بحوث ودراسات

تجربةُ التدريسِ بالتركيزِ على المتعلِّمِ: مقرّرات التفسير وعلوم القرآن في جامعة قطر أنموذجاً

عبد الرّحمن حللي*

الملخّص

يعرض هذا البحثُ تجربةَ التدريس بالتركيز على المتعلِّم في تدريس مقرّرات في التفسير وعلوم القرآن في كلّية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة قطر؛ وذلك في سياق تطوير التدريس في الكلّية بالاعتماد على مبادرة الاتّساق البنائي. تناول البحثُ -بالإضافة إلى المحور النظريّ- وصفَ التجربة كما طبّقت، واستخلاص عناصر مشتركة بين مختلف المقرّرات بصورة يمكن تطبيقها في أيّ مقرّر آخر، وانتهى إلى تأكيد فاعلية التدريس بالتركيز على المتعلِّم في تحقيق تعلّم عميق وتمكين المتعلِّمين من المهارات ذات الصلة، وأنّه إطارٌ عمليٌّ يمكن تطبيقه في التعليم الجامعي، في مختلف المقرّرات والمراحل.

وتتمثّل أهمّيةُ البحث فيما يقدّمُه من تجربةٍ في مقرّراتٍ تخصّصيّةٍ، تُعدُّ استجابةً لتوصياتٍ بتقديم تجارب عملية أكّدتها دراساتٌ كثيرةٌ عن التعليم البنائي، ولا سيّما في المرحلة الجامعية وفي مجال العلوم الإسلامية.

الكلمات المفتاحيّة: التركيز على المتعلِّم، التعليم الجامعي، التعليم الديني، التعليم الشرعي، طرق التدريس.

---

* دكتوراة في العلوم الإسلامية، جامعة الزيتونة – تونس، 2004م، أستاذ التفسير وعلوم القرآن، قسم القرآن والسنّة، كلّية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة قطر. البريد الإلكتروني: a.helli@qu.edu.qa، https://orcid.org/0000-0001-7247-1870

تم تسلُّم البحث بتاريخ 26/ 10/ 2024م، وقُبِل للنشر بتاريخ 21/ 7/ 2025م.

للاقتباس: حللي، عبد الرّحمن (2026). "تجربةُ التدريسِ بالتركيزِ على المتعلِّمِ: مقرّرات التفسير وعلوم القرآن في جامعة قطر أنموذجاً"، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، مجلد 32، العدد 112، 13-43. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.11161

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي © 2026

مقدمة

إنّ مِن أهمّ أسبابِ التمسّك بنمط التدريس التقليدي المتمركز حول المعلّم، يتمثّل في قلّة التجارب العملية المتمركزة حول المتعلّم التي يمكن الاستئناسُ بها في توليدِ أنماطٍ من الأنشطة والممارسات التي يمكن تطبيقها؛ فكثيراً ما يأتي التعليق أنّ هذا الأسلوب جيّد، لكنّه لا يُناسب جميعَ المقرّرات، ولا جميعَ الطلاب. ومن حيث المبدأ، يمكن قبول بعضِ هذه التعليقات نظرياً، لكنّ التجربةَ تبيّن أنّ كثيراً منها يمكن معالجته من خلال التفكّر الدقيق والعملي في كلّ مقرّر على حدة، والنظر في احتمالات اقتباس أفكارٍ تطبيقيّةٍ في مقرّر ما، وتفعيلها في تدريس مقرّرات أخرى؛ فالإغراقُ في التنظير والمحاجّة عن صلاحية نظريّةٍ ما في التعليم وأولويّتها على غيرها، تُغني عنه الممارسةُ العمليةُ التي تبدّدُ كثيراً من الأوهام التي كانت تحول دون الاستناد إليها.

في هذا السياق تتنـزّل هذه الدراسة التي تعرض تجربةَ تدريسِ مقرّراتٍ تتّصل بالقرآن وعلومه، دُرِّست تواليا في جامعة قطر، واستُخلصت منها عناصر مشتركة يمكن تطبيقها في مقرّراتٍ جامعية أخرى.

تعرض الدراسةُ الإطارَ النظريَّ الذي يستند إليه التدريسُ المتمركزُ على المتعلّم، المتّصل بالنظريّة البنائيّة، وما انتقدت به النظريّة، وسيحتوي الجزءُ النظريُّ تفصيلاً للدراسات السابقة ذات الصلة وربطاً لتوصياتها بهذا الموضوع، وبيان مجال الاستفادة من النظرية البنائية دون الوقوع في محاذيرها، ثم اقترحت الدراسةُ إطاراً لتطبيقات تركّز على المتعلّم، عابرة للمقرّرات، وتطبيقات أخرى خاصّة بمقرّرات التفسير وعلوم القرآن في ضوء تجربة تدريسها، وخاتمة أبرزت النتائج.

تهدف الدراسةُ إلى تطوير أساليب التدريس في العلوم الشرعيّة، بما يمكِّن المتعلّم من المهارات عموماً، والبحثية منها خاصّة، وليس من أهدافِ الدراسة المفاضلة بين نظريّاتٍ تربويّةٍ معمولٍ بها، ولكلٍّ منها إيجابياتها وسلبياتها، بل تسعى لتناول أسلوب تكاملي يتجاوز سلبيات إحداها بإيجابيات

الأخرى، ولا سيّما تلك السلبيات التي تُفرزها أساليبُ التدريس التي تُعظّم من دورِ المعلّم؛ فتركّزُ الدراسةُ تركيزاً أساسيّاً على وصفِ تجربةِ التدريس والتطبيقات التي نفّذت خلالها؛ وهي ممّا لا يمكن العثور عليه في الأدلّة العامّة للتدريس البنائي، وهذا الجزءُ من الدراسة هو الأهمّ؛ لاستجابتِه لما أوصت به كثيرٌ من الدراسات التي سأشير إليها؛ فالقصدُ هنا عرضٌ نظريٌّ للممارسات التعليمية المتمركزة حول المتعلّم التي نُفّذت في تدريس مقرّرات التفسير وعلوم القرآن، ولم يكن القصدُ إجراءَ بحثٍ تربويٍّ تجريبيٍّ على الحالات المشار إليها؛ فتلك مرحلةٌ يمكن تطبيقها بعد اكتمال التصوّر النظري الذي تسعى هذه الدراسةُ لتطويره، وتدعو إلى تطبيقه ونقده في ضوء التجارب التي يمكن أن تستند إليها.

أوّلاً: التعليم المتمركز على المتعلِّم والنظريّة البنائيّة في التعليم

ترجع جذورُ النظرية البنائية إلى المنظّر التربويّ "جان بياجيه" في فترة الستينات والسبعينات من القرن العشرين؛ إذْ ركّز في عملِه على الطفل وتعلّمه، فاعتمد عليها التربويّون الملتزمون بالنظرية البنائية وعدّوا التعلّم عمليّةً ذاتيّةً يقوم المتعلّمُ خلالها بإعادة بناء المعرفة من خلال التفاعل النشط مع الخبرة التعلّمية، عبر مراحل تشمل الاستكشاف والتفسير والتطبيق واتّخاذ القرار؛ وقد تطوّر مفهومُ البنائية من مجرّد مصطلح لنظرية في التعلّم، إلى الارتباط بنظرية للمعرفة تُنكر وجود حقيقة موضوعية ثابتة، وأنّ أكثرَ ما نتعلّمه يُبنى من خلال تصوّراتنا المسبقة ومن خلال البيئة الاجتماعية التي نحيا فيها؛ وهذا ما أشار إليه أحدُ البنائيّين (إرنست فون غلاسرفيلد Ernest Von Glaserfeld) في نظرته إلى فلسفة المعرفة (عوكر، 2013) الذي يُعدّ أهمّ منظّري البنائية المعاصرين؛ فالإبستمولوجيا البنائية ترى أنّ المعرفةَ ليست نسخةً من الواقع، لكنّها تنتجُ عن بناءِ الواقع؛ وهي نشاط المتعلِّم، ولا يُعدُّ نقلُ المعرفة وسيلةً لاكتسابها. ومعيار الحكم على المعرفة ليس كونها مطابقة للواقع المعبّرة عنه، لكن كونها عملية في تسيير الأمور وحلّ المشكلات؛ فهي وسيلةٌ نفعيّةٌ غرضها التكيّف، وسياقيّةٌ قرينةٌ بالخبرة الفردية؛ فهي تُشبه البصمة المميّزة (زيتون، 2003، ص30-34).

فالبنائيون -على اختلاف مذاهبهم- يُنكرون مبدأ صدق المعرفة أو الحقيقة الموضوعية المطلقة؛ باعتبار أنّه -بزعمهم- ليس باستطاعة الإنسانِ اكتشاف حقيقة الوجود المطلق للأشياء أو إدراك العالم الواقعي أو رؤيته في كلّيته (زيتون، 2003، ص35). فمن منظورٍ بنائيٍّ لا يوجد عالم حقيقي أو حقيقة موضوعية منفصلة عن نشاط الإنسان. ومن ثمّ، فموقف البنائيّين من الحقيقة أبعد ما يكون عن موقفِ أصحابِ اليقين (زيتون، 2003، ص36).

وقد واجهت البنائية نقداً من هذه الزاوية التشكيكية النافية للحقيقة؛ إذ ثمّة مشتركٌ يمكن بناؤه من خلال التفاوض الاجتماعي، وثمّة كذلك معرفةٌ موضوعيّةٌ عن العالم أقام عليها الإنسانُ العلومَ الطبيعية والاجتماعية، هذا فضلاً عن الإيمان بالله الذي اتّفق عليه مئات الملايين من البشر؛ فرغم وجود قضايا خلافية ثمّة حقائق موضوعية نحيا بها (زيتون، 2003، ص275). هذا من حيث النظرة إلى المعرفة، أمّا من حيث تطبيق النموذج البنائي في التعليم، فقد واجه نقداً آخرَ من حيث المشكلات التي تواجه التطبيق؛ أهمّها أنّه لا يمكن بناءُ جميعِ أنواعِ المعرفة بوساطة الطلاب؛ فثمّة تفاوتٌ في الخلفيات الثقافية ومستويات التعلّم، إضافة إلى التعقّد المعرفي في مهامّ التعلّم، ومشكلات التقييم والتقبّل الاجتماعي، ومقاومة المعلّمين للنموذج البنائي، وتنظيم محيط التعلّم (زيتون، 2003، ص282).

لكنّ هذا النقد لم يحل دون تحوّل البنائية إلى تيّارٍ تربويٍّ، أعاد المتعلّمين إلى واجهة العملية التعليمية/ التعلّميّة، وغدت الممارساتُ البنائية شائعة في مجالات العلوم والرياضيات، والدراسات الاجتماعية، وكذلك القراءة والكتابة؛ وتتميّز بالتركيز على التجربة والاكتشاف، وحلّ المشكلات، وتنوّع طرق الحصول على المعلومات، وتشدّد على أهمّية المعرفة السابقة المكتسبة ودورها في اكتساب المعرفة الجديدة، وتتحدّى صحّة وملاءمة المعلومات الأوّليّة المكتسبة للمتعلّمين، وتُشكّل مجالاً للشكّ وعدم اليقين، وتعلّم المتعلّمين كيف يتعلّمون (عوكر، 2013).

