جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

برنامج قائم على نموذج نيدهام البنائي لتنمية مهارات تدريس القرآن الكريم واكتساب مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم

إعداد

د/ جبير بن سليمان بن سمير الحربي
أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك
كلية التربية – جامعة القصيم– المملكة العربية السعودية

تاريخ الاستلام : ٣١ مارس ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ٣١ أبريل ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

المستخلص

سعى هذا البحث لبناء برنامج قائم على نموذج نيدهام البنائي لتنمية مهارات تدريس القرآن الكريم واكتساب مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم، وقد صاغ الباحث فروضي بحثه على النحو التالي:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق نموذج نيدهام ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تدريس القرآن الكريم.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق نموذج نيدهام ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير التحليلي.**

واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وعددها (14) طالباً، بينما درست المجموعة الضابطة وعددها (14) طالبا بالطريقة المعتادة وتوصلت الدراسة إلى رفض الفرضية الأولى والثانية، وبناء على هذه النتيجة تتأكد فاعلية البرنامج القائم على نموذج نيدهام البنائي في تنمية مهارات تدريس القرآن الكريم واكتساب مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم.

أوصى الباحث بعدد من التوصيات بناء على نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: نموذج نيدهام – طرق تدريس القرآن الكريم – الدراسات القرآنية.

A Program Based on The Needham Constructive Model for The Development of The Teaching Skills of The Holy Qur'an And the Acquisition of Analytical Thinking Skills Among Qur'anic Studies Students at Qassim University

Dr. Jobeer Bin Sulaiman Al-Harbi
Associate Professor of Curriculum and Methods of Teaching Sharia Sciences College of Education - Qassim University.

Abstract

The purpose of the current study was to design a program based on the Needham Constructive Model to develop the skills of teaching the Holy Qur'an and acquire analytical thinking skills among Qur'anic studies students at Qassim University, and measure the effectiveness of this program in developing the skills of teaching the Holy Qur'an and acquiring analytical thinking skills. The following hypotheses have been formulated:

-There are no statistically significant differences at (0.05) between the mean scores of the experimental group students who studied according to the Needham model and the scores of the control group students who studied according to the traditional method in the post administration of the test of teaching skills of the Holy Qur'an

-There are no statistically significant differences at (0.05) between the mean scores of the experimental group students who studied according to the Needham model and the scores of the control group students who studied according to the traditional method in the post administration of the Analytical Thinking Skills Scale.

By using the quisi-experimental approach, 28 students have been participated of which (14) students were in the experimental group and the other 14 participated in the control group. The resutlsof the study indicated that the first and second hypothesis have been refuted. Based on this, the program of the study based on the Needham structural model for development Teaching skills of the Noble Qur'an and acquiring analytical thinking skills among Qur'anic studies students at Qassim University has been proved to be effective.

Key words: Needham Constructive Model- Methods of Teaching Sharia Sciences- Quranic Studies

المقدمة:

يشهد العالم اليوم انفجاراً معرفياً هائلاً، وثورةً تكنولوجيةً عظيمة، وتسارعًا تقنيًا مذهلًا، وما تمحض عن ذلك من تغيرات ومشكلات في شتى مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية والصحية، مما فرض على التربية مواكبة تلك المتغيرات، وملاحقة تلك التطورات؛ كي تتمكن من إعداد متعلم قادر على التكيف مع تلك المتغيرات، وتطوير قدراته على حل المشكلات التي يواجهها في حياته، وزيادة ثقته بنفسه، فقد أصبحت تنمية التفكير بكافة أنماطه لدى أفراد المجتمع ضرورة ملحة لمواكبة التطورات الحديثة، لمواجهة مواقف الحياة على نحو إيجابي، وحل المشكلات التي تقف عائقا في طريق التقدم والتنمية الشاملة، وهذا ما تبنته المدارس التربوية الحديثة؛ حيث أصبح أهم أهداف تلك المدارس السعي إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلم.

ومن أهم أنواع التفكير التي تهتم بها تلك المدارس التفكير التحليلي، والذي تفرضه متطلبات العصر الحديث الذي يتسم بتطور المعرفة والمعلومات، ويحتاج إلى عقلية محللة تقف على دقائق الأمور وتفاصيلها بطريقة إيجابية، فالتفكير التحليلي يساعد الفرد على النظر إلى المشكلات التي تواجهه بنظرة تحليلية فاحصة، لإدراك العلاقات بين الأفكار والمقارنة بينها والتنبؤ من خلال معرفة التفاصيل الدقيقة للمشكلات؛ وتحديد كافة أبعادها والوصول إلى حل لها، وتندرج مهارات التفكير التحليلي ضمن مهارات التفكير المعرفية باعتبارها معالجات ذهنية تمارس عن قصد في معالجة المعلومات والمواقف وحل المشكلات، وتسهم هذه المهارات المتعددة في فاعلية التفكير(الأشقر،2018).

وتمثل عملية التفكير التحليلي إحدى المراحل الأساسية لعدد من عمليات التفكير الأكثر تعقيدا منه مثل التفكير التنسيقي، والتفكير الناقد، والتفكير العلمي، وكذلك الحل الإبداعي للمشكلات، ولا يمكن أن تتم تلك العمليات دون التفكير التحليلي ومهاراته المتعددة (الأشقر،2018)، فتنمية التفكير التحليلي تمُكَن من إعداد جيل مفكر يتصف أبناؤه بالإدراك والوعي والوضوح بالتفكير، والدقة في التعبير، وحل المشكلات؛ وزيادة القدرة على دراسة الأفكار وتحليلها وتقييمها؛ للوصول إلى قرارات سليمة لحل المشكلات المختلفة، ولكن تنمية التفكير التحليلي تحتاج لطرق تدريس تعتمد على إيجابية المتعلم وتدفعه للمشاركة بالدرس والتفكير فيه، والبحث والتقصي للحقائق والمفاهيم التي تقدم له على شكل مشكلات، ومن هنا

كانت الدعوة إلى تطوير المناهج، وتبني استراتيجيات وطرق وأساليب تدريسية حديثة وفعالة ومركزة على تنمية التفكير كأساس الفهم العلمي الدقيق؛ كي تزيد من كفاءة المتعلم، وتنمي قدراته ومهاراته، حتى يصبح مواطنًا صالحًا يخدم دينه ووطنه، ويعمل على رقيه، ويسهم في تطويره وتقدمه.

وتعد النظرية البنائية مرجعاً وإطاراً يحتكم إليه التربويون ويأخذون به؛ من أجل الارتقاء بطرق واستراتيجيات التدريس؛ إذ تهدف إلى إعادة بناء المتعلمين لمعانٍ داخل سياق معرفتهم الجديدة مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم؛ إذ يمثل كل من خبرات الحياة الحقيقية والمعرفة السابقة بجانب مناخ التعلم الأعمدة الفقرية للبنائية(الأشقر،2018)، ومن نماذج النظرية البنائية المعرفية والاجتماعية نموذج نيدهام البنائي ذو الخمس مراحل الذي يركز على التعلم النشط وعمليات التفكير، ويعمل على توفير الفرص للمشاركة النشطة للتلاميذ في بناء المعرفة والمفاهيم والأفكار الجديدة، مما يزيد من فهم التلاميذ للمادة الدراسية، ويساعدهم على مواجهة الصعوبات التي تواجههم أثناء عملية التعلم، كما يشجعهم على التفكير في حل المشكلات؛ وتوليد الأفكار الجديدة؛ لاتخاذ القرارات السليمة في مواجهة مجموعة من الاحتمالات والتحديات أثناء عملية التعلم من خلال توجيه التلاميذ لمهام البحث والتقصي؛ لتحديد المشكلات وجمع المعلومات ومعالجة البيانات وتقديم تفسيرات واستنتاجات في العملية التعليمية، مما يساعد في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلم، حيث يؤكد هذا النموذج على الدور الإيجابي للمتعلم في مواقف التعلم؛ إذ يقوم بطرح التساؤلات، وتكوين الفرضيات، وجمع المعلومات، والتنبؤ بالظواهر، وتطبيق الأفكار والتأمل وإعادة التفكير في أفكارها ومعرفتها السابقة، فنموذج نيدهام من أنسب الاستراتيجيات الحديثة لتنمية مهارات المتعلمين، حيث تُقدم هذه المهارات في صورة مشكلات علمية وقضايا وموضوعات تتحدى تفكيرهم مما يشجع على البحث والتقصي والتفكير التحليلي للوصول إلى المعرفة الحقيقة وحل المشكلات المعروضة أمامهم بأسلوب علمي صحيح.

مشكلة البحث

على الرغم من أهمية عملية تنمية التفكير لدى المتعلمين، وتأكيد الدراسات ضرورة اكتساب مهاراته المتعددة؛ إلا أن المتأمل في الممارسات التدريسية المتعبة حاليا في بعض الكليات؛ يجد أنها لا تتيح الفرصة الكاملة للمتعلم لممارسة مهارات التفكير العليا، ولا تتوافر

بها الأنشطة التعليمية التي تتيح للمتعلم ممارسة العلميات العقلية التي تنمي قدرته على معالجة الأفكار وطرحها وتنوعها والتفكير فيها، مما يتطلب البحث عن نماذج تدريسية تعالج هذا القصور وتلبي تلك الاحتياجات، وتتمثل مشكلة البحث الحالي في ضعف اكتساب طلاب الدراسات القرآنية لمهارات تدريس القرآن الكريم، حيث تشير إلى ذلك نتائج الاختبارات الفصلية والنهائية، كما ظهر ذلك أيضا في نتائج اختبارات هيئة تقويم التعليم، وكذلك من خلال ملاحظة الباحث وخبرته وعمله في الإشراف على طلاب التدريب الميداني، وتدريس مقرري طرق تدريس القرآن الكريم (1)، وطرق تدريس القرآن (2) لسنوات متعددة، ومن خلال مقابلات أجراها الباحث مع أعضاء هيئة التدريس الذين يشرفون على طلاب التدريب الميداني؛ لذلك شعر الباحث بأن هناك حاجة ماسة لإيجاد نماذج تدريسية جديدة لمساعدة طلاب الدراسات القرآنية في تعلم وتعليم مهارات تدريس القرآن الكريم.

وتأسيسا على ما سبق وفي ضوء ما يميز به نموذج نيدهام من خصائص، فهو نموذج تدريسي يقدم بيئة تعليمية فعالة تدعم أنشطة التعاون والاندماج في عملية التعلم، كما يوفر عدداً من الفرص التعليمية التي لها أثر إيجابي على أداء المتعلم، ونواتج التعلم، وتجعل عضو هيئة التدريس مصمما ومخططا للموقف التعليمي وموجها ومرشدا أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية، وكذلك ما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات التي أجريت على هذا النموذج مثل Hashim Kasbolah2012 Lee&Osman2011،Abu Bakar2008، ودراسة أبو شامة 2017،و دراسة العتيبي 2019 ؛ حيث توصلت هذه الدراسات إلى فعالية نموذج نيدهام البنائي في عملية التدريس، كما توصلت نتائجها إلى فعالية هذا النموذج في تحقيق العديد من الأهداف التعليمية المختلفة، إضافة إلى عدم وجود دراسة سابقة تناولت أثر استخدام نموذج نيدهام البنائي في اكساب الطلاب مهارات تعلم وتعليم القرآن الكريم، كما أصبح تدريب المتعلمين على ممارسة مهارات التفكير التحليلي من المهام الأساسية في إعداد المعلم؛ نظرا لأهمية ممارسة تلك المهارات في اكتساب المعرفة وتطبيقها وترسيخها.

