ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠

مجلة
جامعة الملك سعود

[دورية علمية محكمة]

المجلد الثاني والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

مايو (٢٠١٠م)
جمادى الأولى (١٤٣١هـ)

جامعة الملك سعود
النشر العلمي و المطابع

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية:

١. بحث: يشمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢. مقالة استعراضية: تتضمن عرضاً نقدياً لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣. بحث مختصر.

٤. نقد الكتب.

٥. خطابات إلى المحرر، وملاحظات وردود، ونتائج أولية.

تقوم هيئة المحررين من خلال هيئة محرري كل فرع، بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بذلك الفرع، وتقدم البحوث الأصلية، التي لم يسبق نشرها، بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حال قبول البحث للنشر، لا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تعليمات عامة

١. تقديم المواد: يقدم أصل البحث مخرجاً في صورته النهائية متضمناً الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال داخل المتن ومطبوعاً على هيئة صفحات مرقمة ترقيماً متسلسلاً، مع ضرورة إرفاق قرص مُغنط مطبوع عليه البحث على برنامج MS Word باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم مؤلفه بهذه التعليمات.

٢. الملخصات: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة، على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة، وعلى عمود واحد بعرض كتابة ١٣ سم.

٣. لا بد من احتواء كل بحث على كلمات مفتاحية (Keywords) توضع أعلى الملخصين العربي والإنجليزي على ألا تزيد عن ١٠ كلمات.

٤. الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١١ X ١٤ سم بالحواشي وعلى عمودين عرض كل عمود ٧,١٥ سم). ويتم إعداد الأشكال الخطية على برامج الحاسب الآلي أو بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل إلا أصول الأشكال. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة من حيث كثافة الحبر وتناسب سمكها مع حجم الرسم. ويراعى أن تكون الصور الفوتوغرافية (الضوئية) [الملونة وغير الملونة] مطبوعة على ورق لماع، أو محملة على برنامج (Adobe Photoshop). مع كتابة عنوان لكل جدول، وتعليق لكل شكل وصورة، والإشارة إلى مصدر المادة إن كانت مقتبسة.

٥. الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals وتستخدم الاختصارات المقننة دولياً مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم... إلخ.

٦. المراجع: يشار إلى المراجع داخل المتن بنظام الاسم والتاريخ، وتوضع المراجع جميعها في قائمة المراجع بنهاية المادة مرتبة هجائياً ومتبعة نظام ترتيب البيانات الببليوجرافية التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر، أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة)، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود، فعنوان البحث كاملاً بين شولتين " "، فاسم الدورية مختصراً بنط مائل، فرقم المجلد، ثم رقم العدد بين قوسين، ثم سنة النشر بين قوسين، ثم أرقام الصفحات.

مثال:

فقبها، أنيس بن حمزة، "نمذجة تقطير خليط ذو نسبة تطاير عالية." مجلة جامعة الملك سعود (العلوم الهندسية)، مجلد ١٥، العدد (١)، (٢٠٠٣م)، ١٣-٢٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين بالاسم والتاريخ، أما في قائمة المراجع، فيكتب الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة)، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود، فعنوان الكتاب بنط مائل ثم بيان الطبعة، فمدينة النشر: ثم الناشر، ثم سنة النشر، ثم عدد صفحات الكتاب، إن وجدت.

مثال:

المصري، وحيد عطية، مقدمة في هندسة العمليات الحيوية، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٢٥هـ، ٥٠٠ ص.
ويجوز استخدام الاختصارات المرجعية المعمول بها دولياً مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٧. الحواشي: تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر، وترقيم التعليقات متسلسلة داخل المتن، وفي حال الضرورة، يمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية عن طريق استخدام كتابة الاسم والتاريخ بين قوسين وبنفس طريقة استخدامها في المتن، وتوضع الحواشي أسفل الصفحة التي تخصها والتي ذكرت بها وتفصل بخط عن العمودين (المتن) وتكون الحواشي على سطر أو عمود واحد وليس عمودين.

٨. التجارب: سوف لن يُقبل أي تغيير، سواءً كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٩. المواد المنشورة في المجلة لا تعبر: بالضرورة، عن رأي جامعة الملك سعود.

١٠. المستلات: يعطى المؤلف (٢٥) خمساً وعشرين نسخة مجانية من بحثه.

