

الدليل إلى تعلیم کتاب الله الجلیل

المجلد الأول والثاني

كيفية تعلم تلاوة القرآن الكريم

كيفية تصحيح الأخطاء في تلاوة القرآن الكريم



تأليف
حنيفة بنت محمد نايم الدين الألباني
مكتبة بنت محمد نايم الدين الألباني

دار ابن حزم

المكتبة الإسلامية

المسيح رفع الحمل
غفر الله له ولوالديه

2008-09-12

بسم الله الرحمن الرحيم

المسيح رفع الحمل
غفر الله له ولوالديه

لماذا نصصح تلاوتنا للقرآن الكريم؟

تمهيد

ورد في القرآن الكريم الحث على تدبر آياته الكريمة؛ ذلك أن القارئ لكتاب ربنا ﷻ إنما ينتفع بقراءته أشدَّ انتفاعٍ عندما يتدبره التدبر الذي يُثمر العملَ بما فيه، فقد قال تعالى: ﴿كَتَبْنَا أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾ (ص)

«فالحكمة من إنزاله: ليتدبر الناس آياته، فيستخرجوا علمها، ويتأملوا أسرارها وحكمها، فإنه بالتدبر فيه والتأمل لمعانيه وإعادة الفكر فيها مرةً بعدَ مرةٍ تُدرك بركته وخيره»^١.

والتدبر في اللغة: «التفكر في الأمر»^٢.

«ومعنى تدبر القرآن: تفهّم معاني ألفاظه، والتفكر فيما تدلُّ عليه آياته مطابقةً، وما دخل في ضمنها، وما لا تتم تلك المعاني إلا به، مما لم يعرج اللفظ على ذكره من الإشارات والتنبيهات»^٣.

و«من الأمور التي شرعت من أجل تدبر القرآن الكريم والتأثر به:

♦ الترتيل»^٤:

ومعنى الترتيل في اللغة:

«رَتَّلَ الكلامَ: أحسن تأليفه وأبانه وتمهل فيه.

والترتيل في القراءة: الترسل فيها والتبيين من غير بُغي، والتأني، والتمهل بتبيين

الحروف والحركات، تشبيهاً بالشعر المرتل، وثغر رَتَّلَ: إذا كان حَسَنَ التَّنْضِيدِ»^٥.

ويبين الإمام ابنُ الجوزي رحمته العلاقة بين الترتيل وبين القرآن الكريم بقوله:

^١ - "تيسير الكريم الرحمن" ص: ٧١٢.

^٢ - "لسان العرب" (٤/ ٢٧٣)، بتصرف يسير.

^٣ - "تدبر القرآن"، ص: ٩.

^٤ - المرجع السابق، ص: ٢٩.

^٥ - "لسان العرب" (١١/ ٢٦٥).

«والترتيل: مصدر من رَتَلَ فلانٌ كلامه، إذا أَتَبَعَ بعضه بعضًا على مُكْثٍ وتفهُمٍ من غير عجلة، وهو الذي نَزَلَ به القرآن»^١.

و كلمة (الترتيل) بمشتقاتها وردت في القرآن الكريم في آيتين فقط، وذلك في: قوله تعالى: ﴿... وَرَتَّلْنَاهُ تَرْتِيلًا ۖ﴾ (الفرقان)

وقوله تعالى: ﴿وَرَتَّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا﴾ (الزمل)

وقد جاء في تفسير الآية الأولى:

— «ورتلناه ترتيلًا: أي أنزلناه على الترتيل، وهو ضد العجلة، والتمكث فيه»^٢.

— «أي: ورسَلناه ترسِيلًا، يقول شيئًا بعد شيء»^٣.

— وقال قتادة: «يُنَاه تَبْيِينًا»^٤.

— «وقال أبو إسحق: والتبيين لا يتم بأن يعجل في القراءة، وإنما يتم بأن يبين جميع الحروف ويوفيها حقها من الإشباع»^٥.

ويُستدل من هذه الآية «أن جبريل عليه السلام كان يُقرئ النبي ﷺ القرآن بالترتيل»^٦.

أما الآية الثانية التي أمر فيها الله ﷻ نبيًا محمدًا ﷺ أن يقرأ القرآن الكريم قراءةً مُرْتَلَةً؛ فقد ورد في معناها:

— «قول ابن عباس رضي الله عنهما: بَيِّنُهُ بَيَانًا»^٧.

— «وقال الضحاك: اقرأه حرفًا حرفًا»^٨.

— وقال الإمام النسفي رحمته الله:

^١ - "النشر في القراءات العشر" (١/ ٢٠٧ و ٢٠٨) بشيء من التصرف.

^٢ - "لسان العرب" (١١/ ٢٦٥).

^٣ - "تفسير القرطبي" (١٣/ ٢٩).

^٤ - "تيسر العلي القدير لاختصار تفسير ابن كثير" (٣/ ٣١٨).

^٥ - "لسان العرب" (١١/ ٢٦٥).

^٦ - "تلقي النبي ﷺ ألفاظ القرآن الكريم"، ص: ١٦٠.

^٧ - "تفسير الطبري" (٢٩/ ١٢٧).

^٨ - "تفسير القرطبي" (١٩/ ٣٧).

«اقرأ على تودة بتبيين الحروف، وحفظ الوقوف، وإشباع الحركات»^١.
«وأصل الترتيل: التنضيد والتنسيق وحسن النظام، وتأكيذ الفعل بالمصدر «ترتيلاً»
يدل على المبالغة على وجه لا يلتبس فيه بعض الحروف ببعض، ولا ينقص من النطق
بالحرف من مخرجه المعلوم، مع استيفاء حركته المعتبرة»^٢.
كما يدل على «الاهتمام بالترتيل والتعظيم له ليكون ذلك عوناً على تدبر القرآن
وتفهّمه»^٣، «فإن ترتيل القرآن به يحصل التدبر والتفكير، وتحريك القلوب به، والتعبّد
بآياته»^٤.

وقال الإمام الشافعي رحمه الله:
«أقل الترتيل: ترك العجلة في القرآن عن الإبانة، وكلما زاد على أقل الإبانة في
القرآن؛ كان أحب إليّ ما لم يبلغ أن تكون الزيادة فيه تمطيًا»^٥.
فإذا ..

أنزل القرآن الكريم ليعمل به...
ولا يمكن العمل به إلا بتدبره...
ومما يعين على تدبره: قراءته قراءة مرتلة كما أمر الله ﷻ ...

ب ♦ "التغني بالقراءة وتحسينها"^٦:
فقد قال رحمه الله:
«ليس منا من لم يتغن بالقرآن»^٧.

^١ - "تفسير النسفي" (٤ / ٢٩٠).

^٢ - "فتح القدير" (٥ / ٣١٦).

^٣ - "النشر" (١ / ٢٠٨) بتصرف.

^٤ - "تيسر الكريم الرحمن"، ص: ٨٩٣.

^٥ - "أحكام القرآن" للشافعي (١ / ٦٤).

^٦ - "تدبر القرآن" ص: ٢٩.

^٧ - "صحيح البخاري" (٩٧ - التوحيد / ٤٤ - قول الله تعالى: ﴿وَأَيُّهَا قَوْلَكُمْ أَوْ أَجْهَرُوا بِمَنَ إِنَّهُ عَلَيْهِ يَدَاتِ

الْصُّدُورِ﴾ (٧٥٢٧ / (هـ)).

فالتغني بالقرآن وتحسين الصوت به مؤثرٌ نافذٌ في النَّفسِ، وباعثٌ قويٌّ للتفاعل مع المعاني والتفكير فيها، فمن خلالهِ تلين القلوبُ، وتذرف العيون، وهذا ما يلمسه كلُّ قارئٍ يُحسِّنُ صوته، وكذلك كلُّ سامعٍ لصوتٍ نديٍّ يتلو القرآن الكريم.

ج ♦ «حُسْنُ الوقف والابتداء»^١:

على القارئ الذي يرنو لتدبر القرآن والتفكير في معانيه أن يُحسن الوقف والابتداء، فمن خلالهما تتجلى المعاني وتتميز، والإخلال بهما إخلالٌ بالمعنى، «وقد قال الهذلي في "كامله":

(الوقفُ حلية التلاوة، وزينة القارئ، وبلاغ التالي، وفهم المستمع، وفخرُ العالم، وبه يُعرف الفرقُ بين المعنيين المختلفين، والنقيضين المتنافيين، والحكمين المتغايرين).
وقال الأنباري:

(من تمام معرفة القرآن: معرفة الوقف والابتداء، إذ لا يتأتى لأحدٍ معرفة معاني القرآن إلا بمعرفة الفواصل)^٢.

د ♦ «سلامة التلاوة وإتقان التجويد»^٣:

ثمة علاقة وثيقة بين تدبر القرآن الكريم وصحة قراءته، فـ«معلومٌ أنَّ مبنى الكلام قائمٌ على المعنى، ولا شك أنَّ سلامة النطقِ تزيّد الفهمَ، وتُكمل الإدراكَ وتُعِين على التدبر، وإذا اختلَّ النطقُ بالكلمة أو بإعرابها؛ فإنَّ المعنى يتغير أو يكون ناقصاً أو غير بيّن، وكلُّ ذلك مما يُبعد القلبَ عن التدبرِ وتفهُّم الآيات»^٤.

ذلك أنَّ «القرآنَ كلامُ الله تعالى بحروفه وإعراجه ونظمه، والألفاظُ قوالبُ المعاني، وتغييرُ شيءٍ من مبنى الكلمة يضرُّ بالتلاوة»^٥.
وقال ﷺ:

١- "تدبر القرآن"، ص: ٣٣.

٢- "نهاية القول المفيد"، ص: ١٥٦.

٣- "تدبر القرآن"، ص: ٣٠.

٤- المرجع السابق.

٥- "فن الترتيل" (١/ ١٤٢).

«الذي يقرأ القرآن وهو ماهر به مع السَّفَرَةِ الْكِرَامِ الْبَرَّةِ»^١، وكونه ماهراً به يشمل إتقانه للحفظ، وسلامة التلاوة وإتقان التجويد. إذ «المهارة: هي الحدق، جاز أن يُريد به جودة الحفظ أو جودة اللفظ»^٢.

وقد «جاء في الحديث أنه ﷺ قال:

((مَنْ أَحَبَّ أَنْ يَقرأَ القرآنَ غَضًّا كما أنزل؛ فليقرأ قراءة ابن أم عبد))^٣.

والمراد بالغض: الطري، فإن عبد الله بن مسعود ؓ كان قد أعطي حظاً عظيماً في تجويد القرآن وتحقيقه وترتيله كما أنزله الله تعالى، ((وقد أمره ﷺ أن يُسمع القرآن، فقال:

"أقرأ عليك وعليك أنزل؟" فقال: نعم؛ فإني أحب أن أسمع من غيري، فقرأ عليه سورة النساء إلى أن بلغ:

﴿ فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِنْ كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَى هَؤُلَاءِ شَهِيدًا ۖ ﴾ (نساء)؛ فقال:

أَمْسِكْ، فإذا عيناه تَذَرِفَان))^٤ «°.

فـ «التجويد هو حلية التلاوة وزينة القراءة، وهو إعطاء الحروف حقوقها وترتيبها مراتبها، وردُّ الحرفِ إلى مخرجه وأصله، وإحاقه بنظيره، وتصحيح لفظه، وتلطيف النطق به على حال صيغته، وكمال هيئته، من غير إسرافٍ ولا تعسف، ولا إفراطٍ ولا تكلف»^٥.

و«الأمة كما هم مُتَعَبِّدون بفهم معاني القرآن وإقامة حدوده؛ هم مُتَعَبِّدون بتصحيح ألفاظه وإقامة حروفه على الصِّفةِ المُلَقَّاةِ من أئمةِ القراء المتصلة بالنبي ﷺ»^٦.

^١ - "صحيح مسلم" (٧٩٨/٦ - صلاة المسافرين / ٣٨ - فضل الماهر بالقرآن / ٧٩٨).

^٢ - "عون المعبود" (٣٢٧ / ٤).

^٣ - رواه ابن ماجه وأحمد، وصححه والدُّنَا هـ "السلسلة الصحيحة" (٢٣٠١ / ٣٧٩ / ٥)، و"سنن ابن ماجه" (المقدمة / ١١ - في فضائل أصحاب رسول الله ﷺ: فضل عبد الله بن مسعود ؓ / ١٣٨).

^٤ - "مختصر صحيح البخاري" للوالد هـ (٦٥ - التفسير / ٤ - النساء: ٩ - ﴿ فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِنْ كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَى هَؤُلَاءِ شَهِيدًا ۖ ﴾ / ج ٣ / ص ١٥٦ / ح ١٨٨٤).

^٥ - "المنح الفكرية شرح المقدمة الجزرية"، ص: ٢٢.

^٦ - "النشر" (٢١٢ / ١).

^٧ - "الإتقان في علوم القرآن" (٣٢٤ / ١)، بشيء من التصرف.

فالتجويد وسيلة لتحقيق هدف سام وهو أن تقرأ الطالبة تلاوة غضة طرية
تساعد على التدبر، فتتلو كلام الله تعالى كما أنزل في ذلك العهد المنير!

وقد جمع الحافظ ابن الجزري هذه الأمور المعينة على التدبر في فصل عقده في أول
أبواب كتابه: "التمهيد" سماه: «فصل فيما يُستفاد به تَهذيب الألفاظ، وما تكون الثمرة
الحاصلة عند تقويم اللسان»، فقال فيه:

«اعلم أن المستفاد بذلك: التدبر لمعاني كتاب الله، والتفكير في غوامضه، والتبحر في
مقاصده، وتحقيق مراده — جلَّ اسمه — من ذلك، فإنه تعالى قال: ﴿كِتَبْنَا أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ
مُبَارَكًا لِيَذَّبَ رُءُوسَ الَّذِينَ كَفَرُوا وَلِيَذَّبَ رُءُوسَ الَّذِينَ كَفَرُوا وَلِيَذَّبَ رُءُوسَ الَّذِينَ كَفَرُوا﴾ (ص)، وذلك أن الألفاظ إذا أُجليت على
الاسماع في أحسن معارضها، وأحلى جهات النطق بها، حسبما حثَّ عليه رسول الله ﷺ
بقوله: ((زَيِّنُوا الْقُرْآنَ بِأَصْوَاتِكُمْ))^١؛ كان تلقي القلوب وإقبال النفوس عليها بمقتضى
زيادتها في الحلاوة والحسن على ما لم يبلغ ذلك المبلغ منها، فيحصل حينئذ الامتثال
لأوامره، والانتفاء عن مناهيه، والرغبة في وعده، والرغبة من وعيده، والطمع في ترغيه،
والارتجاء بتخويفه، والتصديق بخبره، والحذر من إهماله، ومعرفة الحلال والحرام، وتلك
فائدة جسيمة، ونعمة لا يُهمل ارتباطها إلا محروم، إضافة إلى ما في ذلك من سرعة
وصول المعاني إلى الأفهام، واشتمالها عليه بغير مقارعة للفكر، ولا احتمال مشقة لا فائدة
فيها غير ما ذكرناه. وبالله التوفيق»^٢.

هذا وإن تلك الأمور المُعينة على التدبر لن يعرفها القارئ إلا إذا تلقى كيفية
تلاوة كتاب الله الكريم التلاوة الصحيحة، عن طريق تعلُّم التجويد، وهذا لا يكون
«مجرد الاقتصاد على الثقل من الكتب المدونة، أو الاكتفاء بالعقل المختلف الأفكار؛ بل
يكون ذلك حسب ما يتلقاه من أفواه المشايخ العارفين بكيفية أداء القراءة، حسبما وصل
إليهم من مشايخهم عن النبي ﷺ»^٣.

^١ - سبق تخريجه (١/ ٣٤).

^٢ - "التمهيد في علم التجويد" ص: ٤٥ و ٤٦. باختصار وتصرف يسير.

^٣ - قاله الإمام أبو عمرو الداني رحمه الله "نهاية القول المفيد" ص: ١٨ ، بتصريف.

مِن أجل ما سبق، ونظرًا لابتعادنا عن اللغة العربية الفصيحة وعن النطق الصحيح واللفظ القويم لها، الأمر الذي أدى إلى اللحن في التلاوة؛ شُمرت معلمةُ كتابِ الله عن ساعد الجذ باذلةً جهدها ومُجَنِّدةً طاقاتها، قاصدةً السُّبُل التي تستطيع مِن خلالها تخليصَ قراءةِ الطالبة من الأخطاء، آخذةً بيدها شيئًا فشيئًا إلى تلاوةٍ صحيحةٍ غَضَّةٍ، تُعِينها على فهمٍ سديدٍ يقودها إلى تدبرِ كلامِ رب العالمين والتزامِ شرعه.

ويبدأ تحسُّنُ مستوى تلاوةِ الطالبة مِن تصحيح المعلمة لأخطائها في التلاوة، فالطالبةُ تقرأ وهي تروم الصواب^١، إلا أنها في بعض الأحيان تصير إلى غيره فتخطئ، وهنا يبرز دورُ المعلمة في قدرتها على تمييز الخطأ وتصحيحه، وأهمية متابعتها لأخطاء الطالبة لتحقيق الهدف مِن تلاوتها، وخصوصًا أن هذه العملية (تصحيح الأخطاء) تنفرد مِن بين سائرِ مهام المعلمة بأنه يصعب على الطالبة الاستفادة منها دون معلمة، فبإمكانِ الطالبة سماعُ الآيات من الشريط، وبإمكانها قراءةُ شرحها من التفاسير، ومعرفةُ أحكام التجويد من الكتب، ولكن.. مَن الذي يتابع قراءتها حرفًا بحرف، يومًا بعد يوم، ويضع يدها على أخطائها، ويبين لها كيفية الوصول إلى الأداء الصحيح، ثم يشدُّ على يدها لتأكيد وتعزيز الصحيح؟^٢

وبما أن عملية تصحيح الأخطاء تقوم على «ردِّ الحرفِ إلى مخرجه وأصله، وإلحاقه بنظيره وتصحيح لفظه، وتلطيفِ النطقِ به على حالِ صيغته وكمالِ هيئته؛ مِن غير إسرافٍ ولا تعسفٍ، ولا إفراطٍ ولا تكلفٍ»^٣... وأن مِن تعريفات التجويد أنه «انتهاء الغاية في التصحيح، وبلوغ النهاية في التحسين»^٣.....

تعيَّن هنا أن نبسط دورَك أختنا المعلمة في تصحيح الأخطاء عبر المباحث التالية:

^١ - الخطأ: ضد الصواب، والمخطئ: مَن أراد الصوابَ فصار إلى غيره. "لسان العرب" (١/ ٦٥ - ٦٧).

^٢ - "النشر" (١/ ٢١٢).

^٣ - المصدر السابق (١/ ٢١٠).

- ١- عوامل تصحيح الخطأ.
- ٢- أساليب تصحيح الأخطاء.
- ٣- كيفية تصحيح الأخطاء.
- ٤- مفردات التنبيه والتصحيح.
- ٥- مفاتيح لتصحيح الأخطاء.
- ٦- طرق عملية مجرّبة في تصحيح بعض الأخطاء.
- ٧- إكساب الطالبات مهارة الإحساس بالخطأ.
- ٨- التفاعل المعنوي للطالبات مع التصحيح.
- ٩- المنهجية في تصحيح الأخطاء.
- ١٠- حِكْم في التصحيح.
- ١١- ضبط التصحيح.
- ١٢- معلومات هامة.
- ١٣- بين الدقة والتشديد.
- ١٤ - الوسطية.

وإليك بيان هذه المباحث بالتفصيل...

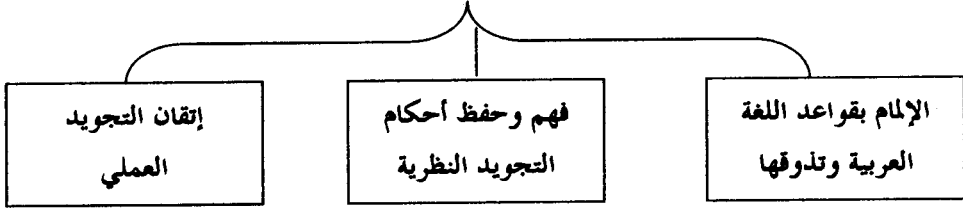
١. عوامل لتصحيح الخطأ

إنّ تصحيح أي خطأ — سواء في التلاوة أو التجويد — لا يتأتى إلا إذا امتلكت المعلمة المؤهلات التي تُمكنها من ذلك، بحيث تكون مُتأصلةً لديها، فالتدريس عطاء، ولا بد أن تكون الجعبة عامرة بما يفي بحق هذا العطاء، وبما يساعد المعلمة على القيام بدورها على أحسن وجه.

قال الإمام الشافعي رحمه الله:

«عليّ معي حيث ما يمتّ ينفعي قلبي وعاءاً له لا بطن صندوق
إن كنت في البيت؛ كان العلم فيه معي أو كنت في السوق؛ كان العلم في السوق»^١

وعوامل تصحيح الخطأ هي:



١. الإلمام بقواعد اللغة العربية وتذوقها:

«لعل من نافلة القول الجزمُ بحاجة قارئ القرآن الكريم إلى اللغة والنحو، فالقرآن الكريم إنما نزل بلسان عربي مبين، والعرب لهم سنن في كلامهم وبيانهم، فلغتهم أفصح اللغات وأوسعها وأحفلها بالمعاني، واللغة العربية لغة معربة، أي فيها علامات إعراب، ومن ثم؛ كان واجباً على المتكلم بها معرفة علامات الإعراب حتى لا يقع في اللحن المعيب، وإذا كان اللحن معيياً في كلام العرب؛ فكيف باللحن في قراءة كتاب الله تعالى؟! ولهذا كان لزاماً على قارئ القرآن أن يتعلم من النحو ما يصلح لسانه، فيعرف المرفوع والمنصوب والمجروح»^٢.

^١ - "ديوان الإمام الشافعي" (١١٠).

^٢ - "تقويم اللسان بتلاوة القرآن"، ص: ٩، بتصرف.

- وإذا كان قارئ القرآن جديرًا بهذا؛ فمعلم القرآن أولى، إذًا: ينبغي أن يكون لدى المعلمة حصيلة وافرة من قواعد علم النحو والصرف، وذلك حتى:
- لا تخطئ في التشكيل أو البنية أثناء قراءتها للآيات الكريمة.
 - تستند إلى تلك القواعد في التنبيه على: بنية الكلمة / التشكيل / الإعراب، فإذا وقع من الطالبة خطأ ما؛ انتبهت فورًا، وذلك لأن ما سمعته مخالفٌ للقواعد التي تعلمتها.
 - تستطيع أن تعرب الكلمة التي أخطأت فيها الطالبة مباشرة دون الحاجة إلى سابق تحضير.

نصيحة لمحببة القرآن العربي

نلفت نظر أختنا المعلمة إلى أهمية:

➤ تخصيص جزء من وقتها في المنزل لمدارسة إعراب الكلمات القرآنية،

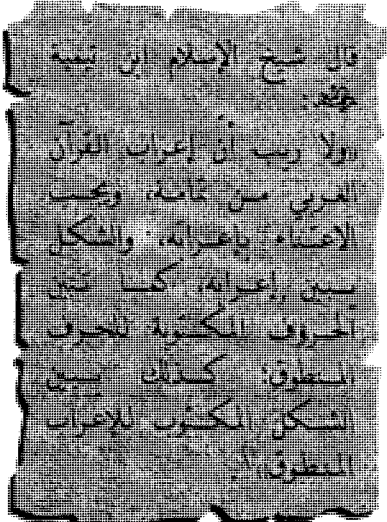
وذلك بأن تختار كتابًا في إعراب القرآن الكريم، فتبدأ بالقراءة فيه من الجزء الأول للقرآن الكريم، متتبعًا إعرابه كلمة كلمة، فستجد أنه بعد عدة أجزاء قد تكون لديها حصيلة جيدة من المعلومات — وخاصة أن هناك الكثير من الكلمات تتشابه في إعرابها — هذا مع كتابة ما تجد فيه الأهمية والفائدة في دفتر خاص.

وهذا اجتهاد شخصي منها، بما أنها معلمة تحرص

على إثراء معلوماتها لإفادة الطالبات^٢.

➤ استرجاع معلوماتها السابقة من إعراب الحال

والتمييز والسنعت... إلخ، علاوة على الفاعل والمفعول وغير ذلك من مفردات علم النحو.



^١ - "مجموع فتاوى شيخ الإسلام" (١٢ / ١٠٢).

^٢ - فهو زائد على تحضيرها لإعراب كلمات المقطع المقرر.

➤ حفظ إعراب بعض الكلمات المتكررة مثل: «يومئذ»، «أولئك»، «هؤلاء»،
والتميزة مثل: «يصدُّك»... إلخ، فهذا الحفظ يُرسخ المعلومات لديها ويجعلها متأهبةً
للإجابة إذا سُئلت عنها.

وما تجد أنها بحاجة إلى السؤال فيه؛ فلتبادرْ إلى سؤال أهل العلم.

٢. فهم وحفظ أحكام التجويد النظرية:

إنَّ فهمك لقواعد التجويد فهمًا عميقًا دقيقًا، وحفظها حفظًا متينًا
بالإضافة إلى فهم وحفظ الشواهد من المتون؛ هو رصيد ثمين تنطلقين منه في عملية التنبية
والتصحيح.

أهمية هذا العامل:

تبرز أهمية هذا العامل في أنه:

١ ❀ يُمكنك من عَرْضِ كُلِّ ما تسمعيه أو تريه (في قراءة الطالبة) مباشرة على
قواعد صحيحة مفهومة واضحة في ذهنك ومحفوظة، فإن سمعت أو رأيت ما يُخالف تلك
القواعد؛ انطلقتِ من نقطة المخالفة إلى التصحيح.

٢ ❀ يتيح لك قياس أداء الطالبة على قواعد موصلة منضبطة، فتَحْكَمين على
صحته أو خطئه بناءً عليها.

٣ ❀ يُسهِّل عليك الإتيان بمفردات المصطلحات التجويدية كالتعاريف
والمخارج .. إلخ، وبتعابير التنبية والتصحيح، على ما اصطُلح عليه أئمة هذا العلم في
شروحهم ونظمهم.

٤ ❀ يضبط عملك، ويبعث الاطمئنان في نفسك، لأنك تنبهين وتصححين
للطالبة استنادًا على قواعد محددة، لا على رأيك الشخصي فقط.

٥ ❀ يجعل القواعد النظرية هي الفيصل بينك وبين الطالبة، فهناك مَنْ لا تُسَلِّمُ أنها
أخطاء في حكم ما، فتأتي القاعدة النظرية عاملاً مُقنِعًا للطالبة.

٦ ﴿مَكَّنَكَ﴾ من استنباط كيفية التصحيح من القواعد النظرية، ودلالة الطالبات إلى الطرق التي تساعدن في التصحيح بناءً عليه^١.

أمثلة:

أ. قرأت الطالبة الإدغام في: ﴿هُدًى وَرَحْمَةً﴾ دون ضغطٍ على الخيشوم (أي دون غنة)، ولأنك مستوعبة لكون الإدغام هنا ناقصًا بسبب بقاء صفة المدغم وهو الغنة؛ فلا بد أن يكون تنبيهك مباشرًا من هذه النقطة، فتطالبين القارئة بالإتيان بالغنة.

ب. رأيت طالبةً تُبالغ في إطباق شفثيها بإدخالهما إلى داخل الفم عند نطقي ميم ساكنة؛ ولأنك عرفت مخرج الميم وأن إطباق الشفثين فيه لا يستلزم هذه المبالغة؛ تُبادرين بتوجيهها مثبتةً مما تقولين.

٣. إتقان التجويد العملي:

أي أن تكون قراءتك للآيات الكريمة مثالية^٢، بمعنى أن يكون — مثلاً —:
أداؤك للمخارج صحيحًا، وإتمام الحركات لديك سليمًا، وأداؤك للإخفاء متقنًا، وتفخيمك للأحرف المفخمة غير ناقص،... إلى آخر ما تقتضيه القراءة المثالية.

أهمية هذا العامل:

- ١ ﴿يَجْعَلُكَ﴾ لا تقنعين بغير المتقن من التلاوة، وبالتالي:
- ٢ ﴿يَجْعَلُكَ﴾ تحرصين على أن تصل الطالبات إلى أفضل مستوى في الأداء؛ فلا تتوانين عن التنبيه على الخطأ وتصحيحه.
- ٣ ﴿يُؤَهِّلُكَ﴾ لقياس أداء الطالبة على أدائك، فتحكّمين على خطئه أو صحته.
- ٤ ﴿مَكَّنَكَ﴾ الطالبة من قياس أدائها على أداء سليم صحيح حينما تطالبيها بتقليدك، فيكون هذا التقليد مُثمرًا لأنه مبنيٌّ على أداء متقن.
- ٥ ﴿يُسَهِّلُكَ﴾ عليك إسماع الطالبة أداءً صحيحًا دقيقًا.

^١ - انظري جدول تصحيح الأخطاء بناءً على القواعد النظرية. ص: ١٤٣ - ١٤٥.

^٢ - انظري مبحث [القراءة المثالية]. (١/ ٣٣ وما بعدها).

٦ ✽ يمنحك طمأنينة تُعطي عملية التصحيح قوةً وتأثيرًا.

مثال: لو أن معلمة لا تتقن ضمّ الشفتين في الواو؛ فقد تقع الطالبة في هذا الخطأ ولا تنتبه إليه المعلمة، أو لا تحرص على تصحيحه، أو إذا انتبهت؛ لا يكون التصحيح مثمرًا لأنه ليس لديها أصلاً أداءً صحيح يُمكن للطالبة أن تُقلّده.

ومما يُلحَق بهذه العوامل الثلاثة:

عامل الخبرة^١:

فالتجارب التي مرّت بها المعلمة خلال مسيرة تدريسها عبر دورات متتابعة؛ حريّ بها أن تُمكن المعلمة من طرح توجيهاتٍ وتنبّهاتٍ موثوقٍ بها، لأنها خلاصة واقعٍ تعليميٍّ حسيٍّ عايشته زمنًا وتعلّمت واستفادت من نتائجه، مما أضاف إليها خبرةً في معرفة أنواع الأخطاء وأساليب تصحيحها.

والمعلمة التي في بدايات طريق التدريس؛
من أين تأتي بالخبرة في التنبية والتصحيح؟

الجواب:

إن المعلمة حتى لو كانت حديثة العهد بالتدريس؛ فإنها تستطيع — بعون الله — أن تعطي الخطأ حقّه من التنبية والتصحيح وذلك بناءً على:

١ — تنبيهات معلمتها التي كانت توجّهها إليها أو إلى زميلاتها حين كانت طالبة، وكذلك الكيفية التي كانت تنبّه بها (وهذا يرجع إلى مدى دقة الطالبة وحرصها على متابعة معلمتها في كيفية تصحيحها للأخطاء، فطالبة كهذه تكتسب خبرةً قويةً تساعد في التعليم فيما بعد).

٢ — كفاءتها الذاتية، التي تُمكنها من إتقان التنبية والتصحيح للطالبات. وهذه الكفاءة مستمدة من:

١- الخبرة: العلمُ بالشيء، وخبرٌ الأمر: إذا عرفته على حقيقته. "لسان العرب" (٤/ ٢٢٦ و٢٢٧).

أ □ الاستعداد الفطري، أي أن الله تعالى حباها الفطنة والدقة والحرص،
ونحو هذه الأمور التي تساعد كثيراً على تمييز الخاطئ من الصائب في قراءة الطالبة.
ب □ تألف العوامل المذكورة سابقاً: (اللغة العربية، أحكام التجويد
النظرية والعملية)، فحين تصبح معلمةً تقوم بتحويل هذه العوامل إلى واقع عمليٍّ مع
طالباتها.

وهذا أمرٌ مشاهد؛ فقد تميّزت بعضُ الملمات منذ السنة الأولى لتدريسهن، ثم
زادتهنَّ الخبرةُ نوراً على نور، وذلك بفتح من الله وفضل.



٢. أساليب تصحيح الأخطاء

نظرًا لتعدد الحروف واختلاف الأحكام وتباين صعوبتها، وبالتالي تنوع احتمالات الخطأ فيها؛ تحتاج المعلمة لاستخدام بعض الطرق التي تساعد على تصحيح الخطأ. وهذا الأمر من الأهمية بمكان مما يحتم أن يكون لدى المعلمة ثراء ووفرة في الأساليب، ولذلك سنعرضها هنا قبل الحديث عن كيفية تصحيح الأخطاء.

الأساليب^١:

هي طرق وفنون متعددة تستعين بها المعلمة في:

أ — تصحيح الأخطاء (توضيحها — تحديد أسبابها).

ب — توضيح التوجيه للكلمات الخاصة^٢.

أهمية تنوع هذه الأساليب:

إن تعدد أساليب تصحيح الأخطاء أمر مهم للأسباب التالية:

(١) لأن الكلمات مختلفة والأخطاء مختلفة، ولكل أسلوبه الخاص في التصحيح.

(٢) حاجة الخطأ الواحد إلى التنويع في التصحيح، فإذا لم تنجح طريقة؛ عمدت المعلمة إلى طريقة أخرى، وفي ذلك تغطية شاملة لتوجيهات مختلفة.

(٣) حاجة الطالبة إلى مزيد من التوضيح والبيان لتصحيح خطأها.

(٤) عن طريقها يمكن تصحيح أي خطأ، سواء في التشكيل أو البنية أو التجويد.

وسنعرض هذه الأساليب عبر الجداول الآتية^٣:

^١ - جاء في "لسان العرب" (١/ ٤٧٣): «الأسلوب: الطريق تأخذ فيه، والوجه، والمنقب، والفن، يقال: أخذ فلان في أساليب من القول، أي: أفاتن منه».

^٢ - هذه الأساليب قد تحتاج إليها المعلمة عندما توجه إلى بعض الكلمات الخاصة، وعند تصحيح الأخطاء في القراءة الفردية والقراءة الجماعية. انظري [حصة التلاوة/ إعداد التوجيهات الخاصة] (١/ ٨٠ وما بعدها). و: [حصة التلاوة/ تصحيح الأخطاء الجماعية] (١/ ١٦٢ وما بعدها).

^٣ - التصنيف الآتي هو من باب تنظيم المعلومات، وإلا فهناك علاقة وثيقة بين جميع الأساليب.

جداول أساليب تصحيح الأخطاء

الأسلوب	١- التشبيه باليد
تعريفه	وهو أن تُكَيِّفِي إحدى يديك، أو كليهما، بشكل يُقَارِبُ شكلَ الفم أو جزءٍ منه حال نُطْقِ الحرفِ أو الحكمِ الذي تريدِ أن توضحِي كَيْفِيَّةَ أدائه الصحيحةِ أو الخاطئةِ، كأنَّ تجعَلِي اليَدَ اليُسْرَى: نظيراً للسان، وفوقها اليمين: نظيراً للحنك الأعلى، ونهاياتِ الأنامل: أطراف الثنايا. وهكذا.. وعلى المعلمة هنا أن: — تكون دقيقة في هذا التشبيه ليتضح للطالبة المفهوم الذي تُريده. — تُصاحِب التشبيه الخاطئ بالنطق الخاطئ والتشبيه الصحيح بالنطق الصحيح.
يُستخدَم عادةً	لتوضيح المخارج والصفات، لأنَّ أغلبها داخل الفم، ومن العسير رؤية كيفية حدوثها (سواء من المعلمة أو الطالبة).
مثاله	مخرج الراء ، كيفية الهمس ، استعلاء أقصى اللسان في التفخيم ، كيفية الإطباق ، كيفية التصادم والتباعد.
فائدته	وسيلةٌ إيضاح حيوية وعفوية وفعّالة وسهلة التناول، يمكن للمعلمة استخدامها بسرعة وفي أي وقت.



يلحق بالتشبيه باليد :



- الإشارة بالأصابع إلى تعداد حركات المدود.
- عمل دائرة باليد رمزاً لضم الشفتين في إتمام الواو والضم.
- تحريك اليدين بشكلٍ يتناسب مع مضمون التصحيح، مثلاً:
- رفع اليد للأعلى (محاذاة الفم) عند قولها: اتجهي بضغط الصوت للأعلى.
- خفض اليد للأسفل (محاذاة الفم) عندما توجه إلى إتمام الكسر... وهكذا.

إنَّ استخدام المعلمة لمثل هذه الإشارات يزيد التفاعلَ والتركيز، وقد يكون هذا الأمرُ تلقائيًا من المعلمة، ولكن أحببنا أن نشير إليه هنا لأن بعضَ المعلمات لا ينتبهن إلى أهمية هذا الأسلوب، فتبقى يداها طوال فترة التنبية دون أي إشارةٍ معبرةٍ مساعدةٍ للطالبة على تقريب المطلوب منها أداؤه، فعسى أن يكون فيما ذكرنا تذكراً.

وعلى المعلمة عند استخدامها هذا الأسلوب أن تتحرى الدقة في التشبيه بحيث تصل بيديها إلى أقرب صورةٍ لهيئة جهاز النطق وأوضحها.

الأسلوب	٢- المناقشة
تعريفه	وهو أن تحاور المعلمة القارئة حول خطئها، أو حول أي كلمة قرآنية، عن طريق أسئلة نظرية وعملية: نظرية مثل: "ما هو مخرج التاء؟" عملية مثل: "أين تضعين طرف لسانك عند النطق بالتاء؟" أو غير ذلك من أسئلة تُساعد القارئة على التصحيح، مثل: "ما حركة هذا الحرف؟ ما هي الإشارة التي فوقه؟"، "ماذا تعني الشدة؟"، "ما معنى السكون المستدير؟" .. ونحو ذلك. هذا مع «التركيز على النقطة التي خالفتها القارئة»^٢.
يُستخدم عادةً	عندما ترى المعلمة: • أن القارئة تُخطئ لأنها لا تعرف كيفية إتقان هذا الحكم (في المثال السابق: لا تعرف أين تضع طرف لسانها مع التاء بدقة). • أن القارئة تخطئ لأنها ناسية للمعلومة النظرية التي تُضبط الأداء

^١ - هذا الأسلوب هام جداً، لأنه يُستخدم كثيراً مع سائر الأساليب، فمثلاً: عند استخدام أسلوب التشبيه باليد، والكتابة على السبورة؛ يمكن للمعلمة أن تُناقش طالباتها..

^٢ - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء" بتصرف. و نوه هنا إلى أننا قد استفدنا من هذا الكتاب القيم في كثير من فقرات هذا الجزء، مثل: (الضوابط / الحكم / المنهجية)، وذلك لوجود خطوطٍ مشتركة بين علاج الأخطاء الشرعية والفقهية — التي اعتنى بها الكتاب — وبين تصحيح الأخطاء في تلاوة القرآن الكريم، فجزى الله مؤلفه — فضيلة الشيخ محمد المنجد — خير الجزاء.

الصحيح. • أنه يُمكن تصحيح الخطأ عن طريق التدرُّج مع القارئة بسؤالها عن أحكام درستها، فتُصلُّ من إجاباتها إلى تصحيح الخطأ. • أن مناقشة الطالبة تُعزِّز الفكرة لديها، وتُعمِّق فهمها، وتُسهِّل عليها تصحيح الخطأ. • أن خطأ القارئة فرصة لتثبيت المعلومات النظرية لدى القارئة وزميلاتها.	
مثاله ❑ الإخلال بتوفية زمن الغنة في ﴿النَّعِيمِ﴾ ، فتسأل المعلمة القارئة: "ما مرتبتها؟". ❑ سمعت المعلمة صوت القافِ عندما أدغمت القارئة في: ﴿أَلَمْ تَخْلُقْ﴾ فتسألها: "مِنْ أَيْنَ تَخْرُجُ القاف؟ ... مِنْ أَيْنَ تَخْرُجُ الكاف؟ ... ما حركة القاف؟ ... ما هو الإدغام؟". ❑ طالبة مبتدئة درست أن إشارة المدِّ في المصحف هي: (~)، وعندما قرأت؛ نسيَتْ أن تُمدَّ الألفَ في كلمة: ﴿السَّيِّئُ﴾ ، وهنا يُمكن أن تسألها المعلمة: "ماذا تعني الإشارة التي فوق الألف؟"، هنا ستستدرك الطالبة وتنبه بعد ذلك، لأنها ستربط بين الإشارة وبين مدِّ الصوت عندها.	
❊ ربطُ التطبيقِ العمليِّ بالنظريِّ. ❊ توثيقُ العلاقة بين الطالبة وعِلْمِ التَّجويد؛ فتَعْلَمُ أنها تَدْرُسُهُ لِيُسَاعِدَهَا في إتقانِ التلاوة. ❊ الوصولُ بالطالبة إلى مرحلةٍ تَقْرَأُ فيها بوعيٍّ وإدراكٍ، إذ إنها بهذه الأسئلة تَتَعَوَّدُ على محاورَةٍ نفسها أثناء قراءتها، وبالتالي تدرك خطأها،	فائدته

١- وهذه مرحلة محدودة بوقت إلى أن تصل الطالبة إلى المهارة الموازية للقدرة التي وهبها الله تعالى إياها، والحال هنا أشبه ما يكون بحال مَنْ يتعلَّم سواقة السيارة، فهو في المراحل الأولى من التدريب نراه يشدُّ أعصابه، ويُشجِّع أطرافه، ويُلقِّن في حركاته وسكناته، ويستجمع كلَّ تركيزه الذهني في السواقة، فإذا خرج في التدريبات الأولى إلى الشارع العام؛ بجده لا يلتفت إلى ما يراه مرافقه من أشجار وإعلانات وأبنية، حتى إذا ممَّن من القيادة وحصل -

وتصبحُ قادرةً على تحمُّلِ جزءٍ مِنَ المسؤوليةِ في التصحيح؛ فلا تكون دائماً في انتظار المعلومة من معلمتها.	
⊗ هذا الأسلوب سُلِّمَ مريحٌ تستطيع المعلمة من خلاله الوصول بتسلسلٍ وتدرُّجٍ إلى موضع الخلل وتصحيحه على أساسٍ سليمٍ مقنع.	

الأسلوب	٣ - التجربة ^١
تعريفه	وهو أن: • تقطع المعلمة الجزء الذي يصعبُ على الطالبة قراءته — من الكلمة —، أو الجزء الذي أخطأت فيه، وعليه تدورُ عملية التصحيح. • تنطقُ هذا الجزء بالأداء الصحيح والخاطئ مُنفردًا عن باقي أجزاء الكلمة. • تكرر الأداء الصحيح لهذا الجزء. • تدرِّب الطالبة على هذا الجزء، مع التقويم والتقييم. • وعندما تصل الطالبة إلى مُقاربة الأداء الصحيح؛ تنطق المعلمة الكلمة بأسرها، وتقلِّدُها الطالبة.
يُستخدم عادةً	مع الكلمات أو الأخطاء التي يسهلُ تصحيحها بالتجربة.
مثاله	في التشكيل: ﴿ وَرَهْبَانِيَّةً ابْتَدَعُوهَا ﴾ ← تنطق المعلمة الجزء: (تَبْ) . في التجويد: ﴿ يُصْدِرَ الرِّعَاءُ ﴾ ← تنطق المعلمة الجزء: (ر ر) . ملاحظة: يمكن الاستعانة بالسبورة في توضيح مثل هذه الأمور.
فائدته	⊗ تركيزُ انتباهِ القارئةِ بشكلٍ أكبر، فكلُّما كانت الجزئية — التي سننطق —

— على قدرٍ من المهارة فيها؛ انعكس الحال، فيجد أنه بقود المركبة تلقائيًا دون تفكيرٍ مركزٍ فيها، ويتسنى له ما حُرِّم منه في فترة التدريب من رؤيةٍ أشجارٍ وغيرها... فكَذلك قارئة القرآن تكون في مراحل التدريب الأولى مركزةً على الحروف، فإذا مهرت فيها؛ انطلق لسانها بما دون تفكير، بل ينصرف الذهن إلى المعاني والتفكير فيها والتدبر بمراميقها.

^١ - هذا الأسلوب الهامُّ هو مما يتَّبع في القاعدة المعروفة باسم "القاعدة النورانية" لفضيلة الشيخ نور محمد حقاني رحمه الله، فيتعلم الطالبُ تمجئة الحروف مُنفردةً عن الكلمة، ثم إدخالها في الكلمة وتمجنتها بأسرها.

أصغر؛ كان تركيزُ الطالبةِ في الأداءِ والتصحيحِ أعمقَ. ✻ تسهيلُ التصحيحِ على الطالبةِ. ✻ طريقةٌ عمليةٌ ومختصرةٌ في التدريبِ. ✻ تتابعُ مثلِ هذهِ التوجيهاتِ بهذهِ الطريقةِ يؤكّد لدى الطالبةِ دقّةَ ومحيصاً في جزئيات كل كلمة وبالتالي في كلِّ حرفٍ.	
--	--

الأسلوب	٤- سماعُ القارئةِ الأداءَ الصحيحَ من زميلةٍ لها
تعريفه	وهو أن تطلبَ المعلمةُ من طالبةٍ تتقنُ الحكمَ الذي أخطأت فيه القارئةُ أن تُسمعَ زميلتها الأداءَ الصحيحَ.
يُستخدَم عادةً	• عند تميّزِ طالبةٍ بإتقانها لحرفٍ ما أو أداءٍ ما. • عندما تكون المعلمةُ مُجهّدةً وتتوفر لها مثلُ هذهِ الطالبةِ. • للتنويع، وذلك مع جميع الأخطاء.
مثاله	❑ طالبةٌ تتقن أداء حرف العين، بحيث يُسمع واضحاً جميلاً. ❑ طالبةٌ تتقن إتمام الحركات. ❑ طالبةٌ تتقن استطالة الضاد، فتخرج معها عربية فصيحة!
فائدته	✻ بث روح التعاون والتشجيع. ✻ حافزٌ للقارئة على التحسّن، فعندما ترى زميلتها تتقن هذا الحكمَ (وهي طالبةٌ مثلها وليست معلمة)؛ فتحرص على بذل جهدٍ أكبر لتصل إلى ما وصلت إليه زميلتها. ✻ تذكُّرُ القارئةِ وزميلاتها لصوت زميلتيهن عند مرور الكلمة التي سمعتها منها؛ حيث ارتبط هذا التوجيهُ بهذه الزميلة، فينتبهن لتصحيح الأداء. ✻ تنشيطُ للطالبات، باشتراك المعلمة أحياناً مع طالباتها في التلقين. ✻ تثبتُ الطالبة — التي أسمعت زميلتها الأداءَ — من صِحّة أدائها^١.

^١ - هذا الأسلوب يدل على عدل المعلمة مع طالباتها، وذلك بإنصافها لمن حق في الحرف الواحد، وعدم استثنائها بصحة الأداء.

٥ - المقارنة	الأسلوب
هو أن تُبينَ المعلمةَ الفرقَ بين الأداءِ الصحيحِ والخاطئِ: وقد يلزم هذا الأسلوب: • التوضيحُ نظريًا وعمليًا. • بيانُ نتيجةِ المقارنةِ. • مشاركةُ القارئةِ في استنتاجِ وجهِ الاختلافِ. • أن تطلبِ المعلمةُ من الطالبةِ قراءةَ الكلمةِ بالأداءين: الخاطئ ثم الصحيح، حتى يبرزَ لديها الفرقُ وتستوعبه. وهذه النقطة تجعل الطالبة تحاول الوصول إلى الأداء الصحيح لأنها ستحرص على ألا تُتبع أداءً خاطئًا بمثله، انطلاقًا من الابتعاد عن الأداء الخاطئ الذي أدّته.	تعريفه
عندما ترى المعلمة أن الطالبة لا تعرف خطأها أو لا تُميّز بين الصحيح والخاطئ للأداء نفسه.	يُستخدم عادةً
• <u>خطأ في التلاوة</u>: أشبعت القارئة كسرة الهاء في: ﴿لَيْنَ لَمَ يَنْتَه لَنْتَفَعًا﴾ فتقارن المعلمة بين: الأداء الصحيح : ينته لَ ، والأداء الخاطئ : ينتهي لَ وُتُبِّينَ : وجه المقارنة نظريًا: لا يوجد ياء ↑ يوجد ياء ↑ وجه المقارنة عمليًا: تنطق المعلمة الأداءين، وتطلب من القارئة أن توديهما ليرز لها الفرق. وزيادة في التوضيح يمكن أن تكتب المعلمة المقارنة على السبورة. • <u>خطأ في التجويد</u>: أظهرت القارئة النون في «كنتم»: فتقرأ لها المعلمة الكلمة مرةً بإظهار النون ومرةً بإخفائها، وتطلب منها تحديد الأداء الصحيح، ويمكن أن تجعل الطالبة تودي الأداءين معًا لتُقارن بينهما فتحسس الصوت الخاطئ فتحتنبه، والصوت الصحيح فتجتهد لتحصيله.	مثاله
⊗ يجعل أذن الطالبة تُميّز بين صوت أداء وأداء، وبين صوت حرف وحرف.	فائدته

﴿ يجعل الطالبة تصل إلى الأداء الصحيح من خلال التمييز ومعرفة أوجه الفروق. ﴾	
---	--

الأسلوب	٦ - القياس
تعريفه	هو أن: • توجه المعلمة القارئة لتقدّر^١ صوتَ حرفٍ في كلمةٍ على نظيره في كلمةٍ أخرى، أو حُكْمٍ على مثيله في أدائها (أي أداء القارئة). • أو تطلب من القارئة أن تقيسَ أدائها على أدائها (أي أداء معلمتها). وقد يلزم هذا الأسلوب ما يلزم أسلوب المقارنة. وهذا الأسلوب هو جوهر قول ابن الجزري رحمته: [— — — — — واللفظ في نظيره كمثله^٢]
يُستخدم عادةً	عندما يكون في قراءة الطالبة أداءٌ صحيحٌ يُمكن أن تقيسَ عليه.
مثاله	١٠ فحمت القارئة التاء في كلمة: ﴿ تَحْتَصُّ ﴾: فتقيس المعلمة نظريًا: عن طريق الإتيان بمثالٍ لتاءٍ حالٍ مجاورتها لحرفٍ مرققٍ كما في: ﴿ تَأْتِي ﴾ وتقيس صوتها هنا على صوت التاء في: ﴿ تَحْتَصُّ ﴾، فنتيجة القياس: أن صوت التاء حالٌ وقوعها بين حرفين مفخمين ينبغي أن يكون هو نفسه حال مجاورتها لحرفٍ مرققٍ، فالصوت واحدٌ في كلا المثالين. وتقيس عمليًا: فتنطق المعلمة: ﴿ تَأْتِي ﴾ ثم : ﴿ تَحْتَصُّ ﴾، وتطلب من القارئة أن تنطق: ﴿ تَأْتِي ﴾ ثم: ﴿ تَحْتَصُّ ﴾، لتتمكن من الإتيان بصوت التاء نفسه.

^١ - قاس الشيء بقيسه: إذا قدره على مثاله، والمقياس: المقدار. "لسان العرب" (٦ / ١٨٧).

^٢ - منظومة "الجزرية" البيت: ٣١.

٢٠ طالسة تمدُّ المدَّ اللازمَ بمقدارِ أربعِ حركاتٍ فقط، فتطلبُ منها المعلمةُ أن تقرأَ معها الكلمةَ من بدايتها وتقطعَ صوتها مع انقطاع صوت المعلمة، وتدرِّبها على ذلك.	
✻ عاملٌ مساعدٌ يرشد الطالبةَ لكيفية التدريب والتصحيح في المنزل، فتقارن أو تقيس على صوتها نفسه؛ فمعرفتها وقدرتها على الإتيان بالأداء الصحيح يدلّها ويمكّنها من تصحيح نظيره الخاطئ . ✻ يصبح لدى الطالبة قياسٌ محدد يمكن أن تتدرب عليه، فتتذكر صوت معلمتها حال التدريب وتحاول ضبط أدائها وفقه.	فائدته

الأسلوب	٧- الاستشهاد بالجزرية (وغيرها من المتون)
تعريفه	هو أن تأتي المعلمة بالشاهد الذي يُبين الحكم، أو يُبرز خطأ الطالبة وكيفية تصحيحه.
يُستخدم عادةً	• عندما يكون في المتن ما يُشير إلى الحكم، أو إلى تصحيح خطأ الطالبة. • لإقناع الطالبة بخطئها. • بدلاً عن الجُمْل الإنشائية العادية.
مثاله	١٠ لم تميّز القارئة في نطقها بين الضاد والطاء في: ﴿ أنقصَ ظَهْرَكَ ﴾ ، فتأتي المعلمة بالشاهد التالي (أو تطلب الشاهد من القارئة أو زميلاتها): [وإن تلاقيا البيانَ لازمُ أنقصَ ظهرك... ..]¹ ٢٠ مزجت القارئة بين العين والحاء في: ﴿ فلا جُتّاحَ عليه ﴾ ، فتستشهد المعلمة بـ: [والحصْرُ تقريبٌ وبالحقيقة لكلِّ حرفٍ بقعةٌ دقيقة إذ قال جمهورُ الورى ما نصُّه لكلِّ حرفٍ مخرجٌ يَخْصُه]²

¹ - منظومة "الجزرية"، البيت: ٦٠.

² - نظم العلامة ابن عبد الرزاق في "تذكرة القراء"، وذكره الشيخ عبد الفتاح عجمي المرصفي في كتابه "هداية القاري" (١/ ٦٤)، في سياق قوله: «ثم إن حصرَ المخارج فيما تقدّم ذكره إنما هو على وجه التقريب، وإلا فالتحقيق أن لكل حرفٍ مخرجًا خاصًا به يخالف مخرج الآخر، وإلا، لكان إياه».

فائدته	✿ يَربط بين المتن وعملية التصحيح. ✿ يؤيد ما ترمي إليه المعلمة في التصحيح لأنه يعتمد على معلومات موثقة من أهل الاختصاص بهذا العلم. ✿ أسلوب لطيف مُنوع مُقنع حيوي. ✿ أسلوب تصحيح مختصر، فيكفي أحياناً أن تقول المعلمة شطراً أو أقل من البيت؛ حتى تصحح الطالبة، كما لو أن طالبة لم تضع طرف اللسان على رؤوس الشايات العليا عند نطق حرف لِثَوِيٍّ؛ فيكفي أن تنبهها المعلمة بقولها: [من طرفيهما]¹.
--------	--

ملاحظة:

في حال استخدامك لأسلوب الاستشهاد بالجزرية أو غيرها من المتون؛ انتبهي لتطابق البيت مع ما ترمين إليه من تنبيه وتصحيح، فقد تأتي المعلمة بشاهد لا يتفق مع ما تريد، وإليك هذه الأمثلة:

◆ سمعت المعلمة من القارئة ختم المد همزة، مثل: ﴿عَجُولاً﴾ فقرأتها ← عجولاء، فأنت المعلمة بالشاهد التالي:

[أو أن تفوه همزة متهوعاً فيفر سامعها من الغيان]²

ولا شك أنك تعلمين أن السخاوي رحمه الله أتى هذا الشاهد تحذيراً من تهويع همزة بنطقها مقلقلة، وهذا بعيدٌ تماماً عما تريد، والصحيح أن تأتي بقول ابن الجزري رحمه الله:

[.....] حروف مد للهواء تنتهي³

◆ معلمة تريد تنبه طالبتها إلى ضبط مخرج القاف لأنها تنطقها كافاً، فقالت:

¹ - منظومة "الجزرية" البيت: ١٨.

² - منظومة "عمدة المفيد وعدة الحميد في معرفة التحويد" للإمام السخاوي.

³ - منظومة "الجزرية"، البيت: ١٠.

[..... والقافُ أقصَى اللسان]^١
فَقَطَّعُ الشَّاهِدِ هَكَذَا لَا يُبْرَزُ الْمَفْهُومُ الَّذِي يَنْبَغِي أَنْ تَعْرِفَهُ الطَّالِبَةُ، فَالصَّحِيحُ أَنْ تُكْمِلَ:

[..... والقافُ أقصَى اللسان فوق ثم الكاف
أسفل]^٢
فبهذا يَبْرُزُ الفرق للطلّابة، وتَدْرِكُ النّقْطَةَ الّتي يَنْبَغِي أَنْ تَقْرَعَ اللّسانَ عندها!

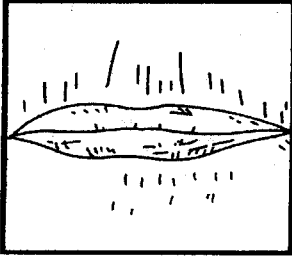
الأسلوب	٨ - الوسيلة
تعريفه	هو أن تستعين المعلمةُ بوسيلةٍ مادية، تعرضها على القارئة، أو على جميع طالبات الفصل، تبين عليها مكانَ الخطأ، وكيفية الصواب (للحرف أو الحكم).
يستخدم عادة	• لتوضيح المواضع الدقيقة للمخارج، وكيفية اجتناب الخطأ فيها. • لبيان كيفية حلول بعض الصفات.
مثاله	• لوحة مرسوم عليها هيئةُ الشفتين عند النطق بالأحرف الشفوية. (انظري الصفحة التالية). • مجسم الفك والأسنان الذي يمكن من خلاله أن تبين المعلمةُ للقارئة أين ينبغي أن تضع طرفَ لسانها في مخرج الضاد مثلاً ^٣ . • رسم يوضح توزيع صوت الغنة في الخيشوم.
فائدته	✻ تقريبُ بعضِ المفاهيم إلى أذهان الطالبات بطريقةٍ مجسّمةٍ أو مرئية. ✻ زيادةُ في توضيح بعض دقائق التوجيه والتصحيح والمعلومات النظرية. ✻ أسلوبٌ مُقنعٌ وجذاب.

^١ - المصدر السابق، البيت: ١٢.

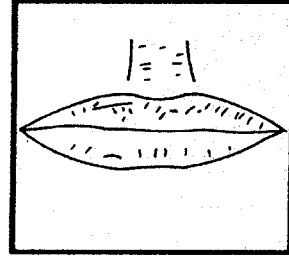
^٢ - المصدر السابق، البيتان: ١٢ و ١٣.

^٣ - قد تستخدم المعلمة مجسم الفك في القراءة الفردية، إذ إنه يفيد الطالبة في رؤية خطتها وكيفية تصحيحه، ولكن؛ أحياناً لا تستخدمه بدقة أو بوضوح مما يجعل وجوده كعدمه، مثلاً: تريد أن تبين للطالبة مخرج الضاد، -

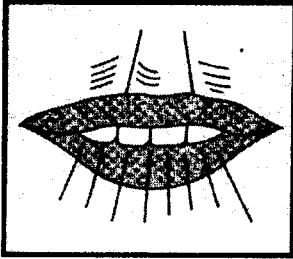
هيئة الشفتين عند النطق بالأحرف الشفوية



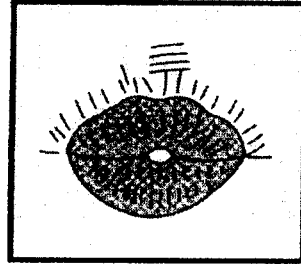
الباء



الميم



الفاء



الواو

(هذه الأشكال نقلاً من كتاب: "حق التلاوة" ص: ١٣٥ و ١٣٦)

- فتدخل يدها داخل مجسم الفك من الخلف دون أن تباعد بين فكّي المجسم، ولا ترى الطالبة ماذا حدث؟ لأنها ترى الأسنان الأمامية مغلقة، بينما لو فتحت المعلمة فكّي المجسم ووضعت يدها عند مخرج الضاد؛ لأُضخَّ للطالبة أكثر، وكذلك الحال مع سائر الحروف. فعلى المعلمة أن تُثَقِّن استخدام المجسم، لتحقيق الغاية من استخدامه، والأفضل أن تتدرَّب على كيفية التوضيح على المجسم قبل عرضه على الطالبات.

