

التعليم الديني وتشكيل هوية الطفل في مجتمع متعدد الثقافات دراسة ميدانية حول المدارس الإسلامية في
مقاطعة جنوب هولندا

**Religious education and child identity formation in a multicultural society
A field study on Islamic schools in the province of South Holland**

Mohsen Ali Zemzemi
*Fakulti Pengajian Quran dan Sunnah,
Universiti Sains Islam Malaysia*

Mohd Anuar Mamat
*Fakulti Pengajian Quran dan Sunnah,
Universiti Sains Islam Malaysia*

Muhammad Yusry Affandy Md Isa
*Fakulti Pengajian Quran dan Sunnah,
Universiti Sains Islam Malaysia*

ملخص البحث:

من أبرز التحديات أمام الأسرة المسلمة والمدرسة الإسلامية في هولندا هو تشكيل هوية الطفل وفق معادلة تجمع بانسجام بين انتمائه للإسلام وانتمائه للمجتمع الهولندي متعدد الثقافات. وتعتبر مناهج التعليم الديني الإسلامي من أهم الأدوات في مواجهة هذا التحدي. وهذه الدراسة تستهدف بالبحث أربعة عشرة قيمة مساعدة للطفل على التشكيل المنسجم لهويته الإسلامية الهولندية بأبعادها الثلاثة: الجماعي والعائلي والشخصي، وذلك من خلال تشخيص مدى حضور تلك القيم في مناهج التعليم الديني الإسلامي. ولتحقيق هدف هذه الدراسة وقع الاعتماد على المنهج الوصفي، وفق أسلوب المسح بطريق الحصر الشامل، وباستخدام استبيان تم إرساله إلى مجتمع البحث المكون من جميع مدرّسي التعليم الديني في المدارس الإسلامية الأساسية بمقاطعة جنوب هولندا. كما تم الاعتماد على أساليب التحليل الوصفي في تحليل بيانات هذه الدراسة. وقد كشفت الدراسة عن أن التوجه العام للمجتمع البحثي هو الحياذ بخصوص حضور أربعة من تلك القيم، هي: الأخوة الإنسانية والمواطنة والتزكية والعمران، والحياذ أيضا بخصوص مراعاة المناهج خلال عرضها لقيم البعد العلائقي للتعددية الثقافية في المحيط الأسري والمدرسي للطفل. وهو ما فسح المجال لجملة من التوصيات متعلقة بمحتوى مناهج التعليم الديني الإسلامي قصد رفع قدرتها على المساهمة في التشكيل المنشود لهوية الطفل ضمن السياق الاجتماعي الهولندي التعددي، وكذلك التوصية بالاستفادة من تجربة هذا البحث في سياقات اجتماعية مماثلة.

الكلمات المفتاحية: الهوية، مناهج التعليم الديني، التعددية الثقافية، المدارس الإسلامية، هولندا.

Abstract

One of the most critical challenges facing the Muslim family and the Islamic school in the Netherlands is the formation of the identity of the child according to an equation that harmoniously combines his belonging to Islam and belonging to the multicultural Dutch society. The curricula of Islamic religious education are considered one of the essential tools in facing this challenge. This study aims to research fourteen values maid to help the child in the harmonious form of his Dutch Islamic identity in its three dimensions: collective, relational, and personal, by diagnosing the extent of these values in Islamic religious education curricula. This study relied on the descriptive approach, according to a comprehensive survey method, and using a questionnaire sent to the research community consisting of all religious education teachers in Islamic primary schools in the province of South Holland. In analyzing the data, the study relied on descriptive analysis methods. The study revealed that the general orientation of the research community is neutrality regarding the presence of four of these values, which are: human brotherhood, citizenship, at-tazkiyah (cleaning and development) and al-omran (being constructive), and also neutrality regarding the curricula's observance of cultural

Article Progress
Received: 9 September 2022
Revised: 24 September 2022
Accepted: 8 October 2022

pluralism in the family and school environments of the child in presenting the values of the relational dimension. The study made recommendations related to the content of Islamic religious education curricula to raise their ability to contribute to the desired formation of the child's identity within the pluralistic Dutch social context and recommend benefiting from the experience of this research in similar social settings contexts.

Keywords: Identity, Religious Education Curriculum, Cultural Pluralism, Islamic Schools, The Netherlands.

1. المقدمة

إن ما تعيشه البشرية في عصر السرعة والعولمة من تداخل كبير، أشاع التعددية الثقافية في المجتمعات، وجعل الهويات تتغير بسرعة وسهولة (الشنقيطي، 2018)، وأصبح النشء - والمسلم منهم خاصة - يعيش وسط سياق اجتماعي متعدّد الثقافات. وهذا يتأكد بشكل أكبر عندما يتعلق الأمر بأبناء المسلمين في مجتمع غير مسلم (أوتشان، 2020)، حيث تكون هناك حاجة إلى الجمع في انسجام بين الانتماء إلى الإسلام وإلى المجتمع متعدّد الثقافات. وهذا هو الشأن بالنسبة للطفل المسلم في المجتمع الهولندي، الذي عُرف منذ زمن بعيد بالانفتاح والتسامح والتعايش السلمي بين مختلف فئاته (البغداددي، 2005)، والذي ظلّ مرحّباً بالهجرة والتعددية الثقافية (ليمان وساهارسو، 2013)، إلى أن بدأ موقفه مطلع التسعينات يتغيّر شيئاً فشيئاً حيث أثير الجدل حول اندماج المسلمين في المجتمع (موريتسن، وآخ.، 2019). ثم ازداد موقفه سلبية تجاههم بسبب ما جدّ من أحداث، على رأسها هجمات 11 سبتمبر 2001 (ماليبارد وفركويتن، 2017)، إضافة إلى بروز ظاهرة التّطّرف بين الشباب المسلم في هولندا (فورلسن، وآخ.، 2020). وأصبح الإسلام يعرضُ في أغلب النقاشات العامة على أنّه مناقضٌ للقيم المركزية للمجتمع الهولندي (هوينك، 2018). وفي ظلّ هذه الظروف صار المسلمون أكثر عرضة للتمييز (ماليبارد وفركويتن، 2017)، وللشعور بتدنيّ مقبوليتهم في المجتمع (هوينك، 2018)، وهو ما أدّى بالكثير منهم إلى الانغلاق على الذات (ماليبارد وفركويتن، 2017). وبات كلّ هذا يشكّل معضلة أمام حلّم العديد من المسلمين بالجمع بين الانتماء إلى الإسلام والانتماء إلى هولندا (هوينك، 2018).

وقد دار نقاش بين النخبة الهولندية حول مشكلة اندماج المهاجرين في المجتمع، انبثق عنه طرح قضية المواطنة المشتركة، التي تقوم على أساس فكرة التزام الجميع بالقيم المركزية للمجتمع (محي الدين، 2017). وفي 2006 تمّ إدراج التربية على المواطنة ضمن برامج التعليم (فوخلرس، وآخ.، 2015). وانخرطت المدارس الإسلامية في هذا المسار التربوي. وقد أشار تقرير حديث لمفتشية التعليم إلى تفوّق أداء مدارس التّعليم الخاص - ومنها المدارس الإسلاميّة - على بقية المدارس الهولندية فيما يتعلّق بغرس كفايات المواطنة لدى الطّلاب (مفتشية التربية والتعليم، 2020).

ويعتبر التّعليم الدّينيّ من أهمّ ما تتوسل به المدارس لتشكيل هويّة طلابها (أوتشان، 2020). كما تعتبر مناهجه أداة مهمة لتحقيق ذلك. وفي هولندا تفتقد مناهج التّعليم الدّينيّ الإسلاميّ إلى إطار وطنيّ ينظّم محتواها

(كلاسن، محادثة شخصية، 17 يوليو 2020). ولعلّ أهمّ المناهج المستعملة في المدارس الإسلامية هما "منهاج التعليم الديني الإسلامي" و"منهاج الأمانة". وقد ظهر الأول في 2007 كثمرة لتعاون بين أطراف وازنة من بينها وزارة التعليم والثقافة والعلوم (بيكر وهرتوخ، 2004)، واعتمده جميع المدارس الإسلامية في بداية الأمر (مشرف، 2015). وقد انطلق من محاولة لتشخيص واقع الطفل المسلم (بيكر وهرتوخ، 2004)، بدت متأثرة بالمزاج السياسي العام بعد أحداث 11 سبتمبر، وانعكس ذلك على مضمون منهاج، ممّا أدى فيما بعد إلى تراجع كبير في استعماله وسط المدارس الإسلامية. أمّا "منهاج الأمانة" – الذي ظهر في 2015، وأعدّ بالتعاون مع مؤسسة ISBO، أكبر منظمة جامعة للمدارس الإسلامية الهولندية – فهو يُعتبر خطوة إيجابية في مجال تطوير منهاج التعليم الديني الإسلامي في هولندا مقارنة بما سبقه؛ فهو منهاج متكامل، قائم على بنية واضحة تتضمن محاور أساسية وأخرى تكميلية، وهو الآن الأوسع انتشارا في المدارس الإسلامية. إلا أنه – بخلاف سابقه – لم يصمّم انطلاقا من تشخيص مسبق لاحتياجات الطفل (براساداني، 2017).

ومساهمة منهاج التعليم الديني في تشكيل هوية الطفل، كظاهرة سياقية مركبة من انتماءات مختلفة (محمد بن جماعة، 2009)، يكون من خلال سبك انتماءاته المتعددة في كلّ متماسك، وإدماجها في شعوره الأوسع بالذات (غيرغ، وآخ.، 2019). ويكون ذلك أساسا عبر ما في المناهج من قيم، على اعتبار أن بناء الهويات مرتبط بغرس القيم (فرستايخ، 2007). وبما أن الأمر متعلّق بالطفل المسلم في المجتمع الهولندي التّعديدي، فإنّ هذه الدراسة ركّزت على ما يمكن أن يكون في منهاج التعليم الديني الإسلامي من قيم مساعدة على التشكيل المنسجم لهوية الطفل ضمن السياق الاجتماعي الهولندي.