١١. المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:
مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
كلية التربية
ص.ب. ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية
هاتف: ٤٦٧٤٤٥٤-٠١، فاكس: ٤٦٧٩٩١٥-٠١
البريد الإلكتروني: j.ksu.edu@hotmail.com

١٢. تصدر المجلة ثلاث مرات في العام.

١٣. سعر النسخة الواحدة: ٢٠ ريالاً سعودياً، ١٠ دولارات أمريكية شاملاً البريد.

١٤. الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥٠ المملكة العربية السعودية.

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٠٧-٤٠١ بالعربية، ١٣-٢٣ بالإنجليزية، الرياض (٢٠١٠م/ ١٤٣١هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الثاني والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

مايو (٢٠١٠م)
جمادى الأولى (١٤٣١هـ)

النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ. د. علي بن سعيد الغامدي	رئيس التحرير
أ. د. صالح بن رميح الرميح	
أ. د. خالد بن عبدالله الرشيد	
أ. د. إبراهيم بن محمد الشهوان	
أ. د. أنيس بن حمزة فقيها	
أ. د. سالم بن سعيد القحطاني	
أ. د. فهد بن عبدالله الدليم	
أ. د. فيصل بن عبدالعزيز المبارك	
أ. د. سليمان بن عبدالرحمن الذييب	
أ. د. عبدالله بن محمد الدوسري	
أ. د. سعد بن هادي الحشاش	
د. منصور بن محمد السليمان	
د. أسامة بن محمد السليماني	
أ. د. علي بن محمد التركي	

المحررون

أ. د. فهد بن عبدالله الدليم	رئيساً
أ. د. عبدالعزيز بن محمد العبدالجبار	عضواً
أ. د. علي بن سعد القرني	عضواً
أ. د عبدالرحمن بن عثمان الجلعود	عضواً

© ٢٠١٠م (١٤٣١هـ) جامعة الملك سعود

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣١هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٠٧-٤٠١ بالعربية، ١٣-٢٣ بالإنجليزية الرياض (٢٠١٠م/ ١٤٣١هـ)

المحتويات

صفحة

القسم العربي

أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي

خميس موسى نجم ٢٠٧

صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي

عبدالحافظ قاسم الشايب..... ٢٤٧

أحكام صغائر الذنوب

عبدالله بن محمد بن عبدالعزيز السند ٢٦٣

فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والاتجاه نحو تعليم هذا التفكير لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

سلطانة بنت قاسم الفالح ٣٢٧

صدق وثبات ومعايير اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لدى طلبه كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي

صلاح الدين فرح عطاالله ٣٦٥

القسم الإنجليزي

أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بأثر تعلم المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

عبدالله عباس محمد أحمد قباض ٢٣

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٠٧-٢٤٦، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي

خميس موسى نجم

أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية،

جامعة آل البيت، المفرق، الأردن

(قدم للنشر في ٢٩/ ٢/ ١٤٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ١٥ / ٣ / ١٤٢٩ هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. ولتحقيق هذا الغرض، تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي والموزعين على أربع شعب: شعبتان للذكور إحداهما تمثل المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة، وشعبتان للإناث إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث درست المجموعات التجريبية باستخدام الألعاب التعليمية، بينما درست المجموعات الضابطة بالطريقة التقليدية. وتكونت أداة القياس من اختبار التفكير الرياضي، والذي تناول مظاهر التفكير الرياضي الآتية: الاستقراء، الاستنتاج، البرهان الرياضي، التفكير المنطقي (المنطق الشكلي (الصوري))، التعليل والتبرير (السببية)، وحل المسألة الرياضية الكلامية.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way Analysis of Variance)، حيث أشارت النتائج إلى الآتي:

١- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعات الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي البعدي يعزى إلى طريقة التدريس، وهذا الفرق لصالح المجموعات التجريبية التي استخدمت الألعاب التعليمية.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الذكور ومتوسط علامات الإناث في اختبار التفكير الرياضي البعدي.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي البعدي تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطلبة.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد سيد الأنبياء والمرسلين ، وعلى آله وصحبه أجمعين ،

وعلى من اتبعهم بإحسان إلى يوم الدين ، أما بعد:

خلق الله – عز وجل – الإنسان وكرمه بالعقل والعلم ، و بهما فضله على سائر مخلوقاته ، وجعله خليفته في الأرض ، وجعل عقله مدار التكليف وجبله على حب الجدل ، وحثه على النظر في ملكوته بالتفكير وإعمال العقل ، قال تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى مَدَّ ٱلْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَٰسِىَ وَأَنْهَٰرًا ۖ وَمِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ ٱثْنَيْنِ ۖ يُغْشِى ٱلَّيْلَ ٱلنَّهَارَ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٣﴾ ﴾ (سورة الرعد ، الآية ٣) .

