مقوِّمات الهُويَّة الإسلاميَّة المتضمَّنة في مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة في مرحلة التَّعليم الثَّانوي في سوريَّة

أسامـــة المقـداد* أ.د. أحمد الدغشي**

تاريخ وصول البحث: 2022/01/31م **تاريخ قبول البحث: 2022/04/06م**

ملخص

هدفت الدِّراسة إلى: الكشف عن مدى تضمين منهاج التَّربية الإسلاميَّة للمرحلة الثَّانويَّة في سوريَّة مقوِّمات الهويَّة الإسلاميَّة. واعتمد الباحث على المنهجُ الوصفي الذي يعتمد على عرض الظاهرة - المرصودة والمتعلِّقة بموضوع الدِّراسة- عرضاً دقيقاً كما هي في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها عبر استخدام أسلوب تحليل المحتوى. ومن أبرز النَّتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسة: تبيَّن من خلال نتائج التَّحليل تضمين منهاج التَّربية الإسلاميَّة لمقوِّم الدِّين بأعلى تكرار بنسبة مئويَّة مقدارها (47.8)، تكاد تصل إلى نصف تكرار معايير تعزيز الهويَّة، يليه القيم (21.4)، ويظهر الضَّعف في مدى تضمين معايير تعزيز الهويَّة في باقي المقوِّمات، اللغة (1.9)، والعادات والتَّقاليد (0.6)، والتَّاريخ (0.5).

الكلمات المفتاحيَّة: المنهاج، التَّربية الإسلاميَّة، معايير، الهويَّة الإسلاميَّة.

The Elements of Islamic Identity Included in the Islamic Education Curriculum at the secondary schools in Syria

Abstract

The study aims to investigate the extent to which the elements of the Islamic identity are included in the Islamic education syllabuses for the secondary schools in Syria. The researcher adopted the descriptive method which depends on accurately presenting the phenomenon that is observed and related to the topic of the study as it is in reality with the intention of diagnosing it and revealing its aspects through the use of the content analysis method. Among the most important results of the study is that, through the results of the analysis, the Islamic education syllabuses included the basic premises with the highest frequency (47.8%), which is almost half the frequency of the identity reinforcement criteria, followed by values (21.4%). The study also found that the weakness of identity reinforcement criteria inclusion appears in the rest of the elements, i.e., language (1.9%), customs and traditions (0.6%), and history (0.5%).

Keywords: Syllabus, Islamic education, Standards, Islamic identity.

* باحث، طالب دكتوراه، جامعة اليرموك – almukdadosama@gmail.com

** أستاذ، جامعة صنعاء – جامعة أغدر.

المقدمة.

تمثِّل قضيَّة الهويَّة الإسلاميَّة التي تعطي للفرد قيمته، وللمجتمع كيانه، وللأمَّة تماسكها وبقاءها، أحد المحاور الفكريَّة الحضاريَّة الهامَّة التي تستقطب مجهودات المفكرين والباحثين المعاصرين؛ لأنَّها تتناول الموضوعات الكبرى - المعتقدات، والمبادئ، والقيم، والتقاليد، واللّغة، والتَّاريخ- التي تعرّف بالأمَّة الإسلاميَّة، التي هي في أمسّ الحاجة أن

تجعلها في سـلَّم الأولويات الموجّهة لبناء منهاج التَّربية الإسـلاميَّة؛ من خلال تضـمينها في جميع مجالات التَّعلم. إذ إنَّ تأكيد تنميتها لدى المتعلمين لم يعد خيارا تقدِم عليه أو تحجم عنه، وعلى الأخصِّ بعد أن أصـبح العالم كلُّه قرية واحدة، اختزل فيها الزمان والمكان، ودارت عجلة العولمة فيه بسرعة فاقت كل التقديرات.

وحيث تمثِّل المناهج أحد أبرز عوامل صياغة الشَّخصيَّة للأجيال القادمة، يَنْبغي التَّنَبُّه إلى تضمين مقوِّمات الهويَّة الإسلاميَّة في مناهج التَّربية الإسلاميَّة، لما لذلك من تأثير إيجابيّ مباشر في فكر المتعلِّم وسلوكه وممارسته للحياة الفردية والاجتماعية. ولا تكمن أهميَّة الهُويَّة في كونها مهمَّة بذاتها بقدر ما تكمن أهميَّتها في السـياق الذي ترد فيه أنَّها في زمن الصِّراعات. فالهُويَّة هي الشيء الذي تسكن إليه، وتطمئن إليه، وتشعر من خلاله بالحماية والأمان، والتميز، فهو يخصك أنت، ولا يشمل غيرك من غير المنتمين إليه[1].

وحيث تتعرّض الأمَّة الإسلامية لسلسلة من التّحديات الكبرى والمتنوعة، دخلت خلالها أمَّتنا في مواجهات شتّى، من أجل الحفاظ على هويتها وخصـوصـيتها الثقافية والحضـارية. جاءت هذه الدِّراسـة لتكشـف إلى أيّ مدى تتضـمَّن مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة في مرحلة التَّعليم الثَّانوي بسوريَّة لمقوِّمات الهُويَّة الإسلاميَّة.

مشكلة الدِّراسة.

من خلال ملاحظة الباحث واطلاعه على مقررات منهاج التَّربية الإسلاميَّة في المرحلة الثَّانويَّة في سوريَّة، تبيّن ضعف التَّركيز على بعض جوانب الهويَّة الإسلاميَّة، ومن هنا جاءت الدِّراسة للكشف مقوِّمات الهويَّة الإسلاميَّة، التي يتبلور موضوعها في سؤال رئيس هو: ما مدى تضمين مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة في مرحلة التَّعليم الثَّانوي في سوريَّة مقوِّمات الهويَّة الإسلاميَّة؟

أهميَّة الدِّراسة.

للدِّراسة أهميَّةٌ تتَّضح في مستويين:

أوَّلاً: الأهميَّة النَّظريَّة.

1. تعدُّ هذه الصُّورة من الدِّراسات مكوّنًا رئيسًا من مكونات العمل التّربوي الهادف، ونظام تغذية راجعة يستند إليه في صنع القرارات المتعلّقة بتحسين المناهج وتطويرها، والتَّحقق من فاعليتها.
2. ندرة الدِّراسات التربويَّة التي تناولت «**منهاج التربية الإسلاميَّة**» من زاوية تعزيز الهويَّة الإسلاميَّة، بحيث تسهم مع جهود آخرين في التأصيل التَّربوي الإسلامي لمنهاج يعزِّز الهويَّة وينمِّيها.

ثانياً: الأهميَّة العمليَّة.

1- بناءُ منهاج التَّربية الإسلاميَّة بحيث يراعى في تكوينه تمكين العوامل الأصيلة الكفيلة بتعزيز الهويَّة الإسلاميَّة في المجتمع، وتأتي على رأس تلك العوامل الفلسفة الاجتماعيَّة والثقافيَّة للمجتمع السُّوري، المتمثِّلة في عقيدته وقيمه ولغته وتاريخه وتقاليده، وأثر كلٍّ منها في تعزيز هويَّة المجتمع ومنظوره الحضاري.
2- تمكين المتعلِّمين من مجموعة من القواعد المرجعيَّة الواضحة والمؤثِّرة -في المعتقدات والمبادئ والقيم والتقاليد- التي تمكِّنهم من وزن الأعمال والتَّصرُّفات والسلوكات بصورة منهجيَّة.

هدف الدِّراسة.

في ضوء سؤال الدِّراسة فإنَّ هدفها يتمثّل في:

التَّعرُّف على مدى توافر مقوِّمات الهُويَّة الإسلاميَّة في مقرَّرات منهاج التربية الإسلاميَّة في مرحلة التَّعليم الثَّانوي في سوريَّة.

أسئلة الدِّراسة.

يتفرع عن السؤال الرئيس للدِّراسة الأسئلة الآتية:

1- ما مدى تضمين مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في سوريّة مقوّم الدِّين.
2- ما مدى تضمين مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في سوريّة مقوّم المبادئ.
3- ما مدى تضمين مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في سوريّة مقوّم القيم.
4- ما مدى تضمين مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في سوريّة مقوّم العادات.
5- ما مدى تضمين مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في سوريّة مقوّم اللغة.
6- ما مدى تضمين مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في سوريّة مقوّم التّاريخ.

منهج الدِّراسة.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدِّراسة: وهو الطريقة التي تعتمد على عرض الظاهرة -المرصودة والمتعلِّقة بموضوع البحث- عرضاً دقيقاً كما هي في الواقع. بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى[2] عبر استخدام **أسلوب تحليل المحتوى**: وهو أحد أساليب المنهج الوصفي، لتحليل منهاج التَّربية الإسلاميَّة، من أجل الوصول إلى وصف كمّي هادف ومنظَّم لمحتوى أسلوب الاتِّصال[3].

الدراسات السابقة.

بحسب اطِّلاع الباحث واستقصائه لما كتب حتى الآن حول « **مقوّمات الهويَّة الإسلاميَّة المتضمَّنة في مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة في مرحلة التَّعليم الثَّانوي بسوريَّة**» وبعد مراجعة المصادر العلميَّة –البحوث المحكمَّة أو رسائل الماجستير وأطروحات الدّكتوراة- لم يتوَّصل حتى الآن إلى دراسةٍ علميَّةٍ تناولت فكرة الدِّراسة الرئيسة ومنهجها أو حتى زوايا معالجتها على نحو مباشر، وهذا ما أقنعَه بقيمة الموضوع الذي اختاره، وبأهميَّة فكرته المحوريَّة. بيدَ أن ثمَّة دراسات أكاديميَّة عامَّة تناولت بعض جوانب الموضوع على نحو يختلف من دراسة لأخرى، زمانًا أو مكانًا أو موضوعًا، وفيما يلي ثلاث دراسات ذات صلة جزئيَّة، أوردها الباحث بحسب تسلسلها التَّاريخيّ.

1) **دراسة عصام مصطفى شريفي (1434ه)**[4].