وتعتبر الدراسات المتوفرة حول منهاج التعليم الديني الإسلامي في هولندا قليلة. وقد عدّد بعضها ما اشتملت عليه المناهج من محاور بشكل عام (فان آكن، 2014؛ براساداني، 2017)، وهذا لا يمكن من المعرفة الدقيقة بما فيها من قيم مساعدة على تشكيل الهوية المركبة للطفل المسلم في المجتمع الهولندي. كما أن لفظ الهوية في بعض تلك الدراسات يعني الهوية الدينية (دريسن وفالكينبورخ، 2000؛ كلاسن، 2017؛ بايمستربور، 2018)، وهذا المعنى مختلف عن المفهوم السياقي للهوية. وتتميّز من بين تلك الدراسات دراسة كشفت عن أنّ "منهاج الأمانة" لم يتطرّق أصلا أو بشكل كافٍ لقيم المواطنة والتواصل والتماسك الاجتماعي، وأنه ركز في محتواه على ما يحقق الهدف المعرفي، مُهملاً الهدفين العاطفي والسلوكي، وأنه احتوى أخطاء يمسّ بعضها أفكارا أساسية في الإسلام، وهو ما استوجب التوصية بمراجعتها من قبل خبراء في العلوم الإسلامية. هذا فضلا عن اعتباره للمحور المتعلّق بالقيم (الأخلاق والسلوك) محورا تكميليا (براساداني، 2017). وقد اقتصرَت هذه الدراسة على "منهاج الأمانة"، كما أنّها لم تسع إلى تشخيص ما يمكن أن ينطوي عليه من قيم مساعدة على إكساب الطفل هوية إسلامية هولندية منسجمة. وتجدد الإشارة إلى مشروع أكاديمي، أطلق سنة 2020 تحت عنوان "تدريس القيم الديمقراطية في التعليم الديني الإسلامي في المدارس الأساسية في هولندا"، بهدف البحث في كيفية مساهمة التعليم الديني الإسلامي في تعليم المواطنة في المدارس الأساسية

الهولندية (جامعة رادبود، 2020). ويؤكد وجود هذا المشروع الحديث نسبياً جدّة البحث في موضوعه الذي يمكن اعتباره مندرجا ضمن موضوع هذه الدراسة أو متقاطعا معها. أما الدراسات حول التعليم الديني في السياق الأوروبي عموماً فقد أكد بعضها على وجوب ارتباط محتوى هذا التعليم بسياقه الاجتماعي (روبن، 2007؛ فرانكن، 2018). وبينت دراسات أخرى أن من أهم أدوار التعليم الديني المساهمة في غرس احترام التعددية الدينية والإيديولوجية (روبن، 2007؛ فرانكن، 2018؛ رودريغيز جارسيا، 2019)، والوقاية ضدّ التطرف (رودريغيز جارسيا، 2019؛ فورلسن، وآخ.، 2020). فيما بينت إحدى الدراسات أن الصراع أو حتى مجرد الاختلاف بين التنشئة الاجتماعية في الأسرة والسياق المحيط (المدرسة والمجتمع) قد يؤدي إلى تحفيز عملية التطرف (فورلسن، وآخ.، 2020). والخلاصة هي أن الدراسات السابقة حول موضوع البحث – سواء في هولندا أو في السياق الأوروبي العام – تناولت مضمون مناهج التعليم الديني الإسلامي من زوايا أخرى ليس من بينها الزاوية التي اتخذتها هذه الدراسة، وهي التركيز على القيم المساعدة على التشكيل المنسجم لهوية الطفل المسلم ضمن السياق الاجتماعي التعددي الذي يعيش فيه. كما أن مدلول لفظ الهوية في تلك الدراسات يختلف عن المفهوم السياقي الذي يعتمده هذا البحث.

وتشكيل هوية الطفل المسلم وسط التعددية الثقافية، ووفق معادلة تجمع بانسجام بين انتماءاته المتنوعة وعلاقاته المتعددة، هو اليوم من أبرز التحديات أمام الأسرة المسلمة والمدرسة الإسلامية في هولندا. ومناهج التعليم الديني من أهم الأدوات في مواجهة ذلك التحدي. إلا أنه في غياب إطار وطني جامع يوجّه محتوى مادة التعليم الديني الإسلامي، وغياب التخطيط التربوي الدقيق لمناهج هذه المادة، وفي ظل عزوف المدارس الإسلامية عن "مناهج التربية الإسلامية" وإهمال "مناهج الأمانة" للهدفين العاطفي والسلوكي من التعليم الديني، واعتباره المحور المتعلق بالقيم محورا تكميليًا، وتضمنه أخطاءً يمس بعضها أساسية في الدين، فضلاً عن ضحالة ما فيه عن المواطنة والتماسك الاجتماعي مقابل جودة أداء المدارس الإسلامية فيما يتعلق بكفايات المواطنة، بما يشكل مفارقة واضحة، وبحكم أن مكونات الهوية تظل على تعددها كلاً مترابطة يؤثر بعضه على بعض، فإن مشكلة هذا البحث – انطلاقاً من كل ذلك – تتمثل في التساؤل عمّا في هاذين المنهجين خصوصاً – ومناهج التعليم الديني في المدارس الإسلامية الهولندية عموماً – من قيم مساعدة على اكتساب الطفل لهوية مركبة ومنسجمة وسط السياق الثقافي التعددي الذي يحتضنه، أي تلك القيم المساعدة للطفل على اكتساب هوية إسلامية هولندية منسجمة.

ولئن كان للهوية بمفهومها السياقي ثلاثة أبعاد: جماعي، وعلائقي، وشخصي (أدامس وفان دي فايفر، 2017)، فإن الهدف المركزي للدراسة هو تشخيص اشتمال مناهج التعليم الديني في المدارس الإسلامية الهولندية على القيم المساعدة للطفل على اكتساب هوية إسلامية هولندية منسجمة. وبحسب أبعاد الهوية الثلاثة ينقسم هذا الهدف إلى ثلاثة أهداف فرعية هي على التوالي تشخيص اشتمال مناهج التعليم الديني في المدارس الإسلامية الهولندية

على القيم الأساسية المساعدة للطفل على التشكيل المنسجم للبعد الجماعي وللبعد العلائقي، وللبعد الشخصي من هويته الإسلامية الهولندية.

ويمكن لهذا البحث أن يفيد في اقتراح أهداف عامة لمادة التعليم الديني الإسلامي في هولندا، ويمكنه أن يقدم إضافة منهجية، تتمثل في تقديم نموذج أصيل وواقعي ومتوازن لترتيب أولويات مضامين دروس التعليم الديني الإسلامي في مجتمع متعدد الثقافات، بدلا عن الترتيب التقليدي المستورد من خارج الواقع الأوروبي أو من السياق التاريخي للتعليم الديني الإسلامي. ولعل أكبر المستفيدين من نتائج هذا البحث هو الطفل، الذي إن تلقى مادة التعليم الديني عبر مناهج تشتمل على مضمون كاف ومتوازن حول القيم المستهدفة بهذا البحث، ساعده ذلك على اكتساب هوية إسلامية هولندية متوازنة، تحقق له الاستقرار الفكري والنفسي، وتخلصه من خطر التآرجح بين ثقافة الأسرة وثقافة المجتمع. واستفادة الطفل المسلم هي أيضا على المدى الإستراتيجي استفادة للأسرته وللوجود المسلم والمجتمع الهولندي.

2. الإطار المفهومي:

استند البحث في إطاره المفهومي من جهة إلى الهوية بمفهومها السياقي؛ أي على أنها - إلى جانب كونها ذاتية شخصية مرتبطة بالفرد - هي أيضا ثقافية اجتماعية مرتبطة بالسياق. ولها بهذا المعنى نموذج ذو أبعاد ثلاثة، هي: الجماعي، والعلائقي، والشخصي (أدامس وفان دي فايفر، 2017). فالبعد الجماعي يتعلق بتشابه الفرد مع أفراد مجموعة معينة، مثلا بسبب الدين أو الثقافة (زونفالد، وآخ.، 2017)، وهو بالتالي يشاركهم نفس القيم التي هي مكون من مكونات هوية كل فرد منهم (أدامس وفان دي فايفر، 2017؛ زونفالد، وآخ.، 2017). والبعد العلائقي هو إحساس بالتماسك والاستمرارية يستمدّه الفرد من علاقاته الشخصية، التي تزوده بأدوار معينة، تعطي معنى لحياته، كأن يكون طالبا أو والدا أو محام (زونفالد، وآخ.، 2017). وأما البعد الشخصي فهو يشمل المعاني التي يتبناها الفرد ويضيفها إلى نفسه، ومن بينها القيم (زونفالد، وآخ.، 2017؛ أدامس وفان دي فايفر، 2017). وقد أكد العديد من الباحثين على ما للسياق الثقافي من دور هام في تشكيل الهوية وتطورها (غيرغ، وآخ.، 2019)، بما يدل على أهمية المفهوم السياقي للهوية في بحث قضية هذه الدراسة. واستند البحث من جهة أخرى إلى "منظومة القيم العليا الحاكمة في الإسلام" للمرحوم طه جابر العلواني. وتضم هذه المنظومة ثلاث مفاهيم قيمة كبرى، هي: التوحيد، والتزكية، والعمران. والتوحيد هو حيز الزاوية في هذه المنظومة، وهو قيمة مرتبطة بالله وناظمة للغيبات، والتزكية قيمة مرتبطة بالإنسان تكوينا وتنشئة وتأهيلا له ليقوم بمهمة الاستخلاف في الأرض، والعمران قيمة تنتج عن الجهد الإنساني في توظيف التسخير الإلهي من أجل أداء عبادة الله في الأرض (العلواني، 2010). وهذه القيم العليا الحاكمة هي في ذات الوقت مقاصد قرآنية عليا حاكمة، تمثل كليات قطعية مطلقة. وهي قيم مرجعية وردت بها كل الرسائل معبرة عما يجمع بينها من وحدة في الدين والعقيدة والمقاصد والغايات (العلواني، 2008). وتكون هذه القيم الثلاث معًا منظومة معيارية، تنشق عنها سائر القيم الرئيسية والفرعية في الإسلام. وهي

تسمى منظومة لما بين مفرداتها من صلة وثيقة وتكامل في تغطية المجال الذي تعمل فيه. ووصف عناصر هذه المنظومة بالحاكمة لكون الفعل الإنساني محكوم لها في ابتدائه واتجاهه وغايته (ملكاوي، 2013)، ولكون غيرها من القيم بمختلف مستوياتها مقصوداً للشارع الحكيم ضمن هذه القيم العليا الثلاث (العلواني، 2010). ووصفها في الوقت نفسه بالعلوية، لأنه ليس لها ما هو أعلى منها، ولكل منها ما هو أدنى منه، متفرع عنه (ملكاوي، 2013). وباعتماد ذلك النموذج وفي ضوء هذه المنظومة استهدف البحث تشخيص حضور أربعة عشرة قيمة في مناهج التعليم الديني الإسلامي، كلها تعتبر أساسية في تشكيل بعد من أبعاد هوية الطفل.

