صدق الأداة بطريقتين :

صدق المحكمين : حيث تم عرضه على مجموعة من أساتذة الجامعة في تخصص علم النفس (٠٥) أساتذة ، وبعد جمع الاستبيان من المحكمين لوحظ اتفاق شبه تام على عبارات الاستبيان .

صدق المحتوى :

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغ عددها (٠٧) مدرسين من كلا الجنسين . حيث تم اختيارهم عشوائيا .

وبعد جمع الاستمارات التي استوفت الشروط ، والتي بلغ عددها (٠٧) استمارة تم تفرغها ومعالجتها بواسطة برنامج spss . حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة وكل بعد ومجموع درجات الأداة ، فكانت النتائج أن معاملات الارتباط بين كل فقرة و الابعاد ومجموع فقرات الاستمارة كانت كلها دالة عند مستوى ٠,٠١ و ٠,٠٥ .

البيانات :

إعادة تطبيق الاداة : تم تقدير ثبات استبيان التكوين الذاتي للمدرس ، بإعادة تطبيق الأداة بعد (١٥) يوما من تطبيقها على العينة الاستطلاعية، تكونت من (٠٧) مدرسين، حيث كان التطبيق فردي ، وذكرهم الباحث انه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، وإنما تعبر عن رأيه بصدق ، ومن خلال عملية تفرغ الاستبيان لاحظ الباحث إن كل الاستبيانات مستوفاة ، وهذا ما يزيكي الأداة .

الاتساق الداخلي : وتم ذلك عن طريق استخراج معامل كرونباخ – ألفا كمؤشر للاتساق الداخلي للأداة ، حيث كانت النتائج كما يلي :

البعد الاول : ٠,٩١

البعد الثاني : ٠,٨٢

البعد الثالث : ٠,٨٣

اما معامل ثبات الأداة ككل فبلغ ٠,٨٦ ، وهو معامل عال يجعل الباحث مطمئن لتطبيقها .

وبعد كل هذه الإجراءات أصبحت الاستمارة جاهزة لتطبيقها في الدراسة الأساسية .

٤. عينة الدراسة:

إن العينة التي تمثل مجتمع الدراسة ، هي التي تتوفر على خصائص ذلك المجتمع ، وكذا عدد العينة ، وبناءا على ذلك تم اختيار عينة الدراسة والمتمثلة في أساتذة التعليم الثانوي ، والذي كان عددها (٣٠) أستاذا من كلا الجنسين ، وكان اختيار العينة بالطريقة العشوائية .

متغير العمر: جدول رقم (٠١) بين توزيع افراد العينة حسب العمر:

العمر	التكرار (ك)	النسبة المئوية %
فئة (٣٥-٢٤)	١٤	٤٦,٦٦
فئة (٤٥-٣٦)	٠٩	٣٠
فئة (٤٦- فما فوق)	٠٧	٢٣,٣٣
المجموع	٣٠	١٠٠

يتبين من خلال الجدول ان توزيع العينة حسب السن غير متجانس وهذا طبيعي حيث يعود لاختلاف في سن افراد العينة ومنه يظهر لنا اغلب افرادها يبلغ سنهم ما بين (٣٠-٢٤) حيث بلغت النسبة المئوية (٤٦,٦٦) اما بالنسبة للثاني بنسبة مئوية تقدر (٣٠) ، يليها فئة (٤٦- فما فوق) بنسبة (٢٣,٣٣) .

متغير الجنس: جدول رقم (٠٢) يبين توزيع افراد العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	١٧	٥٦,٦٦
الاناث	١٣	٤٣,٣٣
المجموع	٣٠	١٠٠

يتبين من خلال الجدول ان توزيع افراد العينة حسب الجنس متقارب، حيث يظهر ان افراد عينة الذكور تفوق عينة الاناث، حيث عينة الذكور تقدر بنسبة مئوية ٥٦,٦٦ ، اما بالنسبة لعينة الاناث فتقدر بنسبة مئوية ٤٣,٣٣ .

متغير الخبرة : جدول رقم (٠٣) يبين توزيع افراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرار (ك)	النسبة المئوية %
فئة (٠٨-٠١)	١٠	٣٣,٣٣
فئة (١٦-٠٩)	٠٩	٣٠,٠٠
فئة (٢٨-١٧)	١١	٣٦,٦٦
المجموع	٣٠	١٠٠

يتبين من خلال الجدول ان توزيع افراد العينة حسب الخبرة متقارب جدا ، حيث جاءت الفئة (١٧-٢٨) في المرتبة الاولى والتي تقدر نسبتها ب: (٣٦,٦٦) ثم تليها فئة (٠٨-٠١) والتي تقدر نسبتها ب: (٣٣,٣٣) ، ثم تليها فئة (١٦-٠٩) تقدر نسبتها ب: (٣٠) .

III. نتائج الدراسة:

عرض ومناقشة الفرضية الاولى: والتي نصها انه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التكوين الذاتي للمدرس وكفاءته التعليمية.

جدول رقم (04) يبين العلاقة بين التكوين الذاتي للمدرس والكفاءة التعليمية .

التكوين الذاتي	الكفاءة التعليمية		معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة	الدلالة
	المتوسط .	الانحراف .			
ح	ح	م	م	م	دال
٤١,٧٨	٤٣,٤٧	٤,٧٢	٤,٨٢	٠,٠٥	

يتبين من خلال الجدول انه توجد علاقة ارتباطية بين التكوين الذاتي للمدرس وكفاءته التعليمية، بعدما قام الباحث بحساب معامل الارتباط الذي وجدنا قيمته تساوي ٠,٠٢٧ وهو دال احصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ، وهذا ما توصلنا اليه من خلال دراستنا التي اثبتت ان للتكوين الذاتي للمدرس دور ايجابي في تطوير كفاءته التعليمية، فالتكوين الذاتي هو مجموعة من العوامل التي تتداخل فيما بينها لكي تكون لنا مدرسا كفئا قادر على قيادة القسم المدرسي بكل جدارة، وبهذا يمكننا القول ان التكوين الذاتي هو ثمرة التطورات والتحولات الكبيرة التي يشهدها عالم الاتصالات عبر العالم خاصة منها الوسائل السمعية، البصرية، والاعلام الالي، وشبكة الانترنت، وكذلك الوسائل التقليدية كالكتب والمطبوعات وغيرها، وكذا المشاركة في الندوات، والقيام بتربصات ميدانية كل هذه الوسائل يمكن من خلالها ان يقوم المدرس بتحقيق تكوين ذاتي يتماشى مع المتطلبات العصرية، لان التكوين الاولي غير كاف لتطوير كفاءة المدرس، فكل ما يتلقاه في اربع سنوات يعتبر قواعد عامة لا تمس عمق ما يريد تحقيقه، فمن هنا تجده يعتمد على نفسه في كسب معلومات حديثة ومهارات جديدة لا يصلها الى التلميذ بكل دقة ووضوح ولكن هذا كله يتوقف على رغبة المتكون اذا ما اراد ان يطور ذاته وهذا ما لمسناه في تربصنا من خلال الاسئلة التي وجهناها للمدرس اتضح لنا ان المتكون ذاتيا يملك كفاءة تعليمية تختلف عن المدرس الغير متكون ذاتيا بمعنى ان المدرس الذي يبحث ويتطلع دائما الى ما هو جديد ويستعمل طرق مختلفة في القاء الدروس تجده اكثر

تأثيراً على التلاميذ بينما المدرس الغير المتكون ذاتياً يعتمد على ما تملّيه عليه المؤسسة التربوية، بحيث تجده روتينياً في ادائه مما يؤدي الى ملل التلاميذ، فبالتالي فان التكوين الذاتي للمدرس يعتبر من اهم العناصر المساهمة في تطوير كفاءته التعليمية

عرض ومناقشة الفرضية الثانية : توجد فروق ذات دلالة احصائية في التكوين الذاتي للمدرس تعزى لمتغير الجنس .

جدول رقم (٥٥) : يوضح الفروق في التكوين الذاتي للمدرس تبعا لمتغير الجنس .

الجنس المتغير	الذكور (١٧)		الاناث (١٣)		ت (t) (	مستوى الدلالة	الدلا لة
	المتوسط .	الانحراف .	المتوسط .	الانحراف .			
التكوين الذاتي	ح	م	ح	م	٠,٣٨	٠,٠٥	غ/دا ل
	٣٢,٢٨	٣,٢١	٣٤,٣٣	٣,٧٨			

يتبين من خلال الجدول انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التكوين الذاتي بين الذكور والاناث ، حيث قيمة ت (اكبر من مستوى الدلالة ٠,٠٥ ، ويعزو الباحث ذلك الى التكوين الذاتي للمدرس ضرورة تربوية تقتضيها متطلبات المهنة ، لمواكبة التطورات العلمية ، كما قد يعود الى ان كلا الجنسين قد تلقيا نفس التكوين اثناء الخدمة والذي يعتريه الكثير من النقص مما يلجأ الى الاعتماد على التكوين الذاتي

عرض ومناقشة الفرضية الثالثة : توجد فروق ذات دلالة احصائية في كفاءة المدرس تعزى لمتغير الخبرة .

لاختبار ذلك استخدام الباحث تحليل التباين الأحادي وفيما يلي عرض النتائج على الجدول التالي :

جدول رقم (٥٦) : يبين الفروق في كفاءة المدرس التعليمية تعزى لمتغير الخبرة.

متغير الخبرة	التكرار	المتوسط الحسابي	اختبار فيشر	درجة الحرية	مستوى الدلالة
فئة (٠٨-٠١)	١٠	٢,٤٧	٣,١٢٣	٢٧	٠,٠٠٣
فئة (١٦-٠٩)	٠٩	٢,٥٤			
فئة (٢٨-١٧)	١١	٢,٧١			

من الجدول أعلاه يتضح إن اختبار (فيشر) لتحليل التباين دال إحصائيا لان قيمته اقل من ٠,٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية في كفاءة المدرس التعليمية تعزى لمتغير الخبرة. ولمعرفة الفروق بين المجموعات أجرى الباحث الاختبارات البعدية بطريقة LSD وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٠٧) : يبين اتجاه الفروق في كفاءة المدرس التعليمية والتي تعزى لمتغير الخبرة.

المتغير	المجموعتين	الدلالة الإحصائية
كفاءة المدرس التعليمية	فئة (٠٨-٠١) / فئة (٠٩ -)	٠,١٣٩
	فئة (٠٨-٠١) / فئة (٢٨-١٧)	٠,٠٠٢
	فئة (١٦-٠٩) / فئة (٢٨-١٧)	٠,٠٥٢

من خلال الجدول نجد أن الفروق في كفاءة المدرس التعليمية تبعا لمتغير الخبرة كان لصالح المجموعة (٢٨ — ١٧).

يرى الباحث بان هذه النتيجة منطقية و يعزو ذلك الى التجارب الميدانية التي اكتسبتها هذه الفئة طيلة سنوات العمل مما يمكنها من اتقان الكثير من المهارات التعليمية . ولقد جاءت نتائج الدراسة الحالية مختلفة عن نتائج دراسة (زين العارفين ، ٢٠١١) والتي توصلت انه ليس للخبرة دور ايجابي في الكفاءة التعليمية للمدرس .

IV. الخاتمة :

ان النتائج التي توصل اليها الباحث تعكس مدى اهمية التكوين الذاتي للمدرس ، وهذا ما تحقق من خلال الفرضية الاولى التي اثبتت العلاقة بين التكوين الذاتي للمدرس وتطوير كفاءته التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات ، كما اظهرت الدراسة من خلال الفرضية الثانية عدم تأثير الجنس في التكوين الذاتي لاعتبار هذا الاخير ضرورة تربوية أكثر منها شيء اخر ، وقد اظهرت ايضا من خلال الفرضية الثالثة ان فئة ذوي الخبرة الطويلة بلمدرسين هم أكثر كفاءة تعليمية .

V. مقترحات الدراسة :

بناء على نتائج الدراسة المتوصل إليها في البحث الحالي يقترح الباحث ما يلي:



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ١ _ اعطاء اهمية للتكوين الذاتي من طرف المسؤولين التربويين من خلال اعتماد الشهادات التدريبية التي تلقاها المدرس خارج المؤسسة في الترقية لتشجيعه على تطوير كفاءاته التعليمية .
- ٢ _ ضرورة احتكاك المدرسين الجدد بالمدرسين ذوي الخبرة الطويلة للاستفادة من تجاربهم في تطوير كفاءاتهم التعليمية .
- ٣ _ التعمق اكثر في معرفة الفروق في ابعاد الكفاءة التعليمية لدى المدرس تبعا لبعض المتغيرات من طرف الباحثين في هذا المجال .

VI. المراجع :

٠١. المركز الوطني للوثائق التربوية (٢٠٠٠) : المقاربة بالكفاءات، العدد الرابع، الجزائر .
٠٢. بن دريدي فوزي و بن الزين رشيد (٢٠٠٢) : المعين في تكوين المكونين، دار الهدى، سلسلة المري، العدد ١٧، الجزائر.
٠٣. خالد لبصيص (٢٠٠٤) : التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والاهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر.
٠٤. رسالة وزير التربية (١٩٩٨) : مجلة نافذة على التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية ، .
٠٥. رسالة وزير التربية، (١٩٩٨) : مجلة نافذة على التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية .
٠٦. زيتون عدنان والعبد الله فواز (٢٠٠٨)، كفايات التعلم الذاتي ومهارات، دمشق ، سوريا .
٠٧. عماد غازي كنعان (٢٠١٢) : تقويم برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي لتدريب معلمي التربية الإسلامية في أثناء الخدمة، محافظة ريف دمشق، رسالة دكتوراه كلية التربية جامعة دمشق.
٠٨. فريد حاجي (٢٠٠٥) : المقاربة بالكفاءات ، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد ١٧، الجزائر.
٠٩. فريد حاجي (٢٠٠٥) : التدريس والتكوين بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد ١٩، الجزائر.
١٠. محمد عبدالرزاق (٢٠٠٣) : منظومة تكوين المعلم في ضوء المعايير الجودة الشاملة، دار الفكر للطباعة، الاردن، الطبعة الاولى.

١١. محمود عبد اللطيف محمود مراد (٢٠٠٦) : برنامج مقترح للتدريب الذاتي أثناء الخدمة وتأثيره على تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو التدريس الإبداعي، بحث منشور في مجلة تربويات الرياضيات — الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات — نوفمبر .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



تكامل الجهود التربوية في صياغة وبناء الإنسان

د. خيرالدين شرقي

د. معمر جعيرن

جامعة عمار ثليجي - الأغواط

الملخص:

يتعلق هذا البحث بتكامل الجهود التربوية في صناعة الامن الفكري وبناء الانسان حيث تناولت فيه بيان مؤسسات التنشئة التربوية (الاسرة، المدرسة، المسجد) في بناء الانسان، وفي الشق الثاني للبحث الاستثمار مؤسسات التنشئة التربوية في بناء الإنسان الواعي والمتحضر. ثم تناولت في الأخير خاتمة للبحث فيها اهم النتائج التي توصلت اليها مع تذييلها بفهرس المصادر والمراجع.

الكلمات المفتاحية: مؤسسات التنشئة التربوية ، التربية، صياغة الانسان.

Summary:

This research relates to the integration of educational efforts in the manufacture of intellectual security and human building, as it deals with a statement on the meaning of intellectual security and the most important educational development institutions (The family, the school, the mosque) in the manufacture of intellectual security, and in the second part of the research, benefit from intellectual security in building a conscious and civilized person. Then, at the end, I addressed a conclusion to discuss the most important results that I reached with appendix to the index of sources and references.

Key words: intellectual security, education, human building.

مقدمة:

الشعوب المفتوحة التي تستورد الأفكار والثقافات والإيديولوجيات من الغرب والشرق، وتستهلكها كما تستهلك المواد الغذائية، والصناعات من هذه البلدان، ولا تنتج أفكارها ومعارفها ونظامها، ولا تصنع

ثقافتها وأيديولوجيتها الوطنية، وقيمها الروحية والحضارية لتحصين نفسها وحماية أبنائها، تظل عرضة لكل الاتجاهات والاحتمالات ولقمة صائغة للسلبات وبؤرة لكل التحولات.

فالحيل الحالي تصدمه ثورة عميقة تقلب القيم والمفاهيم وسبل التصرف والسلوك رأسا على عقب، وتشمل صدمتها الأفراد والجماعات ولا تقتصر على صدمة ثقافية، بل تشمل صدمة شاملة تضرم وشائج الحاضر بالماضي وتجعل مجتمع ما بعد الحداثة مجتمع الإنسان الجديد. فالعولمة التي يروج لها حاليا خاصة في المجال الثقافي والفكري، وهذا هو مجالها الحقيقي تفرض علينا أفكارا تعد إيديولوجيا جديدة هدفها سلب ما تبقى من جهازنا المناعي الفكري الأصيل وتحطيم كل خصوصية ثقافية أو اجتماعية وفرض النظام الاقتصادي الليبرالي، بحجة فتح الأسواق الوطنية أمام التبادلات الحرة^(١). ولهذا كان البحث في هذا المجال الموسوم ب: **تكامل الجهود التربوية في صياغة وبناء الإنسان**. انطلاقا من الإشكاليات التالية:

- ماهي أهم المؤسسات الفاعلة في المجتمع للمساهمة في إرساء دعائم الأمن الفكري؟
- كيف نستثمر الأمن الفكري في تكوين الإنسان الواعي الذي هو أساس المجتمع؟
- وما هو دور مؤسسات التنشئة التربوية في صناعة الأمن الفكري وبناء الإنسان؟

أهمية وأهداف البحث:

١. المنظومة الأمنية لها دور حيوي في تطوير المجتمعات وفي إرساء القيم الاجتماعية والخلقية.
٢. الأمن الفكري يشكل المعيار النموذجي لمعرفة درجة التقدم والتخلف الحضاري لبلد ما.
٣. تساهم التربية في تطوير مؤسسات المجتمع المختلفة وفي إحداث التغييرات المرغوب فيها في كافة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والروحية والسياسية.
٤. غاية التربية هي بناء الإنسان وصياغته بالصورة التي يتمكن من حمل رسالة الاستخلاف في الأرض بالعبادة والتعمير.

منهج البحث:

(١) الأمن الفكري ودور مؤسسات المغرب العربي في إرسائه، منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، ٢٠١٠، ص ٣٦.

كما هو معلوم أن طبيعة البحث، تحدد المنهج المتبع في البحث، ولأن البحث موسوم بـ: (تكامل الجهود التربوية في صياغة وبناء الإنسان) فإن المنهج المتبع في هذا البحث هو المنهج الوصفي الاستقرائي

خطة البحث: لقد اشتملت هذه الخطة على مقدمة ومبحثين، وخاتمة فيها أهم النتائج التي توصلت إليها وهي على النحو التالي:

- مقدمة

- المبحث الأول: التربية (مفهومها، أسسها، مؤسسات التنشئة التربوية)

- المطلب الأول: مفهوم التربية.

- المطلب الثاني: أسس التربية

- المطلب الثالث: مؤسسات التنشئة التربوية ودورها في صناعة الامن الفكري.

- المبحث الثاني: الاستثمار في الانسان.

- المطلب الأول: إعادة بناء وصياغة الإنسان.

- المطلب الثاني: التمكين لروحانية الانسان.

- المطلب الثالث: مراجعة الذات وإعادة بعث الوعي.

- الخاتمة.

المبحث الأول: التربية (مفهومها، أسسها، مؤسسات التنشئة التربوية):

المنظومة التربوية لها دور حيوي في تطوير المجتمعات في إرساء القيم الاجتماعية والخلقية وهي أداة رئيسية في نقل الخبرة بكل أنواعها وتطويرها في أي مجتمع من المجتمعات في العالم، فالمنظومة التربوية تشكل المعيار النموذجي لمعرفة درجة التقدم والتخلف الحضاري لبلد ما

المطلب الأول: مفهوم التربية:

معنى التربية في القرآن الكريم هي إنشاء الشيء حالاً فحالاً إلى التمام والتربية في الإسلام منهج صياغة الإنسان عقلاً وروحاً، ولا تجد مرجعيتها إلا في الدين، ومفهوم العلوم ليس مقصوراً على علوم الدين، بل يشمل كل المعارف التي كشف الله عنها للبشر... فالتربية في الإسلام هي منهج متكامل يعنى بالجسم والروح والعقل من أجل تكامل النظرة الإسلامية إلى الحياة والوجود والمجتمع. فجمعت التربية الإسلامية بين تأديب النفس وتصفية الروح وتثقيف العقل وتقوية الجسم^(١). وهناك مفهوم آخر من وجهة نظر تربوية فهي: عملية إحداث تغيير مرغوب فيه في سلوك الأفراد وفي أحوال المجتمع، فبالنسبة للفرد يجب أن يشمل التغيير الجانب العقلي والجسمي العاطفي، الانفعالي الروحي الخلقي والاجتماعي أما بالنسبة للمجتمع فيجب أن تساهم التربية في تطوير مؤسساتها المختلفة في إحداث التغييرات المرغوب فيها في كافة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية الروحية والسياسية. فغاية التربية هي بناء الإنسان وصياغته بالصورة التي يتمكن من حمل رسالة الاستخلاف في الأرض بالعبادة والتعمير.

المطلب الثاني: أسس التربية.

تبنى التربية على الأسس التالية :

الأسس العقدية: تعد التربية عملية تغيير يتحقق عبرها الانتقال بالفرد و المجتمع من الواقع إلى التصور الأمثل لما يجب أن يكون عليه، عبر تحديد هوية التربية إذ أن لكل أمة من الأمم رؤيتها الخاصة فالتصور الأمثل للإنسان يختلف عنه في كل من اليهودية والنصرانية، وهذا التصور لا يمكن فصله عن الكون و الوجود و الحياة، إذ أن التصور عن هذه القضايا الكلية الكبرى يشكل جزءاً من الأسس العقدية التي يبنى عليها المنهج، فلا يمكن تصور منهج تربوي لأمة من الأمم دون أن يكون مبنياً على معتقداتها وتصوراتها من الوجود و الكون والحياة ومنو ثم فلا يمكن أيضاً تصور إمكان استعارة أمة من الأمم مناهج تعليمية من أمة أخرى.

-الأسس المعرفية: تشكل المعرفة جانباً مهماً من مستوى المنهج، وعليه فإن بناء المنهج أو تطويره يتأثر بالموقف الذي ينطلق منه فيما يتعلق بالمعرفة من حيث غايتها وطبيعتها وموضوعها ومصادرها وحدودها وعلاقتها بالمنهج. فأن ما يميز المعرفة في المنظور الإسلامي مصادرها، ففي حين تنحصر المصادر الرئيسية للمعرفة في كثير من الفلسفات في مصدرين رئيسيين هما: الحس و العقل، نجد أن المنظور الإسلامي للمعرفة يتفق تلك الفلسفات على اعتبار أن الحس و العقل مصدران رئيسيان من مصادر المعرفة، لكن يضيف إليها مصدراً أكثر أهمية وهو " الوحي " المتمثل في الكتاب والسنة المطهرة وهو مستقل و ينفرد بمصدريته للمعرفة

(١) أنور الجندي، موسوعة مقدمات العلوم والمناهج، مج ٦ ، ١٩٧٩ ، دار الأنصار، القاهرة ، ص ٣٩٧.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



في مجال الغيبيات، و عليه فالمعرفة في الإسلام لا تنفصل عن التصور الإنساني للكون والوجود الحياة و الإنسان، و إنما تستند إليه و تركز عليه.

– **الأسس الاجتماعية و النفسية:** وهي تتضمن القضايا و المقومات ذات الصلة بالمجتمع و الفرد والتي على مخططي التربية أخذها في الحسبان، و تدخل في صلب ثقافة المجتمع ومشاكله وشخصية المتعلم و وجدانه من حيث هو منتج للعملية التربوية و ذلك لتنمية مهاراته تحقيقاً لنمو سليم وإشعاره بالمسؤولية و تقييمها للعمل و الإنتاج و إلزامه بقيمه و إدراكه لقيمة الوقت و الحفاظ عليه؛ إلى جانب تأصيل الثوابت القيمية و مواجهة التحديات الحضارية كالعولمة بكل أشكالها، ذلك أن التلميذ جزء من أمة لمواجهة التحديات الكبرى و المشاكل الناجمة عنها^(١).

المطلب الثالث: مؤسسات التنشئة التربوية ودورها في ارساء الامن وبناء الانسان:

قضية الأمن الفكري ليست وليدة اليوم، بل هي قضية كانت دائماً حاضرة، ولكنها برزت بشكل أكبر في الآونة الأخيرة نتيجة عوامل داخلية وخارجية ، وخاصة بعد التطور الكبير الذي شهده العالم في مجال المعلوماتية والاتصال والمواصلات ، والذي ترتب عنه سهولة انتقال الثقافات والتأثر المتبادل فيما بينها ، وما نتج عن ذلك من غزو فكري وثقافي هدد بعض المجتمعات في أمنها واستقرارها وثقافتها ، ويعد ظهور ما يعرف بالإرهاب في بعض الدول الإسلامية نتيجة لضعف واختلال الأمن الفكري لدى بعض الجماعات فيها أحد المواضيع الهامة في هذا المجال هو دراسة المؤسسات التي تشكل أطر وقنوات بناء الأمن الفكري والتي عادة ما تحدد في الأسرة، والمدرسة، والمسجد.

أولاً: الأسرة: الأسرة هي البيئة الأولى في البناء الاجتماعي وهي ظاهرة اجتماعية قديمة، ولا نبالغ إذا قلنا إن معظم المشكلات الاجتماعية وحلولها التي تواجه المجتمع تقع على عاتق الأسرة. هذه الأخيرة هي المؤسسة الأولى التي يتلقى فيها الفرد قواعد المعتقد الذي يؤمن به مجتمعه، ولذلك فإن أي خلل يصيب الأسرة له انعكاسات خطيرة على الأمن الفكري. ولكي تحقق الأسرة أهدافها ينبغي عليها القيام بدورها التربوي بشكل كامل، وأن يكون بينها وبين المؤسسات الأخرى تنسيقاً مستمراً بهدف تحقيق الأمن الفكري للأبناء. وهذا البناء يشمل مكونات الإنسان كلها بصورة متكاملة، الجسمانية منها والروحية والنفسية والعقلية التي تحدد طابعه التوافقي مع بيئته، وتحدد سلوكياته المستقيمة السوية و التي يتميز بها عن غيره، وأهم ما يميزه عن غيره قاعدته التوحيدية الإيمانية، لأن كلمة التوحيد تكسب الشخصية المسلمة ثقة في النفس وتعطي فضلاً من الله، ورحمة شاملة ودائمة، ومستقرة ومتكاملة وقد نبهنا القرآن أن الإنسان خلق

(١) فوزي طه إبراهيم: المناهج المعاصرة، (الاسكندرية، منشأة المعارف، ٢٠٠٣)، ص ٢٦٥.

من نفس واحدة. قال تعالى: "وَهُوَ الَّذِي أَنشَأَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ قَدْ فَصَّلْنَا
الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ" ^(١)

والإنسان الذي يتمتع بالإيمان هو القادر على تحقيق مقومات الحضارة التي تبنى على أساس العدالة
والمساواة وتعاليم الإسلام كلها، يجب أن يرى الناس نماذج فريدة من البشر يتمثل فيهم المنهج القرآني
النبوي، ويحملون القيم الإنسانية الرفيعة التي تبنى الحضارة، فالإنسان الذي يثق في قرآنه وسنته وعقله ويعتز
بشخصيته الداخلية، ويقينه بالحق، وعزمته في الانتماء إليه، والدفاع عنه، وإيمانه بجمالية انتصاره، كل ذلك
يعتبر من مكونات الشخصية، وقد حدد القرآن الكريم معالم هذه الشخصية. ^(٢)

بقوله تعالى: "وَلْيَعْلَمَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِن رَّبِّكَ فَيُؤْمِنُوا بِهِ فَتُخْبِتَ لَهُ قُلُوبُهُمْ
وَإِنَّ اللَّهَ لَهُدِ الْذِينَ آمَنُوا إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ" ^(٣)

إن الدور الذي تقوم به الأسرة من أجل تهيئة الأبناء على قواعد فكرية سليمة تشمل جوانب عديدة،
فالدور التربوي يقع على الوالدين من البداية وهو يشمل الجوانب الدنيوية والدينية، الفردية والاجتماعية،
السياسية والثقافية. إن مسؤولية الوالدين لا تنتهي في سن معين، بل هناك دائما حاجة إلى التوجيه والمتابعة
من خلال نقل الخبرات والتجارب وإبعادهم عن وسائل الغزو الفكري، وعن رفاق السوء، وكذا المحافظة
على الأوقات وقضاؤها فيما فيه فائدة. لن تتمكن الأسرة من القيام بدورها دون توفير بيئة تعاون بين
قنوات التنشئة الاجتماعية وتقديم المساعدة وتوفير الإمكانيات المادية والمعنوية للأسرة.

ثانيا: المدرسة: تعد مؤسسات التربية والتعليم من أهم المؤسسات التي تؤدي دور نقل المعتقدات
 والاتجاهات والأفكار من جيل إلى آخر، ولذلك فإن كل الدول في وقتنا الحاضر تهتم بالتعليم وتهيمن عليه
وتخصص له أعلى الميزانيات. يندرج تحت هذا المجال كل مستويات التعليم من الابتدائي إلى الجامعي
ويكمن فيما يلي:

إن بناء الأمن الفكري فعل تراكمي يجب العمل على غرسه منذ الصغر، وتقوم المدرسة والمعلمون بدور
أساسي في غرس حب الدين والوطن وتعلم أسس الحياة الاجتماعية يمكن أن تسهم بها المدرسة وكذلك
الجامعة، في خدمة المجتمع، ولعل أبرز هذه الأدوار ما يلي:

- إيجاد مدارس وجامعات جاذبة وتتوافر بها كل الخدمات، وأن يتوفر بها كل الإمكانيات.

(١) سورة الأنعام، الآية ٩٨ .

(٢) العطري بن عزوز، الدرس العقدي ودوره في التكامل المعرفي، رسالة دكتوراه مخطوطة، نوقشت بجامعة الأمير عبد القادر
للعلوم الإسلامية قسنطينة، عام ٢٠١٧ م، ص ١٨٥.

(٣) سورة الحج، الآية ٥٤.

- بناء شخصية الطالب عقديا، وفكريا واجتماعيا ومهنيا.
- التركيز خلال التطبيقات المنهجية، وأثناء الأداء على: مهارات التفكير، ومهارات الحوار والانضباط والالتزام، والعمل الجماعي، وأيضا على المهارات الاجتماعية الضرورية
- مثل: (احترام رأي الآخرين، والعمل ضمن مؤسسات التكافل الاجتماعي)
- تدريس العلوم الشرعية بكل كفاءة، وفاعلية فضلا عن اختيار المعلم الكفاء لتدريسها.
- وضع برامج إسلامية هادفة، ويخطط لها، وتتناسب مع الأحداث العالمية.
- تصحيح المفاهيم والمصطلحات الدولية، حول رهبة الإسلام والمسلمين.
- توجيه الطلاب نحو سوق العمل، ووضع برامج اقتصادية، يدرب عليها الطلاب.
- مساعدة نماذج من الطلاب، على احتراف العمل الاقتصادي.
- طرح الأحداث الدولية، وتدريسها وتناولها في أنشطة المدرسة (الثقافية والعلمية والاجتماعية وأثناء الرحلات والزيارات والمناسبات).
- ربط الطلاب بقضايا أمتهم، وأن لا يفصلوا عن هويتهم العربية والإسلامية.
- تحقيق التوازن بين الجانب النظري والمهني في التعليم^(١).
- ضرورة التعاون والتكامل بين الأسرة والمدرسة بمساعدة أخصائيين اجتماعيين ونفسانيين من أجل كشف وعلاج الحالات التي يظهر فيها خلل في الفكر وفي السلوك.
- إعطاء دور تربوي لطلبة الثانوية والجامعات من خلال النشاطات خارج القسم تعزز الأمن الفكري.

(١) زهير سعد عباس، ظاهرة العولمة وتأثيراتها في الثقافة العربية، رسالة ماجستير نوقشت بالأكاديمية العربية المفتوحة، كلية القانون والسياسة، الدنمارك، سنة ٢٠٠٨م، ص ٦٨.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- الاهتمام بالمواد ذات العلاقة بالأمن الفكري، على حسب مستويات التعليم والتكوين من الابتدائي إلى الجامعي بحيث تؤدي إلى تعزيز ثقافة المجتمع واستقراره.

إنّ من أهم ما يفترض التركيز عليه في مختلف مراحل الدراسة هو العناية المستمرة والإصلاح العلمي الدائم للمناهج. فيما يخص الأمن الفكري يكون من الضروري الاهتمام بتربية النفس على القيم الفاضلة، والتحذير من انتهاك الحرمات والفساد في الأرض^(١)

وفي ظل التطورات الاجتماعية والعلمية وحتى السياسية التي يمر بها العالم يتأكد وجوب مضاعفة الجهد نحو تأسيس منظومة تعليمية تتجاوز الأطر التقليدية، من المهم النظر لهذه المنظومة بعقلية متفتحة ومتوازنة بين القديم والثوابت ومتطلبات الحاضر والمستقبل، ويعد وضع خطط واستراتيجيات يشارك فيها كل من المؤسسة الأمنية والمؤسسة التعليمية جزء من العلاج.

ثالثا: المسجد: ليس من العادي إدراج النسق الديني، أو المؤسسة الدينية ضمن التنشئة الاجتماعية، غير أن الخصوصية التي يتصف بها الأمن الفكري في مجتمعنا تجعلنا بالضرورة نتناول المسجد باعتباره أحد الفواعل الأساسية في بناء الأمن الفكري وتعزيزه، ومن المهم الإشارة من البداية إلى أننا نقصد بالمسجد مجموعة عناصر تحيط به تتمثل في:

- دور الإمام من خلال خطبة الجمعة والعيدين.
- معاهد تكوين الأئمة.
- دور العلماء والدعاة.

هذه الأنساق والوسائل كلها تتعامل بأشكال مختلفة مع الخطاب الديني، وتأتي أهمية هذه الأطراف في موضوع الأمن الفكري لكونها الأكثر علاقة والأكثر ارتباطا بالمعارف الدينية، كما أن لها علاقة مع جميع أطراف المجتمع وجميع الأعمار، ولذلك يقع على عاتقها دور كبير في تعزيز الأمن الفكري، فالمسجد هو الفضاء الذي يهتم بالوظيفة الدينية والتنشئة الدينية في المجتمع، ففي البلد آلاف المساجد وبالتالي آلاف خطب الجمعة والدروس كل أسبوع ينبغي أن تستثمر في مجال بناء الأمن الفكري وذلك عن طريق تصحيح المفاهيم المغلوطة ورد الشبهات، وتبيان الموقف من الحوادث والنوازل والتحذير من الفتن. فجهود العلماء و علم النفس والتربية والتي ينفق عليها أموال طائلة لمعرفة مظاهر وأسباب الانحراف ووضع الخطط لمواجهتها

(١) الأمن الفكري ودور مؤسسات المغرب العربي في إرسائه، منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف الجزائر، ٢٠١٠، ص ٨٤، ٨٧.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



لا تقل أهمية عن الدور الذي يقوم به الخطيب لأنه يملك وسائل ذات فاعلية مقدسة على أفراد المجتمع، فللمسجد قدرة كبيرة في جمع الناس المستمر أكثر من أي تنظيم آخر مهما كانت وسائله وهو بذلك يقوم بدوره في مجال بناء الأمن الفكري ولكي يتمكن خطيب الجمعة من المساهمة في تعزيز الأمن الفكري عليه أن يحسن اختيار مواضيع الخطبة ، مثل التركيز على العقيدة ، وتوضيح مخاطر الغلو ، وشرح المفاهيم الإسلامية ذات الأهمية مثل الجهاد ومبدأ الوسطية والاعتدال في الإسلام وفهم التسامح الديني وقبول الآخر.^(١)

فتطوير الخطاب يكون بحسب الظروف والمتغيرات، وتوفير التخصصات المطلوبة له، وإخراجه من صور الغوغائية، والرتابة والحماس، إلى صور الحكمة، والدقة والموضوعية، ذلك أن الخطاب الديني في عصر العولمة أصبح له صفات ومواصفات، وتخصصات، ولم يعد عشوائيا، وإنما التغيير في الخطاب إنما يكون بتغيير التفكير، والمنهج، التغيير لما في النفس، وليس بالادعاء وتغيير الملابس والمواقف، دون الاعتراف بالخطايا التي جلبت على الأمة المصائب التي تعاني منها^(٢).

فاتساق مؤسسات المجتمع (الأسرة، المدرسة، المسجد) ومع ما تقدمه من الانسجام والتكامل والتنسيق بين مؤسسات المجتمع والمؤسسات التربوية ما يحقق انسجام المجتمع مع الأهداف والخطط التعليمية. وأن تكون هناك استراتيجية واضحة المعالم.^(٣)

المبحث الثاني: الاستثمار في الإنسان.

المطلب الأول: إعادة بناء وصياغة الإنسان:

ومن أبرز ثمرات النص السماوي السليم وعطائه الخالد: عقيدة التوحيد التي تشكل أهم مقومات الإيمان الحضاري الذي تمتلكه وتتميز به الأمة المسلمة، التي تركز إلى الفطرة وتحرر ضمير الفرد من المخاوف والهواجس، وتخلص نفسه من اليأس والقنوط والإحباط، كما تحرر عقله من الخرافات والأوهام والإيمان بالمصادفة، والبروج والخوارق وتعتقه من تأله البشر، وتنسخ الطواغيت، وتحقق المساواة بين الخلق، وتوقف تسلط الإنسان على الإنسان، وتخلصه من جميع أنواع العبوديات والكهانات الدينية، وتأمّنه من الخوف على حياته ورزقه، وتمنحه الثقة والتحمل، لأنه يركز إلى القوة المطلقة القادرة على كل شيء، أو تمنحه الإرادة، وتبعث فيه الفاعلية، لكن المشكلة في الغواش التي لحقت بعقيدة التوحيد فتحوّلت وأخضعت في مناهج تدريسها وبحثها إلى لون من الفلسفة بمعارفها وأدواتها البحثية الجدلية، وأطروحاتها النظرية، وعواطفها

(١) الأمن الفكري ودور مؤسسات المغرب العربي في إرسائه، ص ٩١، ٩٢.

(٢) عمر عبيد حسن، قوة الثقافة لا ثقافة القوة، ص ٦٨.

(٣) زهير بن سعد عباس، ظاهرة العولمة وتأثيرها على الثقافة العربية، ص ٦٩.

الباردة، وقطيعتها مع العمل والسلوك، وإخراجها من دائرة الأخلاق، التي تميز النبوة عن الفلسفة.^(١)

ومن الإمكان الحضاري الذي تتوفر عليه الأمة، ويؤهلها للقيام بالدور الحضاري المعاصر، إنسانية الخطاب، وتمحور الخطاب بكل نماذجه وأبعاده حول إعادة بناء الإنسان، محور الحضارة ومعياريها، والارتكاز في ذلك إلى رصيد الفطرة التي فطر الله الناس عليها، فكان بين الوحي المنزل من عند الله، وبين المخلوق الإنسان المخلوق من الله تواعد والتقاء الإنسان المخلوق من الله تواعد والتقاء، ذلك أنّ الذي خلق أعلم بمن خلق، فلا يمكن أن يأتي تشريعه، وتعاليمه متجاهلا لحاجة أ، ذلك أنّ الذي خلق أعلم بمن خلق، فلا يمكن أن يأتي تشريعه، وتعاليمه متجاهلا لحاجة أصلية أو مصطدمة بكيونة الإنسان نفسه، وأن يأتي التكليف متجاوزا طاقة الإنسان واستطاعته. يضاف إلى ذلك أنّ أعظم مرتكزات الإمكان الحضاري في هذا الملمح، أنّ الإسلام منح الإنسان حرية التدين والاختيار، وترتب على ذلك أن جعل ميزان الكرامة والتميز مكتسبا من صنع الإنسان "التقوى والعمل الصالح"، ولم يجعله قسريا فيعتمد الفوارق البشرية التي لا يد للإنسان في إيجادها أو نفيها كاللون والجنس والقوم والذكورة والأنوثة، وبذلك أصبح باب الإنجاز والبناء الحضاري مفتوحا للجميع، وميدان السباق والتنافس على فعل الخير، الذي يعتبر المهماز الحضاري هو سبيل الارتقاء والتميز، قال تعالى: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ" ^(٢)

وبذلك ألغى الفوارق والحواجز والحدود، ودعا الإنسان أينما كان، فكان خطابه عالميا منذ اللحظة الأولى لحركة الدعوة، في الوقت الذي لم تقم بعد دولة المدينة أو الجزيرة أو المناطق المحيطة جغرافيا بجزيرة العرب، وجاء ذلك الإنجاز الحضاري الإسلامي مشتركا عالميا يمثل إنسانية الحضارة الإسلامية، وجعل الأجناس والأقوام والبلدان عوامل عطاء حضاري، ووسائل تكامل وتعاون، فبدل الحوار والتعاون بالصراع والاقتتال ^(٣).

إن كرامة الإنسان مستمدة من إيمانه بتكريم خالقه ومعبوده، وعزته مستمدة من إيمانه بعزة خالقه وحرية وتكريمه يعتمدان على ولائه وعبوديته الخالصة لعزیز لا يذل، وهو الله وقاهر لا يغلب وهو الله وفي إهانتته نيل من مقام عبوديته لربه واستهانتته بمخلوقيته ومكانته التي خصها الله بالتكريم والتشريف في أصل الخلقة على سائر مخلوقاته، وأهله بما منحه من أدوات ليكون خليفة على كونه، ومهد له مفردات هذا العالم

(١) عمر عبيد حسن، الوراثة الحضارية، ط ٣، ٢٠٠٣، الكتب الإسلامية، بيروت، ص ٣٧.

(٢) سورة الحجرات، الآية ١٣.

(٣) عمر عبيد حسنة، الوراثة الحضارية، ص ٣٠، ٣١.

وجعلها ذلولا لإرادة وخاضعة لمشيئته، ليعمر بها حياته ويتنعم فيها من متاع طيب ، وسخر له كل ما في السماوات والأرض تكريما له وتلبية لحاجاته وقضاء لمصالحه وتحقيقا لمنافعه ليتحقق فيه ويتحقق به معنى العبودية الخالصة لربه وخالقه في هذا العالم، ولقد احتفى القرآن الكريم والسنة النبوة المطهرة بمظاهر تكريم الإنسان باعتبار ذلك عقيدة ودينا يتمثلها الإنسان في حياته ويعيشه في واقعه اليومي وفي علاقاته المتبادلة بين الناس جميعا ، الكل يعمل على تكريم الكل، فلا يعمل أحد على إهانة ما كرمه الله، ولا يسخر أحد مما أعزه الله فإذا أخطأ إنسان أو سقط في سلوكه فقد حدد له الشارع وسائل العقاب ومستوياته على درجات متفاوتة ، حسب حجم الجرم الذي ارتكبه أو الخطأ الذي وقع منه، حتى لا تترك الأمور في يد الحكام بلا ضوابط وبلا معايير ، وحتى لا تترك مصائر الناس خاضعة لأهواء ذوي السلطان ونفوذهم. إن تكريم الإنسان عقيدة ودين، ينبغي أن يحتل مكانته في أدبيات المجتمع وعلى ألسنة الدعاة وأقلام المفكرين حتى ينتبه ذو السلطان إلى بشاعة الجرم الذي يرتكبونه في حق دينهم وعقيدتهم وفي حق أمتهم أيضا، حين يعمدون إلى إهانة الإنسان والنيل من إنسانيته التي كرمها الله ورفع مكانتها على سائر المخلوقات فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي خصه الخالق بأنه خلقه بيديه (١)

قال تعالى لإبليس: " قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَنْ تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِإِيدِي أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنْتَ

مِنَ الْعَالِينَ " (٢) وهو الكائن الوحيد الذي خلقه الله على صورته، ولذلك جاء في الحديث، ومن قاتل فليتنجب الوجه فإن الله خلق آدم على صورته. وهو الكائن الوحيد الذي اختصه الله بالخلافة على هذا العالم، وهو الكائن الوحيد الذي تحمل الأمانة التي أبت جميع المخلوقات وأعرضت عن حملها وحملها الإنسان. كما قال تعالى: " إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا " (٣) وهو الكائن الوحيد الذي شرفه الله بخاصية العقل؛ ليسود به ويسوس به هذا العالم، فلماذا الإصرار على إهمال عقيدة تكريم الإنسان والإصرار على إهانته، إن هذه المعاني ينبغي أن تكون جزءا أساسيا من المنهج التربوي الذي يلتف حوله أبناءنا في مؤسساتهم التعليمية والتربوية، وينبغي أن نوضح لهم في ضوء هذه المعاني، كيف تقوم العلاقات بين الناس، كيف نرسم علاقات الرؤساء بالمرؤوسين والحكام بالمحكومين، إن تربية الأجيال على هذه المعاني النبيلة والعقائد السامية تخلق فيهم صفات العزة في غير غرور، وتحسد لهم معاني الإباء في غير كبرياء،

(١) محمد السيد الجليند، خلل في مسيرة الأمة، ٢٠٠٦، دار فباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص ٥٠.

(٢) سورة ص، الآية ٧٥.

(٣) سورة الأحزاب، الآية ٧٢.

يعرفون كيف ومتى يقولون للمخطئ قف أنت على خطأ، ويتصدون له أيا كانت منزلته ومكانته، وكيف ومتى يقولون للمحسن أحسنت ويشدون على يديه وينتصرون له ويؤازرونه، لا بد أن نعمل على شيوع عقيدة التكريم للإنسان في مناهجنا الدراسية، لأن ذلك يؤدي إلى خلق الثقة بالنفس والاطمئنان للمستقبل ويقضي على الظواهر السلبية التي تفشت في الأمة وعملت على هدم كيانها وزلزلت أركانها، ومن هذه الظواهر السلبية عدم الانتماء للأمة والوطن، وعدم الاهتمام بالشؤون العامة، والانكفاء على الذات والتقوق داخل النفس، مما قتل في الإنسان المعاصر كل معاني الهمة والإرادة الجماعية والإبداع إذ كيف يتأتى للعالم أن يفكر في التعمير والتنمية والنهوض والارتقاء بالمجتمع وهو يعيش حياته متقلبا بين هلع في حاضره وخوف من مستقبله؟ كيف له أن يدع وهو مهان في مجتمعه، غريب في وطنه؟ كيف له أن ييني في الوقت الذي يجد كل شيء حوله يقف أمامه سدا منيعا يعوق حركته ويصد مسيرته. (١)

إنّ عقيدة تكريم الإنسان هي نقطة البدء في خلق الإحساس بالثقة والشعور بالانتماء ليجد فيها الإنسان نفسه ويحس بذاتيته، وينتشل نفسه من هذا الإحساس هي نقطة البدء في خلق الإحساس بالثقة والشعور بالانتماء ليجد فيها الإنسان نفسه ويحس بذاتيته، وينتشل نفسه من هذا الإحساس القاتل الذي يعيشه صباحا ومساءً ألا وهو الإحساس بالغرابة الذي يعوق كل تفكير في النهضة ويقضي على كل أمل في البناء. (٢)

المطلب الثاني: التمكين لروحانية الإنسان

ذلك أنّ الله تعالى خلق الإنسان مزدوج الطبيعة، فيه قبضة من طين الأرض، ونفخة من روح الله سبحانه وتعالى، وهذه النفخة الربانية هي التي ميزته عن سائر الحيوانات، وجعلته أهلا لأن يأمر الله الملائكة بالسجود تكريما: **وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِنْ صَلْصَالٍ مِنْ حَمَإٍ مَسْنُونٍ (٢٨) فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ (٣)**

فإذا عني الإنسان بعنصره الروحي — وأصله السماوي — سما وارتقى حتى يلتحق بأفق الملائكة، وإذا عاش أسيرا وخادما لعنصره الطيني — وأصله أرضي — هبط وأخلد إلى الأرض، فينزل إلى حضيض الأنعام، وربما كان أضل منها وأسوأ " **أَرَأَيْتَ مَنْ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ أَفَأَنْتَ تَكُونُ عَلَيْهِ وَكِيلًا (٤٣) أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ**

(١) محمد السيد الجليلند، خلل في مسيرة الأمة، ص ٥٢.

(٢) نفس المرجع، ص ٥٣.

(٣) سورة ص، الآيات ٧٢، ٧١.

أَكْثَرُهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا^(١). ولهذا نجد أنَّ أوامر

القرآن الكريم، ونواهيه اتجهت لتهديب الجسد والروح، وإثراء الجسد والروح^(٢).

