



**فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على إطار-FIRST
ADLX لتجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة في تنمية
بعض المهارات التدريسية لدى معلمي القرآن بمصر**

سيد بن رمضان حسين آل راجح

ماجستير في التربية - قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية

١٤٤٢ هـ / ٢٠٢١ م

فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على
إطار FIRST-ADLX لتجربة معاشة المتعلم الأنشطة العميقة
في تنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمي القرآن بمصر

سيد بن رمضان حسين آل راجح

MEC193CN257

بحث تكميلي مقدم للحصول على درجة الماجستير في مناهج وطرق التدريس
كلية التربية

المشرف

د. بوبوأولا كريم حامد

١٤٤٢ هـ / ٢٠٢١ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الاعتماد

تم اعتماد بحث الطالب: سيد بن رمضان حسين آل راجح
من الآتية أسماؤهم:

The thesis of **SAYED RAMADAN HUSSEIN** has been approved
By the following:

المشرف

الاسم: الأستاذ المساعد الدكتور/ بوبولا كريم حامد

التوقيع:

المشرف على التعديلات

الاسم: الأستاذ المشارك الدكتور/ إيمان محمد مبروك قطب

التوقيع:

رئيس القسم

الاسم: الأستاذ المشارك الدكتور/ أمل محمود علي

التوقيع:

عميد الكلية

الاسم: الأستاذ المشارك الدكتور/ أيمن عايد محمد ممدوح

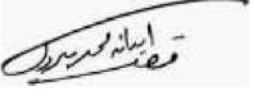
التوقيع:

عمادة الدراسات العليا

الاسم: الأستاذ المشارك الدكتور/ كوسوبي عيسى

التوقيع:

التحكيم

التوقيع	الاسم	عضو لجنة المناقشة
	الأستاذ المشارك الدكتور / أمل محمود علي	رئيس الجلسة
	الأستاذ الدكتور / ريم أحمد عبدالعظيم	المناقش الخارجي
	الأستاذ المشارك الدكتور / إيمان محمد مبروك قطب	المناقش الداخلي
	الأستاذ المشارك الدكتور / رقية ناجي إسماعيل الدعيس	ممثل الكلية

إقرار

أقر بأن هذا البحث من عملي وجهدي إلا ما كان من المراجع التي أشرت إليها، وأقر بأن هذا البحث بكامله ما قدم من قبل، ولم يقدم للحصول على أي درجة علمية أي جامعة، أو مؤسسة تربوية أو تعليمية أخرى.

اسم الباحث: سيد بن رمضان حسين آل راجح



: التوقيع

: التاريخ ٢٠٢٢ / ٣ / ٦

DECLARATION

I acknowledge that this research is my own work except the resources mentioned in the references and I acknowledge that this research was not presented as a whole before to obtain any degree from any university, educational or other institutions

Name of student: **SAYED RAMADAN HUSSEIN**



Signature:

Date:

حقوق الطبع

جامعة المدينة العالمية

إقراراً بحقوق الطبع وإثباتاً لمشروعية الأبحاث العلمية غير المنشورة

حقوق الطبع 2022 © محفوظة

سيد بن رمضان حسين آل راجح

فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على إطار FIRST-ADLX

لتجربة المتعلم النشطة المؤثرة في تنمية بعض مهارات معلمي القرآن بمصر

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أي شكل أو صورة من دون إذن مكتوب موقع من الباحث إلا في الحالات الآتية:

- ١- الاقتباس من هذا البحث بشرط العزو إليه.
- ٢- استفادة جامعة المدينة العالمية بماليزيا من هذا البحث بمختلف الطرق، وذلك لأغراض تعليمية، لا لأغراض تجارية أو ربحية.
- ٣- استخراج مكتبة جامعة المدينة العالمية بماليزيا نسخاً من هذا البحث غير المنشور، لأغراض غير تجارية أو ربحية.

أكد هذا الإقرار:

الاسم: سيد بن رمضان حسين آل راجح



التوقيع:

٢٠٢٢ / ٣ / ٦

التاريخ:

الشكر والتقدير

الحمد لله عدد خلقه وزنة عرشه ورضاء نفسه ومداد كلماته، ﴿الرَّحْمَنُ ۝١ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ۝٢ خَلَقَ الْإِنْسَانَ ۝٣ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ۝٤﴾ [الرحمن: ١-٤]، الحمد لله الذي اصطفانا لخدمة القرآن، وأعاننا وهياً لنا أسباب الإتقان، فما كان لهذا الجهد أن يتم إلا بعونٍ وتوفيقٍ من الله الكريم المنان.

والصلاة والسلام على من أرسل بالقرآن رحمة للعالمين، فبلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة وكشف الله به الغمة، وكان أول معلم للقرآن، خلقه القرآن، خير خلقٍ خلق الله أجمعين محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه أفضل الصلاة وأتم التسليم.

وحيث أنه من لا يشكر الناس لا يشكر الله، أتقدم بخالص الشكر والثناء وطيب الدعاء إلى كل من قدم لنا يد العون والمساعدة من هيئة التدريس المحترمة ممن تعلمنا على أيديهم في هذه الجامعة المباركة، وكذلك جميع الفريق الإداري المتعاون ، وجميع المعلمين والمؤسسات التعليمية محل البحث.

وأخص بالذكر منهم سعادة الدكتور/ بابولا كريم حامد، المشرف على هذه الرسالة؛ الذي تعلمت من أدبه قبل علمه، وتعلمت من حلمه ودماثة خلقه وحسن تواضعه الكثير، فقد منحني من وقته وجهده الكثير، فله مني خالص الدعوات بسعادة الدارين.

كما أتقدم بالشكر كله والعرفان لأبي وأمي وأخواتي البنات و أزواجهن وأولادهن على أن علموني حب القرآن، تعلمنا وتعلينا، وحفظنا وتلاوة واستماعا وتدبرا وعملا، سائل الله العزيز القدير أن يجعل القرآن شفيعا لهم يوم القيامة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لزوجتي وأولادي على دعائهم لى ودعمهم المستمر طوال فترة الدراسة، وأسأل الله أن يسعدوا بالقرآن في الدنيا والآخرة.

وفي الختام أسأل الله العلي القدير أن ينفع بهذه الدراسة الأمة الإسلامية، والبشرية كلها، والله من وراء القصد، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الإهداء

أهدى هذه الرسالة إلى مجموعة من أساتذتي وشيوخى وأصدقائى، الذين تعلمت منهم حب القرآن، والإتقان فى تعلمه وتعليمه، والتخلق بأدابه، وقد تأثرت بكل منهم فى جزء من أجزاء هذه الرسالة

- الشيخ: محمود أبو المعارف (رحمه الله)
- الشيخ: حامد عبد الحميد أبو نوران (حفظه الله)
- المهندس: محمد بهجت (حفظه الله)
- الأستاذ الدكتور: محمود سعد (حفظه الله)
- الأستاذ الدكتور: حاتم مزروعة (حفظه الله)
- الأستاذ الدكتور: ياسر الفقى (حفظه الله)
- الأستاذ الدكتور: محمد البساطى (حفظه الله)
- الشيخ: جمال عباس (حفظه الله)
- المهندس: أحمد سعد (حفظه الله)
- الأستاذ: محمد عادل (حفظه الله)
- الأستاذ: محمود ضياء (حفظه الله)
- الأستاذ: أيمن فضل (حفظه الله)
- الدكتور: محمد عاطف (حفظه الله)
- المهندس: هيثم عبد اللطيف (رحمه الله)

وكل من تعلمت منه أو علمته أو اجتمعنا معه على مائدة القرآن، ولا أنسى فريق عملى الذى اجتهد معى على مدار سنوات، سائلا المولى عز وجل أن يجعل ما قدموا فى ميزان حسناتهم، وأن يجعل القرآن العظيم ربيع قلوبهم، ونور أبصارهم، وجلاء أحزانهم، وأن يجعله شفيعا لهم يوم القيامة.

مستخلص البحث

هدف البحث إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على إطار FIRST-ADLX لتجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمى القرآن بمصر. واعتمد البحث على المنهج: شبه التجريبي (ذو المجموعة الواحدة) عند القيام بتطبيق البرنامج على مجتمع الدراسة: المكون من معلمى مادة القرآن الكريم بمصر. وتكونت عينة البحث من (١١٠) معلما من أربع محافظات (القاهرة-الجيزة-القليوبية - سوهاج) يعملون بعدد من المدارس الأهلية مثل (ليدرزانتز ناشيونال - ليدرز ناشيونال - اللاندلس الأزهرية-المهدى للغات) وأيضا من بعض جمعيات القرآن مثل (جمعية الزهراء بالعبور - جمعية عثمان بن عفان وجمعية السلام بسوهاج) ودور الحضانة مثل (حضانة الهادى - سنابل بسوهاج) وبعض المساجد مثل (مسجد الرحمة بمدينة السلام بالقاهرة). وهى عينة انتقائية يتوفر فيها شرط التعاون والرغبة فى التغيير والموافقة على التدريب والتقييم والمتابعة. وتم استخدام أداة الدراسة وهى: برنامج تدريبي قائم على إطار FIRST-ADLX ل تجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience وتم قياس فاعلية البرنامج من خلال عدد ٢ استبانة: (استبانة FIRST لقياس تجربة المعاشية النشطة الفعالة) و(استبانة FIRST لقياس انتقال التعلم). وكانت نتيجة الدراسة - تحديد المهارات المطلوبة لمعلم القرآن فى (3) مهارات رئيسية (مهارات التحفيظ-مهارات التعلم النشط المؤثر - مهارات تدبر القرآن) ومقسمة إلى (15) مهارة فرعية - وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) على مجموع أسئلة الاستبانة يدل على فاعلية البرنامج التدريبي محل الدراسة فى تحقيق (تجربة تعلم نشطة مؤثرة) للمتعلمين أثناء البرنامج، و(انتقال أثر التعلم) لبيئة عمل معلمى القرآن بمصر.

Abstract

The aim of the research is to measure the effectiveness of a proposed training program based on the FIRST-ADLX framework for the Activ Deep Learner eXperience to develop some teaching skills of Quran teachers in Egypt. The research is based on the approach: quasi-experimental (with one group) when applying the program to the study community: consisting of teachers of the Noble Qur'an in Egypt. The research sample consisted of (110) teachers from four governorates (Cairo - Giza - Qalyubia - Sohag) working in a number of private schools such as (Leaders International - Leaders National - Al-Andalus Al-Azhar-Al-Mahdi Languages) and also from some Quran associations such as (Al-Zahraa Association in Al-Obour) Othman Bin Affan Association and Al-Salam Association in Sohag) and nurseries such as (Al-Hadi Nursery - Sanabel in Sohag) and some mosques such as (Al-Rahma Mosque in Al-Salam City in Cairo). It is a selective sample in which the condition of cooperation, desire for change, and approval of training, evaluation and follow-up are met. The study tool was used: a training program based on the FIRST-ADLX framework for the active and influential learner experience Activ Deep Learner eXperience, and the program's effectiveness was measured through 2 questionnaires: (Questionnaire) FIRST to measure an effective active experience) and (FIRST to measure learning transition). The result of the study - determining the skills required for a Qur'an teacher in (3) main skills (memorization skills - effective active learning skills - Qur'an management skills) were divided into (15) sub-skills - and also the existence of statistically significant differences at the level of (0.05) on the total. The questionnaire questions indicate the effectiveness of the training program under study in achieving (an active and effective learning experience) for the learners during the program, and (transferring the learning effect) to the work environment of Quran teachers in Egypt.

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
صفحة العنوان	أ
صفحة البسملة	ب
صفحة الاعتماد	ج
صفحة التحكيم	د
إقرار	هـ
حقوق الطبع	و
الشكر والتقدير	ز
الإهداء	ح
الملخص	ط
ABSTRACT	ي
فهرس المحتويات	ك-ر
الفصل الأول: مقدمة البحث	١
مقدمة البحث:	٢
خلفية البحث: الإحساس بمشكلة البحث:	٣
تحديد مشكلة البحث:	٦
أسئلة البحث:	٦
أهداف البحث:	٦
أهمية البحث:	٧
مصطلحات البحث:	٩
الفصل الثاني:	١٢

الموضوع	رقم الصفحة
القراءات النظرية والدراسات السابقة	١٢
الإطار النظري:	١٣
المحور الأول: تصميم البرامج التعليميةInstructional Design	١٤
المبحث الأول: أهمية التصميم التعليمي	١٤
المبحث الثاني: مفهوم التصميم التعليمي	١٥
المبحث الثالث: نماذج التصميم التعليمي (ModelsofInstructionalDesign)	١٦
المحور الثاني: إطارFIRST-ADLX للتصميم التعليمي	١٨
المبحث الأول: أهمية تجربة معيشة المتعلم النشطة العميقةADLX	١٨
مفهوم تجربة الاقتصادExperience Economy	١٦
مفهوم تجربة معيشة المتعلمLearner experience	١٧
مفهوم التعلم النشطActive Learning	١٨
مفهوم التعلم العميق (المؤثرDeep Learning)	١٩
مفهوم نقل التعلمTransfer of Learning	١٩
المبحث الثاني: التعريف بإطارFIRST-ADLX	٢٢
التعريف بإطارFIRST-ADLX إجمالاً.	٢٢
التعريف بإطارFIRST-ADLX تفصيلاً	٢٢
المبحث الثالث: التعريف بمطور إطارFIRST-ADLX	٢٤
المحور الثالث: نظرية التعلم المبني على طريقة عمل الدماغ-Brain Based LearningTheroy	٢٥
المبحث الأول: مفهوم نظريات التعلم \أهميتها \أنواعها	٢٥

الموضوع	رقم الصفحة
مفهوم نظريات التعلم	٢٤
أهمية نظريات التعلم	٢٤
أنواع نظريات التعلم	٢٤
المبحث الثاني: نظرية التعلم المبني على طريقة عمل الدماغ-Brain Based LearningTheroy	٢٨
نشأة نظرية التعلم المبني على طريقة عمل الدماغ-Brain Based LearningTheroy	٢٨
أهمية نظرية التعلم المبني على طريقة عمل الدماغ-Brain Based LearningTheroy	٢٨
مفهوم نظرية التعلم المبني على طريقة عمل الدماغ-Brain Based LearningTheroy	٢٩
المبحث الثالث: قواعد التعلم (التكرار\الحواس\الربط)	٣١
قاعدة: استخدام التكرار في التعلم	٣١
تعريف التكرار لغة واصطلاحاً	٣١
مفهوم التكرار في القرآن:	٣١
أسباب التكرار في القرآن:	٣١
خصائص التكرار في القرآن:	٣٢
فوائد التكرار في القرآن:	٣٢
أنواع التكرار في القرآن:	٣٣
أمثلة للتكرار في القرآن:	٣٥
ثانياً قاعدة استخدام الحواس في التعلم:	٣٥
الحواس المذكورة في القرآن:	٣٧

الموضوع	رقم الصفحة
ثالثا قاعدة استخدام الربط في التعلم	٣٧
١٧ نوع من الربط يمكن استخدامها في مجال تعليم القرآن:	٣٩
تعليم القرآن والربط العاطفي Emotional attachment	٤١
التحذير من ربط القرآن بآية مشاعر سلبية	٤١
خطورة القسوة والضرب في تعليم القرآن	٤٢
الضوابط الشرعية للضرب	٤٢
الحالات التي يجوز فيها استخدام الضرب:	٤٢
مواصفات المؤدب	٤٢
أهلية الطفل المؤدب	٤٣
مواصفات أداة الضرب	٤٤
طريقة الضرب	٤٤
الضوابط النفسية للضرب	٤٥
شبهة الرد عليها (الضرب أخرج الحفاظ المتمكنين)	٤٦
أهمية ربط القرآن بالمشاعر الإيجابية	٤٦
أهم صفات معلم القرآن	٤٦
نظرية عمل المخ وطرق تعليم القرآن	٤٧
درجات معلم القرآن	٤٧
المحور الرابع: طرق تحفيظ القرآن الكريم	٤٩
المبحث الأول: مفهوم وتاريخ الكتابات	٤٩
مفهوم وبداية ظهور حلق القرآن	٤٩
بداية ظهور الكتابات	٤٩

الموضوع	رقم الصفحة
مفهوم الكتاب	٥٠
المبحث الثاني: طرق التحفيظ والتلقين وأهميتها	٥١
خصائص المناهج التعليمية الشرعية	٥١
بعض خصائص مناهج تعليم القرآن (التعبد بالحفظ-التلقى بالمشاهدة)	٥١
التعريف الإجرائي لإتقان حفظ القرآن الكريم:	٥٢
التعريف الإجرائي لإتقان تلاوة القرآن الكريم:	٥٢
المبحث الثالث: أنواع طرق التحفيظ والترديد وقواعد استخدامها	٥٣
أولاً: طرق التحفيظ باستخدام التردد المباشر أو التلقين مشاهدة وقواعد استخدامها:	٥٣
ثانياً: طرق التحفيظ باستخدام الكتابة (اللوحة والقلم) وقواعد استخدامها:	٥٥
ثالثاً: طرق التحفيظ باستخدام التقنية الحديثة (الترديد الإلكتروني) وقواعد استخدامها:	٥٥
المحور الخامس: مهارات استخدام التعلم النشط	٥٦
المؤثر DeepLearning في تعليم القرآن	٥٦
المبحث الأول: مفهوم التعلم النشط المؤثر DeepLearning وأهميته وتأصيله الشرعي	٥٦
مفهوم التعلم النشط ActiveLearning	٥٦
مفهوم التعلم العميق (المؤثر DeepLearning)	٥٧
أهمية التعلم النشط المؤثر: ActiveDeepLearning	٥٧
التأصيل الشرعي للتعلم النشط (التفاعلي)	٥٨
المبحث الثاني: استراتيجيات التعلم النشط\أنواعها\استراتيجيات القرآن	٦٠

الموضوع	رقم الصفحة
مفهوم استراتيجيات التعلم النشط	٦٠
أنواع استراتيجيات التعلم النشط	٦٠
٢٠ استراتيجية للتعلم النشط يمكن استخدامها في تعليم القرآن:	٦١
المبحث الثالث: خرائط المفاهيم (الخرائط الذهنية)	٦٦
مفهوم خرائط المفاهيم (الخرائط الذهنية)	٦٦
أهمية استخدام خرائط المفاهيم (الخرائط الذهنية)	٦٧
كيفية عمل خرائط المفاهيم (الخرائط الذهنية)	٦٧
أفكار لاستخدام خرائط المفاهيم (الخرائط الذهنية) في تعليم القرآن	٦٧
المبحث الرابع: أنواع الأنشطة الأساسية أثناء اللقاء التعليمي	٦٩
النشاط الإفتتاحي (مفهوم-أهداف -أهمية-أمثلة)	٦٩
النشاط الختامي (مفهوم-أهداف -أهمية-أمثلة)	٧٠
نشاط التعليم (الإكساب) (مفهوم-أهداف -أهمية-أمثلة)	٧٠
نشاط التقويم (الكشف) (مفهوم-أهداف -أهمية-أمثلة)	٧٠
نشاط الربط والتلخيص (مفهوم-أهداف -أهمية-أمثلة)	٧١
نشاط المهمة (مفهوم-أهداف -أهمية-أمثلة)	٧٢
النشاط التنشيطي (مفهوم-أهداف -أهمية-أمثلة)	٧٢
المحور السادس: مهارات استخدام تدبر القرآن	٧٤
المبحث الأول: مفهوم تدبر القرآن	٧٤
مفهوم خاطئ لمعنى التدبر	٧٥
الفرق بين التدبر والتفسير	٧٦
علامات تدبر القرآن	٧٧

الموضوع	رقم الصفحة
المبحث الثاني: أهمية تدريب معلم القرآن على ممارسة التدبر (تطبيقا وتعلّيما)	٧٩
أولا: أهمية تدبر القرآن بصورة عامة	٧٩
ثانيا: أهمية تدريب معلم القرآن على ممارسة التدبر (تطبيقا وتعلّيما)	٨٢
المبحث الثالث: حقوق القرآن \ أهميتها \ ترتيبها	٨٥
مفهوم حقوق القرآن	٨٥
ضرورة القيام بحقوق القرآن	٨٥
شرطى الحصول على ثمرة القرآن	٨٦
حقوق القرآن الخمسة (العمل - التدبر - الاستماع - القراءة - الحفظ)	٨٦
ترتيب حقوق القرآن من حيث المرحلية	٨٧
ترتيب حقوق القرآن من حيث الأهمية	٨٧
المبحث الرابع: الموازنة بين التدبر والحفظ	٨٩
الغاية من حفظ القرآن	٨٩
المنهج المقترح للموازنة بين الحفظ والتدبر	٩١
المبحث الخامس: كيفية التدبر	٩٣
مطلق التدبر والتدبر المطلق	٩٣
مفهوم أساليب التدبر	٩٣
أساليب (تقنيات) للتدبر	٩٣
الدراسات السابقة:	٩٦
المحور الأول: الدراسات الخاصة باستخدام نظرية عمل المخ في تعليم القرآن	٩٦
المحور الثاني: الدراسات الخاصة بطرق تحفيظ القرآن	١٠٣

الموضوع	رقم الصفحة
المحور الثالث: الدراسات الخاصة باستخدام التعلم النشط المؤثر في تعليم القرآن	١٠٨
المحور الرابع: الدراسات الخاصة باستخدام التدبر في التريية بالقرآن	١١٧
التعليق على الدراسات السابقة	١٢٣
التعليق على الدراسات السابقة ككل:	١٢٥
أهم مايميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:	١٢٥
الفصل الثالث: منهجية البحث	١٢٧
مقدمة	١٢٨
منهج البحث:	١٢٨
حدود البحث:	١٢٨
مجتمع البحث:	١٢٩
عينة البحث:	١٣٠
أدوات البحث: الاستبانة:	١٣١
محتويات الإستبانة الخاصة بالبحث	١٣٢
استبانة FIRST لقياس تجربة المعاشة النشطة الفعالة	١٣٢
استبانة FIRST لقياس انتقال أثر التعلم	١٣٢
صدق أداة البحث (الإستبانة):	١٣٣
إجراءات وخطوات البحث	١٣٦
المعادلات الإحصائية المستخدمة:	١٣٩
الدراسة الاستطلاعية:	١٤٠
الفصل الرابع: نتائج البحث	١٤١

الموضوع	رقم الصفحة
عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها	١٤٢
عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:	١٤٢
عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:	١٤٧
عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:	١٦٥
عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع:	١٧٦
الفصل الخامس : الخاتمة	١٩١
أولاً- ملخص البحث:	١٩٢
ثانياً- ملخص نتائج البحث:	١٩٢
ثالثاً: التوصيات:	١٩٣
رابعاً: مقترحات البحث:	١٩٥
المراجع العربية:	١٩٦
المراجع الاجنبية:	٢٠٥
الملاحق	٢٠٨
ملحق (١) الصورة الأولية لاستبانة FIRST لقياس تجربة معاشة المتعلم النشطة العميقة	٢٠٨
ملحق (٢) الصورة النهائية لاستبانة FIRST لقياس تجربة معاشة المتعلم النشطة العميقة	٢١٠
ملحق رقم (٣) الصورة الأولية والنهائية لاستبانة FIRST لقياس انتقال أثر التعلم	٢١١
ملحق (٤) صور توثيق حضور الباحث تدريب إطار FIRST-ADLX	٢١٢
ملحق (٥) صور توثيق أداء البرنامج التدريبي بالمؤسسات	٢١٤
ملحق (٦) صور توثيق خواطر وانطباعات المتدربين حول البرنامج التدريبي محل البحث	٢١٦
ملحق (٧) قائمة المحكمين الخاصة بالاستبانة	٢١٧
ملحق (٨) قائمة الجداول والأشكال	٢١٨

الفصل الأول

(مقدمة البحث)

- مشكلة البحث
- أسئلة البحث
- أهداف البحث
- أهمية البحث
- مصطلحات البحث

الفصل الأول

(مقدمة البحث)

يهدف هذا الفصل إلى توضيح المشكلة التي بنيت عليها الدراسة ويتناول هذا الفصل الحديث عن الإحساس بالمشكلة، والأسئلة، والأهداف، وأهمية البحث، والمصطلحات.

المقدمة:

مما هو معلوم ومشاهد على مدار التاريخ الإسلامي أهمية وتأثير القرآن الكريم ليس فقط كمصدرا أساسيا للتشريع، ولكن أيضا لدوره الهام في تنظيم العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع المسلم (الليثاني ٢٠١٣م) لما يحتوي عليه القرآن من أساليب التربية (بشارة ١٤٣٢هـ) والقيم التربوية والإيمانية (السيد ٢٠١٤م) الموجودة في قصصه وأمثله، والتي تساعد في الحفاظ على الهوية الإسلامية للأجيال الجديدة.

وبين (الحري ٢٠١٦م) أن إعداد معلمي القرآن الكريم مهنيًا وتسليحهم بأحدث طرق التعلم أمرٌ بالغ الخطورة، فهو ضمانه تحقيق الهدف التربوي والتعليمي، فإن التدريب المهاري على فنون إدارة الحلقات والمجموعات ومهارات التواصل والاجتماع وطرق التدريس والأداء منهجٌ قرآني، وأضاف (قرق ٢٠١٧م) أنه يجب تدريب معلمي القرآن على استخدام وسائل التقنية الحديثة، وأكد على ذلك المعنى أيضا (الشهري ٢٠١٣م) في دراسته حول استخدام التقنية في معهد الإمام الشاطبي. وبهذا يتضح أهمية تحديد ثم تطوير المهارات التدريسية لدى معلمي القرآن الكريم .

كما بينت دراسات كل من (الحميضي ٢٠١٣) (السهمي ٢٠١٨م) و(الدليقان ٢٠١٨) أهمية التعرف على مهارات تدبر القرآن الكريم اللازم توافرها لدى معلم القرآن، وقياس درجة توافرها، والكشف عن معوقات استخدام تلك المهارات، والحصول على الدورات التدريبية في تدبر القرآن الكريم وتنمية هذه المهارات باستمرار. و أشار (جواب الله ٢٠١٤) إلى أهمية إعداد معلمي القرآن الكريم إعدادا خاصا يتناسب مع تعليم القرآن الكريم، وعقد دورات تدريبية تهدف إلى توعيتهم بأهمية مهارات تعليم القرآن الكريم، مع تدريب المعلمين على كيفية غرس وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ مع ضرورة الاستفادة من الأساليب التدريسية الحديثة.

وفي ظل الثورة الصناعية ومزاحمة الآلات للبشر في كل مجالات الحياة ومنها مجال التعليم أصبح من أهم الضروريات الأساسية تطوير طرق التعلم، فظهرت العديد من وسائل وطرق ونظريات التعلم الحديثة، ومن أشهرها (التعلم النشط Active Learning) وظهر تقريبا ١٩٦٠ م (الشمري ٢٠١١)، ثم ظهر مصطلح جديد (التعلم العميق Deep Learning): والمقصود به الفهم والبحث عن المعنى والغاية من التعلم، وقيادة المتعلمين لمحاولة ربط المفاهيم والأفكار السابقة بالتجربة الحالية وتطبيقاتها المستقبلية، مما يحقق عمق واستدامة في الأثر (بھجت ٢٠١٨).

وأیضا ظهر مفهوم جديد وهو (تصميم تجربة التعلم LXD): (Experience Designlearning) هو عملية إنشاء تجارب التعلم التي تمكن المتعلم من تحقيق نتائج التعلم المطلوبة بطريقة تتمحور حول الإنسان وموجهة نحو الهدف (LXD.org)، ونظرًا لأننا نعتقد أن دمج كل من الاستراتيجيات النشطة والعميقة يخلق التفاعل والتأثير، لذلك يجب أن تتكامل هذه المبادئ لتشكيل وحدة كاملة، مما يخلق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة (ADLX Active Deep Learner eXperience) (بھجت ٢٠١٨).

من هذا المنطلق وكما أشار (الجمل ٢٠١٧) لأهمية تدريب وتسليح المعلمين (عامة) بالطرق الحديثة (مثل تجربة معايشة المتعلم النشطة المؤثرة ADLX)، فيجب أن نخص بالذكر منهم معلمي العلوم الشرعية والقرآن، لما له من تأثير إيجابي في تنمية مهارات التدريس لديهم (الردادی ٢٠١٩).

ويتضح مما سبق عرضه أهمية الدراسة الحالية في قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على الطرق الحديثة مثل (إطار FIRST-ADLX لتجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience) لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمي القرآن.

الإحساس بمشكلة البحث:

بحكم عمل الباحث مدرِّبًا في بعض المراكز التدريبية المتخصصة في تأهيل المعلمين والمربين على طرق التربية والتحفيظ في المساجد والجمعيات والمدارس ورياض الأطفال (في العديد من الدول الإسلامية والعربية والغربية) على مدار ١٥ عامًا، إلى جانب تجربة الباحث الشخصية في تعلم وتعليم (أسرته) للقرآن و بالإطلاع على العديد من البحوث العلمية والكتب والبرامج التدريبية وبعد الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على عدد (٣٠ معلم قرآن). لاحظ التالي:

الكثير من مؤسسات ومعلمي القرآن يركزون فقط على (الحفظ وتصحيح التلاوة) دون الإهتمام بالتدبر والعمل، إما بسبب (عدم وعي) أو (عدم مهارة) أو (كلاهما) على الرغم من أهمية التدبر والعمل بالقرآن ﴿كُنْتُ أَنْزَلْتُهُ إِلَيْكَ مُبْرَكًا لِيَذَّبُواْ عَنْ بَآئِهِمْ وَيَتَذَكَّرُواْ أَوَّلُواْ أَلْبَبٍ﴾ [ص: ٢٩]. كما في دراسة كل من: (الحميضي ٢٠١٣) (الدليقان ٢٠١٨) (السهمي ٢٠١٨م) (الردادي ٢٠١٩)

وعلى الرغم من التركيز فقط على (الحفظ وتصحيح التلاوة) فإن عدد كبير من معلمي القرآن أصبحوا (مُسَمَّعين وليسوا مُحَقِّظين فضلا أن يكونوا مربين) فالاعتماد الأساسي منصب على دور الأسرة في تحفيظ الأولاد وذلك لعدم امتلاك المعلم لمهارات التحفيظ والترديد . كما في دراسة كل من: (جواب الله ٢٠١٤م) (قزق ٢٠١٧م) (الشهري ٢٠١٣م) (الردادي ٢٠١٩)

مهنة معلّم القرآن أمست (مهنة مَنْ لا مهنة له) كل من حفظ قدرا من القرآن يعمل معلما، دون معايير واضحة لصفات معلم القرآن، وذلك بسبب الحاجة الكبيرة للمعلمين وقلة المؤهلين، على الرغم من وصف النبي صلى الله عليه وسلم لمعلمي القرآن بأنهم: «خيركم مَنْ تعلّم القرآن وعلمه» (صحيح البخاري) كما في دراسة كل من: (الحري ٢٠١٦م) (جواب الله ٢٠١٤) (الليحاني ٢٠١٣م) (الردادي ٢٠١٩) (جواب الله ٢٠١٤)

اتجاه العديد من معلمي القرآن إلى التركيز فقط على محور واحد من محاور العملية التعليمية (ماذا)، فيبذل مجهود كبير في تعلم أحكام التجويد والحصول على الإجازات العلمية فيالقراءات المختلفة وعدم الاهتمام بمحورى (لماذا وكيف) أعلم وأربى بالقرآن، فيقومون باستخدام طرق وأساليب تعليمية تقليدية وضعيفة لا تحقق (المتعة والفائدة) المرجوة من تعلم القرآن. كما في دراسة كل من: (قزق ٢٠١٧م) (جواب الله ٢٠١٤) (السيد ٢٠١٤م) (بجحت ٢٠١٨) (الجميل ٢٠١٧) (الردادي ٢٠١٩) (الحميضي ٢٠١٣) (السهمي ٢٠١٨م) و(الدليقان ٢٠١٨).

خوف عدد كبير من معلمي القرآن من استخدام طرق تعلم إبداعية أو وسائل (غريبة حديثة) في تعليم القرآن خوفا من الوقوع في (الإبتداع)، أو أن تكون هذه الوسائل بها مخالفات شرعية، أو تتسبب في ضياع هيبة القرآن (بعض الوسائل مخالفة فعلا وتحتاج إلى مراجعة شرعية فتحتاج للتنقيب والتنقيح

لنحصل على حصاد الرؤوس وليس حصاد النفوس). كما في دراسة كل من: (جواب الله ٢٠١٤) (الردادى ٢٠١٩) (الحربى ٢٠١٦م) (بهجت ٢٠١٨) (الجميل ٢٠١٧) (الردادى ٢٠١٩)

عدم معرفة أغلب معلمي القرآن (البعض منهم يعلم الأحاديث لكن بدون تصور كامل لكيفية تطبيقها) بالطرق الإبداعية التي استخدمها النبي (صلى الله عليه وسلم) في دعوته، مثل (البيان العملى/ تبادل الأدوار/ التجربة والخطأ/ الرسومات التوضيحية/ الشخذ الذهني/ لغة الجسد/ درجات الصوت/ اللعب/ طرق التحفيز/ تقنيات التدبر) والتي يلخصها حديث (يقرئهم العشر) وكلمة (التدارس) الواردة في الحديث والتي تتفق تماما مع فلسفة (التعلم النشط) أو التفاعلي. كما في دراسة كل من: (الردادى ٢٠١٩) (الحربى ٢٠١٦م) (قزق ٢٠١٧م) (بهجت ٢٠١٨) (الجميل ٢٠١٧) (الحميضي ٢٠١٣) (السهمي ٢٠١٨ م) و(الدليقان ٢٠١٨) (جواب الله ٢٠١٤)

الكثير من البرامج التدريبية (الخاصة بطرق التعلم) التي التحق بها معلمي القرآن لم تحقق هدفهم إما بسبب صعوبة اسقاطها على الطبيعة الخاصة بتعلم القرآن، أو أن طريقة تصميم هذه البرامج تعتمد على قوة المحتوى العلمي فقط دون استخدام وسائل تدريب فعالة تحقق عمق واستدامة الأثر، أو بسبب عدم المتابعة من قبل المدرب لتفادي العقبات التي قد يواجهها المعلم أثناء التطبيق. كما في دراسة كل من: (الردادى ٢٠١٩) (بهجت ٢٠١٨) (قزق ٢٠١٧م) (الجميل ٢٠١٧) (جواب الله ٢٠١٤).

تحديد مشكلة البحث:

كل مما سبق تسبب في ضعف المهارات التدريسية الخاصة بمعلم القرآن (مقارنة بما ينبغي أن يكون عليه) وبالبحث والمعاشية تبين أن أغلب معلّمي القرآن (لديهم رسالة قوية لتعليم القرآن) إلا أنهم مظلومون جدًا فيما يخص تأهيلهم وتطويرهم، والاهتمام بالجانب المهاري لديهم. ومن هذا المنطلق رأى الباحث أن يتعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على إطار FIRST-ADLX لتجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience لتنمية بعض مهارات معلّمي القرآن.

أسئلة البحث:

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على إطار FIRST-ADLX لتجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience لتنمية بعض مهارات معلّمي القرآن (في مصر)؟
ويتفرع من السؤال الرئيس أسئلة فرعية وهي:

- ١ - ما المهارات التدريسية الواجب توافرها لدى معلّمي القرآن ؟
- ٢ - ما أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على (إطار FIRST-ADLX لتجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience في تنمية بعض مهارات معلّمي القرآن بمصر ؟
- ٣ - ما مدى فاعلية استخدام البرنامج التدريبي القائم على إطار FIRST-ADLX في تحقيق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة أثناء فترة التدريب لدى معلّمي القرآن بمصر ؟
- ٤ - ما مدى فاعلية استخدام البرنامج التدريبي القائم على إطار FIRST-ADLX في تحقيق انتقال أثر التعلم لبيئة عمل معلّمي القرآن بمصر ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تصميم وتنفيذ وقياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على إطار FIRST-ADLX لتجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلّمي القرآن (في مصر).

ويتفرع من الهدف العام أهداف فرعية وهي:

- ١ - تحديد بعض المهارات التدريسية الواجب توافرها لدى معلّمي القرآن ؟

٢ - التعرف على أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على إطار FIRST-ADLX لتجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learning eXperience في تنمية بعض مهارات معلمي القرآن بمصر.

٣ - التأكد من مدى فاعلية استخدام البرنامج التدريبي القائم على إطار FIRST-ADLX في تحقيق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة أثناء فترة التدريب لدى معلمي القرآن بمصر.

٤ - التأكد من مدى فاعلية استخدام البرنامج التدريبي القائم على إطار FIRST-ADLX في تحقيق انتقال أثر التعلم لبيئة عمل معلمي القرآن بمصر.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية :

تكمن أهمية البحث النظرية في أنه (على حد علم الباحث وبعد الإطلاع على العشرات من الدراسات السابقة) أنه هو البحث الوحيد الذي يستخدم إطار FIRST-ADLX لتجربة التعلم النشط المؤثر Activ Deep Learner eXperience في تصميم برنامج تدريبي متخصص في تنمية مهارات معلمي القرآن بمصر.

الأهمية التطبيقية :

يتوقع أن يستفيد من البحث (من الناحية التطبيقية) كلا من الفئات التالية :

- السادة معلمي القرآن و العلوم الشرعية (وذلك في تصميم وتقديم برامج تربوية أو حلقات تحفيظ القرآن بطرق مفيدة وممتعة، أصيلة وحديثة في آن واحد)

- الآباء والأمهات (يساعد البرنامج في تنمية مهارات ووعا لآباء والأمهات لتربية وتعليم وتحفيظ أولادهم القرآن خاصة مع تزايد انتشار التعليم المنزلي schooling Home أو على الأقل يكون لديهم وعي يساعدهم على متابعة اولادهم دراسيا)

- المشرفون التربويون (وذلك في المشاركة في تصميم ومتابعة المعلمين في تنفيذ البرامج والحلقات القرآنية بمعايير جودة عالية)

- مديرو المؤسسات القرآنية (وذلك في المشاركة في وضع الخطط والإطارات العامة للمؤسسة ومتابعة المشرفين والمعلمين في تصميم وتنفيذ البرامج والحلقات القرآنية بمعايير جودة عالية)
 - الدعاة و الشيوخ (وذلك في تصميم وتقديم المحاضرات والخطب وتصنيف الكتب والإستعانة بآيات القرآن في غرس العقيدة والتزكية بالقرآن من خلال تدبر القرآن)
 - القائمون على تصميم وتطوير المناهج الدراسية (وذلك في تصميم البرامج الدراسية المختلفة من خلال الإستعانة بالطرق الإسلامية الأصيلة ودمجها بالطرق الحديثة)
 - القائمون على تصميم البرامج التدريبية و التربوية (وذلك بمساعدتهم على تصميم وتقديم البرامج التدريبية و التربوية المختلفة مستعينين بالقرآن والطرق الأصيلة والحديثة في نفس الوقت)
 - الإستشاريون التربويون (وذلك باستخدام التدبر حين تقديم الإستشارات وأيضاً استخدام أسلوب السحب pool لتحديد المشكلة)
 - أخصائي تعديل السلوك (وذلك باستخدام التدبر لآيات القرآن في تقويم وتعديل السلوكيات وأيضاً استراتيجيات التعلم النشط)
 - الباحثون التربويون و الشرعيون (وذلك بالاستعانة بالمحتوى النظري للبحث والمراجع والدراسات السابقة في عمل بحوث تربوية تبنى على البحث وتضيف إليه أو تستفيد منه جزئياً في بعض المسائل)
- مصطلحات البحث:**

الفاعلية: Effectiveness مدى النجاح في تحقيق الأهداف الموضوعة للبرنامج التدريبي المصمم (القال وناصر ٢٠٠٠)

يقصد به الباحث إجرائياً: التأكد من تحقيق البرنامج التدريبي للمتعلمين تجربة معاشية نشطة وعميقة أثناء فترة التدريب مع انتقال أثر هذه التجربة لبيئة عمل المتعلمين .

البرنامج التدريبي: Training Program ملف يتكون من مجموعة إجراءات وخطوات يتم اتباعها لنقل خبرات محددة لتحقيق أهداف محددة (صبرى ٢٠٢٠) بتصرف
يقصد به الباحث إجرائيا: البرنامج التدريبي محل الدراسة وقد اشتهر تسويقيا باسم (التحفيظ السعيد)

إطار FIRST-ADLX :يعرفه (بمجت وآخرون ٢٠١٨) أنه: إطار شامل مصمم على أساس النماذج والنظريات الشهيرة، مثل: التعلم التجريبي، Gamification والتعلم القائم على اللعبة، التعلم الميسر، نموذج 6DS، علم النفس الإيجابي، تجربة الاقتصاد وعلم الأعصاب، وينقسم اسم الإطار إلى شقين FIRST فيشتمل إطار عمل FIRST على (15) مبدأً ومصنفة ضمن (٥) مجالات ويرمز كل حرف من حروف كلمة (FIRST) إلى مجال من المجالات الخمسة وهي: (تحويل التعلم إلى أداء واقعي ملموس - Transforming التسلسل والانسائية أثناء تجربة المعيشة - Sequencing مراجعة الأنشطة بنموذج (RAR Reviewing) - التفاعل الإيجابي أثناء تجربة المعيشة - Interacting التركيز على المتعلم Focusing (والشق الثاني ADLX وترمز إلى (تجربة معيشة المتعلم النشطة العميقة . Active Deep Learner eXperience)
يقصد به الباحث إجرائيا: بأنه الإطار القائم عليه تصميم البرنامج التدريبي محل الدراسة وهو إطار FIRST-ADLX .:

تجربة معيشة المتعلم eXperience Learner: تشير تجربة التعلم إلى أي تفاعل أو دورة أو برنامج أو أي تجربة أخرى يتم فيها التعلم، سواء حدث ذلك في البيئات الأكاديمية التقليدية (المدارس، الفصول الدراسية) أو الأماكن غير التقليدية (المواقع خارج المدرسة، البيئات الخارجية)، أو سواء كان ذلك يشمل التفاعلات التعليمية التقليدية (الطلاب الذين يتعلمون من المعلمين والأساتذة) أو التفاعلات غير التقليدية (يتعلم الطلاب من خلال الألعاب وتطبيقات البرامج التفاعلية). (موقع edglossary.org)

يقصد به الباحث إجرائيا: الانطباع الإيجابي الذي تحقق للمتعم أثناء البرنامج التدريبي مما يترتب عليه زيادة (رغبة وقدرة) المعلم في نقل هذه الفلسفة لبيئة عمله.

التعلم النشط Active learning: هو توجه في التعليم ينطلق من فكرة محورية هي أن يتم تعليم الطلاب بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الحجرة الدراسية، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من دور الشخص المستمع السلبي " (زيتون ٢٠١٠)

يقصد به الباحث إجرائيا: مجموعة الأنشطة التفاعلية المستخدمة داخل البرنامج التدريبي مثل المناقشة والتعلم التعاوني وحل المشكلات وخرائط المفاهيم وغيرها.

التعلم (العميق) المؤثر Deep learning: المقصود به الفهم والبحث عن المعنى والهدف من التعلم وقيادة المتعلمين لمحاولة ربط المفاهيم والأفكار السابقة بالتجربة الحالية وتطبيقاتها المستقبلية، مما يجعل تجربة التعلم (انعكاسية، مستدامة، ثاقبة، تحويلية، مؤثرة) " تحقق عمق واستدامة في الأثر ". (بجحت ٢٠١٨) بتصرف

يقصد به الباحث إجرائيا: أن يحقق البرنامج التدريبي محل الدراسة لكل متعلم تجربة متعلم عميقة ولا تُنسى (مستدامة، وقابلة للتحويل، مع تأثير على المدى البعيد) طول فترة البرنامج .

التنمية: Development " جهد تعليمي مقصود يؤديه الباحث سعيا إلى زيادة إلمام المتعلمين بجانب محدد سبق تعيينه" (اللقاني والجمل ٢٠٠٣)

يقصد بها الباحث إجرائيا: إكساب أو تنمية بعض المهارات التدريسية التي تم تحديدها داخل البرنامج التدريبي .

المهارات: Skills "هي القدرة على القيام بأى عمل من الأعمال بدرجة عالية من الدقة والسرعة، مع الاقتصاد في الوقت والجهد " (صبرى ٢٠٠٢)

يقصد بها الباحث إجرائيا: بعض مهارات التدريس التي يحتاج لها معلم القرآن لأداء مهمته في التحفيظ والتعليم والتربية بالقرآن وقد حددها الباحث في خمس عشرة مهارة سيتم تناولها تفصيليا أثناء البحث.

معلم القرآن Quran teacher: هو الذى يحفظ أو يعلم أو يربي بالقرآن (علي كبة ٢٠١٤) بتصرف.

يقصد بها الباحث إجرائيا: كل من يقوم بتعليم القرآن بصورة منتظمة في مؤسسات حكومية أو أهلية أو بصورة مستقلة .

وبعد الانتهاء من المقدمة والحديث عن مشكلة البحث والأسئلة والأهداف وأهمية ومصطلحات الدراسة ننتقل إلى الفصل التالي الذي يتناول الأدب النظري والدراسات السابقة.

الفصل الثاني

- الإطار النظري
- الدراسات السابقة

الفصل الثاني

أولاً: الإطار النظري

يستهدف الباحث من الإطار النظري جمع وعرض وتحليل البيانات وعرض ومناقشة أقوال العلماء والباحثين لتكون هي المرتكز الأساسي المبنى عليه بيداغوجيا بناء البرنامج التدريبي محل الدراسة.، وأيضاً الفلسفة القائم عليها اختيار و تحديد المهارات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمى القرآن الكريم.

ويتكون الإطار النظري من ستة محاور مقسمة كالتالى: المحور الأول: تصميم البرامج التعليمية Instructional Design ، المحور الثانى: إطار FIRST-ADLX للتصميم التعليمى ، المحور الثالث: نظرية التعلم المبني على عمل الدماغ Brain-Based Learning Theory أو (نظرية عماللمخ) ، المحور الرابع: مهارات استخدام طرق تحفيظ القرآن الكريم ، المحور الخامس: مهارات استخدام التعلم النشط المؤثر Active Deep Learning فى تعليم القرآن ، المحور السادس: مهارات استخدام تدبر القرآن.

المحور الأول: تصميم البرامج التعليمية Instructional Design

(أهمية \ مفهوم \ نماذج)

المبحث الأول

أهمية التصميم التعليمي

ذكر (الحيلة ٢٠١٦م) أن علم التصميم التعليمي يعد من العلوم التعليمية التي حاولت الربط بين الجانب النظري (نظريات التعلم) من ناحية والجانب التطبيقي (الوسائل التعليمية والتكنولوجية) من ناحية أخرى. والتصميم التعليمي يزيد من احتمالية فرص نجاح المعلم أو المدرب في تعليم المادة التعليمية، كما يعمل على توفير الوقت والجهد والمال.

ومن ناحية أخرى وضع (بجحت ٢٠١٨م) أن أدوار العملية التعليمية (خبير محتوى - مصمم تعليمي - ميسر)، فالمصمم التعليمي (ومن خلال مرحلة التصميم التعليمي) هو الذي يحول المحتوى العلمي الذي اخرجته (خبير المحتوى العلمي) إلى محتوى تدريبي، يساعد الميسر على تقديمه، وبهذا تكتمل محاور العملية التعليمية (ماذا-لماذا-كيف) ونستطيع تحويل المعارف إلى مهارات وقناعات.

المبحث الثاني

مفهوم التصميم التعليمي

يتكون مصطلح التصميم التعليمي من شقين (تصميم + تعليم) والتصميم يرمز الى العملية في حين أن التعليم يرمز الى المجال، يعرف (قطامي وآخرون ٢٠٢٠م): التصميم التعليمي بأنه دراسة علمية (وتطبيقية) لأسس التعليم والتعلم وتحديد أفضل الطرق والأساليب التدريسية المناسبة لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة. وذكر (الحيلة، ٢٠١٦) بأنه تحديد وإنتاج ظروف بيئية تدفع المتعلم الى ما يؤدي الى تغيير سلوكه.

وعرفه (العبيد والشايع، ٢٠١٥) بأنه العلم الذي يبحث في أيجاد أفضل الطرق التعليمية الفعالة لتحقيق النتائج التعليمية المرغوب فيها وفق شروط معينة، لدى عينة محددة من المتعلمين بما يتفق مع خصائصهم الإدراكية، مع وضع تصور لهذه الطرق في أشكال ومخططات مقننة تعد دليلا للمصمم التعليمي، ودليلا للمعلم يسترشد به أثناء التدريس"

المبحث الثالث

نماذج التصميم التعليمي (Models of Instructional Design)

يعرف نموذج التصميم التعليمي بأنه طريقة للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية والتطبيق، أو بأنه مجموعة من العوامل المنتظمة معا في صيغ سيكولوجية وتربوية بحيث يتم تحقق مجموعة من الأهداف المحددة لدى الطلبة بعد التفاعل معها وتوظيفها لديهم (الحوامدة والعدوان، ٢٠١١) وتعرف (الأحرى والعتيبي ١٤٣٩هـ) نماذج التصميم التعليمي بأنها إجراء منظم يشمل مجموعة من الخطوات ليساعد في عملية تصميم التعليم.

يمر التصميم التعليمي بعدة خطوات أو مراحل كما أشار (أبو داود ٢٠١٠م) أن غالبية نماذج التصميم التعليمي في إنشائها تعتمد على نموذج ADDIE وهذا الاختصار مكون من الحروف الأولى للمصطلحات التي تشكل المراحل الخمس التي يتألف منها النموذج وهي:

مرحلة التحليل Analysis: وتعتبر هي حجر الأساس لجميع المراحل الأخرى لتصميم التعليم، وخلال هذه المرحلة لابد من تحديد مجموعة من مدخلات النظام وهي: (تحليل الحاجات التعليمية - تحليل خصائص المتعلمين - تحليل المصادر والامكانيات - تحليل المحتوى العلمي)

مرحلة التصميم Design: وتتم هذه المرحلة بوضع المخططات والمسودات الأولية لتطوير عملية التعليم، وتشمل مجموعه من الخطوات: 1- صياغة الأهداف الإجرائية والخاصة. 2- تحديد المحتوى التعليمي واختيار التسلسل المناسب. 3- بناء الاختبارات. 4- اختيار الإستراتيجية التعليمية. 5- اختيار عناصر الوسائط المتعددة 6- اعداد السيناريو 7- اجراء التقويم التكويني لمخطط التصميم.

مرحلة التطوير Development: ويتم في مرحلة التطوير ترجمة مخرجات عملية التصميم من مخططات وسيناريوهات إلى مواد تعليمية حقيقية، فيتم في هذه المرحلة تأليف وإنتاج مكونات الموقف أو المنتج التعليمي، وخلال هذه المرحلة يتم تطوير التعليم وكل الوسائل التعليمية التي ستستخدم فيه، وأية مواد أخرى داعمة، وإجراء عملية التقويم التكويني قبل إخراج النسخة النهائية.

مرحلة التنفيذ: Implementation ويتم في هذه المرحلة القيام الفعلي بالتعليم، سواء كان ذلك في الصف الدراسي التقليدي، أو بالتعليم الإلكتروني، أو من خلال برمجيات الكمبيوتر، أو الحقائق التعليمية، أو غيرها، وتهدف هذه المرحلة إلى تحقيق الكفاءة والفاعلية في التعليم.

مرحلة التقويم: Evaluation وفي هذه المرحلة يتم قياس مدى كفاءة وفاعلية عمليات التعليم والتعلم، والحقيقة أن التقويم يتم خلال جميع مراحل عملية تصميم التعليم، أي خلال المراحل المختلفة وبينها وبعد التنفيذ أيضاً، (أي يتم الحكم على المنتج)، وقد يكون التقويم تكوينياً أو ختامياً.

لذا فمما لاشك فيه أن وجود نموذج لتصميم التعلم (model) منظم ومرتب من الأمور التي تسهل على المصمم التعليمي عمله وتزيد من دقة وجودة البرنامج التدريبي. وعلى مستوى العالم هناك عدة نماذج للتصميم التعليمي بعضها معقد والآخر بسيط ومع ذلك فجميعها يتكون من عناصر مشتركة تقتضيها طبيعة العملية التعليمية.

ويمكن تصنيف نماذج التصميم التعليمي لثلاثة أقسام: نماذج توجيهية: تهدف إلى تحديد مايجب عملة للتوصل إلى منتجات تعليمية محددة في ظل شروط تعليمية معينة. نماذج وصفية: تصف منتجات تعليمية حقيقية عند توافر شروط تعليمية معينة كنماذج نظريات التعلم. نماذج إجرائية: تشرح خطوات أداء مهمة عملية معينة لتطوير منتجات تعليمية، وتشتمل على سلسلة متفاعلة من العمليات والإجراءات، وتقع أغلب نماذج التصميم ضمن هذا النوع (أبو داود، ٢٠١٠).

وذكر (الأحمري والعتيبي ١٤٣٩هـ) بعض أنواع نماذج التصميم التعليمي (نموذج معهد التطوير التعليمي ١٩٧٥م - نموذج داياموند - نموذج ديك وكاري - نموذج جيرلاك وأيلي ١٩٨٠م - نموذج كمب ١٩٧٧م - النموذج العام) ADDIE

ومن أحدث هذه النماذج العالمية وأتقنها إطار FIRST-ADLX للتصميم التعليمي. والذي يساعد المعلم أن يعيش (تجربة متعلم نشطة مؤثرة Active Deep Learner eXperience) أثناء البرنامج التدريبي، مما يؤثر إيجابياً على أداء المعلم بعد البرنامج داخل الصف.

وقد اختاره الباحث لتصميم البرنامج التدريبي محل الدراسة وستعرف عليها تفصيلاً في المحور القادم

المحور الثاني

إطار FIRST-ADLX للتصميم التعليمي

(أهمية تجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة ADLX \ التعريف بنموذج FIRST-ADLX \ التعريف

بمطور النموذج)

المبحث الأول

أهمية تجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة ADLX

يرمز كل حرف من حروف ADLX إلى كلمة من جملة:

(تجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة (Active Deep Learner eXperience) وسيتم شرحها

تفصيلاً في الفقرة القادمة

مفهوم تجربة الاقتصاد Experience Economy

يقول (بجنت وآخرون ٢٠١٨): اقترح باين وجيلمور (١٩٩٨) أن التجربة هي مرحلة رابعة من العروض الاقتصادية إلى جانب العروض الاقتصادية الثلاثة (أولاً عرض سلعة مثل حبوب البن، ثم يقوم المصنعون بتحميص وطحن حبوب البن، ثم تقديم الخدمة حيث تقدم المطاعم قهوتنا). وقد قالوا أن الخدمات أصبحت سلعة بنفس الطريقة التي تحولت بها المواد الخام مثل حبوب البن.

وبذلك يمكن أن تكون التجربة عرضاً متميزاً من الخدمة ويجب أن تقدم عرضاً لا يُنسى يظل مع العميل لفترة طويلة، ولكن لتحقيق ذلك، يجب أن يشعر المستهلك بإحساس ناتج عن المشاركة بنشاط. وهذا يتطلب أشخاصاً يتمتعون بمهارات عالية، ويمكنهم تخصيص كل حدث ديناميكياً وفقاً لاحتياجات العملاء.

أضاف Graham وDezuanni وArthurs وHearn (2015) بأن التعليم يجب أن يتكيف مع التجربة الاقتصادية بدلاً من توفير شكل سلعة من المعلومات. وصف باين وجيلمور (١٩٩٨) التجربة "مثل العرض الحقيقي كأى خدمة أو سلعة" و"يحدث عندما تستخدم الشركة الخدمات عن قصد كمرحلة، والسلع كدعائم، لإشراك العملاء الفرديين بطريقة تخلق حدثاً لا يُنسى" (ص ٩٨). وصفوا التجربة على أنها:

"شخصية بطبيعتها، موجودة فقط في عقل الفرد الذي انخرط في نشاط عاطفي، أو على المستوى الجسدي أو الفكري أو حتى الروحي" (باين وجيلمور، ١٩٩٨، ص ٩٩).

من أجل هذا فجعل تجربة معايشة المتعلم تجربة لا تُنسى، يمكن أن يساعد في تحقيق نقل التعلم ؛ هذا الرأي بدعم كبير من باين وجيلمور (١٩٩٩) اقترح أن المشاركين في التدريب قد ينقلون المعرفة إلى ممارساتهم الواقعية إذا كان التدريب ممتعاً لهم.

مفهوم تجربة المتعلم Learner experience

يضيف (بجحت وآخرون ٢٠١٨) أن: تجربة المتعلم هي المفهوم التأسيسي في إطار FIRST؛ من المهم تحقيقه ولا تنسى الخبرة المؤثرة كوسيلة لتحقيق نقل التعلم. نريد أن نشير إلى أن كلمة " experience " لها معنى مزدوج في اللغة الإنجليزية بينما تستخدم بعض اللغات الأخرى مثل الألمانية و الروسية كلمتين منفصلتين لهذا المعنى المزدوج. في اللغة الألمانية على سبيل المثال، تتوافق كلمة "Erfahrung" مع الاسم الإنجليزي " Experience " تعني المهارات والممارسات والدراية و المعرفة الحياتية المتراكمة التي يتكون منها الإنسان (جيلتر، ٢٠١٠).

من ناحية أخرى، فإن الكلمة الألمانية "Erlebnis" تتوافق مع الاسم الإنجليزي " Experience " باعتباره لقاء أو حدث، بالإضافة إلى الفعل الإنجليزي " experience " للإشارة إلى المشاعر والعواطف وما نعيشه (جيلتر، ٢٠١٠). في هذه الورقة، نذكر الخبرة فيشكل Erlebnis باسم " خبرة المتعلم أو تجربة التعلم " فيشكل Erfahrung كخبرة سابقة.

نحن ننظر إلى تجربة المتعلم على أنها نتيجة عاطفية، على المستويات الجسدية أو الفكرية أو حتى الروحية وفقاً لـ Pine و Gilmore. دافاتشي، كيفر، روك، أندروك (٢٠١٠) فيناقش نموذجهم AGES بأن العواطف تلعب دوراً مهماً في كل من التعلم وبناء الذاكرة؛ واستعرض أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين التجربة الانفعالية لحدث ما والذكريات عنه قد يؤدي إلى ترميز أفضل في ذاكرة الفرد. يمكن أن تؤثر التجربة المرغوبة على المشاعر، وتستمر لفترة طويلة في عقل الفرد وبالتالي يؤثر على سلوكه (Manthiou et al. 2011).

في ذات السياق التعليمي، طومسون، غريسون، بول، ومندييل (٢٠٠٨) بالإضافة إلى بينكيند ورفور وهانينوسكوت (٢٠٠٩) ذكر أن Harvey وBurrows وGreen (1992) يُنسب إليهم أول اصطلاح مصطلح "total student experience" في سياق التعليم، Harvey et al. (1992) ذكر أن student experience "لا تقتصر على تجربة الطالب في الفصل ولكن إلى إجمالي تجربة الطالب" (ص ١).

Benckendorff et al. (2009) أضافوا أن تجربة الطالب معقدة ولها جوانب مختلفة، وأن المؤسسات اعتمدت مصطلح experience student للدلالة على الجوانب الأكاديمية للتدريس والمحتوى والمنهج وأنشطة المتعلم والتوجيه. ناقشوا بذل كأنه ترتبط تجربة المتعلم بمشاركة المتعلم ورضاه واستبقائه.

مفهوم التعلم النشط Active Learning

أشار (بجحت وآخرون ٢٠١٨) أنه : يُعرّف التعلم النشط بأنه "أنشطة تعليمية يشارك فيها الطلاب في القيام بالأشياء و التفكير فيما يفعلونه" (Bonwell & Eison، 1991، p.5). ويقترحون أنه بالنسبة للمتعلمين ليكونوا متعلمين نشطين ، لا ينبغي لهم مجرد الإستماع فقط ولكن يجب عليهم أيضاً الكتابة والقراءة والمناقشة وحل المشكلات.

يشدد إطار FIRST على أن التعلم النشط طريقة لتحقيق نقل التعلم على النحو الذي اقترحه سويدي (٢٠٠٤)، الذي ينص على أن "التعلم النشط معيار مهم لحدوث النقل" (ص ٥٩٣). بالإضافة إلى ذلك، يناقش بأن استخدام التعلم النشط قديؤدي إلى تحسين تجربة الطالب كما هو مقترح في دراسة أجراها جورجيو و شارما (٢٠١٤)، حيث أظهروا أن استخدام التعلم النشط تحقق تجربة تعلم أفضل للمتعلم.

مفهوم التعلم العميق (المؤثر) Deep Learning

يخبرنا (بجحت وآخرون ٢٠١٨) أنه: أرجع جودور (٢٠١٦) أن التعلم العميق والسطحي مشتق من أعمال (F. Marton and R. Säljö، 1976). أكد بيجز وتانغ (٢٠١١) أن النهج العميق يشجع المتعلمين على البحث عن المعاني الأساسية والربط بين المعرفة الجديدة والخبرة السابقة، وتحليل وتقييم المعرفة الجديدة.

أكد ليرد وشوب وكوه (٢٠٠٥) على أهمية التعلم العميق من خلال اقتراح أن المتعلمين الذين يستخدمون هذا النهج يميلون إلى الاحتفاظ بالمعلومات ودمجها ونقلها بمعدلات أعلى. وأضافوا أيضًا أن التعلم العميق هو مرتبط بتجربة تعليمية أكثر إمتاعًا مقارنةً بنهج التعلم السطحي.

