

أساليب التعليم في القرآن الكريم والتراث العربي دراسة وصفية مسحية إحصائية

أطروحة قدّما الطالب

عبدالحسين أحمد رشيد الخفاجي

إلى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات
نيل شهادة الدكتوراه فلسفة في التربية طرائق تدريس اللغة العربية

إشراف

الأستاذ الدكتور

عبدالحسن عبدالأمير أحمد العبيدي

٢٠١٧م

١٤٣٨هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا
مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ
وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا
مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ ﴾

آل عمران ١٦٤

إقرار المشرف

أشهد أنّ إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ (أساليب التعليم في
القرآن الكريم والتراث العربي - دراسة وصفية مسحية

~ ت ~

إحصائية) ، التي قدّمها الطالب عبدالحسين أحمد رشيد الخفاجي قد
جرى بإشرافنا في كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى ، وهي جزء من
متطلبات نيل درجة شهادة الدكتوراه فلسفة في التربية / طرائق تدريس اللغة
العربية .

الأستاذ الدكتور

عبدالحسن عبدالأمير أحمد العبيدي

بناءً على التوصيات المتوافرة أشرح هذه الأطروحة للمناقشة

الأستاذ الدكتور

مازن عبدالرسول سلمان

معاون العميد للشؤون العلمية

والدراسات العليا

كانون الثاني ٢٠١٧م

إقرار الخبير اللغوي

~ ث ~

أشهد أني قرأت هذه الأطروحة الموسومة بـ (**أساليب التعليم في القرآن**

الكريم والتراث العربي - دراسة وصفية مسحية إحصائية) التي قدّمها

الطالب **عبدالحسين أحمد رشيد الخفاجي** إلى كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه فلسفة في التربية طرائق تدريس اللغة

العربية ، وقد وجدتها سليمة من الناحية اللغوية .

إقرار الخبير العلمي

~ ج ~

أشهد اني قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ (**أساليب التعليم في القرآن**

الكريم والتراث العربي - دراسة وصفية مسحية إحصائية) التي قدمها

الطالب **عبدالحسين أحمد رشيد الخفاجي** إلى كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه فلسفة في التربية طرائق تدريس اللغة

العربية ، وقد وجدتها سليمة من الناحية العلمية .

إقرار الخبير الإحصائي

~ ح ~

أشهد اني قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ (**أساليب التعليم في القرآن**

الكريم والتراث العربي - دراسة وصفية مسحية إحصائية) التي قدمها

الطالب **عبدالحسين أحمد رشيد الخفاجي** إلى كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه فلسفة في التربية طرائق تدريس اللغة

العربية ، وقد وجدتها سليمة من الناحية الإحصائية .

الأستاذة المساعدة الدكتورة

إيمان كاظم أحمد

قرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة ، نشهد باطلاعنا على الأطروحة الموسومة بـ

(**أساليب التعليم في القرآن الكريم والتراث العربي - دراسة وصفية**

مسحية إحصائية) المقدمة من قبل الطالب **عبدالحسين أحمد رشيد الخفاجي** في

قسم اللغة العربية ، وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها ، وفيما له علاقة بها ، ونقرر

أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الدكتوراه فلسفة في التربية طرائق تدريس اللغة العربية

وبتقدير () .

~ خ ~

التوقيع

التوقيع

التوقيع

عضواً

عضواً

عضواً

التوقيع

التوقيع

التوقيع

رئيساً

عضواً ومشرفاً

عضواً

صدقها مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى .

التوقيع :

الاسم : أ.م.د حيدر شاكر مزهر

عميد كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى

التاريخ : ٢٠١٧م

الإهداء

إلى ...

الشموس الطالعة

و الأقمار المنيرة

و الأنجم الزاهرة

و أعلام الدين

وقواعد العلم

لاسيما ، معز الأولياء ، ومذل الأعداء ، وجامع الكلمة على التقوى ،
وباب الله الذي منه يؤتى .

بقية الله الحجة بن الحسن عجل الله فرجه الشريف

خادمكم الحفاجي

عبدالحسين

الشكر والامتنان

الحمد لله الذي منّ على عباده بالنعمة التي لا تعدّ ولا تحصى ، الذي لا
يستحق غيره الشكر والوفا ، خلق الأرض والسموات العلا ، وأكرمنا بنبي الرحمة
المصطفى صلى الله عليه وآله وسلم ، الذي كان منه قاب قوسين أو أدنى ، وآله
الطاهرين عليهم السلام أصحاب العبا ، وبقيته في أرضه الحجة المفدى عج . بذل
العبودية أرفع شكري لله رب العالمين لما منحني من النعم الوافرة ، ومنها نعمة
إنجازي هذا الجهد المتواضع ، آملاً حسن عبادته ، ومعروف طاعته . اللهم نسألك
لسائناً صادقاً، وقلباً سليماً، ونعوذ بك من شرّ ما تعلم، ونسألك من خير ما تعلم ،
ونستغفرك ممّا تعلم، إنّك أنت علام الغيوب.

~ ذ ~

بعرفان ونجابة التلميذ لأستاذه أقدّم وافر شكري وامتنانتي لأستاذي الدكتور عبدالحسن عبدالأمير أحمد العبيدي لما قدّمه من جهود طيبة في إشرافه ورعايته ، كما لا يفوتني شكر كل من أزرني وشاركني همّ إنجاز هذه الأطروحة ، لاسيما أستاذي وصديقي العزيز الخبير اللغوي طه هاشم الدليمي والدكتور فاضل عبود التميمي ، والدكتور مكي نومان الدليمي ، والدكتور ماهر مبر العباسي ، والماستر باسم محمدي لما اتحفوني به ببعضٍ من المصادر والمراجع .

ولا أنسى شكر من أزرني وشاركني الصبر في إتمام وإنجاز هذه الأطروحة زوجتي الوفية المخلصة العلوية الهاشمية التي يعجز اللسان عن شكرها .

الباحث

ملخص الأطروحة

يهدف البحث الحالي إلى إبراز الأساليب التعليمية في القرآن الكريم والتراث العربي، والإفادة منها في العملية التعليمية للمراحل الدراسية المتنوعة .

تحدد البحث الحالي في القرآن الكريم وكتاب سيبويه الذي يقع في ستة أجزاء ، وكتاب الفسر لابن جني الذي يقع في خمسة مجلدات ، وكتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير الجزري الذي يقع في جزأين . ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث إجراءات عدة اشتملت على :

أولاً: تحديد منهجية البحث: اعتمد الباحث المنهج الوصفي (طريقة تحليل المحتوى) في تحليل القرآن الكريم ، وكتاب سيبويه ، وكتاب الفسر لابن جني ، وكتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، واستخراج الأساليب التعليمية منها .

ثانياً: تحديد مجتمع وعينة البحث : يمثل مجتمع البحث الحالي القرآن الكريم والتراث العربي ، وكانت عينة البحث متمثلة بالقرآن الكريم وكتاب سيبويه بأجزائه الستة ، وكتاب الفسر بمجلداته الخمسة ، وكتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر بجزأيه ، اعتمد الباحث بتحليله على استبانة تضمنت قائمة من الأساليب التعليمية التي استخرجها من تحليل عينة من آيات القرآن الكريم ، ونصوص من كتاب سيبويه وكتاب الفسر ، وكتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر اختارها الباحث عشوائياً ، ولمعرفة مدى صلاحيتها بوصفها أساليب تعليمية عرضها على عدد من الخبراء للثبوت من صدقها الظاهري ، وللتثبت من أنّ الأداة ثابتة اتبع الباحث طريقتين لاستخراج الثبات بتحليله عينة من نصوص الأساليب التعليمية اختارها عشوائياً وحللها بطريقتين هما :

1. الاتفاق عبر الزمن بين الباحث ونفسه ، بفاصل زمني قدره (٣٠) يوماً ، وباستعمال معادلة (cooper) وجد معامل الثبات هو (٠,٩٢) .
 2. الاتفاق بين الباحث ومحلل آخر ، اذ درّب الباحث محلاً آخر على تحليل عينة الثبات وباستعمال معادلة (cooper) بين نتائج التحليلين وجد ان معامل الثبات (٠,٨٤) ، وهو معامل ثبات جيد .
- وقد استعمل الباحث (الموضوع) وحدة للتحليل ، و(التكرار) وحدة للتعداد لتحليل محتوى القرآن الكريم ، وكتاب سيبويه ، وكتاب الفسر ، وكتاب المثل السائر في بلوغ نتائج البحث .

ثالثاً: أداة البحث: استعمل الباحث الاستبانة أداةً لبحثه ، إذ عمد الباحث الى اختيار نصوص من القرآن الكريم ، وكتاب سيبويه ، وكتاب الفسر ، وكتاب المثل السائر لمعرفة مدى صلاحيتها بوصفها أساليب تعليمية ، ثم عرضها على مجموعة من الخبراء لأجل الثبوت من الصدق الظاهري للأداة ، إذ بلغ عدد الخبراء (٥١) خبيراً

من ذوي الاختصاص في طرائق تدريس اللغة العربية ، والمناهج والطرائق ، واللغة العربية ، وعلوم القرآن ، وفلسفة التربية .

من النتائج التي توصل اليها الباحث أنّ القرآن الكريم والتراث العربي يحفل بأساليب التعليم ، وإن اختلفت المسميات ما بين الماضي والحاضر ، فقد تضمن القرآن الكريم (ستة عشر) أسلوباً تعليمياً خلال سورة منها : أسلوب الاستفهام ، وأسلوب المثل ، وأسلوب الحوار ، وأسلوب القصص ، وأسلوب الدعاء ، وأسلوب النظر ، وأسلوب التعليم المصغر ، وأسلوب الوسائل التعليمية ، وأسلوب المحاجة . أمّا سيبويه فقد استعمل (خمسة) أساليب تعليمية خلال كتابه منها : أسلوب الشرح ، وأسلوب المناقشة ، وأسلوب الإخبار . أمّا ابن جني فقد استعمل (ثمانية) أساليب تعليمية خلال كتابه منها : أسلوب النظر ، وأسلوب التشبيه ، وأسلوب التلخيص . أمّا ابن الأثير الجزري فقد استعمل (ثمانية) أساليب تعليمية أيضاً خلال كتابه منها : أسلوب الاستجواب ، وأسلوب المثل . ومن النتائج الأخرى أنّ بعض الآيات القرآنية تشتمل على أكثر من أسلوب تعليمي . وإنّ تراثنا الثر زاخر بالإبداع الفكري ، لاسيما في مجال التربية والتعليم ، وفي مختلف الفنون والعلوم ، وللعلماء قدم السبق في التنظير والتطبيق للأساليب التعليمية.

وعلى وفق ذلك أوصى الباحث بتوصيات عدة منها :

١. ضرورة قيام المدرسين والمعلمين بالاطلاع على التراث التربوي للعرب والمسلمين وتوظيفه في ميدان التعليم .
٢. الاهتمام بالأساليب التعليمية التي وردت في القرآن الكريم ، والتراث العربي والإمام بها ، وبخطواتها ، لاسيما في تدريس المواد التربوية .
٣. ضرورة اهتمام الجهات التربوية بالدراسات التي تتناول القرآن الكريم والتراث

العربي ، والإفادة منها .

واستكمالاً للبحث سجل الباحث مقترحات عدة منها :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ، تتناول الأساليب التعليمية في الأحاديث النبوية الشريفة .

٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ، تتناول الأساليب التعليمية في الأخبار الواردة عن أهل البيت عليهم السلام .

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	الآية
ت	أقرار المشرف
ث	أقرار الخبير اللغوي
ج	أقرار الخبير العلمي
ح	أقرار الخبير الإحصائي
خ	قرار لجنة المناقشة
د	الإهداء
ذ	الشكر والامتنان
ر- س	ملخص الرسالة باللغة العربية
ش - ط	ثبت المحتويات
ط	ثبت الملاحق

ظ	ثبت الأشكال
ظ	ثبت الجداول
٣٨ - ٢	الفصل الأول : التعريف بالبحث
٢	مشكلة البحث
٦	أهمية البحث والحاجة اليه
٢٧	هدف البحث
٢٧	حدود البحث
٢٧	تحديد المصطلحات
١٦٣ - ٤٠	الفصل الثاني : الإطار النظري
٤٠	أولاً : القرآن الكريم
٦٠	ثانياً : أساليب التعليم
٩٢	ثالثاً: التراث العربي
١٣٤	رابعاً : التراث اللغوي
١٤٩	خامساً: الدراسات الوصفية المسحية الإحصائية
١٨٧ - ١٦٥	الفصل الثالث : دراسات سابقة
١٦٦	أولاً : عرض الدراسات السابقة وتشتمل على :
١٦٦	١. الدراسات التي تناولت الأساليب التعليمية وتشتمل على :
١٦٦	أ. الدراسات التاريخية التي تناولت الأساليب التعليمية :
١٦٧	أ - دراسة العاني - ١٩٩٥م
١٦٨	ب - دراسة البجاري - ٢٠٠٣م
١٦٩	ج - دراسة باقر - ٢٠٠٤م
١٧٠	د- دراسة سليمان - ٢٠٠٥م
١٧١	ب - الدراسات التجريبية التي تناولت الأساليب التعليمية :
١٧١	أ - دراسة الألوسي - ١٩٨١م
١٧٢	ب - دراسة الجنابي - ٢٠٠٥م

١٧٥	ج - دراسة العبدلي - ٢٠٠٥م
١٧٦	٢. الدراسات التي اعتمدت منهج تحليل المحتوى في اجراءاتها :
١٧٦	أ. دراسة السعدي ، ٢٠٠٠م.
١٧٧	ب - دراسة الشريف ، ٢٠٠٢م .
١٧٨	ثانياً : الموازنة بين الدراسات السابقة .
١٨٦	ثالثاً : الإفادة من الدراسات السابقة .
١٨٩ - ٢٠٤	الفصل الرابع : إجراءات البحث
١٨٩	أولاً : منهجية البحث
١٩١	ثانياً : مجتمع البحث
١٩١	ثالثاً : عينة البحث
١٩٥	رابعاً: أداة البحث
١٩٥	خامساً: صدق الأداة
١٩٧	سادساً: وحدات التحليل
١٩٨	سابعاً: وحدة التعداد
١٩٨	ثامناً: خطوات التحليل
٢٠٠	تاسعاً : ثبات التحليل
٢٠٢	عاشراً : الوسائل الإحصائية
٢٠٦ - ٢٤١	الفصل الخامس : عرض النتائج وتفسيرها
٢٠٦	أولاً : القرآن الكريم
٢٠٧	ثانياً : كتاب سيبويه
٢٠٨	ثالثاً : كتاب الفسر لابن جني
٢٠٩	رابعاً : كتاب المثل السائر لان الأثير الجزري
٢١٠	التحليل الإحصائي لل فقرات
٢١٤	عرض الأساليب التعليمية
٢١٥	أولاً: أسلوب الاستفهام

٢١٧	ثانياً: أسلوب المثل
٢١٩	ثالثاً: أسلوب الحوار
٢٢٣	رابعاً: أسلوب القصص
٢٢٦	خامساً: أسلوب الاستجواب
٢٢٨	سادساً: أسلوب الدعاء
٢٣٠	سابعاً: أسلوب النظر
٢٣٣	ثامناً: أسلوب التعليم المصغر
٢٣٥	تاسعاً: أسلوب الوسائل التعليمية
٢٣٨	عاشراً: أسلوب المحاجة
٢٤٤ - ٢٤٣	الفصل السادس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات
٢٦٧ - ٢٤٦	المصادر والمراجع
٤١٤ - ٢٦٩	الملاحق
B - D	ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية
A	عنوان الرسالة باللغة الإنكليزية

ثبت الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
٢٦٩	الآلات الجراحية عند أبي القاسم الزهراوي	١
٢٧٠	استبانة آراء الخبراء لمعرفة صلاحية النصوص بوصفها أساليب تعليمية	٢
٢٨٢	أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات البحث	٣
٢٨٥	تكرارات الأساليب التعليمية في سور القرآن الكريم	٤
٢٩٠	الأساليب التعليمية في سور القرآن الكريم	٥
٣٨٣	النسب المئوية لأساليب التعليم في سور القرآن الكريم	٦
٣٨٦	مقارنة للنسبة المئوية لأساليب التعليم في سور القرآن الكريم المكية	٧

	والمدينة	
٣٨٨	تكرارات أساليب التعليم في كتاب سيويه	٨
٣٨٩	الأساليب التعليمية في كتاب سيويه	٩
٣٩٨	النسب المئوية لتكرارات أساليب التعليم في كتاب سيويه	١٠
٣٩٩	تكرارات الأساليب التعليمية في كتاب الفسر لابن جني	١١
٤٠٠	الأساليب التعليمية في كتاب الفسر لابن جني	١٢
٤٠٨	النسب المئوية لتكرارات الأساليب التعليمية في كتاب الفسر لابن جني	١٣
٤٠٩	تكرارات الأساليب التعليمية في كتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير الجزري	١٤
٤١٠	الأساليب التعليمية في كتاب أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير الجزري	١٥
٤١٤	النسب المئوية لتكرارات الأساليب التعليمية في المثل السائر في كتاب أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير الجزري	١٦

ثبت الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
٦٧	التدرج في تحصيل العلوم والتخصص فيها عند ابن خلدون	١
٨٩	مستويات التعلم عند العرب الأوائل	٢
١٥٠	مخطّط البحوث الوصفية على وفق تصميم الباحث	٣

ثبت الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٧	الوظائف الإدارية في المدرسة المستنصرية	١
١١٦	المسافات الكبرى للكواكب السبعة للفرغاني والبتاني وابن العبري	٢
١١٧	فيدمان E.Wiedeman للقيم التي توصل إليها البيروني والخازن	٣

١٩٢	صفحات مجلدات كتاب سيبويه	٤
١٩٣	صفحات مجلدات كتاب الفسر لابن جني	٥
١٩٤	صفحات مجلدات كتاب المثل السائر لابن الأثير	٦
٢٠١	نتائج ثبات التحليل	٧
٢٠٦	الأساليب التعليمية وتكراراتها في القرآن الكريم	٨
٢٠٧	الأساليب التعليمية وتكراراتها في كتاب سيبويه	٩
٢٠٨	الأساليب التعليمية وتكراراتها في كتاب الفسر لابن جني	١٠
٢٠٩	الأساليب التعليمية وتكراراتها في كتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير	١١

أولاً : مشكلة البحث The Problem Of the research

دأب المتأخرون من أمتنا العربية ، في مختلف البلدان - مع شديد الأسف - على الاستجداد بالنظريات الغربية الحديثة في مجال التربية والتعليم ، متجاهلين بشكلٍ يكاد يكون تاماً التراث العربي بما يحفل به في هذا المجال ، وعلى الرغم من إسهامات العرب الهائلة والمعتبرة في هذا العلم ، ولا أدلّ على ذلك من النجاح الذي حقّقه المدرسة في العهود الإسلامية الزاهرة ، التي كانت لقرون عديدة مراكز إشعاع ، نهل منها الغربيون في مطلع نهضتهم.

ولا يفهم من هذا اللوم أنّ الباحث ضد النظريات الحديثة في التربية ، فالحكمة - كما في الأثر الشريف - هي ضالة المؤمن ، أتى وجدها فهو أحقّ بها ، فضلاً عن أنّ هذه النظريات تمثّل عصارة الجهد الإنساني وتراكم الخبرة والممارسة والتجريب على طول القرون التي مضت، وما يريد الباحث من الإشارة إليه في هذا الخصوص ، هو أنّ الأفكار والنظريات هي بنات بيئتها تتسجم وتتناغم مع طبيعة المجتمع الذي ولدت فيه ، وتصاغ غاياتها وأهدافها وفق ما تصبو إليه تلك المجتمعات .

إنّ حالة الاغتراب الفكري التي تحيط بالساحة العربية باتت تُهدّد الهوية العربية وتمسح شخصيتها العلمية، فضلاً عن تصاغرها إزاء الشخصية الغربية، إذ صارت معظم أساليبنا التعليمية مستقاة من ذاك المنبع متجاهلين الثروة الثقافية التي خلفها لنا القرآن الكريم وتراثنا العربي، وعدّها الأساس في عملية بناء جيل واع بحضارته وتراثه الثر، ويتطلب بناء مثل هذا الجيل البحث في القرآن الكريم والتراث العربي عن أساليب وطرائق تجمع بين اكتساب المعرفة والمفاهيم وإشباع الحاجات النفسية والتربوية وتنمية الميول والاتجاهات نحو القرآن الكريم وتراثنا العربي.

إنّ التحول من ثقافة الوطن الأم إلى الثقافة الغربية ، كانت ظاهرة منتشرة بين الناس المثقفين خارج أوروبا الغربية في فترات خاصة من تاريخ حياتهم ، وجنباً إلى جنب مع هذا التحول ، تطوّر الافتتان - وبدرجة كبيرة - بإحدى الثقافات الغربية. وفي

القرن السابع عشر وحتى التاسع عشر ، كانت اللّغة الفرنسية هي لغة التخاطب من قبل النخبة من المثقفين في أقطار عديدة... وغالباً ما كان يصاحب هذا الانتقال ، جهل حقيقي أو مصطنع بلغة الفرد الأصليّة واستصغار وازدراء لها ، فضلاً عن ازدراء الثقافة الوطنية التي تنتقل من خلال اللّغة كوسط لذلك الانتقال (باتاي ٢٠٠٩م ، ص ٣١١ - ٣١٢).

إنّ من معالم التحدّيات التي تواجه الأمة الإسلامية محاولة اقتلاع جذور الأمّة وأصالتها وهويتها ، وأخطر هذه التحدّيات استهداف ثقافتها الإسلامية والانحراف بالتربية والتعليم نحو الجمود والضياع ؛ لأنّ ضياع التربية والتعليم ضياع سمات الأمّة وملامحها التي صاغها الإسلام على نحو متكامل في جميع جوانبه (ناصر ١٩٩٦م ، ص ١٩٤) .

إنّ ما نشهده منذ العقود الأخيرة للقرن الماضي ، وسنوات القرن الحالي من الهجمة الشرسة على العرب والمسلمين ، واتهامهم بالوحشية ، والإرهاب ، جزء لا يتجزأ من مخطّطات توهين وإضعاف الحسّ ، والشعور بانتماء الإنسان العربي المسلم لأمتّه ، وفقدانه ثقته بنفسه ، والغريب أنّ من يصدرّ هذه الصورة المشوّهة ، هم أنفسهم الذين عاشوا أوضح صور الهمجية والوحشية " كان اللحم البشري من لوازم العيش بين قبائل كثيرة ، ولم يكن الناس يعرفون الجنائز؛ بل كان الأحياء في الكنفى الأعلى يُباعون ويُشترّون رجالاً ، ونساءً ، وأطفالاً. كانوا يُباعون ويُشترّون علناً على اعتبار أنّهم من موادّ الطعام ، وأمّا في جزيرة بريطانيا الجديدة فقد كان اللحم البشري يباع في دكاكين كما يبيع القصابون اللحم الحيواني اليوم؛ وكذلك في بعض جزر سليمان كانوا يسمّنون من يقع في أيديهم من الضحايا البشرية - وخصوصاً النساء - ليولموا بلحومهم اللواتم كأنّهم الخنازير؛ وكان الفويجيون ينزلون النساء منزلة أعلى من الكلاب ؛ لأنّ الكلاب كان مذاقها رديئاً كما كانوا يقولون؛ ولما مر (بيير لوتي) بجزيرة تاهيتي، أخذ رئيس كهل من رؤساء البوليزيين يشرح له

طعامه فقال : إنّ مذاق الرجل الأبيض إذا ما أحسن شواؤه كمذاق الموز الناضج . أما الفيجيون فلم يعجبهم لحم البيض زاعمين أنّه زائد في ملحه عمّا ينبغي، وقوي الألياف، فالبَحَّار الأوربي إذا ما وقع لهم كاد في رأيهم ألا يصلح للطعام، وعندهم أنّ الرجل من بولينزيا ألدّ طعاماً (ديوارنت ١٩٨٨م ، ج ١ ، ص ٢٠).

ولست بحاجة إلى التوكيد أنّ هناك نحواً من التزييف الفكري لهذا التراث ، أسهم في تكريسه وتثبيتته بعض ضعاف النفوس من المستشرقين الذين تتادوا إلى تقديم رؤية تقليدية ساذجة ، تدّعي أنّ الفكر الفلسفي في الإسلام صورة ظلّية محتّطة المعالم للفكر اليوناني ومدارسه المختلفة ، وإنّ الفلسفة العربيّة لا تمتلك جدّة ولا ابتكاراً... وكان الهدف من مواقفهم تلك هو إضعاف جوانب المؤشّرات الحضارية في تراثنا الواسع ، وإعطاء صورة مهزوزة باهتة لنتاج مفكرينا وعلمائنا ، لسدّ ثغرة النقص التي يعانيتها هؤلاء في أحكامهم المزيّفة ، ولدفع دعاوى أنّ الحضارة العربيّة كانت همزة الوصل البتّاءة بين حضارة الغرب القديمة ومدنيته المعاصرة... ورغم هذه الظلامة التي ألحقها المستشرقون بالفكر العربي ، فإنّ الجذوة الحيّة في النفوس الطيبة لا يحقها إرهاب المتعسفين والحاقدين ، بل تبقى تستعر شعلتها الوقّادة لتضيء الطريق من جديد ؛ وكان من صورها إنصاف الآخرين من المستشرقين^(٥) ممن أدركوا حقيقة هذا الفكر ومجال أصالته وعمق جدواه ، فكانت أحكامهم في هذا السبيل صويّ تضيء للضالين مسالك الهداية ، وتتصف أصحاب الحق من الناكثين عليه وعلى تراثه . وفي ضوء هذه النظرة الفاحصة المعاصرة ، ينبغي لنا أن نزن التراث ونحكم عليه (آل ياسين ١٩٨٠م ، ص ١١) .

لمس الباحث مشكّلة البحث الحالي وعدّها مشكّلة واقعية من طريق دراسته الأكاديمية وتجربته في التدريس الجامعي لأكثر من خمس سنوات في مختلف المراحل الدراسية للدراستين الصباحية والمسائية في عدّة كليّات ، إذ أنّ أغلب

• من أمثال المستشرق الإنجليزي نيكلسون (ت ١٩٤٥م) ، والألمانيان كارل بروكلمان (١٩٥٦م) ، وفلوجل (ت ١٨٧٠م) ، والفرنسيان بلاشير ريجي (ت ١٩٧٣م) ، ولويس ماسينون (ت ١٩٦٢م) (ينظر : بدوي ٢٠٠٣م) .

التدريسيين يتصورون أنّ الأساليب والطرائق التي يعتمدونها في تدريسهم ترجع إلى علماء الغرب ، غير ملتفتين إلى أنّ العرب قد سبقوا هؤلاء بكثير في اعتماد هذه الأساليب والطرائق التعليمية المبنوثة في القرآن الكريم والتراث العربي ، ذلك التراث الزاكي بأساليب وطرائق التعليم المتنوعة.

إنّ ما " يميّز الطرق العلمية عن غيرها اعتمادها الموضوعية أي أنّها تحقّق قدرًا كافيًا من المسافة بين التراث والموضوع يسمح برؤية الأشياء كما هي ، دون تأثير من عواطفنا ورغباتنا ، ممّا يفسح المجال لقيام رأي مشترك بيننا حولها. وإذا كنا نصف هذه الطريقة بأنّها (عصرية) الشيء الذي يعني أنّها تنتمي إلى العصر الحاضر ومنجزاته الفكرية والمنهجية. فهي كجميع الطرق (٥) والمناهج العلمية ليست جديدة جدّة مطلقة ، وليست هناك طريقة أو منهج يمكن وصفه بالجدّة المطلقة ، فجميع المناهج الجديدة هي طرق في التفكير استعملها العقل البشري خلال تعامله الجدلي مع الواقع منذ أن بدأ ينفصل عن الواقع كفكرة تمارس سلطة ما على الأشياء. وإنّما تصبح هذه الطرق في التعامل مع الواقع مناهج جديدة عندما يتمّ الوعي بها وتصبح موضوعاً للتنظيم والضبط والتقنين ، أي موضوعاً لفاعلية العقل البشري نفسه " (الرميحي ١٩٨٩م ، ص ٢٤٠).

أحسبُ أنّنا اليوم أشدُّ ما نكون حاجة إلى امتحان مواقفنا تجاه هذا التراث ، وإثارة النقد الباطني لهذه المشكّلة التي نعانيتها ، ومن ثمّة تجديد المحاولات الجبّارة التي قدّمها لنا السلف الطيب ، ولكن بأسلوب عربي أصيل ، تهضمه (٥) العقول النيرة ، وتستحليه النفوس العالمة ، كي ينهض حيًّا كما نريد ، ونافعًا كما أراد له مفكروننا السابقون (آل ياسين ١٩٨٠م ، ص ٩٣).

-
- جمع طريقة طرائق وليس طرق كما هو ثابت في المعاجيم اللغوية .
 - يرى الباحث ، تُسَلَّمُ به ، أو تَنْقَبَلُهُ العقول أقرب دلالةً من مفردة تهضمه . جاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس في مادة (هضم) : الهاء والضاد والميم : أصلٌ صحيحٌ يدلُّ على كسرٍ وضغطٍ وتداخلٍ.

وبالإضافة لما سبق ذكره من آراء وملاحظات. يمكن عدّ مسألة إغفال الباحثين لتحديد الأساليب التعليمية في القرآن الكريم والتراث العربي ما عدا بعض المحاولات الخجلة أثبتها عدد قليل منهم لم ترق إلى مستوى الدراسات الأكاديمية ، فيمكن عدّ هذه المسألة من أوسع أبواب إثبات مشكّلة الدراسة الحالية ، إذ يعدّ هذا البحث فرصة علمية منهجية لدراسة الأساليب التعليمية في القرآن الكريم والتراث العربي لمعالجة وتذليل جانب مهم من المشكّلة في ضوء الكشف عن الأساليب التعليمية التي أعتُمدت في القرآن الكريم ، وتراثنا العربي ، وتوظيفها في تدريس المواد الدراسية ، فضلاً عن تحويلها إلى سلوكيات تعليمية ربما تسهم في تحديد حجم المشكّلة وإضعاف تأثيرها مستقبلاً ، لاسيّما ونحن نشهد تصاعداً في إضعاف الثقة بقدرات وكفايات أبناء أمتنا العربيّة .

ثانياً : أهمية البحث Research Importance

أخذ العلم والتعلّم المرتبة العليا في تراثنا الثرّ بما رشح من علم وعلماء أناروا طريق الإنسانية ، وأتحفوه مصابيح يشعّ منها نور الحضارة ، والمجد التليد ، والشواهد على ذلك يصعب عدّها وحصرها . قال أبو الدرداء (ت ٣٢٢هـ)^(١):

قد قيل في الزمان الأقدم إني رأيت العلم بالتعلّم

(ابن عبدالبر ٢٠١٠م ، ج ١ ، ص ١٨٨).

يعتقد بعض الفلاسفة القدماء أنّ التعلّم والتعليم مسألة محصورة في متون المراجع والكتب، وهذه المسألة لا تتوفّر إلا في المدارس والجامعات والمعاهد العلمية، وقد رفع كلّ من أفلاطون وأرسطو التعليم إلى مرتبة سامية: فالأول جعل التعليم مرتبة إلهية ، والثاني أكّد على التعريفات العقلية في التربية (مارون ٢٠٠٨م، ص ٢).

• عُويمر أبو الدرداء صحابي أسلم يوم بدر وشهد أحدا وأبلى فيها . قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم يوم أحد : نعم الفارس عُويمر ، وقال هو حكيم أمتي (العسقلاني ١٣٢٨هـ ، ج ٣ ، ص ٤٥) .

فَطِنَ العرب إلى إنشاء المدارس مبكراً ، فأسست الكثير منها في البلدان والأمصار ، وكانت لهذه المدارس تنظيمات إدارية تتم عن وعي وإدراك بدور المدرسة في التعليم والتعلم. يصف الدكتور حسين أمين^(٥) المدرسة المستنصرية قائلاً : " مدرسة كبيرة كالمستنصرية لا بد وأن تكون لها إدارة منظّمة وأقصد هنا بالإدارة ، الموظفين المسؤولين عن بناية المدرسة وتنظيم شؤون الطلاب وما يحتاجون إليه من أدوات الكتابة والطعام والملابس والفرش وتنظيم سجلات المدرسة والإشراف على وقفها وصرف المرتبات للمدرسين والطلاب وسائر موظفي المدرسة " (أمين ٢٠١١م ، ص ١١٧). ثم يبيّن لنا الوظائف الإدارية بالمدرسة التي تصل إلى عشرين وظيفة كما رتبها الباحث في الجدول (١) الآتي :

ت	الوظيفة	ت	الوظيفة	ت	الوظيفة	ت	الوظيفة
١	النّاظر	٦	مناول	١١	فراشون	١٦	طبّاخ
٢	المشرف	٧	المُرْتَب	١٢	بوابون	١٧	مؤدّن
٣	كتبة	٨	خزنة الديوان	١٣	حمّامي	١٨	نفاط
٤	خازن كتب	٩	غلمان الديوان	١٤	مزيّن	١٩	خازن الآلات
٥	مشرف في المكتبة	١٠	معمارية	١٥	قيّم	٢٠	مزمّلاتي

قائلاً : " هذا بيان بالوظائف الإدارية بالمدرسة ولا بدّ لنا أن نعلم أنّ إدارة المدرسة لا تتدخّل في شؤون الهيئة التدريسية ، ووظيفة الإدارة كما بيّنت تنظيم الشؤون الإدارية والإشراف على الطلاب وتنظيم حياتهم في مساكنهم بالمدرسة وما يحتاجون إليه " (أمين ٢٠١١م ، ص ١١٧) .

• ولد في بغداد عام ١٩٢٥م، ودرس المرحلة الابتدائية في المدرسة المأمونية ، وتابع دراسته، ثم انخرط في صفوف دار المعلمين الابتدائية القسم العالي. سافر إلى مصر والتحق بجامعة الإسكندرية وحصل منها على الماجستير عام ١٩٥٨م، وهو أول طالب عربي يحصل من هذه الجامعة على الدكتوراه وينال جائزة تقديرية من الرئيس جمال عبد الناصر. توفي عام ٢٠١٣م (https://ar.wikipedia.org/wiki).^(٥)

إنّ المبادئ المهمّة التي تقوم عليها فلسفة أساليب التعلّم هي : اختلاف التلميذ عن غيره في الميول والخصائص الشخصية النفسية والجسمية ، يؤدي تلقائياً لاختلاف أسلوب التعلّم لديه عن أقرانه من التلاميذ. يعني أنّ مختلف التلاميذ يدركون ويتعلمون بأساليب التعلّم وتخطيط خرائطها التربوية لأفراد التلاميذ ، والتي تتمثل في التحديد المبكر للمواصفات الإدراكية المتنوعة التي يميّز بها كلّ منهم بواسطة ما تعارفنا عليه بخرائط أساليب التعلّم ، ليتسنى نتيجة لذلك ترشيد تربيتهم وتوفير سبل النجاح لهم (حمدان ١٩٨٥م ، ص ٣٥) .

هناك عدّة أنواع من أساليب التعلّم، تختلف كلّ منها حسب اختلاف الأفراد وتتوّع خصائصهم الشخصية، أو حسب الباحثين النفسيين الذين قاموا بدراساتها. فقد أورد (ويتكن Witkin)^(٥) على سبيل المثال أسلوبين للتعلّم هما: العام أو الموحد الذي يدرك عمومية الأشياء ثم التحليلي الذي يدرك الأشياء من خلال أجزائها. أما (كاغان Kagan)^(٥) فقد جاء بثلاثة أساليب هي: الأسلوب الوصفي وأسلوب العناصر المتشابهة ثم أسلوب العناصر المفصّلة والمبوّبة. و (جيلفورد)^(٥) عالم الذكاء المعروف قسّم أساليب التعلّم على ثلاثة أقسام رئيسة هي: المُرَكِّز والمتشعّب ثمّ التقييمي. ويحدّد التلميذ نفسه في الأسلوب الأوّل بالمادّة أو الخبرة الدراسية، أمّا في الثاني فيطلق العنان لتفكيره ليتصوّر ويدرك ويتعلّم من معطيات متنوّعة متشعّبة في هويّتها وطبيعتها. وفي الأسلوب التقييمي مهما يكن يقوم التلميذ بتعلّم المادّة الدراسية من خلال مراجعتها والتحقّق من قيمتها العامّة لديه. هذا وقد وصف (مارشال روزنبرغ)

• B.R Witkin عالم انثروبولوجي له مؤلّفات في البرامج التربوية والاجتماعية . يعمل في جامعة واشنطن ، وله كتاب عن تقييم الحاجات التربوية والاجتماعية (https://ar.wikipedia.org/wiki).

• كاغان عالم نفس أمريكي، وُلد عام ١٩٢٩ ونشأ في راهواي. يعدّ أحد الرواد الرئيسيين في علم النفس التنموي. وهو أستاذ باحث في دانييل وامي ستارش في علم النفس (https://ar.wikipedia.org/wiki).

• جيلفورد Guildford عالم نفس أمريكي قدّم عام ١٩٥٩م نموذجاً عن التكوين العقلي (بنية العقل) المكعّب الشكل ذي الثلاثة أبعاد (Encyclopedia Americana, Vol.13,p.579).

(*) أربعة أنواع من أساليب التعلّم هي: الأسلوب المقيد البطيء، والأسلوب الفوضوي المشتت، والأسلوب القلق، ثم الأسلوب المبتكر المجدد (حمدان ١٩٨٥م، ص ٢١- ٢٢).

يرى حمدان أنّ " أول إشارة لاستخدام أساليب التعلّم بالمعنى الذي نتعارف عليه حديثاً ترجع للقرن التاسع عشر الماضي حين كتب (سورين كيركغارد) (*) يقول بأنّ على المعلّم عند تدريسه للتلميذ مساعدته للخروج من خطئه أو من عدم فهمه للأشياء كما يفعل الآخرون غيره... واضعاً نفسه مكانه ليذكر بالتالي بالأسلوب الذي يدرك أو يتعلّم به التلميذ. وبالرغم من البداية المبكرة أعلاه لاستخدام مفهوم أساليب التعلّم في التربية والتدريس، إلا أنّ توظيفها التربوي الواضح والدراسات العلمية الجادة بخصوصها لم تظهر للعيان إلاّ في الخمسينات من هذا القرن، عندما بادر نفر من المربين مثل (غاردنر) (*)، و(كلّين) (*)، و(هولزمان) (*). وغيرهم ببحث الصيغ الإدراكية المتنوعة التي يميّز بها أفراد التلاميذ خلال تعلّمهم كالتأمّل الذاتي والتعلّم الخارجي المباشر، أو التعلّم الجزئي المتدرج والكليّ للأشياء " (حمدان ١٩٨٥م ، ص ٢٠).

• مارشال روزنبرغ عالم نفس إمريكي (ت ٢٠١٥م) ، وهو أول من أسس مبدأ اللاعنف في عملية التواصل الاجتماعي لتساعد الناس في تبادل المعلومات لحلّ الصراعات والاختلافات بصورة سلمية (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

• سورين كيركغارد فيلسوف لاهوتي دنماركي كبير. كان لفلسفته تأثير حاسم على الفلسفات اللاحقة. ومن أشهر من تأثّر به وأذاع أفكاره الفيلسوف الألماني كارل ياسبرس (Encyclopedia Americana, (Vol.16,p.435).

• oward Gardner محاضر بجامعة هارفارد الأمريكية. ألف كتب تربوية. توصل لنظرية جديدة أطلق عليها نظرية الذكاءات المتعددة (Teory Multiple Intelligences) ذكرها في كتابه (أطر العقل) سنة ١٩٨٣م (<http://www.alukah.net/social>).

• ميلاني كلّين ولدت في فينا عام ١٨٨٢م من أسرة يهودية ، اتجهت في دراستها نحو دراسة التكوين النفسي للأطفال، وكان لها طريقة مميّزة عن فرويد، (ت ١٩٦٠م) (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

• هولزمان عالم نفس أمريكي متخصص بالتربية والبيئة والموارد الطبيعية ، له أكثر من مؤلف في ميدان التربية (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

يتفق الباحث مع (العبيدو) الذي يؤكد: أنّ أفضل أساليب التدريس التي استعملها المربون في مختلف المؤسسات التعليمية ترجع في أصولها إلى الأساليب التي كان الرسول محمد صلى الله عليه وآله وسلم يستعملها في تعليم أصحابه، فقد كان رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم مثلاً أعلى في إعداد وتكوين تلاميذه ليكونوا أساتذة الأجيال الإنسانية، فقد كانت أساليبه صلى الله عليه وآله وسلم في التربية موسوعة كاملة لنماذج الطرائق التعليمية التي عرفت البشرية بعده (العبيدو ، ٢٠٠٠م ، ص ٣) .

فإنّ المعلم يستطيع على أساس خرائط أساليب التعلّم صناعة/ تعديل المناهج الدراسية ، وتطوير المواد والوسائل التعليمية واستراتيجيات التدريس ، وتحضير البيئات الدراسية البناءة لتعلّم التلاميذ (حمدان ١٩٨٥م ، ص ٩٢) .

إنّ تحديد المعلم لأساليب تعلّم التلاميذ ووعيهم لأهمياتها وكيفية استخدامها في توجيه تحصيلهم سيمكنه من توفير بيئة صفية ومدرسية محفزة تثير لديهم الرغبة في التعلّم وتنمي فيهم المثابرة على تحصيلهم. كما أنّ معرفة أسر التلاميذ لأساليب أبنائهم في التعلّم ومواطن القوة والضعف فيهما ، سيساعدها في تحفيزهم المناسب وتوفير فرص أكثر إيجابية لتعلّمهم خارج المدرسة (حمدان ١٩٨٥م ، ص ١٢٦) .

إنّ استخدام المعلم لمواطن وخصائص القوة في شخصياتهم بوجه عام وأساليب تعلّمهم بشكل خاص ، سيرفع من درجة تحصيلهم ويهيئ سبيل النجاح المقنع ذاتياً لهم ، متمكناً بالتالي من ضبط أو منع تسربهم. كما أنّ استغلال المعلم لهذه المواطن في التغلب على ميول أفراد التلاميذ السلبية نحو التعلّم والتدريس وتوجيه تربيتهم على أسس علمية ونفسية هادفة ، سيؤدي بدون شكّ للتغلب على رغباتهم في التسرب والانتظام بالمقابل في تحمّل مسؤوليات تعلّمهم المدرسي. هذا ، وإنّ معرفة التلاميذ أنفسهم لأساليب تعلّمهم ولمواطن القوة والضعف فيها والسبل المفضلة لديهم للتعلّم ، ولعوامل تحفيزهم أو تثبيطهم وما يستطيعون عمله بخصوص كلّ هذه ، سيفيد في أمرين :

❖ معرفة التلاميذ لأنفسهم وقدراتهم الشخصية الذاتية.

❖ تطوير خطط واستراتيجيات تدريسية على أساس القوى الإدراكية في أساليب تعلم التلاميذ لرفع حافزيتهم وقدراتهم للتعلم. إن استعمال القوى الإدراكية في ترشيد التربية المدرسية، سيوفر لأفراد التلاميذ فرصاً أغنى لنجاحهم ولبلورة ميول إيجابية نحو تعلمهم مقللاً بالتالي من إمكانية تسربهم (حمدان ١٩٨٥م، ص ١٣٦-١٣٧).

إن المتتبع للتراث العربي الإسلامي يجد الالتفات لأساليب التعليم المتنوعة في حضارتهم واضحاً، وأنهم كانوا السباقين في استعمال الوسائل التعليمية التي تتناسب مع تلك الحقبة الزمنية " ومن عاداتهم فيها الوقوف على نشز من الأرض، أو القيام على ظهر دابة ، ورفع اليد ووضعها، والاستعانة على العبارة بالإشارة ، واتخاذ المخاصر بأيديهم، والاعتماد على الصفاح والرماح أو الإشارة بها " (الزيات، ١٩٨٥م، ص ٢٦-٢٧).

وقد ركّز النحلاوي على ضرورة كشف اللثام عن الأساليب التعليمية والتربوية المستوحاة من القرآن والتراث التربوي الإسلامي (النحلاوي ، ١٩٩٤م ، ص ٧) ، وأوجب البعض على إبراز الأفكار التعليمية والتربوية العظيمة التي سبق بها الإسلام والمفكرون المسلمون غيرهم ، وأفاد منها الغرب في مناهجهم الفكرية بصفة عامة ، ومناهجهم التعليمية بصفة خاصة (يونس وآخران ١٩٩٩م ، ص ٣٣ - ٣٤) .

ولكي يمارس المدرّس مهنته على خير وجه ينبغي أن تكون لديه الرغبة الأكيدة في ممارستها فإذا فقد هذه الرغبة سيفقد دعامة قوية من دعائم التدريس، ويجب أن يكون لدى المدرّس الاطلاع على الطرائق والأساليب التعليمية ولاسيما تلك الأساليب التي جاءت في تراثنا التربوي الإسلامي. (خلف الله ٢٠٠٢م، ص ٩) ، فالرسول صلى الله عليه وآله وسلم اعتمد أساليباً وطرائق مختلفة في التعليم مراعيّاً في ذلك الفروق الفردية بين الناس ؛ ونوع في أساليب تعليمه بين الترغيب والترهيب ، والقصة

، وضرب الأمثال، والاستجواب، والمناقشة، والممارسة العملية؛ ليحقق بها أهداف الدين الجديد، ويرسخ القيم التربوية لدى المسلمين، وتحويلها إلى ممارسات سلوكية يومية تنتظم في ظلها حياة المجتمع الجديد ، ودولة الاسلام (أبو الهيجاء ٢٠٠١م ، ص ٣٠) ، (الجلاد ٢٠٠٤م، ص ٥٣).

إنّ المدرّس الكفاء هو الذي يستطيع بشخصيته ونشاطه أن يحفّز الطلبة نحو التفاعل مع المادّة الدراسية ، عن طريق اعتماد التنوع في أساليب التدريس التي تناسب الموقف التعليمي ، وتطبيق الفعاليات ، وإثارة المناقشات الجادة والهادفة حول موضوع الدرس (الموسوي ٢٠٠٥م ، ص ٧٨) .

وكذلك تتنوع الأساليب التعليمية بحسب الموقف التعليمي فمنها ما يبرز أثر المدرّس مثل أسلوب الوعظ ، والإرشاد ، والقصة ، والوصف ، والشرح ، وضرب الأمثال ، والترغيب والترهيب ، والاستدلال بالنص ، ومنها أساليب تبرز أثر المتعلّم مثل أسلوب القدوة ، والاستكشاف ، والممارسة العملية ، وحل المشكلات ، ومنها أساليب يشترك فيها المدرّس والمتعلّم مثل أسلوب الحوار ، والمناقشة ، والاستجواب ، والندوة (الخالدة ، ويحيى ، ٢٠٠١م ، ص ٢٦٦ - ٢٦٧).

لقد صان الله تعالى القرآن الكريم من التحريف " وهو الكتاب العظيم الذي يُعدّ المصدر الموثق الأكيد في بلوغ المعارف والتعاليم الوحيانيّة ، والذي يرشد الإنسان إلى الأسلوب الأمثل في الحياة ، وهو الكتاب الوحيد أيضاً الذي يحقق للإنسان - إذا ما اتّبعه - هدفه وغايته في رضا الله سبحانه وتعالى ، وبلوغ حالة السلام والطمأنينة ، وينقذه من حالة التخبّط في الظلمات ، ويقوده إلى عالم مُفعم بالنور والصفاء والرضا . ولقد كان سيّدنا ونبيّنا الأكرم محمّد صلى الله عليه وآله وسلم في أواخر أيام حياته المباركة يؤكّد على أنّ التمسك بالقرآن الكريم وبأهل بيته (عليهم السلام) هو الضمان الأكيد لحماية مسار الأمة الإسلامية ممّا يَعتور طريقها من كلّ أشكال الانحراف والضلال ، فهما في نظره المعيار والمحكّ في التميّز ما بين الحقّ

والباطل في كل المجالات خاصة في الأزمات الفكرية والأخلاقية والفتن الاجتماعية. بيد أن النهل من القرآن الكريم ، والاسترشاد بهذا الوحي الإلهي والرسالة السماوية مرهونان بالفهم الدقيق والصحيح لآياته الكريمة " (بابائي ٢٠١٠م ، ج ١ ، ص ٩ - ١٠) .

تعدّ دراسة شؤون القرآن الكريم في مختلف جوانبه المتنوّعة دراسة ممتعة، وهي في الوقت نفسه ضرورة إسلامية ملحة ، يستجيبها كل مسلم واع وجد من هذا الكتاب السماوي الخالد حقيقة ناصعة وبرهاناً من الله صادقاً ، فيه تبيان كل شيء وهدى ورحمة للعالمين ... هو سند الإسلام الحي، ومعجزته الباقية، الذي لا يزال الإسلام يتحدّى به جموع البشرية في نداءٍ صارخٍ ﴿ قُلْ لِّينِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَىٰ أَن يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَتْ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيراً ﴾ الإسراء/٨٨. ثم هو دستور الإسلام الجامع والكافل لإسعاد البشرية في كافة ميادين الحياة الاجتماعية والإدارية والسياسية وغيرها أجمّة، وقد تحققت هذه الواقعية المشرقة يوم سارت ركبان البشرية في ضوء هذا المشعل المضيء... وتجاوبه الوثيق مع فطرة الإنسان الأصيلة انسجاماً متشابكاً مع جبلّيته الأولى التي فطر عليها. وهذا التجاوب يبدو - بكلّ وضوح - على محيي كافة تشريعاته وتنظيماته، وجميع أحكامه الشاملة. الأمر الذي يجعل من هذا القانون السماوي الجامع نظاماً منبثقاً من صميم الإنسانية، جاء ليؤمّن جميع حاجاته النزيهة في مختلف شؤون الحياة... كما وأنه أتحف للبشرية جمعاء بمعارف وتعاليم جليلة، كان المستوى البشري ولا يزال يقصر عن البلوغ إليها لولا سماح القرآن بمثلها بكلّ سخاء وجعلها في متناولها القريب في أبلغ بيانٍ وأبداع أسلوبٍ حكيمٍ " (معرفة ٢٠٠٧م، ج ١، ص ١١-١٢) .

يصف السيد الخوئي (ت ١٣٢٤هـ)^(١) القرآن الكريم بقوله : " نزل القرآن الكريم بلسان العرب وفي بيئتهم، وعلى أساليب بلاغتهم ، وقد تميّز بأسلوبه وبإعجازه العظيم ، فأذعنوا له بعد عناد ، وأدركوا أنه نظم لا يستطيعون أن يأتوا بمثله ، رغم أنهم قد عُرفوا ببلاغتهم وامتازوا بفصاحتهم حتى كشفوا عن عجزهم عن الاتيان بأية واحدة من مثله ، فآمنوا بالقرآن الذي أزاح عنهم ما توارثوه من عادات جاهلية حتى أصبحوا بفضل أمة ذات معرفة وتاريخ وسمو في عاداتها ومفاهيمها " (الخوئي ١٩٧٩م، ص ٥٥).

تعرّض القرآن الكريم لكلّ نواحي الحياة في هذا الكون الفسيح لينهل منه الناس كلّ حسب قدراته وكفاياته ، ولم تغلت منه شاردة ، ولا واردة . قال تعالى ﴿ وَوَضَعَ الْكِتَابَ فَتَرَى الْمُجْرِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا فِيهِ وَيَقُولُونَ يُوبِلُنَّا مَا لَ هَذَا أَلْكِتَابِ لَا يَغْدِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّا أَحْصَاهَا وَوَجَدُوا مَا عَمِلُوا حَاضِرًا وَلَا يَظُنُّ رَبُّكَ أَحَدًا ﴾ الكهف/ ٤٩ ، وصفه الباري تعالى ﴿ الرَّكْنُ أَحْكَمُ أَيْنَهُ ثُمَّ فَصَّلَتْ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ خَيْرٍ ﴾ هود/ ١، ومن مصاديق تعرّضه ما تعرض له " للألوان الأساسية التي يتكون منها اللون الأبيض ، وهي : (الأحمر ، والأخضر ، والأصفر ، والأزرق) ، ممّا يعني أنّ القرآن الكريم قد أجمل مجاميع الألوان غير المتناهية بهذه الألوان الأربعة ، وأجمل الأربعة باللون الأساسي وهو اللون الأبيض " (الخفاجي ٢٠١٢م ، ص ٢٢).

ويرى الباحث أنّ القرآن الكريم حفظ علينا لغتنا العربيّة من العفاء والانقراض ، كما انقرضت من قبل لغات كثيرة أصبحت في عداد اللغات الأثرية ، فأصبحت العربيّة لغة القرآن الذي كفل الله بقاءه إلى يوم الدين ، والقرآن أوّل عامل في ذبوع اللّغة العربيّة وانتشارها في شتّى البلاد والأصقاع ، وأصبحت هي لغة الدين والسياسة

• هو العلامة الأديب الحاج مير حبيب الله بن السيد محمّد الملقب بأمين الرعايا الخوئي . ولد في بلدة خوي من بلاد آذربايجان سافر إلى النجف الأشرف وعمره خمس وعشرون سنة ، له مؤلفات كثيرة في النحو والأصول والفقه وأبرزها كتاب منهاج البراعة في شرح نهج البلاغة (الخوئي ١٩٧٩م ، ص ٩- ١٠).

والأدب والثقافة والقراءة والكتابة في شتى بلاد العالم الإسلامي الواسعة ، وكثير من البلاد التي فتحها المسلمون ، هجر أهلها لغتهم الأصلية وتعلّموا العربيّة واتخذوها لهم لساناً ، ليفهموا بها القرآن الكريم قانون الدين الخالد ولينفاهموا بها مع الحاكمين ، ومن يعاشرونهم ويخالطونهم من العرب ، ويتأثّر القرآن الكريم عكف الأدباء والرواة على جمع اللّغة وآدابها وأشعارها وحكمها وبلاغاتها وأمثالها ووصاياها وخطبها ، ممّا كان مادّة للثقافة العربيّة على مرّ الأيام .

"وأظن أنني لا أكون بعيداً عن الواقع التاريخي إذا قلت أنّ تطوّر الحضارات وتقدّمها يخضع إلى ذلك القانون الذي يطلق عليه في العلوم الطبيعية قانون التعجيل أو التسارع Acceleration فالملاحظ في تاريخ تطوّر الحضارات بوجه عام أنّ الحضارة اللاحقة في الزمن تبدأ من حيث انتهت إليه الحضارة السابقة لها والتي خلّفت فيها تراثها الحضاري فيزداد تسارعها في التقدّم العلمي والتكنولوجي . فلولا الحضارات الأصلية الأولى التي قامت في أجزاء الوطن العربي وما خلّفته من تراث حضاري في الحضارات الإنسانية التي أعقبتها لما استطاعت الحضارة اليونانية مثلاً أن تختصر الزمن فتتقدّم وتسير بالسرعة والاتجاه اللذين سارت فيهما ، إذ لوجب عليها أن تبدأ من جديد أو من نقطة الصفر التي بدأت منها تلك الحضارات الأقدم فمهّدت الطريق للشارع الحضاري . وهكذا يقال بالنسبة إلى تراث العرب العلمي وأثره في تسريع تطوّر العلوم والمعارف في أوربة (٥) منذ عصر النهضة فيها ، حيث أخذت الخبرات والمكتشفات والمهارات تتراكم قرناً بعد قرن ثم كثر التسارع فصارت تتقدّم جيلاً بعد جيل لا بل عاماً بعد عام في زمننا الراهن" (باقر ١٩٨٠م ، ص ٤).

• ورد رسم هذه المفردة بالتاء المربوطة في النص ، ولها رسم آخر بالألف القائمة (أوربا) ، وتقول الأساطير الإغريقية أن التسمية ترجع لكلمة إيرب (Ereb) : الفينيقية التي معناها غروب الشمس الأميرة الفينيقية من شواطئ صور في جنوب لبنان التي أحبها زيوس وأصبحت أشهر عشيقاته وسمى مملكته أي قارة أوروبا باسمها . (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

يرى الباحث أنّ المساحة التي ينشر التراث جناحيه عليها تكاد تكون غير متناهية لشموليته واحتوائه على كلّ النشاطات التي اهتمت بها الإنسانية على طول الزمان والمكان ، ويتفق الباحث مع جدعان الذي صنّف التراث إلى أربعة قطاعات رئيسة على النحو الآتي :

١. **القطاع المعرفي** : وفيه شتّى العلوم والمعارف والأنظار التي نجمت بفعل (أصول) الظاهرة الدينية على نحو مباشر (في العلوم الدينية : علوم القرآن وعلوم الحديث والفقه ومذاهبه) ، أو بفعل الالتقاء التاريخي الطبيعي بين الحقيقة . الأصل أو الوحي) وبين المعطيات الطبيعية (جملة العلوم الدينية . العقلية كأصول الدين أو علم الكلام وأصول الفقه والتصوّف) ، أو بأثر من الفاعلية الطبيعية ، الحسية والعقلية ، المرسلّة أو المطلقة للإنسان (علوم اللّغة ، العلوم العقلية ، العلوم الأساسية والطبيعية) .

٢. **قطاع الإبداع والصنع** : وفيه كلّ المبدعات الأدبية والفنية الصادرة عن (الحساسية الجمالية) وكلّ المنتجات الصناعية أو التقنية المتولّدة عن فعل اليد المقودة بالفكر : ويدخل في الإبداعية منها الأدب بأشكاله المختلفة والغناء والموسيقى والموروث الشعبي الشفوي ، وفي الصناعية منها الفنون المعمارية والزخرفية والتصويرية والأدوات المادية وأشياء الحياة .

٣. **قطاع القيم** : وفيه أنماط التفكير والسلوك والعادات والقيم الأخلاقية والاجتماعية والجمالية الموجهة للفكر والابداع والسلوك والحياة .

٤. **قطاع النظم والمؤسسات** : وفيه المؤسسات الزمنية والنظم التي تستند إليها الشؤون العملية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، والقانونية ، والإدارية ، والعسكرية ... الخ . كالأسرة ، والمدرسة ، والمسجد ، والديوان ، والقضاء ، والولاية ، والخلافة ، والوزارة ، والجيش ، والخراج ممّا يدخل جلّه في باب الأحكام السلطانية (جدعان ١٩٨٩م ، ص ١٦١).

لم يقتصر الفكر العربي على تلك المنازح فحسب، بل ابتكر اتجاهات نظرياً لنفسه، كان من أروع ما عرفته البشرية قديماً، امتاز بالدقة والعمق والوضوح وسلامة المنهج. يقول (بريفولت)^(٥): " لقد نظّم اليونان المذاهب، وعمّموا الأحكام، ووضعوا النظريات؛ ولكن أساليب البحث وجمع المعلومات الإيجابية والمناهج التفصيلية للعلم والملاحظة الدقيقة المستمرة والبحث التجريبي، كلّ ذلك كان غريباً عن المزاج اليوناني. ولم يقارب البحث العلمي نشأته في العالم القديم إلا في الاسكندرية. أمّا ما ندعوه العلم، فقد ظهر في أوربا نتيجة لروح من البحث ولطرقٍ من الاستقصاء مستحدثة لطرق التجربة والملاحظة والمقاييس، ولتطور الرياضيات إلى صور لم يعرفها اليونان. وهذه الروح وتلك المناهج العلمية أدخلها العرب إلى العالم الأوربي... ، وقد كان منهج العرب التجريبي في عصر (بيكون)^(٥) قد انتشر انتشاراً واسعاً ، وانكبّ الناس في لهف على تحصيله في ربوع أوربا " . تلك شهادة حق تزيدنا ثقة وإيماناً بجدوى تراثنا الضخم ، وبما أبدع في حقول المعرفة الإنسانية على اختلاف صورها ، وبما أسهم فيه من قسطٍ وافر في تقدّم الرياضيات والفلسفة والأدب وقواعد الأحكام . وكان معلوماً ومتفقاً عليه أنّ روجر بيكون (الذي يذكره بريفولت) أكّد بوضوح قيمة العالم العربي وتأثيره على أوربا ، واعتبار العرب رواداً في هذا الحقل ... ولسنا في سبيل استجداء رأي الغربيين ومفكرهم عن حقبتنا النيرة هذه ، ولكننا نعتقد أنّ الباحث الحق لا يتنكر لهذه الحقيقة الناصعة بعدّها المشعل الذي أضاء له الطريق قبل نهضته العلمية الحديثة ... فالعلماء والفلاسفة العرب هم الذين وضعوا

• روبرت بريفولت (ت١٩٤٨م) عالم أنثروبولوجي ، وكاتب عند ظهور كتابه صناعة الإنسانية تم إخفاءه ومحارنته لأكثر من ٩٠ عاماً؛ لأنه يبين دور العرب في اليقظة الأوربية(Encyclopedia Americana, Vol.4,p.552).

• فرانسيس بيكون Francis Bacon : فيلسوف ورجل دولة وكاتب إنجليزي. ولد في مدينة لندن عام ١٥٦١م. امتاز بفلسفته الجديدة القائمة على "الملاحظة والتجريب".من الرواد الذين انتبهوا إلى غياب جدوى المنطق الأرسطي (Encyclopedia Americana, Vol. 3,p.22).

أسس المنهج العلمي المستند إلى التجربة والنظر ؛ فأبدعوا في الجانبين ، وقدموا أعمالاً رائعة في الحقلين ، رغم أن تقدمهم ذلك كان في الجانب النظري أكثر كما منه في الجانب التجريبي (آل ياسين ١٩٨٠م ، ص ١٠٥ - ١٠٦).

كيف نتعامل مع التراث بموضوعية ومعقولية، سؤال أساسي هنا ؟ ولكي نجعل هذا السؤال أكثر ارتباطاً بموضوعنا ، يجب أن نعيد صياغته بالصورة التالية : كيف نجعل التراث معاصراً لنفسه ومعاصراً لنا في نفس الوقت ؟ إن جعل التراث معاصراً لنفسه معناه فصله عنا وهذا هو معنى الموضوعية. وجعله معاصراً لنا معناه وصله بنا، وهذا هو معنى المعقولية هنا. وإذن فالهدف الذي نرمي إليه هنا هو جعل التراث معاصراً لنفسه على صعيد الإشكالية والمحتوى المعرفي والمضمون الأيديولوجي أي معالجته في محيطه المعرفي الاجتماعي التاريخي. وجعله في الوقت نفسه معاصراً لنا على صعيد الفهم والمعقولية، أي نقله إلينا ليكون موضوعاً قابلاً لأن نمارس فيه وبواسطته عقلانية تنتمي إلى عصرنا ، وبذلك يصبح موضوعاً لنا ولا يعود موضوعاً فينا، يقوم نفسه ذاتاً لنا. وبذلك ننوب نحن عنه في فهم العالم بدل أن نتركه ينوب عنا، ليس في مجال الفهم وحسب بل وفي مجال السلوك أيضاً. وبعبارة أخرى أننا بذلك نتحرر من سلطته علينا ونمارس نحن سلطتنا عليه (الريمحي ١٩٨٩م ، ص ٢٤١) .

إنّ "المنتبع لتراثنا الفكري والعلمي يجد في ظلاله ما يجعله رائداً لكثير من المنجزات العلمية الراقية، ممّا لا يترك مجالاً للشك بأن العالم العربي كان فاتحة خير للحضارة الأوربية القائمة، ولولاه لما اختصر الغربيون طريق الوصول إلى غاياتهم التي يهدفون.... ولعلّ في كتب الأصول ما يغني القارئ الوقوف على هذا النتاج الضخم الذي أشرنا، وكمثل نسوقه لا على سبيل الحصر. كتاب المناظر لابن الهيثم (ت ٤٣٠هـ) ، والشفاء، والقانون في الطب لابن سينا (ت ٤٢٨هـ) ، والقانون

للمسعودي (ت ٤٤٠هـ) ، وصور الكواكب لعبدالرحمن الصوفي (٩) ، وعجائب المخلوقات للقزويني (ت ٦٨٢هـ) ، والجامع للمفردات لابن البيطار (ت ٦٤٦هـ) ، والجبر والمقابلة للخوارزمي (ت ٢٣٢هـ) ، والحيوان للجاحظ (ت ٢٥٥هـ) ، والحاوي في الطب للرازي (ت ٣١٣هـ) ، وعلم الحساب للطوسي (ت ٦٧٢هـ). إنَّ نظرة سريعة تحصر لنا قائمة رائعة من أسماء هؤلاء العلماء كجابر بن حيان (ت ١٢٠هـ) والكندي (ت ٢٥٢هـ) وثابت بن قرّة (٩) والبتّاني (٩) ، والأشعري (ت ٣٢٤هـ) ، والفارابي (ت ٣٣٩هـ) ، ويحيى بن عدي (٩) ، ومحمّد بن النعمان المعروف بالمفيد (ت ٤١٣هـ) ، والغزالي (ت ٥٠٥هـ) ، وابن باجه (٩) ، وأبو البركات البغدادي (٩) ، وفيلسوف المغرب ابن رشد (ت ٥٩٥هـ) ، وابن النفيس (ت ٦٦٩هـ) ، وابن خلدون (ت ٨٠٨هـ) " (آل ياسين ١٩٨٠م، ص ١١٠ - ١١١) .

- عبدالرحمن الصوفي (ت ٣٧٦هـ) : أحد أشهر الفلكيين والمهندسين العرب. ولد بالري في بلاد فارس ،. ويعدّ من أوائل الذين قالوا بأن الأرض كروية بعد إراتوستينس الذي كان قد أثبت كرويتها قبل الميلاد ، وهو من أعظم فلكيي الإسلام على حد تعبير المؤرخ جورج سارطون (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).
- ثابت بن قرّة (ت ٢٨٦هـ) : اشتهر بعمله في الفلك والرياضيات والهندسة والموسيقى. ولد في مدينة حران الشامية ، وهو أول من توصل لحساب طول السنة الشمسية حيث حددها ب ٣٦٥ يوماً و ٦ ساعات و ٩ دقائق و ١٢ ثواني (أي أنه أخطأ بثانيتين فقط) (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).
- محمّد بن جابر بن سنان البتّاني (ت ٣١٧هـ) المكنى بـ"البتّاني" نسبة إلى مسقط رأسه "بتان"، عالم فلك ورياضيات وأحد نوابغ العلم في وقته، لقبه البعض ببطليموس العرب، ويعتبره العالم الفرنسي لالاند من العشرين فلكياً المشهورين في العالم كلّهُ (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).
- يحيى بن عدي بن حميد ابن زكريا النكريتي (ت ٣٦٤هـ) منطيق، وفيلسوف، و مترجم للفلسفة. صرف جلّ عنايته للمنطق فلقّب بالمنطقي كان أوجد دهره. وكان أحد أبرز المترجمين للتراث الفلسفي وخاصّة عن السريانية إلى العربيّة. (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).
- ابن باجه (ت ٥٣٣هـ) من أبرز الفلاسفة المسلمين، اهتم بالطب والرياضيات والفلك والادب والموسيقى ، كان أحد وزراء وقضاة الدولة المرابطية لمدة عشرين سنة على الأقل (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).
- ابن ملكا البغدادي أبو البركات (ت ٥٤٧هـ) ، طبيب وفيلسوف اشتهر في القرن السادس الهجري . لقب بأوحد الزمان، ولد ونشأ بالبصرة، ثم سافر إلى بغداد وعمل في قصور الخليفتين العباسيين المقتدي، والمستنصر، وحظي بمكانة عظيمة عندهما (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

إنّ تأسيس رؤية ابداعية ومعرفية مستمدة من التراث العربي لا يعني التقليل من أهمية الموروث الإنساني والثقافة المعاصرة . بل هي امتداد لهما ، وتأسيس بضوئهما أيضاً . كما لا يعني التقليل من أهمية الموهبة الفردية إنّ لم تكن هي إخصاب لها ، وتحفيز وضمان للنوع الابداعي من أن ينضب . دون أن نضع الموهبة هذه تحت الرحمة ! . وإذا أدركنا أنّ العناصر الإيجابية في التراث هي دائماً سبق للزمن وتخطّ له ، أدركنا أنّ الموهبة الحقّة هي القدرة على النقاط هذا السبق الزمني في الماضي واحالته إلى سبق زمني في الحاضر . فالعمل الفني العظيم هو دائماً خارج الزمن . أي أنّه طموح الإنسان ومجاهدته للارتقاء على الواقع والفناء والتقليد ، والذي يقرأ التراث ولا يصيب معرفة أو لا يدركه التغيير في أفكاره وخصوبة مخيلته ، فكأنّه غير قارئ أو قارئ ولكن بباصرة عمياء (الكبيسي ١٩٧٨م ، ص ٧٧-٨٧) .

لعلّ من نافلة القول والتزيّد فيه أن نسهب في بيان قيمة هذا التراث ، فقد سبقنا العلماء الأوربيون إلى الاعتراف بهذا الفضل ، واستولى عليهم الدهش إزاء ظهورهم على ما صنع أسلافنا في مختلف زوايا العلم والمعرفة ، فالتراث العربي غني في الكيفية ، غني في الكمية أيضاً ، ولا تزال آثار هؤلاء الأسلاف - في التشريع والعلوم الفلسفية والرياضية والجغرافية والطبية والفنية وغيرها - معدودة في قمة الانتاج الفكري ، ولا تزال النظريات الفلسفية والاجتماعية لعلماء العرب وفلاسفتهم أصلاً وجذراً من جذور علم الاجتماع والفلسفة المعاصرة (هارون ١٩٨٩م ، ص ٩ - ١٠) .

ويتصل باستلهم التراث استخدام التراث استخداماً وظيفياً في مشاريع التغيير أو الإصلاح أو الثورة الاجتماعية أو الأخلاقية أو السياسية . وقد أبرز كتاب الثورة على وجه الخصوص نزعات الحرية والعقلانية والعدالة والمادية في جوانب التراث ليكون التراث بها ، مبدأً للتثوير ، ولتكون هذه النزعات أو المفاهيم الأدوات الفاعلة

والأسلحة الماضية في هذه المشاريع . وبطبيعة الحال ليس لنا أن ننشد أي قصد علمي في المصنّفات التي تحمل مثل هذا العنوان : (من التراث إلى الثورة) ، إذ النظر العلمي يحيل أن يكون من وظيفة التراث أن يغير العالم وأن يكون مبدأً لتطوّرات جذرية أو أحوال انقلابية للأزمنة التي لم تأت وللجماعات التي لم تر النور . والأصل في التراث أنّه في ماهيّته تعبير عمّا تحتاج إليه ثقافة من الثقافات وعمّا يراود أهلها من أحلام في حقبة تاريخية معينة (جدعان ١٩٨٩م ، ص ١٦٨) .

إنّ هذا وغيره يكشف لنا عن سبب الاهتمام الكبير الذي توليه المعاهد والجامعات الغربية لتاريخ العلوم ومنها تاريخ الرياضيات وتخصيص أقسام ومعاهد خاصة للبحث والتدريس . فإذا كان الأمر كذلك بالنسبة إلى أبناء الحضارة الغربية فكم يجدر بنا في العراق وفي سائر الوطن العربي الكبير أن نولي هذا الأمر ما يستحقه من العناية في البحث والتدريس ، لعظم الدور الذي قام به هذا البلد في عهود حضارته القديمة والحضارة العربيّة الإسلامية . فإنّه بالإضافة إلى الدوافع التي نوهنا ببعضها لاهتمام الغرب بتدريس تاريخ العلوم ومنها الرياضيات فإنّ اهتمامنا بالموضوع إحياء لتراثنا العلمي والوقوف على منجزاته الكبرى في بناء الحضارة الراهنة لنسير على هديه في بناء نهضتنا العلمية الحديثة ، ومن ذلك الاستعانة بالثروة الكبيرة من المصطلحات التي يمكن استخراجها من تراثنا العلمي العربي في تعريف العلم (باقر ١٩٨٠م ، ص ٦) .

كانت لغة العرب " لغة لجميع الشعوب التي دخلت في دين الله أو في كنفه ، أودعوها معانيهم وتصوراتهم ، وأفضوا إليها بأسرار لغاتهم ؛ ثم جابت أقطار الأرض تحمل الدين والأدب والحضارة والعلم ، فصرعت كلّ لغة نازلتها ووسّعت علوم الأولين وآداب الأقدمين ، من يونان وفرنس ويهود وهنود وأحباش ، واستمسكت على عزّك الخطوب تلك القرون الطويلة ، فشهدت مصارع اللغات حولها وهي مرفوعة الرأس رابطة الجأش ترث نتاج القرائح وثمار العقول من كلّ أدب ونحلة ، فكانت

لغات الأمم على اختلافها كالجداول والأخبار ، تتألف ثم تنتشعب ، ثم تتجمع ، ثم تصبّ في محيط واحد هو اللّغة العربيّة " (الزيات ١٩٨٥م ، ص ٧) .

إنّ في التراث العربي كثيراً من المعجزات الفريدة التي لم تتكرر في عالم التأليف إلى الآن . فكتاب (مقاييس اللّغة) لابن فارس (ت ٣٩٥هـ) يعدّ فريداً في بابهِ ، إذ إنّ ابن فارس استطاع أن يبتدع نظرية لغوية دقيقة تتمثّل في إرجاع كلّ مادة لغوية من موادّ المعاجم إلى أصل أو أصليين أو عدة أصول معنوية . وقد يكون في المادّة الواحدة مئات من الكلمات ، مثل (ربع) ، وتفسير كلّ كلمة منها بتفسير خاصّ يخاله القارئ المطلّع أشتاتاً مختلفة ، ولكن ابن فارس استطاع بحذقه أن يردّها إلى ثلاثة أصول ، هي : الجزء من أربعة أشياء ، والإقامة ، والاشالة والرفع . على حين نجد ابن منظور (ت ٧١١هـ) في لسان العرب يتناول مفردات هذه المادّة ومشتقاتها في خمس عشرة صفحة كبيرة ، ويخيّل للباحث فيها أن هناك مئات من الدلالات لمئات من الألفاظ . وقد قام ابن فارس بتطبيق تلك الفكرة على جمهور المواد اللغوية العربيّة ، فاستقام له ذلك . ولم نسمع إلى الآن بمن قام بمثل هذا المجهود التألّيفي في أي لغة من لغات العالم كانت ، في قديمها وفي الحديث . كما تعدّ (مقدّمة ابن خلدون) لكتابه في التاريخ كنزاً من كنوز التفكير الاجتماعي سيظلّ أصلاً للفلسفة الاجتماعية ، وسيظلّ مرجعاً للدارسين مهما طالّت الأزمان وكثرت الدهور . وكذلك المجهود الفريد الذي قام به الزمخشري (ت ٥٣٨هـ) في معجمه (أساس البلاغة) الذي استطاع فيه أن يفرد الألفاظ والأساليب المجازية ، وينظر إليها بعين مبصرة . ولقد حالفه التوفيق ، واستتبّ له النجاح في جميع خطواته . ونستطيع أيضاً أن نعدّ تراث أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ في قمة التأليف في المعارف العامّة ، أو أن نقول : هو الذي فتح الباب لمن جاء من بعده من العرب وغيرهم حتى أمكن المؤلفين في عصورنا الحديثة أن يؤلّفوا ما يسمّى بدائرة المعارف : Encyclopedia (هارون ١٩٨٩م ، ص ١١ - ١٢) .

بيد أنّ من الحق أن نقول أنّ بعض جوانب هذا القطاع لم تمسّه يد التغيير أو البلى إلاّ مساً خفيفاً ، وهذا هو حال علوم العربيّة بإجمال ، والعلوم الدينية على وجه العموم . فأصول الفكر اللغوي والنحوي لم تتزعزع حقيقة بالتطبيقات المنهجية القليلة الحديثة التي أجراها بعض الباحثين المعاصرين ، لا بل إنّها قد اغتنت بمثل هذه التحديثات . وظاهرة اكتشاف أسس بعض المناهج والمذاهب الحديثة في مصنّفات اللّغة والنحو القديمة ظاهرة تلهج بها بحوث بعض المعنيين بمتابعة هذه المناهج في التراث ، وهي تكشف عن القيمة الحالية لهذه الأنظار التي تحفل بها تلك المصنّفات وعن الدور الذي يمكن أن تؤديه ، أو الأفكار التي يمكن أن توحى بها في تطوير هذه المناهج واغنائها في مجال علم اللّغة اجمالاً وعلم العربيّة على وجه الخصوص (جدعان ١٩٨٩م ، ص ١٦٣ - ١٦٤)

تستمد اللّغة العربيّة قيمتها . فضلاً عن أنّها لغة القرآن والحديث . من كونها الوعاء الذي يجمع تراثنا الفكري والحضاري ، وقد أصبحت بفضل القرآن الكريم والحضارة الإسلامية وجهود علماء المسلمين على مرّ العصور في مقدّمة اللغات الحية وساعد على بقائها وانتقالها من جيل إلى جيل... كما أنّها تعدّ بتراثها الضخم إحدى أهم اللغات الحية في العالم (الحلاق ٢٠١٠م ، ص ٤٥) .

لا شك أن اللّغة العربيّة هي مادّة التراث العربي واللغوي ، فهي الوعاء الذي نسج فيه عصارة الفكر العربي الأصيل ، إذ تعدّ " اللّغة من المظاهر الاجتماعية والنفسية المهمة في حياة الكائن الحي ، وهي أعظم انجاز بشري ظهر على الأرض ، ولولا اللّغة ما قامت حضارة للإنسان ، ولا نشأت مدنية ، وهي وسيلة الإنسان للتعبير عن أفكاره وعواطفه ورغباته ، وأداته لتحقيق التفاهم والتواصل مع الآخرين . وهي حلقة الوصل التي تربط الماضي بالحاضر والمستقبل " (الحلاق ٢٠١٠م ، ص ٢٨) . " وفي العصر الحديث بدأت اللّغة العربيّة بالانتشار عالمياً وأصبحت إحدى اللغات العالمية الست المعتمدة في هيئة الأمم المتحدة والمنظمات الدولية التابعة لها

. كما أنّ اللّغة العربيّة يتحدث بها اليوم مئات الملايين من البشر وتقع في المرتبة السادسة عالمياً من حيث عدد المتكلّمين بها متقدّمة بذلك على اللغتين الفرنسيّة والألمانية " (الحلّاق ٢٠١٠م ، ص ٢١) . فضلاً عن " أنها وسيلة الأمة لتسجيل حضارتها وثقافتها ، وبالتالي نقل هذه الثقافة من جيل إلى جيل لتمكين أبناء الأمة من الاطلاع عليها ، وكذلك نقلها إلى الأمم الأخرى ممّا يساعد على نشر الثقافة والحضارة بين الأمم ... وهي سجل التراث العقلي ، إذ أنّ جميع ما أنتجته البشرية في مجال العلم والمعرفة والفن والأدب حفظته السجلات اللغوية ، وخزنته كنزاً تتوارثه الأجيال المتعاقبة ، فتراث الإنسانية مدين للغة في حفظه ، كما أنّ تطور الإنسانية مدين لها أيضاً ، وهي وسيلة التعليم والتحصيل المعتمدة في تربية الطلبة وتوجيههم ، وهي الأساس الذي يقوم عليه اكتساب الخبرات والمعارف ، والاتجاهات ، إضافة إلى كونها أداة لتحصيل الثقافات والمعارف والحقائق الأخرى " (الحلّاق ٢٠١٠م ، ص ٣٩ . ٤٠) .

يقول المستشرق الفرنسي (هنري سوفير)^(٥): لكي تتطور التربية في فرنسا ينبغي للغة العربيّة أن تكون لغة ثانية حتى يتعلم الطالب الفرنسي من العربيّة عمق التفكير (الوائلّي ٢٠٠٤م ، ص ٢٠) .

ورد الحث عن أهل العصمة (عليهم السلام) على تحصيل العربيّة ، فمنها ما روي في البحار عن الخصال بسنده عن الأسلمي عن أبيه عن أبي عبدالله (عليه السلام) قال : " تعلّموا العربيّة فإنّها كلام الله الذي يكلم به خلقه ونظّفوا الماضغين وبلّغوا الخواتيم " ، وروي عنهم (عليهم السلام) " أعرّبوا حديثنا فإنّا قوم فصحاء" وروي الشيخ الطوسي في الأمالي بسنده عن سالم عن أبيه قال : مرّ عمر بن الخطاب على قوم يرمون رشقاً قال : بئسما رميتم . قالوا : يا أمير المؤمنين إنّنا قوم متعلّمين . قال : والله لذنبكم في لحنكم أشدّ من ذنبكم في رميكم سمعت رسول الله (صلى الله

• هنري سوفير Henri Sauvaire مستشرق فرنسي تعلّم بمدرسة اللغات الشرقية بباريس ، وعيّن قنصلاً في بيروت ، فأخذ عن أدبائها . له كتابات عن الشرق توفي عام ١٨٩٦م (الزركلي ، ج ٨، ص ٩٩) .

عليه وآله) يقول " رحم الله رجلاً أصلح من لسانه " ... ولما كان فقه الدين [في] يومنا هذا لا يعرف إلاّ بفهم العربيّة وهي لا تحصل إلاّ بالنحو فهو مقدّمة الواجب فيشملة أوامرهم بالتفقه وطلب العلم والرجوع إلى آثارهم فتبيّن وظهر أنّ طلب العربيّة واجب [في] يومنا هذا من باب مقدّمة الواجب (الكرمانى ٢٠٠٣م ، ص ١٦-١٧) .ومما سبق تتجلى أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية :

١. اعتماد القرآن الكريم والنبي الأكرم صلى الله عليه وآله وسلم أساليب وطرائق متنوعة في التعليم مراعاةً للفروق الفردية بين الناس ، وتنوعاً في أساليب تعليمهم بين الترغيب والترهيب ، والقصة ، وضرب الأمثال ، والاستجواب ، والمناقشة ، والممارسة العملية ، ليحققا أهداف الدين الجديد ، وترسيخ القيم التربوية لدى المسلمين ، وتحويلها إلى ممارسات سلوكية يومية تنتظم في ظلها حياة المجتمع.

٢. الإفادة من الآيات القرآنية الكريمة الحافلة بالمعارف، والعلوم المتنوعة، وعدّها ينبوعاً زاخراً يستقي منه المعلّمون والمتعلّمون على حدّ سواء. قال تعالى ﴿ وَيَوْمَ نَبْعَثُ فِي كُلِّ أُمَّةٍ شَهِيدًا عَلَيْهِمْ مِّنْ أَنفُسِهِمْ وَجِئْنَا بِكَ شَهِيدًا عَلَىٰ هَؤُلَاءِ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ بَيِّنَاتٍ لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهَدَىٰ وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ ﴾ النحل / ٨٩.

٣. يعدّ القرآن الكريم أوّل عامل في ذبوع اللّغة العربيّة ، وانتشارها في مختلف البلاد والأصقاع ، وأصبحت هي لغة الدين ، والسياسة ، والأدب ، والثقافة ، والقراءة ، والكتابة في شتى بلاد العالم الإسلامي الواسعة.

٤. التوجه نحو اللّغة العربيّة الحافلة بنتائج العلماء المتقدّمين ممّن له الفضل الكبير في تأسيس العلوم ، والفنون ، وتطويرها.

٥. الإفادة مما كتبت بلغتنا العربيّة في الأصول القديمة كالفلسفة ، والتربية ، واللّغة العربيّة وآدابها ، على طول القرون السابقة ، لاسيما القرون الأولى.

٦. الدور الكبير للغة ، آية لغة ، كونها أكبر وأفضل وسيلة اتصال شهدها العالم منذ تنفّس وجوده ، وأنها سجل التراث العقلي ، إذ أن جميع ما أنتجته البشرية في مجال العلم والمعرفة والفن والأدب حفظته السجلات اللغوية ، وخزنته كنزاً تتوارثه الأجيال المتعاقبة ، لاسيّما تاج اللغات وعروسها البكر، لغة القرآن الكريم ، وأهل الجنة ، لغتنا العربية الجميلة.
٧. أنّ للعلم والتعلّم مكانة مهمة في تراث الإنسانية ، لاسيّما تراث أمّتنا العربية ، وأنهما يتوافران في أماكن متعدّدة في المجتمع ، ولا ينحصران في المدارس والجامعات والمعاهد العلمية .
٨. يحفل تراثنا العربي بالكثير من الإنجازات المعرفية في الجانب العلمي والإنساني ، فضلاً عن رصيده الثرّ من العلماء والأعلام الذين شهد لهم المنصفون من الأمم الأخرى بالتألق والإبداع.
٩. الدور الكبير للتراث بما يحفل به من تنوع في العلوم والفنون ، والذي يعدّ الأساس المتين للحضارة ، فضلاً عن حفظه كيان الأمة ، وبقائها ، واستمرارها.
١٠. ضرورة توظيف التراث في مشاريع التغيير والتقدّم ، أو الإصلاح ، أو الثورة الاجتماعية ، أو الأخلاقية ، أو السياسية ، والاستسقاء من نبعه الثرّ من الخبرات المتراكمة من التجريب.
١١. جعل التراث معاصراً لنا على صعيد الفهم والمعقولية ، وجعله موضوعنا الأكثر أهمية ، ليصبح موضوعاً لنا . ننوب عنه في فهم العالم بدل أن نتركه ينوب عنا إرثاً حضارياً لا يعدو تشدّق ألسنتنا به ليس إلّا.
١٢. التفات العرب المبكر للمدرسة وأثرها في نشر العلوم والفنون وتعلّمها ، وتهذيب المجتمع ورقيه ، خُلُقاً ، وسلوكاً ، وضرورة تنظيمها وتأمين الكوادر التي تفعل دورها هذا .

١٣. تنوع أساليب التعليم ، وفطنة العرب لأثرها في تحقيق أهداف التعلّم كافة ، ومناسبتها للمتعلّمين في تيسير تعلّمهم وتجاوز صعوبات التعلّم عندهم .
١٤. من الأهمية بمكان أن يفعل المعلم أساليب التعليم المتنوعة ليحفّز المتعلّمين نحو التفاعل مع المادّة التعليمية . كما أنّ معرفة المتعلّمين لأساليب تعليمهم ومواطن القوة والضعف فيها والسبل المفضّلة عندهم سيفيد في معرفتهم بقدراتهم الشخصية من ناحية ، وتطوير خطط واستراتيجيات تعليمهم على أساس قواهم الإدراكية من ناحية ثانية .

ثالثاً : هدف البحث Aim of the Study

يهدف البحث الحالي إلى تحديد أساليب التعليم في القرآن الكريم والتراث العربي.

رابعاً : حدود البحث Limits of the study

يتحدّد البحث الحالي بالآتي :

١. القرآن الكريم .
٢. بعض الكتب من التراث العربي اللّغوي وهي : الكتاب لسيبويه (ت ١٨٠هـ) ، والفَسْرُ في شرح ديوان المتنبي لابن جني (ت ٣٩٢هـ) ، والمثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير الجزري (ت ٦٣٧هـ) (٩).

خامساً : تحديد المصطلحات Defin Terms

يعرض الباحث بعض المصطلحات التي وردت في هذا البحث وهي :

الأسلوب Style

- اختار الباحث التراث اللّغوي من التراث العربي ؛ لأنّه الأقرب إلى تخصّصه الدقيق .

لغة

- ورد في معجم الأصمعي (ت ٢١٦هـ) : الأسلوب الطريق المستوي ، ومنه أخذ : أساليب من القول : أي : ضروب منه (حمودي ١٩٩٨م ، ص ١٩٨).

- وورد في تهذيب اللغة للأزهري (ت ٣٧٠هـ) : يقال للسطر من النخل: أسلوب، وكلّ طريقٍ ممتدّ فهو أسلوب. قال: والأسلوب: الوجه والطريق والمذهب، يقال: أنتم في أسلوبٍ شرّ، ويجمع أساليب (الأزهري، ج ١٢ ، ص ٤٣٥).

- وجاء في لسان العرب لابن منظور : الأسلوبُ الطريق ، والوجهُ ، والمذهبُ . يقال أنتم في أسلوبٍ سوءٍ ، ويُجمَعُ أساليبٌ ، والأسلوبُ الطريقُ تأخذ فيه ، والأسلوبُ بالضم الفَنُّ يقال أخذ فلانٌ في أساليبٍ من القول .أي ، أفانينٍ منه (ابن منظور ٢٠٠٥م ، ج ١ ، ص ٤٣٣).

- وورد في المصباح المنير للفيومي (ت ٧١١هـ) : الأسلوبُ بِضَمِّ الهمزةِ الطَّرِيقُ وَالْفَنُّ ، وَهُوَ عَلَى اسْلُوبٍ مِنْ اسَالِيْبِ الْقَوْمِ أَي عَلَى طَرِيقٍ مِنْ طُرُقِهِمْ (الفيومي ٢٠٠٥م ، ص ١٥٤).

- وجاء في تاج العروس للزبيدي (ت ١٢٠٥هـ) : السطر من النخل . والطريق يأخذ فيه . وكلّ طريق ممتد فهو أسلوب ، والأسلوب : الوجه ، والمذهب . يقال : هم في أسلوبٍ سوءٍ .. ويجمع على أساليب ، وقد سلك أسلوبه : طريقته ، وكلامه على أساليب حسنة . والأسلوبُ ، بالضم : الفنُّ . يقال : أخذ فلان في أساليبٍ من القول ، أي أفانين منه (الزبيدي ٢٠١٢م ، ج ٣ ، ص ٤٦) .

- عرّفه قطامي وآخران ٢٠٠٠م : الطريقة المفضّلة التي يستعملها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرة (قطامي وآخران ٢٠٠٠م ، ص ٥٨٨).

- عرّفه الخوالدة ويحيى ٢٠٠١م : مجموعة الإجراءات ، والتدابير ، أو المسار الذي يسلكه المعلم في عملية التفاعل المتبادل بينه ، وبين المتعلّمين وعناصر البيئة المختلفة التي يهيئها المعلم ؛ لإكساب طلابه المعارف، والمعلومات، والخبرات، والمهارات ، والاتجاهات في مدّة زمنية محدّدة هي الدرس(الخوالدة ويحيى ٢٠٠١م ، ص ٢٤٩).

- عرّفه نعمة وآخرون ٢٠٠١م : الأسلوب جمعه أساليب ، وهو طريقة أو نمط ، أو مذهب ، أو أسلوب في التفكير ، وفي معالجة مشكّلة ما ، وهو نظام ، أو نهج ، أو طريقة تعبير خاصّة بشخص ، أو طريقته في كتابته (ينظر : نعمة وآخرون ٢٠٠١م ، ص ٦٨٥).

- عرّفه Horace 1958 (*) بأنّه : مجموع تفاصيل السلوك الذي يؤثّر في تحقيق هدف صغير نسبياً ويكسب الفرد أو الأداء المعين صفة تكاد تكون محدودة (Horace 1958, P. 531).

موازنة التعريفات

١. يتفق قطامي ونعمة وآخرون في أنّ الأسلوب طريقة يعتمد عليها المعلم في توظيف مهمته التعليمية.
٢. يتفق الخوالدة و Horace في أنّ الأسلوب يؤثّر في تحقيق الأهداف ، وإكساب الطلبة معارفهم وخبراتهم في مدّة محدّدة.

• Horace عالم أمريكي، أول من ابتدع تقنيات استطلاع الرأي. ولد في مدينة جفرسون بولاية أيوا، وحصل على درجة الدكتوراه من جامعة أيوا عام ١٩٢٨ (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

٣. توسّع مفهوم الأسلوب من كونه تفاصيل سلوك عند Horace إلى طريقة مفضّلة في تنظيم ومعالجة المعلومات عند قطامي إلى إجراءات وتدابير عند الخوالدة وإلى نظام أو نهج أو مذهب عند نعمة وآخرون.

ويعرّف الباحث الأسلوب نظرياً بأنه : التجسيد الملاحظ لسلوك المعلم بما يمتلك من كفايات ، ومهارته في أثناء تعليمه للمتعلّمين مستعيناً بالوسائل التعليمية المتنوعة لتحقيق الأهداف المتعدّدة.

أمّا التعريف الإجرائي للأسلوب فهو : المسار ، أو النمط ، أو الطريق الذي ينهجه ، أو يعتمده المعلم والمتعلّم لتحقيق الأهداف المتنوّعة على وفق الإمكانيات المتاحة ، والوسائل التعليمية الممكنة. مع مراعاة الفروق الفردية والقدرات والكفايات السابقة للتعلم قدر الإمكان.

التعليم Education

لغة

- ذكر ابن منظور في لسان العرب : عَلِمْتُ الشَّيْءَ أَعْلَمُهُ عِلْمًا ، عَرَفْتُهُ ، قال ابن بري : علم وفقه ، أي تعلم وتفقه (ابن منظور ٢٠٠٥ م ، ج ٧ ، ص ٣٧٩).

- وجاء في المصباح المنير للفيومي : علّمته الفاتحة والصنعة وغير ذلك تعليماً فتعلّم ذلك تعلّماً (الفيومي ٢٠٠٥ م ، ص ٢٢٧).

اصطلاحاً

- عرّفه نعمة وآخرون ٢٠٠١ م : إرشاد وتوجيه إلى قواعد السلوك أو الدين أو الأخلاق ، ومنه التعليم الابتدائي ، والتعليم الثانوي ، والتعليم الجامعي (نعمة وآخرون ٢٠٠١ م ، ص ١٠١٤).

- عرّفه ناصر ٢٠٠٥م : عملية تحفيز قوى المتعلّم العقلية واستثارتها ونشاطه الذاتي وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلّم من التعلّم (ناصر ٢٠٠٥ ، ص ١٥٢).
- عرّفه سمارة والعديلي ٢٠٠٨م : إحدى حالات التدريس التي يعتمد فيها إيصال المعلومات على التفاعل بين المعلّم وطالب أو أكثر ، والتعليم نوع من أنواع التدريس ، إذ يتضمن تفاعلاً حياً وواقعياً (سمارة والعديلي ٢٠٠٨م ، ص ٦٧).
- عرّفه علي ٢٠١١م : مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب التي يتم من خلالها تنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات عند الفرد ، أو مجموعة من الأفراد ، سواء أكان ذلك بشكل مقصود أم غير مقصود ، بواسطة الفرد نفسه أم غيره . والتعليم بهذا المعنى أوسع نطاقاً من التدريس وأكثر شمولاً (علي ٢٠١١م ، ص ٧١).
- عرّفه العفون ٢٠١٢م : عملية نقل المعارف والخبرات أو المهارات وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معيّنة (العفون ٢٠١٢م ، ص ٢٠).

موازنة التعريفات

١. يرى ناصر أنّ التعليم هو عملية تحفيز لقوى المتعلّم العقلية ، ويرى العفون بأنّه عملية نقل للمعارف ، والخبرات ، والمهارات.
 ٢. يرى سمارة والعديلي أنّ التعليم هو أحد حالات التدريس ، ويرى علي أنّه مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب.
 ٣. يرى سمارة والعديلي أنّ التعليم هو نوع من أنواع التدريس ، في حين أنّ التعليم أوسع نطاقاً من التدريس وأكثر شمولاً عند علي.
- ويعرّف الباحث التعليم نظرياً بأنّه : عملية حيّة بين المعلّم والمتعلّم تستقي ديمومتها من المجتمع . توظّف فيها طرائق تدريس متنوّعة تتناسب مع الأهداف ، والموادّ التعليمية.

أما التعريف الإجرائي للتعليم فهو : التغيير الملاحظ في سلوك المتعلم بعد التعلم ، ومدى مناسبته مع الجهود التي يبذلها المعلم والمتعلم على حدّ سواء ، ونسبة الأهداف المتحقّقة جزّاءه.

ويفضّل الباحث أن يحدد مصطلح أسلوب التعليم ، ويتناول بعض التعريفات التي أصطلح عليها في هذا الخصوص وعلى النحو الآتي :

أسلوب التعلم Learning Style

- عرّفه قطامي ٢٠٠٠م : لكلّ متعلم طريقة مفضّلة في التعلم ، ويمثّل طريقة تمثيل الدماغ للخبرة التي يواجهها في المواقف التعليمية المختلفة ، وأساليب التقاط المنبهات المتعلقة بقوة الحواس وسلامتها ليتم التفاعل معها ومن ثم استيعابها (قطامي ٢٠٠٠م ، ص ٥٧٨).

- عرّفه سمارة والعديلي ٢٠٠٨م : تفضيلات الفرد وخياراته لشروط العملية التعليمية والتي تستطيع التأثير في تعلّمه وتحديد المكان والزمان والطريقة التي يتم ويحدث فيها التعلّم وبأية موادّ . ويمكن لهذه الأساليب أن تلعب دوراً أساسياً في تحديد كيفية فهم الطالب للبيئة التعليمية والاستجابة لها (سمارة والعديلي ٢٠٠٠م ، ص ٣٣).

- عرّفه السيد علي ٢٠١١م : مجموعة من العادات الثابتة نسبياً لدى المتعلم والتي اعتاد على استخدامها في اكتساب المعلومات وتخزينها والاحتفاظ بها واستدعائها عند الضرورة (السيد علي ٢٠١١م ، ص ٧٥).

- عرّفه Randall 1996^(٥): طريقة الاستجابة للمثيرات (المنبهات) في سياق التعلّم والاستجابة لها ، وهو يشير إلى الأسلوب المميّز للفرد في اكتساب المعلومات واستخدامها في التعلّم وحل المشكلات (Randall 1996 , p.17).

- عرّفه مزر Musser 1997^(٥) : أساليب شخصية موسّعة تبدي طرقاً نمطية يصاغ في ضوءها المعلومات (Musser 1997 , p.32).

- عرّفه Santo 2005^(٥): الطريقة المفضّلة لدى الفرد للتعلّم (Santo , 2005 , p.1).

موازنة التعريفات

١. سمّي قطامي أسلوب التعلّم بأنّه طريقة تمثيل الدماغ للخبرة وأساليب النقاط المنبهات ، وسمّاه سمارة والعديلي تفضيلات الفرد وخياراته لشروط العملية التعليمية ، أما السيد علي فسمّاه مجموعة من العادات الثابتة نسبياً ، واتفق Randall و Santo بأنّه طريقة ، في حين سمّاه Musser بأنّه أساليب شخصية موسّعة.

٢. يتفق السيد علي و Randall في أنّ أسلوب التعلّم يؤدي إلى اكتساب المعلومات لدى المتعلّم.

• Randall ، هو عالم الاجتماع الأمريكي من مواليد ١٩٤١ في نوكسفيل بولاية تنيسي ، وهو أستاذ علم الاجتماع في جامعة ولاية بنسلفانيا ، وكذلك عضواً في مجلس المحررين الاستشارية لمجلة التطور الاجتماعي والتاريخ (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

• ديفيد مسر ، أستاذ متقاعد في علم الحاسوب . طوّر عام ١٩٩٧م طريقة مقننة في الرياضيات تسمى الاختيار الضمني ، أو الباطني (Also as introspective sort (<https://ar.wikipedia.org/wiki>)).

• Santo عالم نفس إنكليزي. من مواليد ١٩٤٧ في لندن . له مؤلفات كثيرة في التربية وعلم النفس ، وله أبحاث غزيرة وتجارب كثيرة (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

ويعرّف الباحث أسلوب التعلّم نظرياً بأنه : سلوك يعتمد المتعلّم في اكتسابه للمعلومات والمهارات من طريق توظيف قدراته المادية والمعنوية.

أمّا التعريف الإجرائي لأسلوب التعلّم فهو: الكفايات التي يجسدها المعلّم في أثناء التعليم على شكلّ قدرات ومهارات وفق خطة موضوعة لتحقيق الأهداف بالوسائل التعليمية المتاحة.

القرآن Koran

لغة

- جاء في كتاب غريب القرآن للسجستاني (ت ٣٣٠ هـ): القرآن هو اسم كتاب الله عز وجل خاصّة ، لا يسمى به غيره، وإنما سميّ قرآناً؛ لأنّه يجمع السور فيضمّها، ومنه قول الشاعر: لم تقرأ جنينا . تفسيره، أي: لم تضمّ في رحمها ولداً قطّ، ويكون القرآن مصدراً للقراءة، ويقال فلان يقرأ قرآناً حسناً. أي : قراءة حسنة ، وقوله عز وجل ﴿ وَقُرْآنَ الْفَجْرِ ﴾ أي: ما يقرأ به في صلاة الفجر (السجستاني ١٩٦٣ م ، ص ١٦٢).

- وجاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس : القرآن ، سمّي بذلك لجمعه ما فيه من الأحكام والقصص وغير ذلك (ابن فارس ١٩٩٩ م ، ج ٢ ، ص ٣٩٦).

- وجاء في لسان العرب لابن منظور : يسمّى كلام الله تعالى الذي أنزله على نبيه صلى الله عليه وآله وسلم كتاباً وقرآناً وفرقاناً ، ومعنى القرآن معنى الجمع ، ويسمّى قرآناً ؛ لأنّه يجمع السور فيضمّها وقوله تعالى ﴿ إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ ﴾ القيامة/١٧ ، أي جمعه وقراءته ، ﴿ فَإِذَا قَرَأَهُ فَأَنبَحَ قُرْآنَهُ ﴾ القيامة/١٨ (ابن منظور ٢٠٠٣، ج ١ ، ص ١٣٣).

- وجاء في الطراز الأول لابن معصوم (ت ١١٢٠ هـ): مجموع كتاب الله المنزل على محمّد صلى الله عليه وآله وسلم ، وقد يطلق على القدر المشترك بينه وبين بعض أجزاءه

الذي له نوع اختصاص به ... وقال بعض العلماء : تسمية هذا الكتاب قرآناً من بين كتب الله لكونه جامعاً لثمرة كتبه ، بل لجمعه ثمرات جميع العلوم (ابن معصوم ٢٠٠٤م ، ج ١ ، ص ١٦٥ - ١٦٦) .

اصطلاحاً

- عرّفه بركة وشيخاني ١٩٨٧م : كلام الله المنزل على رسوله محمد صلى الله عليه وآله وسلم ، والمكتوب في المصاحف (بركة وشيخاني ١٩٨٧م ، ص ٣١٥) .

- عرّفه الكفوي (ت ١٠٩٤هـ) ٢٠١٢م : القرآن كلام الله تعالى ، وهو منتظم من الحروف والأصوات ، ومؤلف ومجموع من سُورٍ وآيات ، مقروء بالسنننا ، محفوظ في صدورنا ، مسطور في مصاحفنا ، ملموس بأيدينا ، مسموع بأذاننا ، منظور بأعيننا ، ولذلك يجب احترام المصحف وتبجيله (الكفوي ٢٠١٢م ، ص ٦٠٧) .

- عرّفه نعمة وآخرون ٢٠٠١م : كتاب المسلمين ويسمى أيضاً بالفرقان والكتاب والتنزيل والذكر والمصحف (نعمة وآخرون ٢٠٠١م ، ص ١١٣٦) .

موازنة التعريفات

١. اتفق بركة وشيخاني مع الكفوي في أنّ القرآن هو كلام الله تعالى المكتوب في المصاحف ، والمنظور بأعيننا .

٢. انفرد نعمة وآخرون بكون القرآن هو الفرقان والكتاب والتنزيل والذكر والمصحف .

ويعرّف الباحث القرآن نظرياً بأنه : كتاب الله المنزل على نبيه محمد صلى الله عليه وآله وسلم . فيه تبيان كلّ شيء لما جاء في سورة المحكمة الآيات ، المنظمة لحياة الإنسان ، وعلاقاته برّبه ، وبنفسه ، وبالأخرين لتضمن نجاته من الزيغ ، والضلال ، والفوز بحسن الخاتمة .

التراث Heritage

لغة

على الرغم من ورود كلمة التراث في القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿وَتَأْكُلُونَ التُّرَاثَ أَكْلًا لَمًّا﴾ الفجر/١٩، وفي كلام أمير المؤمنين علي بن أبي طالب عليهما السلام وردت ست مرات بستة ألفاظ هي: (تراث ، تراثك ، تراثكم ، تراثهم ، تراثي ، تراثاً) كما في قوله: "إن بني أمية ليفوقوني تراث محمد صلى الله عليه وآله تفويهاً" (عبد ١٩٩٠م ، ص ٦٢) ، وقوله: "أرى تراثي نهياً" (عبد ١٩٩٠م، ص ١٤). كما ذكر الميداني (ت ٥١٨هـ) في كتابه مجمع الأمثال مفردة التراث في المثل: يا حبذا التراث لولا الذلة (الميداني ٢٠٠٤م ، ج ٢، ص ٤١٨) ، إلا أننا لا نجد للتراث مادة مفردة لها في معاجم اللغة كبيرها وصغيرها ، فليس في اللغة العربية من المواد المبدوءة بالتاء والمختومة بالتاء إلا ثلاث (تفت ، تلت ، توث) ، والمنتبَع للمعجمات العربية يجد أن مفردة (تراث ، أو التراث) منسلة في مادة ورت بتناول خجل من لدن المعجميين (ينظر: هارون ١٩٨٩م ، ص ٥).

