المجلة الدولية للبحوث والدراسات الإنسانية
International Journal of Research and Humanities Studies
www.ijrhs.weebly.com

Vol. 2. Issue 2. December 2016

The effectiveness of task analysis in the development of recitation skills at basic education students.

فاعلية تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ التعليم الأساسي

صلاح أحمد بلعلا [1]

مُلخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ التعليم الأساسي،ومن أجل تحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعات المتكافئة مع القياسات القبلية والبعدية، وأعد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التلاوة, وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة طبقت على عينة قصدية من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة المكلا بمحافظة حضرموت، وقد تكونت عينة الدراسة من (22) تلميذا يمثلون المجموعة التجريبية التي درست بتحليل المهمة، و(22) تلميذا يمثلون المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية،وبعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج فاعلية تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة.

الكلمات المفتاحية: تحليل المهمة، مهارات التلاوة، التعليم الأساسي.

[1] صلاح أحمد بلعلا، ماجستير في التربية، تخصص مناهج وطرائق تدريس من كلية التربية بجامعة حضرموت اليمنية، مدير مركز الإمام الكسائي لتلقي القراءات بالمكلا سابقا، ومقرئ للقرآن الكريم برواية حفص بنفس المركز حاليا. (alalaa30@hotmail.com)
* أصل هذه الدراسة رسالة ماجستير في المناهج وطرائق التدريس نوقشت بكلية التربية/ جامعة حضرموت 2016. باشراف الدكتور محمد حسن العيدروس.

1. مدخل الدراسة:

1.1. المقدمة:

تعد العملية التربوية والتعليمية من أهم مقومات المجتمع، لأنها الطريق المنظم لنقل التراث والمعارف والمعتقدات والأفكار والعادات والتقاليد والنظم والقيم والمبادئ والقوانين والشرائع، فبواسطتها يحافظ المجتمع على مقوماته الأساسية ويهيئ أجياله الصاعدة لحياتهم المقبلة، ويعمل جاهدا على تحقيق الحياة الإنسانية الكريمة باستخدام أفضل الطرائق والوسائل، وبسببها تحافظ الأمم والشعوب على بقائها واستمرارها وتضمن تقدمها وتطورها (الزغلول، 2012، ص30).

والإنسان علاقته بالتعليم متأصلة ومرتبطة بوجوده في الدنيا، فهي تبدأ بحياته وتنتهي بوفاته، والتعليم يعني: تعديل السلوك عن طريق الخبرة؛ لذلك كلما تقدم عمر الإنسان تعلم أكثر، لأن التعليم جوهري للوجود الإنساني وأساسي للتربية ولازم لفهم حقيقة العقل البشري، حتى أن بعض المفكرين يرى أن التعلم قضية مركزية، ومنذ أن بدأ الاهتمام بدراسة سلوك الإنسان ظل التعليم موضع اهتمام الباحثين، وحظيت مشكلاته بدراسة معمقة (غازدا، وكورسيني، 1983، ص15).

وتعد التربية الإسلامية من أهم مجالات التربية والتعليم التي تهتم بسلوك الإنسان، فهي تحظى بدور بالغ الأهمية، لأنها أساس تكوين الشخصية الإسلامية، وعماد توجيه النشء وجهة سديدة، إذ تزودهم بالقيم وتحميهم من الزلل، وتصونهم من الانحراف، وتجعل منهم أشخاصا صالحين نافعين لأنفسهم ومجتمعاتهم، أما القرآن الكريم فهو المحور الرئيس الذي تدور حوله مناهج التربية الإسلامية، فهو كتاب العقيدة، والمصدر الأول للتشريع، وأساس التكوين اللغوي السليم؛ لذلك كان من الأهداف الرئيسة للتربية الإسلامية زيادة اتصال النشء بالقرآن الكريم حفظا وتلاوة وتدبرا، والوقوف على أحكامه، ولهذا فإن اكتساب مهارات تلاوة القرآن الكريم شرط في تدبره وفهمه، وذلك سبيل الالتزام بأحكامه والعمل بما فيه من تعاليم (الزيني، 2011، ص127).

وقد اعتنى علماء الإسلام بالتلاوة والتجويد قديما وحديثا، فألفوا فيها المؤلفات وبينوا أحكامها وضوابطها النظرية، واجتهدوا في تعليم الناس أحاكمها التطبيقية, فكان تعليم القرآن الكريم عند السلف الصالح أصل التعليم وأساسه، قال ابن خلدون (2004، ص354): "اعلم أن تعليم الولدان للقرآن شعيرة من شعائر الدين أخذ بها أهل الملة، ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده ...، وصار القرآن الكريم أصل التعليم الذي يبنى عليه ما يحصل من ملكات"، وكان علماء اللغة يناقشون علم الأصوات العربية ضمن فروع اللغة العربية، بينما كان علماء التلاوة والتجويد يدرسونها ويطبقونها على الأمثلة القرآنية بصورة خاصة (الحمد، 2002، ص12)، فالعلاقة وطيدة بين القرآن الكريم واللغة العربية، وهذا ما أكده سبحانه وتعالى في كتابه العزيز بقوله: ﴿وإنه لتنزيل رب العالمين، نزل به الروح الأمين، على قلبك لتكون من المنذرين، بلسان عربي مبين﴾ (الشعراء، 192 – 195)، وقد أظهرت دراسة مشدود (2008) العلاقة القوية بين مهارات اللغة العربية ومهارات التلاوة.

إن تلاوة القرآن الكريم تلاوة صحيحة وتنشئة التلاميذ على ذلك من الواجبات الشرعية التي حث عليها الإسلام، كما قال الله تعالى في كتابه العزيز: ﴿ورتل القرآن ترتيلا﴾ (المزمل، ٤)، وقال سبحانه وتعالى: ﴿الذين آتيناهم الكتاب يتلونه حق تلاوته أولئك يؤمنون به ومن يكفر به فأولئك هم الخاسرون﴾ (البقرة، ١٢١)، وكما قال الرسول صلى الله عليه وسلم في سنته: ﴿خيركم من تعلم القرآن وعلمه﴾ (البخاري، 1422، ص192)، لذلك أصبح الاهتمام بتلاوة القرآن الكريم وأحكامها من أولويات وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، فكان الهدف الخامس من الأهداف العامة لمناهج القرآن الكريم وعلومه في مرحلة التعليم الأساسي: توثيق صلة التلميذ بالقرآن الكريم حفظا وترتيلا (وزارة التربية والتعليم، 2012، ص23)، كما أنها فتحت مدراس لتحفيظ القرآن الكريم في كثير من مناطق الجمهورية اليمنية، إيمانا منها بضرورة تسليح التلاميذ بأحكام القرآن الكريم والسير على نهجه وهديه، ورغم كل هذه الجهود المبذولة من وزارة التربية والتعليم إلا أن طرائق وأساليب تدريس التلاوة لا تخلو من قصور، مما ينعكس على مستوى التلاميذ فيها، فلا يخفى على أحد من المهتمين بهذا المجال ضعف التلاميذ في التلاوة, وهذا ما لاحظه الباحث أثناء ممارسته للعملية التعليمية، وخبرته في التدريس والتوجيه التربوي لمادة القرآن الكريم في مدارس النور الأهلية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالمكلا، وكذلك في مدارس ومراكز تعليم القرآن الكريم بالمكلا، كما أكد على ضعف تلاميذ التعليم الأساسي في تلاوة القرآن الكريم رئيس المكتب الفني لمادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية بإدارة التوجيه التربوي بساحل حضرموت، بناء على تقارير الموجهين التربويين في مادة القرآن الكريم للعام الدراسي 2014/2013، وقد أظهرت ذلك دراسة نجم (2010)، ودراسة أبو موسى (2011)، ودراسة خان (1433)، ودراسة الزعبي (2013)، حيث اتفقت هذه الدراسات على ضعف تلاميذ التعليم الأساسي في تلاوة.

وإن من سبل العناية بالتلاوة استخدام طرائق تتناسب مع هذا النوع من المهارات الصوتية، فقد استخدمت الدراسات السابقة متغيرات متنوعة هدفها تنمية مهارات التلاوة والتخلص من ضعف التلاميذ فيها، مثل دراسة العنزي (2010) التي استخدمت المقرأة الإلكترونية، ودراسة الزيني (2011) التي استخدمت التمييز اللوني والقلم الناطق، ودراسة عبد الله (2011) التي استخدمت القراءة التفسيرية، ودراسة المطرودي (2011) التي استخدمت خطوات تدريسية مقترحة، ودراسة الغامدي (2012) التي استخدمت استراتيجية تدريس الأقران، ودراسة الكفاوين (2012) التي استخدمت المواقع التعليمية، ودراسة باحارثة (2015) التي استخدمت المسجل والداتاشو.

ولما كانت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت مهارات تلاوة القرآن الكريم لم تشر إلى دلائل قاطعة تحدد أفضلية أحد هذه المتغيرات المستخدمة، وإنما كانت محاولات للمساهمة في علاج ضعف التلاميذ في التلاوة، مما يجعل المجال مفتوحا للتفكير في تجريب متغيرات أخرى أكثر كفاءة وفاعلية، فلذلك جاءت هذه الدراسة لتجريب تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة، لأنه متغير لم يستخدم من قبل في هذا المجال بحسب اطلاع الباحث.

اعتنى التربويون قديما وحديثا بتحليل المهمة، واهتموا بها اهتماما كبيرا، لأنها تعد الأداة التي يعتمد عليها المعلمون في تحليل وتشخيص محتويات التعليم ومعرفة ما تشمل عليه من مهارات ومعلومات وقيم، ولا تقتصر عملية التحليل على مجرد تجزئة المحتوى إلى مكوناته فقط؛ بل تتعدى ذلك إلى تصنيف تلك المكونات ووضعها في تسلسل متتابع بصورة يسهل تعلمها وإتقانها، أي أنها عملية تحليل وتركيب في آن واحد (زيتون، 2003، ص197).

