



The Smart Extensions Curriculum from an Islamic Educational Perspective

Ahmed Daa El Din Hussein, Reem Abdul Razzaq Abdul Razzaq 

Department of Islamic Studies, Faculty of Al-Sharee'a and Islamic Studies, Yarmouk University, Jordan

Received: 15/10/2021

Revised: 7/2/2022

Accepted: 31/8/2022

Published: 15/7/2023

* Corresponding author:

reemalzoubi532@yahoo.com

Citation: Hussein, A. D. E. D. ., & Abdul Razzaq, R. A. R. . . (2023). The Smart Extensions Curriculum from an Islamic Educational Perspective . *Dirasat: Educational Sciences*, 50(2 -S1), 479–490.

<https://doi.org/10.35516/edu.v50i2-S1.5562>

Abstract

Objectives: This study aimed to reveal the foundations of the smart extensions curriculum and to clarify the concept behind it, its main elements, and the stages of building it, all from an Islamic educational perspective.

Methods: Both inductive and deductive approaches were followed to study the smart extensions curriculum from an Islamic educational perspective. This involved first extrapolating the texts and referring to recent educational literature and studies to note the main features that indicate the nature of the curriculum. Additionally, educational deduction was directed towards inducted religious law texts and modern educational literature. The researchers also worked on tabulating the matrix of educational deductions in successive topics.

Results: The foundations of the smart extensions approach are embodied in the legislative basis, which expresses the system of concepts and facts related to the beliefs and rulings brought by the Islamic religion. Furthermore, the psychological basis is expressed as a set of principles that take into account the conditions of individuals in terms of innate preparations, capabilities, needs, motives, desires and trends in light of authentic Islamic rules. The process of building the smart extensions curriculum has a number of stages, represented by the foundational framing stage, the formative organization stage, and the structural approval stage.

Conclusions: This study recommends directing researchers to conduct scientific studies that are concerned with demonstrating the impact of revelation directives on building Islamic educational curriculums.

Keywords: Educational curriculum, smart extensions, Islamic curriculum.

منهج الامتدادات الذكيّة في المنظور التربويّ الإسلامي

أحمد ضياء الدين حسين، ريم عبد الرزاق عبد الرزاق*

قسم الدراسات الإسلامية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك.

ملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى بيان مفهوم منهج الامتدادات الذكيّة في المنظور التربوي الإسلامي، والكشف عن أسسه، علاوة على بيان عناصره، وصولاً إلى توضيح مراحل بنائه .

المنهجية: اتبع المنهج الاستقرائي والمنهج الاستنباطي لدراسة منهج الامتدادات الذكيّة في المنظور التربوي الإسلامي، من خلال استقراء النصوص والرؤى إلى المؤلفات والدراسات التربويّة الحديثة وملاحظة المعالم الرئيسة التي تدلّ على طبيعة المنهج، وتفعيل الاستنباط التربوي الموجه صوب النصوص الشرعيّة المستقرّة والأدبيات التربويّة الحديثة، والعمل على تبويب مصفوفة الاستنباطات التربويّة في مباحث متتالية.

النتائج: تتجسّد أسس منهج الامتدادات الذكيّة في الأساس التشريعي الذي يُعزّز عنه بمنظومة المفاهيم والحقائق المتعلقة بالعقائد والأحكام التي جاء بها الدين الإسلامي، وكذلك الأساس النفسي الذي يُعزّز عنه بمجموعة المبادئ التي تراعي أحوال الأفراد من حيث الاستعدادات الفطريّة والقدرات والحاجات والدوافع والرغبات والاتجاهات في ضوء القواعد الإسلامية الأصيلة. علماً أنّ عمليّة بناء منهج الامتدادات الذكيّة تمرّ بجملة من المراحل، تتمثّل في مرحلة التأطير التأسيسي، ومرحلة التنظيم التكويني، ومرحلة الإقرار الهيكلي .

الخلاصة: كان من أبرز توصيات الدراسة توجيه الباحثين إلى إجراء الدراسات العلميّة التي تُعنى ببيان أثر توجهات الوحي في بناء المنهج التربوي الإسلامي، كما توصي بتوجيه الباحثين إلى إجراء الدراسات العلميّة التي تُعنى ببيان أثر توجهات الوحي في بناء المنهج التربوي الإسلامي.

الكلمات الدالة: المنهج التربوي، الامتدادات الذكيّة، المنهج الإسلامي.



© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق وأفضل المرين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

فتنبوا النفس الإنسانية قدراً جسيماً من العناية الإلهية، إزاء غيرها من المفردات الكونية، نظراً لما تنظمه من مفردات تكوينية، وما تتولاه من مسؤوليات حياتية بصورها المختلفة. فقد أرفدها المولى عز وجل بجملة من المؤهلات والمقتضيات المنهجية اللازمة. ويتأتى في طليعة هذه المقتضيات المنهج التربوي الإسلامي، والذي يُشكل بتوجيهاته الموجه الرئيس لسائر التفاعلات الإنسانية في أطرها الزمانية والمكانية. ولا جرم بوجود الحاجة لدى النفس الإنسانية للأخذ بالتوجيهات التربوية الإسلامية الممنهجة، التي تبرز في الأواصر التربوية والتعليمية المعاصرة، وعلى مدى المراحل التربوية التعليمية الأكثر فاعلية وتأثيراً، فتبادرت الطروحات العلمية إلى التعلق بالمنهج الإلهي الرشيد؛ بُغية العمد إلى بلورة المناهج التربوية الإسلامية ذات الصلة بالشطر التعليمي الريادي؛ وعليه نحت هذه الطروحات إلى استنباط أصولها وركائزها من النصوص الإلهية الثابتة من جهة، وتوجهت لتتفق في معطياتها وتكويناتها مع مقومات العصر الحديث من جهة أخرى، في محاولة للارتقاء بالمرج الإلهي والحضاري بصورته المنشودة.

من هنا فقد توجه الباحثان إلى الاجتهاد في بلورة منهج تربوي إسلامي أصيل؛ منعاً للتوجه إلى تقليد المناهج التربوية الوضعية، والذي تخر به المؤلفات العربية والإسلامية؛ ويوسم هذا المنهج بمنهج الامتدادات الذكّية الذي يستند بأسسه وعناصره ومراحلها إلى النظرية التربوية الإسلامية، والتي تشكل بمجملها المنظومة التأسيسية والتوجيهية للعمل التربوي برمته، من خلال ما تنظمه من مفاهيم وقواعد مستنبطة من الوحي، والتي تتناسب مع طبيعة النفس الإنسانية والمجتمعات المعاصرة على السواء؛ لتشكيل الأمة الحضارية المنشودة، وعليه تبدت وجهة الدراسة الحالية؛ لتعنى ببلورة المعالم المنهجية لـ "منهج الامتدادات الذكّية في المنظور التربوي الإسلامي".

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انطلاقاً من الإقرار بأهمية التأسيس التعليمي في توجيه البنية الشخصية لمواطن السواء المنشودة، لا سيما إذا ما جاء في ظل المنهج الإسلامي الرشيد، ونظراً لفاعلية التوجيه التربوي والتعليمي الإسلامي في بزوغ الأمة والحضارة الإسلامية بصورتها المثلى، فضلاً عن التقليد المنهجي الذي تشهده المناهج التربوية والتعليمية الإسلامية؛ نظير حذوها الكلي للطروحات الغربية بمكوناتها الجليلة والدقيقة، علاوة على الحاجة الشديدة إلى الإنتاج التربوي والتعليمي المنهجي بسماته الأصيلة والمعاصرة.. من هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية؛ بهدف التوجيه النفسي والحضاري الريادي، في محاولة للخروج عن الصورة النمطية السائدة.

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس: ما طبيعة منهج الامتدادات الذكّية في المنظور التربوي الإسلامي؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما مفهوم منهج الامتدادات الذكّية في المنظور التربوي الإسلامي؟
2. ما أسس منهج الامتدادات الذكّية في المنظور التربوي الإسلامي؟
3. ما عناصر منهج الامتدادات الذكّية في المنظور التربوي الإسلامي؟
4. ما مراحل بناء منهج الامتدادات الذكّية في المنظور التربوي الإسلامي؟

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الأدب النظري المتصل بموضوع الدراسة؛ لم يُعثر على أي دراسة تناولت الموضوع بصورته المدروسة؛ بيد أنه ثمة جملة من الدراسات تقاطعت مع الدراسة الحالية في بعض محاورها، وجاء تفصيلها على النحو الآتي:

الدراسة الأولى: (رباعية، 2010)، بعنوان: (المناهج التربوي الإسلامي في مراحل التعليم الأولى في القرنين الرابع والخامس الهجري): هدفت الدراسة إلى بيان معالم المنهج التربوي الإسلامي في مراحل التعليم الأولى في القرنين الرابع والخامس الهجري، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التاريخي، وقد كشفت الدراسة عن مفهوم المنهج التربوي الإسلامي، وأهميته، وعناصره في القرنين الرابع والخامس الهجريين، كما وضحت الدراسة التطبيقات التربوية التي يمكن تطبيقها في الواقع المعاصر، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن أهداف المنهج التربوي الإسلامي لدى المعلمين كانت شاملة لتكوين النشء من كافة الجوانب الشخصية.