الأسلوب	٩- المرأة
تعريفه	هو أن توجّه المعلمة الطالبة لاستخدام المرأة، لترى ما تفعله (بالفك أو الشفتين أو اللسان)، وتُصحح ما تراه من خطأ، مُقارِنَةً بأداء معلمتها. وأكثر ما يستخدم هذا الأسلوب: في المنزل، عند تدربُ الطالبة على تلاوة الآيات الكريمة المقررة.
يُستخدم عادةً	مع الأخطاء التي يمكن تصحيحها من خلال النظر، وذلك عندما: • لا تدرك الطالبة مفهومَ خطئها. • أو تظنُّ أنها أتقنت الأداء؛ أما المعلمة فتجده لا زال بحاجة إلى تصحيح، فتوجّه لترى ذلك بنفسها. • أو لتُقارن بين أدائها وأداء معلمتها؛ فتصل إلى الكيفية التي ينبغي أن تقلد بها أداء معلمتها.
مثاله	مخرج الأحرف الشفوية ، إتمام الحركات ، عدم الضم مع التفخيم.
فائدته	⊗ أداة صادقة مُفَعِّلة مُوضحة. ⊗ تحفّز الطالبة على التصحيح.

الأسلوب	١٠- الكتابة على السبورة :
تعريفه	هو أن تكتب المعلمة على السبورة الكلمة التي تريد التوجيه إليها أو التي أخطأت فيها القارئ، مع الاعتناء بالآتي: • توضيح مكان التوجيه أو مكان الخطأ وكيفية تصحيحه، مستخدمةً لذلك: (أ) الإشارة إلى الحرف المعني، أو الحكم المطلوب، باليد أو بالمسطرة أو

^١ - راجعي مبحث: [دقة النظر]. ص: ٧٠ وما بعدها.

^٢ - هذا الأسلوب يشهد كل من جرّبه بفعاليته وسرعة استحابة الطالبة في التصحيح به، لأنها تستوعب خطأها بشكل أكبر، فنحث المعلمة على المبادرة مباشرة إلى السبورة وأن لا تتأخر عن استخدامها، وقد توسّعنا في توضيح هذا الأسلوب في مبحث: كيفية توضيح خطأ الطالبة على السبورة، وسيأتي لاحقاً إن شاء الله.

بالقلم. ب) إحاطة مكان الخطأ بدائرة، أو أي رمز آخر مناسب. ج) استخدام الألوان المناسبة. • قراءة المعلمة الكلمة بالأداءين (الخاطئ و الصحيح). • تدريب الطالبة (أو الطالبات) على الأداء الصحيح أثناء وقوف المعلمة أمام السبورة.	
لتوضيح: ١/ تشكيل الحروف غير المرسومة. ٢/ أداء الأحكام التي لا تُنطق فيها الحروف المرسومة. ٣/ الكلمات ذات التشكيل المتميّز. ٤/ اجتماع تنبيهات كثيرة في كلمات قليلة متتالية. ٥/ الكلمات التي تحتاج إلى تدريب خاص. ٦/ الكلمات المخصصة لحفص. ٧/ غير ذلك من أحكام أو أخطاء تزيدها الكتابة بياناً وجلاءً، مثل: تحليل الحرف المشدد. ٨/ خطأ القارئة في زيادتها حرفاً على التلاوة. ٩/ أخطاء القارئة عندما تكثر في الكلمة الواحدة، لتعرف مكان خطئها.	يُستخدم عادةً
١/ ﴿رَجُلٌ أَفْتَرَى﴾ ٢/ ﴿مِنْ لَدُنْهُ﴾ ٣/ ﴿لَنْ يَنَالَ اللَّهُ لُحُومَهَا﴾ ٤/ ﴿صُمُّ بَكْمٌ عُمَى﴾ ٥/ ﴿دُرَى يُوقَدُ﴾ ٦/ ﴿ءَالَذَّكَّرِينَ﴾ ٧/ ﴿الْحَقُّ﴾ ٨/ ﴿فَوَسَطْنَ بِهِ﴾ ٩/ ﴿إِلَّا مَا أَضْطَرَّرْتُمَ إِلَيْهِ﴾	مثاله
✻ زيادة التوضيح، حيث يقترن التوضيح المسموع بالتوضيح المرئي، فتصبح المعلومة المسموعة صورة مرئية أمام الطالبة. ✻ فهم الطالبة لكيفية الأداء الصحيح بشكل أوضح، لأنه يتم تسليط الضوء على نوع التوجيه، أو موضع الخطأ، بتركيز أكبر.	فائدته

✽ التذكّر، إذ تنطبع صورة التوضيح المكتوبة على السبورة في ذهن الطالبة، فتتذكرها عندما يمرّ مثلها، فتتدارك الخطأ.

وذلك لمشاركة أكثر من حاسة للطالبة، حيث يشترك السمع والبصر.

✽ بثّ النشاط والحيوية، والابتعاد عن رتابة التوضيح الشفوي، الذي قد لا يلفت الانتباه مع كثرتة، فأثني للتوضيح الشفوي: الخطأ والألوان والدوائر والرموز الأخرى؟!

✽ اختصاراً للوقت، ومنع لتكرار الطالبة أو المعلمة للكلمة دون الوصول إلى نتيجة في التصحيح.

وبمناسبة الحديث عن أسلوب الكتابة؛ سنعرّج على قيمة هذا الأسلوب النفيس، وبيان أصله ومستنده الشريف من القرآن الكريم عبر الفقرة التالية...

التعليم بالقلم

قال تعالى:

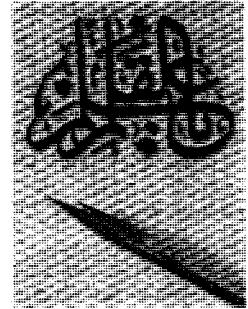
﴿الرَّحْمَنُ ۝ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ۝ خَلَقَ الْإِنْسَانَ ۝ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ۝﴾ (الرحمن)

وقال جل شأنه:

﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (العلق)

«فإنه تعالى أخرج الإنسان من بطن أمه لا يعلم شيئاً، وجعل له السمع والبصر والفؤاد، ويسّر له أسباب العلم، فعلمه القرآن، وعلمه الحكمة، وعلمه بالقلم الذي به تُحفظ العلوم، وتُضبط الحقوق، وتكون رُسلًا للناس تنوب مناب خطاهم»^١.

فتأملني معنا أختنا مئة الله ﷻ على عباده «بأنواع البيان:



^١ - "تيسير الكريم الرحمن"، ص: ٩٣٠.

البيان الذهني العلمي ← ﴿عَلَّمَ﴾ ← به يُمَيِّزُ الإنسانُ بين المعلومات، أي: بالعلم الذي علَّمه الله تعالى للإنسان ← بيانٌ للقلب.

البيان اللفظي الثَّقَفي ← ﴿أَقْرَأُ﴾ ← به يَعْبُرُ عن المعلومات لغيره، فيتبيَّنُ للسامع معانيها ← بيانٌ للسمع.

البيان الخطي الرسمي ← ﴿بِالْقَلَمِ﴾ ← به يَرَسُمُ الألفاظ، فيتبيَّنُ للناظر معانيها ← بيانٌ للعين.

وكثيراً ما يجمع سبحانه بين هذه الثلاثة كما في قوله تعالى:

﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (هود: ١)، ومن تمام كَرَمِهِ على عِبَادِهِ أَنْ مَنَحَهُمْ وسيلةً للبيان وهو القلم، ﴿وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ﴾ (الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ) ﴿﴾، وقد قال قتادة رحمته:

«القلم نعمة من الله تعالى عظيمة، لولا ذلك لم يَقُمْ دينٌ ولم يَصْلُحْ عِيشٌ، فدلَّ على كمالِ كَرَمِهِ سبحانه بأنه علَّم عباده ما لم يَعْلَمُوا، وَنَقَلَهم من ظُلْمة الجهل إلى نور العلم، ونَبَّه على فضلِ عِلْمِ الكتابة لما فيه من المنافع العظيمة التي لا يُحِيطُ بها إلا هو، وما دُوِّنَت العلومُ ولا قُيِّدَت الحكمُ ولا ضُبِطَت أخبارُ الأولين ومقالاتهم ولا كُتِبَ الله المتزلة إلا بالكتابة، ولولا هي ما استقامت أمورُ الدين والدنيا»^١.

«والتعليمُ بالقلم مما يَخْلُصُ إليه الإنسانُ بالفطنة والحيلة، وكل ذلك مما وَهَبَهُ اللهُ لعبده، فهو الذي حَرَّكَ بنائَه، ودَعَمَ البنانَ بالكفِّ، ودعم الكفَّ بالساعد، فَكَمَّ اللهُ مِنْ آيَةٍ نَحْنُ غَافِلَاتٌ عَنْهَا فِي التَّعْلِيمِ بِالْقَلَمِ، فَقَفِيَ وَقْفَةً عِنْدَ كِتَابَتِكَ، وَتَأَمَّلِي حَالَكِ وَقَدْ أَمْسَكَتِ الْقَلَمَ وَهُوَ جَمَادٌ، وَوَضَعْتَهُ عَلَى قُرْطَاسٍ (أَوْ عَلَى السَّبُورَةِ) وَهُوَ جَمَادٌ، فَتَوَلَّدَ مِنْهَا أَصْنَافُ الْعُلُومِ وَفُرُغَتْ تَوْصِيلُ الْمَعْلُومَاتِ وَجَوَابُ الْمَسَائِلِ، فَمَنْ الَّذِي أَجْرَى فَلَكَ الْمَعَانِي عَلَى قَلْبِكَ، وَرَسَمَهَا فِي ذَهْنِكَ، ثُمَّ أَجْرَى الْعِبَارَاتِ الدَّالَّةَ عَلَيْهَا عَلَى لِسَانِكَ، ثُمَّ حَرَّكَ بِهَا بَنَانَكَ،

^١ - "مفتاح دار السعادة" (١/ ٢٧٩ و ٢٨٠)، باختصار وتصرف.

^٢ - "تفسير القرطبي" (٢٠/ ١٢٠)، وسُمِّيَ قَلَمًا لِأَنَّهُ يَقَلِّمُ أَي: يَقْطَعُ، ومنه: تقليم الظفر.

حتى صارت نقشاً عجيباً، معناه أعجب من صورته، فتقضى به مآربك، وتبلغين به حاجة في صدرك^١».

فأنت أختنا.. قد منحك الله علماً شريفاً أودعه فؤادك وذهنك، وجعلك بفضل معلمة لكتابته، فلا تقصري بيان هذا العلم لطالباتك على اللفظ والنطق، بل أكمله بالخط والرسم، مغتمة ومستمرة أدواته التي بين يديك، ومن بينها القلم الذي قيل عنه أنه: [أحد اللسانين]، فإن له دوراً هاماً وفعالية مجربة ملموسة في إيضاح بعض الكلمات الخاصة، وتصحيح كثير من أخطاء الطالبات.

فهيا بنا نتعرف على:

أمور ينبغي مراعاتها عند كتابة الكلمة على السبورة:

لا يكفي أن تمسك المعلمة بالقلم وتكتب على السبورة ليتحقق الهدف؛ إذ لا بد أن تدرك كيفية التعامل مع هذا الأسلوب ليحقق الهدف منه، وبناءً على ذلك؛ سنبين الجوانب التالية التي على المعلمة أن تراعيها عند كتابتها لأي كلمة تحتاج إلى توضيح على السبورة سواء في القراءة الجماعية أو الفردية:

١- اكتبى الكلمة في مكان بارز:

من المهم جداً للمعلمة أن تتفقد سبورتها باستمرار، بحيث تكون — عند كتابة الكلمة — فارغة من أي معلومات، وذلك حتى يأخذ التوجيه حقه، أما إذا تعدر ذلك؛ فعلى المعلمة أن توجد على السبورة مساحة فارغة تتيح لها كتابة وتوضيح أخطاء الطالبات على السبورة، وإن كان المكان المناسب للكتابة مملوءاً بالكلمات؛ مسحتها؛ لئلا تتداخل المعلومات ببعضها.

^١ - "مفتاح دار السعادة" (١/ ٢٧٩) باختصار وتصرف.

وأنسب موقع لكتابة الكلمة على السبورة: وسطها، وإلا ففي مكانٍ مرتفع من القسم الجانبي، انظري الأمثلة الآتية (ونذكر بأن جميع النماذج تقريبية من حيث مقياس الكلمة على السبورة، حيث تختلف الكتابة هنا عنها في السبورة الحقيقية في الصف):

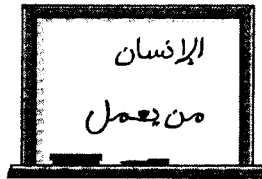


٢٤ اكتبى بخط واضح كبير:

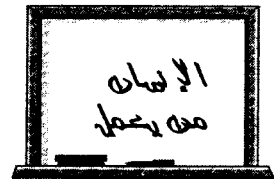
إن الهدف من الكتابة على السبورة هو التوضيح والبيان، ولذلك على المعلمة أن تعتمد تكبير الكلمة وأن تجتهد في تحسين خطها، وحسن الخط ليس المقصود فيه التخطيط، وإنما: الوضوح وصحة الإملاء، وقد قال ابن خلدون: «الخط ما قرئ، والباقي صنعة»^١.



خط جميل
وواضح



خط غير جميل
لكنه واضح



خط جميل لكنه
غير واضح

٢٥ استخدمى الألوان المختلفة المناسبة:

سواء في الحروف، أو التشكيل، أو الأشكال الموضحة، وذلك إبرازاً وإيضاحاً للمطلوب.

ولا بد هنا من حسن استخدام الألوان على النحو التالي:

^١ — "مجلة المعرفة" العدد ٣١، شوال ١٤١٨ هـ، ص: ٨٣.

- ١— استخدام اللون الأحمر لأهم موضع في الكلمة.
- ٢— استخدام اللونين الأحمر والأخضر، عند وجود طرفي حُكم.
- ٣— عدم الجمع بين اللونين: الأسود والأزرق على التوالي، لأنه يصعب التمييز بينهما في النظر.
- ٤— استخدام اللون نفسه، للموضع نفسه، في حال تكرار الأمثلة للحكم الواحد، مثل: النون الساكنة ← يُختار لها اللون الأحمر (مثلاً)، مع جميع الأمثلة؛ فلا تكتبها تارة بالأحمر وتارة بالأخضر، في الوقت نفسه من الشرح، وذلك لتنطبع صورة واحدة للنون في ذهن الطالب فلا تتشتت.

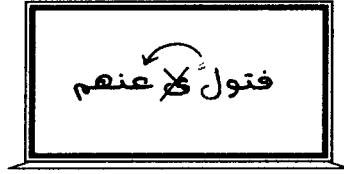
٤٤ استخدامي الرموز:

- وهي الأشكال المختصرة التي توضح الحكم.
- وهذه طريقة فعّالة في التعليم، حيث تثمر عنها الفوائد التالية:
- ✻ تُبرز مكان الخطأ.
 - ✻ تُحدد أطراف الحكم.
 - ✻ تُرتب خطوات التصحيح حسب مقتضى الحكم.
 - ✻ تختصر كتابة عدة كلمات أو مفاهيم، فإن [الإشارات تغني عن العبارات].
 - ✻ تسهل على المعلمة مهمة توضيح الخطأ وكيفية تصحيحه.
 - ✻ تُوفر الوقت.
 - ✻ تسدُّ مسدَّ الألوان حال عدم توفرها، أو حال عدم توفر الوقت للتبديل بين الألوان.

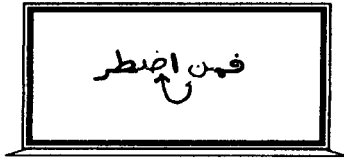
وعلى المعلمة عند استخدامها للأسهم أن تراعي الاتجاهات، بحيث تختار السهم ذا الاتجاه المناسب للفكرة المناسبة.

أمثلة:

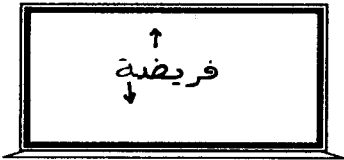
١ — أشبعت القارئ فتحة اللام في كلمة: ﴿فَتَوَلَّ عَنْهُمْ﴾ (النور: ٦)؛ فالتوضيح يكون بالطريقة التالية:



٢ — طالبة مبتدئة أثبتت همزة الوصل في كلمة: ﴿فَمِنْ أَضْطَرَّ﴾ (النور: ١٧٢) وصلاً؛ فالتوضيح يكون بالشكل التالي:

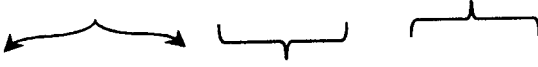


٣ — طالبة فحمت الهاء عند الوقف على: ﴿فَرِيضَةً﴾ (النور: ٢٢٦)؛ فيحسن التوضيح بالصورة التالية:



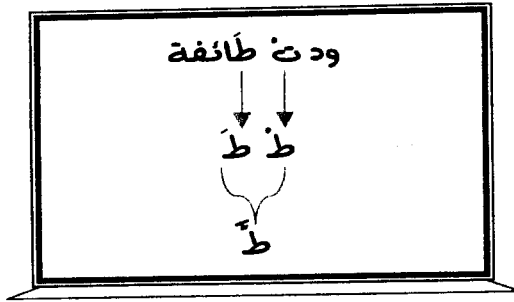
فبهذا سوف يرسخ في ذهن الطالبة أن عليها أن تتجه بضغط الصوت إلى الأعلى عند نطقها للضاد، ثم تتجه به إلى الأسفل عند نطقها للهاء.

٢- الرسم الشجري



وهو يستخدم عادةً في تفصيل حرفٍ مشدد، أو تحليلِ أطرافِ حُكمٍ، أو الجمعِ بين أطرافِ الحكم.

مثال: أظهرت طالبةُ النَّاءِ في قوله تعالى: ﴿وَدَّتْ طَائِفَةً﴾ (ق عدن: ١١)؛ فيفيدُها توضيحُ ناتجِ الحُكمِ كالنَّالي:



٣- الأشكال الهندسية كالدائرة والمربع والمستطيل



تستخدم عادةً لإحاطة مكان الخطأ أو مكان تصحيحه، سواءً في ذلك: الحروفُ أو الحركاتُ، ويُمكنُ أن تُنَوِّعَ المعلمةُ بين هذه الأشكال، فمثلاً: تُحيط الكلمةَ بأسرها بمربع، وتحيط الحرفَ أو الحركةَ المعنويةَ بدائرة مثلاً:

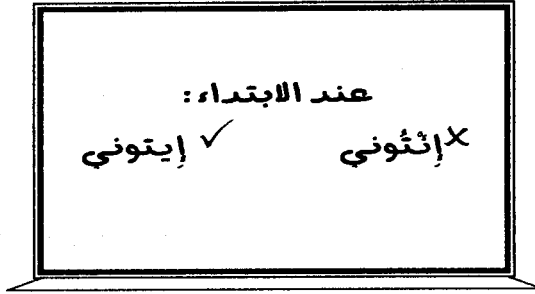
① لذكرين

٤- إشارات الصواب والخطأ

✓ ✗

تُستخدم عادةً للإشارة إلى الأداء الخاطئ أو الأداء الصحيح، وفي المقارنة بينهما،

مثلاً:



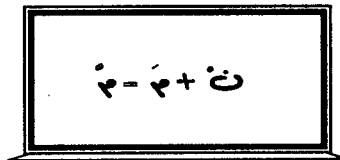
ملاحظة: تنبه المعلمة طالباتها على أنها تكتب همزة هنا همزة قطع بناءً على الأداء في الابتداء، وإلا فهي في الحقيقة همزة وصل، ومرسومة في المصحف كذلك.

٥- الإشارات الحسابية

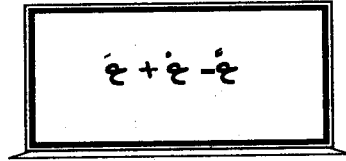
> < = +

فأما (+) و (-) فتُستخدم عادةً لتركيب الأحكام والجمع بين حرفين، ثم بيان الناتج من جمعهما، أو تحليل الأحكام أو الحروف.

مثال ١: قرأت الطالبة: ﴿من مَال﴾ بإظهار شيء من النون مع الميم، فلا تحتاج للتصحيح إلا بأن تذكرها المعلمة بناتج التقاء النون الساكنة مع الميم:

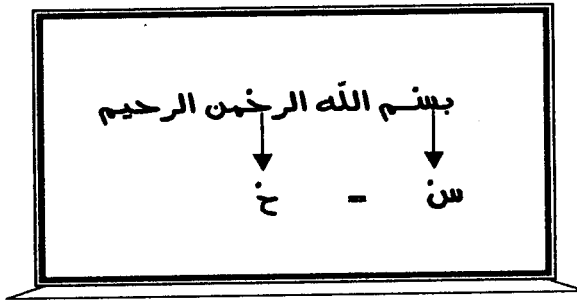


مثال ٢: لم تأت الطالبة بالتشديد المطلوب في: ﴿دَعَا﴾ ، فمن المفيد أن تكتب لها المعلمة:

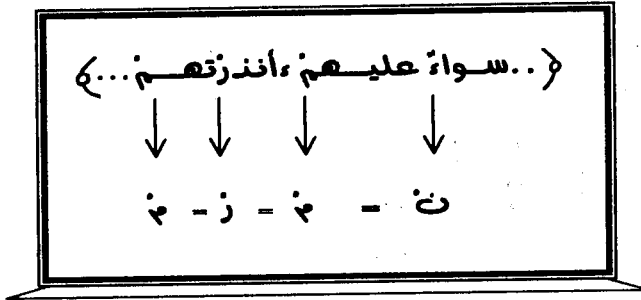


وأما (-) و (<) و (>) ؛ فستستخدم غالباً في توضيح أزمنة الحروف حسب صفاقتها.

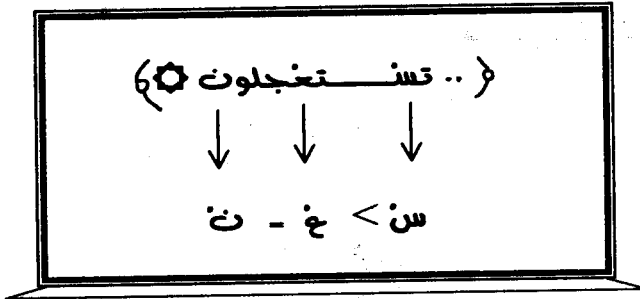
مثال ١:



مثال ٢:



مثال ٣:

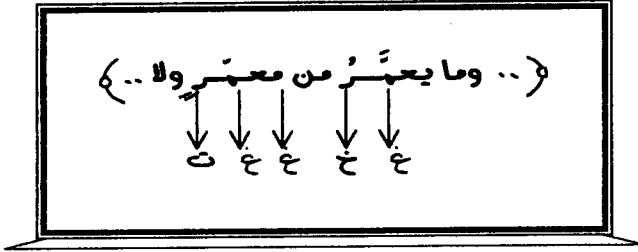


٦- الحروف الأبجدية

وهو أن يُشار للحُكم بحرفٍ من الحروفِ الأبجديةِ، وذلك للاختصار، ويُستخدم خاصة عندما تتوالى أحكام كثيرة في جملة قصيرة، أو عندما تُكثر تنبيهاتِ القارئةِ سواءً في كلمةٍ أو عدة كلماتٍ بشرط أن تكون القارئة سبق وتعلمت هذه الأحكام وإنما يلزمها التركيز فقط. فمثلاً: نرّمز بالرموز التالية على الأحكام المقابلة:

غ ← غنة خ ← تفخيم ت ← ترفيق

مثال:



٧- رموز أخرى

نحو:

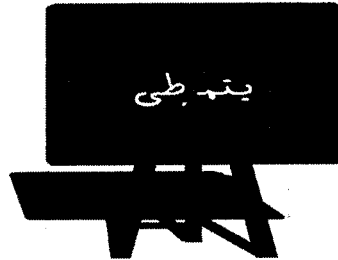
• الفاصلة المعترضة:

/

تُستخدم للفصل بين أحرف الكلمة المكتوبة، أو للفصل بين جزئياتها، أو للإشارة إلى الوقف عند كلمة ما.

مثال: معلمة تريد تنبيه القارئة إلى تخلص الأحرف المرققة في كلمة «يَتَمَطَّى»

(هذه: rr) ، فتكتب:



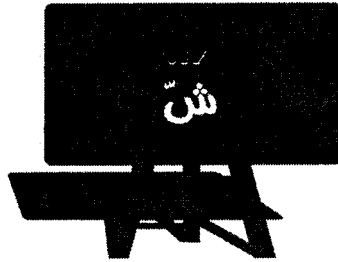
فيرسخ في ذهن الطالبة أن التريق في القسم الأول من الكلمة فقط؛ فتركز على تريق الميم ثم تأتي بتفخيم الطاء والألف.

١١٧

• رمز الانتشار:

إذا لم يتضح صوت التفشي عند الطالبة في كلمة مثل:

﴿فَقَشْنَهَا مَا عَشَّى﴾ (هم)؛ جرّبي أن تكتبي هكذا:



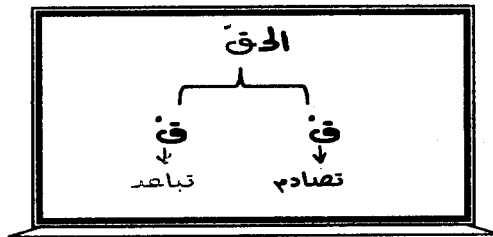
أمور ينبغي مراعاتها عند استخدام الرموز:

أ - التوزيع:

وذلك حسب نوع التوضيح، فلا تقتصر على رمز واحد في كل تنبيه وتوجيه على مدى أيام الدورة الدراسية، ولا تقتصر على رمز واحد مع الكلمة الواحدة أو الخطأ أو الحكم الواحد، فقد تحتاج أن تستخدم في الكلمة الواحدة: سهمًا ودائرة ورسمًا شجريًا.

مثال: وقفت الطالبة على كلمة ﴿الْحَقُّ﴾ بقافٍ واحدة، فأتت بالتباعد فقط

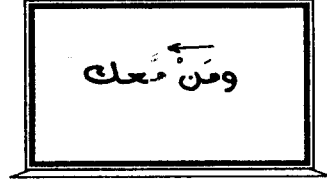
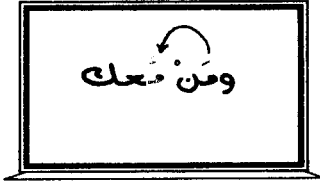
دون تصادم؛ فتوضح المعلمة على السبورة كالآتي:



ب — حسن اختيار الرمز المناسب للفكرة التي ستوضح:

فمثلاً: عند توضيح كيفية الانتقال بالنطق بالحاصلة بسبب الإدغام في مثل: ﴿وَمَنْ

مَعَكَ﴾ (هوسن: ٢٨) ؟ قارني معنا.. أيهما أصوب وأوضح للقارئة؟

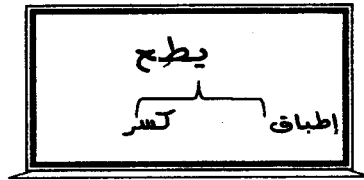


ج — دقة كتابة هذه الرموز على السبورة:

بحيث ينطلق السهم — مثلاً — من المكان الصحيح ويصل إلى المكان الصحيح، وينضبط فرع الرسم الشجري من المكان الدقيق، ولا تطمس الدائرة الحرف الذي تحيط به، فإمّا استخدمنا الدائرة لإبرازها، وأن تكون الدائرة حول الحرف المقصود وليست خارجة عنه، أو تجاوزته إلى حرف آخر غير معني بالتوجيه! .. إلخ.

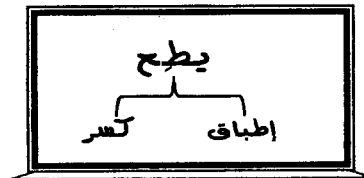
مثال: طالبة لم تجمع بين إطباق الطاء وإتمام كسرتها في: ﴿يُطِيع﴾ فرسمت

المعلمة:



فنلاحظ أن فرع الشجرة ليس منطلقاً من موضع الحرف الذي سيتم عليه

التصحيح بالتحديد. والأدق:



٤١٥ التنبّي التوجيه على الكلمة باختصار:

ولا تقتصر على التوجيه الشفوي فقط، بمعنى ألا تكتفي بكتابة الكلمة فقط، بل لابد أن تشير إلى نقطة التوجيه، سواء كان ذلك بكلمات أو رموز، فإن في ذلك تحقيق هدف من أهداف كتابة الكلمة، وهو زيادة التوضيح للطالبة، فلو اقتصر المعلم على كتابة الكلمة فقط دون أي تعليق كتابي عليها؛ فإن الطالبة ستسئ مغزى الكتابة ويقل تركيزها.

مثال:

معلمة أرادت أن تنبه طالبتها على تفخيم الراء في كلمة: ﴿آرْجَعُوا﴾؛ فكتبت بكتابة هذه الكلمة، دون أي توجيه عليها؛ بينما لو وضعت دائرة حول الراء وكتبت فوقها: (خ)؛ لركزت القارئة على موضع الخطأ وترسّخ في ذهنها مكان التصحيح. ولكن ننبه إلى أنه ليس من التوضيح بشيء أن تُكثر المعلمة كتابة الكلمات على السبورة، ولذلك؛ نتقل إلى النقطة التالية:

٤١٦ قللي عدد الكلمات المكتوبة للتوجيه:

بحيث تنحصر بما هو ضروري للتوضيح فقط، أما الكلمات التي يمكن الاستعاضة عنها برموز أو بالكلام الشفهي؛ فينبغي للمعلمة ألا تكتبها، وذلك لأن كثرة الكلمات المكتوبة حول الكلمة المعنية بالتوضيح يُشتت ذهن الطالبة ويصرفها عن نقطة التوضيح.

٤١٧ احرصي أن يكون التوضيح على السبورة صحيحًا متقنًا،

مرتبًا ومتسلسلاً:

بحيث يزيد فهم الطالبة واستيعابها لخطئها، ويُسهّل عليها كيفية تصحيحه. فاحذري العشوائية التي قد تنشأ عن تكرار الكتابة على السبورة.

٤١٨ اجبعي مع الكتابة على السبورة شرحًا شفويًا للخطوات

التي تكتبينها:

واسألي الطالبة أثناء ذلك عن التعريف أو المخرج .. إلخ.

١٩٩ اقرني ذلك بنطقك للأداء الخاطئ والصحيح :

مع الإشارة بيدك أو بالمسطرة أثناء النطق إلى النقطة التي حصل فيها الخطأ لدى القارئة، ثم انطقي الأداء الصحيح مشيرة إلى النقطة التي تمت فيها عملية التصحيح، فإن ذلك مما يقوي هذه العملية، ويجعلها عملية هادفة وفعالة بالنسبة للطالبة.

فمن الخلل في الكتابة على السبورة أن تكتفي المعلمة بتوضيح مكان الخطأ ولا تجمع معه إسماع الطالبة الأداءين الخاطئ والصحيح.

١٠٠ درّبي الطالبة (بعد هذا التوضيح) على الأداء الصحيح وأنت أمام السبورة:

طالبة منها قراءة الكلمة، مع الإشارة بيدك إن احتاج الأمر، فتطمئن أن الطالبة فهمت نقطة الخطأ، واستطاعت أن تصل إلى حد مقبول من الأداء الصحيح، فإن هذا التدريب يجعلها أقرب إلى التصحيح، لأنه لا زال التوجيه والكلمة أمام عينيها على السبورة، بالإضافة إلى أنك قريبة من الكلمة المكتوبة، فتساعد القارئة خطوة خطوة للوصول إلى الأداء الصحيح، وتُذللين على مكان التصحيح على الكلمة، إلى جانب نطقك للأداءين: الصحيح والخاطئ.

وتذكّري أن التعليم يعتمد على أن تقوم الطالبة بنفسها بالعمل، فلا تنسي معلمتنا أن تقومي بهذه الخطوة، حتى تكون عملية التصحيح متكاملة.



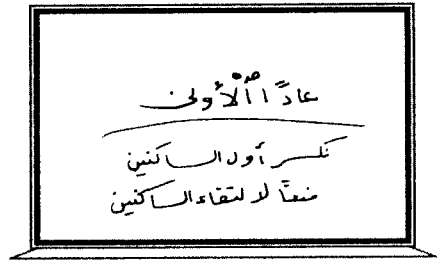
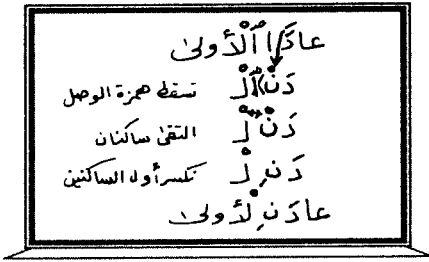
إن توضيح الأحكام أو الأخطاء على السبورة له أصول ينبغي أن تنتبه إليها المعلمة، بحيث لا تكون الكتابة على السبورة عملاً اعتيادياً

عشوائياً.

ولمزيد بيان لما سبق؛ إليك بعض النماذج لكيفية توضيح (خاطئة وصحيحة) لبعض الأخطاء على السبورة:

١- مثال لكيفية تصحيح خطأ في التشكيل:

طالبة ضمت النون الساكنة (التي في التنوين) في: ﴿عَادَاَ الْأُولَى﴾ (النجم: ٥٠):



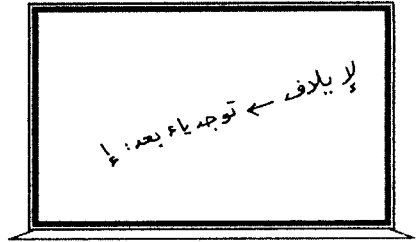
ملاحظة: يمكن الاستغناء عن كتابة: (تسقط... إلخ)، والاكتفاء بذكرها شفويًا.

ب- مثال لكيفية تصحيح خطأ في البنية:

قرأت الطالبة قوله تعالى: ﴿لَا يَلْفِ﴾ (هش: ١) بحذف الياء (لألف):

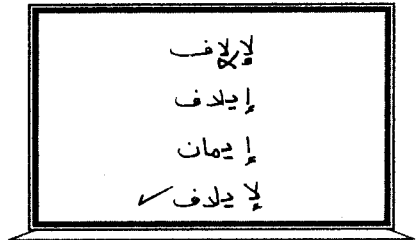
نلاحظ:

عدم وضوح الخطأ وكيفية التصحيح
بالنسبة للطالبة.



نلاحظ:

— وضوح الخلل وموضعه في الكلمة.
— استخدام أسلوب يسهل على الطالبة الأداء الصحيح، وهو أسلوب القياس.
— وضوح كيفية النطق السليم الذي يجب على الطالبة أن تؤديه.



^١ - يعتبر هذا الخطأ خطأ رواية، فقد قرأها كذلك (لألف) ابنُ عامر الدمشقي. انظري: "البذور الزاهرة" ص:

٣٤٦. وسياقي بيان معنى (خطأ الرواية) لاحقًا ص: ١٨٧.

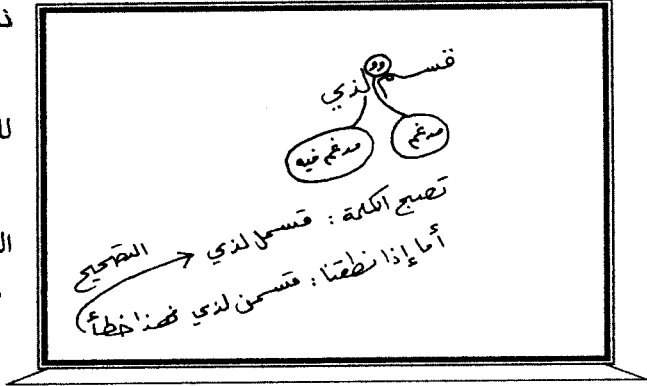
ج - امثلة لكيفية تصحيح خطأ في التجويد :

مثال ١: أظهرت القارئة النون في قوله تعالى: ﴿ قَسَمَ لِّذِي ۙ ﴾ .

كيفية توضيح خاطئة:

نلاحظ هنا ما يلي:

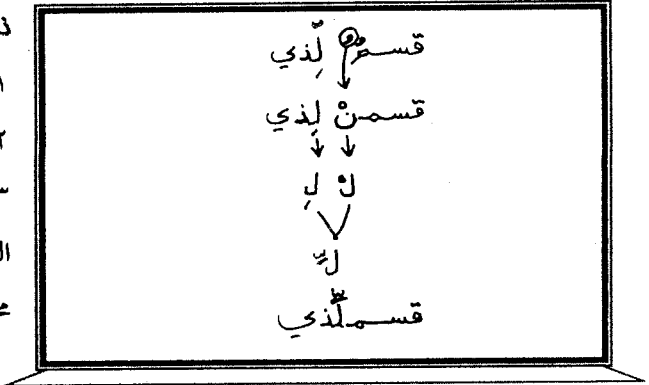
- ١ ✗ موضع الخطأ غير بارز للطالبة.
- ٢ ✗ عدم تسلسل توضيح التصحيح.
- ٣ ✗ كتابة كلمات كثيرة مما زاد من عدم وضوح الخطأ.
- ٤ ✗ ميل الخطأ.



كيفية توضيح صحيحة:

نلاحظ هنا ما يلي:

- ١ ✓ وضوح موضع الخطأ.
- ٢ ✓ تسلسل توضيح التصحيح.
- ٣ ✓ استعاضت عن كتابة الكلمات حول التوضيح برموز محددة، مما يجعل الطالبة تركز أكثر على عملية التصحيح.

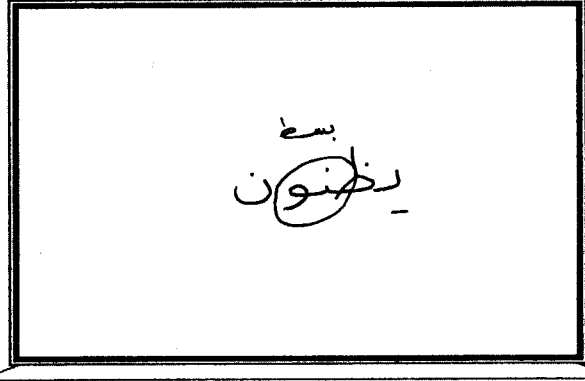


مثال ٢: ضُمَّتِ القَارِئَةُ الشفَتَيْنِ فِي النُّونِ الْأُولَى مِنْ كَلِمَةِ: ﴿يَظُنُّونَ﴾.

طريقة توضيح خاطئة:

نلاحظ هنا:

- ١ ✗ عدم الدقة في تحديد موضع الخطأ، فلم يتضح مكان الخطأ للطالبة. (لاحظي كيف أُحيطت الواو مع النون).
- ٢ ✗ عدم تبسيط عملية التصحيح للطالبة.

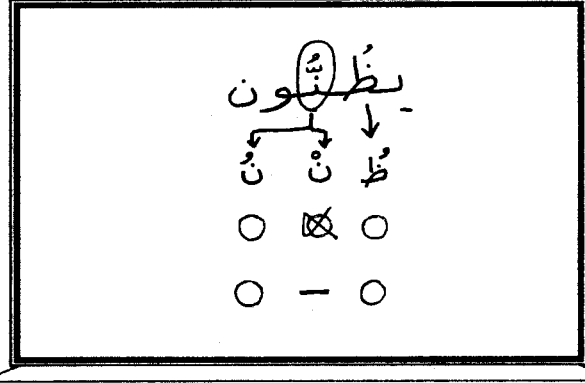


- ٣ ✗ عدم تفصيل مكان الخطأ، فلم يتضح أنه في النون الأولى من النون المشددة.
- ٤ ✗ لم تُشكّل الحروف المعنية بالتصحيح.

طريقة توضيح صحيحة:

نلاحظ هنا:

- ١ ✓ تحديد مكان الخطأ وتفصيله عن طريق استخدام رمز السهم والرسم الشجري.
- ٢ ✓ توضيح كيفية التصحيح العملية، فقد وضّحت عن طريق الرسم مكان البسط ومكان



الضم، فرمزت للضم بالرمز (O) الذي يشابه شكل الشفتين حال الضم، ورمزت للبسط بالرمز (-) الذي يشابه شكل الشفتين حال الحرف الساكن، واستغنت بذلك عن الإطالة بالكلمات.

- ٣ ✓ توضيح حركات الأحرف المعنية بالتصحيح.

ملاحظة

• إن طريقة التوضيح الواردة في النماذج السابقة؛ ما هي إلا كتابة للأداء الصوتي للكلمة القرآنية، وليس لها علاقة بالرسم من حيث هو، ولهذا نلاحظ أن جميع الأمثلة ابتداءً من التوضيح فيها انطلاقاً من الرسم العثماني الذي تراه الطالبة في المصحف.

• لا يمكن أن نحصر هنا أمثلةً لكيفية توضيح أخطاء الطالبات، ولكننا نهيئ بالمعلمة:

- أن لا يكون كل عملها في الرد والتصحيح مقتصرًا على حال جلوسها، فلا بد أن تكون المعلمة متفاعلةً وحيويةً في تدريسها، بحيث يكون لها وقفات على السبورة كلما دعت الحاجة لذلك.
- أن تُعمل فكرها عند كتابتها على السبورة، وعندما تريد أن تُصحح الخطأ للقارئة، بحيث يتم هذا التصحيح بطريقةً ميسرةً وواضحة، مما يجعل هذه العملية عمليةً توضيحيةً وتصحيحيةً فعليةً، لا مجرد كتابة على السبورة، مما فيه هدر للوقت لعدم تحقيق الهدف من الكتابة.

أخطاء شائعة في كتابة الكلمة التي أخطأت فيها الطالبة على السبورة:

نُحْمِل فيما يأتي بعض الأخطاء التي تقع عند توضيح خطأ الطالبة على السبورة، وقد أشرنا إليها في النماذج السابقة، ولكن نكررُها حتى تجتنبها المعلمة، مع أنها أكثر من أن تُحصى هنا، ولكن [ما لا يدرك كله لا يترك جله]، فمن هذه الأخطاء:

- ١ عدم توفير مساحة كافية لكتابة الكلمة بشكلٍ يوضحها، مثل كتابتها بين سطور الملخص السبوري، أو وسط حشدٍ من الكلمات.
- ٢ كتابة الكلمة في إحدى الزوايا الهامشية، أو أسفل السبورة.
- ٣ كتابة الكلمة بخطٍ صغير.
- ٤ كتابة الكلمة بخطٍ مائل.
- ٥ عدم تحديد موضع التوجيه على الكلمة.
- ٦ عدم إبراز موضع الخطأ على الكلمة.

٧❑ عدم إبراز موضع التصحيح على الكلمة.

٨❑ عدم التواصل بين الطالبة والمعلمة والكلمة المكتوبة.

٩❑ عدم التأكد من أن الطالبة استوعبت الخطأ وكيفية التصحيح.

إن مثل هذه الأمور لا تُتيح للطالبة التركيز على الكلمة ومكان خطئها فيها، فلا يبرز مكان الخطأ ولا تتضح كيفية التصحيح، فعلى المعلمة أن تسعى لتحقيق الفائدة من الكتابة على السبورة.

تُتابع فيما يلي عرض الأساليب:

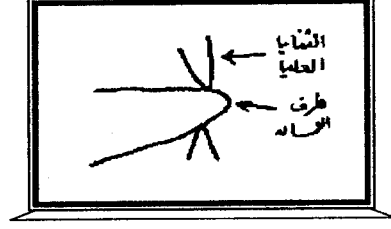
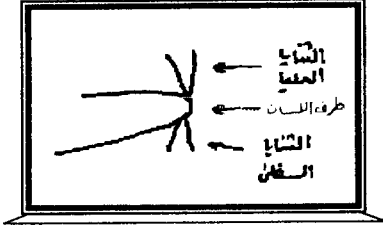
الأسلوب	١٠١- الرسم على السبورة
تعريفه	هو أن ترسم المعلمة أشكالاً تقريبية توضح وتُقرّب من خلالها بعض المفاهيم في ذهن الطالبة، وذلك مع تبين مكان الخطأ وكيفية التصحيح.
يُستخدم عادةً	في: • توضيح المخارج: موضع الحرف — وضع اللسان — الأسنان. • توضيح حدوث بعض الصفات — كيفية التفحيم. • تقريب مفهوم خطأ الطالبة إلى ذهنها، وكيف ينبغي أن تصحّحه.
مثاله	رسم تقريبي لـ: مخرج أحرف الصغير، صفة الاستطالة/ رسم بياني للنبر.
فائدته	❖ يتم به الكشف عن بعض دقائق الأمور. ❖ يساعد الطالبة على معرفة الطريقة العملية لُنطق بعض الأحكام. ❖ طريقة جذابة ميسّرة لتوفّر السبورة. ❖ وسيلة بديلة عن المحسّم واللوحات في حال عدم توفرها.

أمور ينبغي مراعاتها عند الرسم على السبورة:

١- الحقيقة: وهذا يشمل:

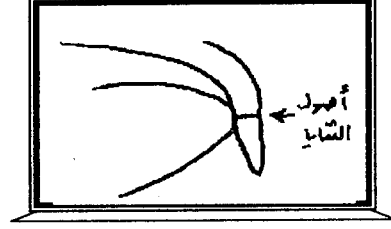
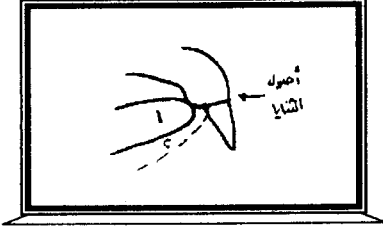
أ. موافقة الرسم للمعلومة النظرية:

مثال: رسمٌ تقريبيٌّ جانبي يوضح مخرجَ حرفِ الظاءِ:



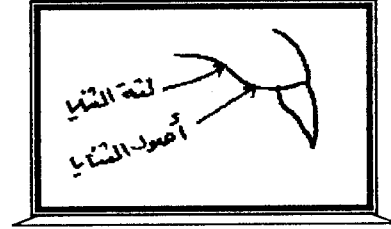
ب. موافقة الرسم للأداء العملي الصحيح:

مثال: رسمٌ تقريبيٌّ يوضح آلية استطالة الضاد:



ج. توزيع المعلومات في مكافأ الصحيح على الرسم:

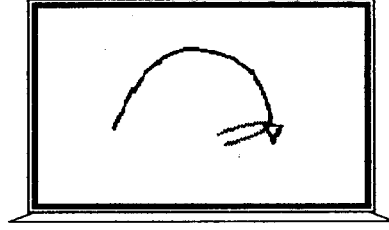
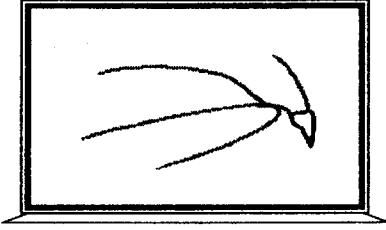
مثال: رسمٌ تقريبيٌّ يوضح مكانَ أصلِ الثنية والثَّنة:



د • تقدير المقاييس: فيكون حجمُ اللسانِ وحجمُ السنِّ وحجمُ الحنكِ الأعلى

متناسِبين بشكل عام.

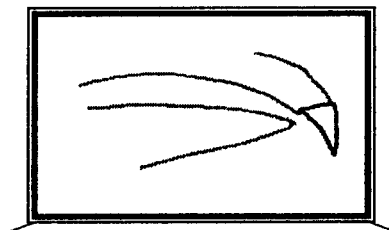
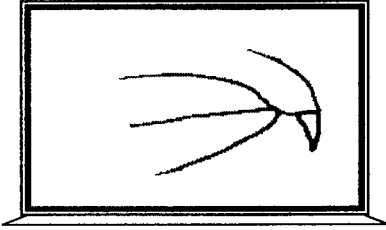
مثال: رسمٌ تقريبيُّ يوضح مخرجَ الرء:



ه • توضيح تصحيح الخطأ:

مثال: طالبة أخرجت حرفَ النونِ باستخدامِ ظَهْرِ اللسانِ، فأرادتُ المعلمةُ أن

توضحَ لها الكيفيةَ الصحيحةَ لمخرجِ النون:



ز استخدام الألوان:

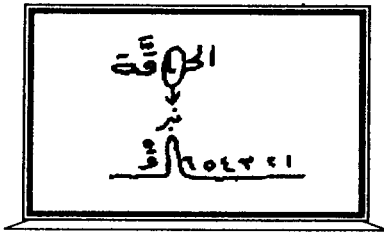
فمثلاً: ميّزي اللسانَ والحنكَ الأعلى مع اللَّتةِ باللونِ الأحمرِ، والسنِّ باللونِ الأسودِ، والكلماتِ المكتوبةَ بالأزرقِ، ومكانَ تصحيحِ الخطأِ بالأخضرِ، وهكذا..

٣- الابتكار في الإيضاح:

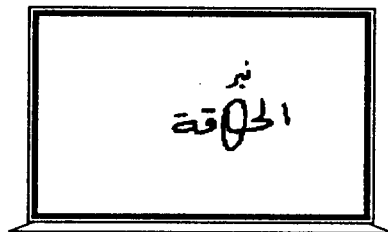
من المهم ألا تقتصر المعلمة في التوضيح على السبورة على أشكال محددة، فقد يكون هناك خطأ يُمكن للطالبة أن تُصحّحه بشكلٍ، ولا يمكن لها أن تصحّحه بشكلٍ آخر، فيحسُن هنا أن تُعمل المعلمة فكرها في رسم أشكالٍ أخرى توضح خطأ الطالبة وتساعدنا أكثر على التصحيح.

مثال:

لم تطبق الطالبة حكم النبر في كلمة: ﴿الْحَقَاقَةُ﴾، ولا تعرف أين تأتي به؟



توضيح مبتكر



توضيح عادي

ملاحظة فاحة:

إن هذه الرسومات تقوم بها المعلمة حال خطأ الطالبة فهي غالبًا تكون تقرّيبية تلقائية غير مُعدّة مُسبقًا، فعلى المعلمة أن تنجزها بسرعة على السبورة، وأن تحرص على جعلها أقرب للصواب قدر المستطاع، حتى تؤدّي وظيفتها من التوضيح والتصحيح.

ملاحظات فاحة حول أساليب تصحيح الأخطاء:

❶ لا تحتاج المعلمة أن تجمع بين هذه الأساليب في الخطأ الواحد وفي الوقت الواحد، بل تختار بحكمتها وحصافتها الأسلوب الأمثل، وفي الوقت الأنسب. ولكن يمكن أن تجمع بين طريقتين أو أكثر، ولا تقتصر على طريقة واحدة، حسب حاجة تصحيح الخطأ إلى ذلك، أو حاجة القارئة إن كانت ممن يلزمها توضيح أكثر؛ مما يحقق فائدة أكبر، وتصحيحًا أسرع. فيمكن مثلاً أن تستخدم المعلمة أسلوب الكتابة مع أسلوب التجزئة.

«وقد كان الرسول ﷺ الذي أوتي جوامع الكلم يُراعي فقات الناس، على حسب طبقاتها وعقولها ومستوى فهمها، فيختصر لمن تميّز بسرعة الفهم والعقل، ويضرب الأمثال لمن أقل من ذلك»^١.

● هذه الأساليب تدخل ضمنياً مع معالجة الخطأ (كما سيأتي ص: ١٢٧)، مثلاً:
إذا استخدمت المعلمة أسلوبَ المقارنة لا يعني هذا أن تستغني عن تقليد خطأ الطالبة أو إسماعها الأداء الصحيح...

● جميع هذه الأساليب يُمكن استخدامها في تصحيح الخطأ الواحد أو أخطاء مختلفة، فمثلاً إذا أرادت المعلمة أن تُصحح طريقة أداء الإخفاء الشفوي؛ يُمكن لها أن تستخدم أيّ أسلوب منها.

● هذه الأساليب تُستخدم في:

١- تصحيح الأخطاء الفردية.

٢- تصحيح الأخطاء الجماعية.

٣- التوجيه إلى الكلمات الخاصة.

● حاولي اختيار الطريقة المناسبة لتصحيح الخطأ، تجنباً للإطالة، ووصولاً لتحقيق الهدف مباشرة. فمثلاً: أعرف أن هذه الطالبة لن تستوعب كيفية التصحيح إلا إذا رسمت لها شكلاً مُقارِباً للأداء الصحيح؛ فأقوم مباشرة إلى السبورة ولا أُطيل مناقشة خطئها وأنا على الكرسي.

● هذه الأساليب وسائل تُساعد المعلمة على تصحيح خطأ الطالبة وتدريبها على الأداء الصحيح، وهذا مجرّب ومُشاهد. والله الموفق.

● على المعلمة أن ترشد الطالبات إلى استخدامها خلال التدريب في المنزل، فتدرب مثلاً من خلال استخدام أسلوب التجزئة، أو القياس.. إلخ.



^١ - "أسس المناهج المعاصرة" ص : ١٠٢.

٣. كيفية تصحيح الأخطاء

من المعلوم أنّ أخطاء الطالبة في القراءة تنحصر في:

أ — التلاوة (بُنية الكلمة أو تشكيلها).

ب — التجويد.

ج — الحفظ.

وستحدث فيما يأتي عن كيفية تصحيح أخطاء التلاوة والتجويد^١.

أ — كيفية تصحيح أخطاء التلاوة

إن أخطاء التلاوة تشمل:

• الخطأ في البنية.

• الخطأ في التشكيل.

وذلك حفظاً أو نظراً.

فإذا سمعت خطأ في التلاوة، فمن المعارف عليه أن يتمّ التصحيح بالكيفية التالية:

١) تنبيه القارئة دون تحديد موضع الخطأ:

وذلك بقولك: "انتبهي"، أو: "أعيدي"، أو بمجرد نقرٍ هاديٍ خفيفٍ على المنضدة،

(فقد يكون الخطأ وقع سهواً، فتستدرك الطالبة من نفسها)، فإن صححت؛ تابعت القراءة.

وهذا هو الأصل في أخطاء التلاوة، إذ ينبغي ألا تُخطئ القارئة في التشكيل، وإذا

أخطأت؛ تُصحح من نفسها، لأن التشكيل، وبالتالي الإعراب؛ سبق لها دراسته في النحو

^١ — أما كيفية تصحيح أخطاء الحفظ فسندكرها — بإذن الله — في الجزء الثالث: [كيفية تحفيظ القرآن الكريم].

لسنواتٍ عديدة، أما التجويد فأحكامه جديدةٌ عليها نسبيًا. ومن هنا يبرز الفرقُ بين
كيفية تصحيح أخطاء التجويد وأخطاء التلاوة.

ملاحظة:

إذا رأيتَ أن الطالبة محتارةٌ من أي كلمةٍ تستأنفُ القراءة؟؛ فلا بأس أن تُرشديها
بقراءتك للكلمة التي يُناسب (يُحسن) البدءُ منها، وذلك حفاظًا على الوقت ومنعًا من
تشتيت ذهنها، لا سيما إذا كانت تقرأ غيبًا.

(٢) تحديد موضع الخطأ:

إذا لم تصحح الطالبة؛ فلا تسارعي دائمًا إلى ردها، بل ساعديها من خلال تحديد
موضع خطئها من الآية.

مثال: مَنْ قرأتُ قوله تعالى:

﴿ يَغْفِرْ لَكُمْ مِّنْ ذُنُوبِكُمْ وَيُؤَخِّرْكُمْ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى ﴾ (تو: ٤) وأخطأتُ في تشكيل
كلمة ﴿ وَيُؤَخِّرْكُمْ ﴾ فقرأتها بفتح الراء؛ قولي لها: "انتبهي / انظري إلى تشكيل الكلمة التي
بعد ﴿ ذُنُوبِكُمْ ﴾"، أو: "ما حركة الراء في الكلمة التي بعد ﴿ ذُنُوبِكُمْ ﴾؟" .. وما شابه
ذلك من عبارات.

(٣) السؤال عن الإعراب:

إذا كان الخطأ في الإعراب ولم تصحح الطالبة واستشعرت أنها أخطأت نتيجة عدم
إدراكها لإعراب الكلمة؛ أسأليها عن إعرابها، فإذا لم تعرف؛ وجهي السؤال للزميلات،
فإن لم يعرفن؛ تولّي الإعراب بنفسك، مع التبسيط.

مثلاً: الفتى نظرَها إلى كلمة ﴿ يَغْفِرْ ﴾: " .. ما حركة آخرها؟ ما إعراب الواو
في ﴿ وَيُؤَخِّرْكُمْ ﴾ ؟ .." إلخ.

ويمكن أن تطالبيهن بالبحث عن إعرابها في كتب الإعراب، لترسخ في أذهانهن.

من فوائد سؤال القارئة عن الإعراب:

- ✽ تجنّب الوقوع في الخطأ نفسه مرة أخرى، فكلما قرأت هذه الكلمة؛ تذكّرت إعرابها وتوجيه معلمتها لها، فتنبّه قبل أن تُخطئ فيها.
- ✽ زيادة انتباه القارئة للحركات عمومًا، وبالتالي تقليصُ فرصِ اللحن فيها.
- ✽ تتعود على استذكار واستحضار الإعراب أثناء القراءة، فتعلم أنها مطالبةٌ بالإعراب (بمعرفة المنصوب من المجروم، والفعل من الفاعل.. إلخ) كمطالبتها بالتجويد.
- ✽ يتكوّن دافعٌ لدى الطالبة للتدقيق والبحث في إعراب الكلمات، لأنها تعلم أنها ستُسأل في الإعراب، سواء أخطأت هي أو زميلة لها.
- ✽ يتكوّن لديها ولدى زميلاتها معلومة لغويةٌ حول النقطة التي حصل الخطأ فيها؛ وذلك مع مرور الوقت، وتكرار إشارة المعلمة إلى الإعراب والسؤال فيه.
- كما أن في توجيه السؤال لباقي الطالبات تحفيزًا لهنّ للبحث في إعراب الكلمات، وفتيحًا للأذهان، ومُدعاةً لتركيزهن مع تلاوة زميلتهن واجتنابًا للشروء.

(٤) الرد:

فإذا لم تصحح القارئة؛ رديها وأسمعها الأداء الصحيح، وكرري إن لزم، وهذه النقطة هامة جدًا في جعل الطالبة تتعلم النطق الصحيح للكلمة بصورةٍ أسرع.

(٥) طلب إعادة القراءة الصحيحة:

اطلبي من القارئة إعادة الكلمة — التي أخطأت فيها — بالأداء الصحيح، لتتمكن

منه.

(٦) استخدام أحد أساليب التصحيح:

إذا لم تُصحّح الطالبة، أو تلكأت في التصحيح، أو كانت الكلمة تحتاج لمزيدٍ من التوضيح، أو كان لدى القارئة عدة أخطاءٍ في الكلمة أو الجملة الواحدة؛ يلزم عندئذ أن تستخدم أحد أساليب التصحيح، وذلك مثل:

- التجزئة.
- الكتابة على السبورة.
- المقارنة.

وقد سبق الحديث عن هذه الأساليب في مبحث: أساليب تصحيح الأخطاء، ص: ١٧ - ٥٤.

(٧) الحث على وضع خط تحت الكلمة:

اطلبي من القارئة أن تضع خطاً تحت الكلمة التي أخطأت فيها، لتدرب عليها وتذكر خطأها، فتستدركه قبل الوقوع فيه كلما قرأت هذا المقطع فيما بعد^١.

ملاحظة: ليس بالضرورة أن تأتي المعلمة بجميع تلك النقاط، ولا يُشترط أن تأتي بها على الترتيب، فمثلاً: قد تحتاج المعلمة إلى أن ترد الطالبة مباشرة وتُسمعها الأداء الصحيح، وذلك إن كانت كثرة الخطأ في التشكيل.

