ملامح نظريات التعلم من خلال أساليب تحفيظ القرآن الكريم

Features of learning theories through methods of memorizing the Holy Quran

ميلود حمودة[1]

[1] جامعة غرداية (الجزائر)، hammouda6958@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2022/06/07 تاريخ القبول: 2022/09/22 تاريخ النشر: 2022/12/31

الملخص: يهدف هذا البحث إلى الكشف عن بعض مبادئ التعلم التي جاءت بها النظريات الحديثة من خلال أساليب تعليم القرآن القديمة، وذلك للتأكيد على مدي النضج الفكري الذي بلغته الحضارة العربية القديمة، واهتمام القائمين على تعليم القرآن الكريم للناشئة باتباع الوسائل والطرق السليمة. فمن بين هذه الأساليب: مبدأ التلقين المعمول في المدارس القرآنية وارتباطه بمسألة المثير والاستجابة عند السلوكيين، ومبدأ التكرار ودوره في ترسيخ المحفوظ من الآيات تقابله عملية التخزين عند السلوكيين، ويتجسد في القراء الجماعية والنغمات الصوتية الناتجة عنها دور الإيقاع الموسيقي في رفع دافعية الأطفال للتعلم وأسلوب التدرج في الحفظ.

كلمات مفتاحية: *القرآن؛ نظريات؛ التعلم؛ مبادئ،*

Abstract: This research aims to uncover some of the learning principles that modern theories came about through the ancient methods of teaching the Qur'an, in order to emphasize the extent of the intellectual maturity of the ancient Arab civilization, and the interest of those in charge of teaching the Noble Qur'an to young people by following the correct means and methods. Among these methods: the principle of indoctrination in force in Qur'anic schools and its connection with the issue of stimulus and response among behaviorists, the principle of repetition and its role in consolidating the memorized verses correspond to the process of storing among the behaviorists, and is embodied in collective reading and the resulting phonemic tones, the role of musical rhythm in raising children's motivation.

Key words: Quran; Learning theories; principles; teaching methods.

المؤلف المرسل: ميلود حمودة، **الإيميل:** hammouda6958@yahoo.fr

1. مقدمة:

تختلف أساليب تحفيظ القرآن الكريم باختلاف الزمان والمكان وباختلاف قدرات واستعدادات المتعلم والإمكانيات المتاحة للمعلم، فقد ينجح أسلوب ما في ظروف محددة ولا يصلح في ظروف مغايرة، فما يصلح لكبار السن لا يصلح بالضرورة للأطفال صغار السن، وما يكون صالحا لذوي الاستعدادات الجيدة من الذكاء والحفظ لا يصلح للفئات الأقل قدرة واستعدادا، لذلك تعددت أساليب تحفيظ القرآن الكريم. ومن أشهر الأساليب المتبعة في مدارس تحفيظ القرآن الكريم ودُور تعلمه نجد أسلوب التلقين بشقيه الفردي والجماعي، وأسلوب التسميع وأسلوب المراجعة.

ومع تطور علوم التربية وظهور النظريات الغربية في مجال التعليم والتعلم؛ هل تتماشى هذه الأساليب مع طرائق وأساليب التدريس الحديثة التي جاءت مع نظريات التعلم الغربية؟ وما مدى موافقة تلك الأساليب مع مبادئ النظريات؟ وما نقاط الاتفاق والاختلاف في ما بينهما؟ وذلك باعتبار أنّ الدافع الأساسي لحفظ القرآن الكريم وتعلمه دينيٌ في المرتبة الأولى. فما أشهر هذه النظريات؟ وما أشهر الأساليب المتبعة في تحفيظ القرآن الكريم؟

2. أشهر نظريات التعلم

يعتبر التعلم أحد مفاهيم علم النفس الذي ظل يحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية في كل زمان ومكان، وقد ظهرت الكثير من نظريات التعلم «كالارتباطية والاشتراطية والدافعية والإجرائية والجشطلطية » (حجاج, علي حسين، 1986، صفحة 8). ومن أهم المدارس التي اشتهرت في هذا الميدان المدرسة السلوكية والمدرسة العقلية والمدرسة المعرفية.

1.2 النظرية السلوكية:

ويمثل هذه النظرية زعماء المدرسة السلوكية (واطسن watson 1878 م – 1958م) و(سكينر skinner 1904م – 1990م) و(بيجو bijou 1976م) وغيرهم، الذين يعتبرون اكتساب اللغة عند الطفل سلوكا مثل أي سلوك آخر، فاللغة عندهم شكل من أشكال السلوك، وهي نتاج لعملية تدعيم إجرائي (عشوى, مصطفى، 1993، الصفحات 89 – 90).

