

أثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة
 في قسم علوم القرآن /كلية التربية /الجامعة المستنصرية
 في مادة الفقه الإسلامي
 م . د باسمه هلال عبود الربيعي

الجامعة المستنصرية- كلية التربية قسم علوم القرآن الكريم والتربية الإسلامية

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف اثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في مادة الفقه الإسلامي في قسم علوم القرآن الكريم والتربية الإسلامية، اعتمدت الباحثة خلفية نظرية ودراسات سابقة للإفادة منها في متطلبات البحث وإجراءاته. اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائج البحث، وتكونت عينة البحث من (٦٨) طالباً وطالبة بواقع (٣٤) للمجموعة التجريبية (٣٤) وللمجموعة الضابطة، تم اختيارهم عشوائياً.

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من ثلاثين سؤالاً وبعد التأكد من صدق الاختبار و ثباته تمت معالجة البيانات باستعمال طرق إحصائية مثل: (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الثنائي، وفي ضوءها توصلت الباحثة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستعمال العصف الذهني، وأوصت الباحثة بعدد من التوصيات في ختام بحثها.

Abstract

The aim of this project is to recognition the impact of the brainstorming upon the procurement of the students of the third stage in the subject of Islamic jurisprudence in the Quran Sciences Department and Islamic education.

Experimental method has been applied in this project that consists of (68) students with randomly selection (male and female), divided into two equal groups, the first group is the experimental group, while the other one represents the controlled group.

Results were processed by using different descriptive and statistical analyses to answer the question of the project . As a result , preference was for the experimental group with about (0.05) percent .

Finally, several recommendations have been set by the researcher.

الفصل الأول

مشكلة البحث، وأهميته، وهدفه، وفرضيته، وحدوده، وتحديد المصطلحات

مشكلة البحث:

تتجسد مشكلة البحث الحالي في ضعف مناهج مواد التربية الإسلامية في عرض المادة العلمية بما يتلاءم ومتطلبات التطور العلمي كونها تعتمد طرائق التدريس وأساليب تقليدية تقتصر على التلقين والحفظ والتسميع مما يؤدي إلى ضعف اعتماد التفكير العلمي المنضبط للمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة؛ فمناهج التربية الإسلامية ما زالت دون المستوى المطلوب في عرضها المواد العلمية، ولا سيما مادة الفقه الإسلامي لافتقار محتوياتها، وطرائقها، وأساليبها من التشويق وإثارة التفكير، وضعف المشاركة؛ لتركيزها على الحفظ المجرد والتلقين المباشر، مما أدى إلى ضعف في تحصيل الطلبة، ومما يزيد المشكلة تعقيداً غياب الرؤية والأهداف في معالجة المشكلات بين واضعي المناهج، والعاملين في الميدان التربوي (الهاشمي: ١٩٨٨، ١٠٣).

وقد عُدَّ سوء اختيار طريقة التدريس - غالباً - من الأسباب المؤدية إلى ضعف التحصيل الدراسي، لدى طلبة مادة التربية الإسلامية، فالطرائق التقليدية تؤدي إلى تحويل الطالب، إلى آلة حفظ الحقائق، والمعلومات، دون تعمق وتفكير؛ مما يؤدي إلى سلبية دور المتعلم، في العملية التعليمية، التعليمية (الكناني - ٢٠٠٠ - ٢).

فالمواد التعليمية - التعليمية ولا سيما مادة الفقه الإسلامي في الجامعات العراقية تُقدم في أغلب الأحيان بطرائق تقليدية تهتم بالمادة العلمية دون التركيز على مراعاة المستويات الفكرية للطلبة وتنمية تفكيرهم العلمي وإبداعهم المعرفي فتكون الطرائق جافة ومملة لا تراعي بيئة المتعلمين وحاجاتهم ولا تهتم بمداركهم وقدراتهم العقلية المتنوعة وما تقتضيه من تنوع أساليب التدريس لمخاطبة كل فئة بما يلائم طريقتها في التعلم، الشيء الذي جعل أغلب المتعلمين يحصلون على نتائج متدنية في اختبارات التحصيل، الأمر الذي ولد لدى بعضهم النفور والملل وجعلهم يكونون اتجاهات سلبية نحو الجامعة بشكل عام (77-1983-Gardner)، فالطرائق التقليدية السائدة التي تقوم على التلقين من التدريسي والاستماع والحفظ من الطلبة لا بُدَّ أن تستبدل بطرائق وأساليب حديثة تتصف بالمرونة وتنشيط تفكير المتعلم ليكون نشطاً وفاعلاً في العملية التربوية (الحصري والعنزي، ٢٠٠١، ص ٢٢)

وترى الباحثة من طريق ممارستها التدريس أن النمطية في الأساليب التدريسية تعيق إظهار القدرات الفكرية الإبداعية عند الطلبة وتمنع من إعداد أفراد يمتازون بالفكر قادرين على الإنتاج

المتنوع والجديد، الذي تحتاجه التنمية الشاملة لمجتمعاتنا؛ ولا تقتصر هذه المشكلة على الجامعات العراقية فهذه المشكلة عامة إذ أوضحت العديد من الندوات والمؤتمرات منها (ندوة الإبداع وتطوير كليات التربية- مايو ١٩٩٥ في مصر)، و(المؤتمر العلمي السابع للتفكير- يونيو ١٩٩٧ المنعقد في سنغافورة) دعوة إلى تنمية التفكير لدى الطلبة، ونادت باستعمال المتعلم البرامج والأساليب التي تؤهله لتأدية دوره بصورة فاعلة ومؤثرة (محمد، ١٩٩٩، ص ١)

وعليه يمكن صياغة مشكلة الحالي بالسؤال الآتي:

ما أثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في قسم علوم القرآن في كلية التربية في الجامعة المستنصرية في مادة الفقه الإسلامي

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث الحالي بأهمية التربية الإسلامية، وأهمية موادها التربوية المتنوعة ولاسيما مادة الفقه الإسلامي، وأهمية طرائق التدريس مواد التربية الإسلامية وتدریس مادة الفقه الإسلامي بشكل خاص وأهمية مادة الفقه الإسلامي إذ تشكل أساس الشخصية الإسلامية، وقاعدتها في الحركة والسلوك والحياة اليومية، وأهمية أسلوب العصف الذهني بوصفه من أساليب التدريس الحديثة ومدى فائدته في تحصيل مادة الفقه الإسلامي، فضلاً عن أهمية المرحلة الجامعية، وأهمية التحصيل الدراسي للمتعلمين.

تتجلى أهمية التربية الإسلامية بصلاحياتها لكل زمان ومكان إذ تربط الماضي بالحاضر من أجل استشراف المستقبل، وتعريف الفرد بحقوقه وواجباته فلا يطغى الفرد بفرديته على المجتمع ولا يطغى المجتمع عليه، وتحقيق ذلك يكون عن طريق استمرارياتها على التزام المبادئ والقيم بين الأجيال المتعاقبة، ودورها الأصيل في التنشئة الاجتماعية للأفراد، وتشكيل شخصياتهم (مرسي، ١٩٧٧، ص ٣٠) وجعلهم واثقين من قدرتهم على الإنجاز والإبداع، متفاعلين مع مجتمعهم، متحملين مسؤوليات الانفتاح على عصرهم، ممتلكين سبل التعامل مع مستجداته (التميمي، ١٩٩٢، ص ١٣)؛ فضلاً تحصيل الطلبة من العادات والتقاليد المرغوب عنها، فالتربية الإسلامية تُعدُّ طلباً ذوي شخصيات قوية وصبورة قادرة على مواجهة أقى الظروف (جرادات، ١٩٨٣، ص ١٤٠).

وتتجلى أهمية مواد التربية الإسلامية بشكل عام والفقه بشكل خاص بتكوّن نظرة متكاملة عن الكون والإنسان والحياة من خلال تزويد الإنسان بالمعلومات والمعارف والمهارات، التي تؤدي إلى تكوين اتجاهات متكاملة لدى الإنسان (موسى، ١٩٩٢، ص ٧)، ومن اتجاهات التكامل لدى الطلبة تدريسهم فروع التربية الإسلامية ومنها تدريس مادة الفقه الإسلامي، فدراسة الفقه الإسلامي

تعمق ارتباط الطلبة بالقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وتعزز أهمية فهمهما ودراستهما، وإعمال العقل لاستنباط واستنتاج الأحكام الشرعية منهما، وتبين أهمية الفقه قول رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم): (من يُرد الله به خيراً يُفقهه في الدين) (البخاري، ١٩٨١، ح: ٩٨٥) فالفقه في الدين ركن أساس من أركان تشكيل ثقافة المسلم التي لا يستغني عنها في حياته، فالعلم بأحكام العبادات والمعاملات ضرورة لازمة لا يمكن للمسلم إقامة حياته بصورة صحيحة إلا من خلال تعلمها وفهمها وإدراك مقاصده (الجلاد، ٢٠٠٤، ص ٣٦٢).

وتتجلى أهمية التفكير والعصف الذهني في التدريس كونها تعنى بغرس العقيدة الصحيحة في نفوس الناشئة والفهم الصحيح للإسلام وأحكامه، فإنها مطالبة بإعطاء القدر الكافي من الحقائق العقائدية والأحكام الفقهية في مراحل التعليم المتنوعة، فينبغي أن تُدرّس هذه الحقائق بطرائق تستثير تفكير الطلبة (النل وآخرون، ١٩٩٣، ص ٤٧٩)، فالتفكير عملية عقلية تجري بوعي داخل الإنسان، تحكم نشاطه العصبي والسلوكي من خلال وسائل المعرفة التي خلقها الله تعالى في الإنسان، قال تعالى ((وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ)) (النحل الآية: ٧٨) فالفكر والتفكير، والعقل والعلم، طرائق موصلة لمعرفة الخالق سبحانه وتعالى، إن أحسن المسلم استعمالها (عبدالله، ج ١، ١٩٩٤، ص ١٦٤)، وبناءً على أن التربية الإسلامية شاملة متكاملة ومتوازنة؛ كونها تتعامل مع العقيدة الصحيحة التي ينطلق منها وإليها في كل زمانٍ ومكان (عطا، ١٩٨٨، ص ٧).

وتتجلى أهمية طرائق وأساليب التدريس الحديثة لمراعاتها إثارة التفكير والانتباه، وتستثمر استعداد كل فرد للتفكير عندما يواجه موقفاً يصعب عليه في ضوء خبراته التي يمكن أن تغني أساليب معالجات الفرد لما يواجهه، فيقوم بنشاط ذهني لكي يصل إلى ما يناسبه من الحل، مستعملاً خطوات متتابعة مترابطة لاختيار الحل (أبو سرحان، ٢٠٠٠، ص ٩٥)؛ فأسلوب التدريس يحدد أساليب التفكير الواجب إتباعها، والوسائل الواجب اعتمادها والأنشطة التي يقوم بها (السكري، ١٩٨٠، ص ١٢٦) لتحقيق الأهداف المنشودة بالتفاعل المتبادل بين التدريسي والمتعلمين لإثارة تفكير المتعلم وإكسابه الخبرات والمعلومات، وبناء القيم والاتجاهات الإيجابية المخطط لها في مدة زمنية محددة (الخالدة، ٢٠٠١، ص ٢١٢)، واستثمار التفاعل الذهني، الذي يتمثل في تنوع الأفكار وتعدد المقترحات والحلول التي يقدمها المتعلمون في المواقف الصفية المتنوعة، وكلما زادت أفكارهم ومقترحاتهم دلّ ذلك على حسن أداء التدريسي (الخالدة، ٢٠٠١، ص ٢٣٦).