طرق تدريبية لتصحيح بعض أخطاء التلاوة:

نوع الخطأ	طريقة تصحيحه	مثاله
زيادة حرف مد آخر الكلمة	١/ تكتب المعلمة الكلمة وما بعدها على السبورة. ٢/ تطلب من الطالبة تمجتها. ٣/ تكتب المعلمة الكلمة وتصلها رسماً بما بعدها. ٤/ تطلب من الطالبة قراءة الكلمة كما هي مكتوبة، وتكرارها لتستوعب الأداء الصحيح.	«فوسطن به» (فَوْسَطْنِيْهِ)
تسكين حرف متحرك	تطلب المعلمة من الطالبة أن تقرأ الكلمة: مرةً بتسكين الحرف الذي أخطأت فيه، ومرةً بتحريكه، مركزةً أثناء ذلك على الصوت.	«وطراً»
نطق حرف مرسوم لكنه لا يُلفظ	تكتب المعلمة الكلمة على السبورة بحذف هذا الحرف، وتطلب من الطالبة قراءة الكلمة كما هي مكتوبة (بحذف الألف).	«مائة» (مئة)

^١ - راجعي مبحث: أدب الكتابة على المصحف في (١/ ١٥٥ وما بعدها).

عدم إعطاء الحرف المشدد حقه من التشديد.	تطلب المعلمة من القارئة أن: — تأتي بالتصادم (القرع) في الحرف الأول من الحرف المشدد.	(أأخذ)
من التشديد.	— وتتأني في قراءة هذا الحرف ولا تستعجل.	
	— ثم تأتي بالتباعد في الحرف الثاني.	

مشاكل .. وحلول:

مشكلة (١):

لدي طالبة تخطع كثيراً في البنية والتشكيل، فهل هناك وسيلة لجعلها تنقوى في اللغة العربية؟

الجواب:

إن الطالبة التي لم تناسن تأسيساً قوياً في النحو والإعراب؛ يصعب عليها التحسن غالباً، خاصة إذا كانت غير حريصة على تقوية قراءتها، ولكن يمكن أن تتحسن — وإن كان تحسناً بطيئاً — وذلك إذا لم تفقد المعلمة الأمل وساعدتها بما يلي:

أولاً: تشجيع وحث هذه الطالبة بين الفينة والأخرى على اتباع الأمور التالية في المنزل:

- (١) الاستعانة بالله ﷻ والدعاء ليطلق لسانها.
- (٢) أن تقتني كتباً مختصرة في قواعد اللغة العربية، فتراجع من خلالها أهم المعلومات، أو تدارسها مع معلمة متقنة.
- (٣) كثرة القراءة في عموم الكتب المفيدة، وخاصة الكتب المضبوطة بالشكل، وذلك بصوت مرتفع واضح.
- (٤) سماع الآيات وتكرار التدريب على قراءتها مع الشريط، حتى تعود على الكلمات فلا تكون صعبة أو غريبة عليها.
- (٥) الانتباه والتركيز أثناء التدريب، والقراءة بتمهل، مع تجزئ الكلمة حرفاً حرفاً.

٦) التأمل في حركات الكلمة قبيل أن تقرأها في التدريب، وأن تحاول التوفيق بين الحرف وحركته.

٧) أن تقف عند الخطأ فلا تتجاوزته حتى تعطيه حقه من التدريب.

ثانيًا: التركيز على هذه الطالبة في **الصف** عن طريق الآتي:

- ١ — الصبر والتمهل مع قراءتها.
- ٢ — كتابة الكلمة التي تستصعبها على السبورة.
- ٣ — مساعدتها على تمجئة الكلمة حرفًا حرفًا^١.
- ٤ — حثها على التركيز على الحرف وحركته معًا.
- ٥ — تكرار الكلمة لها، واطلبي منها أن تكرر وراءك.
- ٦ — حثها على التركيز معك أثناء تلاوتك، وأثناء تلاوة زميلاتها.
- ٧ — توضيح بعض الأمور اللغوية والنحوية التي تساعد على زميلاتها الضعيفات، وتذكر الناسيات، وذلك بتخصيص جزء معتدل من الوقت للشرح على السبورة.

ملاحظات:

- Ⓒ يُفضّل أن تُقرئي الطالبة الضعيفة مقطعًا قصيرًا، وذلك حتى تتمكني من إعطائها الوقت المناسب للردّ والتوضيح والتكرار.
- Ⓒ نذكر أختنا المعلمة أن عليها أن تقف على أسباب ضعف طالبتها في القراءة.

مشكلة (٢):

هل أنتظر القارئة التي تخطئ كثيرًا في التشكيل حتى تصحح من نفسها؟ أم أصحح لها مباشرة؟ وذلك لأن كثرة إعطائها وانتظارها حتى تصحح يأخذ وقتًا طويلًا على حساب وقت زميلاتها.

^١ - ويفيد في هذا المجال الاطلاع على "القاعدة النورانية"، أو دلالة الطالبات لدراساتها عندما تُعقد دورة لها.

الجواب:

يمكن لك أن تصححي لها مباشرة إن غلب على ظنك أنها لن تصحح، ولكن لا بد من إعطائها فرصاً للتصحيح في بعض الأحيان، فهذا من حقها، كما أنه يرفع من معنوياتها ويُسجّعها للتحسين من ذاتها، ويشعرها أنها قادرة على التحسن بإذن الله الكريم.



ب — كيفية تصحيح أخطاء التجويد

حتى تكون عملية تصحيح أخطاء التجويد عملية هادفة مُثمرة بعون الله ﷻ وتوفيقه؛ لا بد أن تقوم على عدة ركائز وأسس، وأمور أخرى ستحدث عنها فيما يلي بشيء من التفصيل:

ركائز تصحيح الخطأ

بدأت الطالبة بالقراءة... فما هي الركائز التي تستندين إليها — أختنا المعلمة — لتحقيق الهدف من قراءة الطالبة؟

إن ركائز تصحيح الأخطاء ثلاثة؛ وهي:



١ - الركائز جمع ركيزة، والمركز في اللغة: غرسك شيئاً منتصباً كالرمح ونحوه، وركزه: أي غرسه في الأرض. "لسان العرب" (٥/ ٣٥٥).

١. التقاط الخطأ

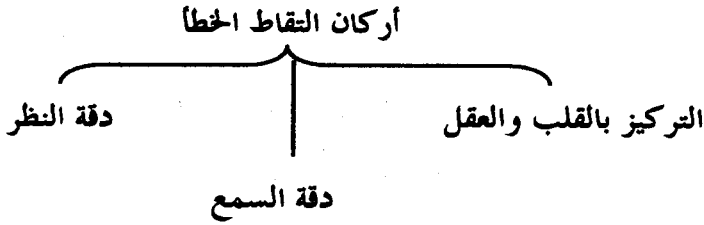
وهو أن تعثر المعلمة على الخطأ — عند قراءة الطالبة — لتقوم بتصحيحه، وذلك من خلال تمييزها الأداء الخاطئ من الصحيح مع تتابع قراءة الطالبة، وسواء كان هذا الخطأ جلياً أم خفياً.

كيف أمكن من التقاط الأخطاء؟

الجواب:

إن المعلمة المتميزة يبدأ تمكُّنها من التقاط الخطأ منذ أن كانت طالبة (حيث ينبغي أن تكون قد بدأت تستطيع الإحساس بخطئها وأخطاء زميلاتها)، وهذا الإحساس يزيد يوماً بعد يوم من أيام التدريس، فتزداد خبرتها، إذ تكتشف اليوم خطأ لم تكن تنتبه إليه من قبل، ولكن عموماً نقول:

إن قدرة المعلمة على التقاط الأخطاء تستند على ثلاثة أركان:



١- تركيز القلب والعقل:

من المهم أن تُقبل المعلمة بقلبيها وعقلها على القارئة أثناء قراءتها، حتى تعطى حقها من التوجيهات وتحقق الهدف من قراءتها، فمن أهم أسباب التفاوت في دقة التوجيهات والتنبيهات بين المعلمات؛ هي هذه النقطة، وذلك لأنه ينبغي عليها الركنان الآخران:

١- انظري: مبحث: إكساب الطالبات مهارة الإحساس بالخطأ. ص: ١٥٧ وما بعدها.

٢. دقة سماع المعلمة:

إن الاستماع في هذه المجالس أمرٌ بدهي، لأنّ التلقي لا يكون إلا بالمشافهة، والمشافهة تعتمد أساساً على الاستماع من الملقّن والمتلقّي، ولكن هناك معلمة تستمع فقط، ومعلمة أخرى تستمع بدقة.

فالاستماع المقصود في مجلس الإقراء هو:

استماعُ المعلمة لقراءة طالبتها استماعاً قائماً على مبدأ التدقيق، حتى يستوعب الأمرَ الدقيقَ (أي الأمر الغامض^١) وذلك ليس بهدف تصيّد الأخطاء؛ بل:
أ — لأن أخطاء الطالبة منها الجلي ومنها الخفي، ولا تستطيع المعلمة التقاطه إلا إذا دققت سمعها.

ب — لأنه لن تكون توجيهات المعلمة دقيقةً إلا إذا قامت على إصغاءٍ دقيقٍ يشمل كلّ الأحكام وما يُخالفها من لحنٍ بقسميه: الجلي والخفي.

ونعني بالدقة هنا: قدرة المعلمة على اكتشاف الأصوات الخاطئة الدقيقة فضلاً عن الواضحة، وعلى تمييز الصوت الصحيح.
فلا تعني الدقة أن أثبتة الطالبة على كلّ حرفٍ وحركةٍ وحُكمٍ؛ فالتنبية له أصول، ولكلّ مستوى أخطاءً معينةً ينبغي التنبيه إليها مما يجب أن تأخذه المعلمة بعين الاعتبار.

كيف أجعل أذني تستمع بدقة؟

الجواب: عن طريق:

- ١ < التركيز والمتابعة مع تلاوة القارئة حرفاً بحرف، وكلمةً بكلمة.
- ٢ < اجتناب الغفلة والشroud.
- ٣ < الحرص وعدم التهاون، وذلك بتنمية الشعور بأهمية هذه الجلسة، وحقّ الطالبات عليك.

^١ - انظري "لسان العرب" (١٠ / ١٠١).

٤٤ < الابتعاد عن كلِّ عارضٍ يشوش عليك، مثل: ضحيجٍ من خارجِ الفصل، أو ارتفاع صوت المكيف، ونحو ذلك، وقد يكون الحلُّ في إغلاق باب الفصل مثلاً، أو طلب رفع صوت الطالبة.

٤٥ < عرض ما تسمعه على ما لديك من القواعد النظرية والعملية. (وهذا يُبين أهمية إتقان المعلمة لأحكام التجويد نظرياً وعملياً كما ذكرنا سابقاً).

٤٦ < حفظ الأصوات الصحيحة للحروف وتخزينها في الذاكرة، فتدرب المعلمة ذاكرتها على حفظ الصوت الصحيح لكل حرف، بحيث تقيس عليه ما تسمعه من أداء القارئة، فمثلاً: صوت النبر الصحيح مخزنٌ في ذهن المعلمة، فإذا سمعته دون المقدار (ضعيفاً) أو فوقه (مبالغاً)؛ انتبهت وثبَّهت، وكذلك الحال مع سائر الأحكام، كالتفخيم والترقيق.. إلخ.

ملاحظة:

حتى تستمع المعلمة إلى تلاوة القارئة بوضوح أكثر؛ فمن الأفضل أن تجلس القارئة قريباً منها، فبعض الأخطاء لا تنتبه إليها المعلمة إلا إذا كانت المسافة بينها وبين القارئة قليلة.

جدول يوضح أمثلة لأخطاء دقيقة تنبّه عليها المعلمة نتيجة

دقة سماعها:

الصواب	الخطأ
إخفاؤها وعدم إظهارها.	ظهور نون مع الإخفاء.
النطق بالحركة كاملة، حيث لا اختلاس في رواية حفص عن عاصم من طريق الشاطبية إلا في كلمة ﴿ تَأْتِنَا ﴾ في أحد وجهي أدائها.	اختلاس الحركات.
مد الياء بمقدار أربع حركات، ثم إخفاء النون عند السين مع مراعاة زمن	مد الياء في (عين) من: ﴿ عَسَق ﴾ ، بمقدار حركة تقريباً ثم إخفاء النون مع

الغنة الذي يضبط بالمشافهة. (ولا شك في وجود وجه آخر للأداء وهو: مد الياء بمقدار ست حركات، ولكن الخطأ الذي ذكرناه غالباً ما يكون مع أداء القارئة لوجه التوسط).	غنة زمنها يقارب ثلاث حركات، فتظنّ الطالبة أنها تمدّ الياء أربع حركات، بينما هي في الواقع تُطيل زمن غنة النون المخففة عند السين، مما أدى إلى اختلاط صوت الياء مع صوت الإخفاء.
زمن المد الطبيعي حركتان بالتمام، لا زيادة ولا نقصان.	زيادة زمن المد الطبيعي عن الحركتين بمقدار ضئيل جداً.
لا بد من الغنة، ولكن عندما تنتقل القارئة من الإدغام إلى الياء المفتوحة؛ فلا بد من أن تُخلّصها من الغنة، فتتطرق بالغنة هكذا: (مَيّ) من الأنف ثم تنطق (يَـ) بدون شائبة غنة، وكذلك الأمر في «من وال»، على القارئة أن تنطق أولاً: (مَوّ) ثم تتكئ عليها زمن الغنة، ثم تنطق الواو من بين الشفتين بدون غنة، ثم تنطق الألف التي بعدها صافية بدون غنة ^١ .	«نطق الياء في نحو «ومن يعمل» بحيث تستمر الغنة مع الياء حتى انتهاء نطقها، ومثله: «من وال» بل ربما انسحبت الغنة مع القارئة إلى الألف التي بعد الواو.
أداء الهمس بتضعيف الاعتماد على المخرج.	أداء الهمس في التاء والكاف بشيء من القلقلة (تباعد بين طرفي عضو النطق).
خفض الفك السفلي مع الاعتماد على وسط اللسان (أصل مخرج الياء).	الاقتصار على خفض الفك مع (الياء المدية) دون الاعتماد على وسط اللسان.
حصر صوت التفخيم داخل القم فقط.	حصر صوت التفخيم داخل الحلق.

^١ - "علم التوحيد"، ص: ٢٦، بتصرف.

٣. دقة نظر المعلمة:

هي قدرتها على اكتشاف الحركات المرئية الخاطئة الدقيقة والواضحة، وقدرتها على تحديد الهيئة الصحيحة التي ينبغي أن يكون عليها فكُّ القارئة.

قال ابن أبي حاتم:

«كان [أي قالون] أصمّ، يُقرئ القرآن ويفهم خطأهم ولحنهم بالشفة، قال: وسمعتُ عليَّ بن الحسين يقول: "كان عيسى بن مينا [أي قالون] أصمّ شديد الصمم، وكان يُقرأ عليه القرآن وكان ينظر إلى شفّتي القارئ ويردّ عليه اللحن والخطأ»^١ (١).

وروي «أن أبا الأسود الدؤلي لما ابتدأ في وضع النحو؛ أتى بكاتبٍ فقال له: إذا رأيته فتحتُ فمي بالحرف؛ فانقطْ نقطة فوقه..

وإن ضمنتُ فمي؛ فانقطْ بين يدي الحرف..

وإن كسرتُ؛ فاجعل النقطة من تحت، ففعل ذلك»^٢.

إن هذين الأثرين ونحوهما يشيران إلى أنّ نظَرَ المعلمة إلى فم الطالبة أثناء قراءتها أمرٌ مهم في الإقراء، وأنّ ثمة أخطاء يُمكن أن تصححها المعلمة بمجرد النظر^٣، وكما يقال: [العين تسمع كالأذن]، و[العين مغرفة الكلام].

ولذلك؛ فما قيل في (دقة سمع المعلمة)؛ يُقال هنا، فعلى المعلمة أن تُدقق النظر إلى أفواه طالباتها، وتجعلها قيد عيائها، حتى تكتشف الخطأ الخفي، وتستطيع تصحيحه بدقة، مع ملاحظة أن دقة النظر في هذه المجالس لا تقتصر على ذلك؛ بل تشمل ثلاثة أمور:

١- "غاية النهاية في طبقات القراء" (١ / ٦١٦). وقالون هو أحد راويي نافع المدني أحد القراء العشرة رحمهم الله تعالى.

٢- "تذكرة السامع والمتكلم" ص: ٥٦، نقلًا عن "وفيات الأعيان" (١ / ٣٠١).

٣- حتى أن هناك من العلمات المتمرسات من تستطيع اكتشاف بعض الأخطاء بمجرد النظر إلى من أمامها ومن دون أن تقرأ!.. كيف؟.. بمجرد أن ترى الفك السفلي متقدّمًا على الفك العلوي — مثلاً —، أو ترى تقدّم الفك العلوي على السفلي، أو تقدّم الأسنان العلوية للأمام؛ تعلم أن هذه القارئة لا تنطق أحرف الصغير بشكل صحيح، وتحتاج إلى جهد في أدائه على الوجه السليم.

أو ترى فرقاً كبيراً بين الثنيتين العلويتين؛ فتشك أن هذه الطالبة يصعب عليها أن تأتي بالهمس صحيحاً، لأنّ المجال مفتوح لخروج هواء كثير.

أو ترى انتفاخاً بسيطاً بمحاذاة عرق الأنف؛ فتُحتمن أنها تعتمد في قراءتها على الخيشوم كثيراً، أي أن لديها غنة مع الحروف. وذلك فضل الله يؤتيه من يشاء.

أ. النظر إلى وجه القارئة:

وعليه؛ فلا يستحسن للمعلمة عند قراءة طالبتها أن تُدغم نظرَها في المصحف، سواء كانت تتابع المقطع الذي تقرؤه الطالبة، أو تُحضّر المقطع التالي! — وهذا لا ينبغي — ، أو تنظر إلى باقي طالبات الفصل بشكلٍ مستمر؛ فمن حق القارئة أن توجّه المعلمة نظرَها إلى وجهها، وذلك لأنّ هناك حركات خاطئة مرئية لا مسموعة (لا تؤثر في التصويت) قد تقوم بها بعض الطالبات أثناء القراءة، ولن تقومها المعلمة إلا إذا أبصرتها، وهي مما ينبغي لها أن تُعدّها للطالبات، لأنّها مما لا تقبله الطبائع السليمة، ولا يشهد بصحته عدولُ القراء. والنقطة التالية توضح بعض هذه الحركات:

ما الذي يمكن أن تصححه المعلمة من خلال نظرَها إلى وجه القارئة؟^١

يمكن أن تصحح أيّ حركة في الوجه زائدة على حق التلاوة الصحيحة، مثل:

١/ تقطيب الجبين.

٢/ رفع وخفض الرأس، وخاصة مع الإدغام والنير.

٣/ نفخ الأنف ورفع جانبيه عند أداء الغنة.

٤/ نفخ الخدين عند أداء حرف الضاد.

وما شابه ذلك.

ومما ينبغي أن تنتبه إليه المعلمة وتحرص عليه عند قراءة الطالبة؛ أمران:

• أن تتوجّه بكامل وجهها ناحية القارئة، وذلك ليتسنى للقارئة الرؤية الواضحة لفم

مُعلمتها عند توجيهها، والتصحيح لها^٢.

• أن تتوجّه القارئة — أثناء قراءتها — بصفحة وجهها ناحية المعلمة، فأحيانًا تجلس

القارئة بشكلٍ جانبي مما لا يتيح للمعلمة إلا رؤية جانب واحد من وجهها، فلا تتمكن

من الرؤية الواضحة لفم القارئة، فعلى المعلمة أن تطلب منها هذا الأمر بلطفٍ وتبين لها

أنّ ذلك في مصلحة قراءتها.

^١ — ومن فوائد النظر إلى الطالبة عمومًا: تصحيح هيئتها حال القراءة إن كان فيها ما يحتاج إلى تقويم، كأن يكون

شعرها متدليًا على وجهها، ونحو ذلك. راجعي: القراءة الفردية (١/ ٢٠٦).

^٢ — انظري الشكل في (١/ ٢٤٩).

ولئن كان المطلوب بشكلٍ عام أن تنظر المعلمة إلى وجه طالبتها للانتباه على تلك الأمور، وإن كانت قليلةً بين الطالبات مقارنةً مع اللحن في التلاوة، إلا أن هناك تخصيصاً لهذا النظر، توضحه النقطة التالية:

ب. تركيز النظر على فم القارئة:

وليس إلى مطلق وجهها فقط، بل تُركّز المعلمة جُلَّ نظرها نحو فم الطالبة أثناء قراءتها بالقدر المطلوب لتحقيق الفائدة من النظر، وذلك لأن لديها الآن هدفاً جوهرياً، وهو تصويب تلاوة الطالبة، والذي يكثر أن يكون النظر إلى فم القارئة مفتاحاً لهذا السداد. كما أن كثيراً من الحروف والأحكام يسهل التثبت من صحتها أو خطئها من خلال ملاحظة حركات الفم.

و(الفم) يُطلق على الكلّ ويُراد به الجزء، ومن أجزائه المرئية: الفك: العلوي والسفلي، والشفتان، واللسان والأسنان؛ وإن كانت رؤية الأخيرين ليست بمستوى وضوح رؤية الفك والشفتين.

وهذه النقطة تقودنا إلى الفقرتين الهامتين التاليتين:

منطلق التصحيح:

وهي النقطة الأساسية التي ينبغي أن تتأكد المعلمة من صحتها من خلال النظر إلى فم القارئة، بحيث إذا سمعت أو رأت أي خلل في الحرف؛ بدأت بمعالجته انطلاقاً من هذه النقطة، وهذا أكثر ما يتركز في مخرج الحرف ومقتضيات الحكم التي تظهر جليةً في المعلومات النظرية.

مثال: خطأ الإمالة؛ قد تظن المعلمة أن سببه لدى القارئة هو بسطها للشفتين، ولكن لو أنها ركزت على منطلق التصحيح؛ لوجدت أن الخلل في أن الطالبة تعتمد على مخرج الياء — فهو السبب الأساسي —، فكان على المعلمة أن تنبهها ابتداءً على عدم الاعتماد على وسط اللسان (مخرج الياء).

جهات التصحيح:

بالرغم من أهمية ما سبق؛ فإنَّ مهارة المعلمة في اكتشاف موضع الخطأ وسببه ودقتها في السمع والنظر؛ قد تجعلها أحياناً تنتقل في التصحيح إلى موضع آخر من فم الطالبة، فقد يبقى خللٌ ما في صوت الحرف لم يتم تصحيحه، لماذا؟ لأنَّ هناك أسباباً أخرى في مواضع أخرى من فم الطالبة أدت إلى هذا الخطأ، ولأنَّ ثمة حركات فموية تؤثر على صوت الحروف، قد تقوم بها القارئة بشكل خاطئ أثناء نطقها للحرف أو الحكم، وهذه الحركات أمرٌ عمليٌّ دقيق، قد لا تبرز في المعلومات النظرية بشكل واضح.

فالحاصل أن حركة الفم الصحيحة تؤدي إلى اللفظ الصحيح، ومن هنا كان على المعلمة أن تعرف أنَّ التصحيح لا يقتصر على نقطة معيَّنة من الفم، أو على ما تحويه المعلومة النظرية فقط؛ بل عليها أن تتجاوز ذلك إلى ما سنسميه بـ: جهات التصحيح، وهي:

المواضع الأخرى التي ينبغي أن تتجه إليها المعلمة بنظرها، وتُركِّز عليها عند التصحيح، والتي هي بمثابة الأشرطة في سفينة الأداء، تتحكَّم في مسار الصوت نحو الصواب أو الخطأ، فقد يكون سببُ خطأ الطالبة عدم انتباهها إلى أحد هذه الأشرطة، ولا تستغرب المعلمة أن يكون الخطأ منشؤه منها جميعها، وسنوضح هذه الجهات فيما يلي حتى تتجه المعلمة إليها بنظرها، وتعالج الخطأ فيها، وبالتالي؛ حتى تنتبه إليها القارئة فتتجه إليها لتصحيح الخلل فيها.

وهذه الجهات هي:

١- الفكَّان: فتثبت المعلمة من هيئة الفك؛ من فتح أو إطباق.. هل فتحهما بالقدر

الصحيح، أم مبالغ فيه.. إلخ.

وئذْ كسر بأنَّ الجزء الذي يتحرك في الفكين هو الفك السفلي فقط؛ أما العلوي فهو ثابت، وبالتالي على المعلمة أن تعالج الخطأ ابتداءً من حركة الفك السفلي.

٢ - اللسان: فإن اللسان كالشراع في السفينة، يتغير الصوت بتغير اتجاه حركته،

فعلى المعلمة أن تتأكد من صحة حركة ووضع لسان القارئة، ويتبع ذلك: على أي جهة

تعتمد عند نطقها للحرف؛ فلو أن طالبة اعتمدت على حافة اللسان أثناء نطقها لأحرف الصغير لاختل الصوت على الرغم من صحة وضعية الفك والأسنان.

٣ — الأسنان: كثير من الطالبات من تهتم وتركز على حركة لسانها، ولكن تغفل عن الوضعية الصحيحة لأسنانها حال نطقها للحرف، مثلاً: من الأخطاء الشائعة عند القراءة: العضّ على الأضراس اليمنى أو اليسرى، أو كليهما معاً عند نطق أحرف الصغير، أو الضغط على الأسنان عند نطق حرف النون، فعلى المعلمة أن تلاحظ الوضعية الصحيحة للأسنان لكل حرف.

٤ — الشفتان: وللشفتين أهمية بالغة في صوت جميع الحروف، فهما تتحكمان في صحة الحرف وجودته فكما أن الحنجرة هي منبع الصوت؛ وكذلك الشفتان فهما المجرى والمنفذ الأخير له، فأى وضع غير صحيح لهما؛ يؤثر سلباً على صوت الحرف، حتى وإن لم يكن هذا الحرف شفويّاً ولا مضمومًا. مثال: إلصاق باطن الشفة السفلى بالصفحة الخارجية للثنايا السفلى حال النطق بحرف الذال.

فإذاً: قد يكون مصدر الخطأ متعدد الجهات، وعلى المعلمة أن لا تركز عملية التصحيح على ما تنصّ عليه المعلومات النظرية، أو على مركز مخرج الحرف فقط؛ بل توسع جوانب التصحيح، حتى تتأكد من صحة أداء الطالبة للحرف من جميع الجهات، ويأخذ بقعته المحددة له، فتقرأه الطالبة بإتقان، وعليه؛ ينبغي للمعلمة أن تبدأ بمعالجة السبب الأساسي في الخطأ ثم تعمل على معالجة توابع هذا الخطأ. (انظري فقرة: للحرف ميزان، ص: ١٨١ وما بعدها من فقرات).

جدول يوضح أخطاء دقيقة تنبّه إليها المعلمة نتيجة دقة النظر وعنايتها

بجهات التصحيح:

الصواب	الخطأ
أن يُلَازِم الضمُّ الحرفَ من بداية نطقه إلى نهايته.	ابتداء الضم والشفثان غير مضمومتين، فلا تضم القارئة الشفتين إلا نهاية نطقها للحرف المضموم.

وضع طرف اللسان من جهة ظهره	وضع طرف اللسان الدقيق بمحاذاة
بشكل يتعامد مع رؤوس الشايات العليا .	رؤوس الشايات العليا من الداخل عند نطق الأحرف اللثوية.
لا بد من تباعد الأسنان (الأمامية) عن بعضها، وعدم تركها منطبقة عند النطق بالسين الثانية المتحركة، والياء، والسين الثالثة، والياء، إضافة إلى النون المفتوحة.	إبقاء الأسنان (الأمامية) منطبقة منذ البدء بنطق السين الأولى إلى حين النطق بالنون، وذلك في كلمة: ﴿قَتِيسِينَ﴾ .
وضع طرف اللسان بمحاذاة صفحة الشايات السفلى.	وضع طرف اللسان بمحاذاة صفحة الشفتين العلويتين حال نطق الصاد.
ضم الشفتين من زاويتي القم الجانبيتين.	ضم الشفتين عند نطق الواو برفع الشفة السفلى إلى العليا.
ضم الشفتين مع إبقاء فتحة صغيرة في وسطهما ليخرج الصوت بوضوح.	ضم الشفتين بحيث تنطبقان تماماً عند نطق الواو.

امثلة لما يمكن أن تصححه المعلمة من خلال تركيز نظرها إلى فم القارئة^١:

رقم	تصحح المعلمة	المثال (الأداء الخاطئ)
١	هيئة الشفتين	- استمرار ضمهما مع الإخفاء في ﴿كُنْتُمْ﴾ ، بدلاً من العودة إلى وضع الشفتين مع الساكن (البسط). - ضعف التصادم أو تركه بالكلية مع الميم حال الإظهار الشفوي. - الاعتماد المبالغ فيه على الشفة السفلى عند نطق الصاد.

^١ - الفرق بين هذا الجدول وسابقه: أنّ الأخطاء الواردة هنا يمكن التقاطها دون تدقيق، فهي واضحة، كما ترين.

٢	هيئة الفكين	عدم فتح الفك مع الفتحة، أو تقليل فتحه، أو المبالغة في الفتح.
٣	وضعية الأسنان	تقدم الأسنان العليا على السفلى عند نطق أحرف الصغير.
٤	وضعية وحركة اللسان (خاصة: طرفه وحافته)	كنطقي الضاد ظاءً، وكذلك إخراج اللام بوضع حافة اللسان بمحاذاة صفحة الأسنان العليا وليس عند اللثة.
٥	طريقة الإخفاء	اقتراب الشفتين من بعضهما لدرجة التلامس عند الإخفاء الحقيقي عمومًا، وحال إخفاء النون عند الفاء خصوصًا، وذلك في مثل كلمة: ﴿أَنْفُسُهُمْ﴾
٦	طريقة التفخيم	ضم الشفتين مع تفخيم الحرف المفخَّم.

ملاحظات أدبية

❶ إن دقة النظر المقصودة هنا هي نظرة المعلمة التي تنطق بالحكمة والحصافة والتفكير والتمعن، الخالية من الاندهاش والاستغراب التي قد تُربك الطالبة أحيانًا، وتجعلها تشعر أن هناك خطأ فادحًا ارتكبته، أو يُنتظر أن ترتكبه!

❷ إن التنبيه على مثل تلك الأخطاء التي تتعلق بهيئة الشفتين واللسان... إلخ؛ له شأن كبير في تصحيح بعض الأخطاء، إلا أن هناك بعض التنبيهات التي قد تُخرج بعض الطالبات أحيانًا، لا سيما إذا كان الخطأ متعلقًا بسبب خلقي يصعب على الطالبة — وربما لا تقدر — أن تغيره، فهنا على المعلمة أن تتخذ كياستها ورقتها في التنبيه، بحيث لا تجعل التنبيه وكأنه يقول:

"أنت للأسف لديك كذا في الأسنان.. وكذا في الشفتين، أو: شكل أسنانك غريب!"؛ بل عليها اختيار عبارات لائقة، وأساليب تقبلها الطالبة، وتساعد على التكيف مع وضعية فيها للوصول إلى الأداء الصحيح، ويناسب في هذه الحال ذكر

قصصٍ بعض مَنْ تعرف المعلمة مِنَ المتقناتِ لتلاوة كتاب الله تعالى، رغم عدم انتظام الأسنان، أو غير ذلك مِنَ الكلم الطيب.

❶ إنَّ عَدَمَ انتظامِ أسنانِ الطالبة، أو وجود حركات خاطئة في فمها؛ قد يجعل المعلمة لا تُنبِّه القارئة ولا تحاول أن تصحح لها لأن هذه طبيعتها — مِنْ وجهة نظرها —، ولا يمكن أن تصحح؛ ولكن من المشاهد في بعض التجارب العملية أنَّ الطالبة تستطيع أن تصحح الأخطاء الناتجة عن مثل هذه الأسباب، مع العزم وترك العجز بَعْدَ الثقة بالله تعالى وحُسن الظن به ﷺ، مثال: طالبة ثنيتاها العلويتان متراكبتان (إحداها متقدمة على الأخرى) مما يجعلها تُخرج الذالَ كأنها ثاء، فترشدها المعلمة إلى حَرْفِ طرفِ اللسان إلى جهة الثنية المتقدمة مما يملأ الفراغ، ويمنع اندفاعَ الهواءِ مِنْ خلالها مُسبِّباً للهمس، فتخرج الذالَ أقرب إلى الصواب.

فعلى المعلمة أن تجتهد في متابعة القارئة آتياً كان تنظيمُ أسنانها، وترشدها إلى التكيف الصحيح مع وضعية الفم والأسنان، محاولة الوصول معها إلى الأداء الصحيح، أو إلى أقرب أداءٍ مِنَ الصحيح.

ج . متابعة النظر :

وذلك طوال قراءة الطالبة للآيات من بدايتها إلى نهايتها، وعدم الانشغال عنها بأي شاغل، فلا تقلبَ لصفحاتِ المصحف، ولا فتحَ لدفتر التحضير، ولا تحريكَ لقلَمٍ أو تأمُّلاً فيه! وهناك من المعلمات مَنْ تنشغل عن القارئة بكتابة أخطائها، والأفضل أن يكون ذلك بسرعة خاطفة، أو تؤجل كتابة أخطائها بعد انتهائها مِنَ القراءة.

وَمِنْ ضَعْفِ تدقيق المعلمة أُنْما عندما تشارف طالبتها على نهاية قراءتها:

تصرفُ نظرها عنها بالنظر في المصحف (أين ستقف؟) ..

أو إلى الطالبة التي ستقرأ بعدها ..

أو تقول لها: "جزاك الله خيراً" وهي لما تُنْه تِلَاوَةَ الحرف الأخير بعدا ..

فعلى المعلمة أن تُعْطِيَ الطالبة حَقَّها وتنبِّه لتلا تقع في مثل هذا، فقد تخطئ الطالبة

في آخِرِ حرفٍ قرأته، والمعلمة لم تَرَ كيف أدَّتْ هذا الحرف.

مسوَّغات دقة النظر:

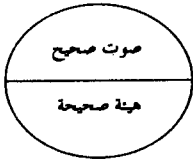
١— تصويب الحركات الفموية الخاطئة، وهي التي لا تُلزَم أداء الحُكْم ولكنها تُؤثّر في صوته.

مثال: طالبة تضمُّ شفّتيها عند تفخيم « صَبَر » ، فتُسمَعُ الصاد بذلك وكأنها مضمومة.

٢— الحدُّ من إتيان الطالبة بأيّ حركة زائدة يفهمها لا تتوافق مع أحكام التجويد. والحركة الزائدة هي التي لا تُلزَم أداء الحُكْم ولا تؤثر في صوته، وهي التي تُشعر الرائي بالتكلف وأنّ القارئ يقوم بعملٍ شاقّ.

مثال: طالبة تقرأ: « .. به .. » وتحرص على إتمام الكسر، ولكنها تُشَنِّج العضلات المحيطة بالشفّتين بصورةٍ مُبالغٍ فيها، في حين أنها لو تركتْ هذا التشنُّج؛ لبقى صوتُ الكسر سليماً من اللحن.

٣— لكلِّ حرفٍ حقٌّ ومستحق، ولا يقوم ذلك للقارئ إلا بتكامل أمرين:



صوت صحيح، وهيئة صحيحة.

وأنتِ الآن معلّمتنا في مجال التنبيه والتوجيه؛ إما أن تلاحظي الخطأ بالسمع أو بالنظر؛ أو بكليهما معاً .. ف...

بدقة سمعك: توجهين القارئة إلى الصوت الصحيح للأداء.

وبدقة نظرك: توجهين القارئة إلى الهيئة الصحيحة للأداء.

وتذكّري أبيات العلامة شهاب الدين أحمد بن أحمد الطيّبي الشافعي التي فتح الله ﷻ بها عليه، فهي هدية لكلِّ طالبٍ لعلم تجويد كتاب الله تعالى.. كما أنها تُلج صدر المعلمة، لأنها وسيلة إقناع للطالبة بأنها لم تضمّ أو لم تكسر جيداً.

وكلُّ مضمومٍ فلن يَتَمَّ	إلا بضّة الشفّتين ضمّاً
وذو انخفاضٍ بانخفاضٍ للقم	يَتَمُّ والمفتوحُ بالفتحِ انْفِصَافاً
إذ الحروفُ إن تَكُنْ محرّكة	يَشْرَكُها مخْرَجُ أَصْلِ الحُرْكة

أني خرج السواو وخرج الألف والباء في خرجها الذي عرف
فإن كس القاري لن تطبقا شفاهه بالصّة كن محققا
بأنه متقص ما صما والواجب أنطوقه منّا
كذلك ذوقه وذو كسر يجب إتمام كل منهما أفهمه نصب
فالتقص في هذا لدى الثاقل أقبج في المعنى من اللحن الجلي
إذ هو تغيير لذات الحرف واللحن تغيير له في الوصف^١

٤ — اختلاف التنبيه والتوجيه حسب اختلاف مصدر الخطأ، فقد يتعلق تصحيح خطأ ما بجزئية شكلية تُضاف إلى توجيهات أخرى تستفيد الطالبات من مجموعها في التصحيح، فمثلاً: سمعت المعلمة ألفات مفحمة بينما حقها الترقيق فأخذت تُنبّه: "رققي الألف.. لا تفحّميها.. اتّجهي بضغط الحرف إلى أسفل".. وتعيد الطالبة القراءة في كلّ مرة ولا تصحح، بينما لو دققت المعلمة نظرَها إلى فم الطالبة لوجدت أنّ مصدر الخطأ هو أن الطالبة لا تُباعد بين فكّيها مطلقاً، وبالتالي كان لها:

٥ — اختصار الوقت والإسراع في تحسين تلاوة الطالبة.

٦ — متابعة مدى تحسّن أداء الطالبة.

أمور تساعدك على اكتساب دقة السمع والبصر:

- (١) قلّدي أداء الطالبة عندما تخطئ — في الفصل —، إذ إن ذلك يمكنك مباشرة من الوصول إلى أداء مقارب لأداء الطالبة؛ فيتميز ويتضح لك نوع الخطأ بشكل أكبر.
- (٢) فكّري — في المنزل — بأخطاء الطالبات عن طريق تقليدها، مستخدمة المראה لتحسّسي ما تفعله الطالبة، وتُدركي سبب خطئها، مما يجعلك تُعائشين الأخطاء، وتُدركين سببها، وتنتقن الطريقة المناسبة لتصحيحها، فتأتين في اليوم التالي وتُدقّقين

^١ - " نهاية القول المفيد في علم التجويد" ص: ٢٢ .

سمَعَكَ ونظَرَكَ لتتأكدي وثقاري بين النتيجة التي وصلت إليها وبين أداء الطالبة، فترشدينها إلى الطريقة الأنسب للتصحيح.

(٣) تأملي في المعلومات النظرية التي تتعلّق بمخارج الحروف وصفاتها؛ فإنّ ذلك يُساعدك في التركيز والتدقيق — أثناء قراءة الطالبة — على النقاط المؤدية إلى النطق الصحيح.

(٤) احضري حصة القراءة الجماعية أو الفردية عند عديد من المعلمات المتقنات، وذلك لتطلعي على المزيد من مجالات التنبيه وأنواع مختلفة من الأخطاء، ربما تكونين غافلةً عنها، فتدرب أذنك وعينك على ملاحظتها.

(٥) التحقي بالدورات التي تُعقد لرفع كفاءة معلمة القرآن الكريم.

أهمية تدقيق السمع والنظر:

- ١ ❀ يجعلك تُنبّهين على الأخطاء أولاً بأول.
- ٢ ❀ يُمكنك من معرفة سبب الخطأ بسرعة.
- ٣ ❀ يُسهّل عليك معرفة نوع الخطأ وكيفية تصحيحه.
- ٤ ❀ يُجنّبك:
أ — التردّد في تحديد نوع الخطأ.
ب — التنبيه على أخطاء غير موجودة في تلاوة القارئة.
- ٥ ❀ يساعدك على انتقاء التوجيه المناسب بسرعة.
- ٦ ❀ يمنحك اطمئناناً ونسباً عند تصحيح الخطأ، مما ينعكس على تقبّل الطالبة لتوجيهاتك بشكلٍ إيجابي.
- ٧ ❀ تحقيق الثمرة من الإقراء، وذلك بتحسّن الطالبة يوماً بعد يوم، وهذا نتاج كلّ ما سبق (١ — ٦).
- ٨ ❀ يقوي تقبّل الطالبة لتوجيهات معلمتها، ويجعلها تتفاعل معها.

من مظاهر دقة سمع ونظر المعلمة:

المعلمة الدقيقة هي التي:

- ١- تلتقط الخطأ الخفيّ فضلاً عن الجلي.
- ٢- تُنبه على خطأ موجود فعلاً، وليس بمجرد الظنّ (وذلك في الغالب).
- ٣- تُصيب في تحديد نوع الخطأ، وتحديد سببه، وتحليله.

بين نظر الطالبة والمعلمة:

مما سبق يتبين أنه من المهم ومن الطبيعي أن تنظر المعلمة إلى الطالبة أثناء تلاوتها بهدف تصحيح أخطائها، ولكن ماذا عن نظر الطالبة خلال قراءتها إلى المعلمة؟ فهناك من الطالبات من تنظر بشكل متواصل أثناء قراءتها إلى معلمتها، وذلك بهدف الاطمئنان على تلاوتها؛ والمفروض أن تركز الطالبة على الحروف والكلمات، وهذا يتسنى لها بشكل أكبر إذا نظرت إلى المصحف. فينبغي للمعلمة أن توجه الطالبة إلى النظر في مصحفها، وتبين لها أهمية التركيز على الكلمات في المصحف، وتطمئنها بأنها إذا لاحظت خطأ؛ فستنبهها عليه! وعلى النقيض من ذلك: طالبة لا ترفع نظرها مطلقاً، وحتى عندما تُنبهها المعلمة وتريد أن تريها الأداء الصحيح؛ فإن نظرها يبقى في المصحف، ولا تنظر إلى المعلمة إلا بعد الطلب الصريح المكرر! مع أن الطبيعي أن ينظر السامع إلى المتكلم!، فعليك هنا أن تُنبهي الطالبة إلى النظر إليك قبل أن تقرئي لها الكلمة، وذلك لتحقيق الفائدة من الردّ.

ملاحظة:

إن هذا التقسيم: سمع / نظر، لا يعني أن جميع الأخطاء إما أن تُصحح بالنظر أو بالسمع؛ بل هناك كثير من الأخطاء تُصحح بكليهما معاً، مثل: إتمام الضم.

تذكّري...

إنّ سمعك وبصرك هما نافذتاك للإطلاع على الخطأ والصواب في قراءة الطالبة، فهما نعمة من الله بما عليك، كما تتي بنعمة أخرى وهي قدرتك على تصحيح أخطاء الطالبات، فلولا تفضل الله ﷻ عليك بهذه النعم؛ لَمَا استطعت أن تُقرئي أحداً حرفاً، فاحدي الله واشكريه دائماً ليحفظ لك ما تفضل به عليك وليزيدك من فضله، فقد قال تعالى: ﴿لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ (الاعراف: ٧).

٢. التنبيه على الخطأ

تمهيد:

التنبيه في اللغة:

مصدر من نَبَّه يُنَبِّه، «وَنَبَّهْتُهُ عَلَى الشَّيْءِ: وَقَفْتُهُ عَلَيْهِ، فَتَنَّبَهُ هُوَ عَلَيْهِ. وَنَبَّهْتُ لِلأَمْرِ أَتَبَّهُ نَبَّهَا: هُوَ الأَمْرُ تُنْسَاهُ ثُمَّ تَتَنَّبَهُ لَهُ. وَنَبَّهْتُهُ أَنَا: رَفَعْتُهُ مِنَ الخَمُولِ»^١.

والتنبيه في التلاوة:

هو أن تُنَبِّهَ المعلمة القارئة عندما تُخطئ، لتعرفَ خطأها وتصححه. فالهدف من التنبيه هو: التصحيح.

أهمية التنبيه:

من البدهي أن تنبه المعلمة على ما تلاحظه من أخطاء أثناء قراءة الطالبة، وذلك:

- ١ ﷻ لتلا تعاد الطالبة الخطأ، ويغلب على ظنها أن هذا هو الأداء الصحيح.
- ٢ ﷻ لضبط عملية التعليم، فالخطأ يجب أن يُنبه إليه ويصحح فلا يُهمَل!

أخواع التنبيه:

من الأخطاء الشائعة في التنبيه أن تقتصر المعلمة على تكرار الكلمة التي أخطأت فيها القارئة دون أي إشارة تتعلق بالخطأ.

مثال:

تضمُّ الطالبة شفيتها عند الميم طوال نطقها لفظة الإدغام في:

﴿ ضَاحِكَةٌ مُسْتَبْشِرَةٌ ﴾ ﷻ فتكرر المعلمة التلاوة — لتنبيه الطالبة —: ﴿ ضَاحِكَةٌ مُسْتَبْشِرَةٌ ﴾، وتكرر الطالبة وراءها، ويكثر التردد دون الوصول إلى شيءٍ من التصحيح،

^١ - " لسان العرب " (١٣ / ٥٤٦ و ٥٤٧).

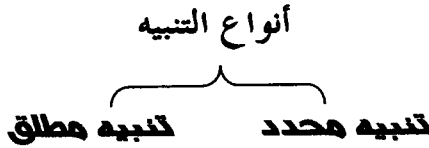
مما يدفع الطالبة أن تسأل معلمتها: "ما هو خطئي بالضبط؟"، أو تحاول التصحيح بناءً على التخمين.

فلو أن المعلمة أوضحت للطالبة مكان خطئها ونوعه؛ لانتبهت وحاولت التصحيح، ولربما صححت واختصرت هذا الوقت الذي استغرقه تكرار الكلمة دون تحقيق الهدف. إن مثل هذا الموقف يلفت نظرنا إلى أن تنبيه المعلمة طالبتها إلى خطئها له اعتبارات ينبغي أن تضعها المعلمة في حسابها، ليتحقق الهدف من هذا التنبيه (وهو: التصحيح).

وهذه الاعتبارات قائمة على اختلاف نوع الخطأ.. هل هو:

- ١- في التشكيل.
- ٢- مما تُنبّه عليه القارئة لأول مرة.
- ٣- مما كثر الرد فيه وعرفت طريقة تصحيحه.
- ٤- في مستوى تجويدي سبق دراسته لدى القارئة.

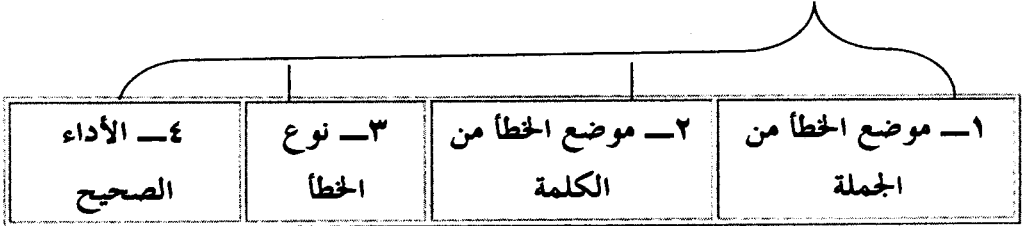
وبناءً على اختلاف هذه الاعتبارات؛ تختلف أنواع التنبيه، كما سيأتي:



١- تنبيه محدد:

وهو أن تنبه المعلمة القارئة على خطئها، فتدركه وتعمل على تصحيحه بنفسها، من

خـلال تحديد:



١ — موضع الخطأ من الجملة:

وذلك بأن تحدد المعلمة الكلمة التي أخطأت فيها من الجملة القرآنية.

٢ — موضع الخطأ من الكلمة:

وذلك بأن تحدد المعلمة الحرف (أو الحكم) الذي أخطأت فيه من الكلمة.

نتيجة ١ و ٢:

سلّطت المعلمة الضوء للقارئة على المكان الذي حصل فيه خطؤها، فعرفت مكان الخطأ بالتحديد.

٣ — نوع الخطأ:

وذلك بأن تحدد المعلمة للقارئة ماهية خطئها، هل هو مثلاً في الإخفاء؟، وإذا كان في الإخفاء؟ هل وقع الخطأ في إظهار النون، أم في إنقاص زمن الغنة؟ أم في تفخيمها أو ترقيقها؟، فإن الحكم الواحد يحتمل أخطاءً متعددة. (انظري فقرة: تعدد مجالات الخطأ، ص: ١٨٣).

النتيجة:

عَرَفَت القارئة ما ينبغي عليها اجتنابه بدلالة مضمون التنبيه، حيث اشتمل على نوع الخطأ.

٤ — الأداء الصحيح:

وذلك بأن تحدد المعلمة ما كان ينبغي على الطالبة أن توديه.

مثال: طالبة فحمت السين في: ﴿المستعان﴾، فتنبهها المعلمة بـ ← "رققي السين".

مق يُستخدم التنبيه المحدد؟

يستخدم غالباً مع:

١ — الخطأ الجديد (خطأ تقع فيه القارئة لأول مرة، أو يُسمع منها لأول مرة)، مما تحتاج القارئة معه إلى مزيد من التوضيح.

ب — الخطأ الذي يبدو على القارئة أنها لن تنتبه إليه فيما لو استخدمت المعلمة التنبيه المطلق الذي سنوضحه لاحقاً.

ملاحظة هامة.

إنّ التنبيه المحدد المشتمل على: الأربعة أمور؛ هو القاعدة العامة للتنبيه على الأخطاء، ولكن لا يُشترط أن تأتي المعلمة بهذه الأمور جميعاً مع كلّ تنبيه، بل أحياناً:

- يكفي تحديد موضع الخطأ.

- أو: لا بد من تحديد موضع الخطأ ونوعه أيضاً.
- أو: لا بد من تحديد الأمور الأربعة معاً... وهكذا..

مثال:

قرأت طالبة: ﴿ مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةٌ ضِعْفًا ﴾ ففحمت الراء، فيمكن أن تكتفي المعلمة بالتنبيه إلى حرف الراء فقط دون تحديد الكلمة لأنه لا يوجد في هذه الجملة — التي قرأتها الطالبة — حرف راء، فلن يلتبس الأمرُ عليها. ويمكن للمعلمة أن تستشفّ ذلك من خلال ممارستها وخبرتها، ووفقاً للاعتبارات السالف ذكرها.

فوائد التنبيه المحدد:

✻ مساعدة القارئة على التركيز، وعدم صرف ذهنها إلى كلمة أخرى أو حرف آخر.

✻ استيعاب القارئة لخطئها، ومباشرتها بعملية التصحيح بناءً على الفهم لا على التخمين.

✻ اجتناب التكرار دون تحقيق هدف التنبيه.

✻ اختصار الوقت، بتسليط الضوء مباشرةً على مكان الخطأ ونوعه.

✻ تحقيق الثمرة من التنبيه.

أمثلة توضيحية:

مثال ١:

لم تتم القارئة كسرة الضاد في كلمة «يُضِلُّ»، فنبهتها المعلمة بقولها:

"انتبهى للضاد".

فنرى هنا أن المعلمة حددت موضع الخطأ من الكلمة، ولكنها لم تبيّن نوع الخطأ بدقة.. هل هو في المخرج، أم في التفخيم، أم في مرتبة التفخيم، أم أن طريقة التفخيم غير صحيحة، أم في إتمام الحركة، أم .. إلخ ..؟! فهنا سوف تضطر القارئة إلى سؤال معلمتها عن نوع الخطأ، أو أنها ستصحح بناءً على تخمينها لا على ما تريده المعلمة.

والمخرج من هذا كله أن تقول المعلمة:

"أَتَمِّي كَسْرَةَ الضاد".

تحديد تحديد

الأداء الصحيح الحرف

مثال ٢:

وقفت القارئة على قوله تعالى: ﴿ فِي جَنَّةٍ عَالِيَةٍ ﴾ ﴿٣٦﴾. بمزج الهاء بالحاء، فنبهتها المعلمة بقولها: "الهاء!".

والصحيح أن تقول لها:

"انتبهى لمخرج الهاء، فقد سمعته كأنه حاء".

تحديد الحرف تحديد نوع الخطأ

مثال ٣:

قارئة حبست الصوت في الياء الأولى من (أيها) في قوله تعالى: ﴿ يَتَأَيُّهَا النَّبِيُّ ﴾ ، فنبهتها المعلمة قائلة:

"انتبهى للياء فإنها غير صحيحة" ← لم تحدد الكلمة مطلقاً، ولم تحدد الحرف بدقة، ولم تحدد نوع الخطأ، وهذا سوف يشتت القارئة بين الاحتمالات التالية:

"هل أخطأت في ياء (يا) أم ياء (أيها) أم ياء كلمة (النبي)؟

ولو كان الخطأ في (أيها)؛ فهل هو في الياء الأولى الساكنة أم الثانية المتحركة ؟

ثم ما هو خطئي.. هل لم أشدد الياء، أم لم آتِ بالنبر، أم حبستُ الصوت، أم جعلتها مذبذبةً مهموسةً؟

فالصحيح أن تنبهها بمثل:

"لا تحبسي الصوت في الياء الأولى من: ﴿أَيُّهَا﴾".

تحديد الأداء الصحيح تحديد الحرف تحديد الكلمة

مثال ٤:

أخطأت القارئ باختلاس فتحة الخاء من ﴿دَخَلَ﴾، فنبهتها المعلمة بقولها:

"انتبهي للفتحة في ﴿دَخَلَ﴾"، فحددت الكلمة، ولكن أي فتحة ستنبه إليها وجميع أحرف الكلمة مفتوح؟ وما نوع الخطأ في الفتحة؟

فالصحيح أن تنبهها بمثل:

"اختلست فتحة الخاء في ﴿دَخَلَ﴾"

تحديد تحديد تحديد

نوع الخطأ الحرف الكلمة

ويمكن للقارئ أن تصحح بمضمون هذه الجملة؛ فتأتي بالحركة كاملة دون اختلاس.

مثال ٥:

لم ترقق القارئ الدال في كلمة: ﴿صَدَّقَ﴾؛ فنبهتها المعلمة بقولها:

"انتبهي إلى كلمة: ﴿صَدَّقَ﴾" .. فإلى أي شيء ستنبه؟ والصحيح أن تُنبه بمثل:

"فحمتِ الدال في: ﴿صَدَّقَ﴾؛ رقيقها".

تحديد تحديد تحديد تحديد

نوع الخطأ الحرف الكلمة الأداء الصحيح

ملاحظة:

يمكن أن نُعبّر عن (التنبية المحدد) بكلمة (الرد)^١، وهو مما تعارفت عليه معلمات القرآن، ولكن اقتران التنبية بالتحديد، يجعل المعلمة تتذكر أنه ينبغي لها أن تحدد للطالبة نقطة تساعد على التصحيح.

ب - تنبيه مطلق:

وهو أن تنبه المعلمة القارئة على خطئها بدون أي تحديد.
وذلك بمثل قولها: "انتبهي"، "أعيدي"، .. ونحو ذلك، أو بمجرد نقر المعلمة على المنضدة نقرة خفيفة.

وقد جاء عن الإمام محمد بن أحمد بن بضحان شيخ مشايخ الإقراء بالشام أنه كان «يجلس للإقراء وهو في غاية التصميم، لا يتكلم ولا يلتفت... ويجلس القارئ عليه، وهو يشير إليه بالأصابع لا يدعُهُ يتركُ غُتَّةً ولا تشديدًا ولا غيره من دقائق التجويد، حتى يأخذه عليه ويردّه إليه، وإذا نسي أحدًا وجهًا من وجوه القراءة؛ يضرب بيده على الحصير...»^٢.

تستخدمه المعلمة غالبًا مع:

- ١ — أخطاء التشكيل، مما لا حصر لأمثلته.
- ٢ — أخطاء التجويد الواضحة، والتي ينبغي ألا تقع القارئة فيها:
مثال: طالبة مستوى ثانٍ لم تُخفِ النونَ في كلمة: ﴿الْإِنْسَنَ﴾، فلا تحتاج لأكثر من كلمة: "انتبهي" في الغالب.
- ٣ — الخطأ الذي نُبِّهت عليه القارئة مرارًا، وعرفتُ كيفية تصحيحه، فلا تحتاج إلا إلى إشارة سريعة؛ لعلها تستدرك من نفسها.

^١ - الرد هو: «صرف الشيء ورَجَعَهُ، ورَدَّه عن وجهه: صرفه، وهو بناء للتكثير»، "لسان العرب" (١٧٢ / ٣).

^٢ - "غاية النهاية في طبقات القراء" (٥٨ / ٢) باختصار.

٤- الخطأ الذي تشكل المعلمة في حصوله أو في نوعه، فترغب المعلمة في التثبت من خطأ الطالبة.

٥- الخطأ الذي يبدو للمعلمة أنه وقع من القارئة سهواً.

«فمن الحكمة في التعليم أن تطلي من القارئة إعادة الكلمة التي أخطأت فيها قبل أن تُصحح لها، فلعلها تنبّه إلى خطئها فتصحح بنفسها، وخاصة إذا كان الخطأ ظاهراً لا ينبغي أن يصدر منها؛ فربما تكون ناسية فتذكر»^١.

٦- عندما يغلب على ظن المعلمة أنّ الطالبة تستطيع أن تصحح هذا الخطأ بمجرد تنبيهها.

فائدته:

✿ اجتناباً لتفصيل لا موجب له.

✿ اختصاراً للوقت.

✿ تعويد القارئة على استدراك الخطأ من نفسها، خصوصاً في مثل الأخطاء الواضحة.

ملاحظة هامة.

إن المقصود من التنبيه هو أن تصحح القارئة، ولكن الذي يحدث أحياناً أن القارئة تُنبّه وتعيد الكلمة، وتتابع قراءتها ولمّا تعرف إنّ صحّ أداؤها أم لا، ولذلك؛ على المعلمة أن تُبين للقارئة مدى صحّة الأداء بعد التنبيه، وذلك بكلمات يسيرة، نحو: "هكذا أفضل".

"الهاء لا زال يخرج معها هاء، ولكن تابعي..".

وهذا ما ستحدث عنه — إن شاء الله تعالى — في فقرة: التقويم والتقييم، ص:

١٢٤ وما بعدها.

^١ - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء" بتصرف.

تطبيقاً لتوعّي التنبيه على مثال:

قرأت الطالبة قوله تعالى:

﴿وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً ۖ﴾ (هجره: ٢٢)

فأظهرت النون في كلمة «أنزل»، فتنبهها المعلمة بقولها:

— "أخفي النون في «أنزل»" ← تنبيه محدد. أو:

— "انتبهي ... أعيدي" ← تنبيه مطلق.

ومِنْ لطائف التنبيه:

أ ■ مشاركة القارئة فيه:

وذلك «بألا تنفرد المعلمة بالتنبيه دون القارئة باستمرار؛ بمعنى ألا تُقرر هي بنفسها

التخطئة، فتتلقى الطالبة منها التنبيهات دائماً؛ بل تشارك معها الطالبة في بعض الأحيان،

بحيث تصدرُ التخطئة من نفسها^١.

وكيف ذلك؟

بأن تستخدم المعلمة صيغاً أخرى للتنبيه.. فمثلاً:

تقول المعلمة	بدلاً من
هل وقَّيتِ زمن المد في ﴿آلَمَاء﴾ يا نائلة؟	لم تُوفِّي زمن المد في: ﴿آلَمَاء﴾ يا نائلة!
سمعتُ صوتَ النون في: ﴿أَنْتُمْ﴾ فهل سمعته أنت أيضاً؟	أظهرتِ النون في: ﴿أَنْتُمْ﴾!
ما رأيك.. هل يحسُن الوقف هنا يا عائشة؟	الوقف هنا غيرُ حَسَنٍ يا عائشة!
هل خرجت القاف من مخرجها الصحيح؟	لم تخرج القاف من مخرجها الصحيح..
إذا رأيتِ إشارة المد وبعدها شدة؛ فما الحكم؟	لم تطبِّقي حُكْمَ المدِّ اللازم...

^١ - مقتبس من "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء".

وفي ذلك عدة فوائد:

✿ يزداد انتباهُ القارئة إلى تلاوتها؛ لأنها تتوقعُ أن تُسأل عن نوع خطئها، فلا بد أن تقرأ وهي مستوعبةٌ لما تفعل.