- جاء في العين للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٥هـ): الإيراث: الإبقاء للشيء.. يورث ، أي: يُبقي ميراثاً . وتقول: أورثه العشق همماً ، وأورثته الحمى ضعفاً فورث يَريثُ . والتراث: تاؤه واوٌ ، ولا يجمع كما يجمع الميراث (الفراهيدي، ج ٨، ص ٢٣٤) .

- وجاء في الصحاح للجوهري (ت ٣٩٣هـ): الميراث أصله مؤرثٌ، انقلبت الواو ياءً لكسرة ما قبلها. والتراثُ أصل التاء فيه واو. تقول: ورثت أبي ، وورثت الشيءَ من أبي، أرثُهُ بالكسر فيهما ، ورثاً ووراثَةً وإرثاً ، الألف منقلبة من الواو ، ورثَةً الهاء عوض من الواو . وإثما سقطت الواو من المستقبل لوقوعها بين ياء وكسرة وهما متجانسان والواو مضادتهما ، فحذفت لاكتنافهما إيّاها ، ثم جعل حكمها مع الألف والتاء والنون كذلك ، لأنهن مُبدلات منها (الجوهري ١٩٨٧م ، ج ١ ، ص ٢٩٥ - ٢٩٦).

- وجاء في تاج العروس للزبيدي: التراث أصل التاء فيه واوٌ ، وورثه ماله ومجده ، وورثه عنه ورثاً ورثاً وورثة ووراثه وإراثة ، وقيل : الورث والميراث في المال، والإرث في الحساب (الزبيدي ٢٠١٢م ، ج ٥ ، ص ٢١٥).

اصطلاحاً

- عرّفه الكبيسي ١٩٧٨م : مجموع ما ورثناه أو أورثتنا إياه أمتنا العربية من الخبرات والانجازات الأدبية والفنية والعلمية ، ابتداءً من أعرق عصورها إيغالاً في التاريخ حتى أعلى ذروة بلغتها في تقدّمها الحضاري (الكبيسي ١٩٧٨م ، ص ٦).

- عرّفه بركة وشيخاني ١٩٨٧م : ما خلفه السلف من تقاليد ، وعادات ، وعلوم ، وفنون ، وآداب ، وآثار... الخ (بركة وشيخاني ١٩٨٧م ، ص ١١٦).

- عرّفه هارون ١٩٨٩م : ما يخلفه الرجل لورثته ، وأنّ تاءه أصلها الواو : أي (الوراث) وله نظائر في كلمات أخرى منها : التّجاه ، أصلها الوُجاه : أي الجهة (هارون ١٩٨٩م ، ص ٦).

- عرّفه نعمة وآخرون ٢٠٠٦م : تقاليد وأمجاد قوميّة ، وشواهد حضارة وثقافة موروثه عن الأجداد (نعمة وآخرون ٢٠٠٦م ، ص ١٥١٦).

موازنة التعريفات

١. اتفق الكبيسي وبركة وشيخاني وهارون ونعمة وآخرون على أنّ التراث هو ما يخلفه السابقون لللاحقين.

٢. انفرد هارون في أنّ التراث ما يورثه الرجل لورثته .

٣. اتفق الكبيسي وبركة وشيخاني ونعمة وآخرون على أنّ التراث يتضمن الخبرات والانجازات الأدبية ، والفنية ، والعلمية ، والتقاليد ، والعادات ، والعلوم ، والفنون ، والآداب ، والآثار ، وأمجاد قوميّة ، وشواهد حضارة ، وثقافة موروثه.

وعرّف الباحث التراث نظرياً بأنه : انتقال تراكمات المنجز الإنساني بمحوريه الفردي ، والجماعي ضمن الأطر المحدّدة له مادياً ، ومعنوياً على طول الزمان ، والمكان في الرحلة الإنسانية.

أمّا التعريف الإجرائي للتراث فهو : الاستمرارية الثقافية الواسعة في مجالي الزمان والمكان المحدّدين على أساس التشكيلات المستمرة في الثقافة الكلية الممتدة لفترات زمنية طويلة نسبياً مخلفةً السجل الكامل للنشاط الإنساني الحافل بمظاهر الإبداع الفردي ، والجماعي للأمة معبراً عن هويتها وذاتيتها الثقافية .

الفصل الثالث : دراسات سابقة

تعدّ الدراسات السابقة نافذة مهمة لدى الباحث يمر من خلالها بجهود الباحثين الذين سبقوه ومما يمكن أن يسهم به في بلورة مشكلة البحث ، وتحديد أبعادها ، فضلاً عن أنّها تكشف قسماً من المشاكل التي يمكن أن تواجه موضوع البحث ، وتساعد الباحث على تخطيط منهجية بحثه. ولا شك أنّ الدراسات السابقة سترشد الباحث إلى المصادر والمراجع المتعلقة ببحثه.

كما أنّها " من المجالات المهمّة في البحوث التربوية ، لأنّها تسهم في تحسين العملية التربوية وتطويرها ، وذلك من خلال الاطلاع على ما أنجزه السابقون وما توصّلوا إليه من نتائج ، ومن ثمّ الوقوف عليها دراسةً وتحليلاً ، وتوظيف ذلك في الدراسات الجديدة ليتواصل البناء التربوي ويتواصل الإبداع والإنجاز العلمي " (الطائي ٢٠٠٣م ، ص ٣٨).

إنّ الرؤية الشاملة المتكاملة للدراسات التي يجريها الباحثون لا يمكن أن تكتمل أو تتبلور معالمها الرئيسة من دون الرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة، لأنّها تزوّد الباحثين برؤية صحيحة تساعدهم على تجنّب التكرار، وتحقيق الفهم اللازم لتطوير الإطار المنطقي الذي يناسب الموضوع، وتزويد الباحث بمؤشّرات لما يحتاج عمله لكي يسوّغ القيام بالدراسة الجديدة (الرشيدي، ٢٠٠٠م، ص ٢١٩).

ومما تجدر الإشارة إليه هو أنّ الباحث اعتمد الدراسات العربية فقط ، ولم يشر إلى دراسات أجنبية ؛ لأنّ طبيعة البحث الحالي تستوجب عليه عرض الدراسات العربية ، فلا توجد دراسة أجنبية تناولت أساليب التعليم في القرآن الكريم والتراث العربي - ولم يجد الباحث على حدّ علمه - دراسات أجنبية تناولت مواضيع قريبة من موضوع بحثه.

أولاً : عرض الدراسات السابقة

من أجل أن تتبلور لدى الباحث رؤية شاملة لدراسته الحالية. كان عليه أن يطلع على عدد من الدراسات السابقة القريبة من مجال بحثه ، وعلى الرغم من ندرة هذه الدراسات ؛ لأن أغلب الدراسات التي يتناول بها الباحثون المشاكل التي تواجه العملية التعليمية تنجح صوب البحث التجريبي من ناحية ، وتتهيب المشاكسة البحثية القائمة على الحجج والبراهين إن صح التعبير من ناحية ثانية ، إلا أن الجهود التي بذلها الباحث استطاع أن يعتمد طيف من هذه الدراسات ، وبعد أن تم له ذلك يمكن له أن يصنّفها على وفق الآتي :

❖ الدراسات التي تناولت الأساليب التعليمية وتشتمل على :

١. الدراسات التاريخية التي تناولت الأساليب التعليمية ومنها :

• دراسة العاني ١٩٩٥ م .

• دراسة البجاري ٢٠٠٣ م .

• دراسة باقر ٢٠٠٤ م .

• دراسة سليمان ٢٠٠٥ م .

٢. الدراسات التجريبية التي تناولت الأساليب التعليمية ومنها :

• دراسة الألوسي ١٩٨١ م .

• دراسة الجنابي ٢٠٠٥ م .

• دراسة العبدلي ٢٠٠٥ م .

❖ الدراسات التي اعتمدت طريقة تحليل المحتوى في إجراءاتها ومنها :

• دراسة السعدي ٢٠٠٠ م .

• دراسة الشريف ٢٠٠٢ م .

أ . الدراسات التاريخية التي تناولت الأساليب التعليمية وتشتمل على :

• دراسة العاني ١٩٩٥ م

جرت هذه الدراسة في جامعة بغداد/ كلية العلوم الإسلامية، هدفت الدراسة إلى تعرّف أساليب الدعوة والتربية في السُّنة النبويّة .

اعتمد الباحث منهج البحث الوصفي التاريخي في تحليل كتب الحديث النبوي الشريف.

قسّم الباحث الدراسة على مقدّمة وبابين ، وخاتمة خصّص الباب الأول لأساليب الدعوة في السُّنة النبويّة ، وخصّص الباب الثاني لأساليب التربية في السُّنة النبويّة ، أمّا الخاتمة فقد ذكر فيها أهمّ ما توصل إليه من نتائج ، ومن هذه النتائج:

١. إنّ الرسول صلى الله عليه وآله وسلم اهتم بالدعوة والتربية اهتماماً كبيراً واستعمل لذلك أساليب شتى ، من هذه الأساليب أسلوب القدوة ، وأسلوب التحفيز والتحفيز وكذلك أسلوب التربية بالعادة ، إذ حوّل الشر كلّهُ إلى عادة طيِّبة مستديمة.

٢. من أساليب التهذيب أسلوب الموعظة الحسنة لترويض النفس ، وزرع القيم الصالحة في نفوس الصحابة مستعملاً في ذلك وسائل مختلفة كالتربية بالأحداث، والقصة وضرب الأمثال، والوصف وغير ذلك.

٣. إنّهُ جارى السنن الإلهية في دعوته ، إذ أخذ بكلّ ما يستعان به للوصول إلى غايته ، وأهدافه ، غير مفرط بأيّ سبب من شأنه أن يحقّق نجاحاً ملموساً سواء في حقل الدعوة اليومية ، أو المواجهة العسكرية.

٤. من جملة ما أستعمله العقوبة التأديبية كالأعراض بالوجه، والتأنيب والحرمان، والمقاطعة، والهجر، وكان الغرض منها تقويم السلوك والتنفير من بعض الأعمال المكروهة، والتصرفات الشائنة وردع الجميع عن اقترافها.

وُسِّمَت هذه الدراسة بـ (أساليب تدريس التهذيب والاخلاق الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة) وجرت في جامعة بغداد/ كلية التربية - ابن رشد، وهدفت إلى معرفة أساليب تدريس التهذيب والأخلاق الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة.

تضمّن مجتمع الدراسة القرآن الكريم والسنة النبوية المطهّرة وعلماء العرب والمسلمين المعنّيين بالتربية الإسلامية ، والباحثين المعاصرين في مجال التربية الإسلامية ، أمّا عيّنة البحث فكانت على النحو الآتي :

- نصوص مختارة من القرآن الكريم .
 - نصوص مختارة من السنة النبوية المطهّرة .
 - عدد من العلماء العرب والمسلمين المعنّيين بالتربية الإسلامية .
 - عدد من الباحثين المعاصرين في مجال التربية الإسلامية .
- اعتمد الباحث منهج البحث الوصفي التاريخي ، استعرض الباحث أساليب التهذيب ، والأخلاق من طريق نصوص من القرآن الكريم ، والسنة النبوية الشريفة، وعدد من مؤلفات العلماء العرب المسلمين ، والباحثين المعاصرين في مجال التربية والتعليم . توصلّ الباحث من خلال دراسته إلى نتائج عدّة منها:

١. إنّ القرآن الكريم والسنة النبوية المطهّرة أكّدتا على عدّة أساليب كأسلوب القدوة وأسلوب الترغيب والترهيب وأسلوب ضرب الأمثال وأسلوب النصح والإرشاد ، وأسلوب الموعظة الحسنة ، وأسلوب الممارسة العملية التي تسهم في تربية المسلم تربية أخلاقية قيّمة .
٢. استعمل علماء العرب والمسلمين أساليب تعليم الأخلاق الإسلامية ، كأسلوب القدوة وأسلوب الترغيب والترهيب وأسلوب ضرب الأمثال وأسلوب النصح والإرشاد ، وأسلوب الموعظة الحسنة، وأسلوب الممارسة العملية ، فأثّرت في اكتساب تلامذتهم للأخلاق الإسلامية الأصيلة .

أوصى الباحث بالإفادة من هذه الأساليب التدريسية في تدريس مادة لتربية الإسلامية ، وإدخالها في دليل مدرس هذه المادة المعدّ من قبل وزارة التربية . واقتراح عدّة مقترحات كإجراء دراسة عن كل أسلوب من أساليب تدريس التهذيب والأخلاق الإسلامية كأسلوب القدوة وأسلوب الترغيب والترهيب وأسلوب النصح والإرشاد وأسلوب الممارسة العملية .

دراسة باقر ٢٠٠٤م

وُسِّمَت هذه الدراسة ب (أساليب التدريس في مدرسة النجف الأشرف الطوسي أنموذجاً) وجرت في جامعة بغداد/ كلية التربية - ابن رشد، وهدفت إلى تعرّف أساليب التدريس في مدرسة النجف الأشرف من طريق أساليب الإمام الطوسي في تدريسه.

اقتصرت الدراسة على أساليب التدريس المتّبعة في مدرسة النجف في القرن الخامس الهجري ولاسيّما الأساليب التي مارسها الشيخ الطوسي في تدريسه. اعتمدت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التاريخي . وأسفرت الدراسة عن نتائج عدّة منها:

١. إنّ التعليم عند العرب المسلمين لم يكن عفويّاً، بل كان وسيلة لتحقيق أهداف نبيلة ، وإنّ مسيرة التعليم عند العرب المسلمين لم تُترك من دون منهج ضابط ، بل اعتمد العلماء لها وسائل وأساليب لتحقيق الهدف المرسوم من وراء التعليم.

٢. كان للشيخ الطوسي أساليب في تدريس تلاميذه مثل أسلوب المحاضرة والمناقشة والتحليل، والحوار والتقويم.

٣. إنّ أساليب التدريس الحديثة هي أساليب مستوحاة من العلماء العرب المسلمين وليس كما يقال إنها مستوحاة من علماء الغرب .

أوصت الباحثة بعدّة توصيات من أهمها :

١. الاهتمام بنتائج البحوث التاريخية واستخراج ما يمكن أن يفيدنا منها في أمور التربية والتعليم والثقافة والعمل على تطويرها بما يتلاءم والعصر الحديث .

٢. الابتعاد عن مبادئ التربية الغربية الغربية عن الإسلام وأخذ ما يلائمنا منها فقط .

اقترحت الباحثة اقتراحات منها اجراء دراسة مماثلة على المدارس الإسلامية الأخرى في حقب زمنية مختلفة ، وبيان طرائق وأساليب التدريس فيها للاستفادة منها في الوقت الحاضر .

دراسة سليمان ٢٠٠٥م

جرت هذه الدراسة في المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية/ بغداد.

هدفت الدراسة إلى :

١. تعرّف أساليب التدريس في وصايا الخلفاء الراشدين .

٢. معرفة الجوانب التطبيقية التربوية لوصايا الخلفاء الراشدين .

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التاريخي الانتقائي. عمد الباحث إلى جمع وصايا الخلفاء الراشدين من المراجع التاريخية التي اهتمت بسيرة الخلفاء الراشدين وعرضها والإفادة منها من خلال تطبيقها في الميدان التربوي. ومن خلال عرض أساليب التدريس توصل الباحث إلى نتائج منها :

١. إنّ تراثنا الإسلامي يزخر بالدروس، والمبادئ، والتوجيهات التربوية، والتعليمية التي لها جذور عميقة في تاريخنا العربي الإسلامي.

٢. إنّ الهدف التربوي عند الخلفاء الراشدين هو بناء الفرد المسلم سلوكاً، وفكراً، وعلماً على أساس عقائدي إسلامي.

ب . الدراسات التجريبية التي تناولت الأساليب التعليمية وتشتمل :

دراسة الألوسي ١٩٨١م

جرت هذه الدراسة في جامعة بغداد/ كلية التربية (مناهج وطرائق) .

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استعمال عدد من الأنشطة والأساليب التعليمية في تدريس مادة العلوم في تنمية قدرات التفكير الابتكاري عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. اعتمد الباحث المنهج التجريبي إذ اختار مدرستين هما الفردوس، والرسالة، وتتكوّن عيّنة بحثه من (١٠٠) تلميذ وتلميذة موزعين على أربع شعب في كلّ مدرسة شعبة تمثّل مجموعة تجريبية والأخرى تمثّل المجموعة الضابطة.

جرى تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (١٩٧٩م - ١٩٨٠م) ، درّس الباحث المجموعتين بنفسه. واستعمل الاختبار التائي لتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين درجات الاختبار القبلي ودرجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ، واستعمل أسلوب تحليل التباين لتحديد معنوية الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥). وأسفرت الدراسة عن نتائج عدّة منها:

١. إنّ قدرات التفكير الابتكاري تنمو أكثر من ذوي المستوى المنخفض بفعل أساليب وأنشطة تدريسية معيّنة.
٢. إنّ قدرات التفكير الابتكاري تنمو عند التلاميذ بفعل التدريب ويمكن تنميتها في البيئة المدرسية باستعمال أساليب وطرق تدريسية معيّنة.
٣. لا اختلاف بين البنين والبنات في نموّ قدرات التفكير الابتكاري.

دراسة الجنابي ٢٠٠٥م

وُسّمت هذه الدراسة بـ (أثر ثلاثة أساليب - الوصف، والقصة، والمحاضرة - في تدريس السيرة النبويّة في تحصيل طلبة جامعة بغداد والاحتفاظ به ، وأجريت في جامعة بغداد/ كلية التربية - ابن رشد ، وهدفت إلى معرفة أثر ثلاثة أساليب

(الوصف، والقصة، والمحاضرة) في تدريس السيرة النبوية في تحصيل طلبة جامعة بغداد والاحتفاظ به.

تمثل مجتمع البحث في طلبة طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية في الجامعات العراقية ، وكانت عينة البحث متمثلة بطلبة المرحلة الأولى في قسم طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كليتي التربية - ابن رشد ، والتربية للبنات / جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤ م . ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيات الصفرية الآتية :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط التحصيل لمادة السيرة النبوية بين الطلبة الذين يدرسون بأسلوب الوصف ، والطلبة الذين يدرسون بأسلوب القصة .

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط التحصيل لمادة السيرة النبوية بين الطلبة الذين يدرسون بأسلوب المحاضرة ، والطلبة الذين يدرسون بأسلوب الوصف .

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط التحصيل لمادة السيرة النبوية بين الطلبة الذين يدرسون بأسلوب المحاضرة ، والطلبة الذين يدرسون بأسلوب القصة .

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط الاحتفاظ بالتحصيل لمادة السيرة النبوية بين الطلبة الذين يدرسون بأسلوب الوصف ، والطلبة الذين يدرسون بأسلوب القصة .

٥. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط الاحتفاظ

بالتحصيل لمادة السيرة النبوية بين الطلبة الذين يدرسون بأسلوب المحاضرة ،

والطلبة الذين يدرسون بأسلوب الوصف .

٦. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط الاحتفاظ

بالتحصيل لمادة السيرة النبوية بين الطلبة الذين يدرسون بأسلوب المحاضرة ،

والطلبة الذين يدرسون بأسلوب القصة .

أما حدود البحث فكانت :

١. كلية التربية - ابن رشد ، وكلية التربية للبنات / جامعة بغداد.

٢. طلبة المرحلة الأولى في قسم طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية

الإسلامية للعام الدراسي ٢٠٠٣- ٢٠٠٤ م .

٣. موضوعات مادة السيرة النبوية المقررة للمرحلة الأولى للعام الدراسي

٢٠٠٣- ٢٠٠٤ م .

اعتمد الباحث المنهج التجريبي، إذ اختار قسم طرائق تدريس القرآن الكريم

والتربية الإسلامية، المرحلة الأولى على نحو قصدي لتكون عينة بحثه، ثم عمد إلى

توزيع طلبة المرحلة الأولى بشعبها الثلاث توزيعاً عشوائياً على المجموعات التجريبية

الثلاث. وكافاً بين مجموعات البحث الثلاث في المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج

التجربة وهي: درجات اختبار الذكاء، والعمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور

والتحصيل الدراسي للأب، والتحصيل الدراسي للأم، ومهنة الأب، ومهنة الأم، ودرجة

التربية الإسلامية في الامتحانات الوزارية للسنة الدراسية ٢٠٠٢- ٢٠٠٣ م.

صاغ الباحث (٣١٧) هدفاً سلوكياً، وأعد خطأً تدريسية لـ (٢٠) موضوعاً مكوّناً من (١٠٠) فقرة، موزعة على المستويات الستة لتصنيف (بلوم Bloom) من المجال المعرفي، والاختيار من متعدّد والصحيح والخطأ، و فقرات من ذات الإجابة القصيرة.

قام الباحث بتدريس مجموعات البحث الثلاث لسنة دراسية كاملة. وأسفرت الدراسة عن نتائج عدّة منها: تفوّق طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي دُرّست بأسلوب الوصف على المجموعتين الأخرين وتقارب طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي دُرّست بأسلوب القصّة مع المجموعة التجريبية الثالثة التي دُرّست بأسلوب المحاضرة من دون دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥).

استعمل الباحث الاختبارات كأداة في بحثه ، واستعمل اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرق بين درجات تحصيل المجموعات التجريبية ، وطريقة شيفيه للمقارنات المتعدّدة البعدية ، وتحليل التباين لاختبار الفرق بين درجات احتفاظ المجموعات التجريبية ، وطريقة شيفيه للمقارنات المتعدّدة البعدية لتحديد اتجاه الدلالة بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث كوسائل إحصائية في بحثه .

دراسة العبدلي ٢٠٠٥م

أُجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد/ كلية التربية - ابن رشد ، وهدفت إلى تعرّف أثر الأساليب التعليمية لدى أئمّة الفقه في تحصيل طلبة كلية التربية - ابن رشد في مادّة النظم الإسلامية.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي والتجريبي ، إذ اختار طلبة المرحلة الرابعة قسم طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية كلية التربية - ابن رشد قصدياً لتكون عيّنة بحثه. استغرقت التجربة عاماً دراسياً كاملاً درّس الباحث المجموعات الثلاث بنفسه. ولتحقيق هدف البحث أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً في مادّة النظم

الإسلامية مكوّنة من (٦٠) فقرة، بواقع (٥٢) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدّد والصّواب، والخطأ، والمزوجة، والتكميل، (٨) فقرات مقالّية من نوع الإجابة القصيرة. وتوصّل الباحث إلى نتائج عديدة منها:

أولاً: نتائج اختبار التحصيل:

١. بين المجموعات:

لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية (الأولى، والثانية، والثالثة) التي دُرست مادة النظم الإسلامية بأسلوب الاستدلال بالنص ، وطلبة المجموعة التجريبية الثانية التي دُرست المادّة نفسها بأسلوب الحوار ، وطلبة المجموعة التجريبية الثالثة التي دُرست المادّة نفسها بأسلوب ضرب الأمثال في التحصيل.

٢. بين الجنس:

لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعات الثلاث التجريبية (الأولى، والثانية، والثالثة) وطالبات المجموعة نفسها في التحصيل.

٣. الجنس في المجموعات:

أ. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست مادّة النظم الإسلامية بأسلوب الاستدلال بالنصّ وطالبات المجموعة نفسها في التحصيل.

ب. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي دُرست مادّة النظم الإسلامية بأسلوب الحوار وطالبات المجموعة نفسها في التحصيل.

ج - لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي دُرست مادة النظم الإسلامية بأسلوب ضرب الأمثال، وطالبات المجموعة نفسها في التحصيل.

٢. الدراسات التي اعتمدت طريقة تحليل المحتوى في إجراءاتها :

دراسة السعدي ٢٠٠٠م

جرت هذه الدراسة في جامعة بغداد /كلية التربية - ابن رشد . وهدفت إلى تحليل محتوى كتب النقد الأدبي للمرحلة الثانوية في بعض الأقطار العربية هي : العراق ، الأردن، تونس ، البحرين ، لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية لتدريس مادة النقد الأدبي ، وكانت الكتب المحلّلة هي كتب النقد الأدبي للصف النهائي من المرحلة الثانوية في هذه الاقطار للعام الدراسي ١٩٩٨.١٩٩٩ م ، وبلغ عدد الصفحات المحلّلة (٢٥٦) تقع في (١٦) موضوعاً للكتب الأربعة .

اعتمدت الباحثة طريقة تحليل المحتوى في تحليل كتب النقد الادبي وكانت (الفكرة) وحدة التحليل و(التكرار) وحدة التعداد ، وللحصول على ثبات التحليل عمدت الباحثة الى استخراج معامل الاتفاق بينها وبين محللين خارجيين ، وبينها وبين نفسها عبر مدة زمنية تقرب من شهر ونصف .

استعملت الباحثة الوسط الحسابي والنسب المئوية ومعادلة (سكوت) بوصفها وسائل احصائية مناسبة ، وكان من نتائج البحث :

إن الأهداف التعليمية غير متوازنة في توزيعها في محتوى الكتب المبحوثة ، وإن كتب النقد الأدبي (عينّة البحث) لم تركز على نحوٍ عام على أهم هدف من أهداف النقد الأدبي وهو (تربية التذوق الفني لدى المتعلم) ولم يتحقق على النحو المطلوب على الرغم من أهميته ، وأن الكتب الأربعة مجتمعة لم تتمكن من تحقيق الأهداف المرسومة لها على النحو المطلوب ، وأن الأهداف السلوكية ضمن

الأهداف التعليمية قد تباينت في توازنها وتحقيقها ، إذ تحقق منها (٦٣) هدفاً سلوكياً من أصل (١٥٣) هدفاً ، أي إن نسبة ما تحقق منها لم يتجاوز أكثر من (٤٦,٦٦%) ، وأن هناك تقارباً بين الكتب الأربعة في الترتيب التنازلي للأهداف التعليمية .

دراسة الشريفي ٢٠٠٢م

جرت الدراسة في الجامعة المستنصرية / كلية التربية - طرائق تدريس اللغة العربية ، هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي في ضوء أهداف تدريسية باتباع منهج تحليل المحتوى .

اعتمد الباحث طريقة تحليل محتوى مادة كتاب البلاغة والتطبيق الذي يدرس لطلبة الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (١٩٩٩.٢٠٠٠م) الذي أصدرته وزارة التربية في جمهورية العراق .

استعمل الباحث (الفكرة) وحدة للتحليل و (التكرار) وحدة للتعداد أما ثبات التحليل فقد تم الحصول عليه باختيار عينة عشوائية تقدر بـ (١٦) صحيفة بنسبة مقدارها (٢٠%) تقريباً من المحتوى حللها الباحث مرتين بفارق زمني أكثر من ثلاثين يوماً وقام محللان خارجيان بتحليل العينة نفسها وفقاً لنفس خطوات وقواعد التحليل بعد تدريبهما .

استعمل الباحث معادلة (سكوت) لإيجاد معامل ثبات التحليل أظهرت نتيجة التحليل أن هناك (١٩٨٧) فكرة في محتوى كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي موزعه في أربعة أهداف تعليمية بشكل متباين، وأظهرت نتيجة التحليل أيضاً أن هناك نسبة (٩٨,٤٩%) من الفكر التي يتضمنها هذا الكتاب تتسجم مع الأهداف الموضوعية لها ، وأن هناك (١,٥١%) من الفكر التي يتضمنها هذا الكتاب لا تتسجم مع الأهداف الموضوعية لها ، وأظهرت نتيجة التحليل أنه ليس هناك أهداف

تعليمية لم يغطيها المحتوى ، بل إن تأكيد جوانب الهدف جاء متبايناً في تكراراته ، ونسبه المئوية وترتيبها .

ثانياً : موازنة الدراسات السابقة فيما بينها وموازنتها بالدراسة الحالية

بعد عرض الدراسات السابقة التي تناولت الأساليب التعليمية يوازن الباحث فيما بينها وبين الدراسة الحالية لمعرفة أوجه الاتفاق ، والاختلاف فيما بينها وبين الدراسة الحالية، وستكون موازنة الدراسات السابقة من جوانب عدة وفيما يلي تفصيل ذلك :

١. مكان إجراء الدراسة :

يتبين من خلال عرض الدراسات السابقة أنها جميعاً أجريت في بغداد، وأن الدراسة الحالية أجريت في ديالى.

٢. المادة التي تناولتها الدراسات السابقة :

تباينت الدراسات السابقة في المادة التي تناولتها ولكن أغلبها رجع إلى العلوم الإنسانية.

- كدراسة (العاني، ١٩٩٥م) في مادة السُّنة النبويّة .

- دراسة (السعدي، ٢٠٠٠م) ، ودراسة (الشريفي، ٢٠٠٢م) في مادة اللغة العربية.

- دراسة (البجاري، ٢٠٠٣م) في مادة الاخلاق والتهديب في التربية الإسلامية.

- دراسة (باقر، ٢٠٠٤م) في الإمام الطوسي .

- دراسة (سليمان، ٢٠٠٥م) في مادة السيرة للخلفاء الراشدين.

- دراسة (الجنابي، ٢٠٠٥م) في مادة السيرة النبويّة.

- دراسة (العبدلي، ٢٠٠٥م) في مادة النظم الإسلامية.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة ؛ لأنها دراسة في مجال العلوم الإنسانية في أساليب التعليم في القرآن الكريم والتراث العربي . أما دراسة (الآلوسي ، ١٩٨١م) فقد تناولت مادة علمية حيث أجريت في مادة العلوم.

٣. أهداف الدراسات :

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، فدراسة (العاني، ١٩٩٥م) هدفت إلى معرفة أساليب الدعوة والتربية في السنّة النبويّة .

وهدفت دراسة (السعدي، ٢٠٠٠م) إلى تحليل محتوى كتب النقد الأدبي للمرحلة الثانوية في بعض الأقطار العربية هي : العراق ، الأردن، تونس ، البحرين ، لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية لتدريس مادة النقد الأدبي .

وهدفت دراسة (الشريفي، ٢٠٠٢م) إلى تقويم كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي في ضوء أهداف تدريسية باتباع منهج تحليل المحتوى .

وهدفت دراسة (البجاري، ٢٠٠٣م) إلى معرفة أساليب تدريس التهذيب والأخلاق الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة.

وهدفت دراسة (باقر، ٢٠٠٤م) إلى تعرّف أساليب التدريس في مدرسة النجف الأشرف .

وهدفت دراسة (سليمان، ٢٠٠٥م) إلى معرفة أساليب التدريس في وصايا الخلفاء الراشدين ، ومعرفة الجوانب التطبيقية التربوية لوصايا الخلفاء الراشدين.

وهدفت دراسة (الآلوسي، ١٩٨١م) إلى معرفة أثر استعمال عدد من الأنشطة والأساليب التعليمية في تدريس مادة العلوم على تنمية قدرات التفكير الابتكاري عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وهدفت دراسة (الجنابي، ٢٠٠٥م) إلى معرفة أثر ثلاثة أساليب (الوصف، القصة، المحاضرة) في تدريس السيرة النبوية في تحصيل طلبة جامعة بغداد والاحتفاظ به.

وهدفت دراسة (العبدلي، ٢٠٠٥م) إلى معرفة أثر الأساليب التعليمية لدى أئمة الفقه في تحصيل طلبة كلية التربية - ابن رشد في مادة النظم الإسلامية. بينما هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف أساليب التعليم في القرآن الكريم والتراث العربي.

٤. منهجية الدراسات :

تباينت الدراسات السابقة في منهجيتها، فمنها ما أعتمد المنهج التاريخي وتمثل هذا بدراسة (العاني، ١٩٩٥م) ، ودراسة (البجاري، ٢٠٠٣م) ، ودراسة (باقر، ٢٠٠٤م) ، ودراسة (سليمان، ٢٠٠٥م) . ومنها ما اعتمدت المنهج التجريبي وهي دراسة (الآلوسي، ١٩٨١م) ودراسة (الجنابي، ٢٠٠٥م) ودراسة (العبدلي، ٢٠٠٥م) .

ومنها ما اعتمدت المنهج الوصفي (طريقة تحليل المحتوى) وتمثل هذا بدراسة (السعدي، ٢٠٠٠م) ، ودراسة (الشريفي ، ٢٠٠٢م). وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي اعتمدت المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) فقد اعتمد الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) في اجراءاتها .

٥. الجنس :

اشتمل قسم من الدراسات على تحديد مراعاة متغير الجنس ومعرفة أثره في التحصيل منها دراسة (الآلوسي، ١٩٨١م) التي اشتملت على الجنسين (ذكور ، وإناث) ودراسة (الجنابي، ٢٠٠٥م) ودراسة (العبدلي، ٢٠٠٥م).

أما بقية الدراسات التي تناولها الباحث (التاريخية والوصفية) فهي دراسات لم تتناول الجنس، وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات ، إذ لا يمثل الجنس متغيراً محدداً أو مؤثراً في إجراءات الدراسة الحالية .

٦. عدد أفراد العينة :

تباينت الدراسات السابقة بالعينات ، وأنواعها ، وأعدادها سواء أكانت منها التجريبية ، أم التاريخية . إذ اعتمدت الدراسات التجريبية على الطلبة عينات لها وانحصرت أعدادها بين (١٠٠) تلميذ وتلميذة في دراسة (الألوسي، ١٩٨١م) و(١٠٦) طلاب وطالبات في دراسة (الجنابي، ٢٠٠٥م) و (٨٤) طالباً وطالبة في دراسة (العبدلي، ٢٠٠٥م) .

أما الدراسات (التاريخية والوصفية) فاعتمدت على تحليل النصوص القرآنية ، أو نصوص السُّنة النبويّة ، أو نصوص للخلفاء الراشدين والصحابية ، أو التربويين المحدثين ، وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات التجريبية ، فيما تتفق مع الدراسات (التاريخية والوصفية) بنوع المنهج العلمي الذي اعتمده .

٧. أداة الدراسة :

تباينت الدراسات السابقة في نوع الأداة المستعملة في تحقيق أهدافها ، فالدراسات التجريبية اعتمدت الاختبار التحصيلي كدراسة (الألوسي، ١٩٨١م) نماذج من طريقة اختبارات (Torrance) عام ١٩٦٦م، بعد إجراء تطبيق أولي قبل التجربة بينما اعتمدت دراسة (الجنابي، ٢٠٠٥م) على الاختبارات الموضوعية ، والمقالية وهي من نوع الاختيار من متعدد والصحيح والخطأ، وفقرات ذات الإجابة القصيرة.

واعتمدت دراسة (العبدلي، ٢٠٠٥م)، اختباراً تحصيلياً يشمل أسئلة موضوعية وأسئلة مقالية . وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات التجريبية السابقة ، إذ لم تعتمد أي اختبار تحصيلي .

٨. الوسائل الإحصائية :

استعملت دراسة (الألوسي، ١٩٨١م) الاختبار التائي (T-Test) لتحديد الدالة الإحصائية للفروق بين درجات الاختبار القبلي ودرجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية وجرى استعمال أسلوب تحليل التباين لتحديد معنوية الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥).

أما دراسة (السعدي، ٢٠٠٠م) فقد استعملت معادلة (سكوت) وسيلة إحصائية لإيجاد ثبات التحليل ، في حين استعملت دراسة (الشريفي، ٢٠٠٢م) معادلة (كوبر) كوسيلة إحصائية لإيجاد ثبات التحليل .

أما دراسة (الجنابي، ٢٠٠٥م) فقد استعملت الوسائل الإحصائية الآتية :
(تحليل التباين الأحادي، مربع كاي (كا٢)، معادلة معامل الصعوبة، معادلة معامل تمييز الفقرة، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان براون، طريقة شيفيه .

واستعملت دراسة (العبدلي، ٢٠٠٥م)، الوسائل الإحصائية الآتية :
(تحليل التباين الأحادي، مربع كاي (كا٢)، معادلة معامل الصعوبة، معادلة معامل تمييز الفقرة، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان براون، تحليل التباين الثنائي.
أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت معادلة (cooper) لإيجاد ثبات التحليل .

٩. مدة التجربة :

استغرقت مدة التجربة في دراسة (الألوسي، ١٩٨١م) الفصل الثاني من العام الدراسي (١٩٧٩م-١٩٨٠م). أما دراسة (الجنابي، ٢٠٠٥م) ودراسة (العبدلي، ٢٠٠٥م) فقد استغرقت كل منهما عاماً دراسياً كاملاً.

١٠. النتائج :

أ. نتائج الدراسات التاريخية :

أسفرت الدراسات السابقة التي اعتمدت المنهج التاريخي عن نتائج عدة:

١. إن الأساليب التعليمية أصيلة في مصادرها ؛ لأن مصادرها القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وما أورده العلماء العرب المسلمون وتنوع الأساليب التعليمية يؤثر إيجابياً في اكتساب المعارف والعلوم.
٢. إن التعليم عند العرب المسلمين لم يكن عفويًا بل كان وسيلة لتحقيق أهداف نبيلة وهي معتمدة ضمن منهج علمي متبع في التعليم الإسلامي.

ب. نتائج الدراسات التجريبية :

أسفرت دراسة (الألوسي، ١٩٨١م) : عن وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية . في حين اسفرت دراسة (الجنابي، ٢٠٠٥م) عن تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب الوصف على المجموعتين اللتين درستنا بأسلوب القصة والمحاضرة ، وتقارب طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب القصة مع المجموعة التجريبية الثالثة التي درست بأسلوب المحاضرة من دون دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) . أما دراسة (العبدلي، ٢٠٠٥م)، فقد أسفرت عن النتائج الآتية :

أولاً : نتائج اختبار التحصيل :

١. بين المجموعات:

لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية (الأولى، والثانية، والثالثة) الذين درسوا مادة النظم الإسلامية بأسلوب الاستدلال بالنص ، وطلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة نفسها بأسلوب الحوار، وطلبة المجموعة التجريبية الثالثة التي درست المادة نفسها بأسلوب ضرب الأمثال في التحصيل.

٢. بين الجنس :

لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعات الثلاث التجريبية (الأولى، والثانية، والثالثة) وطالبات المجموعة نفسها في التحصيل.

٣. الجنس في المجموعات :

أ. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة النظم الإسلامية بأسلوب الاستدلال بالنص وطالبات المجموعة نفسها في التحصيل.

ب. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست مادة النظم الإسلامية بأسلوب الحوار وطالبات المجموعة نفسها في التحصيل.

ج. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست مادة النظم الإسلامية بأسلوب ضرب الأمثال، وطالبات المجموعة نفسها في التحصيل.

ج نتائج الدراسات التي اعتمدت طريقة تحليل المحتوى :

١. نتائج دراسة السعدي ، ٢٠٠٠م

إن الأهداف التعليمية غير متوازنة في توزيعها في محتوى الكتب المبحوثة ، وان كتب النقد الأدبي (عيّنة البحث) لم تركز على نحوٍ عام على أهم هدف من أهداف النقد الأدبي وهو (تربية التذوق الفني لدى المتعلم) ، ولم يتحقق على النحو المطلوب على الرغم من أهميته وأن الكتب الأربعة مجتمعة لم تتمكن من تحقيق الأهداف المرسومة لها بالشكل المطلوب وأن الأهداف السلوكية ضمن الأهداف التعليمية قد تباينت في توازنها وتحقيقها اذ تحقق منها (٦٣) هدفاً سلوكياً من أصل (١٥٣) هدفاً ، أي إن نسبة ما تحقق منها لم يتجاوز (٤٦,٦٦%) وأن هناك تقارباً بين الكتب الأربعة في الترتيب التنازلي للأهداف التعليمية.

٢. نتائج دراسة الشريفي ، ٢٠٠٢م

أظهرت نتيجة التحليل أن هناك (١٩٨٧) فكرة في محتوى كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي موزعة على أربعة أهداف تعليمية على نحوٍ متباين ، وأظهرت نتيجة التحليل أيضاً أن هناك نسبة (٩٨,٤٩%) من الفكر التي يتضمنها هذا الكتاب تنسجم مع الأهداف الموضوعية لها ، وأن هناك (١,٥١%) من الفكر التي يتضمنها هذا الكتاب لا تنسجم مع الأهداف الموضوعية لها ، وأظهرت نتيجة التحليل أنه ليس هناك أهداف تعليمية لم يغطيها المحتوى ، بل إن تأكيد جوانب الهدف جاء متبايناً في تكرارته ونسبه المئوية وترتيبها .

ثالثاً : الإفادة من الدراسات السابقة

أفاد الباحث من الدراسات السابقة في أمور عدة منها:

١. الاطلاع على المصادر التي اعتمدها الدراسات السابقة ، ولها علاقة بموضوع البحث الحالي.

٢. الاطلاع على المنهج الذي اتبعته الدراسات السابقة ولاسيما الدراسات التي اتبعت المنهج الوصفي (طريقة تحليل المحتوى).
٣. الاطلاع على التطور الحاصل في مجال الدراسات السابقة .
٤. الاطلاع على التوصيات والمقترحات التي جاءت في الدراسات السابقة .
٥. بلورة وتوضيح مشكلة البحث.
٦. اختيار أداة التحليل والوسائل الإحصائية المناسبة للدراسة .

أولاً : القرآن الكريم (*)

القرآن الكريم " كتاب الله العزيز الذي أنزله على رسوله محمد صلى الله عليه وآله وسلم. وقد كان نزوله شيئاً فشيئاً في بضع وعشرين سنة بحسب الوقائع والأحوال التي كانت تجدد في المجتمع العربي ليتدرج بتحويل تلك الأمة من أديانها وعاداتها وأخلاقها على السنة الطبيعية. تبتدئ بليلة اليوم السابع عشر من شهر رمضان للسنة الحادية والأربعين من ميلاد النبي وهو في غار حراء يتحنث ، وتنتهي بتاسع ذي الحجة للسنة العاشرة من الهجرة والثالثة والستين من ميلاده. وكان أول ما نزل منه ﴿ أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ العلق/٥.١ ، وآخره ﴿ الْيَوْمَ يَبْسُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ دِينِكُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنِ ﴿٦﴾ الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَمَّمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا ﴿المائدة/٣﴾. ومجموع سوره أربع عشرة ومئة سورة بإجماع من يعتد به ونحو ٣٠/١٩ منه مكي وهو ما نزل عليه بمكة مدة مقامه فيها ، ونحو ٣٠/١١ منه مدني وهو ما نزل عليه صلى الله عليه وآله وسلم بالمدينة بعد هجرته إليها من مكة " (الأثري ١٩٢٩ م ، ص ٢١ - ٢٢).

عني القرآن [الكريم] بالعلم وحث عليه بالنحو الشامل للمعارف الدينية والدنيوية ، لذا أقبل العرب والمسلمون على القرآن وفهمه ، وتقصّي أسراره وحكمه وتشريعه... فالقرآن بدأ بالتأليف بين مذاهب الفطرة اللغوية في الألسنة ، ثم ألف بين القلوب على مذهب واحد ، وفرغ من أمر العرب فجعلهم سبيلاً إلى التأليف بين ألسنة الأمم ومذاهب قلوبها ، تلك الطريقة الحكيمة التي لا يأتي علم التربية في الأمم بأبدع منها. وأي شيء في تاريخ الأمم أعجب من نشأة لغوية تنتهي بمعجزة لغوية ، ثم يكون الدين والعلم والسياسة والثقافة وسائر مقومات الأمة ممّا تنطوي عليه هذه المعجزة ، وتأتي على أكمل وجه وأحسنه (الحسيني ١٩٩٤ م ، ص ٥٣).

• قدّم الباحث الكلام عن القرآن الكريم لخصوصيته وعلوه وقدسيته .

والقرآن [الكريم] كتاب هداية عامّة للبشر ، يتضمن آداب الفطرة الإنسانية ، وقواعد الاجتماع الثابتة ، وسنن العمران المحكمة ، وأصول الحكم الكليّة المبنية على ذرّة المفساد وحفظ المصالح الموافقة للمنفعة العامّة في كلّ زمان ومكان (الأثري ١٩٢٩م ، ص ٢٣).

أحدث القرآن الكريم ثورة هائلة في عالم الفكر والثقافة الإنسانية من خلال إثارته الكثير من الموضوعات التي كان يجهلها الإنسان ؛ ممّا دفعه نحو البحث والعلم والمعرفة ، وأخرجه من الجهل والخرافة ؛ لأنّ الجهل الذي لا يعترف به تتولد منه في الغالب ضلالات. وهو ما عاشه الناس قبل الإسلام ، خصوصاً عرب الحجاز وبدو نجد ، كما قال تعالى ﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْل لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ ﴾ الجمعة/٢ ، والفكر في المفهوم الحضاري : هو المعلومات والشرائع والمناهج والقيم التي تقوم شخصية الأمة الثقافية والحضارية ، وتعطيها سمتها المميزة لها عن الأمم الأخرى ، ويرسم لها دورها في حركة التاريخ. أمّا الثقافة : فهي السلوك أو نمط الحياة وطريقة العمل والتفكير والشعور التي تميّز مجتمعاً من المجتمعات. ويحرّض القرآن المجيد العقل البشري نحو التفكير الهادف والمنتج عند إجابة النظر والتأمل في آيات الله تعالى المنبئة في الآفاق والأنفس. قال تعالى ﴿ سَرَّيْهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ﴾ فصلت/٥٣ ، وفي قوله تعالى ﴿ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ البقرة/٢٤٢ ، وقوله تعالى ﴿ أَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَحْيِي الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا قَدْ بَيَّنَّا لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ الحديد/١٧ .

كما أنّ " للقرآن الكريم في شخصيتنا الإسلامية دوراً كبيراً ، فهو يؤسّس لنا عقيدتنا ويحدّد لنا مفاهيمنا ، ويرسم لنا سلوكنا ، ويؤصّل لنا تصوراتنا عن كلّ المفردات المتّصلة بالإسلام ، في خطوته العامّة والخاصّة ، كما يوجه تطلّعاتنا

الروحية والعملية ، ويرشد خطواتنا على امتداد الطريق المستقيم ، وسيبقى هو المصدر الإلهي الذي يمدّ الإنسانية بمقومات الحياة ، بحفظه لمذخرات الأمم وتجاربها الحضارية " (الكفيشي ٢٠٠٣م ، ص ٧٣ - ٧٤).

القرآن الكريم أول كتاب دَوّن في اللغة العربية...هو واضع النثر الفني ومنبع المعاني والأساليب والمعارف التي شاعت في أدب ذلك العصر ، نزل بأسلوب بديع لا عهد للأذان ولا للأذهان بمثله ؛ فلا هو موزون مقفّى ، ولا هو سجع يتجزأ فيه المعنى في عدد من الفقر ، ولا هو مرسل يطرد أسلوبه دون تقطيع ولا تسجيع ، إنّما هو آيات مفصّلة متزاوجة ، يسكت عندها الصوت ويسكن الذهن لاستقلالها بالمعنى وانسجامها مع روح القارئ ووجدانه. فلما سمعه العرب وهم زعماء القريظ وأمراء البيان أكبروه وأنكروه ، وعجزوا عن أن يردّوه إلى نوع من أنواع الكلام المعروفة ؛ فقالوا مضطرين : إنه شعر شاعر أو فعل ساحر أو سجع كاهن . ووصفهم إيّاه بأنّه نوع من هذه الأنواع التي تشترك في فتنة العقل دليل على فعله القوي في نفوسهم (الزيّات ١٩٨٥م ، ص ٩٩).

ولا يهدف القرآن الكريم من توظيف التاريخ إلى استرجاع الماضي ، وإحياء النزعة التاريخية ، التي تحاول اختزال الحاضر والمستقبل وتجميدهما في الماضي ؛ بل يهدف إلى تعميق الرؤية العملية للإنسان وإغناء تجربته بتجارب الماضي لجعله أكثر قدرة على ممارسة الدور الحضاري في بناء الحاضر ، والإعداد للمستقبل. بذلك جاء القرآن المجيد ليحفل بمئات الآيات التي تعالج قضايا التاريخ ، وتستخلص منها القيم الإنسانية والتوجّهات الحضارية التي تفيدها رحلة الأمم السابقة في مراحل قوتها وضعفها (عويس ١٩٩٤م ، ص ١١).

والقرآن [الكريم] كتاب حيّ فعّال له تأثير بليغ في النفوس وخصوصاً إذا تُلّي مرتلاً بلغته الأصلية. وبعض تأثيره في النفس راجع إلى ما عليه من حسن السبك وعضوبة السجع والبلاغة وموسيقى الألفاظ والأناقة. ومن العسير أو المستحيل أن

يستطيع مترجم نقل هذه المميزات في أسلوب إنشائي رائع إلى لغة أجنبية. وليس القرآن كتاباً ضخماً فطوله لا يزيد في الواقع على أربعة أخماس العهد الجديد باللغة العربية أما تأثير القرآن الديني في الإسلام وسلطته الجازمة في الشؤون الروحية والأدبية فناحية من نواحي عظمته. والمسلمون الذين يحسبون علم الدين والفقهاء والعلوم الأخرى وجوهاً متفرقة لموضوع واحد يجدون القرآن وافيةً بحاجاتهم من كافة النواحي ، ومن هنا كان عندهم كتاباً مدرسياً يأخذ من مناهله كل طالب للعلم الحر (حتى ١٩٩١م، ص ٥١).

يصف الإمام علي بن أبي طالب عليهما السلام (ت ٤٠هـ) كتاب الله " ثُمَّ أَنْزَلَ عَلَيْهِ الْكِتَابَ نُورًا لَا تُطْفَأُ مَصَابِيحُهُ ، وَسِرَاجًا لَا يَخْبُو تَوَقُّدُهُ ، وَبَحْرًا لَا يَدْرِكُ قَعْرُهُ ، وَمِنْهَاجًا لَا يَصِلُ نَهْجُهُ ، وَشُعَاعًا لَا يُظْلِمُ ضَوْؤُهُ ، وَفُرْقَانًا لَا يَخْمُدُ بُرْهَانُهُ ، وَبَيْنَانًا لَا تُهْدِمُ أَرْكَانُهُ ، وَشِفَاءً لَا تُخْشَى أَسْقَامُهُ ، وَعِزًّا لَا تُهْرَمُ أَنْصَارُهُ ، وَحَقًّا لَا تُخْدَلُ أَعْوَانُهُ . فَهُوَ مَعْدِنُ الْإِيمَانِ وَبُحْبُوحَتُهُ ، وَبِنَابِيعِ الْعِلْمِ وَبُحُورِهِ ، وَرِيَاضِ الْعَدْلِ وَغَدْرَائِهِ ، وَأَثَافِي الْإِسْلَامِ وَبُنْيَانُهُ ، وَأَوْدِيَةِ الْحَقِّ وَغِيْطَانُهُ ، وَبَحْرٌ لَا يَنْزِفُهُ الْمُسْتَنْزِفُونَ ، وَعَيْوُنٌ لَا يُنْضِبُهَا الْمَاتِحُونَ ، وَمَنَاهِلٌ لَا يَغِيضُهَا الْوَارِدُونَ ، وَمَنَازِلٌ لَا يَصِلُ نَهْجَهَا الْمُسَافِرُونَ ، وَأَعْلَامٌ لَا يَعْمَى عَنْهَا السَّائِرُونَ ، وَآكَامٌ لَا يَجُورُ عَنْهَا الْقَاصِدُونَ . جَعَلَهُ اللَّهُ تَعَالَى رِيًّا لِعَطَشِ الْعُلَمَاءِ ، وَرَبِيعًا لِقُلُوبِ الْفُقَهَاءِ ، وَمَحَاجَّ لَطُرُقِ الصُّلَحَاءِ ، وَدَوَاءً لَيْسَ بَعْدَهُ دَاءٌ ، وَنُورًا لَيْسَ مَعَهُ ظُلْمَةٌ ، وَحَبْلًا وَثِيْقًا عُرْوَتُهُ ، وَمَعْقَلًا مَنِيْعًا ذِرْوَتُهُ ، وَعِزًّا لِمَنْ تَوَلَّاهُ ، وَسِلْمًا لِمَنْ دَخَلَهُ ، وَهُدًى لِمَنْ اتَّخَذَهُ ، وَعُدْرًا لِمَنْ انْتَحَلَهُ ، وَبُرْهَانًا لِمَنْ تَكَلَّمَ بِهِ ، وَشَاهِدًا لِمَنْ خَاصَمَ بِهِ ، وَفُلْجًا لِمَنْ حَاجَّ بِهِ ، وَحَامِلًا لِمَنْ حَمَلَهُ ، وَمَطِيَّةً لِمَنْ أَعْمَلَهُ ، وَآيَةً لِمَنْ تَوَسَّمَ ، وَجَنَّةً لِمَنْ اسْتَلَّامَ ،

وَعِلْمًا لِمَنْ وَعَى ، وَحَدِيثًا لِمَنْ رَوَى ، وَحُكْمًا لِمَنْ قَضَى " (الطار (١٠، ٣٠م، ص ٤٢٠ - ٤٢٢).

شغل المسلمون بالقرآن [الكريم] وفرغوا له ، فكان وعاءهم في المسجد ، ونظامهم في البيت ، ومنهجهم في العمل ، ودستورهم في الحكومة . فسرى هديهم فيهم مسرى الروح ، ونزل وحيه منهم منزلة الطبع ، وأثر في أسنتهم وأفئدتهم وأنظمتهم ما لم يؤثره كتاب سماوي آخر في أهله. فأما تأثيره في اللغة وآدابها فإنه خالط من القوم قلوباً قاسيةً فالأنها ، وطباعاً جافيةً فأرقها ، وأحلاماً طافيةً فأقرها ، فكسب ذلك اللغة عذوبةً في اللفظ ورقةً في التركيب ، ودقةً في الأداء ، وقوةً في المنطق ، وثروةً في المعاني ، ووسع دائرة اللغة باستحدثاته الألفاظ الدينية كالصلاة والزكاة والقيام والركوع والسجود والوضوء والمؤمن والكافر... الخ ، واقتضائه علوماً جديدةً كالنحو والصرف والاشتقاق لدفع اللحن عنه ، والمعاني والبيان والبديع لتقرير الإعجاز فيه ، وعلمي اللغة والأدب لتفسير غريبه وتوضيح مشكله ، والحديث والأصول والفقه والتفسير لاستنباط أحكام الشرع منه. وهو الذي ضمن بقاءها تلك القرون العديدة ، ونشرها في مجاهل الأصقاع البعيدة ، مصداقاً لقوله تعالى ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ الحجر/٩، وحفظ القرآن يستلزم حفظ لغته (الزيات ١٩٨٥م ، ص ١٠٣).

وإذا تأملت القرآن [الكريم] وجدت هذه الأمور منه في غاية الشرف والفضيلة حتى لا ترى شيئاً من الألفاظ أفصح ولا أجزل ولا أعذب من ألفاظه ، ولا ترى نظاماً أحسن تأليفاً وأشدّ تلاؤماً وتشاكلاً من نظمه. وأما المعاني فلا خفاء على ذي عقل أنها هي التي تشهد لها العقول بالنقد في أبوابها ، والترقي إلى أعلى درجات الفضل من نعوتها وصفاتها. وقد توجد هذه الفصائل الثلاثة على التفرق في أنواع الكلام ،

• الشيخ قيس بهجت الطار حقق كتاب نهج البلاغة (وهو ما اختاره السيد الشريف الرضي من كلام أمير المؤمنين علي بن أبي طالب عليهما السلام) ، وضبط نصّه على أربع نسخ خطية قديمة .

فأما أن توجد مجموعة في نوع واحد فيه فلم توجد إلا في كلام العليم القدير الذي أحاط بكل شيء علماً ، وأحصى كل شيء عدداً (الرماني وآخرون ١٩٧٦م، ص ٢٧).

ومن الأهمية بمكان ، التأكيد على أنّ القرآن الكريم ليس كتاباً تاريخياً ، ولا علمياً ؛ لنترقّب منه أن يكشف عن حقائق ، ومبادئ العلوم المختلفة بما فيها علوم التاريخ ؛ لأنه ما نزل ليطرح نفسه بديلاً عن قدرات الإنسان ومواهبه العلميّة ، وسعيه الجاد في اكتشاف القوانين والسنن الكونيّة ، والتوصّل إلى معرفة الحقائق والمبادئ العلميّة التي تحكم الأشياء والموجودات. إنه كتاب دعوة وهداية ، نزل بمنهج ربّاني قويم لدعوة الناس إلى الله تعالى وهدايتهم وإخراجهم من الظلمات إلى النور ، وتفجير طاقاتهم الإنسانيّة الكامنة نحو الإيمان والمعرفة والاستقامة في الحياة (الكفشي ٢٠٠٣م ، ص ٢٨).

وللقرآن [الكريم] أسلوب يختصّ به ويتميّز في تصرّفه على أساليب العرب في نثرها وشعرها يجري في سياقه من النظم العجيب والتأليف البديع والانسجام الرائع " لا تفاوت ولا تباين على ما تتصرف إليه من الوجوه التي يتصرّف فيها من ذكر قصص ومواعظ واحتجاج وحكم وأحكام وإعذار وإنذار ووعد ووعيد وتبشير وتخويف وأوصاف وتعليم أخلاق كريمة وشيم رفيعة وسير مأثورة وغير ذلك من الوجوه التي يشتمل عليها. ونجد كلام البليغ الكامل والشاعر المفلّق والخطيب المصنّع يختلف على حسب اختلاف هذه الأمور " . فيقوى في موضوع ويضعف في آخر ، ويبرع في معنى ويقصر في غيره ، ولا نجد القرآن في نهجه كذلك ، وإنّما الاعجاز في جميع أغراضه ومقاصده على حدّ واحد لا يختلف ولا يتنافر. ومن أخصّ مميزاته التي يشعر بها كلّ من يتلوه أنّه على كثرة تردادّه لا يزداد إلاّ جدّةً ، ولا يملأ النفس إلاّ جلالاً وروعاً يبعثانها على تقليب النظر في وجوه معانيه وبثيران فيها حاسّة الدهشة والاعجاب (الأثري ١٩٢٩م، ص ٢٥).

نزل القرآن [الكريم] من العرب منزلة الفطرة اللغوية الغالبة التي تستند بالتكوين العقلي ، والتي يساهم فيها كلّ عربي بمقدار ما تهيأ له من أسبابها الطبيعية ؛ إذ وُحِدَ اللّغة واللهجات العربيّة وجعلها على لغةٍ واحدةٍ ، هي لغة قريش وحاضرة الحجاز ، بما احتواه من الأساليب ، وما تناوله من أصول الكمال اللغوي ، وما دار عليه من وجوه الوضع البياني ، فأزال الشواذ منها التي كانت تبيّن قرائح العرب اللغوية بعضها من بعض ، فاجتمعت منه على الكمال الذي كانت تتخيله ، ولو أنّهم تمالؤوا طوال الدهر على أن يهدّبوا لغتهم ليبلغوا بها مبلغ الكمال الوضعي على النحو الذي جاء به القرآن لما ازدادوا إلّا ضعفاً في الرأي ، وتباعداً عمّا يجنحون إليه (الحسيني ١٩٩٤م ، ص ٤٩).

وللقرآن [الكريم] أثر كبير في الأدب العربي ، فقد تأثر به المسلمون في بلاغته وفصاحته وعضوبته ، فلانت أساليبهم وعذبت ألفاظهم ورقّت طباعهم واقتبسوا منه في شعرهم ونثرهم ، وتجلّى ذلك في بلاغة خطبائهم وشعرائهم وسائر رجال الفكر والثقافة منهم ، إذ نقلتهم إلى أنماط جديدة من التفكير والتعبير. وأحيى القرآن فنوناً أدبيّة جديدة كالقصص وأدب التاريخ ، كما رفع من شأن النثر بعد أن كان المقام الأول للشعر وحده من بين سائر الفنون. ويتأثير القرآن عكف الأدباء والرواة على جمع اللّغة وآدابها وأشعارها وحكمها وبلاغاتها وأمثالها وخطبها ممّا كان مادّة الثقافة الأدبيّة العربيّة على مرّ الأيام ، وبسببه وضعت علوم النقد والبلاغة لمعرفة وجه إعجاز الذكر الحكيم (الحسيني ١٩٩٤م ، ص ٥٠ - ٥١).

ولقد تغيّرت صور الأدب وعمّرت نفسه وتضوّعت صورته بنفحات القرآن [الكريم] ، فأصبح يعتمد على اللّغة التي رققها القرآن وهذبها ، ويأخذ من ألفاظه ، ويستعين بصوره ، ويهتدي بنماجه البلاغية الرفيعة المعجزة ، ويقتبس من آياته الكريمة ، ويرعى حرمانه ، ويصون مبادئه ومثله وقيمه ، سواء ذلك في الشعر والخطب والرسائل وسائر المؤلفات الأدبيّة ، فإذا ذكر الأدب في الدور الإسلامي

ذكرت معه كل هذه القيم الرفيعة التي منّلت للناس : عرضت لهم بألفاظه ، وصوّرت لهم بأساليبه ، وسبقت في مسالكه الفنيّة المعجزة ، واستمرّ هذا التأثير عبر العصور حتى يومنا هذا ، وأصبح من مقومات اللّغة والعربيّة وآدابها... أما الفكر التربوي فقد نما وزكا ، واتّسعت اللّغة العربيّة لكلّ الأفكار والعلوم والفلسفات ، بفضل مرونتها وعدم ضيقها ، وشمول حروفها وأصواتها ، فنشأت علوم اللّغة كالنحو والصرف وفقه اللّغة. كما ظهرت علوم أخرى في ظل القرآن كالفقه والكلام والسيرة والتفسير والحديث والرواية والتاريخ والمغازي ، ثم استوعبت اللّغة العلوم الأخرى (الحسيني ١٩٩٤م، ص ٥١).

وليس للعرب كلام مشتمل على هذه الفصاحة والغرابة ، والتصرفّ البديع ، والمعاني اللّطيفة ، والفوائد الغزيرة ، والحكم الكثيرة ، والتناسب في البلاغة . والتشابه في البراعة ، على هذا الطول ، وعلى هذا القدر . وإنما تنسب إلى حكيمهم كلمات معدودة وألفاظ قليلة ، وإلى شاعرهم قصائد محصورة ، يقع فيها ما تبديه من التعمّل والتكلف ، والتجوّز والتعسف. وقد حصل القرآن على كثرته وطوله متناسباً في الفصاحة ، على ما وصفه الله تعالى ، فقال عزّ من قائل ﴿ اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُّتَشَابِهًا مَّثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَىٰ ذِكْرِ اللَّهِ ﴾ الزمر/٢٣ ، وقوله ﴿ أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْفُرْعَانَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا ﴾ النساء/٨٢ ، وأنّ القرآن على اختلاف فنونه وما يتصرّف فيه من الوجوه الكثيرة والطرق المختلفة يجعل المختلف كالمؤتلف ، والمُتباين كالمُتناسب. وهذا أمر عجيب ، تبيّن به الفصاحة ، وتظهر به البلاغة ، ويخرج معه الكلام عن حدّ العادة ، ويتجاوز العرف (الباقلاني ١٩٩٧م، ص ٣٨).

ولولا القرآن الكريم، وأسراره الإعجازيّة البيانيّة، ما اجتمع العرب على لهجة واحدة ، ولو لم يجتمعوا لتبدّلت لغتهم بالاختلاط الذي وقع (الحلاق ٢٠١٠م ، ص ٤٥).

نزل القرآن [الكريم] منجماً في نحو ثلاث وعشرين سنة على حسب ما يعرض من الحوادث ؛ منها ثلاث عشرة سنة في مكة نزل في خلالها ثلاث وتسعون سورة ، وعشرة بالمدينة بعد الهجرة نزل فيها إحدى وعشرون [سورة]. هذه السور الأربع عشرة ومائة تختلف في موضوعها وأسلوبها باختلاف الزمان والمكان والحادثة ، فكان من الحوادث والقضايا ما ينزل فيه الآية والآيات ، ومنها ما ينزل فيه السورة... ولم يكن القرآن إذن خاضعاً لقانون التأليف من وحدة الموضوع والأسلوب وعقد الأبواب على مقتضى الأغراض... فتكررت بعض القصص لتأكيد الإنذار أو لتشابه الأسباب ، وتشتت وحدة الموضوع والأسلوب لنزوله متفرقاً في مكانين مختلفين وأزمان مترامية وأغراض متجددة ، وهو في ذلك يختلف عن التوراة والإنجيل (الزيّات ١٩٨٥م ، ص ١٠٠ - ١٠١).

تشتمل السور المكيّة - وهي ثلث القرآن [الكريم] - على أصول الدين. وتشتمل المدنيّة على أصول الأحكام. وأصول الدين جُمّاعها الإيمان بالله ورسوله واليوم الآخر ، والائتمار بالمعروف والانتهاة عن المنكر ؛ وهي أمور تتصل بالعاطفة والوجدان ؛ فالدعوة إليها والحث عليها يقتضيان الأسلوب الشعري القوي الموثق الفعّال بالقلب بقصصه الواعظة ، وحكمه البالغة ، وأمثاله السامية ، ووعده الخالب ، ووعيده المخيف ، ولذلك تجد أسلوبها قصير الآي كثير السجع ، رائع التشبيه ، قوي المجاز. وأمّا أصول الأحكام من عبادات ومعاملات فهي موضوع السور المدنية ، والتعبير عنها يقتضي الأسلوب المحكم الجزل الهادئ ؛ وهدوء البيان يستلزم طول الجمل ، وتفصيل الآي ، ووضوح الغرض... وفي القرآن من دقّة التشبيه والتّمثيل ، وبلاغة الإجمال والتفصيل ، وروعة الأسلوب ، وقوة الحجاج . ما يُعجز طوّقَ البشر ، ويرمي المعارضين بالسكّات والحصر (الزيّات ١٩٨٥م ، ص ١٠١).

إنّ نظم القرآن [الكريم] على تصرّف وجوهه ، وتباين مذاهبه خارج عن المعهود من نظام جميع كلامهم ، ومباين للمألوف من ترتيب خطابهم ، وله أسلوب

يختصّ به ، ويتميّز في تصرّفه عن أساليب الكلام المعتاد. وذلك أنّ الطرق التي يتقيّد بها الكلام البديع المنظوم تنقسم إلى أعاريض الشعر ، على اختلاف أنواعه ، ثمّ إلى أنواع الكلام الموزون غير المقفّى ، ثمّ إلى أصناف الكلام المعدّل المسجّع ، ثمّ إلى معدّل موزون غير مسجّع ، ثمّ إلى مرسل إرسالاً ، فتطلب فيه الإصاّبة والإفادّة ، وإفهام المعاني المعترضة على وجه بديع ، وترتيب لطيف ، وإن لم يكن معتدلاً في وزنه ، وذلك شبيهه بجملة الكلام الذي لا يتعمّل فيه ، ولا يصنع له... وأنّه ليس من باب السجع ، ولا فيه شيء منه ، وكذلك ليس من قبيل الشعر ؛ لأنّ من الناس من زعم أنّه كلام مسجّع ، ومنهم من يدّعي فيه شعراً كثيراً... وأنّه معجز . وهذه خصوصية ترجع إلى جملة القرآن ، وتميّز حاصل في جميعه (الباقلاّني ١٩٩٧م ، ص ٣٥).

أما الجّمال المعنوي في القرآن الكريم فمن عوامله الكثيرة في الجّملة القرآنيّة :

- أ. دقة اختيار الكلمات من حيث دلالة موادّها.
- ب. دقة اختيار الكلمات من حيث دلالة صيغها.
- ت. المحسّنات المعنويّة ، كمرعاة النظير ، والطباق ، والمقابلة ، والتقسيم ، والارصاد ، والمشاكلّة ، والتورية ، والاستطراد ، وتأكيد المدح بما يشبه الذم ، واللف والنشر ، والتجريد ، وغيرها.

وتخيّر هذه الأمور ووضعها في مكانها اللاّئق المناسب وفق ما يتطلّبه المعنى يحدث صورة فنيّة رائعة يتشكّل منها البيان ، ويسمو بها أسلوب على أسلوب ، وتتفاضل حتى تصل حدّ الإعجاز (الحسيني ١٩٩٤م ، ص ٥٦).

ومن أساليب القرآن الكريم " مسحة القرآن اللفظية ، فإنّها مسحة خلاّبة عجيبة ، تتجلّى في نظامه الصوتيّ وجماله اللغويّ ، فالقرآن [الكريم] يتأنّق في اختيار ألفاظه ، فكلّ كلمة توضع في مكانها كاللّبنة في البناء ، ولا يصلح غيرها موضعها ، ولو تقارب المعنى وتساوى معها في الطول والعرض ؛ لأنّ لكلّ كلمة دلالة خاصّة

وإيحاءً خاصاً ، وانسجاماً مع التركيب . ولا يستطيع أن يُلمَّ بسائر الدلالات ، ويوازن بين دلالة وأخرى ، ويضع الكلمة المعبرة عن الموقف أصدق تعبير ، والمصوّرة لخلجات النفوس ، وخطرات الضمائر إلاّ العليم الخبير ، الذي يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور ومن أمثلة ذلك قوله تعالى ﴿ وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ وَيَسْمَأُ أَقْلِعِي وَغِيضَ الْمَاءِ وَقُضِيَ الْأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْدًا لِلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ ﴾ هود/٤٤ ، فكلمة (ابلعي) أفضل من (امتصي) مثلاً ؛ لأنها لا تدلّ على ما تدلّ عليه الأولى من الإسراع في التشرب ، وفي إضافة الماء إليها ما يوحي بأنها جديرة بأن تمتصّ ماءً هو ماؤها ، فكأنّها لم تكفّ من أمرها عسراً. ولاحظ التناسق الموسيقي بين (ابلعي ، واقلعي) وكلمة (استوت) دون (رست) للدلالة على الثبات المستقر ، ولما فيها من الدلالة على التمكّن والاطمئنان والسلام. وبناء الأفعال للمجهول : (قيل ، غيض ، قُضي) في نسق واحد ، يترك النفوس في تيه من الحيرة ، للتطلع بأنّ هناك قوة وراء الملكوت تسيطر عليه " (الحسيني ١٩٩٤م، ص ٥٨-٥٩).

يتفق الباحث مع ما يراه البستاني من أنّ نصوص القرآن الكريم تتضمن " شكلاً أدبياً غير مألوف آنثذ ، إذ أنّ المعروف في العصر الجاهلي أنّ الأشكال الأدبيّة كانت تنحصر في الشعر ، ومن جملة الأراجيز ، ومن جملة ما كان مألوفاً في ميدان الشعر هو (المثّل) ، والمحاورات القصيرة... وأنّ ثمة قصصاً قرآنية كريمة أخذت صياغتها بعداً استقبالياً لمختلف عصور الحياة ، بحيث تتوافق مع المبادئ المعاصرة وما بعدها... وهذا كلّه يسوقنا إلى القول بأنّ البلاغة أو الإعجاز القرآني البلاغي يظلّ مفتوحاً ولا يتحدّد فحسب وفق المبادئ التي نكتشفها حديثاً بقدر ما يعني أنّ ثمة مبادئ أخرى لعلّها تُكتشف في ضوء ما يتوقع اكتشافه في العصور المقبلة أيضاً ، ويترتّب على ذلك نقطة مهمة جداً وهي أنّه فضلاً عمّا قلناه من أنّ البلاغة القرآنية الكريمة لا تعني دائماً أنّها تخضع لمقتضيات كلّ جيل ، بقدر ما نودّ أن نقول ما دام كلّ جيل يتسم بالقصور ، وما دمنا نتوقّع أنّ كلّ جيل سوف يضيف

جديداً ، حينئذٍ نقول أنّ مبادئ القصة القرآنية الجديدة لا تعني دائماً أنّها ينبغي أن تتوافق وما لدينا من المبادئ القرآنية التي نألفها أن يألفها هذا الجيل أو ذاك بقدر ما نودّ أن نقول : في الوقت الذي نجد فيه خصوصية هذا الجيل أو ذاك نجد أيضاً خصوصية أخرى لا تتوفر في أي نص أدبي غير القرآن الكريم " (البستاني ٢٠١٣م ، ص ١٩١-١٩٣).

إنّ العنصر الإيقاعي قد توفر عليه القرآن الكريم بشكل لافت ، ففي صعيد (الإيقاع الخارجي) نجد أنّ البعد الأول منه وهو الإيقاع المنتظم في نهاية الآيات يطبع سور القرآن جميعاً ، حيث لا تخلو سورة من عنصر (القرار المقفّي) إلا نادراً ، مع ملاحظة أنّ البعض من السور تتوحّد قراراتها ، والغالبية (تتنوّع) في ذلك. وأمّا ما يتّصل بالبعد الثاني من عناصر الإيقاع ، وهو (التجانس) بين أصوات العبارات المتنوّعة ، فهو ما لا تكاد تخلو منه سورة من سورة المحكّمة حتى أنّك لو قرأت سورة (المُلك) مثلاً لوجدت أنّ الحروف (س، ص، ز) بصفتها تنتسب إلى أصل صوتي واحد تلاحق عبارات السورة حتى نهايتها (الحسيني ١٩٩٤م، ص ٥٥).

فالحرف الواحد من القرآن [الكريم] معجز في موضعه ؛ لأنّه يمسك الكلمة التي هو فيها من الآية ، والآيات الكثيرة ، وهذا هو السر في إعجازه أبدياً ، فهو أمر فوق الطبيعة الإنسانيّة ، وفوق ما يتصوره الإنسان ، إذ هو يشبه الكائن الحي تمام المشابهة وما أنزله إلاّ الذي يعلم السرّ في السّموات والأرض. وقرأ ما شئت من سورة وآياته تجد أنّ كلاً من جانبي اللفظ والمعنى فيه متوافقان متطابقان أنّ ما يكون الوفاق والتطابق ، ولا تجد لفظاً وتعبيراً قد قصر عن أداء أي جانب من المعنى مهما دقّ ولطف ، فلا تجد لمعنى في لفظه إلاّ مرّاته النّاصعة ، وصورته الكاملة ، ولا تجد اللفظ في معناه إلاّ وطأه الأمين ، وقراره المكين (الحسيني ١٩٩٤م ، ص ٥٥).

ومن مميزات الجمال الصوتي للقرآن الكريم:

أ. تجنّب الألفاظ الثّقيلة الخشنة.

- ب. تناسق الكلمات المتجاورة ، وتجنّب التكرار المتتبع لها.
- ت. الجمال الصوتي في الفواصل وإسهامه في الدلالة المعنوية.
- ث. المحسنات اللفظية غير المتكلفة التي جاءت في سياق المعنى ، مثل الجناس والسجع والتصریح والمماثلة والتشطير والموازنة وغيرها.

فالقُرآن [الكريم] فريد في الطريقة التي تصف الألفاظ في رصف خاصٍ يفجر ما بداخلها من نغم ، وهو نغم لا ينبع من حواشي الكلمات وأوزانها وقوافيها ، وإنما من باطنها بطريقة محيرة مجهولة تماماً ، وبطريقة تؤدي إلى خشوع المستمع وإدراكه الغامض الذي جاءت منه (الحسيني ١٩٩٤م، ص ٥٥ - ٥٦).

عندما نقرأ هذه الآية الكريمة في سورة الملك ﴿وَلَقَدْ زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحَ﴾ الملك/٥. نلاحظ أنّ في هذه الآية القرآنية الكريمة أو هذا النص القرآني الكريم إيقاعاً جميلاً جداً وهذا الإيقاع يتمثل في حروف ثلاثة وهي حرف السين والصاد والزاي المسماة بحروف الصفير ، وهذه الحروف الثلاثة كما هو معروف تنسب إلى مخرج واحد من مخارج الجهاز اللساني^(٥) ، ولأنّها تتجانس في نمط الجهاز الصوتي حينئذ فإنّها تكسب النص جمالية فائقة يتحسّسه كلّ واحد منا إذا قدر له أن يتأمل هذا الجانب بدقة بحيث يجد كيف أنّ حرف الزاي في العبارة (زيناً) وحرف السين في العبارة (السماء) وحرف الصاد في عبارة (مصابيح) عبر قوله تعالى ﴿وَلَقَدْ زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحَ﴾ حيث نجد أنّ جمالية هذه الحروف الثلاثة واضحة بالنسبة لكلّ من يملك تذوقاً إيقاعياً لهذا النصّ أو ذلك. والأمر كذلك بالنسبة إلى مئات الآيات الكريمة التي تتجانس فيها أمثلة هذه الأصوات. والحقّ إنّك عندما تقرأ هذه السورة الكريمة ونعني بها سورة الملك ستجد أنّ أصداً هذه الحروف الثلاثة ونعني بها حروف الصفير تتجاوب مع طوال السور الكريمة. والآن لندع كلّ واحد منا أن ينتبه إلى مدى تكرار هذه الحروف الثلاثة أي حروف الصفير من حيث انتسابها إلى

• يرى الباحث أنّ الشائع في الاستعمال هو جهاز النطق الصوتي ، وليس الجهاز اللساني .

أصل صوتي واحد وقد تلاحقت عبارة السورة فيما بينها حتى النهاية وبخاصة حرفاً (السين والصاد) كالعبارات الآتية أحسن ، سبع ، سماوات ، البصر ، البصير ، السماء ، بمصاييح ، السّعير ، النَّصير ، سمعوا ، سألهم ، زيناً ، نزل ، نسمع ، السّعير ، حاصباً ، فستعلمون ، صافآت ، يمسكهن ، بصير ، ينصركم ، يرزقكم ، أمسك ، رزقه ، تميّز ، سوياً ، صراط ، مستقيم ، السّمع ، الأبصار ، زلفة ، سيئت ، فستعلمون ، أصبح. إنّ هذه المفردات التي شكّلت نسبة تقريبية هي نسبة العشرين بالمئة من عدد كلمات السورة بأجمعها تمثل نموذجاً للتجانس الصوتي في العبارة القرآنية الكريمة. وحتى لو فصلنا أحد حروفها وهو السين وجدناه يمثل نسبة تقريبية هي ١٢ بالمئة. وهذا كلّ من حيث صلة الصوت بمجموع السورة ، وأمّا صلته بفقرة واحدة أو آية أو قرار فأمر من الوضوح بمكان ملحوظ. لنلاحظ التجانس الصوتي في فقرة ﴿ فَسُحِّقًا لِأَصْحَابِ السَّعِيرِ ﴾ ومثلها ﴿ الْبَصْرُ خَاسِئًا وَهُوَ حَسِيرٌ ﴾ ومثلها ﴿ سَوِيًّا عَلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ ﴾ ومثلها ﴿ السَّمَاءُ أَنْ يُرْسِلَ عَلَيْكُمْ حَاصِبًا ۗ فَسَتَعْمُونَ ﴾ ومثلها ﴿ يَرْزُقُكُمْ إِنْ أَمْسَكَ رِزْقَهُ ۗ ﴾... الخ. وحتى مع افتراض أنّ نسبة الصوت إلى مجموع السورة قد ينسحب على سور كثيرة أخرى ، حينئذ فإنّ التجانس الذي لاحظناه في الفقرة الواحدة يعدّ في الواقع إفصاحاً عن جمالية العبارة المذكورة ، ففي السورة ذاتها مجموعة من الفقرات المتجانسة صوتياً من حروف أخرى مثل اعتدنا لهم عذاب السعير حيث يجيء (حرف العين) هو العنصر المجانس بين الأصوات ، ولكنّ من الممكن كما حدث بالنسبة إلى أحد الباحثين من حيث رصده للجانب المذكور أن نكتشف أسراراً صوتية بالغة المدى ليس في حدود السمة الجمالية فحسب بل السمة الإعجازية أيضاً (البستاني ٢٠١٣م ، ص ٢١٤ - ٢١٦).

وأنّ القرآن [الكريم] إنّما صار معجزاً لأنّه جاء بأفصح الألفاظ في أحسن نظوم التأليف مضمناً أصحّ المعاني من توحيد له عزّت قدرته ، وتنزيه له في صفاته ، ودعاء إلى طاعته ، وبيان بمنهاج عبادته ؛ من تحليل وتحريم ، وحظر وإباحة ،

ومن وعظ وتقويم وأمر بمعروف ونهي عن منكر ، وإرشاد إلى محاسن الأخلاق ، وزجر عن مساوئها ، واضعاً كلّ شيء منها موضعه الذي لا يرى شيء أولى منه ، ولا يرى في صورة العقل أمر أليق منه ، مودعاً أخبار القرون الماضية وما نزل من مثّلات الله بمن عصى وعاند منهم ، منبئاً عن الكوائن المستقبلية في الأعصار الباقية من الزمان جامعاً في ذلك بين الحجّة والمحتجّ له ، والدليل والمدلول عليه ، ليكون ذلك أوكد للزوم ما دعا إليه ، وإنباء عن وجوب ما أمر به ونهى عنه (الرماني وآخرون ١٩٧٦م ، ص ٢٧ - ٢٨) .

وجاء في القرآن [الكريم] بعض ألفاظ من لغات عربية أخرى كقوله تعالى ﴿لَا يَلْتَكُم مِّنْ أَعْمَالِكُمْ شَيْئًا إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ الحجرات/١٤ ، أي لا ينقصكم بلغة بني عيس . ثم وقع فيه من غير لسان العرب أكثر من مائة كلمة ترجع إلى لغات الفرس والرّوم والنّبط والحبشة والعبران والسريان والقبط ، كالجبت والاستبرق والسندس والقسطاس والزنجبيل ، وقد صقلها العرب على لسانهم ، وأجروها على أوزانهم ، فصارت بذلك عربيّة (الزيّات ١٩٨٥م ، ص ١٠٢) .

وفي إعجاز القرآن [الكريم] وجه آخر ذهب عنه الناس فلا يكاد يعرفه إلاّ الشاذ من آحادهم ، وذلك صنيعه بالقلوب وتأثيره في النفوس ، فإنّك لا تسمع كلاماً غير القرآن منظوماً ولا منثوراً ، إذا قرع السمع خلّص له القلب من اللذة والحلاوة في حال ، ومن الرّوعة والمهابة في أخرى ما يخلص منه إليه ، تستبشر به النفوس وتنشرح له الصدور ، حتى إذا أخذت حظها منه عادت مرتاحة قد عراها الوجيب والقلق ، وتغشّأها الخوف والفرق ، تقشعرّ منه الجلود ، وتتزعج له القلوب ، يحول بين النفس وبين مضمراتها وعقائدها الراسخة فيها (الرماني وآخرون ١٩٧٦م ، ص ٧٠) .

وهناك طائفة من متأخري الكتاب حاولوا الجري على أسلوب القرآن [الكريم] إعجاباً به فما حرّكوا في النفوس غير السّخر والضّجر لنزولهم عن رتبته وعجزهم عن لحاقه فكفّوا . ولذلك لم يكن تأثير القرآن [الكريم] كبيراً من جهة إحدائه مذهباً

كتابياً يتبعه الناس ويدور عليه النقد. أمّا تأثيره القوي فكان في نقله النثر من تلك الجمل القصيرة المسجوعة المفككة إلى تلك الصورة الأنيقة التي تقرأها في أحاديث الرسول وخطبه وكتبه ، وفي خطب الصحابة والتابعين ورسائلهم : جملٌ متزوجةٌ ، متناسقةٌ ، متطابقةٌ ، متخيّرة الألفاظ ، حسنة التّأليف ، رائعة التشبيه ، منطقيّة الغرض ، تنفذ من العقل والقلب إلى الصميم. كذلك أثر في النثر بوضعه المثل لمعالجة القصص والوصف والاشتراع والجدل المنتج والموعظة الحسنة ، واستحدثه ألفاظاً وتراكيب وموضوعات لا يعرفها العرب ، فظلت آية على طول القرون قوّة للخطيب وحليّة للمنشئ ، يُرصّع بها كلامه فتتميّز بطلاوتها ونفاستها كما تتميز اللؤلؤة الفريدة في عقد من الجزع (الزيّات ١٩٨٥م، ص ١٠٠).

نقل القرآن الكريم إلى نحو أربعين لغة بدون تفويض. وأوّل ترجمة للقرآن [الكريم] إلى لغة أجنبية كانت في اللّغة اللاتينية ، قام بها في القرن الثاني عشر (بترس كلوني) الملقب بالقرابل^(٥) ، أمّا أوّل ترجمة إنكليزية فقد ظهرت عام ١٦٤٩ ، قام بها إسكندر روس Ross^(٥) معتمداً على افرنسية ووسمها بهذا الاسم (قرآن محمد) (حتى ١٩٩١م، ص ٤٧-٤٨). وقد أحصيت آيات القرآن [الكريم] فكانت (٦٢٣٦) آية وأحصيت كلماته فكانت (٧٧٩٣٤)، وأحصيت كذلك حروفه فكانت (٣٢٣٦٢١) حرفاً. والقرآن [الكريم] قلب الدين الإسلامي والهادي إلى الجنة ، وهو فضلاً عن ذلك موجز علمي وصلك سياسي يضم بين طيّاته مجموعة قوانين وشرائع لتدبير شؤون مملكة على هذه الأرض (حتى ١٩٩١م ، ص ٤٨ - ٤٩).

ولم يكن في اللّغة العربيّة قبل [الرسول] محمد [صلى الله عليه وآله وسلم] كتاب نثريّ على الاطلاق. ومن هنا كان القرآن [الكريم] في السابق ، ولا يزال إلى يومنا هذا ، المثل الأعلى للأسلوب النثريّ الرشيق. وليس من شك في أنّ لغته

• بترس القرابل petrus venerabilis رئيس دير كلوني المتوفى سنة ١١٥٧م أول من أشار لترجمة القرآن الكريم في أوربا (https://ar.wikipedia.org/wiki).

• لم يجد الباحث في حدود بحثه أية ترجمة له .

موسيقية وبلغية ، ولكنها غير شعرية ، والكتاب المحافظون يحذون حذوه ويحاولون تقليده ما استطاعوا إلى ذلك سبيلاً (حتى ١٩٩١م. ص ٥٢).

إنّ فكرة ترسيخ التاريخ لدى القرآن المجيد ، انطلقت من الحقيقة القائلة : بأنّ الإنسان هو الإنسان في كلّ زمان... في نوازه وميوله ، في مشاعره وأحاسيسه. إذ هناك مجموعة من القيم الخلقية والحقوقية التي هي كلية ومطلقة ودائمة وثابتة وقابلة للسرية والانتقال إلى جميع المجتمعات وتكون هذه القيم ناشئة من وجوه الاشتراك التكويني بين الناس (مصباح ١٩٩٦م ، ص ١٧٢).

تناول القرآن الكريم أساليب العرب في الكلام فوظف الأمثال في بعض من آياته للتذكير والوعظ والاعتبار. قال السيوطي: " إنّ ضرب الأمثال في القرآن يستفاد منه أمور كثيرة : التذكير ، والوعظ ، والحثّ ، والزجر ، والاعتبار ، والتقرير ، وتقريب المراد للعقل ، وتصويره بصورة المحسوس ، فإنّ الأمثال تصوّر المعاني بصورة الأشخاص ؛ لأنها أثبت في الأذهان ؛ لاستعانة الذهن فيها بالحواس " (السيوطي ١٩٨٧م ، ج ٢ ، ص ٣٦٥).

ويرى الباحث أنّ القرآن الكريم وظّف القصص بأبهى صورة لِمَا لها من تأثير في النفوس ، وإقبالها على حفظها وأخذ العبرة منها " إنّ القصص القرآني ، بما يقدّمه من خلاصات عن التجارب البشرية السابقة ، فيه إيقاظ للوعي ، وإثارة للفكر البشري ، وتحريك للمشاعر الإنسانية بما يحويه من عبر ودروس وثيقة الصلة بحياة الإنسان " (الكفيشي ٢٠٠٣م ، ص ١٣١).

إنّ وَصَلَ ما هو (واقعي) من الأحداث بالطرائق (الفنية) التي أشرنا إلى بعضها ، يظل سمة (إعجازية) في القصص القرآني ، فيما تحاول هذه الدراسة أن تتناول ذلك بلغة يسيرة تتجنّب التقويم الفني المفصّل الذي يحتكر الخاصة من القراء ، بل تتعهّد توصيل الحقائق الفنية إلى القارئ العادي حتى يفيد من ذلك في إثراء معرفته ومن ثمّ في تعديل سلوكه ما دامت القصة القرآنية - أساساً - موظفة ليس

لمجرد الامتناع ، بل لتعديل السلوك الذي تطالبنا السماء به في غمرة المهمة العبادية التي أوكلتها إلينا (البستاني ٢٠١٣م ، ص ٨).

فالقُرآن الكريم هو الذي فتح أمامنا معرفة التاريخ وألزمنا بالنظر بما فيه من كوامن وأسرار ، ودروس وعبر ، بعقول واعية ، وقلوب متفتحة ، وذلك قوله تعالى ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ ﴾ الحج/٤٦ ، فالآية المباركة ربطت بين مفهومين أساسيين هما :

١. السير في الأرض الذي يشير إلى ما يبذله الإنسان من جهد حسي ومادي ، يكتشف به كينونة الحوادث والوقائع التاريخية التي تخترنها الأرض عبر الأجيال والقرون السالفة.
٢. النظر والتأمل ، اللذان تتحقق بهما غاية السير في الأرض وهي الغاية من التاريخ. وبذلك يكون القرآن المجيد قد أرسى وعي حركة التاريخ على أسس منهجية حكيمة ، تعبر بالإنسان من التاريخ إلى الواقع ، ومن الماضي إلى الحاضر ، ليكتشف ما ورائيات هذه الحركة ، بما يزود الفرد والأمة بالوعي ويحرك فيهما روح اليقظة ، ويدفع بهما نحو الفعل التاريخي الشاهد على النهوض الحضاري الشامل (الكفيسي ٢٠٠٣م ، ص ٤٢ - ٤٣).

فالقُرآن [الكريم] بجملته وأبعاضه حتى أقصر سورة منه معجز بالنظر إلى نظمه وأسلوبه وبلاغته ، حيث بلغ الرتبة العليا والغاية القصوى ، إضافة إلى أمور اعجازية أخرى كالإخبار بالمغيبات والرموز الدقيقة والأسرار الجزيلة والحكم الجليلة ، وموافقته أصول كل زمان وكل مكان ، ومسايرته العلوم الاجتماعية والعرفية (الحسيني ١٩٩٤م ، ص ٥٤).

إنّ أسلوب القرآن خاصّ به لا يضارعه فيه غيره ، كما أنّه خارج عن الأساليب المعروفة... فلم يوجد ولن يوجد في العربيّة أثر يجاريه في بلاغته ، بحيث يحفظ جمال الأسلوب مع هذا المقدار من الطول ، والاشتغال على الموضوعات المختلفة من الأوامر والنواهي والوعد والوعيد والقصص ، وممّا يختصّ به أسلوب القرآن ذلك الإيقاع الموسيقيّ الذي ينجم عن ترابط الكلمات بشكل خاصّ ، يكون نغماً معيّناً رتبيّاً من مجموعة مقاطع صوتيّة كما ينجم من الفاصلة واطرادها أو تغييرها في نسق معين ، فالفاصلة هي مفتاح الوزن القرآنيّ وموسيقى نظمه. هذه البلاغة القرآنيّة وما تحمل من معاني الهداية هي التي أخذت بألباب العرب في بدء الإسلام ، فكانت أكبر حافز لهم للهداية وهي التي شهد الكتاب والشعراء في كافة العصور بتفوّقها واستحالة مجاراتها (الحسيني ١٩٩٤م، ص ٧١).

إنّ استخدام القرآن [الكريم] للأمثال هو برهان على الإعجاز الذي تباهى به العرب ، وعلى بلاغته التي عرف بها ، وتوسّع مفهوم المثل في القرآن [الكريم] أكثر مما فهمه وألفه العرب. فلما كانت الأمثال قصارى فصاحة العرب ، وجوامع كلمها ، ونوادير حكمها ، وبيضة منطقتها ، وبلاغتها التي أعربت بها عن القرائح السليمة ، والركن البديع إلى ذرابة اللسان وغرابة اللّسن ، نجد أنّ استعمال الأمثال في القرآن [الكريم] جاء تأكيداً على نجاح هذا الجنس من البيان وإشعاراً بدقّة استعماله ، فهو أسلوب من أساليب العرب ، ومنهج من مناهجها في الخطاب ، ودليل على إعجاز القرآن الكريم ، فخاطبهم بأفضل ما يحسنون من لغتهم. ومع هذا فهم حائرون أمام بلاغته، عاجزون عن أداء مثله ، لا يستطيعون ضرباً من سنخه (الحسيني ١٩٩٤م ، ص ٨٧ - ٨٨).

وتروي بعض المصادر أن (سويد بن الصامت)^(٥) قرأ حِجَم (لقمان) على رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم قبل أن يسلم ، فاستحسنها وقال : " إنَّ هذا الكلام حسن ، والذي معي أفضل من هذا ، قرآن أنزله الله تعالى عليّ ، هو هدى ونور " (ابن هشام ١٩٩٤م ، ج ٢ ، ص ٦٨).

وقد امتازت صيغة المثل القرآني بأنها لم تنقل عن حادثة معيَّنة ، أو واقعة متخيَّلة ، أعيدت مكرورة تمثيلاً ، وضرب موردها تنظيراً ، وإنما ابتدع المثل القرآني ابتداءً ، وبلا مورد سبقه ، فهو تعبير فني جديد ابتكره القرآن [الكريم] حتى عاد صيغة منفردة في الأداء والتركيب والإشارة (الصغير ١٩٢٢م ، ص ٧٢).

لقد كان لأمثال القرآن [الكريم] بأنواعها المختلفة أثرٌ بالغٌ في استحداث أمثال عربية ذات طابع إسلامي جديد شاعت بغزارة في أحاديث الأدباء وشعراءهم وحتى على صعيد شعبي. كقولهم: (أتبُّ من أبي لهب) ، وأتب: من التباب ، وهو الخسران ، والمثل مستوحى من قوله تعالى في سورة المسد ﴿ تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ ﴾ المسد/١ ، وقولهم : (أفسر من حمالة الحطب) ، وحمالة الحطب هي أم جميل أخت أبي سفيان بن حرب ، وامرأة أبي لهب ، والمثل مأخوذ من قوله تعالى في سورة المسد أيضاً ﴿ وَأَمْرَاتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ ﴾ المسد/٤ ، وقولهم : (أضيق من سمّ الخياط) ، وهو مأخوذ من قوله تعالى ﴿ حَتَّىٰ يَلِجَ الْجَمَلُ فِي سَمِّ الْخِيَاطِ وَكَذَٰلِكَ نَجْزِي الْمُجْرِمِينَ ﴾ الأعراف/٤٤ ، وقولهم : (أوهن من بيت العنكبوت) ، وهو مأخوذ من قوله تعالى ﴿ وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنْكَبُوتِ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ ﴾ العنكبوت/٤١ (الحسيني ١٩٩٤م ، ص ١٠٣ - ١٠٥).

ثانياً: أساليب التعليم

• السويد بن الصامت : لقي رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم بسوق ذي المجاز من مكة في حجة حجها سويد من حج الجاهلية ، وذلك في أول البعثة ، ويزعم قومه أنه مات مسلماً وهو شيخ كبير . قتلته الخزرج قبل بعثت . كان شاعراً محسناً كثير الحكمة شعره وشرفه فيهم (الصَّفدي ، ج ١٢ ، ص ٣٧٢).

العلم تعلّمه حسنة ، وطلبته عبادة ، ومذاكرته تسبيح ، والبحث عنه جهاد ، وتعليمه صدقة ، وبذله لأهله قرية ، والعلم مأواه الجنّة ، وأنس في الوحشة وصاحب في الغربة ، ورفيق في الخلوة ، ودليل على السراء ، وعون على الضراء ، وسلاح على الأعداء ، يرفع الله به قوماً في الخير ، ليجعلهم أئمة يقتدى بفعالهم ، وتقتص آثارهم ، ويصلي عليهم كل رطب ويابس وحيطان البحر وهوامه وسباع البر وأنعامه (الجلالي ٢٠٠٨م، ص ٥).

نال المعلم المرتبة الكبيرة عند الأمم كافة ، لا سيّما أمّتنا نحن ، وقد وردت الكثير من الآيات القرآنية التي تشير إلى منزلة العلماء منها قوله تعالى ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴾ فاطر/٢٨ ، وقول النبي صلى الله عليه وآله وسلم : " الشيخ في قومه كالنبي في أمته " (الدليمي ٢٠١٤م ، ج ٢ ، ص ٣٧٣) ، والمقصود بالشيخ في لغة الأوائل هو المعلم. ليس هذا فحسب ، بل أشار إلى إكرام المعلم والمتعلم في قوله صلى الله عليه وآله وسلم : " من أكرم عالماً فكأنما أكرم سبعين نبياً ، ومن أكرم متعلماً فكأنما أكرم سبعين شهيداً " (ابن جماعة ٢٠٠٩م، ص ٢٠). ومن توقيع المعلم أن لا يمشى أمامه ، ولا يجلس مكانه ، ولا يبتدئ الكلام عنده إلا بإذنه ، ولا يكثر الكلام عنده ، ولا يسأل شيئاً عند ملالته ، ويراعى الوقت ، ولا يدق الباب عليه بل يصبر حتى يخرج (الزرنوجي ، ص ٩).

تنبّه رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم إلى أهميّة التعلّم في الصغر وفضله على التعلّم في الكبر إذ قال : " متعلّم العلم وهو شاب كان كوشم في حجر ، ومن تعلّم

العلم بعدما يدخل في السن كان كالكاتب على ظهر الماء " أنشد أبو عبدالله
نفظويه(ت ٣٢١هـ)^(٥) لنفسه :

أراني أنسى ما تعلمت في الكبر ولست بناسٍ ما تعلمت في الصغر
وما العلم إلا بالتعلم في الصبا وما الحلم إلا بالتعلم في الكبر
ولو فلق القلب المعلم في الصبا لألفي فيه العلم كالنقش في الحجر
وما العلم بعد الشيب إلا تعسف إذ كل قلب المرء والسَّمع والبصر
وما المرء إلا اثنان عقلٌ ومنطقٌ فمن فاتهُ هذا وهذا فقد دَمَرُ

وقال لقمان الحكيم لابنه : يا بني ، ابتغ العلم صغيراً ، فإن ابتغاء العلم يشق على
الكبير(ابن عبدالبر ٢٠١٠م ، ج ١ ، ص ١١٥ - ١٢٠).

كانت المساجد هي معاهد التعليم الأولى في العصر الإسلامي الأول ، إذ
كان المسلمون فيها يتلقون أصول الدين ومبادئ الإسلام ، وقد بنى محمد صلى الله
عليه وآله وسلم مسجده الأول في المدينة ليكون مكاناً للصلاة ومركزاً للحكومة ، فضلاً
عن كونه محلاً لتفهم الناس أصول الدين الإسلامي ومبادئه. وقد بين القرآن الكريم
أنّ النبي محمد صلى الله عليه وآله وسلم من واجباته تعليم الناس في أكثر من آية من
آياته الكريمة ، منها قوله تعالى ﴿ رَبَّنَا وَأَبْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ
وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ ۗ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾ البقرة/١٢٩" روي عن
مكحول (ت ١١٣هـ)^(٥) ، أنه قال : حدّثني عشرة من أصحاب رسول الله صلى الله عليه

• أبو عبدالله نفظويه ، من ولد المهلب بن أبي صفرة ، سكن بغداد وصنّف التصانيف ، وكان متفناً في العلوم ،
وكان يحفظ نقائص جرير والفرزدق وشعر ذي الرمة ، أخذ العربية عن المبرد وثلج ومحمد بن الجهم وخط
نحو الكوفة بنحو البصرة ، وكان ديناً ذا سنة ومروءة وفتوة وكيس حسن الخلق (الصّفي ، ج ٥ ، ص ٤٢).
• مكحول ، فقيه الشام ، وشيخ دمشق أرسل عن النبي محمد صلى الله عليه وآله وسلم ، وعن أبي بن كعب
وعبادة بن الصامت وعائشة وجماعة . داره بدمشق في طرف سوق الأحد ، وأبوه مولى امرأة من هذيل ، ويقال :
هو من أولاد كسرى (الصّفي ، ج ٢٠ ، ص ١١٦).

وآله وسلم قالوا : كنّا ندرس في مسجد قباء إذ خرج علينا رسول الله صلوات الله عليه ، فقال : تعلّموا ما سنّتكم أن تعلّموا فليس يأمركم الله حتى تعلّموا " (الغزالي ١٩٨٧م ، ج ١ ، ص ١٩) .

وكان القضاة يعقدون جلساتهم في رحبات المسجد كما كان المحدثون يعقدون فيه الحلقات لرواية الحديث ، وهكذا أصبح المسجد مكاناً للدرس بكل معنى الكلمة ، فيه يتعلّم الناس القراءة والكتابة ، ويفهمون القرآن وتفسيره ويدرسون اللّغة العربيّة والشعر كما يحضر إليه المفكّرون من زعماء الفرق من علم الكلام . وكانت المساجد مدارس خرّجت كبار العلماء أمثال مالك بن أنس (ت ١٥٨هـ) الذي تلقّى العلم في مسجد المدينة ، كما ظهر أبو حنيفة (ت ١٨٣هـ) في مسجد الكوفة ومساجد بغداد ، والشافعي (ت ٢٠٤هـ) في مسجد الفسطاط ، وأحمد بن حنبل (ت ٢٤١هـ) في مساجد بغداد ، كما نبغ في علوم اللّغة والنّحو الخليل بن أحمد الفراهيدي واضع علم العروض وفنّ المعاجم العربيّة ، وقد عاش معظم حياته في البصرة متزهداً متعقفاً حتى مات ، وتلميذه سيبويه الذي كان إمام البصريين في النّحو ، كما نبغ في الأدب الجّاحظ (أمين ٢٠١١م ، ص ٢٣) .

فالمساجد الإسلاميّة إذن كانت معاهد العلم الأولى ، نذكر منها على سبيل المثال ، المسجد النبويّ في المدينة والمسجد الجّامع في البصرة والمسجد الأقصى في القدس والجّامع الأموي في دمشق وجامع عمرو بالفسطاط وجامع ابن طولون بالقطنع والجّامع الأزهر بالقاهرة^(٥) . وكانت جميعاً أمكنة الدرس والتحصيل في عصري الأمويين والعباسيين حتى القرن الرّابع الهجري ، وقد أدّت هذه المساجد رسالتها التعليميّة والثقافيّة خير أداء وخرّجت فطاحل وعظام الأساتذة وكبار الشيوخ ،

• يرى الباحث أنّ المؤرخ الكبير الدكتور حسين أمين فاته أن يذكر مسجد الكوفة في العراق أحد أقدم المساجد في العالم الإسلامي .

وكانت هي النواة الأولى في تأسيس المدارس الجامعة في العالم الإسلامي ، ذلك لأنّ هذه المساجد كان يدرس فيها الكثير من العلوم ويفد إليها الطلاب من جميع أنحاء العالم... وإلى جانب المسجد كمهد للدراسات العليا كانت توجد أماكن أخرى لتعليم الأطفال ، وهي الكتاتيب ومفردتها (كُتَّاب) وفي هذا الكُتَّاب كان الطفل يتعلّم القراءة والكتابة والدين الإسلامي ومبادئ الحساب والنحو وأشعار العرب وكانت العناية توجّه في الكُتَّاب إلى تحفيظ الصبيان القرآن الكريم (أمين ٢٠١١م ، ص ٢٣ - ٢٥).

ويرى الباحث أنّ تلقّي العلم وتعليمه لم يكن مقتصرًا على المساجد فحسب ، فالإلى جانب هذه المساجد وأماكن الكُتَّاب كانت هناك نوافذ يرتادها العلماء والأدباء عدت مدارس للعلم والتعليم ، فقد أشار المؤرخ المستشرق Nicholson^(٥) إلى أنّ " حلقات العلم التي كانت تعقد في بيوت الخلفاء والأمراء دوراً كبيراً في التعليم ، إذ كانت هذه الحلقات كثيراً ما تُعقد في بيوت الخلفاء والأمراء يتناظر فيها العلماء في اللّغة والشعر والفقه والحكمة والمنطق وعلم الكلام وكانت تقوم بين العلماء المجادلات والمناظرات ، ولعلّ المأمون (ت٢١٨هـ) كان أكثر الخلفاء شغفاً بمثل هذه المجالس العلميّة وكتاب الأغاني مليء بالطرف الكثيرة لمجالس الأدب التي كان يعقدها خلفاء بني أميّة خاصّة الخليفة عبدالمك (ت٨٦هـ) وولده الوليد (ت٩٦هـ) ، ولقد اهتم خلفاء بني العباس بهذه المجالس وأشهر من عُقدت في قصره من خلفائهم الخليفة هارون الرشيد (ت١٩٣هـ) الذي كان قصره كعبة العلماء والأدباء ، فقد كان يحضر مجلسه أبو نواس(ت١٩٩هـ) وأبو العتاهية (ت٢١٣هـ) ودعبل الخزاعي (ت٢٢٠هـ) ومسلم بن الوليد(ت٢٠٨هـ) والعباس بن الأحنف (ت١٩٢هـ) وإبراهيم

• مستشرق إنجليزي ، يعد بعد ماسينيون أكبر الباحثين في التصوف . ولد في Keighly عام ١٨٦٨م ، ودخل جامعة أبردين ، ثم كلية الثالوث في كمبردج . كان غزير الانتاج العلمي ، ويدور حول التصوف الإسلامي خصوصاً ، لكنه اهتم أيضاً بالأدب العربي والشعر الفارسي (بدوي،ص٥٩٣).

