أثر استراتيجية النمذجة في مادة أحكام التلاوة لدى طلبة كليات العلوم الإسلامية

Modeling strategy in the subject of recitation provisions for students of Islamic sciences colleges

جامعة ديالى
كلية العلوم الاسلامية
قسم علوم القرآن والتربية الإسلامية
Ministry of Higher Education
Diyala University College of Islamic Sciences/
Department of Quran Sciences and Islamic Education

اعداد

أ.م.د. طه ياس خضير رميض
Assistant Professor
Dr.Taha Yas Khudair
Email: taha8906@gmail.com
رقم الهاتف ٠٧٧١٩٤٧٨٤٠٤

م.د.عمر هشام بهلول
Teacher doctor
Dr. omar Hisham Bahlol
gmail: dromar5670@gmail.com
رقم الهاتف ٠٧٧٠٠٧٩٠٩٧٠

- تاريخ استلام البحث ٢ / ١١ / ٢٠٢٠ م
- تاريخ قبـــول النشر ١٢ / ٩ / ٢٠٢٢ م

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي الى تعرف على (أثر استراتيجية النمذجة في مادة أحكام التلاوة لدى طلبة كليات العلوم الإسلامية).

وقد اعتمد الباحثان المنهج التجريبي، واختار تصميماً تجريبياً ذا المجموعتين المتكافئتين باختبار بعدي. تكونت عينة البحث من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة (المرحلة الثانية) – قسم علوم القرآن والتربية الإسلامية – جامعة ديالى، وكافئ الباحثان بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية:(العمر الزمني محسوباً بالشهور، درجات مادة أحكام التلاوة في السنة السابقة، درّسَ الباحثان مجموعتي البحث نفسه، واستمرت فصلاً دراسياً كاملاً، أعدّ الباحثان بطاقة الملاحظة لقياس أحكام التلاوة عند الطلبة بعد أن تأكد الباحثان من صدقها وثباتها، استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينيتين لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون)، وتوصل الباحثان الى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، وأوصى الباحثان مدرسي مادة التلاوة استخدام استراتيجية النمذجة في التدريس الجامعي.

بسم الله الرحمن الرحيم

الفصل الأول

التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث:

من خلال تدريسي لمادة تلاوة القرآن الكريم أدركت أن هناك معضلة حقيقية تتمثل في الضعف العام الذي يعاني منه الطلبة في مادة أحكام التلاوة.

واصبحت هذه المشكلة معضلة كبيرة يواجهها الدارسون لمادة التلاوة والخسارة تقع دائما على الاجيال المتعاقبة التي تدرس هذه المادة ومن ثم تدرسها , اذ لا يزال الدارسون يعانون من مشكلة الضعف في مادة التلاوة وبالتالي يؤدي ذلك الى النفور منها , ان الصعوبة في الواقع ليست في مادة التلاوة لذاتها وانما يرجع ذلك الى الطريقة والاسلوب المستعمل في شرح وايصال هذه المادة وتيسيرها للدارسين , ولو فرضنا ان الصعوبة تنبع من المادة نفسها فانها وبالرغم من ذلك ممكنة التعلم والاتقان حين تتوافر الطريقة التدريسية الناجعة (مرسي,١٩٨٤, ص٨٥).

لذلك يمكن القول ان هناك قصورا واضحا يرجع الى طرائق التدريس المستعلمة في تدريس هذه المادة وهذا ينعكس بشكل مباشر على مستوى الطلاب في مادة التلاوة، لأن التدريس بالطرائق التقليدية والاعتماد على التدريسي بالكلية يفقد همة المتعلم من معرفة اسباب هذا التأخر. ذلك الأسلوب التقليدي الذي بقي محدداً لدور الطالب باستقبال المعلومات والجمود في مقعده كمعيار للانضباط. (المدرس، ٢٠٠٧ , ص١). ولذلك لم تعد طريقة التلقين التي تعد المدرس المصدر الوحيد للمعلومات والمعرفة، بل أصبح مفهوم الطريقة يركز على الأسلوب أو الكيفية التي يوجه بها المدرس نشاط طلبته توجيهاً يمكنهم م أن يتعلموا بأنفسهم، ومن هنا أصبحت مهمة المدرس تهيئة الجو التعليمي وتوجيه نشاط الطلبة وشخصياتهم ثم

تقويم هذا النشاط، وتقاس أهمية الطريقة بمدى استثمار المحتوى لتمكين الطلبة من الوصول إلى الهدف الذي ترقى إليه دراستهم للمادة. (مرعي والحيلة، ٢٠٠٥، ص٢٥).

وتبلورت هذه المشكلة في ذهن الباحثان من خلال ما لاحظة من شكوى الطلبة وتدني مستوياتهم ,ومن ثم قام الباحثان بتوزيع استبانه مفتوحة على مجموعة من اساتذة مادة التلاوة في عدد من كليات العلوم الاسلامية والذين اكدوا على وجود هذه المشكلة والمعاناة والتي تكاد ان تكون مستعصية.

مما سبق تكمن مشكلة البحث الحالي في السؤال الاتي (هل لاستراتيجية النمذجة اثر في تحصيل طلبة المرحلة الثانية في مادة التلاوة ؟).

أهمية البحث:

تظهر أهمية القرآن الكريم في خصائصه التي بينها الله عزوجل وهي أن القرآن الكريم هدى للعالمين قال تعالى: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ فِيهِۛ هُدٗى لِّلۡمُتَّقِينَ ۝٢ ﴾ البقرة: ٢.

وقد انزل الله تعالى هذا الكتاب على قلب نبيه صلى الله عليه وسلم لمقاصد عالية ولحكم سامية ولاغراض شريفة منها ان يكون هداية للناس في كل زمان ومكان وتمتاز هدايته بعمومها ووضوحها وخلودها , فقد اودع فيه الخالق سبحانه من العقائد السليمة والعبادات القويمة والاحكام الجليلة والاداب الفاضلة ما به قوام الملة الكاملة والامة الفاضلة والفرد السليم في عقيدته وسلوكه وكل شؤونه , فكان هذا الكتاب افضل الكتب السماوية واوفاها بحاجة البشر واجمعها للخير وابقاها للدهر , ومن مقاصد تنزيل القران الكريم التقرب الى الله تعالى بقراءته والعمل باحكامه (طنطاوي ,١٩٩٤ ,ص ب).

والمسلمون يعلمون القرآن لأبنائهم تلاوة وحفظاً ومعرفة وفهماً، حتى يرسخ الإيمان وتتطور الملكات، وفي العبادات لا تتم الصلاة إلاّ بقراءة سورة الفاتحة، وبعض من القرآن الكريم، وفي مجال القضاء والحكم فهو المصدر التشريعي الأهم يستنبط منه المسلمون أحكامهم. (الساموك والشمري،٢٠٠٥, ص٥٥)

وقد وصف الامام (جلال الدين السيوطي ت ٩١١هـ) القران الكريم فقال: " وان كتابنا القران الكريم لهو مفجر العلوم ومنبعها، ودائرة شمولها ومطلعها، أودع فيه سبحانه وتعالى علم كل شيء، وأبان فيه كل هدى وغنى، فترى فيه كل ذي فن من مستمد، وعليه يعتمد".

(السيوطي، ١٩٧٤، ص١٦)

وعن عائشة رضي الله عنها قالت: قال رسول الله: "الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة والذي يقرؤه وهو يتتعتع فيه وهو عليه شاق له أجران اثنان "(البخاري، ١٩٧٨، ج٦، ص: ٢٧٤٢).

لذلك من الواجب ان توثق الصلة بين المسلم وكتابه كما لابد من ان تتوثق هذه الصلة ايضا بين الدارس والمتخصص في دراسة القران الكريم لاسيما ان للقران الكريم معالمه الخاصة وله في النفس انطباعاته الروحية السامية ومن اجل هذا كله صارت دراسة التلاوة لزاما على الدارس للقران الكريم (ابراهيم, ١٩٦٨, ص٣٥٠)

مما تقدم فان اهمية البحث الحالي تنبع من:

١. اهمية القران الكريم.
٢. اهمية مادة التلاوة كونها من اهم المواد الدراسية في اقسام علوم القران.
٣. اهمية تجريب احدى الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

ثانياً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على (أثر استراتيجية النمذجة في مادة أحكام التلاوة لدى طلبة كليات العلوم الإسلامية).

ثالثاً: فرضية البحث:

لا توجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درسوا بإستراتيجية النمذجة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درسوا باستعمال بالطريقة التقليدية.

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالآتي:

١. طلبة المرحلة الثانية في قسم علوم القرآن في جامعة ديالى.

٢. عدد من موضوعات مادة التلاوة المقرر تدريسها للمرحلة الثانية في قسم علوم القرآن في جامعة ديالى ٢٠١٨-٢٠١٩م.

