

فاعلية استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية الفورية على الجانب المعرفي والتطبيقي لأحكام تلاوة

القرآن الكريم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان

ثرياء سليمان الشببي

ميمونة الزدجالية *

جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان

قبل بتاريخ: ٢٠١٣\١٨\١٥

عدل بتاريخ: ٢٠١٣\١٣\١٦

استلم بتاريخ: ٢٠١٣\٩\١٥

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية على المستوى المعرفي والتطبيقي لأحكام التلاوة لدى طالبات الصف العاشر. ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثتان أداتين، الأولى: اختبار تحريري، والثانية: اختبار شفهي، وبعد التأكد من صدق الأداتين وثباتهما طبقنا على عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي بلغ عددهن ٨٤ طالبة. ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة: تفوق المجموعة التجريبية الثانية في الجانب التطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم على المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة. وكذلك تفوق المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في الجانب المعرفي لأحكام تلاوة القرآن الكريم على المجموعة الضابطة. وخلصت إلى عدد من التوصيات من أهمها ضرورة تقديم التغذية الراجعة التصحيحية لكونها إحدى الممارسات الصفية المهمة التي تزود المتعلم بمعلومات حول صحة أدائه، وتعديل الأداء الناقص أو الخطأ والتنوع في أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المفعلة في المواقف الصفية.

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة، التغذية الراجعة التصحيحية، أساليب تطبيق التغذية الراجعة التصحيحية.

The Impact of the Use of Methods of Immediate Corrective Feedback on Cognitive and Applied Rules of the Quran Recitation among Tenth Grade Omani Students

Maimuna Al-zedgali*

Sultan Qaboos University, Oman

Thureya S. Shabibi

Ministry of Education, Oman

The purpose of this study was to identify the impact of immediate corrective feedback in classroom discussions on the level of knowing and applying the rules of Quran recitation among tenth grade students. To achieve this, researchers used two tools: a written test, and a verbal test. After confirming the validity and reliability of the tools, they were administered to 84 tenth grade female students. The results revealed that the second experimental group outperformed the first experimental group and the control group in the application of the rules of Quranic recitation. Also, the two experimental groups outperformed the control group in the knowledge of rules of Quranic recitation. The study puts forward a number of recommendations. The most important of which is the need to provide corrective feedback as it is one of classroom practices that provide the learner with information about the accuracy of her performance, and to modify underperformance or error. Also, there is a need to use a variety of methods of active corrective feedback in classroom.

Keywords: feedback, corrective feedback, application methods corrective feedback.

* maimuna@squ.edu.om

يؤدون شعائرتهم الدينية على أكمل وجه (الدرمكي، ١٩٩٥، ٣).

وبعد علم التجويد من أشرف العلوم لتعلقه بكتاب الله تعالى، لأن شرف العلم متعلق بشرف العلوم، والمعلوم في هذا العلم هو كتاب الله الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد، وقد تكفل الله بحفظه وأكد ذلك بقوله: (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) [الحجر: الآية ٩].

وقال الحصري كما ذكر الصقري (٢٠٠٧): أجمعت الأمة على وجوب قراءة القرآن الكريم مجوداً تراعى فيه ما يجب مراعاته في القراءة من أحكام وقواعد. كما عدّ الأئمة القراءة بغير تجويد خطأ سواء أكان ذلك خطأ جلياً يطرأ على الألفاظ فيخل بعرف القراءة، كتغيير حرف جحرف، أو حركة بحركة، أم خطأ خفياً يطرأ على الألفاظ فيخل بالحرف دون المعنى، كترك الغنة، وقصر الممدود، فالأول حرام قطعاً يأثم القارئ بفعله، والثاني مكروه ومعيب لأنه يذهب بروق القرآن وبريقه (قمحاوي، ١٩٨٥). لذا يجب على كل مسلم أن يتقن تلاوة كتاب الله، فيتلوه حق تلاوته مراعيًا أحكام التلاوة والتجويد، وهذا لا يتحقق بمجرد الدراسة النظرية لهذه الأحكام فحسب، والإلمام بها ومعرفة قواعدها وأحكامها، بل لا بد من التجويد العملي والتطبيق والممارسة لهذه الأحكام حتى يبلغ مستوى الإتقان والجودة (الصقري، ٢٠٠٧).

تهتم المناهج التربوية المعاصرة بتعليم أحكام تلاوة القرآن الكريم وتجويده. فإتقان تلاوة القرآن الكريم من أهداف منهج التربية الإسلامية في معظم البلاد العربية، وهناك تشابه كبير في محتوى هذه المناهج فيما يتعلق بالجانب النظري لأحكام التلاوة والتجويد: فهي تتضمن تعريف الطلاب بأحكام الميم الساكنة، وأحكام النون الساكنة والتنوين، وأحكام المدود، والفلقلة، ومخارج الحروف وأحكام الراء... الخ. بينما تختلف في المرحلة أو الصف الذي يبدأ فيه الطالب بدراسة هذه الأحكام، وفي توزيعها على الصفوف (صالح والعياصرة، ٢٠٠١).

والمعلم الذي يعلم الطلاب أحكام تلاوة القرآن الكريم وتجويده في أي مرحلة من مراحل التعليم مطالب بإتقان التلاوة، كما أنه مطالب بتصحيح أخطاء الطلاب في التلاوة وتقديم التغذية الراجعة لهم حول مستوى معرفتهم وتطبيقهم لأحكام التلاوة؛ فالتغذية الراجعة لها دور كبير في تحسين وتطوير أداء الطلاب.

التغذية الراجعة والعملية التعليمية العلمية:

بالنظر إلى الدور الذي تقوم به التغذية الراجعة في عملية التعليم فإنه يمكن ملاحظة أن لها ثلاث خصائص هي: الخاصية التعزيزية، والخاصية الدافعية، والخاصية الموجهة. وقد بين سكينر Skinner، كما ورد في دي بي (D.B, 1991, 43) أن أهمية الخاصية التعزيزية

تهتم التربية الإسلامية ببناء الإنسان المتوازن المتكامل، وتكوين شخصيته في ضوء مثل عليا وقيم سامية، وتهيئ له فرص النمو المتعدد، وتمده بوسائل النصح المتوازن، وتشكله بصورة يتلاءم فيها سلوكه مع قيمه (مجاور، ١٩٨٨، ٢٩). فهي تربي الناشئة على الصدق والأمانة في القول والعمل، وتدفعهم إلى عمل الخير، وتأمرهم بالمعروف وتنهاهم عن المنكر، وتشجعهم على الصبر وتحمل المصاعب التي تواجههم، وتهيئهم للسعي في الأرض، والبحث عن الرزق، والإخلاص والتفاني في العمل. والتربية الإسلامية تمتاز بخصائص في قواعدها وأفكارها وممارساتها، وهذه الخصائص والمميزات نابعة من تأثير القرآن الكريم، الذي يعد محور حياة المسلمين في حاضرهم ومستقبلهم (AL-Attas, 1979, 26).

والقرآن الكريم كلام الله تعالى، المتعبد بتلاوته، لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وهو المصدر الأساسي للتشريع الإسلامي. وقد وردت آثار كثيرة في فضائل القرآن، منها ما هو متعلق بفضل التعلم والتعليم، ومنها ما هو متعلق بالقراءة والترتيل، ومنها ما له علاقة بحفظه وترجييعه، ومنها ما يدعو المؤمنين إلى تدبره وتطبيق أحكامه (صلاح، ١٩٨٨).

وقد حث الله سبحانه وتعالى على تلاوة القرآن الكريم والعناية به، فقال مخاطباً رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم: (وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلاً) [المزمل: الآية ٤] بمعنى اتل القرآن الكريم تلاوة مجودة، مبيّنة الحروف حرفاً حرفاً، في تأن وتؤده، دون إسراع أو عجلة؛ حتى يتسنى للقارئ والمستمع أن يفهم الآيات المتلوة، ويتدبر معانيها، ويعمل بما جاء فيها. وقد أكد الله سبحانه وتعالى الأمر في الآية الكريمة بالمصدر "تَرْتِيلاً" حتى يبين أهمية القرآن الكريم، وعظمته، وعلو شأنه؛ فيقبل المؤمنون عليه تلاوة وتفسيراً وتطبيقاً (عثمان، ١٩٨٥). لذلك عني رسول الله صلى الله عليه وسلم أشد العناية بالقرآن الكريم وتلاوته، كما أمره الله سبحانه وتعالى، وكما علمه جبريل عليه السلام.

وقد سار الصحابة - رضوان الله عليهم - على نهج رسول الله - صلى الله عليه وسلم - في الاهتمام بالقرآن الكريم، وتلاوته تلاوة صحيحة ومتأنية، كما اهتموا بحفظه ومدارسه، وتعليمه وحفيظه أهلهم وذوهم، كما اعتنى سلف المسلمين بالقرآن الكريم عناية تفوق عناية أي أمة من الأمم السابقة بأي كتاب من كتبها، فقد عكفوا على تلاوته وتدبره، اقتداء برسول الله - صلى الله عليه وسلم - وصحابته الكرام، واهتموا باستنباط أحكامه وتعاليمه وتطبيقها في واقع حياتهم، وبعضهم كرّس حياته لدراسته والبحث عن إعجازه، ومنهم من اهتم برسم الخطط ووضع الطرق السليمة التي تعين على تعلمه وتعليمه، كما حرصوا على تعليمه لأولادهم وبناتهم ليكونوا صالحين مستقيمين.

جهد في المرات اللاحقة. كما تبين له أين يقف من الهدف المنشود، وتعمل على تقوية عملية التعلم وتسريعها وتدعيمها وإثرائها من خلال تزويدها للمتعلم بالمعلومات الإضافية والمراجع المختلفة (دروزة، ٢٠٠٥، عاقل، ١٩٨٢). وهي تساعد المعلم في الحكم على مدى نجاحه في عملية التعليم، وتمكنه من تحديد مواطن ضعف المتعلم التي قد تعكس مواطن ضعف المعلم نفسه (دويون وأرشمبو، 1990، Doyon & Archambault، 210). وهي تساهم في بناء جسور الثقة التي تربط بين الأطراف المشتركة في مواقف التعلم، وتعزز العلاقات الإنسانية فيما بينهم (شبيب، ٢٠٠٥، والمارديني والوديان، ٢٠٠١).

أما التصحيح الضمني - وهو أحد أشكال التغذية الراجعة التصحيحية - فيعرفه ليستر ورائتا (Lyster & Ranta, 1997, p. 46) بأنه "إعادة المعلم صياغة إجابة الطالب الخطأ أو الناقصة، كلياً أو جزئياً، بعد حذف أو إزالة الخطأ منها بصورة غير صريحة، ودون أن يُشير للطالب أن إجابته خطأ". وقد ذكر ليستر (1998, p. 58) أن (Lyster) في دراسته أن بعض الباحثين يقولون: "إن التصحيح الضمني يُعدُّ أحد الأساليب الفعالة في تصحيح إجابة الطالب، في حين يقول آخرون: أنه أسلوب غامض يمكن أن يفسّره الطالب تأكيداً للإجابة الصحيحة بدلاً من تصحيح إجابته". وهذا ما لاحظته بعض الباحثين في دراساتهم، أما شين (2004, Sheen) فتري أن أوجه الاختلاف في فعالية أسلوب التصحيح الضمني على إظهار الفهم والتصحيح قد تعزى إلى بعض المتغيرات مثل: المستويات العمرية، والقدرات العقلية، والأهداف التي يتم التركيز عليها، وإجادة اللغة، ومدى توافر وقت الانتظار الذي يعطيه المعلمون لطلابهم، بالإضافة إلى الاختلاف في حجم الصف الدراسي.

ويؤكد بورتنر وميلر (Poertner & Miller, 1996) أن التغذية الراجعة تصبح أكثر فاعلية إذا تم التركيز من قبل المعلم على أعمال التعلم وسلوكه الذي يحتاج إلى تعزيز أو إعادة توجيه، وليس على صفات المتعلم الخاصة، وعدم التوقف عند أداء المتعلم الماضي أو الحاضر، بل ينبغي الأخذ بمنطلق لتطوير أداء المتعلم في المستقبل، وعدم تقديم التغذية الراجعة بطريقة تقلل من شأن المتعلم، بل ينبغي أن تكون مزوجة بروح الدعم والمساندة، وأن تعزز من ثقة المتعلم بنفسه وتدفعه لزيادة جهده ودفاعيته للتعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعد الضعف في تلاوة القرآن الكريم مشكلة يعاني منها الطلاب، ويشكو منها المعلمون وأولياء الأمور. وقد لاحظت الباحثتان كل من موقعها - الباحثة الأولى من خلال عملها كمشرفة لمادة التربية الإسلامية، والباحثة

تكمين في أن إخبار المتعلم أن استجابته صائبة تعززه، وتعمل على زيادة احتمال تكراره للاستجابة الصحيحة فيما بعد. وأما الخاصية الدافعية فتعني أن إخبار المتعلم بنتائج أدائه يولد لديه نوعاً من الحفز؛ ليقوم بذلك الأداء بطريقة أفضل في المستقبل من خلال عمله على تصحيح الخطأ وتلافيه في المرات اللاحقة (غائم، ١٩٧٨). بالإضافة إلى ذلك فإن التغذية الراجعة تعمل على توجيه المتعلم نحو الأداء؛ لكونها تبين له طبيعة أدائه ونوعيته، وتعرّفه مواطن الخطأ عنده وأسبابها (راجحة، ١٩٨١).

وهناك أنواع وأشكال عديدة للتغذية الراجعة، ومن أنواعها بحسب دورها الوظيفي التغذية الراجعة التصحيحية التي تعد من أهم أنواع التغذية الراجعة؛ ولذلك تؤكد دايرسون (Dyerson, 2000, 39) أنه عندما يتم تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة التصحيحية يأتي النجاح بسرعة، ويشعر الطلاب بإيجابية نحو التعلم، كما أنهم يثابرون على العمل فترة أطول من الطلاب الذين لا يعطون تغذية راجعة تصحيحية.

