المحور الثالث: التطبيقات التربوية للحاسوب في القراءة والفهم

أولا: التعليم بمساعدة الحاسوب (CAI):

يُقصد بـ"التعلم بمساعدة الحاسوب" "الاستخدام المباشر للحاسوب للمساعدة في التدريس أو تعزيزها أو حتى استبدالها، وعادة يشمل ذلك استخدام الحاسب للتدريبات والتمرينات والشرح والتوضيح وحل المشكلات والنمذجة أو المحاكاة والألعاب التعليمية" (علي إسماعيل، ٢٠٠٣، ٨٦).

وتشير الدراسات التي أجريت على التعليم بمساعدة الحاسوب – بأنماطه المختلفة – إلى إسهامه في نمو القدرة التحصيلية للطلاب كما نمَّى فهما أعمق للمحتوى التعليمي لديهم، كما قلَّل من الزمن اللازم للتعليم (إبراهيم الفار، ١٩٩٨، ٢٤١-٢٤٢).

ثانيا: أنماط التعليم بمساعدة الحاسوب (CAI):

تتنوع البرمجيات التعليمية وفقا للأنماط modes أو الأشكال المستخدمة بمساعدة الحاسوب، وقد تختص برمجية تعليمية بنمط معين أو تجمع بين عدة أنماط، وأبرز هذه الأنماط:

(أ) التعلم المبرمج Programmed Learning:

يركز على تعليم المادة العلمية بطريقة آلية نظامية Systematic Presentation باعتبار التعليم "تعليمات" يتلقاها المتعلم وليس "خبرات" (عبد السلام مصطفى، ٢٠٠١، ٢٣٢).

(ب) التدريب والتمرين Drill and Practice:

يدعم التدريس العادي داخل الفصل الدراسي حيث يقوم المعلم في هذه الاستراتيجية بشرح المفاهيم والقواعد والنظريات أولا، ثم ينتقل التلاميذ – بعد ذلك – إلى برامج التدريب والتمرين على ما تم شرحه نظريا، أي أن هذه البرامج لا تُعنَى بتقديم معلومات جديدة وإنما تهتم بطرح أسئلة في نطاق ما تعلمه التلميذ مقدِّمة نمطا مميزا من التفاعل بين بشكل فردي بين التلميذ والحاسوب باستخدام عناصر الترغيب في حالة الإجابة الصحيحة والتأنيب غير المباشر في حالة الإجابة الخطإ، مع إتاحة فرصة أخرى لتصحيح الإجابة.

(ج) التدريس الخصوصي Tutorial:

وهو يتضمن شرحا متدرجا للموضوعات الدراسية التي تتضمنها، وهو يشبه الأسلوب المعتاد الذي يتبعه معلم الفصل في شرح موضوع جديد، وكون الشرح خصوصيا يرجع إلى أن التعليم هنا يقوم على أساس فردي ذاتي حيث يشعر المتعلم أن الشرح موجه له بصفة خاصة فيأخذ المتعلم الوقت الذي يحتاجه في التفاعل مع البرمجية من خلال الحاسوب، فالمتعلم يكون هو المتحكم الوحيد في سرعة عرض المعلومات على الشاشة، وغالبا ما يتضمَّن هذا النمط الأنشطة التالية (إبراهيم الفار، ١٩٩٨، ٢١٦-٢١٨):

- العروض والمناقشة demonstration & discussion
- المحادثة والحوار conversation & dialogue
- الأمثلة المجاب عنها والتمارين solving examples & exercise
- اختبارات سريعة quizzes لتقويم التحصيل من وقت لآخر.

ويستخدم في طريقة التعلم الخصوصي نوعان من الدروس (عبد الله العمري، ٢٠٠١، ١٦٦):

- الدروس الخطية: تقدم على شاشة الحاسوب في تتابع مستمر.
- الدروس المتفرعة: يبدأ فيها الطالب باختيار أي جزء يريد دراسته من عدة خيارات أمامه، مما يساعده على دراسة الأجزاء التي يعتقد أن حاجته أَمَسّ إليها.

(د) حل المشكلة Problem Solving:

تتيح للمتعلم التدرب على حل المشكلات والمسائل المرتبطة بموضوعات تعليمية محددة ووفقا لاستراتيجيات حل معينة، أي أنها تهيئ الفرصة أمامه للتفكير في حل المشكلة، ويلاحظ أن هذه البرمجيات لا تشرح المادة العلمية، ولكنها تستخدم لتطبيق المفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات التي تم تعلمها للوصول إلى حل لمشكلة ما، فالمتعلم يقوم بإجراء عدد من الخطوات أو العمليات حتى يصل إلى حل لمشكلة أو موقف تعليمي صعب بما يساعد على تحقيق أهداف ذات مستوى أعلى، وتنمية مهارات الإبداع والتفكير العلمي السليم (عبد الله العمري، ٢٠٠١، ١٦٨-١٦٩).

(هـ) المحاكاة Simulation:

وهي عبارة عن تجريد أو تبسيط لمواقف مستمدة من الحياة، وتهدف المحاكاة إلى تدريب الطلاب على نماذج يصعب تدريبهم عليها عمليا في الصف أو المدرسة لخطورتها أو عدم توافرها، أو بسبب الوقت أو التكلفة... مثل عمليات نمو النبات، والطيران، والتفجير النووي، حيث تتيح للمتعلم فرصة المشاركة في التعلم والتجريب دون مخاطر أو عواقب أخطاء (علي إسماعيل، ٢٠٠٣، ٨٧).

(و) التشخيص والعلاج diagnostic/prescriptive:

يستخدم في تشخيص وعلاج أداء المتعلم في معلومات سابقة عرضت عليه ويراد التأكد والعمل على إتقانه لها، حيث يعتمد الحاسوب على عدة صيغ لاختبارات تشخيصية في محتوى معين، ويُجرى رسم بروفيل profile مرتبط بخريطة الأهداف للمحتوى التعليمي للموضوع، وسرعان ما تظهر نقاط القوة والضعف للمتعلم، ومن ثم يوجه الحاسوب التلميذ إلى إجراءات علاجية بإعطائه موضوعات علاجية بطريقة جديدة ومشوقة تعمل على إكسابه المهارة التي تنقصه، وهي ما تسمى بروشتة العلاج للتلاميذ بطيئي التعلم أو مواد إثرائية للتلاميذ سريعي التعلم (إبراهيم الفار، ١٩٩٨، ٢٢٩).

(ز) الألعاب التعليمية instruction games style:

هي نشاط منظم يتبع مجموعة قواعد في اللعب، وغالبا ما تكون في شكل مباريات تعليمية في مقررات مختلفة كالرياضيات والعلوم واللغات.. بحيث تحمل المتعلمين على التنافس من أجل كسب النقاط؛ لذا فهي من أكثر البرمجيات التفاعلية شيوعا وتشويقا، وبالإضافة إلى المتعة والتسلية يمارس المتعلم العديد من العمليات العقلية في أثناء اللعب كالفهم والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام، ويكتسب عادات فكرية مثل المرونة والمبادرة والتخيُّل وحل المشكلات (إبراهيم الفار، ١٩٩٨، ٢٢٥).

ثالثا: الحاسوب وتعليم القراءة والفهم القرائي:

يتطلب إتقان مهارات القراءة تدريبا عمليا مكثفا، حيث يُعِدُّ المعلم هذه التدريبات ويشرف عليها، وتستنزف وقته وجهده، أمَّا باستخدام برامج الحاسوب، فإنه يستطيع تدريب طلابه تدريبا مستمرا ومتنوعا، ووفق تدرج يُراعي مستوياتهم، مما يعزز مهاراتهم، ويثبتها لديهم، كما يوفر مزيدا من الوقت للمعلم يحتاج إليه في عمليات التوجيه والإشراف.

ومن مزايا تعليم القراءة بمساعد الحاسوب استثارة دافعية الطلاب بتزويد البرامج التعليمية بمثيرات بصرية وصوتية عند عرض المهارات وتقويمها، بحيث تسهم هذه المثيرات في جذب انتباه المتعلم (علي إسماعيل، ٢٠٠٣، ٩٥).

وقد وُجِدَت بالفعل برامج متعددة لتنمية مهارات الفهم القرائي يركز معظمها على تقديم نصوص قرائية متكاملة من المنهج المقرر أو من خارجه، ثم تتبع هذه النصوص بأسئلة فهم من نوع الاختيار من متعدد، أو بأي نوع من الأسئلة كأسئلة التتمة التي استخدمها تيلمان Tillman لتنمية (٦) ست مهارات فهم هي: تحديد الفكرة الرئيسة، وتذكر التفاصيل، والاستدلال، وتتابع التسلسل الزمني، وتحديد علاقات السبب والنتيجة، والتمييز بين الحقيقة والرأي.

وأجريت بحوث عديدة على استخدام الحاسوب في تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي منها (محمد المرسي، ١٩٩١) (نرجس حمدي وعبد الله عويدات، ١٩٩٤) (Chang, 1995) (Kahn, 1997) (Mathew, 1997) (Winters, 2000) (Lewis, 2000) (Ferguson, 2001)، وقد توصلت هذه البحوث إلى فعالية الحاسوب في تحسين أداء التلاميذ والطلاب المفحوصين في مهارات القراءة وتنمية الفهم القرائي باستثناء (Mathew, 1997) الذي فرَّق في نتائجه بين قياس الفهم القرائي باستخدام أسلوب إعادة الحكاية والأسئلة مفتوحة النهاية، فقد كانت الفروق دالة إحصائيا في الفهم القرائي عند استخدام أسلوب إعادة الحكاية في الوقت الذي أدَّى استخدام الحاسوب إلى تركيز التلاميذ على المعنى أكثر من تعرُّفهم الكلمات، وأكدت بحوث (محمد المرسي، ١٩٩١) و(Lewis, 2000) و(محمد سالم، ٢٠٠٦) أهمية الدور الذي يقوم به المعلم مع الاعتماد على الحاسوب.

واستخدم بحث (مختار عطية، ٢٠٠١) برنامجا مقترحا لتدريس النصوص الأدبية بالاعتماد على الحاسوب في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد أسفرت نتائجه عن ارتفاع مستوى أداء التلاميذ الذين درسوا باستخدام الحاسوب في مستويات التحصيل الدراسي (التذكر – الفهم – التطبيق)، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (٠.٧٩) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجاتهم في التذوق الأدبي مما يشير إلى وجود ارتباط قوي بين التحصيل في النصوص الأدبية والتذوق الأدبي.

واستخدم بحث (علي إسماعيل، ٢٠٠٣) برنامجا بمساعدة الحاسوب في تنمية مهارات القراءة الوظيفية، وتوصل البرنامج الذي أعدَّه إلى كفاءة البرنامج المقترح في تمكين طلاب المجموعة التجريبية من مهارات القراءة الوظيفية إلى درجة الإتقان.

رابعا: مواصفات برمجيات تنمية مهارات القراءة باستخدام الحاسوب:

ينبغي أن يتوافر في البرمجيات التعليمية مواصفات عامة تضمن فعالية هذه البرمجيات، وكفاءتها مثل:

- تحديد أهدافها بدقة، وصياغتها بوضوح، وعرضها في بداية البرمجية.
- ملاءمة المحتوى لمستوى الطلاب وخلفيتهم الثقافية.
- تنوع المادة التعليمية وكفايتها، وتسلسلها، وتدرجها وفق معايير الانتقال من السهل إلى الصعب في عرض المهارات والتدريب عليها.
- إتاحة فرصة التفاعل مع البرمجية للطالب.
- تزويد الطالب بتغذية راجعة.
- العناية بحسن تصميم البرمجية من حيث الإطار العام، والخطوط المستخدمة وجودة الصور، وتنوعها ووضوح الأصوات .. (عبد الله المناعي، ١٩٩٥، ٤٤٠)

وبالإضافة إلى تلك المواصفات العامة اقترح المشتغلون بتدريس القراءة والفهم القرائي مواصفات خاصة في برمجيات تنمية مهارات القراءة منها:

- العناية بالمعنى لتيسير الاستيعاب القرائي.
- استخدام نصوص قرائية متكاملة المعنى.
- استخدام مفردات في جمل ذات معنى.
- تطبيق المهارات المحددة في سياقات ذات معنى.
- تحديد الهدف من أداء التدريبات.
- إتاحة الفرصة للطالب لتقويم نفسه بنفسه؛ لتحديد نقاط قوته أو ضعفه.
- تدعيم معرفة الطالب ببناء النصوص القرائية.

- مشاركة البرمجية للكتاب التقليدي والمصادر الأخرى للمعرفة (Strickland, Freeley & Wepner, 1987, 9-15)

المحور الرابع: الفهم القرائي للقرآن الكريم عملياته ومهاراته

مقدمة:

يُعنى هذا المحور بجانب نظري يتعلَّق بفهم القرآن الكريم على وجه الخصوص من خلال المصادر والدراسات المستفيضة التي عُنِيَت بهذا قديما وحديثا، خاصة أن تنمية "الفهم القرائي" – في ضوء نظرية المخططات العقلية – لا تتصف بالعمومية لأيّ نص من أيَّ نوع، بل ينبغي تحديد "المُخَطط النَّصِّي" لكل نمط أو نوع من النصوص كعنصر مفتاحي في فهمه، إذا أُهمِل وقعت صعوبات فهم هذا النَّص (Bazerman, 1985, 3-24).

ومن ثم يتناول هذا المحور تأصيلا وتحديدا لاصطلاح "الفهم القرائي للقرآن الكريم"، فهذا المصطلح يتكون من إضافة الاصطلاح التربوي "الفهم القرائي" كترجمة للمصطلح الأجنبي reading comprehension إلى القرآن الكريم، مما يستلزم تناول النقاط التالية:

أولا: الفهم القرائي للقرآن الكريم في الفكر التربوي الحديث.

ثانيا: تحديد الألفاظ ذات الصلة بالـ"الفهم القرائي" في علوم القرآن الكريم وتفسيره.

ثالثا: تحديد مخطط عقلي عن "الفهم القرائي للقرآن الكريم".

رابعا: تحديد مخطط نصي عن "القرآن الكريم".

وفيما يلي تفصيل تلك العناصر:

أولا: الفهم القرائي للقرآن الكريم في الفكر التربوي الحديث:

يشير "الفهم القرائي" كاصطلاح تربوي حديث إلى مستويات: الفهم المباشر والاستنتاجي والناقد والإبداعي، وإلى عمليات كالنقد والتذوق، ومهارات كثيرة تنبثق عنها، وسبق استعراض بعض الاتجاهات الحديثة في الفهم القرائي ضمن المحور الأول من الإطار النظري للبحث، أما فيما يتعلق بالفهم القرائي للقرآن الكريم فقد تناولته بعض البحوث والدراسات التربوية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

هدف بحث **(محمود فرج، ٢٠٠١)** إلى قياس مدى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في معالجة الضعف الملحوظ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية في مهارات تلاوة القرآن الكريم وفهمه.

واستخدم الباحث نموذج تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة بناء على التحصيل باعتباره أحد نماذج التعلم التعاوني، واعتمد الباحث على التصميم التجريبي القبلي البعدي للمجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة، ودرَّس الوحدة الأولى من كتاب التربية الدينية الإسلامية المقرر على الصف الخامس الأزهري، وهي بعنوان "والله واسع عليم".

ولتحقيق هدف البحث أعد الباحث اختبارا تحصيليا لقياس مدى فهم التلاميذ للنصوص المقررة عليهم في الوحدة الأولى من كتاب التربية الدينية الإسلامية، وبطاقة ملاحظة لتحديد مدى مراعاة التلاميذ لأحكام التلاوة الصحيحة.

وبلغ عدد العينة (٥٠) خمسين تلميذا وزعت عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة، دُرِّست الوحدة الأولى للمجموعتين التجريبية باستخدام التعلم التعاوني ودرست الضابطة بالطريقة التقليدية.

أسفر البحث عن فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في فهم النصوص القرآنية، إلا أنه على الرغم من فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التلاوة فقد جاء أداء التلاميذ في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة ضعيفا، وفسَّر الباحث ذلك بأن القائمين على تدريس التلاوة لهؤلاء التلاميذ من غير المتخصصين.

وهدفت ورقة عمل **(يوسف الخليفة أبو بكر، ٢٠٠٣)** إلى تصميم منهج يساعد معدي المواد التعليمية لتعليم اللغة العربية لحَفَظَة القرآن الكريم والمجيدين لتلاوته من الناطقين بلغات أخرى على تمكينهم من فهم القرآن الكريم فهما عاما بدلا من تلاوته بدون فهم.

وبالنسبة لفهم القرآن الكريم حدَّد الباحث الأهداف التالية للمنهج المقترح:

- أن يتعرف الدارس على معاني المفردات القرآنية التي يقرؤها.
- أن يفهم معاني الجمل وتتابعها في الآية.
- أن يُدرِك العلاقات بين الكلمات في الجملة، ويربط الجمل بعضها ببعض حسب قواعد التراكيب القرآنية، وأن يُدرِك الأفكار الجزئية لهذه التراكيب.
- أن يتعرف على العلاقة بين علامات الضبط ووظيفتها وعلاقتها بالمعنى.
- أن يدرك معنى الآية مباشرة دون توقف عند الكلمات أو التراكيب أو استعانة بالمعجم.
- أن يقرأ النصوص العربية البسيطة ويفهم معانيها ويربطها بالثقافة الإسلامية.

واقترح الباحث تقديم عدد محدود من الكلمات الجديدة بمعناها في كل درس، وأن يراعي المنهج المقترح تقديم الكلمات المُحَسَّة على الكلمات المجردة، وتقديم الكلمات التي تستعمل في استعمالنا المعاصر بغير المعنى الذي وردت به في القرآن الكريم في سياقات عديدة توضح معناها في القرآن الكريم، وتعزيز هذا المعنى في التدريبات.

ومن حيث التراكيب ينبغي أن تخصص دروس في نهاية المقرر لبلاغة القرآن الكريم أو الإعجاز البياني وتدرج المنهج من الجمل البسيطة المكونة من مبتدإ وخبر أو فعل وفاعل ثم تُمَدَّد بالعطف والصفات والإضافة، ثم ينتقل إلى الجملة المركبة.