كل تلك الأسباب جعلت الباحث يقتنع بأهمية الموضوع وجدارة البحث فيه، وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على نموذج نيدهام البنائي لتنمية مهارات تدريس القرآن الكريم واكتساب مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- **ما مهارات تدريس القرآن الكريم اللازمة لطلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم؟**
- **ما مهارات التفكير التحليلي اللازمة لطلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم ؟**
- **ما صورة البرنامج القائم على نموذج نيدهام البنائي لتنمية مهارات تدريس القرآن الكريم واكتساب مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم؟**
- **ما فاعلية برنامج قائم على نموذج نيدهام البنائي لتنمية مهارات تدريس القرآن الكريم لدى طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم؟**
- **ما فاعلية برنامج قائم على نموذج نيدهام البنائي في اكتساب مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم؟**

فروض البحث

حدد الباحث فروض بحثه بما يلي:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق نموذج نيدهام ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تدريس القرآن الكريم.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق نموذج نيدهام ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير التحليلي.**

أهداف البحث

هدف هذا البحث لتحقيق الأهداف التالية:

- **بناء برنامج قائم على نموذج نيدهام البنائي لتنمية مهارات تدريس القرآن الكريم واكتساب مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم.**
- **الكشف عن فاعلية برنامج قائم على نموذج نيدهام البنائي في اكتساب مهارات تدريس القرآن الكريم لدى طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم.**

– قياس فعالية البرنامج القائم على نموذج نيدهام البنائي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم.

أهمية البحث

تمثلت أهمية البحث الحالي فيما يلي:

– تقديم برنامج تدريسي قائم على نموذج نيدهام البنائي يمكن أن يفيد أعضاء هيئة التدريس ومعلمي العلوم الشرعية في تحسين طرق وأساليب تدريس العلوم الشرعية، وبما يسهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى طلاب الكليات الشرعية والتربوية.

– توجيه أنظار مخططي مناهج العلوم الشرعية والمسؤولين عن تطويرها للاستفادة من الاستراتيجيات الحديثة، مثل نموذج نيدهام البنائي في مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم.

– فتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث مماثلة أخرى.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث الحالي على ما يلي:

– الطلاب المسجلون في طرق تدريس القرآن الكريم خلال الفصل الصيفي (413) للعام الجامعي 1441هـ.

– موضوع " مهارات تدريس القرآن الكريم " المقرر ضمن مفردات طرق تدريس القرآن الكريم (2) حسب وثيقة برنامج الدراسات القرآنية بالتعليم الأساسي المقرر بجامعة القصيم.

– تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الصيفي للعام الجامعي 1441هـ.

مصطلحات البحث

تم تحديد مصطلحات البحث إجرائيا في ضوء الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي ذكرها الباحث في الإطار النظري الوارد لاحقا في هذا البحث كما يلي:

– نموذج نيدهام البنائي:

نموذج تدريسي، يقوم على مبادئ وأفكار النظرية البنائية المعرفية والاجتماعية، والتي تهتم بأفكار المتعلم وتوظيف خبراته السابقة في اكتشاف المعارف الجديدة بطريقة ذاتية؛ وذلك من خلال المرور بخمس مراحل متتابعة، وهي التوجيه، وتوليد الأفكار، وإعادة بناء الأفكار، وتطبيق الأفكار، والتأمل.

– التفكير التحليلي:

القدرة العقلية التي تمكن الطالب من تفحص المشكلة، وأفكارها وتقسيمها إلى مكونات أصغر فرعية، مما يؤدي إلى فهم أجزاء المشكلة بشكل أكبر؛ وبذلك يتمكن من إجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد النظرية البنائية من أهم النظريات التربوية التي اهتمت بالتعليم، فالتعلم المبني على النظرية البنائية يرتبط ارتباطاً وثيقا بالمعرفة الحالية للمتعلمين وخبراتهم السابقة، وربطها بما يقدم لهم من معلومات للخروج بمعارف جديدة بطريقة ذاتية؛ مما يجعل التعليم أكثر متعة، وذا مغزى حيث يكون المتعلم هو المحور الرئيسي في عمليتي التعليم والتعلم، وتهتم النظرية البنائية بتنمية أنواع التفكير المختلفة لدى المتعلم. (الشيخ، 2019) فالنظرية البنائية تؤكد على أهمية أن يتوصل المتعلمون إلى المعارف بأنفسهم متعمدين على خبراتهم السابقة، وعلى المعلمين مساعدتهم في توضيح أفكارهم، وتقديم تشبيهات مختلفة للمفاهيم والمعارف الجديدة، وكذلك تقديم مواقف ومشكلات وأحداث تتحدى تفكيرهم وتشجعهم على التوصل إلى تفسيرات متعددة للظواهر المختلفة، واستخدام هذه التفسيرات في مواقف متعددة وصولا إلى اتخاذ القرارات المناسبة، وهذا يعني أن النظرية البنائية من النظريات المعرفية التي تهتم بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم، وتعنى بدراسة الكيفية التي يتم بها التعلم، وتؤكد ضرورة تهيئة بيئة التعلم لإتاحة الفرصة للمتعلم أن يبني معرفته بنفسه خلال مروره بخبرات متنوعة ومقصودة تؤدي إلى بناء المعرفة ونمو بنائه المعرفي ذاتيا.

ولقد أفرزت النظرية البنائية العديد من النماذج، ومنها نموذج نيدهام البنائي ذو المراحل الخمسة، الذي يعرفه أبوشامة (2017) أنه نموذج تدريسي قائم على النظرية البنائية يهدف إلى تحقيق إيجابية المتعلم في عمليتي التعليم والتعلم وتوظيف المعرفة السابقة في بناء المعارف الجديدة وفقا لسلسلة من المراحل المتتابعة التي تعكس نشاطا عقليا وإيجابيا في التعلم متمثلة في التوجيه، وتوليد الأفكار، وإعادة بنائها، وتطبيقها، والتأمل في تلك الأفكار، وعرفه الأشقر(52،2018)"بأنه نموذج تدريسي قائم على النظرية البنائية يهدف لتحقيق إيجابية المتعلم وتوظيف معرفته السابقة في بناء المعارف الجديدة من خلال مجموعة من المراحل المتتابعة".

ويتضمن نموذج نيدهام البنائي خمس مراحل متدرجة تبين إجراءات التعلم التي يجب أن يمارسها المعلم مع طلابه لتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم، ولبناء المعرفة الجديدة وربطها بما لديهم من معارف سابقة؛ ليصبح التعليم ذا معنى من خلال التركيز على الدور الإيجابي للمتعلمين، وتتضمن هذه المراحل ما يلي (البعلي ،2014) و(الشيخ، 2019):

(1) مرحلة التوجيه: Orientation تقدم هذه المرحلة تمهيدا وتهيئة نفسية وجذبا لانتباه الطالب نحو موضوع الدرس؛ وإثارة دافعتيه للاستمرار في الاهتمام والحفاظ عليه، وذلك باستخدام المواد التعليمية البصرية لمواقف حياتية أو ظاهرة أو مشاكل حقيقية تتطلب من الطالب أن يمارس مهارات التفكير للخروج بتنبؤات أولية لتفسير الظاهرة أو حل غموض الموقف أو حل المشكلة.

(2) مرحلة توليد الأفكار: Generating of Ideas تهدف إلى الوعي بالمعلومات والمعارف السابقة التي بحوزة المتعلمين؛ وذلك من خلال تدوين التنبؤات المقدمة في المرحلة السابقة وطرح أسئلة تتعلق بالمشكلة، وإتاحة الفرصة للإجابة عنها، ومناقشة تلك الاستجابات في مجموعات صغيرة وتدوينها، وقد يتطلب الأمر تلخيص الأفكار في صورة خرائط مفاهيم أو عروض تقديمية.

(3) مرحلة إعادة بناء الأفكار: Restructuring of Ideas وتتضمن تلك المرحلة أربعة إجراءات فرعية وهي: تفسير الأفكار، وعرض الأفكار المتناقضة، وتطوير الأفكار الجديدة، وتقييم التعلم، وتهدف هذه المرحلة إلى الوصول إلى الأفكار الصحيحة من خلال ممارسة الطلاب للأنشطة التعليمية في مجموعات صغيرة بموجب (3–6) طلاب وتدوين الملاحظات والاستنتاجات والتفسيرات التي تم التوصل إليها بهدف الوصول إلى معرفة جديدة ترتبط بمضمون الأسئلة المطروحة في المرحلة السابقة مع كتابة تقرير مفصل عن كل نشاط، سواء كان فرديا أم على مستوى المجموعة، وبعد الانتهاء من تنفيذ تلك الأنشطة تقارن كل مجموعة ما توصلت إليه من نتائج بالتنبؤات التي قدموها في المرحلة الأولى، ثم تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من أفكار صحيحة أمام بقية المجموعات ، وفي نهاية المرحلة يتم تلخيص الأفكار النهائية وتدوينها على السبورة.

(4) مرحلة تطبيق الأفكار: Application of ideas تهدف إلى تطبيق المتعلم للأفكار الجديدة المتعلمة في مواقف مختلفة.

(5) مرحلة التأمل: Reflection وفيها يتم إتاحة الفرصة للمتعلمين لإعادة النظر في أفكارهم مرة أخرى والتأكد من تغييرها، ومراجعة عمليات التفكير التي تم تعلمها ومقارنتها بالمعلومات السابقة التي تم طرحها في مرحلة التوجيه، ومراجعة العلاقات الارتباطية بين التعلم الجديد والتعلم السابق، كما يكلف المتعلمون بكتابة تقرير فردي عن مشروع عمل متضمنا ملاحظاتهم الشخصية وملخص مناقشة المجموعات.

ويهدف نموذج نيدهام البنائي إلى مساعدة المتعلم على أن يكون إيجابيا في موقف التعلم، وأن يطور قدرته على توظيف ما لديه من خبرات ومعرفة سابقة في اكتشاف المعرفة والمعلومات الجديدة وربطها بخبراته السابقة، وأن يسعي إلى إعادة تشكيل المعاني القديمة لديه وبناء المعاني الجديدة، كما يرى نيدهام أن التعلم يبدأ عند مواجهة الطلاب بموقف أو حدث أو مشكلة معقدة، ويعتقد نيدهام بأنه بمجرد مواجهة الطلاب بهذا الموقف أو الحدث أو المشكلة؛ فإنه يتم تحفيزهم طبيعيا وإثارة اهتمامهم بموضوع التعلم، ويدفعهم للقيام بعملية البحث وبناء التنبؤات المختلفة، ويرى النموذج أنه يجب التأكيد على خمس عناصر أساسية لضمان حدوث التعلم الفعال، وهي:

- **الدافعية وإثارة الانتباه.**
- **توليد الأفكار حول موضوع التعلم.**
- **إعادة بناء الأفكار عبر ممارسة عمليات التفكير المختلفة.**
- **تطبيق الأفكار في مواقف جديدة غير المواقف التي استخلصت منها.**
- **ممارسة تكنيكات التأمل الذاتي والجماعي المختلفة حول ما تم تعلمه.**

(أبو شامة،2017) و(شحات،2019).

