



جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الجامعة العراقية/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

أثر اسلوب الاسئلة الافتراضية في تحصيل

مادة فقه الجنايات لدى طلبة

كليات التربية

بحث مستل مقدم

من الطالب

حمزة شهاب احمد مطلق

اشراف

أ.م.د عمر مجيد عبد صالح العاني

2018 م

بغداد

1440 هـ

الملخص

تحددت مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن السؤال التالي ما هو اثر اسلوب الاسئلة الافتراضية في تحصيل مادة فقه الجنائيات لدى طلبة كليات التربية؟

حيث قام الباحث باستخدام المنهج التجريبي وتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية ذوات الاختبارين القبلي والبعدي كمنهج علمي لإجراءات سير البحث وتنفيذ التجربة؛ وقام الباحث بتحديد عينة بحثه من طلاب (قسم علوم القرآن والتربية الاسلامية – المرحلة الرابعة) في كلية التربية الجامعة العراقية والمكون من الشعبتين (أ) و (ب) , إذ بلغ عدد افراد العينة (70) متعلم ومتعلمة, تم الاختيار العشوائي لأفراد الشعبة (أ) لتشكيل المجموعة التجريبية والتي بلغ عدد أفرادها (35) متعلم ومتعلمة, وعليه مثل بقية الافراد الشعبة (ب) اي المجموعة الضابطة والتي بلغ عدد أفرادها (35) متعلم ومتعلمة وكافاً الباحث المجموعتين في متغيرات درجة الفصل الاول, ودرجة الاختبار القبلي, والعمر الزمني للمتعلمين محسوباً بالأشهر والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات, باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين واختبار هارتلي.

وقام الباحث بتطبيق (الاختبار التحصيلي) الذي أعده والمتكون من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذو الاربعة بدائل بعد تصحيحه وتعديله واستخراج الصدق الظاهري له نتيجة عرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء, وبعد ان تم استخراج الخصائص السيكومترية له كالثبات, ومعامل الصعوبة, والقوة التمييزية للفقرة, وفعالية البدائل الخاطئة.

أظهرت النتائج النهائية وجود أثر لأسلوب الاسئلة الافتراضية في التحصيل لمادة فقه الجنائيات لأفراد العينة لصالح المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة وبهذا تم رفض الفرضية الصفريّة المصاغة واعتماد الفرضية البديلة, وعلى ضوء نتائج البحث تم تثبيت عدد من التوصيات والمقترحات.

Summary

The problem of the current research is determined by the answer to the following question: What is the effect of the method of default questions in the collection of criminal law among students of faculties of education?.

Where the researcher used the experimental method and the design of experimental and control groups with the tribal and remote tests as a scientific approach to the procedures of research and implementation of the experiment ;The researcher selected a sample of his students from the Department of Quran Sciences and Islamic Education, fourth stage, in the Faculty of Education, Iraqi University, which consists of the two divisions (A) and (B). The number of the sample was 70 (educated and educated) A) The experimental group, which had 35 members, was educated and educated. Thus, like the rest of the individuals, (b) the control group, which had 35 educated, educated and rewarded individuals in the variables of first grade, tribal test, For learners calculated by months and the educational attainment of parents Or t- test for two independent samples and test Hartley.

The researcher applied the (collection test) prepared by (40) paragraph of the type of multiple choice of four alternatives after correction and modification and extraction of honesty

apparent to him as a result of his presentation to a group of arbitrators and experts, and after the extraction of the characteristics of the psychometric stability, The power of the paragraph, and the effectiveness of the wrong alternatives.

The final results showed that there is an effect of the method of default questions in the achievement of the jurisprudence of the sample members for the benefit of the experimental group at the expense of the control group, thus rejecting the null hypothesis formulated and adopting the alternative hypothesis. In light of the results of the research, a number of recommendations and suggestions were confirmed..

الكلمات المفتاحية: الاسئلة الافتراضية, التحصيل, فقه الجنائيات, طلبة الكليات.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث:

نتجت مشكلة الدراسة عن حاله عاشها الباحث في مرحلة البكالوريوس (2010-2011م) وتمثل بكون جميع الاسئلة التي يطرحها الأساتذة المختصين بتدريس مادة الفقه واصوله وغيرها من المواد التي تشملها هذه المرحلة تتسم بقياس الجانب المعرفي فقط-اي تكون الاسئلة الموجهة للمتعلمين مباشرة- متمثلة بمدى حفظ الطلبة للنص المحدد داخل قاعة المحاضرة او لامتحان الفصل او الكورس دون قياس مدى فهم المتعلم للمادة العلمية او امكانية تطبيقها في حياته اليومية.

لذلك ارتأى بعض الأساتذة وخاصة في مادتي الفقه واصوله الى استخدام اسئلة الحكم واعطاء الرأي-الاسئلة الافتراضية- (ذات الاجابة المتعددة) لوقائع وحوادث يتم افتراضها رأياً للاختبار مدى تمكن المتعلمين من فهم المادة وتطبيقها على الواقع يجعلهم بموقع الحاكم على الواقعة التي صيغت في السؤال, نظراً لحاجة المتعلمين للتكيف حول المشاكل والتساؤلات التي تطرأ عليهم في حياتهم داخل المجتمع.

واشارت الدراسات الى ان التدريسيين لا يقومون بتنوع الاسئلة او التطرق اليها بصورة منظمة ويركزون على المستوى المعرفي فقط ولا يتعدون الى اسئلة الفهم والتطبيق او المستويات العليا -التحليل, التركيب, التقويم-, وقد تكون قدرة التدريسيين ضعيفة او غير جيدة في التصرف بإجابات الطلبة الضعيفة او الركيكة(عبيدات والعرود, 2010: 38), (صالح, 2005: 3).

وبينت الدراسات على ان المسؤولية الكبيرة تقع على عاتق المؤسسات التربوية والتعليمية داخل المجتمع لمواكبة متطلبات العصر ولمساعدة المتعلم على الفهم والاستيعاب للكم المعرفي الهائل ولتوظيفه في حياته العملية, ونتيجة القصور في استخدام الاستراتيجيات والطرائق والاساليب التدريسية التي تهتم بالعمليات العقلية التي تعزز الفهم والاستيعاب وصولاً الى توظيف المعرفة المكتسبة لدى المتعلم في حياته اليومية ادى هذا لعرقلة التفكير لدى المتعلمين مما ادى الى ارباك عملية تحقيق الاهداف المرجوة من تعليمهم للمادة الدراسية من اجل توظيفها في حياته اليومية(عبيس والحسني, 2014: 121)؛ ومن الملاحظ ان مؤسساتنا التربوية والتعليمية في (العراق) والوطن العربي مازالت أسيرة الطرائق والاساليب التقليدية التي تؤكد على الجوانب الشكلية والنظرية وعلى الحفظ والتكرار دون تنشيط دور المتعلم بصورة فاعلة(عبد الأمير وآخرون, 2005: 7).

وعليه رأى الباحث ان يستقصي عن اساليب يمكن استخدامها في تدريس مادة الفقه وبخاصة فقه الجنايات, كون هذه المادة تحتوي على مرونة كبيرة واسعة يمكن للأساتذة المختصين ان يوظفوا طرائق كثيرة في تدريسها تساعدهم على تطوير قدراتهم في التعامل مع اجابات الطلبة المتنوعة, ومن هذه الطرائق طريقة طرح الاسئلة (عبيدات والعرود, 2010: 38) -وبخاصة اسلوب الاسئلة الافتراضية-.

وتأسيساً على ما سبق ذكره ارتأى الباحث القيام بدراسة تجريبية تحاول الكشف عن اثر الاسئلة الافتراضية المستخدمة كأسلوب تدريسي في مادة فقه الجنايات لطلبة المرحلة الرابعة ضمن كلية التربية , وعليه برزت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الاجابة عن التساؤل الآتي:- ما اثر اسلوب الاسئلة الافتراضية في تحصيل مادة فقه الجنايات لدى طلبة كليات التربية؟

ثانياً: اهمية البحث:

ان الناظر الى الاتجاهات التربوية الحديثة التي تشدد على التفاعل الصفّي بين المعلم والمتعلم وتعدّه معياراً مهماً من معايير الحكم على جودة التعليم وفعاليته, وفعالية المعلم وطريقة التدريس لذلك تعد الاسئلة الصفية بصورة عامة من اهم الوسائل التي يعتمد عليها المعلم لإحداث التفاعل الايجابي داخل غرفة الصف؛ زيادة على ذلك فإن الاسئلة الصفية تعد من الانشطة المهمة التي يقوم بها المعلم لإثارة دافعية المتعلمين واشعارهم بأهمية المادة التي يتعلمونها (عطية والهاشمي, 2008: 141).

ولما للأسئلة الصفية من اهمية كبيرة خلال الموقف التعليمي, فهي تساعد على زيادة تركيز المتعلمين وتفاعلهم مع المعلم, وتكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم وتساعد على ربط الخبرات السابقة التي اكتسبها بالخبرات الجديدة المكتسبة بأثارة تفكيرهم عبر ايجاد جو تعاوني تشاركي يتيح للمتعلمين التفاعل مع بعضهم البعض ومع الاستاذ, ويتم هذا كله عبر جعل المتعلمين ينظمون افكارهم بتدريهم على الجرأة في الكلام والمناقشة واحترام الرأي والرأي الآخر بتنمية قدراتهم الابداعية والناقدة ولفت انتباههم الى الاشياء الغامضة عبر تقنية التواصل المباشر بين الاستاذ والمتعلمين او فيما بينهم (عبيدات والعرود, 2010: 34).

ان الاسئلة من اقوى الاساليب التي طورها الجنس البشري حتى الان لاكتساب المعرفة الجديدة وابتكار طرق جديدة للحياة والتطور حيث يسمى هذا الاسلوب بالعلم, والعلماء يحاولون فهم العالم من خلال الاسئلة وحل المشكلات, حيث يستخدمونها كطريقة دقيقة لاكتشاف الاجابات والتثبت منها بصورة تجريبية علمية, باستخدام التجارب لاختبار تفسير ما او فرضية ما, حيث سّـرّعت هذه الطريقة وغيرها من الطرائق نحو معرفة جديدة ومهارات جديدة واختراعات الحياة الحديثة وتفسير الظواهر بمصاحبة الفنون والثقافة والموروث الحضاري ليؤدي بالنتيجة الى تطور المجتمعات (ترلينج, و فادل, 2013: 93-94).

ولان علم الفقه وعلم اصول الفقه من مفاخر الموروث الاسلامي التي اتسمت بشمولها لعلوم فريدة كثيرة تتصل ببناء الفرد والمجتمع داخل الدولة, بتوضيح الخطوط التي يسير عليها الفرد ضمن مجتمعة وبيان صور التعامل مع الشريعة السمحاء والاتصال بالخالق سبحانه وكذلك مع نفسه والمجتمع بصورة عامة (سابق, 1977: 10-11).

ان الفقه يعتمد في جوانب منه على مفهوم الفقه الافتراضي الذي يعنى ببيان الاحكام الفقهية في المسائل التي لم تحدث وانما صيغت بصورة سؤال مستقبلي - ارايت لو كان؟, ماذا لو كان؟- ولكون هذا المفهوم يعتمد بصورة اساسية على مسائل تمس واقع الفرد المسلم طرأت على المجتمع بعد توسع وانتشار الاسلام في بقاع البسيطة واختلاف الثقافات وامتزاجها والتطور الهائل في التكنولوجيا ادى هذا كله الى ظهور مسائل فقهية وتساؤلات حكمية حول ظواهر ومواقف مختلفة في شتى مجالات الحياة هذا كله يتم الاجابة عليه بإطار مفهوم الفقه الافتراضي القائم بضوابط وشروط تحدد سير العمل به للوصول الى حل لتلك المسائل

المستحدثة التي ربما تطرأ في مختلف الأماكن والاقوات ما دامت المجتمعات تواكب عجلة التطور والحداثة (القحطاني, 2013: 153-154).

ثالثاً: هدف البحث: يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر اسلوب الاسئلة الافتراضية في تحصيل مادة فقه الجنايات لدى طلبة كليات التربية.

رابعاً: فرضية البحث: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط تحصيل المتعلمين الذين درسوا بأسلوب الاسئلة الافتراضية وبين المتعلمين الذين لم يدرسوا بهذا الاسلوب.

خامساً: حدود البحث: تقتصر حدود البحث الحالي على:-

أ- طلبة المرحلة الرابعة من قسم علوم القرآن والتربية الاسلامية/ كلية التربية / الجامعة العراقية.

ب- الباب الثالث (القصاص والدية) من كتاب فقه الجنايات لمفردات هذه المرحلة.

ج- الفصل الدراسي الثاني من العام (2017-2018م).

سادساً: تحديد المصطلحات:

اولاً: الاثر: عرفه كل من:-

- 1- الفراهيدي (ت170هـ): " بقية ما ترى من كل شيء", (الفراهيدي, ت170هـ: 236/8).
- 2- صليبا (1982): "هو النتيجة الحاصلة عن الشيء وهو ما يترتب عن الشيء ، وهو الخبر ويطلق على كلام السلف لا على فعلهم", (صليبا ، 1982 : 37).
- 3- عمر (2008): " الاثر: عمل او علامة او بقية رسم متخلف من شيء ما؛ ما تركه السابقين", (عمر, 2008: 61/1).
- **التعريف النظري:** - اعتمد الباحث تعريف (عمر, 2008) تعريفاً نظرياً للأثر.
- **التعريف الاجرائي:** - الاثر هو العلامة الدالة على التحصيل الجيد للمتعلمين لمادة فقه الجنايات بعد تطبيق الاختبار البعدي بصورته النهائية عليهم.

ثانياً: الاسلوب: عرفه كل من:-

- 1- الرازي (ت666هـ): "الاسلوب هو الفن", (الرازي, ت666هـ: 151).
- 2- علي (1998): "هو توليفة من الأنماط التدريسية التي يتسم بها المعلم خلال تعامله مع الموقف التعليمي التعليمي، وتميزه عن غيره من المعلمين", (علي, 1998: 136).
- 3- حلس (2010): "مجموعة من الانماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه، ترتبط بخصائصه الشخصية" (حلس, 2010: 45).
- 4- سويدان والزهيرى (2018): "الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس اثناء قيامه بعملية التدريس, وذلك لخدمة اهداف الدرس وتوصيل محتواه الى المتعلمين", (سويدان والزهيرى, 2018: 46).