وقد ظهر تحليل المهمة ضمن التصميم التعليمي في الحرب العالمية الثانية، حيث استخدم مصطلح تحليل المهمة في الجانب العسكرية بواسطة القوة الجوية في بداية الخمسينات، عندما حاولوا تطوير التدريب العسكري باستخدام طرائق أكثر فاعلية وكفاءة، ومعظم التدريب الذي طور في تلك الفترة كان تدريباً تقنياً يركز على امتلاك المهارات الإجرائية الفعالة (Shepherd, 2000, p.1؛ شروك، 2004، ص21)، كما استخدم أسلوب تحليل المهمة في تطوير التدريب في قطاعي التجارة والصناعة، وهو مناسب جدا في الواقع لكثير من حالات التدريب في تلك الميادين (سفال، وإلينجتون، 1997، ص53؛ Jonassen, Tessmer, & Hannum, 1998, p.60)، وتحليل المهمة من الاستراتيجيات الأساسية التي دائما ما يستخدمها المدرس مع الأطفال الذين يعانون من صعوبة في تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب في المدرسة (عبيد، 2000، ص222).

فلهذا فإن استخدام تحليل المهمة كان على نطاق واسع في قطاعات متعددة، وخاصة المجالات العسكرية والتجارية والصناعية والطبية والرياضية والهندسية والإدارية والتعليمية، وكان له دور كبير في تطوير العملية التعليمية قديما وحديثا وخاصة في صعوبات التعلم والتخلف العقلي (Crandall, Klein, & Hoffman, p.viii 2006,)، ويلاحظ أن جميع نماذج تطوير العملية التعليمية حتى الان لا بد أن تتضمن تحليل المهمة؛ لأنها أكثر أجزاء تطوير العملية التعليمية تكاملا (جوناسين، وهانام، 2004، ص267؛ جري، 2010، ص147).

وقد أظهرت الدراسات السابقة فاعلية تحليل المهمة في مجالات متنوعة، مثل دراسة إبراهيم (2010) التي أجريت في مجال المهارات الحركية للمعاقين، ودراسة فيلدون وتيمرمان وستو وشومان (Feldon, Timmerman, Stowe, & Showman, 2010) التي أجريت في مجال العلوم البيولوجية، ودراسة دمياطي (2012) التي أجريت في مجال اللغة العربية، ودراسة محمد (2012) التي أجريت في مجال الهندسة، ودراسة كانون ـ بويرز وبويرز وستوت وريتشي و هيلدبراند (Cannon–Bowers, Stout, Ricci, & Hildabrand, 2013 Bowers,) التي أجريت في مجال التدريب الطبي، ودراسة الفتاش (2013) التي أجريت في مجال اللغة الإنجليزية، ودراسة السيد (2014) التي أجريت في مجال التربية الرياضية، لذلك نمت لدى الباحث فكرة تجريب استخدام تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة، لعل هذا المتغير يكون أكثر فاعلية وكفاءة، ويظهر نتائج جيدة في علاج ضعف التلاميذ في التلاوة، ومما عزز هذه الفكرة أن مهارات التلاوة تعد سلوكا لفظيا، وقد تناول سكنر (Skinner, 2014) السلوك اللفظي بطريقة موسعة، حيث اتجه إلى أنه يتطلب تحليل مفصل، وأنه يخضع للاستجابات الإجرائية القابلة التجريب والملاحظة، كما يرى أن أصوات النطق تصدر وتعزز مثلها مثل أي أنواع أخرى من السلوك، واهتم بدراسة الظاهرة السلوكية عن طريق دراسة السلوك نفسه، وليس عن طريق دراسات أخرى خارج مظاهر السلوك، وهذا ما وجده الباحث متحققا في تحليل المهمة، بخلاف بعض المتغيرات الأخرى التي تعالج السلوك بواسطة متغيرات خارج مظاهر السلوك.

1. 2. مشكلة الدراسة:

بناء على ما تقدم حدد الباحث مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ التعليم الأساسي، ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1) هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التلاوة؟

2) هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات التلاوة؟

3) هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والبعدي الثاني لمهارات التلاوة؟

3.1. فرضيات الدراسة:

صيغت فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

1) توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التلاوة لصالح القياس البعدي.

2) توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات التلاوة لصالح المجموعة التجريبية.

3) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والبعدي الثاني لمهارات التلاوة.

4.1. هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ التعليم الأساسي.

5.1. أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1) تعد محاولة لعلاج مشكلة حقيقية، أظهرت الدراسات وجودها في المؤسسات التعليمية.

2) إمكانية الاستفادة منها في تطوير مناهج التلاوة والتجويد في مراحل التعليم الأساسي.

3) إمكانية استخدامها في تعليم تلاوة القرآن الكريم في مراحل التعليم الأساسي.

4) يمكن أن تفتح آفاقا جديدة لدراسات مستقبلية تكون أعمق وأشمل في تنمية مهارات التلاوة.

6.1. حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة بالحدود الآتية:

1) أجريت الدراسة في الفصل الأول لعام 2015/2014 على عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس النور الأهلية التابعة لمكتب وزارة التربية والتعليم بمحافظة حضرموت الساحل.

2) طبقت الدراسة على سورتي الملك والقلم المقررة في مجال الحفظ والتفسير بمادة القرآن الكريم. وعلومه للصف السادس الأساسي.

3) اقتصرت الدراسة على مهارات التلاوة المتعلقة باللحن الجلي، وقد اشتملت سورتي الملك والقلم على هذه المهارات، والجدول رقم (1) يبين إحصائية لذلك:

جدول رقم (1): إحصائية مهارات التلاوة في الآيات المقررة

الإحصائية	الحروف المتحركة	الحروف المدية	الحروف الساكنة	مجموع الحروف
العدد	1282	297	495	2074
النسبة	% 61,81	% 14,32	% 23,87	% 100

7.1. مصطلحات الدراسة:

حدد الباحث مصطلحات الدراسة في النقاط الآتية:

1) تحليل المهمة: يعرفه عبد الحميد (2008، ص29) بأنه "تقسم المهارات المركبة والأفهام المعقدة إلى أجزائها المكونة بحيث يمكن تدريبها تتابعيا على نحو منطقي وبأسلوب الخطوة بعد الخطوة"، ويعرف الباحث تحليل المهمة إجرائيا بأنه تقسيم الآية إلى مكوناتها ثم تركيبها وفق تسلسل متدرج من الحرف إلى المقطع إلى الكلمة إلى الآية، مع التدرب على إتقانها.

2) مهارات التلاوة: يعرف المهارة زيتون (2003، ص302) بأنها "أي شيء تعلمه الفرد ليؤديه بسهوله ودقة ... ، والمهارة بوجه عام هي السهولة والدقة في إجراء أي عمل من الأعمال"، ويعرف التلاوة الجرمي (2001، ص104) بأنها "قراءة القرآن الكريم وتجويده وترتيله بتفكر وتدبر، لاتباع أوامره والاهتداء بهديه، والابتعاد عن مناهيه ومحظوراته"، ويعرف الباحث مهارات التلاوة إجرائيا بأنها أحكام تلاوة القرآن الكريم المتعلقة باللحن الجلي.

3) اللحن الجلي: يعرفه ابن الجزري (2001، ص77) بأنه "خلل يطرأ على الألفاظ فيخل بالمعنى والعرف، وخلل يطرأ على الألفاظ فيخل بالعرف دون المعنى"، ويعرف الباحث اللحن الجلي إجرائيا بأنه الخطأ في الحرف أوفي الحركة أو في السكون.

2. أدبيات الدراسة:

1.2. مهارات التلاوة:

إن أولى العلوم بالدراسة وأشرفها وأعظمها بالمنزلة والقدر، ما كان متصلا بكتاب الله العزيز، الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، تنزيل من حكيم حميد، وقد قدم من علومه معرفة تجويده، وإقامة ألفاظه وحروفه، وعندما سئل علي بن أبي طالب رضي الله عنه عن قوله تعالى: ﴿ورتل القرآن ترتيلا﴾ (المزمل 4)، قال: "الترتيل تجويد الحروف، ومعرفة الوقوف"، ولما كان القرآن الكريم أعظم كتاب أنزل، كان المنزل عليه أفضل نبي أرسل، وكانت أمته أفضل أمه أخرجت للناس، وكان حملته أشرف هذه الأمة (ابن الجزري، 2001، ص52).

والتجويد لغة: هو التحسين (ابن منظور، 1997، ص411)، أما التجويد اصطلاحا: فهو "إعطاء الحروف حقها، وترتيبها مراتبها، ورد الحرف إلى مخرجه وأصله، وإلحاقه بنظيره وشكله، وإشباع لفظه، وتلطف النطق به، على حال صيغته وهيئته، من غير إسراف ولا تعسف، ولا إفراط ولا تكلف" (الداني، 2000، ص68؛ الهمذاني، 2005، ص22)، قال ابن الجزري (1435، ص561) "والتجويد حلية التلاوة وزينة الأداء والقراءة ...،

فمن يقرأ القرآن مجودا مصححا كما أنزل تلتذ الأسماع بتلاوته، وتخشع القلوب عند قراءته، حتى يكاد أن يسلب العقول ويأخذ بالألباب؛ سر من أسرار الله تعالى يودعه من يشاء من خلقه".

وتكمن أهمية علم التلاوة والتجويد في أن الأخذ به وإتقان أحكامه واجب لطلب التحرز والتخلص من اللحن في تلاوة القرآن الكريم (المسعدي، 2005، ص55)، قال ابن أبي مريم (1993، ص156): "فإن حسن الأداء فرض في القراءة، ويجب على القارئ أن يتلو القرآن حق تلاوته، صيانة عن أن يجد اللحن والتغير إليه سبيلا"، وهذا يوجب على قارئ القرآن الكريم أن يأخذ نفسه بالاجتهاد في تعلمه وتعليمه، والحرص على تلاوته مرتلا مجودا.

واللحن في اللغة "هو ترك الصواب في القراءة والنشيد ونحو ذلك" (ابن منظور، 1997، ص255)، "واللحن أيضا الخطأ في الإعراب" (ابن الأثير، 1979، ص241) "واللحن الخطأ ومخالفة الصواب، وبه سمي الذي يأتي بالقراءة على ضد الإعراب لحانا، وسمي فعله اللحن" (القرطبي، 2000، ص56)، قال ابن الأنباري (1987، ص238)، "وأما كون اللحن على معنى الخطأ فلا يحتاج إلى شاهد" وفيه معان أخرى غير مقصودة في هذا المقام.

