مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٩٩-٥٣١ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

أثر استخدام مختبر اللغة في تعليم أحكام التلاوة: دراسة تجريبية

عبدالرحمن صالح عبدالله* و فتحي حسن ملكاوي**

* أستاذ مشارك، ومدير مركز الدراسات الإسلامية، و ** أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر مختبر اللغة في تعليم الطلبة أحكام التلاوة مقارنة بالتعلم حسب الطريقة العادية التي تتم في حجرة التدريس. وقد أجريت الدراسة على طلبة الصف الثاني الإعدادي في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك وعددهم أربعون طالبًا وطالبة، وقد قسموا إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة. واستمرت الدراسة ثمانية أسابيع بواقع حصة واحدة أسبوعيًّا، وتعلم الطلبة في هذه الفترة سورتي الصافات و ص. وفي نهاية الدراسة أعطي أفراد المجموعتين اختبار يقيس الأداء في آيات تم التدريب عليها أثناء هذه الفترة وآيات أخرى لم يتم التدريب عليها. وقومت لجنة مختصة مكونة من ثلاثة أعضاء أداء الطلبة، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب على التعميم العاملي ٢×٢ Two-Way ANCOVA وتحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد Two-Way MANCOVA. وأظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى طريقة التدريس على مستوى ٠,٠٠١ إذ تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة عندما اختبر الجميع في آيات تم التدريب على تلاوتها. وقد ظهرت هذه الفروق على وجه الخصوص في أحكام القلقلة والإدغام والإخفاء بينما لم تظهر في حكمي المد والغنة. أما عندما اختبر أفراد الدراسة في آيات لم يتم التدريب عليها فإنه لم تظهر فروق ذات دلالة تعزى للطريقة. وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات أخرى لاستقصاء أثر مختبر اللغة في ظل وجود عوامل أخرى مثل طول الفترة الزمنية التي يستغرقها التدريب في المختبر ودرجة إتقان المعلم لأحكام التلاوة والمناخ السائد في حجرة التدريس.

أولاً : المقـدمـــة*

بسم الله الرحمن الرحيم. الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد. فإن القرآن الكريم هو رسالة الله إلى الناس كافة. وهو كلام الله الخالد الذي تنزل به جبريل عليه السلام على محمد صلى الله عليه وسلم المتعبد بتلاوته، المبدوء بسورة الفاتحة والمختوم بسورة الناس [١، ص٢١]. هذا وقد أمر الله سبحانه وتعالى في محكم التنزيل بترتيل القرآن لقوله تعالى: ﴿أَوْزِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْءَانَ تَرْتِيلًا﴾ (سورة المزمل، الآية ٤).

وقد فسر الإمام محمد بن جرير الطبري (ت ٣١٠هـ/٩٢٣م) الترتيل على أنه البيان أو التلاوة على تؤدة [٢، مج٩، ص ص ١٢٦-١٢٧]. أما شمس الدين أبو الخير محمد بن الجزري (ت ٨٢٣هـ/١٤٢٩م) فقد ذكر أن الإمام علي بن أبي طالب كرّم الله وجهه عرَّف الترتيل بأنه تجويد الحروف ومعرفة الوقت [٣، ص٦٠]. وعرَّف مكي بن أبي طالب القيسي (٤٣٧هـ/ ١٠٤٥م) التلاوة بأنها إعطاء كل حرف حقَّه من مخرجه من غير تكلف [٤، ص١٢].

وتـرتيل القرآن يزيد من الحسنات، لذا حُقَّ على كل امرىء مسلم قرأ القرآن أن يرتله(*) [٥، مج١، ص٥٣٢][1]. ومع أن الترتيل له قواعده المحددة التي تعتمد على معرفة مخارج الحروف وصفات كل منها وصلته بما قبله وما بعده، إلَّا أنه لا يكتسب بمجرد معرفة هذه القواعد. فالإتقان في الأداء يعتمد على معرفة الأحكام والممارسة ومحاكاة من يجيدون التلاوة [١، ص١٨٨]. لهذا جاء التأكيد على ضرورة تعلم تلاوة القرآن الكريم من أفواه الشيوخ العارفين بالطريقة الصحيحة للأداء [٤، ص١٢].

---

* دعم مشروع هذا البحث من مخصصات دعم البحث العلمي في جامعة اليرموك بخطاب عمادة البحث العلمي والدراسات العليا رقم ب د/ ١٢٠/ ١٢/ ١٣٤٠ تاريخ ١٨/٤/١٩٨٨م.

١ - يذكر ابن الجزري أن العلماء اختلفوا في وجوب حسن الأداء في التلاوة، وذهب بعضهم إلى أن ذلك واجب في أداء الفرائض بينما ذهب آخرون إلى أن ذلك واجب على كل مسلم قرأ شيئاً من القرآن كيفما كان إلا لمن له عذر. ويرجح ابن الجزري الرأي الثاني قائلاً إنه هو الأصح بل الصواب. ويعذر ابن الجزري من لا يطاوعه لسانه أو لا يجد من يهديه إلى الصواب [٦، مج١، ص ص٢١٠-٢١٢].

وتقرير أهمية وجود المعلم المتقن لأحكام التلاوة لا يلغي دور المتعلم في عملية التعلم. فالله سبحانه وتعالى خلق للإنسان عقلاً وزوده بالحواس التي تمكنه من عملية الإدراك، وتآزر الحواس في أداء وظيفتها الإدراكية يظهر بجلاء في الآيات الكريمة التي يقترن فيها السمع بالأبصار. فقد قرن القرآن بين هاتين الحاستين في سبعة مواضع على الأقل منها قوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾(سورة النحل، آية ٧٨). فالتوجيه الذي تتضمنه هذه الآية الكريمة هو أن يُعْمِلَ الإنسان المسلم عقله وحواسّه عند معالجة مختلف القضايا التي تواجهه. ومن هنا يمكن القول بأن الوسائل السمعية البصرية البسيطة والتقنيات الحديثة تسهم إسهامًا إيجابيًّا في عملية التعلم. والمربي المسلم مدعو لتقصي مدى الاستفادة التي يحصل عليها من استخدام تقنيات التعليم الحديثة. ومما يشجعه في السير في هذا الاتجاه ــ علاوة على ما ذكر ــ أن الله سبحانه وتعالى سخر للإنسان كل ما في هذا الكون من مخلوقات وأشياء لقوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَوْا۟ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ﴾ (سورة لقمان، آية ٢٠). وعليه فإن الحكمة تقتضي أن يتعرف المرء على كيفية الاستفادة من هذه الأشياء التي سخرها الله لنا، ولا شك في أن مختبر اللغة داخل في هذا التسخير.

ثانياً : مختبر اللغة

١ ـ نشأته وتعريفه

مختبر اللغة هي التسمية التي أقرّتها المجامع اللغوية في العالم العربي لما يطلق عليه في اللغة الإنجليزية language laboratory . وقد بدأ مختبر اللغة في الظهور في الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل الأربعينيات [٧، ص ص٣٠-٣١]. ومما شجع على ظهوره في أثناء الحرب العالمية الثانية الشعور بالحاجة إلى معرفة اللغات التي تتكلمها الشعوب الأخرى [٨، ص ص٢١٤-٢١٥]. كما أن إطلاق الاتحاد السوفيتي قمرًا صناعيًّا عام ١٩٥٧م سارع في انتشار مختبر اللغة في الولايات المتحدة. ففي عام ١٩٦١م وجد مختبر اللغة في ٧٠٠ كلية وجامعة علاوة على وجوده في ٢٥٠٠ مدرسة ثانوية [٩، ص١٧٧]. أمَّا في أوروبا فقد كان انتشار مختبر اللغة بطيئا بعض الشيء لأسباب منها أن الأنظمة التعليمية في بلدان هذه القارة تتردد قبل الموافقة على إدخال الطرائق والوسائل التعليمية الجديدة [١٠، ص٢٨٦]. ففي بريطانيا ــ على سبيل المثال ــ لم يكن بها عام ١٩٦٢م سوى عشرين مختبراً من بينها مختبر

واحد في إحدى المدارس الثانوية. وبعدما يقرب من عشر سنوات من هذا التاريخ دخل مختبر اللغة كل مدرسة ثانوية في بريطانيا تعلِّم إحدى اللغات الحديثة [٩، ص١٧٧].

أما في العالم العربي فقد جاء ظهور مختبر اللغة متأخرًا بعض الشيء، إذ لم تبدأ المؤسسات التعليمية في استخدامه إلا بعد عام ١٩٧٠م. وهناك من يعتقد أن مختبر اللغة دخل المؤسسات التعليمية في العالم العربي قبل أن يتم التخطيط التربوي الواعي لاستخدامه، إذ أنَّ بعض المؤسسات لم تقدم على إدخال المختبر إلّا من أجل التفاخر وعرضه على الزوار. ومع كل هذا فقد نجحت مؤسسات تعليمية أخرى في إكساب الطلاب المهارات المطلوبة في تعلم اللغة الأجنبية [٨، ص٢١٨].