- **التعريف النظري:** - اعتمد الباحث تعريف سويدان والزهيري (2018) تعريفاً نظرياً للأسلوب.
- **التعريف الاجرائي:** - هو ما يعتمد عليه المعلم من كفايات وانماط شخصيه تتوافق مع الاهداف السلوكية المحددة مسبقاً لمادة فقه الجنائيات لضمان سير التدريس بنجاح لمجموعتي التجربة.

ثالثاً: الاسئلة الافتراضية: عرفها كل من:-

- 1- (هوبا وفريد, 2006): "نوع من اساليب التساؤل تستخدم لدعم المناقشات المثمرة المتعلقة بالتغذية الراجعة", (هوبا وفريد, 2006: 344-345).
- 2- (الرابغي, 2015): نوع من الاسئلة يندرج ضمن مصطلح التساؤل وحل المشكلات الذي هو عادة من عادات العقل ودافعية الانجاز, (الرابغي, 2015: 201-202).
- 3- (مارزانو, 2016): نوع من انواع الاسئلة المسهبة تقع ضمن الاسئلة الاستدلالية العامة, وهي الاسئلة التي يطلب من الطلاب فيها استخدام معرفتهم السابقة للإجابة عن معلومات مضمنة وليست واضحة في خبرة المدخلات, (مارزانو, 2016: 70).

- **التعريف النظري:** - اعتمد الباحث تعريف مارزانو (2016) تعريفاً نظرياً للأسئلة الافتراضية.
- **التعريف الاجرائي:** - وهي اسئلة معدة يطرحها المعلم على افراد المجموعة التجريبية فقط ضمن الحصص اليومية لمدة التجربة لكي يجيبوا عليها بتوظيف خبرتهم التي اكتسبوها من المادة العلمية المطروحة عليهم.

رابعاً: التحصيل: عرفه كل من:-

- 1- الفراهيدي (ت170هـ): "حصل أي بقي وثبت وذهب ما سواه من حساب أو عمل, والتحصيل: تمييز ما حُصل", (الفراهيدي, ت170هـ: 116/3).
- 2- أبو جادو (1998): بأنه "محصلة ما يتعلمه المتعلم بعد مرور مدة زمنية معينة ويمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها باختبار تحصيلي" (أبو جادو, 1998: 469).
- 3- الزيد وعليان (2005): بأنه "مدى ما تحقق من أهداف تعلم أو مساق سبق للفرد دراسته أو تدرب عليه من خلال المشاركة في الأعمال المبرمجة", (الزيد وعليان, 2005: 39).
- 4- عمر واخرون (2010): يعني التحصيل "مدى استيعاب المتعلمين لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بمادة دراسية في وقت معين او في نهاية مدة تعليمية معينة", (عمر واخرون, 2010: 96).

- **التعريف النظري:** - اعتمد الباحث تعريف عمر واخرون (2010) تعريفاً نظرياً للتحصيل.
- **التعريف الاجرائي:** - هو النتيجة التي استحصاها المتعلمين بعد تطبيق الاختبار البعدي بصورته النهائية المعد حسب جدول المواصفات الخاصة بمادة التجربة من منهج فقه الجنائيات للفصل الثاني للسنة الدراسية (2017-2018).

خامساً: فقه الجنائيات:

لم يجد الباحث في المصادر المتوفرة لديه حداً معين او ثابت لفقه الجنائيات, لذا لجأ لاستخلاص مفهوم فقه الجنائيات من المصادر التالية:

1- الشاذلي(1977): أحد الموضوعات الهامة في الفقه الإسلامي الذي يختص ببيان أنواع الجنايات وحكم كل جنائية؛ رعاية لمصالح الأمة أفراداً وجماعات، ودرء للمفاسد عن صغيرها وكبيرها،(الشاذلي، 1977: 8).

2- الجبوري(1989): بأنه التشريع الجنائي الذي يظم بصورة عامه على ثلاث ابواب رئيسه وهي احكام الحدود، والتعزير، والقصاص والديه، يتم فيه بيان الزواجر الاجتماعية ضمن الشريعة الاسلامية لمنع الجريمة ومكافحتها والحد منها بما امر الله سبحانه بغيه اصلاح الفرد ومحاربة الرذيلة والتحذير من الشر والفساد وانتشار الفوضى، وما يقابله في الوقت الحاضر القانون الجنائي،(الجبوري، 1989: 3؛ 5).

- **التعريف النظري:-** اعتمد الباحث مفهوم الجبوري(1989) تعريفاً نظرياً للفقه الجنائيات.

- **التعريف الاجرائي:-** هي المادة المقررة لطلبة كليات التربية في قسم علوم القرآن والتربية الاسلامية- المرحلة الرابعة- التي تبين القانون الجنائي في الشريعة الاسلامية السمحاء، بالاعتماد على كتاب الدكتور عبدالله محمد الجبوري المطبوع عام 1989م بما يوافق مفردات مادة فقه الجنائيات المقررة.

سادساً: طلبة كلية التربية:-

وهم المتعلمين من كلا الجنسين الذين اكملوا الدراسة الاعدادية بفرعيها الادبي والعلمي وتم قبولهم حسب شروط وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لجمهورية العراق، في كليات التربية للدراسات الصباحية او المسائية، بأقسامها المختلفة ضمن سياق اربعة مراحل دراسية يتم منحهم درجة البكالوريوس في التربية حسب تخصصهم بعد إتمام هذه المراحل بنجاح، (وزارة التعليم العالي، 2018: 1-3).

الفصل الثاني: الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

اخور الاول: الخلفية النظري:

اولاً: الاسئلة - لمحة تاريخية:- قال تعالى: ﴿أَلَمْ يَلْمِزْ يَوْمَ الْآزِفَةِ إِذِ الْقُلُوبُ أَلْفُتْ﴾ (سورة البقرة، الآية: 33-30).

ذكر المفسرين ان الله تعالى خاطب الملائكة بهذا الخطاب لا للمشورة، ولكن لاستخراج ما عندهم لأجل أن يصدر منهم ذلك السؤال فيجابون بذلك الجواب وقيل: لأجل تعليم عباده مشروعية المشاورة لهم والسؤال(الشوكاني، ت1250هـ: 74/1)؛ وهذا يدل على ان الملائكة انما استفهموا وسألوا الله تعالى بقولهم ﴿يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنْزِلَ فِيهِ مِنْ رَبِّكَ وَلَا تُخَالِفْ فِي شَيْءٍ مِمَّا تَنْزِيلُ﴾ (سورة البقرة، الآية: 129)؛ ويدل هذا على ان طرح الاسئلة والتساؤل انما هو قديم قدم الخلق، والله عز وجل أمر

لذلك يعرف السؤال بأنه جملة استفهامية تحتاج الى اجابة(الهويدي, 2008: 167)؛ ويعبر عن السؤال بلغة بسيطة وواضحة ومباشرة بحيث يستطيع المتعلم فهمه ويقود السؤال الجيد الى استثارة التفكير لدى المتعلمين, عندما يكون السؤال الموجه اليهم مناسباً لأعمارهم ومقدرتهم واهتماماتهم,(سعيدى والبلوشى, 2009: 402)؛ لذلك تعد الاسئلة وسيلة فعالة لتنمية الاتجاهات المرغوبة وتكوين الميول النافعة لدى المتعلمين والخبرات الجيدة, ولها دور كبير في عملية التقويم والتيقن من تحقيق الاهداف السلوكية التي وضعها المعلم لدرسه وكذلك تفيد في معرفة نقاط القوة والضعف في اداء المتعلمين,(حميدة وآخرون, 2003: 208).

ثانياً: اغراض الاسئلة التعليمية: يعد طرح الاسئلة من الفنون الجميلة في التدريس, إذ تعد من اساسيات طريقة التدريس بصورة عامة وجوهر التفاعل الايجابي بن المعلم ومتعلميه, ولقد لخص هايمان (Hyman) الاغراض التي يمكن ان يجنيها المعلم من وراء الاسئلة التي يطرحها على المتعلمين داخل الحصة الدراسية؛ وهي كالآتي:

- 1- جذب انتباه المتعلمين وتشجيعهم على المناقشة والحوار.
- 2- اعطاء توضيح لمشكلة معينة, عند الاجابة على السؤال.
- 3- تشجيع المتعلمين على اعطاء الاجابات الصحيحة.
- 4- التأكد من فهم المتعلمين واستيعابهم لموضوع الحصة.
- 5- تحليل نقاط الضعف عند المتعلمين لمعالجتها.
- 6- الاستفسار عن واجبات المتعلمين وكذلك الاستعلام عن الغائبين.
- 7- التعرف على نشاطات المتعلمين الخاصة ومشكلاتهم وحاجاتهم.
- 8- حث المتعلمين على المشاركة في النشاطات الصفية.
- 9- تقديم تغذية راجعة من خلال ترابط الاسئلة والتفاعل معها بشكل متسلسل. (رفاعي, 2012: 166).

ثالثاً: اهم معايير الجودة لتحسين الاسئلة: غالباً ما تكون الاسئلة والاجوبة جزءاً من طرائق التدريس المختلفة أي انها تدخل ضمن طرائق التدريس الاخرى, ولأنها عامل مهم جداً من عوامل نجاح المعلم في إعطاء المادة وتوجيه أفكار المتعلمين وهي كذلك من انجع الوسائل المستخدمة في إشراك اكبر عدد ممكن من المتعلمين اثناء الحصة الدراسية وجب الالتزام بعدد من المعايير التي تزيد من جودة الاسئلة المطروحة اثناء سير الدرس وهي:-

- 1- ينبغي ان تكون الاسئلة متسلسلة ومتراصة, لتقود المتعلم الى نتيجة معينة.
- 2- ان تكون الاسئلة قادرة على الربط بين الخبرات السابقة واللاحقة.
- 3- يجب ان تكون من النوع الذي يلفت انظار المتعلمين الى عناصر هامة في الدرس.
- 4- يستحسن وجود بعض الاسئلة العارضة التي تعمل على جذب انتباه المتعلمين للدرس.

5- ان تكون الاسئلة موجزة وواضحة وتحتوي على فكرة واحدة، ولا توحى بالإجابة.(جلس، 2010: 68؛ 71).

رابعاً: **مهارات المعلم في طرح الأسئلة:** يجب على المعلم عند توجيهه الاسئلة للمتعلمين ان يقدمها بطريقة مفهومة، وان تكون مصاغة صياغة محددة ودقيقة، وان يصمت المعلم لفترة وجيزة بعد طرح كل سؤال حتى يتسنى للمتعلمين التفكير بأنفسهم للإجابة عليه، وكما يجب على المعلم ان يغير سرعة إلقاء السؤال، وان يوزع تساؤلاته على كافة المتعلمين في الحصة فلا يسأل مجموعة دون اخرى،(السيد وآخرون، 2007: 138)؛ ان السؤال الجيد في اي مستوى من مستويات التفكير قد يفسده الصياغة غير المناسبة الركيكة، لذلك تعد صياغة السؤال من اهم الامور التي يجب ان يضعها المعلم نصب عينيه، وتشير صياغة السؤال الى الطريق التي نعبّر بها عن مضمونه في استخدام الكلمات والمصطلحات المستعملة فيه وعددها وترتيبها وتتابعها، كما ان صياغة السؤال تؤثر في مدى وضوح الهدف منه، وان الكلمات الواردة في السؤال تحدد مستوى التفكير المطلوب في الاجابة عنه وتحدد نوع الاجابات التي يمكن اعطاها وعددها،(الفتلاوي، 2010: 62).

ويمكن توضيح المهارات التي يجب على المعلمين والمربين ان يمتلكوها عند طرحهم للأسئلة الصفية التي تؤدي بشكل فاعل الى تطوير قدرات التفكير لدى المتعلمين، والمساهمة في زيادة التحصيل لديهم وتثبيت التغذية الراجعة عندهم؛ ما يلي:

صياغة المعلم أسئلة بحيث تكون توقعات اجابتها واضحة للمتعلمين، اي ان الاسئلة مصاغة بطريقة واضحة تجعل المتعلمين قادرين على الاجابة عليها.	←	مهارة الصياغة
يكيف المعلم الاسئلة التي يطرحها حسب مستوى ونوعية المتعلمين، ومستواهم اللغوي.	←	مهارة التكيف
يستخدم المعلم الاسئلة بشكل متسلسل ومتتابع، كما انه يسأل الاسئلة وفقهاً لنمط مرتب يدل على استراتيجية واضحة هادفة في طرح الاسئلة.	←	مهارة المتتابع
يوازن المعلم بين الاسئلة التجميعية والتشعبية، ويستخدم اسئلة ذات مستويات مناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	←	مهارة الموازنة
يوجه المعلم اسئلة تثير اكبر عدد من المتعلمين وتحثهم على المشاركة، كما يعمل على اتاحة الفرصة للجميع بالإجابة عليها.	←	مهارة المشاركة
يسر المعلم اجابات المتعلمين الاولية وبخاصة اثناء المشاركة ويتبعها بأسئلة اخرى تشجع المتعلمين على اكمال اجاباتهم وتوضيحها وتوسيعها.	←	مهارة الاجابة السابرة
يستعمل المعلم مهارة الانتظار بعد طرح السؤال وبعد اجابة الطلبة ولا سيما خلال المناقشة والاستجواب، ليسمح للمتعلمين بالتفكير في اجاباتهم قبل ان يتلقها.	←	مهارة الانتظار

مخطط(1) مهارات الاسئلة الصفية (سعيدى والبلوشي، 2009: 414).

خامساً: **انواع الاسئلة ومستوياتها:** تعددت تصنيفات الاسئلة وتباعدت وجهات نظر الباحثين والمربين ونقاط اهتماماتهم في تحديد انواع الاسئلة ومستوياتها، فتصنيف بلوم ربط الاسئلة بمستويات الاهداف الست(اسئلة المهارات العقلية الدنيا: لمستويات (التذكر، الفهم)؛ اسئلة المهارات العقلية العليا: لمستويات (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)) (الهاشمي وعطية، 2011: 292-297)، وكذلك فعل كراثول وغيره من التربويين، ويمكن تصنيف الاسئلة التي يستخدمها المعلمين بصورة عامة داخل الحصة الدراسية الى الاتي:

1- اسئلة افتتاحية (opener): - وهي التي تتعلق بالحصول على استجابات المتعلمين الحرة نحو الموضوعات الجديدة المطروحة في الحصة.