ويقلّص النموذج البنائي محتوى التعلّم إلى مشكلات حقيقية ذات صلة بحياة المتعلّم وواقعه؛ بالاعتماد على مواجهة المواقف وإيجاد الحلول بالبحث والحوار، ويكون دور المتعلّم مركزيًّا، أمّا دورُ

المعلّم فهو التنظيم وتقديم نموذج للخبرة وتوفير بيئة التعلّم، ويشارك المتعلّم في تقويم ذاته في مراحل مبدئية وآنية وختامية (زيتون، 2003، ص66–68).

هذه المشتركات العامّة في النموذج البنائيّ في التعليم، لا تعكسُ بالضرورة اتّجاهاً واحداً لدى منظّري البنائية؛ فهم ليسوا فريقاً واحداً. ومن ثمّ، ليس بينهم إجماع على تعريف محدّد لها، ربّما قصداً؛ ليتركوا لكلٍّ أن يحدّد معنًى لها في ذهنه (زيتون، 2003، ص18–19). فـ"عادةً ما تُذكَر النظرية البنائية بوصفها مُبرِّراً لاستخدام أساليب التدريس الـمُتمركِز حول المتعلّم" (وايمر، 2019، ص42). لذا يمكن القول: إنَّ رواجَ الممارسة البنائية في التعليم، لا يعني بالضرورة الاستناد إلى الخلفيّات الفلسفية لنظريّة المعرفة التي تبنّاها البنائيون؛ فقد تحوّل النموذجُ البنائيُّ في التعليم إلى إطارٍ عمليٍّ؛ من أجل تعليمٍ عميقٍ يُعزّزُ دورَ المتعلّم، ويساعدُ في تجاوز سلبيات تضخّم دورِ المعلّم، وهذا يؤكّدُ أهميّةَ أن يقترحَ كلُّ تخصّصٍ نموذجَه الخاصّ في تعزيز دورِ المتعلّم، واستثمار الأفكار البنائيّة في هذا المجال.

إنّ أسلوبَ التدريس التقليديّ الذي يقوّم مهارات الطلاب على مستوى سطحيّ، ويتبعه اختباراتٌ موحّدةٌ للقياس، قد أخفق في ربط الطلاب باهتماماتهم الحقيقية، وفي ربط تعلّمهم بالمهارات الشخصية، وهذا الإخفاقُ أثّر تأثيراً مباشراً في تكوين مواطنٍ فعّالٍ ومتمكّنٍ مِن المهارات المطلوبة في سوق العمل، وأدّى إلى الإخفاق فيه (آل ثاني، 2023).

وإنّ اعتمادَ النموذج البنائي وسيلةً من وسائل تطوير التعليم، إنّما هو للتمكين من المهارات وتحقيق فهمٍ أفضل للمعلومات وتوظيفها من قبل المتعلّمين؛ فعناية المعلّم بطرق الفهم والاستيعاب التي يتبنّاها الطلاب، ليس لكونها بدائلَ فعّالةٍ للحقائق الراسخة، بل لأنّ الطريقةَ التي يفكّر بها الطلابُ ينبغي أن تُشكِّلَ طريقةً للتعلّم (آل ثاني، 2023). فنظرية التَّعلُّم البنائي تتوافق مع كثيرٍ من الممارسات الخاصّة بطرق التدريس الـمُتمركِز حول المتعلّم، ولا سيما تفاعل الطلاب مع المحتوى (وايمر، 2019، ص45).

وتُعدُّ نظرية بيغز (Biggs, 2011) في الاتّساق البنائيّ (Constructive Alignment) نموذجاً مهمّاً في التطوير الذي انتهت إليه البنائيّة، ولا سيّما أنّها بُنيت على تجربةِ التعليم الجامعي تحديداً، وتعكس نهجَ تعلّمٍ متمركزٍ حول الطالب، يمكّنه من أن يصبحَ متعلّماً ومنظّماً ذاتيّاً إذا زُوِّد بمعلومات عن أهداف المحتوى، ومخرجات التعلّم، ومعايير التقييم؛ فيتمكن من توجيه عمليّة التعلّم الخاصّة به، ويمتلك بذلك دافعيةً ذاتيةً واستعداداً أفضل لتحقيق أهدافه التعليمية؛ وغدا التدريسُ الـمُتمركِز حول المتعلِّم نمطاً من التجارب الناجحة في التعليم الجامعي، واستحقّ النجاح وصف التجربة بتفاصيلها (وايمر، 2019). وما يتميّز به التعليم المتمركز حول المتعلّم، هو إشراكُ الطلاب في جوانبَ عمليةِ التَّعلُّم، وتحفيزهم عن طريق منحهم بعضَ السيطرةِ على عمليات التَّعلُّم، وتشجيع التعاون، وحثّهم على التفكير فيما يتعلّمونه وكيف يتعلّمونه (وايمر، 2019، ص35).

فهذه الدراسةُ استجابة لتوصيات بحوثٍ كثيرةٍ، لعرض تجارب في تدريس مقرّرات تخصّصية -وشرعيّة بشكل خاص- تستندُ إلى النظريّة البنائية، وتُركّز على إشراك المتعلّم، وتُعزّز دورَه في التحصيل المعرفي: اكتشافاً وممارسةً ونقداً. وهذا الدورُ الذي نقترح هنا نماذج عملية له، إنّما هو دورُ شراكةٍ مع المعلّم وليس بديلاً عن دورِ المعلّمِ في أيّة مرحلةٍ من مراحل التعلّم. ومن ثمّ، فإنّ هذه التجربة واعيةٌ بالمشكلات المشار إليها في النظرية البنائية، ولا نعدّ هذه المحاولة مفاضلةً بين نظريةٍ وأخرى، بل هي محاولةٌ لتطوير نماذجَ عمليةٍ في التدريس الجامعي المتخصّص في العلوم الشرعية، وإنّ أهميّةَ عرض التجربة العملية في مقرّرات تخصّصية ترجع -بشكلٍ أساسيٍّ- إلى الصعوبات التي يواجهها مستخدمو النموذج البنائي في التعليم؛ فقد أكّدت دراساتٌ كثيرةٌ إيجابيةَ نتائجِ تطبيق هذا النموذج في مختلف المستويات والمقرّرات، في مختلف أنحاء العالم، لكنّها جميعاً أوصت بتقديم نماذج تطبيقية وعقد دوراتٍ تدريبيةٍ في التعليم البنائي؛ ففي دراسةٍ تتبّعتْ إحدى عشرة رسالة جامعية بالعربية وسبع رسائل باللغة الإنجليزية، تناولت فاعلية تطبيق التعلّم البنائي في التحصيل واكتساب المهارات، وكان معظمها في التعليم ما قبل الجامعي؛ في فلسطين والأردن والسعودية ومصر والعراق واليمن وسورية وأمريكا وتركيا ونيجيريا والهند وباكستان، واعتمدت المنهج التجريبي أو شبه

التجريبي لتطبيق نموذج يعتمد التعليم البنائي ومقارنته مع النموذج التقليدي. وقد أكّدتْ جميعُ هذه الدراسات فاعليةَ النموذج البنائي بما فيها نتائج الدراسة نفسها (المحيميد، 2015، ص13–25). والنتيجة نفسها انتهى إليها (ناسوتيون، 2016، ص12–19) بعد رصده اثنتي عشرة رسالة جامعية أخرى معظمها في إندونيسيا، وفي موضوع بحثه أيضاً (ناسوتيون، 2016، ص272)، وأوصى جميعُ الباحثين بتطوير نماذج التدريس في ضوء نظرية التعلّم البنائية، بما في ذلك العلوم الطبيعية والطبّية كما في دراسة (خوري، 2004)، كما أوصت الدراساتُ التي تناولت التعليم الجامعي على وجه الخصوص بعقد دوراتٍ تدريبيّةٍ خاصّةٍ بممارسات التدريس البنائي، وإعداد دليلٍ تطبيقيٍّ لأعضاء الهيئة التدريسية حول معايير التدريس البنائي وكيفيّة تطبيقها في التعليم (ابن قرين، 2016)، وإجراء دراسة عن تطوير مناهج التدريس وطرقه في العلوم الشرعية في ضوء النظريات التربوية الحديثة كالبنائية (خليفة، 2022). كما أظهرت بعضُ الدراسات التطبيقية الفاعليةَ الإيجابيةَ للأنشطة الإلكترونية المبنيّة على أساس التعلّم البنائي في تحسين التحصيل والقدرة على حلّ المشكلات لدى طلاب الدراسات العليا تأكيداً لدراساتٍ أخرى سابقة وصلت إلى النتائج ذاتها (سعيد، 2010). والأهمّ الذي تُعَدُّ هذه الدراسة استجابة له –بشكلٍ خاصّ– التوصية **بتدوين الممارسات بين أعضاء هيئة التدريس**، وتقديم الدراسات التي تتناول مجالات التعلّم والتعليم بحثيّاً، والكتابة عن مدى تقدّم عملية التعلّم والتعليم (آل ثاني، 2023).

وتأتي هذه الدراسةُ أيضاً في سياق تجربة كلّية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة قطر، في تطبيق مبادرة الاتّساق البنائي في التعليم والتعلّم التي تختزل عدّة مبادراتٍ. وكانت قد أصدرت في هذا السياق مسوّدة دليل خاصّ لهذا الغرض؛[1] ليكون مرجعاً في تحقيق الآتي:

[1] صدر الدليل في نسخته الأولى مسوّدة محدودة التداول، ويجري مراجعته وتطويره تدريجيّاً في ضوء الممارسة والتجارب التي يُنجزها أعضاء هيئة التدريس، وقد استند بشكلٍ أساسيٍّ إلى كتاب: Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. 4th edition, McGraw-Hill, Open University Press. وكان الحافز على إصداره ركاكة الترجمة المتداولة لهذا الكتاب، وسأحيل إلى دليل الكلّية في البحث باسم (الدليل 2023).

1. مراجعة التصوّرات النظرية عن التدريس والتعلّم مراجعة نقدية، في ضوء أبرز النظريات السائدة.

2. توظيف نظرية الاتّساق البنائي بوصفه إطاراً مساعداً للتفكّر في واقع التدريس وكيفية تطويره.

3. تصميم فعَّال لمخرجاتِ تعلّمٍ عميقٍ في المقرّرات متّسقة بنائيّاً مع مخرجات التعلّم المنشودة على مستوى البرنامج، والتي بدورها ينبغي أن تكون متّسقةً مع سِمات خرّيج الجامعة.

4. تصميم أنشطة تدريس/ تعلّم متّسقة بنائياً مع مخرجات التعلّم العميق المنشودة، ومحفّزة لنهج التعلّم العميق لدى الطلبة.

5. إعداد تكليفات وأدوات تقييمية متّسقة بنائياً مع أنشطة التدريس/ التعلّم من ناحية، ومع مخرجات التعلّم العميق المنشودة من ناحيةٍ أخرى، وملائمة لقياس مدى تحقّق المخرجات المنشودة في كلّ مقرّر.

6. رصد التطوّر في عملية التدريس وفق الاتّساق البنائي؛ لأغراض التوثيق والتجويد والبحث العلمي.

