مجلة الشهاب • المجلد: 12، العدد: 2 (2026م) • ص ص 359 – 378
(ISSN: 2477-9954, EISSN: 2602-5485)
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/391

التعليم الجامعي للفقه الإسلامي وأصوله وفق استراتيجيات التعلم النشط وعلاقة ذلك باستقطاب الطلبة

University Education of Islamic Jurisprudence and its Foundations According to Active Learning Strategies and its Relationship to Student Attraction

فيصل شرقي *
مخبر الدراسات والبحوث الإسلامية والقانونية والاقتصاد الإسلامي
جامعة المسيلة (الجزائر)
faycal.chergui@univ-msila.dz

تاريخ الاستلام: 29. 03. 2026	تاريخ القبول: 11. 06. 2026	تاريخ النشر: 15. 07. 2026

****

ملخص:

لوحظ في الفترات الأخيرة عزوف كبير من الطلبة عن حضور المحاضرات الجامعية، وهذا ما يؤثر على جودة التعليم ولا شك، ذلك ما يظهر أهمية هذه الورقة البحثية، التي تأتي للمساهمة في دراسة هذه الظاهرة، محاولة النظر في مدى تأثير استراتيجيات التدريس على اهتمام الطلبة بالمحاضرات الجامعية حضورا واستفادة، وتهدف إلى تحديد الأسباب مرتبطةً بالعلاج المقترح مُركّزة الحديث عن أثر استراتيجيات التدريس في علاج ظاهرة الغياب، واعتمد الباحث منهج الوصف والتحليل، فتحدث في المحور الأول عن أهمية المشافهة في أخذ العلوم، ثم ثنّى برصد بعض الظواهر السلبية في التدريس الجامعي، وثلّث ببيان أهمية تفعيل استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم الشرعية، والفقه والأصول بصفة خاصة، ليخلص إلى ضرورة إعادة النظر في كثير من الممارسات التعليمية، والدعوة إلى التعاون من أجل تحقيق التعلم الفعّال واستقطاب المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: التعليم الجامعي؛ الفقه وأصوله؛ استراتيجيات التعلم النشط؛ استقطاب الطلبة.

Abstract:

recent years, a decline in students' attendance at university lectures has been observed, which negatively affects the quality of education. This study examines the impact of teaching strategies on students' engagement, attendance, and learning outcomes, and seeks to identify the causes of this phenomenon and propose possible solutions, using a descriptive-analytical approach. The first section discusses the importance of oral transmission in the acquisition of knowledge, the second section examines some negative practices in university teaching, while the third section highlights the importance of implementing active learning strategies in

* المؤلف المراسل.

teaching Islamic sciences, particularly Fiqh and its principles. The study concludes by emphasising the need to reconsider current educational practices and calls for greater collaboration to promote effective learning and enhance student engagement.

Keywords: University education; Jurisprudence and its foundations; Active learning strategies; Student attraction.

1. مقدمة

الحمد لله رب العالمين، الذي أرسل إلى عباده رسلا معلّمين، مبشرين ومنذرين، يقومون بإيصال الخلق إلى ما ينفعهم في دنياهم وأخراهم، فأنزل معهم الكتاب والميزان، وما أرسل رسولا إلا بلسان قومه ليبيّن لهم، فكانوا. عليهم السلام. قدوة المعلّمين، أما بعد:

إنّ تدريس العلوم في الجامعات يتميّز عن غيره من الأماكن والظروف بخصائص كثيرة، أهمّها: التنظيم والتدقيق والتعمق في المعارف والمهارات وسائر المكتسبات، ومما لوحظ في السّنوات المتأخرة انتشار ظاهرة غياب الطلبة عن المحاضرات الجامعية بنسب مثيرة للجدل، وداعية للدراسة، بحثا عن الأسباب من جهة، والحلول الممكنة من جهة أخرى.

لهذا نعتقد أنّ الموضوع جدير بالدراسة، ومشاركةً في تحليل هذه الظاهرة تأتي هذه الدراسة بعنوان "**التعليم الجامعي للفقه الإسلامي وأصوله وفق استراتيجيات التعلم النشط وعلاقة ذلك باستقطاب الطلبة**"، محاولة الإجابة عن **الإشكال** الآتي: إلى أي مدى تؤثر استراتيجيات التدريس على اهتمام الطلبة بالمحاضرات الجامعية حضورا واستفادة؟

ولا شكّ أن تدريس العلوم الشرعية مع ما يختص به من مميزات ودوافع دينية إلا أنه كذلك يخضع من الناحية الأكاديمية إلى كثير من خصائص التدريس عموما، من هنا تظهر **أهمّية** هذا البحث.

تهدف الورقة البحثية إلى تحديد الأسباب مرتبطةً بالعلاج المقترح مُركّزة الحديث عن أثر استراتيجيات التدريس في علاج ظاهرة الغياب، وقد اعتمد الباحث **منهجي** الوصف والتحليل.

وفيما يخص **الدراسات السابقة**، فقد كتب المتخصصون في التربية والتعليم بحوثا كثيرة في استراتيجيات التعليم عموما، كما كتب المتخصصون في الفقه وأصوله بعض التوجيهات فيما يخص تدريس الفقه وأصوله، مثل: مقال يمينة شودار. (1434هـ 2012م). طرق ومناهج تدريس العلوم الشرعية. الفقه الإسلامي نموذجا. وكذلك مقال: كريمة بولخراص. (22 ديسمبر, 2021). تدريس العلوم الإسلامية في الجامعة الجزائرية بين إشكالات المنهج وتحديات الواقع، وبحث يونس محسين. (1445هـ 2024م). المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة مرجعية التقويم ومداخل التجديد. فبينوا بعض التوجيهات التي يرونها مناسبة لتدريس العلوم الشرعية عموما، لكن لم نجد دراسة تعنى بالحث على تدريس الفقه وأصوله في الجامعات بالاستفادة من استراتيجيات التعلم النشط من خلال بيان الجوانب السلبية في التدريس وبيان الحلول المناسبة من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط على التدريس

الجامعي للفقه وأصوله، وكذا بيان أثر ذلك على ظاهرة غياب الطلبة وزهدهم في المحاضرات الجامعية الرسمية، وهذا ما تسعى إليه هذه الورقة.

وقد انتظمت في **ثلاثة محاور**:

- الأول: بيان أهمية المشافهة في تلقي العلوم عموما والفقه الإسلامي وأصوله خصوصا
- الثاني: رصد بعض الظواهر السلبية في ممارسة التعليم عن طريق المحاضرات الجامعية وأثرها على الحضور
- الثالث: أثر اعتماد استراتيجيات التعلم النشط على الحضور والتحصيل من المحاضرات.

2. بيان أهمية المشافهة في تلقي العلوم عموما والفقه الإسلامي وأصوله خصوصا

اشتهر عند العلماء قديما الحث على قصد العلماء وحضور مجالس العلم، والسفر في طلب العلم رغم وجود الكتب، وذلك إشارة منهم إلى ما يتميز به التلقي المباشر عن أخذ العلم عن الكتب، بل هذا ما يصرحون به، حتى اشتهر قولهم: "من كان شيخه كتابه كان خطؤه أكثر من صوابه" بغض النظر عن التوظيف السّيئ، أو القصد السّيئ من هذه العبارة، وقولهم: "من أعظم البلية تشييخ الصحيفة"[1].

المعنى المحمود من تلك العبارات: أنّ الطالب الذي يحاول تحصيل العلم من خلال قراءة الكتب بعيدا عن مجالسة الأساتذة ومناقشتهم فإنه عرضة للخطأ، بل لكثرة الخطأ في تصور المسائل وإدراك الفنون، وتضييع الجهود الكبيرة، والأوقات الكثيرة، لتحصيل الجزء اليسير، ولو اختار المتعلم طريق المشافهة لاختصر المسارات، وحفظ الأوقات، وكثّر المكتسبات، وهذا المنهج معروف عند علماء الشريعة الإسلامية، كما هو معروف عند علماء التربية والديداكتيك، وفيما يلي عرض لبعض مواقف الفريقين وتصريحاتهم في هذا الشأن:

1.2. علماء الشريعة:

ينقل عن "الإمام الشافعي" قوله: "أخي لن تنال العلم إلا بستة سأنبيك عن تفصيلها ببيان، ذكاء وحرص واجتهاد وبلغة، **وصحبة أستاذ** وطول زمان"[2].