فالإمكان الحضاري الذي تمتلكه الأمة المسلمة، والذي يؤهلها للقيام بدور متميز ورائد لإلحاق الرحمة بالعالمين هي الطاقة الروحية المتجددة المختزنة في الإيمان، التي تغذيها التعاليم والعبادات الإسلامية والإقبال المتزايد على الإسلام، على الرغم من كل ظروف المسلمين، من مواقع حضارية شتى، ومستويات ثقافية وعلمية متعددة. فهذا الضخ الروحي والثقافي والمعرفي للقرآن الكريم وبيانه النبوي نبع لا ينضب، حيث لا تتم عبادة المسلم إلا بتلاوته سرا وجهرا وسماعاً وتأملاً وتدبراً، في يوم المسلم وليلته، إضافة لتحقيق الولادة الجديدة للأمة في كل عام، حيث يسعى المسلمون من شتى البقاع إلى أرض النبوة للعيش ولو لأيام على أرض ولادة المجتمع الأول، الذي حمل الحضارة للعالمين، وحقق المساواة والتكافل مع (الآخر)، وألغى فوارق وحواجز الزمان والمكان، وما يصاحب ذلك ويسانده من توجهات للمسلمين من مواقعهم إلى البيت الحرام، محور حركة الحجيج، في اليوم خمس مرات يستلهمون من خلال هذا التوجه كل معاني الخير، ويجددون العزيمة على متابعة الطريق، إضافة إلى الدخول في دورة روحية متجددة في صيام رمضان، الذي يعكف فيه الناس على الذات لإعادة صقلها بالقرآن والارتقاء بها عن الغرائز والشهوات.

فهذه الطاقة الروحية المتجددة والمستمرة العطاء والصقل، إلى جانب العبادات الأخرى، تصوغ الفرد المسلم فاعلاً صياغة أخرى ليبقى معطاء مؤثراً لغيره، متحملاً لكل المصاعب، مبتعداً عن القلق والإحباط والسقوط والانكسار، حملاً للحب والخير للآخرين، مسئولاً عن ذلك أمام الله، مستذكراً ذلك في عبادته، رابطاً بنجاته بتنجية (الآخر).

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «فَوَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ، لَا يُؤْمِنُ أَحَدُكُمْ حَتَّى أَكُونَ أَحَبَّ إِلَيْهِ مِنْ وَالِدِهِ وَوَلَدِهِ»^(٣)

إن هذه الطاقة الروحية المتأتية من طبيعة الإيمان، الذي تغذيه العبادة، ويستجيب له السلوك، هي التي تشدّ الهمم وتمنحها الصبر والاحتمال والاحتساب، وتجدد الشباب الحضاري للأمة المسلمة.^(٤)

المطلب الثالث: مراجعة الذات وإعادة بعث الوعي

(١) سورة الفرقان، الآيات ٤٤، ٤٣.

(٢) سعيد الكرواني، نحو تجديد الخطاب الديني تأسيس البنية النظرية وحق الاختلاف، ط ١ (٢٨١٤-٢٠٠٧م منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، ص ٢٥٢، ٢٥١.

(٣) عمر عبيد حسنة، الوراثة الحضارية، مرجع سابق، ص ٤٣

(٤) عمر عبيد حسنة، الوراثة الحضارية، نفس المرجع، ص ٤٤.

بعث الوعي لدى الإنسان ينطلق من الفطرة الداخلية ليحاول بواسطة الحواس أن ينسجم مع العالم الخارجي، وهذه هي لحظة الفاعلية نحو التغيير، وأخطر ما يهدد الوعي حالة "الإمعة" التي حذرنا منها الرسول عن حذيفة بن اليمان: "لا تكونوا إمعة، تقولون: إن أحسن الناس أحسنا، وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم، إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإن أساءوا فلا تظلموا". (١)

لأن ذلك يعتبر تعطيل لعمل العقل الذي أشاد به القرآن الكريم في أكثر الآيات، واعتبر ذلك من الأسباب التي حجت الناس عن الحق قال تعالى: "وَإِذَا قِيلَ لَهُم اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَّلُوْكَانَ الشَّيْطَانُ يَدْعُوهُمْ إِلَى عَذَابِ السَّعِيرِ" (٢)

وهذا التقليد الأعمى هو أخطر ما يهدد شخصية المسلم ويؤدي إلى التخلف ويبعده عن الوعي السليم، وقد نبهنا النبي إلى مخاطره في الحديث الذي رواه أبو سعيد الخدري عن النبي صلى الله عليه وسلم بقوله: " لتبتعن سنن من كان قبلكم شبرا بشبر وذراعا بذراع حتى لو دخلوا جحر ضب تبتعموهم قلنا يا رسول الله اليهود والنصارى قال: فمن". (٣)

واتباع الآخر من غير علم ودراية وفهم يضعف الشخصية ويبعد الإنسان عن الحق قال تعالى: "إِنَّ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ لَيُسَمُّونَ الْمَلَائِكَةَ تَسْمِيَةً الْأُنْثَى" (٤) فيحصل بذلك التقليد الأعمى والذي يعتبر حالة نفسية تسجن العقل في قفص حديدي، وتجعل الإنسان إمعة يقلد غيره دون أن يتعب عقله في التحليل والتحرير والتفكيك، ومع مرور الوقت تفقده الوعي بحيث يصبح التقليد عنده عادة لا يمكن التخلي عنها وأن أعمال العقل والاستفادة من تجارب الآخرين أو الانفتاح على معارفهم وعلومهم مضیعة للوقت (٥)

فوعي الإنسان لذاته يعتبر محور بناء الحضارة ، أو كما يسميها الشيخ الفاضل بن عاشور بالحس الباطني أو داعية النظر ، التي تجعل الإنسان المنطلق الأول نحو تحصيل الإدراك النفسي ثم الإدراك الوجودي ، ودور كلمة الوحي في بلورة الوعي والاتجاه بالإنسان نحو الوجهة الصحيحة كما يقول الفاضل بن عاشور: ..وسر الحضارة الإسلامية، يبتدئ تكوينه في الفرد بطريقة تربوية، تعتمد على إيقاظ الحس الباطني ، الذي يتوجه به الفرد إلى تحصيل المدركات الأولى... فيتخذ الإنسان نفسه المنطلق الأول ، نحو تحصيل المدارك ،

(١) رواه الترمذي عن حذيفة بن اليمان. المشكاة، السابق، رقم الحديث: (٥١٢٩)، ص ٤١٨/٤.

(٢) سورة لقمان، الآية ٢١.

(٣) رواه البخاري من حديث أبي سعيد الخدري، التبريزي، مشكاة المصابيح ، تحقيق الألباني، ص ٤٧٣.

(٤) سورة النجم، الآية ٢٨.

(١) العطري بن عنوز، الدرس العقدي ودوره في التكامل المعرفي، ص ١٨٦.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



إذا يدرك نفسه أولاً، يدرك وجودها، ويدرك استعدادها للمعرفة. وبهذا الإدراك المزدوج، يتوجه إلى تحصيل المعرفة توجهها غريزيا^(١).

خاتمة: وهنا نذكر أهم نتائج البحث وهي كالاتي:

١. التحصين الفكري والحضاري وتفعيل كل مؤسسات المجتمع وهذا لا يكون بإنشاء وتكوين منظومة أمنية معرفية وحضارية وما يتوافق وثوابت الأمة وقيمها الإسلامية.
٢. لا بد للأسرة القيام بدورها التربوي بشكل كامل، وأن يكون بينها وبين المؤسسات الأخرى تنسيقا مستمرا بهدف تحقيق الأمن الفكري للأبناء. وهذا البناء يشمل مكونات الإنسان كلها بصورة متكاملة
٣. ضرورة التعاون والتكامل بين الأسرة والمدرسة بمساعدة أخصائيين اجتماعيين ونفسانيين من أجل كشف وعلاج الحالات التي يظهر فيها خلل في الفكر وفي السلوك.
٤. يعتبر المسجد أحد الفواعل الأساسية في بناء الأمن الفكري وتعزيزه
٥. لا بد من اتساق مؤسسات المجتمع (الأسرة، المدرسة، المسجد) ومع ما تقدمه من الانسجام والتكامل والتنسيق بين مؤسسات المجتمع والمؤسسات التربوية ما يحقق انسجام المجتمع مع الأهداف والخطط التعليمية. وأن تكون هناك استراتيجية واضحة المعالم.
٦. بناء الإنسان قبل بناء الحضارة ومرجعية هذا البناء لا يكون إلا بالرجوع إلى الكتاب والسنة والاقتداء بسيرة المصطفى صلى الله عليه وسلم والصالحين من بعده عن ذلك هو الاستثمار الحقيقي.
٧. إحياء وبعث الجانب الروحي من الإنسان وعدم إغفال الجانب العقلي والمادي بالعودة إلى الإيمان بوجود الله وتوحيده حقيقة.
٨. مراجعة الذات وإعادة بث الوعي وفق منهجية سليمة ليدرك دوره في الوجود ويحقق ما هو مطلوب منه.
٩. تحرير المعرفة من القيم الغربية اللادينية وتخليصها من الفساد الذي لحق بها من المدنية الغربية.
١٠. بناء العقل المنتج الذي يستطيع أن يبني المعرفة والحضارة بمفهومها الإنساني.

(١) نفس المرجع، ص ١٨٧.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



علاقة تطوير الكفايات التعليمية بتحقيق الجودة كما يدركها المعلمون

— دراسة ميدانية —

د. جخدم فاطمة

د. جخدم فتيحة

جامعة عمار ثليجي — الأغواط

ملخص:

تحتل الكفاءات التدريسية مكانة هامة في الأدب التربوي وذلك لإهتمامها بالمعلم، لأنه يمثل الثروة القومية لتكوين جيل بأكمله، ولأنّ هذا الأخير يعد أحد الركائز الأساسية في تنمية النشئ ووجب إعدادهم وتدريبه وتوفير كل الإمكانيات التي من شأنها أن ترفع من مستوى المتعلمين وتزيد من تميزهم فيحقق بذلك جودة في المخرجات التعليمية ومن هنا يعد توافر المعلمين وجودتهم عامل ضروري لكل مرحلة من مراحل التعلم يساهم في إعدادهم إعداداً جيداً ليرفع كفايتهم من جهة ويحقق جودة التعليم من جهة أخرى لذا سنحاول في هذه الدراسة معرفة العلاقة بين كفايات التدريس وجودة التعليم لدى المعلمين.

Abstract:

Teaching skills occupy an important place in educational literature because it is concerned with the teacher. Because it represents the national wealth to form a complete generation and because the latter is one of the main pillars in the processive of



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



youth development, he must be prepared, trained and endowed with all the capacities which would allow to raise the level of the learners and this increases their distinction, thus achieving the quality of educational outcomes. Therefore, the availability and quality of teachers is a necessary factor at every stage of learning, it helps to prepare them well to increase their efficiency on the one hand and to achieve a quality education on the other hand. Therefore, in this study, we will try to find out the relationship between teaching skills and the quality of learning among teachers.

مقدمة:

مهما تطورت المناهج والوسائل التعليمية وطرائق التدريس وأساليب الإشراف والتوجيه فإنها لن تتمكن وحدها من إحداث التطور المطلوب من غير معلم كفاء قادر على إحداث التكامل والترابط بين كل ذلك وترجمته إلى مواقف تعليمية وتفاعلات صفية تؤدي إلى مخرجات فعالة، وهو ما تمثله طبيعة الحراك التربوي والتعليمي سعيًا منه إلى تطوير وتحسين النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية وهذا ما لمسناه من خلال الإصلاحات المتعددة عبر العديد من السنوات، حيث حاول المختصون في قطاع التربية والتعليم وكذا صناع القرار أخذ خطوات تهدف إلى تحسين العملية التعليمية لضرورتها وأهميتها في نفس الوقت للوصول إلى تحقيق جودة التعليم، وبما أن المعلم الكفاء هو أحد أهم العناصر في أي نشاط تربوي وجب



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



تطوير كفاياته التدريسية للحصول على مخرجات تعليمية ذات جودة عالية تتميز بالابتقان والإبداع لتعكس بدورها على مستقبل الأفراد بصنعه خاصة وعلى المجتمع بصفة عامة.

إشكالية الدراسة :

أثبتت التجارب التي خاضتها المجتمعات البشرية حديثا أن عددا من المشاكل المختلفة تعود أسبابها لنظام التربية والتعليم ولما كانت هذه الأخيرة أساس قوام المجتمع وإزدهار أمة كان لزاما عليها الإعتناء بمنظومتها التربوية (بلبل، ٢٠١٨ : ٢١٦) والاهتمام بالتعلم لأنه مطلب أساسي أكثر من أي وقت مضى لأن له أهمية بالغة في إعداد الكوادر العلمية والأدبية والفنية والإدارية والتنظيمية في المجتمعات الحديثة، فبهم تسير عجلة التنمية والتغيير نحو الأفضل، وخير دليل على ذلك هو إستنزاف التعليم لجزء كبير من الموارد المالية والتربوية للدولة سعيا لتحقيق التميز والأصالة والجودة هذه الأخيرة التي أضحت مطلبا أساسيا في العصر الحالي لما يسوده من منافسة وما تفرضه التعقيدات الكثيرة، والتغيرات المتسارعة، لذا أصبح ينظر للتعليم على أنه إستثمار مريح في الرأسمال البشري مما إستدعى الإهتمام بكفاءة المعلم التدريسية من أجل الوصول إلى جودة تعليمية تمثلها مخرجات تعليمية ممتازة ولمعرفة ذلك تم طرح التساؤلات الآتية:

(١- هل هناك علاقة بين الكفايات التعليمية والجودة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمؤسسات مدينة الأغواط ؟

(٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة والجنس؟

(٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجودة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



فرضيات الدراسة:

- هناك علاقة بين الكفايات التعليمية والجودة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجودة التعليمية من جهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الدراسات السابقة:

(١) دراسة الحمادي (١٩٩٧) بعنوان الكفايات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر، حيث تكونت العينة من ٣٥١ معلما ومشرفا ممن يعملون بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة الدوحة، مستخدما الاستبيان كأداة لجمع المعلومات مكون من (٩١) كفاية موزعة بين الأهداف التعليمية والمحتوى وخصائص المعلم وتخطيط الدرس والوسائل التعليمية وطرق التدريس والأنشطة، وقد احتلت كفاية إدارة الصف المرتبة الأولى وتلاها كفاية التقويم، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير للمؤهل وأوجدت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرات الطويلة.

(٢) دراسة بن شويطة بلقاسم (٢٠١٣) بعنوان علاقة الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة صلاح الدين حيث هدفت إلى معرفة العلاقة بين معايير جودة التدريس لمفهوم الذات الأكاديمي معتمدا على المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي على عينة من طلاب كلية التربية، وجمع المعلومات تم الإعتماد على



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



أداتين تمثلتا في إستبيان خاص بكفايات التدريس ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي وتوصل الباحث إلى مجموعة من الإستنتاجات أهمها وجود إرتباط إيجابي بين محاور الكفايات التعليمية الأساسية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب السنة الرابعة في كلية التربية الرياضية.

٣) دراسة باب رضوان (٢٠١٤) بعنوان الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة بهدف الكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات المهنية المرتبطة بمهنة التدريس حيث تم إختيار ٢١٨ طالبا كعينة للدراسة بطريقة عشوائية طبقية، وجمع المعلومات تم إستخدام الأدوات البحثية المتمثلة في الملاحظة والمقابلة والإستبيان والسجلات والوثائق وبعد معالجة النتائج تم التوصل إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون كل من الكفايات المهنية والكفايات التعليمية والكفايات الإنسانية بدرجة عالية كما يمارسون الكفايات التكنولوجية والكفايات التقويمية بدرجة متوسطة.

٤) دراسة بوعموشة نعيم (٢٠١٩) بعنوان الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم حيث هدفت هذه الدراسة الكشف عن ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، مستخدما في ذلك المنهج الوصفي ولتحقيق الهدف من الدراسة تم إستخدام إستمارة إستبيان لجمع البيانات مكونة من (٧٠) عبارة موزعة (٥) محاور حيث تم توزيعه على عينة عشوائية طبقية مكونة من (٢٠٠) طالبا وطالبة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجيجل وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون كل من كفاية التخطيط للتدريس وكفاية إدارة الصف وكفاية التقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة كما توصلت



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



النتائج أيضا إلى أن أعضاء هيئة التدريس لا تمارس كفاية استخدام الوسائل التعليمية في ضوء

معايير الجودة الشاملة.

الجانب النظري:

أولا: ١) الكفايات التدريسية:

* ١ مفهوم تطوير الكفايات: يعرف تطوير الكفايات بأنه مجموعة من النشاطات من أجل زيادة كفاءة

أفرادها وضمان حسن تكييفهم مع تغيرات المحيط وذلك بإستغلال الموارد التي يمتلكها الأفراد وتنميتها

لإنجاز المهام على أكمل وجه (حمدي، ٢٠٠٤ : ٥٦)

- ويقصد بها أيضا مجموعة النشاطات التعليمية التي تؤدي إلى زيادة المردودية الحالية والمستقبلية

للأفراد برفع قدراتهم الخاصة لإنجاز المهام الموكلة إليهم وذلك عن طريق تحسين معارفهم ومهاراتهم

وإستعداداتهم (Dolan et autres, 2002 : 307) وعليه يعد تطوير الكفايات التعليمية

عبارة عن تنمية للمهارات وزيادة للمعارف للقيام بأداء المهام بشكل إيجابي وفعال.

* ٢ مفهوم الكفايات التدريسية: جاء مفهوم الكفايات التعلم تحت مسميات عدة منها الكفايات

التعليمية، الكفايات المهنية، الكفايات التربوية مهارات التدريس... إلخ ونذكر منها مايلي:

- عرفها مرعي: بأنها الأهداف السلوكية المحددة بشكل واضح ودقيق للتدريب وذلك في جوانب

الخبرة التي تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا ما أراد أن يعلم

تعلّما فعالا (مرعي، ٢٠١٣ : ٢٣)

- وهي أيضا القدرة على الأداء والممارسة أو أنها مهارات مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر

في سلوك المعلم وتشتق من تصور واضح ومحدد لنواتج التعلم المرغوب (كرم، ٢٠٠٢، ١٣٠)



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ويشير الأزرق إلى أنها مجموعة الأداءات السلوكية والمهارات التي يظهرها المعلم في موقف تعليمي

معين ومستوى مقبول من التمكن (الأزرق ، ٢٠٠٠ : ١٩)

- وفي نفس السياق تعرف بأنها المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكن المعلم من التحضير

للموقف التعليمي (Medley donald, 1980 :P294)

- ومنه يتضح أن الكفايات التدريسية تتطلب القدرة والمهارة في الأداء لإدارة الموقف التعليمي

للوصول إلى مستوى هادف في نواتج التعلم وسلوك المتعلم

٢) الكفايات المهنية للمعلم:

- المعلم الناجح هو الذي يمتلك الكفايات الأساسية للتعليم و التي تندرج تحت أربع نقاط رئيسية هي:

(١) كفايات التخطيط للدرس وأهدافه، تتضمن تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة التعليمية ومضمونها والنشاطات والوسائل الملائمة لها.

(٢) كفايات تنفيذ الدرس وتشمل تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات المرافقة لها وتوظيفها في العملية التعليمية التعليمية.

(٣) كفايات التقويم وتشمل إعداد أدوات القياس المناسبة للعملية التعليمية

(٤) كفايات العلاقات الانسانية وتتضمن بناء علاقات إنسانية إيجابية بين المعلم والطالب وبين الطلبة

أنفسهم في العملية التعليمية التعليمية (حامد، الأشمل، ٢٠٠٣ : ١)

كما صنف الباحثون الكفايات التدريسية على النحو الآتي:

٢-١) كفايات التخطيط:

ينبغي على المعلم أن يكون قادراً على:



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- إعداد الخطط التدريسية السنوية والفصلية واليومية.
- الفعالية وتكامل المقرر الدراسي وتربط مع سائر المقررات الأخرى.
- تعرف الوسائل التعليمية إعدادها وإنتاجها.
- تحديد المتطلبات القبلية لموضوعات دراسية معينة وتوضيح طرق الكشف عنها وكيفية الاستفادة.
- استخدام أساليب التقويم المناسبة التخطيط وتصميم الأنشطة والبرامج الصفية واللاصفية.
- تنوع الاستراتيجيات والطرائق التدريس لما يلي وقدرات التلاميذ.

٢-٢) كفايات التدريس:

ينبغي على المعلم أن يكون قادرا على:

- ١- إستشارة دافعية التلاميذ للتعلم استخدام الأنشطة الصفية لتنمية قدرات التلميذ بطرق فردية وجماعية.
- ٢- المحافظة على دافعية التلاميذ للتعلم بصورة مستمرة أثناء التدريس.
- ٣- توظيف مبادئ التعلم والتنوع واستخدام الأساليب واستراتيجيات التدريس لمقابلة صعوبات التعلم بين التلاميذ.
- ٤- استخدام مصادر التعلم المختلفة بما فيها الوسائل السمعية والبصرية ووسائل الاتصال والتقنيات التي تسهم في تحقيق الأهداف في الموضوع الملائم.
- ٥- إتقان مهارات التواصل والتفاعل الصفّي مع التلاميذ وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم بموضوع ومشاركة في نشاط بفعالية.
- ٦- استخدام الأنشطة الجماعية لتنمية اتجاهات ايجابية نحو التعاون والعمل الجماعي لدى التلاميذ.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



٧- تفعيل التعاون مع الوالدين وزملائه من هيئة التدريس والعاملين بالمدرسة وأعضاء المجتمع المحلي

الذي تخدمه المدرسة فيما يتصل بتعليم التلاميذ.

٢-٣) كفاية التقويم:

- ١- استخدام أساليب التقويم الشفوية والتحريرية العملية وتقارير البحث.
- ٢- صياغة مفردات الأسئلة إلى إعداد الاختبارات التخصصية بأنواعها المختلفة.
- ٣- كشف نواحي القوة في التلاميذ وتعزيزها وتشخيص نواحي الضعف والتغلب عليها.
- ٤- المساهمة في كتابة تقارير المدرسة اللانوعية وتقديم في ضوء فعالية إنتاج التلميذ في الصف (الخزاعة،

(٢٠١١ : ٤٤٨)

٣- أنواع الكفايات التدريسية :

أكدت الكثير من الأبحاث والدراسات على تنوع الكفايات حسب مكوناتها ويجمع الباحثون أن هناك خمسة أنواع من الكفايات التدريسية وهي:

٣-١- الكفايات المعرفية :

وتشير إلى المعلومات والعمليات العرفية ، والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد لمهامه في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام وهذا الجانب يتعلق بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويعتمد مدى كفاية المعلومات في هذا الجانب على إستراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.

٣-٢- الكفايات الأدائية:



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



تشير إلى كفاية الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي وأداء هذه المهارات يعتمد ما حصله الفرد سابقا من الكفاءات معرفية وتتطلب عرضا يستطيع الطالب أن يقدمه ويؤديه مستفيدا فيه من كل الوسائل والأساليب والفنيات (الناقة، ١٩٨٧ : ٢١).

٣-٣- الكفايات الوجدانية:

تشير إلى آراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الاجتماعي والذي يؤثر على أدائه لعمل ما وهذه تعطي جوانب كثيرة وعوامل مثل حساسية الفرد وتقبله لنفسه واتجاهاته نحو المهنة وتساهم ومعامل التفاعل الإنساني في تحقيق هذه الكفايات الدراسات الإنسانية.

٣-٤- الكفايات الإنتاجية:

تشير إلى أثر أداء الطالب الكفايات السابقة في الميدان، وهذا ينبغي أن نلقى الإهتمام على برامج في إعداد الكوادر الفنية، وذلك أن هذه البرامج تعد لتأهيل معلم ذي كفاية، والتأهيل هنا أو الكفاية عادة ما يشير إلى وكثير ما ننظر إلى هذا المستوى الأخير من ليس ما يؤديه لكن ترتب على أدائه نجاح المتخصص في أداء عمله منظور التقدير والتقييم أي المستوى الذي ينبغي أن يقوم من خلاله كل برنامج الكفاية.

٣-٥- الكفايات الاستقصائية:

وهي الكفايات الخاصة بقدرة المعلم على ممارسة الأنشطة المختلفة وكيفية حصوله على المعلومات من مصدر مختلف، لقيام بزيارات ميدانية لمعلمين وملاحظة أدائهم داخل فصل وتقييمه والاستفادة من نواحي



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



القصور والضعف في أدائهما أو متابعة كل ما يحدث من تطورات في مجال تخصصه من خلال القراءة

والبحث والاطلاع (اللقاني، الجمل، ١٩٩٩ : ١٩٠)

ثانيا: الجودة التعليمية

١- مفهوم الجودة:

١-١ لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور "أن الجودة لغة أصلها من الفعل الثلاثي أجاد" أي أتى

بالجيد من القول أو عمل ، وأجاد الشيء صَيَّرَهُ جيِّداً ، والجيد نقيض الرديء (ابن منظور، ١٩٩٣ :

١١٢)

ويشير المعجم الوسيط إلى أن الجودة تعني كون الشيء جيد وهي مصدر للفعل الجاد (البوهي وآخرون،

٢٠١٨ : ٣)

٢-١ مفهوم الجودة التعليمية:

- هي مجموعة من الشروط والمواصفات التي يجب أن تتوفر في العملية التعليمية لتلبية متطلبات

الاجتماع فهي بذلك الجهود المبذولة من قبل العاملين بمجال التعليم لرفع مستوى المنتج (دعمس،

٢٠٠٩ : ٢٠٢).

- كما أنها تعكس جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين وحدة المنتج

التعليمي بما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص المنتج التعليمي

(الفتلاوي، محسن، ٢٠٠٨ : ٢٧).

٢- أهمية الجودة التعليمية:



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



لقد فرضت العديد من التحديات والقضايا التي تواجه العملية التعليمية ضرورة أن يكون هناك توجهها جديدا يتوافق ويتعامل مع التحديات بالشكل الذي يحقق التطوير في مخرجات العملية التعليمية، حيث أخذت العديد من الدول بآليات متنوعة لإحداث هذا التغيير والتطوير في مجال التعليم. وقد ركزت غالبية الدول على تحقيق نهج الجودة في التعليم ويأتي ذلك من خلال منطلق أهمية الجودة، وما يترتب على تبنيها من نواحي إيجابية تخدم العملية التعليمية، وتساعد الكثير على تحول الفكر التعليمي إلى الأفضل من خلال التحسين والتطوير المستمر للعملية التربوية بكل جوانبها.

ومن العناصر التي ترتبط بأهمية الجودة في التعليم ما يلي:

- الاهتمام والتركيز على متطلبات المستفيد.
- المشاركة على كافة المستويات.
- منهجية قياس النتائج المحققة بالأهداف المحددة.
- الاقتناع والدعم من الإدارة العليا.
- التحسين المستمر. (البادي، ٢٠١٠، ص ١٠٥)

٣- فوائد الجودة التعليمية:

كما أن هناك العديد من الفوائد والمميزات التي يمكن أن تحقق في حالة تطبيق الجودة في التربية والتعليم ، تتمثل في:

- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع المجالات.
- زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء.
- رفع مستوى الطلاب وتنمية اتجاهاتهم .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- تطوير التعليم من خلال تقويم النظام التعليمي وتشخيص القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات، حتى يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية.

وترى الحريري (٢٠٠٨): أن الجودة ليست نتاج الصدفة، لكنها تأتي بالدرجة الأولى نتيجة للجهود الانسانية الذكية، وتبرز أهميتها في المجال التعليمي من خلال:

(١) إن حركة التحولات العالمية والتغيرات الإقتصادية والتقنية والإجتماعية والثقافية أوضاعا جديدة، جعلت الجودة أمرا حتما في كل ما تقوم به المنظمات من أعمال وما تقدمه من منتجات وخدمات.

(٢) ضغوط العولمة مما جعل المنظمات التعليمية ملتزمة بمسايرة معايير الجودة وتطبيق مفاهيمها.

(٣) ظهور بعض الشواهد السلبية على أداء المؤسسات التعليمية مما يدفع بها لتبني الجودة كمعيار، ومن أهم هذه الشواهد مما يلي:

- انخفاض جودة الناتج التعليمي من العمل.
 - إستهلاك الكثير من الوقت في العملية الانتاجية.
 - كثرة الشكاوى الداخلية والخارجية من المعلمين والمتعلمين والمدراء.
- (٤) العجز التعليمي: أي وجود استثمار في التعليم دون العائد لأن المخرجات التعليمية والنواتج التربوية لا تسد عنصر الفاعلية في أسواق العمل بالشكل المطلوب.
- (٥) معدلات البطالة المرتفعة ، فالانتاج لا يتيح عدد الوظائف الكافية والمناسبة للمخرجات التعليمية أو العكس.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



٦) إتساع المهوة بين الانتاج والتعليم لبعض المهن والوظائف التي لا يوفرها التعليم الحالي، أو قد لا تجد التخصصات التعليمية الفرص الموازية للعمل بعد التخرج.

٧) إرتفاع تكلفة التعليم في جميع مراحله.

٨) انخفاض العائد على الاستثمار التعليمي.

٩) تركيز التعليم على المعارف والعلوم، دون السلوكيات والمهارات والأمور العملية.

١٠) عدم مشاركة جميع المستويات في تصميم البرامج التعليمية.

١١) وجود ثغرات في الأدوار التنظيمية.

١٢) التأخر عن توظيف الخريجين.

١٣) تحول بعض الخريجين للعمل في مجال يعبر عن تخصصاتهم (الحريري، ٢٠٠٨ : ٢٠٨)

٤- أهداف الجودة التعليمية:

لقد تزايد الاهتمام العالمي في العقدين الأخيرين من القرن العشرين بجودة التربية ومن المتوقع أن يزداد هذا الاهتمام في المستقبل نظرا للشكوى العالمية من انخفاض مستويات الجودة في التعليم، الذي اتضح في انخفاض مستوى المنتج التعليمي وفي انخفاض الاتصال الجيد بين المؤسسات التعليمية وبين المجتمع فمن أجل حصول التنمية، أجبرت الحكومات على أن تستجيب لهذا الطلب، وأصبح تحسين جودة التعليم هدفا أساسيا لأجل تحسين السياسات التعليمية الحالية.

فمن ضمن الغايات والأهداف الرئيسية للجودة في التعليم السعي إلى جودة المنتج الذي يقدم من خلال مؤسساته، ذلك أنها تحقق الغاية التي وضع من أجلها التعليم من أجل تحقيق رغبات التلاميذ

ومتطلباتهم بدرجة عالية بشكل مستمر، وبالتالي إمداد المجتمع بالطاقة الواعدة التي تساعد في بنائه

والإزدهار في شتى المجالات. (الغزوي، ٢٠٠٥ : ٩٢)

٥- شروط تحقيق الجودة التعليمية:

إن التحدي الأكبر للنظم التعليمية ليست تقديم تعليم لكل مواطن، بل التأكد من أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية، فالجودة بذلك أحد أهم الأساليب المتبعة والمعتمدة لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي، الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه عصر الجودة، وبذلك

تميزت الجودة التعليمية بجملة من الخصائص هي:

- توفير أفضل المعنويات لجميع التلاميذ.
- توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء.
- لا بد أن يكون يكون النمط القيادي في المدرسة نمطا تشاركيا تعاونيا.
- لا بد من التفاهم بين المعلم والمتعلم.
- الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية المتاحة.
- تقديم الخدمات من معارف ومعطيات ومعلومات بما يشبع حاجات التلميذ الداخلية والخارجية.

(بن خالد وعسيلان، ٢٠١١، ص ٤١)

الجانب التطبيقي :

(١) **منهج الدراسة :** تم الإعتماد على المنهج الوصفي بإعتباره الأنسب للدراسة فمن خلاله تتمكن من وصف الكفاءات التدريسية والجودة التعليمية لنستطيع التعبير عنها كميا وكيفيا.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه أحد أساليب البحث الذي يدرس الظاهرة دراسة كيفية توضيح خصائصها،
ودراسة كمية توضيح حجمها ومتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (جودت، ٢٠٠٠ :

(١٧٣

(٢) حدود الدراسة :

٢,١- الحدود المكانية: حددت الدراسة مكانيا بمؤسسات التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

٢,٢- الحدود الزمانية: حددت فترة إجراء الدراسة الميدانية من تاريخ ٢٠٢٠/١١/١٧ إلى غاية

٢٠٢٠, /١١/٢٩

٣) عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٤٧ معلما ومعلمة بمؤسسات التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط

تم إختيارهم بطريقة عشوائية والجدول التالي يوضح ذلك:

- جدول رقم (١) يوضح توزيع العينة

إسم المؤسسة	التكرارات
مبارك الملي	٦
روان بن حرز الله	٥
الرق عيسى	٥
أحمد شطة	٥
فرحات بلقاسم	٦
طيباوي تلامي	٥
شوشه البوطي	٥

٥	أحمد بن سالم لعروسي
٥	بوخلخال معمر

- جدول رقم (٢) يوضح خصائص العينة

سنوات الخبرة		الجنس		العينة
أكثر من ٥ سنوات	أقل من ٥ سنوات	معلمة	معلم	(ن)
٣١	١٦	٣٣	١٤	٤٧

(٤) أداة الدراسة:

- من أجل جمع البيانات تم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة وتكون الاستبيان الخاص بتطوير كفايات التدريس من ٣٢ عبارة موزعة على ثلاث كفايات هي: كفاية التخطيط وكفاية التدريس وكفاية التقويم، وتقع الإجابة على ثلاثة مستويات هي: مستوى ضعيف، مستوى متوسط، مستوى عالي.
- أما الاستبيان الخاص بجودة التعليم فقد تكون من ٣٠ عبارة موزعة بالتساوي على أربعة معايير هي: معايير جودة (المعلم) التدريس ومعايير جودة المناهج الدراسية، وكذا معايير طرق التدريس وأخيرا معايير جودة الامكانيات المادية وتقع الإجابة على ثلاثة مستويات هي نعم، أحيانا لا.

(٥) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

- (٥-١) الصدق: للتحقق من صدق الاستبيان تم الاعتماد على استخدام الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية، وهو قدرة الأداة على التمييز بين طرفي الخاصية المراد قياسها فتم ترتيب درجات أفراد العينة على

الأداتين في توزيع تنازلي ثم تم سحب نسبة من طرفي التوزيع للعينة فأصبح لدينا عيتان متطرفتان متساويتان والجدول يوضح ذلك

- جدول رقم (٣) يوضح دلالة الفروق بين مستوى العينة العليا والعينة الدنيا.

الدالة	قيمة "ت"	العينة الدنيا ن=٨		العينة العليا ن=٨		ن المتغيرات
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة عند مستوى (٠,٠٥)	١١,٧٣	٢,١١	٩٩,٧٦	٢,٤٩	١١٤,١٦	تطوير كفايات التدريس
دالة عند مستوى (٠,٠٥)	١١,٥٣	١١,٥٣	٩٦,٤٦	٢,٢٣	١١٢,١٨	الجودة التعليمية

- يتبين من خلال الجدول رقم (٣) أن قيمة (ت) لدلالة الفروق ، بين المتوسطين لكل من (كفايات التدريس) و(الجودة التعليمية) دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لدلالة الطرفي



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



مما يشير إلى أن الأدوات لهما القدرة على التميز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدق الأداة.

٢-٥) الثبات : تم حساب الثبات لكل من الأدوات بطريقة ألفا كرومباخ والجدول التالي يوضح ذلك :

- جدول رقم (٤) يوضح نتائج معامل الثبات

عدد البنود	الكفايات التدريسية (٣٢ بنداً)	الجودة التعليمية (٣٠ بنداً)
معامل ألفا كرومباخ	٠,٨٤١	٠,٨٥٦

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن معامل الثبات لكل من الكفايات التدريسية والجودة التعليمية يساوي على التوالي (٠,٨٤١) و (٠,٨٥) وهي قيمة عالية تدل على أن الاستبيان يتمتع بالثبات.

٦) الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" ومعامل ارتباط بيرسون باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (spss)

- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

(١)- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

- نص الفرضية : توجد علاقة بين تطوير الكفايات التدريسية والجودة التعليمية كما يدركها معلموا المرحلة الابتدائية بمدينة الأغواط والتحقق من ذلك ثم حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

- جدول رقم (٥) يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون

المتغيرات	العينة	قيمة "ت"	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الحكم
كفايات التدريس	٤٧	٠,٢٥٣	٠,١١٤	٠,٠٥	غير دال
الجودة التعليمية					

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (ت ٠,٢٥) ولأن قيمة الدلالة المحسوبة في الجدول هي (٠,١١٤) قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (٠,٠٥) أي أنها غير دالة وبالتالي لا توجد علاقة بين تطوير كفايات التدريس والجودة التعليمية ولذا يمكن القول بأن فرضيتنا لم تتحقق، ويمكن تفسير ذلك إلى أن الكفايات التدريسية تحتاج إلى دعم العديد من العناصر المترابطة وعلى الرغم من أن المعلم الكفء أحد أهم الركائز الأساسية في العملية التعليمية إلا أن كفاءته لا تكفي لأجل تطوير هذه الأخيرة وتميزها بل يحتاج إلى توفير عدة عناصر لتحقيقها أهمها ما يلي:

- توفير بيئة تعليمية ثرية بالامكانيات والوسائل التعليمية التوضيحية.
- توفير الامكانيات المادية.
- تجهيز المدارس وتطويرها والتمكن من استخدام التكنولوجيا.
- تظافر الجهود بين المعلمين والمدير والإدارين والمتعلمين لتسهيل سيرورة العمل التربوي
- توفير برامج التكوين والتدريب المستمر الخاصة بالمعلم من أجل تطوير كفاءته والمساهمة في بناء شخصيات إيجابية وفعالة وكذا المساهمة في رفع مستوى التلاميذ وبناء شخصياتهم لتحقيق جودة التعلم.

- لا تتحقق الجودة التعليمية إلا بترايط وتكامل مجموعة عناصر تتعلق بكفاية المعلم من جهة وتوفير

جميع المعايير الخاصة بالمعلم والادارة والأدوات والوسائل... الخ

(٢) عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

- نص الفرضية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى لكل متغيري سنوات

الخبرة والجنس والجدول التالي يوضح ذلك.

- جدول رقم (٦) يوضح نتائج إختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات أبعاد الإستهيبان حسب سنوات الخبرة ومتغير الجنس.

المتغير المقاسي	سنوات الخبرة	عدد الافراد (التكرار) (ت)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	القيمة الإحصائية	الحكم
تطوير الكفايات	أقل من ٥ سنوات	١٦	٣٠,٤٢٣	٩,٤٧٧	١,٢٣٤	٠,٠٨٧١	غير دال
	أكثر من ٥ سنوات	٣١	٣٤,٥٣٣	١١,٢١٣			
التدريسية (لمتغير سنوات الخبرة)	أقل من ٥ سنوات	١٦	٢٩,٧٣١	١٢,١٤٣	١,٢٤١	٠,٠٩٧	غير دال
	أكثر من ٥ سنوات	٣١	٣٤,٦٢٧	٩,٧٣٢			
كفاية التقويم	أقل من ٥ سنوات	١٦	٣٦,٦٣٤	٨,١٦١	٠,٦٧٣	٠,٣١٢	غير دال

			٧,٣٤١	٣٢,٤ ٧٢	٣١	أكثر من ٥ سنوات		
						الجنس	المتغير المقاسي	
غير دال	٠,٣٧٢	١,٢٣٤	١١,٠٦ ٣	٣٧,٤ ٣	١٤	معلم	كفاية التخطيط	لمتغير الجنس
			١١,٠٦	٣٢,١ ٢	٣٣	معلمة		
غير دال	٠,٤٦٨	١,٢٣٧	٥,١٣٤	١٣,٤ ٧	١٤	معلم	كفاية التدريس	
			٥,٤٢٣	٣٦,٩ ٣	٣٣	معلمة		
غير دال	٠,٥٨٣	١,٥٤٧	٦,٠٧٦	٣٥,٤ ١	١٤	معلم	كفاية التقويم	
			٦,٣٦٢	٣٣,٨ ١	٣٣	معلمة		

يتبين من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم "٦" أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات التدريس تعزى لكل من متغيري سنوات الخبرة والجنس عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أبعاد الاستبيان وجميع القيم المتوصل إليها هي قيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبذلك نجد أن فرضيتنا لم تتحقق بعدم وجود الفروق دالة.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وإختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحمادي (١٩٩٧) التي وجدت فروقا دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرات الطويلة ويمكن تغير عدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة هي أن المعلمين يتقيدون بمجموعة من التعليمات المهنية التي تفرض عليهم عملية الإلتزام بها من جهة، ومن جهة أخرى فإن المقررات الدراسية والبرامج التعليمية في تغير مستمر مما يجعل المعلم نفسه أمام خبرة جديدة تتيح للمعلم ذو الخبرة الأقل نفس فرصة المعلم ذو الخبرة الأكثر، لأن كلاهما يحتاج الى إطلاع وتدريب يتناسب مع التعليمات التي وضعها صناع القرار التربوي.

- أما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو النوع (معلم/ معلمة) فيمكن تفسير ذلك فيما يلي:

- أن كل من المعلم والمعلمة لديهم نفس المصادر التعليمية.
- أن كلاهما تعرض لنفس التكوين والتدريب حول ضرورة تطوير الكفايات التدريسية.
- أنهم يقومون بتدريس نفس المقررات التعليمية.
- يعتمدون على نفس الوسائل والأنشطة التعليمية التي قررتها وزارة التربية والتعليم والتي تتبعها المؤسسات التعليمية.

٣) عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

- نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجودة التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة والجدول الآتي يوضح ذلك.

- جدول رقم (٧) يوضح نتائج إختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات أبعاد الاستبيان حسب سنوات الخبرة.

المتغير	المتغير المقاس	سنوات الخبرة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	القيمة الإحصائية	الحكم
الجودة التعليمية	معايير جودة المعلم	أقل من ٥ سنوات	١٦	٣٤,٤٥	٦,٠٧٣	١,٣١٧	٠,٠٨٧	غير دال
		أكثر من ٥ سنوات	٣١	٣٧,٤٤	١١,٠٤٤			
	معايير المنهاج الدراسية	أقل من ٥ سنوات	١٦	٣٤,٥٢٢	٩,٢١٣	١,٢٣١	٠,٣١٣	غير دال
		أكثر من ٥ سنوات	٣١	٣٦,٦٣١	٨,١٣٤			
الجودة التعليمية	معايير جودة طرائق التدريس	أقل من ٥ سنوات	١٦	٣٠,٤٢٣	٩,٤٧٦	١,٢٧٣	٠,٢٩١	غير دال
		أكثر من ٥ سنوات	٣١	٢٩,٣٧١	١١,٢٢١			
	معايير جودة الامكانيات المادية	أقل من ٥ سنوات	١٦	٣٢,٤٢٧	٨,٢٣٧	١,١٤٩	٠,٨٦٣	غير دال
		أكثر من ٥ سنوات	٣١	١٨,٧٣٤	٨,٢٤٣			

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجودة التعليمية

تعزى لمتغير سنوات الخبرة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أبعاد الاستبيان ونتائج القيم الإحصائية هي

أكبر من قيمة مستوى الدلالة وبذلك نجد أن فرضيتنا لم تتحقق بعدم وجود فروق دالة إحصائية ويمكن



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



تفسير ذلك إلى أن الجودة التعليمية تتطلب عدة معايير تحتاج إلى التكامل والترابط فيما بينها فمثلاً نحتاج لضرورة معلم كفء كمعيار لجودة المعلم لا بد أن تتكامل معه جودة المقررات الدراسية والبرامج التعليمية وطرائق التدريس وتنوعها وكذا الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي وملاءمتها لخصائص المتعلم وإمكاناته، بالإضافة إلى المعايير الخاصة بالامكانيات المادية من توفير المباني والقاعات والمدرجات وتجهيزها من أجل تحقيق الأهداف وتنفيذ الخطط التي تؤثر على التعليم بشكل ايجابي فتؤدي إلى مخرجات تعليمية ذات جودة عالية ولن يكون ذلك إلا بتوفر مدخلات تعليمية تخضع لمعايير الجودة، ونحن بذلك لا نغفل مكانة المعلم الكفاء ودوره في بناء شخصيات مؤثرة إلا أن ذلك غير كاف لنصل إلى تحقيق جودة تعليمية طالما أننا أهملنا أي معيار من معاييرها التي تسير بشكل متكامل ومتربط.

خاتمة:

من خلال ما تقدم يمكن القول بأنّ يعد المعلم هو أحد أهم الركائز الأساسية في عملية التعلم ولا يأتي ذلك إلا بالتكوين النوعي قبل وأثناء الخدمة مع ضرورة استمرار التنمية المهنية القائمة على تطوير الكفايات خاصة وأنه من الأساليب الجديدة والمتطورة والموضوعية التي تنعكس بصورة إيجابية على نواتج التعلم بإعتبار كفايته أحد معايير ومقومات الجودة، لذلك لا بد من إتقان الكفايات وممارستها بكل موضوعية وإحترافية مهنية ليتسنى إحداث التجديد والتجويد في العمل التعليمي.

قائمة المراجع :

- (١) ابن منظور (١٩٩٣) لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، ط، بيروت.
- (٢) الأزرق عبد الرحمن صالح (٢٠٠٠) علم النفس التربوي للمعلمين، ط١، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



٣) بواب رضوان (٢٠١٤) الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، طلبة جيكل نموذجاً، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم إجتماع العمل والتنظيم إدارة الموارد البشرية.

٤) ابوعموشة نعيم (٢٠١٩) الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من جهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة - دراسة ميدانية - اطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علم الاجتماع، قسم علم الاجتماع والديمقراطية، تخصص علم الاجتماع التربوي جامعة باتنة "١"

٥) بوشويطة بلقاسم (٢٠١٣) علاقة الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس بفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية الرياضية

٦) البادي محمد نواف (٢٠١٠)، الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الأيزو، دار اليازوري، عمان، الأردن.

٧) البوهي رأفت عبد العزيز وآخرون (٢٠١٨) الجودة الشاملة في التعليم، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط١، كفر الشيخ، مصر.

٨) حامد إبراهيم والأسطل الرشيد، (٢٠٠٣) دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس المجلد "أ"، العدد ٩، كلية التربية جامعة دمشق.

٩) القتلاوي سهيلة، محسن كاظم (٢٠٠٨) الجودة في التعليم، ط١، دار الشروق، عمان الأردن.

١٠) كرم محمد إبراهيم، (٢٠٠٢) ما مدى إتقان المعلم المواد الإجتماعية لمدارس التعلم، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين بدولة الكويت، المجلد ٣، العدد ٤،



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



(١١) مرعي توفيق : (٢٠٠٣) شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان للنشر والتوزيع .

(١٢) الناقة أحمد (١٩٨٧) البرنامج التربوي القائم على الكفايات (الأسس، الاجراءات) القاهرة .

13) Shimon L. Dolan, Tania Saba, Randall S. Schuller, Susan E.

Jackson : (2002) **La gestion des ressources humaines**, édition ,

village mondial, Canada

14) Donald M. Medley & Patricia R. Crook (1980): **Research in**

teacher competency and teaching tasks, University of

Virginia.

مرتكزات إعداد الكفاءات وتحسين جودة التعليم من منظور شرعي.

الأستاذ الدكتور: مصطفى باجو

الأستاذة: سليمة طلحاوي

جامعة غرداية.

الملخص:

تعتبر الكفاءات الثروة الحقيقية في أي مجتمع؛ إذ بهم يتوافر للدولة ما تحتاج إليه من رواد الفكر والعلم، وقد كُرِّست هذه الدراسة لبيان المنهج الشرعي المتبع في إعداد هذه الفئة، منطلقا من تحديد مفهوم الكفاءة، ومفهوم الجودة، ومدى ارتباطهما بالتعليم، وتناولت الدراسة أهم العوامل المساعدة في تطوير الكفاءات وتحسين جودة التعليم من المنظور الشرعي، بداية من تعيين المعلم الكفء، والتزامه بالأمانة واستشعاره للمسؤولية في تعليمه وتوجيهه للكفاءات، ومراعاته للقدرات المتفاوتة بين المتعلمين، ثم أَلقت الدراسة بعدها الضوء على استراتيجيات تطوير الكفاءات وبلوغ درجة الجودة، من خلال عرض شواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة، الجودة، التعليم، المنظور القرآني، المنظور النبوي.