الدراسة الثانية: (العالم، 2011)، بعنوان: "أسس بناء المنهج الدراسي وتطبيقاتها من منظور القرآن الكريم": هدفت الدراسة إلى بلورة أسس بناء المنهج الدراسي وتطبيقاتها الوظيفية من منظور القرآن الكريم، ولتحقيق الهدف المذكور اتبع الباحث المنهج الوصفي، وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج، كان من أبرزها: أن الأساس الفلسفي إنما ينظم جملة من المرتكزات تعبر عن شخصية العلمية، وينسحب الحالي على كل من الأساس النفسي، والمعرفي والاجتماعي.

الدراسة الثالثة: (جوارنة وخطاطبة، 2019)، بعنوان: "أسس بناء المنهج التربوي من منظور أصول التربية الإسلامية": هدفت الدراسة إلى

بيان أسس بناء المنهج التربوي من منظور أصول التربية الإسلامية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الاستنباطي، وخلصت الدراسة إلى أن المنهج التربوي في المنظور الإسلامي تتمحور في أربعة أسس رئيسة، هي: العقدي والتشريعي والتعبدية النفسي.

الدراسة الرابعة: (الهمص، 2020)، بعنوان: "المنهج التربوي بين الفلسفات ومدى استفادة المنهج الفلسطيني منها: دراسة مقارنة". هدفت الدراسة إلى بيان مفهوم المنهج التربوي وأهميته والكشف عن الأسس الفلسفية التربوية للمنهج وتوضيح علاقة المنهج بواقع المجتمع ومدى استفادة المنهج الفلسطيني من الفلسفات، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم نتائج الدراسة: أن المنهج لا بد أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تأخذ بعين الاعتبار العوامل المتكاملة.

التعقيب على الدراسات السابقة

مواطن الاتفاق

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التعريف بمفهوم المنهج التربوي الإسلامي، كما وتتفق مع الدراسة مع دراسة ربابعة (2010) في تناول عناصر المنهج التربوي الإسلامي بصورتها الشمولية والتكاملية. فضلاً عن اتفاقها مع دراسة الجوارنة والخطاطبة (2019) في تناول الأسس التشريعي والأساس النفسي كأسس للمنهج التربوي الإسلامي، وكذا فقد اتفقت مع دراسة الهمص (2020) في تناول الأساس النفسي كأحد أسس وجذور المنهج المقصود.

مواطن الاختلاف

تختلف الدراسة الحالية عن كافة الدراسات السابقة في تناول طرح تجديدي للمنهج التربوي الإسلامي، وكذا فقد تفردت الدراسة بتناول مسوغات إقرار منهج الامتدادات الذكية، فضلاً عن التفصيل المنهجي لعناصر منهج الامتدادات الذكية، والتي تتأني مستندة إلى التوجيهات التربوية الإسلامية، كذلك تتميز الدراسة بتناول مراحل بناء منهج الامتدادات الذكية والمتجسدة في مرحلة التأطير التأسيسي وإجراءاتها التربوية ومرحلة التنظيم التكويني وإجراءاتها التربوية ومرحلة الإقرار الهيكلي وإجراءاتها التربوية.

أهداف الدراسة:

يتحدد هدف الدراسة الرئيس ببيان طبيعة منهج الامتدادات الذكية في المنظور التربوي الإسلامي، ويتفرع عنه الأهداف الفرعية الآتية:

1. بيان مفهوم منهج الامتدادات الذكية في المنظور التربوي الإسلامي.
2. توضيح أسس منهج الامتدادات الذكية في المنظور التربوي الإسلامي.
3. بيان عناصر منهج الامتدادات الذكية في المنظور التربوي الإسلامي.
4. الكشف عن مراحل بناء منهج الامتدادات الذكية في المنظور التربوي الإسلامي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تأمل الدراسة الحالية بتقديم الطرح التجديدي إلى المكتبة التربوية والتعليمية الإسلامية: في محاولة لإثرائها بهذا النوع من الدراسات، نظراً لقلّة الدراسات في الموضوع، إذ تقدم الدراسة طرحةً تجديدياً في ميدان المناهج التربوية التعليمية الإسلامية.

الأهمية العملية: تسعى الدراسة إلى إفادة الباحثين والقائمين على المؤسسات الإسلامية بشطريها التربوي والتعليمي، فضلاً عن محاولتها في بناء مناهج الامتدادات الذكية ووضعه أمام القائمين على المناهج وطرحة في المؤسسات التربوية والتعليمية.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الاستقرائي والمنهج الاستنباطي لدراسة الظاهرة الحالية، من الخطوات الرئيسة والتي يمكن بيانها من خلال الآتي:

1. استقراء النصوص القرآنية وملاحظة المعالم التي تعبر عن منهج الامتدادات الذكية في المنظور التربوي الإسلامي.
3. الرجوع إلى المؤلفات والدراسات التربوية الحديثة وملاحظة المعالم الرئيسة التي تدلل على منهج الامتدادات الذكية في المنظور التربوي الإسلامي.
4. تفعيل الاستنباط التربوي الموجه صوب النصوص الشرعية المستقرنة والأدبيات التربوية الحديثة، والعمل على تبويب مصفوفة الاستنباطات التربوية، في مسوغات وأسس، وعناصر ومراحل البناء لمنهج الامتدادات الذكية.

المبحث الأول: مفهوم منهج الامتدادات الذكية ومسوغاته في المنظور التربوي الإسلامي

المطلب الأول: التحرير العلمي لمفهوم منهج الامتدادات الذكية

أولاً: مفهوم المنهج: يُعرف المنهج بأنه: "الطريق البين الواضح" (ابن منظور، 1413 هـ، ج 5، 588)، وقال تعالى: ﴿لَا لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شَرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ لِنَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ (48)﴾ المائدة: 48، قال القرطبي: "والمنهاج الطريق المستمر، وهو النهج والمنهج، أي البين" (القرطبي، 1964، ج 6، 211)، واصطلاحاً فيعرف بأنه: "جميع

الخبرات والنشاطات المتضمنة للحقائق والمهارات والاتجاهات التي تهيئها المدرسة للطلاب داخلها وخارجها، من أجل أن يكتسبوا أنماط سلوكية جديدة، تساعد على النموّ الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي" (الفلاح، 2013، 279). كما ويعرف بأنه: الأداة والوسيلة لتحقيق الأهداف التربوية العامة. (شينة، 2005، 262).

وتعتبر هذه التعريفات عامة بحق المنهج والمنهج التربوي.

ثانياً: مفهوم منهج الامتدادات الذكيّة: من هنا يمكن الاجتهاد في تعريف منهج الامتدادات الذكيّة في السياق التربوي الإسلامي من خلال الآتي: منظومة الخطوات الإجرائية المتبعة من قبل المؤسسات التربوية المتميزة؛ لإكساب البنية النفسية جملة من الأهداف والمحتويات التربوية، والطرائق المنهجية، والتقويمات الإجرائية، والنواتج بكلّيتها من تفاعل النفس الإنسانية مع التشريعات الإسلامية، بُغية تحقيق الحياة الدنيوية السليمة، وترصيد الجزاء الأخروي المحمود.

ويمكن توضيح التعريف الآنف لمنهج الامتدادات الذكيّة بصورة إجرائية من خلال التأكيد على أن مفهوم هذا المنهج إنما يدور في إطار الإعداد المنهجي للإنسان من خلال تأهيله لأن يتحرك في مختلف الجوانب الحياتية بصورة هدفية واعية، فجملة تحركاته الحياتية إنما تنضوي تحت تعبد لله تعالى، وفق المفهوم الشمولي للعبادة، مصداقاً لقوله تعالى: **يَوْمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ (56)** (الذاريات: ٥٦). من هنا فإن انبراء النفس في المهمة التعبدية الشمولية إنما يستدعي الاستناد إلى التشريعات الإسلامية والتكوينات النفسية على السواء؛ ليتسنى تقديم الأهداف التربوية والمحتوى التربوي والطرق الوظيفية، والتقويمات الإجرائية، وهذا ما يحققه منهج الامتدادات الذكيّة.