أما اللحن في اصطلاح العلماء فإنه لحنان: جلي وخفي، وأول من أشار إلى هذا التقسيم هو ابن مجاهد كما نقل عنه الداني (2000، ص116) قال: "اللحن في القرآن لحنان: جلي وخفي، فالجلي لحن الإعراب، والخفي ترك إعطاء الحرف حقه من تجويد لفظه"، وتابعه على ذلك من جاء من العلماء والمقرئين.

1.2. 1. تعريف اللحن الجلي:

اللحن الجلي هو الذي يهمنا في هذه الدراسة، لذلك نذكر جملة من أقوال العلماء في تعريفه، فقد عرفه ابن مجاهد كما نقل عنه الداني (2000، ص116) بأنه "لحن الإعراب"، وعرفه السعيدي (2000، ص27) بأنه "أن يرفع المنصوب، أو ينصب المرفوع، أو يخفض المنصوب أو المرفوع، وما أشبه ذلك، فاللحن الجلي يعرفه المقرئون والنحويون وغيرهم ممن قد شم رائحة العلم"، وعرفه الداني (2000، ص116) بأنه "لحن الإعراب الذي يتغير فيه الحركات وينقلب به المعاني" وعرفه القرطبي (2000، ص57) بأنه "خلل يطرأ على الألفاظ فيخل بالمعنى والعرف ...، هو تغيير كل واحد من المرفوع والمنصوب والمجرور والمجزوم بإعراب غيره، أو تحريف المبنى عما قسم له من حركته أو سكونه"، وعرفه ابن أبي مريم (1993، ص158) بأنه "تغيير الحركات والسكنات وتصحيف الحروف وزيادتها ونقصانها، وهذا الذي يستوي في معرفته حفظة القرآن سواء كانوا من العلماء أم غيرهم"، وعرفه الهمذاني (2005، ص206) بأنه "الظاهر الذي يستوي في معرفته المبتدئ والمنتهي، وهو تصحيف الحروف وتغيير الحركات والسكون وما يجري مجراها"، وعرفه ابن الجزري (2001، ص77) بأنه "خلل يطرأ على الألفاظ فيخل بالمعنى والعرف، وخلل يطرأ على الألفاظ فيخل بالعرف دون المعنى"، وعرفه المرعشي (2008، ص111) بأنه "خطأ في المبنى أو الحركة أو السكون".

من خلال التعريفات السابقة يمكن للباحث التعليق عليها بالآتي:

1) اتفق علماء التجويد في المعنى العام والفكرة الإجمالية لتعريف اللحن الجلي، إلا أنهم اختلفوا في طريقة عرض هذا التعريف، فمنهم من عرض التعريف بالمثال، ومنهم من عرضه بالحد، ومنهم من عرضه بلازم الحد، فقد

عرضه بالمثال: السعيدي والقرطبي فقالوا: أن يرفع المنصوب ... ونحوه، والتعريف بالمثال لا ينضبط، لأنه يصعب حصر كل الأمثلة المندرجة تحته، بينما عرضه بالحد: الداني وابن أبي مريم والهمذاني والمرعشي، إلا أن تعريف الداني لم يكن شاملا مانعا، إذ أنه حدده بلحن الإعراب، ولم يذكر بقية حدوده، بينما كان تعريف ابن أبي مريم والهمذاني والمرعشي جامعا مانعا، فقد شمل التعريف عناصر اللحن الجلي كاملة، وهي الخطأ في الحرف أو الحركة أو السكون، وبقية العلماء عرضوه بلازم الحد، فذكر السعيدي وابن أبي مريم والهمذاني أنه يستوي في معرفته المقرئين للقرآن الكريم وغيرهم، بينما ذكر الداني والقرطبي وابن الجزري أنه يخل بالمعنى والعرف، والتعريف بلازم الحد لا ينضبط، وبذلك لن يكون شاملا مانعا.

2) يؤيد الباحث عرض تعريف اللحن الجلي بالحد، لأن التعريف بالحد يمكن ضبطه وبذلك سيكون جامعا مانعا، ولا مانع أن تذكر بعض الجوانب الأخرى كالأمثلة وما يترتب على التعريف من لوازم، وذلك من باب التوضيح والتفصيل والبيان.

3) يلخص الباحث تعريف اللحن الجلي بأنه: الخطأ في الحرف أو في الحركة أو في السكون.

1.2. 2. الحروف العربية:

الحروف العربية الأصلية التي يتألف منها الكلام (29) حرفا، وهي الهمزة والألف ... (سيبويه، 1988، ص431)، وهذه الحروف لها مخارج تخرج منها، ولها صفات تتصف بها، وشهرتها تغني عن ذكرها.

اللحن الجلي في الحروف العربية له صور متعددة (النسفي، 2007، ص41؛ القرش، 2012، ص20؛ الغامدي، 1434، ص19)، وهي على النحو الآتي:

1) حذف الحرف، ومثاله: أن يحذف حرف الفاء من كلمة ﴿فَقَالَ﴾ فينطقها ﴿قَالَ﴾.

2) زيادة الحرف، ومثاله: أن يزيد حرف الواو في كلمة ﴿هُوَ﴾ فينطقها ﴿وَهُوَ﴾.

3) ابدال حرف مكان حرف، ومثاله: أن يبدل الواو مكان الفاء في كلمه ﴿فَهِيَ﴾ فينطقها ﴿وَهِيَ﴾.

الحروف العربية التي يتألف منها الكلام العربي تأتي على حالين: متحركة وساكنة، والمتحركة في كلام العرب أكثر من الساكنة، والحروف وما يعرض فيها من حركات وسكون كالأجسام وما يعرض فيها من الألوان والأحجام، لا تنفرد الحركة بنفسها عن الحرف، كما لا ينفرد اللون بنفسه عن الجسم، فهذا تمثيل لها (القيسي، 1996، ص 50؛ القرطبي، 2000، ص 71).

الحروف العربية يدخلها التحريك بالحركات الثلاث: الفتحة والكسرة والضمة، فأما الفتحة فتخرج من مخرج الألف في الحلق، وأما الكسرة فتخرج من مخرج الياء في اللسان، وأما الضمة فتخرج من مخرج الواو في الشفتين، ويجب تحقيق الحركات والإتيان بها كاملة من غير اختلاس وتوهين، ولا إشباع وتمطيط (الداني، 2000، ص95؛ القرطبي، 2000، ص191).

اللحن الجلي في الحروف المتحركة له صور متعددة (النسفي، 2007، ص45؛ القرش، 2012، ص42؛ الغامدي، 1434، ص21)، وهي على النحو الآتي:

1) تغيير الحركة إلى حركة أخرى، ومثاله في الفتحة: أن يغير فتحة الدال إلى كسرة في كلمه ﴿حَسَدَ﴾ فينطقها ﴿حَسَدِ﴾، أو يغيرها إلى ضمة فينطقها ﴿حَسَدُ﴾، ومثاله في الكسرة: أن يغير كسرة الدال إلى فتحة في كلمه ﴿مَسۡجِدِ﴾ فينطقها ﴿مَسۡجِدَ﴾، أو يغيرها إلى ضمة فينطقها ﴿مَسۡجِدُ﴾، ومثاله في الضمة: أن يغير ضمة اللام إلى فتحة في كلمه ﴿رَسُولُ﴾ فينطقها ﴿رَسُولَ﴾، أو يغيرها إلى كسرة فينطقها ﴿رَسُولَ﴾.

2) تغيير الحركة إلى سكون، ومثاله في الفتحة: أن يغير فتحة العين إلى سكون في كلمه ﴿وَعَدَ﴾ فينطقها ﴿وَعۡدَ﴾، ومثاله في الكسرة: أن يغير كسرة الباء إلى سكون في كلمه ﴿ٱلۡإِبِلِ﴾ فينطقها ﴿ٱلۡإِبۡلِ﴾، ومثاله في الضمة: أن يغير ضمة الميم إلى سكون في كلمه ﴿ٱلثُّمُنُ﴾ فينطقها ﴿ٱلثُّمۡنُ﴾.

3) إشباع الحركة حتى تصبح مدا: ومثاله في الفتحة: أن يشبع فتحة النون حتى تصبح ألف مد في كلمة ﴿إِنَّ إِلَيۡنَا﴾ فينطقها ﴿إِنَّا إِلَيۡنَا﴾، ومثاله في الكسرة: أن يشبع كسرة الباء حتى تصبح ياء مد في كلمة ﴿رَبِ إِنَّي﴾ فينطقها ﴿رَبِي إِنَّي﴾، ومثاله في الضمة: أن يشبع ضمة الهاء حتى تصبح واو مد في كلمة ﴿ٱللَّهُ أَحَدٌ﴾ فينطقها ﴿ٱللَّهُو أَحَدٌ﴾.

حروف المد تنشأ من إشباع حركة الحرف المتحرك، فلو أشبعنا حركة الحرف المفتوح وجعلنا زمنها حركتين يتولد منها ألف مد، ولو أشبعنا حركة الحرف المكسور وجعلنا زمنها حركتين يتولد منها ياء مد، ولو أشبعنا حركة الحرف المضموم وجعلنا زمنها حركتين يتولد منها واو مد، فالحركات الثلاث هي أبعاض حروف المد الثلاثة، هذه هي العلاقة بين الحركات وحروف المد (القرطبي، 2000، ص72؛ سيبويه، 1988، ص357).

اللحن الجلي في حروف المد له صورتين (النسفي، 2007، ص41؛ القرش، 2012، ص40؛ الغامدي، 1434، ص20)، وهي على النحو الآتي:

1) حذف حرف المد، ومثاله في الألف: أن يحذفه من ﴿كَانَا﴾ فينطقه ﴿كَانَ﴾، ومثاله في الياء: أن يحذفه من ﴿سِينِينَ﴾ فينطقه ﴿سِنِينَ﴾، ومثاله في الواو: أن يحذفه من ﴿قَالُوا﴾ فينطقه ﴿قَالُ﴾.

2) ابدال حرف المد مكان حرف مد آخر، ومثاله: أن يبدل الواو المدية مكان الياء المدية في كلمه ﴿مُؤۡمِنِينَ﴾ فينطقها ﴿مُؤۡمِنُونَ﴾.

الحروف العربية التي لم تدخلها الحركات تسمى حروف ساكنة، ويجب تحقيقها بضبط مخرجها وصفاتها من غير تحريك ولا تشديد (الداني، 2000، ص95؛ القرطبي، 2000، ص191).