ويتميز نموذج نيدهام البنائي بمجموعة من الخصائص التي تتيح له تحقيق العديد من الأهداف التعليمية ومن تلك الخصائص ما يلي:

- **يهتم بأفكار التلاميذ، وتوظيف خبراتهم السابقة في اكتشاف معارف جديدة.**
- **يتيح هذا النموذج للتلاميذ إجراء التجارب والأنشطة العملية لاكتشاف المعارف الجديدة.**
- **يتيح فرص العمل التعاوني بين التلاميذ والمشاركة الإيجابية في تحقيق الأهداف.**
- **يهيئ الفرص المناسبة للتلاميذ للتأمل الذاتي، والتأمل الجماعي لمراجعة المفاهيم التي تم تعديلها في أذهانهم.**

- **يقوم هذا النموذج على جذب الانتباه وإثارة التلاميذ نحو عملية التعلم.**
- **يسمح للتلاميذ بالمناقشات الثنائية الجماعية وطرح الأفكار وتبادل الآراء فيما بينهم.**
- **يقدم المحتوى التعليمي في صورة مشكلات عملية وقضايا وموضوعات تتحدى تفكير التلاميذ.**
- **ينصب دور المعلم على التوجيه والإرشاد والمتابعة وتخطيط وتصميم النشاطات التعليمية، بينما التلميذ يبني المعرفة بنفسه من خلال نشاطه وتعاونه مع زملائه في الوصول لنتائج صحيحة للأنشطة والتجارب العملية في المواقف التعليمية المختلفة.**

(أبو شامة،2017) و (الشيخ،2019).

ويتطلب نموذج نيدهام أن يكون للمعلم دور في غاية الأهمية، ويمكن تلخيص هذا الدور بما يلي:

- **تهيئة الجو الاجتماعي في الصف؛ بحيث يصبح الصف بيئة آمنة للتعلم، ولكل طالب دوره ضمن عمل المجموعة.**
- **متابعة فهم الطلاب من خلال سلوكياتهم وأفعالهم التي تدل على ذلك ومساعدتهم على فهم أخطائهم.**
- **يعطي الطلاب وقتا كافيا للتفكير بعد طرح الأسئلة ويسمح لاستجاباتهم بقيادة الدرس.**
- **يطرح أسئلة بنهايات مفتوحة ويتيح الفرصة الطلاب للمناقشة فيما بينهم.**
- **يحدد أهم الوسائل التعليمية للمجسمات والصور ومقاطع الفيديو التي تتلاءم مع موضوع الدرس.**
- **يقدم مسائل لها علاقة بالأفكار السابقة، ومن ثم يقدم معلومات جديدة في البنية العقلية للمتعلم. (البعلي،2014) و(أبو شامة،2017).**

<u>أما من حيث دور الطالب وفق نموذج نيدهام فيمكن تلخيصه بما يلي:</u>

- **يعد محور العملية التعليمية التعلمية.**
- **له دور فاعل في اكتساب المعرفة بنشاط؛ فهو يناقش ويحاور ويفسر ويقارن ويتنبأ ويلاحظ ويضع فرضيات ويتقصى وجهات النظر المختلفة بدلا من أن يسمع ويقرأ.**
- **يقوم ببناء المعرفة اجتماعيا، فهو لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي وإنما اجتماعي من خلال الحوار مع الآخرين. (شحات،2019).**

ونظرا لأهمية نموذج نيدهام البنائي وما بقدمه من فرص تحقق إيجابية المتعلم وفاعليته في الموقف التعليمي، فقد تناولته عدد من الدراسات والتي أجمعت نتائجها على فعالية نموذج نيدهام البنائي في عدد من المتغيرات ومن تلك الدراسات دراسة Osman & Lee(2012)، التي اهتمت بتطوير موديول الوسائط المتعددة بالاعتماد على نموذج نيدهام البنائي، بهدف مساعدة الطلاب في موضوع الكيمياء الكهربائية، وقد توصلت الدراسة إلى أن بناء المختبر القائم على موديول الوسائط المتعددة التفاعل المهني على نموذج نيدهام البنائي يعد قادراً على مساعدة المتعلم في تعلم الكيمياء الكهربائية، وأن تنفيذ عملية التعلم وفقا لهذا المختبر يمكن أن تؤدي إلى توليد الأفكار الخاصة في ضوء معرفتهم الموجودة مسبقا ومن خلال تجاربهم اليومية، وهناك دراسة Hashim& Kasbolah(2012) التي هدفت لمعرفة مدى تطبيق نموذج نيدهام البنائي في الهندسة (المدنية والكهربائية والميكانيكية) بالمدارس الثانوية الفنية، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلما يقومون بتدريس الموضوعات الهندسية في المدارس الفنية، وأشارت الدراسة إلى تطبيق المعلمين لنموذج نيدهام، أما دراسة البعلي (2014) فسعت للتعرف على فاعلية نموذج نيدهام البنائي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار مهارات اتخاذ القرار والاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، أما دراسة أبو شامة (2017) فهدفت إلى تحديد فاعلية نموذج نيدهام البنائي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي وبعض أبعاد الحس العلمي في مادة الفيزياء، وأسفرت النتائج عن فعالية نموذج نيدهام في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي وبعض أبعاد الحس العلمي، أما دراسة الأشقر (2018) فقد اهتمت بالتعرف على أثر استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية التفكير التحليلي، وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وأكدت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائية بين درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية، أما دراسة الشمري ورضوان (2018) فقد أعدت برنامجا تدريسيا قائما على الدمج بين نموذج نيدهام البنائي والتعلم المنظم ذاتيا لتنمية المفاهيم الفيزيائية ونزعات التفكير

الابتكاري، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لأثر البرنامج التدريسي القائم على الدمج بين نموذج نيدهام البنائي والتعلم المنظم لطلاب المناقشة ذاتيا لصالح القياس البعدي.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء الإطار النظري وفي منهجية البحث وأدواته، وفي تفسير النتائج ومناقشتها.

وبالنظر إلى عرض الدراسات السابقة نجد أنه بالرغم من أهمية نموذج نيدهام البنائي إلا أن الباحث لم يجد دراسة تناولت أثر استخدام هذا النموذج في مجال تدريس العلوم الشرعية مما يؤكد أهمية البحث والحاجة إليه.

التفكير التحليلي

يمثل التفكير التحليلي أحد أنماط التفكير المهمة، والذي يسعى الباحثون لتنميتها لدى المتعلمين، فهو يساعد المتعلم على مواجهة المشكلات بطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات وتنظيمها؛ لذا يعرفه سعادة (2009، 40) أنه:" ذلك النمط من التفكير الذي يقوم به الفرد بتجزئة المادة التعليمية أو الموقف إلى عناصر ثانوية أو فرعية، وإدراك ما بينهما من علاقات أو روابط، مما يساعد على فهم بنيتها، والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة، ويعرفه عطا الله (2001، 96) بأنه "القدرة على تجزئة أو تفكيك موقف أو معرفة علمية أو حدث أو مشكلة وإظهار ما بينها من علاقات بهدف فهم بنيتها وتركيبها"، كما يعرفه قطامي وآخرون (2008،579) بأنه: "تفكير منتظم، متتابع، ومتسلسل بخطوات ثابتة في تطورها؛ إذ يسير التفكير التحليلي عبر مراحل محددة بمعايير"، كما يعرفه (العياصرة،2011، 190) بأنه :" نمط من التفكير يقوم به الفرد بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية، وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط؛ مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة "؛ أما مهارات التفكير التحليلي فهي : القدرة على تحديد المشكلة أو الفكرة وتحليلها إلى مكوناتها، وتنظيم المعلومات اللازمة لصنع القرار، وبناء معيار للتقويم، ووضع الاستنتاجات الملائمة.(حسن ،2010، 45).

ويقصد بمهارات التفكير التحليلي في هذا البحث: مجموعة من العلميات العقلية المتضمنة في مقرر طرق تدريس القرآن الكريم (2) تقوم على تفحص المشكلة وأفكارها وتقسيمها إلى مكونات أصغر منها مما يؤدي إلى فهم أجزاء المشكلة بشكل أكبر، وبذلك

يتمكن من إجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء، وذلك في إطار مهارة تحديد الصفات والسمات ومهارة إدراك علاقة الجزء بالكل ومهارة المقارنة ومهارة التنبؤ.

مكونات التفكير التحليلي

التفكير التحليلي يتكون من عدة مكونات معقدة هي:

- **المكون المعرفي: ويتمثل في المعلومات والحقائق والمفاهيم الخاصة بمحتوى الموضوع.**
- **المكون الإدراكي: ويتمثل في الوعي، والانتباه، والأهمية.**
- **المكون الوجداني: ويشمل الخصائص الذاتية، التركيز، الدافعية، الاسترخاء، الثقة بالنفس.**
- **المكون التنسيقي: ويشمل التنسيق العقلي، والعضلي، والاستجابات الحركية، والعصبية.**

(الشافعي2009)، وهذه المكونات مترابطة ومتفاعلة ومتداخلة، وتدل هذه المكونات على شمولية التفكير التحليلي، كما أنها تدل على ارتباط التفكير التحليلي بجميع جوانب السلوك لدى المتعلم وما يحتاجه من تركيز وانتباه ودقة واهتمام تفاصيل.

مهارات التفكير التحليلي:

يضم التفكير التحليلي الكثير من المهارات، وعلى ضوء ما ذكره كل من: (قطامي ،2008)، (والخياط ،2008)، و(رجب،2009)، و (الشافعي، 2009)، فإنه يمكن إجمالها في التالي:

- **تحديد السمات أو الصفات: القدرة على تحديد السمات العامة للأشياء، أو القدرة على استنباط الوصف الجامع.**
- **تحديد الخواص: القدرة على تحديد الاسم أو اللقب أو الملامح الشائعة والصفات المميزة للأشياء.**
- **علاقة الجزء بالكل: علاقة الأشياء ومكوناتها، أي معرفة الأشياء الصغيرة التي تكون الكل.**
- **الملاحظة: القدرة على اختيار الخواص والإجراءات الملائمة.**
- **التتابع: ترتيب الحوادث أو الأفكار أو الأشياء أو المحتويات بشكل منظم ودقيق.**
- **الاختلاف والتشابه: تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين بعض الموضوعات أو الأفكار.**
- **المقابلة والمقارنة: المقارنة بين شيئين أو شخصين أو فكرتين أو أكثر.**
- **التصنيف: القدرة على تصنيف المعلومات، وتنظيمها، ووضعها في مجموعات.**

- **بناء المعيار: وهي تلك المهارة التي تستخدم لتشكيل مجموعة من المعايير.**
- **تنظيم وعمل المتسلسلات، وتسمى مهارة السلسلة.**
- **التخمين (التوقع): أي القدرة على استخدام المعرفة النمطية أو المقارنة أو التباين.**
- **تحديد السبب والنتيجة: أي القدرة على تحديد الأسباب والنتائج الكبرى والأكثر قوة.**
- **رؤية العلاقات: أي القدرة على المقارنة بين الأفكار والأحداث.**

وتتبع أهمية التفكير التحليلي بأنه يساعد الفرد على:

- **عزل المشكلة الأساسية عن باقي المشكلات.**
- **إدراك العلاقات الدقيقة التي تربط عناصر المشكلة.**
- **استخدام أكبر عدد من الحواس في إدراك وفهم المشكلة.**
- **تحديد المشكلة في إطار السياق المحيط بها.**
- **يساعد الفرد في النظر إلى المشكلات التي تواجهه بنظرة تحليلية فاحصة؛ لإدراك العلاقة بين الأفكار. (محمد،2007) و (الأشقر،2018).**