مقدمة:

لقد حث الإسلام على الاهتمام بالعمل وإتقانه، قال تعالى: **[وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ]** [التوبة: ١٠٥]، كما أرشد إلى التعلم، وتطوير المهارات، وتنمية القدرات المعرفية في جميع المجالات، ومن المعلوم أن الفرد المسلم يتطلع بدوره إلى تحقيق الجودة العالية في المنتج التعليمي؛ وذلك إرضاء لله عز وجل، وقد حظيت البشرية لقرون طويلة بحضارة متميزة نتيجة للتعليم الإسلامي الجيد، وحققت التقدم العلمي والحضاري في جميع مناحي الحياة، والتعليم المنشود في عصرنا الراهن هو الذي يجمع بين العلم والتكنولوجيا، والإيمان، والاستعداد لحمل الرسالة وتبليغها، فكان لزاما الاهتمام بالكفاءات ورعايتها، فهم الطاقة الدافعة المحركة نحو التقدم الحضاري، وهم ذخيرة الوطن ومنابع رفاهيته، وهم عدة الحاضر وقادة المستقبل في شتى الميادين والمجالات، خاصة مع ما نشهده من ثورة في مجال المعلوماتية والاتصالات، مما يحتم على المؤسسات التعليمية إعداد الكفاءات للتفاعل الإيجابي مع معطيات هذا العصر، وذلك باتباع المنهج الرباني الراشد، وتطبيقاته النبوية الشريفة؛ لجني ثمار التعليم في عالمي اليوم والغد.

إشكاليات البحث:

والإشكالية الرئيسية المطروحة في هذا الموضوع:

ما هي أهم استراتيجيات تطوير الكفاءات وتحسين جودة العملية التعليمية من المنظور الشرعي؟
الإشكاليات الفرعية: ما المقصود بالكفاءات؟ وماذا نعني بتطويرها في ميدان التعليم؟ وماذا يقصد بجودة التعليم في التصور الإسلامي؟

أهداف البحث:

يهدف الموضوع إلى التعريف بمفهوم الكفاءات والمقصود بتطويرها، ومعنى الجودة في التعليم، إضافة إلى تحديد أهم الاستراتيجيات الكفيلة بتكوين هذه الكفاءات وتطويرها من منظور شرعي؛ بغية تعريف المؤسسات التربوية بدورها.

منهج البحث: لتحقيق الأهداف المرسومة لهذه الدراسة، وللإجابة عن الإشكاليات المطروحة، فقد تطلب البحث استثمار المنهج الاستنباطي الذي يقوم على ضبط النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، وتحليلها لاستخلاص مرتكزات إعداد الكفاءات من منظور شرعي.

خطة البحث: تتجلى دراستنا في إطار الخطة التالية:

مقدمة.

المبحث الأول: مفاهيم ومصطلحات، ومدى ارتباط الكفاءة بالتعليم.

المبحث الثاني: استراتيجيات تطوير الكفاءات وتحسين جودة التعليم من منظور شرعي.

خاتمة.

المبحث الأول: مفاهيم ومصطلحات، ومدى ارتباط الكفاءة بالتعليم.

المطلب الأول: مفهوم الكفاءة وارتباطها بالتعليم.

الفرع الأول: مفهوم الكفاءة.

أولاً: تعريف الكفاءة لغة: كلمة مشتقة من كفاً، والكفْيُ والكُفْيُ والكُفُو؛ النظير والمساوي، وتكافأ الشيطان: تماثلاً^١، والكفاءة؛ المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في العمل؛ بمعنى القدرة عليه وحسن تصريفه^٢.

ثانياً: تعريف الكفاءة اصطلاحاً:

^١ ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، دار صادر، بيروت، د. ط، د. ت، مادة (كفأ)، مج ١، ص ١٣٩.

^٢ إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات، حامد عبد القادر، محمد علي النجار، المعجم الوسيط، دار الدعوة، مجمع اللغة العربية (الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث)، القاهرة، ط ٢ (١٣٩٢ هـ - ١٩٧٢ م)، مادة (الكفة-أكفح)، ص ٨٤٢.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



يعرف إطار المؤهلات الأوروبي الكفاءة بأنها: "القدرة على استخدام المعرفة والمهارات والقدرات الشخصية، والاجتماعية، أو المهنية، سواء في العمل أو الدراسة وفي مرحلة التطور المهني والشخصي"^١.
فمصطلح الكفاءة يشير عموماً إلى مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات، يوظفها الشخص الذي اكتسبها في حل المشكلات بشكل ملموس ومحدد.

الفرع الثاني: الألفاظ ذات الصلة بالكفاءة:

أولاً: المهارة: تعرف على أنها: "قدرة تكتسب بالتعلم حيث تفترض مسبقاً للحصول على نتائج محددة نتيجة لهذا التعلم"^٢، وتعتبر المهارة أقرب المفاهيم للكفاءة من الناحيتين العملية والنظرية، ويمكن القول بأنها قدرة وصلت إلى درجة الإتقان^٣.

ثانياً: القدرة: "هي مجموعة الاستعدادات التي يستعملها الشخص في وضعيات مختلفة، ويعبر عنها بأفعال مثل التواصل، والتحليل، والمعالج، والإعداد، ويمكن اعتبارها تمكن حقيقي لإنتاج معرفة ما، أو موقف، فهي تثبت أن للشخص استعداد أو ملكة"^٤.

ثالثاً: الاستعداد: "نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى، وله صلة أساسية دائمة بالقدرات والمهارات، وذو ارتباط أكثر بعمق، وفي النهاية تصير مجموعة استعدادات وقدرات ومهارات، وهذه الأخيرة تكوّن الكفاءات، وأن الاستعداد يتضمن قدرة كامنة لها دور في تعزيز القدرات المكتسبة بشيء من الاستقلالية"^٥.

رابعاً: الأداء أو الإنجاز: "يعتبر الأداء أو ما يسمى بالإنجاز هدفاً بيداغوجياً، وهو المؤشر على القدرة والاستعداد، ويمكن تعريفه بأنه: ما يتمكن الفرد القيام به آنياً"^٦.

خامساً: المعارف: "هي إدراك المتعلم للأشياء؛ حتى يبلغ علمه أقصاها ويفهمها"^١.

^١ هاينز باخمان، أساسيات التدريس والتعلم القائم على الكفاءة في التعليم العالي، ترجمة: إندستري أراييك للترجمة، مراجعة النسخة العربية: أحمد زريع، زكريا حناوي، عادل النجدي، ريم العربي، دار نشر hep verlag ag، برن، سويسرا، ط ١ (٢٠١٨م)، ص ٢١.

^٢ خرمان عبد القادر، أساليب التربية الإسلامية ودورها في تعزيز كفاءات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط - دراسة ميدانية بمتوسطة "سعدى صالح" - سيدي عامر - مسيلة، مذكرة ماستر، إشراف: د. زيتوني العياشي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، تخصص: علم اجتماع التربوي، السنة الجامعية: ٢٠١٥م-٢٠١٦م، ص ٦١.

^٣ عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ٤٤، ديسمبر ٢٠١٢، ص ١٥٩.

^٤ عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مرجع سابق، ص ١٥٩.

^٥ هيندة وازع، مصطفى عوفي، المقارنة بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية، مج ٩، ع ٢ (مكرر ١)، (سبتمبر ٢٠٢٠م)، ص ١٢٢.

^٦ خرمان عبد القادر، أساليب التربية الإسلامية ودورها في تعزيز كفاءات التعلم، مرجع سابق، ص ٦٣.

سادسا: الموارد: "هي مجموع المعارف والمهارات والمواقف التي يحتاج إليها المتعلم في تنمية الكفاءة"^٢.
سابعا: الإدماج: "هو إقامة روابط بين التعلّيمات بغية حل وضعيات مركبة بتوظيف المعلومات والمهارات المكتسبة"^٣.

الفرع الثالث: مفهوم التعليم.

أولا: تعريف التعليم لغة: مشتق من علم بالشيء؛ أحاطه وأدركه، وعلمه العلم والصنعة تعليما وعلاما؛ جعله يتعلمها، ومن معانيه الإتقان، فيقال: عَلِمَ الأمرَ وتَعَلَّمَهُ؛ أتقنه^٤.

ثانيا: تعريف التعليم اصطلاحا: عُرِّفَ التعليم بتعريفات عديدة نذكر منها:

- "التعليم هو النشاط الذي يسهم به كل من المعلم والمتعلم؛ بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلم واستيعابها وتعليمها من قبل المتعلم، ويتم ذلك بصيغ آنية متوازنة، إلا أن نشاط المعلم لا يقتصر فقط على إيصال المعارف والمعلومات بل يتعداه إلى تنظيم العمل المستقل للمتعلمين وتوجيهه، والإشراف والتقويم وتدريب القدرات العقلية والأخلاقية والجمالية والحسية"^٥.
- وعُرِّفَ التعليم أيضا بأنه: "تأثير في شخص آخر، وجعله ذا علم بالشيء - يتعلم الشيء - فالقادر ينقل المعرفة، والآخرين يستقبلونها، فهو يقوم بعمل أو نشاط، والآخرين يقلدون ويرددون من بعده"^٦.

الفرع الرابع: ارتباط الكفاءة بالتعليم.

أولا: مفهوم الكفاءة في التعليم: "هي عبارة عن قدرة المدرس التربوي على إيجاد وابتكار طرق تربوية، من أجل القيام على تنمية وتطوير الكفاءات لدى الشخص المتعلم، مع الاهتمام ومراعاة الاختلافات الفردية بين الأشخاص المتعلمين من النواحي الاجتماعية والنفسية وغيرها"^١.

^١ محمد بن مبخوت، منظومة المقاربة بالكفاءات ونظرية الملكات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات - جامعة الجلفة - الجزائر، مج ١٠، ع ٢، ٢٠١٧م، ص ٥.

^٢ محمد بن مبخوت، منظومة المقاربة بالكفاءات ونظرية الملكات، مرجع سابق، ص ٥.

^٣ عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لاستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مرجع سابق، ص ١٦٠.

^٤ ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، مادة (علم)، مج ١٢، ص ٤١٨.

^٥ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، الشروق، المركز الإسلامي الثقافي، (د. ط.) ٢٠١٠م، ص ٣١.

^٦ وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)، تقاسم: سعيد محمد السعيد، أبو السعود محمد أحمد، دار الفكر، عمان، ط ٢ (١٤٢٥هـ - ٢٠٠٥م)، ص ٩٣.

ثانيا: ارتباط الكفاءة بالتعليم: يعتبر التعليم القائم على الكفاءة أسلوب العملية التعليمية التي يمكن تطبيقها في ميدان العلم والبحوث التربوية؛ وبادئ ذي بدء لا بد من تحديد السياق الذي تطبق فيه الكفاءة، وهو الوسط التعليمي في كل أطواره، فهذا الوسط أصبح مجبورا على إقامة علاقات مع المجتمع، حيث يتم تحديد نوع هذه العلاقات من خلال فهم متطلباته والاستجابة لها؛ وذلك بتكوين المتعلمين وإكسابهم القدرات والكفاءات اللازمة والمطلوبة، فالمرجو من الأنظمة التربوية هو منح التعليم معنى ودلالة وفائدة، وهذه الدلالة والفائدة لا تظهر إلا بالنظر لسياق معين وظروف معينة ينبغي الانطلاق منها وإليها، لهذا كان ربط الكفاءة بسياقها مبدأ منظما للتكوين والتعليم، فيلاحظ أن استخدام مصطلح الكفاءة في مجال التعليم يميل إلى التعامل مع قدرة الفرد على فعل شيء ما أكثر من استظهار المعارف، مع العلم أنه لا يمكن الفصل بين المعرفة، ومعرفة الفعل، أو إيجاد الفعل؛ لأن كلاً منهما يحدد معارف أكتسبها الفرد وتدريب عليها بصورة عملية، وتوظف هذه المعارف في ممارسات اجتماعية معقدة، ومواجهة مواقف جديدة للتكيف معها، أو مواقف إشكالية لإيجاد حل لها، والنتيجة النهائية التي يسعى إليها كل معلم؛ هي تمكين التلميذ من التحكم في معلوماته ومواقفه ومهاراته بشكل مُرضٍ في إطار المتطلبات العادية لحيطه، علما بأنه ليس كل سيورة تعلم تنتهي إلى اكتساب كفاءة، فالتعلم الذي يحقق كفاءة يعتمد أساسا على الممارسة والتطبيق، والتدريب على تحديد المعلومات في وضعيات مختلفة^٢.

المطلب الثاني: مفهوم جودة التعليم وارتباط الجودة بالتعليم.

الفرع الأول: مفهوم جودة التعليم.

أولا: مفهوم الجودة:

١. تعريف الجودة لغة: جاد الشيء جَوْدَةً وجُودَةً؛ أي صار جيدا، وجاد جَوْدَةً وأجاد، : أتى بالجيد من القول أو الفعل، ويقال: واستجدت الشيء: أعدته جيدا، واستجاد الشيء: وجده جيدا أو طلبه جيدا^٣.
٢. تعريف الجودة اصطلاحا: عُرِّفت الجودة على أنها: " مجموعة من المواصفات والخصائص لسلعة أو خدمة ما، بشرط أن تكون هذه الخصائص والسمات متطابقة مع حاجات ورغبات العملاء، بهدف

^١ أسماء شاكر، الكفاءة في منظومة التعليم، مقال منشور على الشبكة العنكبوتية، <https://e3arabi.com>، يوم ١٠/١٢/٢٠٢٠م، على الساعة: ١١:٢٢.

^٢ قرارية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قلمة، رسالة دكتوراه، إشراف: أ.د. لوكيا الهاشمي، جامعة منتوري - قسنطينة - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، تخصص علم النفس التربوي، ص ١٥٢-١٥٣.

^٣ الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط ٤ (يناير ١٩٩٠م)، مادة (جود)، ج ٢، ص ٤٦١؛ ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، مادة (جود)، مج ٣، ص ١٣٥.

التقليل من الأخطاء والعيوب من خلال إجراء تحسينات مستمرة على المنتج لكسب رضا العملاء حسب توقعاتهم^١.

٣. تعريف جودة التعليم: " عملية تستهدف تحقيق منتج تعليمي عالي الجودة، من خلال توفير المدخلات اللازمة والعمل على تحسينها بما يحقق الأهداف المنشودة وفق معايير محددة، ويكفل تلبية حاجات سوق العمل، ويكون الدافع الأساس لذلك كله الحرص على إرضاء الله عز وجل^٢.
ثانيا: الألفاظ ذات الصلة بالجودة:

١. الإحسان: "وهو نوعان؛ إحسان في عبادة الخالق، بأن يعبد الله كأنه يراه، فإن لم يكن يراه فإن الله يراه، وهو الجد في القيام بحقوق الله على وجه النصح، والتكميل لها، وإحسان في حقوق الخلق؛ وهو بذل جميع المنافع من أي نوع كان، لأي مخلوق يكون، ولكنه يتفاوت بتفاوت المحسن إليهم، وبحسب الإحسان، وعظيم نفعه، وبحسب إيمان المحسن وإخلاصه، والسبب الداعي له إلى ذلك^٣.

٢. الإتقان: مفهوم يتضمن إحكام الشيء وإحسانه وأداء العمل بمهارة قال تعالى: [صُنِعَ اللَّهُ الَّذِي أَتَقَرَّنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ][النمل: ٨٨]، فهناك علاقة متداخلة بين الإتقان والإحسان، غير أن الإتقان عمل يتعلق بالمهارات التي يكتسبها الإنسان، بينما الإحسان قوة داخلية تترى في كيان المسلم، وتتعلق في ضميره وتترجم إلى مهارة يدوية، فالإحسان أشمل وأعم دلالة من الإتقان^٤.

الفرع الثالث: ارتباط الجودة بالتعليم.

ترتبط الجودة في التعليم بعملية التعلم والتعليم، وذلك من أجل ربط التعليم بحاجات المجتمع، وإحداث تغيير تربوي هادف، وتنمية ملكة الإبداع عند المتعلمين^٥، فتطبيق الجودة في التعليم أصبح ضرورة حتمية من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات العصر؛ الذي يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، وتزايد فيه ربح الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات؛ فالأخذ بها، يُمكن من تحقيق جودة التعليم،

١ حرنان بنجوى، مساهمة إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي - دراسة عينة من الجامعات الجزائرية - رسالة دكتوراه، إشراف: أ.د. بجاوي مفيدة، جامعة محمد خيضر - بسكرة - كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، قسم علوم التسيير، تخصص: تسيير المنظمات، السنة الجامعية (٢٠١٣م - ٢٠١٤م)، ص ٢١.

٢ سعد علي زائر، داود عبد السلام صبري، التأصيل القرآني لجودة التعليم، مجلة كلية التربية الأساسية، ٨ع، جامعة بابل، تموز ٢٠١٢م، ص ٢٨٢.

٣ السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، بحجة قلوب الأبرار وقرّة عيون الأخيار في شرح جوامع الأخبار، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، ط ٤ (١٤٢٣هـ)، ص ١٢٧-١٢٨.

٤ سعد علي زائر، داود عبد السلام صبري، التأصيل القرآني لجودة التعليم، مرجع سابق، ص ٢٨١.

٥ أمجد قاسم، الجودة الشاملة في التعليم.. تعريفها وأهميتها ومبادئها وأهدافها، مقال منشور على الشبكة العنكبوتية،

<http://al3loom.com>، يوم ٢٧/٠١/٢٠٢١م، على الساعة: ١٠:٢٢.

الذي هو أداة التنمية والتقدم، وتكامله معرفيا ومهاريا ووجدانيا، وهذا بدوره يحقق الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة^١.

المبحث الثاني: استراتيجيات تطوير الكفاءات وتحسين جودة التعليم من منظور شرعي.
المطلب الأول: العوامل المساعدة في إعداد الكفاءات وتحسين جودة التعليم من المنظور الشرعي.

ركز ديننا الحنيف على مجالات متعددة لرعاية الكفاءات؛ بداية بالمنهج المتبع في العملية التعليمية، ثم بالمعلم الذي يقوم باكتشاف الكفاءات وتطويرها، وصولا إلى المتعلم الذي يعد جوهر العملية التعليمية.

الفرع الأول: ترشيح المعلم الكفء:

أولا: المعلم عماد النهوض بالكفاءات: إن لرجل التعليم أينما كان صفات يتمتع بها؛ من أخلاقية جيدة، ورغبة أكيدة، وحسن تواصل مع طلابه وزملائه، وهذا باب واسع عريض له امتدادات عميقة ومتميزة في تراثنا وتاريخنا الإسلامي^٢، ورغم التقدم العلمي والتكنولوجي في عالم الاتصالات، إلا أن الكثير من الباحثين يتفقون على أن المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي؛ فهو الذي يتولى نقل المعرفة وإيصالها إلى الأجيال اللاحقة، ويقوم بتهيئة الفرص لتعزيز ثقة المتعلم بنفسه، ويفتح المجال أمام الطلبة للتحصيل والإنجاز^٣.

ثانيا: وظيفة المعلم في اكتشاف الكفاءات وإعدادها: إن مستقبل أي أمة يتوقف على تشجيع أحسن العناصر البشرية الموجودة فيها، لذلك تناط بالمعلم وظيفة اكتشاف الكفاءات حتى يمكن العمل على صقلها وإعدادها، وأن يكون على وعي بأن عملية التربية التي يقوم بها هي عملية تنمية للطلاب من جوانبه المختلفة، فهي تنمية عقلية ومعرفية ومهارية وروحية ونفسية واجتماعية^٤، فيتطلب منه التركيز على

^١ حسن حسين البيلاوي، رشدي أحمد طعيمة، سعيد أحمد سليمان، عبد الرحمن النقيب، محسن المهدي سعيد، محمد بن سليمان البندري، مصطفى أحمد عبد الباقي، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)، تحرير: رشدي أحمد طعيمة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط ١ (١٤٢٦هـ-٢٠٠٦م)، ص ١٤.

^٢ فاروق حمادة، بناء الإنسان والمجتمع، دار القلم، دمشق، ط ١ (١٤٣٣هـ-٢٠١٢م)، ص ١٦٢-١٦٣.

^٣ يسرى يوسف العلي، الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، مج ٤٣، ملحق ٣، ٢٠١٦م، ص ١٤٠٠-١٤٠١.

^٤ علي راشد، الجامعة والتدريس الجامعي، (دار ومكتبة الهلال، بيروت)، (دار الشروق، جدة)، د. ط (١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م)، ص ٣٣.

^٥ علي راشد، الجامعة والتدريس الجامعي، مرجع سابق، ص ٥٤.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



طبيعة الأهداف التي تشكل دورا مهما في تعلم الطلبة وفي طبيعة الممارسات التعليمية؛ كأهداف التعلم القائمة على إتقان الشيء، والبحث عن الاستراتيجيات المناسبة التي تيسر عملية التعلم للمتعلمين^١.

ثالثا: خصائص المعلم الكفء: يعد التخصص في تعليم الكفاءات أحد أشكال التمهين المطلوبة، والتعامل مع هذه الفئة يتطلب معلما ذا كفاءة ومهارات تدريسية خاصة تؤهله لتعليمهم ورعايتهم^٢، لذا ينبغي له أن يكون مؤهلا للقيام بمهنته من الناحيتين العلمية والعملية حتى لا يُعلم تلاميذه عن جهل، لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: « مَنْ أَفْتَى بِغَيْرِ عِلْمٍ كَانَ إِثْمُهُ عَلَى مَا أَفْتَاهُ، وَمَنْ أَشَارَ عَلَى أَخِيهِ بِأَمْرٍ يَعْلَمُ أَنَّ الرُّشْدَ فِي غَيْرِهِ فَقَدْ خَانَهُ »^٣، وقد دعا القرآن الكريم العقل إلى التثبت من كل أمر قبل الاعتقاد به واقتفائه؛ حيث قال تعالى في محكم تنزيله: [وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا] [الإسراء: ٣٦]، فالآية تحث الإنسان على طلب العلم والتمكن منه، وتنهاه عن قول أو عمل ما لا علم له به، لقوله تعالى: [كُلُّ أُولَئِكَ]؛ أي هذه الأشياء العظيمة (السمع والبصر والفؤاد)، العالية المنافع، البديعة التكوين، [كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا]، هل استعمله صاحبه في طلب العلم مجتهدا في ذلك، ليعمل عند الوقوف على الحقائق بما يرضي الله، ويجتنب ما يسخطه أو لا؟^٤.

إن النظام التعليمي السليم هو الذي يقود الأمة إلى الظفر بالقيادة العالمية؛ لأن زعامة الشعوب وثيقة الصلة بحظها من المعارف والعلوم، وفي هذا النظام يتم استغلال القوى الثلاث التي ركز عليها القرآن الكريم؛ فبالسمع تحرز المعرفة التي اكتسبها الآخرون، وبالبصر تنمى بما يضاف إليها من ثمرات الملاحظة والبحث، وبالفؤاد تنقى من الأخطاء والشوائب وتستخلص النتائج وتتم التطبيقات، والذين يوظفون هذه القوى على أوسع نطاق يتفوقون على غيرهم من الشعوب، ويتسلمون مركز القيادة الحضارية في العالم، ولذلك فإن الحاجة الإنسانية قائمة ملحة لنظام تربوي جديد يتصف بثلاث صفات: الأولى: مزج العلوم الدينية

^١ فاطمة أحمد الجاسم، موسى محمد النبهان، بناء وتطوير قائمتي خصائص وكفايات معلمي الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة، قنديل للطباعة والنشر والتوزيع، دبي، ط ١ (١٤٣٩هـ - ٢٠١٨م)، ص ٣٩.

^٢ فاطمة أحمد الجاسم، موسى محمد النبهان، بناء وتطوير قائمتي خصائص وكفايات معلمي الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة، مرجع سابق، ص ٣٥-٣٧.

^٣ أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني، صحيح سنن أبي داود، تأليف: محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط ١ (١٤١٩هـ - ١٩٩٨م)، كتاب العلم، باب التوقي في الفتيا، رقم: ٣٦٥٧، مج ٢، ص ٤١٠.

^٤ الكيلاني، ماجد عرسان، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية (دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية)، (دار ابن كثير، دمشق - بيروت)، (مكتبة دار التراث، المدينة المنورة)، ط ٢ (١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م)، ص ٤٦.

^٥ البقاعي، يرهان الدين أبو الحسن إبراهيم بن عمر، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، د. ط، د. ت، ج ١١، ص ٤١٤.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



والعلوم الحديثة في وحدة متجانسة؛ لأن تقسيم العلوم إلى دينية ودنيوية يقوم على أساس فلسفي يفصل بين الدين والحياة، الأمر الذي يتعارض مع طبيعة الوجود ومع روح الإسلام، والثانية: الأخذ بنظام التخصص، والثالثة: أن يكون الهدف من التربية إقامة مجتمع على أساس الإيمان وامتنال أوامر الله^١.

الفرع الثاني: التزام الأمانة واستشعار المسؤولية في تعليم الأجيال وتوجيه الكفاءات:

أولاً: التزام الأمانة في تعليم الأجيال وتوجيه الكفاءات: إن من متطلبات التزام خلق الأمانة في أداء المعلم، أن يبذل قصارى جهده في تعليم الأجيال وفق المواصفات العلمية والخلقية، وأن يكون صادقاً مع غيره في قوله وعمله، وأن يستثمر كل وقت مخصص للعطاء، وكذلك الالتزام في تنفيذ النظم واللوائح الخاصة بتنظيم الأمور التعليمية^٢، وقد وصف الله عباده المؤمنين بقوله عز وجل: **وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ** [المؤمنون: ٨]، وجاءت النصوص القرآنية والتوجيهات النبوية ببيان أن الأصل هو تبليغ العلم، وجاء في سياق التحذير من كتمان العلم عن الناس، فهددهم باللعن والطرده من رحمته، قال تعالى: **إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنْزَلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالْهُدَى مِنْ بَعْدِ مَا بَيَّنَّاهُ لِلنَّاسِ فِي الْكِتَابِ أُولَئِكَ يَلْعَنُهُمُ اللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللَّاعِنُونَ** [البقرة: ١٥٩]، وقد حث المصطفى عليه الصلاة والسلام على التنصح في العلم، وحذر من الخيانة فيه بقوله: **«نَاصِحُوا فِي الْعِلْمِ، فَإِنَّ خِيَانَةَ أَحَدِكُمْ فِي عِلْمِهِ أَشَدُّ مِنْ خِيَانَتِهِ فِي مَالِهِ، وَإِنَّ اللَّهَ مُسَائِلُكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ»**^٣، وقال صلى الله عليه وسلم: **«مَنْ سُئِلَ عَنْ عِلْمٍ فَكْتَمَهُ؛ أَلْجَمَهُ اللَّهُ بِلْجَامٍ مِنْ نَارٍ يَوْمَ الْقِيَامَةِ»**^٤.

ثانياً: استشعار المسؤولية في تعليم الأجيال وتوجيه الكفاءات: إن الإنسان محاسب على عمله سواء أبداه، أو أخفاه، فالمولى عز وجل مطلع على نواياه، وسيحاسبه على عمله، قال تعالى: **وَأِنْ تُبْدُوا مَا فِي أَنْفُسِكُمْ أَوْ تُخْفُوهُ يُحَاسِبْكُمْ بِهِ اللَّهُ** [البقرة: ٢٨٤]، لذلك نجد المعلم الذي يستشعر معنى المسؤولية تجاه طلابه، يحرص على التزام الدقة وإتقان دوره في أداء واجباته تجاههم، قال الرسول صلى الله عليه وسلم: **«كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ»**^٥، ويعتبر العلم من الأمور التي يسأل عنها الإنسان

^١ الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مرجع سابق، ص ٢٤٠-٢٤١.

^٢ سعد علي زاهر، داود عبد السلام صبري، التأصيل القرآني لجودة التعليم، مرجع سابق، ص ٢٨٥.

^٣ الهيثمي، نور الدين علي بن أبي بكر، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، تح: حسين سليم أسد الداراني، دار المأمون للتراث، دمشق، د. ط، د. ت، كتاب العلم، باب النصيح في العلم، ج ٢، ص ٣٥٢-٣٥٣.

^٤ أبو داود، صحيح سنن أبي داود، مصدر سابق، كتاب العلم، باب كراهية منع العلم، رقم: ٣٦٥٨، مج ٢، ص ٤١١.

^٥ البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، اعتنى به: أبو صهيب الكرمي، بيت الأفكار الدولية، الرياض،

د. ط (١٤١٩هـ-١٩٩٨م)، كتاب: العتق، باب: العبد راع في مال سيده ونسب النبي صلى الله عليه وسلم المال إلى السيد، رقم: ٢٥٥٨،

ص ٤٨٣.

يوم القيامة، قال صلى الله عليه وسلم: « لَا تَزُولُ قَدَمَا عَبْدٍ يَوْمَ الْقِيَامَةِ حَتَّى يُسْأَلَ عَنْ عُمُرِهِ فِيمَا أَفْنَاهُ، وَعَنْ عِلْمِهِ فِيمَ فَعَلَ، وَعَنْ مَالِهِ مِنْ أَيْنَ اكْتَسَبَهُ وَفِيمَ أَنْفَقَهُ، وَعَنْ جِسْمِهِ فِيمَ أَبْلَاهُ »^١.

الفرع الثالث: مراعاة القدرات المتفاوتة بين المتعلمين.

أولاً: الملاحظة: تعتبر الملاحظة مورداً خصباً للحصول على معلومات وبيانات تساهم إلى حد كبير في تشخيص المهارات، ويتضمن هذا الأسلوب ملاحظة الأفراد والجماعات في المواقف الاجتماعية، وملاحظة المعلم وأحكامه وسيلة مهمة لتشخيص الطلبة المتفوقين، وتميزهم عن غيرهم^٢.

ثانياً: قياس القدرات الإبداعية: تتفاوت استعدادات المتعلمين للتعلم، وذلك لتفاوتهم في قدراتهم العقلية والوجدانية، لذا ينبغي للمعلم مراعاة ذلك، من حيث ما يقدم لهم من مكونات العملية التعليمية، وذلك عملاً بقوله، قال صلى الله عليه وسلم: «نَضَرَ اللَّهُ امْرَأً سَمِعَ مِنَّا حَدِيثًا، فَحَفِظَهُ حَتَّى يُبْلَغَهُ غَيْرُهُ، فَرُبَّ حَامِلٍ فِقْهٍ إِلَى مَنْ هُوَ أَفْقَهُ مِنْهُ، وَرُبَّ حَامِلٍ فِقْهٍ لَيْسَ بِفِقْهِهِ»^٣، ففي الحديث متعلمان: الأول حظه من العلم السماع والحفظ والتبليغ، والثاني؛ حظه من العلم بعد السماع بواسطة الأول الفهم والتدبر والاستنباط؛ لأن له قدرات عقلية ومعرفية تمكنه من تحصيل ما لم يقدر عليه الأول^٤.

المطلب الثاني: استراتيجيات تطوير الكفاءات وتحسين جودة التعليم من المنظور القرآني.

إن فكرة صناعة الكفاءات وتطويرها وتحسين جودة التعليم، ليست وليدة اليوم، بل كانت متواجدة في تاريخ الأمم السابقة، وقد تناولت آيات القرآن الكريم نماذج من الكفاءات في العصور جميعها.

الفرع الأول: حث القرآن الكريم على السعي في طلب العلم:

أولاً: استمرارية التعلم: يرشد القرآن الكريم المتعلم مواصلة درب البحث وطلب الازدياد من العلم، واغتنام لقاء العلماء وإن بعدت أقطارهم، امتثالاً لقول الله تعالى: [وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا] [طه: ١١٤]، وكان ذلك دأب السلف الصالح، وبسبب ذلك حصلوا على السعي الناجح، فمهما تخيل المرء مكانته في العلم

^١ الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة، سنن الترمذي، علق عليه: محمد ناصر الدين الألباني، اعتنى به: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط١ (١٤١٧هـ)، كتاب صفة القيامة والرقائق والورع عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، باب في القيامة، رقم: ٢٤١٧، ص ٥٤٥.

^٢ علي إبراهيم سعود عجين، رعاية الموهوبين في السنة النبوية - ابن عباس أنموذجاً -، بحث منشور في المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مج ٤، ع ٤، (١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م)، ص ١٦١.

^٣ الترمذي، سنن الترمذي، مصدر سابق، كتاب العلم عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، باب ما جاء في الحث على تبليغ السماع، رقم: ٢٦٥٦، ص ٥٩٨.

^٤ المباركفوري، أبو العلا محمد عبد الرحمن بن عبد الرحمن، تحفة الأحوذى بشرح جامع الترمذي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١ (١٤١٠هـ - ١٩٩٠م)، باب في الحث على تبليغ السماع، ج ٧، ص ٣٤٨؛ عبد السلام العزوي، منطلقات ديداكتيك العلوم الإسلامية بالتعليم الجامعي، مقال منشور على الشبكة العنكبوتية/ <https://diae.net/59745>، يوم ٢٠٢١/٠٢/٠٥م، على الساعة: ١٥:٠٢.

فهناك من هو أعلم منه، قال تعالى: [وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ] [يوسف: ٧٦]، وقال تعالى: [وَمَا أَوْتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا] [الإسراء: ٨٥]، وقص المولى عز وجل في محكم تنزيله عن النبي موسى عليه السلام مدى سعيه في طلبه العلم من الخضر عليه السلام، قال تعالى: [وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَتْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا] [الكهف: ٦٠]، ويقرر الحديث سبب هذه القصة؛ حيث قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: « قَامَ مُوسَى خَطِيبًا فِي بَنِي إِسْرَائِيلَ، فَقِيلَ لَهُ: أَيُّ النَّاسِ أَعْلَمُ؟ قَالَ: أَنَا، فَعَتَبَ اللَّهُ عَلَيْهِ، إِذْ لَمْ يَرُدَّ الْعِلْمَ إِلَيْهِ، وَأَوْحَى إِلَيْهِ، بَلَى، عَبْدٌ مِنْ عِبَادِي بِمَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ، هُوَ أَعْلَمُ مِنْكَ، قَالَ: أَيُّ رَبِّ، كَيْفَ السَّبِيلُ إِلَيْهِ؟ قَالَ: تَأْخُذُ حُوتًا فِي مَكْتَلٍ، فَحَيْثُمَا فَقَدَتِ الْحُوتُ فَاتَّبِعْهُ. قَالَ: فَخَرَجَ مُوسَى وَمَعَهُ فَتَاهُ يُوشَعَ بْنِ نُونٍ، وَمَعَهُمَا الْحُوتُ، حَتَّى انْتَهَيَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَنَزَلَا عِنْدَهَا، قَالَ: فَوَضَعَ مُوسَى رَأْسَهُ فَنَامَ... »^١، فموسى عليه السلام لما سمع أن هناك من هو أعلم منه تشوفت نفسه الفاضلة، وهمته العالية، لتحصيل علم ما لم يعلم، وللقاء من قيل فيه: أنه أعلم منك، فعزم وسأل سؤال الدليل: بكيف السبيل؟ فأمر بالارتحال على كل حال^٢.

ثانيا: السؤال: يعتبر السؤال من الوسائل المحورية في العملية التعليمية، وأول الدرجات في سلم تنمية وإعداد الكفاءات، قال تعالى: [وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ إِلَّا رِجَالًا نُوْحِي إِلَيْهِمْ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ] [الأنبياء: ١٠٧]، وهذا يدل على أهمية السؤال في التعليم والتعلم، والآية وإن كان سببها خاصا بالسؤال عن حالة الرسل عليهم السلام المتقدمين لأهل الذكر وهم أهل العلم، فإنها عامة في كل مسألة من مسائل الدين، إذا لم يكن عند الإنسان علم منها أن يسأل من يعلمها، ففيه الأمر بالتعلم والسؤال لأهل العلم، ولم يؤمر بسؤالهم إلا لأنه يجب عليهم التعليم والإجابة عما علموه^٣.

ثالثا: صفة المتعلم للمعلم: نريد بالصحة الملازمة التي هي طريق للتعلم، قال تعالى على لسان موسى عليه السلام مع الخضر عليه السلام: [هَلْ أَتَبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِي مِمَّا عَلَّمْتَ رُشْدًا] [الكهف: ٦٦]، ورد الخضر كما جاء في سياق النص القرآني: [فَإِنْ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَنْ شَيْءٍ حَتَّى أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا] [الكهف: ٧٠]، فهو عقد جمع بين المعلم والمتعلم؛ عقد يقتضي الصمت عما يراه مخالفا

^١ القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان، تح: عبد الله بن عبد الحسَن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ١ (١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م)، ج ١٣، ص ٣١٨.

^٢ البخاري، مصدر سابق، كتاب التفسير، باب قوله تعالى: [قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ] إلى آخره (٦٣)، رقم: ٤٧٢٧، ص ٩١٢.

^٣ القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، مصدر سابق، ج ١٣، ص ٣١٧.

^٤ السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تح: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ١ (١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م)، ص ٥١٩.

للمألوف، وقوامه الصبر على التعلم، وطاعة المعلم فيما يأمر به المعلم، والمثير في القصة أن الخضر عليه السلام علّم موسى بأفعال وليس بأقوال^١.

الفرع الثاني: ربط القرآن الكريم العلم بالعمل.

أولاً: إخلاص النية في طلب العلم واقتترانه بالعمل: "لما كان العلم عبادة، فقد لزم إخلاص النية فيه كشرط للقبول عند الله عز وجل، وهذا الإخلاص باعث على إتقان العمل، وتفاني المعلم في أدائه للارتقاء نحو الأفضل"^٢، قال تعالى: [فَمَنْ كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا] [الكهف: ١١٠]، فالأصل في كل مسلم أن يطابق فعله قوله، وبذلك يتحقق التعليم بالعمل والسلوك^٣.

ثانياً: الحث على العمل والتأكيد على إتمامه: يعتبر إتمام العمل عملية بنائية تكاملية من حيث الجهد المبذول وتتصف بالاستمرار وبذل المزيد من المتابعة والمراجعة والنظر والتقييم، وإن بدى جمالها وحسنها للناظرين^٤، وجاء في القرآن الكريم على لسان نبي الله شعيب عليه السلام، مخاطباً موسى عليه السلام، وطالبا منه إتمام العمل في المدة المحددة مقابل أجر معلوم، قال تعالى: [قَالَ إِنِّي أُرِيدُ أَنْ أُنْكِحَكَ إِحْدَى ابْنَتَيَّ هَاتَيْنِ عَلَى أَنْ تَأْجُرَنِي ثَمَانِي حَجَّجٍ فَإِنْ أَتَمَمْتَ عَشْرًا فَمِنْ عِنْدِكَ وَمَا أُرِيدُ أَنْ أَشُقَّ عَلَيْكَ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّالِحِينَ] [القصص: ٢٧]^٥.

الفرع الثالث: القدرة على الاتصال والإقناع.

إن أهم كفاءة يؤكد عليها الباحثون ضرورة توفرها؛ هي القدرة على الاتصال وكفاءة التواصل، ويشمل ذلك سلامة الحواس لدى الإنسان^٦، والمولى عز وجل خلق للإنسان حواساً وأدوات هي مصادر التعلم التي لا بد من توظيفها بالقدر الممكن، للإفادة منها على الوجه الأمثل لقوله تعالى: [وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ] [النحل: ٧٨]، ومعنى الآية؛ أن الله تعالى جعل لكم السمع والأبصار والأفئدة تحصلون بها العلم والمعرفة، بأن تحسوا

^١ عبد السلام العزوي، منطلقات ديداكتيك العلوم الإسلامية بالتعليم الجامعي، مرجع سابق.

^٢ سعد علي زائر، داود عبد السلام صبري، التأصيل القرآني لجودة التعليم، مرجع سابق، ص ٢٨٤ - ٢٨٥.

^٣ محمد محمود بني الدومي، كوثر إسماعيل الربيع، تنمية الموهبة ورعاية الموهوبين من منظور القرآن الكريم السنة النبوية، مجلة دراسات، علوم الشريعة والقانون، مج ٤٣، ملحق ٣، ٢٠١٦م، مرجع سابق، ص ١٢٠٦.

^٤ أحمد عبد المجيد أبو الحمائل، جودة التعليم في التصور الإسلامي، مقال منشور على الشبكة العنكبوتية

^٥ <https://www.kau.edu.sa/Content-0007677-AR-7996> يوم ٢٠٢١/٠٢/٠٥م على الساعة ١٤:٤٣.

^٥ سعد علي زائر، داود عبد السلام صبري، التأصيل القرآني لجودة التعليم، مرجع سابق، ص ٢٨٤.

^٦ بوفلحة غيات، المنهج النبوي في تطوير الكفاءات القيادية وصناعة التميز، مجلة دراسات إسلامية، مج ١٢، ع ١٤، ٢٠٢٠م، ص ١٧٨.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



بمشاعرهم جزئيات الأشياء وتدركوها بأفئدتكم، فيحصل لكم علوم بديهة تتمكنون بالنظر فيها من تحصيل العلوم الكسبية^١، وقد وردت قصة اختيار موسى لأخيه هارون عليهما السلام ليكون وزيراً له، بناء على ما ظهر من قدرة وكفاءة أخيه هارون عليه السلام، والتي كان من أبرزها فصاحة اللسان والقدرة على البيان، قال تعالى: [وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسَلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ] [القصص: ٣٤]؛ أي اجعله معي معينا ووزيرا ومقويا لأمري، يصدقني فيما أقوله وأخبر به عن الله عز وجل، ويبين لهم عني ما أكلمهم به، فإنه يفهم ما لا يفهمون، فإنه أفصح مني لسانا وأبلغ بيانا^٢، لقد أدرك موسى عليه السلام المهارة الكامنة في أخيه هارون، وأنه أقدر منه على توصيل الفكرة بأسلوب بليغ واضح بَيِّن يسترعي انتباه المستمعين إليه، وحاول تسخير كفاءته لخدمة دين الله ونصرة الحق^٣.

الفرع الرابع: الاهتمام بأصحاب القدرات العالية وإسناد المهام العظيمة لهم:

أولاً: الاهتمام بذوي القدرات وإكسابهم مهارات تؤهلهم للقيادة: اهتم المنهج القرآني بكل قوة تنفع المسلم والمجتمع من ورائه في الأمور الدنيوية والأخروية، فيدخل في الخيرية المحمودة كل من يملك القوة العقلية بأنواعها من فهم وقوة حفظ وفطنة وسرعة بديهة، ووظف هذه القدرات فيما ينفعه وينفع أمته، وكذلك من يملك القوة النفسية من صبر، وحلم، وشجاعة، ففي سياق قصة موسى عليه السلام واختياره لفتاه يوشع بن نون أثناء سفره ورحلته مع الخضر؛ وذلك لنموه، واستعداده، وملازمته له إياه للتعلم منه، قال تعالى: [وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا] [الكهف: ٦٠]، فلم يكن ذلك الاختيار عشوائياً في هذه الرحلة العلمية، بل كان لهدف إفادته وإكسابه المزيد من المهارات، فهذا الفتى قام في بني إسرائيل بعد موت موسى عليه السلام^٤.

^١ الألوسي، أبو الفضل شهاب الدين السيد محمود، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ضبطه وصححه: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١ (١٤١٥هـ-١٩٩٤م)، ج ٧، ص ٤٣٨.

^٢ ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، خرَّج أحاديثه: محمود بن الجميل، دار الإمام مالك، الجزائر، ط ٢ (١٤٣٠هـ-٢٠٠٩م)، ج ٣، ص ٥٦٤.

^٣ شميسة خلوي، تبني الموهوبين من منظور إسلامي (اكتشاف المواهب ورعايتها)، بحث منشور في المؤتمر العلمي الدولي الأول لرعاية الموهوبين، تحت عنوان: (نحو استراتيجية وطنية لرعاية الموهوبين والمتفوقين في الجزائر)، أيام: ٢٩-٣٠ نوفمبر / ٠١ ديسمبر ٢٠١٤م، جامعة البليدة ٢-الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، بالتعاون مع: مخبر الصحة النفسية (التربية - الموهبة - الإبداع)، والجمعية العلمية للموهوبين والمتفوقين بالجزائر، ص ٣.

^٤ العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، برواية أبي ذر الهروي عن مشايخه الثلاثة السرخسي والمستملي والكشميهني، تح: عبد القادر شبيبة الحمد، مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، ط ١

ثانيا: إسناد المهام لذوي الكفاءات: دلت النصوص القرآنية على أن الولايات والمهام العظيمة تسند لذوي الكفاءات العالية؛ فقد أخبر المولى عز وجل في محكم تنزيله عن بني إسرائيل أنهم لما طلبوا من نبيهم أن يقيم لهم ملكا يقاتل معهم أعداءهم، عيّن لهم طالوت، وكان رجلا فقيرا ذا حاجة من أجنادهم، فلما اعترضوا عليه بكونه ليس من سبط النبوة ولا الملوك؛ بيّن لهم تعليل اصطفاء طالوت وسبب اختياره من بني إسرائيل، والمتمثل في علمه وقوته وكفاءته؛ حيث كان يومئذ أعلم رجل في بني إسرائيل^١، قال تعالى: [قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ] [البقرة: ٢٤٧]، لقد كان من أهم أسس الاختيار والاصطفاء: مؤهلاته الفكرية، والمعبر عليها بالبسطة في العلم، وهذه البسطة التي حظي بها طالوت، ليست خاصة بعلم من العلوم، بل هو علم مطلق^٢؛ والعلم المقصود هنا هو علم الحكم والسلطة، وعلم بالجانب السياسي، وقيادة الأمة، وتوجيه الصراع مع أعدائها، وكل علم يخدم رسالة هذه المكانة، وأما بسطة الجسم فهي تقابل عظم المهمة، فلا تسعف هذه البسطة القيادة المتصدرة للصراع بالكفاءة النفسية، وللجسم أثره على الأداء العقلي والنفسي^٣، فالقدرة الجسدية لها دور مهم في صاحب الكفاءة؛ حيث يستطيع الإشراف على الأمور بنفسه^٤.

ثالثا: إسناد المهام لصاحب الأمانة والمهارة: إن من يمتلك القدرة المميزة يحظى بالاهتمام، وتقدم له الفرصة في مجاله، فينتقى ويؤلى على أمور الرعية، ليثبت مهارته على أرض الواقع، وهذا ما فطن إليه فرعون مصر عندما رأى كفاءة يوسف عليه السلام، فقربه منه، واستثمر هذه الكفاءة في نخضة بلده وحمايتها من سنين القحط^٥، قال تعالى: [وَقَالَ الْمَلِكُ ائْتُونِي بِهِ أَسْتَخْلِصُهُ لِنَفْسِي فَلَمَّا كَلَّمَهُ قَالَ إِنَّكَ الْيَوْمَ لَدَيْنَا مَكِينٌ أَمِينٌ] [يوسف: ٥٤]، فيوسف عليه السلام رزق علما جما وتعبيرا للرؤى، وحين دخوله على الملك وجدده يتكلم بسبعين لسانا، وكلما كَلَّمَهُ بلسان، أجابه يوسف عليه السلام بذلك اللسان، وكان يومئذ ابن

(١٤٢١هـ-٢٠٠١م)، كتاب تفسير القرآن، باب، قوله تعالى: [فلما بلغا مجمع بينهما نسيا حوثهما فاتخذ سبيله في البحر سرابا]، رقم:

٤٧٢٦، ج ٨، ص ٢٧٥.

^١ القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، مصدر سابق، ج ٤، ص ٢٣٢.

^٢ حسين علي عمر الزومى، المؤهلات الفكرية للقائد السياسي من خلال شخصية طالوت بالقرآن الكريم، مجلة جامعة المدينة العالمية (مجمع)، ع ١١، ٢٠١٥م، ص ٦٤.

^٣ أنور قاسم الحضري، دروس للعلماء من قصة طالوت، <https://www.islamweb.net/ar/article/1932559> يوم ٠٨/٠١/٢٠٢١م، على الساعة ٢٠:٥٤.

^٤ سامر الصائغ، الكفاءة ملاحظها في الكتاب والسنة. <https://alwelayh.com/2017/01/24/> يوم ٠٨/٠١/٢٠٢١م على الساعة ٢٠:٤٩.

^٥ شميسة خلوي، تبني الموهوبين من منظور إسلامي - اكتشاف المواهب ورعايتها-، مرجع سابق، ص ٤٩.

ثلاثين سنة، فعجب الملك، فقال له: إني أحب أن أسمع رؤياي منك شفاهاً، فذكرها له، وفسرها الصديق، وقال للملك: اجعلني على خزائن الأرض، فرد عليه الملك: قد مكنتك في ملكي وائتمنتك فيه^١.

الفرع الخامس: استخدام الوسائط التعليمية.