الموصللي (ت١٨٨هـ) والأصمعي ، والكسائي (ت١٨٩هـ) والواقدي (ت٢٠٧هـ) وغيرهم " (Nicholson 1930 , p. 261) .

وكان المأمون نفسه أديباً عالماً قرّب العلماء وشجّعهم على البحث والمناظرة ، وقد اعتنق المأمون مذهب المعتزلة الذين اعتمدوا على الجدل وقوّة الحجّة ، وكذلك كان قصر سيف الدولة الحمداني (ت٣٥٦هـ) الأمير الذي قال الثعالبي (ت٤٢٩هـ) عنه : هو قبلة الآمال ومحطّ الرجال وموسم الأدباء وحلبة الشعراء ، ويقال إنّه لم يجتمع بباب أحد من الملوك بعد الخلفاء ما اجتمع ببابه من شيوخ الشعر ونجوم الدهر (أمين ٢٠١١م، ص٢٧). وهو الذي " أجزل العطاء للأدباء وكان من العوامل المشجّعة لرقّي الشعر العربي وتقدمه " (Gibb1977. p61) . واحتفاء القصور بالعلماء والأدباء ظاهرة حفل بها التراث العربي " كما زخر قصر محمود الغزنوي بكبار العلماء مثل البيروني^(٥) ، والفردوس الشاعر الكبير ، والمؤرخ العتبي " (Hitti 1949. P465).

والى جانب المساجد وحلقات العلم نشأت دور خاصّة للدرس والبحث كانت تسمّى بدور العلم ، أو الحكمة أشهرها دار الحكمة في بغداد ، ودار العلم في الموصل ، ودار العلم في القاهرة ، وكانت هذه الدور مراكز للنشاط العلمي والثقافي... كما أسّس الحاكم بأمر الله في القاهرة داراً سمّيت بدار العلم. أُحتفل بافتتاحها في سنة ٣٩٥هـ وحُمِلت إليها الكتب الكثيرة وصار الناس يدخلون إليها مطالعين ويستنسخون ، وعُيّن لها خزنة وبوابون ، ورُتّب فيها قوم يدرّسون للناس العلوم ، وجُعِل فيها ما يحتاج الناس إليه من الحبر والأقلام والورق. وكانت هذه الدور سواء في بغداد ، أو الموصل ، أو القاهرة أشبه ما تكون بالكليات الجامعية في

• محمد بن أحمد البيروني . فيلسوف ورياضي وفلكي وموسوعي ومؤلف ، وقد عرف بسعة اطلاعه وحبّه للغات ، فكان يجيد إضافة إلى اللّغة العربيّة الفارسيّة والسنسكريتيّة واليونانية والسريانية وهو صاحب كتاب (الصيدلة) ، وبرز في الجغرافية والفلك والهندسة والمثلثات توفي سنة ٤٤٠هـ (الورد ، ج١، ص٩٨).

وقتنا الحاضر ، لما يغلب عليها من صفة البحث والاستقصاء العلمي ، وقد اعتمدت هذه الدور على المكتبة التي كانت عصب الدار (أمين ٢٠١١م، ص ٢٨ - ٣٠). ولم تكن هناك فصول شبيهة بالفصول الحديثة ، بل كان المدرّس يجلس على كرسي والطلبة تجلس على الأرض أمامه على شكل حلقة (أمين ٢٠١١م، ص ١٠١).

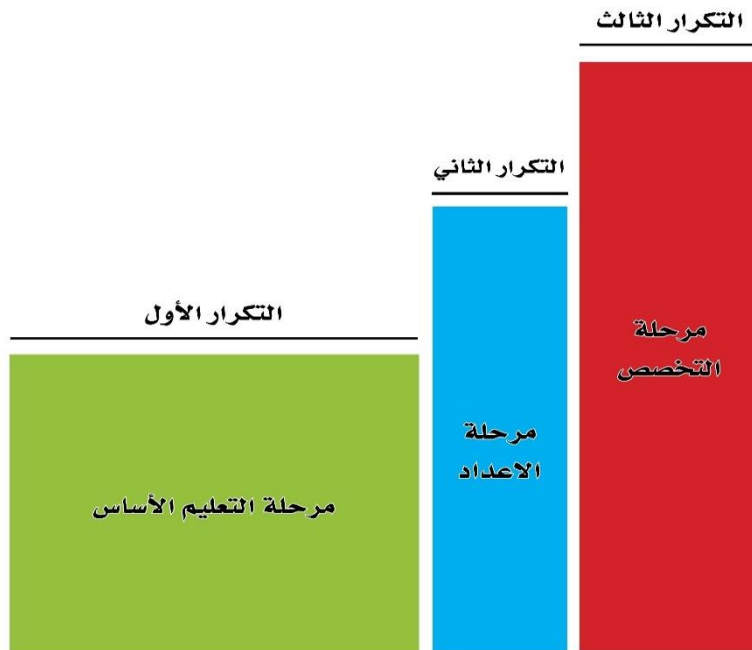
كان المدرّسون يراعون المرحلة العمرية في تعليمهم للطلاب ، فيؤثّمون طريقتهم مع سنّ المتعلّمين ، فقد كان أسلوب التعليم في دار القرآن قائماً " على التلقين والحفظ كذلك ؛ لأنّ سن الطلاب في هذه الفترة يتطلّب التحفيظ لا التفهيم والتفسير ، وبعد أن يتعلّم الطالب في هذه المدرسة قراءة القرآن وحفظه ينتقل بعض هؤلاء إلى دراسة علم الحديث أو الفقه مثلاً والطريقة المتبّعة لتحفيظهم هي أنّ الشيخ يقرأ القرآن ويردّد الطلاب قراءته بصورة جماعية وهكذا يحفظ الطلاب ويلقّنون بالإعادة والتكرار " (أمين ٢٠١١م ، ص ١٠٦).

كان المدرّس دقيقاً في توزيع وقت درسه على وفق خطة درس معتمدة يحقّق بها الأهداف التي يعتمدها في درسه ، ومراعياً للفروق الفردية لطلابه " وواجب على المدرّس أن يحرص على تعليم الطلاب وتفهمهم ببذل جهده وتقريب المعنى من غير إكثار لا يحتملونه أو بسط لا يضبطه حفظهم ، ويوضّح لمتوقّف الذهن العبارة ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره ، ويبدأ بتصوير المسائل ثم يوضّحها بالأمثلة " (ابن عبدالبر ٢٠١٠م ، ج ١ ، ص ١٢٨).

التفت العرب مبكراً للتدرّج في اكتساب العلوم والفنون ، وأنها تتماشى مع النمو الجسدي والعقلي. يقول ابن خلدون: " اعلم إنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيداً إذا كان على التدريج ، شيئاً فشيئاً وقليلًا قليلًا ، يُلقى عليه أولاً مسائل من كلّ باب من الفن هي أصول ذلك الباب . ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه ، حتى ينتهي إلى

آخر الفن ، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم ، إلا أنها جزئية وضعيفة. وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله. ثم يرجع به إلى الفن ثانية ، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ، ويستوفي الشرح والبيان ، ويخرج عن الإجمال ، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجوهه ، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته. ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا منغلقاً إلا وضحه وفتح له مقفله ، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته. هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات " (ابن خلدون ٢٠١٣م، ص ٨٢٦) .

يرى الباحث أن التقسيم الذي فصله ابن خلدون يمثل اليوم المراحل التي تعتمدها بعض الدول في تعليم المتعلمين كالأردن ، ومصر ، وليبيا ، والمغرب ، والجزائر ، واليمن التي تقسم التعليم إلى ثلاث مراحل : الأساس ، ويشمل الصفوف من الأول الابتدائي حتى الثالث متوسط ، والقسم الثاني مرحلة الإعداد في الإعدادية ، والقسم الثالث مرحلة البكالوريوس (الدراسة الجامعية الأولية في الكليات) التي سماها ابن خلدون ثلاث تكرارات ، والشكل رقم (١) يوضح ذلك.



شكل رقم (١)

التدرّج في تحصيل العلوم والتخصّص فيها^(٥) عند ابن خلدون

ولم يكتف ابن خلدون في تقسيمه لهذه المراحل الثلاث ، بل فصل في توصيف استعداد المتعلّم للتعلّم ، وبيان أساليب التعليم التي تحقّق أهداف التعليم وتضمن لنا مخرجات ذات كفايات وكفاءات معتداً بها منتقداً ما يخالف هذه الأساليب وضرر ذلك على المتعلّم قائلاً : " وقد شاهدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق هذا التعليم وإفاداته ، ويحضرون للمتعلّم في أوّل تعليمه المسائل المقفلة من العلم ، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها ، ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً فيه ، ويكلّفونه رعي ذلك وتحصيله ، فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها ، وقبل أن يستعدّ لفهمها ، فإنّ قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجاً. ويكون المتعلّم أوّل الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة ، إلّا في الأقلّ وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسيّة. ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرّج قليلاً قليلاً ، بمخالطة مسائل ذلك الفنّ وتكرارها عليه ، والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه ، حتى تتمّ الملكة في الاستعداد ، ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفنّ. وإذا القيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كلّ ذهنه عنها ، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه ، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه. وإنّما أتى ذلك من سوء التعليم " (ابن خلدون ٢٠١٣م، ص ٨٢٧).

• حدّد الباحث مساحات المراحل التعليمية على وفق سنيّها ، فمرحلة التعليم الأساس (التكرار الأوّل) مدّتها أطول من مرحلة الإعداد (التكرار الثاني) ، ومرحلة التخصّص (التكرار الثالث) أطول من مرحلة الإعداد وأصغر من مرحلة الأساس.

أشار العرب إلى مستويات التعلّم بتقديم الحفظ على الفهم ، والفهم على الاتقان ، روي عن الخليل أبيات منها :

يا مَنْ يَرى العِلْمَ جَمَعَ المَالِ والكُتُبِ خُدِعْتَ والله ، لَيْسَ الجِدُّ كَاللَّعِبِ
العِلْمُ ويحك ما فِي الصَدْرِ تَجْمَعُهُ حِفْظاً وفَهْماً وإِتْقَاناً فذاك أَب

ليس هذا فحسب ، بل أكّدوا على استمرارية التعلّم وعدم تركه ، وخصّوا بذلك العلماء ، وعدم تركه تعني بقاء أثره (ينظر ابن عبدالبر ٢٠١٠م ، ص ١٢٧).

وهذه إشارة واضحة بحسب ما يراه الباحث من أنّ علماء العرب أثبتوا مفهوم ، أو مصطلح (الاحتفاظ بالتعلّم) ، وأشاروا إليه في تراثهم العلمي على خلاف ما يدّعيه الغرب اليوم من أنّهم من أثبت نظريات الملكات وغيرها في انتقال التعليم ، إذ " كان مالك بن أنس يقول : لا ينبغي لأحد يكون عنده العلم أن يترك التعلّم. وعن أبي غسان (ت ١٦١هـ) (*) قال : لا تزال عالماً ما كنت متعلّماً ، فإذا استغنيت كنت جاهلاً " (ينظر ابن عبدالبر ٢٠١٠م ، ج ١ ، ص ١٢٨ - ١٣٥).

كما التفت العرب إلى التنوّع المعرفي في أساليب تعلّمهم ، فضلاً عن التدرّج في تحصيل العلوم ، وكثيراً ما كانوا يوصون بذلك. قال ابن شهاب (ت ١٢٤هـ) (*) وهو يوصي يونس بن يزيد (ت ١٦٠هـ) (*) : يا يونس ألا تكابر العلم ، فإنّ العلم أودية ، فأبيها أخذت فيه قطع بك قبل أن تبلغه ، ولكن خذه من الأيام والليالي ، ولا تأخذ العلم جملةً ، فإن من رام أخذه جملة ذهب عن جملته ، ولكن الشيء بعد

• أبو غسان المدنيّ ، محمد بن مُطَرِّف بن داود ، أحد العلماء الأثبات روى عنه الجماعة . اختلف في سنة وفاته ، قيل : توفي سنة ١٦١هـ ، وقيل توفي سنة سبعين ومائة ، أو ما دونها (الصّفدي ، ج ٤ ، ص ٨٧).

• محمد بن مسلم بن شهاب الزهري ، أحد الفقهاء المحدثين بالمدينة حافظ زمانه . قال أحمد بن حنبل : الزهري أحسن الناس حديثاً وأجود الناس إسناداً (الصّفدي ، ج ٤ ، ص ٨٠) .

• يونس بن يزيد بن أبي النجاد ، الإمام ، الثقة ، المحدث أبو يزيد الأيلي ، مولى معاوية بن أبي سفيان الأموي . وهو من رفقاء أصحابه . وكان ابن المبارك يقول : كتابه صحيح (الذهبي ، ج ٦ ، ص ٢٩٨).

الشيء مع الليالي والأيام. كما روي عن عبدالله بن عباس (ت ٦٨هـ) - رضي الله عنه - أنه قال : العلم أكثر من أن يحصى ، فخذوا من كل شيء أحسنه ، وفي ذلك يروي الشعبي (ت ١٠٠هـ)^(٥) عن محمد بن مصعب (ت ٢٢٨هـ)^(٥) لأحد الشعراء :

ما أكثر العلم وما أوسعهُ من ذا الذي يقدر أن يجمعه
إن كنت لا بدّ له طالباً محاولاً فالتمس أنفعه

ومن أساليب التعليم طريقتهم المبتكرة في تلخيص المعلومات ، إذ كان يقال : العالم النبيل الذي يكتب أحسن ما يسمع ، ويحفظ أحسن ما يكتب ، ويحدّث بأحسن ما يحفظ ، كما ركّزوا على مهارة الاستماع . قال أنس بن أبي شيخ (ت ١٨٧هـ)^(٥) : من كان حسن الفهم رديء الاستماع لم يقدّم خير به بشره ، وقال الحسن بن علي (ت ٥٠هـ) (عليهما السلام) لابنه : يا بني إذا جالست العلماء فكن على أن تسمع أحرص منك على أن تقول ، وتعلّم حسن الاستماع كما تتعلّم حسن الصمت ، ولا تقطع لأحد حديثاً وإن طال حتى يمسك ، وقال عبدالوهاب بن نجدة الحوطي (ت ٢٣٢هـ)^(٥) : سمعت أبا الذيال^(٥) يقول : تعلّم الصمت كما تتعلّم الكلام فإن يكن

- عامر بن شراحيل أبو عمرو الشعبي ، علامة أهل الكوفة ، وكان ضئيلاً نحيفاً أقام في الرحم سنتين ، وكان مزاحاً (الصّفدي ، ج ١٣ ، ص ٢٨٩).
- محمد بن مصعب أبو جعفر البغدادي ، كان أحد العبّاد المذكورين والقراء المعروفين ، أتى عليه الإمام أحمد ووصفه بالسنة وقال : كان رجلاً صالحاً يقص في المسجد ويدعو (الصّفدي ، ج ٤ ، ص ٨٦) .
- أنس بن أبي شيخ ، كاتب البرامكة ، كان من البلغاء الفضلاء ، قتله الرشيد مع البرامكة وهو القائل يصف الدنيا (من السريع) : مضمومةً بالهم مخطومة سم ذعاف در أخلافها (الصّفدي ، ج ٧ ، ص ٣٧٢) .
- عبدالوهاب بن نجدة الحوطي ، أبو محمد الشامي الجبلي ، من ثقاة مشايخ أبي داود (الوكيل ، ج ١ ، ص ٩٠٠)
- أبو الذيال البلوي اليهودي شاعر جاهلي يهودي من يهود تيماء قَابَل النبي محمد صلى الله عليه وآله وسلم ولم يُسلم ، من بني حشنة بن عكارمة بن قريم وهم حي من أحياء العرب تهودوا في الجاهلية(https://ar.wikipedia.org/wiki).

الكلام يهديك ، فإن الصمت يقيك ، ولك في الصمت خصلتان : تأخذ حصلة بها علم من هو أعلم منك ، وتدفع به عنك جهل من هو أجهل منك (ينظر ابن عبدالبر ٢٠١٠م ، ج ١ ، ص ١٤٥ - ١٩٢) .

ومن طريف ما يروى عن الخليل بن أحمد الفراهيدي ، وهو يصنف أيامه قائلاً : " أيامي أربعة : يوم أخرج فألقى فيه من هو أعلم مني فأتعلم منه فذاك يوم فائدتي وغنيمتي ، ويوم أخرج فألقى فيه من أنا أعلم منه فأعلمه فذاك يوم أجري ، ويوم أخرج فألقى فيه من هو مثلي فأذاكره فذاك يوم درسي ، ويوم أخرج فألقى فيه من هو دوني وهو يرى أنه فوقي فلا أكلمه وأجعله يوم راحتي " (ابن عبدالبر ٢٠١٠م ، ج ١ ، ص ١٨١) .

يرى الباحث أن ابن خلدون ينصح طلبية العلم ممن يرغب في الوصول إلى الدرجات العليا منه بالرحلة لطلبه والتلمذة على أكثر من أستاذ ، وتتويج الأساتيد ، وهو ما يطابق اليوم طلبية الدراسات العليا ممن يطمح أن يبذل في الحصول على تخصصه بجدارة واستحقاق ليمتطي صهوة منبر العلم بعد إتقان تعلمه في مختلف العلوم والفنون ، فيقول : " إنَّ البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلونه من المذاهب والفضائل : تارةً علماً وتعليماً وإلقاءً ، وتارةً محاكاةً وتلقيناً بالمباشرة. إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشدَّ استحكاماً وأقوى رسوخاً. فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها. والاصطلاحات أيضاً في تعليم العلوم مخلطة على المتعلم ، حتى لقد يظن كثير منهم أنها جزء من العلم. ولا يدفع عنه ذلك إلا مباشرته لاختلاف الطرق فيها من المعلمين. فلقاء أهل العلوم ، وتعدّد المشايخ ، يفيدته تمييز الاصطلاحات ، بما يراه من اختلاف طرقهم فيها ، فيجرّد العلم عنها ويعلم أنها أنحاء تعليم وطرق توصيل. وتتهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في الملكات. ويصحّ معارفه ويميّزها عن سواها مع تقوية ملكته

بالمباشرة والتلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعددهم وتنوعهم. وهذا لمن يسر الله عليه طرق العلم والهداية. فالرحلة لا بدّ منها في طلب العلم ، لاكتساب الفوائد والكمال بقاء المشايخ ومباشرة الرجال " (ابن خلدون ٢٠١٣م، ص ٨٣٥).

إنّ " أسلوب التعلّم Learning Style هو الطريقة التي يدرك بها التلميذ الأشياء حوله ، سواء كانت هذه معلومة أكاديمية أو خبرة/ نشاطاً تربوياً أو اجتماعياً أو مهنيّاً عمليّاً ، أو كائناً أو مادّة من نوع محدّد. ويتقرّر أسلوب التعلّم عادة بكيفيّة البحث عن كنه الأشياء أو معناها ثم كفيّة معرفة أو تعلّم هذا الكنه أو المعنى. فقد يستخدم التلميذ مثلاً السمع أو القراءة في البحث عن المعنى المطلوب في الخبرة أو الشيء ثم يدركه بالتفكير الذاتي أو بتبادل الآراء مع الاقران أو بالاستماع لحديث المعلم وتوجيهاته " (حمدان ١٩٨٥م ، ص ١٩).

يصف ابن بطوطة (ت ٧٧٩هـ) حلقات الدرس في مسجد دمشق قائلاً :
 " ولهذا المسجد حلقات التدريس في فنون العلم ، والمحدثون يقرؤون كتب الحديث على كراسي مرتفعة ، وقراء القرآن يقرأون بالأصوات الحسنة صباحاً ومساءً ، وبه جماعة من المعلمين لكتاب الله يستند كل واحد منهم إلى سارية من سواري المسجد يلقن الصبيان ويقرئهم ، وهم لا يكتبون القرآن في الألواح تنزيهاً لكتاب الله تعالى ، وإنما يقرؤون القرآن تلقيناً. ومعلم الخطّ غير معلم القرآن يعلمهم بكتب الأشعار وسواها ، فينصرف الصبي من التعليم إلى التكتيب وبذلك جاد خطّه ؛ لأنّ المعلم للخطّ لا يعلم غيره " (ابن بطوطة ٢٠٠٩م ، ص ٥٦) . وعندما مر بمدينة واسط ذكر أنّ فيها " مدرسة عظيمة حافلة فيها نحو ثلاثمائة خلوة ينزلها الغريب القادمون لتعلّم القرآن " (ابن بطوطة ٢٠٠٩م ، ص ١٠٦).

كانت جلسة المعلم في الدرس القديم على موضع مرتفع شبه المنبر أو المنارة أو الجدار أو في صدر مكان ليسهل على السامع أخذ ما يلقي عليه من جهته. قال

أحمد بن يعقوب الجرجاني (ت ٢٢٩هـ) (*) : لما دخلت بغداد كنت أول ما سألت عن أبي العبرطن (*) فقيل : يعيش وله مجلس ، وقصدت الشيخ فإذا الدار مملوءة من أولاد الملوك والأغنياء وأولاد الهاشميين بأيديهم الأقلام ، وإذا مستمل قائم في صحن الدار ، وإذا شيخ في صدر الدار ذو جمال وهيبة (ابن عساكر، ج ٢ ، ص ١١٨) . ولم تكن هناك فصول شبيهة بالفصول الحديثة ، بل كان المدرّس يجلس على كرسي والطلبة تجلس على الأرض أمامه على شكل حلقة (أمين ٢٠١١م ، ص ١٠١) .

كان للمدرسة في التراث العربي أثرها الكبير في ازدهار العلم بفروعه المتنوعة ، إذ كانت هذه المدارس رياضاً تفوح من أزهارها نسيمات العلوم وغدراناً عذبة يتدفق من مناهلها زلال المعارف ، فقد علّم في غرفها معلّمون أفاضل ودرّس في ساحاتها أساتيد نوابغ عرفوا بالفضل والفضيلة ، فنبت في دروسها عدد من الفلاسفة والعلماء ، وظهر في صفوفها مئات الأدباء والكتّاب الذي لا تزال مصنّفاتهم إلى اليوم مرجعاً للقاصي والداني .

ويرى الباحث أنّ أبهى صورة للدراسة كانت في المدرسة المستنصرية التي تعدّ من أحدث الدراسات التي وصل إليها العرب في القرن السابع الهجري ، لما كان فيها من تنظيم يؤدي إلى نتائج باهرة ، فضلاً عن مخرجات كانت نقاطاً مضيئة في تاريخ العلم والمعرفة. إذ " كان المعلّم يجلس فيها على الحصير المفروش على حضيض المسجد وقد أحاط به التلاميذ إحاطة السوار بالمعصم وهم جالسون القرفصاء يصغون إلى إلقائه " (Budge 1925, p. 198) ، وكانت نظم التعليم وأساليبه في المدرسة المستنصرية من أرقى ما وصلت إليه النظم والأساليب التعليمية في العالم الإسلامي ، إذ يصف ابن بطوطة طريقة التدريس في هذه المدرسة عند

• أحمد بن يعقوب أبو بكر الجرجاني الأديب الواعظ الصوفي الزاهد . كان شيخ الصوفية بنيسابور ، وكان يرجع إلى فنون من العلم ، منها حفظ الحديث وفهمه ، وعلم التاريخ وعلوم المعاملات والإشارة (الذهبي، ص ٣٦٧) .
• لم يجد الباحث ترجمة له .

زيارته لها قائلاً : " وموضع التدريس ، وجلس المدرّس في قبة خشب صغيرة على كرسي عليه البسط. ويقعد المدرّس وعليه السكينة والوقار لابساً ثياب السّواد معتماً ، وعلى يمينه ويساره مُعِيدان يُعِيدان كل ما يمليه ، وهكذا ترتيب كلّ مجلس من هذه المجالس الأربعة ، وفي داخل هذه المدرسة الحّمّام للطلبة ودار الوضوء " (ابن بطوطة ٢٠٠٩م ، ص ١٣١).

وينبغي للرفقاء في درس واحد أو دروس أن يجتمعوا في جهة واحدة ليكون نظر الشيخ إليهم جميعاً عند الشرح ، ولا يخصّ بعضهم في ذلك دون بعض (ابن جماعة ٢٠٠٩م ، ص ١٣٩). وينبغي لطالب العلم أن لا يجلس قريباً من الأستاذ عند السبق بغير ضرورة ، بل ينبغي أن يكون بينه وبين الأستاذ قدر القوس فإنه أقرب إلى التّعظيم (الزرنوجي ، ص ١٢) .

يرى ابن جماعة (ت ٧٣٣هـ) أنّ على المعلّم أن يتصف بعدّة صفات منها أن " يكون ذا رياسة وفضل وديانة وعقل ومهابة وجلالة وناموس وعدالة ومحبة في الفضلاء ، وعطف على الضعفاء ، يقرب المحصلين ويرغب المشتغلين ، ويبعد اللغائين ، وينصف البحّاثين ، حريصاً على النفع ، مواظباً على الإفادة " (ابن جماعة ٢٠٠٩م ، ص ١٧٩). كما يطلب من المعلّم أن " يجلس مستقبل القبلة إن أمكن بوقار وسكينة وتواضع وخشوع ، وليصنّ بدنه عن الزحف والتنقل عن مكانه ويديه عن العبث والتشبيك بها ، وعينيه عن تفريق النظر من غير حاجة ، ويتقي المزاح وكثرة الضحك فإنه يقلل الهيبة ويسقط الحشمة ، ولا يدرّس في وقت جوعه أو عطشه أو همه أو غضبه أو نعاسه أو قلقه ، ولا في حال برده المؤلم وحرّه المزعج فريماً أجاب أو أفتى بغير الصّواب ، ولأنّه لا يتمكن مع ذلك من استيفاء النظر " (ابن جماعة ٢٠٠٩م ، ص ٤١).

ويضع شروطاً على المعلم من قبيل " أن يجلس بارزاً لجميع الحاضرين ويوقّر أفاضلهم بالعلم والسن والصلاح والشرف... ويتلطّف بالباقيين ويكرمهم بحسن السلام وطلاقة الوجه ومزيد الاحترام... ويلتفت إلى الحاضرين التفاتاً قصداً بحسب الحاجة ويخصّ من يكلمه أو يسأله أو يبحث معه على الوجه عند ذلك بمزيد التفات إليه وإقبال عليه وإن كان صغيراً أو وضعياً ، فإنّ ترك ذلك من أفعال المتجبرين المتكبرين... وإذا تعدّدت الدروس قدّم الأشرف فالأشرف والأهمّ فالأهمّ فيقدم تفسير القرآن ثم الحديث ثم أصول الدين ثم أصول الفقه ثم المذهب ثم الخلاف أو النحو أو الجدل " (ابن جماعة ٢٠٠٩م ، ص ٤٢ - ٤٤) .

يرى الباحث أنّ العرب التفتوا مبكراً للتفاضل ، أو المراتب التي تتدرج فيها الموادّ الدّراسية على وفق أهميتها وما تحقّقه من فلسفة ورؤية المجتمع ، وتأصيل حضارته وتجسيدها ، وديمومة وجوده ، وأنّ هذه العلوم التي كانت تدرس كانت من ينابيع الدروس التي استقى منها رجال الحديث والفقه مثل : الإمام أبو حنيفة النعمان الكوفي ، والإمام مالك ، والإمام الشافعي ، والإمام أحمد ، والبخاري (ت ٢٥٦هـ) ، ومسلم (ت ٢٦١هـ) ، فضلا عما اغترف منها جهابذة العلم والأدب مثل : إمام النحو واللغة الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي استنبط علم العروض ، وإمام الأخبار والنوادر أبي سعيد الأصمعي ، وأبي عبيدة النحوي (ت ٢٠٩هـ)^(٥) ، والحكيم المشهور في صناعة الطب حنين بن اسحاق (ت ٢٩٨هـ)^(٥) ، والحاسب المعروف ثابت بن قرّة ، والشيخ أبي نصر الفارابي (ت ٣٣٩هـ) ، والحكيم المشهور الرئيس أبي علي بن سينا

• معمر بن المثنى اللغوي البصري أبو عبيدة مولى بني تيم قريش ، أول من صنّف غريب الحديث ، وكان أعلم من الأصمعي وأبي زيد بالأنساب والأيام ، وكان أبو نؤاس يتعلّم منه ويذمّ الأصمعي (السيوطي، ج ٢، ص ٢٤٥) .

• حنين بن اسحاق العبادي ، أبو زيد طبيب مؤرخ ، مترجم ، كان أبوه صيدلانياً من أهل الحيرة بالعراق ، سافر إلى البصرة فأخذ العربيّة عن الخليل ، وانتقل إلى بغداد فأخذ الطب عن يوحنا بن ماسويه وغيره، وتمكن من اللغات اليونانية والسريانية والفارسية ، وكان فصيحاً شاعراً اتصل بالمأمون فجعله رئيساً لديوان الترجمة (الورد، ج ١، ص ١٢٥) .

وغيرهم من مجدّدي علوم الحكمة والمعارف ، فنبتعت منهم أنهار وعيون ، فسالت أودية العلوم والفنون ، ونهل وينهل منها القاصي والداني إلى يومنا هذا.

كما يشترط ابن جماعة على المعلم أن " يصل في درسه ما ينبغي وصله في مواضع الوقف ومنقطع الكلام ، ولا يذكر شبهة في الدين في درس ويؤخر الجواب عنها إلى درس آخر بل يذكرهما جميعاً أو يدعهما جميعاً ، ولا يتقيد في ذلك لمصنّف يلزم منه تأخير جواب الشبهة عنها لِمَا فيه من المسألة لاسيما إذا كان الدرس يجمع الخواص والعوام. وينبغي أن لا يطيل الدرس تطويلاً يمل ولا يقصره تقصيراً يخل ، ويراعي في ذلك مصلحة الحاضرين في الفائدة في التطويل ، ولا يبحث في مقام أو يتكلم على فائدة إلا في موضع ذلك ، فلا يقدمه عليه ولا يؤخره عنه إلا لمصلحة تقتضي ذلك وترجّحه ، وأن لا يرفع صوته زائداً على قدر الحاجة ولا يخفضه خفضاً لا يحصل معه كمال الفائدة... وأن يزجر من تعدى في بحثه أو ظهر منه لدد في بحثه أو سوء أدب أو ترك الإنصاف بعد ظهور الحق أو أكثر الصياح بغير فائدة أو أساء أدبه على غيره من الحاضرين أو الغائبين ، أو ترفع في المجلس على من هو أولى منه، أو نام، أو تحدث مع غيره ، أو ضحك ، أو استهزأ بأحد من الحاضرين ، أو فعل ما يخل بأدب الطالب في الحلقة... وأن يتودد لغريب حضر عنده وينبسط له لينشرح صدره فإنّ للقادم دهشة ، ولا يكثر الالتفات والنظر إليه استغراباً له فإنّ ذلك مخجله... وأن لا ينتصب للتدريس إذا لم يكن أهلاً له ، ولا يذكر الدرس من علم لا يعرفه سواء أشرطه الواقف أو لم يشرطه ، فإنّ ذلك لعب في

الدين وازدراء بين الناس. قال الشبلي (ت ٣٣٤هـ) (٥) : من تصدّر قبل أوّله فقد تصدّى لهوانه " (ابن جماعة ٢٠٠٩م ، ص ٤٥ - ٥٢).

ولبعضهم في تدريس من لا يصلح :

تصدّر للتدريس كلُّ مهوس	جهولٍ يسمّى بالفقيه المدرّس
فحق لأهل العلم أن يتمتّلوا	ببيت قديم شاع بالفقيه المدرس
لقد هزلت حتى بدا من هزلها	كلاها وحتى سامها كلُّ مفلس

(ابن جماعة ٢٠٠٩م ، ص ٥٣)

ومن شروطه أيضاً ، والتي أكد فيها على الفروق الفردية في التعليم والتعلّم " أن يحب لطالبه ما يحب لنفسه كما جاء في الحديث ، ويكره له ما يكره لنفسه. قال ابن عباس : أكرم الناس عليّ جليسي الذي يتخطى رقاب الناس إليّ لو استطعت أن لا يقع الذباب عليه لعلت ، وفي رواية : إنّ الذباب ليقع عليه فيؤذيني. وينبغي أن يعتني بمصالح الطالب ويعامله بما يعامل به أعزّ أولاده من الحنو والشفقة عليه والإحسان إليه ، والصبر على جفاء ربّما وقع منه نقص لا يكاد يخلو الإنسان عنه ، وسوء أدب في بعض الأحيان ، ويبسط عذره بحسب الإمكان ويوقفه مع ذلك على ما صدر منه بنصح وتلطف لا بتعنيف وتعسف قاصداً بذلك حسن تربيته ، وتحسين خلقه وإصلاح شأنه ، فإن عرف ذلك لذكائه بالإشارة فلا حاجة إلى صريح العبارة ، وإن لم يفهم ذلك بصريحها أتى بها وراعى التدرّج في التلطف ، ويؤدبه بالآداب السنيّة ، ويحرّضه على الأخلاق المرضيّة ، ويوصيه بالأمر العرفيّة على الأوضاع الشرعيّة ، وأن يسمح له بسهولة الإلقاء في تعليمه وحسن التلطف في تفهيمه لاسيّما

• الشيخ الزاهد أبو بكر دلف بن جعفر الشبلي، ولد في سامراء عام ٢٤٧ هـ ، وكان أبوه من رجال دار الخلافة ، وهو تركي الأصل من قرية شبليّة ، ونشأ الشبلي مع أولاد الأمراء والوزراء، وانخرط في سلك الوظيفة بدار الخلافة، وحظي من الأمراء بالنعم الوافرة، وعين أميراً على (دوماند) من توابع طبرستان (الأعظمي، ص ١٩).

إذا كان أهلاً لذلك لحسن أدبه وجودة طلبه ، ويحرّضه على طلب الفوائد وحفظ النوادر والفرائد ، ولا يدّخر عنه من أنواع العلوم ما يسأله عنه ، وهو أهل لذلك ربّما يوحش الصّدْر وينقّر القلب ويورث الوحشة ، وكذلك لا يلقي إليه ما لم يتأهّل له ؛ لأنّ ذلك يبّدّ ذهنه ويفرق فهمه ، فإن سأل الطالب شيئاً من ذلك لم يجبه ويعرّفه أنّ ذلك يضرّه ولا ينفعه ، وإنّ منعه إيّاه منه لشفقة عليه ولطف به لا بخلاً عليه ، ثم يرغّبه عند ذلك في الاجتهاد والتحصيل ليتأهّل لذلك وغيره... وأنّ يحرص على تعليمه وتفهمه ببذل جهده وتقريب المعنى له من غير إكثار لا يحتمله ذهنه أو بسط لا يضبطه حفظه ويوضح لمتوقّف الذهن العبارة ، ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره " (ابن جماعة ٢٠٠٩م ، ص ٥٦ - ٥٨).

ويصوّر لنا ابن جماعة أسلوب التدريس الذي يعتمده المعلّم في أثناء درسه إذ " يبدأ بتصوير المسائل ثم يوضّحها بالأمثلة وذكر الدلائل ، ويقتصر على تصوير المسألة وتمثيلها لمن لم يتأهّل لفهم مأخذها ودليلها ، ويذكر الأدلّة والمأخذ لمحتملها ، ويبين له معاني أسرار حكمها وعللها وما يتعلّق بتلك المسألة من فرع وأصل ، ومن هم فيها في حكم أو تخريج أو نقل بعبارة حسنة الأداء بعيدة عن تنقيص أحد من العلماء ويقصد ببيان ذلك الوهم طريق النصيحة وتعريف النقول الصحيحة ، ويذكر ما يشابه تلك المسألة ويناسبها وما يفارقها ويقارنها ، ويبين مأخذ الحكمين والفرق بين المسألتين ، ولا يستحي من ذكر لفظة يستحي من ذكرها عادة إذا احتيج إليها ولم يتم التوضيح إلّا بذكرها ، فإن كانت الكناية تفيد معناها وتحصل منتهاها تحصيلاً بيّناً لم يصرّح بذكرها بل يكتفي بالكناية عنها ، وكذلك إذا كان في المجلس من لا يليق ذكرها بحضوره لحيائه أو لجفائه فيكفي عن تلك اللفظة بغيرها " (ابن جماعة ٢٠٠٩م ، ص ٥٨ - ٥٩).

فإذا ما خُصَّ المعلم من تقديمه عرض درسه بوصيه ابن جماعة: "إذا فرغ الشيخ من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلّق به على الطلبة يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم ، فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الإصاّبة في جوابه شكره ، ومن لم يفهمه تلطّف في إعادته له ، والمعنى بطرح المسائل أنّ الطالب ربما استحيا من قوله : لم أفهم إمّا لرفع كلفة الإعادة على الشيخ أو لضيق الوقت أو حياء من الحاضرين أو كي لا تتأخّر قراءتهم بسببه ، ولذلك قيل : لا ينبغي للشيخ أن يقول للطالب : هل فهمت ؟ إلاّ إذا أمِن من قوله نعم قبل أن يفهم ، فإنّ لم يأمن من كذبه لحياء أو غيره فلا يسأله عن فهمه ؛ لأنّه ربما وقع في الكذب بقوله نعم لما قدّمناه من الأسباب ، بل يطرح عليه مسائل كما ذكرناه ، فإنّ سأله الشيخ عن فهمه قال : نعم ، فلا يطرح عليه المسائل بعد ذلك إلاّ أن يستدعي الطالب ذلك لاحتمال خجله بظهور خلاف ما أجاب به. وينبغي للشيخ أن يأمر الطلبة بالموافقة في الدروس ، وبإعادة الشرح بعد فراغه فيما بينهم ليثبت في أذهانهم ويرسخ في أفهامهم ، ولأنّه يحثّهم على استعمال الفكر ومؤاخذة النفس بطلب التّحقيق " (ابن جماعة ٢٠٠٩م ، ص ٥٩ - ٦٠).

أما ابن سُحْنون (ت ٢٢٣هـ)^(٥) فقد اشترط على المعلم أن يعلم تلاميذه نوعين من العلوم أولهما علوم إجبارية لا يجوز للمعلم أن يتخلى عن تعليمها. وثانيهما علوم اختيارية يستحسن تعليمها للصبيان. أمّا ما يجب تعليمه فهو القرآن والإعراب وإتقان التهجئة. وأمّا ما يستحسن تعليمه اختياراً ولا يجبر المعلم عليه فهو الحساب والشعر وأخبار العرب وأنسابهم وعلوم اللّغة والخطّ ، هذا بالنسبة للصبيان ، فإذا أتقنوا هذه العلوم انتقلوا إلى مرحلة أعلى في التعليم وتلقّوا دروساً أخرى على أساتذة مختصّين ،

• عبدالسلام بن سعيد القيرواني سحنون ، كان موصوفاً بالديانة والورع والسخاء والكرم ، وسحنون . بالضم والفتح . طائر بالمغرب سموه بذلك لحدّة ذهنه (الصّفدي، ج ١٥، ص ١٧٨).

وزاد ابن سحنون على ما تقدّم من العلوم التي تدرّس للتلامذة الصّبيان تدريبهم على الخطابة ، وهو أمر غريب أن يدرّس هذا الفنّ في القرن الثالث الهجري عند العرب ، ولا يدرّس في مدارس أوروبا إلا حديثاً (البكري ١٩٨٩م ، ص ٤٧) .

لا يتّفق الباحث مع البكري في كون تدريب وتدريب التلامذة الصّبيان فنون الخطابة أمراً غريباً ، بل يرى الباحث أنّ المطلّع على تراث العرب يجد لهم السّبب في الكثير من الموارد التي يذكرها الباحث في فقرة التراث العربي في هذا الفصل ، فضلاً عن أنّ الخطابة من أبرز سمات العرب ، وزاد الاهتمام بها والدريّة والمِران عليها بعد تشريع صلاة الجمعة وحاجة الخطيب لذلك.

كان للسؤال مساحته في أساليب التعليم عند العرب ، وهناك الكثير من الشواهد على ذلك قال عبدالله بن مسعود (ت ٣٢هـ) : زيادة العلم الابتغاء ، ودرك العلم السؤال ، فتعلّم ما جهلت ، وأعمل بما عملت ، وقال الفرزدق (ت ١١٠هـ) :

ألا خبروني أيّها الناس إنّما سألت ومن يسأل عن العلم يعلم
سؤال أمرئ لم يعقل العلم صدره وما السائل الواعي الأحاديث كالعمي
وذكر الحلواني (ت ٢٤٢هـ)^(٥) عن ابن شهاب الزهري قال : العلم خزائن ومفاتيحها السؤال ، وكان الأصمعي ينشد :

شفاء العمى طول السؤال وإنّما تمام العمى طول السكوت على الجهل

كما نبّه عليه الخليل بن أحمد الفراهيدي قائلاً : إن لم تعلّم الناس ثواباً فعلمهم لتدرّس بتعليمهم علمك ؛ ولا تجزع بتفريع السؤال ، فإنّه ينبّهك على علم ما لم تعلم. سئل الأصمعي يوماً : بم نلت ما نلت ؟ قال : بكثرة سؤالي ، وتلقفي الحكمة الشرود

• الإمام الحافظ الصدوق، أبو محمد، الحسن بن علي بن محمد الهذلي الريحاني الحلواني المجاور بمكة. قال يعقوب بن شيبة: كان ثقة ثبّتا متقنا . وقال أبو داود: كان عالماً بالرجال، ولا يستعمل علمه (الذهبي، ج ١١، ص ٤٠٠).

، وكان يقال : من رَقَّ وجهه عند السؤال رَقَّ علمه عند الرجال ، ومن ظنَّ أنَّ للعلم غاية بخسه حقّه (ينظر ابن عبدالبر ٢٠١٠م ، ج ١ ، ص ١٢٢ - ١٢٧).

اعتمد المدرّسون السماع لأسئلة طلابهم بعد الانتهاء من تقديم الدّرس ، وعرضه كأسلوب تعليمي يتناسب مع المرحلة التي كانوا يعيشونها ، ومما تتطلّبه من اعتماد هذه الطريقة. يقول ابن جبیر (ت ٦١٤هـ) : " ثم رشقت شآبيب المسائل من كلّ جانب فأجاب وما قصر وتقدّم وما تأخر ورفعت إليه عدة رقاع فجمعها جملة في يده وجعل يجاوب عن كلّ واحدة منها وينبذ بها إلى أن فرغ منها " (ابن جبیر ، ص ٨٨).

بعد ذلك يرى ابن جماعة على المعلم أن يعتمد التعزيز عندما " يطالب الطلبة في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات ، ويمتنح ضبطهم لما قدّم لهم من القواعد المهمّة والمسائل الغريبة ، ويختبرهم بمسائل تُبني على أصل قرّره أو دليل ذكره. فمن رآه مصيباً في الجواب ولم يخف عليه شدة الإعجاب شكره وأثنى عليه بين أصحابه ليبعثه وإياهم على الاجتهاد في طلب الازدياد ، ومن رآه مقصراً ولم يخف نفوره عتفه على قصوره وحرّضه على علوّ الهمة ونيل المنزلة في طلب العلم ، لاسيّما إن كان ممّن يزيد التعنيف نشاطاً ، والشكر انبساطاً ، ويعيد ما يقتضي الحال إعادته ليفهمه الطالب فهماً راسخاً " (ابن جماعة ٢٠٠٩م ، ص ٦٠).

كان أبو حنيفة رحمه الله تعالى يحكي عن الشيخ القاضي الإمام عمر بن أبي بكر الزنجي (ت ٤٨٠هـ)^(٥) أنه قال : قال مشايخنا رحمهم الله تعالى : ينبغي أن يكون قدر السبق للمبتدي قدر ما يمكن ضبطه بالإعادة مرتين ويزيد بالرفق والتدرّج ، فأما إذا طال السبق في الابتداء واحتاج المتعلّم إلى الإعادة عشر مرات فهو في الانتهاء

• الفقيه الكبير ، قاضي العراق أبو بكر بن أبي سبرة ، وكان جد أبيه أبو سبرة بدريا ، من السابقين المهاجرين . كان مفتي أهل المدينة ومن علماء قریش ، ولاة المنصور القضاء (الذهبي ، ج ٧ ، ص ٣٣٢).

أيضاً يكون كذلك ؛ لأنه يعتاد ذلك ولا يترك تلك العادة إلاّ بجهد كثير . وقد قيل :
السبق حَرْفٌ والتكرار أَلْفٌ . لذا ينبغي أن يبتدئ بشيء يكون أقرب إلى فهمه
(الزرنوجي ، ص ١٧) .

وعلى المعلم بحسب ما يراه ابن جماعة " أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم
على بعض عنده في مودّة أو اعتناء مع تساويهم في الصفات من سنّ أو فضيلة أو
تحصيل أو ديانة ، فإنّ ذلك ربما يوحش منه الصّدر وينفر القلب ، فإن كان بعضهم
أكثر تحصيلاً وأشدّ اجتهاداً ، أو أبلغ اجتهاداً ، أو أحسن أدباً ، فأظهر إكرامه
وتفضيله ، وبيّن أن زيادة إكرامه لتلك الأسباب فلا بأس بذلك ؛ لأنّه ينشّط ويبعث
على الاتصاف بتلك الصفات " (ابن جماعة ٢٠٠٩ م ، ص ٦٤) .

ويرى الباحث أن ابن جماعة هنا يعتمد المعايير العلمية في التفضيل والتقويم
، فلا يلتفت لغير التحصيل والاجتهاد وحسن الأدب ، وما يحرزها الطالب من
استحقاقات تنجم عن بذله اجتهاده وجهوده في نيل الدرجات العليا والرفيعة في
تحصيل العلم والمعرفة ، ولا شأن لغير هذه السمات في منح الطالب استحقاقاته ،
ولعمري تلك الأساليب هي التي أنجبت لنا الكثير من العلماء على طول التاريخ .

اعتنى المتقدّمون بمراعاة الفروق الفردية مبكراً وفرّقوا بين المبتدئين والمنتهين
من المتعلّمين وكانوا قدوةً في تجديد أساليب التعليم وترسيخ العلوم في أذهان الطالبين
حتى أصلوا أصولاً وضبطوا ضوابط ، وفرّقوا بين المتعلّمين أعمالاً وجدّدوا طرائق
مفيدة للمبتدئين والمنتهين . قال ابن خلدون : " ولا ينبغي للمعلّم أن يزيد متعلّمه على
فهم كتابه الذي أكبّ على التعلّم منه بحسب طاقته وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئاً
كان أو منتهياً ، ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ،
ويحصّل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره " (ابن خلدون ، ص

وينبغي على المعلم أن يعلمهم الكتابة ويجعلهم يتمايزون ؛ أي يتنافسوا فيما بينهم ؛ لأن ذلك مما يصلحهم. كما أن للتلاميذ أن يكتبوا الرسائل التي يكفون بكتابتها فذلك يفيدهم ويمرّن أيديهم (البكري ١٩٨٩م ، ص ٤٩) .

ولم يكتف ابن جماعة بالجانب العلمي للطلبة ، بل أراد للمعلم أن يراعي الجانب التربوي مشيراً على المعلم " أن يراقب أحوال الطلبة في آدابهم وهدْيهم وأخلاقهم باطناً وظاهراً ، فمن صدر منه من ذلك ما لا يليق من ارتكاب محرّم أو مكروه ، أو ما يؤدي إلى فساد حال ، أو ترك اشتغال ، أو إساءة أدب في حقّ الشيخ أو غيره ، أو كثرة كلام بغير توجيه ولا فائدة ، أو حرص على كثرة الكلام ، أو معاشرة من لا تليق عشرته ، عرض الشيخ بالنهي عن ذلك بحضور من صدر منه غير معرّض به ولا معين له . فإن لم ينته نهاه عن ذلك سرّاً ويكتفي بالإشارة مع من يكتفي بها ، فإن لم ينته نهاه عن ذلك جهراً ويغلّظ القول عليه إن اقتضاه الحال لينزجر هو وغيره ويتأدّب به كلّ سامع ، فإن لم ينته فلا بأس حينئذ بطرده والإعراض عنه إلى أن يرجع ولاسيّما إذا خاف على بعض رفقائه وأصحابه من الطلبة وموافقته " (ابن جماعة ٢٠٠٩ م ، ص ٦٥ - ٦٦) .

ويذهب ابن جماعة بعيداً في متابعة المعلم لطلبته طالباً منه " إذا غاب بعض الطلبة أو ملازمي الحلقة زائداً عن العادة سأل عنه وعن أحواله وعمّن يتعلّق به ، فإن لم يخبر عنه بشيء أرسل إليه أو قصد منزله بنفسه وهو أفضل ، وإن كان مسافراً تفقّد أهله ومن تعلّق به ، وسأل عنهم ، وتعرّض لحوائجهم ، ووصلهم بما أمكن ، وإن كان فيما يحتاج إليه فيه أعانه وإن لم يكن شيء من ذلك تؤدّد عليه ودعا له " (ابن جماعة ٢٠٠٩ م ، ص ٦٦ - ٦٧) .

وهناك الكثير من الشواهد التاريخية في تراثنا على ما كان معمولاً به في الأوساط التعليمية من مراعاة وتفقد أحوال الطلبة. قال أبو وداعة (ت ٩٤هـ) (*) : كنت أجالس سعيد بن المسيب (ت ٩٤هـ) (*) ففقدني أياماً ، فلما جئته قال : أين كنت ؟ قلت : توفيت أهلي فاشتغلت بها. فقال : هلا أخبرتنا فشهدناها ؟ قال : ثم أردت أن أقوم. قال : هل أحدثت امرأة غيرها ؟ فقلت : يرحمك الله ومن يزوجني وما أملك إلاّ درهمين أو ثلاثة. فقال : إن أنا فعلت تفعل ؟ قلت : نعم . ثم حمد الله تعالى وصلى على النبي صلى الله عليه وآله وسلم وزوجني على درهمين ، أو قال على ثلاثة. قال : ففقت وما أدري ما أصنع من الفرح فصرت إلى منزلي ، وجعلت أتفكر ممن أخذ وأستدين ، وصليت المغرب وكنت صائماً فقدمت عشائي لأفطر ، وكان خبزاً وزيتاً ، وإذا بالباب يقرع ، فقلت : من هذا ؟ قال : سعيد . ففكرت في كل من اسمه سعيد ، إلاّ سعيد بن المسيب ، فإنه لم ير منذ أربعين سنة إلاّ ما بين بيته والمسجد ، ففقت وخرجت ، وإذا سعيد بن المسيب ، فظننت أنه قد بدا له ، فقلت : يا أبا محمد هلاً أرسلت إليّ فأتيك ؟ قال : لا . أنت أحقّ مني أن توتى. قلت : فما تأمرني ؟ قال : رأيته رجلاً عزياً قد تزوجت فكرهت أن تبيت الليل وحدك ، وهذه امرأتك ، فإذا هي قائمة خلفه في طوله ، ثم دفعها في الباب ، فإذا هي من أجمل الناس وأحفظهم لكتاب الله تعالى وأعلمهم لسنة رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم ، وأعرفهم بحقّ الزوج ، وكانت بنت سعيد المذكورة خطبها عبدالملك بن مروان لابنه الوليد حين ولّاه العهد ، فأبى سعيد أن يزوجه (ابن خلكان ١٩٩٨م ، ج ٢ ، ص ٣١٤).

• الحارث بن صبيبة بن سعيد أبو وداعة السهمي ، كان فيمن شهد بدرًا مع المشركين فأسر ، فقال رسول الله محمد صلى الله عليه وآله وسلم أن له ابناً كيساً بمكة ، له مال ، وهو مُغَلّ فداءه ، فخرج ابنه المطلب من مكة إلى المدينة في أربعة ليال ، فافتدى أباه ، فكان أول من افتدي من أسرى قريش (العسقلاني ، ج ١ ، ص ٢٨١).

• ابن المسيب سعيد بن حزن القرشي المخزومي ، عالم أهل المدينة بلا مدافعة . قال قتادة : ما رأيت أحداً أعلم من سعيد بن المسيب ، وهو أحد الفقهاء السبعة بالمدينة (الصّفيدي ، ج ١٢ ، ص ١٧٤).

يوصي ابن جماعة طلبة العلم " أن يتقدّم على المدرّس في حضور موضع الدّرس ، ولا يتأخّر إلى بعد جلوسه وجلوس الجماعة فيكفّهم المعتاد من القيام وردّ السلام ، وربما فيهم معذور فيجد في نفسه منه ولا يعرف عذره " (ابن جماعة ٢٠٠٩م ، ص ٢٠٦) ، وعلى الطالب أن " لا يقتصر في الحلقة على سماع درسه فقط إذا أمكنه فإنّ ذلك علامة قصور الهمة وعدم الفلاح ويطء التنبّه ، بل يعتني بسائر الدّروس المشروحة ضبطاً وتعليقاً ونقلاً ، وإن احتمل ذهنه ذلك ، وبشارك أصحابها حتى كأنّ كلّ درس منها له ، وينبغي أن يتذاكر مواظبو مجلس الشيخ ما وقع فيه من الفوائد والضوابط والقواعد وغير ذلك ، وأن يعيدوا كلام الشيخ فيما بينهم فإنّ في المذاكرة نفعاً عظيماً ، وينبغي المذاكرة في ذلك عند القيام من مجلسه قبل تفرّق أذهانهم وتشتتّ خواطرهم وشدوذ بعض ما سمعوه عن أفهامهم ثم يتذكرونه في بعض الأوقات ، وأفضل المذاكرة مذاكرة الليل ، وكان جماعة من السلف يبدؤون في المذاكرة من العشاء ، فربّما لم يقوموا حتى يسمعوا أذان الصبح. فإن لم يجد الطالب من يذاكره ذاكر نفسه بنفسه وكرّر معنى ما سمعه ولفظه على قلبه ليعلق ذلك على خاطره ، فإنّ تكرار المعنى على القلب كتكرار اللفظ على اللسان سواء بسواء " (ابن جماعة ٢٠٠٩م ، ص ١٣٢ - ١٣٥) .

وللزرنوجي طريقة خاصة لحفظ الدروس ، إذ يقول : " ينبغي لطالب العلم أن يكرّر سبق الأمس خمس مرات ، وسبق اليوم الذي قبل الأمس أربع مرات ، والسبق الذي قبله ثلاث مرات ، والذي قبله اثنتين ، والذي قبله مرة واحدة ، فهذا أدعى إلى الحفظ " (الزرنوجي ، ص ٢١) .

ويرى الباحث أنّ هذا التصنيف إنّ اعتمده الطالب في مراحل دراسته سيملك حافظة متميزة تمكّنه من أن يكون موسوعياً ، خازناً لوفرة وافرة من المعلومات المتنوعة ، ويبدو أنّ هذا هو سر حفظ العرب لآلاف الأبيات من الشعر ، والكثرة

الكثرة من القطع النثرية ، فضلاً عن آي القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ، حتى أنهم " وضعوا القوانين والمبادئ التي تحقق ضبط العدل للحديث ، ومن هم الرجال الذين يؤخذ عنهم ويسمع منهم ومن هم الذين يُترك كلامهم ولا تُقبل منهم روايتهم. ولقد وضع العلماء لرواة الحديث ألقاباً حسب درجته وقوة ذكائه وكثرة حفظه وغير ذلك ، ومن هذه الألقاب : المسند ، والمحدث ، والحافظ ، والحجة والحاكم ، وأمير المؤمنين في الحديث " (الذهبي ٢٠١٢م، ج١، ص٣) ، والمتتبع للتراث العربي على يقين من الدور الكبير لهؤلاء الحفاظ في حفظ ونقل تراثنا الغزير بالفنون والعلوم.

كما يوصي الزرنوجي طالب العلم " أن يكون مستفيداً في كل وقت حتى يحصل له الفضل ، وطريق الاستفادة أن تكون معه محبرة حتى يكتب في كل وقت ما يسمع من الفوائد ، قيل من حفظ فرّ ومن كتب قرّ ، وقيل العلم ما يؤخذ من أفواه الرجال ؛ لأنهم يحفظون أحسن ما يسمعون ، ويقولون أحسن ما يحفظون ، وقيل من لم يكن له دفتر في كُمه لم تثبت الحكمة في قلبه " (الزرنوجي ، ص ٢٦ - ٢٩).

ولم يكتف ابن جماعة على تعلّم الطلبة للعلوم ، بل أراد منهم أن يصبحوا مصنّفين يسكبون ما تعلموه من علوم وفنون للأجيال اللاحقة من طريق مصنّفاتهم ، إذ يقول: " وإذا كملت أهليته وظهرت فضيلته ومرّ على أكثر كتب الفن المشهورة منها بحثاً ومراجعةً ومطالعةً اشتغل بالتصنيف " (ابن جماعة ٢٠٠٩ م ، ص ١٢٧).

قال الغزالي رحمه الله في الاصغاء قولاً عجيباً : " فليكن المتعلّم لمعلّمه كالريشة الملقاة في الفلاة تقلّبها الرياح كيف شاءت ، أو الحشيشة اليابسة في الماء الجاري تجري بها الأمواج حيث أرادت ، أو الميّت^(٥) بين يدي الغاسل يحركه كيف

• وردت في المعاجيم قراءتان لمفردة ميّت الثانية بسكون الياء ، وكذلك مفردة ميّنة بقراءة ميّنة ، ويرى الباحث أن القراءة الأولى هي القراءة الفصيحة لموافقته ما ورد في التنزيل في قوله تعالى ﴿ إِنَّكَ مَيِّتٌ وَإِنَّهُمْ مَمِيّتُونَ ﴾

شاء ، أو كأرض مِيَّنة نالت مطراً غزيراً فشربته بجميع أجزائها وأذعنت بالكلية لقبوله " (الزبيدي ٢٠١٢م ، ج ١ ، ص ٣١٥).

يوصي الغزالي بالمتعلم أن يكون " لمعلمه كأرض دمنة نالت مطراً غزيراً فتشربت جميع أجزائها وأذعنت بالكلية لقبوله. ومهما أشار عليه المعلم بطريق في التعلم فليقلده وليدع رأيه فإنَّ خطأً مرشده أنفع له من صوابه في نفسه إذ التجربة تطلع على دقائق يستغرب سماعها مع أنه يعظم نفعها ، فكم من مريض محرور يعالجه الطبيب في بعض أوقاته بالحرارة ليزيد قوته إلى حدٍّ يحتتمل صدمة العلاج فيعجب منه من لا خبرة له به ، وقد نبه الله تعالى بقصة الخضر وموسى (عليهما السلام) حيث قال الخضر: ﴿ قَالَ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا ﴾ (الكهف/٦٧) (الغزالي ٢٠١٤م ، ج ١ ، ص ٦٦).

واشترط الغزالي عدة آداب ووظائف على المتعلم أن يتحلى بها منها :

- ❖ تقديم طهارة النفس عن رذائل الأخلاق ومذموم الأوصاف.
- ❖ أن يقلل علاقته من الاشتغال بالدنيا ويبعد عن الأهل والوطن.
- ❖ أن لا يتكبر على العلم ولا يتأمر على المعلم بل يلقي إليه زمام أمره بالكلية في كل تفصيل ويذعن لنصيحته إذعان المريض الجاهل للطبيب المشفق الحاذق.
- ❖ أن لا يدع طالب العلم فتناً من العلوم المحمودة ولا نوعاً من أنواعه إلا وينظر فيه نظراً يطلع به على مقصده وغايته.

الزمر/٣٠، وقوله تعالى ﴿ وَقَالُوا مَا فِي بُطُونِ هَذِهِ الْأَنْعَامِ خَالِصَةٌ لِذُكُورِنَا وَمُحَرَّمٌ عَلَيْنَا فَرِحْنَا بِهَا وَإِنْ يَكُن مِثْنًا فَهُمْ فِيهِ شُرَكَاءُ سَيَجْزِيهِمْ وَصَفَهُمْ إِنَّهُ حَكِيمٌ عَلِيمٌ ﴾ (الأنعام/١٣٩).

❖ أن لا يخوض في فنّ من فنون العلم دفعة بل يراعي الترتيب ويبندى بالأهمّ. فإنّ العمر إذا كان لا يتّسع لجميع العلوم غالباً فالحزم أن يأخذ من كلّ شيء أحسنه.

❖ أن لا يخوض في فنّ حتى يستوفي الفنّ الذي قبله ؛ فإن العلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً وبعضها طريق إلى بعض ، والمؤفّق من راعى ذلك الترتيب والتدرّج (الغزالي ٢٠١٤م ، ج ١ ، ص ٦٤-٦٨).

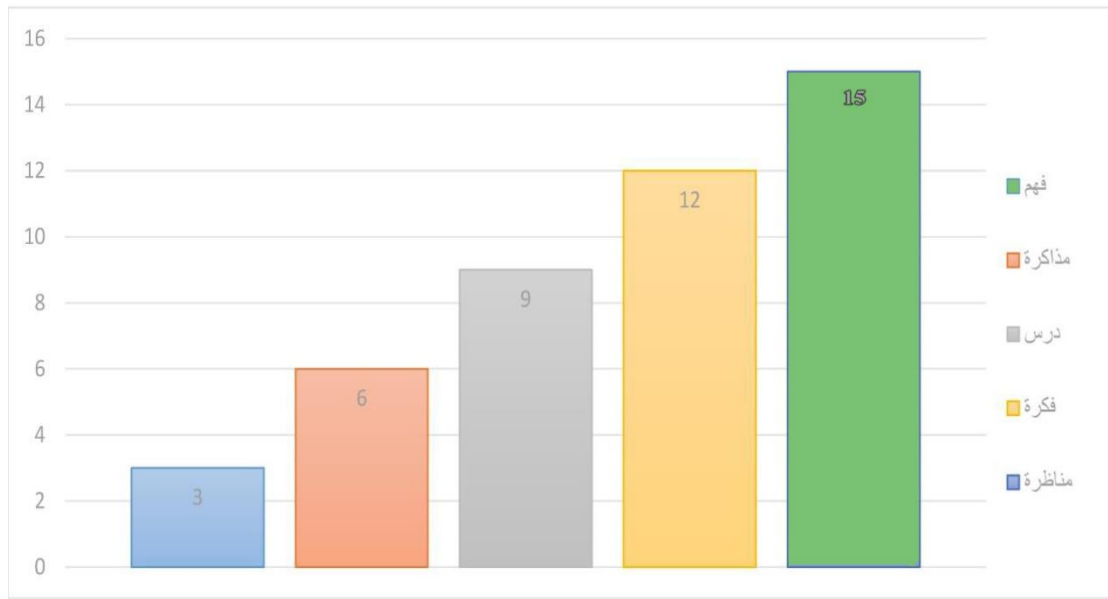
ولم تقتصر شرائط التعلّم على المتعلّمين عند الغزالي ، بل نالت شروطه المعلّم أيضاً فاشتراط عليه وهو يشتغل بمهمّة التعلّم التي يصفها بتقلّد الأمر العظيم ، والخطر الجسيم ، ومن هذه الشروط :

- ❖ الشفقة على المتعلّمين وأن يجريهم مجرى بنيه.
- ❖ أن يقتدي بصاحب الشّرع صلوات الله عليه [وعلى آله] وسلامه.
- ❖ أن لا يدع من نصح المتعلّم شيئاً.
- ❖ أن يزرع المتعلّم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن ولا يصرّح. وبطريق الرّحمة لا بطريق التّوبيخ، فإنّ التصريح يهتك حجاب الهيئة ويورث الجرأة على الهجوم بالخلاف ويهيج الحرص على الإصرار.
- ❖ أن يقتصر بالمتعلّم على قدر فهمه فلا يلقي إليه ما لا يبلغه فينفره عقله أو يخبط عليه عقله.
- ❖ إنّ المتعلّم القاصر ينبغي أن يلقي إليه الجليّ اللائق به ولا يذكر أنّ له وراء هذا تدقيقاً وهو يدّخره عنه ، فإنّ ذلك يفتر رغبته في الجليّ ويشوّش عليه قلبه ويوهم إليه البخل به عنه إذ يظن كلّ أحد أنّه أهل لكل علم دقيق.

❖ أن يكون المعلم عاملاً بعلمه فلا يكذب قوله فعله. لأن العلم يدرك بالبصائر ، والعمل يدرك بالأبصار وأرباب الأبصار أكثر. فإذا خالف العلم العمل منع الرشد (الغزالي ٢٠١٤م، ج١، ص ٧٢-٧٥).

يرى الباحث تنبّه العرب الأوائل إلى تصنيف مستويات التعلّم على وفق

المدرج المبين في الشكل (٢) الآتي :



شكل رقم (٢)

مستويات التعلّم عند العرب الأوائل

وقد جسّد هذا التصنيف ما نُسب إلى اللؤلؤي (ت ٢٠٤هـ)^(٥) ، إذ يقول ابن عبد البر: وأحسن ما رأيت في آداب التعلّم والتفقه من النظم ما ينسب إلى اللؤلؤي من الرجز ، وبعضهم ينسبونه إلى المأمون ، وقد رأيت إيراد ما ذكر لحسنه ، ولما رجوت من النفع به لمن طالع كتابه . قال :

واعلم بأنّ العلمَ بالتعلّم والحفظ والإتقان بالتفهّم

• القاضي أبو علي اللؤلؤي ، الحسن بن زياد ، كان حافظاً لقول أصحاب الرأي (الصّفي ، ج٩، ص٣٢٢).

والعلمُ قد يرزقه الصغيرُ
 وإنما المرءُ بأصغريه
 في سنّه ويحرمُ الكبيرُ
 ليس برجليه ولا يديه
 لسانه وقلبه المركّب
 في صدره وذاك خلق عجب
 والعلمُ بالفهم والمذاكرة
 والدرس والفكرة والمناظرة

(ابن عبد البر ٢٠١٠م ، ج ٢ ، ص ٢٠٦).

إنّ أساليب التعلّم هي الطرق التي يستخدمها أفراد التلاميذ في إدراك الأشياء حولهم أو في تحصيلهم للمعارف والخبرات التربويّة المطلوبة خلال تربيتهم المدرسيّة. والصور التي توضّح ماهيّة ومكوّنات أساليب التعلّم تسمّى عادة بالخرائط التربويّة ، أما كميّات إنتاج هذه الخرائط والحصول عليها فيطلق على مجملها بالتخطيط. وتختلف عمليات ووسائل تخطيط خرائط أساليب التعلّم باختلاف أفراد التلاميذ ومستوياتهم التحصيليّة وبيئاتهم التعليميّة. بمعنى أنّ التخطيط الذي يناسب بيئة تربويّة محدّدة قد لا يناسب أخرى ، الأمر الذي يقتضي تعديل الكميّات والوسائل المستخدمة في ذلك (كالمواقف والاختبارات) ، أو تطوير بدائل جديدة أخرى لتنقق مباشرة مع المتطلبات النفسيّة والتربويّة والشكليّة للبيئة المعنيّة بتخطيط أساليب التعلّم وخرائطها المطلوبة (حمدان ١٩٨٥م ، ص ٤٣).

تنتج خرائط أساليب التعلّم Learning Styles' Maps مباشرة من عمليات التخطيط الإدراكي لتعلّم أفراد التلاميذ ، وهي بالتالي صورة للطريقة التي يستخدمها كلّ منهم في إدراك وتعلّم الأشياء والمعاني والخبرات التي يواجهونها خلال تربيتهم المدرسيّة وغير المدرسيّة. إنّ هذه الخرائط وما تشير إليه من أساليب تعلّم هي في الواقع أدوات ترشيديّة يتمكّن المعلّم عند استخدامها العلمي من توجيه التربية المدرسية ورفع إنتاجيتها التحصيليّة لدى أفراد التلاميذ (حمدان ١٩٨٥م ، ص ٣٨).

وبالنسبة لأساليب الإدراك/التعلم عموماً ، هناك حقيقة أساسية تخصها جميعاً وهي أنها معنوية بكيفية حدوث التعلم دون محتواه أو مستوى تحصيله لدى التلاميذ. ولا يضعف هذا الأمر بالطبع أياً من صلاحيتها التربوية أو من دورها الهام في ترشيد التربية المدرسية بشكل عام ، وتعلم أفراد التلاميذ بوجه خاص ؛ لأننا إذا استطعنا تعليم كل تلميذ بالأسلوب الفردي الذي يميّزه ، نستطيع عندئذ تغذية نموه للدرجة القصوى التي تتفق مع قدراته ، ومن ثم تطوير شخصيته للمواصفات التي يرغبها في نفسه ونرغبها فيه (حمدان ١٩٨٥م ، ص ٤٠).

تمارس الخصائص الشخصية الذاتية للتلميذ تأثيراً مباشراً في تقرير أنواع وصيغ التعلم لديه ، ومن هنا نرى التلميذ الحالي يقرر بنفسه ما يحتاج أو يريد ، ويحدّد بنفسه أيضاً كيفية وتوقيت الحصول على ما يريد... كما أنّ المعلم يمارس بشخصيته وأساليب تعامله وتعليمه تأثيراً مباشراً في تقرير إدراك التلميذ للمعاني والأشياء التي يخبرها الأخير خلال تعلمه (حمدان ١٩٨٥م ، ص ٥٣ - ٥٤).

إنّ خرائط أساليب التعلم ليست ثابتة أو مطلقة في شكلها ومضمونها ، بل تتغير من فترة لأخرى وذلك حسب نوع الخبرات التي يمرّ بها أفراد التلاميذ فهي بهذا نسبية يمكن تعديلها أو تطوير بعض عناصرها كلّما لزم ، للاستجابة المستمرة لمتطلبات تعلمهم (حمدان ١٩٨٥م ، ص ٧٠).

اعتمد المدرسون في القرون الأولى على طريقة التلقين والأمالي ، لاسيّما في العصر العباسي ، واتّبع " هذه الطريقة في المدرسة المستنصرية وذلك لندرة الكتب في تلك الحقبة من الزمن ، كما يجب أن نعلم أنّ عدد طلاب الفقه لكل مدرّس هو (٦٢) طالباً ، فليس هناك من طريقة تتبع لكي يستفيد هؤلاء الطلاب في وقت واحد غير طريقة الإملاء ، وفي بعض الأحيان يكون في يد كل تلميذ نسخة من الكتاب الذي يدرّس يستسخنها لنفسه لتكون تحت بصره أثناء إلقاء المدرّس أو شرحه للنص

أو تعليقه عليه. وأنّ المدرّس بعد الإملاء يبدأ بفتح باب المناقشة والمناظرة ، ولا يخفى ما للمناظرة من فوائد جمّة في رسوخ المعلومات في ذهن الطالب ، فإنّ المناظرة أقوى من فائدة التكرار " (أمين ٢٠١١م ، ص ١٠٢) ، وقيل " مطارحة ساعة خير من تكرار شهر " (الزرنوجي ، ص ٣٠).

ثالثاً : التراث العربي

يصف الرافعي العرب وصفاً جميلاً ، إذ يقول: " العرب : هم جيل من الناس تدلّت عليه الشمس منذ القدم في هذه الجزيرة التي كأنّها قطعة انزلت من السّماء مع الإنسان الأوّل. فلا يزال أهلها أبعد الناس فرعاً في الحرّية الطبيعيّة ، وأشدّهم منافسة في مغالبة الهمم ، كأنّما ذلك فيهم ميراث الطبيعة الأولى ، فهم منه ينبتون وعليه يموتون. سكّان الفيافي وتربية العراء ، ينبسطون مع الشمس وبفيئون مع الظل ويطيرون في مهبّ الهواء ، بل أولاد السماء ، ما شئت من أنوف حميّة ، وقلوب ، وطباع سيّالة ، وأذهان حداد ، ونفوس منكورة ؛ وقد أصبحت بقاياهم الضاربة في بوادي العربيّة ومصر وسورية لهذا العهد ، موضع العجب لأهل البحث من علماء الطبائع ، حتى أجمعوا على أنّه لا ندّ لهذا الجنس في جميع السلائل البشرية ، من حيث الصفات التي تتباين فيها أجناس البشر خلقاً وخلقاً ، وحتى صرّح بعضهم بأنّ هذه السلالة تسمو على سائر الأجيال ، بالنظر إلى هيئة القحف وسعة الدماغ وكثرة تلافيفه وبناء الأعصاب وشكل الألياف العضليّة والنسيج العظمي وقوام القلب ونظام نبضاته ، فضلاً عمّا هي عليه من ملاحظة السحنة وتناسب الأعضاء وحسن التقاطيع ووضوح الملامح ، فضلاً عمّا في طباعها من الكرم والأنفة والأريحيّة وعزّة النفس والشجاعة" (الرافعي ، ج ١ ، ص ٣٤) .

أما ياقوت الحموي (ت ٦٢٦هـ) فيقول في ضبطه لمفردة عَرَبِيَّةٌ "هي في الأصل اسم لبلاد العرب ، قال أبو منصور^(٥): اختلف الناس في العرب لِمَ سُمُّوا عرباً فقال بعضهم : أوّل من أنطق الله لسانه بلغة العرب يعرُب بن قحطان وهو أبو اليمن وهم العرب العاربة ؛ قال نصر^(٥): وعربة أيضاً موضع في أرض فلسطين بها أوقع أبو أمامة الباهلي^(٥) بالروم لما بعثه يزيد بن أبي سفيان (ت ٦٤هـ). لا أدري بفتح الرّاء أو بسكونها ، ونشأ إسماعيل بن إبراهيم (عليه السلام) بين أظهرهم فتكلم بلسانهم ، فهو وأولاده العرب المستعربة ، وقال آخرون : نشأ أولاد إسماعيل بعربة وهي من تهامة فنسبوا إلى بلدهم ، وفي قول النبي صلى الله عليه وآله وسلم ، خمسة من الأنبياء من العرب ، وهم إسماعيل وشعيب وصالح وهود ومحمد ، وهو دليل على قدم العربيّة ؛ لأنّ فيهم من كان قبل إسماعيل إلّا أنّهم كلّهم كانوا ينزلون بلاد العرب ، فكان شعيب وقومه بأرض مَدْيَنَ ، وكان صالح وقومه ينزلون ناحية الحجر ، وكان هود وقومه عاد ينزلون الأحقاف ، وهم أهل عُمد ، وكان إسماعيل ومحمد صلى الله عليه وآله وسلم من سكّان الحرم ، وقد وصفنا كلّ موضع من هذه المواضع في مكانه ، والذي يتبين ويصحّ من هذا أنّ كلّ من سكن جزيرة العرب ونطق بلسان أهلها فهم العرب سُمُّوا عرباً باسم بلدهم العَرَبَات " (الحموي ٢٠١١م ، ج ٤ ، ص ١٠٩).

-
- عبدالمكّ بن محمد بن إسماعيل الذي يعرف بأبي منصور الثعالبي .
 - يرى الباحث أن الأرجح بنصر هذا أن يكون (نصر بن عبدالرحمن بن إسماعيل ، أبو الفتح الإسكندري النحوي . كان شاباً فاضلاً ذكياً له معرفة تامة بالأدب ، وصنف كتاباً في أسماء البلدان والأمكنة والجبال والمياه كبيراً مليحاً في معناه) (الصّفدي، ج ٢١، ص ٤٧).
 - أبو أمامة الباهلي : صُدِّي بن عجلان بن عمرو ، له صحبة ورواية أرسله رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم إلى قومه فأسلموا ، وسكن حمص ، وكان وأمّراته وخادمه لا يلقون إلّا صياماً توفي عام ٨١ أو ٨٦هـ (الصّفدي، ج ١٣، ص ١١٩).

أما المستشرق باتاي^(٥) فيصف العرب بأنهم " أولئك الذين يتكلمون اللغة العربية ، ويتأثرون بالثقافة العربية ويعيشون في قطر عربي ويعتقدون (يؤمنون) بتعاليم محمد [صلى الله عليه وآله وسلم] ، ويعتزون بذكرى الإمبراطورية العربية ، وهم أعضاء في أي قطر من الأقطار العربية. إن قليلاً من التأمل أو التفكير سيكون كافياً لبيان أن المعيار الصحيح المناسب لجميع العرب ، وليس لأي شخص آخر تقريباً عدا العرب. إن الأشخاص الذين لغتهم الأم هي العربية ، قد تجري تنشئتهم على ثقافة ليست عربية (مثلاً الثقافة الفرنسية في شمال أفريقيا) ومع ذلك فإنهم يعتبرون أنفسهم عرباً ، ويعتبرهم الآخرون كذلك. وقد يعيشون في قطر غير عربي كالعديد من العرب الذين يسكنون في فرنسا والولايات المتحدة وأمريكا اللاتينية وفي أماكن أخرى، ومع ذلك فلا يزالون عرباً. وقد لا يعتقدون بالإسلام - مئات الآلاف من العرب المسيحيين لا يعتقدون بالإسلام - ومع ذلك فإنهم عرب بدرجة قوية في مشاعرهم وتوجههم القومي مثل أي مسلم عربي. وهناك الكثير من العرب الذين لا يعتزون بشكل خاص في ذكرى الإمبراطورية العربية لأنهم شيوعيون أو لأي من الأسباب العديدة الأخرى. وأخيراً ، هناك العديد من العرب الذين هاجروا إلى أقطار أخرى وحصلوا على جنسية جديدة هناك وأصبحوا من منتسبي أمم أخرى ، دون أن يفقدوا بسبب ذلك هويتهم العربية ، وبطريقة مشابهة ، يمكن الإشارة إلى وجود أشخاص وجماعات تتوفر فيهم كل أو معظم الشروط العديدة ومع ذلك فهم ليسوا بعرب ، مثلاً الأقباط المسيحيون في مصر أو اليهود في أي قطر عربي. ولهذا السبب ، وللحصول على تعريف أفضل ، فإننا نميل بالأخذ بالتعريف المقترح حديثاً من قبل (جبرا إبراهيم جبرا) الناقد والقصّ والشاعر البغدادي والذي يقول بأنّ العربي

• رافائيل باتاي (١٩١٠-١٩٩٦م) سوسيلوجي أمريكي يهودي من أصل مجري. اشتهر بكتابه (العقل العربي) الذي نشر لأول مرة عام ١٩٧٣م، والكتاب شديد التعصب ضد العرب (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

هو: أيّ شخص يتكلّم اللّغة العربيّة باعتبارها لغته وبالتالي يشعر بشعور العربي (باتاي ٢٠٠٩م ، ص ٢٩ - ٣٠).

وبين أكبر الأنبياء المعلومين عندنا ثلاثة من الذين بعثوا في العبريين وهم إبراهيم وموسى وداود (عليهم السلام) ، نعلم من أخبارهم في أسفار التوراة كما نعلم من أقوالهم فيها أنّهم تتلمذوا لأناس من الأمة العربيّة ، وأنّ أسانذتهم سبقوهم - بداهة - إلى ثقافة الدين وإلى المعرفة الإلهيّة التي يطلبها الأنبياء ويبحثون عنها (العقاد ١٩٧٨م ، ص ١٨٧).

يتألف التراث العربيّ من " كل ما كتب باللّغة العربيّة ، وانتزع من روحها وتيارها قدرًا بصرف النظر عن جنس كاتبه ، أو دينه ، أو مذهبه ، فإنّ الإسلام قد جبّ هذا التقسيم وقطعه في جميع الشعوب القديمة التي فتحها ، وأشاع الإسلام لغة الدين فيها ، وهي اللّغة العربيّة التي لوّنت تلك الشعوب بلون فكري واحد متعدّد الأطياف ، هو الفكر الإسلاميّ ، وهو الفكر العربيّ. ولعلّ من نافلة القول والتزيّد فيه أن نسهب في بيان قيمة هذا التراث ، فلقد سبقنا العلماء الأوروبيون إلى الاعتراف بهذا الفضل ، واستولى عليهم الدهش إزاء ظهورهم على ما صنع أسلافنا في مختلف زوايا العلم والمعرفة ، فالتراث العربيّ غني في الكيفيّة ، غني في الكميّة أيضاً ، ولا تزال آثار هؤلاء الأسلاف في التشريع والعلوم الفلسفيّة والرياضيّة والجغرافيّة والطبيّة والفنيّة وغيرها معدودة في قمة الإنتاج الفكريّ ، ولا تزال النظريات الفلسفيّة والاجتماعية لعلماء العرب وفلاسفتهم أصلاً وجذراً من جنور علم الاجتماع والفلسفة المعاصرة " (هارون ١٩٨٩م ، ص ٩ - ١٠).

ولكنّ التتكرّر للتراث العربيّ ودوره في خدمة الحضارة العالميّة لا يزال قائماً. ومردّد ذلك إلى أسباب في مقدّماتها أنّ علم الباحثين بهذا التراث ناقص أشدّ النقص ؛ لأنّ المخطوطات العربيّة العلميّة لا تزال دفينّة في بطون المكتبات في الحواضر

الإسلامية والغربية على السواء. وما يعرفونه من كنوزها في هذه الفترة الخصيبة الفنية نزر يسير ممّا بقي من تراث العرب. وليس الذي بقي منه إلا شطر ضئيل ممّا نجا من غارات المغول والأتراك الذين أتوا على كنوزه وهم في غمرة حماستهم للتخريب والتدمير. بالإضافة إلى أنّ ما نقل من هذا التراث إلى أوروبا انتحل المترجمون كثيراً من مصادره لأنفسهم ولم يردّوه إلى أصحابه ، واختفى الكثير منه في غمرة التعصّب الذي استبد بالفرنجة في جنوبي أوروبا الغربية. أمّا تتكرّ العرب للتراث العربيّ فمرده إلى أسباب ينفردون بها. منها شعور الجيل الحاضر بالضيق للتدهور الذي أصاب العرب في الآونة الأخيرة من تاريخهم ، فداخله الشعور بمقت التفاخر بمجد الآباء والأجداد ، ومنها افتتان الكثيرين منا بالمدنية الغربية مع جهل بماضي تراثهم ، أو مجرد إمام بقشوره ، ومنها أنّ ما نشر من هذا التراث لا يزال بكرة لم تتناوله دراسات علمية مفصلة (الطويل ١٩٨٥م ، ص ٦٣).

يتفق الباحث مع الزيّات في قوله : " إذ بينما كان الشرق من أدناه إلى أقصاه مغموراً بما تشعه منائر بغداد والقاهرة من أضواء المدنية والعلم ، كان الغرب من بحره إلى محيطه يعمّه في غياهب من الجهل الكثيف والبربرية الجموح. وكان حظّه من الثقافة يومئذ ما تضمّنه حصون الأمراء المتوحشين من الكتب ، وما يعلمه بعض الرهبان المساكين من قشور العلم وانقضى القرنان التاسع والعاشر للميلاد وأولئك الأمراء في قصورهم يتبجّحون بالأمية ويرتعون في الدماء ، وهؤلاء الرهبان في دورهم يحمون الكتابة من روائع الكتب لينسخوا على صفحاتها المحوّة كتب الدين. حتى أزال الله الغشاوة عن بعض العيون ، فرأوا من وراء هذا الظلام الداجي بقعة من المغرب تسطع فيها شمس المشرق. فلما تبيّنوا أنّ البقعة هي جزء من أسبانيا ، وأنّ النور قبس من نور بغداد ، استيقظ في نفوسهم طموح الكمال الإنساني ، فطلبوا العلم فلم يجدوه إلاّ عند العرب " (الزيّات ١٩٨٥م ، ص ٥٩١).

نرى العرب لصفاء فطرتهم وحدة أذهانهم وقوة طباعهم كأنما ينظمون في شعرهم الأخلاقي قضايا الفلسفة التي ذهب في تحقيقها شطر كبير من عمر الاجتماع الإنساني ، حتى لا تكاد تجد مبدأ من المبادئ الاجتماعية التي قررتها الفلسفة الحديثة إلا ولمثله ذكر في شعر هؤلاء الأعراب ، وتأويل ذلك أن هذا الاجتماع الحديث مصنوع لا طبيعي... خذ مثلاً قول زهير (ت ٣٠هـ) :

على مُكثِرِهِمْ حَقَّ يَعْتَرِيهِمْ وعند الْمُقْلِينَ السَّمَاةُ وَالْبَدَلُ

فمهما أدزت مذهب الاشتراكية ، ومهما قلبت آراء علمائه ، لا تجد صوابه يخرج عن هذا البيت (الرافعي ، ج ٢ ، ص ١٢٢).

وليس في أمة تراث يرفع درجة العقل كمثل تراث هذه الأمة. ولقد ازدحمت أسفار التفسير ، وجوامع الحديث ، وكتب الأدب ، ودواوين الشعر بما يترجم عما تجلّه ضمائر قادة الأمة وعلمائها ، وأدبائها ، وشعرائها ، وفلاسفتها ، وحكمائها من إكبار العقل والعلم وفضل العلماء ، وفضل طلاب العلم ، وفضل التعليم (محفوظ ١٩٨٩م ، ص ١٧).

لقد توافرت همم أسلافنا على تحري العلم وتدريسه فتركوا لنا فكراً غنياً متشعباً كان حقاً وواجباً علينا أن نفخر به وبه نعمل. وهو الذي أضفى على الحضارة العربية الإسلامية صفة الشمول والنحو والتطور ، وما كان ذلك يحدث إلا بالدقة والحرز العلمي (عبدالمنعم ١٩٨٩م ، ص ٥٦).

إنّ ذلك بجملته يقم لنا صورة متألفة لواحدة من معطيات العقل العربي المتفتح ، حيث الحوار العلمي ودعامته الكبرى ، الذي هياً للأستاذ في تراثنا العقلاني العظيم مقاماً رفيعاً أسهم في بناء التجربة الحضارية الكبرى للأمة العربية ، وهو في ذات الوقت يحارب بالقلم والمناظرة والكلمة نماذج الوعي الزائف من التوصية ،

والتواكلية ، والكهانة ، والخرافات ، والفلسفات المذهبية العقلية ، يهدف تشييد الوعي القومي التاريخي لإدامة الحوار الحضاري العميق (الراوي ١٩٨٩م ، ص ٨٣).

لم يقتصر ما شاده العرب في تاريخ العصور على إنشاء دولة بل تعدى ذلك الى الثقافة والعمران... ومن ثم نقلوه إلى أوروبا في عصورها المظلمة ونشروه فيها ، فكان من جرّاء ذلك أن بزغ في أوروبا فجر تلك اليقظة العلمية التي لم يزل العالم الغربي ، ومنه أمريكا ، يتمتع حتى اليوم بحسناتها. وليس من شعب آخر قام في القرون الوسطى بما قام به العرب في سبيل البشرية ، فبينما كان فلاسفة العرب مكبّين على دراسة تأليف ارسطو كان شارلمان^(٥) ورجال بطانته يحاولون إتقان كتابة أسمائهم (حتى ١٩٩١ م ، ص ١١).

وفي وسع الأرقام والألفاظ أن تحصي آثار العرب في بعض العلوم ، والصناعات، ولكن آثار العرب في الحضارة العامّة لا تستقصيها الأرقام ولا الألفاظ ولا هي موقوفة على استقصاء أرقام وألفاظ؛ لأنّ زعم الزاعم أنّها قد مضت بغير أثر كبير يناقض العقل البشري كما يناقض المشاهد والمحسوس (العقاد ١٩٧٨م، ص ٩٤).

لقد قام التعليم الابتدائي في البلدان الإسلامية وانتشر، على أساس الكتابة والقراءة من القرآن وعلى تعلّم الصرف والنحو والشعر... وازدانت بعض المدن الرئيسية^(٥) بمدارس تصحّ تسميتها بالجامعات وفي طليعتها قرطبة وأشبيلية ، ومالقة وغرناطة ، ومن دوائر التدريس التي تضمنتها جامعة قرطبة دائرة للفلك وللرياضيات والطب والعلوم الدينية والشرعية ، ولعلّ عدد الطلاب الذين أمّوها بلغ

• شارلمان Charlemagne ملك الفرنجة ، وحاكم إمبراطوريتهم بين عامي(٧٦٨ - ٨٠٠م) ، وإمبراطور الإمبراطورية الرومانية المقدسة بين عامي (٨٠٠ - ٨١٤م) . حكم من عام ٧٦٨ إلى عام ٨١٤م ، وأعظم ملوكها ، وهو أول إمبراطور روماني مقدس(Encyclopedia Americana, Vol.6,p.297).

• الرئيسة وليس الرئيسة ؛ لأن إضافة الياء المشددة إلى الصفة ليست من الاستعمالات العربية ، ثم إنّ إضافة الياء المشددة التي هي ياء النسبة ليست قياسية في غير النسبة (جواد، ج١، ص ١٣٤) .

الآلاف . وكانت شهادتهم من أهم المؤهلات المهمة لشغل أوفر مناصب الدولة خلال ، وشمل منهاج الدراسة في جامعة غرناطة علوم الدين والفقه والطب والكيمياء والفلسفة والفلك . ولقد أمّ هذه الجامعة الطلاب من قشتالة وسواها من الأقطار الاجنبية (حتى ١٩٩١م، ص ١٨٦).

سبق العرب إلى ما فطن إليه الغربيون بعد مئات السنين، وأوجبوا على الباحث منذ بداية بحثه أن يطهر عقله من كل ما يحويه من أفكار حول موضوعه، خشية أن تتلف بحثه وتوجهه إلى غير ما يقتضيه منهجه، وتوسلوا إلى هذا بالشك. وقد عرفوا ما كان منه حقيقياً مذهبياً فنذبوه، وما كان منهجياً إرادياً فدعوا إليه وتمسكوا به طريقاً إلى كشف الحقائق. يقول إبراهيم النطّام (ت ٢٢١هـ): " لم يكن يقين قط حتى صار فيه شكّ. ولم ينتقل أحد من اعتقاد إلى اعتقاد حتى يكون بينهما حال شكّ... كان جابر بن حيان الذي قيل إنّه يحتل من علم الكيمياء مكان أرسطو من علم المنطق يقول في المقالة الأولى من كتاب الخواصّ الكبير " ويجب أن نعلم أننا نذكر في هذه الكتب خواصّ ما رأيناه فقط، دون ما سمعناه أو قيل لنا وقرأناه، بعد أن امتحنناه وجربناه، فيما صحّ عندنا - بالملاحظة الحسية - أوردناه، وما بطل رفضناه، وما استخرجناه نحن أيضاً وقايسناه على أقوال هؤلاء القوم". ومعنى هذا أنّ الملاحظة الحسيّة وحدها هي وسيلة كسب الحقائق ، ومصدر المعرفة الصحيحة ، وأنّ شهادة الغير مرفوضة ، ما لم تؤيدها مشاهدات الباحث " (الطويل ١٩٨٥م، ص ١١ - ١٨).

قال المؤرخ الإنجليزي جورج ويلز^(٥) في كتابه تاريخ العالم : إنّ مدارس العرب في أسبانيا كانت هي مصادر العلوم ، وكان الطلاب الأوربيون يهرعون إليها

• هيربرت جورج ويلز H. G. Wells ولد في لندن/ إنجلترا عام ١٨٦٦م. كان روائي وكاتب قصص قصيرة ومؤرخ. يعدّ من مؤسسي أدب الخيال العلمي. توفي في لندن سنة ١٩٤٦م (Encyclopedia Americana, (Vol.28,p.616).

من كل قطر يتلقون فيها العلوم الطبيعيّة والرياضيّة وما وراء الطبيعة . وكذلك أصبح جنوب إيطاليا منذ احتله العرب واسطة لنقل الثقافة إلى أوروبا وممن ورد تلك المناهل الراهب جريبت الفرنسي^(٥) (الزيّات ١٩٨٥م ، ص ٥٩٢) .

لقد سطع في سماء الحضارة العلميّة العربيّة الإسلاميّة ، نفر من أكابر العلماء يقرنون إلى أعظم العلماء في العصر الحاضر ، بل في كلّ عصر وأن ، فقد ظلّت كتبهم المراجع المعتمدة في جامعات أوروبا حتى أواخر القرن السابع عشر وكان دأب هؤلاء العلماء العرب في تحصيل العلوم من طبيعيّة وفلكيّة ورياضيّة مضرب الأمثال وأنّه لتشهد بذلك الكثير من الأعمال كأعمال الرازي ، والكندي ، وابن الهيثم ، وابن النفيس ، وابن سينا ، والبيروني ، وجابر بن حيان ، والخوارزمي ، والبتّاني ، والبوزجاني^(٥) ، والصوفي ، والطوسي ، والكاشي^(٥) ، والانتاكي^(٥) ، والغازن^(٥) ، والقزويني ، والخافقي^(٥) ، والدميري ، والجاحظ ،

• تعود أولى بوادر الاستشراق إلى عهد الراهب الفرنسي "جريبت" الذي انتُخب بابا للكنيسة سنة ٩٩٩م، والذي تعلّم هو وغيره في الأندلس علوم العرب وثقافة الإسلام. وعادوا لنشرها من خلال معاهد خاصة باللسان العربي وثقافته(https://ar.wikipedia.org/wiki).

• البوزجاني الحاسب ، محمد بن محمد بن يحيى أحد الأئمة المشاهير في علم الهندسة والحساب وله فيهما استخراجات غريبة لم يسبق إليها ، ومن تصانيفه في الحساب كتاب المنازل ، وهو مبسوط مرتب جيد إلى الغاية توفي سنة ٣٨٧هـ(الصّفدي،ج١،ص١٨٦).

• غياث الدين الكاشي ، عالم فلكي عربي أورد بعض كشوفاته في الرياضيّة التي جمع فيها بين الحساب والهندسة والجبر كما أورد قانوناً من وضعه لإيجاد مجموعة الأعداد الطبيعيّة المرفوعة إلى القوة الرابعة توفي سنة ٨٣٩هـ (الورد،ج١،ص٢٠٠).

• داود بن عمر الأنطاكي ، عالم بالطب والأدب كان ضريراً ، انتهت إليه رياضة الأطباء في زمانه ، ولد في انطاكية . كان قوي البديهة يسأل عن الشيء من الفنون فيملي على السائل الكراسية والكراسيتين توفي سنة ١٠٠٨هـ (الورد،ج١،ص١٣٨).

• أبو جعفر محمد بن الحسن الخازن ولد بخراسان رياضي وفلكي عربي كتب تعليقات على أعمال اقليدس وخاصة الكتاب العاشر وعلى أعمال غيره من الرياضيين الفلكيين. توفي سنة (٣٩٢هـ) (الورد،ج١،ص١٢٨).

والزهراوي^(٥) ، وابن الطفيل^(٥) ، والفارابي ، والجلدي^(٥) ، والمقدسي^(٥) ، والإدريسي ، وغيرهم . لقد كان كلّ منهم هو الأعلى كعباً والأرسخ قدماً في علمه وفنّه ، وإنّ كتب العالم منهم لتعدّ بالعشرات إن لم تبلغ المئات . وإنّما أعانهم على هذا الإنتاج العلمي الرائع الضخم ما وهبوه أغلب الأمر ، من عقل راجح جبار ، وعبقريّة فذة ناضجة على صبر ومصابرة مع علوّ في الهمة ، وعشق للمعرفة (منتصر ١٩٧٠م ، ص ٢١٢-٢١٣).

إنّ " سلالة العرب الناشئين في جزيرتهم الأولى قد سكنت أواسط العالم المعمور ، منذ خمسة آلاف سنة على أقلّ تقدير، وأنّ بكلّ ما استفاده الأوربيون من هذه البقاع في هذه العصور ، هو تراث عربي أو تراث انتشر في العالم بعد امتزاج العرب بأبناء تلك البلاد. وليس هذا التراث بقليل؛ لأنّه يشتمل على كلّ أصل عريق - عند الأوربيين - في شؤون العقل والروح وأسباب العمارة والحضارة " (العقاد ١٩٧٨م ، ص ١٥).

- أبو الحسن علي بن سهل الخافقي. تلقى دراسته الأولى على يد والده الذي علمه الطب والهندسة والفلسفة، إلى جانب اللغتين العربيّة والسريانية. وبعد وفاة والده تعمق في دراسة الطب وأصبح طبيباً مشهوراً توفي سنة (١٥٣هـ) (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).
- خلف بن عباس الزهراوي ، كان طبيباً فاضلاً خبيراً بالأدوية المفردة والمركبة . جيد العلاج وله تصانيف مشهورة في صناعة الطب (الصّفدي، ج ١١، ص ١٠٦).
- محمد بن عبدالملك بن طفيل ، كان طبيباً أديباً كتب لوالي غرناطة في وقت ، وتوفي بمراكش سنة (٥٨١هـ) (الصّفدي، ج ٣، ص ١٥٢).
- علي بن محمد أيّدمر، عز الدين الجلدي، ينسب إلى جلدك من قرى خراسان ، ويُعدّ من أعظم المؤلّفين، من العلماء الذين لهم دور عظيم في علم الكيمياء. اهتم بقراءة ما كتب عن علم الكيمياء، فاتخذ من قراءته وتحليله طريقة لبناء مسلك علمي في علم الكيمياء . توفي سنة ٧٤٣هـ (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).
- محمد التميمي المقدسي ، من العلماء العرب الصيادلة الجديرين بالتقدير للمجهودات التي بذلها في استنباط الأدوية توفي سنة ٣٨٠هـ (الورد، ج ١، ص ٢٣٠).

وفي الوقت الذي أوقد فيه العرب شعلة العلم الوضّاءة كانت أوروبا في أيدي القبائل الجرمانية المتوحّشة أواخر القرن الخامس للميلاد. في حالة مزرية من البداوة والجهالة والتخلف - وحين أخذت تستيقظ بعد سبات عميق دام بضعة قرون من الزمان ، ارتدّت إلى تراث العرب الذين كانوا يحملون وحدهم مشعل النور ، وراحت تنهل من معينه وتسقي ظمأها من ينابيعه ، إذ أخذت تنقل إلى لغتها هذا التراث العربي - كما بدأ في صقلية التي دانت لحكم العرب نحو مائتين وسبعين عاماً ، كما بدأ في أسبانيا التي عاشت في ظل الحكم العربي نحو ثمانية قرون من الزمان كان قسطنطين الأفريقي^(٥) ، وكان (المونسير ريمون Raymond^(٥)) رئيس أساقفة طليطلة^(٥) أول من أنشأ ديواناً لترجمة التراث العربي ، فكان هذا الديوان بداية حركة تعدّ من أوسع حركات الترجمة وأعمقها في تاريخ الشعوب المناهضة. وهكذا انتقل التراث العربي إلى أوروبا في مطلع يقظتها. وكان مردّ الفضل في هذا خاصّته إلى رجل من رجال الكنيسة المسيحية في وقت أشعلت فيه أوروبا نيران الحروب الصليبية باسم الدين المسيحي !! (الطويل ١٩٨٥م ، ص ٦٢).

وبينما كانت شعوب الفرنجة والسكسون والجرمان يعيشون في الأكواخ ، ويعتلي ملوكهم وأشرفهم قمم الصخور في القلاع المظلمة ، ومن حولهم رجال هم

• قسطنطين الإفريقي طبيب مستعرب مسلم ولد بقرطاجة. اعتزل في الدير البندكتي لعقدين من الزمن. تنصر وتحوّل إلى المسيحية على المذهب الكاثوليكي . ترجم إلى اللاتينية بعض المؤلفات العربية وخاصة الطبية، منها (كامل الصناعة) لعلي بن العباس، و(زاد المسافر) لابن الجزار، وكتباً للرازي وإسحق الإسرائيلي. كانت كتاباته تستخدم في أوربة إلى القرن السابع عشر الميلادي توفي سنة ١٠٨٧م (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

• ولد عالم الاجتماع والفيلسوف الفرنسي ريمون آرون سنة ١٩٠٥م ببياريس، من خريجي مدرسة المعلمين العليا ، وكان فيها رفيقاً لجان بول سارتر. وقد تمّ تعيينه سنة ١٩٥٥م أستاذاً لعلم الاجتماع بجامعة السوربون، ثمّ مديراً للدراسات بالمدرسة التطبيقية للدراسات العليا ببياريس (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

• هكذا ضبطه الحميدي بضم الطاعين وفتح اللامين ، وأكثر ما سمعناه من المغاربة بضم الأولى وفتح الثانية : مدينة كبيرة ذات خصائص محمودة بالأندلس (الحموي، ج٤، ص٤٥).

عالة عليهم يلبسون الزرد ويأكلون طعام الإنسان الأول قبل التاريخ. كان العرب الأندلسيون يشيدون قصورهم القوراء ويرودون الحمامات كما كان سراة رومة يروونها من قبل للمساجلة في مسائل العلم والأدب وتناشد الأشعار وتناقل الأخبار (العقاد ١٩٧٨م، ص ٩٠).

شاع التخلف وانتشر الجهل في أوروبا في تلك العصور ، فمنذ سقوط الدولة الرومانية الغربية في أواخر القرن الخامس للميلاد غطت أوروبا في نوم عميق دام بضعة قرون من الزمان ، قيل إنها ألف عام ، كان نصفها الأول في عصر الآباء ، منذ القرن الخامس حتى العاشر ، تعرضت أثناء ذلك لظلام الجهل والتخلف ، وكان نصفها الثاني في عصر المدرسين ، حاولت فيه أوروبا أن تبدد الظلام وتنفذ عن نفسها آثار النعاس الذي استولى عليها طيلة ذلك الزمن . وجاهر مؤرخو الفكر بأن أوروبا حتى في العصر المدرسي - ولاسيما بين عامي ١٠٠٠ و ١٣٠٠م - كانت بيئة غير صالحة لنشأة العلم ، فإن العلوم لا تثبت في أرض تنتشر فيها الأمية ويشيع فيها السحر وتفشو الخرافة. وقد صاحب هذه الظواهر قلة الكتب وفقر المكتبات وندرة المدارس وفوضى الجامعات وفساد الأخلاق. فالكتاب المقدس كان لا يكاد يوجد خارج الأديرة ، والقيام بنسخه يقتضي عاماً ، وثمانه يساوي إيراد قس أبروشية. ومن أجل هذا قلّ من رجال الدين من كان يستطيع أن يحرز منه نسخة كاملة ، ناهيك بكتب العلم في ندرتها وارتفاع أسعارها. كان الكتاب العادي غير المزخرف يباع بمبلغ يتراوح بين مائة وستين ومائتي دولار أمريكي (بقيمة عام ١٩٤٩، فيما يقول ول ديورنت)^(٥) وترتب على هذا ندرة المكتبات وقلة ما تحوي من مجلدات. وكانت أغنى مكتبة في أوروبا هي مكتبة كنيسة (كنتر بري) ، وكانت تضم في عام

• ويليام جيمس ديورانت William James Durant من ١٨٨٥ - إلى ١٩٨١م فيلسوف، مؤرخ و كاتب أمريكي من أشهر مؤلفاته كتاب قصة الحضارة والذي شاركته زوجته أريل ديورانت في تأليفه (Encyclopedia Americana, Vol.9,p.486).

١٣٠٠م خمسة آلاف كتاب ! وأمّا غيرها من المكتبات الكبيرة فكانت في العادة لا تحوي أكثر من مائة مجلد ! مع استثناء مكتبة (كلوني) التي ضمت في القرن الثاني عشر خمسمائة وسبعين كتاباً ! هذا ما يقوله مؤرّخو العلم عن المكتبات في أوروبا إبان العصر الذي نؤرّخ له (الطويل ١٩٨٥م ، ص ٢٠٦ - ٢٠٧).

إنّ المقارنة بين المكتبات في أوروبا سابقاً ، وبين المكتبات في حواضر الإسلام في العالم العربي الإسلامي في ذلك الوقت تلقى ضوءاً على الهوة السحيقة من حيث التنظيم وغازرة الكتب وتنوّع علومها ومعارفها ، والتي كانت تفصل بين العالمين في مجال العلم. وحسبنا أن نشير إلى أنّ العصر العباسي كان غنياً بمكتبات ضخمة منها مكتبة بيت الحكمة في بغداد ، وهي التي يقال أن الرشيد أنشأها ، وأنّ المأمون قد تعهدها ونمّاها ، إذ كانت تضم " مترجمين من اليونانية منهم يوحنا بن ماسويه^(٥) ، وللمترجمين رئيس ومساعدون ، ومعهم نسّاخ وعمّال ومجلّدون. وللمكتبة مدير يشرف مع معاونية على شؤونها. وقامت معها دار الحكمة ، أو دار المعرفة فيما يسمّيها ابن خلدون - وقد أنشأها الحاكم بأمر الله في القاهرة عام (٣٩٥هـ) ، وضمت مائة ألف مجلد في العلوم الدخيلة - غير الدينيّة - وحدها ، منها ستة آلاف مخطوط في الرياضيات والفلك مع كرتين سماويتين ، وأولاهما من صنع بطليموس^(٥) ، والثانية من عمل عبدالرحمن الصوفي. ويسّرت أسباب الراحة لرواد المكتبة ، فأحسن تأثيثها وزوّدت بالأقلام والمداد والقراطيس والخدم ، وحفلت

• أبو زكريا يوحنا بن ماسويه ، من أطباء مدرسة جنديسابور ، هاجر إلى بغداد في أوّل القرن الثالث الهجري ، وهناك أقام بيمارستاناً ، وجعله المأمون رئيساً لبيت الحكمة ، وكان حنين بن اسحاق من تلامذته ، وقد اشتهر بجانب علمه بالطب بترجمة الكتب الطبيّة القديمة إلى العربية توفي سنة ٢٤٣هـ (الأندلسي ١٩٥٥م، ص ٦٥).