اللحن الجلي في الحروف الساكنة له صورة واحدة، وهي تغيير السكون إلى حركة من الحركات الثلاث، ومثاله: أن يغير سكون الجيم إلى فتحة في كلمه ﴿ٱلۡعِجۡلَ﴾ فينطقها ﴿ٱلۡعِجَلَ﴾، أو يغيره إلى كسرة فينطقها ﴿ٱلۡعِجِلَ﴾، أو يغيره إلى ضمة فينطقها ﴿ٱلۡعِجُلَ﴾ (القرش، 2012، ص45؛ الغامدي، 1434، ص21).

2.2. تحليل المهمة:

ترجع الجذور الأولى لتحليل المهمة إلى النظرية الارتباطية للعالم الأمريكي ثورندايك Thorndike, (2013) الذي استخدم نموذج المثير والاستجابة كأساس لتحليل المهمة، والذي كان من أبرز أفكاره تحديد أهداف

التعليم مسبقا، وتأييده للقياس التربوي كأداة للبحث، وكان لأبحاثه تأثيرا بارزا في مجال التطوير التعليمي، كما ترجع جذوره إلى النظرية الإجرائية للعالم الأمريكي سكنر (Skinner, 2014) الذي أسس مدرسته في البحث التجريبي على التحليل التجريبي للسلوك، وتوج عمله بتحليل السلوك اللفظي الذي شهد تطورا هائلا في المجال التجريبي والإعدادات التطبيقية، وطور ميلر (Miller, 2005, p.238) إجراءات تفصيلية لتحليل المهمة في التطبيقات العسكرية على وجه الخصوص، وقدم جانيه (Gagne, 1974, p.12) أكثر الاتجاهات قبولا لتحديد المهام والمهارات، ويشار إلى هذا الاتجاه بتحليل المهمة الهرمي، ينطوي هذا الاتجاه على تحديد هرم من المهارات الفرعية بطريقة تنقلنا من أنماط المهارات الأقل رتبة إلى المهارات الأعلى رتبة، وفي العصر الحديث أجرى كراندال وآخرون (Crandall, et al., 2006) العديد من الدراسات التطبيقية لتحليل المهمة المعرفية في عشرين سنة، ونفذوا مشاريع في أكثر من مائة مجال متميز، وأجروا أكثر من ألف مقابلة، ولاحظوا مئات من الممارسين في مجال التنبؤ بالطقس، والتمريض السريري، وإطفاء الحرائق، والهندسة النووية، والرياضيات، والقيادة العسكرية والسيطرة.

2.2. 1. تعريف تحليل المهمة:

تحليل المهمة من المصطلحات التي اعتني بها علماء التربية والتعليم قديما وحديثا، وهذا يفسر تعدد التعريفات في الأدب التربوي لهذا المصطلح، فقد عرفه ميلر (Miller, 2005, p.231) بأنه الدراسة النظامية للمتطلبات السلوكية للمهام التي تستهدف وصف هذه المتطلبات، وتصنيفها بطريقة محدده تسمح باتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريب عليها وتقويمها، وعرفه العالم جانيه (Gagne, 1974, p.12) بأنه التحليل السلوكي للعمل الذي ينبغي أن يتعلمه الفرد ليبني الأعمال المتطلبة، ومن ثم يستطيع أن يبني الهرم التعليمي من متطلبات العمل لفهم العمل الأساسي، وعرفه ميرل (2000، ص207) بأنه "تقسيم هدف أو ظاهرة أو مشكلة إلى عناصرها المكونة، لتحديد كيفية ربط العناصر بعضها ببعض وربطها بالكل"، وعرفه عبد الحميد (2008، ص29) بأنه: "تقسم المهارات المركبة والأفهام المعقدة إلى أجزائها المكونة بحيث يمكن تدريبها تتابعيا على نحو منطقي وبأسلوب الخطوة بعد الخطوة"، وعرفه خضر (2006، ص141) بأنه "تفكيك المهمة إلى أجزاء صغيرة متسلسلة تؤدي كل واحدة إلى التالية بشكل منطقي للوصول إلى اكتساب المهارة أو المعلومة المحددة"، وعرفه مايلز (1994، ص34) بأنه "تجزئة المهمة نفسها إلى خطوات سهلة تمكن التلميذ أن يتعلم إنجازها"، وعرفه جوناسين وآخرون (Jonassen, et al., 1998, p.46) بأنه تقسيم المهمة إلى مكوناتها السلوكية والأدائية، والأفعال التي تمثلها والقرارات والطرائق المتبعة ويضعها في هرم متسلسل من السلوكيات، وعرفه كروتزير وكابلان وديلوكا (Kreutzer, Caplan, & DeLuca, 2011, p.2469) بأنه تحليل مهمة ما خطوة خطوة، من البداية وحتى الانتهاء من المهمة المعنية.

من خلال ما سبق يتبين أن علماء التربية متفقون في المعنى العام لتحليل المهمة، واختلفوا في التعبير عنه ، وبناء على ما تقدم من تعريفات يلخص الباحث تعريف تحليل المهمة في الآتي:

1) التخطيط المنظم للمهارات المطلوب تعلمها، وذلك بوصف وتحديد المهارات الكلية والمهارات الجزئية بكل المستويات، ووضعها في هرم تعليمي متدرج من البسيط إلى المركب.

2) التدريب المنظم على المهارات المطلوب تعلمها، وذلك ابتداء بالمهارات البسيطة، ثم المهارات المركبة، من أجل الوصول إلى إتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منطقي.

2.2. 2. فلسفة تحليل المهمة:

أكدت الحركة السلوكية على وصف أداء الحيوانات ثم البشر، ووضعها في سلسلة من تفاعلات المنبه والاستجابة له، وكل خطوة من المهمة كانت استجابة لمنبه، وبدورها عملت منبه للخطوة التالية، وهذه هي جذور تحليل المهمة، فهو يركز عند وصف المهمة على مظاهر السلوك نفسه، وبذلك يتسق مع علم النفس السلوكي؛ لأنه قد بني بالأساس معتمدا عليه، ولكنه يتضمن بعض مناحي علم النفس المعرفي، وما حصل من تطور للتحليل الإجرائي كان بتأثير المدرسة السلوكية والتعليم المبرمج وبرمجة الحاسوب، وتحليل المتطلبات يمكن أن يستكشف مجالات مثل متطلبات الذاكرة واستخدام أدوات داعمة للذاكرة وحل المشكلات واتخاذ القرار، وهذه المجالات تمتد أبعد من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي (Jonassen, et al., 1998, p.36).

والتوجه السلوكي يستدعي تقسيم المهمة إلى مهمات فرعية، وبهذه الطريقة تحدد الشروط الأساسية، ويرسم تتابع منطقي لتقديم المهمة، وقد قامت العلوم المعرفية بتوسيع مفهوم تحليل المهمة ليشمل مجالات أخرى، وينضم كل من التوجهين السلوكي والمعرفي إلى بعضهما البعض لينتج عنهما منهج معقد لتحليل المهمة (شيفمان، 2004، ص195).

2.2. 3. أهمية تحليل المهمة:

يعد تحليل المهمة من أهم العمليات الإجرائية التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، بهدف التخطيط لمواقف التعليم، وإعداد المواد والنشاطات والتسهيلات اللازمة لتنفيذها، ولعل نجاح المعلم في جميع مراحل التعليم يتوقف على مدى امتلاكه ومستوى إتقانه لهذه الإجراءات (زيتون، 2003، ص197)، وبناء على التجربة فإن تحليل المهمة يعد الأفضل والأسهل مقارنة بكثير من الحالات التعليمية، فهو الطريقة الأكثر صدقا ودقة في تحديد أهداف المقرر التعليمي، مما يجعل العملية التعليمية واضحة (سفال، وإلينجتون، 1997، ص54؛ قطامي، وقطامي، 1998، ص412)، كما يساعد على تحديد العناصر المكونة للمهمة الرئيسة، وعلاقة العناصر ببعضها البعض، وفق نظام تعليمي متسلسل ومتدرج، وتحديد ما يحتاج إليه المتعلم وما يجب عليه فعله لكي يؤدي المهارة المرغوبة (ميرل، 2000، ص238؛ عبد الحميد، 2008، ص29؛ Volkmar, 2013, p.3069).

وتظهر أهمية تحليل المهمة عندما تقابلنا كثير من المشكلات التعليمية المعقدة والعويصة، والتي نواجه صعوبة بالغة في تعلمها أو فهمها أو حلها عند أخذها كاملة، فمثلا: يجد الطالب صعوبة في تعلم الرياضيات أو القراءة في خطوة واحدة، فلهذا يجب علينا أن نجد طريقة لتقسيم عمليات التدريس والتعليم إلى أجزاء صغيرة يسهل تعلمها وإتقانها (ميرل، 2000، ص207).

ويؤمن المختصون في تحليل السلوك التطبيقي بأن أسلوب تحليل المهمة الموجهة والقابلة للملاحظة هو أكثر الأساليب فاعلية في العملية التعليمية، ويعتقد بعضهم بأنه الأسلوب الوحيد الذي يحتاج إليه في أي نمط من صعوبات التعلم (عبيد، 2000، ص223)، كما يعد تحليل المهمة طريقة علاجية ناجحة في مجال التربية والتعليم، لأنها تساعد المتعلم على تحديد المهارات الجزئية والكلية المطلوب أداؤها تحديدا دقيقا (عبيد،2000، ص222؛ Volkmar, 2013, p.3068)، إضافة إلى ذلك فإن تحليل المهمة يعد أسلوبا من أساليب التقويم التربوي، خصوصا ما يتعلق بالجوانب السلوكية التي نحكم على نجاحها بواسطة الملاحظة (شحاتة، والنجار ،2003، ص91).

2.2. 4. خطوات تحليل المهمة:

عند استخدام تحليل المهمة يجب اتباع الخطوات اللازمة لذلك (جوناسين، وهانام،2004، ص269؛ خضر، 2006، ص141؛ علي، 2011، ص225)، وهي على النحو الآتي:

الخطوة (1): وضع الأهداف التعليمية العامة وتحديد المهمات الكلية، وصياغتها في عبارات واضحة ومحددة وقابلة للتنفيذ والقياس.

الخطوة (2): تجزئة المهمات التعليمية الرئيسة إلى وحدات صغيرة وإلى عناصر المهمة الجزئية، وبذلك نحدد مكونات المهمة المراد تعلمها.