فالنظرية إذاً تركز على السلوك اللغوي الذي يتحدد عن طريق استجابات يمكن ملاحظتها بشكل حسي، وعلاقة هذه الاستجابات بالعالم المحيط بها.« وهذا السلوك اللغوي هو نتاج تلك الاستجابة لمثير محدد، فإذا تعززت تلك الاستجابة بالتكرار والإعادة، تحولت إلى عادة لغوية راسخة يتعامل بها الطفل بتلقائية وتصبح ضمن سلوكه اللغوي» (عيساني, عبد المجيد، 2012، صفحة 67).

ولقد فسّر(واطسن) السلوك اللفظي في ضوء تكوين العادات على شكل القاعدة السلوكية المعروفة: منبه (مثير)، استجابة، تعزيز، وذلك من خلال كتابه (الكلام والتفكير)،كما شرح (سكينر) – في كتابه (السلوك اللغوي) – هذا السلوك اللغوي (comportement linguistique) بأنه مجموعة من العادات كغيرها من العادات الأخرى يمكن دراسة تركيبها وتعليمها (عشوى, مصطفى، 1993، صفحة 89).

استنادا على ما سبق يمكن إيجاز التطبيقات التربوية لهذه النظرية والاستفادة منها في العملية التعليمية التعلمية في ما يلي:

– حرص المدرس على تسلسل المراحل للاستجابات التي يجريها مع المتعلم وتتابعها، وذلك بقديم المادة المتعلمة على مراحل والاستفادة من التغذية الراجعة (feed back) باعتبارها حافزا ودافعا لتصحيح الأداء وتصويبه.

– الاستفادة من مبدأيْ التكرار والتعزيز الذي تركز عليه هذه النظرية من خلال إعطاء التلميذ نماذج أو كتل لغوية جاهزة وتحفيزه لمحاكتها وتقليدها حتى يعتاد على النطق السليم لمفردات اللغة وجملها.

2.2 النظرية العقلية (اللغوية):

رائد هذه النظرية اللساني الأمريكي نعوم تشومسكي (Chomsky) الذي يرى أن اكتساب الإنسان للمعرفة ومنها اللغة الأولى نشاط ومقدرة خاصان على نقيض أشكال التعلم الأخرى، فهو يرى أن الإنسان قد وُهب عدة ملكات أطلق عليها العقل (جون ليونز، 1995، صفحة 235).

ويُعتبر هذا الرأي رد فعل مخالف للسلوكيين الذين يعتبرون النشاط اللغوي سلوكا مثل السلوكيات الأخرى، ويعتمد النشاط اللغوي عند تشومسكي على مكون معين في المخ على نحو وراثي يسميه (**جهاز اكتساب اللغة**–lad) (دوجلاس, براون، 1994، الصفحات 38 –

39) لذلك فسر تشومسكي اكتساب اللغة عند الطفل على أساس وجود نماذج أولية للصياغة اللغوية لدى الإنسان، أي إن الأطفال في رأيه يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوي التي تمكنهم من تحديد قواعد التركيب اللغوي في أي لغة من اللغات، وذلك بوجود عموميات في التراكيب اللغوية تشترك فيها جميع اللغات (سليمانو, حميدة، 2011، صفحة 10) كتركيب الجمل من الأسماء والأفعال والصفات والحروف، وكظاهرة المسند والمسند إليه في اللغات.

كما تُميّز نظرية تشومسكي المسماة (**النحو التحويلي**) (grammaire transformationnelle) بين (**البنية السطحية** structure de surface) و(**البنية العميقة** structure profonde) ويقصد بالأولى المفردات (الكلمات) المنطوقة والمكتوبة نفسها، أما البنية العميقة فيشكلها معنى البنية السطحية، الذي لا يمكن ملاحظته بصفة مباشرة (جون ليونز، 1995، صفحة 248) كما تتميز النظرية العقلية بمصطلحي الكفاية (القدرة) والأداء، وتتمثل مهمة النظرية اللغوية في وضع النموذج المثالي للملكة اللغوية (طالب الإبراهيمي, خولة، 2010، صفحة 104)، إذ لا يمكن أن نضع نموذجا للتأدية إلا بعد إثبات نموذج الملكة.

ويكتمل مفهوم الكفاية اللغوية في نظرية تشومسكي بالوقوف عند النقاط التالية (العبد, محمد، 2014، الصفحات 20 – 21):

– أن اللغة مجموعة من الجمل، كل جملة متناهية الطول ومكونة من مجموعة من متناهية من العناصر، وكل لغة من اللغات الطبيعية تمتلك عددا متناهيا من الوحدات الصوتية.

– أن الهدف الرئيسي في التحليل اللغوي للغة ما هو التمييز بين السلاسل النحوية التي تمثل جمل تلك اللغة، وأن السلاسل غير النحوية ليست بجمل لهذه اللغة، ثم دراسة أبنية السلاسل النحوية.