٢ ـ تركيبه

مختبر اللغة عبارة عن غرفة يجلس فيها الطلاب، ولكلٍ مقصورة صغيرة ذات جدران مانعَةٍ للضوضاء. وتضم كل مقصورة جهازًا للتسجيل. ويستطيع كل طالب التدرب على المهارات اللغوية بطريقة فردية من خلال الاستماع إلى المادة المسجلة بواسطة سماعتين توضعان على الأذنين دون أن يزعج الآخرين أو يزعجه الآخرون، وهذا ما يمكن الطلاب جميعًا من البدء بالتعلم في وقت واحد [١١، ص١٢٦]. ومن المهم أن نشير هنا إلى أن الشريط الذي يستخدم في مختبر اللغة ذو مسارين: مسار يسجل عليه المادة التعليمية وآخر يخصص لأداء الطالب. لذا فإن الطالب يستطيع إعادة التسجيل في حالة عدم رضاه عن أدائه الأول دون أن يؤثر ذلك على المادة التعليمية المسجلة على المسار الأول. والواقع أن هذا التقدم التقني في ميدان التسجيلات الصوتية هو الذي أعطى مختبر اللغة الخصائص التي يمتاز بها على المسجل العادي وعمل على انتشاره بسرعة كبيرة. وأمام مقصورات الطلبة مِنصَّة للمدرس تمكنه من الإرسال والاستقبال. وتتباين تجهيزات المنصَّة من مختبر لآخر.

٣ ـ مزاياه

يمكن تلخيص فوائد مختبر اللغة ومزاياه في النقاط التالية:

١ ـ يساعد على التغلب على بعض المظاهر النفسية التي قد تعيق التعلم مثل الخجل

والحساسية. فبعض الطلبة قد يمنعهم الخجل من المشاركة في عملية التعلم ومختبر اللغة يوفر لأمثال هؤلاء أجواء ملائمة لأن تصويب المعلم للأخطاء يتم بصورة فردية.

٢ ـ يوفر للطالب فرصة الاستماع إلى قراءة نموذجية، وتزداد قيمة هذا الاستماع في كل الحالات التي لا يجيد فيها المعلم الأداء السليم. يضاف إلى ذلك أن مختبر اللغة لا يمل ولا يفقد صبره ولا يصاب بخيبة أمل بخلاف المعلم الآدمي الذي يتعرض لهذه الانفعالات.

٣ ـ مختبر اللغة يوفر الوقت. ففي الحصة العادية يبدأ المعلم في التسميع بينما يظل الطالب ينتظر دوره. صحيح أنَّه يستفيد من الإصغاء إلى زملائه، لكنه لا يبدأ التسميع إلاَّ بعد حين. أما في المختبر فإنه لا مجال لمثل هذا الانتظار لأنَّ الطالب هو الذي يتحكم في البدء بالتعلم. فمختبر اللغة يمكن الطلاب جميعاً من البدء في التعلم في آن واحد مع إتاحة الفرصة لكل منهم للتعلم بصورة فردية [١٢، ص٣٢١].

٤ ـ مختبر اللغة يقلل من مُشَتِّتَاتِ التعلم. فالطالب في مختبر اللغة يضع السماعتين على أذنيه مما يحجب عنه الأصوات الخارجية. ثم إن مقصوراته ذات جوانب عازلة للصوت وهذه ميزة لا نجدها في حجرة التدريس حيث تفسد العوامل المشتتة والضوضاء من مصادر عديدة [٧، ص٣٣].

٥ ـ ينمي مختبر اللغة في الطالب القدرة على النقد خاصة عندما يشجعه المعلم على مقارنة أدائه بالتسجيلات التي يستمع إليها.

٦ ـ ينمي مختبر اللغة مهارة الاستماع بصورة أفضل مما يحدث في حجرة التدريس. ففي المختبر يستطيع الطالب عادة الاستماع إلى المادة العلمية المسجلة أكثر من مرة، كما أنه يستطيع إعادة الاستماع إلى هذا المقطع أو ذاك حَسْمَا تقتضيه الحاجة [١٣، ص ١٤].

٧ ـ يستطيع المعلم في مختبر اللغة أن يعطي وقتاً أطول للطلاب الذين هم بحاجة إلى العون والمساعدة، فمختبر اللغة يوفر الأجواء الملائمة لمعالجة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٤ ـ نقاط الضعف في مختبر اللغة

مع كل هذه المزايا التي قيلت في حقّ مختبر اللغة إلّا أن التعلم الذي يتم داخله لا يخلو من العيوب. ومن أبرز هذه العيوب:

١ ـ تثبيت الأخطاء: قد يكون مختبر اللغة عاملاً مهما في تثبيت الأخطاء. فالطالب الـذي يستمع إلى عبارة سليمة لا يقوم بالضرورة بنطقها بشكل صحيح. ومما يساعد على ظهور هذه المشكلة أن المعلم لا يستطيع الاستماع إلى كل طالب في آنٍ واحد. فتصويب الخطأ في مختبر اللغة لا يتم دائمًا بصورة فورية. ولا يمكن التغلب على المشكلة إلّا إذا استمع المعلم فيما بعد إلى قراءة كل طالب. وهذا يتطلب جهدًا كبيرًا قد يعجز المعلم عن أدائه [١٤، ص ص١٢٢-١٢٣].

٢ ـ قصور التفاعل بين الطالب والمعلم: في التعلم الصفي يستطيع المعلم أن يلاحظ قسمات وجه الطالب فيعرف إن كان ذلك الطالب مدركًا أو غير مدرك لما يواجهه في الموقف التعليمي. صحيح أن المعلم في المختبر قادر على مراقبة عملية التعلم، لكن لابدّ من الإقرار بأن هذه المراقبة أقل مستوى من مراقبة المعلم في حجرة التدريس [١٣، ص٧]. ولاشك في أن الطريقة التي تنظم جلوس الطلاب في المختبر وكيفية التخاطب مع المعلم هي المسؤولة عن قصور هذا التفاعل.

٣ ـ عزلة الطالب عن زملائه: يسهم التعلم في المختبر في عزل الطالب عن زملائه، فالتفاعل الصفي غير موجود في مختبر اللغة.

٤ ـ الافتقار إلى المرونة: لا يستطيع الطالب أن يستمع في المختبر إلا إلى ماهو مسجل على الشريط الذي يستمع إليه. أما في حجرة التدريس فالمعلم يغير في طريقة أدائه بناء على ما يقتضيه الموقف [٨، ص٢٢٠].

٥ ـ وصف مختبر اللغة الذي استخدم في الدراسة الحالية

مختبر اللغة الذي استخدم في هذه الدراسة من نوع سوني Sony ويتكون من وحدتين رئيستين هما المنصة الرئيسة التي يستخدمها المعلم والمقصورات التي يستخدمها الطلاب. وتضم المِنَصَّة الرئيسة الأجزاء التالية:

١ ـ مسجل رئيس وبه مفاتيح للتشغيل والتسجيل. والمادة التي تسجل من خلال هذا الجهاز لا تمسح بالمسجلات العادية أو تلك الموجودة في مقصورات الطلاب. ويمكن استخدام هذا الجهاز لبث مادة تعليمية لا تكون مسجلة لدى الطلاب أو عندما يرغب المعلم في التحكم في عملية التعلم.

٢ ـ حاكٍ (ميكروفون) يمكن المعلم من مخاطبة الطلاب بصورة فردية أو جماعية وسماعتان تمكنان المعلم من الاستماع إلى الطلاب.

٣ ـ وحدة التحكم عن بعد: وتضم هذه الوحدة مفاتيح لتشغيل المسجلات الموجودة في مقصورات الطلاب وإرجاعها إلى الوراء وإعدادها للتسجيل وإيقافها. وعندما تبدأ المسجلات الموجودة في مقصورات الطلاب في العمل عند الضغط على مفتاح التشغيل في وحدة التحكم عن بعد فإن الطالب لا يستطيع إيقاف مسجله أو إرجاعه إلى الوراء.

٤ ـ مفاتيح المراقبة والاتصال: وعدد هذه المفاتيح أربعون أي بعدد الطلاب الذين يمكن استيعابهم في هذا المختبر. ويستطيع المعلم من خلال كل مفتاح مخاطبة طالب واحد والاستماع إليه أثناء عملية التعلم. فالمعلم يستطيع من خلال هذه المفاتيح مخاطبة الطلاب كل على حدة.

٥ ـ مصابيح كهربائية صغيرة جدًّا عددها أربعون مصباحًا يقع كل منها بجوار أحد مفاتيح المراقبة والاتصال. ويضيء كل منها عند تشغيل المسجل الموجود في مقصورة الطالب. أما عندما تعطي ضوءًا متقطعًا فإنها تدل على رغبة الطالب في التحدث إلى المعلم.

٦ ـ مفتاح النداء الذي يمكن المعلم من مخاطبة الطلاب جميعًا من خلال الحاكي. واستخدام هذا المفتاح ضروري كلما رغب المعلم في إعطاء تعليمات معينة للطلاب بصورة جماعية.

٧ ـ مفتاح يمكن الطلاب من الاستماع إلى المادة المسجلة على المسجل الرئيس أو على أي من المسجلات الموجودة في مقصوراتهم دون استخدام السماعتين. فهذا المفتاح يحول البث من المسجل إلى بث خارجي يسمعه كل من في المختبر دون الاستعانة بالسماعات.

٨ ـ ثمانية مفاتيح اتصال يصل كل منها المعلم بخمسة طلاب في آن واحد.

٩ ـ مجموعة من المفاتيح التي تتحكم بالصوت في الحاكي والسماعتين والبث الخارجي. أما مقصورات الطلاب فعددها أربعون. وكل مقصورة عبارة عن منصة لها ثلاثة جدران زجاجية، ويغطى كل من الجدارين الجانبين بمادة عازلة للصوت. وأما الجدار الأمامي فلا شيء عليه، وهذا يُسَهِّل على المعلم مشاهدة كل طالب وهو جالس في مقصورته. وتضم كل مقصورة ما يلي:

ا ـ مسجل ومفاتيح لتشغيله وإرجاعه وإيقافه.

ب ـ مفتاح للنداء يشعر المعلم من خلال إعطاء ضوء متقطع بأن الطالب في المقصورة يرغب في مخاطبته.