هدفت الدِّراسة إلى معرفة دور المؤسَّسات التَّربوية في بناء الهُويَّة الإسلامية لدى الشباب في ظل التَّحديات المعاصرة. والتَّعرُّف على خلاصة آراء الخبراء حول ملامح الهويَّة الإسلامية للشباب، وتقديم تصوُّر مقترح للدور التَّكاملي بين كلٍّ من الأسرة والمسجد والمدرسة من أجل بناء الهوية الإسلامية للشباب. ولتحقيق أهداف الدِّراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التَّحليلي.

ومن أبرز نتائج الدِّراسة: تعرض الهُويَّة الإسلامية للعديد من التَّحديات الداخلية والخارجية، ولا تزال النُّظم والبرامج التَّربوية -بحالتها الراهنة- قاصرة عن مواجهة تلك التحديات. وإنّ للمؤسسات التربوية دورًا جوهريًا في الخروج من أزمة الهُويَّة، ويعد المسجد والأسرة والمدرسة من أبرز المؤسَّسات المؤثرة في بناء الهُويّة الإسلامية للشباب، ولا سيما إذا قامت بأدوارها بصورة متكاملة. توجد درجة عالية من الاتفاق بين الخبراء والعلماء والمشرفين التربويين على ملامح الهوية الإسلامية للشباب.

2) **دراسة محمود أحمد محمود محمَّد حمودة (1439ه)**[5].

هدفت الدِّراسة إلى تحليل مفهوم الهويَّة الإسلاميَّة ومقوِّماتها وأهمِّ مظاهرها وخصائصها، وإبراز دور التَّعليم الثَّانوي الأزهري في تعزيز الهويَّة الإسلاميَّة لدى طلابه، وتوضيح أهمّ الإجراءات التي يمكن أن يتَّبعها التَّعليم الأزهري في تعزيز الهويَّة الإسلاميَّة لدى الطُّلاب، ووضع تصوُّر مقترح لدور التَّعليم الثَّانوي الأزهري في تعزيز الهويَّة الإسلاميَّة لدى طلابه في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدِّراسة. ولتحقيق أهداف الدِّراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التَّحليلي.

ومن أبرز نتائج الدِّراسة: تعدُّد مظاهر الهويَّة الإسلاميَّة ما بين مظاهر عقائديَّة وعباديَّة واجتماعيَّة واقتصاديَّة وثقافيَّة ووجدانيَّة، ووجود هذه المظاهر وقوّتها يدلُّ على وجود الهويَّة الإسلاميَّة وقوّتها والعكس صحيح. أوضحت نتائج الدِّراسة أن مجمل المحاور المتعلِّقة بدور الأهداف والمقرَّرات والمعلِّم والإدارة والأنشطة حصلت على درجة موافقة كبيرة جدًّا من وجهة نظر عيّنة الدّراسة تبعًا لمقياس (ليكرت) الخماسي، حيث تراوح متوسِّط الأوزان النِّسبيَّة لعبارات المحاور الخمسة بين (4.51) و(4.70). وكان ترتيبها في ضوء درجة أهمّيّة الاستجابات على النَّحو التَّالي (الأهداف - المقرَّرات - المعلّم - الإدارة -الأنشطة).

3) **<u>دراسة موسى علي ثابت حكمي، (1439ه)</u>**[6].

هدفت الدِّراسة إلى تعرُّف مفهوم الهوية الإسلامية، ومصادرها، وعلى عرض مقوِّمات الهُويَّة الإسلامية وتدعيمها، وتعرُّف أهمِّ التَّحديات المعاصرة التي يتعرض لها الأبناء وتؤثر في هويَّتهم الإسلامية، وتعرّف خصائص الطفولة المتوسطة، وتقديم بعض التَّطبيقات التَّربوية للأسرة والمدرسة والإعلام والمجتمع لسُبُل الحفاظ على الهوية الإسلامية للأبناء. ولتحقيق أهداف الدِّراسة اعتمد الباحث على المنهج الاستنباطي.

ومن أبرز نتائج الدِّراسة: أنّ الهُويَّة الإسلامية تعني التّفرد والذاتية، بحيث تميِّز أمَّة من غيرها من الأمم في كل مناحي حياتها، وللهُويَّة الإسلامية مصدران أساسيان يرسمان الإطار العام للإسلام، هما: القرآن الكريم والسنة الشريفة، ولا تقوم الهُويَّة الإسلاميَّة القويّة إلا على مجموعة من الدعائم، وهي العقيدة والشريعة واللغة والأخلاق والتّاريخ والتّراث والفكر والثّقافة للأمة الإسلامية، يبرز دور الهوية الإسلامية وأهميتها لدى المسلمين الذين يعيشون في البلاد غير الإسلامية في إثبات وجودهم وانتمائهم لدينهم وأمتهم.

التَّعليق على الدِّراسات السَّابقة.

جاءت الدراسات السَّابقة خطوة جادَّة على طريقِ البحوثِ التي تهتمُّ بالهويَّة الإسلاميَّة من جهة صلتها بالتَّربية الإسلاميَّة على اعتبارهِما مصدرًا رئيسًا يؤثِّر في بناء السُّلوكَ في شتّى مجالاتِ الحياةِ. وقد شكَّلت هذه الدِّراسات مُنطلقاً للدِّراسة الحاليَّة وباعثاً حقيقياً لها.

يلاحظ أنَّ الدِّراسةَ الأولى قدِ التقت مع هذه الدراسة في تناولها خلاصة آراء الخبراء حول ملامح الهويَّة الإسلامية للشباب، معَ الفارقِ في المنهجيَّة، فالدِّراسة الأولى قدَّمت تصوُّرًا مقترحًا للدور التَّكاملي بين الأسرة والمسجد والمدرسة من

أجل بناء الهوية الإسلامية للشباب، في حين أنَّ الدراسة الحاليَّة قدَّمت كشفًا لمدى تضمين مقوِّمات الهُويَّة الإسلاميَّة في منهاج التَّربية الإسلاميَّة.

أمَّا الدراسة الثانية فقد اتفقت مع الدِّراسة الحالية في إبراز دور التَّعليم الثَّانوي في تعزيز الهويَّة الإسلاميَّة، وانفردت عنها في الحدود المكانيَّة إذ كانت في جمهوريَّة مصر العربية، وفي الحدود الموضوعيَّة حيث تناولت التَّعليم الأزهري بجوانبه المختلفة الأهداف والمقرَّرات والمعلّم والإدارة والأنشطة، في حين تميَّزتِ الدِّراسةُ الحاليَّةُ بحدودها المكانيَّة فكانت في الجمهوريَّة العربية السُّوريَّة، وبحدودها الموضوعيَّة حيث اقتصرت على منهاج التَّربية الإسلاميَّة للمرحلة الثَّانويَّة.

كما يلاحَظُ أنَّ الدِّراسة الثَّالثة قد اتَّفقت معَ الدراسة الحاليَّة في سعيها للتّعرّف إلى المظاهر التي تدلّ على وجود الهويّة الإسلامية وتدعيمها، وإنْ كانت الثَّالثة تبني تصوّرها في ضوء الدّور الذي يمكن أن تؤديه التّربية ومؤسّساتها في تدعيم الهُويَّة وتقويتها، وتقديم بعض التَّطبيقات التَّربوية لسُبُل الحفاظ على الهوية الإسلامية، في حين تميَّزتِ الدِّراسةُ الحاليَّةُ ببناء تصوُّرها في ضوء منهاج التربية الإسلاميَّة ومدى تضمينه مقوِّمات الهويَّة الإسلاميَّة.

وقد انطلقت هذه الدِّراسةُ من تجربةٍ واقعيَّة لم تسبق إليها -في حدودِ ما اطَّلعتُ عليه- وفي وقتٍ استثنائيٍّ، لتصف
واقعَ تضمين مقوِّمات الهويَّة الإسلاميَّة في منهاج التربية الإسلاميَّة في سوريَّة.

حدود الدِّراسة.

يمكنُ تقسيمُ هذه الدِّراسةِ إلى حدودٍ ثلاثة: زمانيَّةٍ ومكانيَّةٍ وموضوعيَّةٍ:

أوَّلًا: الحدود الزَّمانيَّة: تقتصر على الفترةِ الممتدةِ بين عامي 1442ه إلى 1443ه الموافق 2021م إلى 2022م.

ثانياً: الحدود المكانيَّة: تقتصر الدِّراسة على الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة ميدانًا للبحث والدراسة والتّطبيق.

ثالثاً: الحدود الموضوعيَّة: اقتصرت الدِّراسة من النَّاحية الموضوعيَّة على مقوِّمات الهويَّة الإسلاميَّة (الدِّين، والمبادئ، والقيم، والعادات والتَّقاليد، واللغة، والتَّاريخ) للتعرُّف إلى مدى تضمينها في مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة في مرحلة التَّعليم الثَّانوي بسوريَّة.

مصطلحات الدِّراسة.

لتبيانِ ما قد يكتنف بعض مصطلحات هذه الدِّراسة من الغموض أورد الباحث التعريف الذي يتبناه إجرائيًّا، وينسجم مع التعريفات التربوية للمصطلحات في مجملها، ويناسب طبيعة هذه الدِّراسة، وفق ما يلي:

المنهاج: جملة من الأفعال التي نخطّطها لاستثارة التعلُّم، فهو يشمل تجديد أهداف التعليم ومضامينه وطرقه وأساليب تقويم موادّه الدراسية، بما فيها بالتَّأكيد الكتب المدرسية، كما يشمل بهذا المعنى مختلف الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمعلمين(7).

ويعرفه الباحث إجرائيًّا بأنَّها: تنظيمٌ معيَّن تشرف عليه المؤسسات التعليمية، يتمُّ عن طريقه تزويد الطُّلاب بمجموعة من الخبرات والمعارف والمعتقدات، والمبادئ والقيم والتقاليد والمهارات منسجمة ومبنيَّة بطريقة منهجيَّة وفق أسس معرفيَّة واجتماعيَّة وفلسفيَّة وسيكولوجيَّة معيَّنة مؤثِّرة في أنماط التَّفكير والسُّلوك، من شأنها تنشئة الإنسان الصَّالح الذي يعبدُ الله حقّ عبادته، ويعمر الأرض وفق مبادئ العقيدة الإسلاميَّة.