مفهوم نقل التعلم Transfer of Learning

قال (بمجت وأخرون ٢٠١٨) عن مفهوم نقل التعلم: عرّف (Thorndike and Woodworth 1901) نقل التعلم بأنه "نتاج لعملية التعلم حيث يكون هناك استخدام التعلم في سياق للمساعدة في التعلم في سياق آخر" (كما ورد في Middleton & Baartman 2013، ص ٢). يمكن اعتبار التحويل تطبيقًا للتعلم المكتسب في سياق ما إلى سياق آخر (Gagne و Yekovich و & يكوڤيتش، ١٩٩٣).

نتفق مع حجة كورمير وهاجمان (١٩٨٧) على أنه على الرغم من الجدل حول المصطلحات، فإن مصطلح نقل التدريب يساوي مصطلح نقل التعلم. ذكر (Goldstone and Day 2012) أن "التعلم دون نقل الخبرة التي تم تعلمها تقريبًا غير منتجة وغير فعالة" (ص ١٤٩). وافق جيفرسون وبولوك وويك (٢٠١٤) مع ذلك بالقول "لا يهم ما تعلموه، أو مدى إتقانهم لمهارات جديدة ؛ إلا إذا كانوا على استعداد لبذل الجهد لنقلها وتطبيقها" (ص ٧٩).

قال الباحث: وبناء على ماسبق فإن تصميم برنامج تدريبي يحقق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة (للمعلم) يساعد المعلم على نقل هذه التجربة لطلاب داخل الصف الدراسي.

المبحث الثاني

التعريف بإطار FIRST-ADLX إجمالاً:

من خلال الموقع الرسمي للشركة مبتكرة النموذج SEGAgrou تعرف الشركة النموذج بالآتي: إطار FIRST-ADLX الخاص بنا، هو إطار شامل مصمم على أساس النماذج والنظريات الشهيرة، مثل: التعلم التجريبي؛ Gamification والتعلم القائم على اللعبة؛ التعلم الميسر، نموذج 6Ds، علم النفس الإيجابي، تجربة الاقتصاد وعلم الأعصاب. إنه إطار جذاب يساعد المعلمين على سد النظرية والممارسة لخلق بيئة تعليمية عالية الجودة في فصولهم الدراسية من خلال تجربة متعلم نشطة ومؤثرة Active Deep Learner eXperience(segagroup.net)

التعريف بإطار FIRST-ADLX تفصيلاً:

ينقسم اسم النموذج الى شقين ADLX (وسبق الكلام عنه) + FIRST فيشتمل إطار FIRST على (15) مبدأً ومصنفة ضمن (5) مجالات تتيح للمعلم إنشاء تجربة تعلم إيجابية ولا تُنسى. ويرمز كل حرف من حروف كلمة (FIRST) إلى مجال من المجالات الخمسة وهي:

التركيز على المتعلم Focus on the learner (Focusing): ويتكون من ثلاث مبادئ (الأفراد\التحقق والتقويم\الثقة في المتعلم) وتعني أنه يجب أن نركز على سلوك كل متعلم أثناء الرحلة، وكيف يتفاعل الميسر مع كل فرد، وما هي الأنشطة التي يمكن القيام بها لتمكين المتعلم من الاستمتاع بتجربة فريدة..

التفاعل الإيجابي أثناء تجربة المعيشة Positive interaction during the experience of coexistence: ويتكون من ثلاث مبادئ (حدث اجتماعي\روح إيجابية\التحفيز والانتباه) وتعني صنع التفاعل ضمن ديناميكيات المجموعة الإيجابية تجربة فريدة لكل مجموعة من المتعلمين. بمعنى أن المتعلم نفسه يمكن أن يكون له تجربة مختلفة عندما يتفاعل مع مجموعة مختلفة من المتعلمين.

مراجعة الأنشطة بنموذج (Reviewing(RAR) Review activities with a form): ويتكون من ثلاث مبادئ يمثل كل حرف عملية منهم (زيادة الجاهزية Readiness\تيسير النشاط Activity\مراجعة أنشطة Reviewing) وتعنأنه من خلال المراجعة والتفاعل داخل الأنشطة، يركز مجال R على كيفية

تفاعل مجموعة من المتعلمين مع أنشطة التعلم معاً، والتي تعد الوحدة الرئيسية في التعلم التجريبي بالإضافة إلى نهج التعلم العميق النشط.

Sequence and fluidity during the coexistence التسلسل والانسيابية أثناء تجربة المعيشة (experimentSequencing): ويتكون من ثلاث مبادئ (التنظيم والتسلسل\ تكرار بلا ملل\ ربط وتلخيص) وتعنأنه من خلال التنظيم والتسلسل، ينصب تركيز المجال S على التجربة الكاملة للرحلة نفسها. التسلسل ليس مجرد مسألة تسلسل مجموعة من الأنشطة التعليمية على مدار اليوم، بل هو أكثر للحفاظ على مشاركة المشاركين طوال الوقت على طول الرحلة لترك تأثير أعمق وأكثر استدامة.

Transforming learning into realistic, tangible performance تحويل التعلم إلى أداء واقعي ملموس، (Transforming) ويتكون من ثلاث مبادئ (الإنعكاس على الواقع\ التطبيق والمعيشة\ الإستمرار والمتابعة) وتعنتحويل التعلم إلى عمل، فيركز مجال T على الأنشطة والإجراءات التي يمكن القيام بها داخل غرفة التدريب، وأنشطة التعلم التي من شأنها أن تساعد المتعلم على الممارسة ونقل التعلم، بالإضافة إلى المساعدة التي تحدث في مرحلة المتابعة والتوجيه بعد الرحلة (إن وجدت). (segagroup.net)، (بجحت ٢٠١٨)

المبحث الثالث

التعريف بمطور إطار FIRST-ADLX:

هو المهندس محمد بهجت (مصرى الجنسية) درس هندسة النظم وتخرج في عام ١٩٩٨. ووسع دراسته من خلال دراسة إدارة الأعمال ابتداءً من عام ٢٠٠٢. وبعد ذلك، حصل على شهادتي دبلوم في الإرشاد التربوي والنفسي. يتمتع بهجت بخبرة ٢٠ عامًا في مجال التعليم غير الرسمي، ويوفر التدريب والتنمية البشرية والتدريب والاستشارات على مدار الخمسة عشر عامًا الماضية للمنظمات الإقليمية والدولية؛ إعطا تعريفًا دوليًا والسماح له بالعمل مع أكثر من ٢٥ جنسية مختلفة في جميع أنحاء العالم.

في عام ٢٠١١، أسس بهجت مجموعة SeGa، وهي شركة استشارية أمريكية لتطوير البحث والتطوير وتركز على منطقة الشرق الأوسط وأفريقيا وآسيا. تعمل SeGa Group في 3 قطاعات: الشركات والمجتمع والتعليم. وتتمثل مهمتها في "تطوير المطورين البشريين" في مجالين من مجالات "التعلم النشط العميق" و"التدريب على الأداء". في عام ٢٠١٥، أصبحت SeGa Group عضوًا في ACTO، جمعية تدريب المدربين. في السنوات العشر الماضية، عمل بهجت على نطاق واسع في الحصول على عدد من الشهادات المهنية في مجال L&D وهو الميسر المعتمد (ATD جمعية تنمية المواهب) في شهادة التدريب. إنه الشخص الوحيد في الشرق الأوسط الذي حاز على شهادة (NASAGA رابطة أمريكا الشمالية للمحاكاة والألعاب) في تصميم الألعاب التعليمية.

بالإضافة إلى ذلك، بهجت هو مدرب نقاط القوة معتمد من Gallup. حصل أيضًا على شهادة Sententia Gamification لتنمية المواهب من المستوى ٢ ومؤهلة لشهادة الآخرين في المستوى ١ أيضًا. وهو ميسر معتمد 6.DS البعد الآخر لمساهمة بهجت العالمية هو وجوده كمقدم وميسر في عدد من الأحداث العالمية. على سبيل المثال لا الحصر، تم اختياره لرئاسة ATD الشرق الأوسط في مايو ٢٠١٦. وقدم جلسة في معرض ATD2017 الدولي. كانت الجلسة بعنوان "FIRST LXF"؛ وكذلك المساهمة في لوحة حول اتجاهات التدريب في نفس المؤتمر. كما قدم جلسة في مؤتمر ACTO مرة أخرى في يونيو ٢٠١٦. (segagroup.net)

المحور الثالث

نظرية التعلم المبني على طريقة عمل الدماغ Brain-Based LearningTheroy أو (نظرية عمل المخ)

المبحث الأول: مفهوم نظريات التعلم \ أهميتها \ أنواعها

مفهوم نظريات التعلم:

مفهوم النظرية: Theroy تعرف النظرية بأنها: مجموعة من المبادئ والمفاهيم لتفسير ظاهرة معينة (مندوه ٢٠١١).

والتعليم Teaching عبارة عن: العملية التي يتم من خلالها إكساب المتعلم خبرات مقصودة ومنظمة لتنميته معرفياً ووجدانياً، ونفسياً، واجتماعياً، وأخلاقياً. (خصاونة 2010).

أما التعلم Learning فهو عبارة عن: تغير ثابت نسبياً في الحصيلة السلوكية للكائن الحي أي جميع المظاهر السلوكية العقلية والاجتماعية والانفعالية واللغوية والحركية الناتجة عن تفاعل الفرد مع البيئة المادية والاجتماعية وهو ما يسمى بالخبرة (أبو جاسم ٢٠١٨)

وتقول (عبد الرحمن ٢٠١٥) عن نظريات التعلم والتعليم أنها: عبارة عن مجموعة من القواعد والقوانين التي نتج عنها مجموعة من المفاهيم والافتراضات والعمليات التي ترتبط بظاهرتي التعلم والتعليم؛ ظهرت بهدف تفسير هاتين الظاهرتين، وكذلك التنبؤ بهما في المواقف المختلفة، وكثيراً ما تنسب هذه القواعد والقوانين إلى مدرسة سيكولوجية معينة، أو ترتبط بعالم نفسي معين.

أهمية نظريات التعلم: تساعد على فهم أعمق لعملية التعلم مما يساعد في عملية التصميم التعليمي.

وترى (خصاونة ٢٠١٠) أن لنماذج التدريس أهمية تتمثل في أنها: - تخطيط وبناء بيئة تعلم خلاقية من خلال مواصفات لتخطيط وتصميم مواقف التعلم - توضيح لمهام المعلم - تعتمد على المحتوى والعمليات - تتطلب كفاءات من قبل المعلم قبل اختيار النموذج في الموقف التعليمي المناسب - تتطلب من المعلم قدرة على إيجاد بيئة خلاقية للتعلم.

وهو ما يؤكد على أهمية معرفة وتبنى نماذج تدريسية تعليمية تستند على نظريات تربوية ونفسية مختلفة تواكب التنوع في طرق وأساليب التعليم والتعلم الإنساني (عبد الرحمن ٢٠١٥).

ولذلك تساءل (٢٠١١) Caine & Caine, لماذا تجذب ألعاب الفيديو الأطفال أكثر من غيرها، كما أنهم يقضون ساعات طويلة في متابعتها بلا ملل، في حين أنهم يملون من الأعمال المدرسية بسرعة؟ وفي إجابتهم أشاروا إلى أنه لا بد من بناء جسر لمستقبل التعليم من خلال نموذج ديناميكي يخدم جميع المراحل الدراسية، على أن يستند هذا النموذج على أسس علمية تعتبر عملية التعلم عبارة عن تفاعل مستمر وطبيعي بين التصور والعمل. (عبد الرحمن ٢٠١٥)

أنواع نظريات التعلم: هي مجموعة من النظريات التي ظهرت في بداية القرن العشرين، وقد اهتمت بالتعلم باعتباره فعال يمكن دراسته وتتبع أثره، لكن كل واحدة منها تناولته من زاوية معينة. وتعتبر أشهر نظريات التعلم:

النظرية المعرفية: ترى هذه النظريات أن العملية التعليمية ليست مجرد تشكيل ارتباطات بين مثير واستجابة، بل تؤكد دور العمليات المعرفية كالإدراك والتفكير، ويتم ذلك من خلال تفسير المعلومات وإعطائها المعاني الخاصة بها.

نظرية التحليل النفسي: قد تبدو نظرية التحليل النفسي بعيدة عن نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ولكن التدقيق فيها يساعد المعلم على فهم سلوكيات الطلبة وتفسيرها، وفهم حاجاتهم ومحاولة إشباعها وعدم كبثها، فنتناول النظرية أهمية التربية والسنوات الأولى من حياة الطفل وحكمها على سلوكه بالمستقبل والحاجات غير المشبعة التي تتحول إلى مكبوتات في اللاشعور.

نظرية التعلم السلوكية وتطبيقاتها: تهتم النظريات السلوكية بنواتج السلوك أو ما يسمى بالمتغيرات التي تطرأ على السلوك الإنساني ولا تهتم بالعمليات الداخلية التي تحدث داخل الفرد وتتلخص النظريات السلوكية كالآتي:

نموذج المحاولة والخطأ: يرى ثورنडाيك أنّ الارتباطات بين المثيرات والاستجابات وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ فالتعلم يكون من خلال العمل والممارسة الفعلية وربط خبرات التعلم بالحياة الواقعية.

نموذج التعلم الاجتماعي: يؤكد هذا النموذج عملية التفاعل الاجتماعي والنمذجة في اكتساب السلوك لدى المتعلم.

نظرية الإشتراط الكلاسيكي: والقائم على هذه النظرية هو الطبيب الروسي بافلوف، وتقوم هذه النظرية على فكرة أن المثيرات المحايدة تصبح قادرة على إحداث سلوك معين لدى الفرد أو الكائن الحي نتيجة اقترانها بمثيرات طبيعية التعزيزية أو المنفرة ومن تطبيقاتها تشكيل العادات الحميدة والاتجاهات نحو الأشياء من خلال قرن هذه المواضيع بأنشطة معززة ومحبة، ويمكن استخدامها بمحو بعض العادات السلوكية من خلال اقترانها بمثيرات منفرة

نظرية الإشتراط الإجرائي: القائم على هذه النظرية هو فريدريك سكينر، ويؤكد في نظريته على أنّ السلوك محكوم بنتائجه ومن تطبيقاتها التربوية تعزيز السلوكات المرغوبة، من خلال إتباعها بأمر محبة لزيادة احتمال تكرارها والعقاب على السلوكات غير المرغوبة، من أجل إنقاص احتمالية ظهورها من خلال إما سحب أمور محبة من المتعلم أو إضافة أمور غير محبة، ويمكن استخدام الممارسة السلبية، ويتمثل هذا الإجراء في الإصرار على الفرد بتكرار السلوك غير المرغوب حتى يصل إلى مرحلة الملل والإشباع منه. (العتوم وآخرون ٢٠١٤) (الزغلول ٢٠١١) (كلاّب ٢٠١٩) ومن أحدث النظريات العلمية والتي ظهرت في أواخر القرن العشرين: (نظرية التعلم المبني على عمل الدماغ) (المخ) (Brain-Based LearningTheroy) والتي اختارها الباحث لتكون المنطلق والقاعدة المبني عليها طرق التعلم المختارة في البرنامج التدريبي .

المبحث الثاني

نظرية التعلم المبني على طريقة عمل الدماغ Brain-Based LearningTheroy (نظرية عمل المخ)

(نشأتها - أهميتها - مفهوماها)

نشأتها:

يقول (الرفوع والقيسي ٢٠١٤) يعد العقد الأخير من القرن العشرين عقد الدماغ؛ إذ حدثت ثورة في علم الأعصاب وتمكن العلماء من امتلاك معارف مكنتهم من اكتشاف مجاهيل الدماغ، وأخذوا يعلنون عن نواتج أبحاثهم ضمن دوائر علم الأعصاب والعلوم الطبية والفسولوجية ذات العلاقة، وقد أستفاد من ذلك علماء النفس والتربية، إلى أن ظهر نموذج جديد في التعلم هو نموذج التعلم القائم على عمل الدماغ

Brain-Based LearningTheroy على يد علماء بارزين، مثل (كين وكين ٢٠٠٢ Caine & Caine)

وأيد الكلام (عبد الرحمن ٢٠١٥) وأضاف أسماء أهم ثلاث مؤلفات لهم وهي:

- التعلم الطبيعي لعالم متصل Natural Learning for a Connected World

- الوصول إلى إمكانيات الدماغ Accessing the Brain's Potential

- حقائق ونظريات عن الدماغ البشري Facts and Theories about the Human Brain

أهميتها:

إن جل عمل المعلم قائم بالأساس على استرجاع المعلومة، التي هي في حالتنا: الآية والسورة... أي أن ميدان العمل الرئيسي لمعلم القرآن هو "المخ"... فلا يستقيم أبداً أن يدخل المعلم في حقله المنوط به العمل فيه ولا يعرف كيف يتعامل مع هذا الحقل وما هي قواعده وقوانينه والنظريات الخاصة بكيفية عمله.

و بين (عبد الرحمن ٢٠١٥) ان البحوث والدراسات تؤكد أن: التعلم المستند إلى الدماغ يساعد على تحقيق تعلم ناجح، وتدعيم تعلم التلاميذ في مختلف العلوم، كما يعمل على تنمية المهارات والقدرات المختلفة وذلك كما في دراسة (عبد الرازق عيادة، 2011) و(سمير سليم، ٢٠١١) و(نادية سمعان، 2012) و(أبو السعود محمد وآخرين، ٢٠١٣) و(رجاء الجاجي، 2013) و(محمد خير نواف، والفيصل الهنداسي،

٢٠١٣)و(عبد القادر محمد 2014) و(فاطمة محمد، ٢٠١٤) و(دينا الفلمباني، 2014) و(شيماء محمود، ٢٠١٥) و(مسفر القرني، 2015) و(أحمد رمضان، ٢٠١٥) و(خليفة حسب النبي، ٢٠١٥).

مفهومها:

يشير (أحمد عبود، 2015) إلى أن التعلم المستند إلى الدماغ يأخذ بافتراضات الأبحاث الحديثة في علم الأعصاب والتي تنص على أن دماغنا يتعلم بشكل أفضل إذا ما ترك على طبيعته الفطرية؛ لذلك تعالت الصيحات التربوية لإعادة النظر في محتوى العملية التربوية وأهدافها ووسائلها واستراتيجياتها بما يتيح للطلاب اكتساب المعرفة القائمة على الدفاع.(عبد الرحمن ٢٠١٥)

يذكر (السيد ٢٠١١) أن (Caine&Caine ١٩٩٨) قد حددا إثني عشر مبدأ لهذه النظرية وهي:

المبدأ الأول: المخ نظام دينمي معقد The Brain is a dynamiccomplex

المبدأ الثاني: المخ ذو طبيعة إجتماعية The Brain is social

المبدأ الثالث: البحث عن المعنى أمر فطري في المخ The research of meaning is innate

المبدأ الرابع: البحث عن المعنى يحدث من خلال الترميز The search of meaning occurs through patterning

المبدأ الخامس: الإنفعالات ضرورية للترميز Emotions are critical to patterning

المبدأ السادس: يدرك كل جزء ويبدع الأجزاء والكيليات بشكل متزامن Every Brain Simultaneously Perceives & Creates Parts & Whole

المبدأ السابع: تتضمن عملية التعلم كلا من الإنتباه المركز والإدراك المحيطي Learning involves both focused attention & peripheral perception

المبدأ الثامن: التعلم دائما يشمل عمليات الوعي واللاوعي Learning always involves conscious & unconscious processes

المبدأ التاسع: هناك طريقتان على الأقل لتنظيم الذاكرة There are at least two approaches to memory

المبدأ العاشر: التعلم له صفة النماء والتطور Learning is development

المبدأ الحادى عشر: ينمى التعلم المعقد عن طريق التحدى ويعاق عن طريق التهديد Complex learning is enhanced by challenge & inhibited by threat

المبدأ الثانى عشر: كل مخ منظم بطريقة فريدة Every brain is uniquely organized

ومن جهة أخرى يمكن أن نقول باختصار أن جهاز الذاكرة في المخ يحتوي على ثلاث مكونات:
(التسجيل عن طريق الحواس، الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة طويلة المدى) كيف تُحفظ المعلومات في
الذاكرة طويلة المدى؟ من خلال تكرار دخول المعلومة للذاكرة قصيرة المدى. من خلال دخول المعلومة
بشكل متنوع من حواس مختلفة. من خلال ربط المعلومة بشيء مخزون في الذاكرة طويلة المدى لإعطائها
معني. (البوصيري ٢٠١٨)

فنستنبط أن هناك ثلاث قواعد أساسية للتعلم مجموعة في قولك (تحر)

ت: تكرار / ح: حواس / ر: ربط

المبحث الثالث

قواعد التعلم (التكرار\الحواس\الربط)

أولا قاعدة استخدام التكرار في التعلم:

مما هو ثابت علميا أهمية التكرار في عملية التعلم (ما تكرر تقرر)، فلم يجلس أحد معنا لنحفظ اسم القلم أو الكوب أو الطبق لأننا نستخدمهم كثيرا.. لذلك عندما نريد لإنسان أن يحفظ شيء بقوة نقول له (احفظه مثل اسمك) لماذا اسمه ؟ لأنه يستخدمه كثيرا. وأيضا يجب أن يكون التكرار بلا ملل (بهجت ٢٠١٩) أى بطرق متنوعة وأشكال متعددة، وقد عرف (عبد الحميد ٢٠١٠) عملية التربية أنها (تكريس شعور أو قيمة). وقد ورد استخدام التكرار في القرآن كثيرا، ويكفى أن الله وصف القرآن أنه ﴿كُتِبَ عَلَيْهَا مَثَانِي﴾ [الزمر: ٢٣].

تعريف التكرار: يقول (أنشورى ٢٠١٧) جاء في لسان العرب التكرار في اللغة أصله من الكر بمعنى الرجوع، ويأتي بمعنى آخر هو التكرير، يقول الجوهري: الكر: الرجوع، يقال: كررت الشيء تكريرا وتكرارا. الإعادة والعطف. ف"كُرِّرَ" الشيء وكُرِّرَهُ أي: أعاده مرة بعد أخرى. وقد يأتي له تصريف ويقال كررت عليه الحديث وكررت: إذا رددته عليه، والكر الرجوع على الشيء، ومنه التكرار والتكررة بمعنى التكرار.

واختلف العلماء من اللغويين والمفسرين في تعريف التكرار اصطلاحا. عرفه ابن الأثير بأنه "دلالة اللفظ على المعنى مرددا" (الأثير ١٩٨٤). ويعرفه الجرجاني بقوله: "التكرار: عبارة عن الإتيان بشيء مرة بعد أخرى" (الجرجاني 2000). ويقول صفى الدين الحلبي أن التكرار هو "أن يكرر المتكلم الكلمة أو الكلمتين بلفظها ومعناها، لتأكيد الوصف أو المدح أو غيره من الأغراض" (الحلبي ١٩٨٣).

مفهوم التكرار في القرآن: عرفه (أنشورى ٢٠١٧) أنه "تكرار الألفاظ أو الآيات أو الموضوعات المعينة - كقصص الأنبياء والأمم الغابرة أو الخبر عن الجنة والنار وكذلك الترغيب والترهيب ونحوها - لأهداف متنوعة التي قصدها الشارع الحكيم تبارك وتعالى".

أسباب التكرار في القرآن: يجب (الشايب ٢٠١٧) أن الأسباب الداعية إليه كالاتي: تعدد المتعلق، إظهار الفصاحة، إظهار الإعجاز، تحقيق النعمة، وترديد المنة، والتذكير بالنعم، واقتضاء شكرها،

إظهار العناية بالأمر المكرر ليكون في السلوك أمثلاً وللاعتقاد أبين (التصوير والتجسيم)، بسط الموعظة وتثبيت الحجة (الإنذار والتهويل)، التقرير والتوكيد؛ فالأمر إذا تكرر تقرر، دفع توهم غير المعنى المراد.

خصائص التكرار في القرآن: يذكر (الشايب ٢٠١٧): أنمن خصائص النظم القرآني أيضاً المتعلقة بجانب اللفظ (التكرار) أو التردد في ألفاظه ونظمه، وهو مذهب من مذاهب العرب في كلامها كانت تذهب إليه لأغراض شتى، غير أن التكرار في القرآن الكريم يبين التكرار في كلام العرب الذي لا يسلم معه الأسلوب من القلق والاضطراب، فيكون هدفاً للطعن والنقد، أما التكرار في القرآن الكريم فقد جاء محكماً سليماً من المآخذ والعيوب.

فوائد التكرار في القرآن: يقول (أنشورى ٢٠١٧) نقلاً عن ابن تيمية رحمه الله: "وليس في القرآن تكرار محض، بل لابد من فوائد في كل خطاب" (ابن تيمية) ٢٠٠٠ ثم نقل عن السيوطي رحمه الله قوله: وله - أي: التكرار - فوائد، منها (السيوطي، دون السنة: ١٧٠-١٧٦):

(١) للتقرير، وقد قيل "الكلام إذا تكرر تقرر"، وقد نبه تعالى على السبب الذي لأجله كرر الأقايص والإندار في القرآن بقوله: ﴿وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ الْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَنْقَوْنَ أَوْ يُحَذِّرُ لَهُمْ ذِكْرًا﴾ [طه: ١١٣].

(٢) للتأكيد. قال الإمام السيوطي: التكرير هو أبلغ من التأكيد، وهو من محاسن الفصاحة خلافاً لبعض من غلط.

(٣) لزيادة التنبيه على ما ينفي التهمة ليكمل تلقي الكلام بالقبول، ﴿وَقَالَ الَّذِينَ ءَامَنُوا يَنْقُومُ آتِيْعُونِ أَهْدِكُمْ سَبِيلَ الرَّشَادِ﴾ (٣٨) يَنْقُومُ إِنَّمَا هَذِهِ الْحَيَوةُ الدُّنْيَا مَتَّعٌ وَإِنَّ الْآخِرَةَ هِيَ دَارُ الْقَرَارِ ﴿[غافر: ٣٨-٣٩] فإنه كرر فيه النداء لذلك.

(٤) للتعظيم والتهويل نحو قوله تعالى: ﴿الْحَاقَّةُ﴾ (١) ﴿الْحَاقَّةُ﴾ [الحاقة: ١-٢]، ﴿الْقَارِعَةُ﴾ (١) ﴿الْقَارِعَةُ﴾ (٢) وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ ﴿[الفارعة: ٣١] وَأَصْحَبُ الشِّمَالِ مَا أَصْحَبُ الشِّمَالِ﴾ (٤١) [الواقعة: ٤١].

ثم أضاف (أنشورى ٢٠١٧) نقلاً عن (النورسي، ٢٦٥: ٢٠٠٨). (فوائد أخرى للتكرار في القرآن منها:

١- التيسير على قارئ القرآن: "لأن كثيرين لا يستطيعون قراءة كل القرآن، فيكون في بعض ما يقرأون ما يغني عن الباقي لتكراره" (النورسي، ٢٠٠٨: ٣١٣)

٢- تثبيت الأسس: يقول النورسي: "اعلم أن القرآن مؤسس لهذا الدين العظيم المتين، وأساسات لهذا العالم الإسلامي، ومقلب لاجتماعيات البشر ومحوها ومبدلها، وجواب لمكررات أسئلة الطبقات المختلفة للبشرية بألسنة الأقوال والأحوال... ولا بد للمؤسس من التكرير للتثبيت، ومن التردد للتأكيد، ومن التكرار للتقرير والتأييد" (النورسي، ٢٠٠٨: ٢٦٨)

٣- تنوع الأساليب: أشار النورسي إلى هذه الحكمة بقوله: "اعلم أن القرآن الكريم يبحث في مسائل عظيمة ويدعو القلوب إلى الإيمان، وعن حقائق دقيقة ويدعو العقول إلى معرفتها، فلا بد لتقريرها في القلوب وتثبيتها في أفكار العامة من التكرار في صور مختلفة وأساليب متنوعة" (النورسي، ٢٠٠٨: ٧١)

أنواع التكرار في القرآن:

أنواع التكرار من حيث البلاغة اللغوية: يقسمهم (برارمي وزاكار ٢٠١٦) إلى نوعين: أحدهما: مذموم وهو ما كان مستغنى عنه، غير مستفاد به بزيادة معنى، لم شيء من هذا النوع. تستفد بالكلام الأول، فيكون التكرار حينئذ فضلا عن القول ولغوا وليس في القرآن.

و الضرب الثاني: ما كان بخلافه ولا يمكن تجنبه، لأن ترك التكرار في الموضع الذي يقتضيه وتدعو إليه الحاجة فيه مماثل لتكلف الزيادة في وقت الحاجة إلى الحذف والاختصار.

ثم يذكر (برارمي وزاكار ٢٠١٦) تقسيم الإمام ابن النقيب التكرار إلى ثلاثة أقسام:

١- ما يتكرر لفظه ومعناه متحد: منه قوله تعالى: ﴿فَقِيلَ كَيْفَ قَدَرُ ۝١٩﴾ ثُمَّ قِيلَ كَيْفَ قَدَرُ ﴿[المدثر: ١٩-٢٠]

٢- ما تكرر لفظه ومعناه مختلف: منه قوله تعالى: ﴿لَكُمْ وَيُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُحَقِّقَ الْحَقَّ بِكَلِمَتِهِ وَيَقْطَعَ دَابِرَ الْكَافِرِينَ ۝٧﴾ لِيُحَقِّقَ الْحَقَّ وَيُبْطِلَ الْبُطْلَ ﴿[الأنفال: ٧-٨] "الكافرين ونصر المؤمنين. فإن المقصود بقوله - يحق الحق - بيان إرادته وبقوله - يحق الحق - الثانية لقطع دابر.

٣- ما تكرر المعنى دون اللفظ: فهو إما أن يكون بين المعنيين مخالفة ما، أو لا يكون كذلك. والذي يكون بينهما مخالفة إما أن يكون أحدهما أعم كقوله تعالى: ﴿وَلَتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ﴾ [آل عمران: ١٠٤].

كم نقل (برامى وزاكار ٢٠١٦) ذكر ابن الجوزي عدة تصنيفات للتكرار في القرآن، فنظر في الأول منها إلى الاختلاف الواقع بين المكرر كما يلي :

- أن يكون في موضع على نظم، وفي آخر على عكسه: وأن هذا النوع يشبه رد العجز على الصدر، وأنه وقع في القرآن منه كثير، والشاهد عليه في سورة البقرة قال تعالى: ﴿وَادْخُلُوا آلْبَابَ سُجَّدًا وَقُولُوا حِطَّةٌ﴾ [البقرة: ٥٨] وفي الأعراف قوله تعالى: ﴿وَقُولُوا حِطَّةٌ وَادْخُلُوا آلْبَابَ سُجَّدًا﴾ [الأعراف: ١٦١] - الزيادة والنقصان: كقوله تعالى في سورة البقرة بدون واو: "سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ" وفي سورة يس قوله تعالى: ﴿سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ﴾ [يس: ١٠] بزيادة واو، وعلل الزركشي ذلك بأن ما في سورة البقرة جملة، هي خبر عن اسم إن وما في سورة يس جملة عطفت بالواو على جملة.

- التقديم والتأخير: وقريب من الأول، كقوله تعالى في سورة البقرة: ﴿يَتْلُوا عَلَيْهِمْ ءَايَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾ [الجمعة: ٢] - التعريف والتنكير: كقوله تعالى في سورة البقرة: ﴿وَيَقْتُلُونَ النَّبِيَّاتِ بِغَيْرِ الْحَقِّ ذَٰلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ﴾ [البقرة: ٦١] وفي سورة آل عمران بدون ألف ولام قوله تعالى: ﴿وَيَقْتُلُونَ النَّبِيَّاتِ بِغَيْرِ حَقٍّ﴾ [آل عمران: ٢١]

- الجمع والإفراد: كقوله تعالى في سورة البقرة: ﴿وَقَالُوا لَنْ تَمَسَّنَا النَّارُ إِلَّا أَيَّامًا مَّعْدُودَةً﴾ [البقرة: ٨٠] وفي سورة آل عمران قوله تعالى: ﴿قَالُوا لَنْ تَمَسَّنَا النَّارُ إِلَّا أَيَّامًا مَّعْدُودَةً﴾ [آل عمران: ٢٤]

- إبدال حرف بحرف غيره: كقوله تعالى: ﴿أَسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلَا﴾ [البقرة: ٣٥] وفي سورة الأعراف قوله تعالى: "﴿أَسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ فَكُلَا﴾ [الأعراف: ١٩]

- إبدال كلمة بأخرى: كقوله تعالى: ﴿بَلْ نَنْبِئُكَ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَاءَنَا﴾ [البقرة: ١٢٠]. " وفي لقمان قوله تعالى: ﴿بَلْ نَنْبِئُكَ مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ ءَابَاءَنَا﴾ [لقمان: ٢١].

- الإدغام وتركه: كقوله تعالى: ﴿لَعَلَّهُمْ يَضَّرِعُونَ﴾ [الأنعام: ٤٢]. وفي سورة الأعراف قوله تعالى ﴿لَعَلَّهُمْ يَضَّرِعُونَ﴾ [الأعراف: ٩٤].

أمثلة للتكرار في القرآن:

يضيف الباحث بعض الأمثلة لوجود التكرار في القرآن منها:

تكرار الآيات: مثل ﴿فَيَأْتِيءَ الْآلَاءَ رَيْكًا تُكَذِّبِينَ﴾ (١٨) - ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ﴾ (١٧)، تكرار الجمل: مثل (الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ - السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ...)، تكرار الكلمات: مثل (الجنة-النار-العمل...)، تكرار الحروف: مثل (حم-الم...)، تكرار القصص: مثل (قصة موسى - ابراهيم...)، تكرار بدايات السور: مثل (الحمد لله-تبارك...)، تكرار الأسماء الحسنى: مثل (الرحمن - الرحيم...)، تكرار المعاني: مثل (الإيمان - الكفر...)، تكرار النداء: مثل (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا - يَا أَيُّهَا النَّاسُ...)، تكرار القسم: مثل (والعصر - والشمس وضحاها...)

ثانيا قاعدة استخدام الحواسفي التعلم:

أثبتت (ماير وأخرون ٢٠١٥) أن: طرق التعلم التي تتضمن العديد من الحواس، تكون متفوقةً على تلك التي تستخدم الاستماع أو القراءة فقط. وذكروا أيضا أن: نظرية التعلم متعدد الحواس تنص على أن الدماغ يتعلم بشكل أسهل عندما تُحفَّز العديد من الحواس بشكل متزامن.

وتؤكد النتائج التحصل عليها الباحثون من لايزيغ هذا الأمر، ومن أجل هذا البحث، استخدم العلماء لغة الفيمى، وهى لغة مصطنعة طورها العلماء أنفسهم، والتتبع قوانين صوتيةً مشابهةً للإيطالية، وقد ضمن ذلك أن المفردات كانت جديدةً لجميع المشتركين علحدً سواء.

على مدى الأسبوع، طُلب من النسوة والرجال أن يحفظوا معاني كلماتٍ فيمية-nouns vimmi تتضمن أسماء معنى (abstract nouns)، وهى الأسماء التى تدل على معانٍ مجردة غير محسوسة (كالصدق والشجاعة)، وأسماء عين (concrete nouns)، وهى الأسماء التى تدل على أشياء محسوسة (كالقط والجل)، بحيث كانت هذه الأسماء موجودةً تحت ظروفٍ مختلفة. فى التجربة الأولى، سمع المتطوعون الكلمة ثم شاهدوا الصورة المشيرة إليها أو إيماءة مشيرة إليها.

في التجربة الثانية، رسم المتطوعون بشكل رمزي الكلمة المشيرة في الهواء، أو عبروا عنها بإيماءة، ثم فحص الباحثون ما إذا ظل المتطوعون قادرين على تذكر المصطلح في أوقاتٍ مختلفة بعد فترة التعلم. وتوضح كاتيا ماير Mayer Katja من معهد ماكس بلانك للعلوم المعرفية البشرية وعلوم الدماغ هذه النتائج بقولها: "كان استذكار المتطوعين أفضل ما كان فالمصطلحات التي عبروا عنها بأنفسهم باستخدام الإيماءات، عندما سمعوا المصطلح وترجمته، وشاهدوا الصورة المشيرة إليه، كانوا أيضاً أفضل في تذكر الترجمة. وبالمقابل، لم يكن تتبع المصطلحات أو رؤية الإيماءات أفضل من مجرد سماع المصطلح". كما إن الطريقة التي تعلم بها الأشخاص المصطلحات انعكست على نشاط الدماغ للأشخاص. وبهذا، كانت المناطق المسؤولة عن النظام الحركي الدماغ نشطةً عندما ترجم الشخص مصطلحاً تعلمه من قبل من خلال الإيماء، بينما كانت مناطق من النظام البصري نشطةً في حال تعلم الشخص الكلمات بطريق الصور. (ماير وآخرون ٢٠١٥)

يشير هذا إلى أن الدماغ يتعلم الكلمات الأجنبية بشكل أسهل عندما تكون الكلمات مرتبطةً بمعلوماتٍ من أعضاء حسية مختلفة، قد يكون تفسير الأمر أن هذه العلاقات يدعم بعضها بعضاً، طابعةً أثر المصطلح الأجنبي وترجمته بشكل أعمق في العقل. تقول كاترينا فون كريجستين Kriegstein von Katharina رئيسة الدراسة في معهد ماكس بلانك للعلوم المعرفية البشرية وعلوم الدماغ: "علسبيل المثال، إذا ما أتبعنا مصطلحاً جديداً بإيماءة، فإننا نخلق مدخلاً جديداً يسهل من عملية التعلم في الدماغ".

يريد العلماء الآن اكتشاف فيما إذا كان النشاط الحاصل في المراكز الحركية والبصرية هو فالحقيقة سبب هذه النتائج المحسنة من التعلم، ويخطط العلماء إلى القيام بذلك عن طريق تنشيط العصبونات فهذه المناطق باستخدام الإلكترودات، ومن ثم قياس هذا الأثر على نتائج التعلم. (ماير وآخرون ٢٠١٥) وتضيف (ماير وآخرون ٢٠١٥) أنه: لا يقتصر تطبيق مبدأ الحواس المتعددة علنتعلم المفردات؛ فقد أشارت دراسات أخرى أن الإدخال متعدد الحواس يزيد من تمييز الكلمات في لغة الشخص الأولى نفسها، وتوضح ذلك فون كريستين: "إذا كنا على الهاتف مع شخصٍ نعرفه، على سبيل المثال، تكون المناطق المسؤولة عن تمييز الوجوه نشطةً خلال المكالمة، يبدو أن الدماغ يحفز المعلومات التي لا تلتقطها العينان، ويقوم بخلقها من تلقاء نفسه."

وبالتالى، نتعلم مستخدمين كل حواسنا، حتى الذوق والشم لهما دور فعملية التعلم، وكذلك العواطف تلعب دوراً مهماً أيضاً. ولكن، هل يخضع التعلم متعدد الحواس إلى مبدأ "حواس أكثر، أداء أفضل؟"، تقول فون كريستين: "قد يكون الأمر كذلك، لكننا لا نعلم مدى تحسن نتائج التعلم مع زيادة الحواس. بشكل مثالى، يجب أن تتطابق الانطباعات الحسية للمرء مع بعضها البعض. وبكلماتٍ أخرى، من أجل أن يتعلم الشخص الكلمة الإسبانية المقابلة لكلمة تفاحة، عليه أن يقوم بإيماءة تشير إلى التفاحة، أو أن يتذوق تفاحة، أو أن ينظر لصورة تفاحة." (ماير وآخرون ٢٠١٥)

الحواس المذكورة فى القرآن:

حاسة السمع: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ [الإسراء: ٣٦]

﴿قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمَّنْ يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ﴾ [يونس: ٣١]

﴿مَا كَانُوا يَسْتَطِيعُونَ السَّمْعَ وَمَا كَانُوا يُبْصِرُونَ﴾ [هود: ٢٠]

﴿إِلَّا مَنْ اسْتَرْقَ السَّمْعَ فَاتَّبَعَهُ شِهَابٌ مُبِينٌ﴾ [الحجر: ١٨]

﴿وَجَعَلْ لَكُمْ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل: ٧٨]

﴿وَهُوَ الَّذِى أَنشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾ [المؤمنون: ٧٨]

﴿إِنَّهُمْ عَنِ السَّمْعِ لَمْعَزُولُونَ﴾ [الشعراء: ٢١٢]

﴿يُلْقُونَ السَّمْعَ وَأَكْتَرُهُمْ كَذِبُوتٌ﴾ [الشعراء: ٢٢٣]

حاسة البصر: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ [الإسراء: ٣٦]، ﴿مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِى

اسْتَوْفَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَّهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُونَ﴾ [البقرة: ١٧]

﴿وَلِلَّهِ غَيْبُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا أَمْرُ السَّاعَةِ إِلَّا كَلَمْحِ الْبَصَرِ أَوْ هُوَ أَقْرَبُ إِنَّكَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾

﴿[النحل: ٧٧]

﴿يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُمْ مَشَوْا فِيهِ وَإِذَا أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُوا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَرِهِمْ

إِنَّكَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [البقرة: ٢٠]

﴿وَلَنَجْذِبَهُمْ إِلَىٰ حَرِّ النَّارِ عَلَىٰ حَيَاتِهِمْ وَمَنْ أَلْزَمَ النَّاسَ عَلَىٰ حَيَاتِهِمْ لَوْ يَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ٩٦]

﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾ [النساء: ٥٨]

﴿قُلْ لَا أَقُولُ لَكُمْ عِنْدِي خَزَائِنُ اللَّهِ وَلَا أَعْلَمُ الْغَيْبَ وَلَا أَقُولُ لَكُمْ إِنِّي مَلَكٌ إِنَّا نَتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَىٰ إِلَيَّ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ﴾ [الأنعام: ٥٠]

حاسة اللمس: ﴿وَلَوْ نَزَّلْنَا عَلَيْكَ كِتَابًا فِي قِرْطَاسٍ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ لَقَالُوا الَّذِي نَكُفُّوا عَنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُبِينٌ﴾ [الأنعام: ٧]

حاسة التذوق: ﴿فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا﴾ [الأعراف: ٢٢].

﴿هَذَا فَلْيَذُقُوهُ حَمِيمٌ وَعَسَاقٌ﴾ [ص: ٥٧]

﴿لَا يَذُقُونَ فِيهَا بَرْدًا وَلَا شَرَابًا﴾ [النبأ: ٢٤]

حاسة الشم: ﴿وَلَمَّا فَصَلَتِ الْعِيرُ قَالَ أَبُوهُمْ إِنِّي لَأَجِدُ رِيحَ يُوسُفَ لَوْلَا أَنْ تُفَنِّدُونِ﴾ [يوسف: ٩٤]

ويعتبر السمع أهم الحواس التي ذكرت في القرآن ومما يبين أهمية حاسة السمع أن الله قد وصف نفسه بها ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ﴾ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ﴿[الشورى: ١١]﴾ وأمرنا أيضا سبحانه وتعالى بالاستماع والإنصات للقرآن ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [الأعراف: ٢٠٤] مما يبرز أهمية استخدام السمع في التعلم بصورة عامة والاستماع التدبري للقرآن بصورة خاصة (عبد الحميد ٢٠١٩)

ويذكر (الخطيب ٢٠١٢) أنه قد ورد السمع ومشتقاته في القرآن الكريم مائة وخمسا وثمانين مرة، مما يدل على أهمية الدور الذي تقوم به هذه الحاسة في حياة الإنسان. وأما استخدامه في المصطلح القرآني فعندما يلاقيك فهو يعنى سماع الكلام أو الأصوات وإدراك ما تنقله من معلومات. ويعبر عن السمع أحيانا ويقصد به الأذن. ونجد في الاستخدام القرآني أن السمع قد اقترن مع البصر في ثمان وثلاثين مرة وقدم في معظمها على البصر تأكيدا للمهمة التي يقوم به السمع. وقد أدرك العلماء في تقديم السمع على البصر لحة إعجازية إذ إن تكون حاسة السمع في الرحم يسبق حاسة البصر.

وبناء على ما تقدم يتضح أنه كلما استخدمنا في عملية تعلم أو حفظ القرآن (حواس) أكثر كان ذلك أفضل، ويكون ذلك باستخدام الكتابة والتلوين والمجسمات والوسائل الإبداعية، ومن أسهل الطرق (ضرب المثل + تحويله لشيء ملموس).

ثالثاً قاعدة استخدام الربط في التعلم: بين (بجت ٢٠١٩) أهمية الربط والتلخيص في عملية التعلم ومساعدة المتعلم في استدعاء المعلومة وأيضاً في اسقاط ما يتعلمه على بيئته وواقعه.

17 نوع من الربط يمكن استخدامها في مجال تعليم القرآن:

فمن خلال بحوث كلا من (براون وآخرون ٢٠١٤)(Foer2011)(Oakley2014) ذكروا عدة أفكار لاستخدام الربط لتحسين التذكر والتعلم:

١. استيعاب المعلومات **Try to understand the information first**: فهم المعلومات أولاً وتنظيمها وتسلسلها يساعد في سهولة تذكرها واستعادتها لاحقاً. (إذا كنت تحاول حفظ سورة فحاول أن تتدبر فيها أولاً وتفهم معاني الكلمات الصعبة)

٢. **إيجاد رابط Link it**: اربط المعلومات التي تحاول تذكرها بشيء ما تعلمه بالفعل. (مثال ١ قوله تعالى (أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ) وردت في سور (غافر / الحج / محمد / يوسف) فتجمع في عبارة (غفر الله للحج محمد يوسف) مثال ٢: قوله تعالى (وَفَوَاقِهِ مِمَّا يَشْتَهُونَ) وقوله تعالى (وَفَاقِهِ مِمَّا يَشْتَهُونَ). القاعدة هي إذا كان اسم السورة مفرد (يس / ص / الزخرف / الطور / الرحمن / الواقعة وهكذا) تكون (فاكهة) وإذا كان اسم السورة جمع (المؤمنون / الصافات / المرسلات وهكذا) تكون (فواكه).

٣. **الاطلاع على المعلومات قبل النوم Sleep on it**: توضح الدراسات أن الدماغ يسجل المعلومات أيضاً في أثناء النوم. (يمكنك مراجعة السورة التي تريد حفظها قبل النوم ولو لدقائق وحبذا لو كانت في قيام الليل).

٤. **الاختبار الذاتي Self-test**: اختر نفسك من حين لآخر عن المعلومات التي تريد تذكرها. (سمع لنفسك أو اسأل نفسك عن معلومات بالآيات وحاول أن تستعيدها دون قرائتها. وحبذا لو تنتظر لعدة ساعات أو يوماً أو يومين قبل الاختبار).

٥. **الممارسة التوزيعية Use distributive practice**: يمكنك تكرار المعلومات والمباعدة بين كل عملية تكرار والتي تليها. يمكنك الاستعانة بالمفكرات أو الاختبار.

٦. **الكتابة Write it out**: دوّن المعلومات عدة مرات، فهذا يغذي الدماغ أكثر ويساعدك على تذكرها فيما بعد.

٧. **التجميع Create meaningful groups**: يمكنك تقسيم المعلومات إلى مجموعات وفقاً لتشابهها أو تعلقها أو ارتباطها أو أي شيء آخر (مثل تقسيم السورة لموضوعات).

٨. **الاستذكار Use mnemonics**: الاستذكار أو Mnemonics هي أنظمة أو خدع لتذكر المعلومات. (على سبيل المثال، إذا كنت تحاول تذكر أسماء شخصيات معينة، يمكنك تجميع الحرف الأول من كل اسم، وبناء كلمة منها. مثلاً (الثلاثة الذين خلفوا) تجمعهم **مكه** (مرارة بن الربيع - كعب بن مالك - هلال بن أمية)).

٩. **التحدث مع النفس Talk to yourself**: قد يبدو الأمر غريباً في البداية، لكن إذا كنت تقضي بعض الوقت بعيداً عن الناس. يمكنك التحدث عن المعلومات إلى نفسك، أو تخيل أنك تشرحها لأحدهم (أو تسمع لنفسك).

١٠. **التشذيب Interleaving: Practice interleaving** التشذيب في الأصل هو خلط أشياء شاذة، كأن تضع حبة خرز زرقاء وسط مجموعة خرز حمراء. يمكنك خلط المفاهيم التي تحاول تذكرها، (على سبيل المثال، إذا كنت في سورة تبارك، فانتقل فجأة إلى سورة الرحمن، ثم عد إلى سورة تبارك، وهكذا).

١١. **الأغاني والأناشيد Songs and jingles**: لا نقصد هنا (الأغاني المحرمة) ولا حفظ الأغاني أو ترديدها، (لكن المقصود هو التغنى بالقرآن، أو إذا كنت تحاول حفظ قائمة طويلة من أحكام التجويد مثلاً، فألف لها نشيد والهدف هنا هو ربطها بإيقاع يسهل عليك حفظها به).

١٢. **الحواس الخمسة The five senses**: حاول تضمين أكبر عدد من الحواس في عملية التذكر. (إذا كانت الآيات تتكلم عن الشمس مثلاً فاخرج وتعرض لضوء وحرارة الشمس، وإذا كانت تتحدث عن العنب أو الرمان فحاول تناول بعضها).

١٣. التشبيهات البصرية Lively visual metaphors or analogies: يفيد هذا الأسلوب كثيرًا في استيعاب المفهوم مما يسهل حفظه، (على سبيل المثال يمكنك تذكر كرم ابراهيم عليه السلام مع الضيوف بشكل مائدة طعام معينة قمت برؤيتها من قبل).

١٤. ممارسه الرياضه Exercise Seriously: تظهر الدراسات أن التمرينات يمكن أن تحسن ذاكرتنا وقدرة التعليم لأنها تساعد في تكوين خلايا عصبية في مناطق تتعلق بالذاكرة. لكل من تمارين القلب والمقاومة (الأوزان) تأثيرات قوية، لذا افعل ما يناسبك

١٥. التكنولوجيا Technology: استخدام التكنولوجيا يعد محفزًا قويًا على التذكر لا سيما للأطفال نظرًا لأنها تطوع حواس كثيرة في عملية التذكر. لكن يجب الحذر من أن الإفراط في استخدام التكنولوجيا بخاصة لدى الأطفال الأصغر سنًا قد يعيق قدراتهم الفكرية.

١٦. التركيز Concentration: انتبه إلى المعلومات وركز فيها في أثناء دراستها، فالدراسات والتجارب الشخصية توضح أن هذا يسهل تذكرها فيما بعد.

١٧. الربط العاطفي Emotional attachment: تظهر الدراسات أنك إذا ربطت المعلومات بعواطف، فهذا يسهل تذكرها. (على سبيل المثال، يمكنك ربط معلومات عن موسى عليه السلام بعاطفة الشجاعة أو الجرأة أو التحدي). (وهذا النوع سيتحدث عنه الباحث بتفصيل في الفقرة القادمة لأهميته وخطورته وارتباطه الوثيق بمجال تعليم القرآن).

تعليم القرآن والربط العاطفي Emotional attachment:

لو سألتك عن تفاصيل يوم أول أمس ربما لن تستطيع تذكرها، ولكن ماذا عن تفاصيل يوم (زواجك أو تخرجك أو فقد عزيز عليك) ؟ بالطبع ستتذكر، لماذا؟ لأنها ارتبطت بمشاعر (قوية). ولو لاحظت أن العبرة ليست بالمشاعر (الإيجابية أو السلبية) ولكن بالمشاعر (القوية).

وفي مبحث سابق تحدث الباحث عن (تجربة معاشة المتعلم Learner eXperience) ومدى خطورتها وتأثيرها في سلوك ونفسية المتعلم، لذا (يجب أن نحذر وأن نتبنى).

نحذر من ربط القرآن بآية مشاعر سلبية.. لماذا ؟

القسوة والضرب وسيلة مساعدة ستجعل الولد يحفظ...ولكن ستكون (تجربة متعلم Learner eXperience) سلبية، ومع الوقت سيكره المعلم ويكره مادته... وما هي مادته ؟ هي (القرآن) وما هو القرآن ؟ (كلام الله) إذا المعادلة هي (حب المعلم = حب المادة) و(كره المعلم = كره المادة) و(حب معلم القرآن = حب القرآن) و(كره معلم القرآن = كره القرآن)

خطورة القسوة والضرب فى تعليم القرآن:

يتحدث (بن يحيى ٢٠١٢) فى بحثه المعنون: (ضرب الأولاد للتأديب بين الضرورة والضرب دراسة فقهية، نفسية، قانونية) فيقول: وجه الشارع الحكيم المربي إلى الضرب كنوع من العقاب الرادع للحالات التي لا تنصلح إلا به، بعد فشل أساليب العقوبة مبينا الحالات التي يجوز فيها الضرب، ومواصفات المؤدب والمؤدب، ومواصفات أداة الضرب، كما بين طريقته، ومكانه.وعلى نفس النهج سار المهتمون بعلم النفس الحديث، فاعتبروا العقوبة البدنية أمر مشروع لمن لم تُفد معه الأساليب التربوية الأخرى كالملاح والثناء فيوضع حد للسلوك الخاطئ وإطفائه.

ثم ذكر (بن يحيى ٢٠١٢) الضوابط الشرعية والنفسية لضرب الأولاد:

أولا - الضوابط الشرعية لضرب الأولاد:

الحالات التي يجوز فيها استخدام الضرب:

أولاً: استنفاد الوسائل التربوية التي تسبق الضرب: قال ابن حجر: (وإذا جاز للمعلم التعزيز فله الضرب، ويلزمه أن يكون على حسب ما يراه كافياً بالنسبة لجريمة الولد، فلا يجوز له أن يرتقي إلى مرتبة وهو يرى أن ما دونها كافياً بالنسبة لجريمة الولد).

ثانياً: ألا ينتفي الغرض التربوي للضرب: متى انتفى الغرض انتفى جواز الوسيلة، قال العلامة بن حجر: (والعقوبة إنما جازت لنمو الصبي على خلاف الأصل لظن إفادتها زجراً له وإصلاحاً، فإذا ظن انتفاء فائدتها فلا مقتضى لجوازها).

وبين (بن يحيى ٢٠١٢) أنه: إذا وجد المربي نفسه أمام حالة تربوية تستدعي ضرب الصبي، فإنه غير محمول بذلك ما لم تتوفر فيه الضوابط التي حددها العلماء (مواصفات المؤدب)، وهي:

أولاً: أن يكون المربي محل ثقة للطفل بأن يكون قدوة: لأن تأثير المواقف العملية على نفس المتلقي أبلغ بكثير من الحديث والخطب البالغة،... وقد نبه المقدسي على أهمية القدوة فقال: (.....واعلم أن التأديب مثله كمثل البذر، والمؤدب كالأرض متى كانت الأرض رديئة ضاع البذر فيها ومتى كانت صالحة نشأ...).

ثانياً: أن يكون صبورا عالما بأساليب التأديب وتدرجها: على المربي أن يكون ملما بطرق التأديب، فلا يستعمل القوة في موقف يستدعي اللين ولا العكس وقدم تقدم معنا ذلك في الحالات التي يجوز فيها الضرب.

ثالثاً: أن يكون حليماً غير غضوب: قال ابن الحاج: (...من كان منهم في خلقه حدة أو فيه غلظة وفظاظة فيتعين عليه إذا أدركه شيء مما ذكر أن لا يؤدب الصبي في وقته ذلك بل يتركه حتى يسكن غيظه ويذهب عنه ما يجده من الحنق عليه وحينئذ يؤدبه الأدب الشرعي...)

أضاف (بن يحيى ٢٠١٢) شرطاً آخر وهو: أهلية الطفل المؤدب:

قيد الفقهاء استعمال الضرب للتأديب بقيود تكاد تجعل المربي يعزف عنه إلى غيره من الوسائل مخافة الإثم الشرعي ومخافة القصاص، ومن هذه القيود أن يكون الطفل ممن يؤدب مثله، وذلك بتجاوزه العشر سنين، وهم بذلك يفرقون بين مرحلة ما قبل التمييز، وبين مرحلة التمييز التي يقسمونها أيضاً إلى مرحلتين: الأولى من سبع سنين إلى عشر، ثم من عشر سنين إلى البلوغ:

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل التمييز: في هذه المرحلة يحرم إنزال العقوبة الجسدية بالطفل إذا كان دون السابعة شرعاً ويستحيل عقلاً، بل يقع على كاهل المربي أن يؤدبه التأديب الوقائي بإبعاده عن الوسائل الموقعة في الخطأ، وعند وقوعه في الخطأ يتم صرفه عنه ولا مانع أن يكون هذا الصرف والإبعاد مصحوباً ببعض التأديبات المعنوية كالزجر والتوبيخ.

المرحلة الثانية: مرحلة التمييز الأولى: وبلوغ الطفل السنة السابعة من عمره يصبح من حق المربي اعتماد الأسلوب الإصلاحي بالإضافة إلى الأسلوب الوقائي لتقويم سلوكه السيء، دون استعمال الضرب، فعن ابن الحاج المالكي: (...وقد جاء أن الصلاة لا يضرب عليها إلا لعشر فما سواها أخرى فينبغي له أن يأخذ معهم بالرفق مهما أمكنه إذ إنه لا يجب ضربهم في هذا السن المتقدم).

والأسلوب الإصلاحي في هذه المرحلة يقتصر على العقوبات المعنوية المتمثلة فيما يلي: ١- الإرشاد إلى الخطأ بالتوجيه: ٢- الإرشاد إلى الخطأ بالتأنيب والتوبيخ ٣- الإرشاد إلى الخطأ بالهجر؛ - الإرشاد إلى الخطأ بالتهديد.

المرحلة الثالثة: مرحلة التمييز الثانية: وهي المرحلة التي يجوز فيها ضرب الصبي، وتبدأ من بلوغه العاشرة من عمره وتنتهي بالبلوغ، إذ يستطيع للمربي تأديب الطفل بالعقوبات البدنية بعد استنفاد الوسائل الأخرى انطلاقاً من الحديث: (مروا صبيانكم بالصلاة وهم أبناء سبعة واضربوهم عليها وهم أبناء عشر).

لو تأملنا الحديث جيداً لوجدنا أن النبي (صلى الله عليه وسلم) طلب من المربي أمر الصبي بالصلاة التي هي عماد الاسلام، ثم طلب منه الانتظار ثلاث سنوات، أي ستة وثلاثين شهراً، أي ما يقارب ألفا وثمانين يوماً، وما يعادل خمسة آلاف وأربعمئة صلاة ليضربه عليها فما بالك بغيرها من الأمور الحياتية.

ويتوقف العقاب البدني ببلوغ الطفل، إذ نص الفقهاء على أنه ليس للأب أو الأم أو المربي ضرب البالغ ولو كان سفيهاً.

ثم قام (بن يحيى ٢٠١٢) بذكر مواصفات أداة الضرب:

لا بد أن تتوفر في أداة الضرب المواصفات التالية: ١- أن تكون الأداة معتدلة الحجم، ٢- أن تكون معتدلة الرطوبة ٣- لا بد أن تكون دون الآلة الشرعية التي تقام بها الحدود.

وبين (بن يحيى ٢٠١٢) طريقة الضرب:

فصل العلماء في طريقة الضرب، حتى يؤدي الغرض التأديبي منه ولا يتحول إلى عنف وتعذيب:

١- أن يكون مفرقا لا مجموعا في محل واحد. ٢- أن يكون بين الضريتين زمن يخف به ألم الأول. ٣- ألا يرفع الضارب ذراعه لينقل السوط لأعضده أي لا يضرب بكل قوة يده. ٤- ألا يزيد على ثلاث، فإن اضطر إلى زيادة على ذلك فله فيما بين الثلاثة إلى العشرة سعة. ٥- أن يكون الضرب بقدر الذنب ٦- أن يقوم المعلم بضرب الصبيان بنفسه: ٧- أن يكون الضرب بحيث لا يتعدى الألم إلى التأثير المشنع ٨- أن يراعي الفروق بين الصبيان المعاقبين ٩- أن لا يكون الضرب مصحوبا بالشتم والسخرية. ١٠- أن يتوقف

المربي عن الضرب إذا ذكر الطفل الله؛ حيث يجب على المربي تعظيم الله تعالى في نفس الطفل. ١١٠- أن يبين المربي سبب العقاب الذي سلط على الطفل حتى يستطيع الربط بين العقوبة والخطأ.

ثم بين (بن يحيى ٢٠١٢) الضوابط النفسية للضرب فقال:

ثانياً: الضرب في ميزان علماء النفس: تلتقي نظريات علم النفس الحديث مع الإسلام في أن العقوبة أمر مشروع لمن لم تُفد معه الأساليب التربوية الأخرى كالمَدح والثناء فيوضع حد للسلوك الخاطئ وإطفائه... فالطفل الذي يتعرض للتعنيف المفرط الذي لا يراعي فيه المربي الضوابط الشرعية والنفسية يكون عرضة لشتى الاضطرابات النفسية والعاطفية التي تنعكس على شخصيته... ويزخر التراث العالمي بالعديد من الدراسات التي تناولت علاقة الآباء بالأبناء وأثرها في تكوين شخصياتهم إما بالإيجاب وإما بالسلب كدراسة (بارش وزملائه، ١٩٩٤م، وبالدين، ميلون وزملائه ١٩٩٦م)، والتي تبين أن المعاملة المتسلطة تؤدي إلى الانعزال والهدوء غير السوي، وعدم القدرة على التعامل مع الآخرين.