والتشكيل المنسجم للبعد الجماعي من هوية الطفل المسلم في هولندا يقتضي الجمع في انسجام بين انتمائه إلى الوجود المسلم وانتسابه إلى المجتمع الهولندي. ولئن اتسم الوجود المسلم في هولندا بالتعددية العرقية والمذهبية والثقافية، فإن قيمة الأخوة الإسلامية، التي هي إحدى ثمرات التوحيد، تظل هي الرابط الجامع بين كل مكوناتها؛ أي القيمة المحورية في تشكيل البعد الجماعي من هوية الطفل في مستوى العلاقة بالوجود المسلم؛ قال تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ (القرآن. الحجرات 49: 10). كما أنه مهما تعددت المنظومات الثقافية التي توجه المجتمع الهولندي، فإن قيمة المواطنة تظل - من منظور دستوري وإسلامي - هي الرابطة الجامعة بين كل مكوناتها. وتقوم هذه القيمة، التي ينظمها القانون، على أساس القيم المركزية للمجتمع الهولندي. وتنضاف إليها - من منظور إسلامي - على الأقل - رابطة الأخوة الإنسانية، التي يوجهها الضمير وتقوم على أساس التوحيد. وعلاقة المسلم بأخيه الإنسان، المسلم والمخالف له في الدين، هي علاقة بر وقسط؛ قال تعالى: ﴿لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُجْرِمُوا مِّنْ دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ﴾ (القرآن. الممتحنة 60: 8). وقيمتا المواطنة والأخوة الإنسانية هما محوريتان في تشكيل البعد الجماعي من هوية الطفل المسلم في مستوى علاقته بوطنه هولندا وبقية مكونات المجتمع الهولندي.

ويقتضي التشكيل المنسجم للبعد العلائقي من تلك الهوية غرس قيم حُسن معاملة الأشخاص، الذين للطفل علاقات بهم، مع مراعاة ما قد يكونون عليه من مخالفة له في الخلفية الثقافية. وتنبثق أهم تلك العلاقات عن أبرز مؤسستين في المجتمع تشتركان في نشئته وصياغة هويته: الأسرة والمدرسة. وعن الأسرة، التي هي المحضن التربوي الأول للطفل (النجار، 2005)، تنبثق علاقته بأمه وأبيه، التي محورها قيمة برّ الوالدين؛ وفي الصحيح: لا يجزي ولدٌ والداً، إلا أن يجده مملوكاً فيشترته فيعتقه (الحديث. أبو هريرة. صحيح مسلم: 1510). وعن الأسرة تنبثق علاقاته بأقاربه من جهة الأب والأم، ومحورها قيمة صلة الرحم التي اتفق العلماء على وجوبها (أيوب، 2011)؛ وفي الصحيح: الرَّحِمُ مُعَلَّقَةٌ بِالْعَرْشِ تَقُولُ مَنْ وَصَلَنِي وَصَلَهُ اللَّهُ، وَمَنْ قَطَعَنِي قَطَعَهُ اللَّهُ (الحديث. عائشة أم المؤمنين. صحيح مسلم: 2555). كما تنبثق عن المحيط الاجتماعي للأسرة علاقة الطفل بجيرانه. وقد جمع القرآن حق الجار مع حقه الله وحق الوالدين وحق الأرحام؛ قال تعالى: ﴿وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَبِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَالْجَارِ الْجُنُبِ﴾ (القرآن. النساء 4: 36). أما المدرسة، التي هي المحضن

التربوي الثاني للطفل (الفنيش، 1985)، فإن أهمّ علاقات الطفل فيها هي بمدرسه وأقرانه. وعلاقة الطفل بمدرسه هي بمثابة علاقته بوالده (الفنيش، 1985؛ أيوب، 2011)، بل قد تتفوق عليها (طاش كبري زاده، 1985؛ اليوسفي، 1998؛ الماوردي، 2013)؛ وفي الصحيح: ليس منّا من لم يُجَلِّ كبيرنا، ويرحم صغيرنا! ويعرف لعالمنا حقّه (الحديث. عبادة بن الصامت. الجامع الصغير: 7675). كما أن لعلاقات الطفل بأقرانه في المدرسة أثر كبير في تشكيل شخصيته (الزنتاني، 1984). وكتب التراث التربوي الإسلامي مليئة بالصور المشرفة عن علاقة المتعلم بأقرانه (النووي، 1978؛ الزرنوجي، 1981؛ ابن جماعة، 2012).

كما يقتضي التشكيل المنسجم للبعد الشخصي من هوية الطفل المسلم في هولندا تزويده بالقيم المركزية للإسلام وبالقيم المركزية للمجتمع الهولندي على أساس من الانسجام والترابط بينها. وتعود جميع قيم الإسلام – كما سبق بيانه – إلى القيم العليا الحاكمة في الإسلام: التوحيد والتزكية وال عمران. والتوحيد هو حجر الزاوية في الإسلام، وله امتدادات كثيرة في تعاليم الدين كلها، العقدي منها والشرعي (النجار، 1999). والتزكية تتضمن معنيين اثنين: الطهارة والتنمية (القرضاوي، 2000). وللتزكية وسائل منها العبادات، وأهمّها الصلاة. ومما يُشعر بذلك جمعها مع التزكية في قوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ تَزَكَّى - وَذَكَرَ اسْمَ رَبِّهِ فَصَلَّى﴾ (القرآن. الأعلى 87: 14-15) (أحمد علي الإمام، 2008). ولمفهوم العُمران ضمن منظومة القيم العليا الحاكمة معنى شامل، هو: البناء الحضاري وفق قيم وضوابط تحكمها غايات عملية الاستخلاف بكل مراحلها (العلواني، 2010). وهو عُمرانٌ ماديّ، يتمثل في البناء المادي الذي يوفر مقومات الحياة وييسر أسبابها وتطورها، وعُمران معنوي يتمثل في البناء الفكري والثقافي، الذي يستهدف توفير المقومات المعنوية لحياة الناس، بما يضمن لها الاستقرار والانتظام وفق سنن الله في الاجتماع وطبقا لمقاصد شرعه وهدى رسله (ملكاوي، 2013).

أما أمهات القيم في المجتمع الهولندي فهي ثلاث: الحرية، والمساواة، والتضامن (ليمان وساهارسو، 2013؛ فوخلرس، وآخ.، 2015). والنظر إلى هذه القيم الثلاث في ضوء منظومة القيم العليا الحاكمة في الإسلام، يكشف عن أنها منبثقة عنها ومندرجة تحتها. فالحرية هي إحدى أهم نتائج التوحيد، الذي يحرر الإنسان من عبودية ما سوى الله تعالى ومن سواه (عمارة، 1991؛ القرضاوي، 1996). وللحرية علاقة بالعبادات الإسلامية؛ فإلى جانب تقرير قيمة الحرية على أساس فلسفي قوامه التوحيد، جعل الإسلام من شعائره التعبدية مسلكا عمليا لنقل تلك القيمة من حيز الفكرة إلى مجال الممارسة السلوكية. ومن ذلك مظهر حرية التعبير في صلاة الجماعة، حين يقوم الإمام في المحراب فيخطئ في قول أو عمل، وينبهي من خلفه من المأمومين يراجعونه بالتصحيح في التلاوة أو ينبهونه بالتسبيح أو التصفيق كي يعود إلى جادة الصواب، أو حين يقوم على المنبر خطيبا في الناس فيسدون قوله إذا أخطأ (القرضاوي، 1985). أما المساواة فقد بيّن القرآن أنّها منبثقة عن وحدة الأصل؛ قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً﴾ (القرآن. النساء 4: 1).

وضُور المساواة في الإسلام كثيرة، وتبرز الترجمة العملية لهذه القيمة في كل الشعائر التعبديّة (القرضاوي، 1996)، ومن ذلك تجلّي معناها في صلاة الجماعة، حيث تتساوى كل الرؤوس (حنفي، 2020)، وفي "الصوم مظهر للمساواة الكاملة (القرضاوي، 1985، ص 293)"، إذ تتساوى فيه البطون (حنفي، 2020)، بتساوى الناس في الإحساس بألم الجوع والعطش (السباعي، 1977). ومن أتم صور المساواة ما يتجلّى في الحج، حيث تتساوى كل الأجساد في اللباس (حنفي، 2020). أما التضامن فهو أيضا ثمرة من ثمرات التوحيد، وهو واجب إنساني شامل؛ ذلك أن التوحيد يبعث في قلب المؤمن الشعور بأصرة الأخوة الإنسانية لكل البشر، فيهتمّ لهمّهم ويهرع لإغاثتهم (النجار، 1999). وللعبادات دور في تحقيق مبدأ التضامن؛ وأبرز تجليات ذلك في عبادة الزكاة، التي هي نظام متميز في التضامن الاجتماعي (أبو زهرة، 1991).