خامساً: تحديد المصطلحات:

استراتيجية النمذجة (المحاكاة):

- من الإستراتيجيات المهمة فيما وراء المعرفة إذ تقوم النمذجة على أن المعلمين يستطيعون تدريب الطلبة على ضبط (تنظيم)، ذاتهم بالنمذجة وبشكل هادف وبالنتيجة يستطيع الطلبة تقليدهم. (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨: ٥٤)
- نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا(النمذجة): هي عملية تغيير السلوك نتيجة ملاحظة سلوك الاخرين (أي مشاهدة لنموذج معين) وهذه العملية اساسية في معظم مراحل التعلم الانساني لأننا نتعلم معظم الاستجابة من ملاحظة الاخرين وتقليدهم وكثيرا ما تكون عملية التعلم بالتقليد او النمذجة. (http://www.uobabylon)

التعريف الاجرائي للنمذجة:

هي عملية محاكات أو نقل فكرة بين المدرس وطلبة، والطلبة فيما بينهم في قسم علوم القرآن والتربية الإسلامية للمرحلة الثانية، وهي احدى استراتيجيات وطرق إكساب الطلبة أنماط السلوك الصحيح، وهي أيضا فنية علاجية لتعديل أنماط السلوك الخاطئ وغير المرغوب فيه.

الحكم لغة:

- "الْحُكْمُ: الْقَضَاءُ وَقَدْ (حَكَمَ) بَيْنَهُمْ يَحْكُمُ بِالضَّمِّ (حُكْمًا) وَ (حَكَمَ) لَهُ وَحَكَمَ عَلَيْهِ. وَ (الْحُكْمُ) أَيْضًا الْحِكْمَةُ مِنَ الْعِلْمِ. وَ (الْحَكِيمُ) الْعَالِمُ وَصَاحِبُ الْحِكْمَةِ. وَالْحَكِيمُ أَيْضًا الْمُتْقِنُ لِلْأُمُورِ، وَقَدْ (حَكُمَ) مِنْ بَابِ ظَرُفَ أَيْ صَارَ حَكِيمًا وَ (أَحْكَمَهُ فَاسْتَحْكَمَ) أَيْ صَارَ (مُحْكَمًا)". (الرازي، ١٩٩٩, ج١: ٧٨ص)

أحكام التلاوة:

- الأشموني:"قراءة القرآن الكريم على نحو مخصوص بصفة مخصوصة كما نقل إلينا وتواتر". (الأشموني، ٢٠٠٢, ص٨)
- الحفيان: "هو علم يبحث في الكلمات القرآنية، من حيث إعطاء الحروف حقها ومستحقها، وحق الحرف هو: مخرجه وصفاته التي لا تفارقه، كالهمس والجهر. ومستحقه: هو الصفات التي يوصف بها الحرف أحيانا، وتفارقه أحيانا، كالتفخيم والترقيق بالنسبة للراء". (الحفيان، ٢٠٠٠: ج١، ١٤)
- هو قراءة القرآن باطمئنان وتؤدة، مع تدبر المعاني وإخراج كل حرف من مخرجه، مع إعطائه حقه ومستحقه مع غير عجلة تخل بأحكام التجويد، والترتيل أفضل المراتب، لأنه نزل به القرآن حيث قال تعالى، وجاء به الأمر في القرآن الكريم في قوله تعالى. (البخاري، ج٦، ص, ٢٧٤٢).

أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية:

هو أحد اقسام كلية العلوم الإسلامية ويتكون هذا القسم من اربعة مراحل هي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) وتلي مرحلة الإعدادية ذات السنوات الثلاث.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

١. نشأة النظرية وأبرز روادها:

كانت المحاولة الأولى في هذا الاتجاه تلك التي صاغها ميللر ودولار (dollard&miller) وهما من أعلام المدرسة السلوكية الحديثة في كتابهما الشهير (التعلم الاجتماعي والمحاكاة) عام ١٩٤١م، وفيه حاولا التوفيق بين مبادئ السلوكية ومبادئ التحليل النفسي. (الخزاعلة وآخرون،٢٠١١م، ص٢٦٧). ثم صاغها جوليان راوتر في كتابه الذي صدر عام ١٩٥٤بعنوان (التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي) وفيه يؤكد مفهوم التعزيز. ثم طور هوارد كيلي المحاولات السابقة عام ١٩٦٧م في بناء ما يسمى "نظرية العزو" في تفسير السلوك الاجتماعي. (أبو حطب،١٩٩٦م، ص٢٢٠). لكن يرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى عالمي النفس ألبرت باندورا وولترز (bandura&walter)، وفيها يؤكدان مبدأ الحتمية التبادلية reciprocal determinism في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية وهي: السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية. فالسلوك وفقاً لهذه المعادلة هو وظيفة لمجموعة المحددات المتعلمة السابقة منها واللاحقة بحيث تشتمل كل مجموعة منها على متغيرات ذات طابع معرفي. (الزغلول،٢٠١٣م، ص ١٣٩).

فباندورا يرى أن معظم السلوك الإنساني متعلم باتباع نموذج أو مثال حي وواقعي وليس من خلال عمليات الاشتراط الكلاسيكي أو الاجرائي، فبملاحظة الآخرين تتطور فكرة عن كيفية تكون سلوك ما. (محمد،٢٠١١م، ص١٦١) ومن وجهة نظره فإن التعلم المعرفي الاجتماعي يعني أن المعلومات التي نحصل عليها من خلال ملاحظة الأشياء وسلوك من هم حولنا تؤثر في طريقة تصرفنا. (العتوم وآخرون ,٢٠١٤م، ص١٢١). كما يرى أن أكثر السلوكيات التي يتعلمها الإنسان تتم من خلال ملاحظتها عند الآخرين، والتعلم بالملاحظة يحدث عفوياً في

أغلب الأحيان، فالنمذجة إذن عملية حتمية. (Bandura,1976) (الشيخ وآخرون ،٢٠١١م، ص٢٣٧).

٢- مفهوم النظرية وتعريفاتها:

تعرف هذه النظرية بأسماء متعددة، مثل:

نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد learning by observing and imitating.

أو نظرية التعلم بالنمذجة learning by modeling.

أو نظرية التعلم الاجتماعي social learning theory. ويقصد بالتعلم الاجتماعي: اكتساب الفرد أو تعلمه لاستجابات أو أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي، حيث أن معظم سلوك البشر متعلم من خلال الملاحظة سواء بالصدفة أو بالقصد. فالطفل الصغير يتعلم الحديث باستماعه لكلام الآخرين وتقليدهم. فلو أن تعلم اللغة كان معتمدا بالكامل على التطويع أو الاشتراط الكلاسيكي أو الإجرائي، فمعنى ذلك أننا لن نحقق هذا التعلم. (محمد،٢٠١١م ص ١٦٢-١٦٣). ويعرف الشناوي(١٩٩٨م) التعلم الاجتماعي: بأنه اكتساب الفرد أو تعلمه لاستجابات أو أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي، فالتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة يقوم على عمليات من الانتباه القصدي بدقة والتي تكفي لاستدخال المعلومات والرموز والاستجابات المراد تعلمها في المجال المعرفي الإدراكي. أما التعلم بالملاحظة observational learning فهو التعلم الذي يحدث من خلال ملاحظة سلوك الآخرين. فالتعلم بالملاحظة يترك آثاراً متنوعة على سلوك الإنسان تتراوح بين تعلم اللغة، إلى تعلم اختيار الملابس المناسبة التي يجب ارتداؤها، وموضات قص الشعر. كما يطلق ألبرت باندورا (مؤسس النظرية) على التعلم بالملاحظة-والذي يحدث عندما يقوم المتعلم بتقليد سلوك يظهر عند نموذج-اسم النمذجة modeling أو التعلم بالنمذجة، ومن أشهر الدراسات التي تناولت النمذجة، الدراسة التي قام بها باندورا وزملاؤه على السلوك العدواني عند الأطفال (westen,1994). (العتوم وآخرون ,٢٠١٤م، ص١٢٢).

٣- عوامل التعلم الاجتماعي:

يرى أبو أسعد أن العوامل المؤثرة في دافعية تقليد النموذج أو عدم تقليده يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- عوامل متعلقة بالفرد الملاحِظ ومنها (العمر الزمني والاستعداد العقلي، تقديره للمكانة العلمية والاجتماعية للنموذج والجاذبية الشخصية والارتياح النفسي للنموذج).
- عوامل متعلقة بالنموذج الملاحَظ ومنها (المكانة الاجتماعية – الشهرة –النوع).
- عوامل متعلقة بالظروف البيئية أو المحددات الموقفية. (أبو أسعد،٢٠١١م، ص ٢٩١).