قال "بكر أبو زيد": "الأصل في الطلب أن يكون بطريق التلقين والتلقي عن الأساتيذ، والمثافنة للأشياخ، والأخذ من أفواه الرجال لا من الصحف وبطون الكتب، والأول من باب أخذ النسيب عن النسيب الناطق، وهو المعلم، أما الثاني عن الكتاب، فهو جماد، فأنى له اتصال النسب؟"، ثم علّق / على ما ينقل عن الأئمة في ضرر أخذ العلم بلا شيخ، فقال: "من دخل في طلب العلم بلا شيخ؛ خرج منه بلا علم، إذ العلم صنعة، وكل صنعة تحتاج إلى صانع، فلا بد إذاً لتعلمها من معلمها الحاذق، وهذا يكاد يكون

(1) أحمد بن يوسف الأهدل، الأخلاق الزكية في آداب الطالب المرضية، ص150.

(2) الشافعي محمد بن إدريس، ديوان الشافعي، ص113.

محل إجماع كلمة من أهل العلم؛ إلا من شذ مثل: علي بن رضوان المصري الطبيب (م سنة 453هـ)، وقد رد عليه علماء عصره ومن بعدهم"[1].

وقد ترجم "الإمام الذهبي" للمتقدم ذكره "علي بن رضوان"، فقال فيه: "ولم يكن له شيخ، بل اشتغل بالأخذ عن الكتب، وصنف كتاباً في تحصيل الصناعة من الكتب، وأنها أوفق من المعلمين، وهذا غلط"[2].

ثم نقل "بكر أبو زيد" بعض ردود العلماء عليه في نظرته هذه، ذاكرا بعض العلل التي أوردوها، ومنها: "يُوجَدُ في الكتابِ أشياءُ تَصُدُّ عن العلْمِ، وهي مَعدومةٌ عندَ الْمُعَلِّمِ وهي التصحيفُ العارضُ من اشتباهِ الحروفِ مع عَدَمِ اللفظِ، والغلَطِ بزَوَغَانِ البصَرِ، وقِلَّةِ الْخِبرةِ بالإعرابِ أو فَسادِ الموجودِ منه وإصلاحِ الكتابِ وكتابةِ ما لا يُقْرَأُ وقِراءةِ ما لا يُكْتَبُ ومَذهبِ صاحبِ الكِتابِ وسُقْمِ النَّسْخِ ورَداءةِ النقْلِ، وإدماجِ القارئِ مواضِعَ الْمَقاطِعِ وخلْطِ مَباديءِ التعليمِ وذِكْرِ ألفاظٍ مُصْطَلَحٍ عليها في تلك الصناعةِ وألفاظٍ يُونانِيَّةٍ لم يُخَرِّجْها الناقِلُ من اللغةِ؛ كالنَّوْروسِ، فهذه كلُّها مُعَوِّقَةٌ عن العِلْمِ وقد استراحَ المتعلِّمُ من تَكَلُّفِها عندَ قراءتِه على الْمُعَلِّمِ، وإذا كان الأمْرُ على هذه الصورةِ فالقراءةُ على العُلماءِ أَجْدَى وأَفْضَلُ من قراءةِ الإنسانِ لنفسِه وهو ما أَرَدْنَا بيانَه"[3].

وكان الأوزاعي يقول: "كان هذا العلم كريماً يتلاقاه الرجال بينهم، فلما دخل في الكتب، دخل فيه غير أهله... لا ريب أن الأخذ من الصحف وبالإجازة يقع فيه خلل"[4].

وفي بيان أهمية المجالسة وفوائدها، وما تمتاز به عن أخذ العلم من الكتب، يذكر "محمد بن الحسن الشيباني" عن "أبي حنيفة" أنه يقول: "الحكايات عن العلماء، ومجالستهم أحب إلي من كثير من الفقه، لأنها آداب القوم وأخلاقهم"، قال محمد: ومثل ذلك: ما رُوي عن إبراهيم النخعي -قال: "كنا نأتي مسروقًا، فنتعلم من هديه ودَلّه"، ثم ذكر عن أبي الدرداء ﷺ قوله: "من فقه الرجل: ممشاه، ومدخله، ومخرجه مع أهل العلم"[5]، فقد عرف عن الصدر الأول ومن تلاهم من علماء المسلمين وطلبة العلم أنهم يعتمدون التلقي المباشر، والمشافهة والمجالسة، وملازمة الشيوخ، حتى صار ذلك منهجا معروفا عندهم لا يحيدون عنه[6].

ومما ينقل من قصائد المشتغلين ببيان آداب العلم[7]:

(1) بكر بن عبد الله أبو زيد، حلية طالب العلم، ص158-159.
(2) الذهبي شمس الدين محمد بن أحمد، سير أعلام النبلاء، ج18، ص105.
(3) بكر أبو زيد، مرجع سابق، ص159-160.
(4) الذهبي، المرجع السابق، ج7، ص114
(5) ابن عبد البر يوسف أبو عمر، جامع بيان العلم وفضله، ج1، ص508-510.
(6) ينظر: محمد إسماعيل المقدم، الإعلام بحرمة أهل العلم والإسلام، ص144.
(7) بكر أبو زيد، ص161.

مَـن لـم يُشَـافِهْ عالِمًـا بأصُـولِهِ فيَقِينُـه في المُشْـكِلاتِ ظُنُـونُ

وكان أبو حَيَّانَ كثيرًا ما يُنْشِدُ:

يَظُـنُّ الغَمْـرُ أنَّ الكُتُـبَ تَهْـدِي أَخَـــا فَهْـــمٍ لإدراكِ العلـــوم

ومـا يَـدْرِي الْجَهـولُ بـأنَّ فيهـا غـوامِضَ حَيَّرَتْ عَقْـلَ الْفَهِيـمِ

إذا رُمْـتَ العلـومَ بغيـرِ شيـخٍ ضَـلَلْتَ عـن الصـراطِ المستقيـمِ

و"الشاطبي" يتحدث في كتاب "الموافقات" عن طرق تحصيل العلم، فينقل خلاصة كلام أهل الأصول، فيقول عن الطريق الأولى: " المشافهة، وهي أنفع الطريقين وأسلمهما؛ لوجهين، الأول: خاصية جعلها الله تعالى بين المعلم والمتعلم، يشهدها كل من زاول العلم والعلماء؛ فكم من مسألة يقرؤها المتعلم في كتاب، ويحفظها ويرددها على قلبه فلا يفهمها، فإذا ألقاها إليه المعلم فهمها بغتة، وحصل له العلم بها بالحضرة، وهذا الفهم يحصل إما بأمر عادي من قرائن أحوال، وإيضاح موضع إشكال لم يخطر للمتعلم ببال، وقد يحصل بأمر غير معتاد، ولكن بأمر يهبه الله للمتعلم عند مثوله بين يدي المعلم، ظاهر الفقر بادي الحاجة إلى ما يلقى إليه... إذ يفتح للمتعلم بين أيديهم ما لا يفتح له دونهم، ويبقى ذلك النور لهم بمقدار ما بقوا في متابعة معلمهم، وتأدبهم معه، واقتدائهم به؛ فهذا الطريق نافع على كل تقدير" ثم ذكر "الطريق الثاني: مطالعة كتب المصنفين ومدوني الدواوين، وهو أيضا نافع في بابه؛ بشرطين..."[1].

وبهذا النقل ندرك أن مطالعة الكتب ليست مذمومة، إنما الحديث عن أنفع الطرق وأكملها حال الاختيار، أما من لم يجد الطريق الأكمل فلا شك في عدم التفريط فيما دونه، بل لا يكتمل الطريق الأول إلا مقرونا بالطريق الثاني كما سيأتي بيانه.

يمكن تلخيص مساوئ الأخذ من الكتاب فيما يلي:

- الخطأ في قراءة الكلمات والجمل وضبطها ضبطا سليما.
- الخطأ في الإعراب مما يحيل المعنى ويغيره.
- الخطأ في فهم معنى الكلمة بعد ضبطها إملاء ونحوا، لكن قد يكون للكلمة معنى عرفي عند أصحاب الفن الذي يدرس، وأنت تفهمها على ظاهرها من المعنى اللغوي.
- كذلك ما يكون في الكتب من خلط الباطل بالحق دون أن يشعر القارئ، وهذا في العلوم الشرعية كأن يدس الكاتب عقيدته ضمن فنون أخرى كالفقه والأصول، والقواعد والتفسير، فالشيخ المعلّم يجنبك الوقوع في هذا كلّه وأمثاله.