ترى الباحثة أن أهمية الطرائق والأساليب مترابطة بأهمية التفكير فمن المستحسن أن تكون طرائق التدريس لأية مرحلة دراسية، متلائمة مع المادة العلمية والمرحلة العمرية للطلبة، فلا بد أن يستعمل التدريسي الجامعي الطرائق والأساليب والاستراتيجيات الحديثة، التي تهتم وتركز على تعليم التفكير المتعلمين وتنميته، ومن أهمها ما يطلق عليه بفلسفة ما وراء المعرفة، أو ما وراء الإدراك

وتعني محاولة تعليم المتعلمين كيفية التعلم بأنفسهم، وذلك كله يشمل التدريس التفاعلي، والاستراتيجيات الكشفية والبحثية، وحل المشكلات، وما سواها من طرائق التدريس (محمد، ١٩٩٩، ص ١٢) ومن أبرزها العصف الذهني.

وتتجلى أهمية أسلوب العصف الذهني لأنه نشاطاً جماعياً متميزاً فهو يُزود المتعلمين بمجموعة من قواعد توليد الأفكار، ويبرز أثر التدريسي فيه بتشجيع التفكير وزيادة الأفكار وتوجيهها، فهو من أكثر الأساليب المستعملة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية لحل المشكلة، إذ إنه تصدّ للمشكلة باستعمال العقل من خلال توليد قائمة الأفكار، التي تؤدي إلى وضع بدائل حلول جديدة ونافعة (أبو سرحان، ٢٠٠٠، ص ١٢٢)، ويمكن استعمال هذا الأسلوب بفاعلية برغم اختلاف وتباين أساليب التدريس وطرائقه التي يستعملها أساتذة الجامعات في إيصال المادة العلمية إلى المتعلمين، تبعاً لتباين اتجاهات المتعلمين وميولهم ومعلوماتهم (زيتون، ٢٠٠١، ص ١٨)، وتتأكد أهمية هذا الأسلوب في مادة الفقه الإسلامي بجلاء كون هذه المادة تستند إلى استنباط الأحكام من أدلتها الشرعية المعتبرة.

وبعدّ التعليم الجامعي ركيزة أساسية تقوم عليها المجتمعات في الحاضر والمستقبل، فهو حلقة الوصل التي تنقل المتعلم من مراحل الدراسة والتعلم إلى مراحل الإنتاج والتقدم الفكري والمادي، وإلى جانب وظائف الجامعات المتعددة التي من أهمها نقل التراث العلمي إلى الطلبة فإنّه يقع على عاتقها عبء اكتشاف المعرفة الجديدة وتمحيصها، والتأثير في الثقافة، وجعل الطلبة أكثر قابلية للمعرفة (كريم، ١٩٩٢، ص ٩٦)، واختارت الباحثة طلبة الجامعة، عينةً لبحثها، فضلاً لما يتمتعون بالنضج والقدرة على التفكير السليم، وحاجة طلبة قسم علوم القرآن بحاجة ماسة إلى إتقان فروع التربية الإسلامية المنهجية في مراحلهم الدراسية، لأجل أن تُحقّق الهدف الذي وضعت لأجله، لذلك جاء هذا البحث لتجريب أساليب تدريسية فاعلة عسى أن تساهم في ترسيخ الفقه الإسلامي - قولاً وسلوكاً.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرف أثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في قسم علوم القرآن في كلية التربية/ الجامعة المستنصرية في مادة الفقه الإسلامي

فرضية البحث: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل المجموعة التجريبية الذين يدرسون بأسلوب العصف الذهني، ومتوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالأسلوب التقليدي في مادة الفقه الإسلامي.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بـ:

١- طلبة المرحلة الثالثة في قسم علوم القرآن في كلية التربية/ الجامعة المستنصرية، الدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ م.

٢- موضوعات مادة الفقه الإسلامي المقرر للمرحلة الثالثة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٢ - ٢٠١٣).

٣- مدة التجربة: فصل دراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ م.

٤- أسلوب العصف الذهني والأسلوب التقليدي في تحصيل مادة الفقه.

تحديد المصطلحات: حددت الباحثة المصطلحات الرئيسة في عنوان البحث لغة واصطلاحاً وإجرائياً وفقاً لما يأتي:

الأول: الأسلوب:

١- الأسلوب لغةً: سلب: يسلبه سلباً واستلبه إياه، وأراد بالأسلوب الطريق الذي تأخذ فيه والأسلوب بالضم الفن. (ابن منظور، ١٩٥٦، ص ١٧٧)

٢- الأسلوب اصطلاحاً:

أ- عرفه سليمان (١٩٨٨م) بأنه: (مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالتدريس، والمفضلة لديه) (سليمان، ١٩٨٨: ص ١٢٤)

ب- عرفه محمد، ومجيد (١٩٩١م) بأنه: (الحصيلة الناتجة من تفاعل التدريسي، والطلبة، والمنهج معاً) (محمد، ومجيد، ١٩٩١: ٥١)

٣- تعريف الأسلوب الإجرائي: هو النمط السلوكي بمجموعة الإجراءات، والتدابير التي استعملتها الباحثة في أثناء تدريسها للطلبة (عينة البحث) لتحقيق الأهداف المنشودة والتوصل إلى النتائج.

ثانياً: العصف الذهني:

١- العصف الذهني لغةً:-

أ- العصفُ والعَصْفُ والعَصِيفَةُ والعَصَافَةُ: ما كان على ساق الزرع من الورق الذي يبيس فيفتت وما لا يؤكل، وفي التنزيل: ((وَالْحَبُّ ذُو الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانُ)) (الرحمن، الآية ١٢) (ابن منظور، ١٩٥٦، ص ١٥٢).

ب- الذهن لغةً: - الذهن: الفهم والعقل، والذهن أيضاً حفظ القلب، وجمعها أذهان. تقول: إجعل ذهنك في كذا وكذا، وقال الجوهري. الذهن مثل الذهن، وهو الفطنة والحفظ، وفلانٌ يُذهن الناس أي يفاطنهم، وذاهنني فذاهنته أي كنت أجود منه ذهنًا، والذهن أيضاً: القوة. (ابن منظور، ١٩٥٦، ص ١٧٤)

٢- تعريف العصف الذهني اصطلاحاً:- للعصف الذهني في الاصطلاح تعريفات منها:

أ- عرفها أبو علام بأنها: "تقنية تحاول بها جماعة من الأفراد أن توجد حلولاً لمشكلة محددة، باستعراض أو إنتاج الأفكار البديهية كلها تعاونياً" (أبو علام، ١٩٨٩، ص ٨٥)

ب- وعرفه أبو سرحان بأنه: "عملية توليد الأفكار أو الحلول لمشكلة معينة، إذ يطلب التدريسي من الطلبة أن يقدموا أو يقترحوا أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تساعد في حل هذه المشكلة"(أبو سرحان، ٢٠٠٠: ١٢١).

التعريف الإجرائي: هو الأسلوب الذي استعملته الباحثة مع المجموعة التجريبية بعرض مشكلة والبحث فيهل للتوصل إلى حلول من دون إصدار أحكام، أو الحكم عليها في ضوء معايير محددة.

ثالثاً- التحصيل:

١- **التحصيل لغة:** من حَصَلَ، يَحْصُلُ، والحاصل ما بقي وثبت وزهد ما سواه، يكون، وقد حَصَلَ الشيء يَحْصُلُ حُصُولاً، والتَّحْصِيلُ تمييز ما يَحْصُلُ، والاسم الحصلة وحصلت الشيء تحصيلاً، وحاصل الشيء ومحصوله بقيته(ابن منظور، ١٩٥٦-ص ١٥٣).

١- **التحصيل اصطلاحاً:** للتحصيل في الاصطلاح تعريفات عدة منها:

أ- عَرَفَهُ اللقاني بأنه: "مدى استيعاب الطلبة لما تلقوه من خبرات معينة خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض"(اللقاني، ١٩٩٦، ص ٢٧)

ب- وعَرَفَهُ زيتون (٢٠٠١) بأنه: "مدى ما حقَّقه الطلبة من نتائج التعلم نتيجة مرورهم بخبرة تدريسية معينة"(زيتون، ٢٠٠١، ص ٤٧٩)

٣- **تعريف الإجرائي:** ما حصل عليه طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من معلومات ومعارف ومهارات مقاسة بالدرجات، في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

رابعاً- **الفقه الإسلامي:** ستحدد الباحثة الفقه دلالة على مادة الفقه الإسلامي:

١- **تعريف الفقه لغة:** فقه الأمر، أحسن إدراكه، والفقيه العالم الفطن، والفقه: العلم بالشيء مع الفهم له والفتنة فيه، وتفقه: إذا تعاطى العلم (الزمخشري، ٨٢، ص ٣٤٦)

٢- **تعريف الفقه اصطلاحاً:** يتركز مفهوم الفقه اصطلاحاً بأنه: "مجموعة الأحكام الشرعية العملية المستفادة من أدلتها"(خلاف ١٩٧٨، ص ١١)

٣- **تعريف الفقه إجرائياً:** هو مجموعة الأحكام الشرعية العملية المفادة من أدلتها التفصيلية المتعلقة بالمفردات الدراسية التي تضمنتها موضوعات الفقه الإسلامي للصف الثالث في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كليات التربية في الجامعات العراقية للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣)

خامساً- المرحلة الثالثة: هي السنة الدراسية الثالثة ضمن سُلَّم المراحل الدراسية الأولية في قسم علوم القرآن في كلية التربية في الجامعة المستنصرية، والتي تدرس فيها مواد التربية الإسلامية ومنها مادة الفقه الإسلامي.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

تتمثل الخلفية المرجعية لأي بحث بأساسين هما (الإطار النظري، والدراسات السابقة)، ويمثل الإطار النظري لأية دراسة جانباً أساسياً للبحث العلمي وهذا لا يعني أن للموضوعات التربوية كلها لها نظريات مفسرة لها، فالموضوعات التي لا تنتظمها نظريات محددة؛ تكون الخلفية النظرية للبحث ممثلة في جوانب الموضوع ومجالاته حسبما تضمها، التقارير، والوثائق والإحصاءات التي يفيد منها الباحث في كتابة الخلفية النظرية لترتبط ارتباطاً مباشراً بموضوع البحث ومجالاته وإجراءاته (الرشيدى-٢٠٠٠: ٢١٩-٢٢٠)، وبما أن أسلوب العصف هو أساس البحث الحالي فستحدد الباحثة خلفية نظرية لمفهوم هذا الأسلوب وخصائصه ومميزاته ومجالات استعمالاته وعناصر نجاح هذا الأسلوب وإجراءاته وفقاً لما يأتي:

أولاً: مفهوم العصف الذهني:

العصف الذهني من الأساليب الحديثة المشهورة بتوليد الأفكار الإبداعية، وقد ظهر هذا الأسلوب وتطور في سوق العمل، وانتقل استعماله في ميدان التربية والتعليم، وأصبح من الأساليب التي حظيت باهتمام الباحثين والمتعلمين والمهتمين بتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات في معظم المواد الدراسية والمواقف التعليمية (جروان، ١٩٩٩، ص ١١٩)، ويُسعمل هذا الأسلوب لإثارة الإبداع عند الأفراد والجماعات، ويهدف إلى إنتاج الأفكار وتقويمها لاحقاً، ويعمل على تحفيز القدرات الإبداعية، والتحرر من القيود التي يفرضها الأساليب التقليدية التي تؤدي إلى إعاقة الابتكار، وتستعمل لإنتاج الأفكار المتتالية أو المتناوبة، وليس من أجل إيجاد الحلول للمشكلات الجديدة التي تسهم في معرفة ظاهرة ما. (Osborn, 1963, p:162)

وتعددت تسميات العصف الذهني وهي بالمعنى نفسه والجوهر: (العصف الذهني، عصف الدماغ، أمطار الدماغ، استمطار الأفكار، المفكرة، تدفق الأفكار، توليد الأفكار، التوليد الفكري الجماعي، إرجاء التقويم، المحاكمة المؤجلة) (الطيبي، ٢٠٠٠، ص ١٦٥)؛ إلا أن مصطلح العصف الذهني يُعد أكثر استعمالاً وشيوعاً وهو أقربها للمعنى، فالعقل يعصف بالمشكلة ويفحصها ويُمحصها لغرض التوصل إلى الحلول الإبداعية المناسبة لها.

ثانياً: خصائص العصف الذهني: لأسلوب العصف الذهني خصائص من أبرزها:

١. يؤدي أسلوب العصف الذهني الى التحرر من القيود التي تعيق الإبداع والابتكار.
٢. إن الكم يولد الكيف، إذ من الواجب الاهتمام بالكم بالحجم نفسه الذي يهتم به الكيف وهذا ما ذهب إليه أوزبورن (عاقل، ١٩٧٩، ص ٣٤)
٣. يُعد أسلوب العصف الذهني أسلوباً فردياً وجماعياً بالرغم من أن إعداداته بالأصل للعمل الجماعي، كما أنه يتجه إلى نشاط الجماعات الصغيرة؛ فيتجه هذا الأسلوب بمسارين من التنظيم يمكن تطبيقه على الفرد أو على الجماعة (روشكا، ١٩٨٩، ص ١٨٤، ١٨٥)

٤. الناتج الفكري الابتكاري يتولد عن طريق الاحتكاك بين الأفراد، ففكرة شخص ما تستند إلى فكرة شخص آخر، وهذه الفرضية لا تنطبق على الأشخاص كلهم ولا في الأحوال كلها، حيث إن هناك من يعارض هذه الفكرة (عاقل، ١٩٧٩، ص ٣٤)

ثالثاً: مميزات العصف الذهني: لأسلوب العصف الذهني مميزات أوردتها الحمادي وفقاً لما يأتي: (الحمادي، ١٩٩٩، ص ١٦)

١. يساعد على إيجاد مناخ صفي حيوي متعاون، ويفتح الأبواب للجهد الفردي المبدع.
 ٢. يبني الثقة ويشجع الصراحة والانفتاح الذهني والاستعداد للتخيل والإبداع.
 ٣. يظهر وجهات نظر عديدة ومتنوعة قائمة على ردود فعل عاطفية وعقلية تجاه مشكلة معينة، مما يكثر من البدائل المناسبة لحل كل مشكلة.
 ٤. يلغي الحواجز التي تقف أمام القدرة الخلاقة، مما يساعد الطلبة على التفكير الإبداعي.
 ٥. يقدم وسيلة للتركيز على مدى الإحساس بالمشكلة، مما يسرع في الوصول إلى الحل.
 ٦. يسهم في ديمقراطية العملية التعليمية وتولد الحماسة للطلبة وأشعارهم بقيمة أفكارهم.
 ٧. يسهم من الإقلال من الخمول الفكري للطلبة.
- رابعاً: استعمالات العصف الذهني وقواعده:

لضمان الحصول على سيل من الأفكار الأصيلة لحل مشكلة ما في جلسة العصف الذهني أقترح بارس عددًا من الأمور جعلها قواعد لأسلوب العصف الذهني، وتتركز هذه الأمور بأربع قواعد رئيسة ذكرها الطيبي وفقاً لما يأتي: (الطيبي، ٢٠٠٠، ص ١٦٨)

القاعدة الأولى: ضرورة تجنب النقد:

هذه القاعدة تمثل مبدأ يرفض استبعاد الحكم المسبق أو النقد أو التقويم المستعمل في أثناء جلسات لعصف الذهني، ومسؤولية تطبيق هذه القاعدة تقع على عاتق رئيس الجلسة الذي يُنبّه بدوره أي طالب يُصدِرُ حكماً أو تعقيماً على أفكار غيره، كذلك تنبيه الطالب الذي يصدر الفكرة على أن يتخلى عن تقويمها بعد إصدارها، أو محاولة إبداء حكم حولها بعد أن عبّر عنها، أو محاولته الاعتذار عنها، أو مطالبته بحذفها من بين الأفكار أو الحلول المقترحة التي يتم تسجيلها في أثناء الجلسة.

القاعدة الثانية: التأكيد على زيادة كمية الأفكار المطروحة:

يُقصد بذلك أنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من أعضاء الجماعة، كلما زاد احتمال قدر أكبر من الأفكار الأصيلة أو المعينة على الحل المبتكر للمشكلة، وفي هذا الصدد يُشير كثير من الباحثين إلى أن الطلاقة هي مصرف الابتكار.

القاعدة الثالثة: إطلاق حرية التفكير والترحيب بالأفكار مهما كان نوعها:

يُقصد بهذا المبدأ التحرر مما يعيق التفكير الابتكاري والترحيب بالأفكار كلها، وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء، فكلما كان المجال أكبر لإعطاء قدر من الحرية للطلاب في

التفكير في اعطاء حلول للمشكلة المعروضة - مهما تكن نوعية هذه الحلول أو مستواها-، يتحصن الطلبة بكفايات عليا في توظيف قدراتهم على التخيل وتوليد الأفكار في ظل ظروف التحرر الكامل من ضغوط النقد والتقويم.

القاعدة الرابعة: البناء على أفكار الآخرين وتطويرها:

يُراد بهذا المبدأ أن الأفكار المطروحة ملكٌ للجميع، وهذا يعني أنّ الأفكار المقترحة ليست حكراً على صاحبها، وبذلك فإن رئيس الجلسة يشجع المشاركين على إثارة الحماس كي يزدوا على أفكار الآخرين، وأن يقدموا ما يمثل تحسناً أو تطويراً أو بلورة لها، إذ لأيّ مشارك حق اقتباسها وتحويرها وتعديلها بالحذف والإضافة.

خامساً: إجراءات العصف الذهني: اختلف التربويون في تقسيمهم لمراحل تنفيذ جلسة العصف الذهني، فمنهم من فيرى روشكا أن عملية توليد الأفكار تمر بثلاث مراحل وفقاً لما يأتي: (روشكا، ١٩٨٩، ص ١٨٣-١٨٤)

المرحلة الأولى: يتم فيها توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية التي تنطوي عليها، ثم تبويب هذه العناصر وعرضها على المشاركين.

المرحلة الثانية: مرحلة توضيح كيفية العمل والسلوك، ومراعاة قواعد العصف الذهني.

المرحلة الثالثة: مرحلة تقويم الأفكار واختيارها وحسابها عملياً.

وتتركز الآراء في ان إجراءات العصف الذهني يكون بتشخيص المشكلة وتحديدتها، وتحضير أو أعداد المجموعة، والانتقاع من الأفكار، ومعالجة الأفكار وبلورتها، وتضمين الأفكار، واستخلاص الإعمامات ، وتعتمد الباحثة في ما ذهب إليه الحصري والعنزي من أن خطوات التدريس بأسلوب العصف الذهني تسير وفقاً لما يأتي: (الحصري والعنزي، ٢٠٠١، ص ١٦٥ - ١٦٦)

١. صياغة الفكرة الأساسية للمشكلة.
٢. صياغة المشكلة الرئيسة.
٣. صياغة أهداف الجلسة.
٤. تحديد المعايير والقواعد الأساسية.
٥. جمع الأفكار وتسجيلها.
٦. تصنيف الأفكار في فئات.
٧. اشتقاق التعميمات.
٨. الوصول الى حلول مقترحة.

سادساً: التطبيقات العملية في جلسة العصف الذهني: لنجاح جلسة العصف الذهني عناصر مهمة حددها أبو سرحان وفقاً لما يأتي: (أبو سرحان، ٢٠٠١، ص ١٢٣)

١. وضوح المشكلة مدار البحث لدى المشاركين، قبل بدء جلسة العصف الذهني، فلا بُدَّ أن يكونوا على دراية معقولة بموضوع المشكلة، وما يتصل بها من معلومات ومعارف، وهذا التوضيح من صلب وظيفة المدرس.
 ٢. وضوح مبادئ العمل وقواعده في جلسة العصف الذهني، والتقييد بها من المشاركين جميعاً، وقد يكون من الضروري توعية المشاركين في جلسة تمهيدية وتدريبهم على اتباع قواعد المشاركة، وضرورة الالتزام بها طوال الجلسة.
 ٣. خبرة قائد النشاط أو التدريسي وجديته وقناعاته بقيمة أسلوب العصف الذهني، بوصفه أحد الاتجاهات المعرفية في حفز الابداع، وضرورة ذلك لنجاح الجلسة، وذلك لأنه مطالب بتحضير صياغة واضحة ومحددة للمشكلة، وعرض موجز للأفكار المتصلة بها، فضلاً عن أهمية دوره في الإبقاء على حماسة المشاركين في جو من الاطمئنان والانطلاق.
- ويرى السويدي أن عناصر وعوامل نجاح جلسة العصف الذهني تتركز فيما يأتي: (السويدان، ٢٠٠٢، ص ٢)
١. التمهيد للجلسة وتهيئة المشاركين فيها، وإخبارهم مسبقاً بموضوعها، فضلاً على كسر الحواجز وإزالة التوتر فيما بينهم.
 ٢. أن يسود الجلسة جوٌّ من خفة الظل ومتعة التفاعل والحيوية، وألا تكون جادة وكئيبة.
 ٣. قبول الأفكار غير المألوفة وتشجيعها وإن كانت غير ذي مغزى بلا نقد أو تقويم.
 ٤. يجب إتباع المراحل المتنوعة لإعادة الصياغة ويتم ذلك بطرح الأسئلة الآتية (كيف يمكن أن تطور الفكرة وتولد بإتباع السؤال): (كم عدد الطرق التي يمكن من طريقها أن تطور الفكرة؟) لأن السؤال الأول يحثّ المشاركين على إعادة الصياغة وبلورة المشكلة، وفي الوقت الذي يطالبنا فيه السؤال الثاني بإيجاد الحلول، عندما يتوقف سيل الأفكار المتعلقة بعبارة أعيدت صياغتها.
 ٥. من المهم جداً تيقن المسؤول عن الجلسة بجدوى هذا الأسلوب في التوصل الى حلول مبتكرة للمشكلات أو في المجالات المتنوعة.
 ٦. أن يفصل المسؤول عن الجلسة بين استنباط الأفكار وإبرازها وبين تقويمها، وأن يكون على استعداد للمساهمة في إحياء الجلسة بأفكاره الشخصية، وأن يشجع الكمية من دون النوعية، وأن يؤجل أحكامه، ويقبل بعض الأفكار التي قد تتطوي على انتقادات موجهة شخصياً، وكثيراً ما تحدث هذه الظاهرة عندما يكون المسؤول عن الجلسة هو مسؤول في مكان عمله الذي تقام فيها جلسة العصف الذهني.
 ٧. أن تكون الجلسة موضوعية، بعيدة عن الآراء والدفاعات الشخصية عن بعض الأفكار المتعلقة بالمشكلة موضوع الجلسة.