2- اسئلة استعراضية بلاغية (Rhetorical): - تثار هذه الاسئلة لأجل خلق حافز وتأثير حماسي لدى المتعلمين عند طرح الموضوعات الغريبة الجديدة.

3- اسئلة لامية (Convergent): - وهي الاسئلة التي تطرح بهدف الحصول على اجابات محددة ترتبط بحقيقة ما وهي نوعان (أ- اسئلة لامية دنيا: وهي اسئلة الحفظ والتذكر), (ب- اسئلة لامية عليا: وهي اسئلة تتعلق بمستوى الاستيعاب والتطبيق, حيث تتطلب اجابات واسعة فيها شرح وتفسير وتطبيق).

4- اسئلة تباعديه (Divergent): - وهي اسئلة تتعلق بمستويات التفكير العليا وهي لا تبحث عن اجابات محددة, بل تختلف الاجابات فيها بما يسمح للمتعلمين بان يعبروا عن انفسهم.

5- اسئلة حسب نوع الاجابة: - وهي تقسم الى نوعين (أ- الاسئلة المغلقة: وهي اسئلة تبحث عن اجابات محددة ضيقة), و (ب- اسئلة مفتوحة: وهي اسئلة تبحث عن اجابات حرة وواسعة).

6- اسئلة سابرة (Probing): - تستخدم هذه الاسئلة بهدف التعمق في اجابات المتعلمين والحصول على معلومات اضافية لم يقدر المتعلم طرحها في اجابته الاولى.

7- اسئلة ساحبة (Tugging): - يستخدم هذه النوع من الاسئلة حين تكون اجابة المتعلم ناقصة فيحاول المعلم تحفيزه لاستكمال الاجابة.

8- اسئلة موجهة (Leading): - وهي اشبه بالأسئلة الساحبة لكن في السؤال الموجه يحاول المعلم قيادة المتعلم وتوجيهه نحو سلوك معين او اجابة معينة.

9- اسئلة معادة التوجيه (Redirected): - وهي الاسئلة التي يطرحها معلم ما للمعلم فيقوم بإعادة توجيهها للمتعلمين الآخرين بغية الحصول على الاجابة.

10- اسئلة حوارية جدلية (Argumentative): - يثير المعلم هذه الاسئلة بهدف التعرف على وجهات النظر المتعارضة, وتقليب جوانب الموضوع من حيث الايجابيات والسلبيات.

11- اسئلة الاختيار المحدد (Restricted Choice): - وهي اسئلة الاختيار المتعدد, حيث يطلب السؤال الموجه اختيار اجابة صحيحة من عدة اجابات مختلفة.

12- اسئلة الاثبات او الفحص (Verification): - حيث يطرحها المعلم بطلب اثبات صحة راي ما او صحة اجابة ما.

13- الاسئلة السريعة (Run-on): - حيث يقدم المعلم مجموعة من الاسئلة المثيرة المتلاحقة دون توقف للحصول على اجابات مختلفة.

14- الاسئلة التفصيلية (Invitation to Elaborate):- يقدم المعلم هذه الاسئلة بحثاً عن تفاصيل اخرى اضافية, باعتبار ان المتعلم المبدع يمتلك تفاصيل أكثر, كما ان المعلم يدعو المتعلم الى التحدث كثيراً عن الموضوع بقصد التعرف على طريقة تفكيره في الاجابة. (سعادة, 2008: 373-414).

ولأن المتخصصين ذكروا العديد من التصنيفات لأنواع الاسئلة - كما ذكرنا- من حيث مستوى التفكير وكذلك صياغة السؤال وايضاً نوع الاجابة المطلوبة وكذلك وفقاً لوظيفتها التي تحقيقها, (سعادة, 2008: 373)؛ لذا يعد تصنيف كينث مور (Moor, 1995) من ابرز التصنيفات التي تهتم بتقسيم الاسئلة حسب مستواها وهو مصنف الى ثلاث انواع على النحو التالي (زيتون, 2003: 491-492):

1- الاسئلة ذات المغزى:- وهي ذات اهمية كبيرة في عملية التعلم وتقسم الى نوعين هما:

أ- اسئلة ذات مغزى ضيق:- وهذه الاسئلة تتطلب استدعاء اجابات حقيقية محددة وصحيحة, وغالبية المعلمين يعتمدون عليها اثناء تفاعلهم مع المتعلمين.

ب- اسئلة ذات مغزى واسع:- من الممكن ان تكون اجاباتها مجرد كلمة واحدة ولكن لا توجد لها اجابة محددة, فهذه النوعية من الاسئلة دائماً تطلب من المتعلم الا يقتصر جوابه على مجرد عملية التذكر البسيطة ولكن تحثه على ان يستخدم عمليات التفكير الاعلى من التذكر للإجابة عليها.

2- الاسئلة التجميعية والمتشعبة:- وهي على نوعين:

أ- الاسئلة التجميعية:- وهي الاسئلة التي تتطلب استجابة واحدة صحيحة تدور حول حقائق ملموسة مثل الاسئلة التي تبدأ ب(من, ماذا, متى, اين) وتدور كذلك حول معلومات مكتسبة وخزنة في الذاكرة.

ب- الاسئلة المتشعبة:- وهي الاسئلة التي لا تتحدد بإجابة واحدة صحيحة وتتعامل مع الآراء والافتراضات والتقويم حيث تشجع الاجابات المتحررة ذات النطاق الواسع ولذلك فهي الاكثر ملائمة لاشتراك المتعلمين في عملية التعلم.

3- أسئلة العمليات العقلية:-

أ- اسئلة حقائقية:- تميز قدر المتعلم على التذكر, والاجابة على هذه الاسئلة تتطلب مجرد استدعاء المعلومات, وتعد هذه الاسئلة من اضيق انواع الاسئلة حيث ترتبط بنوعية المعرفة الاخبارية وليس المعرفة الأسلوبية او الكيفية.

ب- اسئلة تجريبية:- تتطلب من المتعلمين ان يربطوا او يحللو معلومات معطاة او مخزنة في الذاكرة ويعطوا اجابة متوقعة, وقد تتطلب هذه الاجابة فترة طويلة من التفكير.

ت- اسئلة انتاجية:- وهذه الاسئلة لا تقتصر على الاجابة الصحيحة فحسب فهي اسئلة غير محددة ومن المستحيل توقع الاجابة عليها وتتطلب من المتعلمين ان يستخدموا خياله للتفكير بأبداع وتقديم شيء فريد, ولكن هذا لا يعني استغناء المتعلم عن المعلومات المختزنة لديه للإجابة على السؤال الانتاجي.

ث- اسئلة تقويمية: - وتتطلب هذه النوعية من الاسئلة اصدار احكام او تقييم شيء ما, ومثل هذه الاسئلة غير محددة الاجابة ولكنها اكثر صعوبة من الاسئلة الانتاجية لأنها تطلب من المتعلمين استخدام معايير خاصة وبعض المحكات والمقارنة بما عند الاجابة عليها (زيتون, 2003: 492).

اما انواع الاسئلة واساليبها المستخدمة لتقوية التغذية الراجعة للمتعلمين اثناء التساؤلات والمناقشات الحوارية داخل الفصل الدراسي بين المعلم ومتعلميه هي:-

← اسئلة تحصيل المعلومات	تستخدم لمعرفة مدى تمكن المتعلمين من الحقائق والمفاهيم.
← اسئلة غير محددة الاجابة	تستخدم لبيان كيف ينظم المتعلمين المعلومات عند الاجابة.
← اسئلة التشخيص	تستخدم لكشف كيفية تفكير المتعلمين اثناء الاجابة من حيث كونه تفكير ناقد ومعمق ام لا.
← اسئلة التحدي	تستخدم لتوضيح اساليب دفاع المتعلمين عن حججهم وادلتهم عند الاجابة على السؤال.
← اسئلة التصرف والاولويات	تستخدم لمساعدة المتعلمين على التخطيط المسبق لمعلوماتهم وخبراتهم قبل الاجابة.
← اسئلة التوقعات	تستخدم لأفاده المتعلمين بجعلهم قادرين على توقع ما سيحدث نتيجة افعال محددة او خبرات معينة.
← الاسئلة الافتراضية	تستخدم لمساعدة المتعلمين على فهم ما يمكن حدوثه والتفكير بمستوى يتجاوز حدودهم.

مخطط (2) انواع الاسئلة لدعم النقاشات المثمرة المتعلقة بالتغذية الراجعة (هوبا وفريد, 2006: 342-345).

سادساً: التعلم النشط والاسئلة: يعتمد تنفيذ الدرس في التعلم النشط على العديد من الاستراتيجيات المتنوعة التي تستهدف تحقيق نواتج التعليم المعرفية, والوجدانية, والمهارية, وكذلك تنمية المستويات العليا من التفكير, وهذه الاستراتيجيات تشكل العصب الحقيقي لنجاح التعلم النشط, ومهما احسنا في تحديد الاهداف, واختيار المحتوى العلمي, ومعينات التدريس من ادوات التوضيح, فإن ذلك لا يحقق تعلم فعال نشط مالم نحسن اختيار استراتيجية التعلم النشط (الفعال) المناسبة, (رفاعي, 2012: 162)؛ (علي, 2011: 245)؛ لذا تعد الاسئلة والاجوبة بأنواعها احد اهم استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة التي تعتمد على قيام المعلم بأعداد الاسئلة وصياغتها جيداً من حيث الكلمات والالفاظ وطريقة الطرح ومناقشتها, مما يتيح للمتعلمين ممارسة التفكير ومشاركته, للإجابة على هذه الاسئلة, حيث تستخدم هذه الاسئلة اثناء الحصة لجذب انتباههم وتركيزه حول مشكلة السؤال مما يثير انتباههم للإجابة (رفاعي, 2012: 165).

سابعاً: التفكير المتشعب وعلاقته بالأسئلة: ان الهدف من التفكير المتشعب هو توليد العديد من الافكار المختلفة عن موضوع معين خلال فترة قصيرة (العوفي والجميدي, 2010: 68), يشمل ذلك تجزئة الموضوع الى مكوناته المختلفة من اجل التبصر بمختلف اوجه ذلك الموضوع, حيث تعد استراتيجية علاقات السؤال والجواب من ابرز الاستراتيجيات الشفوية الخاصة بالتفكير المتشعب, و تشجع هذه الاستراتيجية على تطوير الاستيعاب, لأنها تشجع المتعلمين على تطوير ما وراء الادراك لديهم من خلال فهم انواع مختلفة من الاسئلة؛ ويشير (Mckenzie, 2001) ان هناك العديد من الاسئلة التي تساعد المتعلمين على التفكير الجاني حين ان هذه القدرة ضرورية وفاعلة في حل المشكلات لأنها تساعد على توليد حلول غير عادية وتحليلية التي عادةً ما يمكن ربطها بالتركيب واعادة الترتيب وربط العناصر بطرق جديدة لتحقيق النتائج المرغوبة والحلول المتعددة (السليتي, 2008: 247).

لذلك تعد الاسئلة الافتراضية جزء من الاسئلة المتشعبة او الاسئلة ذات الاجابة المتعددة المنفرجة، وتستخدم هذه الاسئلة لأثارة تفكير المتعلمين حول ظاهرة معينة او احتمال معقول او مقترح لتفسير هذه الظاهرة او كحل لمشكلة مؤقته (عبد الوهاب، 2008: 26)، (زيتون، 2003: 491).

ثامناً: الاسئلة والنظرية البنائية: يعتمد (بياجيه) الفاعلية-الاسئلة- والاكتشاف كعنصرين اساسيين في تدريس المواد الاكاديمية عموماً، حيث يتم تقديم المفاهيم للمتعلمين بما يستثير لديهم التحدي والاندفاع لإيجاد الحلول الصحيحة لها، حيث يؤكد (بياجيه) على استخدام هذا الاسلوب (الاكتشاف الحر) كأسلوب تعليمي- اكايمي اساسي داخل المدرسة (الزند وعبيدات، 2010: 152) ؛ لذلك استخدم (بياجيه) الاسئلة بهدف تحفيز التفكير وتنميته لدى المتعلمين، لذلك افترض على المعلم عدم استخدام الاسئلة التي تركز على الحفظ والتذكر فقط، لأنها لا تحفز التفكير؛ فإذا اجاب المتعلم اجابة خاطئة وجب عليه ألا يصحح هذا الجواب مباشرة بل يهيئ له فرصة كي يصحح اجابته بنفسه، وإذا اعطى المتعلم اجابة صحيحة لا يكتفي المعلم بذلك بل يساله كيف عرف ذلك للوصول الى اثبت بناء للمعلومة لدى المتعلم، ويرى (صند) انه يمكن تطبيق نظرية بياجيه في التدريس من خلال:

- 1- طرح اسئلة توجه المتعلم للبحث والاكتشاف، وتوفير المواد اللازمة لممارسة عمليات العلم.
- 2- التركيز على نشاط المتعلم الذاتي بأشراكه في حل مشكلة مطروحة عليه وعلى اقرانه. (سلامة وآخرون، 2009: 207).

تعد نظرية (برونر) - التعلم الاكتشافي- تدعياً لنظرية (بياجيه)، لأنها ركزت على تنظيم المتعلم للأشياء في بيئته للاستفادة منها لزيادة حصيلته المعرفية ؛ فقد حث (برونر) على استخدام الاسئلة المختلفة عند عرض المادة التعليمية وذلك يجعلها تثير لدى المتعلمين البحث والتجريب والاكتشاف عند اجابتهم للتساؤل المطروح، (الزند وعبيدات، 2010: 156-159)، (سلامة وآخرون، 2009: 209)؛ وخلاصة القول ان النظرية البنائية توضح بمفهومها العام أن العلوم المدرسية يجب ان تبدأ من بناء المتعلم نفسه للمعارف، ويجب على المعلمين ان يشجعوا متعلميهم على جعل افكارهم الخاصة واضحة بحيث اذا تم وضعهم في مواقف تتحدى افكارهم عملوا على انتاج اجابات وتفسيرات متعددة لها، يمكن استخدام هذه الاجابات والتفسيرات الجديدة في مواقف اخرى متعددة (النجدي وآخرون، 2005: 356).