التَّربية الإســـلاميَّة: التَّربية الإســـلاميَّة عبارة عن عمليَّة إعداد منظّم شـــامل متكامل للفرد والمجتمع، من جميع الجوانب الرُّحيَّة، والعقليَّة والنَّفسيَّة والجسميَّة للحياة الدُّنيا والآخرة عبر جميع مراحل النّمو، بهدف تعزيز السّلوك المرغوب وتعديل غير المرغوب، وذلك في إطار النّظام الإسلاميّ الشّامل(8).

ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنَّها: عمليَّة توظيف المدخلات التَّربويَّة؛ المتمثِّلة بمقوّمات الهُويَّة الإســـلاميّة في المعالجة النَّاجعة بشـقَّيها التَّعليمي والتَّزكوي، الموجّهة للنَّفس الإنســانيَّة، عبر منهاج التَّربية الإســلاميَّة للمرحلة الثَّانويَّة في ســوريّة، بغية استواء المخرج السُّلوكي والمجتمعي.

الهويَّة الإسلاميَّة: تلك الخصـائص والسِّمات التي جاء بها الإسلام، وبها تتميَّز الأمَّة المسلِمة من غيرها من الأمم(9).

ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنَّها: جملة المعتقدات والمبادئ والقيم والتقاليد، التي تعرِّف بالأمَّة الإسلاميَّة، وتشكِّل زادًا معرفيًّا ووجدانيًّا وسلوكيًّا، يجب تضمينه في منهاج التَّربية الإسلاميَّة للمرحلة الثَّانويَّة في سوريَّة.

المطلب الأوَّل: الهُويَّة الإسلاميّة.

المعروف عند أهل الاختصـــاص أن الصِّـياغة الاصـــطلاحية للمفردات تتأثر على نحوٍ كبير بالخلفية التصـــورية، والفكرية، والفلسفية لصاحب الصياغة، والذي يعنينا في الصياغة الاصطلاحية لمعنى الهُويَّة وفق المنظور الإسلاميّ هو أن ننطلق من الخلفية التّصوريّة المبنيّة على المفاهيم، والتصورات، والأفكار التي جاء بها ديننا الحنيف، وفضَّلتها شريعةُ ربِّنا، وزكَّتها سنَّةُ نبيِّنا ε.

ولبيان حقيقة الهُويَّة الإســـلاميّة، التي ندعو إلى التمســـك بها على أنَّها قاعدة أســـاســـية يبنى عليها منهاج التَّربية الإســلاميّة في ســوريَّة وغيرها من دول العالم الإســلاميّ، لا بدَّ أن نحدد عناصــر الهُويَّة الإســلاميّة في صــورتها الثابتة والمتغيِّرة ومســارها الأيديولوجي، ومنظومتها الفكريَّة والأخلاقيَّة ومفرزاتها الاجتماعيَّة، التي بها تتميَّز الأمَّة الإســلاميّة من غيرها. وفي محاولة لمقاربة ذلك بصـورة إجرائيَّة بما يتناسـب مع طبيعة الدِّراسـة يقترح الباحث التعريف الآتي: هي جملة المعتقدات والمبادئ والقيم والتقاليد، التي تعرِّف بالأمَّة الإســـلاميّة، وتشـــكِّل زادًا معرفيًّا ووجدانيًّا وســـلوكيًّا، يجب تضمينه في منهاج التَّربية الإسلاميّة للمرحلة الثَّانويَّة في سوريَّة.

ومن دوافع تبنّي هذا التَّعريف للهُويَّة الإسلاميّة اتِّصافه بالآتي:

1- عناصر الهُويَّة في هذا التعريف محَّددة تمامًا.
2- احتوى التَّعريف جماع مركَّب الهُويَّة، الذي هو: الجانب الإيديولوجي (معتقدات)، والجانب الفكري والثقافي (المبادئ والقيم)، والقضايا الاجتماعيَّة (التقاليد).
3- دلّ هذا التَّعريف على طبيعة الهُويَّة الإســـلاميّة، التي ينبغي أن ينظر إليها على أنَّها كلّ متكاملٌ، يشـــمل الثوابت والقطعيات التي تمثل المنطقة الصـــلبة في مكونات الهُويَّة الإســـلاميّة (معتقدات، أصـــول المبادئ، أصـــول القيم)، والمتغيّرات التي تمثل المنطقة الرخوة في مكونات الهُويَّة الإسلاميّة (مفردات المبادئ، مفردات القيم، التَّقاليد).

أوَّلًا: مقوّمات الهُويَّة الإسلاميّة ودورها في تكوين الشَّخصيَّة.

الهُويَّة الإســـلاميّة قائمة على الإســـلام، ومقوّماتها راجعة إلى مقوّمات الإســـلام فهي هُويَّة خصـــبة تنطلق من عقيدةٍ صـــحيحة، وأصـــول ثابتة رصـــينة، ترســـم الإطار العامّ لهُويَّة هذه الأمَّة وأداة معرفة يفهمُ من خلالها القرآن، كما أنَّ لها حضـــارةً عريقةً وتاريخًا وتراثًا ضـــخمًا يربط حاضـــرها بماضـــيها ولا تملكه أمَّة من الأمم(10). والهُويَّة لا تتشـــكل وتتبلور في حياة الأفراد والجماعات من معنًى واحد، وإنّما هي محصـــلة تفاعل جملة معانٍ مشـــتركةً عبر مســـار زمانيّ، ووعاء مكانيّ محدّد. فالإسلام بعقيدته وشريعته ومبادئه وقيمه وتاريخه ولغته يمثل هُويَّة مشتركة لكلِّ مسلم.

المقوِّم الأوَّل: الدِّين.

يعدُّ الدِّين المقوِّم الأساسيّ لهُويَّتنا الإسلاميّة فهو الذي يحدِّد للأمَّة فلسفتها الأساسيَّة عن سرِّ الحياة وغاية الوجود، ويجيبها عن الأسئلة الخالدة التي فرضت نفسها على الإنسان في كلّ زمان ومكان: من أنا؟ ومن أين جئت؟ وإلى أين أذهب؟ ولماذا أحيا؟ ولماذا أموت[11]؟

الدِّين الذي أنزله الله I على رسوله محمَّد الأمين ε وارتضاه للعالمين دينًا أركانُه ثلاثة: إيمان، وإسلام، وإحسان، كما جاء ذلك عن أبي هريرة τ قال: كانَ النَّبيّ ε بارِزًا يَوْمًا لِلنّاسِ، فَأتاهُ جِبْرِيلُ فَقالَ: ما الإيمانُ؟ قالَ: «الإيمانُ أنْ تُؤْمِنَ بِاللَّهِ ومَلائِكَتِهِ، وكُتُبِهِ، وبِلِقائِهِ، ورُسُلِهِ وتُؤْمِنَ بِالبَعْثِ». قالَ: ما الإسْلامُ؟ قالَ: «الإسْلامُ: أنْ تَعْبُدَ اللَّهَ، ولا تُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا، وتُقِيمَ الصَّلاةَ، وتُؤَدِّيَ الزَّكاةَ المَفْرُوضَةَ، وتَصُومَ رَمَضانَ». قالَ: ما الإحْسانُ؟ قالَ: «أنْ تَعْبُدَ اللَّهَ كَأنَّكَ تَراهُ، فَإنْ لَمْ تَكُنْ تَراهُ فَإنَّهُ يَراكَ»... ثُمَّ أدْبَرَ فَقالَ: «رُدُّوهُ» فَلَمْ يَرَوْا شَيْئًا، فَقالَ: «هَذا جِبْرِيلُ جاءَ يُعَلِّمُ النّاسَ دِينَهُمْ» قالَ أبُو عَبْدِ اللَّهِ: جَعَلَ ذَلِكَ كُلَّهُ مِنَ الإيمانِ[12]. (البخاري، 1435، ص205، ح50)

فأمر الدِّين مُرتكِزٌ على هذه الأركان، وهذه الأركانُ الثلاثةُ للدِّين هي القاعدة الصُّلبة للهُويَّة الإسلاميّة بما فيها من الثَّوابت والقطعيات، وكذلك سائرُ الأحكام الشَّرعيَّة[13].

ما معنى أن يكون الاعتقاد بوجود خالق، مصدرًا للهُويَّة؟ معناه أن تكون أسس هذا الإيمان هي مصدر قناعاتك،

ومعتقداتك عن الحياة، والكون، وعن نفسك. أن تطمئنّ للحقائق التي يقدِّمها لك هذا الإيمان، وترجع إليه كلما التبس عليك أمر، واختلفت فيه الآراء، والقوانين البشريّة، والأبحاث. معناه أن يكون هو مصدر معايير الصّواب، والخطأ لديك. معناه أن تستقي منه القوانين، والقيم الحاكمة لكلّ أدوارك الأخرى ولكلّ الهُويَّات التي تأتي مع هذه الأدوار[14].

المقوِّم الثاني: المبادئ.

المبادئ هي مصدر الإشعاع والتوجيه في الأمَّة، ومظهر رقيّها أو تخلفها، وكلّما سمت مبادئُ الأمَّة، ونُظمها الإصلاحية، كان ذلك برهانًا على تحضّرها وازدهارها، وخير المبادئ وأشرفها هو: ما ينظم حياة الانسان فردًا ومجتمعًا، ويصون حريَّته وكرامته، ويحقق أمنه ورخاءه، ويوفّر له وسائل السعادة والسّلام في مجالي الدِّين والدّنيا[15] ويمكن توضيح معنى المبادئ بأنَّها: مفاهيمُ فكريَّة وموجّهاتٌ مرجعيَّةٌ، تُختار بوعي، ينتظِم وفقَها السُّلوكُ ويُحتكم إليها[16] تتَّفق على الالتزام بها مؤسَّسات أو مجتمعات.