(1) الشاطبي إبراهيم بن موسى، الموافقات، ج1، ص145

وهذا المزلق يوجد في العلوم الدنيوية كذلك، فليس القضية شرعية فقط، فكم من نظريات اقتصادية أو كونية أو فكرية ينبني عليها احتلال دول!، قد يشبعها الكاتب كتابه الذي يظنّه القارئ كتابا في تخصص معين، بينما هو يبنيه فكريا بما يدسّه في الكتاب، ممّا يجعله أداة داخلية لهدم الدول، أو نشر منتوج معيّن، والتسويق له، أو يكون الكتاب في مرض معين -ولوكان موهوما-، حتى يسوّقوا له دواء وتطعيما، وهكذا...، بينما الأستاذ الحاذق ينهك لهذه المخاطر والمزالق كلها، هذا هو الغالب.

وإلّا فقد يجتهد المضطّر، ممّن لا يجد شيخا، فيقرأ من الكتب، ويتفوّق، خاصة مع كون الكتب التي ينتقيها مُبينة، تكاد تكون ناطقة من شدّة البيان، كما قد يكون الشيخ غير حاذق فلا يفيد الطالب كثيرا.

-ومن مساوئ الأخذ من الكتب: التشتت والقفز من باب إلى باب، ومن علم إلى علم، بينما الشيخ يعلمك التدرج، وينتقي لك الكتب والمقررات، لهذا بيّن "ابن خلدون" أنّ كثرة التّأليف تشتت الطالب، وهذا الذي يحصل اليوم، فإنّ "كثرة التأليف من جهة، وكثرة الوسائط الالكترونية والمواقع والمقاطع المصوّرة، قد تشتت الطالب، في حين الأستاذ الحاذق يلخص لك ذلك فيهديك طرق الاستفادة، وينتقي لك الكتب المفيدة، وينصحك بالسلم الذي تتدرج فيه، فيبين لك أن كثيرا من الكتب فيها تكرار معلومة واحدة، فيختصر لك الطريق، وهكذا[1].

إذن، تجنب تلك المساوئ فضلا عن إدراك محاسن المشافهة الأخرى في التّلقي عن الشيوخ، ومنها: الأخذ من سمته وهديه وأدبه، والاستفادة من طريقة الكلام والتدريس، وطريقة المناقشات والحوار، ويعلمك احترام العلماء وتقدير جهودهم، ويعرّفك بنفسك ومستواك فلا تغتر، ثم إمكانية السؤال الفوري في حال ورود إشكال أو عدم فهم، بخلاف الكتاب فقد تؤجل ما يعسر عليك فهمه، وما تستشكله، حتى تنساه وتتركه.

هذا، وجدير بالتنبيه على وجوب الموازاة بين حضور المحاضرات والقراءة في الكتب الأخرى في الفن نفسه فإنّ الشيخ لا يعطيك كلّ شيء، خاصة مع مناهج وتواقيت زماننا، فتأخذ المفاتيح -كما يقال- من الجامعة، لكن لا بد من التوسع والنظر خارج مقرر الشيخ وكتابه، ويكون ذلك دوريا، كي يناقش ويشارك في كل حصة تباعا.

كما يجدر التنبيه على التوسط والاعتدال في عدم منع الأخذ من الكتب كلية، إنما يبين الشروط المصححة للأخذ منها، مع التوجيه إلى الطريقة الأمثل وهي المشافهة، كما تقدم ذكره. **ولهذا وجه "ابن خلدون" إلى ضرورة الجمع بين الطريقين**، "والسّبب في ذلك أنّ البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل: تارة علما وتعليما وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة، إلّا أنّ حصول

(1) ينظر: ابن خلدون عبد الرحمن، تاريخ ابن خلدون –المقدمة، ج1، ص727.

الملكات عن المباشرة والتّلقين أشدّ استحكاما وأقوى رسوخا، فعلى قدر كثرة الشّيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها. والاصطلاحات أيضا في تعليم العلوم مخلّطة على المتعلّم حتّى لقد يظنّ كثير منهم أنّها جزء من العلم. ولا يدفع عنه ذلك إلّا مباشرته لاختلاف الطّرق فيها من المعلّمين. فلقاء أهل العلوم وتعدّد المشايخ يفيده تمييز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها فيجرّد العلم عنها ويعلم أنّها أنحاء تعليم وطرق توصل وتنهض قواه إلى الرّسوخ والاستحكام في المكان، وتصحّح معارفه وتميّزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتّلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعدّدهم وتنوّعهم. وهذا لمن يسّر الله عليه طرق العلم والهداية. فالرّحلة لا بدّ منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ ومباشرة الرّجال. وَاللهُ يَهْدِي من يَشاءُ إِلى صِراطٍ مُسْتَقِيمٍ "[1].

ولخص "ابن خلدون" ذلك كله في كلمة جامعة وهي تقريره – الذي استفاده من استقراء كلام غيره- أن التعليم صناعة، والصناعة لا بد فيه من ملكة وحذق، كما هو معلوم لدى كل صانع وحرفي[2].

2.2. علماء التربية:

يركز علماء التربية كثيرا على دور المعلم في العملية التعليمية، فهو الذي يدير العملية، يوجه المسار، ويحدّد الوضعيات المناسبة، ويحدد معايير التقويم، ويهيئ المتعلم، فهو "يحفز الطلاب للتعلم، ويثير انتباههم إلى كل ما يقال داخل حجرة الدراسة... يعتمد على العديد من طرق التدريس الحديثة، يصمم الأنشطة الفعالة، التي تثير اهتمام الطلاب، وتتوافق مع طبيعة المرحلة العمرية الخاصة بهم، وتراعي اهتماماتهم واحتياجاتهم وميولهم"[3].

ويركز علماء التربية على ضرورة كون المعلّم مؤهَّلا حتى يظهر دوره، سيما فيما يعرف بالتعلم النشط، فالمعلم المقصود هو "الذي تتوفر فيه مجموعة من الخصائص المعرفية (تشمل حصيلة المعلم المعرفية وقدراته العقلية واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها)، ومجموعة الخصائص الشخصية (مثل الاتزان الانفعالي، التواصل مع الآخرين)، التي تساعده على إدارة التعلم النشط"[4]. ولذلك، فلا غنى عن المعلم في عملية التعليم، ولا يمكن تجاهل دوره[5]. ونكتفي بهذه الإشارة، لنذكر مزيد بيانهم في المبحث المتعلق بالتعلم النشط.

(1) المرجع نفسه، ج1، ص744-745.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ج1، ص543.

(3) لمياء خيري، التعلم النشط، ص59.

(4) سها أحمد أبو الحاج وحسن خليل المصالحة، استراتيجيات التعلم النشط، أنشطة وتطبيقات عملية، ص31.

(5) ينظر أدوار المعلم في: المرجع نفسه، ص 31. وفي: سهام عبد المنعم بكري، التعلم النشط،

3. رصد بعض الظواهر السلبية في ممارسة التعليم عن طريق المحاضرات الجامعية وأثرها على الحضور

التعليم هو عملية نقل وإكساب المتعلم المعارف والمهارات الجديدة، وهو ما يعرف في فنون التربية بالنقل الديداكتيكي[1]، وحينما نستحضر هذا المعنى ندرك أن مجرد كون المرء حاملا للمادة العلمية، حافظا وفاهما، لا يعني بالضرورة أن يكون معلّما ناجحا، ذلك أن نقل المعارف والمهارات، وبناء الملكات، يحتاج منهجا متكاملا، بدء من التخطيط، ثم التنفيذ، ويليه التقويم، وهذا ما يجعل العملية التعلمية التعليمية مركبة، يراعى فيها المعلم والمتعلم والمحتوى، وهذا ما يعرف بالمثلث الديداكتيكي.

لئن كان التركيز في فترة ما على النص أو المؤلف والكاتب، فإنّ الواجب هو مراعاة طرف ثالث هو المتلقي، من حيث فهمه، وتحديد الطريقة المثلى التي تجعله يستفيد بصفة أكثر.