تاسعاً: الأسئلة الافتراضية والفقه: تظهر اهمية علم الفقه وتتجلى بكونه يفصل لأفراد المجتمع المسلم الادلة الشرعية المستنبطة من مصادر الشريعة السمحاء، لأجل غاية واحدة، وهي توجيههم نحو الخير والصالح وابعادهم عن الشر والضلال، (منصور، 2017: 60)؛ والناظر الى الاثار التاريخية للفقه واستخدام الاسئلة الافتراضية فيه، يرى ان هذه الاسئلة انتشرت واشتهرت لدى علماء العراق وخاصة ابو حنيفة (رحمه الله) واصحابه حيث حصروا هذا اللون من الاسئلة واجاباتها بين المتعلمين لشحذ اذهانهم وتمرين عقولهم، حتى تتسع مداركهم لكل الاحتمالات الممكنة، لذا عدوها تمارين علمية لطلبة العلوم الشرعية، ولذلك ذكرت كتب التراجم في المسألة- الاسئلة-: ان اصحاب ابي حنيفة (رحمه الله) كانوا يتنازعون المقاييس (أي: الاسئلة المفترضة، والاجابة عليها)، (كافي، 2013: 16)؛ حيث استندوا في هذا الاتجاه التعليمي لتدريس طلاب العلم بما ورد في صحيح البخاري في كتاب العلم: باب طرح الامام المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من العلم (كافي، 2013: 16)؛ فقد روي عن ابن عمر (رضي الله عنهما)، عن النبي ﷺ قال: "إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لَا يَشْفُطُ وَرَقُهَا، وَإِنَّهَا مَثَلُ الْمُسْلِمِ، حَدَّثُونِي مَا هِيَ"،

قَالَ: فَوَقَعَ النَّاسُ فِي شَجَرِ الْبُؤَادِي قَالَ عَبْدُ اللَّهِ (رضي الله عنه): فَوَقَعَ فِي نَفْسِي أَنَّهَا النَّحْلَةُ، فَاسْتَحْيَيْتُ، ثُمَّ قَالُوا: حَدِّثْنَا مَا هِيَ يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ ﷺ: "هِيَ النَّحْلَةُ"، (البخاري، ت256هـ: 22/1).

وذكر البغوي في بيان حكم المسألة -الاسئلة الافتراضية في الفقه- وجهان: أحدهما: ما كان على وجه التبين والتعلم فيما يحتاج إليه من أمر الدين، فهو جائز مأمور به، والوجه الآخر: ما كان على وجه التكلف، فهو مكروه، فسكوت صاحب الشرع عن الجواب في مثل هذا زجر وردع للسائل (البغوي، ت516هـ: 310/1-311)، حيث ان استخدام الاسئلة الافتراضية في تدريس الفقه بصورة خاصة والعلوم الاخرى بصورة عامة انما هو من باب الاجازة لأنه يقع ضمن باب التعليم والتعلم للاستفسار والتوضيح حول النوازل وغوامض الامور.

المحور الثاني: الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات المنشورة وغير المنشورة التي اجريت داخل العراق و الدراسات المنشورة التي اجريت ضمن الدول العربية منها والاجنبية ايضاً لم يجد الباحث دراسة استخدمت الاسئلة الافتراضية كمتغير مستقل يتم تطبيقه لبيان اثره في تحصيل مادة فقه الجنايات لدى طلبة كلية التربية او أي مادة اخرى-على حد علم الباحث- لذا سيتم في هذا المحور بيان لبعض الدراسات المقاربة من حيث عنوان الدراسة، وحجم العينة المستخدمة، ومكان اجرائها ، وايضاً الوسائل الاحصائية المستخدمة وكذلك النتائج المستخلصة منها؛ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(1) الدراسات السابقة - المقاربة للأسئلة الافتراضية-

ت	اسم الباحث والسنة	عنوان الدراسة	حجم العينة	مكان إجراء الدراسة	الوسائل الإحصائية	نتيجة الدراسة
1	خلف 1989	اثر استخدام كل من الاسئلة المحددة والمتشعبة الجواب في تنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.	(98) طالب	العراق محافظة بغداد	الاختبار التائي t-test	وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية
2	الطراونة 1998	اثر استعمال الاسئلة المتشعبة الاجابة والاسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الاول الثانوي في مادة تاريخ الادب والنصوص.	(130) طالب وطالبة	الاردن محافظة الكرك	تحليل التباين التائي تحليل التباين الاحادي طريقة شيفيه	وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجاميع التجريبية
3	الخرجي 2004	اثر نوع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات المرحلة الإعدادية.	(137) طالبة	العراق محافظة ديالى	تحليل التباين الاحادي مربع كاي طريقة شيفيه	وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجاميع التجريبية
4	صالح 2005	اثر الاسئلة السابرة والتشعبية في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة.	(50) طالبة	العراق محافظة بغداد	الاختبار التائي t-test مربع كاي	وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية
5	عبد الوهاب 2008	اثر استعمال الاسئلة المتشعبة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ.	(75) طالبة	العراق محافظة بغداد	الاختبار التائي t-test مربع كاي	وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية
6	الجنابي 2010	اثر استعمال الاسئلة المتشعبة والسابرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة تاريخ الوطن العربي الحديث والمعاصر.	(90) طالبة	العراق محافظة بغداد	تحليل التباين الاحادي مربع كاي طريقة شيفيه	وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجاميع التجريبية
7	عبس والحسني 2014	اثر استعمال الاسئلة المتشعبة في التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية.	(75) طالب	العراق محافظة بابل	الاختبار التائي t-test مربع كاي	وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية

8	نصيف 2015	تأثير استعمال الاسئلة المتشعبة في اكتساب مهارات الاستماع لدى طلاب المرحلة الاعدادية.	(76) طالب	العراق محافظة ديالى	الاختبار الثاني t-test مربع كاي	وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية
---	--------------	--	--------------	---------------------------	------------------------------------	---

• مدى الافادة من الدراسات السابقة:

- رغم ان الدراسات السابقة التي جمعها الباحث ليست مطابقة لنوع المتغير المستقل المدروس لكنها مقاربة له , فقد افاد الباحث منها بصورة عامة بما تلخصه النقاط الآتية:
- 1- ساعدت الباحث بالاطلاع على ما يجري من بحوث ودراسات في مجال مقارب لدراسته، من حيث كون طرح الاسئلة الجيدة بشكل عام تفيد الدارسين والمتعلمين في شتى مراحل دراستهم.
 - 2- افاد الباحث من الدراسات السابقة من حيث عرض وتفسير نتائج بحثه الحالي بما يناسب البيانات التي جمعها من تطبيق تجربة الدراسة الحالية.
 - 3- وضحت الدراسات السابقة كيف يصوغ الباحث توصياته ومقترحاته بما يناسب النتائج التي توصل اليها بعد اتمام تجربة الدراسة.

الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته

(1) **منهجية البحث:-** تبنى الباحث المنهج التجريبي لكونه المنهج المناسب لإجراءات البحث وسياقاته من الناحية العلمية والعملية, ولأنه ايضاً يتماشى وهدف البحث الذي تم صياغته في الفصل الاول من البحث الحالي.

(2) اجراءات البحث:-

اولاً: التصميم البحث: "اتجهت الابحاث التجريبية في التربية خلال العقود الاخيرة الى مزيد من الدقة والاحكام, فابتدع الباحثون تصميمات تحقق درجات عالية نسبياً من الضبط, املاً في الوصول الى المستوى الذي بلغته التجارب في العلوم الاخرى, وينبغي الاعتراف من البداية ان التربية بحكم طبيعة الظواهر التي تعالجها لم تصل بعد الى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في الضبط بحيث يفي بكل شروط السلامة الداخلية والخارجية, لذلك يعد التصميم التجريبي ذو الضبط المحكم في هذا الميدان اقوى التصميم المستخدمة", (الزوبعي والغنام, 1981: 106).

حيث استعان الباحث بخطوات التصميم التجريبي ذو الضبط المحكم في اجراءات وسياقات بحثه اعتماداً على تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية) وكما هو موضح في الشكل التالي:

المتغير التابع	المتغير المستقل	الاختبار القبلي	مجاميع التجربة
الاختبار البعدي (بصورته النهائية)	اسلوب الاسئلة الافتراضية		المجموعة التجريبية
	المحاضرة الاعتيادية		المجموعة الضابطة

شكل (1) تصميم البحث (عطية, 2009: 197)؛ (الزوبعي والغنام, 1981: 113).

ثانياً: مجتمع البحث: "ان وصف المجتمع يعني تحديد خصائصه التي يمكن ان تؤثر في نتائج البحث من حيث عدد المفردات المبحوثة وطبيعة توزيعها, لأن الكثير من البحوث لا يمكن اجرائها على المجتمع بأكمله لأسباب كثيرة في مقدمتها سعة مجتمع البحث او استحالة بحثه بأكمله وايضاً ضيق الوقت المتاح والكلفة المادية وقلة الامكانيات البشرية لدى الباحث وغيرها من

الظروف والعوامل التي تجعل الباحثين يستخدمون عينات ممثلة للمجتمع لإجراء التجارب المحددة عليهم تمكنهم من تعميم النتائج على المجتمع الأصلي للبحث", (عطية, 2009: 95).

حيث تكون مجتمع البحث الحالي من جميع اقسام علوم القرآن الكريم والتربية الاسلامية المتواجدة في كليات التربية ضمن العراق البالغ عددهم (2586) متعلم ومتعلمة, وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (2) مجتمع البحث

الجامعة	الكلية	القسم والمرحلة	عدد الذكور	عدد الاناث	المجموع
بغداد	التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية	قسم علوم القرآن والتربية الاسلامية / المرحلة الرابعة	57	121	178
	التربية للبنات		0	92	92
التربية للعلوم الانسانية	188		99	287	
التربية للبنات	0		109	109	
التربية الاساسية	64		24	88	
التربية	40		103	143	
التربية	58		54	112	
التربية الاساسية	81		94	175	
التربية	36		57	93	
التربية الاساسية	87		18	105	
التربية للعلوم الانسانية	40		10	50	
التربية للبنات	0		27	27	
التربية	43		81	124	
الانبار	التربية للعلوم الانسانية	قسم علوم القرآن والتربية الاسلامية / المرحلة الرابعة	65	33	98
	التربية القائم		12	34	46
	التربية للبنات		0	89	89
	التربية للعلوم الانسانية		2	2	4
	التربية للبنات		0	41	41
	التربية للعلوم الانسانية		43	29	72
	التربية		59	110	169
	التربية- الطارمية		72	32	104
	التربية للبنات		0	181	181
	التربية للعلوم الانسانية		54	94	148
	التربية		19	32	51
المجموع					2586

ثالثاً: عينة البحث: "تعد طريقة اختيار العينة من الخطوات المهمة في مراحل البحث التي تكشف مدى الاتساق والارتباط بين مشكلة البحث وأهدافه وأدواته من ناحية ومدى مهارة الباحث من ناحية أخرى؛ حيث يقصد بالعينة: بأنها أعداد مناسبة من المجتمع الأصلي يتم اختيارها بطريقة معينة لتمثل المجتمع في إجراءات الدراسة وتنبئاً للنتائج المستخلصة منها، تحقيقاً للهدف المنشود من دراسة المجتمع الأصلي المحدد"، (عمر، 2009: 111).

ومن متطلبات البحث الحالي اختيار احد اقسام علوم القرآن والتربية الاسلامية التابع لأحد كليات التربية ضمن محددات وهي ان يتواجد على الاقل شعبتين ضمن القسم، يحتويان على ما مجموعه (75) متعلم ومتعلمة على الاقل لغرض توزيع المجاميع التجريبية؛ حيث تم اختيار قسم علوم القرآن والتربية الاسلامية التابع للجامعة العراقية- كلية التربية، وذلك لحصول الموافقات والتسهيلات؛ فتم تغيير توزيع الشعب المتواجدة في القسم بما يضمن توزيع متناسق لمجاميع التجربة، (عطية، 2009: 196)، وكذلك لتواجد عدد المتعلمين فيه يتعدى حدود (75) متعلم ومتعلمة، وكما هو موضح في الجدول التالي:

(3) عينة البحث

المجموعة	الشعبة	عدد المتعلمين الكلي	عدد المستبعدين	العدد النهائي للمتعلمين
التجريبية	أ	54	19	35
الضابطة	ب	50	15	35
المجموع		104	34	70

حيث تم استبعاد الطلاب الراسبين وذوي الاعمار الكبيرة من طلبة الدراسة المسائية البالغ عددهم (34) متعلم ومتعلمة، وذلك لسلامة اجراء التجربة كونهم يتمتعون بخبرات سابقة في مادة التجربة المقرر تدريسها على العينة وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث او في السلامة الداخلية للتجربة، وهذا ما جعل الباحث يستبعدهم احصائياً فقط، إذ تم ابقاءهم في داخل القاعة حفاظاً على النظام الدراسي.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: حرص الباحث قبل بدء التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة على الرغم من إن افراد العينة من مناطق سكنية متقاربة ومتشابهة، ويدرسون في قسم واحدة، وهذه المتغيرات هي (درجتي الفصل الاول والاختبار القبلي وتحصيل الابوين والعمر بالأشهر).