وتظهر أهميتها في أنَّها[17]: تؤسس مجتمعًا أساسه الخُلق والتّقوى والاستقامة والعدل والمساواة، وتعاون أفراده فيما بينهم، وتسود بينهم قيم المحبّة والرَّحمة والتّكافل الاجتماعيّ وتبني مجتمعًا يتميَّز أفراده بشخصيتهم الإسلاميّة المتميّزة، في مجالات الحياة كافّةً ويحافظون من خلالها على مجتمعهم من التّفكّك والانحلال.

والمبادئُ هُويَّةٌ؛ لأنّها كليَّات عامَّة تنضوي تحتها مفردات مكارم الأخلاق، تشمل كلّ دافع ذاتيّ في الإنسان سواء أكان فطريًا أم مكتسبًا يدفعه إلى: الاعتراف لغيره بما له من صفات كمال، أو بما له من حقّ ولو كان في ذلك الاعتراف مساسًا بما يشتهي الإنسان لنفسه، من كمال، أو مجد، أو أيّ حظ من حظوظ النفس أو الجسد. ويدفعه لتأدية الحقوق التي عليه كاملةً، وصولًا إلى أن ينعم على غيره بعطاء من علمه، أو من قدرته، أو من جاهه، أو من ماله، متجاوزًا في ذلك عوامل نفسه الأنانية. ويدفعه إلى أن ينَظر إلى المنح التي يختصّ الله بها عباده، ويوزّعها عليهم، إنّما هي مظاهر حكمة الله وعدله، فهو ينظر إلى ما لديه منها بعين القناعة والرضا، دون أن تمتدّ إلى ما وهب الله غيره منها امتداد اعتراضٍ أو حسد[18].

المقوِم الثالث: القيم.

تؤدي القيم الإسلاميّة دورًا مهمًا في تشكيل الشَّخصيَّة المسلمة، وتحفظ على الأمَّة تماسكَها، وتحدد أهدافها ومبادِئَها المستقرّة، ولا تستطيع أيّة أمّةٍ من الأمم أداء واجباتها على أكمل وجه ما لم يتحلّ أفرادها بالقيم العليا المشتركة لتلك الأمَّة فبها ينضبط سيرُهم وتُسددُ مسيرتهُم، وتلك القيم بمنزلة الأساس الذي يقوم عليه البناء[19] ويمكن مقاربة مفهوم القيم بأنَّها: مفاهيم ذات بعد وجدانيٍّ منطقيّ يتعلَّقُ بالأشياء والأفراد والقضايا، وتمثِّل معيارًا للسلوك والاستجابة وموجهًا لهما[20].

فعندما يرتبط الفرد بربّه ويتخذ من الإيمان به مصدرًا أساسِيًا للهُويَّة، يحتكم إلى الأخلاقيات والقيم والمرجعية الدّينية في كلّ شيء ويعيش «مخلصًا» لتلك الهُويَّة، مجاهدًا نفسه ومذلّلًا العقبات لتفعيلها، وذلك لإرضاء الله جلَّ جلاله، وليس لإرضاء الآخرين عنه ولا لتحقيق مكاسب شخصية عندما يفعل ذلك، يصبح المرء «أفضلُ نسخةٍ من نفسه» متوافقًا مع «منظومةٍ قيميَّةٍ» كاملة واضحة الملامح أشمل وأعمّ من أيَّة منظومة أخرى، تحدد له ملامح الحياة الاجتماعية، والتجاريَّة، والمشاركة المجتمعيّة، والسياسيّة تجعله أفضل ابنٍ، وأخ، وزوج، ومدير، وتاجر، ووطنيّ، وأفضل في كلّ دور من أدواره[21].

وفى سعي المجتمع الإسلاميّ في تعدّده وتنوّعه إلى تحقيق الذّات، والبناء الذاتيّ المتميز القادر على العطاء والإبداع، وتأكيد الهُويَّة والشّخصية، فإنّه يمكنه أن يؤكّد ذلك من خلال أهمّ ما يميّزه وهو القيم الإسلاميّة النابعة من المصادر الأصيلة[22].

المقوِم الرَّابع: التَّقاليد.

التفاعلات التي يحييها أبناء الحاضر ويبعثون فيها دفقًا من الحيويّة عبر التزامهم بمضامينها، واعتزازهم بها، واحتكامهم إليها عند ثبوتها كعادات، وأعراف تحكم المجتمع[23]. ويمكن مقاربة المعنى المراد بالتقاليد بأنَّها: مفاهيم سلوكيَّة تعبِّر عمَّا استقرَّ من أنواع الممارسات العمليَّة للمجتمع، في أحواله المعيشيَّة، وحياته الاجتماعيَّة، وعلاقاته الإنسانيَّة، تتعدَّد قوالبه وتتغيَّر على مدار التَّاريخ[24].

والتقاليد تصوِّر لنا البيئة التي يعيش فيها الإنسان، وهي مهد وجوده، ومُرتَفق حياته في مطالبه المادّية وكثير من مطالبه الرّوحية، وحامل تاريخه منذ نشأته وعلى مرّ أجياله، ووعاء مستقبله إلى نهاية وجوده، وهي فوق كلّ ذلك المسرح الذي يؤدّي عليه ما كُلّف به من مهمّة الخلافة التي هي غاية خلقه[25]. فيكون لتلك البيئة حاكميَّة اجتماعيَّة تلزمه بمتابعتها في بعض جوانبها المعيشيَّة؛ في الطَّعام، والملابس، والحمَّامات، والفنادق، والأسواق. وأساليب الحياة الاجتماعيَّة؛ في الأعياد والاحتفالات، وشهر رمضان، واستقبال الحُجّاج. ونوعيَّة العلاقات الاجتماعيَّة، والتَّكافل الاجتماعيّ بين أفراد المجتمع، بدءًا من الأسرة إلى الحيِّ فالمجتمع. لكون هذه المظاهر -في فقراتها- تعكس الحالة العامَّة التي عليها المجتمع، ومقدار تعامله مع المظاهر الحضاريّة، ودرجة رقيّه فيها؛ لأنَّها في الغالب تصوّر لنا الوجه الواقعيّ والعمليّ للمجتمع[26].

وعليه فما كان من التُّراث والعادات والتَّقاليد سالمًا من المخالفة لثوابت الدّين، وأحكامه، وآدابه، وقيمه، فهو مقبول ويمكن نسبته إلى الهُويَّة الإسلاميّة، وما كان مخالفًا لذلك فهو مردود على أصحابه، ويحكم عليه بحسب درجة مخالفته، ولا يمكن نسبته إلى الهُويَّة الإسلاميّة[27]. (الشيخي، 2018، ص70).

المقوِم الخامس: اللغة.

اللغة العربية لغة القرآن الكريم، والسـنَّة المطهرة، أوثق العرا، ورمْز ما بين الناس من المشـترك وحارسـه الأمين؛ لأنها آلة التفكير، ووسـيلة التفاهم ونقل الأفكار والتراث من السـلف إلى الخلف. ولهذا كانت تُحْدِث بين من يشـتركون فيها توافقا في الفكر والشـعور، يترتب عليه أن يكون بينهم من التقارب أكثر مما يكون بينهم وبين غيرهم؛ ولهذا سَـمَّاها (فيخته) "أسْمَنْت الشعوب"[28] وهي مقوّمٌ أساسيٌّ للهُويَّة الإسلاميّة. يمكن مقاربة المراد بها وتوضيحه بأنَّها: ما يجري على الألسنة، من كلام مُصـطلَح عليه[29]، وليسـت هي المفردات في المعاجم، والقواعدَ في كتب النحو والصـرف وحْدَها، وإنَّما لها معنى وراء ذلك هو مضمونها، أي ما تحمل من المعاني، والعلوم، والفِكَر، والثقافات[30].

واللّغة هي التي تبين عن ذات صدور الأمَّة التي تتكلّم بها، وخصائصها النّفسية والفكرية: كيف تفكِّر؟ وتعقل الأشياء، وتشـعر بها، وتنظر إليها؟ والاتفاق في ذلك من أسـباب التوحد، كما قال (فيخته): إنّ اللّغة تلازم المرء في حياته، وتمتدُّ إلى أعماقه، وتبلغ أخفى رغباته وخطراته، وتجعل من الأمَّة الناطقة بها كلًّا متراصًا خاضعًا لقوانينَ، وهي الرّابطة الوحيدة الحقيقية بين الأجسام والأذهان[31].

واللّغة هُويَّة من حيث هي تاريخ لعقول أهلها، وحياتهم، وعلاقاتِهم الحضـاريّة، ومعجمٌ لبيئتهم، وصـورة لها في عقولهم ووجدانهم. فقد كانت مفرداتها في صـبح الوجود لا تزيد على أسـماءِ ما يعرف الإنسـان من المخلوقات، ثمّ كان كلّما اتسع عقله، وزادت معارفه، أجدَّ من الألفاظ بقدر ما جدَّ له من المعاني، (ولسان العرب أوسع الألسنة مذهبًا وأكثرها ألفاظًا، ولا نعلمه يحيط بجميع علمه إنسانٌ غير نبيٍّ)[32].

المقوِم السادس: التَّاريخ.

لا يمكن فصـل هُويَّة الأمَّة عن تاريخها الإسـلاميّ الطويل، ذلك التاريخ الذي تشـكل عبر حراك الأمَّة بدينها في واقع الحياة البشـرية، وصـيغت من خلاله معالم شـخصـيتها وهويتها المسـتقلة عن غيرها من الأمم[33]. يمكن مقاربة المراد به وتوضـيحه بأنَّه: دراسـة التَّطوُّر البشـري في جميع جوانبه السِّياسـيَّة والاجتماعية والاقتصـاديَّة والفكريَّة والرُّوحيَّة، أيًّا كانت معالم هذا التَّطوّر وظواهره واتجاهاته[34] فالتاريخ بإنجازاته وانكسـاراته يولِّد عددًا غير قليل من الرمزيات والمشاعر والمفاهيم المشتركة، وهو بذلك يصبح عنصرًا أساسيًّا في بناء الهُويَّة[35].

