٧

تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية لمادة فقه المعاملات في ضوء معايير جودة الاختبارات

أ.م.د زينة مجيد ذياب الكبيسي
الجامعة العراقية/ كلية التربية للبنات

م.م. ماجدة حسين علوان الدليمي
الجامعة العراقية/ كلية التربية للبنات

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي-الجامعة العراقية
كلية التربية للبنات

الملخص

سعى البحث إلى تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمادة فقه المعاملاتاً من خلال تحديد معايير جودة الاختبارات التحصيليةاً وتقصّي مدى توافرها في هذه الأسئلةاً لأقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية ضمن كليات التربية التابعة لجامعات: بغداداً والمستنصريةاً والعراقيةاً للسنوات الدراسية (٢٠١٤- ٢٠١٧)اً وما يتبع ذلك من معرفة دلالة الفروق الإحصائيةاً وتقديم مقترحات تطويرها؛ لإفادة الجهات المنفذة في صنع القرارات.

واستعمل البحث المنهج الوصفي من خلال تحليل مضمون الأسئلة لعينة بلغت (١٢) ورقة اختباريةاً ولمعالجة البيانات إحصائياً استُعمل اختبار مربع كاياً واختبار كولمجروف سميرنوفاً ومعادلة هولستياً والوسط الحسابياً فضلاً عن التكراراتاً والنسبة المئوية. وتوصل البحث الى نتائج عدة منها: نسب شمولية الاختبارات للمحتوى كانت متفاوتةاً إذ تراوح متوسط النسب بين (٥٧ , ٣٢- ٦٢ , ٦٩٪) في حين أظهرت النتائج تركيز الاختبارات على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم للأهداف المعرفيةاً أما نسبة الأسئلة الموضوعية فكانت منخفضة جداً مقابل الأسئلة المقالية.

ABSTRACT

The research has aimed to evaluate the final achievement tests question for the jurisprudence of transactions subject through determining the achievement tests quality standards and determine how many are applied in these questions, in the departments of Quran Sciences and Islamic education, within the faculties of education that are affiliated to the following universities: Baghdad, Mustansiriyah and al Iraqia, for the following study years (2014 – 2017), and what follows of the learning statistical differences indications, providing suggestions for the sake of their development to benefit the executive bodies in decision-making. The research has used the descriptive method through analyzing the context of certain questions that reached (12) examination papers. And to statistically modify the data we used Chi-squared test, Kolmogorov-Smirnov test, Holistic Equation, Arithmetic mean, as well as Frequency and percentages. Several results were concluded from the research, including: the tests inclusive percentages for the content varied because the average ratios ranged between (32.57 – 69.62%). Results have shown that the tests focused on the minimum ratios of Bloom's Taxonomy for cognitive objectives; as for the ratio of the substantive question, it was drastically low in comparison with the editorial questions.

مشكلة البحث

بالرغم من الانتقادات الشديدة الموجهة إلى الاختبارات التحصيلية بوصفها أداة تقليدية، والاتجاه نحو تطوير أشكال جديدة للتقويم، إلا إنها ما زالت تحتل المكانة الأولى في عملية التقويم، فهي تمثل الأداة التقويمية الأهم، أو الوحيدة في الأنظمة التربوية العربية. (عبد الرؤوف، والمصري، ٢٠١٧: ١١٧) لذا لابد من العناية برفع كفاءة هذه الاختبارات، والحرص على توافر مواصفات الاختبار الجيد في بنائها. (الهويدي،٢٠١٥: ١٠٥) بالأخص بعدما تبيّن للتربويين أن كثيراً من التلاميذ الذين يفشلون في الامتحانات لا يرجع فشلهم إلى نقص في استعداداتهم بقدر ما يرجع إلى عيوب في الامتحانات ذاتها، أو إلى سوء تنفيذ المنهج. (مجيد،٢٠١١: ١٢٣) وكثيراً ما نسمع الطلبة يطرحون بعض الشكاوى والتعليقات حول الاختبارات من مثل: الأسئلة كانت غامضة، الأسئلة كانت مركزة ودقيقة جداً، لم أعرف ما يريده المعلم؟...الخ، صحيح أن بعض هذه التعليقات مجرد تبريرات لفشل الطالب، لكن تكفي نظرة فاحصة إلى مضمون الاختبار التحصيلي لمعرفة مسوغات الشكاوى وحقيقتها. (مهرنز، ولهمان،٢٠٠٣: ٨٧)

وهذا ما دعا الباحثين إلى دراسة الاختبارات التحصيلية في محاولةٍ لإصلاح النظام التعليمي، وقد أشارت الكثير من الدراسات والبحوث إلى مستوى منخفض من الرضا عن جودة الاسئلة، كدراسة (الكبيسي،٢٠٠٢) إذ تشير نتائجها إلى قلة صدق اختبارات التربية الاسلامية للمرحلة الثانوية في تمثيل الأهداف التربوية. وأشارت دراسة (الجوراني،٢٠١٠) إلى عدم موازنة الأسئلة بين فصول الكتاب، وتأكيدها على الحفظ والاستظهار، وضعفها في تنمية الاتجاهات العلمية للطلبة. بينما أوصت دراسة (الناقة،٢٠١٦) بإعادة النظر في منهجية إعداد الاختبارات، وطريقة بنائها.

ومن خلال خبرة الباحثتين في مجال جودة المؤسسات الأكاديمية، الذي يؤكد على نشر ثقافة التحسين المستمر عن طريق تقويم عناصر النظام التعليمي، تتضح ضرورة توفير أبحاث تقويمية لعناصره كافة، ومنها الاختبارات التحصيلية، ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أنه لا توجد دراسة على حد علم الباحثة- تناولت تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة فقه المعاملات في كليات التربية؛ وعليه يمكن أن يكون لهذه الدراسة دور في تشخيص واقع هذه الاختبارات، وتحديد مواضع الضعف والقوة فيها، للارتقاء بها إلى الكفاءة والمستوى المطلوب.

أهمية البحث

إن تعلم العلم الشرعي لا يقتصر على التخصص الأكاديمي بل هو حركة اجتماعية عامة، فكل مسلم مهما كان شأنه أو عمله يحتاج إلى المعرفة الشرعية التي تشكل بنية تحتية، وخلفية ثقافية، لكل جوانب النشاط الإنساني ومستوياته المتنوعة. (بكار،٢٠١١: ٢٠٥) وقد حث الله تعالى في كتابه الكريم على تعلّم العلم

الشرعي وتعليمه، قال تعالى: ﴿ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا۟ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُوا۟ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓا۟ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ ﴿١٢٢﴾ ﴾ (التوبة: ١٢٢) ووردت أحاديث كثيرة تبين فضل العلم والعلماء منها قول رسول الله ﷺ: مَنْ يُرِدْ اللهُ بِهِ خيراً يُفقهُ في الدينِ (البخاري:٢٦). ويعد علم الفقه من أهم العلوم وأشرفها، إذ به تصح العبادة التي هي غاية خلق الإنسان والجان، وبه ينظم الانسان تعاملاته مع غيره من بيع وشراء وهبة واجارة، وغيرها من التصرفات المالية التي توظف الاموال وفقا لنظام عادل، وبه تنعم الحياة الزوجية وفقاً لأحكام تنظيم الأسرة من نكاح وطلاق ورضاع وميراث، ونحو ذلك. (بدوي،٢٠٠١: ١٣-١٤). ومن أهم ما يحتاج إليه الناس في حياتهم: البيع، والشراء، إذ لا يستغني عنهما انسان، لذا أولاهما الاسلام اهتمامه البالغ، ولم يترك ثغرة في التعاملات المالية دون أن يضع لها قانوناً يحكمها، ونظاماً يحميها، ووصف الدين بالمعاملة لأن البيع والشراء هما المحك الحقيقي لأخلاق الناس، وعنهما ينشأ كثير من الخلافات التي تؤدي الى الاضطراب النفسي، والاجتماعي، والاقتصادي، لذا يمثل فقه المعاملات ضوابط كفيلة بأن تهيء الأمن والسلامة للأفراد والمجتمعات. (القرني، د.ت: ٦، ١٣)

ولما كان هدف الجامعة الرئيس هو تنمية الفرد وترسيخ النظم والقيم والمعايير والاتجاهات اللازمة لتشجيع التقدم وتنمية المجتمع. (الأسدي،٢٠١٤: ٤٠-٤٢) فإن من الضروري تدريس فقه المعاملات في الجامعات، لأنه ينظم علاقة الانسان مع أخيه الإنسان، ومن ثم استقرار المجتمع وحفظه من التآكل الداخلي.

وتمثل الجامعات والكليات قوة ضبط اجتماعي يتحقق من خلالها الإطار المرجعي الذي يوجه سلوك الشباب. (الأسدي،٢٠١٤: ٢٩١-٢٩٢) فالتربية والتعليم العالي هما متطلب أولي لعمليات الإصلاح في مختلف مجالات الحياة، لذا تعد عملية إصلاح المنظومة التعليمية بعناصرها كافة ضرورة ملحة، وهذا لا يتحقق من الجهود النظرية والفكرية فحسب، وإنما يلزمه إجراءات تنفيذية، بتقييم الأنشطة والخطط، وتصحيح ما هو غير صالح منها. (العيسى،٢٠١٨: ١٣٨)

ومن هنا يظهر دور التقويم، إذ يعد أحد الأركان الأساسية للعملية التعليمية، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تحقق من أهداف، والى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول ومع الإمكانات المستخدمة.(الطناوي،٢٠١٦: ٢٢٥) ويهدف التقويم إلى تحسين وتطوير المنظومة التعليمية فهو المدخل لإصلاح التعليم من خلال ما يوفره من تغذية راجعة، وهو بمثابة جهاز التحكم في توجيهه الوجهة الصحيحة. (خليل،٢٠١١: ١) ويساعد القائمين على التعليم في رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح وموضوعية، سواء أكان هذا الميدان صف دراسي، أو كتاب، أو منهاج، أو خطة، (العياصرة،٢٠١٠: ٧٠٧،

٧١٠) فالتقويم يشمل جوانب العملية التعليمية جميعها: المعلم، المتعلم، المنهج، الإدارة وتنظيماتها، البناية ومرافقها، كما يشمل التقويم عملية التقويم نفسها.(الظاهر وآخرون،٢٠٠٢: ٢٤-٢٧) ويرافق التقويم مراحل إنجاز العمل منذ بداية التخطيط الى الختام والمتمثل بأنواعه الثلاثة: القبلي، والبنائي والختامي. ولعملية التقويم الختامي دور ايجابي لا يقل عن دور عملية التقويم البنائي، حيث يكشف التقويم الختامي عن مدى تحقيق البرنامج لأهدافه، وتحديد مستوى التحصيل العام للمتعلمين في نهاية مدة دراسية معينة، واتخاذ قرارات تتعلق بتقديراتهم ومنحهم الشهادات الدراسية. (علام،٢٠٠٠: ٤٠) ولكي يؤدي التقويم وظائفه يجب أن يستند الى معايير واضحة، تحدد صيغ قياس لمكونات العملية التربوية، وتقدم لغة مشتركة يفهمها كل الأطراف المهتمين بالعملية التربوية، بما توفره من أطر مستقرة للتقويم، كما تقدم ضمان لكفاءة العمل، وتجويد الأداء في منظومة العمل التربوي كافة.(المرسومي،٢٠١٣: ٢٥-٢٦)

وللتأكد من إنجاز الأهداف، والتحقق من المعلومات والمهارات المكتسبة، لابد من أداة تقويم جيدة تؤدي إلى تقديرات وقرارات صائبة، فاستعمال الاختبارات وكيفية صياغة الأسئلة الجيدة التي تحدد مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم تعد من أهم جوانب العملية التعليمية، إذ يحرص المعلم والمتعلم على معرفة المستوى المعرفي الذي حصلّه المتعلم. (الفقي، وآخران،٢٠١٤: ٥٣٩) لذا تعدّ الاختبارات التحصيلية أداة مهمة من أدوات القياس والتقويم، وتؤدي دوراً فاعلاً في جميع مراحل التعليم، وبناءً على نتائجها يتحدد مستقبل الطالب، وتتخذ بحقه الكثير من القرارات. (أبو فودة، ويونس،٢٠١٢: ٢٤) ومازالت الاختبارات الوسيلة الأهم والأكثر استعمالاً لتقويم الطلبة. (الزند،٢٠١٨: ٣٧٢) هذه المكانة المهمة التي تحتلها الاختبارات التحصيلية ليست على صعيد الوطن العربي فحسب، بل إن بعض المدارس، في اوروبا والولايات المتحدة، لا تجعل للاختبارات المقننة أي دور، وغالباً ما تكون الاختبارات التي يضعها المعلم لفصله لقياس مستوى طلابه هي الأساس. (الراميني،٢٠٠٩: ٣٤٦)

ولأهمية الاختبارات التحصيلية أولتها وزارة التربية، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي اهتماماً خاصاً من خلال الأنظمة والتعليمات الصادرة عنهما، إذ أكدت وزارة التربية في تعليماتها على متابعة نتائج الامتحانات والأسئلة الامتحانية وتحليلها وتقويمها وتدريب المعلمين بغية تطوير واقع الامتحانات وتحسين اساليبها. (جمهورية العراق،١٩٧٧: ٩٥) وأقامت مؤتمرات عدة، منها المؤتمر التربوي السابع المنعقد في بغداد عام (١٩٨١م) أوصت من خلاله بأجراء البحوث والدراسات لتشخيص مشكلات الواقع الامتحاني، والسعي إلى إيجاد الحلول لها. (جمهورية العراق،١٩٨٢: ٢٣) وأكدت وزارة التعليم العالي في تعليمات الأسئلة الامتحانية رقم

٣٨ لسنة ١٩٩٢م على ضرورة الالتزام بالشروط والمواصفات التي تجعل الأسئلة ذات كفاءة عالية، كما أوصت ورشة «اساليب التقويم الحديثة» التي اقامها مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي بجامعة الكوفة بتاريخ (٢١/ ٥/ ٢٠١١م)[١] بتقييم الأسئلة الامتحانية النهائية من حيث شمولها لمفردات المنهج المعتمدة، واستهدافها لأساسيات المنهج، ووضوح محتواها، وحداثة أسلوبها.

وبالرغم من ذلك مازال الواقع لا يعكس التطور الفعلي في عملية التقويم، وهذا ما تؤكده أغلب الدراسات التي هدفت الى تقويم الامتحانات، وتستمد الدراسة أهميتها من أهمية التقويم لغرض التطوير والتحسين؛ ذلك بتشخيص واقع أسئلة اختبارات فقه المعاملات في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية ومقارنتها بمعايير محددة؛ للكشف عن نقاط الضعف وأوجه القصور فيها، ومن ثم معرفة فاعليتها في تحقيق الأغراض الأساسية التي وضعت لأجلها. وجاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات المؤتمرات، وكذلك استجابة لبعض البحوث والدراسات التي نادت بإجراء دراسات لتقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية التي يعدّها التدريسيون في الجامعات، ويتوقع من الدراسة أن تكون ذات فائدة لكليات التربية بتوفيرها بيانات دقيقة ومعلومات واقعية عن أسئلة الاختبارات التي يضعها التدريسيون، يمكن الرجوع اليها في تطوير عملية القياس والتقويم لتحسين ناتج عملية التعلم.