وقبل أن نخوض في تفاصيل هذه العملية المهمة نستعرض بعض المفاهيم والممارسات السلبية في الجامعات الجزائرية وغيرها، مما له علاقة قوية بقضية اهتمام الطلبة بحضور المحاضرات أو نفورهم منها، من ذلك:

1- الارتباط الذهني الوثيق بين مصطلحي "المحاضرة" و"التلقين"، فيستحضر كثير من المشتغلين في الجامعات معنى المحاضرة المعروف، بكونه إلقاء كلمة في مسجد أو مؤتمر أو خطبة، مما يعني أن يستقبل جمعا من الناس سكوتا، ويوجه إليهم كلاما مسترسلا، حيث يكون الناطقَ والفاعلَ الوحيد في الإلقاء، في حين يكون المخاطبون مستقبلين فقط، بينما "المحاضرة" في الجامعة هي في الحقيقة "حصة تعليمية" تخضع لمعايير التعليم التربوي والنقل الديداكتيكي، فتسميتها "محاضرة" له معنى أكاديمي (عرف خاص) يميزها عن حصة الأعمال الموجهة أو التطبيقية، ولا يعني إخراج المحاضرات الجامعية من معايير الحصص التعليمية، فظاهرة التلقين والإملاء، أو القراءة من مطبوعة مع شرح ممل يكاد يكون شرحا لغويا للعبارات، مما يخفي دور المعلم، ويدفع بالطلبة إلى ممارسة القراءة بمفردهم خارج مدرجات الجامعة، ذلك أنّ الاطلاع على ورقة مكتوبة مع محاولة فهم سطحي لها لا يكون عسيرا على طلاب الجامعة في الغالب[2].

ولهذا تسمى طريقة الإلقاء والتلقين، وهي: "طريقة يتولى فيها المدرس القيام بالنشاط الأكبر في عملية التدريس والشرح؛ فهو الذي يقوم وحده بإلقاء موضوع الدرس طوال الحصة، مع بعض المناقشات الفرعية، ويكتفي المتعلمون بتلقي المعلومات وتدوينها، إلى جانب عدة أسئلة للمراجعة والتطبيق في نهاية الدرس"[3].

(1) ينظر: زهرة بوخاتمي، النقل الديداكتيكي، ص53.

(2) ينظر: يونس محسين، المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة مرجعية التقويم ومداخل التجديد، ص193.

(3) أسماء إذبلا، طرق التدريس الحديث ودورها في الدرس الفقهي "طرق تدريس المهارات الفقهية نموذجا"، ص115.

ومن خصائص التلقين: "-مركزية المدرس :يعتبر المدرس في الطريقة الإلقائية هو المصدر الوحيد للمعارف، هو الذي ينتقي مفردات مادته ويقدمها جاهزة للطلاب.

- طرق موحدة لا تراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين؛ لأنها لا تتمركز على نشاط المتعلم، ولذلك فهي تعتبر المتعلمين كلهم متساوون في نسب الذكاء وطريقة الاستيعاب.

- مركزية المعرفة وهيمنتها على القيم والمهارات؛ إذ أنه لا يتصور اكتساب القيم أو التدرب على مهارات في ظل الاقتصار في العملية التعليمية التعلمية على الطرق الإلقائية أو التلقينية"[1].

ولا يعني هذا الاستغناء عنها في كل الأحوال، "فرغم كل الانتقادات التي وجهت للطريقة الإلقائية باعتبارها لا تنتج إلا أفرادا مشلولين على مستوى الخبرة، كما أنها تكبح حرية المتعلم في التفاعل والإبداع، فهذه الطريقة لا غنى عنها في تقديم مجموعة من المعارف على ألّا تكون سائدة في الحصة بكاملها، بل في إطار تنويع الطرق يبقى لهذه الطريقة وجود حتمي في وضعيات ديداكتيكية مناسبة[2].

والطريقة التلقينية هي الغالبة في أوساط التدريس الجامعي في محاضرات العلوم الشرعية عموما، وفي الفقه وأصوله خصوصا[3]، وقد يعتذر لذلك بغياب التجهيز والتكوين، مع الاكتظاظ والعدد الكبير للطلاب وغير ذلك[4]، لكن هذا لا يمنع من التنبيه، سعيا للإصلاح ومحاربة هذه الحواجز.

2- غياب التعزيز وروح المنافسة الفعالة: وهذا تبع لمنهج التلقين، وحين يكون المتكلم الوحيد في المحاضرة هو الأستاذ، فإن هذا ينمي في الطالب الكسل والخمول وعدم التحضير المنزلي، لأنّه يعلم أنه لن يشارك في الحصة، ولن يتفاعل فيها، بل سيكون لمدة ساعات طويلة مستقبلا جامدا، وهذا ما يجعل الملل مستحكما، فيقل صبر الطالب، فيتخلف عن المحاضرات شيئا فشيئا حتى يتركها، أما عندما يكون مطالبا بالمشاركة والنقد والتفاعل في وضعيات تعلمية فإنه سيحضّر نفسه ويشارك زملاءه ويناقشهم، مما يجعل المنافسة بين الطلبة تدفعهم لتحسين مستواهم، والحرص على حضور المحاضرات، كما سيتبين في طرق التدريس النشطة.

وكذلك غياب التعزيز المادي للحضور، المتمثل في منح درجة معيّنة، أو عدد من العلامات، أو أي امتياز آخر، وقد كان هذا التعزيز معتبرا عند العلماء قديما، حتى أنه قد كان الطالب الملازم أ وعائلته يستفيد من الإعفاء من بعض الجبايات والضرائب، أو الخدمة العسكرية أو غير ذلك[5].

(1) المرجع نفسه، ص116.

(2) المرجع نفسه، ص116.

(3) ينظر: يمينة شودار، طرق ومناهج تدريس العلوم الشرعية -الفقه الإسلامي نموذجا-، ص50.

(4) ينظر: يونس محسين، مرجع سابق، ص193.

(5) ينظر: الطاهر ابن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص105-106.

3- نوعية التقويم: كثيرا ما يكون التقويم غائبا في تدريس المحاضرات، فلا ترى تقويما تشخيصيا في بدايات الدروس والمحاور، ولا وضعيات للتقويم البنائي –التكويني- الذي يساير مراحل الدرس، ولا تقويما ختاميا يتحقق به من بلوغ الهدف، هذا فضلا عن مواضيع الامتحانات التي كثيرا ما تكون مراعية لمعيار التذكر فقط، أو الفهم على أكثر تقدير، بعيدا عن وضعيات تستهدف التحليل والتركيب والنقد... مما يجعل الطالب يستحضر نوعية الاختبار وسهولة تجاوزه، فلا يجعل حضور المحاضرات ذا أهمية في مشواره.

4- غياب التخطيط: ما يجعل كثيرا من المحاضرات محلّ كلام غير منظم، وسرد لمواقف حياتية مختلفة، ومواضيع مفتوحة، كلّ ذلك يجعل الطالب مشتّتا لا يمكنه تنظيم وبناء الموارد التي يراد إكسابه إياها، بخلاف التخطيط الجيد الذي يحدد الأهداف ويبني الوضعيات المناسبة ويراعي مراحل التقويم وغير ذلك.

5- عدم التنويع في أساليب التدريس: والاكتفاء بطرق تقليدية ربما كانت صالحة لفئة معينة من المتعلمين، فيحافظ المعلم على نفس النمط من التدريس دون مراعاة تغير البيئة والظروف، وتغير حال المتعلم تغيرا كبيرا.

6- قلة العناية بالوسائل الحديثة وتقنيات العرض المختلفة: فيبقى مقتصرا على القراءة المباشرة من أوراق يحضرها بيده، أو يطبعها منقولة حرفيا من كتب وبحوث منشورة، وغير ذلك، مما يجعل عنصر التشويق والإثارة غائبا.

7- البعد عن واقع المتعلم: وتكرار نفس الأمثلة والشواهد، ولو كانت قديمة جدا، وإغفال أمثلة واقعية يعيشها الطالب، تكون أكثر لفتا لانتباهه وأكثر تحفيزا له لمعرفة التصرف الصحيح في مثل تلك المواقف والوضعيات.