– أن نحو اللغة هو الجهاز الذي يولد جميع السلاسل النحوية للغة، ولا يولد السلاسل غير النحوية، ويحكم على خطإ النحو المقترح للغة أو صوابه بالوقوف على حقيقة كون السلاسل التي يولدها أنحوية حقا هي أم لا؟ أي هل هذه السلاسل مقبولة عند المتكلم الأصلي أم لا؟ على نحو ما هو عندنا في اللغة العربية، إذ يميز بين الكلام الصوب من غيره برده إلى كلام العرب الأول.

– يفترض في المتكلم الأصلي معرفة حدسية بالجمل النحوية للغته، وهو ما يقابل المتكلم بالعربية سليقة، كما يفترض أيضا معرفة بما يعد جملا وبما لا يعد جملا.

– أن النحو مرآة للسلوك اللغوي للمتكلم؛ إذ يستطيع – على أساس تجربته المحددة بتلك اللغة – أن ينتج أو يفهم عددا غير محدد من الجمل التي يتكلم بها أو يسمعها من قبل، أي إن كل تشخيص لتجربة المتكلم في اللغة يكون في حدود المنطوقات اللغوية الملاحظة عنه.

خلاصة القول أن المسلّمة التي تقوم عليها هذه النظرية هي أن الطفل يولد وهو مزود بقدرة على استعمال اللغة، ويمتلك نماذج تركيبية في ذهنه، وهذه النماذج هي التي يطلق عليها الكلّيّات اللغوية الموجودة عند سائر البشر، وهي التي تشكل القواعد التركيبية الخاصة بلغة كل طفل في مجتمع معين، أو هي بعبارة أخرى الكفاية اللغوية التي تساعد على تحليل التراكيب التي يسمعها الطفل ثم يستنبط نظامها ويسجله في ذهنه. ويكن إجمال خصائص هذه النظرية فيما يلي:

– يرى تشومسكي أن نظرية المثير والاستجابة نظرية قاصرة عن تفسير اكتساب اللغة بشكل صحيح.

– أن اللغة مهارة مفتوحة وليست مغلقة عكس ما يرى السلوكيون، وأن كل من يثق مهارة لغة ما يستطيع إنشاء ملايين الجمل التي لم يسمعها من قبل.

– أن كل أداء فعلي للكلام يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد لغة معينة.

– يختلف تشومسكي في نظرته للسلوك اللغوي حيث يرى أن كل سلوك لغوي وراءه حقيقة عقلية.

3.2. النظرية المعرفية:

رائد هذه النظرية جان بياجي Jean Piage (1896– 1980م)، وتعد هذه النظرية امتدادا لنظرية تشومسكي العقلية، إذ استفادت من أبحاثها وآرائها، كما جاءت هي الأخرى كرد فعل على آراء السلوكيين، ومخالفة لهم خاصة فيما يتعلق بحقيقة النمو المعرفي لدى الطفل، فالنمو المعرفي عند أصحاب هذه النظرية هو حصيلة التفاعل بين عوامل النضج البيولوجي والبيئة الطبيعية والاجتماعية والتوازن، لأن الطفل – حسب رأي بياجي –

يكتسب من خلال هذا التفاعل الخِبرات الناتجة عنه وأنماطا جديدة من التفكير يدمجها في تنظيمه المعرفي (ميشال, زكريا، 1993، صفحة 79).

ومما يميز هذه النظرية أن أبحاث بياجي كانت منصبة حول مفهوم المعرفة وكيفية تكونها ومراحل نموها، إذ لا يتصور إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة عن التطور المعرفي، ولا إمكانية استعمال الوسيلة اللفظية استعمالا كاملا إلا عند تكوين العمليات الفكرية.

فالتعزيز عند بياجي لا ينبع من المحيط الخارجي كالتعزيز بالمكافئة، وإنما ينبع من أفكار المتعلم المكتسبة مسبقا، إذ التعلم الحقيقي هو الذي ينشأ عن التأمل والتروي، فالبيئة الخارجية لا تتعدى أن تكون مصدرا خارجيا للتعلم يمثل أحد مصادره وليس مصدره الأساسي، فالدماغ الناضج الذي يُعتنى به يمتلك المعرفة أصلا في ذاته. وبذلك يميز بياجي بين نوعين من المعرفة (ميشال, زكريا، 1993، صفحة 79).

أ- معرفة **صورية:** وتعتمد هذه المعرفة على المثيرات الخارجية، كتمييز الرضيع لزجاجة الرضاعة عن غيرها من الأشياء وتفاعله معها.