جـ ـ سماعتان وحاك تستخدم عند التسجيل أو الاستماع إلى المادة المسجلة أو مخاطبة المعلم.

من خلال هذا الوصف يتضح أن هذا المختبر له مزايا عديدة، فهو يوفر للمعلم التحدث إلى كل طالب على حدة أو مخاطبة خمسة طلاب معا أو مخاطبة الطلاب جميعًا في آنٍ واحد. كما أنَّ وحدة التحكم عن بعد تعين المعلم على التحكم في عملية التعلم إذ ما رغب في ذلك، إذ يستطيع التحكم في بدء التعلم وإنهائه، كما يفيد استخدامه في الحالات التي يجد فيها الطلاب صعوبة في التعامل مع الأجهزة الموجودة في مقصوراتهم.

ثالثًا : الدراسات السابقة

يشير مسح الدراسات المتعلقة باستخدام مختبر اللغة خلال السنوات العشرين الماضية في قوائم رسائل الدكتوراه في بريطانيا وملخصات رسائل الدكتوراه في أمريكا والكشافات المعاصرة للدوريات التربوية CIJE بالإضافة إلى ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه في العديد من الجامعات إلى عدم وجود دراسات تتعلق باستخدام مختبر اللغة في تدريس أحكام التلاوة. فالدراسات السابقة المتوافرة محصورة في مجال اللغة. وهناك خلافات حادة بين بعض المتخصصين في تدريس اللغات وعلم النفس التربوي حول جدوى مختبر اللغة في تدريسها، فبعض هؤلاء يعتقدون أن مختبر اللغة مضيعة للوقت والمال والجهد ويقولون بأن النتائج التي تجنيها التربية من مختبر اللغة لا تتناسب مع التضحيات التي تبذل في سبيلها. وعلى النقيض من هؤلاء يرى فريق آخر أن مختبر اللغة ذو مفعول سحري وأنه يعين المعلم على حل جميع المشكلات التي يواجهها عند تدريس اللغة [١١، ص١٢٥]. من هنا يصبح التعرف على نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الميدان أمرا على جانب كبير من الأهمية. ومن أبرز الدراسات التي تم إجراؤها في هذا المجال:

١ ـ دراسة كيتنج Keating : وقد نشرت نتائج هذه الدراسة عام ١٩٦٣م، وأجرى الدراسة معهد البحث الإداري في كلية المعلمين بجامعة كولمبيا بمدينة نيويورك. وشملت عينة الدراسة حوالي خمسة آلاف طالب في إحدى وعشرين مدرسة. وكانت تهدف إلى مقارنة التعلم في المختبر بالتعلم الصفي في المهارات التالية: القراءة والإصغاء والنطق. وتمّ تقويم تحصيل الطلاب في كل من هذه المهارات الثلاث في أربعة مستويات. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة الضابطة في كل من هذه المهارات وفي جميع المستويات باستثناء المستوى الأول من مهارة النطق الذي تفوقت فيه المجموعة التجريبية [١٠، ص٢٩٥]. وترى ريفرز Rivers أن تفوق المجموعة الضابطة في مهارة القراءة أمر متوقع لأن المختبر لا يصلح لتدريسها. أما التفوق في مهارتي الإصغاء والنطق فربما كان سببه أن الاختبار الذي استخدم لتقويم الطلاب كان قد أعدّ قبل ظهور المختبر، ومعنى ذلك أنه كان يتمشى في محتواه مع ما كان يعطى في الصفوف الاعتيادية. كما أن المعلمين الذين درسّوا المواد المقررة في المختبر كانوا غير مدربين [١٢، ص ص٣٥٢-٣٥٤].

٢ ـ دراسة مجلس التربية في مدينة نيويورك: نشرت هذه الدراسة عام ١٩٦٣م بعد نشر دراسة كيتنج، وكانت تهدف إلى معرفة مدى التحسن الناتج عن استخدام مختبر اللغة في مهارتين هما النطق والإصغاء. وقد دُرِّبَ المعلمون قبل البدء في التجربة على استخدام مختبر اللغة وعلى المواد المستخدمة في التجربة. وقد جاءت نتائج الدراسة لصالح المجموعة التجريبية أي تلك التي تعلمت المهارتين في مختبر اللغة [١٢، ص٣٥٥].

٣ ـ مشروع بنسلفانيا للغة الأجنبية[٨] Pennsylvania Foreign Language Project وقد كان هدف هذا المشروع إثبات أن النتائج السلبية التي جاءت بها دراسة كيتنج كانت تعود في أساسها إلى خطأ في التصميم. وقد اشترك في الدراسة أكثر من مائة مدرس من مدرسي اللغتين الألمانية والفرنسية موزعين على ستين مدرسة. وبدأت الدراسة عام ١٩٦٥/١٩٦٦م واستمرت حتى نهاية العام ١٩٦٨/١٩٦٩م. وقد جاءت النتائج مخيبة لآمال الباحثين الذين قاموا بها، إذ أنَّها لم تثبت تفوق مختبر اللغة على الأساليب الأخرى [١٠، ص ص٢٩٥-٢٩٦].

٤ ـ دراسة يورك York : وهذه من الدراسات المهمة التي أجريت في بريطانيا. وقد أثبتت عدم جدوى مختبر اللغة في تدريس اللغة الألمانية مقارنة باستخدام المسجل في تدريس المواد التعليمية ذاتها. وقد نشرت نتائج هذه الدراسة عام ١٩٧٥م [٩، ص١٨٠].

٥ ـ حلّل ماشت Maicht عام ١٩٧٩م نتائج الدراسات التجريبية السابقة المتعلقة بمختبر اللغة وتوصل إلى أن الدراسات التي كانت تقيس عاملاً محددًا خير من تلك التي كانت تهتم بتقصي أثر المختبر بشكل عام. ووجد بيل Beile في العام ذاته أن المواد التي كانت تستخدم في المختبر تفتقر إلى التحديد. ولذا فهو يدعو إلى الاهتمام بالمواد التعليمية واختيار الملائم منها للمختبر [١٠، ص ص ٢٩٦-٢٩٧].

يلاحظ مما تقدم أن الدراسات السابقة لم تأت بنتائج حاسمة لصالح استخدام مختبر اللغة في اكتساب المهارات اللغوية الأساسية. ومع هذا فإن أيًا من الذين توصلوا إلى النتائج

لم يطالب باستبعاد هذه الوسيلة التعليمية. وبدلاً من ذلك فقد اقترح بعضهم اتخاذ إجراءات معينة قبل دراسة أثر مختبر اللغة في اكتساب المهارات اللغوية.

رابعًا : مبررات الدراسة وأهميتها

لقد أصبح استخدام مختبر اللغة مألوفًا في تدريس اللغات الأجنبية حتى في مدارس التعليم العام. ففي العالم العربي أعدت اللجنة التحضيرية لحلقة تعليم اللغات في التعليم العام والفني، وهي الحلقة التي عقدت في دمشق عام ١٩٧٣م استبانة بهدف التعرف على وضع تعليم اللغات الأجنبية في الوطن العربي. وكان مختبر اللغة أحد الجوانب التي اهتمت بها الاستبانة. وقد أجابت عدة دول عربية أنها تستخدم المختبر في مدارسها، وهذه هي: الأردن والبحرين والعراق ومصر. وذكرت ثلاث دول عربية أخرى هي عمان والكويت وليبيا أنها تستخدم مختبر اللغة بشكل محدود [١٥، ص ص١٠٥-١٢٥]. فالمدارس تستخدم مختبر اللغة منذ أكثر من خمسة عشر عامًا في تعليم الطلاب المهارات اللغوية عند تدريس اللغات الأجنبية. ومع أن إعطاء كل حرف حقه عند تلاوة القرآن هي مهارة لغوية إلّا أن المختبر لم يستغل بعد في حصص التلاوة بصورة كافية. وقد نتج عن هذا الأمر عدم وجود دراسات تتقصى أهمية المختبر في تدريس التلاوة. فأهمية هذه الدراسة تنبع من كونها أول دراسة تجريبية في مجالها.

ومما يعطي هذه الدراسة أهمية خاصة اهتمامها بإكساب الطلاب مهارة التلاوة. فالمسلم حريص على تعلم القرآن تعلمًا صحيحًا كي يعلمه لغيره، وهو بهذا يستجيب لحديث المصطفى عليه السلام الذي يقول فيه: «خَيْرُكُم أَو أَفْضَلُكُمْ مَنْ تَعَلَّمَ القُرَآنَ وَعلَّمَه» [١٦، مج٤، ص٢٤٦]. من هنا يتضح أن المسلم مطالب بتقصي سائر السبل التي تعين على إتقان تعلم القرآن وتعليمه. هذا ويؤمل أن تكون هذه الدراسة حافزًا للمعلمين الذين تتوافر في مدارسهم أو معاهدهم مختبرات اللغة للبحث عن مدى إمكانية الاستفادة منها في تدريس أحكام التلاوة. كما يؤمل أن تشجع الباحثين التربويين على إجراء دراسات تجريبية أخرى في هذا المجال.