8- قلة الاطلاع على علم النفس: ومحاولة فهم المراحل العمرية التي يراد تدريسها، فربما يتكوّن الأستاذ على تدريس مرحلة عمرية ما في مساره المهني، فيحافظ على نفس النمط مع كل المراحل العمرية، فلا يحاول أن يفهم الشخصية التي يتعامل معها، ومن ذلك أن تجد المعلم يأخذ كثيرا من مقرراته جاهزة من النت، ولا يدرك أنّ الطالب محترف في الوصول إلى مثل تلك المقررات، ويعرف مصادر الأستاذ، ويتحصل عليها بيسر، كل ذلك يزهده في حضور المحاضرات.

9- التعامل مع الطلبة بطريقة تجعلهم ينفرون: ذلك حين يحس الطالب –رغم مرحلته العمرية المتقدمة- أنه طفل صغير أو مراهق، فضلا عن الفضاضة والغلظة، وأسلوب التوبيخ، والهجوم اللفظي، أو ما يقابله من الميوعة والانحلال، مما يجعل شخصية الأستاذ محل استهتار وسخرية، كل ذلك يدفع إلى التهاون في حضور المحاضرات والاستغناء عنها.

10- غياب العناية بالفروق الفردية بين المتعلمين: خاصة أن التعليم الجامعي يضم في الصف الواحد فئات متنوعة متفاوتة عمريا، وثقافيا، ونفسيا، وغير ذلك.

11- ولأن الحديث يتعلق بالعلوم الشرعية والفقه وأصوله، فإنّ كون المعلم بعيدا عن العمل بالعلم، وغياب مبدأ القدوة وذلك بالوقوع في خوارم المروءة، ومراعاة القيم الأخلاقية، يجعل كثيرا من الطلبة ينفرون من حضور محاضراته، وكذلك جعل المواد الدراسية جافة، بعيدا عن اللمسات الأخلاقية والتهذيبات النفسية[1].

12- غياب تكوين الأساتذة للتدريس الجامعي: فلا يكفي تكوينه كباحث، فالبحث شيء، والتدريس فن آخر[2].

13- غياب الإبداع والتجديد: سواء في المحتوى، أو المناهج، أو الوضعيات والتقويمات، أو الوسائل التعليمية، وغير ذلك، وهذا يجمع كل ما تقدّم من الملاحظات.

هذه كلها ممارسات أثّرت سلبا على عملية التعليم، وهي واقع لا يمكن تجاهله، بل لا بد من التأمل فيها والبحث عن أسبابه والنظر فيما يمكن أن يعالج به.

4. أثر اعتماد استراتيجيات التعلم النشط على الحضور والتحصيل من المحاضرات

التعلم والتعليم فنون تتطور بتطور الزمان والمكان، فلا ينبغي الجمود على طريقة واحدة، بل ينبغي مسايرة الدراسات التربوية للوقوف على الظواهر السلبية وتجاوزها، والعناية بكل جديد مفيد، ومما يشتهر في زماننا الحث على العناية بالتعلم النشط، فما هو التعلم النشط؟ وماهي استراتيجياته؟ وكيف يؤثر على استقطاب الطلبة؟

1.4. التعلم النشط واستراتيجياته:

قد تباينت عبارات المختصين في تعريف التعلم النشط، حسب المدارس المختلفة، ويمكن أن نقتصر هنا على تعريفه بأنه: "التعلم الذي يجعل من الطالب محور العملية التعليمية التعلمية، ويجعل منه فردا فاعلا وناشطا ومشاركا، له دور في إدارة العملية التعليمية، من حيث تحديد بعض الأنشطة التي يتناولها والتي تتناسب وفق رغباته وإمكاناته، وهذا النوع من التعلم يقوم على التعلم **بالممارسة والمشاركة والبحث والاستكشاف**، على أن يقتصر فيه دور المعلم على أن يكون ميسرا وموجها ومرشدا"[3].

يهدف التعلم النشط إلى جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية، ويجعله نشطا مشاركا فعالا، بدل أن يكون متلقيا.

(1) ينظر: الطاهر ابن عاشور، المرجع نفسه، ص 108.

(2) ينظر مع سلبيات أخرى: يمينة شودار، المرجع السابق، ص 51-53.

(3) سها أحمد أبو الحاج وحسن خليل المصالحة، المرجع السابق، ص17. وينظر: لمياء خيري، المرجع السابق، 22-26.

ويقصد **باستراتيجيات التعلم النشط**: مجموعة الطرق والأساليب والممارسات التي تجعل المتعلم مشاركا في بناء تعلّماته، فهي نهج تعليمي حديث يهدف إلى إشراك الطلاب بشكل فعّال في عملية التعلم، بحيث يصبحون مشاركين نشطين بدلاً من مجرد متلقين للمعلومات، والاستراتيجيات في مفهومها أوسع من الطريقة، فإذا كانت الطريقة هي الإجراء المعيّن في التعليم، فإنّ الاستراتيجية تشمل الإجراءات والأهداف والوسائل، وكل ما له علاقة بمسار التعليم، فهي فن إدارة البيئة التعليمية[1].

ويمكن أن نذكر نماذج من الاستراتيجيات، تمثيلا لا حصرا، فمن ذلك: (العصف الذهني، التعلم التعاوني التعلم الذاتي، المشروع، المناقشة، النقد، استخدام التكنلوجيا، فكر زاوج شارك...)[2].

2.4. عناصر التعلم النشط، من أهمها:

- حسن الاستماع والإصغاء: وهذا في حد ذاته مهارة ينبغي الاعتناء بها.
- التأمل والتدبر: سواء في كلام المحاضر أو في الأنشطة والسندات التي تعرض عليه.
- المناقشة الفعالة والمشاركة البناءة: سواء عمودية أو أفقية، مع الأستاذ ومع الزملاء.
- الممارسة: وذلك من خلال العمل الميداني، ومخالطة الكتب، والبحث الشخصي، وتحضير الموضوع.
- ملاحظة الوضعيات وتدوين الملاحظات وتحليلها وتسجيل النتائج المختلفة.

وعموما يقوم التعلم النشط على مجموعة من المحاورات المفتوحة، واعتماد المشاريع والبحوث، ولا يقتصر على مجرد الكلام الصّفّي داخل القسم والفوج التربوي، بل يمتد ليشمل ميادين كثيرة، منها المكتبات، والمخابر وسائر المؤسسات، فيَحسُن مثلا في كثير من مواضيع الفقه المالية أن تنظم زيارات رسمية إلى مؤسسات مالية كالبنوك وهيئات التجارة، للوقوف عن قرب، والاستماع من أهل الاختصاص، عن تفاصيل العمليات المالية حتى يحسن تصوّرها، ومن ثمّ يمكن تكييفها تكييفا صحيحا، والوصول إلى بناء الحكم المتعلق بها بناء سليما.

3.4. محاسن ومميزات التعلم النشط:

يستفاد مما سبق أن للتعلم النشط مزايا ومحاسن كثيرة[3]، يمكن ذكر أهمها فيما يلي:

1 - تعميق فهم المحتوى من خلال الوقوف على دقائقه ونخلها من خلال المناقشة، لاستبعاد التصورات الخاطئة، وغربلة المفاهيم المتعلقة بها ليخرج بنتائج دقيقة.

2 - في استراتيجيات التعلم النشط يتم تجاوز المراحل الأولى للتعلم، ليصل إلى مستويات عليا، مثل التحليل والتركيب والنقد والإبداع.

---

(1) ينظر: محمد عبد السلام، استراتيجيات التدريس الحديثة دليل المعلم الناجح، ص14-15.

(2) سها أحمد أبو الحاج وحسن خليل المصالحة، المرجع السابق، ص48-50. ينظر مفهوم استراتيجيات التعلم في:

(3) ينظر: سها أحمد أبو الحاج وحسن خليل المصالحة، المرجع السابق، ص20-22.

3 - تطوير الحس النقدي ومهارات التفكير الإبداعي[1].