المطلب الثاني: المسوغات العلمية لإقرار منهج الامتدادات الذكيّة في المنظور التربوي الإسلامي

اعتماداً على التعريف المعتمد لمنهج الامتدادات الذكيّة، يمكن القول أن أهم المبررات التي آلت إلى إخراج هذا المنهج بالمسمى والمضمون إنما يتمثل في إعداد الفرد للحياة الدنيا والآخرة على السواء، ما يعني تأهيل الإنسان من جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية والأدائية (العمل) والروحية وهذا ما يميّز هذا المنهج عن غيره من المناهج في تركيزه على الجانب الروحي، وبصورة عامة فيتفرع عن المبرر والمسوغ السابق جملة من المسوغات الفرعية يمكن بيانها في الآتي:

أولاً: تحقق الامتداد الأول: التفاعل مع التوجيهات الإلهية والمعطيات العصرية النافعة: فينطلق منهج الامتدادات الذكيّة من توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية، قال تعالى: **يَا أَمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَأَتْهُ وَكُتِبَ وَرُسُلِهِ لَا نَفَرَقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَ أَنْكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ (285)** (البقرة: ٢٨٥)، كما ويتفاعل مع المفردات والمعطيات والاجتهادات العصرية، ما يعني أنه يروم الإفادة أي كان موطنها، شريطة موافقتها للتوجيهات الإلهية وعدم مناهضتها.

ثانياً: تحقق الامتداد الثاني: التفاعل مع الأنماط النفسية والمجالات الحياتية: ذلك أن الإجراءات المتبعة في سبيل توظيف منهج الامتدادات الذكيّة إنما تمتد إلى البنية النفسية بكلّيتها؛ فكراً ووجداناً وسلوكاً، ما يعني زوال الاعتقاد السائد بالتأطير الفكري لمفهوم المنهج، علاوة على امتداد المنهج للمجالات الحياتية المتفاوتة. وعلى هذا الاعتبار تحرز الخبرات وتوظف في الكون بأركانه، دون الوقوف في موضع واحد، قال تعالى: **يَا اللَّهُ الَّذِي سَخَّرَ لَكُمُ الْبَحْرَ لَتَجْرِيَ الْفُلُكُ فِيهِ بِأَمْرِهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (12)** (سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ (13)) (الجاثية: 12-13).

ثالثاً: تحقق الامتداد الثالث: التفاعل مع المراحل العمرية العاجلة والأجلية: وينطلق هذه الامتداد من قوله تعالى: **يَا قُلْ إِنْ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (162)** (الأنعام: 162)، فلا جرم أن المنهج المنشود إنما يعمد إلى بسط الخبرات النافعة لحال النفس المتعلمة ومآلها. وأن منهج الامتدادات الذكيّة يمتد مع النفس من سننها الأولى إلى مراحلها المتأخرة. وعليه تسود معالم المنهج في تكوين المتعلم طيلة حياته.

رابعاً: تحقق الامتداد الرابع: التفاعل مع جزاء الآخرة المنشود: ومن أبرز ما يميز منهج الامتدادات الذكيّة هو تفاعله مع الجزاء المنشود، والسعي لتحقيقه وإحرازه، بالسبل والإجراءات المتبعة المتجانسة مع نوعية هذا الجزاء. ذلك أن منهج الامتدادات الذكيّة إنما يروم الفوز برضوان الله وجنته في الآخرة، قال تعالى: **يَا كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَإِنَّمَا تُوَفَّقُونَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَمَنْ زُحْزِحَ عَنِ النَّارِ وَأُدْخِلَ الْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ (185)** (آل عمران: 185)، ما يعني امتداده وتطلعه إلى حسن الجزاء في الدار الآخرة، الأمر الذي يشجّد طاقات المتعلمين؛ ليشبوا إلى الدرجات الرفيعة المتقدمة.

المبحث الثاني: أسس منهج الامتدادات الذكيّة في المنظور التربوي الإسلامي

المطلب الأول: الأساس التشريعي

أولاً: مفهوم الأساس التشريعي: يعرف بأنه: منظومة المفاهيم والحقائق المتعلقة بالعقائد والأحكام التي جاء بها الدين الإسلامي (خطاطبة، 2019، 265)، مصداقاً لقوله تعالى: **يَا تَمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ (18)** (الجاثية: ١٨) وتأسيساً على التعريف الأنف فإن الأساس العقدي والأساس التعبدية إنما يندرجان تحت الأساس التشريعي على الرغم من أن بعض الطروحات العلمية إنما

وضعت الحدود المنهجية بين الأساس العقدي والتشريعي والتعدي.

ثانياً: دور الأساس التشريعي في بلورة منهج الامتدادات الذكية

بسطت التشريعات الإسلامية حقائق معرفية تلقينية كلية، كما هو الحال في الحقائق العقدية المتعلقة بالتوحيد وسمات الملائكة وحقائق اليوم الآخر ونحوها، فضلاً عن تقديمها لحقائق عملية تتعلق في العبادات والمعاملات والتي تنتظم بكليتها في دائرة التعبد الحياتي؛ وعليه فيتعين اصطلاح المنهج التربوي الإسلامي بالوظيفة التعريفية والتلقينية، والتي تعرف النفس الإنسانية بمنظومة التشريعات المسندة إليها، والواجب القيام بها في الصورة المثلى.

وتمدّ التشريعات الإسلامية الإنسان بتصور شامل حال التفاعل الحياتي (قطب، 1435، 160) (محمد، 1995، 177)، ما يعني أن هذا الأساس "يقدم للمتعلم المسلم خريطة معرفية شاملة لا نقص فيها ودقيقة لا فجوات فيها، ومستمرة لا يعترها النقص" (الكيلاني، 2006، 52)، وعليه فالإنسان الصالح هو من آمن بالعقيدة وحرص على العمل وتنفيذ شريعة الله تعالى كما بينها القرآن الكريم والسنة النبوية، وبذلك تقوى عقيدة الصلاح في حياته وسلوكه القولي والعمل في إطار العبودية بمعناه الشامل (الحري، 2001، 37) (الساقي، 1998، 17).

المطلب الثاني: الأساس النفسي

أولاً: مفهوم الأساس النفسي: يعرف بأنه مجموعة المبادئ التي تراعي أحوال الأفراد من حيث الاستعدادات الفطرية والقدرات والحاجات والدوافع والرغبات والاتجاهات في ضوء القواعد الإسلامية الأصيلة (خوالدة، 2005، 52)، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (7) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (8)﴾ (الشمس: 7-8)، وكذا قوله تعالى: ﴿أَلَمْ نَجْعَلْ لَهُ عَيْنَيْنِ (8) وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ (9) وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ (10)﴾ (البلد: 8-10). ويجدر القول إلى أن الأساس النفسي إنما يؤسس للأساس الاجتماعي وفق منظور الدراسة الحالية، ذلك أنه من خلال تأهيل النفس وتقويمها تبني المجتمعات السليمة والواعية، من هنا فإن الإعداد المنهجي للنفس الإنسانية إنما يعني بالضرورة التأطير المحكم للاجتماع البشر بصورته الإسلامية.

ثانياً: دور الأساس النفسي في بلورة منهج الامتدادات الذكية

يتأسس منهج الامتدادات الذكية تبعاً للتكوين الجسدي والعقلي والروحي للفرد المسلم، ما يعني حاجة هذا المنهج ومفرداته إلى تلبية الحاجات الجسميّة والعقليّة والروحيّة (مرعي والحيلة، 2000، 150)؛ ليتسنى للفرد المسلم الاصطلاح بمهمة الاستخلاف والعمارة في الأرض، الأمر الذي يؤول إلى توجيه المتعلم إلى المواطن الرشيدة في خضم حضوره الأخروي، وتحقيقه للجزاء المحمود في جنات النعيم، وبالمحصلة فإن تفاعل المنهج التربوي الإسلامي مع الهيكلة النفسانية بصورتها المتقدمة يقود بالضرورة إلى الإقرار بمراعاة التشريعات الإسلامية للتكوين النفسي ومسؤوليات الأفراد وحاجاتهم المختلفة (العبدالله، 2004، 47).

كما يتوجب تأطير تفاعل منهج الامتدادات الذكية مع ميول التلاميذ؛ (الجوارنة والخطاطبة، 2019، 380)، وبالنظر في المناهج التربوية الحديثة تذهب غالبية هذه المناهج إلى تقديم الخبرات والأنشطة وفق ميول المتعلم، حيث بات التعلم وفق الميول والاهتمامات شرطاً محورياً، حيث تختار موضوعات المنهج، ويتم ترتيبها في المنهج، والوقت الذي تدرس فيه وفقاً لميول المتعلمين واهتماماتهم، بحجة أن في ذلك دافعاً وتعزيراً لهم؛ لكي يقبلوا على الدراسة والتعلم (الشريبي، 2015، 273).