٨. تدوين الأفكار المنبثقة من الجلسة وترقيمتها بحيث يراها المشاركون جميعاً، ويمكن استعمال اللوحات لعمل ذلك، ويمكن للمسؤول أن يتولى الكتابة بنفسه، أو يكلف متعلماً بكتابتها، وفي هذه الحالة يمكن لرئيس الجلسة أن يتفرغ للسيطرة على المجموعة ويفسر الأفكار المقدمة.
٩. يفضل أن يكون عدد الأفراد في المجموعات ما بين (٦-١٥) شخصاً لضمان فاعلية توليد الأفكار، وتجاوز الحياء والخجل من فصح أفكارهم وطرحها.
١٠. الحرص الشديد على استبعاد وجود مراقبين للجلسة، ينبغي أن يشارك الحضور جميعاً في الحوار، لأن وجود مراقب جالس في مكان بعيد في أثناء الجلسة، يكون حاجزاً من دون القدرة على الإبداع والابتكار.
١١. على مسؤول الجلسة الإدراك أنّ عملية العصف ليست مضمونة ١٠٠% للحصول على أفكار جديدة، وإن استعمال العصف الذهني ليس مجرد وسيلة للتشجيع على طرح أفكار جديدة، إنما هو أسلوب لإفهام الطلبة المادة وحل تعقيدات الدروس.
١٢. ينبغي أن تستمر الجلسة وعملية توليد الأفكار حتى يجف سيل الأفكار، وهنا ينبغي للمسؤول أن يستعمل الأساليب المتاحة جميعها لإثارة تدفق الأفكار.

الدراسات سابقة:

أولاً: دراسة كولاندو Collando ١٩٩٧

رمت الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب العصف الذهني والتلميحات المعيارية والارتباط الثنائي في التفكير الإبداعي مع الكلمات، وصيغت المشكلة في نوع من نماذج التعليمات التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب، (٥١) من الإناث و(٤٩) من الذكور، وقسموا على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم استعمال تصميم الاختبار القبلي والبعدي، وتصميم المجموعة الضابطة، وقد قاس الاختبار القبلي، الطلاقة الفكرية، والمرونة والأصالة على مقياس الإبداع لتورانس (صورة الألفاظ)، وأسفرت النتائج بأن تعليمات العصف الذهني، والتلميحات المعيارية، أكثر فاعلية بزيادة الطلاقة والأصالة، وليس المرونة، كما وأن التلميحات المعيارية ليست بفاعلة العصف الذهني في زيادة الطلاقة الفكرية والمرونة، وأسلوب الارتباط الثنائي لم يكن بفاعلية أسلوب العصف الذهني والتلميحات المعيارية، في تأثيره في الأصالة (Collando , 1997 , p: 143)

ثانياً: دراسة الكبيسي والهيبي ١٩٩١

رمت الدراسة إلى تعرف علاقة عدد من المتغيرات بتوليد الأفكار (العصف الذهني) وعدة متغيرات هي: (التخصص، وتحصيل الوالدين ومهنتهما ودخل الأسرة)؛ فطبّق الباحثان اختبار توليد الأفكار (الكبيسي ١٩٨٨) ووزّعه على (٣٢٠) طالباً وطالبةً أختبروا بصورة عشوائية من أربع كليات متنوعة (علوم، طب، لغات، فنون) من جامعة بغداد، وبعد جمع المعلومات والبيانات

وتحليلها إحصائياً، أسفرت نتائج الدراسة بعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في توليد الأفكار بين الطلبة في الأقسام الإنسانية والعلمية، ولا يوجد أثراً لتحصيل الوالدين في توليد الأفكار غير المألوفة عند الطلبة، في حين يوجد أثر واضح لتحصيل الأم على توليد الأفكار للطلبة، وأن أبناء العسكريين لهم القدرة في توليد الأفكار بشكل أكثر مقارنة بأبناء الموظفين المدنيين والمتقاعدين ولا يوجد أثر يذكر للدخل الشهري في توليد الأفكار (الكبيسي والهييتي، ١٩٩١، ص ١٦-١٧).

ثالثاً: دراسة الجبوري ٢٠٠٤

رمت الدراسة إلى تعرف أثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم، وكانت عينة الدراسة (٥١) طالباً، اختيروا عشوائياً ضمن مجموعتين تجريبية تدرس بأسلوب العصف الذهني متكونة من (٢٥) طالباً، وضابطة تدرس بالطريقة التقليدية وعددها (٢٦) طالباً، وكافاً الباحث بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات المهمة، وأعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً فطبقه، كما طبق مقياس التفكير الابتكاري، وباستعمال الوسائل الإحصائية وتوصل الباحث إلى أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار النهائي لمادة الأدب والنصوص واختبار القدرة على التفكير الابتكاري لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بأسلوب العصف الذهني (الجبوري، ٢٠٠٤، ص ب-ت).

وقد أفادت الباحثة في دراستها الحالية من الدراسات السابقة في عدد من المجالات المهمة؛ وتمثلت هذه المجالات في تحديد مشكلة البحث وأهميته وأهدافه والمنهجية والإجراءات التي اتبعتها فضلاً عن الوسائل الإحصائية وأسلوب تحليل النتائج وعرضها.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية والإجراءات التي اعتمدتها الباحثة للتحقيق من هدف البحث وفرضيته، وفقاً لما يأتي:

منهجية البحث: اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي للتحقق من مدى فاعلية أسلوب العصف الذهني في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في قسم علوم القرآن في مادة الفقه، فالمنهج التجريبي يقوم أساساً على التجربة العلمية التي تكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات المؤثرة في الظاهرة محل البحث (الرشيدي-٢٠٠٠-٩٥).

إجراءات البحث:

أولاً:- تحديد التصميم التجريبي:

يقصد بالتصميم التجريبي وضع خطة تجريبية يتم عن طريقها تحقيق فرضيات البحث أو رفضها وقياس مدى التغير الذي يطرأ على أحد العوامل نتيجة لتغير حدة ومدى مؤثر ما، مع تثبيت المتغيرات أو العوامل الأخرى. (عبد الرحمن وزنكة، ٢٠٠٧: ٤٧)، وهو إجراء يوفر للباحث سبلاً كفيلة للوصول إلى النتائج المبتغاة. (الزويجي وآخرون، ١٩٨١: ١٠٢)، واختيار التصميم التجريبي يقع على عاتق الباحث الذي بدوره يستطيع أن يقلل من قصور التصميم وذلك بضبط العوامل والمؤثرات الأخرى عدا العامل التجريبي، وأن يكون دقيقاً في تسجيل المتغيرات والآثار التي تحدث نتيجة استخدام المتغير التجريبي لذلك اعتمدت الباحثة تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي. وملاتم لظروف البحث الحالي وعلى ما هو موضح في الشكل رقم (١)

جدول (١)**التصميم التجريبي**

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	أسلوب العصف الذهني	التحصيل	الاختبار التحصيلي
الضابطة	الأسلوب التقليدي		

ثانياً:- تحديد مجتمع البحث وعينه:

يتحدد مجتمع البحث في الدراسة الحالية بأقسام علوم القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كليات التربية في الجامعات العراقية في بغداد وهذه الكليات هي: (كلية التربية-ابن رشد، والتربية للبنات التابعتين لجامعة بغداد، وكلية التربية والتربية الأساسية التابعتين للجامعة المستنصرية، وكلية التربية والتربية للبنات التابعتين لجامعة الأنبار، وكلية التربية والتربية الأساسية التابعتين لجامعة الموصل، وكلية التربية والتربية للبنات التابعتان للجامعة العراقية)؛ واختارت الباحثة قسم علوم القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كلية التربية في الجامعة المستنصرية.

وعينة البحث مجموعة من مجتمع الدراسة يختارها الباحث لإجراء دراسته على وفق قواعد خاصة وتكون ممثلة لذلك المجتمع (أبوعلام، وشريف، ١٩٨٩: ٨٢-٨٣) فعينة البحث الحالي تكونت من شعبتين للسنة الثالثة للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣)، اللتان تعدان عينة ممثلة للمجتمع كون الجامعة تكون في موقع جغرافي في منتصف بغداد واستقطبت طلبة من مناطق العاصمة جميعاً وحتى من خارج العاصمة وساعد على ذلك القبول المركزي المعتمد في الجامعات العراقية فكانت العينة ممثلة للمجتمع بشكل واضح،

وأتمت الباحثة اختيارها لمجموعتي عينة البحث بالطريقة البسيطة وبالتعيين العشوائي^١ فمثلت الشعبة (ب) المجموعة التجريبية التي ستدرس أسلوب العصف الذهني وبلغ عدد طلبتها (٣٥) طالبا و طالبة، والشعبة (أ) المجموعة الضابطة التي ستدرس بالأسلوب التقليدي (المحاضرة) وبلغ عدد طلبتها (٣٥) طالبا و طالبة، وأتمت الباحثة استبعاد الطلبة الراسبين إحصائياً في المجموعتين عند الإحصائيات وتحليل البيانات فقط، كي لا تؤثر خبراتهم السابقة في نتائج البحث، الجدول (٢). يوضح ذلك.

جدول (٢)

إعداد طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	العدد قبل الاستبعاد	عدد الطلبة الراسبين	العدد بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	٣٥	٢	٣٣
الضابطة	أ	٣٥	١	٣٤
المجموع		٧٠	٣	٦٧

ثالثاً: - تكافؤ مجموعتي البحث:-

أتمت الباحثة قبل تنفيذ التجربة بإجراء التكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج الدراسة وهي: (اختبار الذكاء للطلبة، ودرجات ٢٠١١ - ٢٠١٢، ومستوى تحصيل الوالدين) وفقاً لما يأتي:

١- اختبار الذكاء للطلبة:

اعتمدت الباحثة اختبار رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة على طلبة مجموعتي البحث بسبب ملائمته للطلبة - عينة البحث -، فضلاً عن أنه مقنن على البيئة العراقية، وهو اختبار غير لفظي، اختباره يقيس القدرة على الملاحظة الواعية. (كوافحة، ٢٠٠٣: ١٧٠)؛ فبلغ متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية (١١,٥٤٥) درجة، وبلغ متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة (١٠,٧٩٤) درجة وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، كما في الجدول (٥) أتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٥٠) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢)، وبدرجة حرية (٦٥) وهذا يدل على إن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في اختبار الذكاء وعلى ما موضح في جدول (٣)

^١ قامت الباحثة بوضع حرفي (أ-ب) في علبة ووضعت قصاصات ورقية مكتوب عليها (الطريقة التقليدية - أسلوب العصف الذهني) في علبة أخرى واختارت من العلبة الأولى ورقة تمثل اسم الشعبة ومن العلبة الثانية ورقة لتمثل الطريقة التي سوف تدرس عليها .

