

منهاج التربية الإسلامية بين المرجعية الأكاديمية والظرفية الاستيعابية

د. أحمد محمد

أستاذ التعليم العالي بمركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، المغرب

ملخص

تستهدف هذه الدراسة الكشف عن المرجعيات الأكاديمية والظرفية الاستيعابية المتحركة في بناء المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية، معتمدة في ذلك على عدة منهجية متنوعة بين تحليل المحتوى، والدراسة المقارنة الهادفة لاستخلاص مستجدات المنهاج، وقد استهلكت بمدخل تحديدي لمفاهيمها الأساس لغة واصطلاحاً وإجراءً تبعاً لأهداف الدراسة وحدودها.

وعرف العنصر الثاني من هذه الدراسة بأهم المحطات التاريخية لمنهاج التربية الإسلامية في المغرب من 1956 إلى 2016، وحصر أهم مستجدات منهاجها الجديد 2016.

أما العنصر الثالث فقد كشف عن الرؤى والتوجهات الأساسية لبناء أو تطوير المناهج التعليمية ورصد تجلياتها في منهاج التربية الإسلامية (الرؤية كنشاط تعليمي/كأنشطة تفاعلية/...).

وحصر العنصر الرابع أهم المناهج التعليمية حسب الباحثين والخبراء، وأبان عن تجليات ذلك في منهاج التربية الإسلامية (المهنة/الحرزوني/ التمرکز حول نشاط المتعلم/ التصميم المحوري/هيكل السمكة/...).

وأبان العنصر الخامس عن الأساس الأكاديمية في منهاج التربية الإسلامية بعد رصد علاقة هذا المنهاج ب: القدرات والاستعدادات/ العادات والاتجاهات/ البيئة المحيطة/ الفروق الفردية/...).

وختمت هذه الدراسة باقتراح شبكة تقييمية على القارئ لكي يوظفها في رصد مدى حضور أو غياب الخطوات الأساسية لبناء المناهج التعليمية في هذا المنهاج الجديد (2016).

الكلمات المفتاحية: المنهاج التعليمي - المرجعية الأكاديمية - مرجع الكفايات.

ISLAMIC EDUCATION CURRICULUM

The Academic Perspective Versus the Urgent Situation

HMID Mohammed

Professor, Training center for education inspectors, Rabat, Morocco.

Abstract

This study aims at unveiling the academic background and the urgent circumstances which control the building of the new curriculum of Islamic Education based on a variety of methods such as content analysis and comparative study that aims to deduce this curriculum's main updates. I started by determining linguistic, terminological and procedural meanings of the study, following the objectives and limits of the latter.

The second part of this study defined the main historical stages of the curriculum of Islamic Education in Morocco from 1956 to 2016, and determined the main updates of its new curriculum in 2016.

As for the third part, it revealed the essential visions and perspectives for building or developing the educational curricula, and monitored their manifestation in the Islamic Education curriculum. (The vision as a pedagogical activity / as interactive activities)

The fourth part delimited the main types of educational curricula according to researchers and experts and shed light on their manifestations in the Islamic Education curriculum (professionalization) / snail model/ focus on the learner's activity/ the symmetric model/ the fish skeleton...)

The fifth part revealed the academic bases in the Islamic Education curriculum after observing the relationship of this curriculum with: (abilities and readiness/ habits and orientations/ the surrounding environment/ individual differences/ ...)

I concluded this study by proposing an evaluation grid to the reader in order for him/her to check to what extent the main steps in building the educational curricula are present or absent within this new curriculum 2016.

Key words: educational curriculum - academic background –reference of competences.

أولاً: مدخل مفاهيمي

يعتبر المنهاج التعليمي المفهوم الأساس في هذا البحث، وهو ما يفترض تحديده لغة واصطلاحاً وإجراءياً، فالمنهاج لغة هو: «الطريق الواضح (...) طريقة نهج: بين واضح» (ابن منظور، 1990).

ومنه قوله تعالى: «لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً» (المائدة، 48)، وفي (الصالح) النهج: «الطريق الواضح. وكذلك المنهج والمنهاج، قال يزيد بن عبد الحذاق العيدي:

سبل المسالك والهدى تعدي **** ولقد أضاء لك الطريق وأنهجت» (الجوهري، 1990).

واصطلاحاً يعرف لويس دايو (D'hainaut, 1988, p.25-26) المنهاج التعليمي بأنه «التخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعاً من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضاً غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلم» (الفارابي وآخرون، 1994، ص 9-10). أما دولاند شير (Delansher, 1988, p.13)، فقد حدده بأنه «جملة الأفعال التي نخططها لاستثارة التعليم، فهي تشمل أهداف التعليم-التعلم، ومحتوياته وأساليب تقويمه بما فيها الكتب المدرسية والوسائل التعليمية، كما يشمل مفهوم المنهاج بهذا المعنى مختلف الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين» (D'Hainaut, 1988, p. 25-26).

أما تحديدنا الإجرائي للمنهاج التعليمي (Curriculum) المعتمد في البحث فيعني (مجموع المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تخطط في شكل كفايات / أهداف / معايير ومحتويات وأنشطة تعليمية . تعليمية وطرائق وعدة ديداكتيكية وأساليب تقويمية وإجراءات دعمية تنفذ في زمان ومكان معينين من طرف الأستاذ بهدف إحداث تغييرات معرفية ومهارية وقيمية في أداء المتعلم وسلوكياته ومواقفه في مستوى دراسي معين).

ونلاحظ من عملية الجرد الدقيق لمستجدات منهاج التربية الإسلامية أن هناك خلطاً واضحاً بين التوجيهات والمنهاج في منهاج التربية الإسلامية بأسلاكه الثلاثة، حيث ترتبط التوجيهات بالمنهجية أو الطريقة أو المقاربة التي يعتبرها واضعوها الأنسب لتعليم المادة المعينة، بينما المنهاج أوسع وأشمل من المقرر الدراسي، لأنه يتضمن الغايات المراد تحقيقها وبرنامج المحتويات وطرائق التدريس وتقنيات التنشيط والعدة الديداكتيكية وإجراءات التقويم والدعم والحياة المدرسية المحيطة، إضافة إلى التعليمات الدقيقة التي يتعين على المتعلم سلكها.