إنّ جوهر الاتّساق البنائي -كما يُفهم من الدليل، وكما هو معتمدٌ في هذه الدراسة- هو عمليةُ تكاملٍ بين التعلّم والتدريس، ويركّز على ما يقوم به المتعلّم بشكلٍ أساسيٍّ، ويسعى إلى استحداث سياق تدريسي؛ بحيث يمكن فيه أن ينتهج "الطالب غير المميّز" نهجاً عميقاً في التعلّم كالطالب المميّز؛ فالمطلوبُ هو ابتكار أساليب جديدة وفاعلة؛ لتحقيق الغايات المتّفق عليها التي تستثمر التطوّرات المتاحة التي يمكن توظيفها في التعليم، وتتجاوز السلبيات التي لا تُخفي نفسها في مخرجات التعليم التقليدي المتمركز على المعلّم.

إنّ هذه المعطيات التي تشمل جميعَ العلوم، لهي في التعليم الشرعي أشدّ وأهمّ؛ فثمّة تحدّيات أكبر تواجهه، تتّصل بمضمون المنهاج كمّاً ومحتوى؛ فالكمُّ يرتبطُ بضرورةِ التكامل والشمول، والمحتوى يرتبط بالصلة بالعصر وقضايا التنمية؛ وحين يختزل المضمون إلى أقرب ما يمكن، يأتي

تحدّي طريقة تقديم المنهاج (حللي والصمدي، 2007، ص131). وهي تحدّياتٌ ليست بجديدةٍ؛ فقد حرص على التنبيه إليها المصلحون والتربويون في التاريخ الإسلامي، تنظيراً أو ممارسةً أو من خلال ملاحظاتٍ تردُ في ثنايا كتبهم؛ إذْ نجدُ الإمامَ الغزالي (ت. 505هـ) يُعلّل في مقدّمة كتابه "المستصفى" تفصيله جميع مقاصد هذا العلم (أصول الفقه) في أوّل الكتاب؛ بأنّ تصوّرَ المحتوى إجمالاً مدخلٌ لفهمِ تفاصيله، يقول: "فكلّ عِلمٍ لا يستولي الطالبُ في ابتداء نظره على مجامعِه ولا مبانيه، فلا مطمعَ له في الظفر بأسراره ومباغيه" (الغزالي، 1993، ص4). وينبّه برهان الإسلام الزرنوجي (ت. ق7 هـ) إلى أهمّية النقد والتفكّر الجماعي في التعليم؛ إذْ يقول: "لا بدّ لطالبِ العلمِ من المذاكرة والمناظرة والمطارحة؛ فإنّ المناظرةَ والمذاكرةَ مشاورةٌ، والمشاورةُ إنّما تكون لاستخراج الصواب؛ وفائدُة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدةِ مجرّد التكرار" (الزرنوجي، 1981، ص103)، وأهمّية أن يخلو المتعلّم بنفسِه للتفكّر والتحصيل: "وينبغي لطالب العلم أن يكونَ متأمّلاً في جميع الأوقات في دقائق العلوم ويعتاد ذلك؛ فإنّما يدرك الدقائق بالتأمّل" (الزرنوجي، 1981، ص104). ونبَّه ابنُ خلدون (ت. 808هـ) في مقدّمته إلى مشكلاتٍ ترجع إلى سوء التعليم تحول دون تحصيل الملَكة؛ فذكر منها طولَ مدّةِ التعليم والخلط بين الملَكة والحفظ، كما حذَّر من تحويل علوم الآلات إلى علومٍ مقصودةٍ لذاتها، وما يعيقه شغل العمر في تحصيلها عن تحصيل علوم المقاصد (ابن خلدون، 1992، ص432–437). وكان قد فرّق بين تحصيلِ العلمِ صناعةً وتحصيلِه مَلَكَةً؛ ويعني بالصناعة معرفة العلم وقواعده وشروطه وشرحها، ويعني بالملَكة الممارسة والتطبيق؛ وضرب مثلاً بعلوم اللّسان، وامتدح طريقةَ أهلِ الأندلس؛ إذ يقول: "وأهلُ صناعةِ العربيّة بالأندلس ومعلّموها أقربُ إلى تحصيل هذه الملكة وتعليمها من سواهم؛ لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم والتّفقّه في الكثير من التّراكيب في مجالس تعليمهم؛ فيسبق إلى المبتدئ كثيرٌ من الملَكة أثناء التّعليم" (ابن خلدون، 1992، ص561).

إنّ هذه المشكلات التي أشار إليها ابن خلدون وآخرون من قبله، أمثلةٌ ما تزال موضوعَ نقاشٍ إلى اليوم في تحصيل العلوم الشرعية (أبو سليمان، 1996، ص85–108). والبيئة الجامعية المعنيّة

بالنهوض بالتعليم الشرعي معنيّةٌ بشكلٍ أساسيٍّ بمعالجة مشكلاتٍ هي أوسعُ وأدقُّ وأبعدُ غوراً في التحدّي، ونحسب أنّ التركيزَ على المتعلّم -بالمعنى الذي أوضحناه- يُمثّل إطاراً وجيهاً ينبغي اختباره وسبر نتائج تطبيقه وتطويره، ويكفي مُسوّغاً لاختباره عدم الرضا عن المخرجات بغيره، سواء ممّن يدافع عن الأسلوب التقليدي في التعليم ويمارسه أو ممّن يستهدف الخرّيجين؛ لتوظيفهم من شركاء المصلحة.

ثانياً: تطبيقات الاتّساق البنائي في التعليم والتعلّم العابرة للمقرّرات

ثمّة عناصر مشتركة يمكن مراعاتها وتطبيقها في جميع المقرّرات التي تُركّز على محوريّة المتعلّم بشكلٍ أساسيٍّ، وهذه المشتركاتُ ذاتُ صلةٍ بتنظيم العلاقةِ بين المعلّم والمتعلّم، وتوعية المتعلّم بدورِه والمهامّ التي ينبغي أن يكون واعياً بها، وأثرها في تحقيق مُخرجات التعليم، وهذه العناصر طبّقتها كلّياً أو جزئياً في عددٍ من المقرّرات المتّصلة بالقرآن وعلومه ضمن برنامج القرآن والسنّة من كلّية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة قطر، وسيأتي تفصيلُ هذه التطبيقات لاحقاً بحسب المقرّرات، لكن ضمن هذا المحور جُرِّدت من التخصّص؛ لتكون دليلاً لكلِّ المقرّرات، وتكون مجالاً للنقد والإثراء والاقتباس، ويمكن أن نُجملَ هذه المشتركات من خلال ما أقترحه من هذه الاصطلاحات الإطارية الناظمة في تدريس المقرّرات الجامعيّة تحديداً:

1. **العلاقة التعاقدية بين المعلِّم والمتعلِّم**: من أهمّ حوافز نجاح العملية التعليمية رغبة المتعلّم واقتناعه بما يقوم به أثناء التعلّم، وهذه الرغبةُ والقناعةُ لا تعني بالضرورة الرضا والمتعة بما يقوم به دائماً، ولا يمكن توطين السعادة في التعلّم لدى المتعلّم ابتداء؛ فهذا أمرٌ يحتاج بعضَ الوقت والممارسة، وربّما لا يتحقّق رغم المحاولة من قبل المعلّم، فبعضُ المقرّرات ذات طبيعةٍ تستعصي على المراس من قبل بعضِ الطلبة، وهي في الوقت نفسِه أساسيةٌ، ولا يمكن الاستغناء عنها في تحقيق أساسيات التكوين العلمي والمهاري؛ فالطريقُ الأنسبُ لانخراطٍ سلسٍ للمتعلّم هو المدخل التعاقدي مع الطالب حول كيفية دراسةِ المقرّر، وتحديد الدور الذي يستطيع من خلاله الطالبُ

الانسجامَ في دراسته؛ بحيث يشعر أنّه من ألزم نفسَه بهذا النمطِ من التعلّم، وعليه الوفاء به وإنجاز ما هو أقرب لتطلّعاته وخبراته. وهذه العلاقة التعاقدية المقصودة ممتدّةٌ من أوّل لقاءٍ بين أستاذ المقرّر والطلبة إلى امتحان المقرّر، وكونها علاقةٌ تعاقديةٌ، يقتضي بالضرورة أنّها رضائيةٌ من الطرفين؛ فالمتعلّمون يُحدّدون ما هو أنسب لهم في دراسةِ المقرّر، والمعلّمُ يقبل من اختيارات الطلاب ما هو أنسب لجودة التعلّم وعمقه، ضمن إطار ما تسمح به القوانينُ الإداريةُ، وبما لا يتعارض مع المبادئ الأخلاقية في التعليم والتعلّم والبحث العلمي. وكون العلاقة تعاقدية لا يعني أنّها ذات طبيعة جامدة لا تقبل التعديل أثناء الدراسة، فتُعدّل بالتوافق نحو ما من شأنه أن يحقّق أغراض التعلّم العميق. ويمكن تحديد خطوات العملية التعاقدية بما يأتي:

أ. استكشاف خبرات المتعلّمين واختياراتهم بشكلٍ عامّ: وذلك في أوّل لقاءٍ مع المتعلّمين وقبل أن يطّلعوا على توصيف المقرّر وأهدافِه ومخرجاتِه ومحتواه؛ والغرض من هذا الاستكشاف الاطّلاع على الخلفيات المعرفية والمهارية للمتعلّمين حول المقرّر الذي سيدرسونَه، ومدى تحصيلهم لمقرّراتٍ سابقةٍ؛ ممّا مِن شأنه أن يُعزّزَ من إمكاناتِ المتعلّم في دراسة هذا المقرّر الجديد، وكذلك معرفة انطباعاتهم حول التجارب السابقة في دراسة مقرّراتٍ أخرى؛ من حيث أسلوب تدريسها، ونمط الأنشطة التي تمّت فيها، كما يمكن أن توضّح هذه المرحلة الإمكانات الأوّلية (الخبرات) لدى المتعلّمين ونوعية المهامّ التي يمكنهم إنجازها خلال الفصل الدراسي، سواء من حيث الوقت المتاح لهم، وإمكانية التعاون فيما بينهم، ونحو ذلك ممّا تُعدّ معرفتُه عاملاً مُهمّاً في كيفية التعامل مع المتعلّمين واقتراح ما يناسبهم ويحقّق الجودةَ في آنٍ واحدٍ. وأفضلُ طريقةٍ لعمليةِ الاستكشاف هذه أن تكون مفاجئةً للطلاب من خلال استبانةٍ تفصيليّةٍ ورقيّةٍ أو إلكترونيّةٍ تتضمّن أسئلةً تكشف معارفَ الطالب السابقة، ونمط الأنشطة التي قام بها والأنشطة التي يفضّلها، وما يعرفه عن هذا المقرّر الذي سيدرسه وما يتوقّع تحصيله فيه من معارفَ ومهاراتٍ، والوقت الذي يمكن أن يُخصّصه لدراسةِ المقرّر، والرغبة في العمل الفردي أو الجماعي، ونحو ذلك ممّا يمكن أن تفيد معرفته أستاذ المقرّر في تصميم أنشطة المقرّر وتقييمه؛ وهذه الاستبانةُ -فضلاً عن كونها منطلقاً للعملية التعاقدية مع

المتعلّمين- ينبغي أن تكون حاضرةً في ذهنِ المعلّمِ ودليلاً طيلة الفصل الدراسي يمكِّنه من ملاحظة الفروق الفرديّة ومراعاتها، واستدراك ما يلاحظه من ضعفٍ سابقٍ لدى المتعلّمين ممّا هو أساسيّ.