ب- **معرفة إجرائية:** وتحصل هذه المعرفة بالاستدلال العقلي المبني على معرفة داخل الدماغ، كمعرفة الطفل أن وضع كرته مع كرات أخرى أكبر منها حجما لا يغير من حجمها.

كما يرى بياجي أن اكتساب اللغة يتم بناءً على تنظيمات داخلية أولية يعاد تنظيمها وفق تفاعل الطفل مع بيئته الخارجية، إلا أنه لا يعني هنا ما ذكره تشومسكي بوجود نماذج للتركيب اللغوي أو القواعد اللغوية العامة، إنما يعني وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن المفاهيم من خلال تفاعل الطفل مع بيئته منذ المرحلة الحسية- الحركية - (ميشال, زكريا، 1993، صفحة 83)

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن « العلاقة بين تطور بناء المفاهيم واكتساب لغة الكلام تبدو دائما **علاقة تكيف متبادلة** [...] إن ما يرغم الطفل على وصف المفاهيم بصورة أفضل هو استخدامه للألفاظ المنطوقة والتي يصبح معناها أكثر دقة نتيجة لتجنبه **الإخفاق**، ونتيجة للتصحيح الذي تخضع له لغته الشفهية وبالتالي تفكيره من قبل الآخرين، وبالنسبة للنمو الكمي والكيفي للألفاظ فإنه يستمر نتيجة لتقدم السن وازدياد الخبرة أذا قام الطفل في وقت واحد بدورين في حياته الحافلة باللعب، التحرك، البناء، الملاحظة، التفكير، ومن حيث اللغة

بالاستماع والتحدث، فإن تصوراته الذهنية سوف تتحدد وتصبح مفرداتـه أكثر ثراء وملاءمة» (سيرجيو, سبيني، 2001، الصفحات 50 – 51).

ويمكن أن نستخلص مما سبق، إمكانية توظيف مبادئ وتطبيقات هذه النظرية في مجال التربية والتعليم والاستفادة منها في ما يلي:

– وضع المناهج الدراسية متناسبة مع قدرات التلميذ الفكرية والعقلية في كل طور من الأطوار التعليمية.

– وضع طرائق تدريس ملاءمة للمرحلة العمرية للتلميذ.

– إحاطة المعلم بخصائص النمو المعرفي ومراحله للمتعلمين، ومعرفة قدراتهم الفردية والعقلية كي يتسنى له تسيير الدرس على اكمل وجه ممكن.

3.أشهر أساليب تحفيظ القرآن:

من أشهر الأساليب المتبعة في حلقات تحفيظ القرآن الكريم نذكر: أسلوب التلقين وأسلوب العرض أو التسميع، وأسلوب المراجعة (شريرح، صفحة 262).

1.3.أسلوب التلقين:

ووجه ذلك أن يقرأ المعلم الآية نطقا سليما، ثم يرددها الطالب من بعده بغية تصحيح الأخطاء قبل شروع الطالب في الحفظ، حتى يضمن سلامة تلقّيه للنص القرآني أولا، ويطمئن إلى حسن أدائه ثانيا. والتلقين نوعان:

أ– التلقين الجماعي: ويناسب هدا الأسلوب طلاب المراحل المبتدئة، وصغار المتعلمين ممن لا يحسنون التلاوة والقراءة أو تكثر فيها أخطاؤهم، ويتم بقراءة المعلم مقدارا من الآيات ثم يطلب من الطلاب ترديد ما سمعوا، ويمتاز هذا الأسلوب بأنه يساعد على الارتفاع بمستوى الأداء والمحافظة على أحكام التجويد، نظرا لإنصات الطلاب عند قراءة المدرس، وكذا عند قراءة الطلاب المميزين، وتقليل نسبة اللحن بنوعيه (الجلي والخفي) وسهولة حفظ الآيات نظرا لكثرة التكرار الذي يسمعه الطالب من قِبَل المدرس والطلاب.

ب– التلقين الفردي: ويحدث بنفس طريقة التلقين الجماعي، إلا أنه يلقن كل فرد على انفراد، ومن ايجابياته التربوية والتعليمية: مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وإفساح المجال أمام الطلاب ذوي القدرات الجيدة للتقدم في الحفظ، وتحريك الدوافع الذاتية للطالب وبث روح

التنافس بين الطلاب، مما يحثهم على مواصلة الحفظ وزيادة كميته، وإمكانية الاستفادة من الطلاب البارزين في التدريس لزملائهم ذوي المستويات الضعيفة في الحلقة.

2.3 أسلوب العرض (التسميع):

يكون التسميع بقيام المتعلم بعرض الآيات الجديدة على معلمه، فيصحح له الأخطاء النحوية والتجويدية، ويسمى هذا الأسلوب بأسلوب التسميع، وهذا الأسلوب لا يصلح إلا للطلبة الكبار الذين لديهم معرفة مسبقة بمهارة القراءة وأحكام الترتيل، وفي هذا الأسلوب المعلم هو الذي يستمع.