٢- معدل درجات الطلبة للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢

تثبتت الباحثة من تكافؤ مجموعتي عينة البحث في التحصيل الدراسي بإجراء التكافؤ بين معدل درجات أفراد المجموعتين للعام (٢٠١١-٢٠١٢)؛ فبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٧١،١٥١)، والمجموعة الضابطة (٧٢،٥٥٨) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن الفروق لم يكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بدرجة حرية (٦٥) أي أن المجموعتين متكافئتان في درجات في مادة والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لاختبار الذكاء، والمعدل العام للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ لطلبة مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة)

المتغير	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠،٠٥)
					المحسوبة	الجدولية		
اختبار الذكاء	التجريبية	٣٣	١١،٥٤٥	٣،٦٣	٠،٨٥٠	٢،٢٣١	٦٥	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٤	١٠،٧٩٤	٣،٥٩١				
المعدل العام	التجريبية	٣٣	٧١،١٥١	١٣،٦٩٣	٠،٤٢٦	٢،٢٣١	٦٥	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٤	٧٢،٥٥٨	١٣،٣٣٣				

٣-تحصيل الوالدين: تثبتت الباحثة من تكافؤ مجموعتي عينة البحث بتحصيل الوالدين وفقاً لما يأتي:

أ-المستوى الدراسي للآباء: استعملت الباحثة مربع كاي لمعاملة البيانات الخاصة بهذا المتغير للمجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين، إذ بلغت قيمة كاي المحسوبة (١،٢٦) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية البالغة (٤،٤٩) عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، ودرجة حرية (٤)، والجدول (٤) يوضح ذلك.

ب-التحصيل الدراسي للأمهات: استعملت الباحثة مربع كاي لمعاملة البيانات الخاصة بهذا المتغير للمجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين، إذ بلغت قيمة كاي المحسوبة (١،٣٦) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية البالغة (٤،٤٩) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٤) والجدول (٤) يوضح ذلك، مع الإشارة إلى دمج الخليتان يقرأ ويكتب وابتدائية في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع في خلية (يقرأ ويكتب) (أقل من (٥) وبذلك أصبحت درجة الحرية (٤)

جدول (٤)

قيم (كا^٢) لمتغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات بعد دمج الخلايا لمجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	القيمة	تقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	كلية وشهادات	قيمة كا ^٢		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
								المجموعية	الجموعية		
التحصيل الدراسي للآباء	التجريبية	٣٣	٤	٦	٩	٨	٦	٤	١,٢٦	٤,٤٩	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٤	٦	٧	١١	٦	٤				
التحصيل الدراسي للأمهات	التجريبية	٣٣	٦	٧	٥	٥	٧	٤	١,٣٦	٤,٤٩	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٤	٥	٤	٦	٧	٨				

رابعاً: إجراءات الضبط

ضبطت الباحثة العوامل التي تؤثر في المتغير التابع وهو (التحصيل) ونتائج البحث، لذا وقبل البدء بالتجربة قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

حددت الباحثة التاركيين خلال التجربة (الاندثار التجريبي) فقد يترك عدد من الأفراد مجموعته خلال التجربة أو ينقطع عن بعض مراحلها، وذلك يؤثر على نتائج التجربة (الزوبعي، وآخرون، ١٩٨١: ٩٩) ولم يتعرض البحث الحالي إلى الترك أو الانقطاع، أو الانتقال من الكلية خلال مدة التجربة، عدا حالات غياب فردية التي تعرضت لها المجموعتان بنسب متساوية تقريباً وضبطت الباحثة ظروف التجربة ومنع الحوادث المصاحبة المقصود بها ما يحتمل حدوثه من حوادث في أثناء التجربة، وتكون ذات أثر في المتغير التابع (التحصيل) بجانب الأثر الناجم عن المتغير التجريبي (الزوبعي، وآخرون، ١٩٨١: ٩٩) ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أثر إذ لم يصاحب التجربة ظرفاً أو حادثة أثرت في مسيرة التجربة أو نتائجها، كما وضبطت أدوات القياس من أجل تحييد أثر هذا العامل على السلامة الداخلية للتصميم التجريبي اعتمدت الباحثة الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة، كما قامت الباحثة بنفسها بتقدير درجات طلبة المجموعتين وفقاً لمعايير التصحيح الموضوعية لكل أداة. وهذه الإجراءات تحد من تأثير أدوات القياس في المتغيرين التابعين للبحث.

وضبطت الباحثة العمليات الخاصة بالنضج فقد يحدث خلال الدراسة أن تؤثر العوامل البيولوجية والنفسية على بعض أفراد العينة فتؤدي إلى حدوث تغيرات جسمية أو اجتماعية أو انفعالية أو معرفية، وقد تؤثر هذه التغيرات في أداء أفراد العينة لذا تم إخضاع الطلبة للتجربة في المدة الزمنية نفسها، حد من تأثير هذا العامل في المتغيرين التابعين للبحث. لأن النضج إذا حدث سوف يحدث بصورة متساوية في المجموعتين، وراعت الباحثة الفروق في اختيار الأفراد فسيطرت على أثر هذا العامل بالاختيار العشوائي للعينة والتكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث في.

وتابعت الباحثة ضبط أثر الإجراءات التجريبية بالحد من أثر هذا العامل في سير التجربة؛ فحددت المادة الدراسية نفسها لمجموعتي البحث وتمثلت في الموضوعات الستة وقد حددت على وفق مفردات المنهج وتسلسلها من مادة الفقه الإسلامي للمرحلة الثالثة للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣).

وحددت المدة الزمنية لتطبيق التجربة لمجموعتي البحث، إذ بدأت في (٢٠١٢/١٠/١) وانتهت (٢٠١٣/٢/٢)، فقد استغرقت (١٥) أسبوعاً، ودرست الباحثة بنفسها بتدريس مجموعتي البحث، الإهدار التجريبي إذ لم يتم انقطاع أي من الطلبة بشكل نهائي أو تركهم أو انتقالهم أثناء مدة تطبيق التجربة، واعتمدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٠) فقرة، وعملت الباحثة على تقدير درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على وفق معايير موضوعية متجانسة ولكل أداة، للحد من تأثير أدوات القياس في المتغير التابع للبحث، ووزعت الحصص التدريسية إذ أن عدد الحصص المقررة لمادة الفقه الإسلامي هو (ساعتان أسبوعياً) وبالاتفاق مع رئاسة قسم علوم القرآن تم تنظيم جدول الدروس بشكل يضمن تكافؤ الوقت المخصص للمحاضرة الواحدة للمجموعتين بصورة متبادلة. الجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٥)

توزيع الحصص

المجموعة	الحصة		
	اليوم	المحاضرة	الوقت
التجريبية	الأربعاء	الأولى	٩،١٥-٨،٣٠
الضابطة	الأربعاء	الثانية	١٠،١٥-٩،٣٠

أما فيما يخص الظروف الفيزيائية والتي تعني اختيار قاعة التدريس، إذ تم إبقاء الطلبة في الصفوف المخصص لهم لتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، للإبقاء على نظام الكلية، وإن

قاعات الكلية في حالة واحدة من حيث التأثير والإثارة لذا تم استبعاد اثر الظروف الفيزيائية إلى الحد المطلوب من التجربة

وسيطرت الباحثة أثر الوسائل التعليمية، من خلال استعمالها الوسائل التعليمية ذاتها لمجموعتي البحث، ومن هذه الوسائل الكتاب المقرر، واستعمال الطباشير الملون والاعتيادي، فضلا عن تشابه السبورتين من حيث الحجم واللون.

خامساً: تحديد المادة العلمية:

قبل بدء التجربة، حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها في أثناء مدة التجربة، بعد أن استشارت عدد من أستاذة المادة في قسم علوم القرآن، والاطلاع على مفردات المنهج وملاحظاتهم عن عدد الموضوعات التي يمكن أن تدرّس خلال مدة التجربة، وقد حددت المادة العلمية ستة موضوعات على وفق مفردات منهج مادة الفقه الإسلامي موضوعات مادة الفقه الإسلامي للمرحلة الثالثة المحددة للتجربة هي: (البيع، والاقتصاد، والربا، والقرض، والحوالة، والشركات)

سادساً: صياغة الأهداف السلوكية:

بعد أن حددت الباحثة المادة العلمية في أثناء مدة التجربة، صاغت الأهداف السلوكية المراد تحقيقها لكل موضوع من الموضوعات الستة المعنية، واشتقت الأهداف في ضوء محتوى المادة، والهدف "جملة أو عبارة أو صيغة تصف التغير المطلوب إحداثه في سلوك الطالب نتيجة للخبرة التعليمية، ويمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه. (زيتون، ٢٠٠٥: ٥١)

وفي ضوء الأهداف العامة لتدريس مادة الفقه الإسلامي للمرحلة الثالثة تم صوغ (١٠٤) هدفاً سلوكياً صنف حسب المستويات الستة لتصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي وهي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم)، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم لبيان أرائهم في وضوحها ودقة صياغتها و مدى شمولها لمحتوى المادة العلمية وتحديد المستوى الذي تقيسه كل فقرة اذ اتفق عليها جميع الخبراء مع إضافة تعديلات على الصياغة لبعض الأغراض السلوكية وتعديل المستوى الذي تقيسه وقد تم الأخذ بجميع ملاحظات الخبراء الأفاضل علماً إن الملاحظات لم تستوجب الحذف فأصبحت بصيغتها النهائية مكونة من (١٠٤) هدفاً سلوكياً موزعة حسب المحتوى التعليمي ومستويات بلوم في المجال المعرفي.

سابعاً: إعداد الخطط التدريسية اليومية

تعرف الخطط التدريسية بأنها "مجموعة الإجراءات والعمليات التي يضعها المدرس بنفسه، ليتبعها في تدريس درس ما، وهي تضم عادة أهدافاً ووسائل تعليمية، ووسائل ملائمة لخطة تدريس

قصيرة المدى" (اللقاني، ١٩٩٦: ١٠٥)، ولما كانت العملية التدريسية لا يمكن أن تسير بنجاح إلا بالتخطيط المسبق، أعدت الباحثة الخطط التدريسية للموضوعات المقرر في أثناء مدة التجربة في ضوء المادة الدراسية والمتغير المستقل، معتمدة التدريس بأسلوب العصف الذهني، في تدريس هذه المادة لطلبة المجموعة التجريبية، وبأسلوب التقليدي لطلبة المجموعة الضابطة، وقد عرضت أنموذجين من تلك الخطط، على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أجريت التعديلات اليسيرة، وعلى غرار الأنموذجين، ثم أعدت بقية الخطط التدريسية التي بلغ عددها ست خطط تدريسية لكل مجموعة.