ب. **الحوار والتعاقد**: بعد الاستكشاف والاستبانة، يجري نقاشٌ مفتوحٌ مع المتعلّمين حول أمورٍ أساسيةٍ في تصميم الواجبات، وحجم الدرجات لمراحل التقييم وأنواعه المختلفة، وكيفيته، ويبيّن المعلّم في هذه المرحلة الأمور الثابتة قانونيّاً أو يراها هو حدّاً أدنى لا يمكن التخلّي عنه في تدريسِه للمقرّر، ويجري النقاش مع المتعلّمين حول أفضلِ السُّبلِ لدراسة المقرّر والتميّز فيه، ويراعى في النقاش في هذه المرحلة أن يتعرّفَ الطالبُ طبيعةَ المقرّر ومخرجاته العلمية والمهارية، وأهميّتها في حياة المتعلّمين المهنية والعلمية، وربطها بالمعارف السابقة واللاحقة، كما يُبرز المعلّم الإيجابيات والسلبيات المحتملة في كلِّ نوعٍ مِن الأنشطةِ التي تُناقَش، بما في ذلك انعكاسها على تحصيل الدرجات في المقرّر. ويُتوافق في هذه المرحلة أيضاً على الامتحانات الكتابيّة الأساسيّة والجزئيّة، ودرجات كلٍّ منها، وكذلك نمط الأنشطة التي ستُقام خلال الفصل وكيفيّة تقييمها، وتحديد ما هو نشاطٌ صفّيٌّ وما هو نشاطٌ منـزليٌّ، وما هو نشاطٌ فرديٌّ وما هو نشاطٌ جماعيٌّ.

ت. **التطبيق والمراجعة**: تسير العمليةُ التعليميةُ بطريقةٍ متدرّجةٍ وفق ما اتُّفق عليه في مرحلة الاستكشاف والتوافق، لكن قد تكشف الخطوات العملية ما ينبغي مراجعته أو تعديله، سواء لجهة المزيد من الأنشطة أو التخفيف منها، فإن تبيّن أنّ عدمَ القدرةِ على الإنجاز الأمثل نابعٌ من صعوباتٍ في طبيعة العمل أو أنّ قدرات المتعلّمين دون ما يتطلّبه العمل، ولا سيّما إذا كان ذلك وضع أكثريّتهم، فيمكن التخفيفُ من الشروط والكمّ بما يناسب الوضع والوقت، ويحقّق الغرضَ أو استبدال نمط النشاط كلّيًا. ويمكن أن يكشفَ التطبيقُ العكسَ، كأن يتّضح أنّ الأنشطةَ سهلةٌ أو أنّ إمكاناتِ المتعلّمين أوسعُ وأعمقُ ممّا كان متوقّعاً، فيمكن اقتراح مهامّ إضافية يكلّفون بها، مع ضرورة أن يكون أيُّ تعديلٍ هو محلّ اتّفاقٍ بين المعلّم والمتعلّمين، ويراعي المعلّم ضرورةَ الإقناع بالتعديل المقترح، وتحديد الامتيازات التي يحصل عليها المتعلّم نتيجة هذا الجهد الإضافي.

ث. التعاقد على أدوات التقييم: تُعدّ الامتحاناتُ النهائيةُ الهمَّ الأكبرَ لدى المتعلّم؛ فحتّى المتعلّم المتميّز والحريص على التحصيل يضع في ذهنه دائماً درجةَ التحصيل في الامتحان النهائي؛ لأنّها ذاتُ الكمِّ الأكبرِ من أجزاء التقييم السنوي، والانشغال بالاختبار يثير لدى المتعلّمين الكثيرَ من القلقِ والتوتّرِ والحيرةِ التي يمكن تبديدها مبكّراً من خلال التعاقد على طبيعة الامتحان ومتطلّباته وبيان غاياته؛ وذلك من خلال الاتّفاق مُبكّراً أثناء العملية التعليمية على ما سيُقاس في الامتحان مع ربطٍ بالمخرجات، وأنماط التقييم (الفهم–والتذكّر–والمهارة–والتحليل...)، فتكون مشكلةُ الطالبِ محصورةً في عُمقِ دراستِه وإتقانِ تعلّمِهِ وفهمِه، إنّ هذه الطريقة التعاقدية حول الامتحان تقيس بعمقٍ خبرةَ الطالب في المقرّر وإتقانه.

ج. التعاقد لما بعد التقييم: التقييم ليس نهاية مسيرة التعلّم، إنّما يضع المتعلّم على سكّة الممارسة العلمية والمهنيّة التي تقتضي منه التعلّم المستمر؛ فمن مداخل الاستدراك على التعليم في مرحلة ما بعد التقييم أن يعرفَ الطالبُ أخطاءه؛ توعيةً للمتعلّمين بضرورةِ تقييم مسيرتهم التعلّمية في المقرّر: امتحاناً، وأنشطةً، وأداءً؛ لاستدراك ما يمكن من تقصير ونقاط ضعف، والأهمّ من ذلك إرشاد المتعلّم الراغب بذلك إلى آفاق تعميق معارفه بما له صلة.

2. **ملفّ المقرّر**: في التعليم المتمركز حول المتعلّم تتنوّعُ الأنشطةُ ومتطلّبات التعلّم؛ بحيث لا يمكن حصرها بعنوانٍ واحدٍ، والأنسب أن تُجمعَ تحت عنوانٍ عامٍّ شاملٍ يكون محوراً من محاورِ التقييم، يمكن أن يُسمّى "ملفّ المقرّر" أو "حقيبةَ المقرّر" أو "ملفّ الإنجاز" –كما في أدبيات الاتّساق البنائي– ويضمّ جميعَ أنشطةِ التعلّم الذاتي التي يقوم بها المتعلّم خلال الفصل، ويُتعاقد مع الطلبة على درجة تقييمه، ويحسن ألا تقلّ عن 25٪، وتُضبط مشمولاتها بالتعاقد أيضاً؛ وممّا يمكن أن يشتملَ عليه ملفّ المقرّر ما يأتي:

أ. الأنشطة الصفّيّة القبليّة: جرت العادةُ أن تُخصّص درجة للمشاركة الصفّيّة، يعتمد تقديرها على مشاركة المتعلّم في الأسئلة والحوار والمناقشات والتفاعل مع زملائه والمبادرة ونحو ذلك، إلا أنّ

هذه المشاركةَ تضعف عند بعضِ الطلبة، بسبب التقصير في التحضير، أو عدم تذكّر معلوماتٍ سابقةٍ أو انتظار المبادرة من المعلّم؛ وهذا الضعفُ في المشاركة الصفّية لدى بعضِ المتعلّمين يمكن تداركُه من خلال الأنشطةِ الصفّيّة في التعلّم التي تفرض عليهم جميعهم الانخراط الفعلي في عملية التعلّم مهما كان مستواهم. وللأنشطة الصفّية أنواعٌ مختلفةٌ يمكن ابتكارُها من قبل المعلّم، لكن الأهمّ منها تلك الأنشطة التي تهيّئ المتعلّم للانخراط في موضوع المحاضرة، جمعاً بين دورِ المتعلّم والمعلّم؛ وأعني بذلك على وجه التحديد، أن يخصّص الثلث الأوّل من المحاضرة للمتعلّمين للإجابةِ عن أسئلةٍ محدّدةٍ ذات صلةٍ مباشرةٍ بالموضوع، يعرضها أستاذُ المقرّر عليهم في أوّل المحاضرة، ويحدّدُ لهم مصادرَ للإجابة عنها من غير مراجع المقرّر (تُوفّر على منصّة التعلّم الجامعية)، ويراعى في الأسئلة أن تكون ممّا يمكن العثور على جوابه بشكلٍ شخصيٍّ من خلال القراءة السريعة أو من خلال التعاون في مجموعات، وبالنسبة للمصادر يُتدرّج في التكليف بالرجوع إليها؛ ففي مطلع الفصل الدراسي تُحدّد مصادر سهلة تشبه المرجع الأساسي للمقرّر (إن وجد)، ثمّ لاحقاً تُربط التكاليف بمراجع أعمق تدريجاً، ويراعى في توزيعها ألا تكون واحدة لجميع الطلبة؛ فكلُّ طالبٍ يختار مرجعاً غيرَ مرجعِ الطالب الذي بجانبه، ولا سيّما إذا كان العملُ في مجموعاتٍ، كما يطلب من كلِّ طالبٍ أن يكون المرجعُ الذي يرجع إليه جديداً إلى حين اكتمال الرجوع إليها جميعها. وبعد تحديد الأسئلة والمراجع يُطلبُ من الطلبةِ جميعهم تسجيل الإجابات في ملفٍّ خاصٍّ للأنشطة الصفّية، يُسجّل فيه ما يتحصّل عليه من إجابات موثّقة من المصدر الذي يرجع إليه؛ فهماً أو اقتباساً، ويُسجّل تاريخ المحاضرة، وهكذا يُصبح لدى الطالب سجلّ أسئلةٍ اكتشف إجاباتها بنفسِه حولَ كلِّ موضوعٍ من مراجع هي غير الكتاب الأساسي، وتكون هذه الإجابات المدوّنة (يفضّل بخطّ اليد) جزءاً أساسيّاً من ملفّ المقرّر، وبعد انتهائهم من استخراج الإجابات يفتح المعلّم حواراً لاكتشاف حصيلة الإجابات وإجراء تقاطع فيما بينها من مختلف المصادر؛ وبذلك يُشجَّع المتعلّمون على المشاركة؛ لتوفّر المادّة التي تمكّنهم من المبادرة، ويتوقّع من تصميم الأسئلة وإدارة الحوار أن يتناول موضوعها الجزء الأهمّ والأعمق من موضوعات المحاضرة فيُكتشف من قبل المتعلّمين بأنفسهم، ويتولّى المعلّم -فيما تبقّى

من وقت المحاضرة (ثلثي الساعة الدرسية)- تعميق الإجابات واستدراك ما لم يُتَطرّق إليه في الأسئلة والحوار، وهذه الطريقةُ التي تجمع بين دور المعلّم والمتعلّم تحقّق تعلّماً عميقاً؛ من حيث اكتشاف المتعلّم المعلومة بنفسِه من مصادرها، ومن ثمّ التأكّد من دقّة فهمها من خلال المناقشة وشرح المعلّم وتوضيح ما عجز الطلابُ عن فهمه، وتالياً ربط الأسئلة الجزئية بالتصوّر الكلّي لموضوع المحاضرة الذي يُقدّمه أستاذُ المقرّر فيما تبقّى من الوقت؛ فتجري بذلك عملية تعلّمٍ عميقةٍ وتفاعليةٍ يُشارك فيها جميعُ المتعلّمين، وهم بهذه المشاركة يُنجزون جُزءاً مُقدّراً من ملفّ المقرّر في الوقت الذي يحقّقون فيه تعلّماً في القاعة الصفّية، والأهمّ ما يحقّقه لهم ذلك الجهد البسيط من رسوخ المعلومة وعمقها، والتأكّد من دقّة تصوّرها، وربطها بمصادر للمقرّر، ما كان يمكن الرجوع إليها لولا هذه الطريقة؛ إذ ستصبحُ علاقةُ الطالبِ بمصادرِ التعلّم متحقّقةً تدريجيّاً بإشراف المعلّم، لكنّ هذا يقتضي من المعلّم تحضيراً جيّداً لأسئلة دقيقة تتّصل بكلِّ وحدةٍ دراسيّةٍ.