خامسًا : أهـداف الدراســة

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر مختبر اللغة في تعلم أحكام تلاوة القرآن الكريم . وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعات الطلبة في تعلم أحكام التلاوة يعزى إلى طريقة التدريس؟

٢ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعات الطلبة في تعلم أحكام التلاوة يعزى إلى جنس الطلبة؟

٣ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعات الطلبة في تعلم أحكام التلاوة يعزى إلى تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة؟

٤ ـ هل يوجد ارتباط بين أداء الطلبة في آيات محددة تَمَّ التدرب على تلاوتها في مختبر اللغة وأدائهم في آيات أخرى لم يتدربوا عليها أثناء فترة الدراسة؟

٥ ـ ما هي الأحكام التي تظهر فيها فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس؟

٦ ـ هل يوجد ارتباط بين تحسن الأداء في المختبر وبين قدرة الطلبة على التقويم الذاتي؟

سادسًا : حــدود الدراســة

عنـد تقـويم أداء الطلاب والطالبات الذين شملتهم الدراسة أُخذ بعين الاعتبار أحكام التلاوة التي درسوها في الفصل الدراسي الأول وهذه تتضمن الأحكام التالية :

١ ـ المدّ اللازم الحرفي والكلمي والمدّ الواجب المتصل . وأما المدّ الجائز المنفصل والمدّ العارض للسكون وأنواع المدود فقد بقيت خارج نطاق هذه الدراسة .

٢ ـ القلقلة .

٣ ـ الغنّة التي تظهر في النون والميم المشددتين أو المدغمتين إدغام مثلين صغير.

٤ ـ الإدغام : وهذا يتضمن إدغام النون الساكنة أو التنوين مع حروف الإدغام باستثناء حرف النون لأن هذا النوع من الإدغام أدرج ضمن الفئة السابقة .

٥ ـ الإخفــاء .

وهناك أحكام أخرى للتلاوة سبق للطلاب أنْ درسوها في صفوف سابقة منها الإقلاب وأحكام الراء. ومع أهمية هذه الأحكام إلّا أن الدراسة الحالية اقتصرت على تقصي أداء الطلاب والطالبات المثبتة أعلاه.

وهناك محددات أخرى للدراسة منها أنها أجريت في مدرسة ذات طابع خاص فهي مدرسة مختلطة أي تضم طلابًا وطالبات في جميع المراحل التعليمية. وهناك اختلاط في الفصول الدراسية في المرحلة الابتدائية فقط كما قد يحدث الاختلاط في بعض الفصول الأخرى عندما تقتضي ظروف المدرسة ذلك كما حدث هذا العام لطلبة الصف التوجيهي في اللغة العربية. وكون المدرسة ذات طابع خاص قد يحدّ من تعميم نتائج الدراسة على طلبة المدارس الأخرى.

ثم إن الدراسة لم تأخذ بعين الاعتبار أخطاء الطلبة الناجمة عن استبدال حرف بحرف أو من عدم ضبط الحركات أو الإخلال بالمد الطبيعي. ويجري تحليل هذه الجوانب في دراسة مستقلة.

سابعًا : تعريف المصطلحات

أهم المصطلحات الواردة في الدراسة الحالية:

١ ـ أحكام التلاوة: الأحكام التي ذكرت في حدود الدراسة.

٢ ـ التقويم الذاتي: قدرة الطالب على حصر الأخطاء التي وقع فيها بعد الاستماع إلى تلاوته للآيات العشر الأولى من سورة الصافات.

٣ ـ الاختبار القبلي: الاختبار الذي أعطي قبل البدء في الدراسة وتم بموجبه تقسيم الطلاب والطالبات إلى مجموعتين متكافئتين. وقد تلا كل طالب وطالبة عددًا محددًا من الآيات من سورة الصافات تضمنت حوالي عشرين حكمًا من أحكام التلاوة.

٤ ـ الاختبار البعدي الأول: الاختبار الذي أعطي في نهاية فترة الدراسة. واختبر كل طالب في الآيات نفسها التي اختبر فيها في الاختبار القبلي.

٥ ـ الاختبار البعدي الثاني: الاختبار الذي أعطي بعد الاختبار البعدي الأول مباشرة وتضمن تلاوة كل طالب وطالبة الآيات الثلاثين الأولى من سورة النبأ. وهي سورة لم يتم التدريب على تلاوتها أثناء فترة التجربة.

ثامنًا : طريقة الدراسة وخطوات تنفيذها

١ ـ عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من طلاب وطالبات الصف الثاني الإعدادي بالمدرسة النموذجية للجامعة وعددهم عشرون طالبًا وعشرون طالبة، وقد كان توزيعهم في مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة على النحو التالي:

	طلاب	طالبات	المجموع
تجريبية	١٠	١٠	٢٠
ضابطة	١٠	١٠	٢٠
المجموع	٢٠	٢٠	٤٠

٢ ـ المادة التعليمية: تدرب أفراد المجموعة التجريبية على تلاوة سورة الصافات وسورة ص، وكان التسجيل بصوت الشيخ عبدالباري محمد. وكان الشريط يحمل في الأصل ترديد مجموعة من الأطفال لكل آية أو مقطع يفرغ الشيخ من تلاوتها، ثم حذف صوتهم لإتاحة المجال أمام أفراد المجموعة التجريبية لتسجيل أدائهم مكانه. ومن هنا كان الوقت المخصص لتسجيل تلاوة أفراد المجموعة التجريبية ملائمًا لأن الأطفال الذين مسحت أصواتهم كانوا يؤدون قواعد الترتيل جميعها بما في ذلك المدّ الجائز المنفصل، ومعنى هذا أن كل طالب وطالبة كان لديه الوقت الكافي لتسجيل تلاوته بتأنٍّ. فلم يكن هناك إذن مجال للارتباك الذي ينجم عن تداخل صوت الطالب على الجزء التالي من المادة المسجلة. وهذه قضية لابد من أخذها بعين الاعتبار في مثل هذه الظروف [١٧، ص١٤١].

٣ ـ خطوات الدراسة: قسمت سورة الصافات إلى اثنتي عشرة وحدة تضم كل منها عددًا من أحكام التلاوة. وقد كان عدد الأحكام هو الأساس الذي استند إليه عند إجراء

التقسيم . ولم يكن بالإمكان الحصول على عدد متساوٍ من الأحكام في جميع الوحدات لأن هذا لا يتم إلا إذا وزعت الآية الواحدة ــ في بعض الأحيان ــ على وحدتين وهو أمر غير مرغوب فيه، لأنه يحسن الوقف على رأس الآية . هذا وقد ضمّت أقل وحدة تسعة عشر حكمًا بينما ضمّت أكبر وحدة ثلاثة وعشرين حكما .

بعد ذلك أعطي جميع أفراد الدراسة اختبارًا بهدف توزيع الطلبة إلى مجموعتين متكافئتين . وقد أعطي كل طالب وطالبة وحدة من الوحدات التي سبق ذكرها وتمّ توزيع الوحدات على أفراد الدراسة بصورة عشوائية . وتمّ تسجيل تلاوة كل طالب وطالبة على شريط فيديو . وقوّمت لجنة مكونة من ثلاثة أعضاء أداء الطلبة ثم وزع هؤلاء على ضوء النتائج إلى مجموعتين متكافئتين . وبعد أن تمّ هذا التوزيع المتكافىء شرعت المجموعة التجريبية طلابًا وطالبات في التدرب على أحكام التلاوة بواقع حصة واحدة في الأسبوع بينما كان أفراد المجموعة الضابطة طلابًا وطالبات يدرسون التلاوة في المدرسة في الظروف العادية التي سبق أن أَلفوها . هذا ويمكن تلخيص أهم الإجراءات التي اتبعت في النقاط التالية :

١ ـ كان الطلاب يتدربون في المختبر في حصة منفصلة عن الطالبات وخصص للتدريب حصة واحدة في الأسبوع مدتها خمس وأربعون دقيقة .

٢ ـ أثناء فترة التدريب كان يحضر كل طالب نسخة من المصحف الشريف كي لا يعتمد على مجرد السماع أي أن كلا منهم كان يستفيد من الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية .

٣ ـ كان يتعلم أفراد المجموعة التجريبية تعلمًا ذاتيًّا . فكل منهم يستمع إلى تلاوة الشيخ عبدالباري محمد ويسجل تلاوته بالسرعة التي يراها مناسبة، أما القيد الذي وضع على أفراد هذه المجموعة فهو ألا يتجاوز أيٌّ منهم الآيات المقرر تعلمها . فالطالب الذي ينهي الآيات المقررة قبل زملائه يمكنه أن يعيد الاستماع إلى تلاوته المسجلة ويقارنها بالتلاوة النموذجية . أما الطالب الذي يتعلم ببطء ولا ينهي العدد المحدّد من الآيات فيبدأ في الأسبوع المقبل من حيث انتهى في الأسبوع السابق . وقد استمرت الدراسة ثمانية أسابيع وزعّ محتوى التعلم خلالها على النحو التالي :

الأسبوع	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١	التدرب على استخدام المختبر	نشاط حر في التربية الإسلامية
٢	الآيات ١ـ٦٠ من سورة الصافات	الآيات ١ ـ ٦٠ من سورة الصافات
٣	الآيات ٦١ـ١٢١ من سورة الصافات	الآيات ٦١ـ١٢١ من سورة الصافات
٤	الآيات ١٢٢ـ١٨٢ من سورة الصافات	الآيات ١٢١ـ١٨٢ من سورة الصافات
٥	اختبار القدرة على التقويم الذاتي ثـمَّ مراجعة فردية	مراجعة سـورة الصافـات
٦	الآيات ١ـ٤٥ من سورة ص	الآيات ١ـ٤٥ من سورة ص
٧	الآيات ٤٦ـ٨٨ من سورة ص	الآيات ٤٦ـ٨٨ من سورة ص
٨	الاختبار البعدي الأول ثم البعدي الثاني	الاختبار البعدي الأول ثم الثاني

٤ ـ كانت المجموعة الضابطة تستمع في بداية كل حصة إلى تلاوة الشيخ عبدالباري محمد وهي التلاوة التي كان يستمع إليها أفراد المجموعة التجريبية. وقد حذف من الشريط فترات التوقف التي يحتاج إليها أفراد المجموعة التجريبية. وبعد ذلك كان يتمّ تعلم هؤلاء وفق الطريقة المألوفة وهي طريقة التسميع. وقد أدخل المسجل في بداية الحصة عند المجموعة الضابطة كي لا تكون تلاوة الشيخ عبدالباري محمد أحد العوامل المهددة لصدق النتائج.