٤- مصادر التعلم الاجتماعي:

ذكر الزغلول (٢٠١٤م ص ٢١٩) أن التعلم بالملاحظة يتطلب توفر فرص التفاعل مع النماذج، وقد يكون هذا التفاعل مباشراً كما هو الحال في المواقف الحياتية اليومية، أو غير مباشر من خلال وسائل الإعلام المختلفة والمصادر الأخرى، وفيما يلي عرض لهذه المصادر.

أولاً: التفاعل المباشر مع الأشخاص الحقيقيين في الحياة الواقعية

يمكن أن يتم تعلم العديد من الخبرات والأنماط السلوكية من خلال التفاعل اليومي المباشر، حيث يكتسب الأفراد هذه الأنماط من خلال ملاحظة أداء نماذج حية في البيئة. فنحن نتعلم من خلال التفاعل مع الوالدين وأفراد الأسرة والأقران وأفراد المجتمع الذي نعيش فيه. فعلى سبيل المثال، نجد أن الأطفال يتعلمون الكثير من الأنماط السلوكية من خلال محاكاة سلوك والديهم أو أفراد الأسرة التي يعيشون في ظلها، كما أنهم يتمثلون خصائص جنسهم والأدوار الاجتماعية والمهارات الحركية من خلال التفاعل مع الآخرين. أما تعلم اللغة واللهجة والمهارات اللفظية الأخرى، فهو أيضاً يتم تعلمها من قبل الأفراد على نحو مباشر من خلال التفاعل مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه.

ثانياً: التفاعل غير المباشر ويتمثل في وسائل الإعلام المختلفة:

يمكن من خلال هذه الوسائل تعلم الكثير من الأنماط السلوكية، إذ أن مثل هذه الوسائل تعد أدوات إعلامية مؤثرة في السلوك. ويُصنَّف التعلم الذي يتم من خلال التلفزيون والسينما بالتمثيل من خلال الصور. هذا وتشير الدلائل إلى أن أشكال التوضيح المعتمدة على المادة المحسوسة أو الصور تعتبر أكثر قدرة على نقل حجم معلومات أكبر مقارنة بالأشكال المعتمدة على الوصف اللفظي. ولكن هناك بعض المهارات تنقل فيها الرموز الكلامية قدراً أكبر من المعلومات مقارنة بأشكال التمثيل بالمادة والصور كما هو الحال في تعلم اللغة واللهجة. لقد أشارت نتائج العديد من الدراسات أن التلفزيون يشكل مصدراً مهماً لتعلم الأنماط السلوكية ولاسيما العنف والسلوك العدواني. فكما ظهر في نتائج التجارب السابقة لنظرية التعلم بالنمذجة، لوحظ أن الأطفال تعلموا مظاهر السلوك العدواني من مشاهدة الأفلام التلفزيونية الحية والكرتونية.

ثالثاً: هناك مصادر أخرى غير مباشرة يمكن من خلالها تمثل بعض الأنماط السلوكية، وذلك على اعتبار أن مثل هذه الأنماط يتم تمثلها رمزياً وصورياً على نحو معين، ومن هذه المصادر القصص والروايات الأدبية والدينية، وكذلك من خلال عمليات تمثل الشخصيات الأسطورية والتاريخية.

٥- التطبيقات التربوية لنظرية التعلم بالنمذجة:

يرى الزغلول (٢٠١٤م ص ٢١٩) أنه يمكن استخدام إجراءات التعلم بالنمذجة في مواقف التعلم والتعليم على النحو الآتي:

أولاً: تنمية العادات والقيم والاتجاهات لدى المتعلمين من خلال:

١. أن يكون المعلم قدوة للمتعلمين بممارسة العادات والقيم.
٢. استخدام نماذج من الطلبة ممن يمارسون مثل هذه العادات والقيم وتعزيزهم على ذلك أمام الطلبة الآخرين.

٣. استخدام الأفلام التي تشتمل مواد تتعلق بتلك القيم والعادات والاتجاهات.
٤. استخدام القصص والروايات والسير الهادفة والتي تكفل توفير نماذج مثالية للمتعلمين.

من انواع النمذجة:

١. النمذجة الحية. ٢. النمذجة المصورة. ٣. النمذجة غير المقصودة.
٤. النمذجة الفردية ٥. النمذجة الجماعية.

المقترحات:

١. العناية بتقديم نماذج مثالية للطلاب والطالبات بما يسهم في الحفاظ على هويتهم الدينية والثقافية من خلال مؤسسات التربية المختلفة.
٢. تفعيل دور الإعلام وجعله إعلاماً تربويا يسهم في غرس الفضيلة ودعم القيم النبيلة لدى جيل الناشئة، والبعد عن تمجيد القدوات السيئة وسيادة النماذج الغربية.
٣. الاستفادة من نظرية التعلم الاجتماعي في تطوير مناهج التعليم بما يفعل التعلم بالملاحظة (ملاحظة نماذج تربوية تكون قدوة في سلوكها وأخلاقياتها وتفعيل وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق ذلك بما يجذب الطلاب والطالبات ويحقق أهداف العملية التعليمية في تنمية القيم والأخلاق).

دراسات سابقة

دراسات تناولت استراتيجية النمذجة المعرفية

دراسة طه، وصفاء (٢٠١٨):

أجريت الدراسة في دولة الكويت وهدفت الدارسة الى أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية التفكير التأملي وتحسين الاتجاهات نحو مادة العلوم لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت"، اتبع الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) طالب وطالبة موزعين على مجموعتين بواقع(٢١) في المجموعة التجريبية، و(٢٢) طالب في المجموعة الضابطة، وتكونت اداتا البحث من مقياس في التفكير التأملي، ومقياس الاتجاهات

العليم تأكد الباحثانان من صدقه وثباته، واستخدم الباحثان مجموعة من الوسائل الإحصائية وهي:(الاختبار التائي لعينين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، واختبار تحليل التباين المشترك) وتوصلت الدراسة الى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط علامات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير التاملي والاتجاهات العلمية ولصالح المجموعة التجريبية، واصت الدراسة في تفعيل استخدام استراتيجة النمذجة المعرفية في العملية التعليمية وبمختلف المراحل التعليمة.(دراسة طه، وصفاء، ٢٠١٨: ٦٧٣)

دراسة الاسدي (٢٠١٥):

أجريت الدراسة في العراق وهدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، واتبع الباحثانان المنهج التجريبي، اذ تكونت عينة البحث من (٦٦) طالبة موزعة على مجموعتين، وكافات الباحثانة مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تكون ذات تأثير في المتغير المستقل: (العمر الزمني محسوباً بالأشهر – تحصيل الأبوين – تحصيل الطالبات في مادة الكيمياء للصف الأول المتوسط (العام السابق) – اختبار الذكاء – اختبار المعلومات السابق،)، اعدت الباحثانة اختباراً في التحصيل الدراسي، فضلا عن اختبار التفكير الإبداعي تأكدت الباحثانة من صدقهما وثباتها وطبقته على عينة البحث، واستعمل الباحثان لمعالجة النتائج الوسائل الإحصائية الآتية (الاختبار التائي للمجموعتين مستقلتين، التباين، والانحراف المعياري، مربع كاي، معامل الصعوبة، ومعامل التمييز، فاعلية البدائل الخاطئة، ومعمل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان – براون التصحيحية، ومعادلة رولون، بدأت التجربة يوم الأحد(٢٠١٥/٢/٢٢ وانتهت يوم ،١٩/٤/٢٠١٥) استنتج الباحثان إن اعتماد استراتيجية النمذجة المعرفية لها تأثير ايجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وفي توسيع تفكيرهم الإبداعي وشجعت الطالبات على طرح الأسئلة والإجابة عنها بأنفسهن.(الاسدي، ٢٠١٥: ٤٠٧)

دراسات تناولت احكام التلاوة

العاني (٢٠٠٤):

أُجريت هذه الدراسة في العراق/جامعة بغداد/ كلية التربية (ابن رشد)، وهدفت الدراسة إلى معرفة " أثر الشعر التعليمي ومختبر اللغة في تحصيل طلبة المرحلة الثانية في قسم طرائق تدريس القران الكريم في مادة أحكام التلاوة "

بلغت عينة الدراسة (١٥٦) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية–ابن رشد/قسم طرائق تدريس القران الكريم، التي اختارها الباحثان بطريقة قصدية، ووزعهم عشوائياً على ثلاث مجاميع، وبواقع (٤٠) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي يدرس طلبتها على وفق أسلوب الشعر التعليمي، و(٣٨) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي يدرس طلبتها على وفق أسلوب المختبر، و(٤٠) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية الثالثة التي يدرس طلبتها على وفق أسلوب الشعر والمختبر، و(٣٨) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة التي يدرس طلبتها على وفق الطريقة الاعتيادية، واستمر تطبيق التجربة عاماً دراسياً كاملاً، درس الباحثان نفسه مجموعتي البحث، واستعمل الباحثان اختباراً تحصيلياً بلغ مجموعُ فقراتِه (٦٤) فقرة، (٣٨) منه تحريري من نوعِ الاختيارِ من متعدد والتكميلِ، ونص قراني يتكون من (٢٦) آية في كل آية حكم واحد، استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الاتية: (تحليل التباين الأحادي، الاختبار الفائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، مربع كاي)، وتوصلت الدراسة الى:

١. تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالشعر التعليمي على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية، في الاختبار التحصيلي المباشر واختبار الاستبقاء.