الخطوة (3): ترتيب المهارات الجزئية للمهمة الكلية وفقا لتتابع حدوثها، ووضعها متسلسلة بحيث يكون بعضها متطلبا لبعض على هيئة هرم تعليمي.

الخطوة (4): تحديد خصائص المهمات المراد تعلمها، وما تتطلب من الشروط والظروف والمواد والوسائل والأساليب والأنشطة وغير ذلك مما يلزم لإنجاز المهمة الكلية.

الخطوة (5): البدء في تعليم المهمات، وذلك بالتدريب على إتقان المهمات الجزئية حسب التسلسل الهرمي للمهمة التعليمية الكلية، وهكذا يستمر في التدريب على المهمات من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل حتى يتقن المهمة التعليمية الكلية.

الخطوة (6): التقويم المستمر للعملية التعليمية، وذلك باستخدام التقويم التكويني والتقويم النهائي، من أجل إنجاز كل المهمات المطلوبة بدقة وإتقان.

وعند استخدام تحليل المهمة يجب مراعاة بعض التوجيهات (علي، 2011، ص226؛ Kreutzer, et al., 2011, p.2469)، وهي على النحو الآتي:

1) تحليل المهمة بقصد تحديد القدرات النوعية النفس حركية اللازمة لأدائها.

2) تهيئة المناخ والبيئة المناسبة لأداء المهمة التعليمية في ظروف طبيعية.

3) عرض وتقديم هرم تعليمي للمهمات وتحديد الروابط بين المهمات الجزئية والكلية.

4) تقديم توجيهات لفظية للتلاميذ أثناء أداء المهمات التعليمية.

5) التحذير من الخطأ عند أداء المهمات المتشابهة، وعند خلط المهمات الجديدة بالقديمة.

6) التأكد من إتقان المهمات التعليمية بقياس الدقة والسرعة في أداء المهارات.

7) ضرورة تعزيز التلميذ عند إتقان كل مهمة من المهام المطلوبة في الهرم التعليمي.

2.2. 5. خصائص تحليل المهمة:

يتميز تحليل المهمة بخصائص متعددة (زيتون، 2003، ص202؛ شحاتة، والنجار، 2003، ص91؛ علي، 2011، ص226)، وهي على النحو الآتي:

1) المهمات التعليمية تنظم في تتابع وتسلسل بحسب الترتيب الصحيح، وعلى المتعلم أن ينفذ جميع الإجراءات وفقا لتسلسلها الهرمي في الواقع.

2) كل المهمات التعليمية الجزئية أو الكلية يمكن التدريب عليها بصفة مستقلة عن غيرها من المهمات الأخرى الموجودة في التسلسل الهرمي للمهمة التعليمية.

3) مخرجات المهمة التعليمية في المستوى الأدنى تكون مدخلات المهمة التعليمية في المستوى الأعلى، وبذلك نعرف العلاقات والروابط بين المهمات التعليمية المراد إتقانها.

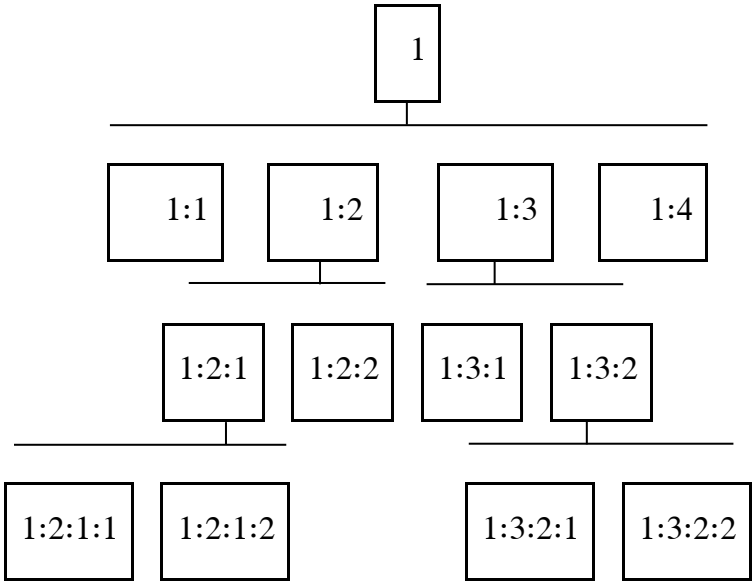
4) مبدأ التكرار الذي يعد الركيزة الأساسية لعملية التدريب من أجل الإتقان.

5) مبدأ التعزيز الذي يعد نتيجة حتمية يحصلها من يؤدي المهمات بإتقان، فالتعزيز لا يشترط أن يكون ماديا أو معنويا فحسب، بل الوصول إلى تحقيق الهدف بحد ذاته يعد تعزيزا ذاتيا للمتعلم.

2.2. 6. الهرم التعليمي لتحليل المهمة:

يقوم المصمم التعليمي والتربوي بممارسة عمله مثل المهندس المعماري فيستخدم تحليل المهمة إطار عمل لبناء درس تعليمي أو بيئة تعليمية، وبدون وجود المخطط التعليمي للدرس قد يحدث تجاهل أو اهمال أجزاء مهمة من الدرس التعليمي أو قد لا تتساند المكونات والأنشطة مع بعضها البعض (Jonassen, et al., 1998, p.vii; Miller, 2005, p. 231).

والهرم التعليمي لتحليل المهمة يتكون من مستويات متدرجة ومتسلسلة من الجزء إلى الكل، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، وإتقان كل مستوى أدنى يعتبر متطلب سابق لإتقان المستوى الأعلى وهكذا، من أجل الوصول إلى إتقان المهمة النهائية، وهذه الأجزاء والمستويات تربطها ببعضها البعض علاقات قوية، وفهم هذه العلاقات يؤدي إلى أداء المهمة بطريقة أفضل، وأهمها علاقة الجزء بالكل، التي تستخدم لتحديد تسلسل التدريس للمهمات المعقدة التي لا يمكن تدريسها في جلسة واحدة (ميرل، 2002، ص238)، والشكل رقم (1) يبين ذلك:



شكل رقم (1) نموذج الهرم التعليمي لتحليل المهمة

(Shepherd, A.,2000, p. 17; Annett, Duncan, Stammers, & Gray, 2005, p. 260)

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين المتكافئتين مع القياسين القبلي والبعدي، لأنه يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة التي هدفت إلى معرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع (العساف، 2006، ص303)، والجدول رقم (2) يبين ذلك:

جدول رقم (2): التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	القياس القبلي	المتغير التجريبي	القياس البعدي	القياس البعدي الثاني
التجريبية	قبل التدريس	تحليل المهمة	بعد التدريس	بعد أسبوعين
الضابطة		الطريقة التقليدية		–

2.3. مجتمع الدراسة:

حدد الباحث مجتمع الدراسة بتلاميذ الصف السادس الأساسي بالمدارس الأهلية التابعة لمكتب وزارة التربية والتعليم بمحافظة حضرموت الساحل، والبالغ عددهم (931) تلميذا، وذلك حسب إحصائية الفصل الدراسي الأول لعام 2015/2014 (مكتب وزارة التربية والتعليم بمحافظة حضرموت الساحل، 2015)، وسبب اختيار الصف السادس أنه خاتمة صفوف الحلقة الوسطى (4،5،6) من التعليم الأساسي، وذلك الاختيار ساهم في تطبيق إجراءات الدراسة بوقت مناسب.

3.3. عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بطريقة قصدية، وهم تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدراس النور الأهلية بالمكلا، وسبب اختيار هذه المدرسة أن الباحث يعمل بها، كما أن إدارة المدرسة أبدت استعدادها للتعاون مع الباحث في تطبيق إجراءات الدراسة.

4.3. أداة الدراسة:

أعد الباحث بطاقة الملاحظة لتكون أداة للدراسة، لأنها تتناسب مع طبيعة السمة المقاسة، وبما أن مهارات التلاوة سلوك لفظي، فإن الملاحظة المباشرة هي الأسلوب المناسب لقياس هذا السلوك الإجرائي (عبيد، 2000، ص222)، وفيما يلي بعض الجوانب المتعلقة ببطاقة الملاحظة:

أولا: هدف أداة الدراسة:

هدف الباحث من إعداد بطاقة الملاحظة إلى قياس مهارات التلاوة المتعلقة باللحن الجلي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.

ثانيا: مصادر أداة الدراسة:

اعتمد الباحث في إعداد بطاقة الملاحظة على المصادر الآتية:

1) الأدب النظري المتعلق بمهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده.
2) الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده.
3) أهل التخصص والخبرة في تدريس مهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده.
4) خبرة الباحث وتخصصه في تدريس مهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده.

ثالثا: صدق أداة الدراسة:

اعتمد الباحث عند تقدير صدق بطاقة الملاحظة على صدق المحكمين؛ حيث عرضها في صورتها الأولية على (10) من المحكمين، للتحقق من صدق محتواها وأنها صالحة لقياس ما وضعت له، وما يرونه من إضافة أو حذف لأي مفردة منها، حيث اعتمد نسبة (100%) للتوافق بين المحكمين، وبناء على ذلك أجريت التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، وبذلك أصبحت الأداة في صورتها النهائية جاهزة لقياس ما وضعت له.

رابعا: ثبات أداة الدراسة:

اعتمد الباحث عند تقدير ثبات بطاقة الملاحظة على إعادة القياس؛ حيث طبقت بطاقة الملاحظة مرتين بفاصل زمني قدرة أسبوعين على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف السادس الأساسي، ثم استخدم الباحث معامل

ارتباط بيرسون للتحقق من ثبات الأداة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,98)، مما يشير إلى أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

كما اعتمد الباحث أيضا عند تقدير ثبات بطاقة الملاحظة على تقدير الملاحظين؛ حيث طبقت بطاقة الملاحظة من قبل اثنين من الملاحظين على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف السادس الأساسي، ثم استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون للتحقق من ثبات الأداة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,98)، مما يشير إلى أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ويعزو الباحث هذه القيمة المرتفعة لثبات بطاقة الملاحظة إلى طبيعة السمة المقاسة (مهارات التلاوة)، فهي مهارات إجرائية أدائية صوتية مضبوطة بدقة.