4 - تعويد المتعلم على المشاركة في الأعمال الجماعية، وهذا من خلال تدريبه على عناصر العمل الجماعي التي تعتمد حسن الاستماع، وتفهم المشاركين، والمناقشة، واحترام المتكلم، وحسن الرد، وتعلّمه متى يقبل، ومتى ينقد، ومتى يرد، هذا كله يؤهله ليكون عنصرا فعالا في المستقبل في هيئات رسمية، بدل أن يكون عنصرا جامدا يُحسب جسده دون اعتداد بآرائه ومواقفه، **وهذا في ميدان الفقه والأصول يتجلّى في إعداد الفقهاء والأصوليين الذين يمكنهم المشاركة في المجامع الفقهية والهيئات الأصولية التي تدرس قضايا الأمة، والنوازل المستجدة، وأسئلة الناس التي تعرض عليهم، ومشكلاتهم الحياتية، كل ذلك يتطلب عملا جماعيا منظّما، يساعد عليه تدريب الطلبة منذ مراحل التعلم، تحضيرا لهم لهذه المهام المجتمعية، ولا يخفى على ذي لبّ أن المحاضرات الجامعية لو كانت تعتني بالعمل الجماعي، وتعتمد استراتيجيات التعلم النشط، للاقت تجاوبا أكبر؛ لما يجده الطلبة من لذة، وشعور بالمشاركة في الإنتاج، وتقدير للذات، وملاحظة لأثره وتأثيره على المجموعة، كلّ ذلك يحبب إليه المداومة على الحضوروالمشاركة.**

5 – تنمية دافعية التعلم لدى الطالب: ما سبق ذكره يجعل الطالب متعطشا، متشوقا لمزيد من التعلم، محبا للعلم والأنشطة التعلمية، مقبلا على المشاركة، يحضّر في بيته درسَه، ويخطط له، ويكتب سؤالات يجعلها محور المناقشة وهكذا.

6 – العناية بجميع الفئات وأنواع الطلبة: وذلك من خلال العناية بمراعاة الفروق الفردية، وذلك لا يكون إلا بتنويع طرق التدريس، والاهتمام بأنماط التعلم، واختيار الأسلوب الأمثل للتعامل مع مختلف نفسيات الطلبة، والتمييز بين الطالب الخجول، والعنيد، والمتكبر، وكثير الحركة المندفع، وغير ذلك، فيتعامل المعلم الحاذق مع هذه الحالات بما تتطلبه كل حالة، ليصل إلى نتائج أحسن وأمثل.

7 - استخدام الوسائل التعليمية وتنويعها: فالتعليم القائم على مجرد الإملاء وعرض مادة مكتوبة لم يصبح بذاك المثمر، بل لا بد من تنويع الوسائل التعليمية، ومن ذلك: الوثائق التعليمية المختلفة والخرائط الذهنية، والصور والمقاطع المسموعة والمرئية، وكذا استعمال وسائل الإعلام والاتصال والتكنلوجيا الحديثة، والسبورات الذكية وأجهزة العرض، وهذا ما يتطلّب تعاونا من الجامعات والأساتذة، من جهة تجهيز القاعات، أو من جهة التكوين وحسن الاستخدام.

8 - العناية بالواقع الذي يحيط بالطالب[2]، واختيار المضامين والملكات التي يحتاجها ليتفاعل مع واقعه، فهذا ما يخلق فيه الدافعية للتعلم، بخلاف ما لو كان الواقع في جهة، والمقررات الدراسية تتحدث عن مسائل بعيدة جدا عن بيئته، فهذا من الدوافع التي تجعل الطالب ينفر ولا يهتم بالحضور[3].

(1) ينظر: الطاهر ابن عاشور، المرجع السابق، ص109.

(2) ينظر: الطاهر ابن عاشور، المرجع السابق، ص118.

9 - صناعة جو ممتع وبيئة محفّزة: وذلك من خلال العناية بالخطوات السابقة من حيث حسن التعامل، وحسن العرض، وإدارة الحصة، والمناقشة والتفاعل، وغير ذلك، كل ذلك يجعل بيئة التعلم لا تملّ، بل يجعلها موردا يشتاق إليه الطالب.

10 - الدفع نحو الإبداع: والطالب الذي يعيش تلك الأجواء ويبني تعلماته وفق تلك الاستراتيجيات يسعى بلا شك إلى الإبداع والابتكار، ويحصل عنده دافعية للبحث عن حل المشكلات التي تعترضه، أو تعترض الأمة عموما.

11 - الشعور بالمسؤولية: وذلك من خلال جعله يفكر في ما يعتريه في حياته وحياة أمته، من مشكلات سياسية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، فيستشعر أنّه الباحث وعالم المستقبل الذي تتجه إليه الأنظار، وتنتظر منه معالجة الأوضاع وإيجاد الحلول، فلا يكون دائما حبيس شيخه، منتظرا قول إمامه، بل يسعى للبحث والتفتيش.

12 - بناء الاستقلالية: وذلك من خلال تنمية حس النقد، وعدم الخضوع لكل ما يقال له، بل يعرض كل ذلك على الدليل، وفي مجال الفقه وأصوله مثلا: يبتعد عن التعصب المذهبي، والتقليد الأعمى في الأصول أو في الفروع، فيختار لنفسه ما يترجح بالدليل العلمي، وذلك من خلال إعمال قواعد الأصول وقواعد الفقه التي كان يمارسها في تلك الحصص بطريقة تفاعلية نشطة.

13 - تكوين الملكة المتكاملة في الفن المقصود: وهذه الملكة هي تفاعل بين مجموعة من العناصر، لا تتوقف على الحفظ وحده، ولا على الفهم وحده، يل تفاعل بين هذا وذاك، وتقدم نحو مستويات أعلى، كالتحليل والتركيب والنقد، مما يجعله مؤهلا بحق في تخصصه، قادرا على التفاعل مع الوضعيات المختلفة خارج بيئة الدرس. **فإن "معرفة** إنّ "حركة العقل في علاج المعرفة أعز وأندر من المعرفة نفسها، فإذا فاتك العلم عند عالم أدركته عند غيره، وإذا فاتك طريق العقل الفذ فقد فاتك ما لا يدرك"[1].

وفي مجال الفقه والأصول مثلا، فإن الملكة التي يبينها الطالب تتجلي في مهارات عدة منها:

أ. حسن فهم النصوص الشرعية واستثمارها: فما يعرض على الطلاب عادة هو مجموعة منتقاة من النصوص الشرعية يتدرب عليها، فالتلقين المجرد يجعل الطالب لا يتدرب على استثمار نصوص أخرى غير التي سمعها او حفظها، في حين التدريب على كيفيات التعامل مع النصوص باعتماد الاستراتيجيات الفعالة النشطة يجعل الطالب مؤهلا يمكنه التعامل مع أي نص شرعي آخر يعرض عليه، حيث تدرب على خطوات الاستفادة من النص، وكيفية قراءته وتحليله، وكيف يخرّج منه الأحكام والفوائد.

ب. حسن التخريج والإلحاق: فلا يكون الطالب وعاء يحفظ مسائل الفقه التي تعرض عليه، أو قواعد الأصول حفظا مجردا، حيث لو غيّرت أو تغيّرت الوضعيات وعرضت عليه مسائل، أو واجه وقائع

(3) ينظر: كريمة بولخراص، تدريس العلوم الإسلامية في الجامعة الجزائرية بين إشكالات المنهج وتحديات الواقع، ص288-289.

(1) محمد محمد أبو موسى، مناهج علمائنا في بناء المعرفة، محاضرات الموسم الثقافي لكلية اللغة العربية، ص188.

تختلف شكلا عما درس فيتوقف فيها حائرا، بل يحسن إلحاق النظير بنظيره، ويحسن تخريج المسائل المستجدة على مسائل قريبة منها، أو يبنى أحكام الفروع المستجدة على أصول وأدلة درسها من قبل، وهذا لا يتأتى إلا بتدريب مسبق، وتعليم قائم على الاستراتيجيات الفعالة النشطة، فيتمكن من القياس الصحيح على المسائل المنصوصة، وذلك بعد تدربه على حسن التعليل وتنقيح المناطات، كما يتمكن من تخريج مسائل مستجدة على مسائل أخرى تكلم فيها الأئمة من قبل، وذلك بعد اتقانه لمسلك التخريج.

ج. **دقة التصوّر وحسن التكييف**: قد تعرض كثير من المسائل على الطالب بطريقة تجعله يفهمها على صورة معيّنة، ويخزّنها بتلك الهيئة، وقد تكون في الواقع على خلاف ما تصوّره، بينما في التعلم النشط يتدرب الطالب على دقة التّصور، وطرح التساؤلات، وعرض ما فهمه للمناقشة مع زملائه، وتحرير المسألة حتى يتصوّرها على حقيقتها بدقة.