٥ ـ كان التدخل في سير التعلم في المختبر محصورًا في تنبيه الطلبة إلى الأخطاء دون شرح لأحكام التلاوة. ولم تتعدد مراقبة أي طالب ثلاث دقائق في الحصة الواحدة. كما كان يجاب عن كل سؤال يوجهه أي من الطلبة، وكانت الإجابة تتم بصورة فردية فلا يستمع إليها إلا صاحب أو صاحبة السؤال.

٦ ـ كان يعطى كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية شريط تسجيل في بداية كل حصة دون عليه اسمه، ثم يقوم بالاستماع إلى الآيات المقررة ويسجل تلاوته لها في الفراغات المخصصة على الشريط. وبعد نهاية الحصة يعيد الشريط بحيث يُحْتَفَظُ به في المختبر. وعليه

فإنه لم يتح لأي من أفراد المجموعة التجريبية الاستماع إلى أدائه في التلاوة خارج المختبر تحت أي ظرف من الظروف.

٤ ـ أدوات القياس في الدراسة: استخدمت في الدراسة الاختبارات التالية:

ا ـ الاختبار القبلي: سجلت تلاوة كل طالب وطالبة على شريط فيديو، وقد تضمنت التلاوة آيات محددة من سورة الصافات. وقد أعطي هذا الاختبار في بداية الدراسة.

ب ـ اختبار البعدي الأول: سجلت تلاوة كل طالب وطالبة على شريط تسجيل عادي، وكانت مادة الاختبار هنا هي ذاتها المادة التي اختبر بها عند البدء بالدراسة. فالآيات التي تلاها كل طالب وطالبة في الاختبار البعدي الأول هي الآيات نفسها التي تلاها في الاختبار القبلي وهي من سورة الصافات.

جـ ـ الاختبار البعدي الثاني: سجلت تلاوة كل طالب وطالبة على شريط عادي، وتكونت مادة هذا الاختبار من الآيات الثلاثين الأولى من سورة النبأ وقد كان الهدف من هذا الاختبار معرفة مدى انتقال أثر التدريب على أحكام التلاوة في سورة الصافات وسورة ص إلى سورة جديدة لم يتم التدريب على تلاوتها في فترة الدراسة. وتمّ اختبار سورة النبأ التي سبق تعلمها في المرحلة الابتدائية كي لا تكون صعوبة الألفاظ سببًا في التأثير على تدني الأداء في أحكام التلاوة. هذا وقد تمّ حساب معامل الارتباط بين كل من الاختبارات الثلاثة؛ وقد وجد أن معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي الأول ٠,٥٩٧ ومعامل الارتباط بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي الثاني ٠,٤٩٠ أما معامل الارتباط بين الاختبار البعدي الأول والاختبار البعدي الثاني فقد كانت ٠,٤٦٦. ومن الملاحظ أن معاملات الارتباط بين هذه الاختبارات مرتفعة نسبيًّا وهي كلها ذات دلالة إحصائية على مستوى ٠,٠٢ أو أقل مما يعني أنها تقيس أداء الطلبة في التلاوة، وهذا يعطي قدرًا من الثقة

بفاعلية هذه الاختبارات كأدوات للقياس. ومما يجدر ذكره أن لجنة مختصة مكونة من ثلاثة أفراد قامت بتقويم أداء التلاوة في كل من هذه الاختبارات.

د ـ اختبار القدرة على التقويم الذاتي: طلب من جميع أفراد المجموعة التجريبية في الأسبوع الخامس تسجيل تلاوته للآيات العشر الأولى من سورة (الصافات). بعد ذلك طلب من كل منهم أن يستمع إلى تلاوته لهذه الآيات وأن يحصر الأخطاء التي وقع فيها. وبعد ذلك قامت اللجنة التي عهد إليها تقويم الأداء في الاختبارات الثلاثة بتقويم أداء الطلبة في المجموعة التجريبية في الآيات العشر الأولى من سورة الصافات ثم أعطت اللجنة كلا منهم درجة تدل على التقويم الذاتي. هذا وقد تمّ حساب معامل الارتباط بين درجة الطالب في اختبار القدرة على التقويم الذاتي وبين درجته في كل من الاختبارين البعدي الأول والثاني فكانت على التوالي (٠,٦٠١١)، (٠,٥٦٦٤) وهذه النتيجة تظهر أن معامل الارتباط في الحالتين له دلالة إحصائية على مستوى أقل من ٠,٠١ ومعنى ذلك أن القدرة على التلاوة مرتبطة بالقدرة على التقويم الذاتي ارتباطًا قويًّا.

٥ ـ طرق تحليل البيانات: استخدم الباحثان في الإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بالأداء الكلي على اختبار التلاوة الأسلوب الإحصائي المعروف باسم تحليل التباين المصاحب Two-Way ANCOVA حيث اعتبر الأداء في الاختبار القبلي متغيرًا مصاحبًا covariate . ثم استخدم لتحليل النتائج المتعلقة بالأحكام الخمسة التي شملتها الدراسة والتي تمثل مكونات الاختبار الكلي في التلاوة الأسلوب الإحصائي المعروف باسم تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد Two-Way MANCONA وحدد مستوى الدلالة الأقصى للفروق بمقدار ∝ = ٠,٠٥ هذا وتم تحليل البيانات إحصائيًّا بواسطة الحاسوب computer .

تاسعًا : نتائج الدراسة

تهدف الدراسة إلى استقصاء أثر مختبر اللغة في تعلم الطلبة أحكام التلاوة مقارنة بالتعليم حسب الطريقة العادية التي تتم في حجرة التدريس. كما أنها تهتم بتقصي أثر اختلاف جنس الطلاب على الأداء ومعرفة مدى الأرتباط بين تحسن الأداء في التلاوة والقدرة

على التقويم الذاتي. هذا وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١ ـ كان متوسط أداء مجموعات الدراسة الأربع في الاختبار البعدي الأول على النحو المبين في الجدول رقم ١.

جدول رقم ١. متوسط أداء مجموعات الدراسة في الاختبار البعدي الأول

	التجريبية	الضابطة	المجموعتان معا
الطـلاب	٦٠,٧	٤٢,٤	٥١,٦
الطالبـات	٦٦,٢	٥٦,٣	٦١,٣
الطلاب والطالبات	٦٣,٥	٤٩,٣	٥٦,٤

يظهر من هذا الجدول تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة كما يظهر تفوق الطالبات على الطلاب في كل من المجموعتين: التجريبية والضابطة.

ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذه الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبـار البعدي الأول أجرى تحليل التباين الثنائي المصاحب على التصميم العاملي (٢×٢) Two-Way ANCOVA مع الأخـذ بعين الاعتبار أداء أفراد الدراسة في الاختبار القَبْلي الذي اعتمدت نتائجه عند توزيع الطلاب والطالبات على المجموعتين. والجدول رقم ٢ يبيّن نتائج هذا التحليل.

يتضح من هذه البيانات أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية على مستوى ٠,٠٠١ نتيجة لطريقة التدريس وهذا يدل على أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة. والبيانات لا تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس الطلبة أو إلى تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة.

إن تفوق المجموعة التجريبية يعني أن التعلم الذي تمّ في مختبر اللغة أكثر فاعلية من التعلم الذي تمّ في حجرة التدريس. وهذا التفوق قد يعود إلى أسباب عدة منها الوقت

جدول رقم ٢ . نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للأداء في الاختبار البعدي الأول

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	٢٢١٧,٣	١	٢٢١٧,٣	١٢,٧	٠,٠٠١
الجنس	١٧١,٩	١	١٧١,٩	١,٩	٠,٣٢٩
التفاعل بين الطريقة والجنس	١٨١,٥	١	١٨١,٥	١,٠	٠,٣١٦
الخطأ	٦١٣٠,٢	*٣٥	١٧٥,١		
المجموع	**١٠٢٥٩,١	٣٩			

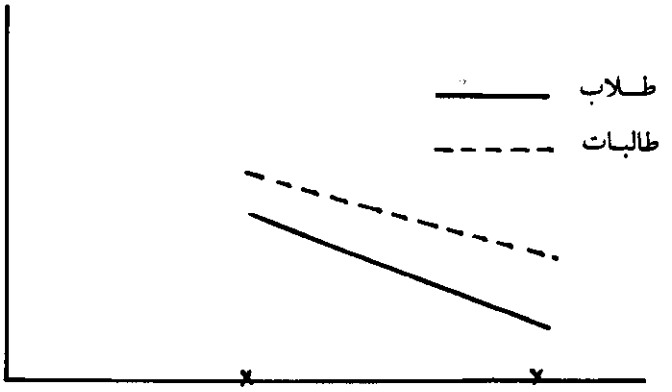
* هناك درجة حرية قيمها (١) خاصة بالمتغير المصاحب.

** قيمة المجموع ناتجة عن جمع مجموع المربعات لمصادر التباين الأربعة إضافة إلى مجموع المربعات الخاصة بالمتغير المصاحب وهي قيمة لا تظهر في هذا الجدول.