برز اهتمام الإسلام بالعلم وتعظيمه، قال تعالى: **[إِقْرَأْ بِسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ] [العلق: ١-٣]**، فالآية تدعو إلى تنمية العقل وصقله بالقراءة والكتابة والعلم والتعلم^٢، وأرشد المولى عز وجل إلى استخدام الوسائط التعليمية، قال تعالى: **[الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ] [العلق: ٤]**، فالآية تشير إلى التعلم بالقلم الذي هو وسيلة الكتابة، ونبهت على فضل علم الكتابة لما فيه من المنافع العظيمة التي لا يحيط بها إلا الله، وما دونت العلوم ولا قيدت الحكم ولا ضبطت أخبار الأولين ومقالاتهم، ولا كتب الله المنزلة إلا بالكتابة، ولولاها لما استقامت أمور الدين والدنيا^٣، وقد نوّه القرآن الكريم بقيمة الكتابة وعظم شأنها كوسيلة من وسائل التعليم لما أقسم تعالى بالقلم في قوله: **(نُ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ) (القلم: ١)**، فالقلم كان وما يزال أوسع وأعمق أدوات التعليم أثراً في حياة الإنسان، والأعجب أن يكون ذلك في أول آيات نزلت من القرآن الكريم، موجهة طاقات المسلمين معلمين ومتعلمين لاستثمار كافة الوسائل التعليمية، وقد تحدث الله تعالى عن الكتابة وأدوات الكتابة في أكثر من آية، منها قوله تعالى: **[قُلْ لَوْ كَانَ الْبَحْرُ مَدَادًا لَكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفَذَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَنْ تَنْفَذَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا] [الكهف: ١٠٩]**، وقوله: **[وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِنْ شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِنْ بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ] [لقمان: ٢٧]**^٤.

المطلب الثاني: استراتيجيات تطوير الكفاءات وتحسين جودة التعليم من المنظور النبوي.

إن المستقرئ للسيرة النبوية يقف عند نماذج عديدة، كان فيها السبق لإعداد الكفاءات وتطويرها، وتحسين جودة التعليم، مما أدى إلى بناء صرح حضاري عظيم، ساهم في تطور المسلمين وتقدمهم.

الفرع الأول: تنمية النبي صلى الله عليه وسلم لمهارات الصحابة وتعزيز نقاط القوة عندهم.

^١ الجوزي، أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد، زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي، بيروت، ط ٣ (١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م)، ج ٤، ص ٢٤٢-٢٤٣.

^٢ رأفت محمد علي عبد الله الجدي، منهج التربية الإسلامية في رعاية الموهوبين مع دراسة واقع مراكز رعاية الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، إشراف: د. عثمان أمين نوري، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، ١٤٢٣هـ، ص ١٠٤.

^٣ الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار الإمارة، كلكتة، د. ط (١٢٧٩هـ)، ج ٢، ص ٤٧٩.

^٤ محمد بني الدومي، كوثر الربيع، تنمية الموهبة ورعاية الموهوبين من منظور القرآن الكريم السنة النبوية، مرجع سابق، ص ١٢٠٧.

كان النبي صلى الله عليه وسلم يتفرد مهارات أصحابه، ويصنف كفاءاتهم، عن أنس رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «أَرْحَمُ أُمَّتِي بِأُمَّتِي أَبُو بَكْرٍ، وَأَشَدُّهُمْ فِي أَمْرِ اللَّهِ عُمَرُ، وَأَصْدَقُهُمْ حَبِيبُ عَثْمَانُ بْنُ عَفَّانٍ، وَأَعْلَمُهُمْ بِالْحَلَالِ وَالْحَرَامِ مُعَاذُ بْنُ جَبَلٍ، وَأَفْرَضُهُمْ زَيْدُ بْنُ ثَابِتٍ، وَأَفَرُّهُمْ أَبِي بَنْ كَعْبٍ، وَلِكُلِّ أُمَّةٍ أَمِينٌ، وَأَمِينُ هَذِهِ الْأُمَّةِ أَبُو عُبَيْدَةَ بْنُ الْجَرَّاحِ»^١، لذلك كان لزاما علينا بالسعي لتنمية الكفاءات لدى المتعلمين وتطويرها، وتعريف الطالب بنقاط القوة عنده، لأن معظم الكفاءات انطلقوا من خلال الارتكاز على الإيجابيات القليلة المتوفرة لديهم، والأمثلة على ذلك كثيرة في السيرة النبوية، فقد اتصف الصحابة بألقاب تجعل الشخص المنعوت بها يسعى إلى العمل على أفضل صورة، وتشحذ همته، وتستخرج قدراته وتنميها لتكون سجية له؛ فأبو بكر (الصديق)، وعمر (الفاروق)، وحزمة (أسد الله وأسود رسول الله صلى الله عليه وسلم)، وخالد بن الوليد (سيف الله المسلول) وغيرهم، وقد أثبت علم النفس ما لهذه التسميات المرتبطة بالشخصية من أثر إيجابي في نفس المتلقي إن كانت إيجابية، فلا يكون في حياته إلا صديقاً، أو فاروقاً، أو سيفاً صارماً على الأعداء وهكذا، هذه الكلمات ترفع من الروح المعنوية وتزيد من العطاء وتحمل في طياتها معانٍ عظيمة^٢.

الفرع الثاني: العمل على زيادة الدافعية بالتحفيز المعنوي:

أولاً: ميدان العلم: نبغ الكثير من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم في المجال العلمي؛ وقد لمس النبي صلى الله عليه وسلم تلك الاستعدادات والقدرات العقلية لديهم، فكان من بينهم رغم صغر سنه ابن عباس رضي الله عنهما، فقد روي عنه أنه قال: "أَتَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنْ آخِرِ اللَّيْلِ فَصَلَّيْتُ خَلْفَهُ، فَأَخَذَ بِيَدِي، فَجَرَّنِي، فَجَعَلَنِي حِذَاءَهُ، فَلَمَّا أَقْبَلَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَلَى صَلَاتِهِ خَسَنَتْ^٣، فَصَلَّى رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَلَمَّا انْصَرَفَ قَالَ لِي: « مَا شَأْنِي أَجْعَلُكَ حِذَائِي فَتَخُنُسَ؟ » فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَوْ يَنْبَغِي لِأَحَدٍ أَنْ يُصَلِّيَ حِذَاءَكَ وَأَنْتَ رَسُولُ اللَّهِ الَّذِي أَعْطَاكَ اللَّهُ؟ قَالَ: فَأَعْجَبْتُهُ، فَدَعَا اللَّهُ لِي أَنْ يَرِيْدَنِي عِلْمًا وَفَهْمًا"^٤، وعن ابن عباس رضي الله عنهما: "أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ دَخَلَ الْخَلَاءَ، فَوَضَعْتُ لَهُ وَضُوءًا، قَالَ: «مَنْ وَضَعَ هَذَا؟»

^١ الترمذي، سنن الترمذي، مصدر سابق، كتاب المناقب، باب مناقب معاذ بن جبل، وزيد بن ثابت، وأبي بن كعب، وأبي عبيدة بن الجراح رضي الله عنهم، رقم: ٣٧٩٠، ص ٨٥٦.

^٢ محمد بن الدومي، كوثر الربيع، تنمية الموهبة ورعاية الموهوبين من منظور القرآن الكريم السنة النبوية، مرجع سابق، ص ١٢٠٩.

^٣ خنس: تأخر، يقال خنس الرجل إذا توارى وغاب؛ ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، مج ٦، ص ٧١.

^٤ ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تح: شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد، مؤسسة الرسالة، بيروت، د. ط، د. ت، تمة مسند عبد الله بن عباس رضي الله عنه، رقم: ٣٠٦٠، ج ٥، ص ١٧٨.

فَأَخْبِرْ، فَقَالَ: «اللَّهُمَّ فَقِّهْهُ فِي الدِّينِ»^١؛ فمبادرة الغلام لوضع الوضوء للنبي صلى الله عليه وسلم بدون طلب منه؛ علامة على نبوغه وفقهه؛ لذلك نجد النبي صلى الله عليه وسلم ينمي دافعية ابن عباس من خلال أسلوب الدعاء في أكثر من موضع لما رأى منه من استعداد ذاتي للعلم وفقهه^٢.

ولم يقتصر النبوغ في هذا المجال على الرجال فقط، فنجد أمهات المؤمنين والصحابيات رضي الله عنهن، تميزن بذلك، ونبغت في ميدان العلم، ورواية الحديث، والفطنة، وشدة الذكاء، السيدة عائشة رضي الله عنها، والتي اكتشفها عليه الصلاة والسلام، ولأنها ذات ذاكرة حافظة، وفهم متيقظ، فقد وجهها إلى تعلم الدين وفهم أحكامه واستنباط دلالاته، وكان معلمها الأول الذي تسأله، فيجيبها^٣، فعن عائشة قالت: قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ إِنِّي لَأَعْلَمُ أَشَدَّ آيَةٍ فِي الْقُرْآنِ، قَالَ: «أَيُّ آيَةٍ يَا عَائِشَةُ؟»، قَالَتْ: قَوْلُ اللَّهِ تَعَالَى: [مَنْ يَعْمَلْ سُوءًا يُجْزَ بِهِ]، قَالَ: «أَمَّا عَلِمْتُ يَا عَائِشَةُ، أَنَّ الْمُؤْمِنَ تُصِيبُهُ النَّكْبَةُ، أَوِ الشَّوْكَةُ، فَيَكْفَأُ بِأَسْوَأِ عَمَلِهِ، وَمَنْ حُوسِبَ عُذْبٌ»، قَالَتْ: أَلَيْسَ اللَّهُ يَقُولُ: [فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا]؟ قَالَ: «ذَاكُمْ الْعَرْضُ يَا عَائِشَةُ، مَنْ نُوقِشَ الْحِسَابُ عُذْبٌ»^٤.

ثانيا: ميدان الحفظ: كان الرسول صلى الله عليه وسلم حريصا على معرفة قدرات أصحابه، ويعمل على تنميتها وتشجيعها، ففي مجال الحفظ، برزت مهارة أبي هريرة وقدرته على الحفظ والاستذكار، وكان يجيد فن الإصغاء؛ فقد استطاع من خلال هذه الحافظة القوية أن ينقل لنا ما يربو على خمسة آلاف وستمئة حديث، وبسبب هذه الكفاءة العظيمة سماه العلماء سيد الحفاظ الأثبات^٥، وكان النبي صلى الله عليه وسلم يشحذه من حين لآخر، فحين سأله أبو هريرة عن الشفاعة: «لَقَدْ ظَنَنْتُ يَا أَبَا هُرَيْرَةَ أَنَّ لَا يَسْأَلُنِي عَنْ هَذَا الْحَدِيثِ أَحَدٌ أَوْلُ مِنْكَ، لِمَا مِنْ قَالَ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، خَالِصًا مِنْ قَلْبِهِ، أَوْ نَفْسِهِ»^٦، فلم يكن جوابه مباشرة صلى الله عليه وسلم، بل أراد استغلال هذا السؤال في زيادة نشاط أبي هريرة

^١ البخاري، مصدر سابق، كتاب الوضوء، باب: وضع الماء عند الخلاء، رقم: ١٤٣، ص ٥٣.

^٢ علي إبراهيم سعود عجين، رعاية الموهوبين في السنة النبوية - ابن عباس أنموذجا - المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مج ٤، ع ٤، (١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م)، ص ١٦٢.

^٣ زكية سعد مفرح الشهري، منهج الرسول صلى الله عليه وسلم في رعاية الموهوبات من الصحابيات وتطبيقاته في إدارة رعاية الموهوبات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، إشراف: د. نايف حامد الشريف، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، العام الجامعي (١٤٣١هـ-١٤٣٢هـ)، ص ٤٦.

^٤ أبو داود، سنن أبي داود، مصدر سابق، كتاب الجنائز، باب عيادة النساء، رقم: ٣٠٩٣، ج ٢، ص ٢٧٢.

^٥ الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان، سير أعلام النبلاء، تح: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢ (١٤٠٢هـ-١٩٨٢م)، ج ٢، ص ٥٧٨.

^٦ البخاري، مصدر سابق، كتاب العلم، باب: الحرص على الحديث، رقم: ٩٩، ص ٤٥.

بطلب الحديث ودافعيته لذلك؛ من خلال تحفيزه والثناء عليه بأساليب التشويق والتحفيز، ومخاطبة القلوب والعقول^١.

ومن النساء تميزت أم ورقة الأنصارية رضي الله عنها، بحفظها الشديد للقرآن الكريم، وتفقهها في معانيه وتدبرها لآياته، وكانت تجمع الآيات على العظم والجلد والرفائق في دارها مرتبة، وكان صلى الله عليه وسلم يقصد بيتها ومعه أصحابه إكراما لها، وليوضح لها أن حفظها للقرآن الكريم وتدبرها له أعظم ميزة، لذلك وجهها إلى ذلك حينما رفض خروجها معه للجهاد في بدر، وطلب منها أن تلزم بيتها فهي شهيدة^٢.

ثالثا: ميدان التلاوة وقراءة القرآن: تميز أبي بن كعب بمهارة تلاوة القرآن، وكان من كتّاب الوحي بين يدي الرسول صلى الله عليه وسلم، وقد نزل الوحي في شأنه، أمرا بالقراءة عليه، فعن أنس رضي الله عنه قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم لأبي: «إِنَّ اللَّهَ أَمَرَنِي أَنْ أَقْرَأَ عَلَيْكَ الْقُرْآنَ»، قَالَ أُبَيُّ: "اللَّهُ سَمَّانِي لَكَ؟" قَالَ: «اللَّهُ سَمَّاكَ لِي»، قَالَ: فَجَعَلَ أُبَيُّ يَبْكِي، قَالَ قَتَادَةُ: فَأُنْبِئْتُ أَنَّهُ قَرَأَ عَلَيْهِ: [لَمْ يَكُنْ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ] ^٣، وقد أثنى عليه النبي صلى الله عليه وسلم، فعن أبي بن كعب قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «يَا أَبَا الْمُنْذِرِ أَتَدْرِي أَيُّ آيَةٍ مِنْ كِتَابِ اللَّهِ مَعَكَ أَعْظَمُ؟»، قَالَ: قُلْتُ: "اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ"، قَالَ: «يَا أَبَا الْمُنْذِرِ أَتَدْرِي أَيُّ آيَةٍ مِنْ كِتَابِ اللَّهِ مَعَكَ أَعْظَمُ؟»، قَالَ: قُلْتُ: "اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ"، قَالَ: فَضْرَبَ فِي صَدْرِي وَقَالَ: «وَاللَّهُ لِيَهْنِكَ الْعِلْمُ أَبَا الْمُنْذِرِ»^٤؛ فالنبي صلى الله عليه وسلم كان يتبع هذا الأسلوب التعليمي؛ لإبراز صفة معينة حميدة، أو خصلة خيرة ليزداد الطالب منها، كقوله عليه الصلاة والسلام لأبي موسى الأشعري: «لَوْ رَأَيْتَنِي وَأَنَا أَسْتَمِعُ لِقِرَاءَتِكَ الْبَارِحَةَ، لَقَدْ أُوتِيتَ مِزْمَارًا مِنْ مَزَامِيرِ آلِ دَاوُدَ»^٥، وهذا أسلوب محبب إلى النفس التي تميل إلى الرغبة في الشعور بالإنجاز، ويدفعها للثناء إلى العطاء أكثر^٦.

الفرع الثالث: الاستثمار الصحيح لذوي الكفاءات وتوجيههم وفق تخصصهم.

^١ رأفت محمد الجدي، منهج التربية الإسلامية في رعاية الموهوبين مع دراسة واقع مراكز الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة، مرجع سابق، ص ١٣٩.

^٢ ابن سعد، محمد، الطبقات الكبرى، دار صادر، بيروت، د.ت، د.ط، مج ٨، ص ٤٥٧.

^٣ البخاري، المصدر نفسه، كتاب التفسير، باب سورة البينة [لم يكن]، رقم: ٤٩٦٠، ص ٩٨٥.

^٤ مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، اعتنى به: أبو صهيب الكرمي، بيت الأفكار الدولية، الرياض، د.ط (١٤١٩هـ - ١٩٩٨م)، كتاب الصلاة، باب فضل سورة الكهف وآية الكرسي، رقم: ٨١٠، ص ٣١٦.

^٥ مسلم، مصدر سابق، كتاب صلاة، باب استحباب تحسين الصوت بالقرآن، رقم: ٧٩٣، ص ٣١١.

^٦ العسقلاني، فتح الباري، مصدر سابق، رقم ٣٦٧٣، ج ٧، ص ١٥٧.

أولاً: ميدان الشعر الهادف: كان الشعر في الجاهلية من الأدوات الأقوى تأثيراً، ورأت قريش أن الدعوة الجديدة قد وجدت لها من يلتف حولها من المهاجرين والأنصار، فاستنشرت لذلك شعرائها لمحاربة الدين الجديد، فكان الهجاء معلناً على الإسلام والمسلمين، طعناً في كرامتهم، وخذشاً لمشاعرهم، ومعلوم أن الحرب الإعلامية والنفسية لا تقل خطورة عن الحرب في ميدان المعركة، لهذا برز دور جديد لنصرة الإسلام باللسان والقريض، وصار هجاء المشركين للإسلام حتمياً وموازياً للجهاد بالسلاح، وظهر من المسلمين شعراء أفاض، في مقدمتهم الصحابي حسان بن ثابت رضي الله عنه^١، وقد فطن الرسول صلى الله عليه وسلم لكفاءته، واستثمرها في مقارعة خصومه من المشركين، فعن عائشة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «أُهْجُوا قُرَيْشًا؛ فَإِنَّهُ أَشَدُّ عَلَيْهَا مِنْ رَشْقٍ بِالنَّبْلِ».... فَقَالَ حَسَّانُ: "وَالَّذِي بَعَثَكَ بِالْحَقِّ، لَأَفْرِينَهُمْ بِلِسَانِي فَرِي الْأَدِيمِ"، قَالَتْ عَائِشَةُ: فَسَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ لِحَسَّانَ: «إِنَّ رُوحَ الْقُدُسِ لَا يَزَالُ يُؤَيِّدُكَ مَا نَافَحْتَ عَنِ اللَّهِ وَرَسُولِهِ»، وَقَالَتْ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: «هَجَاهُمْ حَسَّانُ فَشَفَى وَاشْتَفَى»^٢.

ثانياً: ميدان تعلم اللغات: إن تعلم لغات الآخرين يثري المعرفة ويوسع ثقافات الأمم، وقد اهتم النبي صلى الله عليه وسلم بتعليم أصحابه اللغات والقراءة والكتابة، وكان يتفرس فيهم ليكشف مدى قدراتهم في هذا المجال، وكشف ببصيرته كفاءة زيد بن ثابت رضي الله عنه في سرعة تعلم اللغات، فوجهه لتعلم العبرية فتعلمها في نصف شهر، وتعلم السريانية في أقل من سبعة عشر يوماً^٣، فعن زيد بن ثابت قال: أتني بي النبي صلى الله عليه وسلم، فَقَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ هَذَا غُلَامٌ مِنْ بَنِي النَّجَّارِ، وَقَدْ قَرَأَ مِمَّا أُنْزِلَ عَلَيْكَ سَبْعَ عَشْرَةَ سُورَةً، فَقَرَأْتُ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَأَعْجَبَهُ ذَلِكَ، وَأَمَرَنِي أَنْ أَتَعَلَّمَ لَهُ كَلِمَاتٍ مِنْ كِتَابِ يَهُودَ، قَالَ: «إِنِّي وَاللَّهِ مَا آمَنُ يَهُودَ عَلَى كِتَابِي»، قَالَ: فَمَا مَرَّ نِصْفُ شَهْرٍ حَتَّى تَعَلَّمْتَهُ لَهُ، قَالَ: فَلَمَّا تَعَلَّمْتَهُ كَانَ إِذَا كَتَبَ إِلَى يَهُودَ كَتَبْتُ إِلَيْهِمْ، وَإِذَا كَتَبُوا إِلَيْهِ قَرَأْتُ لَهُ كِتَابَهُمْ^٤.

الفرع الثالث: تفويض السلطات والثقة في المرؤوسين.

^١ شmise خلوي، تبني الموهوبين من منظور إسلامي، مرجع سابق، ص ٩؛ محمد بني الدومي، كوثر الربيع، تنمية الموهبة ورعاية الموهوبين من منظور القرآن الكريم السنة النبوية، مرجع سابق، ص ١٢١٠.

^٢ مسلم، مصدر سابق، كتاب فضائل الصحابة، باب فضائل حسان بن ثابت، رقم ٢٤٩٠، ص ١٠٠٩-١٠١٠.

^٣ أحلام محمود مطلقة، المنهج النبوي في رعاية الموهوبين - زيد بن ثابت أنموذجاً - مجلة دراسات، علوم الشريعة والقانون، الجامعة الأردنية، مج ٤٣، ملحق ٣، ٢٠١٦م، ص ١١٥٥.

^٤ الترمذي، سنن الترمذي، مصدر سابق، كتاب الاستئذان والآداب عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، باب ما جاء في تعليم السريانية، رقم: ٢٧١٥، ص ٦١١.

من الجوانب التي تفتنت إليها النظريات الحديثة للسلوك التنظيمي؛ إشراك القائد أعضاء فريق القيادة في تحمل المسؤوليات، واتخاذ القرارات، وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يفوض بعض سلطاته لقادة الجيوش والولاة في الظروف المناسبة، لثقتهم في قدراتهم وكفاءاتهم، فلما عرف بكفاءة الفقه والاستنباط عند معاذ بن جبل رضي الله عنه، عزز هذه الكفاءة وشجعها، ولما بعث به إلى اليمن قاضيا ومعلما، سأل: «كَيْفَ تَقْضِي إِذَا عَرَضَ لَكَ قَضَاءٌ؟»، قَالَ: «أَقْضِي بِكِتَابِ اللَّهِ»، قَالَ: «فَإِنْ لَمْ تَجِدْ فِي كِتَابِ اللَّهِ؟»، قَالَ: «فَبُيُوتِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ»، قَالَ: «فَإِنْ لَمْ تَجِدْ فِي سُنَّةِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَلَا فِي كِتَابِ اللَّهِ؟»، قَالَ: «أَجْتَهِدُ رَأْيِي وَلَا أَلُو»، فَضَرَبَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ صَدْرَهُ، وَقَالَ: «الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي وَفَّقَ رَسُولَ اللَّهِ لِمَا يُرْضِي رَسُولَ اللَّهِ»^١، ثم أوصاه قائلا: «إِنَّكَ سَتَأْتِي قَوْمًا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ، فَإِذَا جَنَّتْهُمْ فَأَدْعُهُمْ إِلَى أَنْ يَشْهَدُوا أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ، فَإِنْ هُمْ أَطَاعُوا لَكَ بِذَلِكَ، فَأَخْبِرْهُمْ أَنَّ اللَّهَ قَدْ فَرَضَ عَلَيْهِمْ صَدَقَةً، تُؤْخَذُ مِنْ أَغْنِيَائِهِمْ، فَتُرَدُّ عَلَى فَقَرَائِهِمْ، فَإِنْ هُمْ أَطَاعُوا لَكَ بِذَلِكَ، فَإِيَّاكَ وَكَرَائِمَ أَمْوَالِهِمْ، وَاتَّقِ دَعْوَةَ الْمَظْلُومِ، فَإِنَّهُ لَيْسَ بَيْنَهُ وَبَيْنَ اللَّهِ حِجَابٌ»^٢.

خاتمة:

في ختام بحثنا هذا خلصنا إلى عدة نتائج أهمها:

١. إن التعليم القائم على الكفاءة يركز على المتعلم، وهو أسلوب العملية التعليمية التي يمكن تطبيقها في العديد من المجالات، فاستخدام الكفاءة في التعليم يميل إلى التعامل مع قدرة الفرد على فعل شيء ما أكثر من استظهار المعارف؛ التي توظف وتطبق داخل الوسط التعليمي وخارجه.
٢. ترتبط الجودة في التعليم بعملية التعلم والتعليم؛ وذلك من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متطلبات العصر، مما يكفل بدوره إحداث تغيير تربوي هادف، وتلبية حاجات المجتمع.
٣. يعتبر المعلم مفتاح النجاح للعملية التربوية، ولتحقيق التحصيل والإنجاز لا بد من الالتزام بالأمانة في توجيه طلابه، وإرشادهم إلى العلم النافع، وأن يستشعر المسؤولية التي أنيط بها، ويراعي الفروق والاستعدادات الفردية لدى طلابه.

^١ أبو داود، سليمان بن الأشعث، ضعيف سنن أبي داود، تأليف: محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف، الرياض، ط ١ (١٤١٩هـ - ١٩٩٨م)، كتاب الأفضية، باب اجتهد الرأي في القضاء، رقم: ٣٥٩٢، ص ٢٨٧.

^٢ البخاري، مصدر سابق، كتاب المغازي، باب بعث أبي موسى، رقم: ٤٣٤٧، ص ٨٢١.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



٤. إرشاد القرآن الكريم إلى السعي وإخلاص النية في طلب العلم، وربط ذلك بالعمل، كما حث على الاهتمام بذوي الكفاءات واستثمار طاقاتهم في تقدم الأمة.
٥. إن المنهج النبوي الشريف يدعو إلى تنمية المهارات، وتعزيز نقاط القوة لدى المتعلمين وتطوير كفاءاتهم، والعمل على زيادة الدافعية بالتحفيز المعنوي، واستثمار التخصص لذوي الكفاءات.

توصيات:

- ضرورة توعية المعلمين بالاهتمام بالكفاءات، وذلك بتكثيف الدراسات والأبحاث ذات الصلة بموضوع الكفاءة.
- إيجاد التعاون بين البلدان العربية والإسلامية في ميدان إعداد الكفاءات، ووضع خطط وبرامج من أجل تحقيق هذا الهدف.

قائمة المصادر والمراجع:

١. القرآن الكريم.
٢. إبراهيم مصطفى ، أحمد حسن الزيات، حامد عبد القادر، محمد علي النجار، المعجم الوسيط، دار الدعوة، مجمع اللغة العربية (الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث)، القاهرة، ط ٢ (١٣٩٢هـ - ١٩٧٢م).
٣. أحلام محمود مطالقة، المنهج النبوي في رعاية الموهوبين - زيد بن ثابت أنموذجا- مجلة دراسات، علوم الشريعة والقانون، الجامعة الأردنية، مج ٤٣، ملحق ٣، ٢٠١٦م.
٤. أحمد عبد المجيد أبو الحمائل، جودة التعليم في التصور الإسلامي، <https://www.kau.edu.sa/Content-0007677-AR-7996> يوم ٢٠٢١/٠٢/٠٥ م على الساعة: ١٤:٤٣.
٥. أسماء شاكر، الكفاءة في منظومة التعليم، <https://e3arabi.com> يوم ٢٠٢٠/١٢/١٠ م، على الساعة: ١١:٢٢.
٦. الألوسي، أبو الفضل شهاب الدين السيد محمود، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ضبطه وصححه: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١ (١٤١٥هـ - ١٩٩٤م).

٧. أجد قاسم، الجودة الشاملة في التعليم.. تعريفها وأهميتها ومبادئها وأهدافها، <http://al3loom.com>، يوم ٢٠٢١/٠١/٢٧ م، على الساعة: ١٠:٢٢.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



٨. أنور قاسم الخضري، دروس للعلماء من قصة طالوت،

<https://www.islamweb.net/ar/article> يوم ٠٨/٠١/٢٠٢١م، على الساعة

٢٠:٥٤.

٩. البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، اعتنى به: أبو صهيب الكرمي، بيت الأفكار الدولية، الرياض، د. ط (١٤١٩هـ - ١٩٩٨م).
١٠. البقاعي، برهان الدين أبو الحسن إبراهيم بن عمر، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، د. ط، د. ت.
١١. بوفلحة غيات، المنهج النبوي في تطوير الكفاءات القيادية وصناعة التميز، مجلة دراسات إسلامية، مج ١٢، ع ١، ٢٠٢٠م.
١٢. الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة، سنن الترمذي، علق عليه: محمد ناصر الدين الألباني، اعتنى به: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط ١ (١٤١٧هـ).
١٣. ابن الجوزي، أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد، زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي، بيروت، ط ٣ (١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م).
١٤. الجوهرى، إسماعيل بن حماد، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط ٤ (يناير ١٩٩٠م).
١٥. حرنان نجوى، مساهمة إدارة المعرفة في تحسين جودة التعليم العالي - دراسة عينة من الجامعات الجزائرية - رسالة دكتوراه، إشراف: أ.د. يحياوي مفيدة، جامعة محمد خيضر - بسكرة - كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، قسم علوم التسيير، تخصص: تسيير المنظمات، السنة الجامعية (٢٠١٣م - ٢٠١٤م).
١٦. حسن حسين البيلاوي، رشدي أحمد طعيمة، سعيد أحمد سليمان، عبد الرحمن النقيب، محسن المهدي سعيد، محمد بن سليمان البندري، مصطفى أحمد عبد الباقي، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)، تحرير: رشدي أحمد طعيمة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط ١ (١٤٢٦هـ - ٢٠٠٦م).
١٧. حسين علي عمر الزومي، المؤهلات الفكرية للقائد السياسي من خلال شخصية طالوت بالقرآن الكريم، مجلة جامعة المدينة العالمية (مجمع)، ع ١١، ٢٠١٥م.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



١٨. ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تح: شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد، مؤسسة الرسالة، بيروت، د.ط، د.ت.
١٩. خرمان عبد القادر، أساليب التربية الإسلامية ودورها في تعزيز كفاءات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط - دراسة ميدانية بمتوسطة "سعدي صالح" - سيدي عامر - مسيلة، مذكرة ماستر، إشراف: د. زيتوني العياشي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، تخصص: علم اجتماع التربوي، السنة الجامعية: ٢٠١٥م-٢٠١٦م.
٢٠. أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني، صحيح سنن أبي داود، تأليف: محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط ١ (١٤١٩هـ-١٩٩٨م).
٢١. أبو داود، سليمان بن الأشعث، ضعيف سنن أبي داود، تأليف: محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف، الرياض، ط ١ (١٤١٩هـ - ١٩٩٨م).
٢٢. الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان، سير أعلام النبلاء، تح: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢ (١٤٠٢هـ-١٩٨٢م).
٢٣. رأفت محمد علي عبد الله الجدي، منهج التربية الإسلامية في رعاية الموهوبين مع دراسة واقع مراكز رعاية الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، إشراف: د. عثمان أمين نوري، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، ١٤٢٣هـ.
٢٤. زكية سعد مفرح الشهري، منهج الرسول صلى الله عليه وسلم في رعاية الموهوبات من الصحابيات وتطبيقاته في إدارة رعاية الموهوبات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، إشراف: د. نايف حامد الشريف، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، العام الجامعي (١٤٣١هـ-١٤٣٢هـ).
٢٥. الزنجشيري، محمود بن عمر، الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار الإمارة، كلكتة، د.ط (١٢٧٩هـ).
٢٦. سامر الصائغ، الكفاءة ملامحها في الكتاب والسنة.
- <https://alwelayh.com/2017/01/24> يوم ٢٠٢١/٠١/٠٨ م على الساعة ٢٠:٤٩.
٢٧. سعد علي زاير، داود عبد السلام صبري، التأصيل القرآني لجودة التعليم، مجلة كلية التربية الأساسية، ع ٨٤، جامعة بابل، تموز ٢٠١٢م.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



٢٨. ابن سعد، محمد، الطبقات الكبرى، دار صادر، بيروت، د.ت، د.ط.
٢٩. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، بحجة قلوب الأبرار وقرة عيون الأخيار في شرح جوامع الأخبار، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، ط ٤ (١٤٢٣ هـ).
٣٠. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تح: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، بيروت: ط ١ (١٤٢٣ هـ-٢٠٠٢ م).
٣١. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، الشروق، المركز الإسلامي الثقافي، (د.ط) ٢٠١٠ م.
٣٢. شmise خلوي، تبني المهوبين من منظور إسلامي (اكتشاف المواهب ورعايتها)، بحث منشور في المؤتمر العلمي الدولي الأول لرعاية المهوبين، تحت عنوان: (نحو استراتيجية وطنية لرعاية المهوبين والمتفوقين في الجزائر)، أيام: ٢٩-٣٠ نوفمبر / ٠١ ديسمبر ٢٠١٤ م، جامعة البليدة ٢-الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، بالتعاون مع: مخبر الصحة النفسية (التربية - الموهبة - الإبداع)، والجمعية العلمية للمهوبين والمتفوقين بالجزائر.
٣٣. عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ع ٤٤، ديسمبر ٢٠١٢ م.
٣٤. عبد السلام العزوزي، منطلقات ديداكتيك العلوم الإسلامية بالتعليم الجامعي، <https://diae.net/59745/>، يوم ٠٥/٠٢/٢٠٢١ م، على الساعة: ١٥:٠٢.
٣٥. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، برواية أبي ذر الهروي عن مشايخه الثلاثة السرخسي والمستملي والكشميهني، تح: عبد القادر شيبه الحمد، مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، ط ١ (١٤٢١ هـ-٢٠٠١ م).
٣٦. علي إبراهيم سعود عجّين، رعاية المهوبين في السنة النبوية - ابن عباس أمودجا - المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مج ٤، ع ٤٤، (١٤٢٩ هـ-٢٠٠٨ م).
٣٧. علي راشد، الجامعة والتدريس الجامعي، (دار ومكتبة الهلال، بيروت)، (دار الشروق، جدة)، د.ط (١٤٢٨ هـ-٢٠٠٧ م).
٣٨. فاروق حمادة، بناء الإنسان والمجتمع، دار القلم، دمشق، ط ١ (١٤٣٣ هـ-٢٠١٢ م).



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



٣٩. فاطمة أحمد الجاسم، موسى محمد النبهان، بناء وتطوير قائمتي خصائص وكفايات معلمي المهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة، قنديل للطباعة والنشر والتوزيع، دبي، ط ١ (١٤٣٩هـ - ٢٠١٨م).
٤٠. قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه، إشراف: أ.د. لوكيا الهاشمي، جامعة منتوري - قسنطينة - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، تخصص علم النفس التربوي.
٤١. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان، تح: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ١ (١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م)، ج ١٣، ص ٣١٨.
٤٢. ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، خرّج أحاديثه: محمود بن الجميل، دار الإمام مالك، الجزائر، ط ٢ (١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م).
٤٣. الكيلاني، ماجد عرسان، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية (دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية)، (دار ابن كثير، دمشق - بيروت)، (مكتبة دار التراث، المدينة المنورة)، ط ٢ (١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م).
٤٤. المباركفوري، أبو العلا محمد عبد الرحمن بن عبد الرحمن، تحفة الأحوزي بشرح جامع الترمذي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١ (١٤١٠هـ - ١٩٩٠م).
٤٥. محمد بن مبخوت، منظومة المقاربة بالكفاءات ونظرية الملكات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات - جامعة الجلفة - الجزائر، مج ١٠، ع ٢، ٢٠١٧م.
٤٦. محمد محمود بني الدومي، كوثر إسماعيل الربيع، تنمية الموهبة ورعاية المهوبين من منظور القرآن الكريم السنة النبوية، مجلة دراسات، علوم الشريعة والقانون، مج ٤٣، ملحق ٣، ٢٠١٦م.
٤٧. مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، اعتنى به: أبوصهيب الكرمي، بيت الأفكار الدولية، الرياض، د. ط (١٤١٩هـ - ١٩٩٨م).
٤٨. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، دار صادر، بيروت، د. ط، د. ت.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



٤٩. هاينز باخمان، أساسيات التدريس والتعلم القائم على الكفاءة في التعليم العالي، ترجمة: إندستري أرابيك للترجمة، مراجعة النسخة العربية: أحمد زريع، زكريا حناوي، عادل النجدي، ريم العريبي، دار نشر hep verlag ag، برن، سويسرا، ط ١ (٢٠١٨م).
٥٠. الهيثمي، نور الدين علي بن أبي بكر، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، تح: حسين سليم أسد الداراني، دار المأمون للتراث، دمشق، د.ط، د.ت.
٥١. هيندة وازع، مصطفى عوفي، المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية، مج ٩، ع ٢٤ (مكرر ١)، (سبتمبر ٢٠٢٠م).
٥٢. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)، تقديم: سعيد محمد السعيد، أبو السعود محمد أحمد، دار الفكر، عمان، ط ٢ (١٤٢٥هـ - ٢٠٠٥م).
٥٣. يسرى يوسف العلي، الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، مج ٤٣، ملحق ٣، ٢٠١٦م.

تعزيز تعليم اللغة العربية من خلال الأنشطة غير الصفية
التعليم القرآني أنموذجا

ربيع شعابنة

طالب دكتوراه كلية علم الاجتماع – جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر ٢

رياض بوجزة

طالب دكتوراه كلية العلوم الإسلامية – جامعة بن يوسف الجزائر ١

ملخص

لا يزال أهل الله وخاصته من حملة القرآن الكريم يطالعوننا في كل مناسبة بمستويات مبهرة، معربين عن ذلك بلغة رصينة (*)، تستمد أصولها من نصوص آي الذكر الحكيم.

يحدث هذا في ظل احتدام الصراع حول قضايا الهوية، ولا أدل على ذلك من منازعة اللغة العربية مكانتها، ومن ردود الأفعال المتباينة حول مناهجنا التعليمية، وصولا إلى حد تحميلها مسؤولية إنتاج التطرف، خاصة وأن التلقي يتم عبر أنشطة لا صفية في مؤسسات مسجدية وغيرها، هو عين التصريح الذي أدلى به وزير الشؤون الدينية السابق، استجابة لتكريس ما اصطلاح عليه حينها بالقاعدة المشتركة، هذه الآلية المقترحة من وزارة التربية الوطنية حينها.

موضوع راهني يحاول الباحثان من خلال هذه الورقة معالجته باتباع خطوات طريقة (IMRAD)، وبالاستناد على معطيات موضوعية تراعي ظروف المرحلة ومقتضياتها طلبا للوقوف على حقيقة الوضع القائم تشخيصا ثم اقتراحا.

الكلمات المفتاحية:

نشاط لاصفي، لغة عربية، تعليم قرآني.

Summary :

The people of God, especially from the Qur'an campaign, continue to see us at every occasion at impressive levels,

* - أنظر على سبيل المثال: التصريح الذي أدلى به صاحب أعلى معدل وطنيا في شهادة البكالوريا، لقناة الأنيس بتاريخ: ٢٣/١٠/٢٠٢٠ وهو بالمناسبة من حفاظ كتاب الله.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



expressing this in a sober language (**), whose origins derive from the texts of the wise male.

This is taking place in the context of the intense conflict over identity issues, as evidenced by the dispute between the Arabic language and its status, and from the differing reactions about our curricula, to the extent that they are held responsible for the production of extremism, especially since the reception takes place through non-descriptive activities in mosque and other institutions, is the same as the statement made by the former Minister of Religious Affairs, in response to the dedication of what was then called the common base, this mechanism proposed by the Ministry of National Education.

A current topic that the researchers are trying to address through this paper by following the steps of the (IMRAD) method, and based on objective data that take into account the circumstances of the stage and its requirements in order to find out the reality of the status quo diagnosis and then a proposal.

Keywords:

A Non-classy activity, the promotion of Arabic language, qur'anic education.

مقدمة:

الحمد لله الذي عزز العربية بالقرآن، ثم جعلها حاملا له بحسن بيان، ثم الصلاة والسلام على من نزل عليه الفرقان، فبلغه تماما دون نقصان وعلى آله وصحبه الذين اتخذوه منهجا ودليلا وبرهان أما بعد:

تحاول هذه الورقة توضيح أثر القرآن الكريم في تعزيز مستوى اللغة العربية من خلال الأنشطة اللاصفية توازيا مع عائد الدرس النظامي، هذا في ظل العزوف عن تعلمها مما انعكس سلبا على المستوى اللغوي لأبنائنا و لعل أهم شاهد على ذلك مضامين التقارير السنوية الصادرة عن الوزارة الوصية، وعن ذوي الضمائر الحية من المربين الصادقين، التي تعقب الإعلان عن نتائج مختلف الاستحقاقات الأكاديمية

** - See, for example, the statement made by the highest national average in the Baccalaureate, to Al-Anis tv on 23 October 2020, which is, by the way, the keeper of the Book of God.

لامتحانات العبور من مرحلة إلى التي تليها، وضع يعزوه البعض إلى الثورة التكنولوجية الباهرة التي أخذت بشغاف قلوب أبنائنا صارفة إياهم عن لغتهم الأصل، مدخلة عليهم صنوفا من العجمة، حتى أن أحدهم إذا تكلم لا يكاد يعرب أو يبين، ولدرجة أن البعض يتوهم عدم صلاحية اللغة العربية أن تكون لغة علم و ثقافت.

ولا شك أن صمود اللغة العربية إلى يوم الناس هذا راجع أساسا إلى اتكائها على القرآن الذي أثرى معجمها بألفاظ جديدة غير مسبقة، بل وهذبها وضبطها فكان -أي القرآن- الدافع الأبرز والأهم لنشوء حركة علمية مبدؤها الواسيلي وضع قواعد وأطر ضابطة للعربية، ومبتغاها الغائي حفظ القرآن من غوائل الفهم والتأويل حرصا على فهمه على المراد الشرعي المقبول والمعقول، فلصون قراءته وضع النحاة علم النحو والقراءات، وفهم فحواه استحدثت علوم التفسير وأسباب النزول، ولمعرفة أحكامه صيغت أصول الفقه.

فانظرا للقداسة والمكانة المرموقة التي لا يزال القرآن الكريم يحظى بها في قلوب الناس، كان لزاما العودة إليه واتخاذ قاطرة حضارية من مهامها المركزية تعزيز اللغة العربية عبر التعليم القرآني آخر الحصون التي تنترس خلفها الأمة في مواجهة الحملات المسالطة ضدها من أعداء الداخل والخارج ممن تفرعهم قوة اللغة العربية وحيويتها، وفي هذا الصدد يقول أحد المستشرقين: بفضل القرآن بلغت العربية من الاتساع مدى لا تكاد تعرفه أي لغة أخرى من لغات الدنيا، و المسلمون جميعا مؤمنون بأن اللغة العربية هي وحدها اللسان الذي أُجل لهم أن يستعملوه في صلواتهم، وبهذا اكتسبت اللغة العربية منذ أزمان طويلة رفعة فاقت جميع لغات الدنيا الأخرى التي تنطق بها الشعوب الإسلامية غير العربية.

وقد كان منهجنا في هذا البحث على غير عادة البحوث المكتبية الدارجة في العلوم الإسلامية، منهجا عمليا ميدانيا وفق مبدأ الملاحظة بالمشاركة باعتبار أن الباحثين من مخرجات هذه المحاضر، ومن منطلق أن ليس الخبر كالمعاينة، وهو ملمح يكرس نقل الحقائق كما هي وعيا منا بضرورة الالتزام الموضوعي فكان هذا العمل الموسوم بعنوان:

تعزيز مستوى اللغة العربية من خلال الأنشطة اللاصفية التعليم القرآني أمودجا

حدود البحث:

كان من المقرر إجراء البحث على مستوى المدارس من خلال استقصاء العناصر التي تمارس نشاطا لا صفيا، إلا ان الأمر تعذر نظرا لظروف الجائحة المستجدة، وعليه تقرر الاتجاه نحو المدارس الملحقة بالمؤسسات المسجدية، إلا أنه وللأسف وجدناها خالية الوفاض، لهذا التجأنا إلى جمعية العلماء المسلمين بفرعها للتحفيظ القرآني الكائن مقرها ببارك أفوراج/ باتنة، و التي تضم ما يقارب ١٠٠ طالب، اقتصرنا



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



على ٧٠ من مجموعهم كون الباقي منهم عناصر غير ممثلة لما نصبوا إليه؛ لصغر سنهم ولوقوعهم في أقسام الروضة، وعليه أخذنا عينة ١٠% وهي نسبة كافية من الناحية المنهجية المقررة في الأدبيات البحثية لتحقيقها مبدأ الإشباع، كما لا يفوتنا التنبيه على أن المقابلات التي أجريناها مع مفردات البحث لم تكن قصدية.

منهجية البحث:

طلبا لبلوغ أهداف هذا البحث، وهي التعرف على أهمية الأنشطة اللاصفية (التعليم القرآني) وتحديد مدى فاعليتها في تعزيز مستوى اللغة العربية لدى التلميذ، وكذلك تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية أداء الأنشطة اللاصفية، ينبغي علينا اختيار المنهج المناسب، لذلك اعتمدنا منهج دراسة الحالة بالاعتماد على أداة المقابلات نصف الموجهة إلى جانب تقني الوصف - التحليل، لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، إذ "يعتمد هذا المنهج على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا".^١

تعريف النشاط اللاصفي: انتقينا نموذجين من جملة التعاريف المحصلة أثناء البحث:

التعريف الأول: هي أنشطة نفسية تربوية ميدانية موجهة من قبل اختصاصيين نفسيين وتربويين، تراعي رغبات الأطفال وميولهم وحاجاتهم؛ إذ تهدف إلى تنمية شخصية الطفل على كافة الأصعدة (عقلية، نفسية، اجتماعية...) ما يجعلها عنصرا فعالا ومؤثرا في المستقبل، وهي بذلك تعمل متآزرة مع النشاطات الصفية المتضمنة في المناهج المدرسية لتطوير منظومة العمل التربوي برمتها.^٢

التعريف الثاني: هي عبارة عن نشاطات نفسية وتربوية مختلفة ومناسبة لأعمار التلاميذ وإمكاناتهم، يمارسونها خارج حدود الصف والمناهج، أي أنها تقع خارج نطاق المناهج المدرسية، وتنفذ خارج حدود الصفوف المدرسية المعروفة.^٣

^١ - McMillan, H & Schumacher, S. **Research in education: a conceptual introduction**, 2001, p :76.

^٢ - مرسل مرشد، الأنشطة اللاصفية وعلاقتها بالنمو الانفعالي والاجتماعي، رسالة دكتوراه في علم النفس، جامعة دمشق، كلية التربية، ٢٠٠٨-٢٠٠٩، ص: ٢٢

^٣ - الرغبان موقع صيد الفوائد، <http://www.saaaid.net/afkar/school/22.htm> (تاريخ الاطلاع: ٢٠٢٠/١١/١٥).

وهي تعاريف منتقاة من جملة عشرين تعريفاً بما بعض القيود التي لا تستجيب لها الحالة المدروسة كاشتراط المشاركة إشراف المؤسسات الحكومية على برامج الأنشطة اللاصفية. بينما يخلو هذان التعريفان من هذا القيد.

التعريف الإجرائي:

هو عبارة عن النشاط الذي يمارسه الطالب خارج الحدود الفيزيائية للمدرسة النظامية وبالتحديد في المدرسة القرآنية (الكتاب) قصد تعزيز لغته العربية.

أهمية الأنشطة اللاصفية:

يرى جون ديوي أن الأنشطة اللاصفية لا تقل أهمية عن الأنشطة الصفية، فهي مجال لخبرات يكتسبها الطالب، وبما أن هذه الخبرات منتقاة فإن المرور بها سيؤدي حتماً إلى تحقيق الأهداف التربوية – وهي في هذه الورقة تعزيز اللغة العربية من خلال تعلم القرآن الكريم – ويتابع قوله: إن للأنشطة اللاصفية أثراً فعالاً يفوق أحياناً أثر التعليم في حجرات الدراسة^١.

ولما كانت اللغة العربية أهم جسر لنقل الحقائق والخبرات، ولقصور مناهجنا المدرسية كان النشاط اللاصفي المتعلق بها والمقصود به هنا التعليم القرآني ركيزة أساسية، وقد علق على ذلك الأستاذ جودت الركابي قائلاً: هو ألوان متنوعة من التحدث والاستماع والقراءة والكتابة التي يمارسها التلميذ ممارسة تلقائية غير متكلفة لا يسبقها ولا يعقبها شيء من القيود المفروضة^٢.

وهذه المستويات والتعلمات العربية يعززها بشكل مباشر التعليم القرآني وهو ما وقفنا عليه من خلال نزولنا إلى الميدان كما هو موضح في هذه الورقة البحثية.

فإن كان النشاط الصفي خاضعاً لقواعد منهجية ذات صبغة أكاديمية صارمة وبنفس علماني^(***) – طبعاً الكلام هنا مقصور على المناهج دون التعرض إلى ذوات المعلمين والأساتذة – فإن ممارسة النشاط اللاصفي يكون خارج الجدول الزمني المدرسي وبعيداً عن القيود التي تفرضها الدراسة النظامية، ومع أن هذا

١ – وجيه فرح، الأنشطة المدرسية وأساليب تطويرها، دار وائل، عمان، الأردن، ٢٠١١، ص: ٤١.

٢ – جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط ١، ١٩٧٣، ص: ٢٣٣.