ويشير كوهن (Cohen, 1975) إلى أن التغذية الراجعة التصحيحية تشتمل على الأمور الآتية: الإشارة إلى الوقوع في خطأ ما، والتعريف بنوع الخطأ، وتحديد موضع الخطأ، وذكر اسم الطالب الذي وقع في الخطأ، واختيار العلاج التصحيحي، وتوفير النموذج الصحيح، وإعداد فرصة لمحاولة جديدة، والإشارة إلى وجود تحسن (إذا كان الطالب قد تحسن أداءه)، وتقديم الثناء والإطراء.

والتغذية الراجعة بأشكالها وأساليبها وأنواعها المختلفة تلعب دوراً أساسياً وبارزاً في العملية التعليمية التعلمية، فالعديد من الباحثين (مثال الرضي، ١٩٩٦، ١٤، والبسيوني والموافي، ١٩٩١، ١٢٦؛ والمقطري، ١٩٨٩، ٣؛ وصوالحة ويعقوب، ١٩٨٥، ٨) يرون أن التغذية الراجعة التصحيحية تعتبر وسيلة مهمة من وسائل التعلم، ويعتبرون توظيفها كفاية أساسية ينبغي إتقانها من قبل المهتمين بتشكيل السلوك التعليمي والمهني؛ إذ أنه من خلالها يتعلم المتعلم الكثير من المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات.

وتبرز أهمية التغذية الراجعة التصحيحية في الأمور الآتية: فهي تعمل على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، مما يقلل القلق والتوتر الذي قد يعتريه في حالة عدم معرفته بتلك النتائج، كما أنها تعمل على تعزيزه وتشجيعه على الاستمرار في عملية التعلم (عبد الكريم، ٢٠٠١، ويوسف، ١٩٩٧، وعدس، ١٩٩٦). وتعمل على تصحيح إجابة المتعلم الخطأ ما يؤدي إلى ضعف الارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخطأ، وإحلال إجابات صحيحة محلها، وتبيان سبب وقوعه في الخطأ مما يجعله يقتنع بأنه المسؤول عن النتيجة التي حصل عليها، ومن ثم عليه مضاعفة

فرضيات الدراسة:

وللإجابة عن سؤالي الدراسة حاولت الدراسة اختبار الفرضيتين الآتيتين:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ≥ 0.05 بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث (مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، ومجموعة التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية، والمجموعة الضابطة اللاتغذية راجعة تصحيحية) في الاختبار الشفهي البعدي بعد ضبط أثر الاختبار الشفهي القبلي.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ≥ 0.05 بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث (مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، ومجموعة التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية، والمجموعة الضابطة اللاتغذية راجعة تصحيحية) في الاختبار التحريري البعدي بعد ضبط أثر الاختبار التحريري القبلي.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من خلال:

- 1- أسهامها في الكشف عن أثر التغذية الراجعة التصحيحية في المستوى المعرفي والتطبيقي لأحكام التلاوة.
- 2- تلفت انتباه القائمين على سير العملية التعليمية التعلمية بضرورة الاهتمام بالتغذية الراجعة بصفة عامة، والتغذية الراجعة التصحيحية بصفة خاصة في الموقف الصفّي.
- 3- تشجّع معلمي التربية الإسلامية على استخدام التغذية الراجعة في المواقف الصفية.
- 4- تفتح مجالاً لدراسات أخرى حول العناية باكتساب أحكام التجويد وتطبيقها لصفوف ومراحل تعليمية أخرى.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على المحددات الآتية:

أولاً: المحددات الموضوعية

- نوع التغذية الراجعة: تناولت الدراسة التغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية.
- الأحكام التجويدية: ركّزت الدراسة على الأحكام التجويدية المقررة في كتب التربية الإسلامية بسلطنة عمان بالصفوف (٦-٩). وهي: أحكام النون الساكنة والتنوين (الإظهار، والإدغام، والإخفاء، والإقلاب "القلب")، وأحكام الميم الساكنة (الإظهار،

الأخرى من خلال قيامها بتدريب المعلمات - وقوع الكثير من الطالبات في أخطاء أثناء تطبيق أحكام التلاوة، ونظراً لما للتغذية الراجعة من دور فاعل في رفع المستوى التحصيلي، وتحسين مستوى التعلم لدى المتعلمين، حيث توصلت إلى ذلك عدد من الدراسات منها: (الريضي، ١٩٩٦؛ والبسيوني والموافي، ١٩٩١؛ والمقطري، ١٩٨٩؛ وصوالحة ويعقوب، ١٩٨٥). لذا رأيت الباحثتان أنه من المفيد تعرّف أثر استخدام التغذية الراجعة التصحيحية على المستوى المعرفي والتطبيقي لأحكام التلاوة لدى طالبات الصف العاشر، وهو ما حاولت هذه الدراسة أن تبحثه، حيث حاولت أن تعالج مشكلة تربوية واقعية أوصت العديد من الدراسات مثل: (الحارثية، ٢٠٠٨؛ العتيبي، ٢٠٠٨هـ؛ الراشد، ١٤٢٢هـ؛ الرزوق، ١٩٩٩؛ الشدوفي، ١٤١٨هـ) بضرورة البحث فيها من جوانبها المختلفة، ولذلك حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب المعرفي لأحكام تلاوة القرآن الكريم بين طالبات مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، ومجموعة التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية، ومجموعة الطالبات التي لم تتلق تغذية راجعة تصحيحية؟

السؤال الثاني: ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب التطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم بين طالبات مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، ومجموعة التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية، ومجموعة الطالبات التي لم تتلق تغذية راجعة تصحيحية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف أثر التغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية على المستوى المعرفي والتطبيقي لأحكام التلاوة لدى طالبات الصف العاشر، وذلك من خلال الآتي:

- 1- الوقوف على الفروق في الجانب التطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم بين طالبات مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، ومجموعة التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية، ومجموعة اللاتغذية راجعة تصحيحية.
- 2- الوقوف على الفروق في الجانب المعرفي لأحكام تلاوة القرآن الكريم بين طالبات مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، ومجموعة التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية، ومجموعة اللاتغذية راجعة تصحيحية.

- ٣- طلب التوضيح (Clarification requests): يطلب المعلم من الطالب أن يعيد إجابته بصورة أوضح وأكثر دقة: لأن إجابته لم تُفهم أو صيغت بشكل خطأ. وهذا النوع يتعلق بمشكلات في الاستيعاب أو الدقة أو كليهما. كما أنه يتبع إجابة الطالب خطأ.
- ٤- التصحيح اللغوي (Meta linguistic feedback): وذلك بمساعدة الطالب بصورة غير مباشرة على أن يكون أكثر دقة في صياغة إجابته، من خلال التعليق على الإجابة، أو إضافة معلومة، أو طرح سؤال يُشير إلى طبيعة الخطأ، من خلال استدراج الطالب للتوصل إلى الإجابة الصحيحة.
- ٥- استخلاص الإجابة الصحيحة من مجمل إجابة الطالب (Elicitation): ويشتمل هذا النوع على ثلاث طرق هي: إعادة المعلم إجابة الطالب والتوقف عند الجزء الخطأ من الإجابة، لإعطاء الطالب الفرصة لإعادة إجابته بصورة صحيحة، أو طرح أسئلة لاستخلاص الإجابة من الطالب، وتُستثنى الأسئلة التي يُجاب عنها بنعم أو لا، أو طلب المعلم من الطالب تعديل إجابته الخطأ.
- ٦- إعادة الإجابة الخطأ للطالب: بمعنى تكرار (Repetition) المعلم الكلمة أو الجزء الخطأ من إجابة الطالب مع تغيير نبرة الصوت؛ ليُشعر الطالب أن إجابته خطأ ليعمل على تصحيحها.

والأسلوب الأول والثاني تُقدّم فيهما التغذية الراجعة التصحيحية بصورة مباشرة من قِبَل المعلم، لذا أطلقت عليهما الباحثان اسم التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، وطبّق هذان الأسلوبان مع المجموعة التجريبية الأولى. بينما الأساليب الأربعة الأخرى (طلب التوضيح، التصحيح اللغوي، استخلاص الإجابة الصحيحة من مجمل إجابة الطالب، إعادة الإجابة للطلاب) تتميز بأنها تحفز الطلاب على التصحيح الذاتي للإجابة، وقد أطلقت عليها الباحثان اسم التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية، وطبقت هذه الأساليب الأربعة مع المجموعة التجريبية الثانية، أما المجموعة الضابطة فلم تزود بتغذية راجعة تصحيحية.

الدراسات السابقة:

دراسة كارول وسوين (Carroll & Swain, 1993): حيث قامت الباحثان بإجراء مقارنة بين التصحيح الضمني والأنواع الأخرى من التغذية الراجعة التصحيحية، وقد شارك (١٠٠) طالب أسباني يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وتم تقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات تجريبية، فُدِّم لكل مجموعة أسلوب من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية، حيث فُدِّم للمجموعة التجريبية الأولى: التصحيح الفوري الصريح، والمجموعة الثانية التصحيح اللغوي، والمجموعة الثالثة التصحيح الضمني، والمجموعة الرابعة تم إخبارهم بأنهم على خطأ.

والإدغام، والإخفاء)، والقلقلة، ولام لفظ الجلالة، وتضخيم الراء وترقيقها، وأحكام المدود (المد الطبيعي، والمد المتصل، والمد المنفصل، والمد العارض للسكون، ومد اللين، ومد الصلة، والمد اللازم)، وإدغام المتماثلين والمتقاربين، ومخارج الحروف).

- آيات تطبيق أحكام التجويد: آيات مختارة من سورة يوسف، التي تمثّل مقرر التلاوة للصف العاشر في الفصل الدراسي الأول، وهي شاملة لجميع أحكام التجويد المذكورة أعلاه.

ثانياً: المحددات المكانية:قتصرت الدراسة على طالبات الصف العاشر الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.

ثالثاً: المحددات الزمانية: طبقت الباحثتان دراستهن في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١١/٢٠١٢م).

مصطلحات الدراسة:

التغذية الراجعة: عملية يتم بموجبها تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته في النقاش الصفّي، بشكل منظم ومستمر، من أجل تثبيت الاستجابات الصحيحة، ومساعدته في تعديل أو تغيير الاستجابات التي تكون حاجة إلى التعديل أو التغيير.

التغذية الراجعة التصحيحية: تزويد المتعلم بمعلومات في الموقف التعليمي حول ما إذا كانت إجابته صحيحة أم خطأ مع تصحيح الإجابة الخطأ.

أساليب تطبيق التغذية الراجعة التصحيحية: تلك الأساليب التي يستخدمها المعلم في النقاش الصفّي عند تصحيح الاستجابات الخطأ للطلبة، وستركز الدراسة الحالية على ستة أساليب لتطبيق التغذية الراجعة التصحيحية، حسب نموذج الباحثين ليستر ورائتا (Lyster & Ranta, 1997, 46-49) وهو نموذج لتصنيف التغذية الراجعة التصحيحية، ضمنه الباحثان ستة أنواع أو أساليب لتطبيق التغذية الراجعة التصحيحية، وهذه الأنواع أو الأساليب هي:

- ١- التصحيح الواضح الصريح (Explicit correction): وذلك بإخبار المعلم الطالب أن إجابته خطأ، ثم تصحيح إجابة الطالب مباشرة، وعلى المعلم أن يُعلم الطالب بصورة صريحة أن إجابته خطأ، سواء أكان ذلك باللفظ (خطأ، لا) أم بتغيير ملامح الوجه.
- ٢- التصحيح الضمني (Recasts correction): من خلال إعادة المعلم صياغة إجابة الطالب الخطأ أو الناقصة كلياً أو جزئياً، بعد حذف أو إزالة الخطأ منها بصورة غير صريحة، ودون أن يُشير للطالب أن إجابته خطأ.

الطلاب على ملاحظة التغذية الراجعة التصحيحية. وطُبقت الدراسة على طلاب بالمرحلة الثانوية والجامعية. توصلت الدراسة إلى أن الطلاب كانوا يميلون أكثر إلى تمييز التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة مع الأصوات الكلامية (التي كانت عادة على شكل مناقشة). على أن المقصود بها هو تصحيح النطق. كما كانوا يميلون إلى تمييز التغذية الراجعة المستخدمة مع المفردات اللغوية. على أنها متعلقة بمعاني الكلمات. ولكنهم لم يكونوا يميلون كثيراً إلى تمييز التغذية الراجعة المستخدمة مع التراكيب النحوية.

دراسة ليستر (Lyster, 2001): ركزت هذه الدراسة على التغذية الراجعة التصحيحية وعلاقتها بأنواع الأخطاء التي يقع فيها الطلاب. والتصحيح الفوري الذي يقومون به. وقد استمدت قاعدة البيانات من تسجيلات صوتية لمناقشات صفية. أجريت في صفوف تعلم اللغة الفرنسية بالمرحلة الابتدائية. وقد جرى ترميز أخطاء الطلاب على أنها أخطاء خوية، أو معجمية، أو متعلقة بنطق الكلمات. أو استخدام اللغة الأولى. كما جرى ترميز أساليب التغذية الراجعة التصحيحية كالتصحيح الفوري الصريح. أو التصحيح الضمني. أو أساليب مناقشة الصيغة اللغوية (مثل: استنتاج الإجابة من الطالب. أو تصحيح لغوي. أو طلب توضيح. أو تكرار إجابة الطالب الخاطئ). وقد توصل الباحث للنتائج الآتية: أساليب مناقشة الصيغة أكثر فاعلية في وصول الطلاب إلى التصحيح الذاتي لأخطائهم. بخلاف أسلوب التصحيح الضمني. والتصحيح الفوري الصريح. كما كان المعلمون يميلون إلى انتقاء أنواع التغذية الراجعة التصحيحية وفقاً لأنواع الأخطاء: أي أسلوب التصحيح الضمني بعد الأخطاء النحوية. وأخطاء نطق الكلمات. وأساليب مناقشة الصيغة بعد الأخطاء المعجمية.