المستثمر في التعلم، فعوامل التشتت في مختبر اللغة أقل من تلك التي توجد في حجرة التدريس العادية، ذلك أن طلبة المجموعة التجريبية كانوا يركزون على تعلم الآيات المقررة ولا ينشغلون في نشاطات أخرى. ثم إن حظ أفراد المجموعة الضابطة في الاستماع إلى تلاوة سليمة خالية من الأخطاء أقل من حظ أفراد المجموعة التجريبية. فاستماع أفراد المجموعة الضابطة إلى تلاوة بعضهم بعضا قد يسهم في تثبيت الأخطاء خاصة في الحالات التي لا يقوم فيها المعلم أو المعلمة بتصويب تلك الأخطاء. وحيث إن المعلمين يتباينون فيما بينهم في هذا المجال فمن المحتمل أن يكون دور المعلمة في المجموعة الضابطة عاملاً مهما في ظهور هذه الفروق الواضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

ولم تظهر البيانات وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى جنس الطلبة على الرغم من وجود فرق ملموس بين متوسط أداء الطالبات (٦١,٣) ومتوسط أداء الطلاب (٥١,٦). ومن الجدير بالملاحظة أن الفرق بين هذين المتوسطين أقل من الفرق بين متوسط أداء الطلاب والطالبات في الاختبار القبلي مما يعني أن التجربة أدت إلى تقليص ذلك

الفرق. أما عدم ظهور فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى تفاعل الطريقة وجنس الطلبة فيتضح من الشكل رقم ١ .



شكل رقم ١ . الرسم البياني لأداء المجموعات الأربع في الاختبار البعدي الأول.

يتضح من هذا الشكل أن تفوق أداء الطالبات في التلاوة على أداء الطلاب كما قيس في الاختبار البعدي الأول كان في الاتجاه نفسه في المجموعتين التجريبية والضابطة. وهذا يدل على أن طريقة التدريس لم تؤثر على الطلبة تأثيراً يختلف باختلاف الجنس خاصة وأن الفرق بين مستوى الأداء عند الطلاب والطالبات كان موجودًا بمقدار ملموس قبل التجربة.

هذا ولمعرفة مدى التباين في الأداء في الأحكام الخمسة التي شملتها الدراسة تم حساب متوسط الأداء في كل حكم من هذه الأحكام. وقد رصدت هذه المتوسطات في الجدول رقم ٣ .

يلاحظ من هذه البيانات أن متوسط أداء أفراد المجموعة الجريبية يفضل أداء أفراد المجموعة الضابطة في جميع الأحكام باستثناء حكم الغنّة. ولكي تسهل مقارنة أداء الطلاب والطالبات فقد تم إعداد الجدول رقم ٤ الذي يبين متوسطات الأداء عند كل من هاتين المجموعتين.

جدول رقم ٣. متوسط أداء مجموعات الدراسة حسب الطريقة والجنس في أحكام التلاوة الخمسة في الاختبار البعدي الأول.

المجموعة	الجنس	المدّ	القلقلة	الغنّة	الإدغام	الإخفاء
التجريبية	الطلاب	٧٦,٧	٦١,١	٦٦,٢	٤٧,٨	٥١,٨
	الطالبات	٦٩,٩	٥٣,٤	٨٠,٩	٨٠,١	٤٦,٨
	الطلاب والطالبات	٧٣,٣	٥٧,٢	٧٣,٦	٦٣,٩	٤٩,٣
الضابطة	الطلاب	٤٣,٣	٤٠,٢	٧٢,٤	٣٠,٨	٢٥,٦
	الطالبات	٨٨,٣	٣٣,٢	٧٩,٠	٤٥,٠	٤٦,٠
	الطلاب والطالبات	٦٥,٨	٣٦,٧	٧٥,٧	٣٧,٨	٣٠,٨

جدول رقم ٤. متوسط أداء الطلاب والطالبات في أحكام التلاوة الخمسة في الاختبار البعدي الأول

الجنس	المدّ	القلقلة	الغنّة	الإدغام	الإخفاء
طلاب	٦٠	٥٠,٦	٦٩,٣	٣٩,٢	٣٦,٧
طالبات	٧٩,٢	٤٣,٣	٧٩,٩	٦٢,٥	٤١,٤

يتضح من هذا الجدول تفوق الطالبات على الطلاب في جميع الأحكام باستثناء القلقلة ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذه الفروق أجرى تحليل التباين الثاني المصاحب المتعدد Two-Way MANCOVA حيث أخذ الأداء في الاختبار القبلي كمتغير مصاحب. وقد رصدت نتائج هذا التحليل في الجدول رقم ٥.

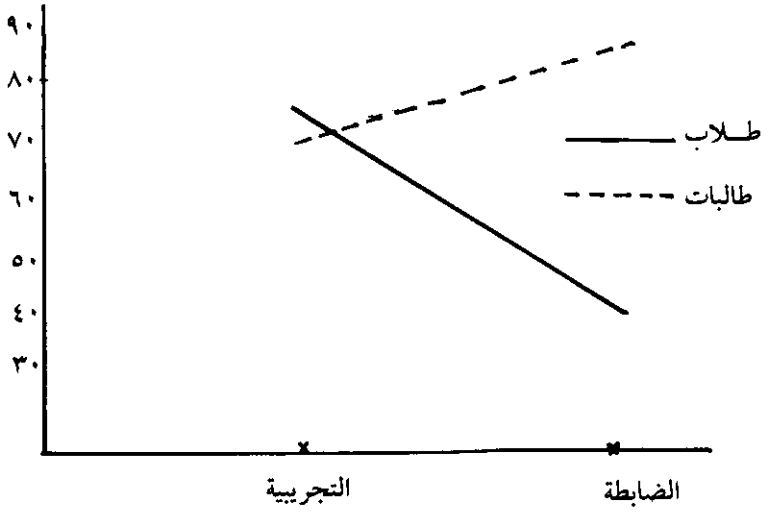
جدول رقم ٥ . الدلالة الإحصائية للفروق الناتجة عن أثر الجنس والطريقة وتفاعلهما معا نتيجة لتحليل التباين المصاحب المتعدد في أحكام التلاوة الخمسة في الاختبار البعدي الأول.

مصدر التباين	المـدّ	القلقلة	الغنّة	الإدغـام	الإخفـاء
الطريقـة	٠,٣٤	٠,٠٣	٠,٩٦	٠,٠١	٠,٠٧
الجنـس	٠,٥٨	٠,١٢	٠,٢٣	٠,١٥	٠,٥٨
تفاعل الطريقة والجنس	٠,٠٥	٠,٩٩	٠,٤٩	٠,١٢	٠,٤٢

يلاحظ من هذه البيانـات وجـود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للطريقة في حكم القلقلة وحكم الإدغام وهو لصالح الطريقة التجريبية . كما يوجد فرق لصالح هذه الطريقة على مستوى ٠,٠٧ في حكم الإخفاء بينما لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية في أي من حكم المدّ وحكم الغنة . ويمكن تعليل ذلك بسهولة تعلم حكم المدّ وحكم الغنّة مقارنة بالأحكام الأخرى . إذ يمكن تمييز موضع كل من هذين الحكمين في رسم الكلمات القرآنية بملاحظة علامة المدّ في حكم المدّ والشدة في حكم الغنّة . ومما يعزز هذا التفسير أن مقدار الكسب في التعلم كان في حكم الغنّة ٥٧,٧ وفي حكم المدّ ٢٦,٤ . ومقدار الكسب في كل من هذين الحكمين أعلى منه في أحكام التلاوة الأخرى التي ظهرت فيها فروق ذات دلالة إحصائية

ويلاحظ أنه بالرغم من وجود فروق ظاهرة بين الطلاب والطالبات في بعض الأحكام إلا أن التحليل لم يكشف عن وجود دلالة إحصائية في أي منها عندما أخذ بعين الاعتبار الفروق التي كانت قائمة بين الطلاب والطالبات في تلك الأحكام في الاختبار القبلي .

أما الفرق الذي يعزى إلى الأثر الناجم عن تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة فلم يظهر إلا في حكم المدّ على مستوى دلالة ٠,٠٥ إذ تفوق طلاب المجموعة التجريبية ٧٦,٧ على طلاب المجمـوعـة الضابطة ٤٣,٤ بينما تفوقت طالبات المجموعة الضابطة ٨٨,٣ على طالبات المجموعة التجريبية ٦٩,٩ . وهذا يظهر بوضوح في الشكل رقم ٢ .



شكل رقم ٢ . الرسم البياني للفروق الناتجة عن تفاعل الطريقة والجنس في حكم المدّ في الاختبار البعدي الأول.

إن مما يساعد على فهم ظاهرة التفاعل بين الطريقة وجنس الطلبة في حكم المدّ ملاحظة أن متوسط أداء الطالبات في المجموعة الضابطة كان في حكم المدّ عاليا بشكل ملموس ٦٥,٥ فلا غرابة أن يزداد هذا المتوسط بعد التعلم ليصبح عند هذه المجموعة ٨٨,٣ . أما طالبات المجموعة التجريبية فقد تحسن متوسط مستوى الأداء تحسنًا ملموسًا إذ ارتفع من ٤١,٧ ليصبح ٦٩,٧ ، لكنه يظلّ أقل من تحسن متوسط مستوى الأداء عند الطلاب في المجموعة ذاتها إذ ارتفع من ١١,٧ ليصبح ٧٦,٧ . وربما تعود هذه الظاهرة إلى طبيعة حكم المد الذي يسهل ملاحظته بمجرد النظر إلى رسم الكلمات في القرآن الكريم، الأمر الذي يجعل الجهد المطلوب من المعلم أقل من الجهد المطلوب في الأحكام الأخرى. وقد لوحظ خلال هذا العام الدراسي أن الطلاب أقل انضباطًا من الطالبات خاصة في الصفوف التي تتولى التدريس فيها معلمات. وهذه الحقيقة تنطبق على الصف الثاني الإعدادي الذين هم أفراد الدراسة الحالية. لعل هذا ساعد الطالبات على التفوق في هذه المجموعة، فالفرق بين متوسط أداء الطالبات والطلاب في المجموعة الضابطة أعلى من

الفرق بين متوسط الأداء في المجموعة التجريبية حيث تعمل ظروف المختبر على تقليل هذه الفروق.