ب. **الأنشطة المنـزليّة البعدية**: بعد إنجاز النشاط الصفّي المتّصل بموضوع المحاضرة، والحوار حوله، وفهم موضوع المحاضرة، يحتاج الطالبُ إلى ترسيخ ذلك؛ من خلال نشاط آخر مركّز خارج القاعة الصفّية يكلّف به الطالب؛ بحيث ينجز لكلّ محور نشاطاً ما، ويراعى في هذه الأنشطة أن تكون واضحةً ومحدّدةً وجزئيّةً، وقصيرةً وذاتَ طابعٍ عمليٍّ، من شأنها أن ترسّخ ما اكتشفه وتعلّمه في القاعة الصفّية، فيكلّف المتعلّم بإنجازه ضمن أجلٍ غيرِ بعيدٍ؛ كي لا تتراكم الأنشطة، ولمشاركة الخبرة فيه مع المتعلّمين الآخرين في جزء يُخصّص من المحاضرات اللاحقة لاستعراض نماذجَ من هذه الأنشطة ومناقشتها، ويُراعى في أنماط الأنشطة ألا تكون واحدةً في الموضوع بين جميع المتعلّمين، إنّما متّحدةٌ في السؤال والمنهج وطريقة المعالجة والتقييم، وينبغي على المعلّم أن يفكّر ملياً ومبكّراً في ابتكار أنماط الأنشطة لكلِّ محورٍ من المقرّر.

3. **النشاط الفصلي**: من الأنشطة التي يمكن إحداثها لتعزيز التعلّم الذاتي النشاط الممتدّ؛ وهو نشاطٌ أوسعُ من النشاط المنـزلي الأسبوعي، يمكن إنجازُه على مدار الفصل تدريجيّاً، ويراعى فيه أن يكون محدّداً بدقّةٍ في الموضوع والمصادر، ومناسباً لقدرات المتعلّمين، ويمكن أن يكون مشتركاً يُنجزُ

عبر مجموعاتٍ متنافسةٍ، ويُحدّد له جُزءٌ معتبرٌ من درجة المقرّر، كما يمكن عدّه -إضافةً إلى ذلك- جُزءاً من ملفّ المقرّر المشار إليه. ويهدف هذا النشاط إلى ربط المتعلّم بعملٍ تعلّميٍّ خارج محتوى المقرّر المباشر، لكنّه وثيقُ الصلةِ بقضاياه؛ فأهدافُ النشاط المنـزلي الأسبوعي هي تكريسُ تعلّمِ محاورِ المقرّر، أمّا النشاط الفصلي فأوسعُ من ذلك؛ إذْ يمارسُ المتعلّمُ من خلاله مهاراتِ المقرّر في موضوعٍ تطبيقيٍّ ليس من المحاور المنصوص على دراستها في توصيف المقرّر، إنّما له صلةٌ به تخصّصاً ومصادرَ ومهاراتٍ، وينبغي التحضير لأفكار هذا النشاط بما يتناسب مع مستوى المتعلّمين، وأن تؤخذ بالاعتبار احتمالات استثمار الذكاء الاصطناعي إيجاباً فيما هو ممكن. أو اعتماده وسيلةً للغشّ ولضمان ذلك ينبغي أن يكون عرضُ المتعلّم لنشاطه ومناقشته فيه جُزءاً أساسيّاً من شروط قبولِه، ويفضّل أن يكون هذا النشاطُ مقتصراً على مقرّرات التخصّص في المراحل الأخيرة؛ إذْ يكون الطالب قد تمرّسَ على مهاراتٍ بحثيّةٍ في مقرّراتٍ مختلفةٍ.

4. **امتحان المهارات**: يقصد به نشاطٌ خاصّ يتمّ مع نهاية الفصل، يختبِر قدرات المتعلّم ومهاراته التي تدرّب عليها فيما أنجز من أنشطةٍ تعلّميةٍ، ويهدف إلى تركيز هذه المهارات وتقييمها، فيتركّز على شكلٍ منضبطٍ من النشاط وضمن أجلٍ محدّدٍ ينجزُ فيه الطالبُ تعلّماً ذاتياً لمسألةٍ لم يتدرّب عليها في الأنشطةِ السابقة، وهو تقييم في الآن نفسِه. ومن أمثلة ذلك أن يُطلب منه تحريرُ مسألةٍ دقيقةٍ من المقرّر بالاعتماد على المصادر، يمكن أن تكون محدّدةً أو مفتوحةً، (اختبار الكتاب المفتوح)، ويكون معيارُ تقديرِ الدرجة هو طريقة التعلّم؛ من حيث تمكّن الطالب من معرفة مكان الجواب في المصادر أو تحديد المصادر إذا لم تكن محدّدة، وتحديد الجواب الدقيق للسؤال ودقّة نقله، ومقارنة الإجابة بين أكثر من مصدر، والتعليق عليها، وكذلك تنظيم الإجابة وتحريرها؛ فعندما يكون السؤالُ دقيقاً ومتناسباً مع الوقت، ويتمكّن الطالب من استخراج الإجابة المناسبة من مصادرها؛ فهذا يعني أنّه امتلكَ مهاراتِ التعلّمِ الذاتي ذات الصلة بالمقرّر، ويمكن أن تختلف طبيعة هذا الاختبار من مقرّرٍ إلى آخر حسب المهارات التي تحدّدها مخرجاته، وهو صالحٌ لجميع المقرّرات، مع مراعاة خصوصيّات كلِّ مقرّرٍ.

5. **الاختبارات القصيرة:** اختبارات جزئيّة لا درجات لها؛ يُقصد منها التأكّد من إتقان المتعلّم ما أنجزه خلال مرحلةٍ معيّنةٍ أو في وحدةٍ دراسيّةٍ من المقرّر، ويكون هذا الاختبارُ من غير تحضيرٍ مسبقٍ يفاجأ به الطلابُ، ويتمّ خلال فترة قصيرة، ويصحّح في القاعة الصفّية مباشرة ومن قبل الطلبة أنفسهم بعد إنجاز الامتحان؛ فتُعرض عليهم الإجاباتُ النموذجية للأسئلة التي قدّمت، ثمّ يُصحّح الطالبُ أخطاءه بناءً عليها، ويقدّر درجته، ويمكن أن يتبادل الطلابُ فيما بينهم تصحيح أعمالهم، ثمّ يستردّون الإجابات؛ فيدرك الطالب أين وقع في الخطأ، ويُنصح بإجراء هذا الامتحان بين الحين والآخر، وأن يُدرك الطلبة أنّ الهدفَ منه تعليميٌّ بحتٌ وليس جمع الدرجات؛ فالوعي بهذا المقصد يجعل الطالب منصفاً مع نفسه، ويكون الامتحان القصير جزءاً من عملية التعلّم الذاتي.

ومن المهمّ في جميع ما سبق وعي المتعلّم أنّ المهمّةَ التعليميةُ منوطةٌ به بشكلٍ أساسيٍّ، وأن يدرك أنّ لهذه الأنشطة أبعاداً تكاملياً بين التعليم والتقييم؛ إذْ يتحوّل المتعلّم إلى أحدِ المقيّمين في المقرّر، فيمارس التقييم الذاتي التدريجي الذي يُرسّخ عملية التعلّم، كما يُمارس المعلّم التقييم البنائي التراكمي من خلال مناقشة الأنشطة الصفّية والمنـزلية تدريجيّاً والحوار الصفّي حولها، وتقديم إفاداتٍ للمتعلّمين تساعدهم في تطوير الأنشطة اللاحقة، وهم بدورهم يتمكّنون من السؤال والاستدراك على أخطائهم؛ فمن ميّزات التقييم التدريجي على الأداء تنمية مهارات الكتابة والمناقشة، والنقد والحوار واتّخاذ القرار، وكذلك توسيع المهارات والتغلّب على المشكلات، وتزوّد المعلّم بتغذيةٍ راجعةٍ عن فهم المعرفة وتطبيقها، كما تُقدّم تغذيةً راجعةً تزوّد المتعلّم بخبرةٍ إضافيةٍ (زيتون، 2007، ص639–640). كما أنّ التقييم الذاتي وتقويم الأقران الذي يمكن تفعيله في الأنشطة المشار إليها يُعدُّ من مكوّنات التعليم النشط، وتكرّس هذه العادة الإيجابية التفكير الناقد مبكّراً في حياة المتعلّم العملية، وتربطه بأهدافِ التعلّم وغاياته بالرجوع إليها ومقارنة الأداء بمدى تحقّقها، كما تزيد الثقة بالنفس وتُنمّي مهارات التعاون والمراجعة والتحسين (زيتون، 2007، ص648، 649، 653).

ثالثاً: التطبيقات الخاصّة بمقرّرات التفسير وعلوم القرآن

طبّقتُ الأنشطة التي أشرت إليها في المحور السابق في مجموعةٍ من المقرّرات، ضمن برامجِ كلّية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة قطر، وهي: "علوم القرآن"، و"التفسير التحليلي"، و"أصول التفسير"، و"مناهج المفسّرين"، و"التفسير الموضوعي". وسأعرض لكلٍّ منها تفاصيل ما تمّ في كلٍّ منها، بوصفها أمثلة للأنشطة التي تُحفّز المتعلّم وتُشركه في العملية التعليمية؛ فنظريّاً يبدو الأمرُ مستغرباً: كيف لطالبٍ في أوّل صِلةٍ له بمقرّرٍ مثل "علوم القرآن" أو "التفسير" أن يمارس التعلّم الذاتي ويتمكّن منه؟! هل الخبرات السابقة كافية لأن يُبادرَ بنفسِه في اكتشاف المعلومات وتحليلها وبناء المعرفة؟ ستجيب الأمثلة هنا بالإيجاب؛ إذا ما خُطّط له وطُبّقت الأنشطة تطبيقاً متقناً.

1. مقرّر علوم القرآن

أ. **الأنشطة الصفّية**: جُهِّز للطلبة نوعان من المصادر على منصّة التعلّم:

الأوّل: كتب حديثة في علوم القرآن، من مستوى الكتاب الأساسي في المقرّر.

والثاني أهمّ المصادر التراثية في علوم القرآن، وهي: البرهان للزركشي، والإتقان للسيوطي، والزيادة والإحسان لابن عقيلة، إضافة إلى مصادر متخصّصة بأنواع من علوم القرآن دون غيرها، وعُرِّف الطلّاب بها قبل التعامل معها، ببيان طبيعتها ومستوياتها. وكان من أمثلة النشاط الصفّي إلقاء أسئلة مباشرة ومحدّدة ذات صلة بموضوع المحاضرة، ويمكن الوصول لإجاباتها من خلال الكتب المحدّدة أو المصادر المفتوحة عبر الشبكة، كما يمكن أن يكون النشاطُ تطبيقيّاً بالتعرّف إلى نموذجٍ من مصدرٍ دقيقٍ متخصّصٍ في موضوعِ المحاضرة، واستكشاف عناصر الموضوع؛ كتصفّح كتابٍ في الجدل أو الأمثال أو أقسام القرآن، أو القصص، والتعرّف إلى مثال منها وعناصره قبل شرحِه من قبل المعلّم؛ ممّا يمكّن الطالب من فهم عميق للفكرة وربط الجانب النظري بجانبٍ تطبيقيٍّ تمّ الاطّلاع عليه مسبقاً.