وهدف بحث (**محمد بهاء عباس، ٢٠٠٥**) إلى ما تحديد مستويات القراءة التحليلية التي تناسب طلاب الصف الأول الثانوي، وتحديد مهارات فهم النص القرآني التي تناسب طلاب الصف الأول الثانوي، ثم قياس مدى فعالية تدريس برنامج مقترح في تنمية مهارات فهم النص القرآني.

وأعد الباحث استبانة مهارات فهم النص القرآني، واختبار فهم النص القرآني، وفي ضوء الاستبانة حدَّد الباحث مستويات القراءة التحليلية التي تناسب طلاب الصف الأول الثانوي بثلاثة مستويات هي: مستوى المفردات، ومستوى التركيب، ومستوى الدلالة الكلية، كما استخلص الباحث مهارات فهم النص القرآني موزعة على ثلاثة محاور: محور المفردات ومحور التراكيب ومحور الدلالة الكلية للنص، وتكونت عينة البحث من (١٠٠) مائة طالب من طلاب مدرسة الورديان الثانوية بنين بإدارة غرب الإسكندرية جرى توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة.

وأسفر البحث عن فعالية برنامج القراءة التحليلية في فهم النص القرآني، وعزا الباحث هذه الفعالية إلى تقديم برنامج البحث اللغة العربية في صورة متكاملة من خلال تحليل النص اللغوي.

ومن خلال هذه البحوث والدراسات يتضح ما يلي:

١. عدم صدور البحوث التي تناولت الفهم القرائي للقرآن الكريم عن نظرية واضحة في طبيعة النص الديني وكيفية تلقيه.
٢. عدم تعرض البحوث التي أجريت في الفهم القرائي للقرآن الكريم لمناقشة عمليات أساسية في الفهم مثل (الاستدلال، والنقد، والإبداع) مما يُعدُّ تجاهلاً للتفكير في النص الديني مع أنَّ "التفكير وما يتضمَّنُه من مهارات الاستنتاج والتحليل والنَّقْد والإبداع وحل المُشكلات.. من أهم الأهداف التربوية التي حثَّ عليها الإسلام، قال تعالى: ﴿ **ٱلَّذِينَ يَذۡكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمٗا وَقُعُودٗا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمۡ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلۡقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ رَبَّنَا مَا خَلَقۡتَ هَٰذَا بَٰطِلٗا سُبۡحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ** ﴾ (آل عمران:١٩١)، وهي أدوات النجاح لكل نشاط في الحياة" (مصطفى موسى، ٢٠٠١، ١٢٧). وهو ما تصدَّى البحث الحالي لمُناقَشَةِ بعضِ جوانبِهِ.

ثانيا: الألفاظ ذات الصلة بـ"الفهم القرائي" في علوم القرآن الكريم وتفسيره:

وردت في اللغة، واستعملت في القرآن الكريم كلمات ذات صلة بـ"الفهم القرائي" نحو: "الفهم" و"الاستيعاب" و"الفقه" و"التأمُّل" و"التدبُّر" و"التفكُّر"... وهي كلمات من حقل دلالي واحد إلا أن بينها فروقا دقيقة في المعنى، وفيما يلي محاولة لتحديد مضمون كل منها:

أ- الفهم:

يُستعمَلُ "الفهم" في المعاجم العربية استعمالا عاما بمعنى الإدراك العقلي لمعاني الكلام (محمد

حسن جبل، ٢٠٠٥، ١٨-١٩) ويعد "الفهم" "موهبة فِطرية يملِكها كلُّ إنسان مع تفاوت في قوَّتِها"، ومن ثم يعد "الفهم" أعمَّ من "الفقه" و"التأمل" و"الاستيعاب".

ب- الاستيعاب:

"الاستيعاب": من استوعب الشيء إذا أخذه أجمع، أي الأخذ بالشيء كله بعد إدراكه، والتمكُّن منه تمكنا صحيحا (قطب سانو، ٢٠٠٠، ٦٢) ويُطلَقُ على وصول درجة الفهم إلى أقصاها عُمقا وسعة، بحيث يكشف هذا الفهم ما خَفِيَ وبَعُدَ بالإضافة إلى ما ظَهَرَ وقَرُبَ، وقد ذكر العلماء "التأمل" و"التدبر" و"التفهُّم" و"النَّظَر" و"تدقيق النَّظَر" ضمن شرح معنى الاستيعاب (محمد حسن جبل، ٢٠٠٥، ٣١).

ج- التأمُّل والتدبُّر والتفكُّر:

"التدبر عبارة عن النظر في عواقب الأمور، وهو قريب من التفكُّر، إلا أن التفكر: تصرُّف القلب بالنظر في الدليل، والتدبُّر تصرفه بالنظر في العواقب" (الجرجاني، ٢٠٠٠، ٥٨).

والتأمُّل هو إطالة الفكر وإمعان النظر من أجل كمال الفهم، وفي كل من "التأمل" و"التدبُّر" و"تدقيق النظر" تريُّث وطول أمد للتفكير (محمد حسن جبل، ٢٠٠٥، ٣٩).

د- الفقه:

يقع التمييز بين "الفقه" وبين مطلق "الفهم" باعتبارات منها:

- أنَّ "الفقه" يختصُّ بفهم المقروء أو المسموع من الكلام بتأمُّل، فـ"الفقه هو العلم بمقتضى الكلام على تأمُّلِهِ. وتقول لمن تخاطبه: تَفَقَّه ما أقوله. أي تأمَّله لتعرفه، ولا يستعمل إلا على معنى الكلام. ومنه قوله تعالى: ﴿ **لَّا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ قَوْلاً** ﴾ (الكهف ٩٣)" (أبو هلال العسكري، د.ت، ٨٠).
- الفقه يختص بالفهم المستوعب. (وقد مرَّ المقصود بالاستيعاب).
- الفقه يختص بالفهم الذي يُمكِّن من الاستنباط.
- الفقه فهم غرض المتكلِّم.

ومن ثم يتبين أن "الفقه" أعمق وأوسع من "الفهم"؛ لأنه يتميز عن الفهم بتطلبه في العادة قدرا من التأمُّل والتفطُّنِ ليمكن الإحاطة بالجوانب الخفية من موضوع الفقه (الاستيعاب)، كما يتميَّز بإتاحة الاستنباط (محمد حسن جبل، ٢٠٠٥، ٣٨).

هـ- الفهم المأمور به في القرآن الكريم:

القرآن الكريم كلام الله تعالى وهو أولى بالفهم لمعرفة أوامر الله تعالى ونواهيه، والمصدر الإلهي للقرآن الكريم يجعل له خصوصية في فهمه تجعلنا نتساءل عن حقيقة الفهم المطلوب من قارئ القرآن الكريم.

نجد ذلك في القرآن الكريم إذ أُمِرَ الناس جميعا بـ"تدبر" للقرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ (ص:٢٩)، بل إن الآية الكريمة تجعله الهدف من إنزال القرآن الكريم، وفي سبيل الوصول إلى هذه الغاية جعل الله القرآن كتاباً ميسراً للفهم، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ يَسَّرْنَا ٱلْقُرْءَانَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ ﴾ (القمر:١٧) ولأهمية هذا الأمر تكررت الآية الكريمة في سورة القمر أربع مرات، وقال تعالى في آية أخرى: ﴿ فَإِنَّمَا يَسَّرْنَٰهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴾ (الدخان:٥٨).

ولم يقتصر أمره تعالى بتدبّر القرآن فقط بل بالتدبر العميق أيضاً، كما يتبيَّن من قوله سبحانه: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُواْ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴾ (النساء:٨٢)، وهنا يُحذِّر الله تعالى من "الأقفال" التي تصرف عن تدبر القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ ﴾ (محمد:٢٤)، وقد تكون أقفال الجهل أو الهوى أو التهرُّب من مسئولية التفكير العميق الهادف (محمد رضا الشيرازي، ١٩٩٣، ٢٢).

ولمَّا كان "التدبر" تريُّثا في الفهم يقترن بالكشف عما خَفِيَ وبَعُدَ بالإضافة إلى ما ظَهَرَ وقَرُبَ من المعاني، أمكننا أن نعتبِرَ الفهم المأمور به في القرآن الكريم هو الكشف عن المضامين المباشرة وغير المباشرة وكل امتدادات المعاني التي تعطيها نصوص القرآن الكريم، وليس مجرد الفهم السطحي، والنظر العابر الذي لا يتجاوز المعاني المباشرة.

و- الفرق بين التدبر والتفسير:

"التفسير" شرح معاني القرآن الكريم، وإنما أُطلِقَ عليه "تفسير" تمييزا له عن مطلق "الشَّرْح" الذي يتناول تبيين كل ما سوى القرآن الكريم (محمد العثيمين، ٢٠٠٤، ٨٣).

أمَّا "التدبُّر" فعملية عقلية تتضمَّن بذل الجهد في الفهم والتريُّث والتأنِّي فيه المفضي إلى إحراز معان جديدة، وإماطة اللثام عن أخرى خفيَّة، فالتدبر أولى خطوات التفسير، و"من اجتهد في تدبر كلام الله تعالى، انفتح له الباب الأعظم في علم التفسير، وقويت معرفته.. خاصة إذا كان قد أخذ من علوم العربية بحظٍّ وافر، وكان له إلمام واهتمام بسيرة النبي . صلى الله عليه وسلم . وأحواله". (عبد الرحمن السعدي، ٢٠٠٣، ١١)، فالتدبُّر مفتاح التفسير.

والله تعالى أمر الناس بـ"تدبُّر" القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ (ص ٢٩)؛ ليدل على أن "التدبُّر" مطلوب لذاته، ولكي لا يكتفي الناس بالتفسير إذا فُسِّرَ القرآن الكريمُ، فيتعلمون تفسير فلان أو فلان، فيبطِل بذلك الفهم والتدبُّر، إذن فالقرآن يلفت أنظارنا إلى أن المأمور به إعمال العقل وليس مجرد تعلم التفسير.. أو بعبارة أخرى فالقرآن يريد أن يزيدنا فهما لا مجرد أن يزيدنا معرفة.

وقد نُقِلَ عن الإمام محمد عبده قولُه: "يجب على كل واحد من الناس أن يفهم آيات الكتاب بقدر طاقته لا فرق بين عالم وجاهل، وإلا فإن الله عز وجل قال: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ﴾ فهل يُعْقَلُ أنَّه يرضى منَّا بألا نفهم قوله هذا ونكتفي بالنظر في قول ناظر نظر فيه لم يأتنا من الله وحي بوجوب اتباعه لا جملة ولا تفصيلا ؟" (مصطفى الجويني، ١٩٩٨، ٣١).

وتشيع في هذا المجال فكرة مؤداها أن "المسلمين لا يستطيعون جميعا أن يتدبَّروا هذا القرآن بأنفسهم، لقلة علم أكثرهم، ولجهل كثير منهم باللغة العربية لكونهم من غير العرب الذين لا يعرفون إلا لغتهم" (محمد الصباغ، ١٩٨٨، ٦٤)، ومن ثم "فالواجب على العلماء الكشف عن معاني كتاب الله، وتفسير ذلك، وطلبه من مظانه، وتعلم ذلك وتعليمه كما قال تعالى: ﴿ وَإِذْ أَخَذَ ٱللَّهُ مِيثَٰقَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْكِتَٰبَ لَتُبَيِّنُنَّهُۥ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُۥ فَنَبَذُوهُ وَرَآءَ ظُهُورِهِمْ وَٱشْتَرَوْاْ بِهِۦ ثَمَنًا قَلِيلًاۖ فَبِئْسَ مَا يَشْتَرُونَ ﴾ (آل عمران ١٨٧) (ابن كثير، ١٩٩٠، ٣/١).

وهذه المقدمة لا تؤدي إلى تلك النتيجة، فإذا كان الناس جميعا مأمورين بتدبر القرآن الكريم، فواجب العلماء قبل وضع التفاسير تيسير سبل فهم القرآن الكريم وتقريب تدبُّرِه، خاصة وقد ذلَّلت التقنيات الحديثة سُبُلَ الحصول على المعلومات، وطُرُق البحث والمُدارسة.

هنا نلاحظ تركُّز جهود العلماء – في معظمها – على شروط التفسير، وتحديد علومه التي ينبغي أن يتمكن منها المتصدي له، وتكلُّمُهم في طرائق التفسير وأساليبه وقواعده وما قد يقع فيه من تجاوزات... الخ وتكاد لا تلقانا مِثْلُ هذه العنايةِ في تقريب "تدبُّر" القرآن الكريم للمسلم العادي، وتيسير سبل فهمه، فتبع ذلك إحجام كبير عن محاولة فهم القرآن الكريم خاصة مع ورود الترهيب الشديد من التساهل في فهم القرآن الكريم لكيلا يُقال على الله تعالى بغير علم، وانصرف كثير من المسلمين إلى جوانب تتعلق بتحقيق تلاوته، ومخارج أصواته، وإتقان الغنن والمدود وما إلى ذلك، "وأصبح المسلم اليوم يقرأ القرآن تبَرُّكاً – كما يقولون – وكأن ترديد الألفاظ دون حس بمعانيها ووعي لمغازيها يُفِيدُ أو هو المقصودُ "(محمد الغزالي، ١٩٩٣، ٢٧).

ز- أوليات التدبر:

التفسير على مراتب أو مستويات: (ما تعرِفُه العربُ من كلامها، وما لا يُعْذَرُ أحدٌ بجهالته، وما يعرفُه العلماءُ، وما لا يعرِفُهُ إلا الله تعالى..) (ابن جرير الطبري، ، ٧٥/١)، أو كما قال ابن عباس رضي الله عنهما: "التفسير أربعة: حلال وحرام لا يعذر أحد بجهالته، وتفسير تفسره العرب بألسنتها، وتفسير تفسره العلماء، وتفسير لا يعلمه إلا الله" (الزرقاني، د.ت، ١٠/٢).

فـ"ما يعلمُه العلماءُ"، هو "ما يَرجِعُ إلى اجتهادهم، وهو الذي يغلِبُ عليه إطلاقُ (التأويل)، وذلك استنباط الأحكام وبيان المُجمَلِ، وكلَّ لفظٍ احتمل معنيين فصاعدا، فهو الذي لا يجوزُ لغير العلماء الاجتهادُ فيه" (يوسف القرضاوي، ٢٠٠٠، ٢٠٣).

وما لا يُعْذَرُ أحدٌ بجهالته هو المعلوم من الدين بالضرورة، أو هو ظاهر الآيات، وهو حظ العامة من فهم القرآن الكريم وتدبره، "وعند التأمل نجد المرتبة الدنيا من التفسير هي التي تليق بالعامة، وهي فهم ما يعطيه الظاهر من الآيات، وإدراك المعنى الإجمالي العام، مما يحقق الطاعة ويبعد عن المعصية. وأما المرتبة العليا من التفسير فهي مرتبة الخاصة من العلماء والباحثين، الذين يبحثون في دقائق التفسير وخفاياه وأسراره، مما لا يسهل على العامة تناوله وهضمه، ولعل هذا المقصود بقوله تعالى: ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلۡنَٰهُ إِلَيۡكَ مُبَٰرَكٞ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ﴾(ص ٢٩)" (أحمد الشرباصي، ١٩٨٥، ٤٢).

إلا أن من يُقبِلُ على تدبُّر القرآن الكريم يجد بين هذه المستويات مستويات أخرى يترقَّى فيها بقدر ممارسته التدبر واكتسابه قواعده وأصوله، "فرؤية النص القرآني من متدبِّر إلى آخر أشد منه بصيرة، وإدراكا للجزئيات، وفهما لظلال النص، ولما بين كلماته وسطوره، ومقتضياته ولوازمه، وروابطه الفكرية ذات السلاسل المتعددة، تختلف اختلافا عظيما، ينتج عنه اختلاف كبير في مقدار فهم المعاني كاختلاف رؤية المدينة من ارتفاع عشرين ألف قدم أو أكثر في الطائرة، ودون ذلك حتى ارتفاع أقدام لا تزيد على المئة، مع بطء في السرعة يسمح بالتأمُّلِ في الجزئيات" (عبد الرحمن الميداني، ٢٠٠٤، ٢٤١).

وقد عدَّ العلماء أول ما يكون من المتدبِّر "أن يعرف معاني الألفاظ الغريبة ليتأتى له تدبر آياته "فمن الألفاظ ما يعرفه العامة والخاصة، ومنه ما يعرفه معظم الخاصة، ومنها ما يعرفه القليل من الخاصة، ومن ضروب الألفاظ ما يحتمل أكثر من معنى، ولذلك يتفاوت الناس في مجال التفسير تفاوتا كبيرا" (أحمد الشرباصي، ١٩٨٥، ٤٣). "ولا يلزم من ذلك الإحاطة بكل ما قالته العرب؛ لأن ذلك غير مقدور عليه، بل الواجب علم أصول اللغة والسنن التي بأكثرها نَزَلَ القرآن وجاءت السنة" (الحدادي، ١٩٨٨، ٩)؛ لذا فقد عُنيَ نَفَر من العلماء بوضع الأصول والقواعد من اللغة والبلاغة والتفسير التي يستهدي بها المتدبرون في فهم كتاب الله تعالى.

ثالثا: تحديد مخطط عقلي عن "الفهم القرائي للقرآن الكريم":

يمكن توضيح العمليات العقلية والمهارات المتضمنة في فهم القرآن الكريم، وخصوصيات القرآن الكريم فيما يتعلق بمستويات "الفهم القرائي" كاصطلاح تربوي، فيما يلي:

أ- عمليات الفهم القرائي للقرآن الكريم وما يندرج تحتها من مهارات:

فرَّق العلماء في أصول "فهم" القرآن الكريم بين ما يلي:

- فهمٌ لغويٌّ تحكُمُهُ أصولٌ لُغَوِيَّةٌ مُستَمَدَّةٌ من معهودِ العربِ في الكلامِ، وهو الوجهُ الذي يرتكِزُ على اللُّغَةِ والدِّلالة وطُرُقِها المختلفة في الوصولِ إلى المعنى، والصيغ الدالة على العموم أو الخصوص والمشترك اللغوي، والإطلاق والتقييد...

- فهمٌ تشريعيٌّ تحكُمُهُ أُصُولٌ استمدَّها العلماءُ من استقراء الأحكام الشرعيَّةِ وحِكَمِها وعِلَلِها ومسالك العِلَّةِ...