هدف البحث

تهدف الدراسة الحالية تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية لمادة فقه المعاملات في ضوء معايير جودة الاختبارات. ويتحقق هذا الهدف من خلال:

- تعرّف درجة تحقق معايير جودة الاختبارات التحصيلية النهائية لمادة فقه المعاملات في أقسام علوم القران والتربية الإسلامية لكليات التربية.
- تقديم المقترحات المناسبة لتحسين وتطوير الاختبارات التحصيلية النهائية.

حدود البحث

اقتصر البحث على:

- تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمادة فقه المعاملات.
- أقسام علوم القرآن والتربية الاسلامية.
- السنوات الدراسية (٢٠١٤-٢٠١٥)، (٢٠١٥-٢٠١٦)، (٢٠١٦-٢٠١٧).
- الدور الأول.
- كليات التربية في جامعات محافظة بغداد (جامعة بغداد، المستنصرية، العراقية).

تحديد المصطلحات

التقويم Evaluation عرفه كل من:

١- زيدان: هو العملية التي يتم بها اصدار حكم على

(١) كتاب اللجنة الصادر عن جامعة الموصل/ كلية التربية/ ذي العدد (24س/ 801) في (2011/ 11/ 20م).

مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها الموضوعة لها". (زيدان،١٩٧٩: ١٦٦)

٢- شحاتة، والنجار: "عملية جمع معلومات عن ظاهرة ما، وتصنيف هذه المعلومات أو البيانات وتحليلها وتفسيرها سواء أكانت كمية أو كيفية، ويهدف ذلك كله إلى إصدار الحكم أو القرار بقصد تحسين العمل". (شحاتة، والنجار،٢٠٠٣: ١٣٠)

٣- الراميني: "عملية منهجية تختص بإصدار حكم على ما تم إنجازه". (الراميني،٢٠٠٩: ٣٤٨)

٤- أبو فودة، ويونس: "كل ما يتصل بالسلوك المقوّم من صفات كمية ونوعية مضافاً لها الأحكام القيمية، والقرارات المتصلة لتحسين ذلك السلوك". (أبو فودة، ويونس،٢٠١٢: ٢٥٣)

يتضح من العرض السابق للتعريفات أنها ركزت على ثلاثة عناصر رئيسة: (عملية منهجية، اصدار حكم، وتحسين العمل أو السلوك) إلا إن بعضها اقتصر على العنصرين الأول والثاني، وهذا ما يعطي معنى التقييم وليس التقويم، والبعض الآخر تجاوز التعريف العلمي الاصطلاحي إلى تعريف عملي، أدخل فيه إجراءات وطريقة التقويم.

التعريف الإجرائي للتقويم: عملية منهجية تهدف إلى تحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية لمادة فقه المعاملات في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية لكليات التربية، في ضوء معايير محددة للحكم على جودة مضمونها، والكشف عن نواحي القوة لتعزيزها ونواحي الضعف لتلافيها وفقاً لتلك المعايير.

١- السؤال (Question) عرفه كل من:

٢- شحاتة، والنجار: "جملة توجه إلى شخص ما تتطلب أن يفهم المقصود منها، ويعمل فكره فيها، ويستجيب لها". (شحاتة، والنجار،٢٠٠٣: ١٩٢)

٣- Phillips, et al: "جملة أو عبارة أو كلمة تستدعي معلومات".

٤- Phillips، et al: "مهمة أو طلب لأجل الحصول على معلومات لغرض اختبار معرفتك أو فهمك". (Phillips، et al،٢٠١٠: ١٢٤٢)

يتبين من التعريفات السابقة أن السؤال طلب يستدعي استجابة، وهو على نوعين: إما أن يكون طلباً للمعرفة أي العلم بعد الجهل. ويقترب الاستفسار من هذا المعنى؛ لأن الفسر يستعمل للكشف والتبيين والتوضيح. وإما أن يكون طلباً لاختبار المعرفة، وهو المقصود في الدراسة الحالية.

٥- اختبار التحصيل (Achievement Test) عرفه كل من:

١- زيدان: "مقياس للدرجة التي بها حصل الفرد أهداف التعليم أو التدريب". (زيدان،١٩٧٩: ١٤٥)

٢- مدكور: "وسيلة لقياس نتائج التعلم، أو الحصول على عينة من سلوك التلاميذ". (مدكور،٢٠٠١: ٢٦٩)

٣- أبو فودة، ويونس: "الاختبار الذي يصمم للكشف عن درجة نجاح المتعلم في مادة كان قد تعلمها في السابق (الطالب مر بخبرتها سابقا)". (أبو فودة، ويونس،٢٠١٢: ٢٥٨)

٤- الهويدي: «الأداة التي تستعمل في قياس المعرفة والفهم والمهارات الموجودة في مادة دراسية معينة». (الهويدي،٢٠١٥: ١٠٥)

التعريف الإجرائي لأسئلة الاختبارات التحصيلية: عبارات تحريرية تكتب بأسلوب الطلب، تستدعي معارف المفحوصين ومهاراتهم، لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، يعدها تدريسيو مادة فقه المعاملات بكليات التربية في نهاية السنة الدراسية.

٦- المعايير (Standards) عرفها كل من:

١- زيدان: مجموعة من المفاهيم أو الأفكار المستخدمة في الحكم على محتوى الاختبار عند تقدير مضمونه أو صدقه المنطقي. (زيدان،١٩٧٩: ١٦٣)

٢- شحاتة، والنجار: القواعد الأنموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط، التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات، والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات. (شحاتة، والنجار،٢٠٠٣: ٢٨٥)

٣- علي: عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين. (علي،٢٠١١: ٢٦١)

٧- الجودة (Quality) عرفها كل من:

٨- المعهد الأمريكي للمعايير ANSI : جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة. (اتحاد الجامعات العربية،٢٠٠٨: ٩)

٩- Phillips، et al : معيار الشيء حينما يقارن بأشياء أخرى، مثل مدى جودة أو رداءة شيء معين. أو معيار ذو مستوى عال". (Phillips، et al ،٢٠١٠: ١٢٤٠)

١٠- P. Crosby: المطابقة للمواصفات». (نجم،٢٠١٠: ٢٩)

التعريف الإجرائي لمعايير الجودة: مجموعة المواصفات والخصائص والشروط التي ينبغي توافرها في أسئلة الاختبارات التحصيلية لتتسم بمستويات نوعية عالية من الجودة.

التعريف الإجرائي لمادة فقه المعاملات: مقرر دراسي يعنى بأحكام التعاملات المالية، وتنظيم العقود، متضمَن في مناهج أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية لكليات التربية.

قسم علوم القرآن والتربية الإسلامية: قسم علمي أكاديمي ضمن كليات التربية، يتلقى الطلبة فيه علوم القرآن الكريم والعلوم الساندة لها، فضلاً عن مواد تربوية وأخرى عامة.

كليات التربية: مؤسسات تعليمية تستقبل خريجي الثانويات من الفرع الأدبي، والأحيائي، والتطبيقي، ليحصلوا فيها بعد أربع سنوات دراسية على درجة علمية (بكالوريوس تربية) في تخصص معين تبعاً لأقسامها العلمية.

دراسات سابقة

دراسة (الخفاجي ١٩٩٩)

هدفت الدراسة الى تقويم أسئلة الامتحانات النهائية الوزارية لمادة قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي، وشملت عينة البحث (١٠) أوراق

امتحانية، تضمنت (٣٠) سؤالا في مادة قواعد اللغة العربية لمدة (٥) سنوات من سنة (١٩٩٣-١٩٩٧) للدورين الأول والثاني للصف السادس الأدبي في العراق. واستعملت الباحثة المعايير الآتية أداة لبحثها: (مستويات بلوم للمجال المعرفي، الموضوعية، الاستقلالية، الشمول، النواحي الفنية، الأسئلة المباشرة وغير المباشرة، والتناسب بين عدد الأسئلة والزمن المحدد للإجابة). وباستعمال الوسائل الإحصائية: (النسبة المئوية، ومعادلة كابا) أسفرت الدراسة عن نتائج عدة منها:

- نسبة الأسئلة التي تقع في مستويات التذكر (٦٧,٢٠٪) ، وفي الفهم (٤١,١٣٪) وفي التطبيق (٧٨,٤٠٪)، وفي التحليل (١٤,٢٥٪)، وكانت نسبتي التركيب، والتقويم صفراً.
- نسبة الأسئلة الموضوعية (٩٧,١٣٪)، أما الأسئلة المقالية القصيرة فكانت نسبتها (٣٣,٨٦٪).
- متوسط شمول الأسئلة للمحتوى (٧٦,٦٤٪). (الخفاجي،١٩٩٩: ١٠- ٧٥)

دراسة (الكبيسي، ٢٠٠٢)

هدفت الدراسة الى تقويم اسئلة الامتحانات العامة الوزارية لمادة التربية الاسلامية للصف السادس الاعدادي، للسنوات الدراسية الخمس (١٩٩٦-٢٠٠١) للدورين الأول والثاني، وشملت عينة البحث (١٠) اوراق امتحانية بواقع (١٣٢) سؤالاً وفرعاً امتحانياً، واستعملت الباحثة المعايير الآتية أداة لبحثها: الأسس العلمية وتشمل: (الشمول، الاستقلالية، القدرة على التمييز، الصدق، والتوليف بين الأسئلة المقالية والموضوعية). والأسس الفنية وتشمل: (الوضوح، جودة الطباعة، خلو الأسئلة من الأخطاء اللغوية والعلمية والاملائية والطباعية، مناسبة الزمن المخصص للأسئلة، الرسم القرآني للنصوص القرآنية، توزيع الدرجات على الأسئلة بدقة، ووضوح التعليمات الامتحانية). وباستعمال الوسائل الاحصائية: (النسبة المئوية، ومربع كاي، والاختبار التائي لعينة واحدة، ومعادلة كوبر) أسفرت الدراسة عن نتائج عدة منها:

- شمول الأسئلة لفروع التربية الإسلامية كافة، أما شموليتها لمحتوى كل فرع كان أقل من المتوسط.
- ارتفاع نسبة الأسئلة المقالية إذ بلغت (٩٣،١٨٢٪) مقابل (٦،٨١٨٪) للأسئلة الموضوعية.
- تركيز الأسئلة على هدفي التذكر والفهم. (الكبيسي،٢٠٠٢: ٢٤- ١٠٧)

دراسة (الجوراني،٢٠١٠)

هدفت الدراسة الى تقويم اسئلة الامتحانات الوزارية لمادة الاحياء للصف الثالث المتوسط والسادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩) للدور الأول، وتكون مجتمع البحث من (٦٨٣) مدرّساً ومدرّسة لمادة الأحياء في محافظة ديالى من جمهورية العراق، وشملت عينة البحث (١٠٠) منهم، تم اختيارهم بصورة عشوائية، واعتمد الباحث المعايير

الآتية أداة لبحثه: (الشمولية، السهولة والصعوبة، النوعية، العلمية، الجوانب الوجدانية، الجانب المهاري، الموضوعية، الجوانب الفنية)، وباستعمال الوسائل الإحصائية: (معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح)، أسفرت الدراسة عن نتائج عدة منها: لم توازن الأسئلة بين فصول الكتاب المدرسي، كما لم توازن بين الجوانب الثلاثة (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)، فضلاً عن قلة محتواها من الأسئلة المقالية، وتأكيدها على الحفظ والاستظهار ، وضعف تنميتها للاتجاهات والميول العلمية للطلبة. (الجوراني،٢٠١٠: ٧٣-٨٤)

دراسة (الناقة،٢٠١٦)

هدفت الدراسة إلى تقويم أسئلة الاختبارات الوزارية النهائية لمبحث الكيمياء وفق معايير الجودة للصف الثاني عشر للأعوام الدراسية (٢٠٠٧-٢٠١٥)، وشملت عينة البحث (٩٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، لكل سنة (١٠) اسئلة. واستعمل الباحث المعايير الآتية أداةً لبحثه: تصنيف الأسئلة: (الشمولية، المطابقة، النواحي الفنية)، ومستويات بلوم المعرفية. وبجمع التكرارات واستخراج النسب المئوية بينها أظهرت النتائج أن تصنيف الناحية الفنية بلغ أعلى نسبة من بين التصنيفات الثلاثة يليه الشمولية ثم المطابقة، وحصل مستوى التذكر على أعلى نسبة بينما حصل مستوى التقويم على أقل نسبة من نسب أسئلة الاختبارات لمجموع السنوات التسع.(الناقة،٢٠١٦: ٦٦-٧٩)

ثانياً: دراسات أجنبية

دراسة **(Armbrustr and Ostertag،١٩٨٩)**

١١- اجريت الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، وهدفت الى تحليل أسئلة كتب العلوم والدراسات الاجتماعية في الصفين الرابع والخامس، وأدلة المعلمين وفقاً لخصائص عدة: (نوع الطلب المعرفي، مصدر الإجابة، العلاقة المستهدفة، شكل السؤال، غرض السؤال، كثافة الأسئلة). إذ صمم الباحثان نظام ذو خمسة مستويات على غرار تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، أدرجا فيه جوانب من التصنيفات الثلاثة: (بلوم، باريت، بيرسون-جونسون)، ويشار إليه بنوع الطلب المعرفي. وبلغت عينة الدراسة ٧٥٠٠ سؤال تم تحليلها باستعمال برنامج spss الإحصائي ومن نتائج الدراسة:

١- ركزت الأسئلة على المستويات المعرفية الدنيا وأهملت المستويات العليا وهذا يصدق بشكل خاص على أسئلة التقييم أكثر من أسئلة التعليم.

٢- الأسئلة التعليمية الأكثر شيوعا في كل من الدراسات الاجتماعية والعلوم هي (السبب / النتيجة)، تليها أسئلة الهوية، أما الأسئلة التقويمية فكانت أسئلة (الهوية) ثم أسئلة (التعريف) هي الأكثر شيوعاً، تليها أسئلة (السبب/ النتيجة).