٢ ـ كان متوسط أداء مجموعات الدراسة الأربع في الاختبار البعدي الثاني على النحو المبين في الجدول رقم ٦.

جدول رقم ٦. متوسط أداء مجموعات الدراسة في الاختبار البعدي الثاني

	التجريبية	الضابطة	المجموعتان معا
الطلاب	٥٤,٩	٤٩,٩	٥٢,٤
الطالبات	٦٩,٥	٦٩,٥	٦٩,٥
الطلاب والطالبات	٦٢,٢	٥٩,٧	٦١

يظهر من هذا الجدول أن الفرق في متوسط الأداء بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فرق ضئيل مقداره ٢,٥ ؛ أما الفرق في متوسط الأداء بين الطالبات والطلاب فهو ١٧,١ أي أنه أكبر مما كان عليه بين الجنسين في الاختبار البعدي الأول.

ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذا الفرق استخدم تحليل التباين المصاحب حيث أخذ بعين الاعتبار الأداء في الاختبار القبلي كمتغير مصاحب. والجدول رقم ٧ يبين نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ٧ نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للأداء في الاختبار البعدي الثاني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	١١١,١	١	١١١,١	٠,٥	٠,٤٩
الجنس	١١٦٩,٩	١	١١٦٩,٩	٥,١	٠,٠٣
تفاعل الطريقة والجنس	٦٦,٥	١	٦٦,٥	٠,٣	٠,٥٩
الخطأ	٨١٦٠	٣٥	٢٣٣,١		

يظهر من هذا الجدول أن التحليل الإحصائي للفرق بين طريقتي التدريس لا يدل على وجود فرق بينهما إذ لا دلالة إحصائية للفرق الذي يعزى إلى طريقة التدريس. إن تقارب متوسط الأداء بين المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي الثاني يمكن أن يفسر في ضوء طبيعة الاختبار البعدي الثاني. إذ بينما طلب من أفراد الدراسة في الاختبار البعدي الأول تلاوة آيات سبق التدريب عليها في فترة الدراسة فقد طلب منهم في الاختبار البعدي الثاني تلاوة آيات لم يتم التدريب عليها في هذه الفترة. ومعنى هذا أن الاختبار البعدي الأول كان يقيس الأداء في مهارات سبق أن تعلمها الطلبة. أما الاختبار البعدي الثاني فكان يقيس أمرا آخر عدا المهارة ألا وهو تطبيق أحكام التلاوة في موقف جديد. فالتحليل الإحصائي يظهر عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين عند قياس الأداء في آيات لم يتم التدريب عليها. وعلى هذا الأساس فإنه من المتوقع أن يكون دور المعلم في تدريب الطلبة على تمييز الأحكام في مواضعها عاملاً مهمًا في تعليم الطلبة هذه الأحكام وإتقان تطبيقها.

كما يظهر في الجدول وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى الجنس وهو فرق لصالح الطالبات ويلاحظ أن الفرق بين متوسط الأداء عند الطالبات في المجموعة التجريبية ٦٥,٥ ومتوسط الأداء عند الطلاب في المجموعة ذاتها ٥٤,٩، أكبر من الفرق بين متوسط أدائها في الاختبار البعدي الأول، وهذا الأمر ينطبق كذلك على المجموعة الضابطة حيث إن متوسط الأداء عند الطالبات ٦٩,٥ وعند الطلاب ٤٩,٩. ويبدو أن التجربة كما قيس أثرها في الاختبار البعدي الأول قد عملت على تقليص الفرق بين متوسط الأداء عند الطلاب والطالبات إذ أصبح ٩,٧ بعد أن كان في الاختبار القبلي ١٥,٧ لكن هذا الفرق ازداد في الاختبار البعدي الثاني ليصبح ١٧,١ مما يدل على أن طبيعة الاختبار هي العامل المهم في تحديد هذا الفرق.

وعند النظر في الفرق بين الجنسين في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على انفراد يظهر أن السبب في زيادة الفرق بين الجنسين يعود إلى المجموعة الضابطة. فبينما كان الفرق بين متوسط أداء الطلاب والطالبات في المجموعة التجريبية ١٤,٦ كان في المجموعة

الضابطة ١٩,٦ وهو فرق لصالح الطالبات في الحالتين. وعليه فإنه يمكن الاستنتاج بأن الطالبات في هذه الدراسة أكثر قدرة من الطلاب على تطبيق أحكام التلاوة المكتسبة في مواقف جديدة.

ومن الأمور الأخرى التي أظهرها تحليل التباين المصاحب عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى تفاعل جنس الطلبة مع طريقة التدريس. ويمكن تفسير هذه الحقيقة بالطريقة ذاتها التي فسر بها عدم وجود فرق يعزى لتفاعل جنس الطلبة مع طريقة التدريس في الاختبار البعدي الأول.

هذا ولمعرفة مدى التباين في الأداء في الأحكام الخمسة التي تضمنتها الدراسة فقد تمّ حساب متوسط الأداء في الاختبار البعدي الثاني لأفراد الدراسة في كل حكم من تلك الأحكام. وقد رصدت تلك المتوسطات في الجدول رقم ٨.

جدول رقم ٨. متوسط أداء مجموعات الدراسة حسب الجنس والطريقة في أحكام التلاوة في الاختبار البعدي الثاني.

الطريقة		المدّ	القلقلة	الغنّة	الإدغام	الإخفاء
التجريبية	الطلاب	٦٥	٧٠	٥٠	٦٢	٢٧,٥
	الطالبات	٨٥	٦٥	٦٢	٧٨	٥٧,٥
	الطلاب والطالبات	٧٥	٦٧,٥	٥٦	٧٠	٤٢,٥
الضابطة	الطلاب	٤٠	٧٢	٦٦	٣٦	٣٥
	الطالبات	٩٠	٧٠	٧٠	٦٠	٥٧,٥
	الطلاب والطالبات	٦٥	٧١	٦٨	٤٨	٤٦,٣

يظهـر من هذا الجـدول تفـوق أفـراد المجموعة التجريبية في كل من حكمي المدّ والإدغـام، وتفـوق المجمـوعـة الضـابطة في الأحكام الثلاثة الأخرى. هذا وقد تفوقت الطالبات في المجموعة التجريبية على الطلاب في المجموعة نفسها في جميع الأحكام ماعدا حكم القلقلة، وهذه الحقيقة تنطبق كذلك على المجموعة الضابطة. ولكي تسهل مقارنة متوسط أداء الطلاب والطالبات فقد تمّ إعداد الجدول رقم ٩.

جدول رقم ٩. متوسط أداء الطلاب والطالبات في أحكام التلاوة الخمسة في الاختبار البعدي الثاني

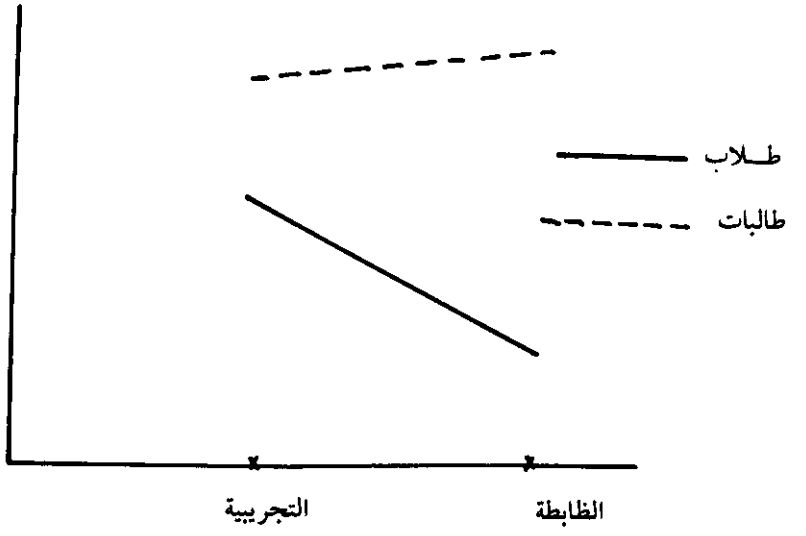
الجنس	المـدّ	القلقلة	الغنّـة	الإدغـام	الإخفـاء
طـلاب	٥٢,٥	٧١	٥٨	٤٩	٣١,٥
طالبات	٨٧,٥	٦٧,٥	٦٦	٦٩	٥٧,٥

إن هذا الجدول يظهر تفوق الطالبات على الطلاب في جميع الأحكام ماعدا حكم القلقلة. ولاختيار الدلالة الإحصائية لهذه الفروق التي ظهرت في الجدول رقم ٨ أجرى تحليل التبـاين الثنـائي المصـاحب المتعـدد حيث أخـذ الأداء في الاختبـار القبلي كمتغير مصاحب. وقد رصدت نتائج هذا التحليل في الجدول رقم ١٠.

جدول رقم ١٠. الـدلالـة الإحصائية للفروق الناتجة عن أثر الجنس والطريقة وتفاعلهما معا نتيجة لتحليل التباين المصاحب المتعدد في أحكام التلاوة الخمسة في الاختبار البعدي الثاني.