للتَّاريخ دورٌ حيويٌّ في مسـار بناء الهُويَّة، وهو ما يؤهّله ليكون رهانًا اجتماعيًّا وسـياسـيًّا لمختلف أنماط السّـلطة وأشكالها. وعلى الرّغم من هذه المكانة التي يحتلّها الماضي في تدبير قضايا الحاضر ورسم معالم المستقبل، ما يزال البحث التاريخيّ، سواءٌ في شقّه الأكاديمي أم في شقّه المدرسي، خارج العناية البحثيّة اللازمة بموضوع الاستعمالات والتوظيفات الاجتماعيّة والسّـياسـيّة للماضـي، بطريقة تسـهم في كشـف طبيعة العلائق والترابطات القائمة بين التاريخ، باعتباره مجالًا معرفيًّا، وبين التاريخ، أداةً لتربية الناشئة على القيم المدنية، وخصوصًا ما يتَّصل منها بالهُويَّة[36].

ولا شـكَّ في أنَّ تاريخ نضـال الأمَّة عبر مسـيرتها الحضـاريّة هو أحد المعالم في تكوين شـخصـيتها، بما يعطيها من خصوصياتٍ متميزة ومتفردة. والتَّاريخ بهذا المعنى لا ينفصل عن حاضرنا الذي نعيشه وواقعنا الذي نمارسه، بل هو خبرة حيَّةٌ تعطينا حدود التجربة الاجتماعية وشروطها في التعامل مع كثير من المواقف والمشكلات[37].

ثانيًا: منهاج التَّربية الدِّينيَّة الإسلاميَّة للمرحلة الثَّانويّة في سوريَّة.

بحسـب وزارة التَّربية، وما جاء في وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التَّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ في الجمهورية العربية السّوريَّة، تضمَّن مقرَّر منهاج التَّربية الدّينيّة الإسلاميّة ستّ وحدات درسيَّة، تضمَّنت ثمانيةَ محاورَ (القرآن الكريم،

والحديث النّبويّ الشّريف، والسّيرة النّبويّة، والعقيدة، والعبادات، ومصادر التّشريع، ونظام الأسرة، والبحوث العلمية). يتوقع من المتعلِّم عند الانتهاء من دراستها أن يتحقق بالآتي:

أ. اكتساب بعض المفاهيم والحقائق والقيم الأساسيَّة المتعلِّقة بالقرآن الكريم.
ب. تقديرُ الحديث الشّريف وعلومه.
ج. التَّأسي بسيِّدنا محمَّد ε.
د. اكتساب مفاهيم تتعلَّق بالعبادات في حياته.
ه. تمثُّل الإيمان سلوكًا.
و. اكتساب معرفة بمصادر التَّشريع في حياته.
ز. اكتساب معرفة بنظام الأسرة.
ح. اكتساب معرفة بأبحاث معيَّنة تعينه على فهم واقعه.

يهدف المنهاج لتعميق الانتماء لهُويَّة المجتمع العربيّ السّوريّ، وترسيخ قيم الإسلام على أنَّها مبادئُ لازمة لبناء الإنسان وتكوين شخصيَّته وحمايتها وتحصينها بسياج من الوعي، وذلك لأسباب عدة لعلَّ أهمها أنَّنا الأمة التي تستهدفها مخططات الآخرين في الاختراق الفكري والثقافي بأساليبه المتعددة.

المطلب الثَّاني: الطَّريقة والإجراءات.

إنَّ هذا المطلب يهدف إلى تحليل منهاج التَّربية الإسلاميَّة الحالي، في مرحلة التَّعليم الثَّانوي في سوريَّة، من أجل معرفة مدى تضمينه مقوّمات الهُويَّة الإسلاميَّة.

ولتحقيق هدف الدِّراسة اتَّبع الباحث الخطوات الآتية:

أوّلًا: إعداد أداة الدّراسة (استمارة تحليل المحتوى): المتمثِّلة بالوثيقة المرجعيَّة المحكَّمة، التي أعدَّها الباحث وفق رؤيةٍ مقاصديَّةٍ تضمَّنت المقاصد العليا للتَّربية الإسلاميَّة، استنادًا إلى خصائص المرحلة العمريَّة لطلاب الثَّانويّة، وطبيعة المجتمع السُّوريّ وبيئته، وأسس منهاج التَّربية الإسلاميَّة ومقاصده، ومقوّمات الهُويَّة الإسلاميَّة، والتَّحديات التي تواجهها.

ثانيًا: تحديد هدف التحليل: هدفت عمليَّة التَّحليل في هذه الدِّراسة إلى تعرُّف مدى تضمين مقوّمات الهُويَّة الإسلاميَّة في محتوى مقررات منهاج التَّربية الإسلامية للمرحلة الثَّانويّة في سوريَّة.

ثالثًا: تحديد فئات التحليل: يقصد بفئة التَّحليل مجموعةٌ من الكلمات ذات معنى متشابه أو تضمينات مشتركة، تحدّد في ضوء الدِّراسة وأهدافها، وقد كان التَّوصُّل إلى سبع فئات رئيسة شملت مقوّمات الهُويَّة الإسلاميَّة والمهارات الأساسيَّة المتَّصلة بها.

رابعًا: تحديد وحدات التحليل: تتحدَّد وحدات التحليل تبعًا لفئات التَّحليل والمادة الخاضعة للتحليل، ونظرًا لأنَّ هدف التَّحليل في هذه الدِّراسة تعرُّف مدى تضمين مقوّمات الهُويَّة الإسلاميَّة في مقرَّرات منهاج التَّربية الدِّينيَّة الإسلاميَّة للمرحلة الثَّانويّة، فقد استخدم الباحث وحدات التّحليل (الموضوع، والكلمة، والفقرة) معًا لتحليل المحتوى.

تعتمد هذه الدِّراسة على وحدات التَّحليل الآتية:

أ- وحدة الموضوع: ويقصد بها عناوين الموضوعات داخل مقررات المنهاج.
ب- وحدة الكلمة: ويقصد بها الكلمة الواردة داخل محتوى كلّ موضوع من الموضوعات المقرَّرة في المنهاج.
ج- وحدة الفقرة: ويقصد بها جملةٌ أو أكثر تحمل الفكرة وتؤدي معنًى تامًا ضمن فقرات مقرَّرات المنهاج الرئيسة.

وتعبّر هذه الوحدات عن فئةٍ معيَّنة من فئات التَّحليل.

خامسًا: تحديدُ عيّنة التَّحليل: اشتملت عيَّنة التَّحليل التي خضعت للدِّراسة على كلّ الدُّروس المتضمَّنة في مقرَّرات منهاج التَّربية الدِّينيَّة الإسلاميَّة للمرحلة الثَّانويّة في سوريَّة الصّادر عام 1440ه-1441هـ الموافق 2019م–2020م.

سادِسًا: تحديد قواعد التحليل:

اتَّبع الباحث القواعد التالية في عمليَّة التحليل:

أ- القراءة الفاحصة لمقرَّرات منهاج التَّربية الدِّينيَّة الإسلاميَّة للمرحلة الثَّانويّة.

ب- تسجيل نتائج التحليل ضمن جدول يشتمل على فقرات الأداة وتكراراتها، ونِسبها المئويَّة ودرجة وجودها.

ج- حساب تكرار ظهور كلّ مقوّم من مقوّمات الهُويَّة الإسلاميَّة، ونسبته المئويَّة، في مقرَّر منهاج التَّربية الإسلاميَّة.

ثامِنًا: صدق أداة التَّحليل: يقصد بصدق أداة التحليل أن تقيس فعلًا ما وضعت لقياسه. وللتَّأكد من صدق أداة التَّحليل، قام الباحث بعرضها على عدد من العلماء الذين وافقوا على صلاحيَّتها لتحقيق الهدف الذي أعدت له.

تاسِعًا: ثبات التَّحليل: يقصد بالثَّبات أن تعطي الأداة النَّتائج نفسها إذا ما استخدمت أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة. وللتَّأكد من ثبات أداة التَّحليل، قام الباحث مع زميل له بتحليل مقرَّر منهاج التَّربية الدِّينية الإسلاميَّة للصَّفّ الثَّالث الثانوي، ثمَّ التقيا في نهاية التَّحليل لإيجاد الثَّبات بينهما، حيث تمَّ حساب معامل الاتفاق بينهما باستخدام معادلة (هولتسي) ويمكن القول بأنَّها معاملات اتّفاقٍ موثوقٌ بها.

ومن خلال تطبيق معادلة (هولستي) يكون معامل الاتفاق كالتالي:

$$\text{معادلة هولستي} = \frac{2 \times \text{عدد الفئات المتفق عليها}}{\text{مجموع عدد الفئات التحليل في مرتي التحليل}} = \frac{843 \times 2}{843 + 953} = 0.9$$

نلاحظ أن معامل الثبات بلغ 0.9 وهو معامل ثباتٍ جيّدٌ ومقبولٌ يمكن من خلاله الوثوق بنتائج أداة تحليل المحتوى، ومن خلال هذه النتائج الإيجابية يكون قد تؤكِّد من صحة أداة تحليل المحتوى، وتكون بذلك جاهزة للتطبيق على مقررات منهاج التَّربية الإسلاميَّة للمرحلة الثَّانويّة في سوريَّة.

المطلب الثَّالث: نتائج تحليل مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة للمرحلة الثَّانويّة في سوريَّة.