٣- أسئلة الإجابة القصيرة هي النسبة الأكبر للأسئلة التعليمية، أما أسئلة التقييم فكان نصفها تقريباً من نوع الاختيار من متعدد، ثم أسئلة المطابقة، تليها أسئلة

الاجابة القصيرة، و صح / خطأ، وملء الفراغات. (Armbrustr and Ostertag،١٩٨٩: ٥-٢٤)

دراسة (Swart)،٢٠١٠

١٢- اجريت الدراسة في جنوب افريقيا، وهدفت الى تقويم أوراق الامتحانات النهائية في مادة الهندسة بالتمييز بين اثنين من انواع الأسئلة وهي الاسئلة العليا (وتمثل: التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم)، والاسئلة الدنيا (وتمثل: المعرفة، والفهم) في ضوء تصنيف بلوم، وشملت عينة الدراسة (٣٥) ورقة امتحانية لمادة الهندسة الكهربائية/ وحدة الإلكترونيات، في جامعة التكنولوجيا، على مدى خمس سنوات من (٢٠٠٢- ٢٠٠٦)، إذ يجرى الاختبار لكل صف مرتين في السنة باستثناء الصف الرابع يكون مرة واحدة في السنة. وباستعمال النسبة المئوية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة عالية من اسئلة الاختبار النهائي تناولت مستوى «التطبيق»، كما أشارت أيضا إلى أن الأكاديميين في وحدة الالكترونيات يستخدمون المستويات الدنيا أكثر من المستويات العليا في أسئلة الامتحانات النهائية. (Swart2010: 257-264)

موازنة الدراسات السابقة

يمكن الموازنة بين الدراسات السابقة من خلال التركيز على الأبعاد الرئيسة الآتية:

1- الأهداف: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف العام منها، إذ هدفت جميعها إلى تقويم أو تحليل الأسئلة، وتناولت جميع الدراسات أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية باستثناء دراسة ((Swart،٢٠١٠ إذ تناولت امتحانات نصفية ونهائية، ودراسة (Armbrustr and Ostertag،١٩٨٩) تناولت تحليل وتقويم أسئلة كتب.

2- المرحلة الدراسية: تباينت الدراسات السابقة في اختيار المرحلة الدراسية، إذ عنيت دراسة (Armbrustr and Ostertag،١٩٨٩) بالمرحلة الابتدائية، بينما عنيت دراسة (الجوراني،٢٠١٠) بالمرحلة المتوسطة، أما دراسة (الخفاجي،١٩٩٩)، و (الكبيسي،٢٠٠٢)، و (الناقة،٢٠١٦) فقد اهتمت بالسادس الإعدادي، وأما دراسة (Swart،٢٠١٠) فقد عنيت بالمرحلة الجامعية وتتفق معها الدراسة الحالية، وكذلك تنوعت المواد الدراسية التي اختارتها الدراسات السابقة لبحثها، وهدفت الدراسة الحالية إلى تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمادة فقه المعاملات في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية لكليات التربية.

3- العينة: تناولت الدراسات السابقة عينات متباينة من الأسئلة لتقويمها وتحليلها، إذ شملت عينة دراسة (الخفاجي،١٩٩٩) ودراسة (الكبيسي،٢٠٠٢)، (١٠) أوراق اختبارية لكل منهما، في حين بلغت عينة دراسة (الجوراني،٢٠١٠) (١٠٠) مدرّس ومدرّسة لتقويم ورقتين اختباريتين، واعتمدت دراسة (Swart،٢٠١٠) (٣٥) ورقة اختبارية، بينما اعتمدت دراسة (الناقة،٢٠١٦) (٩)

اوراق اختبارية لتقويم (٩٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد على مدى تسع سنوات. أما دراسة (Armbrustr and Ostertag،١٩٨٩)) فبلغت عينتها كأسئلة كتب (٧٥٠٠) سؤالٍ، وأما عينة الدراسة الحالية فكانت (١٢) ورقة اختبارية.

4- الأداة: استعملت الدراسات السابقة معاييراً عدة لقياس جودة الأسئلة، وتباينت أدوات البحث وفقاً للمعايير المحددة فيها، إذ اعتمدت كل من دراسة (الخفاجي،١٩٩٩)، و(الكبيسي.٢٠٠٢)، و(الجوراني،٢٠١٠)، و(الناقة،٢٠١٦)، مجموعة معايير تراوحت بين (٤-٩) معايير، من بين المعايير الآتية: (تصنيف بلوم، الصدق، الشمول، الموضوعية، التمييز، المطابقة، النواحي الفنية، الاستقلالية، الأسئلة المباشرة وغير المباشرة، تناسب الزمن وعدد الأسئلة، التنوع بين المقالي والموضوعي، عدم الإيحاء بالإجابة، السهولة والصعوبة) غالبها مشتركة بين الدراسات، وتزيد أو تنقص في بعضها. وتميزت دراسة (الجوراني،٢٠١٠) بإضافة معيار (العلمية). أما دراسة (Swart،٢٠١٠) فاعتمدت تصنيف بلوم للمجال المعرفي أداة لبحثها. وأما دراسة (Armbrustr and Ostertag،١٩٨٩) فاعتمدت المعايير: نوع الطلب المعرفي، مصدر الإجابة، العلاقة المستهدفة، شكل السؤال، غرض السؤال، كثافة الأسئلة. وتبنّت الدراسة الحالية ستة معايير لقياس جودة الاختبارات التحصيلية ملحق (٢).

5- الوسائل الإحصائية: توصلت الدراسات السابقة إلى نتائجها باستعمال وسائل احصائية عدة، بعضها اقتصر على النسبة المئوية كدراسة (Swart،٢٠١٠) وبعضهم زاد عليها احدى معادلات حساب معامل الثبات كدراسة (الخفاجي،١٩٩٩) ودراسة (الناقة،٢٠١٦) إذ استعملتا معادلة كابا ومعادلة هولستي على التتالي. والبعض الآخر من الدراسات أضاف استعمال مربع كاي لإيجاد الفرق بين الملاحظ والمتوقع، والاختبار التائي لعينة واحدة كدراسة (الكبيسي،٢٠٠٢) إلا إنها استعملت معادلة كوبر لحساب الثبات. واكتفت دراسة (الجوراني،٢٠١٠) باستعمال معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح. أما دراسة(Armbrustr and Ostertag،١٩٨٩) فاستعملت برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات. وأما الدراسة الحالية فعالجت بياناتها باستعمال اختبار مربع كاي، واختبار كولمجروف سميرنوف، ومعادل هولستي، والوسط الحسابي، فضلاً عن النسبة المئوية.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

- تحديد ما تمت دراسته بالفعل مما يتعلق بموضوع البحث الحالي، لتجنب تكرار دراسة سابقة.
- الاحاطة بأبعاد الدراسة الإجرائية.
- تحديد أداة البحث بدقة، من خلال تمحيص أدوات الدراسات السابقة.

منهج البحث

يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي فهو الأكثر ملائمة للبحوث التقويمية، ويعّرف بأنه «استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى». (العزاوي،٢٠٠٨: ٩٧) ويمكن للمنهج الوصفي أن يدرس مشكلات عدة متنوعة نظراً لتنوع أساليبه، ويعد أسلوب تحليل المحتوى أو المضمون أكثرها مناسبة للبحث الحالي، إذ يستعمل لوصف المحتوى الظاهر وصفاً موضوعياً ومنطقياً منظماً وكمياً في ضوء وحدة تحليل محددة، كدراسة المناهج والكتب المدرسية، والأسئلة الامتحانية، وأجوبة المتعلمين؛ لتحديد مستوى وكفاية التعليم والمتعلمين. (داود،٢٠١١: ٢٣)

مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمادة فقه المعاملات في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية، على مدى ثلاث سنوات دراسية، من (٢٠١٤-٢٠١٥م) الى (٢٠١٦-٢٠١٧م) لامتحانات الدور الأول، ضمن خمس كليات (كلية التربية ابن رشد، وكلية التربية للبنات/ جامعة بغداد، وكلية التربية/ الجامعة المستنصرية، وكلية التربية، وكلية التربية للبنات/ الجامعة العراقية). أما عينة البحث فتمثل مجتمع البحث عدا كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد، استُبعدت بسبب عدم اكتمال مفردات عينتها، إذ لم تتوافر منها سوى سنة واحدة فقط، وبذلك يكون مجموع عينة البحث (١٢) ورقة اختبارية.

أداة البحث

لتحقيق أهداف البحث بُنيت أداة تحليل وتقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية لمادة فقه المعاملات وفقاً للخطوات الآتية:

١- مراجعة بعض المصادر فيما يخص القياس والتقويم، وجودة التعليم.

٢- مراجعة أدوات البحث المستعملة في الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية.

٣- الاطلاع على معايير اتحاد الجامعات العربية فيما يخص محور التقويم.

٤- بناء استبانة مغلقة (ملحق١) وعرضها بصورتها الأولية على الخبراء والمحكمين (ملحق٥)؛ للتحقق من صدقها، إذ لا تكون تفسيرات الباحث للبيانات ذات فائدة إذا لم تكن أداة البحث صادقة، ويشير الصدق الى الدرجة التي يقيس بها اختبار معين ما يُفترض أن يقيسه. (غاي وآخرون،٢٠١٢: ٢٥٠) وينطبق هذا على الاختبار وغيره من أدوات القياس. (الهويدي،٢٠١٥: ٤٨)

٥- جمع الاستبانات من المحكمين، واستخراج نسبة الاتفاق لكل فقرة، وحذف الفقرات الحاصلة على نسبة اتفاق اقل من (٨٠٪)، وكانت نسب الاتفاق كالآتي: الصدق (٩٣,٣٣٪)، الشمولية (١٠٠٪)، الاستقلالية (٧٣,٣٣)، التنوع (١٠٠٪)، التكافؤ

(٨٦,٦٧٪).

٦- تطوير الأداة وتعديلها في ضوء مقترحات الخبراء وملاحظاتهم، بالأخص فيما يتعلق بتحديد مؤشرات أكثر دقة لكل معيار، وتضمين بعض المعايير في البعض الآخر، حتى اصبحت بشكلها النهائي (ملحق٢).

توصيف الأداة

تكونت الأداة من ستة معايير صيغت بشكل عبارات لقياس جودة الاختبارات التحصيلية، هذه العبارات تحقق مواصفات الاختبار العلمية من صدق وموضوعية؛ لذا جمعت الأدلة المرتبطة بالمحتوى، إذ يعد صدق المحتوى شرطاً أساسياً من شروط صلاحية الاختبارات. (آري، وآخران،٢٠٠٩: ٢٨٧)، (مخائيل،٢٠١٦: ٢٥٨) ويقصد بصدق المحتوى مدى قابلية محتوى الاختبار لتمثيل محتوى مجال التقويم. (بابام،٢٠٠٥: ٥٩) فإذا كان الاختبار شاملا يغطي أجزاء المادة جميعها، التي درسها التلاميذ، ويغطي كذلك أهداف تدريس المادة يكون صدقه عالياً. (الظاهر، وآخران،٢٠٠٢: ١٣٤)، (النجار،٢٠١٠: ٢٨٨)

ولقياس أهداف متنوعة لابد من اختيار النوع المناسب من أنماط الأسئلة، بما يتلاءم مع الهدف من جانب، ومع طبيعة المحتوى من جانب آخر. (مخائيل،٢٠١٦: ٣١٧) فالأسئلة الموضوعية غالباً ما تستعمل لقياس تذكر الحقائق، واستدعاء المفاهيم، وفهم العلاقات البسيطة، أما الأسئلة المقالية فهي الوسيلة الأكثر صدقاً لقياس هدف قدرة الطالب على التأليف، وتنظيم الأفكار، والنقد، وشرح علاقات السبب والنتيجة. (مهرنز، ولهمان،٢٠٠٣: ١٢٤)

كما إن إعطاء خيارات للطلبة في الإجابة عن عدد من الأسئلة وترك بعضها يقلل من الشمولية التي تعد دعامة الصدق، كما أكد هذا معظم الخبراء الذين عرضت عليهم أداة البحث. ويفضل عدم إعطاء خيار للترك من بين الأسئلة؛ لتجنب تعريض الطلبة لأكثر من اختبار، ومن ثَم إمكانية المقارنة بينهم وترتيبهم. (محمود،٢٠٠٤: ١١٨) لذا فإن إعطاء خيار للترك من بين الأسئلة يعني أن نتائج الاختبار لن تكون صادقة كفاية لتحقيق مقارنة عادلة بين المفحوصين.

وللتحقق من موضوعية الاختبارات التحصيلية ينظر إلى أسلوب تصحيحها، ووضوح أسئلتها بحيث لا تحتمل أكثر من إجابة. (محمود،٢٠٠٤: ١٣٩) كما يؤكد (الهويدي،٢٠١٥) على أن الأسئلة الواضحة والمحددة تزيد من الموضوعية وتقلل الذاتية. (الهويدي،٢٠١٥: ٦٤) ويكون الاختبار موضوعياً إذا كانت أسئلته محددة وإجاباته محددة. (أبو جلالة،١٩٩٩: ١٠٧)

ولما تقدّم يخلُص البحث إلى المعايير الآتية لقياس جودة الاختبارات التحصيلية:

١- تمثيل الأسئلة للمحتوى الدراسي:

لمعرفة مدى تمثيل الأسئلة للمحتوى الدراسي تم حساب شمولية الورقة الاختبارية من خلال الخطوات الآتية:

- استخراج الوزن النسبي لمفردات المحتوى.

- توزيع الأسئلة على مفردات المحتوى.
- إعطاء وزن لكل سؤال يماثل الوزن النسبي للمفردة التي تقابله، وإذا تعددت الأسئلة لمفردة واحدة يعطى لها جميعاً وزن المفردة ذاته دون مضاعفة الوزن.
- حساب شمولية الورقة الاختبارية الواحدة من مجموع أوزان الأسئلة فيها.
- لحساب شمولية المحتوى للسنوات الثلاث يستخرج الوسط الحسابي لكل كلية.
- لاختبار الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين نسب الشمولية استُعمل اختبار مربع كاي.

٢- تمثيل الأسئلة للأهداف المعرفية:

لمعرفة مدى تمثيل الأسئلة للأهداف المعرفية اعتمد البحث مستويات تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، لأهميته، وشيوعه، وانتشاره عالمياً، ولأثره الكبير في نمو حركة التقويم المعاصرة، فهو يحتل المرتبة الأولى بين تصنيفات الأهداف التعليمية قاطبة. (مخائيل،٢٠١٦: ٢٠٣) إذ وضع بلوم ورفاقه تصنيفاً للأهداف التعليمية في المجال المعرفي على وفق تسلسل هرمي متدرج من السهل إلى الصعب، متضمناً ستة مستويات رئيسة: (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم) وكل مستوى داخله يتطلب المهارات والقدرات التي هي أقل منه في مستويات التصنيف.