خامسا: الصورة النهائية لأداة الدراسة:

تكونت الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة من (3) مهارات رئيسة، و(7) مهارات فرعية، وهي محددة بمهارات التلاوة المتعلقة باللحن الجلي، والجدول رقم (3) يبين ذلك:

جدول رقم (3): الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة

المهارات الرئيسة		المهارات الفرعية	
1	مهارات الحروف المتحركة	1	ينطق الحرف المفتوح
		2	ينطق الحرف المكسور
		3	ينطق الحرف المضموم
2	مهارات حروف المد	4	ينطق الألف المدية
		5	ينطق الياء المدية
		6	ينطق الواو المدية
3	مهارات الحروف الساكنة	7	ينطق الحرف الساكن

سادسا: إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

استخدم الباحث بطاقة الملاحظة لقياس مهارات التلاوة وفقا للإجراءات الآتية:

1) اختيار عينة من الآيات المقررة لقياس مهارات التلاوة باستخدام بطاقة الملاحظة، إذ يصعب تطبيق بطاقة الملاحظة على المقرر كاملا، وقد استخدم الباحث الطريقة العشوائية لاختيار الآيات، حيث اختار الدروس ذات العدد الزوجي في الترتيب (2، 4، 6) من مجموع الدروس (1– 6)، ثم اختار الأربعة الأسطر الأولى من كل درس من الدروس المختارة، وبذلك أصبح عدد الأسطر المحددة من الآيات المقررة (12) سطرا، وقد اشتملت الآيات المختارة من المقرر على مهارات التلاوة المتعلقة باللحن الجلي لقياسها باستخدام بطاقة الملاحظة، والجدول رقم (4) يبين ذلك:

جدول رقم (4): إحصائية مهارات التلاوة في الآيات المختارة من المقرر

الإحصائية	الحروف المتحركة	الحروف المدية	الحروف الساكنة	مجموع الحروف
العدد	308	73	114	495
النسبة	%62	%14	%23	%100

2) اطلاع التلاميذ على الضوابط والتنبيهات الخاصة بطريقة التطبيق.

3) تسجيل تلاوة التلاميذ للآيات المختارة من المقرر باستخدام أداة مناسبة للتسجيل.

4) عرض تلاوة التلاميذ على (2) من الملاحظين المتخصصين في التلاوة.

5) رصد الأخطاء في المهارات المحددة، بحيث تخصم درجة واحدة عن كل (4) أخطاء.

6) الدرجة الكلية (20) درجة، وهي درجة معتمدة للتلاوة في الامتحانات الفصلية للتعليم الأساسي من قبل إدارة التوجيه التربوي بمكتب وزارة التربية والتعليم بمحافظة حضرموت الساحل.

5.3. التجربة الاستطلاعية الدراسة:

طبقت التجربة الاستطلاعية للدراسة قبل تطبيق التجربة الفعلية لها، وذلك بتنفيذ إجراءات الدراسة على عينة من المجتمع، بهدف التعرف على فاعلية تلك الإجراءات وإمكانية تطبيقها، وتدرب الباحث على تطبيقها، والعمل على تقويمها وتطويرها، ولذلك اختار الباحث درسين من المنهج المقرر في مجال الحفظ، ونفذت إجراءات تنمية مهارات التلاوة باستخدام تحليل المهمة، وقد استغرق تطبيق الدراسة الاستطلاعية أسبوعين، وكانت نتائجها إيجابية واستفاد منها الباحث في تطبيق تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة، وكذلك في قياس مهارات التلاوة باستخدام بطاقة الملاحظة، وبواسطة التجربة الاستطلاعية تمكن الباحث من تجاوز بعض العقبات والصعوبات المتوقع حدوثها في التجربة الفعلية، وقد حققت التجربة الاستطلاعية الأهداف التي أجريت لأجلها.

6.3. التجربة الفعلية الدراسة:

بعد استكمال الاستعدادات والتجهيزات اللازمة للدراسة، طبقت التجربة الفعلية لها وفقا للإجراءات الآتية:

أولا: التنسيق مع الجهات الرسمية:

تواصل الباحث مع الجهات الرسمية ذات العلاقة من أجل تسهيل مهمته، وحصل على موافقة رسمية في تطبيق إجراءات الدراسة في مدارس النور الأهلية بالمكلا.

ثانيا: تحديد أفراد عينة الدراسة:

بالتنسيق مع إدارة المدرسة حدد الباحث أفراد عينة الدراسة عشوائيا، فوقع اختيار الصف السادس (1) ليمثل المجموعة التجريبية وعددهم (22) تلميذا، واختيار الصف السادس (5) ليمثل المجموعة الضابطة وعددهم (22) تلميذا، والجدول رقم (5) يبين ذلك:

جدول (5) تحديد أفراد عينة الدراسة

المجموعة	الصف الدراسي	عدد التلاميذ	المجموع
التجريبية	سادس (1)	22	44
الضابطة	سادس (5)	22	

ثالثا: ضبط متغيرات الدراسة:

من أجل التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل التدريس، ضبط الباحث المتغيرات الآتية:

1) العمر: للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في ذلك المتغير، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك بعد رصد الأعمار اعتمادا على سجل بيانات تلاميذ الصف السادس للعام الدراسي 2015/2014 (مدارس النور الأهلية بالمكلا، 2015)، والاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لتحليل البيانات، والجدول رقم (6) يعرض النتائج التي توصل إليها:

جدول رقم (6) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين في العمر

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التفسير
التجريبية	22	11,61	0,71	0,80	0,43	غير دالة عند (0,05)
الضابطة	22	11,75	0,41			

يتضح من النتائج التي يعرضها الجدول رقم (6) أن مستوى الدلالة (0.43) أكبر من المستوى (0.05)، الأمر الذي يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر، وهذه النتيجة تعني تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

2) التحصيل الدراسي: للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في ذلك المتغير، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك بعد رصد الدرجات اعتمادا على سجل نتائج تلاميذ الصف الخامس للعام الدراسي 2014/2013 (مدارس النور الأهلية بالمكلا، 2014)، والاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، والجدول رقم (7) يعرض النتائج التي توصل إليها:

جدول رقم (7): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين في التحصيل الدراسي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التفسير
التجريبية	22	80,42	15,55	0,72	0,48	غير دالة عند (0,05)
الضابطة	22	83,41	11,94			

يتضح من النتائج التي يعرضها الجدول رقم (7) أن مستوى الدلالة (0,48) أكبر من المستوى (0.05)، الأمر الذي يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي، وهذه النتيجة تعني تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

3) التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية: للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في ذلك المتغير، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك بعد رصد الدرجات اعتمادا على سجل نتائج تلاميذ الصف الخامس للعام الدراسي 2014/2013 (مدارس النور الأهلية بالمكلا، 2014)، والاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، والجدول رقم (8) يعرض النتائج التي توصل إليها:

جدول رقم (8): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين في تحصيل اللغة العربية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التفسير
التجريبية	22	77,82	20,53	0,74	0,47	غير دالة عند (0,05)
الضابطة	22	73,86	14,68			

يتضح من النتائج التي يعرضها الجدول (8) أن مستوى الدلالة (0.47) أكبر من المستوى (0.05)، الأمر الذي يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير تحصيل اللغة العربية، وهذه النتيجة تعني تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

4) مهارات التلاوة: للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في ذلك المتغير، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك بعد رصد درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، والاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، والجدول رقم (9) يعرض النتائج التي توصل إليها:

جدول رقم (9): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي لمهارات التلاوة

المجموعة	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التفسير
التجريبية	القبلي	22	6,76	7,38	0,43	0,67	غير دالة عند (0,05)
الضابطة		22	7,60	5,45			

يتضح من النتائج التي يعرضها الجدول رقم (9) أن مستوى الدلالة (0,67) أكبر من المستوى (0.05)، الأمر الذي يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهارات التلاوة، وهذه النتيجة تعني تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

رابعا: تدريس مهارات التلاوة:

بعد التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات المتعلقة بالدراسة، بدأ الباحث بتدريس مهارات التلاوة باستخدام تحليل المهمة للمجموعة التجريبية، بينما كان تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية، وذلك وفقا للمقررات الدراسية بفرع الحفظ والتفسير لمادة القرآن الكريم وعلومه للصف السادس الأساسي للعام الدراسي 2015/2014 (وزارة التربية والتعليم، 2014)، والجدول رقم (10) يبين ذلك:

جدول رقم (10): إحصائية المقررات الدراسية بفرع الحفظ والتفسير لمادة القرآن الكريم وعلومه

السور	الدروس	الحصص	الأسابيع
2	6	34	15

وفي حدود المقررات الدراسية المذكورة استخدم الباحث تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة، وفيما يلي نموذج لخطوات التدريس وكيفية تطبيقها أثناء الحصة الدراسية:

1) التمهيد: يقوم المعلم بالتمهيد المشوق للدرس بذكر قصة لها علاقة بالآيات، أو سرد سبب نزولها، أو طرح سؤال يتعلق بها، أو ربط الدرس الجديد بالدرس السابق، وهنا يأتي إبداع المعلم في اختيار التمهيد المناسب للآيات، ويكون دور التلاميذ الاستماع والمناقشة.

2) التلاوة النموذجية: يقوم المعلم بتلاوة مجودة للآيات، ويكون دور التلاميذ الاستماع والمتابعة.

3) تحليل المهمة: يقوم التلميذ بتحليل وتركيب كل كلمة في الآية الأولى، ثم تلاوة الآية كاملة، وهكذا يفعل مع الآية الثانية والثالثة إلى آخر آية في الدرس، ويكون دور بقية التلاميذ الاستماع والمتابعة، ودور المعلم التوجيه والتقويم وتسجيل الملاحظات.

4) التلاوة الصامتة: يقوم التلاميذ بتلاوة صامتة للآيات، ويكون دور المعلم المتابعة والتوجيه.

5) التلاوة الجهرية: يقوم التلاميذ بتلاوة جهرية للآيات، ويكون دور المعلم التوجيه والتقويم وتسجيل الملاحظات ووضع الدرجات، أما المجموعة الضابطة فكان تدريسها بنفس الخطوات السابقة باستثناء تحليل المهمة.

خامسا: تطبيق القياس البعدي:

بعد الانتهاء من تدريس المنهج المقرر وفقا للخطة المعتمدة، طبق الباحث القياس البعدي للمجموعتين باستخدام بطاقة الملاحظة، لقياس مهارات التلاوة بعد التدريس، وسيأتي عرض النتائج التي توصل إليها ومناقشتها.