وقد حصل الباحث على بيانات المتغيرات المذكورة آنفاً - عدى نتائج الاختبار القبلي، و تحصيل الابوين - من بيانات قسم علوم القرآن والتربية الاسلامية، وثبت الباحث بيانات الاختبار القبلي بعد تطبيقه على العينة وكذلك تم جمع بيانات تحصيل الابوين بتوزيع استمارة مدججة مع تعليمات الاختبار القبلي، وفيما يلي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات المذكورة بين مجموعتي تجربة البحث:

أ- درجة الفصل الاول للمادة:

استخرج الباحث درجات مادة فقه الجنايات للمتعلمين (ذكور - اناث) التي تخص الفصل الاول من سجلات القسم، فبلغ متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية (8.77) درجة، في حين بلغ متوسط درجات افراد المجموعة الضابطة (8.31) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) إذ كانت القيمة

التائية المحسوبة (0.519) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99)، وبدرجة حرية (68) وهذا يدل على ان المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في هذا المتغير، وكما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4) نتائج الاختبار التائي لأفراد مجموعتي البحث لدرجات الفصل الاول

مستوى الدلالة عند (0.05)	* القيمة التائية		التفرطح	الاكتواء	اختبار هارتلي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة	المجموعة
	المحسوبة	** الجدولية							
غير دال احصائياً	0.519	1.99	0.73	1.23	1.4	3.97	8.77	35	التجريبية
			0.35-	0.73		3.36	8.31	35	الضابطة

- علماً ان القيمة ** الجدولية لـ (F max) تساوي 1.59 عند مستوى دلالة (0.05)؛ و درجة الحرية = (68).

ب- درجة الاختبار القبلي: طبق الباحث الاختبار القبلي (التحصيلي بصورته الاولى) الذي اعده بنفسه حيث يكون من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد (ذو البدائل الاربعة) ليتعرف على ما تمتلكه عينة البحث من معلومات سابقة حول مادة التجربة، وبعد تصحيح الاجابات وترتيبها بلغ متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية (5.65) درجة، في حين بلغ متوسط درجات افراد المجموعة الضابطة (5.62) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.08) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99)، وبدرجة حرية (68) وهذا يدل على ان المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في نتيجة الاختبار القبلي وهم لا يمتلكون معلومات سابقة حول مادة التجربة التي ستطبق عليهم، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5) نتائج الاختبار التائي لأفراد مجموعتي البحث في الاختبار القبلي

مستوى الدلالة عند (0.05)	القيمة التائية		التفرطح	الاكتواء	اختبار هارتلي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	المجموعة
	المحسوبة	الجدولية							
غير دال احصائياً	0.08	1.99	0.23-	0.33	1.17	1.43	5.65	35	التجريبية
			0.86	0.26		1.55	5.62	35	الضابطة

ج- التحصيل الدراسي للآباء: بعد ان وزع الباحث استبانة مدمجة مع تعليمات الاختبار القبلي لبيان (التحصيل الدراسي للأبوين) حيث احتوت على تدرج يؤشر عليه المتعلم لبيان الحالة الدراسية للأبوين وهو: (امي/امية □، ابتدائية □، متوسطة □، اعدادية □، دبلوم/بكالوريوس □، الدراسات العليا □)، وبعد تثبيت الحالة الدراسية للآباء لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وتحويلها الى ارقام لتسهيل عمل الاجراءات الاحصائية (سليمان، 2007: 65)، حيث قابل كل مرحلة دراسية للأبوين رقم محدد -- وكما هو مبين في الجدول التالي:

* اذا كانت قيم **الاكتواء** تقع بين مدى (3+ ؛ 3-) وقريبة من الصفر فيعني ان البيانات معتدلة **الاكتواء**، وبالتالي فان البيانات تتوزع حسب التوزيع الطبيعي أقرب للتماثل، وإذا طابقت الصفر فهي بيانات متماثلة، اما اذا طابقت قيمة **التفرطح** الصفر دل على عدم وجود منحني لتوزيع البيانات (كرش، وآخرون، 2014: 98)؛ (الفرا، 2009: 17)؛ (البلداوي، 2007: 159-160)؛ (السيد، 1979: 457).

حيث بلغ المتوسط الحسابي للحالة الدراسية للآباء لأفراد المجموعة التجريبية (3.22) درجة، وبلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة في هذا المتغير (3.45) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (-0.717) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99)، وبدرجة حرية (68) وهذا يدل على ان المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في التحصيل الدراسي للآباء:

مستوى الدلالة عند (0.05)	القيمة التائية		التواء	التفرطح	اختبار هارتلي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة	المجموعة
	المحسوبة	الجدولية							
غير دال احصائياً	1.99	0.717-	0.074	1.28-	1.15	1.28	3.22	35	التجريبية
	امي (2) ابتدائية (11) متوسطة (7) اعدادية (7) دبلوم/بكالوريوس (8) دراسات عليا (لا يوجد)								
	1.99	0.717-	0.33-	1.26-	1.15	1.37	3.45	35	الضابطة
	امي (3) ابتدائية (8) متوسطة (5) اعدادية (8) دبلوم/بكالوريوس (11) دراسات عليا (لا يوجد)								

د- التحصيل الدراسي للأهميات: بعد ان ثبتت الباحث الحالة الدراسية لأهميات افراد لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وتحويلها الى ارقام لتسهيل عمل الاجراءات الاحصائية، كما هو الحال في متغير (الحالة الدراسية للآباء)، بلغ المتوسط الحسابي للحالة الدراسية للأهميات لأفراد المجموعة التجريبية (2.5) درجة، وبلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة في هذا المتغير (2.6) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعيتين مستقلتين اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (-0.377) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99)، وبدرجة حرية (68) وهذا يدل على ان المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في التحصيل الدراسي للأهميات، والجدول (8) يوضح ذلك:

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار هارتلي	التفرطح	الالتواء	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0.05)
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	2.5	1.14	1.4	-0.408	0.65	-0.377	1.99	غير دال احصائياً
	امية(6) ابتدائية(16) متوسطة(5) اعدادية(6) دبلوم/بكالوريوس(2) دراسات عليا(لا يوجد)								
	الضابطة	35	2.6	1.3	1.4	-0.732	0.64	-0.377	1.99
امية(8) ابتدائية(12) متوسطة(6) اعدادية(3) دبلوم/بكالوريوس(6) دراسات عليا(لا يوجد)									

هـ- العمر الزمني محسوباً بالأشهر: بعد ان جمع الباحث بيانات العمر محسوباً بالأشهر من سجلات قسم علوم القران والتربية الاسلامية لأفراد المجموعتين وحللها احصائياً لمعرفة المكافئة بين مجموعتي التجربة, حيث بلغ المتوسط الحسابي لأعمار افراد المجموعة التجريبية (283.7) شهر، وبلغ متوسط أعمار افراد المجموعة الضابطة (280.3) شهر وعند تطبيق الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.744) وهي قيمة اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99)، وبدرجة حرية (68)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتين في العمر الزمني محسوباً بالأشهر، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (9) نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لأفراد مجموعتي البحث محسوباً بالأشهر

مستوى الدلالة عند (0.05)	القيمة التائية		الالتواء	التفرطح	اختبار هارتلي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة							
غير دال احصائياً	1.99	0.744	0.71	1.6	0.7	17.51	283.7	35	التجريبية
			0.3.1	0.24		21.46	280.3	35	الضابطة

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة: ان تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها للحاق بالعلوم الوضعية (أي: الطبيعية) في دقة الإجراءات من حيث ضبط التجربة والظروف المصاحبة لها لجعلها اشبه -ان امكن ذلك- من التجارب العلمية المختبرية الصرفة, حيث عمد المختصين في مجال التربية الى استخدام المنهج التجريبي رغم انهم يدركون الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها، او ضبطها، او التعديل عليها، لان الظواهر السلوكية معقدة وغير مادية وتتداخل فيها العوامل وتتشابك، (العساف، 2006: 302-303)؛ (الزوبعي والغنام، 1981: 106).

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين افراد مجموعتي التجربة، حاول الباحث قدر الإمكان تفادي اثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير تجربة البحث، ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي عرض المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

أ- الفروق في اختيار العينة:- قام الباحث بتفادي اثر هذا المتغير في سير البحث ونتائجه وذلك من خلال توزيع افراد الشعب عشوائياً (أ، ب) على المجاميع التجريبية وإجراء التكافؤ الإحصائي بين افراد مجموعتي التجربة (الضابطة والتجريبية) في خمس متغيرات - وهي: درجة الفصل الاول، الاختبار القبلي، تحصيل الابوين (اب- ام)، العمر محسوباً بالأشهر- يمكن ان يكون لتداخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغير التابع، فضلاً عن تجانس افراد المجموعتين في النواحي الاجتماعية والثقافية الى حد ما لانتمائهم إلى بيئة اجتماعية متقاربة، وكذلك وزع الباحث المتعلمين والمتعلمات (ذكور- اناث) بصورة عشوائية ومتساوية بالعدد حيث بلغ الذكور في المجموعة الضابطة والتجريبية (20) متعلم لكل مجموعة، وبلغ الاناث في المجموعتين (15) متعلمة لكل مجموعة من مجاميع التجربة.

ب- أداة القياس في التجربة:- استعمل الباحث أداة موحدة لقياس اثر المتغير المستقل في المتغير التابع لدى افراد مجموعتي البحث اذ أعده اختبار تحصيلي بصورته الاولى لأغراض البحث الحالي، حيث تم عرضه على عدد من الخبراء والمحكمين ليتم تعديله الاختبار التحصيلي بصورة النهائية حيث تم تطيقه على مجموعتي البحث في وقت واحد من يوم الخميس 2018/5/10م.

ج- اثر الإجراءات التجريبية:- ان اجراءات التجربة نفسها قد يكون لها من الاثر ما يحد من قابلية تعميم النتائج اذا ما لم تحافظ التجربة على سيرها بصورة طبيعية، فوجود الملاحظين لها او المعدات التجريبية يجعل المتعلمين والمدرسين يدركون انهم

يشاركون في تجربة، ومن ثم يمتلكهم شعور خاص قد يدفعهم الى بذل جهد زائد او تغيير في سلوكهم العادي مما يؤثر على نتائج التجربة التي تنسب الى المتغير المستقل،(الزوبعي والغنام، 1981: 101)؛ لذلك قام الباحث بالتأكد من العناصر التالية:

1- سرية البحث: حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة قسم علوم القرآن والتربية الاسلامية بعدم إخبار افراد مجموعتي التجربة بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع اجراءات التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

2- الوسائل التعليمية: كانت الوسائل التعليمية متشابهة لدى افراد مجموعتي التجربة مثل ، السبورات ، واقلام الفولمستر .

3- مدة التجربة: كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية عند جميع افراد مجموعتي البحث إذ بدأت يوم 2018/2/14م ، وأنهت يوم 2018/5/10م.

4- تدريس مادة التجربة: فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، فقد قام الباحث بأعداد الخطط اللازمة لتدريس الباب الثالث من مادة فقه الجنايات لمجموعتي البحث بالاتفاق مع استاذ المادة المتخصص فيها الحاصل على شهادة الدكتوراه في الفقه المقارن، ولم يستطيع الباحث القيام بتدريس مادة التجربة لكون اخر شهادة حاصل عليها هي شهادة البكالوريوس فقط، وكذلك لمعارضة لجنة السمنار لذلك؛ وكون الاستاذ البديل عن الباحث هو استاذ المادة نفسها ولكلا المجموعتين وهو متخصص فيها مما أضفى على التجربة طابع السرية مما جعل نتائج التجربة اقرب الى الدقة والموضوعية،(عطية، 2009: 114).

5- توزيع الحصص: حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للمحاضرات بين مجموعتي البحث، إذ قسم الباحث جدول محاضرات المادة بالاتفاق مع ادارة قسم علوم القرآن والتربية الاسلامية على يومين في الاسبوع لكل مجموعه فيه محاضره واحدة أي اربع محاضرات في الاسبوع الواحد اثناء الدوام الرسمي ليومي الاربعاء والخميس، ولكون افراد مجموعتي البحث هم طلبة مرحلة منتهية في قسمهم فيمرون بفترة تطبيق مدرسي وهي الفترة الممتدة بين(يوم الاحد: 2018/2/25م - الاربعاء: 2018/4/11م) حيث اتفق الباحث مع ادارة القسم ان يكون الدوام في هذه الفترة فقط هو يوم واحد اسبوعياً ليوم الخميس بواقع محاضرتين فقط، ولكون هذا اليوم هو يوم دوام رسمي مثبت في جدول القسم للمرحلة المنتهية، والجدول (10) يوضح توزيع الحصص :

جدول (10) توزيع الحصص

المجموع	الاربعاء	الخميس
الضابطة	10 ص	9 ص
التجربة	9 ص	10 ص

* حيث تم توزيع مفردات المادة على جميع الحصص الاسبوعية بواقع (17) محاضره لكل مجموعة تجريبية عدى يومي الاختبارين(القبلي والبعدي) وتم تعويض ايام العطل التي توافقت احد الايام خطة التجربة بالاتفاق مع استاذ المادة المختص وكذلك بالاتفاق مع ادارة القسم بما يتوافق وسير التجربة دون الاخلال بها.

6- بنية القسم: طبقت التجربة في القاعات التابعة لبناية قسم علوم القرآن والتربية الاسلامية داخل الكلية، وفي قاعتين متجاورتين، ومتشابهتين من حيث المساحة وعدد الشبائيك والمقاعد والظروف الاخرى، كالاضاءة والتهوية وغيرها.

سادساً: ضبط المادة التعليمية للتجربة:

أ- تحديد المادة العلمية: حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس في اثناء التجربة بـ(الباب الثالث(القصاص والدية)) من كتاب فقه الجنائيات المقرر تدريسه لطلبة المرحلة الرابعة لقسم علوم القرآن والتربية الاسلامية للعام الدراسي(2017/2018م)؛ حسب المفردات الاتية:

- | | |
|---------------------|--|
| 1- القصاص. | 9- الجناية على ما دون النفس. |
| 2- القتل وانواعه. | 10- ما توجهه الجناية على ما دون النفس. |
| 3- القتل العمد. | 11- الدية. |
| 4- القصاص في النفس. | 12- دية المرأة وأهل الذمة. |
| 5- القتل شبه العمد. | 13- ما يجب في الجناية على الجنين. |
| 6- القتل الخطأ. | 14- الدية الواجبة في الجناية على ما دون النفس. |
| 7- القتل بسبب. | 15- معنى العاقلة ومن يعتبر منها. |
| 8- كفارة القتل. | 16- طرق اثبات الجناية على النفس وما دونها. |

ب- صياغة الأهداف السلوكية: الهدف السلوكي: - هو صياغة لغوية محددة تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه، ويتوقع من المتعلم ان يكون قادراً على أدائه في نهاية نشاط تعليمي محدد،(العبادي، وعالية، 2006: 67).