والخلط نفسه نجده حاصلًا في منهاج التربية الإسلامية الذي لا يميز بين المرجعية الأكاديمية للمنهاج ومرجع الكفايات، رغم الاختلاف الواضح بينهما، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (1) أوجه الاختلاف بين مرجع الكفايات والمنهاج التعليمي

المكونات والعناصر	مرجع الكفايات	المنهاج التعليمي
الغاية	وظيفي، مهني، اجتماعي	تربوي (تعليمي – تعليمي)
الهدف	برغماتي – لحظي يستهدف: تحقيق نجاح قصير المدى إشباع حاجة للإعلام والإخبار	بعيد المدى يستهدف: تحقيق النجاح الدراسي طيلة الحياة المدرسية إشباع الحاجات التربوية للمتعلمين
المشروع البيداغوجي	إطار محدد يتيح: مصاحبة وتتبع الأنشطة التعليمية الجزئية. البحث عن المعارف والمهارات وتحقيقها لحظيا	إطار عام يحقق: توجيه وتنظيم شمولي للأنشطة التعليمية – التعليمية. الانفتاح على معارف ومهارات غير مدرسية بالضرورة
المقاربة	أجراً الكفايات وتحديد المهارات والقيم الجزئية، وحصراً في أنشطة هادفة وقابلة للملاحظة والقياس.	أجراً الكفايات والأنشطة والمهارات والقيم ونقلها ويداكتيكياً إلى مجال التعلم والاكساب والتوظيف والإنتاج المقرون بالتقويم والدعم.
المجال	علمي، إجرائي أنشطة محددة	نظري عام تعليمات وتوجيهات
التوظيف والاستعمال	فئات المتعلمين للقيام بأنشطة وإجراءات هادفة	التعليم العام الإجباري أو المبرمج وعبر خط زمني طويل (مرحلة التعليم العام)
التقويم	ينصب على الأهداف الإجرائية بالملاحظة والقياس	شامل وعام ويحتاج إلى نظام للتقويم (الأطر المرجعية للتقويم – التقويمات التشخيصية – التكوينية...) ينصب على أهداف عامة شاملة للتحصيّل الدراسي في مستويات أو أسلاك أو عموم المراحل والأسلاك
الموقع	آلية تنظيمية قائمة على الأحكام المحتملة. احتمالي وتطوعي	رسمي قائم على الضرورة والاحترام والإلزام. مؤسسي مؤطر لسياسة تعليمية محددة.

ثانيا: أهم المحطات التاريخية لمنهاج التربية الإسلامية في المغرب

السنة	المحتويات	شكل المقاربة	ملاحظات
1956/1964	موضوعات فكرية عامة ذات حمولة فلسفية أو أخلاقية	الانطلاق من النصوص الشرعية وإخضاعها لمنهجية تحليل النصوص اللغوية	تبعية المادة للغة العربية وإغفالها أحيانا كثيرة
1965/1978	توجيهات عامة تاركة حرية التصرف للأساتذة.	الملاحظة المناقشة إبداء الرأي	غياب لموضوعات المقررة والحصص المحددة والمنهجية المتبعة وشكل التقويم (غيابها في التقويم الاشهادي(الباكلوريا)
1979	إسناد مهمة التأليف لأساتذة مختصين (إعطاء الأولوية لمادة التربية الإسلامية والفكر الإسلامي والفلسفة)		قلة الأساتذة المختصين، وإسناد تدريس وتفتيش المادة لمفتشي اللغة العربية.
1980/1981	. إدخال المادة في امتحان الالتحاق بالثانوي، وشهادة نهاية المرحلة الإعدادية وامتحان الباكلوريا. . وضع الحصص في مراكز تكوين المعلمين+وضع برنامج جديد- أساتذة مختصون.		
1985	. دخول المادة مسير تحقيق الذات وتعزيز الهوية البيداغوجية على مستوى الوثائق والخبرة التخصصية والتوافق بين الإطار المرجعي والاختيارات المنهجية والتربوية		أدلجة تدريسية المادة والبعد عن الخطاب التربوي الهادف والمسؤول.

		وأولويات المجتمع (تزويد المتعلم بالقدر الضروري من المعارف الإسلامية) توثيق الصلة بالإسلام	
2002/ 2016	بداية الشعور بالذات التخصصية، والتزام عدة أكاديمية واضحة في بناء المنهاج المادة.	. إصلاح منهاج المادة وفق أسس شرعية/ تربوية/ديداكتيكية ... (مدخلات/سيرورة/مخرجات) . دخول مفاهيم جديدة (الوحدة التربوية/الكفاية/الموارد المندمجة/الدرس النظري/الدرس التطبيقي/الأنشطة التربوية	
2016		المنهاج الجديد للمادة	

وفي ما يلي أهم مستجدات هذا المنهاج والملاحظات المرتبطة به:

- ✓ إن المراجعة تراعي الشمولية والتكامل من حيث تغطيتها لكافة المراحل والمستويات الدراسية من الابتدائي إلى منتهى التعليم الثانوي بحيث إن لكل سلك برامجه وتوجيهاته الخاصة به.
- ✓ الاشتغال بنفس البرامج والتوجيهات المرتبطة بالمادة في التعليمين العمومي والخصوصي.
- ✓ اشتغال قطاعين وزاريين على صياغة المنهاج وهما وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني ووزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، مما ينتج عنه تكامل وانسجام برامج الدولة التكوينية .
- ✓ مواكبة مادة التربية الإسلامية لمستجدات قطاع التربية والتكوين، عبر اعتماد الرؤية الإستراتيجية (2015-2030) من منطلقات مراجعة وتدقيق المنهاج.
- ✓ صياغة تعريف خاص بمادة التربية الإسلامية توحيدا لرؤية اشتغال السادة المفتشين التربويين والسادة الأساتذة وكل العاملين، بالإضافة إلى إبراز الغاية من تدريس المادة وذكر المقاصد الناضمة لها والمتمثلة في: المقصد الوجودي، والكوني، والحقوق، والجودي.
- ✓ اعتماد مداخل: التزكية، والاقتداء، والاستجابة، والقسط، والحكمة في التدريس بدل الوحدات والمجزوءات، مؤشرا للتدرج والتوسع والتطور في مستوى معالجة القضايا والمفاهيم لدى المتعلم عبر مختلف الأسلاك.
- ✓ تحديد القيمة المركزية للمادة: التوحيد المتمثل في إخلاص العمل لله، والقيم الناضمة للمنهاج ككل: المحبة والإحسان والاستقامة والحرية.