ووضح (بن يحيى ٢٠١٢) النتائج السلبية للضرب غير المقنن:

إذا كان الفقهاء وعلماء النفس قد صنفوا الضرب كأخر الوسائل التربوية التي من الممكن أن يلجأ إليها المربي، فإنهم لم يغفلوا الآثار السلبية التي ينتجها الضرب إذا تجاوز الضوابط والشروط، ومن هذه الآثار: (تعطيل عملية التربية التي من أجلها استخدم الضرب - تعثر العلاقة بين الطفل وبين الوالدين - تربية طفل مضطرب نفسياً - توريث ثقافة العنف للطفل وتنميتها - قتل الإبداع عند الطفل - ضعف المهارات اللغوية لدى الطفل المعنف - تحول الضرب من وسيلة تأديب إلى أمانة على وجود العنف الأسري)

ثم وصى (بن يحيى ٢٠١٢) في نهاية بحثه بالتالي:

لم يغفل الشرع حالة الطفل النفسية فوجه المربي إلى احترام الطفل، لما لذلك من أثر بين في نموه العقلي والجسدي، لذلك يجب تصحيح المفهوم الشائع عند أهل من أن الضرب له نتائج سريعة لتعديل السلوك، والحقيقة هي أنه هو الأسلوب الأسهل لانتهاجه في ظل الضغوط والمسؤوليات الملقاة

على عاتق الأهل، فلا يكلفون أنفسهم عناء التوجيه والصبر على الأولاد والتفتيش عن الباعث الذي أدى إلى الخطأ لعلاج المشكلة الحقيقية في السلوك.

وقد وافق علماء النفس علماء الشرع في ذلك بحيث نجد في الدراسات النفسية الحديثة دعوة ملحة لاجتناب استخدام العقاب في التعليم، وإشارات عديدة لكون العقاب يعد أقل الأساليب التربوية فعالية في التعليم، ومع ذلك فإن احتاج المعلم إليه فعليه أن ينبه الصبي إلى مواضع الخطأ قبل إيقاع العقاب عليه، وأنيبين له السلوك البديل فيما أخطأ فيه، وإذا أوقع عليه العقاب فليكن القصد منهم مصلحة الصبي دون التهجم على شخصه.

شبهة والرد عليها: العديد من معلمى القرآن يستخدم الضرب والشدة محتجا أن هذه الطريقة هى التى أخرجت الحفاظ وأنها الطريقة المعتمدة فى الكتابات القديمة. والرد عليها من خلال دراسة (بن دهبش ١٩٨٦) وهو يصف نظام الكتابات فى مكة المكرمة وما حولها تاريخيا: ومعلم الكتاب عادة يحمل قلبا طيبا إلا أن بعضهم يتصرف بشدة وصرامة ويعاقب الطلاب على أتفه الأخطاء والحركات، وكانت الفلقة أو الفلكة والعصا هما وسيلة العقاب للطلاب المخطيء أو الكسلان، كما أن المدرس كان يحمل العصا يلوح بها فى يده ليرهب الصغار، فلا عجب إذا هرب الطلاب من الكتاب، وكرهوا أو تأمرؤا على معلمهم، مما ولد لديهم عدم الرغبة فى مواصلة دراستهم، وأصبحوا يفضلون الهروب للشوارع للعب والمرح على الدراسة.

ويجب على معلم القرآن تبنى ربط القرآن بالمشاعر الإيجابية: لماذا؟

أولا من أهم صفات القرآن (مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى) إذا بمفهوم المخالفة أنزلنا عليك القرآن لتسعد- كما أنه سبحانه: (الرَّحْمَنُ (١) عَلَّمَ الْقُرْآنَ) ولم يقل (العليم علم القرآن) مع أن من أسمائه وصفاته سبحانه انه (العليم) ولكنه قال (الرَّحْمَنُ (١) عَلَّمَ الْقُرْآنَ) لتعلم نحن أن أول وأهم صفة لمعلم القرآن هى الرحمة - وافتتح الله كتابه ب (بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (١). الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (٢) الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (٣) فذكرت الرحمة أربع مرات فى أول ثلاث آيات - وأخبر عمن أرسل بالقرآن (صلى الله عليه وسلم) أنه (وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ) - ولما أراد أن يصف لموسى عليه السلام أعلم أهل الأرض فى زمانه وهو الخضر فقال سبحانه (فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِّنْ عِنْدِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِنَ

لَدُنَّا عِلْمًا) فقدم الرحمة على العلم وهذا يجعلنا نستشعر أهمية صفة (الرحمة) لدى معلم القرآن، وأيضاً كم الجرم الواقع على طلاب القرآن من قبل بعض المعلمين قساة القلب.

نظرية عمل المخ وبعض طرق تعليم القرآن:

الهدف من البرنامج التدريبي محل الدراسة تصميم برنامج تأهيلي (لمعلمي القرآن) يأخذ بأيديهم ويرتقي بهم من الدور الحالي للعديد منهم، وهو دور (المعلم المسموع) الذي يكتفى بمجرد التكليف بالورد الجديد للمتعلمين ويكون الجهد الأكبر في التحفيز على ولى الأمر، ثم في اللقاء التالى يقوم بالتسميع للطلاب فقط.

ولكننا نرغب في عودة معلمى القرآن إلى الدور الأصلي لهم (معلم مربى) يُحفظ ويُعلم ويُرى بالقرآن. وعماد البرنامج هو التدريب على الطرق الإسلامية الأصيلة التي كانت موجودة قديماً في (الكتاب). بالإضافة إلى تسليحه بالوسائل العلمية الحديثة مثل (التعلم النشط Active learning) وليس هذا فقط بل سيتم تدريبيه على (التدبر) ليكون قادراً على معرفة الطريقة النبوية في تعليم القرآن: عن أبي عبد الرحمن السلمي عن عثمان وابن مسعود وأبي بن كعب رضي الله عنهم: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقرؤهم العشر، فلا يجاوزونها إلى عشر أخرى حتى يتعلموا ما فيها من العمل، فتعلمنا القرآن والعمل جميعاً" وهكذا نستطيع أن نرتقى بمعلم القرآن (من مُسمع إلى مُربى).

لذا البرنامج خاص بتأهيل (معلم القرآن) ليصبح (معلم قرآني) يُحفظ ويُعلم ويُرى بالقرآن. وهذا موافق لوصف وظيفة النبي - صلى الله عليه وسلم - التي وردت في عدة مواضع من القرآن { رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ } (البقرة ١٢٩) ونهدف من خلال المشروع الارتقاء بمعلم القرآن إلى عدة درجات.

من مُسمع إلى مُحفظ (يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ): باستخدام (طرق ترديد الكتاب)

ثم من مُحفظ إلى مُعلم (يُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ): باستخدام (استراتيجيات التعلم النشط)

ثم من مُعلم إلى مُرب (يُزَكِّيهِمْ): باستخدام (تقنيات تدبر القرآن)

الدرجة	الهدف	الوسيلة
مُحفظ	يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ	طرق ترديد الكتاب
مُعلم	يُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ	استراتيجيات التعلم النشط
مُرب	يُزَكِّيهِمْ	تقنيات تدبر القرآن

وقد وجد الباحث أن قواعد التعلم الثلاث (التكرار-الحواس-الربط) تتحقق في بعض طرق التعلم التي يمكن أن يستخدمها معلم القرآن مثل (طرق ترديد الكُتاب- استراتيجيات التعلم النشط- تقنيات التدبر) وهذا ما سيتم تناوله تفصيلاً في المحاور التالية.

المحور الرابع: طرق تحفيظ القرآن الكريم

مفهوم وتاريخ الكتابيب \ طرق التحفيظ والتلقين وأهميتها \ أنواع طرق الترييد (مباشر - كتابة - إلكتروني)

المبحث الأول: مفهوم وتاريخ الكتابيب

تحدثنا في المحور السابق عن (نظرية عمل المخ) وننتقل للتحدث عن طريقة الكتاب القديمة وكيف كانوا يستخدمون (التكرار / الحواس / الربط) من خلال (الترييد / اللوح والقلم / المراجعة) بدون معرفة أنها نظرية علمية. وهذا ما جعلنا نحاول إحياء طرق وأساليب الكتاب مرة أخرى.

أولا مفهوم وتاريخ الكتابيب:

مفهوم حلق القرآن: مما يساعد على فهم أعمق لمفهوم الكتاب أن نتعرف أولا على مفهوم حلق القرآن والتعرفها (بن حازم ٢٠١٢) أن الحلقة في اللغة: أصلها من حلق حلقة أى أدار دائرة، وفي الإصطلاح حلق القرآن هى: مجموعة من الطلاب يجلسون حول معلم يقوم بترييس أو تدارس القرآن.

بداية ظهور حلق القرآن: يخبرنا (حميتو ٢٠١٣) أن بداية وتاريخ حلق القرآن ترجع إلى بداية الدعوة الإسلامية وعهد النبوة الأولى فيقول: فى خلال عهد التنزيل.. كان يجب تربية الأمة، على عقائد الإيمان، وحقائق القرآن، وتخرج جيل من الناس "أناجيلهم فى صدورهم" فلم يمشى إلا القليل بعد هجرته - عليه الصلاة والسلام- إلى المدينة حتى يتحول المسجد النبوي ورحابه إلى مدرسة للقرآن، ومحضن لأهل الصفة، وملتقى يومٍ للعلماء وقراء المهاجرين والأنصار يتفقهون فى حلقاته، ويتلقنون القرآن آناء الليل وأطراف النهار.

بداية ظهور الكتابيب: يضيف (حميتو ٢٠١٣) أنه لما التحق - صلى الله عليه وسلم - بالرفيق الأعلى، أدى هذه الأمانة (ترييس القرآن) خلفاؤه من بعده، الذين فتحو بهذا القرآن أقطار الأرض، فأقاموا المساجد والمكاتب ودور القرآن فى كل مصر، لينتشر القرآن من خلالها تعلمًا وتعليمًا ونشرا وقرآة وكتابة وتدوينًا.

ويواكب كل ذلك على مستوى الصغار إنشاء مكاتب وملحقات بالمساجد لتأديب الصغار في سائر الجهات والأمصار، وقد كان الخلفاء الأولون أكثر عناية بالناشئة من الأجيال الصاعدة في المدينة ومكة والبصرة والكوفة ودمشق وحمص وفلسطين ومصر واليمن وغيرها من البلاد المفتوحة.

أنواع المؤسسات التعليمية الإسلامية الأولى: بعد أن علمنا من الفقرة السابقة أن الكتاتيب: هي مكاتب متخصصة لتعليم القرآن ظهرت في إطار حرص المسلمون الأوائل على تعليم القرآن للناشئة من أولاد المسلمين. يخبرنا (بن دهيش ١٩٨٦) أنه منذ بداية العصر الإسلامي ظهر معهدان تعليميان أساسيان وهما (الكتاب والمسجد)، فأخذوا على عاتقهما تدريس القرآن واللغة العربية والعلوم الشرعية الأخرى.

ولقد أهتم الكتاب بتدريس الأطفال الصغار القرآن الكريم والقراءة والكتابة والحساب، والحفظ والإملاء، واهتم المسجد بملحقات الدرس التي يعقدها العلماء لطلابهم وغيرهم، في الدراسات الإسلامية المتخصصة كالدراسات القرآنية من تفسير وتجويد وعلوم الحديث والتوحيد والفقه وأصوله، والنحو والأدب والبلاغة، والسيرة النبوية والتاريخ الإسلامي وغير ذلك.

ثم أنه في بداية القرن الرابع الهجري التاسع الميلادي ظهر في العالم الإسلامي نوع ثالث من المعاهد العلمية، وهو ما يعرف بالمدارس النظامية والتي أسستها الدولة السلجوقية على يد الوزير نظام الملك، ثم انتشرت في العالم الإسلامي، وقد تخصصت هذه المدارس بتدريس موضوعات محددة ومتخصصة، وبها مناهج محددة وأنظمة متخصصة.

مفهوم الكتاب: يخبرنا (بن دهيش ١٩٨٦) أن أصل كلمة كتاب وجمعها كتاتيب هي موضع تعليم القراءة والكتابة، وهو من المؤسسات التعليمية الهامة التي أنشأت لتثقيف وتربية أطفال المسلمين التربية الإسلامية الجيدة، ويضيف أن أماكن تعليم القراءة والكتابة كانت موجودة قبل الإسلام في مكة وغيرها من البلدان وربما كانت تسمى إسم آخر غير الكتاب، وكان الهدف منها تعليم القراءة والكتابة فقط لأن القائمون عليها لم يكونوا قد دخلوا في الإسلام.

المبحث الثاني

طرق التحفيظ والتلقين وأهميتها:

تعليم القرآن يدخل نحن مظلة كبيرة وهي مظلة التربية الإسلامية والتي تتميز ببعض الصفات الخاصة جدا، لذا فالمناهج التعليمية الشرعية لها أيضا صفات خاصة.

خصائص المناهج التعليمية الشرعية:

يوضح لنا (الناجي ٢٠١٩) بعض خصائص العلم الشرعي بصورة عامة فيقول: يعد العلم الشرعي الذي يعرف به العبد ربه، وكيف يعبد حقه عبادته، غاية نبيلة ينبغي السعي إليها، وتذليل الصعاب كافة التي تحول دون الوصول إليها، وتسهم مناهج العلوم الشرعية والتربية الإسلامية في معظم الدول العربية والإسلامية بشكل عام في تحقيق هذه الغاية بمستويات مختلفة. فمناهج العلوم الشرعية تعلق الطالب بربه وبدينه وتبني هويته الإسلامية... بالإضافة إلى أنها تقوم بدور رئيس في بناء الشخصية المسلمة من جميع جوانبها.

ويضيف (الناجي ٢٠١٩) وتستهدف مناهج العلوم الشرعية تحقيق أنواع مختلفة من نواتج التعلم، فهي تستهدف بناء المفاهيم والحقائق وتنمية المهارات وتوجيه وغرس القيم والاتجاهات، وذلك استنادا لطبيعة العلم الشرعي. فطبيعة العلم الشرعي تتميز بالعديد من الخصائص التي تميزها من غيرها من العلوم، فتتفرد في بعضها كالربانية مثال، وتشارك مع علوم أخرى في خصائص أخرى كالواقعية ونحو ذلك.

بعض خصائص مناهج تعليم القرآن

ومن خلال استقصاء (الناجي ٢٠١٩) لخصائص التربية الإسلامية بعامة، توصل لمجموعة من الخصائص التفصيلية التي تؤثر في اختيار طرائق التدريس المناسبة لمناهج العلوم الشرعية، نذكر منها:

1-التعبد بالحفظ.

كما في حفظ القرآن الكريم وبعض الأذكار والأحاديث ونحو ذلك. وهذا يجعل الإستراتيجيات وطرائق التدريس التي تساعد على الحفظ قيمة عالية في تدريس بعض المقررات،

2 -التلقي بالمشاهدة والتلقين.

فمنهج القرآن والتجويد يتلقى مشافهة وتلقينا ببعض إستراتيجيات وطرائق التلقين المختلفة في تدريس هذين المقررين بالذات. ويضيف لنا (أل كنة والحيالى ٢٠١١) **التعريف الإجرائي لإتقان حفظ القرآن الكريم:** هو أن يكون بمقدور التلميذ تلاوة النص المطلوب حفظه عن ظهر قلب، ثم يجرى على تلاوة حفظه الاختبار لمعرفة مدى تمكنه منها من حيث الصحة والدقة .

التعريف الإجرائي لإتقان تلاوة القرآن الكريم: هو أن يتلو التلميذ مجموعة الآيات (الموجودة في محتوى منهج ما) - تلاوة خالية من الأخطاء، من خلال النظر إلى كلمات النص ثم يجرى على قراءته الاختبار للكشف عن صحة تلاوته ودقتها .

ومن هذا المنطلق فكر الباحث في جمع بعض طرق التحفيظ والتلقين التي كانت موجودة قديما في الكتاتيب مثل (التلقين المباشر والترديد بالكتابة) مع إضافة بعض الطرق الحديثة مثل (الترديد الإلكتروني) وذلك لتحقيق التوازن بين الطرق الأصيلة والحديثة فيما يخص مهارة تحفيظ وتلقين القرآن.

المبحث الثالث

أنواع طرق التحفيظ والترديد وقواعد استخدامها

يخبرنا (بن دهبش ١٩٨٦) عن طرق التعليم بالكتاتيب القديمة في مكة المكرمة وما حولها: أن المعلم كان يستخدم فيها إما الطريقة الفردية (فيلقن كل طالب وحده) أو الطريقة الجماعية والتي يتم فيها تلقين مجموعة من الطلاب سوياً، كما أنه كان يستعين أحياناً ببعض الطلاب المميزين معه في مساعدته ويسمى بالعريف. وذكر أيضاً أدوات الطالب داخل الكتاب ومن أهمها اللوحة وقلم القصب والدواة مما يبرز أهمية استخدام الكتابة في تحفيظ القرآن (انتهى بتصرف يسير)

مما سبق ومن خلال الإطلاع على عدد من الدراسات الخاصة بطرق تحفيظ القرآن (المطرودى ٢٠١١) (حميتو ٢٠١٣) (جاء الله، إبراهيم، عودة ٢٠١٤م) (الناجي ٢٠١٩) والتي تتحدث عن طرق التحفيظ والتلقين الأصيلة. وأيضاً بالإطلاع على بعض الدراسات مثل (أل كنة والحيالى ٢٠١١) (الشهري ٢٠١٣) (المطيرى ٢٠١٣) (قزق وألطف ٢٠١٨) (الفرهود ٢٠١٨) (نعمان ٢٠١٨) والتي تتحدث عن أهمية وكيفية استخدام التقنية الحديثة في تحفيظ القرآن.

وحضور الباحث لبعض البرامج التدريبية والإطلاع على بعض الدراسات المقدمة من قبل مركز مجمع البحرين التربوي (عبد الحميد ٢٠١١) (عبد الحميد ٢٠١٢) (عبد الحميد ٢٠١٤) (عبد الحميد ٢٠١٩) والتابع لدار مجمع البحرين بالقاهرة، وهى دار خاصة بتعليم القرآن واللغة العربية وتعتمد أساليب الكتاتيب القديمة مع دمجها ببعض الطرق الحديثة.

وإضافة للممارسة العملية للباحث بالعمل في بعض المساجد والمؤسسات الخاصة بتعليم القرآن، تحصل لدى الباحث أن هناك ثلاث طرق لتحفيظ القرآن وهى: التحفيظ بالترديد والتلقين المباشر - والتحفيظ باستخدام الكتابة - والتحفيظ الإلكتروني (مع بعض قواعد الإستثمار الأمثل لها).

أولاً: طرق التحفيظ باستخدام التردد المباشر أو التلقين مشافهة:

المعلم هو الذى يردد: مثال (المعلم يردد والطلاب تستمع-المعلم يردد ثم الطلاب-المعلم والطلاب يرددون سوياً)

العريف هو الذى يردد: مثال (ولد (نابه) يردد والباقي يستمع -أو من باب التشجيع (من يريد) من الطلاب أن يردد والباقي يستمع- أو من باب التأكيد (من لم يقرأ من الطلاب) يردد والباقي يستمع)

الطلاب تردد جماعى: مثال (الطلاب تردد والمعلم يستمع-تقسيم الطلاب مجموعتين واحدة تردد والأخرى تستمع بالتبادل-تقسيم الطلاب لمجموعات (ثنائية) طالب يردد وزميله يستمع بالتبادل-تقسيم الطلاب لمجموعات متعددة (٣/٤/٥) طالب يردد والباقي يستمع بالتبادل)

قواعد استخدام التردد المباشر:

- (١) التكرار بلا ملل.(نغير الطريقة باستمرار)
- (٢) الأسلوب الواحد نردد من مرة إلى ثلاث مرات فقط. (حسب رؤية المعلم وطبقا لطول وقصر وسهولة وصعوبة الآيات)
- (٣) ترتيب الأساليب يستحب ولا يشترط(حتى لا يعتاد الطلاب على نمط واحد)
- (٤) يجب استخدام درجة (الجهر) عند التردد.

(الجهر درجات، أدناها أن يسمع الطالب نفسه، وأعلىها أن يسمع من اقترب منه، أقل من ذلك لا يستفيد الطالب، وأعلى من ذلك يسبب ضرر. ضرر طبعى: يتسبب في خشونة الصوت. ضرر نفسى: ألم في الأحبال الصوتية فيرتبط الألم بالقرآن. ضرر علمى: الصوت العالى يتسبب في التشتيت. ضرر تربوى: على المدى القريب (يرفع الطالب صوته على من حوله) وعلى المدى البعيد (كيف ستشرح له آية - إن أنكر الأصوات لصوت الحمير). ضرر شرعى: أمر النبي (صلى الله عليه وسلم) لعمر أن يخفض من صوته عند قراءة القرآن.

(٥) استخدام التقسيم العرضي.

(يعنى تقسيم زمن الورد الجديد على يومين، فمثلا: لو زمن الحلقة ساعة يقسم الورد على يومين، نردد نصف ساعة في اليوم الأول -جديد- ثم نردد نصف ساعة من اليوم التالي -مراجعة- على نفس الورد، وأيضا نقسم المراجعة إلى - ماضى قريب / ماضى بعيد)

ثانيا: طرق التحفيظ بالكتابة (اللوح والقلم):

طرق التردد بالكتابة: ١ - الكتابة (وتكون لمن يجيد الكتابة). ٢ - التلوين (وتكون لمن يجيد الكتابة أو لا يجيدها)

قواعد استخدام التحفيظ بالكتابة (اللوح والقلم):

يجب التردد الصوتي أثناء الكتابة أو التلوين - كلما كانت الكتابة أصعب كانت أفيد (الكتابة بالريشة والحرير أفضل من الكتابة بالقلم / كتابة كل حرف بلون أفضل من كتابة جميع الحروف بنفس اللون / الكتابة بالقلم الرصاص أفضل من الكتابة بالقلم الجاف / الكتابة بالطباشير أفضل من الكتابة بالقلم الماركر / الكتابة بالأقلام الخشب أفضل من الكتابة بالفلوماستر / الكتابة على سطح خشن أفضل من سطح ناعم) - الكتابة تكون للكلمات أو الآيات الصعبة فقط. (كثرة الكتابة تسبب ألم)

ثالثا: طرق التحفيظ باستخدام التقنية الحديثة (الترديد الإلكتروني):

١ - الطالب يسمع ويردد مع غيره. من خلال (هاتف / حاسب ألى / راديو.. هكذا)

٢ - الطالب يسجل صوته ويسمع نفسه.

قواعد استخدام التردد الإلكتروني: لا تستخدم إلا لضرورة (لضرر استخدام

الإلكترونيات) - تستخدم قبل النوم مباشرة (يقوم العقل بجمع البيانات ثم يرتبها أثناء النوم، فأسهل بيانات آخرها تخزينا) - احذر أن تصبح وسيلة تشتيت (تستخدم للجديد أو المراجعة فقط، أما تشغيل الجهاز باستمرار فقد يسبب التشتيت)

تم الكلام عن طرق التحفيظ والترديد، وننتقل إلى محور التعلم النشط (التفاعلى)

المحور الخامس

مهارات استخدام التعلم النشط المؤثر Active Deep Learning في تعليم القرآن

مفهوم التعلم النشط المؤثر **Active Deep Learning** وأهميته وتأصيله الشرعى \ استراتيجيات التعلم النشط \ استراتيجيات خرائط المفاهيم \ أنواع الأنشطة

وبعد أن أتم الباحث الكلام عن الطرق التحفيز والتزديد والتي تساعد معلم القرآن على الإرتقاء من درجة (مُسمع) إلى درجة (مُحفظ). ينتقل إلى محور التعلم النشط (التفاعلى) والتي تساعد معلم القرآن على الإرتقاء من درجة (مُحفظ) إلى درجة (مُعلم) لا يكتفى فقط أن يخرج متعلم (حافظ موش فاهم) وإنما متعلم (حافظ وفاهم ومبدع).

المبحث الأول

مفهوم التعلم النشط المؤثر Active Deep Learning وأهميته وتأصيله الشرعي:

مفهوم التعلم النشط Active Learning :

أشار (بجحت وآخرون ٢٠١٨) أنه : يُعرّف التعلم النشط بأنه "أنشطة تعليمية يشارك فيه الطلاب في القيام بالأشياء والتفكير فيما يفعلونه" (Bonwell & Eison، 1991، p.5). ويقترحون أنه بالنسبة للمتعلمين ليكونوا متعلمين نشطين، لا ينبغي لهم فقط أن يقوموا بمجرد الإستماع ولكن يجب عليهم أيضًا الكتابة والقراءة والمناقشة وحل المشكلات.

ويعرف (مغرم ٢٠١٥) التعلم النشط أنه : عبارة عن " عملية إشغال الطلبة بشكل نشط ومباشر في عملية التعلم ولا سيما من حيث القراءة و الكتابة و التفكير و التأمل ويقومون بعملية المشاركة و التطبيق (الخالدي ١٤٣٥) .

ويعرفه (الجميل ٢٠١٧) بأنه " أحد طرق التعلم والتعليم يوفر بيئة تربوية غنية بالمشيرات وهذه البيئة تتيح للطلاب إمكانية تعليم نفسه بنفسه وأن يشارك بفاعلية من خلال قيامه بالقراءة و البحث والإطلاع ويستخدم مهاراته وقدراته العقلية العليا في التوصل للمعرفة و فق توجيهات المعلم وإشرافه.

مفهوم التعلم العميق (المؤثر) Deep Learning

يقول (بجحت وآخرون ٢٠١٨) نقلا عن جودور (٢٠١٦) أن التعلم العميق والسطحي مشتق من أعمال (F. Marton and R. Säljö، 1976). أكد بيجز و تانغ (٢٠١١) أن النهج العميق يشجع المتعلمين على البحث عن المعاني الأساسية و الربط بين المعرفة الجديدة و الخبرة السابقة ، وتحليل وتقييم المعرفة الجديدة. أكد ليرد و شوبوكوه (٢٠٠٥) على أهمية التعلم العميق من خلال اقتراح أن المتعلمين الذين يستخدمون هذا النهج يميلون إلى الاحتفاظ بالمعلومات ودمجها ونقلها بمعدلات أعلى. وأضافوا أيضًا أن التعلم العميق هو مرتبط بتجربة تعليمية أكثر إمتاعًا مقارنة بنهج التعلم السطحي.

أهمية التعلم النشط المؤثر Active Deep Learning :

يشير (بجحت وأخرون ٢٠١٨) : أن استخدام التعلم النشط يؤدي إلى تحسين تجربة الطالب كما هو مقترح في دراسة أجراها جورجيو و شارما (٢٠١٤) ، حيث أظهروا أن استخدام التعلم النشط تحقق تجربة تعلم أفضل للمتعلم.

ويضيف (الحسيني ٢٠١٦) : تبرز أهمية التعلم النشط كما بين (أبورياش ٢٠٠٦) في قدرته على تشكيل معارف المتعلمين السابقة خلال التعلم النشط دليلاً عند تعلم المعارف الجديدة، وهذا يتفق مع الفهم بأن استشارة المعارف شرط ضروري للتعلم، ويتوصل المتعلمون خلال التعلم النشط إلى حلول ذات معنى للمشكلات، لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة عندهم وليس استخدام حلول أشخاص آخرين .

ويضيف بن عامر (٢٠١٥) وقد تضمن مجال التعلم النشط مجموعة من الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، تركزت حول المتعلم. وجعلت دوره نشطا وفاعلا داخل الصف ، مما يؤكد على مدى أهمية تفعيله أثناء عملية التعلم، وكذلك ما أحدثته هذه الإستراتيجيات من نقلة نوعية في عملية التعلم، وهذا ما تؤكد عليه دراسة (القحطاني ٢٠١٢ م) ، ودراسة (المطيري ٢٠١٢) ، مع توصياتها على أهمية استخدام تلك الإستراتيجيات الحديثة أثناء التدريس.

من أهم ما يميز وسائل التعلم النشط (العمليات التي يقوم بها المتعلم)، فعلى عكس التعليم التقليدي الذي كان يعتمد على أن يقوم المتعلم بعملية واحدة فقط (الإستماع). فإن التعلم النشط يعتمد على أن يقوم الطالب بدور أكبر في عملية التعلم من خلال (الاستماع / التحدث / القراءة / الكتابة / التأمل أو التفكير).

التأصيل الشرعي للتعلم النشط (التفاعلي):

ذكر (مغم ٢٠١٥): لم تكن فكرة إصدار دليل لتفعيل استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة القرآن فكرة عابرة أو وليدة اللحظة فقد طبق مشروع التعلم النشط في مدارسنا منذ عام ١٤٣٣/١٤٣٤ هـ وظهر أثر المشروع واضحا في تدريس جميع المواد تقريبا إلا أن في تدريس مادة القرآن ظهر بشكل محدود جدا

اعتقاداً من البعض بأن ذلك يتعارض مع طبيعة تدريس مادة القرآن الكريم " ولكن حين نعود إلى سنة النبي المصطفى محمد وصحابته الكرام وتابعيهم وتابعي تابعيهم بإحسان سنجد أن مبادئ هذا التعلم النشط موجودة ومطبقة وليس بالضرورة أن نصنف ذلك النهج وتلك الأساليب ضمن الأطر والمصطلحات المعاصرة لكنها كانت أساليب تعتمد على تعزيز دور المتعلم" (وزارة التربية والتعليم ١٤٣١/١٤٣٠ هـ ص ٨٥).

فقد ثبت عن النبي (صلى الله عليه وسلم) أنه قال لعبد الله بن مسعود رضي الله عنه: (اقرأ علي القرآن) فقلت: يا رسول الله أقرؤه عليك وعليك أنزل قال: (إني أشتهي أن أسمع من غيري) فقرأت سورة النساء حتى إذا بلغت {فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِنْ كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَى هَؤُلَاءِ شَهِيدًا} {النساء: ٤١} [رفعت رأسي أو غمزني رجل إلى جنبي فرفعت رأسي فرأيت دموع تسيل] رواه مسلم.

ويضيف (مغرم ٢٠١٥) كما كان رسول الله يثني على أهل القرآن من صحابته فهذا أبو موسى الأشعري من أهل القرآن حفظاً وفقها وعملاً وإذا قرأ القرآن بصوت يهز أعماق من يسمع حتى قال ل رسول صلى الله عليه وسلم: (يا أبا موسى لقد أوتيت مزماراً من مزامير آل داود)) رواه البخاري (ونهج من بعده صحابته والتابعون والسلف الصالح عنايتهم بكتاب الله فقد روى التابعي الجليل أبو عبد الرحمن السلمي "قال: أخذنا القرآن عن قوم أخبرونا أنهم كانوا إذا تعلموا عشر آيات لم يجاوزوهن إلى العشر أخرى حتى يعلموا ما فيهن فكنا نتعلم القرآن والعمل به وسيرت القرآن قوم يشربونه شرب الماء لا يجاوز تراقيهم") (سير أعلام النبلاء الذهبي ١٤٢٢ هـ ج ٤ ص ٢٦٩).

مما سبق ومما ذكر أن أهم ما يميز التعلم النشط (العمليات التي يقوم بها المتعلم)، فعلى عكس التعليم التقليدي الذي كان يعتمد على أن يقوم المتعلم بعملية واحدة فقط (الإستماع). فإن التعلم النشط يعتمد على أن يقوم الطالب بدور أكبر في عملية التعلم من خلال (الاستماع / التحدث / القراءة / الكتابة / التأمل أو التفكير). (الشمري ٢٠١٢ بتصرف)

فهذه الفلسفة التي يقوم عليها التعلم النشط (التمركز حول المتعلم) تتفق تماماً مع حديث النبي (صلى الله عليه وسلم): (وَمَا اجْتَمَعَ قَوْمٌ فِي بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللَّهِ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَيَتَدَارَسُونَهُ بَيْنَهُمْ إِلَّا نَزَلَتْ عَلَيْهِمُ السَّكِينَةُ وَغَشِيَتْهُمُ الرَّحْمَةُ وَحَفَّتْهُمُ الْمَلَائِكَةُ وَذَكَرَهُمُ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ) رواه مسلم، فنوى من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط إحياء سنة (تدارس القرآن) وليس فقط (تدريس القرآن)

ففرق كبير بين التدارس الذى يتفاعل فيه المعلم والطلاب ويتبادلون الفوائد من جهة، وبين التدريس الذى يكون دور الطالب فيه تلقى معلومات ومعارف دون الحصول على مهارات وقناعات تساعده فى تطبيق القرآن.

المبحث الثانى

استراتيجيات التعلم النشط\أنواعها\استراتيجيات القرآن

مفهوم استراتيجيات التعلم النشط: يقول (الناجى ٢٠١٩) عن مفهوم إستراتيجية التدريس: عرفها (زيتون، ٢٠٠٠، ص ٢٩٢) بأنها: إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي بينها، وبأقصى فاعلية ممكنة. وعرف (قنديل، ١٩٩٨، ص ١٥٥) طرائق التدريس بأنها: ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية مترابطة، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة. وعرف (شبر وجامل وأبو زيد، ٢٠٠٦، ص ٢٢) أسلوب التدريس بأنه: الكيفية التي يتبعها المعلم في توظيف طرائق التدريس بفعالية، تميزه من غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة.

ثم يضيف (الناجى ٢٠١٩): وعند تأمل مفهوم الإستراتيجية والطريقة والأسلوب، تبين أن الإستراتيجية أعم من الطريقة، وأن الطريقة أعم من الأسلوب، فالأسلوب جزء من الطريقة، والطريقة والأسلوب جزء من الإستراتيجية (شبر وآخرون، ٢٠٠٦، ص ٢٢-٢٣).

أنواع استراتيجيات التعلم النشط:

يخبرنا (الردادى ٢٠١٩) أن هناك العديد من استراتيجيات التعلم النشط ولكن من أهم الإستراتيجيات (والتي تناسب تدريس العلوم الشرعية): الحوار والمناقشة: (يطرح المعلم سؤال ويطلب من الطلاب التفكير فيه بصورة فردية أو جماعية ثم يتم مناقشة الإجابات. التعلم الذاتى: (يسعى فيها الطالب إلى تحقيق أهدافه من خلال التفاعل مع المادة العلمية وتوجيه بسيط من المعلم). التفكير الناقد: (وتكون من خلال قيام المتعلم بالبحث والإستفهام ومحاولة الوصول للحقائق بعد تفكير واطلاع واستكشاف). التعلم التبادلي: (هو موقف تعليمي يعمل فيه الطلاب على شكل مجموعات في تفاعل إيجابي متبادل بينهم وبين المعلم أو بين بعض). العصف الذهنى: (تعتمد على استثارة المتعلمين وتفاعلهم انطلاقاً من

خلفيتهم العلمية، حيث يعمل كل واحد منهم كمدخل لأفكار الآخرين ومنشط لهم). حل المشكلات :
(خطة تدريسية تتيح للمتعلم الفرصة للتفكير العلمي حيث يواجه التلاميذ مشكلات معينة فيخططون
لمعالجتها وبحثها ويجمعون البيانات وينظمونها ويستخلصون منها استنتاجاتهم الخاصة). خرائط
المفاهيم: (وسياتى كلام الباحث عنها بالتفصيل فى المبحث القادم). (الردادى ٢٠١٩ بتصرف)

وأثبت (الردادى ٢٠١٩) فاعلية وإيجابية استخدام هذه الإستراتيجيات فى تدريس مناهج العلوم
الشرعية فى كافة المستويات الدراسية مستدلا ببعض الدراسات مثل دراسات كل من: (العصيل ٢٠١٠)
(الشرقى ٢٠١٠) (بنى عطا ٢٠١١) (المطيرى ٢٠١١) (أبو شريعة ٢٠١١) (الردادى ٢٠١٣) (الجهيمي ٢٠١٤)
(العامرى ٢٠١٤) (شهباز ٢٠١٤) (طه ٢٠١٤) (السلى ٢٠١٦)

20 استراتيجيات للتعليم النشط يمكن استخدامها فى تعليم القرآن:

بين (الناجى ٢٠١٩) فى دراسته التى شملت ١٧١ بحث علمى ما بين رسائل دكتوراة وماجستير
وبحوث محكمة أن الإستراتيجيات وطرق التدريس المناسبة لتعليم القرآن تعتبر قليلة مقارنة بباقي العلوم
الشرعية. وحصرها فى ١٠ فقط: (١). معمل القرآن الكريم ٢. التعلم التعاوني ٣. الطريقة الإستقرائية ٤. برنامج
تعليمي محوسب ٥. إستراتيجية القراءة التفسيرية باستخدام الوسائط المتعددة ٦. إستراتيجية الممارسة
٧. التعلم التعاوني " جيكو ٢ " ٨. الخرائط المفاهيمية ٩. تدريس الأقران ١٠. إستراتيجية مقترحة قائمة على
الترميز اللوني واستخدام القلم الإلكتروني)

وعلى الرغم أن هناك العديد من المصادر التى يوجد بها استراتيجيات وأساليب تفاعلية ولكن
ليست كلها يصلح استخدامها مع القرآن بسبب عدم مناسبتها من الناحية (الشرعية أو التربوية). لذا فقد
اختار الباحث بعض الاستراتيجيات (البسيطة والمجربة) والتى أتت بثمرة كبيرة عند التطبيق، وقد راعي فيها
الضوابط (الشرعية والتربوية)، مع اختصار واعادة صيغة من قبل الباحث لتناسب أهداف تعلم القرآن
(فهم / حفظ / مراجعة).

وكان اختيار الإستراتيجيات باستخدام أداة (SEE.model) وترمز
إلى (فعال Effective)، (ممتع Enjoyable)، (بسيط Simple) (بجحت ٢٠١٨)

١ - فكر / زواج / شارك: فكر: نطلب من المتعلمين أن يفكروا في معنى آية مثلا (في الحفظ نطلب حفظ آية أو أكثر / وفي المراجعة مراجعة آية أو أكثر) على أن يفكر كل منهم على حدى. زواج: يتناقش المتعلمون فيما توصلوا إليه مع زملائهم داخل مجموعات زوجية. شارك: يقوم بعض أو كل المجموعات الصغيرة بمشاركة ما توصلوا إليه مع الجميع . (الشمري ٢٠١٢)

٢ - التعاقب الحلقي: يقف أو يجلس الطلاب في حلقات دائرية (جماعية أو ثنائية أو متعددة) ويبدأ الطالب الأول بترديد آية أو أكثر (أو ذكر فائدة)، مع التنبيه على باقى الطلاب بالتركيز مع زملائهم واستخراج الخطأ، ثم يكمل الطالب الذى بعده وهكذا إلى نهاية المجموعة. ويمكن أن يبدأ الطالب بذكر آية ثم الذى يليه بذكر نفس الآية وإضافة آية أخرى وهكذا. (مغرم ٢٠١٥)

٣ - الحركة العشوائية: يطلب المعلم من الطلاب الحركة في أى اتجاه بصورة عشوائية (لمدة ٣٠ ثانية) ثم يطلب منهم الوقوف، ومع أقرب زميل له (يسمع القديم أو يردد الجديد أو المناقشة). ثم نكرر الحركة ثم الوقوف وهكذا. (بجحت ٢٠١٧)

٤ - حفلة شاي: يقف الطلاب في صفين متقابلين وكل طالب مع زميله (يسمع القديم أو يردد الجديد أو المناقشة). يمكن أن نقوم بتبديل الزملاء كل فترة. (بجحت ٢٠١٧)

٥: قل / أكمل: يقف يجلس أو يقف الطلاب في حلقة دائرة ثم يطلب المعلم من أحد الطلاب أن يسمع أو يردد بداية الورد أو يذكر فائدة، ثم يطلب من أحد الطلاب (بصورة فجائية) أن يكمل، ثم يختار طالب ثالث وهكذا. هام جدا أن يكون الاختيار بصورة عشوائية حتى يركز باقى الطلاب.

٦ - الكرسي الساخن: يطلب المعلم من أحد الطلاب أن يجلس على كرسي ويقف باقى الطلاب حوله، ويبدأ الطالب في القراءة لورد معين مع تركيز باقى الطلاب معه إذا أخطأ، أو يقوم زملاءه بسؤاله عن معنى معين. وعندما يفرغ الطالب الجالس يختار زميل غيره ليجلس مكانه وهكذا. (الشمري ٢٠١٢) (مغرم ٢٠١٥)

٧ - ظهر بظهر: تشبه الكرسي الساخن لكن من خلال اثنان من الطلاب يجلسون في ظهر بعض، أحدهم يقرأ آية والثاني يكمل، وعند الإنتهاء يختارا اثنان غيرهما وهكذا. (الشمري ٢٠١٢)

٨ - الكرة الساخنة: يقف الطلاب في دائرة ويقذف المعلم (كرة صغيرة أو ورقة مضغوطة على هيئة كرة) إلى أحد الطلاب ويسأله سؤالاً أو تسميع أو ترديد قدر من الآيات ولما ينتهي طالب يقذف الكرة الى زميل آخر يختاره وهكذا. (الشمري ٢٠١٢)

٩ - المايكروفون الساخن: تشبه الكرة الساخنة ولكن باستخدام (مايكروفون أو قلم ونمثل أنه مايكروفون)

١٠ - المخيلة الموجهة: يغمض الطلاب أعينهم ويتخيلوا الجنة أو النار أو موقف معين (حبذا لو تخيلوا أنهم متواجدين فيه) ويمكن أن يتخيلوا شكل وجه المصحف مثلاً ويرددون ما فيه. (الشمري ٢٠١٢)

١١- عصا المثلجات: يكتب المعلم على مجموعة من عصا المثلجات أرقام من واحد حتى خمسة مثلاً، ويضعها في كوب ثم يطلب من أحد الطلاب أن يختار واحدة منهم، وعند اختيار الطالب لرقم (٥ مثلاً) يطلب منه أن يسمع أو يردد خمس آيات من سورة كذا. أو يطلب منه تسميع أو ترديد آية رقم (٥) من سورة كذا.. وهكذا مع باقى الطلاب. (الشمري ٢٠١٢) (مغرم ٢٠١٥)

١٢ - الأكواب المقلوبة: تشبه عصا المثلجات ولكن من خلال كتابة الأرقام على أوراق صغيرة وتطبيق الأوراق ووضع كل رقم داخل كوب مقلوب. وفيها نقوم بتوزيع الأكواب بصورة عشوائية على إحدى الطاولات ثم يختار الطالب أحد الأكواب والرقم الموجود داخله يجعله يسمع آيات بمقداره أو آية رقم كذا أو عدد من الفوائد. (مغرم ٢٠١٥)

١٣- أشكال فن: وهى عبارة عن استخدام الأشكال الهندسية ، مثلاً نرسم دائرتان متقاطعتان ونطلب من الطلاب المقارنة بين بعض الآيات من حيث المعنى أو الألفاظ أو أحكام التجويد. وهكذا. نرسم مربعاً ونطلب من الأولاد كتابة آيات طبقاً لأحكام النون الساكنة والتنوين. (الشمري ٢٠١٢)

١٤ - المقابلة الشخصية: يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات ثلاثية، أحدهم يسأل عن آية أو مفهوم معين والثاني يجيب والثالث يكتب السؤال والإجابة، ثم يتم التبادل بينهم. (الشمري ٢٠١٢)

١٥ - اللوحات الورقية: يقوم المعلم باحضار لوحات بحجم (A4 ورق الطابعة) ويكتب على كل ورقة كلمة واحدة من كلمات آيات الورد الجديد، ويقف الطلاب في دائرة ومع كل طالب لوحة

واحدة. ثم يطلب من طلاب الآية الأولى فقط رفع لوحاتهم، ويبدأ مع الطلاب في قراءة المكتوب على اللوحات بالترتيب. ثم يطلب من بعض الطلاب إخفاء لوحاتهم ويطلب من الجميع القراءة مرة أخرى، ثم يكرر الإخفاء حتى يقرأون الآية كاملة غيباً، ثم يتم تكرار نفس الخطوات مع كل آية جديدة. ويمكن أيضاً في مرحلة لاحقة أن يرفع الطلاب لوحات الكلمة الأولى (كلمة مفتاحية) من كل آية فقط. (الشمري ٢٠١٢) (مغرم ٢٠١٥)

١٦ - داخل الدائرة: يقف الطلاب أولاً في دائرة كبيرة، ثم يطلب المعلم من الطلاب أن يقوموا بعمل دوائر صغيرة طبقاً للرقم الذي سيحدده (ثلاثة أو أربعة أو خمسة مثلاً)، وعلى كل طالب أن يحرص أن يكون (داخل الدائرة). والطلاب الذين سيكونون (خارج الدائرة) هم من سيسمعون الورد الجديد مثلاً أو يسألون سؤالاً، ثم يكرر المعلم اللعبة مرات أخرى. (بجحت ٢٠١٩) (الشمري ٢٠١٢)

١٧ - حرب الثلج: يطلب المعلم من الطلاب أن يكتب كل واحد منهم في ورقة رقم (من ١ إلى ثلاثة أو خمسة مثلاً)، ثم يقوم كل طالب بطي الورقة على شكل (كرة ثلج صغيرة). وبعد ذلك يبدأ الطلاب بقذف بعضهم بهذه الكرات لمدة دقيقة أو اثنتين. ثم يلتقط كل طالب كرة منهم ويقف الجميع في دائرة، ويبدأ كل طالب بذكر فوائد أو يسمع آيات طبقاً للرقم المكتوب بالورقة. (الشمري ٢٠١٢)

١٨ - توصيل الأمانة: يحضر المعلم صندوق صغير ويقدمه لأحد الطلاب ثم يطلب المعلم منه أن يقوم بتوصيل هذه الأمانة لأحد زملائه (دون زيادة أو نقصان) ثم يقرأ المعلم بعض الآيات، أو بعض المفاهيم، ويطلب من باقي الطلاب التركيز مع زميلهم هل وصلها كاملة أو ناقصة، ثم يوصل الطالب الثاني الأمانة لزميل آخر يختاره وهكذا. (مغرم ٢٠١٥)

١٩ - الوصول للكنز: يقف الطلاب في صف واحد أو في دائرة ثم يتم اختيار أحد الطلاب ليقوم بالتحدي وهو الوصول للكنز (يمكن أن يكون الكنز بعض الحلوى أو المال) بشرط أنه سيمر بمجموعة تحديات. ثم يبدأ الطالب بالتحرك حتى يقف أمام أول زميل له (فيسأله سؤالاً خاصاً بالدرس أو يذكر له كلمة في آية مثلاً ويطلب منه أن يكمل الآية). فلو أجاب اجابة صحيحة ينتقل للمرحلة التالية ولو أخطأ يدخل السائل مكانه، وهكذا حتى يصل أحد الطلاب للكنز. (مغرم ٢٠١٥)

٢٠- الخطوة العسكرية: يقف الطلاب في صفوف مثل صفوف الجنود مع (تشبيك أيديهم) ويقوم طالب بترديد آية أو ذكر فائدة وعندها يتحرك الجميع للأمام أو الخلف.. وهكذا.
(بجت ٢٠١٩)

المبحث الثالث

خرائط المفاهيم (الخرائط الذهنية)

مفهومها \ أهميتها \ كيفية عملها \ تطبيقاتها في مجال تعليم القرآن

خرائط المفاهيم إحدى استراتيجيات التعلم النشط، لكن لأهميتها الكبيرة في تعليم القرآن فضل الباحث تخصيصها وافرادها في مبحث خاص...

مفهوم خرائط المفاهيم (الخرائط الذهنية):

يقول (بن راشد ٢٠١٠): تُعد نظرية التعلُّم المستند إلى الدماغ (سبق الحديث عنها باستفاضة من قبل الباحث) من النظريات التربوية الحديثة التي ظهرت في الآونة الأخيرة، والتي اهتمت بتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين، كما كان لإستراتيجيات التدريس المتناغمة مع مبادئها دوراً فاعلاً في جميع عناصر العملية التعليمية كإستراتيجية الخرائط الذهنية، والتي تسعى إلى مساعدة المتعلِّم في زيادة تحصيله الدراسي وزيادة قدراته على استدعاء المعلومات المخزنة في بنيته المعرفية مستقبلاً، وفي تنمية مهارات التفكير المختلفة لديه.

ثم يضيف (بن راشد ٢٠١٠): واستخدمت الخرائط الذهنية منذُ فترة في التعلُّم والتعليم، وفي تنمية مهارات التفكير المختلفة كالتفكير الإبداعي والبصري، وحلّ المشكلات لدى العديد من المربين، والمهندسين، والعلماء، والمتعلِّمين. إلا إن فكرة الخرائط الذهنية قد طُورت من قبل عالم النفس البريطاني (توني بوزان Buzan Tony) والملقب بسيد العقول وأستاذ الذاكرة، ومصمم برامج الخرائط الذهنية، كما أنه مؤسس مسابقات بطولة العالم للذاكرة التي أصبحت الآن حدثاً يحظى بمكانةٍ كبيرةٍ في جدول الأحداث الثقافية والرياضية العالمية (الغوثاني، 2005).

ثم يوضح (بن راشد ٢٠١٠) تعريف الخريطة الذهنية نقلاً عن توني بوزان فيقول: والخارطة الذهنية كما يعرفها توني بوزان (Buzan Tony) هي: "تقنية تصويرية قوية تُعبر عن التفكير المشع، يمكن تطبيقها على كل جانب من جوانب الحياة، ويمكن دعمها باستخدام الألوان والصور والشفرات والأبعاد لإضفاء المزيد من التشويق والجمال والفردية؛ مما يحفّز الإبداع والذاكرة وخاصة عملية تذكُّر المعلومات" (بوزان وبوزان، ٢٠٠٧، ٦٩-٧٠).

ويضيف (بن راشد ٢٠١٠) تعريف استراتيجية الخرائط الذهنية (Strategy Mapping)

(Mind: تُعرف (وقاد ٢٠٠٩) إستراتيجية الخرائط الذهنية بأنها: "إستراتيجية تدريس يستخدمها المعلم لتقديم المعلومات للطالب بشكلٍ مرتَّب ومنظَّم، وبالتالي تُساعده في تنظيم بنائه المعرفي، وفي تدفُّق الأفكار والفهم التفصيلي للمفاهيم من جهة، وكوسيلة يستخدمها الطالب في تلخيص المعلومات من جهة أخرى، بشكلٍ منظَّم في ورقة واحدة بحيث تتمركز الفكرة الرئيسية في المنتصف وتتفرع منها الأفكار الفرعية مستخدمة الألوان والصور والرموز."

ويضيف الباحث: تقسيم الخرائط الذهنية لخطوط وكلمات لا بأس به (عند استخدامها في مجال تعليم القرآن) ، ولكن من ناحية الصور الرموز فيجب مراعاة الحكم الشرعي للتصوير (خاصة الغيبات وذوات الأرواح).

ثانيا: أهمية استخدام الخرائط الذهنية: سبق في المبحث السابق بيان أهمية استخدام استراتيجيات التعلم النشط بصورة عامة وخرائط المفاهيم بصورة خاصة سواء في مجال التعليم عامة أو تعليم القرآن خاصة. ونقل الباحث كلام كل من (الردادي ٢٠١٩) (الناجي ٢٠١٩) على أهمية استخدامها في مجال تعليم القرآن.

ثالثا: كيفية عمل الخرائط الذهنية: يذكر (بوزان ٢٠١٠) عدد من الخطوات لعمل الخرائط الذهنية: أولا تحديد الموضوع- ثم استخراج المفاهيم الأساسية - نحدد مركز الورقة ك مركز انطلاق لـ " الخريطة الذهنية "، ثم نرسم دائرة أو مربعاً ونكتب بداخلها اسم الخريطة - ثم نقوم بوضع تفرعات رئيسية تنطلق من المركز لتمثل الأفكار الأساسية ونحدد لكل فرع كلمة مفتاحية - ثم يمكنك أن تجعل للفروع الرئيسية فروع ثانوي- وأخيرا استخدم الصور والرموز والكلمات المفتاحية (سبق التنبيه أن الباحث لا ينصح باستخدام الصور في خرائط القرآن مراعاة للحكم الشرعي للتصوير).

رابعا: بعض أفكار لاستخدام الخرائط الذهنية في تعليم القرآن:

- ١) التعريف بالقرآن (تعريفه / أجزاءه / سوره / نزل على من / نزل في شهر..... وهكذا)
- ٢) التعريف بسورة (اسمائها / آياتها / مكية /..... وهكذا)
- ٣) التعريف بشخصية (إسمها / أصلها / بلدها..... وهكذا)
- ٤) سور جزء معين (جزء تبارك: الملك/ القلم..... وهكذا)

- ٥) تقسيم سورة لآيات (الإخلاص: قل هو الله أحد / الله الصمد /وهكذا)
- ٦) تقسيم سورة لموضوعات (مثلا من آية ١: ٥ وصف الجنة / من ٦: ١١ وصف النار هكذا)
- ٧) الآيات المتشابهة في سورة واحدة (قال يا قوم)
- ٨) الآيات المتشابهة في سور متعددة (أفلم يسروا في الأرض)
- ٩) القصص الواردة في سورة واحدة (إبراهيم/ موسى / نوح...هكذا)
- ١٠) القصص الواردة في سور متعددة لشخصية واحدة. (قصة موسى وردت في سور طه / القصص..هكذا)
- ١١) آية وفوائدها (مثلا: رجال صدقوا ما عاهدوا الله عليه)
- ١٢) معنى معين وآيات تدور حوله (كلام عن التقوى مثلا)
- ١٣) مفاتيح السور: (الحمد/ الشناء على الله / حروف مقطعة /وهكذا)
- ١٤) السور المكية والمدنية: (مكية مثل: ق/ الطور/ النجم...وهكذا) (مدنية مثل: الرحمن/ الحديد/ المجادلة.... وهكذا)
- ١٥) أحكام التجويد: (أنواعها / الواردة في آية مثلا / أمثلة كلمات بها الحكم....وهكذا)

المبحث الرابع

أنواع الأنشطة الأساسية أثناء اللقاء التعليمي

(افتتاحي - ختامي - تنشيطي - ربط وتلخيص - إكساب - كشف - مهمة)

تعريفها \ أهميتها \ الهدف منها \ أفكار تطبيقية

من المهم جدا أن يخطط المعلم ليومه، بماذا سيفتتح؟ وبماذا سيختتم؟ وماهي أنشطة التعلم؟ والأنشطة التنشيطية؟ وهكذا، ومن المهم أيضا مراعاة التسلسل والانسائية أثناء تجربة المعيشة Sequencing والذي يعتبر مجال هام من مجالات إطار (FIRST-ADLX): ويتكون من ثلاث مبادئ (التنظيم والتسلسل \ تكرار بلا ملل \ ربط وتلخيص) وتعنأنه من خلال التنظيم والتسلسل، ينصب تركيز المجالس على التجربة الكاملة للرحلة نفسها. التسلسل ليس مجرد مسألة تسلسل مجموعة من الأنشطة التعليمية على مدار اليوم، بل هو أكثر للحفاظ على مشاركة المشاركين طوال الوقت على طول الرحلة لترك تأثير أعمق وأكثر استدامة. (بجحت ٢٠١٨) بتصرف

ومن أجل تحقيق التسلسل والانسائية يذكر (بجحت ٢٠١٨) سبعة أنشطة أساسية يجب أن يخطط لها المعلم جيدا قبل اللقاء التعليمي، وقد اقترح الباحث لها (١٠ أفكار) لكل نشاط:

١- مفهوم النشاط الإفتتاحي: تعريفه: يقوم المعلم بافتتاح اللقاء التعليمي بنشاط افتتاحي يعمل على زيادة جاهزية المتعلمين للقاء.

أهميته: يقوم بعمل تهيئة نفسية وعلمية للمتعلمين ويكفي أن الله سبحانه وتعالى بدأ كتابه بالفاحة، وكان النبي صلى الله عليه وسلم يبدأ خطبه بدعاء الإستفتاح. وكان لدى السلف ما يسمى (براعة الاستهلال) وحديثا تم عمل دراسة على آلاف المتعلمين على مستوى العالم وجدوا أنهم يحكمون على المعلم بعد أول (٤ دقائق).

أهدافه: تنشيط المتعلمين لبدآية عملية تعلم جديدة. - زيادة التعارف بين المتعلمين ببعض وبالمعلم. - زيادة الاندماج. - لفت الإنتباه للمادة أو المفاهيم الجديدة. - تهيئة لليوم. - التأكد من وصول الحد الأدنى مما تم تعلمه سابقا. - التقييم المستمر. - مراجعة ما تم تعلمه سابقا والتدرب عليه. (بجحت ٢٠١٨) بتصرف

أمثلة: لعبة- قصة - موقف للمعلم أو لأحد المتعلمين - دراسة حالة - إحصائيات صادمة - نشاط فني - نشاط تنشيطي - مراجعة نشطة - سلام حار - فيديو مؤثر.

٢ - مفهوم النشاط الختامي: تعريفه: يقوم المعلم بختام اللقاء التعليمي بنشاط ختامي.

أهميته: يعمل على تجميع (ملزمة) فوائد اللقاء وتنظيمها داخل عقله وما هو المطلوب منه بعد اللقاء، وترك انطباع إيجابي لدى المتعلمين مما يحفزهم للحضور مرة أخرى (لاحظ المعوذتين).

أهدافه: مراجعة وتلخيص المحتوى - تقويم نسبة استيعاب المتعلمين - مشاركة الاستفادة بين المتعلمين - التعبير عن المشاعر. (بمحت ٢٠١٨) بتصرف

أمثلة: مراجعة نشطة - لعبة - ورشة حوار (قبل/ أثناء/ ختام) اللقاء. - اتخاذ قرارات جديدة من قبل المتعلمين (سأبدأ في / سأتوقف عن / سأستمر في) - ملزمة الفوائد بخريطة ذهنية - رسم الخط الزمني للقاء - نشاط فني - قصة مؤثرة - حدث جماعي إيجابي يقوم به المتعلمون (نصيحة / رسالة شكر / وصف الزملاء ايجابيا هكذا) - تلخيص اللقاء بطريقة إبداعية (رسالة لصديق مثلا / نشيد / شعر هكذا)

٣ - مفهوم نشاط التعليم (الإكساب): تعريفه: وهو أى نشاط تعليمي يقوم به المعلم ويشارك معه الطلاب.

أهميته: هو الغاية والأنشطة الأساسية المبني عليها عملية التعلم وتحقيق أهداف التعلم .
أهدافه: إكساب أو تنمية أهداف معرفية - إكساب أو تنمية أهداف مهارية - إكساب أو تنمية أهداف وجدانية. (بمحت ٢٠١٨) بتصرف

أمثلة: طرق ترديد. - استراتيجيات تعلم نشط. - تقنيات تدبر. - عرض مصغر. - فيديو تعليمي. - دراسة حالة. - ألعاب تعليمية. - قصص. - زيارات ميدانية. - معسكرات.

٤ - مفهوم نشاط التقويم (الكشف): تعريفه: هو إجراء (يرافق) عملية التعلم بقصد التحقق من الوصول لمخرجات التعلم، وتوفير تغذية راجعة للمتعلم بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية. ويتم ذلك من خلال تقييم ثم تقويم (تقييم مستمر من أجل التطوير). ويوجد أنواع كثيرة للتقويم مثل: (قبلي/ بعدي/

تكويني/ ختامي / ذاتي/ أقران/ معلم). وأيضاً من المهم الإنتباه لبعض الأخطاء التي يقوم بها المعلمون من مثل:

اختيار وسائل تقييم ضعيفة. اختيار وسائل تقييم تقيس المعارف فقط. اختيار وسائل تقييم لا تراعى الفروق الفردية. الاهتمام بالتقييم النهائي فقط (لا يتبعه تقويم).

أهميته: وظيفة المعلم الأساسية مساعدة المتعلم على ربط المعلومات والخبرات السابقة بالجديدة وأيضاً ربطها بواقع المتعلم وكيفية انعكاسها على حياته، فالمعلم (ميسر / موجه / مستشار) وليس فقط مصدراً للمعلومة. وهذا ما يميز المعلم عن جوجل مثلاً.. وأيضاً ما يميز الفرق بين من لديه معلومات ومن لديه علم.

أهدافه: تقييم معارف سابقة أو جديدة - تقييم مهارات سابقة أو جديدة - تقييم قناعات سابقة أو جديدة. (بمجت ٢٠١٨) بتصرف

أمثلة: اختبارات قصيرة شفوية - اختبارات قصيرة تحريرية-الملاحظة - تجارب أداء - تجارب علمية-مشروعات - حل مشكلات-تلخيص - بحث علمي - دراسة حالة.

هـ- مفهوم نشاط الربط والتلخيص (المراجعة النشطة): تعريفه: هو نشاط يقوم به المعلم لربط المفاهيم الجديدة بالسابقة وتلخيصها على أن يكون هذا الربط نشط (سحب وليس دفع).

أهميته: الفرق بين من لديه علم ومن لديه معلومات هو مثل الفرق بين الجدار ورصات الطوب، فالجدار متماسك وقوي أما رصات الطوب فيمكن سقوطها بسهولة، وما الذي يميز الجدار هو المادة اللاصقة التي تربط الطوب ببعضه ببعض. كذلك يجب على المعلم كل فترة أن يربط المعلومات والمفاهيم بعضها ببعض، ويتم ذلك (أول/ أثناء/ ختام) اللقاء على حسب رؤية المعلم.