ومن الأصول اللغوية التي تناولها العلماء في الفهم اللغوي الدلالة وطرقها:

فالدلالة: "كون الشيء بحيث يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، والشيء الأول هو الدَّالّ، والثاني هو المدلول" (محمد أبو عاصي، ١٩٩٧، ٢٢).

أما طرق الدلالة فيُقْصَدُ بها: الجوانب التي أمدَّت المتلقي بالمعنى المقصود من الكلام، فقد نُدرِك المُرَادَ عن طريق المعاني اللغوية الوضعية للألفاظ المستعملة أو من لوازمها المترتِّبةِ عليها والمرتبطة بها، أو من ملاحظة ما يُوحِي به المقام والسياق، وما تَدُّلُّ عليه القرائن المحيطة بالكلام (عبد الغني بركة، ١٩٨٩، ١١)، وقد قسّموا طرق الدِّلالة قسمين كبيرين هما:

- دلالة المنطوق: وهو المعنى الذي دَلَّ عليه اللفظ المنطوق. ويُستفَاد منه طرق خمسة في الدلالة هي: دلالة المُطابقة، ودلالة التضمُّن، ودلالة الالتزام، ودلالة الاقتضاء، ودلالة الإشارة.
- دلالة المفهوم: وهو المعنى الذي يُفْهَم بانتقال الذِّهن من المنطوق إلى معنى جديد بطريق التنبيه بالأول على الثاني. ويُستفاد منه طريقان من طرق الدلالة هما: دلالة الموافقة، ودلالة المخالفة.

وإذا كان "الفهم" – في ضوء ما سبق – انتقال ذِهنِ السامع أو القارئ من الدَّالِّ إلى المدلول وِفقا لطرق الدِّلالة التي حدَّدَها العلماء، فَيُمكِنُنَا أن نعدَ النَّقْلَة وفق كل طريقٍ من هذه الطُّرُقِ ما نُطْلِق عليه بالاصطلاح السيكولوجي المعرفي "عملية عقلية" mental process، ومن ثم يَتَحَصَّلُ لنا عمليات عقلية تمَثِّل – في مجموعِها – الفهم القرائي للقرآن الكريم يمكن مناقشتها وتفصيلها فيما يلي:

العملية الأولى (الإجمال):

تعد العملية الأولى في الفهم عادة بداية تعرف المعنى، وهي تناظر ما يُطلق عليه في الأدب التربوي "العمليات الصغرى" Micro Process، أي بداية تجميع قوام المعنى من كل جملة، وليس تعرف كل كلمة (حسني عصر، ١٩٩٩، ١٨١).

وفيما يتعلق بالقرآن الكريم يُجري القارئ من خلال هذه العملية محاولاته الأولى لاستنتاج المعنى الإجمالي للآيات، أو الموضوع العام الذي تتناوله هذه الآيات متجاوزا التفاصيل الدقيقة، والمعاني الجزئية.

وعلى سبيل المثال فالمعنى الإجمالي لقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْأَحْبَارِ وَٱلرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَٰلَ ٱلنَّاسِ بِٱلْبَٰطِلِ وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ۗ وَٱلَّذِينَ يَكْنِزُونَ ٱلذَّهَبَ وَٱلْفِضَّةَ وَلَا يُنفِقُونَهَا فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ﴿٣٤﴾ ﴾ (التوبة ٣٤)

﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْأَحْبَارِ وَٱلرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَٰلَ ٱلنَّاسِ بِٱلْبَٰطِلِ وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ۗ وَٱلَّذِينَ يَكْنِزُونَ ٱلذَّهَبَ وَٱلْفِضَّةَ وَلَا يُنفِقُونَهَا فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ﴿٣٤﴾ ﴾ (التوبة:٣٠-٣٣) نُرَجِّح أن المعنى الإجمالي للآيات يدور حول صور فساد بعض أهل الكتاب التي تحملهم على عداء الإسلام ونبيه صلى الله عليه وسلم، وإذا أخذنا الآيات بعدها لحدد السياق مصير الكانزين الذي ينتظرهم صراحة، ومن ثم يلزم توضيح المقصود بـ"السياق" في الدراسات القرآنية:

مفهوم السياق:

كثيرا ما نقرأ عن "السياق"، ودوره في فهم الآية القرآنية، ومن ذلك مقولة ابن القيم الشهيرة إن: "السياق يرشد إلى تبيين المجمل، وتعيين المحتمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العام، وتقييد المطلق، وتنوع الدلالة، وهذا من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم، فمن أهمله غلط في نظره، وغالط في مناظرته، فانظر إلى قوله تعالى: ﴿ ذُقْ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْكَرِيمُ ﴾(الدخان ٤٩) كيف تجد سياقه يدل على أنه الذليل الحقير" (ابن القيم، د.ت، ٣٠١/٢)، ولكن كلمة "السياق" ربما تكون فضفاضة، تحتمل معاني عديدة، ولا تشِفُّ بسهولة عن المقصود به في فهم القرآن الكريم؛ لذا يتعين علينا أن نوضِّح ذلك فيما يلي:

السياق يُقصَدُ به لغةً: "**ما يسبق اللفظ أو يلحقه من عبارات**" (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٥، ٤٨٢/١). إلا أن السياق في فهم القرآن الكريم وتفسيره يُقصَدُ به غالبا: **المفاهيم الإسلامية العامة، والنص القرآني كاملا، وبيانه في السنة قولية وعملية ومن بعدها قول الصحابي.** (سلوى العوا، ١٩٩٨، ٧٧) مما يكوِّنُ "منظومة متكاملة من الأحكام الشرعية والنصوص تمد القارئ أو المفسِّر بإشارات وأدلة ترجح فهما أو تفسيرا معينا، وعلى سبيل المثال كلمة "يصلون" في قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ وَمَلَٰٓئِكَتَهُۥ يُصَلُّونَ عَلَى ٱلنَّبِىِّ ۚ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ صَلُّواْ عَلَيْهِ وَسَلِّمُواْ تَسْلِيمًا ﴾ (الأحزاب، ٥٦) يحول السياق دون تفسيرها بالمعنى الشرعي للصلاة (الأفعال والأقوال المعروفة) (محمد جبل، ٢٠٠٥، ١٩٢).

ويتضح المقصود بـ"السياق" في تفسير القرآن الكريم أفضل من قول الإمام الزركشي: "أحسن طرق تفسير القرآن الكريم أن يفسر القرآن بالقرآن، فما أجمل في مكان فقد فسِّر في موضع آخر، وما اختصر في مكان فقد بسط في آخر، فإن أعياك ذلك، فعليك بالسنة فإنها شارحة للقرآن وموضحة له، قال تعالى: ﴿ وَمَآ أَنزَلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ إِلَّا لِتُبَيِّنَ لَهُمُ ٱلَّذِى ٱخْتَلَفُواْ فِيهِ ۙ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴾(النحل ٦٤)، ولهذا قال صلى الله عليه وسلم: «أَلاَ إِنِّي أُوتِيتُ الْكِتَابَ وَمِثْلَهُ مَعَهُ» (أخرجه أحمد)

وكل من الأنواع الثلاثة من السياق يسهِمُ في فهم القرآن الكريم، "فمعنى النص القرآني كثيرا ما يتوصل إليه من خارجه على أساس من مواضع أخرى في النص، أو من تفسير مأثور أو مناسبة نزول.." (عبد الحكيم راضي، د.ت، ٤٠٨)، وبعبارة أخرى فـ"معاني القرآن الكريم لا تتقرر غالبا من داخلها، ووفقا لما تمليه لغتها المباشرة، وإنما يتحكم في تحديدها العديد من الملابسات والقرائن ليس أهمها مفردات النص وتركيب لغته" (عبد الحكيم راضي، د.ت، ٤٤٢).

ومما سبق يتبين أن القارئ يلزمه للقيام بعملية "الإجمال" التدرب على هاتين المهارتين:

- تحديد السياق الذي وردت فيه الآيات.
- استنتاج المعنى الإجمالي للآيات.

العملية الثانية (المطابقة):

العملية الثانية من عمليات الفهم القرائي للقرآن الكريم هي عملية بناء المنطوق الصريح للنص، أو ما يُطلق عليه في الأدبيات التربوية "المعنى الحرفي"، ومن ثم فعملية بنائه هي العملية الأساسية في الفهم القرائي للآيات، وهي التي يعتمد عليها فيما يبتنى لاحقا من المعاني.

وهي مُشتقَّةٌ من دِلالة "المُطَابَقة" أي "دلالة اللفظ على كامل معناه الموضوع له لغةً، باستعمال الألفاظ في معانيها الوضعية المُطَابِقة، كدلالة لفظ الإنسان، والفَرَس، والأسد على الحقائق الخاصّة بكل منها " (عبد الغني بركة، ١٩٨٩، ١٥).

وعلى سبيل المثال قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْأَحْبَارِ وَٱلرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَٰلَ ٱلنَّاسِ بِٱلْبَٰطِلِ وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ۗ وَٱلَّذِينَ يَكْنِزُونَ ٱلذَّهَبَ وَٱلْفِضَّةَ وَلَا يُنفِقُونَهَا فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ۝٣٤ يَوْمَ يُحْمَىٰ عَلَيْهَا فِى نَارِ جَهَنَّمَ فَتُكْوَىٰ بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنُوبُهُمْ وَظُهُورُهُمْ ۖ هَٰذَا مَا كَنَزْتُمْ لِأَنفُسِكُمْ فَذُوقُواْ مَا كُنتُمْ تَكْنِزُونَ ۝٣٥ ﴾ (التوبة ٣٤-٣٥)

يُعطي صراحة المعاني التالية:

- يُحذِّر الله تعالى المؤمنين من كثير من علماء اليهود وعُبَّاد النصارى.
- فهم يَأْخُذُونَ أموَالَ النَّاسِ بوجوه باطلة محرمة.
- ويمنعون من أراد الدخول في الإسلام الدخول فيه بنهيهم إياهم عنه.
- ونهى الله تعالى عن جمع الذهب والفضة وعدم إخراج حقوق الله منها.

- وتوعد الكانزين بالعذاب الأليم نتيجة كنزهم.
- يحرق الله بها جباه كانزيها وجنوبهم وظهورهم.
- ويقال لهم: تبكيتاً و تهكماً اطعموا عذاب الله بما كنتم تمنعون من أموالكم حقوق الله.

وقد تواجه القارئ كلمة أو كلمات لا يعرف معناها مثل: الأحبار، يكنزون، يُحمى... أو ضمير لا يدري مرجعه، مثل "الهاء" في "يُنفِقُونَهَا" من النص السابق هل تعود إلى: الفضة، وعندئذ يكون قصد إلى الأعمّ الأغلب أم الذهب – والعرب تؤنث الذهب وتذكره – وتكون عندئذ الفضة معطوفة عليه، أم الكنوز المدلول عليها بقوله: "يكنزون"، أم الأموال أم الزكاة.

وقد يواجهه اسم موصول أو اسم إشارة يحتاج تحديد المقصود به، مثل ما ورد في قوله تعالى في النص السابق: ﴿ وَٱلَّذِينَ يَكۡنِزُونَ ٱلذَّهَبَ وَٱلۡفِضَّةَ ﴾، فالمقصود بالاسم الموصول إمَّا أن يكون:

- المتقدّم ذكرهم من الأحبار والرهبان.
- أو من يفعل ذلك من المسلمين.
- أو تُحمَل الآية على كل من يكنز المال.

وقد يتوقف المعنى على إضمار أو محذوف لإيجاز يُفهَم من الآيات؛ لأن الكلام يقتضي شيئا زائدا على اللفظ كما في قوله تعالى: ﴿ أَيَّامٗا مَّعۡدُودَٰتٖۚ فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوۡ عَلَىٰ سَفَرٖ فَعِدَّةٞ مِّنۡ أَيَّامٍ أُخَرَ ﴾ (البقرة : ١٨٤) أي: فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضاً أَوْ عَلَى سَفَرٍ فأفطر، فعدة من أيام أخر. لأن قضاء الصوم على المسافر إنما يجب إذا أفطر في سفر، أمَّا إذا صام في سفره فلا موجب للقضاء وكقوله تعالى: ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَاتُكُم﴾ فإنه يتضمَّن إضمار الوطء ويقتضيه، أي وطء أمهاتكم (مناع القطان، ٢٠٠٢، ٢٤٤).

لذا فلكي يتوصل القارئ إلى المنطوق الصريح للنص ينبغي عليه أن يكتسب المهارات التالية:

- استنتاج معنى الكلمة من السياق الذي وردت فيه.
- تحديد مرجع الضمير.
- تحديد المقصود باسم الإشارة أو الاسم الموصول.
- التفريق بين المعنى اللغوي والمعنى الشرعي للكلمة.
- استنتاج الكلام المحذوف الذي يقتضيه السياق.
- التمييز بين العام والخاص في الآيات.
- تحديد المقصود بالتعبير المجازي.
- صياغة المنطوق الصريح (المعنى الحرفي) للآيات.

العملية الثالثة (الاستلزام):

العملية الثالثة من عمليات الفهم القرائي للقرآن الكريم هي "عملية الاستلزام"، وهي تتعلق بانتقال الذهن من اللفظ إلى المعاني غير المباشرة التي يستلزمها اللفظ، وهي مأخوذة من "دِلالة الالتزام"

وبمعنى آخر تشير عملية الاستلزام إلى انتقال الذِّهْنِ من اللَّفْظِ إلى لوازمه، فالأشياء والمعاني تقترِنُ في الذِّهنِ – عادةً – بأمورٍ تلازِمُها، وتكون بمثابةِ شروطٍ أو نتائج أو أسبابٍ أو مُتَمِّمَاتٍ أو مُشابِهاتٍ أو موانِعَ... فالمقروء يدل من خلال لوازمه على أشياء أو معانٍ خارجة عن مُسمَّاه، ولكنها ملازمة له كدلالة لفظ "الشجرة" على ظِلِّها في المثال السابق.

واللزوم Implication علاقة بين شيئين بحيث لا يُتصور وجود أحدهما دون وجود الآخر، فكلما وجد أحدهما وجد الآخر، وإذا انتفى أحدهما انتفى الآخر. ومثاله البنوَّة والأبوَّة، فوجود البنوَّة غير متصور بدون وجود أبوة، فوجود الابن دليل على وجود الأب، كما أن وجود أب دليل على وجود ابن (قطب سانو، ٢٠٠٠، ٣٧٤).

والمعنى اللزومي قريب مما يُسَمَّى في علم الدِّلالةِ: "المعنى الإضافي، وهو المعنى الذي يملِكُهُ اللفظُ عن طريقِ ما يُشيرُ إليه إلى جانِبِ معناهُ التَّصَوُّري الخالِصِ، وهذا النَّوعُ من المعنى زائدٌ على المعنى الأساسيِّ وليسَ لهُ صِفَةَ الثُّبُوتِ والشمول، وإنَّما يتغيَّرُ بتغيُّرِ الثَّقَافَةِ أو الزَّمَنِ أو الخبرةِ"(أحمد عمر، ١٩٩٨، ٣٧)، فكلمة "فأر" تستلزم معنى الجُبْنِ، وكلمة "نَحْلَة" تستلزم معنى النَّشاطِ.

والتوصل إلى المعنى اللزومي يكون من خلال "فَهم ما يدل عليه اللفظ من المعاني فهماً جيداً، ثم التفكير في الأمور التي تتوقف عليها، ولا تحصل بدونها، وما يشترط لها، وما يترتب عليها، وما يتفرع عنها، وما ينبني عليها، كل ذلك داخل في دلالة الالتزام، ومراعاة ما تستدعيه من المعاني التي لم يعرج في اللفظ على ذكرها، والإكثار من هذا والمداومة عليه يكوِّن مهارة في الغوص على المعاني الدقيقة، فإن القرآن حق، ولازمه حق، وما يتوقف عليه حق، وما يتفرع عنه حق، ذلك كله حق ولابد" (عبد الرحمن السعدي، ٢٠٠٣، ١٩).

- ومن أمثلة المعنى اللزومي قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا وَإِذَا حَكَمۡتُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحۡكُمُواْ بِٱلۡعَدۡلِ ﴾ (النساء: ٥٨)، فإذا فهمت أن الله أمر بأداء الأمانات إلى أهلها: استدللت بذلك على وجوب حفظ الأمانات، وعدم إضاعتها والتفريط والتعدي فيها، وأنه لا يتم الأداء لأهلها إلا بذلك.
- "سمَّى الله تعالى القرآن ذكرا اعتبارا بالمطلوب بالنسبة إليه، بعد العلم بما جاء فيه، أي يقدِّم لمتلقيه في أول تلقيه علما، ثم على المتلقي أن يكون على ذُكْرٍ منه دوما، وأن يجدد تذكره عند كل مناسبة تستدعي ذلك، فهو ذكر للعالمين... فعلينا أن نفهم أن الواجب علينا أن نعلمه أولا، ثم نذكر ما فيه دوما؛ لأن الله تعالى يطالبنا باعتقاد عقائده دوما، والتزام أخلاقه دوما، والعمل بشرائعه دوما، وهذا لا يكون إلا بذكره عند كل مناسبة تستدعي ذكره" (عبد الرحمن الميداني، ٢٠٠٤، ٢٤٥).

- وإذا فهمت أن الله أمر بالحكم بين الناس بالعدل، استدللت بذلك على أن كل حاكم بين الناس في الأمور الكبار والصغار، لابد أن يكون عالماً بما يحكم به: فإن كان حاكماً عاماً، فلابد أن يحصل من العلم ما يؤهله إلى ذلك، وإن كان حاكماً ببعض الأمور الجزئية كالشقاق بين الزوجين، حيث أمر الله أن نبعث حكماً من أهله وحكماً من أهلها، فلا بد أن يكون عارفاً بهذا الأمور التي يريد أن يحكم فيها، ويعرف الطريق التي توصله إلى الصواب منها.
- وفي قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَٰجِنَا وَذُرِّيَّٰتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَٱجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا ﴾ (الفرقان : ٧٤)، يقتضي سؤالهم الله أن يجعلهم للمتقين إماما جميع ما تتم به الإمامة في الدين، من علوم ومعارف جليلة وأعمال صالحة وأخلاق فاضلة؛ لأن سؤال العبد لربه شيئا سؤال له ولما لا يتم إلا به كما إذا سأل العبد الله الجنة، واستعاذ به من النار، فإنه يقتضي سؤاله كل ما يقرب إلى هذه ويبعِد من هذه.
- ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَبَشِّرِ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴾ (الأحزاب: ٤٧) وقوله تعالى: ﴿ حَرِّضِ ٱلْمُؤْمِنِينَ عَلَى ٱلْقِتَالِ ﴾ (الأنفال:٦٥) يقتضي الأمر بكل ما لا تتم البشارة إلا به، والأمر بكل ما فيه حث وتحريض على القتال وما يتوقف على ذلك، ويتبعه من الاستعداد والتمرن على أسباب الشجاعة والسعي والقوة المعنوية من التآلف واجتماع الكلمة ونحو ذلك (عبد الرحمن السعدي، ٢٠٠٣، ٩).