✓ التنصيص على النموذج المغربي في التدين وذلك بالتشبث بالهوية الدينية والثقافية والحضارية المغربية، مع ذكر صريح للمذهب الفقهي "المالكي" والاعتقادي "الأشعري" والسلوكي "تصوف الجنيد".

ومن بين المستجدات المرتبطة بالبرنامج الدراسي ومفرداته: إدماج سور من القرآن الكريم لم تبرمج في المنهاج القديم بالنسبة لسلك الثانوي التأهيلي.

✓ شمول وثيقة المنهاج على الأهداف المقصود تحقيقها والمحتوى الذي يتضمنه، والطرق والوسائل المتبعة في التدريس وأساليب التقويم.

✓ تتبع عمل الأستاذ من خلال متابعة التنزيل الفعلي للمنهاج في الممارسة الصفية، وملاحظة عملية التدريس بكل مكوناتها، ومراقبة مدى احترام مفردات ومضامين وثيقة المنهاج. ومتابعة مدى التزام الأساتذة بالتوجيهات الرسمية لمنهاج المادة.

✓ نقد وتقويم وثيقة المنهاج وأبعاده الأربعة (الأهداف، المحتوى، الطرق والوسائل التعليمية والتقويم) تقاديا للتعامل الخطي مع قضايا المنهاج.

✓ تدريب الأساتذة على إنتاج وثيقة المنهاج وعلى الإبداع في صياغة الأهداف في مستوياتها المختلفة وفي اختيار المحتوى المناسب وبناءه، وتنويع الطرق التعليمية في بناء التعلّيمات، وإنتاج الموارد الرقمية الملائمة وتجريب أساليب التقويم الحديثة.

خلاصة القول إن تطوير المنهاج ليس عملية انفرادية بقدر ما هو عمل تعاوني بين المشرف التربوي والأساتذة الباحثين والمدرسين وغيرهم من المهتمين ببناء وتطوير البرامج والمناهج التعليمية والكتب المدرسية.

ثالثا: الرؤى والتوجهات الأساسية لبناء أو تطوير المناهج التعليمية وتجلياتها في منهاج التربية الإسلامية

تتعدد هذه الرؤى والتوجهات وفق ما يلي :

1.3. الرؤية للمنهاج كنظام تعليمي متكامل: يتجسد ذلك في التوجيهات التربوية العامة المترجمة للفلسفة والسياسة التعليمية والأهداف والقيم، والإجراءات التدبيرية لوظيفتي التربية والتكوين في إطار شبكة علائقية مؤطرة قانونيا، ومحددة زمانيا ومكانيا وتعاقديا، وهو ما يمنح المنهاج التعليمي سمة الوثيقة الرسمية والتنظيمية المؤطرة لثالث:

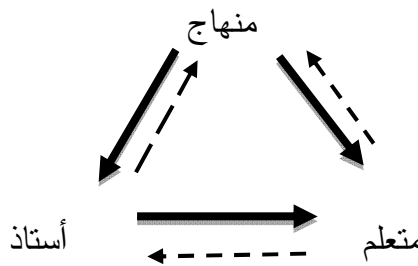
* المدخلات (Input): هي مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات والقيم المراد إيصالها للمتعلمين.

*العمليات (Opérations): تعني مجموع الإجراءات والأنشطة التي تترجم المدخلات إلى ممارسات تعليمية- تعلمية داخل الفصول الدراسية في شكل محتويات وأنشطة وتجارب وخبرات، ومهارات وقيم وغيرها.

*المخرجات (Output): ترتبط بنتائج المدخلات والعمليات معرفية كانت أو مهارية أو قيمية أو كلها مجتمعة، وبدرجات متفاوتة تبعا لطبيعة المادة الدراسية وأهدافها، وتنتج المخرجات عن عمليات التفاعل الصفي بين قطبي العملية التعليمية-التعلمية، وإن بدت غير واضحة وجلية.

2.3- الرؤية للمنهاج كأنشطة تفاعلية: تتجاوز هذه الرؤية النظر للمنهاج التعليمي باعتباره تخطيطا منظما هادفا لنقل وتمير مجموعة من الخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تعدها المؤسسة التربوية للمتعلمين، الذين توفر لهم الظروف المناسبة للنمو المتكامل والهادف لقدراتهم المعرفية والمهارية والوجدانية إلى المنظور الدينامي التفاعلي بين الأستاذ والمتعلم، متجاوزة بذلك التحديات السابقة عند تايلور (Taylor 1944) للأهداف والمحتويات والأساليب والتقويم، وإضافات كل من برونر (Brunner 1963) للبعدين الزمني والعقلي للمتعلم، إلى جانب المكونات الأربعة السابقة (الأهداف/ المحتويات / الأساليب / التقويم) وأسكود (Osgoode 1973) وديلون (Dillon 1984) للخبرات والمعانيات اليداكتيكية، وشواب (Schwab 1970) وتابا (Taba 1976) للنشاطات التعليمية اللاصفية والتقنيات التعليمية، وديلون (Dillon) الذي أغنى الإضافات السابقة بالإشارة إلى زمن التعلم، باعتباره العنصر الأساسي الكاشف عن مدى تحقيق الأهداف من جهة، والفروق الفردية بين المتعلمين من جهة أخرى. ورغم كثرة وتعدد المقاربات التفاعلية للمنهاج التعليمي، فإنها ترتبط دائما بأسسه المجسدة في ثلاث (منهاج/ أستاذ/ متعلم).