*** – ومما عايشنا القصة الشهيرة للأستاذة صباح بודراس التي بلغت قصتها عنان السماء، حتى أن وسائل الإعلام الدولية تناولت قضيتها بالكتابة، أنظر مقال على موقع شبكة الجزيرة بعنوان: المعلمة "صباح"

تذكي صراع الهوية في الجزائر <https://bit.ly/3rmmiOi>

(تاريخ الاطلاع: ٢٠٢٠/١٢/٠٧).

لا يعني أن النشاط اللاصفي يعتريه التسبب؛ إنما المقصود أن المتلقي أمام وضع مغاير نظرا لتنوع وثرأ استعمالات اللغة العربية عبر التعليم القرآني بعيدا عن القواعد والنظريات الوضعية الصرفة. وتليخيصا نقول: أن للأنشطة اللاصفية عديد الفوائد فمن الناحية النفسية تساعد على تعديل بعض الجوانب السلوكية كتنمية القدرة على مواجهة الجمهور بما يتيح استعراض المحفوظ من شجاعة أدبية ومن ذلك أيضا: الثقة بالنفس، المنافسة الشريفة، تحمل المسؤولية، وإنكار الذات حين إجراء مقارنات عقلية مع أترابه ممن قطع أشواطاً في التعليم القرآني، أما من الناحية التربوية فإن المتعلم يكتسب مقدرة على تثبيت كم معتبر من المفاهيم كيف لا وهو أمام مصدر من مصادر التلقي (القرآن)، كما أن هذا اللون من التعليم يفعل ما يسمى التعلم الذاتي^١. ولعل هذا التوصيف يصدق هنا على جانب المراجعة الذاتية بتزديد المحفوظ. دون إغفال التعلم التعاوني^٢؛ وهو تقنية تعليمية تعتمد على مجموعات صغيرة ولعل أصدق تطبيق لها في هذا البحث هو المجموعات ذات المستوى المتقارب من حيث الحفظ والتي يلجأ إليها خصوصا عند التسميع.

كما أنها تحقق التفوق المدرسي وهي الغاية التي يرنو إليها كل متعلم ويحرص عليها كل ولي؛ إذ أكدت كثير من الدراسات أن الطالب المتمي إلى المناشط اللاصفية ذا قدرة عالية على التميز والنجاح الأكاديمي، إضافة إلى إيجابيته مع زملائه وأساتذته، وتمتعه بروح القيادة والتفاعل الاجتماعي السوي والمثابرة، كما أنه يميل إلى الإبداع والمشاركة الفعالة ولديه الاستعداد لخوض تجارب جديدة بثقة^٣.

من خصائص التعليم الكتابي (اللاصفي):

بمجرد ذكر التعليم الكتابي كنشاط لاصفي ترسم في أذهاننا صورة نمطية لطلاب يفتشون الأرض، تحت أنظار معلم شاهر عصاه يتبع كل شاذة وفادة، إلا أنه وضع عفا عنه الزمن وتجاوزته كثير من الحواضن باعتماد أدوات تعليمية حديثة، ولعل من خصائصه:

١- تكافؤ الفرص التعليمية فيه، حيث نجده مشتملا على كل فئات المجتمع.

٢- مرتبط في الغالب بالأمكان ذات الكثافة السكانية المرتفعة.

١- محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط ٠١، ٢٠٠٥، ص: ٠٩.

٢- حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط ٢، ٢٠١١، ص: ١١٢.

٣- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط ٧، ٢٠٠٨، ص: ٣٦٩.

٣-البساطة وعدم التكلف سواء في التجهيزات أو الأدوات المستعملة.

٤-عدم اصطباغه في الغالب بأي لون إيديولوجي.

المنهجية المتبعة في التعليم الكتابي:

ربما قد تغيرت بعض ملامح التعليم الكتابي بعصرنة الأدوات كما أسلفنا الذكر، إلا أن المناهج والطرق لاتزال على حالها؛ إذ يقول الدكتور تركي رابع واصفا هذه الوضعية: تسود طريقة الحفظ والتلقين في المساجد والزوايا، فالمعلم هو المخول والمضطلع بالشرح؛ إذ يقوم بتحليل ما يحتاج إلى تحليل، وعلى المتعلمين تقبل ما يصدر عنه^١.

ولا يفهم من هذه الطريقة تعويد الطالب على التلقي، والاعتماد على ما يملئه عليه الشيوخ، وإنما المراد بها بناء أساس متين لخوض غمار البحث العلمي مستقبلا، ولعل من أسباب عدم الجدة في البحوث الجامعية اليوم هو عدم بناء قاعدة صلبة للبحث العلمي -خاصة في كليات العلوم الإنسانية و الاجتماعية- وإنما يلقي بالباحث مباشرة في حقل البحث و التنقيب؛ فيتشتت جهده بين ثنائية العودة إلى التأسيس أو الاستمرار في البحث دون استكمال عدته البحثية.

عقبات في طريق التعليم القرآني (اللاصفي): يواجه التعليم القرآني اليوم جملة من العقبات منها:

- عدم إيلاء الأولياء العناية الكافية للأنشطة اللاصفية -التعليم القرآني- جهلا بالعائد منها.
- اعتراض بعض الأولياء على التحاق أبنائهم بالأنشطة اللاصفية؛ إذ يرون فيها عبئا زائدا يضعف من تركيز أبنائهم وبالتالي من تحصيلهم الدراسي.
- ضعف مستوى التأطير خاصة من ناحية الكم.
- عدم تهمين المنجزات المعرفية للطالب من قبل محيطه مما يؤثر على نفسيته على عكس المنجزات الأخرى كالتميز الرياضي وأوضح مثال على ذلك لاعبو كرة القدم.
- كثافة البرامج الدراسية الصفية التي ترهق الطالب فتحول بينه وبين ممارسة النشاط اللاصفي، وحتى إن التحق فإن مردوده سيكون ضعيفا لا محالة.

١ - تركي رابع، التعليم القومي والشخصية الوطنية، الجزائر ، مطبعة الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط ١،

- مؤخرا وفي ظل نقص التمويل الجماعي لجأ القيمين على بعض المدارس القرآنية إلى وضع رسوم مالية بسيطة لاقت الاستهجان من بعض الأولياء، مما يؤثر على عمق المشكل التمويلي. ويمكن تذليل هذه العقبات شرط وجود إرادة حقيقية ببيان مزايا التعليم القرآني اللاصفي في تحسين المردود الدراسي للطلاب، والتفات الهيئات الوصية لجدواه.

مدخل لبيان العلاقة بين القرآن واللغة العربية:

ذكر الإمام القرطبي رحمه الله في تفسيره، رواية عن أبي مليكة قال: قدم أعرابي في زمن عمر بن الخطاب رضي الله عنه فقال: من يقرئني مما أنزل على محمد صلى الله عليه وسلم؟ قال: فأقرأه رجل براءة -أي سورة التوبة- فقال إن الله بريء من المشركين ورسوله (بجر لام كلمة رسوله). فقال الأعرابي: أو قد بريء الله من رسوله؟ فإن يكن الله بريء من رسوله فأنا أبرأ منه. فبلغ عمر مقالة الأعرابي فدعاه إلى مجلسه. وقال له: أتبرأ من رسول الله؟ فقال الأعرابي: يا أمير المؤمنين إني قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن. فسألت من يقرئني فأقرأني رجل هذه السورة فقال: إن الله بريء من المشركين ورسوله (بجر لام كلمة رسوله)، فقلت: أوقد بريء الله من رسوله؟ إن يكن الله بريء من رسوله فأنا أبرأ منه أيضا. فقال عمر بن الخطاب: ليس هكذا يا أعرابي. ولما قال كيف إذا يا أمير المؤمنين؟ قال عمر: إن الله بريء من المشركين ورسوله (برفع لام كلمة رسوله)، ثم أمر عمر بن الخطاب رضي الله عنه ألا يقرئ الناس القرآن إلا عالم باللغة العربية وأمر أبا الأسود الدؤلي بوضع قواعد النحو^١.

استدراك منطقي:

لعل البعض يتساءل هنا قولنا بأننا نبحث على أثر القرآن في العربية، والقصة الواردة هنا تقرر عكس العلاقة تماما؛ أي تقرر أثر العربية في فهم القرآن. وعليه نقول: أن طلب فهم القرآن حامل قوي على طلب تعلم العربية ابتداء.

نماذج من إیرادات العلماء في بيان منزلة القرآن الكريم لتعليم اللغة العربية:

قمنا بانتقاء أنموذجين من زمنين مختلفين، لتمكنهما من مناهج التعليم بحكم منزلتهما العلمية ومناصبهما الاجتماعية لنبرز أهمية القرآن في ترسيخ اللغة العربية، وكيف كان أداة مهمة في تعلمها منذ أنزل إلى زمن غير بعيد.

١- الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنته السنة وآي الفرقان، ت: هشام سمير البخاري، دار عالم

الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٣، ص: ٢٤.

الأنموذج الأول ابن خلدون (ت: ٨٠٨ هـ):

يذكر ابن خلدون عوائد خلق كثير في تعليم اللغة العربية في الفصل التاسع والثلاثين " في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه"، ويبدو بارزا توافق هذه البلاد في إدراج القرآن الكريم في مناهج تعليمهم، بل يحكم عليها أنها أنشطة صفية في ذلك الزمن، إلا أننا سنذكر مذهب أهل المغرب للعلائق التاريخية والجغرافية.

يقول ابن خلدون: " فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء المدرسة بالرسم ومسائله، واختلاف حملة القرآن فيه؛ لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم، لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب"^١.

يبدو جليا من خلال هذا النص اهتمام المغاربة بعلوم القرآن من رسم، وشكل، وحفظ، وتجويد منذ الصغر، فهذا مذهب قدم عندنا في تعليم القرآن عند الأطفال، من أجل أن يتسلحوا جيدا لخوض معركة الحياة العلمية. قال ابن خلدون: " وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر، أمم المغرب في ولدانهم إلى أن يجاوزوا حدّ البلوغ إلى الشبيبة"^٢. فالالتزام به إحياء للمذهب المغربي العتيق.

ويبرز دور القرآن الكريم في تعلّم العربية، ومن ثم الانطلاق إلى الفنون المختلفة بقوله: " ولا تختص عنايتهم في التعليم بالقرآن دون هذه، بل عنايتهم فيه بالخطّ أكثر من جميعها، إلى أن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة، وقد شدا بعض الشيء في العربية والشعر والبصر بهما، وبرز في الخطّ والكتاب وتعلّق بأذيال العلم على الجملة"^٣.

ولذلك كان المغاربة أرباب الحفظ والرسم؛ لعنايتهم به منذ الصغر، كما أن التعليم القرآني قنطرة لجميع العلوم، وعلم الغايات لا يدرك إلا بوسائله، وأهم هذه الوسائل اللغة المكتسبة من القرآن الكريم، فالمتقن للغة العربية يحكم أصل جميع العلوم، وبعد ذلك يتخصص فيما يرغب، وفيما ينفع أمته.

ويقدم ملاحظاته، واستدراكاته على طريقة المغاربة بقوله: " فأما أهل إفريقية والمغرب؛ فأفادهم الاقتصار على القرآن القصور عن ملكة اللسان جملة؛ وذلك أن القرآن لا ينشأ عنه في الغالب ملكة لما أن البشر مصروفون عن الإتيان بمثله، فهم مصروفون لذلك عن الاستعمال على أساليبه والاحتذاء بها. وليس

١- عبد الرحمن ابن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط: ٢، ٢٠٠٣، ص: ٦٢٣.

٢- المرجع نفسه، ص: ٦٢٣.

٣- المرجع نفسه، ص: ٦٢٣.

لهم ملكة في غير أساليبه، فلا يحصل لصاحبه ملكة في اللسان العربي، وحظه الجمود في العبارات وقلة التصرف في الكلام"^١.

وهنا دعوة من ابن خلدون إلى التنوع في مصادر تلقي اللغة العربية. ولكن ليس لأجل أن البشر مصروفون عن الإتيان بمثل القرآن، وبمثل أساليبه، بل بالإمكان الاستفادة من بلاغته وبيانه، والاقتراس منه، ومحاكاته في تصوير المعاني؛ فقد تأثر به الشعراء والأدباء في أشعارهم كحسان بن ثابت فظهرت المسحة الإسلامية جلية في إنتاجهم من حيث المفردات والأساليب. فقد احتذى هؤلاء بالقرآن واستفادوا من أساليبه.

يقول ابن الأثير لمن أراد الإجادة: "بل يصرف همه إلى حفظ القرآن الكريم والكثير من الأخبار النبوية، وعدة من دواوين فحول الشعراء ممن غلب على شعره الإجادة في المعاني والألفاظ. ثم يأخذ في الاقتباس من هذه الثلاثة، فيقوم ويقع، ويخطئ ويصيب، ويضل ويهتدي حتى يستقيم على طريقة يفتتحها لنفسه"^٢.

ابن عاشور (١٣٩٣ هـ):

يقول ابن عاشور عن دور اللغة العربية في النهوض بالأمم والارتقاء بالعلوم: "يكون ضمور اللغة ضعيفا مرة وشديدا أخرى، فأما لغات الأمم التي لاحظ لها إلا الخطاب بلغاتها ولم تدوّن بها العلوم فهي تعفو آثارها حتى انقضت أمتها إلا ما يشته التاريخ أو تحفظه الآثار".^٣ فإذا رمنا الرقي في أنحاء الحياة المختلفة الإنسانية والكونية، فلا بدّ من إلقاء العربية في هذه العلوم حتى تتلقفها، وإلا فإن مصيرها آيل إلى الزوال.

وبما أن ابن عاشور عاصر الاستعمار، ورأى خطره في محو الهوية ومحاربة القرآن ولغته فهو يقترح: "إنشاء مدرسة خاصة لتعليم اللغة يدخلها التلامذة في صغر السن فيؤدّبون على النطق بالعربية الفصحى بوجه عملي ترميني بمساعدة أساتذة ذوي علم وثيق باللغة، ويلقنون أشعار العرب، وخطبهم ومعاني القرآن وألفاظه، ويجنبون السقط من شعر المولدين من جهة الألفاظ، أو من جهة الآداب ومكارم الأخلاق".^٤

١- المرجع نفسه، ص: ٦٢٤.

٢- ضياء الدين ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، دار نهضة مصر، ج: ١، ص: ١٠٠.

٣- محمد الطاهر ابن عاشور، أليس الصبح بقريب التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، دار سحنون، تونس، ص: ١٨٧.

٤- المرجع نفسه، ص: ١٨٨.

ولا يشترط تشييد الصروح لممارسة هذه الأنشطة غير الصفية، بل يمكن تطبيق هذا في منشآت المدارس الصفية، والمدارس القرآنية، والزوايا والمساجد.

وهذا ما درج عليه أجدادنا وأسلافنا في التعليم. يقول ابن عاشور واصفا منهج المتقدمين في التعليم: "وكيفية تعليم القرآن إما بالكتابة في الألواح، وإما بالتلقين باللفظ، وتسمى الكيفية الأولى النظر، والثانية الظاهر، أي عن ظهر قلب... ويكتبون في الألواح بالمداد؛ فإذا حفظ التلميذ ما كتبه محال اللوح، وكتب فيه قرآنا آخر... ثم إذا تعلم الصبي الكتابة صار يكتب من القرآن كل يوم في لوحه مقدارا مناسباً لمقدرته إلى أن يجمع القرآن"^١.

ويرى الباحثان أن استعمال الألواح أرسخ في الذهن، وأبقى في الصدر؛ لأن اللوح يجمع السمع والبصر والنطق والكتابة وحضور الذهن، وما اجتمعت هذه الخمسة في شيء إلا كان أحفظ وأبقى. ولأن مسح الألواح يغرس في الطالب أن العلم ما حواه الصدر لا القرطاس، فيعمل ذهنه ولا يعول على ما كتب في السطور. لأنه كما قيل: إذا أردت أن تحفظ فاكسر القلم.

وهذه مرحلة يشترك فيها دارس العلوم الشرعية، والمتخصص في العلوم الكونية؛ لأنها مرحلة تأسيس واكتساب آليات الخوض في العلوم. ثم يذكر مرحلة أكثر تقدماً، ونحسب أنها أخص لمن أراد أن يدرس العلوم الإنسانية. يقول: "ثم يلقي من شعر العرب ما فيه حكم وأمثال وآداب، ويلقي من اللغة ككتاب الفصحى للعلب، ويلقي من الحديث كذلك والفقه"^٢.

وبذلك تحصل لهم ملكة اللسان، وحسن التعبير، فلا يقضون أعماراً في تعلم قواعد النحو والصرف، ويصرفون أذهانهم إلى الابتكار والإجادة في أنحاء العلوم المختلفة حين يبلغون مراتب النقد والتحقيق والبصيرة.

ويتبين لنا من خلال هذين النموذجين فضل تعلم القرآن الكريم في اكتساب الملكة اللغوية بمختلف فنونها، وفي هذا المعنى يسوق ابن الأثير كلاماً ممتعاً في خضم حديثه عن آلات علم البيان. يقول فيه: "وأما النوع السادس فهو حفظ القرآن الكريم... لأن فيه فوائد كثيرة، منها أنه يضمن كلامه بالآيات في أماكنها اللائقة بها، ومواضعها المناسبة لها. ولا شبهة فيما يصير للكلام من الفخامة والجزالة والرونق. ومنها أنه إذا عرف مواقع البلاغة وأسرار الفصاحة المودعة في تأليف القرآن اتخذ بحراً يستخرج منه الدرر والجواهر، ويودعها مطاوي كلامه... وكفى بالقرآن وحده آلة وأداة في استعمال أفانين الكلام"^٣.

١- المرجع نفسه، ص: ٤٤.

٢- المرجع نفسه، ص: ٤٤.

٣- ابن الأثير، ص: ٦٠-٦١.

ثم يورد وصية في حفظه والعناية بعلومه من أجل بلوغ الكمال في اكتساب الملكة: "فعليك أيها المترشح لهذه الصناعة بحفظه، والفحص عن سرّه وغامض رموزه وإشاراته، فإنه تجارة لن تبور، ومنبع لا يغور، وكنز يرجع إليه، وذخر يعول عليه".^١

أنموذجات من تعزيز القرآن الكريم للغة العربية:

قبل الولوج إلى هذه النماذج نقدم تعريفاً للملكة ذكره الجرجاني في معجمه: "الملكة هي صفة راسخة في النفس، وتحقيقه أنه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة مادامت سريعة الزوال، فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة، وبالقياص إلى ذلك الفعل عادة وخلقاً".^٢

فالعلم بالتعلم؛ والحلم بالتحلم، ومن يتحرّر الخير يعطه. والله عز وجل يقول: "والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا".^٣ فما على طلاب العلم إلا رياضة ألسنتهم حتى تصير فنون اللغة العربية ملكة، لا كلفة فيها ولا مشقة، تستلذها الأذان. وتطرب الأسماع، وتقيم الحجج على الخصوم.

١- تعزيز ملكة الخطّ: يطلق الخطّ في فنون اللغة العربية، ويراد به مباحث الإملاء، أو أنواع الخطّ كالرقعة والنسخ، وهناك أبواب تعدّ عسيرة على الطلاب في ضبطها.

ومن بينها رسم الهمزة يقول رمضان عبد التواب "تشعبت قواعد كتابة الهمزة عند القدماء تشعباً لا نظير له ... وكل ذلك غير مستغرب؛ إذ لم تكن طريقة الكتابة قد استقرت تماماً لدى الكتاب والنساخ، منذ أن كتب بهذا الخط العربي نص القرآن العظيم".^٤

وقد وردت الهمزة، قطعية كانت أو وصلية، متطرفة أو في بدء الكلمة أو وسطها، وبصورها المختلفة في القرآن الكريم. نحو قوله تعالى: "ألا يسجدوا لله الذي يخرج الخبء في السموات والأرض".^٥ "فرسّمت الهمزة مفردة لأن ما قبلها ساكن".^٦

١- المرجع نفسه، ص: ٦١.

٢- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، ط: ٢، ٢٠١٢، ص: ١٩٣.

٣- (العنكبوت: ٦٩).

٤- رمضان عبد التواب، مشكلة الهمزة العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط: ١، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦، ص: ٥٣.

٥- (النمل: ٢٥).

٦- عبد السلام محمد هارون، قواعد الإملاء وقواعد الترقيم، دار الطلائع، القاهرة، ص: ٦٤.

يريد بالمفردة ما رسم على السطر.

ومن الأخطاء الشائعة رسم همزة "شيء" على الياء قياسا على نحو "شاطئ"؛ إذ في الأولى حقها أن ترسم على السطر لما ذكر، وحق الثانية أن "تكتب على حرف من جنس حركة ما قبلها"^١.
ومن مشاكل الطلاب في الإملاء أيضا عسر التفريق بين الضاد والطاء؛ فيفرون بين الضلال والظلال. قال تعالى: "لفي ضلال مبين"^٢. وقال: "إن المتقين في ظلال وعيون"^٣. وبين ناضرة وناظرة. قال تعالى: "وجوه يومئذ ناضرة"^٤. وقال في الآية التي تليها: "إلى ربها ناظرة"^٥. والحضّ والحظّ. قال تعالى: "ولا يحضّ على طعام المسكين"^٦. وقال: "لذو حظّ عظيم"^٧. لكن طلاب القرآن الكريم يضبطونها بإحكام نتيجة تأملها في المصاحف، وكتابتها في الألواح والدفاتر.
وأيضا حرف العلة في الفعل المضارع المعتل الآخر إذا دخل عليه جازم. يقول ابن آجروم عن حكمه: "وأما الحذف فيكون علامة للحزم في الفعل المضارع المعتل الآخر"^٨. فالفعل المضارع يجزم بحذف حرف العلة. مثل: يسعى ← لم يسع. يدعو ← لم يدع. يهدي ← لم يهد.
وهذا الدرس له أمثلة كثيرة في القرآن الكريم كـ "نسسي" و "نأتي" في قوله تعالى: "ما ننسخ من آية أو ننسها نأت بخير منها أو مثلها"^٩. و "يوفّي" في قوله: "وما تنفقوا من خير يوفّ إليكم"^{١٠}. و "أتلو" في قوله: "قل تعالوا أتل ما حرم ربكم عليكم"^{١١}. و "يتقي" في قوله: "ومن يتق الله يجعل له مخرجا"^{١٢}. و "ترى" في قوله: "ألم تر كيف فعل ربك بأصحاب الفيل"^{١٣}.

١- المرجع نفسه، ص: ٦٤٠

٢- (آل عمران: ١٦٤).

٣- (المرسلات: ٤١).

٤- (القيامة: ٢٢).

٥- (القيامة: ٢٣).

٦- (الحاقة: ٣٤).

٧- (القصص: ٧٩).

٨- محمد محي الدين عبد الحميد، التحفة السنية بشرح المقدمة الآجرومية، دار الإمام مالك، الجزائر، ص: ٤٠.

٩- (البقرة: ١٠٦).

١٠- (البقرة: ٢٧٢).

١١- (الأنعام: ١٥١).



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وقد قمنا بسؤال بعض الطلبة الناشطين في هذه المدارس اللاصفية، فقاموا بكتابتها بسرعة بديهة وحضور ذهن؛ لتكررها عليهم أثناء مدارستهم للقرآن الكريم دون معرفة سبب حذفها _ أعني الطلبة الصغار في السن _ لكن من حيث الإملاء فهم لا يخطؤون في رسمها.

ومن الصعوبات الإملائية الألف الفارقة. يقول المحقق عبد السلام هارون عن مواضع زيادة الألف: "تزداد بعد واو الجماعة، نحو: خرجوا وذهبوا، واخرجوا وذهبوا. لا بعد الواو التي هي جزء من الفعل. نحو: يدعوا المصلون، ونحن ندعو، وأنت تدعو. ومن الخطأ كتابتها بعد واو الجمع اللاحقة لجمع المذكر السالم وملحقاته. نحو: مسلمو المدينة، فلاحو القرية، بنو الوطن فهذه واو جمع لا واو جماعة"^٣.

فالألف الفارقة تلحق واو الجماعة، دون واو جمع المذكر السالم أو واو الفعل الأصلية. وهذه أيضا من دروس القرآن الكريم التي تعزز ملكة الإملاء عند الطلبة كقوله: "وإذا لقوا الذين آمنوا"^٤. وقوله تعالى: "أولئك الذين اشتروا الضلالة"^٥. مع مراعاة خصوصية الرسم العثماني في هذا الدرس _ الإملاء _ كقوله تعالى: "ملاقوا ربهم"^٦. وقوله: "ملاقوا الله"^٧، وقوله: "فمن كان يرجوا لقاء ربه"^٨. وقوله: "قل أندعوا من دون الله"^٩. إذ القياس أن ترسم دون واو.

فنتيجة لتمرسهم على هذه الأمثلة القرآنية ارتسمت في أذهانهم فقلّت أخطاؤهم الإملائية، واكتسبوا ملكة في الرسم، تستدعيها أذهانهم حين الحاجة إليها؛ لأن القرآن الكريم كتاب تجمع مادته أسس التهجي الصحيح: رؤية الكلمة، الاستماع إليها، والمرانة اليدوية على كتابتها.

٢- تعزيز ملكة السمع:

١- (الطلاق: ٢).

٢- (الفيل: ١).

٣- عبد السلام محمد هارون، مرجع سابق، ص: ٣١-٣٢.

٤- (البقرة: ١٤).

٥- (البقرة: ١٦).

٦- (البقرة: ٤٦).

٧- (البقرة: ٢٤٩).

٨- (الكهف: ١١٠).

٩- (الأنعام: ٧١).

أمر الله _ عز وجل _ في كتابه العزيز المؤمنين بالاستماع إلى القرآن الكريم. " وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون"^١. ولا ريب أن الاستماع إلى القرآن الكريم يورث العلم باللغة العربية بمختلف فنونها.

قمنا بإسماع طلبة من رواد المدارس غير الصفية لمقطع من رواية خلف عن حمزة لسورة الفاتحة، والذي يقرأ "مالك" بألف، وبإشمام السين زايًا في "الصراط". وبضم الهاء في "عليهم"^٢. ولعل ما تعانيه جامعاتنا اليوم من عجز الطلاب عن إعداد ملخصات لما استمعوا إليه في المحاضرات يرجع _ بالإضافة إلى الأسباب الكلاسيكية كالاكتظاظ، وعزوف الطلبة عن الحضور _ يرجع إلى عدم تمرين أنفسهم على الاستماع، وحسن الإنصات، وإعارة الذهن للمتكلم دون شتاته في أمور خارجية. ويحصى لنا الدكتور عبد العليم إبراهيم فوائد الاستماع بقوله: " القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين ... والبشرية بدأت القراءة بالأذن حين استخدمت ألفاظ اللغة وتراكيبها. وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه ... فيه تدريب على حسن الإصغاء، وحصر الذهن، ومتابعة المتكلم، وسرعة الفهم، وتبدو هذه الأهمية أوضح عند طلاب الجامعات؛ لأن عماد الدراسة لديهم إنما هو المحاضرات والاستماع إليها"^٣.

ونحسب أن الإنصات للقرآن الكريم _ خاصة مع وجود أسبابها في هذا الزمن من قنوات تليفزيونية وإلكترونية وأقراص مضغوطة _ أجود طريقة لدربة الأذن على ذلك، ولعله من نكات التعبير بالاستماع دون السماع، وعطف الإنصات على "فاستمعوا" في قوله تعالى: " وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون"^٤. وقد عاينا ذلك في الجامعات ورأينا الفروق بين من هو حافظ للقرآن مستمع له، وبين من لا يسمع ولا يستمع.

فكثرة السماع تزيد من سعة الإدراك، ومعرفة الألسن العربية المختلفة في فرش الكلمة الواحدة. كقوله تعالى: " فهل عسيتم إن توليتم أن تفسدوا في الأرض وتقطعوا أرحامكم"^٥. يقول ابن عاشور: " وقرأ نافع وحده "عسيتم" بكسر السين. وقرأه بقية العشرة بفتح السين وهما لغتان في فعل عسى إذا اتصل به ضمير.

١- (الأعراف: ٣٠٤).

٢- ينظر أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي، بيروت، دمشق، ط: ٤، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧، ص: ١٣، ١٤، ١٥، ١٦.

٣- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط: ١١، ص: ٧١.

٤- (الأعراف: ٣٠٤).

٥- (محمد: ٢٢).

قال أبو علي الفارسي: وجه الكسر أن فعله عسى مثل رضي، ولم ينطقوا به إلا إذا أسند هذا الفعل إلى ضمير، وإسناده إلى الضمير لغة أهل الحجاز، أما بنو تميم فلا يسندونه إلى الضمير البتة، يقولون: عسى أن تفعلوا^١.

فالاستماع إلى القرآن العظيم يكسبهم معرفة باللغات العربية المختلفة، من إدغام وفك، وإمالة وفتح، وتذكير وتأنيث، خاصة إذا زاولوا هذا النشاط على يد شيخ عالم بالقراءات، وكتب إعراب القرآن وغريبه، وفهم مراد المتحدث، واستيعاب غرض القارئ، والهدف من كلامه، والتعبير عن مراد واحد بإيراد أساليب عدة.

٣- تعزيز ملكة التحدث:

وصف الله عز وجل اللسان العربي بالبين المبين. " بلسان عربي مبين"^٢. فلذلك عدّ القرآن أجود وسيلة لتمرين اللسان على النطق الفصيح، والإعراب عما في الذات بأحسن الألفاظ، وأجزل المعاني؛ لتنوع الأساليب، وكثرة المفردات والاشتقاقات؛ التي تثري رصيد الدارس، وتجعل له مكنة في الفهم والإفهام. وقد لمسنا في هذا الصنف من الطلبة جودة حديثهم، وسلامة مخارج حروفهم — خاصة من أتقن علم التجويد منهم — مما يزيد في فصاحتهم، وحسن بياضهم، وقوة تأثيرهم على السامع لتدريهم على القراءة الجهرية. يقول الدكتور عبد العليم إبراهيم عن مزايا القراءة الجهرية: " هي أحسن وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى وخصوصا في الصفوف الأولى، كما أنها وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، فيتسنى علاجها، وهي أيضا تساعد في الصفوف الراقية على تذوق الأدب، بالتعرف إلى نواحي الانسجام الصوتي والموسيقى اللفظية، وهي وسيلة لتشجيع التلاميذ الجبناء، وذوي الخوف، والتهيب، وعلاج هذا الداء فيهم، ولا غنى عن القراءة الجهرية في المواقف التي تستدعي رفع الصوت، كما أنها تُعد التلاميذ للمواقف الخطابية، ولمواجهة الجماهير، والحديث إلى الجماعة."^٣

فالأذن ذواقة؛ يأخذ بها النبر موضع الشدة، واللين موضع الرقة؛ لتمكن هذا الصنف من ميزان الكلم والتأليف؛ فيخفضون في مواضع الخفض، ويرفعون من نبراتهم في مواضع الرفع. كما أن لهم قدرة على انتقاء مواطن الوقف الحسن الذي يتمم المعاني، واجتناب الوقف القبيح الذي يحرف المعاني، ويتبدئون ابتداء تاما لا ارتباط له بما قبله. ونأخذ مثالا على الوقف والابتداء. يقول صاحب

١- محمد الطاهر ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، ج: ١٠، ص: ١١٢.

٢- (الشعراء: ١٩٥).

٣- عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص: ٦٩.

الإتقان: "فالتام _ أي الوقف _ هو الذي لا يتعلق بشيء مما بعده، فيحسن الوقف عليه والابتداء بما بعده، وأكثر ما يوجد عند رؤوس الآي غالباً، كقوله: "وأولئك هم المفلحون"، وقد يوجد في أثنائها _ الآية _ كقوله: "وجعلوا أعزة أهلها أذلة"؛ هنا التمام؛ لأنه انقضى كلام بلقيس، ثم قال تعالى: "وكذلك يفعلون".^٢ تصديقاً لقول بلقيس.

وقال عن الابتداء: "وأما الابتداء فلا يكون إلا اختيارياً ... فلا يجوز إلا بمستقل بالمعنى موف بالمقصود".^٣ ولنضرب له مثلاً. الابتداء من قوله تعالى: "اتخذوني وأمي إلهين من دون الله" دون: "أأنت قلت للناس" قبله. ومعلوم قبح هذا المعنى.

ولا يدرك هذا الفن إلا من كان مبرزاً في الصناعة النحوية. يقول الدكتور مبروك زيد الخير: "بدأ الاحتفاء بالوقف منذ بداية التأسيس العلمي للدرس النحوي، وقد انبرى لهذا المنحى لغويون على جانب كبير من التمكن والإلمام بعلوم اللغة".^٤

٤- تعزيز الملكة النحوية:

إن الاشتغال بتعلم القواعد النحوية والصرفية إلى الحد الذي يخرجها عن غايتها الحقيقية وهي صون اللسان عن اللحن في الكلام، أمر مذموم، والقرآن الكريم منبع معين لاكتساب ملكة النحو دون الإغراق في تفاصيل خلافات المدارس النحوية التي لا طائل منها، ولا إربة للباحث فيها إلا فضول العلم وترفه، ولعل هذا هو سبب سبق غير العرب في الإجابة في تأليف الخلافات النحوية، لأن العربي تحكمه السليقة وفهم معاني الكلام دون الالتفات إلى الدقائق. يقول ابن عاشور عن سبب فساد لغة الضاد: "أسباب فسادها إطالة المباحثة في النحو والصرف بتبيين العلل والأسباب، وهذا ناشئ عن اشتغال الدخلاء في اللغة بها، فإن أهل اللغة يذهلون عن فلسفة لغتهم؛ لأن الفهم بها وسبق معانيها إلى أذهانهم عند سماع ألفاظها يصرفهم عن الفكرة في دقائقها حتى أن إدراك خصائصها ولطائفها يكون سحياً لا يشعر مدركها بطريق اكتسابها، أما الدخيل في اللغة، المعاني لضبطها فهو ملزوم إلى التأمل في تلك الدقائق؛ لأنها تجمع عليه

١- (البقرة: ٥).

٢- جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تح: عبد الرحمن فهمي الزواوي، دار الغد الجديد، القاهرة، ط: ١، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦، ج: ١، ص: ٢٣٠.

٣- المرجع نفسه، ص: ٢٣٤.

٤- مبروك زيد الخير، ظاهرة الوقف القرآني، وأثرها في تغيير المعاني النحوية من خلال سورة النساء، دار الوعي، روية، الجزائر، ط: ٢، ١٤٣٣هـ، ٢٠١٢، ص: ١٧٧.

متفرقات، وتهديه إلى خبايا تكون له مذكرة عند النسيان ومميزة عند الاشتباه، ولذا كثر النبوغ في اللغة بين المولدين من العرب والموالي، مثل: سيويو من الموالي، والخليل بن أحمد الأزدي من مولدي العرب^١. ويواصل ابن عاشور في هذا السياق قائلاً: "فالتعمق بالبحث وإن أفاد العلم إلا أن الشغل بها في جميع أطوار التعليم تشويش للأذهان، وبذلك تنعدم فائدة تعلم اللسان حتى إذا اختبرت التلميذ الذي قضى مدة في تعلم النحو والصرف لا تجد عنده غير محفوظات من الشواهد وقضايا من الحجاج واللجاج، أما حسن التعبير أو رعي قواعد الفنين فهما عنه بمفازة. أما تشحيد الأذهان الذي قد يعتذر به فأولى أن تخدم به مسائل العلوم التي تحتاج إلى التفكير والحل"^٢.

ولا يفهم من كلام الشيخ تزيده في الكتب النظرية في قواعد النحو والصرف، وإنما المراد النهي عن الإغراق فيها، وعدم مراعاة حال المتلقي. وخصّ التبخر في مثل هذا لمن قويت شوكته، وبلغ منازل المنتهين. ولا ريب أن قراءة القرآن تورث محاكاته، وتدرّب على أساليبه، فتقوم الألسن دون تبديد للجهود في تعلم القواعد؛ إذ الغاية إيصال المعنى دون تشويه، أو تصحيف، أو تحريف. قال عبد العليم إبراهيم: "القواعد وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، وقد أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد، واهتموا بجمع شواردها، والإلمام بتفاصيلها، والإثقال بهذا كله على التلاميذ. ظنا منهم أن في ذلك تمكينا للتلاميذ من لغتهم، وإقدارا على إجادة التعبير والبيان"^٣.

ولقد رأينا في تلاميذ المتوسط والذين يزاولون دروس القرآن الكريم في المدارس غير الصفية، سرعة الفهم لمقرراتهم النحوية، والاستشهاد من القرآن الكريم لها، كدرس تقدم المفعول به على الفعل والفاعل. فلاحظنا استشهاد هذه الفئة بقوله تعالى: "إياك نعبد وإياك نستعين". على وجوب تقدم المفعول به إذا أريد الحصر. وفي هذا يقول ابن عاشور: "إياك" ضمير خطاب في حالة النصب، والأظهر أن كلمة "إيا" جعلت ليعتمد عليها الضمير عند انفصاله ولذلك لزمها الضمائر نحو: إياي تعني، وإياك أعني. والحصر المستفاد من تقديم المفعول حصر حقيقي، أي نخصك بالاستعانة أيضا مع تخصيصك بالعبادة. ووهم من قال أن تقديم المفعول لا يفيد إلا الاهتمام، دون قصر^٤.

فالقرآن الكريم محطة للتزود بالملكة الإعرابية، والرابطة بين القرآن الكريم والنحو رابطة تلازم منذ نزوله إلى يومنا هذا. وفي هذا المعنى نذكر كلاما جميلا لأحمد سليمان ياقوت: "والعلاقة بين القرآن والإعراب

١ - محمد الطاهر ابن عاشور، مرجع سابق، ص: ١٩١.

٢ - المرجع نفسه، ص: ١٩١.

٣ - عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص: ٢٠٣.

٤ - محمد الطاهر ابن عاشور، مرجع سابق، ص: ١٨٠، ١٨٣، ١٨٤.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



علاقة وثيقة متينة تتضح في كثير من المظاهر؛ فلقد كان معظم القراء من النحاة، وكان كل منهم يقعد لقراءته، وكانت نقط القرآن — على يد أبي الأسود — إعرابا، وليس ببعيد عنا الكتب التي ألقت خالصة في إعراب القرآن، بل إن اللحن في قراءة القرآن — إعرابا — هو الذي دعا إلى نشأة النحو، وآيات القرآن يستشهد بها في كل أبواب النحو، وعند كل النحاة تقريبا، وكل كتب التفسير تتعرض للإعراب في الكلمات والجمل، حيث إنه مرتبط بالمعنى، هذا إلى أن العلوم الإنسانية بعامة يتصل بعضها ببعض ويأخذ بعضها من بعض^١.

بل ويرتبط بالعلوم التجريبية أيضا؛ لأن اللغة العربية أعظم وسيلة لفهمها، والقرآن الكريم غني بالآيات في الظواهر الكونية، وعلوم الأحياء.

ونختم بما أنشد ابن القيم في نونيته ليحمل مذكرناه:

فتدبر القرآن إن رمت الهدى فالعلم تحت تدبر القرآن^٢.

النتائج والتوصيات:

خلص هذا البحث إلى مايلي:

- ١- القرآن الكريم اجود وسيلة لتعلم فنون اللغة العربية بطريقة تطبيقية عملية بعيدة عن الإغراق في تعلم القواعد النظرية.
 - ٢- النشاط اللاصفي يبني لدى الطلاب قاعدة وأساسا علميا متينا، وفشل البحوث العلمية وعدم فعاليتها وجدتها وواقعيتها يرجع إلى ضعف التأسيس العلمي القاعدي.
 - ٣- التعليم القرآني يعد الطالب للمواقف الخطابية والتعود على الإلقاء ومواجهة الجماهير.
 - ٤- الأنشطة اللاصفية تنمي الذوق الموسيقي والأدبي للطالب.
 - ٥- التعليم القرآني كنشاط لاصفي يثري الثروة المعجمية للدارس.
- ولكي تنهض الأنشطة اللاصفية بمسؤولياتها تجاه الطلاب في صورة تتوافق مع التطلعات نحو إثراء الرصيد اللغوي نوصي مايلي:

- ١- أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقاتها في القرآن الكريم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٣، ص: ١٨٧.
- ٢- الكافية الشافية في الانتصار للفرقة الناجية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب بن قيم الجوزية، تح: محمد بن عبد الرحمن العريفي، ناصر بن يحيى الحنيني، عبد الله بن عبد الرحمن الهذيل، فهد بن علي المساعد، بكر بن عبد الله أبو زيد، دار عالم الفوائد، مكة، ط: ١، ١٤٢٨ هـ، ص: ٥٤.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



١- تبني المنهجية المعمول بها في بعض الدول الشقيقة التي سبقتنا أو حافظت على أساليبها على غرار المغرب وتجربتها المتمثلة في الكراسي العلمية بالتوازي مع الدراسة الجامعية خاصة أن أغلب الولايات بها مساجد جامعة بالقرب من كليات العلوم الإسلامية كمسجد أول نوفمبر باتنة، الأمير عبد القادر قسنطينة، المسجد الأعظم بالجزائر العاصمة.

٢- القيام بمحملات تحسيسية حول الأنشطة اللاصفية كونها ممددة للأنشطة الصفية كعقد الندوات القرآنية وإذكاء روح المنافسة بين الطلاب (بإقامة المخيمات القرآنية التي كان لها أثر طيب كما قيل لنا من قبل المؤطرين لها)...

٣- استغلال المنجزات العلمية للمخابر الجامعية المنحزة من قبل المختصين في مجال تدريس اللغة العربية والقرآن.

٤- تذليل العقبات التي تحول دون مشاركة الطلبة في الأنشطة اللاصفية (التعليم القرآني)

٥- العمل على التنسيق بين محاضر التعليم القرآني والمدارس النظامية باستحداث دفتر متابعة وتنسيق بين الكيانات.

٦- إثراء الكتاب المدرسي بنماذج قرآنية إعرابا أو تمثيلا وقصصا.

٧- إدراج مقياس للأحكام العامة للتجويد والذي من شأنه ضبط صفات ومخارج الحروف قصد صقل اللغة التداولية للطلبة على أن يكون ضمن الأنشطة اللاصفية وعلى أن ينقط كواجبات منزلية.

٨- السعي إلى تزويد كل طالب بمصحف جيبي مع هامش لشرح كلمات آي القرآن وتثبيت التطبيقات ذات الصلة بعلوم القرآن على الهاتف النقال الذكي لمن يملكه.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

- أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب بن قيم الجوزية، الكافية الشافية في الانتصار للفرقة الناجية، تح:

محمد بن عبد الرحمن العريفي، ناصر بن يحيى الحيني، عبد الله بن عبد الرحمن الهذيل، فهد بن علي

المساعد، بكر بن عبد الله أبو زيد، دار عالم الفوائد، مكة، ط: ١، ١٤٢٨ هـ.

- أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، المكتب

الإسلامي، بيروت، دمشق، ط: ٤، ١٤٠٧ هـ-١٩٨٧.

- أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقاتها في القرآن الكريم، ديوان المطبوعات

الجامعية، الجزائر، ١٩٨٣.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الوطنية، الجزائر، ط ٠١، مطبعة الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- ٥- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط ٠١، ١٩٧٣.
- ٦- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط ٧، ٢٠٠٨.
- ٧- حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط ٢، ٢٠١١.
- ٨- جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تح: عبد الرحمن فهمي الزواوي، دار الغد الجديد، القاهرة، ط: ١، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦، ج: ١.
- ٩- رمضان عبد التواب، مشكلة همزة العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط: ١، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦.
- ١٠- عبد الرحمن ابن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط: ٢، ٢٠٠٣.
- ١١- عبد السلام محمد هارون، قواعد الإملاء وقواعد التقييم، دار الطلائع، القاهرة.
- ١٢- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط: ١١.
- ١٣- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، ط: ٢، ٢٠١٢.
- ١٤- مبروك زيد الخير، ظاهرة الوقف القرآني، وأثرها في تغيير المعاني النحوية من خلال سورة النساء، دار الوعي، روية، الجزائر، ط: ٢، ١٤٣٣هـ، ٢٠١٢.
- ١٥- محمد بن أحمد القرطبي، الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه السنة وآي الفرقان، ت: هشام سمير البخاري، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٣.
- ١٦- محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط ٠١، ٢٠٠٥.
- ١٧- مرسل مرشد، الأنشطة اللاصفية وعلاقتها بالنمو الانفعالي والاجتماعي، رسالة دكتوراه في علم النفس، جامعة دمشق، كلية التربية، ٢٠٠٨-٢٠٠٩.
- ١٨- محمد الطاهر ابن عاشور، أليس الصبح بقريب التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، دار سحنون، تونس
- ١٩- محمد الطاهر ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، ج: ١٠.
- ٢٠- محمد محي الدين عبد الحميد، التحفة السنية بشرح المقدمة الآجرومية، دار الإمام مالك، الجزائر.
- ٢١- ضياء الدين ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، دار نضضة مصر، ج: ١،



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



٢٢- وجيه فرح، الأنشطة المدرسية وأساليب تطويرها، دار وائل، عمان، الأردن، ٢٠١١.

- McMillan, H & Schumacher, S. Research in education: a conceptual introduction, 2001

مواقع النت:

<https://bit.ly/3rmmiOi>. -

<http://www.saaaid.net/afkar/school/22.htm> -



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

الدكتور: محمد خرشي

جامعة عمار طليجو الأغواط الجزائر

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أبرز المعوقات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي لتحقيق جودة التعليم، فلقد لاقى الجودة اهتماما كبيرا في معظم دول العالم، انطلاقا من المؤهلات العلمية للإطارات البشرية لتحقيق ضمان الجودة وتطويرها باستمرار، لتتلاءم مع المستوى المطلوب الكلمات المفتاحية: المعوقات، الجودة الشاملة، الكفاءات، التعليم.

Summary:

This study aims to identify the most prominent obstacles facing institutions of higher education to achieve the quality of Education, quality has received great attention in most countries of the world, starting from the scientific qualifications of human frames to achieve quality assurance and continuous development, to suit the required level

Keywords: Constraints, Total Quality, Competencies, Education.

المقدمة:

يشهد العالم المعاصر تطورا رهيبا في شتى الميادين، ومن بينها قطاع التعليم العالي، فقد حظي إصلاح هذا القطاع برعاية خاصة، ومن بين الإصلاحات ظهور خدمة الجودة والمنافسة بين المؤسسات التعليمية لتحقيق الطموح، وكذا الاستثمار الفكري لدى الطالب الجامعي مما يؤهله لإبراز مهاراته الفنية،



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



من أجل الارتقاء بمستوى الأداء بأفضل طريق وأقل جهد وتكلفة ممكنين، لذا صارت الحاجة ملحة للجودة ومطلبا أساسا ومحورا هاما للعملية التعليمية، إلا أن هناك معوقات تحول بين معايير الجودة وبين تطبيقها في الواقع.

مشكلة البحث: من خلال ما سبق تتجلى لنا إشكالية هذه الدراسة: ما المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي؟ لذلك جاء هذا البحث ليحيط على الأسئلة التالية :

- ١ - ما معوقات تطبيق الجودة في التعليم العالي؟
- ٢ - وما آليات ضمان الجودة، والآفاق المرجوة لتطويرها؟
- ٣ - وما معايير الجودة الشاملة، ومدى أهمية تطبيقها؟

أهمية البحث :

- ١ - مفهوم إدارة الجودة الشاملة وبيان أثرها على التعليم العالي في ظل الثورة المعلوماتية.
- ٢ - إبراز معوقات الجودة الشاملة من أجل تحسين العملية التعليمية في الجامعات والكليات وكيفية تطبيقها.

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية :-

- ١ - التعرف على أبرز المعوقات العامة لتنفيذ الجودة في المؤسسات التعليمية.
- ٢ - التعرف على متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي الجامعي .
- ٣ - التعرف على معايير الجودة في التعليم العالي (الجامعات والكليات) .

منهجية البحث :

اعتمدنا المنهج الوصفي الذي يركز على تحليل مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي وآليات ضمانها، والآفاق المرجوة لتطويرها.

حدود البحث : يقتصر البحث على الجامعات ومؤسسات التعليم العالي .

مفهوم الجودة :

الجودة : لغةً : من أجاد أي أتى بالجيد من قول أو عمل و يقال: أجاد الشيء: صيره جيداً^١.
والجيد: نقيض الرديء ، وجاد الشيء: جودّه فجاد بمعنى صار جيداً ، والتجويد مثله^٢.

١ - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية القاهرة، ط٤، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م. ص١٤٥، مادة: أجاد.