(Bloom، et al،١٩٥٦: ١٨)

ويقصد بالمعرفة تذكر المعلومات، إذ تؤكد أهداف المعرفة على التذكر عن طريق استدعاء الأفكار، والمواد، أو الظواهر المخزنة في العقل على شكل معلومات، كما تتضمن المعرفة عمليات ربط وترتيب، كمعرفة العلاقات المتبادلة بين العموميات والظواهر المجردة. أما الاستيعاب فيراد به فهم وإدراك المعنى المراد إيصاله، ويتمثل الفهم في الترجمة والتفسير والاستقراء. ويشير التطبيق إلى استعمال الأفكار المجردة والمعلومات بشكل صحيح في مواقف جديدة. فكثيرًا ما يقول المعلمون «إذا فهم الطالب شيئًا حقًا ، فيمكنه تطبيقه». أما التحليل فهو تفكيك المادة إلى العناصر أو الأجزاء المكونة لها وكشف علاقات الأجزاء وطريقة تنظيمها. وأما التركيب فيشير إلى تجميع العناصر والأجزاء بحيث تشكل بناءً كلياً أو نمطاً لم يكن واضحاً من قبل، ويرتبط هذا المستوى نوعا ما بالسلوك الابداعي لكن لا يعبر تماما عن الابداع الحر إذ ما زال الطالب يعمل ضمن حدود معينة أو ضمن إطار نظري ومنهجي. ويعرف التقويم بأنه صنع أحكام بشأن قيمة بعض الأفكار والأعمال والحلول والأساليب والمواد وما إلى ذلك، وهو ينطوي على استخدام معايير لتقييم مدى دقة البيانات وفعاليتها. وقد تكون الأحكام إما كمية أو نوعية، وقد تكون المعايير إما تلك التي يحددها الطالب أو تلك التي تعطى له.

(Ibid: ٦٢،٨٩،١٢٠،١٤٤،١٦٢،١٨٥)

ولحساب شمولية الاختبارات للأهداف التعليمية، صنفت الباحثة الأسئلة تبعاً لمستوياتها،

مراعية الأفعال السلوكية لكل مستوى فضلاً عن محتوى الأداء والسلوك للهدف التعليمي المراد قياسه. ومن ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات التصنيف، وفقاً لكل كلية، ومقارنتها بالنسب المقترحة في كتاب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي[1] ، إذ كانت النسب فيه كالآتي: التذكر (٣٠٪)، الفهم (٢٥٪)، التطبيق (٢٠)، التحليل (١٠)، التركيب (٨٪)، والتقويم (٧٪). ولاستخراج التكرارات المتوقعة في ضوء هذه النسب ضُربت كل نسبة في مجموع التكرارات مقسوماً على ١٠٠.

وللتحقق من الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة لمستويات الأهداف المعرفية تبعاً لمتغير الكلية، استعملت الباحثة اختبار مربع كاي (كا٢)، واختبار كولمجروف سميرنوف (ا-ا) لحسن المطابقة، بحسب ما تقتضيه البيانات، فإذا كان التكرار المتوقع لأي خلية من خلايا الجدول أقل من (٥) تعالج البيانات باختبار كولمجروف سميرنوف، وإلا فاستعمال اختبار مربع كاي هو الأولى والأساس.

٣- تضمين الاختبار أنواعاً من الأسئلة (مقالية، موضوعية):

لمعرفة مدى تنوع أسئلة الاختبارات، صُنفت الأسئلة إلى مقالية وموضوعية، ومن ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل نوع، ومقارنتها بالنسب التي حددها الخبراء (ملحق٥)، إذ أُرفق مع استبانة النسب المقترحة لأهداف بلوم المعرفية (ملحق ٣) جدولٌ يخص نسباً مقترحة للتنوع بواقع: (٤٠٪) للأسئلة المقالية، و(٦٠٪) للأسئلة الموضوعية، وكانت نسبة الاتفاق عليها (٨٠٪) بين الخبراء.

٤- توحيد الاختبار بتجنب الترك في الأسئلة:

لحساب نسبة خيارات الترك في الأوراق الاختبارية، جُمعت الدرجات في الورقة ككل، ومن ثم استُخرجت النسبة المئوية للترك من قسمة درجة الترك على مجموع درجات الورقة ككل مضروباً في ١٠٠ ، علماً أن درجة الترك تخص السؤال المستقل والفرع من الأسئلة المقالية، أما الترك الضمني في نقاط الأسئلة الموضوعية أو في نقاط التعريفات فلم يحسب.

٥- تقدير إجابات الطلبة على الأسئلة تتسم بالموضوعية:

يكون تقدير الإجابات من قبل المصحح موضوعياً إذا كانت الإجابة محددة، ويمكن تحديد الإجابة من وجهين: الأول: من خلال الأسئلة الموضوعية. والثاني: من خلال وضع إجابة محددة للأسئلة المقالية. إلا أن الباحثة لم تزود بإجابات محددة

(١) في كتابها الصادر عن جهاز الإشراف والتقويم العلمي، ذي العدد (ج م/ ٣١٠٨) في (١٣/ ١١/ ٢٠١٧). علماً أن الباحثة قبل صدور هذا الكتاب أعدت استبانة بنسب مقترحة لمستويات أهداف بلوم وفقاً لكل مادة من مواد عينة البحث (ملحق٣)، وُجهت إلى الخبراء (ملحق ٥) إلا أنها لم تلق قبولاً سوى بنسبة (١٤,٢٩٪)، أما نسبة الذين وافقوا عليها بعد أن عدلوا عليها فكانت (٧١,٤٢٪) إلا أن تعديلاتهم تباينت كثيراً ولم يتفقوا على تعديل محدد، وأما نسبة الذين لم يوافقوا على هذا الإجراء من أساسه فكانت (١٤,٢٩٪).

مع الأوراق الاختبارية؛ ولقياس هذا المؤشر حُسبت التكرارات والنسب المئوية للأسئلة الموضوعية.

٦- السؤال واضح ومحدد لا يحتمل تأويلات مختلفة:

لمعرفة مدى وضوح الأسئلة تُقرأ جيداً ويُنظر في إجابتها، فإذا كان السؤال يحتمل أكثر من إجابة، أو في صياغته لغز محير يصعب فهمه وتفسيره عُدّ من الأسئلة غير الواضحة، ومن ثم حساب التكرارات والنسب المئوية للأسئلة الواضحة وغير الواضحة.

وصف الكتب وتحليلها

لا يوجد كتاب مقرر، وإنما مفردات مُقرّة من قبل لجنة عمداء كليات التربية للتخصصات التربوية، ترافقها قائمة بأسماء مصادر علمية يُعتمد عليها في تدريس أو دراسة تلك المفردات[1] وللتأكد من تطابق المفردات بين أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية، وتحديد إذا ما استُعملت مساحة التغيير المسموح بها والبالغة (٢٠٪)؛ جمعت الباحثة المفردات من جميع الأقسام وتبين تطابقها بنسبة (١٠٠٪)[2].

ولتحليل محتوى المصادر المحددة والبالغ عددها أربعة[3] مصادر، أشرت المفردات المقررة، وحُددت مساحاتها، في كل مصدر-إن وجدت- ومن ثم استخراج معدل المساحة (ملحق٧). إذ اعتُمدت عدد الصفحات كوحدة لقياس المساحة، وعُرضت استبانة مساحة المفردات (ملحق٤) على تدريسيي مادة فقه المعاملات؛ لاستطلاع آرائهم حولها، (ملحق٦) وجرت بعض التعديلات من قبلهم، ولأخذ جميع تعديلاتهم بنظر الاعتبار استُخرج معدل المساحات المقترحة بالنسبة للمفردات التي لم تحصل على اتفاق (٨٠٪) فأكثر. والجدول (١) يبين المساحات النهائية بعد تعديل الخبراء عليها، والأوزان النسبية لكل مفردة.

جدول (١) الأوزان النسبية لمساحة مفردات مادة فقه المعاملات

ت	المفردات	المساحة	الوزن النسبي
١	البيع	٤٢	٢٣,٣٣

(١) أوصت لجنة عمداء كليات التربية للتخصصات التربوية بتوحيد مفردات المناهج الدراسية للأقسام المتناظرة في كليات التربية بدءاً من العام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١م) بحسب محضر اجتماعها العاشر المصادق عليه من قبل معالي الوزير في الكتاب الصادر عن جهاز الإشراف والتقويم العلمي ذي العدد (ج ت/ ١٠٨٧) في (٣/ ٣/ ٢٠١١).

(٢) بالرغم من تطابق المفردات، وعدم وجود تعديل عليها موثق في الأقسام إلا أن بعض الأوراق الاختبارية كانت تحوي أسئلة تخص مفردات ليست ضمن القوائم المعتمدة، مما اضطر الباحثة لإضافة حقل بعنوان (مفردات إضافية) ضمن جداول تحليل الأسئلة، الغرض منه ضبط التعامل مع بيانات المفردات الخارجية.

(٣) بلغ عدد الكتب التي تم تحليلها (8) كتب، نظراً لاحتواء بعض المصادر على أجزاء عدة.

٢	القرض	٧	٣,٨٩
٣	الإجارة	١٧	٩,٤٤
٤	الجعالة أو الوعد بالجائزة	٥,٥	٣,٠٦
٥	الشركة	١٩	١٠,٥٦
٦	الهبة	٩,٥	٥,٢٨
٧	الرهن	١٧	٩,٤٤
٨	الكفالة	١١	٦,١١
٩	الوكالة	١٧	٩,٤٤
١٠	الإعارة	٩	٥
١١	الوقف	٢١	١١,٦٧
١٢	الحوالة	٥	٢,٧٨
مج		١٨٠	٪١٠٠

خطوات تحليل الأسئلة

١- قراءة الأسئلة وتحديد إجاباتها من خلال المصادر المرفقة اسماؤها مع المفردات المقررة؛ للتأكد من مستوى الهدف الذي يقيسه السؤال.

٢- لتحقيق نتائج تتسم بالدقة والموضوعية لم يكن التعامل مع عدد الأسئلة والفروع على نسق واحد، إذ اختلفت طريقة العدّ باختلاف المعيار أو المؤشر، فبلغ عدد الأسئلة بفروعها وفقاً لمعيار التنوع (٩١) سؤالاً، أما عددها وفقاً لمؤشر وضوح الصياغة فكان (١١٢) سؤالاً إذ تطلب العمل تفكيك الأسئلة الموضوعية وحساب فقراتها كأسئلة مستقلة، ولقياس الشمولية تطلب زيادة على ما سبق تفكيك أسئلة التعريفات وفقرات الفرع الواحد ليصل عددها الى (١٣٢) سؤالاً، في حين بلغ عدد الأسئلة (١٦٨) سؤالاً وفقاً للهدف التعليمي الذي يقيسه السؤال.

٣- استعمال الأسئلة ذاتها كوحدات تحليل، واستعمال التكرار كوسيلة للتكميم .

٤- اعداد جداول خاصة لكل مؤشر، يضم الجدول رقم السؤال يقابله بيانات التحليل الخاصة به، مع مراعاة متغيري الكلية والسنة الدراسية.

٥- تكميم البيانات وتفريغها في جداول نهائية، لإجراء المعالجات الإحصائية واستخراج النتائج.

ثبات التحليل

للتأكد من ثبات التحليل استُعمل نوعان من الثبات، إذ حللت الباحثة أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمادة فقه المعاملات مرتين بفاصل زمني (٢٩) يوماً، ثم سُحبت عينة بنسبة (٢٥٪) من مجموع الأسئلة، وعُرضت على محلل آخر[١] يمتلك المؤهلات اللازمة لإجراء عملية التحليل، بعد تزويده ببطاقات التحليل، وتعريفه بضوابط العمل وإجراءاته، وتزويده ببعض الأمثلة المحلولة ليكون على بيّنة تامة أثناء العمل بمفرده، وبعد الحصول على النتائج حسبت قيمة معامل الثبات بمعادلة Holsti ، وتبين أنها مرتفعة في الحالتين، إذ يرى خبراء القياس أن قيمة معامل الثبات ينبغي أن لا تقل عن (٠,٦٥) أو (٠,٨٥) بحسب نوع القرار المتخَذ في ضوء نتائج تطبيق الأداة. (علام،٢٠٠٠: ١٧٢) والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) قيم معامل ثبات التحليل لأسئلة الاختبارات النهائية لمادة فقه المعاملات

نوع الثبات	معامل الثبات
ثبات التحليل بين المحللين	٠,٩٨
ثبات التحليل عبر الزمن	٠,٩٤

الوسائل الإحصائية

لتحقيق أهداف البحث استعملت الباحثة

(١) المحلل: م.م نور الدين مهدي احمد، تخصص مناهج وطرائق تدريس عامة، الجامعة العراقية/ كلية التربية.

الوسائل الإحصائية الآتية:

١- التكرارات والنسب المئوية لتكميم البيانات.

٢- الوسط الحسابي، لتقليص البيانات، ومعرفة المركز الذي تتجمع حوله.

معادلة هولستي لحساب معامل الثبات بين المحللين

$$C.R = \frac{M_2}{N_1 + N_2}$$

C.R = معامل الثبات

M = عدد الفئات المتفق عليها

N١ + N٢ = مجموع الفئات التي حُللت.

المشار إليه في (طعيمة،٢٠٠٤: ٢٢٦)(Holsti، p:140)

اختبار مربع كاي (Chi- square)، لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة.

$$X^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

X^2 = مربع كاي

O = التكرار

(البدري، ونجم،٢٠١٤: ١٧٤)

اختبار كولمجروف سميرنوف Kolmogorov Smirnov)) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة. وتمثل قيمته المحسوبة أكبر فرق مطلق بين النسبة المتجمعة الملاحظة، والنسبة المتجمعة المتوقعة.

((Budd، & Seavey، ١٩٩٠: ٤٦٥

عرض النتائج وتفسيرها

تعرض النتائج وتفسر وفقاً لهدف البحث، الذي يتحقق من خلال المطالب الآتية:

المطلب الأول

تعرّف درجة تحقق معايير جودة الاختبارات التحصيلية النهائية لمادة فقه المعاملات في أقسام علوم القران والتربية الإسلامية لكليات التربية.