٢. تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالمختبر اللغوي على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية، في الاختبار التحصيلي المباشر واختبار الاستبقاء.

٣. تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالشعر التعليمي والمختبر اللغوي على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية، في الاختبار التحصيلي المباشر واختبار الاستبقاء.

أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات منها الاستفادة من المنظومات الشعرية التعليمية في التخصصات كافة، في مجالات المقررات التعليمية في مؤسساتنا التربوية. (العاني، ٢٠٠٤,هـ-و)

دراسة المقطري (٢٠١٠):

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في إتقان أحكام التلاوة والتجويد لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت العينة من طلبة الصف الثالث الثانوي، تم اختيارهم من مدرستين ثانويتين في مديرية المقاطرة محافظة لحج، وقد بلغ عددهم ٩٢ طالباً وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من ٤٦ طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من ٤٦ طالباً وطالبة منهم ٢٥ طالباً و٢١ طالبة. وتم استخدام اختبار تكافؤ، واختبار تحصيلي بعدي (نظري وشفوي). وكانت أهم نتائج الدراسة على النحو الآتي: أولاً: الاختبار النظري: ١) تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في الأحكام التجويدية. ٢) عدم وجود فروق بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، في الأحكام التجويدية. ٣) عدم وجود فروق بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة، في الأحكام التجويدية. ٤) عدم وجود فروق بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة، بحسب مستويات التحصيل (العالي والمتوسط والمتدني)، وذلك في الأحكام التجويدية للاختبار النظري، إلا في حكمي الإظهار الشفوي

والقلقلة الكبرى وكانا لصالح المجموعة التجريبية في (المستوى العالي)، وكذلك في حكمي الإخفاء الحقيقي والإدغام الشفوي وكانا لصالح المجموعة التجريبية في (المستوى المتدني). ٥) تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة التجريبية ولكن دون دلالة إحصائية. ثانيا: الاختبار الشفوي كانت أهم النتائج ما يأتي: ١) تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في إتقان التلاوة وبدلالة إحصائية وذلك في الاختبار الشفوي. ٢) وجود فروق بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، في إتقان التلاوة. ٣) وجود فروق بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة، في إتقان التلاوة ولصالح المجموعة التجريبية. ٤) وجود فروق بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وذلك في إتقان التلاوة في جميع مستويات التحصيل (العالي والمتوسط والمتدني)، في الاختبار الشفوي. ٥) عدم وجود فروق بين طلاب المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة التجريبية، في إتقان التلاوة في الاختبار الشفوي(المقطري، د–ت :ب–ن)

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

لغرض تحقيق هدف البحث وفرضياته من حيث اختيار التصميم التجريبي وتحديد مجتمع البحث واختيار عينته وتكافؤ مجموعاته وإعداد اهدافه ومستلزماته وتطبيق التجربة واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة ووفق الخطوات الآتية:

أولاً: مجتمع البحث وعينته:

يشمل مجتمع البحث طلبة المرحلة الثانية قسم علوم القرآن في جامعة ديالى، وتم اختيار هذا القسم بسبب معرفة الباحثان المسبقة بإدارتها كونه يعمل تدريسي فيه، مع توافر الوسائل والمستلزمات اللازمة لتنفيذ التجربة كافة. اعتمد الباحثان التقسيم المسبق من قبل إدارة القسم في توزيع طلبة الصف الثاني قسم علوم القرآن على الشعبتين (أ، ب). وعن طريق السحب العشوائي اختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة. بلغ عدد طلبة الشعبتين (٦٠) طالباً بواقع (٣٠) طالباً في شعبة (أ)، و(٣٠) طالباً في شعبة (ب).

ثانياً: التصميم التجريبي:

ان اختيار التصميم التجريبي المناسب هو الخطوة الأولى في طريق الباحثان عند اجرائه تجربة علمية. (عودة، ١٩٩٦، ٢٥٠).

اختار الباحثان التصميم التجريبي من نوع (الضبط الجزئي) ذي المجموعتين التجريبية والضابطة شكل (١). تم اختيار هذا النوع من التصاميم التجريبية لطبيعة وظروف البحث الحالي، وأشار (داود، ١٩٩٠) إلى ان هذا النوع من التصاميم يوفر الدقة في النتائج. (داود، ١٩٩٠، ص٢٧٦).

شكل (١)

التصميم التجريبي المعتمد في البحث

المجموعة	المتغير المستقل	اداة القياس
التجريبية	استراتيجية النمذجة	اختبار تحصيلي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

ثالثا: الضبط التجريبي:

يقصد بالضبط التجريبي (Experimental Control) هو :

معرفة كل ظروف التجربة ومتغيراتها وتنظيمها، أو تثبيتها، حتى لا يكون لها تأثير في المتغير التابع. (العيسوي، ١٢١). من المعروف ان هناك نوعين من العوامل التي يجب ضبطها وهي:

أ. **عوامل خارجية:** تنشأ من المجتمع الاصلي للعينة. وقد ذكر (فان دالين،١٩٧٧ ,ص٤٦) بعض العوامل التي تؤثر في المتغير التابع وهي (التحصيل الدراسي السابق، العمر الزمني، الذكاء). (فان دالين، ١٩٧٧، ص٣٨٣).

ب. عوامل داخلية: تنبع من إجراءات التجربة، مثل (أثر الإجراءات التجريبية، الحوادث المصاحبة، الاختبار التحصيلي). وفيما يأتي تفصيل لإجراءات الباحثان في ضبط كل نوع من هذه العوامل:

أ . ضبط العوامل الخارجية:

كافأ الباحثان بين مجموعتي البحث في (التحصيل الدراسي السابق، العمر الزمني، الذكاء)، وكالآتي:

١. **التحصيل الدراسي السابق:** تم الحصول على درجات مادة التلاوة لامتحان الشهر الأول والشهر الثاني من سجلات رئاسة القسم لأفراد عينة البحث وتم حساب متوسط هذه الدرجات وانحرافها المعياري كما مبين في الجدول (١).

٢. العمر الزمني:

احتسب الباحثان العمر الزمني بالأشهر لغاية بدء التجربة في يوم الثلاثاء ٥/ ٢ /٢٠١٩، ومنه تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما مبين في الجدول (١).

٣. الذكاء:

اعتمد الباحثان اختبار (رافن Raven) للذكاء المقنن على البيئة العراقية والذي سمي بـ (اختبار المصفوفات المتتابعة القياسي العراقي). ان اختبار المصفوفات المتتابعة القياسي لرافن يتألف من خمس مجموعات من اللوحات (أ، ب، ج، د، هـ) وتم تصميم اللوحات (أ، ب، ج) للأطفال ما دون الحادية عشرة سنة وسمي (اختبار المصفوفات المتتابعة الملون)، وتضم كل مجموعة من هذه المجموعات الثلاث اثنتي عشرة لوحة وتتكون كل لوحة من ستة اشكال ذات علاقة مع بعضها، وقد صمم الاختبار بحيث ان الشكل الاخير من الاشكال الستة مفقود والموجود في أسفل الصفحة على انه بديل من بين بدائل اخرى ذات اشكال مختلفة. وعلى الطالب ان يختار البديل الذي يمثل الشكل الذي يكمل تسلسل العلاقات بين الاشكال الستة في اللوحة. ويقدم هذا الاختبار قياسا دقيقا لقابليات الطلبة على:

١. الملاحظة الواضحة.
٢. الفهم (الاستيعاب).
٣. استنباط الروابط والعلاقات بين الاشياء وتعليلها ومقارنتها مع بعضها لحل مشكلات اخرى.
٤. التفكير بالاستناد إلى التحليل والتجربة. (الدباغ ،١٩٨٣، ٣١-٣٣).