ثامناً: - أداة البحث:

اعتمدت الباحثة الاختبار التحصيلي أداةً للتوصل إلى نتائج الدراسة الحالية ويعد الاختبار التحصيلي من الأدوات المهمة لجمع المعلومات المطلوبة لعملية التقويم التربوي وبشكل خاص التقويم الصفّي سواء كانت هذه الاختبارات مقننة أم من إعداد المدرس (الغريب، ١٩٨٥: ٨١)؛ لذا اعتمدته الباحثة لقياس "التحصيل الدراسي" لطلبة المرحلة الثالثة لمادة الفقه الإسلامي، لقياس التحصيل الذي يكتسبه طلبة كل من مجموعتي البحث يغطي الموضوعات الستة من مادة الفقه، لذا أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس أثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل طلبة مجموعتي البحث، على وفق الخطوات الآتية:

١- صياغة فقرات الاختبار

لغرض صياغة فقرات الاختبار، ارتأت الباحثة أن تختارها بالاعتماد على أساس المرحلة الدراسية وطبيعة المحتوى للمادة العلمية من جهة، وإلى المستويات المعرفية التي يحققها الاختبار من جهة أخرى، لذا تم تحديد الاختبار بثلاثة أسئلة من الاختبارات الموضوعية، لأن هذا النوع من الاختبارات من أفضل أنواع الاختبارات على الإطلاق، لأنها تتمتع بالمرونة في قياس مستويات متنوعة من الأهداف حسب تصنيف بلوم Bloom، ويمكن التحكم بمستوى الصعوبة عن طريق السيطرة على مدى التجانس بين البدائل، ويزيادة عدد البدائل تقل نسبة التخمين، والإجابة عنها يكون بشكل بدائل ومموهات لأنها تخرج عن ذاتية المصحح ولا تتأثر به عند وضع الدرجة، وتتمتع بالصدق والثبات والشمولية للمادة الدراسية، كذلك الإجابة عنها محددة وقصيرة ولا تحتاج إلى وقت طويل فهي سريعة الإجابة. (الدليمي، والمهداوي، ٢٠٠٥: ٦٢)

وبعد أن حددت الباحثة عدد الفقرات المطلوبة لكل موضوع من خلال تحديد الأهداف السلوكية وصاغت على أساسها فقرات الاختبار، فكان الاختبار منوعاً ويتكون من (٣٠) فقرة، إذ

كان السؤال الأول من نوع الصواب أو الخطأ، والسؤال الثاني من نوع إكمال الفراغات، والسؤال الثالث من نوع الاختيار من متعدد.

٢- صدق الاختبار:

ويقصد به فحص مضمون الاختبار فحصاً دقيقاً منظماً لتحديد إذا كان يشتمل على عينة ممثلة لميدان السلوك الذي يقيسه (أبو حطب، وآخرون، ١٩٨٧: ١٣٤)، وللتأكد من صدق الاختبار، عرضت الباحثة على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال القياس والتقويم وطرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية، وفي ضوء هذه الآراء والملاحظات تم تعديل بعض البدائل وتغييرها وإعادة صياغتها، وبذلك يصبح الاختبار بصورته النهائية جاهزاً.

٣- التطبيق الاستطلاعي للأداة:

لغرض تحديد الزمن الذي يحتاجه الطلبة للإجابة عن الاختبار وللتأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته، طبقت الباحثة على عينة استطلاعية من غير عينة البحث مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة من المرحلة الثالثة في قسم علوم القرآن في كلية التربية الأساسية، بعد أن تثبت من إنهاء تدريس الموضوعات المحددة للتجربة، وتم إبلاغ الطلبة بموعد الاختبار قبل أسبوع من الوقت المحدد له، وقد ساعد الباحثة تدريسوا المادة ليسهل على الباحثة الإشراف على سير عملية الاختبار لطلبة العينة الاستطلاعية، وتعرفت الباحثة التطبيق الاستطلاعي للأداة، تحديد الزمن الذي يستغرقه الاختبار، وتعرف مستوى الصعوبة، وقوة التمييز لفقرات الاختبار وفاعلية البدائل، فضلاً عن حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية؛ ومن خلال التطبيق الاستطلاعي ظهر ما يأتي:

٢- زمن الاختبار.

في ضوء تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، اتضح للباحثة أن متوسط الوقت الذي استغرقه الطلبة للإجابة عن الاختبار كان (٤٠ دقيقة).

٣- تحليل فقرات الاختبار التحصيلي:

الهدف من تحليل فقرات الاختبار هو تحسين الاختبار من خلال الكشف عن الفقرات الضعيفة، والعمل على إعادة صياغتها أو حذفها أو استبعاد غير الصالحة منها. (أبو زينة، ١٩٩٢: ٤٥) فبعد تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية بإعطاء (درجتين) للإجابة الصحيحة (صفر) للإجابة، غير الصحيحة، ومعاملة الفقرات المتروكة، والفقرات التي وضعت لها أكثر من إشارة، والفقرات التي لم تكن الإشارات على بدائلها واضحة، ومعاملة الإجابات غير الصحيحة، وبعد تصحيح إجابات الطلبة رتبت درجاتهم تنازلياً، ثم أخذت أعلى وأوطأ (٢٧%) منها، بوصفها

أفضل نسبة للمقارنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص فقرات الاختبار (العجيلي، ١٩٩٠: ٦٩)، وقد بلغ عدد الطلبة في المجموعتين العليا والدنيا (٥٤) طالبا وطالبة، ثم حسبت الباحثة معاملات الصعوبة ومعاملات القوة التمييزية لكل فقرة من الاختبار، على النحو الآتي:

أ) معامل الصعوبة للفقرات

يقصد بمعامل الصعوبة نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة خاطئة عن الفقرة إلى عدد الطلبة الكلي (عودة، ١٩٨٥: ٢٨٩) لحساب معامل صعوبة الفقرات أهمية خاصة في وظيفتين أساسيتين الأولى التعرف على نسبة الذين يُجبون إجابة صحيحة والذين يُجبون إجابة خاطئة، وطريقة توزيع وانتشار كل من الخطأ والصواب بالنسبة إلى المجتمع أو العينة التي تمثله تبعاً لمتغيرات عديدة، والوظيفة الثانية هي استعمال درجة الصعوبة لإيجاد صدق الاختبار. (الأمام وآخرون، ١٩٩٥: ١٠٩) إذ تراوح مدى صعوبة الفقرات الموضوعية بين (٠,٣٩-٠,٦١) -لذا تعد الفقرات مقبولة في ضوء معيار الصعوبة المحدد في ضمن أدبيات القياس والتقويم ولاسيما في الاختبارات التحصيلية وهو ما بين (٠,٢٠-٠,٨٠). (Bloom,1977:88)

ب) معامل تمييز الفقرات

يقصد بالقوة التمييزية قدرتها على التمييز بين الطلبة الذين يحصلون على درجات عالية وبين الطلبة الذين يحصلون على درجات منخفضة في السمة المقاسة بفقرات الاختبار. (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٢٩) وقد اختلف ستانلي وأيبل في تحديد معامل التمييز الجيد إذ اشار Stanly إلى أن الفقرات الاختبارية تعد جيدة وصالحة إذا حصلت على قوة تمييز قدرها (٠,٢٠) فأكثر. (Stanly, 1970 P: 405) أما أيبل فقد حدد نسبة (٠,٣٠) فأكثر لتكون قوة تمييز الفقرة جيدة (Eble, 1972: p.406) وقد تراوحت معاملات التمييز للاختبار التحصيلي للاختبار الموضوعي بين (٠,٣٧-٠,٨٠).

ج- فاعلية البدائل الخاطئة

الحكم على صلاحية بديل ما يتم بمقارنة أعداد المجيبين عليه من أفراد المجموعتين العليا والدنيا، وان يجذب إليه عدد من المجيبين من كل مجموعة، وان يكون عدد أفراد الفئة الدنيا اللذين اختاروه أعلى من عدد أفراد الفئة العليا. (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٣١)، وبعد حساب فاعلية البدائل الخاطئة وجدت الباحثة أن معاملات فاعلية جميع البدائل الخاطئة سالبة أي إن هذه

البدائل جذبت إليها إجابات أكثر من طلبة المجموعة الدنيا مقارنة بإجابات طلبة المجموعة العليا. وبناء على ذلك تقرر الإبقاء على جميع بدائل الفقرات.

٤- حساب معامل الثبات:

يمكن وصف الاختبار بالثبات إذا كنا نثق انه سيعطينا نتائج متجانسة عند تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها وظروف التطبيق ذاتها (علي، ٢٠٠٥: ٣٠)، بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية الثانية المكونة من (١٠٠) طالب وطالبة اعتمدت الباحثة على التجزئة النصفية في حساب الثبات للاختبار فاستخرجت معامل ارتباط بيرسون ووجد انه يساوي (٠,٧٣)، وصح بمعادلة سبيرمان براون ووجد انه يساوي (٠,٨٤) وهذا يدل على ان الاختبار يحظى بدرجة عالية من الثبات، إذا تعد الاختبارات جيدة حينما يبلغ معامل ثباتها (٠,٦٧) فما فوق (النبهان، ٢٠٠٤، ٢٤٠).

تاسعاً :- تطبيق التجربة:

١. طبقت التجربة في بداية الفصل الأول للعام الدراسي (٢٠١٣.٢٠١٢) م في يوم ٢٠١٢/١٠/١ وانتهت يوم ٢٠١٣/٢/٢ بحسب جدول الأسبوعي المحدد.

٢. درست الباحثة المجموعة الضابطة على بالأسلوب التقليدي التي هي عبارة عن محاضرة تتخللها الأسئلة والأجوبة واستعمال السبورة في التوضيح، ودرست المجموعة التجريبية بأسلوب العصف الذهني.

٤. بعد الانتهاء من تدريس جميع الموضوعات الدراسية تم تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، في يوم ٢٠١٣ / ١/ ٢٨، وطلب من الطلبة قراءة التعليمات بدقة قبل الإجابة عن فقرات الاختبار، ثم تم تصحيح إجابات الطلبة على الاختبار وفقاً للإجابات النموذجية. عاشرًا: - الوسائل الإحصائية: استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:

استعمل للتحقق من تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات (تحصيل درجات الطلبة في مادة علوم الحديث، درجات اختبار الذكاء، وفي حساب دلالات الفروق بينهما في الاختبار التحصيلي البعدي)

$$t_{n_1 + n_2 - 2} = \frac{X'_1 - X'_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{(n_1 + n_2 - 2)} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

إذا X'_1 ، X'_2 = المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والضابطة على التوالي.