دراسة ليستر (Lyster, 2004): محور هذه الدراسة تعرّف التأثيرات المختلفة لأسلوب التصحيح الضمني. والأساليب التي تحفز وتدفع الطلاب إلى تصحيح أخطائهم بأنفسهم (التصحيح الذاتي). في العملية التعليمية التي تركز على مناقشة الصيغة اللغوية. وعلى وجه التحديد قدرة الطلاب في تحديد الإسناد النحوي (الضمائم) لكل من الجنسين (ذكر/ أنثى). في اللغة الفرنسية. تألفت عينة الدراسة من أربعة معلمين يدرسون ثمانية فصول قسّمت إلى أربع مجموعات. وخلال البرنامج حصلت واحدة من المجموعات التجريبية على تغذية راجعة تصحيحية ونوعها تحفيز الطالب على تصحيح خطئه (التصحيح الذاتي). وحصلت المجموعة الثانية على تغذية راجعة تصحيحية من نوع التصحيح الضمني. والمجموعة الثالثة لم يقدم لها تغذية راجعة تصحيحية. ومن النتائج التي توصل إليها الباحث أن أداء الطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة تصحيحية

والمجموعة الخامسة: مجموعة ضابطة لم تتلق أي معاملة. وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعات التجريبية على المجموعة الضابطة. وكانت مجموعة التصحيح الفوري الصريح الأفضل أداءً. ويأتي بعدها مجموعة التصحيح الضمني.

دراسة دوفتي وفاريللا (Doughty & Varela, 1998): التي استهدفت التحقق من تأثير أسلوب التصحيح الضمني في عملية اكتساب الصيغ اللغوية بالزمن الماضي من قبل مجموعة من متعلمي اللغة الإنجليزية كلفة ثانية (تراوح أعمارهم بين ١١ إلى ١٤ سنة). وفي هذه الدراسة قامت الباحثتان بتقديم أسلوب التصحيح الضمني على مرحلتين: ١- تكرار عبارة الطالب الأصلية للفت انتباهه إلى حقيقة وجود خطأ فيها. ٢- ثم يتبعها إعادة صياغة العبارة. بتقديم الصيغة الصحيحة في اللغة الثانية. وقد أظهرت النتائج التي حصلت عليها الباحثتان وجود تحسن كبير لدى الطلاب الذين تلقوا أسلوب التصحيح الضمني من ناحية التطور والتقدم اللغوي. والدقة والتكرار في استخدام الإسناد اللغوي لزمن الفعل الماضي. مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة والذين لم يتلقوا أي تغذية راجعة تصحيحية بطريقة منتظمة.

دراسة سورلي (Sorley, 1999): ركزت هذه الدراسة على توجّه سنة أنواع من التغذية الراجعة التصحيحية في الصفوف الدراسية. واستجابات الطلاب الفورية التي تعقب التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لهم من قبل المعلمين (هل يلاحظون أخطائهم وبالتالي يقومون بتعديلها). وتتضمن قاعدة البيانات المستخدمة في عملية تحليل بيانات ونتائج هذه الدراسة مناقشات صفية مكتوبة لحوالي (١٧.٥) ساعة من المناقشة الصفية بين الطلاب ومعلميهم. وقد توصل الباحث إلى أن أسلوب استنتاج الإجابة من الطالب كان أكثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية نجاحاً في تشجيع الطلاب على تصحيح أخطائهم. وأن نسبة (١٠٠%) من تلك التصحيحات قام بها الطلاب أنفسهم. كما أثبتت الدراسة أن هذا الأسلوب هو الأكثر فاعلية في لفت انتباه الطالب لملاحظة التفاوت بين عبارته الخاطئة الأولى. وبين الإجابة الصحيحة. ويُعدّ التصحيح اللغوي الاختيار الثاني الأكثر فاعلية في تسهيل عملية ملاحظة الطالب لخطئه. يتبعه طلب التوضيح. ثم تكرار إجابة الطالب الخاطئ. كما تبين أن أقل أنواع التغذية الراجعة فاعلية في تعزيز ملاحظة الطالب لخطئه هو التصحيح الضمني. والتصحيح الفوري الصريح.

دراسة ماكاي وغاس وماكدونوف (Mackey, Gass and McDonough, 2000): حيث هدفت الدراسة إلى التحقق من أنواع التغذية الراجعة التصحيحية التي تظهر كاستجابة لمختلف أنواع الأخطاء. مع التركيز على قدرة

هؤلاء الطلاب لسلسلة من الأنشطة التي تعتمد على التفاعل مع متحدثين باللغة الإنجليزية (من أهل اللغة). وطبقت عليهم أربعة اختبارات خلال تسعة أسابيع. وتُشير النتائج إلى أن أسلوب التصحيح الضمني كان مؤشراً كبيراً لتطور طريقة صياغة السؤال في اللغة الإنجليزية.

دراسة الحراصية (AL Harrasi, 2007): التي أجريت للتحقق من توزع ما يقدمه المعلمون من تغذية راجعة تصحيحية، والفهم الذي يحصل عليه الطلاب، في الفصول التواصلية لتعليم اللغة الإنجليزية بسلطنة عمان. وذلك عندما يقوم المعلمون "بمناقشة الصيغة" مع طلابهم. وكان هناك اهتمام من قبل الباحثة للعثور على أي دليل يؤيد فرضية أن التصحيح الضمني هو أحد الأساليب المستخدمة بدرجة عالية لتصحيح الأخطاء في صفوف التعليم الأساسي بسلطنة عمان. وأن هذا الأسلوب هو أقلها فاعلية في حصول الطلاب على الفهم. وقد جرى استخدام تصنيف ليستر ورائتا (Lyster & Ranta, 1997) الخاص بالأخطاء، والتغذية الراجعة التصحيحية، والفهم، لترميز الأمثلة المستخلصة من ١٢ صفا من صفوف التعليم الأساسي. وكانت النتيجة التي تم الحصول عليها تفيد أن أسلوب التصحيح الضمني كان أكثر الأساليب استخداماً في هذه الصفوف الدراسية، ولكنه كان الأسلوب الأقل أنراً في حصول الطلاب على الفهم، وكذلك الأسلوب الأقل أنراً في تحقيق عملية التصحيح.

دراسة الشيبية (٢٠٠٨): هدفت إلى تعرّف واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية. وذلك من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة. وتألّفت عينة الدراسة من ٣٦ معلماً ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة الباطنة جنوب، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة أداتين، هما: المقابلة وبطاقة ملاحظة: تضمّت أساليب التغذية الراجعة التصحيحية، حسب نموذج ليستر ورائتا (Lyster & Ranta, 1997). ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أكثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية استخداماً في المناقشات الصفية من قبل المعلمين هو التصحيح الضمني. فقد مثّل هذا الأسلوب ما نسبته ٤٧,٦% من إجمالي تكرار أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المُقدّمة. والأسلوب الذي نتج عنه أكبر نسبة من فهم الطلاب (الفهم مع التصحيح، والفهم مع الحاجة إلى تصحيح) هو أسلوب استخلاص الإجابة من الطالب، حيث أدى إلى ٩٧,٧٨% من الفهم. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في استخدام أساليب التغذية

تحقّزهم على التصحيح الذاتي فاق بكثير أداء الطلاب الذين تلقوا التصحيح الضمني. والذين كان أدؤهم مشابهاً للطلاب الذين لم يحصلوا على تغذية راجعة.

دراسة أليس ولوين وإرلام (Ellis, Loewen & Erlam, 2006): استهدفت هذه الدراسة التحقق من آثار التغذية الراجعة التصحيحية بشقيها الضمني والواضح في اكتساب مهارة استخدام الفعل الماضي. وفي التصميم التجريبي (مجموعتان تجريبتان، ومجموعة ضابطة). وقد تم قياس الاكتساب بواسطة اختبار محاكاة شفوي (مصمم لقياس المعرفة الضمنية غير المباشرة). واختبارين آخرين مصممين لقياس المعرفة الواضحة المباشرة. وقد أجريت الاختبارات على مدى ثلاث فترات: قبل العملية التدريسية، وبعد العملية التدريسية بيوم واحد، ولاحقاً بعد العملية التدريسية بأسبوعين. وقد استطاع طلاب يدرسون اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة الدنيا إكمال نشاطين يعتمدان على التفاعل. تلقوا خلالهما إما أسلوب التصحيح الضمني (تغذية راجعة ضمنية)، وإما أسلوب التصحيح اللغوي (تغذية راجعة واضحة). كرد على أي عبارة تحتوي على خطأ في التركيب اللغوي المستهدف. وقد أظهرت المقارنات الإحصائية في أداء الطلاب بالاختبارات البعدية وجود أفضلية واضحة للتغذية الراجعة الواضحة (التصحيح اللغوي) على التغذية الراجعة الضمنية (التصحيح الضمني).

دراسة ليستر وموري (Lyster & Mori, 2006): التي هدفت تعرّف التأثيرات المباشرة للتصحيح الفوري الصريح، والتصحيح الضمني، وأساليب التغذية الراجعة التصحيحية التي تشجع الطلاب على التصحيح الذاتي لأخطائهم. في فهم الطلاب لأخطائهم، وقيامهم بتصحيحها. وذلك من خلال مقارنة التفاعل الصفّي بين الطلاب والمعلمين، في وضعين تعليميين مختلفين، بالمرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج بوضوح استخدام أسلوب التصحيح الضمني بصورة كبيرة مقارنة بالأساليب الأخرى بغض النظر عن المكان التعليمي. ولكنها تُظهر فهماً متنوعاً، وأنماطاً مختلفة من التصحيح لدى الطلاب فيما يتعلق بنوع التغذية الراجعة التصحيحية، مع وجود نسبة أكبر من التصحيح (تصحيح الطلاب الذاتي لأخطائهم) عند استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية التي تشجع الطلاب على تصحيح أخطائهم.

دراسة ماكدونوف وماكي (McDonough & Mackey, 2006): تبحث هذه الدراسة في أثر أسلوب التصحيح الضمني ومختلف أنواع استجابات الطلاب في تطور طريقة صياغة السؤال في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وشملت هذه الدراسة ٥٨ طالباً تايلندياً يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إحدى الجامعات، حيث خضع

ضابطة. لم يقدّم لها التغذية الراجعة التصحيحية. وذلك للكشف عن أنرأساليب التغذية الراجعة التصحيحية الفورية المقدّمة في المناقشات الصفية على المستوى المعرفي والتطبيقي لأحكام التلاوة.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المقيدّين في الصف العاشر بمحافظة جنوب الباطنة، والبالغ عددهم ٤٢٦٣ طالباً وطالبة، موزّعين على مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة، للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ م (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢/٢٠١١).

عيّنة الدراسة:

شملت عيّنة الدراسة ٨٤ طالبة من طالبات مدرسة عاتكة بنت أبي صفرة للتعليم الأساسي حلقة ثانية، وقد اختيرت هذه المدرسة بطريقة عشوائية، ثم اختير منها ثلاث شعب من الصف العاشر بطريقة قصدية لتحقيق التكافؤ بين الشعب الثلاث.

أدوات الدراسة: بنائها وإجراءات تطبيقها:

لاختبار فرضيات الدراسة استخدمت الباحثتان أداتين، الأولى: اختبار تحريري، والثانية: اختبار شفهي، وذلك للتحقق من أثر التغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية على المستوى المعرفي الذي يقيسه الاختبار التحريري، وعلى المستوى التطبيقي الذي يقيسه الاختبار الشفهي.

الأداة الأولى: الاختبار التحريري:

- تضمّن الاختبار التحريري ٤٠ فقرة موزّعة على أربعة أنماط من الاسئلة الموضوعية، وهي: الاختيار من المتعدد، والمزاوجة، والاكمال، وصح أم خطأ، حيث اشتمل كل نوع من هذه الاسئلة على ١٠ فقرات.

- شملت فقرات الاختبار جميع الأحكام التجويدية التي سبق لطالبات الصف العاشر دراستها في الصفوف ٦-٩، والتي ذكرت في حدود الدراسة.

- اعتمدت الباحثتان في تحديد الأوزان النسبية لكل حكم من الأحكام التجويدية التي شملتها الدراسة بناء على عدد الحصص المخصصة لتدريسها، وذلك بالرجوع إلى كتب أدلة معلمي التربية الإسلامية للصفوف ٦-٩، ومن خلالها تم التوصل إلى نسبة أهمية كل محتوى من محتويات هذه الأحكام، وفقاً للمعادلة الآتية: نسبة أهمية المحتوى = عدد الحصص المخصصة لكل حكم ÷ عدد الحصص الكلية

الراجعة التصحيحية تبعاً لتغير نوع المعلم، في أسلوبين فقط وهما: التصحيح اللغوي، وإعادة إجابة الطالب الخاطئ، وذلك لصالح الإثبات في الحالتين، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية تبعاً لتغير نوع المدرس، في جميع الأساليب عدا أسلوب واحد فقط، وهو طلب توضيح وذلك لصالح دروس التلاوة في جميع الحالات.

تعميق على الدراسات السابقة: بعد عرض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة الآتي:

١. تنوعت أهداف الدراسات السابقة، فبعضها كان يستهدف التحقق من توزّع ما يقدمه المعلمون من تغذية راجعة، واستجابات الطلاب لها، وبعضها ركّز على أسلوب التصحيح الضمني ومدى فاعليته، وبعضها قارن بين أساليب التغذية الراجعة التصحيحية وبحث في أثرها على تصحيح الطلاب لأخطائهم، وركزت بعضها على التغذية الراجعة التصحيحية وعلاقتها بأنواع الأخطاء التي يقع فيها الطلاب.
٢. استخدمت الدراسات السابقة منهجين لجمع البيانات، وللتوصل إلى إجابات لأسئلة الدراسة، المنهج الأول: المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الثاني: المنهج التجريبي.
٣. تنوعت الأدوات البحثية التي استخدمت في الدراسات السابقة، منها: بطاقة الملاحظة، والاختبارات، والمقابلة، وتحليل المحتوى.
٤. طبقت الدراسات السابقة في صفوف تعلم اللغة الثانية، مع مختلف السياقات التعليمية، عدا دراسة الشبيبي طبقت في مادة التربية الإسلامية.
٥. أغلب الدراسات السابقة طبّقت في بيئات أجنبية، عدا دراستي الحراصية (AL Harrasi, 2007) والشبيبية (٢٠٠٨) طبقت في سلطنة عمان.
٦. الدراسات السابقة جميعها باللغة الإنجليزية، عدا دراسة الشبيبية (٢٠٠٨) باللغة العربية.