٢ - ابن منظور لسان العرب، تحقيق عبد الله الكبير- محمد أحمد حسب الله- هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف القاهرة، د ت ، ج١، ص٧٢٠. مادة (جود)

اصطلاحاً :

الجودة مفهوم واسع ومصطلح متنوع الاستخدامات، والجودة الشاملة (من بين المفاهيم الأكثر انتشاراً الآن، لتطوير أساليب العمل في مختلف المجالات، ويشير مفهوم الجودة الشاملة بشكل مجمل إلى مجموعة المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاه للمؤسسة والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج وفقاً للإغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل طرق واقل جهد و تكلفة ممكنين)^١. فتعتبر الجودة ضرورة ملحة وهامة لمواكبة متطلبات العصر الراهن من أجل بناء كفاءات إيجابية فعالة في مؤسسات التعليم العالي للارتقاء بمستوى الأداء، وتحقيق الجودة يدل على كفاءة العملية التعليمية وفعالية مؤسسات التعليم العالي في تحقيق أهدافها العامة.

فالجودة في التعليم الجامعي من أهم المتطلبات الرئيسة التي تحرص الجامعات على تحقيقها للحصول على مراكز متقدمة ضمن الجامعات العالمية المتميزة ، متضمنة إعداد الطلبة للعمل على مختلف المعارف والمهارات والاتجاهات في حقل العمل .

ولما كانت الجودة مطلباً في كل المهن والخدمات والمنتجات فالحاجة إليها تكون أكثر إلحاحاً في العملية التعليمية بوصفها أم المهن وتصب مخرجاتها في مدخلات أنظمة المهن كلها، ولما كان المنهج هو محور العملية التعليمية فإنّ جودته تكون أساساً للعملية التعليمية والنظام التعليمي بأكمله^٢.

أهمية جودة التعليم العالي:

تعتبر الجودة في التعليم العالي إحدى وسائل التطور في نوعية التعليم في عصر العولمة، فأصبحت الجودة ضرورة ملحة تملّحها العولمة وكذا متطلبات الحياة المعاصرة. وإدارة الجودة من الأساليب الحديثة التي تسللت إلى مجال التعليم^٣، وتظهر أهمية جودة التعليم العالي من خلال النقاط التالية:

- عالمية نظام إدارة الجودة.

- أن نظام الجودة أحد سمات العصر الحديث.

- شمولية نظام الجودة الشاملة لكافة المجالات.

- تدعيم إدارة الجودة الشاملة لعملية التحسين المستمر في التعليم العالي^١.

١ - حسن حسين البيلاوي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم، دار المسيرة عمان، ط٢، ٢٠٠٨م - ١٤٢٨هـ، ص ١٢.

٢ - محسن علي عطية، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٨م، ص ١٧.

٣ - عبد العظيم المصدر، مقال بعنوان: (مدى توافر معايير إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة في ضوء المتغيرات)، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني، يونيو ٢٠١٢، غزة فلسطين، ص ٣٨٤.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي :

إن تطبيق نظام الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يحقق الفوائد التالية:

- تحسين كفاءة إدارة مؤسسات التعليم العالي.
- رفع مستوى أداء أعضاء الهيئات التدريسية.
- إتقان الكفاءات المهنية.
- تحسين استخدام التقنيات التعليمية^٢.
- ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية.
- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية.
- تقليل الأخطاء من منطلق أداء العمل المتقن.
- زيادة الثقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
- زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة الجامعية من قبل الطلاب والمجتمع المحلي
- تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام العالمي والمحلي
- الربط بين مناهج التعليم كمدخلات وسوق العمل كمخرجات بما يتماشى مع العصر^١.

^١ - ينظر: خالد الصرايرة، ليلى العساف، مقال بعنوان: (إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي عمان الأردن، العدد ١، ٢٠٠٨م، المجلد ١، ص ١٥.

^٢ - ينظر: خالد الصرايرة وليلى العساف، مقال سابق، ص ١٥.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يتطلب وجود مقاييس ومؤشرات صالحة للحكم على جودة النظام التعليمي، والاستفادة من الأخطاء السابقة.^٢

متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي:

- لتطبيق مبدأ الجودة الشاملة يتطلب ما يأتي:
- القناعة الكاملة من الإدارة العليا والالتزام بمبادئها.
- التعليم والتدريب المستمرين لكافة العاملين في المؤسسات التعليمية.
- التنسيق بين الإدارات والأقسام والكلية وتنفيذ الاتصال بينها.
- توفير نظام دقيق وفعال لإدارة الجودة الشاملة.^٣
- تطوير الثقافة المؤسسية إلى ثقافة تؤمن بالجودة والتميز مع ضرورة تبني مفاهيم الجودة من طرف الإدارة العليا.

- العمل على تحقيق إدارة الجودة الشاملة على مستوى الجامعة وتطويرها إداريا ومهنيا.
- انتقال الطالب من مجرد وسيلة استقبال إلى عنصر فعال في تشكيل المادة العلمية وإبداء وجهة نظره.
- ضرورة مواكبة التغيرات العلمية المتسارعة وهذا على مستوى أعضاء هيئة التدريس.
- مراجعة المناهج من قبل لجان متخصصة بهدف تطويرها أو تغيير محتواها.^٤

أهم أسباب تزايد الاهتمام بالجودة في التعليم العالي هي :

- إقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم.
 - تزايد الرغبة عالميا في الوصول إلى معايير جديدة عن الجودة.
 - الاهتمام بالجودة على المستويين النظري والتطبيقي.
 - الحاجة إلى مواجهة التغيرات العالمية مستقبلا من خلال إعداد الفرد لمواجهةها والتعايش معها.^٥
- أهمية ربط الجودة بالتوجهات الإسلامية: يعتبر الدين الإسلامي أساس كل مشروع تغيير يربط مبدئيا بالعقيدة، وينطلق من الأصول والمصادر الإسلامية، فالعلوم الإسلامية تبني في النفوس كل القيم التي يستند

^١ - ينظر: ليلى محمد بن عبد الله الدي، مقال بعنوان: (معوقات ومشكلات تحقيق الجودة في التعليم)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة الملك سعود الرياض، اللقاء السنوي الرابع عشر، ص ٨٩٢-٨٩٣.

^٢ - ينظر: خالد الصرايرة وليلى العساف، مقال سابق، ص ١٨.

^٣ - رياض البناء، إدارة الجودة، المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي من ٢٤-٢٥ يناير 2007م.

^٤ - أسماء عميرة، رسالة ماجستير بعنوان: (إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي) كلية العلوم الاقتصادية جامعة قسنطينة ٢، سنة ٢٠١٢ - ٢٠١٣. ص ٥٩.

^٥ - ينظر: محسن عبد الستار، تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، المكتب الجامعي الحديث، ط ٢٠٠٨، ص ١٧٨. بتصرف.

إليها نظام الجودة؛ لأن الجودة المستوردة لن تنجح في ظل المقومات والقيم المجتمعية والثقافية السائدة في تلك المجتمعات^١.

معايير الجودة الشاملة في التعليم:

تشهد مؤسسات التعليم العالي في الجزائر توسعا فائقا في الكمية، وبالأخص جامعة الأغواط التي تستقبل أعدادا كثيرة من الطلبة، مما يدفع بالجامعة لتطبيق نظام الجودة، ووضع معايير وأسس لتطبيق تلك الجودة. ومن الصعوبة بمكان الوصول إلى معيار مثالي للحكم من خلاله على جودة مخرجات قطاع التعليم العالي^٢، لذلك فإن جودة أي مؤسسة تعليمية تتحقق عن طريق تنمية البرامج والخدمات، والتأكد من إنتاجية الفرد وبالأدوات الملائمة^٣.

أ- المعايير العامة للجودة التعليمية:

- **معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية:** فيجب أن تتوفر كوادرات إدارية وتربوية متخصصة، تتحلى بصفات قيادية تربوية، حيث يخضع الكل لدورات تدريبية وتطويرية.

- **معايير مرتبطة بالمدرسة:** فيجب أن تصمم بشكل يخدم عملية تطبيق الجودة الشاملة فيراعى السعة والتهوية والإضاءة والألوان والأدوات والأجهزة التعليمية الحديثة، وكل وسائل التعليم والترفيه ووسائل السلامة.

- **معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية:** وذلك بجودة محتويات المنهج الدراسي وتحديثه بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية، حيث يساعد الطالب على توجيه ذاته في دراساته وأبحاثه. وأن تكون المناهج شاملة تغطي حقول المعرفة بأبعادها الفكرية والعلمية...

- **معايير مرتبطة بالطالب:** يعتبر الطالب محور العملية التعليمية، حيث يعد التركيز عليه وعلى احتياجاته أمرا بالغ الأهمية، وأن تكون لديه بنية معرفية أساسية، وأن يحسن التعامل مع الموارد، ويلتزم بالأنظمة والقواعد.

- **معايير مرتبطة بالمعلمين:** بأن يحسن المعلم التعامل مع تكنولوجيا العصر وغيرها من المعايير، وأن يتعامل

^١ - نظر: عواطف إبراهيم علي الصقري، أساليب تغيير النسق القيمي لأفراد المجتمع التعليمي، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٣٨، ١٤٣٣هـ-٢٠١٢م، ص ٢٠٢.

^٢ - عبد العظيم المصدر، مقال سابق، ص ٣٨١.

^٣ - ينظر: عبد العظيم المصدر، مقال سابق، ص ٣٨٥.

مع المشكلات بإيجاد حلول لها^١.

ب- معايير جودة العلوم الشرعية:

- **معيار الكفاءة في التدريس:** دور هيئة التدريس في العلوم الشرعية دور رسالي وريادي، لذا يعتبر الأستاذ عنصراً هاماً في العملية التعليمية، كما تعتبر كفاءته حجراً أساساً في الجودة العلمية، وذلك لامتلاكه لعدة خصائص تؤهله للجودة أهمها المعرفة الشاملة التي تخوله للإجابة عن أي سؤال أو إشكال لدى الطالب، وكذا توصيله المعارف بسلاسة، والتحلي بالأخلاق الفاضلة. كما يشترط على العاملين في المؤسسات التعليمية مستويات عالية من الكفاءة المهنية، وتدريب مستمر، واستخدام أمثل لوسائل التقنية الحديثة، وتوفير مهارات قيادية، مما ينعكس على أداء وإنتاجية العمل ويسهم في تطوير التنمية بأبعادها المختلفة.

- **معيار تنمية القدرات الإبداعية لدى طلبة العلوم الشرعية:** ويكون بالارتقاء بمستوي الطلاب الأكاديمي والتربوي، ورفع مستوى الوعي لدى طلاب العلوم الشرعية اتجاه عملية التعليم وأهدافه، وكذا تحسين مشاركتهم في الحياة الجامعية؛ لأن الطالب حجر الزاوية، وجودته تعني استيعابه لجوانب المعرفة، ليكون مستقبل هذه الأمة، مما يوفر له القدرة على التعامل والتكيف الإيجابي والفعال مع بيئته ومجتمعه، وتمكينه من فهم الحضارات والحوار الهادف البناء مع الآخر. وبالتالي تسعى الجودة الشاملة إلى إعداد الطلاب بسمات معينة تجعلهم قادرين على معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمرة والتقدم التكنولوجي الهائل بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل للمعرفة والإصغاء ولكن في عملية التعامل مع هذه المعلومات والإفادة منها بالقدر الكافي لخدمة عملية التعلم.

- **معيار القدرة على التواصل الاجتماعي:** أي امتلاك بعض أعضاء هيئة التدريس المهارات والخبرات اللازمة لتوصيل المعارف.

آليات ضمان الجودة في العلوم الإسلامية:

- لا نجاح لجودة التعليم إلا بمعرفة مقاصد العلوم وتطورها ومعرفة مسائلها ومحتواها، والتخطيط الجيد لتدريسها مع وجود المهارات المعرفية بالإضافة إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم. ولضمان الجودة في العلوم الإسلامية ينبغي مراعاة:
- الأهداف والغايات من التعليم الشرعي.
 - تبسيط محتوى العلوم الشرعية للطلاب.
 - الدعوة إلى الاعتدال في تراثنا الإسلامي.

^١ - خالد بن سعيد الحربي، أسس الجودة التعليمية في إعداد وتدريب المعلم من منظور إسلامي، رسالة ماجستير، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م، ص ٤٦ وما بعدها. بتصرف.

- حسن اختيار المعلم صاحب الكفاءة والقدرة، وكذا تمكنه من المادة العلمية.
- حسن اختيار طالب العلوم الشرعية بناء على معايير سابقة تؤهله لاختيار التخصص.
- ضرورة وجود آلية التقويم، وذلك للتحقق من الكفاءة المنشودة.
- مراقبة أداء الطالب والمعلم في التعليم الشرعي.
- التخطيط الاستراتيجي لتحقيق الأهداف المنشودة.
- تشخيص الوضع الراهن ومعرفة أوجه القصور، والعمل على تداركها وعلاجها للوصول إلى مستوى محمد عقباه.

المعوقات العامة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة :

- يواجه التعليم العالي عدة تحديات تتعلق بالجودة الشاملة ومدى تطبيقها، وخصوصا ونحن في عصر التكنولوجيا والتسارع الرقمي بين الأنظمة العالمية، مما جعل الجامعات العربية عموما والجزائرية تواجه تحديا واضحا لتحقيق الجودة العلمية المطلوبة، ولا شك أن تطبيق الجودة محفوف بالصعاب والمعوقات التنظيمية والإدارية والبشرية والمالية والمادية التي نوجزها فيما يلي:
- غياب استراتيجية واضحة لتسيير المنظومة الجامعية، لذا يحتاج قطاع التعليم العالي إلى دراسات معمّقة من طرف باحثين أكفاء وفق نظرة شاملة.
- طغيان البعد الايديولوجي على محاولات إصلاح التعليم رغم أهمية الجانب التعليمي.
- تهميش الكفاءات العلمية رغم خطورة المنظومة الجامعية، فنجد أن الكثيرين من الأفراد الذين يناقشون إصلاحها لا علاقة لهم بالتعليم^١.
- عدم قدرة المؤسسات الجامعية على استيعاب الكم الهائل من الطلبة.
- عدم مطابقة المخرجات مع احتياجات سوق العمل.
- البطالة المتفاقمة في الطلبة المتخرجين كل سنة.
- عدم توافر أو النقص في أعداد هيئة التدريس المؤهلين في كثير من التخصصات.
- ضعف مدخلات التعليم العالي من طلبة الثانوية من حيث طرق التدريس والتفكير التحليلي النقدي.
- اتّسام التعليم العالي في الوطن العربي بصفة عامة بالتقليدية؛ أي تنحصر وظيفته بتقديم المعرفة والتركيز على الأقسام النظرية.

^١ - بوفلحة غيات، التربية والتعليم في الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع وهران، ط ٢، ٢٠٠٦م، ص ١٢٥.

- تدني مستوى البحث العلمي، وعدم توفر الدعم الكافي^١.
- ازدياد عدد الطلبة على حساب جودة التعليم.
- القوانين المستودرة التي لا تلائم البيئة الجامعية الجزائرية، ومن المظاهر الدالة على ذلك: يغلب على القوانين الجامعية صفة عدم الثبات، فتتغير القوانين دون سابق تمهيد، مما يولد الفوضى وعدم الاستقرار^٢.
- عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة بالجامعات لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- عدم حصول مشاركة جميع العاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- عدم الربط بين الجامعة وقطاعات سوق العمل.
- يحتاج تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى ميزانية كافية غير عادية^٣.
- عدم وجود أسس ومعايير لقياس الجودة.
- البدء في استخدام إدارة الجودة الشاملة قبل تهيئة المناخ المناسب للتطبيق وتعجيل النتائج.
- استخدام الاحصائيات بطريقة غير سليمة في تحليل البيانات وبذلك الوصول إلى نتائج خاطئة.
- عدم إعطاء أهمية كافية لعملية قياس وتقييم الأداء^٤.
- ضعف الاهتمام بالبحث والتطوير.
- عدم توافر اتصالات فعالة.
- الافتقار إلى العمل الجماعي^٥.
- ضعف بنية نظام المعلومات وقلة البيانات المطلوبة.
- قلة الكوادر المؤهلة في مجال الجودة.
- المركزية في صناعة السياسات واتخاذ القرارات.

^١ - ينظر: خالد الصرايرة- ليلى العساف، مقال سابق، ص ٥. بتصرف.

^٢ - باشيوة حسين، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في المجال التعليم العالي، رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية، جامعة محمد دباغين ٢ سطيف، ٢٠١٥-٢٠١٦ م، ص ٥.

^٣ - أسماء عميرة، رسالة ماجستير، ص ٦٠.

^٤ - رافدة عمر الحريري، القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، ط ١، ٢٠١٠، ص ٧٤.

^٥ - محسن عبد الستار، مرجع سابق، ص ٩٩.

- اهتمام المؤسسة الجامعية بالأرقام الكمية في تحقيق أهدافها دون الاهتمام بنوعية المنهج والمنتج^١.
- الفجوة العلمية والتقنية بين دول الوطن العربي والدول المتقدمة، ولن تتحقق التنمية بكل أشكالها إلا بسد هذه الفجوة.
- عدم مواكبة حركة تطوير المناهج لمتطلبات التطوير، وغياب التخطيط المستمر للمناهج بالمعنى الشامل.
- شيوع الظواهر السلبية لضعف الإعداد وفقدان المعلم لمكانته المهنية والاجتماعية^٢.
- عدم وجود دعم للحريات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.
- طول إجراءات ترقية عضو هيئة التدريس.
- ضعف قنوات الاتصال بين الأقسام والكليات وإدارة الجامعة.
- قلة الخدمات الاجتماعية المقدمة لعضو هيئة التدريس.
- غياب المناخ التنظيمي المشجع على التميز في الأداء، سواء للطالب أو الأستاذ الجامعي.
- عدم الاعتماد في إيصال المعرفة على التقنيات الحديثة في التدريس.
- يتم تقييم الطلبة وفق معايير غير أكاديمية وغامضة من طرف بعض أعضاء هيئة التدريس.
- عدم امتلاك بعض أعضاء هيئة التدريس للمهارات والخبرات اللازمة لتوصيل المعارف.
- إهمال تنمية طرق التفكير النقدي العلمي لدى الطلبة.
- الافتقار إلى آليات لتنمية سلوكيات المعرفة لدى الطلاب.
- زيادة العبء التدريسي على حساب البحث العلمي.
- قلة التعاون بين أعضاء هيئة التدريس لإجراء البحوث المشتركة.
- ضعف الدعم المالي المقدم للأبحاث العلمية.
- افتقار الجامعة إلى مراكز بحثية متخصصة.
- عدم توفر شبكة انترنت للطلبة الباحثين داخل الجامعة، أو قلة الحواسيب^٣.
- عدم ملائمة جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب ومستوى جودة الخدمة التي تتفق مع رغباتهم

١ - عدنان الأحمد، تطبيقات مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات والمعاهد العليا، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية جامعة فرحات عباس سطيف، العدد ١، ٢٠٠٤م، ص ٢١.

٢ - ليلي محمد الدي، مقال سابق، ص ٨٩٦.

٣ - آمال عبادو، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من وجهة أعضاء هيئة التدريس دراسة ميدانية بجامعة بسكرة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد ١٥، جوان ٢٠١٥م، ص ١٤٤/١٤٥-١٥٣. بتصرف.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وتوقعاتهم وذلك فيما يختص (بالكتاب المدرسي أو الجامعي, وأداء هيئة التدريس وأساليب التقييم المتبعة، وكفاءة نظام تقديم الخدمة ورعاية الطلاب).

-تبني طرق وأساليب لإدارة الجودة الشاملة لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة.

-عدم ربط حجم الخدمات وجودتها في مؤسسات التعليم العالي بالمنظومة الإدارية.

-قصور المناهج وطرائق التعليم.

-نقص وسائل التعليم وأدواته.

-الخلل في مضامين المقررات التعليمية.

-البعد عن التخطيط الاستراتيجي والاكتفاء بالتخطيط قصير المدى.

-عدم وجود تجديد أصولي، وبذلك إعادة نفس الأمثلة القديمة، مما يوقع الطلبة في الاجترار وحتى الأستاذة أنفسهم.

إن التغلب على العوائق المذكورة وتحقيق النجاح يتطلب معرفة الإدارة وفهمها فهما صحيحا لتحسين عملية الجودة، وكذا الإعداد والتخطيط لها الجيدين، مع ضرورة استخدام المهارات والتكنولوجيا.

الآفاق المرجوة لتطوير الجودة وبعض الحلول المقترحة:

قال المحاضر بجامعة الكويت الدكتور مسعود صبري إن (علوم الشريعة مازالت هي أقل العلوم تطورا، سواء على مستوى تطوير المحتوى التدريسي، أو تطوير الشكل، أو تطوير وسائل التعليم وأدواته، وإذا أردنا أن نسعى لتطوير تدريس علوم الشريعة والعربية من باب أنها تبع لها، فيجب أن تتضافر الجهود لوضع منهج تجديدي يجمع بين الأصالة والمعاصرة، يحافظ على القديم الصالح، والجديد النافع)^١. وانطلاقا من هذه المشكلة يجب إعادة النظر في مضامين التعليم ومقرراته، وتغيير الطريقة التقليدية المبنية على احتكار المعلم للمعلم، وكذا غياب التفاعل بين الأستاذ والطالب، وبذلك يكون الطالب مجرد آلة فقط، يكرر ويعيد ما ذكر له في المحاضرة. وفي ختام هذا البحث نقترح بعض الحلول للوصول إلى الجودة الشاملة:

-توفير الأدوات والوسائل التعليمية لتطبيق الجودة التعليمية.

^١ مقال بعنوان: مناهج العلوم الشرعية وإشكالية التعريف والتصور <https://islamonline.net/16392> تمت الزيارة يوم الإثنين

٢٠٢٠/١٢/١٤. على الساعة ٠٧ صباحا.

- توفير الإطارات الكافية أكاديميا وإداريا.
 - وضع خطط لسير العملية التعليمية طوال سنوات الدراسة للطلاب بتوفير كل المساقات اللازمة.
 - الاهتمام بإرشاد وتوجيه الطالب.
 - عدم قبول أعداد من الطلبة بما يفوق درجة استيعاب الجامعة.
 - مصداقية المؤسسة التعليمية والوفاء بالتزاماتها للطلبة قبل وأثناء التحاقهم بها^١.
 - تحسين نوعية الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة باستمرار مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم.
 - رفع مستوى العاملين.
 - تحسين طرائق التدريس وتطويرها بما يستجيب لمستجدات المناهج الجديدة.
 - تنمية روح الفريق الواحد والعمل التعاوني بين جميع العاملين في المؤسسة الجامعية.
 - مواكبة التطورات والتغيرات في سوق العمل.
 - تقليل الأخطاء أو منع حدوثها في العملية التعليمية^٢.
 - تمكن الأستاذ من المادة العلمية بالإطلاع الواسع في مجال الشريعة الإسلامية.
 - القدرة على التعامل مع مصادر المعرفة المختلفة للإفادة منها في مجال تخصصه.
 - المشاركة بفاعلية في الدورات التدريبية والمحاضرات والندوات المتعلقة بمهنته.
 - المطالعة المستمرة لكل ما يستجد من قضايا في العلوم الشرعية.
 - الاستزادة من العلوم والمعارف العامة.
 - استخدام التقنيات التعليمية في تدريس المادة.
 - إدراك أهمية ومهنة التدريس وعظم مسؤوليتها^٣.
 - التأكيد على أهمية صون الهوية العربية والإسلامية، وتعميق الانتماء، وتعزيز وتنمية القيم الإيجابية نحو العمل.
 - اعتبار التعليم مهنة من المهن التخصصية تتطلب الاحتراف بالمعايير اللازمة^٤.
- الخاتمة:**

١ - باشيوة حسين، رسالة دكتوراه، ص ٧٨.

٢ - محسن علي عطية، الجودة الشاملة والمنهج، ٢٠٠٨، ١١٥-١١٦.

٣ - ينظر: عادل بن مشعل الغامدي، رسالة ماجستير في مناهج وطرق تدريس العلوم الإسلامية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٩هـ-١٤٣٠، ص ١١٤.

٤ - ينظر: ليلى الدي، مقال سابق، ص ٨٩٨.

بناءً على كل ما سبق نستطيع أن نستنتج أن مفهوم الجودة الشاملة ارتكز على عدد من المفاهيم الحديثة، حيث أن التعليم لم يعد قضية معارف وخدمات تُقدّم، بل هو مسؤولية دينية ووطنية وقومية، وما التقدم الحقيقي إلا في تحسين وجودة التعليم، وكذا ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسة لتبني إدارة الجودة الشاملة. ولا تزال الأمة الإسلامية تواجه تحدياً كبيراً يتمثل في تحسين جودة التعليم والحاجة إلى توظيف جميع الموارد المتاحة لمواكبة العصر.

فالجودة الشاملة مطلب أساسي وتطبيق عملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع.

التوصيات :

- وضع فلسفة جديدة لتطوير التعليم تهدف إلى إدخال مفهوم الجودة الشاملة.
- إعادة النظر في النظام التعليمي برمته وتكييفه ليتوافق مع عصر المعلومات.
- التغيير والتحسين في المناهج بما يتلاءم ومبدأ الجودة بالتعليم في عصر الثورة المعلوماتية.
- التركيز على نوعية الطلبة أكثر من الكمية.

المراجع:

- ابن منظور لسان العرب، تحقيق عبد الله الكبير - محمد أحمد حسب الله - هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف القاهرة، د.ت.
- أسماء عميرة، رسالة ماجستير بعنوان: (إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي) كلية العلوم الاقتصادية جامعة قسنطينة ٢، سنة ٢٠١٢-٢٠١٣.
- آمال عبادو، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من وجهة أعضاء هيئة التدريس دراسة ميدانية بجامعة بسكرة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد ١٥، جوان ٢٠١٥ م.
- باشيوة حسين، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في المجال التعليم العالي، رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية، جامعة محمد دباغين سطيف ٢، ٢٠١٥-٢٠١٦ م.
- بوفلحة غيات، التربية والتعليم في الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع وهران، ط ٢، ٢٠٠٦ م.
- حسن حسين البيلالي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم، دار المسيرة عمان، ط ٢، ٢٠٠٨ م.
- ١٤٢٨ هـ.
- خالد بن سعيد الحربي، أسس الجودة التعليمية في إعداد وتدريب المعلم من منظور إسلامي، رسالة ماجستير، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٩ هـ-٢٠٠٨ م.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- رافدة عمر الحريري، القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، ط ١، ٢٠١٠.
- رياض البناء، إدارة الجودة، المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي من ٢٤-٢٥ يناير 2007م.
- عبد العظيم المصدر، مقال بعنوان: (مدى توافر معايير إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة في ضوء المتغيرات)، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني، يونيو ٢٠١٢، غزة فلسطين.
- عدنان الأحمد، تطبيقات مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات والمعاهد العليا، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية جامعة فرحات عباس سطيف، العدد ١، ٢٠٠٤م.
- مجمع اللغة العربية، (المعجم الوسيط، ص ١٤٥) مكتبة الشروق الدولية القاهرة، ط ٤، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.
- محسن علي عطية، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٨م.
- عواطف إبراهيم علي الصقري، أساليب تغيير النسق القيمي لأفراد المجتمع التعليمي، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٣٨، ١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م.
- خالد الصرايرة، ليلي العساف، مقال بعنوان: (إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي عمان الأردن، العدد ١، ٢٠٠٨م.
- عادل بن مشعل الغامدي، رسالة ماجستير في مناهج وطرق تدريس العلوم الإسلامية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٩هـ - ١٤٣٠.
- ليلي محمد بن عبد الله الدبي، مقال بعنوان: (معوقات ومشكلات تحقيق الجودة في التعليم)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة الملك سعود الرياض، اللقاء السنوي الرابع عشر.
- محسن عبد الستار، تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، المكتب الجامعي الحديث، ط ٢٠٠٨.
- مسعود صبري، مقال بعنوان: مناهج العلوم الشرعية وإشكالية التعريف والتصور

<https://islamonline.net/16392> تمت الزيارة يوم الإثنين ١٤/١٢/٢٠٢٠.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



تحديد الاحتياجات التكوينية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية
في ضوء مشكلاتهم المعيقة لأدائهم التدريسي
دراسة ميدانية على عينة من أساتذة المدارس الابتدائية لدائرة - أريس - ولاية باتنة -

د. سمية بعزي:

جامعة باتنة ١

أ. عماد بوقبال

أستاذ رئيسي للمدرسة الابتدائية، باتنة ١

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي تعيق الأداء التدريسي لأساتذة المدرسة الابتدائية وتحديد أهم الاحتياجات التكوينية في ضوء تلك المشكلات، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان من تصميم الباحثين وزع على عينة من أساتذة المدرسة الابتدائية مكونة من ٦٦ أستاذا وأستاذة، تم اختيارها بطريقة قصدية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها وجود مجموعة مشكلات تعيق الأداء التدريسي لأساتذة المدرسة الابتدائية، وفي ضوءها حدد أساتذة المدرسة الابتدائية مجموعة احتياجات تكوينية لتحجود أدائهم التدريسي.

الكلمات المفتاحية: أساتذة المدرسة الابتدائية - مشكلات - الأداء التدريسي - الاحتياجات التكوينية.

مقدمة

التدريس مهنة إنسانية جليلة ينخرط في سلكها أناس يقدرون شرف المهنة ومكانتها الرفيعة، ورسالتها السامية، وتناط بهم مسؤولية بناء العقول وتزويد الأجيال الناشئة بالحقائق والمعلومات والمفاهيم والنظريات والمبادئ التربوية المفيدة، والتدريس هو مهنة تتطلب الاستعداد الفطري والإعداد الكامل لمن يقوم بها، ومطالب الإعداد لمهنة التدريس تؤكد أن التدريس لم يعد عملا يتم ببساطة ويسر لشرح المادة العلمية، أو



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



لنلقين فقراتها، وإنما هو عمل يحتاج إلى جهد ونشاط عقلي وفكري وفاعلية ليتم بنجاح ومن ثم يحدث التعلم المرغوب فيه.^١ فالتدريس بهذا المعنى لم يعد مهنة من لا مهنة له، فقد صار اليوم من المهن التي تتطلب إعدادا جيدا، وليس مجرد أداء يمارسه أي فرد، فهي مهنة لها أصولها، ولها أخلاقياتها، وعلم له مقوماته، وفن له موهبته، ومن ثم فهو عملية تعليمية تربوية تقوم على أسس وقواعد، ونظريات ونماذج.^٢ إن إعداد المدرسين من ذي الكفايات المهنية المطلوبة أصبح واجبا على القائمين على المنظومة التربوية الجزائرية، في الجامعات ومعاهد تكوين المعلمين، وذلك من خلال إمدادهم بالمعارف النظرية والمهارات التدريسية التي تيسر لهم الأمر لإكتساب الخبرات الميدانية الضرورية لنجاحهم في مهامهم وتحكمهم في المواد المهنية خاصة التربية وعلم النفس، إلى جانب التحكم في معارف التربية العامة واستثمارها في المواقف التدريسية المختلفة، إلى جانب التمكن من استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة وعملية التقويم ومجالاته ووسائله وأنواعه، ومن جهة أخرى تهئ لهم الظروف والمناخ المناسب لتحسين أدائهم التدريسي والرفع منه بغية تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة، من خلال إعداد مناهج مدروسة مستمدة من الثقافة الإسلامية العربية الأمازيغية، وتلبي احتياجات التلاميذ وتتماشى مع خصائصهم النمائية، إلى جانب ضبط أعداد التلاميذ في الفصول الدراسية، وتوفير الوسائل البيداغوجية، وإعفاء الأساتذة من المهام غير البيداغوجية كحراسة التلاميذ في ساحة المدرسة وفي المطعم المدرسي وغير ذلك من الظروف التي ترفع من أدائهم التدريسي.

أولا . الإطار العام للدراسة

إشكالية الدراسة:

يعتبر الأستاذ المدرس من أهم مدخلات النظام التربوي والركيزة الأساسية للعملية التعليمية التعليمية، فهو الفاعل التربوي والقائم على الفعل البيداغوجي الممثل في الأداء التدريسي، ويعتبر تكوين الأستاذ من الشروط الأساسية لإصلاح وتحسين نظام التعليم وزيادة كفاءته وفعاليته. ويتوقف نجاح الأستاذ في عمله بالدرجة الأولى على نوع التكوين الذي تلقاه في المعاهد والكلديات قبل الالتحاق بالخدمة. وفي هذا الصدد أجرى لخضر شلالي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تكوين معلم

^١ عبد الحي أحمد السبحي ومحمد بن عبد الله القسامية: طرائق التدريس العامة وتقويمها، خوارزم العلمية ناشرون ومكتبات، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٠، ص ١٣-١٤.

^٢ السيد ماجدة وآخرون: المناهج ومهارات التدريس، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٠/٢٠١١، ص ١٢٥، ١٢٦.

المرحلة الابتدائية بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، وذلك من خلال التعرف على وجهة نظر طلبة وأساتذة هذه المعاهد، ومن ثم محاولة تحديد خصائص البرنامج المسطر، ومدى فاعليته وكفاءته على تخريج معلمين ذوي مستوى عالي، فقد كشفت الدراسة أن كلا العينتين اتخذتا اتجاها سلبيا نحو دور البرنامج في عملية التكوين بكل مدخلاتها وعملياتها، حيث صرح ٧٢% من الأساتذة أنه لا يوجد تناسب بين أهداف برنامج التكوين ومناهج المدرسة الابتدائية، وهذا ما أكدته ٨٦,٥% من الطلبة الذين لم يجدوا تناسبا بين ما يدرسونه في المعاهد وما يطبقونه في المدارس^١. فبرامج تكوين الأساتذة لا تلي احتياجاتهم لأدائهم لمهامهم التدريسية.

وعليه فقد أولى قطاع التربية والتعليم عناية كبيرة لتكوين الأساتذة في إطار الخدمة من خلال الأيام الدراسية والندوات التكوينية التي ينظمها مفتشي التربية والتعليم في كل مقاطعة تربوية يشرفون عليها، أما عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو تلك العمليات التكوينية التي خضعوا لها فقد أجرى أحمد سعودي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو العمليات التكوينية التي خضعوا لها، سواء أكانت أولية، أم في إطار التكوين المستمر، من حيث: الأهداف، الزمن المخصص، طرائق التنفيذ، المحتويات، التأطير، والإمكانيات المادية، والمصادر اللازمة، وخلصت الدراسة إلى أن هناك: اتجاهات إيجابية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو العمليات التكوينية التي خضعوا لها من حيث: الأهداف، الزمن المخصص، طرائق التنفيذ، المحتويات، المؤطرون. في حين كانت سلبية نحو العمليات التكوينية التي خضعوا لها من حيث: الإمكانيات المادية، المصادر اللازمة لعملية التكوين^٢.

وتعتبر عملية تحديد الاحتياجات التكوينية هي نقطة البداية الجيدة للتكوين الجيد، حيث يتم من خلالها تشخيص نواحي القصور والضعف في الأداء بسبب المشكلات التي يواجهها الأساتذة في المدارس الابتدائية، وفي ضوءها يتم تنظيم عمليات تكوينية لتحسين الأداء البيداغوجي للأستاذ، ففي دراسة شرفي بوبكر وداودي محمد (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية الجدد بمدارس آفلو، فقد أسفرت النتائج عن وجود مشكلات صفية يعاني منها المعلم

^١ لحضر شلال: تقوم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠٨/٢٠٠٩، ص ١٤٤.

^٢ أحمد سعودي: اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو العمليات التكوينية، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مجلد (٧)، عدد (١٤)، ٢٠١٨، ص ٣٦.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



الجديد، والتي تتمثل في المعلم، التلاميذ، المنهاج، الإدارة المدرسية، أولياء التلاميذ^١، وأما دراسة لخضر عواريب وبوحفص كريمة (٢٠١٦) التي هدفت إلى تشخيص الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم على، وقد شملت ثلاث مجالات هي: التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس، وبعد تحليل البيانات دلت النتائج أن جميع الفقرات المشكلة لمجالات الأداة تمثل كفايات تدريسية أساسية بدرجة مهمة جدا، وأن المعلمين بحاجة إلى التدريب على جميع مجالات الاستبانة بدرجة كبيرة جدا^٢.

إضافة إلى ما سبق فقد عرف قطاع التربية والتعليم في بلادنا حالة من اللااستقرار منذ مطلع الألفية الثانية، بسبب الإضرابات المتتالية التي شهدتها القطاع، حيث قام الأساتذة في مختلف المراحل التعليمية - ابتدائي، متوسط، ثانوي- بشل المؤسسات التعليمية بنسب كبيرة، رافعين جملة من المطالب للوزارة الوصية، منها ما تعلق بالشق الاجتماعي، كالرفع من الراتب وتحسين القدرة الشرائية لديهم، وضمان العيش الرغيد لهم، ومنها ما تعلق بالشق المهني كالمطالبة بخفض عدد المتعلمين في الفوج التربوي، وإعادة النظر في المناهج الدراسية...

أما في الآونة الأخيرة فقد عرف القطاع حالة من الاستقرار النسبي قبل أن يعود أساتذة المدرسة الابتدائية إلى الاحتجاج مرة أخرى، وذلك بتنظيم وقفات احتجاجية أمام مديريات التربية لكل ولاية كل يوم اثنين، ووقفات وطنية أمام وزارة التربية بملحقة "الرويسيو" بالعاصمة، ليرفعوا مرة أخرى جملة من المطالب التي اعتبروها مشاكل تؤثر بشكل مباشر على أدائهم التدريسي.

ومن هنا سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي تعيق الأداء التدريسي لأساتذة المدرسة الابتدائية في جانبيها التنظيمي الإداري والجانب التكويني، وتحديد أهم الاحتياجات التكوينية في ضوء تلك المشكلات، من خلال الإجابة على هذه التساؤلات:

- ما هي المشكلات التي تؤثر سلبا على الأداء التدريسي لأساتذة المدرسة الابتدائية؟
- ما هي الاحتياجات التكوينية لأساتذة المدرسة الابتدائية التي من شأنها تحسين أدائهم التدريسي؟
- ما هي الحلول المقترحة لمشكلات واحتياجات أساتذة المدرسة الابتدائية؟

^١ شرفي بوبكر ودواودي محمد: المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية الجدد بمدارس آفلو، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد (٥)، العدد (١)، ٢٠٢٠، ص ٢٠٤.

^٢ لخضر عواريب وبوحفص كريمة: تشخيص الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية مجلة العلوم النفسية والتربوية، مجلد (٣)، عدد (٢)، ٢٠١٦، ص ٣٣٤.

٢- أهداف الدراسة: يهدف البحث إلى:

- الكشف عن المشكلات التي تؤثر سلبا على الأداء التدريسي لأساتذة المدرسة الابتدائية.
- الكشف عن الاحتياجات التكوينية لأساتذة المدرسة الابتدائية التي من شأنها تحسين أدائهم التدريسي.
- الكشف عن الحلول المقترحة لمشكلات واحتياجات أساتذة المدرسة الابتدائية.

٣- أهمية الدراسة: يمكن لهذه الدراسة أن تفيد نتائجها القائمين على المنظومة التربوية في اتخاذ القرارات المناسبة التي تتعلق بـ:

- تحسين وضعية أساتذة المدرسة الابتدائية، من خلال حل مختلف المشكلات والعراقيل التي تصادفهم، وهذا من أجل تحسين أدائهم التدريسي وتحقيق مخرجات ذات جودة.
- تكوين أساتذة المدرسة الابتدائية في مختلف المجالات التي يعانون نقصا فيها، بهدف تحسين أدائهم التدريسي.

٤- مفاهيم الدراسة

٤-٤ الاحتياجات التكوينية: هي مجموعة من الكفاءات والمهارات والاتجاهات التي يحتاج الأستاذ أن يتلقى فيها تكوينا، حتى يتمكن من التغلب على المشكلات التي تعيق أدائه التدريسي.

٤-٢ أستاذ المدرسة الابتدائية: هو الشخص المتخصص في الفن التربوي من أجل تربية نظامية للطفل في أول مرحلة هامة من التعليم والذي يقوم بإعادة تشكيل ما قد اكتسبه من الوسط المنزلي ويهيئه للمراحل اللاحقة، وتكوينه تكوينا يتماشى مع الأهداف العليا للمجتمع، وذلك من النواحي الدينية والخلقية والثقافية والسياسية والاجتماعية حتى يضمن في النهاية أجيالا تحمل رسالة الوطنية والقومية والإنسانية.

٤-١ المشكلات: هي كل العوائق والعراقيل التي تصادف أساتذة المدرسة الابتدائية وتؤثر سلبا على أدائهم التدريسي.

٤-٣ الأداء التدريسي: هو نظام مخطط من الأعمال يشمل مجموعة من الأنشطة الهادفة المقصودة من قبل كل أستاذ، وطلابه ويتضمن هذا النظام علاقة إيجابية بين الطلاب والأستاذ.

ثانيا. الإطار النظري للدراسة:

١- الاحتياجات التكوينية:

١-١- الاحتياجات: الحاجة هي اصطلاح يصف نقصا في الفرد في أمر ما يحتاج إلى إشباعه، والذي لا يعالج إلا عن طريق التكوين^١.

١-٢- التكوين يعرف الطيب العلوي (١٩٨٢) التكوين على أنه الدراسة الأساسية التي تتم قبل مباشرة المهنة تعليمية أم حرفية، والبعض يتجاوز استعمالها ويمددها إلى التعليم المدرسي، والغرض من التكوين تلقين المكون مبادئ معينة وتهيئة للمهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء الفترة التكوينية^٢.

الاحتياجات التكوينية: هي فارق قابل للقياس بين وضعية حالية ووضعية أخرى مرغوب أن يصل إليها المعلم من خلال عملية التكوين، وهي تتفرع إلى حاجات أو مطالب شخصية تتعلق باحتياجات الفرد وفق ظروفه وتفاعلاته، ومطالب أو ضرورات مؤسساتية مرتبطة بظروف وإرغابات المنظمة^٣.

١-٣- أهمية وأهداف عملية التكوين: يمكن أن نوجز أهمية وأهداف عملية التكوين عموما في النقاط التالية:

- الزيادة في الإنتاجية كما وكيفا.
- رفع معنويات الفرد وقدراته الفكرية، وتوليد الثقة في النفس وتحقيق الاستقرار النفسي.
- تخفيض حوادث العمل المتكررة، وبالتالي خفض التكاليف.
- استمرارية واستقرار التنظيم من خلال توفر المؤسسة على رصيد كاف من ذوي الخبرة.
- رفع مستوى الرقابة الذاتية من خلال معرفة الموظف المكون ماذا يعمل وكيف يؤدي عمله بإتقان.
- التحكم في الوقت المستغرق والجهد المبذول وعدم إهدارهما^٤.

وفيما يلي نعرض أهمية وأهداف تكوين المعلمين:

- تمكين المعلم من فهم حقيقة فهم العملية التعليمية وأهدافها، ومشاكل التعليم، وطرق التدريس، واستخدام وسائل الإيضاح.

^١ لخضر عواريب بوحفص كريمة: مرجع سابق، ص ٣٣٧.

^٢ يسمينة خدنة: واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية دراسة حالة - جامعة منتوري - رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ص ٢٣.

^٣ نويوة صالح: مرجع سابق، ص ١٩، ٢٠.

^٤ جفري بلال: فعالية التكوين في تطوير الكفاءات دراسة حالة مركب المحركات والجرارات - قسنطينة - ، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ٢٠٠٨-٢٠٠٩، ص ٤٣، ٤٠.

• تمكين المعلم من فهم الطفل الذي يقوم بتعليمه، ومراحل نموه المختلفة (النمو الجسمي، العقلي، الانفعالي، الاجتماعي).

• تمكين المعلم من فهم المجتمع، ومشاكله واحتياجاته.

• معرفة المعلم للمستجدات في ميدان التربية والتعليم^١.

عموماً تتمثل أهداف عملية تكوين المعلمين في تحسين والرفع من مستواهم التدريسي، من خلال تخلصهم من المشكلات التي يمكن أن تعترضهم أثناء عملية التدريس، والتي يمكن أن تكون سبباً في عدم تحقيق الأهداف التعليمية.

٢- **المشكلات والصعوبات التي يعاني منها أساتذة المدرسة الابتدائية:** يمكن تعريف المشكلة على أنها عائق يواجه الفرد ويمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه، ويعمل هذا العائق على خلق حالة من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد للبحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة^٢. من بين المشكلات والصعوبات التي يعاني منها أساتذة المدرسة الابتدائية ما يلي:

• قصر مدة التكوين الخاص بالأساتذة الجدد، والذي يقتصر على الجانب النظري فقط.

• تسيير المدارس الابتدائية بوزارتين مختلفتين (الداخلية والتربية الوطنية) فسهر الأولى على بناء المدارس وتجهيزها بالوسائل اللازمة، كتوفير الوسائل التربوية وغيرها، حيث عجزت الكثير من البلديات من توفيرها بسبب العجز المالي.

• الاكتظاظ داخل الأقسام والصعوبات التي يطرحها، كزيادة الفوارق التي يصعب التعامل معها بنفس الأسلوب.

• انعدام بعض المرافق الضرورية خاصة قاعة الأساتذة^٣

ويضيف الباحث جملة من المشكلات التي يواجهها أساتذة المدرسة والتي تتمثل في:

• سن التقاعد الذي يلزم الأساتذة على العمل إلى سن الستين.

^١ بوسعادة قاسم: تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (٢)، ٢٠١١، ص ٣٠٤.

^٢ العتوم محمد الصالح: علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، ط ١، دار المسيرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٤، ص ٤٢

^٣ بن بطو بن عمران: المشاكل التعليمية والبيداغوجية التي تعاني منها المدرسة الابتدائية، مجلة المجتمع والرياضة، المجلد

(٣)، العدد (١)، جوان ٢٠١١، ص ١٠٤، ١١.

- عدم إدراج أساتذة متخصصين في المدرسة الابتدائية لتدريس الأنشطة العلمية، وأساتذة لتدريس الأنشطة الاجتماعية، وأساتذة لتدريس أنشطة الإيقاظ.

- نظام الدوامين في بعض المدارس الذي يلزم الأستاذ التدريس طوال أيام الأسبوع.
- إضافة إلى المهام غير البيداغوجية التي تستنزف الكثير من أوقات راحتهم من أجل استرجاع الأنفاس، والتي تتمثل في:

- حراسة التلاميذ في الساحة
- حراسة التلاميذ في المطعم المدرسي.
- مرافقة التلاميذ في الرحلات وأثناء عرضهم على الكشف الطبي بصفة دورية.

٢- مفهوم التدريس:

١-١- التدريس لغة: وردت كلمة التدريس بمعنى مهنة "التعليم" أو "مذهب" وكذلك تعني "إرشاد الإنسان بالتعليمات أو المعلومات" وكذلك وردت بمعنى "ما يتم تعلمه من المبادئ" أما كلمة "Teach" تعني "درس، لقن، علم"، والتدريس من "درس" فيقال: "درس الشيء يدرسه درسا ودراسة"، ويقال: "درست السورة أو الكتاب" أي ذللته بكثرة القراءة وحفظته.

١-٢- التدريس اصطلاحا:

هو مجموعة الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلم مع طلابه لإنجاز مهام معينة في سبيل تحقيق أهداف محددة، إنه التأثير في التلميذ بقصد التعلم، ويحدث هذا التأثير من خلال التفاعل الحاصل بين الطلاب من جهة، والمعلم وما يوفره من الإمكانيات والنشاطات والإجراءات في الموقف التعليمي من جهة أخرى^١. وهو مجموع الإجراءات والنشاطات التعليمية والتعلمية المقصودة والمتوفرة من قبل المعلم، والتي من خلالها يتم التفاعل بينه وبين الطلاب من أجل تسهيل عملية التعلم، وتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم^٢. وهناك من يعرفه على أنه: هو مجموعة من العمليات المتعاقبة المنتظمة، وقسمت على ثلاث مراحل هي (المدخلات، العمليات، المخرجات)^١

^١ مصطفى عفاف: استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط١، الإسكندرية، ٢٠١٤، ص ٢٥، ٢٦.

^٢ علي محمد: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١، عمان، الأردن، ٢٠١١، ص ١٥٧.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



التدريس هو التعليم هو استثارة التعلم لدى التلميذ وتوجيهه، وما يتبع من الأساليب مثل: إلقاء الأسئلة واستخدام وسائل الإيضاح، إجراء التجارب المخبرية، وإعطاء الواجبات، وغيرها من ضروب نشاط المعلم تتحدد قيمتها بمقدار ما تستثير فاعلية المتعلم^٢.

والتدريس هو محاولة مخطط لها لمساعدة شخص ما لاكتساب أو تغيير بعض المعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو الأفكار^٣

التدريس كنظام متكامل من العلاقات والتفاعلات: له مدخلات وعمليات ومخرجات .