لتحقيق هذا المطلب تُعرض النتائج وتفسر على وفق المعايير المعتمدة في البحث، وكما يأتي:

أولاً: تمثيل الأسئلة للمحتوى الدراسي:

بلغت نسبة شمولية المحتوى لمادة فقه المعاملات في السنة الدراسية (٢٠١٤- ٢٠١٥) (٥٠٪)، (٨٣,٣٣٪)، (٥٠,٧٢٪)، (٨٨,٥٣٪)، لكل من كلية التربية/ العراقية، والتربية/ المستنصرية، والتربية ابن رشد، والتربية للبنات/ العراقية، على التتالي. أما في السنة الدراسية (٢٠١٥- ٢٠١٦) فبلغت (٣٣,٢٣٪)، (٢٢,٢٧٪)، (٦٧,٥١٪)، (٢١,٧٢٪)، لكل من كلية التربية/ العراقية، والتربية/ المستنصرية، والتربية ابن رشد، والتربية للبنات/ العراقية، على التتالي. في حين بلغت في السنة الدراسية (٢٠١٦- ٢٠١٧) (٣٣,٤٣٪)، (٦٧,٣٦٪)، (٠٦,٦٣٪)، (٧٨,٨٢) لكل من كلية التربية/ العراقية، والتربية/ المستنصرية، والتربية ابن رشد، والتربية للبنات/ العراقية، على التتالي. والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) تكرارات الأسئلة ومتوسطات شمولية المحتوى لمادة فقه المعاملات

السنة الدراسية	التربية/ العراقية		التربية/ المستنصرية		التربية/ ابن رشد		التربية للبنات/ العراقية	
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
٢٠١٤-٢٠١٥	٢٣	٥٠,٠٠	٧	٣٣,٨٣	٨	٧٢,٥٠	٥	٥٣,٨٨
٢٠١٥-٢٠١٦	٩	٢٣,٣٣	٦	٢٧,٢٢	٨	٥١,٦٧	١٤	٧٢,٢١
٢٠١٦-٢٠١٧	٢٣	٤٣,٣٣	١٠	٣٦,٦٧	٦	٦٣,٠٦	١٣	٨٢,٧٨
المجموع/ المتوسط	٥٥	٣٨,٨٩	٢٣	٣٢,٥٧	٢٢	٦٢,٤١	٣٢	٦٩,٦٢

يتبين من الجدول (٣) أن متوسط شمولية المحتوى لمادة فقه المعاملات بلغت أعلى قيمة لها في كلية التربية للبنات العراقية بمعدل (٦٢, ٦٩) تليها كلية التربية ابن رشد بمعدل (٤١, ٦٢)، ثم كلية التربية/ العراقية بمعدل (٨٩, ٣٨)، بينما سجلت كلية التربية/ المستنصرية أدنى قيمة لشمولية المحتوى بمعدل (٥٧, ٣٢).

تفسير النتائج:

يتبين من عرض النتائج السابقة أن نسب شمولية الاختبارات لمحتوى مادة فقه المعاملات كانت متفاوتة، إذ تراوح متوسط النسب بين (٥٧, ٣٢- ٦٢, ٦٩٪)، أي بين تقدير ضعيف ومتوسط. ويغلب على النسب تقدير

الضعيف والمقبول.

كذلك تفاوتت أعداد الأسئلة، إذ تراوحت بين (٥- ٢٣) فقرة، ويتبين من الجدول (٣) أن عدد فقرات الأسئلة لمادة فقه المعاملات كان (٢٣) فقرة في كلية التربية/ العراقية، بينما كان عددها (٥) فقط في كلية التربية للبنات/ العراقية، ومع ذلك كان معدل الشمولية للاختبارين بتقدير مقبول، وغيرها من الحالات المشابهة. يظهر مما سبق أن قلة عدد الأسئلة يقلل من قيمة الشمولية بصورة عامة، لكن زيادة عدد الأسئلة لا يؤدي بالضرورة الى زيادة شمولية المحتوى، إذا لم يراعِ واضع الاختبار عاملَي التوزيع، والتوازن، أي توزيع فقرات الأسئلة لتشمل المفردات جميعها، ومراعاة تقارب وزن السؤال بالنسبة للورقة الاختبارية مع الوزن النسبي للمفردة، فإذا كان وزن المفردة النسبي (٥٪) لا يصح تمثيلها بسؤال يزن (٢٠٪) من مجموع الأسئلة.

ويرجع سبب تدني نسب شمولية المحتوى الى وجود مفردات كثيرة لم تسأل عنها الأسئلة، في حين تركزت الأسئلة في المفردة الأولى التي تزن (٢٣,٣٣٪) وهي تخص البيوع والأموال الربوية، وإن سبب تركيز واضعي الاختبارات على هذه المفردة قد يعود لأهميتها في المجتمع، فالمعرفة بها تؤدي الى صحة تعاملات الناس فيما بينهم بالبيع والشراء، ومن ثم حفظ الأملاك والأموال من الضياع، وسلامة المجتمع من الآفات الاقتصادية الناجمة عن سوء المعاملات المالية. وبذلك فإن معدل الشمولية لم يصل الى عتبة القطع التي تمثل الحد الأدنى من الكفاية، ويفترض أن تتجاوزها النسب أو تصل إليها على أدنى تقدير لتوصف بأنها شاملة فعلاً. فتحقيق الشمولية يُبعد تأثير عامل الصدفة الذي يؤثر في صدق النتائج وثباتها. (الامام واخران،١٩٩٠: ١٧٤) ثم إن أية قرارات تربوية تقوم على نتائج اختبار لا يمثل محتوى المادة بصورة كافية هي قرارات ضعيفة وغير متينة. (بابام،٢٠٠٥: ٦٠)

اختبار الفرض الصفري: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين نسب شمولية المحتوى لمادة فقه المعاملات تبعاً للكليات.

للتحقق من هذا الفرض استعملت الباحثتان اختبار مربع كاي لحسن المطابقة كما هو موضح في الجدول (٤)

جدول (٤) تكرارات ونسب شمولية المحتوى لأسئلة مادة فقه المعاملات وقيمة مربع كاي

	الكلية				قيمة مربع كاي	الدلالة
	تربية/ العراقية	تربية/ المستنصرية	تربية/ ابن رشد بغداد	تربية للبنات/ العراقية		
العدد	٥٥	٢٣	٢٢	٣٢	٢١,٣٩٤	دالة
النسبة	٣٨,٨٩	٣٢,٥٧	٦٢,٤١	٦٩,٦٢		

يتبين من الجدول (٤) أن قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة بلغت (٢١,٣٩٤) وهي أكبر من قيمة اختبار مربع كاي الجدولية (٧,٨١٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣) مما يدل على وجود فروق في نسب شمول

المحتوى لمادة فقه المعاملات تبعاً للكليات، لصالح كلية التربية للبنات/ العراقية.

ثانيا : تمثيل الأسئلة للأهداف التعليمية: بلغ مجموع الأسئلة ضمن معيار شمولية الأهداف (١٦٨) سؤالاً، حصل مستوى التذكر على (٨٣) تكراراً بنسبة (٤٩,٤٪)، بينما حصل مستوى الفهم على (٨٢) تكراراً بنسبة (٤٨,٨٪) أما مستوى التحليل فكانت تكراراته (٣) تكرارات بنسبة (١,٨٪)،في حين لم تحصل مستويات التطبيق، والتركيب، والتقويم على أية تكرارات، في أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمادة فقه المعاملات. والتفصيلات على النحو الآتي:

١- مستوى التذكر: بلغت تكرارات الأهداف لمستوى التذكر (٣٦) تكراراً في كلية التربية/ العراقية، بنسبة (٥٩٪). بينما بلغت التكرارات (١٢) تكراراً في كلية التربية المستنصرية، بنسبة (٤١,٤٪). في حين بلغت التكرارات في كلية التربية ابن رشد (١٠) تكرارات، بنسبة (٣٨,٥٪). أما في كلية التربية للبنات/ العراقية فبلغت التكرارات (٢٥) تكراراً، بنسبة (٤٨,١٪)

٢- مستوى الفهم: بلغت تكرارات الأهداف لمستوى الفهم (٢٣) تكراراً في كلية التربية/ العراقية، بنسبة (٣٧,٧٪). بينما بلغت التكرارات (١٧) تكراراً في كلية التربية المستنصرية، بنسبة (٥٨,٦٪). في حين بلغت التكرارات في كلية التربية ابن رشد (١٦) تكرارات، بنسبة (٦١,٥٪). أما في كلية التربية للبنات/ العراقية فبلغت التكرارات (٢٦) تكراراً، بنسبة (٥٠٪).

٣- مستوى التحليل: بلغت تكرارات الأهداف لمستوى التحليل تكرارين اثنين في كلية التربية/ العراقية، بنسبة (٣,٣٪). أما في كلية التربية للبنات/ العراقية فبلغت التكرارات تكراراً واحداً، بنسبة (١,٩٪). في حين خلت كلية التربية/ المستنصرية وكلية التربية ابن رشد من أية تكرارات لمستوى التحليل.

٤- مستوى التطبيق، والتركيب، التقويم: لم تسجل مستويات التطبيق، والتركيب، والتقويم أية نسبة، إذ كانت النسب (صفراً) فيها للكليات جميعها. والجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥) تكرارات ونسب مستويات أهداف بلوم لمادة فقه المعاملات وقيم مربع كاي وكولمجروف سميرنوف تبعاً للكليات

المادة	التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم		المجموع	
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
تربية عراقية	٣٦	٥٩	٢٣	٣٧,٧	–	–	٢	٣,٣	–	–	–	–	٦١	١٠٠
تربية مستنصرية	١٢	٤١,٤	١٧	٥٨,٦	–	–	–	–	–	–	–	–	٢٩	١٠٠
تربية ابن رشد	١٠	٣٨,٥	١٦	٦١,٥	–	–	–	–	–	–	–	–	٢٦	١٠٠
تربية للبنات عراقية	٢٥	٤٨,١	٢٦	٥٠	–	–	١	١,٩	–	–	–	–	٥٢	١٠٠
مجموع	٨٣	٤٩,٤	٨٢	٤٨,٨	–	–	٣	١,٨	–	–	–	–	١٦٨	١٠٠
قيم كا٢	٢١,٣٣٧		٣,٣٦٦		–				–		–		–	
قيم ا–ا					–		٠,٤٢		–		–		–	
الدلالة	دالة		غير دالة		–		غير دالة		–		–		–	

تفسير النتائج:

يتبين من العرض السابق لنتائج شمولية الأسئلة للأهداف المعرفية تركيز الأسئلة على مستويي التذكر والفهم من المستويات المعرفية الدنيا، وقد يعود سبب تركيز واضعي الاختبارات التحصيلية لمادة فقه المعاملات على مستويي التذكر والفهم؛ الى طريقة صياغتهم للأهداف التعليمية في خطة التدريس، فصياغة الأهداف البسيطة تؤدي الى صياغة أسئلة تستدعي المعرفة لتحقيق تلك الأهداف، أما عن سبب عدم الاهتمام بمستوى التطبيق، والتركيب، والتحليل، والتقويم، فقد يعود الى صعوبة إعداد أسئلتها فهي تتطلب وقتاً وجهداً في بنائها، أو قد يكون السبب عدم معرفة التدريسيين كيفية صياغتها. ومهما يكن من أمر، فإن على التدريسيين بذل جهد أكبر في بناء اختباراتهم، والعناية بشمولية الأسئلة لأهداف متنوعة. وإن تصنيف بلوم سيساعدهم على تجنب كل ما يضعف من قيمة الاختبارات التحصيلية (بابام،٢٠٠٥: ١١٠) فهو بمثابة دليل عمل في إعداد فقرات الأسئلة، ومحك يُستند إليه في تقدير مدى ملائمة وصدق الاختبار. (مخائيل،٢٠١٦: ٢١٥-٢١٦)

اختبار الفرض الصفري: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة لمستويات الأهداف المعرفية تبعاً للكليات.

للتحقق من هذا الفرض استعملت الباحثتان اختبار مربع كاي (كا٢)، واختبار كولمجروف سميرنوف (ك-س) لحسن المطابقة، بحسب ما تقتضيه البيانات، كما هو موضح في الجدول (٥)، إذ يتبين منه الآتي:

١- مستوى التذكر: بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة (٢١,٣٣٧) وهي أكبر من قيمة اختبار مربع كاي الجدولية (٧,٨١٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب مستوى التذكر لصالح كلية التربية/ العراقية.

٢- مستوى الفهم: بلغت قيمة اختبار مربع كاي المحسوبة (٣,٣٦٦) وهي أصغر من قيمة اختبار مربع كاي الجدولية (٧,٨١٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣) مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسب مستوى الفهم تبعا للكليات.

٣- مستوى التحليل: بلغت قيمة اختبار كولمجروف سميرنوف المحسوبة (٠,٤٢) وهي أصغر من قيمة اختبار كولمجروف سميرنوف الجدولية (٠,٧٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على أنه لا توجد فروق في نسب مستوى التحليل تبعا للكليات.

اختبار الفرض الصفري: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة لمستويات الأهداف المعرفية في كل كلية تبعاً للمستويات ذاتها.

للتحقق من هذا الفرض استعملت الباحثتان اختبار كولمجروف سميرنوف (ك-س)، واختبار

مربع كاي (كا٢) لحسن المطابقة، بحسب ما تقتضيه البيانات، وكانت النتائج كالآتي:

١- كلية التربية/ العراقية: بلغت قيمة اختبار كولمجروف سميرنوف المحسوبة (٠,٤٢) وهي أكبر من قيمة اختبار كولمجروف سميرنوف الجدولية (٠,١٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات المستويات المعرفية الملاحظة مقارنة بالتكرارات المتوقعة لصالح مستوى التذكر.

٢- كلية التربية/ المستنصرية: بلغت قيمة اختبار كولمجروف سميرنوف المحسوبة (٠,٤٥) وهي أكبر من قيمة اختبار كولمجروف سميرنوف الجدولية (٠,٢٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات المستويات المعرفية الملاحظة مقارنة بالتكرارات المتوقعة لصالح مستوى الفهم.

٣- كلية التربية ابن رشد/ بغداد: بلغت قيمة اختبار كولمجروف سميرنوف المحسوبة (٠,٤٥) وهي أكبر من قيمة اختبار كولمجروف سميرنوف الجدولية (٠,٢٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات المستويات المعرفية الملاحظة مقارنة بالتكرارات المتوقعة لصالح مستوى الفهم.

٤- كلية التربية للبنات/ العراقية: بلغت قيمة اختبار كولمجروف سميرنوف المحسوبة (٠,٤٣) وهي أكبر من قيمة اختبار كولمجروف سميرنوف الجدولية (٠,١٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات المستويات المعرفية الملاحظة مقارنة بالتكرارات المتوقعة لصالح مستوى الفهم.

٥- المجموع الكلي: بلغت قيمة اختبار (كا٢) المحسوبة (١٢٩,٣٢) وهي أكبر من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (١١,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات المستويات المعرفية الملاحظة مقارنة بالتكرارات المتوقعة لصالح مستوى التذكر.