✿ تتعلّم الانتباه إلى خطئها بنفسِها بطريقةٍ غير مباشرة، وبالتالي استدراك تصحيحه.

✿ تتعود على أن تحكم على نوع خطئها بنفسها.

✿ تعزيز الجانب النفسي لديها، حيث تعطيها المعلمة مجالاً لتحكم على خطئها بقناعة.

✿ تنشيطُ لعملية التصحيح وتفعيلُها.

تنويه:

إن هذا الأسلوب لا يُشترط معه أن تصيبَ الطالبةُ في الحكم على خطئها من أول مرة تَتَّبِعُهُ المعلمةُ فيها، ولكن مع تكراره؛ ستعود الطالبةُ عليه، وستتبه إلى قراءتها، وينمو عندها أولُ عنصرٍ في التصحيح وهو: تحسس الخطأ^١.

ب- مشاركة زميلات القارئة:

وذلك بأن توسع المعلمةُ دائرةَ العملِ فتُشارك زميلاتِ القارئةِ أو بعضهن في اكتشاف الخطأ، وذلك وفق ضوابط هامة^٢:

١- أن يكون أسلوب المعلمة محبباً لطيفاً، بحيث تشعر القارئة من خلاله حرصَ معلمتها على أن تنمّي في طالباتها الإحساسَ بالخطأ والمشاركة والتعاون في تصحيحه، فليس الهدفُ مجردُ تخطئتها، بل هو تدريبٌ لهنّ على التنبيه، وأنه من باب التعاون على البر والتقوى، وليس من باب تخطئة بعضهن البعض.

٢- ألا يكون هناك حساسية بين الطالبات في هذا الموضوع، وأن تكون نفسية الطالبةِ القارئةِ مهيأةً لتقبّل هذا الأسلوب، وإلا فلا.

^١ - انظري محث: إكساب الطالبات مهارة الإحساس بالخطأ. ص: ١٥٧.

^٢ - الضبط: لزوم الشيء وحبسه، وضبطُ الشيء: حفظُه بالخزم. "لسان العرب" (٧/ ٣٤٠).

٣ □ أن يُستخدم هذا الأسلوب بعد أن يكون قد تكوّن للطالبات كمّ من القواعد والأصول التي يستندن إليها في التخطئة، وليس بمجرد التخمين والظن، مما يضيع الفائدة، ويضعف الهدف.

٤ □ قدرة المعلمة على ضبط الطالبات وعدم تجرؤ بعضهن على بعض.

أصول التنبية

١- دقة تحديد نوع الخطأ:

من المعلوم لدى المعلمة أن أخطاء الطالبة في القراءة لا تنحصر في حكم أو حرف معين، أو كلمة معينة، إذ إن أنواع الأخطاء كثيرة وتختلف بين طالبة وأخرى^١، وبين حرف وحرف، وكلمة وكلمة.. وبناءً على ذلك ينبغي للمعلمة وعند تخطئة القارئة أن تُحدّد لها نوع خطئها بدقة، وذلك بعدم إعطائه مُصطلحاً عاماً لا تفهم الطالبة من خلاله ما هو خطؤها حقيقة، بل ينبغي أن يُقيّد تحديد نوع الخطأ بدقة.

مثال ١:

طالبة أخفت النون في ﴿يَنْتَظِرُونَ﴾ ولكن لم ترقى الغنة، فنبهتها المعلمة بقولها: "راعي الإخفاء في ﴿يَنْتَظِرُونَ﴾".
والصحيح أن تقول لها: "رققي الغنة"، فتفهم الطالبة أن خطأها هو: تفخيم الغنة.

مثال ٢:

طالبة لم همس الفاء في ﴿يُفْعَلُ﴾ فنبهتها المعلمة: "أعطي زمناً للفاء"، وخطأ الطالبة الآن ليس في الزمن، وإنما في تحقيق صفة الهمس أصلاً.
والصواب أن تقول لها: "لم همسي الفاء في ﴿يُفْعَلُ﴾".

^١ - انظري: تعدد مجالات الخطأ، ص: ١٨٣ وما بعدها.

مثال ٣:

مخرج حرف الجيم لدى طالبةٍ صحيحٍ إلا أنه يخرج معه صوتٌ يُشابه صوتَ الشين، فتنبهها المعلمة: "مخرج الجيم لديك غير صحيح".
والأدق أن تقول لها: "المخرج صحيح، ولكن احبسي الصوت والهواء".
فيجب على المعلمة أن تستوعب نوع الخطأ بدقة قبل أن تُنبّه إليه، وذلك لتوضيح كيفية التصحيح للطالبة، ولتسير عملية التصحيح بالاتجاه الإيجابي المثمر.
انظري فقرة: مفردات التنبيه والتصحيح، ص: ١٣١ وما بعدها.

٢- «التنبيه على الخطأ أولاً جاول»

وعدم تأخيرهِ أو إهماله؛ فإن ذلك قد يُفوّت المصلحة، ويُضَيّع الفائدة، ويُضعف التأثير^١. فينبغي المسارعة إلى التنبيه إليه.

مثاله: طالبة قرأت من قوله تعالى:

﴿عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ ﴿١﴾ عَنِ النَّبْلِ الْعَظِيمِ ﴿٢﴾ الَّذِي هُرِفَ فِيهِ مَخْتَلِفُونَ ﴿٣﴾﴾ ، فعندما قرأت «يتساءلون» ؛ أنقصت زمن المد المتصل، ولما وصلت إلى كلمة «الذي»؛ قالت لها المعلمة: "أعيدي كلمة «يتساءلون»؛ فقد أنقصت زمن المد المتصل"، والمفروض أن تنبهها قبل انتقالها إلى الآية الثانية.

ويلحق بذلك:

أن تخطئ الطالبة في حكم ما وتنبهها المعلمة إليه، وعندما تُعيد للتصحيح؛ تُصحح الخطأ، ولكن تقع في خطأٍ آخر، وهنا يجب تنبيهها، ذلك لتعود الطالبة على الأداء الصحيح حتى أثناء الإعادة.

مثال:

لم تأت القارئة بالنبر عند الوقف على كلمة: ﴿السَّمَاءِ﴾ ، ونبهتها المعلمة، وعندما أعادت القارئة لتصحيح؛ أملت الألف، فهنا ينبغي تنبيهها أيضاً على الإمالة.

^١ - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء" بتصرف.

٣- متابعة التنبيه على الخطأ الواحد:

ينبغي ألا تقصُر المعلمة تنبيهها لخطأ ما على موضع واحد وتترك ملاحقة الخطأ نفسه في المواضيع الأخرى، سواء ذلك في الحصة الواحدة أو على مدى الدورة الدراسية؛.

مثال: ستقرأ الطالبة اليوم نصفَ صفحة كالمعتاد، وبدأت بالقراءة، ثم ما لبثت أن أخطأت في إتمام إحدى الحركات، فنبهتها المعلمة، ثم تابعت الطالبة قراءتها، وأثناء ذلك، أخطأت في إتمام العديد من الحركات، وأتمت قراءة المقطع ولم تُنبه مطلقاً عليها، فقد اكتفت المعلمة بتنبيه واحد.

سليات عدم متابعة التنبيه:

- ستظنّ الطالبة أنها تقرأ بشكل صحيح، فالحركة الوحيدة التي لم تُتقن إتمامها هي التي نبهتها عليها المعلمة فقط، أما باقي الحركات، فهي صحيحة!.
- ولذلك لا نستغرب عندما تقول الطالبة: "لم ينبهني أحد على هذا الخطأ"، فقد تكون تُبْهَتْ، ولكن نسيَتْ هذا التنبيه لعدم ملاحقة المعلمة لخطئها.
- لن تأخذ حقّها في التنبيه، فهي أخطأت.. فالأصل أنه يجب أن تُنبّه.
- لن تتحفّز على تصحيح إتمام الحركات لديها، لأنه عندما تُنبّه مرةً واحدة؛ فإذا استشعر أنّ هذا الخطأ ليس متفشياً في تلاوتها، وبالتالي.. لن تُتابعه في التصحيح.
- سيتأخّر تحسّنها في إتمام الحركات، هذا إذا لم يتراجع، ومن المعروف أنّ تحسّن الطالبة يأتي غالباً من كثرة تنبيه معلمتها لها.
- فأهمية المتابعة تتمثل بأنها المحرك الذي يدفع الطالبة إلى بذل الجهد في التدريب، وبالتالي التقدم في تحسين القراءة.

فمن أصول التنبيه: أن تُنبّه المعلمة على كلّ خطأ تسمعه مما ينبغي أن يُنبّه عليه في دائرة المستوى.

مثاله: طالبة مبتدئة قد تعلّمت درسَ الإخفاء، ولكن لا تتقن إخفاء النون عند الفاء، فينبغي للمعلمة أن تُنبّهها عند كلّ مرة لا تأتي فيها بحكم الإخفاء صحيحاً، حتى ولو جاء في كلمة مطابقة لكلمة أخطأت فيها من المقطع نفسه.

ويُستثنى من ذلك حالات:

٥١ إذا لم تكوني متأكدة من الخطأ، فحينئذٍ تَرَيْنِي لتسمعي المزيد من الكلمات وترَي هل ستعود لنفس الخطأ أم لا؟

٥٢ إذا كان الخطأ قد كثر تنبيه الطالبة عليه في الأيام السابقة، ولا زالت تقع فيه؛ فهنا الأفضل عدم المسارعة في التنبيه، بل أعطها فرصة لتصحيح نفسها؛ كما أن التخفيف عنها مطلوب أحياناً مراعاةً لنفسيتها ولوقت الحصة، وهذا مع ضرورة إعلامها بأن الخطأ لا زال موجوداً، ولكن لن تنبهها عليه كل مرة، لأنه لا زال يحتاج إلى تدريب مكثف في المنزل.

مثاله:

قارئة لديها خطأ في مخرج الهاء، فتتطقه حاءً، وهذا الحرف متكرر في المقطع الذي ستقرأه، فتقف المعلمة عند الخطأ الأول، وتحاول أن تصححه لها، وفي الخطأ الثاني تشير إليها بأن الخطأ لا زال موجوداً، وتطلب منها متابعة القراءة مع الانتباه إلى هذا الخطأ، بمعنى أنه مع الخطأ الثاني أو الثالث وما بعده فللمعلمة ألا تقف وقفة تصحيح، بل تشير إلى بقاء الخطأ أو ذهابه أو كون الأداء أفضل.

وهذا الأمر مقيّد بمصلحة القارئة ومدى استجابتها، فهناك قارئة تكون مصلحتها في التنبيه على الخطأ الواحد كلما تكرر وفي كل يوم تقرأ فيه، وأخرى يكفيها أن تُنبه على الخطأ بين فترة وأخرى.

من معايير متابعة الخطأ:

١ — المستوى المدرّس، فلا بد من متابعة الخطأ الذي ستحاسب عليه في الاختبار الشفوي النهائي لهذا المستوى، أكثر من خطأ لن تحاسب عليه، حتى تأخذ حقها من التنبيه عليه.

٢ — تفشّي الخطأ في تلاوة الطالبة، فكلما كان الخطأ متكرراً؛ كان التنبيه كذلك.

٣ — كون الحكم دُرس حديثاً، فلا بد من متابعته حتى يثبت أداؤه بشكل صحيح لدى الطالبات.

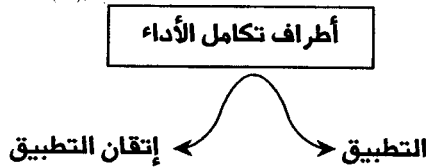
٤— زمن الدورة الدراسية، فإذا كانت مدة الدراسة قصيرة (كالدورة الصيفية مثلاً)، فهنا على المعلمة أن تتابع أخطاء محددة، حتى يتحقق الهدف في هذا الوقت القصير، فالذي يحدث أحياناً أن المعلمة تنبّه في مثل هذه الدورات على كثير من الأحكام؛ ينتج عنه أن تخرج القارئة وهي لا تؤدّي أغلبها.

٤- التنبيه على إتقان الأحكام:

على المعلمة ألا تقتصر في التنبيه على تطبيق الأحكام، وإنما عليها أن تشفعها بالتنبيه على إتقانها، وسواء كانت الأحكام مدروسة في المستوى نفسه، أو المستوى السابق. مثلاً: طالبة في المستوى الأول تطبّق حُكَمَ الإخفاء الحقيقي ولكنها لا تُثَقِّن آليته، فينبغي أن تُعرف أن للإخفاء طريقة أداء يجب أن تُثَقِّنها، وعلى المعلمة أن تُنبِّهها إلى إتقانه تنبيهاً مستمراً، ولا تَهْمَل التنبيه على الأخطاء الأخرى. فمن الخطأ مثلاً أن تقول المعلمة للطالبة التي تطبق ولا تتقن: "أداؤك ممتاز". وهذه النقطة مهمة جداً؛ حيث نرى كثيراً من الطالبات تخرج من المستوى الثالث وهي لم تتقن الإخفاء بعد، ومن ثم يصعب عليها التصحيح؛ لأنها لم تُنبّه من المستوى الأول على الإتقان، فأخذت تُردّد الأداء بشكل غير دقيق حتى تَمَكَّن من فكّها. ولمزيد من البيان نُذَكِّر أختنا المعلمة بالنقطتين المهمتين التاليتين:

أ) أطراف تكامل الأداء:

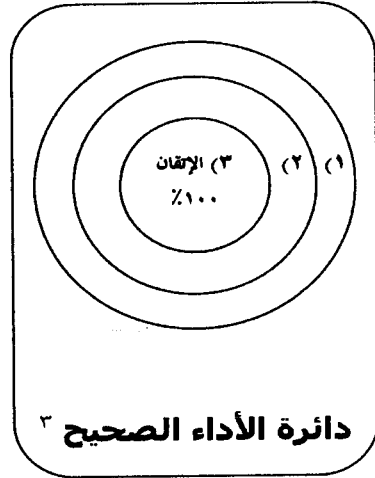
إنَّ أيَّ حُكْمٍ من أحكام التجويد له طرفان من ناحية الأداء: التطبيق، وإتقان التطبيق، وباجتماعهما يتكامل الأداء الصحيح.



ب) دائرة الأداء الصحيح:

لا تستطيع الطالبة — في بعض الأحيان أو أغلبها — أن تنتقل من الأداء الخاطئ إلى الأداء الصحيح مباشرة؛ بل تتدرج في التصحيح إلى أن تصل إلى الإتقان. وإتقان الأداء هو: إحكامه بحيث يكون صحيحاً مئة بالمئة، ويُصبح لدى القارئة سَجِيَّة، أي: «طبيعة من غير تكلف»^١. وهناك بعض حالات لأداء الطالبات لا تتمكن المعلمة من إدراجها تحت بند الخطأ بالكلية ولا تحت الإتقان تماماً؛ بل هي أقرب للصواب. ولكن كما تعني المعلمة بأن تطبّق الطالبة الحكم؛ كذلك عليها أن تبسط عنايتها وتبذل جهدها وتأخذ بيد طالبتها فلا تتخرج الطالبة إلا وقد وصل أداؤها إلى دائرة الإتقان، وهذا ليس لتعنت أو تشدد، بل سعيًا لبلوغ مرقى قراءة ترضي الله ﷻ، فطالما أنّ المعلمة شرحت الحكم؛ فعليها أن تتابع طالبتها في إتقانه. والشكل التالي يوضح هذه الدائرة:

- (١) الأداء في دائرة الصحيح: (أقرب إلى الصواب).
(٢) الأداء أقرب إلى الإتقان.
(٣) الأداء متقن مئة بالمئة، وهنا مركز الدائرة وهو «الموضع الذي ينبغي أن تطلب المعلمة من القارئة أن تلتزمه ولا تُبرحه في أدائها لجميع الأحكام»^٢.



^١ - "لسان العرب" (١٤ / ٣٧٢).

^٢ - مُقتبس من معنى المركز في "لسان العرب" (٥ / ٣٥٥).

^٣ - نقلاً عن الشيخ محمد عبد الحميد مصطفى الشريف، المُحاضر في معهد "الإمام الشاطبي" التابع لجمعية تحفيظ القرآن الكريم بمكة، وهو عن مشايخه الأفاضل.

مثال:

طالبة تفخم أحرف التفخيم، ولكنها لا تراعي درجاته، فالأداء في دائرة الصواب لأنها تفخم، ولكنه ليس في دائرة الإتقان؛ لأنه لم يأخذ درجته التي يستحقها من التفخيم.

أهمية دائرة الأداء الصحيح:

١- تساعد المعلمة على الحكم على أداء الطالبة بمرونة، وذلك عندما تُبين لها مدى تحسُّن أدائها لحكم ما أو حرفٍ ما، وأنه في طريقه إلى التحسن، فلا يمكن هنا أن تحكم على الأداء بأنه خاطئ؛ بل فيه نسبةٌ كبيرة من الصواب، هكذا إلى أن يدخل في دائرة الإتقان.

٢- فيها تصنيفٌ يوقف الطالبة على مستوى أدائها بوضوح.

٣- فيها إنصافٌ للطالبة، لأنها تأخذ حقَّها في وصفِ أدائها، بلا بخسٍ، ولا تعنت.

والجدير بالذكر هنا أن على المعلمة ألا تفصل إتقان الأحكام عن بعضها:

مثال: حركات المد العارض للسكون: على الطالبة أن تتقن أدائها بالقصر والطول والتوسط، ولكن في واقع التعليم نرى أن أغلب الطالبات يُتقنن وجه: أربع حركات ولا يتقنن وجه أدائه بحركتين، أو نسمع الطالبة تُتقنن أداء ﴿ءَالذَّكَرَيْنِ﴾ بوجه الإبدال ولا تُتقنه بوجه التسهيل.

وهذا أمرٌ مهمٌ جدًا لأن عدم العناية به سيجعل تلك الأوجه — غير المُعتنى بإتقانها — على مرِّ الزمن؛ شبه منسية في الأداء، بينما هي وجهٌ مقروء به في الرواية.

كما أن على المعلمة أن تُوجِّه الطالبة إلى استخدام تلك الأوجه في قراءة الورد، مثلاً: تقرأ ختمة بقصر المد العارض، وختمة أخرى بتوسطه، .. وهكذا، لتبقى لدى الطالبة مرونة في أداء هذه الأوجه، ولتستشعر يسر تلاوة القرآن الكريم.

ملاحظة هامة:

«المطلوب من المعلمة أن تصل بطالباتها إلى دائرة الإتقان، ولكن — ومن باب الواقعية — لن يتأتى ذلك لجميع الطالبات، فمن المستحيل أن نجعلهن جميعهن على

مستوى واحدٍ من الإتقان، كما أنَّ القارئ الواحد قد يتفاوت إتقانه للحروف بين حالةٍ وأخرى، ويجمع في قراءته بين متقنٍ وصحيح^١.
فالخاصل أن الطالبة قد تُتقن وقد لا تُتقن، هذا أمر وارد وملحوس؛ ولكن على المعلمة بذل الجهد، وعلى الله التكلان.

٥- التنبية حسب مستوى الطالبات:

فُتُسَبَّهُ المعلمةُ طالباتها حسب مستواهن (والمستوى غالبًا ما يُقرَّر من بداية الدورة الدراسية)؛ فلا تُثقل عليهن بزيادة معلومات، وكثرة تنبيهات، وهن لا زلن ضعيفات. وعلى العكس؛ فترفع المعلمة مستوى التنبيه، وتكثف المعلومات مع الطالبات المتقدِّمات.

مثال: معلمة تدرِّس طالبات المستوى الأول، ولم يدرسن الصفات بعد؛ وخلال القراءة الجماعية نهت قائلةً:

"أعدن قراءة ﴿لَهُمْ فِي﴾ وراعين التوسط في الميم، فقد كادت أن تُدغم في الفاء؛ فكيف سيصححن، ولم يدركن مفهوم التوسط؟!
فمن الأفضل أن تنبه بقولها مثلاً: " .. لا تستعجلن في نطق الميم، بل أعطينها زمناً يسيراً.. تَرَيَّشْنَ فيها قليلاً .."، ونحو ذلك.

٦- الأولوية في تصحيح الأخطاء:

فالخطأ الواضح (الجلي) أولى في تصحيحه من الخطأ الدقيق (الخفي)، والأولوية تعني أن تبدأ المعلمة بتصحيح الخطأ الجلي قبل الخفي.

مثال ١:

طالبة قرأت كلمة ﴿غَفُورًا﴾ ، فأخطأت عند الوقف عليها خطأين:

الأول: لم تفخم الألف التفخيم المطلوب.

الثاني: زادت مدَّ العَوَضِ عن حركتين. فالأولوية أن تُنَبَّهَ هذه القارئة على مدَّ

العوض بمقدار حركتين، ثم على تفخيم الألف.

^١ - فضيلة الشيخ: محمد عبد المجيد مصطفى.

مثال ٢:

طالبة قرأت ﴿فَوَسَطْنَ بِهِ﴾ بالاقتراب بالقلقلة من الفتحة، وزادت ألفاً بعد النون، فهنا الأولى أن تُنبّه أولاً على ترك زيادة هذا الحرف آخر الكلمة، ثم تنبّه على إتقان أداء القلقلة.

مثال ٣:

طالبة المستوى الثاني لا تبدأ بالتنبيه على صفة التوسط في الراء لديها — مثلاً — بينما مخرج الراء خاطئ بالكلية؛ فالأولى البدء بالتنبيه على تصحيح المخرج.

مثال ٤:

طالبة تنطق حرف الضاد ظاءً؛ فهذه لا تنبه على تحقيق صفة الاستطالة، بل الأولوية في التنبيه على المخرج.

مثال ٥:

طالبة مستوى أول يفوتها تطبيق بعض الأحكام الأساسية؛ فهذه مثلاً لا تُنبّه على تطبيق صفة الهمس في حرف التاء.

مثال ٦:

طالبة في المستوى الثاني لم تقترب من مخرج الظاء الاقتراب المطلوب في كلمة ﴿يُنْظَرُونَ﴾ كما أنها لم تفخم غنة الإخفاء، وعليه: تنبه أولاً على إتقان الإخفاء، ثم تفخيم الغنة.

مثال ٧:

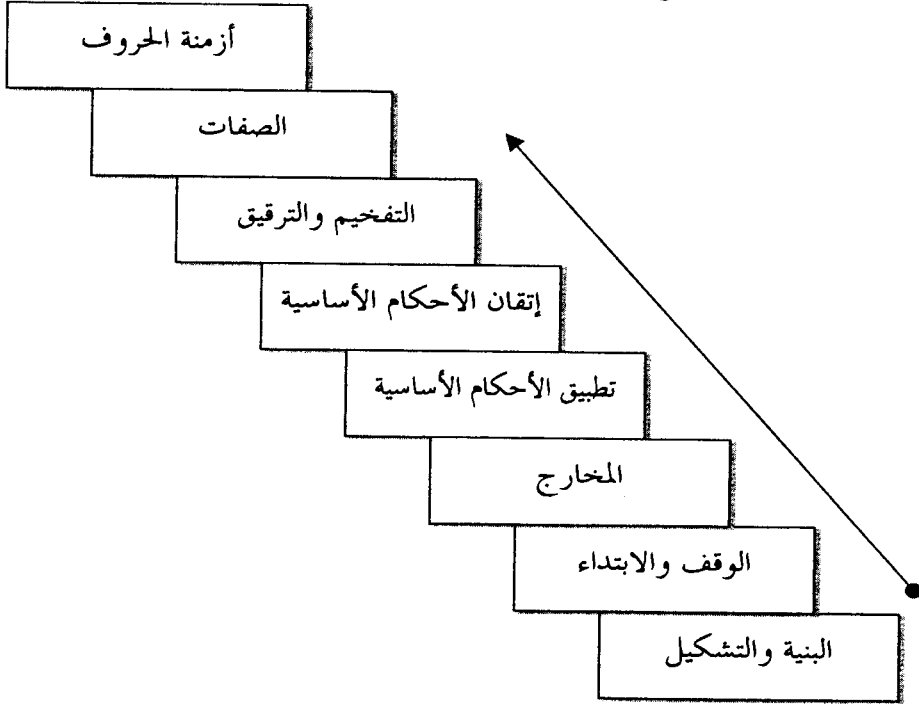
أخطاء الطالبة في الراء عند قراءة ﴿قَدْ جَاءَكُمْ بِصَآئِرٍ مِنْ رَبِّكُمْ﴾ (الأنعام: ١٠٤) الأخطاء التالية: لم تفخمها فَتَحَتْهَا أَتَتْ فِيهَا بِلَدَغَةٍ
فكّري معنا.. ما هو الترتيب الصحيح للتنبيه على هذه الأخطاء؟
الجواب:

١ — التنبيه على التشكيل (فَتَحَتْهَا).

٢ — التنبيه على المخرج (أَتَتْ فِيهَا بِلَدَغَةٍ).

٣ — التنبيه على التفخيم (لم تفخمها).

والأولوية في تصحيح الأخطاء تكون بشكل عام حسب السُّلَّم التالي:



٧- التنبيه الشامل المتوازن:

وذلك بأن لا تقصُر المعلمة عملها على التنبيه على أخطاء محددة دون أخرى:

□ فلا تُركِّز على خطأ دون خطأ:

مثاله: تنبه المعلمة القارئة دائماً على إتمام الحركات، وتترك تنبيهها على ضبط المدِّ العارض للسُّكون.

□ أو على مستوى دون مستوى:

مثاله: معلمة تدرِّس المستوى الثاني، فداًئماً تُركِّز في تنبيهها على أن تأتي القارئة بالتفخيم، وتهمل التنبيه على أن تُثَقِّنَ القارئة أداء القلقة.

□ أو على كيفية في الأداء نفسه دون أخرى:

مثاله: معلمة تُنَبِّه دائماً على الضغط الخيشومي مع الإدغام، وتترك التنبيه على ضبط زمن الغنة فيه.

من أسباب اقتصار المعلمة على أنواع معينة من التنبيه:
نرى أن نذكر شيئاً مما يسبب ذلك الاقتصار، لِنَحْذَرَهَا المعلمة ونحرص على الشمول:

- ١ [X] اكتشاف خطأ جديد لدى القارئة فتركز عليه على حساب أخطاء أخرى.
- ٢ [X] سماعها من معلمة ما عن نوع من الأخطاء لم يكن لها على بال، فعندما تستمع إلى طالباتها تركز على هذا الخطأ، وترى أنه موجود فعلاً في بعض طالباتها؛ فتسيطر عليها الرغبة في تداركه بسرعة، فتنبه إليه، وتغفل عن غيره.
- ٣ [X] تلبية رغبة طالبة ما قالت لها: "يا معلمتي! هل صححتُ الخطأ الفلاني في قراءتي؟ لأنني تدربتُ عليه كثيراً"، فتركز المعلمة على هذا الخطأ، وتنسى التنبيه على بعض الأخطاء الأخرى.

٤ [X] وجود هذا الخطأ في قراءتها عندما كانت طالبة، أو أنها لا زالت تخشى الوقوع فيه وتجتهد في الابتعاد عنه، فيكون محل اهتمامها في قراءة طالباتها هو هذا الخطأ فقط.

- ٥ [X] مهارة المعلمة في تصحيح خطأ معين، فتركز عليه، بينما تتحاشى التنبيه على أخطاء أخرى لقلّة المهارة في تصحيحه.
- فعلى المعلمة أن توازن في التنبيهات بحيث تكون شاملة لما ينبغي أن تتعلمه الطالبة في المستوى المدرّس، فلا يكون ديدنها التنبيه على خطأ ما مع إهمال التنبيه على خطأ لا يقل أهمية عنه.

إذ إنه من المهم أن تخرج الطالبة من قراءتها بفكرة متوازنة عن أخطائها، فلا يفيد الطالبة أن تظن مثلاً: أنه ليس لديها اليوم أخطاء إلا في التصادم، بينما لديها أخطاء في التصادم، وضبط زمن الغنة، والتفخيم.

هلاحظة:

ليس الخلل هنا في التركيز على تنبيه معين، فإن هذا أمر هام مطلوب؛ وإنما الخلل في ترك تنبيهات هامة أخرى.

ضوابط التنبيه

[١] « التخطئة عن تثبتت »:

لا تُنبهي القارئة على خطأٍ إلا وأنتِ متأكدةٌ من حصوله، فقد يعتري المعلمة شيءٌ من قلة التركيز أو الوهم أو الظن أو الالتباس.

إذا لم أكن متأكدة من خطأ الطالب، فماذا أفعل؟

إن كنتِ أختار غير متأكدة من الخطأ؛ فالجني قبل التخطئة إلى إحدى الطرق التالية:

١- طلب الإعادة:

بأن تقولي لها مثلاً: "أعيدي" .. أو : "أسمعي مرةً أخرى كلمة ...".

٢- طلب الإعادة بعبارات تبين أنك لست متأكدة:

مثلاً: "أعيدي .. أريد أن أتأكد"، "حبذا أن تُعيدي.. كأني سمعتُ الدالَ مضمومة" .. "أريد أن أطمئن فأعيدي".

٣- التجربة مع الطالبة للوقوف على الخطأ:

وذلك بأن تستخدم بعض الحركات الفنية التي يمكن من خلالها أن تُكتشفي هل

أخطأت كما ظننت أم لا؟

مثال ١:

طالبة لديها غنة مع حرف الواو، ولما سمعتها المعلمة لم تتأكد هل لديها غنة أم لا؟

وهنا تثبتت بالتجربة العملية، حيث طلبت من القارئة أن تجرب الطريقة التالية:

تقرأ الطالبة (أو) وتستمر في المد، وخلال ذلك تطلب المعلمة منها أن تسد إحدى

فتحتي الأنف ثم تفتحها ثم تسدها.. على التوالي بحركات سريعة، (بعد أن تقوم المعلمة

١- "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء" بتصرف.

بتعليمها هذه الطريقة)، فخلال هذه الحركات كان صوت الواو يتغير، مما ثبت لدى المعلمة أن الطالبة لديها غنة مع هذا الحرف.

فهذه علامة ظاهرة مفيدة للتثبت من التأنيف وهي أنه:

إذا تغير صوت الواو ٢ دلّ هذا على أن القارئة تستخدم الأنف طريقاً لإخراج الواو.

إذا لم يتغير الصوت ٢ دلّ هذا على أن الواو خرجت من مخرجها الصحيح وهو الجوف (لأن الصوت لم يتأثر بسد الأنف).

ومن فوائد هذه الطريقة: أن الطالبة تقتنع بخطئها، وتسعى لتصحيحه بعد تثبتها هي أيضاً من وجوده.

مثال ٢:

تكون لديك يوماً بعد يوم إحساس بأن مخرج الراء لدى الطالبة خاطئ، ولكنك لست متأكدة من وجوده تماماً، ولا من نوعه، فيمكنك لك أن تقولي لها: "كان (أو أشعر أن) صوت الراء غير صحيح"، واطلبي منها تجربة الطريقة الآتية: أن تكرر الراء، فإن تكررت؛ فهي في المخرج الصحيح، فالخطأ الذي سمعته ليس من المخرج، وقد يكون من الصفة، فمثلاً: تُخرج هواءً مع الراء. وإن لم تتكرر؛ فإذا الخطأ في المخرج.

مثال ٣:

قرأت الطالبة: ﴿عِنْدَكُمْ﴾، فشكت المعلمة في ظهور نونٍ مع الإخفاء، فلتأكد من ذلك؛ طلبت منها أن تقرأها مرةً بالنون، ومرةً بلا نونٍ، فسمعت صوت نونٍ في الحالين، مما عزز عند المعلمة أن القارئة فعلاً أظهرت؛ لم تخف النون.

ملاحظة: قد تكون الطالبة — في بعض الأحيان — هي مصدر عدم التثبت عند المعلمة.... كيف؟ هذا يوضحه المثال الآتي:

طالبة لم تأتِ بالهمس في حرف الثاء، فنبهتها المعلمة إلى ذلك، ولكن الطالبة تؤكد للمعلمة بأنها حققتُه، عند ذلك يمكن للمعلمة — طمأننة لها، وإقناعاً للطالبة — أن تستخدم معها إحدى الطرق السابقة؛ فإن اتضح الخطأ فيها ونعمت، وإلا أشارت للطالبة بمتابعة القراءة، مراعية التدقيق على نفس الحرف في قراءة الطالبة للتنبيه عليه إن أخطأت. ثمرة هذا الضابط: ضبط للتنبيه عن الاضطراب والتشكيك.

[٢] التخطئة العلمية :

أي أن يكون تنبيه المعلمة للقارئة على أنها أخطأت «مبنياً على دليل علمي» (عملياً ونظرياً)، وليس صادراً عن جهل أو أمرٍ مزاجي^١، فينبغي للمعلمة ألا تدخل الفصل إلا بفكر متفتح، ونفسية طيبة متزنة، وذهنٍ صافٍ، متناسية همومها. ثمرة هذا الضابط: ضبط للتنبيه عن العشوائية، وحفظ له في إطار التأصيل العلمي.

[٣] متابعة قراءة الطالبة من أول حرفٍ حتى آخر حرفٍ فيها:

على المعلمة أن تنتبه و تُركِّز على قراءة الطالبة من أولها إلى آخرها، فرمما أخطأت الطالبة من بداية قراءتها ك: تفخيم همزة: «أعوذ» من الاستعاذة، أو عدم إتمام كسرة الباء في «بِالله».

وقد تُسرّع المعلمة وتقول للطالبة: "جزاك الله خيراً" أو: "حسبك" وهي لم تُنه بعدُ قراءة الحرف الأخير من الآية، بل — أحياناً — لم تقرأ الكلمات الأخيرة من الآية! وفي هذا بخس لحق القارئة، وتقويت لمصلحتها في تنبيهها على خطأ ربما وقعت فيه في آخر حرفٍ من الكلمة الأخيرة، فمن إتقان المعلمة أن تُركِّز على خواتم الآيات وختام قراءة الطالبة كتركيزها على باقي قراءتها، ولا يخفى أن في هذا حرصاً على مصلحة الطالبة وإعطائها حقها.

ثمرة هذا الضابط: ضبط لحدود عملية التنبيه، بحيث تبدأ من أول حرفٍ إلى آخر حرف تنطقه الطالبة.

^١ - " الأساليب النبوية في علاج الأخطاء".

محاذير في التنبيه

وفي ختام الحديث عن التنبيه؛ نرجو منك معلمتنا عند تنبيه القارئة أن تحذري مما يلي:

١ [X] التنبيه على أخطاء غير موجودة في تلاوة الطالبة:

وهذا إنما يَنُتْجُ عن قلة التركيز أثناء قراءة الطالبة، أو عدم التمكن من هذا العلم عملياً أو نظرياً.

فعلى المعلمة أن تحذر من ذلك؛ فإن تكراره:

أ — يُنْقِصُ اهتمام بعض الطالبات بتوجيهات المعلمة، لأنَّ منهنَّ مَنْ تعلم أنه لم يكن هناك الخطأ الذي نهت عليه (سواء في قراءتها أو قراءة زميلتها).

ب — فيه إهدار للوقت.

ج — فيه ظلمٌ للطالبات (وإن كان غير مقصود).

د — ناهيك عن أن عملية التنبيه والتوجيه ستكون ركيكة.

وقد تقولين: إنني أحياناً أشكُ فيما سمعتُ، فنقول: إنَّ هذا واردٌ، ولكن لا يجعلُكَ الشكُّ تجزئاً دائماً بوقوع الخطأ، بل عليك التريث قليلاً؛ وذلك بأن تطلي من القارئة الإعادة قبل أن تحكمي على أن الأداء كان خاطئاً، واشفعي هذا الطلب بعبارة لطيفة، مثل: "أعيدي .. أريد أن أطمئن أكثر" كما سبق وأشرنا^١.

وقد لا تخيلين مدى فائدة هذه الطريقة التي تنعكس على نفسيات الطالبات، حيث تطيب نفوسهنَّ بأنَّ الله ﷻ عليهنَّ بمعلمة حكيمة، تحرص على ألا تصدر تخطئتها إلا بعد تثبت. وهذا مما لمسنه من معلمتنا جزاها الله خيراً، فكان له أطيّب الأثر، والحمد لله.

٢ [X] إغفال التنبيه على إتقان الأحكام المدروسة سابقاً:

فقد تُنبِّه المعلمة على أن تتقن الطالبات لأحكام المستوى الحالي أو المدروسة مؤخراً فقط، ولكن تترك التنبيه على إتقان ما دُرِّس سابقاً.

^١ - راجعي: التعطلة عن تثبت، ص: ١٠٢، ضمن: [ضوابط التنبيه].

فعلى المعلمة أن تشمل في تنبيهها إتقانَ جميع الأحكام.

فمثلاً:

في المستوى الأول: شرحت المعلمة درسَ القلقة، فينبغي أن لا تغفل عن التنبيه على ضبط مقدار المد اللازم.

في المستوى الثاني: شرحت المعلمة درسَ التفخيم، فينبغي أن لا تغفل عن التنبيه على إتقان أداء جميع أحكام المستوى الأول.

٣ [X] التنبيه على أخطاء أعلى من مستوى قراءة الطالبة:

من المعلوم أن منهجية التعليم تسير بالتدرج حسب مستوى المتعلم، وبالتالي على المعلمة أن تراعي مستوى قراءة كل طالبة؛ فإن تجاوزَ ذلك يُبرز بعضَ السلبيات، ومنها:
أ■ عدم تحقيق الهدف من التنبيه، فإن ارتفاع مستوى التنبيه يؤدي إلى بقاء الطالبة في تصحيح الأخطاء، حيث يصعب عليها تصحيح ما هو أعلى من مستواها من جهة، ومن جهةٍ أخرى؛ تشغل بهذه التوجيهات عن تصحيح الأهم، فلا تصحح هذا ولا ذاك!.

ب■ صرف الوقت على حساب الأخطاء الأساسية في المستوى.

ج■ قلة استيعاب الطالبة لهذه التنبيهات.

د■ شعور الطالبة بفتورٍ في العزيمة، فإن ارتفاع مستوى التنبيه يُشعرها بصعوبة التحسُّن والبعْدِ الكبير بينها وبين جودة القراءة.

هـ■ وجود حاجز بين المعلمة والطالبة، لأن مثل هذه التنبيهات تُشعرها أن المعلمة لم تُقدِّر ما يلزمها من التنبيهات المناسبة.

ملاحظة: قد تتميز إحدى طالبات الصفِّ بقدرتها على استيعاب توجيهات معلمتها من أول مرة، فيُمكن للمعلمة أن تعطيها بعضَ التنبيهات من المستوى الأعلى لتستفيد من وقتها وترضي طموحها.

٤ [X] استخدام كلمات أو مصطلحات غير واضحة أو غير منضبطة في التنبيه

والتصحيح:

فإن ذلك سوف يشوّش على الطالبة، ويُضعف عملية التصحيح من حيث إن الطالبة لا تفهم كُتبه خطئها، وبالتالي لا تعرف ما الذي ينبغي أن تصحّحه، ويُؤلّد مع كثرة تكراره اضمحلالاً في الدقة لدى الطالبة، وركاكة في المعلومات..
انظري مبحث: مفردات التنبيه والتصحيح، ص: ١٣١ وما بعدها.

٥ [X] ترك متابعة التنبيه على بعض الأخطاء:

فينبغي أن تكون جميع الأخطاء مما تحرص المعلمة على التنبيه إليه بلا استثناء، مع مراعاة معايير متابعة الخطأ كما سبق وذكرنا.

أمثلة لأموّر قد تترك بعضُ المعلمات تصحيحها:

- عدم إتقان الأحكام الأساسية. (خاصة: الإخفاء، والإدغام الكامل والناقص).
- التنفس وسط الكلمة. (خاصة للمستوى الأول).
- البدء بالكلمة المعرفة بـ: (الـ) بتجريدتها عنها. (خاصة للمستوى الأول).
- عدم مراعاة درجات التفخيم.
- التأنيف.
- عدم فتح الفك مع الألف.
- عدم خفض الفك، وترك الاعتماد على وسط اللسان مع الياء.
- عدم مراعاة الوقف والابتداء.
- عدم التغني.
- تغليب التغني على إتقان أداء الأحكام. (مما يجعل القارئة تقف — مثلاً — على حرفٍ ما بزمّن أكثر مما ينبغي له).

وغير ذلك مما قد تظن بعضُ المعلمات أنه:

☐ صعب على الطالبة ..

☐ أو تصحيحه غير مهمّ الآن..

☐ أو يكفي الإتيان بأصل الحكم ..

□ أو هذا تكلف..

□ أو هذه طبيعة الطالبة ..

مثلاً: من الخطأ أن تكفي المعلمة من طالبة المستوى الأول بالآ تظهِر النون مع أحرف الإخفاء، وترك التنبيه على الاقتراب من الحرف المخفى عنده.
أو: أن تكفي من طالبة المستوى الثاني بالآ ترقق الحروف المفخمة، وترك التنبيه على زيادة التفخيم حسب مراتبه.

أو: أن لا تُنبه الطالبة على التأنيف إلا عند دراستها للمستوى الثالث.
فكل ذلك مما يُضعف عملية التعليم، إذ ينبغي أن تتعلم الطالبة إتقان الحكم من الأساس، فكم من طالبة تأسفت لعدم تأسيسها بالقراءة الصحيحة من البداية، لأنها أصبحت تجد مشقة في الرجوع عن الأداء الخاطئ.

فصحيح أننا نقبل الإتيان بأصل الحكم من الطالبة التي تتلقاه لأول مرة؛ ولكن هذا القبول ينبغي أن يكون محدداً بمدة معقولة داخل إطار الدورة الدراسية، وعلى ألا تظهِر المعلمة للطالبة بمثل قولها: "يكفيك في هذا المستوى كذا"، بل يكون في نفس المعلمة، فعليها ألا تترك الرد فيه وأن تتابعه لها وإن لم تتمكن للطالبة من إتقان الحكم في الدورة نفسها.

حذري

٦ □ التعود على سماع أخطاء معينة:

فنتيجة القراءة اليومية للطالبات، وكثرة الأخطاء؛ قد تتعود المعلمة سماعها، وبالتالي يقف مستوى إحساسها بالخطأ عند هذا الحد، ولا تنتبه إلى أخطاء أخرى قد تكون موجودة سابقاً أو استجدت في قراءة الطالبة، وثقاجاً عند امتحان طالباتها أن المعلمة التي تشاركها التقييم ترصد أخطاء لم تكن تُنبه طالباتها إليها، فتشعر بالتقصير والتفريط.

وتداركاً لذلك يحسن بالمعلمة أن تتبّع الأمور التالية أو بعضها:

✓ استضافة معلمة متميزة — بين فترة وأخرى — في إحدى حصص القراءة الفردية لتستمع إلى قراءة جميع طالباتها، وتقيم مستوى القراءة، فتجمع معلمة الفصل مُجمل الأخطاء، وتُقارن بينها وبين ما تُنبه عليه عادةً، وتستدرك ما قد فاتها من أخطاء،

على أن تتم عملية المناقشة في أخطاء الطالبات في غرفة المعلمات، أو الإدارة، وليس أمام الطالبات!.

✓ الاستعانة بمعلمة متميزة أثناء الامتحانات الشفوية الدورية.

وهذه الطريقة مفيدة جدًا، وتستخدمها المعلمات أحيانًا، ولكن نُنبّه على ضرورة عدم حصر ذلك بالامتحان التحريري قبل النهائي فقط؛ فإن طالبة في هذه الفترة قد لا تتمكن من تصحيح خطأ جديد، لأن المدة غير كافية، وفي الوقت نفسه ينشغل ذهنها بوجود هذا الخطأ في تلاوتها، مما قد يؤثر سلبًا على مستوى أدائها. ولذلك يُحذّر أن يُتبع هذا الأسلوب في الامتحانات الدورية ليتسنى للمعلمة تدارك أي خطأ مع طالبتها.

وينبغي الانتباه إلى ضرورة عدم إشعار الطالبات بأن المعلمة الضيفة قد أتت لتظهر لهن أخطاء جديدة!، وإنما لتقيم مستواهن بشكل عام.

✓ ولا ننسى دور المشرفة المهم الذي يُمكن للمعلمة من خلاله أن تطمئن على مستوى تنبيهاتها ومستوى قراءة طالباتها.

٧٤ التأثير بأخطاء الطالبات:

فتيجة لتكرار سماع المعلمة لخطأ ما؛ قد ينتقل هذا الخطأ نفسه إلى المعلمة، مثلاً: طالبة لديها إمالة، فتجد المعلمة نفسها نتيجة تصحيحها لها وتقليدها للصوت الخاطئ؛ ثميل في قراءتها كطالبتها!، والسبب في ذلك — والله أعلم — أن المعلمة تبدأ بالتدريس ولما تتمكن من الأداء الصحيح للأحكام بشكل قوي.

فعلى المعلمة أن تأخذ بالأسباب التي تقف سداً ضد التأثير بأي خطأ — بإذن الله — وذلك مثل: القراءة المستمرة في المنزل والسماع للمتقنين، ومتابعة تصحيح تلاوتها، للحفاظ على الإتقان.



٣. معالجة الخطأ

تمهيد:

إن التنبيه هو تمهيدٌ لعملية التصحيح، وقد تصحح الطالبة بمجرد استخدام المعلمة لأحد نوعي التنبيه (المحدد، أو المطلق)، ولكن في بعض الأحيان لا تصحح الطالبة الخطأ وإن عرفت مكانَ خطئها ونوعه، مما يعني أن الخطأ بحاجة لمعالجة حتى تصل الطالبة إلى الأداء الصحيح، وفي أحيان أخرى قد يستدعي الخطأ معالجته عقب التنبيه مباشرة.

والمعلمة المتميزة لا تقف عند حدود تنبيه الطالبة على خطئها، بل تتعدى ذلك إلى مرحلة هامة، وهي معالجة هذا الخطأ وصولاً إلى تصحيحه، وتشعر أن ذلك من مقتضيات أمانة تعليمها وحق الطالبة عليها.

والمعلمة بما حباها الله من العلم والمعرفة والخبرة والفهم لدقائق التجويد؛ يمكن أن تأخذ بيد الطالبة وتساعدتها، وتذلل لها عملية التصحيح مستعينة بالله عز وجل.

ملاحظة:

الفرق بين التنبيه ومعالجة الخطأ: أنه في التنبيه ستصحح الطالبة خطأها بنفسها ابتداءً؛ أما في معالجة الخطأ؛ فإن الطالبة ستصحح من خلال ما تعطيها المعلمة من دلائل وطرق عملية للتصحيح.

أهمية معالجة الخطأ:

- ١ ❀ استيعاب الطالبة لسبب خطئها والطريقة العملية لتصحيحه، وبالتالي الوصول إلى الأداء الصحيح.
- ٢ ❀ اختصار فترة تصحيح الطالبة (خلال الحصة)، واجتناب تكرار الطالبة للكلمة دون الوصول للأداء الصحيح.
- ٣ ❀ مد يد العون للطالبة، فكثيرات لا يُدركن العلاج الصحيح لأخطائهن.
- ٤ ❀ تتأكد عملية تصحيح الخطأ عندما لا تستطيع الطالبة التصحيح بنفسها بمجرد التنبيه.

أسس معالجة الخطأ.

حتى تثمر عملية تصحيح الخطأ؛ لابد للمعلمة أن تعتمد في ذلك — بعد الله تعالى — وتوفيقه — على الأسس التالية:

- | | |
|---|---|
| ١ | ← بيان سبب الخطأ |
| ٢ | ← تقليد المعلمة أداء الطالبة الخاطيء |
| ٣ | ← قراءة المعلمة الأداء الصحيح |
| ٤ | ← تقليد القارئة لأداء المعلمة الصحيح |
| ٥ | ← إعطاء الطالبة طريقة للتصحيح |
| ٦ | ← تدريب الطالبة على الطريقة عملياً |
| ٧ | ← التقويم والتقييم |
| ٨ | ← حث القارئة على الإشارة إلى موضع خطئها |
| ٩ | ← استخدام أساليب لتصحيح الأخطاء |

وفيما يلي نضع هذه الأسس تحت المحجر لزيادة التوضيح...

١- بيان سبب الخطأ.

وذلك بأن توضّح للمعلمة للقارئة الخلل الذي أدى إلى حصول الخطأ. حتى تتداركه القارئة وتخلص منه، وبالتالي تصل إلى الأداء الصحيح.

كيفية بيان سبب الخطأ:

إنّ بيان سبب الخطأ يتم عبر طريقين:

بيان نظري

«برّد القارئة إلى النقطة التي خالفتها من التحويد النظري، بتذكيرها بالقاعدة التي تحكم الأداء الصحيح»^١

بيان عملي

بلفت انتباه القارئة إلى ما فعلته بفمها من حركات خاطئة (سواء في الفك، اللسان، الشفتين... إلخ).

^١ - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". يتصرف.

مثال ١:

سمعت المعلمة صوتَ لدغةٍ في الرء عند قراءة الطالبة..
فبيّنت لها سببَ خطئها:

نظريًا	عمليًا
تذاكرتُ معها مخرجَ الرء ومعنى الظهر بالنسبة للسان (ينبغي سؤال الطالبة عن المخرج)	أنها تُقلِّب طرفَ لسانها إلى الخلف

ثمرة هذا البيان:

أنَّ القارئة ستحاول أن تقدّم طرف لسانها وتضعه عند لثة الثنيتين العلويتين، وتعتمد على ظهر الطرف دون قلبه.

مثال ٢:

طالبة شـدّدت الدالَ عندما وقفتُ على كلمة ﴿أَحَدٌ﴾ ؛
فبيّنت لها المعلمة سببَ خطئها:

نظريًا	عمليًا
تذاكرتُ معها: • أن كلمة ﴿أَحَدٌ﴾ فيها دال واحدة (غير مشددة). • أحرف القلقلة (غير المدغمة) تَحْدُثُ بالتباعُد، وليس بالتصادم ثم التباعُد.	أنها أتت بتصادم ثم تباعد، فتَنج عن ذلك دالٌ مشددةٌ أي: تنج حرفان

ثمرة هذا البيان:

أنَّ الطالبة عندما ستنطق الدال ستأتي بالتباعد مباشرةً ولا تسبقه بتصادم.

ملاحظات هامة

• يفيد المعلمة في تحديد سبب الخطأ معرفةً منطلق التصحيح وجهاته، وقد سبق بيان ذلك ص: ٧١ وما بعدها، فُرجى العودة إليها.

• قد تظن المعلمة أن بيان نوع الخطأ هو بيان السبب، وهذا لا يصح دائماً، فهناك فرق بين النوع وبين السبب، ويوضح ذلك الأمثلة التالية:

١ - طالبة أمالت الألف (إمالة كبرى):

نوع الخطأ ← إمالة كبرى.

سبب الخطأ ← الاعتماد على مخرج الياء، وخفض الفك.

٢ - طالبة فحمت التاء في كلمة ﴿يَسْتَطِيعُ﴾:

نوع الخطأ ← تفخيم حرف مستقل (التاء).

سبب الخطأ ← اتجاه ضغط الصوت للأعلى وتقعّر اللسان، ورفع أقصاه.

• قد تسمع المعلمة خطأ ولكن لا يتبين لها سببه فور سماعه، فمِمَّا يُساعدها على

معرفة: المناقشة:

بأن تناقش القارئة حول ما تفعله أثناء أدائها الخاطئ، وذلك بمثل الأسئلة التالية:

"أين تضعين طرف لسانك؟". "هل تشعرين أن وسط اللسان مقعر؟"... إلخ.

فوائد بيان سبب الخطأ للقارئة:

⊗ انطلاقاً مُحكّمةً للمعلمة نحو تصحيح الخطأ، فمعرفة السبب بداية طريق

التصحيح.

⊗ توضيح السبب عملياً ونظرياً يقدم للطالبة مادةً علميةً قويةً تساعدها في

التصحيح.

⊗ «إرشاد للقارئة حتى تتدارك وتجتنب الوضع الخاطئ فلا تقع فيه مرةً أخرى»^١.

فمن المهم جداً أن يكون لدى المعلمة مهارةٌ ودقةٌ في معرفة سبب الخطأ^٢، ومُوقّعةٌ تلك المعلمة التي تصل إلى سبب الخطأ بدقة، لأن عملية التصحيح تنبني عليه.

^١ - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.

^٢ - وقد أشرنا إلى ما يساعد المعلمة في ذلك، في مبحث: عوامل تصحيح الخطأ، ص: ١١ وما بعدها، ومبحث: النقاط الخطأ، ص: ٦٥ وما بعدها، فراجعيهما مشكورة.

ومما يُلحق ببيان السبب:

بيان السبب المعنوي:

في بعض المرات يكون خطأ القارئة العملي ناتجاً عن سبب معنوي لا مادي، فهنا يجبّذ للمعلمة أن تُبين للقارئة هذا السبب لتتنبّه وتُركّز على الحرف الذي تقرأه.

ومن الأسباب المعنوية:

١ □ تأثر نُطق الحرف بما بعده، نتيجة تركيز الطالبة وهيؤ فيها لأداء الحرف التالي، أي عند انتقالها من حرف إلى حرف.

مثال:

طالبة فحمت الهمزة في كلمة: ﴿الْأَقْصَا﴾ ؛ فتقول لها المعلمة: "فَحَمَتِ الهمزة، لأنك تُركّزين على القاف". لأن الطالبة هيأت لنطق القاف حال قراءتها للهمزة.

٢ □ تأثر نُطق الحرف بما قبله، نتيجة استمرارية كيفية أداء الحرف السابق، أو شيء منها.

مثال ١:

طالبة قرأت: ﴿وَعُيُونٍ﴾ فابتدأت بنطق حرف العين والشفتان مفتوحتان، نتيجة تأثرها بفتحة الواو، والصحيح أن تبدأ نطق العين مضمومة من البداية، فعند التنبيه تُشير المعلمة إلى هذا السبب.

مثال ٢:

طالبة أتت بغنة في الياء من كلمة: ﴿مُنِيْبٍ﴾ ، فتقول لها المعلمة: "لقد استمرت في الغنة بعد النون .. صَفِّي الياء من الغنة".

٣ □ التركيز المبالغ فيه على جزئية مُعينة من أداء الحرف.

مثال:

طالبة زادت ياءً عند كسرها للنون في: ﴿وَيُتِمَّرُ نِعَمَتُهُ﴾ ، فتقول لها المعلمة: "من حرصك على إتمام كسرة النون؛ زدت ياءً مديّة.. فانتبه".

٤ □ انقطاع أو ضيق النفس مما يُذهب أو يضعف أداء بعض الأحكام.

مثال:

طالبة أنقصت زمن المدّ عند الوقفِ على كلمة: ﴿ وَكِيلًا ﴾ (١١) لأنه انقطع نفْسُها، فتقول لها المعلمة: "انقطع نفْسُك؟ فأُنقصتِ زمنَ مدِّ العوضِ في: ﴿وَكِيلًا﴾.. أعيدي مع ملءِ رثيتك بالهواء، ووفِّي زمنَ المدِّ".

فمثل هذه الأسباب قد تغيب عن مدارك المعلمة، ولكن يمكن لها أن تستشفها بفطنتها وخبرتها، لأنه يوجد طالباتٌ يَقعن في بعض أخطاء التلاوة لهذه الأسباب، وليس عن قهولٍ أو تكاسلٍ.

ولكن — مع ذلك — ننبه المعلمة أن تتيقن من وجود مثل هذه الأسباب؛ لئلا تتخذها بعض الطالبات ذريعة للخطأ في كل مرة.

فوائد بيان المعلمة مثل هذه الأسباب للقارئة:

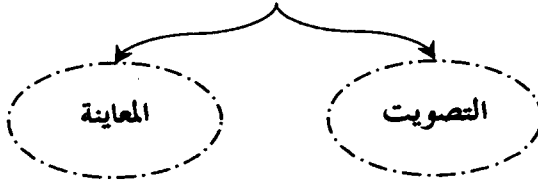
✽ يجعلها تَعْلَمُ أن خطأها لا يحتاج إلا لشيء من التركيز، بمعنى أن تُرَكِّزَ في القراءة على الحرف الذي تقرأه الآن، فلا تقرأ الحرف وهي لازالت متأثرة بما قبله، أو تقرأه وهي قهية فمها لنطق الحرف الذي بعده.

✽ تشعر أن معلمتها تتفاعل معها، وأنها تتابعها حتى في مدى تركيزها أثناء قراءتها.

وفي ذلك عدل من المعلمة وأمانة.

٣- تقاليد المعلمة أداء الطالبة الخاطي:

من هنا تبدأ عملية تعليم القارئة عملياً، وذلك بأن تُقلّدي أداء الطالبة عن طريق:



أما التصويت: فهو أن تُسمعي الطالبة أداءها الخاطيء.

وذلك عبر الآتي:

- اطلبي من الطالبة الإصغاء إليك والتركيز من أجل المقارنة.
- قلّدي أداءها الخاطيء.
- بيّني لها ماذا فعلت حين قلّدتها؟. مثلاً: تقولين لها: "أنا وضعتُ طرفَ لساني في مخرج النون"... إلخ.
- حاوري الطالبة — فلا تقصّري عملك على تقليدها فقط — وذلك بمشاركتها ببعض الأسئلة مثل: "هل سمعت صوت نون؟" .. ، فتستنتج القارئة ماهيّة خطئها، فإنّ ذلك سيّجعلها أكثر استيعاباً لخطئها، وأشدّ حساسيّة في السمع، مما يساعدها في اجتناب الصوت الخاطيء، ويُحقّق الهدف من تقليد المعلمة لخطأ القارئة.
- وإن كان الخطأ لا يستدعي إلا الأداء الصوتي؛ فيكتفى بذلك ولكن قد يستلزم أيضاً النقطة التالية:

وأما المعاينة: فهي أن تُريها هيئة أدائها الخاطيء.

وذلك عبر الآتي:

- اطلبي من الطالبة تدقيق النظر إلى فمك.
 - قلّدي خطأها.
 - بيّني لها ماذا فعلت حين قلّدتها، مثلاً: تقولين لها: "انظري إلى طرف اللسان كيف برز طرفه بشكل زائد" (الخطأ في مخرج الظاء). أو:
 - حاوري الطالبة وذلك بنحو الأسئلة التالية:
- "كيف رأيت هيئة شفّتي؟ ماذا فعلتُ بفكي؟"... إلخ، فتستنتج القارئة صورة الخطأ بنفسها.
- وهنا يفيد الطالبة أن تستخدم المعلمة يديها مشيرة إلى موضع الخطأ، فتشير بالسبابة إلى الشفتين، أو السنايا، أو طرف اللسان .. و ما إلى ذلك مما يتناسب مع نوع الخطأ ومتطلبات تصحيحه.

وبذلك تكون الطالبة قد رأت الكيفية التي برَزَ خطؤها من خلالها.

وفي التقليد فائدة للمعلمة والطالبة:

أما المعلمة: فتتحمس خطأً القارئة مُكوِّنة صورةً حقيقيةً أو قريبةً لخطئها، وبالتالي يَسْهُلُ عليها إعطاء القارئة طريقةً صحيحةً للتصحيح.
وأما الطالبة: فتسمع أو ترى خطأها من غيرها فتتحمسُ أكثر، مما يساعدها على اجتناب الأداء الخاطئ.

ملاحظات:

• من المفيد أن يكون لدى المعلمة قدرةً على تقليد خطأ القارئة، وأن تحاول ذلك وتبذل الجهد فيه.

• عند تقليد المعلمة لخطأ الطالبة؛ من المهم ألا تبالغ في هذا التقليد بحيث يُشعر الطالبة أنها أتت بشيءٍ مجوج، بل عليها أن تُقلد بلباقةٍ تحمّل طابع التعليم والتوجيه، لا الازمئزاز والنفور.