وإن القراءة المتأنية لمسألة الاهتمام بالميول الطلابية يقود إلى الوعي بطبيعة المنهج التربوي الإسلامي من جهة، والتنبه لماهية الحياة الدنيا من جهة أخرى، ذلك أن المنهج المتقدم إنما جاء ليجيد صقل المتعلم المسلم في الحياة الدنيا، فيحسن التفاعل معها في السياق التعدي، إزاء ما ينشده من جزاء أخروي. ولما كانت الحياة الدنيا دار بلاء ومشقة، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿أَلْقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ (4)﴾ (البلد: 4)، وقد بات من غير المنطقي أن يقتصر التعلم في الميول والرغبات الذاتية فحسب، فالحياة لا تتفق مع الرغبات الحياتية في كثير من الأحيان، فقد تقود المتعلم إلى العديد من المواضع الشديدة والمكروه لديه، ما يعني أن حصر موضوعات المنهج في الميول والرغبات؛ لكونه سيقود بالضرورة إلى الفشل في تفاعل المتعلم مع الأزمات الحياتية المتميزة.

المبحث الثالث: عناصر منهج الامتدادات الذكية في المنظور التربوي الإسلامي

المطلب الأول: التعريف بعناصر منهج الامتدادات الذكية

أولاً: الأهداف التربوية: ويعرفها الكيلاني بأنها: "النهاية التي تتحرك التربية نحوها أو تعمل من أجل الوصول إليها" (الكيلاني، 2005، 24). وإجرائياً يُقصد بالأهداف التربوية كعضو رئيس في جسم منهج الامتدادات الذكية: الموجهات الرشيدة بمستوياتها الواسعة والضيقة؛ والتي تُعنى ببناء الكينونة الإنسانية بصورتها الصالحة في ذاتها والمصلحة لغيرها؛ عبر الاستثمار الأمثل للتشريعات الإسلامية ومعطيات الكون، تفاعلاً مع المطلب الإلهي التعدي.

وبصورة إجرائية شمولية فإن منهج الامتدادات الذكية إنما يهدف إلى الإعداد للحياة والإعداد للآخرة، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفُسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ (77)﴾ (القصص: 77).

واعتبار الاعداد للحياة إنما يتمثل في مجمل جوانب ومكونات الفرد النفسية والجسمية والعقلية والروحية وهي التي تحقق له الحياة الأخروية المنشودة وهو هدف الأول والأسنى لمنهج الامتدادات الذكّية.

ويمكن بيان المعالم المنهجية الكبرى للأهداف التربوية في غضون حضورها العضوي في منهج الامتدادات الذكّية عبر البنود الآتية:

ـ **البناء الإصلاحي الثلاثي:** ويقصد بذلك أن طبيعة الأهداف التربوية إنما تستهدف إصلاح الفرد المسلم، وإصلاح المجتمع الإسلامي، وإصلاح الأمة الإسلامية بكليتها (الناقة، 1980) (الكيلاني، 2005)، لقوله تعالى: **﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ (107)﴾** (الأنبياء: 107)، من هنا تتمايز طبيعة الأهداف في منهج الامتدادات الذكّية عن النظريات الوضعية التي تنحو إلى الاستهداف الإصلاحي الانتقائي لأحد المفردات المتقدمة

ـ **بناء الشخصية الصالحة والمصلحة:** ويراد بذلك معرفة ماهية الأهداف التربوية التي يتم إقرارها وأنها تتخذ نمطين مغايرين، أولهما نمط الشخصية الصالحة، ويقصد به الأهداف التي تُعنى بتغيير ذات الإنسان، بفكره ووجدانه وسلوكه وفق التصور الإسلامي (مرعي والحيلة، 2000، 70)؛ دون. وثانيهما الشخصية المصلحة والتي تعد شخصية متممة للشخصية الأولى، يتم من خلالها إصلاح الآخرين والقيام بالدور الإيجابي الفاعل في الحياة، عبر أداء المسؤوليات المسندة إلى النفس الإنسانية، ويتأتى ذلك لقوله تعالى: **(لَيْسَ الْبِرُّ أَنْ تُولُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ (177))** (البقرة: 177)

ثانياً: **المحتوى التربوي:** يعرف المحتوى على أنه: "كافة الخبرات التعليمية التي تحقق النمو الشامل والمتكامل للفرد، وتصنيف الخبرات التعليمية إلى خبرات معرفية ووجدانية ومهارية" (الرازي، 1997، 267) وإجرائياً يعرف المحتوى في خضم تواجده في بنية منهج الامتدادات الذكّية أنه: منظومة الخبرات النظرية والتطبيقية: المستنبطة من التشريعات الإسلامية، والمتوافقة مع البنية النفسية: بتكويناتها ومسؤولياتها الحياتية: لتحقيق تطلعاتها المحمودة في الدار الآخرة.

ويمكن أن تبلور الملامح الكبرى لمحتوى منهج الامتدادات الذكّية من خلال الآتي:

ـ **تعدد الدوائر الخيرية:** ويُقصد بتعدد الدوائر الخيرية انتقاء الخبرات التي يتم تفعيلها في الأوساط الحياتية المختلفة، والفردية والمجتمعية والافاقية. ثآء **((وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِّلْمُوقِنِينَ (20) وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ (21))** (الذاريات: 20-21)، وبعبارة أخرى فإن الخبرات المقدمة في المحتوى إنما تتفاعل وتنهض بمسؤوليات الفرد في مختلف أماكنه الوجودية، وذلك من حيث الحيز والأهمية، وتمارس كافة هذه الأنماط في ضوء النمط التعبدّي الناظم للحياة الإنسانية. (سلطان، 1980، 26)، وتوجه الباحثان إلى وسمها بالدوائر هو توجه مقصود بذاته؛ فقد يضطلع الفرد بكافة هذه الخبرات في ذات الأوان، فالقضية لا تقتضي التتابعية، بل قد يتسنى للفرد تحقيق التزامنية في خضمها.

ـ **الأولوية والأهمية الكبرى للمحتوى العقدي:** يتبوأ هذا المعلم عتبة عالية من الأهمية في كنه المحتوى، ويتأتى ذلك نظير الحاجة إلى المحتوى العقدي بمعناه الواسع في خضم المناهج الدراسية الحالية، وإن منهج الامتدادات الذكّية إنما يسعى لتلبية هذه الحاجة لتحقيق الارتقاء الإيماني المنشودة. قال تعالى: **﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ (2)﴾** (الأنفال: 2).

وبالجملة إن الاشكالية إنما تتمثل في طبيعة تقديم العقيدة، لا سيما قضايا التوحيد، وذلك من حيث حجم حضورها، فضلاً عن منهجية تقديمها، إذ أنه من الضروري بمكان أن يزخر المنهاج في هذه القضايا. فمتى ما وعي المتعلم المسلم هذه القضية؛ بات حينها ممتثلاً لكافة تفاصيل التربية الإسلامية الشرعية (الحسن، 1418، 36) (جوارنة، 2019، 265)، وعليه بات من غير المنطقي أن توضع وحدة علمية في المنهج وينظرها وحدة أخرى في الأخلاق. فعلى الرغم من أهمية الأخلاق، بيد أن المقصود الأساس هو اكتناف القضايا العقدية، بصورة تنظيرية وظيفية في ذات الأوان، فيتعلم الفرد قضايا العقيدة من حيث وجودها وتحققها يقيناً، ثم ينتقل إلى كيفية تنزيل هذه القضايا على معالم حياته المختلفة.

ثالثاً: **طرائق التدريس:** تُعرف بأنها: الخطوات الاستراتيجية التدريسية التي يستخدمها المعلم بهدف مساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف التربوية (نشوان، 1992)، وإجرائياً تعرف طرائق التدريس في خضم منهج الامتدادات الذكّية أنها: منظومة الاجراءات الممنهجة والمختارة من قبل المضطلع التربوي، بُغية تحقيق الأهداف التربوية، بصورة متوافقة مع التشريعات الإسلامية الثابتة، والتكوينات النفسية المتفاوتة.

وتأسيساً على ما سبق تتجلى أبرز معالم طرائق التدريس كمكون رئيس في منهج الامتدادات الذكّية من خلال الآتي:

ـ **الارتباط المستمر في التقنيات التربوية:** ويقصد بذلك أن كافة طرائق التدريس إنما ترتبط بالتقنيات والوسائل التربوية، ذلك أنه من سوء الإدارة التوجيهية أن يقوم المرشد التربوي في تقديم المادة والخبرات العلمية مجردة من الأدوات التي تخدم فكرة هذه الخبرات. ومن هنا كانت طبيعة العلاقة بين الوسيلة وطرائق التدريس علاقة ارتباطية وثيقة، فضلاً عن كونها علاقة تطاير نوعي. فبحسب نوعية طريقة التدريس المنتقاة: تتأتى الحاجة للأدوات المتسقة مع هذه النوعية، سواء كانت فردية أم جماعية، سمعية أم بصرية.