فعلى المتدبِّر أن يكون متأنيا عميق التفكير ليكتشف ما يقتضيه النص من لوازم المعنى، وأن يعلم (عبد الرحمن الميداني، ٢٠٠٤، ٢٤٤):

- أن ذكر الملزوم دليل على ذكر لازمه، مع إرادتهما معا.
- أن ذكر السبب دليل على سببه.
- أن ذكر النتيجة دليل على المقدمة أو المقدمات.
- أن ذكر المقدمة دليل على النتيجة.
- أن ذكر العاقبة دليل على مقتضياتها...

ويُطلِق الفقهاء على "المعنى اللزومي" إذا كان مقصودا من السياق منطوقا غير صريح Implicit pronounced meaning ، أمَّا إذا كان غير مقصود من السياق فيُطلقون عليه دلالة الإشارة : The alluded meaning ، وهي دلالة اللفْظِ على معنى لم يُقْصَد به، ولم تتوقف صحته أو صدقه على تقديره، كقوله تعالى: ﴿ أُحِلَّ لَكُمْ لَيْلَةَ ٱلصِّيَامِ ٱلرَّفَثُ إِلَىٰ نِسَآئِكُمْ ﴾ (البقرة : ١٨٧)، فقد دل بإشارته إلى صحة صوم من أصبح جُنُباً؛ لأنه دلَّ على جوازِ المباشرة في

ومما يُوصِّلُ إلى إشارات النص إعمال الفكر في حكمة التشريع، وهي: ما يترتب عليه من جلب مصلحة أو تكميلها أو دفع مفسدة أو تقليلها. ويقال: شُرِعَ قصر الصلاة لدفع المشقة عن المُسافِر. إذن؛ دفع المشقة هو الحكمة من مشروعية قصر الصلاة في السفر (قطب سانو، ٢٠٠٠، ١٨٤)، كما في قوله تعالى: ﴿ وَٱذۡكُر رَّبَّكَ فِي نَفۡسِكَ تَضَرُّعًا وَخِيفَةً وَدُونَ ٱلۡجَهۡرِ مِنَ ٱلۡقَوۡلِ بِٱلۡغُدُوِّ وَٱلۡأٓصَالِ وَلَا تَكُن مِّنَ ٱلۡغَٰفِلِينَ ﴿٢٠٥﴾ ﴾ (الأعراف: ٢٠٥) "يُقَرِّرُ حكماً من أهم الأحكام الإسلامية، فذكر الله تعالى أهم منطلق تربوي يضعه الله لحياة عباده في الأرض، والحكمة منه أن حياة المجتمع الإنساني لا تسير على نهج سوي متناسق إلا إذا استشعرت أفئدة الناس رقابة الله عليها، وتذكرت في جنب ذلك أنه ما من حق يضيع ولا واجب يُطوَى" (محمد البوطي، د.ت، ٥٦-٥٧).

وكما في قوله تعالى: ﴿ وَأَوۡفُواْ ٱلۡكَيۡلَ إِذَا كِلۡتُمۡ وَزِنُواْ بِٱلۡقِسۡطَاسِ ٱلۡمُسۡتَقِيمِۚ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلٗا ﴾ (الإسراء: ٣٥) يأمر الله تعالى في هذه الآية بالعدل في الكيل والوزن بين المتبايعين، وفي الآية إشارة إلى جانب من الحكمة العظيمة التي تتعلق بهذا الحكم، فهو سبحانه ينبهنا إلى أن الظلم في المعاملة التجارية قد يعقبه بعض الربح، وقد يكون ذلك دافعاً صاحبه إلى الإمعان في ظلمه أو خداعه، بيد أنه سرعان ما يُعْرَفُ بين الناس بذلك ويجعلُ اللهُ من عادته تلك مظهرا يتلبسه فيُعْرَفُ به بين عامة أهل السوق ورواده فينقلب عليه الحال ويتحوَّل الربح الجزئي إلى خسارة كلية دائمة، فذلك معنى قوله تعالى: ﴿ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلٗا ﴾، وحكمة أخرى من وراء هذا الأمر الإرشادي أن سوء التعامل بين المسلمين يعد المهيء الأول لمظاهر الشقاق والبغضاء (حسن أيوب، د.ت، ١٢٢).

كما يُمكن أن تستخلص إشارات النص من خلال التفكر في الأغراض التي يخرج إليها الخبر أو الإنشاء، كما في قوله تعالى: ﴿ وَٱذۡكُرۡ عَبۡدَنَآ أَيُّوبَ إِذۡ نَادَىٰ رَبَّهُۥٓ أَنِّي مَسَّنِيَ ٱلشَّيۡطَٰنُ بِنُصۡبٖ وَعَذَابٍ ﴿٤١﴾ ﴾ (ص: ٤١)، نقرؤه فنُدرِكُ أن أيوب عليه السلام يشير بكلامه هذا إشارة خفيَّةً إلى طلب الشفاء بعد أن اشتد به الأمرُ وطال المرض، ولهذا جاء عقب ذلك مباشرة ﴿ ٱرۡكُضۡ بِرِجۡلِكَۖ هَٰذَا مُغۡتَسَلُۢ بَارِدٞ وَشَرَابٞ ﴿٤٢﴾ ﴾ (ص: ٤٢)، وتلك استجابة سريعة لما تضمنه كلامه عليه السلام.

وتكثر الإشارات في التفاسير المعنية بالتفسير العلمي والإعجاز العلمي للقرآن الكريم (محمد حسانين، ٢٠٠٥)، وعلى سبيل المثال ما ورد في قول الله عز وجل: ﴿ أَفَأَمِنَ أَهۡلُ ٱلۡقُرَىٰٓ أَن يَأۡتِيَهُم بَأۡسُنَا بَيَٰتٗا وَهُمۡ نَآئِمُونَ ﴿٩٧﴾ أَوَأَمِنَ أَهۡلُ ٱلۡقُرَىٰٓ أَن يَأۡتِيَهُم بَأۡسُنَا ضُحٗى وَهُمۡ يَلۡعَبُونَ

﴿ ﴾ (الأعراف: ٩٧-٩٨) أن أمر الله إذا أتى سيكون في جزء من الأرض ليلا وفي جزء آخر ضحى، فالليل والنهار موجودان إذا في كل لحظة، ولا يتأتى ذلك إلا إذا كانت الأرض كروية (عبد الرزاق نوفل، د.ت، ٤٧).

و من ثم فيلزم القارئ للقيام بهذه العملية التدرب على هذه المهارات:

- استنتاج لوازم المعنى المقصودة من السياق.
- استنتاج إشارات غير مقصودة من السياق.
- استخلاص الحكمة من التشريع .
- استنتاج المعاني المجازية التي يخرج إليها الأسلوب.

العملية الرابعة (القياس الجلي):

هذه العملية مأخوذة من دلالة "الموافقة"، فقد أطلق العلماء مصطلح "مفهوم الموافقة" (عبد الغني بركة، ١٩٨٩، ١٧-١٨) على معنى النص الذي لا يُفْهَمُ من ألفاظِهِ، وإنما بانتقال الذِّهْن إلى معنى جديد يوافق حكم المنطوق، أي أن هذه العملية تتضمن انتقال ذهن القارئ من منطوق النص إلى ما يوافق منطوقه.

وأولى خطوات تحديد مفهوم الموافقة أن ترى الآيات متضمِّنة حكما معينا فتُعْمِلَ فِكرَك في علة* هذا الحكم، وعلى سبيل المثال: ما العلة في نهيه تعالى عن التأفف الوالد لوالديه في قوله تعالى: ﴿ **فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ** ﴾ (الإسراء: ٢٣)؟

يدل منطوق الآية على نهي الولد أن يقول لوالديه: "أف" لعلة الإيذاء. ولمَّا كانت توجد أنواع أخرى من القول والفعل أشد إيذاءً لهما مثل الشتم والضرب، فيفهم أن النهي في الآية يتناولها أيضا، وتكون محرَّمة بالنص الذي حرَّم التأفف، ويكون **مفهوم الموافقة** أنه **من باب أولى** تحريم ضرب الوالدين أو شتمهما.

وما العلَّة في تحريم أكل الأوصياء أموال اليتامى ظلما في قوله تعالى: ﴿ **إِنَّ ٱلَّذِينَ يَأۡكُلُونَ أَمۡوَٰلَ ٱلۡيَتَٰمَىٰ ظُلۡمًا إِنَّمَا يَأۡكُلُونَ فِي بُطُونِهِمۡ نَارٗاۖ وَسَيَصۡلَوۡنَ سَعِيرٗا** ﴾ (النساء : ١٠) ؟

يُفهَمُ من منطوق الآية تحريم أكل الأوصياء أموال اليتامى لعلة منع الاعتداء على مال القاصر العاجز عن دفع الاعتداء. ولمَّا كانت هناك أشياء تساوي أكل أموال اليتامى ظلما في كونها اعتداء على مال القاصر العاجز عن دفع الاعتداء مثل: أن يؤكلوها غيرهم، أو إحراقها وتبديدها وإتلافها بأي نوع من أنواع الإتلاف، فيكون حكم التحريم متناولا هذه الأمور **بطريق مفهوم الموافقة.**

* المراد بالعلّة هنا المعنى الذي يفهم من روح النص ومعقوله، فالمساواة أو الأولوية تتبادر إلى الفهم بمجرد فهم اللغة من غير حاجة إلى اجتهاد أو قياس.

ومن ثم فعليك أن تُفَكِّر في وقائع أخرى تساوي هذه الواقعة في علة الحكم أو هي أولى منها، ويلزمك في استنباط مفهوم الموافقة أن تتدرب على هاتين المهارتين:

- تحديد علة الحُكم الذي تتضمنه الآيات.
- استنتاج الحالات أو الوقائع الأَوْلَى بانطباق حكم الآيات عليها.

مفهوم المخالفة:

ويكاد يكون مفهوم المخالفة عكس مفهوم الموافقة، فمفهوم المخالفة "إثبات نقيض الحكم للمسكوت عنه". وعلى سبيل المثال قوله تعالى: ﴿ وَمَن لَّمْ يَسْتَطِعْ مِنكُمْ طَوْلاً أَن يَنكِحَ ٱلْمُحْصَنَتِ ٱلْمُؤْمِنَتِ فَمِن مَّا مَلَكَتْ أَيْمَـٰنُكُم مِّن فَتَيَـٰتِكُمُ ٱلْمُؤْمِنَتِ ﴾ (النساء : ٢٥)، فقد أفاد منطوق هذا النص حِلَّ الزواج من الإماء مقيدا بعدم استطاعة الزواج من الحرائر، فيفيد مفهوم المُخالفة عندئذ تحريم الزواج من الأمة في حال استطاعته الزواج من الحُرَّة (عبد الغني بركة، ١٩٨٩، ٢١).

إلا أنه يُشترط في الكلام الذي تستخرج له مفهوم مخالفة أن يكون هذا الكلام مُقَيَّدا بقيد يجعل الحكم مقصوراً على حال هذا القيد، فيكون مفهوم المخالفة إثباتا لنقيض الحكم في غير وجود هذا القيد، وفي النص السابق حِلُّ الزواج من الإماء مُقيَّد بعدم استطاعة الزواج من الحُرَّة.

مثال آخر: قوله تعالى: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةُ وَٱلدَّمُ وَلَحْمُ ٱلْخِنزِيرِ وَمَآ أُهِلَّ لِغَيْرِ ٱللَّهِ بِهِۦ ﴾ (المائدة : ٣) فمنطوق هذا النص أفادت تحريم ما ذُبِحَ مُقترناً باسم غير الله تعالى، كالصنم، ومن ثم يُفِيدُ بمفهوم المُخالفة أن ما ذُبِحَ ولم يُذكَر اسم الله عليه فهو حلال، وهكذا فإن المنطوق يُفِيدُ حكما مُقَيَّدا بقيد، ويُستَفَادُ نقيضَه عند زوال هذا القيد (عبد الغني بركة، ١٩٨٩، ٢١).

حالات إعمالُ مفهوم المُخالفة:

يُشترط في الكلام الذي تستخرج له مفهوم مخالفة أن يكون مُقَيَّدا بقيد يجعل الحكم مقصوراً على حال هذا القيد، فيكون مفهوم المخالفة إثباتا لنقيض الحكم عند زوال هذا القيد، وقد قسَّم العلماء هذه القيود أربعة أقسام هي:

مفهوم الوصف:

هو أن يُذكر الحكم مُقَيَّداً بوصف، فيكون الحكم ثابتا في المقيد بهذا الوصف، ويثبت ما يُخالفه إذا تخلَّف الوصف، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقٌۢ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوٓاْ ﴾ (الحجرات: ٦) دلَّت عبارة النص على أن خبر الواحد لا يُقبَل، بل يجب التبيُّن في خبره، ويدُلُّ بمفهوم المُخَالفة أن غير الفاسق لا يجب التبيُّنُ في خبره، فيقبل خبر الواحد العدل.

مثال آخر: قوله تعالى: ﴿ وَلَا تُبَـٰشِرُوهُنَّ وَأَنتُمْ عَـٰكِفُونَ فِى ٱلْمَسَـٰجِدِ ﴾ (البقرة:٨٧) فمفهوم المخالفة جواز المباشرة للصائم غير المُعتَكِف (عبد الوهاب خلاف، د.ت، ١٥٤).

مفهوم الغاية:

هو إثبات نقيض الحكم المُقَيَّد بغاية لما بعد الغاية، كقوله تعالى: ﴿ وَقَٰتِلُوهُمۡ حَتَّىٰ لَا تَكُونَ فِتۡنَةٞ وَيَكُونَ ٱلدِّينُ لِلَّهِۖ فَإِنِ ٱنتَهَوۡاْ فَلَا عُدۡوَٰنَ إِلَّا عَلَى ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿١٩٣﴾ ﴾ (البقرة:١٩٣) يُستفاد من عبارة النص أن القتال أُبيحَ لِغاية، وهي منعُ الفِتنَةِ في الدِّينِ ، حتى يكون النَّاس أحرارا في اختيار الدِّين الذي يرتضونه، فإذا ذَهَبَتِ الفتنةُ في الدِّين وانتهت فقد انتهت الإباحة (عبد الغني بركة، ١٩٨٩، ٢٤).

وكقوله تعالى: ﴿ فَإِن طَلَّقَهَا فَلَا تَحِلُّ لَهُۥ مِنۢ بَعۡدُ حَتَّىٰ تَنكِحَ زَوۡجًا غَيۡرَهُۥ ﴾ (البقرة:٢٣٠) عبارة الآية تُفِيدُ أن تحريم المُطَلَّقة ثلاثا له غاية ينتهي عندها وهي أن تتزوج زوجا غيرَه، فإن انتهت الغايةُ كان الحِلُّ (عبد الغني بركة، ١٩٨٩ ، ٢٤).

مثال ثالث: قوله تعالى: ﴿ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ ٱلۡخَيۡطُ ٱلۡأَبۡيَضُ مِنَ ٱلۡخَيۡطِ ٱلۡأَسۡوَدِ مِنَ ٱلۡفَجۡرِ ﴾ (البقرة:١٨٧) مفهوم المخالفة لغاية إذا تبيَّن الأبيض من الأسود من الفجر لم يَجُزِ الأكلُ والشُّربُ (عبد الوهاب خلاف، د.ت، ١٥٤).

مفهوم الشرط:

هو ثبوت نقيض الحكم المُعلَّق على شرطٍ عند عدم وجود الشرط، كقوله تعالى: ﴿ وَإِن كُنَّ أُوْلَٰتِ حَمۡلٖ فَأَنفِقُواْ عَلَيۡهِنَّ حَتَّىٰ يَضَعۡنَ حَمۡلَهُنَّ ﴾ (الطلاق:٦)، فإن هذا النص يُستَفادُ منه وجوبُ الإنفاق على المُطَلَّقَةِ المُعتَدَّة ، إذا كانت حاملاً، ويُؤخَذُ بمفهوم المخالفة لشرط أنها إذا لم تكن حاملاً فلا نفَقَةَ لها (عبد الغني بركة، ١٩٨٩، ٢٣).

مثال آخر: قوله تعالى: ﴿ وَءَاتُواْ ٱلنِّسَآءَ صَدُقَٰتِهِنَّ نِحۡلَةٗ ﴾ (النساء:٤)، مفهوم المُخالفة إذا لم تَطِب نفس الزوجة عن شيء من مهرها فلا يجوز للزوج أكله.

مفهوم العدد:

هو ثبوت نقيض الحكم المُقَيَّدِ بعدد عند عدم توافر هذا العدد، ومثاله قوله تعالى: ﴿ فَٱجۡلِدُوهُمۡ ثَمَٰنِينَ جَلۡدَةٗ ﴾ (النور:٤)، فإن هذا الحد أوجب الضرب ثمانين جلدة على قاذف المُحصنات، وأخذا بمفهوم المُخَالفَة أن الزيادة عن هذا العدد و النقص عنه لا يَحِلُّ.

ويلزم القارئ بعد تحديد الحالات التي يجوز فيها إعمال مفهوم المُخالفَة أن يتدرب على المهارة التالية:

- استنتاج مفهوم المخالفة.