خطاطة رقم (1) واصفة لثالث (منهاج/ أستاذ/ متعلم)



3.3. الرؤية التخصصية للمنهاج: ترتبط هذه الرؤية بسوء الفهم الشامل والواسع للمنهاج التعليمي

باعتباره:

- أداة نقل رسائل محققة لأغراض وتوجهات ومقاصد معينة.
- وسيلة نقل معارف أو مهارات أو قيم أو اتجاهات ما.

- خبرات رغبة في تعديل السلوكات.
- عدة لتمرير فلسفة أو فكر سياسي للناشئة التربوية.
- خطة للتنمية الشاملة أو الجزئية (اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية...).

والملاحظ أن منهاج التربية الإسلامية الحالي شديد الارتباط بهذه الرؤية التخصصية الضيقة البعيدة عن النظريتين التكاملية والتفاعلية للمنهاج التعليمي.

رابعاً: أنواع المناهج التعليمية حسب رؤى الباحثين والخبراء وتجليات ذلك في المنهاج الجديد

يتنوع بناء المناهج التعليمية وتطويرها تبعاً لرؤية الباحثين وخبراء المناهج بين:

- * منهاج المهنة: نجده جلياً في التكوين المهني والدراسات الجامعية المتخصصة.
- * المنهاج الحزوني: تقدم المادة العلمية في هذا المنهاج بوحداتها المختلفة عبر فترات زمنية معقولة، لكي تترسخ المعارف كبنى ومخططات متكاملة في ذهن المتعلم، حيث تتم إعادتها بشكل تدريجي عبر الأسلاك التعليمية.
- * المنهاج المتمركز حول نشاط المتعلم: يستهدف ربط المتعلم بالمنهاج التعليمي ثم المؤسسة التربوية، فالحياة الواقعية، باعتبارها محور العملية التعليمية التعلمية.
- * المنهاج المتمركز حول المشروع: يرغب المتعلمون عادة في إدارة مشروعهم الشخصي وتنفيذه مدرسياً، وقد صار هذا المنهاج مطلباً أساسياً من متطلبات التخرج، لأنه يجمع بين التكوينين النظري والتطبيقي، كما يؤهل المتعلم للانخراط في الحياة النشيطة.
- * منهاج التصميم المحوري: يقدم هذا المنهاج المعارف والمهارات والقيم في محاور محددة مترابطة ومتماسكة ومتكاملة بهدف الإنماء المتكامل لشخصية المتعلم.
- * منهاج المهمات: يقوم على التخطيط واختيار المنهجية الملائمة للقيام بالعمل أو المهمة، ثم جمع البيانات وتحليلها انطلاقاً مما تدرب عليه المتعلم، لكي يقوم بمهمة مركبة بعد امتلاكه لمهارات تحليل المهمات، والقيام بها بشكل فردي أو عبر مجموعات عمل صغيرة موجهة.
- * منهاج هيكل السمكة، ينطلق هذا المنهاج من فرضية أن لكل مشكلة اجتماعية أو معرفية ارتباطات وتشعبات متداخلة شبيهة بهيكل السمكة، فكل فقرة في المنهاج مرتبطة ب فقرات أخرى، وتتبع منها عظام أصغر فأصغر، وهذا حال المشكلات الاجتماعية والمعرفية وغيرها.

ونستنتج من التعريفات السابقة لأنواع المناهج التعليمية أن دلالة المنهاج التعليمي عند الباحثين وخبراء المناهج متنوعة بين:

- * المنهاج التعليمي أداة توصيل المعارف أو الاتجاهات، أو المهارات أو كلها مجتمعة بهدف إحداث تغيير في سلوكيات المتعلم.
- * المنهاج التعليمي وسيلة إيديولوجية لنقل الفلسفة التربوية والسياسية التعليمية للناشئة بطريقة أو بأخرى.
- * المنهاج التعليمي طريقة أو مجموعة طرائق لإيصال رسالة أو مجموعة رسائل متعددة الأهداف ومختلفة الأغراض والمقاصد إلى الناشئة التربوية.
- * المنهاج التعليمي مجموعة خبرات تخطط لتعديل السلوك.
- * المنهاج التعليمي أداة التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع.

وما نستخلصه من رصد حضور هذه الأنواع من المناهج التعليمية في منهاج التربية الإسلامية، هو الإقرار بأنه منهاج فاقده للهوية الأكاديمية الدقيقة، وهو مجرد خليط غير متجانس من هذه الرؤى المنهجية .

خامسا: التوجهات الأكاديمية الأساسية لبناء وتطوير المناهج التعليمية وموقعها في منهاج التربية الإسلامية

يمكن تحديد هذه التوجهات الأساسية في العناصر التالية:

1.5. التوجه المعرفي التخصصي: يرتبط هذا التوجه بنقل المعارف وحصر الموضوعات الرئيسة المستهدفة، وضمان تسلسلها وفق مجالات أو وحدات أو مجزوءات معينة، وعادة ما يتم تنظيم المعرفة المخصصة للتدريس وفق صيغ:

- * التسلسل المنطقي للوحدات الدراسية.
- * التسلسل التاريخي أو التموذج المكاني.
- * تسلسل المفاهيم أو القضايا أو الأجناس.
- * تسلسل المعارف والمهارات والخبرات والقيم.
- * التدرج المنهجي للمجالات /الوحدات/المجزوءات/المحاور/...