• بطليموس ، كان حريصاً على العلم مولعاً به ، ونظر في النجوم ، وتكلّم في الهيئة ، وألّف في حركات النجوم قانونه الذي بناه على عرض الإقليم الذي كان فيه ، وهو عرض الإسكندرية ، وكان قد أحصى من علم الطبّ والفلسفة ما فاق به أهل زمانه ، وتوفّي فُزب الإسكندريّة سنة ٤٢٩هـ (الأندلسي ١٩٥٥م، ص ٣٦).

برفوف تفصلها حواجز ، وقد علقت على كل منها لافتة بنوع الكتب التي تضمها. وكانت بها قاعات للنسخ والترجمة والتأليف والمناظرة ، وقد حبس عليها الحاكم بأمر الله أوقافاً ضخمة. أمّا دار الكتب في قرطبة فقد أنشأها الحاكم بن الناصر وقد ضمت مائتي ألف مجلد ، وكانت فهارسها تستغرق أربعاً وأربعين كراسة ، كلّ منها خمسون ورقة ليس فيها إلاّ عناوين الكتب. وقامت إلى جانبها مكتبات خاصّة زخرت بآلاف المجلدات ، وكانت تشبه من بعض الوجوه النوادي الإنجليزية في أيامنا الحاضرة. كما كانت محلّ الوراثة أماكن لهو وتسلية. وقد بدأ ثراء المكتبات منذ القرن العاشر بوجه خاصّ ، فكانت مكتبة البلدية في مدينة صغيرة كالنجف بالعراق تضم أربعين ألف مجلد ، ومكتبة أبي الفداء^(٥) نحو سبعين ألفاً ، ومكتبة السلطان المؤيد الرسولي في جنوبي الجزيرة العربيّة تضم مائة ألف مجلد. ومكتبة المراغة أربعمئة ألف مخطوط ، وكانت أغنى هذه المكتبات جميعاً مكتبة العزيز بالله الفاطمي بالقاهرة إذ ضمت مليوناً وستمئة ألف مجلد مفرسة ومنظّمة ، منها ستة آلاف وخمسمئة في فروع الرياضيات ، وعشرة آلاف في العلوم الفلسفية. وكان الحاكم في قرطبة يفتي مكتبة تضم أكثر من أربعمئة ألف مجلد ، مع أن ملك فرنسا العالم (شارل الخامس) لم يستطع بعده بأربعة قرون من الزمن أن يجمع في مكتبته أكثر من ألف مجلد. ويقول المؤرخون أن سلطان بخارى قد استدعى إلى بلاطه طبيباً عربياً معروفاً فاعتذر هذا بحجة أن نقل كتبه يحتاج إلى أربعمئة جمل - فيما أشار المؤرخ جيبون^(٥) - وأرسل نوح بن منصور^(٥) - من ملوك بني ساسان -

• أبو الفداء إسماعيل بن علي بن محمود الشافعي ، كان أميراً على دمشق وحماة ، وقد تمكن من الفقه والطب والهيئة ، وكان يقرب أهل العلم ويرتب لهم الحوافز والأرزاق توفي سنة ٧٣٢هـ (الورد، ج١، ص٧٨).

• إدوارد جيبون (١٧٣٧- ١٧٩٤م) مؤرخ إنجليزي، صاحب كتاب (اضمحلال الامبراطورية الرومانية وسقوطها) الذي يعد من أهم وأعظم المراجع في موضوعه (الذهبي، ج٦، ص٥١٥).

إلى الصّاحب الذي يعرض عليه أن يتولى وزارته ، فاعتذر هذا عن قبول المنصب ، حرصاً على مكتبته التي لا يستطيع أن يبتعد عنها ، وفيها من الكتب ما يتعذر نقله إلى مقامه الجديد... وخلف الواقدي مكتبة ضخمة تضمّ ستمائة صندوق لا يقوى على نقل كلّ منها أقلّ من رجلين. بل كان عند الأمراء من أمثال الصّاحب بن عباد كتب يقال إنها تعادل ما ضمتّ دور تحوي عديداً من مجلّدات الكتب الأوربيّة. وكانت مكتبة ابن المطران طيب صلاح الدين الأيوبي (ت ٦١٤هـ) تضمّ عشرة آلاف مجلّد. وتقوم مكتبة القفطي في عصره - وهو عصر رخاء - بأكثر من خمسين ألف دينار (نحو ثلاثين ألف جنيه انجليزي). وكانت المستشفيات - إلى جانب المساجد والمدارس - تغطّ بالكتب العلميّة عامّة والطبيّة منها بوجه خاصّ ، لأنّها كانت دوراً للعلاج ، ومعاهد لتعليم الطبّ . وقد بلغ الشغف باقتناء الكتب في العالم العربي الإسلامي ذروته في الفترة التي امتدّت من القرن الثامن حتى القرن الحادي عشر لميلاد المسيح بل إلى ما بعد ذلك" (الطويل ٩٨٥م، ص ٢٠٧-٢٠٨).

كانت أهمّ مبتكرات العرب في الطبّ والفلسفة والفلك والرياضيات والجغرافية والكيمياء، فضلاً عن التاريخ والشرع والأدب ، فهم أوّل من أوجد حوانيت لبيع الأدوية ، وأقدم من أسّس مدرسة للصيدلة ، وكان يُفرض على الصيادلة الأطبّاء منذ زمن المأمون والمعتمد اجتياز امتحان خاصّ. وعلى أثر سوء تصرّف جرى من أحد الأطبّاء أوعز الخليفة المقتدر (ت ٣٢٠هـ) عام ٩٣١م إلى سنان بن ثابت بن قُرة ، وهو طبيب مشهور ، أن يمتحن كلّ الأطبّاء ويعطي الإجازات الطبيّة لمن توفرت

• أبو القاسم نوح بن منصور سلطان بخارى ، وسمرقند وابن سلاطينها. تملّك خراسان وغزنة وما وراء النهر ، ثم ولي بعده ابنه فبقي سنة وتسعة أشهر، ثم قبض عليه الأمراء ، وملكوا أخاه عبد الملك ، وانقرضت دولة السامانية (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

فيهم الأهلية فقط ، فاجتازوا الامتحان في بغداد ما ينيف على ثمانمائة وستين ،
وبذلك تخلّصت العاصمة من الدجالين (حتى ١٩٩١م ، ص ١٤٧-١٤٨).

وكانت حركة نقل العلم العربي من بلاد الأندلس إلى أوربا أعمق تغلغلاً وأشدّ
قوةً وأعظم اتساعاً وأطول عهداً. وكانت مصدر تجديد للعلم الأوربي في ظلّ تسامح
دين عرف به خلفاء المسلمين ، وامتد أثره إلى العلماء المسيحيين الذين أقبلوا من
أنحاء أوربا لتلقّي العلم في حواضر الإسلام الأندلسية. وربما كان أول باحث أوربي
أشاد بفضل العرب على الحضارة الأوربية ، وثقافة عصر النهضة ، هو الأب
اليسوعي الأسباني (خوان أندريس)^(٥)، إذ أنه نشر بالإيطالية (في بارما
١٧٨٢-١٧٩٩م) كتاباً جليلاً في سبعة مجلّدات تحت عنوان: (أصول كلّ الآداب
وتطورها وأحوالها الراهنة) ثم أعاد نشره في روما منقّحاً موسّعاً بين سنتي
١٨٠٨ و١٨١٧م في ثمانية مجلّدات. وفيه أكّد على^(٥) أنّ النهضة التي قامت في
أوربا في كلّ ميادين العلوم والفنون ، والآداب، والصناعات مردّها إلى ما ورثته عن
حضارة العرب (الطويل ١٩٨٥م ، ص ٢١٢).

وكان العرب أول من اهتدى إلى القول بأنّ الأوبئة تنشأ عن تعفين ينتقل من
طريق الهواء والمخالطة ، وسموا الأمراض المعدية بالسارية ، ودليلها عندهم أنّ من
خالط مريضاً بها أو لبس ثيابه انتقلت إليه عدواه ، وكانوا أول من فطن إلى تفتيت
الحصاة في المثانة. ومن أوائل من استخدموا المخدّر - وسموه بالمُرْقِد - ولعلّهم أول

• خوان أندريس، كان يسوعياً فصل من جماعة الاستعراب الأسباني وطرد من أسبانيا بسبب نشره لكتاب (أصول
الأدب العامة وتطوراته وحالته الراهنة) وترجمته من الإيطالية إلى الأسبانية بين سنتي ١٨٠٦-١٧٨٤ قال فيه :
أنّ الفضل في قيام الدراسات الطبية في أوربا يرجع إلى ما كتبه العرب (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

• الفعل أكّد يتعدى بنفسه كما ذكر الدكتور مصطفى جواد رحمه الله في كتابه قل ولا تقل " قل أكّدنا على فلان
الأمر ، أو في الأمر ، ولا تقل أكّدنا على الأمر " (ج ١، ص ٨٦) ، ويعد حرف الجر (على) زائداً في النصّ.

من اختراع الاسفنجة المخدرة ، واستبدلوا بالأدوية الحارة الأدوية الباردة في علاج الفلاح والاستزفاء ونحوه... وكان بعض أطباء العرب على علم بالطب النفسي وعلاقته بالمسائل الجنسية على نحو تجريبي علمي (الطويل ١٩٨٥ م ، ص ٢٢٧).

ونقل المترجمون العلوم العربيّة التي كانت منقولة عن العلوم اليونانية في وقت كادت أوروبا فيه تجهل التراث اليوناني تماماً. وكان في مقدّمة المترجمين (دومنجو)^(٥) الذي نشط بين عامي ١١٣٠ و ١١٧٠م، وكان من بين مترجماته بعض مؤلّفات الفارابي وابن سينا والغزالي ، وكتب الخوارزمي التي انتقل بفضلها إلى أوروبا الحساب الهندي ، ثم النظام العشري في الحساب فعرفت العمليات الحسابية باسم *Alguarismo* وترجمناها نحن - جهلاً منا - باللوغاريتمات أو جدول اللوغاريتمات كما نسميها في كتب طلاب المدارس الثانوية في مصر، بدلاً من الخوارزميات أو الجداول الخوارزمية، ومن كتب الخوارزمي عرفت أوروبا الصفر، وهو من أصل هندي ومعناه الخلود أو الخواء(الطويل ١٩٨٥ م ، ص ٢١٥).

ويدلّنا تتبّع تطوّر الفكر العلمي على مرّ العصور كيف أثر العلماء العرب في النهضة الأوربيّة ، وكيف تأثر علماء أوروبا بأعمال العلماء العرب ، وأثر العرب في ابتكار نظام الترقيم والصفر والنظام العشري ، وما نادى به ابن مسكويه^(٥) ، وابن

• دومينغو فرانثيسكو باديا Domingo Francisco المعروف بلقبه علي باي العباسي ، رحالة وجاسوس ومغامر، ومستشرق كتالني أسباني. يعدّ من أشهر الرحالة الجواسيس إلى المغرب خلال القرن التاسع عشر الميلادي (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

• ابن مسكويه أحمد بن يعقوب ، فيلسوف ومؤرخ وشاعر فارسي بارز من أبناء مدينة الري. أول علماء المسلمين الذين كتبوا في علم الأخلاق بمفهومه العلمي والفلسفي، في كتابه تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق. لمع نجمه في الفلسفة حتى لقبه البعض بالمعلم الثالث(<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

خلدون واخوان الصفا (*) بنظرية التطور قبل داروين بمئات السنين ، ومعرفة ابن النفيس للدورة الدموية الصغرى قبل هارفي (*) بثلاثة قرون ، وقول الادريسي وابن حزم والخازن بالجاذبية قبل نيوتن بقرون متطاولة وربط الخازن بين النقل والسرعة والمسافة مما جعل كثيراً من المحققين يقولون أنه صاحب كتاب (ميزان الحكمة) ، وما أجراه ابن الهيثم من التجارب لقياس سرعة الضوء وتقدير زوايا الانعكاس والانكسار ، إن ابن ماجد (*) كان ربان سفينة فاسكودي جاما في رحلاته الاستكشافية في أعالي البحار ، وإن جابر بن حيان أول من أسس علم الكيمياء على دعائم قوية ، وخلصه من التشويه ، والاضطراب فنقله من صورته المشوبة بالشعوذة ، والسحر إلى علم له قواعده وتجاربه وأصوله حتى قال عنه سارتون (*) بحق ، إن علماء العصر الحالي لم يقدروا أن هذه أعمال رجل عاش في

• إخوان الصفا وخلان الوفا ، جماعة من فلاسفة المسلمين من أهل القرن الثالث الهجري بالبصرة اتحدوا على أن يوقفوا بين العقائد الإسلامية والحقائق الفلسفية المعروفة في ذلك العهد فكتبوا في ذلك خمسين مقالة سموها (تحف إخوان الصفا) (الورد ، ج١، ص٨١).

• ويليام هارفي William Harvey (١٥٧٨-١٦٥٧) طبيب إنجليزي مؤسس علم وظائف الأعضاء عن طريق وصف الدورة الدموية الكبرى في جسم الإنسان ، كما شارك في البحث والتحقيق عن المغناطيس الذي كان الرصيد للبدئ بأبحاث تجريبية دقيقة في العالم أجمع (Encyclopedia Americana, Vol.13,p.839 - 840).

• شهاب الدين ابن ماجد أمير البحر العربي ، كان ملاحاً يلقب بأسد البحر ، وله مؤلفات في علوم فنون البحر نثراً ونظماً ، سمّاه البرتغاليون بالملاندي ومعناها (أمير البحر) توفي بعد عام ٩٠٠هـ (الورد، ج١، ص٦٤).

• جورج سارتون ، صيدلي ومؤرخ بلجيكي يعتبر مؤسس علم تاريخ العلوم وُلِدَ في بلجيكا عام ١٨٨٤. تخرّج بالجامعة في عام ١٩٠٦ وبعد سنتين استحق ميدالية ذهبية لبحث قدّمه في الكيمياء. حصل على شهادة الدكتوراه الفلسفية في الرياضيات من جامعة (Ghent) في ١٩١١م، وهو متخصص في العلوم الطبيعية والرياضيات (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

• ارك جون هولميارد هو عالم ومستشرق بريطاني. تعلّم في باريس ولندن، وعني بالعلوم عند العرب. توفي سنة ١٩٥٩م (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

القرن الثاني للهجرة لوفرة ما بها من مادة علمية صحيحة ، وشهد له هولميارد^(٥) العالم الكيميائي المعاصر. ويدلنا هذا لتطور الفكر العلمي على أن العرب كانوا بحق واسطة العقد ، تأثروا بعلماء العصر الإغريقي، وعلماء العصر الإسكندري ، ولكنهم أثروا بدورهم في علماء النهضة الأوربية، ولعلهم أصحاب الفضل الأول في وضع الطريقة العلمية والمنهج التجريبي ، فقد سبقوا في ذلك فرانسيس بيكون ، ورينيه ديكارت^(٥) كما سبقوا نيوتن وداروين ودالتون^(٥) وغيرهم من علماء النهضة الأوربية ، كما في كثير من الآراء والنظريات العلمية ؛ حتى قيل بحق إنه لولا ما أصاب الأمة العربية من محن على أيدي المغول والتتار والترك والاستعمار لكانت هذه النهضة التي تفاخر بها أوربا تكون من نصيب الأمة العربية وتكون لغتها هي العربية دون سائر اللغات (منتصر ١٩٧٠م، ص ٢٥٤ - ٢٥٥) .

ويعترف دراير^(٥) بأن تفوق العرب في العلوم ، إنما هو ناشئ من الأسلوب الذي توخوه في بحوثهم ، فقد تحققوا أن الأسلوب العقلي وحده لا يؤدي إلى التقدم ، وأنه ينبغي أن تجرى التجارب ، والمشاهدات ، وهذا ما هيأ لهم هذا الرقي الباهر في

• رينيه ديكارت Rene Descartes فيلسوف، ورياضي، وفيزيائي فرنسي، يلقب بأبي الفلسفة الحديثة، وكثير من الأطروحات الفلسفية الغربية التي جاءت بعده، هي انعكاسات لأطروحاته، والتي ما زالت تدرّس حتى اليوم، خصوصاً كتاب (تأملات في الفلسفة الأولى ١٦٤١ م) الذي ما زال يشكل النص القياسي لمعظم كليات الفلسفة . وله تأثير واضح في علم الرياضيات، توفي سنة ١٦٥٠م (Encyclopedia Americana, Vol.8,p.758).

• جون دالتون John Dalton ولد سنة ١٧٦٦م ، كيميائي بريطاني. نشأ في اسرة فقيرة ولمع منذ اعوامه الدراسية الأولى في الرياضيات وحل مسائل رياضية معقدة. جند مرصداً صغيراً لمراقبة الأحوال الجوية ، ووضع جداول لتسجيل المعطيات اليومية لكل من الضغط الجوي وكمية المطر والرطوبة والرياح وغيرها. توفي سنة ١٨٤٤م (Encyclopedia Americana, Vol.8,p.443 - 444).

• وليام ج. دراير (١٩٢٨ - ٢٠٠٤م). كان علم المناعة الجزيئية وأستاذ البيولوجيا ١٩٦٣-٢٠٠٤. أكمل الدكتوراه في الكيمياء الحيوية في جامعة واشنطن في عام ١٩٥٦. ثم ذهب للعمل في المعاهد الوطنية للصحة الوطنية لشلل الأطفال وكعالم أبحاث دراسة الشفرة الوراثية . اخترع الآلات لأتمتة التحليلات الكيميائية الحيوية (https://ar.wikipedia.org/wiki).

الرياضيات والفلك والهندسة والتمثيلات والطبيعة وغيرها. فالعلماء العرب هم واضعوا أسس البحث بالمعنى الحديث ، فقد تميّزوا بدقّة الملاحظة والرغبة في التجربة والاختبار ابتدعوا طرقاً ، واخترعوا أجهزة وآلات ، لاستخراج الوزن النوعي لكثير من المعادن والسوائل والاجسام التي تذوب في الماء ، وابتدع الخازن ميزاناً كوزن الأجسام في الماء والهواء، كما ابتدع البيروني تجربة لحساب الوزن النوعي ، وعرف العرب الضغط الجوي ، وأنّ وزن الجسم في الهواء ينقص عن وزنه الحقيقي ، وأنّ كثافة الهواء في الطبقات السفلى أكثر منها في الطبقات العليا وأنّ الهواء لا يمتد إلى ما لانهاية بل ينتهي عند ارتفاع معين ، واخترع ابن يونس^(٥) البندول ، واستعمله العرب في حساباتهم وتجاربهم الفلكيّة ، كما كان لابن يونس وابن حمزة^(٥) الفضل في بحوث المتواليات العددية والهندسية وكان لبحوثهما أكيد الأثر في وضع الأسس التي بنيت عليها حسابات التكامل والتفاضل ، وجداول اللوغاريتمات. كذلك قدر البيروني الوزن النوعي لثمانية عشر معدناً قدرها الرقم العشري الرابع ، وهي تقديرات بلغت من الدقّة أنّها لا تكاد تختلف عن تقديراتها في العصر الحديث ، وبأجهزة العصر وأدواته وما تزال قاعدته معروفة لدى علماء الغرب، ويؤيّد رأي بعض المستشرقين مثل كاجوري^(٥) وغيره إلى القول " إنّ كثيراً من الآراء والنظريات العلمية ،

• أبو الحسن علي بن عبدالرحمن بن يونس الصديقي المصري ، فلكي ورياضي عربي ينتمي إلى أسرة يمنية استوطنت بمصر اشتهر بعلم الفلك وله جهود في الرياضيات الطبيعية . توفي سنة ٤٠٠هـ (الورد، ج١، ص٦٧).

• ابن حمزة المغربي . واضع أصول اللوغاريتمات ، ومن العلماء الذين اشتغلوا بالرياضيات ويرعوا وألّفوا المؤلفات القيّمة (الورد، ج١، ص٤٧).

• فلوريان Cajori السويسري. هاجر إلى الولايات المتحدة في سنّ السادسة عشرة . حصل على شهادة كل من البكالوريوس والماجستير من جامعة ويسكونسن - ماديسون، وحصل على الدكتوراه من تولان عام ١٨٩٤م. توفي عام ١٩٣٠ (https://ar.wikipedia.org/wiki).

• نيكولاس كوبرنيكوس Nicolaus Copernicus ولد ١٤٧٣م ، ويلفظ بالبولندية ميكواي كوبرنيك. راهباً وعالم رياضياً وفيلسوفاً فلكياً وقانونياً وطبيباً وإدارياً ودبلوماسياً وجندياً بولندياً كان أحد أعظم علماء عصره . يعد أول من صاغ نظرية مركزية الشمس وكون الأرض جرماً يدور في فلكها في كتابه (حول دوران الأجرام

حسبناها من صنعنا، وإذا بالعلماء العرب سبقونا إليها والواقع إنّ وجود ابن الهيثم ،
والخازن ، والبيريوني ، وجابر ، وابن سينا وغيرهم كان ضرورياً لظهور جاليلوا ،
وكوبرنيك^(٥) ، ونيوتن ، من علماء النهضة الأوروبية " (منتصر ١٩٧٠م ، ص ٢١٣-
٢١٥).

والحق أنّ العرب أتشفوا الغرب بعدّة آراء جديدة ومعلومات واسعة النطاق في
الجغرافية الفلكيّة والرياضيات. ففي أسبانيا عظم الاقبال على العلوم الفلكيّة بعد
منتصف القرن العاشر... ومن دراسات العرب للنجوم جاءتنا أسس علم المتلثات كما
وضعوا علمي الجبر والهندسة التحليلية... وليست جمهرة أسماء النجوم في اللغات
الأوربية عربيّة الأصل فقط أمثال (العقرب Acrab) ، و(الجدي Algedi) بل إنّ
كثيراً من مصطلحاتها الفلكيّة يرجع إلى ألفاظ عربيّة أمثال (النظير Nadir)
و(السّمّت Zenith) ، وما هذا غير قليل من كثير ممّا أتشف به الإسلام أوربا
المسيحية. ومن أمتع المفردات الرياضية وأفيدها لفظة (صفر) التي استعارتها اللغات
الأوربية من العربيّة. نعم إنّ العرب لم يخترعوا الصفر ولكنهم هم الذين أدخلوه مع
الأرقام إلى أوربا فعلموا الغربيين طريقة استخدامها. وبذلك سهّلوا استعمال الحساب
في أمور الحياة اليومية (حتى ١٩٩١م ، ص ١٩٠-١٩١).

وفي موضوع التاريخ الطبيعي ، ولا سيّما علم النبات... فالعلماء العرب أبدوا
ملاحظات صائبة في موضوع الفرق الجنسي والتناسلي بين النخيل والقنب ، وربّوا
النباتات على مبدأ ما ينمو منها من الفسائل وما ينمو من البذور وما ينمو من تلقاء

(السماوية) ، وهو مطور نظرية دوران الأرض ، ومؤسس علم الفلك الحديث توفي عام ١٥٤٣م
(Encyclopedia Americana, Vol.7,p.755 - 756).

نفسه. وحوالي نهاية القرن الثاني عشر وضع ابن العوام^(٥) رسالة في الزراعة هي الأكثر أهمية فيما صنّفه المسلمون في هذا الموضوع في مؤلفات العصور الوسطى... وكان أشهر علماء النبات والصيدلة في الأندلس بل في العالم الإسلامي عبد الله بن أحمد البيطار تاركاً وراءه أعظم رسائل العصور الوسطى في العلاجات البسيطة بعنوان (الجامع في الأدوية المفردة) (حتى ١٩٩١م، ص ١٩٢-١٩٣).

وكان الإدريسي وهو أشهر عالم في الجغرافية ورسم الخرائط في العصور الوسطى ألمع شخصية ازدان بها بلاط روجر الثاني. وقد أظهر في غريلة هذه المواد وتحريّ حقائقها راحة عقل كبرى ، وفهماً لدقائق الأمور كإدراكه كروية الأرض. وهو الذي عيّن منبع نهر النيل في نجاد أفريقيا الاستوائية على الرغم من القول الشائع بأن اكتشاف منبع هذا النهر لم يتم إلا في أواسط القرن التاسع عشر (حتى ١٩٩١م، ص ٢١٦-٢١٧).

ولجابر الفضل في أنّه أوّل الكيماويين الذين نادوا بأهميّة البحث التجريبي وفي أنّه خطا خطوات واسعة في سبيل التقدّم الكيماوي من وجهتيه النظرية والعلمية ، وتنسب إليه الروايات الغربية التقليدية الكشف عن عدّة مركّبات كيماوية لم تذكرها المصنّفات العربيّة الاثنان والعشرون الباقية من المؤلّفات المنسوبة إليه التي أصبحت بعد القرن الرابع عشر أشدّ تأثيراً في أوروبا وآسيا (حتى ١٩٩١م، ص ١٥٤).

وسبقوا الافرنج إلى وصف الجذام وشرح مرضي الجدري والحصبة ، وعلاج أمراض العين ، وحاموا حول مذهب فرويد في الطبّ النفسي وعلاقته بالمسائل الجنسية على نحو تجريبي خليق بأن يحتذي في تقرير المعارف والمشاهدات...

• ابن العوام يحيى بن محمد بن أحمد . عالم أندلسي اشتهر بكتابه (الفلاحة الأندلسية) قسم منه ترجم إلى اللغتين الأسبانية والفرنسية وله رسالة في تربية الكروم والفلاحة النبطية مخطوطة في مكتبة الأسكوريال ، ونشره مع ترجمته بالأسبانية بانكويري ١٨٠٣م ، ولخص هذا الكتاب ماير ونشرت له ترجمة بالفرنسية(الورد، ج١، ص ٦٣).

ويُروى عن ابن سينا أنه دعي لعيادة فتى مريض لم يهتد الأطباء إلى علته ، فأمر باستدعاء رجل من عرفاء المدينة وتناول يد الفتى يجس نبضها ويرقب وجهه ، وطلب من العريف أن يسرد أسماء الأحياء في المدينة ، فسردها حتى جاء ذكر حي منها فازداد نبض الفتى ، ثم سأله أن يذكر بيوت الحي فازداد النبض عند واحد منها ، فسأله عن بيت من الفتيات ، وقال لأهل الفتى : زوجوه تلك الفتاة فهذا هو الدواء (العقاد ١٩٧٨م، ص ٢٤).

وشبيه بهذا موقف ابن النفيس وهو رئيس أطباء المارستان الناصري في مصر ، وأول من كشف الدورة الدموية الرئوية في تاريخ الطبّ. مات ابن النفيس ولم يترجم كتابه المذكور إلى اللاتينية إلا عام ٩٤٦ هـ ، وبعد ترجمته بست سنوات أصدر سرفيت الأسباني (*) كتابه (إعادة المسيحية) ونقل فيه عن ابن النفيس دون إشارة إليه ، وقد أعدم بسبب كتابه حرقاً. وبعد ست سنوات أخرى فعل هذا نفسه (ريالدو كولمبو) الإيطالي أستاذ التشريح في جامعة بادوا، وبعد ثلاثة وستين عاماً جمع (وليم هارفي) ما قاله سابقوه ونشره في كتابه (حركة القلب والدم) ونسب الكشف العلمي إلى هؤلاء الثلاثة دون صاحبه الطبيب العربي (الطويل ١٩٨٥م، ص ٢١).

ويعلق المستشرق الإيطالي (كارلو ألفونسو نلّينو) (*) فيقول : "وهو كما لا يخفى قريب الحقيقة... دالّ على ما كان للعرب من الباع الطويل في الأرصاد وأعمال

• ميغيل سيرفيت Michael Servetus ، فيزيائي، طبيب، مترجم، وعالم دين إسباني، اهتم بعلم الفلك وعلم الأرصاد الجوية؛ والجغرافية، وعلم التشريح، ودراسة التوراة، والرياضيات، وعلم التشريح، والطب، وممارس الطبابة في أماكن كثيرة من أوروبا توفي سنة ١٥٥٣م (Encyclopedia Americana, Vol.24,p.584).

• نلّينو مستشرق ، كان غزير العلم بالجغرافية والفلك عند العرب ، عارفاً بالإسلام ومذاهبه ، كثير التتبع لتاريخ اليمن القديم وخطوطه ولهجاته (الزركلي، ج٥، ص ٢١٣).

المساحة... وقياس العرب أوّل قياس حقيقي أجري مباشرة مع كل ما اقتضته تلك المساحة من المدّة الطويلة والصعوبة والمشقة واشتراك جماعة من الفلكيين والمساحين في العمل ، فلا بدّ لنا من عداد ذلك القياس من أعمال العرب الفلكية المجيدة المأثورة" (الطويل ١٩٨٥م ، ص ٢٧).

وفي ضوء هذا برعوا في رسم الخرائط ، وكان من أوائلها ما تضمّنه كتاب الخوارزمي عن صورة الأرض ؛ قال عنه (كارلو ألفونسو نلّينو) إنّ مثل هذا الكتاب لا تقوى على وضعه أمة أوربية في فجر نهضتها العلمية. وكان المقدسي السالف الذكر يتميّز بقدرة خارقة في رسم الخرائط. ومن ذلك أنّه رسم خريطة ملوّنة للبلاد التي زارها قائلاً: "ورسمنا حدودها وخطوطها وحررنا طرقها المعروفة بالحمرة. وجعلنا رمالها الذهبية بالصفرة ، وبحارها المالحة بالخضرة وأنهارها المعروفة بالزرقة ، وجبالها المشهورة بالغبرة ليقرب الوصف إلى الأفهام" (الطويل ١٩٨٥م، ص ٢٩-٣٠).

ويرى الباحث أنّ المنتبّع لما خلفه العرب من تراث متنوع في مجال المعرفة ، والعلوم سيجد غزارةً في نتاجاتهم المعرفية المتنوعة ، وتنوعاً كبيراً ليس فيما يخص العلوم التي مدار بحثها في البيئة التي عاشوا فيها ، بل وصلت أبحاثهم في علم الفلك إلى تقدير المسافات بين بعض الكواكب بعضها البعض الآخر ، فضلاً عن تقدير أحجامها بدقة عجيبة " وقد وفق الفرغاني (ت ٢٤٨هـ) (*) في أرصاده إلى تحديد المسافات بين الكواكب بعضها والبعض الآخر وتقدير أحجامها بدقة أخذها عنه الكثيرون من غير تغيير ، على وجه التقريب . والجدول رقم (٢) يكشف عن المسافات الكبرى للكواكب لثلاثة من علماء العرب " (الطويل ١٩٨٥م ، ص ٤٦) .

• أبو العباس أحمد الفرغاني . عالم فلكي عربي عاش في عصر المأمون ، ويعدّ واحداً من كبار زمانه له كتاب (الحركات السماوية) و(جوامع علم النجوم) الذي ترجم إلى اللاتينية في القرن الثاني عشر وكان أثره كبيراً في نهضة الفلك بأوروبا (الورد، ج ١، ص ٢٠٣).

ابن العبري	البتاني	الفرغاني	المسافات الكبرى بالشعاع الأرضي
٦٤ ^١ / _٦	٦٤ ^١ / _٦	٦٤ ^١ / _٦	القمر
١٧٤	١٦٦	١٦٧	عطارد
١١٦٠	١١٧٠	١١٢٠	الزهرة
١٢٦٠	١١٤٦	١٢٢٠	الشمس
٨٨٢٠	٨٠٢٢	٨٨٧٦	المريخ
١٤٢٥٩	١٢٩٢٤	١٤٤٠٥	المشتري
١٩٩٦٣	١٨٠٩٤	٢٠١١٠	زحل

جدول رقم (٢) المسافات الكبرى للكواكب السبعة للفرغاني والبتاني وابن العبري

وليس أدلّ على دقّة البحوث الطبيعية عند العرب من تقديرات (البيروني)، و(الخانن) للثقل النوعي. وهي من النتائج الرائعة التي سبق إليها العرب في الطبيعيات التجريبية قبل المحدثين من العلماء بمئات السنين. وقد استخدم (البيروني) لتحديد الثقل النوعي جهازاً مخروطياً يعدّ اليوم أقدم مقياسٍ للكثافة ، كما استخدم (الخانن) مقياساً للسوائل Areometer شبيهاً بالمقياس الذي استخدم في جامعة الأسكندرية القديمة. وفي الجدول رقم (٣) وهو من عمل فيدمان (٥) بيان قيم توصل إليها البيروني والخانن ، وما وضع عند أولهما بين قوسين محسوب إمّا بالذهب أو الزئبق ، وإما بالزمرّد أو البلور الصخري ، والعمود الأخير يبين الوزن الحقيقي عند المحدثين من العلماء (الطويل ١٩٨٥م، ص٤٧).

الوزن الحديث	عند الخانن	عند البيروني		المادّة
		الزئبق	الذهب	

• إرنست غوستاف فيدمان Wiedeman الفيزيائي الألماني ومؤرخ العلوم ، درس الفيزياء في جامعتي هايدلبرغ ولايبزيغ ، وحصل على شهادة الدكتوراه عام ١٨٧٢م. كان كاتباً غزير الإنتاج توفي سنة ١٩٢٨م
(https://ar.wikipedia.org/wiki)

١٩,٢٦	١٩,٠٥	١٩,٠٥	١٩,٢٦	ذهب
١٣,٥٩	١٣,٥٦	١٣,٥٩	١٣,٧٤	زئبق
٨,٨٥	٨,٦٦	٨,٨٣	٨,٩٢	نحاس
٧,٧٩	٧,٧٤	٧,٧٤	٧,٨٢	حديد
٧,٢٩	٧,٣٢	٧,١٥	٧,٢٢	قصدير
١١,٣٥	١١,٣٢	١١,٢٩	١١,٤٠	رصاص
		الكوارتز	الزمرّد	
٣,٩٠	٣,٩٦	٣,٧٦	٣,٩١	لازور
٣,٥٢	٣,٥٨	٣,٦٠	٣,٧٥	ياقوت
٢,٧٣	٢,٦٠	٢,٦٢	٢,٧٣	زمرّد
٢,٧٥	٢,٦٠	٢,٦٢	٢,٧٣	لؤلؤ
		الزئبق	الزمرّد	
٠,٩٩٩	٠,٩٦٥	—	—	ماء في درجة الصفر
١,٠٢٧	١,٠٤١	—	—	ماء البحر
٠,٩١٠	٠,٩٢٠	—	—	زيت الزيتون
من ١,٠٤ إلى ١,٤٢	١,١١٠	—	—	لبن البقر
١,٠٧٥ إلى ١,٠٤٥	١,٠٣٣	—	—	دم الإنسان

جدول رقم (٣)

جدول فيدمان E.Wiedeman للقيم التي توصل إليها البيروني والخازن

كاد ينعقد الرأي عند جمهرة المستشرقين في القرن التاسع عشر ، على الاستخفاف بدور العرب في بناء الحضارة الإنسانية والإصرار على أنّ الحضارة الأوربية لا تدين بالفضل لغير أجدادهم من اليونان والرومان والادّعاء بأنّ العرب (بطبيعتهم) لم يُخلّفوا للتفكير الأصيل المبتكر. وجاء هذا في وقت اشتدّ فيه التعصّب

الديني ، وقوى فيه الشعور بالتحزب الجنسي الذي يؤكد تفوق الجنس الآري الأبيض على غيره من الأجناس ، وسبق أوروبا في الخلق الحضاري على غيرها من القارات ، والارتفاع بالمسيحية فوق غيرها من الديانات!... وقد كان من دلالات هذا التحول من التعصب الديني والجنسي في القرن التاسع عشر إلى السماحة والانصاف عند الكثيرين من الباحثين في القرن العشرين ، ما نراه من أحكام صدرت في تقييم الفلسفة العربية الإسلامية في العصر الذي نحن بصدده. فالتعصب الديني والجنسي قد استبدَّ بأمثال (فيكتور كوزان V. Cousin)^(٥٠) و(أرنست رينان E. Renan)^(٥١) ممن كانت الفلسفة العربية عندهم صورة مشوشة للفلسفة اليونانية ، وخاصة كما بدت عند أرسطو وشراحه ، في ثوب عربي. أمّا جمهرة الباحثين في القرن العشرين ، فقد لانّت أحكامهم عن الفكر العربي الفلسفي ، وأدخلوا في اعتبارهم ما انتهى إليه من عناصر أصلية مبتكرة من وحي العبقريّة العربيّة (الطويل ١٩٨٥م ، ص ٥٨ - ٥٩).

ولكن العرب في عصورهم الوسطى قد توصلوا إلى الكثير من أسس الطب الوقائي ومقوماته ، فتوصلوا إلى الوقاية من الأمراض بدراسة الجسم ووظائف أعضائه ، وحاولوا الكشف عن أسباب الأمراض وأعراضها وطرق انتشارها لمعرفة أسباب الوقاية منها دفعا لوقوعها. واهتموا بما نسميه اليوم بعلم الصحة (Hygiene or Hygenies) وحرصوا على وضع القواعد التي تكفل العافية ، وتحول دون

• فيكتور كوزان ، دخل مدرسة المعلمين العليا بباريس ليتخرج فيها أستاذاً للأدب، وفي ١٨١٤م عين أستاذاً للفلسفة بمدرسة المعلمين، فكان محاضراً بارعاً وفيلسوفاً سطحياً. التقى بشلنج وهيجل وأخذ عنهما، فكان له مذهب جديد. توفي سنة ١٨٦٧م (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

• أرنست رينان Ernest Renan ، مؤرخ وكاتب فرنسي اشتهر بترجمته ليسوع التي دعا فيها إلى نقد المصادر الدينية نقداً تاريخياً علمياً وإلى التمييز بين العناصر التاريخية والعناصر الأسطورية الموجودة في الكتاب المقدس . ما أدى إلى قيام الكنيسة الكاثوليكية بمعارضته . توفي سنة ١٨٩٢م (Encyclopedia Americana, (Vol.23,p.402).

الوقوع في المرض ، ومعرفة الوسط الذي يعيش فيه الإنسان . كما يبدو الهواء الذي يستنشقه ، والغذاء الذي يطعمه ، والماء الذي يشربه ، والمسكن الذي يقيم فيه ، والعمل الذي يقتات منه... بل كان بين أطباء العرب من أضافوا ضرورة الاهتمام بالحالات النفسية التي تتمثل في الخوف والغضب والحزن والفرح ، واليأس والأمل وغير هذا من انفعالات لها تأثيرها البالغ في صحّة الإنسان ومرضه (الطويل ١٩٨٥م ، ص ٩٨ - ٩٩). وأنضج من هذا كلّه كتاب (تذكرة الكحالين) الذي صنّفه علي بن عيسى^(٥) في القرن العاشر وشهرته عند الفرنجة (Haly - Jesu) وهو بين الكتب العربيّة يعدّ أكملها جميعاً في هذا المجال، ولا يفضله كتاب آخر حتى من بين الكتب الأوربية إلى القرن التاسع عشر، فيما يقول ماكس مايرهوف^{(٥)(٥)}. وعلى هذا المستوى نفسه كان كتاب (المنتخب في علاج أمراض العين) لعمار بن علي الموصلي^(٥) بالقاهرة ، وشهرته عند الفرنجة (Canamusli) ويذهب ماكس مايرهوف إلى أنّ عماراً كان مجدّداً في تصوّر طريقته ، وبخاصّة لإزالة ماء العين (الكتراكاتا Cataracta) وهو الذي اخترع الأبرة المجوّفة التي تمتصّ هذا الماء (الطويل ١٩٨٥م، ص ١٠٤).

• علي بن عيسى بن علي الكحال ، كان مشهوراً بالحقق في صناعة الكحل ، وبكلامه يقتدى في أمراض العين ومداواتها ، وكتابه المشهور بتذكرة الكحالين هو الذي لا بدّ لكلّ من عانى الكحل أن يحفظه (الصّفدي، ج ١٧، ص ٢٦٦)

• ماكس ميّزهُوف Max Meyerhof ، طبيب ومستشرق ألماني. ولد في مدينة هلدسهيم الألمانية، وتوفي بالقاهرة. من آثاره نشر (الأسماء الطبية) لجالينوس، بالعربيّة، مع ترجمة ألمانية وشروح وتعليق شاركه فيها يوسف شخت (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

• أبو القاسم عمار بن علي الموصلي ، طبيب امتاز بعلم أمراض العيون ومداواتها ودراية بعمليات العيون أصالةً وإبداعاً وهو عراقي الأصل من الموصل ، ألف كتاب (المنتخب في علم العين وعللها ومداواتها بالأدوية والحديد) توفي سنة ٤٠٠هـ (الورد، ج ١، ص ١٩٦).

والعرب هم أول من أنشأ صناعة العقاقير علماً تجريبياً ، وتمكّنوا عن طريقه من ابتكار أدوية لم تكن معروفة من قبل وركّبوها من أصول نباتية وحيوانية ومعدنية ، وأضافوها إلى ما عرفوا من صنوفها عن اليونان والهنود وغيرهم. وبهذا كانوا السبّاقين إلى ابتداع الاقرياذين على الصورة التي وصلت إلينا. وكان العرب أول من ابتدع حوانيت العقاقير - الصيدليات - على الصورة التي نعرفها اليوم. وعنهم أخذ الفرنجة ذلك. ولا يزال هؤلاء يستخدمون من أسمائها العربيّة. كما كان العرب أول من ابتدع مدرسة للصيدلة ، ووضع المؤلفات القيّمة في علم الاقرياذين وغير هذا ممّا استرعى نظر الغربيين من المؤلفين. وكان للعرب الفضل في كشف الكثير من الأدوية ، وفي مقدمتها الكافور والصندل والراوند والمسك والمر والتمرهندي والحنظل وجوز الطيب والقرفة وغيرها. كما ابتدعوا صنوفاً من الشراب والكحول والمستحلب والخلاصة العطرية ونحوها. وزادوا فاخترعوا آلات لتذويب الأجسام وتدبير العقاقير، واستخدموا الكاويات في الجراحة وكان ممّا ساعدهم عليها تقدّم الكيمياء التجريبية وعلم النبات المستند إلى الملاحظة الحسية (الطويل ١٩٨٥م، ص ١١١-١١٢).

حرص الخلفاء والأمراء وأهل اليسار من المسلمين على إقامة المستشفيات (البيمارستانات) ، وهي دور لعلاج المرضى ، ومعاهد التعليم الطّبي ، وإلى جانب العام منها مستشفيات خاصّة ببعض الأمراض ، كالجذام والأمراض العصبية والعقلية وغيرها. وأقام العرب إلى جانب هذا مستشفيات متنقّلة Ambulan وفقاً لانتشار الأوبئة والأمراض، أو لتصبح الخلفاء والأمراء في تنقّلاتهم، وزوّدها بالأدوية وأنواع الطعام والشراب والصيدلة والأطباء. وأمّا المستشفيات العامّة فكانت بفضل الأوقاف التي تحبس عليها ، والأموال التي ترصد لها وتنفق عليها بسخاء في وفرة من الغذاء والكساء والأثاث والأدوية والأطباء والصيدلة والخدم ، وفي كل منها ساعور(مدير) يعاونه رؤساء الأقسام المختلفة والأطباء. وكان نظام المستشفيات

العربية في عصورها الوسطى أشبه ما يكون بنظامها في أيامنا الحاضرة ، من حيث وجود أقسام تختلف باختلاف الذكور والإناث وتتنوع الأمراض ، ومن حيث استقبال المرضى والحاقهم بأقسامها أو علاجهم خارجها ، والاشراف على غذائهم وراحتهم ونقاوتهم... فكان المرضى يترددون على العيادة الخارجية ويعالجون بالمجان ، ويبقى منهم بالمستشفى من يتطلب علاجه البقاء بالقسم الخاص بمرضه. فإذا أقام المريض بالمستشفى نزعته عنه ثيابه وحفظت عند أمين المستشفى ، ثم ألبس ثياب المستشفى وقدم له ما يناسبه من غذاء وعلاج ودواء حتى يبرأ من مرضه ، وكل هذا بغير أجر... ومن أمكن علاجه خارج المستشفى صرف الدواء من صيدليته ، وإذا اقتضى المرض استشارة طبيب من غير القسم استدعي إلى ذلك ، وكان على الطبيب أن يمرر بالقسم الذي ينتمي إليه ويتفقد أحوال مرضاه ، ومن ورائه مساعدوه من الأطباء والممرضين وغيرهم ، فإذا فرغ من هذا مضى إلى مكتبه في المستشفى متفرغاً للقراءة وحده أو مع زملائه وتلامذته ويتبادلون النقاش في شتى الموضوعات التي يقرؤونها، وقد أسفرت مجالس الطب عن كتب قيمة يتداولها الأطباء وينتفع بها طلاب الطب (الطويل ١٩٨٥م، ص ١١٣-١١٤).

وفي فنّ العلاج الطبي تُذكر أسرة ابن زهر التي أنتجت سلسلة كاملة من مشاهير الأطباء أشهرهم أبو مروان بن أبي العلاء^(٥) وكان أعظم طبيب إكلينيكي - بعد الرازي - يمارس العلاج بالمستشفيات ، ويُنسب إليه وصف لعلاج قمل الجرب

• عبدالمك بن زهر أبو مروان الأشبيلي ، شيخ الأطباء ، له مصنّفات في الطب ؛ أخذ عن والده وتقدّم في الطب ، ورأس وشاع ذكره ، وأقبل الأطباء على حفظ مصنّفاتهِ ، توفي سنة ٥٥٧ هـ (الصّفي، ج ١٥، ص ٣٧٦).

الذي لم يعرف في أوروبا إلاّ عام ١٦٨٧م ، ثم أعظم الصيادلة العرب - فيما يقول ماكس مايرهوف - وهو أبو جعفر الغافقي (ت ٥٨٦هـ) ^(٥) (الطويل ١٩٨٥م، ص ٢١٤).

ففي سنة ١١٣٠م أنشئت في طليطلة مدرسة للترجمة تولاها الأسقف ديموند ، أخذت تنقل جلائل الأسفار العربيّة إلى اللاتينية ، وعانهم على ذلك اليهود. فبعثت هذه الترجمة في أوروبا الخادمة شعوراً لطيفاً ، وروحاً طيبة. وتضافرت على هذا المجهود النبيل قواعد أخرى للترجمة طوال القرون الثاني عشر والثالث عشر والرابع عشر حتى بلغ ما ترجموه من العربيّة يومئذ ثلاثمائة كتاب ، وكان أكثر ما ترجم في هذه العهود كتب الرازي وأبي القاسم الزهراوي وابن رشد وابن سينا (الزيّات ١٩٨٥م ، ص ٥٩١ - ٥٩٢).

فابن خلدون في مقدّمته قد حلّ البناء الاجتماعي لقبائل الصحراء ، والبناء الاجتماعي للمدن تحليلاً عميقاً. وقد أدرك ابن خلدون ما لم يدركه معظم العلماء المتأخرين من أنّ للبيئة وطرق المعيشة الإنسانية والبناء الاجتماعي علاقة سببية. ولم يأخذ علماء الغرب في اللّحاق بعمل ابن خلدون إلاّ خلال عشرات السنوات القليلة الماضية (كارلتون ١٩٥٥م، ص ٢٩٢ - ٢٩٣).

ومن الكتب الكثيرة التي نقلت في العصر العبّاسي الذهبي طائفة عُنيت بتاريخ الموسيقى النظرية، ومن هذه استمدّ الكتاب العرب آراءهم العلميّة الأولى في الموسيقى فنشأت لهم ثقافة قائمة بذاتها في مبادئ نظريّة الصوت الطبيعيّة والفسولوجيّة (حتى ١٩٩١م، ص ١٦٦).

• الغافقي أبو جعفر أحمد بن محمد ، إمام فاضل ، وحكيم عالم ويعدّ من الأكابر في الأندلس . وكان من أعرف أهل زمانه بقوى الأدوية المفردة ، ومنافعها وخواصّها وأعيانها ومعرفة أسمائها(ابن أبي أصيبعة،ص٤٥٩).

كان على رأس العلماء الفلكيين الخوارزمي ، وهو من أشهر رجال العلم في الإسلام ، وقد ترك أثراً بليغاً في الفكر الرياضي لم يتركه غيره في العصور الوسطى، فضلاً عما قام به من جمع تقويم فلكي (زيج) وتنسيقه فقد أنشأ أقدم كتاب في الحساب وآخر في الجبر (حساب الجبر والمقابلة) وكلاهما منقول إلى اللاتينية. ولقد بقي مؤلفه هذا في الجبر كتاباً مدرسياً رئيساً للرياضيات في جامعات أوروبا حتى القرن السادس عشر ، وبواسطته تطرقت إلى أوروبا مبادئ علم الجبر ومعه اسم هذا العلم الذي اقتبسته كل اللغات الأوربية عن العربية (حتى ١٩٩١م، ص ١٥٢-١٥٣)، وكان أعظم ما أسداه العرب إلى العلم بعد الطبّ والفلك والرياضيات مآثرهم في علم الكيمياء الذي لم يزل يحتفظ باسمه العربي في جميع اللغات الأوربية (حتى ١٩٩١م، ص ١٥٣).

إنّ نظرية النشوء التاريخي المبنية على الأخذ بحقائق الأقاليم والجغرافية فضلاً عن الحقائق الأخلاقية وردت لأول مرة في مقدّمة ابن خلدون... وأقلّ ما يقال عنه أنّه مؤسس علم الاجتماعيات. والحقّ أنّه ليس من كائن أوربي ، أو غربي نظر قبله إلى التاريخ نظرةً تعادل نظريته شمولاً واطلاعاً فلسفياً. ويعدّ ابن خلدون بإجماع الآراء بين النّفدة أعظم فيلسوف تاريخي إسلامي ، وأعظم فلاسفة التاريخ في العالم (حتى ١٩٩١م، ص ١٨٩).

وفي القرن الرابع عشر والقرون اللاحقة غدت الدراسات العربية جزءاً من مناهج عدّة جامعات في أوروبا ومنها جامعتا أكسفورد^(٥) وباريس^(٦) (حتى ١٩٩١م، ص ٢١٩).

• جامعة أكسفورد تعدّ أقدم جامعة في العالم الغربي المتحدث بالإنجليزية، وأقدم جامعات بريطانيا السبع العتيقة، ومن خيرة ورابع أفضل جامعات العالم والجامعة الأولى في المملكة المتحدة على مؤشر تايم للجامعات لعام ٢٠١١ - ٢٠١٢م (Encyclopedia Americana, Vol.21,p.159).

وفي ختام القرن الثالث عشر كان قد تمّ نقل العلوم العربيّة والفلسفة العربيّة إلى أوروبا ، بعد أن شقّت التيارات الفكرية الممتدّة من أبواب طَلَيْطَلَة طريقها عبر جبال البرنس وعرّجت حتى بلغت بروفانس ومضايق الألب ثمّ اجتازتهما اللورين فألمانيا وأوروبا الوسطى وعبرت الخليج إلى إنكلترا ، وأصبحت مرسيليا وتولوز وأريونة ومنتلييه من مدن فرنسا الجنوبية مراكز مهمّة للفكر العربي. أمّا في شرقي فرنسا فإنّ بلدة كلوني التي آوت في ديرها الشهير عدداً من الرهبان الأسبان كانت في القرن الثاني عشر مركزاً مهمّاً لنشر العلوم العربيّة. وبتواصل العلوم العربيّة باللورين في القرن العاشر أصبحت تلك الناحية مركزاً علمياً طوال القرنين اللاحقين ، وغدت لياج وغورز وكولون وسواها من مدن اللورين أخصب تربة لنموّ العلوم العربيّة. ومن اللورين سرت موجة الدراسات العربيّة إلى سائر أنحاء ألمانيا ، ومنها انتقلت إلى إنكلترا النورمندية بواسطة علماء وُلدوا وتهذبوا في اللورين. وهكذا تخلّلت العلوم العربيّة الاندلسية سائر أنحاء أوروبا الغربية (حتى ١٩٩١م، ص ١٩٩-٢٠٠).

ربّما كان أوّل باحث أوروبي أشاد بأثر العرب في الحضارة الأوربية ونوّه بفضلهم على ثقافة عصر النهضة هو الأب اليسوعي الإسباني خوان أندريس، فقد نشر هذا القس المسيحي كتاباً جليلاً بالإيطالية في سبع مجلّدات بعنوان (أصول كلّ الآداب وتطورها وأحوالها الراهنة) ، ثم أعاد نشره في روما بعد أن نفّحه ووسّعه بين سنتي ١٨٠٨ - ١٨١٧م فجاء في ثماني مجلّدات ، وفي هذا الكتاب أكّد الأب أندريس أنّ النهضة التي قامت في أوروبا في كلّ ميادين العلوم والفنون والآداب ، والصناعات إنّما كانت بفضل ما ورثته عن حضارة العرب (القلمايوي ومكي ١٩٧٠م، ص ٤١).

• جامعة باريس تم تأسيسها في النصف الثاني من القرن الثاني عشر، ولكن في عام ١٩٧٠م تم إعادة تنظيمها إلى ثلاثة عشر جامعة مستقلة . وكثيرا ما يشار إلى جامعة باريس على أنها السوربون بعد مؤسسة (كوليج دو سوربون - Collège de Sorbonne)(Encyclopedia Americana, Vol.21,p.452).

ويخطئ من يستبعد من علماء العرب كل من انحدر من أصل غير عربي. فقد حدّد مفهوم العالم العربي الذي نقصده في هذا البحث المنصفون من المستشرقين من أمثال : (بارتولد^(٥)، وكارلو ألفونسو نيّللو) ، فقالوا إنّ علماء العرب في هذا المجال هم كل من أسهموا في تقديم العلم ممّن كتبوا بالعربيّة من أهل العصور الوسطى ، وعاشوا في بلاد عربية ، أو تدين لسلطان العرب يجمعهم تراث واحد ، ويربطهم مصير واحد(الطويل ١٩٨٥م، ص ٩٥).

ومما لا شكّ فيه أنّ أفضل النشر والتعميم ثابت لأبناء الجزيرة العربيّة في هذا الاختراع النفيس ؛ لأنّهم نقلوه إلى الأقطار الآسيوية كما نقلوه إلى الأقطار الأوروبية ، فأخذ الهنود حروفهم من اليمن كما أخذ الإغريق حروفهم من عرب الشمال بفلسطين (العقاد ١٩٧٨م، ص ٢٤).

ولم يضارع مؤلفي العربيّة فيها أحد من علماء الأوربيين إلى مطلع العصور الحديثة ، مع شغف الأوربيين أخيراً بادعاء ملكة العلم للعلم ، واتهام الشرقيين بأنّهم لا يطلبون العلم إلاّ للصناعة وأرباحها ، فانعكست الآية هنا وأصبح أطباء أوربة يقرأون كتب العربيّة ليستفيدوا منها في مزاوله الصناعة وكسب الأموال ، وتشابهوا في ذلك جميعاً ، ما لم يكونوا من الرهبان والقسوس الذين انقطعوا عن الدنيا فلا يجهرن بطلب المال من صناعة الطبّ ولا غيرها من الصناعات. فترجم كتاب القانون لابن سينا في القرن الثاني عشر ، وهو موسوعة جمعت خلاصة ما وصل إليه الطبّ عند العرب والإغريق والهنود والسريان والأنباط ، وترجم كتاب الحاوي للرازي سنة

• بارتولد المعروف باسم فيلهلم Barthold ، ١٩٣٠م، كان متخصصاً في تاريخ الإسلام والشعوب التركية في جامعة سانت بطرسبرغ ، حرر عدد من المجلات العلمية للدراسات الإسلامية، تم انتخابه للأكاديمية الروسية للعلوم ، وتم تعيينه مديراً لمتحف بيتر العظمى (https://ar.wikipedia.org/wiki).

١٢٧٩م وهو أكبر من القانون وأوسع منه في المادة والموضوع ، وقد أكمله تلاميذ الرازي بعد موته لأنه عمل لا يضطلع به الأفراد. وترجمت كتب ابن الهيثم في ذلك العصر فكان عليها معول الأوربيين اللاحقين جميعاً في البصريات (العقاد ١٩٧٨م، ص ٣٦).

بعدما أغلقت أوروبا العصور الوسطى أكاديمية أفلاطون في أثينا سنة ٥٢٩م قامت جوامع اسبانيا وجامعات جنوب فرنسا وصقلية بفضل المسلمين وعلمهم بحمل مشعل الابتكار في الفكر والفلسفة (القلمايوي ومكي ١٩٧٠م، ص ٢٥).

وصل من الشرق الحرير والقطن والقهوة والورق والليمون والبرتقال والزمان والسكر مع هؤلاء الوافدين ، كما وصلت السجاجيد والمنسوجات والبارود والمعادن المنقوشة ، وأخذنا عنهم الحساب العشري والجبر والكيمياء والطب وعلم الفلك والشعر المقفى. ونجا الفلاسفة الإغريق من الضياع في غمرة النسيان حيث تبعوا العربي في فتوحاته وغزواته. فترجع أرسطو في جامعة قرطبة التي ذاعت شهرتها في الآفاق ، وظهرت بين العرب الأندلسيين فكرة الفروسية التي تبنّاها فيما بعد رجال الشمال كأنها ميزة مقصورة على الأمم المسيحية (العقاد ١٩٧٨م، ص ٩٠).

ولا نعرف شهادة لهذا العصر الذهبي أعظم ولا أصدق من ذلك الحنين الذي يذكره غلاة الوطنيين الأسبان وكبار كتّابهم ، حين يلتفتون إلى ماضي بلادهم ويتمنون لها حاضراً كماضيها في أيام الدولة العربيّة ، فلم تتجب أسبانيا في عصرها الحديث وطنياً غيوراً ولا كاتباً مبرزاً أشهر من بلاسكو ابانيز^(٩٠)، ولكنك لا تقرأ لعربي

• بلاسكو إيبانبيث Blasco Ibañez ، ولد في إسبانيا ١٨٦٧م، روائي أدب واقعي، وكاتب سيناريو ومخرج أفلام أسباني. أنهى دراسته للقانون لكنه لم يمارسه بشكل جلي، وقد قسّم وقته بين السياسة الأدب. وعرف عنه التأليف بحماس شديد توفي سنة ١٩٢٨ (Encyclopedia Americana, Vol.14,p.688).

ولا لشرقي كلاماً في الإشادة الحماسية بمجد العرب الأندلسيين كالذي تقرّاه لهذا الكاتب النابه في أكثر مصنّفاته أهميّة وهو (ظلال الكنيسة) حيث يقول : " لقد أحسنت أسبانيا استقبال أولئك الرجال الذين قدّموا إليها من القارة الأفريقية ، وأسلمتهم القرى أزمتها بغير مقاومة ولا عدا ، فما هو إلا أن تقترب كوكبة من فرسان العرب من إحدى القرى حتى تفتح لها الأبواب وتتلقاها بالترحاب" وكانت غزوة تمدين ولم تكن غزوة فتح وترويع (العقاد ١٩٧٨م، ص ٨٩).

والواقع الذي تتفق عليه آراء المؤرخين أن أورية لم تطلّع على جغرافية بطليموس قبل انتقالها إليها من طريق الثقافة العربيّة ، وأنها وصلت إلى الأوربيين فريدة منقّحة بما أضافه إليها الجغرافيون المسلمون ، ولاسيما البيروني في رحلاته إلى آسيا الشرقية... وليس أرجح من الأقوال التي ترجع بتاريخ الإبرة المغناطيسية إلى الملاحين العرب والمسلمين ؛ لأنّ الأقوال التي ترجع بها إلى مخترعات الصين يشوبها كثير من الشكّ (العقاد ١٩٧٨م، ص ٤٤) .

على أنّ الجانب المهمّ من أثر هذه الموسوعات الثقافية في أورية لا يتوقف على تعديد المعلومات كم معلومة بلغت وكم معلومة أخذها العرب أو أخذها منهم الأوربيون ، وإنّما المهم أنّ الأوربيين تناولوا مشعل العلم من أيدي العرب فاستضاءوا به بعد ظلمة وبلغوا به بعد ذلك ما بلغوه من هذا الضياء العميم الذي انكشفت به أحدث العلوم ، ولو لم يحمل العرب ذلك المشعل شرقاً وغرباً لكان من أعسر الأمور أن يقدح الأوربيون نوره من جديد. وإذا أفلحوا في قدحه فقصاراه في ثلاثة قرون أن يقف دون الشأو الذي انتهى إليه جهد الإنسان في عشرات القرون (العقاد ١٩٧٨م ، ص ٤١ - ٤٢).

وفي الطب استخدم جرّاحو العرب مئات الآلات في التشريح وإجراء الجراحات ، فمن ذلك أنّ أكبر جرّاحي العصور الوسطى أبي القاسم الزهراوي صاحب كتاب

(التصريف لمن عجز عن التأليف) قد أفرد القسم الأخير من كتابه للجراحة. وفيه أوصى باستخدام مجموعة ضخمة من الآلات الجراحية (الملحق رقم ١) التي لا يزال الكثير منها مستخدماً في أيامنا الحاضرة مع تهذيب قليل أو كثير. وزوّد كتابه برسوم هذه الآلات تيسيراً لصنعها. ومن ذلك أنه اخترع منظار المهبل المستخدم في أمراض النساء والتوليد. واستخدم حُقناً معدنية لإدخال الأدوية الطبية إلى المثانة وأجهزة لاستنشاق وجبائر للأذرع وملاعق لضغط اللسان أثناء فحص الحلق. كما ابتكر مقاشط لتنظيف الأسنان وكلايب لخلعها وأشار إلى الطريقة التي يصنع بها جسر لتثبيت الأسنان الضعيفة... وعرض إلى وصف جراحات لاستخراج حصى المثانة بالشقّ والتفتيت والبتير ، ومعالجة الجروح والحالات الصديديّة... وقد عوّلت على كتابه الجامعات الأوربية حتى مطلع العصر الحديث (الطويل ١٩٨٥م، ص ٣٤).

وساعدهم على هذه الدقة أنّهم فطنوا إلى قصور الحواس عن الإدراك المباشر أحياناً ، فعوّضوا هذا القصور بآلات وأجهزة تمكّن من إدراك ما صغر من الظواهر أو بَعُدَ. كان بعضها اختراعاً عربياً ، وبعضها أخذوه عن أسلافهم ولكنهم تناولوه في الأغلب والأعمّ بالتهذيب والتحسين ليؤدّي وظيفته على وجه أكمل. وكان في بعض المراصد الفلكيّة صنّاع اشتهروا بصناعة الأجهزة العلميّة الدقيقة ، والمعروف إنّ ابن الهيثم منشئ علم الضوء غير المنازع ، قد استعان بالكثير من الآلات في دراساته لانتشار الضوء وانعكاساته وفعله في المرايا الكرية واثناء مروره في العدسات الزجاجية... استعان في هذا وغيره من بحوثه بآلات كان يقوم بصنعها بنفسه ، أو يتولى وصفها للصانع ويوضّح له طريقة تركيبها ووظيفة كلّ جزء من أجزائها ، وعندئذ يشرف بنفسه على صنعها تحقيقاً لأغراضه العلمية ، بل كاد يخترع العدسة المكبرة... فاستعان به بعد نحو ثلاثة قرون (روجر بيكون) و(ويتلو) وغيرهم ممّن

اخترعوا المجهر (الميكروسكوب) والمقرب (التلسكوب) فيما لاحظ مؤرخ الحضارات (ول ديورنت) (الطويل ١٩٨٥م، ص ٣٢-٣٣).

وفي علم الكيمياء حسبنا أن نشير إلى منشئها الحقيقي محمد بن زكريا الرازي الذي حرّر علم الكيمياء من الفحوص والرمزية واصطنع في دراسة وقائعه منهجاً تجريبياً استقرائياً ، فيما يقول عنه هوليمار في كتابه (بناة علم الكيمياء Makers of Chemistry)، وقد وضع الرازي كتابه سرّ الأسرار ، وأشار فيه إلى الآلات التي تستخدم لتحضير العقاقير ، ما كان منها لتذويب الأجسام مثل الكور والمنفاخ والبوتقة بنوعيتها الصغير والكبير والمغرفة (الملعقة) والماسك (الكلبتان) والمكسر والمبرد ، والراط (المسبكة)... وما كان منها لتدبير العقاقير مثل القابلة (قارورة استقبال) والقذح والقنينة والقارورة والمرجل والقدر والتتور والموقد والكانون واللاتون ونافخ نفسه (موقد ثقب) والمراسة والنسابة (الهاون ويده) والمقلاة والقمع والمنخل والمصفاة والقناديل (التي تشع الحرارة الهادئة)... وغيرها كثير. وسبق جابر بن حيان في الكتابات المتحوّلة باسمه إلى جعل الميزان أساساً للتجريب ، ففطن إلى التفرة بين الكميات والكميات ، وبهذا حقّق للدراسات الكيميائية خاصية من أهم خصائص العلم ، وهي تحويل الكميات إلى كميات عددية تحقيقاً للدقة والضبط (الطويل ١٩٨٥م، ص ٣٣-٣٤).

ومن طريف ما يذكر أن أقران (أبو القاسم الزهراوي) ممّن كان يزاول الجراحة في أسبانيا يمنحون لقب (طبيب جراح Surgeon - Mdeico) بينما كان قرينهم في باريس أو لندن أو أدنبره يمنح لقب (حلاق جراح Surgeon - Barber). ولا غرابة في هذا فقد كان الجراح الذي يموت في يده مريض يُسلم إلى أهل الميت ليقتلوه أو يسترقّوه بقيّة حياته جزاءً وفاقاً. وكان هذا منذ أيام تيودور ملك القوط الغربيين في القرن السادس حتى القرن السادس عشر ، بل كانت مدارس الطبّ في

أوروبا تنفر من تعليم الجراحة منذ القرن الحادي عشر حتى القرن الخامس عشر لميلاد المسيح ؛ إلى حدّ أن أصدر مجلس تورس البابوي عام ١١٦٣م قراراً بمنع تعليم الجراحة في مدارس الطبّ بحجّة أنها تستهدف تغيير ما خلق الله ! (الطويل ١٩٨٥م، ص ٣٥).

وقد فطن جابر بن حيان إلى التجربة قبل المحدثين من الغربيين بمئات السنين وسماها بالتدريب. يقول في كتاب السبعين: " فمن كان درياً (مجرباً) كان عالماً حقاً ، ومن لم يكن درياً لم يكن عالماً ، وحسبك بالدربة - إجراء التجارب - في جميع الصنائع أنّ الصانع الدرب يحذق ، وغير الدرب يعطل... وكان ابن الهيثم يزاول التجربة العلمية مكّملة للملاحظة الحسية ، ويسمى (بالاعتبار) وقد قام بدوره بالكثير من التجارب التي مكّنته من التوصل إلى كشفه العلمية " (الطويل ١٩٨٥م، ص ٣٥ - ٣٦).

ويروي نصير الدين الطوسي أسماء الفلكيين الذين جمعهم في مرصده الذي أنشأه في مراغه ليعاونوه في بحوثه ، فتمكّن من أن ينجز من الأرصاد في اثنتي عشرة سنة ما يتطلّب إنجازه في ثلاثين عاماً (الطويل ١٩٨٥م، ص ٤٢).

وبفضل مناهجهم العلمية تجاوزوا مرحلة النقل والتقليد إلى مرحلة الإبداع والتجديد. وكان مردّ هذا إلى ما تهيأ لهم من خصائص التفكير العلمي التي سبقوا بها عصرهم ، وتميّزوا بها دون من عاصروهم من شعوب الأرض ، وكشفوا من طريقها عن كنوز من الحقائق ميّزت تراثهم الأصيل المبتكر ، واتجهت إليهم أوروبا وهي تنفض عنها أثواب تخلفها الذي غطّت فيه قرونًا ، فاستيقظت على نور العلم العربي واستضاءت به في مسيرتها نحو التقدّم والازدهار العقلي الذي تمارسه اليوم (الطويل ١٩٨٥م، ص ٦٣).

واهتم (فردريك الثاني) بالحضارة العربية ، وكان على دراية عميقة بالعالم الإسلامي ومدارسه. وقد أسس في نايلي أول جامعة للدولة هي (جامعة بلنسية)^(٥) عنيّت بالدراسات الطبية وسنّ لها فردريك لائحة خاصّة بها ، تمنح كلّ دارس بها إجازة هي الأولى تاريخياً في أوروبا. وهكذا كانت صقلية التي ازدهرت فيها حضارة العرب وعلومهم مركز إخصاب لقّح فيه الفكر العربي الفكر الأوربي. وقد أبان (سودهوف K.Sudhof)^(٥) في كلمته التي افتتح بها الاجتماع السنوي الرابع للمجمع العلمي لتاريخ العلوم فضل قسطنطين أوّل وسيط للعلم الإسلامي إلى أوروبا المسيحية ، وكشف عن أهمية الدور الذي نهض به في نقل التراث العربي إلى أوروبا (الطويل ١٩٨٥م ، ص ٢١١).

وقد ازدهرت الحياة العقلية في الأندلس في القرن الثاني عشر حتى كانت في عصرها الذهبي ، فكانت قبلة علماء أوروبا يحجّون إليها ليتلقوا العلم على يد علمائها ، وينقلون تراثها من العربية إلى اللاتينية (الطويل ١٩٨٥م ، ص ٢١٣).

هكذا كان اللقاح العربي الإسلامي الذي قدّمه المترجمون بدءاً من القرن الثامن حتى نهاية القرن الثالث عشر ، قدّموا إخصاباً لثقافة أوروبا الضحلة المتخلّفة في ذلك الوقت وهكذا تسلّل العلم العربي الإسلامي إلى أوساط العالم العربي

• جامعة بلنسية أو جامعة فالنسيا Valencia هي جامعة مقرها مدينة بلنسية، ثلاثة المدن الأسبانية حجماً، وهي من أقدم جامعات أسبانيا. أنشئت سنة ١٤٩٩م ، وتعد من المؤسسات الأكاديمية المرموقة في أسبانيا. يدرس بها حالياً قرابة ٥٥ ألف طالب (Encyclopedia Americana, Vol.27,p.859).

• كارل سودهوف ، المؤرخ الألماني للأدوية . أسس معهد تاريخ الطبّ ، كما أسس مجلة أرشيف . عمل كمتخصّص شرعي للبحث والتدريس في كلية الطبّ لسنوات في جامعة لايبزيغ، توفي سنة ١٩٣٨م (https://ar.wikipedia.org/wiki).

المسيحي في الغرب. كما أنه لَقَّح العلم الحديث الأوربي الذي أخذ في التولّد والنشوء (الطويل ١٩٨٥م ، ص ٢١٦).

وقد أوجب الخليفة المقتدر على من يزاول مهنة الطبّ أن يجتاز امتحاناً يرخّص له بمزاولة المهنة ، وتقدّم لامتحان في بغداد وحدها نحو تسعمائة طبيب ، غير مشاهير الأطباء. وكان الأطباء والصيادلة يخضعون للرقابة وفقاً لنظام الحسبة في الإسلام... وقد عرفت في طب العرب موسوعات طبية إسلامية ترجمت كلّها إلى اللاتينية ، وألّمّ بها أطباء أوربا ونهلوا من معينها حتى مطلع العصور الحديثة ، كان في مقدّماتها كتاب القانون لابن سينا في القرن الثاني عشر ، وقد جمع خلاصة الطبّ عند العرب واليونان والسريان والأقباط ، وضمّ ملاحظات جديدة عن الالتهاب الرئوي وعدوى السل... مع وصف لسبعمائة وستين دواءً. وقد ترجمه (جيراردو الكريموني)^(٥) إلى اللاتينية وطبع عشرات المرات ، ونشر النص العربي لأول مرة في بالرمو ١٥٩٣م... وكان الكتاب الملكي في الطبّ لعلي بن العباس^(٥) شائعاً عند الأوربيين لستة قرون من الزمان ، وقد أفرد القسم الأخير منها للجراحة ، وفيه أشار إلى أهميّة التشريح للجراح ، ووصف كثيراً من الجراحات بإسهاب ، وأجرى جراحات

• جيراردو الكريموني Gerardus Cremonensis مترجم إيطالي للأعمال العلمية العربية ، يعد واحداً من أهم علماء مدرسة طليطلة للمترجمين التي أنعشت العلوم الأوروبية في القرن الثاني عشر، عن طريق نقل المعرفة العربية واليونانية واليهودية في علوم الفلك والطب وغيرها ، أحد أشهر ترجماته كتاب المجسطي لبطليموس من ترجمة عربية للكتاب وجدها في طليطلة ، توفي سنة ١١٨٧م (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

• علي بن العباس المجوسي الطبيب ، كان من الأهواز طبيباً مجيداً متميزاً في الطبّ ، وهو مصنّف الكتاب الملكي في الطبّ ، صنّفه لعضد الدولة الديلمي ، وهو كتاب جليل ، اشتغل على أبي ماهر موسى بن سيار وتتلّمذ له ، توفي سنة ٣٨٤هـ (الصّفدي، ج١٧، ص ١٣٠) .

• جامعة ساليرنو Università Salerno ، هي جامعة إيطالية ، تضمّ عشر كليات، ومقرّها الرئيس في مدينة فيسكيانو. تعدّ جامعة ساليرنو واحدة من أهمّ جامعات الجنوب الإيطالي ، ويدرس بها أكثر من ٤٠ ألف طالب (Encyclopedia Americana, Vol.24,p.148).

في شقّ القصة الهوائية وتفتيت الحصة في المثانة وخاصةً عند النساء عن طريق المهبل. وسبق إلى استخدام ربط الشرايين ، ووصف استعداد بعض الأجسام للنزيف وعالجه بالكي. وقد زوّد كتابه برسوم لآلات الجراحية. وقد ترجمه إلى اللاتينية جيراردو الكريموني وطبع في أوربا عشرات المرّات وكان مرجعاً في جامعات سالرنو^(٥) وغيرها (الطويل ١٩٨٥م ، ص ٢٢٤-٢٢٥).

رابعاً : التراث اللغوي

يصف الرافي^(٥) اللّغة العربيّة قائلاً : " العربيّة أوسع اللغات مدى ، وأغزهنّ مادّة ، وأوفاهنّ بالحاجة الحقيقية من معنى اللّغة ؛ لكثرة أبنيتها ، وتعدّد صيغها ، ومرونتها على الاشتقاق ، وانفساحها من ذلك إلى ما يستغرق اللّغات بجملتها ، مع أنّها أقلّ هذه اللّغات أوضاعاً ، حتى أنّ المستعمل منها لا يتجاوز ستة آلاف تركيب ، وإذا رددت الثلاثي منه وما فوقه إلى التركيب الثنائي ، لم يكد يزيد ما يخرج منه على ثلاثمئة لفظة ، هي أصل الأوضاع وسائر التراكيب المستعملة تتفرّع عنها كما تفرّعت سائر موادّ اللّغة عن هذه التراكيب بالاشتقاق ، وهي في الجملة لا تقلّ عن ثمانين ألف مادة : عدّة ما اشتمل عليه معجم لسان العرب " (الرافي، ج١، ص١٤٥).

يضيف الرافي وصفاً جميلاً للّغة العربيّة في قوله : " والعربيّة تعتبر أحكم اللغات نظاماً في أوضاع المعاني وسياستها بالألفاظ ، وهي من هذا القبيل أعظمها ثروة وأبلغها من حقيقة التمدّن بحيث لا تدانيها في ذلك لغة أخرى كائنة ما كانت ،

• مصطفى صادق الرافي ، عالم بالأدب ، شاعر ، من كبار الكتّاب ، أصله من طرابلس الشام توفي في طنطا بمصر سنة ١٣٥٦ هـ . شعره نقيّ الديباجة ، ونثره من الطراز الأول (الزركلي ، ج٧، ص٢٣٥).

فالعرب لم يدعوا معنى من المعاني الطبيعية بألفاظ متباينة تعين تلك الأجزاء والصفات على مقاديرها ، فأول معاني الحياة الروحية الحبّ ، وهذه مراتبه عندهم : الهوى ، ثم العلاقة ، وهي الحبّ اللازم للقلب ، ثم الكلف ، وهو شدة الحبّ ، ثم العشق ، وهو اسم لما فضل عن المقدار الذي اسمه الحبّ ، ثم الشغف ، وهو إحراق الحبّ للقلب مع لذة يجدها ، وكذلك اللوعة واللاعج ، فإنّ تلك حرقه الهوى وهذا هو الهوى المحرق ؛ ثم الشغف ، وهو أن يبلغ الحبّ شغاف القلب وهي جلدة دونه ، ثم الجوى ، وهو الهوى الباطن ، ثم اليتيم ، وهو أن يستعبده الحبّ ؛ ثم التّبل ، وهو أن يسقمه الهوى ؛ ثم التّدليه ، وهو ذهاب العقل من الهوى ؛ ثم الهُيوم ، وهو أن يذهب على وجهه لا يستقر ، وذلك لغلبة الهوى عليه ، ومنه رجل هائم " (الرافعي، ج١، ص١٩٤-١٩٥).

واللغة العربيّة هي الأصل السامي ، نسبة إلى سام بن نوح ، ومثلها العبرانية والسريانية والبابلية والآشورية وغيرها ، وهي أرقاهنّ على الإطلاق وأخلدهنّ أثراً. يدهشك منها - على كونها لغة قوم أكثرهم أميون في سالف الدهر - وفاؤها بكلّ حاجة من حاجات الحياة ، ومسايرتها لكلّ جيل ، وملاءمتها لكلّ زمان في أصل تكوينها من موادّ الحياة التي تغذي عروقها وتمدّ فروعها وتكفل لها البقاء بل التجدّد والنّماء. هذه الموادّ هي اختلاف طرق الوضع والدلالة ، والتصريف ، والاشتقاق ، والتعريب ، والنحت ، والمجاز ، ونحوها ، وهي عناصر تغذيّ هذه اللّغة وتنميها وتخضعها لكلّ طور حديث تجتازه الأمة مهما اتّسع أو عظم أو تعدّدت مناحيه. ومن البديهي أنّ هذه اللّغة المرويّة إلينا في الشعر الجاهلي وفي القرآن [الكريم] والحديث [الشريف] لم تنشأ دفعة واحدة بهذه الصفة العجيبة من السمة ودقّة الوضع وعذوبة البيان ، وإنّما هي نتيجة دهور متطاولة سارت فيها في طريق الوحدة وتقلّبت على وجوه من الإصلاح والتّهذيب حتى ظهرت بمظهرها في الشعر الجاهلي في القرآن [الكريم] والحديث [الشريف] وكلام الصدر الأوّل (الأثري ١٩٢٩م ، ص٩ - ١٠).

يؤكد المستشرق فيليب حتي^(٥) على أن اللغة العربية كانت في أثناء بعض القرون الوسطى " لغة العلم والثقافة والتقدم وال عمران في العالم قاطبة. فكان عدد المؤلفات الفلسفية والطبية والتاريخية والدينية والفلكية والجغرافية التي كتبت بها خلال المدة الواقعة بين القرن التاسع والقرن الثاني عشر للميلاد أعظم مما كتب بأي لغة أخرى. ولا يزال أثر اللغة العربية ظاهراً في لغات الغرب التي استعارت منها مفردات علمية وفنية جمّة. ولا تزال حروفها أوسع الحروف انتشاراً بعد اللاتينية " (حتى ١٩٩١م، ص ١٢ - ١٣).

يقول المستشرق باتاي : " ولكوني ملماً بعدة لغات ، فإنني أتمكّن من القول استناداً إلى تجربتي الشخصية ، بأنه لا توجد لغة أعرفها تقترب من اللغة العربية من حيث قوة بلاغتها وقدرتها في التغلغل إلى تحت وما وراء الإدراك العقلي بشكل مباشر والوصول إلى العواطف وإحداث التأثير عليها. وفي هذا الاعتبار ، يمكن مقارنة اللغة العربية بالموسيقى فقط. وبالنسبة للمتكلمين باللغة الإنكليزية ، يختلف التأثير الذي تملكه لغتهم عليه اختلافاً كبيراً عن التأثير البليغ للموسيقى. ومع ذلك ، فإنّ الناطقين باللغة العربية يستجيبون لكلّ من لغتهم والموسيقى ، وربما تكون استجابتهم تجاه اللغة أعمق وأكثر شدة وعاطفية " (باتاي ٢٠٠٩م ، ص ٨٨).

والعرب يفوقون شعوب الأرض بأجمعهم باستحسانهم التعبير اللفظي والكتابي وإعجابهم به وبإثارة الكلم لنفوسهم. وقد لا تكون هناك لغة تضاهي العربية في تأثيرها في نفوس متكلميها... والعرب كسائر الساميين لم يستنبطوا فناً جميلاً خاصاً بهم ، بل أطلقوا لطبيعتهم الفنية العنان في مجرى واحد ، هو فنّ الكلام فإذا مجّد اليونان تمانثيله وبنيانته مجّد العربي قصيدته وال عبرانيّ مزموره ، ووجدا فيهما طريقة

• فيليب حتي ، مستشرق أمريكي ، لبناني الأصل ، ولد في شمالن بلبنان ، وتخرّج في الجامعة الأمريكية ببيروت سنة ١٩٠٨م ، ونال الدكتوراه في التاريخ من جامعة كولومبيا سنة ١٩١٥م ، عيّن مستشاراً لوزارة الخارجية الأمريكية في شؤون الشرق الأوسط ، توفي سنة ١٣٩٨هـ (العلاونة ، ج١ ، ص ١٥٣).

أسمى للتعبير النفسي. وفي أمثال العرب (جمال المرء فصاحة لسانه)^(٥). وأثر عنهم أنهم قالوا: أشتهر اليونانيون بالحكمة ، وأهل الصين بالصناعة والأعراب ببلاغة المنطق (حتى ١٩٩١م، ص ٣١-٣٢). وبضيف قائلاً : " واستثار الشعر العربي عامّة والغنائي منه خاصّة إعجاب النصارى والأندلسيين ، فأصبح من العوامل الفعّالة في طبعهم بطابع المدينة العربيّة ومن الزجل والموشح نشأ ضرب من الشعر العامي القشتالي استخدمه المسيحيون كثيراً في أناشيدهم الدينية ومن بينها أغاني عيد الميلاد " (حتى ١٩٩١م ، ص ١٨٥).

ويرى الباحث أنّ العرب أشاروا للغة الجسد مبكراً ، إذ " تنبّه العرب إلى الدور التواصلي الذي تؤديه الوسائل غير اللفظية ، والحركات الجسمية ، ومنهم الجاحظ الذي تحدّث عن أهمّ الحركات الجسمية ذات الدلالة كالإشارة باليد ، أو بالرأس ، أو بالعين ، أو بالحاجب... وقسمها إلى ثلاثة أقسام: قسم يصاحب الكلام لإيضاحه ، وقسم يستقلّ بنفسه فينوب عن اللفظ ، ويغني عن الخطّ ، وقسم يدخل في باب اللّغة السريّة أو الإشارة الخفيّة ، ويحدث ذلك حين يراد تبادل رسالة بين اثنين بصورة لا يدركها الآخرون ، كما عبّر الشاعر عن ذلك بقوله :

أشارت بطرف العين خيفة أهلها إشارة مذعور ولم تتكلم
فأيقنت أنّ الطرف قد قال مرحباً وأهلاً وسهلاً بالحبیب المتيم

بل هناك إشارات أقدم من هذا بكثير إلى ما يعرف بعلم الفراسة أو قراءة الوجه " (عمر ١٩٨٩م ، ص ٧٩).

فالواقع أن هذا الاحتكاك بالفكر العربي والفلسفة اليونانية عن طريق العربيّة أحيى الفكر وأنعش الروح العلميّة والفلسفيّة في أوربا وقادها سراً إلى حياة فكريّة

• كما ورد حديث للنبي محمد صلى الله عليه وآله وسلم بعبارة (جَمَالُ الرَّجُلِ فَصَاحَةٌ لِسَانِهِ) (الريشهري، ج٩، ص٩٩) ، وعدّه الرجاليون من الأحاديث الضعيفة!.

خاصةً مستقلة أدت إلى النهضة الفكرية الحديثة التي لا تزال تجني إلى اليوم ثمراتها (حتى ١٩٩١م ، ص ١٩٥).

لقد نبت الشعر العربي في الصحراء النجدية نبتاً أصيلاً وكان خليفاً أن يُشبع روح العرب في كلّ تطلّعاتها وأشواقها ، واعتزّ العرب بشعرهم اعتزازاً قوياً بمجىء الإسلام بلغة عربية ، وأصبح فنّهم الأوّل يتغنون به في محافلهم ومجالسهم (القلمايوي ومكي ١٩٧٠م ، ص ٢٣). وعندما أعطى العرب أدبهم وشعرهم لأوروبا النهضة أعطوه شعراً عربياً خالصاً لم يسهم في تطوّره في مرحلته الأخيرة إلاّ قوم استظلّوا بالحضارة العربيّة وتأثّروا بها (القلمايوي ومكي ١٩٧٠م ، ص ٢٤).

ومع انتشار الإسلام في أواسط الشعب الاندلسي يبدأ أنتشار مماثل للغة العربيّة التي سرعان ما تصبح لغة تلك الأجناس المختلفة المنصهرة في بوتقة الأندلس ، بل إنّه حتى الأسباب الذين احتفظوا بنظريتهم لا يلبثون أن يتمثّلوا الثقافة العربيّة ويستعملوا لغة الفاتحين بلا غضاضة. ويصل الأمر إلى أن نجد أحد أدباء الكنيسة المسيحية في القرن التاسع الميلادي - وهو (الفارو القرطبي) (*) - يشكو حرّ الشكوى من أنّ نصارى أسبانيا في أيامه لم يعودوا يهتمون بدراسة اللاتينية لغة الكتب المقدسة ، بينما كانوا يتقنون الكلام والكتابة بالعربيّة ، بل إنّ من بينهم كثيرين كانوا يجيدون نظم الشعر العربي (القلمايوي ومكي ١٩٧٠م ، ص ٣٢).

فعلى امتداد الإمبراطورية العربيّة الإسلامية من مشارق الصين شرقاً إلى حدود فرنسا وجنوبي إيطاليا غرباً ، كان كلّ من أراد أن يكتب علماً تقرّاه الناس لجأ إلى اللّغة العربيّة ، فكتب وألّف بها وظلّت كتبهم في العلوم الطبيعيّة المراجع المعتمدة في جامعات أوروبا حتى أواخر القرن السابع عشر ترجمت إلى اللغات

• الفارو القرطبي alvaro cordebés ، يعدّ واحد من أنشط المتحمسين ضد الإسلام في القرن التاسع الميلادي في الأندلس الذي كان يحزن لجهل المسيحيين للغة اللاتينية ، وحبهم ، وتعلّمهم بشغف للغة العربيّة .(https://ar.wikipedia.org/wiki)

اللاتينية ، وما أن عُرِفَت الطباعة في منتصف القرن الخامس عشر حتى طُبِعَت هذه الكتب عدّة مرات. وشهد لهم كثيرون من مؤرّخي العلم من أمثال سارتون ، وهولميوارو ، وسميث ، وكاجوري ، وغيرهم بأنّه لولا أعمال العلماء العرب ، لاضطر علماء النهضة الأوروبية إلى أن يبدؤوا من حيث بدأ هؤلاء ، ولتأخّر سير المدنية عدّة قرون. وقال بعضهم إنّه كان لا بدّ من وجود ابن الهيثم ، والخازن ، والكندي ، وابن سينا ، والفارابي ، والبيروني ، والخوارزمي ، لكي يظهر جاليلو ، وكيلر ، ونيوتن ، وكوبرنيكز (منتصر ١٩٧٠م ، ص ٢٥٤).

وقد حمل العرب الفاتحون في الأندلس لغتهم وأدبهم ، وقد رأينا كيف تعرّب الأندلس في مدى قصير وعلى نحو بالغ السرعة ، وإن لم يمنع ذلك من استخدام الأندلسيين اللطيفة الدارجة لغة أخرى إلى جوار العربيّة. أما الشعر العربي فقد دخل إلى الأندلس مع الفاتحين أنفسهم ، ولكن النماذج الشعرية القليلة التي نعرفها عن عصر الولادة (٧١١ م - ٧٥٦ م) لا تتميز بشيء عن الشعر الأموي الذي نعرفه عن جرير والفرزدق والأخطل وأمثالهم والذي كان ملتزماً بعمود الشعر القديم ، وإن كانت النماذج الأندلسية بطبيعة الحال أدنى مستوى بكثير من أسفار أولئك الفحول المشاركة ، أمّا المدارس الشعرية الجديدة التي ظهرت منذ أوائل العصر العباسي فقد كان لها صدى سريع في الأندلس غير أنّ دور الأندلسيين كان بوجه عام أشبه بدور التلميذ المقلّد ، وإن كنّا نجد ملامح الأصالة في بعض ما وصل إلينا من نتاج شعراء النصف الأوّل من القرن الثالث الهجري مثل يحيى بن حكم الغزال^(٥) الذي يمكن أن نرى في شعره تمهيداً طبيعياً مباشراً للأدب الشعبي الجديد المتمثّل في الموشحة ، والذي كان في ذلك الوقت موشكاً على أن يرى النور (القلمايوي ومكي ١٩٧٠م ، ص ٣٥).

• يحيى بن حكم الأندلسي الشاعر ، أبو بكر الملقب بالغزال . له ديوان معروف ، طال عمره وعاش أربعاً وتسعين سنة ، وتوفي في حدود ٢٥٠هـ (الصفدي، ج٢٢، ص٥٦).

ولعلّ أول مجموعة قصصية عربية المصدر عرفت في أوربا هي التي وضعها باللاتينية اليهودي المنتصر (بدرو ألفونسو)^(٥) أوائل القرن الثاني عشر بعنوان (محاضرات الفقهاء Disiplina Clericalis)، ويبدو أنّه " ألف كتابه أولاً بالعربية من أصل تهذيب النفوس وهداية الأرواح إلى طريق الخير والكمال ثم ترجمه إلى اللاتينية ليكون في خدمة رجال الدين المسيحيين في عظاتهم للجُمهور ، ويقول إنّه جمع فيه عدداً من الأمثال والقصص العربية والخرافات المتعلقة بالحيوان والطيور حتى يكون كتابه مروّحاً للنفوس خفيفاً على القراء. ويتألف الكتاب من ثلاثة أجزاء: الأول يتحدّث فيه بالأمثلة والعظات عن مراقبة الله وخشيته ، والرياء والعلم والصمت ونبل النفس ، أي عن موضوعات خُلقيّة متّصلة بالفضائل والرذائل ، والثاني عن النساء وخطر الانقياد لهنّ ، والثالث عن الحياة الاجتماعية والسياسية وعلاقة الملوك برعاياهم. وكلّ القصص الثلاثين التي أوردها بدرو ألفونسو شرقية عربية وهو نفسه نصّ على ذلك في غير حوارية ممّا يدلّ على أنّه كان واثقاً من أنّ قراءه المسيحيين لن يمتعضوا أو يتضجّروا لهذا النقل عن المصادر الإسلامية ، بل على العكس سيستقبلون أمثاله ومواعظه في شغف وترحاب باعتبارها تراثاً لحضارة أسمى من حضارتهم (القلمايوي ومكي ١٩٧٠م ، ص ٧٠).

ليس شعر الجاهلية مطلق الكلام الموزون ، ولكنّه مع وزنه ينبغي أن يكون ممتازاً في تركيبه وتأليف ألفاظه ، فإذا عارضته بالمنثور من كلامهم رجع برونق العبارة والاختصار في الدلالة واستجماع الغرض من الكلام ، حتى يصحّ أن يقال فيه إنّه إحساس ناطق. وهذه الأمّة من أمم الفطرة ، فليس لديها من أسباب التعلّم والأخذ عن الأمم الأخرى شيء ، فلا بدّ أن يكون شعرها كمالاً في اللّغة ، فلم ينطقوا

• الحكيم ألفونسو العاشر Pedro Alfonso ، استخدم اللغة الجاليسية البرتغالية في مجال الشعر الغنائي، شارك بكتابه الخاصة مع مجموعة من المثقفين اللاتينيين يهود ومسلمين في التكوين للعمل الأدبي الذي يُعد بداية للنثر القشتاليتم ،ومن خلاله فهم العمل الأدبي ذات الطابع الغنائي (Encyclopedia Americana, (Vol.1,p.549).

به حتى هذبت وصفيت وصارت إلى المطاوعة في تصوير الإحساس وتأديته على وجهه الأتم ، وهذا شأن لا يكون في لغة من اللغات إلا بعد أن تستقل طريقة تصريفها واشتقاقها ثم يتناولها التنقيح ، ثم يجمع عليها في الاستعمال ، وقد جرت على ذلك لغة العرب العدنانية ، فإنها انفصلت عن اللغة السامية التي تفرعت منها ، ثم استقلت طريقها بالوضع والارتجال ، ثم أخذوا في تهذيبها وتصفيتها حتى خرجت منها لغة مضر ، ومن هذه اللغة خرج الشعر ، ولا يتجاوز ذلك مائتي سنة قبل الهجرة على التحقيق (الرافعي، ج ٢، ص ١٧).

كان ابن أبي داود يقول : " ليس أحد من العرب إلا وهو يقدر على قول الشعر ، طبع ركب فيهم ، قلّ قوله أو كثر ، فإن صدق هذا على رجالهم صدق على نساءهم ، إذ الطبع واحد واللغة متفقة والغريزة لا تختلف ، وإنما يتفاوت الجنسان في فنون القول لا في القول نفسه ، ثم في براعة الصناعة من جهة قوة الشعر وسبكه ورفصه والنتامه ، ومن ناحية المعنى وصحته والإبداع فيه. أما في استقامة الألفاظ وفصاحتها وفي استقامة الأوزان الشعرية بعضها أو كلها فما أحسب ذلك يعيي أحداً منهم رجالاً ونساءً متى أراد وحمل طبعه عليه ، إن لم يكن في جميعه ففي أكثره " (الرافعي، ج ٢، ص ٥٧).

إنّ الأدب الأندلسي لا يبيّزه في التاريخ إلاّ الأدب العراقي ، ولقد يكون في الأندلس ما ليس في العراق من بعض فروع الحضارة والصناعة ، غير الفرق ما بين المواطنين في زينة الطبيعة ونضارة الإقليم ، إلاّ أنّ الأدب العراقي يمتاز بمتانة اللغة ، لقربه من البادية ، ولاستفحال الرواية هناك ، وبكونه أصلاً ؛ حتى أنّ الاندلسيين أنفسهم كانوا يلقّبون نابغيهم بأسماء المشاركة ، فيقولون في الرصافي (*) : إنه ابن

• معروف عبدالغني الرصافي ، ولد في بغداد سنة ١٨٧٥م ،لقبه أستاذه محمود شكري الأوسي بالرصافي تشبيهاً له بمعروف الكرخي . كان شعره عميق كالبحر ، واسع كالأفق ، نير كالشمس (بصري، ج ١، ص ٥٨).

رومي الأندلس، ومروان بن عبدالرحمن^(٥): ابن معتز الأندلس، وابن خفاجة: صلتوبري الأندلس، وابن زيدون: بحتري الأندلس، وابن درّاج^(٥): متنبى الأندلس، ومحمد بن سعيد الزجالي الأديب الحافظ^٥: أصمعي الأندلس، لحفظه وذكائه، وأبي بكر الزبيدي الشاعر اللغوي: ابن دريد الأندلس، كما يقولون في الفيلسوف ابن باجه الشاعر الموسيقي: إنه فارابي المغرب، وحمدة بنت زياد الشاعرة الأدبية: خنساء المغرب (الرافعي، ج ٢، ص ٢٢٧ - ٢٢٨).

إنّ أوروبا كانت تتلقّى آثار الثقافة العربيّة من ثلاث جهات متلاحقة في القرون الوسطى. أولاهما جهة القوافل التجارية التي كانت تغدو وتروح بين آسيا وأوروبا الشرقية والشمالية من طريق بحر الخزر أو طريق القسطنطينية. والجهة الثانية هي جهة المواطن التي أحتلها الصليبيون وعاشوا فيها زمناً طويلاً بين سورية ومصر وسائر الأقطار الإسلامية. والجهة الثالثة هي جهة الأندلس وصقلية وغيرهما من البلاد التي قامت فيها دول المسلمين وانتشر فيها المتكلمون باللّغة العربيّة. وقد اقترنت بموضوعات الأدب العربي أسماء طائفة من عباقرة الشعر في أوروبا بأسرها،

- مروان بن عبدالرحمن، أحد فحول الشعراء الأشراف. قال ابن حزم: هو في بني أمية كابن المعتز في بني العباس، ملاحه شعر وحسن تشبيهه، مات كهلاً قريباً من سنة ٤٠٠هـ (الصّفي، ج ١٩، ص ٢٩١).
- أحمد بن محمد بن العاصي ابن درّاج القسطلّي الشاعر الكاتب، كان كاتب المنصور بن أبي عامر وشاعره. وهو معدود في الأندلس من جملة الشعراء المجيدين والعلماء المتقدّمين ت ٤٢١هـ (ابن خلكان، ج ١، ص ١٤٩).
- هو محمد بن سعيد بن أبي سليمان، واسمه وارشكين، من بني يطففت من نفزة، وهو المعروف بحمدون، والملقب بالأصمعي، ولقب بذلك لذكائه وقوة حفظ. توفي سنة ٣٠٢هـ (القرطبي، ج ١، ص ١٧١).
- جيوفاني بوكاتشو Giovanni Boccaccio ١٣١٣ - ١٣٧٥م، هو كاتب و شاعر إيطالي وصديق وطالب لبتزارك، الذي بدوره أحد أهم إنساني النهضة ومؤلف عدد من الأعمال البارزة بما في ذلك ديكاميون وبشأن المرأة الشهيرة، وشعر باللغة العامية الإيطالية (Encyclopedia Americana, Vol.4,p.127).
- دانتي أليغييري ويعرف عادة باسم دانتي وهو شاعر بريطاني من فلورنسا، أعظم أعماله: الكوميديا الإلهية المكونة من ثلاثة أقسام: الجحيم، المطهر، الفردوس، ويعد البيان الأدبي الأعظم الذي أنتجته أوروبا في أثناء العصور الوسطى، وقاعدة اللغة الإيطالية (https://ar.wikipedia.org/wiki).

خلال القرن الرابع عشر وما بعده. وثبتت الصلة بينهم وبين الثقافة العربية على وجه لا يقبل التشكيك ، أو لا يسمح بالإنكار ونخصّ منهم بالذكر بوكاشيو^(٥)، ودانتي^(٥) وشوسر^(٥)، وإليهم يرجع الأثر البارز في تجديد الآداب القديمة بتلك البلاد (العقاد ١٩٧٨م، ص ٥٤ - ٥٥).

كان شيوع التعليم بالعربية سبباً لإهمال اللاتينية والإغريقية وخطوة لا بدّ منها لإحياء اللغات الشعبية ، وتداول الشعر والبلاغة والعلم من طريق غير طريق القسوس والرهبان المنقطعين للمباحث الدينية. ويروي لنا دوزي^(٥) في كتابه عن (الإسلام الأندلسي) رسالة ذلك الكاتب الأسباني - الفارو - الذي كان يأسى أشدّ الأسى لإهمال لغة اللاتين والإغريق والإقبال على لغة المسلمين ، فيقول : " إنّ أرياب الفطنة والتدوّق سحرهم رنين الأدب العربي فاحتقروا اللاتينية وجعلوا يكتبون بلغة قاهريهم دون غيرها ، وساء ذلك معاصراً كان على نصيب من النخوة الوطنية أوفى من نصيب معاصريه فأسف لذلك مرّ الأسف ، وكتب يقول : إنّ إخواني المسيحيين يعجبون بشعر العرب وأقاصيصهم ، ويدرسون التصانيف التي كتبها الفلاسفة والفقهاء المسلمون ، ولا يفعلون ذلك لإدحاضها والرّدّ عليها بل لاقتباس الأسلوب العربي الفصيح. فأين اليوم من غير رجال الدين من يقرأ التفاسير الدينية للتوراة والانجيل ؟ وأين اليوم من يقرأ الأناجيل وصحف الرسل والأنبياء ؟ وأسفاه إنّ الجيل الناشئ من المسيحيين الأذكياء لا يحسنون أدباً ، أو لغةً غير الأدب العربي

• جيفري تشوسر شاعر إنجليزي عاش في القرن الرابع عشر في العصور الوسطى ، يعرف لعلمه المشهور (حكايات كانتربري) . ومن بين أعماله الأخرى المعروفة : (كتاب الدوقة) ، وترويلس وكريسيد ، لقب بأب الشعر الإنجليزي ، ويعد من أقدم الشعراء الإنجليز المعروفين (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

• رينهارت بيتر آن دوزي Reinhart Dozy ١٨٢٠ - ١٨٨٣ م ، مستشرق هولندي من أسرة فرنسية الأصل . بدأ يتعلّم مبادئ العربية في منزله ثم واصل دراستها في جامعة ليدين ، وقد عرف بالذكاء والجد . عيّن أستاذاً للعربية في جامعة ليدين عام ١٨٥٠ م ، يحسن اليونانية ويكتب باللاتينية والهولندية والفرنسية والألمانية ، ويعرف البرتغالية والأسبانية (Encyclopedia Americana, Vol.13,p.289).

واللغة العربية ، وإنهم ليلتزمون كتب العرب ويجمعون منها المكتبات الكبيرة بأعلى الأثمان ، ويترثون في كل مكان بالثناء على الذخائر العربية في حين يسمعون بالكتب المسيحية فيأنفون من الإصغاء إليها محتجين بأنها شيء لا يستحق منهم مؤونة الالتفات ، فيا للأسى إن المسيحيين قد نسوا لغتهم فلن تجد فيهم اليوم واحداً في كل ألف يكتب بها خطاباً إلى صديق ، أما لغة العرب فما أكثر الذين يحسنون التعبير بها على أحسن أسلوب ! وقد ينظمون بها شعراً يفوق شعر العرب أنفسهم في الأناقة وصحة الأداء" (العقاد ١٩٧٨م ، ص ٥٧).

ولم تنقطع الصلة بين الأدب العربي والآداب الأوربية الحديثة من القرن السابع عشر إلى اليوم. وبكفي لإجمال الأثر الذي أبغاه الأدب الإسلامي في آداب الأوربيين أننا لا نجد أديباً واحداً من نوابغ الأدباء عندهم خلا شعره أو نثره من بطل إسلامي أو نادرة إسلامية، ومنهم شكسبير، وبيرون. ومنهم هرذر^(*). ومنهم فولتير، ولافونتين^(*) وقد صرح باقتدائه في أساطيره بكتاب كليلة ودمنة الذي عرفه الأوربيون من طريق المسلمين (العقاد ١٩٧٨م، ص ٥٨).

لقد تأثرت القصة الأوربية في نشأتها بما كان عند العرب من فنون القصص في القرون الوسطى : وهي المقامات وأخبار الفروسية ومغامرات الفرسان في سبيل

• يوهان جوتفريد هرذر Johann Gottfried Herder ، كاتب وشاعر وفيلسوف وناقد ولاهوتي ألماني. درس الطب وعلوم الدين والفلسفة في مدينة كونجسبرج، حيث خضع هناك لتأثير كل من كانط وهامان، توفي سنة ١٨٠٣م (Encyclopedia Americana, Vol.14,p.136).

• جان دي لافونتين . يعدّ أشهر كاتب قصص خرافية (القصص التي تدور أحداثها على ألسنة الحيوانات والطيور) في تاريخ الأدب الفرنسي. الشاعر الفرنسي الوحيد الذي استطاع أن يفهم تراكيب اللغة الفرنسية ويتمكن من استخدامها قبل عصر هوجو، توفي سنة ١٦٩٥م (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

• رحلات جوليفر أشهر أعمال الكاتب جوناثان سويتف (١٦٦٧ - ١٧٤٥م)، الذي يعدّه الكثير أعظم مؤلف ساخر إنجليزي. تروي القصة حكاية لومويل جوليفر وهو طبيب إنجليزي بارد الأعصاب، ونادراً ما يبدي أي انطباع شخصي أو استجابة عاطفية عميقة (<https://ar.wikipedia.org/wiki>).

المجد والغرام ، وترى طائفة من النقاد الأوربيين أنفسهم أنّ رحلات جليفر التي ألفها سوفيت^(٥) مدينة لألف ليلة وليلة ، ورسالة حي بن يقظان التي ألفها الفيلسوف ابن طفيل ، وقد كان لألف ليلة وليلة بعد ترجمتها إلى اللغات الأوربية أوّل القرن الثاني عشر أثر يربى على كلّ آثارها السماعية قبل الترجمة المطبوعة ، واقترن ذلك بنقل التصانيف الأخرى التي من قبيلها فأصبح الاتجاه إلى الشرق حركة مألوفة في عالم الأدب كما كانت مألوفة في عالم السياسة والاستعمار(العقاد ١٩٧٨م، ص ٥٨).

وقد بلغت المفردات العربيّة التي أضافها الأسبان ، وأهل البرتغال إلى لغتهم ما يملأ معجماً غير صغير ، ولكنّ العبرة مع ذلك بدخول تلك المفردات في الحياة الاجتماعية والمقاصد النفسية لا بمجرد دخولها في صفحات المعجمات. فإنّها لم تُمَثَّل على الألسنة إلاّ بعد أن تمثّلت في أحوال المعيشة ونوازع الإحساس والتفكير ، ومن هنا يعزى إليها من فعل الإيحاء والتوجيه أضعاف ما يعزى إليها من فعل النقل والتلقين (العقاد ١٩٧٨م ، ص ٥٩).