S_1^2 , S_2^2 = تباين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على التوالي.

n_1 , n_2 = عدد طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على التوالي. (ملحم ، ٢٠٠١: ١٩٣)

٢- معامل ارتباط بيرسون

واستعملت في حساب ثبات الاداة.

$$r = \frac{n \sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

إذ ان: n = عدد الطلبة

X, Y = درجات الطلبة على الفقرات في المرة الاولى والثانية على التوالي. (عودة ، ١٩٩٨: ١٢٣)

٣- معامل الصعوبة للفقرة:

استعملت معادلة حساب معامل صعوبة الفقرات الموضوعية التي تعطي اجاباتها (٠،١) في الاختبار التحصيلي

$$p = \frac{n_u + n_L}{2n}$$

إذ ان: n_u = عدد الطلبة الذين اجابوا اجابة خاطئة في المجموعة العليا

n_L = عدد الطلبة الذين اجابوا اجابة خاطئة في المجموعة الدنيا

n = عدد الطلبة في احدى المجموعتين (النبهان ، ٢٠٠٤ ، ١٩٩٩)

٤- معادلة التمييز للفقرات

استعملت في حساب القوة التمييزية للفقرات الموضوعية التي تعطي اجاباتها (٠،١) في الاختبار التحصيلي

$$D = \frac{P_u - P_L}{\frac{1}{2}N}$$

إذ ان: P_u = عدد الطلبة الذين اجابوا اجابة صحيحة في المجموعة العلي

P_L = عدد الطلبة الذين اجابوا اجابة صحيحة في المجموعة الدنيا

N = عدد الطلبة في المجموعتين (النبهان ، ٢٠٠٤ : ١٩٦)

٥- معادلة فعالية البدائل:

استعملت لحساب فعالية البدائل للفقرات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد في الاختبار التحصيلي

$$D_A = \frac{P_u - P_L}{\frac{1}{2}N}$$

إذ أن: P_u = عدد الطلبة الذين اجابوا اجابة خاطئة في المجموعة العليا

P_L = عدد الطلبة الذين اجابوا اجابة خاطئة في المجموعة الدنيا

N = عدد الطلبة في المجموعة العليا والدنيا (عودة ، ١٩٩٨ ، ١٢٣ - ١٢٥)

٦- اختبار مربع كاي (χ^2):

استعمل في تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي للأب والام.

$$\frac{\chi^2 (ق-1)}{ق} = \chi^2_{\alpha}$$

اذ تمثل:

(ل) التكرار الملاحظ

(ملحم ٢٠٠١: ١٩٤)

(ق) التكرار المتوقع

٧- معادلة سبيرمان - براون:

استعمل في تصحيح معامل الثبات بعد استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون.

r^2

$r_{\text{ث}} =$

$r + 1$

اذ تمثل:

$r_{\text{ث}}$: الثبات الكلي للاختبار.

r : معامل الثبات لنصفي الاختبار. (إبراهيم، وآخرون، ١٩٨٩: ٧٦)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

بعد أن انتهت الباحثة من تجربة البحث على وفق الإجراءات السابقة ، تعرض هنا النتائج

التي توصلت إليهما وتفسيرهما في ضوء هدف البحث وفرضيته على النحو الآتي:-

أولاً : عرض النتائج

تعرض الباحثة في هذا الجانب النتيجة التي توصلت إليها، على وفق فرضية البحث

الصفريّة، التي نصّت على أنّه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلبة

الذين يدرسون بأسلوب العصف الذهني ومتوسط درجات تحصيل الطلبة الذين يدرسون بالطريقة

التقليدية في مادة الفقه الإسلامي) ، إذ اتضح من نتائج الاختبار التحصيلي المبينة في جدول (9)

أنّ متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية بلغ (٣٤،٢٧٢) ، ومتوسط درجات تحصيل

الطلبة في المجموعة الضابطة بلغ (٢٩،٢٩٤) ، وباستعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين

مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ، تبين أنّ هناك فرقاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (65) بين متوسطي تحصيل طلبة المجموعتين ، لمصلحة المجموعة التجريبية الذين يدرسون بأسلوب العصف الذهني، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,١٥٧) وهي أكبر من القيمة الجدولية (٢,٢٣١)، وبذلك تُرفض الفرضية وتقبل الفرضية البديلة.

جدول (9)

المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات للمجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي

الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	الوسط الحسابي	ن	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
٠,٠٥	٢,٢٣١	٤,١٥٧	٦٥	٣,٠٧٤	٩,٤٤٩	٣٤,٢٧٢	٣٣	التجريبية
				٦,١٧٦	٣٨,١٤٢	٢٩,٢٩٤	٣٤	الضابطة

ثانياً : تفسير النتائج

توصلت الدراسة الحالية إلى أن استعمال أسلوب العصف الذهني في تدريس مادة الفقه الإسلامي أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل، وتغزو الباحثة نتيجة ذلك إلى الأسباب الآتية:-

- ١- فاعلية أسلوب العصف الذهني كونه يتميز بمميزات مثالية أهمها:
 - أ- إنه أسلوب تعليمي يركز على دور الطالب في إثبات شخصيته وتعزيز أثره الإيجابي في كونه هدف العملية التعليمية ليزيد نسبة تحصيله الدراسي.
 - ب- إنّ جو الديمقراطية الذي يعمّه هذا الأسلوب، وتبادل الأفكار وتشجيع النقاش المنظم، قد يؤدي إلى زيادة ثقة الطالب بنفسه، مما يشجعه أكثر على طرح الأفكار.
 - ج-إن غياب النقد وتأجيل إصدار الحكم على الأفكار المطروحة، قد يكون سبباً مهماً في ارتياح الطالب في أثناء طرحه للأفكار ، وقد يضعف عامل الخجل عند الطلبة .
- ٢- قد تكون موضوعات مادة الفقه الإسلامي التي درّستها الباحثة تصلح للتدريس بأسلوب العصف الذهني أكثر من غيرها من الموضوعات والموضوعات الدراسية الأخرى.

الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الآتية :

- ١- أسلوب العصف الذهني أفضل من الطريقة التقليدية في تدريس مادة الفقه الإسلامي لطلبة السنة الثالثة في قسم علوم القرآن بكلية التربية-الجامعة المستنصرية.

- ٢- قلة عدد الطلبة، يفسح المجال أكثر لإظهار قدرات الطلبة التعبيرية وإمكاناتهم اللغوية المكنونة، والخروج بها إلى الواقع، الذي يمنح الطالب الجرأة بذكر الأفكار الواردة في ذهنه.
- ٣- صحة ما تذهب إليه معظم الأدبيات التربوية في تأكيدها أن أسلوب العصف الذهني يعد من الأساليب الفعالة في التدريس.
- ٤- إن أسلوب العصف الذهني وتوليد الأفكار يعد خطوة مهمة في إظهار قدرات الطلبة المتنوعة ولاسيما في مجالات التفكير،
- ٥- إن الموضوعات التي درستها الباحثة خلال مدة التجربة هي من الموضوعات التي يصلح تدريسها أسلوب العصف الذهني أكثر من الطريقة التقليدية.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها والاستنتاجات توصي الباحثة بالتوصيات الآتية:-
- ١- اعتماد أسلوب العصف الذهني أسلوباً فعالاً في تدريس مادة الفقه الإسلامي لطلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية.
 - ٢- ضرورة إدخال أسلوب العصف الذهني ضمن مقررات دورات مراكز طرائق التدريس في الجامعات لأجل توضيحه بشيء من التفصيل لتدريسي الجامعات.
 - ٣- ضرورة ملاحظة الطلبة المبدعين، والاهتمام بهم وتشجيعهم أمام الطلبة الآخرين بوسائل التشجيع المتنوعة.
 - ٤- إدخال الملاكات التدريسية بدورات تعليمية للتدريس بالأسلوب العصف الذهني في التدريس والإدارة والتربية بما يخدم الخطة الإستراتيجية للتعليم العالي في العراق.
- المقترحات : استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:-

- ١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد تعليمية أخرى وعلى مراحل تعليمية أخرى.
- ٢- إجراء دراسة لمعرفة أثر العصف الذهني في تكوين الاتجاهات وتنمية الثقة بالنفس نحو مادة الفقه الإسلامي.
- ٣- إجراء دراسة لمقارنة أسلوب العصف الذهني بأساليب وطرائق تدريسية أخرى مثل التعلم بالتمكن.

المصادر

• القرآن الكريم

- ١- إبراهيم، عاهد، وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار عمار، عمان، ١٩٨٩.
- ٢- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد: لسان العرب، دار صادر للطباعة، بيروت، ١٩٥٦.
- ٣- أبو زينة، فريد كامل ، اساسيات القياس والتقويم في التربية، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٢.
- ٤- أبو سرحان، عطية عودة: دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ٢٠٠٠.
- ٥- أبو علام، رجاء محمود، وشريف، نادية: الفروق الفردية وتطبيقاتها، دار القلم، الكويت، ١٩٨٩.
- ٦- الامام، مصطفى محمود، وآخرون، ، التقويم والقياس ، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٥.
- ٧- البخاري، أبو عبد الله محمد بن اسماعيل ابن إبراهيم: صحيح البخاري، تحقيق: مصطفى الزبيد البغاء، دار ابن كثير، اليمامة، ١٩٨١.
- ٨- بلقيس، أحمد، ومرعي، توفيق: المُيسر في علم النفس التربوي، دار الفرقان للطباعة، عمان - الأردن، ١٩٨٢.
- ٩- النل، سعيد، وآخرون: المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للطباعة، عمان - الأردن، ١٩٩٣.
- ١٠- التميمي، عز الدين الخطيب، وآخرون: مناهج مباحث الثقافة والتربية في العلوم الاسلامية وخطوطها العريضة، المرحلة الثانوية، وزارة التربية والتعليم، الأردن، ١٩٩٢.
- ١١- الجبوري، قيس صباح ناصر: أثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ٢٠٠٤. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
- ١٢- جرادات، عزت، وآخرون: مدخل الى التربية، ط ١، عمان-الأردن، ١٩٨٣.
- ١٣- جروان، فتحي عبدالرحمن: تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، ١٩٩٩.
- ١٤- الجلاذ ، ماجد زكي :تدريس التربية الاسلامية ، دار المسيرة ،عمان الاردن ٢٠٠٤
- ١٥- الحديدي، نسرین محمود سلمان: أثر المنظم المتقدم في التحصيل الفوري والمؤجل لطالبات الصف العاشر في وحدة العقيدة الاسلامية، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٠. (رسالة ماجستير غير منشورة).