ومساهمة المناهج في إكساب الطفل في المدارس الإسلامية الهولندية هويّةً إسلامية هولندية، تتّسم بالانسجام في بعدها الجماعي يقتضي اشتغالها بقدر كاف على قيم الأخوة الإسلامية والأخوة الإنسانية والمواطنة. كما أنه من الأهمية بمكان أن تشتمل مناهج التعليم الديني الإسلامي على مضامين كافية متعلقة بقيم البعد العلائقي ومراعية للتعددية الممكنة في السياق الاجتماعي الأسري والمدرسي. أما القيم العليا الحاكمة فهي تتمثّل جوهر الهوية الإسلامية، بما يعني أن فعالية التعليم الديني في غرس الانتماء إلى الإسلام تكون بقدر مركزيّة هذه القيم في مناهجه. ويتأكد هذا أكثر عندما يتّسم السياق الاجتماعي بالتعددية الدينية والثقافية. كما أن عمق حضور القيم المركزية للمجتمع في هوية الطفل المسلم يكون على قدر كسبه من الوضوح في علاقتها بالقيم العليا الحاكمة في الإسلام. والمكانة المركزية لهذه القيم الثلاث في الإسلام وفي المجتمع الهولندي تؤهلها لأن تكون في مقدمة قيم التعليم الديني في المدارس الإسلامية الهولندية. ومساهمة المناهج في تشكيل البعد الشخصي من الهوية الإسلامية الهولندية للطفل يقتضي اشتغالها بقدر كاف على هذه القيم التربوية الست.

3. المنهجية

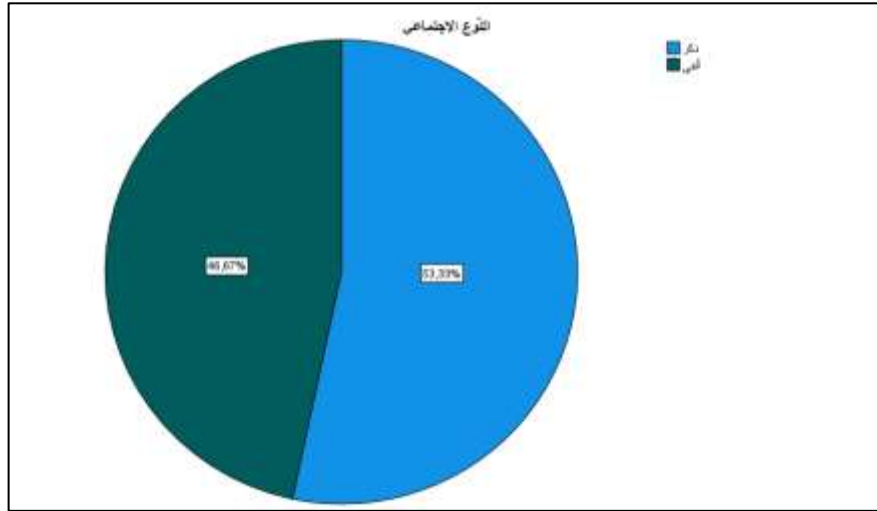
اقتصرت الدراسة مكانياً على المدارس الأساسية الإسلامية في مقاطعة جنوب هولندا، وزمانياً على فترة إجرائها، أي سنة 2021. وهو ما يجعل المنهج الوصفي أنسب مناهج البحث العلمي لها (خيري وبومامي، 2020)، ذلك أنه يقوم على وصف واقع القضية قيد البحث وصفاً دقيقاً، وشاملاً، ومتكاملاً (بو دينار، 2009) في وضعها القائم دون تدخل من جهة الباحث (المحمودي، 2019). وقد اعتمد الباحث أسلوب المسح، الذي هو من الأساليب الأساسية للمنهج الوصفي (حريزي وغربي، 2013؛ المندلاوي، 2016) وأكثرها استعمالاً (المهدي، 2019). ومن أنماط المسح المتعددة اتخذ الباحث سبيل المسح التربوي (حريزي وغربي، 2013؛ المندلاوي، 2016)، الذي يدرس جوانب مختلفة من المجال التربوي من بينها المناهج (المحمودي، 2019). أما المجتمع البحثي فهو يتكوّن من مدرّسي التعليم الديني الذين يقدّمون هذه المادة خلال سنة 2021 لطلاب المدارس الأساسية الإسلامية في المقاطعة المذكورة. ومبررات اختيار هذا المجتمع هي كون أفرادها من أكثر الناس اطلاعاً على مناهج التعليم الديني المستعملة

في المدارس الإسلامية الهولندية. ويتكون المجتمع البحثي من 15 فرداً. وبما أنهم كلهم معروفون، ولكنهم متباينون فيما يستعملون من وسائل للتعليم الديني، إضافة إلى ما قد يكون بينهم من أوجه التباين الأخرى خصوصاً في خبراتهم المهنية، فإن الباحث اعتمد على أسلوب الحصر الشامل، بما يعني أن عينة البحث اتسعت لجميع أفراد المجتمع الأصلي (عباس وشهاب، 2018). وهو الأسلوب الأنسب عندما يكون المجتمع البحثي صغيراً كما هو الشأن في هذه الدراسة (المحمودي، 2019). وأما الأداة البحثية المستعملة في جمع بيانات الدراسة فهي الاستبيان. وهو أداة مناسبة للمنهج الوصفي والأسلوب المسحي (الضامن، 2007؛ المحمودي، 2019). ومن بين أنواع الاستبيان اختار الباحث نوع الاستبيان المغلق-المفتوح، الذي يمكن أن يوفر بيانات نوعية وكمية (عباس وشهاب، 2018؛ خيرى وبومامي، 2020)، بما يجعل الدراسة جامعة بين نمطي البحث: النوعي والكمي. وقد أعدّ الباحث نسخة أولية من الاستبيان، وقع عرضها على 13 محكماً، وتمّ تعديلها في ضوء ملاحظاتهم وإثرائها وفق مقترحاتهم. واشتمل الاستبيان في نسخته النهائية على 31 سؤالاً، منها 19 مصممة على مقياس ليكرت الخماسي، و4 أسئلة مفتوحة تتيح للمبحوث اختيار أكثر من إجابة، وسؤال آخر مفتوح، بلا خيارات متعددة. وقد تمّت تجربة الاستبيان على عينة استطلاعية مكونة من 5 مدرّسين للتعليم الديني في المدارس الإسلامية. واعتمدت بيانات التجربة في إجراء اختبار ألفا-كرونباخ، الذي بلغت قيمة مُعامله (0,860)، بما يدل على ثبات الاستبيان واتساقه وإمكانية التعويل على نتائجه. واعتمد الباحث في تحليل البيانات الكمية المجمّعة على أساليب الإحصاء الوصفي. وهي تلك الأساليب التي تُستخدم في فرز البيانات وتنظيمها وعرضها في جداول تكرارية وأشكال بيانية، وتعتمد في وصف الظاهرة محلّ الدراسة على مقاييس الإحصاء الوصفي (أبو سمرة والطيطي، 2020). وبما أن الأسلوب المعتمد في جمع البيانات هو المسح الشامل، فإنه لا حاجة إلى الاختبارات الإحصائية الأخرى عدا مقاييس الإحصاء الوصفي. وبالنسبة للبيانات النوعية فقط استند في تحليلها إلى الإطار المفهومي للبحث معتمداً الأسلوب الاستنتاجي.

4. النتائج والمناقشة

وفيما يلي استعراضٌ وتحليلٌ ومناقشةٌ لبيانات الدراسة؛ حيث تكون البداية ببعض البيانات الديموغرافية المتعلقة بالمدرّس والمنهاج، تليها بيانات الأسئلة المصممة على مقياس ليكرت ونتائج الاختبار الإحصائي ألفا-كرونباخ المتعلقة بها، ثمّ بيانات الأسئلة المفتوحة متعددة الخيارات، وفي النهاية بيانات سؤال مفتوح متعلق بدعوى عرض المناهج لقيمة الأخوة الإسلامية وعدم عرضها لقيمة الأخوة الإنسانية.

أ. توزيع المجتمع البحثي حسب النوع الاجتماعي:



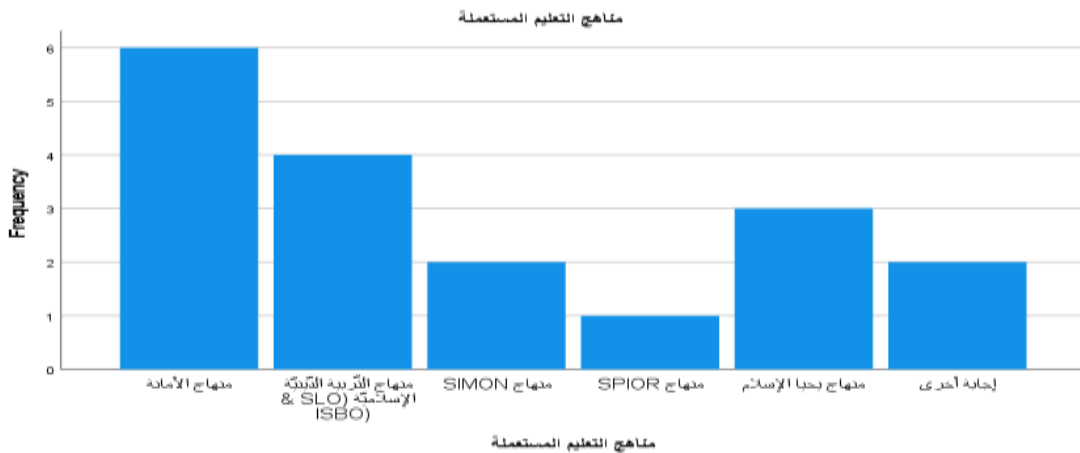
شكل (1): توزيع المجتمع البحثي حسب النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	النسبة المئوية
ذكر	8	53.3%
أنثى	7	46.7%
الإجمالي	15	100.0%

جدول (1): توزيع المجتمع البحثي حسب النوع الاجتماعي

يتضح من الجدول (1)، والخاص بتوزيع المجتمع البحثي حسب النوع الاجتماعي، أنّ نسبة الذكور منه تمثل 53.3%، بينما تمثل نسبة الإناث 46.7%. وهذا التوزيع الخاصّ بفئة مدرّسي التعليم الديني يكشف عن مفارقة بينه وبين توزيع عموم مدرّسي التعليم الأساسي في هولندا، حيث تكون نسبة الإناث عالية جدًا مقارنة بالذكور (تراخ، 2018). ولعلّ تفسير هذه المفارقة يكمن في احتياج المدارس الإسلامية إلى مدرّسي الدين الذكور لإمامة صلاة الظهر بالأطفال.