3.3 أسلوب المراجعة:

: وهو أن يقوم الطالب باستظهار ما حفظه سابقا من السور والأحزاب أو جزءا من ذلك على معلمه لترسيخ المحفوظ وتقويمه، وهذا الأسلوب متمم للعملية التعليمية هدفه الأساسي الترسيخ.

4.تجليات مبادئ التعلم في أساليب تحفيظ القرآن الكريم:

يعد التعلم في الكتّاب (المدرسة القرآنية) مرحلة ضرورية وذات أثر بالغ على مستقبل أبناء المسلمين، فتعلم القرآن الكريم قبل أن يكون وسيلة لاكتساب المعرفة والمهارات اللغوية والدينية هو عمل تعبدي في الدرجة الأولى، ومنهج اجتماعي وتربوي سار عليه السلف منذ نزول القرآن إلى يومنا هذا. وللاستفادة من خبرات السابقين، والوسائل الشائعة التي صارت تقليدا في تحفيظ القرآن الكريم، وجب علينا معرفة هذه الأساليب وموقعها من مبادئ التعلم التي جاءت بها النظريات اللغوية الحديثة، وخاصة حينما نتحدث عن مسألة اكتساب اللغة.

1.4 رأي السلوكيين في أسلوب التلقين:

بالنظر والتمعن في أساليب وطرائق تدريس القرآن الكريم، يظهر لنا تجسد بعض مبادئ التعلم الحديثة، نجد منها أن أسلوب التلقين بشقيه الفردي والجماعي يلتقي مع رأي السلوكيين الذين يربطون مسألة ممارسة اللغة بالمثير والاستجابة. (بوتردين، 2006، صفحة 179)

فمصطلحا التلقين والحفظ يقابلان ما يسمى بعملية تجميع وتخزين المادة اللغوية التي تحدث خلال مراحل (الاكتساب اللغوي). ويتبع مرحلة التجميع و التخزين مرحلة المراجعة التي تتم بتكرار المحفوظ واستظهاره من أجل الترسيخ، إذ يعتبر السلوكيون مرحلة التكرار والتعزيز مهمة لتكوين الملكة، أو ما يطلق عليه هارولد بالمر (h.palmer) «تكوين العادة». (بوتردين، 2006، صفحة 179)

والتكرار له دور مهم في حدوث التعلم الشرطي، حيث يرتبط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي وينتج عن ذلك الاستجابة بحيث يكون الهدف منه تعليم اللغة عن طريق تكوين عادات لغوية بطريقة لا شعورية؛ إذ كلما كانت مرات التكرار أكثر زادت قوة المثير الشرطي عند ظهوره بمفرده.

ويمكن استخدام التكرار والتمرين في حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية، وفي دروس الحساب والجغرافيا، وقواعد اللغة العربية، وحفظ القصائد الشعرية، ومعني المفردات في اللغة...ونحو ذلك مما يتعلم بالتكرار (حتاملة, موسى رشيد، 1429).

2.4 مبدأ الأداء: (performance): والأداء في عرف اللسانيات نوعان:

أداء إنتاجي إيجابي (perf. productive) ، وأداء استقبالي سلبي (perf. réceptives) ويقابله مصطلحا الملكة (faculté) أو الكفاية (compétence)، ويمثل الأداء الممارسة الفعلية والآنية لتلك الملكة، وإخراج نظامها اللغوي الضمني من حيزه اللاشعوري إلى الحيز الإدراكي الفعّال والملكة والتأدية عنصران متكاملان لإنجاز الفعل اللساني (العلوي, شفيقة، 2004، الصفحات 44 – 45).

فالأداء الإنتاجي يتجسد في إنتاج اللغة، أي: الممارسة الفعالة للغة، أما الأداء الاستقبالي الذي يوصف بأنه سلبي يتمثل في استقبال الإنسان للغة سماعا أو قراءة.

ويتمظهر هذا النوع في تعليمية القرآن الكريم التي تقوم أساسا على هذين النوعين من الممارسة: (السماع) و(القراءة)، فالسماع هو الوسيلة الأساسية لاستقبال أصوات الألفاظ القرآنية لمتعلم القرآن الكريم، بل إن القرآن جاء يدعو الناس إلى أعلى درجات السماع، ألا وهو الإنصات لمن قرئ في حضرته القرآن الكريم، فإن كان وجه هذا لعامة المسلمين، فمن باب أولى أن يطلب من متعلم القرآن الكريم أن يُفعِّل هذه الحاسة لتَرسخ مفردات القرآن الكريم في دهنه فصيحة، ويسهل عليه استدعاؤها حين يرغب في ذلك.

