

مركزية القرآن الكريم

في المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية

مقاربة ديداكتيكية



تنسيق:

د. عبد الكريم بودين

تأليف:

د. عبد الكريم بودين - د. عبد الصمد الرضى - د. محمد حمراوي

د. الحسن أيت بلعيد - د. المصطفى الريق

تقديم:

د. عبد الرحيم أيت أمجوض



جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة
يمنع طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنضيد الكتاب
كاملاً أو مجزأً أو تسجيله على أشرطة كاسيت أو إدخاله
على الكمبيوتر أو برمجته على أسطوانات ضوئية
أو نشره رقمياً على الأنترنت إلا بموافقة الناشر خطياً.

الأفكار الواردة في هذا الكتاب تعبر عن رأي صاحبها ولا تعكس موقف المركز
كما يتحمل الكاتب وحده مسؤولية أي خرق لحقوق الملكية الفكرية للغير

كتاب: مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية مقارنة ديداكتيكية

تنسيق: د. عبد الكريم بودين

الناشر: مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد)

ردمك: 978-9920-576-05-5 ISBN :

الطبعة الأولى: 1443 هـ / 2022 م

مركزية القرآن الكريم

في المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية

مقاربة ديداكتيكية

تنسيق: د. عبد الكريم بودين

تأليف: د. عبد الكريم بودين - د. عبد الصمد

الرضى - د. محمد حمراوي - د. الحسن أيت بلعيد -

د. المصطفى الريق

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تقديم:

الحمد لله، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه وأتباعه إلى يوم الدين
وبعد؛

إن العناية بمنهج التربية الإسلامية في الأمة المحمدية هو دأب الصفوة من العلماء
والباحثين ممن اصطفاهم الكريم سبحانه لنقل ميراث النبوة إلى الخلف جيلا بعد جيل.
وإن هذا البحث الموسوم بـ«مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية؛
مقاربة ديداكتيكية» لهو لبنة مميزة تُضاف إلى صرح الجهود المباركة في موضوعها؛ لما اجتمع
فيه من الشروط والمواصفات.

إنه عنوان يؤلف أبعادا متنوعة متكاملة، تربوية منهجية، بيداغوجية وديداكتيكية،
اندمجت على أساس قرآني حاكم؛ زكاها ما قيضه الله تعالى للدراسة من اجتماع ثلة من
الباحثين في قضايا التربية والتعليم، أفنوا عقودا من الزمن في تحصيل خبرات متنوعة؛
نظرية وعملية.

أما تأسيس البحث على مركزية القرآن الكريم المعجزة الخالدة؛ فهو بناء على الأصل
الأصيل، واتصال بالمعين الذي لا ينضب، ولا تنقضي أسرار وأنواره، ولا يشبع منه العلماء،
وكذا الباحثون، ولا يخلق من كثرة الرد، ولا يملئه المتعلمون المكرمون بالتعلم على هدى من
منهج تحظى بالعناية، وأساتذة يستفرغون الوسع في التحقق بمقتضياتها.

وأما اختيار الاشتغال على منهج التربية الإسلامية المعدل؛ فهو خدمة للمادة غاية في
الأهمية؛ نظرا للحاجة الملحة إلى إسناد كل تجديد منهجي بجهود المتخصصين؛ تمحيصا
وإغناء وتفعيلا.

ذلك لأن المنهاج هو بوصلة الممارسة المهنية التعليمية داخل الفصول الدراسية؛ بما
يخطه من توجيهات تسعف المربين في انتقاء أنسب الأنشطة والمحتويات، واستثمار أفضل
الطرق والوسائل والفضاءات، لتحقيق أقصى ما رسمه من أهداف ومقاصد وغايات...

وإن منهاج مادة التربية الإسلامية ليتطلب دراسات، من قبيل التي بين أيدينا، لأسباب كثيرة أهمها اثنان:

أولهما: المقام الذي بوأه المنهاج للقرآن الكريم بأن جعله منارة التوجيه؛

وثانيهما: اعتماده منطق «الوحدات» لتنظيم المحتويات؛ تصريحاً في السلك الابتدائي، واقتضاء في الثانوي.

وإن الجمع بين مركزية القرآن، وتأطيره لكافة المداخل، وخيار «الوحدة» صيغة لانتظام مفردات البرنامج أفقياً، يجعل للبحث أهميته القصوى؛ نظراً للحاجة إلى جهود تبذل في سبيل الكشف عن نسق التعليمات المؤسسة على موجهات سورة/سور «الوحدة» من جهة، المحددة لصلبها وموضوعها (أو ما يسمى تعريفاً بـ«تيمتها» المركزية) من جهة ثانية.

ذلك لأن المنهاج تبني صيغة «الوحدات» دون أن يشير إلى عناوينها ومجالاتها، خلافاً للمتعارف عليه في هذا الشأن، وهي ثغرة لا تسهم في سدها إلا الدراسات من هذا القبيل، مردفة بجهود الأساتذة في مؤسسات التربية والتعليم.

وإننا إذ نقدم لهذا العمل الجليل؛ نسأل الله عز وجل أن يحقق به النفع، ويكتب له القبول، ويجعل له لاحقاً من الأعمال ما يغني خزانة التربية الإسلامية ومناهجها، فإنه ولي ذلك، والقادر عليه، والحمد لله، والشكر له.

عن مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد)

كتبه د. عبد الحليم محمد أيت أمجوض

في 15 ربيع الآخر 1443 هـ - 21 نونبر 2021

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

عرف منهاج مادة التربية الإسلامية مراجعة دخلت حيز التنفيذ في الموسم الدراسي 2016/2017 م، همت هندسة المنهاج بإعطاء الأولوية للبعد القيمي المنبثق من القرآن الكريم، وبالانتقال من خيار المكونات في سلك التعليم الابتدائي، والوحدات التربوية في السلك الثانوي، الإعدادي والتأهيلي، إلى خيار المداخل التي تعبر في منطوقها على منظومة من القيم القرآنية (التزكية، الاقتداء، الاستجابة، القسط، الحكمة..). وعلى الرغم من تأسيسه على "فلسفة جديدة"، فإنه فتح نقاشا واسعا تناول طبيعة مفرداته، وطبيعة المقاربات الديدكتيكية لتنزيله، مما انعكس على الممارسات الصفية للسادة الأساتذة في هذا الصدد.

من هنا، يجد هذا البحث مشروعيته ضمن المشاريع البحثية المتخصصة التي تروم تطوير الاشتغال الديدكتيكي في مادة التربية الإسلامية، وخصوصا قضية مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل، فكان العنوان الأنسب لهذا الاشتغال:

"مركزية القرآن الكريم في المنهاج الجديد – مقاربة ديدكتيكية"

المدخل المنهجي.

أولاً: أهمية البحث ودوافعه.

يستمد هذا البحث أهميته من المكانة التي يحتلها القرآن الكريم في المنهاج الجديد، من حيث مركزيته في مادة التربية الإسلامية، فهو المصدر الرئيس لاستمداد المعرفة الشرعية، وبناء المفاهيم والمهارات، وتشكيل الاتجاهات والمواقف، واستنباط القيم وتمثلها. كل ذلك من خلال اشتغال جميع المتدخلين في استيعاب وتنزيل مفرداته.

و تتجلى أهميته في كونه يستعرض مزيداً من التفصيل حول منهاج المادة بالأسلاك التعليمية الثلاثة، انطلاقاً من "المقابلات" التي أجراها فريق البحث مع بعض أعضاء لجنة وضع المنهاج، مما يمكن من توضيح كثير من المبهات التي ظهرت أثناء تنزيل المنهاج خلال الاشتغال الديدكتيكي والممارسة الصفية للأساتذة.

لقد شكل صدور "المنهاج المعدل سنة 2016 لمادة التربية الإسلامية" فرصة لطرح جملة من القضايا والإشكالات، وخاصة تلك التي تهم تدريس القرآن الكريم ضمن مدخل التزكية، وكيفية استحضار السورة أو السور المقررة في باقي الداخل، علماً أنه من ميزات المنهاج المعدل تخصيصه مساحة واسعة للقرآن الكريم كما وكيفا.

فأما كما: فباعتبار عدد السور القرآنية المقررة طيلة السنوات الدراسية في

الأسلاك التعليمية الثلاثة.

وأما كيفاً: فإن المنهاج نص صراحة على وظيفة السورة القرآنية التأطيرية لدروس
المداخل الأخرى.

وهذا كله، يدفعنا إلى البحث في موضوع "مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل،
مقاربة ديداكنتيكية"، خاصة بالنظر إلى الظروف التي صاحبت تنزيل المنهاج على مستوى
الممارسة الصفية، والملازمات التي صاحبت فقه فلسفة المنهاج...
ثانياً: أهداف البحث.

1. استكشاف التصور الذي حكم واضعي المنهاج فيما يخص مركزية القرآن الكريم،
وتقريبه للسادة المفتشين التربويين والأساتذة الممارسين.
2. الوقوف على مركزية القرآن الكريم في الوثيقة المنهاجية، والوثائق المصاحبة لها.
3. تتبع مركزية القرآن الكريم في الكتب المدرسية الخاصة بالأقسام الإشهادية في
الأسلاك التعليمية الثلاثة.
4. تشخيص صعوبات الاشتغال الديداكنتيكي للسورة القرآنية في الممارسة الصفية.
5. تقديم موجّهات (توجيهات تربوية) الاشتغال الديداكنتيكي لتدريس القرآن الكريم في
مدخل التزكية أصالة وباقي المداخل تبعا.
6. تقديم مقترحات عملية تسهم في تذليل صعوبات تدبير الدرس القرآني، وتجويد
أداء مدرسي المادة.

7. السعي إلى توحيد التصور العام الذي يحكم الأداء الديدكتيكي لمدخل التزكية/ القرآن الكريم.

ثالثاً: إشكالية البحث.

إن بناء المنهاج الدراسي في مادة التربية الإسلامية، لجميع المستويات الدراسية من السلك الابتدائي إلى نهاية السلك الثانوي التأهيلي، وفق المداخل الخمس الرئيسة: التزكية، والافتداء، والاستجابة، والقسط، والحكمة، يقتضي الاشتغال عليها ضمن بناء نسقي، بدرك العلاقة بين كل المداخل، واستيعاب الخيط الناظم بينها جميعاً، وهو القرآن الكريم، بغية تحقيق المقاصد المنشودة من المادة عموماً في كل سلك من الأسلاك التعليمية الثلاثة.

إن المقاربة الجديدة التي سلكها المنهاج، بتخصيص سور قرآنية في كل سلك تعليمي، وتأطير هذه السور القرآنية لجميع مداخل المنهاج ومفرداته، تجعلنا نتساءل عن جدوى هذه المقاربة الجديدة، وهل بإمكانها تحقيق ربط المتعلم بالقرآن الكريم، والذي هو المدخل الصحيح لتزكية النفس البشرية؟

من خلال التجربة في مجال تأهيل أساتذة مادة التربية الإسلامية بالأسلاك التعليمية الثلاثة، ورصد الممارسة الديدكتيكية في الميدان، خلال الموسمين الدراسيين 2016/2017 و 2017/2018، ومن خلال التواصل مع الفاعلين التربويين في المجال

(المفتشون التربويون، والمصاحبون...)، تبين غياب تصور موحد أو متقارب على مستوى الاشتغال الديداكتيكي الذي يأخذ بعين الاعتبار مركزية القرآن الكريم، بسبب غياب وثيقة التوجيهات التربوية، مما يستدعي عدة تساؤلات، أهمها:

- ◆ هل حفل القرآن الكريم في تدريسه بالمحورية والمركزية؟ وما هي محدداتها؟
- ◆ إلى أي حد استطاع المنهاج المعدل، من خلال التصريح بالقيمة المركزية، والقيم الناظمة، والمقاصد العامة، تحقيق هيمنة القرآن الكريم، بما يخدم الانسجام والتكامل بين المداخل على مستوى التنظير (وثائق المادة التربوية)، وعلى مستوى التنزيل (الممارسة الصفية)؟
- ◆ ما هي تجليات هيمنة القرآن وتكامل المداخل في الكتب المدرسية للأقسام الإشهادية؟
- ◆ ما العلاقة بين السورة القرآنية والمداخل والقيم والمقاصد؟ وهل يتم استحضارها تدريساً وتقويماً؟
- ◆ هل يقتضي التعامل مع المقطع القرآني الوقوف عند كل القضايا التي يثيرها؟
- ◆ ماهي الضوابط البيداغوجية والإجراءات الديداكتيكية للتوظيف الأمثل للسورة أو السور القرآنية المقررة في المداخل الأخرى؟
- ◆ هل تقسيم السورة في الكتاب المدرسي إلى أجزاء يتناسب مع موضوعات الدروس المقترحة في المداخل؟

◆ هل يظهر التناسب بالنظر إلى السورة كلها أم من خلال تقسيمها إلى أجزاء ومقاطع؟

رابعاً: فرضيات البحث.

تقتضي إشكالية البحث وأسئلته الفرعية، تحديد مجموعة من الفرضيات قصد

التحقق منها في هذه الدراسة، وهي:

◆ استرشاد مؤلفي الكتب المدرسية للسنوات الإشهادية بتوجيهات واضعي المنهاج فيما

يتعلق بإبراز مركزية القرآن الكريم في التأليف، واستجابتهم للمحددات المنهجية

والديداكتيكية في التعامل مع السورة القرآنية.

◆ إدراك المتدخلين في الاشتغال الديداكتيكي لمادة التربية الإسلامية(مفتشون تربويون-

أساتذة ممارسون) لمركزية القرآن الكريم في المنهاج.

◆ ترجمة الأساتذة الممارسين لمركزية القرآن الكريم على مستوى الممارسة الصفية.

◆ الحاجة الضرورية لتقريب التصور في الاشتغال الديداكتيكي من منطلق مركزية

القرآن الكريم.

خامساً: منهج البحث وأدواته.

لمعالجة محاور البحث، اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي والاستقرائي الذي

يتأسس على الملاحظة والوصف والتحليل، والاستقراء.

أما أدوات البحث، فتجلت في أداة المقابلة مع بعض أعضاء لجنة وضع المنهاج، وبعض المفتشين التربويين، وأداة تحليل المضمون التي استهدفت الوثائق التربوية (منهاج المادة الخاص بالأسلاك التعليمية الثلاثة، والأطر المرجعية للأقسام الإشهادية، ومذكرات المراقبة المستمرة)، والكتب المدرسية الخاصة بالأقسام الإشهادية في الأسلاك التعليمية الثلاثة. وأداة الاستمارة الموجهة للأساتذة في الأسلاك التعليمية الثلاثة.

سادسا: خطة البحث.

مقدمة

المدخل المنهجي

أولاً: أهمية البحث ودوافعه.

ثانياً: أهداف البحث.

ثالثاً: إشكالية البحث.

رابعاً: فرضيات البحث.

خامساً: منهج البحث وأدواته.

سادساً: خطة البحث.

الفصل الأول: الجانب النظري

المبحث الأول: تحديد المفاهيم الأساس للبحث.

تقديم

أولاً: المركزية.

ثانياً: القرآن الكريم.

ثالثاً: المنهاج المعدل

رابعاً: مادة التربية الإسلامية.

خامساً: المقاربة الديدكتيكية.

المبحث الثاني: الأسس الشرعية لمركزية القرآن في المنهاج المعدل.

المبحث الثالث: تدريسية القرآن الكريم قبل المنهاج المعدل 2016

أولاً: أهداف تدريس القرآن الكريم.

ثانياً: منهجية تدريس القرآن الكريم.

ثالثاً: إشكالات تدريس القرآن الكريم.

الفصل الثاني: الجانب التطبيقي.

مقدمة في أدوات البحث المعتمدة

المبحث الأول: المقابلات

أولاً: مقابلات مع بعض أعضاء لجنة مراجعة المنهاج المعدل

المقابلة الأولى: الدكتور حميد بودار.

المقابلة الثانية: الدكتور عبد العظيم صغيري.

المقابلة الثالثة: الدكتورة فاطمة بوسلامة

ثانياً: المقابلات الخاصة بالمفتشين

المقابلة الأولى: السيد الغزواني سيرو، مفتش منسق بجهة بني ملال خنيفرة

المقابلة الثانية: السيد شعيب لحسن مفتش بمديرية المحمدية- جهة البيضاء، سطات.

المقابلة الثالثة: السيد سعيد العطري مفتش بمديرية النواصر –جهة البيضاء، سطات

المقابلة الرابعة: السيد عمر أوعلي مفتش بمديرية سطات، بجهة البيضاء – سطات.

المبحث الثاني: تحليل المضمون

أولاً: مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل

ثانياً: مركزية القرآن الكريم في الأطر المرجعية.

ثالثاً: مركزية القرآن الكريم في مذكرات المراقبة المستمرة.

رابعاً: مركزية القرآن الكريم في الكتب المدرسية في السنوات الإشهادية

المبحث الثالث: عرض نتائج الاستمارة وتحليلها

المبحث الرابع: تمحيص الفرضيات وتقديم التوصيات والمقترحات

أولاً: تمحيص الفرضيات.

ثانياً: المقترحات والتوصيات:

خاتمة

الملاحق

الملحق الأول: المقابلة.

الملحق الثاني: الاستمارة.

الملحق الثالث: أجوبة الأساتذة على بعض أسئلة الاستمارة.

- 1 - مبررات استفتاح المقطع القرآني
 - 2 - الطرق المعتمدة في ربط المعاني المستفادة في المقطع القرآني بمفاهيم دروس المداخل الأخرى
 - 3 - أسباب استحضار تعلمات المقطع القرآني أو عدمه
 - 4 - المقترحات العملية لتفعيل مركزية القرآن الكريم في بناء تعلمات مادة التربية الإسلامية
- فهرست الجداول والمبيانات.
- فهرست المواضيع.

الفصل الأول: الجانب النظري

المبحث الأول

تحديد المفاهيم الأساس للبحث.

تقديم

إن المداخل المفهومية مركزية في فهم أي ظاهرة مهما بلغت درجة بساطتها أو تركيبها، انطلاقا من أن إهمال التدقيق في المنطلقات المصطلحية لأي مشروع بحثي ذي بال، قد يؤدي تلقائيا إلى اضطراب في الإمكانيات التواصلية مع الباحث والمتخصص. لهذا كان لزاما على فريق البحث الانطلاق، في هذا المشروع ، من المدخل المفهومي، سعيا إلى تدقيق الدلالة المفاهيمية لمجموعة من المصطلحات المؤسسة للبحث وهي :

أولا: المركزية.

ثانيا: القرآن الكريم.

ثالثا: المنهاج المعدل

رابعا: مادة التربية الإسلامية.

خامسا: المقاربة الديدكتيكية.

أولاً: المركزية:

"المَرْكَزِيَّة" اسم مصدر صناعي من مَرْكَز، وهو اسم مؤنث منسوب إلى مَرْكَز، والمَرْكَزِي: اسم منسوب إلى المَرْكَز، وهو اسم مكان من رَكَزَ، يقصد به المقرُّ الثابت الذي تتفرَّع منه فروع، والفعل منه "ركز"، ومنه: "الرَّكَزُ" ويقصد به، غَرْزُ الشيء منتصباً كالرمح ونحوه تَرْكُزُهُ رَكَزاً في مَرْكَزِهِ ... ومَرْكَزُ الجُنْدِ : الموضع الذي أمروا أن يلزموه ولا يَبْرَحُوهُ"، و"الجِهَازُ المَرْكَزِيُّ" الجِهَازُ الأساسي، مِنْهُ تَصُدُرُ كُلُّ التَّغْلِيْمَاتِ وَالْإِشَارَاتِ...¹ استعير المعنى للدلالة على كل شيء أساسي قار، تتفرع منه فروع، وتدور حوله قضايا، فهو مصدر لتشكيل التصورات والمفاهيم والقيم كليها وجزئها،

ثانياً: القرآن الكريم:

لم يرد عند القدامى تعريفا واضحا للقرآن الكريم، وإنما تكلموا عن بعض متعلقاته:

♦ فالغزالي يعرفه قائلا: "وحدُّ الكتاب ما نقل إلينا بين دفتي المصحف على الأحرف

السبعة نقلا متواترا"².

¹ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3 1414هـ.

² الغزالي أبو حامد محمد بن محمد، المستصفى من علم الأصول (9 / 12) - دراسة وتحقيق د. حمزة بن زهير حافظ ط. شركة المدينة المنورة، ط1، بدون تاريخ.

♦ أما ابن قدامة فقال: "وكتاب الله هو كلامه...، وهو ما نقل إلينا بين دفتي المصحف نقلا متواترا".¹

♦ وعرفه الزركشي بقوله: "هو الكلام المنزل للإعجاز بآية منه، المتعبد بتلاوته".²

♦ في حين عرفه الشوكاني بقوله: "وأما حد الكتاب اصطلاحا فهو، الكلام المنزل على الرسول صلى الله عليه وسلم، المكتوب في المصاحف، المنقول إلينا نقلا متواترا"³ الملاحظ على هذه التعاريف، أن القصد منها تقريب معنى القرآن، وبيان خصائصه، لذلك زاد بعض العلماء على هذه الأوصاف، الإنزال، والكتابة في المصاحف، والنقل بالتواتر⁴

وزاد البعض الآخر أوصافا أخرى مثل، الإعجاز⁵ و التعبد بتلاوته، والحفظ في الصدور، والمبدوء بسورة الفاتحة والمختوم بسورة الناس.⁶

¹ ابن قدامة المقدسي، موفق الدين عبد الله بن أحمد، روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه، تقديم وتحقيق وتعليق د. عبد الكريم النملة، مكتبة الرشد، الرياض، ط 1/ 1413-1993 (267/1).

² بدر الدين محمد بن بهادر الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه، تحرير عبد القادر العاني، مراجعة د. عمر سليمان الأشقر، (1/ 441)، ط. وزارة الأوقاف بالكويت، ط 2/ 1413-1992.

³ محمد بن علي الشوكاني، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، تحقيق وتعليق سامي بن العربي، دار الفضيلة بالرياض، ط 1-1421-2000، (169/1).

⁴ مناع القطان، مباحث في علوم القرآن، مؤسسة الرسالة ودار الفكر العربي، ط 9/ 1400 هـ، 1980 م، (ص 21).

⁵ محمد أبو شهبه، المدخل لدراسة القرآن الكريم، دار اللواء، الرياض، ط 3/ 1407-1987، (ص 19-20)

⁶ محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، تحقيق فواز أحمد زمرلي- دار الكتاب العربي، بيروت، ط 1-1995/1415، (19/1، 21).

وعليه، فإننا نختار التعريف التالي: "كلام الله، الموحى به إلى النبي صلى الله عليه وسلم، لفظاً ومعنى بلسان عربي مبين، المتعبد بتلاوته، المعجز بأقصر سورة منه، المبدوء بسورة الفاتحة المختوم بسورة الناس"

ثالثاً: المنهاج المعدل:

المنهاج على وزن "مفعال" صيغة اسم الآلة كمفتاح، والصيغة تحتل المصدرية أيضاً كمعراج أو اسم المكان كمرصاد، ومعنى الكلمة لغة السلوك والوضوح، قال الراغب الأصفهاني: "النهج الطريق الواضح، ونهج الأمر وأنهج وضح، ومنهج الطريق ومنهاجه، وقد جاء في الآية 50 من سورة المائدة قوله تعالى: (لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا) بمعنى الطريق الواضحة التي لا لبس فيها ولا غموض"¹.

ويقابله في الأصل اللاتيني Curriculum ويعني "ميدان السباق"، ويحدد القاموس الفرنسي le Petit Robert المعنى المعجمي لكلمة Curriculum في أنه: "مجموع المعلومات المدنية والثقافية المتعلقة بشخص معين كالشهادات التي حصل عليها والسنوات التي قضاها في الدراسة ونوع الدراسة".

وعلى المستوى الاصطلاحي يعرف المنهاج عادة بأنه: "خطة عامة تنظم عملية التدريس، وهو يشمل بالدراسة المدخلات والمخرجات وما بينهما من عمليات تربوية

¹ الحسين بن محمد الراغب الإصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تحقيق محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، (1/ 506).

أساسية لا يمكن الاستغناء عنها"¹ وهو أيضا: "سلسلة من الوحدات موضوعة بكيفية تجعل تعلم كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل واحد، شريطة أن يكون التلميذ قد تحكم في القدرات الموصوفة في الوحدات المخصصة السابقة داخل المقطع"².

والمنهاج الدراسي هو: "منطوق مقاصد التكوين، ويتضمن الغايات والأهداف والمحتويات ووصف لنظام التقويم وتخطيط الأنشطة والآثار المتوقعة فيما يهم تغيير المواقف وسلوكات الأفراد أثناء التكوين(...)" وهو لائحة محتويات التخصصات المدرسية المراد تحصيلها المبنية بناء منطقيا للمعارف المدرسة وسيرورات التعلم والتقويم كما أنه مجموع مصاغ وفق غايات ومحتويات وكفايات وطرق بيداغوجية"³.

وهناك من يتحدث عن المنهاج بمفهومه الحديث ويعتبره: "مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية...التي تخططها المدرسة وتهيئها لتلاميذها ليقوموا

¹ خالد المير وإدريس قاسمي ، سلسلة التربية والتكوين، دار الاعتصام، الطبعة الأولى 1995، ص 96.

² عبد الكريم غريب وعبد اللطيف الفارابي وعبد العزيز الغرضاف ومحمد آيت موحى، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، منشورات عالم التربية، ط2001، ص 9 و 10.

³ الحسن اللحية، دليل المدرس التكويني والمهني، دار الحرف للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2008، ص 227.

بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها، بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب فيه"¹.

تعريف المنهاج المعدل: هو ما وقع من مراجعة لمناهج وبرامج تدريس التربية الإسلامية، سواء في المدرسة العمومية أو التعليم الخصوصي أو مؤسسات التعليم العتيق، استجابة للبلاد المللي بمدينة العيون بتاريخ 06 فبراير 2016.

لقد عرف منهاج مادة التربية الإسلامية تغييرا دخل حيز التنفيذ بداية الموسم الدراسي 2016/2017، تمثل على مستوى الهندسة المنهجية، في الانتقال من منهاج المكونات في سلك التعليم الابتدائي، والوحدات التربوية في سلكي التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، إلى منهاج المداخل.

واتسمت دروس كل مدخل بالتتابع والتنامي عبر مختلف الأسلاك والمستويات، بما يناسب المتعلمين ومستواهم السيكو نمائي، ومما ميز هذا المنهاج عن سابقه ما يلي:

◆ تحديد مفهوم مادة التربية الإسلامية:

يعتبر هذا التحديد أول معالم فلسفة جديدة في بناء مادة التربية الإسلامية، وقد يعتبر البعض أن تعريف المادة أمرا بدهيا، أو من حواشي الوثيقة وليس متنها، إلا أن الخبير والباحث سيجد أنه تحديد أرادت الوثيقة من خلاله الحسم في هوية المادة التي

¹ منها العجي، المناهج الدراسية: أسسها ومكوناتها."، دار النشر العبيكان، ط 1، 2001، ص 30.

تجذبها تصورات مختلفة، وتؤثر فيها ممارسات كثيرا ما كان يرصدها المفتشون التربويون في زياراتهم التأطيرية. وقد أكد السيد الدكتور حميد بودار، عضو لجنة واضعي المنهاج المعدل، أنهم كتبوا التعريف بعد الانتهاء من صياغة مفردات المنهاج.

♦ تحديد القيمة المركزية والقيم الناظمة لها:

لقد كان من بين الدوافع المركزية لمراجعة منهاج مادة التربية الإسلامية، قضية بناء القيم، لأنها تعتبر من الإشكالات المركزية التي تعيشها المنظومة التعليمية المغربية، فبالرغم من أن المنظومة تبنت "مدخل التربية على القيم"، منذ اعتماد "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، إلا أن تحديد تلك القيم ظل فضفاضاً.

لقد حددت وثيقة المنهاج غايته في "اكتساب القيم الأساسية للدين المتمركزة حول قيمة التوحيد"، كما أن جل أهداف المادة متمركزة حول بناء القيم واكتسابها، بل أكثر من ذلك حددت القيمة المركزية للمنهاج، وهي قيمة "التوحيد" باعتبارها تمثل أفق الكمال البشري عندما يتمثل الإخلاص لله تعالى.

أما القيم الناظمة للمنهاج، فقد حددتها الوثيقة أيضاً في: "المحبة" و"الحرية" و"الاستقامة" و"الإحسان".

هذا، وقد أشارت وثيقة المنهاج الخاصة بالتعليم الابتدائي إلى بعض القيم المرتبطة بمقاصد المنهاج، ومنها "قيم المقصد الحقوقي"، والتي لم تكتف بذكرها، بل تجاوزته إلى تعريفها، ولعل هذه أول وثيقة ننحو هذا المنحى في التفصيل. وتلك القيم هي:

√ الحرية: التحرر من كل القيود والأغلال.

√ القسط: حكم المؤمن بالعدل ولو على نفسه والأقربين.

√ المساواة: لا تمييز بين البشر.

√ الكرامة: عزة الفرد لا ينتقص منها قوة، أو سلطان، أو جهل، أو فقر، أو عرف...

◆ إدراج القرآن الكريم ضمن مدخل التزكية:

اعتبر المنهاج القرآن الكريم المقرر في كل سنة من سنوات الأسلاك التعليمية الثلاث مؤطرا ومهيما على دروس المداخل الأخرى (التي جعلها متكاملة في بناء المفاهيم). كما قرر مركزية مدخل التزكية/ القرآن الكريم في بناء مفاهيم المادة، فهو منطلق الاشتغال في باقي المداخل، لذلك جاء في أهداف مدخل التزكية ما يلي:

√ توظيف الآيات القرآنية في باقي محاور المادة.

√ استثمار الثروة اللغوية والمعرفية المكتسبة من القرآن في المكونات الدراسية الأخرى.

◆ البناء النسقي لمداخل منهاج مادة التربية الإسلامية:

تعتبر المقاربة بالمداخل من أهم تجديدات منهاج مادة التربية الإسلامية؛ هذه المقاربة التي تسعى إلى التكامل والبناء النسقي للتعلمات في مختلف الأسلاك التعليمية تحتاج إلى توضيح حتى لا تلبس بمقاربة المكونات التي كانت معتمدة في المنهاج الأسبق للمادة.

وقد أشار منهاج المادة بالتعليم الثانوي بصيغة عامة إلى هذه العلاقة النسقية بين المداخل: "فتزكية النفس بتعظيم الله ومحبته ودوام الاتصال به، والاقتراء بالرسول الكريم نموذج الكمال البشري تعبدا وسلوكا، من خلال الاستجابة لأوامر الله ورسوله لإخلاص العبودية لله وحده. وذلك كله يدفع بالفرد للارتقاء إلى المواطنة الصالحة من خلال تمثل حقوق الله وحقوق الفرد وحقوق المجتمع، واتخاذ مواقف ومبادرات إيجابية تهدف تحقيق النفع العام...على اعتبار أن المواطن الصالح حامل رسالة العمارة في الأرض وصالحها"¹.

وعلى مستوى التقويم تشير الأطر المرجعية إلى هذا التكامل، في بند وسم بالهام جدا: "مادة التربية الإسلامية مادة واحدة مندمجة ومتكاملة، ومداخلها ليست بنيات

¹ المنهاج ص7

مستقلة في المنهاج وإنما هي مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية لاكتساب المعارف وبناء المفاهيم وتملك القيم في تكامل لبناء شخصية المتعلم"¹.

إن الانتقال من تدريس الوحدات إلى تدريس المداخل، يقتضي مراعاة خصائص التدريس بالمداخل ومنها خاصية الوحدة؛ فكل سنة دراسية تنتظم في أربع وحدات، كل وحدة تنتظم في ستة دروس مندمجة ضمن المداخل الخمسة المقررة. والتدريس بالوحدة، يقتضي اعتبار الدروس بمثابة محاور متكاملة ومتراطة تبرز النظرية الشمولية للقضية والمفهوم المدرس، كما تقتضي تجاوز التكرار والتعارض الذي قد يبدو بين الدروس؛ علاوة على ضرورة التخطيط للوحدة وفق الكفايات، بالانطلاق من وضعية دامجة لكل دروس الوحدة، واختيار النصوص المناسبة لها.

♦ تدريس المادة في ضوء المقاربة بالكفايات:

اعتمدت المنظومة التعليمية المغربية "مدخل المقاربة بالكفايات" منذ إصدار وثيقة "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، وقد اعتبرها المنهاج نموذجا معرفيا في بناء التعلّمات، وهو في ذلك يؤكد الاستمرارية في مسار متميز عرفته المادة وتدرسيّتها.

¹ وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي الموحد لمادة التربية الإسلامية، السنة الثالثة إعدادي (ص: 6).

رابعاً: مادة التربية الإسلامية.

جاء التعريف لأول مرة كالآتي: "التربية الإسلامية مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم الدينية التي يطلبها منه الشارع حسب سنه وزمانه ونموه العقلي والنفسي والسياق الاجتماعي، ويدل هذا المفهوم على تنشئة الفرد وبناء شخصيته بأبعادها المختلفة الروحية والبدنية وإعدادها إعداداً شاملاً ومتكاملاً وذلك استناداً إلى :

المبدأ: ضرورة الاستجابة للحاجات الدينية الحقيقية.

الغاية: اكتساب القيم الأساسية للدين المتمركزة حول قيمة التوحيد.

المداخل: التزكية والاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة"¹.

وتحت بند، وصف بالهام جداً، في ختام وثيقة الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا، لمادة التربية الإسلامية بجميع مسالك البكالوريا، والصادر عن وزارة التربية الوطنية بتاريخ 21 نونبر 2016، تم التنصيص على ماهية جامعة للمادة تعطي خصائص جوهرية لبنيتها، إذ "تعتبر مادة التربية الإسلامية مادة واحدة مندمجة ومتكاملة، ومداخلها ليست بنيات مستقلة في المنهاج، وإنما هي

¹ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني : منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، 11 يونيو 2016 ص 2.

مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية لاكتساب المعارف وبناء المفاهيم وتملك القيم في تكامل لبناء شخصية المتعلم.

يتم تقويم المادة في بعدها التكاملي انطلاقا من وضعية تقويمية دامجة ودالة مرتبطة بمداخل المادة، وضعية تقويمية واحدة أو وضعيتين تقويميتين على الأكثر¹.
بناء على ما سبق، يمكن تسجيل الاستنتاجات الآتية:

- ♦ أنها مادة تعليمية ضمن منهاج دراسي، تشغل حيزا محددا في زمن التعلم.
- ♦ أن لها مفردات محددة ينبغي التزام المدرس بها.
- ♦ أنها تجعل المتعلم في صلب اهتمامها.
- ♦ أن وجود هذه المادة يستند بالأساس إلى حاجة لدى المتعلم المسلم ينبغي إشباعها.
- ♦ أن الغاية من مادة التربية الإسلامية بناء القيم الأساس للدين المتمركزة حول قيمة "التوحيد" المركزية، وهذا التحديد يحمي المادة من الخوض في الجزئيات والتفاصيل.
- ♦ أنها تعتمد "مداخل" لتصريف المنهاج من داخل المرجعية الثقافية، الإسلامية، وهي: التزكية، والاقتداء، والاستجابة، والقسط، والحكمة، وهي كلها تمثل وظائف النبوة التي جاء التنصيص عليها في مواطن عدة من كتاب الله تعالى منها قوله عز وجل ﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ

¹ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني : الاطار المرجعي للاختبار الامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مادة التربية الإسلامية بجميع مسالك البكالوريا، بتاريخ 21 نونبر 2016 ص 8.

وَيُزَكِّهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴿١٦٤﴾ [سورة آل عمران
آية 164]

خامسا: المقاربة الديدكتيكية.

أ- المقاربة: لغة: من فعل قارب على وزن فاعل، ومضارعه يقارب، ويدل على معنى "الدنو والاقتراب وهو خلاف البعد والابتعاد"¹.

اصطلاحا: من تعريفاتها: "هي تصور لدراسة أو معالجة المشكل أو بلوغ غاية ترتبط بنظرة المتعلم إلى المحيط الفكري الذي يحبذه، وكل مقارنة ترتبط باستراتيجية عمل"²

"الطريقة التي يتناول بها الدارس أو الباحث موضوعا من الموضوعات، بما يستوجبه ذلك من وضع منهجية تأخذ بعين الاعتبار مختلف العوامل التي يمكن أن تتدخل في الموضوع، أو بتعبير آخر: المقاربة كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه في لحظة معينة"³

"الكيفية العامة، أو الخطة المستعملة لنشاط ما، والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما."⁴

¹ ابن منظور. لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، (مادة قرب).

² عبد الكريم غريب، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1990، ص19.

³ - معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديدكتيك" تأليف جماعي، سلسلة علوم التربية 9 و10، الطبعة الأولى، دار الخطابي للطباعة والنشر 1994، ص21.

⁴ هني خير الدين "مقاربة التدريس بالكفاءات" مطبعة عنابة، الجزائر، ط، 2005، ص: 101.

من خلال هذه التعريفات وربطاً بسياقنا البحثي يمكن القول أن المقاربة مفهوم تقني يحيل على منهجية دراسة ومعالجة مشكلات العلاقة بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، وفق استراتيجية واضحة، واجراءات تطبيقية دقيقة.

ب-الديداكتيك:

لغة: الاشتقاق اللغوي للديداكتيك أصله يوناني "didaskēin أو didaktikos"، وقد كان يخلط بمصطلح البيداغوجيا في المعاجم القديمة، ولم يعرف بهذا الاسم إلا في سنة 1955 و 1960 من خلال معجمي Le Petit Robert و Emile Littré كفن للتعليم. وورد يمعنى "enseigner" درّس أو علّم".

اصطلاحاً: أكد الباحثون صعوبة تحديد مدلول الديداكتيك بشكل دقيق على اعتبار أنه ممارسة عملية بالأساس فلا يستطيع تعريفه بالمعنى الحقيقي إلا الممارس المختص، وقد أشار أحدهم إلى ذلك بقوله: " غالباً ما نطالب المختصين في ديداكتيك المواد بتحديد مسبق لاختصاصاتهم، وهو خطأ من وجهة نظري، وبما أن الرياضيات والبيولوجيا لم تبدأ بتعريف، بل بالممارسات، فإن ديداكتيك المواد لا تنطلق من تعريف

مسبق لموضوعها... وهي موجودة كممارسة علمية ووجودها لم يبن على فراغ، بل على أنقاض البيداغوجيا الخاصة"¹.

وهناك نوعان من الديدكتيك، الأول عام يهتم بالمشارك بين المواد الدراسية دون مراعاة لخصوصية أي منها، والثاني خاص هو ديدكتيك المواد الذي يهتم بخصوصيات تدريس كل مادة. ومنهم من ربط الديدكتيك بالمجال النظري، ومنهم من ربطها بالمجال التطبيقي، ومنهم من ربطها بالمجالين معا.

وسنكتفي ببعض التعاريف المحيلة على ما ذكرنا:

♦ "دراسة علمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي"².