- ١٦- الحصري، علي منير، والعنزي، يوسف: طرق التدريس العامة، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ٢٠٠٠.
- ١٧- الحمادي، علي: ٣٠ طريقة لتوليد الأفكار الإبداعية، ط١، دار ابن حزم للطباعة، بيروت ١٩٩٩.
- ١٨- خلاف، عبد الوهاب: علم أصول الفقه، دار القلم للطباعة والنشر، دمشق، ١٩٧٨.
- ١٩- الخوالدة، ناصر احمد، واسماعيل يحيى: طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، ط١، دار حنين، عمان، الأردن، ٢٠٠١.
- ٢٠- الدايني، غسان حسين سالم: أثر الأساليب التدريبية في التفكير الإبداعي العراقي وعلاقته ببعض المتغيرات، جامعة بغداد، كلية الآداب، ١٩٩٦. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ٢١- الدريني، حسين عبدالعزيز: الابتكار (تعريفه وتنميته)، حولية كلية التربية، العدد الأول، السنة الأولى، جامعة قطر، ١٩٨٢.
- ٢٢- الدليمي، احسان عليوي والمهداوي، عدنان محمود: القياس والتقويم في العملية التعليمية، ط٢، دار الكتب والوثائق، بغداد، ٢٠٠٥.
- ٢٣- الرشدي، بشير صالح- مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة- دار الكتاب الحديث- ٢٠٠٠م.
- ٢٤- روشكا، الكسندرو: الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان عبدالحى، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٤٤، الكويت، ١٩٨٩.
- ٢٥- الزمخشري، جار الله محمود بن عمر: إساس البلاغة، ت: عبد الرحيم محمود، دار المعرفة ١٩٨٢.
- ٢٦- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون، الاختبارات والمقاييس النفسية، مطبعة جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق، ١٩٨١.
- ٢٧- زيتون، حسن حسين: تصميم التدريس- رؤية منظومية، ط٢، المجلد الأول، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠١.
- ٢٨- زيتون، عايش محمود، اساسيات تدريس العلوم، ط١، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٥.
- ٢٩- السكري، عبدالفتاح: واقع تدريس التربية الإسلامية بالكويت وإمكانية تطويره، مجموعة بحوث التربية، مطبعة الوزارة، الكويت، ١٩٨٠.
- ٣٠- سليمان، ممدوح: أثر إدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس، مجلة رسالة الخليج، العدد (٢٤)، الرياض، ١٩٨٨.

- ٣١- سمارة، عزيز، وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٨٩.
- ٣٢- السويدان، طارق: سلسلة الابداع والتفكير الابتكاري، مجلة الحصن النفسي، مجلة الكترونية عربية، العدد (١٠٦)، ٢٠٠٣.
- ٣٣- الطيطي، محمد حمد: تنمية قدرات التفكير الابداعي، ط ١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠١. (www.bafree.hisn/mag.com)
- ٣٤- الظاهر، زكريا محمد وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان، الاردن، مكتبة دار الثقافة والنشر والتوزيع، ١٩٩٩.
- ٣٥- عاقل، فاخر: معجم علم النفس، ط ٣، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٩.
- ٣٦- عبد الرحمن، انور حسين، وزكنة، عدنان حقي شهاب ، الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية، ط١، مطابع شركة الوفاق، بغداد، ٢٠٠٧.
- ٣٧- عبدالحميد، محسن، وآخرون: طرائق تدريس التربية الاسلامية، ط ٧، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٩١.
- ٣٨- عبدالله، عبدالرحمن صالح: المرجع في تدريس علوم الشريعة، ط ١، القسم الأول، الأردن، ١٩٩٤.
- ٣٩- العجيلي، صباح حسين وآخرون. القياس والتقويم : دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩٠.
- ٤٠- علي، محمد السيد ، تقويم وقياس تعلم العلوم، ط١، دار ومكتبة الاسراء، القاهرة، ٢٠٠٥.
- ٤١- عطا، ابراهيم محمد: طرق تدريس التربية الاسلامية، ط ١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٨.
- ٤٢- عودة ، احمد سليمان، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط ١ ، المطبعة الوطنية ، الأردن ، ١٩٨٥.
- ٤٣- —، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٢، الإصدار الثالث ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اريد، الأردن، ١٩٩٨.
- ٤٤- الغريب، رمزية. التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، مصر ، ١٩٨٥.
- ٤٥- الكبيسي، وهيب مجيد، والهييتي، خلف نصار: علاقة بعض المتغيرات بتوليد الأفكار، المؤتمر الفكري الأول للتربية في العراق، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية واللجنة الوطنية العلمية العراقية، بغداد، ١٩٩١.

- ٤٦- كريم، محمد احمد، والراوي، محمد خالقان: في أصول التربية، ط ١، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٢.
- ٤٧- الكنانى ، اثر برنامج مقترح لتنمية الذكاء الطبيعي لدي عينة من اطفال ما قبل المدرسة ، رسالة دكتوراة، منشورة، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ٢٠٠٠
- ٤٨- كوافحة، تيسير مفلح ، القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠٠٣.
- ٤٩- اللقاني، حسن احمد، والجمال، علي: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس، ط ١، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦..
- ٥٠- محمد، داود ماهر، ومجيد مهدي محمد: أساسيات في طرائق التدريس العامة، مطبعة جامعة الموصل، ١٩٩١.
- ٥١- محمد، صباح محمود: التقويم، مفهومه، اهدافه، أدواته، بغداد، ١٩٩٩.
- ٥٢- مرسي، محمد منير: التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٧..
- ٥٣- ملحم، سامي محمد، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر ، عمان، ٢٠٠١.
- ٥٤- موسى، عبدالمعطي نمر، وآخرون: أساليب تدريس الشريعة الإسلامية (منهج وتطبيق)، ط ١، دار الكندي للنشر والتوزيع، أريد - الأردن، ١٩٩٢.
- ٥٥- النبهان، موسى، أساسيات القياس في العلوم السلوكية ، ط ١ ، دار الشروق ، عمان ، ٢٠٠٤.
- ٥٦- الهاشمي ، محمد حسن عبدالله: الذكاء بين الاحادية والتعدد ، القاهرة ، ط ١، ايتراك للطباعة والنشر ، ١٩٨٨.
- 57- Bloom,b,s,and other;hand bookon formative and summative evaluation of students learing.newyork.mcgraw-hill,1977.
- 58- Ebel, R. L. (1972). Essential of educational measurement, New Jersey: Prenzice Hall, Inc, Englewood Cliffs
- 59- Collando, G. "Effects of Brain Storming Criteria Cued and Association S- on Creative thinking with words ". Data 52/12, 4201. University of San Francisco, 1997.
- 60- Gardner. H (1997): Multiple intelligences the theory practice, New York, Basic, Book
- 61- Good, Carler V.(Ed) Dictionary of Education, 2nd, New York : McGraw-Hill, 1959.

- 62- Obsorn A. F. : Applied imagination, 3rd, Eci, New York, 1963. Stanley ، I.C.& D.H.Kenneth ،(1970)" Education and psychological measurement and Evaluation "،

الملحق

الاختبار التحصيلي لمادة الفقه الإسلامي للمرحلة الثالثة

تعليمات الاختبار وإرشاداته:-

أخي الطالب أختي الطالبة:- السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
أرجو التفضل بالإجابة عن فقرات الاختبار بكل صدق وموضوعية بعد الإطلاع على تعليمات الاختبار الآتية.

يتكون الاختبار من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة أسئلة وعلى وفق ما يأتي :-
السؤال الأول: يتكون من (١٠) فقرات نوع الصواب او الخطأ بوضع علامة (صح) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (x) أمام العبارة غير الصحيحة وفي المكان المخصص، مجموع الدرجات السؤال (١٠) درجة لكل فقرة درجتان
السؤال الثاني:- يتكون من (١٠) فقرات من نوع إكمال الفراغ بوضوح الكلمة أو العبارة الملائمة في الفراغ المخصص مجموع درجات السؤال (١٠) درجة، لكل فقرة درجتان.
السؤال الثالث:- يتكون من (١٠) درجات فقرات نوع اختبار من متعدد، باختيار الحرف الصحيح الذي يمثل الجواب الصحيح ووضعه داخل دائرة، مجموعة درجات السؤال (١٠) درجة لكل فقرة درجتان.

الاسم المرحلة والشعبة
الكلية تاريخ الاختبار

- السؤال الاول :- ضع علامة (صح) امام العبارة الصحيحة وعلامة (خطأ) امام العبارة غير الصحيحة في المكان المخصص . (درجتان لكل فقرة)**
- ١- يشترط في الحوالة أن يكون كل من الحقين مجهولا .
 - ٢- الربا هو فضل مال بعوض في معاوضات بمال .
 - ٣- الاقتصاد الإسلامي اقتصاد فريد من نوعه ومستقل بذاته .
 - ٤- من شروط البيع للعاقدين البلوغ والعقل .
 - ٥- الصفات التي يجب توفرها عند مزاوله النشاط الاقتصادي الضمان والجودة .
 - ٦- لا يجوز اشتراط الأجل في القرض .
 - ٧- الأصل في التعامل في الاقتصاد الإسلامي الإباحة .
 - ٨- من شروط الأصيل في الكفالة أن يكون غير ضامن للمكفول به .
 - ٩- يعد البيع معدوما حين البيع .
 - ١٠- لا يستند الاقتصاد الإسلامي على أسس عقائدية .

السؤال الثاني: املأ الفراغات بما يناسبها من كلمات أو عبارات: (درجتان لكل فقرة)

- ١- يشترط في صيغة الكفالة و
- ٢- من أدلة مشروعية بيع السلم و
- ٣- من أنواع الربا في الإسلام هي و
- ٤- الشروط التي يجيزها الاقتصاد الإسلامي للاقتباس من النظم الاقتصادية الأخرى هي و
- ٥- يشترط في بيع السلف و
- ٦- المحيل هو
- ٧- يهدف الاقتصاد الإسلامي إلى و
- ٨- حكم بيع المكره هو
- ٩- القرض الذي تترتب عليه منفعة هو
- ١٠- من خصائص الاقتصاد الإسلامي المهمة: و

السؤال الثالث: اختر الجواب الصحيح بوضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة في كل مما يأتي (درجتان لكل فقرة)

- ١- مصادر الاقتصاد الإسلامي هي :
 - أ- القرآن الكريم والاجتهاد ب- السنة النبوية والاجتهاد ت- القرآن الكريم والسنة النبوية
- ٢- أركان البيع تعتمد على:
 - أ-العاقدان وصيغة العقد ب- العاقدان والمعقود عليه ت- العاقدان والصيغة والمعقود عليه
- ٣- من شروط القرض:
 - أ-عدم اهلية التعاقد ب-قابلا للثبوت في الذمة ت-يتم بدون صيغة
- ٤- من الآثار الاقتصادية للربا:
 - أ-زيادة القوة الشرائية ب- الكساد والبطالة ت-تشجيع الاستثمار
- ٥- من حالات انتهاء الحوالة :
 - أ- فسخ الحوالة ب- إبراء المحال للمحال عليه ت-كل هذه الأمور
- ٦- من شروط الكفالة شروط:
 - أ-تتعلق بالكفيل والمكفول ب-تتعلق بالصيغة والكفيل ت-تتعلق بالكفيل والصيغة والمكفول
- ٧- تستمد ادلة مشروعية البيع من:
 - أ-القران الكريم ب-السنة النبوية ت-القران الكريم والسنة والإجماع
- ٨- من آداب البيع:
 - أ- المغالاة في الربح ب- كثرة اليمين ت- كتابة الدين
- ٩- الكفالة تنتهي:
 - أ- الإبراء ب- أداء المال ت- وهب الدائن المال
- ١٠- الاقتصاد الإسلامي يجيز الاقتباس من النظم الاقتصادية الأخرى بشرط:
 - أ-أن يكون مشروعاً ب- وجود كساد ت- وجود مصلحة خاصة