ب- مستويات الفهم القرائي في القرآن الكريم:

١. مستوى الفهم المباشر في القرآن الكريم:

هو فهم المعنى السطحي للنص المقروء، وتُشِيرُ الدراسات السابقة إلى أنه يتضمَّن مهارات مثل:

تحديد معاني الكلمات ومضادها، تحديد الفكرة المحورية، والفكرة الرئيسة للفقرة، تحديد الأفكار الجزئية والشخصيات والعدد والأماكن (حنان راشد، ٢٠٠٣، ٢٠٤).

والفهم المباشر مرتبط في النص الديني عموما بعملية بناء المنطوق الصريح للنص (أو المعنى الحرفي له)*، وعملية بناء المنطوق الصريح للنص مُشتقَّةٌ من دِلالة "المُطَابَقة" أي "دلالة اللفظ على كامل معناه الموضوع له لغةً، باستعمال الألفاظ في معانيها الوضعية المُطَابِقة، كدلالة لفظ الإنسان، والفَرَس، والأسد على الحقائق الخاصّة بكل منها" (عبد الغني بركة، ١٩٨٩، ١٥).

٢. مستوى الفهم الاستنتاجي (أو التفسيري) في القرآن الكريم:

هو فهم المعنى الضمني للنص، وفهم ما وراء الكلمات وما بين السطور (حنان راشد، ٢٠٠٣، ٢٠٤). ويتضمَّن مهارات مثل: تفسير المفردات المجازية، وإدراك ما تهدف إليه، وتحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة، وتمييز الأحداث الواردة... (محمد فضل الله، ٢٠٠١، ٦١) (محمد عبيد، ١٩٩٧، ٢٨٣)

والفهم الاستنتاجي يرتبط في فهم النص الديني عموما بـ"عملية الاستلزام"، وهي تتعلق بانتقال الذهن من اللفظ إلى المعاني غير المباشرة التي يستلزمها اللفظ، وهي مأخوذة من "دِلالة الالتزام" التي تعني: دلالة اللفظ على ما هو خارج عن مُسمَّاه كدلالة لفظ "الشجرة" على ظِلِّها في قولنا: "وقتني الشجرة من الشمس". وبمعنى آخر تشير عملية الاستلزام إلى انتقال الذِّهْنِ من اللَّفْظِ إلى لوازمه، فالأشياء والمعاني تقترِنُ في الذِّهنِ – عادةً – بأمورٍ تلازِمُها، وتكون بمثابةِ شروطٍ أو نتائج أو أسبابٍ أو مُتَمِّمَاتٍ أو مُشابِهاتٍ أو موانِعَ ... الخ، فالمقروء يدل من خلال لوازمه على أشياء أو معانٍ خارجة عن مُسمَّاه، ولكنها ملازمة له.

٣. مستوى الفهم الناقد في القرآن الكريم:

عملية "النقد" تستلزم محاكمة المنقود إلى معايير في ذِهنِ الناقد والعمل في ضوء الاستنتاج الذي توصل إليه القارئ، ومن ثم تتضمَّن مهارات مثل: التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والحقيقة والرأي والمعقول وغير المعقول، وإبداء الرأي في المقروء... (حنان راشد، ١٢٠٠٣، ٢٠٤).

والقرآن الكريم كتاب الله تعالى يُتَلَقَّى بالطاعة والامتثال، و"لا يفتح خزائن كنوزه إلا لمن آمن بمُنَزِّلِه، وعمِلَ به كله، وأحلَّ حلالَه، وحرَّم حرامَه، وأخلَصَ للهِ النيَّةَ في فهمِه" (محمد الصباغ، ١٩٨٨، ٢٨) قال تعالى: ﴿ وَإِنَّهُۥ لَكِتَٰبٌ عَزِيزٌ ۝ لَّا يَأۡتِيهِ ٱلۡبَٰطِلُ مِنۢ بَيۡنِ يَدَيۡهِ وَلَا مِنۡ خَلۡفِهِۦۖ تَنزِيلٌ مِّنۡ

* يختلف المنطوق الصريح عن المعنى الحرفي، وإنما ضربناه مثلا للتقريب، فالمعنى الحرفي قد يحمل تشويها للمعنى الأصلي، لأنه يكون أحيانا عبارة عن تجميع المعاني المعجمية للكلمات التي تتكون الجملة منها بغض النظر عن "روح" الجملة، والمعنى العام لها، لذا تذكر الترجمة الحرفية غالبا في مقام الذم لعدم تعبيرها عن الغرض من النص، ولذلك أيضا تحرُمُ الترجمة الحرفية للقرآن الكريم لما فيها من تشويه لمعناه. راجع في الترجمة الحرفية للقرآن الكريم: محمد حسن الذهبي: التفسير والمفسرون. ط٤، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٨٩م، ج١، ص٢٥

حَكِيمٍ حَمِيدٍ ﴿٤٢﴾ مَّا يُقَالُ لَكَ إِلَّا مَا قَدْ قِيلَ لِلرُّسُلِ مِن قَبْلِكَ ۚ إِنَّ رَبَّكَ لَذُو مَغْفِرَةٍ وَذُو عِقَابٍ أَلِيمٍ ﴿٤٣﴾ وَلَوْ جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا أَعْجَمِيًّا لَّقَالُوا لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ ۖ أَأَعْجَمِيٌّ وَعَرَبِيٌّ ۗ قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ آمَنُوا هُدًى وَشِفَاءٌ ۖ وَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِي آذَانِهِمْ وَقْرٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى ۚ أُولَٰئِكَ يُنَادَوْنَ مِن مَّكَانٍ بَعِيدٍ ﴾ (فصلت ٤١-٤٤).

و"القرآن الكريم متبُوعٌ لا تابِع، وأَصْلٌ يُرْجَعُ إِلَيْهِ" (يوسف القرضاوي، ٢٠٠٠، ٢٥٦)، فالـ"نقد" لا يتناسب مع قُدسيّة القرآن الكريم وعظَمَتِه، والنَّقد يكون في الآراء الاجتهادية، والتفسير بالرأي، ولا يتناول الوحي القطعي الثبوت، بل يُتلقَّى بالقبول والتسليم، "فالفهم يتعلَّق بتبيُّن المراد الإلهي دون أن يكون له أي مدخل في الإضافة الذاتية بما يؤثر على ذلك المراد بالزيادة أو النقصان أو التغيير" (عبد المجيد النجار، ٢٠٠٠، ٩٢).

٤. مستوى الفهم التذوقي في القرآن الكريم:

عملية "التذوق" تتعلَّق بالأثر النفسي والانفعالي على القارئ (جمال عطية، ١٩٩٩، ٦٣) ويتضمَّن تذوق الشعر مهارات مثل: إدراك القيمة الجمالية والإيحائية في الكلمات والتعبيرات، وإدراك الحالة الشعورية المخيمة على جو النص، وترتيب الأبيات حسب قوة المعنى، واختيار أجمل الأبيات معنى إلى بيت الشاعر (محمد عبيد، ١٩٩٧، ٢٨٣).

أمَّا "تذوق" القرآن الكريم – على وجه الخصوص – فإنه يقترن بإدراك إعجازه، وإدراك إعجاز القرآن الكريم ليس مما يتيسَّر دون فهم عميق وتدريب طويل، "فالقرآن الكريم لا يمكن أن يتفتح أمامنا دون ثقافة واسعة في المجال العقلي والروحي الذي ينتمي إليه" (مصطفى ناصف، د.ت، ١٦٥)؛ لأنه يُمثِّل أعلى مستويات الأداء اللغوي على الإطلاق، وكلما كان التذوق لمستويات أدبية رفيعة استلزم خلفية معرفية وتدريبا يتناسب معها، فتبعُد الشُّقَّةُ في إحرازه؛ لذا فقد أكدت البحوث التي أجريت على التذوق الأدبي ضعف الطلاب الشديد فيه (ماجد الأشمر، ١٩٧٩، ١٦٠) (عادل عجيز، ١٩٨٥، ١٣٠-١٣٢).

و"التذوق" عملية من عمليات الفهم أثبتت البحوث السابقة التي أجريت على تنمية الفهم القرائي أنها تحتاج وقتا طويلا في التدريب عليها (محمد جاد، ٢٠٠٣)؛ لأنها تحتاج خلفية معرفية كبيرة (محمد الزيني، ٢٠٠١، ١٠٠)؛ ولأن "التذوق عمل مركّب متراحب متعانق شديد التعقيد يبدأ من عند ظاهر الألفاظ والتراكيب والصور لينفذ منها إلى أعمق أعماق المعاني التي تنطوي عليها، وإلى أدق دلالاتها على تنوعها وانتشارها، وإلى أغمض ما يكمن في ثناياها من الفكر والرأي" (محمود شاكر، ١٩٩٧، ١١٤).

من هنا ينبغي علينا أن نفرِّقَ بين ما تصدَّت له بعض البحوث السابقة مثل (أحمد إبراهيم، ١٩٩٤) من تنمية المهارات البلاغية للقرآن الكريم وبين "تذوقه" الذي عليه مدار إدراك إعجازه، إذ "لا

٥. مستوى الفهم الإبداعي في القرآن الكريم:

القراءة الإبداعية مفهوم تربوي يُقصَدُ به "التعمق في النص المقروء والتوصل إلى علاقات جديدة، وتوليد فكر جديد، وحلول متنوعة للمشكلات، وتطبيق لهذه الحلول" (مجدي حبيب، ٢٠٠٣، ٥٦٠) وبعبارة أخرى فالقراءة الإبداعية "انطلاق القارئ من معلومات النص المقروء لإنتاج ما هو جديد وأصيل بما يناسب مستوى الطلاب وقدراتهم" (عطا الله العدل، ٢٠٠٢، ٦٣).

وما يتناسب مع مستوى الطلاب من مهارات القراءة الإبداعية يتضمَّن: اقتراح العناوين، واستخدام الألفاظ في سياقات لغوية جديدة، وطرح أسئلة عن معلومات في النص.. الخ (عطا الله العدل، ٢٠٠٢، ٦٥).

والقراءة الإبداعية للنص الديني عموما إذا كان المقصود بها توليد فكر جديد وحلول متنوعة للمشكلات... فهي عملية "اجتهاد"، و"الاجتهاد" أعلى مراتب الفقه في الدين، إلا أن من المهارات الإبداعية البسيطة في فهم النص الديني ما هو في مستوى الطلاب المعلمين كتلك التي:

- ترتبط باكتشاف إشارات النص، وهي دلالة اللفْظِ على معنى لم يُقْصَد به، ولم تتوقف صحته أو صدقه على تقديره، كما في قوله تعالى: ﴿ **أُحِلَّ لَكُمْ لَيْلَةَ ٱلصِّيَامِ ٱلرَّفَثُ إِلَىٰ نِسَآئِكُمْ** ﴾ (البقرة : ١٨٧)، الذي يدل بإشارته إلى صحة صوم من أصبح جُنُباً؛ لأنه دلَّ على جوازِ المباشرة في الليل الصادق بآخر جزء منه، فمن أصاب في ذلك الوقت طَلَعَ عليه الوقت وهو جُنُب ويلزم صحة صومه (عبد الغني بركة، ١٩٨٩، ١٧).
- وترتبط بـ"القياس الجلي"، وهو استخلاص دلالة "الموافقة"، فقد أطلق العلماء مصطلح "مفهوم الموافقة" على معنى النص الذي لا يُفْهَمُ من ألفاظِهِ، وإنما بانتقال الذِّهْن إلى معنى جديد يوافق حكم المنطوق (عبد الغني بركة، ١٩٨٩، ١٧-١٨)، أي أن هذه العملية تتضمن انتقال ذهن القارئ من منطوق النص إلى ما يوافق منطوقه.

ومما سبق يتضح أن الفهم القرائي للقرآن الكريم يتضمَّن مستويات: الفهم المباشر والاستنتاجي والإبداعي، وقد سبق تفصيل ما دخل ضمن هذه المستويات من عمليات الفهم ومهاراته.

رابعا: تحديد مُخَطَّط نصِّي عن القرآن الكريم:

تناول العلماء ما يمكننا أن نُطلِقَ عليه "مُخَطَّطا نصِّيّا عن القرآنِ الكريمِ" فشمل ما يلي:

- الملابِسات والقرائن المُساعِدة على فهم القرآن الكريم انطلاقا من أن معاني النصوص الدينية لا تتقرر غالبا من داخلها ووفقا لما تمليه لغتها المباشرة، وإنما يتحكم في تحديد معنى النص الديني العديد من الملابِسَاتِ والقرائن (عبد الحكيم راضي، د.ت، ٤٤٢) مثل أسباب النزول والمكي والمدني.
- الوحدة الموضوعية في السورة، والمناسبات بين الآيات والسور باعتبار "آي القرآن الكريم على حسب الوقائع تنزيلا وعلى حسب الحكمة ترتيبا (السيوطي، د.ت، ٢٨٩/٢).
- قواعد فهم القرآن الكريم وأصول تفسيره.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ- الملابسات والقرائن المساعدة في فهم القرآن الكريم:

١. أسباب النزول:

كان نزول القرآن على قسمين: قسم نزل ابتداءً – وهو مُعظم القرآن – ، وقسمٌ نَزَلَ عقب واقعةٍ أو سؤالٍ خلال مدة نزول الوحي، وهذا القِسمُ الأخير هو الذي يُبْحَثُ عن سببِ نزوله؛ لأن معرفةَ الأسباب والمُلابِسات المُحِيْطة بالنص تُساعِدُ على حُسْنِ فقهِه (يوسف القرضاوي، ٢٠٠٠، ٢٤٩) ، وقال شيخ الإسلام ابن تيمية: معرفة سبب النزول تُعِينُ على فهمِ الآية، فإنَّ العلمَ بالسببِ يورِثُ العِلمَ بالمُسبَّبِ (السيوطي، د.ت، ٣٨/١).

٢. المَكِّيُّ والمَدَنِيُّ:

مَنْ يقرأُ القرآنَ الكريمَ يجِدْ للآياتِ المكِّيَّةِ خصائص ليست للآيات المَدَنِيَّةِ في وقعِها ومعانيها، وإنْ كانتْ المَدَنِيَّةُ مِبنيَّةً على المَكِّيَّةِ في الأحكامِ والتشريعِ، فقد نَزَلَ القرآنُ الكريمُ والعرَبُ في جاهليَّةٍ يعبُدُونَ الأوثانَ، ويُشرِكُونَ باللهِ، ويُنكِرُونَ الوحيَ، ويُكَذِّبُونَ بيومِ الدِّينِ، وكانوا يقولون : ﴿ **أَءِذَا مِتْنَا وَكُنَّا تُرَابًا وَعِظَٰمًا أَءِنَّا لَمَبْعُوثُونَ** ﴾ (المؤمنون ٨٢)، ﴿ **وَقَالُوا۟ مَا هِىَ إِلَّا حَيَاتُنَا ٱلدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَآ إِلَّا ٱلدَّهْرُ ۚ وَمَا لَهُم بِذَٰلِكَ مِنْ عِلْمٍ ۖ إِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ** ﴾ (الجاثية ٢٤)، فَنَزَلَ الوحيُ المَكِيُّ يُحطِّمُ وثنيَّتَهم في العقيدةِ، ويدعوهم إلى التوحيدِ، ويُقيمُ دلائلَ النبوَّةِ، ويتحدَّاهم – على فصاحتِهِم – بأن يأتُوا بمِثْلِ هذا القرآنِ، ويسوقُ إليهِم القصصَ عِبْرَةً و ذِكرى (مناع القطان، ٢٠٠٢، ٤٦-٤٧).

وحينَ تكوَّنَت الجماعةُ المؤمِنَةُ في المدِيْنَةِ نرى الآياتِ المَدَنِيَّةَ طويلةَ المَقاطِعِ تتناولُ أَحكامَ الإسلامِ وحُدُودَهُ، وتدعو إلى الجِهادِ والاستشهادِ في سبيلِ الله، وتُفَصِّلُ أُصُولَ التَّشريعِ، وتضَعُ قواعِدَ المُجتَمَعِ، وتُحَدِّدُ روابِطَ الأُسرَةِ، وعلاقاتِ الأُمَمِ والدُّوَلِ، كما تفضَحُ المُنافِقِيْنَ وتكشِفُ دَخِيلَتَهُم، وتُجادِلُ أهلَ الكِتابِ، وهذا هو الطَّابَعُ العامُ للقُرآنِ المَدَنِيّ (مناع القطان، ٢٠٠٢، ٤٧).

وقد عُنِيَ العلماءُ بتحقِيقِ المَدَنيّ والمكِّيّ عِنايةً فائقةً، فتتبعوا القرآنَ الكريمَ آيةً آيةً، وسورةً سورةً لترتيبِها وِفقَ نزولِها مُراعِينَ في ذلك الزمانَ والمكانَ والخِطابَ.. وازدادوا في الاستقصَاءِ حتى فرَّقُوا

- تدبُّر القرآنِ الكريمِ.
- الاستفادة من أسلوبِ القرآنِ في الدَّعْوَةِ إلى الله تعالى ، فإنَّ لكل مقام مقالاً.
- الوقوف على السِّيرةِ النبويَّةِ من خلالِ الآياتِ القُرآنِيَّةِ.
- معرِفَةُ النَّاسِخِ من المنسوخِ.

ب- وحدة القرآن الكريم:

القرآن الكريم كلُّهُ نصٌّ واحد ذو وحدة واحدة فـ"القرآن الكريم يُصَدِّقُ بعضُهُ بعضا، ويُفَسِّرُ بعضُهُ بعضاً ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴾ [النساء:٨٢]، فما أُجمِلَ في موضِعٍ فُصِّلَ في موضِعٍ آخر، وما أُبهِمَ في مكانٍ بُيِّنَ في آخر، وما أطلِقَ في سورة أو آية قُيِّدَ في أخرى، ولا بد من ضم الآيات والنصوص بعضِها إلى بعضٍ حتى يتكامل الفهمُ و يستبِيْنَ المقْصُودُ من النَّصِّ" (يوسف القرضاوي، ٢٠٠٠ ، ٢٢٠).

قال الإمامُ الشافِعيُّ: كل ما حَكَمَ به رسول الله صلى الله عليه وسلم فهو مما فَهِمَهُ من القرآنِ. قال تعالى: ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ ٱلنَّاسِ بِمَآ أَرَىٰكَ ٱللَّهُ ۚ وَلَا تَكُن لِّلْخَآئِنِينَ خَصِيمًا ﴿١٠٥﴾ ﴾ [النساء:١٠٥]، ﴿ وَمَآ أَنزَلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ إِلَّا لِتُبَيِّنَ لَهُمُ ٱلَّذِى ٱخْتَلَفُوا۟ فِيهِ ۙ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴾ [النحل:٦٤]".