♦ "الديدكتيك هي الدراسة العلمية لنظام وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم قصد تحقيق هدف معرفي، أو عاطفي أو حركي"³

♦ "يسعى الديدكتيك للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي ستساعد كلا من المدرس والمؤطر والمشرف التربوي وغيرهم ... على إدراك طبيعة عملهم، والتبصر

¹ أحمد العمرابي و خالد البقالي القاسي " ديدكتيك التربية الإسلامية من الاستمولوجي إلى البيداغوجي " مطبعة النجاح الجديدة دار الثقافة المغرب، السلسلة البيداغوجية، ط 1، 1999م، ص 14، نقلا عن Matrinand JL (Quelques remarques sur les didactique des disciplines) Les Sciences de L'Education N ½ . 1987 .

² محمد الدريج " التدريس الهادف". مطبعة النجاح الجديدة. الطبعة الأولى. 1990 ص 28 ...

³ Lavallée لافالي، ورد عند المكي المروني " البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي " منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، أطلال العربية للطباعة والنشر، 1993 ص 95.

بالمشاكل التي تعترضهم، مما ييسر سبل التغلب عليها، ويسهل قيامهم بواجباتهم

التربوية التعليمية على أحسن وجه"¹

اعتبارا لكل ذلك، يمكن القول: إن الديدكتيك الخاص بمادة التربية الإسلامية

هو دراسة نظيرية تطبيقية، تنظم وتنسق وتسهل وتطور الممارسة التعليمية، وتبصر

بمشاكلها، قصد تجاوزها.

ج- المقاربة الديدكتيكية:

ويمكن من خلال التعريفين توليف المفهوم التركيبي الآتي لمفهوم "المقاربة

الديدكتيكية" بأنه وضع خطة واضحة دقيقة ونسقية لأبعاد الممارسة التعليمية

(المدرس المتعلم المعرفة)، لتحديد وتجاوز مشكلات العلاقة بينها، وفهم أعمق لعملية

التعلم من خلال تحليل واستثمار نتائج الدراسة النظرية والتطبيقية لوضعيات

التدريس والتعلم.

¹ محمد الدريج " عودة إلى تعريف الديدكتيك أو علم التدريس " مجلة علوم التربية، عدد 47، مارس 2011، ص 11.

المبحث الثاني:

الأسس الشرعية لمركزية السورة القرآنية في المنهاج المعدل.

تقتضي المنهجية العلمية الحديث عن الأسس الشرعية لمركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل، فمما لا شك فيه أنه على المستوى المعرفي العام هناك دراسات تهتم بالوحدة الموضوعية والبنائية للسورة القرآنية الواحدة، إذ هي التي تبرز المقصد العام من السورة. يقول الإمام الشاطبي رحمه الله تعالى (المتوفى سنة: 790 هـ): "وجميع ذلك لا بد فيه من النظر في أول الكلام وآخره بحسب تلك الاعتبارات؛ فباعتبار جهة النظم مثلا السورة لا تتم بها فائدة إلا بعد استيفاء جميعها بالنظر؛ فالإقتصار على بعضها فيه غير مفيد غاية المقصود، كما أن الإقتصار على بعض الآية في استفادة حكم ما، لا يفيد إلا بعد كمال النظر في جميعها"¹.

ولقد بين ذلك من خلال حديثه عن سورة البقرة مثلا، قال: "فسورة البقرة مثلا كلام واحد باعتبار النظم، واحتوت على أنواع من الكلام بحسب ما بث فيها، منها ما هو كالمقدمات والتمهيدات بين يدي الأمر المطلوب، ومنها ما هو كالمؤكد والمتمم، ومنها ما هو

¹ إبراهيم بن موسى الشاطبي الموافقات، تحقيق أبو عبدة مشهور بن حسن، دار ابن عفان 1417/1997، ط 1 268/4.

المقصود في الإنزال، وذلك تقرير الأحكام على تفاصيل الأبواب، ومنها الخواتم العائدة على ما قبلها بالتأكيد والتثبيت وما أشبه ذلك"¹.

ويقول برهان الدين البقاعي (المتوفى: 885 هـ): "فإن كل سورة لها مقصد واحد يدار عليه أولها وآخرها، و يستدل عليه فيها، فترتب المقدمات الدالة عليه على أتقن وجه، وأبدع نهج، وإذا كان فيها ما يحتاج إلى دليل استدل عليه. وهكذا في دليل الدليل، و هلم جرا. فإذا وصل الأمر إلى غايته، ختم بما منه كان ابتداءً، ثم نعطف الكلام إليه، وعاد النظر عليه، على نهج آخر بديع، ومرقى غير الأول منيع... وآخر السورة قد واصل أولها، كما لاحم انتهاءها ما بعدها. وعانق ابتداؤها ما قبلها، فصارت كل سورة دائرة كبرى، مشتملة على دوائر الآيات الغرّ البديعة النظم، العجيبة الضم..."².

وقول جلال الدين السيوطي (المتوفى: 911 هـ): "قال بعض المتأخرين: الأمر الكلي المفيد لعرفان مناسبات الآيات في جميع القرآن هو أنك تنظر إلى الغرض الذي سيقى له السورة وتنظر ما يحتاج إليه ذلك الغرض من المقدمات، وتنظر إلى مراتب تلك المقدمات في القرب والبعد من المطلوب وتنظر عند انجرار الكلام في المقدمات إلى ما يستتبعه من استشراف نفس السامع إلى الأحكام أو اللوازم التابعة له التي تقتضي

¹ المصدر نفسه. 268/4.

² أبو بكر البقاعي، مساعد النظر للإشراف مقاصد السور، مكتبة المعارف الرياض ع، ط1، 1408/1987، 1/149.

البلاغة شفاء الغليل بدفع عناء الاستشراف إلى الوقوف عليها، فهذا هو الأمر الكلي المهيمن على حكم الربط بين جميع أجزاء القرآن، فإذا فعلته تبين لك وجه النظم مفصلاً بين كل آية وآية في كل سورة"¹.

وقد أشار الدكتور محمد بن عبد الله دراز (المتوفى: 1377هـ)، إلى: "أن هذه المعاني تنتسق السورة كما تنتسق الحجرات البنيان. لا، بل إنها لتلتحم فيها كما تلتحم الأعضاء في جسم الإنسان، فبين كل قطعة وجارتها رباط موضعي من أنفسهما، كما يلتقي العظامان عند المفصل ومن فوقهما تمتد شبكة من الوشائج تحيط بهما عن كثر، كما يشتبك العضوان بالشرابين والعروق والأعضاء؛ ومن وراء ذلك كله يسري في جملة السورة اتجاه معين، وتؤدي بمجموعها غرضاً خاصاً، كما يأخذ الجسم قواماً واحداً، ويتعاون بجملته على أداء غرض واحد، مع اختلاف وظائفه العضوية"².

إن كل سورة قرآنية مهما تعددت قضاياها، تحقق مقصداً واحداً، يجلي النظام الكلي الذي جاءت به في جملتها، وذلك من أروع وجوه الجمال في النظم.

وأما سيد قطب (المتوفى: 1385 هـ) فقد جلى الوحدة الموضوعية في السور القرآنية كلها، قال: "إن لكل سورة من سورهِ شخصية مميزة! شخصية لها روح يعيش معها القلب

¹ جلال الدين السيوطي، الإتقان علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1974/1394، 3/ 376.

² محمد بن عبد الله دراز، النبأ العظيم، دار القلم للنشر والتوزيع، ط 2005/1426، ص 188.

كما لو كان يعيش مع روح حي مميز الملامح والسمات والأنفاس! ولها موضوع رئيس أو عدة موضوعات رئيسة مشدودة إلى محور خاص. ولها جو خاص يظل موضوعاتها كلها، ويجعل سياقها يتناول هذه الموضوعات من جوانب معينة، تحقق التناسق بينها وفق هذا الجو.. وهذا طابع عام في سور القرآن جميعاً¹.

ويقول أيضاً: "إن لكل سورة من سور القرآن ذات شخصية متفردة، وذات ملامح متميزة، وذات منهج خاص، وذات أسلوب معين، وذات مجال متخصص في علاج هذا الموضوع الواحد، وهذه القضية الكبيرة. إنها كلها تتجمع على الموضوع والغاية"².

"فالقرآن يروم من قارئه أن ينال من قراءة كل سورة من سوره نصيباً وافراً من الهدايات التي بثها فيها، ويخرج من تدبره لأسلوبها ومعانيها وفواصلها ومعاشية قصصها وصورها وحواراتها برسالة السورة التي تحملها إليه... ولعل حكمة ذلك هو أن السورة – كالأية الواحدة- ينبغي للوارد على حياضها ليستقي من معينها بالمكنال الأوفى أن يتم تلاوتها إذا أراد أن يستمنحها هداها كله، لا أن يتوقف عند جزء منها... ؛ فإذا استأنف

¹ سيد قطب، في ظلال القرآن، دار الشروق، بيروت القاهرة، ط17، 1412، 1/ 27- 28.

² نفسه(1243/3)

قراءتها بعد ذلك لم يتلق الرسالة القرآنية الكلية في السورة، وإنما أخذ بعض معانيها
فحسب" ¹.

¹ مقال: وحدة النسق في السورة القرآنية، رشيد الحمداوي، مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية، عدد 3، 1428، ص: 151-152.

المبحث الثالث:

تدريسية القرآن الكريم قبل المنهاج المعدل 2016

أولاً: أهداف تدريس القرآن الكريم:

نصت التوجيهات التربوية لسنة 2009؛ على أن المهارات الأساسية المستهدفة من

تدريس القرآن الكريم في المرحلة الإعدادية هي:

- ◆ حفظ السور المقررة في السنوات الثلاثة حفظاً صحيحاً تاماً.
- ◆ تطبيق أحكام التجويد المقررة في ترتيل الآيات القرآنية.
- ◆ تحديد المفاهيم وتعريف المصطلحات الرئيسة المقررة، في الوحدات أو الدعامات.
- ◆ تحليل النصوص الشرعية (قرآنية وحديثية) ..
- ◆ استنباط قيم وقواعد وأحكام وحكم النصوص وكذا الدروس والعبر.
- ◆ الاستدلال بالنصوص الشرعية، من خلال توظيفها واستثمارها في البرهنة والاستشهاد في وضعيات حجاجية أو تواصلية¹
- و" يتغىي منهاج التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي إقدار المتعلم (ة) على تنمية المهارات الأساسية الآتية:

مديرية المناهج (المغرب)، "البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي"، 2009، ص14.

- ◆ فهم النصوص الشرعية وتحديد دلالاتها؛
- ◆ تحليل النصوص الشرعية والفكرية وتحديد مضامينها؛
- ◆ استنباط القيم والقواعد والأحكام من النصوص الشرعية؛
- ◆ استخراج المضامين والقيم والقضايا الرئيسة المثارة في مختلف النصوص؛
- ◆ الاستدلال بالنصوص الشرعية في وضعيات تواصلية بيانية أوحجاجية"¹.

ثانيا: منهجية تدريس القرآن الكريم:

نصّت الوثائق الرسمية، فيما يخص تدريس دعامة القرآن الكريم؛ على ما يلي:

1. التأمل: يتضمن ما يلي:

- ◆ تحديد موضوع السورة انطلاقا من اسمها، وما استُهلّت به السورة واختتمت به.
- ◆ اختيار إشكال لكل مقطع من مقاطع السورة المقررة، وبيان علاقته بقضية الوحدة. (الدروس النظرية) .

2. التلاوة:

تدريب المتعلم على كيفية القراءة من المصحف، بتعليمه قواعد الرسم العثماني، والتدرج في ذلك، حسب سنوات السلك الإعدادي، والعمل على تطبيق قاعدة التجويد

¹ التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي 2007 ، ص 16.

الأكثر بروزا في النص، ومن الضروري هنا تغليب تدريب المتعلم على تطبيق قاعدة التجويد المقررة بدل الإكثار من التعريفات النظرية و الأحكام الجزئية.

3. الفهم، ويشمل:

◆ الشرح الوظيفي للمفردات القرآنية؛

◆ تدريب المتعلم على استخلاص المعاني الجزئية للفواصل، بالاشتغال عليها آية آية، وشرح مفرداتها حسب سياق ورودها، لإذابة المعجم، وتقريب معنى الآية للمتعلم، بدل الاقتصار على الشرح المعجمي، وهي خطوة تؤهل المتعلم لإدراك المعنى العام لل فقرات التي قسم إليها المقطع .

4. التحليل:

- ◆ استخلاص معنى المقطع بتدريب المتعلم على تركيب المعاني الجزئية للآيات؛
- ◆ استخلاص المفاهيم المركزية التي تفيد في معالجة الإشكال المحدد للمقطع؛
- ◆ استنباط القيم الرئيسة التي تفيد في توجيه وتسديد السلوك.

5. التوظيف: تركيب المضمون العام واستثماره في :

- ◆ إعداد خلاصة داعمة لنتائج الحل المقترح للوضعية المشكلة.
- ◆ التأثير في شخصية المتعلم ومحيطه القريب والبعيد، بإرشاده إلى السلوك الشرعي المرغوب فيه، من أجل اكتسابه عمليا، بعد التعرف عليه نظريا، وتحقيق ميل

وجداني إيجابي نحوه، من أجل تثبيت الحكمة الرئيسة المستنبطة من النص، أو تعزيز استجابة المتعلم للتوجيه السلوكي المستفاد منه"¹

وقد خيرت التوجيهات خلال هذه الفترة الممارسين بين أمرين:

الأول: اعتبارها نصوص انطلاق، فتكون مقصودة لذاتها، و يبنى عليها ما يأتي من الدرس، فتقرأ و تشرح مفرداتها وتحدد معانيها، ثم تستخرج منها الأحكام التكليفية أو الوضعية، لربطها بتحليل عناصر الدرس وتوجيه سلوك المتعلمين، وإمدادهم بمعانٍ شرعية لتقويم السلوك الشائع والظواهر الاجتماعية الملاحظة، وهذه الطريقة غالبا ما تتوافق والدروس ذات الطابع العملي/التطبيقي، أو اتباع طريقة الاستقراء في بناء المفهوم، وذلك باستخراج أوصافه وأمثله من النصوص .

الثاني: اعتبارها نصوصا بنائية، فلا تكون مستهدفة لذاتها، بل تكون خادمة لموضوع مكتمل معرفيا، ومنظم منهجيا حسب طبيعة الوحدة، فتوظف النصوص خلالها حسب مناسبتها لفقرات ومحاور الدرس ومراحل حل الوضعية المشكلة، حيث يتم استدعاء النص المناسب للمحور،(استشهادا أو استدلالا..)، واستثماره ديداكتيكيا بقراءته وشرح مفرداته واستخراج المعنى المؤكد للمحور، أو الحكم المرتبط به، ومدى دعمه لحل الوضعية المشكلة.

¹ نفسه ص 57-58.

والطريقة الثانية أكثر اقتصادا للوقت، وحفاظا على تكامل الموضوع معرفيا، وهي كذلك مناسبة أكثر للطريقة الاستنتاجية في بناء المفهوم ودعم الكفاية"¹.

أما فيما يخص التعليم الثانوي التأهيلي، فلم يعد القرآن الكريم يدرس باعتباره مكونا مستقلا، بل اكتفي بإشارات منهجية قليلة في التعامل مع نصوصه التي تكون موضع انطلاق دروس الوحدات،

ثالثا: إشكالات تدريس النص القرآني في الوثائق الرسمية السابقة.

1. إشكال ملائمة السور القرآنية المقررة في السلك الإعدادي لسن المتعلم ونموه العقلي والنفسي وسياقه الاجتماعي في هذه المرحلة.
2. ضيق الحيز الزمني المخصص للقرآن الكريم في السلك الإعدادي حسب التوجهات التربوية لسنة 2009؛ (6 ساعات سنويا فقط)،
3. انعدام درس مستقل للقرآن الكريم في التعليم الثانوي التأهيلي.
4. عدم وضوح الرؤية المنهجية والتصور اليداكتيكي في الوثائق الرسمية السابقة، فهل القرآن الكريم دعامة من الدعامات، أم مكّون؟ وهل هو نص مقصود لذاته (قراءته وفهمه وحفظه)، أم نص بنائي يُستثمر في جميع مراحل بناء المفهوم/القيمة؟

¹ نفسه ص56.

كما أن وجود ما يسمى بدعامات القرآن الكريم يطرح إشكال اصطلاح الدعامة في حد ذاته؛ بحيث بُني درس القرآن الكريم في إطار دعامة منفصلة موضوعيا عن الوحدات العشر، ومنفصلة بأهدافها عن أهداف الوحدات، وهو ما يحصر أفقها البيداغوجي في حدود التدريس الهادف، ويجعل بيداغوجيا الكفايات مطمحا صعب المنال في غياب إطار بيداغوجي خاص بالقرآن الكريم يرتقي بتدريسه إلى مستوى سلوكي وجداني، وهو ما استدركه المنهاج الجديد، فربط تدريس القرآن الكريم بتزكية النفس بدل تقديمه باعتباره دعامة مكمل للوحدات دون رابط موضوعي مباشر.

♦ في التعليم الثانوي لم يهتم بتدريس القرآن الكريم في التوجيهات السابقة، بقدر ما كان الاهتمام فقط بتدريس معلومات عن القرآن الكريم، وبالتالي، لم نجد إلا إشارات منهجية قليلة للتعامل مع النص القرآني موضع انطلاق الدروس، حيث تمّ الاقتصار على نصوص بنائية في هذا السلك، مما يجعلنا نتساءل: هل استكفى التلميذ بمهارات وقدرات التعامل مع النص القرآني وقواعد التجويد؟!¹

¹ سعيد العطري - الوظيفة الديدكتيكية للسورة القرآنية في مادة التربية الإسلامية- بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي 2017-2018 ص38.

الفصل الثاني

الجانب التطبيقي

مقدمة في أدوات البحث المعتمدة: اعتمدنا في هذا البحث الأدوات التالية:

1. المقابلة: وهي موجهة لبعض أعضاء لجنة إعداد المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية، ولعينة من السادة المفتشين التربويين للمادة، وتنحصر أهم أهدافها كالآتي:
 - ♦ تجسير العلاقة بين كل الفاعلين التربويين الذين أسهموا في بلورة المنهاج المعدل تأسيساً وتنظيراً وتنزيلاً وممارسة وتأطيراً ومواكبة.
 - ♦ رصد مواطن القوة والضعف في المنهاج المعدل 2016.
 - ♦ مقارنة مجمل التصورات حول مركزية القرآن الكريم ورصد مدى فهمها وتنزيلها.
 - ♦ الكشف عن الرؤية الفلسفية للمنهاج بخصوص مدخل التزكية (القرآن) في علاقته بباقي المداخل، وسبل التنزيل الديدانكتيكي السليم لها.
- وقد شملت أسئلة المقابلة أربعة محاور، تضمنت في مجموعها اثني عشر سؤالاً لبعض واضعي المنهاج، وأحد عشر سؤالاً للمفتشين التربويين، وقد همت المحاور الآتية:
- ✻ سياق تعديل منهاج المادة.
 - ✻ هندسة المنهاج (الركائز والغايات).
 - ✻ مركزية القرآن في المنهاج.
 - ✻ أجرة مركزية القرآن أثناء الاشتغال الصفّي.

2. تحليل المضمون: انصب اختيارنا في هذه الأداة على أمرين:

الأول: الوثائق التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية: المنهاج المعدل 2016،
والأطر المرجعية للأسلاك التعليمية الثلاث، و مذكرات التقويم التربوي.

الثاني: الكتب المدرسية المقررة بالأقسام الإشهادية.

3. الاستمارة: اعتمدنا الاستمارة الإلكترونية الموجهة لأساتذة مادة التربية
الإسلامية، وتوخينا من خلالها ما يلي:

♦ ملامسة مدى استيعاب مدرسي المادة للتصور المنهاجي لمركزية القرآن الكريم في
بناء التعلّمات، نظرا وممارسة، وهذا ما لا يحققه الاكتفاء بالجانب النظري للبحث.
♦ الكشف عن مكان الاختلالات في تنزيل مقتضيات المنهاج الخاصة بتدريسية
القرآن الكريم، في مدخل التزكية وغيره من المداخل، مقارنة بالتصور النظري لدى
العينة المستهدفة.

♦ الإسهام في تمحيص فرضيات البحث.

وقد تضمنت الاستمارة العناصر الآتية:

✻ مقدمة حول موضوع البحث وسياقه، مع دعوة تحفيزية لعينة البحث قصد
الانخراط في الإجابة عن أسئلتها.

✻ أسئلة حول مجتمع وعينة البحث همت المعلومات والمؤهلات المهنية والعلمية.

- ❖ أسئلة حول موضوع البحث (16 سؤالاً) تنوعت بين الأسئلة المغلقة والمفتوحة، والاختيار من متعدد، لنتيح للمستهدف حرية التعبير عن رأيه، وفي الوقت نفسه الإفصاح عن تمثلاته عبر الأسئلة المركبة.
- ❖ بخصوص صدق الاستثمار وثباتها، وزعنا استمارة ورقية على فئات متنوعة ومن مناطق مختلفة قبل اعتماد النسخة الالكترونية ، مما مكننا من تعديلها وتنقيحها، والوصول إلى النموذج المعتمد في هذا البحث (انظر الملحق).

المبحث الأول: المقابلات

أولاً: مقابلات مع بعض أعضاء لجنة مراجعة منهاج التربية الإسلامية



المقابلة الأولى: الدكتور حميد بودار

- * أستاذ التعليم العالي لمادة علم النفس الاجتماعي، جامعة محمد الخامس، الرباط
- * أستاذ محاضر ومفتش منسق مركزي في مادة علوم التربية بمراكز تكوين الأطر - المغرب .
- * أستاذ محاضر في معهد محمد السادس لتكوين الأئمة والمرشدين الدينيين.
- * مستشار وخبير في مجموعة من الهيئات والمنظمات الدولية في مجال بيداغوجيا الإدماج وهندسات التكوين الأساسي والمستمر والهندسات المنهجية للتعليم وتكوين أطر التربية.
- * له العديد من البحوث والدراسات العلمية في مجال علم النفس الاجتماعي.

الأستاذ بودار:

التشخيص الأولي: بداية، فكرة أو مقترح أو مشروع تحديث منهاج التربية

الإسلامية: هي قرار مؤسساتي بكل رتبته وبكل خلفياته وبكل محدداته ومرجعياته.

ثانياً: أنه قرار بني على دراسة تحليلية تشخيصية لثغرات المنهاج القديم،

وبالأساس ما شابته على مستوى كونه كان عموديا بمحطات بينها انفصالات، بمعنى أن

كل بعد من أبعاد المنهاج القديم يخدم ذاته عموديا، بدون ترابط وتكامل مع البعد

الآخر، وهذا المستوى العمودي، أو هذه الصيغة العمودية في النظريات المنهجية لا

تخدم لا المادة، ولا المتعلم، ولا حتى نسقية تقديم المادة على مستوى الديدكتيكات المعتمدة داخل الفصول الدراسية.

أما التشخيص الثاني: فالمنهاج القديم لم يكن يراعي بشكل مقصود ومباشر منطق التعلّيمات، بمعنى سيرورات التعلم والاكتساب التي يمارسها كل طفل في مستوى سلك معين (أقصد هنا السلك الابتدائي و السلك الثانوي: الإعدادي والتأهيلي)، لم يراعي هذه النسقية الانتقائية في التعلم والاكتساب، لا على مستوى المعارف العقائدية المرتبطة بعلوم القرآن، أو بعلوم الحديث، وما يتصل بها من مضامين، (بحيث تقحم أو ترمج داخل الدروس والحصص)، ولا على مستوى انتقاء القيم في ارتباطها بالخلفية الدينية التي تؤطرها وتوجهها.

انعدام هذا الارتباط لم يأخذ بعين الاعتبار منطقية المرجعيات العمرية، والمراحل النمائية وما يسمى بـ"سيكولوجيا النمو الديني" عند الطفل والمراهق، بما يؤطر عملية تنزيل البرمجة وانتقاء المضامين داخل مكونات المنهاج وداخل سنوات كل سلك، وهذا كان تشخيصا معقولا مع حسنات المنهاج السابق وإيجابياته، لا ننكر ذلك، ولكن ارتأت الجهات العليا وجوب مراجعة هذا المستوى.

البعد التشخيصي الثالث: جاء في سياق التحديث أن مضامين المنهاج السابق كانت معرفية بنسبة تتجاوز 90-95%، ولم تراهن على البعد القيمي وبناء القيم،

خاصة و أن التوجهات الرسمية للدولة وخطابات الملك، وتوجهات السيد وزيرالأوقاف والسيد وزير التربية الوطنية: أكدت أن الهدف المركزي من البرامج والمناهج هو تخليق الحياة العامة، و اعتبرته بعدا استراتيجيا في توجهاتها الرسمية مما يعني أن التخليق هُمِّشَ على حساب التضخم المعرفي، فلا نبي قيما بقدر ما نبي معارف معزولة عن الواقع، وهذا يعتبر في حد ذاته سؤالاً يقتضي إجابة واضحة في المنهاج الجديد .

د الرضى: بمعنى أن مادة التربية الإسلامية في المنهاج السابق كانت أكثر بعدا عن الواقع، واحتياجات المتعلم في ارتباطه بواقعه المعيشي.

الأستاذ بودار: لا أقول ذلك، بل كانت أكثر ارتباطا بإعطاء المعارف مقارنة مع بناء القيم. لذلك حاول المنهاج الجديد أن يرجح ميزان التكافؤ بين السيوريتين : سيورة اكتساب المعارف، وسيورة بناء القيم، وهذا يعتبر من ضمن التوجهات الاستراتيجية. أيضا المنهاج القديم كان عبارة عن جزر منفصلة بدون تجسير، وعملية التجسير (بمعنى الارتباط) لم تكن بارزة خاصة في التنزيل على مستوى الوضعيات التعليمية التعليمية بالأقسام في الممارسة الصفية.

كما أن المنهاج القديم لم يفعل تكاملية المعارف والعلوم الشرعية المعتمدة في المنهاج.

■ ما هي الأسس والركائز المعتمدة في هندسة المنهاج الجديد؟

الأساس الأول: هو مراجعة منطق المضامين، فمعروف أن أي هندسة منهجية

تقتضي نظرة بارزة وعميقة وواضحة لما يمكن تسميته بمنطق الانتقال savoir savant

(au savoir enseigné) من المعرفة العالمية إلى المعرفة موضوع التدريس، وهذا الانتقال

إما يكون دقيقا ، فيكون المنهاج ناجحا، أو غير دقيق فلا ينجح.

معايير هذا الانتقال، لم تراعى نسبيا، ولم تكن حاضرة بالمعنى التقني في المنهاج

السابق، فعملية الانتقال من المعرفة العالمية للعلوم الشرعية إلى المعرفة المدرسة

للطفل تتم حسب المقاييس السيكوبيداغوجية، وأسطر على هذا الاصطلاح، بمعنى

أن للانتقاء معايير تضبطه، فعندما أريد أن أبرمج مضمونا تعليميا للسلك الابتدائي،

أتساءل: ما هي النقاط التي سأعتمدها في هذه البرمجة وهذا الانتقال؟.

السؤال نفسه يطرح على السلك الاعدادي وعلى السلك الثانوي التأهيلي،

بسنواته الثلاث.

إذن الركيزة الأولى هي هذه المراجعة لمنطق الانتقال من المعرفة العالمية داخل حقل

العلوم الشرعية إلى المعرفة المدرسة، (لاحظوا أنني أركز على هذا البعد وهو المعرفة

العالمية داخل حقل العلوم الشرعية)، فغالبا كتب المنهاج السابق التي رأيناها وحللناها

وشخصنا بعض النقاط السلبية فيها، خلصنا من خلالها إلى أن المعرفة الشرعية تؤخذ

كما تؤخذ من غدير و ترمى، في حين أن منطق الانتقائية (la notion sélective) لا

يوجد في المنهاج القديم، وهو مهم في المجال الديدكتيكي، وفي مجال برمجة المنهاج، والنقلة التنزيلية له في الكتب المدرسية.

ما هي المرتكزات المرجعية لعملية الانتقال من المضامين كما هي في العلوم الشرعية إلى تكييفها وملاءمتها مع منطق تدرج اكتسابات التربية الإسلامية، عبر مراحل الابتدائي والإعدادي والثانوي التأهيلي؟

هذا التساؤل كان نقطة قوية ومرهقة جدا، بالنظر لكلفتها من الناحية العلمية؛ فعندنا تقريبا 14 قرنا من منتج الفكر الإسلامي، كيف يمكننا أن نتقي هذا دون ذلك؟

هنا دخلت الاعتبارات التشريعية الوطنية المذهبية، ودخلت ونزلت الثوابت بقوة، نزلت كذلك الثوابت المتعلقة بمعية هذه المضامين بالنظر إلى منطق السلك التعليمي، (فلكل سلك-منطق في حد ذاته). فتحصلت لدينا ثلاث معايير:

المعيار الأول: يعبر عن الثوابت والمرجعيات: الاختيارات والضوابط الشرعية

المعيار الثاني: وهو منطق التناسب ما بين المضمون كما هو في المجال العلمي ونقله إلى سلك محدد بسنوات، ثم الانتقال إلى تجزيئه عبر سنوات التمدرس: (ما الذي ينبغي أن يبرمج في السنة الأولى؟ وفي الثانية الابتدائي؟ والثالثة؟ والرابعة؟ والخامسة؟

والسادسة؟ ثم الأولى الإعدادي والثانية ثم الأولى باكوريا وما إلى ذلك؟.)بطبيعة الحال في المستوى الأعلى تدخل تخصصات، وتدخل مسائل معروفة.

منطق التناسب إذا هو مرحلة عمرية وما يطابقها من معارف ومعلومات. أو ما يطلق عليه مسمى السيكوبيداغوجي.

المعيار الثالث: وهو المعيار الديدكتيكي: كيف أقدم مضمونا معيناً؟، مثلاً القرآن وعلومه أو السيرة، أو العقيدة (وأنتم أهل الاختصاص)، فعندما نحدد الحمولات المرتبطة بالعقيدة، والحمولات المرتبطة بالتزكية، أطرح السؤال: ماذا سأقدم للابتدائي؟ (كان-سؤالاً كبيراً جداً) بمعنى كيف يمكن للطفل في هذه المرحلة (ما بين سن 7 و11/10) بناء معتقداته؟ كيف يمكنه أن يبني معتقده بكل التركيب المجرد (لأن فيه بنيات "قاصوية" ومنطق "بين قاصوي")، أن يربط بين الذات والصفات مثلاً إلى غير ذلك، فهي مسألة دقيقة للغاية، و سؤال دقيق.

ثم عندما ننزله ديدكتيكياً، كيف ستقدمه لطفل الابتدائي، أو كيف ستقدمه لطفل الإعدادي؟، فهما في طور بناء الفكر المجرد، ثم كيف لك أن تبني استجابة، (الاستجابة بالنسبة لي كانت الأمر الأبسط). أما الاقتداء فقد كان شيئاً ما صعباً، فكيف لك أن تأخذ سيرة ابن إسحاق أو ابن هشام، و تضعها كسيناريوهات بيداغوجية؟ وكيف يمكن لك أن ننزلها لدرس من الدروس التي تتعلق مثلاً بحياة

الرسول صلى الله عليه وسلم وشخصيته، بهديه وأخلاقه وتعامله مع الصحابة، وتعامله مع الواقع، وتعامله مع البيئة... " من كان في يده فسيلة."¹؟ ومع الجوار، ومع العدو، ومع القيادة، إلى غير ذلك. يعني ما هو معيار الانتقاء، عندما آخذ مقطعا من مقاطع السيرة؟ الانتقاء الوظيفي كان خطيرا ومرهقا كثيرا.

د عبد الصمد الرضى: إذا سمحت أستاذ، هذا هو الذي جعلكم تعرفون مادة التربية الإسلامية تعريفا واضحا تحضر فيه حاجيات المتعلم الدينية؟.

د عبد الكريم بودين: والسيرورة النمائية .

الأستاذ بودار: فعلا، وإذا كنت تعلم، فالملاحظات التي كنت أذيل بها مقترحات لجان تأليف المقررات الدراسية، كنت أستحضر هذه الخلفية بالذات، جميع الذين التقيت بهم من دور النشر، والذين ساهموا في التأليف يقولون: " يا دكتور بودار نحن فعلا استفدنا من ملاحظاتك"، وكنت أكتب: "نشكركم على كذا كذا، ولكن نقترح عليكم كذا وكذا" هذه كانت لازمتي.

¹ - رواه البخاري في الأدب المفرد (371) وقال الألباني في صحيح الأدب المفرد (371): "صحيح"، وقال الهيثمي في مجمع الزوائد (66 / 4) رجاله أثبات ثقات"، وكذلك صححه الأرنؤوط في تخريج زاد المعاد (3 / 78)، ورواه أحمد (12902) وعبد بن حميد في مسنده (1216) والبزار في مسنده (7408) ، ولفظ الحديث: " إن قامت الساعة وبيد أحدهم فسيلة، فإن استطاع أن لا يقوم حتى يغرسها فليفعل" وقد ورد بهذا اللفظ وبغيره.

ويمكن القول أن بناء وتنزيل المضامين على مستوى التأليف استندنا فيها لركيزتين

أساسيتين:

الركيزة الأولى: وهي أن المضمون العقدي، ومضمون اكتساب غائية القرآن،

ومضمون اكتساب ما يسمى بمحددات القدوة، عندما تنقلهم للقسط والحكمة تقول:

توقف! اهدأ!، ما هو المقدار الذي أضعه في كل سلك؟. يعني هل المراهق مثلاً يستطيع

أن يفهم مفهوم "الأمانة" كما حدده سيدنا يوسف عليه السلام في سورة يوسف؟ (أي

تنزيلاً لقوله تعالى: "قَالَ اجْعَلْنِي عَلَى خَزَائِنِ الْأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ"¹) كانت أسئلة

كما قلت: مرهقة، وعميقة في الوقت نفسه.

الركيزة الأخيرة: وهي المقاربة الديدكتيكية: كان عندنا اختياران: اختيار أنك

تعطي ما يسمى بإضاءات أو إشارات، وتضعها في دفتر التحملات، وتترك لجان التأليف

تجتهد، أو تدقق الأمور وتفصلها، فكانت الإشارة التي ركزنا عليها هي ألا نلجأ لمكانيكية

عرض مضمون الدرس عبر تسميات فضفاضة، بمعنى أنه يجب الربط بين ثلاثة أمور:

- أولاً: المضمون المتناسب المتكيف.

¹ - سورة يوسف الآية 55

- ثانيا: العملية الذهنية المطلوبة: هل يفهم؟ هل يحلل؟ هل يركز؟ هل كذا وكذا؟.

- ثالثا: البعد الوجداني الذي يستثار عند الطفل حتى يبني القيمة.
وبناء على هذه الثلاثية، راجعنا كثيرا من التأليفات المدرسية (أقصد: المعرفة والوجدان والسلوك) فهذه الثلاثية يجب أن تنزل في أي نشاط تعليمي.
سنتطرق للنمو، (المهم أن كل كلامي كان فيه النمو)، لكن استهداف النمو يجب أن يمر بهذه الثلاثية التي هي المعرفة والوجدان والقيم، بحسب محددات "العتبة العمرية النمائية"، الإشكال هنا:

-هل المؤلفون يعرفون العتبة العمرية النمائية؟

-وهل المدرس يعرفها ويحترمها؟

وهذا أخطر سؤال؛ هل المؤلف يعرف العتبة العمرية حتى يقدر أن يبرمج لها على المقاس؟ بمعنى استحضار حاجيات النمو لمتعلمي السلك الإعدادي (11،12،13 سنة)، ما هي حاجيات النمو في هذه المرحلة؟ وكيف يمكنني تكييف المعرفة والوجدان والسلوك، مع الحاجيات النمائية للطفل، وينجح درس مادة التربية الإسلامية؟ فهذا تحد كبير.

■ ما هي الغايات التي جاء من ورائها هذا المنهاج المعدل؟

هي خمس غايات، ويمكن اختزالها، في ثلاث:

الغاية الأولى: مراجعة منطق تنزيل المنهاج على ضوء التوجيهات الملكية وتوجيهات وزارة الأوقاف ووزارة التربية الوطنية، في إطار مراجعة وتطوير المناهج والبرامج، باتجاه خلق الاتفاق ما بين التربية الدينية وما يسمى بالفكر المتسامح و احترام الاختلاف، والوسطية والاعتدال، والاعتراف بالآخر، هذه غاية .

الغاية الثانية: هي مراجعة المنهاج على أساس مساءلة العلاقة بين انتقاء المضامين، وبرمجة المضامين، والابتعاد عن العمودي، والاتجاه نحو الأفقي بالتناسق ، والانسجام ، والتكامل، وهذا هو المنطق.

الغاية الثالثة: وهي الانطلاق من الطفل من أجل البرمجة، بدل الانتقال من المعرفة الشرعية وتنزيلها بشكل ميكانيكي على الطفل، فإذا قلبت المعادلة وجب النظر في المعارف، فننتقي ما هو المطابق لهذا السلك، أو لهذه السنة، أو العمرالنمائي في هذا السلك وما إلى ذلك .

د الرضى: كل أب يقوم بهذه العملية دون أن يشعر من باب أبوته، ولكن إذا كان عنده علم، أو إذا كان عنده إدراك.

الأستاذ بودار: ليت الآباء يفكرون هكذا، لاحظنا في إحدى الدراسات أن الآباء بنسبة كبيرة، ليس عندهم انخراط في تتبع أبنائهم، بمجرد أن يضعه أمام باب الروض، يعتقد أن الواجب ينتهي به أمام باب المدرسة أو عند الخروج منها، فكيف سيسأل عن المضمون التربوي؟!..

أريد أن أقول: أنه يوجد آباء يهتمون بدراسة أبنائهم، وتوجد نسبة كبيرة جدا ومنهم مثقفون، (هذه دراسة أثبتناها) لا يهتمون إطلاقا.

الأستاذ بودار: صراحة اختيار السور كان يحكمه ما يلي:

♦ الآيات القرآنية يجب أن تخدم مخرجات المنهاج، بمعنى: إلى أي حد يصير

القرآن وظيفيا، ولا يبقى مجرد آيات تحفظ عن ظهر قلب، وليس له

وظيفية؟

♦ تثبيت وترسيخ العقيدة، وهي أهم وظيفة.

♦ أنها تحقق الانفتاح على شخصية الرسول صلى الله عليه

وسلم، وتمثل عظمته، وتمثل قيمته، وتمثل كذلك بعد

الاقتداء .

د الرضى : أي من القرآن إلى الاقتداء؟

الأستاذ بودار: إلى الاقتداء، ومن القرآن إلى الاستجابة... القرآن يعبر كل هذه

المستويات، أو هذا المستوى الثالث، لكي يتأسس في القسط حق الله وحق النفس وحق

الآخر (البعد الحقوقي في التجلي الديني الإسلامي الرشيد بصفة عامة)، لكي ينفث في

السلوك الحكيم (الحكمة).