٢- قراءة المعلمة الأداء الصحيح:

علمي الطالبة الأداء الصحيح، وذلك عن طريق الآتي:

- الفتي نظرها إلى الانتباه إليك (سمعًا ونظرًا).
- كرري الأداء الصحيح أكثر من مرة لتستوعبه الطالبة.
- ناقشي الطالبة أثناء ذلك عما تسمعه وترأه فيما يتعلق بهذا الأداء الصحيح، وذلك لتستنتج الحثيات التي تؤدي إلى الأداء الصحيح.
- أرشدي الطالبة إلى ما فعلته أثناء الأداء.

مثال: تقول المعلمة: "جعلتُ طرفَ لساني قريبًا من مخرج التاء" (الخطأ في أداء

الإخفاء).

ونلفت نظر أختنا المعلمة إلى أهمية هذا الأساس في جعل الطالبة تصحح بشكل أسرع وأدق، لأن أمامها نموذجًا صحيحًا تقيس عليه، ألا وهو أداء المعلمة.

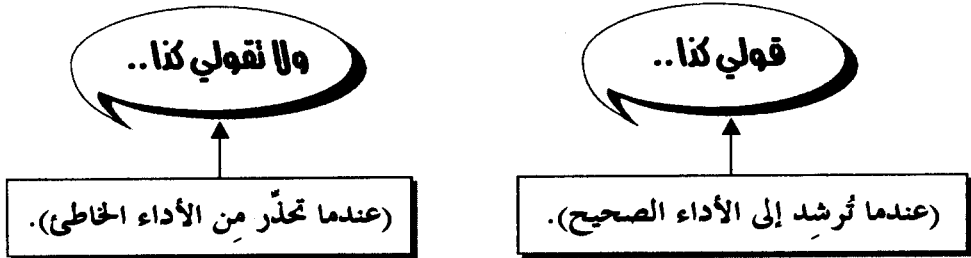
ملاحظة: من المفيد:

- ١- أن تُقلد المعلمة الأداء الخاطئ ثم تُتبعه مباشرة بالأداء الصحيح؛ لتتمكنِ الطالبة من تلمسِ الفروق بين الأداءين.
- ٢- أن تجعلِ الطالبة تستنبط بنفسها تلك الفروق، وتميِّز وتحدّد الصحيح من الأداءين.

وهذه الطريقة هامة جداً، فمن خلالها تقفُ الطالبة على خطئها، وتستوعبه، وتزداد قدرتها على تمييز الأداء الصحيح من الخاطئ، وبالتالي تكون لها خطوة لمحاولة التصحيح. خلال ذلك أتبعي أسلوبَ التجزئة (كما سبق في أساليب التصحيح)، وذلك بأن تؤدي الجزئية مرةً بالأداء الخاطئ ومرةً بالأداء الصحيح ثم أَدْخِلي الجزئية مع الكلمة، وكرريها بالأداءين الخاطئ والصحيح.

نستخلص من الأساسين (٢ و ٣) ما يلي:

- ١- إن التصويت والمعاينة هما أساس التلقي والتقليد اللذين يعتمد عليهما تعليم القرآن الكريم، فالتلقي قائم على حاستي السمع والبصر.
- ٢- من المهم أن تسيّر المعلمة مع الطالبة في تصحيح خطئها على المبدأ الآتي:



تنويه:

- ١- هناك طريقة مفيدة جداً لتُفرّق الطالبة بين الأداءين وتحسّن الخطأ أكثر، وذلك بأن تقرأ المعلمة الأداء الصحيح ثم الأداء الخاطئ (أو بالعكس) وهي تُخفي فمها بيدها أو بورقة، ثم تسأل القارئة: "أي الأداءين أصح: الأول أم الثاني؟"، فهذه الطريقة الشائعة يرفع مستوى إحساس الطالبة بالخطأ سماعياً.

٢ — لا يخفى عليك — أختنا المعلمة — أنه ينبغي الحذر من اللحن عند تلقينك الطالبة الردَّ الصحيح، سواء في الحكم الذي أخطأت فيه الطالبة أو أيِّ حكمٍ آخر اشتملت عليه الكلمة.

مثال:

طالبة فحمت السينَ في كلمة: ﴿الرَّسُولُ﴾ ، وعند التصحيح لها؛ أدَّت المعلمة هذه الكلمة ورقت السينَ، ولكنها لم تُعطِ التوسطَ للرءِ الساكنة، فينبغي أن تؤدي المعلمة الكلمة بإتقانٍ جميع ما فيها من أحكام.

وسبب اللحن في هذه الحالة قد يكون ناشئاً من:

■ تركيز المعلمة على الجزئية التي أخطأت فيها الطالبة، فيقلُّ تركيزُها على باقي جزئيات الكلمة.

■ استعجالها، فهي تستعجلُ الوصولَ إلى الموضع الذي أخطأت فيه القارئة لتصححَها.

٤- تقليد القارئة للأداء الصحيح للمعلمة.

وذلك عبر الآتي:

- اطلبي من القارئة أن تُردد وراءك وتقلدَ أدائك بتركيز.
 - اطلبي منها تكرار الأداء إلى أن تقتربَ من الأداء الصحيح.
- ويمكن هنا أن تُردد الجزئية فقط ليسهلَ عليها ترديدها بشكلٍ صحيحٍ وراءَ معلمتها، ثم تُدخلِ الجزئيةَ مع باقي أحرفِ الكلمة، وتُرددها محاولةً أدائها بالشكل الصحيح.

مثال:

طالبة تضمُّ الشفتين عند قلقلة الطاء في كلمة: ﴿يَلْتَقِطُهُ﴾ لتأثرها بضمه الهاء، والصحيح أن تُقلِّلَ الطاءَ دون أثرٍ للضم، فيسهلُ هنا على الطالبة أن تنطق أولاً: (يلتقط) دون هاء، وترددها ريشما يصبح لديها مرونةً في قلقلة الطاء دون ضم، ثم تنطق الكلمة بأسرها.

• قَيِّمِ أداءَ الطالبة بين ترديدٍ وترديدٍ، وذلك باختصار، محاولة توجيهها إلى الأداء الصحيح، فتقولين مثلاً: "نعم .. هذا صحيح"، "ليس بعد"، "هذا جيد"، "هكذا أفضل".

فَمِنْ الأخطاء المشاهدة أن الطالبة تُردد وتُتابع قراءتها دون أن تُوضَح لها المعلمة مدى تحسُّن أدائها.

ويمكن للقارئة أن تقلَّد أداءَ معلمتها من خلال: التردد المشترك: وهو أن تطلب المعلمة من القارئة أن تردّد معها أداءَ الكلمة، فتبدآن معاً تُطَقّ الكلمة وتحاول القارئة تقليدَ نفسِ أداء المعلمة. وذلك يساعد الطالبة أيما مساعدة في قياس وضبط أدائها على أداء المعلمة، وتُجدي هذه الطريقة خاصةً مع ضبط زمن المدود أو الغنة، وتحديد موضع النبر.

ملاحظة: عَوِّدي القارئة أن:

• تُعيد التصحيح من الكلمة التي أخطأت فيها، وذلك لمزيد من التركيز، فمن الأمور الشائعة ما تتعوّده بعض الطالبات من قراءة جملة قبل الكلمة التي أخطأت فيها، فتتأبّع الكلمات ويضيع التركيز على الكلمة التي تحتاج إلى تصحيح.

مثال:

فخّمت القارئة الرائ في كلمة: ﴿قَدِيرٌ﴾ عندما وقفت في ختام الآية الكريمة: ﴿إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾، وعندما نهتها المعلمة لثرق الرائ؛ رددت الطالبة: ﴿إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾، والأفضل أن تُردد الطالبة كلمة: ﴿قَدِيرٌ﴾ فقط، وذلك زيادةً في التركيز، واختصاراً للوقت.

• تقرأ كامل الكلمة التي أخطأت فيها عندما تستأنف القراءة، فأحياناً تبدأ الطالبة بقراءة الكلمة من جزءٍ منها لأنها كانت تتدربُ على جزئية منها، ولكن وبعد محاولات التصحيح لا يصحُّ ذلك، بل لا بد من قراءة كامل الكلمة.

مثال:

تدربُ الطالبةُ على تفخيمِ الراءِ في: ﴿الْكَافِرُونَ﴾ ، فتردد: رُو .. رُو .. كافرون، وعندما انتهت من التصحيح واستأنفت القراءة؛ نطقت الكلمة بدون (ال) التعريف!

تنويه:

إن تقليد الطالبة لأداء معلمتها أساس هام في تصحيح الطالبة لخطئها، فهو المعوّل عليه في التلقي؛ فترى الطالبة تقلد صوت معلمتها في التفخيم، وأخرى في الترقيق، وثالثة في القلقلة... إلخ، ثم تدرك القاعدة النظرية للأداء، فعلى المعلمة أن تركز على هذا الأساس ليكون لديهنّ النموذج السليم لتقليده.

٥- إعطاء الطالبة طريقة التصحيح:

في بعض الأحيان لا تستطيعُ القارئةُ الوصولَ إلى الأداء الصحيح إلا بعد معرفتها الطريقة العملية لكيفية التصحيح، والمعلمة الحريصة تُبادرُ إلى مساعدة الطالبة بإعطائها طريقة فعالة تستطيع من خلالها تصحيح خطئها. وفي ذلك: اختصارٌ للوقت، وتجنبٌ لتكرار المعلمة والقارئة للكلمة دون تحقيق الهدف من التنبيه.

مثال:

طالبة تُقلّل الحروف الساكنة (غير المقلقلة)، فلا تكتفي المعلمة في كل مرة بقولها: "لا تُقلّلي، لا تُقلّلي"، بل تقول لها: "أعطي زمنًا للحرف"، "قفي قليلاً عند الحرف"، "تبيّتي المخرج"، "لا تستعجلي في نطق الحرف"... إلخ. فعلى المعلمة أن تبذل جهداً في التفكير بالطرق التي تساعد الطالبة في التصحيح، وأن تسأل أهل الخبرة في هذا المجال، فعزى الله خيراً تلك المعلمة التي تقول لمعلمة أخرى: "لدي طالبة خطؤها (كذا...)، فكيف أصحح لها؟!".

^١ - انظري مبحث: مفاتيح لتصحيح الأخطاء. ص: ١٣٩.

ملاحظات:

- على المعلمة أن تجتهد في إعطاء الطالبة طريقة مناسبة واضحة للتصحيح، وتحذر من إعطائها طريقة خاطئة أو غير مفهومة، فالخطأ لا يُصحح بخطأ، إذ إن في ذلك هدراً للوقت، كما أنه يُخشى أن تستمر الطالبة على الطريقة الخاطئة مما يَنشُج عنه أخطاء أخرى في التلاوة، مثل: التكلف، وضم الشفتين في التفخيم.
- هذا الأساس يُمكن للمعلمة أن تبدأ به مباشرة لمعالجة الخطأ.

أرى أن بعض الأخطاء تحتاج الطالب إلى طريقة لتصحيحها،
وليس جميعها، لأن هناك أخطاء يمكن أن تُصححها بنفسها.

هذا صحيح.. فلا يُشترط للمعلمة أن تعطي الطالبة طريقة لتصحيح كل خطأ،
والقيد هنا: أنه يلزم المعلمة أن تعطي طريقة للتصحيح في ثلاث حالات:

- ١- مع الأخطاء التي يصعب على الطالبة تصحيحها.
- ٢- مع الأخطاء التي لها طريقة يُمكن أن تُوصِلَ الطالبة إلى التصحيح بشكل أسرع.
- ٣- مع الأخطاء التي لا تُصححها الطالبة مباشرة من خلال التنبيه، أو التقليد، أو إسماعها الأداء الصحيح والخطي.

٦- تدريب الطالبة على الطريقة عملياً:

أي أن تُدرَّب المعلمة القارئة على الطريقة، أمامها في الفصل؛ حتى تُدرك الطالبة كيفية تجريئها والتدرب عليها، وفي هذه المرحلة ستحاول الطالبة التصحيح، وستقع في الخطأ، ثم تحاول ثانية وتكرر المحاولة وصولاً إلى الأداء الصحيح.

٧- التقويم والتقديم

إن تدريب المعلمة طالتها على الطريقة للوصول إلى الأداء الصحيح يقوم على أمرين:

(أ) **التقديم:** بأن تُوجَّه القارئة إلى ما ينبغي تعديله وتصحيحه.

(ب) **التقديم:** بأن تبين للقارئة خلاصة ونتيجة هذا التدريب، وما وصل إليه أداؤها من حيث الصحة، أو عدمها أو الاقتراب منها.

وهذه النقطة هامة جداً من حيث أن الطالبة يصبح لديها مقياس تقيس عليه عند التدريب في المنزل، أما لو تُركت دون تقييم أدائها لما كان لذلك التدريب الثمرة المطلوبة.

وهذه النقطة تغفل عنها بعضُ المعلمات، إذ إنما تدرِّب وتُقوم ولكن لا تُعطي الطالبة فكرة عما وصل إليه أداؤها من صحة وجودة. ويوضح كيفية التقويم والتقييم الأمثلة التالية:

مثال ١:

التدريب على تصحيح خطأ التأنيف:

التقويم: أن تقول المعلمة للطالبة مثلاً: "سَدِّي أَنْفَكَ تَمَامًا، وانطقي حرفَ الواو"، ثم تتابع معها، فقد تسدُّ الطالبة أنفها ولا يزالُ صوتُ الواو مكتومًا نتيجةَ تعوُّدها على نطقِ الواو من طريقٍ خاطئٍ وهو (الخيشوم)، ثم عليها توجيهُها إلى عدمِ الاعتمادِ أو الضغط على الخيشوم، بل تُوجَّه صوتُها من الحبال الصوتيةِ إلى الخارجِ عن طريقِ الفمِ فقط.

ملاحظة: أثناء تدريب الطالبات على التخلص من التأنيف لابد أن تسد الطالبة فتحتي الأنف بالكلية، ليحصل التدريب الصحيح وللوصول إلى الأداء الصحيح، لأن هذا السد يمنع الصوت من الخروج من الخيشوم وبالتالي يتجه عن طريق الفم وهو المقصود،

^١ - التقييم في اللغة: قُيِّم الشيء: جعل له قيمة، أما التقويم: فهو من قُومَت الغصن: إذا عدَّته وسويت اعوجاجه. نقلًا من كتاب "فن الإشراف". ص: ٢١٥ و ٢١٦.

أما أن تكتفي الطالبة بسدّ فتحة واحدة، أو الضغط المتكرر على فتحتي الأنف؛ فإن هذه الطريقة لاكتشاف وجود التأنيف لا للتدريب على التخلص منه. التقييم: يمثل قول المعلمة للمتدربة: "صوت الواو مكتوم..."، أو: "زال الغنة من الواو، أما الياء؛ فلا زالت بحاجة إلى تصفية..."

مثال ٢:

التدريب على تصحيح خطأ في مخرج أحد حروف اللسان: التقويم: تستخدم المعلمة أمثال الكلمات التالية: قَدَمِي .. أَخْرِي .. اِرْفَعِي .. اقْتَرِبِي. التقييم: يمثل: "صوت اللام الآن أفضل..." "هذا هو الصوت الصحيح للراء".

مثال ٣:

التدريب على تصحيح خطأ في الصفات: التقويم: يمثل: "خَفَّفِي الضغط على المخرج..." أو: "اتكلمي على المخرج أكثر..."، "ادفعي الصوت والهواء..."، "احبسي الهواء..."، "تمهلي قليلاً..." "أعطي زمناً..." إلخ. التقييم: يمثل: "الآن أصبح صوت الحاء أفضل، فقد خرج معها الصوت والهواء".

مثال ٤:

التدريب إذا كان الخطأ في التفخيم: التقويم: يمثل: "أَنْجِهِي بضغط الصوت للأعلى..."، "احصري الصوت في الداخل..."، "لا تقصّري التفخيم على مخرج الحرف فقط..." التقييم: يمثل: "نعم .. ارتفعت مرتبة التفخيم والحمد لله، ولكن لا تضمي الشفتين؛ فهذا ليس من لوازم التفخيم".

تنويه:

١١ من المهم في هذه المرحلة أن تتحسس الطالبة ماذا تفعل بلسانها أو بصوتها .. إلخ، فيكون تدريبها قائماً على تفكير وتدقيق، مما يساهم في تصحيح الطالبة لخطئها.

٢ ■ يحسن بالمعلمة أن تختصر وتلخص كل ما سبق بإعطاء الطالبة الزبدة من جميع محاولات التصحيح، وذلك باعتمادها الطريقة التي تمكنت الطالبة من خلالها من الوصول إلى التصحيح أو الاقتراب منه، فتقول لها مثلاً:

"تدربي في المنزل بأن تضعي طرف اللسان من جهة ظهره عند الأصول".

٣ ■ وبعد التدريب تُعزِّز المعلمة القارئة متنوعة بين:

"جيد بارك الله فيك، تدربي على الطريقة نفسها.. وسيصبح الأداء أفضل بإذن الله".

"الأداء بهذه الصورة طيب، ولكن عليك المحافظة على هذا المستوى لجعله أفضل".

"هكذا حسن.. واصلتي التدريب..".

"لا بأس.. أرجو أن أسمع غداً راء أفضل.. اجتهدتي في التدريب..".

"تحسن الأداء بنسبة ٥٠٪ تقريباً، وستزداد النسبة إن شاء الله مع استمرار

التدريب..".

"لا زال الحرف يحتاج إلى تفخيم أكثر، تدربي في المنزل بشكل مكثف، وسيصبح

أفضل بإذن الله..".

"لم يطرأ تحسن ملموس على الأداء، تدربي في المنزل جيداً، والله يوفقك..".

"تحسن الحرف بسرعة ما شاء الله!..".

فوائد هذا التدريب:

✽ تتأكد المعلمة من معرفة الطالبة لطريقة التدريب والتصحيح، كأن تكون قد

عرفت أين ينبغي أن تضع طرف لسانها.

✽ تطمن إلى قدرتها على التدرُّب وفقها.

✽ تقف على مدى مناسبة ونجاح الطريقة، فإن أخذت؛ كان بها، وإلا انتقت

طريقة أخرى، وهذا لا يتحقق للمعلمة فيما لو اكتفت بإعطاء الطالبة طريقة للتصحيح

ولم تدرِّبها عليها في الفصل، فقد نَعَمَدُ الطالبة إلى تطبيق هذه الطريقة في المنزل ولا تُجدي

معها، مما يؤخِّرُ عملية التصحيح.

❁ تستطيع الطالبة أن تصلَ مع معلمتها إلى شيءٍ من التصحيح على أساسٍ سليمٍ تتَّخذُه مِغياراً لها تتدرَّبُ على أساسه في المنزلِ إلى حين سماعِ المعلمة قراءتها في اللقاءِ القادمِ.

٨- حث القارئة على الإشارة إلى موضع خطئها:

وذلك بأن تضع خطأً بقلم الرصاص تحت الكلمة في المصحف، أو تكتب الكلمة في دفترٍ خاصٍّ، لا سيما الأخطاء البارزة التي عاجلتها المعلمة ولم تصححها، وذلك لتذكّر موضع خطئها فتؤليه مزيداً من الانتباه والعناية والتدريب. هذا؛ مع ضرورة تنبيه المعلمة طالباتها بين فترةٍ وأخرى إلى آداب هذه الكتابة، ويُراجع لذلك (١/ ١٥٥ وما بعدها).

٩- استخدام أساليب تصحيح الأخطاء:

قد تحتاج الطالبة خلال النقاط السابقة إلى مزيدٍ من التوضيح (سواء عن سبب الخطأ أو كيفية تصحيحه)، وهنا على المعلمة أن تستخدم الأسلوب المناسب لتصحيحه. وما ذكرنا هذا الأساس في ختام الأسس السابقة إلاّ لأنه يُمكن أن يُرافقها — جميعها — إذ إنه عليه يقوم تصحيحُ كثيرٍ من أخطاء الطالبات. وقد تحدّثنا سابقاً عن أساليب تصحيح الأخطاء في مبحث خاص؛ فراجعيه مشكورة.

ملاحظة:

لا يشترط أن تأتي المعلمة بجميع الأسس السابقة الذّكرِ وعلى التفصيل نفسه مع كل خطأ.

تطبيق:

إنّ كلّ ما سبق ذكره حول التنبيه ومعالجة الخطأ؛ ما هو إلا شرحٌ للتفاصيل الدقيقة لسعي المعلمة في تصحيح الخطأ، وسنوجز الآن هذا العملَ عن طريق التطبيق على المثال الآتي:

طالبة أخطأت بتفخيمها للراء في كلمة: ﴿ ذَرِيَّتُهُمْ ﴾ :

كيفية التصحيح	التطبيق
١- التنبيه	بأن تقولي لها: " رقي راء ﴿ ذَرِيَّتُهُمْ ﴾ " أو: " انتبهي.. فحمتِ الراء في: ﴿ ذَرِيَّتُهُمْ ﴾ ". وثعيد الطالبة الأداء محاولةً ترقيق الراء، فإن لم تصحح؛ انتقلت بها المعلمة إلى النقطة التالية:
٢- تقليد المعلمة أداء الطالبة الخاطئ ثم إتباعه بإسماعها الأداء الصحيح مستخدمة أسلوب التجزئة	• أسمعِي الطالبة جزءَ الكلمة كما أدّته (بشكلٍ خاطئ .. بتفخيم الراء): " ذَرِّي .. ذَرِّي ". ثم: • اقرئي الأداء الصحيح مُراعِيَةً ترقيق الراء: " ذَرِّي .. ذَرِّي ".
٣- طلبُ تقليدِ الطالبةِ لأداءِ الصحيحِ للمعلمة	وذلك بأن تقلّدِ الطالبةُ أداءَ الكلمة الصحيح كما أدّته معلمتها. فإن لم تصحح؛ تنتقل إلى النقطة التالية:
٤- توضيح سبب الخطأ للطالبة (مع استخدام أسلوب التشبيه باليدين)	فتقولين لها مثلاً: "إنك تتجهين بضغط الصوت إلى الأعلى.."، مُشَبِّهَةً بيدك الكيفية الخاطئة للسان والتي ينبغي أن تحتنبها القارئ؛ وذلك بتقعر يدك إشارةً إلى الوضعية الخاطئة للسان.
٥- إعطاء الطالبة طريقة للتصحيح (مع التشبيه باليدين)	وذلك بإرشادِ الطالبةِ إلى الاتجاهِ بضغط الصوت للأسفل.. مع بسط يدك إشارةً إلى الوضعية الصحيحة للسان مع الراء المرققة، فُتَحَاوَلِ الطالبةُ تكييفَ لسانها كهيئة يدك. ملاحظة: يمكن أن تستخدم المعلمة أسلوبًا آخر، كالرسم على السبورة.

٦- تدريُّبُها على هذه الطريقة عملياً	وذلك بأن تجرَّب الطالبةُ الطريقةَ، مُكرِّرةً أداءَ الكلمة أو جزءَ الكلمة، وخلال ذلك: (تأتي بالنقطة التالية):
٧- التَّقْوِيم والتقييم.	— تقوِّم المعلمة الأداء: " ابسطي الشفتين، ولا تضميهما، فإن ذلك يساعدك على الترفيق " — تقيِّم الأداء كخلاصة للتدريب: " الحمد لله رَقَقَتِ الرِّاءَ " وبذلك تعرف الطالبة: ١- إلى أي مدى وصل تصحيحُها للرِّاء؟ ٢- الطريقة الناجعة التي ستدرِّب وفقها في المنزل.

ملاحظة:

ما ذُكر في الجدول ما هو إلا مثال، وعليه فإن الترتيب الذي فيه ليس مُلزمًا في تصحيح كل خطأ، بل تبدأ المعلمة بأي نقطة يمكن أن تصحح القارئة من خلالها. كما أن المثال يبين أن القارئة ما صَحَّحتْ إلا بعد التدريب، ولكنَّ أخرى قد تصحح بمجرد عمل المعلمة للنقطة الثانية فقط، وثالثة لا تصحح برغم التدريب، وعليه فسيختلف مجرى الجدول، وستختلف كيفية التصحيح بين طالبة وأخرى، بل بين خطأ وآخر.



٤. مفردات التنبيه والتصحيح

وهي الكلمات التي تستخدمها المعلمة عند تصحيح أخطاء القارئة سواء في: تحديد نوع الخطأ، أو بيان سببه أو طريقة تصحيحه، و تتواصل من خلال هذه المفردات المتعددة مع القارئة، وغالبًا تقولها المعلمة ارتباطاً تلقائياً.. دون إعداد.

وهذه المفردات تُحقق الهدف منها إذا انبثقت من أصول واضحة صحيحة في اللغة وعلم التجويد؛ وذلك حتى تستوعبها القارئة فتدرك نوع خطئها، وتستوعب كيفية تصحيحه بسهولة، وبالتالي تتجنب المعلمة الإعادة والتكرار.

فقد تدرك — المعلمة — الخطأ وكيفية تصحيحه، ولكن لا تأتي بالمفردات المقننة التي يمكن أن تهيئ القارئة من خلالها إلى التصحيح.

وعليه؛ ينبغي للمعلمة عند التنبيه والتصحيح أن:

• تُحذِر من تأليف أو ترديد مفردات قد لا تفهم القارئة المقصود منها، أو تُثبت في ذهنها مفهوماً غير صحيح.

• تختار وتتقن كلماتها بحيث تكون مستوفية للشروط التي سنذكرها فيما يأتي:

شروط مفردات التنبيه والتصحيح:

ينبغي أن تكون:

١ — صحيحة لغوياً:

فلا تقول — مثلاً — : "افتحي"، بل تقول: "افتحي".

٢ — صحيحة علمياً:

أمثلة:

◆ "وفي زمن الغنة بمقدار حركتين"، وهذا خطأ؛ فالغنة ليست كالمدود تُضبط بالحركات، وإنما تُضبط بالمشافهة.

◆ "افتحي الفك مع المد"، والصحيح: "افتحي الفك مع الألف"، لأن المد بمفهومه؛ لا يقتضي فتح الفك.

◆ قارئة نطقت الهاء في ﴿ حَسَابِيَّة ﴾ دون أن تُخرج صوتَ الهاءِ الصحيح، فكانت المعلمة تقول لها: "لا تُخرجي هواءً مع الهاء ... يَخْرُجْ معك هواء في الهاء"، والصحيح المعروف أن الهاء مهموسة يجري معها النفس!

◆ طالبة لم تطبّق حكمَ الإدغام بغنة في: ﴿ وَمَنْ يَعْمَلْ ﴾ فتقول المعلمة: "هاتي الغنة!" وهذا غير صحيح، لأن الطالبة لم تدغم أصلاً.

٣ — دقيقة لغويًا: مثل: "ضعي طرف اللسان على لثة الرباعيتين"، فالصحيح: الرباعيتين (يفتح الراء).

٤ — دقيقة علميًا:

أمثلة:

◆ طالبة تلحن في كسرة النون في كلمة ﴿ نِعَمَتَ اللَّهِ ﴾ فنبهتها المعلمة بقولها: "اكسري السنون"، والدقة أن تقول لها: "أعني كسرة النون" أو: "اكسري النون جيدًا"، وذلك لأن الطالبة كسرت النون ولكنها لم تُثَمِّ كسرتها.

◆ طالبة أتت بحرف العين شديدًا في: ﴿ وَأَطَعْنَا ﴾ ، فنبهتها المعلمة بقولها: "زيدي توسطَ العين"، والدقة أن تقول لها: "اجعلي الصوتَ يجري قليلاً مع العين"، لأن التوسط توسط! لا يزيد ولا ينقص، وأيضًا كيف تزيدُ التوسط وهي لم تأتِ به أصلاً؟!

◆ معلمة تستخدم كلمة: "هاتِ الجائز" مع كل مرة تسمع فيها قصرًا للمد المنفصل! فلا تُتبعها بكلمة "المنفصل"، وليس هناك مدٌّ بمسمى الجائز، وإنما الجائز هو حُكْمُ هذا المد، ومُسماه هو: المنفصل، فالدقة تستدعي إبعادَ المصطلحات التي يدخلُ فيها أكثرُ من مفهوم، فالعارضُ للسكون جائزٌ أيضًا، وكلمة "الجائز" تحمل في معناها جوازَ وجه القصر وهو خلافُ ما تُريده المعلمة من القارئة؛ التي ينبغي أن تأتي بـ: (٤) أو: (٥) حركات!

وإليك المزيد من أمثلة المفردات غير الصحيحة لتَحذَرُها عند التنبيه:
◆ "بَيْئَ التوسطَ على حرف الراء؛ بينما البيان لا يكون (على) بل (في)،
فالصواب: "بيئ التوسط في الراء".

◆ "تركتَ تفخيم الخاء الساكنة؛ بينما القارئُ أنقصتَ تفخيمَ الخاءِ في
كلمة: ﴿لِنُخْرِجَ﴾؛ فالصواب: "أنقصتَ مَرْتَبَةً تفخيمَ الخاء"، ولا داعي لذكر
"الساكنة"؛ لأنه لم يوجد خاء غيرها في الكلمة.

◆ "راعي تخليص الألف في ﴿أَوْتَادًا﴾؛" بينما مصطلح التخليص يختص
بتجاوزِ المفخِّمِ مع المرقق. فالصواب: "رققي الألف".

◆ "رققي الباء في ﴿بَرَدًا﴾ ، فلا ترفعي اللسانَ مع الباء؛" والصواب: "رققي
الباء في ﴿بَرَدًا﴾ ، فلا ترفعي أقصى اللسان مع الباء".

◆ "أثبتي حرف المد في ﴿أُخْرِجُوا﴾" (والطالبةُ أنقصتَ زمن المد فقط)؛
فالصواب: "وفي زمن المد في الواو"، لأن الإثباتَ ضدهُ الحذفُ لا الإنقاص.

◆ "زيدي ضغطَ الصدى في غارِ الحنكِ الأعلى"، والضغطُ على غارِ الحنكِ
الأعلى يكون للصوتِ لا للصدى، لأنَّ الصدى ناتجٌ عن اتجاهِ ضغطِ الحرفِ إلى
الحنكِ الأعلى، كما أنَّ الصدى لا يكون في الغارِ فحسب؛ بل يمتلئُ القُومُ به،
فالصواب: "قوّي ضغطَ الصوتِ إلى الحنكِ الأعلى".

◆ "لا تريدي السين في ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَن يَقُولُ﴾" (زادت الطالبةُ زمنَ كسرة
السين)، والصواب: "لا تمطّي كسرة السين".

العوامل المساعدة على استخدام المفردات الصحيحة:

مما يساعد المعلمة على استخدام المفردات الصحيحة الدقيقة للتنبيه والتصحيح؛
الأمر التالي:

أ- الحرص والتركيز:

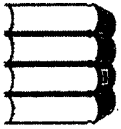
بحيث تحرص المعلمة — عند التصحيح — وتهتم بالألفاظ التي تستخدمها اهتماماً لا يقل عن اهتمامها بتصحيح الخطأ؛ وتضع نفسها مكان الطالبة، فتصغي لنفسها وهي تصوغ تلك المفردات، وتحرص على أن تتناسب مع نوع الخطأ، وكيفية تصحيحه، فإذا شعرت أنها لم تصف الخطأ بدقة؛ أعادت وصححت صياغة التنبيه.

ب- الاقتباس:

فهنالك عدة مصادر يمكن أن تُثري لغة المعلمة بالمفردات الصحيحة الدقيقة ومنها:

١ - كتب التجويد:

بحيث تستنبط المعلمة تلك المفردات من التعريفات والمعاني اللغوية والاصطلاحية للأحكام الموجودة في بطون هذه الكتب، وسواء في ذلك:



أ - الكتاب المقرر:

وهو الذي يكون بين يدي المعلمة غالباً.

مثال: إذا أنقصت القارئ زمن الغنة في القلب؛ تُنبهها معلمتها بقولها: "راعي توفية زمن الغنة.."، فلفظة: "راعي" مشهورة عند علماء هذا الفن، ونجدها آخر تعريف القلب: "...مع مراعاة الغنة"؛ في الكتاب المقرر: "منهاج التلاوة" للأستاذة د. راوية غرابة.

ب - الكتب الأخرى:

مثال: عندما تنبه المعلمة القارئة التي أتت بالكاف مهموسةً فقط دون شدة؛ بقولها: "هات الشدة أولاً ثم الهمس"؛ فإنها اقتبست ذلك من عبارة نص عليها علماء التجويد، وهي موجودة في كتاب: "نهاية القول المفيد في علم التجويد" لمولفه الإمام مكّي بن نصر

ﷺ، وذلك عندما قال: «... فين الهمس والشدة تناقض، فكيف تكون الكافُ والناءُ شديديتين مهموستين؟ (قلتُ): الشدةُ في آنٍ والهمسُ في زمانٍ آخر، يعني أنَّ شدتهما باعتبار الابتداء، ومهمسهما باعتبار الانتهاء...»^١.



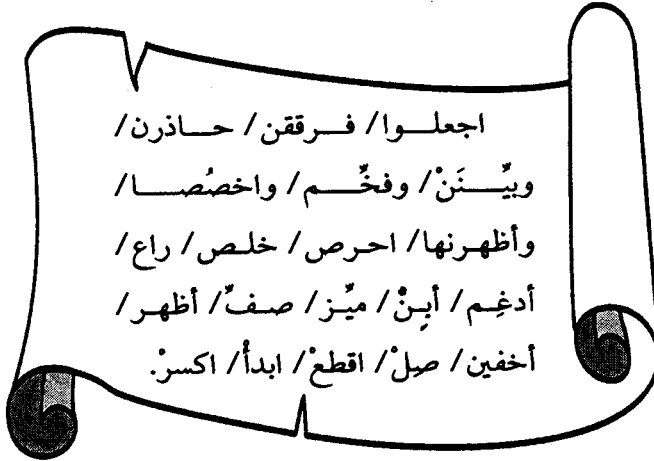
٢- الأشرطة:

إن سماع المعلمة للتسجيلات المتعلقة بدروس التجويد يثري لديها مفردات كثيرة، لأنها مما تلفظ به أهلُ هذا العلم.

مثال: عندما لا تأتي القارئُ بالنبر في الياء، فتُصحح لها المعلمةُ بقولها: "اضغطي قليلاً على الياء، حتى يصبح صوتُها أعلى قليلاً مما جاورها"؛ فهذا مُقتبس من تعريف النبر الذي ذكره الشيخ أيمن سويد في شريط: "مواضع النبر في القرآن الكريم".

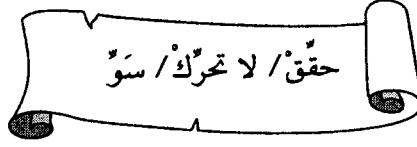
٣- المتن:

وخاصةً متن الجزرية المقرّر في مدارس التحفيظ، فالناظم ﷺ يستخدم في بعض الأبيات كلماتٍ تُدلّل على كيفية توجيه المعلم لتلميذه عند تلاوته لكتاب الله ﷻ. وفيما يلي بعض المفردات التي ذكرها الناظم في منظومته؛ مما يستحسن استخدامها في التنبيه والتصحيح:



^١ - "نهاية القول المفيد"، ص: ٤٩.

ومن منظومة "المفيد في التجويد":



فهذه أفعالٌ طَلَبِيَّةٌ تُوجِّهُ للقارئ لتصحيح قراءته، وعلى ضوء ذلك تستطيع المعلمة أن تحذو حذو هذا المعلم (ابن الجزري، الطَّيْبِيُّ.. وغيرهما) في التنبيه والتوجيه.

أمثلة لتنبيه المعلمة القارئة بالاعتباس من الجزرية:

□ "بيني إطباق الطاء في: ﴿فَرَطْتُ﴾" ← مقتبس من:
[وَبَيِّنِ الإِطْبَاقَ مِنْ: أَحَطْتُ]^١

□ "خلصي انفتاح السين في: ﴿رَسُولًا﴾ فقد اشتبهت بالصاد" ← مقتبس من:
[وَحَلِّصِي انْفِتَاحَ: مَحْذُورًا، عَسَى خَوْفَ اشْتِبَاهِهِ بِ: مَحْظُورًا، عَصَى]^٢

□ "أظهري الميم واحذري إخفاءها في: ﴿يَذْنُبُهُمْ فَسَوَّلَهَا﴾" ← مقتبس من:
[واحذر لدى واوٍ وفا أن تختفي]^٣

□ "صف الهاء في: ﴿وُجُوهُهُمْ﴾" ← مقتبس من:
[وصف "ها" جباههم عليهم]^٤

^١ - منظومة "الجزرية"، البيت: ٤٦.

^٢ - المرجع السابق، البيت: ٤٨.

^٣ - المرجع السابق، البيت: ٦٤.

^٤ - المرجع السابق، البيت: ٦١.

هذا مع ملاحظة:

- ١- ضرورة فهم القارئ لهذه المصطلحات، حتى تَعْلَمَ مُرَادَ المعلمة.
مثلاً: عندما تقول المعلمة للقارئة: "صفّ الهاء"، ينبغي أن تكون القارئة على علمٍ أنّ تصفية الهاء تتمّ بدفع الهواء (صفة الممس).
٢- يمكن للمعلمة أن تقتبس تلك المصطلحات من "الجزرية" بحكم فهمها الدقيق لشرحها.
- ٣- قد لا تجد المعلمة في المتون مفردات لكلّ ما تُنبّه عليه من أخطاء، فتحاول أن تأتي بها قياساً على المصطلحات المعتمدة في هذا العلم.

فوائد الاقتباس :

- ✽ يدعم توجيه المعلمة، لأنها تُنبّه على مستندٍ علميٍّ صحيح.
- ✽ يجعل الطالبة تتلقّى التوجيه بدقة واختصار ووضوح.
- ✽ يُسهّل فهم وحفظ الطالبة لمتن الجزرية.
- ✽ يربط بين شرح المعلمة لأبيات الجزرية، وبين عملية تصحيح تلاوة القارئة، التي هي مقصّد الجزرية.
- ✽ تعويد الطالبة على المصطلحات الموصّلة التي استخدمها العلماء الأوائل.
- ✽ ضبط المصطلحات واستمرارية استعمالها فلا تُندثر.
- ✽ فارجعي أختنا المعلمة إلى متن الجزرية، ففيها ثراءٌ علميٌّ حتى في كيفية التنبيه.

أخطاء في مفردات التنبيه والتصحيح:

١- الاقتصار على صيغة واحدة:

فعلى المعلمة ألا تقتصر على صيغة تنبيه واحدة تُلزمها أبداً، فمن العلامات من تجعل معظم تنبيهاتها تقتصر على كلمة "أعطني" ... مثلاً:
"أعطني التوسط في اللام"، "أعطني الغنة"، "أعطني المد".
ومما سمعنا أيضاً: التزام كلمة "حاولي" ... مثلاً:

"حاولي أن تزيد التفخيم"، "حاولي أن تُجري الهواء"، "حاولي أن تضي الشفتين".

وكذلك: "هات" و"أسمعي"، ونحوها من العبارات التي إن اُثِرَ تكرارها فإنها تُقلل اهتمامَ الطالبة بالتنبيه، وتُشعرها بالرتابة، ولا تحقق الهدف من التنبيه، كما أن تكرار كلمة "حاولي" يُشعر الطالبة أن الأداءَ صعبٌ، وكذلك لا يستحسن تكرار كلمة "أعطني وهات" فإنها أفعال للأخذ، ليس لها مدلولها الهام في التنبيه والتصحيح. فمفردات التنبيه والتصحيح يجب أن تتلاءم مع مقتضيات الأداء الصحيح المنضبط بالقواعد المؤصلة وفق الرواية.

وننوه إلى أنه لا بأس بهذه الكلمات إذا لم تُكررها المعلمة، ولم تجعلها ديدناً بحيث لا تستطيع التنبيه إلا انطلاقاً منها.

٢. الاختصار على المفردات النظرية:

على المعلمة ألا تقتصر في التصحيح على المفردات النظرية لأداء الحكم دائماً، بل ينبغي أن تتجاوز ذلك إلى استخدام المفردات العملية التي تُبرز للطالبة ما ينبغي عليها أن تفعله عملياً، ويوضح ذلك الآتي:

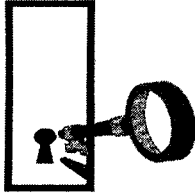
المفردات النظرية	المفردات العملية
لا تُقلقي اللام	تبيّ المخرج. أو: أعطي زمنًا للحرف. أو: تمهّلي مع الحرف. أو: لا تستعجلي.
راعي الرخاوة في الحاء	اجعلي الصوت يجري في الحاء. أو: ادفعي الصوت للخارج.
استعلي في القاف	اتجهي بضغط صوت القاف للأعلى

فعلى المعلمة أن تنوع وتوازن وتوائم بين استخدام المفردات النظرية والعملية، كل حسب الحاجة إليه.



٥. مفاتيح لتصحيح الأخطاء

سَبَقَ وَذَكَرْنَا فِي فقرة إعطاء الطالبة طريقة لتصحيح خطئها؛ أَنَّ عَلَى المعلمة أَنْ تُرْشِدَ الطالبة إِلَى طريقة ثَمَكْنَهَا مِنَ الْوَصُولِ إِلَى الْأَدَاءِ الصَّحِيحِ، وَلَيْسَ الشَّانُ أَنْ تَأْتِيَ الْمَعْلَمَةُ بِالطَّرِيقَةِ فَقَطْ، وَلَكِنْ الشَّانُ أَنْ تَكُونَ هَذِهِ الطَّرِيقَةُ مُلَاطِمَةً تَمَامًا لِتَصْحِيحِ الْخَطَأِ.



وَالسُّؤَالُ الَّذِي يَطْرَحُ نَفْسَهُ الْآنَ:

مَا هِيَ الْمَفَاتِيحُ الَّتِي يُمْكِنُ أَنْ تَدُلَّ الْمَعْلَمَةُ عَلَى طُرُقِ التَّصْحِيحِ الْمُنَاسِبَةِ، وَتَقْتَحَّ لَهَا أَبْوَابَ ابْتِكَارِ طُرُقٍ مُجَدِّدَةٍ فِي تَحْسِينِ تَلَاوَةِ الطَّالِبَةِ؟

الْجَوَابُ:

نَحْنُ أَوَّلًا: التَّأَكُّدُ مِنْ حِفْظِ الطَّالِبَةِ لِلْقَوَاعِدِ النَّظَرِيَّةِ حِفْظًا مُتَيْنًا:

وَذَلِكَ بِأَنْ تَنْطَلِقَ الْمَعْلَمَةُ فِي إِعْطَاءِ الطَّالِبَةِ الطَّرِيقَةَ فِي التَّصْحِيحِ بَعْدَ اطمئنائها إِلَى أَنَّ هَذِهِ الطَّالِبَةَ تَحْفَظُ حِفْظًا مُتَقَنًا الْقَاعِدَةَ النَّظَرِيَّةَ الَّتِي يَقُومُ عَلَيْهَا الْحُكْمُ، حَتَّى يَكُونَ بَيْنَ الْمَعْلَمَةِ وَالطَّالِبَةِ تَوَاصُلٌ وَطَرِيقٌ مُشْتَرَكٌ.

وَنُوكِدُ عَلَى إِتْقَانِ الْحِفْظِ لِأَنَّ كُلَّ مُفْرَدَةٍ مِنْ مُفْرَدَاتِ التَّجْوِيدِ النَّظَرِيِّ لَهَا مَدْلُولُهَا وَتَأْثِيرُهَا الْعَمَلِيُّ فِي الْأَدَاءِ، وَبِذَلِكَ سَتَبْدَأُ الْقَارِئَةُ بِالتَّصْحِيحِ، لِأَنَّ فِي ذَهْنِهَا قَاعِدَةَ مُصَاحِبَةٍ لِتَدْرِيبِهَا.

مِثَالُ ١: طَالِبَةٌ لَا تَحْفَظُ مَخْرَجَ الْأَحْرَفِ النَّطْعِيَّةِ، فَمَهْمَا أُرْشَدَتْهَا الْمَعْلَمَةُ إِلَى طَرِيقَةٍ

التَّصْحِيحِ؛ لَنْ تَصِلَ إِلَيْهِ بِدَقَّةٍ، وَإِنْ صَحَحَتْ؛ فَلَنْ تَسْتَمِرَّ فِي التَّصْحِيحِ، لِأَنَّهَا لَا تَدْخُرُ فِي ذَهْنِهَا قَاعِدَةً ثَابِتَةً مَحْفُوظَةً أَنَّ طَرَفَ اللِّسَانِ مِنْ جِهَةِ ظَهْرِهِ، يَنْبَغِي أَنْ يَكُونَ عِنْدَ أَصُولِ الثَّنَايَا الْعُلْيَا.

مثال ٢: طالبة تحفظ أن مخرج الظاء من طرف اللسان مع رؤوس الثنايا العليا، ولم تذكر نقطة ظهر اللسان، وبناء على ذلك فإنها لا تضع طرف اللسان من جهة ظهره، وهنا تؤكد عليها المعلمة أن مخرج الأحرف اللثوية له ثلاثة عناصر: طرف — ظهر — رؤوس، وبالتالي ستبدأ القارئة بالتصحيح.

❦ ثانياً: تعريف الطالبات بمسميات أجزاء الفم مسبقاً:

أي ينبغي للمعلمة أن تفهم الطالبات تلك المسميات، وأن تتأكد من معرفتهن للمواضع الصحيحة، بحيث تعرف الطالبة أين تتوجه عند التصحيح، فيجب أن تعرف ما هي الثنايا، وأين الأصول؟، وأين رأس اللسان وظهره؟ وما هي اللثة؟ أين باطن الشفة السفلى؟ أين زاويتي الشفتين؟ ما حدود حافة اللسان الأمامية؟ أين نقطة الطرف؟ وهكذا....، وبذلك:

- تضمن المعلمة أن الطالبة تعي وتدرك ما ستفعله للتصحيح.
- تعرف الطالبة المنطقة الصحيحة للأداء فتتجه إليها مباشرة.
- يمتنع تشتت ذهن القارئة، وتركز على نقطة التصحيح.
- يختصر كثير من الوقت.

❦ ثالثاً: «التأكد من صحة بعض المفاهيم لدى الطالبة حول بعض الأحكام عن

طريق مناقشتها:

عندما تحاول المعلمة تصحيح خطأ ما؛ ينبغي أن تتأكد إن كان لدى القارئة مفهوم خاطئ أدى إلى وقوعها في الخطأ، وذلك عن طريق المناقشة، فإنها بهذا:

- تستشف وجود هذا المفهوم من عدمه.
- تصحح التصور الذي حصل خطأً الطالبة نتيجة لاختلاله في ذهنها^١.

وقد قيل: [تصرفاتنا فرع عن تصوراتنا].

^١ - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.

مثال ١: لاحظت المعلمة أن إحدى الطالبات عند نُطقها للراء تَقْلِبُ طرفَ لسانها للوراء مما يجعل صوتها غيرَ صحيح، وعندما سألتها المعلمة عن مخرج الراء؛ أجابت: مخرج الراء هو من طرف اللسان من جهة ظهره مع ما يحاذيه من لثة الشيتين العلويتين، وهذا صحيح، ولكن المعلمة النجبية لم تقف عند ذلك، بل سألتها:

"أين ظهر اللسان؟"، فأشارت الطالبة إلى الجهة السفلى منه!

وهنا تبيّن للمعلمة أن الصوتَ الخاطئ في الراء لدى الطالبة كان نتيجةَ تصوُّرها أن طرفَ اللسان في الراء يجب أن يكون مُنْقَلِبًا إلى الداخل، لأنها فهمتُ معنى [ظهر اللسان] خطأً، فهذه ينبغي أن يُصحح لها هذا التصوُّر لتُدرك ما معنى ظهر اللسان، وأين هو من اللسان؟

عندها أعانها الله بإعطاء الطالبة مفتاحًا للتصحيح، وذلك بإرشادها إلى الموضع الصحيح لظهر اللسان، وبالتالي تغيّر المفهومُ الخاطئ لدى الطالبة ولم تُعَدِّ تَقْلِبُ ظهرَ لسانها، ومن ثم بدأت تُصحح على أساس سليم.

مثال ٢: طالبة لا تعرف كيف تأتي بالنبر على الياء الساكنة في ﴿طَيِّبَةً﴾، وعند مناقشة المعلمة لها تبيّن أن هذه الطالبة تعتقد أن النبر هو في الياء الثانية، وليس الأولى!

سمر رابعًا: تحري سبب الخطأ:

كثيرًا ما تكون معرفة المعلمة لسبب الخطأ مفتاحًا لتصحيحه، حيث سترشد الطالبة للتخلص من هذا الخطأ، وبالتالي ستبدأ بالتصحيح.

مثال:

طالبة تأتي بصوت زائد مع التفخيم، فعرفت المعلمة أن هذا الصوت سببه أن القارئة تعتمد على الحلق لتزيد التفخيم، وهنا تُرشدُها المعلمة أن عملية التفخيم لا تحصل داخل الحلق، بل في الفم، وبالتالي عليها أن تتدرب على التركيز أثناء التفخيم على اللسان والحنك الأعلى، أي على تجويف الفم فقط، وتترك الاعتماد على موضع الحلق.

❦ خامساً: تقليد المعلمة خطأ الطالبة:

إنّ تقليد المعلمة لخطأ القارئة يُثمر تصحيحه في كثيرٍ من الأحيان؛ لأنّ المعلمة تتحسّس وتستشعر ما تفعله الطالبة، وتحدد الأمر الذي أدى إلى النطق الخاطئ، وبناءً على ذلك تعطي التوجيه المناسب للتصحيح، وهذا المفتاح التعامل معه سهل لأنه في متناول كل معلمة.

❦ سادساً: التركيز على منطلق وجهات التصحيح:

فإن المعلمة إذا ركّزت على منطلق التصحيح أو دققت نظرَها في فكّ الطالبة أو حركة لسانها، أو لسانها.. إلخ؛ لَعَثَرَتْ على سبب الصوت الخاطئ، وهذا يساعدها أيما مساعدة في تصحيح الخطأ.

فهذا مفتاح ناجع، وقد سبق الإشارةُ إليه في ص: ٧١ وما بعدها.

❦ سابغاً: الاعتماد على قواعد الأحكام النظرية:

إن في القواعد النظرية التي وضعها علماء هذا الفن — جزاهم الله عنا كل خير — ثراءً وأيما ثراء في إمداد المعلمة بطُرُقٍ لتصحيح أخطاء الطالبات، فإن أدنى تأملٍ فيها يُمكنُ به للمعلمة أن تستنبط طُرُقاً تنطلق منها في التصحيح، إذ إنّ المعلومات النظرية تشير بين كلماتها إلى مَكْمَن الخطأ الذي يُمكن أن تقع فيه القارئة، لأن المعلومة النظرية تحوي النقاط الرئيسية التي يقوم عليها الأداء الصحيح، وعندما تخطئ الطالبة؛ تكون قد حادت عن تلك النقاط، والأمثلة التالية في الجدول الآتي توضح المقصود:

طُرُقُ عمليةٍ تساعد على التصحيح مُقْتَبَسَةٌ من القواعد النظرية

خطأ القارئة	طريقة تصحيحه	القاعدة التي انطلق منها التصحيح
حبست الصوت في الضاد	— تضعيفُ الاعتمادِ على المخرج. — دفع الصوت.	تعريف الرخاوة
نطقت الذالَ بوضع طرفِ اللسان بمحاذاة الصفحة الداخلية للثنتين العلويتين	وضعُ طرفِ اللسان من جهة ظهره بمحاذاة رؤوس (أطراف) الثنتين العلويتين.	نص مخرج الأحرف اللثوية
زادت زمنَ مدِّ العوض في نحو: «مغازًا»	قياسُ الألفِ المعوّضة عن التنوين — قياسها سماعيًا — على الألف السابقة في نفس الكلمة، بحيث يكون الزمنُ متساويًا.	[واللفظ في نظيره كمثلته] ^١
أضعفت صوت التفشي في الشين	نشر الهواء داخل الفم (وليس خارجه فقط) بقوة؛ لأن النشر يقتضي ذلك.	تعريف التفشي
أظهرت النونَ في «من لدنه».	الانتقالُ المباشر من الميم إلى حافة اللسان (مخرج اللام)، بتبديل النون الساكنة لامًا خالصة.	• تعريف الإدغام (من جنس الثاني) • مخرج اللام
الهمس بالطاء والكاف الساكنتين بتباعد طرفي عضوِ النطق فيهما.	تضعيف الاعتماد على المخرج دون إبعاد طرفي عضو النطق بالكلية، فيبقى طرفا عضوِ النطق بمحاذاة بعضهما.	• تعريف الهمس • آلية حدوث الحروف

^١ - منظومة "الجزرية"، البيت: ٣١.

الساكنة		
• مخرج الراء • صفة التكرار	تقدم وتأخير طرف اللسان (مع ظهره) في منطقة التواء الذي يتوسط تعرُّج اللثة، إلى أن يُسمع صوت التكرار، فإذا تكررت؛ فقد وصلتِ الطالبة إلى المخرج الصحيح.	حلل في مخرج الراء
• حروف المد - تولد من إشباع الحركات، • فينبغي أن يكون صوت الحرف المكسور كصوته إذا لحقه حرف مد. • [إذ الحروف إن تكن محرّكة/ يشركها مخرج أصل الحركة]^١	توليد حرف مدّ من الحركة. (حتى تميز الطالبة الصوت الصحيح وتقلده). <u>مثال ١:</u> لَحَنَتِ الطالبة بالكسرة في ﴿ أَكْشِفْ ﴾؛ فنطلب منها أن: — تقول: شِي .. شِي، (وذلك لتقلّد الصوت نفسه مع الشين المكسورة). — تخفض الفك السفلي وترفع وسط اللسان. ثم تنطق الشين مع نصف الياء (الكسرة): شِ.. <u>مثال ٢:</u> لَحَنَتِ بالضمة في: ﴿ قُلْنَا ﴾: — تنطق: قُو.. قُو .. — تحرص على ضم الشفتين وتوجيه الصوت للأمام، وتدقيق السمع خلال ذلك. ثم تنطق نصف الواو: قُ. ملاحظة: عندما تُشيع القارئة الضمة حتى يتولد منها حرف مد، تتمكّن من المقارنة بين صوت الواو المدية وصوت الضمة، ويظهر لها	اللحن في الكسر والضم

^١ - منظومة "المفيد في التوحيد"، البيت: ٦٢.

	الفرقُ بين الصوتين، حيث إن صوت الواو المدية غالباً ما يكون صحيحاً، وبالتالي تقيس صوت الضمة على صوت الواو المدية وتحاول تقليد الصوت نفسه، وكذلك تفعل في الكسرة بأن تقيس صوتها على الياء المدية.	
النير على الحرف الأخير من الكلمة مما لا ينبغي النير عليه.	طالبة تأتي بالنير على رؤوس آي سورة الكوثر: «الكوثر» «انحر» «الأبتر»؛ فتطالب بالآ تحقيق تعريف النير هنا؛ أي: ألا ترفع صوتها عند الحرف الأخير من هذه الكلمات، وتجعله في طبقة الحرف الذي قبله نفسها.	تعريف النير: (.... بحـيث يصبح صوته أعلى قليلاً مما جاوره)



٦. طُرُق عملية مُجَرَّبَة للتصحيح بعض الأخطاء

من خلال التعامل مع أخطاء الطالبات والسعي في تصحيحها؛ تتولد مع الأيام لدى المعلمة خبرات وتجارب في معرفة الطريقة الناجحة والثمرة في تصحيح بعض الأخطاء، بحيث تتبلور لديها فكرة أن: هذا الخطأ ← يُمكن تصحيحه بهذه الطريقة.

وفيما يلي جدول يحوي مجموعة طُرُق أثبتت فعاليتها في تصحيح بعض الأخطاء الشائعة:

طُرُق عملية مُجَرَّبَة للتدريب على تصحيح بعض الأخطاء^١

طريقة تصحيحه	نوع الخطأ
• وضع طرف اللسان (من جهة ظهره) عند أصول الثنايا العليا. • بعد قرع المخرج يُضَعَّف الضغط لِيَسْمَحَ بمرور النَّفَس، ولا يحرِّك طرف اللسان للأسفل حتى لا يلامس صفحتي الثنايا العليا أو السفلى، أو رؤوسهما، مما يؤدي إلى خروج صوت سين. • التركيز على دفع الهواء وليس الصوت.	خروج صوت يُشْبِه السِّن عند همس التاء الساكنة.
• ضم الشفتين من الزاويتين الجانبيتين إلى أن تلاحظ القارئة ذلك بعينها ودون مراعاة مع اجتناب المطَّ بشكلٍ مبالغٍ فيه. • ضمهما موازيتين للفلك، فلا ترفعهما إلى الأعلى، ولا تحفضهما إلى الأسفل. • توجيه الصوت إلى الأمام وليس إلى الأسفل أو الأعلى^٢.	عدم إتمام الضم

^١ - الفرق بين هذا الجدول والجدول السابق: أن الأول يعتمد على قاعدة معينة، أما الثاني، فليس كذلك، إنما كان الاعتماد فيه على التجربة والخبرة، والنتيجة المثمرة.

^٢ - جاء في "نهاية القول المفيد" ص: ٣٢: «فلولا تصدُّد الألف وتسفُّل الياء، واعتراض الواو — أي بين الصعود والتسفل —؛ لما تميَّزت [حروف المد] عن الصوت المجرد».

	• نطق الحرف المضموم بإشباعه حتى يتولد عنه واو مدية^١. • نطق الحرف المضموم دون إشباعه بالصوت نفسه حالة إشباعه. • استخدام المرأة عند التدريب. يضاف إلى ذلك ما ذكرناه في الجدول السابق.
الغنة مع الحروف المدية أو غيرها مما ليس حقه الغنة (التأنيف)	• سد الأنف بالأصابع سدًا تامًا. (وذلك بالتدرب على الكلمة أو الحرف فقط، وتأخذ المتدربة نفسًا بين فينةٍ وأخرى من التدرب). • قراءة حرف مدٍّ مثل: (إي)، مع الاتكاء على مخرج الياء مستخدمةً طريقًا واحدًا هو الفم لا الأنف. • مع استشعار ذلك والتركيز الذهني. • ثم التدرب على كلمةٍ ليس فيها حرف غنة وتحوي ياءً مدية، مثل: ﴿سَبِيلٌ﴾. • ثم على كلمةٍ فيها حرف مدٍّ مجاور لحرف غنة مثل: ﴿أَلْعَلِمِينَ﴾ — وذلك ليصبح لدى المتدربة مهارةٌ بعدم تأثر حرف المدِّ بغنة الحرف المجاور. • الاستمرار على التدريب يوميًا، إلى حين التمكن من التخلص من التأنيف. وعلامة هذا التمكن أن تستطيع التحكم بمهارة بالجرين (الفم والأنف)، فتستطيع أن تخرج الصوت من أيٍّ منهما متى أرادت.
ضم الشفتين برفع الشفة السفلى إلى العليا	• ضم الشفتين بدءًا من الزاويتين الجانبيتين لهما (بمساعدة العضلات المحيطة بالشفَتين)، إلى أن تُشابهما الشكل الدائري. • استخدام المرأة عند التدريب.

^١ - انظري الجدول السابق ص: ١٤٤.

^٢ - إن هذا الخطأ (الغنة في التلاوة) خطأ متفشٍ بين الطالبات وقليل من تتدرب عليه، ومن تتدرب لا تعطيه حقه من الوقت، ولذلك نؤكد على أن هذا النوع من الأخطاء يتطلب إدمانًا في التدريب.