تساهم الاهداف السلوكية بتحديد مستوى المتعلمين وتقييم اداءهم بصورة عامة، مما يساعد الاساتذة في تقييم اداء متعلميهم بصورة موضوعية تامة وكذلك الوقوف على مدى تحقق الاهداف المرغوبة في مجال التدريس، وتساعدتهم في تصميم الاختبارات واعدادها بصورة جيدة، (نون، 2011: 43-44)؛ ويرى(نومان جرونلند) ان صياغة الاهداف التعليمية بصورة سليمة يحقق فائدة ملموسة حيث يتم التركيز على نواتج التعليم البسيطة كالمهارات الخاصة كما تحقق فائدة كبرى اذا كان الهدف هو الوصول الى مستوى الاتقان وقياسه، لذلك ليس من الضروري اعداد قائمة طويلة جداً بالأهداف لكي تغطي النواتج الخاصة؛ والمهم في تحديد الاهداف السلوكية ان يصاغ الهدف بعد تحديد المحتوى التعليمي وكذلك مناقشة افضل الطرائق والاساليب التي ستدرس به للوصول الى صياغة اهداف سلوكية تحقق ذلك،(محمود، 2006: 214؛ 216).

صاغ الباحث (100) هدف سلوكي اعتماداً على اهداف المقرر ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، موزعة بين المستويات الثلاثة الاولى من تصنيف بلوم* للمجال المعرفي وهي (التذكر بنسبة(59%)، والفهم بنسبة(31%)، والتطبيق بنسبة(10%)).

وبغية الثبوت من صلاحيته الاهداف واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في المناهج وطرائق التدريس وفي القياس والتقويم والبالغ عددهم(22) محكم .

وبعد تحليل اجابات الخبراء والمحكمين عدلت بعض الأهداف، دون حذف أي هدف سلوكي بعد ان بلغت نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحث وهي (80 %) من موافقة الخبراء والمحكمين بعد التعديل، وبذلك اصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها

* يعتبر تصنيف العالم بلوم(Bloom) وآخرون(1956م) للأهداف في المجال العقلي على قدر كبير من الاهمية والشمول ومتماشياً مع المعايير والاهداف الجيدة حيث يتكون من ستة مستويات معرفية وهي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، (موريسون، وآخرون، 2008: 202-203)؛ (حميدة وآخرون، 2003: 96-99)؛(الطريوي، 1997: 295-296) .

النهائي (100) هدف سلوكي ليتم استخدامها في اعداد الخطط التدريسية اليومية والرجوع اليها عند تحديد فقرات الاختبار التحصيلي.

ج- اعداد الخطط التدريسية: ان التخطيط بشكل عام هو مجموعة من التدابير المحددة التي تتخذ من اجل بلوغ هدف معين؛ اذا فالتخطيط المدرسي:- عملية تصور مسبق للموقف التعليمي الذي يهيئه المعلم لمساعدة المتعلمين على اتقان مجموعة من الاهداف المحددة مسبقاً؛ لذا فالتخطيط يشمل الخطط المدرسية والفصلية والسنوية وكل هذه الانواع تشير الى النشاطات العقلية التي تستهدف التفطير في كيفية ترجمة وتحويل الاهداف التعليمية والسلوكية المحددة الى نتائج عقلية مما يدعو الى اتخاذ القرارات المناسبة للوصول الى الاعمال المطلوب انجازها،(الحري،2010: 134).

ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد اعد الباحث خططاً تدريسية لموضوعات مادة فقه الجنائيات (الباب الثالث) التي ستدرس في التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة، وعلى وفق اسلوب الاسئلة الافتراضية بالنسبة الى افراد المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة الاعتيادية بالنسبة الى افراد المجموعة الضابطة، وعرض الباحث نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمحكمين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ .

سابعاً: اعداد الاختبار التحصيلي:

أ- إعداد الخارطة الاختبارية(جدول المواصفات): حتى نضمن ان يكون الاختبار التحصيلي صادقاً في قياسه لكل من الأهداف التعليمية ومحتوى مادة التجربة علينا ان نستخدم اجراء منظم للحصول على عينة ممثلة من اداء المتعلمين تكشف لنا مدى تحقق الأهداف التي قمنا بالتدريس من أجلها، حيث تحقق لنا الخارطة الاختبارية ذلك فهي تتكون من بعدين الأول: يمثل الوزن النسبي للأهداف التعليمية او السلوكية، والآخر: يمثل توضيحاً لنسبة موضوعات المقرر او جزء منه، ويجب على المعلم عند عملها مراعاة طبيعة الموضوع التعليمي وعمر المتعلمين والفترة الزمنية التي استغرقت في تدريس الموضوع و عدد صفحاته وزمن الاختبار،(عمر واخرون، 2010: 411).

لذلك تعرف الخارطة الاختبارية بأنها جدول يتم بناءه وفق محددات معينة لغرض التأكد من ان الاختبار التحصيلي يقيس عينة ممثلة لأهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية التي يراد قياسها، حيث يقدم لواضع الاختبار عن نوعية الأسئلة التي تعتبر أكثر ملائمة لأغراض الاختبار وعن طبيعة مستوى العمليات المعرفية التي يسعى لتقديرها عند المتعلمين،(أبو ناهية، 1994: 203-204)؛ والجدول التالي يوضح بناء الخارطة الاختبارية لمفردات مادة فقه الجنائيات التي ستدرس ضمن التجربة:

جدول (11) الخارطة الاختبارية لمفردات الباب الثالث (القصاص والدية)

ت	المحتوى	عدد الصفحات	الوزن النسبي للموضوع	عدد اسئلة المستوى			مجموع الأسئلة للموضوع
				للاهداف السلوكية	التذكر	الفهم	التطبيق
				%59	%31	%10	
1	القصاص	3	%3.8	1	0	0	0
2	القتل وانواعه	1	%1.27	0	0	0	0
3	القتل العمد	6	%7.6	2	1	0	3
4	القصاص في النفس	16	%20.25	5	3	1	9
5	القتل شبه العمد	1	%1.27	0	0	0	0
6	القتل الخطأ	2	%2.53	1	0	0	1
7	القتل بسبب	2	%2.53	1	0	0	1
8	كفارة القتل	2	%2.53	1	0	0	1
9	الجنابة على ما دون النفس	4	%5.06	2	0	0	2
10	ما توجبه الجنابة على ما دون النفس	7	%8.9	2	1	0	3
11	الدية	6	%7.6	2	1	0	3
12	دية المرأة وأهل الذمة	2	%2.53	1	0	0	1
13	ما يجب في الجنابة على الجنين	2	%2.53	1	0	0	1
14	الدية الواجبة في الجنابة على ما دون النفس	6	%7.6	2	1	0	3
15	معنى العاقلة ومن يعتبر منها	9	%11.4	3	1	1	5
16	طرق اثبات الجنابة على النفس وما دونها	10	%12.6	3	2	1	6
	المجموع	79	%100	27	10	3	40

- الوزن النسبي = الجزء (عدد صفحات الموضوع) / الكل (عدد صفحات المادة) $\times 100$

مجموع الاسئلة لكل موضوع = عدد الاسئلة المفترضة $\times$ الوزن النسبي (الموضوع) $\times$ الوزن النسبي للأهداف

قد يختلف العدد الكلي لأسئلة الاختبار التحصيلي عن عدد الأسئلة المفترضة للاختبار بسبب عمليات التقريب (عمر وآخرون، 2010: 412-413).

ب- صياغة فقرات الاختبار: اعتمدت الباحثة في اعداد فقرات الاختبار التحصيلي الاختبارات الموضوعية لما تمتاز به من وضوح في التصحيح، إذ لا يختلف في تصحيحها اثنين إذا وضعت بشكل جيد فهي تتصف بثبات وصدق عاليين، فضلاً عن الشمولية، وتعليم المتعلمين الدقة في قراءة المادة العلمية وفي اختيار الإجابة عند تطبيق هذا النوع من الاختبارات عليهم، (كراجة، 1997: 135-136).

حيث صاغ الباحث (40) فقرة اختبارية من نوع اسئلة الاختبار من متعدد (ذي الاربع بدائل)؛ حيث يعد هذا نوع من الاسئلة الاشهر استخداماً في ميدان الاختبارات التحصيلية وأكثرها موضوعية وشيوعاً ومرونة وتحرراً من نقائص الانواع الاخرى من الاسئلة، حيث تقيس بكفاءة شديدة نواتج التعلم؛ حيث تتكون فقرة السؤال من مشكلة وقائمة من الحلول تسمى البدائل الاختيارية، يطلب من المفحوص انتقاء البديل الصحيح او الافضل، (محمد، 2004: 120-121).

ج- صدق الاختبار: يعد صدق الاختبار الخاصية الأكثر أهمية بين خصائص الاختبار الجيد، حيث يكون الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما وضع لقياسه، أي يحقق الغرض الذي صمم من اجله، (عمر، وآخرون، 2010: 198)، (الطيري، 1997: 219-220)؛ حيث قام الباحث بالتثبت من صدق الاختبار الذي أعده بصورته الاولى وذلك بعرضه على عدد من الخبراء

والمحكمين في تخصص طرائق التدريس والقياس والتقويم والفقهاء المقارن لبيان آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس ما وضعت لأجله؛ حيث يمكن التحقق من صدق محتوى الاختبار باتباع أسلوب مراجعة الخبراء والمحكمين- كما ذكرنا آنفاً- (ابو الديار, 2012: 29-30)؛ وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات الخبراء والمحكمين وآرائهم اجري بعض التعديلات لفقرات الاختبار، حيث حصلت فقرات الاختبار بصورة عامه على نسبة الموافقة التي حددها الباحث بنسبة (80 %) من مجموع الخبراء والمحكمين الكلي وضبط الباحث ايضاً بعض المؤثرات التي تحد من صدق الاختبار من حيث: وضوح صياغة لغة الاختبار ومناسبتها لمادة التجربة.

تنوع الفقرات من حيث السهولة والصعوبة فكانت معاملات الصعوبة للفقرات متوسطة بصورة عامة. عمد الباحث باختبار الفقرات المتعددة الاجابة (ذي الاربع بدائل) للتقليل من عامل التخمين. العمل على ادارة وتنظيم وقت تطبيق الاختبار بالاتفاق مع القسم واستاذ المادة بما يتناسب وسير التجربة من حيث تهيئة الظروف المناسبة لإجراء الاختبار بصورة سليمة. (ابو الديار, 2012: 35).

د- صياغة تعليمات الاختبار: قام الباحث بتثبيت بعض التعليمات المناسبة التي تخص الاختبار التحصيلي (أبو ناهية 1994: 285-291).

هـ- التجربة الاستطلاعية-الاولى:- لغرض معرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة على الاختبار التحصيلي ، ووضوح فقراته، وكشف الغامض منها، (ابو الديار, 2012: 53)؛ طبق الباحث الاختبار التحصيلي على عينة من طلبة اقسام علوم القرآن والتربية الاسلامية في كليات التربية ضمن محافظة بغداد من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة التجربة نفسها، كان عددها (30) متعلم ومتعلمة، فاتضح ان الفقرات كانت جيدة الوضوح وغير غامضة وكذلك تعليمات الاختبار، وان متوسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (43) دقيقة.

ثامناً: التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

تعتبر عملية تحليل فقرات الاختبار على درجة عالية من الاهمية لما تؤديه من فوائد تساعد في الخروج باختبار فعال يعمل على قياس ما وضع من اجله قياساً دقيقاً، بصورة تسهم في تطوير فقرات الاختبار التي تتمتع بمؤشرات صدق وثبات حسب الهدف الذي وضع الاختبار من اجله، ولا يتحقق ذلك الا بالتطبيق العملي لمعرفة الخصائص الإحصائية لفقرات الاختبار من حيث صعوبة الفقرة وتمييزها وجاذبية الموهبات، (النبهان, 2013: 220-221).

حيث طبق الباحث الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (200) متعلم ومتعلمة (أي: التجربة الاستطلاعية- الثانية-) من اقسام علوم القرآن والتربية الاسلامية (في يوم الاربعاء الموافق 2018/5/2م) حسب كتاب تسهيل المهمة الموضح في ومن مجتمع البحث نفسه ضمن كليات التربية- (كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية، كلية التربية/ بنات)/ الجامعة العراقية-)، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية فقد رتب درجات التطبيق تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختيرت العينتان المتطرفتين العليا والدنيا بنسبة (27%) بوصفها افضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها، (النبهان, 2013: 224-225)؛ (ابو الديار, 2012: 54-55)؛ وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

أ- مستوى صعوبة الفقرات: ان عملية حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي عملية ضرورية وهامة في بناء الاختبارات لأنها تسهم في الحكم على صلاحية الفقرة ومناسبتها لأغراض القياس المعدة من اجله، (النجار, 2010: 256)، حيث يقترح معظم العاملين في مجال القياس والتقويم نسبة (0.20-0.80) بمتوسط (0.50) كمستوى عام لقبول صعوبة الفقرات في الاختبارات التحصيلية مع مراعاة تجانس المفحوصين ونوع اسئلة الاختبار التحصيلي، (ابو الديار, 2012:

54)؛ وهذا يعني إن معامل الصعوبة لفقرات الاختبار المعد جميعها مقبولة لأنها تتراوح بين (0.23-0.60) لجميع فقرات الاختبار.

ب- قوة تمييز الفقرات: هنالك اساليب وطرق احصائية متعددة لحساب معامل التمييز للفقرة منها تحديد المجموعتين العليا والدنيا بنسبة (27%) لكل منهما من مجموع العينة الممتحنة - كما هو العمل في استخراج معامل الصعوبة - ثم إيجاد الفرق بين الاجابات الصحيحة للمجموعتين لكل فقرة مقسوماً على عدد احدى المجموعتين، (ابو الديار، 2012: 58-59)، (النجار، 2010: 261-263)؛ حيث تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (30%-59%) وهي معاملات تمييز مقبولة تدل على تمييز جيد لفقرات الاختبار؛ وأشار (النجار، 2010: 271) الى ان الفقرات التي يقل معامل تمييزها عن نسبة (25%) فإنها تحتاج الى اعادة النظر بالتعديل او الحذف اما اذا تساوت او زادت عن نسبة (25%) فإنها فقرات مقبولة ومميزة.