ب. توزيع المجتمع البحثي حسب المناهج المستعملة:



شكل (2): توزيع المجتمع البحثي حسب المناهج المستعملة

المنهاج	العدد	النسبة المئوية
منهاج الأمانة	6	40.0%
منهاج التربية الدينية الإسلامية (SLO & ISBO)	4	26.7%
منهاج SIMON	2	13.3%
منهاج SPIOR	1	6.7%
منهاج يحيا الإسلام	3	20.0%
إجابة أخرى	2	13.3%
الإجمالي	18	100.0%

جدول (2): توزيع المناهج المستعملة

تظهر إحصاءات الجدول (2) أنّ نسبة 40.0% من المجتمع البحثي تستعمل "منهاج الأمانة"، وأنّه الأكثر استعمالاً، يليه "منهاج التربية الدينية الإسلامية (SLO & ISBO)" بنسبة 26.7%. أمّا الأقلّ استعمالاً فهو منهاج SPIOR بنسبة 6.7% من المجتمع البحثي. وتُحدر الإشارة إلى أنّ التعليم الأساسي في هولندا ينطلق من سنّ 4 أعوام إلى سنّ 12 عاماً، وهو لذلك ينقسم إلى 8 صفوف. ويستعمل "منهاج الأمانة" بداية من الصفّ الثالث إلى غاية الصفّ الثامن. وهو يتكامل مع "منهاج يحيا الإسلام" المخصّص للصّغين الأول والثاني، علماً وأنّ جهة التّأليف لهاذين المنهاجين هي نفسها. والجمع بين هاذين المنهاجين يفسّر ارتفاع العدد الاجتماعي في الجدول مقارنة بعدد أفراد المجتمع البحثي. وفي نتائج هذا الجدول دليل جديد على تميّز تجرّبي "منهاج الأمانة" و"منهاج التعليم الديني الإسلامي" ضمن محاولات مسلمي هولندا في إنتاج مناهج تعليم الإسلام لأطفالهم.

ت. التّوجّه العام للمجتمع البحثي حول القيم المبحوثة:

ولتحديد التّوجّه العام للمجتمع البحثي تمّ استخدام مقياس ليكرت (Likert Scale) ذي العبارات التالية: غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة. وقد تمّ تحديد قيم الوسط الحسابي لكل عبارة منها وفق الجدول التالي:

الدرجة	التّوجّه العام	الوسط الحسابي
1	غير موافق بشدة	من 1 إلى 1.79
2	غير موافق	من 1.8 إلى 2.59
3	محايد	من 2.6 إلى 3.39
4	موافق	من 3.4 إلى 4.19
5	موافق بشدة	من 4.2 إلى 5

جدول (3): الوسط الحسابي

وفيما يلي جدول يعرض للتوجه العام للمجتمع البحثي باعتماد الوسط الحسابي:

التوجه العام	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرة
قيم البعد الجماعي			
موافق	0.91026	3.4000	يشتمل المنهاج على مضمون كاف حول قيمة الأخوة الإسلامية
محايد	1.09978	3.2667	يشتمل المنهاج على مضمون كاف حول قيمة الأخوة الإنسانية
محايد	0.89974	3.3333	يشتمل المنهاج على مضمون كاف حول قيمة المواطنة
قيم البعد العلائقي			
موافق	0.79881	3.7333	يشتمل المنهاج على مضمون كاف حول قيمة برّ الوالدين
موافق	0.89974	3.6667	يشتمل المنهاج على مضمون كاف حول قيمة صلة الرحم
موافق	0.83381	3.8667	يشتمل المنهاج على مضمون كاف حول قيمة حُسن الجوار
موافق	0.83381	3.4667	يشتمل المنهاج على مضمون كاف حول قيمة حُسن العلاقة بالمدرّس
موافق	0.83381	3.5333	يشتمل المنهاج على مضمون كاف حول قيمة حُسن العلاقة بأقران المدرسة
محايد	1.03280	2.9333	مضمون المنهاج المتعلّق بقيمة برّ الوالدين يراعي خلفيّتهما الثقافية
محايد	1.06010	2.8667	مضمون المنهاج المتعلّق بقيمة صلة الأرحام يراعي خلفيّتهم الثقافية
محايد	0.92582	3.0000	مضمون المنهاج المتعلّق بقيمة حُسن الجوار يراعي خلفيّتهم الثقافية
محايد	1.01419	2.8000	مضمون المنهاج المتعلّق بقيمة حُسن العلاقة بالمدرّس يراعي خلفيّته الثقافية
محايد	0.86189	2.8000	مضمون المنهاج المتعلّق بقيمة حُسن العلاقة بأقران المدرسة يراعي خلفيّته الثقافية
قيم البعد الشّخصي			
موافق	0.83381	3.8667	يشتمل المنهاج على مضمون كاف حول قيمة التوحيد
محايد	0.91548	3.1333	يشتمل المنهاج على مضمون كاف حول قيمة التّركية
محايد	0.86189	3.2000	يشتمل المنهاج على مضمون كاف حول قيمة العُمران
موافق	0.91026	3.4000	يشتمل المنهاج على مضمون كاف حول قيمة الحرّية
موافق	0.74322	3.8667	يشتمل المنهاج على مضمون كاف حول قيمة المساواة
موافق	0.59362	3.7333	يشتمل المنهاج على مضمون كاف حول قيمة التّضامن

جدول (4): التوجه العام للمجتمع البحثي حول القيم المستهدفة بالبحث

ويتبيّن من هذا الجدول أنّ التوجه العام حول كفاية ما في المناهج من مضمون عن قيم البعد الجماعي هو الموافقة بالنسبة لقيمة الأخوة الإسلامية، والحياد بالنسبة للقيمتي الأخوة الإنسانية والمواطنة. وانطلاقاً من هذه النتيجة يمكن الاستخلاص بأنّ اهتمام المناهج بصياغة البعد الجماعي في مستوى العلاقة بالوجود المسلم أكبر من اهتمامها بذلك في مستوى العلاقة بالمجتمع.

كما يتبيّن أن التّوجّه العام للمجتمع البحثي حول قيم البعد العلائقي هو الموافقة بالنّسبة لكفاية ما في المناهج من مضمون متعلق بها، والحياد بالنّسبة لمدى مراعاة المضمون للتعددية الثقافيّة في عرضه لها. وبغضّ النظر عن اختلاف درجة احتمال التعددية الثقافيّة في الأسرة والعائلة والجوار والمدرسة، فإنّ هذه النتيجة تدلّ على عدم وضوح اهتمام المناهج – أثناء عرضها لقيم هذا البعد – بالتعددية في السياق الأسري والمدرسي. وتجدد الإشارة إلى أن المغايرة في الخلفية الثقافيّة يمكن أن تكون نتيجة للاختلاف في الأصول العرقية مع الشراكة في الدين (مسلمون من أصول مغربية، أو تركية، أو سورينامية، أو هولندية، إلخ..). وعند مقارنة موافقة المجتمع البحثي على كفاية مضمون قيمة حُسن العلاقة بأقران المدرسة الإسلاميّة الأساسيّة (وهم تقريباً كلّهم مسلمون)، وموقف الحياد تجاه مراعاة ذلك المضمون لخلفيتهم الثقافيّة من جهة، مع موافقته على كفاية مضمون قيمة الأخوة الإسلاميّة كقيمة خارقة لكل الاختلافات الثقافيّة بين المسلمين، فإنّ هذا يثير التساؤل حول مدى فعالية دينك المضمونين – رغم اشتغال المناهج على كفاية منهما – في صياغة هويّة الطفل. وضعف الفعاليّة هذا – إن ثبت – فإنه قد يكون بسبب قوّة تأثير ثقافة بلد الأصل وشعور الانتماء إليه، كما أنه قد يكون بسبب موقف الانكفاء على الذات كردة فعل على التمييز الممارس داخل المجتمع ضد المسلمين، بل حتى بين مكوّنات الوجود المسلم المتباينة ثقافيّاً.

كما اتضح أيضاً أن التّوجّه العام للمجتمع البحثي حول كفاية ما في المناهج من مضمون حول القيم المركزيّة للإسلام هو الموافقة بالنّسبة لقيمة التّوحيد، والحياد بالنّسبة للقيمتي التّركية والعُمران. وموقف الموافقة تجاه قيمة التّوحيد مفهوم، إذ من البديهي أن يشتمل أيّ منهاج في التعليم الديني الإسلامي على مضمون كاف حول التّوحيد، باعتباره حجر الزاوية في الإسلام اعتقاداً وممارسةً. ولكن موقف الحياد بالنسبة للقيمتي التّركية والعُمران قد يكون بسبب افتقار المناهج لخطوة مهمّة، ألا وهي ربط ما فيها من قيم فرعية ومعلومات جزئية بماتين القيمتين المرجعيّتين في الإسلام. أما بخصوص القيم المركزيّة للمجتمع الهولندي فإن التّوجّه العام للمجتمع البحثي هو الموافقة. ومما يمكن ملاحظته من خلال هذه النتائج تلك الفجوة بين الحياد تجاه كفاية مضمون المناهج حول قيمة المواطنة، والموافقة على كفاية مضمونها المتعلّق بقيم الحرّيّة والمساواة والتضامن، وهي التي يعتبرها المجتمع قيماً مؤسّسةً للمواطنة. ولعلّ تفسير ذلك يكمن أساساً في خلوّ المناهج من إشارات الرّبط بين المواطنة والقيم المؤسّسة لها.