كما يتمكن الطالب الكفء من تكييف المسائل المستجدة تكييفا صحيحا، ليتم إلحاقها بالباب المناسب لها من أبواب الفقه، وهذه عملية دقيقة، لا تتم إلا لمن حصّل ملكة عالية، من خلالها يمكن تمييز الوقائع المختلفة، فيجعل هذه الصورة من المعاملات المالية مثلا صورة ربوية، وتلك صورة جائزة، وهكذا.

د. **حسن الموازنة**: وهذا عند التعارض الذي يبدو لأوّل وهلة بين الأدلة والأمارات، فيتدرب على تقديم الأعلى على الأدنى، وتقديم الفاضل على المفضول.

هـ. **حسن التنزيل**: وهذا يعني تطبيق النصوص الشرعية، وإعمال الأدلة على النوازل المستجدة، بعد حسن تصورها، وسلامة تكييفها، وبعد حسن فهمه للنصوص، ودفع التعارض الذي قد يعرض، ليتمكن أخيرا من تنزيل هذا النص على تلك الواقعة من غيرها، فيبني الحكم الشرعي بناء صحيحا.

وبهذا نكون قد علّمنا الطالب المنهج مع العلم، فلابد من الموازاة بين تعليم الطالب بعض العلم مع تزويده بمنهج العلم وطريقة تحصيله أو كيفية بنائه[1]، فإنّ "المنهج جوهر العلم، ودونه لا يمكن أن توجد أي معرفة"[2]، وهذا أهم ما ينبغي مراعاته، وكانت هذه النظرة معروفة عند الحذاق من الشيوخ والعلماء من الأمة الإسلامية، إذ "كانوا يزاوجون في إعداد الجيل الذي يخلفهم بين أمرين: الأول تعليم أصول العلم، والثاني بيان كيف استخرجت هذه الأصول، والخطوات التي سلكوها، كأنهم يعلمون تلاميذهم العلم، ويعلمونهم أيضا علم صناعة العلم"[3].

(1) ينظر: يونس محسين، المرجع السابق، 238-239.

(2) علا مصطفى أنور، أزمة المنهجية في العلوم الإنسانية، ص183.

(3) محمد محمد أبو موسى، المرجع السابق، ص186.

فليس الشأن مثلا أن تتذكر أن أمّتك قادت العالم يوما، بل كيف وصلت إلى ذلك؟ "فلم يعد المفكر المسلم يعرف عن أمته إلا أنها سادت يوما، ولا علم له بالآليات ولا الأسباب، ولا الأصول التي ارتكزت عليها في عملية البناء"[1].

هذا ولا يفوتنا التنبيه على ضرورة مراعاة بعض الأمور لضبط الحضور، فإنّ النفوس قد لا تستجيب في حال الاختيار، فلا بد لها من وازع ضبطي إلزامي، فيحسن أن يجعل الحضور إلزاميا لا اختياريا، ولو بنسبة ما، تكون مدروسة، فإنّ ترك الأمر اختياريا مما يعيق تحقيق المرجو، وقد نبّه إلى هذا "الطاهر ابن عاشور" وهو يتحدث عن إصلاح التعليم، حيث جعل من أسباب ضعف التعليم "**إهمال الضبط**"، سواء بجعل المتعلم يتعلم باختياره، أو جعل المعلم يختار ما يروق له من الكتب والمقررات، "ومن المبادئ لضبط التعليم بصفة طردية أربعة أمور: جعله إلزاميا، وضبط أوقات المدرسين، وضبط محل التعلم، وتقسيم التلامذة على العلوم والدروس، أما جعله إلزاميا فمن حقّ نصيحة الحكومات للرعايا في حال عدم وصولهم للرشد، وحملهم على مصالحهم بالجبر ماداموا في طور الطفولة، فالطفولة كما تكون للأفراد تكون للأمم، ويتنزل منزلة الطفولة السذاجة"[2].

كل ما تقدم يدخل ضمن الدعوة إلى التجديد في الفقه وأصوله، فالتجديد يكون من عدة جوانب، أحدها التجديد في طرق البحث والتدريس والتفاعل مع معطيات علوم التربية المعاصرة[3].

ولو تكاتفت جهود الهيئات الحكومية، واللجان العلمية، والأساتذة، في توفير الجو الأنسب لحضور المحاضرات الأكاديمية من خلال تجهيز القاعات، وتوفير الوسائل، وتكوين الأساتذة، وإشراك الطلاب - كما تقدم- في بناء المعرفة، لتغيّر الوضع بإذن الله إلى المأمول، والله الموفق.

5. خاتمة

- بعد عرض الحالة الراهنة لتدريس الفقه وأصوله وسائر العلوم الشرعية في الجامعات الجزائرية، والنظر في معطيات علوم التربية المعاصرة، يمكن الخروج **بنتائج** أهمها:
- غالب الممارسات الجامعية في التدريس تقوم على الطريقة الإلقائية.
- هناك علاقة وطيدة بين أساليب التدريس وعزوف الطلبة عن حضور المحاضرات.
- تفعيل استراتيجيات التعلم النشط مع العناية بالتحفيز يساهم في علاج ظاهرة الغياب.
- معالجة ظاهرة الغياب تتطلب تعاونا بين السلطات واللجان العلمية والأساتذة من خلال التجهيز والتكوين.
- تمتاز العلوم الشرعية عن غيرها بالمحفزات الروحية التي ينبغي استثمارها.

(1) كريمة بولخراص، المرجع السابق، ص285.

(2) الطاهر ابن عاشور، المرجع السابق، ص105.

(3) ينظر: الحسن سعداني، تجديد النظر في منهجية تدريس علم أصول الفقه سؤال الحاجة والجدول ومرجعية التنزيل، ص138.

ومن **التوصيات** المقترحة:

- تكثيف الندوات والملتقيات والمقالات التي تبين أهمية الحضور، وكيفية معالجة ظاهرة الغياب.
- العناية بتكوين المدرسين وتفعيل استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم الشرعية.
- السعي لإيجاد صيغ محفزة لتقويم الطلبة وتشجيع الحضور.

6. قائمة المراجع

- أحمد بن يوسف الأهدل. (1431هـ-2010م)، الأخلاق الزكية في آداب الطالب المرضية (الإصدار 3)، دون مكان: دون ناشر.
- أسماء إذبلا. (2024م). طرق التدريس الحديث ودورها في الدرس الفقهي "طرق تدريس المهارات الفقهية نموذجا". مجلة ابن رشد للدراسات(1)، 108-132.
- بكر بن عبد الله أبو زيد، (1416هـ)، حلية طالب العلم (الإصدار 1)، الرياض: دار العاصمة.
- الحسن سعداني. (نوفمبر, 2024). تجديد النظر في منهجية تدريس علم أصول الفقه سؤال الحاجة والجدول ومرجعية التنزيل. مجلة دلالات(12)، 134-150.
- ابن خلدون عبد الرحمن. (1401هـ-1981م)، تاريخ ابن خلدون. المقدمة (الإصدار 1)، (خليل شحادة، المحرر) بيروت: دار الفكر.
- الذهبي شمس الدين محمد بن أحمد، (1405هـ-1985م).، سير أعلام النبلاء (الإصدار 3). (حسين أسد، المحرر) دون مكان: مؤسسة الرسالة.
- زهرة بوخاتمي. (سبتمبر, 2018م). النقل الديداكتيكي. مجلة التعليمية، 5(15)، 51-61.
- سها أحمد أبو الحاج وحسن خليل المصالحة، (2016م)، استراتيجيات التعلم النشط، أنشطة وتطبيقات عملية (الإصدار 1)، دون مكان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- سهام عبد المنعم بكري، (2015م)، التعلم النشط (الإصدار 1)، القاهرة: دار الكتب.
- الشاطبي، إبراهيم بن موسى، (1417هـ-1997م). الموافقات (الإصدار 1)، (مشهور حسن آل سلمان، المحرر) دون مكان: دار ابن عفان.
- الشافعي محمد بن إدريس، (دون سنة)، ديوان الشافعي، (حسين أسد، المحرر) دون مكان: دار الأرقم.
- الطاهر ابن عاشور. (1427هـ-2006م)، أليس الصبح بقريب (الإصدار 1)، القاهرة: دار السلام.
- ابن عبد البر يوسف أبو عمر، (1414هـ-1994م)، جامع بيان العلم وفضله (الإصدار 1)، (أبو الأشبال الزهيري، المحرر)، السعودية: دار ابن الجوزي.