ـ **العدل في اختيار طرائق التدريس:** لا غرو إن قيل أن عملية تقديم طرائق التدريس بمنهجية موحدة إنما يقود بالضرورة إلى غياب العدل في

العملية التعليمية، من هنا جاءت الدعوة إلى ضرورة التنوع في اختبار طرائق التدريس، بصورها مختلفة، انطلاقاً من الإقرار بوجود الفروق الفردية بين الأفراد المتعلمين، وعليه فمن الضروري العدل في اختيار الطريقة بما تتناسب مع مؤهلات الأفراد ومستوياتهم الفكرية والنفسية (قطب، 1993، 180)، قَالَ عَلِيٌّ: «حَدِّثُوا النَّاسَ، بِمَا يَعْرِفُونَ أَتُجِبُونَ أَنْ يُكَذَّبَ، اللَّهُ وَرَسُولُهُ»، (البخاري، 1422، ج 1، ص 37).

رابعاً: التقويم التربوي: يعرف بأنه: "عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله في ضوء الأهداف التربوية المنشودة" (شينة، 2009، 307) وإجرائياً يعرف التقويم بأنه: جملة الإجراءات والأدوات المستخدمة من قبل الناشئ والمربي في سبيل الوعي بمدى نجاح العملية التربوية الإسلامية بكافة مكوناتها: بُغية تحقيق الارتقاء المنشود.

ويمكن بيان أهم معالم التقويم الكبرى من خلال الآتي:

ـ التوجه المنهجي لكافة مفردات العمل التربوي: إذ أن التقويم هو العنصر التكويني للمنهج الذي يرمي إلا الوعي بمدى القوة والضعف المتحققة في كافة عناصر المنهج، سواء كان ذلك من أهداف أم محتوى أم خبرات وطرائق تدريسية، ووسائل تقنية، فضلاً عن اشتماله على تقويم المعلمين والمتعلمين ومختلف الجهات البشرية والتقنية (البدائية، 2010) (مذكور، 2002)، "فَعَنَ عَائِشَةُ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، أَنَّ قُرَيْشًا أَهَمَّهُمْ شَأْنُ الْمَرْأَةِ الْخُرُومَةِ الَّتِي سَرَقَتْ، فَقَالُوا: وَمَنْ يَكْلِمُ فِيهَا رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ؟ فَقَالُوا: وَمَنْ يَجْتَرِئُ عَلَيْهِ إِلَّا أَسَامَةُ بْنُ زَيْدٍ، حَبُّ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَكَلَّمَهُ أَسَامَةُ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " أَتَشْفَعُ فِي حَدِّ مِنْ حُدُودِ اللَّهِ، ثُمَّ قَامَ فَاخْتَطَبَ، ثُمَّ قَالَ: إِنَّمَا أَهْلَكَ الَّذِينَ قَبْلَكُمْ، أَنْتُمْ كَانُوا إِذَا سَرَقَ فِيهِمُ الشَّرِيفُ تَرَكُوهُ، وَإِذَا سَرَقَ فِيهِمُ الضَّعِيفُ أَقَامُوا عَلَيْهِ الْحَدَّ، وَإِنَّمَا اللَّهُ لَوْ أَنَّ فَاطِمَةَ بِنْتَ مُحَمَّدٍ سَرَقَتْ لَقَطَعْتُ يَدَهَا" (البخاري، 1422، ج 4، ص 175)، وعليه فتدخل السية فاطمة رضى الله عنها في التقويم الجزائي على الرغم من مكانتها الشريفة، ما يعني أن عملية التقويم تتوجه إلى كافة أفراد العمل التربوي، من هنا كانت عملية التقويم شاملة وناظمة لكافة المساهمين والفاعلين في المنظومة التربوية الإسلامية.

ـ مركزية النية في العملية التقويمية: تحظى قضية النية السليمة والموجهة لله تعالى وحده، والمنزه عن الشراكات الدنيوية، مكانة ارتكازية في العمل التربوي، إذ تعد إلى توجيه مسلكه وتحديد مساره بالكلية، فقد خطب عمر بن الخطاب رضي الله عنه على المنبر قال: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: «إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ، وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى، فَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إِلَى دُنْيَا يُصِيبُهَا، أَوْ إِلَى امْرَأَةٍ يَنْكِحُهَا، فَهِجْرَتُهُ إِلَى مَا هَاجَرَ إِلَيْهِ» (البخاري، 1422هـ، ج 1، 6)، من هنا تبوأ تقويم النية موطناً محورياً. بيد أنه من الصعوبة بمكان أن تقيّم نية الفرد من خارج ذاته، وكان تقويمها بمنأى عن الرقابة الخارجية الدنيوية، الأمر الذي يسكن فيه دور الموجه التربوي، وفيدنو الفرد من كينونته الباطنية، للوعي بمدى توافقها مع التوجهات الإلهية الخالصة. ويجدر الإشارة إلى أن منهج الامتدادات الذكّية وبحكم امتداده الذكي إنما يتفرد بهذا النوع من التقويم الداخلي، نظير السكون المنهجي عنه في المناهج التربوية الوضعية.

المطلب الثاني: معايير عناصر منهج الامتدادات الذكّية

أولاً: الترفي الإصلاحي: تتجلى هذه الإصلاحيّة بصورة تدريجية تسلسلية، في خضم ترفي منطقي يرتد بالإيجاب والقوامة على النفس الإنسانية. قال تعالى: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴾ (151) البقرة: 151، فالأهداف تنحو إلى تنقية البنية النفسية من أي ضعف، وتركز القواعد الوقائية على التحديات والمشكلات الحياتية، إلى أن تنهي وتعزز المعطيات الإيجابية المحمودة لدى الفرد المتعلم. وينسحب الكلام الأنف على المحتوى وطرائق التدريس والتقويم، إذ يتوجب أن تقدم كافة معطياتها لتنصهر بكليتها في غاية التعليم والتربية والتطوير والتزكية.

ثانياً: العناية في شطري الدنيا والآخرة: لا مفر أن المستقبل المأمول وفق توجه منهج الامتدادات الذكّية إنما يتجسد في المستقبل الآخروي، وبالمحصلة إن تكوين عناصر المنهج وبلورتها، ووضع قواعدها التأسيسية إنما يسوق إلى ضرورة التوسيع الأفقي، الممتد من الحياة الدنيا إلى الحياة الآخرة، (موسى، 2002، 73)، فكل الشطرين مطلب إنساني، قال تعالى: ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفُسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾ (77) القصص: 77، كما إن التوجه الرشيد إنما يقتضي ذبّ التصورات الانعزالية الصوفية التي تُعنى بالآخرة فحسب، وكذا النوء عن التصورات العلمانية المادية الدنيوية: فكلما الاتجاهين يسيران في ذات الاتجاه الأحادي المرفوض، وعليه فالشخصية المهاجرة المنشودة هي شخصية ذكّية ناظمة لما ينفع متعلمها ويمتعهم في الحياة الدنيا، ويرتقي بحضورهم الجزائي في الآخرة إلى جنات النعيم.

ثالثاً: حضور المتعلم في الإعداد المنهجي: إن من المعلوم أن عملية بناء المناهج التربوية بصورة عامة إنما هي عملية جماعية، تهم جميع العاملين بالتربية من مدرسين ومراقبين تربويين (الحسن، 1982)، ولا غرو إن قيل بجلاء العنصر الإنساني المتعلم كأحد أبرز شركاء الصياغة للمنهج بكافة عناصره، ذلك أن السياسات التعليمية الحديثة إنما تشهد أقولاً في الرؤية التقليدية التي كانت تعكف على المناهج القديمة. وعلى الرغم من الحضور الاعتباري للمتعليم في المناهج الحديثة على اعتبار أنه المستهدف الأول من المنهج، حيث يبنى المنهج وفق مكوناته. بيد أن شراكة المتعلم في الإعداد

المنهجي في خضم منهج الامتدادات الذكّية إنما تتسم بسمّة التفرد النوعي.

المطلب الثالث: العلاقات المتصلة بعناصر منهج الامتدادات الذكّية

أولاً: علاقة تأصيل موضوعي: تبتدر شبكة العلاقات المنظمة لبنية عناصر منهج الامتدادات الذكّية بعلاقة التأصيل الموضوعي، التي تُعنى بدورها في إيجاد العلاقة التأصيلية الأهم والتي تربط عناصر المنهج مع أسسه (الكيلاني، 2006، 24) (شيتة، 265، 269)، ما يجعل طبيعة هذه العلاقة هي بلورة أصل الموضوعات التي يتعين انتظامها في العناصر؛ انطلاقاً من التفاعل مع أسس المنهج. وعليه إن مؤدى هذه العلاقة هو إيجاد الصلة بين "الأسس مع جملة العناصر". قال تعالى: (فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ (30)) الروم: 30، وعليه فالدين والشريعة إنما تأتي متسقة مع الفطرة النفسية، من هنا توجب اتباع العناصر للأسس التشريعية والنفسية.