استخدم الباحثان (٦٠) نسخة من الاختبار وبمعدل لوحتين في كل صفحة وعلى الطالب الإجابة في الصفحة نفسها بوضعه دائرة حول الحرف الذي يمثل الشكل الصحيح المفقود. طبق الاختبار على مجموعتي البحث يوم الثلاثاء بتاريخ ٢٠١٩/٢/٥، في الوقت نفسه وبتعاون رئاسة القسم وكانت الاجواء طبيعية من حيث الاضاءة والهدوء وكذلك كانت المسافة بين الطلبة مناسبة لضمان عدم حدوث حالات غش. وبعد توزيع نسخ الاختبار على الطلبة

طلب منهم كتابة الاسم والشعبة عليها في المكان المخصص لها مع التأكيد على ضرورة التدقيق في مسألة كتابة الطالب لاسمه وشعبته. وروعي اعلام الطلبة بكيفية الإجابة والتنبيه لمسألة الوقت، وطلب من الطلبة توخي الدقة في الإجابة. كان عدد الفقرات الاختبارية (٣٤) فقرة وكان الوقت الكلي للإجابة (٤٥) دقيقة. وبعد تصحيح اجابات الطلبة حسبت الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد عينة البحث، أعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرا للإجابة الخاطئة أو المتروكة بالنسبة للفقرة الواحدة. وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة كما في الجدول (١). استخدم الاختبار التائي (t–Test) لعينتين مستقلتين لاختبار معنوية الفروق بين المتوسطات للعوامل الثلاثة، كما في الجدول (١).

جدول (١)

نتائج الاختبار التائي لتكافؤ طلبة مجموعتي البحث في (التحصيل السابق والعمر الزمني والذكاء)

المتغيرات	التحصيل الدراسي السابق		العمر الزمني بالأشهر		الذكاء	
المجموعة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة
حجم العينة	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠
المتوسط الحسابي	٥٤,٠٣٣	٥٣,٨٣٣	١٣٥,٩	١٣٣,٩	٢٤,٣٣	٢٣,٧٣٣
الانحراف المعياري	١٦,٦٥٥	١٦,٣٦٨	١٣,٥٧٠	١١,٥٩٤	٤,١١٩	٣,٧١٤
درجة الحرية	٥٨					
ت الجدولية	٢					
ت المحسوبة	٠,٠٤٦		٠,٦٠٣		٠,٢٩١	
الدلالة الإحصائية	غير دالة احصائيا					

يتبين من الجدول (١) ان القيمة التائية المحسوبة لمتغير التحصيل الدراسي السابق كانت (٠,٠٤٦) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢) عند درجة حرية (٥٨) وبمستوى معنوية (٠,٠٥)، لذا لا يوجد فرق دال احصائيا بين المجموعتين في هذا المتغير.

أما بالنسبة لمتغير العمر الزمني فقد كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٠٣) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢) عند درجة حرية (٥٨) وبمستوى معنوية (٠,٠٥)، لذا لا يوجد فرق دال احصائيا بين المجموعتين في هذا المتغير. وكانت القيمة التائية المحسوبة لمتغير الذكاء (٠,٢٩١) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢) عند درجة حرية (٥٨) ولمستوى معنوية (٠,٠٥)، لذا لا يوجد فرق دال احصائيا بين المجموعتين في هذا المتغير.

ب. ضبط العوامل الداخلية:

حرص الباحثان على ضبط بعض العوامل التي يعتقد انها تؤثر في سلامة إجراءات التجربة وهي:

١. أثر الإجراءات التجريبية:

أ- المدرس: قام الباحثان بتدريس مجموعتي البحث بنفسه وذلك لتثبيت تأثير خبرة المدرس وصفاته الشخصية على نتائج التجربة.

ب- المادة الدراسية كانت واحدة للمجموعتين.

ج- جدول الدروس الأسبوعي: كان عدد الحصص التي درّسها الباحثان (٤) حصص أسبوعيا في مادة التلاوة والحفظ بواقع حصتين لكل مجموعة موزعة على يومين كما موضح بالشكل (٢).

شكل (٢)

توزيع الحصص الأسبوعي لمجموعتي البحث

اليوم	المجموعة	الحصة
الاحد	التجريبية	الأولى
	الضابطة	الثالثة
الثلاثاء	الضابطة	الأولى
	التجريبية	الثانية

د- بناية المدرسة: طبقت التجربة في قسم واحد.

و- المدة الزمنية: كانت المدة الزمنية لتدريس مجموعتي البحث واحدة والتي استغرقت (٨) أسابيع.

٢. الحوادث المصاحبة: لم يحدث أي طارئ أو حادث أثناء إجراء التجربة.

رابعا: مستلزمات البحث: لإجراء التجربة تم القيام بالآتي:

١. تحديد المادة: تم تحديد المادة العلمية وفق ما تم الاشارة إليه في حدود البحث.

٢. تحديد المفاهيم العلمية: حددت المفاهيم العلمية المراد تعليمها والواردة في سورة نوح والجن والمزمل من جزء (تبارك) المقرر تدريسه للمرحلة الثانية/ قسم علوم القرآن للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م. بلغ عدد المفاهيم (٢٢) مفهوما علميا، وقد تم عرضها على عدد من السادة الخبراء والمتخصصين في مجال تدريس التلاوة.

٣. اعداد الخطط التدريسية: لتحقيق هدف البحث تم اعداد الخطط التدريسية لموضوعات مادة التلاوة، وتم إعداد هذه الخطط بحسب استراتيجية النمذجة بالنسبة لطلبة المجموعة التجريبية وبحسب الطريقة الاعتيادية بالنسبة لطلبة المجموعة الضابطة. وتم عرض انموذج من كل نوع

من هذه الخطط على عدد من المتخصصين في طرائق التدريس للتأكد من صلاحيتها وتعديل ما يرونه مناسبا. واستقر انموذجا الخطتين. اما الخطط الاخرى فقد تم اعدادها وعرضها على الخبيرين التربوي والعلمي قبل البدء بتدريسها، وقد تمت صياغتها وفقا للأنموذجين السابقين وقد بلغ عدد الخطط التدريسية لمجموعتي البحث (٤٤) خطة، بواقع (٢٢) خطة لكل مجموعة.

خامسا: أداة البحث:

لما كان التقويم هو العملية التي يتم عن طريقها التعرف على مدى تحقق الاهداف التربوية في أي منهج علمي، فان الاختبارات تعد من اهم الادوات لجمع المعلومات اللازمة لعملية التقويم التربوي. (أبو جادو، ٢٠٠٣، ٤١٢). ولمعرفة أثر المتغير المستقل لهذا البحث لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بطريقة التدريس الاعتيادية لأفراد المجموعة الضابطة. ولعدم توفر اداة جاهزة مقننة تتصف بالصدق والثبات وتغطي موضوعات الدراسة. لذا فقد صمم الباحثان اختبارا موضوعيا من نوع الاختيار من متعدد لاكتساب المفاهيم العلمية. وتم اختيار هذا النوع من الاختبارات لأنها قادرة على تغطية مختلف أجزاء المادة الدراسية والإجابة عنها يتطلب وقتا قصيرا نسبيا، وكذلك اتصافها بدرجة عالية من الصدق والثبات، وان هذا النوع من الاختبارات أكثر تقويما لأهداف المادة لكنه يتطلب وقتا في التصميم. (القمش، ٢٠٠٠، ص٨٧-٨٨).

بلغ عدد الفقرات الاختبارية (٦٦) فقرة، إذ قاست الفقرات من (١) إلى (٢٢) تعريف المفهوم، وقاست الفقرات من (٢٣) إلى (٤٤) تمييز المفهوم، اما الفقرات التي قاست تطبيق المفهوم فكانت من الفقرة (٤٥) إلى الفقرة (٦٦). وقد احتوت كل فقرة من هذه الفقرات جميعا أربعة بدائل يمثل إحداها الإجابة الصحيحة. وقد أعطيت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر لكل إجابة مخطئة أو متروكة.

ولما كانت اداة البحث عبارة عن اختبار لاكتساب المفاهيم العلمية ومن تصميم الباحثان نفسه، لذلك تطلب ايجاد صدق وثبات للاختبار وكما يأتي:

صدق الاختبار Test Validity:

ويقصد به: (ان يقيس الاختبار ما وضع لقياسه). (الدليمي، ٢٠٠٠، ٧٥). ويعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ويكون الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما أعد لأجل قياسه، وكذلك فان صدق الاختبار يمثل أحد الوسائل المهمة للحكم على صلاحيته. (العساف، ١٩٨٩، ٤٢٩). ولأجل التأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال القياس والتقويم وطرائق تدريس التلاوة والسادة الخبراء من ذوي الاختصاص العلمي. لبيان آرائهم لتقدير مدى صلاحيته للقياس والتحقق من صدق محتواه.

١.التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

ويتضمن حساب معامل السهولة، ومعامل التمييز، وفاعلية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار. (القمش، ٢٠٠٠، ص١١٩). وبعد تصحيح اجابات طلبة العينة الاستطلاعية رتبت درجاتهم تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧ %)، وقد اختيرت هاتان العينتان المتطرفتان بوصفهما افضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية. (Ahman ,1971 ,182). وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

أ.معامل سهولة الفقرة:

يقصد بمعامل السهولة (نسبة المفحوصين الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة على عدد المفحوصين أو عدد من حاول الإجابة عن السؤال). ان الغرض من قياس معامل السهولة هو معرفة ما إذا كانت الفقرات الاختبارية سهلة جدا لكي يتم اما حذفها أو معالجتها. وتعد الفقرات جيدة إذا كان معامل سهولتها يتراوح بين (٠,٢٠-٠,٨٠). (الروسان، ١٩٩١،

٨٣-٨٤). وبعد حساب معاملات سهولة الفقرات الاختبارية وجد انها تتراوح ما بين (٠,٤٤-٠,٦)، وبذلك تعد الفقرات جيدة.