أهدافه: تلخيص مفاهيم سابقة تهيئة - لمفاهيم جديدة. (بمجت ٢٠١٨) بتصرف

أمثلة: خرائط ذهنية - الخط الزمني للقاء - عاصفة الفوائد - كتابة ملخصات ورقية - تلخيص على السبورة - فقرة فنية - تجميع فوائد من زملاء - أسئلة شفوية من المعلم - أسئلة تحريرية من المعلم - التفكير في أسئلة من قبل المتعلم.

٦- مفهوم نشاط المهمة: تعريفه: يقوم المعلم بتحديد مهمة أو أكثر لكل لقاء ويطلب من المتعلم أن يقوم بها (خارج قاعة التدريب).

أهميته: تفعل دور المعلم التربوي. - تعمل على زيادة تفاعل واندماج المعلم والمتعلم خارج قاعة التعلم. - تساعد المتعلم على تطبيق (متدرج) للمهارات التي تم التدريب عليها. - تقوى عضلة المهارة المطلوب تعلمها. - تعتبر تهيئة لمشروع التخرج (إن وجد).

أهدافه: تطبيق وربط لما تم تعلمه. - ربط ما تم تعلمه ببيئة المتعلم. - تحويل التعلم لواقع. - مراجعة أنشطة لما تم تعلمه. - تقويم مستمر. - تحفيز للإنجاز. - التعاون بين المتدربين وتبادل الخبرات. - ذهن حاضر ومتواصل طوال فترة البرنامج. - تدريب على الإلتزام. - تجربة معاشية خارج اللقاء التعليمي. (بمجت ٢٠١٨) بتصرف

أمثلة: مهام جماعية (زيارة مرضى / جمع صدقات / تنظيم مناسبات وهكذا) - أداء بعض العبادات (صلاة / بر والدين / صدقة / ذكر) - الإلتزام بعادة إيجابية (تدبرقرآن / قراءة / رياضة وهكذا) - الإقلاع عن بعض العادات السلبية. - تجميع أفكار إبداعية. - حلول لمشكلة ما. - تطبيق بعض المهارات. - ملاحظة وتدوين أفكار. - تلخيص أو إعادة صياغة. - بحث علمي عن موضوع ما.

٧- مفهوم النشاط التنشيطي: تعريفه: هو نشاط يقوم به المعلم أثناء اللقاء بهدف تغيير حالة المتعلم وتنشيطه ليرفع من مستوى الطاقة والاندماج لديه ثم يستكمل مسار التعلم مرة أخرى. ولا يشترط أن يكون فيه حركة أو مرتبط بالموضوع وغالبا تكون مدته قصيرة.

أهميته: في الحقيقة في حالة عدم وجود قدر مناسب من انتباه المتعلم واندماجه داخل قاعة التعلم، فكأننا نسكب العلم على الأرض بدون أدنى فائدة. وعلى هذا فيجب على المعلم أن يقوم بأحد الأنشطة التنشيطية كل فترة من أجل زيادة مستوى الطاقة واندماج المتعلم مرة أخرى.

أهداف: زيادة الإلتباه. - الاندماج. - السعادة وعدم الملل. - حدث اجتماعي. - حب التعلم. (بمجت ٢٠١٨) بتصرف

أمثلة: أنشطة تنشيطية حركية: تبديل المقاعد في خمس ثواني. - القيام والجلوس خمس مرات في خمس ثواني. - الجرى بالمكان لمدة ثلاثون ثانية. - لمس جدران القاعة الأربعة في عشر ثواني. - التحية (التصفيقة) السباعية.

أنشطة تنشيطية عقلية: لجنة الجرد (كتابة أكبر قدر من محتويات القاعة في دقيقة واحدة) - التفكير في مسألة حسابية (ثلثي ثلاث أرباع الخمسة) ونغير الرقم كل مرة. - ذكر أكبر عدد من الكلمات من حروف كلمة (القسطنطينية) مثلاً. - ذكر خمس تفاصيل من ملابس زميله غيباً. - حيوان أو طعام أو أشياء تبدأ بحرف كذا.

أنشطة تنشيطية وجدانية: كتابة الاسم بالمقلوب ثم التعريف به. - وحش الدغدغة. - لعبة مشبك الأصابع (امسك يد زميلك اليمنى بيدك اليمنى وحاول أن تمسك ابهامه بإبهامك). - لعبة (حجر / ورقة / مقص). - المرايا (قلد زميلك كأنك مرايا)

تم الكلام عن محور التعلم النشط (التفاعلى)، وننتقل إلى محور تدبر القرآن

المحور السادس

مهارات استخدام تدبر القرآن

مفهوم تدبر القرآن \ أهمية ممارسة معلم القرآن للتدبر (تطبيقاً وتعليمياً) \ حقوق القرآن \ التدبر والحفظ \ تقنيات التدبر

وبعد أن أتم الباحث الكلام عن الطرق محور التعلم النشط (التفاعلي) والتي تساعد معلم القرآن على الإرتقاء من درجة (مُحفظ) إلى درجة (مُعلم). ننتقل إلى محور التدبر والتي تساعد معلم القرآن على الإرتقاء من درجة (مُعلم) إلى درجة (مُرب).

المبحث الأول: مفهوم تدبر القرآن

مفهوم تدبر القرآن:

يحدثنا (اللاحم ١٤٢٨ هـ) عن معنى التدبر بصورة عامة فيقول: قال الميداني: "التدبر هو: التفكير الشامل الواصل إلى أواخر دلالات الكلم ومراميهِ البعيدة" ومعنى تدبر القرآن: هو التفكير والتأمل في آيات القرآن من أجل فهمه، وإدراك معانيه، وحكمه، والمراد منه.

ثم يضيف (اللاحم ١٤٢٨ هـ) أنه قد يطلق التدبر على العمل لأنه ثمرته، وللتلازم القوي بينهما كما في قول علي بن أبي طالب: "يا حملة القرآن أو يا حملة العلم ؛ اعملوا به فإنما العالم من عمل بما علم"، وقول الحسن بن علي: "اقرأ القرآن ما نحاك فإذا لم ينهك فليست بقراءة"، وقول الحسن البصري: "وما تدبر آياته إلا باتباعه"، وقول أبي الدرداء: "إنما جمع القرآن من سمع له وأطاع" وكما يذكره كثير من المفسرين عند تفسير قول الله تعالى: ﴿كَتَبْنَا أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبْرَكٌ لِيَذَّبَ رُؤُوسَ الْفَاسِقِينَ وَلِيَذَّبَ أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾ [ص: ٢٩]

ويعرفه (الدليقان ٢٠١٨): التدبر لغة: دبر: الدال والباء والراء. أصل هذا الباب أن جله في قياس واحد، وهو آخر الشيء «(٠)» ابن فارس، ١٣٩٩: ٣٢٤ (و.عرفه) عمر، ١٤٢٩ هـ «(٠)» تدبر في الأمر: تأمله وتفكر فيه على مهل ونظر في عاقبته «(ص ٧٢)» ويعرفه سرحان «بأنه النظر والتفكير في غايته ومقصوده، التي يرمي إليها، وعاقبة العمل به، والمخالف له» (٠)» سرحان، ٢٠١٣: ١٧.

ويعرفه (السهيى ٢٠١٨) نقلا عن (الشنىطى ١٤٣٧) حىث قال: تدبر آيات القرآن الكرىم أى: تصفحها وتفهمها وإدراك معانيها والعمل بها.

ويعرفه كل من (الغىلى والمنصور ٢٠٠٩) فىقولون: التدبر: هو التأمل فى معاني الآيات القرآنية، وتحديق النظر فىها للوقوف على مقاصدها، بغية تعميق الإيمان بالقرآن الكرىم، والتأثر بتوجيهاته وهداياته والعمل بها، لكى يغدو السلوك مصبوغاً بصبغة القرآن، وأثراً من آثار تدبره.

مفهوم خاطئ لمعنى التدبر:

ىقول (اللاحم ١٤٢٨ هـ): إن مما ىصرف كثرا من المسلمين عن تدبر القرآن، والتفكر فىه، وتذكر ما فىه من المعاني العظيمة ؛ اعتقادهم صعوبة فهم القرآن، وهذا خطأ فى مفهوم تدبر القرآن، وانصراف عن الغاية التى من أجلها أنزل ، فالقرآن كتاب تربية وتعلیم، وكتاب هداية وبصائر لكل الناس، كتاب هدى ورحمة وبشرى للمؤمنين، كتاب قد ىسر الله تعالى فهمه وتدبره، كما قال تعالى: ﴿لَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ﴾ [القمر: ١٧].

ثم ىنقل (اللاحم ١٤٢٨ هـ) بعض النقولات التى تدلل على كلامه مثل: قال ابن هبيرة: " ومن مكاييد الشيطان تنفيره عباد الله من تدبر القرآن، لعلمه أن الهدى واقع عند التدبر، فىقول هذه مخاطرة، حتى ىقول الإنسان أنا لا أتكلم فى القرآن تورعا " (ذيل طبقات الحنابلة لابن رجب ٣-٢٧٣) وقال الشاطبى: " فمن حىث كان القرآن معجزا أفحم الفصحاء، وأعجز البلغاء أن يأتوا بمثله، فذلك لا ىخرجه عن كونه عربيا جاريا على أساليب كلام العرب، مىسرا للفهم فىه عن الله ما أمر به ونهى " اهـ (الموافقات ٨٠٥-٣)

وقال ابن القيم: " من قال: إن له تأولاً لا نفهمه، ولا نعلمه، وإنما نتلوه متعبدين بألفاظه، فىفى قلبه منه حرج " اهـ (التبيان فى أقسام القرآن: ١٤٤)

وىقول الصنعانى: " فإن من قرع سمعه قوله تعالى: ﴿وَمَا نُفَذِّمُوا لِأَنفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ يَحْدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ هُوَ خَيْرٌ وَأَعْظَمُ أَجْرًا وَأَسْتَغْفِرُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [المزمل: ٢٠] فىفهم معناه دون أن ىعرف أن (ما): كلمة شرط، و(تقدموا): مجزوم بها لأنه شرطها، و(تجدوه): مجزوم بها لأنه جزاؤها، ومثلها كثير... فىاليت شعرى ! ما الذى خصَّ

الكتاب والسنة بالمنع عن معرفة معانيها، وفهم تراكيبها، ومبانيها... حتى جعلت كالمقصورات في الخيام.. ولم يبق لنا إلا ترديد ألفاظها وحروفها...". اهـ (إرشاد النقاد إلى تيسير الاجتهاد ص ٣٦)

ويؤكد (اللاحم ١٤٢٨ هـ) إن الصحيح والحق في هذه المسألة: أن القرآن معظمه واضح، وبين وظاهر لكل الناس، كما قال ابن عباس رضي الله عنهما: "التفسير على أربعة أوجه: وجه تعرفه العرب من كلامها، وتفسير لا يعذر أحد بجهالته، وتفسير يعلمه العلماء، وتفسير لا يعلمه إلا الله" (تفسير الطبري ٧٥/١، مقدمة ابن تيمية ١١٥)، ومعظم القرآن من القسمين الأولين. إن عدد آيات الأحكام في القرآن ٥٠٠ آية، وعدد آيات القرآن ٦٢٣٦ آية.

إن فهم الوعد والوعيد، والترغيب والترهيب، والعلم بالله واليوم الآخر ؛ لا يشترط له فهم المصطلحات العلمية الدقيقة، من نحوية وبلاغية وأصولية وفقهية. فمعظم القرآن بيّن واضح ظاهر، يدرك معناه الصغير والكبير، والعالم والأمي، فحينما سمع الأعرابي قول الله تعالى: ﴿فَوَرَبِّ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ إِنَّهُ لَحَقُّ مِثْلَ مَا أَنْتُمْ نَظِفُونَ﴾ [الذاريات: ٢٣] قال: من ذا الذي أغضب الجليل حتى أقسم. وحينما أخطأ إمام في قراءة آية النحل ﴿فَخَرَّ عَلَيْهِمُ السَّقْفُ مِنْ فَوْقِهِمْ وَأَتَتْهُمُ الْعَذَابُ مِنْ حَيْثُ لَا يَشْعُرُونَ﴾ [النحل: ٢٦] قرأها: من تحتهم، صوب له خطأ امرأة عجوز لا تقرأ ولا تكتب ، إن القرآن بيّن واضح ظاهر، وفهمه وفقهه وتدبره ليس صعبا بحيث نغلق عقولنا، ونعلق فهمه كله بالرجوع إلى كتب التفسير، فنعمم حكم الأقل على الكل فهذا مفهوم خاطئ وهو نوع من التسويف في تدبر القرآن وفهمه. (اللاحم ١٤٢٨ هـ)

إن إغلاق عقولنا عن تدبر القرآن بحجة عدم معرفة تفسيره، والاكتفاء بقراءة ألفاظه مدخل من مداخل الشيطان على العبد ليصرفه عن الاهتداء به. وإذا سلمنا بهذه الحجة فإن العقل والمنطق والحزم والحكمة أنك إذا أشكل عليك معنى آية أن تبادر وتسارع للبحث عن معناها والمراد بها لا أن تغلق عقلك فتقرأ دون تدبر أو تترك القراءة. (اللاحم ١٤٢٨ هـ)

الفرق بين التدبر والتفسير:

مما لاحظته الباحث أن من أهم أسباب اعتقاد الكثير صعوبة تدبر القرآن هو أنهم يخلطون بين مفهوم التدبر وتفسير القرآن، لذا فقد بين لنا (عبد الحميد بتصرف ٢٠١١) أهم الفروق بين التدبر والتفسير في الجدول المرفق:

التفسير	التدبر
نبحث عن المعاني	نبحث عما نعالى
ملكة علمية	ملكة نفسية
غايته البحث عن مراد الله	غايته الانتفاع
يحتاج علوم كثيرة	يحتاج فقط للعربية
للعلماء فقط	لكل أحد

علامات تدبر القرآن:

يذكر (اللاحم ١٤٢٨ هـ): أن الله تعالى قد ذكر في كتابه الكريم علامات وصف حقيقة تدبر القرآن وتوضحه بجلاء من ذلك:

١- ﴿وَإِذَا سَمِعُوا مَا أُنْزِلَ إِلَى الرَّسُولِ تَرَىٰ أَعْيُنُهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ يَقُولُونَ رَبَّنَا ءَامَنَّا فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ﴾ [المائدة: ٨٣]

٢- ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ ءَايَتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ﴾ [الأففال: ٢]

٣- ﴿وَإِذَا مَا أُنْزِلَتْ سُورَةٌ فَمِنْهُمْ مَّن يَقُولُ أَيُّكُمْ زَادَتْهُ هَذِهِ إِيمَانًا فَأَمَّا الَّذِينَ ءَامَنُوا فَزَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَهُمْ يَسْتَبْشِرُونَ﴾ [التوبة: ١٢٤].

٤- ﴿قُلْ ءَامِنُوا بِهِ ءَوْ لَا تُؤْمِنُوا إِنَّ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ مِنْ قَبْلِهِ إِذَا يُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ يَخِرُّونَ لِلْأَذْقَانِ سُجَّدًا ﴿١٠٧﴾ وَيَقُولُونَ سُبْحَنَ رَبِّنَا إِن كَانَ وَعْدُ رَبِّنَا لَمَفْعُولًا ﴿١٠٨﴾ وَيَخِرُّونَ لِلْأَذْقَانِ يَبْكُونَ وَيَزِيدُهُمْ خُشُوعًا﴾ [الإسراء: ١٠٧]

٥- ﴿إِذَا نُتِلَىٰ عَلَيْهِمُ ءَايَتُ الرَّحْمَنِ خَرُّوا سُجَّدًا وَبُكِيًا﴾ [مريم: ٥٨]

٦- ﴿وَالَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ لَمْ يَخِرُّوا عَلَيْهَا صُمًّا وَعُمْيَانًا﴾ [الفرقان: ٧٣].

٧- ﴿وَإِذَا بَلَغَ عَلَيْهِمْ قَوْلُ ءَامَنَّا بِهِ إِنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّنَا إِنَّا كُنَّا مِنْ قَبْلِهِ مُسْلِمِينَ﴾ [القصاص: ٥٣].

٨- ﴿اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُّتَشَابِهًا مَّثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَىٰ ذِكْرِ اللَّهِ ذَٰلِكَ هُدَىٰ اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَن يَشَاءُ وَمَن يُضْلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِن هَادٍ ﴿٢٣﴾﴾ [الزمر: ٢٣]

فتحصل من الآيات السابقة سبع علامات هي: ١- اجتماع القلب والفكر حين القراءة، ودليله التوقف تعجبا وتعظيما. ٢- البكاء من خشية الله. ٣- زيادة لخشوع. ٤- زيادة الإيمان، ودليله التكرار العفوي للآيات. ٥-

الفرح والاستبشار.٦-القشعريرة خوفا من الله تعالى ثم غلبة الرجاء والسكينة.٧-السجود تعظيما لله عز وجل.

فمن وجد واحدة من هذه الصفات، أو أكثر فقد وصل إلى حالة التدبر والتفكير، أما من لم يحصل أياً من هذه العلامات فهو محروم من تدبر القرآن، ولم يصل بعد إلى شيء من كنوزه وذخائره قال إبراهيم التيمي: "من أوتي من العلم ما لا يبيكه لخليق ألا يكون أوتي علماً لأن الله نعت العلماء فقال: ﴿قُلْ ءَامِنُوا بِهِ أَوْ لَا تُؤْمِنُوا إِنَّ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ مِنْ قَبْلِهِ إِذَا يُتْلَى عَلَيْهِمْ يَخِرُّونَ لِلْأَذْقَانِ سُجَّدًا﴾ (١٠٧) وَيَقُولُونَ سُبْحَانَ رَبِّنَا إِنْ كَانَ وَعْدُ رَبِّنَا لَمَفْعُولًا ﴿١٠٨﴾ وَيَخِرُّونَ لِلْأَذْقَانِ يَبْكُونَ وَيَزِيدُهُمْ خُشُوعًا ﴿١٠٩﴾" (تفسير القرطبي ١٤٩\١٥) وعن أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنها قالت: كان أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم إذا قرئ عليهم القرآن كما نعتهم الله تدمع أعينهم وتقشعر جلودهم" (تفسير القرطبي ١٤٩\١٥)

المبحث الثاني

أهمية تدريب معلم القرآن على ممارسة التدبر (تطبيقاً وتعليماً):

أولاً أهمية تدبر القرآن بصورة عامة:

ينبه (الغيلي والمنصور ٢٠٠٩) على أن: تدبر معاني القرآن وفهمها من أعظم العبادات وأجلها، فإذا كان العمل هو لب التعامل مع القرآن فإن الفهم هو مفتاحه، ومفتاح الفهم هو التدبر. قال القرطبي: "إن القرآن حوى جميع العلوم، فمن قرأه قراءة تدبر وفهم، وعمل بمقتضاه فقد حصل الغاية القصوى التي ليس وراءها مرمى" (التذكار في أفضل الأذكار: ٠٦٦).

وقد ورد الأمر بتدبر القرآن في أربعة مواضع، هي:

الأول: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ [النساء: ٨٢]

والثاني: ﴿أَفَلَمْ يَذْكُرُوا الْقَوْلَ أَمْ جَاءَهُمْ مَا لَمْ يَأْتِ آبَاءَهُمُ الْأَوَّلِينَ﴾ [المؤمنون: ٦٨]

والثالث: ﴿كَتَبْنَا أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَذَّبَ رُءُوسَ الْفَاسِقِينَ وَلِيُتَذَكَّرَ أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾ [ص: ٢٩]

والرابع: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ [محمد: ٢٤]

فالأمر بالتدبر في هذه الآيات قد ورد بصيغة الفعل المضارع في كل هذه المواضع، والتعبير بالجملة الفعلية يدل على تجدد الحدث، وهذا يدل على أن التدبر واجب على الأمة في كل عصر، ومصر. ثم ذكر (الغيلي والمنصور ٢٠٠٩) كلام الشيخ السعدي: "إن في تدبر كتاب الله مفتاحاً للعلوم والمعارف، وبه يستنتج كل خير وتستخرج منه جميع العلوم، وبه يزداد الإيمان في القلب، وترسخ شجرته. فإنه يعرف بالرب المعبود، وماله من صفات الكمال، وما ينزه عنه من سمات النقص، ويعرف الطريق الموصلة إليه، وصفة أهلها، وما لهم عند القدوم عليه. ويعرف العدو؛ الذي هو العدو على الحقيقة؛ والطريق الموصلة إلى العذاب؛ وصفة أهلها؛ وما لهم عند وجود أسباب العقاب.

وكلما ازداد العبد تأملاً - تدبراً - فيه ازداد علماً وعملاً وبصيرة، ولذلك أمر الله بذلك، وحث عليه، وأخبر أنه هو المقصود بإنزال القرآن، كما قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ [النساء: ٨٢]. وقال: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ [محمد: ٢٤].

وبالتدبر يصل العبد إلى درجة اليقين، والعلم بأنه كلام الله؛ لأنه يراه يصدق بعضه بعضاً، ويوافق بعضه بعضاً. فترى الحكم والقصة والأخبار، تعاد في القرآن، في عدة مواضع كلها متوافقة متصادقة، لا ينقض بعضها بعضاً. فبذلك يعلم كمال القرآن، وأنه من عند من أحاط علمه بجميع الأمور تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان: ١ / ١٩٠. بتصرف يسير).

وأكمل (الغلي والمنصور ٢٠٠٩) كلام الشيخ السعدي: عند تفسيره لقول الله تعالى: ﴿كَتَبَ أَنْزَلَهُ إِلَيْكَ مُبْرَكٌ لِيَذَبُوا عَائِيَّتَهُ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾ [ص: ٢٩] هذه الحكمة من إنزاله، ليتدبر الناس آياته، فيستخرجوا علمها ويتأملوا أسرارها، وحكمها. فإنه بالتدبر فيه والتأمل لمعانيه، وإعادة الفكر فيها مرة بعد مرة تدرك بركته وخيره. وهذا يدل على الحث على تدبر القرآن وأنه من أفضل الأعمال وأن القراءة المشتملة على التدبر أفضل من سرعة التلاوة التي لا يحصل بها هذا المقصود (المصدر نفسه: ١ / ٧١٢).
و يؤكد (الحميضى ٢٠١٣) إلى أهمية العناية بتدبر القرآن فيقول: فالواجب علي كل مسلم ألا يكتفي بحفظ آياته وتلاوتها فحسب بل لابد أن يجمع مع ذلك الفهم والتدبر والعمل حسب الاستطاعة وهكذا كان سلف الأمة من الصحابة والتابعين لهم بإحسان حيث كان الرجل منهم إذا تعلم عشر آيات لم يجاوزها حتى يعرف معانيها ويعمل بها (أخرجه ابن جرير (١/٧٤، ٨٣) عن ابن مسعود رضي الله عنه وصححه).

وأكد على كلامه كلا من (الغلي والمنصور ٢٠٠٩) حيث قالوا: فإن من المقاصد التي أنزل القرآن لتحقيقها أن يُقرأ بتدبر وفهم يوصل القارئ إلى التذكر والتأثر والعمل، قال تعالى: ﴿كَتَبَ أَنْزَلَهُ إِلَيْكَ مُبْرَكٌ لِيَذَبُوا عَائِيَّتَهُ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾ [ص: ٢٩]. وتدبر القرآن أمر في مقدور كل من كان أهلاً للتلقي،...، ولعل من أسرار ذلك أن القرآن سهل التناول ميسر الإدراك، فيه جاذبية ليقرأ ويتدبر، فيه جاذبية الصدق والبساطة، وموافقة الفطرة، واستجاشة الطبع، لا تنفذ عجائبه، ولا يخلق على كثرة الرد، وكلما تدبره القلب عاد منه بزد جديد، وكلما صحبته النفس زادت له ألفة وبه أنساً.

ويضيف (الغلي والمنصور ٢٠٠٩): وقد أكد سبحانه وتعالى على ضرورة فهم معاني آياته وتدبرها، فقال تعالى: ﴿كَتَبَ أَنْزَلَهُ إِلَيْكَ مُبْرَكٌ لِيَذَبُوا عَائِيَّتَهُ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾ [ص: ٢٩]، قال الحسن البصري: (والله ما تدبره بحفظ حروفه وإضاعة حدوده، حتى إن أحدهم ليقول: قرأت القرآن كله، ما يرى

له القرآن في خلق ولا عمل. فلا ينتفع بآيات القرآن حق الانتفاع إلا من تدبر معانيه وفهم آياته، ثم تذكر وتأثر وعمل بما فيه؛ لأنه لم ينزل لمجرد الحفظ وإتقان التلاوة فحسب، وإنما يشمل إلى جانب ذلك الفهم والتدبر، والعمل.

يوضح (عبد الحميد ٢٠١٨) أهمية تدبر القرآن بذكره: قوله تعالى: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَهُ يَجْعَلُ لَهُ عِجَابًا﴾ [الكهف: ١] وأردفه بتفسير (السعدى ص ٦٩) الحمد لله هو الثناء عليه بصفاته، التي هي كلها صفات كمال، وبنعمه الظاهرة والباطنة، الدينية والدنيوية، وأجل نعمه على الإطلاق، إنزاله الكتاب العظيم على عبده ورسوله، محمد صلى الله عليه وسلم فحمد نفسه، وفي ضمنه إرشاد العباد ليحمدوه على إرسال الرسول إليهم، وإنزال الكتاب عليهم.

ثم أضاف (عبد الحميد ٢٠١٨): تفسير (بن عاشور في التحرير والتنوير ١٥\٢٤٦): ولما كان إنزال القرآن على النبي صلى الله عليه وسلم أجزل نعماء الله تعالى على عباده المؤمنين ؛ لأنه سبب نجاحهم في حياتهم الأبدية، وسبب فوزهم في الحياة العاجلة بطيب الحياة وانتظام الأحوال، والسيادة على الناس، ونعمة على النبي صلى الله عليه وسلم بأن جعله واسطة ذلك ومبلغه ومبينه ؛ لأجل ذلك استحق الله تعالى أكمل الحمد إخباراً وإنشاءً.

وعلق (عبد الحميد ٢٠١٨) على ما سبق بقوله: ثم إنه كلما عظمت النعمة عظمت الحقوق الواجبة لها، ولذا كانت الحقوق الواجبة بإرسال الرسل بالكتب أعظم الحقوق، إذ كان إرسالهم (صلوات الله وسلامه عليهم) أعظم النعم.

و أشار (عبد الحميد ٢٠١٨) إلى لطيفة جميلة وهي: أركان الإرسال: فبعد ذكره لقوله تعالى: {هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَىٰ وَدِينِ الْحَقِّ} الصف ٩. قسم أركان الإرسال إلى: المرسل {هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ} . الرسول {هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ} . الرسالة {هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَىٰ وَدِينِ الْحَقِّ} . ولكل ركن من أركان الإرسال حقه الواجب له بالشرع والعقل والفطرة.

أركان الإرسال	الحق	الدليل
المرسل	العبادة (لِيَعْبُدُون)	﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: ٥٦]
الرسول	الطاعة (لِيُطَاعَ)	﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا لِيُطَاعَ بِإِذْنِ اللَّهِ﴾

		[النساء: ٦٤]
الرسالة	التدبر (لِيَدَّبَّرُوا)	﴿كَتَبْنَا أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾ [ص: ٢٩]

وبين (عبد الحميد ٢٠١٨) بعض الإشارات القرآنية لهذه الآيات ومنها: أن كلا من (لِيَعْبُدُونَ) (لِيُطَاعَ) (لِيَدَّبَّرُوا) ورد في آيته مسبقا بللام المسماه عند النحاة (لام التعليل) فما بعده هذه اللام علة لما قبلها. ومن الإشارات القرآنية أيضا أن كل حق من هذه الحقوق (لِيَعْبُدُونَ) (لِيُطَاعَ) (لِيَدَّبَّرُوا) ورد مرة واحدة في القرآن الكريم. وهذه إشارة قرآنية معناها أن هذه الحقوق ينبغي توحيد أصحابها بها، فلا تصرف لغيرهم. فلا يعبد إلا الله، ولا يطاع من غير دليل (إذ أمره دليل) إلا رسول الله. ولا يتدبر التدبر الكامل إلا القرآن.

ثانيا أهمية تدريب معلم القرآن على ممارسة التدبر (تطبيقا وتعلينا):

ينبه (الغيلي والمنصور ٢٠٠٩) على أهمية ذلك بقولهم: ومع ضعف الأمة وبخاصة في عصورها المتأخرة انحسر هذا الفهم لغايات القرآن واقتصرت الاهتمام به على الحفظ وإتقان التلاوة فقط، وترتب على ذلك ترك الفهم والتدبر المفضي إلى التذكر والتأثر والعمل بتوجيهاته التي بها تستقيم الحياة. وهذا فهم خاطئ ينبغي تداركه كي يصبح الاهتمام بالقرآن متوازناً؛ يجمع بين الحفظ والتلاوة من وجهة وبين التدبر ومن ثم العمل من جهة أخرى.

وأكد (الحميضي ٢٠١٣) على هذا المعنى بقوله: ومما يعين علي إكساب قارئ القرآن ملكة التدبر وينميها في نفسه: معلم القرآن الكريم الكفاء المتأهل لهذه المهنة الشريفة الذي لا يكتفي بتلقين الطالب حروف القرآن وكلماته فحسب بل يجتهد في لفت نظره إلي أسرارهِ ومواعظه ومعانيهِ بأساليب متعددة حسبما يسمح به الوقت مع مراعاة حال الطالب ومجلس التعليم وما لا يدرك كله لا يترك جله.

وتابعه (الدليقان ٢٠١٨) بقوله: إن دور المعلم أصبح أكثر أهمية من أي وقت مضى، وبخاصة مع التطور في وسائل التعليم، وعلى الرغم من ذلك لا يزال معلمو التربية الإسلامية يركزون على تزويد المتعلم بكم هائل من المعلومات والحقائق والمفاهيم الموضوعة بين صفحات الكتاب المدرسي، كما لو كان هو الهدف الوحيد لتدريس التربية الإسلامية، دون الاهتمام الكافي بالمهارات التي تؤهل المتعلمين

للتوافق مع المعنى الأسمى لتدريس مواد التربية الإسلامية، وترتب على ذلك عدم شعورهم بالقيم والمعنى الحقيقي المراد تحقيقه من مواد التربية الإسلامية وخاصة مادة القرآن الكريم.

ويتابع (الدليقان ٢٠١٨): ومما دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة، ما ذكر من نتائج وتوصيات في البحوث العلمية والمؤتمرات المتعلقة بموضوع تدبر القرآن الكريم، التي تشير على أن الاهتمام منصب على التلاوة والحفظ دون تدبر وفهم لمعاني القرآن الكريم وأنه لابد من الاهتمام بموضوع التدبر وعدم إغفاله، ومن هذه النتائج ما ذكره (الفريح ٢٠١٥)، فقد كان من نتائج دراسته:

كثير من الجهات التي تعنى بتعليم القرآن الكريم كان اهتمامها الأول في تحفيظ القرآن وتصحيح التلاوة، ولا شك أن ذلك جانب مهم من عملية تعليم القرآن الكريم، إلا أنهم أغفلوا تنمية جانب التدبر والعمل بالقرآن الكريم؛ ولذا فلا بد من الاهتمام بجانب التدبر وعدم إغفاله. - الحاجة إلى إعادة النظر في طرق تعليم القرآن الكريم، والتركيز على جانب التدبر. (ص ٢٢).

وأضاف (الدليقان ٢٠١٨): وقد لاحظ الباحث من واقع عمله كمعلم لمادة القرآن الكريم أن هناك قصورا وعدم اهتمام من معلمي هذه المادة في تنمية مهارات تدبر القرآن الكريم، وأن تدريس مادة القرآن الكريم كان منصبا على التلقين والحفظ وضبط النطق دون الإهتمام بالتدبر والتفكير في الآيات. كما أن هنالك ندرة في الدراسات التي تبحث في موضوع الدراسة - مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات تدبر القرآن الكريم -.

وبناء على ما تقدم فقد تواترت توصيات الباحثون بالإهتمام بالتدبر وتدريب معلمي القرآن على ممارسته مثل دراسة كل من:

أوصت دراسة الباحثان (الغيلي والمنصور ٢٠٠٩) بما يلي:

١. ضرورة أن تدخل المؤسسات القرآنية مقررًا لتدبر القرآن الكريم في برامجها وأنشطتها.
٢. عقد دورات مكثفة لمعلمي القرآن الكريم وتدريبهم على ممارسة الأنشطة التدريسية لكيفية تدبر القرآن الكريم في دروسهم المسجدية والمدرسية والجامعية.
٣. إقامة ملتقى قرآني لجميع المؤسسات القرآنية لمناقشة الأسباب التي أدت إلى إهمال جانب التدبر، والخروج بمعالجات علمية تولي جانب التدبر اهتماماً يوازي الاهتمام بجانب الحفظ والإتقان.

٤. أن تقوم المؤسسات القرآنية بتكليف لجنة من ذوي الاختصاص بإعداد مفردات لمقرر تدبر القرآن الكريم لجميع المستويات التي تعني بتعليم القرآن الكريم.

٥. على الجامعات الحكومية توجيه طلبة الدراسات العليا في الدراسات القرآنية لإجراء أبحاث تعني بدراسة أساليب وأنشطة فهم القرآن وتدبره.

كما أوصت دراسة (الحميضي ٢٠١٣) بالتالي:

١. أن يكون من أهداف دروس وحلقات القرآن الكريم تعليم التدبر.
٢. ألا يشغل الاهتمام بإتمام الحفظ وتحسين الأداء عما هو أهم من ذلك وهو تدبر القرآن والانتفاع به.
٣. ينبغي لمؤسسات تعليم القرآن الكريم أن تؤهل معلميهما بتعليمهم وسائل التدبر وكيفية تنميته في نفوس الطلاب ومعرفة التعامل مع كتب التفسير وعلوم القرآن.

كما أوصت دراسة (الدليقان ٢٠١٨) ببعض التوصيات مثل:

- ١ - ضرورة إيلاء موضوع تدبر القرآن الكريم الاهتمام الكافي في حصص القرآن الكريم للمرحلة الثانوية، والتأكيد على المعلمين بممارسته وتوجيه الطالب إلى التدبر من خلال تطبيق جميع مهارات التدبر التي اشتملت عليها الدراسة، وعدم الإكتفاء بالقراءة العادية فقط للقرآن الكريم من غير تدبر وتفكير.
- ٢ - ضرورة تدريب معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بشكل خاص وبقيّة المراحل بشكل عام على ممارسة مهارات التدبر للقرآن الكريم، وذلك من خلال برامج متخصصة بالتدبر والتفكير بآيات الله واقترح (الدليقان ٢٠١٨):

- ١ - تصميم برنامج تدريبي لمعلمي التربية الإسلامية حول مهارات تدبر القرآن الكريم، ودراسة أثر هذا البرنامج على مستوى أداء مهارات التدبر عند المعلمين بعد التدريب .
- ٢ - دراسة أهم معوقات استخدام مهارات التدبر للقرآن الكريم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مع تقديم أهم المقترحات للتغلب عليها ونشر مهارات التدبر بين جميع معلمي التربية الإسلامية .

المبحث الثالث

حقوق القرآن \ أهميتها \ ترتيبها

بعد أن تناول الباحث أهمية تدبر القرآن بصورة عامة وأهمية تدريب معلم القرآن على ممارسته (تطبيقا وتعلّما) وعلمنا أيضا من خلال كلام (عبد الحميد ٢٠١٨) أن التدبر هو حق القرآن (لِيَدَّبَّرُوا) إجمالا . فيحسن أن نتناول هذا الحق تفصيلا .

مفهوم حقوق القرآن:

يقول (عبد الحميد ٢٠١٨): إذا كان حق القرآن أن يتدبر، فتدبر القرآن له (ثلاث روافد وغاية) فهذه ثلاث مسنويات في خمس مفردات: المستوى الأول: روافد تدبر القرآن التي تمده. المستوى الثاني: تدارس القرآن وتدبره. المستوى الثالث: الإستجابة والعمل. وهذه المستويات الثلاث تتمثل في مفردات خمسة. ويضيف (عبد الحميد ٢٠١٨) فأما روافد تدبر القرآن الثلاثة فهي: (الإستماع - القراءة - الإستظهار أو الحفظ). ثم عملية التدبر نفسها وأما غايته فهي الإستجابة والعمل. فيتحصل لدينا خمس حقوق: (العمل \ التدبر \ الإستماع \ القراءة \ الحفظ). وهذه الخمسة يدل عليها كلمة (تدبر القرآن) فكيف تتدبر القرآن دون روافده. وأيضا فالتدبر الذي لا يبنى عليه عمل لا يعتبر تدبر أصلا. يقول الباحث: وقد اجتهد البعض مثل (بديوي ١٩٩٣)، (أبو بكر ٢٠٠٧) وأضاف حقوقا أخرى مثل: (الإيمان به \ تعليمه للآخرين \ الدعوة إليه / الاستشفاء به / التحاكم إليه / وهكذا) ولكن يتضح أن كلها تدخل تحت حق (العمل).

ضرورة القيام بحقوق القرآن:

قبل الكلام عن ضرورة القيام بحقوق القرآن: يسأل (عبد الحميد بتصرف ٢٠١٨): ماذا لو اننا سألنا أى أحد من المسلمين الآن، هل يأتى القرآن الآن بثمرته المعهودة التي كانت موجودة على عهد الصحابة؟ ستكون الإجابة بلا شك: لا (لا يأتى بثمرته المعهودة).

يضيف (عبد الحميد بتصرف ٢٠١٨): وقد يظن البعض أن السبب هو قلة الجهد المبذول، والحقيقة التي وصلنا إليها ليست كذلك. فالمسلمون في العصر الحديث يبدلون جهدا أكثر مما كان يبذله

الصحابة. فهل كان لدى الصحابة كل هذا الكم من (نسخ القرآن المقرؤة والمسموعة / مؤسسات القرآن / مسابقات القرآن / معلمى القرآن وهكذا)؟ الإجابة بالطبع لا. إذا أين المشكلة ؟ وللإجابة على هذا السؤال الهام جدا يخبرنا (عبد الحميد بتصرف ٢٠١٨): أننا نحتاج أولا أن نقف مع كلمة (أثمر)، فهل معنى (أثمر) هى أتى بنتيجة ؟ بعض الناس قد تفهم ذلك. والصواب أن أثمر أى أتى بثمرته المعهودة. مثال النخل إذا لم يلقح يأتى بشيء اسمه (شيس) طعمه مر. ولكن لم يأتى بثمرته المعهودة (التمر). فلما وجدنا الأمر كذلك اهتممنا بالنظافة تحت النخل وعلقنا نور وزينة وقمنا بتوظيف من يراعيه. لكن لم ننتبه للسبب الأساسى (عدم التلقيح) فهل سيأتى النخل بثمرته المعهودة (التمر)؟ الجواب لا. لماذا لم يثمر؟ بسبب قلة الجهد المبذول؟ أم بسبب بذل جهد أكبر من المطلوب (لكن فى الاتجاه الخاطىء) .

شرطى الحصول على ثمرة القرآن

ينبه (عبد الحميد بتصرف ٢٠١٨) أنه: من أجل أن يأتى القرآن بثمرته المعهودة، ليس المطلوب بذل جهد أكبر ولكن بذل الجهد الموجود حاليا أو أقل منه لكن فى الاتجاه الصحيح. ويتحقق ذلك بالقيام بشرطين: (القيام بحقوق القرآن الخمسة كاملة)، (القيام بها وفق ترتيبها الشرعى)

١- القيام بحقوق القرآن الخمسة كاملة: (العمل \ التدبر \ الإستماع \ القراءة \ الحفظ)

يقول الباحث: عدم القيام بحق واحد مثل الطالب الذى دخل الامتحان ونجح فى أربع مواد ولكنه أهمل مادة فرسب فى هذه المادة، فهذا يجعله يعيد السنة. فكيف ونحن أهملنا أغلب الحقوق ولم نهتم إلا بحق واحد فقط أو اثنين (الحفظ \ التلاوة).

٢- القيام بها وفق ترتيبها الشرعى.

يقول الباحث: نحن لدينا موارد محدودة (وقت / جهد / مال) فيجب بذلها بحكمة، الأهم ثم المهم، وكذلك علينا أن نركز على الغايات وليس الاقتصار على الوسائل.

ترتيب حقوق القرآن:

وهنا يجب التنبيه على أن هناك فرق بين ترتيب الحقوق من حيث (المرحلة وترتيبها من حيث الأهمية). الفرق بين (ترتيب المرحلة) و(ترتيب الأهمية) مثل شخص نزل للشارع ليذهب للمسجد فى

ترتيب المرحلية (سيأتي الشارع ثم المسجد) أما ترتيب الأهمية (المسجد ثم الشارع) وهذا الأمر سبب خلط شديد لدى المسلمين. فليس معنى أن القراءة تأتي قبل التدبر أن القراءة أهم من التدبر.

١ - ترتيب حقوق القرآن من حيث المرحلية:

الوجه الأول:استماع < تدبر < عمل. الوجه الثاني:قراءة < تدبر < عمل. الوجه الثالث:استماع < حفظ < تدبر < عمل. الوجه الرابع:قراءة < حفظ < تدبر < عمل

٢- ترتيب حقوق القرآن من حيث الأهمية:

يرتب (عبد الحميد بتصرف ٢٠١٨) الحقوق الخمسة فيقول: أهم حق على الإطلاق هو: (العمل)... لأنه الغاية من نزول القرآن وباقي الحقوق وسائل له وهذا أولاً. ثانياً قد وردت فيه آلاف الأدلة والآيات (بطريقة مباشرة وغير مباشرة) مثال (الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ) وردت في عدة مواضع من القرآن، فعشرات الآيات وردت فيها كلمة (العمل) بصورة مباشرة.

وأيضاً باقى القرآن ورد فيه العمل بصورة غير مباشرة (جزاء من عملوا وجزاء من لم يعملوا) أو (قصص من عملوا وقصص من لم يعملوا) أو (تفاصيل العمل نفسه) نقل عن بن القيم أن: "أهل القرآن هم العاملون به الحافظون لحدوده ولو لم يحفظوه عن ظهر قلب، أما من حفظه ولم يعمل به فليس من أهله ولو أقامه إقامة السهم" (زاد المعاد (٣٢٧/١))

ثم يضيف (عبد الحميد بتصرف ٢٠١٨): أن ثانياً حق في الأهمية هو (التدبر) - ووردت في حقه أربع آيات: ﴿كَتَبْنَا أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبْرَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (ص: ٢٩) ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْفُرْقَانُ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ (النساء: ٨٢) ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْفُرْقَانُ أَمَرَ عَلَىٰ قُلُوبِ أَقْفَالِهَا﴾ (٢٤) [محمد: ٢٤] / ﴿أَفَلَمْ يَذْكُرُوا الْقَوْلَ أَمَرٌ جَاءَهُمْ مَا لَمْ يَأْتِ آبَاءَهُمُ الْأَوَّلِينَ﴾ (المؤمنون: ٦٨). وسبق القول أن الحقوق الخمسة يجمعها (التدبر) فالاستماع والحفظ والقراءة (روافد للتدبر) والعمل هو الغاية من التدبر.

ويذكر (عبد الحميد بتصرف ٢٠١٨) أن: الحق الثالث في الأهمية هو: (الاستماع) وورد فيه آية واحدة ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ، وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [الأعراف: ٢٠٤] وأيضا هو الأصل في تلقي القرآن ونقل الينا من خلاله، فلا تجد أبدا أى شيخ فى أسانيد القرآن (أبكم) ولكن ممكن تجد الكثير (عميان).

ويبين (عبد الحميد بتصرف ٢٠١٨) أن: الحق الرابع فى الأهمية هو: (القراءة) وورد فيه عدة آيات وإن كان أكثرها فى باب (القراءة التدبرية)

ثم يهتم (عبد الحميد بتصرف ٢٠١٨) بالحق الخامس فى الأهمية وهو: (الحفظ) ولم يرد فى الشرع أى دليل فى فضل (الحفظ المجرد) وكل ما يستدل به من أدلة فى فضل الحفظ المقصود به (الحفظ المؤدى للتدبر والعمل) وليس (الحفظ المجرد).

وبناء عليه فىنبغى على كل مسلم بصورة عامة وعلى معلم القرآن بصورة خاصة: القيام بحقوق القرآن كاملة ووفق ترتيبها الشرعى. وأن يطبقها معلم القرآن أولاً على نفسه ثم يعلمها ويطبقها على المتعلمين.

المبحث الرابع

الموازنة بين التدبر والحفظ

الغاية من حفظ القرآن: قد يظن البعض مما سبق ذكره أن الحفظ ليس مهما. ونحن نقول بل (الحفظ مهم وليس أهم) الحفظ مهم لكنه ليس أهم من باقى الحقوق، و تكمن أهمية الحفظ فى المثال التالى:

يضرب لنا (اللاحم ١٤٢٨ هـ بتصرف) مثالا على أهمية حفظ القرآن فيقول: لو أن اثنان على سفر الأول معه زاد عبارة عن (دقيق) والثاني معه (تمر) اذا جاع كل منهما فماذا سيفعلون؟ مما لاشك فيه أن صاحب التمر سيأكل مباشرة، أما صاحب الدقيق فلن يأكل الا اذا قام بالعجن والتخمير ثم الخبز وسيقابله مشقة كبيرة.

وهذا هو الفرق بين حافظ القرآن وغيره (فى رحلتهم الى الدار الآخرة). فحافظ القرآن متاح له أن يتدبر فى كل وقت وعلى كل حال، على العكس من غيره الذى يحتاج لمصحف وإضاءة وكذا وكذا. يضيف الباحث: وهذا يدل على أن من أكبر النعم على الإنسان حفظ القرآن . وأعظم هدية يقدمها لولده هى تحفيظه القرآن. لكن المشكلة حدثت لما كنا صغارا وذهب بنا أبائنا لنحفظ القرآن وأعطوا لنا كيس صغير به بعض الآيات ولما حاولنا أن نفهمها قيل لنا (كخ) لما تكبر تبقى تفهم. ثم تم ملئ الكيس ب (تمرات عددها ٦٢٣٦) فقلنا الحمد لله لقد ختمنا... هيا نأكل اذا؟ فقيل لنا لا، لا زال هناك كيس آخر اسمه (ختمة تثبيت) ثم آخر اسمه (ختمة اجازة).

وبعد الاجازة قلنا الآن نأكل (نفهم ونتدبر) فقيل لنا لا، لا يصح (من قال فى القرآن برأيه أخطأ ولو أصاب). طيب (ماذا بعد الإجازة)؟ فطلبوا منا أن نحمل عشر أكياس أخرى (ورش / نافع/ قالون وهكذا). وأيضا هذه الأجولة مثقوبة (تتفلت) فأصبحنا نعانى من كثرة الحفظ الجديد والمراجعة. وهذا على الرغم من احتياجنا الكبير للقرآن فى التعامل مع الشهوات والشبهات والقلق والحيرة وغيرها. وذلك بسبب منعنا من الاستفادة والفهم والتدبر، وأصبح البعض (كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا) وصار القرآن عيىء علينا بعد أن كان ميزة لنا.

إذا مختصر الكلام أنه ليس الخطأ في تحفيظ أولادنا القرآن، ولكن الخطأ في الإهتمام به زيادة عن الحد المطلوب حتى جعلناه (غاية الأمر) مع عدم الاهتمام (بالتدبر والعمل). وهذا موافق لما توصلت إليه تقريبا كل البحوث والدراسات التي اتطلع عليها الباحث مثل دراسات: (الغيلي والمنصوري ٢٠٠٩م) (الحميضي ٢٠١٣) دراسة (الدليقان ٢٠١٨) دراسة (السهيبي ٢٠١٨م) وسبق ذكر كلامهم بالتفصيل في المبحث الخاص بأهمية التدبر.

الموازنة بين التدبر والحفظ:

مما سبق ذكره ومن خلال الإطلاع على بعض الدراسات السابق ذكرها وعمل الباحث في مجال تعليم القرآن تبين له الأتي: بالنسبة لمسألة (التدبر والحفظ) فيوجد اتجاهان لدى العديد من العاملين في مجال تعليم القرآن. والاتجاهان لا يوزنان بين التدبر والحفظ (مع إقرارهم لأهميته) والسبب وجود بعض الفروق الفردية بين الكبار والأطفال.

الاتجاه الأول (وهو الغالب على مجال تعليم القرآن) يقول نحن نحفظهم فقط وهم صغار (استثمارا للذاكرة النشطة) ولما يكبرون يتدبروا ويفهموا.

والرد على هذا الكلام من عدة وجوه:

أولا: لم يفعل ذلك رسول الله ولا صحابته ولو كان خيرا لسبقونا إليه. كما ذكر (حميتو ٢٠١٣) في دراسته عن المنهج النبوي في تعليم القرآن.

ثانيا: أنتم لم تقدموا لنا منهج عملي للتدبر بعد الحفظ (بل هو حفظ ومراجعة فقط)

ثالثا: الفهم لا إرادى (حاول أن لاتفهم ما أقول) لن تستطيع... فطالما أن الولد يقرأ عليه كلاما

بلغته فحتما سيفهمه لذا فيجب التأكد من هذا الفهم ومن صحته. (عبد الحميد ٢٠١٢)

أما الاتجاه الثانى (وهو غير منتشر) فيقول لا... بل نبدأ بالتدبر ثم الحفظ.

والرد على هذا الكلام من عدة وجوه أيضا: أولا: لم يفعل ذلك أيضا رسول الله ولا صحابته ولو

كان خيرا لسبقونا إليه. ثانيا: الأطفال تمتلك ذاكرة نشطة وفارغة فلو لم نستثمرها في الصغر ستمتلىء بأى شىء آخر. (عبد الحميد ٢٠١١)

المنهج (المقترح) فى الموازنة بين التدبر والحفظ:

بعد أن تعرفنا على كلا الاتجاهين فالصواب أن نسأل ولماذا نسير (توالى) أصلا حفظ ثم تدبر أو تدبر ثم حفظ ؟ لماذا لا يكون التدبر مع الحفظ فى نفس الوقت (توازى) وهو ما ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم واصحابه.

كما نقل ذلك (حميتو ٢٠١٣): عن أبي عبد الرحمن السلمي عن عثمان وابن مسعود وأبي بن كعب رضي الله عنهم: "أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقرأهم العشر، فلا يجاوزونها إلى عشر أخرى حتى يتعلموا ما فيها من العمل، فتعلمنا القرآن والعمل جميعا"

وعن إسماعيل بن أبي خالد قال: كان أبو عبد الرحمن - يعني السلمي - يعلمنا القرآن خمس آيات قال: وكان يقرئنا عشرين بالعشى، ويعلمنا أين الخمس ؟ وأين العشر ؟. (رسالة التنبيه للداين) مخطوطة (٤٩/١).

يمكن أن يرد علينا أحدهم ويقول السبب ما سبق ذكره (الذاكرة النشطة لدى الأطفال) فهناك فروق فردية فى القدرة على الحفظ والتدبر بين الكبار والصغار. وأن ملكة (الحفظ) تكون كبيرة لدى (الأطفال) وتقل مع الزمن. وملكة (التدبر) تكون ضعيفة لدى (الأطفال) وتزيد مع الزمن. وأيضا ملكة (التدبر) تكون كبيرة لدى (الكبار). و ملكة (الحفظ) تكون ضعيفة لدى (الكبار).

ونحن نقول صحيح لذا ما توصل اليه الباحث هو اننا اتخذنا منها وسطا (نراعى فيه جميع وجهات النظر)، وهو تطبيق نظرية (باريتو ٨٠%-٢٠%) والتي تشير إلى أن: (العدل لا يلزم منه المساواة) وإنما يمكن أن يكون العدل (٨٠%-٢٠%) مثال الرجل يعمل والمرأة تعمل ولكن هل من العدل أن تعمل المرأة مثل الرجل ؟ الجواب لا. ولكن يمكن أن يكون العدل (الرجل يعمل ٨٠%- المرأة تعمل ٢٠%). وأيضا المرأة ترى والرجل يرى ولكن هل من العدل أن يرى الرجل مثل المرأة ؟ أيضا الجواب لا، ولكن العدل هو (الرجل يرى ٢٠%- المرأة ترى ٨٠%). (ملاحظة هامة) ليس المقصود ب ٨٠%- ٢٠% النسبة بالضبط، وإنما المقصود هو أن يكون طرف أكبر من الآخر، فمثلا يمكن أن تكون باريتو (٧٠%-٣٠%) أو (٦٠%-٤٠%) وهكذا. (كوخ بتصرف ١٩٩٩)

لذا فالمنهج المقترح للتوازن بين الحفظ والتدبر هو:

أولاً: مناهج الأطفال: أن تكون مناهج الأطفال عبارة عن (٨٠% حفظ) بسبب قدرتهم الكبيرة على الحفظ و(٢٠% تدبر) بأن نقدم لهم (الحد الأدنى) من التدبر وهو سؤالهم عن معنى الآيات (شحذ ذهني) ثم نشرحها لهم (باختصار) من أحد التفاسير المختصرة (الأفضل التفسير الميسر لمجموعة علماء). وبهذا يكون هناك تدريب وتقوية عضلة التدبر مما يساعدنا على زيادة كمية التدبر مع الزمن.

ثانياً: مناهج الكبار: أن تكون مناهج الكبار عبارة عن (٨٠% تدبر) بسبب قدرتهم الكبيرة على الفهم لما لديهم من خبرات سابقة وأيضاً احتياجهم للتطبيق بسبب أنهم مكلفون و(٢٠% حفظ) بأن يحفظوا جملة أو آية أو عدة آيات حسب قدرتهم.

المبحث الخامس

كيفية التدبر

وبعد أن وضع الباحث أهمية الموازنة بين التدبر والحفظ ينتقل إلى مبحث كيفية التدبر:

مطلق التدبر والتدبر المطلق:

ينبه (عبد الحميد ٢٠١٨) أنه يجب أن نفرق بين مطلق التدبر والتدبر المطلق: فمطلق التدبر يستطيعه كل أحد (طالما أنه كان يتحدث العربية) ولا يحتاج لتعلم مسبق، أما التدبر المطلق فهو مهارة يجب أن نتعلمها ولها ضوابط وشروط.

أوضح (الدليقان ٢٠١٨) من خلال دراسته أنه قد بينت النتائج أن المهارات اللازمة لتدبر القرآن الكريم لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية قد انحصرت في (١٤) مهارة هي: الإصغاء، والقراءة المجودة، والإنتباه، والملاحظة، والتساؤل، وهذه تعد المهارات الضرورية للتهيئة للتدبر، وبقية المهارات فهي لتطبيق التدبر، وعددها تسع مهارات هي: التحليل، والربط، والاستنباط، والاستقراء، والاستدلال، والمقارنة، والتصنيف، والتمثيل، والتطبيق.

مفهوم أساليب التدبر: قد سبق الكلام بتفصيل عن الفرق بين الإستراتيجية والأسلوب والطريقة في مبحث التعلم النشط. والتعريف الإجرائي لأساليب التدبر هو: الأساليب أو طرق التفكير والتأمل والتي تساعد على تدبر القرآن بصورة أعمق وأدق، وتساعد المعلم على الاستثمار الأمثل من التدبر على المستوى الشخصي وأيضاً عند استخدامها مع الطلاب.

(عبد الحميد بتصرف ٢٠١٨) وهذه التقنيات أو الأساليب

أهميتها: (عبد الحميد بتصرف ٢٠١٨)

أساليب تدبر القرآن:

اختار الباحث بعض أساليب التدبر من خلال عدد من المراجع والدراسات ومن خلال الأساليب التي تم تطبيقها بالفعل من مجالس التدبر لبرنامج تدبر (سورة ق) (عبد الحميد ٢٠١٢) وبرنامج الختمة التدبرية (عبد الحميد ٢٠١٨) والتي توافقت أيضاً عدد من المهارات المذكورة في دراسة (الدليقان ٢٠١٨)

١- **المخيلة الموجهة:** نطلب من الطلاب تخيل حدث معين (حبذا لو كانوا معصوبي الأعين وفي جو هادىء) مثال يتخيلوا أنفسهم في يوم القيامة أو في الجنة أو النار أو داخل معركة مذكورة في القرآن مثلاً وهكذا. مثال: تخيل نفسك يوم القيامة أنت وصحبك الصالحة وسمعت الملائكة تطلب منكم أن تدخلوا الجنة (وَسِيقَ الَّذِينَ اتَّقَوْا رَبَّهُمْ إِلَى الْجَنَّةِ زُمَرًا حَتَّى إِذَا جَاءُوهَا وَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا سَلَامٌ عَلَيْكُمْ طُبِّئْتُمْ فَأَدْخَلُوهَا خَالِدِينَ (٧) الزمر) (الشمري ٢٠١٢)

٢- **الأسئلة المفتوحة (شحد ذهنى):** فقط نسأل الطلاب ماذا فهموا من الآيات بصورة عامة. مثال: ماذا فهمت من قوله تعالى {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَمْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ} (٢) الصف (عبد الحميد ٢٠١٨)

٣- **الأسئلة المغلقة:** نسأل الطلاب أسئلة تكون إيجابتها نعم أو لا. مثال: تدبر في الآية ثم أجب، هل يعلم الله ما نفكر فيه ؟ (وَأَسِرُّوا قَوْلَكُمْ أَوِ اجْهَرُوا بِهِ إِنَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ (١٣) تبارك. (عبد الحميد ٢٠١٨)

٤- **الأسئلة الافتراضية (ماذا لو):** تستخدم كلعبة مع الطلاب وتفيد جدا في زيادة الإيمان وأصلها في قوله تعالى: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ الِثْلَ سَرْمَدًا إِلَى يَوْمِ الْقِيَمَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِضِيَآءٍ أَفَلَا تَسْمَعُونَ ﴿٧١﴾﴾ [القصص: ٧١]، فنسأل الطلاب عن أى نعمة موجودة في حياتنا ولكن بالعكس (ماذا لو لم تكن هكذا) ثم نختم بحمد الله على هذه النعمة.

مثال ١: في سورة الفيل نسأل الطلاب (ماذا لو أن الله خلق الفيل يطير) ونستمع لهم سيقولون مثلاً (كان هدم البيوت/ أكل الطعام أى شيء) ثم نحمد الله أنه لم يخلق الفيل يطير. مثال ٢: (ماذا لو أن الشمس لا تغيب؟) / (ماذا لو أن الله لم يرسل الرسل) وهكذا. (عبد الحميد ٢٠١٨)

هـ - **الربط بين الأسماء الحسنى والموضوع:** لله تسعا وتسعون اسماً مقسمة بين (صفات الجمال) و(صفات الجلال) فحاول أن تبحث عن سبب ورود هذا الاسم بدلا من غيره. مثال: (الرَّحْمَنُ (١) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (٢)) لماذا ورد اسم الله (الرحمن) بدلا من (العليم) مثلاً؟ (عبد الحميد ٢٠١٨)

٦- الربط بين السورة الحالية والسابقة واللاحقة: وتكون بمحاولة ربط موضوعات السور أو أسمائها أو مقاصدها أو آياتها أو قصصها. مثال: نحن نقصد (بالأنبياء) في (الحج) لنكون من (المؤمنين) (عبد الحميد ٢٠١٢)

٧- الربط بين الآية الحالية والسابقة واللاحقة: وتكون بمحاولة إيجاد رابط يربطهم ببعض فالقرآن وحدة موضوعية واحدة (حتى لو كان أحد الآيات في سورة أخرى) مثال: آخر سورة الطور ﴿وَمِنَ اللَّيْلِ فَسَبَّحَهُ بِدَبَرِ النُّجُومِ ۝٤٩﴾ [الطور: ٤٩] وأول سورة النجم: ﴿وَالنَّجْمِ إِذَا هَوَىٰ ۝١﴾ مَا صَلَّ صَاحِبُكُمْ وَمَا غَوَىٰ﴾ [النجم: ١-٢] فلو لاحظت أن بينهم علاقة وطيدة رغم أن الآيات في سورتين مختلفتين. (عبد الحميد ٢٠١٢)

٨ - البحث عن المخبر به والمخبر عنه: كلام العرب كله يدور حول عمدة وفضلة، وعمدة الكلام هو المخبر به والمخبر عنه، فابحث... الله أخبر عن ماذا بماذا؟ مثال ١: ﴿مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ ۝﴾ [الفتح: ٢٩] أخبر الله عن (محمد) بأنه (رسول) مثال ٢: ﴿إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي جَنَّاتٍ وَعُيُونٍ ۝٤٥﴾ [الحجر: ٤٥] أخبر الله عن (المتقين) أنهم (في جنات) مثال ٣: ﴿يَوْمَ تَمُورُ السَّمَاءُ مَوْرًا ۝١﴾ [الطور: ٩] أخبر الله عن (السماء) أنها (تمور) (عبد الحميد ٢٠١٨)

٩ - البحث عن مقاصد السور: وتكون برسم نجمة خماسية ونجمع فيها (اسم السورة/ أولها/ أوآخرها / الكلمات المكررة / القصص الواردة) ثم نحاول ربطها ببعض واستخراج الموضوع الذي تدور حوله السورة مثال: سورة العنكبوت تدور حول الفتن وسورة طه تدور حول السعادة وسورة يوسف تدور حول الإحسان وهكذا (عبد الحميد ٢٠١٨)

١٠- البحث عن الصفات: نبحث عن الآيات التي تجمع صفات معينة مثل صفات (الرجال / المعلمون / الزوجات الصالحة أو العكس / وهكذا) ثم نحاول أن نربط بينهم.