ب. الأنشطة المنـزليّة: عقب الانتهاء من كلِّ وحدةٍ دراسيةٍ يُكلّف الطلابُ بإنجازِ نشاطٍ تطبيقيٍّ يُعزّزُ النشاطَ الصفّيَّ، لكن من مصادر غير التي جرىٰ التعامل معها في القاعة الصفّية،[2] ومن أمثلة أنشطة علوم القرآن:

– تلخيص ما يتعلّق **بالمكّي والمدني** من كُتب البرهان والإتقان والزيادة والإحسان، ودمج المعلومات المتشابهة في المصادر الثلاثة، وتمييز ما انفرد به كلُّ كتابٍ.

– قراءةُ تفسيرِ سورةٍ محدّدةٍ واستخراج ثلاثة **أسبابٍ لنـزول** آيات منها مع التوثيق، ثمّ العودة إلىٰ كتاب في أسباب النـزول والتأكّد من ورود الأسباب نفسها أو من غيرها.

– البحثُ في الإنترنت عن أقدمِ مخطوطاتٍ القرآن في العالم؟ أين توجد؟ وما مواصفاتها؟ وحيثيّات اكتشافها.

– البحثُ عن عناوين كُتبٍ أو بحوثٍ حول **الناسخ والمنسوخ** (خمسة علىٰ الأقل) مع توثيق بياناتها، ثمّ الرجوع إلىٰ واحدٍ من كتب الناسخ والمنسوخ واستخراج مثالٍ منها، ثمّ الرجوع إلىٰ تفاسير محدّدة والمقارنة بينها في هذا المثال، والأمر نفسه يمكن تطبيقه علىٰ الأمثال في القرآن، ويصلح ذلك لأنواعٍ أخرىٰ من علوم القرآن.

– تتبّع مواضع **قصّةٍ** واحدٍ من الأنبياء في القرآن الكريم، وتكرارها في السور، ثمّ المقارنة بين ثلاثة مواضع؛ من حيث: عدد الآيات المتعلّقة بالقصّة، ومحتواها، والبحث عن الحِكمةِ من تكرارها.

– تلخيص عناصر محدّدة في نوعٍ من أنواع علوم القرآن من كُتب: البرهان، والإتقان، والزيادة والإحسان، ومقارنة ما اختلفت فيه.

ت. امتحان المهارات الخاصّ بعلوم القرآن: إنّ جميعَ مخرجات المقرّر يتعزّزُ تحقّقها من خلال القدرة علىٰ التعامل مع المصادر الأساسية في علوم القرآن نظريّاً وعمليّاً، والتمكّن من الرجوع إليها

[2] دُرِّب الطلّاب مبكّراً علىٰ طريقة التعامل مع موقع مكتبة الجامعة، وقواعد البيانات المتوفّرة فيها، واستخراج البحوث والمصادر المتاحة فيها، وكذلك مصادر الكتب الإلكترونية المتاحة.

عند الحاجة، والمقارنة بينها واستخراج المعلومات المناسبة. وقد تركّزت الأنشطةُ خلال الفصل على تحصيل المعرفة من خلال هذه المصادر تحصيلاً مجتزأً وعاجلاً في النشاط الصفّيّ، ومفصّلاً ومُعمّقاً في النشاط المنـزلي. وهذه المهارة التي دُرِّب عليها خلال الفصل، يمكن اختبارها بامتحان الكتاب المفتوح، خلال ساعةٍ زمنيّةٍ؛ فمثلاً ممّا كلّف به بوصفه نموذجاً لاختبار المهارات: الرجوع إلى كتابي "البرهان في علوم القرآن" للزركشي و"الإتقان في علوم القرآن" للسيوطي، واستخراج عناصر تتّصل بنوعٍ من علوم القرآن فيها: التعريف والأمثلة والكتب ذات الصلة والترجيح والمقارنة والتعليق وإبراز اتّفاق الكتابين أو اختلافهما.

2. التفسير التحليلي

أ. الأنشطة الصفّية: صمّم نموذج تَعرُّف أوّلي على كلّ سورة قبل دراستها، يحدّد الطالب من خلاله معارفه الأوّلية وأسئلته التي يفرضها التأمّل المسبق، ويستخرج من خلال هذا التأمّل ما يستطيع فهمه ويدوّنه، كما يبني تصوّراً كلّيّاً أوّليّاً عن السورة ومقاطعها وموضوعها، ويسجّل الألفاظ التي لم يفهمها والأسئلة التي حيّرته ويتطلّع إلى جواب عنها، وبعد أن يكتمل هذا التدوين الأوّلي، يُدير المعلّمُ حواراً حول السُّورة يتبادل فيه الطلاب تصوّراتهم، مع إدراكهم جميعاً أنّها أفكارٌ للتأمّل والتساؤل والاختبار، ثمّ ينتقلون بعدها إلى مرحلة التفسير والتحليل؛ فيُحدَّد لهم في كلّ لقاءٍ مقطعٌ من السُّورة يناسب الوقت، ويقومون باستخراج عناصر التفسير التحليلي (أسباب النـزول–المفردات–الإعراب–البلاغة–القراءات–المعاني–الدلالات...)، وينهل كلُّ طالبٍ من مصدرٍ من مصادرِ التفسير المتوفّرة على منصّة التعلّم (روعي في بدايات الفصل أن تكون المراجعُ سهلةً وحديثةً، ثمّ جرى الإلزام تدريجيّاً بمراجعَ تراثيةٍ مناسبةٍ للمستوى؛ كابن الجوزي والماوردي وابن عطيّة والبيضاوي وأبي حيّان والقرطبي وابن كثير وابن عاشور)، ويلتزم الطالب في كلِّ لقاءٍ أن يعتمدَ تفسيراً آخرَ غير التفسير الذي رجع إليه في اللقاء السابق؛ بحيث يرجع جميعُ الطلاب خلال الفصل إلى جميعِ التفاسير المتاحة، وعند رجوعِه إلى التفسير يُكلّف بتدوين ما يصل إليه باختصار، ومن

خلال قراءةٍ سريعةٍ جرىٰ تدريبهم عليها، ويركّز بالتحديد على ما سجّله عند تعرّفه إلىٰ السُّورة من أسئلةٍ أو معانٍ لم يفهمها، كما يتأكّد من دقّة تصوّراته التي سجّلها، ثمّ بعد انتهاء ثلثِ الوقتِ المخصّصِ لمطالعة التفسير يبدأ الحوار في تفسير الآيات، ويتشارك الطلاب ما عثر عليه كلٌّ منهم في المصدر الذي رجع إليه، وما انتبه إليه فيه ممّا لم يُشر إليه زميله، ويتأكّد المحاضر في مرحلة هذا التفسير التحاوري من الوقوف على المسائل الأساسية ودقّة فهمها في الآيات، ويطرح الأسئلة حولها؛ ليتأكّد من فهم الطلاب لها أو يعيد شرحها، وتنتهي المحاضرة، وقد استُعرض فيها خلاصة التفاسير وشرح أدقّ ما ينبغي معرفته في فهم الآيات.

ب. **الأنشطة المنـزليّة**: يكلّف كلُّ طالبٍ -بعد الانتهاء من كلّ سورة- بإعادة تنسيق ما جمعه من التفاسير في النشاط الصفّي، مع توثيق ذلك وتقديمه منظّماً بوصفِه خلاصة لتجربته في استخراج معاني السورة من تفاسيرَ محدّدةٍ رجع إليها، ويُسلّم النشاط في الأسبوع التالي للانتهاء من تفسير كلِّ سورةٍ.

ت. **امتحان التقييم الذاتي**: بعد الانتهاء من تفسير كلِّ سورةٍ، يجري امتحان قصير يُختبر فيه الطالبُ ما رسخ في ذاكرته من تفسير الآيات، ويقوم الطالب نفسه -بعد انتهاء الامتحان- بتقييم إجاباته ووضع درجة لنفسه؛ وذلك بالمقارنة مع الإجابات النموذجية التي تُعرض على الطلاب، كما يمكن أن يكون هذا التقييم متبادلاً بين الطلاب أنفسهم، ولا توجد درجاتٌ لهذا الاختبار؛ فهو لغرضِ ترسيخِ المعلومات والفهم، ولتدريب الطلابِ على النقد الذاتي.

ث. **النشاط الفصلي**: يتمثّل باختيار كلِّ طالبٍ سورةً قصيرةً أو مقطعاً من سورةٍ من غير المطلوب في المقرّر، ويقوم بدارستها وفق خطوات التفسير التحليلي التي شُرحت لهم تفصيلاً؛ وذلك بكتابة مقدّمةٍ عن السُّورة والمقطع، ثمّ شرح مفردات السُّورة أو المقطع، ثمّ بيان أوجه القراءات والإعراب إن وجدت، ثمّ دلالات الآيات وبيان المعاني التي تدلّ عليها واستخراج الوجوه البلاغية، وختامها ببيان المعنىٰ الإجمالي مع التوثيق وفق الأصول التي شرحت، ويعرض الطالب نشاطه على زملائه في نهاية الفصل.

3. أصول التفسير

أ. الأنشطة الصفّية: يتمّ طرحُ أسئلةٍ محدّدةٍ؛ للبحث عن إجابةٍ لها من المصادر؛ تمهيداً للدخول في موضوع المحاضرة والحوار حوله، وتُنتقىٰ المصادر بعنايةٍ وتنوّعٍ يناسب المستوىٰ تدريجيّاً، ويعمّقُ فهمَ المحتوىٰ.

ب. أنشطة ملف المقرّر: أنشطة منـزلية يُمَهَّد لها في القاعة الصفّية وتُنجزُ منـزليّاً، ثمّ تُناقش في المحاضرات التالية:

- جمع عناوين عددٍ من الدراسات (رسالة جامعية أو بحث محكّم) عن موضوعٍ من محاور المقرّر، والتعريف بواحدٍ منها.
- استخراج أمثلة عن موضوعٍ من محاور المقرّر، بعد قراءةِ ما لا يقلّ عن عشرِ صفحاتٍ في تفسيرٍ مطوّلٍ، مع التوثيق.
- عرضُ موقفٍ واحدٍ من المفسّرين من قصّةِ الغرانيق ومناقشة ذلك، ويحدّد المفسّر مسبقاً لكلِّ طالبٍ.
- توزيع فصول كتاب أو أطروحة جامعية ذات صلةٍ بمحورٍ في المقرّر؛ لتلخيصها، واستعراضها في محاضرة لاحقة.
- اختيار أمثلة لنماذج من تطبيقات قواعد التفسير، وتحرير مناهج المفسّرين في تطبيقها.

ت. امتحان المهارات الخاصّ بأصول التفسير: تتمثّل أهمّ مخرجات المقرّر بمعرفةِ أصولِ التفسير وكيفية تطبيقها، ونقد التفاسير في ضوء الاعتماد عليها؛ وهذا يتحقّق من خلال التأكّد من قُدرةِ الطلاب علىٰ معرفةِ ما هو أصلٌ أو قاعدةٌ استُند إليها في تفسيرٍ ما، تصريحاً أو ضمناً، وقد اختُبر ذلك من خلال امتحان للمهارات زُوّد فيه الطلابُ بنصٍّ مطبوعٍ من واحدٍ من التفاسير التي يظهر فيها ربط التفسير بالأصول والقواعد، وطلب منهم بعد القراءة المعمّقة استخراج ثلاثة أصول للتفسير أو قواعد تفسيرية اعتمد عليها المفسّر، وبيان:

- ما القاعدة أو الأصل؟
- ما عبارة المفسّر التي هي محلُّ الشاهد؟
- ما المعنى الذي استنبط أو استُشهد بالقاعدة لإيضاحه؟
- التعليق على الموضوع.