سادسا: تطبيق القياس البعدي الثاني:

بعد أسبوعين من تطبيق القياس البعدي، أعاد الباحث تطبيق القياس البعدي للمجموعة التجريبية باستخدام بطاقة الملاحظة، لقياس بقاء الأثر وزيادة الثقة بالنتائج، وسيأتي عرض النتائج التي توصل إليها ومناقشتها.

4. نتائج الدراسة:

1.4. عرض النتائج:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التلاوة.

للإجابة على هذا السؤال والتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين ببرنامج (SPSS) لتحليل البيانات، والجدول رقم (11) يعرض النتائج التي توصل إليها:

جدول رقم (11): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التلاوة

المجموعة	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التفسير
التجريبية	القبلي	22	6,76	7,38	8,38	0,00	دالة عند (0,05)
التجريبية	البعدي	22	17,89	3,19			

يتضح من النتائج التي يعرضها الجدول رقم (11) أن مستوى الدلالة (0,00) أصغر من المستوى (0,05)، الأمر الذي يشير إلى قبول الفرضية التي نصت على أنه: توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التلاوة لصالح القياس البعدي، وتعني هذه النتيجة أن تحليل المهمة له تأثير في تنمية مهارات التلاوة.

ولتحديد حجم التأثير المكمل للدلالة الإحصائية استخدم الباحث معادلة كوهين (Cohen)، والجدول رقم (12) يعرض النتائج التي توصل إليها:

جدول رقم (12): نتائج معادلة كوهين (Cohen) لتحديد حجم تأثير تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

المجموعة	القياس	العدد	درجة الحرية	قيمة (ت)	حجم التأثير	التفسير
التجريبية	القبلي	22	21	8,38	3,66	كبير
التجريبية	البعدي	22				

يتضح من النتائج التي يعرضها الجدول رقم (12) أن حجم التأثير (3,66) أكبر من القيمة المرجعية (0,80) التي حددها كوهين (COHEN) للحكم بأن حجم التأثير كبير، وتعني هذه النتيجة أن تحليل المهمة له حجم تأثير كبير في تنمية مهارات التلاوة.

وللتعرف على فاعلية تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة استخدم الباحث معادلة بلاك (Black) للكسب المعدل، والجدول رقم (13) يعرض النتائج التي توصل إليها:

جدول رقم (13): نتائج معادلة بلاك (Black) للتعرف على فاعلية تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

المجموعة	القياس	المتوسط الحسابي	الدرجة القصوى	الكسب المعدل	التفسير
التجريبية	القبلي	6,76	20	1,40	فعال
التجريبية	البعدي	17,89			

يتضح من النتائج التي يعرضها الجدول (13) أن الكسب المعدل (1,40) أكبر من القيمة المرجعية (1,20) التي حددها بلاك (Black) للحكم على فاعلية المتغير المستقل، وتعني هذه النتيجة فاعلية تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات التلاوة.

للإجابة على هذا السؤال والتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين ببرنامج (SPSS) لتحليل البيانات، والجدول رقم (14) يعرض النتائج التي توصل إليها:

جدول رقم (14): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مهارات التلاوة بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

المجموعة	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التفسير
التجريبية	البعدي	22	17,89	3,19	2,65	0,01	دالة عند (0,05)
الضابطة	البعدي	22	15,57	2,57			

يتضح من النتائج التي يعرضها الجدول رقم (14) أن مستوى الدلالة (0,01) أصغر من المستوى (0,05)، الأمر الذي يشير إلى قبول الفرضية التي نصت على أنه: توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات التلاوة لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعني أن تحليل المهمة له تأثير أفضل من الطريقة التقليدية في تنمية مهارات التلاوة.

ولتحديد حجم التأثير المكمل للدلالة الإحصائية استخدم الباحث معادلة كوهين (Cohen)، والجدول رقم (15) يعرض النتائج التي توصل إليها:

جدول رقم (15): نتائج معادلة (Cohen) لتحديد حجم تأثير تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

المجموعة	القياس	العدد	درجة الحرية	قيمة (ت)	حجم التأثير	التفسير
التجريبية	البعدي	22	42	2,65	0,82	كبير
الضابطة	البعدي	22				

يتضح من النتائج التي يعرضها الجدول رقم (15) أن حجم التأثير (0,82) أكبر من القيمة المرجعية (0,80) التي حددها كوهين (Cohen) للحكم بأن حجم التأثير كبير، وهذه النتيجة تعني أن تحليل المهمة له حجم تأثير كبير في تنمية مهارات التلاوة مقارنة بالطريقة التقليدية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والبعدي الثاني لمهارات التلاوة.

للإجابة على هذا السؤال والتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين ببرنامج (SPSS) لتحليل البيانات، والجدول (18) يعرض النتائج التي توصل إليها:

جدول (18) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مهارات التلاوة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والبعدي الثاني

المجموعة	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التفسير
التجريبية	البعدي	22	17,89	3,19	1,57	0,13	غير دالة عند (0,05)
التجريبية	البعدي الثاني	22	17,74	3,36			

يتضح من النتائج التي يعرضها الجدول (18) أن مستوى الدلالة (0,13) أكبر من المستوى (0,05)، الأمر الذي يشير إلى قبول الفرضية التي نصت على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والبعدي الثاني لمهارات التلاوة، وتعني هذه النتيجة بقاء تأثير تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة والاحتفاظ به، وهذا يؤكد النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني ويؤدي إلى زيادة الثقة بها.

2.4. مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ التعليم الأساسي، حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية، وكان حجم التأثير كبيرا.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أظهرت فاعلية تحليل المهمة في مجالات متنوعة، مثل دراسة إبراهيم (2010) التي أظهرت تأثير برنامج تعليمي بأسلوب تحليل المهمة على المهارات الحركية للمعاقين، ودراسة فيلدون وآخرون (Feldon, et al., 2010) التي أظهرت تأثير تحليل المهمة المعرفي

على جودة التقارير المعملية وعلى الاحتفاظ المعلوماتي في العلوم البيولوجية، ودراسة دمياطي (2012) التي أظهرت فاعلية مدخل المهام في تنمية بعض المفاهيم البلاغية، ودراسة محمد (2012) التي أظهرت فاعلية نموذج تحليل المهمة في تنمية التحصيل والتفكير الهندسي، ودراسة كانون – بويرز وآخرون (Cannon–Bowers, et al., 2013) التي أظهرت فاعلية تقنيات قائمة على تحليل المهمة المعرفي في تنمية مهارات التدريب الطبي، ودراسة الفتاش (2013) التي أظهرت أثر تطبيق النهج القائم على أداء مهمة في تعلم اللغة الإنجليزية، ودراسة السيد (2014) التي أظهرت تأثير برنامج مهام تعليمية مدعم بالحاسب الآلي على مستوي أداء المهارات الأساسية في تنس الطاولة.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن تحليل المهمة يتميز بالأمور الآتية:

1) يعتمد على المنهج السلوكي الإجرائي الذي يحدد المهارات المطلوب تنميتها بدقة.
2) متغير يعالج السلوك عن طريق مظاهر السلوك نفسه.
3) يعتمد على الإدراك والوعي الصوتي بالمهارات المطلوب تنميتها.
4) يعتمد على التدرج من الجزء إلى الكل، ومن السهل إلى الصعب.
5) يعتمد على التدريب اليومي للمهارات المطلوب تنميتها.
6) يجمع بين نشاط المعلم ونشاط المتعلم، كما يجمع بين التلقين والقياس.
7) يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، يسمح بتطبيق التعلم الذاتي.
8) يساعد على تحديد نقاط القوة ويعززها، وتحديد نقاط الضعف ويعالجها.

5. التوصيات والمقترحات:

بناء على نتائج الدراسة قدم الباحث التوصيات الآتية:

1) ضرورة استخدام تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة بالمؤسسات التربوية والتعليمية.
2) ضرورة تصميم مناهج التلاوة في مادة القرآن الكريم وعلومه بما يتناسب مع تحليل المهمة.
3) إعداد دليل شامل للمعلمين يساعدهم على استخدام تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة.

كما اقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1) فاعلية برنامج قائم على تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ التعليم الأساسي.
2) فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ التعليم الأساسي.
3) فاعلية برنامج قائم على تحليل السلوك التطبيقي في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ التعليم ...

6. المراجع:

القرآن الكريم.

إبراهيم, علاء الدين سلمى (2010). *تأثير برنامج تعليمي بأسلوب تحليل المهمة على بعض القدرات الحس حركية للتلاميذ المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم بمدينة سوهاج*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة المنيا, مصر.

ابن أبي مريم، نصر علي (1993). *الموضح في وجوه القراءات وعللها* (تحقيق: عمر الكبيسي). جدة: الجماعة الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم.

ابن الأثير، المبارك محمد (1979). *النهاية في غريب الحديث والأثر* (تحقيق: طاهر الزاوي ومحمود الطناحي). بيروت: المكتبة العلمية.

ابن الأنباري، محمد (1987). *الأضداد* (تحقيق: محمد أبو الفضل). بيروت: المكتبة العصرية.

ابن الجزري، محمد محمد (1435). *النشر في القراءات العشر* (تحقيق: السالم الجكني). المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن الجزري، محمد (2001). *التمهيد في علم التجويد* (تحقيق:غانم الحمد). بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن خلدون، عبد الرحمن (2004). *مقدمة ابن خلدون* (ت: عبدالله الدرويش). دمشق: دار يعرب.

ابن منظور، محمد مكرم (1997). *لسان العرب* (تحقيق: أمين عبد الوهاب ومحمد العبيدي). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

أبو موسى, فتحي حماد (2011). *مستوى إتقان مهارات تجويد القرآن الكريم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وعلاقته باتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, الجامعة الإسلامية, غزة.

باحارثة، عائدة (2015). *أثر الوسائط المتعددة في اكتساب طلبة الصف الخامس لمهارات تجويد القرآن الكريم*. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة حضرموت، اليمن.

البخاري، محمد (1422). *الجامع الصحيح* (تحقيق: محمد الناصر). بيروت: دار طوق النجاة.

الجرمي، إبراهيم محمد (2001). *معجم علوم القرآن*. دمشق: دار القلم.

جري، خضير عباس (2010). *التقنيات التربوية: تطورها وتصنيفها وأنواعها واتجاهاتها*. بغداد: مكتبة التربية الأساسية.