مثال: ﴿مَنْ الْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا مَا عَاهَدُوا اللَّهَ عَلَيْهِ ۝﴾ [الأحزاب: ٢٣] / ﴿رِجَالٌ لَّا تُلْهِيمُهُمْ تَحَرُّوًّا وَلَا يَبِيعُونَ ذِكْرَ اللَّهِ وَاقَارَ الصَّلَاةِ وَإِنَّهُمْ لَلزَّكَّوَّةُ يَخَافُونَ يَوْمًا تَتَقَلَّبُ فِيهِ الْقُلُوبُ ۝٣٧﴾ [النور: ٣٧]

القسم الثانى

الدراسات السابقة

فى إطار سعى الباحث عن دراسات سابقة تدور فى نفس الإطار الخاص بموضوع البحث وصل لعدد من الدراسات والبحوث السابقة وقد قسمها الباحث إلى أربع محاور كالتالى: المحور الأول: الدراسات الخاصة باستخدام نظرية عمل المخ فى تعليم القرآن ، المحور الثانى: الدراسات الخاصة بطرق تحفيظ القرآن ، المحور الثالث: الدراسات الخاصة باستخدام تجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة Active Deep Learner eXperience فى تعليم القرآن ، المحور الرابع: الدراسات الخاصة باستخدام التدبير فى التربية بالقرآن .

المحور الأول: الدراسات الخاصة باستخدام نظرية عمل المخ فى تعليم القرآن (10دراسات)

١ - دراسة (السيد ٢٠١١):

عنوان الدراسة: برنامج مقترح فى الرياضيات طبقا لنظرية التعلم القائم على المخ البشري لتنمية التحصيل والتفكير البصري لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

وتهدف إلى: التعرف على فاعلية برنامج مقترح فى الرياضيات وفقاً لنظرية التعلم القائم على المخ لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير لتلاميذ المرحلة الإعدادية. واستخدمت المنهج: التجريبي على مجتمع الدراسة المكون من: تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة السويس. وتكونت عينة البحث من: ٨٠ تلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي (الفصل الدراسي الثاني) تم تقسيمهم إلى مجموعتين: أحدهما تجريبية درست مقرر الهندسة باستخدام البرنامج المقترح، والأخرى ضابطة درست مقرر الهندسة باستخدام البرنامج المعتاد. باستخدام أداة الدراسة وهى: اختبار تحصيلي فى مقرر الهندسة، وثلاثة اختبارات لقياس مهارات التفكير فى الرياضيات: اختبار التفكير الناقد، اختبار التفكير البصري، واختبار التفكير الإبداعي. وأظهرت النتائج أنه: ١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح تلاميذ المجموعة

التجريبية. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بأن:- تزويد مقررات طرق تدريس الرياضيات بكليات التربية بمبادئ التعلم القائم على المخ البشري، وتدريب الطلاب المعلمين عليها من خلال موضوعات من الرياضيات في مراحل تعليمية مختلفة.

٢ - دراسة (بن يحيى ٢٠١٢): عنوان الدراسة: ضرب الأولاد للتأديب بين الضرورة والضرر: دراسة فقهية، نفسية، قانونية .

وتهدف إلى: دراسة ضرب الأولاد للتأديب بين الضرورة والضرر: دراسة فقهية، نفسية، قانونية . واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي على مجتمع الدراسة المكون من: معلمى القرآن والمربين وأظهرت النتائج أن: لم يغفل الشرع حالة الطفل النفسية فوجه المربي إلى احترام الطفل، لما لذلك من أثر بين في نموه العقلي والجسدي، لذلك يجب تصحيح المفهوم الشائع عند (المربين) من أن الضرب له نتائج سريعة لتعديل السلوك، والحقيقة هي أنه هو الأسلوب الأسهل لانتهاجه في ظل الضغوط والمسؤوليات الملقة على عاتق الأهل، فلا يكلفون أنفسهم عناء التوجيه والصبر على الأولاد والتفتيش عن الباعث الذي أدّى إلى الخطأ لعلاج المشكلة الحقيقية في السلوك. وقد وافق علماء النفس علماء الشرع في ذلك بحيث نجد في الدراسات النفسية الحديثة دعوة ملحة لاجتناب استخدام العقاب في التعليم، وإشارات عديدة لكون العقاب يعد أقل الأساليب التربوية فعالية في التعليم، ومع ذلك فإن احتياج المعلم إليه فعليه أن ينبه الصبي إلى مواضع الخطأ قبل إيقاع العقاب عليه، وأن يبين له السلوك البديل فيما أخطأ فيه، وإذا أوقع عليه العقاب فليكن القصد منه مصلحة الصبي دون التهجم على شخصه. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بأنه: يقع على عاتق المعلمين والمربين الحرص التام على توفير الجو التعليمي المستقر المبني على الحوار والتواصل والذي يحقق الإشباع العاطفي للطفل، فالتربية الصحيحة والتوجيه من الصغر إلى الكبر هو الوسيلة الأنجع لتنشئة جيل أفراد معتدلون عائلياً واجتماعياً، يستطيعون ضبط ميولهم النفسية، أما التقصير في ذلك له عواقبه الوخيمة.

٣ - دراسة (الخطيب ٢٠١٢): عنوان الدراسة: السمع في القرآن الكريم

وتهدف إلى: دراسة مصطلح (السمع) وكيفية وروده في القرآن الكريم، فقد ورد السمع ومشتقاته في القرآن الكريم مائة وخمسة وثمانين مرة مما يدل على أهمية الدور الذي تقوم به هذه الحاسة في حياة

الإنسان. واستخدمت الدراسة المنهج: الوصفى وأظهرت النتائج: الدور المهم الذي تقوم به هذه الحاسة (السمع) في حياة الإنسان ليتمكن من إدراك الحياة حوله، وأما استخدامه في المصطلح القرآني فعندما يلاقيك فهو يعنى سماع الكلام والأصوات وإدراك ما تنقله من معلومات، ويعبر عن السمع أحيانا ويقصد به الأذن، أو التعقل، أو السماع والفهم. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة: ١- بدراسة كل المصطلحات القرآنية دراسة معمقة، والربط بين الحقائق العلمية والآيات القرآنية. ٢- ضرورة الإلتزام بقواعد اللغة العربية وقواعد التفسير عند شرح المصطلحات القرآنية، وذلك حتى نحافظ على الفهم الصحيح لكتاب الله تعالى وآياته.

٤ - دراسة (الرفوع والقيسى ٢٠١٤): عنوان الدراسة: أثر استخدام نموذج التدريس القائم على الدماغ في تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها.

وتهدف إلى: تعرف أثر استخدام نموذج التعلم القائم على الدماغ في تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات، واتجاهاتهم نحوها. واستخدمت المنهج: التجريبي على مجتمع الدراسة المكون من: طلاب المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة في الأردن. وكانت عينة البحث: تكوّنت العينة من ٧٠ طالبا من المدارس الحكومية كافة في محافظة الطفيلة في الأردن، موزعين على مجموعتين (تجريبية وأخرى ضابطة) بواقع ٣٥ طالبا في كل مجموعة. باستخدام أداة الدراسة وهي: الاختبار التحصيلي، مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات. وقد أظهرت النتائج: تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفقا لنموذج التعلم القائم على الدماغ على المجموعة الضابطة التي درست وفقا للطريقة الاعتيادية ويمكن أن يعزى ذلك إلى احتواء طريقة التدريس باستخدام نموذج التعلم المستند إلى الدماغ تنظيما للمحتوى ساعد على جعل المعاني والعلاقات بين المفاهيم واضحة، وسهّل على الطلاب استيعابها. كما أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو الرياضيات. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بالتالي:

- عقد دورات تدريبية لتعريف المعلمين بنظرية التعليم القائم على عمل الدماغ - اجراء دراسات على متغيرات أخرى كاتفكير الإبداعى والناقد وقلق الإمتحان والدافعية. - تصميم مناهج الرياضيات في المراحل المختلفة وفق نموذج التعليم القائم على عمل الدماغ.

٥ - دراسة (كاتيا وآخرون ٢٠١٥): عنوان الدراسة: استخدام الحركات والصور يدعم عملية تعلم المفردات.

وتهدف إلى: دراسة كيف يتعلم الدماغ البشري اللغات الأجنبية على النحو الأمثل من خلال البحث في استراتيجيات التدريس التي تستخدم الحواس المتعددة ("الإثراء")، مثل الصور أو الإيماءات، لتحسين نتائج تعلم المفردات. (حيث تنص نظرية التعلم متعدد الحواس على أن الدماغ يتعلم بشكل أسهل عندما تُحفّز العديد من الحواس بشكل متزامن. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي على مجتمع الدراسة المكون من: مجموعة من المتطوعين الكبار من الرجال والنساء بمعهد ماكس بلانك للعلوم المعرفية البشرية وعلوم الدماغ فلانينغ. وباستخدام أداة الدراسة وهي: اختبار شفوي وتحريري. وأظهرت النتائج أن: - يتفوق تعلم الكلمات الأجنبية بالإيماءات أو الصور على التعلم اللفظي - يؤدي تعلم الكلمات الأجنبية مع الإيماءات الذاتية إلى نتيجة تعليمية أفضل - الدماغ يتعلم الكلمات الأجنبية بشكل أسهل عندما تكون الكلمات مرتبطة بمعلومات من أعضاء حسية مختلفة - لا يقتصر تطبيق مبدأ الحواس المتعددة على تعلم المفردات فقط ؛ وبالتالي، نتعلم من خلال استخدامنا كل الحواس، حتى الذوق والشم لهما دور في عملية التعلم، وكذلك العواطف تلعب دوراً مهماً أيضاً. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة: - بدعم نظرية التعلم متعدد الحواس بقوة - من أجل تعليم مثالي ؛ يجب أن تتطابق الانطباعات الحسية للمرء مع بعضها البعض. فمن أجل أن يتعلم الشخص الكلمة الإسبانية المقابلة لكلمة تفاحة، عليه أن يقوم بإيماءة تشير إلى التفاحة، أو أن يتذوق تفاحة، أو أن ينظر لصورة تفاحة.

٦ - دراسة (عبد الرحمن ٢٠١٥): عنوان الدراسة: نموذج مقترح لتطوير تدريس البلاغة في ضوء بعض نظريات التعليم والتعلم: نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أنموذجاً.

وتهدف إلى التعرف على: - أهم نظريات التعليم والتعلم التي استندت إليها البحوث والدراسات لتطوير عملية التعلم والتعليم. - أهمية تبنى نماذج تدريسية تستند إلى نظريات جديدة للتعليم والتعلم - مفهوم نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأهم خصائصها ومبادئها - أهمية تدريس البلاغة وأهداف تدريسها في المراحل التعليمية المختلفة - صورة النموذج التدريسي المقترح في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتطوير تدريس البلاغة. - أوجه الإفادة من النموذج التدريسي المقترح لتحسين تعلم

الطلاب. واستخدمت المنهج: الوصفى على مجتمع الدراسة وهم: الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، وأظهرت النتائج أن: لم تقم دراسة واحدة - في حدود علم الباحثة - باستخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس البلاغة؛ مما حدا بالباحثة لاقتراح نموذج تدريسي قائم على هذه النظرية لتطوير تدريس مادة البلاغة؛ بهدف تنمية تحصيل الطلاب لها، وتحسين ميولهم نحوها. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بالتالى:- تطبيق نموذج التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس البلاغة في المراحل التعليمية المختلفة. -تهيئة البيئة الصفية المناسبة لهذا النوع من التعلم - .إعادة النظر في طبيعة إعداد مناهج البلاغة المقدمة للطلاب في مختلف المرحلة التعليمية وتعديله بما يتلاءم مع الاحتياجات اللغوية للطلاب -التأكيد على دور المعلم في التخطيط للأنشطة الصفية المساعدة على التعلم - .التأكيد على أهمية تناغم التعلم داخل المدرسة مع التعلم المستند إلى الدماغ - .تفعيل نظريات التعليم والتعلم داخل الفصول الدراسية، واستخدام استراتيجياتها ومبادئها؛ لتحسين تعلم الطلاب بمختلف المراحل التعليمية، وفي مختلف المواد الدراسية.

٧ - دراسة (برامى، زكار ٢٠١٦): عنوان الدراسة: التكرار في القرآن الكريم نماذج مختارة.

وتهدف إلى: التعرف على جانب بلاغي مهم من إعجاز القرآن والمتمثل في ظاهرة التكرار. واستخدمت المنهج: المنهج الاستقرائي والمنهج التحليلي الوصفي وأظهرت النتائج أن: - للتكرار علاقة وطيدة بالعقيدة الإسلامية وذلك من خلال إثبات وحدانية الله وإثبات الحقائق الكونية وإثبات البعث والجزاء. - أن الألفاظ المكررة في القرآن الكريم تختلف باختلاف السياق الذي ترد فيه، ومن أهمها التقرير والتعظيم والتخويف والتكذيب والوعد والوعيد، ولا يمكن إدراك هذه المعاني وتلك الفوائد والدلالات إلا عن طريق هذا الأسلوب؛ التكرار في القرآن الكريم. - أن لظاهرة التكرار القرآني أكثر من دلالة؛ منها ما يتعلق بالجانب المعنوي؛ حيث يأتي التكرار لإفادة معاني جديدة، ومنها ما يختص بجانب الصوت حيث يفيد نغمة كما نلمسها في فواصل سورة الرحمن. - أن هناك فوائد نستفيد منها من ظاهرة التكرار في القرآن الكريم من أهمها تثبيت بعض المعاني في النفوس، وبيان أهميتها من خلال التركيز عليها وترداد ذكرها، وكذا معرفة الأهمية البالغة للأمور والقضايا والمعاني التي ركز عليها المولى - سبحانه - في كتابه، وكرر ذكرها، والحديث عنها كرات ومرات، ليدرك الناس مكانتها الجليلة،

وعظم شأنها فيقدرها حق قدرها. - أن هناك أسرار تكمن وراء التكرار القصصي من أهمها تقرير المعاني وتثبيتها في الأنفس، وهذا أوضح في التحدي وأبلغ في الإعجاز. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بأهمية: النظر والتأمل في أسرار وبلاغة التكرار في القرآن الكريم.

٨ - دراسة (أنشوري ٢٠١٧) عنوان الدراسة: أسلوب التكرار في القرآن الكريم

وتهدف إلى: دراسة القرآن الكريم من ناحية خصائصه التعبيرية، التي تتميز من غيرها من التعبيرات الأخرى. ومن هذه الخصائص التعبيرية للقرآن هي ظاهرة التكرار. واستخدمت المنهج: المنهج الاستقرائي التحليلي الموضوعي وأظهرت النتائج أن: التكرار أسلوب أدبي رصين سلكه العرب القدماء، ونهجه الفصحاء المتأخرون، فليس كل تكرار مذموماً، بل إن من التكرار ما يزيد الكلام حلاوة وطلاوة، ومن خلال البحث تبين أن هناك من نفى التكرار في القرآن الكريم نفياً قاطعاً ظناً منه أن التكرار عيب، وهذا ليس بصحيح؛ لأن العلماء لم يعدوا كل تكرار عيباً، وإنما العيب في التكرار الذي لا يضيف معنى جديداً للقارئ أو السامع، أما ما حمل معنى جديداً فهو من التكرار الحمود.

٩ - دراسة (حمدون ٢٠١٩) عنوان الدراسة: فاعلية إستراتيجية تدريسية مبنية على نتائج

أبحاث الدماغ في تحصيل العلوم لدى طلاب الصف السابع ودوافعهم لتعلمها. وتهدف إلى: التعرف على فاعلية إستراتيجية تدريسية مبنية على نتائج أبحاث الدماغ في تحصيل العلوم لدى طلاب الصف السابع ودوافعهم لتعلمها. واستخدمت المنهج: التجريبي. على مجتمع الدراسة المكون من: طلاب الصف السابع بالمدارس الحكومية. في قسبة عمان. كانت عينة البحث: عبارة عن (٦٦) طالباً في الصف السابع بالمدارس الحكومية. في قسبة عمان للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) تم تجميعهم في قسمين. تم تعيين ثلاثة وثلاثين منهم بشكل عشوائي كمجموعة ضابطة، وتم تدريسهم بالطريقة التقليدية، وتم تعيين الثلاثة والثلاثين الآخرين بشكل عشوائي ليكونوا المجموعة التجريبية، وتم تدريسهم من خلال إستراتيجية التدريس بناءً على نتائج أبحاث الدماغ في أكثر من ٢٠ جلسة. باستخدام أداة الدراسة وهي: اختبار قياس تحصيل الطلاب في العلوم، استبانة لقياس دافع الطلاب لتعلم العلوم. وأظهرت النتائج أن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي تم تدريسها "بالاستراتيجية المعتمدة على نتائج أبحاث الدماغ" وتلك الخاصة بالمجموعة الضابطة التي

تم تدريسها بالطريقة التقليدية على تحصيلهم في اختبار ما بعد التحصيل . كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على النتائج السابقة يوصي الباحث: بضرورة اعتماد "الاستراتيجية المبنية على نتائج أبحاث الدماغ" من قبل وزارة التربية والتعليم.

١٠ - دراسة (اليوسف ٢٠١٩) عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لتدريس التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الجانبي والاتجاهات نحو توظيفه لدى الطلاب الفائقين والموهوبين بالمرحلة المتوسطة.

وتهدف إلى: تحديد فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لتدريس التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الجانبي والاتجاهات نحو توظيفه لدى الطلاب الفائقين والموهوبين بالمرحلة المتوسطة. واستخدمت المنهج: شبه التجريبي تصميم أحادي (قبلي - بعدي) على مجتمع الدراسة المكون من: فصول الطلاب الموهبين بمدارس مدينة تبوك. وتكونت العينة من: فصلين للموهوبين بالصف الثاني متوسط بمدرسة المقداد بن عمرو المتوسطة بإجمالى (٣٤) من الطلاب الموهوبين (تتجاوز درجة ذكائهم ١٢٠)،، في مجموعة تجريبية . باستخدام أداة الدراسة وهى: اختبار مهارات التفكير الجانبي (30) مفردة، ومقياس اتجاهات نحو توظيف التفكير الجانبي (١٨) مفردة.. أوضحت النتائج: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الجانبي عامة، ومهاراته كل على حدة، ولمقياس الاتجاهات بصفة عامة ومكوناته كل على حدة، لصالح التطبيق البعدي، كما تبين من (حجم الأثر) فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الجانبي والاتجاهات نحو توظيفه لدى الطلاب الموهوبين. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بأن: بتوظيف استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في برامج الموهوبين، مع تدريب معلمي التربية الإسلامية على استخدامها.

المحور الثاني: الدراسات الخاصة بطرق تحفيظ القرآن (6 دراسات)

١ - دراسة (إبراهيم ٢٠٠٩م) عنوان الدراسة: طرق حفظ القرآن الكريم وعلاقتها بسعة الذاكرة وكل من مهارتي القراءة الجهرية والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

استهدف البحث دراسة طرق حفظ القرآن الكريم (التسلسلي - الجمعي - المقسم) وعلاقتها بسعة الذاكرة وكل من مهارتي القراءة الجهرية والكتابة بفروعها الثلاثة (الخط والإملاء، والتعبير الكتابي الإبداعي) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، واستخدم البحث المنهج التجريبي على مجتمع البحث وهم تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ونم اختيار عينة البحث وهى عبارة عن (٧٨) تلميذة وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي، وكانت أداة البحث هى: اختبار القدرات العقلية (٩-١١ سنة) اعداد (فاروق عبد الفتاح، 1984) كما طبقت عليهم ثلاثة اختبارات أخرى هي: اختبار القراءة الجهرية، اختبار الخط والإملاء، اختبار التعبير الكتابي الإبداعي (من إعداد الباحثة)، وقد أسفرت نتائج البحث عن النتائج التالية:- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - المقسم) في متغير سعة الذاكرة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - المقسم) في متغير مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وأوصى البحث بالتالى: (١) عدم التحيز لطريقة معينة في الحفظ. (٢) إعادة استخدام استراتيجية التسميع في التعلم فهي استراتيجية قوية وسهلة الاستخدام وقابلة للتطبيق الواسع ولها أكثر من صورة (التسميع التسلسلي - التسميع الجمعي - التسميع المقسم) وكلها بنفس الكفاءة من حيث سعة الذاكرة ومهارات القراءة الجهرية والكتابة.

٢ - دراسة (المطرودى ٢٠١١) عنوان الدراسة: أثر خطوات تدريس مقترحة في إتقان مهارات التلاوة والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. وتهدف إلى: التعرف على أثر كل من (شرح الآيات شرحاً إجمالياً - الفرق بين الرسم الإملائي والعثماني - مناقشة الأحكام التجويدية) في إتقان مهارات التلاوة، وبقاء أثر التعلم. واستخدمت المنهج التجريبي على مجتمع الدراسة: تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٢٩-١٤٣٠هـ)، والبالغ عددهم (٣٦٦٩٨). وتم اختيار عينة الدراسة بشكل قصدي، وهم تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الأحنف بن قيس الابتدائية، التابعة لمركز الإشراف التربوي بشمال الرياض وكانت عبارة عن (٥٠) طالب مقسمة إلى (٢٥) طالب كمجموعة ضابطة و(٢٥) طالب كمجموعة تجريبية وأداة الدراسة: اختبار قبلي وبعدي وبعدي متأخر. وكانت نتيجة الدراسة: إن المجموعة

التجريبية قد بلغت مستوى الإتقان المطلوب الذي حدده الباحث وهو (٨٠%) في مهارتي (الانطلاق والتجويد)، وفي المجموع الكلي للمهارات الأربع، بينما لم يصل تحصيلهم إلى مستوى الإتقان المطلوب في مهارتي (تفادي اللحن والترتيل). - وأوصت الدراسة بالتالي: ضرورة تطبيق الخطوات المقترحة في تدريس مقرر التلاوة بمدارس المرحلة الابتدائية. عقد دورات تدريبية لمعلمي القرآن الكريم لتعريفهم بأهمية الخطوات المقترحة في تنمية مهارات التلاوة لدى التلاميذ.

٣ - دراسة (آل كنة والحيالي ٢٠١١م) عنوان الدراسة: أثر استخدام الأقراص المدججة في إتقان تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

واستهدف البحث التعرف على أثر استخدام الأقراص المدججة في إتقان تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. واستخدم المنهج التجريبي ذا المجموعات المتكافئة، والذي يضم مجموعتين تجريبيتين مع مجموعة ضابطة وكان مجتمع الدراسة: تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدرستي الصناديد الابتدائية للبنين والمهجع الابتدائية للبنين . وللعام الدراسي ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦م، وعينة البحث عبارة عن (٦٩) تلميذاً، بواقع (٢٣) تلميذاً في كل مجموعة، باستخدام أداة الدراسة: بطاقة ملاحظة، وكانت نتيجة الدراسة: عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين في إتقان التلاوة وإتقان الحفظ، ووجود فرق دالة إحصائية بين كل من المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في إتقان التلاوة وإتقان الحفظ . وأوصى الباحثان بتزويد المدارس بالتقنيات التربوية الحديثة مثل مشغل الأقراص المدججة، وحث المعلمين والمعلمات على استخدامها، وإقامة دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات على كيفية استخدامها، وتزويدهم بدليل إرشادي يضم أهداف وعناصر كل موضوع ويقترح القرص المدمج المناسب له .

٤ - دراسة (الشهري ٢٠١٣م) عنوان الدراسة: استثمار التقنية في خدمة القرآن - تجربة معهد الشاطبي.

وتهدف الدراسة إلى: تناول عددا من المحاور التي تتضمن مفهوم التقنية وأهميتها، وكذلك تتطرق إلى التعريف بمعهد الشاطبي كصرح تعليمي قرآني ثم تتناول التعريف بمشروع التقنية في خدمة القرآن ورؤيته وأهدافه ومبرراته وفوائده وملامح الجودة فيه، وكذا تستعرض أهم الملامح في تنفيذ هذا المشروع وتطبيقه على أرض الواقع بدءاً من دراسته تقنيا وفق الخطط الاستراتيجية المدروسة وتدريب وتأهيل المحاضرين

والعاملين في الدعم الفني، وكذا تصميم ما يحتاج إليه فيه كتصميم الدروس التفاعلية والوثائق، والتدريب الإلكتروني، واستعراض البيانات الإلكترونية اللازمة لنجاح المشروع واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي على مجتمع الدراسة: معلمي القرآن بمعهد الشاطبي وكانت نتائج الدراسة: ١ - التعليم عن بعد وسيلة عصرية تقلل الكثير من العبء المالي والإنساني على المعاهد القرآنية. ٢ - التخطيط الاستراتيجي لعمليات بناء التعليم عن بعد يختصر الوقت ويعطي مجالا أكبر لتقييم الأداء. ٣ - الاستفادة من الخبراء والاستشاريين في تصميم المناهج الإلكترونية يؤكد على جودة المحتوى المقدم. ٤ - التدريب جزء مهم من عملية الارتقاء بالأداء العام للمشاريع التقنية لصناعة الكفاءات وتطويرها. وأوصت بالتالي: أهمية التعليم عن بعد كوسيلة عصرية تقلل الكثير من العبء المالي والإنساني على المعاهد القرآنية، وأن التخطيط الاستراتيجي لعمليات بناء التعليم عن بعد يختصر الوقت ويعطي مجالا أكبر لتقييم الأداء، إلى عدد من النتائج التي لخصتها الورقة في تجربة واقعية.

٥ - دراسة (جاء الله وأخرون ٢٠١٤م) عنوان الدراسة: تنمية مهارات التجويد لدى معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية الأزهرية.

وتهدف إلى: تحديد وتقييم مهارات تجويد القرآن الكريم لمعلمي القرآن بالمرحلة الابتدائية الأزهرية واستخدمت المنهج التجريبي على مجتمع الدراسة: معلمي القرآن بالمرحلة الابتدائية الأزهرية وكانت عينة البحث: عبارة عن مجموعة من معلمي القرآن بالمرحلة الابتدائية من بعض المعاهد الأزهرية بمحافظة القليوبية، باستخدام أداة الدراسة: بطاقة ملاحظة واختبار معرفي وكانت نتيجة الدراسة: توصل البحث الحالي إلى النتائج الآتية: ١ - قائمة بمهارات تجويد القرآن الكريم اللازمة لمعلمي القرآن بالمرحلة الابتدائية الأزهرية، وقد تمثلت هذه القائمة في (١١) مهارة رئيسية، يندرج تحتها (٦٦) مهارة فرعية. ٢ - تنمية مهارات تجويد القرآن الكريم لدى معلمي القرآن بالمرحلة الابتدائية الأزهرية، سواء في الجانب المعرفي - كما ظهر من نتائج المعلمين في الاختبار التحصيلي، وفي الجانب الأدائي - كما ظهر من نتائجهم في بطاقة الملاحظة. وأوصت الدراسة بالتالي: إعداد معلمي القرآن الكريم إعداداً خاصاً يتناسب مع تعليم القرآن الكريم. عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية، تهدف إلى توعيتهم بأهمية مهارات تجويد القرآن الكريم. تدريب المعلمين على كيفية غرس وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ، نحو تعلم علم

التجويد. الاهتمام باستخدام الاختبارات التحصيلية التي تقيس الجانب المعرفي، إلى جانب الاختبارات الأدائية؛ لأن مهارات تجويد القرآن الكريم تشتمل على جوانب معرفية تتصل بالأسس النظرية للمهارة، وجوانب أدائية تتصل بكيفية أداء المهارة، ولذلك يجب التكامل عند قياس مهارات التجويد. ضرورة الاستفادة من الأساليب التدريسية الحديثة والتقنيات التكنولوجية مثل الوسائط المتعددة في تنمية مهارات تجويد القرآن الكريم.

٦ - دراسة (قزق ٢٠١٨م) عنوان الدراسة: فاعلية استخدام التعلم الإلكتروني غير المتزامن (الأقراص المدججة) في تحسين مستوى تلاوة القرآن الكريم لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التعلم الإلكتروني غير المتزامن (الأقراص المدججة) في تحسين مستوى تلاوة القرآن الكريم لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي. وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. على مجتمع الدراسة وهم جميع طلاب الصف الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم القصبة اريد خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦. وقد تكونت عينة الدراسة بصورتها النهائية من طلاب مدرسة عمر بن الخطاب. وكانت عبارة عن (٧٢) طالبة مقسمين إلى مجموعتين المجموعة التجريبية مكونة من (٣٦=ن) طالبة تم تدريسها باستخدام الأقراص المدججة والمجموعة الضابطة مكونة من (٣٦=ن) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية. وكانت أداة الدراسة بطاقة ملاحظة أداء. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية والوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في اختبار مستوى تحسن التلاوة. كما أظهرت نتائج الدراسة فعالية استخدام التعلم الإلكتروني غير المتزامن باستخدام الأقراص المدججة في تحسين مستوى تلاوة الطلاب للقرآن الكريم من خلال استخدام معادلة بلاك. وأوصت الدراسة بالتوسع في استخدام الأقراص المدججة في البيئات التعليمية لما لها من أهمية في اعتماد الطلاب على أنفسهم من خلال التعلم الذاتي وتوفير الوقت والجهد على الطالب والمعلم. الكلمات المفتاحية: القرآن الكريم، التعلم الإلكتروني، الأقراص المدججة.

المحور الثالث

الدراسات الخاصة باستخدام تجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة Active Deep Learner

eXperience في تعليم القرآن (13دراسة)

١ - دراسة (بن ناصر ٢٠١٠) عنوان الدراسة: فاعلية استخدام استراتيجيات الخرائط الذهنية في تدريس العلوم في التحصيل العلمي وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بسلطنة عمان.

وتهدف إلى: ١ - تحديد فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية في زيادة تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم بسلطنة عمان عند مستويات: (التذكر، والفهم، والتطبيق. واستخدمت المنهج: التجريبي. على مجتمع الدراسة المكون من: جميع تلاميذ الصف الثالث الأساسي المقيد في المدارس الحكومية بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة الباطنة شمال للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م، والبالغ عددهم (٧١٨٠) تلميذاً وتلميذة. وكانت عينة البحث: عبارة عن (١٠٣) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدرسة منارة العلم للتعليم الأساسي (ح) وتم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، بحيث تكونت المجموعة التجريبية من (٥٢) تلميذاً وتلميذة موزعين على شعبتين، وتكونت المجموعة الضابطة من (٥١) تلميذاً وتلميذة موزعين على شعبتين أيضاً. باستخدام أداة الدراسة وهي: الاختبار التحصيلي واختبار عمليات العلم الأساسية. وأظهرت النتائج أن: ١- استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس العلوم ذات فاعلية متوسطة في التحصيل لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي ٢- استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس العلوم ذات فاعلية متوسطة في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بأن: 1. تأهيل وتدريب طلبة كليات التربية على استخدام الخرائط الذهنية في تدريس مواد العلوم المختلفة 2. عقد الندوات والورش التدريبية لمعلمي العلوم؛ للتعرف إلى المزايا التربوية للخرائط الذهنية، ومجالات استخدامها، وكيفية توظيفها في تدريس العلوم .

٢ - دراسة (التركي 2013م) عنوان الدراسة: واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة الاستراتيجيات التعلم النشط بمدينة الرياض والمعوقات المصاحبة لها.

وتهدف إلى: معرفة مدى ممارسة معلمي العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة الاستراتيجيات التعلم النشط، والتعرف على أهم المعوقات التي تحول دون الاستخدام من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض واستخدمت المنهج الوصفي المسحى على مجتمع الدراسة: المكون من معلمي العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من خلال أداة الدراسة: وهى استبانة وبطاقة ملاحظة وأظهرت النتائج أن ممارسة معلمي العلوم الشرعية لاستراتيجيات التعلم النشط كانت بدرجة متوسطة. وأن أهم هذه الممارسات يتمثل في التمهيد للدرس بطريقة مشوقة وجذابة، ووبرط بين الخبرات التعليمية الجديدة والسابقة. وأن درجة الصعوبات التي تتعلق بمعلمي العلوم الشرعية أثناء استخدام استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين في المرحلة المتوسطة كان بدرجة متوسطة. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بأن تهتم مراكز التدريب التربوي عند تصميم البرامج التدريبية للمعلمين بالتركيز على استراتيجيات التعلم النشط نظرياً وعملياً، يجب التقليل من كثافة المحتوى الدراسي، والاهتمام بالتوزيع المناسب والمنسجم بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في مقررات العلوم الشرعية، ان تقوم وزارة التربية والتعليم بعمل حوافز مالية للمعلمين المبدعين والطلاب عند تطبيق التعلم النشط.

٣ - دراسة (الوادعى ٢٠١٤) عنوان الدراسة: استراتيجيات ومقومات تعليم القرآن الكريم

وتهدف إلى: تهدف الورقة إلى الوقوف على طرق تدريس معلمي القرآن، ونقل تجاربهم، وتبسيط الضوء عليها؛ ليستبين الحسن منها فيعم نفعه، ويستغنى به عن الطرق غير المجدية، ولا تقتصر فائدته على المعلمين فحسب، بل تشمل المسؤولين عن مناهج تدريس القرآن ومشرفي التربية الإسلامية أيضاً وكل من له صلة بمدارس تحفيظ القرآن. واستخدمت المنهج: الوصفي على مجتمع الدراسة وهم معلمي القرآن الكريم. وأظهرت النتائج أن: 1- من الممكن استنباط وسائل تعليمية مناسبة تستخدم في تدريس القرآن الكريم بما لا يتعارض مع الشريعة الإسلامية. 2- إن الطريقة الإلقائية المنتشرة في مدارسنا وجامعاتنا يمكن تحسينها بإدخال الوسائل التعليمية فتؤدي إلى نتائج أفضل بالنسبة لتحصيل الطالب. 3- إن الخلل في تدريس مقرر القرآن الكريم ليس منشؤه معلم القرآن وحده - وإن كان هو المسئول الأول - إلا أن عدم توفر الوسائل كل هذا أدى إلى هذا الخلل والنقص. وأوصت الدراسة بالآتي: 1- أن يركز المشرفون التربويون والمتخصصون أثناء زيارتهم لمعلمي القرآن الكريم على طريقة التدريس، وأن يدلّوهم على أفضل

طريقة وأصلحها -2- مطالبة معلم القرآن الكريم باستخدام الوسائل التعليمية الحديثة بشكل مستمر -
3 - ممارسة ما يأمر به القرآن من قول أو عمل كوسيلة مهمة من وسائل تحفيظ القرآن، والإهتمام
بالتطبيق القرآني وليس مجرد الحفظ له؛ اقتداء بفعل الرسول صلى الله عليه وسلم مع صحابته الكرام الذين
كانوا يتعلمون عشر آيات، لا يتجاوزونها حتى يتعلموا ما فيها من العلم والعمل.

٤ - دراسة (فلمبان 2014) عنوان الدراسة: معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة لدى
معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين مع تقديم
تصور مقترح لمعالجتها.

وتهدف إلى التعرف على معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة لدى معلمي العلوم
الشرعية في المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين مع تقديم تصور مقترح
لمعالجتها واستخدمت المنهج الوصفي على مجتمع الدراسة المكون من: مشرفي ومعلمي العلوم الشرعية في
المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة باستخدام أداة الدراسة وهي: الاستبانة وخلصت إلى مجموعة من
النتائج، أهمها: قلة التطبيق العملي لإجراءات تنفيذ استراتيجيات التدريس الحديثة أثناء تلقي التدريب،
وضعف تفعيل المعلمين الاستراتيجيات التدريس الحديثة بعد الانتهاء من التدريب، وفي ضوء ذلك
أوصت بضرورة تكثيف البرامج التدريبية النوعية المتقدمة علميا ومهارتيا في تنفيذ استراتيجيات التدريس
الحديثة في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب.

٥ - دراسة (بن عامر ٢٠١٥) عنوان الدراسة: برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات
التعلم النشط لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

و تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق هدف رئيسي وهو -1- : تطوير الأداء التدريسي لمعلمي
الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء استراتيجيات التعلم النشط . واستخدمت المنهج: التجريبي بالعينة
الواحدة على مجتمع الدراسة المكون من: معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بنين،
بمحافظة الخرج. والبالغ عددهم (١٤٣) معلم وكانت عينة البحث: عبارة عن (٤٨) معلما تم اختيارهم
بطريقة عشوائية بسيطة. وذلك في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٦-١٤٢٧هـ باستخدام أداة الدراسة
وهي: بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمهارات استراتيجيات التعلم النشط (إعداد الباحث) وأظهرت

النتائج:فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم فى تطوير الأداء التدريسى لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية فيما يتعلق باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين أثناء الملاحظة القبليّة والبعديّة في استراتيجيات (التعلم التعاوني-حل المشكلات-العصف الذهني).وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بأن:١-الاستفادة من البرنامج المقترح في إجراء برامج تدريبية مشابهة له في المواد الدراسية الأخرى ٢٠ - تطوير البرامج التدريبية من خلال تضمينها جزء عملي تطبيقيّ ليستطيع المعلم ممارسة ما تمّ تعلمه أثناء البرنامج التدريبي، وبالتالي يكون له أثر فعال في أدائهم التدريسي ٣٠- تدريب المعلمين أثناء الخدمة بشكل مستمر طيلة العام الدراسي على استراتيجيات التدريس الحديثة، لرفع كفاءتهم وتطوير أدائهم، ليواكبوا كل ما يجد على المناهج الدراسية من تطوير.

٦ - دراسة (البركة 2015)عنوان الدراسة: مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية لاستراتيجيات التعلم النشطفي المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية

وهدف إلى: التعرف على مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية، واستخدمت المنهج الوصفي على مجتمع الدراسة المكون من: معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية وكانت أداة الدراسة: بطاقة ملاحظة وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمات العلوم الشرعية لاستراتيجيات التعلم النشط منخفضة، وفي ضوء تلك النتيجة أوصت الدراسة بضرورة تكثيف الدورات التدريبية للمعلمات الخاصة باستراتيجيات التعلم النشط، والعمل على تطوير مهاراتهم.

٧ - دراسة (الحسيني ٢٠١٦) عنوان الدراسة: مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط فى اكتساب الطلبة الاتجاهات نحو مادة القرآن الكريم وتحسين تحصيلهم الدراسى.

وهدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط فى اكتساب الطلبة الاتجاهات نحو مادة القرآن الكريم وتحسين تحصيلهم الدراسى واستخدمت المنهج شبه التجريبي على مجتمع الدراسة المكون من:جميع طلبة الصف العاشر في منطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت في العام ٢٠١٤/٢٠١٣ والبالغ عددهم (٦٠٠) طالباً وطالبة وكانت عينة الدراسة: اقتصرت عينة الدراسة على طلبة

الصف العاشر في منطقة (الجهراء) التعليمية بواقع شعبتين للذكور ضابطة وتجريبية وشعبتين للإناث تجريبية وضابطة بواقع (٤٠) (طالب وطالبة لكل مجموعة. وتم استخدام أداة: مقياس الاتجاهات واختبار التحصيل الدراسي وكانت نتيجة الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a \geq 05.0$) بين متوسطات اتجاه طلبة الصف العاشر نحو مادة القرآن تعزى لإستراتيجية التدريس (التعلم النشط، والطريقة الاعتيادية). توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a \geq 05.0$) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة القرآن تعزى لإستراتيجية التدريس (التعلم النشط، والطريقة الاعتيادية). وأوصت الدراسة بضرورة عمل المشاغل والدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات لتدريبهم على استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجيات التدريس الحديثة الأخرى، وبضرورة حث المعلمين على زيادة مشاركة الطلبة في العملية التعليمية. كما أوصت الدراسة بضرورة زيادة التفاعل الصفّي بما ينمي التعلم النشط في بيئة صفية نشطة جراء دراسات أخرى مشابهة لتقصي أثر استراتيجيات التعلم في تحسين المهارات اللغوية.

٨ - دراسة (الجميل ٢٠١٧) عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي.

تهدف الدراسة إلى: الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي. واستخدمت المنهج التجريبي بمجموعة تجريبية واحدة. وكان مجتمع الدراسة: معلمي ومعلمات الرياضيات للصفين الخامس والسادس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم غرب غزة، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥م/٢٠١٦م والبالغ عددهم (٥٠) معلم ومعلمة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. أداة الدراسة: بطاقة ملاحظة أداء. أهم نتائج الدراسة: - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين عينة الدراسة على بطاقة - ملاحظة التدريس الإبداعي في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي. - يتمتع البرنامج المقترح بالفاعلية حيث بلغت نسب الكسب الماك جوجيان ٧٠٠ وهي أكبر من المستوى المقبول للفعالية، مما يدل على أن البرنامج التدريبي فاعلية مقبولة في اكتساب التدريس الإبداعي

ومهاراته الأربعة. توصيات الدراسة:- ضرورة توظيف استراتيجيات متنوعة وتنظيم البيئة الصفية الملائمة للإبداع. - أن ينوع مصممو المناهج الدراسية أساليب التقويم ويحرصوا على تكاملية المنهاج. - أن يركز المشرفون التربويون على الممارسات الإبداعية للمعلمين في الصف والتدريب.

٩ - دراسة (آل سيف ٢٠١٨) عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجية التعلم

التعاوني STAD على إتقان التلاوة لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي

وتهدف إلى: التعرف على معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني STAD على إتقان التلاوة لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي. واستخدمت المنهج: التجريبي على مجتمع الدراسة المكون من: طلاب الصف الثاني الابتدائي بمدرسة الإمام حفص لتحفيظ القرآن الكريم بالواديين. وتم اختيار عينة الدراسة: من مجموعتين، تجريبية (١٢) طالبا وضابطة (١٢). باستخدام أداة الدراسة وهي: اختبار شفوي قبلي وبعدي لقياس إتقان التلاوة. وأظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني STAD. وفي ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث: المعلمين باستخدام هذه الاستراتيجية لتدريس مادة القرآن الكريم للحصول على نتائج جيدة في إتقان الطلاب لتلاوة القرآن الكريم، وكذلك أوصى الباحث بضرورة تدريب المعلمين على الاستراتيجيات الحديثة وطرق استخدامها وسبل تفعيلها.

١٠ - دراسة (بهجت، آخرون ٢٠١٨) عنوان الدراسة: إطار FIRST لتصميم وتيسير تجربة

معايشة المتعلم النشطة والمؤثرة

وتهدف الدراسة إلى: أولاً التعريف بمفهوم تجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة Active Deep Learner eXperience. ثم التعريف بإطار FIRET_ADLX. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وخلصت الدراسة إلى: ١ - أهمية وخطورة مفهوم تجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة Active Deep Learner eXperience وتأثيرها في عملية انتقال التعلم، ومدى احتياج كل من الميسر والمصمم التعليمي لنموذج يساعد على تحقيقها. ٢- أنه من أفضل النماذج التي تحقق ذلك نموذج FIRET_ADLX، وهو إطار عمل شامل وجديد يصنع تجربة لا تنسى للمتعلم للعيش والمضي قدماً، مما يساعد في تسهيل نقل التعلم. وهذا الإطار مستمد من العديد من نظريات ونماذج التعلم. ويهدف إطار FIRET_ADLX إلى

جعل تجربة معايشة المتعلم لا تُنسى وعميقة ومستدامة. وأوصت الدراسة: بأن يتم استخدام وفحص الإطار المقترح باستخدام البيانات التجريبية، وإجراء المزيد من الأبحاث عليه.

١١ - دراسة (الناجي ٢٠١٩) عنوان الدراسة: إستراتيجيات وطرائق تدريس العلوم الشرعية من خلال البحوث التربوية.

وتهدف إلى: تحديد إستراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لمناهج العلوم الشرعية، وتصنيفها وفق محور العملية التعليمية، من خلال مجموعة من قواعد البيانات الرقمية للبحوث التربوية في الدول العربية. واستخدمت المنهج: التحليلي. على مجتمع الدراسة المكون من: (١٧١) بحث تربوي. باستخدام أداة الدراسة وهي: بطاقة التحليل ومؤشرات تصنيف إستراتيجيات وطرائق التدريس. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: تحديد ١٠ إستراتيجيات تدريس مناسبة لمنهج القرآن والتجويد، و ٨ إستراتيجيات لمنهج التفسير، و ٤ إستراتيجية لمنهج الفقه، و ٢٣ إستراتيجية لمنهج الحديث، و ٨ إستراتيجيات لمنهج التوحيد، و ٣٨ إستراتيجية لمنهج التربية الإسلامية، كما حددت نتائج الدراسة ١٤ إستراتيجية تدريس مناسبة لمناهج العلوم الشرعية معتمدة على المعلم، و ٧٦ إستراتيجية تدريس معتمدة على المتعلم، و ٤ إستراتيجيات تدريس معتمدة على المعلم والمتعلم. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بأن: 1- الإفادة من قوائم إستراتيجيات التدريس المناسبة لمناهج العلوم الشرعية في تعريف المعلمين والمختصين بها، والكتابة عنها في المصادر المتخصصة، والتدريب عليها 2- الإفادة من البحوث التي طبقت إستراتيجيات وطرائق التدريس على مناهج العلوم الشرعية على محتوى دراسي محدد وأثبتت أثرها لها، في معرفة كيفية توظيفها عمليا 3- اختبار أثر إستراتيجيات التدريس على متغيرات جديدة بخاصة في المجال الوجداني والمهاري 4- زيادة اختبار أثر إستراتيجيات وطرائق تدريس جديدة على طالب المرحلة الابتدائية بخاصة 5- الإفادة من معيار ومؤشرات تصنيف إستراتيجيات وطرائق التدريس حسب محور العملية التعليمية الذي توصلت له الدراسة الحالية 6- إيجاد قواعد بيانات خليجية وعربية للدراسات والأبحاث العلمية، وبخاصة في مجال العلوم الشرعية، وتوفير معلومات وافية عن الدراسات والأبحاث 7- إجراء المزيد من البحوث التحليلية - الكيفية والكمية - على نتائج البحوث السابقة، لتساعد الباحثين في توجيه بحوثهم المستقبلية وتلمس مواطن الحاجة والابتعاد عن مواطن التكرار.

١٢ - دراسة (الردادى ٢٠١٩) عنوان الدراسة: فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم الشرعية واتجاهاتهم نحوه في المملكة العربية السعودية.

وتهدف إلى قياس فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم الشرعية واتجاهاتهم نحوه في المملكة العربية السعودية واعتمد البحث على المنهج الوصفي عند بناء البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط، كما وظف المنهج التجريبي عند القيام بتطبيق البرنامج على مجتمع الدراسة: المكون من معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة تكونت عينة البحث من (٣٤) معلما من معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية باستخدام أداة الدراسة وهي: بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية تكونت من (٤٥) مهارة فرعية موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية، هي: (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، ومقاس الاتجاه نحو التعلم النشط في التدريس اشتمل على (24) عبارة، توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء عينة البحث في بطاقة الملاحظة لمهارات التدريس في التخطيط، التنفيذ، التقويم) متفرقة ومختمة في ضوء التعلم النشط قبل تعرضهم للبرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح القياس البعدي، كما توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء عينة البحث في مقياس الاتجاه نحو التعلم النشط في التدريس قبل تعرضهم للبرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح القياس البعدي، وأوصى البحث بجملة توصيات، أبرزها: الاستفادة من برنامج البحث في تدريب معلمي العلوم الشرعية بالمراحل التعليمية المختلفة وخصوصا معلمي المرحلة الثانوية، لما له من تأثير إيجابي في تنمية مهارات التدريس لديهم، والاستفادة من قائمة المهارات التدريسية للبحث عند تقويم أداء المعلمين أثناء الخدمة.

١٣ - دراسة (بهجت، آخرون ٢٠٢٠) عنوان الدراسة: التحقق من تأثير إطار تجربة معيشة

المتعلم FIRST في تطوير المعلمين Validating the Impact of FIRST as a New Learner Experience Framework for Teachers Professional Development

وتهدف إلى: التحقق من تأثير وفاعلية البرنامج التدريبي، Teachers Professional Development

TPD، القائم على إطار تجربة معيشة المتعلم FIRST في تطوير المعلمين Validating the Impact of FIRST

as a New Learner Experience Framework for Teachers Professional Development واستخدمت

المنهج: التجريبي على مجتمع الدراسة المكون من: المعلمين المحترفين وكانت عينة البحث: عبارة عن مجموعة المعلمين المشتركين في مشروع ROOTS التابع لمؤسسة NAMA بماليزيا. وعددهم ١٠٧ مشاركاً: أربع وستون أنثى، وواحد وستون من الذكور، يمثلون ٨ دول على النحو التالي: ١٧ من قيرغيزستان، ٣١ من إندونيسيا، ١٤ من لبنان، ٢٢ من تنزانيا، ١٣ من ماليزيا، ٣ من الهند، ٥ من فلسطين، ٢ من اليمن. وكانت أدوات الدراسة: من الناحيتين النوعية والكمية. فتم جمع البيانات النوعية باستخدام مجموعة التركيز والاستطلاعات النوعية وشهادات المعلمين وملاحظاتهم باستخدام طريقتين ؛ أولاً ملاحظة المعلمين أثناء الدورة وتدوين الملاحظات، وثانياً من خلال ملاحظتهم من خلال مقطع فيديو مسجل لجلسات أثناء التمرين في فصولهم الدراسية. تم جمع البيانات الكمية من خلال الاستبانات التي أجريت للمشاركين في البرنامج. وأظهرت النتائج أنه: ١- تم فحص والتحقق من نجاح إطار FIRST باستخدام الأساليب الكمية والنوعية والمختلطة. حيث سمح برنامج TPD للمعلمين بالعيش تجربة التعلم كمتعلمين حيث شعروا بالتفاعل مع البرنامج والدافع للمشاركة وتطبيق طرق التدريس التي تعلموها بعد الانتهاء من البرنامج مباشرة. ٢- أدى تطبيق FIRST إلى تغيير عقلية المعلمين تجاه دورهم ليصبحوا ميسرين للتعلم وأن يركزوا على الطالب. ٣- على مستوى المدارس، أوضح بعض المعلمين كيف استوحى زملائهم من أساليب تيسير التعلم الجديدة. ٤- على مستوى الطلاب، أشار بعض المعلمين إلى أن المتعلمين شعروا بمزيد من المشاركة والانخراط وأعربوا عن أن لديهم تجربة تعليمية جيدة ؛ علاوة على ذلك، يصبحون أكثر حماساً وانخراطاً في الصف الدراسي. ٥- أظهر تحليل البيانات الكمية أن المعلمين اعتبروا FIRST كبرنامج TPD ذي صلة بوظائفهم. ٦- كما أظهر تحليل البيانات أن المعلمين طبقوا استراتيجيات ومبادئ إطار العمل الأول في فصولهم الدراسية. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بأن: ١- تشجيع المعلمين على ربط خبراتهم ومعارفهم السابقة بالمعارف والمهارات المقترحة حديثاً لبناء معارفهم الجديدة. ٢- تأكد الدراسة على أن المعلمين يجب أن يعيشوا التجربة كمتعلمين أنفسهم ليكونوا قادرين على تقديم هذه التجربة لطلابهم. ٣- وتوصي الدراسة بأن التعلم يجب أن يبدأ النقل من داخل قاعة التدريب، مما يضمن النقل ويزيد من زخمه.

المحور الرابع: الدراسات الخاصة باستخدام التدبر فى التربية بالقرآن (٧دراسات)

١ - (الغلى والمنصورى ٢٠٠٩)عنوان الدراسة:مدى ممارسة معلم القرآن الكريم للأنشطة التدريسية اللازمة لتحقيق التدبر.

وتهدف الدراسة: إلى مدى ممارسة معلم القرآن الكريم للأنشطة التدريسية اللازمة لتحقيق التدبر فى الكلية العليا للقرآن الكريم، ومركز الشاطبي، ومركز الإقراء والإجازة بالسند، وقسم القرآن وعلومه بكلية التربية جامعة صنعاء بأمانة العاصمة. من وجهة نظر المعلمين والطلبة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى على مجتمع الدراسة: المكون من المعلمين والطلبة فى الكلية العليا للقرآن الكريم، ومركز الشاطبي، ومركز الإقراء والإجازة بالسند، وقسم القرآن وعلومه بكلية التربية جامعة صنعاء بأمانة العاصمة. وقد تكونت عينة البحث من (٢٤٤) معلماً ومعلمة وطالباً وطالبة، باستخدام أداة الدراسة: بطاقة ملاحظة، وأظهرت النتيجة أن ممارسة معلم القرآن الكريم للتدبر نادراً حيث بلغ متوسط استجابات المعلمين والطلبة بشكل عام (٢،٥٥)، وقد يعزى ذلك إلى الأسباب الآتية: أولاً: إن المؤسسات القرآنية بشكل عام، والمؤسسات المشمولة بالبحث تولى جانب الحفظ والإتقان جل اهتمامها، وترتب على ذلك إهمال التركيز على جانب التدبر. ثانياً: لا يوجد منهج أو مقرر يعنى بجانب تدبر القرآن الكريم فى الحلقات القرآنية أو داخل القاعات الدراسية عدا مركز الإقراء الذي تنبه القائمون عليه - مؤخراً - لهذا الخلل المنهجي فأدخل فى برنامجه الدراسي تدبر سورة الفرقان، بواقع ساعة أسبوعية فقط. ثالثاً: لعل بعض القائمين على بعض هذه المؤسسات فى الكلية العليا للقرآن الكريم وقسم القرآن وعلومه بكلية التربية يكتفون بمقررات التفسير اعتقاداً منهم بأنها تغني عن مقررات أو أنشطة التدبر. رابعاً: عدم عقد دورات لمعلمي القرآن الكريم تهتم بجانب تدبر القرآن الكريم، مما يجعل المعلم عاجزاً عن ممارسة أنشطة التدبر حتى وإن أراد ذلك؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه. خامساً: إن المعلمين مطالبون بإكمال منهج الحفظ وإتقانه فى الفترة المحددة لهم فى البرنامج الدراسي الفصلي، وبناء على ذلك يصبح إتمام الحفظ هو الشغل الشاغل لهم خلال تلك الفترة المحددة، فلا يلتفتون إلى جانب التدبر، لأن الوقت لا يسعفهم لممارسة أنشطة التدبر. وأوصت الدراسة: بضرورة أن تدخل المؤسسات القرآنية مقررًا لتدبر القرآن الكريم فى برامجها وأنشطتها. عقد دورات مكثفة لمعلمي القرآن الكريم وتدريبهم على ممارسة الأنشطة التدريسية لكيفية تدبر القرآن الكريم

في دروسهم المسجدية والمدرسية والجامعية. إقامة ملتقى قرآني لجميع المؤسسات القرآنية لمناقشة الأسباب التي أدت إلى إهمال جانب التدبر، والخروج بمعالجات علمية تولى جانب التدبر اهتماماً يوازي الاهتمام بجانب الحفظ والإتقان.

٢ - (الحميضى ٢٠١٣) عنوان الدراسة: أثر معلم القرآن الكريم في تعليم التدبر.

وتهدف إلى بيان لدور من الأدوار الكبيرة لمعلم القرآن الكريم وهو تربية وتعليم طلابه عبادة ومهارة تدبر الكتاب العزيز ويهدف الى: بيان وسيلة مهمة من وسائل تربية القراء علي تدبر القرآن واتباعه. إبراز دور معلم القرآن في تربية الناس على تدبر القرآن. الإسهام في تطوير طرق تعليم تدبر القرآن الكريم. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على مجتمع الدراسة وهم: كل من يتولى تدريس القرآن الكريم سواء كان في الصفوف الدراسية أو معاهد تعليم القرآن أو حلقات تحفيظ القرآن أو غيرها. ومن أهم نتائج البحث: ١. ينبغي ألا يقتصر دور معلم القرآن الكريم علي تصحيح التلاوة وتعليم الأداء وتحفيظ بعض الآيات فحسب بل ينبغي أن يعتني بتعليم التدبر والتأثر بالقرآن. ٢. هناك وسائل متعددة يمكن أن يأخذ بها معلم القرآن الكريم لتربية طلابه علي عبادة التدبر مثل بيان معاني الآيات وتوضيح الكلمات الغريبة ومدارسة القرآن مع طلابه وتعليم آداب التلاوة وغيرها. ٣. قد لا يتسع وقت الإقراء للقيام بوسائل التدبر علي الوجه الأكمل فينبغي لمعلم القرآن الكريم أن يجتهد ويتحين الفرص للعمل بما يتيسر من هذه الوسائل. توصيات الدراسة: ١. أن يكون من أهداف دروس وحلقات القرآن الكريم تعليم التدبر. ٢. ألا يشغل الاهتمام بإتمام الحفظ وتحسين الأداء عما هو أهم من ذلك وهو تدبر القرآن والانتفاع به. ٣. ينبغي لمؤسسات تعليم القرآن الكريم أن تؤهل معلميهما بتعليمهم وسائل التدبر وكيفية تنميته في نفوس الطلاب ومعرفة التعامل مع كتب التفسير وعلوم القرآن.

٣ - دراسة (أمين ٢٠١٧) عنوان الدراسة: مستويات تدبر القرآن الكريم لدى طلاب شعبة اللغة

العربية ومدى وعيهم بسياق آياته والذكاء الانفعالي لذائقته التدبرية. وتهدف إلى: التعرف على مستوى أداء طلاب شعبة اللغة العربية لمستويات تدبر القرآن الكريم، ومدى وعيهم بسياق آياته والذكاء الانفعالي لذائقته التدبرية واستخدمت المنهج: الوصفي على مجتمع الدراسة المكون من: طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا. وكانت عينة البحث: ثمانية

وثمانون طالبا من طلاب شعبة اللغة العربية باستخدام أداة الدراسة وهي: قائمة بمستويات تدبر القرآن الكريم المناسبة لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية، واختبارا لقياس هذه المستويات، تم بناء مقياس السياق القرآني، ومقياس الذكاء الانفعالي للذائقة التدبرية وأظهرت النتائج أن: مستوى أداء طلاب اللغة العربية لمستويات تدبر القرآن الكريم جاء بمستوى ضعيف، ونسبة مئوية قدرها (٤٤,٠٧%)، وجاء مستوى وعيهم لمستويات السياق القرآني بمستوى جيد وبوزن نسبي قدره (٧٠,١٨%)، كما جاء مستوى أدائهم لمهارات الذكاء الانفعالي للذائقة التدبرية بوزن نسبي قدره (٧٤,٦٧%) مما يدل على ارتفاع مستوى وعيهم بهذه المهارات. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة: - بضرورة الاهتمام بتنمية مستويات تدبر القرآن الكريم لدى طلاب شعبة اللغة العربية. - ضرورة تطوير استراتيجيات تدريس التربية الدينية الإسلامية وأنشطتها في ضوء مستويات تدبر القرآن ومهارات تحقق كلا منها. - مراجعة أهداف تعليم التربية الدينية الإسلامية ومدى تضمنها لمهارات تدبر القرآن. - عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي التربية الدينية واللغة العربية قبل الخدمة وأثناءها لمعرفة مستويات تدبر القرآن.

٤ - دراسة (الدليقان ٢٠١٨) عنوان الدراسة: مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات تدبر القرآن لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عنيزة.

وتهدف إلى: تحديد المهارات اللازمة لتدبر القرآن الكريم لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وقياس مدى تطبيقهم لها. وتم استخدام المنهج الوصفي على مجتمع الدراسة: معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بمحافظة عنيزة وكانت عينة الدراسة عينة ممثلة لمعلمي التربية الإسلامية للعام الدراسي ١٤٣٦ هـ \ ١٤٣٧ هـ باستخدام أداة: بطاقة ملاحظة وكانت أهم نتائج الدراسة: أولا أن المهارات اللازمة لتدبر القرآن الكريم لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية قد انحصرت في (١٤) مهارة هي: الإصغاء، والقراءة المجودة، والانتباه، والملاحظة، والتساؤل، وهذه تعد المهارات الضرورية للتهيئة للتدبر، وبقية المهارات فهي لتطبيق التدبر، وعددها تسع مهارات هي: التحليل، والربط، والاستنباط، والاستقراء، والاستدلال، والمقارنة، والتصنيف، والتمثيل، والتطبيق. ثانيا: كما بينت النتائج أن المهارات الرئيسة لتدبر القرآن الكريم قد تراوح مستوى توافرها لدى المعلمين بين منخفض ومرتفع ثالثا: كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى أداء مهارات تدبر القرآن الكريم تعزي

لمتغير سنوات الخبرة في التدريس. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى أداء مهارات تدبر القرآن الكريم تعرى لمتغير المؤهل الدراسي. رابعاً: كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطات الحسابية لمستوى أداء مهارات تدبر القرآن الكريم تعرى المتغير الدورات التدريبية، وهذا الفرق لصالح المعلمين الذين لديهم أكثر من دورتين تدريبيتين لأنهم أصحاب المتوسط الحسابي الأعلى. وأوصت الدراسة بالآتي: ضرورة إيلاء موضوع تدبر القرآن الكريم الاهتمام الكافي في حصص القرآن الكريم للمرحلة الثانوية، والتأكيد على المعلمين بممارسته وتوجيه الطلاب إلى التدبر من خلال تطبيق جميع مهارات التدبر التي اشتملت عليها الدراسة، وعدم الاكتفاء بالقراءة العادية فقط للقرآن الكريم من غير تدبر وتفكير. ضرورة تدريب معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بشكل خاص وبقية المراحل بشكل عام على ممارسة مهارات التدبر للقرآن الكريم، وذلك من خلال برامج متخصصة بالتدبر والتفكير بآيات الله. تعميم نتائج الدراسة وخاصة المهارات اللازمة لتدبر القرآن الكريم التي توصلت إليها الدراسة على مكتب التربية والتعليم في محافظة عنيزة، وتعميمها كذلك على إدارة المدارس الثانوية لتطبيقها في حصص القرآن الكريم. تعديل منهج التربية الإسلامية وخاصة ما يتعلق بالتلاوة ليتضمن المهارات اللازمة لتدبر القرآن الكريم، وكذلك دليل المعلم الخاص بالتلاوة مع ذكر الأمثلة الكافية للتدبر، وتطبيق المهارات.