5-2 - التوجه التعليمي: برز هذا الاتجاه في سنوات السبعين مع روجرز (Carl Ransom. C)

(Rogers) وماسلو (maslow) وكيلباتورك (Kilpatrick)، الذين ربطوا بناء المناهج التعليمية بالاستجابة لحاجيات المتعلمين النفسية والمعرفية والمهارية والقيمية، مع مراعاة تعدد استراتيجيات التعلم والاكتمال المعرفي والمهاري لدى المتعلمين، مما جعل هذا التوجه يهتم كثيرا بتفريد التعليمات، أي الاهتمام بالتعلم الفردي أكثر من التعلم الجمعي، والاستجابة لحاجيات المتعلم لا ما يريده ويرتضيه الأستاذ لمتعلميه. ويتمركز هذا النموذج حول

أنشطة المتعلم، حيث يعتبر جميع عناصر المنهاج التعليمي والمحيط الاجتماعي والفضاء المدرسي رهن إشارة المتعلم، وفي خدمته بهدف تأهيله للاندماج في محيطه الاقتصادي والاجتماعي.

3-5 - التوجه المهاري المهني: يركز هذا النوع على المعارف القابلة للأجراً والتطبيق سواء عرضت بطريقة تقليدية أو في شكل وضعيات مشكلة ذات صلة بالواقع المعيش للمتعلمين، وينتج عن كثرة الجمع بين التأطير والتكوين النظري والمقاربة التطبيقية للمهارة، إتاحة الفرصة أمام المتعلمين، لتوظيف مكتسباتهم المعرفية ورصيدهم المهاري في سياقات أخرى أو وضعيات مشكلة واقعية جديدة.

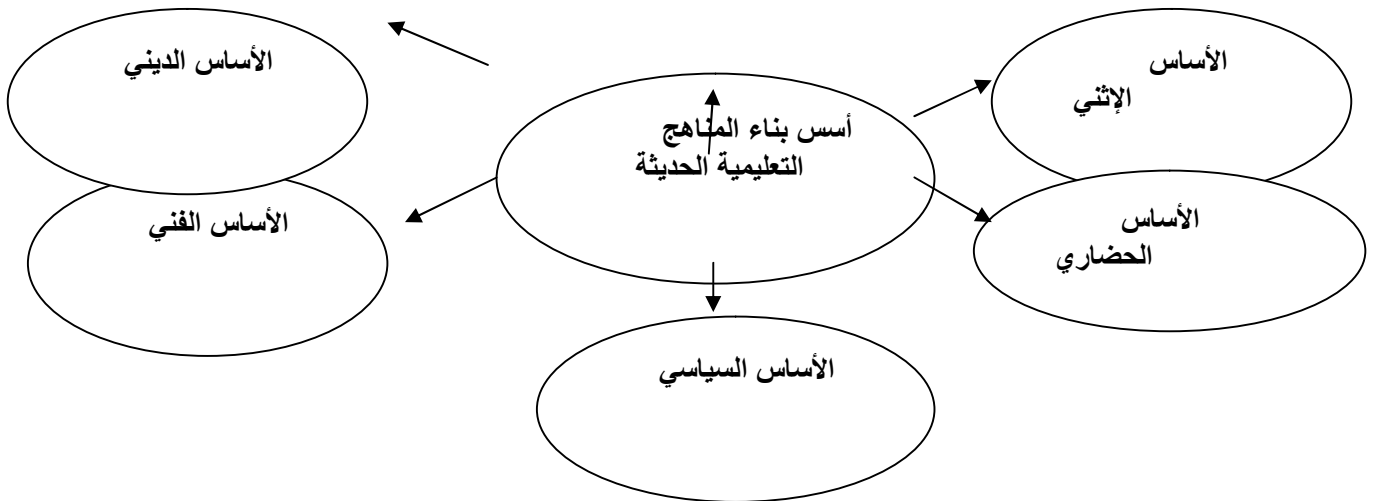
والهدف الأساس لهذا التوجه المهاري هو تحقيق مبدأ التكامل بين التأهيل النظري والتوظيف التطبيقي من خلال الجمع بين المعلومات النظرية والمهارات العملية، ونجد تجليات واضحة لهذا التوجه المهاري في مناهج الوحدات الدراسية المختلفة، ومناهج التكوين التقني والمهني ومناهج العمل بالمشاريع وغيرها.

نستخلص أن منهاج التربية الإسلامية الحالي شديد الارتباط بالتوجه المعرفي العام، ولا يتجاوز ذلك إلى التوجيهين التعليمي والمهاري، بدليل حذفه الأنشطة التمهيرية التي كانت معتمدة في المنهاج القديم، وسيادة التقرير والإلقاء والوعظ على هذا المنهاج الذي جاء مخيباً لانتظارات وآمال الفاعلين التربويين.

سادساً: الأسس الأكاديمية في بناء منهاج التربية الإسلامية

نستهل هذه النقطة السادسة بهذه الخطاطة التوضيحية لأسس بناء المنهاج التعليمي الحديث.

خطاطة رقم (2) أسس بناء المنهاج التعليمي الحديث



وقد حاولت بعض الدراسات تفعيل التربوي لهذه الأسس، وربطها بشخصية المتعلم، وذلك من خلال عنصرين أساسيين هما:

1-6 - المنهاج التعليمي وشخصية المتعلم.

2-6 - المنهاج التعليمي والبيئة المحيطة.

1-6 - المنهاج التعليمي وشخصية المتعلم.

إن الهدف الأساس لكل منهاج تعليمي هو التنمية الشاملة لشخصية المتعلم في مختلف جوانبها المعرفية والوجدانية والحسية - الحركية. ولن يحصل هذا الأمر إلا باستحضار خصائص النمو العمري والعقلي للمتعلم، كما حدد ذلك جان بياجيه Jean Piaget في أربع مراحل رئيسة؛ هي :

«أ- المرحلة الحسية - الحركية (من الميلاد إلى سنتين (0-2)

ب- مرحلة ما قبل العمليات العقلية (من سنتين إلى سبع سنوات (2-7)

ج- مرحلة العمليات العقلية- الحسية (من سبع سنوات إلى إحدى عشر سنة (7-11)

د- مرحلة العمليات العقلية-الشكلية (من أحد عشرة سنة إلى فترة المراهقة (11-.....)» (أوزي، 1993، ص 50).