وعليه يمكن القول إنَّ المستويات المعرفية لأسئلة الاختبارات النهائية لمادة فقه المعاملات لا تمثل المستويات المعرفية المقترحة. والجدول (٦) يوضح ذلك

جدول (٦) التكرارات الملاحظة والمتوقعة لمستويات أهداف بلوم في مادة فقه المعاملات وقيم مربع كاي، وكولمجروف سميرنوف

الكلية	مجموع التكرارات		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	قيم ا–ا	قيم كا٢	الدلالة
التربية/ العراقية	٦١	الملاحظ	٣٦	٢٣	٠	٢	٠	٠	٠,٤٢		دالة
		المتوقع	١٨,٣	١٥,٢٥	١٢,٢	٦,١	٤,٨٨	٤,٢٧			
التربية/ المستنصرية	٢٩	الملاحظ	١٢	١٧	٠	٠	٠	٠	٠,٤٥		دالة
		المتوقع	٨,٧	٧,٢٥	٥,٨	٢,٩	٢,٣٢	٢,٠٣			
التربية/ ابن رشد	٢٦	الملاحظ	١٠	١٦	٠	٠	٠	٠	٠,٤٥		دالة
		المتوقع	٧,٨	٦,٥	٥,٢	٢,٦	٢,٠٨	١,٨٢			
التربية للبنات/ العراقية	٥٢	الملاحظ	٢٥	٢٦	٠	١	٠	٠	٠,٤٣		دالة
		المتوقع	١٥,٦	١٣	١٠,٤	٥,٢	٤,١٦	٣,٦٤			
المجموع	١٦٨	الملاحظ	٨٣	٨٢	٠	٣	٠	٠		١٢٩,٣٢	دالة
		المتوقع	٥٠,٤	٤٢	٣٣,٦	١٦,٨	١٣,٤٤	١١,٧٦			

ثالثاً: تضمين الاختبار أنواعاً من الأسئلة (مقالية، موضوعية)

بلغ مجموع الأسئلة ضمن معيار التنوع (٩١) سؤالاً، حصل نوع المقالي على (٨٨) تكراراً ، بنسبة (٩٦,٧٪)، بينما حصل نوع الموضوعي على (٣) تكرارات بنسبة (٣,٣٪) في أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمادة فقه المعاملات. والتفصيلات على النحو الآتي:

١- الأسئلة المقالية: بلغت تكرارات الأسئلة المقالية (٣١) تكراراً في كلية التربية/ العراقية، بنسبة (٩٣,٩٪). بينما بلغت التكرارات (١٨) تكراراً لكل من كلية التربية المستنصرية، وكلية التربية ابن رشد بنسبة (١٠٠٪). أما في كلية التربية للبنات/ العراقية فبلغت التكرارات (٢١) تكراراً، بنسبة (٩٥,٥٪).

٢- الأسئلة الموضوعية: بلغت تكرارات الأسئلة الموضوعية تكرارين اثنين في كلية التربية/ العراقية، بنسبة (٦,١٪). بينما بلغت التكرارات في كلية التربية للبنات/ العراقية تكراراً واحداً، بنسبة (٤,٥٪). في حين لم تسجل كليتي التربية/ المستنصرية، والتربية ابن رشد أية تكرارات. والجدول (٧) يوضح ذلك

جدول (٧) تكرارات ونسب أنواع الأسئلة لمادة فقه المعاملات

الكلية	مقالي		موضوعي		المجموع	
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
تربية/ العراقية	٣١	٩٣,٩	٢	٦,١	٣٣	١٠٠
تربية/ المستنصرية	١٨	١٠٠	-	-	١٨	١٠٠
تربية/ ابن رشد	١٨	١٠٠	-	-	١٨	١٠٠
تربية للبنات/ العراقية	٢١	٩٥,٥	١	٤,٥	٢٢	١٠٠
المجموع	٨٨	٩٦,٧	٣	٣,٣	٩١	١٠٠

تفسير النتائج:

يتبين من العرض السابق لنتائج تنوع الأسئلة أن نسبة الأسئلة المقالية بلغت (٩٦,٧٪) عموماً، وهي نسب مرتفعة مقارنة بالنسبة المقترحة من قبل الخبراء البالغة (٤٠٪)، بالمقابل حصلت الأسئلة الموضوعية على نسبة (٣,٣٪)، وهي نسب منخفضة مقارنة بالنسبة المقترحة من قبل الخبراء البالغة (٦٠٪)، ويبدو أن اهتمام واضعي الاختبارات بالأسئلة المقالية يرجع إلى أهميتها في بناء شخصية مميزة للطالب، فهي تمنحه حرية التعبير، وتنمي فيه القدرة على تنظيم الأفكار بأسلوبه الخاص. (الزند،٢٠١٨: ٣٧٨) وتكشف عن استجابات الطلبة بأمانة ودقة أكثر من الأسئلة الموضوعية، فالطلبة في الحياة الواقعية لا تُقدَّم لهم خيارات في أحاديثهم اليومية، لينتقوا منها، وكذلك متطلبات الحياة أغلبها تكشف استجابة خاصة بكل فرد. (بابام،٢٠٠٥: ١٦٠) إلا أن اختبار المقال لا يكون شاملاً للمحتوى الدراسي،

ويتأثر بذاتية المصحح، لذا يقل صدقه وثباته، واستجابة لهذه الانتقادات ظهر الاختبار الموضوعي الذي يتميز بالشمولية والصدق والثبات وعدم التحيز. (الهويدي،٢٠١٥: ١٣٧،١٥٣) غير إن نتائج تحليل الاختبارات كشفت عن التفريط في الأسئلة الموضوعية، وقد يعود السبب الى زهد التدريسيين بها لأنهم يعدون المقالية هي الأمثل لقياس أهداف التعليم كما مرّ أعلاه، أو لأنها تحتاج الى وقت وجهد في إعدادها أو لإغفال أهميتها، وقد يكون السبب تخلصاً من عوامل التخمين والغش التي قد ترافق الأسئلة الموضوعية.

ولأن الاختبار الموضوعي لا يخلو من العيوب، كالإيحاء بالتخمين، والغش، وصعوبة الإعداد، فإن الكثير من المختصين بالقياس والتقويم ينصحون بالامتحانات المختلطة التي تتضمن أسئلة مقالية وموضوعية؛ لغرض جمع الجوانب الإيجابية لكلا النوعين. (الزند،٢٠١٨: ٣٧٨) وعليه فإن اختبارات مادة فقه المعاملات لا تمثل التنوع بالنسب الموضوعة من قبل الخبراء.

رابعاً: توحيد الاختبار بتجنب الترك في الأسئلة

تراوحت نسب خيارات الترك في الأوراق الاختبارية لمادة فقه المعاملات بين (٢٠- ٥٠٪) بالنسبة للكليات جميعها، بمعدل (٣١,٧٪) لكلية التربية/ العراقية، و(٢٠٪) لكلية التربية/ المستنصرية، أما في كلية التربية ابن رشد فبلغ معدل الترك (٣٣,٣٪)، في حين بلغ المعدل في كلية التربية للبنات/ بغداد (٢٣,١٪)، أما كلية التربية للبنات/ العراقية فبلغ معدل الترك فيها (٢٠٪). والجدول (٨) يوضح ذلك

جدول (٨) نسبة خيارات الترك لمادة فقه المعاملات تبعاً للكليات والأعوام الدراسية

العام الدراسي	التربية العراقية	التربية المستنصرية	التربية ابن رشد بغداد	التربية للبنات العراقية
٢٠١٤- ٢٠١٥	٢٠	٢٠	٣٣,٣	٢٠
٢٠١٥- ٢٠١٦	٢٥	٢٠	٣٣,٣	٢٠
٢٠١٦- ٢٠١٧	٥٠	٢٠	٣٣,٣	٢٠
المعدل	٣١,٧	٢٠	٣٣,٣	٢٠

وبلغ عدد الأوراق (١٢) ورقة اختبارية، جميعها تضمنت إما ترك سؤال، أو ترك سؤال وفرع/ فروع، وكان عدد تكرارات الأوراق المتضمنة ترك سؤال (٨) تكرارات بنسبة (٦٦,٦٧٪)، تقابلها (٤) أوراق تضمنت ترك سؤال وفرع/ فروع بنسبة (٣٣,٣٣٪). وبذلك تكون نسبة الترك الكلية (١٠٠٪). والجدول (٩) يوضح ذلك

جدول (٩) تكرارات خيارات الترك في الأوراق الاختبارية

الكلية	ترك سؤال	ترك فرع	ترك سؤال وفرع	عدد الأوراق الكلي
التربية العراقية	٢	-	١	٣
التربية المستنصرية	٣	-	-	٣
التربية- ابن رشد	-	-	٣	٣
التربية للبنات العراقية	٣	-	-	٣
المجموع	٨	-	٤	١٢
النسبة	٦٦,٦٧	-	٣٣,٣٣	١٠٠

تفسير النتائج:

يتبين من العرض السابق لنتائج توحيد الاختبار أن الاختبارات جميعها تضمنت نسبة للترك، مما يعني أن الأوراق الاختبارية لم تحقق هذا المعيار، مع إن الأدبيات أغلبها تؤكد على عدم إعطاء فرصة للطالب بأن يختار الأسئلة التي يريد الإجابة عنها ويترك ما لا يريد إجابتها؛ لأن الغاية من الامتحان ليست بيان مدى استطاعة الطالب أن يجيب إذا سُمح له باختيار اسئلته، بل لتؤكد كفاءته عندما يستجيب إلى عينة ممثلة من الأسئلة. (مهرنز، ولهمان،٢٠٠٣: ١٢٩) ولأن خيارات الترك تقلل من مدى تمثيل الاختبار لأهداف المادة الدراسية، ومن ثم تقليل صدق محتوى الاختبار. (علام،٢٠١١: ١١٧) ولأنها تقلل من قيمة القرارات التربوية الصادرة تجاه الطلبة، كونها تحوِّل الاختبار من إجراء موحد إلى خليط من الاجراءات القياسية. (بابام،٢٠٠٥: ١٦٨) وقد يرجع سبب التزام التدريسيين بإعطاء خيارات الترك إلى محاولة مساعدة الطالب، وتوفير جو من البهجة، والأمان، يحيط به اثناء أداء الامتحان، فمعلوم أن بهجة الترك تقلل من قلق الاخفاق في الامتحان. أو قد يعود السبب الى الالتزام بتعليمات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي[1]، التي تؤكد على ضرورة تضمين الأسئلة نسبة للترك لا تتجاوز (٢٠٪)، ومع ذلك فإن (٥) أوراق اختبارية تجاوزت هذه النسبة.

خامساً: تقدير إجابات الطلبة على الأسئلة تتسم بالموضوعية

يتبين من الجدول (٧) ان تكرار الأسئلة الموضوعية بلغ (٣) تكرارات بنسبة (٣,٣٪) من مجموع أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمادة فقه المعاملات، بواقع تكرارين لكلية التربية/ العراقية

(١) في إعماماتها الى الجامعات، ومنها إعمام جهاز الإشراف والتقويم العلمي/ قسم الإشراف الجامعي ذي العدد (ج ت ن/ ١٢٦٤) في (٢/ ٥/ ٢٠١٧). غير إن جهاز الاشراف والتقويم العلمي ألغى هذا الشرط في كتابه معايير وضع الأسئلة الامتحانية ذي العدد (ج م/ ٣١٠٨) في (١٣/ ١١/ ٢٠١٧). وأكد على ضرورة الخلو من الترك إلا أن يكون ضمن الأسئلة الموضوعية فهو جائز.

بنسبة (١ , ٦٪). وتكراراً واحداً لكلية التربية للبنات/ العراقية بنسبة (٥ , ٤٪) أما كلية التربية/ المستنصرية، وكلية التربية ابن رشد فكانت نسبة الأسئلة الموضوعية (٠٪) في أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لفقه المعاملات.

تفسير النتائج:

يتبين من العرض السابق لنتائج موضوعية التصحيح أن نسبة الأسئلة التي تتمتع بتصحيح بعيد عن التحيز والذاتية نسبة منخفضة جداً، قد يرجع سبب إهمال هذا النوع من الأسئلة الى إغفال أهميتها في تحقيق دقة النتائج، أو للأسباب التي ذكرت في معيار التنوع.

سادساً: السؤال واضح ومحدد لا يحتمل تأويلات مختلفة

بلغت تكرارات الأسئلة الواضحة (١١١) تكراراً، بنسبة (١ , ٩٩٪). اما تكرارات الأسئلة غير الواضحة فبلغت تكراراً واحداً بنسبة (٩ , ٠٪)، وكان ضمن أسئلة كلية التربية/ العراقية، وهذا يعني أن نسبة وضوح الأسئلة كانت (١٠٠٪) للكليات جميعها، عدا كلية التربية/ العراقية إذ بلغت نسبة وضوح أسئلتها (٩٨٪). والجدول (١٠) يوضح ذلك

جدول (١٠) تكرارات ونسب وضوح الصياغة لمادة فقه المعاملات

المادة	واضحة		غير واضحة		المجموع	
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
تربية عراقية	٤٩	٩٨	١	٢٪	٥٠	١٠٠
تربية مستنصرية	١٨	١٠٠	–	–	١٨	١٠٠
تربية ابن رشد	١٨	١٠٠	–	–	١٨	١٠٠
تربية للبنات عراقية	٢٦	١٠٠	–	–	٢٦	١٠٠
مجموع	١١١	٩٩,١	١	٠,٩	١١٢	١٠٠

تفسير النتائج:

يتبين من العرض السابق لنتائج وضوح صياغة الأسئلة أن نسبة الأسئلة الواضحة عموماً بلغت (١ , ٩٩٪)، وهي نسبة مرتفعة، مما يدل على إدراك التدريسيين لأهمية هذا المعيار وأنه شرط يجب توافره عند بناء الاختبار لزيادة الموضوعية وتقليل الذاتية. (الهويدي،٢٠١٥: ٦٤)

المطلب الثاني
تقديم المقترحات المناسبة لتحسين وتطوير الاختبارات التحصيلية النهائية

من خلال الاطلاع على الأدبيات والمصادر المتخصصة بالقياس والتقويم، ومن خلال دراسة تقييم الاختبارات الحالية، نضجت لدى الباحثتين بعض المقترحات لعلّها تسهم في الارتقاء بمستوى جودة الاختبارات التحصيلية، وستقدَم بشكل خطوات أو عمليات على النحو الآتي:

١- عملية التدريس: إن عملية بناء اختبار تحصيلي جيد تبدأ من عملية التدريس وما يرتبط بها من أهداف تعليمية، وطرائق، وأساليب تدريسية، لأثرها في رفع مستوى الطالب وزيادة تحصيله لذا يلزم ما يأتي:

- العناية بصياغة الأهداف السلوكية، وتضمينها في خطة الدرس، فهي النتائج المطلوب تحقيقها في سلوك المتعلمين، ومن ثم فهي ما يُراد قياسه.

- العناية بطرائق التدريس التفاعلية، التي تثير التفكير، وربط المعارف في مادة فقه المعاملات بالحياة الواقعية، والاهتمام بالجانب التطبيقي، كأبرام العقود بأداء تمثيلي ثم اصدار الأحكام بالحل أو الحرمة بحسب توافر شروط وأركان العقد، أو إحضار عينة من العقود الرسمية في البيع والإجارة والشركات كوسائل تعليمية.

- العناية بمهارة طرح الأسئلة أثناء مناقشة موضوع الدرس باستعمال: كيف؟ ماذا لو؟ ما رأيكم؟ لتعويد الطلبة على أسئلة من مستويات عقلية عليا.