الطريقة والإجراءات

استُخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تمّ تقسيم عيّنة الدراسة إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى: تجريبية، طبّق فيها أسلوبا التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة (التصحيح الواضح الصريح، والتصحيح الضمني)، المجموعة الثانية: تجريبية، طبّق فيها الأساليب الأربعة للتغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية (طلب توضيح، والتصحيح اللغوي، واستخلاص الإجابة الصحيحة من مجمل إجابة الطالبة، وإعادة إجابة الطالبة الخاطئ)، والمجموعة الثالثة:

وفي حالة عدم تطبيق الحكم توضع الإشارة في الحقل (لم تطبق).

صدق أدوات الدراسة: تمّ قياس صدق أداتي الدراسة من خلال التحقق من الصدق الظاهري. وذلك بعرضهما على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية، والمشرفين التربويين. ثم إجراء التعديلات المقترحة.

ثبات أدوات الدراسة: تمّ التأكد من ثبات الاختبار التحريري من خلال تطبيقه على عيّنة مكونة من ٣٠ طالبة من خارج عيّنة الدراسة، وبعد تصحيحه والتعامل مع البيانات باستخدام برنامج (SPSS). تمّ حساب الثبات بالاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ، Alpha Cronbach). وبلغ معامل ثبات الاختبار ٠.٨٠ مما يفيد ثبات الأداة، وقابليتها للتطبيق من أجل تحقيق أهداف الدراسة.

وللتحقق من ثبات الاختبار الشفهي استعانت الباحثتان بمعلمتين مجيدتين لأحكام التلاوة والتجويد. وتمّ تدريبهما على الخطوات الإجرائية التي ستنتقد للتأكد من ثبات هذه الأداة. وهي: أن تستمع المعلمة جيّداً لتلاوة كل طالبة، ثم ترصد مدى تطبيقها لأحكام التلاوة والتجويد التي تتناولها الدراسة، وذلك من خلال بطاقة الرصد التي تمّ تصميمها لهذا الغرض. بحيث تكون لكل طالبة بطاقتان. فلكل معلمة من المعلمتين بطاقة تمثّل تقديرها لتلاوة الطالبة. ثمّ قامت الباحثتان بحساب معامل ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ارتباط

- ثمّ تمّ تحديد مجموع الفقرات لكل حكم من الأحكام التجويدية من خلال المعادلة الآتية:

- مجموع الفقرات = نسبة أهمية المحتوى × العدد الكلي لفقرات ÷ ١٠٠

- ركّز الاختبار التحريري على ثلاثة مستويات للأهداف في تصنيف بلوم، وهي التذكر، والفهم، والتطبيق. وتمّ تحديد الأوزان النسبية لتلك المستويات الثلاثة بناء على آراء الخبراء المحكمين. حيث بلغ الوزن النسبي لمستوى التذكر ٤٠%. ومستوى الفهم ٢٥%. ومستوى التطبيق ٣٥%. وجدول ١ يوضّح مواصفات الاختبار التحريري.

الأداة الثانية: الاختبار الشفهي:

- تمّ اختيار ٨ آيات من سورة يوسف، وهي: (١، ١٨، ٣٨، ٤٠، ٤٧، ٦٧، ٩٦). واختيرت سورة يوسف لأنها هي السورة المقررة للتلاوة لطلاب الصف العاشر.

- الآيات المختارة شاملة لجميع الأحكام التجويدية التي تتناولها الدراسة.

- بعد اختيار الآيات المذكورة تمّ حصرها فيها من أحكام تجويدية سبق لطالبات الصف العاشر دراستها في الصفوف ٦-٩. وأدرجت في بطاقة رصد.

خصّصت بطاقة لكل طالبة؛ ليسهل على الباحثين رصد أداء الطالبة وتطبيقها لأحكام التجويد، وذلك بوضع إشارة في الحقل (تطّبق) في حالة تطبيق الحكم.

جدول ١
مواصفات الاختبار التحريري

الأحكام التجويدية	عدد الحصص	نسبة أهمية المحتوى	مجموع الفقرات	التذكر ٤٠%	الفهم ٢٥%	التطبيق ٣٥%
النون الساكنة والتنوين	١٣	٢٨,٣%	١١	٤	٣	٤
القلقة	٢	٤,٣%	٢	١	-	١
الميم الساكنة	٢	٤,٣%	٢	١	١	-
لام لفظ الجلالة	٢	٤,٣%	٢	١	-	١
الراء	٥	١١%	٤	١	١	٢
المدود	١٧	٣٧%	١٥	٦	٤	٥
مخارج الحروف	٣	٦,٥%	٢	١	١	-
إدغام المثلثين والمتقارنين	٢	٤,٣%	٢	١	-	١
المجموع	٤٦	١٠٠%	٤٠	١٦	١٠	١٤

- تم توزيع فقرات الاختبار التحريري على المحاور الثمانية لأحكام التجويد التي شملتها الدراسة حسب المستويات الثلاثة، كما هو موضّح في جدول ٢.

جدول ٢
توزيع فقرات الاختبار التحريري على محاور أحكام التجويد التي شملتها الدراسة حسب المستويات الثلاثة

الأحكام التجويدية	عدد الحصص	مجموع الفقرات	التذكر ٤٠%	الفهم ٢٥%	رقم فقراته	رقم فقراته	التطبيق ٣٥%	رقم فقراته
النون الساكنة والتنوين	١٣	١١	٤	٣	٢٠,٢٢,٢٣	١,٣١,٣٢	٤	٣,١٦,١٩,٢٠
القلقة	٢	٢	١	-	٣٣	-	١	٥
الميم الساكنة	٢	٢	١	١	٤	٣٤	-	-
لام لفظ الجلالة	٢	٢	١	-	٦	-	١	٢٤
الراء	٥	٤	١	١	٣٥	٧	٢	١٢,١٧
المدود	١٧	١٥	٦	٤	٢٥,٢٦,٢٧,٣٦,٣٧,٣٨	٨,٩,٢٨,٢٩,٣٩	٥	١١,١٣,١٥,١٨
مخارج الحروف	٣	٢	١	١	١٠	٤٠	-	-
إدغام المثلثين والمتقارنين	٢	٢	١	-	٣٠	-	١	١٤
المجموع	٤٦	٤٠	١٦	١٠	١٦	١٠	١٤	١٤

ب- المجموعة الثانية: تجريبية. طُبِّقَ فيها الأساليب الأربعة للتغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية، وهذه الأساليب تشجّع الطالبات على التصحيح الذاتي للإجابات، وهي: (طلب توضيح، والتصحيح اللغوي، واستخلاص الإجابة الصحيحة من مجمل إجابة الطالبة، وإعادة إجابة الطالبة الخطأ).

ج- والمجموعة الثالثة: ضابطة. لم يقدّم لها التغذية الراجعة التصحيحية.

٥ تطبيق الاختبارين البعديين (التحريري + الشفهي): طُبِّقَ الاختباران البعديان على المجموعات الثلاث بعد مرور ستة أسابيع من الفصل الدراسي، وكانت ظروف تطبيقهما وتقييمهما مطابقة للاختبارين القبليين. تضمّن الاختبار التحريري البعدي ٤ فقرة من الأسئلة الموضوعية، وتمّ إعداده بصورة مكافئة للاختبار التحريري القبلي. وتضمّن الاختبار الشفهي البعدي تلاوة الآيات (١، ١٨، ٣٨، ٤٠، ٤٧، ٦٧، ٩٦) من سورة يوسف.

١ إدخال البيانات والتحليل الإحصائي: أدخلت البيانات في الحاسوب، وعولجت باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS). أما الأساليب الإحصائية التي استخدمت فهي المتوسطات الحسابية والاختلافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين المصاحب.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على متغيرين هما:

المتغير المستقل، ويمثّله أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية الفورية المستخدم في المناقشات الصفية:

أ- التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة المقدّمة من المعلمة (التصحيح الواضح الصريح، والتصحيح الضمني).

ب- التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية التي تشجّع الطالبات على التصحيح الذاتي للإجابات (طلب توضيح، والتصحيح اللغوي، واستخلاص الإجابة الصحيحة من مجمل إجابة الطالبة، وإعادة إجابة الطالبة الخطأ).

ج- التعلّم بدون الحصول على تغذية راجعة تصحيحية.

المتغير التابع ويمثّله: الجانب المعرفي لأحكام التلاوة، والجانب التطبيقي لأحكام التلاوة.

المعالجات الإحصائية:

عولجت البيانات التي تمّ جمعها بواسطة الاختبارات التحريرية والشفهية باستخدام الحاسوب، من خلال

بيرسون (Pearson Correlation)، وحصلت الباحثتان على معامل ارتباط ٠,٨٣، مما يفيد ثبات الأداة وصلاحيّتها للتطبيق.

إجراءات الدراسة:

١. تحديد أفراد عيّنة الدراسة: أفراد الدراسة همّ طالبات الصف العاشر بمدرسة عاتكة بنت أبي صفرة للتعليم الأساسي حلقة ثانية بمحافظة جنوب الباطنة، في العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م، وعددهن ٨٤ طالبة موزّعات على ثلاث مجموعات.

٢. تطبيق الاختبارين القبليين (التحريري + الشفهي): أعطيت أفراد عيّنة الدراسة اختبارين قبليين: في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م، أحدهما تحريري، يهدف إلى تعرّف مستوى أفراد عيّنة الدراسة في الجانب المعرفي لأحكام التلاوة والتجويد قبل البدء بالدراسة، والثاني شفهي، يهدف إلى تعرّف مستواهن في الجانب التطبيقي لأحكام التلاوة والتجويد قبل البدء بالدراسة. وقد تمّ تنفيذ الاختبارين للمجموعات الثلاث في ظروف متماثلة، وركّز الاختبار التحريري على أحكام التلاوة والتجويد التي سبق لطالبات العاشر دراستها بالصفوف ٦-٩، والتي سبق ذكرها في حدود الدراسة، كما تضمّن الاختبار الشفهي تلاوة ثمان آيات من سورة يوسف.

٣. تقييم أفراد عيّنة الدراسة في الاختبارين القبليين: صحّحت الباحثتان الاختبار التحريري القبلي الذي تضمّن ٤٠ فقرة من نوع الأسئلة الموضوعية، وحُصِّصَ لكل فقرة درجة، ثم استخرجت النسبة المئوية للدرجة للحصول عليها من ١٠٠ وقامت معلّمتان مجيدتان لأحكام التلاوة بتقييم أداء أفراد عيّنة الدراسة في الاختبار الشفهي الذي تضمّن تلاوة ثمان آيات من سورة يوسف، اشتملت على ١٩١ موضعاً لأحكام التلاوة التي سبق لطالبات الصف العاشر دراستها بالصفوف ٦-٩، وإعطاء درجة لكل موضع من تلك المواضع، ثم استخرجت النسبة المئوية للدرجة للحصول عليها من ١٠٠.

٤. تعلّم الطالبات السورة المقررة للتلاوة: تمّ تدريس سورة يوسف - السورة المقررة للتلاوة لطلاب الصف العاشر- للطالبات في المجموعات الثلاث، حيث حُصِّصَ لها عشر حصص لتدريسها، وأتبِعَ الآتي في تدريس المجموعات الثلاث:

أ- المجموعة الأولى: تجريبية، طُبِّقَ فيها أسلوبية التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة المقدّمة من المعلمة (التصحيح الواضح الصريح، والتصحيح الضمني).

يبين جدول ٤ أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث على الاختبار الشفهي القبلي. حيث بلغت قيمة $F(1,306)$ وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\geq 0,05)$. مما يعني تجانس التباين في الأداء على الاختبار الشفهي القبلي بين مجموعات الدراسة الثلاث.

جدول ٤

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار الشفهي القبلي				
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف الدلالة
بين المجموعات	٤٧٣,٠٤	٢	٢٣٦,٥٢	١,٣٠٦
داخل المجموعات	١٤٦٧٠,١٩	٨١	١٨١,١١	
الكلية	١٥١٤٣,٢٤	٨٣		

بعد التحقق من شرط تجانس التباين بين مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار الشفهي القبلي. تم إجراء تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA) ما بين مجموعات الدراسة: لمقارنة فعالية أساليب التغذية الراجعة التصحيحية في الجانب التطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم. ويحدد تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA) ما إذا كان هناك اختلاف دلالي في درجات الوسط الحسابي للاختبار الشفهي البعدي في الجانب التطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم بين مجموعات الدراسة الثلاث بعد أن تم التخلص من أثر درجات الاختبار الشفهي القبلي. تمثل المتغير المستقل في أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية المُقدّم لمجموعات الدراسة (مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، ومجموعة التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية، والمجموعة الضابطة للالتغذية راجعة تصحيحية). وتمثل المتغير التابع في درجات الاختبار الشفهي البعدي. وكان المتغير المصاحب عبارة عن درجات الاختبار الشفهي القبلي. ويبين جدول ٥ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار الشفهي البعدي.

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار الشفهي البعدي			
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى (التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة)	٢٨	٣٨,٨٤	١٥,٠٨
التجريبية الثانية (التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية)	٢٨	٦٢,٨٢	١٢,٧٣
الضابطة (لا تغذية راجعة تصحيحية)	٢٨	٣١,٠٧	١٣,٥٤

البرنامج الإحصائي (SPSS). وقد استُخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي. وتحليل التباين المصاحب لاختبار فرضيات الدراسة.