فهل راعى منهاج التربية الإسلامية هذه الخصائص في كل مرحلة تعليمية؟

فمثلا في مرحلة الطفولة الأولى لا يستطيع المتعلم الاستمرار في التركيز والمتابعة الطويلة لما يقدم له في المداخل الخمسة التزكية بالقرآن الكريم، والعقيدة، والاستجابة، والقسط، والحكمة، وهو ما يحتم ربط محتويات المادة وأنشطتها بالواقع الأسري والمدرسي والاجتماعي للمتعلم الذي يركز دائما في استيعابه على حواسه.

أما في مرحلة الطفولة المتأخرة، فإن التلميذ يكون شديد الحذر، وله قدرات واضحة على الحفظ والاستظهار، لذا نتساءل هل استحضر منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية خصائص هذه المرحلة العمرية، ووظفها في مختلف أنشطته التحصيلية، وذلك بالإكثار من حفظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والأناشيد الدينية الحاملة للقيم والاتجاهات الإيجابية نحو الأسرة والوطن والمجتمع، خاصة أن حب الاستطلاع والنمو القيمي والرغبة في الاندماج الاجتماعي تكون حاضرة بقوة لدى المتعلم في فترة الطفولة المتأخرة.

أما فترة المراهقة «فإنها تختلف عن العالم العقلي للطفل، إذ إن المراهق أكثر اتساقا وانتظاما وأكثر معنوية وتجريدا، وهذا يسمح للمراهق بالاستمتاع بالنشاط العقلي وقضاء أوقات طويلة في التفكير والتأمل في مسائل مجردة كقيم الخير والجمال والفضيلة والشجاعة والعدالة ومعنى الحياة ... الخ» (أوزي، 1993، ص.

72). وانطلاقاً من هذه الحاجات الفردية والاجتماعية للتعلم، كان ينبغي أن يتأسس منهاج التربية الإسلامية ويؤطر ركائزه، لكنه ظل سائراً في خطه المنهجي الواحد والوحيد دونما مراعاة لهذه المراحل العمرية خاصة مرحلة المراهقة منها.

من هنا نؤكد أن ضرورة الانطلاق من حاجات وميول المتعلمين في تطوير هذا المنهاج مسألة أساسية، لأنها تعطيهم الفرصة للقيام بعدة أنشطة تستجيب لحاجياتهم المشتركة، وتعمل على إشباعها، وذلك بوتيرة متنوعة يشترك الجميع فيها وفق الاستراتيجية التعليمية لكل فرد على حدة، وهذا يحتم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ومساهمة الأنشطة في حل مشكلات المتعلم، كما كان الأمر حاصلًا في المنهاج السابق في إطار (محور الأنشطة)، لأن ترك المشكلات تتطور وتنمو دونما حل يؤثر سلباً في وتيرة التحصيل الدراسي للمتعلمين في المادة، إلى جانب شعورهم بعدم اهتمام المؤسسة التربوية بهم ورعايتها الوجدانية والقيمية لهم. وإذا ماهر المتعلمون في مهارة حل المشكلات الدينية والحياتية، وطبقوها داخل الفصول الدراسية، فإن ذلك سيعمق جسور التواصل بين المؤسسة التربوية ومحيطها الأسري والاجتماعي، كما يساهم هذا التكامل في تنمية مجموعة من القيم الدينية والاتجاهات الإيجابية؛ وأهمها العمل الجماعي والتخطيط المنظم واحترام رأي الآخر والتسامح والتعايش.

وللجزم بابتعاد هذا المنهاج عن مرجعية ميول وحاجات المتعلمين نتساءل عن مدى حضور هذه العناصر في مداخله الخمسة:

- * مدى تنمية المنهاج الميول المفيدة للتعلم والمجتمع بعد جردها وتصنيفها وتقييئها، وإبعاد الميول العدوانية والشادة بسبب عدم صلاحيتها التربوية؟
- * مدى إشباعه ميول المتعلمين بشكل يؤدي إلى خلق ميول جديدة محققة لمفهوم دوام واستمرارية الميول وتطورها، مع العمل على ربط الميول والحاجيات والاستعدادات وقدرات المتعلمين وقيمهم الدينية، بهدف تحفيزهم على العطاء والنشاط المحقق للكفايات والقيم المنشودة؟
- * مدى استثمار الميول الدينية في التوجيه الدراسي والمهني للمتعلمين، انطلاقاً من مشاريع شخصية أو دراسات تتماشى مع الميول الدينية وقدرات المتعلمين، حيث تتم ملاحظة الأداء التربوي للتعلم بواسطة شبكات الملاحظة، تدون فيها كل المعلومات المساعدة على اختيار التوجيه المناسب؟
- * مدى استغلال ميول المتعلمين في ترسيخ معتقداتهم الديني من خلال عدة أنشطة تربوية موجهة، في ارتباط وثيق مع تكوين مجموعة من القيم والاتجاهات المفيدة للفرد والمجتمع؟

نظن أن معظم الاجابات ستكون موزعة بين الاثبات والنفي، وهو ما يحتم التعجيل بتطوير هذا المنهاج لكي ينسجم مع المشروع التنموي الجديد، والرؤية الاستراتيجية 2030.2015 التي أصبحت بدورها بحاجة إلى التعديل المفعول للمشروع التنموي الجديد والمناسب للجهوية واللامركزية التربوي.

أ - **المنهاج التعليمي والقدرات والاستعدادات:** يرتبط مفهوم القدرة في العربية « بالقدر والقدرة والمقدار والقوة ... والافتقار على الشيء: القدرة عليه، والقدرة مصدر قولك قدر على الشيء قدير، أو ملكه فهو قادر وقدير، والقدر الغنى واليسار، وهو من ذلك لأنه كله قوة» (ابن منظور، 1990).

واصطلاحا تعني القدرة «**جملة من الإمكانيات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح والتعلم أو أداء مهام أو نشاطات مختلفة: حسية أو فكرية أو مهنية ... ولذلك لا وجود لها إلا إذا كانت جلية وظاهرة وقابلة للملاحظة**» (Guittet, 1998, p.13).