ويترتب على هذا ما يلي:

١. الحاجة إلى الجمع:

والمقصود به: البحث عن الآيات القرآنية المتصلة بموضوع معين في القرآن الكريم كلِّهِ، ثم تصنيفها وترتيبها باعتبارات "الإطلاق والتقييد" و"العموم والخصوص" و"التقدم والتأخر"؛ لاكتشاف علاقات هذه الآيات القرآنية ببعضها، ومن ثَمَّ تكوين صورة أشمل وأوفى عن تناول القرآن الكريم لهذا الموضوع.

وقد صنّف بعض الباحثين عمليات الجمع إلى ما يلي (محمد رضا شيرازي، ١٩٩٣):

- جمع تفسيري: كشف المدلول الحقيقي لآية قرآنية من خلال آية أخرى تتعرض للموضوع ذاته.
- جمع استنباطي: جمع بين آيتين من القرآن الكريم أو أكثر لاستنباط حكم تشريعي معين، وهذا النوع من الجمع يقتصر على فئة محدودة من العلماء لصعوبة استخراجه.
- جمع موضوعي: تصنيف الآيات القرآنية التي تتحدث عن موضوع معين إلى مجموعات حسب تسلسلها المنطقي، ثم استخراج الحكم في هذا الموضوع، وهو يتسع ليشمل كثيرا من

ومن ثم ظَهَر التفسير الموضوعي، وهو: تفسير القرآن الكريم موضوعا موضوعا لا أن يفسَّر على ترتيبه في المصحف الشريف سورا أو قطعا، ثم إن كانت للمفسِّر نظرة في وحدة السورة وتناسب آيها واطراد سياقها فلعل ذلك أن يكون بعد التفسير المستوفى للموضوعات المختلفة فيها" (أمين الخولي، ٢٠٠٣، ٣٧)، والتفسيرُ الموضوعيُّ "طريقة في التفسير تعتمد على تناول موضوع معين مثل النبوّة، المال، صلة الرحم، حقوق الإنسان... ثم جمع الآيات التي تتناول هذا الموضوع، وتحليل هذه الآيات ومعرفة النسبة بين بعضها وبعض، فيتجلى الحكم، ويتبين المرمى الذي ترمي إليه الآيات، ويوضع كل شيء في موضعه" (أحمد الشرباصي، ١٩٨٥، ١٦٢-١٦٣).

وقد يتناول التفسير الموضوعي لفظة من كلمات القرآن الكريم من خلال جمع الآيات التي وردت فيها أو مشتقات مادتها اللغوية لاستنباط دلالات الكلمة من خلال تناول القرآن الكريم لها، ومن هنا نَشَأَت ضرورة تتبع موارد الكلمة في القرآن الكريم (يوسف القرضاوي، ٢٠٠٠، ٢٣٦).

٢. الأهداف العامة للقرآنِ الكريمِ:

دعا القرآنُ الكريمُ إلى كثيرٍ من المقاصِد التي تَصْلُحُ الإنسانيةُ بها، ومما أكَّدَهُ القرآنُ الكريمُ، وكرَّرِه وعُنِيَ بهِ أشدَّ العِنايةِ (يوسف القرضاوي، ٢٠٠٠، ٧٣):

- تصحيح العقائد والتصورات للألوهية والرسالة والجزاء.
- تقرير كرامة الإنسان وحقوقَه، وخصوصا الضعفاء من النَّاسِ.
- توجيهُ البَشَرِ إلى حُسْنِ عبادةِ اللهِ تعالى وتقواه.
- الدَّعوةُ إلى تزكِيَةِ النَّفسِ البشريَّةِ.
- تكوينُ الأسرةِ الصَّالِحَة وإنصافِ المرأةِ.
- بناءُ الأمَّةِ الشهيدة على البشرية.
- الدعوة إلى عالم إنساني متعاون.

٣. وِحدة السورة القرآنية:

قد تتناول السورة القرآنية عدة موضوعات، ويحتاج القارئ أن يُعمِل فِكرَه فيها ليتبيَّن الرابط بينها، "فمَن يُفرِّقُ النظر في الآياتِ على أنها مُنْفَصِلة تماماً عن غيرِها ولم ينظُر نظرة إجمالية عامة في السورة وفي هدفِها العام لم يَحصُل إلا على ظواهر الألفاظ بحسبِ الوضعِ اللغوي فقط لا بحسب المقصودِ الأعلى للمتكلم " (محمد حجازي، ١٩٧٠، ٤٩).

كما تقتضي "السياسةَ الرشيدة في دراسة النَّسَقِ القرآني تقضي بأن يكونَ النَّظَرَ في موضوع السورة ككل هو الخُطْوَةَ الأولى فيه، فلا يتقدَّم النَّاظِرُ إلى البحثِ في الصِّلاتِ بين جزء منه إلا بعدَ أن يُحكِمَ

"وأول من حاول الوقوف على موضوع السورة من المفسرين الفخر الرازي إذ قال في مقدمة تفسيره لسورة النساء: (اعلم أن هذه السورة مشتملة على أنواع كثيرة من التكاليف، وذلك؛ لأنه تعالى أمر النَّاسَ في أول هذه السورة بالتعطُّفِ على الأولاد والنِّساء والأيتام، والرَّأْفَة بهم، وإيصالِ حقوقِهِم إليهِم، وحِفْظِ أموالِهم عليهم، وبهذا المعنى خُتِمَت السورة، وهو قولُهُ تعالى: ﴿ يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ ٱللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِي ٱلْكَلَٰلَةِ ﴾ (النساء ٧٦)، وذكر في أثناء هذه السورة أنواعا من التكاليف وهي الأمرُ بالصلاةِ وقتالِ المُشركين، ولمَّا كانت التكاليفُ شاقة على النفوس؛ لِثِقَلِها على الطِّبَاعِ، لاجَرَمَ افتتحَ السورة بالعلَّةِ التي لأجلِها يجبُ حملُ هذه التكاليفِ الشَّاقة، وهي تقوى الربِّ الذي خَلَقَنا، والإله الذي أوجَدَنا؛ فلهذا قال: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ ﴾ (النساء:١) (الرازي، ١٩٣٨، ١٥٧/٩) " (رفعت فوزي، ١٩٨٦، ١٢-١٣).

٤. المناسبة:

ومما تتبين معه الوحدة الموضوعية في السورة ما يُعرف بـ"المناسبة"، والمُرادُ بالمُناسَبَةِ: "**وجهُ الارتباطِ بينَ الجُملةِ والجُملَةِ في الآيَةِ الواحِدَةِ، أو بينَ الآيةِ والآيةِ في الآياتِ المُتعَدِّدةِ، أو بينَ السورَةِ والسورةِ**" (مناع القطان، ٢٠٠٢، ٩٢).

فالجملةُ قد تكونُ تأكيداً لما قَبلَها أو بياناً أو تفسيراً أو اعتراضا تذييلياً ...، ولهذا أمثِلَتُهُ الكثيرة، وللآية تعلُّقُها بما قَبْلَها على وجهٍ من وجوهِ الارتباطِ يجمَعُ بينَها، كالمُقَابلة بين صفات المؤمنين وصفات المُشركين، ووعيد هؤلاء ووعد أولئك ، وذِكر آيات الرحمة بعد آيات العذاب، وآيات الترغيب بعد آيات الترهيب ...

وقد تكونُ المُناسبةُ في مُراعاةِ حال المُخاطبين كقولِهِ تعالى: ﴿ أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ۝١٧ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ۝١٨ وَإِلَى ٱلْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ۝١٩ وَإِلَى ٱلْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴾ (الغاشية:١٧-٢٠)، "فجمع بين الإبل والسماء والجبال مراعاة لما جرِى عليه الإلف والعادة بالنسبة للمخاطبين في البادية، حيث يعتمدون في معايشِهِم على الإبل، فتنصَرِفُ عنايتُهُم إليها، ولا يتأتَّى لهم ذلك إلا بالماء الذي يُنبِتُ المرعى وتَرِدُهُ الإبلُ، وهذا يكونُ بنزولِ المَطَرِ، وهو سببُ تقلُّبِ وجوهِهِم في السماء، ثم لابدَّ لهم من مأوى يتحصَّنون به، ولا شيء أمنَعَ من الجبال، وهم يطلبون الكلأَ والماءَ فيرحلون من أرضٍ ويهبِطونَ أُخرى، ويتنقلون من مرعى أجدب إلى مرعى أخصب، فإذا سَمِعَ أهلُ البادية ذلك خالطت شِغَافَ قلوبِهِم بما هو حاضِرٌ لا يغيبُ عن أذهانِهِم" (مناع القطان، ٢٠٠٢، ٩٣).

وتُساعِدَ معرِفَةُ المُناسَبَةِ بينَ الآياتِ على دِقَّةِ الفهمِ، كما أن لمعرفةِ المُناسَبَةِ فائِدَتُها في إدراك اتساقِ المعاني، وانتظامِها ﴿ كِتَٰبٌ أُحْكِمَتْ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ﴾ (هود:١)،

ج- قواعد الفهم القرائي للقرآن الكريم:

أغلب الآيات القرآنية واضحة الكلمات والمعاني والأهداف كما قال سبحانه: ﴿ **وَلَقَدْ يَسَّرْنَا ٱلْقُرْءَانَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ** ﴾ (القمر ١٧) وإن ظل القليل منها يحتاج بيانا وتفسيرا.

وينبغي أن يراعي في المقام الأول المعنى الظاهر فلا يُتْرَك إلا لداع أو سبب، وأن يُعْتَمَد اعتمادا أساسيا على الرِّواية والنَّقل، ويُعنَى – مع الحرص على الرواية – بالاستعمال اللغوي العربي، ولكنَّه يُقيَّد بعدم التعارض مع الرواية الموثوق بها، ومن قواعد الفهم القرائي للقرآن الكريم*:

- القرآن الكريم يُصَدِّقُ بعضُهُ بعضا، ويُفَسِّرُ بعضُهُ بعضاً.
- رعاية مدلول الكلمة في عصر النزول.
- تقديم الحقيقة على المجاز.
- ضرورة تتبع موارد الكلمة في القرآن الكريم.
- أهمية السياق في تحديد معاني الكلمات.
- لا عِبرَة مع عموم اللفظ بخصوص السَّبَبِ.
- القرآن متبُوعٌ لا تابِع، وأَصْلٌ يُرْجَعُ إليْهِ.
- العِناية بالأشياء على قَدْرِ عِنايةِ القرآنِ بها.
- لا تأويلَ إلا بدليل.
- الأصل في الأوامر أنها للوجوب.
- الأصل في النواهي أنها للتحريم.
- الأصل بقاء العموم حتى يتحقق مُخَصِّص.
- الأصل بقاء حكمِ النص حتى يردَ الناسخُ.
- الوسائل تُعطى أحكام المقاصَد.

ومما سبق في هذا المحور يمكن استنتاج المهارات التالية في الفهم القرائي للقرآن الكريم:

١. ربط معنى الآيات بأهداف القرآن الكريم.
٢. ربط معنى الآيات بأهداف السورة التي وردت فيها.

* (محمد الصباغ، ١٩٨٨) (يوسف القرضاوي، ٢٠٠٠، ٢٢٠-٢٥٦) (مناع القطان، ٢٠٠٢، ١٨٥-١٩٩) (عبد الرحمن السعدي، ٢٠٠٣، ٢٨-٣٢)

٣. ربط معنى الآيات بالوحدَة الموضوعية للسورة.
٤. استخدام أسباب النزول في تحديد معنى الآيات.
٥. الإفادة من مُناسبة الآيات لما قبلها في فهم المعنى.
٦. الإفادة من الفواصل في تحديد معنى الآيات.
٧. تصنيف الآيات القرآنية وفق الموضوعات التي تناولها القرآن الكريم.
٨. تمييز الأساليب التي تفيد العموم.
٩. التمييز بين العام و الخاص.
١٠. التمييز بين المطلق و المقيد
١١. تعرف مفهوم النَّسخ في القرآن الكريم.
١٢. التفرقة بين الناسخ من المنسوخ
١٣. تطبيق قواعد الفهم القرائي للقرآنِ الكريم في فهم الآيات.
١٤. تحديد معنى كلمة في سياق معين.
١٥. تحديد مرجع الضمير.
١٦. تحديد المقصود باسم الإشارة أو الاسم الموصول.
١٧. التفريق بين المعنى اللغوي والمعنى الشرعي للكلمة.
١٨. التفريق بين الحقيقة والمجاز.
١٩. استنتاج علاقات ارتباط النص التي تربط مكونات الآية.
٢٠. استنتاج علاقات تسلسل النص التي تربط الآيات ببعضها.
٢١. استنتاج الكلام المحذوف الذي تقتضيه صحة الكلام.
٢٢. استنتاج المحذوف الذي يقتضيه التركيب النحوي للكلام.
٢٣. صياغة المعنى المتبادِر الذي تتضمنه الآيات في جمل بسيطة.
٢٤. استنتاج الألفاظ التي تدُلُّ على جزء معناها.
٢٥. تحديد المقصود بكلمة في سياقات قرآنية متعددة.
٢٦. استنتاج الشروط اللازمة للمعنى الظاهِر للآية.
٢٧. تفصيل جزئيات المعنى العام التي تدخل فيه.
٢٨. استنتاج الأمور التي يتوقف عليها المعنى الظاهِر للآية.
٢٩. استنتاج الأمور التي تتفرَّعُ عن المعنى الظاهِر للآية.
٣٠. استنتاج معلومات غير مصرح بها في النص.
٣١. استخلاص الحكمة من التشريع.
٣٢. استنتاج ما ترشد إليه الآيات.

٣٣. استخلاص العبرة من القصة.
٣٤. استنباط المعاني التي يخرج إليها الأمر أو الاستفهام.
٣٥. استنباط المعاني التي يخرج إليها النفي.
٣٦. استنتاج المعاني التي ضُرِبَت لأجلها الأمثال القرآنية.
٣٧. تحديد الحُكم الذي تتضمنه الآيات.
٣٨. تحديد الحالات أو الوقائع التي ينطبق عليها الحُكمُ.
٣٩. استنتاج الحالات أو الوقائع الأَوْلَى بانطباق حكم الآيات عليها.
٤٠. تحديد الحالات التي يجوز فيها إعمال مفهوم المُخالفَة.
٤١. استنتاج مفهوم المخالفة.

المحور الخامس: تدريس الفهم القرائي للقرآن الكريم في ضوء الاتجاه المعرفي ونظرية المخططات العقلية

أولا: التدريس في ضوء الاتجاه المعرفي:

ترتكز النظريات المعرفية في التعلم على اعتباره نشاطا يتم التحكم فيه من خلال العمليات الداخلية للمتعلم، وليس من خلال المؤثرات أو الأحداث الخارجية، ومن ثم يتعين أولا فهم كيفية عمل الذاكرة والعقل البشري لفهم سلوك التعلم.

ويرى "برونر" أن نظريات التعلم ينبغي أن تعكس بصورة تلقائية نظريات التدريس، لذا فقد انبثقت عن النظريات المعرفية في التعلم نماذج تدريسية أطلق عليها نماذج معالجة المعلومات Information Processing Models ركَّز كل منها على تدريس محتوى تعليمي، وعكس طريقة في التفكير، وأكَّد المعرفيون ضرورة استخدام المعلم استراتيجيات تدريس توجِّه المتعلم لاستخدام استراتيجيات التعلم مثل: استراتيجيات الذاكرة Memory Strategies والاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies والاستراتيجيات ماوراء المعرفية Metacognitive Strategies (حسن زيتون، وكمال زيتون، ٢٠٠٣، ١٤٠-١٤١).

ويحتاج التدريس - في ضوء ذلك - جهدا مركزا ومتأنيا لتوجيه تلك الاستراتيجيات ودعمها، وتقع المسئولية الأساسية في التدريس على تنظيم المعلم الظروف الخارجية ليساعد التلاميذ على تنشيط عقولهم وخزن المعلومات وتنظيمها واسترجاعها.

وينبغي على المعلمين في ضوء النظرية المعرفية تنظيم المعلومات المقدمة للتلاميذ، وربط المعلومات الجديدة بما لدى التلاميذ من خبرات أولية، واستخدام استراتيجيات لتوجيه ودعم انتباه التلاميذ، وحسن تخزين المعلومات، ومن ثم حسن استرجاعها عند الحاجة (Driscoll, 1994).

ومن الافتراضات الأساسية التي يستند إليها التدريس في ضوء الاتجاه المعرفي:

- أن معرفة البنى المعرفية المتوافرة لدى المتعلم تحدد نقاط البدء في التدريس.
- أن البنى المعرفية تتطور وتزداد بالتفاعل مع المواقف التي تتهيأ للطلاب.
- لكل متعلم أسلوبه وسرعته في إعادة بناء أبنيته المعرفية وتنظيمها.
- يتحدد المحتوى الذي يطوّره المتعلم بعاملين هما: العمليات الذهنية المستخدمة، والزمن المستغرق في إعمال الذهن بالتفاعل مع المدخل التعليمي. (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ١٩٩٨، ٣٩).
- التركيز في التدريس على استخدام التغذية الراجعة المتعلقة بمعرفة المتعلم وأدائه وتنظيماته التي يجريها على أبنيته المعرفية من أجل دعم وتوجيه الروابط الذهنية.

- تحدد درجة الاستعداد القبلي للمتعلم من خلال توفر الأبنية المعرفية اللازمة التي توفر استعدادا ذهنيا للتفاعل مع الخبرات الجديدة بهدف تعديل البنية المعرفية أو توسيعها أو إثرائها (حسن زيتون، وكمال زيتون، ٢٠٠٣، ١٣٤).

وتعلي المعرفية من دور المعلم وفعاليته من خلال تخطيطه استراتيجية تدريسه، واعتبار الهدف الرئيس من التدريس تنمية العمليات المعرفية لدى المتعلمين إذ يكون التركيز على العملية وليس على المخرج النهائي.