ويتسم التفكير التحليلي بعدة خصائص تميزه عن غيره من أنماط التفكير الأخرى حيث ذكر (حسن،2009) و (قطامي،1990) الخصائص التالية:

- **يتطلب استدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالمواقف الأكثر نضوجا، والأكثر ارتباطا بالموقف المشكل الذي يواجهه.**
- **يهدف إلى إيصال الفرد لحالة من الاتزان الدهني؛ ولذلك يكون سلوك الفرد مدفوعا ومضبوطا بالهدف.**
- **يعد بمنزلة طرق متنوعة يمكن عن طريقها تقسيم السن الواحد إلى أجزاء تم استخدامها لإجراء الإدراك للشيء الأصلي أو أشياء أخرى.**
- **يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية لأخرى، ويتغير كمّا ونوعا تبعا لنمو الفرد، وتراكم خبراته.**
- **يتسم بأنه تفكير ذهني يقوم على ممارسة عمليات ذهنية، ويستدل عليه من خلال الإجراءات والأشياء والأفكار التي تظهر على الفرد.**
- **يسير وفق خطوات منظمة متتابعة، ويمكن تحديد، كل خطوة بمعايير لتحديد مدى صحتها.**

ونظرا لأهمية هذا النمط من التفكير فقد سعى عدد من الدراسات لتنميته من خلال مداخل مختلفة، ومن ذلك دراسة رزق (2014) التي هدفت إلى تحسين التفكير التحليلي والتواصل العلمي في العلوم لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي باستخدام استراتيجيات التقييم من أجل التعلم، واختيرت عينة الدراسة من مجتمع تلاميذ الصف السادس الابتدائي ممثلين بتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدرسة التجريبية الابتدائية بشبين الكوم محافظة المنوفية كمجموعة تجريبية وكان عددهم 90 تلميذا وتلميذة، ولقد قدمت الدراسة أداتين بحثيتين هما: اختبار التفكير التحليلي في العلوم واختبار التواصل العلمي، ولقد كانت أهم نتائج الدراسة هي وجود دلائل تشير إلى التحسينات في تفكير التلاميذ التحليلي والتواصل العلمي في مهارة الكتابة والتحدث والتمثيل، فيما هدفت دراسة الرازقي (2014) إلى التعرف على التفكير التحليلي وعادات العقل والإبداع لدى طلبة الجامعة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ،حيث تم اختيار عينة بلغ حجمها٤٠٠ طالب وطالبة، بواقع 236طالبا و164 طالبة، طبق عليهم اختبار التفكير التحليلي ومقياس عادات العقل (السبع)، واعتماد اختبار تورنس للإبداع بعد التأكد من صدقه وثباته وملاءمته للبيئة العراقية، وبينت النتائج أن طلبة الجامعة يمتلكون القدرة على التفكير التحليلي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التحليلي وفقا لمتغيري التخصص والنوع (ذكور، إناث) لدى طلبة الجامعة، كما كانت نتيجة علاقة التفكير التحليلي مع عادات العقل علاقة طردية إيجابية، أما علاقة بعض عادات العقل بالإبداع وعلاقة التفكير التحليلي بالإبداع فكانت علاقة غير دالة إحصائية، أما دراسة أبو عواد وأبو جادو والسلطي (2014) فقد هدفت إلى الكشف عن دلالات الفروق في أساليب التفكير التحليلي مقابل الشمولي، لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب – الأونروا وذلك وفقا لعدد من المتغيرات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هذا الغرض تم استخدام مقياس أساليب التفكير التحليلي مقابل الشمولي ، والذي يتكون من (43) فقرة تغطي مجالين فرعيين (أسلوب التفكير التحليلي، وأسلوب التفكير الشمولي)، وتم التحقق من خصائصه السيكومترية، ثم جرى تطبيقه على عينة مكونة من (225) طالبا وطالبة، منهم (28) طالبا، و (197) طالبة، وقد بينت نتائج الدراسة أن أسلوب التفكير التحليلي كان أكثر شيوعا بين طلبة الكلية

مقارنة بأسلوب التفكير الشمولي، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير الشمولي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير التحليلي تعزى لجنس الطالب، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أسلوب التفكير التحليلي وأسلوب التفكير الشمولي بين طلبة الكلية تعزى للفرع الأكاديمي في الثانوية العامة وللمستوى الدراسي للطالب، ووجدت علاقة ارتباطية ضعيفة بين درجات الطلبة على مقياسي التفكير التحليلي والتفكير الشمولي وبين المعدل التراكمي للطالب، كما أجرى محمود (2017) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وقياس أثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (19) مرشدة طلابية، واستخدم الباحث مقياس الممارسة التأملية، وبرنامجا تدريبيا لتنمية مهارات التفكير التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج كان له أثر فعال في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدات، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة التأملية بين المرشدات في التطبيق البعدي بعد التدريب على مهارات التفكير التحليلي تعزى إلى متغير الخبرة، كما أجرى العتيبي (2019) دراسة هدفت إلى بناء برنامج قائم على فقه النوازل لتنمية مهارات الوعي بالقضايا الفقهية المعاصرة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث قائمة بمهارات التفكير التحليلي في منهج الفقه، وأخرى لأبعاد الوعي بالقضايا الفقهية المعاصرة لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وأعد اختبارا لقياس مهارات التفكير التحليلي تم ضبطه، وأعد مقياس الأبعاد الوعي بالقضايا الفقهية المعاصرة لطلاب الصف الأول المتوسط تحقق من صدقه وثباته، وقام الباحث ببناء برنامج الدراسة القائم على فقه النوازل متضمنا ثلاث عشرة نازلة فقهية، وطبق البحث على عينة بلغ عددها (37) طالبة من طلاب الصف الأول المتوسط، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير التحليلي في منهج الفقه، وأسفرت النتائج أيضا عن فاعلية البرنامج في تنمية وعي طلاب الصف الأول المتوسط بمجمل القضايا الفقيه المعاصرة.

مهارات التدريس

التدريس مهنة راقية في مستوياتها؛ فهو يعمل على تشكيل شخصيات المتعلمين فكراً وسلوكاً وشعوراً ونفسياً واجتماعياً، وعملية التدريس تعني في حقيقتها توجيه سلوك المتعلمين نحو الأهداف المرغوبة في المجتمع، وفي ضوء هذه الحقيقة نجد أن المتعلم يمثل محوراً أساسيا في عملية التعلم ، في حين أن المعرفة وأنواع السلوك المرغوب تمثل المحور الآخر، وفي ضوء هذا الفهم يمكن القول بأن التدريس يعتبر بحق عملية الوصل بين هذين المحورين، كما يعمل التدريس على تحقيق الحياة المستقرة لتلك المجتمعات من خلال إعداد المتعلمين للحياة السليمة داخل تلك المجتمعات، كما يعمل على تكوين العلاقات الإنسانية في أدق صورها بين المتعلمين والمحيطين بهم في المجتمع المدرسي والمجتمع الكبير،(وزان،1993) فالتدريس عبارة عن سلسلة منظمة من الأفعال يُديرها المعلم ويُسهم فيها المتعلم (عملية تفاعلية تشاركية بنائية)، ويشتمل التدريس على البعد الإنساني الذي يتمثل في التفاعل بين المعلم والتلاميذ والخبرات التعليمية وعناصر أخرى تدخل في المحيط المدرسي، وهو نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسة هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويستهدف مساعدة الطلاب على التعلم، وهو نشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته، ومن ثم تحسينه.

أما مهارة التدريس فيقصد بها: القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية أو الحركية أو الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، وظهرت أهمية مهارة التدريس وضرورتها في العديد من الجوانب؛ إذ إنّ إتقان المعلم لهذه المهارة يُسهّل تحقيق أهداف العملية التدريسية، ويُسهّل تنفيذ ما تتطلبه من أعمالٍ ومهام، كما أنّ إتقان هذه المهارة يعمّق عملية التعلم والتعليم، مع زيادةٍ في الوعي، والمعرفة لدى المعلم، والخبرة النظرية الأساسية له، وبالتالي تُصبح ممارسة العملية التدريسية أمراً في غاية السهولة واليسر، وبالتالي يمكن إحداث أهمّ الإنجازات فيها من قِبل المعلّم والطالب.

فالتدريس رسالة عظمية، وحتى تؤدى هذه الرسالة كما يجب لابد من إدراك مهاراتها وفهمها، وتقسم مهارات التدريس التي يحتاجها المعلم إلى ثلاثة أنواع رئيسة:

أولاً: مهارة التخطيط.

ثانياً: مهارة التنفيذ.

ثالثاً: مهارة التقويم.

كما يحتاج المعلم إلى مهارات أخرى مرتبطة بالطبيعة العلمية التعليمية وخصائص المجتمع والتقدم المعرفي والتقني.

أولا: مهارة التخطيط: وتعني تخطيط الموقف التعليمي. (قبل التدريس).

وتتضمن مجموعة مهارات فرعية؛ أهمها: -

١– مهارة تحديد الأهداف التعليمية

٢– مهارة تحليل خصائص المتعلمين.

٣– مهارة تخطيط الدرس .

٤ – مهارة تحليل المحتوى.

ثانياً– مهارة التنفيذ: وتعني تنفيذ الموقف التعليمي (أثناء التدريس):

وتتضمن مجموعة مهارات فرعية أهمها: -

١– مهارة عرض الدرس.

٢– مهارة التهيئة والغلق .

٣ – مهارة إثارة الدافعية.

٤– مهارة التعزيز.

٥– مهارة تنويع المثيرات.

٦. مهارة التغذية الراجعة.

٧– مهارة طرح الأسئلة.

ثالثاً: مهارة التقويم: وتعني تقويم الموقف التعليمي بعد تنفيذه (بعد التدريس).

وتتضمن مجموعة مهارات فرعية أهمها: -

١– مهارة التقويم التشخيصي (قبل التدريس).

٢– مهارة التقويم البنائي (أثناء التدريس).

٣– مهارة التقويم الختامي (بعد التدريس).