• الضغط على مخرج السين بما فيه : طرف اللسان/ صفحة الثنايا السفلى/ والأسنان الأمامية العليا مع نظيرتها السفلى. • دفع الصوت والهواء — من بين الأسنان الأمامية — إلى الخارج بقوة.	ضعف صوت السين
• نطق الميم بإطباق الشفتين وكأنّ القارئة لا تنطق شيئاً، أي جعل شكل الشفتين حال أداء الميم مثل شكلهما حال السكوت، مع إخراج صوت غنة. • استخدام المرأة عند التدريب.	إدخال الشفتين مع حرف الميم إلى الداخل
• إذا كان التحريك للضم ← نطق الحرف المقلقل مع إمساك زاويتي الفم بإصبعين تثبيتاً لهما من التحرك نحو الضمّ، مع مراقبة الصوت، وهكذا حتى تعتاد الطالبة بسنط الشفتين. • إذا كان التحريك للفتح أو الكسر ← وضع اليد تحت الذقن ملاسمة له مع تثبيت اليد على المنضدة، محاولة ألا يتحرك الفك حركة ظاهرة، ومن ثم النطق بالحرف المقلقل مع مراقبة الصوت. <u>طريقة ثانية:</u> «أن تمسك الطالبة فكّيها بيدها ثم تنطق أحدَ حروف القلقلة؛ فإذا تباعد الفكّان؛ فهو خطأ، والصحيح أن يكونا ثابتين، وهكذا مع كل حرفٍ من أحرف القلقلة»^١. • أن تركّز الطالبة على أن القلقلة تحصل بالتباعد بين طرفي عضو النطق فقط. • ثم تتدرب على الحرف المقلقل داخل الكلمة، مثل: ابن/ قذ.	تحريك القلقلة
• نطق الحرف المفخّم مع إمساك زاويتي الفم بإصبعين، ومنعهما من الانضمام، ومحاولة ترك الاعتماد على الشفتين.	ضم الشفتين مع التفخيم

^١ - "علم التحويد"، ص: ٩٢ . بشيء من التصرف.

ضم الشفتين مع التفخيم	• نطق الحرف المفخّم مع إمساكِ زاويتي الفم بإصبعين، ومنعهما من الانضمام، ومحاولة ترك الاعتماد على الشفتين. • التركيز الذهني على أنّ التفخيم يحصل داخل الفم، ولا عملاً للشفتين فيه. • مع استخدام المرأة.
ضعف درجات التفخيم	• الاتجاه بضغط الحرف للأعلى، فينبغي الوصول إلى الإحساس الماديّ، فتشعر القارئ أنّ الصوت يصطدم بقبة الحنك الأعلى حقيقةً. • وخلال هذه المرحلة سيتمّ تقعيرُ وسط اللسان؛ بحيث يصبح كالمِعرِفَة؛ وهذا عامل هام في رفع أقصى اللسان^١، وفي توليد القوة المساعدة لرفع الصوت للأعلى. • حصر الصوت داخل الفم، وملئه كله بصداه. • تقليد الصوت السمين.
قلقلة الهمزة الساكنة	• قفل المخرج تمامًا عن طريق التصادم (القرع)، مع: • الاستوقف قليلاً عندها، بزمنٍ يتيح للقارئة أن تحبس فيه الصوت والهواء، وعدم الاستعجال بنطقها، مع الحذر من المبالغة في ذلك لتلا يصل إلى زمن السكت.
إظهار النون مع الإخفاء	التدريب على: ﴿مَنْ كَانَ﴾: ١ • تنطق النون الساكنة مُظْهَرَةً؛ لتُدرك النقطة التي ينبغي أن تبعد عنها، فتقول: أن... أن... أن... ٢ • ثم تتبع ذلك بنطق الكاف (الحرف المخفي عنده) حتى تُدرك

^١ - دَرَجَ لدى كثيرٍ من المعلمات أن أول ما تبدأ به لتصحيح التفخيم للطالبة بقولها: "ارفعي أقصى اللسان"، وهذا قولٌ غيرٌ دقيق مع بداية التدريب؛ لأن رفع أقصى اللسان حركة غير مفهومة بالنسبة للطالبة، وهذا ما يتبين بالتجربة العملية، والأصح أن نطلب منها أن تُقَرَّ وسطَ لسانها فهذه حركة ممكنة في بداية التدريب، أما رفع أقصى اللسان فهو ناتجٌ وتابعٌ لتقعير وسطه.. والله تعالى أعلم.

	النقطة التي ينبغي أن تقترب منها، فتقول مثلاً: أَلْ.. أَلْ.. أَلْ.. ٣ • ترك اللسان معلقاً داخل الفم (إبعاده عن مخرج النون)، وحصر التصويت عند نقطة مخرج الكاف (الحرف المخفي عنده)، مع الضغط على الخيشوم (الغنة): مَنْ كان.. مَنْ كان... ٤ • تكرار التدريب. ملاحظة: التدريب على الإخفاء يختلف بين حرف وآخر، فمثلاً: لا بد من تقريب طرف اللسان من مخرج الحرف المخفي عنده، في مثل: الطاء، الثاء، ولا بد من تهيمّة الفم للنطق بالحرف المخفي عنده، في مثل: الجيم، القاف. بحيث تستشعر أنها ستنتطق الحرف المخفي عنده.
الإمالة في غير محلها	• فتح الفك بحيث تكون المباعدة ابتداءً من مفصل الفكين. • الابتعاد عن مخرج الياء كلياً. • عدم المبالغة في الفتح الجانبي من زاويتي الشفتين أو تشنيجهما. • التركيز سماعياً على الصوت بتوجيهه إلى صوت الألف، فلا يقرع أذنها جزء من ياء.
ضعف صوت الزاي	• تقوية الاعتماد على المخرج. • دفع الصوت للخارج بقوة. • حبس الهواء.
التكلف بنطق الهاء في مثل: ﴿جُنُوبُهُمْ﴾	• تضعيف الاعتماد على المخرج. • دفع الصوت والهواء للخارج مهدوء.
التكلف في القراءة	• السماع لمقرئ تلاوته سليمة، أو لمن يقرأ بالحدرد أو التدوير. • عدم تجاوز الحد في الاعتماد على الخارج.

	• تجنب شدّ الأعصاب حال القراءة. • كثرة القراءة.
ثقل النطق بحرف اللام والراء	• القرع على مخرجهما بخفّة (الذلاقة)، واعتدال (التوسط). • عدم تشنيج اللسان. • توسيع المخرج بالنسبة للّام بالاعتماد على كامل الحافة الأمامية. • القرع على مخرج الراء مرة واحدة.
النطق بالهمزة المسهلة أقرب إلى المحققة، أو أقرب إلى ألف مدية	• تضعيف الضغط على مخرج الهمزة (المسهلة). • الإتيان بزمن فتحة واحدة (أي: نصف ألف). • وهذا التدريب خاصٌّ بكلمة: ﴿ءَأْتَجِمِي﴾ في رواية حفص عن عاصم من طريق الشاطبية.
مزج الحاء بالعين عند تجاورهما، مثل: ﴿فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ﴾	• الإتيان بصوت البهّة في الحاء^١. • دفع الصوت والهواء للخارج (عند نطق الحاء). • التبرّؤ إلى حين الانتهاء من الحاء كلياً ثم الانتقال إلى حرف العين. • حبس الهواء ودفع الصوت عند نطق العين. • قياس صوت الحاء على كلمة ليس بعدها حرف العين، مثل: ﴿فأصلح بينهم﴾، والتركيز الذهني خلال ذلك لأداء صوت الحاء نفسه عند مجاورته للعين.
عدم الهمس بالفاء	• تضع المتدربة يدها أمام فمها وتنطق: "أف.. أف.."، عند ذلك: • تُضعّف الاعتماد على المخرج (لا تقفل المخرج بالكلية). • وتدفع الهواء للخارج بقوة من (بين الشفة السفلى ورؤوس الثنايا

^١ - قال الخليل رحمه الله: «لولا بهّة في الحاء؛ لاشتبهت بالعين [يريد في اللفظ] لِقَرَبِ مَخْرَجِهَا مِنَ الْعَيْنِ». "الرعاية" هامش ص: ١٦٤، وما بين المعكوفتين كلام الإمام ابن الجزري "التمهيد" ص: ١١٧.

العليا)، إلى أن تستشعر أثره على يدها، ويمكن أن تستعين بمندبل (أو ورقة خفيفة) فتضعها أمام فمها، فترى أنه يتحرك بصورة واضحة.	
• وضع السبابتين عند مفصلي الفك من الجانبين والضغط عليهما. ثم: • نطق الألف والمخافة بين الفكين من نقطة التقائهما (المِفْصَل) وليس من بين الشفتين فقط، فإذا شعرتُ بتحركِ المفصل؛ قاربت النطقَ الصحيح. • بسط الشفتين باعتدال. • استخدام المرآة.	عدم فتح الفك مع الألف أو الفتحة
دفع قليل من الهواء بالقدر الذي يُسمَع صوتهما من خلاله، بحيث يكون فيهما شيء من الشدة وشيء من الهمس.	كتم الكاف أو التاء المتحركين

عندما أعطي الطالب طريقتي للتصحيح وأثناء تدريبها عليهما؛ نستعمل فائلك: "لا أستطيع .. إنه صعب علي.. هذا أقصى ما لدي"، فماذا أفعل؟

الجواب: في مثل هذه الحالة يُستحسن العمل بنحو الآتي:

١- ذكرها بقوله ﷺ:

((استعن بالله ولا تعجز))^١، وقوله ﷺ:

((انما العلم بالتعلم، والحلم بالتحلم، ومن يتحرر الخير يعطه، ومن يتوق الشر

يوقه))^٢.

^١ - "صحيح مسلم" (٤٦- القدر/ ٨- الأمر بالقوة وترك العجز والاستعانة بالله/ ٢٦٦٤).

^٢ - أخرجه الخطيب في "تاريخه" والدارقطني في "الأفراد"، وحسنه والدنا رحمه الله "السلسلة الصحيحة" (٣٤٢)، و"صحيح الجامع" (٢٣٢٨).

٢ — بيّني لها: أن وجود صعوبة في بداية التدريب أمرٌ طبيعي؛ فهي غير معتادة على الأداء الصحيح.

٣ — حفّزيها بأن لديها القدرة على التصحيح، وأنه ليس هناك ما يعوق ذلك.

٤ — عرّفها بالحكمة التي تقول:

[لا تقل: لا أعرف، بل قل: سأتعلم بإذن الله، ولا تقل: لا أستطيع، بل قل: سأحاول والله المستعان].

٥ — اسألها عن سبب الصعوبة، فلعلك تقفين من جوابها على وسيلة لإقناعها باستمرارية التدريب.

٦ — شجعيها على المصابرة، وأنه لا بد من المجاهدة والتحمل في سبيل الوصول إلى صحبة الكرام البررة. فـ[بَقْدَرِ الْعَنَّا ثَنَالُ الْمُنَى]، و[لا يُدْرِك الشَّرَفُ إِلَّا بِالْكَفْلِ].

أعطيت إحدى الطالبات طريقة في تصحيح أحد الأخطاء، فجاءتني في اليوم التالي تقول لي قبل أن تقرأ: لقد جربتُ الطريقة، فلم أشعر بتحسّن، وفعلًا عندما سمعتُ تلاوتها، لم يكن هناك أي تحسّن.

الجواب:

أولاً: اعلمي أختنا المعلمة أن:

أ • التصحيح لا يعني الانتقال من خطأ كُلِّيٍّ إلى تصحيح كُلِّيٍّ (١٠٠٪) من أول تدريب؛ فهذا لا يحصل مع جميع الأخطاء، وإن كان لابد من وجود أثر للتدريب، وذلك بالاقتراب من الأداء الصحيح ولو بنسبة ضئيلة.

فتصححُ الخطأَ تمامًا يأتي أحيانًا بعد تدريباتٍ متكررة، فلا يستقيم دائمًا في التصحيح: الآن تدربْ ← الآن أصحح.

ب • بعض الأخطاء لا تُصحح بسرعة، بل تحتاج إلى تدريباتٍ مكثفة مكررة، وذلك كالمخارج.

ج • نسبة تحسُّن أداءِ الطالبة يرجع بعد توفيق الله ﷻ إلى مقدار ومدى ما تأخذه الطالبة من أسباب التحسُّن.. من: اهتمامٍ وحرصٍ وتدرُّبٍ.

ثانيًا: مع ذلك؛ من المهم جدًا أن تسألي الطالبة كم مرة تدرِّبت؟ وكيف كان تدرِّبها؟ فلعلها جرَّبت الطريقةَ مرةً واحدة، أو أنها لم تتبع النقاطَ الصحيحةَ في التدريب^١، فنبهها إلى أهمية تكرار التدرُّب والمواظبة عليه.

ثالثًا: جرِّبي معها طريقةً أخرى للتصحيح إن تبيَّن لك جدوى ذلك.



^١ - انظري مبحث التدريب في القراءة الفردية (١/ ٢٣٠ وما بعدها).

٧. إكساب الطالبات مهارة الاحساس بالخطا

أختنا المعلمة وفقك الله:

لا تقتصر مهمتك في تدريسك للطالبات على التنبيه والتصحيح فقط، بل اسمحي لنا أن نضيف إلى ذلك مهمة أخرى.. وهي:

تنمية إحساس الطالبة بخطئها وبالتالي قدرتها على التصحيح

فإن تنبيه المعلمة طالبتها على أخطائها مرحلة ينبغي أن يتضاءل حجمها يوماً بعد يوم، فلا تتخرج الطالبة من المستوى الذي درسته إلا وهي تشعر بنفسها بالخطأ وتحاول تداركه.

فينبغي ألا تعود الطالبة أن تكون التخطئة دائماً مصدرها المعلمة ودورها تلقي التنبيه فحسب، بل لابد أن تعود المعلمة الطالبة على مشاركتها باكتشاف خطئها بنفسها، وقد قيل في أحد الأمثال:

[أن تُعلِّمَني الصيدَ خيرٌ من أن تُطعمَني سمكة كل يوم]!

فلا بد للمعلمة أن تضع من ضمن أهداف تصحيح أخطاء الطالبات: إكسابهن مهارة اكتشاف الخطأ والقدرة على تصحيحه.

فعملية تصحيح الأخطاء تتضمن ما يلي:

أ — تصحيح الخطأ.

ب — إكساب الطالبة مهارة في اكتشافه وتصحيحه.

ج — رفع كفاءة الطالبة في التمييز بين الأداء الصحيح والخطأ.

فالمعلمة عندما تنبه القارئة على خطئها؛ فهي تصحح لها خطأها، وفي الوقت نفسه: تُكسبها مهارة الإحساس بالخطأ، الذي يؤدي بدوره إلى تمييز الأداء الصحيح، (وقد ذكر هذا ضمنياً في المباحث السابقة، ولكن نفنّدها هنا للتركيز والأهمية):

أولاً. كيف تُنمّي المعلمة إحساسَ الطالبة بالخطأ؟:

هناك أمور متعددة تستطيع المعلمة من خلالها أن تنمّي إحساسَ الطالبة بخطئها على مدى أيام الدورة الدراسية، وذلك عندما:

- ١— تطلب من القارئة الإصغاء إليها.
 - ٢— تطلب منها تدقيقَ النظر إلى فمها.
 - ٣— تجعلها تستنتج أوجهَ المقارنة (سمْعاً ونظراً) بين الأداءين (الخاطئ والصحيح).
 - ٤— تطلب منها تحديدَ الأداء الصحيح من بين الأداءين.
 - ٥— تطلب منها قياسَ أداءٍ خاطئٍ — لديها — على أداءٍ مماثلٍ صحيحٍ في تلاوتها.
 - ٦— تطرح عليها مثلَ الأنواع التالية من الأسئلة:
 - هل شعرتِ بتكريرِ الرءاء؟
 - هل سمعتِ صوتَ نون؟
 - هل رأيتِ هيئةَ الشفتين؟
 - ضعي يَدَكَ أمامَ فمك ... هل أحسستِ بخروجِ الهواء؟
- فاستخدامُ المعلمةِ نحوَ هذه الأسئلة: هل سمعتِ.. هل رأيتِ.. إلخ؛ يُوقِظُ انتباهَ الطالبة، ويحفّزها إلى أن ترى وتسمع وتحسّ!
- ٧— تناقشِ القارئةَ في الأحكام النظرية.
 - ٨— تناقشِ القارئةَ في الأداء العملي، على نحو: أين وضعتِ طرفَ اللسان؟..
 - ٩— تحثها قبل ابتدائها بالقراءة على التركيزِ على صوتها.
 - ١٠— توجهها إلى فائدةِ تسجيلِ صوتها، وحثها عليه، واستماعها له والتركيزِ على حروفها وما ينشأ من أحكام.
 - ١١— تُنَوِّعُ أساليبَ التصحيح، فتارةً بالكتابة على السبورة، وتارةً بالنظر إلى المرأة، وتارةً بالتجزئة... إلخ؛ مما يُكسبُ الطالبة ثراءً في أنواع الخطأ ومُسبباته وطرق تصحيحه، ويعمّقُ نظرَها في ذلك كله.

١٢ — تحفّز طالباتها إلى الانتباه لتلاوة زميلتهن بالإصغاء والنظر ومتابعة عملية التصحيح التي تتم بين المعلمة وزميلتهن، ومطالبتهن أحياناً بتحديد الأداء الصحيح ونوع الخطأ وسببه.

١٣ — ومن مميزات هذا الموضوع ما تقوم به المعلمة في حصة القراءة الجماعية من التوجيه إلى بعض الكلمات الخاصة، أو التنبيه على الأخطاء الجماعية، وكيفية اجتناب الأداء الخاطيء، مما يولّد لدى الطالبة دقةً ومحيصاً وانتباهاً لأنواع الأخطاء وطريقة تداركها.

ثانياً. أهمية تنمية هذا الإحساس لدى الطالبة:

ترجع أهمية هذا الموضوع إلى الأسباب الآتية:

■ لئلا تعود الطالبة الاعتماد دائماً على غيرها في اكتشاف خطئها وتصحيحه، فقد تتخرّج ولا يتيسر لها من يُنبِّهها، وبالتالي تقرأ ولا تنتبه لأخطائها، وتبقى أخطاءها كما هي، وهذا مُشاهد ومُلاحظ في الواقع.

■ لتزيد عددَ المعلمات المتقنات، فلا ينبغي أن تصدرَ للتدريس معلمةً إلا وهي تمتلك حاسةً دقيقةً لالتقاط الخطأ، وهذا لا يأتي فجأةً بل هو مران ومراس منذ أن كانت المعلمة طالبة على مقاعد الدراسة .

■ لاختصار الوقت، فإن تنبيه المعلمة الطالبة والتصحيح لها يحتاج إلى أخذٍ وردٍّ يُمكن اختصاره عندما تنتبه وتستدرك الطالبة من نفسها.

■ لأنه من أهمّ الوسائل المعينة على التصحيح، فالطالبة التي تملك مهارة الإحساس بالخطأ بنفسها غالباً تقدر على تصحيحه بنفسها وبشكل أسرع... فالطالبة تشعر... فتنتبه... فتستدرك وتُصحح.

■ لأنه يُنتج فاعليةً مثمرةً بين القارئة والمعلمة، حيث إنها تدري ما سببُ خطئها، فتُنقله للمعلمة بشكلٍ صحيح، مما يساعد المعلمة على اختيار طريق التصحيح بشكلٍ سديد.

■ لأنه حماية لتلاوة الطالبة من التراجع، فالتى لا تشعر بخطئها وإن نبهتها المعلمة مراراً وصححت لها تكراراً؛ فإنها ستعود إلى سالف قراءتها. لأنها ببساطة: لا تشعر بخطئها!.

■ أن تشعر الطالبة بخطئها وتنبه إليه من ذاتها؛ لهُو أوقع في نفسها وأقنع لها وأبلغ.

والخلاصة: أنه على المعلمة أن تحرص على تنمية هذه المهارة في طالباتها مثل حرصها على تصحيح أخطائهن، وأن تحثهن على هذا الأمر مُشيرةً إلى أهميته وضرورته.

ملاحظات:

- نجد في بعض الأحيان أن من الطالبات من تتبّه لخطأ غيرها ولا تتبّه لخطأ نفسها، فحَسَنٌ أن تشعر بخطأ غيرها؛ ولكن الأولى أن تتبّه لأخطائها ابتداءً، وذلك بالتركيز مع صوتها أكثر أثناء القراءة، وتسجيل صوتها للتعوّد على سماع أخطائها.
- يمكن تحفيز الطالبات في بعض الأحيان على هذا الأمر بأن تُخصّص المعلمة جائزة رمزية لمن تستدرك بنفسها أكثر أخطائها في تلاوتها، وذلك بين يوم وآخر.



٨. التفاعل المعنوي للطلاب مع التصحيح

من المعلوم أن تحقيق أحد أهداف تصحيح أخطاء الطلاب في قراءتهم — وهو أن يصبحوا ماهرات بتلاوة كتاب الله تعالى —؛ يتطلب من المعلمة التعاطف مع كل حرف ومع كل طالبة، وهذا الأمر مع استمراره قد يفقد بريقه وأثره في نفوس الطلاب، فتشعر الطالبة أن الأمر هو مجرد قراءة وأخطاء وتصحيح، بينما الحقيقة أن عملية تصحيح الأخطاء مجرد أداة عملية مهمة ممتعة، تتفاعل فيها المعلمة الأمانة مع الطالبة الحريصة. وهنا على المعلمة أن تضع في دائرة اهتمامها أمرًا هامًا.. وهو تفاعل الطلاب مع التصحيح.

كيف تستطيع المعلمة أن تجعل الطالبة تتفاعل مع عملية التصحيح؟
إن هذا الأمر يتحقق بأن توجه المعلمة طالباتها إلى الآتي:

١. التذكير بأن التجويد من وسائل التدبر:

إن تكرار قول المعلمة لل طالبة:

"أخفي.. هاتي الهمس.. ادفعي الصوت.." إلخ، ليس مجرد واجب ينبغي أن تؤديه؛ إنما هو أحكام علم جليل يتعلّق بأعظم كلام، كلام الله العظيم الجليل ﷻ .
والقارئة عندما همس؛ تستشعر خروج الهواء .. وعندما تفخم؛ تستشعر اتجاه ضغط الحرف للأعلى .. وفي التفشي: تشعر بانتشار الهواء داخل الفم .. وفي الإخفاء: تشعر بأنها تحرص على عدم إظهار النون ..، وتستشعر قوة الحرف .. ضعفه .. وتطيل صوتها بحرف المد..؛ فإنها بذلك تؤدي حق الحرف .. وحق الكلمة؛ وبالتالي يخرج اللفظ منها صحيحًا، ويصل إلى القلب، ويبدأ التفاعل مع المعاني ويحصل التدبر.. فـ[الألفاظ قوالب المعاني].

فكم يستشعرُ المعنى مَنْ يقف على ﴿ تَرَكْتُ ﴾ مع الشدة والهمس في الكاف والتاء في قوله تعالى:

﴿ لَعَلِّي أَعْمَلُ صَالِحًا فِيمَا تَرَكْتُ كَلَّا إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَائِلُهَا وَمِنْ وَرَائِهِمْ بَرْزَخٌ إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ ﴾ (المؤمن)!

وكم يخشع القلبُ، ويعتريه الرهْبُ، عندما يقرأ ﴿ وَقِيلَ مَنْ رَاقٍ ﴾ بالسكت على النون!

وها هو إعجازُ كلامِ الله يلوخُ عند تلاوة ﴿ كَهَيْعَتِهِ ﴾ بكيفية نطق حروفها، وتنوع مدودها، وترقيقها وتفخيمها.

وأيهما أبلغ في النفس، وأوقع في القلب، أن يمدَّ^١ القارئُ صوته عند نطقه للفظ الجلالة في ﴿ ءَآلَهُ خَيْرٌ أَمَّا يُشْرِكُونَ ﴾ (النمل)، أم أن يقرأها خطأً بقصرٍ مدِّ الفرقِ! وأيُّ أثرٍ يبقى في النفوس عندما نقف على رأس آية: ﴿ وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴾ (الذاريات)؟!

٢ ⚙️ استشعار التزام الرواية:

إن المعلمة المتميزة تُذكر طالباتها بين الفينة والأخرى بأن ما يتلقينه من أحكام وتنبهات؛ ليست مجرد أوامر تأتي بها؛ بل هي حق علينا نحو القرآن الكريم.. كلام الله العظيم، فقد قال تعالى:

﴿ وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ رُوحًا مِمَّنْ آمَرْنَا ﴾ (الشورى: ٥٢)

فقد أراد الله ﷻ لهذا الكتاب أن يبقى « متلوا كما تكلم به ﷻ »، ومقروءاً كما أنزله ﷻ لفظاً وأدأءً، لم يطرأ عليه تغيير لفظي، ولم يشبهُ زيفٌ من تطوير لغوي أو تحريفٍ لهجي...^٢، وقد قال تعالى:

﴿ لَا مُبْدِلَ لِكَلِمَاتِهِ ﴾ (الأنعام: ١١٥)

^١ - إشارة إلى أحد الأوجه الجائزة في هذه الكلمة، وهو: إبدال همزة الوصل ألفاً ومدها بمقدار ست حركات.

^٢ - "تلقى النبي ﷺ ألفاظ القرآن الكريم"، ص: ١٥، بتصرف يسير.

فالله ﷻ هو الذي أنزل القرآن الكريم على الروح الأمين جبريل عليه السلام، أنزله بالمد والإدغام والترقيق والإخفاء، وهكذا قرأه على النبي ﷺ، وهكذا قرأه ﷺ على أصحابه رضوان الله تعالى عليهم، ونحن نحرص ونسعى لأن نتبع الرسول عليه الصلاة والسلام حتى في كيفية تلاوته للقرآن الكريم، فكَمْ يُسعد القارئ أن يمدّ في: ﴿الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾ ﴿﴾ كما مدّ نبينا ﷺ!، وأن يدغم.. و.. و.. ملترماً بذلك ما ورد إلينا بالتواتر، فلا يزيد ولا ينقص، فتشعر الطالبة أثناء تلاوتها وتصحيحها بعبوديتها لله ﷻ حتى في أدق مظاهرها — وهو الحرف — وتشعر باتباع النبي ﷺ، وأنه قدوتها حتى في أداء الحرف!

٣ ﴿﴾ تزكية الحرف وتزكية النفس:

إنّ الطالبة تجاهد نفسها وتدريب وتتمرّن وتبذل الجهد في سبيل تصحيح وتحسين حرف واحد وحكم واحد، إن طالبة هذا ديدنها مع تلاوة كتاب الله؛ لحريّ بها أن تجاهد نفسها وتبذل الجهد وتطلب من الله تعالى العون في سبيل أن تهتدي لأحسن الأعمال وأزكى الأخلاق.. فهذا حرفٌ صحّته، وذاك سلوكٌ قوّمته، فكما أنّها تحرص على تصحيح حرف؛ ينبغي أن تحرص على تقويم خلُق، حتى لا تكون من الذين ((يقرؤون القرآن لا يجاوز تراقيهم))^١.

من كلّ ما سبق نجد كيف أنّ تنبيه المعلمة على خطأ تجويديّ يُمكن أن يسير بالطالبة إلى المنهاج المستقيم، ويجعل الطالبة تتأثر بتلاوة القرآن وتندبر، وكيف أن «تقوم اللسان بتلاوة القرآن»^٢ وسيلة لتقوم منهاج الحياة.



^١ - "صحيح البخاري" (٩٧) — كتاب التوحيد/ ٥٧ — قراءة الفاجر والمنافق وأصواتهم وتلاوتهم لا تجاوز حناجرهم/ ٧٥٦٢.

^٢ - عنوان كتاب مفيد لفضيلة لشيخ: إبراهيم محمد الجرمي.

٩. المنهجية ' في تصحيح الأخطاء

حتى تكون عملية تصحيح الخطأ أكثر وضوحًا لدى الطالبة، وأشد إقناعًا، وأقوى رسوخًا في نفسها؛ لا بد من الأخذ ببعض الأمور التي ينبغي أن تسير مع عملية تصحيح الخطأ، ومن هذه الأمور:

١ «إعانة القارئة على تصحيح أخطائها»^٢:

فما ألطف تلك المعلمة التي استشعرت قوله عليه الصلاة والسلام:

((... والله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه))^٣...

فاتخذت الطالبة أختًا لها، تُمَدِّها بنصحها وإرشادها، وجعلت من مهام عملها مساعدتها بإعطائها طريقة للتصحيح، وليس التنبيه على أخطائها فحسب. وهذا دأب المعلمة التي تدرك أن لديها من العلم ما ليس موجودًا لدى الطالبات، وقد حان وقتُ صرفِ زكاته بعطائه لهن.

٢ «بيان نتائج أو أثر الخطأ»^٤:

يستحسن في بعض الأحيان ألا تكتفي المعلمة ببيان نوع الخطأ وسببه؛ بل تزيد على ذلك الأثر المتعدي عن الخطأ، وهذا ما توضحه الأمثلة التالية:

مثال ١: طالبة لديها تأنيف، فالأفضل أن تبين لها المعلمة ضرر ذلك، بأن تركها تصحيح هذا الخطأ يُبقي قراءتها مشوشة، والحروف غير واضحة.

^١ - نَهَجْتُ الطريق: أثبتته وأوضحته. الطريق الناهج: الطريق الواضح البين. المنهاج: الطريق الواضح. "لسان العرب" (٢/ ٣٨٣).

^٢ - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.

^٣ - "صحيح مسلم" (٤٨) - الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار / ١١ - فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر / ٢٦٩٩.

^٤ - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.

مثال ٢: طالبة وقفت وفقاً أظهر معنى غير صحيح، فلا تكتفي المعلمة بتنبيهها أن الوقف قبيح، بل ينبغي أن تبين لها ما هو المعنى الذي خالفته.

مثال ٣: طالبة أخطأت في التشكيل، خطأ غير المعنى؛ فعلى المعلمة أن تبين لها أن المعنى تغير.

مثال ٤: التي تَبُر المدَّ الطبيعي؛ نقول لها: حذفت حرفاً من كلمة قرآنية!

مثال ٥: طالبة لم تحقق صفة حرف، نقول لها: لم تعطِ حقَّ الحرف.

مثال ٦: عندما تنطق الطالبة السين صادًا في مثل: ﴿سُورَةٌ﴾؛ تنبه بأن هذا يغيّر المعنى تمامًا.

مثال ٧: طالبة اقتربت بالقلقلة من الفتحة في: قوله تعالى: ﴿خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ﴾ ، وهذا يؤدي إلى معنى قبيح جدًا.

مثال ٨: طالبة زادت ألفاً آخر كلمة ﴿فَوَسَّطْنَ﴾ وهذا أيضاً في درجة كبيرة من القبح في المعنى.

إن السير على هذا النهج يجعل عملية التنبيه والتصحيح حيوية وفعالة؛ كما أنها تعود على الطالبة بالآتي:

✽ يتولد لديها حافز أكبر لاجتناب الخطأ فتحرص أكثر على التصحيح.

✽ تشعر بحرصك واهتمامك، حيث إنك لم تنبهني على الخطأ فقط، بل لفتت نظرهما إلى توابع هذا الخطأ.

✽ تتعامل مع الأخطاء تعاملاً معنوياً يجعلها تتدارك هذا الخطأ ليس لمجرد أنه خطأ، بل لأثره الناتج عنه أيضاً.

✽ تُسارع للتخلص من الخطأ.

فمن المهم أن تبيني للقارئة مثل ذلك، هذا؛ مع ضرورة «عدم المبالغة في تصوير هذا البيان»^١ لئلا يخرج عن النهج الصحيح.

^١ - المصدر السابق. بتصرف.

٣ جعل الطالبة تتحسس خطأها بنفسها:

فلا تجعل الطالبة تأخذ دور المتلقي دائماً، فإنه ينتج عن ذلك طالبة متكلة تحتاج دائماً إلى المساعدة، بل شاركها في تلمس خطئها، وتبعه أثناء قراءتها. وقد توسعنا في هذه النقطة في مبحث: إكساب الطالبات مهارة الإحساس بالخطأ؛ فراجعيه مشكورة.

٤ «عدم الاستطراد في وصف الخطأ»^١:

وذلك بالحد من الإغراق والتوسع في جزئيات الخطأ، والإسهاب في توضيحه بشكلٍ يتجاوز الحد المطلوب، ويُبعد القارئة عن جوهر التنبيه ومقصوده، ويأخذ وقتاً أكثر مما ينبغي. فلا تصرف في الوقت فيه على حساب معالجة سبب الخطأ، بل بيّن لها نوع الخطأ باختصار، وركّزي على طريقة تصحيحه، لأنها هي التي تستلزم صرف الوقت لاحتياجها من القارئة إلى جهدٍ وتدقيق.

مثال:

قارئة تؤدي الإخفاء بطريقة خاطئة، فتوسع المعلمة في تحليل نوع الخطأ ووصفه كأن تقول لها:

"يسمع لدى الإخفاء عندك صوت زائد .. صوت زنة .. ورنين .. صوت من خلف الأنف .. صوت ..".

— "ولكن .. ماذا أفعل يا معلمتي؟! .. سؤال يلح في ذهن الطالبة، وقد لا تتجرأ في طرحه، فيبقى يضطرب في ذهنها إلى أن تجيب المعلمة من نفسها، أو تجيب ولكن بسرعة لأنها استنفذت الوقت، أو يبقى معلقاً دون جواب!

٥ متابعة وملاحظة مدى استجابة الطالبة للتنبيهات والتوجيهات:

فمثلاً اليوم نبهت الطالبة على بعض الأخطاء، فلا بد أن يكون من ضمن منهاجك أن تتابعي في اليوم التالي وما بعده:

^١ - المصدر السابق. بتصرف.

☆ مدى تحسُّنها وتصحيحها لتلك الأخطاء في تلاوتها.

☆ مستوى تحقق الهدف من التنبيهات.

☆ قدرة استيعاب الطالبة لتلك التوجيهات.

وذلك لتدارك أيِّ بطءٍ في تحسُّن الطالبة، أو خللٍ في استيعابها لتوجيهٍ ما.

٦ مشاركة جميع الطالبات في تمييز الخطأ:

فعندما تخطئ الطالبة في حكم ما؛ فمن الأهمية بمكان أن تشارك المعلمة زميلاتها في

تمييز الخطأ وذلك في بعض الأحيان فمثلاً:

تسأل المعلمة الطالبات عن نوع خطأ زميلتهن، أو تقرأ الأداءين: (الصحيح

والخاطئ كما أدته زميلتهن) وتسألهن: أيهما أصح: ...؟

ولا يخفى عليك ما في ذلك من فوائد:

❁ عدم حصر عملية التصحيح بين المعلمة والطالبة.

❁ رفع درجة إحساس جميع الطالبات بتمييز الأخطاء.

❁ المشاركة الفعلية بين المعلمة والقارئة والطالبات.

❁ تحفيز الطالبات على الانتباه والمتابعة.

❁ بث جانب من جوانب النشاط والتفاعل في الحصة.



١٠. حكم في التصحيح

١- «عدم تعميم التخطئة على سائر قراءة الطالبة :

وذلك برّد موضع الخطأ فقط من قراءة الطالبة وقبول الباقي»^١ ، فلا تجعل التخطئة تشمل سائر قراءة الطالبة (إذا كانت قراءتها فيها شيء من الصحة)، وبذلك تشعر القارئة بالإنصاف والعدل مع التخطئة؛ مما يجعل التنبيه أقرب للقبول في نفسها، بخلاف المعلمة التي تُخطئ كل قراءة الطالبة، وتقول لها مثلاً: "قراءتك اليوم غير جيدة بالمرة"؛ مما يسبب لها عدم قبول كلام معلمتها وعدم انقيادها فيما بعد للتصحيح وبالتالي.. إحساسها بالفشل..

أما المعلمة التي تقول للقارئة:

"اليوم .. ضَبَطْتُكَ لأزمة المدود أفضل؛ ولكن الإخفاء لا يزال يحتاج إلى إتقان أكثر" ..

"حَفِظْتُكَ ممتازاً ما شاء الله! ولكن تفخيم أحرف الإطباق ناقص" .. فهي معلمة عادلة تأخذ بالعبارات التي تنصف القارئة وتعطيها حقها.

وبعض المعلمات تعطي القارئة أحياناً نسبة التحسّن في بعض جزئيات تلاوتها أو في عمومها بعد انتهائها من القراءة، كنوع من التقييم العلمي الجذاب المقنع وذلك مثل:

"تلاوتك اليوم أفضل بنسبة ٧٠٪" ..

"الهمس تحسّن بنسبة ٩٠٪، والحمد لله..." ..

وإن بدا للمعلمة أن لدى الطالبة تحسّن في مخرج أو حكم ما ولكنها لم تتقنه بعد؛ فمن المفيد هنا أن تبين لها المعلمة أن الأداء اقترب من الصحة، ولكنه لا زال يحتاج إلى تحسين، وذلك لتتابع الطالبة التمرين والتدرب.

^١ - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.

٢- «عدم مواجهة القارئة بخطئها دائماً، والاكتفاء بالبيان العام» ' أحياناً:

وذلك ليس على إطلاقه بل بظروف معينة؛ كأن تكون القارئة ممن يتحسس من تخطيطتها المستمرة، أو طالبة لها سنوات في المدرسة ولا تتقدم، أو طالبة تشعر بأنّ مستواها لا يتقدم؛ فإنه قد لا يُجدي مع الواحدة منهن التوجيه المباشر دائماً، بل نتبع معها الأسلوب النبوي السامي: ((ما بال أقوام))^٢، فمن الحكمة أحياناً تحويل بعض التنبيهات على قراءة مثل هذه الطالبة لتبدو وكأنها توجيهات عامة.

٣- المرونة المعتدلة في تصحيح الأخطاء، وعدم استعجال النتيجة:

«فتعطي المعلمة الطالبة زمناً كافياً لتصحيح خطئها، خصوصاً لمن تعودت على الخطأ لسنوات، مثل الخطأ في مخرج ما، ولكن.. بشرط المتابعة والاستمرار في التنبيه والتصحيح»^٣.

مثال: اليوم نبهتُ طالبي على خطأ في طريقة القلب، فلا أنتظر أن تصححه الآن، أو أن تأتي غداً وقد اعتادت الأداء الصحيح.
و في المقابل: لا أهمل هذا الخطأ، بل أتابعه معها بصبر، وحكمة، رويداً رويداً، يوماً بعد يوم، مع تحفيزها لتصحيحه.
ومع كل ذلك.. لا بد من وجود فترة محددة على الطالبة ألا تتجاوزها إلا وقد صححت الخطأ.

٤- «الهدوء المعتدل مع التصحيح»^٤:

في بعض الأحيان.. ومن شدة تفاعل المعلمة وحرصها على التصحيح لطالبتها؛ فإنها قد تعجل في الكلام، وترفع صوتها، وتقطّب جبينها؛ مما يؤثر سلباً على نفسية

١- "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف

٢- عن عائشة رضي الله عنها قالت: "كان النبي ﷺ إذا بلغه عن الرجل الشيء؛ لم يقل: ما بال فلان يقول؟، ولكن يقول: ما بال أقوام يقولون كذا وكذا؟". "السلسلة الصحيحة" (٢٠٦٤)، وأخرج مسلم نحوه.

٣- "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.

٤- المصدر السابق. بتصرف.

الطالبة، وأحياناً يحصل العكس؛ فقد تخطئ الطالبة ويكثر خطوها، وتنبيه المعلمة ولكن بهدوء خالٍ من التفاعل والحرص والاهتمام..
فمن المهم أن تتزن المعلمة؛ فتتفاعل التفاعل المتوازن المنضبط، فلا هدوء جامد، تلمح منه الطالبة أنها إن أخطأت أو أصابت؛ سيان، ولا تفاعل صاحب، يُربك الطالبة ويجعلها تتلعثم وتضطرب!

٥- «إظهار مشاعر الرحمة واللفظ بالقارئة حال تخطئتها»^١:

من المهم خلال تصحيح المعلمة لخطأ ما لدى القارئة — وخاصةً عندما يكثر تنبيهها — أن تُظهر لها — مع تخطئتها — مشاعر الرأفة والرحمة، لا النفور والضيق، فقد قرّن الله تعالى بين التعليم والرحمة عندما قال:
﴿الرَّحْمَنُ ﴿١﴾ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ﴿٢﴾﴾ (الرحمن)
وعلى المعلمة أن تتذكر أنه مهما كثرت أخطاء الطالبة فإنها مأجورة بإذن الله؛ فقد قال عليه الصلاة والسلام:

((... والذي يقرأ القرآن ويتنعتع فيه وهو عليه شاق؛ له أجران))^٢.

ومن المظاهر التي تُبرز رحمة المعلمة بالقارئة:

✽ الابتسامة التي تشعر القارئة أن معلمتها لم تضيق ذرعاً من أخطائها.
✽ عدم إظهار النفور من أخطائها، فليس من الرحمة ولا من اللطف أن تقول المعلمة لطالبتها على سبيل المثال:

"لم أسمع. يمثل هذا الخطأ طوال فترة تدريسي"، أو:

"صوت حرف الضاد لديك مزعج جداً"، أو:

"لا أستطيع تحمّل صوت التأنيف في قراءتك"...

إنّ مثل هذه العبارات إذا سمعتها الطالبة من معلمتها؛ فلا يُستبعد أن تؤثر على مشاعرها بشكل سلبي.

^١ - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.

^٢ - "صحيح مسلم" (٦- صلاة المسافرين / ٣٨ - فضل الماهر في القرآن / ٧٩٨).

☆ العبارات الرقيقة، وذلك نحو:

"سُتُصَحِّحِينَ بِإِذْنِ اللَّهِ"

"هذا الخطأ كان موجوداً لديّ والحمدُ لله تَخَلَّصْتُ منه، وأنت ستستخلصين منه"

إِنْ شَاءَ اللَّهُ"

"أتمنى أَنْ تصبحِ تلاوُثُكَ أَفْضَلَ مِنْ تِلَاوَتِي"

وَيَدْخُلُ ضَمْنِ ذَلِكَ أَنْ تَبْدَأَ الْمَعْلَمَةُ بِالْإِعْدَاءِ لِلْقَارِئَةِ قَبْلَ التَّنْبِيهِ، فَتَقُولُ مِثْلًا:

"اللَّهُ يَرْضَى عَلَيْكَ .. انْتَبِهِي لِلْإِخْفَاءِ؛ فَإِنَّهُ يُسْمَعُ مَعَهُ صَوْتُ النُّونِ".

إِنْ مِثْلَ هَذِهِ الْمَظَاهِرِ مِنَ الْمَعْلَمَةِ تَصِلُ إِلَى الطَّالِبَةِ بِلِسْمًا شَافِيًا يَدْفَعُهَا إِلَى مَزِيدٍ مِنَ الْمُنَاسَبَةِ، وَيُوَلِّدُ تَوَازُنًا فِي مَشَاعِرِهَا، فَهِيَ تُخْطِئُ وَتَتَأَثَّرُ بِخَطْئِهَا، وَلَكِنَّهَا تَأْخُذُ دَفْعَةً مِنَ الْأَمَلِ مِنْ مَعْلَمَتِهَا، فَتَحْرُسُ عَلَى التَّصْحِيحِ، وَتَعْمَلُ عَلَى الْمَزِيدِ مِنَ التَّدْرُبِ.

٦- اجتناب تصحيح الخطأ بخطأ :

إِنْ التَّصْحِيحُ يَنْبَغِي أَنْ يَكُونَ لِلتَّخْلُصِ مِنَ الْخَطَأِ لَا الْوُقُوعِ فِي غَيْرِهِ، فَعَلَى الْمَعْلَمَةِ أَنْ تَعْطِيَ الطَّالِبَةَ طَرِيقَةً صَحِيحَةً دَقِيقَةً مِنَ الْبَدَايَةِ؛ لِئَلَّا تَعْتَادَ الطَّرِيقَةَ الْخَاطِئَةَ، وَيَصْبِحَ مِنَ الْعَسِيرِ عَلَيْهَا التَّرَاجُعُ عَنْهَا.

مثال: طالبة لم تتقن التفخيم بعد، فتقول لها المعلمة:

"ضمي الشفتين حتى ينحصر الصوت في الداخل" ..

فَتَعْوَدُ الطَّالِبَةُ عَلَى ضَمِّ الشَّفَتَيْنِ، وَمِنْ ثَمَّ يَخْرُجُ صَوْتُ الضَّمِّ مَعَ التَّفْخِيمِ، وَهَذَا خَطَأً آخَرَ، تَحْتَاجُ الطَّالِبَةُ أَنْ تَصَحِّحَهُ أَيْضًا، وَلَوْ تَعَوَّدَتْ مِنَ الْبَدَايَةِ عَلَى التَّفْخِيمِ بَدُونِ ضَمٍّ؛ لَكَفَّاهَا عَنِ الْوُقُوعِ فِي خَطَأٍ آخَرَ.

٧- مراعاة الفروق الفردية :

مِنَ الْمَعْلُومِ أَنَّهُ يَجْتَمِعُ فِي الصَّفِّ الْوَاحِدِ مَجْمُوعَةٌ طَالِبَاتٍ، مِمَّا يُشِيرُ إِلَى الْمَعْلَمَةِ الْقُطْنَةِ أَنَّ ثَمَّةَ أَمْرًا مَا لَا بَدَّ أَنْ تَأْخُذَهُ بَعِينَ الْإِعْتِبَارَ مَعَ كُلِّ طَالِبَةٍ عَلَى حِدَةٍ. فَفِي إِطَارِ التَّنْبِيهِ وَالتَّصْحِيحِ لَا بَدَّ أَنْ تَرَاعِيَ الْمَعْلَمَةُ اخْتِلَافَ وَتَمَازِيضَ الطَّالِبَاتِ مِنْ النُّوَاحِي التَّالِيَةِ:

□ الاستيعاب:

مثال: طالبة قليلة أو بطيئة الاستيعاب، فلا تُكثر عليها المعلمة في التنبيه، بل تتدرج معها بتمهّلٍ حسب استيعابها، وتختصر التنبيه على أهم الأخطاء وأوضحها، وتبسّط لها طريقة التصحيح، بخلاف الطالبة النجبية التي تستوعب بسرعة، ولديها القدرة والاستعداد لفهم توجيهات معلمتها، فهنا تدقق معها المعلمة في التنبيه والتصحيح.

□ درجة التعليم:

مثال: طالبة تُخطئ في التشكيل رغم حصولها على الثانوية العامة، ينبغي أن تنبه إلى ضرورة مراجعة القواعد النحوية، وتطالب بإعراب الكلمات التي تخطئ فيها، أما التي لم تحسّل أكثر من المرحلة الابتدائية؛ فهذه تُراعى وتُعذّر وتشجع لإكمال دراستها.

□ اللهجات:

مثال: طالبة تميل الألف بحكم لهجتها العامية، فمن الحكمة أن يُتمهّل معها في تصحيح هذا الخطأ، لأنه متأصل في كلامها العادي، ولأنها تعودت عليه، والرجوع عن العادة يحتاج إلى زمنٍ أطول، فهذه تُعذّر ولا تُلام كمن لديها إمالة وليست في لهجتها، فهذه ينبغي أن تصحّح بزمّن أسرع، لأنه ليس من لهجتها، ولأن لديها أداءً صحيحاً للألف في لهجتها يمكنها أن تقيس عليه.

ويلحق بذلك من تتحدث باللغة العربية إلى جانب الأعجمية، مما أثر سلباً على نطقها للأحرف العربية، وذلك نحو:

— تأثّر الراء العربية بالراء الأعجمية، مما أدى إلى سماع صوت لدغة مع الراء..

— تفخيم الألفات المرققة، والواو..

— مزج الهاء بالحاء..

فهنا على المعلمة أن توجه الطالبة إلى بذل الجهد في تحسين الحرف ليخرج بالصوت العربي، وتبين لها الحرف الذي تأثر، و نوع الخطأ وكيفية التصحيح، وتحتها على التصحيح إلى أن يتوافق مع لغتنا العربية.

□ طبيعة فكّ الطالبة:

ويشمل ذلك شكل الأسنان (متقدمة، متأخرة، متفرقة..)، مثال: طالبة شكل أسنانها^١ يصعب معه نطق أحرف الصغير بشكل صحيح، فهذه تُراعى في التنبيه، وتحاول المعلمة أن ترشدها إلى طريقة تتوصل من خلالها إلى الأداء الصحيح وتمهّل معها، ولا تصر عليها بالتصحيح السريع أو التام، أما الطالبة التي تخطئ في مخرج حرف الصاد مثلاً ولديها أسنان مرتلة؛ فينبغي أن يؤكّد عليها بسرعة التصحيح والإتقان. ويلحق بذلك: وجود سبب خلقي كالتقعر الشديد في سقف الحنك، مما قد لا يُساعد على إخراج بعض الحروف صحيحة.

□ «الاجتهاد»:

فهناك فرق بين الطالبة التي تخطئ عن تجاهل وتقصير في التدريب، والتي تخطئ عن نسيان لا عن قلة تمرين^٢، فهذه الأخيرة يمكن أن يُقال لها: "لا بأس.. أكمل.. طالما أنك تتدربين فسيتحسن الأداء بإذن الله" أو: "[لكل جواد كبوة]"، بخلاف الأولى التي ينبغي أن تُنبه على تقصيرها، وأن يبين لها أنّ سبب أخطائها هو تقصيرها وقلة اهتمامها بالتدريب ويُطلب منها الاهتمام بهذا العلم الشريف.

□ العلاقات الاجتماعية:

فُيراعى عند التنبيه: الأم وابنتها إن اجتمعتا في فصل واحد، أو معلمة في المدارس العامة مع تلميذتها ونحو ذلك، (وهذا يحصل في النادر وللضرورة، لأنّ الغالب أن تُراعى هذه الأمور عند توزيع الطالبات في الفصول). وتكون هذه المراعاة عموماً بتجنب إحراج الطالبة أيّاً كان حالها مما سبق، فتلتطف المعلمة في أسلوب التنبيه، وتُحسن كَيْفِيَّتَهُ، وتعطي كلّ ذي حقّ حَقَّهُ، وتحفظ قَدْرَهُ ومكانته.

^١ - وهذا مشاهد، فهناك بعض الأسنان ينطبق العلوي منها على السفلي من منطقة الأضراس، إلا أنه لا ينطبق من منطقة الأنياب والثنايا، مما يصعب معه نطق أحرف الصغير صحيحة.

^٢ - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء". بتصرف.

□ العمر:

طالبة تتعلّم على كِبَر — جزاها الله خيرًا —، ينبغي الأخذُ بعين الاعتبار أن الفكّ قد يكون ثقیلاً مع بعض الحروف، بخلاف طالبة شابة فيكون فكُّها مرناً يتجاوب مع التنبيهات والتوجيهات، فيُرجى منها أن تصحح بسرعة، وهذه قاعدة، ولكن لكل قاعدة شواذ.

كما أن الطالبة كبيرة السن تُنبّه بعبارات توقير واحترام تتناسب مع سنّها.

□ البيئة:

إن اجتماع طالباتٍ من بيئاتٍ مختلفة؛ يجعل المعلمة النبيهة الفطنة تحرص على مراعاة كل طالبة انطلاقاً من بيئتها، مثلاً:

الطالبة التي تعمل (موظفة/ معلمة)؛ غالباً تكون غير متفرغة للتدريب على التلاوة، فهذه لا يُنتظر منها التحسن السريع.

الطالبة التي ستغادر إلى بلدها، وتُطلب من المعلمة تنبيهها على جميع أخطائها؛ فلها ذلك.

ملاحظات هامة:

- ① إن مراعاة المعلمة لما سبق؛ يبرز أهمية اهتمامها بطالباتها من الناحية التربوية وليس من الناحية التعليمية فقط.
- ② على المعلمة أن تحسن استخدام تلك المراعاة فلا تستخدمها إلا مع من تحتاج إليها، فإن هذه المراعاة ليس معناها ترك الطالبة تنهاون أو تتكاسل فيما تتعلمه؛ بل هو الأخذ بيدها فيما يتناسب مع حالها ومصلحتها.
- ③ لا بد أن تنطلق المراعاة من وعي المعلمة وحكمتها، حتى تثمر عملية تعليمية متوازنة، وإلا فإن سوء استخدام المعلمة لتلك المراعاة قد ينتج هاوناً أو تكاسلاً، أو نفوراً من بعض الطالبات.



١١. ضبط التصحيح

إنَّ تصحيح أخطاء الطالبة أمرٌ يحتاج إلى ضوابط معينة، تجعل عملية تصحيح الأخطاء لا تخرج عن جديتها وكنهها ومسارها الصحيح الذي يهدف إلى تحسُّن أداء الطالبة، وتبتعد بها عن الاتجاه إلى مظاهر أخرى كالظلم والفوضى، فإذا لا بد من هذه الضوابط التي تُمكن المعلمة من الإحاطة بمجانب هذه العملية التعليمية الهامة:

[١] الهية في التصحيح:

فلا بد أن تكون لك هيةٌ عند تصحيح الأخطاء، فأحيانًا تتدخل طالبةٌ — دون طلب منك — تريد أن تصحح لزميلتها، فإن وجدت منها تكرار ذلك؛ فيجب أن تنبهي لهذا الأمر عبر كلمات لطيفة عامة مجتنبَةً التقرُّع والتوبيخ، وذلك مثل أن تقولي ودون توجيه النظر إلى الطالبة المعنية:

"يا أخواتي.. قد أتيتُ لهذه المهمة.. فإذا شاركتني إحداكن ذلك؛ تشوشت زميلتُكن القارئة..".

و قد تمزح المعلمة حينًا فتقول: "هل أعود إلى البيت؟!..". وهذه الهية تأتي من تمكُّن المعلمة من المادة وفهمها لها فهمًا دقيقًا، ومن معرفتها بما ينبغي أن تكون عليه طالبة العلم من أدب واحترام، وعدم تجاوز. وفي ذلك ضبطٌ للطالبات عن الفوضى، وتجروُّ بعضهن على بعض أو على المعلمة في التخطئة والتنبية، وبالتالي: احترام شخصية المعلمة والثقة بها.

ملاحظة:

يؤخذ بعين الاعتبار أنه يمكن للمعلمة أن تجعل الطالبة تصحح لزميلتها، ولكن بضوابط معينة ذُكرت ص: ٩٠.

[٢] «العدل وعدم المحاباة في التنبيه على الأخطاء»^١:

فقد يكون من ضمن الطالبات صديقة للمعلمة، أو طالبة قوية الشخصية، فعندما تصل المعلمة في الإقراء إلى هذه أو تلك؛ فإنها — لا شعوريًا — تزيد في التنبيه أو تتلطف فيه، وتقلل التدقيق أو تزيده عن باقي الطالبات بشكل ملحوظ، أو تتفاعل مع تصحيح خطئها بحيث تتوسع لها في الإيضاح، دون مبرر؛ فعلى المعلمة أن تضبط مشاعرهما وتلتزم بمقتضى قراءة الطالبة (أي ما يلزم قراءة الطالبة من التنبيه والتصحيح) دون إفراط ولا تفريط، وتحرص على العدل بين جميع الطالبات.

وفي ذلك **⚡ ضبط لمشاعر المعلمة، والسير بها في مسار الحيادية المتوازية مع أخطاء الطالبة لا مع شخصها، وحفاظاً على مشاعر الطالبات، وتحقيقاً للعدل بينهن.**

[٣] «ترك التكلف في إثبات خطأ الطالبة:

تجني الإصرار على انتزاع الاعتراف من الطالبة بخطئها أو إشعارها بأنها خصم، واعلمي أن مراعاة كسب الأشخاص لا تقل أهمية عن كسب المواقف^٢، وهذا وإن كان نادرًا جدًا، ولكنه قد يقع، فلتعلم المعلمة أن هناك مشاعر ينبغي أن تتعامل معها بمحبة وود.

مثال:

معلمة تقول للطالبة: سمعتُ صوت نون مع إخفائك في «مُنْتَبِئٍ».

فتقول الطالبة: ولكنني لم أضع طرف لساني في مخرج النون!

المعلمة: بل هناك صوت نون!

الطالبة: لا .. لا لم يحصل.

المعلمة: إنه واضح .. ولكنك لم تنتهي .. أعيدي وصحي.

الطالبة: كيف أصحح وأنا لم أخطئ؟

المعلمة: ولكنك أخطأت!

^١ - "الأساليب النبوية في علاج الأخطاء".

^٢ - المصدر السابق. بتصرف.

ومثل هذا ينتج أكثر ما ينتج عن عدم احتواء المعلمة لجميع شخصيات طالباتها، فإن المعلمة ينبغي أن توطن نفسها على أن تستوعب جميع طالباتها على اختلاف مستوياتهن، ونشأتهن، ونفسياتهن، وألا تسترسل مع الطالبة عندما تشعر أنها ستتجاوز حدود النقاش المفيد، وأن تعلم أنها بحلمها وصبرها ستنال من طالبتها ما لن تناله بالغضب والإصرار، والحل في مثل هذه المواقف (عندما ترين الطالبة قد تعصبت لنفسها ورأيها): ترك الجدل مع الابتسامة، فلعلها ترجع إلى الصواب، ولك يا ذن الله بشري الرسول الكريم ﷺ: ((أنا زعيم ببيت في ربض الجنة لمن ترك المراء وإن كان محققاً))^١.

ويحضرنا هنا ما جاء عن فضيلة الشيخ عبد العزيز بن باز رحمه الله أنه إن حصل وناقشه أحد طلابه في الدرس؛ فإنه «يُبين ويوضح المناقش فيه، وإن لم يقتنع الطالب؛ سكته الشيخ وقال: "سبح سبح"»^٢.

فوائد هذا الضابط:

✻ تجنب رد الفعل السلبي للقارئة (التي أخطأت)، وإبعادها عن ترين الشيطان لها بالانتقام الشخصي، والانتصار لنفسها.

✻ أنه أكثر قبولاً وتأثيراً في النفس.

وفي ذلك ضبطٌ لعملية التنبيه والتصحيح من أن تتجه إلى مسارٍ منافٍ للطباع الحميدة ولأخلاق أهل القرآن.

[٤] الحث على التصحيح:

فإن حِلْم المعلمة وصبرها وشَفَقَتِها على طالباتها قد يجعلها في بعض الأحيان تتهاون في الحث على التصحيح مما يقلل اجتهاد الطالبة، وبالتالي تقفُ تلاوتها عند حدٍّ معين دون أن يطرأ عليها تحسُّنٌ مَلْمُوسٌ، ونخصُّ هنا تلك الأخطاء التي آن للطالبة أن

^١ - رواه أبو داود، وحسنه الوالد رحمه الله "السلسلة الصحيحة" (٢٧٣)، و"سنن أبي داود" (٣٥ - الأدب / ٨ - في حسن الخلق / ٤٨٠٠). الزعيم: الضامن والكفيل. ربض الجنة: المراد ما حولها وفي أطرافها. المراء: الجدل.

^٢ - "الإمام بطريقة دروس سماحة الإمام عبد العزيز بن عبد الله بن باز"، ص: ٢٢، شيء من التصرف.

تُصحِّحَهَا، عند ذلك ينبغي للمعلمة أن تُطالبِ القارئةَ ويجزَمُ وأمرٌ بأنْ تُبذلَ الجهد في تصحيح الخطأ أو ذاك، فكثيرٌ من الأخطاء لا تندفع الطالبة إلى تصحيحها إلا بعد أن تشعر بتأثر وحرص وحزم معلمتها.

وفي ذلك ٢ ضبطٌ للطالبات عن التقاعس في التدريب، وضبطٌ للمدة الطبيعية لاستمرار الخطأ وتدرُّجِه في التحسُّن.

[٥] التفاؤل بالطالبة:

قد يمر بالمعلمة طالبة بطيئة التحسُّن كثيرة الخطأ وتُشعر المعلمة بصعوبة تحسُّنها، فيجب ألا يضعف أملُ المعلمة في تقدُّم مستواها، وألا تُظهر يأسها من ذلك، فالأمل بالله ﷻ لا ينقطع في نفس المؤمن، وينبغي ألا تنظر المعلمة إلى أن تحسَّن الطالبة يقف عندها (أي المعلمة)، فهي لا تدري متى يفتح الله على هذه الطالبة ويُطلق لسانها، فمثلاً: قد تظن معلمةً بطالبة ما أنها لا تستطيع أن تتحسَّن أكثر من ذلك، ولكن لا تلبث تلك الطالبة أن يُقيِّض الله ﷻ معلمةً أخرى يفتح الله على يديها طُرُقاً تجدها وتُحسَّن مستوى تلاوتها بإذنه تعالى.