وانطلاقاً من أهمية التفكير للإنسان لكونه نشاط طبيعي لا غنى عنه في حياته اليومية ، أصبحت قضية تنمية التفكير بأنماطه المختلفة لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية ، من القضايا التربوية التي تلقى الرعاية والاهتمام بشكل واضح وجلي وفي مختلف بلدان العالم ، وأصبحت النظم التربوية الحديثة تضع على سلم أولوياتها العمل على تنمية المهارات التفكيرية لدى الطلبة والارتقاء بها ، وغدا التعليم عندها يقوم على مبدأ تعليم الطالب كيف يتعلم وكيف يفكر (Marzanoet al.,1988, Paul , 1993, Wilson,1993). حيث زاد الاهتمام بما يطلق عليه ديبونو De Bono - أحد أبرز الداعين إلى تعليم التفكير - بأدوات التفكير أو مهارات التفكير ، لأن تعليم التفكير يعتبر بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل (جروان ، ٢٠٠٥م) .

ونتيجة لتطور الفكر التربوي عامة وما يتعلق بتنمية التفكير خاصة ؛ وذلك بفضل العديد من الأبحاث والدراسات التي ما انفكت تحث وتدعو إلى تعليم مهارات التفكير ، ظهر الكثير من البرامج والاستراتيجيات الخاصة بتنمية التفكير ، حيث أخذت الدعوة إلى تعليم مهارات التفكير وعملياته اتجاهين ، لكل منهما فلسفته وتفسيراته الخاصة به (جونز وآخرون ، ١٩٩٤م ، عصفور ، ١٩٩٩م) : الاتجاه الأول يدعو إلى تعليم مهارات التفكير بشكل مباشر ، ويشير أصحاب هذا الاتجاه إلى ضرورة التدريس الصريح والمباشر لمهارات التفكير من خلال مواد تعليمية إضافية منفصلة عن المقررات المدرسية ، والاتجاه الثاني يدعو إلى تعليم مهارات التفكير من خلال المحتوى الدراسي ، وينادي أصحاب هذا الاتجاه بضرورة تعليم مهارات التفكير عن طريق دمجها بالمحتوى الدراسي لجميع المباحث الدراسية ولجميع المراحل التعليمية . وبحيث يتم تصميم أنشطة تعليمية منهجية تؤدي بالمحصلة النهائية إلى تنمية التفكير واستيعاب محتوى المادة الدراسية بطريقة عميقة وواعية ، وعندها سيصبح لدينا منهاجاً ينمي التفكير Thinking Curriculum (*Rensick and Kolpfer , 1989*).

وتعد الرياضيات بما تحمله من أنماط تفكيرية الأداة المباشرة التي مهدت الطريق لتطور التفكير البشري وتحقيق الرفاهية والرخاء للبشرية ، بفضل عظم مساهمتها في إنجاز الكثير من الاختراعات والاكتشافات العلمية التي يسرت على البشر الكثير من الأمور الحياتية (Tall,1991) . وتحتل مناهج الرياضيات وموادها التعليمية ركناً أساسياً في مناهج التعليم . لهذا قامت الكثير من الدول بتطوير مناهج الرياضيات وتحسينها لتواكب معطيات القرن الحادي والعشرين . وذلك من خلال اهتمام هذه المناهج بتنمية التفكير لدى الطلبة . وإكسابهم طريقة في التفكير تعتمد على بناء رياضي دقيق وسليم . وذلك انطلاقاً من النظرة إلى الرياضيات باعتبارها طريقة ونمط في التفكير. ولها من المميزات ما يجعلها مجالاً خصباً لتدريب الطالب على أنماط وأساليب التفكير السليم وتنميته . والإسهام في بناء شخصيته وقدرته على الإبداع وإكسابه البصيرة الرياضية والفهم العميق . وفي هذا الصدد يشير تيرنر و روسمان (Turner and Rossman , 1997) إلى أهمية منهاج الرياضيات في تكوين الطالب المفكر رياضياً Mathematical Thinker من خلال تطوير قدرات الطلبة على حل المسائل والتعليل والتفكير المنطقي . وتقديم الموضوعات الرياضية بصورة مشوقة وممتعة للطلبة .