ثانياً: علاقة تكامل وظيفي: تُعنى هذه العلاقة بالصلة الداخلية بين عناصر منهج الامتدادات الذكّية، فيرتبط كل عنصر بسواه من العناصر بصورة وثيقة، بحيث لا ينفصل كل منهما عن الآخر (جبر ومحمد، 2015) (الرازي، 1997). وبصورة تفصيلية "فالأهداف هي العامل التوجيهي أو الترشيدي أو الضابط لصناعة التربية المنهجية، والمحتوى بأنواعه النظرية والعملية الإدراكية العنصر التحصيلي الحقيقي، والأنشطة العنصر الإجرائي، والتقييم العنصر المشرف أو الإداري للعناصر الثلاثة الأخرى خلال تحولاتها المختلفة" (حمدان، د.ت، 35)، مصداقاً لقوله تعالى: يَوْمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ (56) (الذاريات: 56). وعليه فالعلاقة بين العناصر هي علاقة تتسم بالتكاملية الوظيفية؛ إذ أن كل عنصر يضطلع بوظيفة محددة، لتنصهر كافة الوظائف في دائرة واحدة توسم بالتكاملية، ولعل مثل هذه العلاقة تذب المنهج عن الإفراط التكويني، ما يعني اتسام منهج الامتدادات الذكّية بسمّة الاقتصادية التكوينية.

ثالثاً: علاقة تقلد توجيهي: وبالاتقال إلى نوع آخر من العلاقات، تتجلى أهمية الحديث عن العلاقة الواصلة بين الأهداف وسواها من عناصر المنهج بصورة خاصة، ما يعني تبوأ الأهداف مكانة التوجيه والترشيد لما يعقبه من عناصر؛ قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "الْإِيمَانُ بِضْعٌ وَسَبْعُونَ - أَوْ بِضْعٌ وَسِتُّونَ - شُعْبَةً، فَأَفْضَلُهَا قَوْلُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، وَأَدْنَاهَا إِمَاطَةُ الْأَذَى عَنِ الطَّرِيقِ، وَالْحَيَاءُ شُعْبَةٌ مِنَ الْإِيمَانِ" (مسلم، د.ت، ج 1، 63)، وعليه فالإيمان غاية وهدف توجيهي، يتبعه المحتويات والطرق والتقويمات المناسبة لهذا الهدف.

المبحث الرابع: مراحل بناء منهج الامتدادات الذكّية في المنظور التربوي الإسلامي وإجراءاتها التربوية

المطلب الأول: مرحلة التأطير التأسيسي

تتجلى مرحلة التأطير التأسيسي في طبيعة مراحل بناء منهج الامتدادات الذكّية، وتُشكل هذه المرحلة القاعدة التقعيدية الأولية التي تسد مسار المنهج إلى مساره الرشيد، إذ تخط المعالم الكبرى التي يتعين العكوف عليها حال الشروع في البناء.

❖ الإجراءات التربوية

أولاً: تحديد الجماعات القيادية المفكرة: إنه من الضروري أن تتكاتف الجهود الجماعية، ليضطلعوا بالعمل الكبير الموكلين به، ويتسمون بالتميز التخصصي النفسي والاجتماعي، مع حضور تمكّنهم من تراث الأمة ويستوعبون المعارف الحديثة (محمد، 1995) (يسر، 2019)، قال تعالى: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا (59) النساء: 59.

ثانياً: العكوف على معطيات الحاضر: فإذا أردنا بناء منهج تربوي إسلامي حكيم؛ يتعين اكتشاف الواقع، بما فيه من إمكانيات متاحة، ليتم التعرف على المحيط الذي سوف يستخدم فيه المنهج. وهو إجراء منطقي لضمان أن يكون المنهج وثيق الصلة بالمجتمع والعصر والحياة التي يطبق فيها (الرازي، 1997) (محمد، 2010). "فَعَنْ أَنَسٍ، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَرَّ بِقَوْمٍ يَلْقَحُونَ، فَقَالَ: «لَوْ لَمْ تَفْعَلُوا لَصَلَحَ» قَالَ: فَخَرَجَ شَيْصًا، فَمَرَّ بِهِمْ فَقَالَ: «مَا لِنَخْلِكُمْ؟» قَالُوا: قُلْتَ كَذَا وَكَذَا، قَالَ: «أَنْتُمْ أَعْلَمُ بِأَمْرِ دُنْيَاكُمْ» (مسلم، د.ت، ج 4، 1826).

ثالثاً: التحرر الكلي من السلطة الغربية: ويتأتى ذلك استجابة أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: «لَتَنْتَبِعَنَّ سَنَنَ مَنْ قَبْلَكُمْ شَبْرًا بِشِيرٍ، وَذِرَاعًا بِذِرَاعٍ، حَتَّى لَوْ سَلَكَوا جُحْرَ ضَبٍّ لَسَلَكْتُمُوهُ»، قُلْنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ: الْيَهُودُ، وَالنَّصَارَى قَالَ: «فَمَنْ» (البخاري، 1422، ج 4، 169)، من هنا تأتي المعارضة للتصورات السائدة عبر استعارة نظم تعليمية كاملة أو شبه كاملة من مجتمعات أخرى غير إسلامية (الساها، 1998). وتأتي أهمية هذه الخطوة لأن القوى الاستعمارية قد سيطرت على التعليم في العالم الإسلامي (فرحان، 1980) (أبو حسن الندوي، 1952).

رابعاً: التحديد الدقيق للمرجعيات الترشيدية: بعد التفرغ من تفرغ الذهن من التصورات الغربية العلمانية، يتعين التوجه إلى التحديد المدروس للمرجعيات التوجيهية الكبرى المناطة بتوجيه معالم منهج الامتدادات الذكّية، وبصورة تفصيلية أكثر إن المراد هو مجموع أسس المنهج التي تقدم بسطها، والمتجسدة بالأسس التشريعية والأسس النفسية، وبالقدر الذي يُجاد فيه التفاعل مع هذه الأسس، والوعي بمفاهيمها وقواعدها، بالقدر الذي يُحسن فيه توظيفها في سياق المنهج.

المطلب الثاني: مرحلة التنظيم التكويني

تعنى مرحلة التنظيم التكويني بدءاً بالإقرار بطبيعة المكونات المرمي انتظامها في بنية المنهج، إلى أن يعقب ذلك بيان المنهجية العلمية التي ترشد كيفية تنظيم هذه المكونات؛ لأن تتبدى بصورة ناجعة حال تفاعلها المباشر مع كينونة المتعلم.

❖ الإجراءات التربوية

أولاً: تحديد الأهداف التربوية وتنظيمها: تعتبر عملية تحديد الأهداف التربوية أحد الخطوات الإجرائية التي تعيين على بناء المنهج بصورته المنشودة، من حيث اختيار طبيعتها، ومحكاتها البنائية (حمادات، 2009) (محمد، 2010)، قال تعالى: **يَا قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (162)** (الأنعام: 162)، ما يعني تحديد الهدف الأهم العبادة الخاصة لله، ولا ينحس الأمر في دائرة اختيار ماهية الأهداف التربوية، إنما يمتد لبيان التنظيم الدقيق لها عبر الأهداف الواسعة، والأهداف الأقل سعة، إلى تقديم الأهداف الإجرائية الدقيقة.

ثانياً: تعيين المحتوى التربوي وتنظيمه: ويُعنى هذا الإجراء بتحديد المواصفات الكمية والنوعية للخبرات التي يتوجب الأمر تقديمها إلى المتعلمين، مع مراعاة التوافق الملموس مع طبيعة الأهداف التربوية (عبدالله، 2000) (حمدان، د.ت)، ومن الممكن بمكان الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة في سياق التنظيم الدقيق للمحتوى (الخياط، د.ت)، مع ضرورة المحافظة على أصالة المحتوى التربوي ومسالك تنظيمه.

ثالثاً: تحديد طرائق التدريس وتنظيمها: يتم اختيار الطرق والمواد التي تساعد المتعلم على تعلم محتوى المنهج بطريقة جديدة (مرعي، 2000) (الخياط، د.ت)، ومن الصعوبة بمكان أن يتم تحديد كافة طرائق التدريس التي يتسنى القارئ التربوي من استخدامها. ومن هنا توجه هذه الخطوة إلى الطرائق التدريسية الكبرى والرئيسة التي يمكن توظيفها، لترك المدى إلى الانتقاء التفصيلي والإبداعي لهذه الطرائق من قبل المناط التربوي. فعَنْ عَبْدِ اللَّهِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: **خَطَّ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خَطًّا مُرَبَّعًا، وَخَطَّ خَطًّا فِي الْوَسْطِ خَارِجًا مِنْهُ، وَخَطَّ خُطَطًا صِغَارًا إِلَى هَذَا الَّذِي فِي الْوَسْطِ مِنْ جَانِبِهِ الَّذِي فِي الْوَسْطِ، وَقَالَ: " هَذَا الْإِنْسَانُ، وَهَذَا أَجَلُهُ مُحِيطٌ بِهِ - أَوْ: قَدْ أَحَاطَ بِهِ - وَهَذَا الَّذِي هُوَ خَارِجٌ أَمْلُهُ، وَهَذِهِ الْخُطُطُ الصِّغَارُ الْأَعْرَاضُ، فَإِنْ أَخْطَأَ هَذَا نَهَشَهُ هَذَا، وَإِنْ أَخْطَأَ هَذَا نَهَشَهُ هَذَا "** (البخاري، 1422، ج 8، 89)، فهذه تعتبر من الطرائق التدريسية الكبرى التي حددها النبي صلى الله عليه وسلم واستخدمها في تقديمه للمحتوى التربوي الإسلامي.