فتقدِّمُ الطالبة التي تأخذ بالأسباب؛ فتُح من الله، ولا تدري المعلمة متى يكون هذا الفتح؟ فلا بد لها أن تُقدِّمَ لمثل هذه الطالبة كلماتٍ تُحفِّزها وتُعلِّق رجاءها بالله ﷻ، فالله على كل شيء قدير.

وفي هذا ٢ ضبطٌ لعملية التعليم من التعقيد والتشبيط والإحباط.



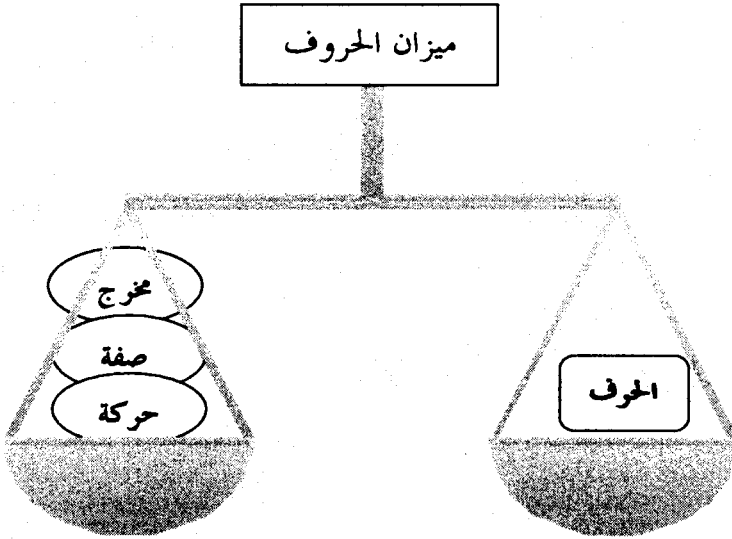
١٢. معلومات هامة

اعلمي أختنا المعلمة وفَّقك اللهُ أن:

١- للحرف ميزان:

قال الإمام السخاوي رحمته:

للحرف ميزانٌ فلا تَكْ طَاغِياً فيه ولا تَكْ مُخَسِّراً الميزان



فينبغي على المعلمة أن تُثابر على التنبيه والتصحيح، وتبذل جهداً في ذلك حتى تتساوى كفتا هذا الميزان، وذلك في كلِّ حرفٍ ومع كلِّ طالبة، فلا تطمئن حتى ترى بعينها وتسمع بأذنيها هذه الموازنة، وذلك — طبعاً — في حدود المستوى الذي يُدرَّس؛ فلا تُنهي الطالبةً دراستها للتجويد إلا وقد وصلت — بفضل الله — إلى مستوى عالٍ من الإتقان.

وقد قال الإمام أبو مزاحم الخاقاني رحمته:

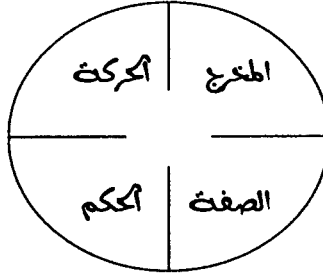
نَزِيزِ الْحَرْفِ لَا تُخْرِجُهُ عَنْ حَدِّ وَتَرْزِئِهِ
فَوَنَزْنُ حُرُوفِ الذِّكْرِ مِنْ أَفْضَلِ الْبَرِّ

فإن تَبَقَّى لدى الطالبة بعضُ الأخطاء؛ فعلى أكثرِ تقديرٍ ينبغي أن تنطبق على هذه الأخطاء الصفاتُ التالية:

- قليلة أو نادرة (بأدنى نسبة في القراءة).
 - خفية خفية.
 - غير متفشية في قراءتها (ليست سمة: أي أن الخطأ الواحد غير متكرر).
 - تشعر بها (الطالبة).
 - لديها القدرة على استدراكها وتصويبها.
- وإذا انتهى العام — أو الدورة الدراسية — وبقي لدى الطالبة أخطاءً كان ينبغي أن تصححها؛ فمن جميل صنع المعلمة وكرمها أن تكتب لها هذه الأخطاء — المتبقية — لثلاقتها الطالبة وتسعى في تصحيحها فيما بعد.

ك- مدار التصحيح:

إن مدار عملِ المعلمة في التصحيح إنما هو حَوْلَ اللَّفْظِ، وهو يشمل:



فينبغي للمعلمة أن تنتبه لذلك ولا تحصر ردّها للأخطاء في زاوية معينة؛ فمثلاً:
على المعلمة ألا تقصر ردّها للطالبات على مخارج الحروف، بحيث تُرجع سبب كل خطأ تسمعه في حرفٍ ما؛ إلى المخرج، فربما يكون الخطأ في الصفة.

١- "﴿ورتل القرآن ترتيلاً﴾"، ص: ١٢٤.

وأحياناً يكون العكس: تُرَدُّ الطالبة في صفات الحرف، مع أن الخطأ حاصل في المخرج.

فعلى المعلمة أن توسّع آفاق فكرها، وتحيط بمجالات الخطأ المحتملة، حتى تتوصل إلى تصحيحه بسرعة. ولنقرأ معاً النقطة التالية:

٣- تعدد مجالات الخطأ:

إن الحرف السواحد أو الحكم الواحد مجال الخطأ فيه متعدد، ولنأخذ أمثلة على ذلك:

الألف:

من الأخطاء المحتملة فيها:

١- زيادة أو نقصان مقدار مدّها الصحيح، وخاصة المد الطبيعي.

٢- عدم المجافاة بين الفكين معها.

٣- المبالغة في فتح الفك.

٤- عدم فتح الشفتين بشكل كافٍ.

٥- ختمها بهمزة (إن كانت متطرفة).

٦- ختمها بهاء (إن كانت متطرفة).

٧- تفخيّمها مطلقاً.

٨- ترقيقها مطلقاً.

٩- تقليّلها أو إمالتها (في غير موضع الرواية).

١٠- خفض الصوت آخرها إن كانت متطرفة.

١١- التأنيف معها.

١٢- تمويج طبقة الصوت معها (الترعيد).

١٣- مصاحبتها بصوت حرف العين.

حرف الفاء:

من الأخطاء المحتملة فيه:

- ١ • وضع الثنايا العليا على ظاهر الشفة السفلى.
- ٣ • تقريب الشفتين من بعضهما وكأنه إخفاء شفوي.
- ٤ • رفع الشفة السفلى حتى يلامس داخلها رؤوس الثنايا العليا؛ أي تكون الثنايا العليا في المنطقة الداخلة عن خط باطن الشفة السفلى.
- ٤ • الضغط بالثنايا العليا بشكلٍ مبالغ فيه على باطن الشفة السفلى.
- ٥ • عدم دفع الصوت (الرخاوة).
- ٦ • عدم دفع الهواء (الهمس)، فتخرج وكأنها حرف (v) الأعجمي.
- ٧ • تقصير زمن رخاوتها أو إطالته.
- ٧ • ضعف التصادم حال سكوتها (القرع).
- ٨ • ضعف التباعد حال حركتها (القلع).
- ٩ • الإحلال بإتمام حركتها.
- ١٠ • التأنيف معها.

حكم القلقلة:

احتمالات الخطأ فيها:

- ١ • عدم الإتيان بالحكم مطلقاً.
- ٢ • تشديدها (بالتصادم ثم التباعد).
- ٣ • «ضم الشفتين معها إذا أتت بعد الواو، مثل: ﴿الْخُرُوجُ﴾ ﴿وقفاً﴾، أو بعد حرف مضموم مثل: ﴿فَاعْبُدْهُ﴾»^١.
- ٤ • الاقتراب بها من الفتحة أو الكسرة أو الضمة.
- ٥ • ختمها بمزمة، سواء كان حرف القلقلة متوسطاً أو متطرفاً.
- ٦ • ختمها بماء، إن كان حرف القلقلة متطرفاً.

^١ - "علم التوحيد" ص: ٩١. يتصرف.

٧ • ضعف التباعد، مما يُضعف صوتها.

٨ • مطّ الصوت بعدها إن كانت متطرفة، بحيث يُسمع صوت ألفٍ مُقلّلة.

٩ • فصلها عن الحرف الذي بعدها.

حكم الإخفاء الحقيقي:

احتمالات الخطأ فيه:

١ • ظهور النون ^١.

٢ • عدم الاقتراب الصحيح من الحرف المخفى عنده، بالبُعد عنه، أو بعدم الاقتراب منه أصلاً، يجعل اللسان معلقاً دائماً وسط الفم ومع جميع الحروف.

وكل حرف من حروف الإخفاء قابلاً لهذا النوع من الخطأ، فانظري كم خطأ يمكن أن يقع من الطالبات في هذه الناحية فقط!

٣ • الاعتماد المبالغ فيه على الخيشوم بحيث يطغى صوت الغنة على الصوت

الفموي.

٤ • عدم الضغط على الخيشوم رغم الإتيان بالزمن المطلوب للغنة.

٥ • تفخيم غنته حيث ينبغي ترقيقها.

٦ • ترقيق غنته حيث ينبغي تفخيمها.

٧ • إطباق الشفتين طوال زمن الغنة، وكأنه إخفاء شفوي.

٨ • عدم بسط الشفتين عند إخفاء النون عند الحرف المرقق، مثل: ﴿أَنَدَادًا﴾.

٩ • ضم الشفتين حال الإخفاء إذا انحصرت النون بين مضمومين، مثل: ﴿كُنْتُمْ﴾.

١٠ • إنقاص زمن الغنة.

١١ • زيادة زمن الغنة.

١٢ • زيادة حرف مد عند الإخفاء فيكون الأداء: مدًا مع غنة، مثل:

﴿أَنْتُمْ﴾ ← أَسَنْتُمْ، ﴿عَيْنٌ جَارِيَةٌ﴾ ← عَيْنُوجَارِيَةٌ، ﴿مِنْكُمْ﴾ ← مِيَكُمْ.

١٣ • التدرج في أداء الإخفاء بحيث تقترب القارئة شيئاً فشيئاً إلى المخفى عنده.

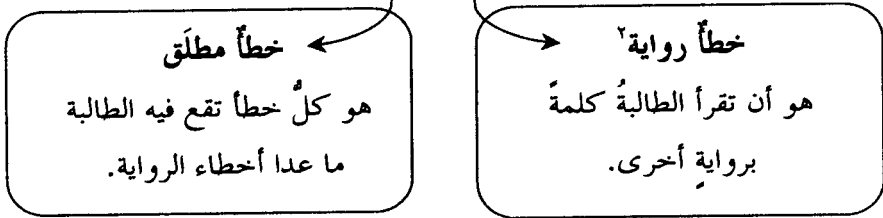
^١ - وسماه الشيخ يحيى الفوثاني: إظهاراً بغنة. انظري: "علم التوحيد" ص: ٣٣.

وهذه الأخطاء لا تجتمع في طالبة واحدة، بل كل طالبة قد يكون لديها نوع من هذه الأخطاء، ولذلك ينبغي أن يكون لدى المعلمة سعة أفق، وثراء فكر، ودقة تمحيص، وذلك لتعرف عند سماعها لقراءة الطالبة نوع الخطأ، ولا تقتصر فيه على نوع واحد تُنبّه عليه دائماً، ومع جميع الطالبات.

ومما يُذكر في هذا المجال أن إحدى طالبات دورة إعداد المعلمات — وفي التدريب العملي —، كانت عند إقرائها لكل طالبة تنبّه على الضغط الخيشومي فقط، برغم وجود أخطاء أخرى في أحكام النون الساكنة والتنوين في قراءتهن، مما فوّت الفرصة على الطالبات في تصحيح الأخطاء الأخرى، وأيضاً شوّش عليهن، لأنّ البعض ليس لديهن هذا الخطأ أصلاً!

فعلى المعلمة أن تكون متفاعلة لا مقلّدة؛ فلا تقتصر في تنبيهها على نوع مُعيّن من الأخطاء؛ بل تعيش واقع قراءة الطالبة، وتُدقّق في نوع الخطأ، وتُحذّر التعوّد على نمط ضيق من الأخطاء^١.

٤- ينقسم الخطأ إلى قسمين:



فائدة معرفة ذلك:

إنّ معرفة المعلمة لهذا التصنيف يجعلها تعذّر — في نفسها — القارئة التي تُخطئ خطأ الرواية، فمثلاً إذا قرأت الطالبة: ﴿كَذَّبَتْ ثَمُودٌ بِإِدْغَامِ التَّاءِ فِي التَّاءِ﴾، فإنّ المعلمة

^١ - انظري: أصول التنبيه/ التنبيه الشامل، ص: ١٠٠.

^٢ - وجدنا هذا التعبير (خطأ رواية) في كتاب: "تقوم اللسان بتلاوة القرآن"، ص: ٣٦ وما بعدها.

^٣ - أدغم التاء في التاء كل من الأئمة: أبي عمرو، وابن عامر، وحجرة، والكسائي. "الوافي في شرح الشاطبية" ص: ١٣٢.

تُعطيها شيئاً من العُذر^١، أما التي لا تُخفي النون عند أحرف الإخفاء مثلاً، فيكون العذرُ في حقّها أقلّ نسبياً.

كما أنه تختلف صيغةُ التنبيه، ففي خطأ الرواية يمكن أن تُلطفَ المعلمةُ التنبيهَ، فمثلاً: قرأتِ الطالبةُ: ﴿وَإِنْ تَلَوْتُمْ﴾ ← وإن تَلَوْا^٢؛ فمن المناسب أن تُنبهها بقولها: "أداؤك صحيح ولكن في روايةٍ أخرى..!، أما في رواية حفص عن عاصم؛ فإنها تُقرأ .. كذا"، أو: "ضمّ اللام خطأً في روايتنا.. ولكنه صحيح في روايةٍ أخرى". أما الخطأ المطلق، فلا شك أن المعلمة ستُصعّبُ على أنه خطأ ليس بصحيح ولا تُذكّر هنا مسألة الرواية.

والمعلمة التي تُميّزُ نوعَ الخطأ من هذه الناحية؛ لا بد أن لديها خلفية عن علم القراءات، وهذا جيد ورائع، فكم هو جميل أن تتعمق المعلمة في هذا العلم الجليل وتزيد من ثقافتها، وتنهل منه، فتُغدق على طالباتها شيئاً من روائع هذا العلم^٣.

٥- «الأسباب العامة لأخطاء الطالبة المبتدئة في التلاوة وعلاجها»^٤:

١/ ضعف الطالبة في قراءة النصوص العادية:

ويشمل:

أ <ضعفها في اللغة العربية (النحو، الصرف).

العلاج: أن تُكثر من قراءة الكتب المفيدة...، مما سبق ذكره في مبحث: كيفية تصحيح خطأ في التلاوة/ مشاكل وحلول، ص: ٥٩.

^١ - ونقول: (بعض العذر) لأن الطالبة ترى أمامها الحركات مكتوبة على المصحف الشريف، وقد علّمت أن الإدغام علامته التشديد.

^٢ - قرأها (تلوا) بمحذف الواو الأولى وهي المضمومة ويضم سكون اللام: ابن عامر وحمة، وقرأها الباقون بإثبات الواو الأولى المضمومة وسكون اللام. "الوافي في شرح الشاطبية" ص: ٢٤٩.

^٣ - يمكن للمعلمة مطالعة بعض مراجع هذا العلم، مثل: مصحف القراءات العشر المتواترة، فكرة ونشر علوي ابن محمد بن أحمد بلفقيه، إعداد الشيخ محمد كريم راجح والشيخ محمد فهد خاروف، وكتاب: "الوافي في شرح الشاطبية".

^٤ - هذه الفقرة (الخامسة) مُستفادة من كتاب "أساليب تدريس التربية الإسلامية".

ب ◊ ضعف أو خلل في نطق الحروف ^١:

فالطالبة قد تنتسب إلى مدارس التحفيظ، ولديها أحرفٌ تعودتُ على اللحن فيها، والخلل في الحروف له أسباب منها:

- ١— عدم نطق الحرف صحيحًا في الطفولة، وترك تنبيه الأهل وتصحيحهم له.
 - ٢— غلبة اللهجة العامية على الفصحى، فتعتاد الطالبة نطقَ الضاد ظاءً والقاف غينًا، والألف بالإمالة، فما تقوله خطأً في لهجتها العامية ينتقل إلى الفصحى.
 - ٣— تكلمُ الطالبة بلغةٍ أعجميةٍ إضافةً للعربية، مما قد يُضعِف اللغةَ العربيةَ لا سيما إذا كان النطقُ باللغة الأعجمية هو الغالب، فينقلبُ مخرجُ الرء إلى بطن اللسان، وتغلُظ الألفُ، وتمتزج الحاء بالهاء.
- ومن الطالبات مَنْ لا تدري أنّ لديها حرفًا تخطئ في مخرجه، ولا تنتبه إلى وجوب تصحيحه.

ونُخصُّ بالذكر الحروفَ التاليةَ وما يَشيعُ فيها من أخطاء واضحة:

الأحرف اللثوية	←	وضع طرف اللسان عند صفحة أو أصول الثنايا العليا
الجيم	←	تحويلها إلى دال
الرء	←	لدغة
أحرف الصفير	←	تحويلها إلى أحرف لثوية أو قريبة من اللثوية
الضاد	←	نطقها ظاءً
القاف	←	تحويلها غينًا أو كافًا
اللام	←	وضع طرف اللسان على باطن الشفة العليا أو رؤوس الثنايا العليا
الهاء	←	مزجها بالحاء

^١ - أدرجنا هذا النوع من الأخطاء تحت أخطاء التلاوة (وليس التجويد)، وذلك لأن الطالبة التي لديها خللٌ في مخرج حرفٍ ما؛ تقرأه كذلك في غير القرآن الكريم غالبًا، مما يعني أنّ المفروض ألا تخطئ فيه الطالبة حتى ولو لم تدرس التجويد.

العلاج:

- أن تعرف المعلمة سبب الخطأ في المخرج لدى الطالبة..:
- هل تُقدِّم اللسان عن المكان الصحيح، أم تؤخره، كما في (ك) و (ق)؟
- هل تُقلِّب طَرَفَ اللسان للوراء كما في (ر)؟
- هل تعتمد اعتماداً كلياً على طرف اللسان في أحرف الصغير؟
- وهل.. وهل.. إلخ، مما يسهّل على المعلمة البدء بتصحيح المخرج للطالبة.
- أن تُتبع المعلمة أساليب تصحيح الخطأ التي سبق ذكرها في الجداول الخاصة بها.
- إصرار المعلمة على أهمية أن تصحح الطالبة المخرج.
- حثُّ الطالبة على الصبر والمران اللذين بهما تستطيع أن تصحح المخرج — بإذن الله — وذلك لأنه شيء اعتادت عليه لسنوات، فيحتاج إلى وقتٍ للتصحيح، واختصار هذا الوقت مرهون بالجدّ والحرص.
- تشجيع الطالبة عندما تنجح في محاولاتها الأولى في التمييز بين طريقة النطق الصحيح للحرف والنطق الخاطئ.
- نصح الطالبة بدراسة "القاعدة النورانية".
- مرافقة كل ما سبق بحض الطالبة على دعاء الله ﷻ أن يَفْتَحَ عليها ويَحُلِّلَ عُقْدَةَ مِنْ لِسَانِهَا، فهو القريب المحيب سبحانه.

ج ◈ عدم معرفة الطالبة لقواعد الرسم القرآني لحروف اللغة العربية:

وذلك لاختلاف بعضها عن الرسم الحالي المعاصر.

العلاج:

- أن ترسم المعلمة الكلمة على السبورة بالرسم العثماني، وبجانبتها الكلمة نفسها بالرسم الحالي، وتقرن بينهما في الرسم والنطق.
- أن تطلب من الطالبة أن تكتب الكلمة كما هي في الرسم الحالي على هامش الصفحة في مصحفها، ريثما تتعود على قراءة الكلمة بالرسم العثماني، كما أنه يوجد في هامش بعض طبعات المصحف جزءٌ مخصصٌ لبيان كيفية رسم بعض الكلمات بالقواعد الحالية، فيمكن إرشاد الطالبة للعودة إليها.

د ◊ قلة معرفة الطالبة لبعض الرموز في المصحف:

مثل: الحرف الذي يُكْتَب ولا يُلفَظ، الحرف المشدّد، الحرف المنوّن»^١.

العلاج:

أن توضح المعلمة كلما استلزم الأمرُ شكلَ هذا الرمز، أو سببه، وعلامَ يدلّ؟ حتى قبل أن تصلَ إلى شرح الدرس الذي يتعلق بهذا الرمز.

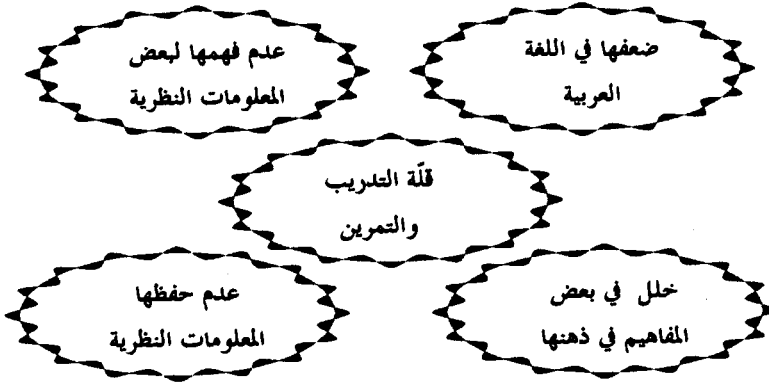
مثال:

رمز همزة الوصل في المصحف، ينبغي أن تتعلّمه الطالبة ابتداءً من المستوى الأول، وتعلّم حكمه وصلاً وابتداءً، وإن كان لا يُدرّس إلا في المستوى الثاني، فلا يصحّ أن تمرّ الطالبة على المستوى الأول ولم تتعرف على كيفية التعامل مع هذا الرمز.

٢/ أخطاء ناتجة عن جهل الطالبة بأحكام التجويد:

هذه الأخطاء ستقل وتلاشى — بإذن الله — تدريجياً على مدى ما تتلقاه الطالبة من دروس في التجويد وما تتدرب عليه من أحكام في التلاوة.

٦- الأسباب العامة لبطء أو عدم تحسن الطالبة في التلاوة:

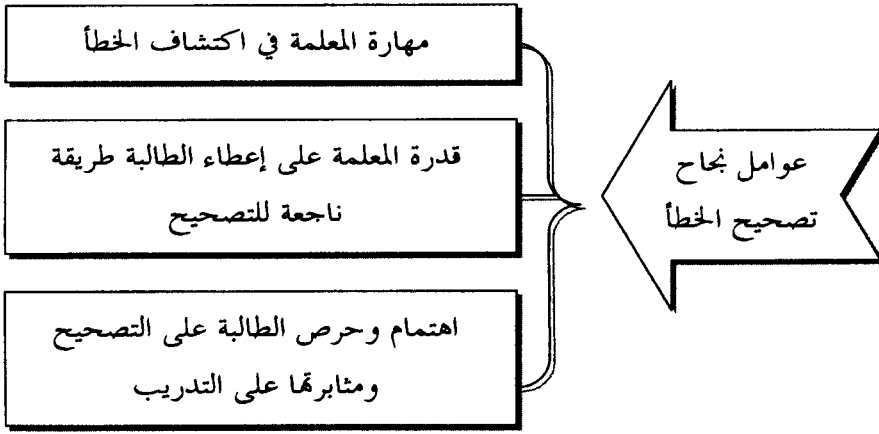


^١ - "أساليب تدريس التربية الإسلامية" ص: ١١٢ و ١١٣. بتصرف.

فعلى المعلمة أن تتنبه لهذا الأمر وتحاول تداركه، فتبحث عن هذه الأسباب، وتسعى في علاجها مع الطالبة، فقد تكون وراءها أسبابٌ أخرى مثل: الحالة النفسية أو الصحية، أو الظروف الاجتماعية.. أو طبيعة الطالبة من حيث كونها تحتاج إلى حث وتشجيع... إلخ؛ فتتعاون مع الطالبة للتخلص منها قدر المستطاع.

٧- عوامل نجاح تصحيح الخطأ (بعد فضل الله عز وجل):

إن نجاح عملية تصحيح أي خطأ يقوم بعد فضل الله عز وجل وتوفيقه، على ثلاثة عوامل مرتبط بعضها ببعض، يوضحها الشكل التالي:



فلا يكفي أن تكتشف المعلمة الخطأ، ولا يكفي أن ترشد الطالبة إلى كيفية التصحيح، بل لابد من تدريب الطالبة تدريباً مكثفاً مستمراً لتمكّن من إتقان الأحكام، وينطلق لسانها حال القراءة.

فما دامت المعلمة غير مقصرة في التوجيه والتنبيه، ومع ذلك لا تتحسن قراءة الطالبة؛ فهناك إذاً خللٌ في تدريبها، أو قلة في مثابرتها، فلا بد من متابعة الطالبة في كيفية تدريبها، ومدى استمرارها على ذلك.

٨- «أدوات التصويت والنطق»^١:

ممن المفيد أن تأخذ المعلمة فكرةً عن هذا الموضوع لأنه من صميم عملها؛ فهي تتعامل مع أصوات وحروف...

فهناك أجهزة وأدوات في جسم الإنسان^٢ يقوم بعضها بوظيفة التصويت وتغيير نغمات الصوت علوًا وانخفاضًا، كما يقوم بعضها الآخر بتمييز هيئة الصوت وشخصيته، كما يقوم بعض هذه الأدوات بتجويد حروف الكلام وتحسين النطق، إلى جانب وظائفها الفيزيولوجية.

وتنقسم أدوات التصويت والنطق إلى أنواع ثلاثة هي:

أ. أدوات التصويت وتغيير نغمات الصوت: وهي:

- النفس الخارج من الرئتين بقوة الإرادة.
- مجرى النفس المبتدئ بالرغامي والمنتهي بالشفيتين أو الأنف.
- الحنجرة بما فيها الحبلان الصوتيان.

ج. أدوات تجويد الحروف وتحسين النطق:

وهي:

- عضلات البلعوم والحنكين.
- اللهاة.
- عضلات اللسان.
- سقف الفم.
- الأسنان.
- الجوف الأنفي.
- الشفتان وعضلاتهما.

ب. أدوات تمييز هبئة الصوت

وشخصيته: وهي:

- الجوف الحلقى بما فيه الحنجرة.
- عضلات البلعوم والحنكين.
- اللوزتان.
- سقف الحلق.
- الجيوب الأنفية.
- الأسنان.

^١ - النقطتان ٨ و ٩ وما اندرج تحتها من شروح؛ جميع ذلك نُقِلَ من كتاب "حق التلاوة" لفضيلة الشيخ حسني شيخ عثمان، ص: (١١٨ - ١٢٠)، بشيء من التصرف.

^٢ - انظري الشكل في الصفحة المقابلة.

(ج) أما تجويد الحروف وتحسين النطق؛ فيحصل عند قيام أدوات تجويد الحروف بوظائفها، ويبدأ هنا تعلق معرفة مخارج الحروف وصفاتها بعلم التجويد، فعلم التجويد لا يبحث في شدة توتر الصوت (وظيفة الحبلين الصوتيين) ولا في قوته وضعفه، إنما يبحث في أوضاع اللسان أو الشفتين عند نطق الحرف، وكذلك يبحث في صفات الحرف التي يجب أن يتصف بها عند نطقه (من غَلَطٍ وتفخيم، أو رقة ونحول، وجهر أو همس، وشدة أو رخاوة، وإطباق أو انفتاح، أو صغير، أو قلقلة، أو تفش أو غنة) مما تقع مهمة أدائه على أدوات النطق الأخرى (التي تهيئ الأجواء والأجواف الداخلية للبلعوم والحلق والأنف كي تخرج الأحرف من مخارجها متصفة بصفاتها).

وربما كان في هذه الحالة المختصرة كفاية لتبيين تعلق علم التجويد من بين القضايا الأخرى التي تتصل به اتصالاً فيزيولوجياً أو آلياً، كما تُبين دقة الأوائل من علماء ديننا رحمهم الله في تعريفاتهم التي سبقت علوم الغربيين من مئات السنين»^١.

وللمعلمة أن تُطلع طالباتها على شيء من هذه المعلومات أو إرشادهم إلى الاطلاع عليها في مظانها من كتب التجويد أو الصوتيات، ومن المهم أن تجمع المعلمة مع ذلك ربط القلوب بالله الخلاق العظيم، حيث تتجلى في عملية النطق جوانب من قدرته عز وجل. وفي ذلك قال العلامة ابن القيم رحمته:

«ثم تأمل هذا الصوت الخارج من الحلق وهيئة آتته، والكلام وانتظامه، والحروف ومخارجها وأدواتها ومقاطعها وأجاسها؛ تجد الحكمة الباهرة في هواء ساذج يخرج من الجوف، فيسلك في أنبوبة الحنجرة، حتى ينتهي إلى الحلق واللسان والشفيتين والأسنان، فيحدث له هناك مقاطع ونهايات وأجاس، يُسمع له عند كل مقطع ونهاية جرس مُبين منفصل عن الآخر، يحدث بسببه الحرف، فهو صوت واحد ساذج يجري في قصبة واحدة حتى ينتهي إلى مقاطع وحدود تسمع له منها تسعة وعشرين حرفاً يدور عليها الكلام كله أمره ونهيهِ وخبره واستخباره»^٢.

ألا ﴿فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ﴾ (المؤمنون)

^١ - "حق التلاوة" لفضيلة الشيخ حسني شيخ عثمان، ص: ١١٨ — ١٢٠، باختصار وشيء من التصرف.

^٢ - "مفتاح دار السعادة" (١/ ٢٦٨).

١٣. بين الدقة والشديد

أحياناً... توصف الدقة في التنبيه بأنها تشديد ومبالغة، وللوهلة الأولى قد يبدو الأمر كذلك، ولكن لا تلبث الحقيقة أن تتجلى؛ فنرى أن الدقة ما هي إلا وسيلة ضرورية لتمحيص القراءة من الأخطاء، تجعل تلاوة الطالب تصبُّ في قالبها الصحيح، بحيث «تكون سهلة، لا تصنع فيها ولا تنقطع، ولا تخرج عن طباع العرب وكلام الفصحاء»^١، فهذا يكون السعي للوصول إلى قراءة الرسول ﷺ قدر الاستطاعة.

أما التشديد في التنبيه؛ فهو مبالغة وتكلف وتعسف، يجعل تلاوة الطالب تخرج عن عُرف القراءة، مثل: الضغط الزائد على الحروف، والتمطيط، وزيادة زمن المدود والغنات عن زمنها اللازم لها.

فالدقة لا تعني التشديد ولا التكلف، بل هي أمرٌ هام مطلوب في تعليم كتاب الله ﷻ، يجعل المعلمة أهلاً للتوجيه والتنبيه والتصحيح، ويرفع مستوى تحسُّن قراءة الطالب.

مُسَوِّغات الدقة في تصحيح أخطاء التلاوة:

١ □ الحرص على القراءة باللفظ الذي أراده المولى ﷻ:

فكلمات القرآن الكريم هي كلام باري الخليفة العظيم المتان، فقد «نَسَبَ فعلَ القراءة إلى ذاته العلية سبحانه في قوله:

﴿ فَإِذَا قَرَأْتَهُ ﴾ (هـ: ١٨)، وهذا مبالغة في التأكيد على أن ما قرأه جبريل عليه السلام هو

اللفظ الذي أراد الله ﷻ أن يقرأه، وبالهيمية ذاتها التي أرادها ﷻ»^٢.

والدقة وسيلة للقراءة باللفظ الذي أراده المولى تعالى.

^١ - "النشر" (١/ ٢١٣).

^٢ - " تلقى النبي ﷺ ألفاظ القرآن الكريم" ص: ٨٠.

٢ □ التلاوة عبادة توقيفية:

إنَّ «قراءة القرآن عبادةً توقيفية تتوقف على صفة تلقيها بالسند المتواتر إلى رسول الله ﷺ ، وسلسلة السماع بالقرآن تنتهي إلى مقام الألوهية

لأنه به الإله أنزلًا وهكذامنه إلينا وصلًا

فكما أن صفة الصلاة توقيفية؛ فكذلك صفة القراءة توقيفية، لا فرق بينهما، فكلاهما عبادة يتصل سندُها إلى رسول الله ﷺ.

ولم يُترك الرسول ﷺ أن يقرأ القرآن من صحيفةٍ ونحوها، وإنما علّم تعليمًا، ولقّن تلقينًا، وأمر بالحرص والتثبت وعدم تلقف الوحي، وأمرنا كذلك أن نقرأ القرآن على هذه الصفة، فقد قال ﷺ لأصحابه:

((اقروا كما علّمتم؛ فإنما أهلك من كان قبلكم اختلافهم على أنبيائهم)).^١

وأمر النبي ﷺ أصحابه أن يأخذوا القرآن ويتعلّموه عن أربعةٍ منهم، كانوا أفضل تلاوةً، ليتعلّموا منهم صفة الأداء، وكيفية نطق آي التنزيل، وذلك ضمن من عيّنهم النبي ﷺ من جيل الصحابة لتعليم الناس^٢.

وفي الأثر: «كان ابن مسعود ؓ يُقرئ القرآن رجلاً، فقرأ الرجل: ﴿ إِنَّمَا الصَّدَقَتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسْكِينِ ﴾ (التوبة: ٦٠) مُرسلةً، فقال ابن مسعود: ما هكذا أقرأنيها رسول الله ﷺ، قال: كيف أقرأكها يا أبا عبد الرحمن؟ قال: أقرأنيها: ﴿ إِنَّمَا الصَّدَقَتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسْكِينِ ﴾ ؛ فمدّها^٣.

وقد قال الشيخ عبد الفتاح المرصفي عقب إيراد هذا الحديث — الذي وصفه الحافظ ابن الجزري بأنه «حديث جليل حجةٌ ونصٌّ في هذا الباب»^٤ أي باب المد —:

^١ - رواه ابن جرير في "تفسيره"، وحسنه والدنا رحمه الله "صحيح الجامع" (١١٨٢). وانظري نحوه في "السلسلة الصحيحة" تحت الحديث: (١٥٢٢)، و"صحيح موارد الظمان" (١٤٩٢).

^٢ - "فن الترتيل" (١/ ٢٠٧ - ٢٠٩).

^٣ - أخرجه الطبراني في "المعجم الكبير"، وحسنه والدنا "السلسلة الصحيحة" (٢٢٣٧).

^٤ - "النشر" (١/ ٣١٦).

«فابن مسعود الذي هو أشبه الناس سمّاً ودلاً برسول الله ﷺ أنكر على الرجل كلمة (اللفقراء) من غير مد، ولم يرخص له في تركه، مع أن فعله وتركه سواء في عدم التأثير على دلالة الكلمة ومعناها، ولكن لأن القراءة سنة متبعة يأخذها الآخر عن الأول؛ أنكر ابن مسعود عليه السلام على الرجل أن يقرأ بغير قراءة النبي ﷺ التي أقرأ بها أصحابه رضي الله عنهم أجمعين»^١.

هذا وإن «قراءة القرآن عبادة، والعبادة عمل، لا بد فيها من توافر ركنين لقبولها كما هو مقرر شرعاً، الركن الأول: هو الإخلاص، والركن الثاني: هو المتابعة والموافقة لما جاء به رسول الله ﷺ، وهذه الموافقة هي قراءة القرآن بالكيفية التي نزل بها الوحي، والتي نقلها إلينا أئمة القراءة ووصلت إلينا عن طريق التواتر من رسول الله ﷺ»^٢. وحتى نصل إلى هذه الموافقة؛ لا بد من تحري الدقة في تعليم القرآن الكريم.

٣ □ العناية بأصل الدين:

فقد ألقى سماحة الشيخ عبد العزيز بن باز رحمه الله محاضرة في جامعة أم القرى بمكة المكرمة المكرمة بعنوان: "العناية بالتراث الإسلامي" فقال رحمه الله:

«لا شك أن التراث الإسلامي أمره مهم، والعناية به واجبة، وعلى رأس هذا التراث: كتاب الله ﷻ، وسنة رسوله ﷺ، فهما أعظم تراث وأنفع تراث، وهما أصل دين الإسلام وأساسه، خلفهما لنا رسولنا ونبينا محمد بن عبد الله عليه من ربه أفضل الصلاة والتسليم، والله يقول في كتابه العظيم:

﴿ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا﴾، وعلى رأس المصطفين رسوله الكريم عليه أفضل الصلاة والسلام، ثم صحابته الكرام، ثم أتباعهم بإحسان، جعلنا الله وإياكم من أتباعهم بإحسان.

فكتاب الله فيه الهدى والنور، وهو أعظم التراث، وأفضل التراث وأصدق، فيه الهدى والنور....»^٣. إلى أن قال رحمه الله:

^١ - "هداية القاري" (١/ ٤٨). بتصرف يسير.

^٢ - "فن الترتيل" (١/ ١٩٣).

^٣ - "مجموع فتاوى ومقالات متنوعة للإمام عبد العزيز بن باز" (٦/ ٢٦٥ و ٢٦٦).

«فالواجب على أهل الإسلام العناية بهذا الكتاب العظيم، وحفظه، والمذاكرة فيه، وتدبر معانيه، ونقل ألفاظه ومعانيه للناس كما أنزل...»^١.
ثم قال:

«ومن أعظم العناية بالتراث: العناية بالمخطوطات الحديثة، والمخطوطات التفسيرية، والمخطوطات الفقهية لأئمة الإسلام المعروفين المحتج بهم... وهكذا كتب اللغة العربية، والقواعد العربية، وكتب التاريخ الإسلامي، والسيرة النبوية، كلها تجب العناية بها، حتى تُنقل سليمة صافية من عبث العابثين وكذب الكذابين»^٢.
فإذا كان المسلمون مُتَعَبِّدِينَ بِنَقْلِ أَلْفَاظِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ ومعانيه، وإذا كانت العناية بالكتب ما سِوَى الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ واجبة عليهم؛ فما بالناس بالعناية بألفاظ القرآن الكريم دقة نقل وحسن رعاية؟!.

٤ □ النصيحة لكتاب الله تعالى:

فقد قال رسول الله ﷺ: «الَّذِينَ النَّصِيحَةُ، قُلْنَا: لِمَنْ؟ قَالَ: لِلَّهِ وَلِكِتَابِهِ وَلِرَسُولِهِ وَلِأَئِمَّةِ الْمُسْلِمِينَ وَعَامَّتِهِمْ»^٣.

وجاء في شرح الإمام النووي رحمه الله على صحيح مسلم:
«وأما النصيحة لكتابه سبحانه وتعالى: فالإيمان بأنه كلام الله تعالى وتزويله، لا يشبهه شيء من كلام الخلق، ولا يُقَدَّرُ على مثله أحد من الخلق، ثم تعظيمه وتلاوته حق تلاوته وتحسينها والخشوع عندها، وإقامة حروفه في التلاوة، والذب عنه لتأويل المحرفين وتعرض الطاعنين، والتصديق بما فيه، والوقوف مع أحكامه، وتفهم علومه وأمثاله، والاعتبار بمواعظه، والتفكير في عجائبه، والعمل بمُحْكَمِهِ، والتسليم لمتشابهه، والبحث عن عمومته وخصوصه وناسخه ومنسوخه، ونشر علومه، والدعاء إليه»^٤.

^١ - المرجع السابق (٦/ ٢٦٥ - ٢٦٧).

^٢ - المرجع السابق (٦/ ٢٦٥ - ٢٧٢).

^٣ - "صحيح مسلم" (١- الإيمان/ ٢٣ - بيان أن الدين النصيحة/ ٥٥).

^٤ - "صحيح مسلم بشرح النووي" (٢/ ٢٢٦).

فَمِنْ النّصِيحَةِ لِكِتَابِ اللَّهِ أَنْ تُدَقِّقَ الْمُعَلِّمَةُ حَتَّى تَقْرَأَ الطَّالِبَاتُ الْقُرْآنَ الْكَرِيمَ قِرَاءَةً صَحِيحَةً.

٥ □ تبليغ القرآن الكريم على الكيفية الصحيحة:

إن كَيْفِيَّةَ تِلَاوَةِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ «مِمَّا تَلَقَّاهُ التَّابِعُونَ عَنِ الصَّحَابَةِ رِضْوَانِ اللَّهِ عَلَيْهِمْ وَعَنْهُمْ أَحَدٌ تَابِعُوا التَّابِعِينَ حَتَّى وَصَلَتْ إِلَيْنَا عَنْ طَرِيقِ التَّلْقِيِ وَالتَّلْقِينِ مُصَدِّقًا لِقَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (الحجر: ٩)»^١ فَلَا شَكَّ أَنَّ اللَّهَ تَعَالَى حَافِظٌ كِتَابِهِ، فَقَدْ تَكَفَّلَ سَبْحَانَهُ بِذَلِكَ وَمَا عَلَى عِبَادِهِ إِلَّا السَّعْيُ وَالْأَخْذُ بِأَسْبَابِ هَذَا الْحِفْظِ، وَمِنْ تِلْكَ الْأَسْبَابِ: الْعَنَاءُ بِمَحْرُوفِهِ وَكَلِمَاتِهِ عَنَاءً بَلِيغَةً، لِيَكُونَ ذَلِكَ حِصْنًا مَنِعًا مِنْ أَيْ مُؤَثِّرٍ قَدْ يَطْرَأُ عَلَى مَبَانِي الْكَلِمَاتِ الْقُرْآنِيَّةِ، وَهَذَا مَا دَأْبُ عَلَيْهِ سَلَفُنَا، فَحَرَّصُوا عَلَى قِرَاءَةِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ مَنْضَبُطًا بِقَوَاعِدِ تَرْتِيلِهِ، حَتَّى وَصَلَ إِلَيْنَا غَضًّا نَدِيًّا كَمَا أُنْزِلَ.

وَلَوْ أَنَّ كُلَّ قَارِئٍ لِلْقُرْآنِ الْكَرِيمِ مِنْ لَدُنْ عَهْدِ النَّبِوَةِ إِلَى يَوْمِنَا هَذَا تَسَاهَلَ بِمَحْرِفٍ وَاحِدٍ أَوْ حَكْمٍ أَوْ صِفَةٍ وَاحِدَةٍ؛ فَكَيْفَ سَيَكُونُ الْحَالُ وَنَحْنُ فِي هَذَا الْعَهْدِ الْبَعِيدِ؟! وَمَا هُوَ شَأْنُ تِلَاوَتِنَا لِلْقُرْآنِ الْكَرِيمِ فِي قَابِلِ الْأَيَّامِ؟!، كَمَا أَنَّهُ بِالرَّغْمِ مِنْ هَذَا التَّدْقِيقِ؛ يَبْقَى لَدَى الْكَثِيرِ بَعْضُ الْأَخْطَاءِ فِي التِّلَاوَةِ؛ فَكَيْفَ بَدُونَهُ؟!

٦ □ المحافظة على المعنى الصحيح لألفاظ القرآن الكريم:

إِنَّ التَّدْقِيقَ فِي تَصْحِيحِ أَخْطَاءِ التَّحْوِيدِ؛ يُعَلِّمُ الْقَارِئَةَ أَنْ: تَخْلُصَ انْفِتَاحَ الذَّالِ فِي: ﴿تَحْذُورًا﴾، فَتَتَجَنَّبَ نُطْقَهَا ﴿تَحْظُورًا﴾، وَلَوْ خَالَفَتْ ذَلِكَ؛ لَتَغَيَّرَ الْمَعْنَى... وَتُرْفِقَ السَّيْنُ فِي: ﴿سُورَةً﴾، لِئَلَّا تَصْبِحَ صَادًّا!... وَتَحْذَرُ مِنْ فَتْحِ الْقَلْقَلَةِ فِي كَلِمَةِ: ﴿خَلَقْنَا﴾ لِئَلَّا يَتَغَيَّرَ الْمَعْنَى، فَالِدَقَّةُ تُجَنِّبُ الْقَارِئَةَ تَحْرِيفَ اللَّفْظِ الَّذِي يُوَدِّي إِلَى التَّبَاسُ الْمَعْنَى. ذَلِكَ «أَنَّ قِرَاءَةَ الْقُرْآنِ عَلَى الْهَيْئَةِ الَّتِي نَزَلَ بِهَا؛ حِفْظٌ لِكِتَابِ اللَّهِ تَعَالَى، وَكَمَالُ الْحِفْظِ يَتَوَقَّفُ عَلَى كَمَالِ الْحَافِظِ، وَالْحَافِظُ هُوَ اللَّهُ سَبْحَانَهُ، وَلَا يُحْفَظُ مَعْنَى الْقُرْآنِ إِلَّا

^١ - "مناهل العرفان" (٢/ ١٧).

إذا حُفِظَ مَبْنَاهُ، فَدَلَّ ذَلِكَ عَلَى أَنَّ التَّجْوِيدَ مِنْ لَوَازِمِ حِفْظِ اللَّهِ تَعَالَى لِكِتَابِهِ^١، وَوَسِيلَةُ الْحِفَافِ عَلَى تِلْكَ الْهَيْئَةِ: التَّدْقِيقُ فِي الْأَخْطَاءِ وَتَصْفِيَةِ الْقِرَاءَةِ مِنْ أَيِّ شَائِبَةٍ تُخِلُّ بِاللَّفْظِ.

٧ □ حَقُّ هَذَا الْعِلْمِ:

فَإِنَّ مَا تُدَقِّقُ فِيهِ الْمُعَلِّمَةُ لَا يَخْرُجُ عَنْ نِطَاقِ عِلْمِ التَّجْوِيدِ الَّذِي هُوَ إِعْطَاءُ كُلِّ حَرْفٍ حَقَّهُ وَتُسْتَحَقُّهُ، وَلَا يَتَأَتَّى ذَلِكَ إِلَّا بِالتَّدْقِيقِ.

٨ □ خُصُوصِيَّةُ التَّعْلِيمِ:

فَإِنَّ اخْتِصَاصَ طَائِفَةٍ مِنَ الْمُسْلِمِينَ فِي هَذَا الْعِلْمِ الشَّرِيفِ تَعَلُّمًا وَتَعْلِيمًا، يَدْعُوهُمْ إِلَى الدِّقَّةِ أَكْثَرَ مِنْ غَيْرِهِمْ، لِأَنَّ لَدَيْهِمْ مَطْلَبَ مَهَمٍّ وَهُوَ الْمَهَارَةُ فِي قِرَاءَةِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، وَالْحِفَافِ عَلَى كَلِمَاتِهِ مِنَ التَّغْيِيرِ وَالتَّبْدِيلِ.

٩ □ أَمَانَةُ التَّعْلِيمِ:

فَالْأَمَانَةُ الْمَنْوُطَةُ بِالْمُعَلِّمَةِ تَجْعَلُهَا تَقِفُ عِنْدَ كُلِّ خَطَأٍ، إِذْ تَشْعُرُ أَنَّهُ لَا بَدَّ أَنْ تَنْبِهَ طَالِبَتَهَا عَلَى كُلِّ خَطَأٍ تَسْمَعُهُ (حَسَبَ الْمُسْتَوَى)، فَدِينُنَا الْخَفِيفُ يَحْفَظُنَا عَلَى الْإِتْقَانِ، وَقَدْ قَالَ ﷺ:

((إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلًا أَنْ يُثَوِّثَهُ))^٢، وَالدِّقَّةُ مِنْ إِتْقَانِ الْعَمَلِ.

كَمَا أَنَّهُ مِنَ أَسَاسِيَّاتِ مَهْمَةِ الْمُعَلِّمَةِ: تَخْرِيجَ حَامِلَاتِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ؛ فَالْمُعَلِّمَةُ تَوْثِّرُ فِي طَالِبَاتِهَا بِطَرِيقَةِ كَلَامِهَا، وَلِبَاسِهَا، وَإِخْلَاصِهَا فِي تَعْلِيمِهَا، وَحَتَّى بِدِقَّةِ تَنْبِيهِهَا، فَكَمْ مِنْ طَالِبَةٍ شَعَرَتْ بِصِدْقِ وَأَمَانَةِ مُعَلِّمَتِهَا عِنْدَمَا رَأَتْهَا تَحْرُسُ عَلَى تَنْبِيهِهَا عَلَى أَدَقِّ أَخْطَائِهَا. فَالدِّقَّةُ صِفَةٌ يَنْبَغِي أَنْ تَتَحَلَّى بِهَا الْمُعَلِّمَةُ فِي جَمِيعِ جَوَانِبِ عَمَلِهَا، وَلِكُلِّ جَانِبٍ مَكَانَهُ مِنَ اللَّقَاءِ الدِّرَاسِيِّ، فَهِيَ تَدَقِّقُ أَيْضًا فِي سُلُوكِيَّاتِ الطَّالِبَاتِ وَكَيْفِيَّةِ تَوْجِيهِهِنَّ، وَتَقْدِمْ النِّصَاحِ لِهِنَّ فِي أُمُورِ الدِّينِ وَالدُّنْيَا، وَذَلِكَ لِتُخْرِجَ فِي النِّهَايَةِ طَالِبَةً حَامِلَةً فَعَالًا لِكِتَابِ اللَّهِ ﷻ.

^١ - "فن الترتيل وعلومه" (١/ ٢١٠)، بتصرف يسير.

^٢ - "السلسلة الصحيحة" (١١١٣).

١٠ □ بُعِدْنَا عَنِ الْفَصْحَى:

واستخدامنا للهِجَةِ العامية؛ انعكس سلباً على كيفية قراءتنا للقرآن الكريم فضلاً عن كيفية نُطْقِنَا للحروف عموماً، مما اضطر معلمي هذا العلم إلى زيادة التنقية للحروف عن طريق التدقيق.

«قال تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾» (يوسف)،

فالقرآن نُزِّلَ بلغة العرب، وكان العربُ يَنْطِقُونَ الحروف صحيحةً، وينطقون في كلامهم بالإدغام والإظهار والغنة والمد والقصر والإشمام... إلخ، دون معرفة أسمائها، فوجود ذلك في القرآن أَوْجَبَ لأنه أصل اللغة^١، فَمَنْ يشعر بأن تعليم تلاوة القرآن الكريم فيه تشديد ومبالغة؛ إنما يشعر به بُعِدْنَا في كلامنا العادي عن تلك الأحكام المندرجة تحت الفصاحة والبيان، وهذا السبب هو ذاته دافعٌ للتدقيق في تعليم التجويد!

١١ □ التواؤم بين الدقة والتفاعل مع القرآن الكريم:

كما أنَّ المسلمَ يستطيع — بفضلِ الله ﷻ — أن يَجْمَعَ في صلاته بين الخشوع والمحافظة على سننها وهيئاتها مثل: عدد التسيبحات، كيفية وضع الأصابع في الركوع والسجود، بل إنَّ محافظته على ذلك أساسٌ جوهريٌّ في تحقيق مزيدٍ من الخشوع؛ كذلك يُمكن للقارئ أن يَجْمَعَ بين التدبر لما يتلو والدقة في التلاوة، فلا يصرفه — مثلاً — تحقيقُ المخارج أو الصفات أو ضبطُ المدود عن التأثير بمعاني القرآن الكريم.

فلا تعارض بين الروح الجوهرية للقرآن الكريم والتدقيق في التنبيه، كما أنَّ المعلمة بثقافتها الدينية تستطيع أن تحيا مع النفحات الإيمانية مع قولها: "فحمي .. رقي ..!" وذلك عندما تستشعر مع طالباها ما يلي:

أ • «القرآن كلام الله سمعه جبريل عليه السلام من رب العالمين، ونزل به على محمد ﷺ، وتلاه عليه»^٢، فالمعلمة تدقق لأنها تريد أن تُعَلِّمَ كلامَ الله تعالى كما أنزله ﷻ.

١ - "فن الترتيل وعلومه" (١/ ٢٠٦).

٢ - "فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء" (٤ [التفسير] / ص: ٥).

ب • طاعة الله ﷻ ورسوله الكريم ﷺ وهي تدقق، لأنها تريد الوصول بطالبتها إلى قراءة الرسول ﷺ عن طريق هذه الدقة، فمن يدقق ويحرص على متابعة الرسول ﷺ في حرف؛ حريٌّ به أن يحرص على متابعتة في سائر ما أمر به.

١٢ □ تعلم التلاوة مرحلة محدودة في مسيرة طالب العلم:

«إن اشتغال القارئ بأحكام التجويد يكون في المرحلة الأولى أثناء التعليم وتقوم اللسان، ثم لا يكون له بعد ذلك تعلقٌ في الذهن يصرفه عن تدبر القرآن الكريم، وإلا كانت قراءة القرآن نفسها بالنظر في سطوره أو بمتابعة حفظه في الذهن شاغلة للمرء عن التدبر والتأمل، فأداء القرآن صفة ملازمة له تلازمًا ذاتيًا لا تنفك عنه، تميزًا له عن سائر الكلام، وهي صفة كلام رب العالمين عن طريق الوحي المنزل»^١.

فالدقة التي كانت وسيلة للطالبة لتتقن بها الأداء؛ لا تلبث أن تصبح وسيلة للتأثر بالمعاني، وذلك لأن مرحلة التدرب على التجويد قد تطورت إلى «مرحلة المهارة والإتقان، وهي المرحلة التي تتكون فيها لدى الطالبة ملكة تقرأ بها القرآن سليقة وسجية دون تكلف ولا تصنع، ولا اشتغال بأحكام التجويد، ونطق الحروف، حيث يتم ذلك تلقائيًا دون فكر ولا نظر، بل ينصرف إلى التدبر والخشوع، وحسن العمل»^٢. وقد ذكرنا طرقًا من الأمثلة على ذلك في فقرة: التجويد من وسائل التدبر، ص: ١٦١.

١٣ □ اغتنام الوقت:

فإن المعلمة الحصيفة^٣ تبذل قصارى جهدها في تعليم طالبتها والتدقيق على حروفهن، وذلك لتختصر عليهن الوقت، فنحن نرى المعلمة المتقنة سرعان ما يتخرج على يديها طالبة مؤهلة لطلب العلم الشرعي الممتد بأصوله وفروعه، أما علم التجويد فهو علم يتلقى جملة في زمن معين، ثم ليس على متعلمه إلا الأخذ به تطبيقًا، ليحافظ على مهارته فيه،

^١ - "فن الترتيل وعلومه" (١/ ١٩٧)، بتصرف يسير.

^٢ - المصدر السابق (١/ ١٣٤).

^٣ - «الحصافة: نخاعة العقل، حصفَ حصافةً إذا كان جيد الرأي مُحكِّم العقل، والحصيف: المُحكَّم العقل، وإحصاف الأمر: إحكامه». "لسان العرب" (٩/ ٤٨).

فلهذا نطالب المعلمة بالتدقيق لتوفير الوقت، وفرق بين طالبة تبقى في حدود علم التجويد سنوات وذلك إما لإهمالها أو لقلّة تدقيق معلمتها؛ وطالبة أخرى مُجِدَّة حريصة أنعم الله عليها بمعلمة دقيقة فتسابق هذه الطالبة إلى النهل من علوم أخرى.

١٤ □ تخرج معلمة متقنة:

إن من تبعات مهمة المعلمة: تخرج معلمة للقرآن الكريم، وليس تخرج طالبة تتقن تلاوة القرآن الكريم وحسب، فإذا دقت؛ تعلّمت طابعتها ذلك، وهذا يعني أنها ستصبح بإذن الله معلمة دقيقة، ومن ثم سيتخرج على يديها أيضًا طالبة دقيقة، وهكذا... فلتنظر المعلمة ما سيكون عليه — بإذن الله — مستوى تعليم كتاب الله في الحلقات المتوالية من السلسلة، ولتتخيل العكس.. فالمعلمة حلقة في هذه السلسلة، فتحرص على أن تكون متينة قوية لئلا تنفرط عمّا سبقها، ولتحيط الحلقة القادمة بقوة أيضًا، فيصل كلام ربنا إلى من بعدنا كما أوصله إلينا العلماء الأفاضل المدققون غصًا بعونه تعالى إذ هو الحفيظ جل جلاله:

﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ (المعج).

وعموماً فإننا ننصح أختنا المعلمة رعاها الله أن تعود إلى كتاب "فن الترتيل وعلومه" لفضيلة الشيخ أحمد الطويل، فقد فصل فيه بمباحث مفيدة حول هذه المسألة وغيرها، وقد أذيعت مباحث من هذا الكتاب عبر الأثير في إذاعة القرآن الكريم من المملكة العربية السعودية في برنامج: "آيات من القرآن.. تجويد وتفسير" بتقلم فضيلة المؤلف نفسه حفظه الله.



١٤. الوَسْطِيَّة

ونحن ندعو أختنا — معلمة كتاب الله — إلى الدقة في عملها؛ فإننا نهيّب بها أن تتعلم
أن من الدقة أن تُحافظ على الوسطية في هذا العمل^١، ذلك أنها تعلم أصل الدين —
كتاب ربنا العزيز — الذي انفرد من بين الأديان بأنه دين الوسط:

﴿ وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ

عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ﴾ (البقرة: ١٤٣)

ومعنى وسطًا: «أي: عدلاً خياراً، وما عدا الوسط فأطرافٌ داخلَةٌ تحت الخطر،
فجعل الله هذه الأمة وسطاً في كلِّ أمورِ الدين»^٢.

وقد ورد معنى الوسطية الخاص بالقرآن الكريم في قوله ﷺ:

«(اقرأوا القرآن واعملوا به، ولا تجفوا عنه ولا تغلوا فيه، ولا تاكلوا به، ولا
تستكثروا به)»^٣.

وقوله ﷺ:

«(إن من إجلال الله إكرام ذي الشبهة المسلم، وحامل القرآن غير الغالي فيه،
والجاني عنه...)» الحديث^٤، وجاء في شرحه:

«(إن من إجلال الله): «أي تبجيله وتعظيمه.

«(إكرام ذي الشبهة المسلم): أي تعظيم الشيخ الكبير في الإسلام بتوقيره في المجالس
والرفق به والشفقة عليه ونحو ذلك، كل هذا من كمال تعظيم الله لحُرْمَتِهِ عند الله.

^١ - هذا المفهوم المهم قُتِّعَ أذهاننا إليه الداعية الفاضلة الأستاذة: أناهيد السمري — جزاها الله خيراً — خلال
إحدى محاضراتها في دورة شرح "الأصول الثلاثة" المنعقدة في مدرسة حديقة الأطفال النموذجية في جدة، بتاريخ ٥/٥
شعبان/ ١٤٢٤ هـ، وغيرها من دروس، فأحببنا إفادة معلمات القرآن الكريم بما ليتخذنَّها منهجاً في رحلة التدريس.

^٢ - "تيسر الكريم الرحمن" ص: ٧٠.

^٣ - رواه أحمد وغيره، وحسنه والدُّنَّا رحمه الله "صحيح الجامع" (١١٧٩)، ونحوه في "السلسلة الصحيحة" (٢٦٠).

^٤ - رواه أبو داود، وحسنه والدُّنَّا رحمه الله "سنن أبي داود" (٣٥) - الأدب/ ٢٣ - في تنزيل الناس منازلهم/

«(وحامل القرآن)» أي وإكرام حافظه، وسَمَّاهُ حاملاً له لِمَا يَحْمِلُ لمشاqq كثيرة تزيد على الأحمال الثقيلة، قاله العزيزي. وقال القاري: أي وإكرام قارئه وحافظه ومفسِّره. «(غير الغالي)» بالجرَّ «(فيه)» أي في القرآن، والغلو: التشديد ومجاوزة الحد، يعني غير المتجاوز الحد في العمل به، وتتَّبِع ما خفي منه واشتَبه عليه من معانيه، وفي حدود قراءته ومخارج حروفه، قاله العزيزي.