للإجابة عن سؤال الدِّراسة الذي ينصُّ على:

ما مدى تضمين مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة للمرحلة الثَّانويّة في سوريَّة مقوّمات الهُويَّة الإسلاميَّة؟ تمَّ تحليلُ مقرَّرات منهاج التَّربية الدِّينيَّة الإسلاميَّة للمرحلة الثَّانويّة بصفوفها الثلاثة (الأوَّل الثَّانويّ، الثَّاني الثَّانويّ، الثالث الثَّانويّ)، وحسبت التّكرارات والنِّسب المئويَّة لكلِّ فئات التَّحليل، ورصدت النَّتائج، حيث بلغ عدد المؤشِّرات التي تضمَّنها المنهاج (2489) مؤشِّرًا، وفيما يأتي عرضٌ لهذه النَّتائج:

أ- بالنّسبة لوحدة تحليل الموضوع:

لقد تمَّ حساب التّكرارات والنّسب المئويَّة لمقوّمات الهُويَّة الإسلاميَّة المتضمَّنة في عنوانات موضوعات مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة الصّادر عام 1440هـ-1441هـ الموافق 2019م–2020م في ضوء الوثيقة المرجعيَّة المحكَّمة المقترحة. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

التّكرارات والنِّسب المئويَّة لدرجة تضمين مقوّمات الهُويَّة الإسلاميَّة في العنوانات الرئيسة لكلِّ موضوع من الموضوعات المقرَّرة في المنهاج

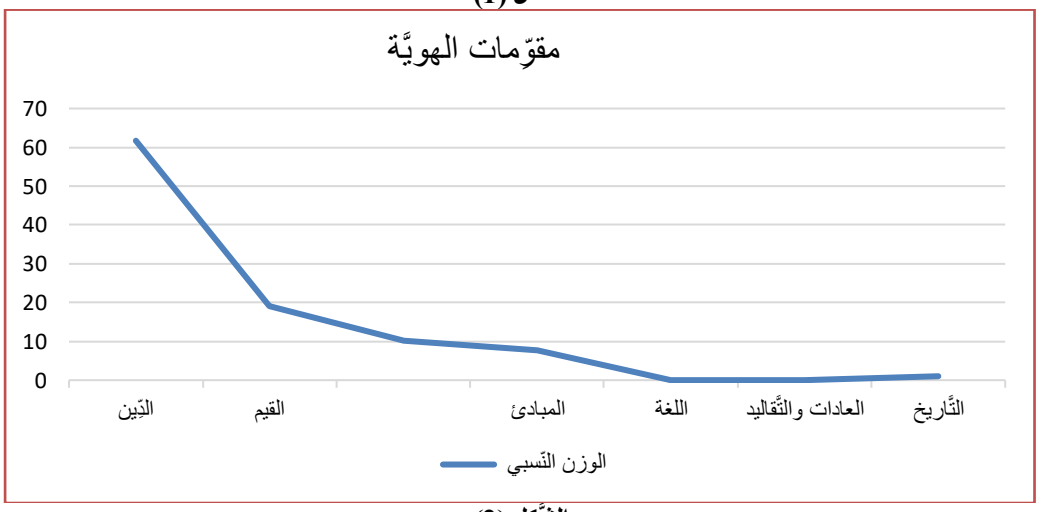
م	مقوّمات الهُويَّة الإسلاميَّة	النسبة	التّكرار
1	الدِّين	61.7	55
2	القيم	19.1	17
3	المبادئ	7.8	7
4	التاريخ	1.1	1
5	اللغة	0	0
6	العادات والتّقاليد	0	0

يلاحظ من الجدول (1): حصـول مقوّم الدين على أعلى تكرار (55) من ضـمن مؤشّـرات الوثيقة المرجعيَّة المحكَّمة المقترحة وبنسبة مئويَّة (61.7)، وحصول مقوّمي اللغة والعادات والتَّقاليد على أدنى تكرار وبلغ (0) وبنسبة مئويَّة (0).

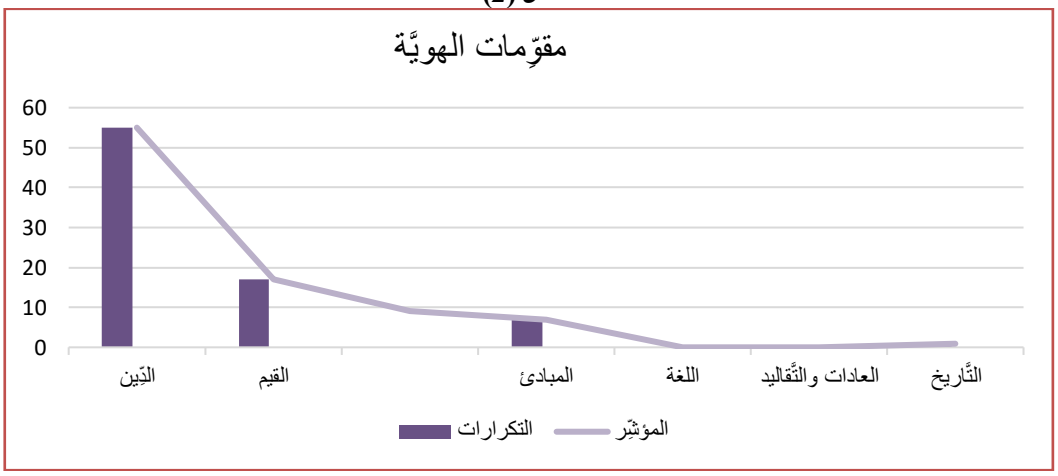
هذا ما يظهر غياب معايير التَّعزيز لمقوّمي اللغة والعادات والتَّقاليد على أنَّها عنوانات لموضـوع أو درس للوحدة في كلّ مقرَّرات المنهاج. ويؤكِّد تعزيز المنهاج لمقوّم الدِّين المتعلِّق بالمعتقدات والعبادات والمعاملات بأعلى درجة بالنِّسبة لبقيَّة المقوّمات حيث تضمَّنت الإشارة إليه في نصف معايير التَّعزيز تقريبًا.

ويظهر في الشَّكل (1) و (2) عرضٌ لنتائج التَّحليل تبرز مقوّمات الهُويَّة الإسلاميَّة المتضمَّنة في العنوانات الرئيسة لكلِّ موضوع من الموضوعات المقرَّرة في المنهاج مرتَّبةً وفق صورة بيانيَّة على النَّحو الآتي:

الشَّكل (1)



الشَّكل (2)



ب- <u>بالنِّسبة لوحدة تحليل الكلمة والفقرة:</u>

لقد تمَّ حسـاب التَّكرارات والنِّسـب المئويَّة لمقوّمات الهُويَّة الإسـلاميَّة المتضـمَّنة في مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة الصّادر عام 1440هـ - 1441هـ الموافق 2019م – 2020م في ضوء الوثيقة المرجعيَّة المحكَّمة المقترحة. والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)
التَّكرارات والنِّسب المئويَّة لدرجة تضمين مقوِّمات الهُويَّة الإسلاميَّة في الكلمة والجملة والفقرة في مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة

م	مقوِّمات الهُويَّة الإسلاميَّة	النسبة	التَّكرار
1	الدِّين	47.8	1192
2	القيم	21.4	533
3	المبادئ	11.7	292
4	اللغة	1.9	49
5	العادات والتَّقاليد	0.6	17
6	التاريخ	0.5	14

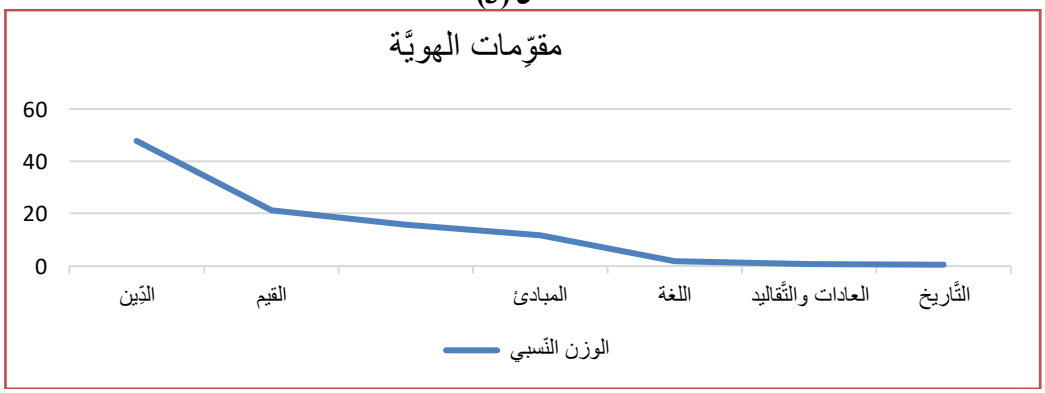
يلاحظ من الجدول (2):

حصول مقوِّم الدِّين على أعلى تكرار (1192) من ضمن مؤشِّرات الوثيقة المرجعيَّة المحكَّمة المقترحة وبنسبة مئويَّة (47.8)، وحصول مقوِّم التَّاريخ على أدنى تكرار وبلغ (14) وبنسبة مئويَّة (0.5) يليه مقوِّم العادات والتَّقاليد بأدنى تكرار (17) وبنسبة مئويَّة (0.6).

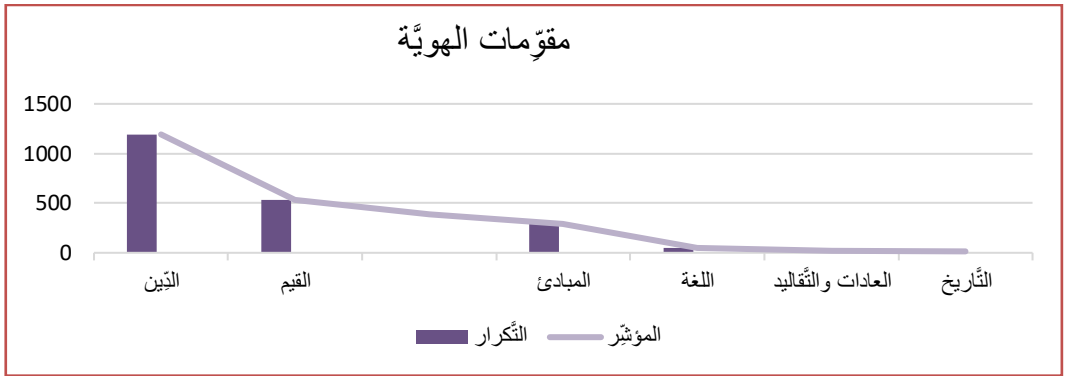
هذا ما يؤكِّد تعزيز المنهاج لمقوِّم الدِّين المتعلِّق بالمعتقدات والعبادات والمعاملات بأعلى درجة بالنِّسبة لبقيَّة المقوِّمات حيث تضمَّنت الإشارة إليها فيما يقارب نصف معايير التَّعزيز تقريبًا، يليه القيم، ويظهر الضَّعف في مدى تضمين معايير تعزيز الهويَّة الإسلاميَّة في بقيَّة المقوِّمات (اللغة والعادات والتَّقاليد والتَّاريخ) مقارنةً بسابقتها.