ب- معاملات التمييز:

يقصد بمعامل التمييز (قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الأفراد الذين يملكون الصفة أو يعرفون الإجابة وبين الذين لا يملكون الصفة أو لا يعرفون الإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار). (الإمام، ١٩٨٨، ٢١). وتعد الفقرة التي تقل قوتها التمييزية عن (٠,٢٠) فقرة غير جيدة ويستحسن حذفها أو تعديلها. (امطاينوس، ١٩٩٧، ص١٠٠). وعند حساب معاملات تمييز الفقرات الاختبارية وجد انها تتراوح بين (٠,٢٠- ٠,٥٩). وبذلك تعد فقرات الاختبار مقبولة.

ج- فاعلية البدائل الخاطئة:

تشير فاعلية البدائل الخاطئة للفقرة إلى قدرتها على اجتذاب استجابات من المفحوصين، وان البديل المخطئ الذي يجتذب عددا من المفحوصين يعد بديلا فاعلا أو جذابا، اما البديل الخاطئ الذي لا يختاره أحد من المفحوصين فانه يعد بديلا غير فاعل أو غير جذاب، وتعد البدائل الخاطئة أو ما تسمى بالموهمات فعالة إذا كان عدد من اختارها من أفراد المجموعة الدنيا أكبر من عدد من اختارها من أفراد المجموعة العليا. (الزيود، ١٩٩٨، ١٦٨-١٧٧). وبعد إجراء العمليات الإحصائية اللازمة لمعرفة فاعلية البدائل بالنسبة لفقرات الاختبار وجد ان عدد من اختارها من أفراد المجموعة الدنيا أكبر من عدد من اختارها من أفراد المجموعة العليا. وبذلك فهي تعد بدائل أو موهمات جيدة.

د- ثبات الاختبار Reliability:

يقصد بالثبات (الاستقرار بمعنى انه لو كررت عملية قياس الفرد لأظهر شيئا من الاستقرار، ويكون الاختبار الثابت مقياسا يقدر قيمة الفرد تقديرا لا يختلف عليه اثنان). (الروسان، ١٩٩١، ٩٢).

تم قياس ثبات الاختبار باستخدام معادلة (كودر-ريتشاردسون-٢٠)، اذ تقيس هذه المعادلة معامل ثبات الاختبار عندما تكون الدرجة اما (صفر) أو (١)، وبالتالي فهي صالحة لهذا النوع من الاختبارات. (عودة، ١٩٩٦، ٢٦٠). ويشير بعض المتخصصين في القياس والتقويم ان الحد المقبول للثقة في ثبات الاختبار هو (٠,٩٠). (الزيود، ١٩٩٨، ١٩١). وبعد تطبيق المعادلة المذكورة اعلاه وجد ان معامل الثبات كان (٠,٨٧)، وبذلك فإن الاختبار يعد ذا ثبات جيد.

الصورة النهائية للاختبار:

بعد الانتهاء من الإجراءات الإحصائية والمتعلقة بصلاحية فقرات الاختبار، أصبح الاختبار جاهزا بصورته النهائية والذي تضمن (٦٦) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد.

سادسا: تنفيذ التجربة:

بدأت التجربة يوم الثلاثاء ٢٠١٩/٢/٥ واستمرت لغاية يوم الاربعاء ٢٠١٩/٤/٨ بواقع أربع حصص أسبوعيا وبمعدل حصتين لكل مجموعة وبذلك استغرقت (٨) أسابيع، وقد قام الباحثان بتدريس: المجموعة التجريبية باستراتيجية النمذجة. والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

تطبيق الاختبار البعدي:

طبق الاختبار البعدي بتأريخ ٢٠١٩/٤/١٠ من يوم الأربعاء على عينتي البحث بعد الانتهاء من التجربة في الوقت نفسه وفي بناية القسم ذاتها وبالتعاون مع إدارة القسم. انتهى الاختبار في الوقت المحدد له الذي استغرق (٥٠) دقيقة. صححت إجابات الطلبة على ورقة الاسئلة ذاتها وفق مفتاح التصحيح، وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة و (صفر) للإجابة الخاطئة وعوملت الإجابات المتروكة أو التي تحتمل أكثر من إجابة معاملة الإجابة الخاطئة.

سابعا: الوسائل الإحصائية:

استخدمت الإحصائيات الآتية في إجراءات البحث وتحليل نتائجه:

١. الاختبار التائي (t – Test) لعينتين مستقلتين.

$$ت = \frac{س_1 - س_2}{\sqrt{\frac{ع_2(ن_1-1) + ع_2(ن_2-1)}{(ن_1 + ن_2 - 2)} \times \frac{(1+1)}{(ن_1 \quad ن_2)}}}$$

إذ ان: ت = الاختبار التائي

س١ = المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى

س٢ = المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية

ن١ = عدد أفراد المجموعة الأولى

ن٢ = عدد أفراد المجموعة الثانية

ع١ ٢ = تباين المجموعة الأولى

ع٢ ٢ = تباين المجموعة الثانية (البياتي، ١٩٧٧، ص٢٦٠)

٢. معامل السهولة:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا + مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في المجموعتين}}$$

(الإمام، ١٩٨٨، ص١٩)

٣. معامل التمييز:

(م ع – م د)

$$\text{ت} = \frac{\text{ـــــــــــــــــــــــ}}{\frac{١}{٢}(\text{ع} + \text{د})}$$

حيث ان:

ت = معامل التمييز

م ع = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا

م د = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

ع = عدد أفراد المجموعة العليا

د = عدد أفراد المجموعة الدنيا (الزوبعي، ١٩٨١، ص٧٩)

٤. فاعلية البدائل:

$$\text{ت م} = \frac{(\text{ن ع م} - \text{ن و م})}{\text{ن}}$$

ت م = معامل فاعلية البدائل

ن ع م = عدد الذين اختاروا البديل من المجموعة العليا

ن و م = عدد الذين اختاروا البديل من المجموعة الدنيا

ن = عدد أفراد المجموعتين (عودة، ١٩٨٥، ص١٢٥)

٥. معادلة كيودر ريتشاردسون – ٢٠ لحساب ثبات الاختبار:

$$\text{ر ٢٠} = \frac{\text{ك}}{\text{ـــــ}}\left(١ - \frac{\text{ص خ}}{\text{ـــــــــ}}\right)$$

ك – ١ ع٢

حيث ان:

ر ٢٠ = معامل ريتشاردسون

ك = عدد الفقرات

ص = نسبة الإجابات الصحيحة

خ = نسبة الإجابات الخاطئة

ع٢ = التباين لجميع الإجابات (عودة، ١٩٩٦، ص٢٥٩)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتناول هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها وفقا للفرضية التي استند إليها الباحثان وتفسير تلك النتائج، وعرضا للتوصيات والمقترحات.

أولاً: عرض النتائج:

بعد تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم العلمية على طلبة عينة البحث وتصحيح إجاباتهم باستخدام مفتاح للتصحيح، كانت درجات الطلبة، وبعد إجراء العمليات الإحصائية، ظهرت النتائج كما مبين في جدول (٢).

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات أفراد عينة البحث على اختبار اكتساب المفاهيم العلمية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٤٨,٨٦٦	٦,٣٨٧	٣,٩٢٤	٢,٠٠٠	دالة احصائيا
الضابطة	٣٠	٤٠,٠٠٠	١٠,٣٦٥			

يتبين من الجدول (٢) ان متوسط درجات المجموعة التجريبية (٤٨,٨٦٦) درجة وانحرافها المعياري (٦,٣٨٧) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (٤٠,٠٠٠) ودرجة انحرافها المعياري (١٠,٣٦٥) وعند استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٣,٩٢٤) وهي أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢,٠٠٠) من هذا يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات أفراد

مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ولصالح المجموعة التجريبية وبذلك رفضت الفرضية الصفرية للبحث.

ثانيا: تفسير النتائج:

تشير النتائج إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست المفاهيم العلمية باستخدام استراتيجية النمذجة على أفراد المجموعة الضابطة التي درست المفاهيم نفسها باستخدام الطريقة الاعتيادية ويمكن تفسير ذلك كالآتي:

أ. ان التدريس باستخدام استراتيجية النمذجة زاد من ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال عمل الانشطة الاستقصائية لمواضيع الدرس التي جعلتهم يمتلكون مهارات ساعدتهم على حل المشكلات.