«(والجافي عنه)» أي وغير المتباعد عنه، المعرض عن تلاوته وإحكام قراءته وإتقان معانيه والعمل بما فيه. وقيل الغلو: المبالغة في التجويد أو الإسراع في القراءة بحيث يَمْنَعه عن تدبر المعنى. والجفاء أن يتركه بعد ما عَلِمَه لا سيما إذا كان نَسِيَه فإنه عُذٌّ من الكبائر^١، قال في النهاية: ومنه الحديث «(اقرأوا القرآن ولا تجفوا عنه)»^٢ أي: تعاهدوه ولا تَبْعُدوا عن تلاوته بأن تتركوا قراءته وتشتغلوا بتفسيره وتأويله، ولذا قيل: اشتغل بالعلم بحيث لا يَمْنَعُك عن العمل، واشتغل بالعمل بحيث لا يَمْنَعُك عن العلم، وحاصله أن كُلاً من طرفي الإفراط والتفريط مذموم، والمحمود هو الوسط العدل المطابق لحاله ﷺ في جميع الأقوال والأفعال. كذا في المرقاة شرح المشكاة^٣.

فاحذري أحتنا أن تكوني طرفاً، وحافظي على الوسطية، فلا إفراط ولا تفريط.

وإنما تبرز الوسطية في تعليم القرآن الكريم بأن:

❧ لا تحصر المعلمة اللقاء الدراسي في دائرة التجويد، دون أن يكون فيه نصيب

للأمور التالية:

- ☐ تجديد العقيدة. أو
- ☐ تقويم خُلُق. أو
- ☐ تذكير بسنة. أو
- ☐ تحذير من بدعة. أو
- ☐ أمر بمعروف. أو

^١ - سيأتي بيان هذه المسألة (حكم نسيان المحفوظ) في (٣/ ١٢٦ وما بعدها).

^٢ - مضي، انظري الصفحة السابقة.

^٣ - "عون المعبود" (١٣/ ١٣٢ و ١٣٣).

□ فهي عن منكر.

أمثلة:

• لا يصح أن تتخرّج الطالبة وهي متقنة لأداء درجة تفخيم الصاد وصفيرها في:
﴿الصَّمَدُ﴾ (الإخلاص: ٢)، وآلية حدوث قلقلة الدال.. وهي لا تَعْلَمُ معنى هذا الاسم
من الأسماء الحسنى، ولا كيفية توحيد الله ﷻ به، ولم تُوجّه إلى أثر هذا الاسم الكريم في
حياة المسلم اليومية!

• ما أجدر بالطالبة أن تُحكّم الثَّبرَ عند الوقف على ﴿شَيْءٌ﴾ من قوله تعالى:
﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ (الشورى) وقد عقدت قلبها على
معنى هذه الآية الكريمة عند أهل السنة والجماعة!

• وقوف الطالبة على رأس آية: ﴿قَوْلٌ لِلْمُصَلِّينَ﴾ (الماعون) متبعة سنة النبي
ﷺ في الوقف على رؤوس الآي، مستسلمة للشرعية؛ يعطيها قبساً من عبادة الخوف،
فاللعنى الذي يترز بالوقف هو الذي يشدّها إلى أن تعرف مَنْ هم هؤلاء؟ رهبة من أن
تشاهمهم!

• تعمل على إيجاد التوازن الشرعي لتحقيق حق تلاوة القرآن الكريم في نفسها
ابتداءً، ثم تُرشّد طالباتها إليه، قال الإمام الغزالي:

«وتلاوة القرآن حقّ تلاوته، هو أن يشترك فيه العقل واللسان والقلب:

فحظّ اللسان ← تصحيح الحروف بالترتيل.

وحظّ العقل ← تفسير المعاني.

وحظّ القلب ← الاتّعاظ، والتأثّر بالانزجار والاثتيمار.

فاللسان يُرتّل، والعقل يُترجم، والقلب يتعظ.^١

وكسل هذا لن يتحقق لدى الطالبة بشكلٍ مركّز إلا إذا كانت لديها معلمة تحمل
شعارَ الوسطية في تعليمها لكتاب الله ﷻ.

^١ - "فن الترتيل" (١/ ٢٤٩)، نقلاً من: "إحياء علوم الدين".

﴿ لا يَشْغَلُهَا تَصْحِيحُ الحُرُوفِ والرُّدُّ والتَّنْبِيهُ فِيهَا عَنْ تَوْجِيهِ الطَّالِبَاتِ إِلَى مَقْصِدِ تَصْحِيحِ الحُرُوفِ، وَأَنَّنَا نَتَعَلَّمُ الْأَدَاءَ الصَّحِيحَ للكَلِمَاتِ الْقُرْآنِيَةِ لِلْوُصُولِ إِلَى الْفَهْمِ الصَّائِبِ فَالتَّطْبِيقِ، «فَيَنْبَغِي عَدَمُ الْإِشْتَغَالِ بِإِقَامَةِ الحُرُوفِ وَأَحْكَامِ التَّجْوِيدِ عَنْ تَدْبِيرِ الْمَعَانِي، بَلْ تَكُونُ الْقِرَاءَةُ الصَّحِيحَةُ طَبِيعَةً وَسَلِيقَةً دُونَ تَكْلُفٍ، وَلَا تَعْسُفٍ وَلَا تَصْنَعٍ.. وَيَحْصُلُ ذَلِكَ بِالمَمارسة، وَتَرْوِيضِ اللِّسَانِ، وَكَثْرَةِ الْقِرَاءَةِ بَعْدَ تَقْوِيمِ اللِّسَانِ، وَصَحَّةِ الْأَدَاءِ، فَتَكُونُ المَهَارَةُ بِالتَّلَاوَةِ مِنْ أَكْبَرِ مَا يُعِينُ عَلَى فَهْمِ كِتَابِ اللَّهِ وَتَدْبِيرِ مَعَانِيهِ وَمِنْ ثَمَّ الْعَمَلُ بِمَا فِيهِ، وَقَدْ أَذَى الْأَوَّلُونَ الْقِرَاءَةَ أَحْسَنَ أَدَاءٍ، فَكَانَ حُسْنُ الْأَدَاءِ سَبِيلًا لِحُسْنِ الْإِسْتِمَاعِ، وَكَانَ حُسْنُ الْإِسْتِمَاعِ سَبِيلًا لِحُسْنِ التَّدْبِيرِ، وَحُسْنُ التَّدْبِيرِ سَبِيلًا لِحُسْنِ الْإِنْتِفَاعِ»^١.

﴿ تَحَفَّزُ طَالِبَاتُهَا عَلَى طَلَبِ الْعِلْمِ الشَّرْعِيِّ وَحُضُورِ الدُّورَاتِ الْمُتَخَصِّصَةِ بِالْعُلُومِ الشَّرْعِيَّةِ، لَا سِوَمَا أَصْلِ الْأُصُولِ: عِلْمِ التَّوْحِيدِ.

﴿ تُصَوِّفُ عِلْمَ التَّجْوِيدِ، فَلَا يُهْمَلُ أَوْ يُهْمَشُ أَوْ يُسَلَّبُ مَعْنَى كَوْنِهِ عِلْمًا شَرْعِيًّا، وَلَا يُبَالِغُ فِي تَعْظِيمِهِ وَالْإِهْتِمَامِ بِهِ لِدَرَجَةِ الْاِقْتِصَارِ عَلَيْهِ، وَالْوُقُوفِ عِنْدَ حُرُوفِ الْقُرْآنِ دُونَ حُدُودِهِ.

فالتجويد:

- عِلْمٌ مِنَ الْعُلُومِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِالْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، كَلَامِ اللَّهِ الْعَظِيمِ، فَلَا شَكَّ فِي شَرْعِيَّتِهِ.
- عِلْمٌ كِفَائِيٌّ تَرْفَعُ بِهِ الْمُعَلِّمَةُ الْإِثْمَ عَنْ بَاقِي أَخَوَاتِهَا الْمُسْلِمَاتِ غَيْرِ الْمُتَمَكِّنَاتِ مِنْ دِرَاسَتِهِ وَتَدْرِيسِهِ.

- مِنْ عُلُومِ الْوَسَائِلِ، تَتَلَقَّاهُ الطَّالِبَةُ لِتَرْسَخَ قَدَمُهَا فِي كَيْفِيَّةِ قِرَاءَتِهِ فَإِذَا انْطَلَقَتْ إِلَى دِرَاسَةِ بَاقِي عُلُومِهِ؛ كَانَتْ عَلَى أُسَاسٍ سَلِيمٍ، وَإِذَا ارْتَقَتْ فِي التَّعَلُّمِ وَانْدَرَجَتْ فِي رَكْبِ الدَّاعِيَاتِ إِلَى اللَّهِ؛ تَلَّتِ الْآيَاتِ الْكَرِيمَةَ الَّتِي تُذَكِّرُ أَخَوَاتَهَا بِهَا تِلَاوَةً صَحِيحَةً غَضَةً.
- «لَيْسَ مِنْ عُلُومِ الْكَمَالِ، بَلْ هُوَ صِفَةٌ لَازِمَةٌ لِتِلَاوَةِ الْقُرْآنِ، كَهَيْئَةِ نَزُولِهِ مَثَلُوهًا، مَعَ عَدَمِ الْغُلُوفِ وَالْمُبَالَغَةِ، أَوْ التَّنَطُّعِ وَالتَّقَعُّرِ»^٢.

^١ - "فن الترتيل" (١/ ٢٤٨ و ٢٤٩).

^٢ - المرجع السابق (١/ ١٩٤).

﴿ تَنْبَهْ طَالِبَاتُهَا إِلَى أَنَّ الصَّلَاةَ لَيْسَتْ بِمَجَالًا لِلتَّوَدُّبِ عَلَى إِتْقَانِ أَدَاءِ الْأَحْكَامِ

التَّحْوِيدِيَّةِ.

﴿ تَجْمَعُ فِي تَعْلِيمِهَا بَيْنَ التَّرْغِيبِ وَالتَّرْهِيْبِ، فَقَدْ جَاءَ فِي الشَّرِيعَةِ حَثٌّ وَمَدْحٌ

لِحُسْنِ تِلَاوَةِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ وَلِلْمَهَارَةِ فِي قِرَائَتِهِ وَنُذَكِّرُ بَعْضَ مِنْهَا:

□ قوله تعالى: ﴿ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ أَنْ تَرْتِيلًا ۝١ ﴾ (المزمل)

□ وقول رسوله الكريم ﷺ: «الَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ وَهُوَ مَاهِرٌ بِهِ مَعَ السَّفَرَةِ الْكِرَامِ

الْبِرَّةِ»^١.

□ وقوله ﷺ: «خَيْرُكُمْ مَنْ تَعَلَّمَ الْقُرْآنَ وَعَلِمَهُ»^٢.

□ وقوله ﷺ: «مَنْ أَحَبَّ أَنْ يَقْرَأَ الْقُرْآنَ غَضًّا كَمَا أَنْزَلَ؛ فَلْيَقْرَأْ قِرَاءَةَ ابْنِ أُمِّ

عَبْدٍ»^٣.

وغير ذلك مما ذكرنا بعضه في أثناء أقسام مختلفة.

وفي المقابل.. نجد أن الشريعة حذرت ورهبت من جعل المهارة في ترتيل كلام الباري

عَمَلًا أَلْسَنَةً وَحَسَبًا، مما قد يصل إلى نفاقٍ يغلظ ويرقُّ، فقد قال المصطفى ﷺ:

«أَكْثَرُ مُنَافِقِي أُمَّتِي قُرَاؤُهَا»^٤.

وقال معاذ بن جبل ؓ:

«إِنْ مِنْ وَرَائِكُمْ فِتْنَةٌ يَكْثُرُ فِيهَا الْمَالُ، وَيُفْتَحُ فِيهَا الْقُرْآنُ حَتَّى يَأْخُذَهُ الْمُؤْمِنُ وَالْمُنَافِقُ

وَالرَّجُلُ وَالْمَرْأَةُ وَالصَّغِيرُ وَالْكَبِيرُ وَالْعَبْدُ وَالْحُرُّ، فَيُوشِكُ قَائِلٌ أَنْ يَقُولَ: "مَا لِلنَّاسِ لَا

يَتَّبِعُونِي وَقَدْ قَرَأْتُ الْقُرْآنَ؟ مَا هُمْ بِمُتَّبِعِيٍّ حَتَّى أَبْتَدِعَ لَهُمْ غَيْرَهُ"، فَيَأْيَاكُمْ وَمَا ابْتَدَعَ؛ فَإِنْ مَا

ابْتَدَعَ ضَلَالَةً، وَأَحْذَرُكُمْ زَيْغَةَ الْحَكِيمِ؛ فَإِنَّ الشَّيْطَانَ قَدْ يَقُولُ كَلِمَةَ الضَّلَالَةِ عَلَى لِسَانِ

^١ - "صحيح مسلم" (٦ - صلاة المسافرين / ٣٨ - فضل الماهر بالقرآن / ٧٩٨).

^٢ - "صحيح البخاري" (٦٦ - فضائل القرآن / ٢١ - خيركم من تعلم القرآن وعلمه / ٥٠٢٧).

^٣ - رواه ابن ماجه وأحمد، وصححه والدُّنَا ؓ (٥ / ٣٧٩ / ٢٣٠١)، و"سنن ابن ماجه"

(المقدمة / ١٠ - في فضائل أصحاب رسول الله ﷺ: فضل عبد الله بن مسعود ؓ / ١٣٨).

^٤ - رواه عبد الله بن المبارك وأحمد وغيرهما رحمهم الله، وصححه والدُّنَا ؓ "السلسلة الصحيحة" (٧٥٠).

الحكيم، وقد يقول المنافقُ كلمةَ الحق، قال ^١: قلت لمعاذ: ما يُدريني رحمك الله أن الحكيم قد يقول كلمة الضلالة، وأنّ المنافق قد يقول كلمة الحق؟ قال: بلى، اجتنب من كلام الحكيم المشتهرات التي يُقال لها ما هذه، ولا يُشنيك ذلك عنه؛ فإنه لعله أن يُراجع، وتلق الحق إذا سمعته فإن على الحق نوراً ^٢.

وبين لنا الرسول ﷺ أن من أول من تُسعر بهم النار — والعياذ بالله — قارئ القرآن المرائي فيه، وذلك في حديث أَدْخَلَ الرهبة في قلب الصحابي الجليل أبي هريرة رضي الله عنه يغشى عليه وهو يهم أن يحدث به! وأبكى الصحابي الجليل معاوية رضي الله عنه بكاءً شديداً؛ فافترني معنا ما جاء في رواية الترمذي لهذا الحديث المشهور، ولا تستكثري السطور فإنها ﴿... لَذِكْرِي لَمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾ (٣):

حدثنا سويد بن نصر، قال: أخبرنا عبد الله بن المبارك قال: أخبرنا حيوة بن شريح، قال: أخبرني الوليد أبو عثمان المدني أن عقبة بن مسلم حدثه، أن شفيًا الأصبحي ^٤ حدث أنه دَخَلَ الْمَدِينَةَ فَإِذَا هُوَ بِرَجُلٍ قَدْ اجْتَمَعَ عَلَيْهِ النَّاسُ فَقَالَ: مَنْ هَذَا؟ فَقَالُوا: أَبُو هُرَيْرَةَ، فَدَنَوْتُ مِنْهُ حَتَّى قَعَدْتُ بَيْنَ يَدَيْهِ وَهُوَ يُحَدِّثُ النَّاسَ، فَلَمَّا سَكَتَ وَخَلَا؛ قُلْتُ لَهُ: أَنْشُدْكَ بِحَقٍّ وَبِحَقٍّ؛ لَمَّا حَدَّثْتَنِي حَدِيثًا سَمِعْتُهُ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ عَقَلْتُهُ وَعَلِمْتُهُ، فَقَالَ أَبُو هُرَيْرَةَ: أَفْعَلُ.. لَأَحَدَنَّكَ حَدِيثًا حَدَّثَنِيهِ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ عَقَلْتُهُ وَعَلِمْتُهُ، ثُمَّ نَشَعَ ^٥.

^١ - أي: يزيد بن عميرة رضي الله عنه، وكان من أصحاب معاذ بن جبل رضي الله عنه.

^٢ - رواه أبو داود رحمه الله، وقال والدنا رحمه الله: صحيح الإسناد موقوف "سنن أبي داود" (٣٤ - السنة / ٧ - لزوم السنة / ٤٦١١).

^٣ - «شفي بن ماتع ويقال: ابن عبد الله الأصبحي، قال النسائي: ثقة، وذكره ابن حبان في الثقات، وقال المجلسي: تابعي ثقة، وقال ابن يونس: كان عالماً حكيماً، توفي في خلافة يزيد بن عبد الملك». "مذيب التهذيب" للحافظ ابن حجر (٤ / ٣٦٠).

^٤ - «التكرار للتأكيد والباء زائدة، والمعنى: أسألك حقاً غير باطل». "تحفة الأحوذ" (٧ / ٤٦).

^٥ - «بفتح النون والشين المعجمة بعدها غين معجمة أي: شق حتى كاد يغشى عليه أسفاً أو خوفاً، قاله المسندري». "تحفة الأحوذ" (٧ / ٤٦). وقال ابن الأثير: «النشغ في الأصل الشهيق حتى يكاد يبلغ به الغشي وإما يفعل الإنسان ذلك تشوقاً إلى شيء فائت وأسفاً عليه، ومنه حديث أبي هريرة أنه ذكر النبي ﷺ فنشغ نشغة، أي: شق وغشى عليه». "النهاية" (٥ / ٥٨).

أَبُو هُرَيْرَةَ تَشَعَّةٌ فَمَكَثَ قَلِيلًا ثُمَّ أَفَاقَ فَقَالَ: لَأُحَدِّثَنَّكَ حَدِيثًا حَدَّثَنِيهِ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ فِي هَذَا الْبَيْتِ مَا مَعَنَا أَحَدٌ غَيْرِي وَغَيْرُهُ، ثُمَّ تَشَعَّ أَبُو هُرَيْرَةَ تَشَعَّةً أُخْرَى، ثُمَّ أَفَاقَ فَمَسَحَ وَجْهَهُ فَقَالَ: لَأُحَدِّثَنَّكَ حَدِيثًا حَدَّثَنِيهِ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ وَأَنَا وَهُوَ فِي هَذَا الْبَيْتِ مَا مَعَنَا أَحَدٌ غَيْرِي وَغَيْرُهُ، ثُمَّ تَشَعَّ أَبُو هُرَيْرَةَ تَشَعَّةً أُخْرَى ثُمَّ أَفَاقَ وَمَسَحَ وَجْهَهُ فَقَالَ: أَفَعُلُ.. لَأُحَدِّثَنَّكَ حَدِيثًا حَدَّثَنِيهِ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ وَأَنَا مَعَهُ فِي هَذَا الْبَيْتِ مَا مَعَهُ أَحَدٌ غَيْرِي وَغَيْرُهُ، ثُمَّ تَشَعَّ أَبُو هُرَيْرَةَ تَشَعَّةً شَدِيدَةً، ثُمَّ مَالَ خَارًا عَلَى وَجْهِهِ، فَأَسْنَدَتْهُ عَلَى طَوِيلًا، ثُمَّ أَفَاقَ فَقَالَ: حَدَّثَنِي رَسُولُ اللَّهِ ﷺ :

((أَنَّ اللَّهَ تَبَارَكَ وَتَعَالَى إِذَا كَانَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ يَنْزِلُ إِلَى الْعِبَادِ لِيَقْضِيَ بَيْنَهُمْ، وَكُلُّ أُمَّةٍ جَانِيَةٌ، فَأَوَّلُ مَنْ يَدْعُو بِهِ:

رَجُلٌ جَمَعَ الْقُرْآنَ،

وَرَجُلٌ يَقْتُلُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ،

وَرَجُلٌ كَثِيرُ الْمَالِ

فَيَقُولُ اللَّهُ لِلْقَارِئِ: أَلَمْ أَعْلَمَكَ مَا أَنْزَلْتُ عَلَى رَسُولِي؟

قَالَ: بَلَى يَا رَبِّ!

قَالَ: فَمَاذَا عَمِلْتَ فِيمَا عَلَّمْتُ؟

قَالَ: كُنْتُ أَقُومُ بِهِ آثَاءَ اللَّيْلِ وَآثَاءَ النَّهَارِ

فَيَقُولُ اللَّهُ لَهُ: كَذَبْتَ، وَتَقُولُ لَهُ الْمَلَائِكَةُ: كَذَبْتَ، وَيَقُولُ اللَّهُ: بَلْ أَرَدْتَ أَنْ يُقَالَ إِنَّ

فُلَانًا قَارِئٌ، فَقَدْ قِيلَ ذَلِكَ.

وَيُؤْتَى بِصَاحِبِ الْمَالِ فَيَقُولُ اللَّهُ لَهُ: أَلَمْ أَوْسِعْ عَلَيْكَ حَتَّى لَمْ أَدْعَكَ تَخْتِاجُ إِلَى أَحَدٍ؟

قَالَ: بَلَى يَا رَبِّ! قَالَ: فَمَاذَا عَمِلْتَ فِيمَا آتَيْتُكَ؟ قَالَ: كُنْتُ أَصِلُ الرَّحِمَ وَأُصَدِّقُ،

فَيَقُولُ اللَّهُ لَهُ: كَذَبْتَ، وَتَقُولُ لَهُ الْمَلَائِكَةُ: كَذَبْتَ وَيَقُولُ اللَّهُ تَعَالَى: بَلْ أَرَدْتَ أَنْ يُقَالَ

فُلَانٌ جَوَادٌ، فَقَدْ قِيلَ ذَلِكَ. وَيُؤْتَى بِالَّذِي قُتِلَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيَقُولُ اللَّهُ لَهُ: فِي مَاذَا قُتِلْتَ؟

فَيَقُولُ: أُمِرْتُ بِالْجِهَادِ فِي سَبِيلِكَ؛ فَقَاتَلْتُ حَتَّى قُتِلْتُ، فَيَقُولُ اللَّهُ تَعَالَى لَهُ: كَذَبْتَ، وَتَقُولُ

لَهُ الْمَلَائِكَةُ: كَذَبْتَ، وَيَقُولُ اللَّهُ: بَلْ أَرَدْتَ أَنْ يُقَالَ فُلَانٌ جَرِيمٌ، فَقَدْ قِيلَ ذَلِكَ)).

ثُمَّ ضَرَبَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ عَلَى رُكْبَتَيْهِ فَقَالَ:

((يَا أَبَا هُرَيْرَةَ! أُولَئِكَ الثَّلَاثَةُ أَوَّلُ خَلْقِ اللَّهِ تُسَعَّرُ بِهِمُ النَّارُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ)).

وقال الوليدُ أبو عُثْمَانَ: فَأَخْبَرَنِي عُقْبَةُ بْنُ مُسْلِمٍ أَنَّ شُفِيًّا هُوَ الَّذِي دَخَلَ عَلَى مُعَاوِيَةَ فَأَخْبَرَهُ بِهِذَا، قَالَ أَبُو عُثْمَانَ: وَحَدَّثَنِي الْعَلَاءُ بْنُ أَبِي حَكِيمٍ أَنَّهُ كَانَ سَيِّفًا لِمُعَاوِيَةَ فَدَخَلَ عَلَيْهِ رَجُلٌ فَأَخْبَرَهُ بِهَذَا عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، فَقَالَ مُعَاوِيَةُ:

«قَدْ فُعِلَ بِهَؤُلَاءِ هَذَا، فَكَيْفَ يَمَنْ بَقِيَ مِنَ النَّاسِ؟»، ثُمَّ بَكَى مُعَاوِيَةُ بُكَاءً شَدِيدًا حَتَّى ظَنَّنَا أَنَّهُ هَالِكٌ، وَقُلْنَا: قَدْ جَاءَنَا هَذَا الرَّجُلُ بِشَرٍّ، ثُمَّ أَفَاقَ مُعَاوِيَةَ وَمَسَحَ عَنْ وَجْهِهِ وَقَالَ:

«صَدَقَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ ﴿مَنْ كَانَ يُرِيدُ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَزِينَتَهَا نُوَفِّ إِلَيْهِمْ أَعْمَالَهُمْ فِيهَا وَهُمْ فِيهَا لَا يُبْخَسُونَ﴾ ١ أُولَئِكَ الَّذِينَ لَيْسَ لَهُمْ فِي الْآخِرَةِ إِلَّا النَّارُ وَحِطَّ مَا صَنَعُوا فِيهَا وَبَشَطِ اللَّهُ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴿٢﴾ (مد)» ٢.

رحمك ربنا!.. هؤلاء خير الناس بعد الأنبياء عليهم السلام .. وقد وجلوا.. وبكوا.. وما أَمِنُوا على أنفسهم؛ فما عسانا نقول؟؟؟
قال الإمام النووي رحمته:

«والحديث دليل على تغليظِ تحريمِ الرياءِ وشدةِ عقوبته، وعلى الحثِّ على وجوبِ الإخلاصِ في الأعمالِ كما قال تعالى: ﴿وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَاءَ﴾ (مينة: ٥)، وفيه: أَنَّ الْعُمُومَاتِ الْوَارِدَةَ فِي فَضْلِ الْجِهَادِ؛ إِنَّمَا هِيَ لِمَنْ أَرَادَ اللَّهُ تَعَالَى بِذَلِكَ مَخْلَصًا، وكذلك الثناء على العلماء وعلى المنفقين في وجوه الخيرات؛ كله محمول على مَنْ فَعَلَ ذَلِكَ لِلَّهِ تَعَالَى مَخْلَصًا» ٣.

فتلاوة القرآن الكريم من أجلِّ العبادات، وتعلُّمه من أشرف العلوم، والمهارة في ترتيله أمرٌ مندوبٌ إليه شرعًا... ولكنَّ كلَّ ذلك موقوفٌ على ما يقوم في القلب من اعتقادٍ.

١ - «أي القارئ والشهيد والحواد المذكورين في الحديث». "تحفة الأحوذى" (٧ / ٤٨).

٢ - رواه مسلم والترمذي وغيرهما، واللفظ للترمذي، وصححه والدُّنَا رحمته "سنن الترمذي" (٣٤) — الزهد عن رسول الله ﷺ / ٤٨ — ما جاء في الرياء والسمعة / (٢٣٨٢).

٣ - "صحيح مسلم بشرح النووي" (١٣ / ٥٣).

وحتى تكون الطالبة على بصيرة بما ينبغي أن تعقد عليه قلبها حال تعلمها وتلاوتها وتدرّجها؛ لا بد لها من تعلّم العقيدة الصحيحة، وعلى المعلمة أن تأخذ على عاتقها بيان ما تستطيع من ذلك، وأن ترشدها إلى طلب العلوم النافعة وعدم الاختصار على علم التحويد.

وثمة أحاديث فيها وصف لفئة مذمومة من الناس ذكرهم لنا نبينا ﷺ بصفات تميّزهم، يحذّرنا منهم، وتكاثرت الأدلة على وصف يشتركون به .. ألا وهو: مهارة قراءة القرآن الكريم، فقد قال ﷺ:

((يَخْرُجُ قَوْمٌ مِنْ أُمَّتِي يَقْرَءُونَ الْقُرْآنَ، لَيْسَ قِرَاءَتُهُمْ إِلَى قِرَاءَتِهِمْ بِشَيْءٍ، وَلَا صَلَاتُهُمْ إِلَى صَلَاتِهِمْ بِشَيْءٍ، وَلَا صِيَامُهُمْ إِلَى صِيَامِهِمْ بِشَيْءٍ، يَقْرَءُونَ الْقُرْآنَ يَخْسِیُونَ أَنَّهُ لَهُمْ وَهُوَ عَلَيْهِمْ، لَا يُجَاوِزُ صَلَاتَهُمْ تَرَاقِيَهُمْ، يَمْرُقُونَ مِنَ الْإِسْلَامِ كَمَا يَمْرُقُ السَّهْمُ مِنَ الرَّمِيَّةِ، كَوَيْلُ الْخَيْشِ الَّذِينَ يُصِيبُونَهُمْ مَا قُضِيَ لَهُمْ عَلَى لِسَانِ نَبِيِّهِمْ ﷺ؛ لَا تَكْلُوا عَنْ الْعَمَلِ...)) الحديث^١.

وكي تتوازن المفاهيم لدينا؛ علينا أن نعلّم أن الأمر إذا مداره على ما يعقد عليه القلب مع تصديق العمل، فليس صواباً أن ننظر إلى نصوص المدح والندب والوعود وحدها، فيخرج لنا طالبات حاذقات بالقرآن ترتيباً فقط، كما أنه من الخطأ قصر النظر على النصوص التي تبث الرهبة في القلوب من أن يكون المرء من هؤلاء الذين لا يجاوز القرآن تراقيهم، ذلك أن هذه الأحاديث ذاتها جاء فيها وصف هؤلاء بأنهم ذوو صلاة وصيام يحقر معها خير المسلمين — وهم الصحابة الكرام رضوان الله عليهم — صَلَاتُهُمْ وَصِيَامُهُمْ^٢، فهل يقول قائل: فلنترك تعلّم سنة النبي ﷺ في الصلاة، ولا نبالي بالطمأنينة فيها والخشوع معها، لأن هؤلاء كذلك؟! إن هذا لا يقول به أحد، والتحويد^٣ هو

^١ - "صحيح مسلم" (١٢) — الزكاة/ ٤٨ — التحريض على قتال المخوارج/ (١٠٦٦).

^٢ - جاء في رواية البخاري: ((...يَخْرُجُ أَخَذَكُمْ صَلَاتُهُمْ مَعَ صَلَاتِهِمْ وَصِيَامُهُ مَعَ صِيَامِهِمْ، يَقْرَءُونَ الْقُرْآنَ لَا يُجَاوِزُ تَرَاقِيَهُمْ، يَمْرُقُونَ مِنَ الدِّينِ كَمَا يَمْرُقُ السَّهْمُ مِنَ الرَّمِيَّةِ...)) الحديث "صحيح البخاري" (٦١) — المناقب/ ٢٥ — علامات النبوة/ (٣٦١٠).

^٣ - وإن كان هو ليس من فروض الأعيان كالصلاة، ولكننا نتحدث عن الفئة التي أعطاها الله تعالى القدرة صحة وشابها وسلامة تمكن معها من سدة هذه الثغرة في حدود الإسلام.

كذلك؛ لا يُترك خوفاً من الوصول إلى حال أولئك، بل الحلّ أن يجدد المتعلّم إيمانه وأن يتعلّم مع التجويد العلم الشرعيّ الغائيّ، ألا وهو علم العقيدة، مع غيره من العلوم كاللغة والتفسير، وأن لا يُمضي جهده في التجويد ولا يهتم بعده بأصل الأصول ألا وهو تخلص هذا القلب لله تعالى، فإذا قرأ كتابه؛ قرأه تحبباً واسترشاداً واستهداءً.

هذا وإن من الوسطية أن يكون لدى المعلم بعدُ نظرٍ في تقدير إمكانيات الطالبة التي أمامها على تعلّم هذا العلم، فمن توسّمت فيها القدرة على أن تغدو معلمة لهذا العلم الشريف، أو مُقرئةً له؛ فلتأخذ على عاتقها التركيز على حروفها والتدقيق في أدائها، أمّا مَنْ ليست كذلك لأيّ سبب كان؛ فلتزفّق بها ولتقبّل منها القليل^١، ولا غضاضة في ذلك؛ فهذا المعلم الأول ﷺ يخرج على أصحابه وهم يقرؤون القرآن وفيهم الأعرابيّ والأعجميّ فيقول:

«(اقْرءُوا كُلَّ حَسَنٍ، وَسَيَجِيءُ أَقْوَامٌ يُقِيمُونَهُ كَمَا يَقَامُ الْقَدْحُ يَتَعَجَّلُونَهُ وَلَا يَتَأَجَّلُونَهُ)»^٢.

«(اقْرءوا): أي كلكم (فكل حسن): أي فكل واحدة من قراءتكم حسنة مرّجوة للشواب إذا آثرتم الآجلة على العاجلة، ولا عليكم أن لا تُقيموا ألسنتكم إقامة القدح وهو السهم قبل أن يُراش (وسيجيئه أقوام يقيمونه): أي يُصلحون ألفاظه وكلماته ويتكلمون في مراعاة مخارجه وصفاته (كما يَقَامُ القدح): أي يُبالغون في عمل القراءة كمال المبالغة لأجل الرياء والسُّمعة والمباهاة والشهرة. قال الطيبي: وفي الحديث رَفَعُ الخرج وبناء الأمر على المُساهلة في الظاهر، وتَحَرَّى الحسبة والإخلاص في العمل، والتفكر في معاني القرآن، والعوص في عجائب أمره (يتعجلونه): أي ثوابه في الدنيا (ولا يتأجلونه): بطلب الأجر في العقبى، بل يؤثرون العاجلة على الآجلة، ويتأكلون ولا يتوكلون»^٣.

^١ - وقد سبق التنبيه إلى ذلك وغيره من فروقٍ في فقرة: مراعاة الفروق الفردية، ص: ١٧٢ فراجعيه مشكورة.

^٢ - رواه أبو داود، وقال الوالد رحمه الله: «إسناده صحيح على شرط مسلم» "سنن أبي داود" (٢- الصلاة/ ١٣٦- ما يُحزى الأمي والأعجمي من القراءة/ ٧٨٣).

^٣ - "عون المعبود" (٣/ ٤١ و ٤٢).

فالأمر مداره على القلب كما سبق وذكرنا، هذا من جهة، ومن جهة أخرى.. فإن الأمة ليست مطالبّة بأن يكون جميع أفرادها مُعلّمين للتوحيد، ولا جميع أفرادها فقهاء، ولا جميعهم محدّثين.. إلخ، فقد قال تعالى:

﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ (التوبة)

ولهذا نجد أن الصحابة رضي الله عنهم كانوا على تخصصات متنوعة، فلم يشتهر أبو هريرة رضي الله عنه — مثلاً — في الإقراء بل في التحديث، ولم يشتهر ابن عباس رضي الله عنهما في علم ك شهرته في التفسير.. إلخ، وهذا النفي يتوازن المجتمع الإسلامي.

فلتدرك المعلمة أنها على ثغر هي فيه سبب من أسباب حماية حوزة الدين، ولتتقن عملها جامعة مع ذلك علمها أن هذا العلم لا تُحني ثمراته المتوعد بها بلا تقوى، ولا يقود إلى الجنة دون رفقة العمل، ولا يُثبت قدم الطالبة على أرض الحق دون أساس الإخلاص، فعن أم الفضل أم عبد الله بن عباس رضي الله عنهما عن رسول الله ﷺ أنه قام ليلة بمكة من الليل فقال:

«اللهم هل بلغت؟» (ثلاث مرات).

فقام عمر بن الخطاب — وكان أواهاً — فقال:

اللهم نعم، وحرّضت وجهدت، ونصّحت. فقال:

«ليظهرن الإيمان حتى يرد الكفر إلى مواطنه، ولتخاضن البحار بالإسلام، وليأتين على الناس زمان يتعلمون فيه القرآن، يتعلمونه ويقرؤونه، ثم يقولون: قد قرأنا وعلمنا، فمن ذا الذي هو خير منا؟ فهل في أولئك من خير؟».

قالوا: يا رسول الله! من أولئك؟ قال:

«أولئك منكم، وأولئك هم وقود النار»^١.

^١ - (الأواه): المتأوه المتضرع، وقيل: هو الكثير البكاء، وقيل: الكثير الدعاء. "النهاية" (١/ ٨٢).

^٢ - رواه الطبراني في "الكبير"، وقال الدُّنَّا رحمه الله: «حسن لغیره»، "صحيح الترغيب والترهيب" (١/ ١٦٧ / ١٣٧).

كما أن متابعة النبي ﷺ في كيفية قراءته دون غيرها من أمور الشريعة تنافض واضح، وتفریق لا مبرر له، فإن الخدق والمهارة في تلاوة القرآن الكريم لم ينفع أولئك الذين خالفوا هدي النبي ﷺ ولم يُغن عنهم شيئاً.. فقد جاء في أوصافهم أنهم:

١ • يقيمون القرآن ((كَمَا يَقَامُ الْقَدْخُ))^١، وهذا وصفٌ بليغٌ للمهارة في الترتيل.

٢ • يتلون كتاب الله رطباً أي بسهولة ولينٍ لمهارتهم فيه، فقد جاء في الحديث:

((...يُخْرَجُ مِنَ الضُّنْضِيِّ^٢ هَذَا قَوْمٌ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ رَطْبًا، لَا يُجَاوِزُ حَنَاجِرَهُمْ،

يَمْرُقُونَ مِنَ الدِّينِ كَمَا يَمْرُقُ السَّهْمُ مِنَ الرَّمِيَّةِ))^٣. «قيل المراد بـ (رطباً):

• الخدق في التلاوة، أي يأتون به على أحسن أحواله، وقيل المراد:

• أنهم يواظبون على تلاوته فلا تزال ألسنتهم رطبة به، وقيل هو:

• كناية عن حُسْنِ الصوت به»^٤.

٣ • ((...ذُلِقَةُ السُّنْتِهِم بِالْقُرْآنِ...))^٥ أي أن ألسنتهم طليقة^٦ بالقرآن الكريم ليس

عسيراً عليها، بل هم مهرة فيه.

ومع ذلك.. فإن القرآن الكريم ((لا يجاوز تراقيهم)) ولا ((حناجرهم))!!

قال ابن الأثير رحمه الله:

«التراقي جمع ترقوة، وهي العظم الذي بين ثغرة النحر والعاتق، وهما ترقوتان من الجانبين، وزنهما: فَعْلُوَةٌ بالفتح. والمعنى: أن قراءتهم لا يرفعها الله ولا يقبلها، فكأنها لم تتجاوز حلقهم، وقيل: المعنى أنهم لا يعملون بالقرآن ولا يثابون على قراءته فلا يحصل لهم غير القراءة»^٧.

وجاء في "عون المعبود":

^١ - سبق ص: ٢١٤.

^٢ - الضُّنْضِيُّ: الأصل، والمعنى: يُخْرَجُ مِنْ تَسْلِهِ وَعَقِيهِ. "لسان العرب" (١/ ١١٠).

^٣ - "صحيح مسلم" (١٢) - الزكاة ٤٧ - ذكر الخوارج وصفتهم/ (١٠٦٤).

^٤ - "فتح الباري" (١٢/ ٣٠٧).

^٥ - الحديث: ((سيخرج من أمي ناسٌ ذُلِقَةُ السُّنْتِهِم بِالْقُرْآنِ، لَا يُجَاوِزُ تَرَاقِيهِمْ، فَإِذَا لَبِثْتُمُوهُمْ فَأَقْتُلُوهُمْ، فَإِنَّهُ يُوجَرُ

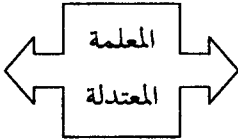
فَأَقْتُلُوهُمْ)). أخرجه الإمام أحمد رحمه الله، وقال والدنا رحمه الله: إسناده صحيح على شرط مسلم، "السنة" (٩٣٧).

^٦ - لسان ذَلَقٌ: طليق. "لسان العرب" (١٠/ ١١٠).

^٧ - "النهاية في غريب الحديث" (١/ ١٨٧).

«والمعنى: لا يتجاوز أثر قراءتهم عن مخارج الحروف والأصوات، ولا يتعدى إلى القلوب»^١.

الخلاصة:

توجه إلى التدبر تحت على التفاعل تسعى إلى ترسيخ العقيدة تزرع أخلاقاً حسنة تذكر بحكم فقهي وتوضحه.. إلخ		تدقق في أخطاء التلاوة تنبه إليها تصححها
---	---	--

ونلاحظ أن علم التجويد وهو الوسيلة؛ محدود الأبعاد، أما التدبر والعمل وهو الغاية؛ فالجمال فيه واسع لا يمكن حصره.

نسأل المولى الكريم أن يرزقنا وجميع أخواتنا المعلمات والطالبات حسن تلاوة كتابه العظيم، على الوجه الذي يرضيه عنا، والذي يجعلنا نلقى تلاواتنا وإقراءنا طالباتنا في موازين حسناتنا، فييسر لنا العمل بكتابه وسنة نبيه ﷺ بإخلاص وصواب.
آمين.. اللهم صل وسلم على عبدك ورسولك محمد.

^١ - "عون المعبود" (١٣ / ٧٨).

بنود تقييم كيفية تصحيح الأخطاء

اختصاراً وجمعاً للجزئين الأول والثاني؛ نعرض هذا الجدول الذي يتضمن بنوداً تُقيّم من خلالها مستوى تدريسه للطالبات:

لا أقوم به أبداً	أقوم به نادراً	أقوم به غالباً	البند
			أركز سمعي وبصري أثناء قراءة الطالبة
			أتابع قراءة الطالبة ولا أنشغل عنها بكتابة أو تقليد دفتر.. إلخ
			أنبه على الأخطاء أولاً بأول
			أنبه على إتقان الأحكام وليس على مجرد تطبيقها فقط
			لا أقصر عملي فقط على ترديد الكلمة (التي أخطأت فيها الطالبة) بل:
			أحدد للطالبة موضع الخطأ، وأدقق في ذلك
			أحدد للطالبة نوع الخطأ، وأدقق في ذلك
			لا أهمل أي خطأ يجب أن أنبه الطالبة عليه
			لا أغفل التنبيه على أحكام الاستعاذة والبسملة
			أسمع الطالبة أدائها الخاطئ (أقلدها)
			أري الطالبة أدائها الخاطئ (أقلدها)
			أحث الطالبة على تركيز نظرها إلى فمي عند نطقي للأداء الصحيح والخاطئ
			أناقش الطالبة (أثناء ذلك) عما سمعته ورأته
			أجعل الطالبة تشاركني في استنباط الفروق بين الأداءين وتحديد الأداء الصحيح
			أناقش الطالبة في خطئها نظرياً (اعتماداً على الأحكام النظرية): "ما مخرج اللام؟" .. ونحوه، منتبهةً فرصة خطئها لأذكرها بالقاعدة التي تحكم الأداء الصحيح
			أناقش الطالبة في خطئها عملياً: "... أين تضعين طرف لسانك؟" .. ونحوه
			أكرر الأداء الصحيح (للكلمة أو الجزء الذي حصل فيه الخطأ) حتى تستوعبه الطالبة
			أطلب من الطالبة أن تقلد أدائي الصحيح
			أقرأ الكلمة وأجعل الطالبة تردد معي في الوقت نفسه لتقيس أدائها على أدائي

			أجعل الطالبة تتحسّس خطأها بنفسها
			أرشد الطالبة إلى طريقة لتصحيح خطأها
			أدرّب الطالبة على الطريقة وأقوّم وأقيّم أدائها أثناء التدريب
			أقف مع الطالبة حتى تصل أو تقترب من الأداء الصحيح
			أجعل الطالبة تعتمد على نفسها في إصدار حكم التخطئة في بعض مواضع تلاوتها
			أستخدم أسلوب التجزئة (أقطع الجزء الذي أخطأت به الطالبة لتركّز عليه ويسهل عليها تصحيحه)
			أكتب الكلمة التي أخطأت فيها الطالبة على السبورة، وأفصل مكان خطئها، مع نطقي الأداء الخاطئ والصحيح
			أستخدم وسائل متنوعة لتقريب بعض المفاهيم ولتوضيح الخطأ (كالتمثيل باليد، الرسم على السبورة، بحسب الفك... إلخ) مشيرة إلى مكان الخلل وكيفية تصحيحه
			أنطق الأداء الخاطئ والصحيح أثناء استخدام الوسيلة
			لا أجعل عملية الرد والتصحيح تنحصر بيني وبين القارئة فقط بل:..
			أشارك جميع الطالبات في استخراج الفروق بين الأداءين (الخاطئ والصحيح) أثناء نطقي لهما
			أحث الطالبات على متابعي ومتابعة زميلتي أثناء قراءتها للاستفادة من التوجيهات
			أستخدم مصطلحات صحيحة دقيقة في الرد
			أحث الطالبة على كتابة خطئها أو وضع خط تحت الكلمة التي أخطأت فيها في المصحف
			أنبه الطالبات إلى آداب التلاوة وآداب استخدام المصحف الشريف
			أجعل الطالبة ترتبط بين الأداء ورموز المصحف
			أتابع قراءة الطالبة حتى آخر حرف فيها
			أعوّد الطالبة على إعادة الكلمة أو الموضع الذي أخطأت فيه فقط، فلا تقرأ الآية أو معظمها، وذلك زيادة في التخصيص والتركيز
			أسأل الطالبة عن حكم تجويديّ سبق دراسته مما يرد مثاله في المقطع الذي تقرأه
			لا أخطئ قراءة الطالبة بالكثرة، بل أعطيها فكرة عما صححته، وما ينبغي لها أن تنأثر على تصحيحه
			أعطي الطالبة موجزاً عن مستوى تلاوتها وأخطائها

			أثني على الطالبة التي يظهر من تلاوتها كثافة تدريبها وحرصها
			أعاتب الطالبة المقصرة بأسلوب مقبول وأحفزها لمزيد من التدريب والاجتهاد
			لا أقصُر الشنء على آخر تلاوة الطالبة، بل أثني على أداء بعض الأحكام التي تُحيدها أثناء قراءتها
			أحث الطالبات على سماع الشريط بتركيز، والقراءة مع الشيخ المقرئ
			أحث الطالبات على تسجيل تلاوتهن
			أحث الطالبات على استخدام المراجعة أثناء التدريب
			أحرص على العدل بين الطالبات في زمن القراءة
			أذكر الطالبات بأن مدى تحسُّن القراءة متعلّق طرْدًا مع عدد مرات التدريب على المقطع
			أبين للطالبات ثواب تعلُّم كتاب الله وأنَّ الأجرَ حاصلٌ مع التدريب إنَّ صلَّحت النيةُ، وأنا نتأسي ونقتدي بتلاوة الرسول ﷺ
			أوجه الطالبات إلى ضرورة وأهمية تصحيح السلوك مع تصحيح الحرف!
			ألزم جادةً الوسطية في كلِّ ما سبق.

أختنا المعلمة: هذه البنود من أساسيات تعليم تلاوة القرآن الكريم، ومع الممارسة ستصبح لديك عملية تصحيح الأخطاء عملية تربوية هادفة مركزة بإذن الله. وفقك الله وسدّد خطاك.

بسم الله

الجزء الثاني

ولما كانت إجادة تلاوة القرآن الكريم حافزاً لحفظه؛ نتقل إلى الجزء الثالث: [كيفية تحفيظ القرآن الكريم].

- لماذا نصصح تلاوتنا للقرآن الكريم؟..... ٣
- تمهيد..... ٣
- من الأمور التي شرعت من أجل تدبر القرآن الكريم والتأثر به..... ٣
- أ. الترتيل..... ٣
- ب. التغني بالقراءة وتحسينها..... ٥
- ج. حُسن الوقف والابتداء..... ٦
- د. سلامة التلاوة وإتقان التجويد..... ٦
- ١ — عوامل تصحيح الخطأ..... ١١
- ١ — الإلمام بقواعد اللغة العربية وتدوُّقها..... ١١
- ٢ — فهم وحفظ أحكام التجويد النظرية..... ١٣
- ٣ — إتقان التجويد العملي..... ١٤
- ٢ — أساليب تصحيح الأخطاء..... ١٧
- أهمية تنويع هذه الأساليب..... ١٧
- جداول أساليب تصحيح الأخطاء..... ١٨
- ١ — التشبيه باليد..... ١٨
- ٢ — المناقشة..... ١٩
- ٣ — التجزئة..... ٢١
- ٤ — سماعُ القارئِ الأداءَ الصحيحَ من زميلة لها..... ٢٢
- ٥ — المقارنة..... ٢٣
- ٦ — القياس..... ٢٤
- ٧ — الاستشهاد بالجزرية (وغيرها من المتون)..... ٢٥
- ٨ — الوسيلة..... ٢٧
- ٩ — المرأة..... ٢٩
- ١٠ — الكتابة على السبورة..... ٢٩
- التعليم بالقلم..... ٣١
- أمر ينبغي مراعاتها عند كتابة الكلمة على السبورة:..... ٣٣

- ١ • اكتب الكلمة في مكانٍ بارزٍ ٣٣
- ٢ • اكتب بخطٍ واضحٍ كبيرٍ ٣٤
- ٣ • استخدم الألوان المختلفة المناسبة ٣٤
- ٤ • استخدم الرمز ٣٤
- بعض الرموز التي تحتاج المعلمة إلى استخدامها أثناء التوضيح
- على السبورة: ٣٦
- ١ — الأسهم ٣٦
- ٢ — الرسم الشجري ٣٨
- ٣ — الأشكال الهندسية كالدائرة والمربع والمستطيل ٣٨
- ٤ — إشارتا الصواب والخطأ ٣٩
- ٥ — الإشارات الحسابية ٣٩
- ٦ — الحروف الأبجدية ٤١
- ٧ — رموز أخرى ٤١
- أمور ينبغي مراعاتها عند استخدام الرموز ٤٢
- أ — التنوع ٤٢
- ب — حسن اختيار الرمز المناسب للفكرة التي ستوضح ٤٣
- ج — دقة كتابة هذه الرموز على السبورة ٤٣
- ٥ • اكتب التوجيه على الكلمة باختصار ٤٤
- ٦ • قللي عدد الكلمات المكتوبة للتوجيه ٤٤
- ٧ • احرص على أن يكون التوضيح على السبورة صحيحًا متقنًا، مرتبًا ومتسلسلاً: ٤٤
- ٨ • اجمع مع الكتابة على السبورة شرحًا شفويًا للخطوات التي تكتبها: ٤٤
- ٩ • اقري ذلك بنطقك للأداء الخاطئ والصحيح ٤٥
- ١٠ • دربي الطالبة (بعد هذا التوضيح) على الأداء الصحيح وأنت أمام السبورة ٤٥
- أ — مثال لكيفية تصحيح خطأ في التشكيل ٤٦
- ب — مثال لكيفية تصحيح خطأ في البنية ٤٦
- ج — أمثلة لكيفية تصحيح خطأ في التحويد ٤٧

٤٩	أخطاء شائعة في كتابة الكلمة التي أخطأت فيها الطالبة على السبورة
٥٠	١١ — الرسم على السبورة.....
٥٠	أمور ينبغي مراعاتها عند الرسم على السبورة:
٥٠	١ — الدقة.....
٥١	أ • موافقة الرسم للمعلومة النظرية.....
٥١	ب • موافقة الرسم للأداء العملي الصحيح.....
٥١	ج • توزيع المعلومات في مكانها الصحيح على الرسم.....
٥٢	د • تقدير المقاييس.....
٥٢	ه • توضيح تصحيح الخطأ.....
٥٢	٢ — استخدام الألوان.....
٥٣	٣ — الابتكار في الإيضاح.....
٥٣	ملاحظات عامة حول أساليب تصحيح الأخطاء.....
٥٥	٣ — كيفية تصحيح الأخطاء.....
٥٥	أ — كيفية تصحيح أخطاء التلاوة.....
٥٨	طرق تدريبية لتصحيح بعض أخطاء التلاوة.....
٥٩	مشاكل.. وحلول.....
٦٣	ب — كيفية تصحيح أخطاء التجويد.....
٦٣	ركائز تصحيح الخطأ:.....
٦٥	١ . النقاط الخطأ.....
٦٥	أركان النقاط الخطأ:.....
٦٥	١ • تركيز القلب والعقل.....
٦٦	٢ • دقة سمع المعلمة.....
٦٧	جدول يوضح أمثلة لأخطاء دقيقة تنبّه عليها المعلمة نتيجة دقة سَمْعِها
٦٩	٣ • دقة نظر المعلمة.....
٧٠	أ. النظر إلى وجه القارئة.....
٧١	ب. تركيز أغلب النظر على فم القارئة.....
٧١	منطلق التصحيح.....
٧٢	جهات التصحيح.....

٧٣	جدول يوضح أخطاء دقيقة تنبه إليها المعلمة نتيجة دقة النظر وعنايتها بجهات التصحيح.....
٧٤	أمثلة لما يمكن أن تصححه المعلمة من خلال تركيز نظرها إلى فم القارئة.....
٧٦	ج. متابعة النظر.....
٧٧	مسوِّغات دقة النظر.....
٧٨	أمور تساعدك على اكتساب دقة السمع والبصر.....
٧٩	أهمية تدقيق السمع والنظر.....
٧٩	من مظاهر دقة سمع ونظر المعلمة.....
٨٠	بين نظر الطالبة والمعلمة.....
٨١	٢. التنبيه على الخطأ.....
٨١	تمهيد.....
٨١	أهمية التنبيه.....
٨٢	أنواع التنبيه.....
٨٢	أ — تنبيه محدد.....
٨٧	ب — تنبيه مطلق.....
٩١	أصول التنبيه:.....
٩١	١ — دقة تحديد نوع الخطأ.....
٩٢	٢ — التنبيه على الخطأ أولاً بأول.....
٩٣	٣ — متابعة التنبيه على الخطأ الواحد.....
٩٥	٤ — التنبيه على إتقان الأحكام.....
٩٥	أ) أطراف تكامل الأداء.....
٩٦	ب) دائرة الأداء الصحيح.....
٩٨	٥ — التنبيه حسب مستوى الطالبات.....
٩٨	٦ — الأولوية في تصحيح الأخطاء.....
١٠٠	سُلم الأولوية في تصحيح الأخطاء.....
١٠٠	٧ — التنبيه الشامل المتوازن.....
١٠٢	ضوابط التنبيه:.....
١٠٢	[١] التخطئة عن تثبت.....

١٠٤	[٢] التخطيط العلمية.....
١٠٤	[٣] متابعة قراءة الطالبة من أول حرفٍ حتى آخر حرفٍ فيها.....
١٠٥	محاذير في التنبيه.....
١٠٥	١ [X] التنبيه على أخطاء غير موجودة في تلاوة الطالبة.....
١٠٥	٢ [X] إغفال التنبيه على إتقان الأحكام المدروسة سابقًا.....
١٠٦	٣ [X] التنبيه على أخطاء أعلى من مستوى قراءة الطالبة.....
	٤ [X] استخدام كلمات أو مصطلحات غير واضحة أو غير منضبطة في
١٠٧	التنبيه والتصحيح.....
١٠٧	٥ [X] ترك متابعة التنبيه على بعض الأخطاء.....
١٠٨	٦ [X] التعود على سماع أخطاء معينة.....
١٠٩	٧ [X] التأثر بأخطاء الطالبات.....
١١١	٣. معالجة الخطأ:.....
١١٢	أسس معالجة الخطأ:.....
١١٢	١ — بيان سبب الخطأ.....
١١٦	٢ — تقليد المعلمة أداء الطالبة الخاطيء.....
١١٨	٣ — قراءة المعلمة الأداء الصحيح.....
١٢٠	٤ — تقليد القارئة للأداء الصحيح للمعلمة.....
١٢٢	٥ — إعطاء الطالبة طريقة لتصحيح.....
١٢٣	٦ — تدريب الطالبة على الطريقة عمليًا.....
١٢٤	٧ — التقويم والتقييم.....
١٢٧	٨ — حث القارئة على الإشارة إلى موضع خطئها.....
١٢٧	٩ — استخدام أساليب تصحيح الأخطاء.....
١٣١	٤ — مفردات التنبيه والتصحيح.....
١٣١	شروط مفردات التنبيه والتصحيح.....
١٣٤	العوامل المساعدة على استخدام المفردات الصحيحة.....
١٣٧	أخطاء في مفردات التنبيه والتصحيح.....
١٣٩	٥ — مفاتيح لتصحيح الأخطاء:.....
١٣٩	أولاً: التأكد من حفظ الطالبة للقواعد النظرية حفظًا متينًا.....
١٤٠	ثانيًا: تعريف الطالبات بمسميات أجزاء الفم مسبقًا.....

ثالثاً: التأكد من صحة بعض المفاهيم لدى الطالبة حول بعض الأحكام عن

- طريق مناقشتها..... ١٤٠
- رابعاً: تحري سبب الخطأ..... ١٤١
- خامساً: تقليد المعلمة لخطأ الطالبة..... ١٤٢
- سادساً: التركيز على منطلق وجهات التصحيح..... ١٤٢
- سابعاً: الاعتماد على قواعد الأحكام النظرية..... ١٤٢
- طُرُقٌ عمليةٌ تساعد على التصحيح مُقتبسةٌ من القواعد النظرية..... ١٤٣
- ٦ — طرق عملية مجرّبة لتصحيح بعض الأخطاء..... ١٤٧
- ٧ — إكساب الطالبات مهارة الإحساس بالخطأ..... ١٥٧
- أولاً: كيف تنمي المعلمة إحساس الطالبة بالخطأ؟..... ١٥٨
- ثانياً: أهمية تنمية هذا الإحساس لدى الطالبة..... ١٥٩
- ٨ — التفاعل المعنوي للطالبات مع التصحيح:..... ١٦١
- ١/ التذكير بأن التجويد من وسائل التدبير..... ١٦١
- ٢/ استشعار التزام الرواية..... ١٦٢
- ٣/ تركية الحرف وتركية النفس..... ١٦٣
- ٩ — المنهجية في تصحيح الأخطاء..... ١٦٥
- ١ • إعانة القارئة على تصحيح أخطائها..... ١٦٥
- ٢ • بيان نتائج أو أثر الخطأ..... ١٦٥
- ٣ • جعل الطالبة تتحسس خطأها بنفسها..... ١٦٧
- ٤ • عدم الاستطراد في وصف الخطأ..... ١٦٧
- ٥ • متابعة وملاحظة مدى استجابة الطالبة للتنبيهات والتوجيهات..... ١٦٧
- ٦ • مشاركة جميع الطالبات في مميّز الخطأ..... ١٦٨
- ١٠ — حكّم في التصحيح:..... ١٦٩
- ١ — عدم تعميم التخطئة على سائر قراءة الطالبة..... ١٦٩
- ٢ — عدم مواجهة القارئة بخطئها دائماً، والاكتفاء بالبيان العام أحياناً..... ١٧٠
- ٣ — المرونة للمعتدلة في تصحيح الأخطاء، وعدم استعجال النتيجة..... ١٧٠
- ٤ — الهدوء المعتدل مع التصحيح..... ١٧٠
- ٥ — إظهار مشاعر الرحمة واللفظ بالقارئة حال تخطئتها..... ١٧١
- ٦ — اجتناب تصحيح الخطأ بخطأ..... ١٧٢

١٧٢	٧ — مراعاة الفروق الفردية.....
١٧٧	١١ — ضبط التصحيح.....
١٧٧	[١] الهيبة في التصحيح.....
١٧٨	[٢] العدل وعدم المحاباة في التنبيه على الأخطاء.....
١٧٨	[٣] ترك التكلف في إثبات خطأ الطالبة.....
١٧٩	[٤] الحث على التصحيح.....
١٨٠	[٥] التفاؤل بالطالبة.....
١٨١	١٢ — معلومات هامة:.....
١٨١	١ — للحرف ميزان.....
١٨٢	٢ — دائرة التصحيح.....
١٨٣	٣ — تعدد مجالات الخطأ.....
١٨٦	٤ — ينقسم الخطأ إلى قسمين.....
١٨٧	٥ — الأسباب العامة لأخطاء الطالبة المبتدئة في التلاوة وعلاجها.....
١٩٠	٦ — الأسباب العامة لبطء أو عدم تحسن الطالبة في التلاوة.....
١٩١	٧ — عوامل نجاح تصحيح الخطأ (بعد فضل الله ﷻ).....
١٩٢	٨ — أدوات التصويت والنطق.....
١٩٣	٩ — آلية التصويت والنطق.....
١٩٥	١٣ — بين اللقمة والتشديد.....
٢٠٥	١٤ — الوَسْطِيَّة.....
٢١٨	بنود تقييم كيفية تصحيح الأخطاء.....

تَمَامُ الْجُزْءِ الثَّانِي