النتائج ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية على الجانب المعرفي والتطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم لدى عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي. وفيما يأتي سيتم عرض ومناقشة النتائج من خلال التأكد من صحة فرضيتي الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: نتائج اختبار الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\geq 0,05$ بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث (مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، ومجموعة التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية، والمجموعة الضابطة للالتغذية راجعة تصحيحية) في الاختبار الشفهي البعدي بعد ضبط أثر الاختبار الشفهي القبلي". وللتحقق من هذه الفرضية تمّ أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار الشفهي القبلي. وعُرِضَت النتائج في جدول ٣.

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار الشفهي القبلي			
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى (التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة)	٢٨	٣٦,٥٢	١٣,١٣
التجريبية الثانية (التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية)	٢٨	٣٢,٢١	١٣,٨٤
الضابطة (لا تغذية راجعة تصحيحية)	٢٨	٣٠,٩٨	١٣,٣٩
التجريبية الأولى (التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة)	٢٨	٣٦,٥٢	١٣,١٣

يشير جدول ٣ إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى بلغ ٣٦,٥٢ وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية كان ٣٢,٢١ وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة. ولفحص تجانس التباين بين مجموعات الدراسة تم إجراء اختبار "ليفين" (Leven Statistic). الذي أوضح عدم وجود فروق بينها (ليفين = ٠,١٢٣ د ح ٢ و ٨١ باحتمال ٠,٨٨٤).

وللتحقق من معنى الدلالة الناتجة عن إجراء اختبار "ليفين" (Leven Statistic) تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA). وجدول ٤ يبين ذلك.

(التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة) لصالح المجموعة التجريبية الثانية، أي أن التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية لها دور إيجابي في الجانب التطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم. كما يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية) والمجموعة الضابطة (اللاتغذية راجعة تصحيحية) لصالح المجموعة التجريبية الثانية، أي أن التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية لها دور إيجابي في الجانب التطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة) والمجموعة الضابطة (اللاتغذية راجعة تصحيحية). إذًا النتائج تشير إلى تفوق المجموعة التجريبية الثانية في الجانب التطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم على المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة.

جدول ٧

المقارنات الثانية بين مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار الشفهي البعدي

المجموعة	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
التجريبية الأولى	-		
التجريبية الثانية	* ٠,٠٠٠		
الضابطة	٠,٣٩٠	* ٠,٠٠٠	

* الفروق دالة إحصائياً

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (Lyster & Ranta, 1999 : Sorley, 2004 : Sheen, 2004 : Lyster & Mori, 2006 : ALHarassi, 2007 : الشبيبي, 2008) في تحقيق أساليب استنتاج الإجابة من الطالب لأعلى مستويات الفهم، وأن أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة هما أقل الأساليب التي تؤدي إلى حصول الطلاب على الفهم. وتختلف مع نتائج الدراسات الآتية: (Oliver, 1995 : Ohta, 2000 : Doughty & Varela, 1998 : Sheen, 2004 : McDonough & Mackay, 2006) في تحقيق أسلوب التصحيح الضمني لنسبة عالية من الفهم. وقد تُعزى الباحثان تفوق أفراد المجموعة التجريبية الثانية في الجانب التطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم على المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة إلى الأسباب الآتية:

يظهر من جدول ٥ أن هناك فروقاً ظاهرةً بين المتوسطات الحسابية لأفراد مجموعات الدراسة الثلاث، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية الثانية (التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية) ١٢,٨٢، بينما بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية الأولى (التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة) ٣٨,٨٤، والمتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة ٣١,٠٧. وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث؛ فقد تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وجدول ٦ يبيّن نتائج التحليل.

يتضح من جدول ٦ أنه بعد ضبط أثر المتغير المصاحب (الاختبار الشفهي القبلي)، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين مجموعات الدراسة الثلاث تساوي ١٣٠,٩٨. وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، الأمر الذي يقود إلى رفض الفرضية الصفرية الأولى. وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث (مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، ومجموعة التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية، والمجموعة الضابطة اللاتغذية راجعة تصحيحية) في الاختبار الشفهي البعدي بعد ضبط أثر الاختبار الشفهي القبلي.

كما يشير جدول ٦ إلى حجم الأثر للمعالجة التجريبية بين المجموعات، والمحدد من خلال قيمة ايتا تربيع الجزئية، وهي ٠,٧٦٦، أي أن نسبة التباين في المتغير التابع (الاختبار الشفهي البعدي) التي تُعزى إلى المتغير المستقل (أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية المُقدّم) بلغت ٧٦,٦%. وذلك باستخدام ايتا تربيع الجزئية (Partial Eta Squared). وهو حجم تأثير كبير للغاية وفقاً للمعايير التي وضعها كوهن (Cohen)، كما يشير لذلك بالانت (٢٠٠٦، ص ٢٢٥). ولتحديد مصدر الفروق الدالة تم استخدام اختبار بوسست هوك (Post Hoc Test). وجدول ٧ يبيّن نتيجة اختبار بوسست هوك (Post Hoc Test) للمقارنات الثنائية بين مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار الشفهي البعدي.

يظهر من جدول ٧ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية) والمجموعة التجريبية الأولى

جدول ٦

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث

في الاختبار الشفهي البعدي بعد ضبط أثر الاختبار الشفهي القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ايتا تربيع الجزئية
المتغير المصاحب (الاختبار الشفهي القبلي)	١٠٥٨٤,٣٨	١	١٠٥٨٤,٣٨	١٧٣,٣٩	٠,٠٠٠	٠,٦٨٤
الأثر التجريبي بين المجموعات	١٥٩٩١,٧٤	٢	٧٩٩٥,٨٧	١٣٠,٩٨	٠,٠٠٠	٠,٧٦٦
الخطأ	٤٨٨٣,٦١	٨٠	٦١,٠٥			
مجموع المعدّل	٣٠٨٠٧,٧٥	٨٣				

٤- لأن المعلمين يكررون الإجابات الصحيحة بعد الإجابات الصحيحة وكذلك بعد الإجابات الخاطئة. وبذلك يظهر سلوك متطابق من قبل المعلمين لهدفين مختلفين: لذا قد لا يدرك الطلاب أن المعلم يقصد من التصحيح الضمني تعديل إجاباتهم، إنما قد يعتقدون أن المعلم يقدم لهم صيغاً أخرى لإجاباتهم الصحيحة، وقد أشار إلى ذلك سورلي (Sorley, 1999). ونيكولاس وآخرون (Nicholas et al., 2001).

٥- قد يسمح هذان الأسلوبان للطلاب الأكثر كفاءة إلى ملاحظة موضع الخطأ في إجاباتهم، لكنه قد يردون أن يلاحظه الطلاب الأقل كفاءة. يؤيد ذلك دراسة كل من (ليستر و رانتا, Lyster & Ranta, 1997). وماكي وفيليب (Mackey & Philip, 1998). وبانوفا وليستر (Panava & Lyster, 2002).

ثانياً: نتائج اختبار الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث (مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، ومجموعة التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية، والمجموعة الضابطة للتغذية الراجعة تصحيحية) في الاختبار التحريري البعدي بعد ضبط أثر الاختبار التحريري القبلي". وللتحقق من هذه الفرضية تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحريري القبلي. وعُرِضَت النتائج في جدول ٨.

جدول ٨

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحريري القبلي			
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى (التغذية الراجعة المباشرة)	٢٨	٧٧.٢٥	١٠.٣٥
التجريبية الثانية (التغذية الراجعة الاستنتاجية)	٢٨	٧٧.٤٧	١١.٣٥
الضابطة (لا تغذية راجعة تصحيحية)	٢٨	٧٥.٣٩	١٢.٣٥

يشير جدول ٩ إلى تقارب المتوسطات الحسابية لمجموعتين التجريبيتين. وهما أعلى قليلاً من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة. ولفحص جُانس التباين بين مجموعات الدراسة تم إجراء اختبار "ليفين" (Leven Statistic). إذ بلغ إحصائي ليفين ١,٣٩٧ (٠.٢). ٨١ درجات حرية) وهو غير دال عند مستوى ٠.٠٥. وللتحقق من معنى الدلالة الناتجة عن إجراء اختبار "ليفين" (Leven

١- أساليب التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية تشجّع الطلاب في الاعتماد على مصادرهم الذاتية من أجل تعديل إجاباتهم الخاطئة. وبالتالي تدفعهم إلى التصحيح الذاتي لأخطائهم. ويؤيد ذلك دراستا ليستر و رانتا (Lyster & Ranta, 1997). والحراصية (ALHarrasi, 2007).

٣- لهذه الأساليب دور فاعل في جذب الطلاب ليكونوا مشاركين فاعلين في المناقشات الصفية من خلال إشراكهم في عملية معالجة الخطأ. وهذا يتفق مع دراستي ليستر و رانتا (Lyster & Ranta, 1997). وسورلي (Sorley, 1999).

٤- تؤدي إلى تذكر الطلاب للمعلومات التي توصلوا إليها بأنفسهم أكثر من المعلومات التي تقدّم لهم جاهزة. ويؤيد ذلك دراسة ليستر و رانتا (Lyster & Ranta, 1997).

٥- تقلل من نسبة تكرار وقوع الخطأ نفسه في الحصة. سواء من الطالب نفسه أو من أي طالب آخر. كما توصلت إلى ذلك دراسة الحراصية (AL Harrasi, 2007).

٦- كما أن هذه الأساليب تلفت انتباه الطالب لملاحظة التفاوت بين عبارته الخطأ الأولى. وبين الإجابة الصحيحة. ويؤيد ذلك دراسة ليستر (Lyster, 1998).

وقد تعود أسباب عدم تفوق أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة) في الجانب التطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم إلى الأسباب الآتية:

١- أسلوبا التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة (التصحيح الفوري الصريح والتصحيح الضمني) لا يتيحان الفرصة للطلاب للتصحيح الذاتي؛ وذلك لكون الإجابة الصحيحة ضمنية في إجابة المعلم. لذا قد لا يلاحظ الطالب خطأه. وقد أشار إلى ذلك سورلي (Sorley, 1999).

٢- الطالب إذا تلقى الإجابة جاهزة من المعلم قد ينسأها بعد مدة قصيرة. في حين أنه إذا اجتهد في التوصل للإجابة الصحيحة ستبقى المعلومة لمدة أطول في ذهنه. ويؤيد ذلك كل من: كوردن (Corder, 1967). وكوهين (Cohen, 1975).

٣- هذان الأسلوبان لا يشجعان على النقاش بين المعلم والطلاب في معالجة الأخطاء. إنما يكتفي الطلاب بتكرار الإجابات الصحيحة المقدمة لهم من قبل المعلم. ويؤيد ذلك دراسة ليستر (Lyster, 1998).

(Statistic) تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA). وجدول ٩ يبين ذلك.

جدول ١٠
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحريري البعدي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
١٠,٦٦	٧٧,٨٨	٢٨	التجريبية الأولى (التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة)
١٠,١٩	٨٢,٢١	٢٨	التجريبية الثانية (التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية)
١٦,٠١	٧١,١١	٢٨	الضابطة (لا تغذية راجعة تصحيحية)

يظهر من جدول ١٠ أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية) قد بلغ ٨٢,٢١ وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى (التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي بلغ ٧٧,٨٨ و (٧١,١١) على التوالي. كما أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة. وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث؛ فقد تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA). وجدول ١١ يبين نتائج التحليل.

يتضح من نتائج جدول ١١ أنه بعد ضبط أثر المتغير المصاحب (الاختبار التحريري القبلي). لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين مجموعات الدراسة الثلاث تساوي ١٢,٢٥٢. وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥. الأمر الذي يقود إلى رفض الفرضية الصفرية الثانية. وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث (مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، ومجموعة التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية، والمجموعة الضابطة اللاتغذية راجعة تصحيحية) في الاختبار التحريري البعدي بعد ضبط أثر الاختبار التحريري القبلي.

كما يشير جدول ١١ إلى حجم الأثر للمعالجة التجريبية بين المجموعات، والمحدد من خلال قيمة ايتا تربيع الجزئية، وهي ٠,٢٣٤. أي أن نسبة التباين في المتغير التابع (الاختبار

جدول ٩
تحليل التباين الأحادي (ANOVA) بين مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحريري القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٧١,٩١	٢	٣٥,٩٦	٠,٢٦٧	٠,٧٦٦
داخل المجموعات	١٠٩٠٦,٠٩	٨١	١٣٤,٦٤		
الكلية	١٠٩٧٨,٠١	٨٣			

يبين جدول ٩ أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث على الاختبار التحريري القبلي. حيث بلغت قيمة ف ٠,٢٦٧ وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥. مما يعني جئانس التباين في الأداء على الاختبار التحريري القبلي بين مجموعات الدراسة الثلاث.

بعد التحقق من شرط جئانس التباين بين مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحريري القبلي. تم إجراء تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA) ما بين مجموعات الدراسة؛ لمقارنة فعالية أساليب التغذية الراجعة التصحيحية في الجانب المعرفي لأحكام تلاوة القرآن الكريم. ويحدد تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA) ما إذا كان هناك اختلاف دلالي في درجات الوسط الحسابي للاختبار التحريري البعدي في الجانب المعرفي لأحكام تلاوة القرآن الكريم بين مجموعات الدراسة الثلاث بعد أن تم التخلص من أثر درجات الاختبار التحريري القبلي. تمثل المتغير المستقل في أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية المُقدّم لمجموعات الدراسة (مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة، ومجموعة التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية، والمجموعة الضابطة اللاتغذية راجعة تصحيحية). وتمثل المتغير التابع في درجات الاختبار التحريري البعدي. وكان المتغير المصاحب عبارة عن درجات الاختبار التحريري القبلي. يبين جدول ١٠ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحريري البعدي.