ولهذا نجد عند استعراض قائمة الأهداف التي تضمنتها المناهج الحديثة للرياضيات فقرات تتناول جوانب معينة من التفكير الرياضي . فنجد في معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية NCTM[1] (NCTM , 1989, 2000) ما يؤكد على ضرورة العمل على تنمية التفكير الرياضي والتفكير الناقد والبرهان الرياضي والتفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي ، وتقديم مادة الرياضيات بصفتها طريقة للتفكير والاتصال تساعد الطلبة على جعلهم مفكرين لا متلقين للمعارف فقط . ومن ضمن الخطوط العريضة التي تركز عليها معايير NCTM في تدريس الرياضيات المدرسية ما يلي (Schielack et al., 2000): التفكير الجبري Algebraic Thinking ، التعليل (التبرير) الرياضي Mathematical Reasoning ، و حل المسألة Problem Solving .

وفي الأردن جاء منهاج الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي بخطوطه العريضة من أسس وأهداف عامة وخاصة . متناغماً ومتوائماً مع توجهات وتوصيات مؤتمر التطوير التربوي الأول الذي عقد عام ١٩٨٧م . من حيث التأكيد على أهمية العمل على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة وتنمية قدراتهم في حل المسائل الرياضية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨م).

وينظر إلى التفكير الرياضي بصفته مهارة تتطور بالتدريب والنمو العقلي وتراكم الخبرة ، ولذا فهو لا يحدث من فراغ أو صدفة ، بل لا بد من خضوع المتعلم إلى مواقف و أنشطة تربوية هادفة ومتعددة تنمي لديه

(١) NCTM National Council of Teachers of Mathematics USA

التفكير بمستوياته المختلفة (يلينك . ١٩٩٨م). ولهذا فإنه من الضرورة بمكان العمل على توفير كافة الفرص التربوية التي تساعد على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة . واتباع كافة الوسائل المتاحة لذلك سواء بتطوير مناهج الرياضيات وموادها التعليمية أو باتباع طرائق تدريس وأساليب تقويم حديثة .

(De Walle and Thompson ,1985 ; NCTM , 2000 ; Greenwood , 1993 ; Lutfiyya ,1998 ; Maher , 1991; Turner and Rossman , 1997; Smith , 2000; Sfard , 2001, ; Coben , 2002)

وحيث إن الرياضيات موضوع مجرد ، فقد استعانت بالأساليب والوسائل التعليمية التي تحبب المتعلمين بمادة الرياضيات ، وتشجعهم على المزيد من التعلم ، وتعطيهم دور في اكتشاف المعرفة الرياضية بدلا من تلقيها مباشرة من المعلم . ومن هذه الوسائل والأساليب الألعاب التعليمية Instructional Games ، والتي ينظر إليها على أنها جزء وعنصر هام من منهاج الرياضيات ، نظراً للفوائد الكثيرة المتحققة من جراء استخدامها في عمليتي التعلم والتعليم (Leonard and Tracy,1993) .

كما وتعد الألعاب التعليمية وسيلة مناسبة في تدريس موضوعات مختلفة ، حيث طورت ألعاب عديدة في مجالات مختلفة لتطوير المهارات في اللغات والعلوم والاجتماعيات والعلوم السياسية والعسكرية وغير ذلك . وهناك أشكال وأنماط متنوعة من الألعاب الممكن استخدامها في العملية التربوية ، ومنها : ألعاب المحاكاة Simulation Games ، والدمى (العرائس) التعليمية Instructional Puppets ، والتمثيل Dramatization (Duatepe,2005) .

وفي الرياضيات تستخدم الألعاب التعليمية في تعلم وتعليم أصناف المعرفة الرياضية المختلفة من مفاهيم وتعميمات ومهارات ومسائل رياضية ، كما وتستخدم كمقدمة شيقة لموضوع رياضي والتمهيد له ، كما وتلعب الألعاب التعليمية دوراً هاماً في التعلم الاكتشافي وفي معالجة صعوبات تعلم الرياضيات (Oldfield,1991) ، وتساعد على التواصل والتفاعل بين الطلبة خلال تعلم الرياضيات (Nevin,1992) ، وتساعد الألعاب على توظيف الرياضيات في مواقف جديدة والاحتفاظ بالمادة المتعلمة لمدة أطول (Leonard and Tracy,1993).