وفي لغات الأوربيين كلمات لها دلالة على أثر المعيشة العربيّة في المعيشة الأوربية، بالمعاشرة أو الاتباع في الحكم، أو تبادل التجارة. منها الكلمات الدالّة على القطنCotton، أو على الحرير الموصليMousseline، أو الحرير الغزيgause، أو الحرير الدمشقي Dama ، أو الجلد القرطبيCordevan ، أو الجلد المراكشي Morocco، أو الجبّة jup ، أو المسكmusk، أو العطرattard ، أو الزعفران saffro، أو الشرابSyrus ، أو الجرّة jar، أو الصفة بمعنى المقعد الطويلsofa، أو الأرزrace، أو البرتقال من النارج، أو Orange ، أو الليمونLemon ، أو السكرSugar، أو القهوة coffee ، أو القنوةCondy إلى أشباه هذه المفردات(العقاد ١٩٧٨م، ص ٨٧).

في فصل عن أثر العرب في الآداب الأوربية في كتاب (تراث الإسلام) استشهد المستشرق الإنجليزي جب^(٥) بكلمة الأستاذ ماكيل عن الشعر يقول فيها: "إنّ أوربا مدينة لبلاد العربيّة بنزعتها المجازية الحماسية Romance كما هي مدينة بعقيدتها لبلاد اليهودية ، وأننا نحن الأوربيون مدينون لبطحاء العرب وسوريا بمعظم القوى الحيوية الدافعة ، أو بجميع تلك القوى التي جعلت القرون الوسطى مخالفة في الروح والخيال للعالم الذي كانت تحكمه روما" (الطويل ١٩٨٥ م ، ص ٢١٨ - ٢١٩).
ومن عباقرة الشعر في أوربا كلّها إلى جانب (دانتي) و(بوكاشيو) الإيطاليان، و(شوسر) الإنجليزي ، و(سرفانتس)^(٥) وغيرهم ممّن ثبت صلتهم بالثقافة العربيّة ، وكانوا أصحاب الفضل في تجديد الآداب القديمة بتلك البلاد... والشعر العربي الأندلسي في الموشحات والزجل كان السبب في نشأة الشعر الأسباني نفسه... وقد أثبت الباحثون انتقال بحور الشعر الأندلسي والموسيقى العربيّة إلى أوربا. وامتد التأثير الأوربي إلى بعض الموضوعات كالمغامرات الغرامية الفاضحة ، وطريقة علاج هذه الموضوعات ، كما يتمثل هذا في فكرة الحب النبيل التي تسود الغزل في الشعر البرونسالي ، فإنه يرتد إلى الشعر الأندلسي ، وأزجال (ابن قزمان)^(٥).

• جب الياس جون ، مستشرق انجليزي ، حصل على شهادة البكالوريوس من جامعة جلاسجو، وتخصّص في الأدب التركي ، كان له ولع باللغات الشرقية بتأثير من قراءته لـ (الف ليلة وليلة) وقصص شرقية أخرى ، توفي سنة ١٩٠١م (بدوي،ص١٧٢).

• ميغيل دي سرفانتس سافيدرا Miguel de Cervantes Saavedra ، كاتب روائي إسباني، من مواليد قرطبة. اشتهر بروايته دون كيشوت التي تعتبر أول رواية في الأدب الأوروبي الحديث. تركت حياة الكاتب الحافلة بالأحداث أثراً بليغاً في أعماقه، وتجلى ذلك في طغيان روح السخرية والدعابة على أعماله. يُعتبر من بين أشهر الشخصيات الأسبانية في العالم. توفي سنة ١٦١٦م (Encyclopedia Americana, (Vol.6,p.201).

• أبو بكر بن قزمان كان واحداً من أشهر شعراء الزجل في الأندلس، وهو يعدّ من أحد أصول هذا النوع من الشعر، ولد في قرطبة وتوفي بها خلال عهد المرابطين سنة ٥٨١هـ (https://ar.wikipedia.org/wiki).

وقد عرض فكرة الحب النبيل (ابن حزم) في (طوق الحمامة) وكانت الفكرة معروفة من قبل (الطويل ١٩٨٥م، ص ٢٢٠-٢٢١).

كما أنّ للقصص العربيّة تأثيراً واضحاً في نشأة الأدب القصصي وتطوّره في أوربا... وفي مقدّمة القصص الفلسفية الصوفية التي أثّرت في أوربا قصة حي بن يقظان لابن طفيل... وثمة فنّ قصصي كان للعرب فضل ابتداعه ، وقد أثر تأثيراً بالغاً على التفكير الأوربي... لكنّ أهمّ أثر للأدب العربي هو الذي يعزى إليه الفضل في إحياء اللغات الأوربية الحديثة ، وترقيتها إلى مقام الأدب والعلم ، بعد أن كان كلّ أدب وعلم لا يكتب بغير اللاتينية أو اليونانية ، ولا يكاد يعرف ذلك غير رجال الدين ، فإن شيوع العربيّة في أوربا قد أدّى إلى إهمال اللاتينية واليونانية وشيوع الأدب العربي شعراً وقصصاً بين أرباب الفطنة والتّدوق من غير رجال الدين. فأخذوا يُدرّسون مصنّفات الفلاسفة والفقهاء المسلمين ، لا لتفنيدها والردّ عليها بل لاقتباس الأسلوب العربي الفصيح. وأصبح الجيل الناشئ من المسيحيين الأذكياء في أوربا لا يحسنون أدباً ولا لغةً غير الأدب العربي واللغة العربيّة ، وهم يترنّمون بكتب العرب ويجمعون منها المكتبات الكبيرة بأغلى الأثمان ، ويفيضون في الثناء على الذخائر العربيّة دون غيرها (الطويل ١٩٨٥م ، ص ٢٢١ - ٢٣).

يصنّف ابن خلدون الكلام العربي قائلًا : " أعلم أنّ لسان العرب وكلامهم على فنّين في الشعر المنظوم ، وهو الكلام الموزون المقفّى ومعناه الذي تكون أوزانه كلّها على روي واحد وهو القافية. وفي النثر وهو الكلام غير الموزون ، وكلّ واحد من الفنّين يشتمل على فنون ومذاهب في الكلام. فأما الشعر ، فمنه المدح والهجاء والرتاء. وأما النثر فمنه السجع الذي يوتى به قطعاً ، ويلتزم في كلّ كلمتين منه قافية واحدة يُسمّى سجعاً ، ومنه المرسل ، وهو الذي يطلق فيه الكلام إطلاقاً ولا يُقطع أجزاء ، بل يرسل إرسالاً من غير تقيد بقافية ولا غيرها. ويستعمل في الخطب والدعاء وترغيب الجمهور وترهيبهم " (ابن خلدون ٢٠١٣م ، ص ٨٦٦).

ويصف ابن خلدون الشعر العربي قائلاً : " إعلم أنّ الشعر كان ديواناً للعرب فيه علومهم وأخبارهم وحكمهم. وكان رؤساء العرب متنافسين فيه ، وكانوا يقفون بسوق عكاظ لإنشاده وعرض كلّ واحد منهم ديباجته على فحول الشّان وأهل البصر لتمييز حوكه. حتى انتهوا إلى المناغاة في تعليق أشعارهم بأركان البيت الحرام موضع حجّهم وبيت أبيهم إبراهيم كما فعل امرؤ القيس بن حجر والنّابغة الذّبّاني وزهير بن أبي سلمى وعنترة بن شدّاد وطرفة بن العبد وعلقمة بن عبدة والأعشى وغيرهم من أصحاب المعلّقات السبع " (ابن خلدون ٢٠١٣م، ص ٨٥٥) . ويضيف قائلاً : " وهو في لسان العرب غريب النزعة عزيز المنحى ، إذ هو كلام مفصل قطعاً قطعاً ، متساوية في الوزن ، متّحدة في الحرف الأخير من كلّ قطعة . وتسمّى كلّ قطعة من هذه القطعات عندهم بيتاً ، ويسمى الحرف الأخير الذي تتفق فيه رويّاً وقافيةً ، ويسمّى جملة الكلام إلى آخره قصيدة وكلمة. وينفرد كلّ بيت منه بإفادته في تراكيبه ، حتى كأنه كلام وحده ، مستقلّ عمّا قبله وما بعده. وإذا أفرّد كان تامّاً في بابه في مدح أو نسيب أو رثاء ، فيحرص الشاعر على إعطاء ذلك البيت ما يستقل في إفادته. ثم يستأنف في البيت الآخر كلاماً آخر كذلك ، ويستردّ للخروج من فنّ إلى فنّ ومن مقصود إلى مقصود ، بأن يوطئ المقصود الأوّل ومعانيه ، إلى أن يناسب المقصود الثاني ، ويبعد الكلام عن التنافر. كما يستطرد من النسيب إلى المدح ، ومن وصف البيداء والطلول ، إلى وصف الرّكّاب أو الخيل أو الطيف ، ومن وصف الممدوح إلى وصف قومه وعساكره ، ومن التفجّع والعزاء في الرثاء إلى التّأبين وأمثال ذلك " (ابن خلدون ٢٠١٣م ، ص ٨٦٩).

خامساً : الدراسات الوصفية المسحية الإحصائية

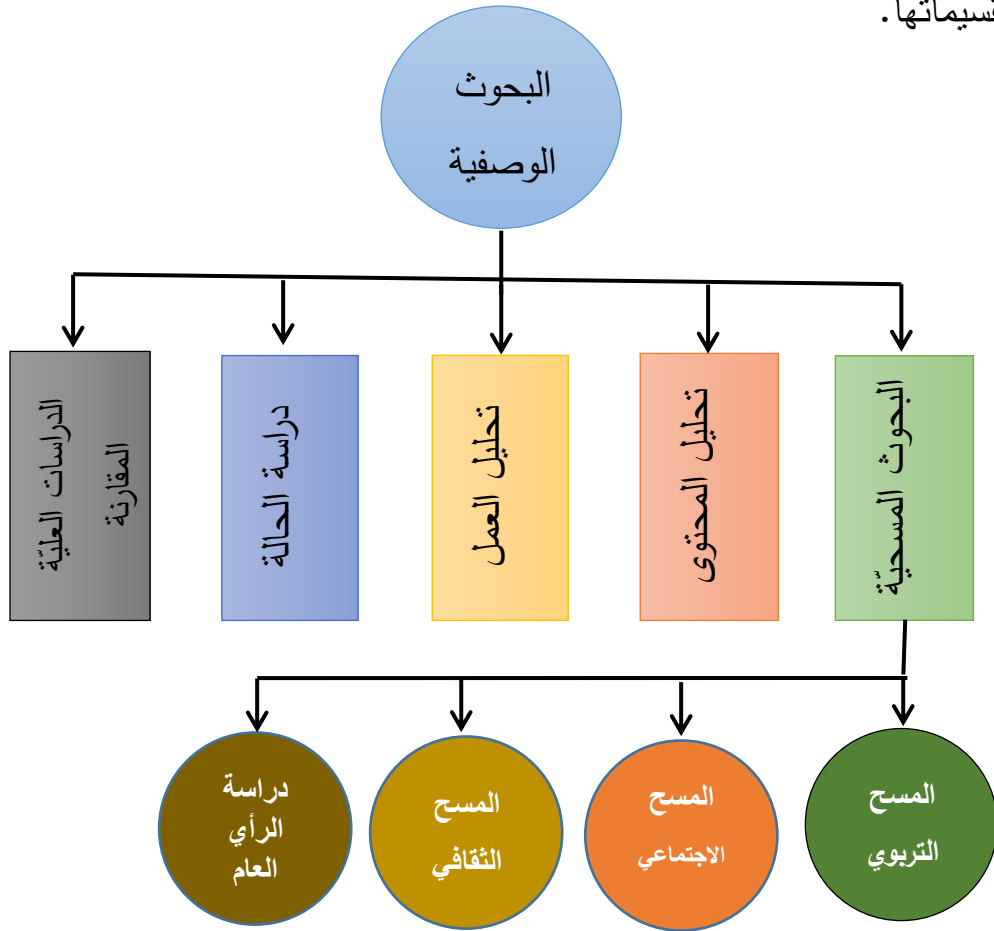
يرى الباحث أن الوصف Description سبق غيره من الأنشطة الإنسانية التي تتعلق في تقليب الأحداث وفهمها ، أو تفسير كنهها ، ومعرفة ما يرتبط بها وصولاً إلى توظيفها في تحقيق رغباته وحاجاته وأهدافه ، كما أنه يمثل " قدرة الباحث على إقامة الدليل على ظاهرة ما موجودة فعلاً ، علاوة على تحديد مدى توافرها ، وتتطلب عملية الوصف تحديد مظاهر السمات النفسية والتعرف على جميع المتغيرات ذات العلاقة بها من حيث درجة تأثير كل متغير من هذه المتغيرات " (محمد ٢٠١٢م، ص١٨).

يتفق الباحث مع فاندلين في أن " التطورات الأولى في البحوث التربوية ، كما في سائر الميادين ، قد حدثت في ميادين الوصف. فلكي يحلّ الباحثون الوصفيون المشكلات التربوية والاجتماعية والنفسية والإدارية والإعلامية وسواها من مشكلات ، فإنهم يبحثون عن الأوصاف الدقيقة للأنشطة ، والأشياء والعمليات والأشخاص. إنهم يصوّرون الوضع الراهن في بعض الأحيان ، ويحدّدون العلاقات التي توجد بين الظواهر ، أو التيارات التي تبدو في عملية نمو ، ومن حين لآخر يحاولون وضع تنبؤات عن الأحداث المقبلة " (فاندلين ١٩٧٧م، ص٣١٢).

تسعى الدراسات الوصفية إلى وصف الظواهر ، أو الأحداث المعاصرة ، أو الراهنة ، وتعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها وتصل عن طريق ذلك إلى تقديم بيانات في غاية الأهمية ، لاسيّما حينما يجري البحث في ميدان ما لأول مرة ، أو إصدار تعميمات بشأن موقف ما ، أو خصائص معينة في الواقع ، ولا تبحث عن العلاقات السببية بين المتغيرات. وعلى الرغم من ذلك فإنّ هذه البحوث تقدّم تفسيرات مهمة لهذه الظواهر ، وأسبابها ، وتأثيراتها في حاضرها ، وما يتبعها لاحقاً. من طريق تجميع الأدلة المتعلقة بموضوع البحث ، ثمّ إعادة تبويبها وتصنيفها ومقارنتها وتحليلها ، ومن ثمّ محاولة الخروج بنتائج جديدة ، ومعارف ذات فائدة ، توصل إلى إظهار الصواب والحقائق.

صمّم الباحث الشكل رقم (٣) الآتي للبحوث الوصفية موضحاً فيها أنواعها

وتقسيماتها.



شكل رقم (٣)

مخطّط البحوث الوصفية على وفق تصميم الباحث

ولا يقف البحث الوصفي - كما يبدو من التسمية - عند حدود وصف الظاهرة موضوع البحث ، وإنما هو يذهب أبعد من ذلك فيحلّل ويفسّر ويقارن ويقيّم أملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد معارفنا عن تلك الظاهرة . بل إنّ بعض الأبحاث الوصفية ينفذ من الحاضر إلى المستقبل فيحاول أن يستخلص من دراسته لواقع الظاهرة تنبؤات بما يحتمل أن يؤول إليه أمرها أو يتخذ بشأنها في مراحل تالية. وبالمثل فإنّ بعض الأبحاث الوصفية تنفذ من الحاضر إلى الماضي ، لكنّها عندما تفعل ذلك لا تقصد الماضي في ذاته ، وإنما هي تحاول أن تزداد بصراً بالحاضر عن طريق الرجوع إلى الماضي دون استغراق فيه (الزوبعي والغنّام ١٩٨١م، ج١، ص٥١).

أنواع البحوث الوصفية

البحوث المسحية Survey Research

الدراسات المسحية هي ذلك النوع من الاستقصاء الذي يتناول عدداً كبيراً (نسبياً) من الحالات (مدارس، تلاميذ، معلمين، وظائف، كتب، معدّات، أبنية، مناهج، طرائق تدريس، الخ...) بقصد تشخيص أوضاعها التي هي عليها ، أو جوانب معيّنة من هذه الأوضاع ، دون الاقتصار على حالة واحدة منها بالذات وتفيد نتائج هذه الدراسات عادة في حل كثير من المشكلات التربوية بما تقدّمه من معلومات تشخيصية عن الموضوعات المتّصلة بهذه المشكلات (الزوبعي والغنّام ١٩٨١م، ج١، ص٥٣-٥٤).

تمثّل البحوث المسحية " طريقة متميّزة تدين بتطورها إلى علم الاجتماع ، وعلى الرغم من أنّها تعدّ من الطرق الحديثة ، إلا أنّ جذورها التاريخية ترجع لعهود

قديمة ؛ فقد بدأت مع الفراعنة في تعداد السّكان ، وحصر المحصول. أما بداياتها في العصر الحديث فتبلورت في منتصف القرن الثامن عشر فيما قام به (جون هاورد ١٧٢٦ - ١٧٦٠م)^(٥) من مسح لنظام السجون في إنجلترا ، واستخدم كطريقة للبحث بصورة موضوعية منتظمة في عام ١٨٨٦م دراسة بوث المسحية (١٨٨٩-١٩٠٢م) عن عمل وحياة سّكان مدينة لندن ؛ وبذلك يعدّه البعض أب المسوحات الاجتماعية كطريقة علمية " (الجزولي والدخيل ٢٠٠٠م، ص٩١).

إنّ " المنهج المسحي Survey هو الأكثر استخداماً في البحوث العلمية الكميّة ، في مختلف المعارف والموضوعات ، وهو عبارة عن منهج وصفي Descriptive ، يعتمد عليه الباحثون في الحصول على بيانات ومعلومات وافية ودقيقة ، تصوّر الواقع الاجتماعي والحياتي ، والذي يؤثّر في كافة الأنشطة الإدارية ، والاقتصادية ، والتربوية ، والثقافية ، والسياسية ، والعلمية . وتسهم مثل تلك البيانات والمعلومات في تحليل الظواهر " (قنديلي والسامرائي ٢٠٠٩م، ص١٨٧).

ويعدّ البحث المسحي " من أكثر طرق البحث التربوي استعمالاً ؛ لأنّه يمكننا من جمع وقائع ومعلومات موضوعية قدر الإمكان عن ظاهرة معيّنة ، أو حادثة مخصّصة ، أو جماعة من الجماعات ، أو ناحية من النواحي : صحية ، تربوية ، اجتماعية " (عافل ٢٠٠٠م، ص١١٧).

• جون هوارد John Howard ولد في عام ١٧٢٦م ، مُصلِح بريطاني للسجون ولد في لندن، تم تعيينه عمدة ذا مرتبة عالية لمقاطعة بدفوردشاير في عام ١٧٧٣م ، وفي وظيفته هذه صدمه ما وجدّه في السجون، فبدأ دراسة جادة أطلق عليها اسم حالة السجون في إنجلترا وويلز، وذلك في عام ١٧٧٧م ، وقد دفعت هذه الدراسة البرلمان للقيام بتصحيح كثير من المخالفات توفي سنة ١٧٩٠م (Encyclopedia Americana, (Vol.14,p.507).

إنّ الدراسات المسحية " تعدّ من المناهج الرئيسة التي تستخدم في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، ويعتمد عليها في البحوث الكشفية والوصفية والتحليلية. وهي محاولة لجمع أوصاف عن الظاهرة لغرض استخدام البيانات لتأييد الظروف أو الممارسات الراهنة مثلاً ، ويكون الهدف كشف الوضع القائم وتحديد كفايته عن طريق مقارنته بمستويات أو معايير أو محكّات تمّ اختيارها أو إعدادها. فهي أكثر طرائق البحث التربوي استخداماً ، فبوساطتها تجمع حقائق ومعلومات موضوعية عن ظاهرة معيّنة أو حادثة ما أو جماعة من الجماعات ، وبذلك تكون الاستقصاء الذي يتناول عدداً من الحالات كمدارس ، تلاميذ ، ومعلّمين ، ومهن ووظائف... الخ بقصد تشخيص أوضاعها التي هي عليها ، أو جوانب معيّنة من هذه الأوضاع (داؤد وعبدالرحمن ١٩٩٠م، ص١٦٩).

إنّ البحوث المسحية " تستهدف وصف خصائص تهمّ الباحث من حيث ظهورها وتوافرها وتوزيعها في مجتمع إحصائي معين... وتستخدم الدراسات المسحية أيضاً لاكتشاف العلاقات الارتباطية بين المتغيرات ، مثلاً قد يحاول الباحث اكتشاف العلاقة بين العقوبات المدرسية واتجاهات الطلاب نحو المدرسة. وهناك استخدام واسع للبحوث المسحية في علم الاجتماع والإدارة والعلوم السياسية والتربية ، وذلك يعود لعدّة أسباب منها :

١. كلفة البحوث المسحية : إنّ كلفة البحوث المسحية أقلّ من أيّ نوع من أنواع الدراسات الأخرى ، كما أنّ كمية المعلومات المستحصلة منها كبيرة مقارنة بالأنواع الأخرى من البحوث.
٢. تصلح البحوث المسحية لعدد كبير من مشكلات البحث ما دام الباحث لا يريد رصد الواقع للموضوع الذي يبحث فيه.

٣. إذا كانت العيّنة^(٥) التي استند إليها البحث المسيحي ممثلة للمجتمع الإحصائي بشكل جيّد، أو مقبول، وإذا كانت أداة البحث صادقة وثابتة فإنّ نتائج البحث قابلة للتعميم ضمن شروط معيّنة " (الحمداني وآخرون ٢٠٠٦م، ص ١١٠-١١١).

أنواع البحوث المسيحية

أولاً : المسح التربوي Educational Survey

يهدف المسح التربوي إلى دراسة الموضوعات ذات الصلة بالميدان التربوي بأبعاده المتنوّعة كالمعلّمين ، والمتعلّمين ، ووسائل التعليم ، وطرائق التدريس ، والأهداف التربوية ، والمناهج الدراسية ، والبيئة التعليمية ، بلحاظ فلسفة المجتمع وعمقه الحضاري القومي. تهدف هذه الدراسات إلى تطوير العملية التربويّة ، من طريق وضع الخطط الملائمة وتحسينها ، وتطويرها باعتماد وسائل التقويم والتقييم على طول مسافاتها وزمانها ؛ لأنّ فهم الجوانب التربويّة ومواكبة تطوّرها واللحاق بركب الحضارة المتمدّنة على المستوى المحلي والإقليمي العالمي يتطلّب ذلك بكلّ تأكيد .

" تدور مجالات المسح التربوي على :

- ❖ العملية التربوية بأبعادها المتنوّعة وأهدافها ، وبرامج الدراسة، وطرائق التدريس والمناهج الدراسية ، والخدمات التوجيهية والإرشادية والصحيّة التي تقدّم للمتعلّمين ، فضلاً عن النشاطات الاجتماعية والثقافية والتربوية ذات الصلة بالمناهج الدراسية.
- ❖ وضع التعليم العام بما في ذلك طرق تمويله ، والتشريعات القانونية التي تتضمّنه ، وكلفته ، والبناء المدرسي بمرافقه المختلفة.

• العيّنة : بفتح العين وكسر الياء المشددة جمعها عيّنات : جزء من مادّة يؤخذ نموذجاً لسائرها (نعمه وآخرون ٢٠١٠م، ص ١٠٤١) ، وعيّنة : بكسر العين وسكون الياء : عيّن الشيء : خياره . ونفسه . يقال : هو عيّنأ ، وهو هو بعينه (الجوهري، ج ٦، ص ٢١٧١).

- ❖ المتعلّمون من حيث مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية ، وأساليبهم في الدراسة واتجاهاتهم نحو المدرسة والعمل، وأحوالهم الصحيّة ، والفروق الفردية فيما بينهم ، وأعدادهم في الصفوف ، ونسب الناجحين ، وغير الناجحين.
- ❖ المتعلّمون من حيث مؤهلاتهم ، وخبراتهم ، وأعدادهم ، وتخصّصاتهم ، واتجاهاتهم صوب مهنة التعليم ، والمتعلمين ، والحياة كلّ الحياة " (ينظر الحمداني وآخرون ٢٠٠٦م، ص١١٣-١١٤).

ثانياً : المسح الاجتماعي Social Survey

يستهدف المسح الاجتماعي دراسة مشكلة اجتماعية راهنة ، أو سكان منطقة جغرافية معيّنة بقصد تشخيصها ، والعمل على وضع برنامج للإصلاح الاجتماعي. ولقد تناولت الدراسات المسحية الاجتماعية المبكرة عادةً بيانات محلية كاملة تتفاوت في حجمها من حي في مدينة إلى مدينة إلى محافظة. وقد اتّجهت الدراسات فيما بعد إلى تقويم جانب من الحياة في البيئة المحليّة ، كالصحّة والتعليم العام والمساكن والترويح والعمالة ، والعلاقات الصناعية والجناح... الخ . ومن المحاولات الأولى لجمع قدر من البيانات المنظّمة تلك التي قام بها جون هاورد John Howard فقد جمع في دراسته حقائق وأرقاماً مأخوذة مباشرة من السجون والمسجونين في إنجلترا ، وكشفت هذه الدراسة عن مدى ما كانت عليه السجون في ذلك الوقت من سوء حال ، وكيف كان نزلاء السجون يعاملون بقسوة ، بل إنّ عدداً ليس بالقليل منهم سجنوا ظلماً ، ولم يستطيعوا إثبات براءتهم. ولقد أثّرت الأساليب التي استخدمها هذا الباحث في الدراسات المسحية التالية لأحوال السجون والمشكلات الاجتماعية ، فقد أكّدت أهمية وفاعلية الملاحظة الميدانية ، وتسجيل الحقائق بتفاصيلها وأكّدت أهمية الإحصاء والعدّ (جابر وكاظم ١٩٧٣م، ص١٤٩).

بيد أنّ هذه الدراسات يؤخذ عليها " أنّها دراسات تهتمّ بالشمول أكثر ممّا تهتمّ بالعمق ، فالباحث الذي يقوم بعملية المسح الاجتماعي يهتمّ بدراسة آراء الناس

ومواقفهم المعلنة دون أن يهتم بتحليل العوامل التي تؤدي إلى هذه الآراء والمواقف (الحمداني وآخرون ٢٠٠٦م، ص ١١٦).

ثالثاً : المسح الثقافي Cultural Survey

مما لا شك فيه أنّ القائمين على التخطيط الثقافي يحتاجون إلى " معلومات عن طبيعة الخدمات الثقافية التي تتمتع بها منطقة جغرافية معينة ، وترصد دراسات المسح الثقافي توزيع المدارس في المنطقة ، ومؤسسات الدراسات العليا ، فضلاً عن المكتبات العامة والجامعية والخاصة ، وتوزيع المتاحف التاريخية والمسارح ، ودور السينما ، ومحلات بيع الكتب والمجلات والقرطاسية ، كما يضم ذلك توزيع معارض الرسم ومتاحفه، والمؤسسات الموسيقية وقاعاتها، إضافة للبيت التلفزيوني، والإذاعي ، وإمكانية وصوله لجميع المناطق، ومدى انتشار الصحف وانتظام وصولها إلى جميع المناطق الجغرافية في منطقة المسح " (الحمداني وآخرون ٢٠٠٦م، ص ١١٩).

رابعاً : الرأي العام General Opinion

يعرّف الرأي العام بأنه " تعبير الجماعة عن آرائها ومشاعرها وأفكارها ومعتقداتها واتجاهاتها نحو موضوع ما في وقت معيّن ، فهو صوت الناس أو حكمهم أو قرارهم في عمل ما، أو موضوع معيّن" (الحمداني وآخرون ٢٠٠٦م، ص ١١٧). وكثيراً ما " يحاول بعض القادة معرفة آراء الجماهير واتجاهاتها السياسية قبل أن يتخذوا قراراتهم بالترشح للانتخابات النيابية ، كما أنّ كثيراً ما تُجري الشركات مسحاً للرأي العام فيما يتعلّق بالأسواق ، لتحديد أنواع المنتجات التي تستهوي المشتريين ، كما يقوم رجال التربية بدراسات مسحية للرأي العام لكي يكتشفوا كيف يشعر الناس نحو القضايا المدرسية، وتستخدم عادة في هذا النوع الدراسات والاستفتاءات، أو المقابلات الشخصية لجمع البيانات، ويختار القادرون منهم مفحوصيهم بعناية بحيث تمثّل بدقة وجهات نظر كلّ قطاع من المجتمع كلّهُ" (حلاق ٢٠١٠م، ص ٧٨).

تحليل المحتوى Content Analysis

يرى الباحث أنّ التوسّع في عرض تحليل المحتوى له صلة بموضوع بحثه ؛ لأنّ تحليل المحتوى يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالبحوث التاريخية التي تهتم بالماضي البعيد ، في حين أنّ البحوث الوصفية تتعلّق بالوضع الراهن في الأعمّ الأغلب ، وتعدّ قراءة الوثائق وما تحويه المصادر من مضامين أمراً صعباً وثقيلاً بالنسبة لغير المختصّ.

يعرّف تحليل المحتوى بأنّه " أسلوب كمّي ومنهجي وموضوعي لوصف وتحليل محتوى الاتصال وبحسن الوقوف أمام هذا التعريف وتحليله استناداً لعناصره:

❖ التكميم Quantification : يتفق جميع العاملين في ميدان تحليل

المحتوى على أنّه أسلوب كمّي في البحث.؟ ويستند التكميم على مسلّمة مفادها أنّ الأفكار المهمة بالنسبة لمجتمع ما ، أو لشخص ما تتكرّر أكثر ممّا تتكرّر الأفكار الأقلّ أهمية. فكان للعرب أكثر من ثلاثة آلاف اسم للجمل وذلك لأهمّيته الكبرى بالنسبة لهم آنذاك . ولكنّ العربي المعاصر قلّما يعرف أكثر من عشر كلمات للجمل ، ولكنّه يعرف مئات الكلمات ذات الصلة بالسيّارات وأنواعها والشركات التي تصنّعها ...الخ.

❖ المنهجية Systematic : يرى العلماء الذين يتعاملون مع تحليل

المحتوى أنّ قواعد تحليل المحتوى وتعريف الفئات والفقرات والكلمات التي يصنّف محتوى الاتصال بموجبها ينبغي أن تكون وفق منهجية محدّدة .

❖ الموضوعية Objectivity : والمقصود بالموضوعية طبعاً الابتعاد عن

التحيّز ، وأن يصل محلّلان مستقلّان إلى النتيجة نفسها عند تحليل المحتوى نفسه " (الحمداني وآخرون ٢٠٠٦م، ص١١٩).

تحديد وحدة التحليل

عند تحليل محتوى الاتصال يستطيع الباحث واستناداً للهدف من البحث ، اللجوء إلى تحديد وحدات التحليل المناسبة . ويشير الباحثون

والخبراء إلى أن هناك خمس وحدات رئيسية في تحليل مضمون المحتوى ،
وهي :

❖ الكلمة ، وهي تعبر عن معنى أو مفهوم معين Word.

❖ الموضوع أو الفكرة Theme.

❖ الشخصية Character.

❖ وحدة المادة Item.

❖ مقاييس المساحة والزمن Time Measures & Space.

(محمد وعبدالعظيم ٢٠١٢م ،

ص ٩٨)

ثبات تحليل المحتوى وخطواته

هناك طريقتان لتقدير الثبات في تحليل المحتوى هما: إعادة التحليل ،
ويقصد به إعادة تحليل المادة قيد الدراسة من قبل الباحث بعد أسبوعين تقريباً ،
والاتفاق بين محللين مستقلين ، أي أن يقوم محللان مستقلان بتحليل العينة نفسها
لكي يجري حساب معامل الاتفاق بين التحليلين ، وتشير الدراسات إلى أن معامل
الثبات المقبول يفوق (٨٠%). أما خطوات تحليل المحتوى فهي :

❖ تحديد ما يُراد دراسته ، مثل القيم الاجتماعية التي تستوحى من السيرة
النبوية الشريفة.

❖ على الباحث أن يقرّر وحدة التحليل ، كالكلمة أو الفكرة أو الشخصيات.

❖ على الباحث أن يحدّد طبيعة الفئات التي سوف يجري التحليل بموجبها.

❖ على الباحث أن يقرّر المجتمع الذي يدرسه والعينة التي يختارها.

❖ على الباحث أن يقرّر كيفية معالجة بياناته إحصائياً لاستخلاص النتائج

(الحمداني وآخرون ٢٠٠٦م ، ص ١٢٤).

وعلى الرغم من الفوائد المحصول عليها من تحليل الوثائق يعاب عليها أنها محدودة القيمة ، ولا تكشف عن الأسباب ، وقد يتم التفسير للنتائج بطريقة خاطئة في ضوء اختيار العينة الممثلة لمصدر المادة أو تقدير الحجم المناسب لها أو تحليلها إذا لم يكن سليماً. ومن أمثلة ذلك تحليل قضية تعليمية عرضت على صفحات الجرائد (مثل القبول في الجامعات) فهذا التحليل قد يفسر نتائج مشكوكاً فيها ؛ لأنه اقتصر على صحيفة أو صحف معينة ، وأن هذه الصحف أو ما ورد فيها قد لا يمثل غير وجهة نظر جماعة محددة من الأفراد. كما أنّ هناك نقطة ضعف فنية في مثل هذه الدراسات تتمثل بأن كثيراً من المواد المطبوعة أو المكتوبة التي قد يعتمد عليها الباحث مصادر لبحثه تفتقر إلى الدقة العلمية والأمانة ، إذ قد يخطئ بعضهم في تسجيل البيانات ، وأنّ تعديلاً قد جرى على تقارير المسؤولين الرسمية في أثناء صياغتها لذا كان من أوائل واجبات القائم بهذه الطريقة التأكد من صحة المصادر وأصالتها(جابر وكاظم ١٩٧٣م،ص١٧٥ - ١٧٦).

تحليل العمل Job Analysis

يعدّ تحليل العمل " عمليّة أو طريقة مستعارة من ميدان الأعمال والحكومة وإدارتها ، وتستخدم بعض الأحيان لدراسة الأوضاع الإدارية والتعليمية ، وتجمع المعلومات عن واجبات العاملين ومسؤولياتهم العامّة ، والأنشطة المعينة التي يزاولونها في عمل من الأعمال ، وطبيعة ونوع التسهيلات المتاحة لهم ، وقد تبحث أيضاً أوصاف التعليم والتدريب المتخصص الذي تلقاه العاملون وخبرتهم ، ومرتباتهم ، وما لديهم من معارف ، ومهارات ، وعادات ، وتساعد البيانات المتجمّعة للباحثين على تحديد صفات وممارسات ينبغي أن يتّصفوا بها لكي يقوموا بعملهم بفاعليّة وكفاية ، ويمكن أن تساعد وتفيد المعرفة التحليلية لمكونات العمل من عدّة أغراض نافعة " (حلاق ٢٠١٠م، ص٧٦).

دراسة الحالة Case Study

تمثل دراسة الحالة نوعاً من البحث المتعمق عن العوامل المعقدة التي تسهم في فردية وحدة اجتماعية ما ، قد تكون هذه الوحدة شخصاً ، أو أسرة ، أو جماعة ، أو مجتمعاً على أن يؤخذ في الحسبان أن تؤدي هذه الدراسة إلى التوصل إلى تعميمات عن المجتمع الأوسع من الوحدات. ويكون لهذا النوع من الدراسات مزايا واضحة عندما تكون الوحدات ممثلة للمجتمع الأكبر ، وكانت الدراسة مسنودة بأنواع أخرى من الدراسات والبحوث (حلاق ٢٠١٠م، ص ٨٠).

ظهر التطبيق المبكر لدراسة الحالة في الكتابات الوصفية التي تركها لنا المؤرخون القدامى عن الشخصيات والأمم. ومن الباحثين من يرى أنّ دراسة الحالة استخدمت في البداية لعرض المبادئ والمعتقدات وتدعيمها أكثر من استخدامها لاستخلاص الفروض ولكي توضع بعد ذلك موضع التحقيق والاختيار(جابر وكاظم ١٩٧٣م، ص ١٦٥).

الدراسات العلية المقارنة Ex Post Facto Research

تحاول بعض الدراسات الوصفية الكشف عن ماهية الظاهرة وكيفيةها ، ولماذا تحدث هذه الظاهرة ، لكي تكشف أي العوامل أو الظروف التي يبدو أنّها تصاحب أحداثاً، أو ظروفًا، أو عمليات، أو ممارسات معينة ، غير أنّ بعض الدراسات تتعمق أكثر بهدف معرفة ما إذا كانت هذه العلاقة قد تسبب الحالة الظاهرة ، أو تسهم فيها أو تفسرها... في هذه الطريقة يدرس الباحث موقفاً عادياً يمارس فيه المفحوصون خبرة معينة ، أو يكونون في الحالة التي يودّ بحثها ، وذلك بدلاً من ترتيب تجربة معملية محكمة ، وجعل المفحوصين يعملون شيئاً ما أو تغييرهم بصورة ما. فمثلاً في دراسات عدم الاستقرار الانفعالي ، يختار الباحث الأطفال الذين يكونون مضطربين وفقاً لمعيار مختار ، ويقارنهم بمجموعة غير مضطربة انفعالياً ، ويبحث العوامل أو الظروف التي يبدو أنّها ترتبط بمجموعة دون الأخرى ، والتي يمكن أن تستخدم كتفسير محتمل للأسباب الكامنة وراء المشكلة الانفعالية. وينبع نمط البحوث العلية

المقارنة من طريقة (جون ستيوارت ميل)^(١٠) في اكتشاف العلاقات السببية فنقرر (طريقة التلازم في الوقوع والتخلف) أنه (إذا كان لحالتين أو أكثر من الحالات التي لا تحدث فيها الظاهرة شيء مشترك سوى غياب ذلك الظرف ، فإنّ هذا الظرف الذي تختلف فيه وحده هاتان المجموعتان من الحالات ، هو الأثر أو السبب ، أو الجزء الضروري من سبب الظاهرة)(حلاق ٢٠٠٦، ص ٨٢-٨٣).

الإحصاء Statistics

إنّ كلمة (الإحصاء) في الماضي كانت تهدف إلى العدّ والحصر حتى لقد سمي الإحصاء بعلم العدّ *The Science of Counting* كما أنّ لفظة (إحصاء) باللغة الانكليزية *Statistics* كانت تستعمل في بلاد أوربا للدلالة على أعمال وحسابات الدولة في شؤون الحرب والضرائب وعدد السكّان والمواليد والوفيات والانتاج الزراعي... الخ. أمّا الآن فإنّ الإحصاء قد تطوّر كثيراً وخاصّة في القرن العشرين ، وأصبح علماً مستقلاً له أهمية كوسيلة وأداة في البحث العلمي لجميع العلوم (الراوي ١٩٨٩م، ص ٧).

أمّا الإحصاء بمفهومه الحديث فهو " علم قائم بذاته له قواعده وأسسهِ الرياضية الخاصّة به ، فهو يُستخدم على نطاق واسع في دراسة مختلف القضايا التربويّة والنفسية والاجتماعية والاقتصادية... فضلاً عن العلوم الطبيعية والتطبيقية الأخرى. كما تستخدمه المؤسسات التربوية والشركات الحكومية والخاصّة ، لرسم سياساتها وخططها المستقبلية ، إذ أنّه لم تعد تشكّ هذه المؤسسات والشركات في نتائج أية خطة أو سياسة تتبّعها في تنفيذ مهمّتها أو تسويق إنتاجها إذا لم يكن

• جون ستيوارت مل ، فيلسوف واقتصادي بريطاني، ولد في لندن عام ١٨٠٦ م . كان صافي الذهن، صريح، فصيح جداً، زاول كتابة المقالات والنقد، امتدح العقلانية والمنهج التجريبي، والديموقراطية والمساواة ، توفي سنة ١٨٧٣ م (Encyclopedia Americana, Vol.19,p.118 - 119).

المنهج الإحصائي العلمي مؤيداً لها ، كما أنّ التخطيط التربوي والاجتماعي والاقتصادي لا يمكن أن يكون تخطيطاً علمياً سليماً ما لم تؤيده البيانات الإحصائية وما لم يستخدم البحث الإحصائي العلمي في تتبع تنفيذ سياساتها وتقييم خططها " (زيتون ١٩٨٤، ص٩).

وقد اشارت معاجم اللغة العربية إلى أنّ كلمة الإحصاء هي مصدر الفعل (أحصى) التي تعني الحصر أو العدّ ، وقد وردت في القرآن الكريم بقوله تعالى ﴿ لَقَدْ أَحْصَاهُمْ وَعَدَّهُمْ عَدًّا ﴾ مريم / ٩٤ ، وتشير الآية الكريمة إلى أنّ الإحصاء يعني ضبط الشيء وعدّه على كثرته وتنوّعه وتباينه (النعمي ٢٠١٤م، ص٤٩).

لقد رافق تقدّم الزمن تقدّم العلوم المختلفة وازدهارها واعتماد بعضها على البعض الآخر وتداخلها. وكبقية العلوم نال علم الإحصاء نصيبه من ذلك التقدّم وأصبح عوناً للباحثين في مختلف المجالات العلمية ، وأصبحت الطريقة الإحصائية من الطرق المهمّة ومحوراً رئيساً يستخدمها الباحثون في بحوثهم وتحليل نتائج تجاربهم (السعدي ٢٠٠٤م، ص٧).

يؤيدّ الباحث أنّ الطريقة الإحصائية أثبتت " صلاحيتها كأداة للبحث ، فقد شاع استعمالها وأخذت تشقّ طريقها بسرعة متزايدة إلى مختلف العلوم الطبيعية والإنسانية على حدّ سواء. ففي أيّامنا هذه نجد المربي ، وعالم النفس ، والاقتصادي، والطبيب ، والتاجر ، وصاحب المصنع ، ومدير الأعمال ، وحتى الرجل العادي يحاول استخدام المبادئ الإحصائية والتعامل بلغة الأرقام بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، ولمّا كانت لغة الأرقام ، رغم دقّتها ووضوح معناها ، يمكن أن تستعمل بطريقة أو بأخرى بحيث تحمل خداعاً أو تتضمّن مغالطة من نوع آخر ممّا يمكن أن ينطلي أمره على القارئ العادي ، كان لا بدّ من دراستها دراسة وافية ، والإلمام بمبادئها واكتساب القدرة على معالجتها وتفسيرها من قبل الذين سيكثرّون من استعمالها والتعامل بها. ومن هنا كانت دراسة المبادئ الإحصائية ضرورة قصوى

لكلّ من سيستعملون الطريقة الإحصائية في أبحاثهم ودراساتهم ، خصوصاً في ميدانيّ التربية وعلم النفس ، حيث أنّ غالبية الأبحاث والدراسات في هذين الميدانين مليئة بالمبادئ والمفاهيم الإحصائية " (عدس ١٩٨٠، ص ٥).

إنّ دراسات وبحوث وأدبيّات التربية وعلم النفس ، تتطلّب أصلاً معرفةً وتفكيراً إحصائياً ومنها كثير من الكتب والدوريات الحديثة ، تستعرض فيها نتائج التجارب بشكل إحصائي ، فضلاً عن أنّ النظريات الحديثة ومناقشتها هي الأخرى تستخدم مفاهيم إحصائية ، وأنّ هذه المفاهيم تلعب دوراً كبيراً في تفكيرنا حول المشاكل النفسية ومعالجتها للبيانات ، وأنّ التدريب في التربية وعلم النفس خاصّة بالمستوى المتقدّم يتطلّب من الطلبة تصميم وتنفيذ تجارب. وأنّ هذه التصاميم لا يمكن فصلها عن المعالجات الإحصائية للنتائج ، علماً أنّ تصميم التجارب يساعد في معالجة النتائج ، بشكل يسمح بإعطاء تغييرات واضحة على النتائج ويحقّق الوصول للأهداف الموضوعية للتجربة. هذا وإذا كان تصميم التجربة مخطوئاً فسوف لن تساعد المعالجات الإحصائية الخروج بوصف حقيقي للنتائج ، وهذا يعني أنّ التصميم التجريبي والإجراءات الإحصائية أمران في غاية الأهمية (فيركسون ١٩٩١م، ص ١٢).

عرض النتائج وتفسيرها

تحقيقاً لهدف البحث في إبراز الأساليب التعليمية في القرآن الكريم والتراث العرب ، فإنّ الباحث عمد الى تحليل سور القرآن الكريم ، وأجزاء كتاب سيبويه ، ومجلدات كتاب الفسر لابن جني ، وأجزاء كتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير ، لاستخراج ما فيها من الأساليب التعليمية .

يعرض الباحث ما توصل إليه من نتائج وتفسير ذلك وعلى النحو الآتي :

أولاً : القرآن الكريم

إنّ القرآن الكريم وظّف الأساليب التعليمية كوسيلة من وسائل توضيح دلالات ومعاني السور القرآنية ، وقد بلغت الأساليب التعليمية المستعملة في القرآن الكريم ستة عشر أسلوباً ، كما هو واضح في الجدول رقم (٨) الآتي :

جدول رقم (٨) يوضح الأساليب التعليمية وتكراراتها في القرآن الكريم

ت	الأساليب التعليمية	تكرار الأساليب التعليمية	ت	الأساليب التعليمية	تكرار الأساليب التعليمية
١	الاستفهام	٣٩٧	٩	الإخبار	٥٥١
٢	المناقشة	١٥٥	١٠	الشرح	٢٨٣
٣	المثل	٢١	١١	الدعاء	٥٦
٤	الحوار	٢٣٦	١٢	الأمر	٥٥٨
٥	التلقين	٢١٦	١٣	النظر	٨٠
٦	القصص	٢٠٠	١٤	التعليم المصغر	١
٧	التشبيه	٧٠	١٥	الوسائل التعليمية	٨٠
٨	الاستجواب	٢٣١	١٦	المحاجة	٦

يبدو من الجدول رقم (٨) أنّ القرآن الكريم قد وظف أسلوب الاستفهام بتكرار (٣٩٧) وأسلوب المناقشة بتكرار (١٥٥) وأسلوب المثل بتكرار (٢١) وأسلوب الحوار بتكرار (٢٣٦) وأسلوب التثنية بتكرار (٢١٦) وأسلوب القصص بتكرار (٢٠٠) وأسلوب التشبيه بتكرار (٧٠) وأسلوب الاستجواب بتكرار (٢٣١) وأسلوب الإخبار بتكرار (٥٥١) وأسلوب الشرح بتكرار (٢٨٣) وأسلوب الدعاء بتكرار (٥٦) وأسلوب الأمر بتكرار (٥٥٨) وأسلوب النظر بتكرار (٨٠) وأسلوب التعليم المصغر بتكرار (١) وأسلوب الوسائل التعليمية بتكرار (٨٠) فيما كان أسلوب المحاجة بتكرار (٦). استنتج الباحث أنّ النسب المئوية للأساليب التعليمية في القرآن الكريم قد تجاوزت النسبة (٥٠,٥٠%) ، أي ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) ، ونال أسلوب الأمر أعلى نسبة من نسب الأساليب التعليمية ، إذ كانت (١٧,٧٧%) ما خلا أسلوب التعليم المصغر ، والمحاجة ، إذ كانت النسب المئوية لهما على الترتيب (٠,٠٣%) و(٠,١٩%) ، وهذا ما لاحظته الباحثة في القوة التمييزية للأساليب التعليمية .

ثانياً : كتاب سيبويه

وظّف سيبويه في كتابه الكتاب الأساليب التعليمية لتوضيح ، وتحقيق مقاصده ، وأهدافه ، إذ بلغت الأساليب التعليمية المستعملة في كتابه خمسة أساليب تعليمية ، كما هو واضح في الجدول رقم (٩) الآتي :

جدول رقم (٩)

يوضح الأساليب التعليمية وتكراراتها في كتاب سيبويه

ت	الأساليب التعليمية	تكرار الأساليب التعليمية
١	الشرح	٢٦٨
٢	المناقشة	٣٥٣
٣	الاستجواب	٢٢٤
٤	الإخبار	١٠٥
٥	الاستفهام	٢

يبدو من الجدول (٩) أنّ سيبويه استعمل أسلوب الشرح بتكرار (٢٦٨) وأسلوب المناقشة بتكرار (٣٥٣) وأسلوب الاستجواب بتكرار (٢٢٤) وأسلوب الإخبار بتكرار (١٠٥) وأسلوب الاستفهام بتكرار (٢) .

استنتج الباحث أنّ النسب المئوية للأساليب التعليمية في كتاب سيبويه قد تجاوزت النسبة (٥٠,٥٠%) ، أي ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) ، ونال أسلوب المناقشة أعلى نسبة من نسب الأساليب التعليمية ، إذ كانت (٣٧,٠٨%) بينما نال أسلوب الاستفهام (٠,٢١%) ، وتراوحت نسب الأساليب التعليمية الأخرى بين هاتين النسبتين .

ثالثاً : كتاب الفسر لابن جني

وظّف ابن جني في كتابه الفسر الأساليب التعليمية لتوضيح ، وتحقيق مقاصده ، وأهدافه ، إذ بلغت الأساليب التعليمية المستعملة في كتابه ثمانية أساليب تعليمية ، كما هو واضح في الجدول رقم (١٠) الآتي :

جدول رقم (١٠)

يوضح الأساليب التعليمية وتكراراتها في كتاب الفسر لابن جني

ت	الأساليب التعليمية	تكرار الأساليب التعليمية
١	الشرح	٣٨٢
٢	المناقشة	٥٩
٣	الاستجواب	١٠٩
٤	الإخبار	١٥٧
٥	الاستفهام	٤٤
٦	التشبيه	٢٦٥
٧	النظر	٣
٨	التلخيص	٢

يبدو من الجدول (١٠) أنّ ابن جني استعمل في شرحه لديون المتبني في كتابه الفسر أسلوب الشرح بتكرار (٣٨٢) وأسلوب المناقشة بتكرار (٥٩) وأسلوب الاستجواب بتكرار (١٠٩) وأسلوب الإخبار بتكرار (١٩٧) وأسلوب الاستفهام بتكرار (٤٤) وأسلوب التشبيه بتكرار (٢٦٥) وأسلوب النظر بتكرار (٣) وأسلوب التلخيص بتكرار (٢).

استنتج الباحث أنّ النسب المئوية للأساليب التعليمية في كتاب الفسر لابن جني قد تجاوزت النسبة (٠,٥٠ %) ، أي ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) ، ونال أسلوب الشرح أعلى نسبة من نسب الأساليب التعليمية ، إذ كانت (٣٧,٤١) % بينما نال أسلوب النظر ، وأسلوب التلخيص (٠,٢٩) % و (٠,٢٠) % على الترتيب.

رابعاً : كتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير الجزري

وظّف ابن الأثير في كتابه المثل السائر الأساليب التعليمية لتوضيح ، وتحقيق مقاصده ، وأهدافه ، إذ بلغت الأساليب التعليمية المستعملة في كتابه ثمانية أساليب تعليمية ، كما هو واضح في الجدول رقم (١١) الآتي :

جدول رقم (١١) يوضح الأساليب التعليمية وتكراراتها في كتاب المثل السائر في

أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير

ت	الأساليب التعليمية	تكرار الأساليب التعليمية
١	الشرح	١١٧
٢	المناقشة	٨٨
٣	الاستجواب	٩١
٤	الإخبار	٧٦
٥	الاستفهام	٣٠
٦	المثل	٢٦
٧	النظر	٤٣
٨	التشبيه	١٩

وفي الجدول (١١) يظهر استعمال ابن الأثير في كتابه المثل السائر أسلوب الشرح بتكرار (١١٧) وأسلوب المناقشة بتكرار (٨٨) وأسلوب الاستجواب بتكرار (٩١) وأسلوب الإخبار بتكرار (٧٦) وأسلوب الاستفهام بتكرار (٣٠) وأسلوب المثل بتكرار (٢٦) وأسلوب النظر بتكرار (٤٣) وأسلوب التشبيه بتكرار (١٩). استنتج الباحث أنّ النسب المئوية للأساليب التعليمية في كتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير الجزري قد تجاوزت النسبة (٠,٥٠ %) ، أي ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥).

التحليل الإحصائي للفقرات Statistical Analysis of Scale items :

تمييز الأساليب : إنّ الهدف الأساس من هذه الخطوة هو تطبيق الأساليب التعليمية في القرآن الكريم على عينة (سور القرآن) لغرض إيجاد درجة الانسجام في الاستجابة لاستبعاد الأساليب غير المميزة ، ولغرض تحليل الأساليب باستخراج القوة التمييزية . ولقد تمّ تطبيق الأساليب التعليمية في القرآن الكريم على (١١٤) سورة وبالطريقة العشوائية ، وقد لجأ الباحث إلى حساب القوة التمييزية للأساليب باعتماد طريقتين هما :

أولاً : أسلوب المجموعتين المتطرفتين

يقصد بها استخراج القوة التمييزية ، ومدى قدرتها على التمييز بين ذوي المستويات العليا والدنيا من السور بالنسبة للخاصية التي يقيسها الأسلوب، وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية :

١. تحديد التكرار الكلي لكل سورة .
 ٢. ترتيب السور من أعلى تكرار إلى أدنى تكرار .
 ٣. تعيين الـ (٢٧%) من السور الحاصلة على التكرارات العليا في الأساليب التعليمية ، والـ (٢٧%) من السور الحاصلة على التكرارات الدنيا ، وتراوحت سور المجموعة العليا بين (٣١) سورة ، و (٣١) سورة للمجموعة الدنيا ، وبذلك بلغ عدد السور الخاضعة للتحليل الإحصائي (٦٢) سورة .
- وباستعمال (T.test) لعينتين مستقلتين ، إذ بلغت القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند درجة حرية (٦٠) ، ومستوى دلالة (٠,٠٥) . لذا عدت جميع السور موجبة

ومميزة على وفق هذا الأسلوب ؛ لأن القيمة التائية المحسوبة كانت أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) ، ودرجة حرية (٦٠) ما عدا أسلوب التعليم المصغر ، والمحاكاة ، إذ كانت قيمتهما التائية أقل من القيمة الجدولية ، وهذا يدل على أنّ هذين الأسلوبين غير مميزين . لذا يرى الباحث حذفهما من الأساليب التعليمية في القرآن الكريم ، والجدول (١٢) الآتي يوضح ذلك .

جدول رقم (١٢)

القوة التمييزية للأساليب التعليمية في القرآن الكريم باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (١,٩٦)

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة الإحصائية عند (٠,٠٥)
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي			
١	٦,٦٢١	٨,٩٧	٠,٧٢	٠,٤٢	٧,١٤٧	١,٩٦	دال إحصائياً
٢	٥,٥٢٦	٤,١٦	٠	٠	٤,١٩٣	١,٩٦	دال إحصائياً
٣	٠,٨٨٢	٠,٣٩	٠	٠	٢,٤٤٣	١,٩٦	دال إحصائياً
٤	٣,٩٧٨	٥,٦٨	٠	٠	٧,٩٤٦	١,٩٦	دال إحصائياً
٥	٤,٢٠٤	٤,٨٤	٠,١٨	٠,٠٣	٦,٣٦٠	١,٩٦	دال إحصائياً
٦	٣,٠٩٢	٤,٦٨	٠,٤٢٨	٠,١٣	٨,١١٤	١,٩٦	دال إحصائياً
٧	١,٦٠٣	١,٣٥	٠,١٨	٠,٠٣	٤,٥٦٥	١,٩٦	دال إحصائياً
٨	٣,٤٥	٤,٤٥	٠,٥٤١	٠,٣٢	٧,٣١٣	١,٩٦	دال إحصائياً
٩	٨,٧٢٤	١٠,٧٧	١,٧٧٣	١,٢٦	٦,٠٤٩	١,٩٦	دال إحصائياً
١٠	٥,٢٨٨	٦,٠٣	٠,٧٩٨	٠,٦٥	٥,٦٠٨	١,٩٦	دال إحصائياً
١١	١,٣٩٣	١,١٦	٠,١٨	٠,٠٣	٤,٤٧٦	١,٩٦	دال إحصائياً
١٢	٩,٣٢٥	١٢,١	٠,٤٨٦	٠,٣٥	٧,٠٠١	١,٩٦	دال إحصائياً
١٣	١,٧٠٤	١,٦٥	٠,١٨	٠,٠٣	٥,٢٤١	١,٩٦	دال إحصائياً

غير دال إحصائياً (٥)	١,٩٦	١	٠	٠	٠,١٨	٠,٠٣	١٤
دال إحصائياً	١,٩٦	٥,١٦٧	٠,١٨	٠,٠٣	١,٥٨٩	١,٥٢	١٥
غير دال إحصائياً (٥)	١,٩٦	١,٧٩٣	٠	٠	٠,٦٠١	٠,١٩	١٦

ثانياً : معامل ثبات الفا كرونباخ

تم حساب معامل ثبات الفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS ، ووجد الباحث أنّ معامل الثبات يساوي (٠,٩٠) وعليه ، فإنّ المقياس يتمتع بثبات عالٍ .
صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة :

علاقة درجة الأسلوب بالدرجة الكلية للأساليب التعليمية في القرآن الكريم :
وهي من أكثر الطرق استعمالاً في التحليل الإحصائي ، نظراً لما تتصف به هذه الطريقة من تحديد لمدى تجانس الأساليب في قياس الظاهرة السلوكية . وقد تبين أنّ معامل الارتباط بين درجة الأسلوب والدرجة الكلية جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ؛ لأنّ جميع معاملات الارتباط أعلى من الجدولية (٠,١١٣) ، والجدول (١٣) الآتي يوضح ذلك .

جدول رقم (١٣)

معاملات الارتباط بين درجة الأسلوب والدرجة الكلية للأساليب التعليمية عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (٠,١١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

ت الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الجدولية	ت الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الجدولية
١	٠,٧٤٢** (**)	٠,١١٣	٩	٠,٩٠٦**	٠,١١٣
٢	٠,٧٩٥**	٠,١١٣	١٠	٠,٨٥٨**	٠,١١٣

- اتضح أنّ القيمة المحسوبة (١) أقل من القيمة الجدولية (١,٩٦) وهذا يدل على أنّ ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) .
- اتضح أنّ القيمة المحسوبة (١) أقل من القيمة الجدولية (١,٩٦) وهذا يدل على أنّ ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) .
- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) .

٠,١١٣	٠,٥٦٢**	١١	٠,١١٣	٠,٤٢٠**	٣
٠,١١٣	٠,٩٤٠**	١٢٢	٠,١١٣	٠,٧٢٩**	٤
٠,١١٣	٠,٤٩٩**	١٣	٠,١١٣	٠,٨٤٣**	٥
٠,١١٣	٠,٢١٩**	١٤	٠,١١٣	٠,٧٦٠**	٦
٠,١١٣	٠,٤١١**	١٥	٠,١١٣	٠,٦٨٤**	٧
٠,١١٣	٠,٤٤٩**	١٦	٠,١١٣	٠,٧٧٦**	٨

وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات الأساليب التعليمية في القرآن

الكريم ، وبذلك أصبحت الأساليب التعليمية صالحة للتطبيق على القرآن الكريم .
استخدم الباحث اختبار مربع كاي لمعرفة هل هناك فرق معنوي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أجزاء كتاب سيبويه ، وأساليب التعليم ، وحصل الباحث على قيمة مربع كاي التي تساوي (٨٣,٤٤٥) بدرجة حرية (١٦) ، وقيمة مربع كاي الجدولية تساوي (٢٦,٣٠) مما يدل على أنّ هناك علاقة بين أجزاء كتاب سيبويه وأساليب التعليم ، (انظر ملحق ١٨ ص ٣٨٨).

جدول (١٤)

يوضح قيمة مربع كاي للعلاقة بين أجزاء

كتاب سيبويه وأساليب التعليم

العلاقة	درجة الحرية	مربع كاي المحسوبة	مربع كاي الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
كتاب سيبويه وأساليب التعليم	١٦	٨٣,٤٤٥	٢٦,٣٠	دال إحصائياً

استخدم الباحث اختبار مربع كاي لمعرفة هل هناك فرق معنوي عند مستوى دلالة

(٠,٠٥) بين مجلدات كتاب الفسر لابن جني ، وأساليب التعليم ، وحصل الباحث على قيمة مربع كاي التي تساوي (١٢,١٨٤) بدرجة حرية (١٤) ، وقيمة مربع كاي الجدولية تساوي (٢٣,٦٨) مما يدل على أنّ هناك علاقة بين مجلدات كتاب الفسر لابن جني وأساليب التعليم ، (انظر ملحق ١٣ ص ٢٠٨).

جدول (١٥)

يوضح قيمة مربع كاي للعلاقة بين مجلدات كتاب الفسر لابن جني وأساليب التعليم

العلاقة	درجة الحرية	مربع كاي المحسوبة	مربع كاي الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
كتاب الفسر لابن جني وأساليب التعليم	١٤	٨٥,٦٦٧	٢٣,٦٨	دال إحصائياً

استخدم الباحث اختبار مربع كاي لمعرفة هل هناك فرق معنوي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أجزاء كتاب المثل السائر لابن الأثير الجزري ، وأساليب التعليم ، وحصل الباحث على قيمة مربع كاي التي تساوي (١٢,١٨٤) بدرجة حرية (٧) ، وقيمة مربع كاي الجدولية تساوي (١٤,٠٧) مما يدل على أن ليس هناك علاقة بين أجزاء كتاب المثل السائر لابن الأثير وأساليب التعليم ، (انظر ملحق ١٦ ص ٤١٤).

جدول (١٦)

يوضح قيمة مربع كاي للعلاقة بين أجزاء كتاب المثل السائر

لابن الأثير وأساليب التعليم

العلاقة	درجة الحرية	مربع كاي المحسوبة	مربع كاي الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
كتاب المثل السائر لابن الأثير وأساليب التعليم	٧	١٢,١٨٤	١٤,٠٧	غير دال إحصائياً

عرض الأساليب التعليمية :

يقدم الباحث عرضاً موجزاً لبعض الأساليب التعليمية التي وظفها القرآن الكريم ، وما استعمله سيبويه في الكتاب ، وابن جني في الفسر ، وابن الأثير في المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، وعلى النحو الآتي :

أولاً : أسلوب الاستفهام

ذهب البلاغيون في تعريف الاستفهام إلى أنه " طلب العلم بشيء لم يكن معلوماً من قبل ، وهو الاستخبار الذي قالوا فيه : أنه طلب خبر ما ليس عندك وهو بمعنى الاستفهام أي طلب الفهم ... ومن الاستفهام ما يكون سؤالاً عما لا تعلمه فيخصّ باسم الاستفهام " (مطلوب ٢٠٠٧م ، ص ١٠٩). وهو " أن يستفهم عن شيء لم يتقدّم له به علم حتى يحصل له به علم " (ابن الجوزية ١٣٢٧هـ ، ص ١٦٠). أو هو " طلب معرفة شيء مجهول ، أو استيضاح ما في ضمير المخاطب ، نحو : أين كنت ؟ " (عبدالمسيح وتابري ١٩٩٠م ، ص ٥١) ، وذكر بعضهم أربعين نوعاً للاستفهام منها (الإثبات ، والإخبار ، والاستبطاء ، والاسترشاد ، والإنكار ، والإيناس) (ينظر مطلوب ٢٠٠٧م ، ص ١١٠-١١٦) .

صنّف الباحث النصوص التي ورد فيه أسلوب الاستفهام ما يكون سؤالاً عما لا يعلم جوابه بحسب السياق الدلالي للنص ، وأما النصوص التي تحسب على استفهام الإثبات ، فقد أفردتها الباحث وجعلها في أسلوب الاستجواب ؛ لأنها تعدّ إقراراً وإثباتاً من المسؤول جواباً لسؤال معلوم لدى السائل كما يظهر في السياق الدلالي للنصوص التي وردت فيما اختاره الباحث من القرآن الكريم ، وكتاب سيبويه ، والفسر لابن جني ، والمثل السائر لابن الأثير . ويتفق الباحث مع النحاة فيما ذهبوا إليه من أن " الاستفهام في القرآن يختلف عن الاستفهام في كلام البشر ، وذلك لأنّ المُستفهم غير عالم ، إنّما يتوقع الجواب فيعلم به ، والله - عزّ وجل - منفي عنه ذلك ؛ لأنّه تعالى لا يستفهم خلقه عن شيء ، فالاستفهام في القرآن غير حقيقي ، لأنّه واقع ممّن يعلم ويستغني عن طلب الإفهام " (الأوسي ١٩٨٨م ، ص ٣٠٨) . بيد أنّ الباحث عدّ هذا النوع من الاستفهام أحد أساليب التعليم في القرآن الكريم ، وما انتخبه من كتب التراث اللغوي.

يمثل أسلوب الاستفهام صورة واضحة للأسئلة التي تستعمل في التعليم ، لاسيما في قاعة الدرس " بل إنّ جميع الطرائق لا بدّ أن يتخللها عدد من الأسئلة ، ففي بعضها يكون عدد الأسئلة كبيراً ، وفي بعضها الآخر يكون صغيراً ، والسؤال فن في التعليم " (مرعي والحيلة ٢٠١١م ، ص ٦٥). كما أنّ " الاستخدام الماهر

للسؤال يكمن فيه الفن الجميل للتعليم ، ومن خلاله وبه يكون لدينا الدليل لتوضيح وتفعيل الأفكار وإثارة سريعة للخيال ، والتفكير بالمشير والحافز للعمل... وإذا ما أردت أن تعلم فإنك سوف تسأل أسئلة ، لقد حدّد الباحثون أنّه خلال المهنة في الصف ، فإنّ المعلم النموذجي سوف يسأل مليون ونصف المليون سؤال ، والباحثون ما زالوا يعملون للتوصل إلى كم من هذه الأسئلة سوف تتم إجابتها بشكل صحيح . بينما يقدر الآخرون من التربويين أنّ متوسط عدد الأسئلة للمعلم في الساعة ما بين (٣٠ - ١٢٠) سؤالاً ، وهذا الاعتماد غير العادي على الأسئلة لم يتغيّر مع مرور الوقت " (الحيلة ٢٠٠٩م ، ص ١٣٢-١٣٣). كما أنّها " تحقق العديد من الأهداف التربوية عند استخدامها في الموقف التعليمي " (طالبة وآخرون ٢٠١٠م ، ص ٢٤٩).

إنّ أسلوب الاستفهام من الأساليب التعليمية التي استعملها القرآن الكريم بتكرارات بلغت (٣٦٢) تكراراً ، وأما سيبويه فقد بلغت تكرارات الاستفهام في كتابه الكتاب (٢) تكراراً ، وابن جني في كتابه الفسر (٤٤) تكراراً ، وابن الأثير في كتابه المثل السائر (٣٠) تكراراً ، كما مر في الجداول (٨ - ١١) .

توظيف أسلوب الاستفهام في التعليم :

يستطيع المعلمون استعمال هذا الأسلوب عند مراعاة الخطوات الآتية :

- ١- تحضير المعلم للمادة الدراسية التي سيتناولها .
- ٢- تحديد الأهداف السلوكية التي ينبغي تحقيقها عند استعمال أسلوب الاستفهام مجسّدة بصورة معرفة ، ومهارات ، واتجاهات وغيرها من مكونات السلوك.
- ٣- تخصيص الوقت اللازم لأسلوب الاستفهام .
- ٤- اختيار الوقت المناسب في أثناء التعليم لاستعمال الأسلوب بصورة مشوقة .
- ٧- تحديد الوقت المناسب لإثارة اهتمام المتعلمين بأسلوب الاستفهام إشكالات يجاب عنها في مادة التعلّم .

ثانياً : أسلوب المثل

عُرّف المثل بأنه: الشبيه ، أو القالب الذي يُقَدَّرُ على مثله(عبدالمسيح وتابري ١٩٩٠م، ص ٣٦٥) ، وأنه: عبارة موجزة شائعة تتضمن فكرة حكيمة (بركة وشيخاني ١٩٨٧م، ص ٣٤٢).

يعدّ أسلوب المثل من الأساليب التربوية والأخلاقية والاجتماعية في أدبيات التعليم والتعلّم ، ذلك الأسلوب التربوي الأمثل في حمل النفس على الخير ، أو تحذيرها من الوقوع في الشر، من طريق تقريب المعنى الذي ربما يغيب عن الذهن في صورة قريبة من الحس لتستحضرها العقول فتتصورها الأفهام ، كل ذلك في قوالب أدبية ، و أساليب بلاغية تخاطب الوجدان ، والعقل ، والعاطفة على حد السواء. فضلاً عن كونه من أشهر أساليب التربية والتعليم على وجه العموم ، وذا أثر عميق في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى المتعلمين على وجه الخصوص ، لما له من تأثير ايجابي في العواطف والمشاعر ، وفي تحريك نوازع الخير في النفس الإنسانية . كما يعدّ هذا الأسلوب من الأساليب التعليمية التي تستعمل لتقريب ما كان بعيداً وإيضاح ما كان غامضاً ، وأهم وظيفة لضرب الأمثال هي الكشف عن المعنى المراد وتقريبه للأذهان ، وأسلوب ضرب المثل يُيسر الحفظ والنقل ، وله تأثير محسوس واقعي في جميع مقومات الشخصية ، فلا يصيب المستمع بالملل بل يتوجه بكل جوارحه ليستمع اليه ، ويستعمله المدرس عند الحاجة ، ولاسيما عندما تكون المعاني مبهمة غير واضحة ليكشف عنها كشافاً واضحاً جلياً (نزال ١٩٩٥م، ص ٢٣٠).

إنّ أسلوب ضرب الأمثال يحقق أهدافاً تربوية مهمة ، ويحث المتعلّم على التفكير والقياس المنطقي ، واعتبر المثل القرآني " من أركان البلاغة لإخراجه الخفي إلى الجلي ، وادناؤه البعيد من القريب ... ومن فوائده أنّه ينقلك من شيء تعرفه إلى شيء أنت به أعرف " (الشافعي ١٩٧٤م ، ص ١٠٨-١٠٩) . يتفق الباحث مع ما يراه الصغير في قوله : " يبدو لي أنّ الأمثال شيء ، وضرب الأمثال شيء آخر ؛ لأنّ إبراز المتخيل بصورة المحقق ، والمتوهم في معرض المتيقن ، وتشبيهه الخفي بالجلي ، ليس من مهمة ضرب الأمثال ، وإنّما هي مهمة نفس الأمثال

"(الصغير ١٩٨١م، ص ٨٢) ، وذلك " أن المعاني الكلية تعرض للذهن مجملتها مبهمتها فيصعب أن يحيط بها وينفذ منها فيستخرج سرها ، والمثل هو الذي يفصل اجمالها ، ويوضح إبهامها ، فهو ميزان البلاغة وفسطاسها ، ومشكاة الهداية ونبراسها "(رضا ٢٠١١م، ج ١، ص ٢٣٧) ، وفي الاستعمال القرآني لضرب الأمثال إشارة إلى سبق معرفة المخاطبين بهذا النوع من فن القول ، ومعرفة المتلقي بهذا الفن القولي تعني استعماله مسبقاً ، كما هو الحال في الانجيل مثلاً ، وفي كلام العرب آنفاً ، وإعادة هذا الاستعمال تأكيد على نجاح هذا الجنس من البيان ، وإشعار بدقة استعماله ، فهو أسلوب من أساليب العرب ، ومنهج من مناهجها في الخطاب ، وفي هذا اعزاز للتراث ، وإعادة للخير المفيد منه وتذكير بطريقة ما نهجها القرآن الكريم على منهجهم ... يكون ضرب الأمثال صيغة بيانية متميزة ، استعمالها القرآن في تحقيق أغراضه التشريعية ، ومهمته في الهداية ... وهذه الظاهرة يمكن اعتبارها بيانية في المؤدى والمحتوى ، وأسلوبية في الشكل والعرض (الصغير ١٩٨١م، ص ٨٤-٨٥) . لقد استعمل هذا الأسلوب في القرآن الكريم بتكرار بلغ (٢٢) كما مر في الجدول (٨) ، ولم يعثر الباحث على استعمال سيبويه وابن جني وابن الأثير لأسلوب المثل في كتبهم موضوعة البحث .

مزايا أسلوب ضرب المثل :

١. الإيجاز في تقريب المعاني المجردة التي تتسم بالغموض نوعاً.
٢. صرف التعبير عن الحياة وربط المعرفة بها ، ولاسيما في بحر الأخلاق والعادات الحسنة .
٣. صلاحيته في بناء القيم والاتجاهات النبيلة.
٤. مناسبه وإسهامه في تحقيق الإدراك ، فالمثل يحث السامع والمتعلم على إجراء الموازنة والقياس واستنباط العبرة والحكمة .
٥. يضيف على الدرس حركة وتجديد وحيوية تسهم في استدامة الانتباه .
٦. الأمثال تجعل من المفاهيم المتعلمة أكثر استدامة في ذهن المتعلم .

توظيف أسلوب المثل في خطوات الدرس:

يمكن للمدرس أن يستعمل أسلوب المثل في أثناء العرض للتعليم ولتنظيم

خطوات الدرس ووحداته وتغيير المناخ الصفي وإزالة الركود والملل من خلال الخطوات الآتية :

١. **التمهيد:** أن يذكر المعلم مثلاً كمدخل للدرس ، أو أن يذكر مثلاً يربط به بين الدرس السابق والدرس الجديد ومنه يدخل لعرض الدرس.
٢. **العرض:** يستعمل فيه المعلم الأمثلة أثناء عرض المادة التعليمية كتعليم في أثناء سير الحصة بين الفينة والفينة الأخرى.
٣. **التطبيق :** يذكر المعلم المتعلمين بما تناوله من أمثلة في نهاية الحصة لينتبت من تحقيق الأهداف واستيعاب المتعلمين للمادة التعليمية .

ثالثاً : أسلوب الحوار

عُرف الحوار بأنه : تبادل الحديث في المسرحية أو التمثيلية أو القصة أو نحوها (بركة وشيخاني ١٩٨٧م، ص١٨٩) ، أو هو : تبادل الحديث والمجادلة والكلام (نعمه وآخرون ٢٠٠١م، ص٣٤٣) ، وحاوَرْتُهُ : راجعته الكلام، وهو حسن الحوار ، وكَلَّمْتُهُ فما ردَّ عليَّ مَحْوَرَةً ، وما أحرار جواباً (الزمخشري ٢٠٠٩م، ص١٤٣) .

وردت الحوارات القرآنية في مواطن عديدة ، وفيها كثير من العبر والعظات ، والفوائد واللطائف والمعارف (باوزير ٢٠١٠م ، ص١٢) . وأنَّ العلماء والمربين المسلمين دعوا إلى استخدام الحوار في العملية التعليمية ، لما يحمله من آثار تربوية وعقلية وتطبيقية ، فقد نقد ابن خلدون الركود الذهني في بلاد المغرب في القرن الرابع عشر الميلادي ، وعزاه إلى قصور طرق التدريس ؛ لأنها أهملت المناقشة والمناظرة في التعليم (القاضي ٢٠٠١م ، ص ١٣) .

إنَّ أسلوب الحوار أسلوب قديم في التعليم شاع عن الفيلسوف سقراط في أثناء توجيه فكر تلاميذه ، وتشجيعهم من طريق إثارة تساؤلات تثير الدافعية عندهم . " كما ظهرت نظرية فيجوتسكي (Vygotesky) التي تؤكد أنَّ الحوار يعزِّز الفهم ، ويعزِّز التعلُّم " (الرشيدي ٢٠١٢م ، ص ١٤) . يدور هذ الأسلوب حول إثارة تفكير ومشاركة المتعلمين ، وإتاحة فرص مناسبة للأسئلة والمناقشة ، مع احترام آرائهم

واقترحاتهم ، ويساعد في تنمية شخصية المتعلم معرفياً ووجدانياً ومهارياً. فهو أسلوب يقوم في جوهره على البحث ، وجمع المعلومات وتحليلها، والموازنة بينها، ومناقشتها داخل الدرس، بحيث يطلع كل متعلم على ما توصل إليه زميله من مادة وبحث، وبذلك يشترك جميع المتعلمين في إعداد الدرس. . لقد استعمل هذا الأسلوب في القرآن الكريم بتكرار بلغ (٢٣٦) تكراراً كما مر في الجدول (٨) ، ولم يعثر الباحث على استعمال سيبويه وابن جني وابن الأثير لأسلوب الحوار في كتبهم موضوعة البحث .

يقوم هذا الأسلوب على ثلاث خطوات متداخلة فيما بينها تشمل الأولى على الإعداد للحوار ، والثانية على الولوج فيه ، والثالثة على تقويمه ، إذ يبرز في أثناء الدرس عدة أسئلة تحتاج إلى بحث ودراسة ، فيقوم المعلم بتوجيه المتعلمين نحو البحث عن إجابتها من طريق المصادر والمراجع المتاحة في المكتبة ، أية مكتبة ، ويدون المتعلمون ما توصلوا إليه من إجابات استعداداً للتحاور فيها ، إذ يعرض كل متعلم ما جمعه من معلومات وتتاح فرصة محاورته من قبل زملائه المتعلمين ، ويكون دور المعلم تنظيم عملية الحوار وإدارته . ويجب على المعلم أن يراعي ما الآتي :

١. التخطيط السليم للدرس: إذ ينصب الحوار حول أهداف الدرس ، والأهداف السلوكية لموضوعه ، مع مراعاة استثمار الوقت .
٢. الفروق الفردية، وإتاحة فرصة الحوار والمشاركة لجميع المتعلمين .
٣. تحفيز المتعلمين ، والثناء عليهم ، فضلاً عن احترام مبادراتهم .

سمات أسلوب الحوار

ينماز أسلوب الحوار بعدة سمات منها :

١. يشجع المتعلمين على التفاعل والمشاركة في أثناء عملية التعلم .
٢. يجعل المتعلمين أكثر فاعلية بتحولهم من متلقين إلى مبادرين .

٣. يساعد المتعلمين على تحديد الأنماط السلوكية التي اكتسبوها ، ويهيئهم لبداية جديدة .
٤. يساعد على تنمية أفكار المتعلمين لتوصلهم بأنفسهم الى المعلومات بدلاً من أن يدلي بها إليهم المعلم .
٥. إثارة اهتمام وحماس المتعلمين بالدرس من طريق طرح المشكلات في صورة أسئلة ودعوتهم للتفكير في اقتراح الحلول لها .
٦. يساعد هذا الأسلوب على توثيق الصلة بين المعلم والمتعلمين .
٧. ينمي القدرة لدى المتعلمين على الاستماع لآراء الآخرين واحترامها ، والقدرة على التكيف من طريق الدربة والمران في أثناء الدرس .
٨. يدرّب المتعلمين على تقويم أعمالهم بأنفسهم ، ويشجعهم على الجرأة في إبداء الرأي مهما كانت نوعيته، وزيادة تفاعلهم الصفي .
٩. يولّد مهارة النقد والتفكير، والربط بين الخبرات والحقائق، ويساعد على إتقان المحتوى من خلال تشجيع المتعلمين على الإدراك النشط لما يتعلمونه .

شروط فاعلية أسلوب الحوار

١. أن تكون ذات هدف محدد المعاني ومختصر .
٢. أن تكون أسئلة الحوار مرتبة ترتيب منطقي حتى تساعد على الإجابة الصحيحة .
٣. أن تتناسب أسئلة الحوار المرحلة العمرية والعقلية للمتعلمين .
٤. أن تكون مناسبة للهدف المراد تحقيقه .

شروط أسلوب الحوار

١. أن يجمع بين طرفين أو أكثر : الشرط الأول الذي لا يتم الحوار إلا به هو أن يجمع بين طرفين ؛ وذلك لأنّ الحوار في اللغة على وزن فعّال مما يحتاج إلى طرفين ، أو أكثر في عملية النقاش ، وبغير ذلك يخرج الحوار عن منهجه الأصلي فيتحول إلى درس أو محاضرة (زمزمي ١٩٩٤م، ص ١٨) .

٢. الحرية التامة بين أطراف الحوار : ونعني به أن يكون لكل طرف من أطراف الحوار مطلق الحرية في طرح آرائه ، ووجهات نظره في القضايا المختلفة على طاولة الحوار . دون أن يتعالى طرف على طرف آخر ، ودون أن يتعرض لضغوط ، أو ممارسات تحدّ من هذه الحرية ؛ لأنّ أي ممارسة أو محاولة من هذا النوع تخرج الحوار عن مساره وتجعله دون معنى (زادة ٢٠١٠م، ص ٢٢) .

٣. تحديد القضية ، أو القضايا التي يتم الحوار بشأنها : من الأمور اللازمة في عملية الحوار وجود قضية أو قضايا تهم الطرفين يتم الحوار بشأنها ، إذ من اللازم تحديد هذه القضايا بدقة حتى يكون الحوار منهجياً ، وفي مساره المحدّد له ، وبالتالي تحقيق الحوار لنتائجه المرجوة(زادة ٢٠١٠م، ص ٢٣) .

٤. استعمال الوسائل التعليمية كمسجل الصوت في أثناء الحوار ليسمح للمتعلم من تحليل إجاباته وتعرّف مواطن الضعف والقوة فيها، أو العودة الى مرحلة أو نقطة محددة في الحوار لبحثها وتفصيلها أو تعلّمها بصورة أفضل.

توظيف أسلوب الحوار في خطوات الدرس:

يمكن للمدرس أن يستعمل أسلوب الحوار في أثناء العرض للتعليم ولتنظيم خطوات الدرس ووحداته وتغيير المناخ الصفّي وإزالة الركود والملل من خلال الخطوات الآتية :

٤. التمهيد: أن يحاور المعلم المتعلمين كمدخل للدرس ، أو أن يربط

بالحوار بين الدرس السابق والدرس الجديد ومنه يدخل لعرض الدرس.

٥. العرض: يستعمل فيه المعلم الحوار أثناء عرض المادة التعليمية كتعليم في أثناء سير الحصة.

٦. التطبيق : يحاور المعلم المتعلمين في نهاية الحصة ليثبت من تحقيق الأهداف واستيعاب المتعلمين للمادة التعليمية.

رابعاً : أسلوب القصص

تعدّ القصة من أهم الوسائل المتبعة في تربية الأطفال وتعليم الكبار ؛ لأنها

تتجاوب مع الميل الفطري لهم ، فإذا ما أحسن المعلم إشباع هذا الميل وتوظيفه في تنمية قدراتهم ، ومعارفهم تمكّن هذا المعلم من تحقيق الأهداف التربوية المتنوعة التي رسمت في إطار التربية والتعليم . فللقصة أثر مهم في التربية والتعليم من حيث تأثيرها النفسي والعاطفي ، وطريقة عرضها للحقائق في صورة مواقف يتفاعل معها المتعلم تفاعلاً ينقله ليعيش في طياتها ، أو ينقلها لتعيش في عقله وقلبه وخياله ، وهي من أساليب التربية العصرية (شحاتة وعبد الله ١٩٩٨م، ص١٥٨) (باقرش والسبحي ١٩٩٦م، ص١٧٣). كما أنّ " للقصة وقع خاص في النفوس ، ولهذا كان لها مساحة واسعة ، في القرآن الكريم ، بكل أنواعها التاريخية منها ، والواقعية ، ولكن مما ينبغي للمربي أن يتحرّاه ، حسن الاستدلال بالنص القرآني" (الكبيسي ١٩٨٧م، ص٥٢).

ويرى الباحث أنّ القصة أقرب عوامل الإثارة إلى الناس ؛ لأنّها تجذبهم جذباً طبيعياً ، ولذا نلاحظ انجذاب وتوجه الأطفال صوب البرامج التي تتضمن القصص كونها قصص حركية تأخذ بتلابيب هؤلاء الأطفال وتدخل عليهم البهجة والمتعة ، فضلاً عما تحقّقه من تعلّم واضح ومجسد في سلوكهم وميولهم واتجاهاتهم . وإنّ لأسلوب القصة بما يتضمنه من سرد للأحداث والشخصيات وما يتصل بالزمان والمكان وغير ذلك من العناصر التي تولّف لنا القصة التي هي " فنّ من الفنون الأدبية التي عرفها الإنسان منذ القدم ، وهي فنّ محبب إليهم على اختلاف أجناسهم وشعوبهم وأعمارهم ، وقد أخذت في عصرنا الحديث مكانة مرموقة في مجال الأدب لسببين هما :

الأول : أنّها عميقة الأثر في تثقيف الشعوب .

الثاني : أنّ المربين يتخذون منها وسيلة جذّابة لتربية الأطفال الناشئين ، ولاسيما الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة ، فضلاً عن الأطفال العاديين .

وأسلوب القصة يعدّ من الأساليب الحديثة التي تتناسب مع قدرات الأطفال وامكانياتهم العقلية ، إذ يمكن أن تقدّم ميزات وصوتاً مناسبين مع الموقف مراعيّاً في ذلك الجمل الخبرية والتعجيبية التي تجذب الطالب وانتباهه . والقصة لون من الأدب المسموع والمقروء وفي بداية عمر الطفل لا يكون عارفاً بالقراءة وكان من الواجب

تعليمه بعدة طرق ومن بينها أسلوب القصة المسموعة والاستماع للقصة (الخطيب ٢٠٠٩م ، ص ٣٠) . إنَّ اتباع القرآن الكريم لأسلوب القصص " في معظم الأحيان فإنَّما يهدف من خلال ذلك - إضافة إلى إعطاء عبرة لأولي الألباب من خلال ما لحق الأقسام البائدة من عذاب - إلى إيصال مبادئ وأفكار وأحكام وقيم الدين الإسلامي الحنيف إلى نفس الإنسان وعقله هادفاً من وراء ذلك تعديل سلوك هذا الإنسان وتوجيهه الوجهة السليمة " (البستاني ٢٠١٣م ، ص ٥) .

بالرغم من أنَّ هناك نمطاً من القصة يسمى بـ (القصة التاريخية) فيما تعنى بنسخ الوقائع التاريخية دون إخضاعها لما هو مصطنع من الوقائع ، أي : دون إخضاعها لظاهرة (الاحتمال) أو (الإمكان) ، إلاَّ أنَّها في - الواقع - تخضع بدورها لعناصر مصطنعة قد تشكل (حبكة) القصة التي تحوم الوقائع عليها ، أو تشكل بعض المواقف أو الأحداث أو الأبطال أو البيئات منها ، وهذا على الضد تماماً من القصة القرآنية الكريمة التي يصح أن نطلق عليها مصطلح (القصة العملية) فيما تُعنى بنقل الأحداث الحقيقية ، ولكن على وفق (اصطفاء) هادف للعناصر التي تضيء (الأفكار) المستهدفة في النص القرآني الكريم . إنَّ الفارق بين القصة العملية والقصة المصطنعة يكمن في طبيعة الإثارة التي يتضخم حجمها - دون أدنى شك - في القصة العملية بالقياس إلى القصة المصطنعة التي يضوّل حجم الإثارة فيها نظراً لما نعرفه تماماً من أنَّ القاريء حين يتابع قراءة قصة (مصطنعة) بما تتطوي عليه من عناصر الإثارة تشويقاً ومماظلة ونحوهما ، يظل انفعاله (فنياً) أكثر منه (وجدانياً) ، ما دام سلفاً على إحاطة كاملة بأنَّه حيال أحداث وهمية يفتعلها القاص ، بخلاف ما لو علم بأنَّه حيال حدثٍ واقعي ، حينئذٍ فإنَّ انفعاله بالحدث سيكتسب سمة (الواقع) أيضاً . من هنا تكمن أهمية القصة القرآنية التي تتعامل مع (الواقع) بدلاً من (المحتمل) ، محققةً بذلك عنصر (الاقتناع) عملياً ، وليس مجرد (إقناع) لما هو محتمل الوقوع (البستاني ٢٠١٣م ، ص ٨٠٧) . لقد استعمل هذا الأسلوب في القرآن الكريم بتكرار بلغ (٢٠٠) تكراراً كما مر في الجدول (٨) ، ولم يعثر الباحث على استعمال سيبويه وابن جني وابن الأثير لأسلوب القصص في كتبهم موضوعة البحث .

وظائف ومجالات الانتفاع التربوي للقصص

١. الاستماع والشعور باللذة والمتعة عند الوصول إلى حل العقدة في القصة .
٢. إتاحة الفرصة للمتعلمين إلى الفهم والاستيعاب .
٣. توجيه أسلوب التلميذ والارتفاع بمستوى لغته .
٤. إشباع حاجة الطالبة في الوقوف على أسرار العالم والتعرف على بعض ما يدور فيه من مشاكل .
٥. سهولة الانتفاع بالحقائق العلمية التي تتضمنها القصة .
٦. تنمية بعض المواهب والمهارات ، فهي تنمي الخيال مثلاً .
٧. تتيح للطلبة التدريب على التعبير الشفوي والكتابي من خلال التعبير نفسه .

مزايا أسلوب القصص :

١. تقريب المعاني المجردة المتسمة بالغموض ، وجعلها يسيرة الفهم والتصور .
٢. إضفاء عنصر التشويق في أثناء عرض المفاهيم .
٣. محاكاة النفس وأعماقها بما تشعه من خيال خصب في ربط الأحداث ومجريات القصة بواقع الحياة .
٤. صلاحيتها وديمومتها في بناء القيم والميول والاتجاهات الحسنة .
٥. تنمية الإدراك ، فالقصة تحث السامع والمتعلم على إجراء الموازنة والقياس واستنباط العبر واستلهام الحكم .
٦. تضيء على الدرس نشاط للذهن ، وتجديد وحيوية للنفس ، تسهمان في استدامة انتباه التلامذة .

توظيف أسلوب القصص في خطوات الدرس:

يمكن للمدرس أن يستعمل أسلوب القصص في أثناء العرض للتعليم ولتنظيم خطوات الدرس ووحداته وتغيير المناخ الصفّي وإزالة الركود والملل من خلال الخطوات الآتية :

٧. **التمهيد:** أن يشير المعلم إشارة موجزة لقصة قصيرة كمدخلاً للدرس ، أو أن يذكر شيئاً عنها يربط به بين الدرس السابق والدرس الجديد ومنه

يدخل لعرض الدرس.

٨. العرض: يستعمل فيه المعلم عرضاً موجزاً للقصة أثناء عرض المادة

التعليمية كتعليم في أثناء سير الدرس .

٩. التطبيق : يذكر المعلم المتعلمين بالعبارة والعظة من القصة في نهاية

الحصة ليتثبت من تحقيق الأهداف واستيعاب المتعلمين للمادة التعليمية.

خامساً : أسلوب الاستجواب

على الرغم من أنّ أسلوب الاستجواب ينضوي تحت مفهوم أسلوب الاستفهام كونه أحد مصاديقه المهمة . بيد أنّ الباحث وجد أنّ أسلوب الاستجواب المستعمل في القرآن الكريم ، وكتاب سيبويه ، والفسر لابن جني ، والمثل السائر لابن الأثير يفيد في إقرار المستجوب بما استبطنه السؤال من الإجابة وهي الإثبات دوماً ، فضلاً عن كون السؤال يشعر السامع بأنّ السائل يعلم الجواب ، ولكنه يريد إقراره من قبل المستجوب حتى يبني عليه ما يريد من تنمة تسهم في تحقيق أهداف المستجوب ، لذا عدّه الباحث أسلوباً تعليمياً مستقلاً عن أسلوب الاستفهام ، وقد " أكدت المؤتمرات والحلقات الدراسية في مختلف الأزمان ، والأقطار أهمية إعداد المدرس الكفء المتمتع بالمهارات والكفايات اللازمة لتأهيله لعملية التربية والتعليم ، ومن هذه المهارات مهارة (الاستجواب) ، أو فن صياغة السؤال (الجاف ٢٠٠٥م، ص ١٤٩) . كما أنّ السؤال " فن من الفنون الجميلة في التدريس والأسئلة عماد طريقة تدريس المدرس لاسيما إذا كان الدرس كله يتألف من الأسئلة والاجوبة (الاستجواب) " (آل ياسين د.ت، ص ١٠٥) ، وأنّ استعمال أسلوب الاستجواب على نحو صحيح يعدّ " عامل من عوامل نجاح المدرس في ميدان التعليم ، إذ أنّ المدرس الناجح هو الذي يستطيع صياغة الأسئلة بأسلوب يحقق التفاعل بين الطالب والمادة الدراسية ، فالاستجواب فن القاء الأسئلة وصياغتها ، واستقبال أسئلة الطلبة المثارة في أثناء الدرس " (الأمين ١٩٨٨م، ص ١٥) . ومن أنواع الاستجابات في الطرائق الفعّالة ما هو " توليدي (اكتشافي) يرمي إلى حمل المتعلمين على الكلام واستدراجهم إلى اكتشاف الحقيقة عن طريق الإجابة عن الأسئلة المطروحة واحداً واحداً ، وهذه الطريقة كانت طريقة سقراط الحكيم في مناقشة تلاميذه وإنمائهم ، لاستخراج الأفكار

الحكيمة(مخول ١٩٦٣، ص ١٣٨)

إنَّ أسلوب الاستجواب من الأساليب التعليمية التي استعملها القرآن الكريم بتكرارات بلغت (٢٣٠) تكراراً ، وأما سيبويه فقد بلغت تكرارات الاستفهام في كتابه الكتاب (٢٢٤) تكراراً ، وابن جني في كتابه الفسر (١٠٩) تكراراً ، وابن الأثير في كتابه المثل السائر (٩١) تكراراً ، كما مر في الجداول (٨ - ١١) .

شروط أسلوب الاستجواب في التعليم :

يرى الباحث أن من يوظف أسلوب الاستجواب في التعليم عليه أن يراعي الشروط الآتية :

١. الصياغة المحددة والوضوح: يحتاج المدرسون إلى التدريب على صياغة الأسئلة على نحو واضح ؛ لأن السؤال المصوغ بطريقة رديئة يؤدي إلى تشويش ذهن الطالب ، لذلك يجب أن يخطط للأسئلة الدراسية مسبقاً(العزاوي ٢٠٠٢م، ص ٥٠).

٢. تكييف الأسئلة : ينبغي للمدرسين أن يتذكروا كلاً من طلبتهم عند عرض الأسئلة ، فلغة السؤال يجب أن تتناسب مستوى الطالب، فالسؤال الذي يعرض على الطالب المتفوق غير السؤال الذي يعرض على الطالب بطيء التعلم أو ضعيف الاستيعاب(العزاوي ٢٠٠٢م، ص ٥١).

٣. تنوع الأسئلة : إنَّ التنوع في الأسئلة من حيث قصر وطول الإجابة من ناحية ، وشموليتها لمستويات المعرفة من التذكر حتى التقويم يحقق الأهداف المتنوعة العامة والخاصة والسلوكية .

٤. الاستخدام الأمثل للأسئلة : فكلما كان استخدام الأسئلة مثالياً ، كلما أثار انتباه الطلبة من ناحية ، وطرده الملل من ساحة اهتمامهم من ناحية ثانية .

توظيف أسلوب الاستجواب في خطوات الدرس:

يمكن للمدرس أن يستعمل أسلوب الاستجواب في أثناء العرض للتعليم ولتنظيم خطوات الدرس ووحداته وتغيير المناخ الصفّي وإزالة الركود والملل من خلال الخطوات الآتية :

١٠. التمهيد: أن يسأل المعلم سؤالاً كمدخلٍ للدرس ، أو أن يسأل سؤالاً

- يربط به بين الدرس السابق والدرس الجديد ومنه يدخل لعرض الدرس.
١١. العرض: يستعمل فيه المعلم الأسئلة أثناء عرض المادة التعليمية كتعليم في أثناء سير الحصة بين الفينة والفينة الأخرى.
١٢. التطبيق : يسأل المعلم المتعلمين أسئلة في نهاية الحصة ليتثبت من تحقيق الأهداف واستيعاب المتعلمين للمادة التعليمية ، ويفضل أن ينوع في الأسئلة الموجهة لهم.

سادساً : أسلوب الدعاء

الدعاء بالضم والمدّ : لغةً : النداء ، وعرفاً : الرغبة إلى الله - تعالى - وطلب الرحمة منه على وجه الاستكانة والخضوع ، وقد يطلق على التمجيد والتقديس ، لما فيه من التعرّض للطلب (الشيرازي ٢٠٠٩م، ج ١، ص ١٤٨). إنّ الدعاء هو مطلق مفهوم طلب الميل والتوجّه (المصطفوي ٢٠٠٩م، ج ٣ ، ص ٢٣٨) ، والدعاء " من أهم وسائل الارتباط بين الله والعبد ، وهو سلاح المؤمن عند الشدائد والمهمات ، وهو أنجع وأسرع الوسائل إلى الله ، خصوصاً للمظلومين الذين لا يجدون ناصرًا إلا الله عز وجل " ومن هنا لما سئل الإمام الحسن عليه السلام عن المسافة بين الأرض والسماء ، أجاب قائلاً : دعوة مظلوم " (المازندراني ٢٠٠٩م، ج ٢، ص ١٠) . كما أنّ " لا ريب في أنّ من أبرز ما تضمنته رسالات الأنبياء الإلهية عليهم السلام ، في معرض إراءة طريق الكمال الإنساني الذي ينزع الإنسان بفطرته التي جعلها الله سبحانه في باطنه إلى البحث عنه والسلوك في طلبه ، هو ظاهرة الدعاء والتعبّد لله تعالى بالمناجاة والابتهال والضراعة ... ومن هنا أيضاً ، قد نصح نبينا الرؤوف الرحيم صلى الله عليه وآله وسلم وأهل بيته الأوصياء المعصومون عليهم السلام ، أفضل ما نصح أحد لأمته ومثوا علينا بإيقاظنا على قيمة الدعاء ودوره في الظفر بالكمال الإنساني المُسعد . وأكثر من ذلك وأهمّ منه أنّهم علّمونا المعاني العظيمة التي ندعو بها ، وتركوا لنا نصوصاً كثيرةً تُرينا أدب العبودية في مخاطبة مقام الربوبية ، وعلمونا كيف يكلم العبد الناقص ، الرّب الكامل وكيف يسأل المخلوق الضعيف ، الخالق القوي وكيف يناجي الداعي ربّه الكريم . أجل الواقع أنّ الدعوات المباركة التي ورتناها عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم وأهل بيته الطاهرين عليهم

السلام لتتطوي على ذخائر معرفية أصيلة عالية ، نتعلم منها حقائق التوحيد ، وتبصرنا بأفاق من الحياة الغيبية الآخرة ، وترشدنا إلى إقامة العدل في الحياة الاجتماعية والسياسية ، وتهدينا إلى الخير في العمل والنية والتفكير ، والملاحظ أنّ كلّ هذه الحقائق المعرفية قد جاءت في نصوص هذه الدعوات بأسلوب ممتاز " (الشيرازي ٢٠٠٩م، ج١، ص ٧٠٥). لقد استعمل هذا الأسلوب في القرآن الكريم بتكرار بلغ (٥٦) تكراراً كما مر في الجدول (٨) ، ولم يعثر الباحث على استعمال سيبيويه وابن جني وابن الأثير لأسلوب الدّعاء في كتبهم موضوعة البحث .

أركان الدّعاء

يتقوم الدّعاء بالأركان الآتية :

١. المدعو : وهو الله تعالى .
٢. الداعي : وهو العبد .
٣. الدّعاء : وهو طلب العبد من الله تعالى .
٤. المدعو له : وهو الحاجة التي يرفعها العبد بالدّعاء إلى الله تعالى (الأصفي ٢٠٠٩م ، ص ٥)

توظيف أسلوب الدّعاء في خطوات الدرس:

يمكن للمدرس أن يستعمل أسلوب الدّعاء في أثناء العرض للتعليم ولتنظيم خطوات الدرس ووحداته وتغيير المناخ الصفّي وإزالة الركود والملل من خلال الخطوات الآتية :

١. التمهيد: أن يستشهد المعلم ببعض فقرات الدّعاء الذي ينتخبه كمدخل للدرس ، أو أن يربط بما يستشهد به من فقرات بالدرس السابق والدرس الجديد ومنه يدخل لعرض الدرس.
٢. العرض: يستعمل فيه المعلم الدّعاء المنتخب أثناء عرض المادة التعليمية كتعليم في أثناء سير الحصة.

٣. **التطبيق** : يذكر المعلم المتعلمين ببعض مما جاء من الدعاء المنتخب في نهاية الحصة ليتثبت من تحقيق الأهداف واستيعاب المتعلمين للمادة التعليمية.

سابعاً : أسلوب النظر

يعدّ (النظر) من الاصطلاحات الشائعة الاستعمال عند المتكلمين ، وهو يكسب أهمية خاصة لدى أهل الاعتزال ، حتى إنّ القاضي عبدالجبار الهمداني^(١) خصص له كتاباً مستقلاً ضمن موسوعته الكلامية (المغني في أبواب التوحيد والعدل) ، وعرفه بأنه عبارة عن التفكير في الأدلة على اختلافها . كما أنّ هذا اللفظ استخدمه بعض الأصوليين والفقهاء ، وهم يعنون به التفكير في الأدلة الفقهية لمن له حصيلة من العلم سواء كان مجتهداً أو غير مجتهد (محمد ٢٠٠٠م، ص ١٧٠) .

إنّ القرآن الكريم هو المصدر الأصيل الذي يحترم عقل الإنسان ، والمعجزة البيانية الخالدة على مر الزمان ، والمراجعة الفكرية التي يتمركز فيها الإنتاج المعرفي بكل أشكاله، ولهذا نجد أنّ الأسلوب اللفظي للقرآن يحث على بناء القدرات المعرفية العقلية وتحقيق المكتسبات العلمية ، من خلال التدبر والتفكير والنظر للنهوض بالإنسان ، وتوسيع دائرة النشاط الذهني والعقلي لديه ، وتفجير الطاقات الهائلة في النفس الإنسانية ، ليقودها إلى الرشد ومعالم الإيمان الحق بالله والمعرفة ... كل المعرفة . ولعل من أبرز خصائص هذا الكتاب المجيد أنه يحمل معالم الفصاحة والبيان وقوة الحجة والبرهان ، ويحث قارئه على إمكانية البحث والنظر والاستنباط ، لتنمية مهاراته الذهنية والعلمية والفكرية، ويدفع به إلى التنوع المعرفي والتبصر في إدراك حقائق الدين ومقاصده ، ومعرفة الحق حتى يمتلك الإنسان القدرة على التغيير من خلال التعامل معه حفظاً وتلاوة وعملاً وفقهاً ، فالعطاء القرآني يحمل كل مقومات البقاء والديمومة والاستمرار، ويتخطى حواجز الزمان والمكان ، ويمتلك القدرة على التعاطي مع الواقع بكل أشكاله ، ولكنه يحتاج فقط إلى العقل الذي يحمل المنهج

(١) القاضي عبدالجبار المعتزلي ، شيخ الاعتزال ، كان كثير المال والعقار ، ولي قضاء القضاة بالري وأعمالها ، وهو صاحب التصانيف المشهورة في الاعتزال ، وتفسير القرآن ، توفي سنة ٤١٠ هـ (الصفدي ٢٠١٠م، ج ١٤ ، ص ٣٢٩).

العلمي والنظرة المعرفية لعالم الأشياء ، واستنباط ما هو مفيد لخير هذه الإنسانية بحسب ما تؤكّد عليه الدعوة القرآنية إلى تغيير الواقع وتنمية الذات وامتلاك المهارات الذهنية والمعرفية بالنسبة للإنسان .

ويتفق الباحث مع من يرى " أن ظنون الناظر وترجيحاته موضوعية تستند إلى أساس معتبر من الناحية العقلانية ، وهي تختلف عن ظنون المقلّد وأوهامه التي لا شأن لها بالأقربية ما دامت أنّها لا تبتني على النظر في الأدلة ولا مستمدة من الفطرة والظنون النوعية العامة " (محمد ٢٠٠٠م، ص ١٩٤). ولا بد للمعلّم في هذا الأسلوب أن " يعرض البيانات على طلابه ويطلب منهم عمل ملاحظات ومشاهدات للبيانات وعلى أساس هذه الملاحظات والمشاهدات يقوم باستخلاص ما يراد تعلّمهم ويوصف هذا النموذج مثله مثل بقية النماذج في سياق ثلاثة أوجه : التخطيط ، التنفيذ ، والتقويم " (الخرزاعلة وآخرون ٢٠١١م، ص ٣٢١). لقد استعمل هذا الأسلوب في القرآن الكريم بتكرار بلغ (٨٠) تكراراً كما مر في الجدول (٨) ، ولم يعثر الباحث على استعمال سيوييه وابن جني وابن الأثير لأسلوب النظر في كتبهم موضوعة البحث .