ويظهر في الشَّكل (3) و (4) عرضٌ لنتائج التَّحليل تبرز مقوِّمات الهُويَّة الإسلاميَّة المتضمَّنة في الكلمة والجملة والفقرة في مقرَّرات منهاج التَّربية الإسلاميَّة مرتَّبةً وفق صورة بيانيَّة على النَّحو الآتي:

الشَّكل (3)



الشَّكل (4)



النتائج والتوصيات:

توصَّلت الدِّراسة إلى عدّة نتائج، وعدد من التَّوصيات، يبدأ الباحث بالنَّتائج تليها التَّوصيات، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: نتائج الدراسة:

- تأكَّد للباحث أنَّ الهُويَّة الإسلاميَّة تشكِّل زادًا معرفيًّا ووجدانيًّا وسلوكيًّا، يجب تضمينه في منهاج التَّربية الإسلاميّة عبر جميع سنوات التَّعليم، كي يتعزَّز مفهوم الهُويَّة الإسلاميَّة بأبعاده المتعدِّدة في وجدان النَّاشئة.
- تبيَّن من خلال نتائج التَّحليل تضمين منهاج التَّربية الإسلاميَّة لمقوِّم الدِّين بأعلى تكرار بنسبة مئويَّة مقدارها (47.8)، تكاد تصل إلى نصف تكرار معايير تعزيز الهويَّة، يليه القيم (21.4)، ويظهر الضَّعف في مدى تضمين معايير تعزيز الهويَّة في بقيَّة المقوِّمات، اللغة (1.9)، والعادات والتَّقاليد (0.6)، والتَّاريخ (0.5).

ثانياً: توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء النَّتائج التي توصَّلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة تضمين مقرَّرات التَّربية الإسلاميَّة جوانب من اللغة العربية على أنَّها وعاء التَّصوُّرات والمفاهيم التي نزل بها الوحي.
- ضرورة تضمين مقرَّرات التَّربية الإسلاميَّة جوانب من مظاهر الحياة الاجتماعية والمعيشيَّة النابعة من ثقافة المجتمع وأعرافه وتقاليده.
- ضرورة تضمين مقرَّرات التَّربية الإسلاميَّة جوانب من التَّاريخ الإسلامي والحضارة الإنسانيَّة، وعرضها على أنَّها سجلٌّ للتَّفاعل مع سنن الله الكونيَّة في الوجود.

وفي ضوء النَّتائج والتَّوصيات التي توصَّلت إليها الدراسة يقترح الباحث ما يلي:

- تجذير الوعي لدى المتعلِّمين في مختلف مراحلهم التَّعليميَّة بالهويَّة الإسلاميَّة بأبعادها كافّة وتضمين معايير تعزيزها في المناهج الدِّراسيَّة ذات الصِّلة نحو التَّربية الاجتماعيَّة، والتَّاريخ، واللغة العربية.
- ضرورة إعداد دراسات متنوعة تُعنى بالهويَّة الإسلاميَّة، وسبل الحفاظ عليها في ضوء التَّحديات المعاصرة، وتكشف عن التَّطبيقات التَّربويَّة المناسبة لتعزيز الهُويَّة الإسلاميَّة والحفاظ عليها.

الهوامش.

(1) خليل نوري مسيهر العاني، **الهُويَّة الإسلاميَّة في زمن العولمة الثقافيَّة**، بغداد -العراق، مركز البحوث والدِّراسات الإسلاميَّة، 1430ه، 2009م، (ط1)، ص44.
(2) رحيم يونس كرو العزاوي، **مقدّمة في منهج البحث العلمي**، عمَّان -الأردن، دار دجلة، 1429ه، 2008م، (ط1)، ص97.
(3) صالح بن حمد العساف، **المدخل إلى البحث في العلوم السُّلوكيَّة**، الرِّياض-السعودية، مكتبة العبيكان، 1416هـ (ط1)، ص352.
(4) عصام مصطفى شريفي، **دور المؤسسات التربوية في بناء الهُويَّة الإسلامية لدى الشباب في ظل التحديات المعاصرة**، المدينة المنوَّرة -السعوديَّة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلاميَّة بالمدينة المنوَّرة، كليَّة الدَّعوة وأصول الدِّين، قسم التَّربية، 1433ه- 1434هـ.
(5) محمود أحمد محمود محمَّد حمودة، **تصوُّر مقترح لدور التَّعليم الثَّانوي الأزهري في تعزيز الهويَّة الإسلاميَّة لدى طلابه**، القاهرة -مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كليَّة التَّربية بالقاهرة، قسم أصول التَّربية، 1439ه/2017م.
(6) موسى علي ثابت حكمي، **سبل الحفاظ على الهوية الإسلامية للأبناء في ضوء التحديات المعاصرة وتطبيقاتها التربوية**، جدّة -السعوديَّة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدَّة، كليَّة التَّربية، قسم أصول التَّربية الإسلاميَّة، 1438ه-1439ه.
(7) الأحمر، عبد السَّلام، **دليل تأليف الكتاب المدرسي في مجال التَّربية الإسلاميَّة**، الرِّباط -المملكة المغربيَّة، منشورات المنظمة الإسلاميَّة للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو، 1436هـ، 2014م، ص19.
(8) الدَّغشي، أحمد محمَّد حسين، **نظريَّة المعرفة في القرآن الكريم وتضميناتها التَّربويّة**، دمشق –سوريا، دار الفكر، (ط1)، 1425هـ، ص95.
(9) الشيخي، سالم عبد السلام، **الهُويَّة والمرجعيَّة الإسلاميَّة وآثارهما في الدُّستور**، منتدى العلماء، (ط3)، 1440ه، 2018م، ص38.
(10) حمودة، تصوُّر **مقترح لدور التَّعليم الثَّانوي الأزهري في تعزيز الهويَّة الإسلاميَّة لدى طلابه**، ص60.
(11) حمودة، **تصوُّر مقترح لدور التَّعليم الثَّانوي الأزهري في تعزيز الهويَّة الإسلاميَّة لدى طلابه**، ص60.
(12) محمَّد بن إسماعيل البخاري، **صحيح البخاري**، دمشق-سوريا، مؤسَّسة الرسالة، 1435هـ، (ط2)، ص205، ح50.
(13) سالم عبد السلام الشيخي، **الهُويَّة والمرجعيَّة الإسلاميَّة وآثارهما في الدُّستور**، منتدى العلماء، 1440ه، 2018م، (ط3)، ص47.
(14) ياسمين يوسف، **هُويَّتي المتكاملة وعلامتي الشَّخصيَّة**، تورنتو-كندا، salam4all Inc، 2021م، (ط1)، ص45.
(15) ضياء عويَّد ذهب الخويلدي، **المبادئ الأخلاقية والعقديَّة وأهميَّة تضمينها في المنهاج المدرسي**، البصرة -العراق، جامعة البصرة، المجلَّة الدُّوليَّة أبحاث في العلوم التَّربويَّة والإنسانيَّة والآداب واللغات، المجلد (2)، العدد 7، الصادرة في آب 2021م، ص56.
(16) محمَّد جميل علي خياط، **المبادئ والقيم في التّربية الإسلاميَّة**، مكة -السعودية، جامعة أم القرى، 1416هـ/1996م، (د.ط)، ص20.
(17) الشُّوحة، أحمد مزيد سليمان، **المبادئ التَّربويَّة الإسلاميَّة المتضمَّنة في كتاب الثَّقافة الإسلاميَّة للصَّف الأوَّل الثَّانوي في الأردن ودرجة التزام الطَّلبة والمعلمين بها في مدارس مدينة إربد، إربد -الأردن**، أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك، كليَّة التَّربية، قسم الإدارة وأصول التربية، 2016م، ص28.
(18) عبد الرَّحمن حسن حبنكة الميداني، **الأخلاق الإسلاميَّة وأسسها**، دمشق-سوريا، دار القلم، 1423هـ، (ط6)، ج1، ص52-53.
(19) صادق قاسم حسن مدد، **معالم تعزيز الهُويَّة الإسلاميَّة في القرآن الكريم**، صنعاء -اليمن، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، مجلَّة الأندلس للعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، المجلد (7)، العدد 38، 2020م، ص15.
(20) صالح أحمد الدقلة، **هندسة القيم**، مكة المكرَّمة -السعودية، ألفة، 1434هـ، (ط1)، ص36.
(21) يوسف، **هُويَّتي المتكاملة وعلامتي الشَّخصيَّة**، 47.
(22) مجموعة من المختصين، بإشراف: صالح بن عبد الله بن حميد – عبد الرحمن بن محمَّد بن عبد الرحمن بن ملّوح، موسوعة نضرة النَّعيم، جدَّة –السعودية، دار الوسيلة، 1418ه، (ط1)، ج1، ص35.
(23) الشيخي، **الهُويَّة والمرجعيَّة الإسلاميَّة وآثارهما في الدُّستور**، ص68.
(24) محمَّد قطب، **معركة التقاليد**، القاهرة -مصر، دار الشُّروق، 1413هـ، (ط16)، ص85.