❖ **المدخلات:** تتمثل في المعلم، المتعلم، المادة الدراسية، بنية التعلم، والبيئة الصفية أو بيئة الفصل.

❖ **الخطوات أو العمليات:** تتمثل في التدريس بأهدافه واستراتيجياته، وأساليبه وطرائقه، وبأساليب

التقويم وتحضير البيئة الصفية، والتنفيذ وتحسين التدريس من خلال التغذية الراجعة لتحقيق التعليم والتعلم لدى المتعلم.

المخرجات: تتمثل في التغيرات المطلوبة في المجال الإدراكي والعاطفي والحركي لدى المتعلمين وهو ما يطلق عليه التعلم^٤.

❖ **التغذية الراجعة:** وهي العملية التي يتم بمقتضاها تعرف فعالية النظام وكفاءته، وذلك من خلال إرجاع مخرجات النظام إليه مرة أخرى على هيئة مدخلات جديدة تؤثر وتتحكم في مخرجاته التالية.

❖ **بيئة النظام:** وتتمثل في المحيط المادي والنفسي الذي يعمل فيه النظام وفي سبيل خدمته، ويؤثر عمل النظام في البيئة المحيطة ويتأثر بها، وتتوقف على مدى التأثير والتأثير حيوية النظام وفعاليته، وهذا يعني أن النظام الذي لا يؤثر في بيئته ولا يتأثر بها، يعد نظاما مغلقا^٥.

^١ الزويني ابتسام: أساليب التدريس قديمها - وحديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط١، عمان، الأردن، ٢٠١٥، ص ٣٠.

^٢ آدم محمد وحداد توفيق، علم نفس الطفل، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، مديرية التكوين والتربية الممنوحة خارج المدرسة، المديرية الفرعية للتكوين، ط١، ١٩٧٣، ص ١٦٩.

^٣ سلامة جودت وإبراهيم عبد الله: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط٧، عمان، الأردن، ٢٠١٤، ص ٣٠٩.

^٤ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ٢٠١٠، ص ١١.

^٥ علي محمد: مرجع سابق، ص ١٥٠.

٢- مبادئ التدريس: تتمثل مبادئ التدريس فيما يأتي:

- يتضمن الموقف التدريسي معلما ومتعلما وخبرة يتعلمها المتعلم.
- وراء عملية التدريس هدف واضح
- تتضمن عملية التدريس ألوانا من النشاط، تشغل أكبر عدد من حواس التلميذ.
- تؤدي عملية التدريس بالتلميذ إلى فهم وظيفي، فاستظهار المعلومات وتذكرها أمر مؤقت ما لم نستخدم ما نتذكره في موقف عملي.
- تتأثر عملية التدريس بحالة المتعلم الانفعالية، ومن المعروف أن المتعلم مكون من جسم وعقل وانفعالات، وعملية التدريس تتأثر بهذه العوامل كلها.
- تتأثر عملية التدريس بالبيئة الطبيعية والاجتماعية، لذا يجب أن تكون مناسبة للبيئة الطبيعية والاجتماعية للمتعلم^١.

➤ - أهداف التدريس: يهدف التدريس إلى:

- تزويد الفرد بالحقائق والمعلومات والمفاهيم المتعلقة بالحياة.
- حث المتعلم على التعلم المفيد لكل ما يتصل بشؤون الحياة والبيئة والمجتمع^٢.

➤ - الفرق بين التعليم والتدريس:

- هناك فرق بين التعليم والتدريس، نقول علمته الرياضيات ودرسته الرياضيات، ونقول علمته السباحة ولا نقول درسته السباحة، ونقول علمته الأخلاق الكريمة ولا نقول درسته الأخلاق.
- للتعليم ثلاث مجالات: المعارف والمهارات والقيم، المعارف تشمل موضوعات مثل الفيزياء، وأنواع العلوم المختلفة، والمهارات تشمل أنشطة أدائية مثل ما يشبه مهارة الكلام ومهارة الخياطة، والقيم تشمل الأخلاق والمواقف والاتجاهات.

^١ الليب رشدي وآخرون (١٩٨٣)، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط ١، بيروت، ١٩٨٣، ص ٤٤، ٤٨.

^٢ عبد الحي أحمد السبحي ومحمد بن عبد الله القسائمة: مرجع سابق، ص ١٣، ١٤.

➤ أما التدريس له مجال واحد فقط هو المعارف، هذا المجال هو المجال الوحيد المشترك بين التعليم والتدريس^١.

تتمثل أهم الفروق بين التعليم والتدريس فيما يأتي:

- الهدف من التعليم هو إيصال المعلومات إلى التلاميذ، أما التدريس هو محاولة مساعدة الطلبة على التفاعل مع الخبرات التي يواجهونها.
- يعد التدريس الجانب التطبيقي للتدريس أو أحد أشكالها وأهمها.
- يكون دور المتعلم الاستماع والتلقي في عملية التعليم، بينما يتم تدريب الطالب على ممارسة عمليات الانتباه والتذكر والتفكير في عملية التدريس.
- عملية التدريس هو نوع خاص من عملية التعليم، أي أنها مقصودة ومخطط لها، أما عملية التعليم فإنها تحدث بقصد أو بغير قصد^٢.

٥- بعض الخصائص التي يجب أن تتوفر لدى المعلم: نوجز هذه الخصائص في النقاط التالية:

- النشاط والحيوية والخلو من العاهات والأمراض المختلفة
- الذكاء والقدرة على التصرف السليم في حل المشكلات والمواقف التي تقابله.
- الإلمام بالمادة وما فيها من نظريات وبنفسية التلاميذ وعقليتهم وميولهم واتجاهاتهم وخصائص نموهم.
- الإلمام بقواعد التدريس المناسبة وكيفية تطبيقها، والميل الطبيعي لمهنة التدريس والموهبة في ذلك.
- العطف واللين في المعاملة والصبر وقوة التحمل.
- الحزم والكياسة وحب العمل والإخلاص فيه والشعور بالواجب نحو المجتمع والمساهمة في عمليات الإصلاح الاجتماعي^٣.

^١ الخولي محمد: أساليب التدريس العامة، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٠، ص ١٦.

^٢ ابتسام صاحب موسى الزويني: أساليب التدريس قديمها وحديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط ١، عمان، ٢٠١٥، ص ٣٣، ٣٤.

أسعد فرح: المعلم الناجح في التربية والتدريس، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، ط ١، الأردن، ٢٠١٨، ص ١٥، ١٧.

➤ مما تم عرضه يتبين لنا أن المعلم يؤدي دورا أساسيا في تنشئة المتعلم، من أجل تحقيق النمو المتكامل له: جسميا واجتماعيا وعقليا، لذلك يجب أن تكون شخصيته متكاملة إلى حد كبير، جسميا وعقليا واجتماعيا، لأنه هو القدوة والنموذج الذي يحتذي به المتعلم.

ثالثا. الجانب الميداني:

١- منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، والذي يهدف إلى وصف الظاهرة موضوع الدراسة من خلال تحديد المشكلات المعيقة للأداء التدريسي والاحتياجات التكوينية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية، ولاستخلاص النتائج، وتقديم مجموعة من المقترحات.

٢. حدود الدراسة

- ١.٢. الحدود الزمنية: تمت هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٩ - ٢٠٢٠.
- ٢.٢. الحدود المكانية: أساتذة المدارس الابتدائية التابعة لمقاطعة آريس عريية ١.
- ٣.٢. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من أساتذة المدارس الابتدائية.
- ٣- عينة الدراسة وخصائصها: أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٦٦ أستاذا وأستاذة من أساتذة المدارس الابتدائية التابعين للمقاطعة التربوية آريس عريية ١، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية تم توزيع الاستبيانات عليهم.

٣.١. توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

جدول رقم (١) يوضع توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
العدد	٦	٦٠	٦٦
النسبة المئوية	٩,٠٩%	٩٠,٩٠%	١٠٠%

يتبين من الجدول أعلاه أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور، وهذا يدل أن الإناث ميالات إلى التدريس في المرحلة الابتدائية أكثر من الذكور وهذا راجع لطبيعة الأنثى التي تستطيع التعامل مع الطفل ومعاملته معاملة خاصة بما يحقق له التكيف مع الوسط المدرسي.

٣.٢. توزيع أفراد العينة حسب سنوات التدريس:

جدول رقم (٢) يوضع توزيع العينة حسب سنوات التدريس

سنوات التدريس	العدد	النسبة المئوية
[١٠ . ١]	٣٩	٥٩,٠٩%

١١ . ٢٠]	٦	٠٩,٠٩ %
٢١ . ٣٠]	٢١	٣١,٨١ %
المجموع	٦٦	١٠٠ %

يتبين من الجدول أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين ليست لهم عدد سنوات العمل كثيرة هم النسبة الأكبر التي تقدر بـ: ٥٩,٠٩% ثم تليها نسبة الأساتذة الذين لهم عدد سنوات يتراوح بين ١١ - ٢٠ سنة بنسبة ٣١,٨١%، وفي الأخير الأساتذة من ذوي الخبرة الكبيرة في مجال التعليم والذين قضوا فيه عدد السنوات الذي يتراوح بين ٢١ - ٣٠ سنة وهذا ما يمكن أن من خلاله تفسير سبب الإضرابات التي شنها أساتذة المدرسة الابتدائية خلال السنة الدراسية ٢٠١٩ - ٢٠٢٠ بسبب ظهور جيل من الأساتذة الذين يطالبون بتغيير أوضاع القطاع وتحسينها .

٤- أدوات الدراسة: تم تصميم الاستبيان في ضوء أهداف الدراسة وذلك من أجل تحديد المشكلات المعيقة للعملية التدريسية والاحتياجات التكوينية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية، وهو يتكون من محورين: المحور التنظيمي الإداري، والمحور التكويني (كما هي موضحة في الاستبيان المرفق في الملحق رقم (١)).

٤ . عرض نتائج الدراسة:

٤-١- تحديد المشكلات المعيقة للأداء التدريسي في الجانب التنظيمي الإداري والاحتياجات والبدائل المقترحة:

٤-١-١- النتائج المتعلقة بالتساؤل (١): - هل ترى أن حراسة أستاذ المدرسة الابتدائية للتلاميذ في الساحة صباحا ومساء بشكل يومي يؤثر سلبا على أدائه التدريسي؟

جدول رقم (٣) يوضح وجهة نظر الأساتذة نحو مدى تأثير الحراسة في الساحة على

أدائهم التدريسي

نعم		نوعا ما		لا	
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
٥٤	٨١,٨١	٢	٣,٠٣	٠	٠٠

من خلال الجدول رقم (٣) يتبين أن أساتذة المدرسة الابتدائية يعتبرون أن حراستهم للتلاميذ في ساحة المدرسة بشكل يومي يؤثر سلبا على أدائهم التدريسي (نعم) بنسبة مرتفعة جدا، والتي تقدر بـ: ٨١,٨١ % ، ثم تليها نسبة الأساتذة الذين يرون أن حراستهم للتلاميذ في ساحة المدرسة يؤثر سلبا (نوعا ما) على أدائهم التدريسي بنسبة منخفضة جدا، والتي تقدر بـ ٣,٠٣ %، في حين انعدمت نسبة الأساتذة الذين لا يعتبرون حراسة التلاميذ في ساحة المدرسة بشكل يومي (لا) يؤثر سلبا على أدائهم

التدريسي أي أن نسبتهم قدرت بـ: ٠٠ ٪. وهذا ما يمكن تفسيره بأن هذه المهام من شأنها أن تفقدتهم تركيزهم، وتستنفذ منهم طاقة بسبب الوقوف والتنقل من مكان لآخر من أجل ضمان سلامة التلاميذ، بسبب المدة التي يقضونها واقفين لمدة ساعة من الزمن يوميا لمراقبة التلاميذ صباحا ومساء.

- ما هي الحلول المقترحة فيما يتعلق بحراسة أساتذة المدرسة الابتدائية للتلاميذ في ساحة المدرسة؟

قدم الأساتذة مجموعة من الحلول المقترحة والتي تتمثل في:

- إعفاء أساتذة المدرسة الابتدائية من هذه المهام.
- تكوين وتوظيف مشرفين تربويين لهذا الغرض.

٤-١-٢- النتائج المتعلقة بالتساؤل (٢): - هل ترى أن حراسة أساتذة المدرسة الابتدائية للتلاميذ في المطعم بشكل يومي يؤثر سلبا على أدائه التدريسي؟

جدول رقم (٤) يوضح وجهة نظر الأساتذة نحو تأثير الحراسة في المطعم على أدائهم التدريسي

نعم		نوعا ما		لا	
التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
٦٦	١٠٠	٠٠	٠٠	٠	٠٠

من خلال الجدول رقم (٤) يتبين أن أساتذة المدرسة الابتدائية يعتبرون أن حراستهم للتلاميذ في المطعم المدرسي بشكل يومي يؤثر سلبا على أدائهم التدريسي (نعم) بنسبة مرتفعة جدا، والتي تقدر بـ: ١٠٠ ٪ ، في حين انعدمت نسبة الأساتذة الذين يرون أن حراستهم للتلاميذ في المطعم المدرسي يؤثر سلبا (نوعا ما) على أدائهم التدريسي و الذين لا يعتبرون حراسة التلاميذ في المطعم المدرسي بشكل يومي (لا) يؤثر سلبا على أدائهم التدريسي أي أن نسبتهم قدرت بـ: ٠٠ ٪. وهذا ما يمكن تفسيره بأن هذه المهام من شأنها أن تفقدتهم تركيزهم، وتستنفذ منهم وقتهم ويصعب عليهم استرجاع الأنفاس لمواصلة التدريس خلال الفترة المسائية، بسبب الإرهاق خاصة وأنهم يحرسون التلاميذ في المطعم ويمنعهم القانون من تناول وجبة الغداء في المطعم على غرار أساتذة التعليم المتوسط والثانوي، وكثير منهم يقطع مسافات كبيرة للعودة إلى بيوتهم لتناول وجبة الغداء وأخذ قسط من الراحة الذي لا يكفيهم لاسترجاع طاقتهم.

. ما هي الحلول المقترحة فيما يتعلق بحراسة أساتذة المدرسة الابتدائية للتلاميذ في المطعم المدرسي؟

قدم الأساتذة مجموعة من الحلول المقترحة والتي تتمثل في:

➤ إعفاء أساتذة المدرسة الابتدائية من الحراسة في المطعم المدرسي.

➤ تكوين وتوظيف مشرفين تربويين لهذا الغرض.

٤-١-٣- النتائج المتعلقة بالتساؤل (٣): - هل ترى أن عدم إدراج أساتذة متخصصين في المدرسة الابتدائية (أساتذة لتدريس الأنشطة العلمية، وأساتذة لتدريس الأنشطة الاجتماعية، وأساتذة لتدريس أنشطة الإيقاظ) يؤثر سلبا على الأداء التدريسي للأساتذة؟

جدول رقم (٥) يوضح وجهة نظر الأساتذة نحو الأستاذ المتخصص

نعم		نوعا ما		لا	
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
٥٨	٨٧,٨٧	٨	١٢,١٢	٠٠	٠٠

من خلال الجدول رقم (٥) يتبين أن أساتذة المدرسة الابتدائية وبنسبة كبيرة تقدر ب: ٨٧,٨٧ % يعتبرون أن عدم تخصصهم يؤثر على أدائهم التدريسي (نعم) لبعض الأنشطة، ثم تليها نسبة أساتذة المدرسة الابتدائية الذين يعتبرون أن عدم تخصصهم يؤثر (نوعا ما) على أدائهم التدريسي بنسبة تقدر ب ١٢,١٢ %. في حين انعدمت نسبة الأساتذة الذين يرون أن عدم تخصصهم لا يؤثر على أدائهم التدريسي (لا)، وهذا ما يمكننا من تفسير التباين في النتائج بين المواد الاجتماعية والمواد العلمية التي يحققها الأستاذ الواحد، كما يفسر لنا حذف الأساتذة لبعض الأنشطة كأشغال الإيقاظ واستغلال الوقت المخصص لها في تقديم أنشطة أخرى، وذلك لعدم إلمامهم بمحتوياتها ومضامينها، ونخص بالذكر التربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية البدنية.

. ما هي الحلول المقترحة فيما يتعلق بالأستاذ المتخصص؟

. اتفق أساتذة المدرسة الابتدائية على هذا الحل المقترح الذي يتمثل في:

➤ توظيف أساتذة متخصصين لاسيما أساتذة مختصين في مواد الإيقاظ.

٤-١-٤- النتائج المتعلقة بالتساؤل (٤): - هل ترى أن العمل الذي تقوم به الإدارة يؤثر سلبا على الأداء التدريسي للأساتذة؟

جدول رقم (٦) يوضح وجهة نظر الأساتذة نحو تأثير دور الإدارة على أدائهم التدريسي

نعم		نوعا ما		لا	
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %

٦٣,٦٣	٤٢	٣٦,٣٦	٢٤	٠٠	٠٠

من خلال الجدول رقم (٦) يتبين أن أساتذة المدرسة الابتدائية يعتبرون أن العمل الذي تقوم به الإدارة لا يؤثر سلباً على أدائهم التدريسي (لا) بنسبة مرتفعة جداً، والتي تقدر ب: ٦٣,٦٣ % ، ثم تليها نسبة الأساتذة الذين يرون أن العمل الذي تقوم به الإدارة يؤثر سلباً (نوعاً ما) على أدائهم التدريسي بنسبة قدرت ب : ٣٦,٣٦ % . في حين انعدمت نسبة الأساتذة الذين يرون أن العمل الذي تقوم به الإدارة يؤثر سلباً على أدائهم التدريسي (نعم) ، وهذا ما يمكن تفسيره بوجود نسبة متوسطة من المدرء الذين يمارسون ضغوطاً على الأساتذة ويتربون زلاتهم ويتعقبون أخطاءهم، كما أنهم عاجزون عن توفير الوسائل، وتوجيه الأساتذة ومرافقتهم لتحسين أدائهم الدراسي.

ما هي الحلول المقترحة فيما يتعلق بالإدارة ؟

قدم الأساتذة مجموعة من الحلول المقترحة والتي تتمثل في:

- التواصل الإيجابي بين المدرء والفرق التربوية.
- برجة زيارات توجيهية ومرافقة الأساتذة نحو تحسين أدائهم التدريسي لاسيما الجدد منهم.
- توفير الإدارة للوسائل البيداغوجية لرفع جودة الأداء التدريسي للأساتذة .

٤-١-٥ - النتائج المتعلقة بالتساؤل (٥): - هل ترى أن المناهج في المدرسة الابتدائية تؤثر سلباً الأداء التدريسي للأساتذة؟

جدول رقم (٧) يوضح وجهة نظر الأساتذة نحو تأثير المناهج الدراسية على أدائهم التدريسي

نعم		نوعاً ما		لا	
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
٦٣	٩٥,٤٥	٣	٥,٥٤	٠	٠٠

من خلال الجدول رقم (٧) يتبين أن أساتذة المدرسة الابتدائية يعتبرون أن المناهج الدراسية تؤثر سلباً على أدائهم التدريسي (نعم) بنسبة مرتفعة جداً، والتي تقدر ب: ٩٥,٤٥ % ، ثم تليها نسبة الأساتذة الذين يرون أن المناهج الدراسية تؤثر سلباً (نوعاً ما) على أدائهم التدريسي بنسبة قدرت ب : ٤,٥٤ % . في حين انعدمت نسبة الأساتذة الذين يعتبرون أن المناهج الدراسية لا تؤثر سلباً على أدائهم التدريسي ٠٠ % ، وهذا ما يمكن تفسيره بما عبر عنه كثير من الأساتذة أن هذه المناهج هي مناهج مستوردة لا تلي حاجيات التلاميذ، وهي لا تتماشى مع الثقافة الإسلامية العربية الأمازيغية، كما أنها مناهج لم يشرك الأساتذة في إصلاحها.

ما هي الحلول المقترحة فيما يتعلق بالمناهج الدراسية ؟

قدم الأساتذة مجموعة من الحلول المقترحة والتي تتمثل في:

- إصلاح المناهج الحالية وتعديلها وجعلها مناسبة لقدرات التلاميذ وملبية لاحتياجاتهم.
- تخفيف المناهج الدراسية.
- توفير الإدارة للوسائل البيداغوجية لرفع جودة الأداء التدريسي للأساتذة .

٤-١-٦- النتائج المتعلقة بالتساؤل (٦):- هل ترى أن قسمك مكنت بالتلاميذ بشكل يؤثر سلبا على أدائك التدريسي؟

جدول رقم (٨) يوضح وجهة نظر الأساتذة نحو الاكتظاظ وتأثيره على أدائهم التدريسي

لا		نوعا ما		نعم	
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
٣,٠٣	٢	٦,٠٦	٤	٩٠,٩٠	٦٠

من خلال الجدول رقم (٨) يتبين أن أساتذة المدرسة الابتدائية يرون أن الأقسام مكتظة لدرجة أنها تؤثر سلبا على أدائهم التدريسي (نعم) بنسبة مرتفعة جدا، والتي تقدر نسبتهم ب: 90.90 % ، ثم تليها نسبة الأساتذة الذين يرون أن الأقسام مكتظة لدرجة أنها تؤثر سلبا على أدائهم التدريسي (نوعا ما) بنسبة منخفضة تقدر ب: ٦,٠٦ % وفي الأخير نسبة الأساتذة الذين يعتبرون أن الأقسام ليست مكتظة بالشكل الذي يؤثر سلبا على أدائهم التدريسي (لا) بنسبة منخفضة جدا تقدر ب: ٣,٠٣ % ، وهذا بسبب الأعداد الكبيرة للتلاميذ في كل قسم حيث تجاوز العدد الأربعين تلميذا في القسم الواحد، وهذا ما يتنافى مع شرط من شروط المقاربة بالكفاءات الذي يشترط أن لا يتعدى متوسط عدد التلاميذ في الفصل الواحد ٢٥ تلميذا، وهذا راجع لعدم الاهتمام بتشبيد المدارس بشكل يخفف الضغط على الفصول الدراسية.

ما هي الحلول المقترحة فيما يتعلق باكتظاظ الفصول الدراسية؟

أجمع الأساتذة على اقتراح حل لمشكلة الاكتظاظ والذي يتمثل في:

- تخفيف الضغط عن المدارس بتشبيد مدارس أخرى خاصة في الأحياء السكنية الجديدة والمكتظة.

٤-١-٧- النتائج المتعلقة بالتساؤل (٧):- هل ترى أن قانون التقاعد الذي يلزم الأستاذ على

التقاعد في سن ٦٠ سنة يؤثر سلبا على الأداء التدريسي للأساتذة؟

جدول رقم (٩) يوضح وجهة نظر الأساتذة نحو تأثير سن التقاعد على أدائهم التدريسي

نعم		نوعا ما		لا	
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
٦٦	١٠٠	٠٠	٠٠	٠	٠٠

من خلال الجدول رقم (٩) يتبين أن أساتذة المدرسة الابتدائية يعتبرون أن إلزام الأساتذة على التقاعد في ٦٠ سنة يؤثر سلبا على أدائهم التدريسي (نعم) بنسبة مرتفعة جدا، والتي تقدر ب: ١٠٠ % في انعدمت نسبة الأساتذة الذين يرون أن التقاعد في سن الستين يؤثر (نوعا ما) على أدائهم التدريسي والذين لا يرون ان هذا السن (لا) يؤثر سلبا على أدائهم التدريسي بنسبة ٠٠ % . وهذا ما يمكن أن نوعزه إلى الأمراض المزمنة التي يصاب بها أساتذة المدرسة الابتدائية كمرض ارتفاع الضغط الدموي وأمراض القلب وداء السكري، وهذا ما يؤثر سلبا وينعكس على أدائه التدريسي وعلى مخرجات عملية التدريس.

. ما هي الحلول المقترحة فيما يتعلق بسن التقاعد ؟

. قدم الأساتذة مجموعة من الحلول المقترحة والتي تتمثل في:

➤ إعادة النظر في قانون التقاعد، وخفض سن التقاعد لأساتذة المدرسة الابتدائية.

➤ العودة إلى قانون التقاعد المسبق.

٤-١-٨- النتائج المتعلقة بالتساؤل (٨): - هل ترى أن الوسائل التعليمية التي تتوفر عليها مدرستك

التي توفرها البلدية مناسبة لتحسين الأداء التدريسي للأساتذة؟

جدول رقم (١٠) يوضح وجهة نظر الأساتذة نحو مدى توفر الوسائل التعليمية وتأثيرها على

أدائهم التدريسي

نعم		نوعا ما		لا	
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
٢	٣,٠٣	٦	٩,٠٩	٥٨	٨٧,٨٧

من خلال الجدول رقم (١٠) يتبين أن أساتذة المدرسة الابتدائية يرون وبنسبة كبيرة تقدر ب ٨٧,٨٧ % أن الوسائل التعليمية التي تتوفر عليها المدارس لا ترفع في مستوى في أدائهم التدريسي، تؤثر عليه سلبا (لا)، ثم تليها نسبة الأساتذة الذين يرون أن الوسائل التعليمية التي توفرها البلدية تؤثر سلبا (نوعا ما) على أدائهم التدريسي بنسبة منخفضة تقر ب: ٩,٠٩ % وفي الأخير نسبة الأساتذة الذين يعتبرون أن الوسائل التعليمية الموفرة من قبل البلدية لا يؤثر سلبا على أدائهم التدريسي (نعم) بنسبة

منخفضة جدا تقدر ب: ٣,٠٣ %، وهذا ما يمكن أن نوعه إلى إهمال الكثير من البلديات للمدارس وعدم تأنيثها وتزويدها بالوسائل التعليمية، وعدم تسخير حافلات النقل المدرسي لنقل التلاميذ في زيارات ميدانية للمصانع والمتاحف ومكاتب البريد والإدارات العامة.. وعدم توفيرها للوسائل الخاصة ببعض الأنشطة التعليمية خاصة التربية البدنية، والتربية العلمية، والرياضيات.. في حين يجتهد كثير من الأساتذة في توفير الوسائل من إمكانياتهم الخاصة، وفي كثير من الأحيان تقدم الدروس بشكل نظري لتعذر توفيرها من طرفهم.

. ما هي الحلول المقترحة فيما يتعلق بالوسائل التعليمية ؟

. قدم الأساتذة مجموعة من المقترحات والتي تتمثل في:

- فصل المدارس عن البلديات وإلحاقها بمدريات التربية.
- تخصيص ميزانيات خاصة بالوسائل التعليمية لفائدة تلاميذ المدارس الابتدائية، لما لها من فوائد في تحصيل المعارف خاصة وأن التلميذ في هذه المرحلة يعتمدون على الملموس بدلا من المجرد.
- توفير الوسائل البيداغوجية خاصة التكنولوجية منها كالحواسيب النقالة لفائدة الأساتذة، واللوحات الالكترونية لفائدة التلاميذ والسبورة الذكية.

٤-١-٩- النتائج المتعلقة بالتساؤل (٩): - هل ترى أن نظام الدوامين يؤثر سلبا على الأداء

التدريسي لأساتذة المدرسة الابتدائية؟

جدول رقم (١١) يوضح وجهة نظر الأساتذة نحو تأثير نظام الدوامين على أدائهم التدريسي

نعم		نوعا ما		لا	
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
٣٦	٥٤,٥٤	١٨	٢٧,٢٧	١٢	١٨,١٨

من خلال الجدول رقم (١١) يتبين أن أساتذة المدرسة الابتدائية يرون وبنسبة كبيرة تقدر ب ٥٤,٥٤ % أن نظام الدوامين المتبع في بعض المدارس يؤثر سلبا (نعم) على مستوى أدائهم التدريسي، ويليه نسبة الأساتذة الذين يرون أن هذا النظام يؤثر سلبا (نوعا ما) على أدائهم التدريسي بنسبة تقارب المتوسط والتي تقدر ب: ٢٧,٢٧ % وفي الأخير نسبة الأساتذة الذين يعتبرون أن نظام الدوامين (لا) يؤثر سلبا على أدائهم التدريسي بنسبة منخفضة تقدر ب: ١٨,١٨ %، وهذا راجع أساسا إلى أن حجرات الدراسة يتناوب عليها فوجين، وهذا ما يمنع الأستاذ من تنظيم القسم وطريقة جلوس التلاميذ بالشكل الذي يراه مناسباً للتلميذ، كما أن الأستاذ يشعر بالإرهاق بسبب تدريسه للتلاميذ طيلة أسبوع

كامل باستثناء يوم الجمعة، حيث لا يجد الأستاذ وقتا للراحة واسترجاع الأنفاس، وحتى تحضير الدروس التي سيقدمها للتلاميذ.

. ما هي الحلول المقترحة فيما يتعلق بنظام الدوامين؟

. قدم الأساتذة مجموعة من الحلول المقترحة والتي تتمثل في:

- زيادة عدد الأقسام في المدارس التي تعمل بنظام الدوامين.
- بناء مدارس جديدة في الأحياء السكنية التي تمتاز بكثافتها السكانية المرتفعة.
- تشييد مدارس في القرى والبلدات الصغيرة التي يتنقل تلاميذها مسافات طويلة نحو المدن من أجل التعلم.

٤-١-١٠ - النتائج المتعلقة بالتساؤل (١٠): هل ترى أن الزيارات التفتيشية الدورية من طرف مفتشي التربية الوطنية تساعد على تحسين الأداء التدريسي للأساتذة؟

جدول رقم (١٢) يوضح وجهة نظر الأساتذة نحو تأثير الزيارات التفتيشية الدورية من طرف

مفتشي التربية الوطنية سلبا على أدائهم التدريسي

نعم		نوعا ما		لا	
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
٤٠	٦٠,٦٠	١٤	٢١,٢١	٢	٣,٠٣

من خلال الجدول رقم (12) يتبين أن أساتذة المدرسة الابتدائية يرون وبنسبة كبيرة تقدر ب 60.60 % أن الزيارات التفتيشية الدورية من طرف مفتشي التربية الوطنية لا تؤثر سلبا (نعم) على مستوى أدائهم التدريسي، ويليهما نسبة الأساتذة الذين يرون أن الزيارات التفتيشية الدورية من طرف مفتشي التربية الوطنية تؤثر سلبا (نوعا ما) على أدائهم التدريسي بنسبة تقارب المتوسط والتي تقدر ب: ٢١,٢١ % وفي الأخير نسبة الأساتذة الذين يعتبرون أن الزيارات التفتيشية الدورية من طرف مفتشي التربية الوطنية تؤثر سلبا على أدائهم التدريسي (لا) بنسبة منخفضة تقدر جدا ب: ٣,٠٣ %، ويمكن أن نفسر هذا بالجيل الجديد من المفتشين والأساتذة الذين تربطهم علاقة عمل طيبة، وهي علاقة مرافقة المفتشين للأساتذة خاصة الجدد لتمكينهم من كل السبل التي تحسن أداءهم التدريسي.

. ما هي الحلول المقترحة فيما يتعلق التفتيشية الدورية من طرف مفتشي التربية الوطنية ؟

. قدم الأساتذة عددا من الحلول المقترحة والتي تتمثل في:

- تكثيف الزيارات التفتيشية لرفع الأداء التدريسي لأساتذة المدرسة الابتدائية.

➤ عدم الضغط على أساتذة المدرسة الابتدائية من خلال التركيز على الجانب الوثائقي على حساب التكوين.

٤-٢- تحديد المشكلات المعيقة للأداء التدريسي في الجانب التكويني والاحتياجات التكوينية المقترحة:

٤-٢-١- النتائج المتعلقة بالتساؤل (١١): هل ترى أن أساتذة المدرسة الابتدائية تلقوا تكويناً كافياً في مجال خصائص النمو لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

جدول رقم (١٣) يوضح وجهة نظر الأساتذة نحو الاحتياجات التكوينية لأساتذة المدرسة الابتدائية في مجال النمو.

لا		نوعاً ما		نعم	
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
٧٧,٢٧	٥١	٢٢,٧٢	١٥	٠٠	٠٠

من خلال الجدول رقم (١٣) يتبين أن أساتذة المدرسة الابتدائية يرون ونسبة كبيرة تقدر بـ ٧٧,٢٧% أنهم لم يتلقوا تكويناً كافياً في مجال خصائص النمو لتلاميذ المرحلة الابتدائية (لا) ثم تليها نسبة الأساتذة الذين يرون أنهم تلقوا تكويناً كافياً في مجال خصائص النمو لتلاميذ المرحلة الابتدائية (نوعاً ما) بنسبة منخفضة قدرت بـ ٢٢,٧٢% فيما انعدمت نسبة الأساتذة الذين يرون أنهم تلقوا تكويناً كافياً في مجال النمو (نعم) ٠,٠٠%، ويمكن أن نفسر هذا بسبب توظيف خريجي الجامعات من كل التخصصات في المرحلة الابتدائية، حيث لم يتلقوا تكويناً في مجال علم نفس النمو، أو تلقوا تكويناً لا يلبي احتياجاتهم التكوينية.

. ما هي الاحتياجات التكوينية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية في مجال علم نفس النمو ؟

. تمثلت الحلول المقترحة والاحتياجات التكوينية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية فيما يلي:

➤ توظيف خريجي المدارس العليا الذين تلقوا تكويناً في هذا المجال.

➤ إدراج مقياس علم النفس وعلم نفس النمو في كل التخصصات الجامعية التي يسمح لهم بالمشاركة في مسابقة توظيف أساتذة المدرسة الابتدائية.

٤-٢-٢- النتائج المتعلقة بالتساؤل (١٢): هل ترى أن أساتذة المدرسة الابتدائية تلقوا تكويناً كافياً في طرق التعامل مع بعض الحالات الخاصة مثل: (التلاميذ الموهوبين، ذوي الإعاقات، ذوي صعوبات التعلم)؟

جدول رقم (١٤) يوضح وجهة نظر الأساتذة نحو الاحتياجات التكوينية لأساتذة المدرسة الابتدائية في مجال التعامل مع بعض الحالات الخاصة.

لا		نوعا ما		نعم	
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
١٠٠	٦٦	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠

من خلال الجدول رقم (١٤) يتبين أن أساتذة المدرسة الابتدائية يرون وبنسبة تقدر ب ١٠٠% أنهم لم يتلقوا تكوينا كافيا في مجال طرق التعامل مع بعض الحالات الخاصة مثل: (التلاميذ الموهوبين، ذوي الإعاقات، ذوي صعوبات التعلم) (لا) .

ما هي الاحتياجات التكوينية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية فيما يتعلق بطرق التعامل مع الحالات الخاصة ؟

. قدم الأساتذة احتياجاتهم التكوينية والحلول المقترحة في هذا المجال والمتمثلة فيما يلي:

- إلحاق الفئات الخاصة بالمدارس الخاصة، أو إدراج أقسام خاصة في المدارس الخاصة بالتلاميذ العاديين.
- تكوين الأساتذة في مجال التربية الخاصة وفي سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة الفئات المعنية بالدمج المدرسي.

٤-٢-٣- النتائج المتعلقة بالتساؤل (١٣): هل ترى أن أساتذة التعليم الابتدائي تلقوا تكوينا كافيا في مجال طرق التدريس الحديثة؟

جدول رقم (١٦) يوضح وجهة نظر الأساتذة نحو الاحتياجات التكوينية لأساتذة المدرسة الابتدائية في مجال طرق التدريس الحديثة.

لا		نوعا ما		نعم	
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
٦٣,٦٣	٤٢	٩,٠٩	٦	٢٧,٢٧	١٨

من خلال الجدول رقم (١٦) يتبين أن أساتذة المدرسة الابتدائية يرون وبنسبة كبيرة تقدر ب ٦٣,٦٣% أنهم لم يتلقوا تكوينا كافيا في مجال طرق التدريس الحديثة (لا) وتليها نسبة الأساتذة الذين يرون أنهم تلقوا تكوينا كافيا في هذا المجال بنسبة ١٨ %، وفي الأخير نسبة الأساتذة الذين يرون أنهم تلقوا (نوعا ما) تكوينا في مجال طرق التدريس الحديثة (نعم) بنسبة ٩,٠٩ %، ونفسر هذا بطريقة توظيف تكوين الأساتذة من مختلف التخصصات الجامعية، رغم بعدها كل البعد عن مجال التربية والتعليم.

ما هي الاحتياجات التكوينية والحلول المقترحة لدى أساتذة المدرسة الابتدائية فيما يتعلق طرق التدريس الحديثة ؟

- تمثلت الاحتياجات التكوينية والحلول المقترحة لدى أساتذة المدرسة الابتدائية فيما يلي:
- تكوين الأساتذة في مجال طريق التدريس الحديثة بشكل مستمر نظريا وتطبيقيا.
- توظيف أساتذة المدارس العليا.
- إعادة النظر في المقاييس التي تدرس لطلبة المدارس العليا للأساتذة ومحتوياتها.

٤-٢-٤ - النتائج المتعلقة بالسؤال رقم (١٤): هل ترى أن أساتذة المدرسة الابتدائية تلقوا تكوينا كافيا في مجال بناء الاختبارات التحصيلية؟

جدول رقم (١٧) يوضح وجهة نظر الأساتذة نحو الاحتياجات التكوينية لأساتذة المدرسة الابتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية.

لا		نوعا ما		نعم	
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
٨١,٨١	٥٤	١٥,١٥	١٠	٠٠	٠٠

من خلال الجدول رقم (١٧) يتبين أن أساتذة المدرسة الابتدائية يرون وبنسبة كبيرة تقدر ب ٨١,٨١% أنهم لم يتلقوا تكوينا كافيا في مجال بناء الاختبارات التحصيلية (لا) وتليها نسبة الأساتذة الذين يرون أنهم تلقوا (نوعا ما) تكوينا في هذا المجال بنسبة ١٥,١٥%، وفي الأخير نسبة الأساتذة الذين يرون أنهم تلقوا تكوينا كافيا في مجال بناء الاختبارات التحصيلية (نعم) بنسبة ٠٠%، ونفسر هذا بطريقة توظيف تكوين الأساتذة من مختلف التخصصات الجامعية، رغم بعدها كل البعد عن مجال التربية والتعليم.

ما هي الحلول المقترحة والاحتياجات التكوينية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية فيما يتعلق ببناء الاختبارات التحصيلية ؟

تمثلت الاحتياجات التكوينية والحلول المقترحة لها في مجال بناء الاختبارات فيما يلي:

- تكوين الأساتذة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية بشكل مستمر.
- توظيف أساتذة المدارس العليا وطلبة علوم التربية وعلم النفس التربوي الذين تلقوا تكوينا في هذا المجال.

٥- عرض نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- مشكلات أساتذة المدرسة الابتدائية التي تؤثر في أدائهم التدريسي:

- الحراسة في ساحة المدرسة وفي المطعم المدرسي.
- عدم توظيف أساتذة متخصصين لتدريس أنشطة الإيقاظ.
- طبيعة المناهج الدراسية الحالية الخاصة بالجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات.
- قانون التقاعد الحالي.
- عدم توفر الوسائل التعليمية.
- نظام الدوامين الذي تعمل به بعض المدارس الابتدائية.
- نقص التكوين في مجالات: علم نفس النمو، التربية الخاصة، طرق التدريس الحديثة، بناء الاختبارات التحصيلية.

٢- الاحتياجات التكوينية:

- تكوين أساتذة المدرسة الابتدائية في مجال علم نفس النمو.
- تكوين أساتذة المدرسة الابتدائية في مجال التربية الخاصة.
- تكوين أساتذة المدرسة الابتدائية في مجال طرق التدريس الحديثة.
- تكوين أساتذة المدرسة الابتدائية في مجال التقويم التربوي وبناء الاختبارات التحصيلية.
- وعليه، وفي ضوء نتائج الدراسة يمكن أن نوصي بـ:
- تحسين ظروف عمل أساتذة المدرسة الابتدائية وذلك بإعفاءهم من المهام غير البيداغوجية، وتخفيف الحجم الساعي، وتوفير الوسائل البيداغوجية، وإعادة النظر في سن التقاعد، وإلغاء نظام الدوامين.
- التكوين المستمر للأساتذة في مجال علم النفس وعلوم التربية نظريا وتطبيقيا.

➤ المراجع والمصادر

- ابتسام صاحب موسى الزويني: أساليب التدريس قديمها وحديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط ١، عمان، ٢٠١٥.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- أحمد سعودي: اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو العمليات التكوينية، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مجلد (٧)، عدد (١٤)، ٢٠١٨.
- آدم محمد وحداد توفيق: علم نفس الطفل، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، مديرية التكوين والتربية المنوطة خارج المدرسة، المديرية الفرعية للتكوين، ط ١، ١٩٧٣.
- أسعد فرح: المعلم الناجح في التربية والتعليم، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، ط ١، الأردن، ٢٠١٨.
- بن بطو بن عمران: المشاكل التعليمية والبيداغوجية التي تعاني منها المدرسة الابتدائية، مجلة المجتمع والرياضة، المجلد (٣)، العدد (١)، جوان ٢٠١١.
- بوسعادة قاسم: تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (٢)، ٢٠١١، ص ٣٠٤. الخولي محمد: أساليب التدريس العامة، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٠.
- جغري بلال: فعالية التكوين في تطوير الكفاءات دراسة حالة مركب المحركات والجبرات - قسنطينة - ، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ٢٠٠٨-٢٠٠٩.
- الزويني ابتسام: أساليب التدريس قديمها - وحديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط ١، عمان، الأردن، ٢٠١٥.
- السبحي عبد الحي: طرائق التدريس العامة وتقييمها، خوارزم العلمية ناشرون ومكتبات، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٠.
- سلامة جودت وإبراهيم عبد الله: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط ٧، عمان، الأردن، ٢٠١٤.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ٢٠١٠.
- السيد ماجدة وآخرون: المناهج ومهارات التدريس، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١١/٢٠١٠.
- شرقي بوبكر وداودي محمد: المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية الجدد بمدارس آفلو، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد (٥)، العدد (١)، ٢٠٢٠.
- العتوم محمد الصالح: علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، ط ١، دار المسيرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٤.
- علي محمد: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط ١، عمان، الأردن، ٢٠١١.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



ليب رشدي وآخرون: الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط ١، بيروت، ١٩٨٣.

لخضر شلالي: تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

لخضر عواريب بوحفص كريمة: تشخيص الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، مجلد (٣)، عدد (٢)، ٢٠١٦.

مصطفى عفاف: استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط ١، الإسكندرية، ٢٠١٤.

يسمينه خدنة: واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية دراسة حالة - جامعة منتوري - رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



الملاحق:

الملحق رقم (١)

استبيان تحديد الاحتياجات التكوينية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية في ضوء مشكلاتهم المعيقة
لأدائهم التدريسي

أخي الأستاذ / أختي الأستاذة: السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

في إطار إعداد دراسة ميدانية حول: "الصعوبات المؤثرة في عملية التدريس والاحتياجات التكوينية
لدى أساتذة المدرسة الابتدائية" من أجل إعداد مداخل للشاركة في الملتقى العلمي الأول حول:
"مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)"
يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان، من أجل الإجابة على الأسئلة

المدرسة: الجنس:
عدد سنوات العمل:

أولا . المحور التنظيمي الإداري:

١ - هل ترى أن حراسة أستاذ المدرسة الابتدائية للتلاميذ في الساحة صباحا ومساء بشكل يومي يؤثر سلبا
على أدائه التدريسي؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

- ما هي مقترحاتكم ؟

.....

٢ - الحراسة في المطعم:

- هل ترى أن حراسة أستاذ المدرسة الابتدائية للتلاميذ في المطعم بشكل يومي يؤثر سلبا على أدائه
التدريسي؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

- ما هي مقترحاتكم ؟

.....

٣- الأستاذ المتخصص:



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- هل ترى أن عدم إدراج أساتذة متخصصين في المدرسة الابتدائية (أساتذة لتدريس الأنشطة العلمية، وأساتذة لتدريس الأنشطة الاجتماعية، وأساتذة لتدريس أنشطة الإيقاظ) يؤثر سلبا على الأداء التدريسي للأساتذة؟

لا ☐ نعم ☐ نوعا ما ☐

- ما هي مقترحاتكم؟

.....

٤- الإدارة:

- هل ترى أن العمل الذي تقوم به الإدارة مساعد على تحسين الأداء التدريسي للأساتذة؟

لا ☐ نعم ☐ نوعا ما ☐

- ما هي مقترحاتكم؟

.....

٥- المنهاج:

- هل ترى أن المناهج في المدرسة الابتدائية تؤثر سلبا على الأداء التدريسي للأساتذة؟

لا ☐ نعم ☐ نوعا ما ☐

- ما هي مقترحاتكم؟

.....

٦- الاكتظاظ داخل الأقسام:

- هل ترى أن قسمك مكتظ بشكل يؤثر سلبا على أدائك التدريسي؟

لا ☐ نعم ☐ نوعا ما ☐

- ما هي مقترحاتكم؟

.....

٧- سن التقاعد:

- هل ترى أن قانون التقاعد الذي يلزم الأستاذ على التقاعد في سن ٦٠ سنة يؤثر سلبا على الأداء التدريسي للأساتذة؟

لا ☐ نعم ☐ نوعا ما ☐

- ما هي مقترحاتكم؟

٨ - الوسائل التعليمية:

- هل ترى أن الوسائل التعليمية التي تتوفر عليها مدرستك التي توفرها البلدية مناسبة لتحسين الأداء التدريسي للأساتذة؟

لا ☐ نعم ☐ نوعا ما ☐

- ما هي مقترحاتكم؟

٩ - نظام الدوامين: (خاص بأساتذة المدارس ذات الدوامين)

- هل ترى أن نظام الدوامين يؤثر سلبا على الأداء التدريسي لأساتذة المدرسة الابتدائية؟

لا ☐ نعم ☐ نوعا ما ☐

- ما هي مقترحاتكم؟

١٠ - الزيارات التفتيشية؟

هل ترى أن الزيارات التفتيشية الدورية من طرف مفتشي التربية الوطنية تساعد على تحسين الأداء التدريسي للأساتذة؟

لا ☐ نعم ☐ نوعا ما ☐

- ما هي مقترحاتكم؟

ثانيا . المحور التكويني:

١١- هل ترى أن أساتذة المدرسة الابتدائية تلقوا تكوينا كافيا في مجال خصائص النمو لتلاميذ

المرحلة الابتدائية؟

لا ☐ نعم ☐ نوعا ما ☐

- ما هي الاحتياجات التكوينية والحلول المقترحة في هذا المجال؟

١٢- هل ترى أن أساتذة المدرسة الابتدائية تلقوا تكوينا كافيا في طرق التعامل مع بعض الحالات

الخاصة مثل: (التلاميذ الموهوبين، ذوي الإعاقات، ذوي صعوبات التعلم)؟

لا ☐ نعم ☐ نوعا ما ☐



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ما هي الاحتياجات التكوينية والحلول المقترحة في هذا المجال ؟

١٣- هل ترى أن أساتذة التعليم الابتدائي تلقوا تكوينا كافيا في مجال طرق التدريس الحديثة؟

لا

☐

نوعا ما

☐

نعم ☐

ما هي مقترحاتكم ؟

١٤- هل ترى أن أساتذة المدرسة الابتدائية تلقوا تكوينا كافيا في مجال بناء الاختبارات التحصيلية؟

لا

☐

نوعا ما

☐

نعم ☐

- ما هي الاحتياجات التكوينية والحلول المقترحة في هذا المجال ؟



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



الكفاءات السلوكية المطلوبة في منهاج مادة العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية في الجزائر ومدى
تحققها من خلال القيم الاجتماعية والأسرية المتضمنة في المنهاج

أ. قلوب لطفي

جامعة باتنة ١

ملخص البحث

يهدف التعليم في وقتنا المعاصر إلى تحقيق تكوين متكامل للمتعلمين، من خلال التركيز على مجموعة من الكفاءات الأساسية التي يحتاجها المتعلم ليتفاعل مع محيطه وواقعة بالإيجاب، بتحويل المعرفة النظرية إلى كفاءة وممارسة واقعية، تساعد في بناء نفسه ومجتمعه وحل مشكلاته. ويعتبر المنهاج الوسيلة الأساسية التي تستخدمها المجتمعات لتكوين وبناء أفرادها حسب احتياجات المجتمع وفلسفته وعقيدته.

ويلعب منهاج مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية دورا أساسيا في بناء شخصية المتعلم؛ من خلال تزويده بالمعرفة الشرعية الأساسية التي تجعله يمثل دين الإسلام فكرا وتصورا، وعملا وسلوكا. لذلك وجب الاهتمام بهذه المادة وإنجازا ونقدا وتعديلا، من خلال التركيز على الكفاءات المهمة التي تكوّن الفرد الصالح والمجتمع الصالح.