وقد اطلع الباحث على الدراسات السابقة المرتبطة بطبيعة بحثه الحالي، منها دراسة المعجل (2010) التي هدفت للتعرف على الواقع الفعلي لمستوى تلاوات طلاب الدراسات الإسلامية؛ المتوقع تخرجهم من بعض كليات دول مجلس التعاون الخليجي، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات (معرفة أحكام التجويد، سبب اختيار التخصص، درجة مقرر التلاوة، حضور حلقات القرآن، الحفظ، قراءة القرآن، سماع القرآن)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام بإعداد اختباراً شفوي وآخر تحريري، وطبق دراسته على (61) طالباً، وأظهرت الدراسة أن متوسط درجات الطلاب في اختبار التلاوة، واختبار أحكام التجويد ضعيفة باستثناء طلاب الإمارات؛ فقد حصلوا على تقدير جيد، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب الذين مستواهم أفضل في أحكام التجويد، وفي درجة مقرر التلاوة والتجويد، وحضور حلقات القرآن، ومقدار الحفظ والسماع للقرآن الكريم، بينما لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية باختلاف سبب اختيار التخصص ومقدار قراءة القرآن الكريم، كما قام الدويش (2001) بدراسة هدفت لمعرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الابتدائية بمدينة الرياض، وتعرف أثر كل من الخبرة، والمؤهل، والدورات التدريبية، والتخصص، وحفظ القرآن الكريم على أداء مجتمع الدراسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام بتصميم بطاقة الملاحظة وتطبيقها على (88) معلماً، وأسفرت النتائج عن التوصل إلى قائمة الكفايات لمعلم القرآن الكريم شملت (66) كفاية، وعن ضعف مستوى أداء المعلمين بعامة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في أداء المعلمين دالة إحصائياً في الدرجة الكلية، وفي مجال الوسائل لصالح المؤهل دون الجامعي، وفي الوسائل لصالح المعلمين الأطول خبرة، ولصالح الحاصلين على دورات في تدريس القرآن الكريم، وفي التخطيط لصالح المتخصصين في الدراسات القرآنية، أما دراسة (الهرش،2004) فهدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية كفايات تدريس تلاوة القرآن الكريم وتفسيره لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا، واختبار فاعلية هذا البرنامج، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام الباحث بإعداد قائمتين الأولى لكفايات تلاوة القرآن الكريم، والثانية لكفايات تفسير القرآن الكريم، وطبق الباحث أداة دراسته على عينة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاية في مجالات

تلاوة القرآن الكريم جاء متوسطاً، باستثناء المجال الثالث والرابع والسابع ، كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى الكفاية في مجالات التفسير جاء متوسطاً باستثناء المجال الخامس والسادس، أما دراسة الجلاد(2007) فقد هدفت للتعرف على درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات التلاوة والتجويد في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة في ضوء متغيري الجنس والتقدير العام للطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (279) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث طبق أداة دراسته (الاستبانة) على عينة الدراسة، وكشفت النتائج عن تقدير متوسط استجابة الطلبة لدرجة ممارسة مدرسي التلاوة لمهارات تدريس التلاوة والتجويد على مجالات الدراسة مجتمعة، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة الطلبة تعزى إلى متغير الجنس ومتغير التقدير العام، أما دراسة الشهري (2007) فقد سعت للتعرف على أسباب ضعف طلاب كلية المعلمين في بيشة في حفظ القرآن الكريم وتلاوته وسبل علاج ذلك الضعف، ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج الوصفي وصمم استبانة تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (101) ما بين مدرسي للقرآن الكريم وطلاب بقسم الدراسات القرآنية، وقد أظهرت النتائج وجود ضعف لدى الطلاب بقسم الدراسات القرآنية ناتج عن ضعف الطلاب في مادة التجويد، وانخفاض معدل المراجعة اليومية، وضعف اهتمام المعلمين بالمتشابه من القرآن، وافتقار طرق التدريس للتشويق والإثارة، وإهمال طرق التدريس الحديثة، كما جاءت دراسة الصديق (2009) بهدف بناء برنامج مقترح لتنمية كفايات تدريس القرآن وعلومه لدى طلاب كلية التربية بجامعة صنعاء، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام بتصميم بطاقة ملاحظة تحتوي على (60) كفاية موزعة على خمسة مجالات هي: التلاوة، التفسير، الحفظ، التجويد، ومباحث علوم القرآن، وتكونت عينة الدراسة20معلماً، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين عينة البحث في أداء كفايات التدريس ككل (التلاوة، والتفسير، والحفظ) قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي لبطاقات ملاحظة تلك الكفايات، كما أن مستوى أداء الطلاب المعلمين (عينة البحث) للكفايات المتضمنة في البرنامج المقترح الذي تم تطبيقه قد تجاوز حد الإتقان با 80 % في الأداء البعدي للكفايات المتضمنة بالبرنامج ككل، وفي كفايات كل مجال على حدة، أما دراسة السيف(2009) فقد سعت لمعرفة

أسباب ضعف طلاب قسم الثقافة الإسلامية بجامعة الملك سعود في تلاوة القرآن الكريم المتعلقة بالطلاب وبأعضاء هيئة التدريس وبالمقرر، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد استبانة لتكون أداة لهذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من جميع طلاب قسم الثقافة الإسلامية في كلية التربية جامعة الملك سعود الذين درسوا مقرر التلاوة والتجويد في العام الجامعي 2006خلال الفصلين الأول والثاني وعددهم (112)طالبا، ومن أهم نتائج هذه الدراسة: ضعف الطلاب في التلاوة قبل التحاقهم بالجامعة، وضعفهم في اللغة العربية، وكثرة عدد الطلاب في القاعة الدراسية، وعدم تنويع عضو هيئة التدريس في طريقة تدريسه للتلاوة، وضعف مراعاته للفروق الفردية، أما دراسة عسيري (2010) التي سعت للتعرف على الكفاءات النوعية للتلاوة الواجب توافرها لدى معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية، وكذلك تقويم أدائهم بهذه الكفاءات، وأعد الباحث لتحقيق أهداف دراسته بطاقتي الملاحظة وتحليل المحتوى، وبينت النتائج أن معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية لم يؤدوا ثلاث كفاءات لعدم امتلاكها، وهناك ضعف ظاهر في أدائهم لبعض الكفاءات النوعية للتلاوة، في حين أنهم قد تمكنوا من أداء خمس كفاءات بدرجة ممتازة ، بينما هدفت دراسة الظفيري (2010) للكشف عن درجة امتلاك معلمات التربية الإسلامية في مدارس منطقة الجهراء بدولة الكويت لمهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده ومهارات تدريسها، وبلغت عينة الدراسة (75) معلمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث قامت بتصميم بطاقة ملاحظة، وقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك المعلمات لمهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده وتدريسه كانت مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات لمهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده تعزي لمتغير الخبرة أو لمتغير المؤهل التعليمي، أما دراسة الكلثم (2016) فقد هدفت لتحديد مستوى الطالب المعلم في كفايات تلاوة القرآن الكريم، والكشف عن أثر فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية كفايات تلاوة القرآن وحفظه لدى الطلاب المعلمين تخصص تربية إسلامية بكلية التربية بجامعة أم القرى، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وبطاقة ملاحظة، وبلغت عينة الدراسة (70) طالبا موزعين بالتساوي على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى إعداد قائمة بكفايات حفظ القرآن الكريم وتلاوته اللازمة لمعلمي القرآن الكريم، وبلغت كفايات التلاوة (14) كفاية رئيسة، و(87) كفاية فرعية، وكفايات لحفظ القرآن الكريم

(10) رئيسة، و(49) فرعية، كما أن المتوسطات الحسابية للمجموعتين في مستوى كفايات تلاوة القرآن وحفظه لم تصل إلى المستوى المقبول في مستوى الإتقان (80 %) مما يدل على وجود ضعف في التلاوة.

وبالنظر لهذه الدراسات يمكن أن نصل الى الاستنتاجات التالية:

- **هذه الدراسات وإن اتفقت في مجال الموضوع العام إلا أنها اختلف الهدف من إجراء هذه الدراسات، حيث سعى بعضها إلى تشخيص الواقع الفعلي كدراسة المعجل، ودراسة السيف، ودراسة الجلاد، ودراسة الشهري، ودراسة الظفيري، بينما سعت بعضها إلى بناء قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لتدريس القرآن الكريم كدراسة الدويش ودراسة الصديق، ودراسة الكلثم، ودراسة الهرش.**
- **معظم هذه الدراسات أجريت على المرحلة الجامعية ماعدا دراسة الهرش ودراسة الدويش ودراسة عسيري دراسة الظفيري.**
- **اتبع معظم هذه الدراسات المنهج الوصفي، إلا أن دراسة الكلثم ودراسة الصديق ودراسة الهرش أضافت إليه المنهج شبه التجريبي.**
- **اعتمدت معظم هذه الدراسات على الملاحظة أداة لجمع البيانات ماعدا دراسة المعجل ودراسة السيف، ودراسة الجلاد، ودراسة الشهري.**
- **أكدت نتائج هذه الدراسات على وجود ضعف في امتلاك كفايات تدريس القرآن الكريم لدى عينة البحث.**
- **قد استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء أداة الدراسة، وفي تفسير النتائج، وفي الإطار النظري للدراسة.**

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج التجريبي، ذي التصميم شبه التجريبي؛ القائم على التصميم ذي المجموعتين التجريبية والضابطة في الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من مدى صحة فروضه.

ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم في الفصل الصيفي (413) من العام الجامعي 1441هـ.

ثالثاً: المشاركون في البحث:

أ- المشاركون في العينة الاستطلاعية:

تم التأكد من الخصائص السيكومترية (صدق، ثبات) للأدوات المستخدمة في البحث الحالي بتطبيقها على عينة استطلاعية تضمنت 28 طالباً من طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم، وتم التطبيق في الفصل الصيفي (413) من العام الجامعي 1441هـ.

ب- المشاركون في العينة الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من 28 طالباً من طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم ،تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة حيث تضمنت كل مجموعة 14 طالباً، وتم التطبيق في الفصل في الفصل الصيفي (413) من العام الجامعي 1441هـ.، وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين في المستوى القبلي لمهارات تدريس القرآن الكريم ومهارات التفكير التحليلي؛ وذلك باستخدام اختبار "مان وتني" Mann–Whitney والذي يستخدم في التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المستقلة صغيرة العدد، فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١):
تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي لمهارات تدريس القرآن الكريم ومهارات التفكير التحليلي

المتغيرات التابعة		المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مهارات تدريس القرآن الكريم	تذكر	ضابطة	١٣.٢١٤	١٨٥.٠٠	٨٠.٠٠	٠.٨٣٢	٠.٤٠٥ غير دالة
		تجريبية	١٥.٧٨٦	٢٢١.٠٠			
	فهم	ضابطة	١٤.٦٧٩	٢٠٥.٥٠	٩٥.٥٠	٠.١١٧	٠.٩٠٧ غير دالة
		تجريبية	١٤.٣٢١	٢٠٠.٥٠			
	تطبيق	ضابطة	١٤.٧١٤	٢٠٦.٠٠	٩٥.٠٠	٠.١٤٢	٠.٨٨٧ غير دالة
		تجريبية	١٤.٢٨٦	٢٠٠.٠٠			
	الدرجة الكلية	ضابطة	١٣.٩٦٤	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠	٠.٣٤٩	٠.٧٢٧ غير دالة
		تجريبية	١٥.٠٣٦	٢١٠.٥٠			
مهارات التفكير التحليلي	مهارة تحديد الصفات والسمات	ضابطة	١٤.٥٧١	٢٠٤.٠٠	٩٧.٠٠	٠.٠٤٧	٠.٩٦٣ غير دالة
		تجريبية	١٤.٤٢٩	٢٠٢.٠٠			
	مهارة إدراك العلاقات بين الجزء والكل	ضابطة	١٤.١٤٣	١٩٨.٠٠	٩٣.٠٠	٠.٢٣٥	٠.٨١٤ غير دالة
		تجريبية	١٤.٨٥٧	٢٠٨.٠٠			
	مهارة التنبؤ	ضابطة	١٥.٠٧١	٢١١.٠٠	٩٠.٠٠	٠.٣٨١	٠.٧٠٣ غير دالة
		تجريبية	١٣.٩٢٩	١٩٥.٠٠			
	مهارة المقارنة	ضابطة	١٤.٥٧١	٢٠٤.٠٠	٩٧.٠٠	٠.٠٤٧	٠.٩٦٢ غير دالة
		تجريبية	١٤.٤٢٩	٢٠٢.٠٠			
	الدرجة الكلية	ضابطة	١٤.٥٣٦	٢٠٣.٥٠	٩٧.٥٠	٠.٠٢٤	٠.٩٨١ غير دالة
		تجريبية	١٤.٤٦٤	٢٠٢.٥٠			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي لمهارات تدريس القرآن الكريم.**
- **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي لمهارات التفكير التحليلي.**

ويتأكد مما سبق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي لمهارات تدريس القرآن الكريم ومهارات التفكير التحليلي، وبالتالي فإنه في حالة دلالة الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي فإن ذلك يرجع إلى فاعلية البرنامج القائم على نموذج نيدهام البنائي.