جوناسين، ديفيد وهانام، ولانس (2004). تحليل المهام: خطوات التحليل (ترجمة: صالح الدباسي وبدر الصالح). في: جاري أنجلين (محرر)، *تكنولوجيا التعليم: الماضي والحاضر والمستقبل* (ص ص 267–282). الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.

الحمد، غانم قدوري (2002). *أبحاث في علم التجويد*. عمان: دار عمار.

خان, عاصم عبد الله (1433). *الأخطاء الشائعة في تلاوة القرآن الكريم وتجويده لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في مكة المكرمة وسبل العلاج*. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة أم القرى, السعودية.

خضر، فخري رشيد (2006). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة.

الداني، عثمان (2000). *التحديد في الإتقان والتجويد* (تحقيق: غانم الحمد). الأردن: دار عمار.

دمياطي، سناء إبراهيم (2012). *مدخل المهام داخل مركز مصادر التعليم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة, السعودية.

الزعبي، إبراهيم أحمد (2013). تقييم أداء تلاوة طلاب الصف الخامس الأساسي في ضوء المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم في تربية قصبة المفرق. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*, *9*(2), 187–197.

الزغلول، عماد عبد الرحيم (2012). *مبادئ علم النفس التربوي*. العين: دار الكتاب الجامعي.

زيتون، كمال عبد الحميد (2003). *التدريس نماذجه ومهاراته*. القاهرة: عالم الكتب.

الزيني، محمد السيد (2011). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التمييز اللوني واستخدام القلم الإلكتروني الناطق في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية*، 4، 127–167.

السعيدي، علي (2000). *رسالتان في تجويد القرآن* (تحقيق: غانم الحمد). الأردن: دار عمار.

سفال، فرد بير وإلينجتون، هنري (1997). *المرشد في التقنيات التربوية* (ترجمة: عبد العزيز العقيلي). الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.

سيبويه، عمرو عثمان (1988). *الكتاب*، تحقيق: عبد السلام هارون. القاهرة: مكتبة الخانجي.

السيد، محمد طه (2014). *تأثير برنامج مهام تعليمية مدعم بالحاسب الآلي على مستوي أداء المهارات الأساسية في تنس الطاولة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة أسيوط, مصر.

شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شروك، شارون أي (2004). تاريخ موجز للتطوير التعليمي (ترجمة: صالح الدباسي وبدر الصالح). في: جاري أنجلين (محرر)، *تكنولوجيا التعليم: الماضي والحاضر والمستقبل* (ص ص 15–26). الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.

شيفمان، تشيرل (2004). تصميم النظم التعليمية: خمس رؤى لهذا المجال (ترجمة: صالح الدباسي وبدر الصالح). في: جاري أنجلين (محرر)، *تكنولوجيا التعليم: الماضي والحاضر والمستقبل* (ص ص 187–200). الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.

عبد الحميد، جابر (2008). *استراتيجيات التدريس والتعلم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الله، زاهر نمر (2011). فاعلية استراتيجية القراءة التفسيرية باستخدام الوسائط المتعددة في إتقان التلاوة والتحصيل في تدريس وحدة من القرآن الكريم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، *مجلة بحوث التربية النوعية*، 22, 763–790.

عبيد، ماجدة السيد (2000). *تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة: مدخل إلى التربية الخاصة*. عمان: دار صفاء.

العساف، صالح (2006). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

علي، محمد النوبي (2011). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. عمان: دار صفاء.

العنزي، مصعب مطلق (2010). *تصميم موقع لتعليم تلاوة القرآن الكريم وتجويده باستخدام المقرأة الإلكترونية وقياس أثره على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية لمهارات التلاوة وأحكام التجويد واتجاهاتهم نحو المقرأة الإلكترونية، أطروحة دكتوراه غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

غازدا، جورج إم وكورسيني، ريموندجي. (1983). *نظريات التعلم: دراسة مقارنة* (ترجمة: مصطفى ناصف وعطية هنا). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الغامدي, آمال محمد (2012). *فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وبقاء أثرها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة*, كلية التربية, جامعة أم القرى، السعودية.

الغامدي، علي سعد (1434). *اللحن في قراءة القرآن الكريم*. الرياض: كرسي تعليم القرآن الكريم وإقرائه بجامعة الملك سعود.

الفتاش، نور عبد الله (2013). *أثر تطبيق النهج القائم على أداء مهمة في تعلم اللغة الإنجليزية بين طلاب المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين في محافظة طوباس*، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

القرش، جمال إبراهيم (2012). *رسالتان: لحن القراءة في دقائق اللحن الجلي والخفي– النور الساطع لمعرفة الخطأ الشائع أثناء تلاوة القرآن الكريم*. مصر : مكتبة طالب العلم.

القرطبي، عبد الوهاب (2000). *الموضح في التجويد* (تحقيق: غانم الحمد). عمان: دار عمار.

قطامي ،يوسف وقطامي، نايفة (1998). *نماذج التدريس الصفي*. الأردن: دار الشروق.

القيسي، مكي بن أبي طالب (1996). *الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة* (تحقيق: أحمد فرحات). الأردن: دار عمار.

الكفاوين، موفق خليل (2012). *أثر استخدام المعلومات (المواقع التعليمية) في تحصيل طلبة الصف السادس الأساس لأحكام تلاوة القرآن الكريم وإتقانها واتجاهاتهم نحوها في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

مايلز، كريستين (1994). *التربية المختصة: دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقليا* (ترجمة: عفيف الرزاز وآخرون). قبرص: ورشة الموارد العربية.

محمد، رانيا عطية (2012). *الفاعلية النسبية لنموذجي ويتلي وتحليل المهمة لتدريس الهندسة في تنمية التحصيل والتفكير الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس, مصر.

مدارس النور الأهلية بالمكلا (2014). *نتائج طلاب الصف الخامس للعام الدراسي 2014/2013*. حضرموت، اليمن.

مدارس النور الأهلية بالمكلا (2015). *بيانات طلاب الصف السادس للعام الدراسي 2015/2014*. حضرموت، اليمن.

المرعشي، محمد أبي بكر (2008). *جهد المقل* (تحقيق: سالم قدروري). الأردن: دار عمار.

المسعدي، عمر إبراهيم (2005). *الفوائد المسعدية في حل الجزرية* (تحقيق: جمال رفاعي). الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

مشدود، علي عبد الله (2008). *العلاقة بين إتقان تلاوة القرآن الكريم ومستوى أداء مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة صنعاء, اليمن.

المطرودي، خالد إبراهيم (2011). *أثر خطوات تدريس مقترحة في إتقان مهارات التلاوة والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة الثقافة والتنمية، 11*(40)، 3-86.

مكتب وزارة التربية والتعليم بمحافظة حضرموت الساحل (2015)0 *البيانات والإحصائيات السنوية للمدارس ورياض التعليم الأهلي للعام الدراسي 2015/2014*. اليمن.

ميرل، بول (2000). تحليل الوظيفة والمهمة (ترجمة: عبد الرحمن الشاعر). في روبرت جانييه (محرر)، *أصول تكنولوجيا التعليم* (ص ص 207-254). الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.

نجم, خميس عبد الباقي (2010). *برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في تلاوة القرآن الكريم وفهمه لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية*, جامعة كفر الشيخ, مصر.

النسفي، عمر محمد (2007). *زلة القارئ* (تحقيق: عمر المراطي). الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ.

الهمذاني، الحسن أحمد (2005). *التمهيد في معرفة التجويد* (تحقيق: جمال الدين شرف ومجدي السيد). طنطا: دار الصحابة للتراث.

وزارة التربية والتعليم: قطاع المناهج والتوجيه (2012)0 *دليل المعلم لتدريس كتاب القرآن الكريم وعلومه للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي*. اليمن: المؤلف.

وزارة التربية والتعليم: قطاع المناهج والتوجيه (2014)0 *المقررات الدراسية لمادة القرآن الكريم وعلومه للصف السادس من التعليم الأساسي للعام الدراسي 2015/2014*. اليمن.

Annett, J., Duncan, K. D., Stammers, R. B., & Gray, M. J. (2005). Task analysis. In: N. Moray, (Eds.*), Ergonomics: The history and scope of human factors* (Vol.1, pp.258-280). New York: Taylor & Francis.

Cannon-Bowers, J., Bowers, C., Stout, R., Ricci, K., & Hildabrand, A. (2013). Using cognitive task analysis to develop simulation-based training for medical tasks. *Military medicine*, *178* (10), 15-21.

Crandall, B., Klein, G. A., & Hoffman, R. R. (2006). *Working minds: A practitioner's guide to cognitive task analysis*. London: Mit Press.

Feldon, D. F., Timmerman, B. C., Stowe, K. A., & Showman, R. (2010). Translating expertise into effective instruction: The impacts of cognitive task analysis (CTA) on lab report quality and student retention in the biological sciences. *Journal of Research in Science Teaching*, *47*(10), 1165-1185.

Gagne, R. M. (1974). Task analysis-its relation to content analysis 1. *Educational Psychologist, 11*(1), 11-18.

Jonassen, D. H., Tessmer, M., & Hannum, W. H. (1998). *Task analysis methods for instructional design*. New York: Routledge.

Kreutzer, J. S., Caplan, B., & DeLuca, J. (2011). *Encyclopedia of clinical .neuropsychology*. London: Springer

Miller, R. B. (2005). A Method for Man-Machine Analysis. In: N. Moray, (Eds.), *Ergonomics: The history and scope of human factors* (Vol.1, pp.231-257). New York: Taylor & Francis.

Shepherd, A. (2000). HTA as a framework for task analysis. In: J., Annett, & N. A. Stanton, (Eds.). *Task analysis* (pp. 9-24). Boca Raton: CRC Press.

Skinner, B. F. (2014). *Verbal behavior*. Cambridge: B.F. Skinner Foundation.

Thorndike, E. L. (2013). *The principles of teaching: Based on psychology*. New York: Routledge.

Volkmar, F. R. (2013). *Encyclopedia of autism spectrum disorders*. London: Springer.

" فاعلية تحليل المهمة في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ التعليم الأساسي"

FIRST EDITION

International Journal of Research and Humanities Studies
Vol 2, Issue 2, December 2016

WWW.IJRHS.WEEBLY.COM