أما مهارة القراءة والتي هي الأخرى من الأداء الاستقبالي للغة، فيُهتم بها منذ ولوج الصبي إلى الكُتَّاب حيث يُعلَّم كيفية تهجي الحروف والكلمات والتمييز بين الحركات الفوقية والسفلية. (حميتو, عبد الهادي، 2006، الصفحات 578 – 580) فإن اكتسب هذه المهارة سهل علية الأداء الجيد لما تبقى له من السور والآيات غير الحافظ لها.

3.4 مبدأ الترسيخ الحفظ بالقراءة الجماعية (الإيقاع الموسيقي):

القراءة الجماعية هي ما يعرف بالحلقات أو ما يسمى بالتكرار الجماعي للأحزاب والسور المحفوظة، وتكمن أهمية هذا الأسلوب في مساعدة الطلاب على الاستحضار الدائم لمحفوظهم، والمحافظة عليه من النسيان، كما تمكن المتقدمين منهم في الحفظ خاصة من ختم القرآن كله أسبوعا أو أكثر أو أقل حسب اجتهادهم، (حميتو, عبد الهادي، 2006، صفحة 745) وذلك من شأنه أن يجعل لسان القارئ رطبا بالتلاوة وأن يعينه على تمثل متشابهات القرآن والتغلب عليها والإحاطة بها كفاية.

وقد تنبه علماء التربية إلى دور الإيقاع الجماعي الناتج عن الترديد الصوتي جماعة في التأثير على دافعية الصبيان في التعليم، لأن الأطفال بطبيعتهم ميالون للغناء الإيقاعي الذي يقومون به عادة في أيام اللهو واللعب والمرح، إذ يبدون بهجة ملحوظة عند تمازج الأصوات مما يجعل الأذن وجميع الحواس تتفاعل مع ذلك الإيقاع الموسيقي. (يونس, فتحي علي، 1999، صفحة 243)

4.4 أسلوب التدرج في حفظ القرآن الكريم :

المقصود بالتدرج مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ومستوى النضج العقلي عند تحفيظهم القرآن الكريم من حيث مقدار الحفظ الذي يكلف به التلاميذ أو من حيث السور التي يبدأ بها في الحفظ، كضرورة البدء بقصار السور في التحفيظ، ثم الانتقال منها إلى السور الأقل قصرا، ثم السور الطوال حتى يتم حفظ القرآن الكريم.

ومن الصور المنتهجة في تحفيظ القرآن الكريم بالجنوب الجزائري؛ (الصديق, الحاج أحمد، 2012، صفحة 346) أنه بعد تعدي الصبي مرحلة تهجي الحروف ينتقل إلى مرحلة الحفظ الأولى التي تتم بحفظه من سورة الناس بعد الفاتحة إلى سور البينة، أي ربع من القرآن، ثم الوصول إلى سورة الأعلى وحفظه لحزب من القرآن ثم الوصول بحفظه إلى غاية

سورة الجنّ ثم الحزب الرابع أي الوصول بالحفظ إلى سور الملك ثم ياسين ثم مريم أي نصف القرآن وهكذا إلى الأعراف وصولا إلى سورة البقرة وختمه للقرآن كله.

ولقد اهتدى إلى هذا المبدإ أسلافنا الأُوَل، قال البخاري:« ويقال: الرباني الذي يربي الناس بصغار العلم قبل كباره» (البخاري, محمد بن اسماعيل، 2003، صفحة 30) أي يبدأ بالقضايا الواضحة السهلة قبل المسائل الدقيقة والكبيرة.

ولذلك يراعي المعلم الناجح الفروق الفردية بين تلاميذ الكتّاب، واستعداداتهم، ومستوياتهم وأعمارهم، حيث يعطي كلا منهم ما يقدر على حفظه· (دهيم, مهدي، 2011، صفحة 18) ويستوجب التدرج في التعليم مبدأيْ الاختيار والملائمة، بمعنى اختيار المواد المراد تعليمها والملائمة للاستعدادات الفطرية والعقلية للمتعلم والمنسجمة مع الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

5.4 مبدأ الاختيار:

قبل أن نتحدث عن هذا الأمر يجب علينا أن لا نغفل عن الدافع إلى تحفيظ القرآن للصبية منذ الصغر، والخصائص الذاتية للقرآن الكريم، والمعونة الإلهية لمتعلم القرآن الكريم، الذي يسره الله لمريده أعجميا كان أم عربيا فهم فيه سواء يقول المولىﷻ : ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ ﴾ [القمر، الآية:17] كما لا ينبغي أن نغفل عن الجانب الأساسي الدافع لتعلم القرآن الكريم وتعليمه وهو الدافع التعبدي في الدرجة الأولى.