خصائص أسلوب النظر

يتصف أسلوب النظر بحسب ما يرى الباحث بالخصائص الآتية :

١. دقة التخطيط للدرس : إنّ هذا النوع يتطلب من المعلّم خطة تدريسية جيدة ، تشتمل على الأسئلة والأنشطة التعليمية المختارة التي يقوم بها الطلبة لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية المرغوبة تحت إشراف المعلّم وتوجيهه ، فضلاً عن ضرورة التخطيط لمواقف تقوم على مشكلات تدفع الطلبة نحو الاهتمام بها ، وإثارة الأسئلة وحب الاستطلاع .
٢. التوجّه نحو العمليات العقلية بدرجة عالية : يقوم أسلوب النظر على العمليات العلمية ، كالملاحظة ، والوصف ، والمقارنة ، والتصنيف ، والتفسير ، والتنبيؤ ، والقياس ، والتواصل ، والتحليل ، والاستنتاج والاستنباط .
٣. المعلّم مرشد وموجّه في عملية التعلّم : لم يعد دور المعلّم في دروس أسلوب النظر تلقين المعلومات للطلبة ، بل عليه أن يحجم عن إعطاء الطلبة المعرفة العلمية كلما استطاع ذلك ، ليوجه جميع النشاطات التعليمية نحو

تمكين الطلبة من اكتشاف الإجابات بأنفسهم من طريق التعمق في النظر القائم على التأمل والتفكير .

٤. تشجيع التعلّم الذاتي : من المتسالم عليه أنّ التعلّم عملية نفسية ، ولا تتم هذه العملية إلاّ إذا كان لدى الطلبة دافعية للتعلّم ، ولهذا كان من الواجب على المعلم في هذا الأسلوب حفز الطلبة كي يتعلّموا بأنفسهم .

شروط أسلوب النظر في التعليم :

يرى الباحث أنّ من يوظف أسلوب النظر في التعليم عليه أن يراعي الشروط الآتية :

١. صياغة العبارات : يحتاج المدرسون إلى التدريب على صياغة عبارات تقدر في السامع شرارة التأمل والنظر والتفكير ؛ لأن العبارة المصوغة بدون مراعاة ذلك لا تحقق الغرض المطلوب .

٢. تكيف الصيغ : ينبغي للمدرسين أن يأخذوا بنظر الاعتبار مستوى طلبتهم عند عرض صيغ عبارات النظر ، فلغة هذه الصيغ يجب أن تناسب مستوى الطلبة .

٣. تنوع الصيغ : إنّ التنوع في صيغ عبارات النظر من حيث قصر وطول ما يتوقع من الإجابة من ناحية ، وشموليتها لمستويات المعرفة يحقق الأهداف المتنوعة العامة والخاصة والسلوكية .

توظيف أسلوب النظر في خطوات الدرس:

يمكن للمدرس أن يستعمل أسلوب النظر في أثناء العرض للتعليم ولتنظيم خطوات الدرس ووحداته من خلال الخطوات الآتية :

١. التمهيد: أن يثير المعلم انتباه المتعلمين بسؤال ما يدعو للنظر والتأمل ينتخبه كمدخل للدرس ، أو أن يربط بما يستشهد به من فقرات بالدرس السابق والدرس الجديد ومنه يدخل لعرض الدرس .

٢. العرض: يستعمل فيه المعلم الأسئلة التي تثير النظر والتفكير في أثناء عرض المادة التعليمية كتعليم في أثناء سير الحصة .

٣. التطبيق : يذكر المعلم المتعلمين ببعض مما جاء من أسئلة النظر

المنتخبة في نهاية الحصة لينتثب من تحقيق الأهداف واستيعاب المتعلمين للمادة التعليمية.

ثامناً : أسلوب التعليم المصغر

عُرّف التعليم ، أو التدريس المصغر بأنه " موقف تدريسي يتم في وقت قصير (حوالي ١٠ دقائق في المتوسط) ويشترك فيه عدد قليل من المتدربين يتراوح عادةً بين (٥ - ١٠) يقوم المدرب خلاله بتقديم مفهوم معين ، أو تدريب المشاركين على مهارة محدّدة " (عيد ١٩٩٥م، ص١٠٦) ، وعرّفه العصيلي بأنه " تدريس حقيقي ذو أبعاد مصغرة ، حيث يقوم الطالب المعلم بتدريس درس مصغر محدّد الأهداف لمجموعة صغيرة من المتعلمين (من زملاء الطالب المعلم) يتراوح عددهم بين (٥ - ١٠) أفراد لمدة قصيرة من الزمن تتراوح من (٥ - ١٠) دقائق ، وعادةً ما يتم تسجيل هذه الدروس بكاميرا الفيديو وإعادة المشاهدة للاستفادة من النقد من قبل المشرف والطالب المعلم نفسه ، ويعيد الطالب تدريسه مرة أخرى للاستفادة من التغذية الراجعة الناتجة من عمليات النقد في محاولة لتحسين مهاراته وأدائه " (العصيلي ٢٠٠١م، ص٢٢) ، وعرّفه براون بأنه " أسلوب يعمل على إكساب وتنمية مهارات تدريس جديدة ، وصقل المهارات الأخرى ، ويقوم فيه طالب التدريب (أو المعلم) بالتدريس لمجموعة صغيرة من التلاميذ لفترة تتراوح من (٥ - ١٠) دقائق ، ويسجل فيه درسه مع الفيديو تيب ومن ثم يشاهد بنفسه ويحلل ما جاء فيه على مشرف تدريسه " (براون ٢٠٠٥م، ص٢٦). ، ويرى البعض بأنّ تعليم المجموعات الصغيرة " استراتيجية تتم على أساس تنظيم البيئة الصفية في مجموعات صغيرة كل مجموعة مكونة من (٢ - ٣) من الطلاب غير المتجانسين من حيث القدرة والخلفية العلمية ، وتختار كلّ مجموعة ممثلاً من بين أعضائها ، والهدف من هذه الاستراتيجية إنجاز عمل مشترك بإشراف المدرس وتوجيهه " (زاير وآخرون ٢٠١٣م، ص٥٥). لقد استعمل هذا الأسلوب في القرآن الكريم بتكرار بلغ (١) تكرار كما مر في الجدول (٨) ، ولم يعثر الباحث على استعمال سيبويه وابن جني وابن الأثير لأسلوب التعليم المصغر في كتبهم موضوعة البحث .

خطوات أسلوب التعليم المصغر

- لأسلوب التعليم المصغر عدة خطوات يمكن عرضها على النحو الآتي :
- ❖ **التخطيط** : إذ أكدوا على أهميته (براون ٢٠٠٥م، ص ٢٧). والتخطيط هو الموازنة بين المطلوب والمتاح عملياً لتحقيق الأهداف من طريق تعبئة وتنسيق الموارد.
 - ❖ **التدريس** : يقوم الطلاب بدور المعلم ويدرسون أقرانهم المادة . ولكي ينجح الطالب في عملية التدريس، عليه أن يمتلك المادة بشكل جيد بما فيه الكفاية لتعليم أقرانهم. وبالتالي، يكتسب الطالب ثقة بالنفس ويعزز مهارات الاتصال والتواصل .
 - ❖ **المشاهدة (النقد)** : وفيها يشخص الطالب والمعلم (المدرّب) نقاط الضعف وكيفية تجنبها ، وهو بمثابة التقويم .
 - ❖ **إعادة التخطيط** : حتى يتجاوز النقص في التخطيط الأول .
 - ❖ **إعادة التدريس** : حتى يتقن دوره بالدربة ، والمران .
 - ❖ **إعادة المشاهدة** : ليتم التأكد والتحقق من إتقانه أسلوب التعليم المصغر على أكمل وجه .

خصائص أسلوب التعليم المصغر

- ينتصف أسلوب التعليم المصغر بحسب ما يرى الباحث بالخصائص الآتية :
١. **المعلم مرشد وموجه في عملية التعلم** : على المعلم أن يكون مراقباً للطالب المدرب لتمكينه أداء دور المعلم بنفسه من طريق تطبيق الخطوات التي أعدت مسبقاً .
 ٢. **تشجيع التعلم الذاتي** : بالرغم من أنّ التعلم عملية نفسية كما أكد ذلك التربويون في أدبياتهم ، إلا أنّ هذه العملية لا تتم إلا إذا كان لدى الطالب المتدرب دافعية للتعلم ، ولهذا كان من الواجب على المعلم في هذا الأسلوب حفز الطلبة كي يتعلموا بأنفسهم ، ويمارسوا التعليم المصغر بأنفسهم .

تاسعاً : أسلوب الوسائل التعليمية

عرّف الحيلة الوسائل التعليمية بأنها " أي شيء يستخدم في العملية التعليمية بهدف مساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف بدرجة عالية من الاتقان "

(الحيلة ٢٠٠٩م، ص ٢٨) . يتفق الباحث مع من يرى أنّ " الوسائل التعليمية قديمة قدم وجود الإنسان على هذا الكوكب ، حيث ابتدأت على جدران الكهوف ، أو في قصة الغراب ، ثم تطورت مع تطور التاريخ نفسه ، ودخلت مجال التعليم عبر الزمان ، وفي مناسبات شتى " (الحيلة ٢٠٠٩م، ص ٢٨) ، و" أظهرت البحوث التربوية التي أجريت في بلاد مختلفة ، أنّ الوسائل التعليمية التعلّمية أساسية في تدريس المواد الدراسية المختلفة ، وأنّها يمكن أن تساعد على تعليم أفضل للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم العقلية ، وأعمارهم الزمنية ، وتوفر الجهد في التعليم ، فتخفف العبء عن كاهل المعلم ، كما يمكنها أن تسهم إسهامات عديدة في رفع مستوى التعليم ، في أي مرحلة من المراحل التعليمية" (الحيلة ٢٠٠٩م، ص ٢٧) .

يرى الباحث أنّ أسلوب الوسائل التعليمية الذي استعمله القرآن الكريم قد سبق ما نادى به التربويون والمتخصصون في التعليم " إنّ ظهور المبدأ القائل بأنّ التعليم الجيد لا يتم إلاّ من خلال نشاط ذاتي يقوم به المتعلّم ، لكي يكتسب المعرفة والمهارات والخبرات الأخرى بنفسه ، عن طريق تفاعله مع مصادر الحياة الطبيعية والصناعية " (الحيلة ٢٠٠٩م، ص ٣٤) ، و" تعود البداية الحقيقية للوسائل التعليمية إلى قصتي ابني آدم ، قال تعالى ﴿ فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُورِي سَوْءَةَ أَخِي ۗ قَالَ يُؤْتِيَقِي أَعْجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُورِي سَوْءَةَ أَخِي ۗ فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ ﴾ المائدة/ ٣١ ، وبذلك علّم الله ابن آدم كيف يورِي سوءة أخيه من خلال ما قام به الغراب " (الحيلة ٢٠٠٨م، ص ١٩) . لقد استعمل هذا الأسلوب في القرآن الكريم بتكرار بلغ (٨٠) تكراراً كما مر في الجدول (٨) ، ولم يعثر الباحث على استعمال سيبويه وابن جني وابن الأثير لأسلوب الوسائل التعليمية في كتبهم موضوعة البحث .

أهمية الوسائل التعليمية

تنوعت أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية ، وأخذت أشكالاً متعدّدة يمكن عرضها على النحو الآتي :

١. استشارة اهتمام المتعلّم وإشباع حاجاته : إنّ " الرحلات والنماذج والأفلام

- التعليمية والمصورات تقدّم خبرات يأخذ منها كل طالب ما يحقق أهدافه ويثير اهتماماته " (الحيلة ٢٠٠٨م، ص ٤٣).
٢. **زيادة خبرة المتعلّم** : من المعروف " أنّ الحصيلة اللغوية للطفل من الصور والأصوات تبدأ مبكرة عن حصيلته من الكلمات والألفاظ ، فالطفل يستطيع أن يميّز بين صورة القط والكلب والحصان وغيرها مبكراً ، فإذا استعان المدرس بالصور والتسجيلات الصوتية والعينات وذوات الأشياء ، أمكن أن يعمل على زيادة الخبرات المرئية والمسموعة للطالب حتى يتهيأ للقراءة والكتابة وبالمثل في القصص والتعبير " (الحيلة ٢٠٠٨م، ص ٤٤).
٣. **تنوع خبرات المتعلّم** : إنّ تنوع الوسائل التعليمية يحقق تنوع خبرات المتعلّم بما تهيئه من إتاحة " الفرصة للمشاهدة والاستماع والممارسة والتأمل والتفكير " (الحيلة ٢٠٠٨م، ص ٤٤).
٤. **ترتيب واستمرار الأفكار لدى المتعلّم** : إنّ الوسائل التعليمية تؤدي إلى " ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها الطالب ، فإنّناج الكثير من المواد التعليمية كالأفلام المتحركة والثابتة يسير في خطوات منطقية متسلسلة عند عرض المادة التعليمية ، ويساعد هذا الترتيب الطالب إلى فهم المادة وتتبع خطوات العروض وترتيب الأفكار التي يكونها " (الحيلة ٢٠٠٨م، ص ٤٦).
٥. **تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات** : إنّ الوسائل التعليمية " تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة . حيث تستخدم بعض الوسائل التعليمية كالمصقات وبرامج التلفاز والأفلام بكثرة في محاولة تعديل سلوك الأفراد واتجاهاتهم وإكسابهم أنماطاً جديدة من السلوك ، وتأكيد الاتجاهات التي تتمشى مع التغيرات التي تمر في المجتمع " (الحيلة ٢٠٠٨م، ص ٤٦-٤٧).
- دور أسلوب الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم**
- يلخص الباحث دور أسلوب الوسائل التعليمية في التعليم والتعلم وعلى النحو الآتي :
- أولاً : إثراء التعليم** : وضّحت وأكّدت الدراسات والأبحاث أنّ الوسائل التعليمية لها دور جوهري في إثراء التعليم ، وتوسيع خبرات المتعلّم ، فضلاً عن تيسير

بناء المفاهيم ، باستخدام وسائل اتصال متنوعة تعرض الرسائل التعليمية بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة .

ثانياً : تحقيق اقتصادية التعليم : كونه يجعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر ؛ لأنّ توظيف الوسائل التعليمية في التعليم يحقق زيادة نسبة التعلّم بالقياس إلى كلفته. فالهدف الرئيس للوسائل التعليمية هو تحقيق أهداف تعلّم قابلة للقياس بمستوى فعّال بأقل قدر من التكلفة في الوقت ، والجهد والمصادر .

ثالثاً : استثارة اهتمام المتعلّم وإشباع حاجته للتعلّم : يكتسب المتعلّم من طريق أسلوب الوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقق أهدافه . وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلّم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموس وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى المتعلّم إلى تحقيقها ، فضلاً عن إشباعه لرغباته في التعليم .

رابعاً : اشتراك جميع حواس المتعلّم في عملية التعلّم : إنّ اشتراك جميع الحواس في عمليات التعليم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلّم والوسائل التعليمية تساعد على إشراك جميع حواس المتعلّم ، مما يساعد على بقاء أثر التعلّم .

خامساً : زيادة مشاركة المتعلّم الإيجابية في اكتساب الخبرات : إذ تنمي الوسائل التعليمية قدرة المتعلّم على التأمل ، ودقة الملاحظة ، واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات . وهذا الأسلوب يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلّم ورفع الأداء عند المتعلّمين .

توظيف أسلوب الوسائل التعليمية في خطوات الدرس:

يمكن للمدرس أن يستعمل أسلوب الوسائل التعليمية في أثناء العرض للتعليم ولتنظيم خطوات الدرس ووحداته من خلال الخطوات الآتية :

١. **التمهيد:** أن يثير المعلّم انتباه المتعلّمين بسؤال ، أو شاهد يدعو للنظر والتأمل ينتخبه كمدخل للدرس ، أو أن يربط بما يستشهد به من فقرات بالدرس السابق والدرس الجديد ومنه يدخل لعرض الدرس.

٢. **العرض:** يستعمل فيه المعلّم الوسائل التعليمية التي تثير النظر والتفكر في أثناء عرض المادة التعليمية كتعليم في أثناء سير الحصة.

٣. **التطبيق:** يذكر المعلم المتعلمين بما عرضه ، أو أشار إليه من الوسائل التعليمية نهاية الحصة ليتثبت من تحقيق الأهداف واستيعاب المتعلمين للمادة التعليمية.

عاشراً : أسلوب المحاجة

اختلف في معنى الحجاج لقربه من الجدل من ناحية ، والاستدلال والبرهان من ناحية ثانية ، وهو " أشمل وأوسع من الاستدلال البرهاني الذي ظل رغم انتقاله بين علوم مختلفة يحافظ على حدّه المنطقي الأول " (صولة ٢٠٠١م، ص ٩) . فالحجة " البرهان . تقول حاجه أي غلبه بالحجة . وفي المثل (لجّ فحجّ) . وهو رجل محجاج ، أي جدلّ . والتجاجّ : التخاصم . وحجته حجاً . فهو حجيج " (الجوهري ١٩٨٧م، ج ١، ص ٣٠٤) ، والحجّ " الغلبة بالحجة ، يقال : حجّه يحجّه حجاً ، إذا غلبه على حجّته . وفي الحديث: (فحجّ آدم موسى) أي غلبه بالحجة " (الزبيدي ٢٠١٢م، ج ٥، ص ٢٥٩) ، وفي الاصطلاح الحجاج " مجرد استنتاج قضية من أخرى استنتاج لزوم وتوقف وضرورة " (صولة ٢٠٠١م، ص ٩) . بيد أنّ الاستعمال القرآني لمفردة حاجّ يختلف عمّا أشار أصحاب المعاجيم ، فمعنى " حاجّ خاصم ، وهو فعل جاء على زنة المفاعلة ولا يعرف لحاجّ في الاستعمال فعل مجرد دالّ على وقوع الخصام ، ولا تعرف المادة التي اشتق منها . ومن العجيب أنّ الحجة في كلام العرب البرهان المصدّق للدعوى مع أنّ حاجّ لا يستعمل غالباً إلا في معنى المخاصمة ... وأنّ الأغلب أنّه يفيد الخصام بباطل " (ابن عاشور ١٩٨٤م، ج ٣، ص ٣٢-٣١) . والقرآن الكريم بشكل عام " فضلاً عن كونه خطاباً موجهاً إلى متلقّ فعلي أو محتمل ، مسرح عليه تتحاور الذوات وتتجادل ويحاجّ بعضها بعضاً . فهو تكثر فيه بصفته لافتاً للانتباه ، حكاية أقوال الكافرين والردّ عليها (صيغة يقولون/قل وغيرها) ، كما تكثر فيه حكاية أقوال المتخاصمين والمتخاطبين على اختلاف أنواعهم . وعموماً تمثل مادة (ق.و.ل) سواء كانت في سياق حكاية القول مجرداً ، أو حكاية القول والردّ عليه ، أعلى نسبة تواتر في القرآن [الكريم] (حوالي ١٧٣٠ مرة) بعد نسبة التواتر الخاصة باسم الجلالة . على أنّ القرآن [الكريم] يقدّم نفسه على أنّه تغيير لوضع وحل لمعضلة ونبذ للعنف الذي هو عكس الحجاج واستجابة لسؤال

أمة . وكلها وجوه ذوات علاقة بالحجاج في معناه الذي كنا عرضناه . فهو يرمي إلى تغيير وضع ذهني يترتب عليه ضرورة تغيير وضع مادي " (صولة ٢٠٠١م ، ص ٤٢-٤٣) . والحجاج مبحث يختص بدراسة الفعالية الحجاجية، وهي فعالية لغوية اجتماعية وعقلانية غايتها إقناع المعارض العاقل بمقبولية رأي من الآراء، وذلك عبر تقديم جملة من القضايا المثبتة أو النافية لما ورد في هذا الرأي من قضايا. ويتميز مبحث الحجاج بكثرة الحقول المعرفية التي تتناوله، كالفلسفة والمنطق واللسانيات ونظرية التواصل والقانون وحديثاً امتد الأمر إلى علم النفس وعلم الاجتماع وتخصصات أخرى كثيرة . لقد استعمل هذا الأسلوب في القرآن الكريم بتكرار بلغ (٦) تكرارات كما مر في الجدول (٨) ، ولم يعثر الباحث على استعمال سيبويه وابن جني وابن الأثير لأسلوب المحاججة في كتبهم موضوعة البحث .

أهداف أسلوب المحاججة

لأسلوب المحاججة عدة أهداف منها :

١. اكتساب المتعلم تشبعاً وجدانياً بالقيم التي يتأسس عليها التفكير ، ويعمل على ترسيخها، وفي مقدمتها حرية التفكير والفكر المستقل القائم على العقل والحوار والتواضع والاحترام المتبادل .
٢. إكساب المتعلم مجموعة من المهارات والكفايات المنهجية والتواصلية حتى يكون قادراً على الإبداع وليس التطبيق الميكانيكي الآلي للكفايات .
٣. تمكين المتعلم من اكتساب القدرة ثم الإدارة في الاعتماد على ذاته وقدراته ، في إطار استقلال ذاتي يتجسد في صياغة خطاب ، أو القيام بسلوك ، أو العمل في إطار ممارسة تتسم بالإبداع والتجديد .

عناصر أسلوب المحاججة

يرى الباحث أن من أهم عناصر المحاججة هو :

١. حضور الذات عبر ضمير المتكلم المفرد ، أو الجمع في عرض وجهة نظره للآخر بقصد إقناعه أو التأثير فيه .
٢. بيان الحاجة من طريق تفسير الأفكار وتوضيحها ، ووصفها ، واستعمال التشبيه والأمثال لتحقيق ذلك .
٣. البرهنة على صحة ما يتبناه المحاج في محاجته بالأدلة والبراهين التي تتوافق مع المنطق السليم ، وقواعد المعرفة .

توظيف أسلوب الوسائل التعليمية في خطوات الدرس:

- يمكن للمدرس أن يستعمل أسلوب المحاجة في أثناء العرض للتعليم ولتنظيم خطوات الدرس ووحداته من خلال الخطوات الآتية :
١. **التمهيد:** أن يثير المعلم انتباه المتعلمين بسرد محاجة مختصرة ، أو شاهد لها يدعو للنظر والتأمل ينتخبه كمدخل للدرس ، أو أن يربط بما يستشهد به بالدرس السابق والدرس الجديد ومنه يدخل لعرض الدرس.
 ٢. **العرض:** يستعمل فيه المعلم أمثلة للمحاجة التي تثير النظر والتفكير في أثناء عرض المادة التعليمية كتعليم في أثناء سير الحصة.
 ٣. **التطبيق :** يذكر المعلم المتعلمين بما عرضه من المحاجة، أو أشار إليه في نهاية الحصة ليتثبت من تحقيق الأهداف واستيعاب المتعلمين للمادة التعليمية .

إجراءات البحث

يعرض الباحث في هذا الفصل الإجراءات المتبعة لتحقيق هدف البحث ،
والتي تسير على النحو الآتي :

أولاً : منهجية البحث

لما كان هدف البحث إبراز الأساليب التعليمية في القرآن الكريم والتراث العربي ، واختيار القرآن الكريم ، وكتاب سيبويه ، والفسر لابن جني ، والمثل السائر لابن الأثير من التراث العربي أنموذجاً ، فإن الباحث يرى أن المنهج المناسب لإجراء هذه الدراسة هو المنهج الوصفي باعتماد تحليل المحتوى لمناسبته لهذه الإجراءات ، وعمد إلى تحليل محتوى القرآن الكريم ، وكتاب سيبويه ، والفسر لابن جني ، والمثل السائر لابن الأثير ، وإبراز الأساليب التعليمية التي وظفت في سور القرآن الكريم وموضوعات كتاب سيبويه وشرح قصائد ديوان المتنبي المسمى بالفسر لابن جني وموضوعات كتاب المثل السائر .

حصر بعض الباحثين تحليل المحتوى بالمادة الدراسية بقوله " أسلوب بحثي يستهدف وصف المحتوى الظاهر لمادة دراسية وصفاً كمياً وموضوعياً ومنظماً وفق معايير محددة مسبقاً ، وبعبارة أخرى إنه تعرّف مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات والاتجاهات والقيم المتضمنة في المادة الدراسية " (سمارة والعديلي ٢٠٠٨م ، ص ٥٣) . ويرى آخرون بأنه " أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة الاتصال ، أو هو تقصي المعلومات في محتوى مواد الاتصال المطبوعة " (علي ٢٠١١م ، ص ٣٣) .

إن تحليل المحتوى يعدّ الأمثل من بين أنواع البحوث المسحية من أجل الوصول إلى وصفٍ كمّيٍّ هادفٍ ومنظمٍ لمحتوى أسلوب الاتصال وما يتضمنه هذا الأسلوب من أساليب تعليميةٍ . فهو شامل ؛ " لأنه يثبت الخصائص الأتية :

١. إنَّ تحليل المحتوى لا يجري لغرض الحصر الكمي فقط ، وإنما يتعداه لمحاولة تحقيق هدف معين ، وهذا ما عبر عنه بكلمة (هادف).
 ٢. إنَّ تحليل المحتوى يقتصر على وصف الظاهرة ، وما قيل أو كتب فيها. وأشير الى هذا بكلمتي (وصف كمي).
 ٣. إنَّه لم يحدد أسلوب الاتصال من دون غيره إذ يمكن للباحث أن يطبق تحليل المحتوى على أي مادة اتصال مكتوبة أو مصورة ، دواوين شعرية ، صحف ومجلات ، اعلانات أو خطب ، كتب أو سجلات .
 ٤. إنَّ تحليل المحتوى يعتمد على الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة سواء أكانت كلمة ، أم موضوعاً ، أم مفردةً ، أم شخصيةً ، أم وحدة قياس " (العساف ١٩٨٩م ، ص ٢٣٥).
- وتأسيساً على ذلك أولت الدراسات التربوية الحديثة اهتماماً كبيراً لتحليل المحتوى ، فقد استعملته في دراسة وتحليل المناهج والكتب المدرسية ، والأسئلة الامتحانية ، وأجوبتها ، فضلاً عن الكتب التي يمكن الاستفادة منها في الجانب التربوي والتعليمي.
- إنَّ تحليل المحتوى يشبه الى حد كبير البحث الوثائقي من حيث وحدة مصدر المعلومات ، فالمعلومات فيهما تستخرج من مصدر واحد هو الوثائق بمفهومها العام ، ولكنهما يختلفان في أسلوب التحليل ، ففي البحث الوثائقي يكون التحليل كيفياً ، ويعتمد على استنباط الأدلة والبراهين من الوثائق ، في حين تحليل المحتوى يكون التحليل كمياً ، ويعتمد على التكميم أي الحصر العددي لوحدة التحليل المختارة (العساف ١٩٨٩م ، ص ٢٣٥) .
- إنَّ تحليل المحتوى يستعمل لوصف المحتوى الظاهر وصفاً موضوعياً ، ومنطقياً منظماً وكمياً في ضوء وحدة التحليل المستعملة ، بمعنى أنَّ تحليل المحتوى يعتمد أساساً على التكميم ، أي الأسلوب الكمي في التحليل والرصد التكراري لوحدة التحليل المختارة ، ويتضمن تحليل المحتوى تحليلاً للنتائج اللفظية والمكتوبة (داود وأنور ١٩٩٠م ، ص ١٧٥).

ثانياً : مجتمع البحث

يمثل المجتمع جميع المفردات أو الوحدات الظاهرة في البحث " فقد يكون المجتمع سكان مدينة أو مجموعة من الطلبة ، أو كتاباً معيناً ، أو مجموعة كتب ، فمفهوم المفردة ، والوحدة التي يراد بها في هذا المجال لا يعني بشراً فقط ، وإنما قد تكون ظاهرة تربوية ، أو سلوكية " (داود وأنور ١٩٩٠م ، ص ٦٦). كما " يمكن أن يكون هناك مجتمع من صنف أو نوع من الحيوان ، أو النبات ، أو الأشياء ، أو المشاهدات ، أو الوقائع ، أو الكلمات ... الخ " (الكيلاني وآخرون ٢٠٠٩م ، ص ١١٨).

إنّ المجتمع " يغطي جميع الوحدات دون استثناء للصفة أو الظاهرة ودون استثناء لأي وحدة من الوحدات . ولا يشترط في المجتمع الإحصائي أن يكون كما توحى الكلمة مقصوراً على المجتمع الإنساني وكما هو مألوف رغم كون المجتمع الإنساني يمثل أحد المجتمعات الإحصائية الرئيسة ، فالمجتمع الإحصائي يمثل مجموعة من الوحدات أو كل الوحدات التي تتطوي تحت صفة أو صفات تجمعها ولا توجد وحدات منها خارجة ، ومن هذه المجتمعات الإحصائية ، المجتمع البشري ومجتمعات الكائنات الحية والجمادات ، والأمثلة لا تعدّ ولا تحصى " (السعدي ٢٠٠٤م ، ص ٩).

ولتحقيق هدف البحث ، فإنّ مجتمع البحث ضمّ القرآن الكريم والتراث العربي ، ولصعوبة تناول كل مصاديق التراث العربي مجتمعة في الدراسة الحالية ، عمد الباحث إلى اختيار ثلاثة كتب من التراث اللغوي الذي يعدّ ركناً أساساً من التراث العربي لتكون هذه الكتب ويسبقها القرآن الكريم مجتمع بحثه في الدراسة الحالية .

ثالثاً : عينة البحث

" تعرّف العينة على أنها جزء من المجتمع الذي يُدرَس ، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها ، ويلجأ الباحثون إلى العينات بسبب صعوبة إجراء الدراسة على جميع أفراد المجتمع " (داود وأنور ١٩٩٠م ، ص ٦٧).

والعينة هي " مجتمع إحصائي صغير يتمثل بعدد قليل من الوحدات تؤخذ من المجتمع الإحصائي الأصلي وفق قواعد النظرية الإحصائية بحيث تبرز فيها جميع ملامح المجتمع الإحصائي الكبير " (السعدي ٢٠٠٤م ، ص ١٢) . وهي بعبارة أخرى " جزء مختار من المجتمع يتم اختيارها بطريقة وحجم نستطيع من خلالها القيام بعملية تعميم " (المنيزل والعتوم ٢٠١٠م ، ص ١٠١).

يعتمد بعض الباحثين تحليل المحتوى بعد اختيار العينة الممثلة لمجتمع البحث عندما يكون المحتوى المراد تحليله مجتمعاً وثائقياً كبيراً ، يصعب تطبيق البحث عليه، لذلك اختار الباحث في دراسته الحالية مع القرآن الكريم ثلاثة كتب من التراث اللغوي الغزير بالمؤلفات لتكون عينة بحثه ، ويرجع سبب هذا الاختيار؛ أن كتاب سيبويه اشتمل على النحو والصوت والصرف ورسم الكلمات (الإملاء) ، وكتاب الفسر لابن جني لاشتماله على الشعر ، والمثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لاشتماله على البلاغة ليمثل هذا التنوع أهم أركان اللغة العربية بحسب فهم الباحث.

بلغت صفحات المصحف الشريف في الطبعة التي اعتمدها الباحث (٦٠٤) صفحة بعد استثناء الصفحات التي لم تحتوي على السور الكريمة .
تألف كتاب سيبويه في الطبعة التي اعتمدها الباحث من ستة أجزاء بلغت صفحاتها (٢٦٢٩) صفحة كما هو موضح في الجدول (٤) الآتي .
جدول (٤) صفحات مجلدات كتاب سيبويه

الجزء	عدد الصفحات	المجموع
الأول	٥٢٢ صفحة	٢٦٢٩ صفحة
الثاني	٢٢١ صفحة	
الثالث	٢٧٩ صفحة	
الرابع	٥٢٧ صفحة	
الخامس	٧٧٤ صفحة	
السادس	٣٠٦ صفحة	

اعتمد الباحث طريقة تحليل محتوى الكتاب، لاستخراج الأساليب التعليمية منه . وبعد اطلاع الباحث على محتوى الكتاب استثنى منه الآتي :

١. العنوانات الرئيسة والفرعية .
٢. الآيات القرآنية .
٣. مقدمة المؤلف كونها تتضمن تقديماً لما يحتويه الكتاب.
٤. ترجمة سيبويه ، والتعريف بالكتاب .
٥. منهج سيبويه في الكتاب ، وجهود نشر الكتاب .
٦. الألفاظ والرموز المستعملة في الكتاب .
٧. الصور المنسوخة عن المخطوطات المحققة للكتاب .
٨. روايات الكتاب .
٩. الفهارس المستعرضة لعنوانات الموضوعات في الكتاب .
١٠. الصفحات البيضاء .

وبعد استبعاد ما ذكر من محتوى الكتاب أصبح عدد الصفحات الخاضعة للتحليل (٢١١٣) صفحة .

تألف كتاب الفسر لابن جني في الطبعة التي اعتمدها الباحث من خمسة مجلدات بلغت صفحاتها (٤٦٣٨) صفحة كما هو موضح في الجدول (٥) الآتي .

جدول (٥) صفحات مجلدات كتاب الفسر لابن جني

المجموع	عدد الصفحات	المجلد
٤٦٣٨ صفحة	٦٦٥ صفحة	الأول
	١٢١١ صفحة	الثاني
	٨٥٦ صفحة	الثالث
	٨٠٠ صفحة	الرابع
	١١٠٦ صفحة	الخامس

اعتمد الباحث طريقة تحليل محتوى الكتاب، لاستخراج الأساليب التعليمية منه . وبعد اطلاع الباحث على محتوى الكتاب استثنى منه الآتي :

١. الدراسة .
٢. العنونات الرئيسية والفرعية .
٣. الآية القرآنية .
٤. فهارس القوائد .
٥. الصفحات البيض .
٦. الفهارس العامة

وبعد استبعاد ما ذكر من محتوى الكتاب أصبح عدد الصفحات الخاضعة للتحليل (٢٧٨٢) صفحة .

تألف كتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير في الطبعة التي اعتمدها الباحث من جزأين بلغت صفحاتها (٢٦٢٩) صفحة كما هو موضح في الجدول (٦) الآتي .

جدول (٦) صفحات مجلدات كتاب المثل السائر لابن الأثير

الجزء	عدد الصفحات	المجموع
الأول	٤٢٤ صفحة	٨٠٠ صفحة
الثاني	٣٧٦ صفحة	

اعتمد الباحث طريقة تحليل محتوى الكتاب، لاستخراج الأساليب التعليمية منه . وبعد اطلاع الباحث على محتوى الكتاب استثنى منه الآتي :

١. العنوان .
٢. مقدمة المحقق .
٣. ترجمة المؤلف .
٤. الفهارس .
٥. الصفحات البيض .

ويعد استبعاد ما ذكر من محتوى الكتاب أصبح عدد الصفحات الخاضعة للتحليل (٧٦٣) صفحة .

رابعاً: أداة البحث

الاستبيان وسيلة شائعة من وسائل القياس ، ويقصد به جمع بيانات ومعلومات عن مشكلة أو قضية محددة وذلك من الأفراد الذين لهم صلة بها أو يعرفون عنها الشيء المطلوب (الكيلاي وآخرون ٢٠٠٩م ، ص ١٩٨) ، وذلك من خلال " الكتابة ، أو بوضع علامة في المكان المخصص للإجابة " (المنيزل والعتوم ٢٠١٠م ، ص ١٠١). وهي " واحد من أهم أدوات التقرير الذاتي ، وأكثرها شيوعاً واستخداماً من قبل الباحثين ، ويتضمن مجموعة من الأسئلة ، والاستفسارات التي تتمحور حول موضوع معين ، أو مشكلة معينة يسعى الباحث إلى دراستها والكشف عنها " (النعيمة ٢٠١٤ ، ص ٣٨٤) ، وتستخدم الاستبانة " عندما يكون الهدف الحصول على معلومات تتعلق بوجهة نظر الفرد الخاصة ، أو رأي الشخصى تجاه قضية معينة ، أو ما يعتقد ، أو يشعر أنه ينطبق عليه " (خطاب ٢٠٠٤م ، ص ٣٩٩) ، ولذا اعتمد الباحث الاستبانة أداةً لبحثه لمعرفة مدى صلاحية النصوص بوصفها أساليب تعليمية ، إذ تحوي هذه الاستبانة نصوصاً من القرآن الكريم وكتاب سيبويه وكتاب الفسر لابن جني وكتاب المثل السائر لابن الأثير ، وأمامها الأسلوب المناسب لكل نص ملحق (٢) .

خامساً : صدق الأداة

يقصد بصدق الأداة أنّ الأداة المستخدمة في البحث أو الدراسة ، أن تقيس ما هو مفروض أن تقيسه قياساً دقيقاً . إذ يعد " الصدق من الشروط المهمة الواجب توافرها في الأداة ، ومن الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها عند بناء الأداة في البحوث التربوية والنفسية ، ويعد الصدق الظاهري من مستلزمات بناء المقاييس التي تعتمد على آراء الخبراء المحكمين على مواصفات الأداة وطريقة بنائها " (العجيلي وآخرون ١٩٩٠ ، ص ٢٧)

إنَّ مرحلة جمع البيانات من المراحل المهمة من مراحل البحث العلمي ، لا سيما اختيار ، أو تصميم أداة جمع هذه البيانات المتوائمة لهدف ومجتمع الدراسة . وعادةً ما يعتمد الباحث على عدة أسس عند اختياره أداة بحثه أو دراسته من بين الأدوات المتاحة له في عملية جمع البيانات ، ومن هذه الأسس المهمة مدى صدق وثبات البيانات التي توفرها هذه الأداة ؛ ذلك لأنَّ ضعف صدق ، أو ثبات الأداة يؤدي بالتأكيد إلى ضعف صحة وسلامة نتائج الدراسة . وعدم صحة وسلامة نتائج الدراسة تجعلها بلا قيمة أكيداً ، فضلاً عن ضياع الوقت ، والجهد ، والمال للباحث ، أو الجهة المستفيدة على حدٍ سواء . لذلك يحرص الباحث بكل ما أوتي من دراية ، ودربة ، ومراعاة على اختيار الأداة ذات الصدق والثبات العالين . من هنا يتعين على الباحث معرفة مدى صدق وثبات أداة جمع البيانات .

من أجل تحقيق الصدق الظاهري في الأداة (الاستبانة) التي أعدها الباحث ، والتي تضم نصوصاً مختارة من آيات القرآن الكريم ، وكتاب سيبويه ، والفسر لابن جني ، والمثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير لمعرفة مدى صلاحية هذه النصوص بوصفها أساليب تعليمية ملحق (٢) .

عرض الباحث الاستبانة على السادة الخبراء من ذوي الاختصاص في طرائق تدريس اللغة العربية ، والمناهج والطرائق ، واللغة العربية ، وعلوم القرآن ، إذ بلغ عدد الخبراء الذين عرضت عليهم الاستبانة (٥١) خبيراً ملحق (٣) ، وقد أشار الخبراء بتغيير عدد من النصوص ، وبعد الأخذ بآراء الخبراء عدت تلك الأساليب صادقة .

إنَّ الصدق الظاهري يعتمد على آراء المحكمين أو الخبراء ، وما دام يعتمد على الرأي ، فإنَّ الرأي في حدِّ ذاته ، لا يكون موضوعياً ، كما هو الحال في أنواع الصدق التي تستعمل فيها النواحي الإحصائية ، وعلى ذلك يحسن بنا أن نزيد المحكمين ، ونختارهم من المؤهلين والمتخصصين ، للحكم على صلاحية الاختبار الذي يتصف بصدق المضمون أو المحتوى (الدليمي والمهداوي ٢٠٠٥م ، ص ١٢٠)

اعتمد الباحث اتفاق الخبراء بنسبة ٨٠% فما فوق على كل نص من نصوص الاستبانة للثبوت من صلاحيتها ، وسلامة صياغتها ، وقد حصل الباحث على نسبة اتفاق بلغت ٩٠% .

سادساً : وحدات التحليل

تعد وحدات التحليل من الخطوات التي يجب على الباحث الاحاطة بها عند تحليل محتوى معين ، وهناك خمس وحدات للتحليل هي :

١. الكلمة Word : وهي أصغر وحدة تحليل ، وهناك عدد من الدراسات التي أجريت وفق هذه الوحدات مثل دراسة رشدي خاطر للكلمات الشائعة في اللغة العربية.

٢. الفكرة Theme : وهي سلسلة من الوحدات تكوّن موقفاً يتعرّض له الشخص واستجابته لذلك الموقف ونتائج تلك الاستجابة كما يدركها الفرد.

٣. الشخصيات Characters : وهي الشخصيات التي تسجّل حضوراً متواصلاً ، وعادة يمثلون أبطال القصة، أو الأحداث عموماً ، والشخصيات النقيضة والسائدة الذين يحملون القيم والأخلاق التي يمثلها المجتمع.

٤. الزمن والمساحة Time & Space : وتمثّل معيار تقسيم الموضوعات المهمّة على وفق المساحة التي تستحق تغطيتها والزمن المخصّص لها ، حتى تصنّف الموضوعات ، أو الأحداث على وفق أهميتها.

٥. الفقرة Item : وتمثّل المنطق الذي يعكس أهميّة الموضوعات وما تأخذه هذه الموضوعات من مساحة في الاهتمام بها على حساب بقية الميادين (الحمداني وآخرون ٢٠٠٦م ، ص ١٢١-١٢٣).

ولتحقيق هدف البحث الحالي فقد اعتمد الباحث وحدة تحليل (الفكرة) لتحليل محتوى سور القرآن الكريم وكتاب سيبويه وكتاب الفسر لابن جني وكتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير ؛ وذلك لملاءمة هذه الوحدة لطبيعة

المحتوى المحلل ، وكذلك ؛ لأن الأساليب التعليمية ما هي إلا موضوعات تعبر عن أفكار معينة ضمها القرآن الكريم ، وكتاب سيبويه ، وكتاب الفسر لابن جني ، وكتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير .

سابعاً : وحدة التعداد

اعتمد الباحث التكرار كوحدة تعداد لورود أساليب التعليم في آيات سور القرآن الكريم ، وموضوعات كتاب سيبويه ، وكتاب الفسر لابن جني ، وكتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير ؛ لمعرفة قوة ظهور كل أسلوب استعمله القرآن الكريم ، وسيبويه ، وابن جني ، وابن الأثير .

ثامناً : خطوات التحليل

اتبع الباحث الخطوات الآتية عند تحليل محتوى سور القرآن الكريم :

١. قرأ الباحث كل سورة من سور القرآن الكريم البالغة (١١٤) سورة بتدبر؛

بغية تحديد الأساليب التعليمية التي استعملها القرآن الكريم في آياته الكريمات .

٢. أعطى الباحث تكراراً لكل أسلوب من الأساليب التعليمية التي وردت في آيات القرآن الكريم .

٣. قام الباحث باستعمال اللون الأحمر عند تكرار الآيات التي تتضمن أكثر من أسلوب تعليمي .

٤. فرغ الباحث نتائج التحليل في جداول أعدها مسبقاً لهذا الغرض واستخرج

الأساليب التعليمية في سور القرآن الكريم الملحق (٤) ، وأدرج آيات سور

القرآن الكريم التي ذكرت فيها الأساليب التعليمية الملحق (٥) ، واستخرج

النسب المئوية للأساليب التعليمية في سور القرآن الكريم الملحق (٦) ،

وقارن بين هذه النسب في سور القرآن الكريم المكية والمدنية الملحق (٧) .

وقام الباحث بالخطوات الآتية عند تحليل محتوى كتاب سيبويه:

١. قرأ الباحث كل جزء من أجزاء الكتاب البالغة (٦) أجزاء ، ما خلا الجزء السادس الذي يتضمن الفهارس التفصيلية للأجزاء الخمسة التي تسبقه قراءة متأنية ؛ لغرض تحديد الأساليب التعليمية التي وردت في الكتاب .
 ٢. أعطى الباحث تكراراً لكل أسلوب من الأساليب التعليمية التي وردت في أجزاء الكتاب .
 ٣. قام الباحث باستعمال اللون الأحمر عند تكرار الصفحات التي تتضمن أكثر من أسلوب تعليمي .
 ٤. فرغ الباحث نتائج التحليل في جداول أعدها مسبقاً لهذا الغرض واستخرج تكرارات الأساليب التعليمية في كتاب سيوييه الملحق (٨) ، وأدرج صفحات كل جزء ذكرت فيها الأساليب التعليمية الملحق (٩) ، كما استخرج النسبة المئوية لتكرارات الأساليب التعليمية في كل جزء من الكتاب الملحق (١٠).
- وكذلك قام الباحث بالخطوات الآتية عند تحليل محتوى كتاب الفسر لابن جني :
١. قرأ الباحث ثلاثة مجلدات من مجلدات الكتاب البالغة (٥) مجلدات ، إذ ترك المجلد الأول ، والخامس لتضمن الأول دراسة مفصلة عن الكتاب ، والخامس تضمن الفهارس العامة ؛ لغرض تحديد الأساليب التعليمية التي وردت في المجلدات الثاني والثالث والرابع من الكتاب .
 ٢. أعطى الباحث تكراراً لكل أسلوب من الأساليب التعليمية التي وردت في مجلدات الكتاب .
 ٣. قام الباحث باستعمال اللون الأحمر عند تكرار الصفحات التي تتضمن أكثر من أسلوب تعليمي .
 ٤. فرغ الباحث نتائج التحليل في جداول أعدها مسبقاً لهذا الغرض واستخرج تكرارات الأساليب التعليمية في كتاب الفسر الملحق (١١) ، وأدرج صفحات كل جزء ذكرت فيها الأساليب التعليمية الملحق (١٢) ، كما استخرج النسبة المئوية لتكرارات الأساليب التعليمية في كل جزء من الكتاب الملحق (١٣).

وأخيراً قام الباحث بالخطوات الآتية عند تحليل محتوى كتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير:

١. قرأ الباحث كل جزء من أجزاء الكتاب البالغة (٢) جزأين ، قراءة متأنية ؛

لغرض تحديد الأساليب التعليمية التي وردت في الكتاب .

٢. أعطى الباحث تكراراً لكل أسلوب من الأساليب التعليمية التي وردت في أجزاء الكتاب .

٣. قام الباحث باستعمال اللون الأحمر عند تكرار الصفحات التي تتضمن أكثر من أسلوب تعليمي .

٤. فرغ الباحث نتائج التحليل في جداول أعدها مسبقاً لهذا الغرض واستخرج تكرارات الأساليب التعليمية في كتاب المثل السائر الملحق (١٤) ، وأدرج صفحات كل جزء ذكرت فيها الأساليب التعليمية الملحق (١٥) ، كما استخرج النسبة المئوية لتكرارات الأساليب التعليمية في كل جزء من الكتاب الملحق (١٦).

تاسعاً : ثبات التحليل

يمكن تعريف الثبات " بأنه الاتساق في النتائج " (الزوبعي وآخران ١٩٨١م ، ص ٣٠) ، أو " أنه درجة التوافق أو التجانس بين مقياسين لشيء واحد " (William & Irvin 2003 , p335) ، أو هو " مفهوم نسبي غير مطلق . حيث تتوزع درجاته على وفق متصل Aconitum يمتد من أعلى دقة إلى أدنى دقة في القياس " (النعيمة ٢٠١٤م ، ص ٢٣٨) .

وهذا يعني أنّ " الدرجة التي يكون فيها توافق ، أو اتساق في علامات الاختبار عند تكرار تطبيق نفس الاختبار ، أو صورة أخرى مكافئة له على نفس المجموعة من الأفراد " (الكيلاني وآخران ٢٠٠٩م ، ص ٢٣٨) ، ولغرض تحقيق الثبات " يجب أن تكون الأداة على درجة عالية من الدقة والإتقان ، والاتساق ، والاطراد ، فيما تزودنا به من بيانات " (أبو حطب وعثمان ١٩٧٦م ، ص ٧٧) ؛ لأنّ

" الاختبار الذي لا يكون ثابتاً لا يمكن أن يكون صادقاً فيما يقيس " (جلال ١٩٨٥م ، ص ٣٥).

يعتمد الثبات في دراسة تحليل المحتوى على جملة أمور منها : طبيعة المادة المحللة ، وطبيعة ووضوح أداة البحث ، وخبرة المحلل ومهارته في التحليل (السعدي ٢٠٠٠م ، ص ٨٤) ، من أجل تحقيق شرط الموضوعية التي تهدف الى الحد من ذاتية المحلل الى اقصى حد ممكن (الشريفي ٢٠٠٢م ، ص ٦٧) ، ولتحقيق ثبات التحليل عمد الباحث الى تحليل بعض السور من القرآن الكريم (البقرة ، آل عمران ، النساء ، المائدة ، الأنعام ، الأعراف) والبالغة صفحاتها (١٥٠) صفحة كعينة من القرآن الكريم لاستخراج ثبات التحليل منه ، والجزء الأول من كتاب سيويه والبالغة صفحاته (٥٢٢) صفحة ، والمجلد الثاني من كتاب الفسر لابن جني والبالغة صفحاته (١٢١١) صفحة ، والجزء الأول من كتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير والبالغة صفحاته (٤٢٤) صفحة ، وكان الثبات المستخرج بطريقتين هما :

١. اتفاق الباحث مع نفسه عبر فارق زمني قدره (٣٠) يوماً باستعمال المحتوى نفسه واتباع خطوات التحليل نفسها .

٢. الاتفاق مع محلل مستقل^(١) يعمل منفرداً باستعمال المحتوى نفسه واتباع خطوات التحليل نفسها .

ولقد استعمل الباحث معادلة (cooper) لإيجاد ثبات التحليل وكانت النتائج

كما في جدول (٧) :

جدول (٧) يوضح نتائج ثبات التحليل

ت	نوع الاتفاق	معامل الثبات
١.	الاتفاق عبر الزمن بين الباحث ونفسه ، بفواصل زمني قدره (٣٠) يوماً	.٩٢
٢.	الاتفاق بين الباحث ومحلل آخر	.٨٤

(١) المحلل الآخر : أ.م م مؤيد سعيد الشمري / قسم اللغة العربية - كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى .

إذ يشير أوبير ober إلى أن الثبات يكون جيداً إذا حصل على نسبة لا تقل عن (٧٥،٠). (ober 1971 . p85).

عاشراً : الوسائل الإحصائية

استعمل الباحث لمعالجة البيانات الوسائل الإحصائية الآتية :

١. معادلة (cooper) لإيجاد ثبات التحليل .

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

(المفتي ١٩٨٤م ، ص ٦٢)

٢. النسبة المئوية : لبيان نسبة اتفاق الخبراء على صلاحية نصوص الاستبانة ، ولتحويل استجابات الخبراء على كل فقرة من فقرات الاستبانة الى نسبة مئوية .

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{المجموع الكلي}} \times 100$$

(زيتون ١٩٨٤م ، ص ٩٥).

٣. الاختبار التائي (T-Test) : لاستخراج القوة التمييزية للأساليب التعليمية في القرآن الكريم باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين.

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2(N_1-1) + S_2^2(N_2-1)}{N_1 + N_2 - 2} \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}}$$

إذ تمثل :

(X₁) الوسط الحسابي للعينة الأولى

(X₂) الوسط الحسابي للعينة الثانية

(N₁) عدد أفراد العينة الأولى

(N₂) عدد أفراد العينة الثانية

(S₁) التباين للعينة الأولى(S₂) التباين للعينة الثانية

(البياتي وزكريا ١٩٧٧م، ص ٢٦٠) (Class, & Stanley 355, 1970, p:295)

٤. مربع كاي : استعمل الباحث هذه الوسيلة لمعرفة العلاقة بين أجزاء ، أو مجلدات الكتب وأساليب التعليم فيها .

$$x^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

إذ تمثل :

$$x^2 = \text{مربع كاي}$$

$$\sum = \text{علاقة الجمع}$$

$$O = \text{الجزء ، المجلد}$$

$$E = \text{أساليب التعليم}$$

(البياتي ١٩٧٧م ، ص ٢٩٣)

٥. معامل ارتباط بيرسون : استعمله الباحث لاستخراج معاملات الارتباط بين درجة الأسلوب والدرجة الكلية للأساليب التعليمية عند مقارنتها بالقيمة الجدولية.

$$r = \frac{N \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

إذ تمثل :

(N) عدد الفقرات .

(X) درجة الأسلوب.

(Y) الدرجة الكلية للأساليب التعليمية.

(فيركسون ٢٥٧، ١٩٩١م، ص: ١٤٥) (عدس ١٩٩٩م، ص ٢١١)

٦. الفا كرونباخ : استعمل لحساب ثبات الأساليب التعليمية في القرآن الكريم

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\sum s_i^2}{s^2} \right]$$

إذ أن:

α : معامل الثبات

n : عدد الفقرات

s_i^2 : تباين درجات السور على كل أسلوب.

s^2 : التباين لدرجات الأساليب التعليمية . (الإمام ١٩٩٠م ، ص ٨٧)

أولاً : الاستنتاجات

بعد أن أنهى الباحث إجراءات البحث وفسر النتائج المترتبة عليه توصل إلى الاستنتاجات الآتية :

١. إنَّ أساليب التعليم مبنوثة في القرآن الكريم والتراث العربي ، لاسيما التراث اللغوي ، وإن اختلفت المسميات ما بين الماضي والحاضر .

٢. إنَّ التنوع في استعمال الأساليب التعليمية في القرآن الكريم ، يتماشى مع ما يرمي إليه من أهداف تجعل من الإنسان لينةً صالحةً في محطات الزمن التي يقضيها على المعمورة ، فضلاً عما يحصل عليه من الخلود في الآخرة .

٣. اشتمال بعض الآيات القرآنية على أكثر من أسلوب تعليمي في سياق الآية الكريمة نفسها .

٤. إن السور المدنية تحظى بالنسبة الأكبر من استعمال القرآن الكريم للأساليب التعليمية ، وهذا يتسق مع طبيعة الدعوة الإسلامية والظروف التي مرت بها ، كما هو واضح في كتب السيرة النبوية الشريفة ، وتفسير القرآن الكريم .

٥. إنَّ تراثنا الثر زاخر بالإبداع الفكري ، لاسيما في مجال التربية والتعليم ، وإن أعلامنا في مختلف الفنون والعلوم لهم قدم سبق في التنظير والتطبيق للأساليب التعليمية ، وجعلها وسيلة التعليم في تحقيق الفهم المتكامل للمواد الدراسية .

٦. إنَّ الشائع في أدبيات التربية وطرائق التدريس من أنَّ أساليب التعليم حديثة العهد ، وتنسب إلى علماء الغرب فيه مجانية كبيرة للحقيقة ، وأن الغرب عيال على ما نتج من جهود علمائنا ومفكرينا في القرون الأولى .

ثانياً : التوصيات

يوصي الباحث بالتوصيات الآتية :

١. الاهتمام بالأساليب التعليمية التي وردت في القرآن الكريم ، والتراث العربي والإمام بها ، وبخطواتها ، لاسيما في تدريس المواد التربوية.
٢. ضرورة قيام المدرسين والمعلمين بالاطلاع على التراث التربوي للعرب والمسلمين وتوظيفه في ميدان التعليم.
٣. حث طلبة الدراسات العليا في تناول موضوعات تتصل بالقرآن الكريم ، والتراث العربي ، لاسيما التراث اللغوي منه .
٤. ضرورة اهتمام الجهات التربوية بالدراسات التي تتناول القرآن الكريم والتراث العربي ، والإفادة منها.

ثالثا : المقترحات

يقترح الباحث الآتي :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، تتناول الأساليب التعليمية في الأحاديث النبوية الشريفة .
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ، تتناول الأساليب التعليمية في الأخبار الواردة عن أهل البيت عليهم السلام .
٣. إجراء دراسة مماثلة تتناول الطرائق والأساليب التعليمية لدى الغزالي في كتابه إحياء علوم الدين .
٤. إجراء دراسة مماثلة تتناول الطرائق والأساليب التعليمية في الحوزات العلمية الدينية .

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

١. ابن أبي أصيبعة ، موفق الدين أبي العباس أحمد بن القاسم : عيون الأنباء في طبقات الأطباء ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م .
٢. ابن بطوطة ، أبو عبدالله محمد بن إبراهيم اللواني : رحلة ابن بطوطة ، ط ٣ ، دار صادر ، بيروت ، ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م .
٣. ابن جبير ، أبو الحسن محمد بن أحمد بن جبير الكنايني الأندلسي : رحلة ابن جبير ، مطبعة عبدالحميد حنفي ، مصر ، ١٩٣٧ م .
٤. ابن جماعة ، الشيخ الإمام بدر الدين محمد بن إبراهيم بن سعد الله الكنايني الحموي الشافعي : تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم ، تحقيق وتعليق السيد محمد هاشم الندوي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٩ م .
٥. ابن خلدون ت ٨٠٨ هـ ، أبو زيد عبدالرحمن بن محمد الحضرمي الإشبيلي : مقدمة ابن خلدون ، دار الكتب العلمية ، ١٤٣٤ هـ - ٢٠١٣ م .
٦. ابن خلكان ت ٦٨١ هـ ، أبو العباس أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر : وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان ، تحقيق يوسف علي ومريم قاسم طويل ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م .
٧. ابن فارس ، أحمد : معجم مقاييس اللغة ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م .
٨. ابن عاشور ، محمد الطاهر : تفسير التحرير والتنوير ، الدار التونسية للنشر ، تونس ، ١٩٨٤ م .

٩. ابن عبد البر ت ٤٦٣ هـ ، أبو عمر يوسف بن عبدالله محمد القرطبي المالكي: جامع بيان العلم وفضله ، تحقيق مسعد عبدالحميد محمد السعدني ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٣٢ هـ . ٢٠١٠ م .
١٠. ابن عساكر ت ٥٧١ هـ ، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله : تاريخ دمشق ، دار الفكر للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٤١٥ هـ . ١٩٩٥ م .
١١. ابن القيم الجوزية (ت ٧٥١ هـ) ، شمس الدين أبي عبدالله محمد : الفوائد المشوق إلى علوم القرآن وعلم البيان ، ، مكتبة محمد أمين الخانجي وشركاؤه ، مصر ، ١٣٢٧ هـ .
١٢. ابن معصوم ، السيد علي بن أحمد بن محمد المدني : الأول والكناز لما عليه من لغة العرب المعول ، تحقيق مؤسسة آل الطراز البيت عليهم السلام لإحياء التراث ، مطبعة ستارة ، قم ، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٤ م .
١٣. ابن منظور ، جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم : لسان العرب ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م .
١٤. أبو حطب وعثمان ، فؤاد وسيد أحمد : التقويم النفسي ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٣٩٦ هـ ، ١٩٧٦ م .
١٥. أبو الهيجاء ، فؤاد : طرائق تدريس القرآنيات والإسلاميات وإعدادها بالأهداف السلوكية ، الأردن ، دار المناهج ، ٢٠٠١ م .
١٦. الأثري ، محمد بهجت : المدخل في تاريخ الأدب العربي ، مطبعة الجزيرة ، بغداد ، ١٩٢٩ م .
١٧. الأزهري ، أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري : تهذيب اللغة ، تحقيق عبدالسلام محمد هارون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٢٧ هـ . ٢٠٠٥ م .

١٨. الآصفي ، محمد مهدي : الدعاء عند أهل البيت ، مطبعة مجمع أهل البيت عليهم السلام ، النجف الأشرف ، ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م.
١٩. الأعظمي ، وليد : أعيان الزمان وجيران النعمان في مقبرة الخيزران ، مكتبة الرقيم ، بغداد ، ٢٠٠١ م .
٢٠. الألوسي ، صائب أحمد إبراهيم : أثر استخدام بعض الأنشطة والأساليب التعليمية في تدريس العلوم على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لتلاميذ الدراسة الابتدائية ، كلية التربية / جامعة بغداد ، مناهج وطرق ، ١٩٨١ م (رسالة دكتوراه غير منشورة).
٢١. الإمام ، مصطفى محمود وآخرون : التقويم والقياس ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، العراق ، ١٩٩٠ م .
٢٢. الأمين ، شاكر محمود : أصول تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس معاهد إعداد المعلمين في العراق/ بغداد ، مطبعة وزارة التربية ، العراق ، ١٩٨٨ م .
٢٣. آل ياسين ، جعفر : المدخل إلى الفكر الفلسفي عن العرب دراسة في التراث ، ط٢ ، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٩٨٠ م .
٢٤. آل ياسين ، محمد حسين : مبادئ طرق التدريس العامة ، ط٤ ، منشورات المكتبة العصرية للطباعة والنشر ، بيروت ، د.ت .
٢٥. أمين ، حسين : المدرسة المستنصرية عن تاريخ التربية والتعليم في الإسلام ، ط٢ ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد ، ١٤٣٣ هـ - ٢٠١١ م .
٢٦. الأندلسي ، أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي : طبقات النحويين واللغويين ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، ط٢ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٨٤ م .

٢٧. الأندلسي ، أبو داود سليمان بن حسّان : طبقات الأطباء والحكماء ، تحقيق فؤاد رشيد ، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية ، القاهرة ، ١٩٥٥ م .
٢٨. الأوسي ، قيس إسماعيل : أساليب الطلب عند النحويين والبلاغيين ، بيت الحكمة ، بغداد ، ١٩٨٨ م .
٢٩. باتي ، رفائيل : العقل العربي ، ترجمة وليد خالد أحمد حسن ، مكتبة مصر ، دار المرتضى ، بغداد ، ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م .
٣٠. بابائي ، علي أكبر : مدارس التفسير الإسلامي ، تعريب كمال السيد ، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي ، سلسلة الدراسات القرآنية ، بيروت ، ١٤٣٢ هـ - ٢٠١٠ م .
٣١. باقر ، طه : موجز في تاريخ العلوم والمعارف في الحضارات القديمة والحضارة العربية الإسلامية ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٠ م .
٣٢. باقر ، مياس ضياء : أساليب التدريس في مدرسة النجف الأشرف (الطوسي) أنموذجاً ، كلية التربية - ابن رشد/ جامعة بغداد ، ٢٠٠٤ م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٣٣. باقارش والسبحي ، صالح سالم وعبد الله محمود : أصول التربية العامة والإسلامية ، ط ٢ ، دار الأندلس ، بيروت ، ١٩٩٦ م .
٣٤. الباقلاني ، أبو بكر محمد بن الطيب ٤٠٣ هـ : إعجاز القرآن ، تحقيق السيد أحمد صقر ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٩٧ م .
٣٥. باوزير ، عادل بن أبو بكر : دور معلّم التربية الإسلامية في تنمية قدرات الحوار الوطني لدى طلبة المرحلة الثانوية ، مطبعة الرياض ، السعودية ، ١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م .

٣٦. البجاري ، محمد ياسين حسين : أساليب تدريس التهذيب والأخلاق الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة ، كلية التربية - ابن رشد/ جامعة بغداد ، ٢٠٠٣ ، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٣٧. بدوي ، عبدالرحمن : موسوعة المستشرقين ، ط ٤ ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ٢٠٠٣ م .
٣٨. براون ، جورج : التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية ، ترجمة وإعداد ، محمد رضا وهيام محمد رضا البغداديان ، ط ٢ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٥ م .
٣٩. بركة وشيخاني ، بسام ومي : قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨٧ م .
٤٠. البستاني ، محمود : دراسات في علوم القرآن الكريم ، ط ٢ ، مطبعة البقيع ، قم ، ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٧ م .
٤١. _____ : دراسات فنية في قصص القرآن ، ط ٢ ، دار البلاغة للطباعة والنشر والتوزيع ، لبنان ، ١٤٣٤ هـ - ٢٠١٣ م .
٤٢. بصري ، مير : أعلام اليقظة الفكرية في العراق الحديث ، دار الحرية للطباعة ، مطبعة الجمهورية ، بغداد ، ١٣٩١ هـ - ١٩٧١ م .
٤٣. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا زكي : الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة المؤسسة الثقافية العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ م .
٤٤. جدعان ، فهمي : جدوى التراث ، بحث منشور في مجلة الموسم الثقافي لكلية الآداب في جامعة الكويت ، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م .
٤٥. جابر وكاظم ، جابر عبدالحميد وأحمد خيرى : مناهج في التربية وعلم النفس ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٣ م .

٤٦. الجاف ، عبد الرزاق محمد أمين عزيز : أثر أسلوبي تحليل النص والاستجواب في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية - ابن رشد في مادة الحديث الشريف ، كلية التربية - ابن رشد/ جامعة بغداد ، ٢٠٠٥م ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .
٤٧. الجاد ، ماجد زكي : تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العلمية ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ١٤٢٥هـ ، ٢٠٠٤م .
٤٨. جلال ، سعيد : القياس النفسي ، المقاييس والاختبارات ، مكتبة المعارف الحديثة ، الاسكندرية ، ١٩٨٥م .
٤٩. الجلاي ، السيد محمد رضا الحسيني : آداب المتعلمين ، مختارات من رسالة الآداب للطوسي ، دار الكتب العلمية ، لبنان ، ١٤٢٩هـ . ٢٠٠٨م .
٥٠. الجُمحي (٢٣١هـ) ، محمد بن سلام : طبقات فحول الشعراء ، دار المدني للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٧٤م .
٥١. الجنابي ، شاکر مرزوك بشير .: أثر ثلاث أساليب في تدريس السيرة النبوية في تحصيل طلبة جامعة بغداد والاحتفاظ به ، كلية التربية - ابن رشد/ جامعة بغداد ، ٢٠٠٥م . (رسالة دكتوراه غير منشورة) .
٥٢. جواد ، مصطفى : قل ولا تقل ، مطبعة الراية ، مكتبة النهضة العربية ، بغداد ، ١٩٨٨م .
٥٣. الجوهري ، إسماعيل بن حمّاد : الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية ، تحقيق أحمد عبدالغفور عطار ، ط٤ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م .
٥٤. الحسيني ، السيد جعفر باقر : تاريخ الأدب العربي ، دار الاعتصام للطباعة والنشر ، إيران ، ١٤١٦هـ . ١٩٩٤م .
٥٥. حلاق ، حسين : مقدمة في مناهج البحث العلمي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م .

٥٦. الحلاق ، علي سامي : المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس ، لبنان ، ٢٠١٠م .
٥٧. حمدان ، محمد زياد : خرائط أساليب التعلم تخطيطها واستخدامها في ترشيد التربية المدرسية ، دار التربية ، عمّان ، ١٤٠٥هـ . ١٩٨٥م .
٥٨. الحمداني وآخرون ، موفق : مناهج البحث العلمي ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، عمّان ، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٦م .
٥٩. حمودي ، هادي حسن : معجم الأصمعي ، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م .
٦٠. الحموي ، شهاب الدين أبو عبدالله ياقوت بن عبدالله ت٦٢٦هـ : معجم البلدان ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ٢٠١١م .
٦١. _____ : معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب ، تحقيق الدكتور إحسان عباس ، دار الغرب الإسلامي ، تونس ، ١٩٩٣م .
٦٢. الحيلة ، محمد محمود : أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية ، ط٤ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٨م .
٦٣. _____ : تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعليمية ، ط٥ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٩م .
٦٤. _____ : مهارات التدريس الصفي ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٩م .
٦٥. الخزاعلة وآخرون ، محمد سلمان فياض : طرائق التدريس الفعال ، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م .
٦٦. خطاب ، علي ماهر : القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط٤ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ٢٠٠٤م .

٦٧. الخطيب ، عاكف عبدالله : غرفة المصادر كبدل تربوي لذوي الاحتياجات الخاصة (دليل علمي لمعلمي صعوبات التعلّم) ، عالم الكتب الحديث ، عمان ، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م .
٦٨. الخفاجي ، كريم شلال : سيمائية الألوان في القرآن ، دار المتقين للثقافة والعلوم والطباعة والنشر ، بيروت ، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٢م .
٦٩. خلف الله ، سلمان : المرشد في التدريس ، ط١ ، عمان ، دار جهينه ، ٢٠٠٢م .
٧٠. الخوالدة ، ناصر أحمد ، يحيى إسماعيل : طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية ، عمان ، الأردن ، دار حنين ، ٢٠٠١م .
٧١. الخوي ، أبو القاسم بن علي أكبر بن هاشم الموسوي : البيان في تفسير القرآن ، ط٤ ، الكويت ، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م .
٧٢. خير الله ، محمد مصطفى زيدان : القدرات ومقاييسها ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٦م .
٧٣. داود وأنور، عزيز حنا ، عبدالرحمن حسين: مناهج البحث التربوي ، جامعة بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، ١٩٩٠م .
٧٤. دراج ، رائد عبد: الأساليب التعليمية لدى المدارس التفسيرية الحديثة - سيد قطب - أنموذجاً ، جامعة بغداد/ كلية التربية - ابن رشد، ٢٠٠٦ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٧٥. الدليمي والمهداوي ، احسان عليوي وعدنان محمود : القياس والتقويم في العملية التعليمية ، ط٢ ، مكتب أحمد الدباغ للطباعة والاستنساخ ، بغداد ، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م .
٧٦. الديلمي (ت٥٠٩هـ) ، أبو شجاع شيرويه بن شهردار بن شيرويه : الفردوس بمأثور الخطاب ، تحقيق السيد بن بسيوني زغلول ، ط٣ ، دار الفكر ، بيروت ، ١٩٩٧م .

٧٧. ديوارنت ، ول : قصة الحضارة ، دار الجيل ، بيروت ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م .
٧٨. الذهبي (ت٧٤٨هـ) ، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان : سير أعلام النبلاء ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م .
٧٩. _____ : تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والإعلام ، تحقيق الدكتور عمر عبدالسلام التدمري ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م .
٨٠. _____ : تذكرة الحفاظ ، ط ٣ ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٣٣ هـ - ٢٠١٢ م .
٨١. الرافعي ، مصطفى صادق : تاريخ آداب العرب ، مكتبة الإيمان ، القاهرة ، مصر ، د. ت .
٨٢. الراوي ، خاشع محمود : المدخل إلى علم الإحصاء ، مطبعة التعليم العالي ، الموصل ، ١٩٨٩ م .
٨٣. الرشدي ، أحمد عزيزان : فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت ، كلية العلوم التربوية / جامعة الشرق الأوسط ، ٢٠١٢ م (رسالة ماجستير غير منشورة).
٨٤. الرشدي ، بشير صالح : مناهج البحث التربوي - رؤية تطبيقية مبسطة ، دار الكتب الحديثة ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٠ م .
٨٥. رضا ، محمد رشيد : تفسير القرآن الحكيم المشهور بتفسير المنار ، تحقيق إبراهيم شمس الدين ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٣٢ هـ - ٢٠١١ م .
٨٦. الرماني وآخرون ، الخطابي وعبدالقاهر الجرجاني : ثلاث رسائل في إعجاز القرآن ، حققها وعلق عليها محمد خلف الله أحمد ، ومحمد زغلول سلام ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٧٦ م .

٨٧. الرميحي ، محمد : المستجدات في الخليج بعد إطلاق وقف النار ، بحث منشور في مجلة الموسم الثقافي لكلية الآداب في جامعة الكويت ، ١٤٠٩ هـ . ١٩٨٩ م .
٨٨. الريشهري ، محمد : ميزان الحكمة ، منشورات دار الحديث للطباعة والنشر ، قم ، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م .
٨٩. زادة ، عقيل سعيد : الحوار قيمة حضارية ، دراسة تأصيلية لمنهجية الحوار في الإسلام ، دار النفائس للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م .
٩٠. زاير وآخرون ، سعد علي : الموسوعة الشاملة - استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرايمج ، دار المرتضى للطبع والنشر والتوزيع ، بغداد ، ١٤٣٥ هـ - ٢٠١٣ م .
٩١. الزبيدي ، محمد مرتضى بن محمد الحسيني : تاج العروس من جواهر القاموس ، ط ٢ ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٣٣ هـ - ٢٠١٢ م .
٩٢. _____ : إتحاف السادة المتقين بشرح إحياء علوم الدين ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٣٣ هـ - ٢٠١٢ م .
٩٣. الزركلي ، خير الدين : الأعلام ، ط ١٧ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ٢٠٠٧ م .
٩٤. الزرنوجي ت ٨٩١ هـ ، برهان الدين : تعليم المتعلم طريق التعليم ، مكتبة الكتبخانة ، الأزهر (مخطوطة) .
٩٥. الزمخشري ، جارالله أبي القاسم محمود بن عمر : أساس البلاغة ، قراءة وضبط وشرح محمد نبيل طريقي ، دار صادر ، بيروت ، ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م .

٩٦. زمزمي ، يحيى بن محمد : الحوار آدابه وضوابطه في الكتاب والسنة ، دار التربية والتراث ، مكة ، ١٩٩٤ م .
٩٧. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، وآخران : الاختبارات والمقاييس النفسية ، وزارة التعليم والبحث العلمي ، جامعة الموصل ، ١٩٨١ م .
٩٨. الزوبعي والغنّام ، عبد الجليل إبراهيم ومحمد أحمد : مناهج البحث في التربية ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨١ م .
٩٩. الزيّات ، أحمد حسن : تاريخ الأدب العربي ، دار الثقافة ، بيروت ، ١٩٨٥ م .
١٠٠. زيتون ، عايش محمود : أساسيات الإحصاء الوصفي ، عمان ، الأردن ، دار عمار للنشر والطباعة ، ١٩٨٤ م .
١٠١. السجستاني ، محمد بن عزيز: غريب القرآن ، مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح واولاده، القاهرة، ١٩٦٣ م .
١٠٢. السعدي ، سليم نياي : مبادئ علم الإحصاء ، دار الكتاب الجديدة المتّحدة ، ليبيا ، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م .
١٠٣. السعدي ، وفاء شاوي حسن : تقويم الكتب المقررة للنقد الأدبي في ضوء الأهداف التعليمية لبعض الاقطار العربية " دراسة مقارنة " ، كلية التربية - ابن رشد/ جامعة بغداد ، ٢٠٠٠ م ، (رسالة دكتوراه غير منشورة) .
١٠٤. سليمان ، خالد أحمد : الأساليب التدريسية في وصايا الخلفاء الراشدين ، معهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية/ بغداد ، ٢٠٠٥ م (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١٠٥. سمارة والعديلي ، نواف أحمد وعبدالسلام موسى : مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ١٤٢٨ هـ . ٢٠٠٨ م .

١٠٦. السيد علي ، محمد : موسوعة المصطلحات التربوية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ١٤٣٢ هـ - ٢٠١١ م .
١٠٧. السيوطي ، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر : المزهر في علوم اللغة وأنواعها ، مطبعة الخانجي ، القاهرة ، ١٣٣٥ هـ .
١٠٨. _____ : الاتقان في علوم القرآن ، دار احياء العلوم ، بيروت ، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م .
١٠٩. _____ : بُغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة ، المكتبة العصرية ، بيروت ، ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م .
١١٠. الشافعي ، كمال الدين عبدالواحد ابن الزمكاني : البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن ، تحقيق أحمد مطلوب وخديجة الحديثي ، مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٧٤ م .
١١١. شحاته وعبد الله ، زين محمد ، ومحمد الجغيمان : طرق تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية ، مطبعة الإحساء ، السعودية ، ١٤١٩ هـ ، ١٩٩٨ م .
١١٢. الشريف ، يحيى خليفة حسن محل : تقويم كتاب البلاغة والتطبيق لطلبة الصف الخامس الأدبي في ضوء أهداف تدريسه (دراسة تحليلية) ، كلية التربية / الجامعة المستنصرية ، ٢٠٠٢ م . (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١١٣. الشيرازي ، السيد محمد باقر الموسوي : لوامع الأنوار العرشية في شرح الصحيفة السجادية ، تحقيق مجيد هادي زاده ، مركز البحوث الكومبيوترية التابع لحوزة أصفهان العلمية ، إيران ، ١٤٣٠ هـ - ٢٠٩٩ م .
١١٤. الصّفدي ، صلاح الدين خليل بن أبيك : الوافي بالوفيات ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ٢٠١٠ م .
١١٥. الصغير ، محمد حسين علي : الصورة الفنية في المثل القرآني ، بيروت ، ١٩٢٢ م .

١١٦. الطائي ، حسين عليوي حسين : أثر استخدام التغذية الراجعة والفورية والمؤجلة في تحصيل طلاب صف الخامس الإعدادي في مادة علم التجويد في الإعداديات الإسلامية ، كلية التربية - ابن رشد/ جامعة بغداد ، ١٤٢٥ هـ . ٢٠٠٣ م (رسالة ماجستير غير منشورة).
١١٧. طولبة وآخرون ، هادي : طرائق التدريس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ١٤٣٠ هـ - ٢٠١٠ م .
١١٨. عاقل ، فاخر : أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية ، دار العلم للملايين بيروت ، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م .
١١٩. العاني ، زياد محمود : أساليب الدعوة والتربية في السنّة النبوية ، جامعة بغداد / كلية العلوم الإسلامية ، ١٩٩٥ م .
١٢٠. عبدالحميد ، صائب : معجم مؤرخي الشيعة ، مؤسسة دار معارف الفقه الإسلامي ، إيران - قم المقدسة ، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م .
١٢١. عبدالمسيح وتابري ، جورج متري وهاني جورج : الخليل معجم مصطلحات النحو العربي ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م .
١٢٢. العبدلي ، حسام عبد الملك : أثر الأساليب التعليمية لدى أئمة الفقه في تحصيل طلبة كلية التربية - ابن رشد في مادة النظم الإسلامية ، كلية التربية - ابن رشد/ جامعة بغداد ، ٢٠٠٥ م (رسالة دكتوراه غير منشورة).
١٢٣. عبده ، الشيخ محمد : شرح نهج البلاغة ، دار التعارف للمطبوعات ، بيروت ، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م .
١٢٤. عدس ، عبد الرحمن : الإحصاء في التربية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٩ م .
١٢٥. _____ : مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس ، ط ٢ ، منشورات مكتبة النهضة الإسلامية ، عمّان ، ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠ م .

١٢٦. العسقلاني ، شهاب الدين أبي الفضل أحمد بن حجر : الإصابة في تمييز الصحابة ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ١٣٢٨ هـ .
١٢٧. العبيدو ، عثمان عبد المنعم : أثر اسلوب التعليم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية ، كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد ، ٢٠٠٠ م (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١٢٨. العبيدي ، غانم سعيد ، حنان عيسى الجبوري : التقويم والقياس في التربية والتعليم ، بغداد ، مطبعة شفيق ، ١٩٧٠ م.
١٢٩. العجيلي وآخرون ، صباح حسين : التقويم والقياس ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد ، ١٩٩٠ م .
١٣٠. العساف ، صالح بن حمد : المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، مطبعة العبيكان للطباعة والنشر، الرياض ، ١٣٠٩ هـ ، ١٩٨٩ م .
١٣١. العصيلي ، عبدالعزيز بن إبراهيم : التدريس المصغر في ميدان تعلم اللغات الأجنبية وتطبيقه في برامج إعداد معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الشرعية واللغة العربية وآدابها ، المجلد ١٣ ، العدد ٢٢ ، مكة المكرمة ، ٢٠٠١ م .
١٣٢. العطار ، الشيخ قيس بهجت : نهج البلاغة ، مؤسسة الرافد للمطبوعات ، قم ، ١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م .
١٣٣. العفون ، نادية حسين يونس : الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٤٣٣ هـ - ٢٠١٢ م .
١٣٤. العقاد ، عباس محمود : حضارة الإسلام ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٧٨ م .
١٣٥. العلاونة ، أحمد : ذيل الأعلام ، دار المنارة للنشر والتوزيع ، جدة ، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٨ م .

١٣٦. علي ، محمد السيد : موسوعة المصطلحات التربوية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ١٤٣٢ هـ . ٢٠١١ م .
١٣٧. عمر ، أحمد مختار : لغة بغير كلمات ، بحث منشور في مجلة الموسم الثقافي لكلية الآداب في جامعة الكويت ، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م .
١٣٨. عويس ، عبدالمنعم : فقه التاريخ ، دار الصحوة للنشر، القاهرة ، ١٤١٤ هـ . ١٩٩٤ م .
١٣٩. عيد ، رجاء أحمد : أثر التغذية الراجعة على تحسين أداء طالبات دبلوم التربية من خلال استخدام التدريس المصغر ، كلية التربية / جامعة الملك سعود ، ١٩٩٥ م (رسالة ماجستير منشورة في مجلة الخليج العربي العدد (٣١) .
١٤٠. الغزالي ، أبو حامد محمد بن محمد ت ٥٠٥ هـ : إحياء علوم الدين ، دار الغد الجديد للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٤٣٥ هـ . ٢٠١٤ م .
١٤١. _____ : فاتحة العلوم ، مطبعة الخانجي ، القاهرة ، ١٣٠٩ هـ . ١٩٨٧ م .
١٤٢. فاندلين ، ديوبولد : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل وآخرون ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ م .
١٤٣. الفراهيدي ، أبو عبدالرحمن الخليل بن أحمد : كتاب العين ، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي ، دار ومكتبة الهلال ، بيروت ، د . ت .
١٤٤. فرج ، عبداللطيف بن حسين : تعليم الأطفال والصفوف الأولية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م .
١٤٥. فيركسون ، جورج : التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس ، ترجمة الدكتورة هناء محسن العكلي ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩١ م .

١٤٦. القيومي ، أبو يعقوب سعيد بن يوسف : المصباح المنير ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، ٢٠٠٥ م .
١٤٧. القاضي ، سعيد إسماعيل : أصول التربية الإسلامية ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م .
١٤٨. القرطبي ، أبو مروان حيان بن حسين : المقتبس من أنباء الأندلس ، تحقيق الدكتور محمود علي مكي، مطبوعات وزارة الأوقاف ، القاهرة ، ١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م .
١٤٩. قطامي ، يوسف ، وآخران : تصميم التدريس ، دار الفكر ، عمان ، ٢٠٠٠ م .
١٥٠. القلماوي ومكي : أثر العرب والإسلام في النهضة الأوربية ، مركز تبادل القيم الثقافية بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم الثقافية (يونسكو) ، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٠ م .
١٥١. قنديلي والسامرائي ، عامر وإيمان : البحث العلمي الكمي والنوعي ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمّان ، ٢٠٠٩ م .
١٥٢. كارلتون ، س كون : الثقافة الإسلامية والحياة المعاصرة ، انتروبولوجيا العرب ، جمع ومراجعة وتقديم محمد خلف الله ، مجموعة البحوث التي قدمت لمؤتمر برنستون للثقافة الإسلامية ، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٥٥ م .
١٥٣. الكبيسي ، طراد : التراث العربي كمصدر في نظرية المعرفة والابداع في الشعر العربي الحديث ، منشورات وزارة الثقافة والفنون ، بغداد ، ١٩٧٨ م .
١٥٤. الكبيسي ، عبد الحافظ : منهجنا التربوي ، بغداد ، المكتبة الوطنية ، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م .

١٥٥. الكرمانى ، الحاج محمد كريم خان : التذكرة في علم النحو ، مطبعة الغدير ، البصرة ، ١٤٢٥ هـ . ٢٠٠٣ م .
١٥٦. الكفوي ، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسني القريمي : الكليات ، ط ٢ ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٤٣٣ هـ - ٢٠١٢ م .
١٥٧. الكفيشي ، عامر : حركة التاريخ في القرآن الكريم ، مجلة قضايا إسلامية معاصرة ، دار الهادي ، بيروت ، ١٤٢٤ هـ . ٢٠٠٣ م .
١٥٨. الكيلاني وآخران ، عبدالله زيد وأحمد التقي وعبدالرحمن عدس : القياس والتقويم في التعلّم والتعليم ، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة ، القاهرة ، ٢٠٠٩ م .
١٥٩. مارون ، يوسف : طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريب اللغة العربية في التعليم الأساس ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، بيروت ، ٢٠٠٨ م .
١٦٠. المازندراني ، أبو جعفر محمد بن علي بن شهرآشوب السروي : مناقب آل أبي طالب ، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ، بيروت ، ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م .
١٦١. محمد وعبدالعظيم ، عبدالله محمد وأحمد : تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ١٤٣٣ هـ - ٢٠١٢ م .
١٦٢. محمد ، علي عودة : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار أفكار للدراسات والنشر ، سورية ، ٢٠١٢ م .
١٦٣. محمد ، يحيى : الاجتهاد والتقليد والاتباع والنظر ، مؤسسة الانتشار العربي ، لندن ، ٢٠٠٠ م .
١٦٤. مخول ، نجيب : المدرسة الحديثة - سلسلة التعليم فن ولذة ، ط ٢ ، بيروت ، ١٩٦٣ م .

١٦٥. مرعي والحيلة ، توفيق أحمد ومحمد محمود : طرائق التدريس العامة ، ط ٥ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ١٤٣٢ هـ - ٢٠١١ م .
١٦٦. مصباح ، محمد تقي : النظرة القرآنية للمجتمع والتاريخ ، تعريب محمد عبدالمنعم الخاقاني ، دار الروضة ، بيروت ، ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦ م .
١٦٧. المصطفوي ، حسن : التحقيق في كلمات القرآن الكريم ، ط ٣ ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م .
١٦٨. مطلوب ، أحمد : معجم المصطلحات البلاغية وتطورها ، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت ، ٢٠٠٧ م .
١٦٩. معرفة ، محمد هادي : التمهيد في علوم القرآن ، مؤسسة التمهيد ، منشورات نوي القري ، قم المقدسة ، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م .
١٧٠. المفتي ، محمد أمين : سلوك التدريس ، مؤسسة الخليج العربي للنشر ، مطبعة نهضة مصر ، ١٩٨٤ م .
١٧١. منتصر ، عبدالحليم : أثر العرب والإسلام في النهضة الأوربية ، مركز تبادل القيم الثقافية بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم الثقافية (يونسكو) ، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٠ م .
١٧٢. المنيزل والعتوم ، عبدالله فلاح وعدنان يوسف : مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية ، إثراء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١٠ م .
١٧٣. الموسوي ، عبد الله حسن : الدليل إلى التربية العملية ، عالم الكتب الحديثة ، الأردن ، ١٤٢٦ هـ ، ٢٠٠٥ م .
١٧٤. الميداني ، أبو الفضل أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم : مجمع الأمثال ، تعليق نعيم حسين زرزور ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م .
١٧٥. ناصر ، ابراهيم : التربية الدينية المقارنة ، دار عمار للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٦ م .

١٧٦. النحلاوي، عبد الرحمن : من أساليب التربية الإسلامية التربوية بالعبارة ، دار الفكر ، ط ٢ ، دمشق ، سورية ، ٢٠٠١ م .
١٧٧. نزال ، شكري حامد : أبرز أساليب التعليم الأساسية المستمدة من الكتاب والسنة ، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، دولة الإمارات المتحدة ، العدد (١١)، ١٩٩٥ م .
١٧٨. نعمة وآخرون ، أنطوان : المنجد في اللغة العربية المعاصرة ، ط ٢ ، دار المشرق بيروت ، ٢٠٠١ م .
١٧٩. النعيمي ، مهند محمد عبدالستار : القياس النفسي في التربة وعلم النفس ، المطبعة المركزية/جامعة ديالى ، بعقوبة ، ١٤٣٥ هـ - ٢٠١٤ م .
١٨٠. هارون ، عبدالسلام : التراث العربي ، المركز العربي للثقافة والعلوم ، بيروت ، ١٩٨٩ م .
١٨١. الوائلي ، سعاد عبدالكريم : طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٤ م .
١٨٢. الورد ، باقر أمين : معجم العلماء العرب ، طبعة المجمع العلمي العراقي ، بغداد ، ١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢ م .
١٨٣. الوكيل ، أبو عمرو أحمد بن عطية : نثر النبأ بمعجم الرجال ، دار المحدثين للتحقيقات العلمية والنشر ، القاهرة ، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م .
١٨٤. يونس ، فتحي علي ، وآخرون : التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٩ .

1. Budge (E.A.W) **Babylonian Life and History** . London . 1925 .
2. Glass , G. & Stanly , J. , Staistical Method in Education and Psychology . New York , Prentice - Hall Inc , 1973.
3. Encyclopedia Americana, Vol. Grolier Incorporated, U . S . A. 1988.
4. Gibb , **An Introduction to Arabic Litrature** , 1977.
5. Hitti , **History of Arabs** , London 1949.
6. Horsce , J. H. **Cognitive transfer in verbal learning** . Journal of Educational psychology 1958.
7. Musser, Terry . (1997) . Individual differences : **How field dependence – independence affects leamers** www. Personal psu . edu / txmu / paper / htm .
8. Nicholson . **A literary History of the Arabs** . Cambridge 1930.
9. Ober,L .Richaret ,OL;**Systematic Obseryation Of Teachiny** , prentice HAll . inc . ENGLEWOOD CIFIFFS , new jersey,1971 .
10. Randall , Vernellia R. (1996) . The myers – Briggs Type Indicator , First Year law students &performance . **Cumber Land law Review** , Vol . 26 , pp. 63-103.
11. Santo , Susan A. (2005) . **Learning styles & personality** . The university of south Dakota : center of technology for education & training . ssanto@usd.edu.



Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Diyala

College of Basic Education

Department of Arabic



Methods of Teaching in The Holy Quran and Arabic Heritage

(A Descriptive Statistical Survey Study)

A Dissertation

Submitted to the Council of the College of Basic Education
University of Diyala in Partial Fulfilment of the Requirements
for the Degree of Ph.D. Philosophy in Methods of Teaching
Arabic Language

Submitted By

Abdul-Hussein Ahmed Rashed Al-Khafage

Supervised By

Prof.

**Abdul Hassan Abdul Ameer Ahmed Al-Obaide
(Ph.D.)**

2017 A.D.

1438 A.H.

A

Abstract

This study aims to point out the methods of teaching in the Holy Quran and Arabic heritage and to benefit from them in teaching process of different levels of study.

The scope of this study is limited to the Holy Quran and the book of Sibawayh which contains six parts, the book of Al-Fasir for Ibn Jinee which contains five volumes and the book of Al-Mathal Al-Sair in Adab Al-Katib Wa Al-Shair Ibn Al-Ather Al-Gizaree which contains two parts. To achieve the aim of this study the researcher depended on several procedures which are :

First: Identifying the methodology of the study:

The researcher depended on descriptive method (method of analyzing the content) in analyzing the Holy Quran, Sibawayh's book, Al-Fasir book for Ibn Jinee, and Al-Mathal Al-Sair in Adab Al-Katib Wa Al-Shair, and extracting from these books teaching methods.

Second: Identifying the sample and population of the study:

The population of the present study represents The Holy Quran and Arabic heritage. The sample was from the Holy Quran, Book of Sebawe in its six parts, Al-Fasir in its five volumes and the book of Al-Mathal Al-Sair in Adab Al-Katib Wa Al-Shair in its two parts. The researcher adopted in his analysis a questionnaire containing a list of teaching methods which he extracted by analyzing a sample from the Holy Quran, and texts chosen randomly from Sibawayh's book, Al-Fasir book, and Al-Mathal Al-Sair in Adab Al-Katib Wa Al-Shair book. To know the validity of these books as being means of teaching methods the researcher introduced them to several experts. To prove that the tool is fixed the researcher followed to ways to extract the reliability by analyzing samples of teaching styles texts in two ways:

- An agreement through time between the researcher and his self, with a time period of (30 days) and using (Cooper equitation) found that correlation coefficient was (0.92).
- An agreement between the researcher and another analyst. The researcher trained another analyst to analyze the sample of reliability by using (Cooper equitation) between the two analyzed results and found that correlation coefficient was (0.84), which is a good one.

The researcher used (subject) as an analytical unit and (repetition) as a counting unit to analyze the content of the Holy Quran, Sibawayh's book, Al-Fasir book, and Al-Mathal Al-Sair in Adab Al-Katib Wa Al-Shair book to arrive at the conclusions of the study.

Third: tool of the study:

The researcher used the questionnaire as a tool for his research. The researcher intended to choose texts from the Holy Quran, Sibawayh's book, Al-Fasir book, and Al-Mathal Al-Sair in Adab Al-Katib Wa Al-Shair book to check its validity as being described teaching methods, and he exposed them to jury of specialist about (51) expert having knowledge in methods of teaching, curriculum and teaching, Arabic Language, and Sciences of the Quran, Philosophy and education in Arabic Language to check validity of the tool used.

Among the results that the researcher has arrived at is that the Holy Quran and the Arabic heritage are rich in teaching styles , though there is a difference in terminology between the past and the present . The Holy Quran included (16) teaching styles through the verses among them are : interrogative, Proverbs , dialogue , narration, praying, visualizing, micro-teaching, teaching aids, and argument. While Sibawayh used (5) teaching styles through his book among them are: explanation, discussion, and narration style. As for Ibn Jinee , he used (8) styles in his book among them are : visualizing, simile, and summarization. As for Ibn Al-Ather he used (8) styles in his book among them are : inquiry and proverb. The other results

are that some of the verses include more than one teaching style , our rich heritage is full of thoughtful innovation especially in the field of education and the different arts and sciences, and the scientists preceded others in theory and application for teaching styles.

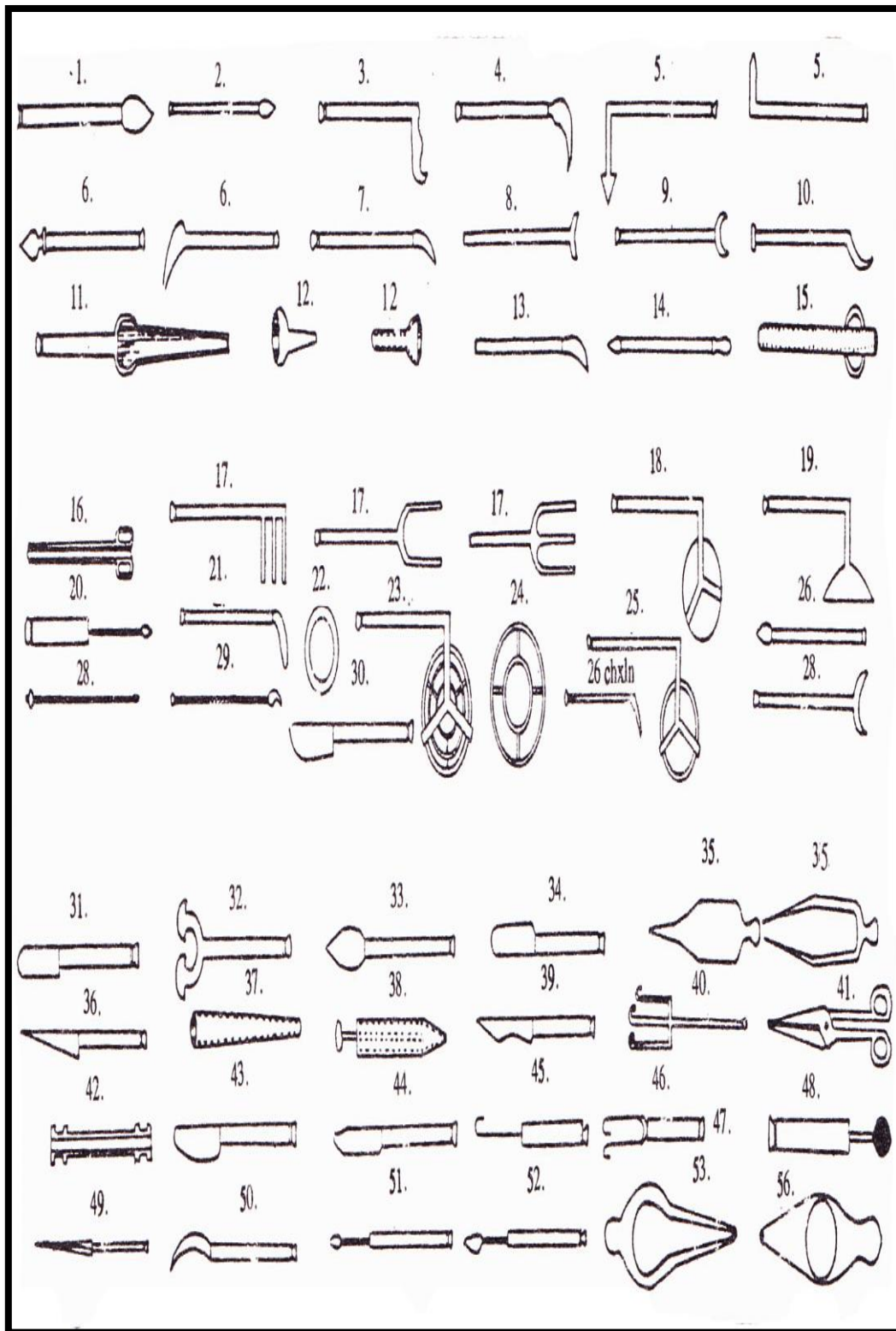
According to the above results , the researcher has recommended several recommendations among them are the following:

- It is necessary for teachers and educators to view and know Arabic heritage of both Muslims and Arabs and employ it in the field of teaching.
- Showing interest in teaching styles which were mentioned in the Holy Quran and Arabic heritage, especially in teaching educational subjects.
- It is necessary for educational institutions to pay attention to the studies that deal with the Holy Quran and Arabic heritage and to benefit from them.

The researcher wrote several suggestions for further studies among them are:

- Conducting a similar study dealing with the teaching methods in Prophetic sayings.
- Conducting a similar study dealing with the teaching methods in the sermons and collections attributed to the Houshold (Ahlul Bayt) (Peace Be upon Them).

الآلات الجراحية عند أبي القاسم الزهراوي



جامعة ديالى
كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربية
الدراسات العليا - الدكتوراه

الموضوع / استبانة

الأستاذ الفاضل المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة موسومة بـ (أساليب التعليم في القرآن الكريم والتراث العربي - دراسة وصفية مسحية إحصائية -) ، ومن متطلبات إجراءات البحث إبراز الأساليب التعليمية المستعملة في القرآن الكريم والتراث العربي، والإفادة منها .

ونظراً لما يراه الباحث من تمتعكم بالخبرة العلمية ، والدراية ، والشهرة . يضع بعض النماذج من النصوص الواردة في القرآن الكريم وبعض الكتب المنتخبة من التراث العربي اللغوي بين أيديكم لتقرير مدى صلاحيتها وملاءمتها بوصفها أساليب تعليمية ، وأنّ بعضاً من هذه الأساليب لم تذكر في الأدبيات التربوية والتعليمية راجياً بيان رأيكم السديد بعدّها أساليب تعليمية .

نفع الله بعلمكم الدارسين ، وجزاكم خير جزاء المحسنين

طالب الدكتوراه

عبدالحسين أحمد الخفاجي

أساليب التعليم في القرآن الكريم

ت	الأسلوب	النص	يصلح	لا يصلح	التعديل
١	الاستفهام	﴿ كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنْتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمَيِّتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴾ البقرة / ٢٨			
٢	المناقشة	﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ قِيلَ لَهُمْ كُفُّوا أَيْدِيَكُمْ وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ فَلَمَّا كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقِتَالُ إِذَا فَرِيقٌ مِنْهُمْ يَخْشَوْنَ النَّاسَ كَخَشْيَةِ اللَّهِ أَوْ أَشَدَّ خَشْيَةً وَقَالُوا رَبَّنَا لِمَ كَتَبْتَ عَلَيْنَا الْقِتَالَ لَوْلَا أَخَّرْنَا إِلَىٰ أَجَلٍ قَرِيبٍ قُلْ مَتَاعُ الدُّنْيَا قَلِيلٌ وَالْآخِرَةُ خَيْرٌ لِمَنِ اتَّقَىٰ وَلَا تُظْلَمُونَ فَتِيلًا ﴾ النساء/ ٧٧			
٣	المثل	﴿ وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ اجْتُثَّتْ مِنْ فَوْقِ الْأَرْضِ مَا لَهَا مِنْ قَرَارٍ ﴾ إبراهيم/ ٢٦			
٤	الحوار	﴿ قَالَ يَتَّبِعُ مَا لَكَ أَلَّا تَكُونَ مَعَ السَّاجِدِينَ ﴾ ﴿ قَالَ لَمْ أَكُنْ لِلسَّجْدِ لِبَشَرٍ خَلَقْتَهُ، مِنْ صَاصِلٍ مِنْ حَمَلٍ مَسْنُونٍ ﴾ الحجر/ ٣٣-٣٢			
٥	التلقين	﴿ قُلْ نَزَّلَهُ رُوحُ الْقُدُسِ مِنْ رَبِّكَ بِالْحَقِّ لِيُثَبِّتَ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَهُدًى وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ ﴾ النحل/ ١٠٢			
٦	القصص	قوله تعالى ﴿ وَكَذَلِكَ نُرَىٰ إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمٰوٰتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ ﴾ ﴿ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَىٰ كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَأَجِبُ الْأَفْلَاحَ ﴿ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِعًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ ﴾ ﴿ فَلَمَّا رَأَىٰ			

		<p>السَّمْسُ بَارِزَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا رَبِّي أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَقَوْمِي إِنِّي وَجْهَتُ وَجْهِي لِلذِّي فَطَرَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ خَنيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴿٧٦﴾ وَحَاجَّهُ قَوْمُهُ قَالَ أَتَحْتَجُّونِي فِي اللَّهِ وَقَدْ هَدَانِ وَلَا أَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ رَبِّي شَيْئًا وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ ﴿٧٧﴾ وَكَيْفَ أَخَافُ مَا أَشْرَكْتُمْ وَلَا تَخَافُونَ أَنَّكُمْ أَشْرَكْتُم بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزَّلْ بِهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَانًا فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالْأَمْنِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ ﴿٧٨﴾ الأنعام / ٧٦-٨٢.</p>		
٧	التشبيه	﴿ فَعَلَّهُمْ كَعْصِيفٍ مَّأْكُولٍ ﴾ الفيل / ٥		
٨	الاستجواب	﴿ أَفَأَصْفَاكُمْ رَبُّكُم بِالْبَنِينَ وَاتَّخَذَ مِنَ الْمَلَائِكَةِ إِنثًا إِنَّكُمْ لَتَقُولُونَ قَوْلًا عَظِيمًا ﴾ الإسراء / ٤٠		
٩	الاحبار	﴿ كَلَّا سَنَكْتُبُ مَا يَقُولُ وَنَمُدُّ لَهُ مِنَ الْعَذَابِ مَدًّا ﴿٧٩﴾ وَنُرْسِلُهُمْ فِرًّا فَرْدًا ﴾ مريم / ٨٠.		
١٠	الشرح	﴿ كُلُوا وَارْعَوْا أَنْعَامَكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ ﴿٥٤﴾ مِنْهَا خَلَقْنَاكُمْ وَفِيهَا نُعِيدُكُمْ وَمِنْهَا نُخْرِجُكُمْ تَارَةً أُخْرَى ﴿٥٥﴾ طه / ٥٤-٥٥		
١١	الدعاء	﴿ وَذَكَرْنَا إِذْ نَادَى رَبَّهُ رَبِّ لَا تَذَرْنِي فَرْدًا وَأَنْتَ خَيْرُ الْوَارِثِينَ ﴾ الأنبياء / ٨٩		
١٢	الأمر	﴿ إِذْ يُوحَىٰ رَبُّكَ إِلَى الْمَلَائِكَةِ أَنِّي مَعَكُمْ فَثَبِّتُوا الَّذِينَ آمَنُوا ﴿٥٥﴾		

			سَأَلْتِي فِي قُلُوبِ الَّذِينَ كَفَرُوا الرُّعْبَ فَأَضْرِبُوا فَوْقَ الْأَعْنَاقِ وَأَضْرِبُوا مِنْهُمْ كُلَّ بَنَانٍ ﴿ الأنفال/١٢		
١٣	النظر		﴿ أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿ الغاشية/١٧		
١٤	التعليم المصغر		﴿ فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُورِي سَوْءَةَ أَخِيهِ قَالَ يُنَوِّلتِي أَنْ أُعْجِزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُورِي سَوْءَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ ﴿ المائدة/٣١		
١٥	الوسائل التعليمية		﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى رَبِّكَ كَيْفَ مَدَّ الظِّلَّ وَلَوْ شَاءَ لَجَعَلَهُ سَاكِنًا ثُمَّ جَعَلْنَا الشَّمْسَ عَلَيْهِ دَلِيلًا ﴿ الفرقان/٤٥		
١٦	المحاجة		﴿ فَمَنْ حَاجَّكَ فِيهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ فَقُلْ تَعَالَوْا نَدْعُ أَبْنَاءَنَا وَأَبْنَاءَكُمْ وَنِسَاءَنَا وَنِسَاءَكُمْ وَأَنْفُسَنَا وَأَنْفُسَكُمْ ثُمَّ نَبْتَهِلْ فَنَجْعَلْ لَعْنَتَ اللَّهِ عَلَى الْكَاذِبِينَ ﴿ آل عمران/٦١		

ت	الأسلوب	النص	يصلح	لا يصلح	التعديل
١	الشرح	هذا بابُ (كم) أَنَّ لـِ (كَمْ) موضعين: فأحدهما: (الاستفهامُ)، وهو الحرفُ المُستَفْهَمُ به بمنزلة (كيفَ) و (أين). والموضعُ الآخرُ: (الخبرُ) ومعناه معنى (رُبَّ). وهي تكون في الموضعين اسماً فاعلاً ومفعولاً، وظرفاً، ويبنى عليها، إلا أنها لا تصرّفُ تصرّفَ يومٍ وليلةٍ، كما أنَّ (حيث) و (أين) لا يتصرفان تصرّفَ تحتك وخلفك، وهما موضعان بمنزلةتهما، غير أنهما حروف لم تتمكن في الكلام، إنما لها مواضع تلزمها في الكلام. ومثّل ذلك في الكلام كثيرٌ. ج ١/٢.			
٢	المناقشة	فإذا قُلْتَ: (الحسنُ) فقد عمّمت، فإذا قُلْتَ (الوجه) فقد اختصت شيئاً منه. وإذا قُلْتَ: (الضامرُ) فقد عممت، وإذا قُلْتَ: (العنس) فقد اختصت شيئاً من سببه كما اختصت ما كان منه، وكأَنَّ (العنس) شيءٌ منه، فصار هذا تبييناً لموضع ما ذكرت كما صار (الدرهم) يبين به ممَّ (العشرون) حين قلت: (عشرون درهماً) ولو قلت: يا هذا الحسن الوجه لقلت (يا هؤلاء العشرين رجلاً) وهذا بعيدٌ. ج ١/٢-٨٢.			
٣	الاستجواب	ولو كان في الكلام (أفعلاءً)، العين منها واوٌ لم تحذفها، فإنما هذه الواو كنون			

			عَرَضْنَةَ ؛ ألا ترى أنك كنت لا تحذفها لو كان آخر الاسم ألف التأنيث ، ولم يكن ليلزمها حذف كما لم يلزم ذلك نون عرضني لو مددت .ج/٥/١٢٦.	
٤	الإخبار	وسترى للمتحرك قوة ليست للساكن في مواضع كثيرة إن شاء الله عزوجل . ولو أضفت إلى عثير ، وهو التراب ، أو حثيل ، لأجرايته مجرى جميري .ج/٥/٤١.		
٥	الاستفهام	ألا ترى أنك تقول : ما أنت وما زيد ، فيحسن . ولو قلت : ما صنعت وما زيد ، لم يحسن ؟ .ج/١/٣٨٥.		