رابعاً: تحديد آليات التقويم وتنظيمها: إن انتقاء آليات التقويم والعمل على تنظيمها إنما يخضع لمنظومة من المنطلقات المنهجية والقيمية التي يتعين توظيفها حال الشروع في العمل التقويمي (التويم، 2007، 25)، ولا غرو إن قيل أن الآلية المركزية في عملية التقويم وفق منهج الامتدادات الذككية إنما ترتكز إلى الكشف المقنن عن نقاط القوة والضعف (سعادة وإبراهيم، 2016، 348) (الكيلاني، 2006، 46)، ما يعني إيجاد الرؤية العلاجية إزاء الرؤية التعزيزية. ومؤدى هذه المقاربة أن تبنى آليات التقويم بصورة تقيس مدى تحقق الأهداف؛ ثم الانتقال إلى تقفي المواطن الضعيفة التي حالت دون تحقق الأهداف، والعمد إلى إيجاد التصور التهذيبي الذي من شأنه أن يهذب هذه المواطن، ويصلح حالها. وفي الجهة المناظرة يتم الانتقال إلى مواضع القوة والاشتداد والتي آلت إلى تحقق الأهداف، للعمل على بلورة الرؤى الحكيمة التي تعزز مواطن القوة.

خامساً: التأهيل التكويني للمضطلع التربوي: ويتأتى ذلك مصداقاً لقوله تعالى: **يَا كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ (151)** (البقرة: 151)، ومن هنا فإن نجاح المنهج إنما يقتضي إعداد المعلم بصورة مهنية عالية (سلامة، 2008) (جبر ومحمد، 2010)، بحيث يبدي التمكن من العلوم الشرعية من جهة، والمسيرة الحثيثة للمتطلبات العصرية من جهة أخرى، علاوة على اتسامه لجملة من السمات الشخصية والخلقية التي تؤهله للريادة والتقدم (السعدون، 2012) (السبيعي، د.ت).

المطلب الثالث: مرحلة الإقرار الهيكلي

وتؤصد منظومة مراحل بناء منهج الامتدادات الذككية بمرحلة الإقرار الهيكلي، ويتم في خضم هذه المرحلة المصادقة على هيكل المنهج، والاعتراف بمدى صالحيته وكفاءته، للتوظيف الواقعي الجمعي على مختلف الشرائح التعليمية المقصودة.

❖ الإجراءات التربوية

أولاً: اختيار العينة الاختبارية: حيث يقصد القائمون على منهج الامتدادات الذككية الانتقاء المدروس للعينة التي يتوجب تطبيق المنهج على مفرداتها، في محاولة لتقفي مدى كفاءة وريادة المنهج بكافة أطره وتكويناته. ومما لا شك فيه أن عملية اختيار العينة إنما تخضع لعدة محكات ومعايير لعل أكثرها جلاء اختيار العينة بصورة متساوقة مع معطيات الحاضر والتي بني المنهج في كنفها. ومما يؤصل لهذا الإجراء قوله تعالى: **يَا وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرْنِي كَيْفَ تُنْخِ الْمَوْتَى قَالَ أُولَئِمُ تُؤْمِنُ قَالَ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قُلُوبِي قَالَ فَخَذْنَا مِنْهُ آلِهَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصَرَّهُمْ إِنَّكَ تَأْمُنُ أَجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُمْ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (260)** (البقرة: 260)

ثانياً: التنزيل التجريبي: وهنا يوضع المنهج موضع التنفيذ ليرى واضعوه وغيرهم قدرته على العمل وإحراز التقدم نحو الأهداف المقصودة، ويمكن الاستفادة من جملة الخبرات العالمية التي تنحو إلى تجريب المناهج. وبالمحصلة يتم التجريب هنا لفترة زمنية محددة، يحددها واضعو المناهج (الرحيم، 1981)، وبعد أن تحقق هذه المرحلة أهدافها من حيث إثبات مدى الإفادة أم الإخفاق في كنه المنهج، تؤصد عملية التجريب بقرار ختامي يعبر عن

تفاصيل المجريات المتحققة في خضمها، قال تعالى: **آيَا وَشَاوَرُهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ** (159) آل عمران: 159، فالتزليل التجريبي هو من باب المشاورة ليتم التأكد من الصلاحية القرارات والمؤهلات الخاصة بالمنهج؛ فإذا تبدى التفاعل الإيجابي معها بات من الضروري التوكل على الله وإقراره.

ثالثاً: بزوغ الوظيفة العلاجية التطويرية: تختتم عملية اختبار المنهج في الوعي بمواطن الضعف والنواقص المتحققة في بنية المنهج، وكذا الوعي بمواطن الريادة؛ للوعي بمدى تفاعل الطلبة معها (فالوقي، 1997)، وهذا يعني الوصول إلى تقويم واقع المنهج، بما ينظمه من جوانب قوة وضعف، التي يتم إقرارها وفق جملة من المعايير المشتقة من أسس ومرتكزات المنهج (إسماعيل، 1980)، وبذا فإن عملية التقويم للمنهج إنما تخضع لمنظومة من الأسس العلمية.

الخاتمة

أولاً: النتائج: أسفرت الدراسة عن جملة من النتائج، جاءت على النحو الآتي:

- تتجسد أسس منهج الامتدادات الذكية بالأساس التشريعي والذي يعبر منظومة المفاهيم والحقائق المتعلقة بالعقائد والأحكام التي جاء بها الدين الإسلامي، وكذا الأسس النفسي والذي يعبر عن بأنه مجموعة المبادئ التي تراعي أحوال الأفراد من حيث الاستعدادات الفطرية والقدرات والحاجات والدوافع والرغبات والاتجاهات في ضوء القواعد الإسلامية الأصيلة.
 - تمثل معايير عناصر منهج الامتدادات الذكيّة بالترقي الإصلاحي، والعناية بشطري الدنيا والآخرة، والتوازن بين الثابت الإلهي والمتغير العصري، وشاركة المتعلم في السبابة المنهجية، والتناسل المنهجي.
 - ترتبط عناصر منهج الامتدادات الذكية بمنظومة العلاقات تربط كل منها بالآخر، وتتجسد بعلاقة التأصيل الموضوعي، والتكامل الوظيفي، والتقلد التوجيهي، والتماسك الداخلي.
 - تمر عملية بناء منهج الامتدادات الذكيّة بجملة من المراحل، تتمثل بمرحلة التأطير التأسيسي، ومرحلة التنظيم التكويني، ومرحلة الإقرار الهيكلي.
- ثانياً: التوصيات:** في ضوء النتائج السابقة يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:
- توجيه الباحثين إلى إجراء الدراسات العلمية التي تُعنى ببيان أثر توجيهات الوحي في بناء المنهج التربوي الإسلامي.
 - توجيه الباحثين إلى إجراء الدراسات العلمية التي تُعنى ببيان انعكاس النفس الإنسانية على عناصر المنهج التربوي الإسلامي.

المصادر والمراجع

- ابن منظور، م. (1993). *لسان العرب*. (ط3). دار صادر.
- الندوي، أ. (1956). *كيف توجه المعارف في الأقطار الإسلامية*. (ط4). المطبعة الإسلامية.
- إسماعيل، ص. (1980). *الأسس العامة لبناء المناهج*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- البداينية، ي. (2010). *بناء نموذج لتقويم منهج التربية الإسلامية*. (ط1). دار صفاء للنشر.
- التويم، خ. (2007). *قواعد بناء المنهج في التربية الإسلامية*. *مجلة القراءة والمعرفة*، 70، 14 – 30.
- جير، س.، والعرونوسي، م. (2015). *المناهج: البناء والتطوير*. (ط1). دار صفاء.
- جوازنة، ت.، وخطاطبة، ع. (2019). *أسس بناء المنهج التربوي الإسلامي من منظور أصول التربية الإسلامية*. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 19(3)، 371 – 385.
- الحسن، أ. (1982). *أساليب بناء وتطوير المناهج الدراسية*. *مجلة التربية والتعليم*، 1(4)، 19 – 21.
- حمادات، م. (2009). *المناهج التربوية: نظرياتها، مفاهيمها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها*. (ط1). دار الحامد.
- حمدان، م. (1982). *المنهج أصوله وأنواعه ومكوناته*. (ط1). دار الرياض.
- حمدان، م. (د.ت). *المناهج المدرسية المعاصرة: عناصرها ومصادرها وبنائها*. (ط1). دار التربية الحديثة.
- خطاطبة، ع. (2019). *أصول التربية الإسلامية: دراسة تأسيسية تجديدية*. (ط1). دار النفائس.
- الرازي، ع. (1997). *آلية بناء المناهج التعليمية وتطويرها في الجمهورية اليمنية*. *مركز الدراسات والبحوث*، 55، 263 – 290.
- الرحيم، أ. (1981). *بناء المناهج الدراسية*. *مجلة التربية*، 44، 72 – 75.
- سعادة، ج.، وإبراهيم، ع. (2016). *المنهج المدرسي المعاصر*. (ط8). دار الفكر.
- السعدون، ع. (2012). *مباحث في طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليب تقويمها*. *مجلة الأستاذ*، 203، 1105 – 1196.
- سلامة، ع. (2008). *تخطيط المناهج المعاصرة*. (ط1). دار الثقافة.