(25) النَّجار، عبد المجيد، **قضايا البيئة من منظور إسلاميّ**، (د.ت)، (د.ط)، ص2.
(26) فراس سـليم حياوي السَّـامرائي، **التَّقاليد والعادات الدمشـقيَّة**، دمشـق- سـوريا، مكتبة الأوائل، 1425هـــ، 2004م، (ط1)، ص115.
(27) الشيخي، **الهُويَّة والمرجعيَّة الإسلاميَّة وآثارهما في الدُّستور**، ص70.
(28) مختار الغوث، **اللغة هويَّة**، (د.ت)، (د.ط)، ص44.
(29) عبد الرحمن ابن خلدون، **مقدِّمة ابن خلدون**، بيروت -لبنان، دار الفكر،، 1401ه، (ط1)، ص753.
(30) الغوث، **اللغة هويَّة**، ص21.
(31) الغوث، **اللغة هويَّة**، ص45.
(32) محمَّد بن إدريس الشَّافعي، **الرِّسالة**، ت: أحمد محمَّد شاكر، القاهرة -مصر، مطبعة مصطفى الباني الحلبي وأولاده، 1358هـــ، 1940م، (ط1)، ص42.
(33) الشيخي، **الهُويَّة والمرجعيَّة الإسلاميَّة وآثارهما في الدُّستور**، ص76.
(34) الشّيخ، رأفت غنيمي، **فلسفة التَّاريخ**، القاهرة -مصر، دار الثقافة والنَّشر والتَّوزيع، 1987 -1988م، (د.ط)، ص7.
(35) عبد الكريم بكار، **الهُويَّة «المفهوم، الإشكالات**، الحلول»، (د.ت)، (د.ط)، ص32.
(36) علي موريف، **مســـاهمة التاريخ في بناء الهُويَّة الوطنيَّة**، الرّباط -المغرب، مجلة أمل، المجلد (22)، العدد 42، 2014م، ص165.
(37) شريفي، **دور المؤسسات التربوية في بناء الهُويَّة الإسلامية لدى الشباب في ظل التحديات المعاصرة**، ص45.

(in Arabic):

- khelyel newrey mesyher al'eaney, alhuweyóh aleselameyóh fey zemn al'ewelmh aletheqafeyóh, beghedad -al'eraq, merkez alebhewth waledọrasat aleselameyóh, 1430h, 2009m, aletób'eh alawela, s44.
- rheym yewnes kerw al'ezawey, meqdọmh fey menhej alebheth al'elemy, 'emóan -alaredn, dar dejlh, 1429h, 2008m, aletób'eh alawela, s97.
- salh ben hemd al'esaf, alemdekhel ela alebheth fey al'elewm alesulewkeyóh, alerọyad-ales'ewedyh, mektebh al'ebeykan, 1416h, aletób'eh alawela, s352.
- 'esam mestefa sheryefy, dewr alem'esesat aletrebweyh fey bena' alhuweyóh aleselameyh leda aleshebab fey zel alethedyat alem'easerh, alemdeynh alemnewórh -ales'ewedyóh, aterwhh dektewrah gheyr menshewrh, alejam'eh aleselameyóh balemdeynh alemnewórh, kelyóh aledó'ewh wasewl aledọyen, qesm aletórebyh, 1433h- 1434h.
- mhemwed ahemd mhemwed mhemód hemwedh, teswur meqterh ledwer aletó'eleym alethóanewy alazhery fey t'ezeyz alhewyóh aleselameyóh leda telabh, aleqaherh -mesr, resalh majesteyr gheyr menshewrh, jam'eh alazher, kelyóh aletórebyh baleqaherh, qesm asewl aletórebyh, 1439h, 2017m.
- mewsa 'eley thabet hekmey, sebl alhefaz 'ela alhewyh aleselameyh lelabena' fey dew' alethedyat alem'easerh wettebyeqatha aletrebweyh, jedh -ales'ewedyóh, resalh majesteyr gheyr menshewrh, jam'eh jedóh, kelyóh aletórebyh, qesm asewl aletórebyh aleselameyóh, 1438h-1439h.

- alahemr, 'ebed alesólam, delyel taleyf alektab alemdersey fey mejal aletórebyh aleselameyóh, alerbat -alemmelkh alemgherbeyóh, menshewrat alemnezmh aleselameyóh lelterbeyh wal'elewm waletheqafh – eyesyeskew, 1436h, 2014m, s19.
- aledógheshey, ahemd mhemód hesyen, nezreyóh alem'erefh fey aleqran alekreym wetdemyenatha aletórebweyh, demsheq –sewreya, dar alefker, aletb'eh alawela, 1425h, s95.
- alesheykhey, salem 'ebed aleslam, alhuweyóh walemrej'eyóh aleselameyóh watharhema fey aledusetwer, menteda al'elema', aletób'eh alethalethh, 1440h, 2018m, s38.
- hemwedh, teswur meqterh ledwer aletó'eleym alethóanewy alazhery fey t'ezeyz alhewyóh aleselameyóh leda telabh, s60.
- hemwedh, teswur meqterh ledwer aletó'eleym alethóanewy alazhery fey t'ezeyz alhewyóh aleselameyóh leda telabh, s60.
- mhemód ben esema'eyel alebkharey, sheyh alebkharey, demsheq-sewreya, m'esósh alersalh, 1435h, aletb'eh alethaneyh, s205, h50.
- . salem 'ebed aleslam alesheykhey, alhuweyóh walemrej'eyóh aleselameyóh watharhema fey aledusetwer, menteda al'elema', 1440h, 2018m, aletób'eh alethalethh, s47.
- yasemyen yewsef, huweyótey alemtekamelh w'elamety aleshókhesyóh, tewrentew-kenda, salam4alel Inec, 2021m, aletób'eh alawela, s45.
- deya' 'eweyód dheb alekhewyeldey, alembad' alakhelaqeyh wal'eqedyóh wahemyóh tedmeynha fey alemnhaj alemdersey, alebserh -al'eraq, jam'eh alebserh, alemjelóh aleduwelyóh abhath fey al'elewm aletórebweyóh walenesaneyóh waladab walelghat, alemjeld (2), al'eded 7, alesaderh fey ab 2021m, s56.
- mhemód jemyel 'eley kheyat, , alembad' waleqyem fey aletrebyh aleselameyóh, mekh -ales'ewedyh, jam'eh am aleqra, 1416h, 1996m bedwen teb'eh, s20.
- aleshuwhh, ahemd mezyed selyeman, alembad' aletórebweyóh aleselameyóh alemtedmónh fey ketab alethóqafh aleselameyóh lelsóf alawól alethóanewy fey alaredn wedrejh aletzam aletólebh walem'elemyen bha fey medares medyenh erebd, erebd -alaredn, aterwhh dektewrah, jam'eh aleyremwek, kelyóh aletórebyh, qesm aledarh wasewl aletrebyh, 2016m, s28.
- 'ebed aleróhemn hesn hebnekh alemyedaney, alakhelaq aleselameyóh wasesha, demsheq-sewreya, dar aleqlem, 1423h, aletb'eh alesadesh, j1, s52-53.
- sadeq qasem hesn medd, m'ealem t'ezeyz alhuweyóh aleselameyóh fey aleqran alekreym, sen'ea' -aleymen, jam'eh alanedles lel'elewm waletqenyh, mejlóh alanedles lel'elewm alenesaneyóh walajetma'eyóh, alemjeld (7), al'eded 38, 2020m, s15.
- salh ahemd aledqelh, hendesh aleqyem, mekh alemkerómh -ales'ewedyh, alefh, 1434h, aletb'eh alawela, s36.

- yewsef, huweyótey alemtekamelh w'elamety aleshókhesyóh, 47.
- mejmew'eh men alemkhetseyn, besheraf: salh ben 'ebed alelh ben hemyed – 'ebed alerhemn ben mhemód ben 'ebed alerhemn ben melwh, mewsew'eh nedrh alenó'eyem, jedóh –ales'ewedyh, dar alewseylh, 1418h, aletb'eh alawela, j1, s35.
- alesheykhey, alhuweyóh walemrej'eyóh aleselameyóh watharhema fey aledusetwer, s68.
- mhemód qetb, m'erekh aletqaleyd, aleqaherh -mesr, dar aleshurewq, 1413h, aletb'eh alesadesh 'esherh, s85.
- alenójar, 'ebed alemjeyd, qedaya aleby'eh men menzewr eselameyen, dewn tareykh, dewn teb'eh, s2.
- feras selyem heyawey alesóamera'ey, aletóqaleyd wal'eadat aledmesheqyóh, demsheq- sewreya, mektebh alawa'el, 1425h, 2004m, aletób'eh alawela, s115.
- alesheykhey, alhuweyóh walemrej'eyóh aleselameyóh watharhema fey aledusetwer, s70.
- mekhetar aleghewth, alelghh hewyóh, dewn tareykh, dewn teb'eh, s44.
- 'ebed alerhemn aben kheldewn, meqd̩mh aben kheldewn, beyrewt -lebnan, dar alefker, , 1401h, aletób'eh alawela, s753.
- aleghewth, alelghh hewyóh, s21.
- aleghewth, alelghh hewyóh, s45.
- mhemód ben ederyes aleshóaf'ey, aler̩salh, t: ahemd mhemód shaker, aleqaherh -mesr, metb'eh mestefa alebaney alhelbey waweladh, 1358h, 1940m, aletób'eh alawela, s42.
- alesheykhey, alhuweyóh walemrej'eyóh aleselameyóh watharhema fey aledusetwer, s76.
- alesheykh, rafet ghenyemy, felsefh aletóareykh, aleqaherh -mesr, dar aletheqafh walenósher waletówezy'e, 1987 -1988m, bedwen teb'eh, s7.
- 'ebed alekreym bekar, alhuweyóh «alemfhewm, aleshekalat, alhelwel», dewn tareykh, dewn teb'eh, s32.
- 'eley mewreyf, mesahemh aletareykh fey bena' alhuweyóh alewtenyóh, aler̩bat -alemgherb, mejlh amel, alemjeld (22), al'eded 42, 2014m, s165.
- sheryefy, dewr alem'esesat aletrebweyh fey bena' alhuweyóh aleselameyh leda aleshebab fey zel alethedyat alem'easerh, s45.