ت	الأسلوب	النص	يصلح	لا يصلح	التعديل
١	الشرح	يقول: اجعل ملامتك إِيَّاهُ في التناذكها كالتَّوم في لَدَّتِه، فاطردها عنه بما عنده من السُّهاد والبكاء ، أي: لا تجمع عليه اللوم والسَّهاد والبكاء أَيْفَكَمَا أَنَّ السَّهاد والبكاء قد أزالا كراه فلتنزل ملامتك إِيَّاه. مج ١/٤٩.			
٢	المناقشة	ومعنى البيت: أَنْ عَيْنَكَ نَفَذْتَ ثَوْبِي إِلَيَّ، فَمَثَلْتَ فِي حَشَايَ، فَإِنْ قِيلَ: فَهَلْ تَتَدَقَّقُ الصَّعْدَةَ فِي الثَّوْبِ الرَّقِيقِ؟ قِيلَ: مَعْنَاهُ ، أَنَّهُ إِذَا طَعَنَ بِقِنَاةٍ انْدَقَّتِ الْقِنَاةُ دُونَ أَنْ تَعْمَلَ فِيهِ ، فَكَأَنَّ ثَوْبَهُ دَرَعَ عَلَيْهِ ، لَمَا كَانَ جِسْمَهُ مِنْ تَحْتِهِ. مج ١/٧٨-٧٩.			
٣	الاستجواب	أَلَا تَرَى أَنَّ الْحَسَنَ إِذَا فُرِنَ بِالْقَبِيحِ بَانَ حُسْنُ الْحَسَنِ وَفُتِحَ الْقَبِيحُ ، وَلَمْ يَحْسُنَا جَمِيعاً؟. مج ١/١٠١.			
٤	الإخبار	((الوسميُّ)): أَوَّلُ الْمَطَرِ ، ((والوليُّ)): : الَّذِي يَلِيهِ ، وَقَدْ ذَكَرْنَاهُ ، وَأَرَادَ ((الوسميُّ)) فَخَفَّفَ إِحْدَى الْيَاءَيْنِ ، وَجَعَلَ الْيَاءَ فِيهِ وَصلاً. مج ٣/٤٦٨.			
٥	الاستفهام	هذا مما يسأل عنه ، فيقال : كيف يكون حسناً في عيون أعدائه ؟ وهل هذا إلا هجاء؟. مج ٣/٥٣٤.			

			كأنَّه قال : لو كَرِهتَ الفلكَ ، أو نحو ذلك ؛ لأنَّك قد تقول : أنا أكره ((زيداً)) وأنت تعني فعله .مج ٣/٧٢٤.	التشبيه	٦
			وإذا تأملت هذا من أحوال هذه الطائفة وجدته كما ذكرت .مج ١/٥.	النظر	٧
			وتلخيص معناه : ليتنا نَقِيك الأذى ، ونحمل عنك المشاق .مج ٣/٣٤٦.	التلخيص	٨

ت	الأسلوب	النص	يصلح	لا يصلح	التعديل
١	الشرح	وسبب ذلك ما أذكره لك ، لتكون من معرفته على يقين ، فأقول : قد جاء عن العرب من جملة أمثالهم ((إن يبيع عليك قومك لا يبيع عليك القمر)) وهو مثل يضرب للأمر الظاهر المشهور ، والأصل فيه - كما قال الفضل بن محمد - أنه بلغنا أن بني ثعلبة بن سعد بن ضبة في الجاهلية تراهنوا على الشمس والقمر ليلة أربع عشرة من الشهر ، فقالت طائفة : تطلع الشمس والقمر يُرى ، وقالت طائفة : يغيب القمر قبل أن تطلع الشمس . فتراضوا برجلٍ جعلوه حكماً ، فقال واحد منهم : إن قومي يبيعون عليّ ، فقال الحكم : ((إن يبيع عليك قومك لا يبيع عليك القمر)) فذهبت مثلاً.ج ١/٣٥.			
٢	المناقشة	فإن قيل : لو أخذت أقسام النحو بالتقليد من واضعها لما أقيمت الأدلة عليها ، وعلم بقضية النظر أن الفاعل يكون مرفوعاً ، والمفعول منصوباً . فالجواب عن ذلك أنا نقول : هذه الأدلة واهية ، لا تثبت على محكّ الجدل ، فإن هؤلاء الذين تصدوا لإقامتها سمعوا عن واضع اللغة رفع الفاعل ونصب المفعول ،			

			من غير دليلٍ أبداه لهم ، فاستخرجوا لذلك أدلةً وعللاً ، وإلاّ فمن أين علم هؤلاء أنّ الحكمة التي دعت الواضع إلى رفع الفاعل ، ونصب المفعول هي التي ذكروها ؟ ج/١/٧٩.	
٣	الاستجاب		ألا ترى أنّ النبي صلى الله عليه [وآله] وسلم قد غير اللفظة عن وضعها طلباً للسجع ، فقال : ((مأزورات)) وإنما هي ((موزورات)) ؟ وقال : ((العين اللامة)) وإنما هي ((الملمة)) ؟ إلا أنه ليس في ذلك زيادة معنى ، بل يفهم من لفظة ((مأزورات)) أنّها قائمةٌ مقام ((موزورات)) ، وكذلك يفهم من لفظة ((لامة)) أنّها بمعنى ((لمة)) . ج. ٢٠٠/١ .	
٤	الإخبار		وهو من هذه الصناعة بمنزلةٍ عليّةٍ ، ومكانةٍ شريفةٍ ، وجلُّ الألفاظ اللفظية منوطة به ، وقد لقيت جماعة من مدعي فن الفصاحة ، وفاوضتهم وفاوضوني وسألتهم وسألوني ، فما وجدت أحداً منهم يتيقن معرفة هذا الموضع كما ينبغي ، وقد استخرجت فيه أشياء لم أسبق إليها ، وسيأتي ذكرها ها هنا . ج. ٢٧١/١ .	
٥	الاستفهام		إنّ قيل في هذا الموضع : أنّ الضمائر المذكورة في كتب النحو ،	

			فأبي حاجة إلى ذكرها ها هنا ، ولم نعلم أنّ النحاة لا يذكرون ما ذكرته ؟ ج٣/٢.		
			مثال ذلك أن نقول زيد قائم ، فهذا كلام مفيد وهو مبتدأ وخبر ، فإذا ادخلنا فيه لفظاً مفرداً قلنا زيد والله قائم ، ولو أزلنا القسم منه بقي على حاله ، وغذا ادخلنا في هذا الكلام لفظاً مركباً قلنا : زيد على ما به من المرض قائم ، فادخلنا بين المبتدأ والخبر لفظاً مركباً وهو قولنا على ما به من المرض ، فهذا هو الاعتراض ، وهذا حدّه .ج١٦٣/٢.	المثّل	٦
			فانظر أيها المتأمل إلى هذه الكناية تجدها من أشدّ الكنایات شبيهاً ، لأنك إذا نظرت إلى كل واحدة من تلك الدلالات الأربع التي أشرنا عليها وجدتها مناسبة لما قصدت له .ج١٨٠/٢.	النظر	٧
			وهذا التقسيم ليس صحيحاً ، لأنّ من شرط التقسيم أن يكون كل قسم منه مختصاً بصفة خاصة تفصله عن عموم الأصل ، كقولنا : الحيوان ينقسم أقساماً منها الإنسان ، وحقيقته كذا وكذا ، ومنها الأسد ، وحقيقته كذا وكذا ، ومنها الفرس ، وحقيقته	التشبيه	٨

		<p>كذا وكذا ، ومنها غير ذلك ، وها هنا لم يكن التقسيم كذلك ، فإنّ التمثيل على ما ذكر عبارة عن مجموع الكناية ، لأنّ الكناية إنما هي أن تراد الإشارة إلى معنى ، فيوضع لفظ لمعنى آخر ، ويكون اللفظ مثلاً للمعنى الذي أريدت الإشارة إليه .ج.٢/١٧٧.</p>	
--	--	---	--

الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات البحث مرتبة بحسب اللقب العلمي ،
والشهادة ، والحروف الهجائية (٥)

ت	اللقب العلمي	اسم الخبير	التخصص	موقع العمل
١	أ. د	ابن سمام عبدالكريم المدني	نقد قرآني	كلية التربية الأساسية/جامعة الكوفة
٢	أ. د	إبراهيم طه حمودي	علوم قرآن	كلية العلوم الإسلامية/جامعة ديالى
٣	أ. د	أسماء كاظم المسعودي	ط.ت اللغة العربية	كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى
٤	أ. د	جبار عبدالوهاب إبراهيم	علوم قرآن	كلية العلوم الإسلامية/جامعة ديالى
٥	أ. د	حاتم جاسم عزيز السعدي	فلسفة تربية	كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى
٦	أ. د	حسن علي فرحان العزاوي	ط.ت اللغة العربية	كلية التربية - ابن رشد/جامعة بغداد
٧	أ. د	رياض حسين علي المهداوي	ط.ت اللغة العربية	كلية التربية المقداد/جامعة ديالى
٨	أ. د	سعد علي زاير المسعراوي	ط.ت اللغة العربية	كلية التربية - ابن رشد/جامعة بغداد
٩	أ. د	ضياء عبدالله التميمي	ط.ت اللغة العربية	كلية التربية - ابن رشد/جامعة بغداد
١٠	أ. د	عادل عبدالرحمن العزي	ط.ت اللغة العربية	كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى
١١	أ. د	عباس عودة شنيور	اللغة والنحو	كلية التربية الأساسية/جامعة ميسان
١٢	أ. د	عبدالإله عبدالوهاب العرداوي	اللغة والنحو	كلية التربية الأساسية/جامعة الكوفة
١٣	أ. د	علاء حسين الخالدي	اللغة والنحو	كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى
١٤	أ. د	علي عبدالله العنبيكي	اللغة والنحو	كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة ديالى
١٥	أ. د	عماد أموري خليل	علوم قرآن	كلية العلوم الإسلامية/جامعة ديالى

(٥) نوع الباحث في الألقاب والشهادات العلمية للسادة الخبراء ، فضلاً عن تنوع التشكيلات والجامعات التي يعملون فيها حتى يستفيد من خبراتهم ويوظفها في أطروحاته .

كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة ديالى	النقد الحديث	فاضل عبود التميمي	أ. د	١٦
كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى	اللغة والنحو	قسمة مدحت حسين	أ. د	١٧
كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى	ط.ت اللغة العربية	مثنى علوان الجشعمي	أ. د	١٨
كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى	علوم قرآن	محمود عبدالرزاق جاسم العبيدي	أ. د	١٩
كلية التربية / جامعة ميسان	مناهج وطرائق	نجم عبدالله الموسوي	أ. د	٢٠
كلية التربية الأساسية/جامعة الكوفة	اللغة والنحو	هاشمية حميد جعفر	أ. د	٢١
كلية التربية الأساسية/جامعة بابل	ط.ت اللغة العربية	ابتسام صاحب الزويني	أ.م.د	٢٢
كلية التربية - ابن رشد/جامعة بغداد	ط.ت اللغة العربية	أحمد بحر هويدي	أ.م.د	٢٣
كلية التربية الأساسية/جامعة ميسان	مناهج وطرائق	أحمد عبدالمحسن كاظم الموسوي	أ.م.د	٢٤
كلية التربية /جامعة البصرة	مناهج وطرائق	أمجد عبدالرزاق حبيب	أ.م.د	٢٥
كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة ديالى	ط.ت اللغة العربية	أميرة محمود خضير التميمي	أ.م.د	٢٦
كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة بغداد	علوم قرآن	جهان ضياء عاكف الصالحي	أ.م.د	٢٧
كلية التربية الأساسية/جامعة بابل	ط.ت اللغة العربية	حمزة هاشم مجيد	أ.م.د	٢٨
كلية العلوم الإسلامية/جامعة ديالى	علوم قرآن	خالد خليل إبراهيم	أ.م.د	٢٩
كلية التربية الأساسية/جامعة بابل	ط.ت اللغة العربية	خالد هادي راهي	أ.م.د	٣٠
كلية التربية /جامعة البصرة	مناهج وطرائق	زينب فالح سالم الشاوي	أ.م.د	٣١
كلية التربية - ابن رشد/جامعة بغداد	ط.ت اللغة العربية	سماء تركي داخل	أ.م.د	٣٢
كلية التربية الأساسية/جامعة بابل	ط.ت اللغة العربية	عارف حاتم هادي	أ.م.د	٣٣
كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة بغداد	تفسير قرآن	عدنان جاسم محمد الجميلي	أ.م.د	٣٤
كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى	فلسفة تربية	فاضل جاسم العنبيكي	أ.م.د	٣٥

كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى	ط.ت اللغة العربية	محمد عبدالوهاب عبدالجبار	أ.م.د	٣٦
كلية التربية الأساسية/جامعة بابل	ط.ت اللغة العربية	مشرق محمد مجول	أ.م.د	٣٧
كلية العلوم الإسلامية/جامعة ديالى	علوم قرآن	مصطفى هذال خميس	أ.م.د	٣٨
كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة ديالى	اللغة والنحو	مكي نومان الدليمي	أ.م.د	٣٩
كلية التربية /جامعة البصرة	مناهج وطرائق	نبيل كاظم نهير الشمري	أ.م.د	٤٠
كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة ديالى	اللغة والنحو	نصيف جاسم الخفاجي	أ.م.د	٤١
كلية التربية - ابن رشد/جامعة بغداد	تفسير	نضال حنش شبار	أ.م.د	٤٢
كلية التربية /جامعة البصرة	مناهج وطرائق	نضال عيسى عبد	أ.م.د	٤٣
كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى	ط.ت اللغة العربية	هيفاء حميد حسن الدراجي	أ.م.د	٤٤
كلية التربية الأساسية/جامعة ميسان	مناهج وطرائق	آلاء علي حسين اللامي	م.د	٤٥
كلية التربية الأساسية/جامعة ميسان	ط.ت اللغة العربية	رجاء سعدون زيون	م.د	٤٦
كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة بغداد	علوم القرآن - فقه	سناء عليوي عبدالسادة	م.د	٤٧
كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة بغداد	علوم قرآن - تفسير	هيفاء محمد عبد	م.د	٤٨
كلية التربية الأساسية/جامعة ميسان	ط.ت اللغة العربية	وصال مؤيد خضر	م.د	٤٩
كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى	ط.ت اللغة العربية	مؤيد سعيد خلف الشمري	أ.م	٥٠
كلية التربية الأساسية/جامعة ميسان	ط.ت اللغة العربية	سندس هاشم الجابري	م	٥١

ملحق رقم (٤)

تكرارات الأساليب التعليمية في سور القرآن الكريم (٥)

المجموع	المحاجة	الوسائل التعليمية	التعليم المصغر	النظر	الأمر	الدعاء	الشرح	الايخبار	الاستجواب	التشبيه	القصص	التلقين	الحوار	المثل	المناقشة	الاستفهام	ك الأساليب السورة
2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	الفتحة
209	0	2	0	1	47	3	21	42	10	6	14	11	12	4	21	15	البقرة
148	3	2	0	1	26	5	18	31	5	6	6	15	8	0	2	20	آل عمران
83	0	0	0	5	18	0	15	23	2	0	4	3	1	0	1	11	النساء
104	0	0	1	1	20	0	14	23	5	0	8	10	6	0	7	9	المائدة
134	1	4	0	6	24	0	12	20	15	2	2	17	8	0	13	10	الأنعام
131	0	1	0	3	26	4	8	12	6	2	9	8	9	0	24	19	الأعراف
44	1	0	0	0	11	0	7	13	0	4	1	3	1	0	2	1	الأنفال
82	1	0	0	0	18	0	11	16	8	1	5	7	4	0	4	7	التوبة
72	0	1	0	2	13	1	2	8	6	3	3	11	12	0	1	9	يونس
53	0	0	0	0	7	0	5	8	4	1	8	2	10	0	2	6	هود
46	0	0	0	1	3	2	2	7	2	0	1	5	12	0	6	5	يوسف
32	0	1	0	0	5	0	2	9	2	1	0	5	1	2	1	3	الرعد
37	0	1	0	0	4	4	2	6	4	2	3	1	3	1	2	4	إبراهيم
44	0	3	0	0	7	0	6	10	1	0	3	2	4	0	5	3	الحجر
67	0	5	0	4	14	0	8	10	3	2	2	2	3	2	3	9	النحل
61	0	1	0	2	17	1	4	8	2	2	5	7	4	0	5	3	الإسراء

(٥) لون الباحث الأرقام السالبة للأساليب التعليمية في سور القرآن الكريم باللون الأحمر لتميزها عن الأرقام الموجبة .

54	0	1	0	0	7	0	3	5	2	2	6	1	13	2	1	11	الكهف
48	0	0	0	0	12	2	2	6	4	0	6	2	3	0	5	6	مريم
52	0	0	0	0	14	2	2	4	1	0	3	2	8	0	2	14	طه
60	0	1	0	1	4	1	2	10	6	1	10	5	2	0	3	14	الأنبياء
43	0	2	0	2	9	0	9	8	4	1	1	0	0	1	3	3	الحج
46	0	1	0	0	8	3	2	6	7	0	5	4	3	0	2	5	المؤمنون
40	0	2	0	2	9	0	7	9	3	2	2	2	0	1	0	1	النور
44	0	6	0	3	7	1	2	5	4	1	4	3	2	1	2	3	الفرقان
60	0	1	0	1	4	3	3	3	5	0	7	2	12	0	1	18	الشعراء
55	0	3	0	5	9	1	3	7	3	0	4	5	7	0	2	6	النمل
50	0	1	0	1	6	3	3	7	5	1	3	3	8	0	2	7	القصص
43	0	1	0	2	4	1	1	9	6	1	6	3	3	1	2	3	العنكبوت
27	0	4	0	3	6	0	1	5	2	1	0	1	1	1	0	2	الروم
27	0	4	0	3	3	0	4	2	2	3	1	1	0	0	1	3	لقمان
26	0	1	0	2	5	1	2	1	2	1	2	2	1	0	1	5	السجدة
35	0	0	0	0	13	1	2	9	1	2	2	5	0	0	0	0	الأحزاب
43	0	0	0	0	10	0	1	5	3	1	2	7	6	0	2	6	سبا
23	0	3	0	3	1	0	2	7	2	0	0	1	0	0	0	4	فاطر
30	0	3	0	2	0	0	2	6	5	0	1	1	1	2	2	5	يس
47	0	1	0	2	6	1	2	4	2	2	8	2	4	0	0	13	الصفات
34	0	0	0	0	6	3	0	2	2	0	8	5	2	0	2	4	ص
39	0	2	0	2	8	0	1	6	6	0	0	7	2	1	1	3	الزهر
42	0	4	0	4	8	0	2	4	4	0	3	2	5	0	2	4	غافر
36	0	3	0	1	6	1	2	6	3	0	2	5	3	0	1	3	فصلت
20	0	0	0	0	4	0	2	6	1	0	0	3	0	0	1	3	الشورى
52	0	1	0	2	7	0	3	6	9	0	4	4	6	0	4	6	الزخرف

20	0	0	0	0	4	1	1	6	2	1	2	0	1	0	1	1	الدخان
24	0	1	0	1	2	0	2	5	2	2	1	2	1	0	1	4	الجاثية
32	0	0	0	3	4	1	2	4	3	1	1	2	5	0	3	3	الأحقاف
23	0	0	0	1	4	0	1	6	2	1	0	0	3	0	0	5	محمد
17	0	0	0	0	2	0	2	7	1	1	0	2	1	0	1	0	الفتح
16	0	0	0	0	5	0	3	1	2	1	0	2	2	0	0	0	الحجرات
18	0	2	0	1	5	0	0	2	0	0	1	1	2	0	1	3	ق
20	0	0	0	0	3	0	1	2	1	0	5	1	3	0	0	4	الذاريات
22	0	0	0	0	6	0	3	2	2	0	0	4	2	0	1	2	الطور
15	0	0	0	1	2	0	1	2	4	0	0	1	1	0	0	3	النجم
29	0	0	0	0	4	1	0	5	2	1	5	1	0	0	4	6	القمر
50	0	3	0	0	0	2	7	5	1	1	0	0	0	0	0	31	الرحمن
18	0	0	0	0	3	0	4	2	5	1	0	1	0	0	0	2	الواقعة
21	0	0	0	0	4	0	3	7	2	1	1	0	1	0	0	2	الحديد
9	0	0	0	0	2	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	2	المجادلة
14	0	0	0	0	3	1	3	2	0	1	0	0	2	1	0	1	الحشر
10	0	0	0	0	3	1	2	2	0	0	0	1	1	0	0	0	المتحنة
12	0	0	0	0	1	0	1	2	2	0	2	0	2	0	0	2	الصف
13	0	0	0	0	4	0	1	4	1	0	1	0	2	0	0	0	الجمعة
10	0	0	0	0	2	1	1	2	0	1	0	0	3	0	0	0	المنافقون
8	0	0	0	0	2	0	1	2	0	0	0	1	1	0	0	1	التغابن
8	0	0	0	0	3	0	3	1	0	0	0	1	0	0	0	0	الطلاق
10	0	0	0	0	2	1	0	1	1	0	3	0	1	1	0	0	التحریم
17	0	3	0	0	4	0	0	0	3	0	0	3	2	0	0	2	المك
23	0	0	0	0	5	0	1	6	2	1	0	2	2	0	0	4	القلم
11	0	0	0	0	3	0	1	1	1	0	2	0	2	0	0	1	الحاقة

7	0	0	0	2	3	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	العلق
4	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	القدر
4	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	البينة
3	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	الزلزلة
3	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	العاديات
4	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	القارعة
2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	التكاثر
2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	العصر
4	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	الهزمة
2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	الفيل
2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	قريش
4	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	الماعون
3	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	الكوثر
2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	الكافرون
2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	النصر
1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	المسد
2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	الإخلاص
2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	الفلق
2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	الناس
3141	6	80	1	80	558	56	283	551	231	70	200	216	236	21	155	397	المجموع

الأساليب التعليمية في سور القرآن الكريم (*)

ت	الأسلوب	سورة الفاتحة		مجموع الآيات
		التكرار	أرقام الآيات التي ورد فيها الأسلوب	
١	الدعاء	١	(٦)	١
٢	الشرح	١	(٧)	١
٣	المجموع	٢	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٢٨,٥٧% (*)	٢

ت	الأسلوب	سورة البقرة	مجموع
---	---------	-------------	-------

- (*) يرى الباحث أن في آيات القرآن الكريم تجاور أسلوبية ، أو مجاورة لأساليب التعليم في الآية الواحدة ، فلون الباحث أرقام الآيات التي تكررت فيها الأساليب التعليمية باللون الأحمر تجنباً لتكرار ورودها في إحصاء مجموع آيات الأساليب التعليمية في كل سورة من السور القرآنية المباركة .
- (*) استخرج الباحث النسبة المئوية على وفق الآيات التي وردت فيها الأساليب بالقياس للعدد الكلي لآيات السورة نفسها .

الآيات	الآيات	التكرار		
١١	(٢٦٦) (٢٥٩)(٢٤٧-٢٤٥)(٢١٤)(٢١٠)(١٧٠)(١٤٠)(١٣٨)(٧٦-٧٥)(٦١)(٤٤)(٣٣)(٣٠)(٢٨)(٢٦)	١٥	الاستفهام	١
١٧	(١٣٦-١٣٥)(١١٨)(١١٦)(١١٣)(١١١)(٩٧)(٩٤-٩٣)(٩١)(٨٨)(٨٠)(٧٦)(١٤-١٣)(٨٠)(٦٧)(١١) (٢٧٥)(٢٥٨)(٢٤٩-٢٤٦)(١٧٠)(١٦٧)(١٤٢-١٣٩)	٢١	المناقشة	٢
٤	(٢٦٥-٢٦٤)(٢٦)(١٩)(١٧)	٤	المثل	٣
١٢	(٢٢٢)(٢٢٠-٢١٩)(٢١٧)(٢١٤)(١٤٢)(١٣٢-١٣١)(١٢٦)(١٢٤)(٧١-٦٨)(٥٥-٥٤)(٣٣-٣٠) (٢٦٠-٢٥٩)	١٢	الحوار	٤
٨	(٢٢٢)(٢١٩)(٢١٥)(١٨٩)(١٥٤)(١٣٩)(١٣٦-١٣٥)(١٢٠)(٩٨-٩٧)(٩٤)(٣٣)	١١	التفنين	٥
٦٠	(١٤٢)(١٣٣)(١٢٩-١٢٦)(١٢٣-١٢٢)(١٠٢)(٩٤-٨٧)(٨٥-٨٣)(٧٣-٦٧)(٦١-٤٧)(٤٥-٤٠)(٣٧-٢٩) (٢٦٠-٢٥٨)(٢٥٣)(٢٥١-٢٤٦)	١٤	القصص	٦
٤٤	(٨٣)(٦٥)(٦٣)(٦١-٦٠)(٥٨-٥٧)(٥٤)(٤٨-٤٧)(٤٥)(٤٣-٤٠)(٣٨)(٣٦-٣٥)(٣٤)(٢٥-٢٤)(٢٣)(٢١) (١٧٢)(١٦٨)(١٥٥-١٥٣)(١٥٠-١٤٨)(١٤٤)(١٤٢)(١٣٦-١٣٥)(١٢٣)(١١٠-١٠٩)(١٠٤)(٩٧)(٩٣) (٢٣٣)(٢٣١)(٢٢٤-٢١٩)(٢١٧)(٢١٥)(٢١١)(٢٠٩-٢٠٨)(٢٠٣)(٢٠٠-١٩٥)(١٩٣)(١٩١-١٨٩)(١٨٧) (٢٨٣-٢٨١)(٢٧٩-٢٧٨)(٢٦٧)(٢٦٤)(٢٥٤)(٢٤٤)(٢٣٩-٢٣٨)(٢٣٥)	٤٧	الأمر	٧
٦	(٢٧٥)(٢٦٥-٢٦٤)(٢٦١)(١٧١)(١٠١)(٧٣)	٦	التشبيه	٨
٩	(٢٦٠)(٢٤٦)(٢٤٣)(١١٤)(١٠٨-١٠٦)(١٠٠)(٩٠)(٨٧)(٨٥)(٧٧)	١٠	الاستجواب	٩
٥٤	(٩٤)(٨٢-٨١)(٧٤)(٦٤)(٦٢)(٥٣-٤٩)(٣٩-٣٨)(٣٧)(٢٩)(٢٧)(٢٥-٢٤)(١٨)(١٦-١٥)(١٢)(١٠-٦) (١٧٤)(١٦٦-١٦٥)(١٦٢-١٥٩)(١٥٧)(١٤٦)(١٤١)(١٣٧)(١٣٤)(١٢٠)(١١٨)(١١٥)(١١٢)(١٠٣)	٤٢	الاخبار	١٠

	(٢٧١-٢٦٨)(٢٦٣-٢٦٢)(٢٥٦)(٢٥١)(٢٣٢)(٢٢٥)(٢٠٩)(٢٠٧-٢٠٤)(٢٠٢)(١٨٦)(١٧٩) (٢٨٥)(٢٨٠)(٢٧٧-٢٧٦)			
٤٥	(١٩٤)(١٨٨-١٨٧)(١٨٥-١٨٠)(١٧٨-١٧٦)(١٧٣)(١٦٩)(١٥٨)(١٥٢-١٥١)(١٤٥-١٤٣)(٢٠)(٥٠٢) (٢٨٦)(٢٨٤-٢٨٢)(٢٧٤-٢٧٢)(٢٥٧)(٢٤١-٢٢٦)(٢٢٣)(٢٢١)(٢١٣-٢١٢)(٢٠٣)(٢٠٠-١٩٦)	٢١	الشرح	١١
٢	(١٦٤)(٢٢)	٢	الوسائل التعليمية	١٢
٢	(٢٨٦-٢٨٥)(٢٥٠)(١٢٩-١٢٧)	٣	الدعاء	١٣
-	(٢٥٩)	١	النظر	١٤
٢٧٤	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٩٥,٨٠%	٢٠٩	المجموع	١٥

مجموع	سورة آل عمران	الأسلوب	ت
الآيات	الآيات	التكرار	

٢٩٣				
١١	(١٣٥)(١٢٤)(١٠٦)(١٠١)(٩٩-٩٨)(٨٦)(٨٣)(٨١)(٧٩)(٧١-٧٠)(٦٥)(٣٧)(٢٥)(٢٣)(٢٠)(١٥) (١٦٥)(١٦٢)(١٥٤)(١٤٢)	٢٠	الاستفهام	١
٣	(١٦٨-١٦٧)(٦٤)	٢	المناقشة	٢
١٦	(١٨٣)(١٦٥)(١٢٤)(١٠١-٩٨)(٨٠)(٥٢-٥١)(٤٧-٤٥)(٤٣-٣٥)	٨	الحوار	٣
١١	(١٦٨)(١٥٤)(١٣٣-١٣٠)(١١٩)(٩٩-٩٨)(٩٥)(٩٣)(٨٤)(٧٣)(٦١)(٣١-٣٠)(٢٧-٢٦)(٢٠)(١٢) (١٨٣)	١٥	التلقين	٤
١٨	(٩٩-٩٨)(٩٥)(٩٣)(٨٤)(٧٣-٧٢)(٦٤)(٦١-٦٠)(٥١)(٤٣)(٤١)(٣٢-٣١)(٢٩)(٢٦)(٢٠)(١٥)(١٢) (٢٠٠)(١٨٣)(١٧٩)(١٦٨)(١٥٩)(١٥٤)(١٣٧)(١٣٣-١٣٠)(١١٨)(١٠٣-١٠٢)	٢٦	الأمر	٥
١٥	(٩٣)(٥٧-٤٥)(٤٣-٤٢)(٤١-٣٨)(٣٧-٣٥)(١١)	٦	القصص	٦
٤	(١٦٢)(١٥٦)(١١٧)(١٠٥)(٥٩)(٤٩)	٦	التشبيه	٧
٤	(١٨٣)(١٦٢)(١٦٠)(١٤٤)(٨٠)	٥	الاستجواب	٨
٣٧	(١١٦)(١١٢)(١١٠)(٩١-٨٧)(٨٥)(٨٠-٧٩)(٦٣-٦٢)(٥٨)(٤٤)(٣٠)(٢١)(١٥)(١٢)(١٠)(٧)(٥-٤) (١٨١-١٨٠)(١٧٧)(١٥٨-١٥٧)(١٥١)(١٤٩)(١٤٤)(١٤٠)(١٣٦)(١٢٨)(١٢٦)(١٢٣)(١٢٠) (١٩٩)(١٨٨)(١٨٦-١٨٤)	٣١	الاخبار	٩
٣٧	(١٥٥-١٥٢)(١٤٥)(١٠٧-١٠٦)(٩٧-٩٦)(٨٣)(٧٨-٧٥)(٦٩-٦٨)(٢٨)(٢٤)(٢٢)(١٩)(١٤-١٣)(٧-٦) (١٩٥)(١٨٨-١٨٧)(١٧٩-١٧٨)(١٧٦-١٦٩)(١٥٩)	١٨	الشرح	١٠
٧	(١٩٤-١٩١)(٥٣)(٣٨)(١٦)(٩-٨)	٥	الدعاء	١١
٢	(١٩٠)(٢٧)	٢	الوسائل	١٢

٢٩٤			
			التعليمية
١	(١٣٧)	١	النظر ١٣
٥	(٦٧.٦٥)(٦١)(٢٠)	٣	المحاجة ١٤
١٧١	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة %٨٥,٥٠	١٤٨	المجموع ١٥

مجموع الآيات	سورة النساء		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٩	(١٤٧)(١٤٤)(١٢٥)(٩٧)(٨٧)(٧٥)(٦٢)(٥٣)(٤١)(٣٩)(٢١)	١١	الاستفهام	١
١		(٧٨)	المناقشة	٢

١	(٩٧)	١	الحوار	٣
٢	(٧٨)(٧٧)(٦٣)	٣	التلقين	٤
١٢	(١٧٢-١٧١)(١٦١-١٥٩)(١٥٨-١٥٣)(٥٥-٥٤)	٤	القصص	٥
١٣	(٨٦)(٨٤)(٨١)(٧٨-٧٧)(٧٦)(٧١)(٦٣)(٥٩)(٤٧)(٣٦-٣٥)(٢٥)(١٩)(١٦)(٨)(٦-١) (١٧١-١٧٠)(١٣٦-١٣٥)(١٠٧-١٠٥)	١٨	الأمر	٦
١	(٨٨)(٢٠)	٢	الاستجواب	٧
٣٣	(٧٩)(٧٤-٧٢)(٦٩)(٦٦)(٥٧-٥٦)(٥٢)(٤٨-٤٧)(٤٢)(٤٠)(٣٧)(٣١-٣٠)(١٤-١٣)(١٠) (١٦٩-١٦٧)(١٦٢)(١٥٣-١٥١)(١٤٥)(١٢٤)(١٢١-١١٩)(١١٦-١١٤)(١٠٨)(١٠٢)(٨١)	٢٣	الاخبار	٨
٦٠	(١٠٤-١٠٠)(٩٥-٨٩)(٨٣)(٦٥-٦٤)(٥٩-٥٨)(٤٦)(٤٣)(٣٦-٣٢)(٢٥-١٥)(١٢-١١)(٨-٢) (١٧٦)(١٤٣-١٣٥)(١٣٠-١٢٧)(١١٣-١١٠)	١٥	الشرح	٩
٦	(٨٢)(٧٧)(٦٠)(٥١-٤٩)(٤٤)	٥	النظر	١٠
١٣٨	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٨,٤٠%	٨٣	المجموع	١١

مجموع الآيات	سورة المائدة		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(١١٦)(١٠٦)(٩١)(٨٤)(٧٧)(٧٦)(٥٩)(٥٣)(٤٢)	٩	الاستفهام	١
٦	(١١٣-١١٢)(١٠٤)(٧٣-٧٢)(٦٤)(٦١-٥٩)(٥٣-٥٢)(٢٩-٢٧)	٧	المناقشة	٢

١	(١١٩-١١٤)(١١١)(١٠٩)(٢٨-٢٧)(٢٤-٢٠)(٤)	٦	الحوار	٣
٤	(١٠٧)(١٠٥)(١٠٠)(٩٥)(٧٧-٧٦)(٧٠)(٦٨)(٦٠-٥٩)(١٨-١٧)(٤)	١٠	التثقيف	٤
٣٣	(١١٩-١١٠)(٧٣-٧٠)(٤٦)(٣٣-٢٩)(٣١)(٣٠-٢٠)(١٧)(١٣-١٢)	٨	القصص	٥
١٤	(٩٠-٨٧)(٧٧-٧٦)(٦٨-٦٧)(٥٧)(٥١)(٤٩-٤٨)(٣٧)(٣٥)(٢١-٢٠)(١٨-١٧)(١٣)(٨-٦)(٤)(٢-١) (١١٢)(١٠٣-١٠٢)(١٠٠)(٩٨)(٩٥)(٩٢-٩١)	٢٠	الأمر	٦
٤	(٧٦)(٧٤)(٥٠)(٤٠)(٢٠-١٩)	٥	الاستجواب	٧
٢١	(٦٧-٦٤)(٦٢)(٥٨)(٥٦)(٥٤)(٥١)(٤٩)(٤٧)(٤٥-٤٤)(٤٢-٤١)(٣٧-٣٦)(٣٠)(١٤)(١١-١٠)(٥) (١٠٢)(٩٩-٩٨)(٩٣)(٩١)(٨٢)(٧٨)(٧١)(٦٩)	٢٣	الآخبار	٨
٢٨	(٩٠-٨٩)(٨٦-٨٣)(٨١-٧٩)(٥٥-٥٤)(٤٥-٤٤)(٤٢-٤١)(٣٩-٣٨)(٣٣-٣٢)(١٩)(١٦-١٥)(٦-٢) (١٠٨-١٠٥)(١٠١)(٩٧-٩٤)	١٤	الشرح	٩
١	(٧٥)	١	النظر	١٠
٠	(٣١)	١	تعليم مصغر	١١
١١٥	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٩٥,٨٣ %	١٠٤	المجموع	١٢

مجموع الآيات	سورة الأنعام		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٦	(١٥٨)(١٣٠)(١١٩)(٩٥)(٨١)(٧٤)(٥٣)(٣٢)(٢٢)(٦)	١٠	الاستفهام	١
١٢	(١٥٧-١٥٦)(١٥٣-١٤٧)(١٣٩-١٣٨)(١٣٦)(١٢٨)(١٢٤)(١٠٩)(٩١)(٣٧)(٢٩)(٢٧)(٢٥)(٨-٧)	١٣	المناقشة	٢

٦	(١٣٠)(٧٨.٧٦)(٦٦.٦٣)(٥٨.٥٦)(٥٤)(٤٧.٤٦)(٣٠)(٢٣)	٨	الحوار	٣
١٣	(١٣٥)(٩١.٩٠)(٧١)(٦٦.٦٣)(٥٨.٥٦)(٥٤)(٥٠)(٤٧.٤٦)(٤٠)(٣٧)(١٩)(١٥.١٤)(١٢.١١) (١٦٥.١٦١)(١٥٨)(١٥٣.١٤٧)(١٤٥)	١٧	التلقين	٤
٩	(١٥٤)(٨١.٧٤)	٢	القصص	٥
٣١	(٧٢.٧٠)(٦٨)(٦٦.٦٣)(٥٨.٥٦)(٥٤)(٥٢.٥٠)(٤٧.٤٦)(٤٠)(٣٧)(١٩)(١٥.١٤)(١٢.١١) (١٥٨)(١٥٣.١٤٧)(١٤٥.١٤١)(١٣٧)(١٣٥)(١٢١.١٢٠)(١١٨)(١١٤)(١٠.٦)(٩١.٩٠) (١٦٤)(١٦٢.١٦١)	٢٤	الأمر	٦
٧	(١٥٧)(١٤٤.١٤٣)(١٢٢)(١١٤)(١٠.١)(٩٣)(٨١.٨٠)(٧١)(٤٧.٤٦)(٤٠)(٢١)(١٩)(١٤)(١٢) (١٦٤)	١٥	الاستجواب	٧
٣٠	(١٠.٤)(٨٨)(٨٣.٨٢)(٦٢)(٥٢)(٤٩.٤٨)(٤٢)(٣٥.٣٣)(٣١)(٢٨)(٢٦)(٢٠)(١٧.١٦)(١٠)(٥.٤) (١٣٩)(١٣٤.١٣٢)(١٢٤)(١١٧.١١٥)(١١٢.١١٠)	٢٠	الاخبار	٨
١٩	(١٤٦.١٤٥)(١٣٤.١٣٣)(١٢٥)(١٠.٨)(١٠.٣.١٠.٢)(٩٠.٨٩)(٧٣)(٦١.٥٩)(٤٤.٤٣)(٢٥)(٣.١) (١٦٠.١٥٩)	١٢	الشرح	٩
١	(٦٥)(٥٠)(٤٦)(٢٤)(١١)(٦)	٦	النظر	١٠
٨	(١٤٢.١٤١)(٩٩.٩٥)(٣٨)(٦)	٤	الوسائل التعليمية	١١
٠	(٨٠)	١	المحاجة	١٢
١	(١٢٢)(٧١)	٢	التشبيه	١٣

١٤٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٨٦,٦٦%	١٣٤	المجموع	١٤
-----	--	-----	---------	----

مجموع الآيات	سورة الأعراف		التكرار	الأسلوب	ت
	الآيات				
٧	(١٨٥-١٨٤)(١٦٤)(١١٣)(١١٠)(٩٣)(٨٨)(٨٠)(٧٥)(٧١)(٦٩)(٦٥)(٦٣)(٥٣)(٤٩-٤٨)(٣٧)(٣٢)(٢٨)(٢٢)	(١٩٥)	١٩	الاستفهام	١
٨	(٩٠)(٨٨)(٨٦-٨٥)(٨٠)(٧٧)(٧٤-٧٣)(٧١-٧٠)(٦٧-٦٥)(٦٣-٥٩)(٣٩)(٢١)(١٧-١٦)(١٤)(١٢)		٢٤	المناقشة	٢

	(٢٠٣) (١٥٠-١٤٩)(١٤١-١٣٨)(١٣٤)(١٣٢-١٣١)(١٢٩)(١٢٧-١٢٥)(١٢٣)(١١٦-١١٥)(١٠٦-١٠٤)			
٤	(١٧٢)(١٥٦-١٥٥)(١٤٥-١٤٢)(١١٤-١٠٩)(٧٦-٧٥)(٥٠)(٤٤)(٣٨-٣٧)(٢٣-٢٢)	٩	الحوار	٣
٣	(٢٠٣)(١٩٥)(١٨٩-١٨٧)(١٨٣)(١٧٥)(١٥٨)(٣٢)(٢٩-٢٨)	٨	التقنين	٤
١١٢	(١٧١-١٥٩)(١٥٦-١٠٣)(٩٣-٨٥)(٨٤-٨٠)(٧٩-٧٣)(٧٢-٦٥)(٦٤-٥٩)(٢٤-١٩)(١٨-١١)	٩	القصص	٥
١٨	(١٢٨)(١٠٣)(٨٧-٨٥)(٨٤)(٧٤-٧٣)(٦٩)(٥٦-٥٥)(٤٩)(٣٨)(٣٣-٣١)(٢٩-٢٨)(١٩)(١٣)(١١)(٣-٢) (٢٠٥-٢٠٣)(٢٠٠-١٩٩)(١٩٥)(١٩٤)(١٨٩-١٨٧)(١٨٣)(١٨٠)(١٧٥)(١٦٦)(١٦١-١٦٠)(١٥٨)	٢٦	الأمر	٦
٦	(١٩١)(١٧٣)(١٦٩)(١٤٨-١٤٧)(١٤٠)(١٠٠-٩٧)	٦	الاستجاب	٧
١٢	(١٩٧)(١٩٣)(١٨٦)(١٨٢)(١٨٠)(٩٦-٩٤)(٥٣)(٥١)(٤٣)(٤٠)(٣٤)(٤)	١٢	الاخبار	٨
١٠	(١٧٩)(١٠٢-١٠١)(٨٦-٨٥)(٥٨)(٣٧-٣٥)(٣١)(٢٧-٢٦)(١٠-٨)	٨	الشرح	٩
٣	(١٨٥-١٨٤)(١٠٣)(٨٤)	٣	النظر	١٠
٢	(١٧٩)(١٧٦)	٢	التشبيه	١١
١	(٥٧)	١	الوسائل التعليمية	١٢
١	(١٥٦-١٥٥)(١٥١)(٨٩)(٤٧)	٤	الدعاء	١٣
١٨٧	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٩٠,٧٧%	١٣١	المجموع	١٤

مجموع الآيات	سورة الأنفال		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(٤٩)(٣٢-٣١)	٢	المناقشة	١
١	(٤٨)	١	الحوار	٢

٢	(٧٠)(٣٨)(١)	٣	التلقين	٣
٣	(٥٤.٥٢)	١	القصص	٤
١٨	(٧٠.٦٩)(٦٥)(٦١.٦٠)(٥٨.٥٧)(٤٦.٤٥)(٣٩.٣٨)(٢٨.٢٤)(٢١.٢٠)(١٤)(١٢)(١)	١١	الأمر	٥
١١	(٧١)(٦٨)(٦٦.٦٥)(٦٣)(٥٩)(٥١)(٣٥)(٢٩)(٢٤)(١٨)(١٦)(٩)(٤)	١٣	الاحبار	٦
١٥	(٧٥.٧٢)(٦٧.٦٥)(٦٠)(٤٤.٤١)(٣٧.٣٦)(١٩)(١٣)	٧	الشرح	٧
٢	(٥٤)(٥٢)(٤٧)(٦)	٤	التشبيه	٨
٥٥	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٣,٣٣%	٤٢	المجموع	٩

مجموع الآيات	سورة التوبة		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(١٠٥)(٧٠)(٥٢)(٤٣)(٣٨)(٣٠)(٨.٧)	٧	الاستفهام	١
٧	(٩٧.٩٣)(٨٤)(٨٢)(٦٦.٦٥)	٤	المناقشة	٢

٣	(١٢٨)(١٢٥)(٨٧)(٥٣-٥٢)	٤	الحوار	٣
٤	(١٣٠)(٩٦-٩٥)(٨٤)(٦٤)(٦١)(٥٣-٥١)(٢٤)	٧	التلقين	٤
٧	(١١٩)(١١٥)(٧١-٧٠)(٤٠)(٣٢-٣٠)	٥	القصص	٥
٢٢	(١٠٩)(١٠٦)(١٠٤)(٩٦-٩٥)(٨٥-٨٤)(٧٤)(٦٤)(٦١)(٥٣-٥١)(٤١)(٣٦-٣٤)(٢٩)(٢٣)(٧-٤)(٢) (١٣٠)(١٢٤)(١٢٠)	١٨	الأمر	٦
٢٤	(١٠٣-١٠٢)(١٠٠-٩٨)(٨١)(٧٣)(٥٩-٥٨)(٥٦-٥٤)(٤٢)(٤٠-٣٩)(٣٤)(٢٧-٢٥)(١٧)(١٠-٩)(٣) (١٢٥)(١١٨)(١١٦)	١٦	الاخبار	٧
٢٢	(١١٤)(١٠٨)(٩٤-٩٢)(٦٠)(٥٠-٤٤)(٣٧-٣٦)(٢٨)(٢٢-٢٠)(١٨)(١٥-١١)(٥)	١١	الشرح	٨
١	(٣٨)	١	المحاجة	٩
١	(٦٩)	١	التشبيه	١٠
٦	(١٢٧)(١١٠)(٧٩)(٦٣)(٣٨)(١٩)(١٦)(١٣)	٨	الاستجواب	١١
٩٩	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٦,٧٤%	٨٢	المجموع	١٢

مجموع الآيات	سورة يونس		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٦	(١٠٢)(٩٩)(٩١)(٦٨)(٥٠)(٣٥)(٣١)(١٧-١٦)(٣)	٩	الاستفهام	١
١	(٢٨)	١	المناقشة	٢

٧	(١٠٨)(١٠٤)(٨٩-٨٨)(٨٦-٨٤)(٨١-٨٠)(٧٩)(٧٨-٧٦)(٥٣-٤٨)(٤١)(٣٨)(٢٠)(١٥)	١٢	الحوار	٣
٥	(١٠٨)(١٠٤)(٦٩)(٥٩)(٥٠-٤٩)(٤١)(٣٥-٣٤)(٣١)(٢١-٢٠)(١٨)(١٦)	١١	التلقين	٤
٢٤	(٩٨)(٩٣-٧٥)(٧٤-٧١)	٣	القصص	٥
١٢	(١٠٩-١٠٨)(١٠٦-١٠٤)(١٠١)(٩٥-٩٤)(٦٩)(٥٩)(٥٠-٤٩)(٤١)(٣٥-٣٤)(٣١)(٢١-٢٠)(١٨)(١٦)	١٣	الأمر	٦
٨	(١٠٧)(٩٦)(٦٩)(٦٤-٦٣)(٥٦)(٣٦)(١٣)(٨)	٨	الاخبار	٧
١	(٩٣)(٦١)	٢	الشرح	٨
٠	(٨٦-٨٥)	١	الدعاء	٩
٣	(٤٥)(٢٧)(٢٤)	٣	التشبيه	١٠
٧	(٥٩)(٤٣-٤٢)(٣٥-٣٤)(٣٢-٣١)(١٨)(٢)	٦	الاستجواب	١١
٢	(٦٠)	١	الوسائل التعليمية	١٢
١	(١٠١)(٣٩)	٢	النظر	١٣
٧٧	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٠,٦٤%	٧٢	المجموع	١٤

مجموع الآيات	سورة هود		التكرار	الأسلوب	ت
	الآيات				
٢	(٩٢)(٨٨-٨٧)(٧١)(٥١)(٣٠)(١٨-١٧)		٦	الاستفهام	١
٠	(٣٤-٢٨)		٢	المناقشة	٢

٢	(٩٣-٨٣)(٧٩-٧٧)(٦٥-٦٠)(٥٥-٥٠)(٤٧-٤٥)(٤٣-٤٢)(٣٨)(٢٧-٢٦)(١٣)(٧)	١٠	الحوار	٣
١	(١٢٠)(٣٥)	٢	التثقيف	٤
٧٤	(٩٩-٩٦)(٩٥-٨٣)(٨٢-٧٦)(٧٥-٦٨)(٦٧-٦٠)(٥٩-٥٨)(٥٧-٥٠)(٤٨-٢٥)	٨	القصص	٥
٩	(١١٥-١١٢)(٧٥)(٤٨)(٤٠)(٣٧)(٣٥)(٣)	٧	الأمر	٦
١١	(١٢١)(١٠٨-١٠٥)(٩٩-٩٨)(٧٥)(٤٩)(٣٦)(١٦-١٥)(٤)	٨	الاخبار	٧
١٣	(١١٤)(٨٦-٨٣)(٨٠)(٢٣-١٩)(١١-٨)	٥	الشرح	٨
١	(٢٤)	١	التشبيه	٩
٣	(٨٠)(٧٧)(٧٢)(٦٢-٦١)	٤	الاستجواب	١٠
١١٦	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٩٤,٣٠%	٥٣	المجموع	١١

مجموع الآيات	سورة يوسف		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(١٠٩)(١٠٧)(٧٤)(٧١)(١١)	٥	الاستفهام	١
٠	(٩٥-٩٤)(٨٦-٨٣)(٨١-٧٧)(٤٩-٤٦)(١٨-١٧)(١٠-٨)	٦	المناقشة	٢

٣٠٤

٠	(٩٨-٩٦)(٩٣-٨٨)(٧٥-٧١)(٦٦-٦٥)(٦٤-٦٣)(٦١-٥٩)(٥٥-٥١)(٤٤-٤٣)(٣٧-٣٦)(٣٢-٣١)(١٤-١١)(٦-٤)	١٢	الحوار	٣
٠	(١٠٨)(٨٧)(٦٧)(٦٢)(٢١)	٥	التلقين	٤
٩٧	(١٠٠-٤)	١	القصص	٥
١	(١٠٨)(٢٩)(٢١)	٣	الأمر	٦
١	(١٠٢)(٧٠-٦٩)(٥٠)(٤١)(٢٠)(٧)(٣)	٧	الاخبار	٧
٠	(١٠٠)(٢٧-٢٦)	٢	الشرح	٨
١	(١٠٩)	١	النظر	٩
٠	(٩٦)(٢٥)	٢	الاستجواب	١٠
١	(١٠١)(٣٣)	٢	الدعاء	١١
١٠٢	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٩١,٨٩%	٤٦	المجموع	١٢

مجموع الآيات	سورة الرعد		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٥	(٥)(٣٤-٣٢)(٤٢)	٣	الاستفهام	١
١	(٤٤)	١	المناقشة	٢

٣٠٥

١	(٢٨)	١	الحوار	٣
٣	(٣٧)(٣٤)(٣١)(٢٨)(١٨-١٧)	٥	التثقيف	٤
٠	(٣٧)(٣٤)(٣١)(٢٨)(١٨-١٧)	٥	الأمر	٥
١٠	(٤٣)(٤١)(٣٩-٣٨)(٣٣)(٢٧)(٢٠)(١٦)(١٠-٩)(٦)	٩	الاخبار	٦
٩	(٢٦-٢٢)(١٤-١٠)	٢	الشرح	٧
١	(١٥)	١	التشبيه	٨
١	(٢١)(١٨-١٧)	٢	الاستجواب	٩
٣	(٤-٢)	١	الوسائل التعليمية	١٠
٢	(٣٦)(١٩)	٢	المثل	١١
٣٦	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٨١,٨١%	٣٢	المجموع	١٢

مجموع الآيات	سورة إبراهيم		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٤	(٣٠)(٢٦)(٢٣)(١١)	٤	الاستفهام	١
٤	(٢٤-٢٣)(١٥-١٣)	٢	المناقشة	٢

٣	(٢٤-٢٣)(١٦)(٩-٨)	٣	الحوار	٣
٢	(٣٣-٣٢)	١	التلقيح	٤
١٧	(٤٣-٣٧)(٢٠-١٨)(١٢-٦)	٣	القصص	٥
٢	(٤٩)(٤٦)(٣٣-٣٢)(٧-٦)	٤	الأمر	٦
٩	(٥٣-٤٩)(٤٥-٤٤)(٣٦)(٣٢)(٢٥)(٥-٤)	٦	الاخبار	٧
٠	(٤١-٣٨)(٣٣)	٢	الشرح	٨
٣	(٢٨-٢٧)(٢١)	٢	التشبيه	٩
١	(٤٦)(٢٢)(١٥)(١٣)	٤	الاستجواب	١٠
٢	(٣٥-٣٣)	١	الوسائل التعليمية	١١
٠	(٢٨-٢٦)	١	المثل	١٢
٠	(٤٦)(٤٣-٤٢)(٣٩)(٣٧)	٤	الدعاء	١٣
٤٧	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٨٧,٠٣%	٣٧	المجموع	١٤

مجموع الآيات	سورة الحجر		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٠	(٥٧)(٥٤)(٣٢)	٣	الاستفهام	١
٣	(٧٠)(٦٨)(٦٥-٦٢)(٣٣-٣٢)(١٥-١٣)	٥	المناقشة	٢

١	(٧١-٦٨)(٥٨-٥٢)(٤٣-٣٢)(٨)	٤	الحوار	٣
٢٩	(٨٩)(٧٧-٤٩)	٢	التلقين	٤
٢١	(٨٤-٨٠)(٧٤-٥١)(٤٣-٢٨)	٣	القصص	٥
٨	(٩٩-٩٨)(٩٤)(٨٩-٨٨)(٨٥)(٤٩)(٣٤)(٣)	٧	الأمر	٦
١١	(٩٧)(٩٥)(٩٣-٩٢)(٨٥-٨٤)(٧٤-٧٢)(٢٧-٢٦)(٢١)(١١)(٩)(٥-٤)	١٠	الاخبار	٧
١٠	(٩٦)(٤٨-٤٥)(٤٤-٤٣)(٢٧-٢٦)(٢٣)(١٨-١٦)	٦	الشرح	٨
٠	(٥٢)	١	الاستجواب	٩
٢	(٢٢)(١٩)(١٦)	٣	الوسائل التعليمية	١٠
٨٥	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٨٥,٨٥%	٤٤	المجموع	١١

مجموع الآيات	سورة النحل		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٦	(٧٩)(٧٦)(٧٢)(٥٢)(٤٨)(٣٥)(٣٣)(٢١)(١٧)	٩	الاستفهام	١
٤	(٨٦)(٣١-٣٠)(٢٧)	٣	المناقشة	٢

٢	(٣٥)(٣٢)(٢٤)	٣	الحوار	٣
٢	(١٠٢)(٤٤)	٢	التلقيح	٤
١	(٥٨)(٩٢)	٢	التشبيه	٥
١٣	(١٢٧)(١٢٥)(١٢٣)(١١٦)(١٠٢)(٩٨)(٩٥-٩٤)(٩٢)(٩١)(٥١)(٤٣)(٣٦)(٢٩)(٢)	١٤	الأمر	٦
١٢	(١٢٨)(٩٧-٩٦)(٨٢)(٧٧)(٦١)(٥٩-٥٨)(٣٧)(٣٤)(١٩)(٣)	١٠	الاخبار	٧
١٣	(٨٩)(٨١-٨٠)(٧٨)(٧٢-٧٠)(٦٤)(٤٢-٣٨)(٣٦)(٣١-٣٠)	٨	الشرح	٨
٤	(٧٦)(٤٧-٤٥)(١٧)	٣	الاستجواب	٩
١٢	(٨١)(٦٩)(٦٧-٦٦)(١٦-١٠)(٨-٥)	٥	الوسائل التعليمية	١٠
٣	(١١٢)(٧٦-٧٥)	٢	المثل	١١
٣	(٧٩)(٦٩)(٦٧-٦٥)(٤٨)	٤	النظر	١٢
٤	(١٢٢-١٢٠)(١١٨)	٢	القصص	١٣
٧٩	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦١,٧١%	٦٧	المجموع	١٤

مجموع الآيات	سورة الإسراء		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٤	(٦٩-٦٨)(٥٧)(٤٩)	٣	الاستفهام	١
١٧	(١٠٠-٩٨)(٩٥-٩٠)(٨٥)(٦٥-٦١)(٥١-٤٩)	٥	المناقشة	٢

٣	(٤٧)(٨٧.٨٦)(٩٥.٩٠)(١٠٢.١٠١)	٤	الحوار	٣
٧	(٢٤.٢٣)(٢٩.٢٨)(٤٢)(٥٣)(٥٦)(٨٤)(٨٨)	٧	التلقيح	٤
٠	(٨٠)	١	الدعاء	٥
١٥	(٢٤.٢١)(٢٦)(٢٩.٢٨)(٣٥.٣١)(٣٧.٣٦)(٣٩)(٤٢)(٥١.٥٠)(٥٣)(٥٦)(٨١.٧٨)(٨٥.٨٤)(٩٣)(٩٦.٩٥) (١٠٠)(١٠٧)(١١٠.١٠٩)	١٧	الأمر	٦
١٠	(١٠.٩)(١٥.١٣)(٤٧)(٥٨)(٦٠)(٦٧)(٧٤.٧٣)(٨٨)	٨	الاخبار	٧
١٢	(٢٠.١٦)(٣٥.٣٠)(٥٤)(٧٩.٧٨)	٤	الشرح	٨
٢	(٢٧)(٧٢)	٢	التشبيه	٩
١	(٤٠)(٩٩)	٢	الاستجواب	١٠
١	(١٢)	١	الوسائل التعليمية	١١
١	(٢١)(٤٥)	٢	النظر	١٢
١٣	(٨.٢)(٥٥)(٥٩)(٦٥.٦١)(١٠٤.١٠١)	٥	القصص	١٣
٨٥	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٧,٢٧%	٦١	المجموع	١٤

مجموع الآيات	سورة الكهف		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٦	(٩)(٤٨)(٤٩)(٥٤)(٥٦)(٦٥)(٦٧)(٧٠)(٧١)(٧٤.٧٣)(٩٩.٩٨)	١١	الاستفهام	١
٠	(٢١)	١	المناقشة	٢

٣	(٧٧-٧٦)(٧٥-٧٣)(٧٢-٧٠)(٦٩-٦٨)(٦٦-٦٥)(٦٣-٦١)(٤٧)(٤٠-٣٨)(٣٦-٣٤)(٢٢)(١٩) (٩٢-٩٠)(٨٥-٨٤)	١٣	الحوار	٣
٠	(٢٢)	١	التلقين	٤
٩	(١٠٥-١٠٤)(٩٩)(٨٢)(٣٢)(٢٩-٢٦)(٢٤-٢٣)(٢٢)	٧	الأمر	٥
٦	(١٠٣-١٠٠)(٩٤)(٥٧)(٣٠)(٢٠)	٥	الاخبار	٦
٢	(٨١-٧٨)(٣١)(٢٩)	٣	الشرح	٧
١	(٤٤)(٢٩)	٢	التشبيه	٨
٠	(٤٧)(٣٦)	٢	الاستجواب	٩
٢	(٨-٧)	١	الوسائل التعليمية	١٠
٦٣	(٩٤-٨٣)(٨١-٥٩)(٥٠-٤٩)(٤٢-٣٢)(٢٦-١٤)(١٢-١٠)	٦	القصص	١١
٠	(٤٤)(٣٢)	٢	المثل	١٢
٩٢	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٨٧,٦١%	٥٤	المجموع	١٣

مجموع الآيات	سورة مريم		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(٩٨)(٧٧)(٦٥)(٤٢)(٢٩)(٨)	٦	الاستفهام	١
١	(٧٣)(٤٨-٤٢)(٣٢-٢٧)(٢١-١٩)(١٠-٤)	٥	المناقشة	٢

٠	(٤٨-٤٢) (٢١-١٨)(١٠-٧)	٣	الحوار	٣
١	(٧٥)(٥١)	٢	التلقيح	٤
٨	(٨٤)(٧٥)(٦٥)(٥٦)(٥٤)(٥١)(٤٤-٤٣)(٤١)(٣٩-٣٨)(٢٦-٢٥)(١٦)(١٢-١١)	١٢	الأمر	٥
٧	(٨٠-٧٩)(٧٦)(٦٩-٦٨)(٥٨)(٤٠)(١٤)	٦	الاخبار	٦
٤	(٩٣-٩٠)(٥-٤)	٢	الشرح	٧
٣	(٨٣)(٧٨)(٦٧)(٤٦)	٤	الاستجواب	٨
٤٦	(٥٧-٥٦)(٥٥-٥٤)(٥٣-٥١)(٥٠-٤١)(٣٥-١٦)(١٥-٢)	٦	القصص	٩
٠	(١٠)(٦-٥)	٢	الدعاء	١٠
٧٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٤,٤٨%	٤٨	المجموع	١١

مجموع الآيات	سورة طه		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٥	(١٣٣)(١٣٠)(١٢٨)(١٢٥)(٩٥)(٩٣-٩٢)(٨٩)(٨٦)(٨٣)(٧١)(٥٧)(٥١)(٤٩)(٩)	١٤	الاستفهام	١
٠	(٧٦-٧٢)(٦٤-٦٣)	٢	المناقشة	٢

٣١٢				
٠	(٩٧-٩٢)(٩١-٩٠)(٨٨-٨٣)(٦٦-٦٥)(٦١-٥٧)(٤٨-٤٣)(٤٧-٢١)(١٩-١٧)	٨	الحوار	٣
٢	(١٣٥)(١٣٢)	٢	التلقين	٤
٤	(١٣٢-١٣١)(١١٤)(١٠٥)(٩٧)(٧٧)(٦٩-٦٨)(٤٤-٤٢)(٢٤)(٢٢-٢١)(١٦)(١٤-١٣)(١٢)(١٠) (١٣٥)	١٤	الأمر	٥
٢	(١٠٢)(٨٢)(٤١-٣٦)(٧)	٤	الاخبار	٦
٧	(١٠٩-١٠٥)(٥٥-٥٣)	٢	الشرح	٧
٠	(١٧)	١	الاستجواب	٨
٩٥	(١٢٤-١١٥)(٩٨-٥٦)(٥٢-٩)	٣	القصص	٩
٠	(٣٥-٢٩)(٢٧-٢٥)	٢	الدعاء	١٠
١١٥	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ١٨، ٨٥%	٥٢	المجموع	١١

مجموع الآيات	سورة الأنبياء		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٩	(١٠٩)(١٠٨)(٨٠)(٦٧)(٥٩)(٥٥)(٥٢)(٥٠)(٣٨)(٣٦)(٢٤)(١٠)(٦)(٣)	١٤	الاستفهام	١
١	(٦١-٥٩)(٥٦-٥٥)(٥)	٣	المناقشة	٢

٠	(٥٦.٥٢)(٦٣.٦٢)	٢	الحوار	٣
٣	(١١٢)(١٠.٨)(٤٥)(٤٢)(٢٤)	٥	التلقين	٤
١	(٦٩)(٤٥)(٢٤)(١٣)	٤	الأمر	٥
١١	(١٠.٥)(١٠.٠)(٩٤)(٤٧)(٤١)(٣٥.٣٤)(٢٩)(٢٥)(١٥)(٨.٧)	١٠	الاخبار	٦
٣	(٤٠.٣٩)(٢٢)	٢	الشرح	٧
٥	(٦٦)(٤٤.٤٣)(٣٤)(٣٠)(٢٠)(٣)	٦	الاستجواب	٨
٤٣	(٩٦)(٩١.٨٩)(٨٨.٨٧)(٨٦.٨٥)(٨٤.٨٣)(٨٢.٧٨)(٧٧.٧٦)(٧٥.٧٤)(٧٣.٥١)(٤٨)	١٠	القصص	٩
٠	(٨٩)	١	الدعاء	١٠
٠	(٤٤)	١	النظر	١١
٣	(٣٣.٣١)	١	الوسائل التعليمية	١٢
١	(١٠.٤)	١	التشبيه	١٣
٨٠	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧١,٤٢%	٦٠	المجموع	١٤

مجموع الآيات	سورة الحج		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(٦٥)(٦٣)(١٨)	٣	الاستفهام	١
٦	(٧٢)(٦٩.٦٨)(٥١.٤٩)	٣	التلقين	٢

٣١٤			
٨	(٧٨-٧٧)(٦٨-٦٧)(٤٩)(٣٦)(٣٤)(٣٠)(٢٨-٢٦)(٢٤)(١)	٩	٣ الأمر
١٥	(٥٧-٥٦)(٤٤-٤١)(٣٩)(٣٨)(٣٢)(٢٥)(٢٢-١٩)(٧)	٨	٤ الاخبار
١٧	(٧٨)(٦٢-٥٨)(٥٥-٥٢)(٤٠)(٣٧-٢٨)(٢٣)(١٧)(١٣-١١)(٥)	٩	٥ الشرح
٣	(٧٢)(٧٠)(٤٦)(١٥)	٤	٦ الاستجواب
٤	(٢٩-٢٦)	١	٧ القصص
١	(٧٣)	١	٨ المثل
٠	(٦٣)(١٨)	٢	٩ النظر
٣	(٦٦-٦٥)(٦٣)	٢	١٠ الوسائل التعليمية
١	(٣١)	١	١١ التشبيه
٦٠	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٦,٩٢%	٤٣	١٢ المجموع

مجموع الآيات	سورة المؤمنون		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(١١٢)(٨٠)(٧٢)(٣٢)(٢٣)	٥	الاستفهام	١
٠	(٣٨-٣٣)(٢٥-٢٣)	٢	المناقشة	٢

٣١٥				
١٠	(١١٥-١١٢)(١١١-١٠٦)(٣٨-٣٣)	٣	الحوار	٣
٩	(٩٨-٩٧)(٩٤-٩٣)(٨٩-٨٤)(٢٩)	٤	التلقين	٤
٦	(١١٨)(١١٣-١١٢)(٩٧-٩٦)(٩٣)(٨٩-٨٤)(٦٥)(٥٢-٥١)(٢٩)	٨	الأمر	٥
٧	(١١٧)(١٠٠)(٩١)(٦٢)(٤٤)(١٦-١٥)	٦	الاخبار	٦
١٥	(١٠٤-١٠١)(١١-١)	٢	الشرح	٧
٥	(١١٥)(١٠٥)(٨٩-٨٤)(٧٠-٦٨)(٥٥)(٤٧)(٣٥)	٧	الاستجواب	٨
٢٥	(٥٠)(٤٩-٤٥)(٤١-٣٢)(٢٨-٢٣)(١٤-١٢)	٥	القصص	٩
٥	(٢٢-١٨)	١	الوسائل التعليمية	١٠
١	(٩٤-٩٣)(٣٩)(٢٦)	٣	الدعاء	١١
٨٥	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٢,٠٣%	٤٦	المجموع	١٢

مجموع الآيات	سورة النور		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(٢٢)	١	الاستفهام	١
٤	(٥٤-٥٣)(٣١-٣٠)	٢	التلقين	٢

٧	(٦٢)(٥٦)(٥٤.٥٣)(٣٣)(٣١.٣٠)(٢٨.٢٧)(٢١)(٤)(٢)	٩	٣	الأمر
٩	(٦٤)(٥٥)(٥٢)(٤٠)(٢٥.٢٣)(١٩)(١١)(٦)(٤)	٩	٤	الاخبار
١١	(٦١.٥٨)(٤٥)(٣٣)(٣١.٣٠)(٢٦)(٩.٦)(٣.٢)	٧	٥	الشرح
٢	(٥٠)(٤٣)(٤١)	٣	٦	الاستجواب
٥	(١٦.١٥)(١٣.١١)	٢	٧	القصص
١	(٤٤.٤٣)	١	٨	الوسائل التعليمية
١	(٣٥)	١	٩	المثل
٣	(٦٣)(٤٠.٣٩)	٢	١٠	التشبيه
١	(٤٣)(٤١)	٢	١١	النظر
٤٥	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٠,٣١%	٣٩	١٢	المجموع

مجموع الآيات	سورة الفرقان		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(٧)(٢٠)(٤١)	٣	الاستفهام	١
٣	(٨.٧)(٥.٤)	٢	المناقشة	٢
٣	(٦٠)(١٨.١٧)	٢	الحوار	٣

٣	(٦)(٥٧)(٧٧)	٣	التلقين	٤
٣	(٦)(٩)(١٥)(٥٢)(٥٨-٥٧)(٥٩)(٧٧)	٧	الأمر	٥
٥	(١١)(٢٠)(٢٤)(٣١)(٣٣)	٥	الاخبار	٦
١٠	(٣)(٧٦-٦٨)	٢	الشرح	٧
٢	(١٥)(١٧)(٤٠)(٤٤-٤٣)	٤	الاستجواب	٨
٧	(٢٩-٢٧)(٣٦-٣٥)(٣٧)(٣٨)	٤	القصص	٩
٩	(٤٦-٤٥)(٤٩-٤٧)(٥٣)(٥٤)(٦٢-٦١)	٦	الوسائل التعليمية	١٠
٠	(٨-٧)	١	المثل	١١
١	(٤٤)	١	التشبيه	١٢
٣	(٩)(٤٣)(٤٦-٤٥)	٣	النظر	١٣
١	(٦٥)	١	الدعاء	١٤
٥٢	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٧,٥٣%	٤٤	المجموع	١٥

مجموع الآيات	سورة الشعراء		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٥	(٧)(١٨)(٢٣)(٢٥)(٣٥)(٣٩)(٤١)(٧٢)(٩٣)(١٢٤)(١٢٨)(١٤٢)(١٤٦)(١٦١)(١٦٥)	١٨	الاستفهام	١
٠	(١٧٧)(٢٠٥)(٢٢١)	١	المناقشة	٢
	(٢١-١٩)			

٠	(١٣٨-١٢٥)(١١٦-١٠٦)(٧٦-٧٠)(٥١-٤٩)(٤٢-٤١)(٣٧-٣٤)(٣١-٢٩)(٢٤-٢٣)(١٦-١٢) (١٨٩-١٧٧) (١٦٨-١٦١)(١٥٦-١٤٢)	١٢	الحوار	٣
٣	(٢١٦-٢١٤)(١٧-١٦)	٢	التفقيين	٤
٢	(٢١٧)(٢١٣)(٦٣)(١٧-١٥)	٤	الأمر	٥
٧	(٢٢٧)(٢٢٤)(١٩٦-١٩٢)	٣	الاخبار	٦
٠	(١٨٣-١٨١)(٨٢-٧٨)(٥٦-٥٣)	٣	الشرح	٧
٢	(٢٢٥)(٢٠٤)(١٩٧)(١١١)(٧٠)	٥	الاستجاب	٨
١٤٤	(١٨٩-١٧٦)(١٧٣-١٦٠)(١٥٨-١٤١)(١٣٩-١٢٣)(١٢٠-١٠٥)(٨٢-٦٩)(٦٦-١٠)	٧	القصص	٩
٠	(٧)	١	الوسائل التعليمية	١٠
١	(٢٢٥)	١	النظر	١١
٧	(١٦٩)(١١٨)(٨٩-٨٣)	٣	الدعاء	١٢
١٧١	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٥,٣٣%	٦٠	المجموع	١٣

مجموع الآيات	سورة النمل		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(٨٤)(٧١)(٦٧)(٤١)(٢٧)(٢٠)	٦	الاستفهام	١
١	(٤٩)(٣٥-٢٩)	٢	المناقشة	٢

٠	(١٦)(٢٢) (٣٥-٢٩)(٤٠-٣٨)(٤٤)(٤٧-٤٦)(٧٢-٧١)	٧	الحوار	٣
١	(١٠) (١٢)(٢٨)(٥٩)(٦٩)	٥	التلقين	٤
٣	(١١-١٠)(١٤)(٢٨)(٣٣-٣٢)(٣٧)(٤١)(٧٠)(٧٢)(٧٩)	٩	الأمر	٥
١٣	(٥-٤)(١٠)(٥١)(٥٣)(٥٨-٥٧)(٦٤-٦٠)(٧٨-٧٣)	٧	الاخبار	٦
٢	(١٢)(٢٤-٢٣)(٩٠-٨٩)	٣	الشرح	٧
٠	(٣٦)(٤٢)(٥٥-٥٤)	٣	الاستجواب	٨
٥٢	(١٤-٧)(٤٤-١٥)(٥٣-٤٥)(٥٨-٥٤)+٨+٣٠+٩+٥	٤	القصص	٩
٢	(٦١-٦٠)(٨٦)(٨٨)	٣	الوسائل التعليمية	١٠
١	(١٤)(٣٣)(٥١)(٦٩)(٨٦)	٥	النظر	١١
٠	(١٩)	١	الدعاء	١٢
٧٨	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٨٣,٨٧%	٥٥	المجموع	١٣

مجموع الآيات	سورة القصص		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٥	(١٢)(١٩)(٥٨)(٦٠)(٦٢)(٦٥)(٧٤)	٧	الاستفهام	١
٢	(٣٨-٣٦)(٨٠-٧٩)	٢	المناقشة	٢

٠	(٧٨-٧٦)(٣٥-٣٣)(٢٩)(٢٨-٢٧)(٢٥)(٢٣)(١٩-١٨)(٩)	٨	الحوار	٣
١	(٨٥)(٤٩)(٣٢)	٣	التلقين	٤
٤	(٨٨-٨٥)(٤٩)(٣١)(٢٩)(٢٠)(٧)	٦	الأمر	٥
٥	(٨٤-٨٣)(٨٠-٧٩)(٦٨)(٥٩)(٥٦)(٢٠)(٤)	٧	الاخبار	٦
٢	(٧٧-٧٦)(٣٢)(٩)	٣	الشرح	٧
٥	(٧٢-٧١)(٦١)(٥٧)(٥٠)(٤٨)	٥	الاستجواب	٨
٤٦	(٨٢-٧٦)(٤٣)(٤٠-٣)	٣	القصص	٩
١	(٧٣)	١	الوسائل التعليمية	١٠
١	(٤٠)	١	النظر	١١
٠	(٢٤)(٢١)(١٧-١٦)	٣	الدعاء	١٢
١	(٦١)	١	التشبيه	١٣
٧٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٨٣,٨٧%	٥٠	المجموع	١٤

مجموع الآيات	سورة العنكبوت		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(٦٨)(٦٣)(٦١)	٣	الاستفهام	١
١	(٥٠)(٢٩)	٢	المناقشة	٢
١	(٣٢-٣١)(٢٩)(١٢)	٣	الحوار	٣

٢	(٥٢)(٥٠)(٤٦)	٣	التلقين	٤
١	(٦٣)(٥٢)(٥٠)(٤٥)	٤	الأمر	٥
٨	(٦٩)(٦٤)(٥٧)(٤٩-٤٧)(٤٠)(٣٤-٣٣)(٢٧-٢٤)(٢٣-٢٢)(٦-٥)	٩	الاخبار	٦
٠	(١٨-١٦)	١	الشرح	٧
٣	(٦٨-٦٧)(٦٣)(٦١)(١٩)(١٠)(٤-٣)	٦	الاستجواب	٨
٢٦	(٤٠-٣٩)(٣٨)(٣٧-٣٦)(٣٤-٢٨)(٢٧-١٦)(١٥-١٤)	٦	القصص	٩
١	(٦٣)	١	الوسائل التعليمية	١٠
١	(٦٧)(٢٠-١٩)	٢	النظر	١١
٠	(٣٠)	١	الدعاء	١٢
١	(٦٠)	١	التشبيه	١٣
١	(٤١)	١	المثل	١٤
٤٨	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٩,٥٦%	٤٣	المجموع	١٥

مجموع الآيات	سورة الروم		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(٣٧)(٢٩)	٢	الاستفهام	١
١	(٥٦)	١	الحوار	٢

١	(٤٢)	١	التلقين	٣
٦	(٦٠)(٥٠)(٤٣-٤٢)(٣٨)(٣٤)(٣١-٣٠)	٦	الأمر	٤
٥	(٤٧)(٣٩)(٣٦)(١١)(٣)	٥	الاخبار	٥
١	(١٦-١٥)	١	الشرح	٦
٣	(٤٠)(٩-٨)	٢	الاستجواب	٧
٩	(٥٤)(٤٨)(٤٦)(٢٥-٢٠)	٤	الوسائل التعليمية	٨
٢	(٥٠)(٣٧)(٨)	٣	النظر	٩
١	(٢٨)	١	التشبيه	١٠
٠	(٢٨)	١	المثل	١١
٣٠	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٠%	٢٧	المجموع	١٢

مجموع الآيات	سورة لقمان		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(٣١)(٢٩)(٢٠)	٣	الاستفهام	١
١	(٢١)	١	الحوار	٢

٢	(٢٦-٢٥)	١	التلقين	٣
٠	(٢١)(١٩-١٧)(١٣-١٢)	٣	الأمر	٤
٥	(٢٤-٢٢)(٩-٨)	٢	الاخبار	٥
٤	(٣٤-٣٣)(١٦-١٤)(١٣)(٧-٦)	٤	الشرح	٦
٢	(٢٥)(١١)	٢	الاستجواب	٧
٨	(١٩-١٢)	١	الوسائل التعليمية	٨
١	(٣١)(٢٩)(١٩)(١٠)	٤	النظر	٩
١	(٣١)(٢٩)(٢٠)	٣	التشبيه	١٠
١	(٢٧)(١٦)(٧)	٣	المثل	١١
٢٧	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٩,٤١%	٢٧	المجموع	١٢

مجموع الآيات	سورة السجدة		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٥	(٢٨)(٢٥)(٢٢)(١٠)(٤)	٥	الاستفهام	١
١	(١١-١٠)	١	المناقشة	٢

٢	(٢٩.٢٨)	١	الحوار	٣
٠	(٢٩)(١١)	٢	التلقين	٤
٣	(٣٠)(٢٣)(٢٠)(١٤)(١١)	٥	الأمر	٥
١	(٣)	١	الاخبار	٦
٥	(٢١.١٩)(١٦.١٥)	٢	الشرح	٧
٢	(٢٦)(١٨)	٢	الاستجواب	٨
٥	(٢٤.٢٣)(٩.٧)	٢	القصص	٩
١	(٢٧)	١	الوسائل التعليمية	١٠
٢	(٢٦)(١٢)	٢	النظر	١١
٠	(١٢)	١	الدعاء	١٢
٠	(١٨)	١	التشبيه	١٣
٢٧	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٩٠%	٢٦	المجموع	١٤

مجموع الآيات	سورة الأحزاب		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١٣	(٦٣)(٥٩)(٤٨.٤٧)(٣٤.٢٨)(١٧.١٦)	٥	التلقين	١
١٢	(٧٠.٦٩)(٦٣)(٥٩)(٥٦)(٥٢)(٤٨.٤٧)(٤٢.٤١)(٣٧)(٣٤.٣٢)(٢٨)(٩)(٥)(٣.١)	١٣	الأمر	٢

٩	(٧١)(٥٧)(٥٤)(٥١)(٣٥)(٢٢)(٢٠)(١٣)(١٠)	٩	الاخبار	٣
٣	(٥٣)(٥٠)(٤)	٣	الشرح	٤
٠	(١٧)	١	الاستجاب	٥
١	(٦٩)(٧)	٢	القصص	٦
١	(٦٨)	١	الدعاء	٧
١	(٦٩)(١٩)	٢	التشبيه	٨
٤٠	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٤,٠٥%	٣٦	المجموع	٩

مجموع الآيات	سورة سبأ		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٤	(٥٢)(٤٥)(٣٣)(٢٩)(٩)(٧)	٦	الاستفهام	١
٤	(٤٣)(٣٣-٣١)	٢	المناقشة	٢

١٣	(٤١-٤٠)(٣٩-٣٤)(٣٠-٢٩)(٢٧-٢٤)(٢٣)(٣)	٦	الحوار	٣
٥	(٥٠-٤٧)(٣٩)(٣٦)(٢٧-٢٤)(٢٤)(٢٢)(٣)	٧	التلقين	٤
٢	(٥٠-٤٧) (٤٢)(٣٩)(٣٦)(٢٤)(٢٢)(١٨)(١٥)(١١)(٣)	١٠	الأمر	٥
٤	(٥٤)(٤٥)(١٩)(٥)(٢)	٥	الاخبار	٦
١	(٤٦)	١	الشرح	٧
١	(٤٠)(٣٢)(٢٤)	٣	الاستجواب	٨
٨	(١٧-١٢)(١١-١٠)	٢	القصص	٩
٠	(١٣)	١	التشبيه	١٠
٤٢	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٧,٧٧%	٤٣	المجموع	١١

مجموع الآيات	سورة فاطر		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(٤٠)(٢٧)(٢٦)(٨)	٤	الاستفهام	١
١	(٤٠)	١	التلقين	٢

٠	(٣)	١	الأمر	٣
٩	(٤٥)(٣٧-٣٦)(٣٣-٣٢)(٢٥)(١٤)(٤)(٢)	٧	الاخبار	٤
٣	(٣٢)(١١)(٧-٥)	٣	الشرح	٥
١	(٣٧)(٣)	٢	الاستجواب	٦
٦	(٢٨-٢٧)(١٣-١١)(٩)	٣	الوسائل التعليمية	٧
٢	(٤٤-٤٣)(٤٠)(٢٧)	٣	النظر	٨
٢٤	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٣,٣٣%	٢٤	المجموع	٩

مجموع الآيات	سورة يس		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(٧٨)(٧١)(٤٨)(٣١)(٢٣)	٥	الاستفهام	١
٢	(٤٨-٤٧)(١٩-١٤)	٢	المناقشة	٢

٠		(٢٧-٢٦)	١	الحوار	٣
٣		(٨١-٧٩)	١	التلقين	٤
٢		(٦٤)(١١)	٢	الأمر	٥
٦		(٨٢)(٧٦)(٦٢)(٥٧-٥٦)(٣٠)(١٠)	٦	الاخبار	٦
٣		(٦٧-٦٥)(٢٥-٢٠)	٢	الشرح	٧
٣		(٨١)(٧٧)(٦٨)(٦٢)(٦٠)	٥	الاستجاب	٨
١٧		(٢٩-١٣)	١	القصص	٩
١١		(٧٣-٧١)(٤٢-٣٧)(٣٥-٣٣)	٣	الوسائل التعليمية	١٠
١		(٧٧)(٧١)	٢	النظر	١١
١		(٧٨)(١٣)	٢	المثل	١٢
٥٢	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٢,٦٥%		٣٢	المجموع	١٣

مجموع الآيات	سورة الصافات		التكرار	الأسلوب	ت
	الآيات				
١٦	(١٧٦)(١٥٦-١٥٤)(١٥٠-١٤٩)(١٣٨)(٩٥)(٩٢-٩١)(٨٧)(٨٥)(٦٢)(٥٤-٥١)(٣٦)(٢٥)(١٧-١٦)		١٣	الاستفهام	١
٢٠	(١٠٢)(٩٦-٩٤)(٦٠-٥١)(٣٢-٢٧)		٤	الحوار	٢

٣	(١٧٩-١٧٨)(١٨)	٢	التقنين	٣
٤	(١٧٤)(١٥٧)(١٤٩)(٢٢)(١٨)(١١)	٦	الأمر	٤
٤	(٧١)(٣٩-٣٨)(٣٤)(١٨)	٤	الاخبار	٥
١٣	(٦٨-٦٤)(٤٩-٤١)	٢	الشرح	٦
١	(٨٦)(١١)	٢	الاستجواب	٧
٥١	(١٤٨-١٣٩)(١٣٦-١٣٣)(١٢٩-١٢٣)(١٢٠-١١٤)(١١٢)(١٠٩-٨٤)(٨٢)(٧٨-٧٥)	٨	القصص	٨
١	(٦)	١	الوسائل التعليمية	٩
١	(١٠٢)(٧٣)	٢	النظر	١٠
١	(١٠٠)	١	الدعاء	١١
١	(٦٥)(٤٩)	٢	التشبيه	١٢
١١٦	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٣,٧٣%	٤٧	المجموع	١٣

مجموع الآيات	سورة ص		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٥	(٥)(١٠٨)(٢١)(٦٢)	٤	الاستفهام	١
٤	(٦٠)(٩-٧)	٢	المناقشة	٢

٠	(٢٤-٢٣)(٨٥-٧٥)	٢	الحوار	٣
٩	(٤١)(٤٥)(٤٨)(٧٠-٦٥)(٨٦)	٥	التلقين	٤
١	(٢٦)(٣٩)(٤٤)(٦٥)(٨٦)(٧٢)	٦	الأمر	٥
٥	(١٤)(٥٢-٤٩)	٢	الاخبار	٦
١	(٢٨)(٧٥)	٢	الاستجواب	٧
٤١	(١٣-١٢)(٢٦-١٧)(٣٦-٣٠)(٤٤-٤١)(٤٧-٤٥)(٤٨)(٨٥-٧١)	٨	القصص	٨
٣	(١٦)(٣٥)(٦١)	٣	الدعاء	٩
٦٩	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٨,٤٠%	٣٤	المجموع	١٠

مجموع الآيات	سورة الزمر		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(٢١)(٤٣)(٧١)	٣	الاستفهام	١
٢	(٧٤-٧٣)	١	المناقشة	٢

٥	(٥٩.٥٦)(٧٢.٧١)	٢	الحوار	٣
١٥	(٨)(١٥.٩)(٣٩.٣٨)(٤٤.٤٣)(٤٦)(٥٥.٥٣)(٦٤)	٧	التلقين	٤
٦	(٢)(١١.٨)(١٥.١٣)(٢٤)(٤٤)(٤٦)(٥٣)(٦٤)	٨	الأمر	٥
٨	(٣)(١٨)(٢٠)(٥١.٤٩)(٦٠)(٦١)	٦	الاخبار	٦
٦	(٩)(١٩)(٣٢)(٣٨.٣٦)(٥٢)(٦٠)	٦	الاستجواب	٧
١	(٧)	١	الشرح	٨
٢	(٦.٥)(٢١)	٢	الوسائل التعليمية	٩
١	(٢١)(٤٢)	٢	النظر	١٠
١٠	(٢٩)	١	المثل	١١
٤٩	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٥,٣٣%	٣٩	المجموع	١٢

مجموع الآيات	سورة غافر		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(١١)(٢٨)(٦٢)(٨١)	٤	الاستفهام	١
٠	(٢٧.٢٤)	٢	المناقشة	٢

٨	(٧٦.٧٣)(٥٠.٤٧)(٤٤.٣٨)(٣٦)(٣٤.٢٨)	٥	الحوار	٣
٢	(٦٦)(١٨)	٢	التقنين	٤
٦	(٧٧.٧٦)(٦٦)(٦٥)(٥٦.٥٥)(٤٦)(٣٦)(١٨)(١٤)	٨	الأمر	٥
٣	(٨٥)(٢١)(١٩)(٤)	٤	الاخبار	٦
٢	(٨٢)(٤٥)(٤١)(١٦)	٤	الاستجواب	٧
١	(٧٨)(٤٠)	٢	الشرح	٨
٥	(٨٠.٧٩)(٦٧)(٦٤)(٦١)	٤	الوسائل التعليمية	٩
٢٧	(٥٤.٥٢)(٤٥.٢٣)(٥)	٣	القصص	١٠
٤	(٨٢)(٦٩)(٥٧)(٢١)	٤	النظر	١١
٦١	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧١,٧٦%	٤٢	المجموع	١٢

مجموع الآيات	سورة فصلات		التكرار	الأسلوب	ت
	الآيات				
٣	(٥٢)(٤٧)(٩)		٣	الاستفهام	١
٢	(٦.٥)		١	الحوار	٢

٢	(٥٠)(٤٧)(٢١)	٣	التفقيين	٣
٢	(٤٤)(٢٦)(١٣)(٩)(٦)	٥	الأمر	٤
٢	(٥٢)(٤٤)(٣٦)(١٣)(٩)(٦)	٦	الاخبار	٥
٦	(٥١)(٤٣)(٣٥)(٢٨)(٢٤)(٨)	٦	الشرح	٦
٣	(٥٣)(٤٠)(٣٣)	٣	الاستجاب	٧
١	(٤٤)(٣٤)	٢	القصص	٨
٣	(٣٩)(٣٧)(١٢)	٣	الوسائل التعليمية	٩
٦	(٤٥)(١٨-١٣)	٢	النظر	١٠
٠	(١٥)	١	الدعاء	١١
١	(٢٩)	١	التشبيه	١٢
٣١	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٧,٤٠%	٣٦	المجموع	١٣

مجموع الآيات	سورة الشورى		التكرار	الأسلوب	ت
	الآيات				
٣	(٤٤)(١٧)(٩)		٣	الاستفهام	١
١	(٤٥)		١	المناقشة	٢

٢	(١٥)(٢٣)(٤٨)	٣	التلقين	٣
٣	(١٣)(١٥)(٢٣)(٤٧)	٤	الأمر	٤
١٢	(٨)(١٤)(١٨)(٢٥-٢٨)(٤٦)(٤٩-٥٢)	٦	الاخبار	٥
١	(٢١)	١	الاستجاب	٦
٢	(١١-١٢)(٤٩-٥٠)	٢	الشرح	٧
٢٤	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٤٥,٢٨%	٢٠	المجموع	٨

مجموع الآيات	سورة الزخرف		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٥	(١٩)(٥١-٥٢)(٥٨)(٦٦)(٧٩)(٨٧)	٦	الاستفهام	١
٤	(٢٠)(٢٢)(٣٠-٣١)(٥٨)	٤	المناقشة	٢

٦	(٧٨.٧٧)(٦٤.٦٣)(٥٢.٥١)(٤٩)(٤٦)(٢٤.٢٣)	٦	الحوار	٣
٣	(٨٩)(٨١)(٤٤)(٢٤)	٤	التلقين	٤
٥	(٨٩)(٨٣)(٨١)(٧٠)(٤٥)(٤٣)(٢٥)	٧	الأمر	٥
٦	(٨٨)(٧٦)(٣٦)(٣٢)(١٧)(١٥)	٦	الاخبار	٦
٦	(٨٧)(٨٠)(٤٥)(٤٠)(٣٢)(٢١)(١٦)(٩)(٥)	٩	الاستجواب	٧
٢	(٧٣)(٧١)(٢٧.٢٦)	٣	الشرح	٨
٤	(١٣.١٠)	١	الوسائل التعليمية	٩
٢١	(٦٥.٦٣)(٥٩.٥٧)(٥٦.٤٦)(٢٩.٢٦)	٤	القصص	١٠
١	(٦٦)(٢٥)	٢	النظر	١١
٦٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٠,٧٨%	٥٢	المجموع	١٢

مجموع الآيات	سورة الدخان		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(٢٥)	١	الاستفهام	١
٢	(٣٦.٣٥)	١	المناقشة	٢

٠	(٢١-١٨)	١	الحوار	٣
٥	(١٠)(٢٤-٢٣)(٤٩-٤٧)(٥٩)	٤	الأمر	٤
٧	(٥٧)(٤٠-٣٨)(٣١)(٢٩)(١٤)(٨)	٦	الاخبار	٥
٢	(٣٧)(١٣)	٢	الاستجواب	٦
٤	(٦-٣)	١	الشرح	٧
١٢	(٣٣-٣٠)(٢٤-١٧)	٢	القصص	٨
١	(٤٥)	١	التشبيه	٩
١	(١٢)	١	الدعاء	١٠
٣٥	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٩,٣٢%		المجموع	٢٠

مجموع الآيات	سورة الجاثية		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(٦)(٢١)(٢٣)(٣٢)	٤	الاستفهام	١
٢	(٢٥-٢٤)	١	المناقشة	٢

١	(٢٦.٢٥)	١	الحوار	٣
٢	(٢٦)(١٥.١٤)	٢	التفقيين	٤
١	(١٨)(١٤)	٢	الأمر	٥
٤	(٣٤)(٢٧)(١٨)(١٧)(١٠.٩)	٥	الاخبار	٦
١	(٣١)(٢٣)	٢	الاستجاب	٧
٣	(٣٥)(٣١.٣٠)	٢	الشرح	٨
٢	(٥.٤)	١	الوسائل التعليمية	٩
٢	(١٧.١٦)	١	القصص	١٠
١	(٢١)(٨)	٢	التشبيه	١١
٠	(٢٣)	١	النظر	١٢
٢٢	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٩,٤٥%	٢٤	المجموع	١٣

مجموع الآيات	سورة الأحقاف		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(٢٢)(٨)(٤)	٣	الاستفهام	١
٢	(٢٤)(١٧)(٧)	٣	المناقشة	٢

٦	(٣٤)(٣١-٣٠)(٢٣-٢١)(١١)(١٠-٧)	٥	الحوار	٣
٠	(١٠-٨)(٤)	٢	التفقيين	٤
١	(٣٥)(٢١)(٨)(٤)	٤	الأمر	٥
٣	(٢٦)(٢٠)(١٦)(١٣)	٤	الاخبار	٦
٢	(٣٥-٣٤)(٣٣)(٥-٤)	٣	الاستجاب	٧
١	(٢٠)(١٤)	٢	الشرح	٨
٧	(٢٨-٢١)	١	القصص	٩
١	(٣٥)	١	التشبيه	١٠
١	(٣٣)(١٠)(٤)	٣	النظر	١١
١	(١٥)	١	الدعاء	١٢
٢٧	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٧,١٤%	٣٢	المجموع	١٣

مجموع الآيات	سورة محمد		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٤	(٢٧)(٢٤)(١٨)(١٦)(١٠)	٥	الاستفهام	١
٣	(٢٦)(٢٠)(١٦)	٣	الحوار	٢

٤	(٣٥)(٣٣)(١٩)(٤)	٤	الأمر	٣
٦	(٣٨)(٣٤)(٣٢)(٣٠)(٢١)(١٣)	٦	الاخبار	٤
١	(١٨)(١٤)	٢	الاستجواب	٥
٢	(٢-١)	١	الشرح	٦
١	(١٢)	١	التشبيه	٧
٠	(١٠)	١	النظر	٨
٢١	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٥,٢٦%	٢٣	المجموع	٩

مجموع الآيات	سورة الفتح		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(١٣-١١)	١	الاستفهام	١
١	(١٦-١٥)	١	المناقشة	٢

١	(١١)(١٥-١٦)	٢	الأمر	٣
٠	(١١٣-١١٥)	٢	التلقين	٤
٨	(٣-١)(٨)(١٠)(١٥)(١٧)(٢٣)(٢٧)	٧	الاخبار	٥
٠	(١١)	١	الاستجاب	٦
١	(١٦)(٢٩)	٢	الشرح	٧
٠	(٢٩)	١	التشبيه	٨
١٤	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٤٨,٢٧%	١٧	المجموع	٩

مجموع الآيات	سورة الحجرات		التكرار	الأسلوب	ت
	الآيات				
١	(١٤)(١٦-١٧)	٢	الاستفهام	١	
٤	(١٤)(١٢)(١٠-٩)(٦)(٢-١)	٥	الأمر	٢	

٢	(١٤)(١٧.١٦)	٢	التلقين	٣
٣	(٥.٣)	١	الاخبار	٤
١	(١٦)(١٢)	٢	الاستجواب	٥
٢	(١١)(٩)(٧)	٣	الشرح	٦
١	(٢)	١	التشبيه	٧
١٤	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٧,٧٧%	١٦	المجموع	٨

مجموع الآيات	سورة ق		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(٣٦)(٣٠)(٦)	٣	الاستفهام	١
٣	(٢٨.٢٧)(٢٣)	٢	الحوار	٢

٢	(٣-٢)	١	المناقشة	٣
٦	(٤٥)(٤١-٣٩)(٣٤)(٢٦)(٢٤)	٥	الأمر	٤
١	(٤٥)	١	التلقين	٥
١	(٤٥)(١٦)	٢	الاخبار	٦
٣	(١٤-١٢)	١	القصص	٧
٣	(١٠-٩)(٧-٦)	٢	الوسائل التعليمية	٨
٠	(٦)	١	النظر	٩
٢٢	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٤٨,٨٨%	١٨	المجموع	١٠

مجموع الآيات	سورة الذاريات		التكرار	الأسلوب	ت
	الآيات				
٢	(٣١)(٢٧)(٢١)(١٢)		٤	الاستفهام	١
٠	(٣٢-٣١)(٢٨-٢٧)(٢٥)		٣	الحوار	٢

٣	(١٤)(٥١.٥٠)(٥٥.٥٤)	٣	الأمر	٣
٢	(٥٥.٥٤)	١	التلقين	٤
٢	(١٥)(٥٢)	٢	الاخبار	٥
١	(٢٤)	١	الاستجاب	٦
٣	(١٨.١٦)	١	الشرح	٧
٢٢	(٤٦)(٤٥.٤٣)(٤٢.٤١)(٤٠.٣٨)(٣٧.٢٥)	٥	القصص	٨
٣٥	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٨,٣٣%	٢٠	المجموع	٩

مجموع الآيات	سورة الطور		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(٣٠)(٣٣.٣٢)	٢	الاستفهام	١
١	(٣٣)(٤٤)	٢	الحوار	٢

٣	(٢٨-٢٦)	١	المناقشة	٣
٥	(٤٩-٤٨)(٤٥)(٣١)(٢٩)(١٩)(١٦)	٦	الأمر	٤
٢	(٤٩-٤٨)(٤٥)(٣١)(٢٩)	٤	التفقيين	٥
٣	(٤٦)(٨-٧)	٢	الاخبار	٦
١١	(٤٣-٣٤)(١٥)	٢	الاستجواب	٧
٤	(٢٤)(٢٠)(١٨-١٧)	٣	الشرح	٨
٣٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٧,٣٤%	٢٢	المجموع	٩

مجموع الآيات	سورة النجم		التكرار	الأسلوب	ت
	الآيات				
٢	(٥٩)(٥٥)(١٩)		٣	الاستفهام	١

١	(٥٩)	١	الحوار	٢
٢	(٦٢)(٢٩)	٢	الأمر	٣
٠	(٢٩)	١	التفكير	٤
٤	(٣٢)(٢٨-٢٦)	٢	الاخبار	٥
٤	(٣٧-٣٦)(٣٣)(٢١)(١٢)	٤	الاستجواب	٦
١٦	(٥٤-٣٩)	١	الشرح	٧
١	(٣٣)	١	النظر	٨
٣٠	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٤٨,٣٨%	١٥	المجموع	٩

مجموع الآيات	سورة القمر		ت	الأسلوب
	الآيات	التكرار		
٨	(٥١)(٤٠)(٣٢)(٣٠)(٢٢-٢١)(١٨-١٥)	٦	١	الاستفهام

٢	(٢)(٩.٨)(٢٥.٢٤)(٤٤)	٤	المناقشة	٢
٣	(٦)(٢٨)(٣٧)(٣٩)	٤	الأمر	٣
٠	(٢٨.٢٧)	١	التلقين	٤
٥	(٤.٣)(٣١)(٣٥)(٥٠.٤٩)(٥٢)	٥	الاخبار	٥
٠	(٤٣)(٢٥.٢٤)	٢	الاستجواب	٦
٣٠	(١٥.٩)(٢٠.١٨)(٣١.٢٣)(٣٨.٣٣)(٤٥.٤١)	٥	القصص	٧
٠	(١٠)	١	الدعاء	٨
١	(٧)	١	التشبيه	٩
٤٩	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٨٩,٠٩%	٢٩	المجموع	١٠

مجموع الآيات	سورة الرحمن		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣١	(١٣)(١٦)(١٨)(٢١)(٢٣)(٢٥)(٢٨)(٣٠)(٣٢)(٣٤)(٣٦)(٣٨)(٤٠)(٤٢)	٣١	الاستفهام	١

	(٧١)(٦٩)(٦٧)(٦٥)(٦٣)(٦١)(٥٩)(٥٧)(٥٥)(٥٣)(٥١)(٤٩)(٤٧)(٤٥) (٧٧)(٧٥)(٧٣)			
٢	(٣٣)(٩)	٢	الأمر	٢
٧	(٦٦)(٤٦)(٣٩)(٢٧.٢٦)(١٥.١٤)	٥	الاخبار	٣
١	(٦٠)	١	الاستجواب	٤
٨	(٢٠.١٩)(١٢.١٠)(٧.٥)	٣	الوسائل التعليمية	٥
٧	(٧٤)(٧٢)(٧٠)(٦٨)(٥٢)(٥٠)(٤٨)	٧	الشرح	٦
١	(٥٨)	١	التشبيه	٧
٥٧	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٣,٠٧%	٥٠	المجموع	٨

مجموع الآيات	سورة الواقعة		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(٥٧)(٤٨-٤٧)	٢	الاستفهام	١

٣	(٩٦)(٧٤)(٤٩)	٣	الأمر	٢
١	(٥٠.٤٩)	١	التلقين	٣
٣	(٩٥)(٣.٢)	٢	الاخبار	٤
٩	(٨١)(٧٢.٧١)(٦٩.٦٨)(٦٤.٦٣)(٥٩.٥٨)	٥	الاستجواب	٥
٢٠	(٩٤.٨٩)(٤٤.٤٢)(٣٤.٢٨)(١٨.١٥)	٤	الشرح	٦
١	(٢٣)	١	التشبيه	٧
٤٠	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٤١,٦٦%	١٨	المجموع	٨

مجموع الآيات	سورة الحديد		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(١١.١٠)	٢	الاستفهام	١

٤	(٢٨)(٢١-٢٠)(١٧)(٧)	٤	الأمر	٢
٢	(١٤-١٣)	١	الحوار	٣
٦	(٢٨)(٢٤)(١٨)(١٥)(١٠)(٦-٥)(٢)	٧	الاخبار	٤
١	(١٦)(١٤)	٢	الاستجواب	٥
٤	(٢٣-٢٢)(١٩)(٤)	٣	الشرح	٦
٢	(٢٧-٢٦)	١	القصص	٧
١	(٢٠)	١	التشبيه	٨
٢٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٩,٣١%	٢١	المجموع	٩

مجموع الآيات	سورة المُجادلة		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(١٤-١٣)(٨-٧)	٢	الاستفهام	١

٤	(٩)(١٣-١١)	٢	الأمر	٢
٥	(١)(٨)(١٩-١٦)	٣	الاخبار	٣
٤	(٢٢)(٤-٢)	٢	الشرح	٤
١٦	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٢,٧٢%	٩	المجموع	٥

مجموع الآيات	سورة الحشر		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(١١)	١	الاستفهام	١

١	(١١)(١٦)	٢	الحوار	٢
٢	(١٨)(٧)(٢)	٣	الأمر	٣
٢	(١٢)(٣)	٢	الاخبار	٤
٣	(٢٠)(١٤)(٧)	٣	الشرح	٥
١	(١٦.١٥)	١	التشبيه	٦
١	(١٠)	١	الدعاء	٧
١	(٢١)	١	المثل	٨
١٢	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٠%	١٤	المجموع	٩

مجموع الآيات	سورة الممتحنة		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(١٣)	١	التلقين	١

٢	(١)(١٠-١١)(١٢-١٣)	٣	الأمر	٢
١	(٤)	١	الحوار	٣
١	(١)(٣)	٢	الاخبار	٤
٥	(١-٢)(٨-١١)	٢	الشرح	٥
١	(٥)	١	الدعاء	٦
١١	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٨٤,٦١%	١٠	المجموع	٧

مجموع الآيات	سورة الصف		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(٥)(١٠)	٢	التلقين	١