ث. اختبار ألفا-كرونباخ:

ولقياس الاتساق الدّاخليّ للأسئلة والتّعرف على درجة ثبات إجابات مجتمع البحث تمّ استخدام اختبار ألفا-كرونباخ. وفي الجدول التالي عرض لنتائج الاختبار:

الفقرات	قيمة معامل ألفا-كرونباخ
محور البعد الجماعي كله (حضور قيم البعد الجماعي في المناهج)	0.946
محور البعد العلائقي كله	0.981
محور البعد الشخصي كله	0.965
محاور الأبعاد الثلاثة مجتمعة	0.990

جدول (5): الاختبار الإحصائي ألفا-كرونباخ

ويتضح من هذا الجدول أن قيم المعامل كلها قد فاقت الحد الأدنى للدلالة الإحصائية، الذي هو (0.700). وهذه القيم تُعتبر مرتفعة جداً، بما يعني أنها كلها دالة إحصائياً. ج. بيانات أسئلة الخيارات المتعددة:

يتعلق الأمر هنا بمجموعة من الأسئلة عن مواضيع مُفتقدة في المناهج. ويعرض الجدول التالي هذه المواضيع مرتبة من الأشد إلى الأقل افتقاراً:

الموضوع	عدد الإجابات	النسبة
مواضيع متعلقة بقيم البعد الجماعي		
تجلى قيمة المواطنة في المشاركة في المناسبات الوطنية مع الالتزام بتعاليم الإسلام	6	40.0%
تكفير المسلم هو أعظم تحديد للأخوة الإسلامية	4	26.7%
الاختلاف بين علماء المسلمين في فهم الإسلام هو من تجليات رحمة الله	3	20.0%
يحث الإسلام على التواصل مع الناس مهما كانت ثقافتهم	3	20.0%
مواضيع متعلقة بقيم البعد العلائقي		
صلة الرحم واجبة حتى مع الكافر	9	60.0%
بِرّ الوالدين فرض على المسلم حتى ولو كانا غير مسلمين	6	40.0%
معاملة الطفل لمدرسه بالبرّ والقسط واجبة مهما كان معتقد المدرس	6	40.0%
دعوة الوالدين مستجابة حتى ولو كانا غير مسلمين	5	33.3%
إساءة الجوار كبيرة تستوجب مضاعفة عقاب الله	3	20.0%
مواضيع متعلقة بالقيم المركزية للإسلام		
علاقة قيمة العُمران بحماية البيئة	9	60.0%
علاقة قيمة التوحيد بممارسة العلم	8	53.3%
علاقة قيمة التوحيد بالتعددية	5	33.3%
علاقة قيمة التزكية بالعبادات	5	33.3%
مواضيع متعلقة بالقيم المركزية للمجتمع الهولندي		
تجلي معنى المساواة في العبادات الإسلامية	9	60.0%
العلاقة بين الحرية والتوحيد	5	33.3%
التكافل باعتباره مقصداً للزكاة والكفارات	4	26.7%

جدول (6): مواضيع مفتقدة في المناهج والمتعلقة بالقيم المبحوثة

ويكشف هذا الجدول عن أن أغلبية من المجتمع البحثي تفتقد المواضيع التالية: "صلة الرحم واجبة حتى مع الكافر"، و"علاقة قيمة العُمران بحماية البيئة"، و"علاقة قيمة التوحيد بممارسة العلم"، و"تجلي معنى المساواة في العبادات الإسلامية". ويمكن اعتبار هذه المواضيع أمثلة عن مضامين جزئية خادمة للقيم المتعلقة بها. ويحسّن إثراء المناهج بهذه المواضيع قصد الرّفْع من فعالية تلك القيم في تشكيل هويّة المتعلم.

وعند النظر إلى موافقة المجتمع البحثي على كفاية ما في المناهج من مضمون حول قيمة التوحيد، مقابل افتقاد أغلبية من المجتمع البحثي لموضوع "علاقة قيمة التوحيد بممارسة العلم"، فإنه يمكن استنتاج حاجة المناهج إلى إثرائها بمضامين حول هذا الموضوع، بما يجعل قيمة التوحيد تزداد عمقا وفعالية في هويّة المتعلم المسلم، ويجعل المتعلم المسلم أعمق فهما لممارسة العلم الذي هو أحد أركان العُمران، وهذا من شأنه أن يرفع من مساهمة المناهج في التشكيل المنسجم لهوية المتعلم المسلم ضمن السياق الاجتماعي الهولندي، الذي يهتمّ بالتعليم والبحث العلمي.

كما أنه عند النظر إلى موافقة المجتمع البحثي على كفاية ما في المناهج من مضمون حول قيمة المساواة، مقابل افتقاد أغلبية من المجتمع البحثي لموضوع "تجلي معنى المساواة في العبادات الإسلامية"، فإنه يمكن استنتاج حاجة المناهج إلى إثرائها بمضامين حول هذا الموضوع، بما يجعل قيمة المساواة تزداد عمقا وفعالية في هويّة المتعلم المسلم بحكم ممارسته لها في عباداته، ويجعله أكثر استعدادا لتمثلها في سائر سلوكه. وبالتالي فإنه من شأن هذا الإثراء للمناهج أن يرفع من مساهمتها في التشكيل المنسجم لهوية المتعلم المسلم ضمن السياق الاجتماعي الهولندي، الذي يعتبر المساواة إحدى قيمه المركزية.

وموضوع "صلة الرحم واجبة حتى مع الكافر" يعالج ثبات قيمة صلة الرحم واستمرار دورها في صياغة البعد العلائقي من الهوية في دائرة الأرحام بغض النظر خلفيتهم الثقافية. وعند النظر إلى موافقة المجتمع البحثي على كفاية ما في المناهج من مضمون حول قيمة صلة الرّحم، مقابل موقف الحياد تجاه مراعاة هذا المضمون لما يمكن أن يكون عليه الأرحام من مغايرة للطفل في الخلفية الثقافية، فإنه يمكن استنتاج حاجة المناهج إلى إثرائها بمضمون حول هذا الموضوع، بما يعمّق – من منطلق ديني – معنى قيمة صلة الرّحم في هويّة الطفل، ويوسّع نطاقها باختراق ما قد يكون في دائرة الأرحام من تعدّدية ثقافية. ومن شأن هذا الإثراء للمناهج أن يرفع من مساهمتها في التشكيل المنسجم للبعد العلائقي من هوية الطفل ضمن سياقه العائلي متعدّد الثقافات. وهذا يمكن أن ينطبق على بقية قيم البعد العلائقي. وأما موضوع "علاقة قيمة العُمران بحماية البيئة"، فهو يستهدف الربط بين العُمران كقيمة مرجعية، وقيمة حماية البيئة التي هي من القيم الفرعية المندرجة تحت نوع العُمران المادّي. وعند النظر إلى حياد المجتمع البحثي تجاه كفاية ما في المناهج من مضمون حول قيمة العُمران، وافتقاد أغلبية منه لموضوع "علاقة قيمة العُمران بحماية البيئة"، فإنه يمكن استنتاج حاجة المناهج إلى الإثراء بمضامين حول قيم فرعية مندرجة تحت العُمران كقيمة مرجعية ذات بعد مقاصدي. ومن شأن هذا الإثراء للمناهج أن يجلي معنى قيمة العُمران لدى الطفل من خلال موضوع بسيط، متعلق بقيمة فرعية سهلة الفهم، ويمكنه بيسر استيعاب علاقتها بمعنى العُمران. كما يساهم هذا في إكساب الطفل قدرة

ضرورية، يحتاجها في المسار التفاوضي الذي لا ينقطع حول توليف هويته ضمن سياقه الاجتماعي، حيث يدرّبه على النظر إلى شتى العناصر الثقافية الجزئية في محيطه الاجتماعي التعدّدي من خلال القيم العليا الحاكمة، كقيم إسلامية مرجعية ذات بُعد مقاصدي.

ح. دعوى عرض المناهج لقيمة الأخوة الإسلامية وعدم عرضها لقيمة الأخوة الإنسانية: وفي معرض الإجابة على السؤال رقم (11) من الاستبيان، المتعلق برأي المجتمع البحثي في المقولة: "المناهج تعرض معنى الأخوة في الإسلام ولا تعرض معنى الأخوة في الإنسانية."، وردت إجابة واحدة في شكل علامة استفهام (؟). عدا ذلك فيمكن القول بأنّ المواقف قد توزّعت مناصفة بين الموافقة وعدمها. ويعرض الجدول التالي العبارات المستعملة في إجابات أفراد المجتمع البحثي:

عبارات الموافقين على المقولة	عبارات غير الموافقين على المقولة
– المنهاج يركز على المعرفة الدينية الأساسية.	– لا أوافق.
– أوافق.	– لا أوافق.
– لا يتم عرض كلا الموضوعين بما فيه الكفاية.	– لا.
– من المفروض أن يكون في المناهج تركيز على كليهما.	– كلاهما موجود.
– يقع التطرق بإيجاز إلى الديانات الكبرى الأخرى.	– كلاهما موجود.
– ليس موجودًا، ولكن يتم طرح ذلك كإضافة من المدرّس.	– لا ينطبق.
– ليس في المناهج الكثير عن كيفية التعامل مع غير المسلمين.	– يشير "منهاج الأمانة" بشكل كافٍ إلى
	حُسن السلوك، وهذا يشمل كلا الجانبين.