٥ - دراسة (السهيمي ٢٠١٨) عنوان الدراسة: مهارات تدبر القرآن لدى معلمي القرآن بالمرحلة المتوسطة ومعوقات استخدامها.

وتهدف إلى: التعرف على مهارات تدبر القرآن الكريم اللازم توافرها لدى معلم القرآن بالمرحلة المتوسطة، وقياس درجة توافرها، والكشف عن معوقات استخدام تلك المهارات واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي على مجتمع الدراسة: معلمي القرآن الكريم بالمرحلة المتوسطة، بمدينة الرياض وتكونت عينة البحث من: (١٨٠) معلمة من معلمي القرآن الكريم بالمرحلة المتوسطة، بمدينة الرياض وتم استخدام أداة الدراسة: بطاقة الملاحظة وقد توصل البحث إلى عدة نتائج من أبرزها: ١- أن مهارات تدبر القرآن الكريم اللازم توافرها لدى معلم القرآن بالمرحلة المتوسطة، قد انحصرت في (١٠) مهارات رئيسية، و(٢٧) مؤشراً. ٢ - أن المتوسط العام الاستخدام لمعلمي القرآن لمهارات تدبر القرآن الكريم في

المرحلة المتوسطة أثناء الحصّة القرآنية (معدوم) ٣- أن درجة معوقات استخدام مهارات تدبر القرآن الكريم لدى معلم القرآن بالمرحلة المتوسطة كبيرة. وقد أوصت الدراسة بالتالي: بالاهتمام والعناية بشأن تدبر القرآن الكريم، وتفعيله في العملية التعليمية.

٦ - دراسة (أكرم ٢٠١٩) عنوان الدراسة:فاعلية برنامج تدريبي قائم على بث الوسائط (البودكاست) في تنمية مهارات تدبر النص القرآني لدى معلمات القرآن الكريم.

وتهدف إلى: معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على بث الوسائط (البودكاست) في تنمية مهارات تدبر النص القرآني لدى معلمات القرآن الكريم. واستخدمت المنهج: شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة على مجتمع الدراسة المكون من: معلمات القرآن الكريم للمرحلة الثانوية بالتعليم العام كانت عينة البحث: عبارة عن (١٦) معلمة من معلمات القرآن الكريم للمرحلة الثانوية بالتعليم العام بمدينة جدة، المملكة العربية السعودية. وذلك فئى الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠١٧ باستخدام أداة الدراسة وهى: مقياساً لقياس مهارات تدبر النص القرآني من إعداد الباحثة وأظهرت النتائج أن: وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على بث الوسائط (البودكاست) في تنمية مهارات تدبر النص القرآني، وذلك بوجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التدبر لصالح التطبيق البعدي. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة ببعض التوصيات منها: - التطوير المهني والمهارى المستدام لمعلمات القرآن الكريم بصفة خاصة ومعلمات العلوم الشرعية بصفة عامة أثناء الخدمة. - الاستفادة من التقنيات الحديثة في تنمية مهارات تدبر النص القرآني بمختلف مجالاتها.

٧ - دراسة (خليفة ٢٠٢٠) عنوان الدراسة:مهارات تدبر القرآن الكريم والذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة الإسلامية (دراسة تنبؤية).

وتهدف إلى: عرف درجة ممارسة طلاب الجامعة الإسلامية لمهارات تدبر القرآن الكريم ومستوى الذكاء الأخلاقي لديهم مع فحص القدرة التنبؤية بالذكاء الأخلاقي من مهارات التدبر. واستخدمت المنهج: الوصفي المسحي والارتباطي على مجتمع الدراسة المكون من: طلاب المستوى السابع والثامن للكليلت الشرعية بالجامعة الإسلامية. وقد بلغ عددهم (١٨٢١) طالب. وكانت عينة البحث: عبارة عن عينة عشوائية بلغت (٣٢٦) من طلاب الجامعة الإسلامية باستخدام أداة الدراسة وهى: مقياسين أحدهما

لمهارات تدبر القرآن الكريم، والآخر للذكاء الأخلاقي وأظهرت النتائج أن: تحقق المستوى المطلوب في الذكاء الأخلاقي، وضعف تحققه في مهارات تدبر القرآن الكريم، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في مدى ممارستهم لمهارات تدبر القرآن الكريم لصالح المتوسط الفرضي، وأما في مستوى الذكاء الأخلاقي فكان لصالح المتوسط الواقعي، كما وجدت فروق بين استجابات عينة البحث في مهارات تدبر القرآن الكريم تعزى إلى التخصص، وعدم فروق بين استجاباتهم في مستوى الذكاء الأخلاقي تعزى إلى التخصص، كما أظهرت نتائج البحث عدم إمكانية التنبؤ بمستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة الإسلامية من ممارستهم لمهارات تدبر القرآن الكريم. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة ببعض التوصيات منها: تبني طلاب الجامعة قائمة مهارات التدبر - التي تم التوصل إليها في البحث الحالي - فیتعاملهم مع القرآن الكريم تلاوة وحفظاً. - جعل تدبر القرآن الكريم علماً قائماً بذاته، وهذا يتطلب تضمين الخطط الدراسية بعض المقررات التي تسهم بشكل مباشر في تنمية مهاراته لدى المتعلمين. - توظيف بعض الفاعليات والأنشطة التعليمية في تنمية مهارات تدبر القرآن الكريم لدى المتعلمين. - تطوير إستراتيجيات التدريس التي تنمي مهارات تدبر القرآن الكريم لدى المتعلمين، فضلاً عن أساليب التقويم التي تبين مدى تحققها لديهم.

التعليق على الدراسات السابقة

التعليق على دراسات المحور الأول: الخاصة باستخدام نظرية عمل المخ في تعليم القرآن:

- استفاد الباحث من نتائج وتوصيات دراسات هذا المحور في التأكيد على: فاعلية واهمية استخدام طرق تعلم قائمة على نظريات التعلم بصورة عامة وعلى نظرية عمل المخ بصورة خاصة ، كما في دراسات كل من : (السيد ٢٠١١) (الرفوع والقيسى ٢٠١٤) (عبد الرحمن ٢٠١٥) (حمدون ٢٠١٩) (اليوسف ٢٠١٩)، كما استفاد الباحث من دراسة (كاتيا وآخرون ٢٠١٥) أهمية استخدام وسائل تعليم تعتمد على تعدد الحواس . بينما استفاد الباحث من دراسة (الخطيب ٢٠١٢) أهمية استخدام حاسة السمع في تعلم القرآن . كما استفاد الباحث أهمية استخدام التكرار في القرآن الكريم ، من دراسة كل من: (برامى، زكار ٢٠١٦) (أنشورى ٢٠١٧) ، كما استفاد الباحث من دراسة (بن يحيى ٢٠١٢) أهمية مراعاة المشاعر وخطورة الضرب في أثناء عملية التربية والتعليم بصورة عامة وتعليم القرآن بصورة خاصة ، و كل ما سبق ساعد الباحث في اختيار معايير اختيار المهارات التدريسية الخاصة بمعلمي القرآن بحيث يجب أن تراعى ثلاث قواعد تعليمية وهى (التكرار-استخدام الحواس-الربط المنطقى والربط العاطفى)

التعليق على دراسات المحور الثانى: الخاصة بطرق تحفيظ القرآن:

استفاد الباحث من الدراسات الخاصة بهذا المحور (اجمالاً) أهمية استخدام الطرق العلمية في تحفيظ القرآن بصورة عامة واستخدام التقنية في تعليم القرآن بصورة خاصة. استفاد الباحث اختيار مجتمع الدراسة (المعلمون) كل من (الشهرى ٢٠١٣م) (جاء الله آخرون ٢٠١٤م). بينما اتفقت على اختيار مجتمع الدراسة (الطلاب) كل من دراسة: (إبراهيم ٢٠٠٩م) (المطرودى ٢٠١١) (آل كنة والحيالى ٢٠١١م) (قزق ٢٠١٨م).

ودعمت وجهة نظر الباحث في اختيار طرق تحفيظ القرآن نتائج وتوصيات دراسات هذا الباب (والتي أثبتت فاعلية وأثر استخدام التقنية والتعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التلاوة والحفظ) لدى دراسة: (قزق ٢٠١٨م) (الشهرى ٢٠١٣م) (آل كنة والحيالى ٢٠١١م). وأثبتت دراسة (إبراهيم ٢٠٠٩م) تساوى فاعلية طرق حفظ القرآن الكريم (التسلسلي - الجمعي - المقسم).

بينما استفاد الباحث من دراسة (المطرودى ٢٠١١) مدى فاعلية وأثر كل من (شرح الآيات شرحاً إجمالياً - الفرق بين الرسم الإملائي والعثماني - مناقشة الأحكام التجويدية) في إتقان مهارات

التلاوة، وبقاء أثر التعلم. كما استفاد من دراسة (جواب الله آخرون ٢٠١٤م) تحديد وتقييم مهارات تجويد القرآن الكريم.

التعليق على دراسات المحور الثالث: الخاصة باستخدام تجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة Active Deep Learner eXperience في تعليم القرآن

دعمت (اجمالاً) دراسات هذا المحور وجهة نظر الباحث في أهمية استخدام تجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة Active Deep Learner eXperience في تعليم القرآن. كما ساعدت الباحث في اختيار منهج الدراسة دراسة (الحسيني ٢٠١٦) حيث تم اختيار المنهج (شبه التجريبي)، واستفاد الباحث في تحديد مجتمع الدراسة (المعلمون بصورة عامة ومعلمي القرآن بمصر بصورة خاصة) دراسة: (التركلي، 2013) (الوادعي ٢٠١٤) (فلمبان، 2014) (بن عامر ٢٠١٥) (البركة 2015) (الجليل ٢٠١٧) (بهجت، آخرون ٢٠١٨) (الردادي ٢٠١٩) (بهجت، آخرون ٢٠٢٠)، كما ساعدت الباحث في اختيار أداة الدراسة (الإستبانة) كل من (التركلي 2013) (فلمبان 2014) (بهجت، آخرون ٢٠٢٠)، كما دعمت وجهة نظر الباحث نتائج وتوصيات جميع الدراسات على (أهمية وفاعلية استخدام التعلم النشط (التفاعلي) في التعليم بصورة عامة) وأكدت على (أهمية وفاعلية استخدامه في تعليم القرآن والعلوم الشرعية بصورة خاصة) دراسة: (التركلي 2013) (الوادعي ٢٠١٤) (فلمبان 2014) (البركة 2015) (الحسيني ٢٠١٦) (آل سيف ٢٠١٨) (الناجي ٢٠١٩) (الردادي ٢٠١٩) كما أثبتت دراسة (بهجت وآخرون ٢٠١٨) (بهجت وآخرون ٢٠٢٠) (أثر وفاعلية استخدام إطار FIRST-ADLX لتحقيق تجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة Active Deep Learner eXperience)

التعليق على دراسات المحور الرابع: الخاصة باستخدام التدبر في التربية بالقرآن

دعمت دراسات هذا المحور (اجمالاً) وجهة نظر الباحث في أهمية استخدام التدبر في التربية بالقرآن، كما وافق الباحث في اختيار منهج الدراسة (شبه التجريبي) دراسة (أكرم ٢٠١٩)، كما استفاد الباحث من نتائج وتوصيات جميع الدراسات على: ١ - أهمية وفاعلية ممارسة معلم القرآن الكريم للتدبر وللأنشطة التدريسية اللازمة لتحقيقه مع الطلاب ٢ - أهمية وفاعلية تدبر القرآن الكريم على سلوك ومهارة الطلاب

٣- قلة وندرة (انعدام أحياناً) استخدام التدبر في حلقات التحفيظ ٤- ضعف مهارات التدبر لدى المعلمين والطلاب.

التعليق على الدراسات السابقة ككل:

- استفاد الباحث من نتائج الدراسات السابقة (إجمالاً) في تعميق رؤية الباحث لواقع تدريس القرآن الكريم، وحاجة هذا الواقع للتطوير والتحسين المستمر. كما دعمت جميع الدراسات السابقة رؤية الباحث لأهمية تدريب وتنمية مهارات المعلم المسلم بصورة عامة (ومعلم القرآن الكريم والعلوم الشرعية بصورة خاصة) على استخدام نظريات وطرق التعليم والتربية الفعالة سواء من الطرق الأصلية (مثل الطرق المستخدمة في الكتاب أو تقنيات التدبر) أو من الطرق الحديثة (مثل تجربة معاشة المتعلم النشطة العميقة Active Deep Learner eXperience) (مع مراعاة أن لا تخالف الشريعة الإسلامية). مع أهمية اختيار طرق وأساليب قوية في تصميم البرامج التدريبية لتحقيق تجربة تعلم نشطة عميقة أثناء التدريب مما يساعد على انتقال أثر التعلم لبيئة عمل المعلمين .

وحسب علم الباحث تختلف الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة في أنها أول

دراسة:

- تطبق فلسفة (تجربة معاشة المتعلم النشطة العميقة Active Deep Learner eXperience) على البرامج المخصصة لمعلمي القرآن.
- استخدمت إطار FIRST-ADLX لتصميم برنامج تدريبي متخصص لمعلمي القرآن.
- ركزت في تصميم البرامج التدريبية المخصصة لمعلمي القرآن على تحقيق تجربة معاشة نشطة وعميقة للمعلم داخل قاعة التدريب، مما يساعد في انتقال أثر التعلم داخل الفصل الدراسي.
- تستخدم قواعد نظرية التعلم القائم على عمل المخ في تعليم القرآن (التكرار-الحواس-الربط).
- تقدم طريقة بسيطة وفعالة للدمج بين طرق التعلم الأصلية (الطرق المستخدمة في الكتاب أو تقنيات التدبر) والطرق الحديثة (مثل تجربة معاشة المتعلم النشطة العميقة Active Deep Learner eXperience) في مجال تعليم القرآن.

- تدرب على التعلم النشط المؤثر Active Deep Learning في البرامج التدريبية المخصصة لمعلمي القرآن.

- تساعد المعلم على تحقيق حقوق القرآن الخمسة (الحفظ\ القراءة\ الإستماع\ التدبر\ العمل) كاملة، ووفق ترتيبها الشرعي.

وبعد الانتهاء من الأدب النظري للبحث والذي تناولنا فيه ستة محاور عبارة عن:

١ - تصميم البرامج التعليمية Instructional Design. ٢ - إطار FIRST-ADLX للتصميم التعليمي. ٣ -

نظرية التعلم المبني على عمل الدماغ Brain-Based Learning Theory أو (نظرية عمل المخ). ٤ - طرق تحفيظ القرآن الكريم. ٥ - التعلم النشط المؤثر Active Deep Learning. ٦ - تدبر القرآن.

وأيضاً تناولنا بعض الدراسات السابقة والتي كانت مقسمة لأربع محاور وهي:

المحور الأول: الدراسات الخاصة باستخدام نظرية عمل المخ في تعليم القرآن - المحور الثاني:

الدراسات الخاصة بطرق تحفيظ القرآن - المحور الثالث: الدراسات الخاصة باستخدام تجربة معايشة

المتعلم النشطة العميقة Active Deep Learner eXperience في تعليم القرآن - المحور الرابع: الدراسات

الخاصة باستخدام التدبر في التربية بالقرآن

وقد استفاد الباحث من الإطار النظري والدراسات السابقة في تحديد المنهج المناسب للبحث

وتحديد مجتمعه وعينته واختيار الأداة والأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات.

وهو ما سيتم تناوله في الفصل الثالث والذي يتناول الخطوات الإجرائية.

الفصل الثالث

منهجية البحث

- منهج البحث
- حدود البحث
- مجتمع البحث
- عينة البحث
- أدوات البحث
- إجراءات وخطوات تطبيق البحث
- المعادلات الإحصائية المستخدمة

الفصل الثالث: منهجية البحث

مقدمة:

هدف البحث إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على (إطار FIRST-ADLX لتجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience) لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمى القرآن بمصر. ويهدف هذا الفصل تحديد وتنفيذ خطة العمل والخطوات والإجراءات التي تمت من أجل تحقيق أهداف البحث ، كما يمثل هذا الفصل عرضا مفصلا لسير البحث وخطواته وإجراءاته من حيث تحديد: منهج البحث ومجتمعه وعينة البحث وطريقة اختيار العينة ويتناول أيضا حدود البحث وأدوات البحث (محتوياتها، وثبوتها، وصدقها) والأساليب الإحصائية المستخدمة والدراسة الإستطلاعية، جمع البيانات وتحليلها وخطوات واجراءات تطبيق البحث وذلك كالتالى:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي (ذو المجموعة الواحدة) بواسطته يعرف مدى تأثير السبب في النتائج مما يسهل أحداث التغيرات الإصلاحية على الظاهرة التي يجب دراستها، وسيتم ذلك من خلال جمع البيانات وتحليلها وترتيبها ثم تصميم البرنامج التدريبي ثم تحديد أداة الصدق والثبات ثم تطبيق البرنامج على العينة ثم التقييم ثم تحليل البيانات.

حدود البحث:

١ - الحدود الموضوعية للبحث

- اقتصر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمى القرآن على (3 مهارات أساسية) مقسمة إلى (15 مهارة فرعية) مقسمة كالتالي:
- مهارة استخدام طرق تحفيظ القرآن وتنقسم إلى (3 مهارات): مهارة استخدام التريديد المباشر - مهارة استخدام التريديد بالكتابة - مهارة استخدام التريديد الإلكتروني.
 - مهارة استخدام التعلم النشط المؤثر Activ Deep Learning في تعليم القرآن، وتنقسم إلى (9 مهارات): مهارة استخدام استراتيجيات التعلم النشط - مهارة استخدام الخرائط الذهنية - مهارة استخدام النشاط الافتتاحي - مهارة استخدام النشاط الختامي - مهارة استخدام نشاط الاكساب -

مهارة استخدام نشاط الكشف - مهارة استخدام نشاط الربط والتلخيص - مهارة استخدام النشاط التنشيطي - مهارة استخدام نشاط المهمة.

- مهارة استخدام التدبر في التربية بالقرآن وتنقسم إلى (٣ مهارات): مهارة ترتيب وتحقيق حقوق القرآن الخمسة - مهارة التوازن بين كمية الحفظ والتدبر - مهارة استخدام طرق وتقنيات التدبر.

مهارة أساسية	مهارة فرعية
مهارة استخدام طرق تحفيظ القرآن	3
مهارة استخدام التعلم النشط المؤثر	9
مهارة استخدام التدبر	3
المجموع	15

٢ - الحدود البشرية للبحث

تم تنفيذ البرنامج التدريبي على عدد (110 معلم قرآن) مقسمون إلى (10 معلم ذكر + 100 معلمة أنثى) وتتراوح أعمارهم بين 20 إلى 50 عام تقريبا ، يعملون جميعا في مجال تعليم القرآن سواء بدوام كامل أو بدوام جزئي .

٣ - الحدود المكانية للبحث

تم تنفيذ البرنامج التدريبي داخل قاعة مركز التدريب الخاصة بالباحث وبعض مقرات المدارس والجمعيات المشاركة بأربع محافظات مقسمة كالتالي (44 القاهرة-18 الجيزة-2 القليوبية- 46 سوهاج) بجمهورية مصر العربية

٤ - الحدود الزمانية للبحث

تم التدريب على عدة دفعات في الفترة الزمنية من (سبتمبر ٢٠١٩) الى (يونيو ٢٠٢١)

مجتمع البحث:

مجتمع البحث: هو جميع الافراد او الاشياء او الاشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث. وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث الى ان يعمم عليها نتائج الدراسة. لذا فان الباحث يسعى الى اشتراك جميع افراد المجتمع، لكن الصعوبة تكمن في ان عدد افراد المجتمع قد يكون

كبيراً، بحيث لا يستطيع الباحث اشراكهم جميعاً (جواد ٢٠١٨). ومجتمع البحث بالدراسة هم معلمى مادة القرآن الكريم بمصر.

ولعدم وجود احصائيات دقيقة لعدد المعلمين المستهدفين والتي تقترب من عدة الاف تقريباً، لذا تم الاعلان عن البرنامج من خلال مركز التدريب الخاص بالباحث وتقدم للحضور (١٥٠) معلم ومعلمة من أربع محافظات (القاهرة-الجيزة-القليوبية - سوهاج) ومن عدد من المدارس الأهلية عدد من المدارس وهى (ليدرزو انتر ناشيونال - ليدرز ناشيونال - اللأندلس الأزهرية-المهدى للغات) وأيضاً من بعض جمعيات القرآن وهى(جمعية رسالة للأعمال الخيرية - جمعية الزهراء بالعبور قليوبية-جمعية جيل حورس بمدينة النهضة بالقاهرة - جمعية عثمان بن عفان وجمعية السلام بسوهاج) وبعض دور الحضانة مثل (حضانة الهادى - حضانة سنابل بسوهاج) وبعض المساجد مثل (مسجد الرحمة بمدينة السلام بالقاهرة ومسجد آل حى الله والسلام بسوهاج) فأصبحوا هم مجتمع البحث.

عينة البحث:

على الرغم من أن العينة يجب أن تعمل كممثل لمجتمع البحث، إلا أنه سيكون هناك شبه مؤكد من وجود بعض الفجوات في المجتمع غير المدرجة في العينة، وبالتالي فإن أي طريقة إحصائية مستخدمة لحساب العينة لن تكون متطابقة بالتأكيد في المطابق لمعلومات مجتمع بأكمله. وبالتالي، سيكون خطأ أخذ العينات هو المقطع أو الخطأ بين إحصائيات العينة والمطابقة مع المعلومات السكانية. من أجل معالجة مسألة حجم عينة الدراسة، يقوم الباحث بفحص آراء العلماء بعناية لاختيار حجم العينة المناسب. على سبيل المثال، هناك أربعة عوامل رئيسية يجب أخذها في الاعتبار عند تحديد حجم العينة للبحث التي اقترحها) سالانت وديلمان (١٩٩٤) والتي تضمنت (١) مقدار أخطاء أخذ العينات التي يمكن تحملها ؛ (٢) حجم السكان؛ (٣) مدى تنوع السكان فيما يتعلق بخصائص الاهتمام ؛ و(٤) أصغر مجموعة فرعية ضمن العينة التي توجد تقديرات لها. وبالمثل، قام (Krejcie and Morgan 1970) بتطوير صيغة لتحديد حجم العينة. تسير الصيغة على النحو التالي:

$$(S = x^2 NP (1-P) / d^2 (N-1) + x^2 P (1-P)$$

حيث: "S" = هو حجم العينة المطلوب ؛ "x2" = قيمة الجدول لمربع كاي لدرجة واحدة من الحرية عند مستوى الثقة المطلوب (٣,٨٤١) ؛ "N" = حجم السكان ؛ "P" = نسبة السكان (يفترض أن تكون ٠,٥٠) ؛ و "d" = درجة الدقة المعبر عنها كنسبة (٠,٥٠).

المبادئ الموثوقة التي توجه قبول هوامش الخطأ في مجموعة أبحاث العلوم التربوية والاجتماعية مذكورة هنا: ١٠٪ كحد أقصى للأخطاء، و ٥٪ هامش خطأ مقبول أيضاً، والحد الأدنى هو ٣٪ هامش خطأ. ستكون عينة هذه الدراسة هي إجمالي عدد ١١٠ معلماً من المؤسسات والمدارس المختارة من المجموع الكلي والذي يتم حسابه باستخدام الدليل الإرشادي لحجم العينة المقترح للبحث التربوي - الذي صاغه (Krejcie and Morgan 1970)، استشهد به في (Sekaran and Bougie 2010)

نظراً لأن خطأ أخذ العينات يشير إلى التناقض بين بيانات العينة والقيم الحقيقية للسكان التي تُعزى إلى الاختلافات العشوائية بين العينة وإطار العينة، فإن هامش الخطأ المسموح به في هذه الدراسة سيتم تقديره باستخدام الآلة الحاسبة، مع هذه، ستختار الدراسة ٠,٥٠ مستوى ألفا (٥٪ هامش خطأ) بفواصل ثقة ٩٥٪ كخطأ في أخذ العينات يجب تحمله. تم اختيار عينة البحث وهي عبارة عن (١١٠ معلماً) تم اختيارهم من خلال المبادئ المذكورة عبارة عن عينة واحدة وتم تدريبها على عدة دفعات.

طريقة اختيار عينة البحث عينة انتقائية تتوفر فيها شرط التعاون والرغبة في التغيير والموافقة على التدريب والتقييم والمتابعة.

أدوات البحث

(الاستبانة): (مفهومها. محتوياتها، وثبوتها، وصدقها)

كان مخططاً أن تكون أدوات البحث عبارة عن (تقييم معرفي قبلي وبعدي \ بطاقة ملاحظة أداء قبلي وبعدي) من خلال تصميم الباحث و(استبانة تجربة المعاشية - واستبانة انتقال أثر التعلم) من تصميم شركة (SEGA.GROUP) الأمريكية ومطور إطار (FIRST-ADLX) المستخدم في تصميم البرنامج التدريبي والمستخدم في بحث (بجحت وآخرون ٢٠٢٠). ولكن لظروف الجائحة العالمية (Covid 19) وغلق العديد من المؤسسات التعليمية تعذر تطبيق ومتابعة كل من أداة (تقييم معرفي قبلي وبعدي - بطاقة

ملاحظة أداء قبلى وبعدي) واكتفى الباحث باستخدام أداة الاستبانة مسترشدا بدراسة كل من: (التركيبى 2013) (فلمبان 2014) (بجحت، آخرون ٢٠٢٠)، وعليه فتتكون أداة البحث من عدد ٢ استبانة مقسمة كالتالى: (استبانة FIRST لتجربة المعيشة النشطة العميقة- واستبانة FIRST لانتقال أثر التعلم). تتمثل أهمية أداة الاستبانة فى الأتى:- توافق طبيعة البحوث التربوية - أداة دراسة هي الاوفر من الناحية المادية- توفر كم كبير من المعلومات - سهولة تحليل النتائج إحصائيا spss.(قنديل ٢٠١٣ بتصرف)

محتويات الاستبانة الخاصة بالبحث محل الدراسة:

الاستبانة الأولى: (استبانة FIRST لقياس تجربة المعيشة النشطة الفعالة):

وتهدف هذه الاستبانة لقياس مدى تأثير تجربة المعيشة النشطة الفعالة للمتعلم وقياس مدى تفاعل وتأثير FIRST-ADLX Framework علي القيام بالتدريب. وتتكون من جزئين (المقدمة والفقرات).
أولا المقدمة وهى كالتالى:

- يهدف هذا الاستبانة لقياس مدى تأثير تجربة المعيشة النشطة الفعالة للمتعلم وقياس مدى تفاعل وتأثير FIRST-ADLX Framework علي القيام بالتدريب.
- تستغرق هذه الاستبانة من ٦ إلى ٨ دقائق من وقتك.
- لا يلزم كتابة الإسم أو أي معلومات شخصية.
- برجاء العلم بأنه قد يتم استخدام هذه المعلومات لأغراض بحثية ودعائية.

ثانيا الفقرات: وهى عبارة عن مجموعتين من الأسئلة وتدور المجموعة الأولى من أسئلة الاستبانة حول البيانات الشخصية للمتعلم محل الدراسة وتتكون من ٦ أسئلة عبارة عن: (الإسم-النوع-السن-الوظيفة - المحافظة - بلد الإقامة)، وتدور المجموعة الثانية من الأسئلة حول قياس تجربة المعيشة النشطة الفعالة وتتكون من ١٨ سؤال (مغلق) والمطلوب الاختيار من 7 إجابات تفصيلها كالتالى: (لا أوافق بشدة- لا أوافق - لا أوافق إلي حد ما - لا ينطبق على - أوافق إلي حد ما - أوافق - أوافق بشدة).

الاستبانة الثانية: (استبانة FIRST لقياس انتقال التعلم) .

و تهدف هذه الاستبانة لقياس انتقال التعلم ومدى الاستفادة الحاصلة الناتجة عن التدريب. ويتكون من جزئين (المقدمة والفقرات).

أولا المقدمة وهى كالأستبانة السابقة:

ثانيا الفقرات: وهى عبارة عن مجموعتين من الأسئلة وتدور المجموعة الأولى من أسئلة الاستبانة حول البيانات الشخصية للمتعلم محل الدراسة وتتكون من ٦ أسئلة عبارة عن: (الإسم-النوع-السن-الوظيفة - المحافظة - بلد الإقامة)، وتدور المجموعة الثانية من الأسئلة حول قياس انتقال التعلم ومدى الاستفادة الحاصلة الناتجة عن التدريب وتتكون من ١٣ سؤال (مغلق) والمطلوب الإختيار من ٧ إجابات تفصيلها كالتالى: (لا أوافق بشدة- لا أوافق - لا أوافق إلي حد ما- لا ينطبق علي - أوافق إلي حد ما - أوافق- أوافق بشدة).

صدق أداة البحث (الاستبانة): وقد استخدم الباحث طريقتين للتأكد من صدق الاستبانة أولا (صدق المحكمين - صدق الاتساق الداخلي).

أولا صدق المحكمين: وذلك بالتواصل مع شركة SEGA.group المصممة لإطار FIRST-ADLX المستخدم فى تصميم البرنامج التدريبى للسؤال عن صدق وثبات أدواتى الإستبانة أخبرونا بالتالى: أن الإطار المذكور تم تطويره بناء على عدد من النماذج والنظريات العلمية تبلغ حوالى (٢٥) نموذج ونظرية علمية. لذا ولقياس فاعلية إطار FIRST-ADLX تم تشكيل فريق بحثى مكون من كل من:

- م. محمد بهجت: المؤسس والرئيس التنفيذي لمجموعة SEGA.group مصر / الولايات المتحدة الأمريكية

- د. أشرف الصفتى: أستاذ مساعد، ESLSCA Business School

- د. أشرف شعراوى: مدير مركز البحوث، SEGA.group، مصر

وذلك للبحث عن الدراسات العلمية السابقة والتي تناولت هذه النماذج والنظريات ودراسة أدوات قياسها واستخراج أداة مجمعة من هذه الأدوات . وقد كانت أهم الدراسات العالمية التى توصلوا لها وتم الإستعانة بها فى بناء الاستبانة كل من:

- دراسة (Kathleen1998) بعنوان: تسهيل التحول النظري في برامج تعليم الكبار: أداة المعلمين
FACILITATING PERSPECTIVE TRANSFORMATION IN ADULT EDUCATION
PROGRAMS: A TOOL FOR EDUCATORS
 - ودراسة (Khasawneh 2004) بعنوان: بناء التحقق من صحة النسخة العربية من قائمة جرد نظام
نقل التعلم لاستخدامها في الأردن. Construct validation of an Arabic version of the Learning
Transfer System Inventory for use in Jordan
 - ودراسة (Kathleen2004) بعنوان: فحص التعلم التحويلي والتطوير المهني للمعلمين Examining
Transformative Learning and Professional Development of Educators
 - ودراسة (Bogdan2007 وأخرون) بعنوان: جرد نظام نقل التعلم (LTSI) في أوكرانيا: التحقق من
صحة الأداة عبر الثقافات The Learning Transfer System Inventory (LTSI) in Ukraine The
cross-cultural validation of the instrument
 - ودراسة (Raquel2009 وأخرون) بعنوان: نقل التعلم - التحقق من صحة مخزون نظام نقل التعلم في
البرتغال. Learning transfer - validation of the learning transfer system inventory in Portugal.
 - ودراسة (Gregory2012) بعنوان: مقياس التحفيز والمشاركة: الإطار النظري، والخصائص السيكومترية،
والعائد التطبيقي The Motivation and Engagement Scale: Theoretical Framework,
Psychometric Properties, and Applied Yieldsap
 - دراسة (Noel وأخرون ٢٠١٣) بعنوان: جرد المناهج ومهارات الدراسة للطلاب Approaches and
Skills Inventory for Students(ASSIST)Study
 - ودراسة (ZEESHAN2017) بعنوان: التحقق من صحة واختبار مخزون نظام نقل التعلم (LTSI) في
سياق بلد نام: حالة قطاع الخدمات في باكستان. Validating and Testing Learning Transfer
System Inventory (LTSI)in a Developing Country Context: A Case of Pakistan's Service
Sector.
- وبعد البحث والاطلاع قام الفريق بتطوير عدد ٢ استبانة وتم تطبيقها في الدراسة المحكمة (بمجت
وأخرون ٢٠٢٠) على عدد من المعلمين في ١٠ دول مختلفة.
- وعليه فقد رأى الباحث ان صدق التحكيم قد تم من خلال فريق البحث العلمي المشكل من قبل شركة
SEGA وأيضا قبول الاستبانة في دراسة (بمجت وأخرون ٢٠٢٠) فيمكن أن نكتفي بهذا.

ثانياً **صدق الاتساق الداخلي**: الاتساق الداخلي أو ما يمكن تسميته بصدق الدراسة هو أن تؤدي وتقيس أسئلة الاستبانة ما تم وضعه لقياسه فعلاً، ويقصد به وضوح الاستبانة ومفرداته وفقرات الاستبانة ومفهومه لأفراد عينة الدراسة الذين سوف يشملهم الاستبانة.

وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (٣٠) معلم من ضمن افراد العينة. وتم تحليل النتائج من خلال برنامج spss واستخدام معادلات كرونباخ ألفا Cronbach's alpha وقد أظهرت النتائج الأولية مؤشرات ضعيفة تدل على أن هناك مشكلة في بعض أسئلة الإستبانة (يعزى ذلك للفرق بين الترجمة العربية والإنجليزية) وبالتواصل مع شركة SEGA وإعادة تحليل النتائج الخاصة بكل سؤال تبين أن المشكلة تكمن في السؤال رقم (١٠-١٢-١٣) في استبانة تجربة المعيشة، وبعد حذف اجابة الأسئلة المذكورة تحسنت النتائج وخرجت كالتالي:

أولاً أظهرت نتائج استبانة FIRST لتجربة المعيشة النشطة العميقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ((0.05 على مجموع الأسئلة يدل على صدق تمثيل الأسئلة للهدف المراد قياسه وذلك على النحو التالي:

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	30	100.0
Excluded.a	0	.0
Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.506	15

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q1	92.700	35.252	.048	.513
Q2	92.267	35.720	.193	.495
Q3	92.333	34.023	.495	.468
Q4	92.733	33.099	.432	.459
Q5	92.500	34.603	.331	.480

Q6	94.300	27.803	.256	.470
Q7	93.667	28.575	.312	.448
Q8	93.267	32.409	.185	.487
Q9	94.500	29.362	.119	.535
Q11	92.600	33.421	.161	.492
Q14	92.567	36.116	.055	.507
Q15	92.300	34.562	.339	.479
Q16	92.267	35.651	.207	.494
Q17	92.533	34.326	.377	.475
Q18	92.400	35.007	.079	.507

ثانياً أظهرت نتائج استبانة FIRST لانتقال أثر التعلم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) على مجموع الأسئلة يدل على صدق تمثيل الأسئلة للهدف المراد قياسه وذلك على النحو التالي:

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	30	100.0
Excluded.a	0	.0
Total	30	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.563	13

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q1	66.800	29.752	.335	.519
Q2	66.233	31.564	.182	.552
Q3	67.000	32.966	.093	.569
Q4	93.067	34.961	.047	.516
Q5	68.533	30.120	.051	.622
Q6	66.267	33.168	.223	.549
Q7	66.767	30.461	.442	.511
Q8	67.467	29.913	.137	.576
Q9	66.267	32.961	.342	.541
Q10	66.700	31.321	.285	.534
Q11	66.567	29.909	.321	.522
Q12	66.667	27.195	.353	.507
Q13	66.633	28.930	.473	.493

خطوات وإجراءات العمل بالبحث:

كما أشار (أبو داود ٢٠١٠م) أن غالبية نماذج التصميم التعليمي في إنشائها تعتمد على نموذج ADDIE لذا فقد رأى الباحث أن يكون نموذج ADDIE هو النموذج الأساسى لتصميم البرنامج محل الدراسة، وأن تكون الخطوات الخمس لنموذج ADDIE هى خطوات العمل بالبرنامج التدريبي محل الدراسة. وهذا الاختصار ADDIE مكون من الحروف الأولى للمصطلحات التي تشكل المراحل الخمس التي تمت في تصميم وتنفيذ تقييم البرنامج محل الدراسة وهي:

مرحلة التحليل Analysis:، وخلال هذه المرحلة تم تحديد مجموعة من البيانات الأساسية وهي:

- **تحليل الحاجات التعليمية :** تم تحليل وتحديد أهم المهارات التي يحتاج لها معلمى القرآن . مع تحديد مخرجات التعلم الخاصة بالبرنامج سواء المعرفية أو المهارية أو الوجدانية ASK وكانت هذه الخطوة بها العديد من التحديات لكم الاحتياجات الكبيرة مع عدم اعتياد معلمى القرآن على البرامج التدريبية الطويلة .

-تحليل خصائص المتعلمين : والذين يتصفون بسمات خاصة جدا سواء من حيث طبيعة العمل (معلم قرآن) أو الطبيعة المحافظة و التدين و المدنية أو القروية ، فيجب مراعاة ذلك عند اختيار الأنشطة التدريبية حيث لا يكون بها اختلاط أو تضييع لهوية المعلم ومع ذلك يجب تحقيق المعادلة الصعبة من تحقيق المتعة والفائدة وأيضا تحقيق تجربة تعلم نشطة وعميقة .

- تحليل المصادر والامكانيات : وكان هناك تفاوت كبير بين المؤسسات المختلفة لتعليم القرآن وأيضا تفاوت بين بيئة ومكان التدريب وبيئة العمل نفسها داخل الفصول والتي تتسم في بعض الأماكن بالبداية و قلة الموارد المالية وأماكن أخرى بالرفاهية العالية وسهولة توفر الإمكانيات .

-تحليل المحتوى العلمى : وقد تم الإطلاع على العشرات من الدراسات الخاصة بمجال تعليم القرآن وأيضا التواصل مع العديد من العاملين بمجال تعليم القرآن ، والذي يتسم بصفات خاصة من قداسة تعليم القرآن وكثرة المنهجيات والمؤسسات مع تعدد طرق التعليم وتنوعها بين الطرق الأصيلة و الطرق الحديثة .

مرحلة التصميم Design : وتم في هذه المرحلة وضع المخططات والمسودات الأولية، وتشمل مجموعه من الخطوات:

1- صياغة الأهداف الإجرائية والخاصة : وكان هناك تحديات كبيرة حيث يجب أن تكون الأهداف محددة بدقة ويمكن قياسها مع تنوعها بين أهداف مهارية ومعرفية وسلوكية وأهداف معلنة وأخرى خفية .

2- تحديد المحتوى التعليمي واختيار التسلسل المناسب: حيث أن معلم القرآن اعتاد على التحفيز فقط فتم التدرج من مهارات التحفيز إلى مهارات التعليم إلى مهارات التدبر ومن الأسهل إلى الأصعب كم تم تصميم بعض الأنشطة لتكون تهيئة نفسية وعلمية لأنشطة أخرى.

3- بناء الاختبارات: وتم تصميم الاختبارات بطريقة متنوعة بين اختبارات قبلية وبعدية و بين اختبارات معرفية ومهارية ووجدانية وسلوكية وإلكترونية ومباشرة وبين التقييم الذاتي والأقران والمعلم وبين التقييم التكويني والنهائي .

4- اختيار الإستراتيجية التعليمية: وفيها تم البحث عن أفضل استراتيجيات وطرق حديثة لتصميم البرنامج التدريبي بحيث تحقق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة أثناء البرنامج مع ضمان تحقيق هذه الأنشطة لانتقال أثر التعلم لبيئة عمل المتعلم ، وقد تم الوصول إلى ثلاث استراتيجيات أساسية وهى (إطار FIRST-ADLX - التعليم المدمج blended learning - الألعاب التحفيزية Gamification) كما اجتاز الباحث التدريبات اللازمة لهذه الاستراتيجيات من خلال الحضور المباشر داخل مقر شركة (SEGA.GROUP) الأمريكية بالقاهرة للتدريب على التصميم والتيسير بإطار (FIRST-ADLX) ، و الحضور عن بعد من خلال جامعة كولومبيا بالجنس و منصة إدارك بالأردن لكل من برنامج التعليم المدمج blended learning - الألعاب التحفيزية Gamification .

5- اختيار عناصر الوسائط المتعددة : وتم تحديد مجموعة من الوسائط المتنوعة بين الملموسة والمرئية والمسموعة و المطبوعة والإلكترونية والمتنوعة أيضا بين الباور بوينت والفيديوهات التعليمية والألعاب والألوان وكراسات الرسم والكتابة والتلوين لتناسب أغلب الإمكانيات والأنماط التعليمية .

6- اعداد السيناريو: وتم فيه تحديد الخطوات التنظيمية أو الفنية التي سيمر بها المتدرب من لحظة الإعلان والتنسيق لتنفيذ البرنامج ، وخطط الأيام والجلسات وكذلك ما بعد البرنامج من متابعة للتقويم المهارى والمعرفى وتقديم النصح والإرشاد وكانت مرحلة المتابعة البعدية تعتبر أصعب مرحلة .

7- اجراء التقويم التكويني لمخطط التصميم: وتم فيه التنسيق بين الباحث وشركة (SEGA.GROUP) الأمريكية ومطور إطار (FIRST-ADLX) من خلال مراجعة الشركة لتصميم البرنامج التدريبى بعد انتهاء الباحث منه وتقديم الملاحظات وتعديلها .

مرحلة التطوير Development: وتم في مرحلة التطوير ترجمة مخرجات عملية التصميم من مخططات وسيناريوهات إلى مواد تعليمية حقيقية، فتم في هذه المرحلة إنتاج كل الوسائل التعليمية التي ستستخدم في البرنامج، وأية مواد أخرى داعمة ، وتم فيه أيضا التنسيق بين الباحث وشركة (SEGA.GROUP) الأمريكية ومطور إطار (FIRST-ADLX) من خلال تقديم البرنامج التدريبى لدفعة تجريبية مع تصوير البرنامج كاملا بالفيديو ومراجعة الشركة للتنفيذ وتقديم الملاحظات وتعديلها ، وإجراء عملية التقويم التكويني قبل إخراج النسخة النهائية.

مرحلة التنفيذ: Implementation تم في هذه المرحلة القيام الفعلي بالتدريب على عدة دفعات ، سواء كان ذلك في قاعة التدريب الخاصة بالباحث أو داخل مقرات المؤسسات المختلفة بالمحافظات الأربعة ، وكان هناك العديد من التحديات مثل السفر والإقامة وجائحة كورونا والأمطار في بعض الأوقات وعدم امتلاك بعض المعلمين لوسائل الكترونية أو صعوبة طباعة المحتوى المعرفى أو عدم جاهزية بعض الأماكن (خاصة بمحافظة سوهاج) أو عدم توفر شاشة عرض أو بروجكتور .

مرحلة التقويم Evaluation: وفي هذه المرحلة تم قياس مدى كفاءة وفاعلية البرنامج التدريبى محل الدراسة، واجراء عمليات التقويم المعرفى والمهارى ، وقد تم بالفعل عمل التقييم المعرفى لجميع المستفيدين ولكن التقييم المهارى تم مع بعضهم فقط بسبب جائحة الكورونا وغلق المؤسسات . كما تم تجميع وتحليل بيانات أدوات البحث (الإستبانة) .

المعادلات الإحصائية المستخدمة

تم تحليل النتائج من خلال برنامج spss الإحصائي وهو اختصار Statistical package for social sciences وهو ما يعني الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد ظهرت أول نسخة للبرنامج عام ١٩٦٨، حيث يعتبر الـ spss هو أحد أقدم البرامج الإحصائية، ويمكن من خلاله تحليل البيانات التي يتم الاستعانة بها في البحوث الاجتماعية، عن طريق الاستبانة أو المقابلات أو الملاحظات التي تحتوي على بيانات رقمية، ويتميز برنامج spss بسهولة الاستخدام عن غيره من البرامج الإحصائية لم يتضمنه من معادلات إحصائية تساعد الباحثين في الوصول إلى ما يريدون.

دراسة استطلاعية:

وتم عمل دراسة استطلاعية من خلال تدريب عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (٣٠) معلم ومعلمة تم تدريبهم ثم تم الطلب منهم القيام بعمل الاستبانة ثم تحليلهما وقياس مدى الاتساق الداخلي للأسئلة ، وتم أيضا التنسيق بين الباحث وشركة (SEGA.GROUP) الأمريكية ومطور إطار (FIRST-ADLX) من خلال تصوير البرنامج كاملا بالفيديو ومراجعة الشركة للتنفيذ وتقديم الملاحظات وتعديلها قبل إخراج النسخة النهائية من البرنامج .

وبهذا يكون الباحث قد أتم الفصل الثالث الخاص بإجراءات وخطوات الدراسة وانتقل للفصل الرابع تحليل نتائج الدراسة.

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث ومناقشتها

- نتائج إجابة السؤال الأول
- نتائج إجابة السؤال الثاني
- نتائج إجابة السؤال الثالث
- نتائج إجابة السؤال الرابع

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

مقدمة

يستهدف هذا الفصل نتائج البحث ومناقشتها وتحليل البيانات، حيث سيتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث، التي تم التوصل إليها من خلال المعالجات الإحصائية المناسبة، بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وتطبيق أداة البحث (الإستبانة) على عينة البحث من أجل قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على إطار FIRST-ADLX ل تجربة معاشة المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمى القرآن بمصر. وسيتم عرض النتائج ومناقشتها ومقارنتها ببعض الدراسات والبحوث السابقة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحديد المهارات اللازمة لمعلم القرآن وبناء البرنامج التدريبي والمنهج شبه التجريبي (ذو المجموعة الواحدة) في اثبات فاعلية البرنامج التدريبي محل الدراسة.

عرض نتائج البحث:

نتائج إجابة السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما المهارات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمى القرآن؟ تمت الإجابة على السؤال الأول من خلال ما توصل إليه الباحث في الإطار النظري ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة، وتم تحديد المهارات التدريسية في البرنامج التدريبي المقترح في (3 مهارات أساسية) تنقسم إلى (15 مهارة فرعية) مقسمة كالتالي:

مهارة أساسية	مهارة فرعية
مهارة استخدام طرق تحفيظ القرآن	3
مهارة استخدام التعلم النشط المؤثر	9

3	مهارة استخدام التدبر
15	المجموع

أولاً: مهارة استخدام طرق تحفيظ القرآن وتنقسم إلى (٣ مهارات):

١ - طرق التحفيظ باستخدام التردد المباشر أو التلقين مشافهة:

أولاً المعلم هو الذى يردد: مثال (المعلم يردد والطلاب تستمع-المعلم يردد ثم الطلاب-المعلم والطلاب يرددون سوياً) ، ثانياً العريف هو الذى يردد: مثال (ولد (نابه) يردد والباقي يستمع -أو من باب التشجيع (من يريد) من الطلاب أن يردد والباقي يستمع- أو من باب التأكيد (من لم يقرأ من الطلاب) يردد والباقي يستمع) ، ثالثاً الطلاب تردد جماعى: مثال (الطلاب تردد والمعلم يستمع-تقسيم الطلاب مجموعتين واحدة تردد والأخرى تستمع بالتبادل-تقسيم الطلاب لمجموعات (ثنائية) طالب يردد وزميله يستمع بالتبادل-تقسيم الطلاب لمجموعات متعددة (٣ / ٤ / ٥) طالب يردد والباقي يستمع بالتبادل)

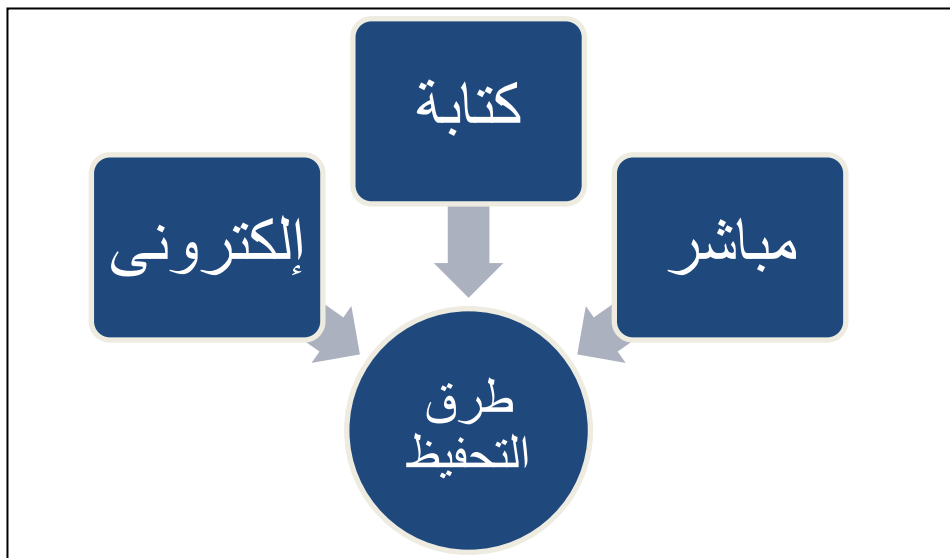
٢ - طرق التحفيظ بالكتابة (اللوح والقلم):

طرق التردد بالكتابة: - الكتابة (وتكون لمن يجيد الكتابة). - التلوين (وتكون لمن يجيد الكتابة أو لا يجيدها)

٣ - طرق التحفيظ باستخدام التقنية الحديثة (الترديد الإلكتروني):

- الطالب يسمع ويردد مع غيره. من خلال (هاتف / حاسب ألى / راديو.. هكذا)
- الطالب يسجل صوته ويسمع نفسه.

شكل توضيحي رقم (١) مهارات تحفيظ القرآن



ثانيا: مهارة استخدام التعلم النشط المؤثر Activ Deep Learning في تعليم القرآن، وتنقسم إلى (9 مهارات):

١ - مهارة استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تعليم القرآن: مثل استراتيجية (فكر / زوج / شارك - التعاقب الحلقي - الحركة العشوائية - حفلة شاي - قل / أكمل - الكرسي الساخن - ظهر بظهر - الكرة الساخنة - المايكروفون الساخن - المخيلة الموجهة - عصا الثلجات - الأكواب المقلوبة - أشكال فن- المقابلة الشخصية - اللوحات الورقية - داخل الدائرة - حرب الثلج - توصيل الأمانة - الوصول للكنز - الخطوة العسكرية)

٢- مهارة استخدام الخرائط الذهنية في تعليم القرآن مثل:

١. التعريف بالقرآن (تعريفه / أجزاءه / سوره / نزل على من / نزل في شهر..... وهكذا)
٢. التعريف بسورة (اسمائها / آياتها / مكية / مدنية وهكذا)
٣. التعريف بشخصية (إسمها / أصلها / بلدها..... وهكذا)
٤. سور جزء معين (جزء تبارك: الملك/ القلم..... وهكذا)
٥. تقسيم سورة لآيات (الإخلاص: قل هو الله أحد / الله الصمد / وهكذا)
٦. تقسيم سورة لموضوعات (مثلا من آية ١: ٥ وصف الجنة / من ٦: ١١ وصف النار هكذا)
٧. الآيات المتشابهة في سورة واحدة (قال يا قوم)
٨. الآيات المتشابهة في سور متعددة (أفلم يسروا في الأرض)
٩. القصص الواردة في سورة واحدة (إبراهيم/ موسى / نوح... هكذا)
١٠. القصص الواردة في سور متعددة لشخصية واحدة. (قصة موسى وردت في سور طه / القصص.. هكذا)
١١. آية وفوائدها (مثلا: رجال صدقوا ما عاهدوا الله عليه)
١٢. معنى معين وآيات تدور حوله (كلام عن التقوى مثلا)
١٣. مفاتيح السور: (الحمد/ الشناء على الله / حروف مقطعة / وهكذا)

١٤. السور المكية والمدنية: (مكية مثل: ق/ الطور/ النجم...وهكذا) (مدنية مثل: الرحمن/ الحديد/ المجادلة.... وهكذا

١٥. أحكام التجويد: (أنواعها / الواردة في آية مثلاً / أمثلة كلمات بها الحكم....وهكذا)

٣-مهارة استخدام النشاط الافتتاحي في حلق القرآن: يقوم المعلم بافتتاح اللقاء التعليمي بنشاط افتتاحي يعمل على زيادة جاهزية المتعلمين للقاء، ويقوم بعمل تهيئة نفسية وعلمية للمتعلمين ويكفي أن الله سبحانه وتعالى بدأ كتابه بالفتحة.

٤- مهارة استخدام النشاط الختامي في حلق القرآن:يقوم المعلم بختام اللقاء التعليمي بنشاط ختامي، ويعمل على تجميع (ملمة) فوائد اللقاء وتنظيمها داخل عقله وما هو المطلوب منه بعد اللقاء، وترك انطباع إيجابي لدى المتعلمين مما يحفزهم للحضور مرة أخرى (لاحظ المعوذتين).

٥- مهارة استخدام نشاط الإكساب في حلق القرآن:وهو أى نشاط تعليمي يقوم به المعلم ويشارك معه الطلاب، وهو الغاية والأنشطة الأساسية المبنى عليها عملية التعلم وتحقيق أهداف التعلم .

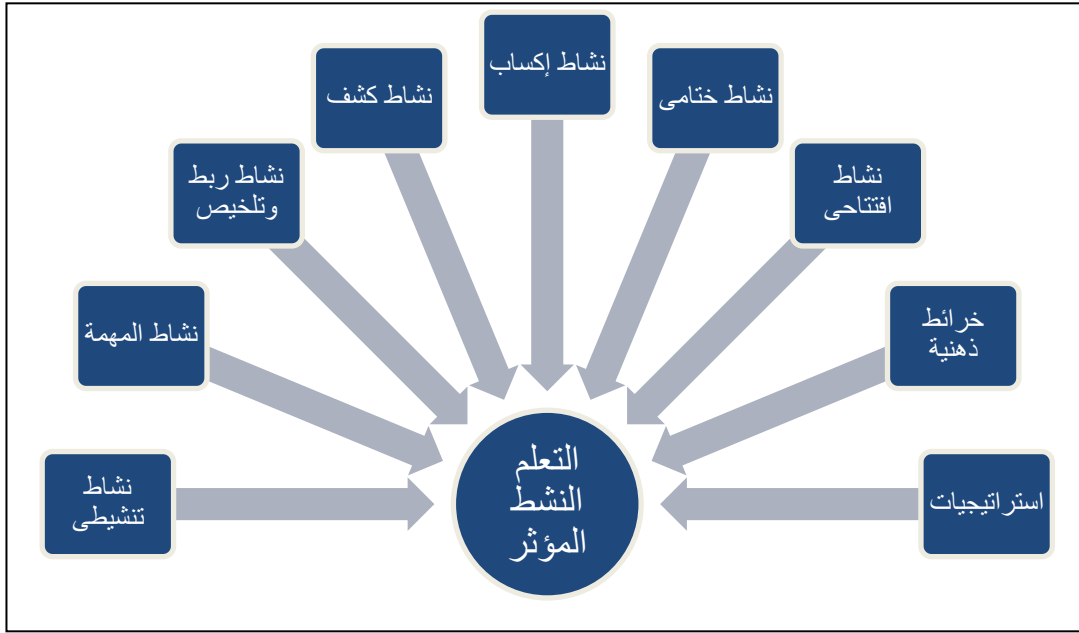
٦- مهارة استخدام نشاطالتقويم(الكشف) في حلق القرآن:هو إجراء (يرافق)عملية التعلم بقصد التحقق من الوصول لمخرجات التعلم، وتوفير تغذية راجعة للمتعلم بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية.

٧- مهارة استخدام نشاط الربط والتلخيص في حلق القرآن:هو نشاط يقوم به المعلم لربط المفاهيم الجديدة بالسابقة وتلخيصها على أن يكون هذا الربط نشط (سحب وليس دفع).

٨- مهارة استخدام النشاط التنشيطي في حلق القرآن:هو نشاط يقوم به المعلم أثناء اللقاء بهدف تغيير حالة المتعلم وتنشيطه ليرفع من مستوى الطاقة والاندماج لديه ثم يستكمل مسار التعلم مرة أخرى.

٩- مهارة استخدام نشاط المهمة في حلق القرآن:يقوم المعلم بتحديد مهمة أو أكثر لكل لقاء ويطلب من المتعلم أن يقوم بها (خارج قاعة التدريب) من خلاله يتم تفعيل دور المعلم التربوي.ويعمل على زيادة تفاعل واندماج المعلم والمتعلم خارج قاعة التعلم.

شكل توضيحي (٢) مهارات استخدام التعلم النشط العميق في تعليم القرآن



ثالثا: مهارة استخدام التدبر في الترية بالقرآن وتنقسم إلى (٣ مهارات):

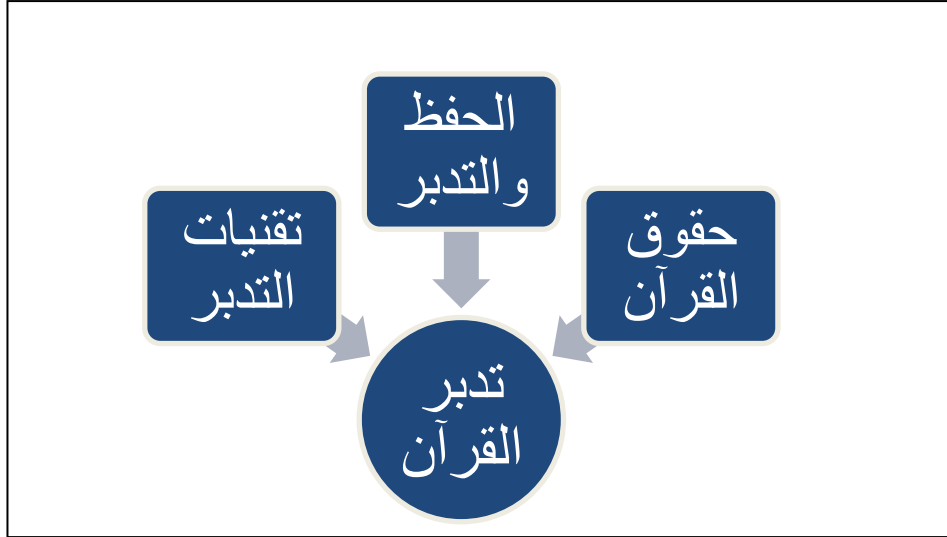
١ - مهارة ترتيب وتحقيق حقوق القرآن الخمسة: (العمل \ التدبر \ الإستماع \ القراءة \ الحفظ) من خلال ١ - القيام بحقوق القرآن الخمسة كاملة، القيام بها وفق ترتيبها الشرعي. وتحديد الفرق بين (ترتيب المرحلية) و(ترتيب الأهمية).

٢- مهارة التوازن بين كمية الحفظ والتدبر: أن تكون مناهج الأطفال عبارة عن (٨٠% حفظ) بسبب قدرتهم الكبيرة على الحفظ و(٢٠% تدبر). وبهذا يكون هناك تدريب وتقوية عضلة التدبر مما يساعدنا على زيادة كمية التدبر مع الزمن. وأن تكون مناهج الكبار: أن تكون مناهج الكبار عبارة عن (٨٠% تدبر) بسبب قدرتهم الكبيرة على الفهم لما لديهم من خبرات سابقة وأيضا احتياجهم للتطبيق بسبب أنهم مكلفون و(٢٠% حفظ) بأن يحفظوا جملة أو آية أو عدة آيات حسب قدرتهم.

٣- مهارة استخدام طرق وتقنيات التدبر مثل: (المخيلة الموجهة - الأسئلة المفتوحة (شحذ ذهني) - الأسئلة المغلقة - الأسئلة الافتراضية (ماذا لو) - الربط بين الأسماء الحسنى والموضوع - الربط بين السورة

الحالية والسابقة واللاحقة -الربط بين الآية الحالية والسابقة واللاحقة -البحث عن المخبر به والمخبر عنه
-البحث عن مقاصد السور -البحث عن الصفات).

شكل توضيحي (٣) مهارات استخدام التدبر في تعليم القرآن



نتائج إجابة السؤال الثاني:

- نص السؤال الثاني على: ما أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على إطار -FIRST ADLX في تنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمى القرآن بمصر ؟
- تمت الإجابة على السؤال الثاني من خلال تصميم مادة البحث (البرنامج التدريبي) وقد اعتمد الباحث في بناء البرنامج على المصادر التالية :
- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة.
 - دراسة الطرق الأصيلة في تعليم القرآن والعلوم الشرعية.
 - دراسة الإجهات الحديثة في التعليم عامة وتعليم القرآن خاصة.
 - استشارة عدد من المتخصصين في التربية وتعليم القرآن.
 - الخبرة الشخصية للباحث والتي اكتسبها من خلال عمله في مجال التدريب وأيضا في مجال تعليم القرآن.