١	(٦.٥)(١٤)	٢	الحوار	٢
١	(١٤)	١	الأمر	٣
٢	(٧)(٢)	٢	الاستجاب	٤
٤	(٩.٨)(٤.٣)	٢	الأخبار	٥
٣	(١٣-١١)	١	الشرح	٦
٠	(٦)(٥)	٢	القصص	٧
١٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٩٢,٨٥%	١٢	المجموع	٨

مجموع الآيات	سورة الجمعة		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(٦)(٨)	٢	الحوار	١

٢	(٦)(٨)(٩)(١١)	٤	الأمر	٢
٢	(٩-١٠)	١	الشرح	٣
٣	(٢)(٤)(٧)(١١)	٤	الاخبار	٤
٠	(٦)	١	القصص	٥
١	(٥)	١	التشبيه	٦
٩	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٨١,٨١%	١٣	المجموع	٧

مجموع الآيات	سورة المنافقون		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٤	(١)(٥)(٧-٨)	٣	الحوار	١

٢	(٤)(٩-١٠)	٢	الأمر	٢
١	(٣)	١	الشرح	٣
٢	(٦)(٢-١)	٢	الاخبار	٤
١	(١٠)	١	الدعاء	٥
٠	(٤)	١	التشبيه	٦
١٠	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٩٠,٩٠%	١٠	المجموع	٧

مجموع الآيات	سورة التغابن		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(٦.٥)	١	الاستفهام	١

١	(٦)	١	الحوار	٢
١	(٧)	١	التلقين	٣
١	(٧)(١٢)	٢	الأمر	٤
٢	(١٧.١٦)	١	الشرح	٥
٢	(٩)(١٤)	٢	الاخبار	٦
٨	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٤٤,٤٤%	٨	المجموع	٧
مجموع	سورة الطلاق		الأسلوب	ت
الآيات	الآيات	التكرار		
١	(١)	١	التلقين	١
٢	(٦)(٨)(١٠)	٣	الأمر	٢
٢	(٢)(٤)(٦)	٣	الشرح	٣
٣	(٩.٧)	١	الاخبار	٤
٨	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٦,٦٦%	٨	المجموع	٥

مجموع	سورة التحريم		الأسلوب	ت
الآيات	الآيات	التكرار		
١	(٣)	١	الحوار	١

١	(٨)	١	الدعاء	٢
٢	(٦)(٨-٩)	٢	الأمر	٣
١	(١)	١	الاستجواب	٤
٣	(١٠)(١١)(١٢)	٣	القصص	٥
١	(٤)	١	الاخبار	٦
٠	(١٠-١٢)	١	المثل	٧
٩	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٥%	١٠	المجموع	٨

مجموع الآيات	سورة الملك		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(٨)(١٨)	٢	الحوار	١

٤	(١٠.٨)(٢٦.٢٥)	٢	الأمر	٢
٧	(١٧.١٦)(٢٢.١٩)(٣٠)	٣	الشرح	٣
٢	(٤.٣)(٢٤.٢٣)(٢٦)(٣٠.٢٨)	٤	الاخبار	٤
٢	(٢٤.٢٣)(٢٦)(٣٠.٢٨)	٣	الدعاء	٥
٣	(١٩)(١٥)(٥)	٣	التشبيه	٦
٢٠	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٦,٦٦%	١٧	المجموع	٧

مجموع الآيات	سورة القلم		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٤	(٢٨)(٣٧.٣٦)(٣٩)(٤٦)	٤	الاستفهام	١

٥	(٢٣)(٢٦-٢٩)	٢	الحوار	٢
٢	(٣٥)(٤١)	٢	الاستجاب	٣
٣	(٨)(١٠)(٤٠)(٤٥)(٤٨)	٥	الأمر	٤
٥	(٤٣)(٧)(٣٤-٣٣)(٤٧)(٥١)	٦	الأخبار	٥
٧	(١١-١٥)	١	الشرح	٦
١	(٤٠)(٤٥)	٢	التلقين	٧
١	(٤٨)	١	التشبيه	٨
٢٨	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٣,٨٤%	٢٣	المجموع	٩

مجموع الآيات	سورة الحاقة		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢		(٢-٣)	الاستفهام	١

٢	(٢٥)(١٩)	٢	الحوار	٢
١	(٨)	١	الاستجاب	٣
٥	(٥٢)(٣٢.٣٠)(٢٤)	٣	الأمر	٤
١	(١٥)	١	الأخبار	٥
٢	(١٤.١٣)	١	الشرح	٦
٨	(١٢.٩)(٧.٤)	٢	القصص	٧
٣٨	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٤٠,٣٨%	١١	المجموع	٨

مجموع الآيات	سورة الحاقة		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(٣٦)	١	الاستفهام	١

١	(٣٨)	١	الاستجاب	٢
٣	(٤٤)(٤٢)(٥)	٣	الأمر	٣
٤	(١٩)(١٥)(١٠)(١)	٤	الاخبار	٤
٥	(٢١-٢٠)(١٨-١٦)	٢	الشرح	٥
٣	(٤٣)(٩-٨)	٢	التشبيه	٦
١٧	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٣٨,٦٣%	١٣	المجموع	٧

مجموع الآيات	سورة نوح		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٠	(١٥)	١	الاستفهام	١

٠	(١٠)(٢)	٢	الحوار	٢
٠	(١٣)	١	الاستجواب	٣
١	(١٠)(١)	٢	الأمر	٤
٠	(٢٧)(٢٤-٢١)(٩-٥)	٣	الاخبار	٥
٠	(١٢-١١)(٤-٣)	٢	الشرح	٦
٠	(٢٠-١٦)	١	الوسائل التعليمية	٧
٢٧	(٢٨-٢)	١	القصص	٨
٠	(٢٨)(٢٦)	٢	الدعاء	٩
٢٨	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ١٠٠%	١٥	المجموع	١٠

مجموع الآيات	سورة الجن		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٠	(١٠)	١	الاستفهام	١

٥	(٢٥)(٢٢-٢٠)(١)	٣	الأمر	٢
١٥	(٢٥)(٢٢-٢٠)(١٥-١)	٣	التلقين	٣
١	(٢٦)(١٣)	٢	الاخبار	٤
٢١	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٧٥%	٩	المجموع	٥

مجموع الآيات	سورة المزمّل		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(١٧)	١	الاستفهام	١
٥	(٢٠)(١٠-٨)(٤)(٢)	٤	الأمر	٢
١	(٢٠)	١	الاخبار	٣
١	(١٦)	١	القصص	٤
٨	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٤٠%	٧	المجموع	٥

مجموع الآيات	سورة المدثر		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(٤٢)(٢٠-١٩)	٢	الاستفهام	١

١	(٢٧)	١	الاستجاب	٢
٦	(٤٧-٤٢)	١	الحوار	٣
٦	(٧-٢)	١	الأمر	٤
٣	(١٠-٩)(٥٦)	٢	الأخبار	٥
٢	(٢٩-٢٨)	١	الشرح	٦
٢	(٥١-٥٠)	١	التشبيه	٧
٢٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٤١,٠٧%	٩	المجموع	٨

مجموع الآيات	سورة القيامة		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(١٠)(٦)	٢	الاستفهام	١

٣	(٣)(٣٦)(٤٠)	٣	الاستجاب	٢
٢	(١٦)(١٨)	٢	الأمر	٣
٤	(٤)(١٢)(١٧)(٢١-١٩)	٤	الاخبار	٤
٤	(٢٥-٢٢)	١	الشرح	٥
١٥	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٣٧,٥٠%	١٢	المجموع	٦

ت	الأسلوب	سورة الإنسان	
		التكرار	الآيات
١	الاستفهام	١	(١)
٢	الأمر	١	(٢٦-٢٤)
٣	الاخبار	٢	(٢٣)(١٠-٩)
٤	الشرح	٢	(٢١-١٣)(٨-٥)
٥	المجموع	٦	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٤,٥١%

ت	الأسلوب	سورة المرسلات	
		التكرار	الآيات
١	الاستفهام	١	(١٤)

٣	(٢٥)(٢٠)(١٦)	٣	الاستجاب	٢
٤	(٤٦)(٤٣)(٣٠-٢٩)	٣	الأمر	٣
٢	(٣٦-٣٥)	١	الاخبار	٤
٢	(٣٣-٣٢)	١	التشبيه	٥
١٢	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٢٤%	٩	المجموع	٦
مجموع	سورة النبأ		الأسلوب	ت
الآيات	الآيات	التكرار		
١	(١)	١	الاستفهام	١
٩	(١٤-٦)	١	الاستجاب	٢
١	(٣٠)	١	الأمر	٣
٥	(٤٠)(٣١)(٢٨-٢٧)(١٨)	٤	الاخبار	٤
٨	(٣٥-٣٢)(٢٦-٢٣)	٢	الشرح	٥
٢٤	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٠%	٩	المجموع	٦

مجموع	سورة النازعات		الأسلوب	ت
الآيات	الآيات	التكرار		
٥	(٤٣-٤٢)(١٥)(١١-١٠)	٣	الاستفهام	١

٠	(١٨-١٧)	١	الأمر	٢
٢	(٢٤)(١٩-١٨)(١٣-١٢)	٣	الحوار	٣
١	(٢٧)	١	الاستجواب	٤
٥	(٤١-٣٧)	١	الشرح	٥
٦	(٣٣-٢٧)	١	الوسائل التعليمية	٦
١٠	(٢٥-١٦)	١	القصص	٧
٢٩	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٣,٠٤%	١١	المجموع	٨

مجموع الآيات	سورة عبس		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(٣)	١	الاستفهام	١

٥	(٤٢)(٣٦.٣٣)	٢	الاخبار	٢
٠	(٢٤)	١	النظر	٣
٤	(١٦.١٣)	١	الشرح	٤
٥	(٣١.٢٧)	١	الوسائل التعليمية	٥
٩	(٢٥.١٦)	١	القصص	٦
٢٤	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٧,١٤%	٧	المجموع	٧
مجموع	سورة عبس		الأسلوب	ت
الآيات	الآيات	التكرار		
٢	(٩)(٢٦)	٢	الاستفهام	١
٦	(١٤)(١٣.١٠)(٢٢)	٣	الاخبار	٢
٨	(٨.١)	١	الشرح	٣
١٦	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٥,١٧%	٦	المجموع	٤

مجموع	سورة الانفطار		الأسلوب	ت
الآيات	الآيات	التكرار		
٤	(٦)(٨)(١٨.١٧)	٣	الاستفهام	١

٣	(١٩)(١٤-١٣)	٢	الاخبار	٢
٤	(٤-١)	١	الشرح	٣
١١	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٧,٨٩%	٦	المجموع	٤

مجموع الآيات	سورة المطففين		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(١٩)(٨)(٤)	٣	الاستفهام	١
١	(١)	١	الاخبار	٢
٤	(٢١-٢٠)(٣-٢)	٢	الشرح	٣
٢	(٣٢)(١٣)	٢	المناقشة	٤
١٠	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٧,١٤%	٨	المجموع	٥

مجموع الآيات	سورة الانشقاق		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(٢٠)	١	الاستفهام	١

٢	(٦)(١٩)	٢	الاخبار	٢
١	(٢٤)	١	الأمر	٣
٩	(١٥-٧)	١	الشرح	٤
١٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٢%	٥	المجموع	٥

مجموع الآيات	سورة البروج		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٠	(١٧)	١	الاستفهام	١
٥	(١٦-١٢)	١	الاخبار	٢
٢	(١١-١٠)	١	الشرح	٣
٧	(٦-٤)(٢٠-١٧)	٢	القصص	٤
١٤	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٦%	٥	المجموع	٥

مجموع الآيات	سورة الطارق		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(٨)	١	الاخبار	١

٢	(٧-٦)	١	الشرح	٢
١	(٢)	١	الاستجاب	٣
١	(٥)	١	النظر	٤
٥	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٢٩,٤١%		المجموع	٥

مجموع الآيات	سورة الأعلى		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(٩)(٦)	٢	الأمر	١
٧	(١٧-١٦)(١٤)(١١-١٠)(٨)(٦)	٥	الاخبار	٢
٤	(٥-٢)	١	الشرح	٣
١٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٨,٤٢%		المجموع	٤

مجموع الآيات	سورة الغاشية		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(٢١)(١٧)(١)	٣	الأمر	١
٨	(٢٦-٢٥)(٢٢)(١٠)(٥-٢)	٤	الاخبار	٢

٧	(٧-٦)(١٦-١٢)	٢	الشرح	٣
٠	(١٧)	١	النظر	٤
٤	(٢٠-١٧)	١	الوسائل التعليمية	٥
٢١	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٨٠,٧٦%	١١	المجموع	٦
مجموع	سورة الفجر		الأسلوب	ت
الآيات	الآيات	التكرار		
٢	(٢٣)(٥)	٢	الاستفهام	١
٢	(١٦-١٥)	١	الاخبار	٢
٣	(٣٠-٢٨)	١	الأمر	٣
١	(٦)	١	الاستجواب	٤
٠	(٦)	١	النظر	٥
٧	(٨-٦)(٩)(١٠)(١٣-١١)	٤	القصص	٦
١٥	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٠%	١٠	المجموع	٧

مجموع	سورة البلد		الأسلوب	ت
الآيات	الآيات	التكرار		
١	(١٢)	١	الاستفهام	١

٢	(٢-١)	١	الاخبار	٢
٤	(١٠-٧)(٥)	٢	الاستجاب	٣
٤	(١٦-١٣)	١	الشرح	٤
١١	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٥%	٥	المجموع	٥

مجموع الآيات	سورة الآيات		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٤	(١٤-١١)	١	القصص	١
٦	(٦-١)	١	الوسائل التعليمية	٢
١٠	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٦,٦٦%	٢	المجموع	٣

مجموع الآيات	سورة الليل		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٩	(١١-٥)(١٦)(١٨)	٣	الشرح	١

٤	(٢١)(١٧)(١٥.١٤)	٣	الاخبار	٢
١٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦١,٩٠%	٦	المجموع	٣

ت	الأسلوب	سورة الضحى	
		التكرار	الآيات
١	الأمر	١	(١١.٩)
٢	الاستجواب	١	(٨.٦)
٣	الاخبار	١	(٥.٣)
٤	المجموع	٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٨١,٨١%

ت	الأسلوب	سورة الشرح	
		التكرار	الآيات
١	الأمر	١	(٨.٧)

٢	(٢-١)	١	الاستجواب	٢
١	(٣)	١	الاخبار	٣
٥	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٢,٥٠%	٣	المجموع	٤

مجموع الآيات	سورة التين		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(٨-٧)	١	الاستجواب	١
٢	(٥-٤)	١	الاخبار	٢
٤	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٠%	٢	المجموع	٣

مجموع الآيات	سورة العلق		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٣	(١٩)(٣)(١)	٣	الأمر	١

٦	(١٤-٩)	١	الاستجاب	٢
٢	(٥-٤)	١	الاخبار	٣
٢	(١١)(٩)	٢	النظر	٤
١٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٨,٤٢%		المجموع	٥

مجموع الآيات	سورة القدر		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(٤)	١	الأمر	١
١	(٢)	١	الاستجاب	٢
٢	(٣)(١)	٢	الاخبار	٣
٤	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٨٠%		المجموع	٤

مجموع الآيات	سورة البينة		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(٨)(٥)	٢	الشرح	١

٣	(٤-٧)	٢	الاخبار	٢
٥	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٨٠%	٤	المجموع	٣
مجموع الآيات	سورة الزلزلة	التكرار	الأسلوب	ت
	الآيات			
١	(٣)	١	الاستفهام	١
٢	(٨-٧)	١	الشرح	٢
١	(٦)	١	الاخبار	٣
٤	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٨٠%	٣	المجموع	٤
مجموع الآيات	سورة العاديات	التكرار	الأسلوب	ت
	الآيات			
١	(٩)	١	الاستجواب	١
٤	(١١)(٨-٦)	٢	الاخبار	٢
٥	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٠%	٣	المجموع	٣

مجموع الآيات	سورة القارعة	التكرار	الأسلوب	ت
	الآيات			
٢	(٣-٢)	١	الاستفهام	١

١	(١٠)	١	الاستجاب	٢
٢	(٩.٦)	١	الاخبار	٣
٢	(٥.٤)	١	التشبيه	٤
٧	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٦٨,٤٢%	٤	المجموع	٥
مجموع الآيات	سورة التكاثر الآيات	التكرار	الأسلوب	ت
٣	(٢.١)(٨)	٢	الاخبار	١
٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٠%	٢	المجموع	٢
مجموع الآيات	سورة العصر الآيات	التكرار	الأسلوب	ت
١	(٣)	١	الشرح	١
١	(٢)	١	الاخبار	٢
٢	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٠%	٢	المجموع	٣

مجموع الآيات	سورة الهمزة الآيات	التكرار	الأسلوب	ت
٢	(٧.٦)	١	الشرح	١

١	(٥)	١	الاستجاب	٢
٢	(٨)(٤)	٢	الاخبار	٣
٤	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٥,٥٥%	٤	المجموع	٤

مجموع الآيات	سورة الفيل		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
٢	(٢-١)	١	الاستجاب	١
٣	(٥-٢)	١	القصص	٢
٤	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ١٠٠%	٤	المجموع	٣

مجموع الآيات	سورة قريش		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(٣)	١	الاستجاب	١

١	(٤)	١	القصص	٢
٢	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٥٠%	٣	المجموع	٣

مجموع الآيات	سورة الماعون		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(١)	١	الشرح	١
٥	(٧-٥)(٣-٢)	٢	الاستجواب	٢
١	(٤)	١	الاخبار	٣
٧	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ١٠٠%	٤	المجموع	٤

مجموع الآيات	سورة الكوثر		الأسلوب	ت
	الآيات	التكرار		
١	(٢)	١	الأمر	١

٢	(١)(٣)	٢	الاخبار	٢
٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ١٠٠%	٣	المجموع	٣
مجموع الآيات	سورة الكافرون الآيات	التكرار	الأسلوب	ت
١	(١)	١	الأمر	١
٥	(٦.١)	١	التلقين	٢
٦	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ١٠٠%	٢	المجموع	٣
مجموع الآيات	سورة النصر الآيات	التكرار	الأسلوب	ت
١	(٣)	١	الأمر	١
٢	(٢.١)	١	الاخبار	٢
٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ١٠٠%	٢	المجموع	٣

مجموع الآيات	سورة المسد الآيات	التكرار	الأسلوب	ت
١	(٣)	١	الاخبار	١
١	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ٢٠%	١	المجموع	٢

ت	الأسلوب	سورة الإخلاص	
		التكرار	الآيات
١	الأمر	١	(١)
٢	الاخبار	١	(٤.١)
٣	المجموع	٢	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ١٠٠%
ت	الأسلوب	سورة الفلق	
		التكرار	الآيات
١	الأمر	١	(١)
٢	الاخبار	١	(٥.١)
٣	المجموع	٢	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ١٠٠%
ت	الأسلوب	سورة الناس	
		التكرار	الآيات
١	الأمر	١	(١)
٢	الاخبار	١	(٦.١)
٣	المجموع	٢	النسبة المئوية للأساليب التعليمية في السورة ١٠٠%

ملحق رقم (٦)

النسب المئوية لأساليب التعليم في سور القرآن الكريم

ت	السورة	النسبة المئوية	ت	السورة	النسبة المئوية	ت	السورة	النسبة المئوية
١	الفاحة	%٢٨,٥٧	٢	البقرة	%٩٥,٨٠	٣	آل عمران	%٨٥,٥٠
٤	النساء	%٧٨,٤٠	٥	المائدة	%٩٥,٨٣	٦	الأنعام	%٨٦,٦٦
٧	الأعراف	%٩٠,٧٧	٨	الأنفال	%٧٣,٣٣	٩	التوبة	%٧٦,٧٤
١٠	يونس	%٧٠,٦٤	١١	هود	%٩٤,٣٠	١٢	يوسف	%٩١,٨٩
١٣	الرعد	%٨١,٨١	١٤	إبراهيم	%٨٧,٠٣	١٥	الحجر	%٨٥,٨٥
١٦	النحل	%٦١,٧١	١٧	الإسراء	%٧٧,٢٧	١٨	الكهف	%٨٧,٦١
١٩	مريم	%٧٤,٤٨	٢٠	طه	%٨٥,١٨	٢١	الأنبياء	%٧١,٤٢
٢٢	الحج	%٧٦,٩٢	٢٣	المؤمنون	%٧٢,٠٣	٢٤	النور	%٧٠,٣١
٢٥	الفرقان	%٦٧,٥٣	٢٦	الشعراء	%٧٥,٣٣	٢٧	النمل	%٨٣,٨٧
٢٨	القصص	%٨٢,٩٥	٢٩	العنكبوت	%٦٩,٥٦	٣٠	الروم	%٥٠
٣١	لقمان	%٧٩,٤١	٣٢	السجدة	%٩٠	٣٣	الأحزاب	%٥٤,٠٥
٣٤	سبأ	%٧٧,٧٧	٣٥	فاطر	%٥٣,٣٣	٣٦	يس	%٦٢,٦٥
٣٧	الصفات	%٦٣,٧٣	٣٨	ص	%٧٨,٤٠	٣٩	الزمر	%٦٥,٣٣
٤٠	غافر	%٧١,٧٦	٤١	فصلت	%٤٦,٢٩	٤٢	الشورى	%٤٥,٢٨
٤٣	الزخرف	%٧٠,٧٨	٤٤	الدخان	%٥٩,٣٢	٤٥	الجاثية	%٥٩,٤٥

٤٦	الأحفاف	%٧٧,١٤	٤٧	محمد	%٥٥,٢٦	٤٨	الفتح	%٤٨,٢٧
٤٩	الحجرات	%٧٧,٧٧	٥٠	ق	%٤٨,٨٨	٥١	الذاريات	%٥٨,٣٣
٥٢	الطور	%٦٧,٣٤	٥٣	النجم	%٤٨,٣٨	٥٤	القمر	%٨٩,٠٩
٥٥	الرحمن	%٧٣,٠٧	٥٦	الواقعة	%٤١,٦٦	٥٧	الحديد	%٧٩,٣١
٥٨	المُجَادِلَة	%٧٢,٧٢	٥٩	الحشر	%٥٠	٦٠	المتحنة	%٨٤,٦١
٦١	الصف	%٩٢,٨٥	٦٢	الجمعة	%٨١,٨١	٦٣	المنافقون	%٩٠,٩٠
٦٤	التغابن	%٤٤,٤٤	٦٥	الطلاق	%٦٦,٦٦	٦٦	التحريم	%٧٥
٦٧	الملك	%٦٦,٦٦	٦٨	القلم	%٥٣,٨٤	٦٩	الحاقة	%٤٠,٣٨
٧٠	المعارج	%٣٨,٦٣	٧١	نوح	%١٠٠	٧٢	الجن	%٧٥
٧٣	المزمل	%٤٠	٧٤	المدثر	%٤١,٠٧	٧٥	القيامة	%٣٧,٥٠
٧٦	الإنسان	%٦٤,٥١	٧٧	المرسلات	%٢٤	٧٨	النبأ	%٦٠
٧٩	النازعات	%٦٣,٠٤	٨٠	عبس	%٥٧,١٤	٨١	التكوير	%٥٥,١٧
٨٢	الانفطار	%٥٧,٨٩	٨٣	المطففين	%٥٧,١٤	٨٤	الانشقاق	%٥٢
٨٥	البروج	%٥٦	٨٦	الطارق	%٢٩,٤١	٨٧	الأعلى	%٦٨,٤٢
٨٨	الغاشية	%٨٠,٧٦	٨٩	الفجر	%٥٠	٩٠	البلد	%٥٥
٩١	الشمس	%٦٦,٦٦	٩٢	الليل	%٦١,٩٠	٩٣	الضحى	%٨١,٨١
٩٤	الشرح	%٦٢,٥٠	٩٥	التين	%٥٠	٩٦	العلق	%٦٨,٤٢
٩٧	القدر	%٨٠	٩٨	البينة	%٦٢,٥٠	٩٩	الزلزلة	%٥٠

١٠٠	العاديات	% ٤٥,٤٥	١٠١	القارعة	% ٦٣,٦٣	١٠٢	التكاثر	% ٢٧,٢٧
١٠٣	العصر	% ٦٦,٦٦	١٠٤	الهمزة	% ٥٥,٥٥	١٠٥	الفيل	% ١٠٠
١٠٦	قريش	% ٥٠	١٠٧	الماعون	% ١٠٠	١٠٨	الكوثر	% ١٠٠
١٠٩	الكافرون	% ١٠٠	١١٠	النصر	% ١٠٠	١١١	المسد	% ٢٠
١١٢	الإخلاص	% ١٠٠	١١٣	الفلق	% ١٠٠	١١٤	الناس	% ١٠٠
١١٥	النسبة المئوية لأساليب التعليم في سور القرآن الكريم							% ٦٨,١٢

ملحق رقم (٧)

مقارنة للنسبة المئوية لأساليب التعليم في سور القرآن الكريم المكية والمدنية

السور المدنية			السور المكية								
النسبة المئوية	السورة	ت	النسبة المئوية	السورة	ت	النسبة المئوية	السورة	ت	النسبة المئوية	السورة	ت
%٩٥,٨٠	البقرة	١	%٩٠,٧٧	الأعراف	٣	%٨٦,٦٦	الأنعام	٢	%٢٨,٥٧	الفاحة	١
%٨٥,٥٠	آل عمران	٢	%٩١,٨٩	يوسف	٦	%٩٤,٣٠	هود	٥	%٧٠,٦٤	يونس	٤
%٧٨,٤٠	النساء	٣	%٦١,٧١	النحل	٩	%٨٥,٨٥	الحجر	٨	%٨٧,٠٣	إبراهيم	٧
%٩٥,٨٣	المائدة	٤	%٧٤,٤٨	مريم	١٢	%٨٧,٦١	الكهف	١١	%٧٧,٢٧	الإسراء	١٠
%٧٣,٣٣	الأنفال	٥	%٧٢,٠٣	المؤمنون	١٥	%٧١,٤٢	الأنبياء	١٤	%٨٥,١٨	طه	١٣
%٧٦,٧٤	التوبة	٦	%٨٣,٨٧	النمل	١٨	%٧٥,٣٣	الشعراء	١٧	%٦٧,٥٣	الفرقان	١٦
%٨١,٨١	الرعد	٧	%٥٠	الروم	٢١	%٦٩,٥٦	العنكبوت	٢٠	%٨٢,٩٥	القصص	١٩
%٧٦,٩٢	الحج	٨	%٧٧,٧٧	سبأ	٢٤	%٩٠	السجدة	٢٣	%٧٩,٤١	لقمان	٢٢
%٧٠,٣١	النور	٩	%٦٣,٧٣	الصافات	٢٧	%٦٢,٦٥	يس	٢٦	%٥٣,٣٣	فاطر	٢٥
%٥٤,٠٥	الأحزاب	١٠	%٧١,٧٦	غافر	٣٠	%٦٥,٣٣	الزمر	٢٩	%٧٨,٤٠	ص	٢٨
%٥٥,٢٦	محمد	١١	%٧٠,٧٨	الزخرف	٣٣	%٤٥,٢٨	الشورى	٣٢	%٤٦,٢٩	فصلت	٣١
%٤٨,٢٧	الفتح	١٢	%٧٧,١٤	الأحقاف	٣٦	%٥٩,٤٥	الجاثية	٣٥	%٥٩,٣٢	الدخان	٣٤
%٧٧,٧٧	الحجرات	١٣	%٦٧,٣٤	الطور	٣٩	%٥٨,٣٣	الذاريات	٣٨	%٤٨,٨٨	ق	٣٧
%٧٣,٠٧	الرحمن	١٤	%٤١,٦٦	الواقعة	٤٢	%٨٩,٠٩	القمر	٤١	%٤٨,٣٨	النجم	٤٠

٤٣	الملك	٦٦,٦٦%	٤٤	القلم	٥٣,٨٤%	٤٥	الحاقة	٤٠,٣٨%	١٥	الحديد	٧٩,٣١%
٤٦	المعارج	٣٨,٦٣%	٤٧	نوح	١٠٠%	٤٨	الجن	٧٥%	١٦	المُجادِلَة	٧٢,٧٢%
٤٩	المزمل	٤٠%	٥٠	المدثر	٤١,٠٧%	٥١	القيامة	٣٧,٥٠%	١٧	الحشر	٥٠%
٥٢	المرسلات	٢٤%	٥٣	النبأ	٦٠%	٥٤	النازعات	٦٣,٠٤%	١٨	الممتحنة	٨٤,٦١%
٥٥	عبس	٥٧,١٤%	٥٦	التكوير	٥٥,١٧%	٥٧	الانفطار	٥٧,٨٩%	١٩	الصف	٩٢,٨٥%
٥٨	المطففين	٥٧,١٤%	٥٩	الانشقاق	٥٢%	٦٠	البروج	٥٦%	٢٠	الجمعة	٨١,٨١%
٦١	الطارق	٢٩,٤١%	٦٢	الأعلى	٦٨,٤٢%	٦٣	الغاشية	٨٠,٧٦%	٢١	المنافقون	٩٠,٩٠%
٦٤	الفجر	٥٠%	٦٥	البلد	٥٥%	٦٦	الشمس	٦٦,٦٦%	٢٢	التغابن	٤٤,٤٤%
٦٧	الليل	٦١,٩٠%	٦٨	الضحى	٨١,٨١%	٦٩	الشرح	٦٢,٥٠%	٢٣	الطلاق	٦٦,٦٦%
٧٠	التين	٥٠%	٧١	العلق	٦٨,٤٢%	٧٢	القدر	٨٠%	٢٤	التحريم	٧٥%
٧٣	العاديات	٤٥,٤٥%	٧٤	القارعة	٦٣,٦٣%	٧٥	التكاثر	٢٧,٢٧%	٢٥	الإنسان	٦٤,٥١%
٧٦	العصر	٦٦,٦٦%	٧٧	الهمزة	٥٥,٥٥%	٧٨	الفيل	١٠٠%	٢٦	البينة	٦٢,٥٠%
٧٩	قريش	٥٠%	٨٠	الماعون	١٠٠%	٨١	الكوثر	١٠٠%	٢٧	الزلزلة	٥٠%
٨٢	الكافرون	١٠٠%	٨٣	المسد	٢٠%	٨٤	الإخلاص	١٠٠%	٢٨	النصر	١٠٠%
٨٥	الفلق	١٠٠%	٨٦	الناس	١٠٠%						
<p>معدل النسبة المئوية لتكرارات أساليب التعليم في سور القرآن الكريم المدنية</p> <p>معدل النسبة المئوية لتكرارات أساليب التعليم في سور القرآن الكريم المكية</p> <p>% ٦٦,٢٦</p>											
<p>معدل النسبة المئوية لتكرارات أساليب التعليم في سور القرآن الكريم المدنية</p> <p>% ٧٣,٥١</p>											

ملحق رقم (٨)

تكرارات أساليب التعليم في كتاب سيويه

المجموع	أساليب التعليم					الجزء	ت
	أسلوب الاستفهام	أسلوب الإخبار	أسلوب الاستجواب	أسلوب المناقشة	أسلوب الشرح		
١٦٨	٢	١٦	٣٠	٦٥	٥٥	الأول	١
٦٨	-	١	١٣	٣٤	٢٠	الثاني	٢
١٠٣	-	٥	٢٢	٤١	٣٥	الثالث	٣
٢٢٧	-	٧	٦٢	١٠٤	٥٤	الرابع	٤
٣٨٦	-	٧٦	٩٧	١٠٩	١٠٤	الخامس	٥
-	-	-	-	-	-	السادس ^(٥)	٦
٩٥٢	٢	١٠٥	٢٢٤	٣٥٣	٢٦٨	المجموع	٧

(٥) تضمن هذا الجزء من الكتاب الفهارس التفصيلية للأجزاء الخمسة التي سبقته .

ملحق رقم (٩)

الأساليب التعليمية في كتاب سيبويه (٥)

مجموع الصفحات	الجزء الأول (٥)		الأسلوب	ت
	الصفحات	التكرار		
١٢٠	(١٧٤-١٧١)(١٥٧)(١٥٥)(١٤٨-١٤٧)(١٣٦-١٣٥)(١٢٧-١٢١)(١٠١)(٨٦)(٨٠)(٧٣)(٦٩)(٦١-٦٠)(٥٥) (٢٧٠)(٢٦٨)(٢٥٨)(٢٤٨)(٢٤٤-٢٤٢)(٢٤٠-٢٣٩)(٢٢٣-٢٢٢)(٢٠٩)(٢٠٥)(١٩٥)(١٨٤-١٨٣) (٣٧١-٣٧٠)(٣٦٧-٣٦٥)(٣٦٣)(٣٥٧-٣٥٦)(٣٤٠)(٣٣٢)(٣١٨)(٣١٦)(٣٠٢-٣٠١)(٢٩٢-٢٩١)(٢٨٧-٢٨٣) (٤٢٨-٤٢٥)(٤٢٢-٤١٩)(٤١٦-٤١٠)(٤٠٧-٤٠٦)(٤٠٤-٤٠٣)(٣٩١-٣٩٠)(٣٨٨-٣٨٦)(٣٨٢-٣٧٤) (٥٠٥)(٥٠٣-٥٠١)(٤٩٧-٤٩٤)(٤٩٣-٤٩٢)(٤٧١)(٤٦٩)(٤٥٨)(٤٥٦-٤٥٤)(٤٤٦-٤٤٥)(٤٣٣-٤٣٠) (٥١٦-٥١٤)(٥١٢-٥١٠)	٥٥	الشرح	١
٢٢٤	(١٤٠-١٣٨)(١٣٧)(١٣٤-١٣٣)(١٣١-١٢٩)(١٢٧-١٢١)(١١٩-١١٦)(٩٧-٩٦)(٨٩)(٦٧)(٦٣-٦٢)(٥٦) (٢٠٤-٢٠٢)(٢٠٠-١٩٦)(١٩٤-١٨٨)(١٨٢-١٧٥)(١٦٩-١٦٦)(١٦٤-١٥٨)(١٥٣-١٥٠)(١٤٦-١٤٢) (٢٦٦-٢٦٢)(٢٦٠-٢٥٩)(٢٥٦)(٢٥١-٢٤٩)(٢٤٧)(٢٣٨-٢٣٧)(٢٣٣-٢٢٤)(٢٢٠-٢١٠)(٢٠٧-٢٠٦)	٦٥	المناقشة	٢

(٥) تم استخراج أساليب التعليم من كتاب سيبويه بحسب أجزائه الستة والبالغة (٢٦٢٩) صفحة ، واعتمدت طبعة مكتبة زين الحقوقية والأدبية في لبنان ، والمكتبة الأدبية المختصة في النجف الأشرف لسنة ٢٠١٥م بشرح وتعليق أ. د محمد كاظم البكاء ، ولون الباحث رقم الصفحة التي يتكرر فيها أكثر من أسلوب تجنباً لتكرار جمعها .

(٥) عدد صفحات هذا الجزء (٥٢٢) صفحة يحذف منها صفحات العنوان ، والآية الكريمة ، والفهارس ، والمقدمة ، وترجمة سيبويه ، والتعريف بالكتاب ، ومنهج سيبويه فيه ، وجهود نشره ، والألفاظ والرموز المستعملة فيه ، وصور من صفحات النسخ المخطوطة المحققة ، وروايات الكتاب ، وعنوانات الموضوعات ، والصفحات البيض وعددها (٦٥) لتكون الصفحات التي استغرقتها موضوعات الجزء (٤٥٧) صفحة .

	(٣٣٨.٣٣٥)(٣٣١)(٣٢٨.٣١٩)(٣١٤.٣٠٣)(٣٠٠.٢٩٧)(٢٩٥.٢٩٣)(٢٩٠.٢٨٩)(٢٨٢)(٢٨٠.٢٧٤)(٢٧٢) (٤٠٩.٤٠٨)(٤٠٢.٤٠١)(٣٩٩)(٣٩٧.٣٩٢)(٣٨٥.٣٨٢)(٣٧٣.٣٧٢)(٣٦٢.٣٥٩)(٣٥٧)(٣٥٥)(٣٥٠.٣٤١) (٤٧٦.٤٧٢)(٤٧٠)(٤٦٧.٤٦٥)(٤٦٣.٤٦٢)(٤٥٩)(٤٥٧)(٤٥٢.٤٤٧)(٤٤٤.٤٤٠)(٤٣٨.٤٣٥)(٤٢٤.٤٢٣) (٥١٣)(٥١٠.٥٠٦)(٥٠٤)(٥٠٠.٤٩٩)(٤٩١.٤٨٨) (٤٨٦)(٤٨٤.٤٧٨)					
١٣	(٢٠٧)(٢٠٢)(١٩٩)(١٩٠)(١٨١)(١٧٢.١٧١)(١٦٦)(١٦٤.١٦٣)(١٣٢)(٩٦)(٩٢)(٨٩)(٦٨)(٦٦)(٥٧) (٤٩٤)(٤٦٦)(٤٦١)(٤١٧)(٣٧٢)(٣٤٨)(٣٤٦.٣٤٥)(٣٢٣)(٣١٤)(٣٠٠)(٢٧٦)(٢٢٠)(٢١١)(٢٠٨) (٤٩٧)	٣٠	الاستجاب	٣		
١١	(٣٦٣)(٣٥٠)(٢٨٩)(١٩٤)(١٧٣)(١٥٧)(١٥١)(١٣٧)(١٣٥)(١٢٩.١٢٨)(١١٤)(١٠٤)(٦٥.٦٤)(٥٧) (٤٢٤)(٤٠٥)	١٦	الاخبار	٤		
١						
			(٣٨٥)(٦٤)	٢	الاستفهام	٥
٣٦٩	النسبة المئوية للأساليب التعليمية ٨٠,٧٤ %		١٦٨	المجموع	٦	

مجموع الصفحات	الجزء الثاني (٥)		الأسلوب	ت
	الصفحات	التكرار		
١٥	(١٣٠)(١٢٨)(١٢٠)(١٠٦)(٩٩)(٧٢)(٦٩)(٦٤)(٥٧)(٥٣)(٤٨)(٤٥-٤٣)(٤١)(٣١)(٢٧)(٢٠-١٨)(١٦) (٢١٣)(٢٠٤)(١٣٩)	٢٠	الشرح	١
١٢٧	(٨٣-٨١)(٧٩-٧٣)(٧٠-٦٧)(٦٥)(٦٣-٦٠)(٥٦-٥٤)(٥١-٤٩)(٣٧-٣٥)(٣٠-٢٨)(٢٦-٢٤)(٢١)(١٦-١٣) (١٥٨)(١٥٦-١٥١)(١٤٧-١٤٦)(١٤٠-١٣٩)(١٣٣-١٢٦)(١٢٤-١١٦)(١١٤)(١١٠-١٠٨)(١٠٦-٨٥) (١٩٩)(١٩٧-١٩٦)(١٩٤)(١٩٢-١٩١)(١٨٧-١٨٦)(١٨٤)(١٨٢-١٨١)(١٧٦-١٧٥)(١٧٢-١٦١) (٢١٨)(٢١٦-٢١٣)(٢٠٩-٢٠٧)(٢٠٥-٢٠١)	٣٤	المناقشة	٢
٥	(١٨٢)(١٧٧)(١٧٥)(١٦٧)(١٦٥-١٦٤)(١٢٣-١٢٢)(١٠٦)(١٠٠)(٩٦)(٧٦)(٥٧-٥٦)(٣٥)(٢٩)	١٣	الاستجواب	٣
٠	(١١٩)	١	الاخبار	٤
١٤٧	النسبة المئوية للأساليب التعليمية ٧٦,٥٦ %		المجموع	٥

(٥) عدد صفحات هذا الجزء (٢٢١) صفحة يحذف منها صفحات العنوان والآية الكريمة والفهارس والتمهيد وعنوانات الموضوعات والصفحات البيض وعددها (٢٩) لتكون الصفحات التي استغرقتها موضوعات الجزء (١٩٢) صفحة .

ت	الأسلوب	الجزء الثالث ^(٥)	
		التكرار	الصفحات
١	الشرح	٣٥	(١١٨-١١٧)(١١١)(١٠٦-١٠٥)(١٠٣)(٩٨)(٨٧)(٧٩)(٧٦)(٦٧-٦٦)(٦٤-٦٣)(٤٦)(٤١)(٣٧)(٢٨) (١٧٤)(١٧٢-١٧١)(١٦٣)(١٦٠)(١٥٨)(١٥٦-١٥٥)(١٤٩-١٤٧)(١٤٤-١٤٣)(١٢٩)(١٢١-١٢٠) (٢٤٥)(٢٢٦)(٢٢٠-٢١٩)(٢١٧)(٢١٢)(٢١٠)(٢٠٨)(٢٠٢-١٩٨)(١٩٥)(١٨٨-١٨٥)(١٧٧-١٧٦)
٢	المناقشة	٤١	(١٠٢)(١٠٠-٩٧)(٩١-٧٨)(٧٥-٧٣)(٧٠-٦٤)(٦٢)(٦٠-٥١)(٤٦-٤٢)(٣٦)(٣٤)(٣١-٢٢)(١٧)(١٥-١١) (١٦١-١٦٠)(١٥٥-١٥٤)(١٥٠)(١٤٦-١٤٥)(١٤٠-١٣٢)(١٣٠-١١٧)(١١٥)(١١١-١١٠)(١٠٨-١٠٥) (٢١٩-٢١٧)(٢١٤-٢١١)(٢٠٧-٢٠٥)(٢٠٣-١٨٨)(١٨٦)(١٨١)(١٧٢-١٧٠)(١٦٨-١٦٦)(١٦٤-١٦٣) (٢٧٣-٢٦٩)(٢٦٦-٢٦٥)(٢٦٣-٢٥٤)(٢٥٣)(٢٥١-٢٥٠)(٢٤٨)(٢٣٨)(٢٣٦-٢٣٣)(٢٣١-٢٢٧)(٢٢٢-٢٢١)
٣	الاستجواب	٢٢	(١٧٢)(١٢٧)(١٣٠-١٢٩)(١٢٧)(١٢٥-١٢٤)(١١٥)(١٠٤)(٨٩-٨٨)(٨٣)(٦٩-٦٨)(٥٤)(٤٢)(٢٧)(١٣) (٢٧٢)(٢٦٤)(٢٣٤)(٢٣١)(٢١٦)(١٩٦)(١٩٢)(١٧٦)
٤	الاخبار	٥	(١٩٤)(١٨٥)(١٧٦)(١١٥)(٤١)
٥	المجموع	١٠٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية ٧٩,٠٥ %

ت	الأسلوب	الجزء الرابع ^(٥)
مجموع		

(٥) عدد صفحات هذا الجزء (٢٧٩) صفحة يحذف منها صفحات العنوان والآية الكريمة والفهارس والتمهيد وعنوانات الموضوعات والصفحات البيض وعددها (٢٦) لتكون الصفحات التي استغرقتها موضوعات الجزء (٢٥٣) صفحة .

الصفحات	الصفحات	التكرار		
٤٣	(١٢٩)(١٢٥-١٢٤)(١٢٠-١١٨)(١١٦)(٩٩)(٦٧)(٦٥-٦٤)(٥٩)(٥١)(٣٧)(٣٠)(٢٦)(١٨)(١٢-١١) (٢٦١)(٢٥٥-٢٥٤)(٢٣٠)(٢٢٨)(٢١٤)(١٧٩-١٧٨)(١٥٩)(١٥٣)(١٥٠)(١٤٨)(١٤٢)(١٣٦-١٣٤) (٣٩٧)(٣٨٧)(٣٨٤)(٣٨٢)(٣٨٠-٣٧٨)(٣٧٤)(٣٧٢)(٣٦٩)(٣٤٨)(٣١٥)(٣١٢)(٣٠٠)(٢٩٤)(٢٦٤) (٤٨٧-٤٨٦) (٤٧٦-٤٧٣)(٤٥٠-٤٤٩)(٤٤٧)(٤٣٧)(٤٣٥-٤٣٤)(٤٣٢)(٤٢٤)(٤١٩)(٤٠٢)(٤٠١) (٥١٤)(٥١٠)(٤٩٧)	٥٤	الشرح	١
٢٦٢	(٦٨-٦٥)(٦٣-٥٨)(٥٣-٥١)(٤٩-٤٧)(٤٥)(٤٢)(٤٠-٣٧)(٣٥)(٣٣-٣٢)(٣٠-٢٨)(٢٦-١٩)(١٧-١٤) (١٤٠-١٢١)(١١٨-١٠٧)(١٠٥)(١٠٢-١٠٠)(٩٧-٩٦)(٩٣-٨٦)(٨٤)(٨٢-٨٠)(٧٨-٧٧)(٧٣-٧٢)(٧٠) (١٨٧-١٨٦)(١٨٤)(١٨١)(١٧٩-١٧٨)(١٧٦-١٧٤)(١٧١-١٦٤)(١٦١-١٥٩)(١٥٦-١٥٤)(١٥٢)(١٤٨-١٤٢) (٢٤٠-٢٣٨)(٢٣٠-٢٢٨)(٢٢٦)(٢٢١-٢١٨)(٢١٦)(٢١٤-٢٠٩)(٢٠٦)(٢٠٤-١٩٩)(١٩٦-١٩٣)(١٩١-١٨٩) (٢٨٥-٢٨٣)(٢٨١-٢٧٨)(٢٧٦-٢٧٤)(٢٧٠)(٢٦٨-٢٦٢)(٢٥٩)(٢٥٧-٢٥٤)(٢٥٢-٢٥٠)(٢٤٨)(٢٤٥) (٣٢٤-٣٢٣)(٣١٩-٣١٥)(٣١٣-٣١٢)(٣١٠-٣٠٩)(٣٠٧-٣٠٥)(٣٠٣)(٣٠٠-٢٩٤)(٢٩١)(٢٨٩-٢٨٨) (٣٧٢-٣٧١)(٣٦٨)(٣٦٥-٣٦٤)(٣٦١-٣٦٠)(٣٥٧-٣٥٢)(٣٤٧)(٣٤١)(٣٣٨)(٣٣٦-٣٣٥)(٣٣٣-٣٢٦) (٤٢٥)(٤١٦-٤١٥)(٤١٣)(٤١١-٤١٠)(٤٠١)(٣٩٨)(٣٩٤)(٣٩٢-٣٩١)(٣٨٦)(٣٨٣-٣٨١)(٣٧٨-٣٧٧) (٤٦٢)(٤٥٩-٤٥٨)(٤٥٦)(٤٥٤)(٤٤٩)(٤٤٧)(٤٤٣-٤٤٢)(٤٣٨-٤٣٧)(٤٣٥-٤٣٤)(٤٣٢)(٤٢٩-٤٢٨) (٥٠٤)(٥٠٢)(٥٠٠)(٤٩٨-٤٩٥)(٤٩٣)(٤٨٨-٤٨٧)(٤٨٣)(٤٨٠-٤٧٨)(٤٧٥)(٤٧١-٤٦٧)(٤٦٥-٤٦٤)	١٠٤	المناقشة	٢

(•) عدد صفحات هذا الجزء (٥٢٧) صفحة يحذف منها صفحات العنوان والآية الكريمة والفهارس والتمهيد وعنوانات الموضوعات والصفحات البيض وعددها (٢٥) لتكون الصفحات التي استغرقتها موضوعات الجزء (٥٠٢) صفحة .

	(٥١٩-٥١٠)			
٤٨	(١٢٦)(١٢٣-١٢٢)(١١٥)(١٠٩)(٨٧)(٨٤)(٧٧)(٧٠)(٦١)(٤٧)(٣٨-٣٧)(٣٥)(٣٣-٣٢)(٢٨)(١١) (٢١١)(٢٠٤)(٢٠٢)(٢٠٠-١٩٩)(١٩٦-١٩٥)(١٨٩-١٨٨)(١٨٢-١٨١)(١٧٩)(١٧٦)(١٦٤)(١٣٦) (٣٤٣-٣٤٢)(٣٣٦)(٣٣٣)(٣٢٦)(٣٢٠-٣١٩)(٣١٧-٣١٦)(٢٨٤)(٢٥٥)(٢٤٨)(٢٣٩)(٢٣٦-٢٣٤)(٢٢٠) (٤١٠)(٤٠٨)(٤٠٥)(٤٠١)(٣٩٢)(٣٨٨)(٣٧٦)(٣٦٨)(٣٦٥-٣٦٤)(٣٥٦)(٣٥٤-٣٥٣)(٣٤٩-٣٤٦) (٥١٦-٥١٢)(٥٠٤)(٤٩٥)(٤٩٠)(٤٥٩)(٤٥٥-٤٥٤)(٤٤٧)(٤٤٥)(٤٣٧-٤٣٦)(٤٢٩)(٤٢٧)(٤٢٢)	٦٢	الاستجاب	٣
٥	(٣٩٢)(٣٧٦)(٣١٤)(٢٦٢)(١٩٣)(١٥٠)(١٢٢-١٢١)	٧	الاخبار	٤
٣٥٨	النسبة المئوية للأساليب التعليمية ٧١,٣١ %	٢٢٧	المجموع	٥

مجموع الصفحات	الجزء الخامس ^(٥)		الأسلوب	ت
	الصفحات	التكرار		
٧٣	(٧٨-٧٧)(٦٦-٦٥)(٦٢)(٥٨-٥٧)(٥٣-٥٢)(٥٠-٤٨)(٤٦-٤٤)(٣٦)(٣٣-٣٢)(٣٠)(٢٨-٢٦)(٢٣)(١٧) (١٧٠-١٦٨)(١٥٢)(١٤٥-١٤٤)(١٣٥)(١١٩-١١٦)(١١٤)(١١٠-١٠٩)(١٠٦-١٠٥)(٩٢-٨٩)(٨٤-٨٢) (٢٢٧-٢٢٤)(٢٢٣)(٢٢١-٢٢٠)(٢١٧)(٢٠٠-١٩٩)(١٩١)(١٨٩)(١٨٧)(١٨٥)(١٨١)(١٧٩-١٧٨)(١٧٥) (٣١٢)(٣٠٩)(٣٠٦)(٣٠٠-٢٩٩)(٢٨٧)(٢٦٦)(٢٥٧)(٢٥٥-٢٥٣)(٢٥١)(٢٤٨-٢٤٦)(٢٣٩)(٢٣٢) (٤٥٠)(٤٤٨)(٤٤٧)(٤٣٥)(٤٣١)(٣٧٨)(٣٧٥)(٣٦٧-٣٦٦)(٣٥٥-٢٥٤)(٣٤٨-٣٤٧)(٣٤١)(٣١٨) (٥٢٢)(٥١٨)(٥١١-٥١٠)(٥٠٨-٥٠٦)(٥٠٤)(٤٩٣)(٤٩١-٤٩٠)(٤٧٩)(٤٦٨-٤٦٧)(٤٥٩-٤٥٦)(٤٥٤) (٦٢٠-٦١٨)(٦١٥)(٦١٣)(٦٠٣)(٦٠٠)(٥٩٢)(٥٩٠)(٥٨٤)(٥٨٠)(٥٦٦)(٥٦٤)(٥٥٦)(٥٤٤)(٥٣٦) (٦٩٨-٦٩٧)(٦٩٣)(٦٩١)(٦٨١)(٦٧٩-٦٧٨)(٦٧٣)(٦٦٧-٦٦٦)(٦٥٥)(٦٣٧)(٦٣٦)(٦٢٩)(٦٢٣) (٧٧٠)(٧٦١)(٧٥٧)(٧٣٢-٧٣١)(٧٣٠-٧٢٩)(٧٢٦)(٧١٨)(٧١٣-٧١٢)	١٠٤	الشرح	١
٤٤٥	(٨٠-٧٧)(٧٢-٦٥)(٦٣-٥٩)(٥٥-٥٤)(٥٠-٤٩)(٤٧-٤٣)(٤١-٣٧)(٣٥)(٣٣-٣٢)(٢٨)(٢٥-٢٤)(٢١)(١٩) (١٧٥-١٦٦)(١٦٤-١٦٢)(١٦٠-١٤٦)(١٤٤-١١٨)(١١٦)(١١٤-١١٢)(١٠٩)(١٠٦-١٠٥)(١٠٣-٨٩)(٨٨-٨٢) (٢٣٣-٢٢٩)(٢٢٧-٢٢٤)(٢٢١-٢٢٠)(٢١٧)(٢١٣-٢٠٩)(٢٠٤-١٩٩)(١٩٥-١٨٩)(١٨٧)(١٨٥-١٧٧) (٢٩٠-٢٨٨)(٢٨٥-٢٧٣)(٢٧١-٢٦٨)(٢٦٦-٢٦٥)(٢٦٣-٢٥٦)(٢٥٤-٢٤٧)(٢٤٤-٢٤٢)(٢٤٠-٢٣٧) (٣٤١-٣٣٩)(٣٣٦)(٣٢٨-٣٢٠)(٣١٧-٣١٦)(٣١٤-٣١٢)(٣١٠-٣٠٧)(٣٠٢)(٣٠٠-٢٩٧)(٢٩٤-٢٩٢)	١٠٩	المناقشة	٢

(٥) عدد صفحات هذا الجزء (٧٧٤) صفحة يحذف منها صفحات العنوان والآية الكريمة والفهارس والمقدمة وعنوانات الموضوعات والصفحات البيض وعددها (٦٥) لتكون الصفحات التي استغرقتها موضوعات الجزء (٧٠٩) صفحة .

	<p>(٣٨٣-٣٨٢)(٣٨٠-٣٧٨)(٣٧٦-٣٦٩)(٣٦٧)(٣٦٤-٣٦٢)(٣٦٠-٣٥٧)(٣٥٤)(٣٥٠-٣٤٩)(٣٤٧)(٣٤٤) (٤٤٧-٤٣٨)(٤٣٥-٤٣١)(٤٢٨-٤٢٧)(٤٢٥)(٤٠٩-٤٠٥)(٤٠٣-٤٠٠)(٣٩٨-٣٩٧)(٣٩٥-٣٩٣)(٣٩١-٣٨٧) -٤٩٥)(٤٩٢-٤٨٨)(٤٨٦)(٤٨٢-٤٧٩)(٤٧٦-٤٧٥)(٤٧٣)(٤٦٩-٤٦٨)(٤٦٥-٤٥٨)(٤٥٥)(٤٥٣-٤٥٠) (٥٩٠-٥٨٩)(٥٨٧-٥٨٤)(٥٥٤)(٥٥٢)(٥٤٨-٥٣٥)(٥١٩-٥١٨)(٥١٣-٥٠٥)(٥٠٣)(٥٠١-٥٠٠)(٤٩٧ (٦٧٣-٦٦١)(٦٥٩-٦٣٩)(٦٣٦)(٦٣٤-٦٣١)(٦٢٨-٦٢٦)(٦٢٣-٦٢١)(٦١٨)(٦١٥)(٦١٢-٦٠٩)(٥٩٥) (٧٤٥-٧٤١)(٧٣٩-٧٣١)(٧٢٦-٧٢٠)(٧١٧-٧١٣)(٧١١-٦٩٧)(٦٩٥-٦٩٤)(٦٩٢-٦٨٩)(٦٨٦-٦٧٨)(٦٧٥) (٧٧٠)(٧٦٨-٧٥٢)(٧٤٩-٧٤٧)</p>			
٢٧	<p>(١٦٤)(١٦٢)(١٥٧-١٥٦)(١٥٢)(١٣٦)(١٣٠)(١٢٦)(١١٩-١١٨)(٨٧)(٧٠)(٦٨)(٥٤)(٥٣)(٢٢) (٢٤٩)(٢٤٣)(٢٤٠)(٢٣٢)(٢١٢)(٢١٠)(٢٠٢-٢٠١)(١٩١-١٨٩)(١٨٢)(١٧٩-١٧٨)(١٦٩-١٦٨) (٣٥٠)(٣٢٧)(٣٢٤)(٣٢٣)(٣٢١-٣٢٠)(٣٠٦)(٣٠٣-٣٠٢)(٢٨٤)(٢٧٦)(٢٧٠)(٢٦١)(٢٥٩)(٢٥٤) (٤٦٥)(٤٦٣)(٤٥٢)(٤٤٢)(٤٤١)(٤٢٧)(٤٠٧)(٤٠٥)(٤٠٠)(٣٧٨)(٣٧٢)(٣٦٢)(٣٥٤)(٣٥٢) (٥٩١)(٥٤٩-٥٤٧)(٥٤١-٥٤٠)(٥٣٦-٥٣٥)(٥١٩-٥١٨)(٥٠٩-٥٠٥)(٥٠١)(٤٨٧)(٤٨٤)(٤٨٢-٤٨١) (٦٦٦-٦٦٤)(٦٦٢)(٦٥٧)(٦٥٢)(٦٤٥)(٦٣٧)(٦٣٦)(٦٣٣)(٦٢٥)(٦٢٠-٦١٨)(٦١٦)(٦١١)(٦٠٦) (٧٣٤-٧٣٣)(٧٢٢)(٧٢٠)(٧١٧)(٧١٥)(٧١٢)(٧١٢-٧١١)(٧٠٩-٧٠٦)(٦٩٧)(٦٨١-٦٨٠)(٦٧٨)(٦٦٩) (٧٧٠)(٧٦٨)(٧٦٠)(٧٥٨)(٧٤٨)(٧٤٦)(٧٤٤-٧٤٣)(٧٤١)(٧٣٩)(٧٣٦)</p>	٩٧	الاستجاب	٣
٥٢	<p>(٢٥٤)(٢٥٠)(٢٤٦)(٢٤٣)(١٨٩)(١١٢)(١٠٦)(١٠٤)(٨٠)(٦٨)(٦٣)(٥٨)(٥٦)(٤١)(٢٥)(١٧) (٤٤٩)(٤٣٨)(٤٣٥)(٤٣٢)(٤٠٨)(٤٠٦)(٣٧٤)(٣٦٨-٣٦٧)(٣٢٧)(٣٢٥)(٣٢٣)(٣٠١)(٢٨٧)(٢٨١) (٥٥٢-٥٥٠)(٥٤٦-٥٤٥)(٥٤٣)(٥٣٩-٥٣٨)(٥٣٦-٥٣٥)(٥٠٥)(٤٩١-٤٩٠)(٤٨٤)(٤٧٨)(٤٦٦)(٤٥٢)</p>	٧٦	الاخبار	٤

٣٩٧	(٦١٧-٦١٥)(٦٠٦)(٦٠٢)(٦٠٠-٥٩٦)(٥٩٤)(٥٩٠)(٥٨٧)(٥٨٣-٥٧٠)(٥٦٦)(٥٦٤)(٥٦٠)(٥٥٨)(٥٥٤) (٧١٢)(٦٩٩-٦٩٨)(٦٩١)(٦٨٧)(٦٧٩)(٦٧٣)(٦٧٠)(٦٥٨)(٦٥١)(٦٤٩)(٦٣٤-٦٣٣)(٦٣١)(٦٢٤) (٧٧٠-٧٦٩)(٧٦٧)(٧٦٥)(٧٦١-٧٥٧)(٧٤٧-٧٤٦)(٧٤٣-٧٤١)(٧٣٦)(٧٢٧)(٧٢٥)			
٥٩٧	النسبة المئوية للأساليب التعليمية ٨٤,٢٠ %	٣٨٦	المجموع	٥

النسب المئوية لتكرارات الأساليب التعليمية في كتاب سيويه

المجموع	أساليب التعليم					الجزء	ت
	أسلوب الاستفهام	أسلوب الإخبار	أسلوب الاستجواب	أسلوب المناقشة	أسلوب الشرح		
٨٠,٧٤	٠,٢١٨	٢,٤٠٧	٢,٨٤٤	٤٩,٠١٥	٢٦,٢٥٨	الأول	١
٧٦,٥٦	-	-	٢,٦٠٤	٦٦,١٤٥	٧,٨١٢	الثاني	٢
٧٩,٠٥	-	١,١٨٥	٤,٧٤٣	٦٣,٢٤١	٩,٨٨١	الثالث	٣
٧١,٣١	-	٠,٩٩٦	٩,٥٦١	٥٢,١٩١	٨,٥٦٥	الرابع	٤
٨٤,٢٠	-	٧,٣٣٤	٣,٨٠٨	٦٢,٧٦٤	١٠,٢٩٦	الخامس	٥
-	-	-	-	-	-	السادس ^(٥)	٦
٧٨,٣٧٣	٠,٠٤٣	٢,٣٨٤	٤,٧١٢	٥٨,٦٧٢	١٢,٥٦٢	معدل النسبة المئوية للأساليب في الكتاب	٧

ملحق رقم (١١)

تكرارات الأساليب التعليمية في كتاب الفسر لابن جني^(٥)

(٥) تضمن هذا الجزء من الكتاب الفهارس التفصيلية لأجزاء الخمسة التي سبقته .

المجموع	أساليب التعليم								المجلد	ت
	تكرارات أسلوب التلخيص	تكرارات أسلوب النظر	تكرارات أسلوب التشبيه	تكرارات أسلوب الاستفهام	تكرارات أسلوب الإخبار	تكرارات أسلوب الاستجواب	تكرارات أسلوب المناقشة	تكرارات أسلوب الشرح		
-	-	-	-	-	-	-	-	-	الأول ^(٥)	١
٣٩٦	١	١	٩٣	١٧	٣٧	٢٩	٢٤	١٩٤	الثاني	٢
٣٠١	-	-	٧٢	٦	٦١	٤٠	٢٠	١٠٢	الثالث	٣
٣٦٤	١	٢	١٠٠	٢١	٩٩	٤٠	١٥	٨٦	الرابع	٤
-	-	-	-	-	-	-	-	-	الخامس ^(٥)	٥
١٠٦١	٢	٣	٢٦٥	٤٤	١٩٧	١٠٩	٥٩	٣٨٢	المجموع	٦

ملحق رقم (١٢)

الأساليب التعليمية في كتاب الفسر لابن جني^(٥)

(٥) الكتاب صناعة أبي الفتح عثمان بن جني (ت ٣٩٢هـ) حققه وقدم له الدكتور رضا رجب الطبعة الأولى لدار البنايين للطباعة والنشر والتوزيع في دمشق لسنة ٢٠٠٤م ويقع في أربعة مجلدات في (٤٦٣٨) صفحة .

(٥) تضمن هذا المجلد الدراسة ويقع في (٦٦٥) صفحة .

(٥) تضمن هذا المجلد الفهارس العامة ويقع في (١١٠٦) صفحة .

مجموع الصفحات	المجلد الثاني (٥)		الأسلوب	ت
	الصفحات	التكرار		
٦٧٦	(٦٦)(٦٤.٥٨)(٥٦.٥٥)(٥٣)(٥١.٤٩)(٤٥.٤٤)(٣٨.٣٧)(٣٥.٣٤)(٣٢)(٢٩.٢٣)(١٩)(١١)(٩.٨)(٦.٤) (١٢٠.١١٨)(١١٥.١١٤)(١١١)(١٠٩.١٠٤)(١٠١.١٠٠)(٩٨.٩٦)(٩١)(٨٩)(٨٦.٨٥)(٧٥)(٧٣.٦٩) (٢٠٣.٢٠١)(١٩٤)(١٩٢)(١٨٨)(١٨٦.١٨٥)(١٧٩)(١٧٣)(١٧١)(١٦٣)(١٥٣.١٥٢)(١٤٩)(١٣٩)(١٢٦) (٢٧٢.٢٧٠)(٢٦٠)(٢٥٨)(٢٥٤)(٢٥٠)(٢٤٣.٢٤٢)(٢٣٨)(٢٣٣)(٢٢٧)(٢٢٢.٢١٩)(٢١٥)(٢٠٧.٢٠٥) (٣٣٨)(٣٣٦)(٣٣١)(٣٢٩)(٣٢٦.٣٢٥)(٣١٧)(٣١٣)(٣١١.٣٠٨)(٣٠٥.٣٠٠)(٢٩٢)(٢٨٥)(٢٨٣) (٣٨٩)(٣٨٧)(٣٨٥.٣٨١)(٣٧٨.٣٧٦)(٣٦٥.٣٦٤)(٣٦٢)(٣٥٤.٣٥٣)(٣٤٩.٣٤٨)(٣٤٦)(٣٤٣) (٤٣٥.٤٣٤)(٤٣١.٤٣٠)(٤٢٨)(٤٢٥.٤٢٤)(٤٢٠.٤١٩)(٤١٥)(٤١٢.٤١١)(٤٠٥.٣٩٨)(٣٩٦.٣٩١) (٤٨٠.٤٧٦)(٤٧٤)(٤٧١.٤٧٠)(٤٦٨.٤٦٧)(٤٦٥)(٤٦٣.٤٥٩)(٤٥٥.٤٥٣)(٤٥١.٤٤٦)(٤٤٤)(٤٤٢.٤٣٧) (٥٢٢.٥٢١)(٥١٧)(٥١٥.٥١٤)(٥١٢.٥٠٣)(٤٩٩)(٤٩٧)(٤٩٥)(٤٩٣)(٤٩٠)(٤٨٨.٤٨٧)(٤٨٥) (٥٧٥.٥٧١)(٥٦٨.٥٦١)(٥٥٩)(٥٥٧.٥٤٩)(٥٤٧)(٥٤١.٥٤٠)(٥٣٥.٥٣٣)(٥٣١)(٥٢٧)(٥٢٤) (٦٢٢.٦٢١)(٦١٩)(٦١٥.٦١٢)(٦١٠)(٦٠٨.٦٠٢)(٦٠٠)(٥٩٧.٥٩٥)(٥٩٣.٥٩٢)(٥٩٠.٥٨٥)(٥٨٣.٥٨١) (٦٧٣)(٦٧٠)(٦٦٨.٦٦٥)(٦٦٢.٦٥٨)(٦٥٦.٦٥٢)(٦٤٨.٦٤٥)(٦٤٢.٦٣٣)(٦٣١.٦٢٩)(٦٢٧.٦٢٦) (٧٢٥)(٧٢٣.٧١٩)(٧١٢)(٧١٠.٧٠٩)(٦٩٩.٦٩٦)(٦٩٤)(٦٩١.٦٩٠)(٦٨٨.٦٨٠)(٦٧٨.٦٧٧)(٦٧٥	١٩٤	الشرح	١

(٥) تم استخراج أساليب التعليم من كتاب الفسر بحسب مجلداته الخمسة والبالغة (٢٦٢٩) صفحة ، واعتمدت طبعة دار الينابيع للطباعة والنشر والتوزيع في دمشق ، لسنة ٢٠٠٤م بشرح ابن جني الكبير على ديوان المتنبي وتحقيق وتعليق الدكتور رضا رجب ، ولون الباحث رقم الصفحة التي يتكرر فيها أكثر من أسلوب تجنباً لتكرار جمعها .

(٥) عدد صفحات هذا المجلد (١٢١١) صفحة يحذف منها صفحتي العنوان ، وعنوانات قوافي القصائد ، والصفحات البيض وفهرس القصائد وعددها (٢٧) ، لأن مقدمة المحقق ، وصور صفحات النسخ المخطوطة المحققة أخذت ترقيم الحروف ، فتكون الصفحات التي استغرقتها موضوعات الجزء (١١٨٤) صفحة .

	<p>٧٨٩)(٧٨٦)(٧٨٣-٧٧٥)(٧٧٣-٧٦٤)(٧٦٠-٧٥٦)(٧٥٠-٧٤٩)(٧٤٧-٧٤١)(٧٣٨)(٧٣٦-٧٢٩)(٧٢٦ (٨٥٠-٨٤٦)(٨٤٤-٨٤٢)(٨٤٠)(٨٣٧)(٨٣٥-٨٣٤)(٨٣٢)(٨٣٠)(٨٢٨-٨١٦)(٨١٣-٨١٢)(٨١٠-٨٠٦)(٨٠٤- (٨٩٨-٨٨٥)(٨٨٣-٨٨١)(٨٧٨-٨٧٥)(٨٧٢-٨٧٠)(٨٦٧-٨٦٥)(٨٦٣)(٨٦١-٨٥٨)(٨٥٦)(٨٥٤-٨٥٢) (٩٥٦-٩٥٣)(٩٥١-٩٤٨)(٩٤٦)(٩٤٤-٩٤١)(٩٣٦-٩٣٣)(٩٣٠)(٩٢٨-٩٢٥)(٩٢٣-٩٢١)(٩١٦-٩٠٠) -١٠٠٨)(١٠٠٦-١٠٠٥)(٩٩٨)(٩٩٥-٩٩٣)(٩٩١-٩٨٣)(٩٨١)(٩٧٩-٩٧٢)(٩٦٩-٩٦٣)(٩٥٩-٩٥٨) (١٠٦٩-١٠٦٨)(١٠٦٦-١٠٥١)(١٠٤٨-١٠٤٧)(١٠٤٥-١٠٤٢)(١٠٣٦-١٠٣٥)(١٠٣٢)(١٠٣٠)(١٠٢٨- (١١١١-١١١٠)(١١٠٧-١١٠١)(١٠٩٨-١٠٩٦)(١٠٩٤-١٠٩٠)(١٠٨٨-١٠٧٩)(١٠٧٧-١٠٧١) (١٢٠٤-١٢٠٠)(١١٩٧)(١١٩٥-١١٥٣) (١١٥١-١١٣٤)(١١٣٢-١١١٣)</p>			
٢٠	<p>(٦٧١)(٦٢٠)(٥٧٩)(٥٣٩-٥٣٨)(٣٠٦)(٢١٤-٢١٣)(١٢٧)(١١٧)(١٠٢)(٩٢)(٧٩-٧٨)(١٩)(١٢)(٧) (١١٨٠)(١٠٦٨)(١٠٢٩)(٩٨٨)(٩٦٠)(٨٢٩)(٧٧٢)(٧١٢)(٦٧٩)(٦٧٦)</p>	٢٤	المناقشة	٢
١٨	<p>(٤٢١)(٣٨٧-٣٨٦)(٣٦٧)(٣٠٦)(٢٠١)(١٥٧)(١١٨)(١٠٧)(١٠١)(٨٠)(٣٤)(٣١)(٢٩)(١٩)(٧) (١١٥٣)(١١٤٧)(١٠٩٥)(١٠١٩)(١٠٠٣-١٠٠١)(٩٨١)(٩٦١)(٩٤١)(٩٤٠)(٩٢٦)(٩٠٢)(٨٦٣) (١١٧٣)(١١٥٦)</p>	٢٩	الاستجاب	٣
٢٠	<p>(٧١١)(٦٣٣)(٥٧٩)(٥٧١)(٥١٦)(٤٩٦)(٤٣٦)(٣٨٨)(٣٠٧)(١٧١)(١١٤)(٨٤)(١٨-١٧)(٩)(٥) (١٠٣٣)(١٠٠٥)(١٠٠٠)(٩٩٠)(٩٧١)(٨٨٨)(٨٦٠)(٨٣١)(٨٢٥)(٨١٤)(٨٠٠)(٧٩٨)(٧٧٧)(٧٢٥) (١١٨٣)(١١٧٧)(١١٦٨)(١١٤٨)(١١٣٣)(١٠٥٨)(١٠٤٩)(١٠٣٧-١٠٣٦)</p>	٣٧	الاخبار	٤
١٢	<p>(١٠٥٥)(١٠١٣)(٩٦١-٩٦٠)(٩٢٨-٩٢٦)(٩١٤)(٨٧٠)(٦٢٦)(٣٥٠)(٢٨٣)(٧٩)(٣٣)(١٦)(١٢)(١٠-٧) (١١٨٣)(١١٨٠)(١١٤٢)</p>	١٧	الاستفهام	٥

٠	(٥)	١	النظر	٦
٤٣	(١٠٩-١٠٨)(١٠٦-١٠٤)(١٠١)(٩٨)(٧٩)(٧٦-٧٥)(٦٣-٦٢)(٥٣)(٥١)(٤٧-٤٦)(٤٣)(٣٨-٣٧)(٣٤)(٦٠٥) (٢٧١)(٢٦١-٢٦٠)(٢٤٩)(٢٣٣)(٢١٠)(٢٠٢)(١٩٩)(١٩٢)(١٨٨)(١٧٣)(١٢٢)(١١٧)(١١٢-١١١) (٥٢٨)(٥١٦)(٥٠٩)(٥٠٥)(٤٨٧)(٤٨٠)(٤٥٤-٤٥٢)(٤٤٩)(٤٤٠)(٤٢٠)(٤٠٥)(٣٩٧)(٣٣٣)(٣٠١) (٧٥٠)(٧٤٤)(٧٤١)(٧٢٦)(٦٥٩)(٦٤٦-٦٤٥)(٦٤١)(٦٣٨)(٦١٠)(٥٩٥)(٥٨٨)(٥٧٦)(٥٦٦)(٥٦٤) (٩٥٧-٩٥٦)(٩٣٦)(٨٧٧-٨٧٦)(٨٥٩)(٨٣٤)(٨٣٠)(٨٢٣)(٧٩٩)(٧٩٥-٧٩٤)(٧٨٧)(٧٨٤)(٧٧١) (١٠٧٦)(١٠٦١)(١٠٥٤)(١٠٢٨)(١٠٢٥)(١٠٢٣)(١٠١٠)(١٠٠٦)(١٠٠٠-٩٩٩)(٩٩٥)(٩٨٤)(٩٦٤) (١١٣٨)(١١٢٧)(١١٢٣)(١١٢١)(١١١٩-١١١٨)(١١٠٥)(١١٠١)(١٠٩٨)(١٠٩٠)(١٠٨٤)(١٠٨٠) (١١٨٤)(١١٧٣)(١١٤٨)	٩٣	التشبيه	٧
٠	(٩٦٦)	١	التلخيص	٨
٧٩٨	النسبة المئوية للأساليب التعليمية ٦٦,٦٣ %	٣٩٦	المجموع	٩

مجموع	المجلد الثالث (٥)	الأسلوب	ت
الصفحات	الصفحات	التكرار	

(٥) عدد صفحات هذا المجلد (٨٥٦) صفحة يحذف منها صفحات العنوان والآية الكريمة وعنوانات قوافي القصائد والصفحات البيض وفهرس القصائد وعددها (٣٧) لتكون الصفحات التي استغرقتها موضوعات الجزء (٨١٩) صفحة .

٦٥٩	<p>(٨٩.٨٠)(٧٨.٧٥)(٧٣.٥٨)(٥٥.٥١)(٤٩.٤٨)(٤٦.٤٥)(٤٣.٣٥)(٣٠.٢٧)(٢٥)(٢٣.٢١)(١٧.١٢) (١٧١)(١٦٧.١٤٨)(١٤٦.١٤٢)(١٤٠.١٣٨)(١٣٦)(١٣٠.١٢١)(١١٩.١٠٢)(١٠٠)(٩٨.٩٤)(٩٢.٩١) (٢٧٣.٢٧٢)(٢٧٠.٢٥٦)(٢٥٤.٢٥٢)(٢٥٠.٢٢٩)(٢٢٥.٢٢٢)(٢٢٠.٢٠٣)(٢٠٠.١٩٣)(١٩١.١٧٣) (٣١٩.٣١٧)(٣١٤.٣١٣)(٣١٠.٣٠٩)(٣٠.٦.٣٠٣)(٣٠.١.٢٩٧)(٢٩٥.٢٩٣)(٢٩١.٢٨٥)(٢٧٩)(٢٧٧.٢٧٦) ٣٩٨)(٣٩٦.٣٨٨)(٣٨٦.٣٨٣)(٣٨١.٣٥٦)(٣٥٤.٣٥٣)(٣٥٠.٣٤٧)(٣٤٤.٣٣٠)(٣٢٨)(٣٢٦.٣٢١) (٤٦١)(٤٥٧.٤٥٤)(٤٥٢.٤٤٢)(٤٤٠.٤٣٠)(٤٢٥.٤١٥)(٤١٣.٤١٢)(٤٠٩.٤٠٨)(٤٠٦.٤٠١)(٣٩٩. (٥٧٢.٥٦٥)(٥٦٣.٥٥٤)(٥٥٢.٥٤٧)(٥٤٤.٥٤٠)(٥٣٨)(٥٣٥.٤٩٨)(٤٩٥)(٤٩٢.٤٧٦)(٤٧٤.٤٦٣) (٦٤٠.٦٣٨)(٦٣٦.٦٣٤)(٦٣٠.٦٢٨)(٦٢٦.٦٢٠)(٦١٨)(٦١٦)(٦١٣)(٦٠٩.٦٠٨)(٦٠.٦.٥٨١)(٥٧٩.٥٧٤) (٦٩٥.٦٩١)(٦٨٩.٦٧٩)(٦٧٦.٦٧١)(٦٦٩)(٦٦٥)(٦٦٢.٦٦١)(٦٥٦.٦٥٠)(٦٤٨.٦٤٧)(٦٤٤.٦٤٢) (٧٧٦.٧٦٥)(٧٦٣.٧٦١)(٧٥٩.٧٥٨)(٧٥٦.٧٢٤)(٧٢٢.٧١٧)(٧١٥.٧٠٨)(٧٠.٦)(٧٠.٤.٧٠٠)(٦٩٨.٦٩٧) (٨٣٢.٨٢٩)(٨٢٧.٨٢٥)(٨٢٣.٨٢٢)(٨١٩.٨٠٦)(٨٠٢.٨٠٠)(٧٩٧.٧٨٩)(٧٨٧.٧٨٦)(٧٨٣.٧٧٨) (٨٤٨.٨٤٥) (٨٤٣.٨٣٤)</p>	١٠٢	الشرح	١
١٤	<p>(٧٢٣)(٧٠٧)(٧٠.١.٧٠٠)(٦٩٦)(٦٦٣)(٦٠.٥)(٥٣٩)(٥٢٨)(٤١٤)(٤٠.٩)(٣٤٥)(٢٧٤)(٥٩)(٣٣.٣٢) (٨٢١.٨٢٠)(٨١٣)(٧٧٧)(٧٦٠)(٧٣٢)(٧٣٠)</p>	٢٠	المناقشة	٢
١٣	<p>(٢٥٥.٢٥٣)(٢٥٠.٢٤٩)(٢٤٦)(٢٣٠)(٢٠٠)(١٩٢)(١٤٤)(١١٦)(٩١)(٨٧)(٦٩)(٦٠)(٣٥)(٣٢)(٢٠) (٥٩٤) (٥٨٣)(٥٣٩)(٥٢٧)(٤٢٠)(٤١٢)(٤١٠)(٤٠٢)(٤٠٠)(٣٦٦)(٣١٣)(٣١١)(٢٦٨)(٢٦٤) (٨٢٨)(٨١٢)(٧٩٥)(٧٧٥)(٧٦٣)(٧٤٣)(٧٣٩)(٧٢٦)(٦٢٢)(٦٠.٣)(٥٩٨.٥٩٧)</p>	٤٠	الاستجاب	٣
٢١	<p>(٢٣٥)(٢٣٣)(٢٢٩)(٢٠.٤)(١٩٧)(١٨٦)(١٧٠)(١٢٥)(١٠.٩)(١٠.٤)(٩٠)(٨٨)(٨٠)(٥٥)(٣٥)(٢٣)</p>	٦١	الاخبار	٤

	(٤١٣)(٣٩٨)(٣٨٠)(٣٧٣)(٣٦٤)(٣٥٥)(٣٣٠)(٣٢٠)(٣٠١)(٢٩٥)(٢٦٨)(٢٦١)(٢٥٩)(٢٥٢)(٢٣٧) (٥٧٩)(٥٦٧)(٥٣٨)(٥٢٧)(٥١٩)(٥١٣)(٤٩٢)(٤٨٣)(٤٧٦)(٤٥٦)(٤٥٣)(٤٤٧)(٤٢٩)(٤٢٠)(٤١٦) (٨٣٨)(٨٠٧)(٧٧٨)(٧٧٦)(٧٧٢)(٧٢٥)(٧٠٩)(٦٩٠)(٦٨٨)(٦٧٣)(٦٦٤)(٦٣٤)(٥٩٨)(٥٨٧)(٥٨٣)			
٢	(٨٠١)(٥٨٦)(٣١٠)(٢٣٤)(٢١٦)(٥٥)	٦	الاستفهام	٥
٢٤	(٢٠٧)(٢٠٠)(١٩١)(١٦٨-١٦٧)(١٤٣)(١٠٨)(١٠٦-١٠٥)(١٠٢)(٨٩)(٨٥)(٤٨)(٣٤)(٣٢)(١٣) (٣٧٦)(٣٧٢)(٣٢٩)(٣٢٥)(٣١٠)(٢٩٧-٢٩٦)(٢٨٧)(٢٦٦)(٢٦٢)(٢٥٨)(٢٥٢)(٢٤٣)(٢١١) (٥٥٢)(٥٥٠)(٥٣٢)(٥٠٠)(٤٩٠)(٤٨٢)(٤٥٠)(٤٤٢)(٤٣٥)(٤١٣)(٤٠٧-٤٠٦)(٣٩٢)(٣٧٨) (٦٧٩)(٦٧٧)(٦٧٥)(٦٦٩)(٦٦٢)(٦٥١)(٦٢٩)(٦٢٣-٦٢١)(٥٩٠)(٥٧٩)(٥٦٧)(٥٥٦-٥٥٥) (٨٠٢)(٨٠١)(٧٩٩)(٧٧١)(٧٦٦)(٧٥٥)(٧٤٩)(٧٤٤)(٧٤١-٧٤٠)(٧٣٣)(٧١٦)(٧٠٤)(٦٩٥) (٨٤٧)(٨٤١-٨٣٩)(٨٣١)(٨٢٧)(٨١٧)(٨١٢)(٨٠٦-٨٠٤)	٧٢	التشبيه	٦
٧٣٣	النسبة المئوية للأساليب التعليمية ٨٩,٤٩ %	٣٠١	المجموع	٧

مجموع	المجلد الرابع (*)	الأسلوب	ت
-------	-------------------	---------	---

(*) عدد صفحات هذا المجلد (٨٠٠) صفحة يحذف منها صفحات العنوان والفهارس وعنوانات قوافي القصائد والصفحات البيض وعددها (٢١) لتكون الصفحات التي استغرقتها موضوعات الجزء (٧٧٩) صفحة .

الصفحات	الصفحات	التكرار		
٦٣٢	(٦٥٠-٦١١)(٥٨٠-٥٧١)(٥٥٠-٥٣١)(٥٠٠-٤٤٤)(٤٢٠-٣٩١)(٣٧٠-٣٦١)(٣٤٠-٣٣١)(٣١٠-٢٣١)(٢٠٠)(١٦٠)(١٤٠-١٠٠)(٨٠-٥٠) (١٨٦-١٨٥)(١٨٣-١٧٦)(١٧٤-١٤٧)(١٤٥-١٢٦)(١٢٤-٩٨)(٩٥-٩٤)(٩٢-٨٩)(٨٧-٧٤)(٧٢-٦٨) (٢٨٤-٢٧١)(٢٦٩-٢٦٣)(٢٦٠-٢٥٥)(٢٥٣)(٢٥١)(٢٤٩-٢٣٤)(٢٣٢-٢٠٨)(٢٠٧-٢٠٦)(٢٠٤-١٨٩) (٣٧١-٣٦٤)(٣٦٢-٣٤٨)(٣٤٦-٣٤٢)(٣٤٠-٣٣٥)(٣٣٣-٣٢٨)(٣٢٦-٣٢٠)(٣١٥-٣٠٠)(٢٩٨-٢٨٦) (٤٦٠-٤٤٧)(٤٤٤-٤١٨)(٤١٦-٤٠٤)(٤٠٢-٣٩٤)(٣٩١-٣٨٩)(٣٨٧-٣٨٢)(٣٧٩-٣٧٧)(٣٧٥-٣٧٣) (٥٦٧)(٥٦٥-٥٦٣)(٥٦١-٥٤٣)(٥٤١-٥١١)(٥٠٩)(٥٠٧-٥٠٠)(٤٩٨-٤٩٢)(٤٩٠-٤٦٧)(٤٦٥-٤٦٢) (٦١٧-٦٠٦)(٦٠٤-٦٠١)(٥٩٩-٥٩٨)(٥٩٦-٥٩١)(٥٨٩-٥٨٢)(٥٧٨)(٥٧٦-٥٧٣)(٥٧١)(٥٦٩) (٦٦٥-٦٦٤)(٦٦٢-٦٥٩)(٦٥٧)(٦٥٤-٦٥٣)(٦٥١-٦٤٩)(٦٤٧-٦٣٦)(٦٣٤-٦٢٣)(٦٢٠-٦١٩) (٧٤٨-٧٤٥)(٧٤١-٧٢٦)(٧٢٤-٧١٩)(٧١٧)(٧١٥-٧١٤)(٧١٢-٧٠٧)(٧٠٣-٦٩٤)(٦٩٢-٦٦٧) (٧٩٠-٧٨٣)(٧٨١)(٧٧٩)(٧٧٧-٧٧٣)(٧٦٩-٧٦٢)(٧٦٠-٧٥٠)	٨٦	الشرح	١
٦	(٦٣٨)(٥٣٩)(٥٣٦)(٥٠٠)(٤٠٢)(٣٩٤)(٣٧٤)(٣٣٣-٣٣٢)(٣٢٨)(٣٢٥-٣٢٤)(٣٢٠)(٢٥٩)(٣٢) (٧٤٧)(٦٤٣)	١٥	المناقشة	٢
١٦	(٢٩٥)(٢٨٧)(٢٦٩)(٢٦٠-٢٥٩)(٢٥٦)(٢٥١)(٢٠٧)(١٨٦)(١٨٠)(٩٢)(٧٨)(٤٦)(٣٦)(٢٥)(١٧-١٦) (٥٨٨)(٥٦٩)(٥٦٧)(٥٣٤)(٥٢٠)(٤٠٠)(٣٩٥)(٣٨٧)(٣٧٩)(٣٧١)(٣٦٩)(٣٥٩)(٣٤٤)(٣٢١-٣٢٠) (٧٨٥)(٧٨٣)(٧٨١)(٧٦٥)(٧٦٢)(٧٥٠)(٧١٧)(٦٦٨)(٦٦١)(٦٤٧)(٥٩٠)	٤٠	الاستجاب	٣
٢٩	(١١٩)(١١٣)(١٠٥-١٠٤)(١٠٠)(٩٥-٩٣)(٨٩-٨٨)(٧٨)(٧٣)(٧٠)(٥٥)(٥١)(٤٥-٤٤)(٣٨)(١٣) (٢١٢)(٢٠٨-٢٠٧)(١٩٨)(١٧٥)(١٦٤)(١٦٢-١٦١)(١٥٥-١٥٤)(١٤٣)(١٤١)(١٣٦)(١٣٣-١٢٩)	٩٩	الاخبار	٤

	(٣٤٧)(٣٣٥)(٣٣٣)(٣٢٦)(٣٠٦)(٣٠٣-٣٠٢)(٢٩٤)(٢٩١)(٢٨٩)(٢٧٠)(٢٦٤)(٢٦١)(٢٣٤)(٢١٦) (٤٨٩)(٤٨٧)(٤٨٢)(٤٧٥)(٤٦٩)(٤٤٨)(٤٣٢)(٤٣٠)(٤٢٦-٤٢٥)(٤٠٥)(٣٩٥)(٣٩١)(٣٧١)(٣٦١) (٥٦٨)(٥٥٦)(٥٤٧)(٥٤٣)(٥٣٧-٥٣٦)(٥٣٤)(٥٢٧)(٥٢٤-٥٢٣)(٥١٦-٥١٥)(٥١٣)(٥١٠)(٤٩٣) (٦٩٧-٦٩٦)(٦٩٠)(٦٧١)(٦٥٧)(٦٥١)(٦٤٦)(٦٤٠)(٦١٩)(٦١٢)(٦٠٨)(٦٠٣)(٦٠٠)(٥٩٢)(٥٨٥) (٧٦٥-٧٦٤)(٧٦١)(٧٥٧)(٧٤٦)(٧٤١)(٧٣٨)(٧٣٥-٧٣٤)(٧٣١)(٧١٤)(٧١٢)(٧٠٨)(٧٠٥)(٧٠٣) (٧٩٠)(٧٨٨)(٧٨٤-٧٨٣)(٧٨١)(٧٧٨-٧٧٧)(٧٧٥) (٧٦٩)			
٣	(٥٣٤)(٥٢٨)(٤٠٢)(٣٦٩)(٣٦٠)(٣٤٦)(٣٣٠)(٣٢٧)(٣٢٤)(٢٩١)(٢٢٢)(١٨٥)(١٧٣)(٧٥)(٦٥) (٧٦٧)(٧٦٣)(٦٢٥)(٦١٥)(٥٩٤)(٥٨٤)	٢١	الاستفهام	٥
٣٠	(٨٨-٨٧)(٨٠-٧٩)(٧٧)(٧٢)(٦٧)(٦٤)(٦٢)(٥٤)(٥٠)(٤٢)(٣٩)(٢٩)(٢٧)(٢٢-٢١)(١٢-١١)(٦) (٢٠٧)(٢٠٢-٢٠١)(١٨٣)(١٧٩)(١٧٢)(١٦٦)(١٥٩)(١٤٨-١٤٧)(١٣٩)(١١٨)(٩٣)(٩١-٩٠) (٣٢٥)(٣٢٢-٣٢٠)(٣١٥)(٣٠٧)(٢٩٩)(٢٧٠)(٢٦١)(٢٥٨)(٢٥٥)(٢٣٦)(٢٣٣)(٢٣١-٢٣٠) (٤٤٣)(٤٤١)(٤٣٧)(٤٣٣)(٤٢٨)(٤٢٤)(٤٢٠)(٤١٤-٤١٣)(٤٠٧)(٤٠٥)(٣٦٤)(٣٦٢)(٣٥١)(٣٣٢) (٥٠٨)(٥٠٤)(٤٩٦)(٤٨٤)(٤٨١)(٤٧٧-٤٧٦)(٤٧٢)(٤٦٨-٤٦٧)(٤٥٧)(٤٥٤)(٤٥١-٤٤٩)(٤٤٥) (٦٢٤)(٦١٨)(٦١٥)(٦٠٧)(٥٩٨)(٥٩٤)(٥٨٧)(٥٧٨)(٥٦٩)(٥٥٣-٥٥٢)(٥٥٠)(٥٤٥)(٥٣٤)(٥٢٦-٥٢٥) (٧٤٦)(٧٤٢)(٧٣٥-٧٣٤)(٧٣١)(٧١٩)(٧١٧)(٧٠٧-٧٠٦)(٦٨٥)(٦٨٣)(٦٧٣)(٦٥٨)(٦٢٩)(٦٢٥) (٧٨٧-٧٨٥)(٧٨٣-٧٨٢)(٧٧٩)(٧٧٤)(٧٦٦)(٧٦٤-٧٦٣)(٧٦٠)(٧٥٢-٧٥١)	١٠٠	التشبيه	٦
١	(٣٢٧)(٧٩)	٢	النظر	٧
١	(٣٤٦)	١	التلخيص	٨

	التشبيه	النظر	المثل	الاستفهام	الإخبار	الاستجواب	المناقشة	الشرح		
٢٧٩	١١	٣١	١٩	٢٠	٤٣	٤٣	٥٠	٦٢	الأول	١
٢١١	٨	١٢	٧	١٠	٣٣	٤٨	٣٨	٥٥	الثاني	٢
٤٩٠	١٩	٤٣	٢٦	٣٠	٧٦	٩١	٨٨	١١٧	المجموع	٣

ملحق رقم (١٥)

الأساليب التعليمية في كتاب أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير الجزري (*)

ت	الأسلوب	الجزء الأول (*)	مجموع
---	---------	-----------------	-------

- (*) تم استخراج أساليب التعليم من الكتاب بحسب جزئيه الاثني والبالغة (٨٠٠) صفحة ، واعتمدت طبعة منشورات محمد علي بيضون دار الكتب العلمية في بيروت - لبنان لسنة ١٤١٩هـ .
 - ١٩٩٨م بتحقيق وتعليق الشيخ كامل محمد عويضة ، ولون الباحث رقم الصفحة التي يتكرر فيها أكثر من أسلوب تجنباً لتكرار جمعها .
 (*) عدد صفحات هذا الجزء (٤٢٤) صفحة يحذف منها صفحات العنوان ومقدمة المحقق وترجمة المؤلف وصور المخطوطات والفهارس والصفحات البيض وعددها (١٨) لتكون الصفحات التي استغرقتها موضوعات الجزء (٤٠٦) صفحة .

الصفحات	الصفحات	التكرار		
١١٥	(٨٣_٨٠)(٧٨_٧٧)(٧٥_٧٢)(٦١_٥٩)(٥٧_٤٨)(٤٥_٤٤)(٤٢)(٣٥)(٢٧_٢٦)(٢٤_٢٣)(٢١)(١٩)(١٧) (١٧٣_١٧٢)(١٦٨_١٦٧)(١٦٠_١٥٨)(١٥٥)(١٥٢)(١٤٩_١٤٧)(١٢٩)(١٢٤_١٢٣)(١١٨_١١٧)(٨٨_٨٥) (٢٤٨_٢٤٧)(٢٤٤)(٢٣٩)(٢٣٥)(٢٣٣)(٢٣١)(٢٠٠_١٩٨)(١٩٦_١٨٧)(١٨٤_١٨٣)(١٨٠)(١٧٨_١٧٦) (٣٢٦_٣٢٥)(٣٠٩_٣٠٦)(٢٩٩)(٢٩٧)(٢٨٩_٢٧٩)(٢٧١)(٢٦٦)(٢٦٣)(٢٥٩_٢٥٨)(٢٥٦)(٢٥٢) (٣٧٨_٣٧٧)(٣٧٥)(٣٧٣_٣٦٩)(٣٦٠_٣٥٦)(٣٥٣)(٣٤٩_٣٤٨)(٣٤٤_٣٤٢)(٣٣٩)(٣٣٥_٣٣٤)(٣٣٢) (٤١٧_٤١٥)(٤١٢_٤٠٨)(٤٠٢)(٤٠٠)(٣٩٦)(٣٨٩)(٣٨٣_٣٨٠)	٦٢	الشرح	١
٥٤	(١٠١)(٩٥_٩٣)(٩١)(٨٩)(٧٩)(٧٦_٧٥)(٧٢_٧٠)(٦٣)(٥٥_٥٤)(٣٨_٣٧)(٣٤_٣٢)(٢٧_٢٦)(٢٤)(١٧) (١٥٧_١٥٦)(١٥٣)(١٥١)(١٤١)(١٣٩)(١٣٧_١٣٦)(١٣٢_١٣١)(١٢٨)(١٢٠)(١١٨)(١١٣)(١١١_١٠٩) (٣٤٧_٣٤٤)(٣٤٠)(٣٢١_٣١٩)(٣٠٥_٣٠٤)(٢٩٩_٢٩٧)(٢٩٥_٢٩٣)(٢٧٨_٢٧٦)(٢٦٥)(٢٠٠)(١٦٤) (٤٠٦_٤٠٥)(٤٠٢)(٣٩٦)(٣٩٦_٣٩٣)(٣٩٠_٣٨٨)(٣٧٩)(٣٧٦)(٣٦١)(٣٥٩_٣٥٧)(٣٥٤)(٣٥١) (٤١٩_٤١٧)(٤١٢)(٤٠٩)	٥٠	المناقشة	٢
٢٢	(١٥٦)(١٥٤)(١٥٠_١٤٩)(١٢٩)(٨٩)(٨٤)(٧٥)(٧٣)(٧٢_٧١)(٦٤)(٢٩)(٢٧_٢٦)(٢٤)(٢٢)(٢٠) (٣٤١_٣٤٠)(٣٣٤)(٢٨٩_٢٨٨)(٢٨٣)(٢٧٧)(٢٧٤)(٢٥٣)(٢٣٣_٢٣٢)(٢٠٠)(١٨٥_١٨٤)(١٥٩) (٤٠٥)(٤٠٣)(٤٠١_٤٠٠)(٣٩٦)(٣٨٩_٣٨٨)(٣٨٢)(٣٨٠)(٣٧٨)(٣٧٥)(٣٧١)(٣٥٩)(٣٥٣_٣٥١) (٤١٩_٤١٨)(٤١٧)(٤١٣)(٤١٢)(٤١٠)	٤٣	الاستجاب	٣
٥٩	(١٣٠_١١٨)(١١٥)(١١٣_١١١)(١٠٨_٩٦)(٩٤)(٨٧)(٨٢)(٨٠)(٧٦)(٧٠_٦٩)(٦٣)(٣٦)(٣٢)(٢٦) (٢٨٨)(٢٧١)(٢٥٩_٢٥٨)(٢٤٨_٢٤٧)(١٩٧)(١٩٤)(١٦٧)(١٥٩)(١٤٤_١٤١)(١٣٩_١٣٤)(١٣٢)	٤٣	الاخبار	٤

	(٣٥١)(٣٤٧-٣٤٦)(٣٤٤-٣٤٣)(٣٤٢)(٣٣٣)(٣٣٠-٣٢٨)(٣٢٤)(٣٢١-٣١٨)(٣٠٩-٣٠٧)(٢٩٢-٢٩١) (٤١٧)(٤١١)(٤٠٩)(٤٠٧)(٤٠٢)(٣٩٣)(٣٨٦)(٣٥٥)			
١٧	(٣٠٦)(٢٩٢)(٢٨٦)(٢٣١)(١٦٥)(١٥٩-١٥٦)(١٤٩)(١٣٣)(٩١)(٧٩-٧٨)(٤٠-٣٩)(٢٨)(٢٢) (٤٠٩)(٤٠٦)(٣٧٣)(٣٦٢)(٣٥٧-٣٥٦)(٣٤١)(٣٣٩-٣٣٦)	٢٠	الاستفهام	٥
٦	(٢٣٢)(١٩٥)(١٨٩)(١٨٧-١٨٦)(١٨٣)(١٧٧)(١٦٤)(١٥٦)(١٤٩)(٨٧)(٨٦)(٧٣)(٧٠)(٢٤)(٢١) (٣٧٨)(٣٦١)(٣٥١)(٣٤٥)	١٩	المثال	٦
١٣	(٢٦٣)(٢٠٩)(٢٠٠)(١٩٥)(١٨٨)(١٧٧)(١٦٩)(١٤٨)(١٤٠)(١٣٧)(١٢١)(١١٦)(٨٨)(٧٨)(٤٠-٣٩)(٣٧)(٢٣) (٤١٢-٤١١)(٤١٠)(٣٩٦)(٣٨٩)(٣٨٦)(٣٤٧)(٣٣٩)(٣٣٥-٣٣٤)(٣٣٢-٣٣١)(٣٢٤)(٣٠٥)(٢٨٧)(٢٧٩)(٢٦٦)	٣١	النظر	٧
٣	(٤١٠)(٤٠٧)(٣٨٠)(٣٥٩)(٣٥٧-٣٥٦)(٢٩٥)(٢٨١)(١٥٦)(١٠٢)(٨٦)(٧٧)	١١	التشبيه	٨
٢٨٩	النسبة المئوية للأساليب التعليمية ٧١,١٨ %	٢٧٩	المجموع	٩

مجموع الصفحات	الجزء الثاني ^(٥)		الأسلوب	ت
	الصفحات	التكرار		
٦٦	(٨٨)(٧١)(٦٧-٦٦)(٦٢-٦١)(٥٨)(٥٥-٥٤)(٤٨-٤٧)(٤١-٣٩)(٣٠-٢٨)(٢٦-٢٤)(٢١)(١٥)(١٠)(٨) (١٧٩)(١٧٦)(١٧٣)(١٧٠-١٦٩)(١٦٣)(١٤٨)(١٣٨-١٣٧)(١٣٥)(١٢٠-١١٨)(١١٦-١١٥)(٩٢-٩١) (٢٦٩)(٢٦٦)(٢٦٠-٢٥٩)(٢٤٤)(٢٣٩)(٢١٣)(٢١٠)(٢٠٨)(٢٠٥)(٢٠٣)(٢٠٠-١٩٩)(١٩٢-١٩٠)	٥٥	الشرح	١

(٥) عدد صفحات هذا الجزء (٣٧٦) صفحة يحذف منها صفحات العنوان ومقدمة المحقق وترجمة المؤلف وصور المخطوطات والفهارس والصفحات البيض وعددها (١٩) لتكون الصفحات التي استغرقتها موضوعات الجزء (٣٥٧) صفحة .

	٣٣٦)(٣١٢)(٣٠٩)(٣٠٥-٣٠١)(٢٩٧)(٢٩٥)(٢٩٣)(٢٨٧-٢٨٦)(٢٨٢)(٢٧٩)(٢٧٦)(٢٧٥)(٢٧٠- (٣٥٩-٣٥٨)(٣٥٦)(٣٥٤)(٣٥٢)(٣٥٠)(٣٤٠) (٣٣٧-			
٤٧	(٦٦)(٦٤-٦٣)(٦٠-٥٩)(٥٢)(٤١)(٣٦)(٣٤)(٣٢-٣٠)(٢٦)(٢٣-٢٠)(١٨-١٦)(١٤-١٣)(١١-١٠)(٥-٣) (٢٢٠)(٢٠٩)(٢٠٠)(١٩٨-١٩٤)(١٧٥-١٧٤)(١٦١)(١٥٧-١٥٥)(١٤٤-١٤٣)(١٣٥)(١٠٧)(٩٢)(٨٥) (٣٥٨-٣٥٦)(٣٣٧)(٣٠٩-٣٠٨)(٣٠٣)(٢٩١)(٢٨٧)(٢٨٥-٢٨٤)(٢٧٤)(٢٦٧)(٢٦٥-٢٦٢)(٢٥٧)(٢٤٦)	٣٨	المناقشة	٢
٤٦	(٨٢-٨١)(٧٢)(٦٩)(٦٠)(٥٦)(٤٨)(٤٥-٤٤)(٤٢)(٣٩-٣٧)(٣٥)(٣٣)(٢٧)(٢١)(١٨-١٧)(١١)(٩-٨) (١٤٩-١٤٨)(١٤٥-١٤٣)(١٣٩)(١٣٦)(١١٦-١١٥)(١١٢-١١١)(١٠٨-١٠٧)(٩٤)(٩٢)(٩٢)(٨٩-٨٨) ٢٤١)(٢٣٥-٢٣٤)(٢٣٠)(١٩٥)(١٨٨)(١٧٨-١٧٧)(١٧٣-١٧١)(١٦٨)(١٦٥)(١٦٠)(١٥٤)(١٥١) (٣٥٤)(٣٠١)(٢٩٨-٢٩٧)(٢٩٤)(٢٩٢-٢٨٨)(٢٧٣)(٢٦٤-٢٦٢)(٢٥٩)(٢٥٧) (٤٨	الاستجواب	٣
٢١	(١٩٣)(١٨٣)(١٦٨)(١٦٣)(١١٠-١٠٨)(٧٣)(٦٢)(٥٩)(٥٧)(٤٨)(٤٦)(٤٤)(٣٢)(٢٠)(١٤)(٧) (٣٠٧)(٢٩٧)(٢٩٣)(٢٧٤)(٢٦٧)(٢٦٤)(٢٥٣)(٢٤٦)(٢٣٧-٢٣٦)(٢٢٦-٢٢٤)(٢٢٠)(٢١٦) (٣٥٧)(٣٥٤)(٣٥١) (٣٣٧)(٣٣٥)	٣٣	الاخبار	٤
٩	(٣٥٧-٣٥٦)(٣٣٥)(٣١١)(٢٧٤-٢٧٣)(٢٦٤)(٢٥٣)(١٧٤-١٧٣)(١٠٧)(٨)(٤-٣)	١٠	الاستفهام	٥
٤	(٢٨٥)(٢٧٩)(١٨٣)(١٧٩)(١٦٤-١٦٣)(١٥)(٨)	٧	المثال	٦
٧	(٣٤٥)(٣٣٥)(٢٧٩)(٢٣٧)(٢٣٤)(٢٣١)(٢٢٧)(٢٢١)(١٩٥)(١٨٠)(١١٩-١١٨)(٣٧)	١٢	النظر	٧
٤	(١٧٩)(١٧٧)(١٧٥)(٣٩)(٣٤)(٢٣)(٢٠)(٥-٣)	٨	التشبيه	٨
٢٠٤	النسبة المئوية للأساليب التعليمية ٥٧,١٤ %	٢١١	المجموع	٩

ملحق رقم (١٦)

النسب المئوية لتكرارات أساليب التعليم في المثل السائر في كتاب أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير الجزري

المجموع	أساليب التعليم								الجزء	ت
	أسلوب التشبيه	أسلوب النظر	أسلوب المثل	أسلوب الاستفهام	أسلوب الإخبار	أسلوب الاستجواب	أسلوب المناقشة	أسلوب الشرح		
٧١,١٨	٠,٧٣٨	٣,٢٠١	١,٤٧٧	٤,١٨٧	١٤,٥٣٢	٥,٤١٨	١٣,٣٠٠	٢٨,٣٢٥	الأول	١
٥٧,١٤	١,١٢٠	١,٩٦٠	١,١٢٠	٢,٥٢١	٥,٨٨٢	١٢,٨٨٥	١٣,١٦٥	١٨,٤٨٧	الثاني	٢

٦٤,١٥٧	٠,٩٢٩	٢,٥٨٠	١,٢٩٨	٣,٣٥٤	١٠,٢٠٧	٩,١٥١	١٣,٢٣٢	٢٣,٤٠٦	معدل النسبة المئوية للأساليب	٣
--------	-------	-------	-------	-------	--------	-------	--------	--------	------------------------------------	---