وتمس القدرات مختلف جوانب الشخصية الانسانية (العقلية، والوجدانية، والحسية الحركية)، لذا كان ينبغي أن تحتل المرتبة الأولى في منهاج التربية الإسلامية الجديد بسبب أهميتها في الحياة المدرسية للمتعلمين، خاصة ما يتعلق منها بالقدرة على التفكير المنطقي، والتذكر، وجمع المعلومات ومعالجتها، والتحليل، والتركيب، والاستنتاج، والتقويم. ولا ينبغي التركيز على هذه القدرات العقلية فقط وإغفال القدرات الأخرى الحسية أو الوجدانية خاصة في مراحل النمو الأولى للمتعلمين، فالاستثمار الجيد لميولات المتعلمين، وتيسير عملية إنماء القدرات والاستعدادات لديهم تتم عادة انطلاقا من خصوصية ميول كل متعلم وربطها بميولات واستعدادات زملائه، بغية تحقيق البناء القيمي المتكامل والمتوازن لشخصية المتعلم، علما بأن هناك قدرات عامة تنمى لدى جميع المتعلمين مهما اختلفت ميولاتهم واستعداداتهم وقدراتهم، لأنها ضرورية للمتعلم والمجتمع معا.

والتساؤل المحير لقارئ منهاج التربية الإسلامية الجديد هو تغييب هذا المنهاج لقدرات واستعدادات المتعلمين أثناء بنائه والتعامل مع المتعلم المستهدف من تأليفه بنمطية رتيبة أحادية التوجه والرؤية والمقاربة الديداكتيكية.

ب- **المنهاج التعليمي والعادات والاتجاهات:** للعادات والاتجاهات دور كبير في مختلف المراحل العمرية للإنسان، باعتبارها العناصر الموجهة لسلوكاته والمحددة لردود أفعاله، وتنشأ الاتجاهات تحت تأثير الحاجة أو الميل بهدف تحقيق إشباع معين، ونتيجة لتكرار السلوكات المحققة لميول الفرد وحاجاته تتحقق العادات، ويلعب الدين والقانون والعرف والتقاليد دورا كبيرا في اكتساب العادات والاتجاهات، لكن الفرق بينها يكمن في كون العادات تساعد على تكوين الاتجاهات، حيث من الممكن أن تتحول العادة إلى اتجاه إذا ما شعر الفرد بأهميتها في حياته، وتتحدد وظيفة التربية الدينية والقيمية في جميع المناهج التعليمية العالمية في تحويل العادات النافعة

إلى اتجاهات إيجابية وإبعاد السلبية منها، ومثال ذلك؛ تعود الطفل على غسل يديه قبل الأكل، وربط ذلك بقيم الطهارة الدينية سيساعده على تحول هذه العادة النافعة إلى اتجاهات إيجابية للطفل تجاه النظافة سواء في المأكل، والمشرب، والملبس والعبادة، وفي عموم أفعاله وأقواله وأنشطته المدرسية والحياتية.

حيث أكدت معظم الدراسات التربوية الرصينة أن غالبية العادات والاتجاهات تكتسب ما بين 6 و12 سنة، ولهذا السبب كان بإمكان منهاج التربية الإسلامية أن يركز في المرحلة الابتدائية على هذا الأمر ويسعى لتنميته وتطويره وتعزيزه في المرحلتين الإعدادية والثانوية، وذلك بربط معظم مقرراته الدراسية بمحيط المتعلم الأسري والمدرسي والاجتماعي والثقافي والديني والعالمي، والعمل على تشريب المتعلم مختلف القيم الدينية والعادات الإيجابية وتحويلها بالتدريج إلى اتجاهات إيجابية، وقيم دينية وإنسانية خالدة .

ج - المنهاج التعليمي والفروق الفردية: إذا كانت الفروق الفردية مسألة طبيعية بين المتعلمين، فإن منهاج التربية الإسلامية لم يحترم ذلك، ولم يتح لكل متعلم فرصة تحقيق نموه المعرفي والمهاري والوجداني بطريقة فعالة وهادفة، لأن إغفاله لهذه الفروق الفردية بين المتعلمين قد يؤثر عليه كفرد وعلى المجتمع، ويساهم في تحقيق الهدر والتسرب الدراسي.

2-6 - المنهاج التعليمي والبيئة المحيطة

إذا كان المجتمع يتكون من عرقيات متنوعة وبيئات مختلفة - كما هي الحال في بلادنا - فإن منهاج التربية الإسلامية كان ولازال مطالبا بمراعاة هذا التعدد أثناء تسطير مبادئه وأسس ومركزاته، أي الانطلاق من فلسفة المجتمع ومعتقداته الدينية وعاداته الاجتماعية الثقافية ورؤيته لماضيه وحاضره ومستقبله، بغية تحديد الكفايات والمهارات والقيم المستهدفة، واختيار المحتويات والطرائق والأنشطة والوسائل التعليمية وآليات التقويم والدعم المناسبة لخصوصية المجتمع المغربي، وتحديد معايير الأداء ومؤشرات بغية جعل المكتسبات المعرفية والمهارية والقيم الدينية والاتجاهات الإنسانية سلوكا يوميا ممارسا من قبل المتعلمين داخل محيطهم المدرسي والاجتماعي.

وللتأكد من احترام منهاج التربية الإسلامية للبيئة المحيطة، نقترح رصد مدى حضور هذه العناصر في توجيهاته العامة:

أ. مدى احترام شخصية المتعلم وذلك بضمان: (نعم) (لا) (نسبيا)

* ممارسة الحرية المسؤولة؛

* مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛

- * تكافؤ الفرص بين المتعلمين؛
- * مراعاة خصوصية النمو تبعاً للمراحل التعليمية؛
- * تبني وتفعيل نظرية الذكاءات المتعددة؛
- * اعتماد طرائق واستراتيجيات التفكير المتشعب الإبداعي؛
- * تنمية القيم العقدية والاتجاهات الإيجابية للمتعلم.