من القرآن إلى المداخل الخمسة، يعني يجب أن يعرف من القرآن ما هو أساسي

وضروري لكي يوظف في: العقيدة أو في الاستجابة أو في الاقتداء، ولكي يتمظهر على

مستوى الموقف في القسط، أو على مستوى السلوك في الحكمة... الممتدة أفقيا

وعموديا (البعد العمودي وهو: كيف نرتقي في سور القرآن بالتدرج؟)، كان هناك

معياران :

المعيار الأول: وهو أن نختار من الآيات القرآنية مثلا، الأقرب إلى إمكانات الطفل

معرفيا، بمعنى من حيث قدرة الطفل على التحكم في معانيها، في دلالاتها، أو في بعض

معانيها، وهكذا يرتقي. والعمودي كذلك أن فيه تدرجات، غالبا هذا التدرج يكون تدرجا

سيكونمائيا (Sico développements) بمعنى أننا قد نستحضر بعض القيم القرآنية

وتذهب حتى الباكالوريا، عموديا. إذا البعد العمودي هنا وهو أن مكون القرآن الكريم:

يعبر المنهاج بمنطق نمائي ويحضر أفقيا بمنطق بنائي: بناء الكفايات، بناء المعارف،

بناء التمثلات، بناء وجدانات، بناء قيم، بناء كذا وكذا، إذن، هكذا بنائي وهكذا نمائي.

د الرضى: هذا يستحق أن يكون رسما في بحثنا فيه خط أفقي وخط عمودي .

الأستاذ بودار :ما يسمى la progression séquentielle

د الرضى: التدرج المقطعي .

الأستاذ بودار: نعم التدرج المقطعي، هذه الملاحظة فعلا قد سجلت، و أجب عنها

بما يلي: أن الكتب المدرسية مازالت ستخضع للتنقيح بما يمكن من تجاوز هذا

الإشكال، لأنه تم التنصيص على ضرورة احترام المنطق العمودي والأفقي في دفتر

التحولات، لما يسمى ب: programming برمجة القرآن الكريم، وبعض فرق التأليف لم تأخذها بعين الاعتبار، نظرا للضغط ونظرا لمجموعة أمور ،ولهذا استراجع إن شاء الله .

■ وماذا عن أجراً مركزية القرآن الكريم؟

هنا دخل ديداكتيك القرآن الكريم، حصة القرآن الكريم منذ أن وضعت التجارب المنهجية السابقة وبالأخص الأخيرة ،غالبا ما اعتبر القرآن الكريم بمثابة دعامة أو سند مرجعي، وقلما احترمت وظيفيته .

د الرضى: وسي دعامات .

الأستاذ بودار: بمعنى أنه هكذا ينظر إليه، في حين أنه يستحق أن يتم التعامل

معه بهذا المنطق الثلاثي:

1- ماذا ينبغي أن يعرف ذلك المتعلم من القرآن؟

2- وماذا ينبغي أن يبني من مواقف وقيم وجدانية؟

3- وما ينبغي أن يستثمر ويسلك من سلوكات؟

بهذا البعد الثلاثي، يمكن أن تنزل هندسة ديداكتيكية لدرس القرآن الكريم،

وهذا ما أفلح فيه بعض المؤلفين. وكما قلنا اجتهد فيه الآخر، وكان فيه إشكال بعض

النقص غير الضار، وغير السلبي مائة في المائة في هذا الاتجاه... كل فريق تأليف يمكن له أن يجتهد فيه.

فمثلا: يقول الله سبحانه وتعالى "يتلوا عليهم آياته"¹ القرآن الكريم مجرد تلاوته وقراءته على الأطفال بكل ما تستحقه القراءة من ضوابط القراءة والترتيل والتجويد على مسامع الأطفال، أتكلم على الابتدائي هذه محطة أساسية، بما تقتضيه من خشوع وترديد واستماع وإنصات وتشبع، وبمجرد حصول هذا الهدف تحصل التزكية في قوله تعالى: "ويزكهم"². ثم "يعلمهم الكتاب والحكمة"³ فيها نفسها تدرج واضح .

هذا المنطق يعتبر منطقا ديدكتيكيا جميلا جدا، بشرط تكييفه مع المرحلة النمائية، بمعنى في مستوى التبسيط، يعني هذا السن يكفيه هذا الحد، وهذا السن تزيد شيئا dosage، وهكذا الجرعات المبرمجة والممنهجة بشكل تدرجي.

وقد كان من الضروري في تلك المرحلة، أن تتم جلسات، يمكن أن نقول، تأطيرية تحسيسية تكوينية لفرق التأليف، حتى نفهمهم - باعتبارنا فريق بناء المنهاج - منطق

الاختيار الديدكتيكي la logique didactique préféré.

¹ - سورة الجمعة الآية 2، قال الله تعالى: " هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ.

² - نفسه.

³ - نفسه.

■ إلى أي حد تمت مراعاة مركزية القرآن في التقويمات الإشهادية؟

أنا شخصيا لحد الآن، لم أقم بدراسة حول الامتحانات الاشهادية التي قدمت حتى أستطيع الإجابة على هذا السؤال .

د الرضى: ولكن تنصح بأن تكون دراسات لهذه الامتحانات من هذا المنطلق، منطلق مركزية القرآن .

الأستاذ بودار: من منطلق مركزية القرآن ولكن بالهندسة، ولكي نجود مركزية القرآن الكريم أقترح ثلاث ممارسات أو ثلاث إجراءات :

➤ الإجراء الأول: أن القرآن الكريم يعتبر بؤرة محورية تدور عليه كل أنواع التعلم، بحسب الأنشطة داخل كل مدخل، بمعنى: أنك تدخل إلى الاستجابة فتستحضر القرآن الكريم، تدخل إلى الحكمة فتستحضر القرآن الكريم، القسط كذلك ،حتى الاقتداء، كل ما قاله الله عز وجل في حق رسوله يعتمد، ليس بالضرورة أن يكون حاضرا في المنهاج، ولكن يمكن أن يستدعيه المدرس من أجل تطعيمه بدليل.

➤ الإجراء الثاني: من معجزات كتاب الله عز وجل أننا نستطيع أن نخدم به المعرفة فتبنى، وأن نخدم به الوجدان فتتطور القيم، وأن نؤطر به السلوك،

يعني القرآن الكريم كفيلاً بأن يحقق لنا أهداف وغايات هذا المنهاج، وهي

التخليق والتأطير والتنوير للقيم السمحة والمنفتحة.

د الرضى: بمعنى أن للأستاذ موطن إبداع في هذا المجال؟

بالفعل، فالأستاذ مركزي من منطلق إبداعه وانتقائه، إذا كان يؤمن بهذا التصور،

وإذا كان المكون يؤطر في هذا الاتجاه، وكذا المفتش .

➤ الإجراء الثالث : أن المدرس كلما استدعى القرآن الكريم ، استدعى كراماته

المتجلية في جمالياته، وعلاقة ذلك كله: بالخشوع، بالإنصات، بالاعتبار،

بالتبصر، بالإصغاء والفهم؛ كلما وجد المدرس الكتاب المدرسي يركز على هذه

الأبعاد: أن ينصت، أن يستمع، أن يتمعن، أن يقرأ بترتيل، أن يتخشع...

إذن، من هنا تتجلى مركزية القرآن الكريم. فهل نستطيع وضع القرآن في المكانة

التي تليق به في البيداغوجية التأطيرية الصفية؟

د الرضى: بناء على هذا ما هي الأمور التي يحتاجها الأستاذ في تكوينه؟

الأستاذ بودار : بالنسبة لهندسة التكوين، تكوين أطر أو تكوين مدرسي مادة

التربية الإسلامية ،أقدم ثلاث اقتراحات:

الاقتراح الأول : وهو تعميق التكوين في أبعاد الوظيفية لكل مكون من المكونات

(القرآن، الحديث، السيرة، وما إلى ذلك).

د الرضى: يعني المكونات الشرعية تحتاج إلى تعميق .

الأستاذ بودار: يجب أن يتعمق فيها جيدا، ويتعمق فيها بمقاربات وظيفية.

د بودين: بم تخدم المنهاج؟

الأستاذ بودار: بم تخدم المنهاج وعلى رأسها القرآن الكريم؟ يعني أن يفهم ما هو القرآن؟ ما مكونات القرآن، منطق القرآن، الخطاب القرآني، تجلياته وأبعاده اللسانية، سوره، وضعه في بعده التربوي الوظيفي؟ ما الذي يتميز به القرآن أيها المدرس حتى تستطيع تقديمه على الوجه المطلوب وتنال به ثواب الله سبحانه وتعالى؟

الاقتراح الثاني: أن المدرس يجب أن يعرف منطق الانتقاء والبرمجة بحسب كل

سلك ...

الاقتراح الثالث: بأية مقارنة ديداكتيكية يمكننا تقديم هذه المكونات، يجب أن

تنزل معهم للكتب المدرسية، فيحلل بعضهم هذه المقاربة في هذا الكتاب، وبعضهم في آخر. ننظر ما تم إغفاله، وما الذي تمت إضافته؟ ما هو الإيجابي، و ما هو السلبي في

هذه المقاربة الديداكتيكية؟

ومن خلال هذه الاقتراحات الثلاث يمكن وضع واستخلاص هندسة تكوين

ديداكتيكية للطالب-(الأستاذ).



المقابلة الثانية: الدكتور عبد العظيم صغيري.

- * أستاذ العقيدة والثقافة الإسلامية بجامعة قطر.
- * أستاذ جامعي العقيدة والفكر الإسلامي بدار الحديث الحسنية.
- * مشرف تربوي ومفتش.
- * أستاذ "التشريع المدرسي والتوثيق التربوي وأخلاقيات المهنة".

أولاً: سياق تعديل منهاج مادة التربية الإسلامية.

1. ما هو السياق الذي تحكم في تعديل منهاج مادة التربية الإسلامية؟

◆ رسمياً: بلاغ الديوان الملكي في مدينة العيون.

◆ علمياً: عدم استجابة المضامين العلمية في المنهاج للواقع.

◆ تربوياً: تقديم مشروع يراعي الأبعاد التربوية ويراهن على القيم.

◆ منهاجياً: الرغبة في جعل القرآن الكريم محور المنهاج ولبه

2. ما هي الملاحظات المسجلة على المنهاج القديم و أفضت إلى ضرورة التعديل؟

◆ غياب الصياغة النسقية للمعارف.

◆ غياب التكامل بين المستويات، أي عدم مراعاة التدرج في تشكيل التصورات

والمضامين العقدية وتكاملها من مستوى إلى آخر.

◆ بعض المضامين لا تراعي المستويات العمرية للمتعلمين.

◆ عدم الاهتمام بالقيم.

◆ خفوت الاهتمام بالقرآن الكريم في السلك الثانوي.

ثانيا: هندسة المنهاج المعدل (الركائز والغايات)

3. ما هي الأسس والركائز المعتمدة في هندسة المنهاج المعدل؟

◆ محورية المداخل.

◆ هيمنة القرآن على كل المداخل.

◆ التنصيص على الانطلاق من القرآن الكريم لشرح العقيدة والأحكام الشرعية

(العبادات) والسيرة والقيم، وربط المتعلم بالنص القرآني في كل المحطات، وبكل الصيغ،

وفي كل الاستدلالات.

◆ التكامل في بناء المعارف وهندستها بشكل يراعي:

√ الحاجات النفسية للمتعلم. √ قدراته العقلية.

√ مستواه العمري. √ عدم إثقال كاهل المتعلم.

4. هل لكم أن تحددوا لنا الغايات المتوخاة من المنهاج المعدل على مستوى التصور

العام، وعلى مستوى بناء الكتب المدرسية(دفاتر التحملات وفرق التأليف).

◆ تقديم منهاج يستجيب لتطلعات الأجيال المقبلة.

♦ تضمين قيم السماحة والرفق والرحمة، وبيان يسر الإسلام ورحمته بالمخالف.

♦ احترام المقتضيات الحاكمة للتوجهات الرسمية المسطرة في الدستور، ومراعاتها

في اختيار مفردات المنهاج وتطبيقها وتنزيلها.

♦ بالنسبة للكتب: وضع دفتر تحمل واضح هو بمنزلة تعاقد مع المؤلفين، تم تقييم

المقررات على وفقه.

ثالثا: مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل.

5. ما هو التصور المعرفي والبيداغوجي الموجه لاختيار السور القرآنية المقررة؟

♦ القرآن حاكم.

♦ الانطلاق من القرآن الكريم في تشييد مكونات المداخل واختيار مفرداتها.

♦ الاستجابة للحاجات النفسية المستعجلة للمتعلم (قيمة الفتوة/ الكهف،

قيمة العفة / يوسف، الآيات الدالة على وجود الله وعظمته (قيمة التوحيد)/ يس)

♦ لذلك لم نحترم ترتيب النزول في الاختيار مثلا.

6. كيف تصورت طبيعة العلاقات الممتدة أفقيا وعموديا بين السور القرآنية

المقررة ودروس باقي المداخل؟

هذه العلاقة تم احترامها بنسبة كبيرة تصل إلى أكثر من 70 في المائة على مستوى

أفقي، بحيث تم التنصيص على ضرورة الانطلاق من السورة المقررة في كل مدخل.

7. ما هو تقويمكم للكيفية التي تم بها تقطيع السور القرآنية في الكتب المدرسية؟

التجارب تختلف قوة وضعفا حسب طبيعة مكونات لجنة التأليف. عموما، هي لا تستجيب للتطلعات المنتظرة منها بسبب غياب تكوين المؤلفين والمفتشين، وعدم إطلاعهم على فلسفة إعداد المنهاج، والأسس المعرفية والمحددات البيداغوجية التي روعيت في تنزيله.

8. من الملاحظات المسجلة في بعض الكتب المدرسية تخصيص الحصة الأخيرة للمقطع القرآني الأخير من غير امتداد مع دروس المداخل الأخرى، ما رأيكم؟
لم يورد جوابا.

رابعا: أجراء مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل أثناء الاشتغال الصفّي
(قضايا وإشكالات).

9. لوحظ اضطراب على مستوى الممارسة الصفية فيما يخص تدبير درس القرآن الكريم، ما هي مقاربتكم لهذه المسألة؟

♦ ضرورة تكوين متخصص للمفتشين من قبل واضعي المنهاج لا من غيرهم.

♦ لابد من مواكبة لصيقة للأساتذة من قبل المفتشين.

♦ لابد من تكوين متخصص لكل المتدخلين في العملية التعليمية.

♦ ضرورة دعوة لجنة المنهاج المركزية للتواصل مع الفاعلين وتكوينهم.

♦ دعوة أعضاء اللجنة المركزية لتقديم شروح ضافية عن المنهاج الجديد وفلسفته عبر وسائل الإعلام.

10. من خلال متابعتكم للممارسة التقويمية على مستوى الامتحانات الإشهادية (الجهوية والوطنية)، إلى أي حد أخذت مركزية القرآن الكريم بعين الاعتبار؟
لم أتابع هاته الممارسات بسبب بعدي عنها.

11. ما هي، في نظركم، المقترحات الكفيلة بتجويد مركزية القرآن الكريم على مستوى الممارسة الصفية تخطيطا وتديرا وتقويما؟
نفس الجواب رقم 9.



المقابلة الثالثة: الدكتورة فاطمة بوسلامة.

- * أستاذة مادة علوم القرآن بمؤسسة دار الحديث الحسنية بالربص.
- * أستاذة متعاونة مع مؤسسة محمد السادس للعلماء الأفارقة.
- * باحثة متعاونة مع مؤسسة البحوث والدراسات العلمية (مبدع)

القرآن الكريم في منهاج التربية الإسلامية الجديد بأسلاك التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي.

إن تفسير وتعليل اختيارات مفردات البرنامج الدراسي لمادة التربية الإسلامية، وكذا الحكم على هذه الاختيارات سلبيًا أو إيجابيًا، كل ذلك متوقف، ولاشك، على بيان حقيقة التصور الذي بني عليه هذا البرنامج.

وتبعًا لذلك أقول: إن منهاج التربية الإسلامية الجديد أولى عناية أكثر للقرآن الكريم وقوى من حضوره كما وكيفًا.

فأما من جهة الكم: فبالرغم من أن المنهاج في عمومته تجاوز المقاربة الكمية في تعاطيه مع مفردات البرنامج الدراسي (إذ قل عدد الدروس مثلاً) إلى محاولة تلمس "المعنى" الكامن في هذه المفردات، إلا أنه، وبالنسبة للقرآن الكريم خاصة، (وهو مصدر كل معنى إيجابي ومطلوب) زيد في عدد السور المقررة بالنظر إلى جميع مستويات التعليم، وانتقل عدد هذه السور في بعضها، مثل سلك التعليم الثانوي الإعدادي، إلى

الضعف، إذ كان المقرر السابق يشمل 03 سور بمعدل سورة واحدة في السنة، وهي على الترتيب: سور لقمان، والحجرات، والفتح، وقرر حاليا 06 سور بمعدل سورتين في السنة، هي على الترتيب سورتا ق ولقمان ، وسورتا النجم والحجرات، وسورتا الحشر والحديد.

وبالنسبة لسلك التعليم الثانوي التأهيلي قررت 03 سور لها رمزية خاصة هي: سورة الكهف، وسورة يوسف، وسورة يس، وذلك بعد أن لم تكن ولا سورة واحدة مقررة في هذا السلك.

وأما من جهة الكيف: فقد اتجه التصور الجديد للمنهاج إلى اعتبار مادة التربية الإسلامية بمدخلها الخمسة (التزكية، والافتاء، والاستجابة، والقسط، والحكمة) "وحدة متكاملة ومتراصة يلتحم فيها الفكر بالسلوك والعلم بالعمل". والأساس المتين الذي تبنى على قواعده هذه الوحدة، ويكفل تحقيق ذلك الترابط هو القرآن الكريم، إذ وردت التوجيهات " بضرورة اعتماد السور القرآنية المقررة مرجعا معرفيا مؤطرا لمختلف المفاهيم والقضايا المتداولة في كل المداخل".

وانسجاما مع هذا الاتجاه، لم ترتب سور القرآن الكريم المقررة في سلك التعليم الابتدائي وفق ترتيب المصحف، وروعي في الترتيب الجديد مناسبة السور، ما أمكن، للموضوعات المقترحة ضمن المداخل، فبالنسبة للأسابيع (من 23 إلى 26)/ السنة الثانية

ابتدائي مثلاً، تم اختيار سورتي الانشقاق والعصر لتأطير دروس المداخل الخمسة، وهي على الترتيب درس (الله يسمعني ويراني، السميع، البصير)/مدخل التزكية، ودرس(كبح الرسول صلى الله عليه وسلم، الرعي)مدخل الاقتداء، ودرس(أصلي المغرب والعشاء)/مدخل الاستجابة، ودرس(أعمل وأجتهد)/مدخل القسط، ودرس(أتقن عملي)/مدخل الحكمة.

ولا يخفى أن هذه المداخل تلتقي في مفهوم العمل الذي توطئه الآيات من السورتين المقررتين، من مثل قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَاقِيهِ﴾ [سورة الانشقاق آية 6] ، وقوله تعالى في سورة الانشقاق آية 25، ﴿إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ﴾ [سورة العصر آية 2]وهي آيات تبرز ولاشك قيمة العمل كما تؤكد فكرة ارتباطه بالإيمان.

والغاية المقصودة التي ينبغي أن يصل إليها المتعلم في نهاية دروس هذا الشهر(ضمن مدخل الحكمة)، هي وجوب (إتقان العمل) مقتدياً بالنبي صلى الله عليه وسلم في عمله وكدحه، ومطيعاً ربه الذي يسمع ويرى عمله، كما جاء في قوله تعالى أيضاً في السورة المقررة ﴿بَلَىٰ إِنْ رَّبَّهُ كَانَ بِهِ بَصِيرًا﴾ [سورة الانشقاق آية 15]

وبالنسبة للأسابيع (من 12 إلى 15)/ السنة الخامسة ابتدائي، تم اختيار سورة القيامة لتأطير درس (أومن بالبعث والجزاء)/ مدخل التزكية، وعنوان السورة يكشف بوضوح عن سر اختيارها قبل النظر في موضوعها، كما تم اختيار سورة التكويد في الشهر نفسه، وفيها قوله تعالى: ﴿وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ﴾ الآيتان 8-9، وذلك بهدف تأطير باقي المداخل التي يلتقي موضوعها في التعريف بمنزلة المرأة في الإسلام وتوجيه القرآن

الكريم إلى احترامها وتقديرها، إذ سيتعرف المتعلم على شخصية أئمة خديجة رضي الله عنها من خلال درس (مساندة خديجة رضي الله عنها للرسول صلى الله عليه وسلم)/مدخل الاقتداء، ويقف على حق المرأة في مساعدتها وتيسير مهامها في درس(أمد يد العون، قصة موسى عليه السلام مع بنات شعيب)/ مدخل القسط، ليتقرر في ذهن المتعلم ضرورة تقدير المرأة مع درس(أقدر المرأة)، وهو موضوع مدخل الحكمة لهذا الشهر.

وهكذا تتوزع مفردات البرنامج الدراسي ضمن مداخل متكاملة مؤطرة بالقرآن الكريم يفضي بعضها إلى بعض على نحو يقوي من صلة المتعلم بالقرآن الكريم، ويساعده أكثر على ترجمة ما يتعلمه من آيات إلى سلوك واقعي وممارسة يومية.

وفي سلك التعليم الثانوي الإعدادي ، تواصل العمل وفق التصور نفسه، إذ دعا المنهاج إلى ضرورة " إبراز مبدأ تأطير السورة المقررة لجميع محتويات المداخل المقررة في كل أسدوس"، فتم اختيار، مثلا، سورة النجم لتأطير عدد من موضوعات السنة الثانية إعدادي من مثل، (علم الله تعالى للغيب والشهادة) الوحي- / مدخل التزكية، و(الإسراء والمعراج)/ مدخل الاقتداء، (وشمول العبادة لمناحي الحياة)/ مدخل الاستجابة، و(تعظيم حدود الله وشعائره اجتناب الكبائر والموبقات)/ مدخل القسط.... والناظر في هذه السورة يقف، ولاشك، على آيات كثيرة تسعف في معالجة هذه الموضوعات، من مثل قوله تعالى في بداية السورة ﴿ وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ. إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ ﴾ الآيات 3- 4، وقوله تعالى ﴿ فَأَوْحَىٰ إِلَىٰ عَبْدِهِ مَا أَوْحَىٰ ﴾ [سورة النجم آية 10]، وقوله تعالى في وسط السورة ﴿ الَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الْإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ إِلَّا اللَّمَمَ إِنَّ رَبَّكَ وَاسِعُ الْمَغْفِرَةِ هُوَ أَعْلَمُ بِكُمْ

إِذْ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَإِذْ أَنْتُمْ أَجِنَّةٌ فِي بُطُونِ أُمّهَاتِكُمْ فَلَا تُزَكُّوْا أَنْفُسَكُمْ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اتَّقَى ﴿٣١﴾ الآية "31، وقوله تعالى في نهايتها ﴿فَاسْجُدُوا لِلَّهِ وَاعْبُدُوا﴾ الآية 61.

كذلك، تم اختيار سورتي الحشر والحديد لتأطير محتويات المداخل المقررة للسنة الثالثة إعدادي، فأما بالنسبة لسورة الحشر، فهي أنسب سورة تؤطر موضوعات مداخل الأسدوس الأول من السنة. بل موضوعات المداخل للسنة بكاملها، فهي سورة يغلب في قسم كبير منها الحديث عن مرحلة استقرار الرسول صلى الله عليه وسلم في المدينة بعد هجرته إليها، وتديره عليه السلام لبعض شؤون الدولة الجديدة، وما يرتبط بذلك من حديث عن فضل كل من المهاجرين والأنصار، منه قوله تعالى: ﴿لِلْفُقَرَاءِ الْمُهَاجِرِينَ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا وَيَنْصَرُّونَ إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ أُولَئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ . وَالَّذِينَ تَبَوَّؤُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِّمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقِ شَخْخَ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ الحشر/ الآيتان 8-9.

وهو ما يفيد في دروس مدخل الاقتداء التي خصصت لهذه السنة، وتبعاً لتسلسل دروس هذا المدخل بداية من السنة الأولى ابتدائي، لموضوع الهجرة النبوية الشريفة وبناء الدولة الجديدة وما رافقه من تدابير وتحديات، وذلك ضمن عناوين أربعة هي، (حماية الدعوة وبناء الدولة، الهجرة إلى المدينة)، و (المسجد نواة المجتمع)، و (الرسول صلى الله عليه وسلم يرسى قيم السلم والتعايش، وثيقة المدينة)، و (إيواء الرسول صلى الله عليه وسلم ونصرته...).

وفي قسم ثان من السورة تكررت الدعوة إلى تقوى الله، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلْتَنْظُرْ نَفْسٌ مَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ [سورة الحشر آية 18]، وهو ما يستثمر في مدخل القسط الذي هو بعنوان (حق الله، تقوى الله).

وفي قسم ثالث ورد التنبيه على عظمة القرآن الكريم وقوة تأثيره ﴿لَوْ أَنزَلْنَاهَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [سورة الحشر آية 21] ، كما ورد في قسم رابع وأخير تعريف بأسماء الله تعالى: ﴿هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ﴾ [سورة الحشر آية 22] وهذان القسمان معا يخدمان مدخل التزكية/العقيدة الذي جاء من عناوينه، (أسماء الله الحسنى) و(أثر القرآن الكريم في تزكية النفس).

وتبعاً لتكامل المداخل فيما بينها وتأطير القرآن الكريم لهذه المداخل، لم تبتعد باقي موضوعات المداخل عن المعاني والقيم المرتبطة بالموضوع الأساسي في سورة الحشر من مثل معنى(الهجرة المتجددة، المهاجر من هجر ما نهى الله عنه)، وقيمة (الإيثار والتضحية)، وقد وردت في سورة الحشر إشارة قوية لها. فضلاً عن قيمة (التعارف والتعايش)، ولها ارتباط بوثيقة المدينة، وهذا ضمن مدخل الحكمة.

كذلك، وقع التنبيه ضمن دروس مدخل القسط على أهمية التخطيط والتنظيم في الحياة، وهو ما له ارتباط بتخطيط الرسول صلى الله عليه وسلم في الهجرة وتنظيمه للمجتمع الجديد. وأيضاً أهمية أن يكون للدولة رئيس يتولى أمرها ويقوم على شؤونها الدينية والدنيوية وهو موضوع درس (إمارة المؤمنين، الأسس والغايات).

وبالنسبة لسورة الحديد، لا يخفى أن موضوعها الغالب هو الحث على البذل والإنفاق ﴿آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلِفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَأَنْفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ﴾ [سورة الحديد آية 7] ، وقوله تعالى ﴿وَمَا لَكُمْ لَا تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالرَّسُولِ يَدْعُوكُمْ لَتُؤْمِنُوا بِرَبِّكُمْ وَقَدْ أَخَذَ مِيثَاقَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ [سورة الحديد آية

[10]، وقوله عز وجل ﴿ إِنَّ الْمُصَّدِّقِينَ وَالْمُصَدِّقَاتِ وَأَقْرَضُوا اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا يُضَاعَفُ لَهُمْ وَلَهُمْ أَجْرٌ كَرِيمٌ ﴾ [سورة الحديد آية 17]، ونحوه. وهو ما يفيد كثيرا في تأطير الدروس المقررة لمدخل الاستجابة وهي الدروس المرتبطة ب (الزكاة، أحكامها ومقاصدها)، ودرس (الإنفاق في سبيل الله، صوره ومقاصده).

وتشترك سورة الحديد مع سورة الحشر في تأطير دروس مدخل التزكية ومدخل القسط السابق ذكرها، إذ ورد فيها قوله تعالى: ﴿ سَبَّحَ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيم ﴾ [سورة الحديد آية 1] إلى قوله تعالى ﴿ هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾ سورة الحديد/ الآيات 1-3.

كما ورد قوله تعالى: ﴿ أَلَمْ يَأْنِ لِلَّذِينَ آمَنُوا أَنْ تَخْشَعَ قُلُوبُهُمْ لِذِكْرِ اللَّهِ وَمَا نَزَلَ مِنَ الْحَقِّ وَلَا يَكُونُوا كَالَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلُ فَطَالَ عَلَيْهِمُ الْأَمَدُ فَقَسَتْ قُلُوبُهُمْ وَكَثِيرٌ مِّنْهُمْ فَاسِقُونَ ﴾ [سورة الحديد آية 15]، وأيضا قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَآمِنُوا بِرَسُولِهِ يُؤْتِكُمْ كِفْلَيْنِ مِنْ رَّحْمَتِهِ وَيَجْعَلْ لَكُمْ نُورًا تَمْشُونَ بِهِ وَيَغْفِرْ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ [سورة الحديد آية 27]. لا أقصد ههنا إلى عرض جميع الآيات المؤطرة لموضوعات المداخل المقررة، ولا الاستدلال على ما تزخر به سور القرآن الكريم من دلالات وقيم تؤطر فكر المتعلم وسلوكه بحسب سنه، بقدر ما أقصد إلى الكشف عن منزلة القرآن الكريم وطبيعة الوظيفة التي تؤديها السور المقررة في البرنامج الجديد للتربية الإسلامية، وما يتصل بذلك من بيان حقيقة التصور الذي حكم اختيار هذه السور أو تلك.

وفي سلك التعليم الثانوي التأهيلي، حضر التصور نفسه، إذ قرر الاشتغال في كل سنة على سورة واحدة لا أكثر، نظرا لطولها، وذلك كالاشتغال على سورة يوسف في السنة الأولى باكالوريا بهدف تأطير محتويات المداخل المقررة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر موضوع (الإيمان وعمارة الأرض)، وموضوعات (فقه الأسرة)، و(العفة

والحياء)، و(وقاية المجتمع من تفشي الفواحش)، وأيضاً موضوع (الكفاءة والاستحقاق أساس التكليف)، و(الوفاء بالأمانة)، ونحو ذلك.

ومعلوم أن حياة يوسف عليه السلام، حافلة بالمواقف الإيجابية والبناءة، وتعلم سورة يوسف له أثر خاص في نفوس الشباب.

ما قيل عن القرآن الكريم من جهة العناية به في المنهاج الجديد، يقال عن سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم وسيرته العطرة، وبيان هذا الأمر يحتاج إلى وقفة مستقلة، ويكفي هنا أن نشير إلى شمول البرنامج الدراسي لمادة التربية الإسلامية للمحطات الأساسية من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم، بداية من مولده عليه السلام إلى وفاته صلى الله عليه وسلم (نشأته، بعثته، دعوته السرية والجهرية، الإسراء والمعراج، هجرته وبناء المجتمع الجديد، غزواته، صلح الحديبية وفتح مكة....)، وذلك ضمن مدخل خاص هو مدخل الاقتداء الذي تمتد دروسه كغيره من المداخل، من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الثانية باكالوريا ثانوي تأهيلي. مع ما يتخلل هذه المحطات من ذكر لشمائل الرسول صلى الله عليه وسلم، وبيان عالمية رسالته، وتنبيهه على العبر والدروس في الأحداث، وتعريف بالصحابة رضوان الله عليهم، وفي مقدمتهم الخلفاء الأربعة، ناهيك عن دروس راتبة في نصرة الرسول صلى الله عليه وسلم.

دون أن ننسى عناية البرنامج بتلقين العقيدة الصحيحة والتربية على القيم البانية وتعليم الضروري من العبادات.

ومهما يقال من حسنات هذا المنهاج، يبقى أنه جهد بشري متواضع يعتريه القصور ولا شك، والتعويل في تجويده شيئاً فشيئاً على الخبراء من المشتغلين في المجال، كما أن الأمل في تنزيل فكرته ومفرداته على أرض الواقع، التنزيل الصحيح اللائق به على مؤلفي الكتاب المدرسي من جهة، والأساتذة من جهة أخرى.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

ثانيا: المقابلات الخاصة بالمفتشين

المقابلة الأولى: السيد الغزواني سيرو، مفتش منسق بجهة بني ملال- خنيفرة



أولا وثانيا :

- ◆ سياق التعديل: دعوة ملكية.
- ◆ لم يتم إنجاز أية دراسة خاصة بالمنهاج المعدل.
- ◆ تعريف مادة التربية الإسلامية والتركيز على الأساس الديدكتيكي في تدريسها.
- ◆ الانفتاح على المقاربات والنظريات التربوية الحديثة.
- ◆ الانطلاق من الثوابت الوطنية والدينية .
- ◆ مراعاة البعد المقاصدي.
- ◆ غياب أي مرجعية لتأصيل مفهوم المداخل ،وللمركبات الإضافية الخمسة التي وضعت بدل الوحدات التربوية في المنهاج السابق(التزكية ، الاقتداء ، الاستجابة، الحكمة، القسط) مع التعسف في إقحام العقيدة مع القرآن الكريم في مدخل واحد.

◆ غياب أي تبرير نظري أو شرعي أو تربوي في تحديد مقاصد المادة: المقصد الوجودي والكوني والحقوقى والجودى، التى تسهم مجتمعة فى تحقيق الغاية الكبرى للمادة: وهى "تحقيق كمال حرية الانسان".

◆ فلسفة مضمرة وغير واضحة مما يسهم فى فقدان الأستاذ آليات الأجراء والتنزيل لصعوبة استيعاب أغلب الاساتذة فلسفة المنهاج.

◆ عدم استجابة مفردات المنهاج لجميع حاجات المتعلمين. بل هناك تغييب الحاجيات الحياتية والدنيوية، قد يفهم منه التمهيد لشرعنة المسكوت عنها للعلمنة.

◆ عدم تأتيته بتصريف عملي بسيط وواقعي.

ثالثا

◆ مركزية القرآن والسيرة حقق للمادة ثقلها المرجعي وعمقها التربوي.

◆ عدم تناسب نظام المداخل المعتمد فى المادة، وعدم إجرائيته فى تحقيق الكفايات وشروده عن نظام الوحدات التى نص عليه الميثاق الوطنى للتربية و التكوين.

◆ قصور فى تحديد مفهوم مركزية القرآن "اعتبار حضور المقاطع القرآنية حتى مع عدم مناسبتها للموضوع المدروس ذو أهمية فى تحقيق المركزية المنشودة " وربما هذا

الذي أدى إلى تغييب دعامات الحديث النبوي وعدم تخصيص مدخل مستقل لها مع ما فيه خطورة على المعتقد. (القرآنيون) .

◆ التعسف في تحقيق هيمنة السورة/المقطع المؤطر للدرس وعدم توافق بعض الأشرطة القرآنية و مواضيع المداخل المقررة.

◆ تغليب الاشتغال النظري المعرفي و إغفال البعد العملي و الامتدادات السلوكية

◆ غياب محطة لدمج دروس المداخل الخمسة لتحقيق وحدة مفاهيم المادة وتكامل مفرداتها.

◆ تقطيع السور شأبه التعسف في بعض الأحيان .

◆ الغلاف الزماني المخصص لتدريس القرآن الكريم و مدخل الاستجابة غير كاف ..

◆ تقطيع السور القرآنية لا يراعي وحدة الموضوع.

◆ السور القرآنية المقررة للمستويات الثلاثة لا تغطي جميع دروس المداخل.

◆ سورة "ق" المقررة لمستوى أولى إعدادي لا تلائم المرحلة العمرية للمتعلم.

◆ قواعد التجويد بالكتاب المدرسي غير مرتبة وفق الترتيب الذي اصطلح عليه

أهل هذا الفن.

رابعاً:

◆ عدم التطرق لأهداف ومحاوِر الدروس، والتكلف في ربطها بالسورة المقررة .

◆ صعوبة التزام بعض الاساتذة بالمدة الزمنية المقررة لكل درس.

◆ تبني بيداغوجيا الكفايات على مستوى بناء التعلمات وتقييمها واعتماد مقاربات

ديداكتيكية وبيداغوجية متنوعة (البحث والتقصي والاستقراء والاستدلال والاستنباط

وحل المشكلات؛....)

◆ اعتماد وضعية مشكلة مؤطرة للوحدة، تكون منطلقا لتناول دروسها، طرح

مشكلا فيما يتعلق بالمقاطع التمهيدية في بناء دروس القرآن الكريم. هل يكتفى فيها

بمدخل اشكالي أم يتم بناء وضعية مشكلة لكل مقطع؟ أم يتم بناء وضعية دامجة لكل

سورة على طول السنة الدراسية؟ ...

◆ ممارسات بيداغوجية وديداكتيكية تقليدية تغيب فيها وظيفية المعرفة وتسهم

في استمرار الأنماط التلقينية في الممارسة الصفية لكثير من الاساتذة.

◆ اعتبار الاستاذ(ة) تجربته الشخصية إطارا مرجعيا في أدائه الـديداكتيكي.

◆ على العموم يلاحظ أن هناك تطابقا بين المهارات المستهدفة بالتقويم الواردة في

الإطار المرجعي، والمهارات الواردة في جدول التخصيص .

♦ تسجيل تضارب بين المنهاج الذي لم يشر الى التدريس بالوضعية المشكلة الدامجة، و بين الإطار المرجعي الذي صرح بضرورة تأطير مختلف الفروض والامتحانات بالوضعية التقويمية الدامجة.

المقترحات :

♦ إصدار توجيهات ودلائل تربوية وجذاذات نسقية مسوغة بيداغوجيا وديداكتيكيا .

♦ بناء الدروس في الكتب المدرسية وفق بيداغوجيا الكفايات، وبما ينسجم مع خطوات التدريس بالوضعية المشكلة الدامجة للمداخل الخمسة .

♦ الرفع من الغلاف الزمني للدرس القرآني في مدخل التزكية (3 الى 4 ساعات).

♦ الاشتغال بالمنظور التكاملي للمادة و اعتماد الوضعية المشكلة الجامعة سيعين على التدبير الجيد لزمن التعليمات و على ضبط الغلاف الزمني لكل درس.

♦ التكوين المستمر لأساتذة مادة التربية الإسلامية لفهم فلسفة ومقاصد المنهاج،

لعقلنة الاشتغال الديداكتيكي للأستاذ(ة)، وتوجيه ممارسته التربوية بشكل منهجي وعلني.



المقابلة الثانية: السيد شعيب لحسن

مفتش بمديرية المحمدية- جهة البيضاء، سطات.

أولا سياق التعديل:

- 1 – السياق المعبر عنه هو التحولات الاجتماعية والثقافية والتنموية التي يشهدها المغرب بصفة عامة، غير أن السياق الحقيقي لا يخرج عن ضغوط أو إملاءات دولية معينة، شملت الكثير من البلدان الإسلامية، ولم يكن المغرب بعيدا عن ذلك.
- 2 – من أهم الملاحظات المسجلة على المنهاج القديم، الإغراق في البعد المعرفي الكمي، وتضخم عدد الدروس، وكثرة المعارف بتفصيلاتها الدقيقة، دون التركيز على البعد المهاري. وليس فيه حضور وازن للقرآن الكريم، إلا بعض النتف هنا وهناك.

ثانيا: هندسة المنهاج المعدل (الركائز والغايات)

- 3 – تحدثت وثيقة التعديل عن العديد من المرتكزات، منها ما يتعلق بالمنطلقات العامة للإصلاح التربوي، ومنها ما يرتبط بالقيم، ومنها ما يتعلق بالمضامين وبالمتعلم. لكن ذلك كله يبقى كلاما فضفازا.