جدول (7): دعوى عرض المناهج لقيمة الأخوة الإسلامية وعدم عرضها لقيمة الأخوة الإنسانية وبناء على هذه النتيجة يتبيّن غياب الوضوح حول وجود التوازن من عدمه في عرض المناهج لقيمتي الأخوة الإسلامية والأخوة الإنسانية.

خ. الإجابة على أسئلة البحث: وبناء على البيانات التي جمعتها الدراسة من المدارس الأساسية الإسلامية في مقاطعة جنوب هولندا، يمكن الإجابة على أسئلتها بما يلي:

أولاً. اشتغال المناهج على القيم المساعدة على التشكيل المنسجم للبعد الجماعي من هوية الطفل: انطلاقاً من نتائج هذه الدراسة ثبت أنّ المناهج تشتمل على مضمون كاف حول قيمة الأخوة الإسلاميّة، فيما لم يثبت اشتغالها على مضمون كاف حول قيمتي الأخوة الإنسانيّة والمواطنة، بما قد يدلّ على أنّ مساهمة المناهج في صياغة البعد الجماعي في مستوى العلاقة بالوجود المسلم أكبر من مساهمتها في صياغته في مستوى العلاقة بالمجتمع. كما ثبت غياب الوضوح حول وجود التوازن من عدمه في عرض المناهج لقيمتي الأخوة الإسلامية والأخوة الإنسانية. بما

يعني اختلال التوازن في مضمون المناهج المتعلق بتشكيل البعد الجماعي. وهذا يدل على ضعف مساهمة المناهج في التشكيل المنسجم للبعد الجماعي من الهوية الإسلامية الهولندية للطفل.

ثانياً. اشتمال المناهج على القيم المساعدة على التشكيل المنسجم للبعد العلائقي من هوية الطفل: وثبت أيضاً - من نتائج الدراسة - أنّ المناهج تشتمل على مضمون كاف حول قيم البعد العلائقي، فيما لم يثبت أنّ هذا المضمون يراعي ما قد يكون عليه الأشخاص، الذين للطفل علاقات بهم، من خلفية ثقافية مغايرة. وهذا قد يدلّ على عدم اهتمام المناهج - أثناء عرضها لقيم هذا البعد - بالتعددية الممكنة في السياق الاجتماعي الأسري والمدرسي للطفل، بما ينبّه إلى ما يُتملّ من ضعف مساهمتها بفاعلية في التشكيل المنسجم للبعد العلائقي من الهوية الإسلامية الهولندية للطفل.

ثالثاً. اشتمال المناهج على القيم المساعدة على التشكيل المنسجم للبعد الشخصي من هوية الطفل: وثبت كذلك أنّ المناهج تشتمل على مضمون كاف حول قيمة التوحيد. إلا أنّ هذا المضمون قد يكون بحاجة إلى الإثراء بمواضيع مفتقدة في المناهج ومتعلقة بهذه القيمة، مثل علاقتها بممارسة العلم. ومن شأن هذا الإثراء أن يرفع من فعاليتها في التشكيل المنشود لهوية الطفل. ولم يثبت من نتائج الدراسة اشتمال المناهج على مضمون كاف حول قيمتي التزكية والعُمران. وقد يكون هذا بسبب خلوّ المناهج من الربط بين ما فيها من قيم إسلامية فرعية وهاتين القيمتين المرجعيتين. أما القيم المركزية للمجتمع الهولندي فقد كشفت الدراسة عن حضورها في المناهج بالقدر الكافي. كما دلت على حاجة المناهج إلى الإثراء بمواضيع تفصيلية تزيد من ربط هذه القيم بالإسلام، من مثل تجلّي معنى المساواة في العبادات الإسلاميّة. وربطها بالإسلام هو مما يعمّق معانيها في هوية الطفل المسلم، ويرفع درجة التزامه بها. وهذا يساهم في تحقيق التشكيل المنسجم لهويته الإسلامية الهولندية في بعدها الشخصي. وبالإجابة على هذه الأسئلة تكون الدراسة قد حققت أهدافها.

5. التوصيات

توصي هذه الدراسة بإثراء مناهج التعليم الديني الإسلامي في هولندا بمضامين تُبرز قيم الأخوة الإنسانية والمواطنة والتزكية والعُمران، وتراعي في عرضها لقيم البعد العلائقي ما في السياق الأسري والمدرسي من تعددية ثقافية، أو إعداد منهاج جديد للتعليم الديني الإسلامي، يشتمل على مضمون كاف حول القيم المستهدفة، ويراعي التعددية الثقافية المذكورة. وتوصي بالاستفادة من نتائج هذا البحث في اقتراح أهداف عامة لمادة التعليم الديني الإسلامي في هولندا، تكون متأصلة في الدين، ونابعة من مقتضيات السياق الاجتماعي للطفل المسلم، ومراعية لما يتسم به ذلك السياق من تعددية ثقافية. كما توصي بإنجاز دراسة محتوية مناهج التعليم الديني الإسلامي، قصد الكشف عما هو ماثور فيها من قيم إسلامية فرعية يستوجبها الواقع الاجتماعي التعددي، مع إبراز علاقتها بالقيم العليا الحاكمة في الإسلام، واستثمار ذلك تربويًا في تجلّي معاني قيم التوحيد والتزكية والعُمران، بما يعمّق معانيها في هوية الطفل ويرفع من درجة تمثله لها. وتوصي أيضاً بإنجاز دراسة تستهدف إبراز علاقة القيم المركزية للمجتمع الهولندي بتعاليم الإسلام

العقدية والتعبدية والتشريعية والأخلاقية، مع عرض نماذج تطبيقية لها من القصص القرآني والنبوي والسير والتجربة الحضارية الإسلامية، على أن تكون تلك الصور قابلة للاستثمار التربوي في السياق الاجتماعي التعددي للطفل المسلم. وتوصي كذلك بمزيد البحث عن مواضيع تفصيلية أخرى، تكون مرتبطة بالقيم التي استهدفها هذا البحث، ونابعة من مقتضيات السياق الاجتماعي التعددي للطفل المسلم في هولندا. وتوصي أيضا بالاستفادة من نتائج هذا البحث لاستلهم أفكار للتأليف في أدب الطفولة الموجه لأبناء المسلمين في المجتمعات متعددة الثقافات. وفي النهاية توصي بتكرار تجربة هذا البحث في بقية مقاطعات هولندا، وبالاستفادة منها في إنجاز بحوث مماثلة في سياقات اجتماعية أخرى مشابهة للسياق الهولندي.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

- أبو زهرة، محمد (1991). التكافل الاجتماعي في الإسلام. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- أبو سمرة، محمود أحمد والطيطي، محمد عبد الإله (2020). مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الإمام، أحمد علي (2008). المواطنة من خلال مبدأ تزكية وإصلاح الجماعة. المجلة العلمية للمجلس الأوروبي للإفتاء والبحوث، العددان الثاني والثالث عشر. ص 115 – ص 132.
- أيوب، حسن (2011). السلوك الاجتماعي في الإسلام. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.
- البغدادي، أحمد (2005). واجبات مسلمي أوروبا نحو قضاياهم الكبرى. شخيدام، هولندا: جامعة أوروبا الإسلامية.
- ابن جماعة، بدر الدين محمد بن إبراهيم بن سعد الله (2012). تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم. بيروت، لبنان: دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع.
- بن جماعة، محمد (2009). التعددية الثقافية ومفهوم الهوية المتعددة الأبعاد. المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري (المفاهيم والتحديات). جامعة الملك سعود.
- بو دينار، ليندة (2009). مناهج البحث التربوي. مجلة Revue Campus، جامعة مولود معمري تزي وزو، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، عدد رقم 16. ص 87 – ص 98.
- حريزي، موسى بن إبراهيم وغري، صبرينة (2013). دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 13. الصفحات.

- حنفي، خالد (2020، 07، 23). لماذا نصوم؟ .. حول فلسفة الصيام في الإسلام. تم الاسترجاع بتاريخ 22 سبتمبر 2020 من الموقع الإلكتروني للمجلس الأوروبي للأئمة: <https://euimams.org>
- خيرى، نورة وبومامي، عباس (2020). أسس البحث العلمي: الاستبيان والدراسات السابقة أمودجا. مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية، جامعة الجلفة، الجزائر. عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني العلمي الأول حول أساسيات النشر في المجلات العلمية المحكمة (التطورات والاتجاهات الحديثة). مجلد 3 عدد 5. ص 187-198. تم الاسترجاع من: مجلد 3 عدد 5 (2020): مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية - المجلة 3 العدد 5 | الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية (elbahith.com)
- الزرنوجي، برهان الدين (1981). كتاب تعليم المتعلم طريقة التعلم. بيروت، لبنان: المكتب الإسلامي.
- الزنتاني، عبد الحميد الصيد (1984). أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية. ليبيا-تونس: الدار العربية للكتاب.
- السباعي، مصطفى (1977). أحكام الصيام وفلسفته في ضوء القرآن والسنة. بيروت، لبنان: المكتب الإسلامي.
- السيوطي، جلال الدين. الجامع الصغير. تم الاسترجاع من موقع الدرر السنية (إشراف الشيخ علوي بن عبد القادر السقاف): <https://www.dorar.net>
- الشنقيطي، محمد المختار (2018). أمة النخلتين: الهوية العربية ظاهرةً سياقيةً. مجلة تبين، العدد 24.
- الضامن، منذر (2007). أساسيات البحث العلمي. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. تم الاسترجاع من: أساسيات البحث العلمي - منذر الضامن [Google Drive](https://www.google.com/drive) - pdf.
- طاشكُوري زادة، أبو الخير أحمد بن مصطفى بن خليل (1985). مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- عباس، جمال أحمد وشهاب، مهى خالد (2018). مناهج وأساليب البحث العلمي. عمان، الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.
- العلاوي، طه جابر (2008). الفكر المقاصدي من التعليل القرآني إلى المقاصد القرآنية العليا الحاكمة. دار التنوير للنشر والتوزيع.
- العلاوي، طه جابر (2010). القيم بين الرؤية الإسلامية والرؤية الغربية في المنهج المعرفي القرآني. تم الاسترجاع من موقع: <https://alwani.org>
- عمارة، محمد (1991). معالم المنهج الإسلامي. هزندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- الفنيش، أحمد (1985). أصول التربية. ليبيا-تونس: الدار العربية للكتاب.