ب- الاستفادة من عطاءات الفكر الإنساني في عصوره المختلفة:

قد يتحقق ذلك لمناهج التربية الإسلامية إذا التزم ب:

- * تضمين محتوياته وأنشطته المدرسية معظم المعارف والمهارات والقيم الدينية، والوطنية، والإنسانية- الكونية.
- * تجاوزه النظرة الضيقة لبعض المناهج التعليمية التي تركز على المعارف أو المهارات أو القيم دونما جمع بينها في توليفة مناسبة وهادفة، والفصل بينها تملية الضرورة التربوية والمنهجية فقط.
- * الجمع بين الأنشطة النظرية والتطبيقية في جميع أنشطة الاكتساب والتطبيق والإنتاج والإبداع.
- * الاستجابة لحاجات الفرد والمجتمع معاً، مع المواكبة المستديرة لمستجدات الحضارة الإنسانية.

سابعاً: خاتمة تقويمية لآليات ومنهجيات بناء منهاج التربية الإسلامية

في هذه النقطة الختامية سنشارك القارئ الكريم في تقويم مدى احترام منهاج التربية الإسلامية للخطوات الأكاديمية الأساسية في بناء المناهج التعليمية من خلال الشبكة التقويمية التالية:

جدول تقويمي رقم (2) رصد مدى حضور الخطوات الأكاديمية الأساسية المعتمدة في بناء منهاج التربية الإسلامية

ملاحظات	درجات الحضور				بنود بناء المنهاج التعليمي الحديث
					أ. <u>مرحلة تشخيص المنطلقات</u> * تحديد نوع الحاجات والأولويات لدى الفئة المستهدفة. * اتخاذ قرارات مناسبة وهادفة بخصوص اختيار مكونات

				<p>المنهاج بناء على الحاجات والأولويات.</p> <p>*الاستجابة للحاجات الحقيقية للمتعلمين/الأساتذة/انتظارات المجتمع.</p> <p>*تيسير عمليات تخطيط وتنفيذ مختلف مكونات المنهاج المنشود.</p> <p><u>ب . مرحلة الاعداد</u></p> <p>*تحديد العتبة والفئة المستهدفة بالاستشارة في موضوع بناء المنهاج (الأساتذة/المعلمون/الأطر الإدارية/ الفاعلون الاقتصاديون والاجتماعيون/الباحثون/أولياء أمور التلاميذ/...) باعتماد المجموعة الاسمية المرجعية (TGN) أو تقنية دلفي (Delphi) أو غيرها.</p> <p>*وضع مؤشرات ذات أولوية تتيح قياس الفوارق بين المنهاج السابق والمأمول .</p> <p>*تحليل الحاجات المعبر عنها وترتيبها حسب المجالات المستهدفة بعد مصادقة المشاركين في الاستشارة على اللائحة النهائية .</p> <p><u>ج . مرحلة البناء بالاجابة عن الأسئلة التالية:</u></p> <p>لأي غايات وقيم؟</p> <p>أي كفايات أو أهداف أو معايير ؟ (الأجراًة)</p> <p>أي محتويات معرفية ومهارات أدائية وقيم واتجاهات إيجابية؟</p> <p>كيف وبأي طرائق وتقنيات تنشيطية وخطة ديداكتيكية؟</p> <p>متى وأين، ووفق أي ترتيب وتسلسل (منطقي/ منهجي/ زمني/</p>
--	--	--	--	---

					<p>نفسى/...؟</p> <p>باعتقاد أي دعائم ديداكتيكية (منهاج/ دليل الأستاذة/كتاب المتعلم/...؟)</p> <p>ما هي معايير النجاح لتحقيق الأهداف والقيم المنشودة (التقويم)؟</p> <p>ما هي الإجراءات الداعمة المتخذة للعلاج وتجويد التعليمات؟</p>
--	--	--	--	--	---

خلاصة القول إن الظرفية التاريخية التي تعيشها منظومة التربية والتكوين والخطوة الاستعجالية التي اعتمدت في بناء منهاج التربية الإسلامية الحالي تفرض العمل على تطويره لكي ينسجم مع المشروع التنموي الجديد والجهوية المنشودة، مع ضرورة إدخال معايير التوازن بين وجهة نظر مطوري المنهاج الحالي والتوجهات الجديدة لواضعي السياسة التعليمية ببلادنا.

لائحة المراجع

- ابن منظور، *لسان العرب*، (1990)، (مادة الراء) دار صادر، بيروت، ط 10.
- ابن منظور، *لسان العرب* (1990)، مادة نهج، دار صادر بيروت، ط 10.
- الجوهري، إسماعيل (1990)، *الصاحح، تاج العروس وصاح العربية*، (مادة نهج) دار العلم للملايين، ط 4.
- الفاربي وآخرون (1994)، *معجم علوم التربية*، ص: 58-59، سلسلة علوم التربية 9-10، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط 1.
- أوزي، أحمد (1993) *المراهق والعلاقات المدرسي*، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1.

-D'hainaut, L., (1988), *des fins de l'éducation aux objectifs*, Bruxelles, Ed. Labor.

-Guittet, A., (1998), *Développer Les Compétences par une ingénierie de la formation* , E.S.F ; Editeur Paris.

Translittération de la bibliographie (Arabe /Latin)

-abn mnzūr, sāl al-‘rb(1990), (mādī al-rā’) dār šādr, bīrūt, 10.

- abn mnzūr, lsāl al-‘rb (1990), mādī nhğ, dār šādr bīrūt, 10.

- al-ğūhrī, ismā‘īl (1990), al-şhāh, tāğ al-‘rūs ūşhāh al-‘rbī, (mādī nhğ) dār al-‘lm llmlāyin, 4.

- al-fārbī ū’āhrūn (1994), m’ğm ‘lūm al-trbī, ş:58-59, slī ‘lūm al-trbī 9-10, mnşūrāt ‘ālm al-trbī, al-dār al-bīdā’, 1,

-aūzī, aḥmd (1993) al-mrāhq wāl‘lāqāt al-mdrsī , mnşūrāt mğlī ‘lūm al-trbī, mṭb‘ī al-nğāh al-ğdīdī , al-dār al-bīdā’, 1.