الكلمات المفتاحية:

القيم ، الكفاءة، المنهاج ،مادة العلوم الإسلامية، المرحلة الثانوية بالجزائر.

Abstract

Education in our contemporary time aims to achieve an integrated training for learners, by focusing on a set of basic competencies that the learner needs to interact with his surroundings and positively affect his surroundings, by converting



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



theoretical knowledge into a realistic competence and practice that helps him build himself and his society and solve his problems.

The curriculum is considered the primary means that societies use to form and build their members, each society according to its needs, philosophy and belief.

The Islamic Sciences curriculum at the secondary level plays a fundamental role in building the personality of the learner. By providing him with the basic legal knowledge that makes him embody the religion of Islam in thought, perception, action and behavior.

Therefore, attention must be paid to this subject in terms of achievement, criticism, and modification, by focusing on the important competencies that make up the good individual and the good society.

مقدمة:

تعتبر مناهج التعليم المنبع الأساسي للكفاءات والقيم التي يتلقاها ويتبناها المتعلمون، إذ تسعى هذه المناهج إلى خلق وتنمية وتطوير كفاءات وقيم معينة في المتعلم، والتي تكون شخصيته وتصقلها بتبنيها لها، والتي تنعكس بالضرورة في سلوكياته وتصرفاته وأفعاله.

كما تعتبر مادة العلوم الإسلامية من المواد المهمة في المجتمع المسلم، لأنها الأساس الذي يضمن تكوين الفرد المسلم فكريا وسلوكيا بما يوافق عقيدة الإسلام وشريعته، لتكوين الفرد الصالح المنتج، والمجتمع الصالح المنتج، كما أنها الأساس الذي تحفظ به الأمة هويتها الحضارية.

ولأهمية مناهج مادة العلوم الإسلامية في بناء حضارتنا ومجتمعاتنا، ولما له من دور في توجيه وبناء سلوك الأفراد والجماعات، وجب العناية والاهتمام به، كونه وسيلة أساسية لتثبيت عقيدة وشريعة الإسلام في الأنفس، من خلال تضمينه الكفاءات والقيم المهمة التي تضمن تكويننا متكاملًا للمتعلم فكريا وسلوكيا، ومن خلال تطويره بدراسة وتحليل محتواه، لتلافي النقائص وتأمين الإيجابيات، ليتحقق فينا وصف الخيرية التي ذكرها ربنا في قوله: { كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ } (سورة آل عمران: من الآية ١١٠).

إشكالية البحث:

إن المناهج التعليمية هي الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها المجتمعات في تكوين أفرادها تكويناً يؤهلهم لامتلاك كفاءات ومهارات تسمح لهم باستغلال المعرفة في الواقع الحقيقي، ومواجهة المشكلات التي تصادفهم من خلال التفكير والتحليل والتوقع واتخاذ القرارات.

ويعتبر منهاج مادة العلوم الإسلامية مورداً أساسياً لتنشئة التلميذ تنشئة إسلامية، تؤهله لممارسة تعاليم الإسلام فكراً وتصوراً، وعملاً وسلوكاً، لذلك كان لزاماً العناية بمضامينه ومحتوياته بما يحقق الكفاءات المطلوب تحقيقها في التلميذ في نهاية مرحلة التعليم الثانوي، كما يلزم التقويم والتعديل المستمر له من خلال الدراسات التطبيقية التي تبين مدى شمولية المنهاج وتحقيقه للكفاءات المطلوبة.

لذلك فإن مشكلة البحث تتمحور في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما مدى تحقق الكفاءات السلوكية المطلوبة في منهاج مادة العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية بدولة الجزائر، من خلال تحليل القيم الاجتماعية والأسرية المتضمنة في المنهاج؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما المقصود بالمنهاج؟ وما هو منهاج مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الجزائر؟
- ما المقصود بالكفاءات والقيم؟ وما هي الكفاءات المطلوبة والقيم المتضمنة في منهاج مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الجزائر؟
- هل الكفاءات السلوكية المستهدفة في منهاج مادة العلوم الإسلامية متحققة من خلال القيم الاجتماعية والأسرية التي احتواها المنهاج؟

ويهدف البحث إلى بيان مقدار تحقق الكفاءات السلوكية المستهدفة في منهاج مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الجزائر، من خلال تحليل القيم الاجتماعية والأسرية المحتواة في هذا المنهاج.

حدود ومجتمع وعينة البحث:

تمثلت حدود البحث فيما يلي:

- وثائق المنهاج والكتب المدرسية لمادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الجزائر، المقرر تدريسها للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.
- الجمل والعبارات الواردة في وثائق المنهاج والكتب المدرسية لمادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الجزائر، المقرر تدريسها للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

تمثل مجتمع وعينة البحث فيما يلي:

- تكون مجتمع الدراسة من جميع النصوص الموجودة في وثائق المنهاج والكتب المدرسية لمادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الجزائر، المقرر تدريسها للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.
- تكونت عينة الدراسة من جميع الجمل والعبارات الواردة في وثائق المنهاج والكتب المدرسية لمادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الجزائر، المقرر تدريسها للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

تحديد منهج البحث وأدواته:

لقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي لتحليل مضمون وثائق المنهاج والكتب المدرسية لمادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الجزائر، المقرر تدريسها للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨. وتمثلت أداة الدراسة في (تحليل المحتوى) ، وذلك بتحليل النصوص الموجودة في وثائق منهاج وكتب مادة العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية ، باستخدام وحدة التحليل: **الجملة العربية** (الاسمية و الفعلية) التامة.

وتمثلت أداة التحليل في **بطاقة تحليل المحتوى** التي صممها الباحث، لتحديد مدى تحقق الكفاءات السلوكية المطلوبة في منهاج مادة العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية بدولة الجزائر، من خلال تحليل القيم الاجتماعية والأسرية المتضمنة في المنهاج ، بحساب عدد تكرارات القيم الاجتماعية والأسرية ونسبتها المئوية وتحديد درجة توافرها.

وعلى هذا تم تقسيم البحث لثلاثة مباحث:

- **المبحث الأول:** منهاج مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الجزائر.
- **المبحث الثاني:** الكفاءات المطلوبة والقيم المتضمنة في منهاج مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الجزائر.
- **المبحث الثالث :** الكفاءات السلوكية المطلوبة في منهاج مادة العلوم الإسلامية ومدى تحققها ، من خلال تحليل القيم الاجتماعية والأسرية المتضمنة في المنهاج.

المبحث الأول: منهاج مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الجزائر

تعدّ المناهج الدراسية الأداة التي تستخدمها المجتمعات لبناء أفرادها حسب احتياجات المجتمع وفلسفته وعقيدته، كما أنها تعكس آمال وطموحات المجتمعات، وقبل التعريف بمنهاج مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الجزائر، سنبين المقصود من المنهاج في اللغة والاصطلاح.

١-تعريف المنهاج:

أ- المنهاج لغة:

جمع منهج، والمنهج والمنهاج مشتقة من النَّهَج، جاء في القاموس المحيط: "النَّهَجُ: الطريق الواضح، كالمَنْهَج والمنهاج" ١.

وجاء في المعجم الوسيط: "نَهَجَ الطريقُ: وَضَحَ واستبان، والمنهاج: الطريق الواضح" ٢
وجاءت كلمة المنهاج في آية قرآنية بمعنى: الطريق الواضح. قال تعالى: { لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا } المائدة ٤٨ ٣.

أما في اللغة الإنجليزية "المنهج" تقابله كلمة: [Curriculum]، وتعني: ميدان السباق. ٤
ب- المنهاج اصطلاحاً: لقد شهدت المناهج تطورا في مفهومها بين الماضي والحاضر، فوجد المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث:

المفهوم التقليدي للمنهاج: المفهوم التقليدي للمنهاج يعتبره مجرد نقل لمعلومات وأفكار ومفاهيم من معلم إلى متعلم داخل حجرة الدراسة، من دون إيلاء الأهمية لأثر هذه المعلومات والأفكار في بناء شخصية المتعلم، ومن المفاهيم التقليدية للمنهاج:

" مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم و الأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية، تسمى بالمقررات الدراسية " ٥.

" مجموعة المواد أو المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في حجرة الدراسة، ويدرسها له المدرس " ١٠.

١ - مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، الطبعة الثامنة، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م، ص ٢٠٨.

٢ - مجمع اللغة العربية بمصر، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، الطبعة الرابعة، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ص ٩٥٧.

٣ - عباس أيوب، تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، السنة الجامعية ٢٠٠٧/٢٠٠٨، ص ٣١.

٤ - كحول شفيقة، مطبوعة في مقياس المناهج التعليمية، شعبة علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ص ٤.

٥ - عبد العالي دبله، المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالب التغيير، دفا تر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ص ١٠٦.

المفهوم الحديث للمنهاج: في أغلب المفاهيم الحديثة للمنهاج، يتم التركيز على على مراعاة الغايات و

الأهداف التربوية، والتي ترمي لتحقيق النمو المتكامل للمتعلم ، ومن هذه التعريفات:

" مجموعة الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها، لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء البشر، وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة، جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا "٢.

" خطة عمل، أو وثيقة مكتوبة، تتضمن استراتيجيات لتحقيق الغايات والأغراض التربوية المرغوبة "٣.

" نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة، التي تقدمها المؤسسة التربوية إلى المتعلمين، بغرض إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأهم الله لها، ليكونوا قادرين على عمارة الأرض "٤.

وخلاصة ما سبق هي: أن المنهاج مجموعة من الخبرات التي تُبنى للمتعلم، والتي تستهدف مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين، على اعتبار أن المنهاج هو أهم أداة يضعها المجتمع لتربية الأجيال وفق الصورة النموذجية التي يرغب أن يكون عليها الجيل الناشئ.

٢- المقاربة الجديدة في إعداد المناهج في الجزائر:

قامت وزارة التربية الجزائرية بإصلاح تربوي انتقلت فيه من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، وذلك بسبب السلبيات التي نتجت عن اعتماد المقاربة بالأهداف، سواء على مستوى إدماج المعارف التي يدرسها التلميذ، أو تقييمها تقييما دقيقا، كما أن هذه المقاربة لا تحقق سوى تلقين التلميذ بمجموعة من المعارف والمعلومات، وفي نفس الوقت قد لا يتمكن التلميذ من استغلال تلك المعارف في واقعه الحقيقي من خلال التفكير والتحليل والتوقع وحل المشكلات التي تصادفه.

" إن هذه السلبيات أدت بذوي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعليم والتعلم واعتمادها في بناء المناهج وطرق التدريس، وتقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج التي تختلف عن

١ - سعيد أحمد همام، دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر، بحث مكمل لنيل

شهادة الماجستير، كلية التربية بمكة، جامعة أم القرى، السعودية، الفصل الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠، ص ٢٨.

٢ - دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر، مرجع سابق، ص ٢٨.

٣ - ندوى محمد محمد شريف، المناهج التعليمية وأسسها في إطار الفكر التربوي العربي الإسلامي، مجلة ديالي، العدد

الثامن والأربعون، ٢٠١١، ص ٥.

٤ - علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها، دار الفكر العربي، د. ط، ١٤١٦/٢٠٠١، ص ١٤.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



الطريقة التقليدية ذات الطابع التراكمي، وهي مقارنة جديدة تعرف باسم: المقارنة بالكفاءات، والتي تركز على أساس تحديد جملة من الكفاءات الأساسية في كل مرحلة دراسية، كما تقوم على توظيف المكتسبات في مختلف الوضعيات والأحوال لحل المشاكل أو إنتاج خطاب أو تحقيق منتج ذي دلالة. وبعبارة أخرى: إن التعلم الاندماجي الموظف في المقارنة بالكفاءات يقوم على مبدأ هام هو : الكل ليس مجموع الأجزاء "١.

٣- التعريف بمنهاج مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الجزائر:

تهدف مادة العلوم الإسلامية إلى تنشئة المتعلم تنشئة شاملة؛ عقيدياً ووجدانياً وجسيمياً وجمالياً وخلقياً، وفق ما جاء في القرآن والسنة، فتزوده بالمعارف والاتجاهات اللازمة لنموه نمواً سليماً وفقاً للغرض الذي رسمه القرآن الكريم، قال تعالى : { وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ } سورة الذاريات ٥٦. ومنهاج مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية يتكون من مجموعة من الوثائق التي تحدد محتويات ومضمون وأهداف المادة، وهي: وثيقة المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، الكتاب المدرسي، دليل الكتاب المدرسي.

فالمنهاج وثيقة تضبط المضامين المعرفية التي سيدرسها التلاميذ خلال السنة الدراسية، من خلال تحديد عدد الوحدات المطلوبة، والعناصر المفاهيمية في كل وحدة، والمدة الزمنية التي تحتاجها الوحدة لتنفيذها، والفترة التي تنفذ فيها.

أما الوثيقة المرافقة للمنهاج فهي وثيقة تفصيلية تبين المجالات العامة للوحدات، كالقرآن والعقيدة.... وتبين الغايات المتعلقة بكل مجال، وتصنف الوحدات المدروسة في مجالاتها، كما توضح الكفاءات المرحلية المتعلقة بكل مجال، والكفاءات المستهدفة في كل وحدة، وتوضح للأستاذ استراتيجيات التعليم والتعلم، وتيسير الوضعيات التعليمية التعلمية، واستعمال الوسائل التعليمية، ومنهجية تقويم التعلم، والنشاطات اللاصفية.

١ - وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، منهاج مادة العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ٢٠٠٧، ص ٤.

٢ - وزارة التربية الوطنية الجزائرية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للسنة الأولى من التعليم الثانوي لمادة العلوم الإسلامية، جذع مشترك آداب جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص ٢.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



أما الكتاب المدرسي فهو الوثيقة التي تحوي مجموع الوحدات بعناصرها المفاهيمية التي سيدرسها المتعلم، مشروحة بطريقة مبسطة قدر الإمكان ليفهمها التلميذ، وهو وسيلة أساسية لكل من المعلم والمتعلم، وهو يشكل للمتعلم مرجعا معرفيا هاما له بالإضافة مع ما يقدم في القسم .

أما دليل الكتاب المدرسي فهو يتضمن الطرق المثلى التي تعين على استعمال الكتاب المدرسي استعمالا نافعا، بما يتماشى والطريقة الجديدة للتعليم المبنية على التدريس بالكفاءات، كما يتضمن مجموعة من المعالم المنهجية والأدائية، و التي تساعد على استعمال و استثمار الكتاب المدرسي كوسيلة تربوية رئيسية على ضوء طبيعة المادة.^١

المبحث الثاني: الكفاءات المطلوبة والقيم المتضمنة في مناهج مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الجزائر

- قبل بيان الكفاءات المطلوبة والقيم المتضمنة في مناهج مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الجزائر، سنقوم بتعريف الكفاءة والقيم.

١-تعريف الكفاءة:

أ- الكفاءة لغة :

من فعل كفأ، جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة في معاني لفظ : كفاءة " كفاءة: مماثلة في القوة والشرف، أهلية للقيام بعمل وحسن تصرف فيه، قدرة وحسن تصريف. امتحان كفاءة: امتحان مصمم لاختبار قدرات الشخص في موضوع معين " ^٢

ب- الكفاءة اصطلاحا: تعددت تعريفات الكفاءة حسب السياق الذي استخدمت فيه، والكفاءة

التي نحن بصدددها هي المرتبطة بالعملية التعليمية التعلمية، ومن تعريفات الكفاءة في هذا السياق:

تعرف بأنها " مجموعة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية ، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ " ^١

١ - وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الدليل المنهجي لكتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية من التعليم الثانوي جميع الشعب، ص ٢.

٢ - أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد الثالث، الطبعة الأولى، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، ١٤٢٩/٢٠٠٨، ص ١٩٤٢.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



وتعرف بأنها: " كلُّ مركب من مجموعة المعارف والقدرات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها التلميذ، وتؤهله إلى مواجهة وحل المشكلات التي تعترضه، سواء كانت مشكلات مدرسية أو خارج المدرسة" ^٢

٢- تعريف القيم:

أ- القيم لغة : القيم مشتقة من كلمة: قَوَمَ، جاء في المنجد في اللغة والأدب والعلوم: " قَوَمَ: من قام يقوم قَوْماً وقَوْمَةً وقامة، انتصب ووقف، والأمر اعتدل، وقَوَمَ: أزال اعوجاجه، والمائل والمعوج عدّله، وأمر قِيَمَ: مستقيم، والقيمة: الثمن" ^٣. وجاء في المعجم الوسيط: " قيمة الشيء: قدره، والأمة القيّمة: المستقيمة المعتدلة" ^٤. كما ذكر الراغب الأصفهاني في المفردات أنها " تقال في الطريق الذي على خط مستو، والإنسان المستقيم هو الذي يلزم المنهج المستقيم" ^٥.

وقد وردت المادة في القرآن الكريم بصيغها المختلفة ٦٦١ مرة، كلها تدور حول الثبات والانتصاب والاعتدال بمعانيه المادية والمعنوية، والتعديل وإزالة الاعوجاج ^٦. فالقيمة تدل في اللغة على الاستقامة والاعتدال وإزالة الاعوجاج وقدر الشيء ومنزلته.

ب- القيم اصطلاحاً: القيم عبارة عن قواعد توجه سلوك الإنسان، وتضبط مواقفه تجاه المواضيع والمواقف، وهناك تعريفات عديدة للقيم، منها:

- ١ - بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات ، دراسة ميدانية بولاية ميله، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية تخصص تقييم أنماط التكوين، جامعة منتوري قسنطينة ،كلية العلوم الإنسانية و العلوم الإجتماعية، قسم علم النفس و العلوم التربوية، السنة الجامعية ٢٠٠٧/٢٠٠٨، ص ٦٤.
- ٢ - العطوي آسيا، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس -سطيف-، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، تخصص إدارة الموارد البشرية، السنة الجامعية ٢٠٠٩/٢٠١٠، ص ٥.
- ٣ - المنجد في اللغة والأدب والعلوم، مرجع سابق، ص ٦٦٣-٦٦٤.
- ٤ - المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص ٧٦٨.
- ٥ - خالد الصمدي، القيم الإسلامية في المناهج الدراسية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، مطبعة دار المعارف، ١٤٢٤ هـ/٢٠٠٣ م، ص ٢١.
- ٦ - خالد الصمدي، القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، ١٤٢٩ هـ/٢٠٠٨ م، ص ١٧.

" أنها مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا التي يؤمن بها الناس ويتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانا يزنون بها أعمالهم، ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية." ^١

وتعرّف أيضا بأنها: "الأحكام العقلية الوجدانية والمعتقدات المتعلقة بفكرة أو موضوع أو موقف معين، وهي تعد موجّهات عامة لسلوك الأفراد، فهي معايير للسلوك الفردي والاجتماعي في الحياة." ^٢

مفهوم القيم الإسلامية: تتميز القيم الإسلامية بكونها مستمدة من دين الإسلام الذي يضبط عقيدة وسلوك المسلم وفق ما يرضي الله تعالى، ويحقق خير الدنيا والآخرة للناس، و تعرّف بأنها: " مبادئ تحت على الفضيلة، وموجهات للسلوك الإنساني لصالحه وصالح مجتمعه، وتستمد أصولها بالأمر والنهي من القرآن الكريم وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم." ^٣

٣- الكفاءات والقيم في منهاج مادة العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية بدولة الجزائر :

تمثل الكفاءات والقيم المتضمنة في منهاج مادة العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية بدولة الجزائر المقررة للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ فيما يلي:

٣-١ - الكفاءات المستهدفة في المنهاج:

تمثل الكفاءات المستهدفة في منهاج مادة العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية بالجزائر فيما يلي:

أ- **ملمح المتعلم عند تخرجه من المرحلة الثانوية:** يتوقع من المتعلم عند تخرجه من المرحلة الثانوية أن:

- يحفظ قدرا من القرآن الكريم والأحاديث النبوية، ويفهم معانيها ويعمل بتوجيهاتها.
- يعمق إيمانه ويؤدي وظيفة العبادة على أكمل وجه.
- يفهم دينه الفهم السليم، ويعرف قيمة ما تزخر به أمته من تراث علمي.
- يعدل سلوكياته داخل أسرته ومجتمعه وفق توجيهات الإسلام.
- يدرك وظيفة المال في الإسلام، وكيف يكتسب وكيف ينفق.

١ - دعاء أنور جمعة أبو مور، أثر توظيف مسرحية المناهج على تنمية القيم في مادة التربية الوطنية لدى طالبات الصف السادس الأساسي، بحث للحصول على درجة الماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين،

١٤٣٨هـ/٢٠١٦م، ص ٢٨.

٢ - دعاء أنور جمعة أبو مور، المرجع نفسه، ص ٢٩.

٣ - مسفر عبد الله سالم المالكي، دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف، بحث لنيل شهادة الماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى مكة، السعودية، العام الدراسي ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م، ص ٣٥.

- يتواصل مع غيره بإيجابية.
- يعتني بالجمال في شتى مظاهره على ضوء هدي الإسلام.
- يمارس السلوكيات التي تحافظ على صحة عقله وجسمه ونفسه .
- يحسن تحليل الوثائق النبوية، ويدرك كيف نظم النبي صلى الله عليه وسلم المجتمع." ١
- ب- كفاءات المجالات المدروسة في الستة الأولى ثانوي:

فالمجال الأول هو: من هدي القرآن، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على استظهار الآيات المقررة استظهارا صحيحا، والوقوف على معانيها والعمل بتوجيهاتها.

والمجال الثاني هو: من هدي السنة، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على استظهار الأحاديث النبوية المقررة استظهارا صحيحا، والوقوف على معانيها والعمل بتوجيهاتها.

والمجال الثالث هو: القيم الإيمانية والتعبدية، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على تعزيز الصلة بالله تعالى من خلال ذكر مظاهر قدرة الله في الكون، وممارسة العبادة عن قناعة.

والمجال الرابع هو: القيم الاجتماعية والأسرية، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على تمثل القيم الإسلامية الموجهة للسلوك داخل المحيط الأسري والاجتماعي.

والمجال الخامس هو: القيم الفكرية والعقلية، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على تمييز خصائص الشريعة الإسلامية من خلال معرفة مكانة العلم والعقل.

والمجال السادس هو: القيم الاقتصادية والمالية، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على تجسيد هدي الإسلام في ترشيد الاستهلاك، والوقوف على الوظيفة الاجتماعية للمال في الإسلام.

والمجال السابع هو: القيم الإعلامية والتواصلية، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على الاتصال الإيجابي مع الآخر، والتعايش معه بسلام.

والمجال الثامن هو: القيم الصحية والبيئية، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على ممارسة السلوكات الصحية، من خلال معرفة التعاليم الإسلامية التي تعنى بالحفاظ على الصحة والبيئة.

والمجال التاسع هو : القيم الفنية والجمالية، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على تنمية الذوق الجمالي، وتجسيد الجمال في شتى مظاهر الحياة.

والمجال العاشر والأخير هو: دراسات في السيرة النبوية، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على تحليل بعض الوثائق التاريخية في سيرة النبي صلى الله عليه وسلم ، انطلاقا من معرفة أهمية وفائدة دراسة السيرة النبوية. ١

١ - منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي مادة العلوم الإسلامية الجذع المشترك آداب، مرجع سابق، ص ٣-٤ .

ج- الكفاءة الختامية للسنة الأولى من التعليم الثانوي :

تتمثل في القدرة على ترسيخ وتوظيف مكتسباته المعرفية السلوكية في حياته اليومية، من خلال استظهار القدر المحفوظ من النصوص الشرعية، وتمثل القيم التعبدية والإيمانية والعقلية، والتعريف بهدي الإسلام في تنظيم الأسرة والمجتمع والتصرفات المالية والسلوكات الصحية، وتعميق الذوق الجمالي وتطبيق الفن التواصلي.^٢

د- كفاءات الملفات المدروسة في السنة الثانية ثانوي:

الملف الأول هو: من هدي القرآن، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على تفسير وشرح جملة من مواضيع القرآن الكريم تفسيراً موضوعياً، وتلاوتها تلاوة صحيحة، والعمل بتوجيهاتها.
والملف الثاني هو: من هدي السنة، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على تحليل نصوص الأحاديث واستخراج العبر والأحكام منها والعمل بتوجيهاتها.

والملف الثالث هو: القيم الإيمانية والتعبدية، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على معرفة علوم القرآن الكريم والسنة وتاريخ التشريع الإسلامي ومدارسه المتنوعة، واستثمار ذلك في فهم الشريعة عبادة وسلوكاً.
الملف الرابع هو: القيم الاجتماعية والأسرية، وكفاءته المرحلية هي: معرفة قيم الأسرة والمجتمع والعلاقة بين مكوناتها، والتعامل مع المحيط العام للمجتمع.

والملف الخامس والأخير هو: القيم الإعلامية والتواصلية، وكفاءته المرحلية هي: معرفة قيمة العقل وكيفية المحافظة عليه، وممارسة أساليب الخطاب والحوار والتواصل الإيجابي مع الآخرين، ونبد الغلو والتطرف.^٣

هـ- الكفاءة الختامية للسنة الثانية ثانوي:

- القدرة على تلاوة القرآن تلاوة صحيحة، وفهم المقرر منه وتفسيره تفسيراً موضوعياً .

- شرح بعض أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم.

- الفهم الصحيح للإسلام عقيدة وسلوكاً، ومعرفة أبعاده الإنسانية الكبرى.

- تحليل بعض الوثائق الصادرة في عهد النبي صلى الله عليه وسلم.^٤

و- كفاءات الملفات المدروسة في السنة الثالثة ثانوي:

١ - منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي مادة العلوم الإسلامية الجذع المشترك آداب، مرجع سابق، ص ١٧٠.١٢.

٢ - منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي مادة العلوم الإسلامية الجذع المشترك آداب، مرجع سابق، ص ٤ .

٣ - منهاج مادة العلوم الإسلامية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص ١٠٠.٦.

٤ - منهاج مادة العلوم الإسلامية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص ٤ .

الملف الأول هو: من هدي القرآن، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على التلاوة الصحيحة للقرآن الكريم وفق أحكام الترتيل، وتوظيف المنهجية الصحيحة في التفسير الموضوعي له.

والملف الثاني هو: من هدي السنة، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على تحليل الأحاديث تحليلًا موضوعيًا، واستخراج العبر والأحكام منها والعمل بتوجيهاتها.

والملف الثالث هو: القيم الإيمانية والتعبدية، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على إبراز الدور الإيجابي للدين في الحياة..

والملف الرابع هو: القيم الحقوقية، وكفاءته المرحلية هي: العمل بتوجيهات الإسلام في مجال حقوق الإنسان، والالتزامات المتعلقة بالمسؤولية.

والملف الخامس هو: القيم الاجتماعية والأسرية، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على تمثل القيم الموجهة للسلوك، وتنظيم العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وغيرهم.

والملف السادس هو: القيم الإعلامية والتواصلية، وكفاءته المرحلية هي: القدرة على التمسك بالقيم الإنسانية الواردة في خطبة حجة الوداع.

والملف السابع هو: القيم المالية والاقتصادية، وكفاءته المرحلية هي: معرفة موقف الإسلام من المال، وموقفه من المفاصد الاقتصادية، وبعض الأساليب المشروعة لاكتسابه، وكيفية تحقيق التوازن الاقتصادي في المجتمع والتنمية المستدامة.

ز- الكفاءة الختامية للسنة الثالثة ثانوي:

- القدرة على تلاوة القرآن تلاوة صحيحة، والتعبير عن فهم المقرر منه من خلال تفسيره تفسيرًا موضوعيًا، والعمل بتوجيهاته.
- تحليل الأحاديث تحليلًا موضوعيًا، واستخراج العبر والأحكام منها.^١
- تمثل قيم الإسلام عقيدة وسلوكًا، وبيان دورها في تكوين المسلم المتزن والمتفتح والمتفاعل مع محيطه بإيجابية.^٢

٣-٢- مجالات القيم المتضمنة في المنهاج:

تحدد مجالات أو ملفات القيم الإسلامية في منهاج مادة العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية فيما يلي:

- ١ - وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المديرية الفرعية للبرامج التعليمية، منهاج مادة العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جوان ٢٠١١، ص ٩٠٠.
- ٢ - منهاج مادة العلوم الإسلامية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص ٩.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



أ- مجال القيم العقائدية والتعبدية:

تهدف هذه القيم إلى تركيز مفهوم وحدانية الله عز وجل خالق الكون ومسيره والمتحكم فيه، ويقابل ذلك تحرير الإنسان من كل مظاهر العبودية لأي مخلوق أو كائن مهما عظم، وشعائر الإسلام الخمس تعزز هذه الصلة بالله، وتعمق القيم الإسلامية في المجتمع من خلال التنفيذ الجماعي لهذه العبادات، ويجد كل ذلك أثره في سلوك الإنسان اليومي في مجالات الحياة كلها.

ب- مجال القيم الفكرية والعلمية :

هذا المجال هو مدخل الإيمان، لذلك ركز الإسلام على قيم التفكير والتأمل والتدبر والاستبصار وأخذ العبرة، فبنى منهجا للاستدلال على وجود الخالق وعظمته، وجعل الحفاظ على العقل من ضرورات الإنسان الخمس، ولا يكون التكليف إلا به، فهو طريق الحصول على الزاد المعرفي والمنهجي الذي يمكن من معرفة الذات وبناء الحضارة، كما يمكن من قياس الفكر الإنساني بمختلف مشاريعه بمقياس القيم الإسلامية، فينتفع ويتفاعل ويؤثر في إطار سنة التدافع الإلهية.^١

ج- مجال القيم الاجتماعية والأسرية :

هو مجال لتمثل القيم الموجهة للسلوك العام داخل المحيط الصغير (الأسرة) من حيث تنظيم العلاقة بين الزوجين وبين كل واحد منهما والأبناء، ثم بين كل هؤلاء وذوي الأرحام، ثم تتوسع الدائرة إلى الجار الجنب والصاحب بالجنب، فإلى المحيط الاجتماعي الواسع، ويحكم هذه القيم الاحترام والتوقير والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وحب الخير للناس، والتضحية من أجل المصالح العامة، والإحسان والتكافل والتضامن والتآزر والتزاور...

د- مجال القيم الاقتصادية والمالية :

المجال الاقتصادي في الإسلام مبني على نظرية الاستخلاف في المال، فهو أمانة الله التي يسأل عنها الناس يوم القيامة، حفظوها أم ضيعوها، وهي نظرية تخالف النظريات المادية التي تعتبر المال ملكا للإنسان، وهو حرّ في التصرف فيه، وانطلاقا من نظرية الاستخلاف ركز الإسلام على حفظ قيم الأمانة، وحدد الطرق المشروعة لكسب المال ونقيضها، وحدد أداء الفرائض المالية والصدقات التطوعية، ورسم للمجتمع سياسة مالية تنفي الجشع والطمع والظلم والقهر، وتضمن للناس توازنا في الكسب والإنفاق، وتداولوا في

١ - وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الدليل المنهجي لكتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية من التعليم الثانوي، ص ٦.

المال حتى لا يكون دولة بين الأغنياء، ونهى عن الاحتكار والتبذير والإسراف، وتلك قيم اقتصادية ومالية تضمن توازنا في المجتمع، وتؤدي إلى تنمية مستدامة.

هـ- مجال القيم الإعلامية والتواصلية:

هذا المجال حيوي لتجده وتطوره من جهة، ثم لضرورته في نقل المعارف والقيم على مختلف أشكالها وأصولها من جهة أخرى، والمسلم في العصر الحالي (عصر العولمة) في حاجة ماسة أكثر من أي وقت مضى إلى تحصين الذات، وتقوية الإحساس بدور القيم الإسلامية في ثبات الشخصية المسلمة المتزنة اليقظة المتفتحة والمتفاعلة.

و- مجال القيم الفنية والجمالية :

في كل نسمة خلقها الله مسحة من الفن والجمال تقتضي التأمل والاعتبار، فالله سبحانه جميل يحب الجمال، وطيب لا يقبل إلا طيبا، والفنون حين ارتبطت بالقيم صارت جمالا، وحين انفصلت عنها صارت تجارة ترسخ قيم العبث، فالقيم الإسلامية جعلت من الفن والجمال سلما يُرتقي به للوصول إلى الله الخالق المبدع الجميل.^١

ز- مجال القيم الصحية والبيئية :

وفيه من القيم الإسلامية ما لا يخفى، فقد دعا الإسلام إلى بناء الصحة النفسية والجسمية حتى يكون المسلم سويا قويا، ونهى الإسلام عن كل ما يضر بالصحة الجسمية والنفسية من مخدرات وغيرها، ودعا لممارسة الرياضة كالسباحة وركوب الخيل وغيرها.

أما المجال البيئي فيقصد به تحديدا ما خلق الله من شجر ومدر، وما سخر للإنسان من كائنات حية، والبيئة اليوم في عصر التلوث وهدر الطبيعة النباتية والحيوانية، أحوج ما تكون إلى إعادة تكوين الإنسان العاثر فيها فسادا وفق قيم إسلامية تقدر نعمة التسخير والاستخلاف، ومن أمثلة ذلك: الدعوة إلى الإحسان إلى الحيوان، والاعتدال في استخدام الماء وكل عناصر الطاقة الأخرى، والنهي عن تلويث الماء والأماكن التي يجلس فيها الناس كالحدائق والطرق، وجعل إمطة الأذى عنها صدقة،.....^٢

ح- مجال القيم الحقوقية:

١ - وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الدليل المنهجي لكتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص ١٦ -

١٧.

٢ - الدليل المنهجي لكتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى من التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص ١٧.

في هذا المجال يتم بيان قيم الإسلام في حفظ حقوق الإنسان والحقوق عامة، ومدى حرص الإسلام على المحافظة على الحقوق والعمل على ترقيتها ١ ، من خلال بيان أسس حفظ الكليات الخمس وحقوق العمال وغيرها.....

المبحث الثالث: الكفاءات السلوكية المستهدفة في منهاج مادة العلوم الإسلامية ومدى تحقيقها ،
من خلال تحليل القيم الاجتماعية والأسرية المتضمنة في المنهاج.

١ - الكفاءات السلوكية المستهدفة في منهاج مادة العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية:

تمثل الكفاءات السلوكية المستهدفة في منهاج مادة العلوم الإسلامية في ما يلي:

١-١ - الكفاءات السلوكية المرتبطة بالعبادة والأحكام الشرعية:

- العمل بتوجيهات نصوص القرآن والسنة.

١-٢ - الكفاءات السلوكية المرتبطة بالأسرة والمجتمع والتعامل مع المخالفين في العقيدة:

- القدرة على تمثل القيم الإسلامية الموجهة للسلوك داخل المحيط الأسري والاجتماعي .

- العمل بتوجيهات الإسلام في مجال حقوق الإنسان، والالتزامات المتعلقة بالمسؤولية .

- القدرة على تمثل القيم الموجهة للسلوك، وتنظيم العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وغيرهم.

- القدرة على التمسك بالقيم الإنسانية الواردة في خطبة حجة الوداع

- القدرة على الاتصال الإيجابي مع الآخر، والتعايش معه بسلام، وممارسة أساليب الخطاب والحوار

والتواصل الإيجابي مع الآخرين، ونبذ الغلو والتطرف.

١-٣ - الكفاءات السلوكية المرتبطة بالمال والاستهلاك :

- القدرة على تجسيد هدي الإسلام في ترشيد الاستهلاك، والوقوف على الوظيفة الاجتماعية للمال في

الإسلام.

١-٤ - الكفاءات السلوكية المرتبطة بالصحة والمحافظة على البيئة وجمال المظهر والمحيط:

- القدرة على ممارسة السلوكات الصحية، من خلال معرفة التعاليم الإسلامية التي تعنى بالحفاظ على

الصحة والبيئة.

١ - وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، منهاج مادة العلوم الإسلامية السنة الثالثة من

التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ط ٢٠٠٧ ، ص ٧ - ٨ .



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



— القدرة على تنمية الذوق الجمالي، وتحسيد الجمال في شتى مظاهر الحياة .

التكرارات والنسب المئوية لدرجة تناول القيم الاجتماعية والأسرية في منهاج وكتاب مادة العلوم الإسلامية للسنة الأولى + الثانية + الثالثة من التعليم الثانوي										الجدول ١
مجال القيم	عناصر المجال	القيم المتضمنة في المجال	٣ ٢+ ١+ ٠	التكرارات في السنة ١ + ٢ + ٣	للقيمة في المجال النسبة المئوية	درجة توافر القيمة في المجال				
						جدا	كبيرة	كبيرة متوسطة	قليلة	قليلة جدا
٣- القيم الاجتماعية والأسرية ..	الأسرة، الأقارب ، الجيران، الأصحاب، ب، المجتمع.	- بر الوالدين وصلتهما، و صلة الأبناء وحسن تربيتهم.	١س	١٠١	١٥,٤٣ %				×	
			٢س	٤٧						
			٣س	٥٢						
		-الإحسان والرفق بين الزوجين ، وتحمل الزوجين مسؤوليتهما تجاه بعضهما.	١س	٦٧	١٤,٤٢ %				×	
			٢س	٩٠						
			٣س	٣٠						
		-صلة الأقارب والأرحام والجيران والإحسان إليهم. حسن الصحبة والأخوة و حسن الخلق مع الناس	١س	٢٣٤	٣٧,٨٨ %			×		
			٢س	٣١						
			٣س	٢٢٦						
		-تجنب الآفات والمفاسد الاجتماعية.	١س	١٦٧	٢٥,٠٧ %			×		
			٢س	٨١						
			٣س	٧٧						
- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والإصلاح بين الناس.	١س	٣٨	٧,١٧ %				×			
	٢س	٤٤								
	٣س	١١								

٠.١	٠.٢	٠.٢	٠.٠	١٠٠%	١٢٩٦	المجموع

٢-مدى تحقق الكفاءات السلوكية من خلال تحليل القيم الاجتماعية والأسرية المتضمنة في المنهاج:

من خلال الدراسة التي قام بها الباحث في مذكرته لنيل شهادة الماستر، في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، والتي قام فيها بتحليل مقدار توافر القيم الموجودة في منهاج مادة العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية بدولة الجزائر، والمقرر تدريسها في العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨، وذلك بعد أن قام الباحث بتصنيف القيم الموجودة في المنهاج ومجموعها حسب ارتباطها ببعضها، كجمع قيمة بر الوالدين مع قيمة صلة الأبناء وحسن تربيتهم في قيمة واحدة، ثم قام بحساب تكرارات القيم في المنهاج، والنسبة المئوية لتكرارات القيمة الواحدة ومقدار توافرها بالنسبة لمجموع القيم، توصل إلى النتائج التالية فيما يتعلق بتحليل نوع القيم الاجتماعية والأسرية ومقدار توافرها في منهاج مادة العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية:

٢-١- جدول نتائج تحليل نوع القيم الاجتماعية والأسرية وتوافرها في منهاج العلوم الإسلامية للتعليم الثانوي:^١

٢-٢- تحليل النتائج:

يتبين من خلال نتائج الجدول السابق التفاوت الواضح في تناول القيم الاجتماعية والأسرية، وعدم وجود التوازن في طرحها في المنهاج، رغم أهميتها كلها في تنشئة الفرد ليصبح عضوا صالحا في المجتمع، إذ بلغ مجموع تكرارات القيم الاجتماعية والأسرية في منهاج العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية ١٢٩٦ قيمة، و كانت تكرارات القيم ونسبتها كالتالي:

- جاءت في المرتبة الأولى قيمة صلة الأقارب والجيران وحسن الصحبة والأخوة والخلق ب ٤٩١ تكرارا ونسبة ٣٧,٨٨ %.

١- قلوب لطفي، مناهج المواد الدراسية وكيفية طرحها للقضايا الإسلامية، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة الحاج لخضر باتنة ١، كلية العلوم الإسلامية، قسم أصول الدين، تخصص الدعوة والإعلام، السنة الجامعية: ٢٠١٩/٢٠١٨، جداول تحليل القيم، ص ٥٣، ٥٨، ٦٣.

- بعدها قيمة تجنب الآفات والمفاسد بـ ٣٢٥ تكرارا ونسبة ٢٥,٠٧ %.
- بعدها قيمة بر الوالدين وصلة الأبناء بـ ٢٠٠ تكرار ونسبة ١٥,٤٣ %.
- بعدها قيمة الإحسان بين الزوجين وتحمل مسؤوليتهما بـ ١٨٧ تكرارا ونسبة ١٤,٤٢ %.
- وفي الأخير قيمة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بـ ٩٣ تكرارا ونسبة ٠٧,١٧ %.

ومن خلال مقارنة الكفاءات السلوكية المستهدفة في مناهج مادة العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية بنتائج تحليل القيم الاجتماعية والأسرية المتضمنة في المنهاج، يتبين أنه تم تحقق ثلاث أنواع من الكفاءات من أصل أربعة، بعضها متضمن في كل القيم التي تم تحليلها، وبعضها متضمن في بعض القيم التي تم تحليلها، وهي: الكفاءات السلوكية المرتبطة بالأسرة والمجتمع، والكفاءات السلوكية المرتبطة بالمال، والكفاءات السلوكية المرتبطة بالعبادة والأحكام الشرعية، وقد تفاوتت نسبة التركيز على هذه الكفاءات كما يلي :

- تم التركيز بشكل كبير على الكفاءات السلوكية المرتبطة بالأسرة والمجتمع والتعامل مع المخالفين في العقيدة، مع تفاوت واضح في تكرارات ونسب القيم المرتبطة بهذه الكفاءة.
- تم تناول الكفاءات السلوكية المرتبطة بالمال، وذلك في قيمة تجنب الآفات والمفاسد الاجتماعية (كالسرقة)، وقيمة تحمل مسؤولية الزوجين وقيمة صلة الأبناء.
- تم تناول الكفاءات السلوكية المرتبطة بالعبادة والأحكام الشرعية، من خلال الالتزام بالنصوص التي تضبط أحكام القيم التي تم تحليلها.

خاتمة

يتبين من البحث مايلي:

- لم يتم تحقيق التوازن في تناول القيم الاجتماعية والأسرية الموجودة في المنهاج، بوجود تفاوت واضح بينها في التكرارات والنسب، رغم أهمية كل تلك القيم في إنشاء الفرد والصالح والأمة الصالحة، وكان الأولى أن تتم الموازنة بينها، فلا تغلب بعضها على الأخرى.
- تم تحقق ثلاث كفاءات سلوكية في القيم الاجتماعية والأسرية، مع التركيز على الكفاءات السلوكية المرتبطة بالأسرة والمجتمع والتعامل مع المخالفين في العقيدة بشكل كبير، وتحققت بنسبة قليلة الكفاءات

السلوكية المرتبطة بالمال، والكفاءات السلوكية المرتبطة بالعبادة والأحكام الشرعية، كما تبين أنه تم إهمال الكفاءات السلوكية المرتبطة بالصحة والمحافظة على البيئة وجمال المظهر والمحيط، رغم أنها مرتبطة بالقيم الاجتماعية.

وهذه النتائج تقودنا إلى أن الكفاءات السلوكية المطلوبة في مناهج مادة العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية بدولة الجزائر، من خلال تحليل القيم الاجتماعية والأسرية المتضمنة في المنهاج متحققة بنسبة مقبولة، إذ تحققت ثلاث كفاءات من أصل أربعة، وأهملت كفاءة واحدة، وتم التركيز بشكل أكبر على واحدة من الكفاءات السلوكية المتحققة دون غيرها، رغم أن كل تلك الكفاءات لها علاقة بالقيم الاجتماعية والأسرية، وهي مهمة كلها بالنسبة للمتعلم.

التوصيات:

من خلال البحث، يمكن اقتراح التوصيات التالية، التي هي في رأيي من الأسس المهمة لتطوير مناهج مادة العلوم الإسلامية في الجزائر، بما يحقق الكفاءات اللازمة والمهمة لبناء الفرد الصالح والمجتمع الصالح:

توصيات متعلقة بمناهج مادة العلوم الإسلامية:

- تطوير المناهج الدراسية باستمرار، من خلال الموازنة في طرح الكفاءات السلوكية في أطوار التعليم الثلاثة، وبما يعزز في التلميذ ممارسة السلوكات النافعة له، والمرتبطة ارتباطا مباشرا بواقعه المعيش، والموافقة لدين الإسلام عقيدة وشرعية.
- إجراء دراسات تطبيقية خلال دراسات تحليل المحتوى لمناهج مادة العلوم الإسلامية، للتعرف على حجم تناول القيم السلوكية والفكرية ومدى تحقيق التوازن في طرحها في المنهاج، لتقويم النقائص وتعديلها.
- إجراء دراسات تطبيقية للتعرف على مدى تعزيز مناهج مادة العلوم الإسلامية في الأطوار الثلاثة للقيم السلوكية والفكرية المستهدف تحقيقها لدى المتعلم عند التلاميذ.

توصيات متعلقة بالمناهج الدراسية التعليمية بالجزائر:

- إجراء دراسات تحليلية على المناهج الدراسية لمختلف المواد في التعليمية الثلاثة لاستخراج القيم الإسلامية المتناولة فيها، والقيم غير الإسلامية إن وجدت.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- إجراء دراسات تحليلية للتعرف على مدى تأثير المناهج الدراسية لمختلف المواد في تعزيز القيم الخلقية والسلوكية والفكرية الإسلامية عند التلاميذ، أو تعزيز القيم غير الإسلامية إن وجدت.

المصادر والمراجع:

- ١- العطوي آسيا، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس - سطيف-، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، تخصص إدارة الموارد البشرية، السنة الجامعية ٢٠٠٩/٢٠١٠.
- ٢- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد الثالث، الطبعة الأولى، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، ١٤٢٩/٢٠٠٨، ص ١٩٤٢.
- ٣- بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية بولاية ميلة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية تخصص تقييم أنماط التكوين، جامعة منتوري - قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس و العلوم التربوية، السنة الجامعية ٢٠٠٧/٢٠٠٨.
- ٤- خالد الصمدي، القيم الإسلامية في المناهج الدراسية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، مطبعة دار المعارف، ١٤٢٤ هـ/٢٠٠٣ م.
- ٥- خالد الصمدي، القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، ١٤٢٩ هـ/٢٠٠٨ م.
- ٦- دعاء أنور جمعة أبو مور، أثر توظيف مسرحية المناهج على تنمية القيم في مادة التربية الوطنية لدى طالبات الصف السادس الأساسي، بحث للحصول على درجة الماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، ١٤٣٨ هـ/٢٠١٦ م.
- ٧- سعيد أحمد همام، دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر، بحث مكمل لنيل شهادة الماجستير، كلية التربية بمكة، جامعة أم القرى، السعودية، الفصل الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠.

- ٨- عباش أيوب، تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، السنة الجامعية ٢٠٠٧/٢٠٠٨.
- ٩- عبد العالي دبله، المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالب التغيير، دفا تر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- ١٠- علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها، دار الفكر العربي، د. ط، ١٤١٦/٢٠٠١.
- ١١- قلوب لطفي، مناهج المواد الدراسية وكيفية طرحها للقضايا الإسلامية، مذكرة لنيل شهادة الماستر ، جامعة الحاج لخضر باتنة ١، كلية العلوم الإسلامية، قسم أصول الدين، تخصص الدعوة والإعلام، السنة الجامعية: ٢٠١٩/٢٠١٨.
- ١٢- كحول شفيقة، مطبوعة في مقياس المناهج التعليمية، شعبة علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- ١٣- مسفر عبد الله سالم المالكي، دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف، بحث لنيل شهادة الماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى مكة، السعودية، العام الدراسي ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م.
- ١٤- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، الطبعة الثامنة، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.
- ١٥- مجمع اللغة العربية بمصر، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية ، مصر، الطبعة الرابعة، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.
- ١٦- ندوى محمد محمد شريف، المناهج التعليمية وأسسها في إطار الفكر التربوي العربي الإسلامي، مجلة ديالي، العدد الثامن والأربعون، ٢٠١١.
- ١٧- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، منهاج مادة العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ٢٠٠٧.
- ١٨- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للسنة الأولى من التعليم الثانوي لمادة العلوم الإسلامية، جذع مشترك آداب جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.



مناهج العلوم الإسلامية وأثرها في تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية (الأهداف والآفاق)



- ١٩- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المديرية الفرعية للبرامج التعليمية، منهاج مادة العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جوان ٢٠١١.
- ٢٠- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الدليل المنهجي لكتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية من التعليم الثانوي.
- ٢١- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الدليل المنهجي لكتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى من التعليم الثانوي.
- ٢٢- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، منهاج مادة العلوم الإسلامية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ط ٢٠٠٧.
- ٢٣- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الدليل المنهجي لكتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية من التعليم الثانوي جميع الشعب.