كما أن استخدام الألعاب والألغاز الرياضية Mathematical Games and Puzzles في تدريس الرياضيات ، يساعد على تقديم مادة الرياضيات بصورة مشوقة ومسلية وممتعة للطالب . فيقبل على تعلم الرياضيات بشغف ، إذ أشارت الكثير من الأبحاث والدراسات إلى أن الطلبة يقبلون على دراسة الرياضيات بشغف في الصفوف الابتدائية الأولى . ولكن يأخذ هذا الإقبال بالتناقص تدريجيا مع انتقال الطلبة إلى الصفوف العليا ، و مرد هذا التناقص وأحد أسبابه يكمن في الطريقة التي تقدم بها مادة الرياضيات والتي تميل إلى التجريد في الصفوف المتقدمة . ومن هنا تأتي أهمية تضمين كتب الرياضيات مجموعة من

الألعاب والألغاز الرياضية . والتي من خلالها سيكتشف الطلبة الجمال والمتعة والتشويق المخفي تحت السطور في مادة الرياضيات ، مما سيكون له عظيم الأثر في زيادة تحصيل الطلبة (Williford,1992; Robinson,1991; Oers,1996; Shi,2000; Evered and Gningue , 2001) .

واستخدام الألعاب التعليمية في عملية التدريس يتطلب من المعلم امتلاك مهارات خاصة في إعداد وتصميم الألعاب وتنفيذها وتقويمها ، كما ويجب أن تمتاز الألعاب التعليمية بما يأتي (عليان والدبس، ١٩٩٩م) : أن تكون ذات أهداف تعليمية محددة ، ولها قواعد وقوانين تحكمها ويجب اتباعها ، وأن تكون ذات طابع منطقي ؛ أي لا تعتمد كليا على الحظ ، بل يجب أن تعتمد على حسن التفكير واختيار استراتيجيات اللعب (الحل) المناسبة دون غيرها ، كما يجب أن تعتمد على عنصر المنافسة بين طالب وآخر ، أو بين مجموعة من الطلبة ، أو بين طالب ومحك (معيار) معين ، ومن المهم هنا تقرير نتيجة المنافسة في اللعبة (تقرير من هو الفائز ومن هو الخاسر) .

مشكلة الدراسة

ثمة حاجة في الأردن إلى بذل المزيد من الجهد للعمل على تنمية التفكير الرياضي والارتقاء به لدى الطلبة ، وذلك لما أشارت إليه بعض الدراسات من وجود تدنٍ ملحوظ في مستويات التفكير لدى الطلبة في مادة الرياضيات (يونس، ١٩٩١م ؛ حمادنة ، ١٩٩٥م ؛ سالم ، ٢٠٠١م). وفي ظل ما تشير إليه العلامات المتدنية التي يحصل عليها الطلبة في اختبارات الرياضيات إلى المستوى المتدني في تعلم مهارات وأنماط التفكير الرياضي (المساد وآخرون ، ٢٠٠٢م). تأتي هذه الدراسة لتساهم في العمل على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة والارتقاء به ، حيث هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي .

وتحديداً سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ؟

٢- ما أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى كل من طلبة الصف الثامن الأساسي الذكور والإناث ؟

٣- ما أثر التفاعل بين جنس الطلبة واستخدام الألعاب التعليمية على علامات طلبة الصف الثامن الأساسي في اختبار التفكير الرياضي ؟

فرضيات الدراسة

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستخدام الألعاب التعليمية ومتوسط

علامات الطلبة في المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية ، في اختبار التفكير الرياضي .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي يعزى إلى جنس الطلبة .

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي يعزى إلى التفاعل بين جنس الطلبة وطريقة التدريس .

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهمية خاصة وذلك لما يأتي :

١- جاءت هذه الدراسة لتساهم في العمل على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة والارتقاء به ، وذلك من خلال استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات ، واستقصاء أثرها في تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة .

٢- كما تقدم هذه الدراسة تصنيفاً (مقياساً) لمظاهر التفكير الرياضي . ويعتبر هذا التصنيف أو المقياس إضافة إلى التصنيفات والمقاييس الأخرى التي تناولت مظاهر التفكير الرياضي . ويؤمل أن يساعد هذا التصنيف (المقياس) على نمو وازدهار البحوث والدراسات المتعلقة بموضوع التفكير الرياضي . وفتح الطريق أمام الباحثين لمعالجة القضايا المتعلقة بالتفكير الرياضي من جوانب أخرى عديدة .