٢- عملية بناء الاختبار: أول خطوة في بناء اختبار تحصيلي جيد هي التخلي عن فكرة (ان اختباري رائع ولا ينقصه شيء)، وهذا ما أكده البرفسور W. James Popham حينما سأل خمسة من زملائه التدريسيين: هل تتصور أن اختباراتك الصفية هي أدوات تقويم ممتازة؟ فأجاب ثلاثة منهم بنعم. (بابام،٢٠٠٥: ٧٤) إن التخلي عن هذا الاعتقاد يفسح المجال للمعلمين بقراءة كتاب أو أكثر عن مبادئ القياس والتقويم ، أو الالتحاق بالدورات التدريبية المفيدة في تطوير المهارات ضمن هذا المجال. ومن ثم يلزم مراعاة الآتي:

- كتابة الاختبار قبل أيام من موعده، لضمان مراجعته وتهذيبه وإخراجه بأحسن شكل وأدق مضمون.

- مراجعة الأهداف السلوكية المتضمنة في خطط الدروس، مع معرفة التدريسي بالمحتوى وعناصره الرئيسة والفرعية، يؤسسان قاعدة متينة لبناء الاختبار.

- مراعاة شمولية الاختبار لمفردات المحتوى الدراسي، بحيث يكون السؤال عينة ممثلة للأسئلة التي يمكن صياغتها من مفردة معينة.

- الموازنة بين نوعي الأسئلة المقالية والموضوعية.

- العناية بصياغة الفقرات الموضوعية، بحيث تكون واضحة لا تحتمل أكثر من إجابة واحدة، فأبرز سلبيات الفقرات الموضوعية هو الغموض، ويفضل قياس معلومات مهمة تم التركيز عليها أثناء الدروس، ولا يُفاجأ الطالب بسؤال عن أسماء وتواريخ، أو

أشياء يظنها غير مهمة ولم يركز على حفظها أثناء المذاكرة؛ لأنها كانت عابرة حين التدريس.

- العناية أكثر بصياغة الفقرات المقالية، فالفكرة السائدة عن سهولة إعداد الأسئلة المقالية تلاشت في ضباب رداءة صياغتها، بحيث أصبحت لا تقيس سوى التذكر والاستيعاب، مع أنها وُضعت أساساً لقياس عمليات عقلية عليا، لذا يلزم مراعاة تحديد المهمة المطلوبة في السؤال بدقة والتأكد من أنها تقيس مستوى الهدف المطلوب وليس تذكر الحقائق فحسب، كما يمكن تحديد الجوانب التي يُراد من الطالب تناولها بالمناقشة في السؤال المقالي حفاظاً على تركيزه في ما هو مطلوب منه، أو تحديد طول الإجابة في عدد من الأسطر أو الصفحات منعاً للاسترسال والتشعب، مع عدم إعطاء فرصة للترك في الأسئلة المقالية.

٣- إدارة الاختبار: المراقبة الفاعلة لها أثر كبير في ضبط القاعات الامتحانية، فهي تضمن نتائج عادلة، فقد يكون الاختبار على مستوى عالٍ من صدق البناء إلا إن العوامل الخارجية تؤثر في صدق نتائجه، ومع ذلك فلا يجب أن يشعر الطالب بجو مشحون بالمراقبة الشديدة، وإنما تكون بخفة عن ناظره، لتوفير أجواء الأمن والاسترخاء.

٤- تصحيح الاختبار: لتوفير أكبر قدر من الموضوعية، والتخلص من التحيز أو ما يؤدي إليه، يلزم مراعاة الآتي:

- وضع إجابة نموذجية، يكون التصحيح بموجبها.

- توزيع درجة السؤال المقالي على الجوانب الواجب تناولها في الإجابة لضمان تصحيح الأوراق بأسلوب موحد، أو وضع معيار لتصحيح السؤال بموجبه مثل: (صحة الإجابة/ ثلاث درجات، تنظيم الأفكار/ درجتان، إيجاز العبارة/ درجة واحدة..)، أو أي معيار آخر يراه واضع الاختبار مناسباً، أما إذا كان السؤال مقالي مفتوح لا يمكن تحديد جوانبه للطالب فلا بأس بالحكم الذاتي للمصحح على أن يكون تصحيحه في جلسة واحدة، ودون الإكثار من هذا النوع من الأسئلة الذي يعتمد على الحكم الذاتي للمصحح.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث، ومن خلال الملاحظات المسجلة أثناء العمل وإجراءاته، تُستخلص الاستنتاجات الآتية:

١- ضعف مهارة معظم التدريسيين في بناء الاختبارات.

٢- قلة اهتمام معظم التدريسين بمعرفة معايير جودة الاختبار فضلاً عن تطبيقها.

٣- إنّ التدريسيين لا يستعملون جدول مواصفات، أو أي دليل، أو خطة عند وضع اختباراتهم.

٤- إن أغلب الاختبارات كتبت في الوقت الحرج مما أدى الى تسليمها للقسم دون مراجعتها.

٥- إن التدريسيين يواجهون صعوبة بالغة في صياغة أسئلة تقيس مستويات عليا من التفكير.

٦- إن بعض التدريسيين يستعملون نسبة معينة في

التغيير على المفردات المقرّة، لكنها غير مسجلة رسمياً في قسمهم.

٧- تأثر نتائج الاختبار بذاتية المصحح، نظراً لشحة الأسئلة الموضوعية.

٨- تأثر نتائج الاختبار بعامل الصدفة؛ لقلة تمثيل الأسئلة للمحتوى الدراسي في غالب الأوراق الاختبارية، ولارتفاع نسبة الترك في جميعها.

التوصيات

في ضوء النتائج يضع البحث التوصيات الآتية:

١- إعادة النظر بالمنهجية المتبعة في إعداد الاختبارات التحصيلية من قبل واضعيها.

٢- الاستفادة من المعايير المعتمدة في هذا البحث، والمقترحات المتضمنة فيه بخصوص إعداد الاختبارات التحصيلية وبنائها.

٣- توفير دليل عن كيفية بناء اختبار تحصيلي جيد من قبل المؤسسة التعليمية، وجعله في متناول أيدي التدريسيين.

٤- استحداث وحدة ضمن شعبة ضمان الجودة وتقييم الأداء في الكليات، تختص بتقييم الأنشطة بما فيها الاختبارات التحصيلية، يشرف عليها متخصصون في مجال القياس والتقويم، لرفع مستوى الأنشطة والاختبارات ومتابعة تحسينها باستمرار.

٥- تخصيص درجة لتقييم الاختبار ضمن استمارة تقييم أداء التدريسي، تحددها لجنة متخصصة تتولى تقييم أسئلة الاختبارات التحصيلية سنوياً. والافادة من نتائجها في تثمين جهد التدريسي المتميز في بناء اختباره.

٦- إقامة ورش عمل سنوية، توضح معايير ومواصفات الأسئلة الجيدة، وكيفية تحقيقها.

٧- تدريب تدريسيي المواد الشرعية على صياغة الأهداف السلوكية.

٨- يقدم التدريسي الأهداف المطلوب تحقيقها للطلبة مع كل مفردة دراسية.

٩- ضرورة شمول الاختبار لمستويات متنوعة من الأهداف التعليمية، وتمثيله لمفردات المحتوى جميعها.

١٠- ضرورة التوازن بين الأسئلة المقالية والموضوعية.

١١- ضرورة التسجيل الرسمي لأي تعديل على المفردات من قبل التدريسيين في أقسامهم.

١٢- ضرورة حفظ نسخ من الأسئلة سنوياً في جهاز حاسوب القسم، أو أي مخزن الكتروني.

المقترحات

استكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة:

١- إجراء دراسة مماثلة لمواد شرعية أخرى لم يتناولها البحث.

٢- إجراء دراسة تقويمية لاختبارات المواد التربوية في كليات التربية.

٣- إجراء دراسة تقويمية لأساليب التقويم المتبعة من قبل تدريسيي الجامعات من وجهة نظر الطلبة.

المصادر

١- أبو جلالة، صبحي حمدان. (١٩٩٩). اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة. ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.

٢- أبو فودة، باسل خميس، ونجاتي احمد بني يونس. (٢٠١٢). الاختبارات التحصيلية. ط١، دار المسيرة، عمان- الاردن.

٣- اتحاد الجامعات العربية. (٢٠٠٨م). دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد. منشورات الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.

٤- آري، دونالد، وآخران. (٢٠٠٩). مقدمة للبحث في التربية. ترجمة: سعد الحسيني، وعادل عبد الكريم ياسين، ط٢، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

٥- الأسدي، سعيد جاسم. (٢٠١٤). فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي. ط١، دار صفاء، عمّان، ومكتبة العلامة الحلّي، بابل.

٦- الامام، مصطفى محمود، وآخران. (١٩٩٠). التقويم والقياس. دار الحكمة، بغداد.

٧- بابام، دبليو جيمس. (٢٠٠٥م). تقويم العملية التدريسية ما يحتاج أن يعرفه المعلمون. ترجمة: مؤيد حسن فوزي، دار الكتاب الجامعي، غزة- فلسطين.

٨- البخاري، ابو عبد الله محمد بن اسماعيل، صحيح البخاري، دار صادر بيروت.

٩- البدري، طارق، وسهيلة نجم. (٢٠١٤). الإحصاء في المناهج البحثية التربوية والنفسية. ط٢، دار الثقافة، عمان- الأردن.

١٠- بدوي، عبد العظيم. (٢٠٠١). الوجيز في فقه السنة والكتاب العزيز. ط٣، دار ابن رجب، مصر.

١١- بركات، زياد، وعبد الهادي صباح. (٢٠٠٧). مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع(٩) شباط ٢٠٠٧ (١٢٣-١٥٦)

١٢- بكار، عبد الكريم. (٢٠١١). حول التربية والتعليم. ط٣، دار القلم، دمشق.

١٣- ثورندايك، روبرت، وهيجن إليزابيث. (١٩٨٦م). القياس والتقويم في علم النفس والتربية. ط٤، دار مالكولم. والطبعة العربية (١٩٨٩م) مركز الكتب الأردني.

١٤- جاسيل، كلنتون آي. (٢٠٠٧م). القياس في التقويم التربوي. مكتبة نور الزهراء، بغداد.

١٥- جمهورية العراق، وزارة التربية. (١٩٧٧). مجموعة الأنظمة والتعليمات الخاصة بالامتحانات والشهادات. ط٢، دار الحرية للطباعة، بغداد.

١٦- جمهورية العراق، وزارة التربية. (١٩٨٢م). المؤتمر التربوي السابع. مطبعة وزارة التربية رقم/ ١- بغداد.

١٧- الجوراني، يوسف احمد خليل. (٢٠١٠). تقويم أسئلة الامتحانات الوزارية لمادة الأحياء للصفين الثالث المتوسط والسادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات. مجلة ديالى، العدد(٤٥).

١٨- الخفاجي، ايمان محمد خلف. (١٩٩٩). تقويم أسئلة الامتحانات النهائية الوزارية لمادة قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد.

١٩- خليل، محمد أبو الفتوح حامد.(٢٠١١). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول. مكتبة الشقري، الرياض.

٢٠- داود، عزيز. (٢٠١١) مناهج البحث العلمي والتربوي. دار اسامة ودار المشرق.

٢١- الرامیني، فواز فتح الله. (٢٠٠٩). المعلم الذي نريد بين الأصالة والتجديد. ط١، دار الكتاب الجامعي، العين- الامارات العربية المتحدة

٢٢- الزند، وليد خضر. (٢٠١٨). علم النفس التربوي نظرياته الحديثة وتطبيقاتها الأكاديمية. ط١، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

٢٣- زيدان، محمد مصطفى. (١٩٧٩م). معجم المصطلحات النفسية والتربوية. ط١، دار الشروق، جدة.

٢٤- شحاتة، حسن، وزينب النجار. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٢٥- طعيمة، رشدي احمد. (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٦- الطناوي، عفت مصطفى. (٢٠١٦). التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه. ط٤، دار المسيرة، عمان-الاردن.

٢٧- الظاهر، زكريا محمد، وآخران. (٢٠٠٢). مبادئ القياس والتقويم في التربية. ط١، الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة، عمان- الاردن.

٢٨- عبد الرؤوف، طارق، والمصري، إيهاب عيسى. (٢٠١٧م). المقاييس والاختبارات التصميم الإعداد التنظيم. ط١، المجموعة العربية، القاهرة.

٢٩- العزاوي، رحيم يونس كرو. (٢٠٠٨). مقدمة في منهج البحث العلمي. ط١، دار دجلة، عمّان.

٣٠- علاّم، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

٣١- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١١). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط٤، دار المسيرة، عمان- الاردن.

٣٢- علي، محمد السيد. (٢٠١١). موسوعة المصطلحات التربوية. ط١، دار المسيرة، عمان- الأردن.

٣٣- عليان، ربحي مصطفى. (٢٠٠١). البحث العلمي أسسه مناهجه أساليبه إجراءاته. بيت الأفكار الدولية، عمّان.

٣٤- العياصرة، وليد رفيق. (٢٠١٠). التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية. ط١، دار المسيرة، عمان- الاردن.

٣٥- العيسى، عبد الرزاق عبد الجليل. (٢٠١٨). رؤى وأفكار البحوث والمقالات المنشورة. الدار الجامعية.

٣٦- غاي، وآخران. (٢٠١٢). البحث التربوي كفايات التحليل والتطبيقات. ترجمة: صلاح الدين محمود علام، ط١، دار الفكر، عمّان.