رابعاً: أدوات البحث:

للحصول على البيانات اللازمة من الطلاب عينة البحث الحالي واللازمة للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من مدى صحة فروضه، تم استخدام الأدوات التالية:

١–اختبار مهارات تدريس القرآن الكريم:

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

أ– صدق الاختبار:

- ☒ **الصدق الظاهري** (Face Validity) **: حيث تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس التقويم التربوي، وعددهم (9) وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، حيث طلب من المحكمين إبداء رأيهم بالإضافة أو التعديل على الاختبار من حيث مدى ارتباط الأسئلة بالهدف منه ومدى تحقيقها لما وضعت من أجله، ومدى سلامة صياغتها اللغوية، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسب أعلى من (80%) على وضوح الأسئلة ومناسبتها للموضوع وسلامة صياغتها اللغوية، مع بعض الملاحظات التي تم إجراؤها على النسخة النهائية من الاختبار.**
- ☒ **التجانس الداخلي لأسئلة الاختبار:** (Internal Consistency)

كذلك تم التأكد من الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار المستخدم في البحث الحالي ومدى تجانس وتماسك أسئلة الاختبار مع بعضها البعض في كل مهارة من المهارات الفرعية، بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient **بين درجة السؤال والدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها السؤال، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٢):**

جدول (٢):

معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للمهارة المنتمي إليه السؤال

التذكر		الفهم		التطبيق	
السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
١	**٠.٥٥٢	٢	**٠.٥٢٧	٦	**٠.٤٥٣
٤	**٠.٥٢٧	٣	**٠.٥٠٢	٩	**٠.٥٩١
٧	*٠.٣٩٠	٥	**٠.٦١٢	١٢	**٠.٤٥٣
١٠	**٠.٨٢١	٨	**٠.٦٣٢	١٥	**٠.٤٩٥
١٣	*٠.٤٤٤	١١	**٠.٤٥٨	١٨	**٠.٧٣٣
١٦	*٠.٤٣٣	١٤	*٠.٤٠٧	٢٤	*٠.٤٣٢
١٩	*٠.٤٣١	١٧	*٠.٣٦٧	٢٧	**٠.٥٨٣
٢٢	*٠.٤١٠	٢٠	*٠.٤٠٧	٣٠	**٠.٤٩٧
٢٥	*٠.٤٢٩	٢١	**٠.٥٣٩	٣٣	**٠.٥٢٢
٢٨	**٠.٦٢٩	٢٣	**٠.٥١٥	٣٦	**٠.٥٩٩
٣١	**٠.٦٩٥	٢٦	**٠.٥٦٣	٣٩	**٠.٦١٦
٣٤	**٠.٤٩٧	٢٩	**٠.٥٥٧	٤٢	**٠.٧٣١
٣٧	**٠.٦٢١	٣٢	**٠.٨٠٨	*دالة عند مستوى ثقة ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ثقة ٠.٠١	
٤٠	**٠.٦٠١	٣٥	**٠.٧٢٦		
٤٣	*٠.٤٤٧	٣٨	**٠.٧٢٥		
٤٥	**٠.٥٥٩	٤١	**٠.٤٤٥		
		٤٤	**٠.٥٠٤		

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للمهارة الفرعية المنتمي إليها السؤال معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ثقة 0.01 أو 0.05 وهو ما يؤكد تجانس أسئلة الاختبار في كل مهارة من المهارات الفرعية فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

كذلك تم التأكد من تجانس المهارات الفرعية التي يقيسها الاختبار بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣):

معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية للاختبار والدرجة الكلية للاختبار

المهارات	التذكر	الفهم	التطبيق
معاملات الارتباط	**٠.٨٢٣	**٠.٥٢٩	**٠.٤٦٧

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية التي يقيسها الاختبار والدرجة الكلية للاختبار معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكد تجانس المهارات الفرعية فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

☒ **تحليل أسئلة الاختبار (معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار وصدق التمييز):**

هدف الباحث هنا للتعرف على مدى مناسبة أسئلة الاختبار لعينة البحث من حيث الصعوبة والسهولة، وكذلك التأكد من القدرة التمييزية لأسئلة الاختبار؛ وذلك باستخدام مؤشرات السهولة والصعوبة Difficulty & Ease Indicators **ومعامل التمييز** Discrimination Coefficient **في الكشف عن قدرة كل سؤال على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في مهارات تدريس القرآن الكريم، ويعتبر تمييز السؤال منخفضاً إذا قل عن 0.4 وكلما اقترب معامل التمييز من الواحد الصحيح يدل على ارتفاع قدرة السؤال على التمييز، وتم حساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار بالطريقة التي تم ذكرها في (علام،2012 ، 284–289) باعتباره مساوياً للفرق بين متوسطي درجات السؤال لأعلى وأدني 27 % من الطلاب في الدرجة الكلية على الاختبار، بينما معامل أو مؤشر الصعوبة** Difficulty Indicators **يتمثل في نسبة عدد الإجابات الخاطئة إلى عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة في كل سؤال بعكس معامل أو مؤشر السهولة Ease Indicators والذي يعبر عن نسبة الإجابات الصحيحة إلى عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة (زيتون، 2002 ،569)، وأفضل الأسئلة هي التي تتراوح معاملات صعوبتها أو سهولتها بين 02.و 08.(الهويدي، 2004،187)، وبناء على ذلك كانت معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لأسئلة الاختبار كما هي موضحة بالجدول التالي:**

جدول رقم (٤)
معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار

السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠.٤٦٤	٠.٥٣٦	٠.٥٠٠	٢٤	٠.٢٨٦	٠.٧١٤	١.٠٠٠
٢	٠.٤٢٩	٠.٥٧١	٠.٧٥٠	٢٥	٠.٤٦٤	٠.٥٣٦	٠.٦٢٥
٣	٠.٢٨٦	٠.٧١٤	٠.٧٥٠	٢٦	٠.٣٥٧	٠.٦٤٣	٠.٦٢٥
٤	٠.٣٩٣	٠.٦٠٧	٠.٦٢٥	٢٧	٠.٢٥٠	٠.٧٥٠	٠.٧٥٠
٥	٠.٣٥٧	٠.٦٤٣	٠.٥٠٠	٢٨	٠.٣٥٧	٠.٦٤٣	٠.٨٧٥
٦	٠.٤٦٤	٠.٥٣٦	٠.٦٢٥	٢٩	٠.٢٨٦	٠.٧١٤	٠.٦٢٥
٧	٠.٤٢٩	٠.٥٧١	٠.٥٠٠	٣٠	٠.٢١٤	٠.٧٨٦	٠.٨٧٥
٨	٠.٤٦٤	٠.٥٣٦	٠.٧٥٠	٣١	٠.٣٩٣	٠.٦٠٧	٠.٥٠٠
٩	٠.٣٢١	٠.٦٧٩	٠.٦٢٥	٣٢	٠.٢٨٦	٠.٧١٤	٠.٦٢٥
١٠	٠.٥٣٦	٠.٤٦٤	٠.٥٠٠	٣٣	٠.٣٢١	٠.٦٧٩	٠.٨٧٥
١١	٠.٤٢٩	٠.٥٧١	٠.٨٧٥	٣٤	٠.٥٧١	٠.٤٢٩	٠.٧٥٠
١٢	٠.٢٨٦	٠.٧١٤	٠.٧٥٠	٣٥	٠.٣٢١	٠.٦٧٩	٠.٦٢٥
١٣	٠.٥٠٠	٠.٥٠٠	٠.٦٢٥	٣٦	٠.٢٨٦	٠.٧١٤	٠.٧٥٠
١٤	٠.٤٢٩	٠.٥٧١	٠.٥٠٠	٣٧	٠.٣٥٧	٠.٦٤٣	٠.٦٢٥
١٥	٠.٢٥٠	٠.٧٥٠	٠.٧٥٠	٣٨	٠.٣٥٧	٠.٦٤٣	٠.٧٥٠
١٦	٠.٣٥٧	٠.٦٤٣	٠.٥٠٠	٣٩	٠.٣٩٣	٠.٦٠٧	١.٠٠٠
١٧	٠.٢١٤	٠.٧٨٦	٠.٥٠٠	٤٠	٠.٣٥٧	٠.٦٤٣	٠.٦٢٥
١٨	٠.٢٨٦	٠.٧١٤	٠.٨٧٥	٤١	٠.٢١٤	٠.٧٨٦	٠.٧٥٠
١٩	٠.٥٠٠	٠.٥٠٠	٠.٨٧٥	٤٢	٠.٢٨٦	٠.٧١٤	٠.٨٧٥
٢٠	٠.٣٥٧	٠.٦٤٣	١.٠٠٠	٤٣	٠.٣٢١	٠.٦٧٩	٠.٥٠٠
٢١	٠.٣٥٧	٠.٦٤٣	٠.٦٢٥	٤٤	٠.٢٥٠	٠.٧٥٠	٠.٦٢٥
٢٢	٠.٢١٤	٠.٧٨٦	٠.٧٥٠	٤٥	٠.٥٧١	٠.٤٢٩	٠.٧٥٠
٢٣	٠.٣٢١	٠.٦٧٩	٠.٦٢٥				

ومن الجدول السابق يتضح أن لأسئلة الاختبار معاملات صعوبة وسهولة مقبولة حيث تراوحت معاملات الصعوبة والسهولة ما بين 0.214 و0.786، وأن أسئلة الاختبار تميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين المرتفعين والمنخفضين في مهارات تدريس القرآن الكريم حيث تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار ما بين 0.500 و 1.000وهو ما يؤكد صدق الاختبار من حيث القدرة على التمييز.