- سلطان، أ. (1980). *قضايا في الفكر التربوي الإسلامي*. (ط1). دار الحسام.
- الشربيني، ف.، والطناوي ع. (2015). *المناهج: مفهومها، أسس بنائها، عناصرها وتنظيماتها*. (ط1). مركز الكتاب للنشر.
- شينة، م. (2005). *خطوات بناء المنهج*. مجلة الجامعي، 8، 262 – 312.
- الصهري، خ. (2014). *الرؤية الكلية وتطبيقاتها في بناء مناهج التربية الإسلامية: التجربة الغربية أنموذجاً*. (ط1). جامعة الزقازيق.
- عاشور، ر.، وأبو الهيجاء، ع. (2009). *المناهج: بنائهم-تنظيمهم-نظرياتهم-تطبيقاتهم العملية*. (ط1). دار الجنادرية.
- عبد الله، ع. (2000). *المناهج الدراسي: رؤية إسلامية*. (ط2).
- العبدالله، إ. (2004). *الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل*. (ط1). شركة المطبوعات.
- فالوقي، م. (1997). *بناء المناهج التربوية: سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ*. المكتب الجامعي الحديث.
- فرحان، إ. وآخرون. (1980). *نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية*. (ط2). جمعية دراسة البحوث والدراسات الإسلامية.
- الفلاح، ف. (2013). *معايير البناء للمناهج وطرق تدريس العلوم*. (ط1). دار يافا العلمية.
- القرطبي، م. (1964). *الجامع لأحكام القرآن*. (ط2). دار الكتب.
- قطب، م. (1993). *منهج التربية الإسلامية*. (ط14). دار الشروق.
- الكيلاني، م. (2005). *مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها*. (ط2). دار القلم.
- محمد، أ. (2010). *استراتيجيات تطوير مناهج التربية الإسلامية*. (ط1). مؤسسة طيبة للنشر.
- محمد، ز. (1995). *الأسس والمبادئ الواجب توافرها لتأصيل المناهج التعليمية*. مجلة التربية وعلم النفس، 5، 171-192.
- محمد، س. (2014). *اصلاح المناهج التربوية في الوطن العربي من وجهة نظر عمر التومي الشيباني وعبد الله الدايم*. مجلة جامعة جرش، 15(2)، 376 – 391.
- مدكور، ع. (2002). *منهج التربية في التصور الإسلامي*. (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- مدكور، ع. (2006). *نظريات المناهج التربوية*. (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- مرعي، ت.، والحيلة، م. (2000). *المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها-عناصرها-أسسها-عملياتها*. (ط1). دار المسيرة.
- موسى، ف. (2002). *المناهج: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها*. (ط1).
- الناقة، م. (1980). *نظرة في مناهج التربية الإسلامية بالتعليم العام*. (ط1). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- نشوان، ي. (1992). *المنهج التربوي في المنظور الإسلامي*. (ط1). دار الفرقان.
- الهمص، و. (2020). *المناهج التربوي بين الفلسفات ومدى استفادة المنهاج الفلسطيني منها*. مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية، 9، 117 – 138.
- هوانة، و. (د.ت). *المدخل في إعداد المناهج الدراسية*. (ط1). دار المريح.

References

- Abdullah, E. (2004). Educational reforms to meet the requirements of the times and the challenges of the future. (f1). Publications Company.
- Abdullah, p. (2000). Curriculum: an Islamic vision. (2nd f).
- Al-Falah, F. (2013). Building standards for the curriculum and methods of teaching science. (f1). Jaffa Scientific House.
- Al-Kilani, M. (2005). Islamic education curricula and educators working in it. (2nd f). The house of the pen.
- Al-Nadawi, A. (1956). How to direct knowledge in Islamic countries. (fourth f). Islamic press.
- Al-Qurtubi, M. (1964). The whole of the provisions of the Qur'an. (2nd f). National Library.
- Al-Sadoun, A. (2012). Investigations in the methods of teaching Islamic education and methods of evaluation. Al-Ustad Journal, 203, 1105-1196.
- Al-Sahri, Kh. (2014). The holistic vision and its applications in building Islamic education curricula: the Western experience as a model. (f1). Zagazig University.
- Ashour, R., and Abu Al-Haija, P. (2009). Curriculum: its structure, organization, theories, and practical applications. (f1). Janadriyah House.
- Badianiya, c. (2010). Building a model for evaluating Islamic education curricula. (f1). Safaa Publishing House.
- El-Sherbiny, F., and El-Tanawy, A. (2015). Curricula: their concept, the foundations of their construction, their elements and their organizations. (f1). Book Center for Publishing.
- Falouqi, M. (1997). Building educational curricula: planning policy and implementation strategy. Modern university office.
- Farhan, E. et al. (1980). Towards an Islamic formulation of educational curricula. (2nd f). Association for the Study of Islamic Research and Studies.

- Hamadat, M. (2009). Educational curricula: theories, concept, foundations, elements, planning and evaluation. (f1). Hamid House.
- Hamdan, M. (1982). Curriculum, its origins, types and components. (f1). Riyadh House.
- Hamdan, M. (D.T.). Contemporary school curricula: its elements, sources and structure. (f1). Modern Education House.
- Hams, and. (2020). The educational curriculum between philosophies and the extent to which the Palestinian curriculum benefits. *Al-Isra University Journal for Human Sciences*, 9, 117-138.
- Hassan, A. (1982). Methods of building and developing curricula. *Journal of Education*, 1(4), 19-21.
- Hwana, and. (D.T.). Introduction to curriculum preparation. (f1). Mars House.
- Ibn Manzoor, M. (1993). *Arab Tong*. (third f). Dar Sader.
- Ismail, p. (1980). General foundations for building curricula. Arab Bureau of Education for the Gulf States.
- Jabr, S., and Al-Arroussi, M. (2015). Curriculum: construction and development. (f1). Safa House.
- Jawarneh, T., and Khataba, A. (2019). The foundations of building the Islamic educational curriculum from the perspective of the principles of Islamic education. *Zarqa Journal for Research and Human Studies*, 19(3), 371-385.
- Khataba, A. (2019). The Fundamentals of Islamic Education: An Innovative Foundational Study. (f1). House of treasures.
- Madkour, A. (2002). Education curriculum in the Islamic perception. (f1). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Madkour, A. (2006). educational curriculum theories. (f1). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Mari, T., and Al-Hila, M. (2000). Modern educational curricula: concepts, elements, foundations, and processes. (f1). Al Masirah House.
- Mohamed A. (2010). Strategies for developing Islamic education curricula. (f1). Taiba Publishing Corporation.
- Mohammed S. (2014). Reforming educational curricula in the Arab world from the point of view of Omar Al-Toumi Al-Shaibani and Abdullah Al-Dayem. *Jerash University Journal*, 15(2), 376-391.
- Mohammed, Z. (1995). The foundations and principles that must be available to root the educational curricula. *Journal of Education and Psychology*, 5, 171-192.
- Musa, F. (2002). Curricula: concept, foundations, elements, and organizations. (f1).
- Nashwan, Y. (1992). Educational curriculum in the Islamic perspective. (f1). Dar Al-Furqan.
- Qutub, M.; (1993). *Islamic Education Curriculum*. (14th edition). Sunrise House.
- Rahim, a. (1981). Curriculum construction. *Education Journal*, 44, 72-75.
- Saadeh, J., and Ibrahim, A. (2016). Contemporary school curriculum. (8th f). House of thought.
- Salama, p. (2008). Contemporary curriculum planning. (f1). House of Culture.
- Sheena, m. (2005). Curriculum construction steps. *Al-Jami Magazine*, 8, 262-312.
- Sultan, A. (1980). Issues in Islamic educational thought. (f1). Dar Al Hossam.
- The camel, m. (1980). A look at the Islamic education curricula in general education. (f1). Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization.
- Twaim, K. (2007). Rules for building the curriculum in Islamic education. *Journal of Reading and Knowledge*, 70, 14-30.