جدول ١١

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحريري البعدي بعد ضبط أثر الاختبار التحريري القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ايتا تربيع الجزئية
المتغير المصاحب (الاختبار التحريري القبلي)	٨٨٨٨,٠٨	١	٨٨٨٨,٠٨	١٨٢,١٠٣	٠,٠٠٠	٠,٦٩٥
الأثر التجريبي بين المجموعات	١١٩٥,٩٥	٢	٥٩٧,٩٨	١٢,٢٥٢	٠,٠٠٠	٠,٢٣٤
الخطأ	٣٩٠٤,٦٣	٨٠	٤٨,٨١			
مجموع المعدّل	١٤٥٤٧,٣٩	٨٣				

وإزالة أثر الاستجابة الخطأ. ما يؤدي إلى إتقان التعلم وإتقان السلوك كما أشار لذلك القواسمة (١٩٨٠).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (Sheen, 2004; Sorley, 1999; Lyster & Ranta, 1997; Lyster & Mori, 2006; ALHarassi, 2007) الشببية. (٢٠٠٨) في تحقيق أساليب استنتاج الإجابة من الطالب لأعلى مستويات الفهم. وتتفق مع نتائج الدراسات الآتية: (Doughty & Varela, 1998; Oliver, 1995; McDonough & Mackay, Sheen, 2004; Ohta, 2000) في تحقيق أسلوب التصحيح الضمني لنسبة عالية من الفهم. وقد تُعزى الباحثان تفوق أفراد المجموعة التجريبية الثانية في الجانب المعرفي لأحكام تلاوة القرآن الكريم إلى الأسباب نفسها التي ذُكرت في تفوق أفراد المجموعة التجريبية الثانية في الجانب التطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم على المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة. والتي ذكرت أثناء مناقشة نتائج الفرضية الأولى.

أما فيما يتعلق بالمجموعة التجريبية الأولى (التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة) والمجموعة الضابطة (اللاتغذية راجعة تصحيحية) لصالح المجموعة التجريبية الأولى. أي أن التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة لها دور إيجابي في الجانب المعرفي لأحكام تلاوة القرآن الكريم. كما يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية) والمجموعة الضابطة (اللاتغذية راجعة تصحيحية) لصالح المجموعة التجريبية الثانية. أي أن التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية لها دور إيجابي في الجانب المعرفي لأحكام تلاوة القرآن الكريم. بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة) والمجموعة التجريبية الثانية (التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية). إذا النتائج تشير إلى تفوق المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في الجانب المعرفي لأحكام تلاوة القرآن الكريم على المجموعة الضابطة.

وبصفة عامة تنفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات عديدة تناولت أثر التغذية الراجعة في التعليم. حيث أن المجموعات التي تم تقديم التغذية الراجعة لها تفوقت في الأداء على المجموعات التي لم تُقدّم لها. ومن تلك الدراسات: يونس (٢٠٠٢) وأبامي (١٩٩٥)؛ وفرحات (١٩٩٣) والشديفات (١٩٩٢) وفكري (١٩٩٢)؛ ومرزوق (١٩٨٩) والمقطري (١٩٨٩)؛ وراجحة (١٩٨١)؛ والقواسمة (١٩٨٠)؛ وداود (١٩٧٦). فهي تزود الطالب بمعلومات حول استجابته بأنها صحيحة أو خطأ. وتصحح الإجابة الخطأ. هذا يعني أن التغذية الراجعة التصحيحية تؤدي إلى تثبيت الإجابة الصحيحة.

وترى شين (Sheen, 2004, 296) أن أوجه الاختلاف في فعالية أسلوب التصحيح الضمني على إظهار الفهم

التحريبي البعدي) التي تُعزى إلى المتغير المستقل (أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية المُقدّم) بلغت ٢٣,٤%. وذلك باستخدام ايتا تربيع الجزئية (Partial Eta Squared). وهو حجم تأثير كبير وفقاً للمعايير التي وضعها كوهن (Cohen). كما يشير لذلك بالانت (٢٠٠٦. ص. ٢٢٥).

ولتحديد مصدر الفروق الدالة تم إجراء مقارنات بعدية. وجدول ١٢ يبيّن نتيجة المقارنات الثنائية بين مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحريبي البعدي.

جدول ١٢

المقارنات الثنائية بين مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحريبي

البعدي			
المجموعة	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
التجريبية الأولى	-		
التجريبية الثانية	٠,٠٨٣	-	
الضابطة	٠,٠٢٤*	٠,٠٠٠*	-

* لفروق دالة إحصائياً

ظهر من جدول ١٢ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة) والمجموعة الضابطة (اللاتغذية راجعة تصحيحية) لصالح المجموعة التجريبية الأولى. أي أن التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة لها دور إيجابي في الجانب المعرفي لأحكام تلاوة القرآن الكريم. كما يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية) والمجموعة الضابطة (اللاتغذية راجعة تصحيحية) لصالح المجموعة التجريبية الثانية. أي أن التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية لها دور إيجابي في الجانب المعرفي لأحكام تلاوة القرآن الكريم. بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة) والمجموعة التجريبية الثانية (التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية). إذا النتائج تشير إلى تفوق المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في الجانب المعرفي لأحكام تلاوة القرآن الكريم على المجموعة الضابطة.

وبصفة عامة تنفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات عديدة تناولت أثر التغذية الراجعة في التعليم. حيث أن المجموعات التي تم تقديم التغذية الراجعة لها تفوقت في الأداء على المجموعات التي لم تُقدّم لها. ومن تلك الدراسات: يونس (٢٠٠٢) وأبامي (١٩٩٥)؛ وفرحات (١٩٩٣) والشديفات (١٩٩٢) وفكري (١٩٩٢)؛ ومرزوق (١٩٨٩) والمقطري (١٩٨٩)؛ وراجحة (١٩٨١)؛ والقواسمة (١٩٨٠)؛ وداود (١٩٧٦). فهي تزود الطالب بمعلومات حول استجابته بأنها صحيحة أو خطأ. وتصحح الإجابة الخطأ. هذا يعني أن التغذية الراجعة التصحيحية تؤدي إلى تثبيت الإجابة الصحيحة.

بالانت، جولي (٢٠٠٦). **التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS**. ترجمة: خالد العامري، القاهرة: دار الفاروق.

البسيوني، محمد سويلم والموافي، فؤاد حامد (١٩٩١). فاعلية بعض أنماط التغذية المرتدة في تنمية بعض الجوانب الوجدانية والمعرفية لدى طلاب الكليات المتوسطة بسلطنة عمان. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، (٥): ١٢٣-١٦٥.

الحارثية، ابتهاج بنت خلفان بن علي (٢٠٠٨). **مدى تمكن طالبات الصف العاشر من تطبيق أحكام التجويد** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.

داود، عزيز حنا (١٩٧٦). **أثر التغذية الراجعة على التحصيل**. السودان: دار جامعة الخرطوم.

دايرسون، مارغريت (٢٠٠٠). **التغذية الراجعة**. مدارس الظهران الأهلية (مترجمون). الرياض: دار الكتاب التربوي.

الدرمكي، ثريا بنت عزيز (١٩٩٥). **الأخطاء الشائعة في تلاوة طلاب الصف الثالث الإعدادي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وموجهيها في سلطنة عمان**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.

دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٥). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**. عمان: دار الشروق.

دويون، مونيكا وآرشميو، دجين (١٩٩٠). **التغذية الراجعة في خدمة التعلم**. المجلة العربية للتربية. **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، (١٠-١١): ٢١٠-٢١١.

دي بي، روبرت (١٩٩١). **في النظرية السلوكية ما الذي يقوله ب. ف. سكينر حقاً**. جمال محمد الخطيب (مترجم). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

راجحة، عدنان يوسف (١٩٨١). **تقييم أثر كمية التغذية الراجعة المقدمة عن طريق الاختبارات الصفية على التحصيل في الرياضيات للصف الأول الثانوي الأكاديمي**. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية: الأردن.

الراشد، شامخ بن جزاع بن شامخ (١٤٢٢هـ). **مستوى التلاوة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس حفيظ القرآن الكريم**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

الريضي، وصال جريس أحمد (١٩٩٦). **أثر التغذية الراجعة البصرية في تعليم سباحة الصدر**. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية.

قد تعزى إلى بعض المتغيرات مثل: المستويات العمرية، والقدرات العقلية، والأهداف التي يتم التركيز عليها، وإجادة اللغة، ومدى توافر وقت الانتظار الذي يعطيه المعلمون لطلابهم، بالإضافة إلى الاختلاف في حجم الصف الدراسي.

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بما يأتي:

- ضرورة تقديم التغذية الراجعة التصحيحية، لكونها إحدى الممارسات الصفية المهمة التي تزود المتعلم بمعلومات حول صحة أدائه، وتعديل الأداء الناقص أو الخطأ، والتنوع في أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المفعلة في المواقف الصفية.

- الحرص على استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية التي تشجع الطلاب على التصحيح الذاتي لأخطائهم (استخلاص الإجابة من الطالب، والتصحيح اللغوي، وإعادة إجابة الطالب الخاطئ، وطلب التوضيح)؛ لتشجيع الطلاب على التفاعل الصفوي، والتقليل من نسبة تكرار الخطأ نفسه في الحصة، وتسهيل عملية التعلم.

- قيام وزارة التربية والتعليم - وهي الجهة المسؤولة عن إعداد المعلمين في أثناء الخدمة - بتنظيم دورات خاصة بتدريب المعلمين حول ممارسات التغذية الراجعة، وإطلاعهم على نتائج البحوث التي تظهر فعاليتها في رفع أداء الطلبة في الجانب المعرفي والتطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم، وبالتالي تحسين التعليم والتعلم لديهم.

- اهتمام الجهات المسؤولة عن إعداد المعلمين قبل الخدمة - الجامعات - بضرورة تدريب الطلبة المعلمين على كيفية استخدام التغذية الراجعة باستراتيجياتها المختلفة.

- إجراء دراسة تجريبية لمقارنة أثر كل من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المباشرة والتغذية الراجعة التصحيحية الاستنتاجية في دروس التلاوة والدروس الأخرى في مادة التربية الإسلامية.

المراجع

المراجع العربية:

القرآن الكريم:

أباني، عبد المحسن بن عبد العزيز (١٩٩٥). **فاعلية بعض أشكال التغذية الراجعة على تحصيل الطلبة الدراسي**. الرياض: جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية.

التحصيل الدراسي والقدرة المعرفية لدى طلاب الأحياء بالصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٧ (٢)، ١٠٩-١٥١.

العتيبي، تركي بن عوض (٤٢٥هـ). **درجة إتقان طلاب كلية المعلمين بمحافظة الطائف مهارات تجويد القرآن الكريم**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

عثمان، عامر بن السيد (١٩٨٥). **كيف يتلقى القرآن: آداب التلاوة وأحكام التجويد**. بيروت: دار ابن كثير.

عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٦). **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**. عمان: دار الفكر.

غانم، محمود محمد (١٩٧٨). **الوقت المناسب لإعطاء التغذية الراجعة في حالة المواد اللفظية ذات المعنى**. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية: الأردن.

فرحات، عصام أحمد جبر (١٩٩٣). **أثر نوع التغذية الراجعة في البرامج التعليمية المحوسبة في تحصيل طلبة الصف العاشر**. (رسالة ماجستير غير منشورة): الجامعة الأردنية.

فكري، جمال محمد (١٩٩٢). **فعالية استخدام بعض أشكال التغذية المرتجعة في تدريس رياضيات المرحلة الإعدادية**. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢ (٨): ٨١٦-٨٨٢.

قمحاوي، محمد الصادق (١٩٨٥). **البرهان في تجويد القرآن**. بيروت: عالم الكتب.

القواسمة، عبد الرحمن عمر (١٩٨٠). **أثر التغذية الراجعة في الواجبات البيتية على التحصيل في الرياضيات**. (رسالة ماجستير غير منشورة): جامعة اليرموك.

المارديني، وليد والوديان، حسن (٢٠٠١). **أثر برنامج تدريبي مقترح باستخدام التغذية الراجعة في تحسين بعض المهارات الأساسية بكرة السلة. مؤتمرا للبحوث والدراسات، جامعة مؤتة، ١٦ (٤)، ١١-٢٩.**

مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٨٨). **تدريس التربية الإسلامية: أسسه وتطبيقاته التربوية**. الكويت: دار القلم.

مرزوق، مرزوق عبد المجيد أحمد (١٩٨٩). **مستوى أداء المتعلم في ضوء استخدام التغذية الراجعة، ووضوح الأهداف: دراسة تجريبية في التعلم الإنساني**. رسالة الخليج العربي، ١٠، ٣١-٥٧.

المقطري، أمين علي عبده (١٩٨٩). **أثر بعض أنماط التغذية الراجعة على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب**

الرزوق، تقى حسن مصطفى (١٩٩٩). **درجة إتقان طالبات الصف الثامن الأساسي لأحكام التلاوة والتجويد في مديرية عمان الأولى**. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية: الأردن.

شبيب، ختام محمد (٢٠٠٥). **أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن**. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.

الشبيبية، ثرياء بنت سليمان بن حمد (٢٠٠٨). **واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.

الشдохي، عبد اللطيف بن عبد الكريم (٤١٨هـ). **مدى تمكن طلاب الصف الأول المتوسط من مهارات تجويد القرآن الكريم**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

الشديقات، عدنان عودة القاسم (١٩٩٢). **أثر أنماط التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية والتعزيزية على التحصيل الدراسي**. (رسالة ماجستير غير منشورة): جامعة اليرموك.

صالح، عبد الرحمن والعياصرة، محمد (٢٠٠١). **أثر الحاسوب في تعلم التلاوة. أبحاث اليرموك، ١٧ (١): ٤٣-٦٢.**

صلاح، سمير يونس (١٩٨٨). **تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتدريس القرآن الكريم لدى طلاب كلية التربية - جامعة حلوان**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة حلوان: مصر.