ج- فعالية البدائل الخاطئة (الموهات): الاصل في المموه في الاسئلة ذات الاختيار من متعدد ان يكون جذاباً للمفحوصين، وخاصة ممن ينتمون الى مجموعة الاداء المنخفض، فإذا كان المموه يمثل اجابة خاطئة فإنه من المفروض ان يختاره المتعلم الضعيف؛ والمموه الجيد والفعال هو ذلك البديل الذي يتمتع بمعامل جاذبية سالب وكبير، (النبهان، 2013: 244).

وبشكل عام يجب ان لا تقل نسبة الممتحنين الذين يختارون البديل الخاطئ عن نسبة (5%) اكثرهم من فئة المجموعة الدنيا (أي تكون نتيجة فعالية البديل سالبة)؛ حيث يمكن حساب معامل فعالية البديل الخاطئ بذات طريقة حساب معامل التمييز للفقرة ولكن بتطبيق القانون لكل بديل خاطئ لوحده عدى البديل الصحيح، (الخياط، 2010: 260)؛ وبناءً على ما مر ذكره اذا لم يجذب البديل الخاطئ احداً او جذب عدد ضئيلاً للغاية او اذا كان عدد من جذبهم في المجموعة العليا اكبر من عدد من جذبهم في المجموعة الدنيا فإن البديل الخاطئ غير فعال (أي عندما تكون نتيجة فعالية البديل موجبة) ولذا يجب على الفاحص (تعد الاختبار) ان يكتشف السبب ويصححه ليكون فعال او يستبدله بمموه اخر اكثر فاعلية، (النجار، 2010: 268).

حيث تمتعت البدائل الخاطئة للاختبار التحصيلي الذي اعده الباحث بفعالية بدائل خاطئة تتراوح بين (-0.06) - (-0.24) وهذا يدل على ان جميع البدائل الخاطئة في فقرات الاختبار جذابة للطلاب الضعاف.

د- ثبات الاختبار: استخدم الباحث احدى طرق الاتساق الداخلي في قياسه لثبات الاختبار التحصيلي المطبق على عينة عشوائية من افراد المجتمع حيث اعتمد طريقة التجزئة النصفية، فقام بتصحيح فقرات الاختبار التحصيلي البالغ عددها (40) فقرة ثم قسم الفقرات حسب تسلسلها الفردي والزوجي ضمن قائمة فقرات الاختبار الكلية، وتم حساب نتيجة كلا الجزئين بشكل منفصل وبعدها تم تطبيق معامل ارتباط (بيرسون) لإيجاد معامل الثبات بين جزئي الاختبار (الفردي - الزوجي)، حيث بلغ معامل الثبات لجزئي الاختبار (0.74)؛ ولأن هذه الطريقة تعتمد على تجزئة الاختبار الى نصفين متكافئين وجب علينا تصحيح هذا المعامل من اثر التجزئة، فاستخدم الباحث معادلة (سبيرمان - براون) لتصحيح اثر التجزئة من نتيجة معادلة بيرسون، (عبد الرحمن، 2008: 181-182)، حيث بلغ معامل الثبات بعد التصحيح (0.85).

والقارئ لأدبيات القياس والتقويم التربوي يجد ان من شروط تطبيق معادلة (سبيرمان - براون) لتصحيح اثر التجزئة النصفية ان يكون تباين الجزء الفردي (الاول) مماثل لتباين الجزء الزوجي (الثاني)، ولتلافي هذا الاشكال قام الباحث بتطبيق معادلة (جتمان) لتصحيح اثر التجزئة من معامل ثبات الاختبار، (عمر وآخرون، 2010: 226)؛ فبلغ معامل الثبات بصورته النهائية (0.82) وهذا يدل على ان الاختبار المعد لقياس افراد مجاميع البحث بعد انتهاء التجربة يصدر احكام بشأن اجابات الممتحنين بصورة دقيقة وموثوقة، حيث اشارت الادبيات التربوية انه اذا بلغ معامل الثبات (0.70) فأكثر فهو يعد مناسباً وبصوره جيده اما اذا

انخفض عن قيمة (0.60) فهو معامل ثبات رديء ويجب اعادة النظر في فقرات الاختبار المعد، (حسن، 2006: 10)؛ (ابوناية، 1994: 368).

هـ- الصورة النهائية للاختبار: بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته، أصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (40) فقرة.

تاسعاً: تطبيق التجربة: قام الباحث بعدت خطوات أثناء سير التجربة وهي كما يلي:

1- تم البدء في تطبيق تجربة البحث بعد الاتفاق مع الاستاذ المادة نفسها في يوم الاربعاء الموافق (2018/2/14م) وامتده التجربة الى يوم الخميس (2018/5/10م).

2- قسم الباحث مجموعتي البحث بصورة عشوائية (أ- تجريبية، ب- ضابطة) ثم طبق الاختبار القبلي على العينة للتأكد من ان العينة لا تمتلك معلومات سابقة عن مادة التجربة.

3- حدد الباحث جدول الحصص الاسبوعية لمجموعي التجربة استناداً لتعليمات واهداف المقرر الخاصة بمادة فقه الجنائيات ومحتوى الباب الثالث (القصاص والدية) بواقع اربع حصص اسبوعية موزعه على يومي الاربعاء والخميس بواقع حصتين لكل مجموعة تجريبية عدى فترة التطبيق المدرسي الممتدة من يوم (الاحد: 2018/2/25م - الاربعاء: 2018/4/11م) فتم توزيع الحصص في هذه الفترة فقط على يوم الخميس من كل اسبوع بواقع حصتين فقط.

4- تم تقسيم ساعات التدريس بواقع ساعة لكل محاضرة (تجريبية او ضابطة) في الحصص الاسبوعية بالاتفاق مع استاذ المادة الذي يطبق التجربة بدلاً على الباحث كون الباحث حاصل على شهادة البكالوريوس فقط، والاستاذ المنفذ هو استاذ دكتور في مادة الفقه المقارن فله افضليه في تدريس مادة التجربة بسرية ولكونها من اختصاصه، (عطية، 2009: 114).

5- اخبر افراد عينة البحث قبل اسبوع من نهاية التجربة انه سوف يتم تطبيق اختبار تحصيلي (محلقي 13) معد مسبقاً في يوم الخميس الموافق (2018/5/10م)، لتنتهي بعد اجرائه تجربة البحث الحالي.

عاشراً: الوسائل الإحصائية: استعان الباحث ببرنامج (Microsoft Excel 2010) وكذلك برنامج الحزم الاحصائية (Spss19) لتطبيق الوسائل الاحصائية اللازم تنفيذها لتحليل نتائج البحث الحالي؛ وعمل التكافؤات المناسبة، حيث استعمل الباحث المعادلات الآتية:

1- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين: تستخدم هذه المعادلة لإيجاد الفرق بين مجموعتين من الافراد درست كل واحدة منهما بطريقة مختلفة لمعرفة الدلالة الاحصائية بينهما (عطية، 2009: 304-305)، (السيد، 1979: 466).

2- اختبار هارتلي (F max): تستخدم هذه المعادلة لمعرفة مدى تجانس مجموعتي البحث عند تساوي اعدادها في المجموعتين التجريبية؛ فإذا كانت قيمة (هارتلي) المحسوبة اقل من الجدولية دل على تجانس العينة (العتيبي، 2012: 17)، (السيد، 1979: 459).

3- الالتواء: تستخدم هذه المعادلة لمعرفة مدى اعتدالية التوزيع التكراري لكل من مجموعتي البحث (السيد، 1979: 460).

4- التفرطح: تستخدم هذه المعادلة لمعرفة شكل المنحني الطبيعي لتوزيع بيانات العينة من حيث الاعتدال او التدب او التفرطح (كرش، واخرون، 2014: 98)، (طبيه، 2008: 96).

5- معامل ارتباط بيرسون: تستخدم هذه المعادلة لإيجاد معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية للاختبار التحصيلي (عطية، 2009: 291).

6- معامل ارتباط سيرمان-براون: تستخدم هذه المعادلة لإيجاد معامل الثبات المصحح من اثر التجزئة عند تماثل التباين الجزئي الاختبار (عمر واخرون، 2010: 225).

7- معادلة جتمان: تستخدم هذه المعادلة لإيجاد معامل الثبات المصحح من اثر التجزئة عند اختلاف التباين الجزئي الاختبار(عمر واخرون, 2010: 226).

8- معامل الصعوبة: تستخدم هذه المعادلة لإيجاد صعوبة فقرات الاختبار(ابو الديار, 2012: 55).

9- معامل قوة التمييز: تستخدم هذه المعادلة لإيجاد القوة التمييزية للفقرات الاختبارية: (ابو الديار, 2012: 59).

10- فعالية البدائل الخاطئة: تستخدم هذه المعادلة لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة للفقرات الاختبارية (النجار, 2010: 267).

11- معادلة (مربع آيتا): تطبق هذه المعادلة لمعرفة حجم الاثر بين طريقتين مختلفتين في التدريس باستخدام ناتج معادلة مربع آيتا ومقارنتها بالقيم الجدولية للمعادلة(منصور, 1997: 69).

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها:

اولاً: عرض النتائج و تفسيرها:

1- نتيجة الفرضية الصفرية:

(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسط تحصيل المتعلمين الذين درسوا بأسلوب الاسئلة الافتراضية وبين المتعلمين الذين لم يدرسوا بهذا الاسلوب) حيث استخرج الباحث النتائج الاحصائية للاختبار البعدي لمجموعتي التجربة حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية(12.6) درجة, وبلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة (10.28) درجة, وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح ان هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3.46) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99)، وبدرجة حرية(68) وهذا يدل على ان المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في التحصيل ما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة؛ والجدول(12) يوضح ذلك:

جدول (12) نتائج الاختبار التائي لأفراد مجموعتي البحث في الاختبار البعدي

مستوى الدلالة عند (0.05)	القيمة التائية		الالتواء	التفرطح	اختبار هارتلي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة							
دال احصائياً	1.99	3.46	0.822	0.082	1.16	2.9	12.6	35	التجريبية
			0.35	0.54-		2.7	10.28	35	الضابطة

2- حجم الاثر لنتائج الاختبار البعدي بين المجموعتين: قام الباحث ايضا بحساب حجم الاثر بين الطريقتين لنتائج

الاختبار البعدي الذي تم تطبيقه على افراد المجموعتين بعد ان تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة لصالح الطريقة الجديدة حيث تم استخدام معادلة مربع آيتا لتصف حجم التأثير, حيث كانت نتيجة تطبيق هذه المعادلة يدل على ان حجم الاثر بين الطريقتين هو(0.15) لصالح اسلوب الاسئلة الافتراضية وهو تأثير كبير (منصور, 1997: 64-65).

3- تفسير النتيجة ومناقشتها: ان سبب رفض الفرضية الصفرية يعزى الى اثر المتغير المستقل(الاسئلة الافتراضية) في

المتغير التابع(التحصيل) لدى افراد المجموعة التجريبية حيث يدل على تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة لأن الاسئلة الافتراضية عززت لدى افراد المجموعة التجريبية المادة العلمية واثرتهم بأنماط تفكير وقدرات تعلم تتجاوز مستوى الحفظ والتلقين المجرد, لتتجاوز وصولاً لمستوى الفهم الى التطبيق وذلك نتيجة التفاعل الصفي الحاصل بين الاستاذ والمتعلمين بسبب طرح الاسئلة الافتراضية؛ وهذا مما لا شك فيه لم يحصل للمجموعة الضابطة رغم تكافئهم في متغيرات (درجة المادة للفصل الاول والاختبار القبلي, وتحصيل

الابوين(الاب- والام) والعمر بالأشهر) لأنهم درسوا بالطريقة الاعتيادية مما يدل على تفوق اسلوب الاسئلة الافتراضية في تدريس مادة فقه الجنايات على الطريقة الاعتيادية المتبعة داخل القسم, وهذه النتيجة التي توصل اليها الباحث وافقت نتائج الدراسات السابقة المقارنة التي تم تثبيتها في جدول(1) من الفصل الثاني من الدراسة الحالية, وذلك بتفوق المجاميع التجريبية على الضابطة من كل دراسة تم ذكرها.

ثانياً: الاستنتاجات:

بعد ان تم رفض الفرضية الصفريّة وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: (وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسط تحصيل المتعلمين الذين درسوا بأسلوب الاسئلة الافتراضية وبين المتعلمين الذين لم يدرسوا بهذا الاسلوب ولصالح الذين درسوا بأسلوب الاسئلة الافتراضية) خرج الباحث بعدة استنتاجات منها ما يلي:-

أ- ان تدريس مادة فقه الجنايات للمتعلمين باستخدام اسلوب الاسئلة الافتراضية افضل من تدريس هذه المادة بالطريقة الاعتيادية المتبعة.

ب- هنالك حاجة ماسة لاستخدام اساليب وطرق تدريس مختلفة وحديثة تعزز نمط التدريس لدى المتعلمين منها اسلوب الاسئلة الافتراضية.

ت- الاسئلة الافتراضية تزيد من فهم المتعلمين للمادة بما يسمح لهم من تطبيقها على الواقع بما يتلاءم ظروفهم المحيطة بهم, وكذلك تعزز من التحصيل بجعل المتعلمين محور العملية التعليمية.

ثالثاً: التوصيات:

وفي ضوء نتيجة التجربة الحالية يوصي الباحث بما يلي:-

أ- عمل دورات تدريبية في طرائق التدريس للأساتذة تشرح وتوضح اهمية الاسئلة الافتراضية في تعزيز فهم المتعلمين لمادة فقه الجنايات والفقه بصورة عامة.

ب- تطبيق اساتذة مادة فقه الجنايات لنمط اسلوب الاسئلة الافتراضية عند تدريسهم مادة فقه الجنايات.

ت- استعمال الاسئلة التي تثير تفكير المتعلمين بمستوياتها الدنيا والعليا ومنها الاسئلة الافتراضية بما يعزز لديهم نمو الخبرات وانماط التفكير الجيدة.

ث- عمل ورشات لبناء مناهج متكاملة لمادة الفقه بصورة عامة وخصوصاً فقه الجنايات تعتمد في تدريسها على الاسئلة الافتراضية وغيرها من انواع الاسئلة الاخرى.