واقترن السؤال بمعايير التقييم، وهي: دقّة الوصول إلى المعلومة المطلوبة، ودقّة الاقتباس والتوثيق، والتعليق على المعلومة، وترتيب الإجابة ترتيباً مناسباً، ويحدَّد جزء من الدرجة للتقييم العام.

4. مناهج المفسّرين

أ. الأنشطة الصفّية: يمكن أن تكون أسئلةُ الأنشطةِ الصفّيّةِ أسئلةً مباشرةً منتقاة من كلّ وحدةٍ دراسية، على أن تكون واضحةً ومحدّدةً يمكن العثور على جوابها في المصادر المحدّدة أو المفتوحة، لكنّ الأهمّ فيها هو الأنشطة المتعلّقة بتفاسير بعينها، فيُطلب من كلِّ طالبٍ قراءة سريعة في تفسير آيات يختارها من التفسير الذي سيكون منهجه موضوع المحاضرة، ويُطلب منه في هذه القراءة أن يُسجّلَ أهمّ الملاحظات المنهجية من خلال تصفّحه، وبيان الشاهد على كلّ ملاحظة، ويجري في أوّل مرّةٍ تدريبهم على كيفية اكتشاف ما يتميّز به التفسير منهجيّاً، وتكون هذه الملاحظات مادّةً للحوار حول المفسّر قبل الخوض في تفاصيل منهجه وما يتميّز به من غيره، وقد دُرِّس ما لا يقلّ عن عشرةِ تفاسير على هذه الطريقة، وسيعزّز هذا بالنشاط المنـزلي.

ب. الأنشطة المنـزلية: تكمل الأنشطة المنـزلية مهمّةَ تكوين معارف المقرّر تكويناً ذاتيّاً، وتحقّق التعلّم العميق الذي يُسعى إليه، وستكون من حقيبة المقرّر أيضاً، وهي:

- التعاون في تلخيص كتابٍ أو أطروحةٍ عن محورٍ من محاورِ المقرّر، ثمّ استعراض ما أنجز في محاضرة لاحقة.

– اختيارُ قصّةٍ من قصص الأنبياء ومقارنة ما ورد فيها من إسرائيليات بين تفاسير محدّدة، لها مواقف مختلفة من الإسرائيليات.

– جمع عناوين (رسالة جامعية أو بحث محكّم) عن منهجِ مفسّرٍ من محاور المقرّر، والتعريف بواحدٍ منها وفق عناصر حدّدت.

– إجراء مقارنة بين مفسّرين في تفسيرهما لمقطع من الآيات، واستخلاص الأشياء التي اتّفقا في تفسيرها، والأشياء التي اختلفا في تفسيرها، والمقارنة بينهما في المنهج، وتسجيل خلاصة عن التفسيرين بعد القراءة فيهما.

– اختيار مسألة ممّا تفرّد به الشيعة أو المعتزلة، ثمّ الرجوع إلى تفسيرِ آياتٍ ذاتِ صِلةٍ بها في تفسير لهم، وتلخيص موقفه لناحية توظيف فهم الآية بما يوافق مذهبه، وتسجيل ملاحظات منهجية حول تفسيره لهذه الآيات.

– اختيارُ واحدةٍ من المسائل الآتية (المناسبات–الموقف من المأثور– الموقف من الإسرائيليات– الردّ على المعتزلة)، والتحقّق من موقف الرازي منها من خلال تفسيره، بالإشارة إلى مثالين من موضعين مختلفين من تفسيره، وبتسجيل ملاحظات على موقفه من المسألة.

– اختيارُ واحدةٍ من المسائل الفقهية والنظر في منهجِ تفسيرِ الآية فيها مقارناً بين الجصّاص والكيا الهراسي وابن العربي، ثمّ القرطبي، والتركيز على: نصرة المفسّر لمذهبه، وموقفه من المذهب المخالف، والاقتباس من المفسّر السابق وطريقة الترجيح؛ مع التأكيد أنّ المطلوب تسجيل الملاحظات وليس نقل الأقوال أو التفسير.

– قراءة تفسير البقاعي لواحدةٍ من السور في المفصّل، واستخراج: مناسبة السورة لما قبلها، ومناسبة السورة لما بعدها، ومقصد السورة، وعلاقة عنوان السورة بمقصدها، وأهمّ المناسبات التي أوردها بين مقاطع السورة.

– قراءة مقطع من تفسير الآلوسي ثم اختيار ثلاث مسائل، وتتبّع مصادرها في ثلاثة من الكتب التي اعتمد عليها، وتسجيل ملاحظة عن التطابق والاختلاف بينه وبينهم.

– قراءة مقاطع متفرّقة من تفسير ابن عاشور، وإحصاء المسائل التي تفرّد بها في تفسيره؛ ترجيحاً أو إضافة.

ت. النشاط الفصلي: تكليف الطلاب بنشاطٍ ممتدٍّ على مدار الفصل؛ الهدف منه التعرّف إلى المفسّرين في مصادر كشّافات الكُتب وكُتب التراجم، نحو إحصاء المفسّرين في قرنٍ ما حسب الطبقات، ثمّ البحث عن مدى توافر تفاسيرهم.

5. التفسير الموضوعي

أ. الأنشطة الصفّية: يُكلَّف الطلابُ في كلِّ محورٍ من المقرّر بما يناسبه ممّا يأتي:

– تلخيص خطوات التفسير الموضوعي وقواعده، من مصادر تعليمية مختلفة؛ بحيث يتعرّف أهمّها، والتنوّع فيها.

– التدرّب على المصادر المساعدة في التفسير الموضوعي، كإحصاء الآيات ذات الصلة بالموضوع، وتمييز المكّي والمدني، وترتيبها حسب النـزول، واستخراج المعاني من المعاجم وكتب المفردات، وتتبّع معاني الآيات من خلال البرامج الخاصّة بالتفسير.

– مقارنة الخطوات والقواعد مع تجارب التفسير الموضوعي المنجزة، بأنواعه المختلفة، ونقدها على أساس ما تعلّمه.

– التدرّب على وسائل اكتشاف محورِ السورة، وتحديد موضوعها.

ب. الأنشطة المنـزلية: يُكلّف الطلابُ في كلِّ محورٍ من المقرّر بما يأتي:

– إنجازُ تفسيرٍ لموضوعٍ أو دراسةٍ لمفهومٍ قرآنيٍّ وفق خطواتٍ واضحةٍ؛ بالاعتماد على تفسيرٍ محدّدٍ لكلِّ طالبٍ، يختلف عن الآخر، مع التنبيه أن تكون الخطوات المطلوبة مختلفة عمّا أنجز من نظائر له في الكتب أو الموسوعات.

– إنجازُ مقارنةٍ بين المصادر التي اعتنت بالكلام على السورةِ وموضوعها أو مقصدها، والمقارنة بين هذه المصادر ونقدها وفق الأسس التي دُرست في المقرّر.

خاتمة

أظهرت تجربةُ تدريس مقررات التفسير وعلوم القرآن المذكورة (علوم القرآن، والتفسير التحليلي، وأصول التفسير، ومناهج التفسير، والتفسير الموضوعي)، القائمة على التركيز في دور المتعلّم، نتائج إيجابيّة بارزة أسهمت في تعزيزِ فاعلية التعليم الجامعي وتحقيق أهدافه، فضلاً عن تنشيط مشاركة المتعلمين وتفعيل دورهم داخل القاعة الصفيّة. كما مكّنت من توفير الوقت مع عُمق في التعلّم؛ إذ تبدأ المحاضرة من مهامّ واضحة يتعرّف إليها المتعلّمُ منذ دخوله إلى القاعة ويشرع في النشاط المطلوب مباشرة، مصحوباً بروح المنافسة مع زملائه للسبق إلى تحصيل المعلومةِ الأكثرِ أهمّيّةً وعمقاً؛ وهذا النشاط في الثلث الأوّل من الساعة الدرسية يجعل شرح ما تبقّى من عناصر المحاضرة أسهل وفي وقتٍ أقلّ، ومكّن جميعَ الطلاب، المتميّزين وغير المتميّزين، من الانخراط في عملية التعلّم والتساؤل والحوار والمشاركة الصفّية. وكانت متعةُ التعلّم لا تخفى عند اكتشاف المتعلّم المعلومة بنفسه أو المناقشة فيما بين المتعلّمين، عندما يكون النشاطُ جماعيّاً، ومظاهر الثقة تبدو واضحةً بعد أن يقتحمَ الطالبُ عوالمَ الكتب لأوّل مرّة، ويخرج منها وقد تبدّد لديه وهمُ العجزِ عن قراءتها أو صعوبة التعامل معها؛ حتّى إنّ الفصل الدراسي ينتهي وكلّ طالبٍ –مهما كان مستواه– قد اطّلع بشكلٍ مباشرٍ على كمٍّ كبيرٍ من المصادر القديمة والحديثة والبحوث ذات الصلة بالمقرّر. ولمسَ المتعلّمُ والمعلّمُ معاً تحقّق أهداف المقرّر ومخرجاته، ولا سيّما على مستوى المهارات؛ من خلال الأنشطة العملية والمباشرة.

إنّ هذه النتائج التي رصدتُها بشكلٍ شخصيٍّ قد أكّدها الطلابُ أنفسُهم -الذين درسوا المقرّرات نفسها- في استطلاع آرائهم حول التجربة؛ فأعربوا عن أنّ الأسلوبَ المتمركز حول المتعلّم في تدريس هذه المقرّرات مكّنهم من فهم المحتوى العلمي فهماً أفضل، ومن امتلاك المهارات ذات الصلة بموضوع المقرّر، ولا سيّما ما يتعلّق منها بإتقان التعامل مع مصادره؛ فعبّر المتعلّمون عن إعجابهم بالطريقة التي تركّز على المتعلّم، وتحفّظ قلّة منهم؛ لا لأسبابٍ تتّصل بالطريقة، بل لما فيها من أعباءٍ وأنشطةٍ لا تتّسع لها أوقاتهم.

وبالعموم، تكاد الدراساتُ تؤكّدُ فاعليةَ نماذجِ التعليم المستندة إلى طرق التعليم البنائية التي تركّز على المتعلّم بدرجة أساسية، مقارنة بالطرق التي تتمحور حول المحاضر؛ وذلك من حيث عمق التعلّم وتحصيل المهارات. ورغم تعدّد اتّجاهات البنائية في التعليم إلا أنّ ثمّة أمراً مشتركاً بينها، هو محوريّة المتعلّم في العملية التعليمية. وقد واجه أسلوب التركيز على المتعلّم -وما يزال- مشكلات؛ من أهمّها قلّة التجارب في بعضِ التخصّصات وتوهّم استعصائها، لكنّ التجربةَ التي قدّمتها في تدريس مقرّرات التفسير وعلوم القرآن أكّدت إمكان إبداعِ طرقٍ وأفكارٍ تُمكّن من تحقيقها، فأمكن استخلاص أطر عملية يمكن تعميمها في مقرّراتٍ أخرى، ونماذج لأنشطة تندرجُ في إطار الاتّساق البنائي في تدريس كلٍّ مِن المقرّرات المشار إليها.