- 4 – على مستوى التصور العام، تم الانتقال من نظام المجزوءات، ونظام الوحدات إلى نظام المداخل، مع محاولة برمجة سورة قرآنية مركزية تنظم كل هذه المداخل، أما فيما يخص الكتب المدرسية، فإن الطابع الاستعجالي لتأليفها، وطريقة اختيار فرق

التأليف لم يكن ليساهم في تنزيل ما هو نظري (المنهاج) إلى ما هو عملي (الكتب المدرسية) بشكل دقيق، كما أن غياب التنافسية يضرب في الصميم فكرة الجودة.

ثالثا: مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل:

5 -كنت سألت المسؤول الأول عن المنهاج عن المبررات البيداغوجية والديداكتيكية لاختيار المداخل عوض المجزوءات، فقال بالحرف: " ليس هناك أي مبرر"، وقال: "عليكم أن تنفذوا هذا البرنامج والسلام".

وبالتالي، فإنه يصعب الحديث عن المبررات المعرفية والبيداغوجية، لهذا الاختيار.

6 - أتصور أن كل مدخل يرتبط بالذي يليه ارتباطا وثيقا، كما أتصور أن السورة المقررة تؤطر كل المداخل على حدة، فهناك علاقة أفقية بين المداخل، ثم بين السورة وكل مدخل على حدة. لذلك، فإن اختيار السورة لم يكن بالأمر السهل.

7 - أعتقد أن تقطيع السور القرآنية في المقررات الدراسية يحكمه طابع كمي، بحيث تتم مداورة السورة خلال الموسم بكامله، وبالتالي، فتسلسل الأحداث في السورة لا يمكن أن ينسجم تماما مع بناء المداخل وتسلسلها، لذلك فالغرض من التقسيم هو حفظ السورة والإحاطة بكل ما فيها من دروس وقيم بغض النظر عن موافقة المدخل.

لذلك، نجد أحيانا تعسفا في بعض الاقتباسات، نريدها أن تخدم درسا ما أو مدخلا ما كيفما اتفق.

8 -إذا كانت السورة مهيمنة على كل المداخل، فهذا يعتبر نقصا بكل تأكيد. يجب

أن ندرس السورة في ارتباط بالمداخل، لكن دون تعسف.

رابعا: أجراء مركزية القرآن الكريم أثناء الاشتغال الصفّي (قضايا وإشكالات).

9 -صحيح هناك اضطراب، مرده إلى عدم التوافق حول مقارنة محددة، لا في

صياغة المنهاج، ولا في تنزيله (التأليف)، ولا في تصريفه (التدريس). وأنا شخصا أرى أن

القرآن الكريم مراد لذاته في درس القرآن (مدخل التزكية)، وأرى أن هذا من نقاط قوة

المنهاج الجديد. لذلك فكل ما يتعلق بالقرآن (قراءة، أداء، قواعد تجويد) أمور مطلوبة

لذاتها في الحصة الأولى، وفي الثانية الدروس والعبر والقيم، مع ربط المقطع أو الشرط

بالمدخل، وببقية المداخل.

10 -تم ذلك من خلال الزيارات الصفية المباشرة، ومن خلال ندوات ودروس

تطبيقية حول كيفية التعامل مع النص القرآني (بعض الأساتذة يتعاملون معه كأنه

نص أدبي، فيتحدثون عن استخراج المضامين مثلا)

11 -جدول التخصيص خصص للقرآن الكريم 4 نقط، أي خمس نقطة

الامتحان، مقسمة بدورها إلى قسمين (الاستظهار المباشر، ثم الاستدلال)، وبالنظر

لمساحة القرآن الكريم في المنهاج، فإنه لم يُمثَّل بشكل جيد في التقويم، لكن لا يمكن أن

نعطي مهارة التذكر أكثر من ذلك، إنما يمكن أن يكون النص القرآني حاضرا في بقية

المهارات الأخرى، دون أن نقصد بهذا الاستظهار فقط. ومن جهة أخرى، لا ينبغي أن تكون مركزية القرآن في التقويم متعلقة بالنقط. يجب مقارنة الموضوع هنا قيميا. للتوضيح: لو ألغيت نقط النص القرآني، فلن يحفظه التلاميذ البتة، ولو رفعت نقطه، لثم اللجوء للغش مثلا. ولكن نسعى ليحفظ التلاميذ القرآن، ويحسوا بأهميته بغض النظر عن النقط.

12 – المقترحات الكفيلة بتجويد درس القرآن:

أولا: فيما يتعلق بدروس القرآن خاصة:

- ◆ اختيار أصوات متميزة للقراءة.
- ◆ الاستعانة بوسائل تقنية حديثة.
- ◆ الاعتناء بقواعد التلاوة، والتنافس في ذلك.
- ◆ ربط المقطع بواقع المتعلم، حتى يكون له معنى.

ثانيا: القرآن في بقية المداخل:

- ◆ حسن اختيار المقطع المناسب من السورة المركزية، حتى لو كان في آخر السورة للربط مع درس في الأول أو الوسط.
- ◆ التعامل مع النص بنظرة وظيفية، لا باعتباره فقرة مقدسة قارة في الدرس، فنتعامل معه باعتباره سنداً، أو لحل مشكلة، أو لتمحيص فرضية مثلا.



المقابلة الثالثة: السيد سعيد العطري

مفتش بمديرية النواصر – جهة البيضاء، سطات.

أولاً: سياق تعديل منهاج مادة التربية الإسلامية.

1. ما هو السياق الذي تحكم في تعديل منهاج مادة التربية الإسلامية؟

سياق دولي (الإرهاب)، سياق محلي (خريجات العلمانيين وانتقاداتهم ودعواتهم إلى

حذف المادة)، حاجة المنهاج إلى التطوير والتجديد.

2. ما هي الملاحظات المسجلة على المنهاج القديم والتي أفضت إلى ضرورة التعديل؟

عدم تكييف المحتويات حسب حاجات المتعلمين، غياب الانسجام والتكامل، عدم

التركيز على القيم، غياب محورية القرآن الكريم.

ثانياً: هندسة المنهاج المعدل (الركائز والغايات)

3. ما هي الأسس والركائز المعتمدة في هندسة المنهاج المعدل؟

محاولة مراجعة وإعادة هيكلة المقاربة المنهجية لبناء المادة في الأسلاك الثلاثة على

خلفية الربط الأفقي عوض الربط العمودي وتحقيق منطق التمفصلات التكاملية بين

كل مداخل الهندسة المنهجية والتمركز حول المتعلم، ورد الاعتبار للقرآن الكريم

باعتباره الإطار المرجعي المحرك للمادة.

4. هل لكم أن تحددوا لنا الغايات المتوخاة من المنهاج المعدل على مستوى التصور العام، وعلى مستوى بناء الكتب المدرسية (دقاتر التحملات وفرق التأليف)؟

بناء القيم المركزية وتلبية حاجات المتعلم ورد الاعتبار للقرآن الكريم وتفعيل الانسجام والتكامل بين المداخل تحقيقا للمقاصد الأربعة: المقصد الوجودي- المقصد الكوني- المقصد الحقوقي- المقصد الجودي.

ثالثا: مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل.

5. ما هو التصور المعرفي والبيداغوجي الموجه لاختيار السور القرآنية المقررة؟

خدمة السورة للمداخل الخمسة تحقيقا للتنغم والانسجام مع مفردات البرنامج- مراعاة البعد النمائي والمنطق الديدكتيكي.

6. كيف تصورت طبيعة العلاقات الممتدة أفقيا وعموديا بين السور القرآنية المقررة ودروس باقي المداخل؟ تحققت هذه العلاقة نسبيا لا كليا.

7. ما هو تقويمكم للكيفية التي تم بها تقطيع السور القرآنية في الكتب المدرسية؟

تحتاج إلى مراجعة ونظر، لأنها لم تحقق المقصود الذي دعا إليه المنهاج.

8. من الملاحظات المسجلة في بعض الكتب المدرسية تخصيص الحصة الأخيرة للمقطع القرآني الأخير من غير امتداد مع دروس المداخل الأخرى، ما رأيكم؟

هذا خلل، لأنه كان من المفروض أن يكون مرتبطا بمفردات المداخل الخمسة أيضا.

رابعاً: أجراً مركزية القرآن الكريم المنهاج المعدل أثناء الاشتغال الصفّي
(قضايا وإشكالات).

9. لوحظ اضطراب على مستوى الممارسة الصفّية فيما يخص تدبير درس القرآن
الكريم، ما هي مقاربتكم لهذه المسألة؟

نظراً لضعف التكوين في هذا الموضوع عند جل الأساتذة وغياب تصور واضح
للوظيفية الديدكتيكية للسورة القرآنية في منهاج مادة التربية الإسلامية.

10. من خلال متابعتكم للممارسة التقييمية على مستوى الامتحانات الإشهادية
(الجهوية والوطنية)، إلى أي حد أخذت مركزية القرآن الكريم بعين الاعتبار؟

لم تراع مركزية القرآن الكريم في أغلب الامتحانات الإشهادية، فهي لا تستجيب
للمحددات المنهجية والديدكتيكية في التعامل مع السورة القرآنية وهذا قصور وخلل
يحتاج إلى تصحيح.

11. ما هي في نظركم، المقترحات الكفيلة بتجويد مركزية القرآن الكريم على مستوى
الممارسة الصفّية تخطيطاً وتدبيراً وتقويماً؟

♦ التكوين المستمر في أجراً وتنزيل المنهاج.

♦ بناء القضية المركزية استناداً إلى قضية السورة المؤطرة.

♦ توظيف النصوص الشرعية من السورة بنائياً.

- ◆ التركيز على النص الشرعي المستقى من السورة وجعل النصوص الشرعية الأخرى ضابطة لمضمونه.
- ◆ الاشتغال على وضعية جامعة مرتبطة بمفاهيم السورة.
- ◆ جعل هيمنة السورة على المداخل مرتبط بالاشتغال على شبكة مفاهيمية ناظمة.
- ◆ تمهير المتعلمين على حل وضعيات مرتبطة أساسا بالسورة المقررة.



المقابلة الرابعة: السيد عمر أوعلي

مفتش بمديرية سطات، بجهة البيضاء – سطات.

أولاً: سياق تعديل منهاج مادة التربية الإسلامية.

1. ما هو السياق الذي تحكم في تعديل منهاج مادة التربية الإسلامية؟

تحكم في تعديل المنهاج سياقات:

♦ سياسي: بالنظر إلى دعوة الملك في لقاء العيون إلى تغيير مناهج التربية الدينية

وصدور بلاغ عن الديوان الملكي بذلك.

♦ ديني: بالنظر إلى رغبة المغرب في التسويق لنموذجه الديني.

♦ دولي: الرغبة في إظهار سمات الشخصية المغربية المتسمة بالتسامح والتواصل

والتعايش

♦ تربوي: إضفاء الصبغة التربوية على المادة ودفعها في اتجاه تلبية احتياجات المغاربة

من المعرفة الشرعية في سياق تعليمي يستحضر المعطيات الثقافية والاجتماعية

للدولة

2. ما هي الملاحظات المسجلة على المنهاج القديم والتي أفضت إلى ضرورة التعديل؟

في تقديري، أبرز الملامح هو ضعف المعرفة الشرعية والمتمثل في طغيان قضايا

جانبية على القضايا الشرعية.

ثانيا: هندسة المنهاج المعدل (الركائز والغايات)

3. ما هي الأسس والركائز المعتمدة في هندسة المنهاج المعدل؟

اعتمد واضع المنهاج على ركائز أهمها:

على مستوى الشروط: الانضباط للنموذج المغربي المعترف به والمتجسد في

الثوابت: النظام العقدي والفقهي والتوافق السياسي.

على المستوى البيداغوجي: الانضباط لمتنديات الميثاق، والاحتفاظ بمقاربة

الكفايات.

على المستوى المعرفي: التكامل المعرفي بين مجالات المعرفة الإسلامية.

على مستوى الهندسة: وحدة المادة والتناسق بين مختلف الأسلاك.

4. هل لكم أن تحددوا لنا الغايات المتوخاة من المنهاج المعدل على مستوى التصور

العام، وعلى مستوى بناء الكتب المدرسية (دفاتر التحملات و فرق التأليف)؟

الغاية العامة كما هي مصرح بها إخلاص العبودية لله.

ولكن هناك غايات فرعية تختلف حسب مستويات التصريف:

على مستوى المنهاج: كل مدخل يفضي لغاية، والمداخل تتكامل في بناء شخصية

المتعلم.

ثالثا: مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل.

5. ما هو التصور المعرفي والبيداغوجي الموجه لاختيار السور القرآنية المقررة؟: هذا

سؤال ينبغي أن تجيب عنه لجنة وضع المنهاج.

ومع ذلك في تقديرنا فقد وقع اجتهاد كبير في البحث عن السور التي تناسب الفئة

المستهدفة من حيث حجم السور. ومن حيث الموضوع: أن تؤطر القضايا المعرفية التي وردت في المداخل.

6. كيف تصورتم طبيعة العلاقات الممتدة أفقيا وعموديا بين السور القرآنية

المقررة ودروس باقي المداخل؟

اعتبر المنهاج السورة مقصودة لذاتها: لما يحققه القرآن من تزكية وتربية...

ووظيفية بحيث ستؤطر المعارف التي تقدمها المداخل الأخرى؛ وبذلك نعالج مشكلة عدم

وظيفية نصوص الانطلاق وإشكالية: هل نحن في حاجة ماسة للانطلاق من نصوص

شرعية في جميع دروس المادة؟

7. ما هو تقويمكم للكيفية التي تم بها تقطيع السور القرآنية في الكتب المدرسية؟

في ظل غياب توجيهات من المنهاج، ما قامت به لجان التأليف هو مجرد اجتهاد،

أحيانا يكون موفقا، وأخرى لا. والسؤال الذي ينبغي أن يطرح هل ينبغي تقسيم السورة؟

إذا كان الجواب "نعم" إلى كم من شطر؟ وماذا نسمي ذلك التقسيم: المقاطع أم الأشرطة أم الأجزاء...؟ ما الذي يتحكم في التقسيم؟ ترتيب الآيات أم مواضيع المداخل...؟

8. من الملاحظات المسجلة في بعض الكتب المدرسية تخصيص الحصة الأخيرة للمقطع القرآني الأخير من غير امتداد مع دروس المداخل الأخرى، ما رأيكم؟

أرى أن السبب هو تخصيص المنهاج لثلاث حصص في كل أسدوس واعتباره الحصة الأخيرة حصة للدمج. فوقع الاختلاف في كيفية التصريف، هل بتجزئ السورة إلى ثلاثة مقاطع؟ ويتم الاشتغال حينها في المقطع الأخير على الربط بين أول ووسط وآخر السورة. أو يتم اعتماد التقسيم الثنائي وفي الحصة الأخيرة، تراجع السورة وتجمع معانيها...

رابعاً: أجراً مركزية القرآن الكريم المنهاج المعدل أثناء الاشتغال الصفّي (قضايا وإشكالات).

9. لوحظ اضطراب على مستوى الممارسة الصفية فيما يخص تدبير درس القرآن الكريم، ما هي مقاربتكم لهذه المسألة؟

شخصياً أوجه الأساتذة إلى التركيز على مهارة التلاوة: واتخاذ ما يلزم من طرق لتمهير المتعلمين على تلاوة كتاب الله تدريباً...

الفهم والتدبر: لدفع المتعلمين نحو فهم كتاب الله واعتبار ما يستنبطونه من معانٍ وجهاً من أوجه فهمه وتدبرهم لكتاب الله. دون الإغراق في التفسير...

قراءة منهجية: تتجسد في استخلاص أهم المفاهيم والقيم والقضايا التي وردت في المقطع والتي سيتم الاشتغال عليها في المداخل الأخرى.

10. من خلال متابعتكم للممارسة التقييمية على مستوى الامتحانات الإشهادية (الجهوية والوطنية)، إلى أي حد أخذت مركزية القرآن الكريم بعين الاعتبار؟

♦ في اشتغالنا في الامتحان الإشهادي بجهة مراكش حرصنا على تفعيل الأمر عبر اعتماد بعض الأسناد من السورة المقررة.

♦ الاستشهاد على القضايا من السورة رغم أن بعض أعضاء اللجنة طالب بقبول الاستشهاد من خارج السورة على بعض القضايا.

11. ما هي، في نظركم، المقترحات الكفيلة بتجويد مركزية القرآن الكريم على مستوى الممارسة الصفية تخطيطاً وتدبيراً وتقويماً؟

في تقديري يحتاج الأمر ما يلي:

العناية التامة بالتلاوة: فهي مدخل من مداخل التزكية والتدبر والفهم.

اعتبار القرآن مآدبة الله لعباده: نحفز المتعلم ليفهمه وفق قدراته وتدخل لتوجيهه كلما اقتضى الأمر.

الحرص على أن تكون السورة منطلق بقية المداخل واستدعاء آياتها كشواهد على مختلف القضايا كلما كان ذلك متاحاً.

المبحث الثاني: تحليل المضمون

مقدمة:

انصب اختيارنا في هذه الأداة على أمرين:

أولاً: الوثائق التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية: (المنهاج المعدل 2016- الأطر المرجعية للأسلاك التعليمية الثلاث – مذكرات التقويم المستمر).

ثانياً: مركزية القرآن الكريم في الأطر المرجعية الخاصة بمادة التربية الإسلامية في السنوات الإشهادية.

ثالثاً: مركزية القرآن الكريم في مذكرات المراقبة المستمرة.

رابعاً: الكتب المدرسية المقررة بالأقسام الإشهادية في الأسلاك نفسها.

وستتناول ذلك في شكل جداول ناظمة للمقصود.

أولاً: مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل

جدول رقم 1: جدول بياني لمركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل

المنهاج المعدل	الابتدائي	الثانوي الإعدادي والتأهيلي
على مستوى الكفايات الخاصة بالتعليم الابتدائي.	◆ يكون المتعلم (ة) في نهاية السنةقادرا على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة بتوظيف مكتسباته المرتبطة بالسور القرآنية المطلوبة.(ص13) ◆ نفسه بالنسبة للثانوي.	
على مستوى الأهداف.	◆ بناء المنهاج الدراسي لجميع المستويات الدراسية من السلك الابتدائي إلى نهاية السلك الثانوي التأهيلي، وفق مداخل رئيسية في مقدمتها التزكية التي قوامها القرآن الكريم (منهاج التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي،ص3). ◆ (منهاج التربية الإسلامية بالسلك الثانوي،ص8).	
	◆ ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع	

وتثبيتها في نفس المتعلم انطلاقاً من القرآن الكريم والسنة النبوية (منهاج التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي ص 3). ♦ إقدار المتعلم على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة، بتوظيف مكتسباته المرتبطة بالسور القرآنية المقررة (نفسه، ص13).		
♦ استناد دروس التربية الإسلامية إلى خصوصية المعرفة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وتأصيل المفاهيم الشرعية انطلاقاً من المرجعيات الشرعية (نفس المرجع السابق، ص5).	♦ تزكية النفس وتطهيرها بتوحيد الله تعالى وتعظيمه ومحبته، وذلك بدوام مناجاته من خلال تلاوة القرآن والاتصال به وتعرف قدرة الله وعظمته (منهاج التربية الإسلامية بالابتدائي، ص4).	
♦ تنمية فهم المتعلم وإدراكه للمفاهيم الشرعية وتجريدها وتعميمها. ♦ تملك المتعلم لرصيد معرفي في مجال العلوم الشرعية ولأدوات التعامل مع أنواع الخطاب الشرعي (نفس المرجع، ص5). ♦ إقدار المتعلم على فهم النصوص الشرعية		

وتحديد دلالاتها وتحليلها وتحديد مضامينها، واستنباط القيم والقواعد والأحكام منها، والاستدلال بها في وضعيات تواصلية بنائية أو حجاجية، واكتساب المفاهيم الشرعية وتعريفها وتحديد خصائصها، وبيان العلاقات فيما بينها" (منهاج التربية الإسلامية بالسلك الثانوي، ص10).		
♦ اعتماد مقاربات ديداكتيكية تستحضر وظيفة النصوص من أجل استثمارها، واستهداف تنمية مهارات الاستدلال والاستشهاد والاستنباط لدى المتعلم(المرجع نفسه/6).	♦ إصلاح النفس وتهذيبها والسمو بها وتطهيرها وفق توجهات الشرع. ♦ تحري الضبط والدقة والوظيفية في اختيار النصوص القرآنية والحديثية" (منهاج التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي/5).	على مستوى المداخل الرئيسة

على مستوى أهداف كل مدخل	مدخل التزكية ♦ تستهدف التزكية بناء الإنسان من الداخل، وتنمية قيمه الروحية من خلال القرآن الكريم والعقيدة الصحيحة (منهاج التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي/5. ♦ استثمار الآيات القرآنية والثروة اللغوية المكتسبة من القرآن الكريم في المكونات الدراسية الأخرى/8. ♦ تنمية حب القرآن الكريم في نفس المتعلم وتعظيمه والتمسك به والإقبال على حفظه وتدبر أحكامه ومعانيه وتنمية قدرة المتعلم على الاستماع والإنصات (المرجع نفسه/8). ♦ تعرف قواعد التجويد وتطبيقها بما يمكن المتعلم من تلاوة القرآن الكريم تلاوة صحيحة (نفس المرجع ونفس الصفحة). ♦ تنمية قدرة المتعلم على حفظ واستظهار آيات وسور القرآن الكريم وفق أحكام التلاوة (المرجع نفسه،/ الصفحة نفسها). ♦ إكسابه مهارات التعبير بلغة سليمة عما فهمه من الآيات القرآنية الكريمة. ♦ تنمية قدرته على فهم المعاني العامة التي ترشد إليها الآيات الكريمة (المرجع نفسه والصفحة نفسها).
------------------------------------	---

	♦ يوظف الآيات والسور القرآنية في الصلاة وباقي مداخل التربية الإسلامية وفي إنتاجاته الكتابية والشفوية./ يوظف القيم المستمدة من السور المقررة في مكوني القسط والحكمة وفي سلوكه اليومي.(ص32). <u>مدخل التزكية- العقيدة:</u> يستخرج من الآيات والسور القرآنية ما يعرفه بالله تعالى ويحبيه إليه.(ص32). <u>مدخل التزكية- القرآن:</u> يتم إبراز القيم المتضمنة في السور والآيات القرآنية وربطها بمضامين باقي مداخل التربية الإسلامية والوحدات الدراسية الأخرى كلما كان ذلك ممكنا(ص9) ♦ استثمار الآيات القرآنية المناسبة للموضوع العقدي(ص9).	على مستوى الأهداف التعليمية
--	--	--

مدخل الاقتداء

♦ توظيف الآيات القرآنية المناسبة للموضوع كلما كان ذلك ممكنا لاستخلاص العبر والقيم والمواقف التي يجب غرسها في نفس المتعلم (ص10).

مدخل الاستجابة

♦ الانطلاق من وضعيات ديداكتيكية تجعل من النصوص الشرعية(قرآن-حديث) أو بعض الوضعيات المقترحة أسنادا تساعد على تقديم دروس الاستجابة(ص10)...

مدخل القسط

♦ اعتماد القرآن الكريم والحديث النبوي دعامة أساسية لدروس القسط(ص11)
♦ تعزيز مقاصد دروس القسط ومضامينها بمكتسبات القرآن الكريم(ص11)

	مدخل الحكمة ♦ توظيف الآيات القرآنية المدروسة والأحاديث النبوية الشريفة منطلقا ودعامة أساسية لدروس الحكمة(ص12)	
♦ بالنسبة للثانوي الإعدادي: تقدم سورة قرآنية في كل أسدوس من كل سنة دراسية (منهاج التربية التربية الإسلامية بالسلك الثانوي، ص12). ♦ بالنسبة للثانوي التأهيلي: تقدم سورة قرآنية واحدة في كل سنة دراسية (المرجع نفسه، ص20).	بالنسبة للابتدائي: يقدم كل موضوع من مواضيع التربية الإسلامية في حصتين باستثناء القرآن الكريم الذي يقدم في حصتين أو ثلاث أو أربع أو ست حصص حسب طول السور أو قصرها (منهاج التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي، ص6).	على مستوى الحصة الزمنية

على مستوى المهارات الأساسية	◆ عند تقويم مكتسبات المتعلم بالسلوك الابتدائي تعتمد مجموعة من التوجيهات الخاصة بالقرآن الكريم من قبيل: يقوم حفظ القرآن شفها في جميع المستويات / يقوم حفظ القرآن كتابيا ابتداء من السنة الرابعة /..."(منهاج التربية الإسلامية بالسلوك الابتدائي، ص 6 و7).	◆ فهم النصوص الشرعية وتحديد دلالاتها. ◆ تحليل النصوص الشرعية والفكرية وتحديد مضامينها. ◆ استنباط القيم والقواعد والأحكام من النصوص الشرعية. ◆ استخراج المضامين والقيم والقضايا الرئيسية المثارة في مختلف النصوص.
على مستوى التقويم	◆ تقوم قدرة المتعلم(ة) على معرفة أسماء الله تعالى وعظمته وقدرته انطلاقا من سور وآيات قرآنية(ص 7).	◆

خلاصات واستنتاجات

◆ توظيف السورة القرآنية المؤطرة باعتبارها أساسا شرعيا

وإطارا عاما موجها لتدريس المداخل.

◆ هيمنة السورة القرآنية على المداخل الخمسة وخصوصا

مدخل التزكية/ العقيدة.

◆ تقديم مدخل التزكية / القرآن الكريم في الترتيب على كافة

المداخل، وهو الأمر الذي ييسر استثماره قبليا في البحث عن علاقة

الشطر القرآني موضوعيا بعناوين دروس المداخل، ومقصديا

بالغايات التربوية للمداخل.

◆ صَهر المفاهيم والقيم المدرسة في المداخل اعتمادا على

السورة أو السور القرآنية حتى لا تظهر أنها بنيات مستقلة أو جزر

متناثرة.

♦ الملاحظ في منهاج المادة في السلك الابتدائي ذكر عبارة

"مكوني القسط والحكمة" بدل "مدخلي القسط والحكمة".

♦ من وظائف السورة أو السور القرآنية في المنهاج الجديد

"التأطير/ الدمج/ الهيمنة/ بناء المفاهيم/ تحقيق وحدة المادة/

تحقيق التكامل".

ثانيا: مركزية القرآن الكريم في الأطر المرجعية الخاصة بمادة

التربية الإسلامية في السنوات الإشهادية

نقصد بالأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية لمادة التربية

الإسلامية، الإطار المرجعي للمستوى السادس ابتدائي، والسنة

الثالثة إعدادي، والسنة الأولى باكوريا، والسنة الثانية باكوريا

أحرار.

1- عرض المكونات :

أ- على مستوى الأهداف العامة :

ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس

الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع، وتثبيتها في نفس

المتعلم (ة) انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

ب- على مستوى الكفايات المستهدفة خلال كل السنوات

الدراسية الإشهادية:

أن يكون المتعلم في نهاية السنة الدراسية، قادراً على حل
وضعية مشكّلة مركبة ودالة بتوظيف معارفه المرتبطة بالقرآن
الكريم (السورة أو السور التي درسها المتعلم خلال الموسم الدراسي).

ت-على مستوى موجهات تقويم الكفاية :

تقويم قدرة المتعلم(ة) على توظيف السورة القرآنية المقررة في
معالجة المفاهيم والقضايا الواردة في المداخل الأخرى.

ث-على مستوى المهارات الأساس التي تستهدفها الأطر

المرجعية :

- ◆ فهم النصوص الشرعية وتحديد دلالاتها.
- ◆ تحليل النصوص الشرعية...وتحديد مضامينها.
- ◆ استنباط القيم والقواعد والأحكام من النصوص الشرعية.
- ◆ الاستدلال بالنصوص الشرعية في وضعيات تواصلية بيانية أو
حجاجية.

ج- على مستوى المجالات الفرعية : ورد في المجال الفرعي

الأول: التزكية / القرآن الكريم ما يلي:

◆ توظيف آيات من السورة أو السور المقررة في معالجة

الموضوعات والقضايا الواردة في المداخل.

◆ توظيف آيات من السورة أو السور المقررة لدعم الآراء

والمواقف.

ح- جدول رقم 2: على مستوى جدول التخصيص حسب

المجالات والمهارات الأساسية -السنة السادسة من السلك الابتدائي

التنقيط	نسبة الأهمية	المهارات الأساسية
1	%10	حفظ النصوص الشرعية واستخراج أحكامها التكليفية.
1	%10	استخراج القيم وتوظيفها.
1	%10	الاستشهاد بالنصوص الشرعية المناسبة

جدول رقم 3: السنة الثالثة إعدادي :

التنقيط	نسبة الأهمية	المهارات الأساسية
4	%20	حفظ النصوص الشرعية والاستشهاد بها.
4	%20	تحليل النصوص الشرعية واستخراج أحكامها.
4	%20	استخراج القيم وتوظيفها

جدول رقم 4: السنة الأولى باكالوريا:

التنقيط	نسبة الأهمية	المهارات الأساسية
4	%20	حفظ النصوص الشرعية والاستشهاد بها.
4	%20	تحليل النصوص الشرعية واستخراج أحكامها.
3	%15	استخراج القيم وتوظيفها

جدول رقم 5: السنة الثانية باكالوريا أحرار:

المهارات الأساسية	نسبة الأهمية	المهارات الأساسية	نسبة الأهمية
تحليل النصوص الشرعية أحكامها	10%	مسالك العلوم	10%
استنباط القيم وتوظيفها	20%	مسلك الآداب	20%
الاستشهاد بالنصوص الشرعية بيانا واستدلالا	20%	مسلك ع. الإنسانية	5%

2- ملاحظات:

♦ حضور القرآن الكريم في جميع مفاصل الأطر المرجعية.

♦ اعتبار القرآن الكريم المصدر الأول لعقيدة التوحيد وقيم

الدين الإسلامي.

♦ التنصيب على المهارات الأساس المرتبطة بالنصوص الشرعية وأولها النص القرآني في الأطر المرجعية وهي بمعدل خمس مهارات من أربع عشرة مهارة.

♦ تأكيد ضرورة توظيف آيات من السورة أو السور المقررة في معالجة مفاهيم وقضايا الدروس في المداخل الأخرى.

♦ إثارة الانتباه إلى ضرورة استحضار آيات من السورة أو السور المقررة لدعم الآراء والمواقف.

♦ تتجلى مركزية القرآن الكريم أيضا في جدول التخصيص، حيث إن نسبة الأهمية تتراوح ما بين 30%، و 45%، و 60%، ارتباطا بالمهارات الأساس الخاصة بالقرآن الكريم.

ثالثاً: مركزية القرآن الكريم في مذكرات المراقبة المستمرة.

تعد مذكرة المراقبة المستمرة وثيقة ضابطة لعملية التقويم، على مستويات (المكونات والمواصفات/التدبير الزمني/مراحل الإعداد والإنجاز والمعالجة والدعم/ التتبع والمراقبة والاستثمار)، قصد ضمان مراقبة تتميز بالمصداقية، والثبوتية، والتغطية، والتكامل والانسجام بين مداخل المادة، وتحقيق تكافؤ الفرص بين المتعلمين والمتعلمات.

وعلى اعتبار أهمية القرآن الكريم في مادة التربية الإسلامية، مصدراً للمعرفة وبناء التعلم، فما مدى حضور هذه الأهمية بمذكرات المراقبة المستمرة للأسلاك التعليمية الثلاث؟

1. حضور القرآن الكريم في مذكرات التقويم:

أ- مذكرة التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة

التربية الإسلامية.

جاء في الفقرة الثانية: مكونات المراقبة المستمرة وتنظيمها:

بالنسبة للجذع المشترك والأولى بكالوريا جميع المسالك:

♦ نسبة أهمية مهارة حفظ النصوص الشرعية والاستشهاد بها: 20%,

♦ نسبة أهمية مهارة تحليل النصوص الشرعية واستخراج أحكامها: 20 %

وبالنسبة للسنة الثانية بكالوريا:

♦ نسبة أهمية مهارة تحليل النصوص واستخراج الأحكام التكليفية: 10%

لجميع المسالك و 5% لمسلك العلوم الإنسانية.

♦ نسبة أهمية مهارة الاستشهاد بالنصوص الشرعية بيانا واستدلالات:

20% لجميع المسالك و 10% لمسلك العلوم الإنسانية.

كما جاء في الفقرة الرابعة تحت عنوان: "ضوابط الفروض

الكتابية المحروسة":

♦ استحضار منهاج المادة، ومقتضيات الإطار المرجعي للتقويم

باعتبارهما موجّهين لبناء الفروض.

♦ بناء وضعية تقويمية دالة ومركبة مناسبة تستثمر مختلف

الأسناد (النصوص الشرعية ومختلف الوثائق بشكل وظيفي)

وفي فقرة مكونات الامتحانات الموحدة وتنظيمها:

♦ الالتزام بما حدده الإطار المرجعي من مجالات مضمونية،

ومستويات مهارية .

ب- مذكرة التقويم التربوي بالسلك الثانوي الإعدادي لمادة

التربية الإسلامية :

جاء في فقرة الأنشطة المدمجة :

♦ من الأنشطة المدمجة التي حددها الفقرة " استظهار النصوص

الشرعية"

وفي فقرة ضوابط الفروض الكتابية المحروسة :

♦ استحضار مبادئ ومقتضيات الإطار المرجعي لتقويم المادة.

وأما في فقرة مكونات المراقبة المستمرة ومواصفاتها :

♦ نسبة أهمية مهارة حفظ النصوص الشرعية والاستشهاد بها: 20%,

♦ نسبة أهمية مهارة تحليل النصوص الشرعية واستخراج أحكامها: 20 %,

ج- مذكرة التقويم التربوي بسلك التعليم الابتدائي لمادة

التربية الإسلامية.

جاء في فقرة أنواع اختبارات المراقبة المستمرة (الاختبارات

الشفهية):

♦ يقوم استظهار القرآن الكريم شفها في جميع المستويات على

امتداد السنة الدراسية.

♦ يقوم ترتيل القرآن الكريم وفهم معنى الآيات ابتداء من السنة

الثانية.

وفي فقرة " ضوابط إعداد الفروض الكتابية":

♦ استحضار منهاج التربية الإسلامية والإطار المرجعي للامتحان
الاقليمي الموحد.

♦ اعتماد أسناد (صور- رسوم- نصوص شرعية- قصة ...) قابلة
للاستثمار من طرف المتعلمين والمتعلمات.
وفي فقرة جدول توزيع النقط على المهارات المستهدفة:

توزيع النقط على المهارات المستهدفة(جدول رقم 6)

السنة	القرآن في الاختبارات الشفهية	القرآن في الاختبارات الكتابية	العملية
الأولى	الاستظهار: 6 من 10	لا شيء	لا شيء
الثانية	الاستظهار + الترتيل : 7,5 من 10	لا شيء	//
الثالثة	الاستظهار+الترتيل+الفهم: 7من 10	استخراج الأحكام: 2 من 10	//
الرابعة	الاستظهار+الترتيل+الفهم: 9 من 10	استخراج القواعد والأحكام والقيم: 2 من 10	//
الخامسة	الاستظهار+الترتيل+الفهم: 9 من 10	استخراج القواعد والأحكام والقيم + تحليل النصوص الشرعية والاستشهاد بها : 3 من 10	//
السادسة	الاستظهار+الترتيل+الفهم: 9 من 10	استخراج القواعد والأحكام والقيم + تحليل النصوص الشرعية والاستشهاد بها: 3 من 10	//

2. قراءة وتحليل لحضور القرآن الكريم في مذكرات التقويم :

◆ نسبة حضور القرآن في المراقبة المستمرة بالجذع المشترك وبالسنة الأولى بكالوريا قريبة من النصف (40%)، تبرز الحضور الوازن للقرآن مقارنة بباقي المهارات، وتؤكد على مركزية القرآن وهيمنته على المستوى التقويحي، غير أن هذه النسبة ستعرف تراجعاً في السنة الثانية بكالوريا لتصل إلى 30% بكل مسالك البكالوريا، و 15% فقط بمسلك العلوم الإنسانية، رغم أن الغلاف الزمني لهذا المسلك (2س) يضاعف باقي المسالك، وهذا التراجع في النسبة يقلل من هيمنة القرآن ومركزيته ، ويطرح سؤال الأهمية على اعتبار أن المركزية خيار منهجي، وأن السنة الثانية بكالوريا سنة ختامية للتعليم المدرسي قبل الالتحاق بالتعليم الجامعي كمحطة تخصصية.

- ◆ حضور البعد الوظيفي في تأكيد مذكرة التقويم بالسنة الثانية، ومذكرة التقويم بالابتدائي، على اعتماد النصوص الشرعية باعتبارها أسنادا في الوضعية التقييمية مع استحضار قابليتها للاستثمار الوظيفي من طرف المتعلمين.
- ◆ التأكيد المستمر في كل مذكرات التقويم على استحضار مقتضيات ومبادئ منهاج المادة، والأطر المرجعية لجميع الأسلاك قبل إعداد الفروض والامتحانات الإشهادية، وقد أكدت هذه الوثائق مركزية وهيمنة القرآن الكريم.
- ◆ مراعاة التدرج في حضور القرآن الكريم بالتعليم الابتدائي، سواء على مستوى الاختبارات الشفهية أو الكتابية، بحيث روعي في ذلك سن المتعلم، ومستواه الإدراكي، ومستوى فهمه، وقدراته المهارية.

رابعا: مركزية القرآن الكريم في الكتب المدرسية في السنوات

الإشهادية

للنص الشرعي عموما، والنص القرآني خصوصا مكانة مركزية لا يمكن الجدل فيها ولا الاختلاف حولها في الكتاب المدرسي الخاص بمادة التربية الإسلامية، ويستمد النص القرآني هذه المكانة الاعتبارية بصفة ذاتية فيه، كونه وحيا إلهيا، كما يستمدّها من الآثار المترتبة عنه في وظيفته وإعماله، ولكونه موردا رئيسا لاستمداد المعرفة الشرعية، وبناء المفاهيم والمهارات، وتشكيل الاتجاهات والمواقف، واستنباط القيم الدينية العالمية.

إن المتأمل للكتب المدرسية المقررة، يلاحظ حضور النص القرآني بقوة، خاصة وأن من الإيجابيات والإضافات النوعية التي جاء بها المنهاج الجديد، إدراج القرآن الكريم ضمن مدخل التزكية،

وتقرير سورة منتقاة أو سور في كل مستوى، وجعل القرآن الكريم
مهيمناً⁴⁴ على المداخل الخمسة.