ثانيا: تدريس اللغة في ضوء الاتجاه المعرفي:

يقوم تدريس اللغة في ضوء الاتجاه المعرفي على الافتراضات التالية:

- تعلم اللغة عملية نشطة ينتج منها التعلم للغة، ولذلك فهو ليس مجرد تعلق لنماذج لغوية تفرض عليه من خارجه كما أنه مبدع وواع.
- العناية بالمعنى باعتباره قضية رئيسة، وأن المتعلم يكون المعنى مما يستمع إليه أو يقرأه أو يكتبه أو يتحدث به.
- أكد المعرفيون دور البيئة المعرفية المهم في تعلم اللغة، فأكدوا أن معنى المقروء أو المسموع يوجد في ذهن من يستقبله، وأن قدرة مستقبل اللغة على الربط بين هذه الرموز وما يفسرها في بيئته المعرفية شرط الفهم، والعكس في إنتاج اللغة تحدثا وكتابة.
- معنى النصوص المسموعة والمقروءة يختلف من فرد لآخر بحسب المخزون الذي يوجد في بيئته المعرفية، ويختلف هذا المخزون بدوره باختلاف السياق الاجتماعي الذي يحيط بالإنسان، فالبيئة عندهم مصدر المعلومات البصرية وغير البصرية ، كما أنها مليئة بالمعاني التي لا سبيل إلى اكتسابها دون التفاعل مع الآخرين.
- يمثل الفهم عن المقروء والمسموع القيمة الحقيقية لاستخدام اللغة.
- الفهم عند المعرفيين قدرة المتعلم على إنتاج دلالة موازية عما قرأ أو سمع بحيث تجاوز عبارة النص ويعبر بلغته هو لا بلغة منتج النص (نجلاء المحلاوي، ٢٠٠١، ٩١).
- معلم اللغة هو "الميسر" و"المنظم" لموقف التعلم فيشجع استقلال المتعلمين حيث يسمح بإثارة أسئلتهم وافتراضاتهم وتشجيع مبادراتهم.
- الأفراد يستخدمون في فهمهم اللغة عمليات ذهنية متشابهة.
- النص الواحد يحمل تفسيرات متعددة بتعدد قرائه (نجلاء المحلاوي، ٢٠٠١، ١٠٣-١٠٥).

ثالثا: تدريس القراءة في ضوء الاتجاه المعرفي:

تُعرَّف القراءة في ضوء نظرية المخططات العقلية بأنها: "عملية اتصال إجرائي transaction بين القارئ والنص في سياق موقفي معين ينشأ المعنى ويتطور نتيجة له"(Weaver, 1994, 23-24)؛ وفي ضوء هذا التصوُّر للقراءة أوصى مُنَظِّرو المخططات العقلية باتباع إجراءات تدريسية واستراتيجيات تتناسب معه، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ- إجراءات تدريس الفهم القرائي في ضوء نظرية المخططات العقلية:

١. تنشيط المخطط قبل القراءة:

وذلك بقراءة العنوان والتصدير وعمل توقعات على العنوان والصور، فدور الخبرة السابقة في الفهم ومعالجة المعلومات يُعَدُّ من أكثر تطبيقات نظرية المخططات العقلية أهمية، ولكي يعالج المتعلمون المعرفة بفعالية، فمخططاتهم المُتصلة بالمحتوى الجديد يجب أن تنشّط، كما تتضح أهمية تنشيط المخطط العقلي من أن تنشيط استعادة الخبرات السابقة هي المرحلة الثالثة في خطوات جانييه Gagene التسعة، فقد لوحظ أن تنشيط المخطط العقلي للقارئ يمكنه من معالجة المعلومات التي يقرؤها بشكل أفضل، ومن ثم فقد شجّع الكثيرون تدريس المتعلمين استراتيجيات ما وراء معرفية metacognitive strategies لحفز مخططاتهم العقلية قبل القراءة مثل: قراءة رؤوس الموضوعات والعنوان والبحث عن مصوّرات visuals في النص وعمل توقعات predictions على العنوان والصور.

٢. استخدام المقارنة والتشابهات:

أيَّد آرمبراستر Armbruster استخدام المقارنة والتشابهات لجذب انتباه المتعلم للمخطط الموجود، ومساعدته على عمل ارتباطات بين المخطط الموجود والمعلومات الجديدة، كما يمكن تسهيل بناء المخطط الجديد بإمداد المتعلم بتغذية راجعة في شكل عدد ضخم من الأمثلة ونماذج التمرينات المجاب عنها والمشروحة لترشده في بناء مخططه (Armbruster, 1996).

ويرى كرافتون Crafton أن التلاميذ الذين يقرأون قطعتين متصلتين بالموضوع القرائي المقرر تزيد استنتاجاتهم فيه عند قراءته، ويوظفون مزيدا من معارفهم السابقة، ويزيد اندماجهم مع الموضوع المقروء على نحو إيجابي، ويتذكرون أكثر من أولئك الذين يقرأون قطعا مكتوبة في موضوعات مختلفة (Crafton, 1983, 586-593).

٣. توجيه التلاميذ إلى استعمال معارفهم السابقة:

فعندما يدرس المعلم لتلاميذه كيف يستنتجون استنتاجات ذات علاقات قد يجد المعلم نفسه في حاجة إلى أن يذكر تلاميذه أن يفكروا فيما يعرفونه بالفعل فيما يتصل بأحداث المقروء، وبذلك يتعلمون كيف يربطون ما يعرفون بما يقرأون، وتعليم التلاميذ تحديد مواطن فشلهم في الفهم التي تنتج عن عدم امتلاكهم للخلفية المعرفية المفترضة من الكاتب في قرائه.

٤. التأكد من امتلاك التلاميذ الخلفية المناسبة من المعرفة قبل ممارسة عملية القراءة:

من أهم التطبيقات التدريسية لنظرية المخططات العقلية التأكد من امتلاك التلاميذ الخلفية المعرفية المناسبة قبل القراءة، وقد يكون هذا عن طريق الاختبارات القبلية التي تكشف عن عدم كفاية الخلفية المعرفية لديهم، وهنا نتوقع صعوبات في الفهم ما لم يجد المعلم وتلاميذه سبيلا إلى إكمال الفجوات المهمة في المعرفة السابقة (حسني عصر، ١٩٩٩، ٣٠٢).

لذا ينبغي على المعلمين أن يلاحظوا اعتماد المتعلم على اكتساب المخططات وتعديلها أكثر من تعلمه بالاستظهار rote-learned واكتسابه حقائق معزولة، ولتكوين المخططات العقلية ينبغي على المعلمين أن يعرضوا سمات مختلفة للشيء، بحيث يعرف الطلاب السمات المشتركة للأمثلة.

٥. استخدام مُعِينَاتٍ دراسيةٍ مُختلِفَةٍ:

ينبغي على المعلمين أيضا أن يتوقعوا أنه بدون معينات دراسية متنوعة فقد يحتفظ الطلاب بجزء صغير انتقائي من الخبرة أو الدرس فقط، وقد يحرفون ما احتفظوا به من خلال الاستنتاجات، ويظهر التعلم حينما يدمج الطلاب معرفة جديدة في مخطط عقلي موجود أو حينما يخلقون مخططا عقليا جديدا بمشابهته بمخطط عقلي قديم، ولتسهيل هذه العمليات ينبغي على المعلمين استدعاء evoke المخطط المناسب قبل عرض موضوع في محاضرة أو قبل أن يقرأ التلاميذ الموضوع، وإذا كان الموضوع جديدا ولا يمتلك الطلاب مخططا عقليا له فيمكن للمعلم أن يستخدم المنظمات المتقدمة advanced organizers لتقديم تعليل مماثل، والمنظّم المتقدم عبارة عن إعطاء تقدمة قصيرة تحدد التشابه بين موضوع جديد وموضوع يعرفه الطلاب بالفعل.

٦. تنويع استخدام ألوان النشاط في القراءات القبلية:

ينبغي استخدام أنشطة قبلية متنوعة مثل الرجوع إلى الكتب المكتبية، والمجلات، والكتب في المستويات المكتبية الأقل لمساعدة التلاميذ في تكوين المعلومات الضرورية للقراءات المدرسية المقررة، ولتشجيع استخدام المعرفة القبلية والمخططات مما يؤدي إلى بناء المعلومات السابقة لدى التلاميذ من خلال المناقشة (حسني عصر، ١٩٩٩، ٣٠٥).

وقد أجمل بعض الباحثين أهم تطبيقات نظرية المخططات العقلية في تنمية الفهم القرائي في أنه يجب:

- اختيار نصوص وفق معايير معينة؛ لتوافق توقعات التلاميذ.
- تشجيع الطلاب على قراءة العنوان ورؤوس الموضوعات.
- إظهار تركيب أنواع معينة من النصوص، كمثال: ما السمات الشائعة للمقالات البحثية المنشورة ؟
- توجيه أسئلة لتحديد المخططات العقلية الحالية للطلاب.
- العناية بتحليل إجابات الطلاب لفهم تلميحاتها cues عن كيفية تنظيمهم المعرفة (Recker, 1999).

ب- تنمية الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات قائمة على نظرية المخططات العقلية:

ينصح علماء المخططات العقلية باستخدام الاستراتيجيات التالية لتنمية الفهم القرائي حسب النص المقروء، والغرض من قراءته، والمرحلة العمرية للقارئ:

١. استراتيجية القراءة المرشدة Guiding Reading Strategies:

تتضمن تكليف التلاميذ مسح جزء معين من المقروء، وفحص العناوين، والرسوم، وكلمات النص والأسئلة المرشدة، ثم إطباق كتبهم، ومحاولة تدوين هذه المعلومات إمّا في دفاترهم أو على السبورة، وبعدها يعاودون فتح كتبهم للتأكد مما كتبوه مقارنا بما هو مكتوب في الكتاب، ومن ثم يستكملون ما نقصهم من معلومات، وخاصة معاني الكلمات، والمفاهيم الجديدة في الموضوع ... مما يراه المعلم لازما للدرس المقروء الجديد وقد لا يدركه التلاميذ، ثم ينظم المعلم تلك المعلومات بشكل متكامل على السبورة عندما يبدأ التلاميذ في قراءة النص (حسني عصر، ١٩٩٩، ٣٠٤).

٢. استراتيجية الأعمدة الخلاّبة Captivating Columns:

اقترح "جريفز" و"برن" و"كوك" Graves & Pren & Cooke هذه الاستراتيجية بناء على أن التلاميذ الذين يحتاجون مساعدات كثيرة في دراسة الأعمال الإبداعية يمكن للمعلم تدريبهم على أنشطة المراجعة المبدئية لمدة دقائق قليلة قبل القراءة، وهنا تعتمد الاستراتيجية على توجيه أسئلة تدور حول هدف القصّة، وأوصاف الشخوص، والمواقف، وحبكة القصة وعقدتها، ومن خلال كتابة التلاميذ إجاباتهم ثم مقارنتها بما يستخلصونه من الموضوع المقروء بعد قراءته يمكنهم استكمال ما فاتهم، وعقد الصلات بين معارفهم السابقة والموضوع الذي تناولوه (Graves and Cooke, 1985, 28/594-598)

٣. استراتيجية تنمية المعجم اللغوي Vocabulary Development:

تقوم هذه الاستراتيجية على فرضية ارتباط الخلفية المعرفية للتلاميذ بتوسيع معجمهم اللغوي (حسني عصر، ١٩٩٩، ٣٠٤)، ويعد تعلم معاني الكلمات أفضل ما يكون حينما ترتبط بغيرها من الكلمات والموضوعات، وقد أثبت ماكنييل ١٩٨٤ صحة الفرض: أن من يعرف الكلمة جيدا يعرف الكلمات والأفكار الأخرى المتصلة بها، وهنا يظهر ارتباط قوي بين ثراء المعجم اللغوي والفهم القرائي، فالشبكة المعقدة من المعاني والأفكار التي تتكون من خلال الخبرات السابقة هي التي تكسب الكلمات معناها (حسني عصر، ١٩٩٩، ٣٠٤).

وكلما أدرجت الكلمات في جمل عديدة متفاوتة العمق والطول، وفي مواقف مختلفة، وبكافة أشكال الاستعمال الشفهي والكتابي، كان ذلك أدعى إلى توسيع معناها وتعميقه، ولا سيما إذا استخدمت الأمثلة المحسّة والصور ومعينات التعليم والتدريس التي توفر الخبرات المباشرة، ولم يُقتصر على التكرار الأعمى والتذكر التقليدي والتعريفات المعقدة كما في مداخل التعرف القرائي (حسني عصر، ١٩٩٩، ٣٠٤).

٤. استراتيجية الخريطة الدلالية Semantic Mapping Strategy:

وهي استراتيجية تقوم على أساس نظريتي: المخططات العقلية schema theory والنظرية الدلالية semantic theory (جمال عطية، ١٩٩٩، ٧٢)، وقد سبق استعراض فروض نظرية المخططات العقلية، أمّا النظرية الدلالية تقوم على فرض مؤداه أن مفردات معاني اللغة لا تتكوّن من قوائم عشوائية من الكلمات، بل تتكون من العديد من قوائم الكلمات ترتبط مع بعضها بعلاقات معقدة ومتشابكة، وهذه القوائم مقسمة إلى مجالات عامة، كل مجال يحتوي على بعض الفروع، ويتكوّن كل فرع من مجموعة كلمات متشابهة ومتناغمة في معناها، ويرتبط كل مجال بالآخر بعلاقات توضع في شكل شبكات تشبه الشبكات الموجودة في عقل الإنسان (Michael McCarthy, 1990, 30)

وتتضمن هذه الاستراتيجية إثارة المعلم معلومات التلاميذ السابقة المختزنة في المخطط العقلي، ثم يضع تلاميذه هذه المعلومات في تصنيفات متشابهة، ويربطها مع بعضها في شكل خريطة دلالية للموضوع قبل القراءة، ثم يتناول التلاميذ والمعلم موضوع القراءة بالمناقشة والتحليل لإعادة ترتيبه وتنظيمه في مجالات متشابهة ومتناغمة، ثم يضعونها في شكل خريطة دلالية للموضوع بعد القراءة مما يساعد على توافق المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة لاكتسابها واستخدامها في اكتساب معلومات أخرى جديدة (جمال عطية، ١٩٩٩، ٧٤).

وينبغي على المعلم أن يترك الفرصة للتلاميذ لاستدعاء كل ما له صلة مباشرة مما يرد على أذهان التلاميذ عند رؤية المصطلح أو سماعه أو نطقه، ثم يتقدم بهم خطوة نحو رسم تخطيطي توضح فيه الأصناف والصفات والأمثلة الدالة على المفهوم (حسني عصر، ١٩٩٩، ٣٠٩).

٥. استراتيجية المنظمات الرسومية Graphic Organizer Strategy:

وهي عبارة عن مصفوفة أو هيكل تمثيلي للمعرفة يهدف إلى مساعدة التلاميذ في تنظيم معلوماتهم، وإدراك العلاقات بين الأفكار والمفاهيم، واستخلاص الأفكار والاستنتاجات في ضوء ما يتاح من مقدمات فضلا عن ملاحظة عدد من العلاقات الإضافية أو الجديدة، ونظرا لأن التلاميذ قد يخفقون في تكوين معارف بعيدة عمّا اكتسبوه من معارف أو معلومات مباشرة، أو محسوسة فإن الإطار يمكن أن يساعدهم في استكشاف العلاقات واستيضاح العلاقات السببية التي من الممكن أن تفتقد في غمرة التفاصيل المفرطة للمعلومات والمفاهيم والآراء التي يواجهونها عبر الروافد المعرفية المختلفة، وقد استخدمه بحث (أحمد أبوحجاج، ٢٠٠١) ضمن الإجراءات التدريسية المتبعة لتنمية مهارات الفهم القرائي الاستدلالي للتلاميذ كأحد أنماط المنظمات البيانية.

٦. استراتيجية المخططات الموسعة Expanded Schemata:

يوصي "إدز" و"كورم" Eeds and Cohrum بتدريس معاني الكلمات من خلال استراتيجية ذات خطوات أربع تعد أفضل من استخدام المعاجم لاستيضاح معاني الكلمات أو القراءة من داخل سياق ما، وهذه الخطوات هي:

- تنشيط المعرفة السابقة للتلاميذ (هل مرّت عليك الكلمات من قبل ؟)

- تكليف التلاميذ بالكتابة عن تلك الخبرات التي مرّت فيها الكلمات أو المفهوم المراد.
- تكليف التلاميذ أن يقدموا (اللأمثلة) على المفهوم أو الكلمة المرادة.
- تكليف التلاميذ أن يكتبوا بعبارتهم تعريف المفهوم أو الكلمة.

ومن المفيد أن يتبادل التلاميذ كتاباتهم في كل خطوة (Eeds and Cohrum, 1985, 2/5)

٧. استراتيجية فهم الأنماط واستخدام الإرشادات Understanding Patterns and Using Guides:

وهي تقوم على أن استيعاب أنماط تراكيب النص patterns of text structures تساعد الفهم، ويقوم بها المتعلم من خلال الخطوات التالية:

- يضع المتعلم المعرفة في تتابع زمني temporal sequence.
- يبين كيف يحدث شيء ما بواسطة شيء معين.
- يعرض مشكلة وكيف يحل هذه المشكلة.
- يقارن بين المفاهيم والأحداث من خلال التشابهات والاختلافات.
- يعد قائمة بالحقائق والمفاهيم والأحداث.

٨. استراتيجية نحو القصة Story Grammar Strategy:

وهي استراتيجية خاصة بالنص القصصي تقوم على وصف نظام اللغة الموجود في القصة، ثم تمثيل القصص في رسوم تخطيطية مرئية visual diagram لتركيز الانتباه highlight على العناصر المحددة للقصة.

٩. استراتيجية أطر القصة Story Frames Strategy:

وهي للمساعدة أساسا في تنمية فهم القصص البسيطة التطوّر poorly developed stories.

وتعتمد هذه الاستراتيجية على إعداد ملخص كالمبين أدناه في الشكل رقم (٨):

العنوان: .....
بدأت المشكلة في هذه القصّة حينما: .....
وبعد ذلك: .....ثم: .....
وحُلّـــت المـــشكلة حينمـــا: .....
وانتهت القصّة بـ: .....