ولذلك تخالف أهداف تعليم النص القرآني بعض مبادئ علم النفس التربوي، ومنها أن المبادئ التعليمية الحديثة تجعل الفهم مهما في اختيار المواد المراد تعليمها، فهم يرون أن لا جدوى من تعليم الصبية أشياء لا يفهمونها، ونحن نعلم أن فهم المعنى أساس من أسس تعليم أي مادة من المواد، لأن الفهم عامل من عوامل التذكر والسيطرة على ما يُتعلم.

والأخذ بمبدأ علم النفس التربوي الذي يدعو إلى ضرورة فهم معنى المادة المتعلمة فهما تاما يجرنا إلى ضرورة تأخير تعليم القرآن الكريم للأطفال إلى سن متأخرة حتى تتضج عندهم ملكة الفهم، غير أن الدراسات أثبتت أن الأطفال الذين يتعلمون في سن مبكرة يتذكرون جيدا، وأن عندهم نوعا من المرونة الفكرية والصفاء الذهني الذي يساعدهم على ذلك.

ولو أخّرنا تعليم القرآن الكريم للأطفال إلى أن يمكن لهم التفكير في معانيه وفهمها لفاتتهم مرحلة مهمة من العمر، وخاصة أن الفهم لا يتم إلا في السن الثانية عشر كما ذكر بياجيه·

(يونس, فتحي علي، 1999، صفحة 235) ومثل هذا الرأي ذكر(واتس watts) في كتابه (اللغة ونمو الطفل) أن المفهوم عبارة عن تجميع عقلي أو تمثيل عقلي لمجموعة معينة من الخبرات المباشرة أو غير المباشرة تحدث عند بلوغ سن الثانية عشر، ويمثل نمو المفهوم المعالم المختلفة لنمو المعنى وثرائه، ويتحكم في ذلك ملاءمة المفهوم أو عدم ملاءمته لحاجات المتعلم وأهداف المرحلة التعليمية. (يونس, فتحي علي، 1999، صفحة 236) إذاً أطفال الابتدائية غير قادرين على تناول كل المفاهيم، بل يمرون على مراحل حتى يفهموا الكلمات فهما تاما، فتنمو لديهم المفاهيم الخاصة أولا ثم تأتي بعد ذلك المفاهيم العامة «والأطفال يربطون دائما بين الشيء ووظيفته». (يونس, فتحي علي، 1999، صفحة 37) وجانب آخر يمنعنا من تطبيق مبدأ الاختيار بمقياس الفهم، هو أن لغة القرآن الكريم كلها في مستوى واحد لا يمكن تصنيفه إلى سهل وصعب، فلو أخذنا مثلا سورة الفلق والتي هي من قصار السور نجدها تحتوي على مفردات يصعب على الطفل إدراك معناها، :كالفلق والوقب والغسق والعقد' (يونس, فتحي علي، 1999، صفحة 38) فيمكن إذاً تطبيق مبدأ الاختيار في الجانب المتعلق بالكم من قصر السور المراد تحفيظها أو طولها، أو عدد الآيات على حسب نضج المتعلم ونموه المعرفي.

وإذا كان المبدأ التعليمي القائم على التدرج في اختيار المواد حسب المستوى الإدراكي والمعرفي لدى الطفل لا يتوافق مع تعليم القرآن الكريم للأطفال في سن مبكرة، فنحن لا يمكن أن نتبناه لأنه يُضيِّع على الصبية فترة الصفاء الذهني، ولأن تعلم القرآن قائم على أساس تعبدي في الدرجة الأولى، مع أن الخطاب القرآني لم يغفل عن هذا الجانب فَطالَبَ قارئَ القرآن الكريم وتاليه ممن بلغ سن النضج العقلي أن يتدبر معانيه وأن يغوص فيها، بل جعل الغاية من قراءته وتعلمه تدبر معانيه لا مجرد التلاوة باللسان لقوله تعالى:﴿ كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ﴾[ص، الآية: 29].

فالتلاوة التعبدية التي تقوم على التدبر تجعل من القارئ للنص القرآني والمتعلم له خاصة ينتقل من مستوى الحفظ والتلاوة المجردة إلى مستوى أرحب وأعمق وهو النظر في المعاني المختفية وراء هذه الآيات بعقله وقلبه، مما يؤدي به إلى اكتساب مهارات متعددة كالمهارة اللغوية والعقلية، وفوائد دينية ودنيوية مختلفة. (بوتردين، 2006، صفحة 184)

انطلاقا من هذا فإن حفظ القرآن الكريم في سن مبكرة ينمي مدارك الطفل ويقوي ذاكرته ويساعده على استيعاب واسترجاع المعلومة بشكل سريع ويمنحه قدرا كبيرا على الاتزان والهدوء الفكري.