ويمكن تصنيف النصوص القرآنية الواردة في الكتب المدرسية
إجرائياً وديداكتيكياً إلى أربعة أنواع رئيسة هي :

1. النصوص المؤطرة	2. النصوص البنائية
◆ تتصدر جميع الدروس.	◆ تتخلل المحتوى (التحليل والأنشطة)
◆ تسمى النصوص المؤطرة للدرس، أو النصوص الأساسية، أو نصوص الانطلاق.	◆ تعتمد في بناء التعلمات.
	◆ تعتمد في بناء وبيان المفاهيم والقيم المركزية في الدرس
3. النصوص الدعمية	4. النصوص التقويمية
◆ تدعم المكتسبات التربوية	◆ تعتمد في الوضعيات التقويمية
◆ ذات قيمة إضافية	◆ تستدعى أثناء التقويم لقياس المهارات النصية المطلوبة.
◆ تثري التعلمات.	

¹ المقصود بالهيمنة هنا الحضور الوظيفي للسور المقررة في جميع المداخل.

1: مركزية القرآن الكريم في الكتب المدرسية للتعليم

الابتدائي: (المستوى السادس نموذجاً)

الكتب المدرسية المعنية: (في رحاب التربية الإسلامية، المنير في

التربية الإسلامية، المفيد في التربية الإسلامية).

السور المقررة: (الحاقة، نوح، المذثر، الملك، المرسلات، القلم، الجن).

أ- جدول بياني لحضور السور المقررة عددياً في

المداخل الأخرى (جدول رقم 7)

المدخل الكتاب المدرسي	التزكية / العقيدة	الاعتناء	الاستجابة	القسط	الحكمة	الآفاق
الرحاب	08	07	06	06	06	33
المفيد	09	04	00	00	01	14
المنير	13	05	00	02	01	21

ب-توزيع السور حسب التوظيف الديداكتيكي في دروس

المداخل الأخرى: (جدول رقم 8)

التوظيف الديداكتيكي الكتاب المدرسي	النصوص المؤطرة	النصوص البنائية	النصوص الدعية	النصوص التقويمية
الرحاب	26	01	00	2
المفيد	02	03	05	04
المنير	07	12	02	03

ملاحظات:

- ♦ في كتاب الرحاب تم إدراج 05 نصوص قرآنية في التقويم والدعم.
- ♦ في كتاب المفيد تم إدراج نص قرآني واحد في التقويم العام.
- ♦ غياب توظيف السور المقرر في الكتاب المدرسي (في كتاب "المفيد" بمدخلي "الاستجابة" و"القسط"، وفي كتاب "المنير" بمدخل "الاستجابة").
- ♦ الغياب الجلي للنص القرآني الخاص بالسور المقررة في مدخل الحكمة بكتابي: "المفيد" و"المنير".
- ♦ وجود خلل في الكتب المدرسية على مستوى استيعاب مركزية القرآن الكريم.

2: مركزية القرآن الكريم في مقررات الثانوي الإعدادي

(الثالثة إعدادي نموذجاً):

ت-جدول بياني لحضور سورة الحديد عددياً في المداخل

الأخرى: (جدول رقم 9)

المدخل الكتاب المدرسي	الزكاة/ العقيدة	الاعتناء	الاستجابة	القسط	الحكمة	القيم
الرحاب	05	02	03	04	02	16
المنار	07	06	10	02	00	25
الرائد	06	03	05	02	05	21

ب- توزيع السورتين حسب التوظيف الديدكتيكي في دروس

المدخل الأخرى: (جدول رقم 10)

التوظيف لديدكتيكي الكتاب المدرسي	النصوص المؤطرة	النصوص البنائية	النصوص الدعمية	النصوص التقويمية
الرحاب	13	02	02	03
المنار	06	05	06	00
الرائد	16	02	01	01

خلاصات واستنتاجات

◆ إدراج سورتين قرآنيتين في السنة الدراسية (سورة الحشر وسورة الحديد).

◆ نسبة تغطية الشطر القرآني المقرر من سورة الحديد لموضوعات المداخل في "الرحاب" أكثر منه في "الرائد" و"المنار".

◆ ارتباط بعض مضامين المداخل بسورة الحديد ظاهر جلي، في حين يبدو ارتباط البعض الآخر منها بالسورة خفي وغير ظاهر، وهذا يتطلب تدبرا عميقا ومتأنيا في السورة من أجل إبراز ذلك الترابط وتوضيحه.

◆ عدم اعتماد الكتب المدرسية للسورة القرآنية في مرحلة "التقويم"، بحيث لم ترد آيات من السورة المقررة إلا مرة واحدة في الكتابين "الرائد" و "الرحاب"، وثلاث مرات في كتاب "المنار"، وهي نسبة قليلة جدا نظرا لأهمية التقويم في العملية التعليمية.

♦ عدم استحضار الكتب المدرسية لوظيفية النصوص قصد استثمارها في مرحلة بناء الدرس، لا سيما إذا علمنا أن المنهاج الجديد يلح على "اعتماد مقاربات ديداكتيكية تستحضر وظيفية النصوص من أجل استثمارها". كما أن دفتر التحملات الخاص بالمادة والمتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي نص بدوره على "اعتماد القرآن الكريم مرجعا معرفيا مؤطرا لمختلف المفاهيم والقضايا المتداولة في كل المداخل والاشتغال عليه وظيفيا بحيث يوظف المعارف المتداولة عند إنجاز المداخل...وتوظيف النصوص الشرعية بنائيا..."

3: مركزية القرآن الكريم في الكتاب المدرسي، (السنة الأولى باكالوريا)

(في رحاب التربية الإسلامية// منار التربية الإسلامية)

جدول بياني لحضور (سورة يوسف) عدديا في المداخل الأخرى (جدول رقم 11)

الكتاب المدرسي	المدخل	التزكية/	العقيدة	الافتقار	الاستجابة	القسط	الحكمة	الجمالي
في رحاب التربية الإسلامية	8		3	2	5	7	25	
منار التربية الإسلامية	14		11	10	13	9	57	

من خلال هذا الجدول نلاحظ ما يلي :

♦ حضور آيات سورة يوسف في "المنار" أكثر منه في "الرحاب".

♦ حضور آيات سورة يوسف في مدخل التزكية/ العقيدة أكثر

من المداخل الأخرى في الكتابين المدرسيين معا.

♦ الحضور القليل لآيات سورة يوسف في مقرر "الرحاب.."

واضح في مدخل "الاستجابة".

♦ الحضور القليل لآيات سورة يوسف في مقرر "المنار" واضح

في مدخل "الحكمة".

توزيع سورة يوسف حسب التوظيف الديدكتيكي في دروس

المداخل الأخرى (جدول رقم 12)

التقويم	النصوص	النصوص	النصوص	المخطط	التوظيف الديدكتيكي الكتاب المدرسي
2	9	7	7		في رحاب التربية الإسلامية
8	7	18	24		منار التربية الإسلامية

حضور سورة يوسف في حصص التقويم والدعم (جدول رقم 13)

التقويم والدعم	الحصة الكتاب المدرسي
6	في رحاب التربية الإسلامية
18	منار التربية الإسلامية

يلاحظ جليا الحضور الوازن لأيات سورة يوسف في حصص التقويم والدعم الخاصة بالكتاب المدرسي "المنار"، حيث إن العدد يفوق ثلاث مرات ما يوجد في الكتاب المدرسي "الرحاب"، ولعل هذا

الأمر راجع بالأساس إلى أن فريق التأليف لكتاب "الرحاب" فقد خصص حصصا للأنشطة تتجلى في إنجاز نشاطين اثنين هما: "إنتاج مجلة تلاميذية، حائطية أو إلكترونية أو ورقية"¹، و"إعداد مطوية تحسيسية بالوقاية من الأمراض المنقولة جنسيا"².

إلا أن التساؤل الذي يطرح هو كيفية استثمار الكتاتين المدرسين "الرحاب والمنار" لآيات سورة يوسف على المستوى الديدكتيكي التطبيقي لتحقيق الوظيفية والنسقية.

في الكتاب المدرسي: "في رحاب التربية الإسلامية" نسجل ما يلي:

♦ الإشارة ضمنا إلى مبدأ الوظيفية ومبدأ النسقية، من خلال ما ورد في مقدمة "الرحاب" (...واستثمار التكامل القائم بين سورة يوسف عليه السلام، التي تعد نصا واصلا بين القيم القرآنية الكبرى

¹ -فريق التأليف، 2017، في رحاب التربية الإسلامية السنة الأولى بالكالوريا، (ص: 72)

² -نفسه (ص: 136).

وبين المداخل الخمسة: التركيبية والاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة...¹.

♦ تصدير فريق التأليف كل درس من دروس المداخل الأخرى
بآية من سورة يوسف تحت عنوان: "أهتدي وأوظف"²، والملاحظ أن معانيها هذه الآية تخدم الدرس.

♦ التنصيص على استثمار تعلمات المقطع القرآني وتوظيفها في دروس المداخل الأخرى، وذلك بذكر امتدادات هذه التعلمات في المداخل الأخرى.³

♦ تحت عنوان فلسفة المنهاج نقراً ما يلي: "وقد احتل القرآن الكريم الصدارة في تأسيس عناصر المنهاج، إذ يمثل الأساس المعرفي لكل المداخل اعتباراً للوحدة البنائية لسورة يوسف....مما أتاح

¹ - فريق التأليف، 2017، في رحاب التربية الإسلامية السنة الأولى باكالوريا، (ص : 72) (ص : 3)

² -نفسه (ص : 18، 22، 26، 30، 34) على سبيل المثال.

³ -نفسه (ص : 17) مثلاً.

للسورة أن تغطي كل مساحات المنهاج ومفاهيمه وقضاياها من خلال الانسجام الداخلي لكل مدخل، والتكامل الأفقي بين المداخل، مما يتطلب عناية في قراءة السورة قراءة متدبرة متأنية تسمح بتحليل آياتها واستخراج عبرها، وربطها ربطاً مباشراً بباقي مكونات المنهاج..."¹

هذا النص يوضح بشكل جلي استحضار فريق التأليف لهيمنة السورة القرآنية، وضرورة توظيفها واستثمارها في دروس المداخل الأخرى.

على العكس من ذلك، لا نجد أي إشارة لهيمنة السورة المؤطرة ووظيفتها في دروس المداخل الأخرى، لا في مقدمة الكتاب المدرسي: "منار التربية الإسلامية"²، ولا في كيفية استعماله³، وهو غياب يطرح أكثر من تساؤل بالنسبة لهذا الكتاب.

¹ - في رحاب التربية الإسلامية (المقدمة، ص : 3).

² - فريق التأليف، 2017، منار التربية الإسلامية (ص : 2).

³ - نفسه (ص : 3).

أما في ثنايا دروس المداخل الأخرى بكتاب "المنار" فإننا نسجل ما يلي :

- ◆ حضور آيات من سورة يوسف في أغلب نصوص الانطلاق.
 - ◆ توظيف آيات من سورة يوسف في أغلب نصوص الانطلاق.
 - ◆ توظيف آيات من سورة يوسف في تحليل الدروس.
 - ◆ غياب توظيف سورة يوسف في درسي الاستجابة (الزواج والطلاق) على مستوى نصوص الانطلاق.
- فندستنتج أن فريق تأليف الكتاب المدرسي "المنار" كان أكثر تطبيقاً لمبدأ امتداد السورة المؤطرة في دروس المداخل، ولو أننا لم نجد أية إشارة لذلك لا في مقدمة الكتاب، ولا في كيفية استعماله.

- 4: مركزية القرآن في الكتب المدرسية (السنة الثانية بكالوريا)
- ◆ جدول الاحصاء العددي لمدى هيمنة السورة المؤطرة (سورة يس) حسب المداخل (جدول رقم 14):

المدخل	التركبة / العقيدة	الاقتداء	الاستجابة	القسط	الحكمة	المجموع
الكتاب المدرسي						
الرحاب	7	4	4	6	4	25
المنار	14	4	8	8	4	38

♦ جدول مركزية السورة (سورة يس) حسب التوظيف

الديداكتيكي في دروس المداخل (جدول رقم 15)

التوظيف الديداكتيكي	المؤطرة النصوص	البنائية النصوص	الدعمية النصوص	التقوية النصوص
الكتاب المدرسي				
في رحاب التربية الإسلامية	23	02	00	00
منار التربية الإسلامية	19	17	01	01

♦ جدول الاحصاء العددي لمدى هيمنة السورة المؤطرة (سورة

يس) في حصص التقويم والدعم (جدول رقم 16)

الحصة	التقويم والدعم
-------	----------------

الكتاب المدرسي	
في رحاب التربية الإسلامية	6
منار التربية الإسلامية	8

♦ قراءة في الجداول الإحصائية:

♦ بلغ عدد دروس المداخل في كل كتاب مدرسي (20) درسا اذا ما

استثنينا مدخل التزكية (القرآن الكريم).

وباستقراء الجدول يمكن تحديد معدل حضور (سورة يس)

في كل مدخل كالاتي: (جدول رقم 17)

الكتاب المدرسي	معدل حضور النص القرآني في كل درس
في رحاب التربية الإسلامية	1,25
منار التربية الإسلامية	1,85

♦ يفوق كتاب المنار 12 مرة كتاب الرحاب في توظيفه للنص

القرآني.

- ◆ وظف كتاب المنار النص القرآني في مدخلي التزكية (العقيدة) والاستجابة، عددا مضاعفا مقارنة بكتاب الرحاب.
- ◆ تتقارب أعداد مرات توظيف النص الشرعي في مداخل (الاقتداء والقسط والحكمة) بين الكتابين معا.
- ◆ باستثناء مدخل التزكية (العقيدة)، فإن كتاب " في رحاب التربية الإسلامية" غيَّب النص القرآني (سورة يس) في كل المداخل، ما عدا مرتين في مدخل الاقتداء.
- ◆ بلغت النصوص المؤطرة لكل مدخل معدل (1.5 في كتاب "في رحاب التربية الإسلامية" / 0.95 في كتاب "منار التربية الإسلامية").
- ◆ بلغ معدل حضور النص القرآني في حصتي التقويم والدعم (1,5 في كتاب " في رحاب التربية الإسلامية" / 2 في كتاب "منار التربية الإسلامية").

1- ملاحظات واستنتاجات:

على المستوى البيداغوجي:

- ◆ يدل معدل حضور آيات السورة المؤطرة لمداخل الثانية بكالوريا بالكتابين المدرسيين (1,85/1,25 لكل درس) على التوظيف المحتشم للنص القرآني، بحيث لا يرقى إلى احتفاء منهاج المادة ووثائقها بهيمنة النص القرآني ومركزيته.
- ◆ تفاوت الكتابين المدرسيين في توظيف النص القرآني، يشير إلى خلل في استيعاب الرؤية المنهاجية المؤسسة على مركزية القرآن، وقد برجع الأمر إلى غياب التكوين القبلي لمؤلفي الكتب المدرسي بما يضمن استيعاب مستجدات المنهاج، أو إلى السرعة التي حكمت تأليف الكتاب المدرسي، أو إلى خلل في المصادقة على كتب مدرسية لم تستجب لدفاتر التحملات التي أكدت على مركزية القرآن.

◆ نصوص الانطلاق التي صدرها كتاب "في رحاب التربية الإسلامية" بعنوان " أتأمل وأتساءل "، وصدرها كتاب "منار التربية الإسلامية" بعنوان " أقرأ وأتدبر"، أراد من خلالها المؤلفون ربط المداخل بالسورة المقررة، فحصل تعسف واضح في هذا الربط مما بجلي بوضوح الخلل في استيعاب التصور المنهاجي لمعنى الهيمنة القرآنية على المداخل، ومعنى الوظيفية والنسقية كاختيارات منهاجية.

على المستوى الديداكتيكي:

◆ التغيب الكلي أو شبه الكلي للنص القرآني المؤطر أثناء بناء التعليمات ودعمها وتقويمها في كتاب "في رحاب التربية الإسلامية" بشكل خاص، وكتاب "منار التربية الإسلامية" بشكل عام، أحدث فجوة عميقة بين التنظير المنهاجي والتنزيل على مستوى التأليف المدرسي، ولهذا انعكاس على مستوى الفعل التعليمي إذا أخذنا في

الاعتبار علاقة الأستاذ بالكتاب المدرسي الذي يعتبره مرجعا أساسا في بناء التعلم.

♦ في مقابل التغييب الكلي أو شبه الكلي للنص القرآني المؤطر نجد أن جل المداخل قد اختار لها المؤلفون نصوصا قرآنية أخرى وبشكل مستفيض: (24 نصا قرآنيا كمثال في كتاب المنار مدخل القسط " حق الله: الاعتزاز بالإسلام" منها 3 نصوص فقط من سورة "يس")، مع تسجيل عدم وظيفية الكثير منها، مما يعد خلا بيداغوجيا وديداكتيكيا لا يخدم توجهات المنهاج الجديد.

♦ حضور النص القرآني في حصة التقويم والدعم بمعدل نصين في كل حصة ليس مؤشرا على استيعاب مدلول الهيمنة القرآنية، بل على العكس كرس التجزئية بين المداخل، واستبعد الوظيفية والنسقية في التقويم، عندما فصل النص القرآني عن باقي المداخل خاصة كتاب المنار.

اختيارات الكتابين المدرسين مقارنة باختيارات المنهاج على

مستوى التعامل مع النص القرآني:

أ- كتاب المنار:

♦ في مقدمة الكتاب (ص 2)، انعدمت الإشارة لا من قريب ولا

من بعيد إلى مركزية القرآن الكريم، وهيمنتته على المداخل.

♦ في فقرة كيفية استعمال الكتاب المدرسي، كرس المؤلفون

الفصل بين القرآن الكريم باعتباره مقصودا لذاته قراءة وفهما، وبين

اعتباره مقصودا لغيره في بناء التعلّيمات، واكساب المهارات، بحيث لم

تشر مراحل بناء الدرس المحددة في الكتاب المدرسي إلى مركزية القرآن

في كل مرحلة تعليمية.

♦ أكد الكتاب المدرسي في فقرة " المنهاج الدراسي لمادة التربية

الإسلامية " على المهارات الأساسية التي حددها المنهاج والمتعلقة

بالنص القرآني (فهما، ودلالة، واستنباطا، واستدلالات...)، وفي المقابل

لم يف بهذا الالتزام في ثنايا المداخل لا على مستوى البناء ولا على مستوى التقويم.

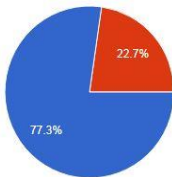
ب-كتاب الرحاب:

♦ تم التأكيد بشكل واضح في مقدمة الكتاب على مركزية القرآن وهيمنته حيث جاء فيها (ص3): " يسعى هذا الكتاب إلى ... استثمار التكامل القائم بين نسق النص القرآني، وبين سورة (يس) باعتبارها نصا واصلا بين القيم القرآنية الكبرى والمداخل الخمسة"، ونفس التأكيد أشير إليه في فقرة لاحقة مرتبطة ببيان فلسفة المنهاج، جاء فيها: " وقد احتل القرآن الكريم الصدارة في تأسيس عناصر المنهاج، إذ يمثل الأساس المعرفي لكل المداخل من حيث اعتبار الوحدة البنائية لسورة (يس)، وتماسك أحداثها"، وهذا التأكيد النظري لم تحفل به مواضيع المداخل كما تبين من الجداول الإحصائية أعلاه، فباستثناء النص القرآني الذي اعتبره المؤلفون نصا

رابطا للمدخل بالسورة مع ما لوحظ من تعسف في اختياره، نجد أن بناء التعلّمات في مداخل (التزكية- العقيدة، الاقتداء، الاستجابة، القسط، الحكمة) بالكتاب المدرسي كاملا لم تتعد نصين فقط، وهذا يناقض ما أكدته مقدمة الكتاب.

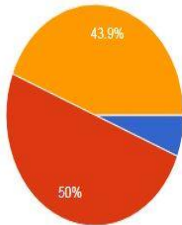
المبحث الثالث: عرض نتائج الاستمارة وتحليلها

أولا مجتمع وعينة البحث:



● ذكر
● أنثى

1. الجنس (مبيان رقم 1)



● ابتدائي
● إعدادي
● تأهيلي

2. سلك التدريس
(مبيان رقم 2)

شارك في انجاز استمارة البحث عينات متقاربة من أساتذة سلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، مما أتاح إمكانية المقارنة والتحليل، في المقابل لوحظ ضعف مشاركة عينة الابتدائي وهو مؤشر يحمل أكثر من دلالة.

3. المجال الجغرافي (مبيان رقم 3)

تفاوتت نسب جغرافية مجتمع عينة البحث، بحيث أن نسبة الانتماء الحضري تقابل نسبة الانتماءين القروي وشبه الحضري، مما يتيح فرصة المقارنة، والتحليل الموضوعي لرؤية عينة البحث على اختلاف مجتمعات انتمائها.

التوزيع الجغرافي لعينة البحث (جدول رقم 18)

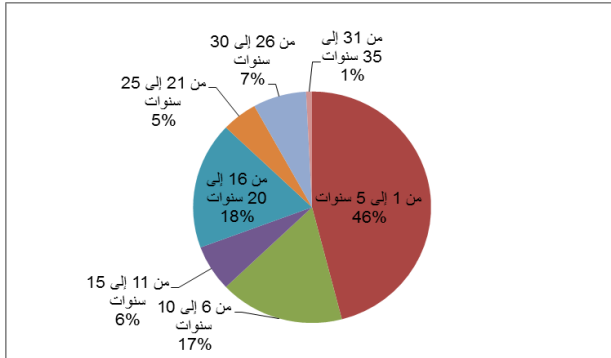
النسبة المئوية	العدد	الأكاديميات الجهوية
32.2%	40	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة البيضاء، سطات
14.51%	18	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة
2.41%	3	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة تطوان الحسيمة
4.83%	6	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط سلا القنيطرة
2.41%	3	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق
10.48%	13	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة مراكش أسفي
13.70%	17	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة
1.61%	2	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة العيون الساقية الحمراء
5.64%	7	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت
8.06%	10	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس – مكناس
3.22%	4	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة كلميم واد نون
0.80%	1	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الداخلة واد الذهب
100%	124	المجموع

حرصنا في هذا البحث على تمثيلية جميع الأكاديميات الجهوية على اختلاف وتنوع بنياتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية...، مما ساعد على كشف المعطيات الدالة، والاحصاءات الشمولية لمجتمع البحث.

4. الأقدمية في التدريس (عدد السنوات)(جدول رقم 19)

سنوات التدريس	العدد	النسبة المئوية
من 1 إلى 5 سنوات	57	45.96%
من 6 إلى 10 سنوات	21	16.93%
من 11 إلى 15 سنوات	8	6.45%
من 16 إلى 20 سنوات	22	17.74%
من 21 إلى 25 سنوات	6	4.83%
من 26 إلى 30 سنوات	9	7.25%
من 31 إلى 35 سنوات	1	0.80%
المجموع	124	100%

(مبيان رقم 4)



ما لا يقل عن 45% حديثو العهد بالممارسة المهنية للتعليم، في المقابل ما لا يقل عن 30% من الممارسين تجاوزوا 16 سنة أقدمية في التعليم، وهي نسب دالة ستفيد في تحليل نتائج البحث.

ثانيا: المؤهلات العلمية

1. ما هي آخر شهادة علمية حصلت عليها؟ (جدول رقم 20)

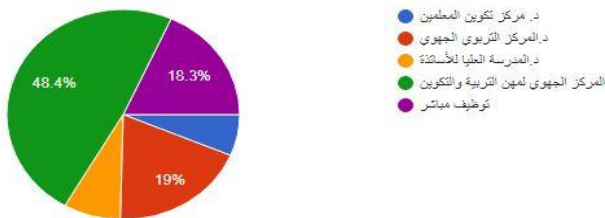
النسبة المئوية	العدد	الشواهد التعليمية
64.51%	80	الإجازة
29.03%	36	الماستر أو ما يعادله
6.54%	8	الدكتوراه
100%	124	المجموع

(المؤهلات العلمية: مبيان رقم 5)



تتنوع شهادات عينة البحث بين أسلاك الإجازة والماستر والدكتوراه، والملاحظ أن نسبة الإجازة قد تجاوزت 60% مقابل الدكتوراه التي لم تتعد 6%.

2. آخر شهادة مهنية حصلت عليها؟ (مبيان رقم 6)



من خلال المبيان يتضح تنوع وتفاوت التكوين واختلاف الجهات المكلفة به، ويقارب نسبة النصف خريجو المراكز الجهوية للتربية والتكوين، وتشكل نسبة التوظيف المباشر ما لا يقل عن 18%.

ثالثا: الاطلاع على الوثائق الرسمية

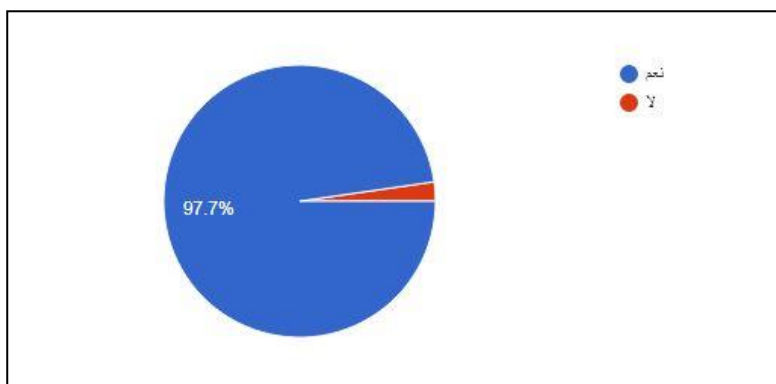
1. المنهاج المعدل الخاص بالسلك الذي تدرسه عينة البحث: (مبيان رقم 7)



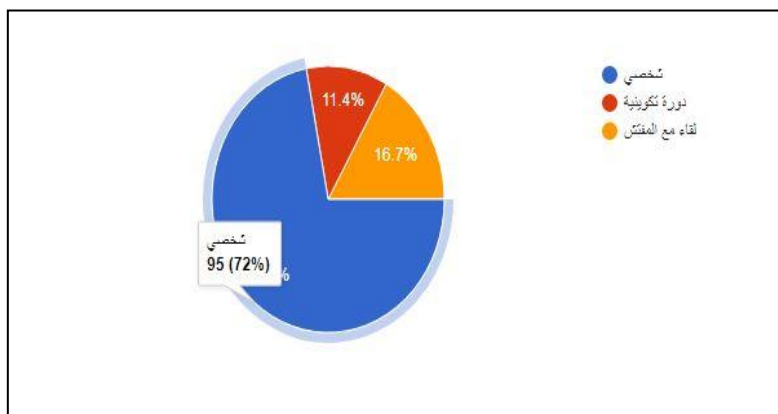
2. الإطار المرجعي الخاص بالسلك الذي تدرسه عينة البحث: (مبيان رقم 8)



3. مذكرة المراقبة المستمرة الخاصة بالسلك الذي تدرسه عينة البحث (مبيان رقم 9)



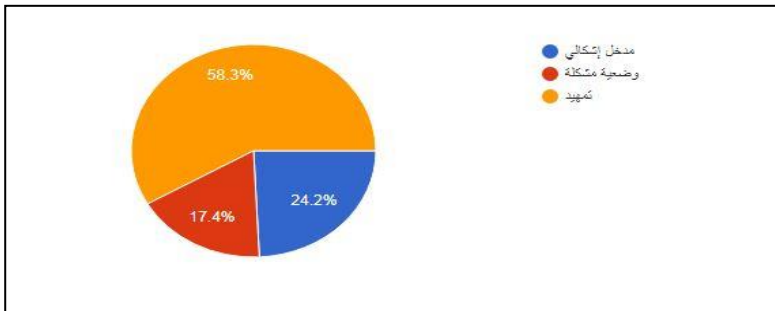
إذا كان الجواب بـ: "نعم"، ما هو شكل الاطلاع؟ (مبيان رقم 10)



يظهر من نسبة الاطلاع على وثائق المادة وعلى رأسها المنهاج قد قاربت 95%، وهذه النسبة رغم ارتفاعها وتصريح نسبة 5% على عدم اطلاعهم على هذه الوثائق، فإن القصد من السؤال هو ما يوضحه السؤال الموالي عن شكل هذا الاطلاع، حيث اتضح أن نسبة الثلث فقط لم يكن اطلاعها بشكل شخصي، وإنما توزع بين الدورات التدريبية والمقاعات التاثيرية مع مفتش المادة، وفي المقابل فأكثر من 70% كان اطلاعهم شخصيا مما قد ينعكس على تفاوت مستوى الفهم والتزليل السليم.

رابعا: مركزية القرآن في الممارسة الصفية

♦ بم تستفتح تدبير حصة المقطع القرآني؟ (مبيان رقم 11)



يبرز استفتاح المدرس بالتجهيد في حصة المقطع القرآني بنسبة أكثر من 58%، في مقابل نسبة 17%، للوضعية المشككة، ونسبة 24% للمدخل الاشكالي، والسؤال ليس

مقصودا لذاته، إنما لرصد أسباب الاختيار ومدى انطلاقتها من قواعد علمية واضحة، وهذا ما سيوضحه السؤال الموالي.

◆ لماذا تستفتح بـ (المدخل / الوضعية المشكلة / التمهيد)¹ ؟

باستقراء الأجوبة المتعلقة بمبررات استفتاح المقطع

القرآني بأحد الاختبارات السالفة الذكر يمكن تسجيل

الملاحظات الآتية:

أ- مبررات اختيار التمهيد: يمكن تقسيمها إلى:

◆ مبررات انطباعية: من قبيل (الوضعية المشكلة لا

تصلح ولكن أحيانا أعتبر سبب النزول وضعية مشكلة /

صراحة أفضل التمهيد، لإثارة انتباه التلاميذ / القرآن الكريم لا

يستحسن فيه وضع المتعلم في اشكالية/ لا أجد أن الأمر

يستدعي وضعية مشكلة/ لتشويق المتعلمين- لقناعتي ان ما

¹ انظر تفاصيل الجواب في الملحق الثالث (من ص 254 إلى ص 265)

يسمى وضعية مشكل لا تجدي في هذا الباب- هو الانسب- هو اختيار- لأن القرآن الكريم ليس فيه مشكل – العادة - تألفه الطبايع وفيه التنوع- لا أعلم)

◆ مبررات غير علمية وغير دقيقة: من قبيل (صعوبة الوضعية والاشكال- صعوبة ايجاد وضعية تستوعب معاني المقطع- لصعوبة رصد الفرضيات من المقطع القرآني- صعوبة صياغة اشكال واضح- لقدسية النص القرآني - خشية تسرب الفرضيات الخاطئة- لأن المقطع القرآني مقصود لذاته فيحتاج المتعلم إلى مقدمة تمهيدية تحفزه على تلقي الخطاب- طرح اشكال مسبق أو وضع المتعلمين في وضعية قد يضيع معها الوجدان بفعل ما تتطلبه من بذل الجهد في المناقشة وطرح الفرضيات- للقرآن الكريم خصوصية- لأن نصوص القرآن الكريم قطعية و لا يمكن أن تخضع لمنطق الافتراض الصحيح

او الخاطئ- القرآن نستعمله لإثبات القضايا فأعتقد أنه لا يجوز التشكيك فيه- الوضعيات لا تصلح في درسي القرآن والعقيدة تجنباً للتشويش على عقيدة المتعلم- عدم كفاية الوقت)

ب-مبررات اختيار المدخل الإشكالي:

بتأمل مبررات أصحاب هذا الاختيار يمكن تسجيل ما يلي:

♦ مبررات تتسم بالانطباقية وعدم الوضوح والدقة من قبيل: (صيغة الدرس هي التي تتحكم فيه بالإضافة إلى الفئة- أنسب وأنجع- لتحفيز التعلم- قد يكون أحد الأساليب على حسب موضوع الشطر القرآني وقضيته - القرآن كلام الله ويجب أن يعرف التلاميذ أهمية الإقبال عليه- لشد انتباه المتعلمين وإثارة استفسارهم فضولهم المعرفي- لكون القرآن يحتوي على مشكلات حياتية تحتاج التأمل- لصعوبة إيجاد وضعية مناسبة).

♦ مبررات يتم فيها الخلط بين المشكلة والاشكالية، وبين المدخل الاشكالي والوضعية المشكلة من قبيل: (هو الذي يضع المتعلم في قلب الظاهرة التي ينبغي دراستها- من أجل خلق الدافع و الحافزية لبناء تعلمات او تمثّل قيم مضمنة في آيات الشطر القرآني بعد قراءته و دراسته - يحفز على المشاركة الفعالة الخادمة للدرس- كي أطرح الإشكالات التي يعالجها المقطع و أدفع المتعلمين إلى التطلع للحلول القرآنية تشويقاً لهم- الربط بالواقع ومحاولة استثارة المتعلمين- احياناً بالمدخل الاشكالي و احياناً بالوضعية المشكلة حسب نوع المقطع-. يراد من الايات الاجابة عن الاشكال- لأن الغاية خلخلة معارف المتعلم وخلق نوع من اللاتوازن المعرفي لديه حتى يحس بعدم كفاية موارده ويطمح في موارد (تعلمات) جديدة تساعد على تجاوز هذا اللاتوازن...- المدخل الاشكالي ينبغي على تعلمات المقطع القرآني السابق، وبه يتم الربط مع المقطع اللاحق.- الإشكالية هي التي تحدث

ما يسمى بالاضطراب المعرفي لدى المتعلم مما يدفعه إلى التركيز وتجاوز القراءة السطحية والظاهرية للمقطع القرآني إلى القراءة التدريبية الاستنطاقية بقصد استعادة التوازن المعرفي وتصحيح التمثيلات واستعادة الثقة في القرآن الكريم وتحكيمه في حل القضايا والإشكالات والأزمات الإنسانية المعاصرة على كافة الأصعدة - تحفيز التلاميذ من خلال وضعهم أمام إشكال يولد لديهم الدافعية نحو التعلم لرصد تمثيلات المتعلمين- لنجيب عنه من خلال القضايا التي يتضمنها المقطع القرآني- لكونه أسهل في التناول من الوضعية وأيضاً احتراماً لقداسة القرآن).

ج- مبررات اختبار الوضعية المشكلة:

على ضعف نسبة أصحاب هذا الاختيار التي بلغت 17%، نجد أن بعضها لأمس المبررات المعقولة، في حين ابتعد بعضها الآخر واتسم بالانطباعية والتقليد ليس إلا، ويمكن جرد أمثلتها كالاتي:

♦ مبررات تقترب من اختيارات منهاج المادة: من قبيل: (الغاية من التعلم هو تصحيح التمثل الخاطئ عن طريق التمثل الصائب والقرآن الكريم مؤطر لسلوك الانسان فيميز بين الصواب والخلل. والوضعية المشكلة مظنة تحقيق ذلك، سيناريو بيداغوجي محرك للعملية التعليمية التعلمية وينمي مجموعة من الكفايات التي تنص عليه الأطر المرجعية- تحدد المهارات بدقة وتقيس مستوى الذكاء والقدرة على حل المشكلة- لأن الضوابط البيداغوجية تنص على ذلك- لتحفيز المتعلمين على الاقبال على التعلم. وذلك من خلال اقحامهم في الفعل التعليمي، حسب المقاربة بالكفايات، لأن القرآن الكريم لكونه السند والدعامة لبقية المداخل ، ولاعتباره في ذاته، أولى أن يثبت في أذهان الناشئة مرجعيته في أحكام ما يصادفه من اشكالات في حياته تلتبس عليه فيها القيم وتتنازع الاحكام- إثارة التفاعل قصد استخلاص الفرضيات الأولية حول الدرس- اثارة

الانتباه وحصر الذهن وتمليك الدرس للمتعلم- عملا بالتدريس بالكفايات- لأن هذا ما جاء به المنهاج الجديد- لإثارة الانتباه والإطلاع على تمثيلات المتعلمين).

◆ مبررات انطباعية غير دقيقة من قبيل: (لنجاعتها - نظرا لضيق الوقت واعتبارا لمستوى التلاميذ المتدني، فهم غير قادرين على التعامل مع المدخل الإشكالي- من أجل إثارة انتباه المتعلمين لمعرفة موضوع السورة او سبب نزولها- حتى أضع المتعلم في السياق العام للآيات، ثم ننتقل إلى علاقة هذا المقطع بالدرس- لأن المفتش التربوي أرشدنا إلى اعتمادها- لوضع التلميذ في سياق إشكالي يجعله ينساق في بناء الدرس بشكل سلس- لإثارة انتباه التلاميذ)

استنتاج

بعد جرد مختلف المبررات عن أسباب اختيار (المدخل الاشكالي/ الوضعية المشكلة/التمهيد) نجد أن جلها يؤكد ما أسلفناه سابقا

بخصوص الاطلاع على وثائق المادة، وشكل الاطلاع عليها، حيث تتعارض واختيارات منهاج مادة التربية الإسلامية على مستوى المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم، ومنها اعتماد وضعيات تعليمية ذات معنى بالنسبة للمتعلم، ومنها اعتماد مقاربات ديداكتيكية تستحضر وظيفة النصوص من أجل استثمارها واستهداف تنمية مهارات الاستدلال والاستشهاد والاستنباط لدى المتعلم، والأنكى من ذلك أن يكون من بين المبررات:

♦ اختيار التمهيد هو قول أحدهم: (لا أعلم).

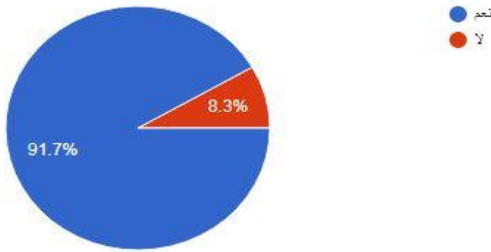
♦ اختيار الوضعية المشكلة هو قول البعض: (لأن المفتش

التربوي أرشدنا إلى اعتمادها).

♦ اختيار المدخل الإشكالي هو قول بعضهم: (صيغة الدرس هي

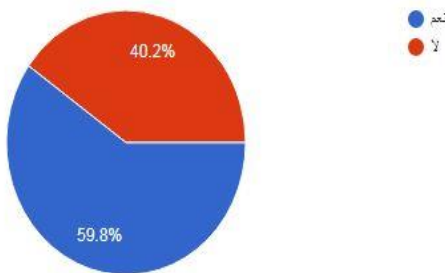
التي تتحكم في الدرس، بالإضافة إلى الفئة).

هل تعتمد توثيق السورة القرآنية المقررة ؟ (مبيان 12)



جل عينة البحث صرحوا اعتمادهم توثيق السورة القرآنية المقررة، باستثناء نسبة قليلة (8%) صرحت بعدم اعتماده، والقصد من السؤال معرفة مدى توظيفهم التوثيق في بناء التعلمات وهذا ما سيوضحه السؤال الموالي.

هل توظف محتوى التوثيق في الربط بالمفاهيم المدرّسة في باقي المداخل؟
(مبيان رقم 13)



كما كان متوقعا وتأسيسا على ضعف التأطير في المنهاج المعدل - حيث لم يتجاوز في نسبة كبيرة الاطلاع الشخصي كما أكدته عينة البحث سالفا- فإن من نتائجه أن نسبة أقل من النصف بقليل (40%) لا توظف محتوى التوثيق في الربط بالمفاهيم المدرسة في باقي المداخل، وبالتالي تغييب الوظيفية التي ألح عليها منهاج المادة، وباقي الوثائق، وتجزئ التعليمات بحيث يصير التوثيق جزءا مستقلا لا علاقة له بالاحقه.