وإذ أقدّم هذه التجربة للنقد والتطوير، أؤكّد توصيات البحوث السابقة التي أشرتُ إليها؛ بدعوة أصحاب التجارب في تخصّصاتهم المختلفة، لتدوين تجاربهم وتقديمها للاستئناس بها والتحاور؛ فالمسألة -بعد هذا الكمّ الكبيرِ من الدراسات- لم تعُد حول مناقشة الجدوى، بل في كيفية استثمار دور المتعلّم بوصفه إطاراً من شأنه تحقيق تعلّمٍ عميقٍ يرتقي بالطالبِ الجامعي؛ ليتمثّل سمات الخرّيج كما حدّدتها الجامعات والكلّيات في خططها الاستراتيجية.

المراجع

آل ثاني، حصة (2023). "التوافق البنائيّ وفاعليته في التعلّم المتمركز حول المتعلّم: تجربة التعلّم الإلكتروني لدى طالبات جامعة قطر"، **مجلّة العلوم التربوية**، (21)، 9–30. https://doi.org/10.29117/jes.2023.0102

حللي، عبد الرحمن، والصمدي، خالد (2007). **أزمة التعليم الديني في الجامعات الإسلامية**، دمشق: دار الفكر.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (1992). **مقدمة ابن خلدون**، بيروت: دار القلم.

خليفة، عبد الحكيم سعد محمّد (2022). "رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير تخصّص مناهج وطرائق تدريس العلوم الشرعية بكليّات التربية جامعة الأزهر"، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (141)، 23–94.

خوري، روضة إبراهيم نصّار (2004). "أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على المنحى البنائي على التحصيل الفوري والمؤجّل لدى طلبة التمريض في الجامعة الأردنية"، **مجلّة القراءة والمعرفة**، (40)، 47–74.

الزرنوجي، برهان الإسلام (1981). **تعليم المتعلّم طرق التعلّم**، تحقيق: مروان قبّاني، بيروت: المكتب الإسلامي.

زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد (2003). **التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، عايش (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، عمّان: دار الشروق.

سعيد، أحمد محمّد نوبي (2010). "فاعلية استراتيجية لإدارة أنشطة التعلّم الإلكتروني في ضوء مبادئ التعلّم البنائي على التحصيل ومهارة حلّ المشكلات لطلاب الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي"، **تكنولوجيا التعليم**، 20(1)، 55–75.

أبو سليمان، عبد الحميد (2009). "معارف الوحي .. المنهجية والأداء"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **إسلامية المعرفة (مجلة الفكر الإسلامي المعاصر لاحقاً)**، 1(3).

عوكر، حَنَّا (2013). "البنائية Constructivism – أسس النظرية البنائية في عملية التعلّم/ التعليم وتطبيقاتها التربوية"، **المجلّة التربوية**، (24)، المركز التربوي للبحوث والإنماء. https://www.crdp.org/magazine-details1/648/409/401

الغزالي، أبو حامد محمّد بن محمّد (1993). **المستصفى**، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قرين، ريم بنت هيف بن علي (2016). "واقع الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية، في ضوء معايير التدريس البنائي"، **الثقافة والتنمية**، (111)، 89–192.

المحيميد، ياسمين خليل (2015). **أثر استخدام نموذج التعلّم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادّة الدراسات الاجتماعية**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق).

ناسوتيون، شاه خالد (2016). **تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلّم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وآدابها كلية العلوم الإنسانية**، (أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، إندونيسيا).

وايمر، ماريلين (2019). **التدريس المتمركز حول المتعلّم: خمسة تغييرات أساسية في عملية التدريس**، ترجمة: رشا صلاح الدخاخيني، المملكة المتّحدة: مؤسّسة هنداوي.

References

Abū Sulaymān, ʿA. (2009). "Maʿārif al-waḥy .. al-manhajīyah wa-al-adā'", al-Maʿhad al-ʿĀlamī lil-Fikr al-Islāmī, *Islāmīyah al-Maʿrifah (Majallat al-Fikr al-Islāmī al-muʿāṣir lāḥqan)*, 1 (3)

Āl Thānī, Ḥ. (2023). Al-tawāfuq al-bināʾī wa-fāʿiliyyatuhu fī al-taʿallum al-mutamarkiz ḥawla al-mutaʿallim: Tajribat al-taʿallum al-iliktrūnī ladā ṭālibāt Jāmiʿat Qaṭar. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah*, (21), 9–30. https://doi.org/10.29117/jes.2023.0102

al-Ghazālī, A. Ḥ. M. ibn M. (1993). *Al-Mustaṣfā*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

al-Muḥaymīd, Y. K. (2015). *Athar istikhdām namūdhaj al-taʿallum al-bināʾī fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-asāsiyyah ladā talāmīdh al-ṣaff al-rābiʿ al-asāsī fī māddat al-dirāsāt al-ijtimāʿiyyah* (Unpublished master's thesis, Kulliyyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Dimashq).

al-Zarnūjī, Burhān al-Islām. (1981). *Taʿlīm al-mutaʿallim ṭuruq al-taʿallum* (Marwān Qabbānī, Editor). al-Maktab al-Islāmī.

ʿAwkar, Ḥ. (2013). Al-bināʾiyyah (Constructivism)—Usus al-naẓariyyah al-bināʾiyyah fī ʿamaliyyat al-taʿallum/al-taʿlīm wa-taṭbīqātuhā al-tarbawiyyah. *Al-Majallah al-Tarbawiyyah*, (24). al-Markaz al-Tarbawī li-l-Buḥūth wa-al-Inmāʾ. https://www.crdp.org/magazine-details1/648/409/401

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). McGraw-Hill, Open University Press.

Ḥallālī, ʿA. R., & al-Ṣamadī, K. (2007). *Azmat al-taʿlīm al-dīnī fī al-jāmiʿāt al-Islāmiyyah*. Dār al-Fikr.

Ibn Khaldūn, ʿA. al-R. ibn M. (1992). *Muqaddimat Ibn Khaldūn*. Dār al-Qalam.

Ibn Qurayn, R. bint H. ibn ʿA. (2016). Wāqiʿ al-adāʾ al-tadrīsī ladā aʿḍāʾ hayʾat al-tadrīs fī al-barāmij al-taḥḍīriyyah bi-Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmiyyah, fī ḍawʾ maʿāyīr al-tadrīs al-bināʾī. *al-Thaqāfah wa-al-Tanmiyah*, (111), 89–192.

Khalīfah, ʿA. al-Ḥ. S. M. (2022). Ruʾyah mustaqbaliyyah muqtaraḥah li-taṭwīr takhaṣṣuṣ manāhij wa-ṭarāʾiq tadrīs al-ʿulūm al-sharʿiyyah bi-kulliyyāt al-tarbiyah Jāmiʿat al-Azhar. *Dirāsāt ʿArabiyyah fī al-Tarbiyah wa-ʿIlm al-Nafs*, (141), 23–94.

Khūrī, R. I. N. (2004). Athar istikhdām istrātījiyyah taʿlīmiyyah qāʾimah ʿalā al-manḥā al-bināʾī ʿalā al-taḥṣīl al-fawrī wa-al-muʾajjal ladā ṭalabat al-tamrīḍ fī al-Jāmiʿah al-Urduniyyah. *Majallat al-Qirāʾah wa-al-Maʿrifah*, (40), 47–74.

Nāsūtiyūn, Sh. Kh. (2016). *Taṭwīr namūdhaj tadrīs al-naḥw fī ḍawʾ naẓariyyat al-taʿallum al-bināʾiyyah bi-al-taṭbīq ʿalā ṭalabat qism al-lughah al-ʿArabiyyah wa-ādābihā Kulliyyat al-ʿUlūm al-Insāniyyah* (Unpublished doctoral dissertation, Kulliyyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā, Jāmiʿat Mawlānā Mālik Ibrāhīm al-Islāmiyyah al-Ḥukūmiyyah, Mālānj, Indonesia).

Saʿīd, A. M. N. (2010). Fāʿiliyyat istrātījiyyah li-idārat anshiṭat al-taʿallum al-iliktrūnī fī ḍawʾ mabādiʾ al-taʿallum al-bināʾī ʿalā al-taḥṣīl wa-mahārat ḥall al-mushkilāt li-ṭullāb al-dirāsāt al-ʿulyā bi-Jāmiʿat al-Khalīj al-ʿArabī. *Tiknūlūjiyā al-Taʿlīm*, *20*(1), 55–75.

Wāymar, M. (2019). *Al-tadrīs al-mutamarkiz ḥawla al-mutaʿallim: Khamsat taghyīrāt asāsiyyah fī ʿamaliyyat al-tadrīs* (R. Ṣalāḥ al-Dakhākhīnī, Translator). Muʾassasat Hindāwī.

Zaytūn, ʿĀ. (2007). *Al-naẓariyyah al-bināʾiyyah wa-istrātījiyyāt tadrīs al-ʿulūm*. Dār al-Shurūq.

Zaytūn, Ḥ. Ḥ., & Zaytūn, K. ʿA. al-Ḥ. (2003). *Al-taʿallum wa-al-tadrīs min manẓūr al-naẓariyyah al-bināʾiyyah*. ʿĀlam al-Kutub.

The Experience of Learner-Centered Teaching: *Tafsīr* and Qur'anic Sciences Courses at Qatar University as a Case Study

Abdulrahman Helli[*]

Abstract

This study presents an experience of learner-centered teaching in courses on *tafsīr* (Qur'anic exegesis) and Qur'anic sciences at the College of Sharia and Islamic Studies, Qatar University. The experience was undertaken as part of the college's efforts to develop its teaching practices through the Constructive Alignment initiative. Alongside a theoretical framework, the study describes how the experience was implemented and distills elements common across the courses into a form that can be applied to any other course. It concludes that learner-centered teaching fosters deep learning and equips learners with relevant skills, and that it offers a practical framework applicable across courses and levels of university education.

The study aims to develop teaching methods in Islamic studies that equip learners with general skills and, in particular, research skills. It adopts an integrative approach that addresses the shortcomings of certain educational theories, especially those that result from teaching methods that overemphasize the teacher's role. Its primary focus is a description of the teaching experience and the applications implemented within it, details that general guides to constructivist teaching do not provide.

The study's significance lies in the experience it offers in specialized courses, which responds to recommendations to present practical experiences. Many studies on constructivist education, particularly at the university level and in Islamic studies, have affirmed these recommendations.

Keywords: learner-centered approach, higher education, university education, religious education, Sharia education, Islamic studies, teaching methods

[*]Abdulrahman Helli holds a PhD in Islamic Sciences from Zaytuna University, Tunisia, and is a Professor of Tafsir and Qur'anic Sciences in the Department of the Qur'an and Sunnah, College of Sharia and Islamic Studies, Qatar University. Email: a.helli@qu.edu.qa. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7247-1870

Received: October 26, 2024. **Accepted for publication:** July 21, 2025.

To cite this article: Helli, Abdulrahman (2026). "The Experience of Learner-Centered Teaching: Tafsir and Qur'anic Sciences Courses at Qatar University as a Case Study", *Contemporary Islamic Thought Journal* (formerly *Islamiyyat al-Maʿrifah*), 32(112), 13-43. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.11161

© 2026 International Institute of Islamic Thought. All rights reserved.