- التعاون مع شركة SEGA.GROUP الأمريكية والمتخصصة في مجال تطوير طرق واستراتيجيات التعلم، ومطور إطار FIRST-ADLX المستخدم في تصميم البرنامج التدريبي.

و قد اشتمل البرنامج التدريبي المقترح على المكونات التالية
أولاً: الإطار العام للبرنامج التدريبي. ثانياً: مكونات البرنامج التدريبي.
وفيما يلي تفصيل ما سبق:

أولاً: الإطار العام للبرنامج: ويتناول هذا الإطار

أ- التعريف بالبرنامج المقترح:

هو عبارة عن مجموعة من الخطوات والجلسات التدريبية التي تنتقل بتدريس القرآن من واقعه الحالي إلى الصورة المأمولة (إيجاد جيل قرآني سعيد)، ويساعد البرنامج في تنمية بعض مهارات التدريس الأساسية (التحفيظ-التعليم- التربية بالقرآن) لدى معلمي القرآن. (الجمل ٢٠١٧ بتصرف)

وقد تم تسمية البرنامج التدريبي تسويقياً باسم: (التحفيظ السعيد) والهدف من الاسم الإشارة إلى قوله تعالى ﴿طه﴾ مَا أَنزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى ﴿طه:١﴾. إذا بمفهوم المخالفة (أنزلنا عليك القرآن لتسعد) فينبغي على معلم القرآن الإنباه للأتي: (١- أن يكون المعلم نفسه سعيداً بالقرآن. ٢- أن دوره الأساسي مساعدة الناس على السعادة بالقرآن. ٣- أن وقت تعليم القرآن يجب أن يتسم بالسعادة. ٤- أن نختار طرق التدريس التي تحقق السعادة للمعلم والمتعلم والمجتمع. ٥- أن التحفيظ السعيد هو الذي يجمع بين الحفظ والتدبر والعمل، وليس الحفظ المجرد)

ب- الفكرة العامة للبرنامج المقترح:

برنامج (مبسط وعملي) في: اعداد معلم قرآن مرب قادر على استخدام طرق التعليم الأصيلة (مثل طرق ترديد الكتاب وتقنيات تدبر القرآن) مع دمجها بطرق التعلم الحديثة مثل (استراتيجيات التعلم النشط المؤثر Active Deep learning) في تحفيظ وتعليم والتربية بالقرآن.. وذلك من خلال (معايشة تجربة تعلم نشطة مؤثرة للمعلم) مما يعود بعمق واستدامة الأثر على المعلم والمتعلم..

ج. مبررات تصميم البرنامج:

استنادا إلى الدراسات التربوية التي اهتمت بطرق تدريب وتطوير معلمي القرآن واستشارات العديد من المتخصصين في المجال وأيضا من خلال خبرة الباحث العملية استطاع الباحث أن يحدد المبررات التالية التي دعت به إلى تصميم هذا البرنامج:

- الكثير من مؤسسات ومعلمي القرآن يركزون فقط على (الحفظ وتصحيح التلاوة) دون الإهتمام بالتدبر والعمل، إما بسبب (عدم وعي) أو (عدم مهارة) أو (كلاهما) على الرغم من أهمية التدبر والعمل بالقرآن ﴿كَتَبْنَا الْقُرْآنَ لِتُدَّبَّرُوا بِآيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾ (٢٩) [ص:٢٩]. كما في دراسة كل من: (الحميضي ٢٠١٣) (الدليقان ٢٠١٨) (السهمي ٢٠١٨) (الردادي ٢٠١٩)

- وعلى الرغم من التركيز فقط على (الحفظ وتصحيح التلاوة) فإن عدد كبير من معلمي القرآن أصبحوا (مُسَمَّعِينَ وليسوا مُحَقِّقِينَ فضلا أن يكونوا مربين) فالاعتماد الأساسي منصب على دور الأسرة في تحفيظ الأولاد وذلك لعدم امتلاك المعلم لمهارات التحفيظ والتزديد. كما في دراسة كل من: (جواب الله ٢٠١٤) (قزق ٢٠١٧) (الشهري ٢٠١٣) (الردادي ٢٠١٩)

- للأسف الشديد في الكثير من البلدان مهنة معلّم القرآن أمست (مهنة مَنْ لا مهنة له) كل من حفظ قدرا من القرآن يعمل معلما، بدون معايير واضحة لصفات معلم القرآن. وذلك بسبب الحاجة الكبيرة للمعلمين وقلة المؤهلين، على الرغم من وصف النبي صلى الله عليه وسلم لمعلمي القرآن بأنهم: «خيركم مَنْ تَعَلَّمَ الْقُرْآنَ وَعَلَّمَهُ» (صحيح البخاري). كما في دراسة كل من: (الزهراني ٢٠١٥) (جواب الله ٢٠١٤) (الليحاني ٢٠١٣) (الردادي ٢٠١٩) (جواب الله ٢٠١٤)

- اتجه العديد من معلمي القرآن الى التركيز فقط على محور واحد من محاور العملية التعليمية (ماذا)، فيبذل مجهود كبير في تعلم أحكام التجويد والحصول على الإجازات العلمية في القراءات المختلفة وعدم الإهتمام بمحورى (لماذا وكيف) أعلم وأربى بالقرآن، فيقومون باستخدام طرق وأساليب تعليمية تقليدية وضعيفة لا تحقق (المتعة والفائدة) المرجوة من تعلم القرآن. كما في دراسة كل من: (قزق ٢٠١٧) (جواب الله ٢٠١٤) (السيد ٢٠١٤) (بجحت ٢٠١٨) (الجميل ٢٠١٧) (الردادي ٢٠١٩) (الحميضي ٢٠١٣) (السهمي ٢٠١٨) و(الدليقان ٢٠١٨)

- خوف العديد من معلمى القرآن من استخدام طرق تعلم إبداعية أو وسائل (غريبة حديثة) فى تعليم القرآن خوفا من الوقوع فى (الإبتداع)، أو أن تكون هذه الوسائل بها مخالفات شرعية، أو تتسبب فى تضييع هيبة القرآن (بعض الوسائل مخالفة فعلا وتحتاج إلى مراجعة شرعية فتحتاج لتنقيب وتنقيح لنحصل على حصاد الرؤوس وليس حصاد النفوس). كما فى دراسة كل من: (جاء الله ٢٠١٤) (الردادى ٢٠١٩) (الزهراني ٢٠١٥) (بھجت ٢٠١٨) (الجمال ٢٠١٧) (الردادى ٢٠١٩)

- عدم معرفة العديد من معلمى القرآن (البعض منهم يعلم الأحاديث لكن بدون تصور كامل لكيفية تطبيقها) بالطرق الإبداعية التى استخدمها النبى (صلى الله عليه وسلم) فى دعوته، مثل (البيان العملى\ تبادل الأدوار\ التجربة والخطأ\ الرسومات التوضيحية\ الشحذ ذهنى\ لغة الجسم\ درجات الصوت\ اللعب\ طرق التحفيز\ تقنيات التدبر) والتى يلخصها حديث (يقرأهم العشر) وكلمة (التدارس) الواردة فى الحديث والتى تتفق تماما مع فلسفة (التعلم النشط) أو التفاعلى. كما فى دراسة كل من: (الردادى ٢٠١٩) (الزهراني ٢٠١٥) (قرق ٢٠١٧) (بھجت ٢٠١٨) (الجمال ٢٠١٧) (الحميضى ٢٠١٣) (السهمى ٢٠١٨) و(الدليقان ٢٠١٨) (جاء الله ٢٠١٤)

- العديد من البرامج التدريبية (الخاصة بطرق التعلم) التى التحقق بها معلمى القرآن لم تشفى غليلهم، إما بسبب صعوبة اسقاطها على الطبيعة الخاصة بتعلم القرآن، أو أن طريقة تصميم هذه البرامج تعتمد على قوة المحتوى العلمى فقط. دون استخدام وسائل تدريب فعالة تحقق عمق واستدامة الأثر، أو بسبب عدم المتابعة من قبل المدرب لتفادى العقبات التى قد يواجهها المعلم أثناء التطبيق. كما فى دراسة كل من: (الردادى ٢٠١٩) (بھجت ٢٠١٨) (قرق ٢٠١٧) (الجمال ٢٠١٧) (جاء الله ٢٠١٤)

د. أسس بناء البرنامج المقترح:

فى ضوء المبررات التى دعت لتصميم البرنامج التدريبى اعتمد الباحث فى بناء البرنامج على مبادئ أساسية تعكس أهمية هذا البرنامج وضرورته كاتجاه لبناء معلمين ومعلمات قادرين على تحفيظ وتعليم والتربية بالقرآن، وذلك من خلال الطرق الإسلامية الأصيلة مع دمجها بالطرق الحديثة، أو باختصار (تربية قرآنية... بطرق إبداعية) وتم الإستناد إلى الأسس التالية فى بناء البرنامج:

- التركيز على التربية أكثر من التعليم

- التركيز على التدبر أكثر من الحفظ
- التركيز على المهارات أكثر من المعارف
- التركيز على الإبداع أكثر من النمطية
- التركيز على الكيف أكثر من الكم

هـ. الهدف العام للبرنامج

يقول (الجميل ٢٠١٧) إن التخطيط لبرنامج تدريبي معين يتطلب تحديد قائمة بكل من الأهداف العامة والأهداف السلوكية التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها من خلال دراسة موضوعاته المختلفة، وذلك ليتحقق تعلم أفضل ويتحقق تقويم أكثر دقة وموضوعية.

لذا فالهدف العام للبرنامج التدريبي محل الدراسة هو: اكساب أو تنمية المعارف والمهارات والقناعات الأساسية اللازمة لمعلم القرآن ليقوم بوظيفته (تحفيظ وتعليم والتربية بالقرآن) بصورة أكثر كفاءة.

ثانيا: مكونات البرنامج وتشمل:

أ. الأهداف السلوكية (مخرجات التعلم) للبرنامج التدريبي المقترح

بنهاية البرنامج سيكون المتعلم قادرا علي أن:

وجدانيا:

- ينتبه لأهمية السعادة بالقرآن للفرد والمجتمع
- يرغب في إحياء الطريقة النبوية في تعليم القرآن
- يلتفت لأهمية دور المعلم المربي
- يقدر أهمية استخدام النظريات العلمية الحديثة في تعليم القرآن
- يعي أهمية استخدام (14) طريقة لترديد الكُتاب في عملية التحفيظ
- يدرك أهمية مراعاة (10) قواعد عند استخدام طرق الترديد
- يشعر بالمتعة أثناء تجربة استراتيجيات التعلم النشط المؤثر
- ينتبه للعلاقة بين التعلم النشط المؤثر ومفهوم (تدارس القرآن) الوارد في السنة

- يفسر أهمية القيام بالحقوق الخمسة للقرآن (كاملة) ووفق ترتيبها الشرعى .
- يقدر عظم وأهمية التدبر والعمل بالقرآن

مهاريا:

- يستخدم (10) طرق للتزديد المباشر
- يمارس (2) طريقة للتزديد بالكتابة والتلوين
- يطبق (2) طريقة للتزديد الإلكتروني
- يستطيع تطبيق (20) استراتيجية للتعلم النشط المؤثر في مجال تعليم القرآن في (الفهم\الحفظ\المراجعة)
- يمتلك القدرة على ادارة نشاط تعلمى بمفهوم (التدارس) وليس (التدريس)
- يستخدم (15) طريقة للخرائط الذهنية في مجال تعليم القرآن
- يمتلك الحد الأدنى من كيفية تصميم لقاءات تعليمية نشطة ومؤثرة
- يستخدم (70) فكرة ابداعية لتنفيذ (7) أنواع من الأنشطة الأساسية داخل اللقاءات (افتتاحي - ختامي - أكساب - كشف - ربط وتلخيص - مهمة - تنشيطي)
- يوازن بين كمية الحفظ والتدبر عند تعليم الكبار والأطفال (80% - 20%)
- يمارس (10) تقنيات لتدبر القرآن

معرفيا:

- يستنبط أهم ملامح الطريقة النبوية في تعليم القرآن
- يرتب درجات معلم القرآن (مسمع - محفظ - معلم - مرب)
- يحدد بعض قواعد التعلم طبقا لنظرية عمل المخ (تكرار\حواس\ ربط)
- يحدد طرق التزديد (المباشر - الكتابة - الإلكتروني)
- يدرك (6) فروق بين التعلم النشط والتعليم التقليدي
- يميز عمليات التعلم النشط الخمسة (استماع\تحدث\قراءة\كتابة\ تأمل أو تفكير)
- يحدد ضوابط استخدام الخرائط الذهنية في تعليم القرآن

- يحصر حقوق القرآن الخمسة (حفظ\قراءة\استماع\تدبر\عمل)
- يعلم ترتيب الحقوق من حيث الأهمية. وبعض أدلة كل حق
- يحدد مفهوم التدبر والفرق بينه وبين التفسير

مخرجات التعلم الموازية

- وهي بعض الأهداف الغير معلنة ولكن يحتاج المتعلم إليها لتساعده في التطبيق مستقبلا مثل
- الإلتزام بالوقت وغيره (بمجت ٢٠١٨ بتصرف)
- يشعر المعلم بالأمل وتقل لديه حالة الفتور والاحباط الموجود لدى البعض من التيار الاسلامي.
- ينتبه المعلم لأهمية إدارة الوقت عامة وفي العمل الدعوى خاصة.
- يلتفت لأهمية الإبداع في استخدام الأدوات التعليمية.
- يلاحظ خطورة استخدام القسوة في تعليم القرآن.
- يفتخر بالتراث الإسلامي في مجال التعلم.
- يفرح باتقانه التجويد من خلال تسجيله لصوته وسماعه.
- يدرك أهمية اللعب للمعلم والمتعلم.
- ينتبه لأهمية استخدام وسائل التعلم الحديثة في مجال الدعوة (وفقا للضوابط الشرعية).
- يلتفت لأهمية التخطيط والبعد عن العشوائية في مجال الدعوة.
- يأسف لحالة الاختلاف والتشرذم الموجودة في التيار الإسلامي.
- يتبنى نشر ثقافة الإجتماع على القرآن.
- يلاحظ أهمية نظرية باريتو (٢٠\٨٠%) وتطبيقاتها المختلفة في الحياة.
- يتبنى نشر ثقافة التدبر في المجتمع.

ب- محتوى (محاور) البرنامج التدريبي المقترح:

يقول (الجميل ٢٠١٧) أنه: يجب أن يتضمن محتوى البرنامج التدريبي جميع جوانب الخبرة المتوقع من المعلمين اكتسابها بعد التدريب على البرنامج. ويستحسن أن نراعى في اختيار محتوى البرنامج التدريبي وإعداده ما يلي 1- ملاءمة محتوى البرنامج للأهداف الموضوعية والقدرة على تحقيقها لدى المعلمين 2- تنظيم الموقف بحيث يتضمن المتطلبات الأساسية اللازمة لتكوين المهارة المطلوبة لدى المعلمين 3- كتابة الأهداف في شكل سلوك إجرائي حتى يتسنى الحكم على مدى تحقيقها وتقييم الأهداف التي لم تتحقق 4- شمولية محتوى البرنامج على جميع جوانب الخبرة والمهارة المطلوب تنميتها لدى المعلمين مهنيًا وأكاديميًا 5- مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين 6- القابلية للتقويم المستمر بأنواعه.

لدى فقد تضمن محتوى (محاور) البرنامج التدريبي المقترح: مقدمة وتمهيد وثلاث وحدات تدريبية تفصيلها كالتالي:

- المقدمة: وتتناول الكلام عن (السعادة بالقرآن \ خيرية تعلم وتعليم القرآن \ الطريقة النبوية في تعليم القرآن \ درجات معلم القرآن).

- التمهيد: ويتناول قواعد التدريس القائمة على نظرية عمل المخ (التكرار \ استخدام الحواس \ الربط)، وكيفية تطبيقها في مجال تعليم القرآن.

- الوحدة التدريبية الأولى: وتتناول كيفية استخدام طرق التحفيز والترديد (مباشراً \ كتابة \ إلكتروني) في تحفيظ القرآن.

- الوحدة التدريبية الثانية: وتتناول كيفية استخدام التعلم النشط المؤثر Active Deep learning (استراتيجيات \ خرائط ذهنية \ أنشطة) في تعليم القرآن.

- الوحدة التدريبية الثالثة: وتتناول كيفية استخدام التدبر (حقوق القرآن \ التدبر والحفظ \ تقنيات التدبر) في التربية بالقرآن .

ج. الجدول الزمني لتنفيذ أنشطة التدريب:

من أجل تحقيق التعلم العميق (المؤثر) Deep learning فيجب أن يمر كل نشاط بثلاث مراحل طبقا لنموذج RAR.model وهي (زيادة الجاهزية Readiness \ تيسير النشاط Activity \ مراجعة أنشطة Reviewing) والتي تعد أيضا الوحدة الرئيسية في التعلم التجريبي. وينطبق ذلك على كل نشاط داخل البرنامج التدريبي، وعلى البرنامج التدريبي ككل. (بجحت بتصرف ٢٠١٨)

وعليه يتكون البرنامج من (٣٥ ساعة تدريبية) موزعة على ثلاثة أشهر، من خلال ثلاث مراحل أساسية:

مرحلة التمهيد (زيادة الجاهزية Readiness): وتكون لمدة أسبوع قبل رحلة التعلم، والتواصل خلالها (Online غير متزامن) بإجمالي (٥ ساعات تدريبية).

- ويتم فيها عمل تهيئة (علمية ونفسية وتقنية للمتعلم) لتحقيق الإستثمار الأمثل من رحلة التعلم.

- التعارف بين فريق العمل والمتعلمين وأيضا المتعلمين بعضهم وبعض.

- التعرف على البرنامج والجدول الزمني وكيفية التواصل ومعايير التقييم.

- التقييم القبلي.

- استبانة لأهم (التحديات التي تقابل المعلم \ الأدوات التي يحتاج لتعلمها \ توقعاته من البرنامج).

- توزيع المحتوى المعرفي PDF على المتعلمين.

مرحلة رحلة التعلم (تيسير النشاط Activity): لمدة اسبوع تقريبا (ويتم التواصل فيها مباشر او

Online متزامن) بإجمالي (20 ساعة تدريبية).

- تستغرق الرحلة (١٥ ساعة تعليمية مباشرة) من خلال (٣) لقاءات تعليمية مدة اللقاء (٥ ساعات

تدريبية) يتخللهم استراحتان مدة كل منهما نصف ساعة، وتكون الأيام متصلة أو منفصلة يوم أو يومين أسبوعيا حسب ظروف المؤسسة والمتدربين.

- كما سيتم أيضا التكليف ببعض المهام العلمية والعملية (Online غير متزامن) بإجمالي

(٥ ساعات تدريبية). والجدول الزمني للأنشطة خلال اليوم موزعة كالتالي:

اليوم	الجلسة	الوحدة	النشاط	الزمن
الاول	الأولى	مقدمة تمهيد	التعارف- أهمية السعادة بالقرآن - أهمية معلم القرآن- الطريقة النبوية لتعليم القرآن- درجات معلم القرآن- نظرية عمل المخ	٥٩٠
	راحة			٥٣٠
	الثانية	الأولى	أهمية طرق التحفيظ والترديد وأنواعها إجمالاً - طرق وقواعد الترديد المباشر	٥٩٠
	راحة			٥٣٠
	الثالثة	الأولى	طرق وقواعد الترديد بالكتابة - طرق وقواعد الترديد الإلكتروني	٥٦٠
الثاني	الأولى	الثانية	التعلم النشط والتعليم التقليدي - استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تعليم القرآن - التأصيل الشرعي للتعلم النشط	٥٩٠
	راحة			٥٣٠
	الثانية	الثانية	مفهوم الخرائط الذهنية- كيفية استخدامها في تعليم القرآن	٥٩٠
	راحة			٥٣٠
	الثالثة	الثانية	الأنشطة (افتتاحي-ختامي-إكساب-كشف-ربط- مهمة..)	٥٦٠
الثالث	الأولى	الثالثة	معرفة حقوق القرآن وترتيبها (أهمية\مرحلية) - التوازن بين كمية الحفظ والتدبر للكبار والأطفال	٥٩٠

١- تم استخدام (إطار FIRST-ADLX) في تصميم البرنامج:

ويعتمد تصميم البرنامج التدريبي عليه في المقام الأول، وهو نموذج من تطوير شركة SeGa group الأمريكية المتخصصة في تطوير طرق التعليم والتدريب، ويعد النموذج من أحدث وأتقن النماذج العالمية والذي ثبتت فاعليته على العديد من المعلمين في أكثر من ١٠ دول مختلفة (بجنت وأخرون ٢٠٠٠). ويتحقق من خلاله (تجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience) للمعلم أثناء فترة التدريب، مما يساعد على انتقال أثر التعلم للطلاب بعد التدريب. وتكون النموذج من مجالات رئيسية يتفرع عنها ١٥ مبدأ (سبق الكلام عن النموذج بالتفصيل في الفصل السابق).

وتم مراعاة جميع المبادئ ال (١٥) أثناء تصميم وتيسير البرنامج التدريبي كما بالجدول التالي:

FIRST-ADLX		
المجال	المبدأ	كيفية تحقيقه
التركيز على المتعلم Focusing	الأفراد	بالتواصل مع كل متعلم ومنادته باسمه والتأكد من استيعابه وتطبيقه سواء بالقاعة أو من خلال متابعة مهامه واتساق خاص وعام
	التحقق والتقويم	بالمراجعة المستمرة بطرق مختلفة ومتابعة الأنشطة عن قرب واستخدام عدة طرق وأساليب للتقييم والتقويم (بنائي - ختامي - ذاتي - أقران - معلم)
	الثقة في المتعلم	بالاعتماد على السحب في أغلب الأنشطة وسماع تجاربهم السابقة والممارسة العملية للعديد من الأنشطة قبل شرحها (مثل التدبر)
التفاعل الإيجابي أثناء تجربة المعاشية Interacting	حدث اجتماعي	من خلال الأنشطة التعاونية التعليمية والتنشيطية وتغيير مجموعات العمل باستمرار والتشارك في الطعام والشراب

بالابتسامة الدائمة واضفاء روح المرح والمشاركة معهم في الانشطة المختلفة	الروح الإيجابية	
بالثناء على المشاركات والتشويق قبل كل نشاط واستخدام طبقات الصوت والحركة والأنشطة التنشيطية, و استبدال النظام النقاط (الحبيبات) والتي تعني أصغر وحدة قياس (للحُب)	التحفيز والانتباه	
من خلال مرحلة ما قبل الرحلة وعمل تهيئة علمية ونفسية قبل كل نشاطو جعل كل نشاط في ذاته تهيئة للنشاط التالي وذكر خط سير البرنامج قبل وأثناء كل لقاء	زيادة الجاهزية	مراجعة الأنشطة بنموذج RAR Reviewing
تيسير الأنشطة بخطوات متناسقة والمتابعة المستمرة للمتعلمين طوال البرنامج والتعديل (البسيط) أثناء اللقاءات	تيسير النشاط	
بالتأكد من تحقق الهدف من كل نشاط بعد الانتهاء منه من خلال تقييم دقيق ثم تقويم رقيق	المراجعة النشطة	
بالنظرة الشمولية والتصميم الجيد لتسلسل مراحل البرنامج واللقاءات التعليمية ثم لكل الأنشطة وربطها بعضها ببعض	التنظيم والتسلسل	التسلسل والانسياية أثناء تجربة المعاشة Sequencing
من خلال عمل أنشطة متنوعة للهدف أو العنصر الواحد والمراجعة المستمرة والأنشطة التنشيطية واستخدام الحواس ومشاركة المتعلمين في تيسير النشاط والأنشطة الفنية	التكرار بلا ملل	
من خلال عمل ثلاث أنشطة ربط وتلخيص	الربط والتلخيص	

أثناء اللقاء الواحد وفي المهام بطرف مختلفة (كتابة ورسم وخرائط ذهنية وتطبيقات الكترونية)		
وذلك بمحاولة الربط بالخبرات السابقة وتصميم وتيسير الأنشطة أثناء البرنامج وفي مشروع التخرج طبقا للمرحلة والمحتوى الذي يدرسه المعلم وداخل صفوفه الدراسية	الانعكاس على الواقع	تحويل التعلم إلى أداء واقعي ملموس Transforming
من خلال أن يقوم المعلم داخل القاعة بتجربة كل نشاط ومهارة كمتعلم أولا ثم تجربته كمعلم داخل القاعة وفي الصف الدراسي	التطبيق والمعايشة	
من خلال تكليف المتعلم بتصميم وتيسير مشروع التخرج والمتابعة والاستشارات على رأس العمل لمدة شهران ونصف بعد البرنامج	الاستمرار والمتابعة	

٢- تم استخدام (التعليم المدمج Blended Learning) في تصميم البرنامج:

والذى يعرفه (أبو الريش ٢٠١٣) نقلا عن (ميلهيم ٢٠٠٦) بأنه: "التعليم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفّي والتعليم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما." و يعرفه (إبراهيم ٢٠٠٧) بأنه: "تعليم يمزج بين كل من التعليم التقليدي داخل حجرات الدراسة، والتعليم الإلكتروني؛ لتحقيق الاستفادة من مميزات كلا الأسلوبين."

ويتم ذلك من خلال تقسيم مخرجات التعلم والأنشطة التعليمية على قاعة الصف وعلى بعض القنوات الأونلاين مثل: (Google - Google form - Padlet - Telegram - Classroom - WhatsApp) (YouTube - Drive)

٣- تم استخدام ال (Gamification) في تصميم البرنامج:

والذى يعرفه (الهدلق ٢٠١٩) بأنه: **التلعيب Gamification** مصطلح جديد مشتق من كلمة **Game** أي اللعب أو اللعبة، ويترجم عربيا بكلمة التلعيب أو اللوعبة. ظهر بداية في مجال التسويق التجاري للترويج للعلامات التجارية، ثم انتقل إلى ميادين أخرى بما فيها التعليم والتدريب ولإعلام والصحة (القايد ٢٠١٥)

أما التلعيب فى التعليم: عبارة عن استراتيجية تعليمية تجمع بين الدوافع الذاتية والتحفيز الخارجي لتعزيز إنجاز المهام التعليمية، فهي تسعى لتوليد نوع من الإثارة، وحالة من النشاط داخل نفوس الطالب، وذلك لرفع المستويات المعرفية لديهم والمهارات التي هم بحاجة إلى تعلمها، وتحفيزهم على إنجاز المهام الموكلة إليهم، وإيجاد حالة من التنافس الشريف بين الطالب لتجويد ما يتعلمونه بكل مرحلة تعليمية (الملاح ٢٠١٦)

أو هو استخدام قواعد ومكونات وميكانيكيات وديناميكيات اللعب في البيئات التعليمية من أجل دمج الطالب في العملية التعليمية، فالتلعيب ليس لعبة إلكترونية وإنما عملية هادفة تستخدم مبادئ وأفكار اللعب (التفكير اللعبي) لأجل تطوير وزيادة المشاركة والتفاعل في المدارس والمؤسسات التعليمية، ويقوم التلعيب على مجموعة من المفاهيم مثل الدافعية والتحفيز والفاعلية والتغذية الراجعة الفورية. al et Klemke(2018).

- ويتم ذلك من خلال إتاحة الحريات الأربعة للمتدربين أثناء البرنامج: (حرية الفشل وارتكاب الأخطاء - حرية التجريب - حرية بذل الجهد - حرية التعبير عن الذات) (الهدلق ٢٠١٩)

ويتم أيضا استخدام العناصر الأساسية في إستراتيجية التلعيب:

- **مكونات اللعبة المحسوسة The physical components of the game** - وهي عبارة عن المكونات المحسوسة والتي تعد الطبقة الأولى، حيث تعتبر قاعدة وأساس لبناء الميكانيكيات والديناميكيات. (الهدلق ٢٠١٩) ويتم ذلك من خلال استخدام مجموعة من المكونات مثل: (النقاط - points التحديات Challenges - الجوائز والهدايا Rewards - الإنجازات Achievements - المجموعات Groups - المهام Missions)

- ميكانيكيات اللعبة Mechanics: وهي العمليات الأساسية التي تحفز اللاعب على التقدم في ممارسة ومواصلة اللعب، وتوليد استغراق (انغماس) وتفاعل اللاعب في اللعبة. (الهدلق ٢٠١٩) ويتم ذلك من خلال استخدام مجموعة من الميكانيكيات مثل: (التحديات Challenges - التعاون Cooperation - التغذية الراجعة Feedback - المنافسة Competition - حالة الفوز Winning Status)

- ديناميكيات اللعبة Dynamics: أي العناصر العاطفية وكل ما له علاقة بالمشاعر، وخاصة حالة التدفق النفسي، هي عبارة عن أشياء مجردة وليست بالأشياء المحسوسة التي يتم ادخالها أو إدراجها صراحة في اللعبة، أوفى إستراتيجية التلعيب. (الهدلق ٢٠١٩) ويتم ذلك من خلال استخدام مجموعة من الديناميكيات مثل: (القيود Constraints - المشاعر Feelings - القصة Story - التقدم Progress - العلاقات Relationships)

هـ. المواد والوسائل التعليمية المستخدمة في تنفيذ البرنامج التدريبي.

استخدم الباحث مجموعة من المواد والوسائل التعليمية الملموسة والإلكترونية وقد تمثلت في:

وسائل مرحلة التمهيد (زيادة الجاهزية Readiness): (نموذج تقييم معرفي قبلي Google form - استبانة لأهم التحديات والأدوات والتوقعات Padlet - التعارف والخطة الزمنية للبرنامج WhatsApp - الأنشطة التمهيدية Classroom - البطاقة التعريفية للبرنامج pdf - تقرير تلفزيوني عن البرنامج YouTube المحتوى المعرفي للبرنامج pdf)

وسائل مرحلة رحلة التعلم (تيسير النشاط Activity): (جهاز العرض المرئي LCD) (لعرض الباوربوينت والفيديوهات - PowerPoint Presenter - سبورة بيضاء ثابتة - مجموعة أقلام ملونة - جهاز حاسوب محمول - كراس المحتوى المعرفي للدورة مطبوع - بلوك نوت للكتابة والرسم - علبة ألوان صغيرة - الأنشطة والمهام Classroom - الباور بوينت مقسم لأيام pdf - تسجيل للقاءات فيديو Telegram)

وسائل مرحلة ما بعد رحلة التعلم (مراجعة نشطة Reviewing): (نموذج تقييم معرفي بعدى Google form - استبانة تجربة المعيشة وانتقال الأثر Google form - نموذج لتصميم مشروع التخرج PPT - نموذج معايير تقييم المشروع pdf - مشروعات تخرج سابقة (فيديو) Telegram - مشروعات تخرج سابقة (PPT) Telegram - مادة اثرائية (doc-pdf-فيديو) Telegram - شهادة إتمام البرنامج مطبوعة و pdf)

و. أساليب تقويم التدريب في البرنامج المقترح.

يقول (الجميل ٢٠١٧): يعد التقويم من أهم الركائز في إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية. لذا فقد تنوعت طرق تقويم البرنامج التدريبي كما يلي:

التقويم التكويني: يتم تقويم أداء المعلمين أثناء البرنامج التدريبي من خلال الإلتزام بالحضور وملاحظة مدى مشاركتهم في الأنشطة، والتعاون مع زملائهم، والتفاعل داخل قاعة التدريب، وتنفيذ مواقف تدريس مصغرة أثناء حلقات التدريب، وأداء بعض المهام العملية والعلمية طوال مراحل البرنامج الثلاثة.

التقويم الختامي: يتم تقييم فاعلية البرنامج التدريبي من خلال استبانة تجربة المعيشة واستبانة انتقال أثر التعلم، كما يتم تقويم المعلمين من خلال التقييم المعرفي، ومن خلال مشروع التخرج العملي وتقييم مهارة التصميم والتيسير من خلال الملاحظة المباشرة على رأس العمل أو من خلال تسجيل فيديو للمعلم داخل الصف ومشاهدة الباحث له، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي التي أعدها الباحث.

ومعايير تقييم البرنامج كالتالي: (٤٥% حضور - ٢٥% تفاعل - ١٠% تقييم معرفي - ٢٠% مشروع تخرج عملي) ويشترط للحصول على شهادة اجتياز البرنامج الحصول على ٨٠% كحد أدنى.

مقدمة قبل عرض نتائج إجابة السؤال الثالث والرابع: أراد الباحث أن ينبه على:

١ - عرض وتحليل الخصائص الديموغرافية للمتعلمين محل الدراسة وكانت كالتالي:

النوع: ذكور \ أناث

النوع	Frequency تكرار	Percent نسبة مئوية
أنثى	100	90.9
ذكر	10	9.1
TOTAL	110	100.0

كما هو موضح بالجدول قام بحضور البرنامج عدد ١١٠ من الرجال والنساء وكانت الأغلبية للنساء بنسبة ٩٠,٩% مما يدل على حرص النساء بحضور هذا النوع من البرامج التدريبية أكثر من الرجال.

متوسط العمر

Percent نسبة مئوية	Frequency تكرار	
22.7	25	أقل من ٢٠
25.5	28	٢٠-٢٥
20.9	23	٢٥-٣٠
18.2	20	٣٠-٣٥
8.2	9	٣٥-٤٠
2.7	3	٤٠-٤٥
1.8	2	٤٥-٥٠
100.0	110	Total

اتضح من نتائج الدراسة أن المرحلة العمرية أقل من ٢٠ إلى ٣٥ هي الغالبية العظمى من نسبة الحضور مع فروق بسيطة بينها، مما يدل على أن المراحل العمرية الأكبر ليس لديها الحرص الكافي على حضور هذه النوعية من البرامج التدريبية.

محافظة الإقامة

Percent نسبة مئوية	Frequency تكرار	
16.4	18	الجيزة
40.0	44	القاهرة
1.8	2	القليوبى
41.8	46	سوهاج
100.0	110	Total

يتضح من النسبة الموجودة أن أكثر الحضور كانوا من محافظتي سوهاج ثم القاهرة ثم الجيزة ثم القليوبية ونستطيع أن نستدل من ذلك على احتياج المعلمين بالعاصمة ومحافظات الوجه القبلى والوجه البحرى على السواء لحضور هذه النوعية من البرامج، كما يدل تنوع أماكن عمل وإقامة العينة بين المدن والقرى والنحوع بل حتى بين المناطق الراقية مثل منطقة (التجمع\العبر) والأماكن المتوسطة مثل منطقة (الطابية والمرج والسلام وطما) والمناطق الفقيرة مثل (مدينة النهضة بالقاهرة ونجع السلام بسوهاج) إلى الجهود المبذولة من قبل المعلمين فى شتى المستويات وعلى حرصهم على التطوير والتحسين، كما يدل انتماء الحضور إلى عدد من المدارس الخاصة الأزهرية والدولية واللغات مثل (مدرسة ليدرز انتر ناشيونال - مدرسة ليدرز ناشيونال - مدرسة اللاندلس الأزهرية - مدرسة المهدي

للغات) وأيضا من بعض جمعيات القرآن مثل (جمعية الزهراء بالعبور قليوبية-جمعية جيل حورس بمدينة النهضة بالقاهرة - جمعية عثمان بن عفان وجمعية السلام بسوهاج) وبعض دور الحضانة مثل (حضانة الهادى - سنابل بسوهاج) وبعض المساجد مثل (مسجد الرحمة بمدينة السلام بالقاهرة) إلى حاجة جميع المؤسسات القرآنية تقريبا وعلى كافة المستويات للتطوير والتحسين المستمر.

٢ - تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل نتائج الاستبانة الخاصة بهم: برنامج spss الإحصائي - التكرارات والنسب المئوية - المتوسط الحسابي (mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء افراد الدراسة عن كلعبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية - الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء افراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.

نتائج إجابة السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما مدى فاعلية استخدام البرنامج للتدريسي القوائم على إطار FIRST-ADLX في تحقيق تجربة متعلم نشطة ومؤثرة أثناء فترة التدريب لدى معلمى القرآن بمصر ؟
تمت الإجابة على السؤال الثالث من خلال عرض وتحليل نتائج الأداة الثانية من أدوات البحث الإستمبانه (استبانة FIRST لقياس تجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة) وتهدف هذه الاستبانة لقياس مدى تأثير البرنامج التدريبي محل الدراسة والقوائم على إطار FIRST-ADLX في تحقيق تجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة للمتعلمين طوال مراحل البرنامج. وتتكون من ١٥ سؤال (مغلق)، وهنا يفترض الباحث أن يحقق البرنامج التدريبي محل الدراسة تجربة تعلم نشطة ومؤثرة أثناء البرنامج لمعلمى القرآن، كما سبق بيان أهمية ذلك في الإطار النظرى وفي الدراسات السابقة مثل دراسة (بهجت وآخرون ٢٠١٨) (بهجت وآخرون ٢٠٢٠).

وللتعرف على مدى تحقيق البرنامج التدريبي محل الدراسة تجربة متعلم نشطة ومؤثرة أثناء البرنامج لمعلمى القرآن ؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول مدى تحقيق البرنامج التدريبي محل الدراسة لتجربة متعلم نشطة ومؤثرة لمعلمي القرآن طوال مراحل البرنامج

م	العبارات	درجة الموافقة																		
		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أوافق إلى حد ما		غير منطقي على		أوافق إلى حد ما		أوافق بشدة								
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك							
2	أجد نفسي متحمساً للموضوعات التي يتناولها التدريب وأشعر برغبة في الاستمرار في دراستها.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	.9	31	28.2	78	70.9	5.700	.4799	1
15	زادت المواد التعليمية الخاصة بالتدريب من مهاراتي في الممارسات المهنية.	0	0.0	2	1.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	38	34.5	70	63.6	5.582	.6824	2
10	أشعر بالرضا عن نفسي عندما أفهم حقًا ما تم شرحه في التدريب	2	1.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	.9	40	36.4	67	60.9	5.527	.7980	3
13	المواد التعليمية الخاصة بالتدريب قابلة للتطبيق في ممارساتي المهنية.	0	0.0	1	.9	0	0.0	3	2.7	1	.9	28	25.5	77	70.0	77	70.0	5.527	1.0980	3 مكرر
14	تتلائم المواد التعليمية الخاصة بالتدريب مع اهتماماتي فيما يتعلق بالممارسات المهنية	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	.9	55	50.0	54	49.1	5.482	.5199	4
1	بعد التدريب أجد نفسي أعيد التفكير في الأنشطة والأفكار التي	0	0.0	2	1.8	3	2.7	0	0.0	5	4.5	50	45.5	50	45.5	50	45.5	5.255	.9902	5

م	العبارات	درجة الموافقة																
		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أوافق إلى حد ما		غير منطقي على		أوافق إلى حد ما		أوافق		أوافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	طرحت أثناء التدريب عندما أقوم بأمر أخرى (على المستوى المهني أوالشخصي)	8	7.3	40	36.4	4	3.6	0	0.0	15	13.6	31	28.2	12	10.9	3.518	1.6296	6
9	أحد أنني أميل إلى القراءة أو الممارسة أكثر مما هو مطلوب لاجتياز التدريب -حتى وإن كان قليلا جدا-	15	13.6	45	49.1	2	1.8	0	0.0	21	19.1	16	14.5	2	1.8	2.773	1.3924	7
6	غالبًا ما أشعر بالقلق حيال قدرتي على تلبية متطلبات التدريب بشكل صحيح	24	21.8	56	50.9	3	2.7	0	0.0	13	11.8	11	10.0	3	2.7	2.455	1.3656	8
7	غالبًا ما يكون السبب الرئيسي لتطبيقي للتدريب هو أنني لا أريد أن أخيب ظن من قام بتشيحي لحضور هذا التدريب	24	21.8	44	40.0	4	3.6	10	9.1	9	8.2	10	9.1	9	8.2	2.400	1.7145	9
8	أركز فقط على تعلم القدر الكافي من المعلومات والذي يؤهلني لاجتياز	41	37.3	52	47.3	3	2.7	7	6.4	3	2.7			0	0.0	1.691	1.0022	10

م	العبارات	درجة للموافقة																		
		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أوافق إلى حد ما		غير منطقي على		أوافق إلى حد ما		أوافق		أوافق بشدة						
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك					
	التدريب والحصول على الشهادة																			
4	أجد أنه يجب التركيزعلى الحفظ بكميات كبيرة فقط مما يجب أن أتعلمه من التدريب وذلك سيكون كافيا	47	42.7	55	50.0	7	6.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	.9	0	0.0	1.664	.6810	11
5	الكثير مما أتعلمه ليس له معنى حيث أجد أنه مجموعة من الأفكار والممارسات غير المرتبطة ببعضها	68	61.8	37	33.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	2.7	2	1.8	1.536	.9738	12
3	لست مهتماً حقاً بالتدريب، لكن يجب أن أشارك فيه لأسباب أخرى	67	60.9	38	34.5	0	0.0	0	0.0	1	0.0	.9	4	3.6	0	0.0	0	1.518	.8645	13
12	في كثير من الأحيان أشعر بالرغبة في التخلي عن التدريب	66	60.0	40	36.4	3	2.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	.9	0	0.0	1.455	.6445	14
	المتوسط الحسابي العام																	3.7691	.03031	

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن نتائج استبانة FIRST تجربة معيشة المتعلم النشطة العميقة والتي تتضمن (١٥) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (1.455، 5.700)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الأولى والسابعة من فئات المقياس المتدرج السباعي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات عينة الدراسة حول عبارات الاستبانة تتراوح ما بين (لا أوافق بشدة) إلى (أوافق بشدة).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (3.7691) وانحراف معياري قدره (0.03031)، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي محل الدراسة في تحقيق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة لمعلمي القرآن طوال فترة البرنامج

بنسبة متوسطة إلى مرتفعة. وذلك بسبب مناسبة المهارات الموجودة بالبرنامج لطبيعة عمل المعلمين وكذلك الإعتماد في تصميم البرنامج على إطار FIRST_ADLX وتفصيل ذلك في تحليل ومناقشة العبارات التالية:

١. جاءت العبارة الثانية التي نصت علي: (أجد نفسي متحمساً للموضوعات التي يتناولها التدريب وأشعر برغبة في الاستمرار في دراستها) في المرتبة الأولى بين عبارات استبانة FIRST ل تجربة معاشة المتعلم النشطة العميقة، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ١٠٩ مرة بنسبة ٩٩,٠٩ % وبمتوسط ٥,٧٠٠ وإنحراف ٤٧٩٩. وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي محل الدراسة ومدى احتياج معلم القرآن للمهارات الموجودة به وعمق ارتباطها بطبيعة عمله وهذا ما ساعد في تحفيز المعلمين على الإستمرار في البرنامج.

Percent نسبة	Frequency تكرار	
9.	1	أوافق إلي حد ما
28.2	31	أوافق
70.9	78	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

٢. جاءت العبارة الخامسة عشرة التي نصت علي (زادت المواد التعليمية الخاصة بالتدريب من مهاراتي في الممارسات المهنية) في المرتبة الثانية بين عبارات استبانة FIRST ل تجربة معاشة المتعلم النشطة العميقة، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ١٠٨ مرة بنسبة ٩٨,١٨ % وبمتوسط ٥,٥٨٢ وإنحراف ٦٨٢٤. وهذا يدل على أن المحتوى العلمي والمهارى والأنشطة الخاصة بالبرنامج التدريبي محل الدراسة قد ساعدت في تنمية مهارات معلمى القرآن.

Percent النسبة	Frequency تكرار	
1.8	2	لا أوافق
34.5	38	أوافق
63.6	70	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

٣. جاءت العبارة العاشرة التي نصت علي: (أشعر بالرضا عن نفسي عندما أفهم حقًا ماتم شرحه في التدريب) في المرتبة الثالثة بين عبارات استبانة FIRST تجربة معيشة المتعلم النشطة العميقة، وأظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ١٠٧ مرة بنسبة ٩٧,٢٧% وبمتوسط ٥,٥٢٧ وإنحراف ٧٩٨٠. وهذا يدل على أن تجربة التعلم كانت نشطة ومؤثرة وأنها ساعدت على توصيل أهمية ما يتم تعلمه للمتعلمين.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
1.8	2	لا أوافق بشدة
.9	1	أوافق إلى حد ما
36.4	40	أوافق
60.9	67	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

٤. جاءت العبارة الثالثة عشرة التي نصت علي: (المواد التعليمية الخاصة بالتدريب قابلة للتطبيق في ممارساتي المهنية) في المرتبة الثالثة مكرر بين عبارات استبانة FIRST تجربة معيشة المتعلم النشطة العميقة، وأظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ١٠٥ مرة بنسبة ٩٥,٤٥% وبمتوسط ٥,٥٢٧ وإنحراف ١,٠٩٨٠. وهذا يدل على أن محتوى البرنامج التدريبي وأنشطته في صميم عمل معلم القرآن.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
2.7	3	غير منطبق على
.9	1	لا أوافق
.9	1	أوافق إلى حد ما
25.5	28	أوافق
70.0	77	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

٥. جاءت العبارة الرابعة عشرة التي نصت علي: (تتلائم المواد التعليمية الخاصة بالتدريب مع اهتماماتي فيما يتعلق بالممارسات المهنية) في المرتبة الرابعة بين عبارات استبانة FIRST تجربة معاشة المتعلم النشطة العميقة، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ١٠٩ مرة بنسبة ٩٩,٠٩% وبمتوسط ٥,٥٨٢ وانحراف ٥١٩٩. وهذا يدل على أن محتوى وأنشطة البرنامج التدريبي محل الدراسة تناسب طبيعة عمل واحتياجات معلم القرآن.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
.9	1	أوافق إلى حد ما
50.0	55	أوافق
49.1	54	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

٦. جاءت العبارة الأولى التي نصت علي: (بعد التدريب أجد نفسي أعيد التفكير في الأنشطة والأفكار التي طرحت أثناء التدريب عندما أقوم بأمر أخرى (على المستوى المهني أو الشخصي) في المرتبة الخامسة بين عبارات استبانة FIRST تجربة معاشة المتعلم النشطة العميقة، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ١٠٠ مرة بنسبة ٩٠,٩% وبمتوسط ٥,٢٥٥ وانحراف ٩٩٠٢. وهذا يدل على أن أنشطة البرنامج التدريبي كانت فعالة ومؤثرة ومرتبطة بحياته وطبيعة عمله حتى أن المتعلم يتذكر الأنشطة بعد التدريب.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
1.8	2	لا أوافق
2.7	3	لا أوافق إلى حد ما
4.5	5	أوافق إلى حد ما
45.5	50	أوافق
45.5	50	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

٧. جاءت العبارة التاسعة التي نصت علي: (أجد أنني أميل إلى القراءة أو الممارسة أكثر مما هو مطلوب لاجتياز التدريب -حتى وإن كان قليلا جدا-) في المرتبة السادسة بين عبارات استبانة FIRST ل تجربة معاشة المتعلم النشطة العميقة، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة لا أوافق ولا أوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ٤٨ مرة بنسبة ٤٣,٦٣% وبمتوسط ٣,٥١٨ وإنحراف ١,٦٢٩٦، وهذا يدل على أن هناك مشكلة لدى بعض معلمي القرآن وهي قلة القراءة والإطلاع والممارسة والإكتفاء بحفظ القرآن فقط والبعض الآخر يرغب القراءة والإطلاع.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
7.3	8	لا أوافق بشدة
36.4	40	لا أوافق
3.6	4	لا أوافق إلي حد ما
13.6	15	أوافق إلي حد ما
28.2	31	أوافق
10.9	12	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

٨. جاءت العبارة السادسة التي نصت علي: (غالبًا ما أشعر بالقلق حيال قدرتي على تلبية متطلبات التدريب بشكل صحيح) في المرتبة السابعة بين عبارات استبانة FIRST ل تجربة معاشة المتعلم النشطة العميقة، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة لا أوافق ولا أوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ٦٩ مرة بنسبة ٦٢,٧% وبمتوسط ٢,٧٧٣ وإنحراف ١,٣٩٢٤. وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي استطاع إكساب معلمي الثقة في أنفسهم وفي قدرتهم على القيام بمتطلبات التدريب.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
13.6	15	لا أوافق بشدة
49.1	54	لا أوافق
1.8	2	لا أوافق إلي حد ما
19.1	21	أوافق إلي حد ما

أوافق	16	14.5
أوافق بشدة	2	1.8
TOTAL	110	100.0

٩. جاءت العبارة السابعة التي نصت علي: (غالباً ما أشعر بالتشتت من كمية المواد التعليمية الكثيرة التي يتعين علينا التعامل معها في التدريب) في المرتبة الثامنة بين عبارات استبانة FIRST ل تجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة لا أوافق ولا أوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكرراً ٨٠ مرة بنسبة ٧٢,٧٢% وبمتوسط ٢,٤٥٥ وإنحراف ١,٣٦٥٦، وهذا يدل على كمية المواد التعليمية بالبرنامج التدريبي كانت مناسبة مقارنة بالوقت وأيضاً كانت ميسرة.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
21.8	24	لا أوافق بشدة
50.9	56	لا أوافق
2.7	3	لا أوافق إلي حد ما
11.8	13	أوافق إلي حد ما
10.0	11	أوافق
2.7	3	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

١٠. جاءت العبارة الحادية عشرة التي نصت علي (غالباً ما يكون السبب الرئيسي لدراستي وتطبيقى للتدريب هو أنني لا أريد أن أخيب ظن من قام بترشيحي لحضور هذا التدريب) في المرتبة التاسعة بين عبارات استبانة FIRST لتجربة المتعلم النشطة العميقة، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة لا أوافق ولا أوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكرراً ٦٨ مرة بنسبة ٦١,٨١% وبمتوسط ٢,٤٠٠ وإنحراف ١,٧١٤٥، وهذا يدل على أن تجربة التعلم داخل البرنامج كانت نشطة ومؤثرة وأنها قد ساعدت على عمل دافعية داخلية لدى المتعلمين.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
9.1	10	غير منطبق على

21.8	24	لا أوافق بشدة
40.0	44	لا أوافق
3.6	4	لا أوافق إلي حد ما
8.2	9	أوافق إلي حد ما

١١. جاءت العبارة الثامنة التي نصت علي:

(أركز فقط على تعلم القدر الكافي من المعلومات والممارسات الذي يؤهلني لاجتياز التدريب والحصول على الشهادة) في المرتبة العاشرة بين عبارات استبانة FIRST تجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة لا أوافق ولا أوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ٩٣ مرة بنسبة ٨٤,٥٤% وبمتوسط ١,٦٩١ وإنحراف ١,٠٠٢٢، وهذا يدل على أن أنشطة البرنامج كانت نشطة ومؤثرة وأنها جعلت لدى بعض المتعلمين رغبة حقيقية في الإستزادة من التعلم.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
6.4	7	غير منطبق على
37.3	41	لا أوافق بشدة
47.3	52	لا أوافق
2.7	3	لا أوافق إلي حد ما
2.7	3	أوافق إلي حد ما
3.6	4	أوافق
100.0	110	TOTAL

١٢. جاءت العبارة الرابعة التي نصت علي: (أجد أنه يجب التركيز على الحفظ بكميات كبيرة فقط مما يجب أن أتعلمه من التدريب وذلك سيكون كافيا) في المرتبة الحادية عشرين عبارات استبانة FIRST تجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة لا أوافق ولا أوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ١٠٢ مرة بنسبة ٩٢,٧% وبمتوسط ١,٦٦٤ وإنحراف ٦٨١٠، وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي محل الدراسة كان به العديد من الأنشطة التي تعتمد على الفهم والتحليل والتطبيق العملي وليس مجرد الحفظ فقط على عكس ما اعتاد عليه معلمي القرآن.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
42.7	47	لا أوافق بشدة
50.0	55	لا أوافق
6.4	7	لا أوافق إلي حد ما
.9	1	أوافق
100.0	110	TOTAL

١٣. جاءت العبارة الخامسة التي نصت علي: (الكثير مما أتعلمه ليس له معنى حيث أجد أنه مجموعة من الأفكار والممارسات غير المرتبطة ببعضها) في المرتبة الثانية عشرين عبارات استبانة FIRST ل تجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة لا أوافق ولا أوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ١٠٥ مرة بنسبة ٩٥,٤ % وبمتوسط ١,٥٣٦ وإنحراف ٩٧٣٨، وهذا يدل على أن الأفكار والممارسات والأنشطة الخاصة بالبرنامج التدريبي كانت مترابطة.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
61.8	68	لا أوافق بشدة
33.6	37	لا أوافق
2.7	3	أوافق
1.8	2	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

١٤. جاءت العبارة الثالثة التي نصت علي: (لست مهتمًا حقًا بالتدريب، لكن يجب أن أشارك فيه لأسباب أخرى) في المرتبة الثالثة عشرين عبارات استبانة FIRST ل تجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة لا أوافق ولا أوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ١٠٥ مرة بنسبة ٩٥,٤ % وبمتوسط ١,٥١٨ وإنحراف ٨٦٤٥، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي وأنه كان نشطا ومؤثرا لدى معلمى القرآن والدليل أنهم مهتمون بحضور التدريب برغبتهم الداخلية.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
-------------------	----------------------	--

60.9	67	لا أوافق بشدة
34.5	38	لا أوافق
.9	1	أوافق إلى حد ما
3.6	4	أوافق
100.0	110	TOTAL

١٥. جاءت العبارة الثانية عشرة التي نصت علي: (في كثير من الأحيان أشعر بالرغبة في التخلي عن التدريب) في المرتبة الرابعة عشرين عبارات استبانة FIRST لتجربة معيشة المتعلم النشطة العميقة، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة لا أوافق ولا أوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ١٠٦ مرة بنسبة ٩٣,٣٦% وبمتوسط ١,٤٥٥ وانحراف ٦٤٤٥. وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي كان فعالاً وأنه قد ساعد على عمل دافعية داخلية للمعلمي القرآن لاستكمال التدريب.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
60.0	66	لا أوافق بشدة
36.4	40	لا أوافق
2.7	3	لا أوافق إلى حد ما
.9	1	أوافق
100.0	110	TOTAL

نتائج إجابة السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: ما مدى فاعلية استخدام البرنامج التدريبي القائم على إطار-FIRST ADLXActiv في تحقيق انتقال أثر التعلم لبيئة عمل المعلم لدى معلمي القرآن بمصر؟
تمت الإجابة على السؤال الثالث من خلال عرض وتحليل نتائج الأداة الثانية من أدوات البحث الإستبانة (استبانة FIRST لقياس انتقال التعلم) و يهدف هذا الاستبانة لقياس انتقال التعلم ومدى الاستفادة الحاصلة الناتجة عن التدريب ويتكون من ١٣ سؤال (مغلق).

وهنا يفترض الباحث أن يحقق البرنامج التدريبي محل الدراسة انتقال أثر التعلم لبيئة عمل معلمي القرآن، كما سبق بيان أهمية ذلك في الإطار النظري وفي الدراسات السابقة مثل دراسة (بهجت وآخرون ٢٠١٨) (بهجت وآخرون ٢٠٢٠).