٣٧- الفقي، اسماعيل محمد، وآخران. (٢٠١٤). علم

النفس التربوي. ط٩، العبيكان- الرياض.
٣٨- القرني، عبد الحفيظ فرغلي. (د.ت). البيوع في الإسلام. دار الصحوة، القاهرة.
٣٩- الكبيسي، زينة مجيد ذياب. (٢٠٠٢). تقويم أسئلة الامتحانات العامة الوزارية لمادة التربية الإسلامية للصف السادس الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية-ابن رشد، جامعة بغداد.
٤٠- مجيد، سوسن شاكر. (٢٠١١م). تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية. ط١، دار صفاء، عمان- الأردن.
٤١- محمود، حمدي شاكر. (٢٠٠٤). التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات. ط١، دار الأندلس، حائل.
٤٢- مخائيل، امطانيوس. (٢٠١٦). القياس والتقويم في التربية الحديثة. منشورات جامعة دمشق.
٤٣- المرسومي، خالد كاظم. (٢٠١٣). معايير جودة الأداء التربوي. ط١، دار ومكتبة عدنان، العراق- بغداد.
٤٤- مسلم، عدي ابراهيم. (٢٠٠٩). تقويم أسئلة الامتحانات الوزارية في مادة قواعد اللغة العربية لطلبة الصف السادس العلمي والأدبي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
٤٥- مهرنز، وليام أي، ولهمان، ايرفن جي. (٢٠٠٣). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ترجمة: هيثم كامل الزبيدي. ط١، دار الكتاب الجامعي، العين- الامارات العربية المتحدة.
٤٦- الناقة، صلاح احمد. (٢٠١٦). تقويم أسئلة اختبارات الكيمياء للصف الثاني عشر وفق معايير الجودة خلال السنوات من ٢٠٠٧ الى ٢٠١٥. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٢٤)، العدد (٣).
٤٧- النجار، نبيل جمعة صالح. (٢٠١٠). القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS. دار الحامد، عمان-الاردن.
٤٨- نجم، نجم عبود. (٢٠١٠م). إدارة الجودة الشاملة في عصر الإنترنت. ط١، دار صفاء، الأردن.
٤٩- الهويدي، زيد. (٢٠١٥م). أساسيات القياس والتقويم التربوي. ط١، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ولبنان.
50- Armbrustr، Bonnie B. ،and Joyce Ostertag. (1989). "Questions In Elementary Science And Social Studies Textbooks". Center for the Study of Reading، University of Illinois at Urbana-Champaign. No. 463.
51- Bloom، B. S. et al (1956). Taxonomy of Educational Objectives. David McKay: New York.
52- Budd، J. M.، & Seavey، C. A. (1990). Characteristics of journal au-

thorship by academic librarians. College & Research Libraries، 51(5)، 463-470.

53- Phillips، Patrick، et al. "Oxford advanced learner's dictionary." Oxford University Press. Retrieved on December 20 (2010): 2010.

54- Swart، Arthur James. (2010). "Evaluation of Final Examination Papers in Engineering: A Case Study Using Bloom's Taxonomy". IEEE Transactions on Education. 53(2). 257-264.

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

م/ استطلاع أراء الخبراء في صلاحية معايير تقويم أسئلة
الاختبارات النهائية للمواد الشرعية

الأستاذ الفاضل .....المحترمـ

تحية طيبة..

تروم الباحثتان دراسة « تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية لمادة فقه المعاملات في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في ضوء معايير جودة الاختبارات». وفي ضوء مراجعة الدراسات السابقة، والأدبيات، أعدت الباحثتان قائمة بالمعايير اللازمة لتقويم الأسئلة، وترجوان بيان ملاءمة هذه المعايير بوضع علامة (√) أمام المعيار في حقل (يصلح) إن كان كذلك، أو وضعها في حقل (لا يصلح)، وإبداء ملاحظاتكم القيمة من اضافة أو حذف أو تعديل، حيث ما ترون ذلك ضرورياً.

علماً ان كل معيار له تعريف وتوضيح في ورقة الاستبانة.

ولكم الشكر الفائق

يرجى التفضل بملء البيانات أدناه:

اللقب العلمي:

الجامعة/ الكلية:

التخصص العام:

التخصص الدقيق:

الباحثة

أ.م.د زينة مجيد ذياب

ماجدة حسين علوان

ت	المعيار	يصلح	لا يصلح	الملاحظات
١	الصدق: أن يقيس الاختبار ما أُعد لقياسه، فإذا كان الاختبار تحصيلي ينبغي أن يكشف عن مدى تحقيق المتعلم للأهداف التعليمية.			
٢	الشمولية: أن تكون الاسئلة ممثلة لجميع المفردات، وتغطي معظم المحتوى المقرر.			
٣	الاستقلالية: عدم توقف إجابة فقرة ما على إجابة صحيحة لفقرة أخرى.			
٤	التنوع: تضمين الاختبار أسئلة مقالية واخرى موضوعية.			
٥	التكافؤ: ويعني المساواة بين الطلبة عند تعرضهم لاختبار موحد، خالٍ من الترك، إذ لا يمكن عقد مقارنات صادقة لتحصيلهم إذا خضعوا لأسئلة مختلفة.			

ملاحظة: هناك معايير اخرى مهمة لتقويم الاختبار منها الثبات، والتمييز، لم تعتمدها الباحثة في الأداة؛ لأن تقديراتها تعتمد على إجابات المفحوصين ودرجاتهم.

ملحق (٢)

الاستبانة بصورتها النهائية

ت	عبارات قياس جودة الاختبارات التحصيلية
١	تمثيل الأسئلة للمحتوى الدراسي.
٢	تمثيل الأسئلة للأهداف السلوكية.
٣	تضمين الاختبار أنواعاً من الأسئلة (مقالية، موضوعية).
٤	توحيد الاختبار بتجنب الترك في الأسئلة.
٥	تقدير إجابات الطلبة على الأسئلة تتسم بالموضوعية.
٦	السؤال واضح ومحدد لا يحتمل تأويلات مختلفة.

ملحق (٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

م/ استبانة النسب المئوية لمستويات بلوم المعرفية

الأستاذ الفاضل .....المحترم

تحية طيبة..

تروم الباحثتان دراسة « تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية لمادة فقه المعاملات في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في ضوء معايير جودة الاختبارات» ونظراً لما تتمتعون به من خبرة، وتجربة، وسعة اطلاع في هذا المجال، تضع الباحثتان بين أيديكم نسباً مقترحة لمستويات بلوم المعرفية لأسئلة الاختبارات النهائية لمادة فقه المعاملات، وترجوان بيان دقة هذه النسب وملاءمتها لكل مستوى من المستويات.

وترفق الباحثتان ايضاً جدولاً يخص نسبة الأسئلة المقالية والموضوعية في الاختبارات النهائية لمادة فقه المعاملات على مستوى المرحلة الجامعية، وتطمعان بمعرفة آرائكم السديدة حولها.

مع الشكر والامتنان

يرجى التفضل بملء البيانات أدناه:

اللقب العلمي:

الجامعة/ الكلية:

التخصص العام:

التخصص الدقيق:

الباحثة

أ.م.د زينة مجيد ذياب

ماجدة حسين علوان

١-جدول النسب المئوية لمادة فقه المعاملات

المستويات	النسبة	تصلح	لا تصلح	التعديل
التذكر	20٪			
الفهم	25٪			
التطبيق	20٪			
التحليل	10٪			
التركيب	15٪			
التقويم	10٪			
المجموع ١٠٠٪		المجموع ١٠٠٪		

٢-جدول نسب الأسئلة المقالية والموضوعية

نوع السؤال	النسبة	تصلح	لا تصلح	التعديل
مقالي	40٪			
موضوعي	60٪			

ملحق (٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

م/ استطلاع آراء تدريسيي مادة فقه المعاملات بمساحة المفردات

الأستاذ الفاضل .....المحترم

تحية طيبة..

تروم الباحثتان إجراء دراسة تهدف الى « تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية لمادة فقه المعاملات في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية في ضوء معايير جودة الاختبارات» وهذا يتطلب تحليل الكتاب المنهجي للمادة، ولعدم وجود كتاب منهجي مُقر؛ عمدت الباحثتان الى المصادر المرفقة مع مفردات المادة، والمقرة من قبل «لجنة عمداء كليات التربية للتخصصات التربوية» وقامتا بتحليلها جميعاً؛ لاستخراج مساحة المفردات ومن ثم اعتماد الوسط الحسابي كمساحة للمفردة الواحدة، كما هو مبين في الجدول المرافق.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة، ودراية، تضع الباحثتان بين ايديكم هذه الاستبانة، وترجوان بيان رأيكم في صلاحية اعتماد المساحة المحددة لكل مفردة، وذلك بوضع علامة (√) أمام مساحة المفردة إن كانت تصلح، وعلامة (×) إن كانت لا تصلح، مع تحديد المساحة المقترحة في حقل «التعديل».

مع الشكر والامتنان

الباحثة

أ.م.د زينة مجيد ذياب

ماجدة حسين علوان

يرجى التفضل بملء البيانات أدناه:

اللقب العلمي:

الجامعة/ الكلية:

التخصص العام:

التخصص الدقيق:

جدول مساحة (عدد صفحات) مفردات مادة فقه المعاملات(*) للصف الثالث:

ت	المفردات	المساحة	تصلح	لا تصلح	التعديل
١	البيع	٥٠,٥			
٢	القرض	٧			
٣	الايجار	١٧			
٤	الجعالة أو الوعد بالجائزة	٥,٥			
٥	الشركة	٢٠			
٦	الهبة	١١,٥			
٧	الرهن	٢١			
٨	الكفالة	١١			
٩	الوكالة	٢٢			
١٠	الإعارة	٩			
١١	الوقف	٢٧			
١٢	الحوالة	٥			

(*)الكتب التي تم تحليلها على أساس وحدة المساحة:

- شرائع الاسلام، المحقق الحلي.
- الفقه المنهجي، مصطفى الخن.
- الفقه على المذاهب الخمسة، محمد جواد مغنية.
- الفقه الاسلامي وأدلته، وهبة الزحيلي.(تم استبعاده لأن مساحة بعض مفرداته كبيرة جداً، مساحة «البيع» مثلاً كانت (٣٧٤) صفحة.

ملحق (٥)

اسماء الخبراء والمحكمين مرتبة بحسب الحروف الأبجدية واللقب العلمي

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل	رقم الاستبانة	
				١	٣
١	أ.د إيمان عبد الكريم ذيب	قياس وتقويم	الجامعة العراقية/ كلية التربية للبنات	*	*
٢	أ.د حسام عبد الملك العبدلي	طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الاسلامية	الجامعة العراقية/ كلية التربية للبنات	*	*
٣	أ.د حسن علي فرحان	أصول تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية-ابن رشد	*	*
٤	أ.د خليل ابراهيم رسول	الإحصاء والقياس النفسي	جامعة بغداد/ كلية الآداب	*	*
٥	أ.د سعد علي زاير	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية- ابن رشد		*
٦	أ.د سميرة موسى عبد الرزاق	علم النفس التربوي	الجامعة العراقية/ كلية التربية للبنات	*	*
٧	أ.د سندس عبد القادر	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات	*	*
٨	أ.د صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	جامعة بغداد/ كلية التربية- ابن رشد	*	*
٩	أ.د ضياء عبد الله التميمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية- ابن رشد	*	*
١٠	أ.د عادلة علي ناجي	طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية	جامعة بغداد/ كلية التربية- ابن رشد	*	*
١١	أ.د عفاف حسن الشبر	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	*	*
١٢	أ.د علي محمد العبيدي	طرائق تدريس اللغة العربية	متقاعد	*	*
١٣	أ.د كريم مهدي ابراهيم	طرائق تدريس المواد الاجتماعية	الجامعة العراقية/ كلية التربية للبنات		*
١٤	أ.د نبراس مجبل صالح	علم نفس النمو	الجامعة العراقية/ كلية التربية للبنات	*	*
١٥	أ.م.د أمل اسماعيل عايز	قياس وتقويم	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	*	*
١٦	أ.م.د حسين عليوي حسين	طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية	الجامعة العراقية/ كلية العلوم الإسلامية	*	*
١٧	د. محمد عبد القهار	مناهج وطرائق تدريس العلوم	رئيس قسم المناهج والتطوير في التعليم الديني	*	*

ملحق (٦)

اسماء المحكمين لاستبانة مساحة المفردات مرتبة بحسب الحروف الأبجدية واللقب العلمي

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل
١	أ.د مصطفى مؤيد حميد	فقه مقارن	الجامعة العراقية/ كلية التربية للبنات
٢	أ.م.د داود سلمان صالح	الفقه المقارن	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية
٣	أ.م.د عادل عبد الستار الجنابي	الفقه الإسلامي المقارن	جامعة بغداد/ كلية التربية -ابن رشد
٤	م.د طالب احمد عواد	فقه مقارن	جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات
٥	د. محمد كاظم جاسم	فقه	الجامعة العراقية/ كلية التربية

ملحق رقم (٧)

جدول تحليل كتب فقه المعاملات

ت	المصادر المفردات	الخن،١٩٩٢م		المحقق الحلي		الزحيلي(مستبعد)		مغنية،٢٠٠٠م		معدل المساحة
		مساحة المفردة	نطاق الصفحات	مساحة المفردة	نطاق الصفحات	مساحة المفردة	نطاق الصفحات	مساحة المفردة	نطاق الصفحات	
١	البيع	٥٦	ج٦/ ٩-٣٠ ٤٧-٤٨ ٥١-٥٨ ٦٥-٨٩	٤٥	٢٧٧-٣٠٦ ٣٠٩-٣١٨ ٣٣٠-٣٣٦	٣٧٤	ج٤/ ٣٤٤-٧١٨	٠	٠	٥٠,٥
٢	القرض	١١	ج٦/ ١٠١-١١١	٣	٣٣٦-٣٣٨	١٠	ج٤/ ٧١٩-٧٢٨	٠	٠	٧
٣	الإجارة	٢٢	ج٦/ ١٣٧-١٥٨	١١,٥	٤٢٥-٤٣٦	٥٤	ج٤/ ٧٢٩-٧٨٢	٠	٠	١٧
٤	الجعالة أو الوعد بالجائزة	٥,٥	ج٦/ ١٦١-١٦٦	٠	٠	٨,٥	ج٤/ ٧٨٣-٧٩١	٠	٠	٥,٥
٥	الشركة	٢٤	ج٧/ ٥٧-٦٨ ٧١-٨٢	١٦	٣٨٦-٤٠١	٨٢	ج٤/ ٧٩٢-٨٧٤	٠	٠	٢٠
٦	الهبة	١٩	ج٦/ ١١٥-١٣٣	٤	٤٧١-٤٧٤	٢٣	ج٥/ ٥-٢٧	٠	٠	١١,٥

٧	الرهن	٢٩	ج٧/ ١١١-١٣٩	١٣,٥	٣٤١-٣٥٤	١٠٥	ج٥/ ١٨٠-٢٨٥	٠	٠	٢١
٨	الكفالة	١٩	ج٧/ ١٤٣-١٦٢	٢,٥	٣٧٦-٣٧٨	٢١	ج٥/ ١٣٠-١٥١	٠	٠	١١
٩	الوكالة	٢٧	ج٧/ ١٦٥-١٩٣	١٧,٥	٤٣٧-٤٥٤	٥٠	ج٥/ ٧١-١٢١	٠	٠	٢٢
١٠	الإعارة	١٤	ج٧/ ٣٩-٥٣	٤,٥	٤١٩-٤٢٣	١١	ج٥/ ٥٤-٦٥	٠	٠	٩
١١	الوقف	٢٩	ج٥/ ٧-٣٦	١٢,٥	٤٥٥-٤٦٧	٦١	ج٨/ ١٥٣-٢١٤	٣٩	٥٨٥-٦٢٣	٢٧
١٢	الحوالة	٧	ج٦/ ١٨٩-١٩٥	٣	٣٧٣-٣٧٥	١٢,٥	ج٥/ ١٦٢-١٧٤	٠	٠	٥
مج										٢٠٦,٥