وباستقراء إجابات عينة البحث عن أسباب ربط التوثيق بالمفاهيم المدرّسة في باقي المداخل، يتضح أنهم صنفان متكاملان:

الفريق الأول: يستحضر وظيفية التوثيق وأنه مهم في الربط بقدر علاقة محتواه بمفاهيم المداخل، ومن أمثلة ذلك: (من جملة ما يتعلق بالتوثيق موضوع السورة العام وهو الرابط والناظم لجميع دروس المداخل التي توطئها السورة بموضوعاتها/ لأن له علاقة بالمداخل، فمثلا توثيق السورة هي مكية. تعالج أمور العقيدة والغيب/ المداخل تشير إلى ذلك/ أربط بينها/ذلك أن استحضار القضايا المحورية التي تعالجها السورة بشكل سليم يمكن من تحقيق هيمنة النص القرآني على بقية المداخل/ إذا كانت هناك علاقة بين التوثيق والمفاهيم/ لأنها إما متعلقة بما هو عقدي أو تشريعي فوجب ربطها بالمفاهيم المدرسة خصوصا في مداخل بعينها/ لأن السورة

المقررة يجب أن تكون ناظمة لكل دروس المداخل، إذاً يجب التذكير بها وبتوثيقها وبكل ما يفيد فيها في بناء الدروس)

الفريق الثاني: يستحضر التكامل بين المداخل، ومركزية السورة القرآنية في تحقيقه، ويعتبر ربط التوثيق بمفاهيم المداخل ذا أهمية في المساعدة على ذلك، ومن أمثلته: (بينهما علاقة تكامل ترسيخاً لمبدأ هيمنة السورة القرآنية المقررة ومركزيتها بين المداخل/ لإبراز التداخل والتكامل بين المداخل ثم إبراز أن السورة المقررة مهيمنة على باقي المداخل/ من جملة ما يتعلق بالتوثيق موضوع السورة العام وهو الرابط والناظم لجميع دروس المداخل التي توظفها السورة بموضوعاتها...)

مبررات عينة البحث التي لا تربط بين التوثيق ومفاهيم المداخل تراوحت بين:

◆ الانطباعية وعدم استيعاب معنى وظيفية المعرفة: ومثال ذلك: (لم

تخطر على بالي/ محتوى التوثيق يكون فيه طبيعة السورة مكية

مدنية عدد الآيات ترتيبها في المصحف ويصعب تكييف ذلك مع

المفاهيم المدرسة/ لا أجد ترابطا بينهما/ لا يهم/...)

◆ استبعاد وجود رابط بين محتويات التوثيق ومفاهيم المداخل، بل

ويعتبر ذلك تكلفا، ومثاله: (الرّبط فيه تكلف/ غالبا ما يكون الرّبط

فيه نوع تكلف وتمحل/ لكونها متقاطعة ومتباعدة/ لأنه كثير من

المداخل لا علاقة لها بالتوثيق/ التوثيق لا صلة بينه وبين المداخل

(الآخرى...)

◆ النفعية في التعامل مع التوثيق بدل بناء التعلّيمات، حيث يعتبر أن

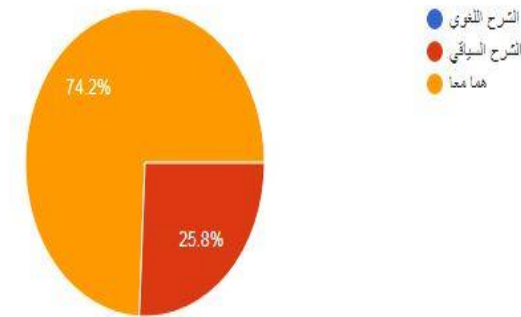
المتعلم غير مطالب بالتوثيق في الامتحان الإشهادي، ومثاله: (لا داعي

لضيق الوقت فقط والتلاميذ لن يمتحنوا في ذلك وهناك محاور أهم

سيختبرون فيها/ التوثيق في الثانوي التأهيلي ليس له وزن في الإطار
المرجعي الخاص بالسلك الثانوي التأهيلي...).

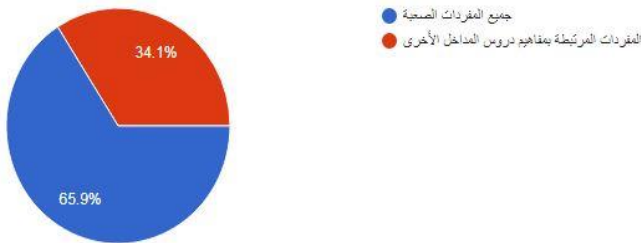
*** **

أثناء تدبيرك لمرحلة شرح المفردات، ماذا تعتمد؟ (مبيان 14)



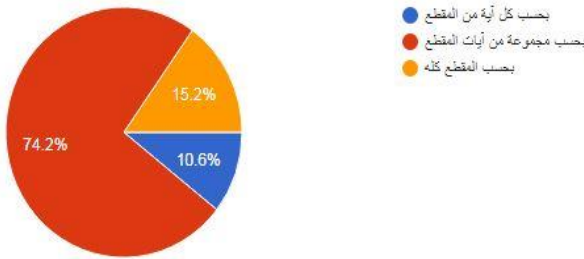
لا يتجاوز من صرحوا باعتماد الشرح السياقي للمقطع القرآني ربع عينة البحث، بمعنى
أن ثلاثة أرباع منهم يدمجون معه الشرح اللغوي لمفردات المقطع سواء ارتبطت ببناء
التعلم أم لا، وحتى يتضح الأمر فقد أردفنا هذا السؤال بسؤال أكثر دقة حول المفردات
المعنية بالشرح لئلا نرى مدى صلتها بسياق التعلم.

ماذا يشمل شرح المفردات؟ (مبيان رقم 15)



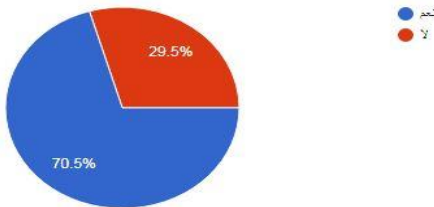
تبين فعلا أن نسبة تفوق ثلثي عينة البحث يعتمدون شرح كل المفردات اللغوية (65%)، وهو جواب صريح عن سؤال ضيق الوقت الذي احتج به في ثنائيا الإجابة عن الأسئلة السالفة، وهي إشارة واضحة لعدم استيعاب مقاصد المنهاج وعلى رأسها تلبية الحاجات الضرورية للمتعلم، وهي إشارة واضحة على تحول مدخل التزكية إلى مادة للتفسير، وبالتالي الوقوع في تجزئية لا تخدم النظرة المنهاجية التي تعتبر التربية الإسلامية مادة واحدة وليست مجموعة من المواد.

كيف تستخرج معاني المقطع القرآني؟ (مبيان 16)



أكد منهاج المادة على وظيفة النص القرآني، والواضح أن نسبة كبيرة من عينة البحث (74%) تستخرج معاني المقطع القرآني بشكل تجزيئي للمقطع، وهذا يتنافى مع الوظيفة باستثمار المعاني الكلية للمقطع فيما يخدم المتعلم وحاجياته في دروس المداخل اللاحقة، وليس بشكل تفسيري لا يراعي ربط المقطع بما سيحتاجه المتعلم قصد بناء تعلماته في باقي المداخل، وهذا ما سيتأكد من خلال إجابات الأسئلة اللاحقة.

هل تربط المعاني المستفادة في المقطع القرآني بمفاهيم دروس المداخل ؟(مبيان 17)



يظهر من تصريح ما يقارب نفس النسبة السالفة (70%)، - أنها تربط المعاني المستفادة في المقطع القرآني بمفاهيم دروس المداخل - ، أنه يجانب الصواب على اعتبار أن معالجة آيات المقطع القرآني بطريقة تجزئية كما تم التصريح في السؤال السابق، لن يخدم هذا الربط إلا إن تم بشكل تعسفي على الآيات القرآنية، وزيادة في تأكيد هذا الطرح، فقد أردنا سؤالنا بسؤال أكثر دقة عن الطريقة المعتمدة في هذا الربط ليتضح ما استنتجناه بشكل جلي.

إذا كان الجواب بنعم، لخص الطريقة التي تعتمدها¹:

¹ انظر تفاصيل الجواب في الملحق الثالث (من ص 266 إلى ص 274)

♦ الملاحظة الأولى: من خلال عدد من أجابوا عن هذا السؤال أن نسبة (10%) من عينة البحث امتنعت عن الإجابة مما يؤشر على ادعاء ربط المعاني المستفادة بفاهيم دروس المداخل.

♦ الملاحظة الثانية: تأكيد بعض الإجابات على حصول التعسف في هذا الربط، وهو مؤشر على نتيجة منتظرة من التجزيئية في شرح المفردات، وفي تحصيل معاني المقطع القرآني.

♦ الملاحظة الثالثة: تتناقض بعض الإجابات مع اختياراتها في الأسئلة السابقة، حيث تؤكد على أن الربط يتم من خلال استحضار المعاني الاجالية للمقطع في حين اختارت سابقا معالجة المقطع بشكل تجزيئي.

♦ الملاحظة الرابعة: إشارة عدد من الإجابات إلى استقلالية المقطع القرآني عن باقي المداخل حين تأكيدها على ربط المدخل بالمقطع القرآني كلما أمكن ذلك.

استنتاج:

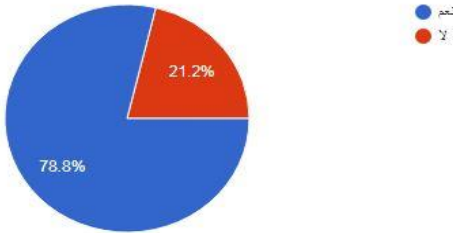
يظهر إجمالاً أن إجابات عينة البحث تؤكد رغبة ملحّة في اعتبار مركزية القرآن في بناء التعلم، لكن تعاملها مع النص القرآني لا يسعها في تحقيق ذلك، ويمكن إجمال أهم العوائق التي تحول دون تحقيق هذا المبتغى فيما يلي:

◆ الشرح التجزيئي لمفردات النص القرآني، وتغيب الوظيفة.

◆ استقلالية مدخل التزكية (القرآن) عن باقي المداخل بتحوّله إلى مادة تفسير مستقلة بذاتها بدل أن تكون لبنة من لبنات تحقيق التكامل والتعاضد بين مداخل مادة التربية الإسلامية.

◆ التعسف في الربط بين المقطع والمداخل بضرورة وجود آيات قرآنية واضحة في صلتها بمفاهيم المداخل، وتغيب المعاني العامة المستنبطة من الآيات للربط بعيداً عن التعسف.

هل تستحضر تعلمات المقطع القرآني في تدبير التقويم أثناء بناء دروس المداخل الأخرى ؟ (مبيان 18)



صرح غالبية عينة البحث باستحضارهم تعلمات المقطع القرآني في تدبير التقويم أثناء بناء دروس المداخل الأخرى (78%)، في حين نفت نسبة مهمة (21%) ذلك،

وفيما يتعلق بأسباب استحضار تعلمات المقطع القرآني في تدبير التقويم أثناء بناء دروس المداخل الأخرى، أو عدم استحضارها⁵⁵، يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

♦ 15 شخصا فقط أي بنسبة (12%) صرحوا بمبررات عدم استحضار تعلمات المقطع القرآني، وهي مبررات لا تعدو الانطباعية، وتنم عن عدم استيعاب تصورات المنهاج والوثائق المؤطرة للمادة من قبيل: (الحيز الزمني لا يسمح أحيانا و لصعوبة ذلك أحيانا أخرى ولبعد الدرس عن الموضوع العام للمقطع القرآني- قليلة هي الدروس التي لها علاقة مباشرة بالمقطع القرآني- لم تخطر ببالي ولا علم لي بذلك- كلما أمكن ذلك أقوم به...)

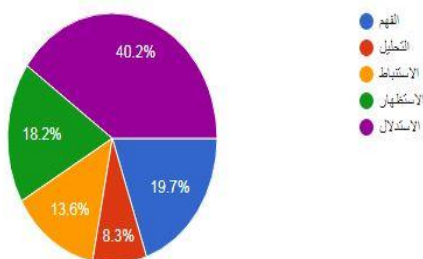
⁵⁵ تفاصيل الجواب في الملحق الثالث من (ص275 إلى ص282)

♦ 64 شخصا أي بنسبة (51%) صرحوا بمبررات استحضارهم لتعلمات المقطع القرآني، وهي مبررات منسجمة مع التصور الجديد للمادة، من قبيل تأكيد المركزية والهيمنة والترابط...

♦ 45 شخصا لا يملكون مبررات فامتنعوا عن الإجابة، وهو ما يعادل نسبة (36,29%)، مما يؤشر على عدم امتلاك رؤية واضحة، وحاجتهم الملحة إلى التأطير والتكوين في المنهاج المعدل.

*** **

ما هي المهارات التي تستهدفها أثناء تقويم " تعلمات القرآن الكريم " في فروض المراقبة المستمرة؟ (مبيان رقم 19)



صرح عينة البحث باستهدافهم مختلف المهارات أثناء تقويم تعلمات القرآن الكريم، بما فيها مهارة الاستظهار حيث بلغت نسبة من أكدوا استهداف هذه الأخيرة (18%) وفي ذلك مخالفة صريحة للأطر المرجعية الخاصة بالتقويم، والتي تستبعد هذه المهارة بشكل مباشر، وتستعيز عنها بمهارات أخرى كالاستدلال.

وفيما يرتبط بالمقترحات العملية لتفعيل مركزية القرآن في تعلمات المادة⁵⁶، نسجل الملاحظات التالية:

الفئة الأولى: تدعو إلى اعتبار القرآن مهيمنا على باقي المداخل، ومؤطرا في بناء التعلم، وهي فئة متناغمة مع مقاصد المنهاج المعدل، ومن أمثلة اقتراحاتها ما يلي: (استصحاب السورة في جميع دروس المداخل سواء في نصوص الانطلاق ان امكن او الاستشهاد اثناء بناء التعلم - تدريب المتعلم على تحليل الآيات واستنباط الحكم الشرعي أو القيم أو هما معا حسب السياق- العمل على

⁵⁶ انظر التفاصيل في الملحق الثالث (من ص 283 إلى ص 296)

اقدار التلميذ على ادراك العلاقة العضوية بين المقاطع القرآنية
ومختلف المداخل حتى لا تكون في نظره جزرا متناثرة...

الفئة الثانية: تدعو إلى تكثيف التكوين والتكوين المستمر في
هذا الشأن والعمل بالورشات الجادة بين أساتذة المادة وعقد ندوات
ومؤتمرات تشتغل على الموضوع لتسهيل العقبات امام الأستاذ.

الفئة الثالثة: تقترح إعادة تكريس الوضع السابق للقرآن
الكريم باعتباره دعامة أو مكونا مستقلا، وأمثلة هذا الاقتراح من
قبيل: (جعل القرآن الكريم مدخلا وحده وعدم التعسف في تنزيل
السور المقررة على باقي المداخل- استحواذ مكون القرآن على نصيب
الأسد...).

الفئة الرابعة: تقترح زيادة المدة المخصصة للقرآن الكريم تحقيقا
لمركزيته.

الفئة الخامسة: تقترح إعادة النظر في السور المقررة على اعتبار أنها لا تخدم كل المداخل، ومن أمثلة هذه الاقتراحات: (دمج القرآن الكريم في كل مدخل من المداخل الخمسة شكلا ومضمونا. مثلا مدخل القسط عنوان الدرس : العدل من خلال القرآن الكريم مدخل الحكمة/ التحلي بالمسؤولية من خلال القرآن الكريم. ثم وضع كل مقطع مناسب من السورة للموضوع، في كل درس عوض تخصيص مدخل خاص بالقران في بداية المنهاج. لأن ذلك ربما يوجي باستقلالية القران عن باقي المداخل .مثلا نجد استاذ يقول للتلاميذ عندكم في القرآن كذا وكذا ...)

المبحث الرابع

تمحيص الفرضيات وتقديم التوصيات والمقترحات

مقدمة

بعد رحلتنا الماتعة حول مركزية القرآن الكريم، ولامستنا للتفاصيل النظرية والتنزيلية انطلاقاً من وثيقة منهاج التربية الإسلامية، وصولاً إلى الممارسة الصفية لتدريس المادة، وقبل عرض التوصيات والمقترحات لابد من التذكير بالإشكالية الأساس والأسئلة الفرعية والفرضيات، ثم تمحيصها:

أولاً: التذكير بالإشكالية الأساس والأسئلة الفرعية والفرضيات.

ثانياً: تمحيص الفرضيات لحل إشكالية البحث الأساس.

ثالثاً: عرض الاقتراحات والتوصيات العملية.

أولاً: التذكير بالإشكالية الأساس والأسئلة الفرعية والفرضيات:

لقد انطلق بحثنا من الإشكالية الآتية: "إن بناء المنهاج الدراسي في مادة التربية الإسلامية، لجميع المستويات الدراسية من السلك الابتدائي إلى نهاية السلك الثانوي التأهيلي، وفق المداخل الخمس الرئيسية: التركيبية، والاقتداء، والاستجابة، والقسط، والحكمة، يقتضي الاشتغال عليها ضمن بناء نسقي، بدرك العلاقة بين كل المداخل، واستيعاب الخيط الناظم بينها جميعاً، وهو القرآن الكريم، بغية تحقيق المقاصد المنشودة من المادة عموماً في كل سلك من الأسلاك التعليمية الثلاثة.

إن المقاربة الجديدة التي سلكها المنهاج، بتخصيص سور قرآنية في كل سلك تعليمي، وتأطير هذه السور القرآنية لجميع مداخل المنهاج ومفرداته، تجعلنا نتساءل عن جدوى هذه المقاربة الجديدة،

وهل بإمكانها تحقيق ربط المتعلم بالقرآن الكريم، والذي هو المدخل

الصحيح لتزكية النفس البشرية؟"

وانبثق عن اشكاليتنا الأسئلة الآتية:

◆ هل حفل القرآن الكريم في تدريسه بالمحورية والمركزية؟وما

هي محددات هذه المركزية؟

◆ إلى أي حد استطاع المنهاج المعدل، من خلال التصريح

بالقيمة المركزية، والقيم الناظمة، والمقاصد العامة، تحقيق هيمنة

القرآن الكريم، بما يخدم الانسجام والتكامل بين المداخل على

مستوى التنظير(وثائق المادة التربوية)، وعلى مستوى

التنزيل(الممارسة الصفية)؟

◆ ما هي تجليات هيمنة النص القرآني وتكامل المداخل في

الكتب المدرسية للأقسام الإسهادية؟

◆ ما العلاقة بين السورة القرآنية والمداخل والقيم والمقاصد؟
وهل يتم استحضارها تدريسا وتقويما؟

◆ هل يقتضي التعامل مع المقطع القرآني الوقوف عند كل القضايا التفسيرية التي يثيرها؟

◆ ماهي الضوابط البيداغوجية والإجراءات الديدكتيكية للتوظيف الأمثل للسورة أو السور القرآنية المقررة في المداخل الأخرى؟

◆ هل تقسيم السورة في الكتاب المدرسي إلى أجزاء يتناسب مع موضوعات الدروس المقترحة في المداخل؟

◆ هل يظهر التناسب بالنظر إلى السورة كلها أم من خلال تقسيمها إلى أجزاء ومقاطع؟

لنخلص بعد هذه الأسئلة إلى بناء الفرضيات الآتية :

◆ استرشاد مؤلفي الكتب المدرسية للسنوات الإشهادية بتوجيهات واضعي المنهاج فيما يتعلق بإبراز مركزية القرآن الكريم في التأليف، واستجابتهم للمحددات المنهجية والديداكتيكية في التعامل مع السورة القرآنية.

◆ إدراك المتدخلين في الاشتغال الديداكتيكي لمادة التربية الإسلامية(مفتشون تربويون- أساتذة ممارسون) لمركزية القرآن الكريم في المنهاج.

◆ ترجمة الأساتذة الممارسين لمركزية القرآن الكريم على مستوى الممارسة الصفية.

◆ الحاجة الضرورية لتقريب التصور في الاشتغال الديداكتيكي من منطلق مركزية القرآن الكريم.

ثانيا: تمحيص الفرضيات:

وقصد تمحيص هذه الفرضيات فقد اعتمدنا فرشا نظريا لاسنا خلاله المفاهيم المؤطرة، وفي مقدمتها مفهوم القرآن الكريم، ومفهوم المركزية ومفهوم المقاربة الديدكتيكية، وأيضا تدريس القرآن قبل المنهاج المعدل، أما على المستوى التطبيقي فقد قمنا بتحليل نتائج البحث التي خلصنا إليها من خلال أدوات البحث المعتمدة والمتمثلة في الوثائق الرسمية والكتب المدرسية، واستمارة المقابلة، والاستمارة الالكترونية، وهذا ما مكننا على المستوى التمحيصي من استخلاص النتائج الآتية :

الفرضية الأولى: استرشاد مؤلفي الكتب المدرسية للسنوات الإشهادية بتوجهات واضعي المنهاج فيما يتعلق بإبراز مركزية القرآن الكريم في التأليف، واستجابتهم للمحددات المنهجية والديدكتيكية في التعامل مع السورة القرآنية.

أثبتت النتائج المتوصل إليها عدم صحة هذه الفرضية في شقيها الأول المتعلق بالاسترشاد بتوجيهات واضعي المنهاج، أو الثاني المرتبط بالاستجابة للمحددات المنهجية والديداكتيكية في التعامل مع السورة القرآنية، حيث تبين أن:

أ- المنهاج المعدل للمادة: حفل برؤية واضحة حول مركزية القرآن الكريم، حيث اعتبره أساسا شرعيا وإطارا عاما مؤطرا ومهيمننا على جميع المداخل، كما اعتبر أن من وظائف السورة أو السور القرآنية "التأطير/ الدمج/ الهيمنة/ بناء المفاهيم/ تحقيق وحدة المادة/ تحقيق التكامل."

◆ ب- الأطر المرجعية: فقد تبين حضور القرآن الكريم في جميع مفاصل الأطر المرجعية، واعتبرت القرآن الكريم المصدر الأول لعقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي. ونصت على المهارات الأساس المرتبطة بالنصوص الشرعية وأولها النص القرآني

في الأطر المرجعية وهي بمعدل خمس مهارات من أربع عشرة مهارة. كما أكدت على ضرورة توظيف آيات من السورة أو السور المقررة في معالجة مفاهيم وقضايا الدروس في المداخل الأخرى. واستحضار آيات منها لدعم الآراء والمواقف.

ج- مذكرات المراقبة المستمرة: أكدت أيضا على مركزية القرآن

الكريم

هـ- دفتر التحملات: لم يحد دفتر التحملات أيضا عما أكدته باقي الوثائق حيث نص على "اعتماد القرآن الكريم مرجعا معرفيا مؤطرا لمختلف المفاهيم والقضايا المتداولة في كل المداخل والاشتغال عليه وظيفيا بحيث يؤطر المعارف المتداولة عند إنجاز المداخل...وتوظيف النصوص الشرعية بنائيا..."

وخلاصة القول فإن الكتب المدرسية من خلال تحليلها اعتمادا على شبكة من أربعة معايير همت النصوص التأطيرية والبنائية

والدعمية والتقويمية، تبين أنها تفتقر إلى المواصفات المعيارية الدقيقة لتنزيل الرؤية المنهاجية لوظيفة ومركزية النص القرآني في علاقته بباقي المداخل، ويتجلى ذلك من خلال :

◆ تأكيد الكتب المدرسية التي شملتها الدراسة في مقدماتها على مركزية القرآن وهيمنته، ومثاله ما جاء في كتاب الرحاب للسنة الثانية بكالوريا (ص3) : " يسعى هذا الكتاب إلى ... استثمار التكامل القائم بين نسق النص القرآني، وبين سورة (يس) باعتبارها نصا واصلا بين القيم القرآنية الكبرى والمداخل الخمسة"، لكن على المستوى التنزيلي لم تحفل مواضيع المداخل بهذا التأكيد.

◆ الربط التعسفي بين النصوص المؤطرة المجتزأة من السور أو السورة المقررة، وبين مواضيع دروس المداخل حيث أراد من خلالها المؤلفون ربط المداخل بالسورة المقررة، فحصل تعسف واضح في هذا الربط مما بجلي بوضوح الخلل في استيعاب التصور

المنهاجي لمعنى الهيمنة القرآنية على المداخل، ومعنى الوظيفية والنسقية كاختيارات منهجية.

◆ عدم استحضار الكتب المدرسية لوظيفية النصوص قصد استثمارها في مرحلة بناء الدرس.

◆ تفاوت الكتب المدرسية في توظيف النص القرآني، يشير إلى خلل في استيعاب الرؤية المنهجية المؤسسة على مركزية القرآن، وقد يرجع الأمر إلى غياب التكوين القبلي لمؤلفي الكتب المدرسي، بما يضمن استيعاب مستجدات المنهاج، أو إلى السرعة التي حكمت تأليف الكتاب المدرسي أو إلى خلل في المصادقة على كتب مدرسية لم تستجب لدفاتر التحملات التي أكدت على مركزية القرآن.

◆ كثرة النصوص القرآنية البنائية دون مبررات بيداغوجية أو ديداكتيكية، ومثاله: (24 نصا قرآنيا كمثال في كتاب المنار للسنة

الثانية بكالوريا، مدخل القسط " حق الله: الاعتزاز بالإسلام" منها 3
نصوص فقط من سورة "يس")

♦ ضعف التواصل بين واضعي المنهاج ومؤلفي الكتب المدرسية

♦ التغيب الكلي أو شبه الكلي للنص القرآني المؤطر أثناء بناء

التعلمات ودعمها وتقويمها في مقرر الرحاب بشكل خاص والمنار
بشكل عام، أحدث فجوة عميقة بين التنظير المنهجي والتنزيل على
مستوى التأليف المدرسي، ولهذا انعكاس على مستوى الفعل
التعليمي إذا أخذنا في الاعتبار علاقة الأستاذ بالكتاب المدرسي الذي
يعتبره مرجعا أساسا في بناء التعلمات.

♦ في مقابل التغيب الكلي أو شبه الكلي للنص القرآني المؤطر

نجد أن جل المداخل قد اختار لها المؤلفون نصوصا قرآنية أخرى
وبشكل مستفيض مع تسجيل عدم وظيفية الكثير منها، مما يعد
خللا بيداغوجيا وديداكتيكيا لا يخدم توجهات المنهاج الجديد.

♦ حضور النص القرآني في حصة التقويم والدعم بمعدل نصين في كل حصة ليس مؤشرا على استيعاب مدلول الهيمنة القرآنية، بل على العكس كرس التجزئية بين المداخل، واستبعد الوظيفية والنسقية في التقويم، عندما فصل النص القرآني عن باقي المداخل خاصة كتاب المنار.

الفرضية الثانية: إدراك المتدخلين في الاشتغال الديداكتيكي لمادة التربية الإسلامية لضرورة مركزية القرآن الكريم في المنهاج. (مفتشون تربويون- أساتذة ممارسون).

من خلال استمارات المقابلة، والاستمارات الإلكترونية، تبين صحة هذه الفرضية بنسبة عالية، واتضح جليا ادراك مفتشي المادة، والأساتذة الممارسين للتصور المنهاجي الذي أكد على مركزية القرآن الكريم، وهيمنته على كل المداخل، وعلى ضرورة الاشتغال الوظيفي والنسقي المجسد لهذه الهيمنة. لكن اتضح وجود تفاوت في

هذا الفهم، وتفاوت في مستوى الإدراك مما انعكس على التنزيل
السليم في الممارسة الصفية.

الفرضية الثالثة: ترجمة الأساتذة الممارسين لمركزية القرآن
الكريم على مستوى الممارسة الصفية.

إذا كانت فرضية الاستيعاب النظري لضرورة مركزية القرآن
الكريم لها نسبة عالية من الصحة فإن فرضية الترجمة العملية
لهذا الاستيعاب على المستوى العملي من خلال الممارسة الصفية
تبين خطأها على اعتبار أن الاستمارة الالكترونية بينت - من خلال
أسئلتها المركبة التي تحرينا فيه الدقة، وملامسة واقع الممارسة -
أن:

♦ مبررات اختيار (المدخل الإشكالي أو الوضعية
المشكلة/التمهيد) جعلها مبررات انطباعية تفتقد العلمية والدقة
والوضوح، بل فيها خلط بين المشكلة والاشكالية، وبين المدخل

الاشكالي والوضعية المشكلة، باستثناء بعض المبررات التي حاولت ملامسة المعقولية والعلمية في اختيار الوضعية المشكلة، وهذا يؤكد ما بينته الاستمارة بخصوص الاطلاع على وثائق المادة، وشكل الاطلاع عليها، حيث تتعارض واختيارات منهاج مادة التربية الإسلامية على مستوى المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم ومنها اعتماد وضعيات تعليمية ذات معنى بالنسبة له، ومنها اعتماد مقاربات ديداكتيكية تستحضر وظيفية النصوص من أجل استثمارها، واستهداف تنمية مهارات الاستدلال والاستشهاد والاستنباط لدى المتعلم.

◆ نسبة أقل من النصف بقليل (40%) لا توظف محتوى التوثيق في الربط بالمفاهيم المدرسة في باقي المداخل، وبالتالي تغيب الوظيفية التي ألح عليها منهاج المادة وباقي الوثائق، وتجزئ التعليمات بحيث يصير التوثيق جزء مستقلا لا علاقة له بلاحقه، وقد بررت

هذه الفئة عدم التوظيف باستبعاد وجود رابط بين محتويات التوثيق ومفاهيم المداخل، بل واعتبرت ذلك تكلفاً، كما بررت بالنعمية على اعتبار عدم حاجة المتعلم للتوثيق في الامتحانات الإلهادية، وكل هذا يؤكد ضعف التأطير في المنهاج المعدل - حيث لم يتجاوز في نسبة كبيرة (70%) الاطلاع الشخصي كما أكدته عينة البحث.-

◆ ثلثي عينة البحث اعتمدت شرح كل المفردات اللغوية(65%)، وهو جواب صريح عن سؤال ضيق الوقت الذي احتج به في ثنايا الإجابة عن مجموعة من أسئلة البحث، وهو إشارة واضحة لعدم استيعاب مقاصد المنهاج وعلى رأسها تلبية الحاجات الضرورية للمتعلم، وهي إشارة واضحة على تحول مدخل التركيزية إلى مادة للتفسير، وبالتالي الوقوع في تجزيئية لا تخدم النظرة المنهاجية التي تعتبر التربية الإسلامية مادة واحدة وليست مجموعة من المواد.

♦ منهاج المادة أكد على وظيفية النص القرآني، والواضح أن نسبة كبيرة من عينة البحث (74%) تستخرج معاني المقطع القرآني بشكل تجزيئي للمقطع، وهذا يتنافى مع الوظيفية باستثمار المعاني الكلية للمقطع فيما يخدم المتعلم وحاجياته في دروس المداخل اللاحقة، وليس بشكل تفسيري لا يراعي ربط المقطع بما سيحتاجه المتعلم قصد بناء تعلماته في باقي المداخل. أما تأكيد نسبة (70%) ربطهم للمعاني المستفادة في المقطع القرآني بمفاهيم دروس المداخل، فهو تصريح مجاني للصواب على اعتبار أن معالجة آيات المقطع القرآني بطريقة تجزيئية لن يخدم هذا الربط إلا إن تم بشكل تعسفي على الآيات القرآنية.

♦ بخصوص استحضار تعلمات المقطع القرآني في تدبير التقويم أثناء بناء دروس المداخل الأخرى، أو عدم استحضارها، نجد أن (48%) منهم لا يستحضرونها، و(12%) ذلك بمبررات

لا تعدو كونها انطباعية، وتنم عن عدم استيعاب تصورات المنهاج والوثائق المؤطرة للمادة، والباقي امتنع عن التبرير (36%) مما يؤثر على عدم امتلاك رؤية واضحة، وحاجتهم الملحة إلى التأطير والتكوين في المنهاج المعدل.

◆ عينة البحث صرحوا باستهدافهم مختلف المهارات أثناء تقويم تعلمات القرآن الكريم، بما فيها مهارة الاستظهار حيث بلغت نسبة من أكدوا استهداف هذه الأخيرة (18%) وفي ذلك مخالفة صريحة للأطر المرجعية الخاصة بالتقويم، والتي تستبعد هذه المهارة بشكل مباشر، وتستعيز عنها بمهارات أخرى كالاستدلال.

◆ عينة البحث تؤكد رغبة ملحة على اعتبار مركزية القرآن في بناء التعلم، لكن تعاملها مع النص القرآني لا يسعها في تحقيق ذلك، ويمكن إجمال أهم العوائق التي تحول دون تحقيق هذا المبتغى فيما يلي :

- الشرح التجزيئي لمفردات النص القرآني، وتغيب الوظيفية.
- استقلالية مدخل التزكية (القرآن) عن باقي المداخل بتحوله إلى مادة تفسير مستقلة بذاتها بدل أن تكون لبنة من لبنات تحقيق التكامل والتعاضد بين مداخل مادة التربية الإسلامية.
- التعسف في الربط بين المقطع والمداخل بضرورة وجود آيات قرآنية واضحة في صلتها بمفاهيم المداخل، وتغيب المعاني العامة المستنبطة من الآيات للربط بعيدا عن التعسف .

♦ اقتراحات الأساندة العملية لتفعيل مركزية القرآن الكريم في تعلمات مادة التربية الإسلامية، منها ما دعا إلى تكثيف التكوين المستمر لتسهيل العقبات أمام الأستاذ لغياب الفهم السليم لسبل تفعيل مركزية القرآن الكريم، ومنها ما دعا إلى استبعاد الاختيار المنهاجي الجديد وتكريس الوضع السابق للقرآن الكريم باعتباره دعامة أو مكونا مستقلا، وهناك اقتراحات أخرى يستقيم بعضها مع

اختيارات المنهاج، وقد فصلنا ذلك في موضعه. وكل هذا يؤكد دحض
فرضية ترجمة الأساتذة الممارسين لمركزية القرآن الكريم على
مستوى الممارسة الصفية.

الفرضية الرابعة: الحاجة الضرورية لتقريب التصور في
الاشتغال الديدكتيكي من منطلق مركزية القرآن الكريم.
من خلال نتائج البحث، وما خلصنا إليه من استنتاجات
تبعاً لمعالجة وثائق المادة والكتب المدرسية، والمقابلات والاستمارات
الالكترونية، وتحليلها، يتضح بشكل كبير صحة هذه الفرضية، مما
يدعونا إلى تقديم التوصيات والاقتراحات المسهمة في ترجمة الرؤية
المنهاجية لمركزية القرآن الكريم.

ثالثاً: المقترحات والتوصيات:

1. المقترحات.

سنتحدث في هذه المقترحات التي تعتبر زبدة هذا البحث عما يلي:

- أ- اختيارات الاشتغال الديدانككي لدمج المداخل وتحقيق التكامل فيما بينها.
- ب- الخطوات الديدانككية لتدريس السورة القرآنية ضمن مدخل التزكية.
- ت- توجهات ديدانككية ومنهجية في التعامل مع السورة القرآنية في باقي المداخل.

أ- اختيارات الاشتغال الديدكتيكي لدمج المداخل وتحقيق

التكامل فيما بينها:

أكدت الأطر المرجعية لمادة التربية الإسلامية تحقيق البعد

التكاملي في تقويم المادة، تحت بند وسم بالهام جدا، جاء فيه:

(تعتبر مادة التربية الإسلامية مادة واحدة مندمجة ومتكاملة،

ومداخلها ليست بنيات مستقلة في المنهاج، وإنما هي مقاربات

سيكوبيداغوجية و ديدكتيكية لاكتساب المعارف وبناء المفاهيم

وتملك القيم في تكامل لبناء شخصية المتعلم.

يتم تقويم المادة في بعدها التكاملي انطلاقا من وضعية تقويمية

دامجة ودالة مرتبطة بمداخل المادة، وضعية تقويمية واحدة أو

وضعيتين تقويميتين على الأكثر".

من هذا المنطلق، وتأسيسا على أن ما يُقَوَّمُ به المتعلم يدرس

به، يمكن القول أن اختيارات التدريس محصورة في الاشتغال

بوضعية مشكلة دامجة أو وضعيتين دامجتين.

وعليه نقترح طريقتين للاشتغال:

الطريقة الأولى: الاشتغال بوضعية مشكلة واحدة دامجة لكل
المداخل.

الطريقة الثانية: الاشتغال بوضعيتين مشكلتين، يدمج في
الأولى مدخلي التزكية (القرآن والعقيدة) والاقتداء، و يدمج في
الثانية مداخل الاستجابة والقسط والحكمة.

ب- الخطوات الديدكتيكية لتدريس السورة القرآنية ضمن مدخل التزكية.

أولاً: مرحلة التخطيط:

1. قراءة إجمالية للمقطع.
2. تحديد العوائق القرائية التي يمكن أن تصادف المتعلمين.
3. تحديد القضايا الأساس للمقطع والتي لها امتداد في دروس المداخل.

وفي حال غياب التناسب بين المقطع القرآني ودروس المداخل، فإن على المدرس استحضار النص المناسب من السورة نفسها في مقطع آخر، ولو لم يدرسه بعد؛ وذلك لتحقيق مركزية السورة القرآنية، لأننا نرى-والله أعلم- أن البناء النسقي في علاقة السورة بالمداخل كلي وليس جزئي.

4. تحديد القيم التي يستهدفها المقطع، وربطها بالقيمة المركزية (التوحيد)، وبالقيم الناضجة (الحرية، المحبة، الاستقامة، الإحسان).

5. الاطلاع على تفسير المقطع (التفسير الموضوعي أساساً). / تحديد القاعدة التجويدية. / المفردات الخادمة للمضامين.

6. رصد الشبكة المفاهيمية للمقطع والتي تتقاطع مع دروس المداخل.

7. أسباب النزول إن وجدت. مع رصد علاقتها بالمفاهيم المستهدفة ما أمكن تحقيقاً لوظيفية المعرفة.

8. الأحكام المتضمنة في المقطع.

9. ربط المقطع القرآني بالوضع المشكلة سواء في اختيار الوضعية الواحدة أو الوضعيتين.

ثانيا: الإعداد المادي:

إعداد الوسائل التعليمية المساعدة (المصحف/ الوسائط

السمعية البصرية للمقطع موضوع الدرس / معجم/ وضعيات

تعليمية/ نصوص.....).

ثالثا: وضع خطة التنفيذ:

صياغة الجاذبة المتضمنة لمختلف المراحل والأنشطة

المقترحة في كل مرحلة من مراحل إنجاز الدرس، بما في ذلك

الوضعيات التعليمية والتقويمية (تقويم مرحلي/ اجمالي)

المقترحة لتجنب الارتجال.

رابعا: مرحلة التنفيذ.

النص القرآني في مدخل التزكية مقصود لذاته، لذلك نفتح في

التعامل الديدكتيكي معه الخطوات الآتية:

1. التذكير بالوضعية المشكلة، والفرضيات المقترحة.

2. سبب النزول إن وجد مع ربطه بالمفاهيم المستهدفة شرط وظيفيته.