شكل رقم (٨) ملخص يساعد في تنمية فهم القصص المبسطة

١٠. استراتيجية تطبيق مفهوم نص Concept-Text-Application Strategy (C-T-A):

وهي تناسب نصوص الشرح والتفسير expository texts، وتتكوّن من الخطوات التالية:

١٠-١ التركيز على المعرفة الموجودة focus on existing knowledge.

١٠-٢ تنمية الثروة اللغوية.

١٠-٣ تخطيط المعلم من خلال ما يلي:

- ما المفاهيم الأساسية والأفكار الرئيسة في النص؟
- ما النقاط الرئيسة التي ينبغي أن تناقش، والأسئلة التي ينبغي أن توجّه، والمفردات اللغوية التي ينبغي أن تقدّم؟

١٠-٤ تحديد المفهوم من خلال ما يلي:

- ما الأسئلة التي ينبغي أن توجّه لتدعو الطلاب للتحاور مع dialogue about خلفيتهم المتصلة بالنص؟
- ما المفردات والمفاهيم غير المألوفة التي توحي بها reveal المحاورة وتوجيه الأسئلة؟
- كيف ستفاوض negotiate أغراض الطلاب لأجزاء معينة من النص of text reading assigned parts؟
- كيف ستبني على المخطط العقلي لدى الطلاب بمعرفة جديدة من النص؟

١٠-٥ التطبيق application:

- كيف ستُحدِث علاقات بين خلفية الطلاب المعرفية والنص لمساعدتهم على تلخيص وتأليف synthesize المعرفة ؟
- ما الأنشطة التي يمكن extend أن توسّع الدرس؟

١١. استراتيجية K-W-L :

حدّد هوفمان Huffman هذه الاستراتيجية بالأحرف الأولى الثلاثة للكلمات البارزة في خطواتها التي نصف من خلالها ما يلي :

- ما نعرفه What we know?
- ما نريد أن نعرفه What we want to know?
- ما تعلمناه What we learned?

والخطوتان الأولى والثانية تكتملان قبل أن يبدأ موضوع الدرس للوصول إلى المعرفة السابقة، والخطوة الثالثة تكتمل بعدئذ afterward لعمل الارتباطات to make connections.

١٢. استراتيجية استحضار التجربة Presence of Experience:

يشجع المعلم جماعة الفصل بواسطة مجموعة من الأسئلة البسيطة والمركزة على تذكر بعض المعطيات الفكرية والمعرفية التي سبق لهم أن خبروها ولها ارتباط معين بنص القراءة المدروس،

١٣. استراتيجية سيناريو التوقعات Expectations Scenario Strategy:

تعود سرعة فهم النصوص إلى اعتماد القارئ على المخططات العقلية التي يختزنها في ذاكرته؛ فالقارئ – من ثم – يفهم النص في حدود إحالته أو تقاطعه مع وضعيات تمت مصادفتها سابقا، ومن هنا تعتمد استراتيجية سيناريو التوقعات على الانطلاق من عنوان النص أو عنوان فرعي فيه أو إحدى فقراته أو غيرها من مؤشراته النصية إلى انخراط المتعلمين في بناء أو إنتاج سيناريوهات ممكنة لبنية العمل أو دلالته مما يسهم بشكل كبير في خلق وضعيات تعلمية يحس من خلالها المتعلمون بقدرتهم على الإبداع والتواصل مع النص (محمد حمود، ١٩٩٨، ٤٠-٤١).

١٤. استراتيجية الكلمات المفتاحية Key-Words Strateg :

تقوم هذه الاستراتيجية على إنتاج تداعيات فكرية حرة بالانطلاق من كلمات مفتاحية تحيل على كلمات أخرى متعلقة بها.

وإذا كانت مرجعية الاستيحاء خارجية في استراتيجية سيناريو التوقعات، ومرتبطة بعوالم التجربة القرائية الخارج – نصية، فإنها تتميز ببعدها الداخلي في هذه الاستراتيجية مادام المنطلق هو كلمات ومفردات النص التي تسعف في بناء شبكة معجمية ذات إطار فكري موحد.

وللتعريف بهذه الاستراتيجية الإقرائية يحسن أن نشير أنها تنحدر من تقنية تنشيطية أعم هي العصف الذهني brain storming، وهي تقوم على إنتاج الأفكار من خلال نقاش إبداعي بهدف حل مشكل وانطلاقا من تأمل وتفكير جماعيين، وتستند على الترابطات والتداعيات الحرة (محمد حمود، ١٩٩٨، ٤١-٤٢).

وهناك استراتيجيات أخرى مثل:

- استراتيجية شبكات المناقشة discussion webs.
- استراتيجية إجراءات ملء الفراغات cloze procedures.
- استراتيجية خطة ما قبل القراءة pre reading plan.

رابعا: تدريس القرآن الكريم، عملياته، ومهاراته:

أ- البحوث والدراسات السابقة في تدريس القرآن الكريم:

أوصت بعض المؤتمرات العلمية الحديثة "أن يقترن تدريس التربية الإسلامية بإحداث تحوّل جذري في مفهومي التدريس والتعلّم في ضوء ما تدعو إليه النظريات التربوية الحديثة، أن المعارف تصنع ولا تنقل من عقل إلى عقل، وأن يتوقف معلمو التربية الدينية عن الإلقاء والتلقين؛ لأنها ممارسات غير مجدية، وأن يعمدوا في تدريسهم إلى استراتيجيات تفعيل "القبليات العرفانية" لدى المتعلمين مثل استراتيجيات: التساؤل، والتلخيص، والتنبؤ، والتوضيح، والتلخيص (أحمد المهدي عبد الحليم، ٢٠٠٣).

وقد اهتمت بحوث ودراسات عديدة بتحديد مهارات المعَلِّم في تدريس القرآن الكريم، مُوَزَّعَة على محاور كما يلي: قراءة القرآن الكريم، ومعالجة الأسلوب في القرآن الكريم، ومعالجة المعنى، واستخدام الوسائل التعليمية (إبراهيم عطا، ١٩٩٠).

أو موزَّعَة على الأداء التدريسي، وإجراءاته كما يلي:

مهارة التدرُّج في الشرح، وتتضمَّن:

- توجيه أسئلة في الفكرة الرئيسة.
- توجيه أسئلة في الأفكار الفرعيَّة.
- مناقشة النص بالتفصيل: آية آية.

مهارة التركيز على الجوانب الأساسية في النص، وتتضمن:

- إبراز النواحي التهذيبية والآداب الإسلامية.
- إبراز الأحكام الشرعية.
- إبراز الحقائق والمعلومات.

مهارة معالجة الكلمات الصعبة، وتتضمن:

- مناقشة الكلمات الصعبة من خلال الشرح.
- استخدام اللفظ في جملة.
- استخدام السبورة في توضيح معاني بعض الألفاظ.

مهارة التركيز على النواحي اللغوية والبلاغية، وتتضمَّنُ:

- لفت أنظار الطلاب إلى بعض نواحي الجمال في التعبيرات القرآنية.

مهارة الربط، وتتضمَّنُ:

- ربط النص القرآني بواقع الطلاب.
- الربط بين عناصر النص القرآني.
- ربط النص القرآني ببقيَّةِ فروع التربية الدينية الإسلامية.

مهارة الاستنتاج، وتتضمَّن:

- استثارة خبرات الطلاب.

- استنتاج الأحكام أمامهم.
- عرض الأحكام ومُطالبَة الطلاب ببيان مواضع استنتاجِها (يوسف محمد، ١٩٨٨).

أو على خطوات درس القرآن الكريم كما يلي:

- أن يمهد للآيات التي ستتلى في الحصة بتمهيد مناسب.
- أن يقرأ المدرس الآيات قراءة جهرية معبرة مجودة مسموعة لجميع التلاميذ.
- أن يوجه بعض الأسئلة العامة والسهلة للتلاميذ.
- أن يتلو الطلاب الآيات جهرا مبتدئين بالأفضل منهم تلاوة على أن يتلو الجميع.
- أن يوجه أسئلة أكثر دقة في الآيات بعد ذلك (عبد القادر شاهين، ١٩٩٦، ٤٣٠).

وذكر (محمد سمك، ١٩٩٨، ١٠٩) أن على المعلم "أن يربط الأحكام الواردة في الآيات بالحياة الاجتماعية، ويطبِّقها عليها، ويبين أثر اتباعها أو تركها في فساد الأخلاق أو صلاحها، وفي النظام الاجتماعي، وفي علاقات الناس بعضهم ببعض". ويؤكد بعض التربويين ضرورة "ربط تدريس القرآن الكريم بواقع التلميذ ومشكلات مجتمعه" (محمد مجاور، د.ت، ١٣٩).

وما سبق حدا ببعض الباحثين أن يستنتج أن طريقة تدريس القرآن الكريم تكاد تتفق في خطوات سير الدرس إلا في حذف أو إضافة خطوة، وكذلك المبادئ التي يجب مراعاتها في تدريسه" (يوسف محمد، ١٩٨٨، ٦١).

ومن جانب آخر أكدت البحوث التقويمية التي أجريت بهدف تقويم أداء المعلم والطالب المُعِلِّم في تدريس القرآن الكريم وجود ضعف في الأداء العام في ممارسة كفايات التجويد والتفسير (هاشل الغافري، ١٩٩٥) (مصطفى رسلان، ١٩٩٥) (عبد المجيد حمروش، ١٩٩٦) (وفاء البطاوي، ٢٠٠٣) وضعف تلاوتهم للقرآن الكريم وفهم معانيه (أحمد الضوي، ١٩٨٣) وضعفهم تربوياً ممثلا في عدم معرفتهم بطرق التدريس المناسبة، وعدم استخدامهم الوسائل التعليمية والأنشطة المدرسية في العملية التعليمية، أو اقتصار استخدامها على السبورة والأشرطة التسجيلية (أحمد الضوي، ١٩٨٣)، ومن ثم وُجِد الداعي قوياً لتنمية مهارات وكفايات تدريس القرآن الكريم، فاضطلعت بحوث كثيرة منها: (سمير يونس، ١٩٨٨) (زين شحاتة، ١٩٩٥) (فايزة عوض ومحمد جاد، ١٩٩٩) (محمد سعيد ٢٠٠٠) بتنمية مهارات التلاوة، وانفرد بحث (أحمد الغامدي، ١٩٩٠) بتنمية الكفاءات العامة للتدريس، وكفاءات تدريس القرآن الكريم، مما يوضِّح ندرة البحوث التي تصدَّت لتنمية مهارات فهم القرآن الكريم ومهارات تدريسه.

إلا بحوثُ ودراسات تدريس القرآنِ الكريمِ ما تزال تدور في فَلَكِ التلاوة، وما تزال بعيدة عن الاضطلاع بدور أكبر في جوانب تدريس القرآن الكريم المعنية بفهمه وتفسيره.

ب- تدريس الفهم القرائي للقرآن الكريم عملياته ومهاراته:

يتكوَّن تدريس الفهم القرائي للقرآن الكريم – كأي سلوك تدريسي– من ثلاث عمليات رئيسة هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. ووفقا لما تناوله الباحث في المحور الثالث من الأسس النظرية للبحث تتضمَّن هذه العمليات الثلاث في درس القرآن الكريم المهارات التالية:

١. عملية التخطيط:

وتتطلب أن يكون لدى المعلم القدرة على تحديد خصائص المتعلمين ومعرفة احتياجاتهم وقدراتهم حتى يمكن له أن يكيف تدريسه مع هذه المدخلات، وينبغي أن يكون المعلم قادرا على صوغ الأهداف بدقة، وتحليل محتوى الدرس، وتحديد أفضل تتابع لتقديمه، وبذا يخرج المعلم بخطة الدرس، ويسترشد بها في أثناء التنفيذ.

ومن ثم تتضمن المهارات التالية:

١-١ يحدد أهدافا إجرائية للدرس.

١-٢ يحدد مستوى المتعلمين في محتوى الدرس.

١-٣ يتعرف إمكانيات البرمجية في تيسير الفهم القرائي للآيات.

١-٤ يتدرب على كيفية التعامل مع البرمجيَّة.

٢. التنفيذ:

ومن خلاله يسعى المعلم إلى إنجاز ما خطط له، ويتوقف نجاحه في هذه المرحلة على إجادة عدد كبير من المهارات التخصصية، مثل مهارات عرض الدرس، ولمهارات الأسئلة، ومهارات إثارة انتباه التلاميذ، ومهارات التعزيز.

ومن ثم تتضمن المهارات التالية:

٢-١ يمهد للنص تمهيدا مناسبا.

٢-٢ يدرب التلاميذ على تحديد سياق الآيات بأنفسهم.

٢-٣ يرشد التلاميذ إلى استنتاج المعنى الإجمالي.

٢-٤ يرشد التلاميذ إلى تحديد معنى كلمة في سياق معين بأنفسهم.

٢-٥ يرشد التلاميذ إلى تحديد مرجع الضمير بأنفسهم.

٢-٦ يرشد التلاميذ إلى تحديد المقصود باسم الإشارة أو الاسم الموصول بأنفسهم.

٢-٧ يوجِّه التلاميذ إلى التفريق بين المعنيين اللغوي والشرعي للكلمة.

٢-٨ يوجه التلاميذ إلى استنتاج الكلام المحذوف الذي يقتضيه السياق.

٢-٩ يرشد التلاميذ إلى التمييز بين العام والخاص من الآيات.

٢-١٠ يدرب التلاميذ على استنتاج المقصود بالمعنى المجازي.

٢-١١ يدرب التلاميذ على صياغة المنطوق الصريح للآيات.

٢-١٢ يرشد التلاميذ إلى استنتاج لوازم المعنى المقصودة من السياق.

٢-١٣ يدرب التلاميذ على استنتاج إشارات غير مقصودة من السياق.
٢-١٤ يطلب من التلاميذ استخلاص حِكْمَةِ التشريع.
٢-١٥ يدرِّب التلاميذ على استنتاج المعاني التي يَخْرُجُ إليها الأسلوب في الآيات.
٢-١٦ يرشد التلاميذ إلى استنتاج علة التشريع.
٢-١٧ يرشد التلاميذ إلى استنتاج الوقائع الأَوْلَى بانطباق علَّةِ الحُكمِ عليها.
٢-١٨ يُساعِدُ التلاميذ على استنتاج مفهوم المُخالفة من الآيات.

٣. التقويم:

وهي عملية مستمرة تبدأ قبل التدريس، وتسير معه، وهي من العمليات التي تحتاج مهارة كبيرة من المعلم حتى تحقق الغاية منها.

ومن ثم تتضمن المهارات التالية:

٣-١ يوزع الأسئلة على التلاميذ.
٣-٢ يقوِّم فهم التلاميذ للنص.

ج- استخدام الحاسوب في تدريس القرآن الكريم:

حددت البحوث والدراسات السابقة في تدريس القرآن الكريم مهارات نحو:

- استخدام كتب التفسير.
- استخدام مصادر التفسير.
- استخدام المعاجم المفهرسة لألفاظ القرآن الكريم (هاشل الغافري، ١٩٩٥، ٧٥).

وهي مهارات يَصعُب اكتسابها، لما تتطلبه من إمكانات تتمثل في توفير المعاجم الكبيرة والتفاسير الجامعة لأعداد كبيرة من الطلاب، ثم ما تستلزمه من وقت طويل يُنفق في اكتساب مهارات قراءتها، والبحث من خلالها، مع فقدان الضمانات الكافية التي تحول دون تشتيت الطالب المعلم.

كما ذكرت البحوث والدراسات السابقة أيضا مهارة: "استخدام الوسائل التعليمية المختلفة: التسجيلات الصوتية لكبار المقرئين – التسجيلات الصوتية لكبار العلماء المفسرين لآيات القرآن الكريم – معامل اللغات – الرسوم التوضيحية – اللوحات الورقية" (فتحي يونس ومحمود عبده ومصطفى إبراهيم، ١٩٩٩، ٢٠٦-٢٠٨).

وفي ضوء مستجدات العصر الذي نعيش فيه وما يواكبه من تكنولوجيا التعليم يجب أن تتطور نظرتنا إلى هذه المهارات؛ لتكون أيسر في اكتسابها وأقل في تكلفتها، فالمعروف أن قواعد البيانات الخاصة بالقرآن الكريم وتفسيره متوافرة بكافة أنواعها، وأن تقنياتها في ازدهار سريع، والتدرب عليها واستخدامها قد يغني عن كثير من تلك المهارات، وفي الإمكان تبسيط مهمة معلمي القرآن الكريم في فهمه وتفسيره من خلال إعداد برمجيات تنمية الفهم القرائي للقرآن الكريم التي يقوم الحاسوب فيها

- استخدام قواعد البيانات Data Bases، وهي تتضمن:
  - نصوص القرآن الكريم وعلومه التي تمَكِّن من البحث وتحديد مواقع الآيات من السور، والبحث الموضوعي، وتحديد معاني المفردات وتفسيرها...
  - معاجم الحديث النبوي تساعد في تخريج الحديث، ومعرفة رواته وطرقه، والتأكد من ألفاظه، وتوضيح معاني مفرداته وشروحه.
  - المصادر والمراجع الإسلامية المهمة مع التعريف بها وبمؤلفيها.
  - الفتاوى الشرعية لتيسير الوصول إلى إجابة أسئلة دينية في بعض الجوانب.
  - المسائل الفقهية ومصطلحات الفقه لتيسير الوصول إليها.
- استخدام أو إعداد برمجيات تعليمية يمكن أن تتضمن:
  - إكساب مهارات معينة من خلال التدريب عليها مثل مهارات التلاوة، والفهم القرآني.
  - معالجة موضوعات معينة مثل كيفية الوضوء وكيفية الصلاة وكيفية الحج.
  - التعريف بأماكن معينة لها صلة بالشعائر الدينية.
  - استعراض الظواهر الكونية التي يستدل بها على وجود الله وقدرته لتعمق النص القرآني وتبين أسرار إعجازه.
- استخدام برمجيات توظيف الشبكة العنكبوتية العالمية (الإنترنت) في الوصول إلى المعلومات ذات الصلة بموضوعات التربية الدينية الإسلامية.
- استخدام أو إعداد برمجيات تصميم الوسائل التعليمية البديلة عن استخدام السبورة والطباشير باستخدام برامج الشرائح "الباور بوينت" (أكرم العمري، ١٩٩٢، ١١٢-١١٣).