الصقري، إبراهيم بن سليمان (٢٠٠٧). **مدى تمكن معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة مسقط من تلاوة القرآن الكريم وتجويده**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.

صوالحة، محمد ويعقوب، إبراهيم (١٩٨٥). **التغذية الراجعة وإستراتيجية إتقان التعلم**. نشرة رقم ٨٥/٢، مركز البحث والتطوير التربوي، الأردن: جامعة اليرموك.

عافل، فاخر (١٩٨٢). **علم النفس التربوي**. بيروت: دار العلم للملايين.

عبد الكريم، سعد خليفة (٢٠٠١). **أثر التغذية الراجعة باستخدام الأسئلة الموضوعية بالكمبيوتر على**

المراجع الأجنبية:

- AL-Attas, S.M. Naquib (1979). *Aims and objectives of Islamic education*. Unpublished MA thesis, King Abdul Aziz University, Jeddah, Saudi Arabia.
- Al-Harrasi, SH.(2007). *An analysis of the nature of oral corrective feedback types (in particular recasts) used by Omani teachers in cycle one and cycle two English Basic Education classrooms, and their effects on learners immediate response*. Unpublished MA dissertation: University of Stirling.
- Carroll, S. & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- Cohen, A. D. (1975). Error correction and the training of language teachers. *The Modern Language Journal*, 5, 414 - 422.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners error. *International Review of Applied Linguistics*, 4, 161-170.
- Doughty, C. & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition* (pp:114 – 138). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ellis, Loewen & Erlam (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of I2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 339-368.
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 51 (Suppl. 1), 265-301.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Mackey, A., Gass, S. & McDonough, K. (2000). How do learners perceive implicit negative feedback?. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4): 471 – 497.
- Mackey, A. and Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings?. *The Modern Language Journal*, 82(3): 338-356.
- McDonough & Mackey (2006). Responses to Recasts: Repetitions, Primed Production, and Linguistic Development. *Language Learning*, 56 (4), 693–720.

الصف الثاني الإعدادي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك: الأردن.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١١/٢٠١٢). المديرية العامة للتربية والتعليم محافظة جنوب الباطنة. دائرة تنمية الموارد البشرية. وحدة الإحصاء والمعلومات. مسقط: سلطنة عمان.

يوسف، عماد عبد المسيح (١٩٩٧). إتقان المعلمين للمهارات الأساسية اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية والمدرسية في ضوء استخدام بعض أشكال التغذية الراجعة: دراسة تجريبية في التعلم الإنساني. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. جامعة المنيا، (١١١). ١٣٦ - ١٨١.

يونس، محمد حسن إسماعيل (٢٠٠٢). **فاعلية التعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة في تصحيح أخطاء تعرّف الكلمات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية.

- Nicholas, H., Lightbown, P. M. & Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51 (4): 719- 758.
- Ohta, A. (2000). Rethinking recasts: A learner – centered examination of corrective feedback in the Japanese classroom. In J.K. Hall & L. Verplaeste (Eds.), *The construction of second and foreign language learning through classroom interaction* (pp.47-71). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 17 (4): 459-481.
- Panova, I. & Lyster, R. (2002). Patterns of feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573-595.
- Poertner, S., & Miller, K. (1996). *The art of giving and receiving feedback*. USA: American Media Publishing.
- Sheen, Y. (2004). Corrective Feedback and Learner Uptake in Communicative Classrooms across Instructional Settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263-300.
- Sorley, Jackie (1999). *An analysis of nature of six corrective feedback types used by teachers in classroom, and their effects on learners immediate responses*. Unpublished MA thesis: University of Stirling.

ملاحق الدراسة
ملحق (١) الاختبار التحريري

مواصفات الاختبار التحريري

الأحكام التجويدية	عدد الحصاص	نسبة أهمية المحتوى	مجموع الفقرات	التذكر %٤٠	الفهم %٢٥	التطبيق %٣٥
النون الساكنة والتنوين	١٣	%٢٨.٣	١١	٤	٣	٤
القلقلة	٢	%٤.٣	٢	١	-	١
الميم الساكنة	٢	%٤.٣	٢	١	١	-
لام لفظ الجلالة	٢	%٤.٣	٢	١	-	١
الراء	٥	%١١	٤	١	١	٢
المدود	١٧	%٣٧	١٥	٦	٤	٥
مخارج الحروف	٣	%٦.٥	٢	١	١	-
إدغام التماثلين والمتقاربين	٢	%٤.٣	٢	١	-	١
المجموع	٤٦	%١٠٠	٤٠	١٦	١٠	١٤

نسبة أهمية المحتوى = عدد الحصاص المخصصة لكل حكم ÷ العدد الكلي للحصاص
مجموع الفقرات = نسبة أهمية المحتوى × العدد الكلي للفقرات ÷ ١٠٠

توزيع فقرات الاختبار النظري على محاور أحكام التجويد التي شملتها الدراسة بحسب المستويات الثلاثة

الأحكام التجويدية	عدد الحصاص	مجموع الفقرات	التذكر %٤٠	رقم فقراته	الفهم %٢٥	رقم فقراته	التطبيق %٣٥	رقم فقراته
النون الساكنة والتنوين	١٣	١١	٤	٢.٢١.٢٢.٢٣	٣	١.٣١.٣٢	٤	٣.١٤.١٦.١٩
القلقلة	٢	٢	١	٣٣	-	-	١	٥
الميم الساكنة	٢	٢	١	٤	١	٣٤	-	-
لام لفظ الجلالة	٢	٢	١	٦	-	-	١	٢٤
الراء	٥	٤	١	٣٥	١	٧	٢	١٢.١٧
المدود	١٧	١٥	٦	٢٥.٢٦.٢٧.٣٦.٣٧.٣٨	٤	٨.٩.٢٨.٢٩.٣٩	٥	١١.١٣.١٥.١٨
مخارج الحروف	٣	٢	١	١٠	١	٤٠	-	-
إدغام التماثلين والمتقاربين	٢	٢	١	٣٠	-	-	١	٢٠
المجموع	٤٦	٤٠	١٦	١٦	١٠	١٠	١٤	١٤

أولاً: أسئلة الاختيار من متعدد:

- ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة فيما يأتي:
١- "أحد أحكام النون الساكنة والتنوين، وله حرف واحد" تنطبق العبارة السابقة على حكم:
أ- الإخفاء
ب- الإدغام
ج- القلب (الإقلاب)
د- الإظهار
- حروف الإدغام في النون الساكنة والتنوين ستة، هي:
أ- ي، ر، م، ل، و، ن
ب- أ، هـ، ع، ح، غ، خ
ج- ص، ذ، ث، ك، ج، ش
د- خ، ص، ض، غ، ط، ق
- حكم التنوين في الآية الكريمة: {وَكُلُّ شَيْءٍ أَحْصَيْنَاهُ كِتَابًا} (سورة النبا: الآية ٢٩) هو:
أ- الإدغام
ب- الإخفاء
ج- القلب (الإقلاب)
د- الإظهار
- "النطق بالميم الساكنة في حالة بين الإدغام والإظهار" تنطبق العبارة السابقة على حكم:
أ- الإدغام
ب- الإظهار
ج- الإخفاء
د- القلب (الإقلاب)
- أي من الآيات الكريمة الآتية يوجد بها حكم القلقلة الكبرى:
أ- {قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ الْقُلُوبِ} (سورة الفلق: الآية ١)
ب- {تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ} (سورة المسد: الآية ١)
ج- {إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ} (سورة الانشقاق: الآية ١٣)
د- {وَالسَّمَاءَ ذَاتِ الْبُرُوجِ} (سورة البروج: الآية ١)
- تفخيم لام لفظ الجلالة في جميع الحالات الآتية، ما عدا إذا سُبِّحَتْ:
أ- فتحة
ب- تنوين
ج- ضمة
د- سكون قبله فتحة
- قال تعالى: {أَهَبْ لِي فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى} (سورة النازعات: الآية ١٧) حكم الراء في الآية الكريمة السابقة مرفقة: لأنها:
أ- مكسورة

- ب- ساكنة سكوناً عارضاً سبقها كسر
ج- ساكنة سكوناً عارضاً سبقها سكون قبله كسر
د- ساكنة سكوناً أصلياً سبقها كسر أصلي ولم يأت بعدها حرف استعلاء
٨- قال تعالى: {وَاللَّيْنُ وَقَدْ عَصَيْتَ قَبْلُ وَكُنْتَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ} (سورة يونس: الآية ٩١) نوع المد فيما تحته خط بالآية الكرمة السابقة مد:
أ- طبيعي
ب- لازم كلمي مثل
ج- متصل
د- لازم كلمي مخفف
٩- جميع المدود الآتية يجوز مدّها حركتين أو أربع أو ست حركات، ما عدا المد:
أ- المنفصل
ب- الصلة الكبرى
ج- الطبيعي
د- اللين
١٠- عدد المخارج الرئيسة للحروف:
أ- ثلاثة
ب- خمسة
ج- سبعة
د- تسعة

ثانياً: أسئلة المزاجية:

اكتب أمام الرقم في العمود الأول الحرف الدال على الإجابة الصحيحة من العمود الثاني:

العمود الأول	العمود الثاني
() ١١- {إِذَا جَاءَ نَصْرُ اللَّهِ وَالْفَتْحُ} (سورة النصر: الآية ١)	أ- إدغام بغنة
() ١٢- {وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ} (سورة الحشر: الآية ١٦)	ب- مد عارض للسكون
() ١٣- {إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ} (سورة الواقعة: الآية ٧٧)	ج- تفخيم الراء
() ١٤- {أَنْفَبِ بَكَنَابِي هَذَا فَأَلْقِيهِ إِلَيْهِمْ} (سورة النمل: الآية ٢٨)	د- مد متصل
() ١٥- {إِنِّي أَمِنْتُ بِرَبِّكُمْ فَاسْمِعُونِ} (سورة يس: الآية ٢٥)	هـ- إدغام بغير غنة
() ١٦- {وَجُوهٌ يَوْمَئِذٍ مُّاعِمَةٌ} (سورة الغاشية: الآية ٨)	و- مد صلة صغرى
() ١٧- {إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّذِي هِيَ أَقْوَمٌ} (سورة الإسراء: الآية ٩)	ز- القلب (الإقلاب)
() ١٨- {إِنَّا أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَى قَوْمِهِ أَنْ أَنْذِرْ قَوْمَكَ} (سورة نوح: الآية ١)	ح- مد منفصل
() ١٩- {يُسْفُونَ مِنْ رَجِيْقٍ مَخْتُومٍ} (سورة المطففين: الآية ٢٥)	ط- إدغام التماثلين
() ٢٠- {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ} (سورة آل عمران: الآية ١١٠)	ي- ترفيق الراء
	ك- مد صلة كبرى
	ل- إخفاء
	م- إدغام شفوي

ثالثاً: أسئلة الإكمال:

- اكتب أمام العبارات الآتية التكملة المناسبة:
- ٢١- يطلق على إظهار النون الساكنة والتنوين بالإظهار
- ٢٢- يدعى الصوت الذي يخرج من أعلى الأنف ب.....
- ٢٣- إذا جاء بعد النون الساكنة حرف الباء فإنها تقلب إلى حرف
- ٢٤- حكم لام لفظ الجلالة في الآية الكرمة: {وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَإِنَّ لَهُ نَارَ جَهَنَّمَ خَالِدًا فِيهَا أَبَدًا} (سورة الجن: الآية ٢٣) هو
- ٢٥- إذا وقع بعد حرف المد همزة أو سكون فإن هذا النوع من المد يسمى بالمد
- ٢٦- حكم المد اللازم الحرفي المنقلب وجوب مدّه
- ٢٧- يسمى المد الذي يأتي فيه بعد حرف المد حرف ساكن بسبب الوقف بالمد
- ٢٨- المد الذي له حرفان فقط (الواو والياء) هو
- ٢٩- قال تعالى: {وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَى} (سورة الضحى: الآية ٧) نوع المد في كلمة ضالاً مد لازم كلمي مثل لأنه جاء بعد حرف المد حرف
- ٣٠- الحرفان اللذان اتفقا اسماً ومخرجاً وصفةً بسميّان

رابعاً: أسئلة صح أم خطأ:

- ضع أمام العبارات الآتية علامة (√) إذا كانت العبارة صحيحة، وضح ما تحته خط إذا كانت العبارة خطأ:
- ٣١- إذا جاء بعد النون الساكنة أو التنوين حرف الشين فالحكم التجويدي هو الإدغام ()
- ٣٢- حكم النون الساكنة إذا التقت بحرف الإدغام في كلمة واحدة هو الإظهار ()
- ٣٣- حروف الفلقلة خمسة، مجموعة في كلمتي: قطب جد ()
- ٣٤- إذا التقت اليم الساكنة بحرف الباء كان حكمها القلب (الإقلاب). ()
- ٣٥- إذا جاءت الراء الساكنة سكوناً أصلياً بعد كسر عارض فإنها تنطق مرققة. ()
- ٣٦- المد المتصل بمد بمقدار أربع أو خمس حركات في حالة الوصل. ()
- ٣٧- يسمى المد المنفصل بالمد الواجب. ()
- ٣٨- يشترط في مد الين أن يكون حرف المد ساكناً وما قبله مكسوراً. ()

- ٣٩- قال تعالى: ﴿ق وَالْقُرْآنَ الْمَجِيدِ﴾ (سورة ق: الآية ١) نوع المد فيما تحته خط بالآية الكريمة السابقة مد لازم حرفي مخفف لأنه أتى بعد المد حرف ساكن. ()
- ٤٠- نلقب الحروف (ث، ذ، ظ) بالحروف الشجرية. ()

ملحق ٢

بطاقة رصد الاختبار الشفهي؛ لمعرفة أثر التغذية الراجعة التصحيحية على تطبيق طالبات الصف العاشر للأحكام التجويدية التي سبق دراستها في الصفوف من السادس إلى التاسع. أثناء تلاوة الآيات الكريمة (١، ١٨، ٣٨، ٤٠، ٤٧، ١٧، ٩٦، ٧٧) من سورة يوسف (يكن الحصول عليه من البائنة الأولى).