وللتعرف على مدى تحقيق البرنامج التدريبي محل الدراسة انتقال أثر التعلم لبيئة عمل معلمي القرآن ؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول مدى تأثير تجربة التعلم أثناء البرنامج التدريبي محل الدراسة في انتقال أثر التعلم لبيئة عمال المتعلمين

م	العبارات	درجة الموافقة																المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أوافق حد ما		غير منطبق على		أوافق إلى حد ما		أوافق		أوافق بشدة						
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك					
2	أعتقد أن التدريب سيساعدني في أداء ما أقوم به/ما أعمل به بشكل أفضل.	0	0.0	2	1.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	82	74.5	5.673	.7676	1
9	ساعدني المهام والأنشطة التي مارستها أثناء التدريب على معرفة كيفية تطبيق ما تعلمته في مجال عملي/حياتي.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	.9	41	37.3	68	61.8	5.609	.5086	2
6	تحسن أدائي الوظيفي بعدما طبقت ما تعلمته في التدريب	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	.9	3	2.7	45	40.9	61	55.5	61	55.5	5.482	.7630	3
7	أثق بقدرتي على التغلب على العقبات التي تعترض وظيفتي والتي تعيق استخدامي للمهارات الجديدة والمعرفة التي تعلمتها في التدريب.	0	0.0	1	.9	1	.9	1	.9	10	9.1	53	48.2	44	40.0	44	40.0	5.218	.8922	4
13	من الصعب الحصول على الأدوات والوسائل التي أحتاج إليها لتطبيق المهارات والمعرفة التي تعلمتها في التدريب.	0	0.0	4	3.6	5	4.5	0	0.0	4	3.6	51	46.4	46	41.8	46	41.8	5.182	.9691	5

م	العبارات	درجة الموافقة																المتوسط الحسابي العام
		لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أوافق إلى حد ما		غير منطبق على		أوافق إلى حد ما		أوافق بشدة						
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%					
1	قبل التدريب، كان لدي تصور جيد عن مدى ملائمة هذا التدريب لتطوير مهاراتي الوظيفية/الحياتية	0	0.0	3	2.7	5	4.5	0	0.0	10	9.1	50	45.5	42	38.2	5.118	.9456	6
3	تتيح لي ظروف العمل/الحياة الوقت الكافي لتجربة كل ما تعلمته في التدريب	1	.9	1	.9	3	2.7	0	0.0	20	18.2	54	49.1	31	28.2	4.982	.8983	7
10	يشجعني زملائي في العمل على استخدام المهارات التي تعلمتها في التدريب.	1	.9	0	0.0	0	0.0	7	6.4	10	9.1	54	49.1	38	34.5	4.900	1.4774	8
11	يبدى المشرف على عملي اهتماما بما أتعلمه في التدريب.	2	1.8	4	3.6	0	0.0	10	9.1	3	2.7	43	39.1	48	43.6	4.773	1.8257	9
8	الوسائل التعليمية (الأنشطة، الرسوم التوضيحية، إلخ) المستخدمة في التدريب تشبه إلى حد كبير الوسائل الحقيقية التي أستخدمها في مجال عملي.	1	.9	12	10.9	4	3.6	0	0.0	27	24.5	41	37.3	25	22.7	4.545	1.2462	10
12	لا يعتقد المشرف على وظيفتي أن التدريب سيساعدني في عملي.	2	1.8	2	1.8	3	2.7	13	11.8	3	2.7	49	44.5	38	34.5	4.545	1.9282	10 مكرر
4	إذا قمت بتطبيق ما تعلمته في التدريب بنجاح، فمن المرجح أن تتم مكافأتي (ماديا أو معنويا)	1	.9	9	8.2	3	2.7	9	8.2	15	13.6	47	42.7	26	23.6	4.355	1.7378	11
5	تطبق مؤسستي جزاءات على المتدربين الذين لا يستخدمون ما تعلموه في التدريب	4	3.6	24	21.8	15	13.6	22	20.0	7	6.4	28	25.5	10	9.1	2.955	2.0246	12
																4.3902	.36850	

يتضح من خلال الجدول رقم (٥) أن نتائج استبانة FIRST لا تنتقل أثر التعلم والتي تتضمن (١٣) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (2.955، 5.673)، وهذه المتوسطات تقع بالفتتين الأولى

والسابعة من فئات المقياس المتدرج السباعي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات عينة الدراسة حول عبارات الإستبانة تتراوح ما بين (لا أوافق بشدة) إلى (أوافق بشدة).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (4.3902) وبانحراف معياري قدره (0.3685)، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي محل الدراسة في انتقال أثر التعلم لبيئة عمل معلمى القرآن بنسبة مرتفعة. وذلك بسبب مناسبة المهارات الموجودة بالبرنامج لطبيعة عمل معلمى القرآن والإعتماد في تصميم البرنامج على إطار FIRST_ADLX وتفصيل ذلك في تحليل ومناقشة العبارات التالية:

١. جاءت العبارة الثانية التي نصت علي: (أعتقد أن التدريب سيساعدني في أداء ما أقوم به/ما أعمل به بشكل أفضل) في المرتبة الأوليين عبارات استبانة FIRST لانتقال أثر التعلم، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ١٠٨ مرة بنسبة ٩٨,١٨ % وبمتوسط ٥,٦٧٣ وانحراف ٧٦٧٦، وهذا يدل على أن محتوى ومهارات وأنشطة البرنامج التدريبي محل الدراسة كانت مناسبة لطبيعة عمل معلمى القرآن وتساعد على تطوير أدائهم.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
1.8	2	لا أوافق
23.6	26	أوافق
74.5	82	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

٢. جاءت العبارة التاسعة التي نصت علي: (ساعدني المهام والأنشطة التي مارستها أثناء التدريب على معرفة كيفية تطبيق ماتعلمته في مجال عملي/حياتي) في المرتبة الثانية بين عبارات استبانة FIRST لانتقال أثر التعلم، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ١٠٩ مرة بنسبة ٩٩,٠٩ % وبمتوسط ٥,٦٠٩ وانحراف ٥٠٨٦، وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي كانت بها أنشطة ومهام تطبيقية مشابهة ومرتبطة بطبيعة عمل المتعلمين مما ساعد على تسهيل نقل أثر التعلم.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
-------------------	----------------------	--

أوافق إلى حد ما	1	.9
أوافق	41	37.3
أوافق بشدة	68	61.8
TOTAL	110	100.0

٣. جاءت العبارة السادسة التي نصت علي: (تحسن أدائي الوظيفي بعد ما طبقت ما تعلمته في التدريب) في المرتبة الثالثة بين عبارات استبانة FIRST لانتقال أثر التعلم، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث كانت تكراراً ١٠٦ مرة بنسبة ٩٦,٣٦ % وبمتوسط ٥,٤٨٢ وإنحراف ٧٦٣٠، وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي كانت بها أنشطة مناسبة ومرتبطة بطبيعة عمل معلم القرآن مما ساعد على أدائهم الوظيفي.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
.9	1	غير منطبق على
2.7	3	أوافق إلى حد ما
40.9	45	أوافق
55.5	61	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

٤. جاءت العبارة السابعة التي نصت علي: (أثق بقدرتي على التغلب على العقبات التي تعترض وظيفتي والتي تعيق استخدامي للمهارات الجديدة و المعرفة التي تعلمتها في التدريب) في المرتبة الرابعة بين عبارات استبانة FIRST لانتقال أثر التعلم، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ٩٧ مرة بنسبة ٨٨,١٨ % وبمتوسط ٥,٢١٨ وإنحراف ٨٩٢٢، وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي كانت بها أنشطة تحفيزية وتطبيقية مناسبة ومرتبطة بطبيعة عمل معلم القرآن مما ساعد على زيادة ثقتهم في أنفسهم وفي قدرتهم على نقل أثر التعلم لبيئة عملهم.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
.9	1	غير منطبق على
.9	1	لا أوافق

9.1	10	لا أوافق إلى حد ما
48.2	53	أوافق إلى حد ما
40.0	44	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

٥. جاءت العبارة الثالثة عشرة التي نصت علي (من الصعب الحصول على الأدوات والوسائل التي أحتاج إليها لتطبيق المهارات والمعرفة التي تعلمتها في التدريب) في المرتبة الخامسة بين عبارات استبانة FIRST لانتقال أثر التعلم، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ٩٧ مرة بنسبة ٨٨,١٨% وبمتوسط ٥,١٨٢، وإنحراف ٩٦٩١، وهذا يدل على أن العديد من المؤسسات القرآنية لا يهتمون أو غير معتادين على توفير الأدوات المناسبة للتعلم التفاعلي لإعتمادهم على الحفظ والتلقين فقط.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
3.6	4	لا أوافق
4.5	5	لا أوافق إلى حد ما
3.6	4	أوافق إلى حد ما
46.4	51	أوافق
41.8	46	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

٦. جاءت العبارة الاولى التي نصت علي: (قبل التدريب، كان لدي تصور جيد عن مدى ملائمة هذا التدريب لتطوير مهاراتي الوظيفية/الحياتية) في المرتبة السادسة بين عبارات استبانة FIRST لانتقال أثر التعلم، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ٩٢ مرة بنسبة ٨٣,٦٣% وبمتوسط ٥,١١٨، وإنحراف ٩٤٥٦. وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي مناسب لفئة معلمى القرآن كانت مناسبة لتوقعات واحتياجاتهم وأيضاً يشير لأهمية الأنشطة القبلية للبرنامج في شرح وتوضيح أهداف البرنامج.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
2.7	3	لا أوافق
4.5	5	لا أوافق ألى حد ما
9.1	10	أوافق إلى حد ما
45.5	50	أوافق
38.2	42	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

٧. جاءت العبارة الثالثة التي نصت علي: (تتيح لي ظروف العمل/الحياة الوقت الكافي لتجربة كل ما تعلمته في التدريب) في المرتبة السابعة بين عبارات استبانة FIRST لإنتقال أثر التعلم، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ٨٥ مرة بنسبة ٧٧,٢٧ % وبمتوسط ٤,٩٨٢ وانحراف ٨٩٨٣، وهذا يدل على أن أنشطة البرنامج التدريبي كانت مناسبة لطبيعة عمل وحياة معلمى القرآن بنسبة كبيرة أنها قد وراعت ظروف أغلب المتعلمين.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
.9	1	لاأوافق بشدة
.9	1	لا أوافق
2.7	3	لاأوافق إلى حد ما
18.2	20	أوافق إلى حد ما
49.1	54	أوافق
28.2	31	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

٨. جاءت العبارة العاشرة التي نصت علي: (يشجعني زملائي في العمل على استخدام المهارات التي تعلمتها في التدريب) في المرتبة الثامنة بين عبارات استبانة FIRST لإنتقال أثر التعلم، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الاكثر تكراراً حيث تكررا ٩٢ مرة

بنسبة ٨٣,٦٣% وبمتوسط ٤,٩٠٠ وإخلاف ١,٤٧٧٤، وهذا يدل على أن نتائج وفاعلية البرنامج التدريبي قد أثمرت في بيئة عمل معلمى القرآن حتى أن زملائه يشجعونه على التطبيق.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
6.4	7	غير منطبق على
.9	1	لا أوافق بشدة
9.1	10	أوافق إلى حد ما
49.1	54	أوافق
34.5	38	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

٩. جاءت العبارة الحادية عشرة التي نصت علي: (ييدي المشرف على عملي اهتماما بما أتعلمه في التدريب) في المرتبة التاسعة بين عبارات استبانة FIRST لانتقال أثر التعلم، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ٩١ مرة بنسبة ٧٢,٦٣% وبمتوسط ٤,٧٧٣ وإخلاف ١,٨٢٥٧ وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي قد أثمرت نتائجه في بيئة عمل معلمى القرآن حتى أن المشرف يهتم بما يتعلمه المعلم وأيضا يحتمل أن من جاوب ب (غير منطبق على) إلى أن بعض الحضور للبرنامج هو نفسه يعمل مشرفا أو يعمل حر في غير مؤسسة.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
9.1	10	غير منطبق على
1.8	2	لا أوافق بشدة
3.6	4	لا أوافق
2.7	3	أوافق إلى حد ما
39.1	43	أوافق
43.6	48	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

١٠. جاءت العبارة الثامنة التي نصت علي: (الوسائل التعليمية) الوسائل التعليمية (الأنشطة، الرسوم التوضيحية، إلخ) المستخدمة في التدريب تشبه إلى حد كبير الوسائل الحقيقية التي أستخدمها في مجال عملي) في المرتبة العاشرة بين عبارات استبانة FIRST لإنتقال أثر التعلم، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ٦٦ مرة بنسبة ٦٠% وبمتوسط ٤,٥٤٥، وإنحراف ١,٢٤٦٢، وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي كانت به أنشطة وأدوات وتطبيقات مشابهة ومرتبطة بنسبة كبيرة بطبيعة عمل المتعلمين مما ساعد على تحمسهم لنقل أثر التعلم ولكن لا زال البعض يركز على الحفظ والتلقين فقط.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
0.9	1	لا أوافق بشدة
10.9	12	لا أوافق
3.6	4	لا أوافق إلى حد ما
24.5	27	أوافق إلى حد ما
37.3	41	أوافق
22.7	25	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

١١. جاءت العبارة الثانية عشرة التي نصت علي (لا يعتقد المشرف على وظيفتي أن التدريب سيساعدني في عملي) في المرتبة العاشرة مكررين عبارات استبانة FIRST لإنتقال أثر التعلم، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ٨٧ مرة بنسبة ٧٩,٠٩% وبمتوسط ٤,٥٤٥، وإنحراف ١,٩٢٨٢، وهذا الإجابة مشكلة لدى الباحث فعلى الرغم أنه سبق في الفقرة الحادية عشر والتي جاءت في المرتبة التاسعة في الترتيب بيان أن المشرف يبدى اهتمامه بما يتعلمه معلم القرآن في البرنامج التدريبي محل الدراسة بنسبة كبيرة إلا أن النتائج في هذه الفقرة على عكس ذلك وربما يرجع السبب لعدم وضوح كلمة (لا) فالبعض فهم خطأ أو يدل على أن العديد من المشرفين لا يهتمون بالتدريب والتطوير أو نوع من أنواع مقاومة التغيير.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
11.8	13	غير منطبق على
1.8	2	لا أوافق بشدة
1.8	2	لا أوافق
2.7	3	لا أوافق إلى حد ما
2.7	3	أوافق إلى حد ما
44.5	49	أوافق
34.5	38	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

١٢. جاءت العبارة الرابعة التي نصت علي: (إذا قمت بتطبيق ما تعلمته في التدريب بنجاح، فمن المرجح أن تتم مكافأتي (مادياً أو معنوياً)) في المرتبة الحادية عشرين عبارات استبانة FIRST لإنتقال أثر التعلم، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ٧٣ مرة بنسبة ٦٦,٣٦ % وبمتوسط ٤,٣٥٥ وإنحراف ١,٧٣٧٨. وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي مرتبط بطبيعة علم معلمى القرآن وساعد على تطوير أدائهم وأيضاً أهمية التنسيق مع المؤسسات لتقديم جوائز مادية ومعنوية للمعلم المتميز.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
8.2	9	غير منطبق على
.9	1	لا أوافق بشدة
8.2	9	لا أوافق
2.7	3	لا أوافق إلى حد ما
13.6	15	أوافق إلى حد ما
42.7	47	أوافق
23.6	26	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

١٣. جاءت العبارة الخامسة التي نصت علي (تطبق مؤسستي جزاءات على المتدربين الذين لا يستخدمون ماتعلموه في التدريب) في المرتبة الثانية عشرين عبارات استبانة FIRST لإنتقال أثر التعلم، أظهرت إستجابات العينة تكرار الإستجابة أوافق وأوافق بشدة الأكثر تكراراً حيث تكررا ٣٨ مرة بنسبة ٣٤,٥٤ % وبمتوسط ٢,٩٥٥ وانحراف ٢,٠٢٤٦. وهذا يدل على أنه لا يكفي أن تكون البرنامج التدريبي به أنشطة مناسبة ومرتبطة بطبيعة عمل المتعلمين، ولكن يجب أن يكون هناك نظام للمتابعة والتقييم بالمؤسسات.

Percent النسبة	Frequency التكرار	
20.0	22	غير منطبق على
3.6	4	لا أوافق بشدة
21.8	24	لا أوافق
13.6	15	لا أوافق إلى حد ما
6.4	7	أوافق إلى حد ما
25.5	28	أوافق
9.1	10	أوافق بشدة
100.0	110	TOTAL

(جدول رقم ٦)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمدى فاعلية البرنامج التدريبي محل الدراسة والقائم على إطار FIRST-ADLX في تحقيق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة طوال البرنامج مع انتقال أثر التعلم لبيئة عمل معلّم القرآن بمصر

م	الاستبانات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	استبانة FIRST تجربة معيشة المتعلم النشطة العميقة	3.7691	.31785	2
2	استبانة FIRST لانتقال أثر التعلم	4.3902	.36850	1

م	الاستبانات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المتوسط الحسابي العام	4.0796	.34317	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن نتائج فاعلية البرنامج التدريبي محل الدراسة والقائم على إطار FIRST-ADLX في تحقيق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة طوال البرنامج مع انتقال أثر التعلم لبيئة عمل معلّم القرآن بمصر يتضمن بعدان، وهي على التوالي وفقاً للمتوسط الحسابي لها (استبانة FIRST لاننتقال أثر التعلم) ثم (استبانة FIRST ل تجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة). وقد جاءت بدرجة استخدام عالية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.7691، 4.3902)، وبانحراف معياري بين (3.1785، 36850)، ويبلغ المتوسط الحسابي العام (4.0796) بانحراف معياري قدره (.34317)، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي محل الدراسة والقائم على إطار FIRST-ADLX في تحقيق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة طوال البرنامج مع انتقال أثر التعلم لبيئة عمل معلّم القرآن بمصر.

مناقشة نتائج البحث:

مناقشة نتيجة السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما المهارات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمى القرآن؟ وتم تحديد المهارات التدريسية فى البرنامج التدريبى المقترح فى (3 مهارات أساسية) تنقسم إلى (15 مهارة فرعية) مقسمة كالتالى:

مهارة أساسية	مهارة فرعية
مهارة استخدام طرق تحفيظ القرآن	3
مهارة استخدام التعلم النشط المؤثر	9
مهارة استخدام التدبر	3
المجموع	15

وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبى فى تحديد وتنمية بعض المهارات التدريسية لمعلمى القرآن والى تدور حول مهارة استخدام طرق تحفيظ القرآن وهذا ما يوافق دراسات كل من: (إبراهيم ٢٠٠٩) (المطرودى ٢٠١١) (آل كنة والحيالى ٢٠١١) (جواب الله آخرون ٢٠١٤) (قزق ٢٠١٨م) (الشهرى ٢٠١٣). ومهارة استخدم التعلم النشط المؤثر وهذا ما يوافق دراسة كل من (التريكي، ٢٠١٣) (الوادعى ٢٠١٤) (فلمبان ٢٠١٤) (بن عامر ٢٠١٥) (البركة ٢٠١٥) (الجمال ٢٠١٧) (بھجت، آخرون ٢٠١٨) (الردادى ٢٠١٩) (بھجت، آخرون ٢٠٢٠) (بن ناصر ٢٠١٠) (الحسينى ٢٠١٦) (آل سيف ٢٠١٨). ومهارة استخدام التدبر وهذا ما يوافق دراسات كل من: (الغلى والمنصورى ٢٠٠٩م) (الحميضى ٢٠١٣) (الدليقان ٢٠١٨) (السهمى ٢٠١٨م) (أكرم ٢٠١٩) (أمين ٢٠١٧) (خليفة ٢٠٢٠).

مناقشة نتيجة السؤال الثانى:

نص السؤال الثانى على: ما أسس بناء البرنامج التدريبى المقترح القائم على (إطار-FIRST ADLX تجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience) فى تنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمى القرآن بمصر؟ وتم ذلك من خلال تصميم البرنامج باستخدام إطار (إطار FIRST-ADLX تجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience) وظهرت فاعلية البرنامج التدريبى من خلال تفاعل المتدربين أثناء البرنامج وكذلك من التغذية الراجعة وما ورد من

إجابة أسئلة الاستبانة من أن البرنامج التدريبي قد حقق لهم تجربة تعلم نشطة ومؤثرة وساعدهم في تنمية مهاراتهم التدريسية كما وافق ذلك دراسة (بھجت وآخرون ٢٠١٨) (بھجت وآخرون ٢٠٢٠).

مناقشة نتيجة السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما مدى فاعلية استخدام البرنامج التدريبي القائم على (إطار-FIRST ADLX تجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience) في تحقيق تجربة تعلم نشطة ومؤثرة أثناء فترة التدريب لدى معلمى القرآن بمصر؟ أظهرت نتائج استبانة تجربة المعايشة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) على مجموع الأسئلة يدل على تحقيق البرنامج للهدف المراد قياسه (تجربة تعلم نشطة مؤثرة) ويوضح تفسير البيانات أن البرنامج التدريبي القائم على إطار-FIRST_ADLX قد ساعد المعلمين بالعيش تجربة تعلم نشطة كمتعلمين حيث شعروا بالتفاعل مع البرنامج والدافع للمشاركة، وذلك بسبب ما يحتويه البرنامج من أنشطة تفاعلية تساعد على تحقيق المتعة والفائدة معا، كما وافق ذلك دراسة (بھجت وآخرون ٢٠١٨) (بھجت وآخرون ٢٠٢٠).

مناقشة نتيجة السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: ما مدى فاعلية استخدام البرنامج التدريبي القائم على (إطار-FIRST ADLX تجربة معايشة المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience) في تحقيق انتقال أثر التعلم لبيئة عمل المعلم لدى معلمى القرآن بمصر؟ أظهرت نتائج استبانة انتقال أثر التعلم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) على مجموع الأسئلة يدل على تحقيق البرنامج للهدف المراد قياسه (انتقال أثر التعلم) ويوضح تفسير البيانات أن البرنامج التدريبي القائم على إطار-FIRST_ADLX قد ساعد المعلمين على تطبيق طرق التدريس التي تعلموها بعد الانتهاء من البرنامج بيئات عملهم وذلك بسبب الأنشطة التدريبية التي ساعدت المتدربين في تطبيق المهارات أثناء التدريب وأيضا تابعت أداؤهم بعد التدريب. وبذلك، وجد أن جميع أسئلة البحث التي أثرت صحيحة بشكل كبير، وأثبتت فاعلية البرنامج التدريبي محل الدراسة، في تنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمى القرآن بمصر، وتحقيق تأثير إيجابي على التطوير المهني لهم، وانتقال الأثر للمؤسسة التعليمية.

وبعد هذا العرض المفصل لنتائج البحث وتحليلها ومناقشتها ومقارنتها مع الدراسات والبحوث السابقة، باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وتطبيق أداة البحث (الإستبانة) على عينة البحث، فسيعرض الباحث في الفصل التالى ملخصاً لأهم النتائج التي أظهرها الفصل الحالى، وسيقدم فى ضوئها عددا من التوصيات والمقترحات المتصلة بموضوع البحث.

الفصل الخامس

خاتمة البحث

- ملخص البحث
- ملخص نتائج البحث
- توصيات البحث
- مقترحات البحث

الفصل الخامس

خاتمة البحث

يمثل هذا الفصل خاتمة للبحث حيث سيتعرض الباحث ملخصا للبحث وملخصا لأهم ما وصل اليه من نتائج كما يقدم عددا من التوصيات في ضوء النتائج التي تم الوصول إليها ويطرح مقترحات بحثية متصلة بموضوع البحث وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا ملخص البحث:

هدف البحث إلى قياسفاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على إطار FIRST-ADLX ل تجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمى القرآن بمصر. واعتمد البحث على المنهج: شبه التجريبي (ذو المجموعة الواحدة) عند القيام بتطبيق البرنامج على مجتمع الدراسة: المكون من معلمى مادة القرآن الكريم بمصر وتكونت عينة البحث من (١١٠) معلما من أربع محافظات (القاهرة-الجيزة-القليوبية - سوهاج) يعملون بعدد من المدارس الأهلية مثل (الأندلس الأزهرية-المهدى للغات- ليدرزو انتر ناشيونال - ليدرز ناشيونال) وأيضا من بعض جمعيات القرآن مثل (جمعية الزهراء بالعبور - جمعية عثمان بن عفان وجمعية السلام بسوهاج) ودور الحضانة مثل (حضانة الهادى - سنابل بسوهاج)وبعض المساجد مثل (مسجد الرحمة بمدينة السلام بالقاهرة) وهى عينة انتقائية تتوفر فيها شرط التعاون والرغبة فى التغيير والموافقة على التدريب والتقييم والمتابعة.وتم استخدام أداة الدراسة وهى:برنامج تدريبي قائم على إطار FIRST-ADLX ل تجربة معاشية المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience وتم قياس فاعلية البرنامج من خلال عدد ٢ استبانة: (استبانةFIRSTلقياس تجربة المعاشية النشطة الفعالة) و(استبانةFIRSTلقياس انتقال التعلم)

ثانيا ملخص نتائج البحث:

- تم تحديد بعض المهارات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمى القرآن فى البرنامج التدريبي المقترح فى (3 مهارات أساسية) تنقسم إلى (15مهارة فرعية) مقسمة كالتالي:

مهارة استخدام طرق تحفيظ القرآن وتنقسم إلى (٣ مهارات): مهارة استخدام التريديد المباشر- مهارة استخدام التريديد بالكتابة- مهارة استخدام التريديد الإلكتروني.

مهارة استخدام التعلم النشط المؤثر Activ Deep Learning في تعليم القرآن، وتنقسم إلى (9 مهارات): مهارة استخدام استراتيجيات التعلم النشط - مهارة استخدام الخرائط الذهنية- مهارة استخدام النشاط الافتتاحي- مهارة استخدام النشاط الختامي- مهارة استخدام نشاط الاكساب - مهارة استخدام نشاط الكشف- مهارة استخدام نشاط الربط والتلخيص- مهارة استخدام النشاط التنشيطي- مهارة استخدام نشاط المهمة.

مهارة استخدام التدبر في التربية بالقرآن وتنقسم إلى (3 مهارات): مهارة ترتيب وتحقيق حقوق القرآن الخمسة - مهارة التوازن بين كمية الحفظ والتدبر - مهارة استخدام طرق وتقنيات التدبر.

مهارة أساسية	مهارة فرعية
مهارة استخدام طرق تحفيظ القرآن	3
مهارة استخدام التعلم النشط المؤثر	9
مهارة استخدام التدبر	3
المجموع	15

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) على مجموع أسئلة الإستهانة يدل على تحقيق البرنامج التدريبي محل الدراسة والقائم على إطار FIRST-ADLX (تجربة تعلم نشطة مؤثرة) للمتعلمين أثناء البرنامج.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) على مجموع أسئلة الإستهانة يدل على مساعدة البرنامج التدريبي محل الدراسة والقائم على إطار FIRST-ADLX (في انتقال أثر التعلم) لبيئة عمل المتعلمين بعد البرنامج.

وهذا يدل على إثبات فاعلية البرنامج التدريبي المقترح والقائم على إطار FIRST-ADLX ل تجربة معاشة المتعلم النشطة العميقة Activ Deep Learner eXperience في تنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمى القرآن بمصر.

ثالثا: توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث يوصى الباحث بما يلي:

- الاستفادة من البرنامج التدريبي محل الدراسة في تدريب معلمي القرآن، لما له من تأثير إيجابي في تنمية مهارات التدريس لديهم.
- الاستفادة من البرنامج المقترح في إجراء برامج تدريبية مشابهة له في المواد الشرعية الأخرى.
- الإهتمام عند بناء البرامج التدريبية بتصميم تجربة التعلم LXD، لأن التعلم يجب أن يبدأ انتقاله من داخل قاعة التدريب، مما يضمن النقل ويزيد من زخمه.
- الاستفادة من إطار FIRST-ADLX في تصميم البرامج التدريبية والتعليمية المختلفة، وإجراء المزيد من الأبحاث عليه.
- إجراء المزيد من البحوث - الكيفية والكمية - على واقع وطرق تدريس القرآن الكريم لتساعد في تحقيق الإستثمار الأمثل من تعلم القرآن.
- ضرورة إحياء طرق التعلم الإسلامية الأصيلة والتي أثبتت فاعليتها(مثل طرق ترديد الكتابات وتقنيات التدبر) وتفعيل استخدامها.
- ضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم الحديثة وطرق استخدامها وسبل تفعيلها.
- تدريب معلمي القرآن قبل وأثناء الخدمة بشكل مستمر لرفع كفاءتهم وتطوير أدائهم.
- أن يركز المشرفون التربويون والمتخصصون أثناء زيارتهم لمعلمي القرآن الكريم على طريقة التدريس، وأن يدلّوهم على أفضل طريقة وأصلحها.
- ممارسة ما يأمر به القرآن من قول أو عمل، والإهتمام بالتطبيق القرآني وليس مجرد الحفظ فقط؛ اقتداء بفعل الرسول صلى الله عليه وسلم مع صحابته الكرام الذين كانوا يتعلمون عشر آيات، لا يتجاوزونها حتى يتعلموا ما فيها من العلم والعمل.
- تشجيع المعلمين المتميزين في تعليم القرآن الكريم، وذلك بتقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم ، والفرص التدريبية والوظيفية ؛ ليسعوا إلى تطوير أنفسهم، واكتساب مهارات.
- ينبغي ألا يقتصر دور معلم القرآن الكريم علي تصحيح التلاوة وتعليم الأداء وتحفيز بعض الآيات فحسب بل ينبغي أن يعتني بتعليم التدبر والتأثر بالقرآن.
- تطوير إستراتيجيات التدريس التي تنمي مهارات تدبر القرآن الكريم لدى المتعلمين.

رابعاً: مقترحات البحث:

فى ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح الباحث القيام بالبحوث والدراسات التالية:

- أنواع ودرجات معلمى القرآن والفرق بينها
- المهارات اللازمة لمعلم القرآن ليكون معلم مرب.
- أثر تجربة المعلم فى انتقال أثر التعلم فى مجال تعليم القرآن قديماً وحديثاً.
- أثر تجارب التعلم السلبية على بعض متعلمى القرآن الكريم .
- تأثير جودة تصميم تجربة التعلم LXD على استمرار الطلاب فى حضور حلقات القرآن.
- فاعلية استخدام إطار FIRST-ADLX فى تصميم البرامج التدريبية والتعليمية الشرعية.
- فاعلية دمج الطرق الإسلامية الأصيلة (مثل طرق ترديد الكتابات وتقنيات التدبر) مع الطرق الحديثة مثل (التعلم النشط) فى تعليم القرآن.
- معوقات تفعيل (تدبر القرآن) فى المناهج القرآنية المختلفة وكيفية تجاوزها.
- فاعلية مناهج تربوية قائمة على تدبر القرآن فى تزكية النفوس.
- معوقات استخدام تدبر القرآن لدى معلمى القرآن وكيفية تجاوزها.
- تأثير تصميم تجربة التعلم LXD فى المناهج القرآنية فى حب الطلاب لتعلم وحفظ القرآن.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

١. إبراهيم. صفاء حسين أمين. طرق حفظ القرآن الكريم وعلاقتها بسعة الذاكرة وكل من مهارتي القراءة الجهرية والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية تخصص علم النفس التربوي من كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر (٢٠٠٩).
٢. أبو الريش، الهام حرب، فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة. بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بالجامعة الإسلامية _ غزة، (٢٠١٣).
٣. أبو بكر. مروان محمد، من حقوق القرآن الكريم. شبكة الألوكة، تاريخ الإضافة 16/8/2007 : ميلادي - ١٤٢٨/٨/٢ هجري، (٢٠٠٧) ..
٤. أبو جاسم، أحمد يحي حسن، مفهوم التعلم، جامعة بابل كلية التربية للعلوم الإنسانية. قسم التربية وعلم النفس. (٢٠١٨).
٥. <http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/lecture.aspx?fid=10&lcid=80518>
٦. أبو داود، سمية محمد، ” فاعلية برمجية تعليمية مقترحة لتنمية مهارات إعداد الوسائط المتعددة لطالبات الدبلوم العام في التربية ”، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض: السعودية (٢٠١٠) ..
٧. أكرم، حبة بنت محمد سعيد فاعلية برنامج تدريبي قائم على بث الوسائط (البودكاست) في تنمية مهارات تدبر النص القرآني لدى معلمات القرآن الكريم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧(٢)، ١٢٢-١٤١، (٢٠١٩).
٨. آل سيف. عادل عوض، القحطاني. ثابت سعيد، أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني STAD على إتقان التلاوة لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط - كلية التربية. مج ٣٤، ١٤، (٢٠١٨).

٩. أمين، عبدالرحيم عباس، مستويات تدبر القرآن الكريم لدى طلاب شعبة اللغة العربية ومدى وعيهم بسياق آياته والذكاء الانفعالي لذائقته التدبرية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، مصر، (٣١)، ١٩١٦ - ٣١٠، (٢٠١٧).
١٠. بديوى. يوسف على حق القرآن الكريم على الناس. ط ١. (بيروت ، دار بن كثير. دت)، (١٩٩٣).
١١. برارمى، سعدة. مليكة زاكار، التكرار في القرآن الكريم نماذج مختارة. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي تخصص: علوم اللغة. جامعة الجيلاالى. كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية. الجزائر، (٢٠١٦).
١٢. البركة، جوهرة بنت على، مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية، رسالة ماجستير كلية العلوم الإجتماعية جامعة الامام محمد بن سعود، (٢٠١٥).
١٣. برنامج تدريبي بعنوان التعليم المدمج، تقديم (جامعة كولبيا UK) بالتعاون مع منصة ادراك، (٢٠١٨).
١٤. برنامج تدريبي بعنوان سواعد للتعلم النشط المؤثر، تقديم شركة (SeGa Group الأمريكية) بالتعاون مع جمعية رسالة القاهرة، (٢٠١٧).
١٥. برنامج تدريبي بعنوان فلسفة S.T.E.A.M، تقديم (الجامعة الأمريكية بالقاهرة AUC) بالتعاون مع منصة ادراك، (٢٠١٨).
١٦. برنامج تدريبي بعنوان FIRST_AD LX، تقديم شركة (SeGa Group الأمريكية) القاهرة، (٢٠١٩).
١٧. بن حازم، عمر صالح عمر، الدور الدعوى للحلقات والدور القرآنية، دراسة فى ضوء مناهج الدعوة الإسلامية. بحث مقدم لنيل درجة الماجستير من قسم الدعوة، كلية الآداب، جامعة المدينة العالمية، (٢٠١٢).
١٨. بن دهيش. عبد اللطيف بن عبد الله الكتاتيب فى الحرمين الشريفين وما حولهما. دط، (مكة المكرمة، نشر مكتبة ومطبعة النهضة الحديثة، ١٩٨٦).

١٩. بن عامر. يحيى حمدى (٢٠١٥). برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: ١٧٢ الجزء الثاني (يناير لسنة ٢٠١٧م)
٢٠. بن ناصر. عواطف بنت راشدفاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس العلوم في التحصيل العلمي وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بسلطنة عمان. بحث مقدم لنيل درجة الماجستير من كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس جامعة مؤتة، (٢٠١٠).
٢١. بشارة، زينب يوسف. من أساليب التربية في القرآن، ماجستير كلية العلوم الإسلامية قسم التفسير وعلوم القرآن بجامعة المدينة العالمية (١٤٣٢).
٢٢. بوزان. تونى، كتاب خريطة العقل. ط١٠. (السعودية: مكتبة جرير، ٢٠١٠).
٢٣. التريكي، منصور سعيد واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم النشط بمدينة الرياض والمعوقات المصاحبة لها، رسالة ماجستير كلية العلوم الاجتماعية جامعة محمد بن سعود الرياض، (٢٠١٤).
٢٤. جاب الله، على سعد على \ابراهيم\ عودة \تنمية مهارات التجويد لدي معلمي القرآن الكر يم بالمرحلة الابتدائية الأزهرية. مجلة كلية التربية جامعة بنها بمصر، مجموعة ٢٥ العدد ٩٨، (٢٠١٤).
٢٥. الجمل، سمىة حلمى محمد فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية مهارات التدريس الإبداعى لدى معلمى الرياضيات فى مرحلة التعليم الأساسى. رسالة ماجستير كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، (٢٠١٧).
٢٦. جواد، مهدى محمد، مجتمع البحث وعينته، مقال منشور بموقع جامعة بابل كلية التربية بتاريخ <http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/lecture.aspx?fid=11&lcid=78857> 23/10/2018 (٢٠١٨)
٢٧. الحرى، رياض بن عطا الله، اعداد معلم القرآن الكريم فى معهد الإمام الشاطبى. دراسة تقويمية. رسالة ماجستير، كلية الدعوة واصل الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. المملكة العربية السعودية، (٢٠١٦).

٢٨. الحسيني، ذياب صالح ذياب، مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط في اكتساب الطلبة الاتجاهات نحو مادة القرآن الكريم وتحسين تحصيلهم الدراسي، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، السنة ١٧ العدد ٥٥، (٢٠١٦).
٢٩. حمدون، أحلام وجيه. فاعلية إستراتيجية تدريسية مبنية على نتائج أبحاث الدماغ في تحصيل العلوم لدى طلاب الصف السابع ودوافعهم لتعلمها. بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج العامة كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠١٩.
٣٠. حميتو. عبد الهادي بن عبد الله (٢٠١٣). أساليب المنهج النبوي في تعليم القرآن الكريم. المؤتمر العالمي الثاني لتعليم القرآن تحت رعاية وزارة العدل والشؤون الإسلامية والأوقاف بمملكة البحرين. المنعقد في ٣٠ أبريل ٢٠١٣.
٣١. الحميضي، ابراهيم بن صالح بن عبد الله (٢٠١٣). أثر معلم القرآن الكريم في تعليم التدبر، مجلة البحوث والدراسات الشرعية، العدد الرابع عشر ذو القعدة ١٤٣٤ هـ.
٣٢. الحيلة، محمد محمود. تصميم التعليم. عمان، الأردن: دار المسيرة، (٢٠١٦م).
٣٣. خصاونة، خلود أحمد المدخل المعاصر إلى المناهج وطرق التدريس " (الرياض: دار النشر الدولي، (٢٠١٠).
٣٤. الخطيب، عبد الله بن عبد الرحمن، السمع في القرآن الكريم: دراسة موضوعية ٠٠. المجلة العالمية لبحوث القرآن، المجلد ٢، العدد ٢٠٢، ٢٠٢٢.
٣٥. الردادى، فهد بن عايد بن مناور ، فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم الشرعية واتجاهاتهم نحوه في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراة كلية التربية جامعة المدينة العالمية المناهج ودرق التدريس، (٢٠١٩).
٣٦. الرفوع، محمد أحمد خليل. القيسى تيسير خليل، أثر استخدام نموذج التدريس القائم على الدماغ في تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، كلية العلوم التربوية/ جامعة الطفيلة التقنية - الأردن، (٢٠١٤).

٣٧. الرويشد. أسماء بنت راشد. هكذا عاشوا القرآن. ط١، مركز تدبر للدراسات والاستشارات. المملكة العربية السعودية، (٢٠١١).
٣٨. الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربوي، عمان-الأردن: دار الكتاب الجامعي، (٢٠١١).
٣٩. الدليقان، محمد بن صالح، مستوى أداء معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات تدبر القرآن لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عنيزة، رسالة ماجستير كلية تربية جامعة أم القرى، (٢٠١٨).
٤٠. سعيد. جواهر، أحمد، استراتيجيات تدريس القرآن، وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية إدارة الباحة \ مكتب منطقة الجرشى، (٢٠١٥).
٤١. السيد، صباح عبد الله عبد العظيم، برنامج مقترح في الرياضيات طبقاً لنظرية التعلم القائم على المخ البشري لتنمية التحصيل والتفكير البصري لتلاميذ المرحلة الإعدادية. بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في فلسفة التربية كلية التربية جامعة قناة السويس مصر. نشر مجلة كلية التربية، جامعة قناة السويس - العدد الرابع - المجلد الثاني - يوليو ٢٠١١
٤٢. السميوي، لطيفة.. ” النماذج في بناء المناهج ”، دار عالم الكتب: الرياض، (١٩٩٧ م)
٤٣. السهيمي، خالد بن حسين، مهارات تدبر القرآن لدى معلم القرآن بالمرحلة المتوسطة ومعوقات استخدامها، رسالة ماجستير كلية تربية جامعة الملك سعود، (٢٠١٨).
٤٤. الشايب، مسعد أحمد (٢٠١٧). التكرار في القرآن، شبكة الألوكة. بتاريخ ٢٣/١٢/٢٠١٧
<https://www.alukah.net/sharia/0/118456>
٤٥. الشمري، ماشى بن محمد، ١٠١ استراتيجية للتعلم النشط، الرياض فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، (٢٠١١).
٤٦. الشهرى، نوح بن يحيى، استثمار التقنية في خدمة القرآن - تجربة معهد الشاطبي، المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية مح٤. الرياض، كرسى القرآن الكريم وعلومه، جامعة محمد بن سعود، (٢٠١٣).

٤٧. فايدى، فتيحة. يسمينة فايدى، دلالة التكرار في القرآن الكريم سورة الرحمان - نموذجاً - دراسة أسلوبية-. دراسة مقدمة للحصول على درجة الليسانس في الآداب واللغات. جامعة البويرة، كلية الآداب واللغات. الجزائر، (٢٠١٣).
٤٨. الفرهود. عبد الحكيم بن سليمان بن عبد الله، فاعلية استخدام القارئ الإلكتروني في تنمية مهارات التجويد لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. بحث مقدم لنيل درجة الماجستير من كلية التربية جامعة القصيم. السعودية، (٢٠١٨).
٤٩. فلبمان. حسام بن محمد بن حسين، معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة لدى معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين مع تقديم تصور مقترح لمعالجتها. بحث مقدم للحصول على درجة الدكتوراه - من الجامعة الإسلامية، ١٤٣٥ هـ. ٢٠١٤ م
٥٠. قاسم، محمد محمود صالح . التكرار في القرآن الكريم: دراسة بلاغية. رسالة ماجستير كلية الآداب والعلوم الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، (١٩٩٨).
٥١. القحطاني. نورة سعد عبد الله، إستراتيجيات وطرق تدريس القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم بين الواقع والمأمول. دراسة بحثية بمدارس تحفيظ القرآن بمحافظة شروره، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة نجران، مكتب التربية والتعليم بمحافظة شروره، المملكة العربية السعودية، (٢٠١٤).
٥٢. قزق. محمود نايف، اياد عبد العزيز أطف، فاعلية استخدام التعلم الإلكتروني غير المتزامن (الأقراص المدمجة) في تحسين مستوي تلاوة القرآن الكريم لدي تلاميذ الصف الخامس الأساسي. المجلة التربوية الأردنية. مج ٣، ع ٢، (٢٠١٨).
٥٣. قطامي، يوسف. نايفة قطامي، نرجس حمدي "أساسيات في تصميم التعليم" الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، (٢٠٢٠).
٥٤. قنديل، أنيسة عطية سليم الاستبانة كأداة بحث علمي. بحث مقدم إلى مؤتمر "الدراسات العليا بين الواقع وآفاق الإصلاح والتطوير". الجامعة الإسلامية، غزة، (٢٠١٣).

٥٥. كلاب، رغد، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. موقع سطور قسم أساليب التعليم ١ يوليو ٢٠١٩.
٥٦. عبد الحميد، حامد ابو نوران، برنامج تدريبي بعنوان مفاتيح تدبر القرآن مركز إيوان القاهرة، (٢٠١١) ..
٥٧. عبد الحميد، حامد ابو نوران، برنامج تدريبي بعنوان تدبر سورة ق مركز مجمع البحرين القاهرة، (٢٠١٢) ..
٥٨. عبد الحميد، حامد ابو نوران، برنامج تدريبي بعنوان المنهج الإسلامي في التربية مسجد الرحمة القاهرة، (٢٠١٢) ..
٥٩. عبد الحميد، حامد ابو نوران، برنامج تدريبي بعنوان قاعدة بغدادية للكبار، مركز إيوان القاهرة، (٢٠١٢) ..
٦٠. عبد الحميد، حامد ابو نوران، برنامج تدريبي بعنوان قاعدة بغدادية للأطفال مركز مجمع البحرين القاهرة، (٢٠١٢) ..
٦١. عبد الحميد، حامد ابو نوران، دعوة إلى تدبر القرآن، ط١، القاهرة الدارين للنشر والتوزيع، (٢٠١٤) ..
٦٢. عبد الحميد، حامد ابو نوران الإستماع التدبري، ط١، القاهرة الدارين للنشر والتوزيع، (٢٠١٩) ..
٦٣. عبد الحميد، حامد ابو نوران برنامج تدريبي بعنوان الختمة التدبرية مركز مجمع البحرين القاهرة، (٢٠١٩) ..
٦٤. عبد الرحمن، فائزة أحمد عبد السلام، نموذج مقترح لتطوير تدريس البلاغة في ضوء بعض نظريات التعليم والتعلم: نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أنموذجا. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر. مج. ٣٤، ع. ١٦٥، ج. ٣، أكتوبر ٢٠١٥
٦٥. العتوم، عدنان، شفيق علاونة، عبد الناصر الجراح، وآخرون، علم النفس التربوي، ط٥، الأردن: عمان- دار المسيرة للنشر والتوزيع، (٢٠١٤) ..
٦٦. العويد، عصام صالح محمد، فن التدبر في القرآن الكريم. مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية ، ط٣. الرياض، ١٤٣١ هـ.

٦٧. الغيلي، زيد بن علي \ المنصوري، عبد الله عثمان، مدى ممارسة معلم القرآن الكريم للأنشطة التدريسية اللازمة لتحقيق التدبر، مجلة التربية جامعة أسيوط، العدد الخامس والعشرون، (٢٠٠٩).
٦٨. آل كنة، محمود محمد عبد الكريم \ الحيايلى، أحمد محمد نوري، أثر استخدام الأقراص المدمجة في إتقان تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، مج ١١ \ ٢٤، (٢٠١١).
٦٩. كوخ. ريتشارد، قاعدة ٨٠٪ ٢٠.١٪ أو كيف تحقق ٨٠٪ من الأهداف باستخدام ٢٠.٢٪ من الوسائل؟. مجلة خلاصات كنب المدير والإدارة. إصدار الشركة العربية للإعلام العلمي (شعاع). السنة السابعة العدد الثالث فبراير شباط، ١٩٩٩ م.
٧٠. اللاحم، خالد عبد الكريم، مفاتيح تدبر القرآن والنجاح في الحياة، دط، القاهرة: دار الصديق للنشر والتوزيع، (١٤٢٨).
٧١. مشاعلة، مجدى، توظيف أبحاث الدماغ في حفظ آيات القرآن الكريم، الأردن: دار الفكر، عمان، (٢٠١٠).
- <https://www.daralfiker.com/?q=node/6873>
٧٢. المطرودي، خالد ابراهيم، أثر خطوات تدريس مقترحة في إتقان مهارات التلاوة والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، جمعية الثقافة من أجل التنمية، س ١١، ع ٤٠، (٢٠١١).
٧٣. المطيرى. حسين جمعان صغفك، أثر استخدام معلمي التربية الإسلامية للتعليم الإلكتروني لطالب الصف العاشر في التحصيل والتفكير الإبداعي بدولة الكويت. بحث لنيل درجة الماجستير من كلية العلوم التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس جامعة الشرق الأوسط. الكويت، (٢٠١٣).
٧٤. مغرم . جواهر أحمد سعيد، دليل تفعيل استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة القرآن. وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الباحة، مكتب التربية والتعليم بمحافظة بلجرشي، المملكة العربية السعودية، (٢٠١٥).

٧٥. مندوه، محمود محمد نظريات التعلم، دط، الرياض، شركة الرشد العالمية ناشرون، (٢٠١١).
٧٦. المياحي، إيثار عبد المحسن. أبحاث الدماغ البشري وكيفية توظيفها في حفظ آيات القرآن الكريم، كلية التربية، جامعة الكوفة، العراق، (٢٠١٩).
٧٧. الناجي. عبد السلام بن عمر، إستراتيجيات وطرائق تدريس العلوم الشرعية من خلال البحوث التربوية. المجلة التربوية مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت. السنة ٣٣، العدد ١٣١ لسنة ٢٠١٩.
٧٨. نعمان. عبده أحمد محمد، فاعلية استخدام البرنامج الإلكتروني "اتلوها صح" في تنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط في حلقات تحفيظ القرآن الكريم. بحث مقدم لنيل درجة الماجستير من كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة المدينة العالمية، (٢٠١٨).
٧٩. الوادعي. عوض حسن علي، استراتيجيات ومقومات تعليم القرآن الكريم. جامعة ملايا، المؤتمر القرآني الدولي السنوي، (٢٠١٤).
٨٠. الهدلق، عبد الله بن عبد العزيز، التعليم بالترفيه: تصور مقترح لاستخدام التلعيب Gamification في التعليم. MRK-Volume 19-Issue العدد ٢٠٩ مارس الجزء الثاني - Page313-340، (٢٠١٩).
٨١. اليوسف، يحيى بن عبد الخالق، فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لتدريس التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الجانبي والاتجاهات نحو توظيفه لدى الطلاب الفائقين والموهوبين بالمرحلة المتوسطة. بحث مقدم لقسم المناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية. نشر بالمجلة الدولية لتطوير التفوق. مج. ١٠، ع. ١٩، ٢٠١٩.

المراجع الأجنبية:

1. Al-Azawi, R., Al-Blushi, M., & Al-Faliti, F. (2016). *Educational gamification vs. game based learning: Comparative study*. International Journal of Innovation, Management and Technology, 7(4), 131-136.
2. Andritsakou, D., & Kostara, E. (Eds). (2016). *The Role, Nature and Difficulties of Dialogue in Transformative Learning. Proceedings of the 2nd Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue"*. Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.
3. Bahgat Mohamed 1، Ashraf Elsafty2، Ashraf Shaarawy3، Tamer Said4 (2018). *FIRST Framework Design and Facilitate Active Deep Learner eXperience، Journal of Education and Training Studies، Vol. 6, No. 8; August 2018*
4. Bahgat, M., Elsafty, A., Shaarawy, A., & Said, T (2020). *Validating the Impact of FIRST as a New Learner Experience Framework for Teachers Professional Development. Proceeding of the 6th International Conference on Education*, Vol. 6, Issue 2, 2020, pp. 36-50
5. Benckendorff, P., Ruhanen, L., & Scott, N. (2009). *Deconstructing the student experience: A conceptual framework*, *Journal of Hospitality and Tourism*, 16(1), 84-93. <https://doi.org/10.1375/jhtm.16.1.84>
6. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. SHRE and Open University Press*.
7. Bogdan V. Yamkovenko, Elwood Holton III, R.A. Bates,(2007). *The Learning Transfer System Inventory (LTSI) in Ukraine: The cross- cultural validation of the instrument. Journal of European Industrial Training*, Vol. 31 Issue: 5, pp.377-401, <https://doi.org/10.1108/03090590710756819>
8. Bodnar, C. A., & Clark, R. M. (2014). *Exploring the impact game-based learning has on classroom environment and student engagement within an engineering product design class. In Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 191-196). <https://doi.org/10.1145/2669711.2669899>
9. Camp, D. (2012). *Here, there and anywhere: Transfer of learning. Critical Questions in Education*, 3(1), 35-42.
10. Caine, Renate N.; Caine, Geoffrey,(2011) " *Natural Learning for a Connected World: Education, Technology, and the Human Brain. Teachers College Press*
11. Chang, K. (2013). *Factors Affecting Student Satisfaction In Different Learning Deliveries. Thesis and Dissertations*. Paper 26
12. Davachi, L., Kiefer, T., Rock, D., & Rock, L. (2010). *Learning that lasts through AGES: Maximizing the effectiveness of learning initiatives. NeuroLeadership Journal*, 3, 53-63.
13. Felicia, P. (2011), *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation*, Portland: Book News IMC
14. Garza, A., & Salcedo, J. (2015). *Relationship Management Skills: A foundation for Successful Leadership. The Association of Leadership Educators 25th Anniversary Conference Annual Conference Proceedings*, 13-18.
15. Gelter, H. (2010). *Total experience management - a conceptual model for transformational experiences within tourism. Conference proceedings of the Nordic conference on experience 2008* (pp. 46-78). Research, Education and Practice in Media: Medusa Group of Vaasa Consortium of Higher Education, Finland: Vaasa.

16. Gregory Arief D Liem and Andrew J Martin (2012). *The Motivation and Engagement Scale: Theoretical Framework, Psychometric Properties, and Applied Yields*. Faculty of Education and Social Work, The University of Sydney. *Australian Psychologist* 47 (2012) 3-13 © 2011 The Australian Psychological Society.
17. Georgiou, H., & Sharma, M. D. (2014). Does using active learning in thermodynamics lectures improve students' conceptual understanding and learning experiences? *European Journal of Physics*, 36(1), 015020. <https://doi.org/10.1088/0143-0807/36/1/015020>
18. Godor, B. P. (2016). Moving beyond the deep and surface dichotomy; using Q Methodology to explore students' approaches to studying, *Teaching in Higher Education*, 21(2), 207-218. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136275>
19. Goldstone, R. L., & Day, S. B. (2012). Introduction to "New conceptualizations of transfer of learning". *Educational Psychologist*, 47, 149-152. <https://doi.org/10.1215/17432197-2842457>
20. Graham, P., Dezuanni, M., Arthurs, A., & Hearn, G. (2015). A Deweyan experience economy for higher education. *Cultural Politics*, 11(1), 11-125. <https://doi.org/10.1215/17432197-2842457>
21. Hung, W. (2013). Problem-Based learning: A learning environment for enhancing learning transfer, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 27-38. <https://doi.org/10.1002/ace.20042>
22. Jefferson, A., Pollock, R. V. H., & Wick, C. (2014). *The Field Guide to the 6Ds: How to Use the Six Disciplines to Transform Learning into Business Results*, Wiley
23. Katja M. Mayer, Izzet B. Yildiz, Manuela Macedonia, Katharina von Kriegstein Affiliations. Visual and Motor Cortices Differentially Support the Translation of Foreign Language Words. Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences, 04103 Leipzig, Germany
24. Kagan, S. (2011). *The "P" and "I" of PIES: Powerful principles for success*. Kagan Online Magazine.
25. Kathleen P. King (2004). FACILITATING PERSPECTIVE TRANSFORMATION IN ADULT EDUCATION PROGRAMS: A TOOL FOR EDUCATORS. 1998 Pennsylvania Adult & Continuing Education Research Conference Refereed Papers
26. Kathleen P. King (2004). Both Sides Now: Examining Transformative Learning and Professional Development of Educators. *Innovative Higher Education*, Vol. 29, No. 2, Winter 2004 (C 2004)
27. Khasawneh, Samer Abdelkarim (2004). Construct validation of an Arabic version of the Learning Transfer System Inventory for use in Jordan.. LSU Doctoral Dissertations. 3856. Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, skhasa1@lsu.edu. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/3856/
28. Liasidou, S. (2016). Learning and Teaching in Hotel Management Studies: Defining the Students' Experience, *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(11), November, 118-128.
29. Manthiou, E., Lee, S., & Liang, T. R. (2011), "Measuring the Experience Economy and the Visitors Behavioral Consequences: An Empirical Study on Veishea Event", 16th Graduate Students Research Conference, Houston, TX, USA.
30. Martin, H. J. (2010). Improving Training Impact Through Effective Follow-Up: Techniques and Their Application. *Journal of Management Development*, 29(6), 520-534. <https://doi.org/10.1108/02621711011046495>

31. McDonald, L. (2011). Transfer of training in teacher PD A process-outcome orientation International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011) Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29(2011) 1885-1894. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.438>
32. Middleton, H. E., & Baartman, L. K. J. (Eds.) (2013). Transfer, Transitions and Transformations of Learning. International Technology Education Series (Vol. 11). Rotterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-437-6>
33. Moore, L. L., & Bruce, J. A (2015). Teaching Leadership in the Experience Economy Paradigm Journal of Leadership Education, 14(4), spec. iss., 106-113
34. Nicholson, S. (2012). Completing the Experience: Debriefing in Experiential Educational Games. In Proceedings of the 3rd International Conference on Society and Information Technologies. Winter Garden, Florida: International Institute of Informatics and Systemics, 117-121.
35. Noel Entwistle, Velda McCune (University of Edinburgh) and Hilary Tait (Napier University)(2013). *Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). Report of the development and use of the inventories* (updated March, 2013)
36. Raquel Velada, António Caetano, Reid Bates (2009). Learning transfer - validation of the learning transfer system inventory in Portugal. Journal of European Industrial Training · August 2009. <https://www.researchgate.net/publication/228648891>
37. Reigeluth, C. M, Beatty, B. J., & Myers, R. D. (Eds.) (2017). *Instructional-design theories and models, Volume IV: The learner-centered paradigm of education*. New York, NY: Routledge.
38. Rosenshine, B. (2010). *Principles of instruction. International Academy of Education*.
39. Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. American Educator, 36(1), 12.
40. Sankar, C. S., & Wu, Y. (2015). *Design Experiential Learning Activities for MIS Introductory Courses*. AMCIS.
41. Schwarz, R. (2005). *Using facilitative skills in different roles*. In R. Schwarz & A. Davidson (Eds.), *The skilled facilitator fieldbook: Tips, tools, and tested methods for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches* (pp. 27-32). San Francisco: Jossey-Bass.
42. Sogunro, O. A. (2015). Motivating Factors for Adult Learners in Higher Education. International Journal of Higher Education, 4(1). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p22>
43. Yew, T. M., Dawood, F. K., Narayansany, K. S., Manickam, M. K. P., Jen, L. S., & Hoay, K. C. (2016). *Stimulating deep learning using active learning techniques. Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3).
44. ZEESHAN HUSSAIN, MUHAMMAD NAUMAN HABIB, ZUNNOORAIN KHAN (2017). *Validating and Testing Learning Transfer System Inventory (LTSI) in a Developing Country Context: A Case of Pakistan's Service Sector*. Journal of Business and Tourism Volume 03 Number 01 January - June, 2017

الملاحق:

ملحق (١)

الصورة الأولى لاستبانة FIRST لتجربة المعيشة النشطة العميقة

م	العبارات	الموافقة					
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا أوافق إلى حد ما	غير منطبق على	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة
1	بعد التدريب أجد نفسي أعيد التفكير في الأنشطة والأفكار التي طرحت أثناء التدريب عندما أقوم بأمر آخرى (على المستوى المهني أو الشخصي)						
2	أجد نفسي متحمساً للموضوعات التي يتناولها التدريب وأشعر برغبة في الاستمرار في دراستها.						
3	لست مهتماً حقاً بالتدريب، لكن يجب أن أشارك فيه لأسباب أخرى						
4	أجد أنه يجب التركيز على الحفظ بكميات كبيرة فقط مما يجب أن أتعلمه من التدريب وذلك سيكون كافياً						
5	الكثير مما أتعلمه ليس له معنى حيث أجد أنه مجموعة من الأفكار والممارسات غير المرتبطة ببعضها						
6	غالباً ما أشعر بالقلق حيال قدرتي على تلبية متطلبات التدريب بشكل صحيح						
7	غالباً ما أشعر بالتشتت من كمية المواد التعليمية الكثيرة التي يتعين علينا التعامل معها في التدريب						
8	أركز فقط على تعلم القدر الكافي من المعلومات والممارسات الذي يؤهلني لاجتياز التدريب والحصول على الشهادة						
9	أجد أنني أميل إلى القراءة أو الممارسة أكثر مما هو						

							مطلوب لاجتياز التدريب -حتى وإن كان قليلا جدا-	
							أعتقد أنني إذا بذلت ما في وسعي في التعلم سأتمكن من أداء ما هو مطلوب مني في التدريب بشكل جيد.	10
							أشعر بالرضا عن نفسي عندما أفهم حقًا ما تم شرحه في التدريب	11
							عندما أدرس المواد التعليمية الخاصة بالتدريب، أدرس عادةً في أماكن يمكنني التركيز فيها	12
							إذا لم أتمكن من فهم المواد التعليمية الخاصة بالتدريب في البداية، فإنني أستمع في دراستها حتى أفهمها.	13
							غالبًا ما يكون السبب الرئيسي لدراستي وتطبيقي للتدريب هو أنني لا أريد أن أخيب ظن من قام بترشيحي لحضور هذا التدريب	14
							في كثير من الأحيان أشعر بالرغبة في التخلي عن التدريب	15
							المواد التعليمية الخاصة بالتدريب قابلة للتطبيق في ممارساتي المهنية.	16
							تتلائم المواد التعليمية الخاصة بالتدريب مع اهتماماتي فيما يتعلق بالممارسات المهنية	17
							زادت المواد التعليمية الخاصة بالتدريب من مهاراتي في الممارسات المهنية	18

ملحق (٢)

الصورة النهائية لاستبانة FIRST لتجربة المعاشية النشطة العميقة

م	العبارة	الموافقة					
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا أوافق إلى حد ما	غير منطبق على	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة
1	بعد التدريب أجد نفسي أعيد التفكير في الأنشطة والأفكار التي طرحت أثناء التدريب عندما أقوم بأمر أخرى (على المستوى المهني أو الشخصي)						
2	أجد نفسي متحمساً للموضوعات التي يتناولها التدريب وأشعر برغبة في الاستمرار في دراستها.						
3	لست مهتمًا حقًا بالتدريب، لكن يجب أن أشارك فيه لأسباب أخرى						
4	أجد أنه يجب التركيز على الحفظ بكميات كبيرة فقط مما يجب أن أتعلمه من التدريب وذلك سيكون كافياً						
5	الكثير مما أتعلمه ليس له معنى حيث أجد أنه مجموعة من الأفكار والممارسات غير المرتبطة ببعضها						
6	غالبًا ما أشعر بالقلق حيال قدرتي على تلبية متطلبات التدريب بشكل صحيح						
7	غالبًا ما أشعر بالتشتت من كمية المواد التعليمية الكثيرة التي يتعين علينا التعامل معها في التدريب						
8	أركز فقط على تعلم القدر الكافي من المعلومات والممارسات الذي يؤهلني لاجتياز التدريب والحصول على الشهادة						
10	أجد أنني أميل إلى القراءة أو الممارسة أكثر مما هو مطلوب لاجتياز التدريب -حتى وإن كان قليلاً جداً-						
11	أشعر بالرضا عن نفسي عندما أفهم حقًا ما تم شرحه في التدريب						
12	غالبًا ما يكون السبب الرئيسي لدراستي وتطبيقي للتدريب هو أنني لا أريد أن أخيب ظن من قام بترشيحي لحضور هذا التدريب						
13	في كثير من الأحيان أشعر بالرغبة في التخلي عن التدريب						
14	المواد التعليمية الخاصة بالتدريب قابلة للتطبيق في ممارساتي المهنية.						
15	تتلائم المواد التعليمية الخاصة بالتدريب مع اهتماماتي فيما يتعلق بالممارسات المهنية						

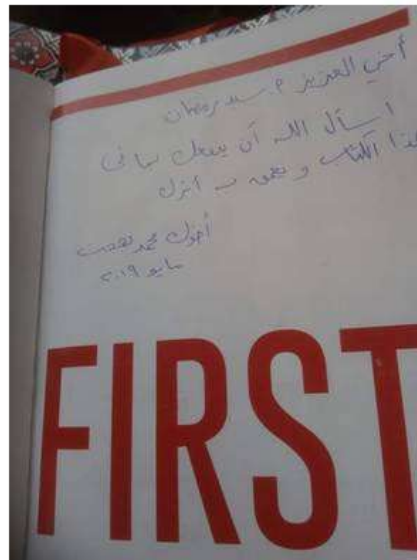
ملحق (٣)

الصورة الأولى والنهائية لاستبانة FIRST لا نتقال أثر التعلم

م	العبارات	الموافقة					
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا أوافق إلى حد ما	غير منطبق على	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة
1	قبل التدريب، كان لدي تصور جيد عن مدى ملائمة هذا التدريب لتطوير مهاراتي الوظيفية/الحياتية						
2	أعتقد أن التدريب سيساعدني في أداء ما أقوم به/ما أعمل به بشكل أفضل.						
3	تتيح لي ظروف العمل/الحياة الوقت الكافي لتجربة كل ما تعلمته في التدريب						
4	إذا قمت بتطبيق ما تعلمته في التدريب بنجاح، فمن المرجح أن تتم مكافأتي (مادياً أو معنوياً)						
5	تطبق مؤسستي جزاءات على المتدربين الذين لا يستخدمون ما تعلموه في التدريب						
6	تحسن أدائي الوظيفي بعدما طبقت ما تعلمته في التدريب						
7	أنق بقدرتي على التغلب على العقبات التي تعترض وظيفتي والتي تعيق استخدامي للمهارات الجديدة والمعرفة التي تعلمتها في التدريب.						
8	الوسائل التعليمية (الأنشطة، الرسوم التوضيحية، إلخ) المستخدمة في التدريب تشبه إلى حد كبير الوسائل الحقيقية التي أستخدمها في مجال عملي.						
10	ساعدتني المهام والأنشطة التي مارستها أثناء التدريب على معرفة كيفية تطبيق ما تعلمته في مجال عملي/حياتي.						
11	يشجعني زملائي في العمل على استخدام المهارات التي تعلمتها في التدريب.						
12	يبدى المشرف على عملي اهتماماً بما أتعلمه في التدريب.						
13	لا يعتقد المشرف على وظيفتي أن التدريب سيساعدني في عملي.						

ملحق (٤)

بعض الصور التي توثق حصول الباحث على البرنامج التدريبي لإطار FIRST-ADLX داخل مقر شركة SEGA.Group ومع مطور الإطار المهندس محمد بيجت





ملحق (٥)

بعض الصور التي توثق تنفيذ البرنامج التدريبي داخل المؤسسات





ملحق (٦)

بعض الصور التي توثقخواطر وانطباعات المتدربين أن تجربة التعلم التي تحققت لهم أثناء البرنامج كانت نشطة ومؤثرة وساعدت على انتقال أثر التعلم لبيئة عملهم.

[illegible]

ملحق (٧)

قائمة المحكمين الخاصة بالاستبانة

م	الإسم	التخصص
١	م. محمد بهجت:	المؤسس والرئيس التنفيذي لمجموعة SEGA.group مصر / الولايات المتحدة الأمريكية ومبتكر إطار FIRST-ADLX
٢	د. أشرف الصفتي:	- أستاذ مساعد، ESLSCA Business School واستشاري البحث العلمي لمجموعة SEGA.group مصر / الولايات المتحدة الأمريكية مطور إطار FIRST-ADLX
٣	د. أشرف شعراوي:	- مدير مركز البحوث، SEGA.group، مصر / الولايات المتحدة الأمريكية مطور إطار FIRST-ADLX

ملحق (٨)
قائمة الجداول والأشكال

م	الإسم	الوصف
١	شكل توضيحي رقم (١)	مهارات تحفيظ القرآن
٢	شكل توضيحي رقم (٢)	مهارات استخدام التعلم النشط العميق في تعليم القرآن
٣	شكل توضيحي رقم (٣)	مهارات استخدام التدبر في تعليم القرآن
٧	جدول رقم (١)	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول مدى تحقيق البرنامج التدريبي محل الدراسة لتجربة متعلم نشطة ومؤثرة لمعلمي القرآن طوال مراحل البرنامج
٨	جدول رقم (٢)	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول مدى تأثير تجربة التعلم أثناء البرنامج التدريبي محل الدراسة في انتقال أثر التعلم لبيئة عمل المتعلمين

تمت بحمد الله