ب. اعتاد الطلبة من خلال تدريسهم استراتيجية النمذجة على إتباع خطوات إجرائية تتطلب منهم التفكير للحصول على المعرفة بدلا من التخبط في جزئيات لا تنمي لديهم مهارات التفكير.

ج. التدريس استراتيجية النمذجة جعل من الطلبة محورا للعملية التعليمية وكان المدرس مرشدا وموجها لهم. وبذلك فان المدرس بالنسبة للطلبة أصبح ذاتيا مما سهل استرجاعه لديهم.

د. اشتراك أكثر من حاسة واحدة عند الطلبة في التدريس باستراتيجية النمذجة مثل (السمع، اللمس، البصر) مما زاد من استذكارهم للمواضيع التي درسوها.

ثالثا: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يوصي الباحثان بما يلي:

١. حث مدرسي مادة التلاوة استخدام استراتيجية النمذجة في التدريس الجامعي.
٢. توجيه مدرسي التلاوة على إتباع الطرائق التدريسية التي تجعل من الطالب نشطا وفاعلا في العملية التعليمية.
٣. إجراء دراسات باستخدام استراتيجية النمذجة في التدريس لمراحل ومواد دراسية أخرى.

رابعا: المقترحات:

استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحثان ما يأتي:

١. دراسة أثر استراتيجية النمذجة في تحصيل الطلبة.
٢. دراسة مماثلة للبحث الحالي وأثرها في اتجاهات وميول الطلبة نحو التلاوة.
٣. إجراء دراسات باستخدام استراتيجية النمذجة في التدريس لمراحل ومواد دراسية اخرى.

المصادر

بعد القرآن الكريم ...

١. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. **تعديل السلوك الإنساني-النظرية والتطبيق**، الأردن-عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠١١م.

... Ba'da al-Qur'ān al-Karīm

1. Abū As'ad, Aḥmad 'Abd al-Laṭīf. ta'dīl al-sulūk al-insānī – al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq, al'rdn-'mān, Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī' wa-al-Ṭibā'ah, 2011M.

٢. ابراهيم , عبد العليم , **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** , ط١٠, دار المعارف, مصر, ١٩٦٨م.

2. Ibrāhīm, 'Abd al-'Alīm, al-muwajjah al-Fannī lmdrsy al-lughah al-'Arabīyah, ṭ10, Dār al-Ma'ārif, Miṣr, 1968m.

٣. أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. **علم النفس التربوي**، مصر-القاهرة، مطابع الأنجلو المصرية، ط٥، ١٩٩٦م.

3. Abū Ḥaṭab, Fu'ād, wa-Ṣādiq, Āmāl. 'ilm al-nafs al-tarbawī, mṣr-ālqāhrh, Maṭābi' al-Anjlū al-Miṣrīyah, ṭ5, 1996m.

٤. الأشموني، أحمد بن عبد الكريم بن محمد بن عبد الكريم، ت١١٠٠هـ، تحقيق: شريف أبو العلا العدوي، **منار الهدى في بيان الوقف والابتداء**، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ٢٠٠٢م.

4. al-Ushmūnī, Aḥmad ibn 'Abd al-Karīm ibn Muḥammad ibn 'Abd al-Karīm, t1100h, taḥqīq : Sharīf Abū al-'Ulā al-'Adawī, Manār al-

Hudá fī bayān al-Waqf wa-al-ibtidā', Dār al-Kutub al-'Ilmīyah, Bayrūt-Lubnān, 2002M.

٥. الإمام، مصطفى محمود وآخرون. **التقويم والقياس**، وزارة التعليم العالي، العراق-بغداد، ١٩٨٨م.

5. al-Imām, Muṣṭafá Maḥmūd wa-ākharūn. al-Taqwīm wa-al-qiyās, Wizārat al-Ta'līm al-'Ālī, al'rāq-bghdād, 1988m.

٦. امطانيوس، ميخائيل. **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، سوريا، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٧م.

6. amṭānyws, Mīkhā'īl. al-qiyās wa-al-taqwīm fī al-Tarbiyah al-ḥadīthah, Sūriyā, Manshūrāt Jāmi'at Dimashq, 1997m.

٧. البخاري، محمد بن اسماعيل. ت ٢٠٦هـ، **الجامع الصحيح المختصر**، تحقيق د. مصطفى ديب، مجلد-٦، دار ابن كثير، اليمامة، لبنان-بيروت، ط٣، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.

7. al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismā'īl. t 206h, al-Jāmi' al-ṣaḥīḥ al-Mukhtaṣar, taḥqīq D. Muṣṭafá Dīb, mjld-6, Dār Ibn Kathīr, al-Yamāmah, lbnān-byrwt, ṭ3, 1407h-1987m.

٨. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس. **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، العراق-بغداد، ١٩٧٧م.

8. al-Bayātī, 'Abd al-Jabbār Tawfīq, wzkryā Athanāsiyūs. al-lḥṣā' al-waṣfī wālāstdlāly fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs, Maṭba'at Mu'assasat al-Thaqāfah al-'Ālamīyah, al'rāq-bghdād, 1977M.

٩. الحفيان، أحمد محمود عبد السميع. **الوافي في كيفية ترتيل القرآن الكريم**، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ٢٠٠٠م.

9. al-Ḥafyān, Aḥmad Maḥmūd ʻAbd al-Samīʻ. al-Wāfī fī kayfīyat trtyl al-Qurʾān al-Karīm, Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah, Bayrūt-Lubnān, 2000M.

١٠. الخزاعلة، محمد، والشقصي، عبد الله، والسخني، حسين، والشويكي، عساف. **نظريات في التربية**. الأردن-عمان، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١١م.

10. al-Khazāʻilah, Muḥammad, wālshqṣy, ʻAbd Allāh, wālskhny, Ḥusayn, wālshwyky, ʻAssāf. naẓarīyāt fī al-Tarbiyah. alʾrdn-ʻmān, Dār Ṣafāʾ lil-Ṭibāʻah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʻ, 2011M.

١١. داود، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن. **مناهج البحث التربوي**، جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، العراق-بغداد، ١٩٩٠م.

11. Dāwūd, ʻAzīz Ḥannā, wʾnwr Ḥusayn ʻAbd al-Raḥmān. Manāhij al-Baḥth al-tarbawī, Jāmiʻat Baghdād, Dār al-Ḥikmah lil-Ṭibāʻah wa-al-Nashr, alʻrāq-bghdād, 1990m.

١٢. الدباغ، فخري وآخرون. **اختبار المصفوفات المتتابعة القياسي العراقي**، جامعة الموصل، ١٩٨٣م.

12. al-Dabbāgh, Fakhrī wa-ākharūn. ikhtibār almṣfwfāt al-mutatābiʻah alqyāsy al-ʻIrāqī, Jāmiʻat al-Mawṣil, 1983m.

١٣. الدليمي، إحسان عليوي وعدنان المهداوي. **القياس والتقويم**، جامعة ديالى، العراق، ٢٠٠٠م.

13. al-Dulaymī, Iḥsān ʻUlaywī wa-ʻAdnān al-Mahdāwī. al-qiyās wa-al-taqwīm, Jāmiʻat Dīyālá, al-ʻIrāq, 2000M.

١٤. الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي، ت٦٦٦هـ، تحقيق: يوسف الشيخ محمد. **مختار الصحاح**، المكتبة العصرية، الدار النموذجية، بيروت–لبنان، ١٩٩٩م.

14. al–Rāzī, Zayn al–Dīn Abū ʻAbd Allāh Muḥammad ibn Abī Bakr ibn ʻAbd al–Qādir al–Ḥanafī, t666h, taḥqīq : Yūsuf al–Shaykh Muḥammad. Mukhtār al–ṣiḥāḥ, al–Maktabah al–ʻAṣrīyah, al–Dār al–Namūdhajīyah, Bayrūt–Lubnān, 1999M.

١٥. الروسان، سليم سلامة وآخرون. **مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والإنسانية**، الأردن، عمان، المطابع التعاونية، ١٩٩١م.

15. al–Rūsān, Salīm Salāmah wa–ākharūn. Mabādiʼ al–qiyās wa–al–taqwīm wa–taṭbīqātuhu al–Tarbawīyah wa–al–insānīyah, al–Urdun, ʻAmmān, al–Maṭābiʻ al–Taʻāwunīyah, 1991m.

١٦. الزغلول، عماد عبد الرحيم. **نظريات التعلم**. الأردن–عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠١٣م.

16. alzghlwl, ʻImād ʻAbd al–Raḥīm. naẓarīyāt al–taʻallum. alʼrdn–ʻmān, Dār al–Shurūq lil–Nashr wa–al–Tawzīʻ, 2013m.

١٧. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم وآخرون. **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل، ١٩٨١م.