3. قراءة المقطع (برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق):

♦ من المصحف/ أو من كراسات المتعلمين/ أو من الكتاب المدرسي/ أو من التطبيق الالكتروني أو من الوسائط السمعية البصرية.

♦ القراءة النموذجية للمدرس: (استحضار الهدف الوجداني المتمثل في الخشوع).

♦ القراءة الدورية للمتعلمين، مع إشراك أكبر عدد ممكن منهم.

♦ تصحيح الأخطاء على مستوى الرسم والتجويد، مع التزام الاختصار والوظيفية لمنح الأولوية للتدريب.

4. فهم المقطع، من خلال:

◆ الشرح الوظيفي والسياقي للمفردات والعبارات القرآنية،

مصحوب بالقراءة، مع التركيز على الكلمات المحورية المعينة

على إدراك المفاهيم الداعمة لحل الوضعية المشكلة.

5. التحليل: وهو محطة للتفكير في المعاني الجزئية، وتوظيف

المعاني المستفادة في بناء المفاهيم الشرعية المحددة والمنتقاة

حسب نمو المتعلم العمري والعقلي والنفسي، وباستحضار

التقاطع مع دروس المداخل، ويتم ذلك عبر الخطوات الآتية:

◆ استخراج المضامين الأساس من خلال طرح أسئلة

استكشافية دقيقة ومساعدة/ استنباط الأحكام الشرعية

التكليفية الواردة في المقطع بالاستعانة ببعض القواعد اللغوية

والبلاغية والأصولية.

◆ جرد أهم القيم المتضمنة في المقطع القرآني، والتي تفيد في

توجيه السلوك، مع التركيز على القيم التي نص عليها المنهاج.

◆ بناء وتركيب الخلاصات والاستنتاجات في نقط مركزة

يصوغها المتعلم بأسلوبه الخاص وتدوّن على السبورة.

6. تمحيص الفرضيات الخاصة بالوضعية المشكلة الدامجة.

7. التقويم الإجمالي: يتضمن وضعية تقويمية، أو تقويم

سلوكات، يوظف المتعلمون من خلالها آيات المقطع القرآني

التي درسوها للاستشهاد بها، أو لتقويم آرائهم بناء على معناها.

ت- توجيهات ديداكتيكية ومنهجية في التعامل مع السورة

القرآنية في باقي المداخل.

1. الاستيعاب الجيد لقضية تأطير السورة المقررة للمداخل

الخمس: وهذا يستلزم من الأستاذ أن يكون على دراية باستثمار

السورة المقررة في هذه المداخل من خلال مقطع السورة الوارد في

مدخل التزكية، ومن خلال آيات أخرى في السورة لها علاقة

بموضوع الدرس، ومن خلال شبكة المفاهيم المستخلصة من

السورة المقررة.

2. اعتبار النصوص الشرعية من خارج السورة مساعدة على

استيعاب المفاهيم المدروسة في مرحلة البناء، وهذا لا يتنافى مع

مبدأ تأطير السورة للمداخل.

3. توظيف السورة القرآنية المؤطرة باعتبارها أساسا شرعيا وإطارا

عاما موجها لتدريس المداخل، ومرجعية داعمة لحل الوضعية

المشكلة المتعلقة بدروس المداخل (الوضعية الإدماجية).

4. الاجتهاد في إيجاد العلاقة الرابطة بين المفاهيم المستخلصة من
السورة المؤطرة ومفردات البرنامج في دروس المداخل.
5. جعل هيمنة السورة على المداخل الخمسة مرتبطة بالاشتغال
على شبكة ناظمة للمفاهيم والقيم الواردة في السورة، لتحقيق
ترابط التعلمات ونمائها وبناء المفهوم.
6. -التركيز على النص الشرعي المستقى من السورة- ما أمكن-،
وجعل النصوص الشرعية الأخرى ضابطة لمضمونه.
7. الاستعانة بآيات أخرى من السورة خارج الشطر المقرر، عندما
تستحيل تغطيته للموضوع، حتى لا نسقط في التكلفة الذي
يحيل على التأويل البعيد.
8. استثمار السورة القرآنية وظيفيا./مقصديا في معالجة
موضوعات المداخل.
9. بناء القضية المركزية انطلاقا من السورة المؤطرة.

10. استحضار الاعتبارات الديدكتيكية في توظيف النصوص القرآنية خلال المداخل، ومن ذلك كونها نصوصا بنائية، فتوظف حسب مناسبتها لفقرات ومحاور الدرس، ومراحل الوضعية المشكلة، حيث يتم استدعاء النص المناسب للمحور واستثماره ديدكتيكيا بقراءته، وشرحه، واستخراج المعنى المؤكد للمحور، أو الحكم المرتبط به، ومدى دعمه لحل الوضعية المشكلة.

2. التوصيات

بعد المقترحات العملية لتفعيل مركزية القرآن الكريم في مادة التربية الإسلامية وفق المنهاج 2016م، فإن فريق البحث يوصي بعدة توصيات هامة في الموضوع، وهي كما يلي:

أ- تكوين جميع المتدخلين في تأهيل مدرسي مادة التربية الإسلامية (المكونون بالمراكز الجهوية، المفتشون التربويون، المصاحبون).

ب- التعجيل بإصدار وثيقة "التوجهات التربوية" الخاصة بالمنهاج الجديد للمادة.

ت- تخصيص دورات تكوينية لمؤلفي الكتب المدرسية وفق فلسفة المنهاج الجديد ومفرداته القائمة على مركزية القرآن الكريم.

ث- ضرورة تحيين الكتب المدرسية بما ينسجم والمنهاج الجديد.

ج- تخصيص حيز هام من التكوين الأساس والمستمر، لأساتذة سلك التعليم الابتدائي على مستوى دعم التكوين الأساس وديداكتيك المادة (أغلبهم لا يتوفر على الرصيد المعرفي الكافي للتعاطي الجيد مع مفردات المنهاج).

ح- توجيه بحوث الأساتذة أطر الأكاديمية خلال فترة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين إلى الاشتغال على تفصيل مفردات مركزية القرآن الكريم وأجرائه على مستوى الممارسة.

خ- تخصيص البحوث الإجرائية للمفتشين المتدربين لتعميق الفهم في مضامين المنهاج المعدل.

د- جعل مخرجات هذه البحوث الإجرائية مدخلات لهندسة التكوين المستمر.

ذ- وضع هندسة للتكوين المستمر لأساتذة التربية الإسلامية تأخذ بعين الاعتبار مركزية القرآن الكريم، وذلك بـ:

1. مراعاة حاجات المستفيدين.
2. تحيين المعارف الشرعية ذات العلاقة بالمنهاج (التفسير الموضوعي مثلاً).
3. إدراك الخيط الناظم لمداخل المنهاج (مركزية القرآن الكريم)
4. جعل المفاهيم والقيم المستخرجة من السور القرآنية المقررة بؤرة الاشتغال في دروس التزكية/القرآن الكريم.
5. تتبع المفاهيم والقيم في السور القرآنية المقررة والمرتبطة أساساً بقضايا المداخل.
6. التمكن من علم نفس النمو، وخاصة في مجال التدين.
7. التمرن على صياغة وضعيات إدماجية في بناء التعلّمات.
8. التمكن من صياغة السيناريوهات البيداغوجية لكل مدخل.
9. توضيح الرؤية المنهاجية في توظيف الكتاب المدرسي.

خاتمة:

من خلال هذه الجولة الماتعة في هذا البحث التربوي، وبعد موسمين دراسيين من صدور المنهاج المعدل، وما صاحبه من أسئلة ضرورية وملحة على مستوى فهم فلسفته، أو تنزيل مخرجاته، وما صاحب ذلك من نقاش واسع في أوساط المهتمين والفاعلين التربويين، عالجتنا قضية أساسية تمثلت في:

"مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل 2016- مقارنة ديداكتيكية"

واعتمدنا على أساس نظري لامس المفاهيم المؤطرة، والإشكالات المطروحة في تدريسية القرآن الكريم، المتعلقة بالاختيارات الديداكتيكية السابقة.

أما الجانب التطبيقي، فقد يسر لنا رصد وتتبع معالم مركزية القرآن من خلال المقابلة مع بعض أعضاء لجنة مراجعة المنهاج، وعينة من مفتشي المادة، هذا من جهة.

ومن جهة ثانية، قمنا بتشخيص ميداني للممارسة الصفية من خلال الاستمارة الخاصة بالأساتذة الممارسين.

ومن جهة ثالثة، وبالموازاة مع ذلك كله، تتبعنا تنزيل هذه المعالم في الكتب المدرسية في الأقسام الإشهادية..

لنخلص إلى الحاجة الملحة لتقريب الهوة بين التصور النظري في المنهاج، والتطبيقي، سواء على مستوى الفهم والتأطير والاستيعاب، أم على التأليف والنقل الديداكتيكي في صورة مقررات دراسية، أم على مستوى الممارسة الصفية.

وذلك باقتراح مقارنة ديداكتيكية لمركزية القرآن الكريم في مدخل التزكية أصالة، وباقي المداخل تبعاً.

وختاماً، هو جهد بشري لا يدعي الإحاطة بالموضوع والكمال في الطرح، بل حسبه أن يكون لبنة في البناء، ودعوة إلى التطوير المستمر، ولفت نظر الباحثين والمهتمين والممارسين إلى التوجه نحو تثبيت مركزية القرآن الكريم، والإبداع المتعدد في الوسائل الكفيلة بتحقيق المراد.

﴿ إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا ﴾ [سورة الإسراء آية 9]

الملاحق

الملحق الأول: المقابلة.

شعبة التربية الإسلامية - فريق البحث
مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل
لمادة التربية الإسلامية

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي



المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء - صفات

Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation Casablanca-Settat

مقابلة في بحث

مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية

/مقاربة ديدكتيكية (خاصة بواضعي المنهاج)

أولا: سياق تعديل منهاج مادة التربية الإسلامية.

1. ما هو السياق الذي تحكم في تعديل منهاج مادة التربية الإسلامية؟
2. ما هي الملاحظات المسجلة على المنهاج القديم والتي أفضت إلى ضرورة التعديل؟

ثانيا: هندسة المنهاج المعدل (الركائز والغايات)

3. ما هي الأسس والركائز المعتمدة في هندسة المنهاج المعدل؟
4. هل لكم أن تحددوا لنا الغايات المتوخاة من المنهاج المعدل على مستوى التصور العام، وعلى مستوى بناء الكتب المدرسية (دفاتر التحملات وفرق التأليف)

ثالثا: مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل.

5. ما هو التصور المعرفي والبيداغوجي الموجه لاختيار السور القرآنية المقررة؟

6. كيف تصورتكم طبيعة العلاقات الممتدة أفقيا وعموديا بين السور القرآنية المقررة ودروس باقي المداخل؟
7. ما هو تقويمكم للكيفية التي تم بها تقطيع السور القرآنية في الكتب المدرسية؟
8. من الملاحظات المسجلة في بعض الكتب المدرسية تخصيص الحصة الأخيرة للمقطع القرآني الأخير من غير امتداد مع دروس المداخل الأخرى، ما رأيكم؟
- رابعا: أجراء مركزية القرآن الكريم المنهاج المعدل أثناء الاشتغال الصفّي (قضايا وإشكالات).
9. لوحظ اضطراب على مستوى الممارسة الصفية فيما يخص تدبير درس القرآن الكريم، ما هي مقاربتكم لهذه المسألة؟
10. من خلال متابعتكم للممارسة التقويمية على مستوى الامتحانات الإشهادية (الجهوية والوطنية)، إلى أي حد أخذت مركزية القرآن الكريم بعين الاعتبار؟
11. ما هي، في نظركم، المقترحات الكفيلة بتجويد مركزية القرآن الكريم على مستوى الممارسة الصفية تخطيطا وتدبرا وتقويما؟

شعبة التربية الإسلامية - فريق البحث
مركزية القرآن الكريم في المنهاج
المعدل لمادة التربية الإسلامية
مقاربة ديدكتيكية



مقابلة في بحث

مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية /مقاربة ديدكتيكية (خاصة بالمفتشين)

أولاً: سياق تعديل منهاج مادة التربية الإسلامية.

1. ما هو السياق الذي تحكم في تعديل منهاج مادة التربية الإسلامية؟
2. ما هي الملاحظات المسجلة على المنهاج القديم والتي أفضت إلى ضرورة التعديل؟

ثانياً: هندسة المنهاج المعدل (الركائز والغايات)

3. ما هي الأسس والركائز المعتمدة في هندسة المنهاج المعدل؟
4. هل لكم أن تحددوا لنا الغايات المتوخاة من المنهاج المعدل على مستوى التصور العام، وعلى مستوى بناء الكتب المدرسية(دفاتر التحملات وفرق التأليف).

ثالثاً: مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل .

5. ما هو التصور المعرفي والبيداغوجي الموجه لاختيار السور القرآنية المقررة؟

6. كيف تصورتكم طبيعة العلاقات الممتدة أفقيا وعموديا بين السور القرآنية المقررة ودروس باقي المداخل؟
7. ما هو تقويمكم للكيفية التي تم بها تقطيع السور القرآنية في الكتب المدرسية؟
8. من الملاحظات المسجلة في بعض الكتب المدرسية تخصيص الحصة الأخيرة للمقطع القرآني الأخير من غير امتداد مع دروس المداخل الأخرى، ما رأيكم؟
- رابعا: أجراء مركزية القرآن الكريم المنهاج المعدل أثناء الاشتغال الصفّي (قضايا وإشكالات)
9. لوحظ اضطراب على مستوى الممارسة الصفية فيما يخص تدبير درس القرآن الكريم، ما هي مقاربتكم لهذه المسألة؟
10. كيف تم تنزيل هذه المقاربة في تأطير الأساتذة، سواء فيما يخص درس القرآن الكريم وامتدادته في دروس المداخل الأخرى ؟
11. من خلال متابعتكم للممارسة التقويمية على مستوى الامتحانات الإسهادية (الجهوية والوطنية)، إلى أي حد أخذت مركزية القرآن الكريم بعين الاعتبار؟
12. ما هي، في نظركم، المقترحات الكفيلة بتجويد درس القرآن الكريم على مستوى الممارسة الصفية تخطيطا وتديرا وتقويما؟

الملحق الثاني: الاستثمار

شعبة التربية الإسلامية - فريق البحث

مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل لمادة
التربية الإسلامية

بسم الله الرحمن الرحيم
استمارة بحث



أستاذي المحترم، أستاذاتي المحترمة.

في سياق بحث تربوي حول " مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية - مقاربة ديدكتيكية " ،
يشرفنا أن نوجه إليكم هذه الاستمارة لاعتبار مزاوالتكم تدريس مادة التربية الإسلامية في أحد الأسلاك التعليمية الثلاثة، نرجو
منكم تعبئتها بعناية.

ولكم جزيل الشكر وموفقو الامتنان.

أولاً: البيانات الشخصية:

- *الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐ * سلك التدريس: ابتدائي ☐ ثا. إعدادي ☐ ثا. تاهيلي ☐
- * المجال الجغرافي: حضري ☐ قروي ☐ شبه حضري ☐
- * الأكاديمية الجهوية:
الأقدمية في التدريس (عدد السنوات)

ثانياً: المؤهلات العلمية:

1. ما هي آخر شهادة علمية حصلت عليها؟ الدكتوراه ☐ الماستر ☐ الإجازة ☐ البكالوريا ☐
- أخرى (اذكرها)

ثالثا: المؤهلات المهنية

2. آخر شهادة مهنية حصلت عليها؟ *د. مركز تكوين المعلمين ☐ *د.المركز التربوي الجهوي ☐
- *د.المدرسة العليا للأساتذة ☐ *المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين ☐
- *توظيف مباشر ☐

رابعا: الاطلاع على الوثائق الرسمية.

1. هل سبق لك الاطلاع على الوثائق الرسمية المتعلقة بمادة التربية الإسلامية؟

- المنهاج المعدل الخاص بالسلك الذي تدرسه: نعم ☐ لا ☐ * الإطار المرجعي الخاص بالسلك الذي تدرسه: نعم ☐ لا ☐

* مذكرة المراقبة المستمرة الخاصة بالسلوك الذي تدرسه: نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب ب: "نعم"، ما هو شكل الاطلاع؟ شخصي ☐ دورة تكوينية ☐ لقاء مع المفتش ☐

خامسا: مركزية القرآن في الممارسة الصفية

1. بم تستفتح تدبير حصة المقطع القرآني؟ مدخل إشكالي ☐ *وضعية مشكلة ☐ * تمهيد ☐

لماذا؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. هل تعتمد توثيق السورة القرآنية المقررة؟ نعم ☐ لا ☐

3. هل توظف محتوى التوثيق في الربط بالمفاهيم المدرّسة؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

خامسا: مركزية القرآن في الممارسة الصفية (تتمة)

4. أثناء تدبيرك لمرحلة شرح المفردات، ماذا تعتمد؟ الشرح اللغوي ☐ الشرح السياقي ☐ هما معا ☐

5. ما ذا يشمل شرح المفردات؟ جميع المفردات الصعبة ☐ * المفردات المرتبطة بمفاهيم
دروس المداخل الأخرى ☐

6. كيف تستخرج معاني المقطع القرآني؟

*بحسب كل آية من المقطع ☐ *بحسب مجموعة من آيات المقطع ☐ * بحسب المقطع كله ☐

7. هل تربط المعاني المستفادة في المقطع القرآني بمفاهيم دروس المداخل الأخرى؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بنعم، لخص الطريقة التي تعتمد عليها:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. هل تستحضر تعلّمات المقطع القرآني في تدبير التقويم أثناء بناء دروس المداخل الأخرى ؟

* نعم ☐ * لا ☐

لماذا؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1. ما هي المهارت التي تستهدفها أثناء تقويم " تعلمات القرآن الكريم" في فروض المراقبة المستمرة؟

*الفهم ☐ *التحليل ☐ *الاستنباط ☐ *الاستظهار ☐ *الاستدلال ☐

2. ما هي مقترحاتك العملية لتفعيل مركزية القرآن الكريم في تعلمات مادة التربية الإسلامية؟

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق الثالث:

أجوبة الأساتذة على أسئلة الاستمارة (أثبتنا أجوبة الأساتذة دون تصرف)

ملحوظة هامة:

إثبات أجوبة السادة الأساتذة اقتضاه التوقي من الخلط الذي يوجد عند الأغلبية في فهم منهاج المادة و كيفية تنزيله على مستوى الممارسة الصفية، مقارنة مع توجهاته، والتوضيحات التي جاءت في مضمون المقابلات التي أجراها فريق البحث مع بعض أعضاء لجنة إعداد المنهاج.

1. مبررات استفتاح المقطع القرآني

مبررات اعتماد التمهيد	مبررات اعتماد المدخل الاشكالي	مبررات اعتماد الوضعية المشكلة
صراحة أفضل الافتتاح بتمهيد يناسب المقطع المدروس. يمكن أن يكون مثلاً سبب نزول.	لنجيب عنه من خلال القضايا التي يتضمنها المقطع القرآني.	نظراً لضيق الوقت واعتباراً لمستوى التلاميذ المتدني فهم غير قادرين على التعامل مع المدخل الإشكالي.
لصعوبة إيجاد مدخل إشكالي أو وضعية مشكلة مناسبة	لصعوبة إيجاد وضعية مناسبة	لإثارة انتباه التلاميذ
لأن بعض المقاطع لا ينسجم تدريجياً بالمدخل الإشكالي أو الوضعية المشكلة. فيبقى المقطع وما يحتويه هو الذي يجد الطريقة التي بها يمكن افتتاح الحصة.	لربط التعلمات بالواقع وقضاياها	لوضع التلميذ في سياق إشكالي يجعله ينساق في بناء الدرس بشكل سلس
لأنه يصعب أن تجد وضعية مشكلة تستوعب المعاني الجزئية للمقطع	قصد إثارة انتباه المتعلمين للدرس	لإثارة الانتباه والإطلاع على تمثيلات المتعلمين

الوضعية المشكلة لا تتناسب مع طبيعة الحصة.	لكونه أسهل في تناول من الوضعية وأيضا احتراماً لقداسة القرآن.	الغاية من التعلم هو تصحيح التمثل الخاطى عن طريق التمثل الصائب والقرآن الكريم مؤطر لسلوك الانسان فيميز بين الصواب والخلل . والوضعية المشكلة مظنة تحقيق ذلك
الاستفتاح غالبا يكون متنوع إما قولة أو نص فكري او قصة أو إشمال بشرط أن يكون متقن	لرصد تمثلات التعلمين.	لان هذا ما جاء به المنهج الجديد.
لصعوبة رصد الفرضيات من المقطع القرآني، وبذلك لا يستفيد المتعلميون منها كما يستفيدون من التمهيد والربط بالمقطع السابق أو التمهيد فقط عند الابتداء.	تحفيز التلاميذ من خلال وضعهم أمام إشكال يولد لديهم الدافعية نحو التعلم.	عملا بالتدريس بالكفايات.
إثارة انتباه التلاميذ	الإشكالية هي التي تحدث ما يسمى بالإضطراب المعرفي لدى المتعلم مما يدفعه إلى	اثارة الانتباه وحصص الزهن وتمليك الدرس للمتعلم.

	التركيز وتجاوز القراءة السطحية والظاهرية للمقطع القرآني إلى القراءة التديرية الاستنطاقية بقصد استعادة التوازن المعرفي وتصحيح التمثيلات واستعادة الثقة في القرآن الكريم وتحكيمه في حل القضايا الإشكالات الأزمات الإنسانية المعاصرة على كافة الاصعدة	
لنجاحتها	المدخل الاشكلي يبنني على تعلمات المقطع القرآني السابق، وبه يتم الربط مع المقطع	لقدسية النص القرآني

	اللاحق.	
إثارة التفاعل قصد استخلاص الفرضيات الأولية حول الدرس	لأن الغاية خلخلة معارف المتعلم وخلق نوع من اللاتوازن المعرفي لديه حتى يحس بعدم كفاية موارده ويطمح في موارد (تعلمت) جديدة تساعده على تجاوز هذا اللاتوازن...	تقديس القرآن الكريم
لأن القرآن الكريم لكونه السند والدعامة لبقية المداخل، ولاعبه في ذاته، أولى أن يثبت في أذهان الناشئة مرجعيته في أحكام ما يصادفه من إشكالات في حياته تلتبس عليه فيها القيم وتتنازع الأحكام.	لكون القرآن يحتوي على مشكلات حياتية تحتاج التأمل	خشية تسرب الفرضيات الخاطئة واستقرارها في أذهان بعض المتعلمين الذين لم يتمكنوا من استيعاب تمحيصها

القرآن الكريم لا يستحسن فيه وضع المتعلم في اشكالية بقدر ما يجب ترسيخه في نفسية المتعلم.	لأشد انتباه المتعلم وأشوقه لموضوع الآيات القرآنية.	لان المفتش التربوي أرشدنا إلى اعتمادها
لا أجد أن الأمر يستدعي وضعية مشكلة	يراد من الآيات الاجابة عن الاشكال	حسب المقاربة بالكفايات
احاول ان اربط التلاميذ بسياق المقطع القراني	القرآن كلام الله ويجب أن يعرف التلاميذ أهمية الإقبال عليه	حتى أضع المتعلم في السياق العام للآيات ، ثم ننقل إلى علاقة هذا المقطع بالدرس
لأن المقطع القرآني مقصود لذاته فيحتاج المتعلم إلى مقدمة تمهيدية تحفزه على تلقي الخطاب بمحمله التربوية الكامنة فيه وليس بالضرورة طرح اشكال مسبق أو وضع المتعلمين في وضعية قد يضيع معها الوجدان بفعل ما تتطلبه من بذل	قد تكون إحدى الأساليب على حسب موضوع وقضية الشطر القرآني	لإثارة الانتباه

الجهد في المناقشة وطرح الفرضيات.		
لتشويق المتعلمين لمعاني وقیم السورة المدروسة باعتبارها محورية عليها تبنى جميع دروس المداخل	احيانا بالمدخل الاشكالي واحيانا بالوضعية المشكلة حسب نوع المقطع.	لتحفيز المتعلمين على الاقبال على التعلم. وذلك من خلال احكامهم في الفعل التعليمي
لقناعتي ان ما يسمى وضعية مشكل لا تجدي في هذا الباب	الربط بالواقع ومحاولة استثارة المتعلمين.	لأن الضوابط البيداغوجية تنص على ذلك.
من أجل تحفيز المتعلمين	كي أطرح الإشكالات التي يعالجها المقطع و أدفع المتعلمين إلى التطلع للحلول القرآنية تشويقا لهم	من اجل إثارة انتباه المتعلمين لمعرفة موضوع السورة او سبب نزولها
هو الانسب	يحفز على المشاركة الفعالة الخادمة للدرس	تحدد المهارات بدقة وتقيس مستوى الذكاء والقدرة على حل المشكلة

اختيار	من أجل خلق الدافع و الحافزية لبناء تعلمات او تمثّل قيم مضمنة في آيات الشطر القرآني بعد قراءته و دراسته.	سيناريو ييداغوجي محرك للعملية التعليمية التعليمية وبنّي مجموعة من الكفايات التي تنص عليه الأطر المرجعية
لأنني أعتبر القرآن أحداث وأوامر ربانية يصعب إيجاد وضعية شاملة لجميع محاور النص القرآني	هو الذي يضع المتعلم في قلب الظاهرة التي ينبغي دراستها	
صعوبة صياغة اشكال واضح.	انسب وانجح	
للقرآن الكريم خصوصية	لتحفيز التعلم	
لمناسبة ذلك للدرس القرآني	صيغة الدرس هي التي تتحكم في الدرس بالإضافة إلى الفئة	
وضع المتعلمين في سياق مضامين كل شطر من السورة المدروسة	لشد انتباه المتعلمين واثارة استفهامهم ولاثارة فضولهم	

المعرفي	
	لأن القرآن الكريم يصعب حصر قضاياها في مجرد وضعية مشكلة. لذلك يصعب الانطلاق منها في الدرس القرآني
	لأن نصوص القرآن الكريم قطعية و لا يمكن تخضع لمنطق الافتراض الصحيح او الخاطئ
	تألفه الطبائع وفيه التنوع
	لأنه الأنسب لمستوى المتعلمين
	الاشكال يصلح في المداخل الأخرى
	لان القرآن الكريم ليس فيه مشكل
	لان الوضعية لاتنجم مع التعامل مع القرآن الكريم
	الوضيعات لا تصلح في درسي القرآن والعقيدة تجنباً للتشويش على عقيدة المتعلم
	حسب الأهداف

		القرآن نستعمله لاثبات القضايا فأعتقد أنه لا يجوز التشكيك فيه
		العادة
		يصعب صياغة وضعية إشكالية تتناسب مع المقطع القرآني
		اربط من خلاله بالحصة السابقة
		مناسب لطبيعة النص القرآني
		لا يمكن أن يكون مدخل إشكالي للقرآن
		هممته
		تشويق المتعلمين وتركيز اهتمامهم على المقطع القرآني المدروس
		للتعريف بالسورة وذكر السياق الذي نزلت فيه وذكر بعض فضائلها وتحديد موضوعاتها
		اجده الانسب
		لتشويق المتعلم وإثارة انتباهه

		لا اعلم
		لأن المقطع القرآني يحتاج الى تقديم وتمهيد بدل الوضعية المشكل وهذا ما نصح به المفتش
		تلاميذ المستوى الاول غير قادرين على استيعاب الطرح الإشكالي ولا حتى الوضعية المشكلة
		لأنها تساعد في الدخول المباشر إلى المكونات المعرفية، خصوصا وأن الغلاف الزمني للحصة يضغط بقوة
		لأن مفهوم الاشكال، أو طبيعة الاشكالية، لا تتناسب والدرس والقرآني.
		الوضعية المشكلة لا تصلح ولكن أحيانا أعتبر سبب النزول وضعية مشكلة
		تمهيد للمحاور الكبرى التي يتضمنها الشطر
		لان التمهيد في حد ذاته عملية مستفزة لانتباه التلميذ وتركيزه

		ويساعده على بناء التصورات..
		لربط المتعلم بالقرآن
		لا يمكن جعل القرآن فيه مشكل حتى لا يترسخ ذلك في أذهان المتعلمين
		صعوبة صياغة وضعية إشكالية نظراً لقدسية القرآن الكريم.
		عدم ملائمة الوضعية المشكلة مع القراءان الكريم وعدم كفاية الوقت
		نظراً لقدسية القرآن الكريم يصعب أحياناً صياغة إشكالية لتدريس القرآن الكريم.

الملحق الثالث: أجوبة الأساتذة على أسئلة الاستمارة
2. الطرق المعتمدة في ربط المعاني المستفادة في المقطع القرآني بمفاهيم دروس المداخل الأخرى

بما أن المقطع القرآني يغطي باقي دروس المداخل، أرجع للمستفاد وكذلك الآية عند تثبيت المفهوم والاستدلال عليه
مثلا كنت أدرس درس العقيدة الصحيحة والعقائد الفاسدة فحاولت بمعية التلاميذ ربط الدرس بسورة " ق " ومما فيها إنكار المشركين للبعث والجزاء وهذا مظهر من مظاهر فساد العقيدة.
أربط الآيات المدروسة بالمداخل. وأشار الى ذلك كلما وصلنا الى درس ما.
وذلك بتحديد الآيات التي لها علاقة تداخل بالمفاهيم الواردة في عناوين الدروس ومحاوره
أثناء استخراج المعنى المستفاد من المقطع القرآني؛ قد يكون إما أمر بواجب أو نهى عن محرم أو دعوة إلى خلق محمود أو تحذير من خلق مذموم وهذه الأحكام ومتعلقاتها لا بد وأن تصادفك في دروس المداخل الأخرى
ليس جميع الدروس بل ما يحيل عليها
من خلال الاطلاع على عناوين بقية الدروس ومحاورها أنتهي ما يمكن أن يخدم تلك الدروس ومحاورها انطلاقا من السورة المقررة
دائما ما يتم الرجوع الى مفاهيم دروس المداخل السابقة لتوضيح الفكرة

التركيز في صياغة المستفاد على المفاهيم المركزية والقضايا المحورية في المداخل الأخرى اما تنبيهها أو تضمينها أو تأكيدها أو حتى تفصيلا

مثلا عندما أصل لمرحلة استخراج فوائد وعبر من الشطر القرآني أشير للمداخل الأخرى

استخلص العبر والدروس وركز على توجيه المتعلمين لتسجيل الأهم والافتقار لهم والذي قد يحتاجون إليه في قادم المحطات من دروس المداخل .

كل مقطع له ارتباط بكل مدخل

اثناء بناء المفهوم نستخرج من الشطر القرآني ما يوافقه.

المعاني والقيم الواردة بالمقطع القرآني تتقاطع بشكل كبير مع جل مفاهيم دروس المداخل، لدى من السهل توظيفها لبناء هذه المفاهيم.

في العادة تكون هذه الآيات هي نصوص الانطلاق للدرس .. أو أدرجها على شكل دعاءات .. وأحيانا أخرى كأسناد لوضعية إشكالية

إذا فات الدرس نذكر ونعزز ، وإذا كان مما لم يدرس بعد نذكر على أن هذا سنراه..

استحضار المقطع القرآني في كل درس من دروس المداخل الأخرى كلما أمكن ذلك واستفسار المتعلم عن الآية مثلا التي تدل على تلك القيمة أو العبرة الموجودة في الدرس من المقطع القرآني

أحاول	أن	أنتقي	الآيات	التي	لها	علاقة	بمفاهيم	الدروس	السابقة.
وهذا ليس مطردا بطبيعة الحال.									
أطرح أسئلة موجهة ليكتشف المتعلم أن هناك علاقة بين النص القرآني والمفاهيم المدرجة في باقي المداخل؛ فعلى سبيل المثال أسأله عن علاقة درس الوفاء بالأمانة بكذب إخوة يوسف على أبيهم...									
بقراءة المقطع القرآني واستخراج المفردات الصعبة وتذليلها وفهم معانيها حسب السياق أو النظم من حث اعتبار السابق واللاحق وإن كان غير مفصح عنه لإزاء النص يكون المتعلم قد لامس المراد من النص فيستطيع أن يجمل المضمون الجزئي ثم الاجمالي في نهاية التحليل وبهذا تتكون له القدرة على الفهم والتحليل ثم التركيب وصياغة المضامين.									
ارتباط المعاني المستخلصة بالتوسع في بعض محاور الدرس والاجابة عن بعض النقاط المتعلقة بالدروس دليلا واستدلالا.									
لكون القرآن البوصلة التي توزع الموضوعات على المداخل وهو مرجع لها									
بناء شبكة علاقات بين مفاهيم الدروس ومضامين النص القرآني إن أمكن ذلك ثم تطبيق ذلك عن طريق ضرب الأمثلة الواقعية التي تقرب الروابط إلى الأذهان ثم استنتاج المفاهيم المتضمنة لغيرها والمستوعبة لها									

الربط الديدكائتيكي وإدماج التعلّلات.
عند دراسة المداخل الاخرى اطلب من التلاميذ استحضار الآية أو المقطع الذي له علاقة بالدرس
إسقاط بعض المضامين والقيم والعبر المستفادة من الشطر المدروس وربطها بدرس من الدروس.
في بعض الأحيان أوفق في صياغة وضعية تسهل ربط المفهوم بباقي المداخل .. والهدف هو تعميم هذه الدروس المستفادة
اثناء تحليل المحاور اذكر او استشهد بآيات من المقطع القرآني كلما أتيحت لي الفرصة
فطرة شاملة أولية على دروس المرحلة
استحضر الدروس و اشير الى ان هذه الآية تفيدنا في درس كذا
جعل المداخل محاور لتحليل السورة
انطلاق الدرس من خلال آية من السورة المقررة
مطالبة المتعلمين بالرجوع إلى النص القرآني قصد استثماره في كل مراحل الدرس
أسئلة موجّهة ومتدرجة حول المفهوم ثم المعنى المستفاد من النص القرآني فاستخلاص العلاقة

مثلا عند تعريف أسماء الله الحسنى وانه سبحانه متعدد الأسماء ففي سورة الحشر آيات فيها أكثر من اسمكما يشير الى جمال كل اسم اسم

استحضار القيم الواردة في المداخل أثناء دراسة كل مقطع.

اطالب المتعلمين في اطار مشروع بجد في خطاطة الآيات التي تربط الدروس بالسورة المقررة و أركز على هذه الآيات في المعاني. أسئلة مركزة.

انطلاقا من وحدة موضوع الآيات نستخلص مضمونا مركبا نوظفه كعنوان محور من محاور الدرس.

الإشارة الى تلك المعاني لاسترجاع التلميذ تلك المعاني اثناء بناء المفاهيم من اجل الدمج.

مثلا عندما تطرقت للمعنى الاخير من المقطع الاول من الحشر ،والمتمثل في الهجرة الى المدينة نصرة لله ورسوله نهت تلامذتي الى أننا سنتوسع في هذا المعنى أكثر في مدخل الاقتداء ،كذلك كان من العبر المستفادة من المقطع الاول من الحشر الهجرة المتجددة التي هي موضوع مدخل الحكمة.

من خلال نسقيته وامتداده بالإضافة إلى أن ذلك مبثوث في الكتاب.

للاستدلال بآية من المقطع على الدرس.
استحضار التعاريف الامثلة المفاهيم القيم.
مثلا اربط بين قصة حبيب النجار بدرس حق الله الاعتزاز بالإسلام لان الاعتزاز بالدين هو الذي دفعه الى التضحية بنفسه.
حين يكون الربط ممكنا دون تعسف أطالب المتعلمين بإيجاده و توضيحه.
ربط الدروس مع الآية المناسبة من السورة المقررة من خلال استخلاص جميع الآيات المتناغمة مع الدرس.
هي المؤطرة للمفاهيم.
اعتبار الآيات كص مؤطر للدرس ونعمل على توظيفه في بناء المواقف والاستدلال التعليقات الجديدة يتم هذا اذا كانت هناك علاقة نسقية بين المدخل والمقطع القرآني
"-استفسار" التلاميذ عن موضع الشاهد للمفهوم موضوع التناول في المقطع المدروس أو بمثال فيه يتصل بموضوع الدرس المعروض...
الربط بالاستدلال والامتلة
بتذكير المتعلمين بما رأيناه في السورة أو المقطع القرآني.

لان المداخل مرتبطة فيما بينها يلزم فقط إيجاد الخط الناظم.

يكون التركيز على المعاني المستفادة من المقطع المدرس مع الاشارة والربط بمفاهيم دروس المداخل الاخرى او بعضها ان كان المقطع يتناول احداها...

استحضر معاني المقطع المرتبطة بمفاهيم المداخل، من خلال الاستشهاد والتوظيف واستنباط القيم...

أستعين بسبب النزول إن وجد، ومن خلال العبر المستفادة أربط المعنى بالمدخل وقد أعتمد على الوضعية الواردة في أول الدرس لأنقل إلى المعاني المستفادة كذلك حسب ما يناسب كل مدخل.

يتم ادراج المعاني المستفادة من النص القرآني في فهم المداخل الاخرى بشكل بنيوي

اعتماد المعاني المستفادة في المقطع القرآني بمثابة تمهيد و مدخل لتقريب بعض مفاهيم الدروس.

بالتذكير يعني أقول كما رأينا في السورة.

بيان العلاقة.

تحديد المقاطع القرآنية و المعاني المستفادة منها التي لها علاقة بمفاهيم دروس المداخل من أجل استثمارها في الحصص الخاصة بالمداخل.

عنوان كل مدخل يربط بالآية التي توطئه من السورة المقررة
قضايا القرآن كثيرا ما ترد بشكل مجمل في موضع وفي موضع اخر ترد مفصلة بهذه الطريقة يمكن توسيع مدارك المتعلمين وكذا أكسابهم لهذا المنهج القرآني.
أجعل بعض الآيات دليلا على المضامين المعرفية الأخرى.
مفاهيم الدرس القرآني يتم اعتمادها حين تحليل محاور دروس الوحدة، ويُستدل بها.
الانطلاق من المعنى الإجمالي للآيات لبناء المفهوم
أرجع الى المعاني المستخلصة من السورة كما احاول انتقاء النصوص من السورة المقررة.
اعتماد الآيات المناسبة لكل مدخل.
تحديد القضية والموضوع واستخراج الدروس والعبر المرتبطة بالمداخل الأخرى
بحيث اذا مررنا بآية او مجموعة آيات نتكلم عن الغيب مثلا(و أوحينا اليه لتنبأهم بأمرهم هذا وهم لا يشعرون) لابد من الاشارة الى درس الإيمان والغيب باعتبار الوحي أمرا غيبيا..أو خيانة الامانة في موقف اخوة يوسف مع أبيهم..وهكذا..

أوظف المقطع القرآني في مكانه المناسب من الدرس (حكم، مضمون، قيمة، دليل، عبرة)

هنا ترابط نوعي وإن متعسفا في أحيان كثيرة

استدراج المتعلمين بواسطة الحوار لجعل المعاني المستخلصة من المقطع القرآني نوافذ يطل من خلالها على مفاهيم دروس المداخل...