- القرضاوي، يوسف (1985). العبادة في الإسلام. القاهرة، مصر: مكتبة وهبة.
- القرضاوي، يوسف (2000). كيف نتعامل مع القرآن العظيم. القاهرة، مصر: دار الشروق.
- القرضاوي، يوسف (1996). مدخل لمعرفة الإسلام. القاهرة، مصر: مكتبة وهبة.
- القشيري النيسابوري، مسلم بن الحجاج بن مسلم. صحيح مسلم. تم الاسترجاع من موقع الدرر السنية (إشراف الشيخ علوي بن عبد القادر السقاف): <https://www.dorar.net>
- الموردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب (2013). أدب الدين والدنيا. بيروت، لبنان: دار المنهاج.
- المحمودي، محمد سرحان علي (2019). مناهج البحث العلمي. صنعاء، الجمهورية اليمنية: دار الكتب. تم الاسترجاع من: [مناهج البحث العلمي - Google Drive](https://www.google.com/drive).pdf
- المرصفي، الشيخ محمد بن محمد (2013). داعي الفلاح إلى سبل النجاح. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- ملكواوي، فتحي حسن (2013). منظومة القيم العليا؛ التوحيد والتركية والعمران. هرنندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- المندلوي، نراس عبد الستار خانكه (2016). استخدام مناهج البحث العلمي في الرسائل الجامعية. الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، مجلة آداب المستنصرية، العدد 73.
- المهدي، مجدي صلاح (2019). مناهج البحث التربوي. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
- النجار، عبد المجيد (1999). فقه التحضر الإسلامي. بيروت، لبنان: دار الغرب الإسلامي.
- النجار، عبد المجيد (2005). مقاصد الشريعة في أحكام الأسرة، موجهة لأحكام الأسرة المسلمة في الغرب. المجلة العلمية للمجلس الأوروبي للإفتاء والبحوث، العدد السابع. ص 65 – ص 102.
- النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف (1978). آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طالب العلم. طنطا، مصر: مكتبة الصحابة.
- اليوسي، نور الدين (1998). القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم. الرباط، المغرب: مطبعة شالة.

Adams, B.G. & van de Vijver, F.J.R. (2017). Identities in transitional societies - Conceptual papers, Identity and acculturation: The case for Africa. *Journal of Psychology in Africa*, 27(2), 115-121. Retrieved January 13, 2020, from <https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1301699>

Beemsterboer, M. (2018). *Islamitisch basisonderwijs in Nederland*. Almere, Nederland: Uitgeverij Parthenon.

Beker, T. & Hartog, Y. (2004). *Basisdocument islamitisch godsdienstonderwijs*. Enschede, Nederland: SLO.

Claassen A. (2017). *Lang Leve Islam. Deel 1*. Uitgever: ISBO.

- Claassen A. (2020), persoonlijke communicatie via Whatsapp, 17 juli 2020.
- Driessen, G., & Valkenberg, P. (2000). Islamic schools in the Netherlands: compromising between identity and quality?. *British Journal of Religious Education*, 23(1), 15-26. Retrieved August 11, 2020, from <https://doi.org/10.1080/0141620000230103>
- Franken, L. (2018). Islamic religious education in Belgian state schools: a post-secular perspective. *Journal of Beliefs & Values*, 39(2), 132-143. Retrieved June 29, 2020, from 10.1080/13617672.2018.1451602
- Gurlesin, O., Akdag, M., Alasag, A., & Avest, I. T. (2020). Playful Religion: An Innovative Approach to Prevent Radicalisation of Muslim Youth in Europe. *Religions*, 11(2), 67. Retrieved February 16, 2021, from [religions-11-00067-v2.pdf](https://doi.org/10.3390/rel11020067)
- Gyberg, F., Frisén, A., Syed, M. (2019). Being Stuck between Two Worlds” – Identity Configurations of Occupational and Family Identities. *Identity*, 19:4, 330-346. Retrieved January 15, 2020, from <https://doi.org/10.1080/15283488.2019.1681997>
- Huijnk, W. (2018). De religieuze beleving van moslims in Nederland - Diversiteit en verandering in beeld. Den Haag, Nederland: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Inspectie van het Onderwijs (2020). THEMAONDERZOEK BURGERSCHAPSONDERWIJS EN HET OMGAAN MET VERSCHIL IN MORELE OPVATTINGEN. Retrieved December 05, 2020, from [Burgerschapsonderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen | Themaraapport | Inspectie van het onderwijs \(onderwijsinspectie.nl\)](https://www.onderwijsinspectie.nl/themaraapport)
- Leeman, Y. & Saharso, S. (2013). Coming of age in Dutch schools: Issues of schooling and identity. *Education Inquiry*, 4(1), 11-30. Retrieved April 12, 2020, from <https://doi.org/10.3402/edui.v4i1.22060>
- Maliepaard, M. & Verkuyten, M. (2017). National disidentification and minority identity: A study among Muslims in Western Europe. *Self and Identity*. 17(1), 75-91. Retrieved April 18, 2020, from <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1323792>
- Mohiuddin, A. (2017). Muslims in Europe: Citizenship, Multiculturalism and Integration. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 37:4, 393-412. Retrieved April 22, 2020, from <https://doi.org/10.1080/13602004.2017.1405512>
- Mouritsen, P., Faas, D., Meer, N., & de Witte, N. (2019). Leitkultur debates as civic integration in North-Western Europe: The nationalism of ‘values’ and ‘good citizenship’. *Sage Journals*. 19(4), 632-653. Retrieved December 22, 2020, from [https://doi.org/10.1177%2F1468796819843538](https://doi.org/10.1177/0950080419843538)
- Musharraf, M.N. (2015). Islamic Education in Europe: A comprehensive Analysis. *Australian Islamic Library*. 1(1), 14-94.
- Prasadani, A.A. (2017). Vertrouwen in het godsdienstonderwijs, een inhoudelijke evaluatie naar de Al Amana methode op Nederlandse islamitische basisscholen. Een onderzoek in opdracht van de ISBO binnen de masteropleiding Religie & Beleid. (Proefschrift Radboud Universiteit, Nijmegen). Amersfoort, Nederland: ISBO.

- Radboud Universiteit (2020). Promovendus islamitisch godsdienstonderwijs en burgerschapsvorming, Radboud Universiteit, Nijmegen. Retrieved July 2, 2021, from: Promovendus islamitisch godsdienstonderwijs en burgerschapsvorming - deisbo.nl
- Rodriguez Garcia, J. A. (2019). Islamic religious education and the plan against violent radicalization in Spain. *British Journal of Religious Education*, 41(4), 412-421. Retrieved October 20, 2020, from <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1484693>
- Roebben, B. (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*. Leuven, Acco.
- Traag, T. (2018). *Leerkrachten in het basisonderwijs*. Den Haag/Heerlen/Bonaire, Nederland: Centraal Bureau voor de Statistiek. Retrieved January 28, 2020, from: CBS-2018-Leerkrachten-basisonderwijs.pdf (trendbureaudrenthe.nl)
- Ucan, A.D. (2020). Improving the Pedagogy of Islamic Religious Education in Secondary Schools. Retrieved February 16, 2021, from (PDF) Improving the Pedagogy of Islamic Religious Education in Secondary Schools | Ayse Demirel Ucan - Academia.edu
- Van Aken, S. (2014). *Islamitisch basisonderwijs, een bijzonder soort onderwijs. Welke ontwikkelingen hebben islamitische basisscholen in Rotterdam doorgemaakt in de periode 1988 - 2013? (Master Thesis) Universiteit Erasmus, Rotterdam*. Retrieved December 04, 2020, from Erasmus University Thesis Repository: Islamitisch basisonderwijs, een bijzonder soort onderwijs (eur.nl)
- Versteegh, G. (2007). Levensbeschouwing: een vak dat er toe doet. *NTT Journal for Theology and the Study of Religion*, 61(4), 308-318. Retrieved June 22, 2020, from AUTEUR (ingentaconnect.com)
- Veugelers, W., Stolk, V. & Bron, J. (2015). *Op zoek naar gedeelde waarden. Handreiking waarden en burgerschapsvorming op scholen*. Enschede, Nederland: SLO.
- Zonneveld, R., Brand, S. B. E. & Adams, B. G. (2017). Identities in transitional societies: Identity experiences of black people in the Netherlands, *Journal of Psychology in Africa*, 27(2), 141-149. Retrieved December 28, 2020, from <https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1301709>

Mohsen Ali Zemzemi (Corresponding author)
Fakulti Pengajian Quran dan Sunnah,
71800 Nilai, Negeri Sembilan, Malaysia
Universiti Sains Islam Malaysia
Email: mzemzemi@hotmail.com

Mohd Anuar Mamat
Fakulti Pengajian Quran dan Sunnah,
71800 Nilai, Negeri Sembilan, Malaysia
Universiti Sains Islam Malaysia
Email: anuarmamat@usim.edu.my

Muhammad Yusry Affandy Md Isa
Fakulti Pengajian Quran dan Sunnah,
71800 Nilai, Negeri Sembilan, Malaysia
Universiti Sains Islam Malaysia
Email: ustazyusryaffandy@gmail.com