مصدر التباين	المـدّ	القلقلة	الغنّـة	الإدغام	الإخفاء
الطريقـة	٠,٢٧	٠,٤٩	٠,٠٢	٠,١٣	٠,٦٩
الجنس	٠,٠٠	٠,٥٣	٠,٧٤	٠,٧٨	٠,٠٢
تفاعل الطريقة والجنس	٠,٠٥	٠,٦٤	٠,٣٨	٠,٨٨	٠,٩١

يلاحظ من هذه البيانـات وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للطريقة في حكم الغنّة، وهذا الفرق لصالح المجموعة الضابطة. وليس بمستغرب أن لا نجد فروقًا أخرى ذات دلالة في الأحكام الأخرى لأن هذا لم يظهر عند استقصاء أثر الطريقة على الأداء الكلي في الاختبار البعدي الثاني. لكن البيانات تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في كُلٍ من حكم المدّ وحكم الإخفاء وهي فروق كبيرة أدت على ما يبدو إلى ظهور فرق إجمالي بين الطلاب والطالبات في هذا الاختبار. كما تظهر البيانات وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لتفاعل الطريقة مع الجنس في حكم المدّ فقط. ولايضاح هذا الفرق جرى تمثيل النتائج في حكم المدّ بيانيًا في الشكل رقم ٣.



شكل رقم ٣. الرسم البياني للفروق الناتجة عن تفاعل الطريقة والجنس في حكم المدّ في الاختبار البعدي الثاني.

يظهر هذا الشكل أن متوسط أداء الطلاب في المجموعة التجريبية أعلى من متوسط أداء الطلاب في المجموعة الضابطة بخلاف الطالبات حيث كان أداؤهن في المجموعة الضابطة أعلى مما هو عليه في المجموعة التجريبية. ومما يلفت النظر أن ظاهرة التفاعل هذه ظهرت كذلك في نتائج الاختبار البعدي الأول (أنظر شكل رقم ٢) على مستوى الدلالة نفسه α

= ٠,٠٥ وقد سبق تفسير نشوء ظاهرة التفاعل هذه عند مناقشة ظاهرة التفاعل بين الطريقة والجنس في الاختبار البعدي الأول.

عاشـــرًا : خلاصـــة النتائج والتوصيـــات

١ ـ الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو قياس أثر مختبر اللغة في تعلم أحكام التلاوة. وقد أظهرت النتائج أن لمختبر اللغة أثرًا في تعلم الآيات التي تم التدريب عليها مقارنة بالتعلم الذي تم في ظروف الصف المدرسي العادي. وقد ظهرت الفروق في أحكام الإخفاء والإدغام والقلقلة. ومن هنا فإن الباحثين يوصيان باستخدام مختبر اللغة في تعلم أحكام التلاوة بوجه عام وفي تعلم أحكام الإخفاء والإدغام والقلقلة بوجه خاص.

٢ ـ يبدو أن تعلم أحكام التلاوة في مختبر اللغة لا يتفوق على تعلم أحكام التلاوة الذي يتم في ظروف الصف المدرسي العادي عندما يراد قياس انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة. وهذا الأمر يدعو إلى القول بأن المختبر ليس بديلاً عن المعلم إذ إن إتقان التلاوة يقتضي أن ينبه المعلم إلى تمييز مواضع الأحكام وكيفية النطق بها. فالتقنيات التربوية تعين المعلم على أداء رسالته ولا يمكن أن يكون بديلاً عنه. وحيث إن المعلمين يتفاوتون فيما بينهم من حيث القدرة على تعليم الأحكام فإن الباحثين يوصيان بإجراء دراسة تتقصى أثر مختبر اللغة في تعلم طلبة يقوم بتعليمهم معلمون يتباينون من حيث القدرة على إتقان التلاوة وتعليمها.

٣ ـ أظهرت الدراسة أن أثر مختبر اللغة في تحصيل الطلبة في أحكام التلاوة لا يتوقف على عامل الجنس مما يعني أن مختبر اللغة يترك أثرًا إيجابيًّا على تعلم كل من الطلاب والطالبات ويعين في ذلك على تعلم جميع أحكام التلاوة ماعدا حكم المدّ. لقد أظهرت نتائج التحليل وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تعلم حكم المدّ يعزى إلى الأثر المشترك للطريقة والجنس. وقد لوحظ أن ذلك مرتبط بأداء الطالبات في المجموعة الضابطة. وقد عُزِيَ ذلك إلى دور المعلمة في تعليم المجموعة الضابطة وعدم انضباط الطلاب مما يدعو إلى ضعف تعلمهم لهذا الحكم بالرغم من سهولته. لذا فإنه من المتوقع أن يلعب مختبر اللغة دورًا أكبر في تحسين

تعلم التلاوة في الصفوف التي يتزعزع فيها الضبط والنظام . ولعل من المناسب إجراء دراسة تستقصي أثر مختبر اللغة في تعلم الطلبة الذين يقوم بتعليمهم معلمون يتباينون فيما بينهم من حيث القدرة على ضبط الفصل وإدارته .

٤ ـ أجريت الدراسة الحالية على طلبة الصف الثاني الإعدادي . وحيث إن اكتساب مهارات النطق يعتمد على مجموعة من العوامل من بينها العمر الزمني [١٨ ، ص٧٨] فإنه من غير الجائز تعميم نتائج الدراسية الحالية على جميع المراحل الدراسية لأن نتائجها ليست قطعية . ومن هنا فإنه يكون من المفيد أن تُجْرَى دراسة لاستقصاء أثر مختبر اللغة على تعلم أحكام التلاوة عند طلبة يتباينون في أعمارهم الزمنية .

٥ ـ يتيحُ مختبر اللغة فرصة أمام الطلبة لتعلم القدرة على التقويم الذاتي أكثر مما يتيحه التدريس في الصف العادي . ولما كان التعلم عند المجموعة التجريبية مرتبطًا بالقدرة على التقويم الذاتي ارتباطًا إيجابيًّا ملموسًا فإننا نوصي بضرورة توجيه اهتمام الطلبة الذين يتعلمون في المختبر إلى أهمية الاستفادة من هذه الفرصة .

٦ ـ كانت فترة الدراسة ثمانية أسابيع . وعليه فإن هذه الفترة الزمنية هي أحد العوامل المؤثرة في النتائج التي تمّ التوصل إليها . وحيث إن طول الفترة التي تستغرقها الدراسة قد تكون أحد الأبعاد المهمة في تحديد دور مختبر اللغة في تعلم أحكام التلاوة فإنا نوصي بإجراء دراسة تستقصي أثر فترة التدريب على تعلم أحكام التلاوة في مختبر اللغة .

المراجـــــع

[١] القطان، مناع. *مباحث في علوم القرآن*. د. م.: منشورات العصر الحديث، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م.

[٢] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٥هـ/١٩٨٤م.

[٣] ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد. *التمهيد في علم التجريد*. تحقيق غانم قدري. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م.

[٤] القيسي، مكي بن أبي طالب. *الرعاية لتجويد وتحقيق التلاوة*. تحقيق أحمد فرحان. دمشق: دار الكتب العربية، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م.

[٥] الزركشي، بدر الدين محمد بن عبدالله. *البرهان في علوم القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

[٦] ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد. *النشر في القراءات العشر*. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، د. ت.

[٧] القاسمي، علي. *مختبر اللغة*. الكويت: دار القلم، ١٩٧٠م.

[٨] العربي، صلاح عبدالمجيد. *تعلم اللغات الحية وتعليمها*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١م.

[٩] Hawkins, E.D. *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Univ. Press, 1981.

[١٠] Els, T. et al. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. Trans. by R.R. Van Oirsouw. London: Edward Arnold, 1984.

[١١] القاسمي، علي. *اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى*. الرياض: جامعة الرياض، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.

[١٢] Rivers, W.M. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1971.

[١٣] Dakin, J. *The Language Laboratory and Language Learning*. Essex: Longman, 1973.

[١٤] منصور، عبدالمجيد. *سيكولوجية وسائل التعليم ووسائل تدريس اللغة العربية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣م.

[١٥] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *حلقة تعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام والفني في البلاد العربية*. دمشق: د. ن.، ١٩٧٣م.

[١٦] الترمذي، أبو عيسى. *سنن الترمذي*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[١٧] Stack, E.M. *The Language Laboratory and Language Learning*. Oxford: Univ. Press, 1982.

[١٨] Dulay, H., M. Burt, and S. Krashen. *Language Two*. Oxford: Univ. Press, 1982.

Effect of Language Laboratory on Teaching Recitation of Quran: An Experimental Study

***Abdul-Rahman S. Abdullah and **Fathi A. Malkawi**

**Associate Professor, Department of Education, and Director of the Islamic Studies Center,*
***Assistant Professor, Department of Education, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan*

Abstract. The purpose of this study was to investigate the effect of the language laboratory on learning the recitation of the Holy Quran, as compared with that acquired in the normal classroom. The study was carried out in two sections of the second preparatory class at the Model School of Yarmouk University. Each sections was divided into two groups, experimental and control. Two *suras* of the Holy Quran were taught to both groups during one period a week for eight weeks. A jury of three members analyzed the recitation of the students. Two-Way ANCOVA was applied to test the significance of differences between the experimental and control groups on the recitation of selected verses of the Quran from a *sura* which was taugtht (T1) and other verses from a *sura* which was not taught (T2). The results showed that the language laboratory has a significant effect on learning recitation when the recitation was examined for (T1). These differences were found specifically in *qalqala, idghām* and *ikhfā*. When the recitation was examined in (T2) no differences were found. The researchers recommended further research to be carried out to explore the effect of (LL) in other situtations where the period of the teaching the personality of the teacher and the classroom climate might be determinant factors.