رابعاً: المقترحات:

استكمالاً لمجريات البحث الحالي يقترح الباحث ما يلي:-

○ اجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة تبحث اثر الاسئلة الافتراضية في تحصيل مادة اصول الفقه لدى طلبة كليات التربية او طلبة كليات العلوم الاسلامية.

○ اجراء دراسة مماثلة تبحث اثر الاسئلة الافتراضية في التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية او المتوسطة في مادة القرآن الكريم والتربية الاسلامية.

المصادر والمراجع:

• القرآن الكريم.

- (1) ابو الديار, مسعد نجاح(2012): **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**, ط1, مكتبة الكويت الوطنية, الكويت.
- (2) أبو جادو, صالح مُجد علي (1998): **علم النفس التربوي**, ط1, دار المسيرة للنشر, عمان, الأردن .
- (3) ابو شليح, نسرین نعيم مُجد (2012): **ورشة عمل تحليل البيانات الاحصائية باستخدام البرنامج الاحصائي Spss**, كلية التربية, جامعة المجمعة, المجمعة, المملكة العربية السعودية.
- (4) أبو ناهية, صلاح الدين مُجد (1994): **القياس التربوي**, ط1, نشر مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة, مصر.
- (5) الأمدي, أبو الحسن سيد الدين علي بن أبي علي بن مُجد (ت:631هـ)؛ (1982): **الإحكام في أصول الأحكام**, ط2, تحقيق: عبد الرزاق عفيفي, المكتب الإسلامي, بيروت, لبنان.
- (6) البخاري, مُجد بن إسماعيل أبو عبدالله (ت:256هـ)؛ (2002): **صحيح البخاري**, ط1, تحقيق: مُجد زهير بن ناصر الناصر, دار طوق النجاة للنشر والتوزيع, دمشق, سوريا.
- (7) البغوي, الحسين بن مسعود بن مُجد بن الفراء (ت: 516هـ)؛ (1983): **شرح السنة**, ط2, تحقيق: شعيب الأرنؤوط, و مُجد زهير الشاويش, المكتب الإسلامي , بيروت, لبنان.
- (8) البلداوي, عبد الحميد عبد المجيد(2007): **اساليب البحث العلمي والتحليل الاحصائي(التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدوياً وباستخدام برنامج Spss)**, ط1, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
- (9) ترلينج, بيرني, وتشارلز فادل(2013): **مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا**, ترجمة: أ.د. بدر بن عبد الله الصالح, النشر العلمي والمطابع, جامعة الملك سعود, المملكة العربية السعودية.
- (10) الجبوري, د. عبد الله مُجد(1989): **فقه المعاملات والجنايات (الجنايات)**, ط1, بيت الحكمة للنشر والترجمة والتوزيع, جامعة بغداد, العراق.
- (11) الحري, رافدة عمر(2010): **طرائق التدريس بين التقليد والتجديد**, ط1, دار الفكر للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- (12) حسن, السيد مُجد ابو هاشم(2006): **الخصائص السيكمترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام Spss**, مركز البحوث التربوية- كلية التربية, جامعة الملك سعود, الرياض, المملكة العربية السعودية.
- (13) حلس, داود بن درويش(2010): **محاضرات في طرائق تدريس التربية الاسلامية**, ط3, ادارة تعليم شقراء, الرياض, المملكة العربية السعودية.
- (14) حميدة, امام مختار, وآخرون(2003): **مهارات التدريس**, ط2, مكتبة زهراء الشرق, القاهرة مصر.
- (15) الخرجي, تغريد فاضل عباس(2004): **اثر نوع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات المرحلة الإعدادية**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية ابن رشد, جامعة بغداد, العراق.
- (16) الخياط, ماجد مُجد(2010): **اساسيات القياس والتقويم في التربية**, ط1, دار الراية للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.

- 17) الراغبى, خالد بن مُجَد بن محمود(2015): **عادات العقل ودافعية الانجاز**, مركز ديونو لتعليم التفكير, عمان, الاردن - دبي, الامارات.
- 18) الرازى, مُجَد بن أبى بكر بن عبد القادر الحنفى (ت: 666هـ)؛ (2008): **مختار الصحاح**, دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة مصر.
- 19) رفاعى, عقيل محمود(2012): **التعلم النشط(المفهوم والاستراتيجيات, وتقييم نواتج التعلم)**, دار الجامعة الجديدة, الاسكندرية مصر.
- 20) الزمخشري, محمود بن عمرو بن أحمد, ابو القاسم(ت: 538هـ)؛ (1987): **الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**, ط3, دار الكتاب العربى, بيروت, لبنان.
- 21) الزندى, وليد خضير, وهانى حتمل عبيدات(2010): **المناهج التعليمية" تصميمها, تنفيذها, تقويمها, تطويرها"**, عالم الكتب الحديث, اربد, الاردن.
- 22) الزوبعى, عبد الجليل ابراهيم؛ ومُجَد احمد الغنام(1981): **مناهج البحث في التربية**, مطبعة جامعة بغداد, وزارة التعليم العالى والبحث العلمى, العراق.
- 23) زيتون, كمال عبد الحميد(2003): **التدريس نماذجه ومهاراته**, ط1, دار الكتب للنشر والتوزيع, القاهرة, مصر.
- 24) سابق, سيد(1977): **فقه السنة**, ط3, دار الكتاب العربى, بيروت, لبنان.
- 25) السرخسى, مُجَد بن أحمد بن أبى سهل شمس الأئمة (ت: 483هـ)؛ (1993): **المبسوط**, دار المعرفة للنشر والتوزيع, بيروت, لبنان.
- 26) سعادة, جودة احمد(2008): **تدريس مهارات التفكير "مع مئات الامثلة التطبيقية"**, ط1, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- 27) سعدي, عبد الله خيس أمبو, وسليمان بن مُجَد البلوشى(2009): **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية**, ط1, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- 28) سلامة, عادل ابو العز, وآخرون(2009): **طرائق التدريس العامة, معالجة تطبيقية معاصرة**, دار الثقافة للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- 29) السليتي, د. فراس(2008): **استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق**, ط1, عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع, اربد, الاردن.
- 30) سويدان, سعاد حمدي, وحيدر عبد الكريم محسن الزهيرى(2018): **اتجاهات حديثة في التدريس في ضوء التطور العلمى التكنولوجى**, ط1, دار الابتكار للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- 31) السيد, د. فؤاد البهى(1979): **علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى**, ط3, دار الفكر العربى, القاهرة, مصر.
- 32) الشاذلى, حسن على(1977): **الجنايات فى الفقه الإسلامى دراسة مقارنة بين الفقه الإسلامى والقانون**, ط2, دار الكتاب الجامعى, القاهرة, مصر.
- 33) الشوكاني, مُجَد بن على بن مُجَد بن عبد الله (ت: 1250هـ)؛ (1994): **فتح القدير**, ط1, دار ابن كثير, دمشق, سوريا.
- 34) صالح, رحيم على(2005): **اثر الاسئلة السابرة والمتشعبة فى تحصيل طالبات الصف الخامس الادبى فى مادة البلاغة**, بحث منشور, كلية التربية ابن رشد, جامعة بغداد, العراق.
- 35) صليبا, د. جمال(1982): **المعجم الفلسفى**, دار الكتاب اللبنانى, بيروت, لبنان.

- (36) طيبه, احمد عبد السميع(2008): مبادئ الاحصاء, ط1, دار البداية للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
- (37) الطريي, عبد الرحمن بن سليمان(1997): القياس النفسي والتربوي نظريته, اسسه, تطبيقاته", ط1, مكتبة الرشد, الرياض, المملكة العربية السعودية.
- (38) العاني, عمر مجيد عبد, وآخرون(2016): طرائق التدريس للتخصصات العلمية والانسانية, دار أمجد للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- (39) العبادي, نذير سيحان, و ايوب عالية(2006): تصميم التدريس, ط1, دار يافا العلمية للنشر والتوزيع, عمان الاردن.
- (40) عبد الأمير, فاطمة رزوقي, وآخرون(2005): طرائق ونماذج تعليمية في تدريس العلوم, ط1, مكتب الغفران للخدمات الطباعية, بغداد, العراق.
- (41) عبد الرحمن, سعد(2008): القياس النفسي بين النظرية والتطبيق, ط5, هبة النيل للنشر والتوزيع, الجيزة, مصر.
- (42) عبد الوهاب, بلقيس جبار(2008): اثر استعمال الاسئلة المتشعبة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية ابن رشد, جامعة بغداد, العراق.
- (43) عبيدات, هاني, ومنصور العرود(2010): الاسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة في مديرية تربية لواء دير علا, بحث منشور, مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الانسانية, المجلد العاشر, العدد 2, الاردن.
- (44) عبيس, أ.د. فرحان عبيد, واحمد لطيف عبد الله الحسني(2014): اثر استعمال الأسئلة المتشعبة في التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية, بحث منشور, مجلة كلية التربية الاساسية/جامعة بابل, العدد 17, جامعة بابل للعلوم الانسانية, العراق.
- (45) العتيبي, اشرف احمد عوض(2012): دراسة تقويمية لصحة استخدام اسلوب تحليل التباين في رسائل الماجستير والدكتوراه في كلية التربية في جامعة ام القرى عبر الفترة الزمنية(1421-1430هـ), رسالة ماجستير منشورة, كلية التربية, جامعة ام القرى, المملكة العربية السعودية.
- (46) العساف, صالح بن حمد(2006): المدخل الى البحث في العلوم السلوكية, ط4, مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع, الرياض, المملكة العربية السعودية.
- (47) عطية, محسن علي(2009): البحث العلمي في التربية, مناهجه, أدواته, وسائله الاحصائية, دار المناهج للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- (48) عطية, محسن علي, وعبد الرحمن الهاشمي(2008): التربية العملية وتطبيقاتها في اعداد معلم المستقبل, ط1, دار المناهج للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- (49) علي, محمد السيد (1998): مصطلحات في المناهج وطرق التدريس, عامر للطباعة والنشر, المنصورة, مصر.
- (50) علي, محمد السيد(2011): اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس, ط1, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- (51) عمر, محمود احمد, وآخرون(2010): القياس النفسي والتربوي, ط1, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- (52) عمر, د. أحمد مختار عبد الحميد(2008): معجم اللغة العربية المعاصرة, ط1, عالم الكتب, بيروت, لبنان.

- (53) عمر، سيف الاسلام سعد(2009): **الموجز في منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية**, ط1, دار الفكر , دمشق , سوريا.
- (54) الفتلاوي, سهيلة محسن كاظم(2010): **المدخل الى التدريس**, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- (55) الفراهيدي, الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم (ت:170هـ)؛ (1985): **كتاب العين**, ط1, تحقيق: د مهدي المخزومي, د إبراهيم السامرائي, دار ومكتبة الهلال, بغداد, العراق.
- (56) القحطاني, د. سعيد بن متعب بن كردم(2013): **الفقه الفرضي حقيقته وحكمه**, بحث منشور, مجلة الجمعية الفقهية السعودية, جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية, العدد 16, الرياض, المملكة العربية السعودية.
- (57) القرش, جمال بن ابراهيم(2015): **طرائق تدريس القرآن الكريم والتجويد**, ط1, مكتبة طالب العلم ناشرون, القاهرة, مصر.
- (58) قطامي, د. نايفة(2004) **مهارات التدريس الفعال**, ط1, دار الفكر للنشر والتوزيع, عمان الاردن.
- (59) كافي, د. احمد(2013): **فتاوى شرعية في المسائل المالكية**, ط1, دار الكلمة للنشر والتوزيع, القاهرة مصر.
- (60) كراجة, د. عبد القادر(1997): **القياس والتقويم في علم النفس "رؤية جديدة"**, ط1, دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع, عمان , الاردن.
- (61) كرش, عماد توما, وآخرون(2014): **علم الاحصاء**, هيئة التعليم التقني, جامعة الموصل, الموصل, العراق.
- (62) مارزانو, د. روبرت (2016): **فن التدريس وعلمه: اطار شامل للتدريس الفعال**, نقله الى العربية, د. فيصل خويلة, مكتبة العبيكان, الرياض, المملكة العربية السعودية.
- (63) محمد, بشرى اسماعيل(2004): **المرجع في القياس النفسي**, مكتبة الانجلو للنشر والتوزيع, القاهرة, مصر.
- (64) محمود, صلاح الدين عرفة(2006): **مفاهيم المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة**, ط1, عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة, القاهرة مصر.
- (65) المظفر, ابي لبيد ولي خان(2009): **طرق التدريس واساليب الامتحان**, شبكة المدارس الاسلامية, كراتشي, باكستان.
- (66) منصور, محمد سعيد(2017): **المرونة في ادلة الاحكام الشرعية في الفقه الاسلامي**, دار الكتب العلمية, بيروت, لبنان.
- (67) منصور, رشدي فام (1997): **حجم التأثير "الوجه المكمل للدلالة الإحصائية"**, بحث منشور, المجلة المصرية للدراسات النفسية, العدد ١٦ , المجلد ٧, القاهرة, مصر.
- (68) النبهان, د. موسى(2013): **اساسيات القياس في العلوم السلوكية**, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
- (69) النجار, نبيل جمعة صالح(2010): **القياس والتقويم "منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية Spss"**, دار الحامد للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- (70) نون, مركز نون للتأليف والترجمة(2011): **التدريس طرائق واستراتيجيات**, ط1, جمعية المعارف الاسلامية الثقافية, بيروت, لبنان.
- (71) الهاشمي, وعبد الرحمن, ومحسن علي عطية(2011): **تحليل مضمون المناهج المدرسية**, ط1, دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- (72) هوبا, ماري ي, و جان ي فريد (2006): **تقويم المتعلم في الكليات الجامعية**, نقله الى العربية: مها حسن مجوح, مكتبة العبيكان, الرياض, المملكة العربية السعودية.
- (73) وزارة التعليم العالي, العراق(2018): **دليل الطالب للقبول المركزي في الجامعات العراقية**, دائرة الدراسات والتخطيط والمتابعة, بغداد, العراق.

- 74) C. Dougherty (2002): Second Editions Oxford University press, (c. dougherty@lse.ac.uk).