5. خاتمة:

إن الملاحِظ والمتمعِّن في أساليب تحفيظ القرآن الكريم يمكن أن يستنتج أن المبادئ التي تسير عليها هذه الأساليب مشابهة لبعض مبادئ التعلم التي جاءت بها النظريات الحديثة، والتي نلخصها في ما يلي:

– مبدأ التلقين المعمول في المدارس القرآنية وارتباطه بمسألة المثير والاستجابة عند السلوكيين.

– مبدأ التكرار – مراجعة المحفوظ – ودوره في ترسيخ المحفوظ من الآيات تقابله عملية التخزين عند السلوكيين.

– مبدأ الأداء الاستقبالي – الأداء السلبي – للغة تمثله عملية القراءة والسماع للآيات القرآنية.

– دور الإيقاع الموسيقي في رفع دافعية الأطفال للتعلم يتجسد في القراء الجماعية والنغمات الصوتية الناتجة عنها.

– أسلوب التدرج في الحفظ – البدء بالقصار السور ثم الأطول حتى تمام الحفظ – وقد نصت عليه مبادئ التعلم الحديثة.

– تخالف أساليب تحفيظ القرآن النظريات الحديثة في مبدأ الاختيار القائم على اختيار المادة التعليمية حسب النضج المعرفي للطفل . والتي تدعو ألاَّ يُعلم الطفل إلا ما يفهم . يعارض هذا المبدأ خصوصية القرآن من حيث أسلوبه اللغوي، فهو من أوله إلى آخره كله على مستوى واحد من الفصاحة والبلاغة، ويمكن تطبيق مبدأ الاختيار من حيث طول وقصر السور المراد تحفيظها للطفل.

هذه أهم نقاط الاتفاق والاختلاف بين أساليب تحفيظ القرآن الكريم ومبادئ التعلم الحديثة التي تم استخلاصها من النظر والتمعن في أساليب تدريس القرآن الكريم ومبادئ التعلم، ولا يزال المجال مفتوحا للبحث والنقد.

6. قائمة المراجع:

البخاري, محمد بن اسماعيل. (2003). *صحيح البخاري*. الجزائر، الجزائر: دار الرشيد للكتاب.

الصديق, الحاج أحمد. (4 10, 2012). *الكتاتيب القرآنية ودورها في احتضان الدرس اللغوي*. تم الاسترداد من قاعدة بيانات معرفة: جامعة أدرار

العبد, محمد. (2014). *النص والخطاب والاتصال*. القاهرة، مصر: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

العلوي, شفيقة. (2004). *محاضرات في اللسانيات المعاصرة*. بيروت: أبحاث للترجمة والنشر.

جون ليونز. (1995). *نظرية تشومسكي اللغوية*. (حلمي خليل، المترجمون) القاهرة، مصر: دار المعرفة الجامعية.

حتاملة, موسى رشيد. (1429). نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية. مجمع *اللغو العربية الأردني*(70).

حجاج, علي حسين. (1986). نظريات التعلم. *مجلة المعرفة*(108).

حميتو, عبد الهادي. (2006). *حياة الكتّاب وأدبيات المحضرة*. المملكة المغربية: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

دهيم, مهدي. (أفريل, 2011). عوامل نجاح التعليم القرآني للصغار. *رسالة المسجد*(4)، صفحة 18.

دوجلاس, براون. (1994). *أسس تعلم اللغة وتعليمها*. (عبده الراجحي، و علي أحمد شعبان، المترجمون) الأسكندرية: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

سعيد بن أحمد شريرح. (بلا تاريخ). *تقويم طرق تعليم القرآن وعلومه في مدارس تحفيظ القرآن الكريم*. الرياض، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك خالد.

سليمانو, حميدة. (2011). *النمو اللغوي عند الطفل*. المركز الوطني للوثائق التربوية.

سيرجيو, سبيني. (2001). *التربية اللغوية للطفل*. (فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، المترجمون) القاهرة: دار الفكر العربي.

طالب الإبراهيمي, خولة. (2010). *مبادئ في اللسانيات*. الجزائر: دار القصبة للنشر.

عشوى, مصطفى. (1993). *المدرسة الجزائرية إلى أين؟* الجزائر: دار هومة.

عيساني, عبد المجيد. (2012). *نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة* (المجلد 1). القاهرة: دار الكتاب الحديث.

ميشال, زكريا. (1993). *قضايا ألسنية تطبيقية* (المجلد 1). بيروت: دار العلم للملايين.

يحي بوتردين. (2006). تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص. *تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص*. (غير منشورة، المحرر) الجزائر.

يونس, فتحي علي. (1999). *التربي الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة* (المجلد 1). مصر: عالم الكتب.