17. al–Zawbaʻī, ʻAbd al–Jalīl Ibrāhīm wa–ākharūn. al–ikhtibārāt wa–al–maqāyīs al–nafsīyah, Jāmiʻat al–Mawṣil, 1981M.

١٨. الزيود، نادر فهمي وهشام عامر عليان. **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن–عماد، ١٩٩٨م.

18. al-Zayyūd, Nādir Fahmī wa-Hishām ʻĀmir ʻAlyān. Mabādiʼ al-qiyās wa-al-taqwīm fī al-Tarbiyah, Dār al-Fikr lil-Ṭibāʻah wa-al-Nashr, alʼrdn-ʻmād, 1998M.

١٩. الساموك، سعدون والشمري، هدى. **أساسيات التربية الإسلامية**، مؤسسة الورّاق، الأردن-عمان، ٢٠٠٥م.

19. al-Sāmūk, Saʻdūn wālshmry, Hudá. Asāsīyāt al-Tarbiyah al-Islāmīyah, Muʼassasat alwrrāq, alʼrdn-ʻmān, 2005m.

٢٠. السيوطي، عبدالرحمن بن ابي بكر، جلال الدين السيوطي، ت ٩١١ هـ، **الاتقان في علوم القرآن**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٣٩٤هـ -١٩٧٤م.

20. al-Suyūṭī, ʻAbd-al-Raḥmān ibn Abī Bakr, Jalāl al-Dīn al-Suyūṭī, t 911 H, al-Itqān fī ʻulūm al-Qurʼān, al-Hayʼah al-Miṣrīyah al-ʻĀmmah lil-Kitāb, 1394h-1974m.

٢١. الشيخ، تاج السر، وأخرس، نائل محمد عبد الرحمن. **علم النفس التربوي بين المفهوم والنظرية**، السعودية-الرياض، مكتبة الرشد، ط٢، ٢٠١١م.

21. al-Shaykh, Tāj al-Sirr, wʼkhrs, Nāʼil Muḥammad ʻAbd al-Raḥmān. ʻilm al-nafs al-tarbawī bayna al-mafhūm wa-al-naẓarīyah, alsʻwdyt-ālryāḍ, Maktabat al-Rushd, ṭ2, 2011M.

٢٢. طنطاوي, محمد سيد , **معجم اعراب الفاظ القران الكريم**، د.ط، مكتبة لبنان، بيروت،١٩٩٤م.

22. Ṭanṭāwī, Muḥammad Sayyid, Muʻjam lʻrāb alfāẓ al-Qurʼān al-Karīm, D. Ṭ, Maktabat Lubnān, Bayrūt, 1994m.

٢٣. العتابي، فراس حربي هاشم، **أثر طريقتي الاستقصاء والحوار في تحصيل مادة اصول الدين الاسلامي والاحتفاظ به لطلبة اقسام طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية**، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، ٢٠٠٣م. (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

23. al-ʻItābī, Firās Ḥarbī Hāshim, Athar ṭryqty al-istiqṣā' wa-al-ḥiwār fī taḥṣīl māddat uṣūl al-Dīn al-Islāmī wālāḥtfāẓ bi-hi li-ṭalabat aqsām Ṭarā'iq tadrīs al-Qur'ān al-Karīm wa-al-tarbiyah al-Islāmīyah, Jāmiʻat Baghdād Kullīyat al-Tarbiyah Ibn Rushd, 2003m. (aṭrwḥh duktūrāh ghayr manshūrah).

٢٤. العتوم، عدنان، علاونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاوية. **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، الأردن-عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط٥، (٢٠١٤م).

24. al-ʻAtūm, ʻAdnān, ʻAlāwinah, Shafīq, wāljrāḥ, ʻAbd al-Nāṣir, wa-Abū Ghazāl, Muʻāwiyah. ʻilm al-nafs al-tarbawī al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq, al'rdn-ʻmān, Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ wa-al-Ṭibāʻah, ṭ5, (2014m).

٢٥. العساف، صالح بن حمد. **المدخل إلى التربية في العلوم السلوكية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٩٨٩م.

25. al-ʻAssāf, Ṣāliḥ ibn Ḥamad. al-Madkhal ilá al-Tarbiyah fī al-ʻUlūm al-sulūkīyah, Jāmiʻat al-Imām Muḥammad ibn Saʻūd al-Islāmīyah, al-Riyāḍ, 1989m.

٢٦. عودة، احمد سليمان. **القياس والتقويم**، مطابع الكتاب المدرسي، ١٩٩٦م.

26. ʻAwdah, Aḥmad Sulaymān. al-qiyās wa-al-taqwīm, Maṭābiʻ al-Kitāb al-Mudarrisī, 1996m.

٢٧. العيسوي، عبد الرحمن. بدون تأريخ. **مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، دار الكتب الجامعية.

27. al-ʻĪsawī, ʻAbd al-Raḥmān. bi-dūn taʾrīkh. Manāhij al-Baḥth al-ʻIlmī fī al-Fikr al-Islāmī wa-al-fikr al-ḥadīth, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Iskandarīyah, Dār al-Kutub al-Jāmiʻīyah.

٢٨. فان دالين، ديوبولد، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٧م.

28. Fān dālyn, dywbwld, Manāhij al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs. tarjamat : Muḥammad Nabīl Nawfal wa-ākharūn, Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah, 1977M.

٢٩. القمش، مصطفى وآخرون، **القياس والتقويم في التربية الخاصة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن-عمان، ٢٠٠٠م.

29. al-Qamsh, Muṣṭafá wa-ākharūn, al-qiyās wa-al-taqwīm fī al-Tarbiyah al-khāṣṣah, Dār al-Fikr lil-Ṭibāʻah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʻ, al'rdn-ʻmān, 2000M.

٣٠. محمد، محمود مندوه. **نظريات التعلم**. السعودية-الرياض، مكتبة الرشد، ٢٠١١م.

30. Muḥammad, Maḥmūd mndwh. naẓarīyāt al-taʻallum. alsʻwdyt-ālryāḍ, Maktabat al-Rushd, 2011M.

٣١. المدرس، نور نظام الدين، **أثر إستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الإسلامية**، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد،٢٠٠٧م، (رسالة ماجستير غير منشورة).

31. al-mudarris, Nūr Niẓām al-Dīn, Athar istirātījīyah al-ta'allum al-ta'āwunī al'tqāny fī taḥṣīl ṭālibāt al-ṣaff al-rābi' al-'āmm fī māddat al-Tarbiyah al-Islāmīyah, Jāmi'at Baghdād, Kullīyat al-Tarbiyah Ibn Rushd, 2007m,

٣٢. مرسي , محمد , **المعلم والمناهج وطرق التدريس** , ط٢, السعودية , ١٩٨٤م.

32. Mursī, Muḥammad, al-Mu'allim wa-al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs, ṭ2, al-Sa'ūdīyah, 1984m.

٣٣. مرعي، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة، **طرائق التدريس العامة**، ط ٢، دار الميسرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.

33. Mar'ī, Tawfīq Aḥmad wa-Muḥammad Maḥmūd al-Ḥīlah, Ṭarā'iq al-tadrīs al-'Āmmah, Ṭ 2, Dār al-muyassarah, 'Ammān, al-Urdun, 2005m.

٣٤. الهاشمي، عبد الرحمن عبد وطه علي حسين الدليمي. **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ٢٠٠٨م.

34. al-Hāshimī, 'Abd al-Raḥmān 'Abd wa-Ṭāhā 'Alī Ḥusayn al-Dulaymī. Istirātījīyāt ḥadīthah fī Fann al-tadrīs, Dār al-Shurūq lil-Nashr wa-al-Tawzī', 'Ammān-al-Urdun, 2008M.

35. Ahman ,J ,Stanley and D. Marrin clock ,(1971) . Measuring and Evaluating Education Achievement /Allgn and Bacon.

Abstract

Modeling strategy in the subject of recitation provisions for students of Islamic sciences colleges

The current research aims to know (the effect of the modeling strategy on the subject of the provisions of recitation among students of the Islamic Sciences Colleges).

The researchers adopted the experimental method and chose an experimental design for the two equivalent groups by post-test. The research sample consisted of (60) male and female students from (second stage) - Department of Qur'an Sciences and Islamic Education - University of Diyala, and the two researchers were rewarded between the two groups of research in the following variables: (Chronological age calculated in months, degrees of recitation rulings subject in the previous year, the two researchers studied the same research groups, and lasted for an entire semester, the researchers prepared the observation card to measure the rulings of recitation for students after the researchers made sure of their validity and consistency, the researchers used the following statistical means: (The T-test for two samples for two independent samples, the chi square, and the Pearson correlation coefficient) .The two researchers reached the superiority of the experimental group over the control group in the post test, and the two researchers recommended the recitation course teachers to use the modeling strategy in university teaching.

number Supplement 71

3 Rabi al-awwal 1444 AH

29 Sptember 2022 AD