رقم الآية	تسلسل الأحكام بالآية	موضع الحكم	نوع الحكم	طَبَّق	لم يُطَبَّق
١	١	الر	مد لازم حرفي مخفف		
	٢	آيَات	مد طبيعي		
	٣	الْكِتَابِ	مد طبيعي		
	٤	الْمُحْيِينَ	مد عارض للسكون		
١٨	﴿وَجَاءُوا عَلَىٰ قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنفُسُكُمْ أَمْراً فَصَبِرْْ جَمِيلٌ وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَىٰ مَا تَصِفُونَ﴾ {١٨}				
	١	وَجَاءُوا	مد متصل		
	٢	وَجَاءُوا	مد طبيعي		
	٣	عَلَىٰ	مد طبيعي		
	٤	قَمِيصِهِ بِدَمٍ	مد صله صغرى		
	٥	بِدَمٍ كَذِبٍ	إخفاء حقيقي		
	٦	كَذِبٍ قَالَ	إخفاء حقيقي		
	٧	قَالَ	مد طبيعي		
	٨	لَكُمْ أَنفُسُكُمْ	إظهار شفوي		
	٩	أَنفُسُكُمْ	إخفاء حقيقي		
	١٠	أَنفُسُكُمْ أَمْراً	إظهار شفوي		
	١١	أَمْراً	تفخيم الراء		
	١٢	أَمْراً فَصَبِرْْ	إخفاء حقيقي		
	١٣	فَصَبِرْْ	قلقله صغرى		
	١٤	فَصَبِرْْ	تفخيم الراء		
	١٥	فَصَبِرْْ جَمِيلٌ	إخفاء حقيقي		
	١٦	جَمِيلٌ	مد طبيعي		
	١٧	جَمِيلٌ وَاللَّهُ	إدغام بغنة		
	١٨	وَاللَّهُ	تفخيم لام لفظ الجلالة		
	١٩	الْمُسْتَعَانُ	مد طبيعي		
	٢٠	عَلَىٰ	مد طبيعي		
	٢١	مَا	مد طبيعي		
٢٢	تَصِفُونَ	مد عارض للسكون			
٣٨	﴿وَاتَّبَعَتْ مَلَأَ أَيُّسَىٰ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ مَا كَانَ لَنَا أَنْ نُشْرِكَ بِاللَّهِ مِنْ شَيْءٍ ذَلِكَ مِنْ فَضْلِ اللَّهِ عَلَيْنَا وَعَلَى النَّاسِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَشْكُرُونَ﴾ {٣٨}				
	١	أَيُّسَىٰ	مد متصل		
	٢	أَيُّسَىٰ إِبْرَاهِيمَ	مد منفصل		
	٣	إِبْرَاهِيمَ	قلقله صغرى		
	٤	إِبْرَاهِيمَ	تفخيم الراء		
	٥	إِبْرَاهِيمَ	مد طبيعي		
	٦	إِبْرَاهِيمَ	مد طبيعي		
	٧	إِبْرَاهِيمَ	مد طبيعي		
	٨	وَإِسْحَاقَ	مد طبيعي		
	٩	مَا	مد طبيعي		
	١٠	كَانَ	مد طبيعي		
	١١	لَنَا أَنْ	مد منفصل		
	١٢	أَنْ نُشْرِكَ	إدغام متماثلين / إدغام بغنة		
	١٣	نُشْرِكَ	ترقيق الراء		
	١٤	بِاللَّهِ	ترقيق لام لفظ الجلالة		
١٥	مِنْ شَيْءٍ	إخفاء حقيقي			

رقم الآية	تسلسل الأحكام بالآية	موضع الحكم	نوع الحكم	طَبَق	لم يُطَبَّق
	١٦	يُنسَىء	مد لين		
	١٧	مِنْ فُضِّلَ	إخفاء حقيقي		
	١٨	فُضِّلَ اللّٰهُ	ترقيق لام لفظ الجلالة		
	١٩	عَلَيْنَا	مد طبيعي		
	٢٠	وَعَلَى	مد طبيعي		
	٢١	النَّاسِ	مد طبيعي		
	٢٢	أَكْثَرِ	تفخيم الراء		
	٢٣	النَّاسِ	مد طبيعي		
	٢٤	لَا	مد طبيعي		
	٢٥	يَشْكُرُونَ	مد عارض للسكون		
	﴿مَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِهِ إِلَّا أَسْمَاءُ سَمَّيْتُمُوهَا أَنْتُمْ وَأَبَاؤُكُمْ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ بِهَا مِنْ سُلْطَانٍ إِنْ الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ أَمَرَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (٤٠)				
٤٠	١	مَا	مد طبيعي		
	٢	تَعْبُدُونَ	مد طبيعي		
	٣	مِنْ دُونِهِ	إخفاء حقيقي		
	٤	دُونِهِ إِلَّا	مد صلة كبرى		
	٥	إِلَّا أَسْمَاءَ	مد منفصل		
	٦	أَسْمَاءَ	مد متصل		
	٧	سَمَّيْتُمُوهَا أَنْتُمْ	مد منفصل		
	٨	أَنْتُمْ	إخفاء حقيقي		
	٩	أَنْتُمْ وَأَبَاؤُكُمْ	إظهار شفوي		
	١٠	وَأَبَاؤُكُمْ	مد متصل		
	١١	وَأَبَاؤُكُمْ مَا	إدغام متماثلين		
	١٢	مَا أَنْزَلَ	مد منفصل		
	١٣	مَا أَنْزَلَ	إخفاء حقيقي		
	١٤	أَنْزَلَ اللّٰهُ	تفخيم لفظ الجلالة		
	١٥	بِهَا	مد طبيعي		
	١٦	مِنْ سُلْطَانٍ	إخفاء حقيقي		
	١٧	سُلْطَانٍ إِنْ	إظهار حلقي		
	١٨	إِلَّا	مد طبيعي		
	١٩	لِلَّهِ	ترقيق لام لفظ الجلالة		
	٢٠	أَمَرَ	تفخيم الراء		
	٢١	أَلَّا	مد طبيعي		
	٢٢	تَعْبُدُوا إِلَّا	مد منفصل		
	٢٣	إِلَّا إِيَّاهُ	مد منفصل		
	٢٤	أَكْثَرِ	تفخيم الراء		
	٢٥	النَّاسِ	مد طبيعي		
	٢٦	لَا	مد طبيعي		
	٢٧	يَعْلَمُونَ	مد عارض للسكون		
	﴿قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَائِبًا فَمَا حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تَأْكُلُونَ﴾ (٤٧)				
٤٧	١	قَالَ	مد طبيعي		
	٢	سَبْعَ	قلقلة صغرى		
	٣	دَائِبًا فَمَا	إخفاء حقيقي		
	٤	فَمَا	مد طبيعي		
	٥	حَصَدْتُمْ	إدغام المتقارنين		
	٦	حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ	إظهار شفوي		
	٧	فَذَرُوهُ	تفخيم الراء		
	٨	فَذَرُوهُ	مد طبيعي		
	٩	فِي	مد طبيعي		
	١٠	سُنْبُلِهِ	قلب		
	١١	سُنْبُلِهِ إِلَّا	مد صلة كبرى		
	١٢	إِلَّا	مد طبيعي		
	١٣	قَلِيلًا مِّمَّا	إدغام متماثلين / إدغام بغنة		
	١٤	تَأْكُلُونَ	مد عارض للسكون		

رقم الآية	تسلسل الأحكام بالآية	موضع الحكم	نوع الحكم	طبق	لم يطبق
				﴿وَقَالَ يَا بَنِيَّ إِذْ تَدْخُلُوا مِنْ بَابٍ وَاحِدٍ وَادْخُلُوا مِنْ أَبْوَابٍ مُتَفَرِّقَةٍ وَمَا أُغْنِي عَنْكُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ شَيْءٍ إِنْ الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَعَلَيْهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُتَوَكِّلُونَ﴾ {17}	
	١	وَقَالَ	مد طبيعي		
	٢	يَا	مد طبيعي		
	٣	إِذْ	مد طبيعي		
	٤	تَدْخُلُوا	فلقلة صغرى		
	٥	تَدْخُلُوا	مد طبيعي		
	٦	مِنْ بَابٍ	قلب		
	٧	بَابٍ وَاحِدٍ	إدغام بغنة		
	٨	وَاحِدٍ	مد طبيعي		
	٩	وَاحِدٍ وَادْخُلُوا	إدغام بغنة		
	١٠	وَادْخُلُوا	فلقلة صغرى		
	١١	وَادْخُلُوا	مد طبيعي		
	١٢	مِنْ أَبْوَابٍ	إظهار حلقي		
	١٣	أَبْوَابٍ	فلقلة صغرى		
	١٤	أَبْوَابٍ	مد طبيعي		
	١٥	أَبْوَابٍ مُتَفَرِّقَةٍ	إدغام بغنة		
	١٦	مُتَفَرِّقَةٍ	ترقيق الراء		
	١٧	مُتَفَرِّقَةٍ وَمَا	إدغام بغنة		
	١٨	وَمَا أُغْنِي	مد منفصل		
	١٩	أُغْنِي	مد طبيعي		
	٢٠	عَنْكُمْ	إخفاء حقيقي		
	٢١	عَنْكُمْ مِنْ	إدغام متماثلين		
	٢٢	مَنْ اللَّهُ	تفخيم لام لفظ الجلالة		
	٢٣	مِنْ شَيْءٍ	إخفاء حقيقي		
	٢٤	شَيْءٍ	مد لين		
	٢٥	إِلَّا	مد طبيعي		
	٢٦	شَيْءٍ إِنْ	إظهار حلقة		
	٢٧	لِلَّهِ	ترقيق لام لفظ الجلالة		
	٢٨	الْمُتَوَكِّلُونَ	مد عارض للسكون		
				﴿قَالُوا إِنْ يَسْرِقْ فَقَدْ سَرَقَ أَخٌ لَهُ مِنْ قَبْلِ فَاسْرِبْهَا يُوسُفُ فِي نَفْسِهِ وَلَمْ يُبْدِهَا لَهُمْ قَالَ أَنْتُمْ شَرُّ مَكِينٍ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا تَصِفُونَ﴾ {٧٧}	
	١	قَالُوا	مد طبيعي		
	٢	قَالُوا إِنْ	مد منفصل		
	٣	إِنْ يَسْرِقْ	إدغام بغنة		
	٤	يَسْرِقْ	ترقيق الراء		
	٥	يَسْرِقْ	فلقلة صغرى		
	٦	فَقَدْ	فلقلة صغرى		
	٧	سَرِقَ	تفخيم الراء		
	٨	أَخٌ لَهُ	إدغام بغير غنة / إدغام متقاربين		
	٩	لَهُ	مد صله صغرى		
	١٠	مِنْ قَبْلِ	إخفاء حقيقي		
	١١	قَبْلِ	فلقلة صغرى		
	١٢	فَاسْرِبْهَا	تفخيم الراء		
	١٣	فَاسْرِبْهَا	مد طبيعي		
	١٤	يُوسُفُ	مد طبيعي		
	١٥	فِي	مد طبيعي		
	١٦	نَفْسِهِ	مد صله صغرى		
	١٧	وَلَمْ يُبْدِهَا	إظهار شفوي		
	١٨	يُبْدِهَا	فلقلة صغرى		
	١٩	يُبْدِهَا	مد طبيعي		
	٢٠	لَهُمْ قَالَ	إظهار شفوي		
	٢١	لَهُمْ قَالَ	مد طبيعي		
	٢٢	أَنْتُمْ	إخفاء حقيقي		

رقم الآية	تسلسل الأحكام بالآية	موضع الحكم	نوع الحكم	طَبَّق	لم يُطَبَّق
	٢٣	أَنْتُمْ شَرٌّ	إظهار شفوي		
	٢٤	شَرٌّ	تفخيم الراء		
	٢٥	شَرٌّ مَكَانًا	إدغام بغنة		
	٢٦	مَكَانًا	مد طبيعي		
	٢٧	مَكَانًا وَاللَّهُ	إدغام بغنة		
	٢٨	وَاللَّهُ	تفخيم لام لفظ الجلالة		
	٢٩	أَعْلَمُ بِمَا	إخفاء شفوي		
	٣٠	أَعْلَمُ بِمَا	مد طبيعي		
	٣١	تَصِفُونَ	مد عارض للسكون		
﴿فَلَمَّا أَنْ جَاءَ الْبَشِيرُ أَلْفَاهُ عَلَىٰ وَجْهِهِ فَارْتَدَّ بِصِيرًا قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ مِنَ اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ (٩٦)					
٩٦	١	فَلَمَّا أَنْ	مد منفصل		
	٢	أَنْ جَاءَ	إخفاء حقيقي		
	٣	جَاءَ	مد متصل		
	٤	الْبَشِيرُ	مد طبيعي		
	٥	الْبَشِيرُ	تفخيم الراء		
	٦	أَلْفَاهُ	مد طبيعي		
	٧	عَلَىٰ	مد طبيعي		
	٨	وَجْهِهِ	فلقلة صغرى		
	٩	وَجْهِهِ	مد صلة صغرى		
	١٠	بَصِيرًا	مد طبيعي		
	١١	بَصِيرًا	تفخيم الراء		
	١٢	بَصِيرًا قَالَ	إخفاء حقيقي		
	١٣	قَالَ	مد طبيعي		
	١٤	أَلَمْ أَقُلْ	إظهار شفوي		
	١٥	أَقُلْ لَكُمْ	إدغام متماثلين		
	١٦	لَكُمْ إِنِّي	إظهار شفوي		
	١٧	إِنِّي أَعْلَمُ	مد منفصل		
	١٨	مِنَ اللَّهِ	تفخيم لام لفظ الجلالة		
	١٩	مَا	مد طبيعي		
	٢٠	لَا	مد طبيعي		
	٢١	تَعْلَمُونَ	مد عارض للسكون		