الملحق الثالث: أجوبة الأساتذة على أسئلة الاستمارة
3- أسباب استحضار تعلّيمات المقطع القرآني أو عدمه

أسباب استحضار تعلمات المقطع القرآني في تدبير التقويم أثناء بناء دروس المداخل الأخرى	أسباب استحضار تعلمات المقطع القرآني في تدبير التقويم أثناء بناء دروس المداخل الأخرى
• قليلة هي الدروس التي لها علاقة مباشرة بالمقطع القرآني. • ليس دائما. • الحيز الزمني لا يسمح أحيانا و لصعوبة ذلك أحيانا أخرى ولبعد الدرس عن الموضوع العام للمقطع القرآني. • لم تخطر بباله ولا علم لي بذلك. • كلما أمكن ذلك أقوم به... • لأنها أساسية في بناء التعليمات. • لان القرآن هو المؤطر للدروس.	• لأننا نشتغل بطريقة نسقية، وهذا مفاد الدرس النسقي (التربط والتكامل والتداخل وبحث التقاطعات) انطلاقا من مركزية القرآن و هيمنته على سائر القضايا و المفاهيم المتداولة في بقية المداخل. • لتغطية المقطع القرآني لباقي دروس المداخل لربط المتعلم دائما بالسورة المدروسة. • لأن القرآن يؤثر كل المداخل وهذه الأخيرة تنطلق منه. • باعتبار ان السورة المقررة هي سورة مؤطرة لجميع المداخل. • لأن السورة من المفروض ان تغطي جميع المداخل .

• أطبق ذلك كلما وجدت علاقة بين الدرس والمقطع القرآني
ليظل المتعلم متشبثا بالمقطع القرآني ويتعود على
الاستدلال...

• لترابط السور بالمدخل و للحفاظ على بنية المادة.

• بعض الأحيان لا يكون هناك علاقة بينها و بين باقي
المدخل.

• لا أجد علاقة بينهما في الكثير من الدروس.

• اذا كانت هناك علاقة بينهما

• ليس هناك اي ترابط بين المدخل

• يصعب ذلك نظرا لمستوى المتعلمين

• لان الوقت لا يسمح

• لان تعلمات المقطع القرآني هي بمثابة المعارف المعيارية التي ينبغي أن توجه
المواقف والآراء والاستدلال والاستشهاد وغيرها من المهارات التي نسعى
لتطويرها لدى المتعلم.

• لأن جل نصوص الإنطلاق في المدخل تكون من السورة المقررة

• لما لها من علاقة وطيدة .

• خدمة لهيمنة السورة القرآنية المقررة ومركزيتها بين المدخل.

• استدعاء بعض آيات المقطع القرآني لبناء تعلمات جديدة.

• باعتبار القرآن الكريم مركزيا في بناء التعلم كما أشار المنهاج لذلك.

• لان المدخل تدور حول المقطع القرآني. وكلا يكون القرآن معزولا عن
المدخل.

• للاستشهاد وتقوية الموقف والجواب بالقرآن الكريم.

• لأن نصوص الإنطلاق كافية وتبلغ المقصود دون لي أعناق معاني الآيات في السورة المقررة وإعطاء حق للأحاديث النبوية.

- إن كان القصد من السؤال هو التقويم التشخيصي، فإنني أكتفي باستحضار تعلمات الدرس السابق، ولا أرجع دائما إلى المقطع القرآني، لأنه لا يسعفني في بعض الأحيان، ولا أجد متسعا من الوقت في أحيان أخرى.
- لأنه مقصود لذاته وليس نصا للانطلاق فحسب.
- لأنني أرى ان الدروس مرتبطة بالسور ولا يمكن بناء اي درس دون اعتماد النص القرآني
- لأنها مهمة في الاستدلال عن بعض الاجابات.
- لأن تمكن المتعلم من قضايا المقطع يساعد على بناء الدرس الجديد.
- للاستدلال واستحضار وظيفية الايات القرآنية للتشبيث وربط الدروس بالاستدلال.
- من باب همزة القرآن وتغطيته للمداخل.

- لاننا دائما ننتقل من القرآن الكريم للدروس الاخرى.
- ضرورة.
- النص من أجل السند ودعم الأسئلة والخصوصية.
- لأن النص القرآني مصدر لحل المشكلات التي تثار في المداخل الأخرى.
- في الربط بين الدروس و السورة.
- انسجام المداخل والنص القرآني.
- لا بد أثناء بناء الدروس من الاستشهاد، وحبذا لو كان الربط و الاستشهاد من سورة يوسف
- لتنمية مهارة الاستدلال لدى المتعلم
- دروس المداخل متداخلة

- لا ارتباطها به
- ليتم التأطير بمركزية القرآن باعتبار كل المداخل جزء منها بشكل ضمني.
- لإشعار المتعلم بأن المقطع يوطر باقي المداخل
- مركزيته في التقويم والتدبير الصفي
- لتقويم مدى حفظ المقطع
- مركزية القرآن والسور نظرا للترابط المتواجد بينها
- لانه مركزي
- لأن المادة كل متكامل
- لترسيخ مبدأ تكامل التعلّيمات وتفعيل مركزية النص القرآني
- لأنها تساعد على الربط بين الدروس، وفي بعض الأحيان ييم المداخل

• لان القرآن هو المؤطر لجميع المداخل

• مهمة لأن هناك ترابط بينها

• التقويم أداة لقياس مدى تمكن المتعلمين من المادة

• لاستحضار مركزية السورة المقررة

• لأنه يؤطر

• نظرا لمركزية القرآن في تدريس المكونات الاخرى فسيكون لزاما بل من الأفيد استحضار تعلمات المقطع القرآني في تدبير التقويم أثناء بناء دروس المداخل الاخرى... لذا فالربط بين مضامين السورة ومضامين المداخل الاخرى امر لا مناص منه لبنني التلميذ تصورا شموليا لموضوعات المقرر غير منفصل عن القرآن والا فسنسقط في التجزيء وديننا في مجمله لا يقبل ذلك..

- لأجعل القرآن - ما استطعت - مصدر تعلمات منهاج المادة.
- لأنها تساهم في بناء تقويم جيد
- أولاً للقيام بالتقويم التشخيصي ومحاولة الربط أن امكن.
- لان السورة المقررة هي الوعاء الحامل لمعاني الدروس .
- اذا كانت الصلة فعلا بينهما لان ذلك يجعل المتعلم يقف عن كثر على التكامل بين القرآن والمداخل...

الملحق الثالث: أجوبة الأساتذة على أسئلة الاستمارة
4. المقترحات العملية لتفعيل مركزية القرآن الكريم في بناء
تعليمات مادة التربية الإسلامية

تحديد القضية الكبرى وتفريعها الى قضايا جزئية يتم معالجتها من

خلال الدروس

1. انتقاء سور قرآنية تنسجم وتتداخل مع الدروس والمداخل.
2. وضع خريطة للاشتغال يشترك فيها الأساتذة ومفتشو المادة لتنزيل السور وتدريسها مع ربطها بمفاهيم المداخل و الدروس.
3. تحييبه للمتعلم بكثرة السماع والحث على ترديده .وتحييب مادة التربية الاسلامية بحسن التعامل مع التلاميذ .
4. الاشتغال بالخطاطات التعليمية ثم تفعيل نادي القرآن الكريم تجويدا وفهما وتحليلا واستنباطا.
5. توسيع الغلاف الزمني للمادة.
6. استحواذ مكون القرآن على نصيب الأسد.
7. جعل التدبر والتفسير مرحلة أساسية من مراحل درس القرآن.
8. ربط القرآن بواقع المتعلم.
9. إعادة ترسيخ حب القرآن في نفوس المتعلمين.
10. سرد بعض قصص السلف التي تبين تأثير آيات وسور القرآن عليهم.
11. اعتماد نصوص مؤطرة وليس السورة بأكملها لما فيه من التعسف في إيجاد نص مؤطر من السورة المقررة
12. جعل القرآن الكريم محور التعلم.

13. تخصيص غلاف زمني كبير على الأقل 4 ساعات لكل جزء.
14. الاشتغال عليه أكثر من غيره، والعمل على حفظه وفهمه واستظهاره بين الفينة والأخرى، ولا يتأتى ذلك إلا إذا اعتبر مؤطرا للدروس والمداخل ومهيمننا على جميع المفاهيم .
15. جعل الحفظ إلزاميا
16. الانطلاق من الواقع الذي يعيشه المتعلم بتساؤلاته إلى القرآن وما يقتضيه ذلك من تطوير لمستويات مهارية متدرجة عبر أنشطة متنوعة للتعامل الصحيح السليم مع القرآن الكريم (التلاوة فالتجويد فالفهم فالحفظ فالاستظهار ثم التدبر فالاستنباط والاستدلال) ثم العودة إلى الواقع بإجابات القرآن الكريم تصحيحا وتغييرا وتقويما أو تثبيتا وتصديقا.
17. زيادة الحيز الزمني المخصص له.
18. تخصيص حصص خاصة بالتجويد وربط أحداث مجتمع التلميذ بما يدرس من القرآن الكريم والإلحاح على التلاميذ كي يحفظوا القرآن.
19. أن يتم التركيز على جانب العبر والحكم والعظات إلى جانب الحفظ والاستنباط .
20. ربط مركزية القرآن بالواقع العملي وبالمداخل الأخرى، بالإضافة الى استهداف مهارات الاستظهار والشرح والفهم والتحليل في المراقبة للمستمرة.

21. المرونة في تقسيم النص القرآني إلى أشرطة بما يناسب دروس المداخل.
22. إيجاد التقاطعات المعرفية والمهارية والقيمية بين النص القرآني ودروس المداخل.
23. استثمار مهارة الاستدلال من النص/الشطر القرآني المقرر أثناء بناء الدرس. (أثناء الإجابة على كل تعليمة - لمن اعتمد الوضعية المشكلة - وأثناء تمحيص الفرضيات - لمن اعتمد المدخل الاشكالي - . وحتى أثناء التقويمات الثلاث).
24. الاستحضار المستمر للمعاني والقيم القرآنية في بناء التعليمات وتقويم المكتسبات، توظيف الآيات في صياغة وضعيات اشكالية، اعتماد آيات المقطع كوضعيات تقويمية أثناء المراقبة المستمرة...
25. هذه المهارات يجب استحضارها كلها أثناء تقويم القرآن الكريم
26. تغيير ترتيب أماكن بعض الدروس لتناسب المقطع المدرس. لأنني وجدت دروساً سأدرسها في الوحدة الثانية، وجلها متعلق بالمقطع الأول مثال. الوحي. الإسراء والمعراج. في الوحدة الثانية، ولها علاقة بالمقطع الأول.
27. التركيز بشكل أكبر على القرآن الكريم كونه منطلقاً للمادة الشرعية وركيزة الركائز، وذلك بإعطائه حصة أكبر وعدم التشويش عليه بكثرة المداخل الفرعية الأخرى.

28. عدم ربط المداخل بالسورة المقررة فقط، بل بما يناسبها من القرآن الكريم كله.

29. أن تخصص حصص في أول السنة يتم فيها كتابة السورة كاملة، وقراءتها من طرف الجميع، ثم القيام بجدول كامل للآيات التي لها علاقة بدروس المداخل الأخرى، وتوثيق ذلك في جدول، آنذاك يكون لدى التلميذ اطلاع على ارتباط السورة بجميع المداخل، فيرجع إلى الجدول ليجعل من الآيات المتناسبة مع المدخل المراد دراسته منطلقا في تدبير الدرس، وهكذا مع جميع المداخل، لكي لا يبقى القرآن يدرس منعزلا.

30. انتقاء مفاهيم (دروس ومواضيع) ذات الصلة بشكل مباشر بالنص القرآني المقرر...

31. ربط المداخل بالسورة القرآنية والتركيز على الحفظ

32. إن الوعاء الزمني لدراسة مادة التربية الإسلامية خصوصا للثانية باكالوريا علوم غير كاف للتمكن من الحفظ وحسن الأداء ناهيك عن الفهم. خصوصا وأن أكثر المتعلمين والمتعلمات لا يولون اهتمامهم بالمادة عموما، والقرآن الكريم خصوصا، لذلك أقترح أن تكون ورشات مبرمجة تساعد على تحبيب المادة من جهة والعناية بالقرآن الكريم من جهة أخرى. والله ولي التوفيق.

33. أن تكون النقطة المحورية في معالجة مداخل الدروس الأخرى باعتبارها منطلق أولي لها

34. أن يكون التفعيل فقط في الحالات التي تكون فيها العلاقة بين الدرس والمقطع القرآني ظاهرة وواضحة...أما أن تلوى أعناق النصوص ويستشهد بها في غير محلها هذا لا يليق...
35. ربط المداخل بالسور المقررة .
36. استهداف مهارات الفهم و التحليل و الاستنباط أثناء بناء الدرس و تقويم التعلم
37. رفع نسبة التنقيط المتعلقة بالقرآن الكريم أثناء التقويم.
38. اتقان التلاوة مفتاح للفهم، وصدقة جارية ذات حصاد مستمر.
39. تخصيص حصص أكثر.
40. أولاً: في تعلمنا القرآن للناشئة ان ندرهم على سلامة القراءة.
41. ثانياً: ترك المتعلم يستنبط المفاهيم والقضايا العامة.
42. ثالثاً: اعتبار المتعلم نموذج فاعل قادر على الاستيعاب.
43. رابعاً: تزويد المتعلم بالسياقات العامة للآي من دون الاستطالة في الملتقيات.
44. خامساً: ضرورة معرفة الأستاذ لوظيفته التعليمية في المقطع القرآني...
45. اختيار سور تربوية.
46. تأطير المفاهيم بمعاني المقطع القرآني إن أمكن دون تكلف .

47. دمج القرآن الكريم في كل مدخل من المداخل الخمسة شكلا ومضمونا. مثلا مدخل القسط عنوان الدرس: العدل من خلال القرآن الكريم. مدخل الحكمة: التحلي بالمسؤولية من خلال القرآن الكريم. ثم وضع كل مقطع مناسب من السورة للموضوع غي كل درس عوض تخصيص مدخل خاص بالقران في بداية المنهاج .لان ذلك ربما يوجي باستقلالية القران عن باقي المداخل .مثلا نجد استاذ يقول للتلاميذ .عندكم في القران كذا وكذا...

48. دعم المداخل بنصوص قرآنية مناسبة لكل درس.

49. جعل القرآن الكريم محور العملية التعليمية.

50. أعطائه حيزا أكبر من الاهتمام داخل الإطار المرجعي.

51. حبذا لو تبذل مجهودات جماعية في إطار مقارنة تشاركية بين المكونين والمفتشين وتنظيم دورات.

52. التكوين المستمر على الصعيد الوطني وتقاسم النتائج.. حتى ندلل الصعوبات، ونتجاوز الاكراهات .. اقترح الرفع من معامل المادة.. ولكم أرجوا أن تقدم بعض التجارب التطبيقية لدروس نموذجية يمكننا من توحيد التصور والاشتغال وفق أهداف مشتركة. وما هذا الا لأجل خدمة كتاب الله عز وجل وفي نفس الوقت السير بالعنصر البشري نحو أفق أرقى.

53. تخصيص 4 ساعات للجزء الواحد.

54. العمل على توزيع المقاطع القرآنية بشكل ينسجم ومواضيع الدروس الأخرى.
55. مزيد من التكوينات و الورشات.
56. بناء التعلّمات اي محاور الدرس من القراءان مثلا.
57. إعطاء حيز زمني أكثر لكل جزء.
58. حسن الاختيار النص القرآني مع فهمه والاطلاع على محتواه وأحكامه...
59. الزيادة في زمن حصة القرآن الكريم
60. البحث في منهجية فعالة وعلمية لتدريس القرآن الكريم.
61. في فروض المراقبة استهدف كل هذه المهارات لأن هناك طرق يمكن أن تجمع بين مهارتين فأكثر، البرنامج لا يسمح لي بأكثر من اختيار واحد.
62. مقترح: هو أن نجعل لكل محور من محاور الدروس المقرر، دعامة من القرآن (حسب المستطاع) ننطلق منها ونبني عليها التعلّمات، أما نصين قرآنيين أو ثلاثة فلا يكفيان لجميع المحاور.
63. تخصيص أكثر من حصتين للمقطع القرآني.
64. أختار دروس المداخل من معاني السورة القرآنية المبرمجة.
65. الانطلاق في دروس الوحدات من نصوص السور المقرر، وهذا ما يلاحظ في النسخ المنقحة من الكتاب المدرسي.

66. بالنسبة للسؤال السابق إضافة الى استهداف الاستدلال على قضية أو مسألة انطلاقا من الشطر، نستهدف أيضا الفهم والاستظهار للتلازم الموجود بينهما.
67. آيات الشطر من حيث السياق ووحدة الموضوع يتم اعتماد مضمون وخلاصات المقطع عناوين لدروس المداخل.
68. أولا وفقكم الله واعانكم على هذا البحث القيم والنوعي.
69. تنوع المهارات المستهدفة في المراقبة فلا تقتصر على الاستظهار وأن كان مهما بل تشمل كل المهارات المذكورة في الاستمارة.
70. العمل على اقدار التلميذ على ادراك العلاقة العضوية بين المقاطع القرآنية ومختلف المداخل حتى لا تكون في نظره جزرا متناثرة
71. إعادة النظر في بعض مفاهيم المداخل لكونها مكررة مما يجعل التلميذ المجتهد يمل منها.
72. الانطلاق من النص القرآني في كل المداخل بدل الوضعية المشكلة، وجعل هذه الاخير للتقويم.
73. كل المهارات مدمجة ومستهدفة.
74. اقتراح دروس من صميم السورة المقررة.
75. جعل القرآن الكريم مدخلا وحده وعدم التعسف في تنزيل السور المقررة على باقي المداخل

76. ينبغي أن توضع منهجية وتصور واحد لتفعيل مركزية القرآن. فما يلاحظ في اللقاءات التربوية عدم وضوح الرؤيا لتدريس القرآن. وكذا اختلاف وجهات النظر بين السادة الأساتذة
77. إعطاء مكانة أكبر للقرآن الكريم في الحيز الزماني و الممارسة التقويمية
78. اعتبار القرآن المنطلق والغاية في جميع الدروس .مع تحياتي وفقكم الله تعالى.
79. الندوات والدروس التطبيقية
80. تكثيف التكوين والتكوين المستمر في هذا الشأن العمل بالورشات الجادة بين أساتذة المادة عقد ندوات ومؤتمرات تستغل على الموضوع لتسهيل العقبات امام الأستاذ.
81. تحفيز التلاميذ لحفظ المقاطع القرآنية وتشجيعهم على ذلك .
82. عدم اغفال فوائد الآيات وثمراتها
83. رسم خطاطة جامعة على السبورة تبين فيها المحددات الأساسية للمقاطع القرآنية.
84. أن تكون نصف نقط الفرض المحروسة خاصة به.
85. تخصيص مدخل خاص بالسور المقررة وتغيير سورة الحشر.
86. ارجاع المداخل كلها إلى المقطع القرآني وجعل الآيات القرآنية هي المؤطرة لكل الدروس

87. اختيار السور المدرسة التي تتناول مواضيع في متناول التلميذ حفظا فهما تطبيقا....
88. تفعيل جميع المهارات السابقة من الفهم الى الاستدلال.
89. تدريب المتعلم على تحليل الآيات واستنباط الحكم الشرعي أو القيم أو هما معا حسب السياق.
90. استحضار تعلمات القرآن في تدبير عملية التقويم مع التعود على حفظ الآيات وتشجيع المتعلم على الاستظهار.
91. ربط معاني المقطع القرآني وما يستفاد منه بمفاهيم باقي الدروس .
92. التدبر والتفكير بدل التلقين والتحفيظ لان الله امرنا بتدبر آياته .
93. جعل النص القرآني منطلق تعليم و تدريس مختلف المداخل .لان النص القرآني هو المدخل الرئيسي لفهم باقي المداخل.
94. تعرف أسباب نزول الآيات.
95. اعتماد القرآن الكريم دستورا كونيا ما فرط فيه من شيء فيه خبر السابقين و نبأ اللاحقين.
96. القرآن الكريم فيه الحلول لكل المستجدات والنوازل لذا وجب استثمار الأجيال لمحتوياته بحسب الزمن المعيش.
97. الوحي المسطور وأهميته في فهم وتدبر الوحي المنظور في الكون والله ولي التوفيق أستاذي الكريم.

98. بزيادة حصة في مادة التربية الإسلامية خاصة بالقرآن الكريم وزيادة السور
99. اعتماد السورة وإياتها اسنادا لباقي المداخل.
100. الانطلاق من السور المقررة في تحديد مفردات المنهاج وليس العكس.
101. تخصيص حيز زمني أكبر لحصص مدخل التزكية قرآن كريم
102. تدريس بقية المداخل من منطلق ارتباطها الوثيق بدراسة الشطر القرآني واعتبارها امتدادا له جانب من جوانب بناء شخصية المتعلم.
103. استثماره في تدبير المداخل.
104. الانطلاق في جميع القضايا التي يراد تدريسها من دعائم ونصوص قرآنية يعني جعله مصدرا رئيسيا لكل درس أو قضية .
105. الانطلاق من القرآن في بناء كافة الموارد المعرفية في التربية الإسلامية
106. استثمار الدرس القرآني أثناء تحليل مفردات ومحاور الوحدات، استنباطا واستدلالا، والتنويه بأهمية القرآن الكريم في صفوف التلاميذ، وإعطاء نقطة كاملة لحفظه ضمن سلم التنقيط.
107. أن نركز على البعد الوظيفي للآيات لا على الحفظ فقط.
108. استصحاب السورة في جميع دروس المداخل سواء في نصوص الانطلاق ان أمكن أو الاستشهاد أثناء بناء التعلمات.
109. التركيز بشكل كبير على مدى فهم المتعلم للنص القرآني واستثماره.
110. اختيار سور تناسب المداخل.

111. إعادة تدوير السور حسب المداخل.
112. تقسيم الشطر بشكل يخدم المداخل التي تليه.
113. ليس هناك أجمل من ربط القرآن بواقع التلميذ ليتلمس حلا لمشكلاته من القرآن وليأخذ العبرة من القرآن لأبد أن يشعر التلميذ بوجود القرآن في يومه..دفع التلاميذ الى الحفظ حبا وتحفيزا وشغفا..ولن يتأتى لنا ذلك الا بمساعدته على التصالح مع القرآن الذي يمر عبر تصالحه مع ذاته.. فالكلام في هذا يطول لأنه يتوقف على وسيلة كل منا وحده..لكن مهما اختلفت الطرق فالمرمى واحد..
114. أقترح أن يركز المدرس أولا على الفهم لأنه المقصود - للعمل به - ويسهل على المتعلم الوسائل الأخرى من تحليل واستنباط واستظهار واستدلال فقد ورد أن أصحاب رسول الله صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم كانوا لا يتجاوزون عشر آيات حتي يفهمونها ويعملون بها
115. حفظ وفهم الآيات القرآنية المقررة بشكل جيد بهدف توظيف النص القرآني في الاستدلال واستنباط الأحكام الشرعية.
116. تأتي مهارة الاستظهار هي الأولى، أما المقترحات فهي الابتعاد عن التعسف ولي أعناق النصوص فقط من أجل الحصول على انسجام السورة مع المداخل.
117. تثبتت مركزيتها من خلال استنباط معانيها وقضاياها وبرمجتها في عناوين الدروس.

118. رفع منسوب الحفظ والتدبر في سلم التنقيط.
119. القرآن الكريم يجب أن يحفظ عن ظهر قلب لكي نحقق التدريس بعيد المدى .
120. إضافة حصص للقرآن الكريم.
121. القرآن الكريم نصوص للحفظ لأنها توظف في الاستدلال على المواقف .
122. للأسف تلاميذنا يلاحظون أننا نكثر من التركيز على السور القرآنية وحفظها وفهمها وضبطها. وعندما نصل لمرحلة التقويم سواء المستمر أو الإثباتي، لا يتعدى السؤال حول سورة الحديد آية واحدة أو آيتين وسؤال آخر فيه استنباط أو استدلال..... على كل حال لا يتجاوز مجموع ما سيحصله التلميذ من حفظ وضبط مفردات وقواعد تجويد... إذن لا بد من إعطاء وزن أكبر لمكون القرآن على مستوى النقطة. كما ولا بد من رد الاعتبار لمهارة الحفظ التي انتجت عبر تاريخ البشر علماء أجلاء.
123. أولاً نستهدف كل تلك المهارات في التقويم. ثانياً اقترح للجواب الاقتراح الآتي: إعادة النظر في السور المقترحة لأنها لا تخدم كل الدروس في المداخل.

المصادر والمراجع

المصحف الشريف برواية ورش عن نافع.

1. ابراهيم بن موسى الشاطبي الموافقات ، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن، دار ابن عفان 1417/1997، ط1.
2. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3 1414هـ.
3. أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني- المفردات في غريب القرآن المؤلف : تحقيق : محمد سيد كيلاني الناشر : دار المعرفة للطباعة والنشر مكان الطبع : بيروت
4. أبو بكر البقاعي، مصاعد النظر للإشراف مقاصد السور ، مكتبة المعارف الرياض ع، ط1، 1408/1987.
5. أحمد العمرابي و خالد البقالي القاسمي " ديداكتيك التربية الإسلامية من الابدستمولوجي إلى البيداغوجي " مطبعة النجاح الجديدة دار الثقافة المغرب، السلسلة البيداغوجية، ط 1، 1999م،
6. بدر الدين محمد بن بهادر الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه، تحرير عبد القادر العاني، مراجعة د. عمر سليمان الأشقر. ط. وزارة الأوقاف بالكويت، ط 2/ 1413- 1992 .
7. بن عجيبة يوسف وآخرون، 2016، " في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من سلك البكالوريا" المغرب، مكتبة السلام الجديدة، والدار العالمية للكتاب.
8. بنعجيبة يوسف وآخرون، 2016م، " في رحاب التربية الإسلامية، السنة الثانية من سلك البكالوريا" المغرب، مكتبة السلام الجديدة، والدار العالمية للكتاب.

9. بنعجيبة يوسف وآخرون، 2016م، " في رحاب التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي" المغرب، مكتبة السلام الجديدة، والدار العالمية للكتاب.
10. جلال الدين السيوطي، الإتيقان علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل ابراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1974/1394.
11. الحسن اللحية - دليل المدرس التكويني والمهني: ، دار الحرف للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2008.
12. الحضراتي محمد، 2016م، " في رحاب التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي" المغرب، الدار العالمية للكتاب.
13. خالد المير وإدريس قاسمي - سلسلة التربية والتكوين ، دار الاعتصام، الطبعة الأولى 1995.
14. خليل النحلي وآخرون، 2018، الرائد في التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، دار النشر المغربية.
15. رشيد الحمداوي- مقال: وحدة النسق في السورة القرآنية، مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية، عدد 3، 1428.
16. روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه، ابن قدامة المقدسي، موفق الدين عبد الله بن أحمد، ط. مكتبة الرشد، الرياض، تقديم وتحقيق وتعليق د. عبد الكريم النملة، ط 1/ 1413- 1993.
17. سعيد العطري - الوظيفة الديدكتيكية للسورة القرآنية في مادة التربية الإسلامية- بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي 2017-2018.
18. سيد قطب، في ظلال القرآن، دار الشروق، بيروت القاهرة، ط 17، 1412.

19. الشوكاني، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول تحقيق وتعليق سامي بن العربي. ط 1- 1421-2000 دار الفضيلة الرياض.
20. عبد الرحم الزيداني وآخرون، 2017، في رحاب التربية الإسلامية، السنة السادسة من التعليم الابتدائي، مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب.
21. عبد الكريم غريب - دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط 2، الجزائر، 1990.
22. عبد الكريم غريب وعبد اللطيف الفارابي وعبد العزيز الغرضاف ومحمد أيت موحى، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، منشورات عالم التربية الطبعة الأولى، دار الخطابي للطباعة والنشر / وط 2001.
23. الغزالي أبو حامد محمد بن محمد، المستصفى من علم الأصول – دراسة وتحقيق د. حمزة بن زهير حافظ ط. شركة المدينة المنورة، ط 1، بدون تاريخ .
24. محمد أبو شهبه، المدخل لدراسة القرآن الكريم، دار اللواء، الرياض، ط 3/ 1407-1987 .
25. محمد الدريج " التدريس الهادف". مطبعة النجاح الجديدة. الطبعة الأولى. 1990 .
26. محمد الدريج " عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس" مجلة علوم التربية، عدد 47، مارس 2011.
27. محمد طايخ وآخرون، 2017م، منار التربية الإسلامية، السنة الأولى من سلك البكالوريا TOP EDITION.
28. محمد طايخ وآخرون، 2017م، منار التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي من سلك البكالوريا. TOP EDITION

29. محمد الطيب وآخرون، 2018، المفيد في التربية الإسلامية السنة السادسة من التعليم الابتدائي، دار الثقافة.
30. محمد بن عبد الله دراز، النبأ العظيم، دار القلم للنشر والتوزيع، ط 2005/1426.
31. محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، تحقيق فواز أحمد زمرلي- ط دار الكتاب العربي، بيروت، ط 1 - 1415/1995،
32. محمد العسلي وآخرون، 2017م، المنير في التربية الإسلامية، السنة السادسة من التعليم الابتدائي، دار النشر، سومكرا.
33. مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات- المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه، المذكرة الوزارية رقم 100/16 بتاريخ: 21 نونبر 2016 (الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي).
34. مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات- المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه، المذكرة الوزارية رقم 101/16 بتاريخ 21 نونبر 2016 (الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا).
35. مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات- المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه، المذكرة الوزارية رقم 102/16 بتاريخ 21 نونبر 2016 (الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للبكالوريا الخاص بالمرشحين الأحرار).
36. مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات- المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه، المذكرة الوزارية

- رقم 99/ 16، بتاريخ: 21 نونبر 2016 (الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الاقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية).
37. مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات- المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه ،المذكرة الوزارية رقم 16/ 106بتاريخ 1 دجنبر 2016(التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة التربية الإسلامية).
38. مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات- المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه المذكرة الوزارية 16/ 105 بتاريخ 1 دجنبر 2016 (تأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي الإعدادي).
39. مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات- المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه المذكرة الوزارية 16/ 104 بتاريخ 1 دجنبر 2016 (تأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة في مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الابتدائي).
40. مديرية المناهج (المغرب)، "البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي"، 2009
41. مديرية المناهج (المغرب)، "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي" 2007.
42. المكي المروني " البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي" منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، أطلال العربية للطباعة والنشر، 1993.
43. منار التربية الإسلامية- السنة الأولى باكوريا، 2017.مقرر مصادق عليه من طرف وزارة التربية الوطنية.

44. مناع القطان مباحث في علوم القرآن، مؤسسة الرسالة ودار الفكر العربي، ط 9/1400هـ، 1980م
45. مها العجمي المناهج الدراسية: أسسها ومكوناتها.. " دار النشر العبيكان، ط 1، 2001.
46. هني خير الدين " مقارنة التدريس بالكفاءات" مطبعة عنابة، الجزائر، ط، 2005.

فهرس الجداول	
92	جدول رقم 1 : جدول بياني لمركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل.
104	جدول رقم 2: جدول التخصيص حسب المجالات والمهارات الأساسية.
105	جدول رقم 3 : السنة الثالثة إعدادي.
105	جدول رقم 4: السنة الأولى باكالوريا.
106	جدول رقم 5: السنة الثانية باكالوريا أحرار .
112	جدول رقم 6: توزيع النقط على المهارات المستهدفة
117	جدول رقم 7 : حضور السور المقررة عدديا في المداخل الأخرى.
118	جدول رقم 8 : توزيع السور حسب التوظيف الديدكتيكي في دروس المداخل الأخرى.
119	جدول رقم 9: حضور سورة الحديد عدديا في المداخل الأخرى.
119	جدول رقم 10: توزيع السورتين حسب التوظيف الديدكتيكي في دروس المداخل الأخرى.
122	جدول رقم 11 حضور (سورة يوسف) عدديا في المداخل الأخرى.
123	جدول رقم 12 توزيع سورة يوسف حسب التوظيف الديدكتيكي في دروس المداخل الأخرى.
123	جدول رقم 13 حضور سورة يوسف في حصص التقويم والدعم.
128	جدول رقم 14 الاحصاء العددي لمدى هيمنة السورة المؤطرة (سورة يس) حسب المداخل.
128	جدول رقم 15: مركزية السورة (سورة يس) حسب التوظيف الديدكتيكي في دروس المداخل.

129	جدول رقم 16: الاحصاء العددي لمدى هيمنة (سورة يس) في حصص التقويم والدعم.
129	جدول رقم 17: حضور النص (سورة يس) في كل مدخل.
138	جدول رقم 18: التوزيع الجغرافي لعينة البحث.
139	جدول رقم 19 : الأقدمية في التدريس (عدد السنوات).
140	جدول رقم 20 : الشهادة العلمية المحصل عليها.

فهرس المبيانات	
137	(مبيان رقم1) جنس عينة البحث.
137	(مبيان رقم2) سلك التدريس
137	(مبيان رقم3) المجال الجغرافي
140	(مبيان رقم4) الأقدمية في التدريس
141	(مبيان رقم5) المؤهلات العلمية
141	(مبيان رقم6) آخر شهادة مهنية حصلت عليها
142	(مبيان رقم7) الاطلاع على المنهاج المعدل الخاص بالسلك المدرس.
142	(مبيان رقم8) الاطلاع على الإطار المرجعي الخاص بالسلك المدرس.
143	(مبيان رقم9) الاطلاع على مذكرة المراقبة المستمرة الخاصة بالسلك المدرس
143	(مبيان رقم10) شكل الاطلاع الوثائق الرسمية
144	(مبيان رقم11) بم يستفتح تدبير حصة المقطع القرآني.
153	(مبيان 12) اعتماد توثيق السورة القرآنية المقررة؟
154	(مبيان رقم 13) توظيف محتوى التوثيق في الربط بالمفاهيم المُدرّسة في باقي المداخل.
158	(مبيان 14) مرحلة تدبير شرح المفردات.
159	(مبيان رقم15) ما يشمله شرح المفردات
160	(مبيان 16) كيفية استخراج معاني المقطع القرآني.
161	(مبيان رقم 17) ربط المعاني المستفادة في المقطع القرآني بمفاهيم دروس المداخل.

164	(مبيان رقم 18) استحضار تعلمات المقطع القرآني في تدبير التقويم أثناء بناء دروس المداخل الأخرى.
197	(مبيان رقم 19) المهارات التي تستهدفها أثناء تقويم " تعلمات القرآن الكريم" في فروض المراقبة المستمرة.

	فهرست المواضيع
2	تقديم
3	المدخل المنهجي.
3	أولاً: أهمية البحث ودوافعه.
4	ثانياً: أهداف البحث.
5	ثالثاً: إشكالية البحث.
7	رابعاً: فرضيات البحث.
7	خامساً: منهج البحث وأدواته.
9	سادساً: خطة البحث.
12	الفصل الأول: الجانب النظري
12	المبحث الأول: تحديد المفاهيم الأساس للبحث.
12	تقديم
13	أولاً: المركزية.
13	ثانياً: القرآن الكريم.
15	ثالثاً: المنهاج المعدل
21	رابعاً: مادة التربية الإسلامية.
24	خامساً: المقاربة الديدكتيكية.
28	المبحث الثاني: الأسس الشرعية لمركزية القرآن في المنهاج الجديد.
33	المبحث الثالث: تدريسية القرآن الكريم قبل المنهاج المعدل 2016

39	الفصل الثاني: الجانب التطبيقي.
39	مقدمة في أدوات البحث المعتمدة
42	المبحث الأول: المقابلات
42	أولاً: مقابلات مع بعض أعضاء لجنة مراجعة المنهاج المعدل
42	المقابلة الأولى: الدكتور حميد بودار.
59	المقابلة الثانية: الدكتور عبد العظيم صغيري.
64	المقابلة الثالثة: الدكتورة فاطمة بوسلامة.
73	ثانياً: المقابلات الخاصة بالمفتشين
73	المقابلة الأولى: السيد الغزواني سيرو، مفتش منسق بجهة بني ملال خنيفرة
78	المقابلة الثانية: السيد شعيب لحسن مفتش بمديرية المحمدية- جهة البيضاء، سطات.
82	المقابلة الثالثة: السيد سعيد العطري مفتش بمديرية النواصر-جهة البيضاء، سطات.
86	المقابلة الرابعة: السيد عمر أوعلي مفتش بمديرية سطات، بجهة البيضاء - سطات.
91	المبحث الثاني: تحليل المضمون
92	أولاً: مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل.
102	ثانياً: مركزية القرآن الكريم في الأطر المرجعية.
108	ثالثاً: مركزية القرآن الكريم في مذكرات المراقبة المستمرة.
115	رابعاً: مركزية القرآن الكريم في الكتب المدرسية في السنوات الإشهادية

137	المبحث الثالث: عرض نتائج الاستمارة وتحليلها
201	المبحث الرابع: تمحيص الفرضيات وتقديم التوصيات والمقترحات
202	أولاً: التذكير بالإشكالية الأساس والأسئلة الفرعية والفرضيات.
206	ثانياً: تمحيص الفرضيات:
220	ثالثاً: المقترحات والتوصيات.
235	خاتمة
237	الملاحق
243	الملحق الأول: المقابلة
249	الملحق الثاني: نص الاستمارة
254	الملحق الثالث: أجوبة الأساتذة على بعض أسئلة الاستمارة
297	المصادر والمراجع
303	فهرس الجد اول
305	فهرس المبيانات
307	فهرست المواضيع

مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية

إن العناية بمنهج التربية الإسلامية في الأمة المحمدية هو دأب الصفاة من العلماء والباحثين ممن اصطفاهم الكريم سبحانه لنقل ميراث النبوة إلى الخلف جيلا بعد جيل.

وإن هذا البحث الموسوم بـ"مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية؛ مقاربة ديداكتيكية" لهو لبنة مميزة تُضاف إلى صرح الجهود المباركة في موضوعها؛ لما اجتمع فيه من الشروط والمواصفات.

إنه عنوان يؤلف أبعادا متنوعة متكاملة، تربية منهاجية، بيداغوجية وديداكتيكية، اندمجت على أساس قرآني حاكم؛ زكاها ما قيضه الله تعالى للدراسة من اجتماع ثلة من الباحثين في قضايا التربية والتعليم، أفنوا عقودا من الزمن في تحصيل خبرات متنوعة؛ نظرية وعملية.

أما تأسيس البحث على مركزية القرآن الكريم المعجزة الخالدة؛ فهو بناء على الأصل الأصيل، واتصال بالمعين الذي لا ينضب، ولا تنقضي أسرار وأنواره، ولا يشبع منه العلماء، وكذا الباحثون، ولا يخلق من كثرة الرد، ولا يمله المتعلمون المكرمون بالتعلم على هدى من مناهج تحظى بالعناية، وأساتذة يستفرغون الوسع في التحقق بمقتضياتها.