- علا مصطفى أنور، (1417هـ-1996م)، أزمة المنهجية في العلوم الإنسانية، تأليف نصر محمد عارف، قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية (الإصدار 1، الصفحات 183-199)، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- كريمة بولخراص، (22 ديسمبر 2021)، تدريس العلوم الإسلامية في الجامعة الجزائرية بين إشكالات المنهج وتحديات الواقع، حوليات جامعة الجزائر 1، 35(5)، الصفحات 279-299.
- لمياء محمد أيمن خيري. (2018م). التعلم النشط (الإصدار 1)، الجيزة: مؤسسة يسطرون.
- محمد عبد السلام، (2021)، استراتيجيات التدريس الحديثة دليل المعلم الناجح، دون مكان: مكتبة نور.
- محمد محمد أبو موسى، (1419هـ-1999م). مناهج علمائنا في بناء المعرفة، محاضرات الموسم الثقافي لكلية اللغة العربية، الرياض: جامعة أم القرى.
- محمد إسماعيل المقدم، (1419هـ-1998م)، الإعلام بحرمة أهل العلم والإسلام (الإصدار 1). الرياض: دار طيبة.
- يمينة شودار، (1434هـ-2012م). طرق ومناهج تدريس العلوم الشرعية. الفقه الإسلامي نموذجا.، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية(5)، 43-61.
- يونس محسين، (1445هـ-2024م). المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة مرجعية التقويم ومداخل التجديد (الإصدار 1)، فرجينيا: المعهد العلمي للفكر الإسلامي.

7. Bibliography List

- Aḥmad ibn Yūsuf al-Ahdal. (2010), al-akhlāq al-zakīyah fī ādāb al-ṭālib al-marḍīyah (The Pure Morals in the Praiseworthy Etiquette of the Student), (3rd ed), N.P, N.PUB
- al-Dhahabī Shams al-Dīn Muḥammad ibn Aḥmad, (1985), Siyar A'lām al-nubalā' (Biographies of the Noble) (3rd ed). (Ḥusayn Asad, Editor), N.P: Mu'assasat al-Risālah.
- al-Ḥasan Sa'danī. (nov, 2024). Tajdīd al-naẓar fī manhajīyah tadrīs 'ilm uṣūl al-fiqh su'āl al-ḥājah wāljdwl wmrj'yh al-tanzīl (Reconsidering the Methodology of Teaching Uṣūl al-Fiqh: The Question of Need, Feasibility, and the Authority of Revelation). Dalālat Journal (12), 134-150.
- al-Shāfi'ī Muḥammad ibn Idrīs, (204), Dīwān al-Shāfi'ī (The Poetry of Imam al-Shafi'i), (Ḥusayn Asad, Editor), N.P, Dār al-Arqam.
- al-Shāṭibī, Ibrāhīm ibn Mūsá, (1997). al-Muwāfaqāt, (1st ed), (Mashhūr Ḥasan Āl Salmān, Editor), N.P: Dār Ibn 'Affān.

- al-Ṭāhir Ibn ʻĀshūr. (2006), Alīs al-ṣubḥ bi-qarīb (- Is the morning not near), (1st ed), al-Qāhirah: Dār al-Salām.
- Asmā' idhblā. (2024). Ṭuruq al-tadrīs al-ḥadīth wa-dawruhā fī al-dars al-fiqhī "Ṭuruq tadrīs al-mahārāt al-fiqhīyah namūdhajan" (Modern Teaching Methods and Their Role in the Fiqh Lesson: Teaching Fiqh Skills as a Model (Ibn Rushd Journal for Studies). Ibn Rushd lil-Dirāsāt Journal (1), 108-132.
- Bakr ibn ʻAbd Allāh Abū Zayd, (1416), Ḥilyat Ṭālib al-ʻIlm (The Adornment of the Student of Knowledge), (1st ed), al-Riyāḍ: Dār al-ʻĀṣimah.
- Ibn ʻAbd al-Barr Yūsuf Abū ʻUmar, (1994), Jāmiʻ bayān al-ʻIlm wa-faḍlihi (A Comprehensive Work on the Explanation of Knowledge and Its Virtue), (1st ed), (Abū al-Ashbāl al-Zuhayrī, Editor), al-Saʻūdīyah: Dār Ibn al-Jawzī.
- Ibn Khaldūn ʻAbd al-Raḥmān. (1981), Tārīkh Ibn Khaldūn-ālmqdmh (The Muqaddimah: An Introduction to History), (1st ed), (Khalīl Shiḥādah, Editor), Bayrūt: Dār al-Fikr.
- Karīmah bwlkhrāṣ, (22 dec, 2021), tadrīs al-ʻUlūm al-Islāmīyah fī al-Jāmiʻah al-Jazāʼirīyah bayna Ishkālāt al-manhaj wa-taḥaddiyāt al-wāqiʻ (Teaching Islamic Sciences in the Algerian University: Between Methodological Problems and Real-World Challenges), Ḥawlīyāt Jāmiʻat al-Jazāʼir 1, 35 (5), pages 279-299.
- Lamyā' Muḥammad Ayman Khayrī. (2018). al-taʻallum alnshṭ (Active Learning), (1st ed), al-Jīzah: Mu'assasat ysṭrwn.
- Muḥammad ʻAbd al-Salām, (2021), Istirātījīyāt al-tadrīs al-ḥadīthah Dalīl al-Muʻallim al-Nājiḥ (Modern Teaching Strategies: A Guide for the Successful Teacher), N.P, Maktabat Nūr.
- Muḥammad Ismāʻīl al-Muqaddim, (1998), al-Iʻlām bi-ḥurmat ahl al-ʻIlm wa-al-Islām (On the Sanctity of the Scholars and Islam), (1st ed). al-Riyāḍ: Dār Ṭaybah.
- Muḥammad Muḥammad Abū Mūsá, (1999). Manāhij ʻulamāʼinā fī bināʼ al-Maʻrifah, Muḥāḍarāt al-Mawsim al-Thaqāfī li-Kullīyat al-lughah al-ʻArabīyah (The Methodologies of Our Scholars in Knowledge Construction/Lectures of the Cultural Season of the Faculty of Arabic Language), al-Riyāḍ: Jāmiʻat Umm al-Qurá.
- Sihām ʻAbd al-Munʻim Bakrī, (2015), al-taʻallum alnshṭ (Active Learning), (1st ed), al-Qāhirah: Dār al-Kutub.

- Suhā Aḥmad Abū al-Ḥājj and Ḥasan Khalīl al-muṣālaḥah, (2016), Istirātījīyāt al-taʻallum alnshṭ, anshiṭat wa-taṭbīqāt ʻamalīyat (Active learning strategies, Activities and practical applications), (1st ed), N.P: Markaz dybwnw li-taʻlīm al-tafkīr.
- ʻUlā Muṣṭafá Anwar, (1996), Azmat al-manhajīyah fī al-ʻUlūm al-Insānīyah (The Crisis of Methodology in the Human Sciences), Author Naṣr Muḥammad ʻĀrif, Qaḍāyā al-manhajīyah fī al-ʻUlūm al-Islāmīyah wa-al-Ijtimāʻīyah (Issues of Methodology in Islamic and Social Sciences), (1st ed, pages 183-199), al-Qāhirah: al-Maʻhad al-ʻĀlamī lil-Fikr al-Islāmī.
- Yamīnah Shūdār, (2012). Ṭuruq wa-manāhij tadrīs al-ʻUlūm al-sharʻīyah-ālfqh al-Islāmī nmwdhjā- (Methods and Approaches to Teaching Islamic Sciences: Islamic Fiqh as a Model), al-sharīʻah wa-al-Dirāsāt al-Islāmīyah Journal (5), 43-61.
- Yūnus mḥsyn, (2024). al-Manāhij al-Jāmiʻīyah li-tadrīs ʻulūm al-sharīʻah Marjiʻīyat al-Taqwīm wa-madākhil al-tajdīd (University Curricula for Teaching Islamic Sciences: Evaluation References and Approaches to Renewal), (1st ed), Firjīniyā: al-Maʻhad al-ʻIlmī lil-Fikr al-Islāmī.
- Zahrah bwkhātmy. (Sibtambir, 2018m). al-naql aldydāktyky (Didactic Transposition). Al-Taʻlimiyya Journal, 5 (15), 51-61.