ب - ثبات درجات الاختبار:

تم التأكد من ثبات درجات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات سبيرمان وبراون Spearman–Brown Coefficient وكذلك بطريقة كيودر ورتشاردس(KR–20) والتي تناسب مثل هذا النوع من الاختبارات فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥):
معاملات ثبات اختبار مهارات تدريس القرآن الكريم

مهارات تدريس القرآن الكريم	معاملات الثبات	
	التجزئة النصفية	كيودر-ريتشاردسون
التذكر	٠.٧٥٥	٠.٧٤٩
الفهم	٠.٧٨٨	٠.٧٧٢
التطبيق	٠.٧٤٤	٠.٧١٣
الاختبار ككل	٠.٧٧٦	٠.٧٦٨

يتضح من الجدول السابق أن لاختبار مهارات تدريس القرآن الكريم معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً، ومما سبق يتأكد أن للاختبار مؤشرات إحصائية موثوق فيها، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

٢ - مقياس مهارات التفكير التحليلي:

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أ - صدق المقياس:

- **الصدق الظاهري (Face Validity): حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج، وطرق التدريس، والقياس، التقويم التربوي، وعددهم (9) وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، حيث طلب من المحكمين إبداء رأيهم بالإضافة أو التعديل على المقياس من حيث مدى ارتباط الأسئلة بالهدف منه ومدى تحقيقها لما وضعت من أجله، ومدى سلامة صياغتها اللغوية وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسب أعلى من (80%) على وضوح الأسئلة ومناسبتها للموضوع وسلامة صياغتها اللغوية، مع بعض الملاحظات التي تم إجراؤها على النسخة النهائية من المقياس.**
- **التجانس الداخلي لأسئلة المقياس: (Internal Consistency) كذلك تم التأكد من الاتساق الداخلي لأسئلة المقياس المستخدم في البحث الحالي ومدى تجانس**

وتماسك أسئلة المقياس مع بعضها البعض في كل مهارة من المهارات الفرعية، بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجة السؤال والدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها السؤال، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (6):

جدول (٦):
معاملات الارتباط بين درجات أسئلة المقياس والدرجة الكلية للمهارة المنتمي إليها السؤال

مهارة تحديد الصفات والسمات		مهارة إدراك العلاقات بين الجزء والكل		مهارة التنبؤ		مهارة المقارنة	
السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
١	٠.٧٢٢**	٢	٠.٤٤٣**	٣	٠.٥١١**	٥	٠.٤٩٨**
٦	٠.٥٨٠**	٤	٠.٥٢٠**	٨	٠.٧٢٥**	٧	٠.٦٠٤**
٩	٠.٨١٦**	١٢	٠.٣٩٣*	١٠	٠.٦٩٨**	١١	٠.٦٤٣**
١٣	٠.٥٢٢**	١٩	٠.٤٥١**	١٥	٠.٥٨٢**	١٤	٠.٦١٨**
١٦	٠.٤١٩*	٢٠	٠.٤١٤*	١٨	٠.٧٢٢**	٢٤	٠.٤٣٣*
١٧	٠.٥٢٢**	٢٣	٠.٥٠٤**	٢١	٠.٧٢٥**	٢٧	٠.٥٢٢**
٢٢	٠.٤٩٠**	٢٦	٠.٦١٧**	٢٥	٠.٧٠٤**	٣١	٠.٧١٢**
٢٩	٠.٥٢٥**	٢٨	٠.٥٢٩**	٣٥	٠.٥١٤**		
٣٢	٠.٥٥٠**	٣٠	٠.٤٥٢**	*دالة عند مستوى ثقة ٠.٠٥			
٣٤	٠.٥٢٥**	٣٣	٠.٦٦٢**	** دالة عند مستوى ثقة ٠.٠١			

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للمهارة الفرعية المنتمي إليها السؤال معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ثقة 0.01 أو 0.05 وهو ما يؤكد تجانس أسئلة المقياس في كل مهارة من المهارات الفرعية فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

كذلك تم التأكد من تجانس المهارات الفرعية التي يتضمنها المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧):
معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس

المهارات	مهارة تحديد الصفات والسمات	مهارة إدراك العلاقات بين الجزء والكل	مهارة التنبؤ	مهارة المقارنة
معاملات الارتباط	٠.٥١٢**	٠.٥٢٣**	٠.٧١٤**	٠.٥٩٨**

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية التي يتضمنها المقياس والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكد تجانس المهارات الفرعية فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

☒ تحليل أسئلة الاختبار (معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار وصدق التمييز):

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة مقياس مهارات التفكير التحليلي بنفس الإجراءات التي تم الاعتماد عليها في حساب هذه المعاملات لاختبار مهارات طرق تدريس القرآن الكريم، فكانت المعاملات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٨)

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة المقياس

السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠.٤٢٩	٠.٥٧١	٠.٧٥٠	١٩	٠.٥٧١	٠.٤٢٩	٠.٨٧٥
٢	٠.٢٥٠	٠.٧٥٠	٠.٦٢٥	٢٠	٠.٢١٤	٠.٧٨٦	١.٠٠
٣	٠.٣٢١	٠.٦٧٩	٠.٦٢٥	٢١	٠.٥٣٦	٠.٤٦٤	٠.٧٥٠
٤	٠.٣٢١	٠.٦٧٩	٠.٧٥٠	٢٢	٠.٣٩٣	٠.٦٠٧	١.٠٠
٥	٠.٤٢٩	٠.٥٧١	٠.٨٧٥	٢٣	٠.٢٥٠	٠.٧٥٠	٠.٦٢٥
٦	٠.٥٠٠	٠.٥٠٠	٠.٦٢٥	٢٤	٠.٥٧١	٠.٤٢٩	٠.٥٠٠
٧	٠.٢١٤	٠.٧٨٦	٠.٦٢٥	٢٥	٠.٤٢٩	٠.٥٧١	٠.٦٢٥
٨	٠.٥٣٦	٠.٤٦٤	٠.٥٠٠	٢٦	٠.٣٢١	٠.٦٧٩	١.٠٠
٩	٠.٢٥٠	٠.٧٥٠	٠.٧٥٠	٢٧	٠.٤٢٩	٠.٥٧١	٠.٧٥٠
١٠	٠.٣١	٠.٦٧٩	٠.٨٧٥	٢٨	٠.٤٦٤	٠.٥٣٦	٠.٨٧٥
١١	٠.٥٧١	٠.٤٢٩	١.٠٠	٢٩	٠.٣٩٣	٠.٦٠٧	٠.٨٧٥
١٢	٠.٢٨٦	٠.٧١٤	٠.٦٢٥	٣٠	٠.٢٨٦	٠.٧١٤	٠.٦٢٥
١٣	٠.٢١٤	٠.٧٨٦	٠.٦٢٥	٣١	٠.٣٥٧	٠.٦٤٣	١.٠٠
١٤	٠.٤٢٩	٠.٥٧١	٠.٦٢٥	٣٢	٠.٧١٤	٠.٢٨٦	٠.٨٧٥
١٥	٠.٢٨٦	٠.٧١٤	٠.٨٧٥	٣٣	٠.٥٣٦	٠.٤٦٤	١.٠٠
١٦	٠.٤٢٩	٠.٥٧١	٠.٥٠٠	٣٤	٠.٤٢٩	٠.٥٧١	١.٠٠
١٧	٠.٢٨٦	٠.٧١٤	٠.٧٥٠	٣٥	٠.٢٨٦	٠.٧١٤	٠.٦٢٥
١٨	٠.٣٩٣	٠.٦٠٧	٠.٧٥٠				

ومن الجدول السابق يتضح أن لأسئلة المقياس معاملات صعوبة وسهولة مقبولة حيث تراوحت معاملات الصعوبة والسهولة ما بين0.214 و 0.786، وأن أسئلة المقياس تميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين المرتفعين والمنخفضين في مهارات التفكير التحليلي حيث

تراوحت معاملات التمييز لأسئلة المقياس ما بين 0.005 و 1.000، وهو ما يؤكد صدق المقياس من حيث القدرة على التمييز.

ب - ثبات درجات المقياس:

تم التأكد من ثبات درجات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات سبيرمان وبراون Spearman–Brown Coefficient وكذلك بطريقة كيودر ورتشاردسون (KR–20) فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٩):

معاملات ثبات مقياس مهارات التفكير التحليلي

مهارات التفكير التحليلي	معاملات الثبات	
	التجزئة النصفية	كيودر-ريتشاردسون
مهارة تحديد الصفات والسمات	٠.٧٥٨	٠.٧٤٤
مهارة إدراك العلاقات بين الجزء والكل	٠.٧٧١	٠.٧٣٩
مهارة التنبؤ	٠.٧٤٦	٠.٧٢٠
مهارة المقارنة	٠.٧٥٧	٠.٧٣١
المقياس ككل	٠.٧٨٢	٠.٧٦٨

يتضح من الجدول السابق أن لمقياس مهارات التفكير التحليلي معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً، ومما سبق يتأكد أن للمقياس مؤشرات إحصائية موثوق فيها، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بناءً على طبيعة البحث الحالي والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 23.0)، وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

أولاً: للتأكد من صدق وثبات أدوات البحث تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation: للتأكد من الاتساق الداخلي للأدوات المستخدمة في البحث الحالي.
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات سبيرمان وبراون Spearman–Brown Coefficient ومعامل الثبات بطريقة كيودر ورتشاردسون (KR–20) للتأكد من ثبات درجات الأدوات المستخدمة في البحث الحالي.
- معاملات التمييز Discrimination Coefficient ومؤشرات السهولة والصعوبة Ease &

Difficulty Indicators في التأكد من صدق تمييز أسئلة أدوات البحث وسهولة وصعوبة أسئلتها.

ثانياً: للإجابة عن أسئلة البحث والتأكد من مدى صحة فروضه، تم استخدام:

- **اختبار مان وتني** Mann–Whitney U **في المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتعرف على فاعلية البرنامج القائم على نموذج نيدهام البنائي لتنمية مهارات تدريس القرآن الكريم واكتساب مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم، وفي القياس القبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي لمهارات تدريس القرآن الكريم ومهارات التفكير التحليلي.**
- **حجم التأثير في حالة اختبار "مان وتني** U" **كما تم توضيحه وتفسير قيمه في** (Tomczak & Tomczak, 2014).

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول للبحث الحالي على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) **بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق نموذج نيدهام ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تدريس القرآن الكريم".**

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني Mann–Whitney U **في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تدريس القرآن الكريم؛ وتم حساب حجم التأثير بالمعادلة التي تم ذكرها في** (Tomczak & Tomczak, 2014) **وفسرت قيم حجم التأثير كما تم توضيحها في (منصور، 1997،69)، حيث يعد حجم التأثير ضعيفا إذا قلت القيمة عن 0.06، ويعد متوسطا إذا كانت أكبر من أو تساوي 0.06 وأقل من 0.14، ويعد حجم التأثير مرتفعا إذا كانت القيمة أكبر من أو تساوي 0.14، ويحسب حجم التأثير من المعادلة التالية:**

$$\text{حجم التأثير} = \frac{Z^2}{N}$$

حيث إن Z هي ناتج التحليل وN تعبر عن حجم العينة (جميع الدرجات الداخلة في التحليل)، ووفقاً لذلك كانت النتائج كما هي موضحة بجدول (10):

جدول (١٠):

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تدريس القرآن الكريم

مهارات تدريس القرآن الكريم	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التذكر	ضابطة	٨.٩٢٩	١٢٥.٠٠	٢٠.٠٠	٣.٦٢٦	٠.٠١	٠.٤٧٠
	تجريبية	٢٠.٠٧١	٢٨١.٠٠				
الفهم	ضابطة	٨.٧٥٠	١٢٢.٥٠	١٧.٥٠	٣.٧١٨	٠.٠١	٠.٤٩٤
	تجريبية	٢٠.٢٥٠	٢٨٣.٥٠				
التطبيق	ضابطة	١٠.١٧٩	١٤٢.٥٠	٣٧.٥٠	٢.٨٠٥	٠.٠١	٠.٢٨١
	تجريبية	١٨.٨٢١	٢٦٣.٥٠				
الدرجة الكلية	ضابطة	٧.٦٧٩	١٠٧.٥٠	٢.٥٠	٤.٣٩٨	٠.٠١	٠.٦٩١
	تجريبية	٢١.٣٢١	٢٩٨.٥٠				

يتضح من الجدول السابق أنه:

- **توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة 0.01 بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تدريس القرآن الكريم لصالح طلاب المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة Z أكبر من (2.58) في حالة الدرجة الكلية والمهارات الفرعية، وكان حجم التأثير كبيراً.**

ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني للبحث الحالي على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق نموذج نيدهام ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير التحليلي".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني Mann–Whitney U **في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية**

والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير التحليلي؛ وتم حساب حجم التأثير بالمعادلة التي تم ذكرها في (Tomczak & Tomczak, 2014) وفسرت قيم حجم التأثير كما تم توضيحها في (منصور، 1997،69)، حيث يعد حجم التأثير ضعيفا إذا قلت القيمة عن 0.06، ويعد متوسطا إذا كانت أكبر من أو تساوي 0.06 وأقل من 0.14، ويعد حجم التأثير مرتفعا إذا كانت القيمة أكبر من أو تساوي 0.14، ويحسب حجم التأثير من المعادلة التالية:

$$\text{حجم التأثير} = \frac{Z^2}{N}$$

حيث إن Z هي ناتج التحليل وN تعبر عن حجم العينة (جميع الدرجات الداخلة في التحليل)، ووفقاً لذلك كانت النتائج كما هي موضحة بجدول (11):

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير التحليلي

مهارات التفكير التحليلي	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
مهارة تحديد الصفات والسمات	ضابطة	٨.٠٣٦	١١٢.٥٠	٧.٥٠	٤.١٨٦	٠.٠١	٠.٦٢٦
	تجريبية	٢٠.٩٦٤	٢٩٣.٥٠				
مهارة إدراك العلاقات بين الجزء والكل	ضابطة	٧.٧٨٦	١٠٩.٠٠	٤.٠٠	٤.٣٦٠	٠.٠١	٠.٦٧٩
	تجريبية	٢١.٢١٤	٢٩٧.٠٠				
مهارة التنبؤ	ضابطة	٨.٤٦٤	١١٨.٥٠	١٣.٥٠	٣.٩٢٥	٠.٠١	٠.٥٥٠
	تجريبية	٢٠.٥٣٦	٢٨٧.٥٠				
مهارة المقارنة	ضابطة	٨.١٠٧	١١٣.٥٠	٨.٥٠	٤.١٨٩	٠.٠١	٠.٦٢٧
	تجريبية	٢٠.٨٩٣	٢٩٢.٥٠				
الدرجة الكلية	ضابطة	٧.٥٠٠	١٠٥.٠٠	٠.٠٠	٤.٥٤٧	٠.٠١	٠.٧٣٨
	تجريبية	٢١.٥٠٠	٣٠١.٠٠				

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة 0.01 بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير التحليلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة Z أكبر من (2.58) في حالة الدرجة الكلية والمهارات الفرعية، وكان حجم التأثير كبيرا.

ووفقاً لنتائج الفرضين الأول والثاني للبحث الحالي تتأكد فاعلية البرنامج القائم على نموذج نيدهام البنائي لتنمية مهارات تدريس القرآن الكريم واكتساب مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم.

تفسير النتائج

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:- أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج نيدهام البنائي أفضل في اختبار مهارات تدريس القرآن الكريم من متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة المعتادة، مما يدل على أن هذا النموذج له أثر إيجابي في رفع تحصيل الطلاب، ويمكن إرجاع ذلك إلى ما تضمنه النموذج من مراحل؛ حيث أكد النموذج الربط بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة، مما جعل التعلم ذا معنى، بالإضافة إلى إجراءات التدريس وفق نموذج نيدهام البنائي وما يتضمنه من استفسارات وأسئلة استهلالية وإتاحة الفرصة للتلاميذ لتقديم التنبؤات العلمية حول المشكلات المتعلقة بمهارات تدريس القرآن الكريم ، وكذلك المناقشات الثنائية، والمناقشات الجماعية بين التلاميذ لتبادل المعلومات والأفكار حول الظاهرة أو المشكلة، وتتفق تلك النتائج مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من Lee & Osman(2012) دراسة البعلي (2014) من أن توفير بيئة تعليمية تسمح بتبادل الأفكار وإجراء الأنشطة ومناقشة النتائج في سياق اجتماعي يجعل التعلم ذا معني، ويؤدي إلى تأصيل تعلم المفاهيم مما يؤدي إلى نمو التحصيل، وكذلك دراسات (2012) Hashim &Kasbolah دراسة أبو شامة (2017) دراسة الأشقر (2018) دراسة الشمري ورضوان (2018)

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: – أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج نيدهام البنائي أفضل في نتائج مقياس مهارات التفكير التحليلي من متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة المعتادة، مما يدل على أن هذا النموذج له أثر إيجابي في اكتساب مهارات التفكير التحليلي

ويرى الباحث أن ذلك قد يرجع إلى:

– النموذج يقدم تهيئة الطلاب في صورة موقف أو مشكلة يصوغ من خلالها الطلاب مجموعة من التنبؤات في ضوء تأمله للموقف.

- توفر الفرص للتلاميذ للتعبير عن أفكارهم وتصوراتهم حول المفاهيم بحرية دون خوف أو قيود، وكتابتها وهذا يتطلب المقارنة بين أفكارهم الأولية عن المفهوم كما في خطوة توليد الأفكار
- إتاحة الفرصة لكل طالب بالاشتراك مع مجموعته في وضع خطة العمل للنشاط والتجريب ممارسة مهارات عديدة منها المقارنة والتنبؤ والتعميم وإدراك علاقة الجزء بالكل، والوصول لاستنتاجات ومقارنتها بأفكاره الأولية.
- القيام بالأنشطة بصورة جماعية، والتخطيط للنشاط، واستخدام التفسيرات في حل مشكلات واقعية مرتبطة بمهارات تدريس القرآن؛ زاد من نمو مهارات التنبؤ والتعميم كما في خطوتي تطبيق الأفكار والتأمل فيها.

وبهذا تتفق نتائج اختبار هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسات أخرى مثل: دراسة رزق (2014) دراسة الرازقي (2014) دراسة أبو عواد وأبو جادو والسلطي (2014) محمود (2017)

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث فقد خرج الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات منها:

- تدريب أعضاء هيئة التدريس بالكليات الشرعية والتربوية ومعلمي العلوم الشرعية بمراحل التعليم العام على توظيف نماذج التعلم الحديثة ومنها نموذج نيدهام البنائي.
- تضمين مقررات العلوم الشرعية نماذج تطبيقية لدروس تقوم على النظرية البنائية ليستفيد منها معلمو العلوم الشرعية.

المقترحات

- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي للتعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات العلوم الشرعية لنموذج نيدهام البنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات كالخبرة في التدريس والمؤهل التعليمي، والإعداد المهني، والخبرات التدريبية.
- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي للتعرف على معوقات تطبيق نموذج نيدهام البنائي في تدريس مقررات العلوم الشرعية.
- إجراء دراسة حول دور نموذج نيدهام البنائي في تصحيح التصورات البديلة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- البعلي، إبراهيم عبد العزيز (2014): فعالية استخدام نموذج نيدهام البنائي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 47، ج 3، مارس.
- أبو شامة، محمد رشدي (2017): فاعلية نموذج نيدهام البنائي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي وبعض أبعاد الحس العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء، المجلة المصرية للتربية العملية 20 (5)
- أبو عواد؛ فريال محمد، أبو جادو، صالح محمد، السلطي؛ نادية سميح (2014) استقصاء دلالات الفروق في أساليب التفكير التحليلي مقابل الشمولي لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب –الاونروا وفقا لعدد من المتغيرات دراسات: العلوم التربوية المجلد (41) ملحق
- الأشقر، سماح فاروق (2018) استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية الفكر التحليلي وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي، مجلة كلية، التربية بأسيوط، مصر، مج 34، ع 3 .
- جروان، فتحي عبد الرحمن (2012) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ط5، عمان، الأردن.
- الخياط، ماجد محمد (2008) آثر برنامج تدريسي في تنمية التفكير التحليلي على حل المشكلات الحياتية لدى طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الدويش، محمد بن عبد الله (2001). تقويم أداء معلم القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الابتدائية بمنطقة الرياض في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة،رسالة ماجستير غير الجلاد، ماجد زكي (2007). درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية المهارات تدريس التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مجلد (8)، العدد(2).
- رجب، ثناء عبد المنعم (2009) برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر ع (144)
- زيتون، حسن حسين (2001) تصميم الدرس، رؤية منظومة، القاهرة، عالم الكتب
- زيتون، كمال عبد الحميد (2002). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.

- سعادة، جودت أحمد (2009) تدريس مهارات التفكير دار الشروق، عمان، الأردن.
- السيف، عبد المحسن سيف(2009). العوامل المؤثرة في ضعف تلاوة القرآن الكريم الطلاب قسم الثقافة الإسلامية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، العدد(117).
- الشافعي، رباب عبده (2009) فعالية برنامج مقترح قائم على المدخل المنظومين بمساعدة الكمبيوتر في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير التحليلي لدى أطفال الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة – جامعة قناة السويس، كلية التربية النوعية في بورسعيد. مصر
- الشمري، لطيفة بنت عايد، رضوان إيزنس محمود (2018) برنامج تدريسي قائم على الدمج بين نموذج نيدهام البنائي والتعلم المنظم ذاتيا وفاعليته في تنمية المفاهيم الفيزيائية ونزعات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- الصديق، عبد الله (2009). برنامج مقترح لتنمية كفايات تدريس القرآن وعلومه لدى طلاب كلية التربية بجامعة صنعاء، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- الظفيري، هناء فواز (2010). درجة امتلاك معلمات التربية الإسلامية في مدارس منطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت لمهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده،رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.
- عامر، أيمن (2007) التفكير التحليلي "القدرة والمهارة والأسلوب" ط1، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية، جامعة القاهرة، مصر.
- العساف، صالح بن حمد (2010) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط١، دار الزهراء، عمان، الأردن.
- عسيري، محمد الهلالي (2010). تقويم الكفاءات النوعية للتلاوة لدى معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية في منطقة عسير، مجلة كلية التربية بأسيوط، مصر، مجلد(31)، العدد(3).
- علام، صلاح الدين محمود (2012). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر.
- العمودي، هالة سعيد (2019) درجة ممارسة معلمات الكيمياء لنموذج نيدهام البنائي وعلاقتها بالتفكير التأملي لديهن بمدينة مكة المكرمة، مجلة كلية التربية – أسيوط مج 37 ع7.
- العياصرة، وليد رفيق (2011) استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قطامي وآخرون (2008) تصميم الدرس، دار الفكر، عمان، الأردن.

- قطامي، يوسف (2007) تعليم التفكير لجميع الأطفال، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- الكلثم، حمد مرضي(2016). فاعلية التدريس التأملي في تنمية الكفايات اللازمة في تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى الطلاب المعلمين التربية الإسلامية بجامعة أم القرى، مجلة العلوم والتربوية والنفسية، جامعة القصيم، مجلد(9)، العدد(2).
- محمد، أيمن عامر (2007) التفكير التحليلي، القدرة والمهارة والأسلوب، جامعة القاهرة، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة، جامعة القاهرة.
- المعجل، طلال (2001). تقويم مستوى طلاب الدراسات الإسلامية في تلاوة القرآن الكريم في بعض كليات دول مجلس التعاون الخليجي وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، العدد (27).
- منصور، رشدي فام (١٩٩٧). "حجم التأثير" الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 16(7)،
- الهويدي، زيد (2004). أساسيات القياس والتقويم التربوي. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

- Tomczak, M. & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited, an overview of some recommended measures of effect size. Trends in Sport Sciences, 1(21), 19-25.