٣- كما يؤمل أن تساعد هذه الدراسة وما ستتوصل إليه من نتائج و توصيات على توجيه نظر خبراء وواضعي مناهج الرياضيات ومؤلفي كتبها المدرسية نحو إعداد كتب مدرسية تكون أكثر قدرة على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة . وتوجيه نظر معلمي الرياضيات نحو تنمية التفكير الرياضي وذلك خلال تعليم وتعلم مادة الرياضيات .

التعريفات الإجرائية للدراسة

الألعاب التعليمية

مسابقات تتضمن وجود تنافس بريء بين الطلبة إما فردياً أو جماعياً ، بحيث يتم في المسابقات الفردية تقديم أسئلة مباشرة من المادة وأسئلة غير مباشرة على شكل ألغاز وألعاب ومسائل رياضية تدور حول موضوع الدرس ، وفيها يتنافس الطالب مع محك (معيار) معين مثل : الزمن أو عدد الطلبة . وفي المسابقات الجماعية يتنافس فريقين من الطلبة مع بعضهما البعض . وفيها يتم طرح أسئلة من قبل المعلم ، إضافة إلى أسئلة يتم تحضيرها مسبقاً من قبل الطلبة لطرحها على بعضهم البعض . ويتم من خلال هذه الألعاب التعليمية وما تتضمنه من مسابقات فردية وجماعية التوصل إلى اكتشاف تعميم رياضي أو التدرب على مهارة رياضية أو حل لمسألة رياضية .

الطريقة التقليدية في التدريس

هي الطريقة التي يكون فيها للمعلم الدور الرئيس في العملية التعليمية ويشكل محورها ، حيث

يقوم المعلم بالشرح والمناقشة وطرح الأسئلة ، وينحصر دور الطالب في الإجابة عن أسئلة المعلم أو التعليق على إجابة زميله ، أو طرح التساؤلات على المعلم .

التفكير الرياضي

هو التفكير الذي يتضمن المظاهر الآتية :

الاستقراء (التعميم ، البحث عن النمط) ، الاستنتاج ، البرهان الرياضي ، التفكير المنطقي(المنطق الشكلي (الصوري))، التعليل والتبرير(السببية) ، وحل المسألة الرياضية الكلامية .

الدراسات السابقة

من الدراسات التي تناولت استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات ، ما يأتي:

قام علي (١٩٩١م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تنمية الابتكار الرياضي لدى طلاب الصف الرابع والصف الخامس من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي بمدارس القاهرة . وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات : الأولى استخدمت ألعاب الحاسوب الرياضية ، والثانية استخدمت ألعاب الحاسوب الخاصة بالتسلية ، والثالثة درست بالطريقة التقليدية . وتكونت كل مجموعة من (١٠) طلاب من الصف الرابع و (١٠) طلاب من الصف الخامس . وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الابتكار الرياضي وذلك لصالح المجموعة المستخدمة لألعاب الحاسوب الرياضية وتفوقها على المجموعة التي استخدمت ألعاب الحاسوب الخاصة بالتسلية والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية . وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الثانية والثالثة .

كما قام أبو ريا (١٩٩٣م) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب في اكتساب مهارات العمليات الحسابية الأربع لطلبة الصف السادس الأساسي . وتكونت عينة الدراسة من (١٠١) طالب وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي في إحدى المدارس الخاصة في عمان . وبيّنت نتائج هذه الدراسة أن طلبة المجموعة التجريبية الذين تعلموا المهارات الحسابية الأربع باستخدام إستراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب ، كان تحصيلهم المباشر والمؤجل أفضل بدلالة إحصائية من طلبة المجموعة الضابطة الذين تعلموا المهارات الحسابية الأربع بالطريقة التقليدية ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تعزى إلى جنس الطلبة .

وهدفت دراسة شنغ (Cheng,1998) إلى الكشف عن فاعلية منهاج معد خصيصاً لطلبة المرحلة الابتدائية في تايوان لمعالجة صعوبات تعلم الرياضيات ، حيث تم تطبيق هذا المنهاج لمدة أربعة أشهر على المجموعة التجريبية من طلبة الصف الثالث الابتدائي ، وذلك بعد نهاية الدوام الرسمي . وقد تم تطبيق هذا المنهاج من

خلال اتباع المعلمين لأساليب حديثة وغير تقليدية في التدريس تم تدريبهم عليها لمدة شهر، مثل : استخدام الألعاب والألغاز والحاسوب والقياسات والرحلات . أما المجموعة الضابطة فلم يطبق عليها هذا المنهاج ، ودرست المنهاج الرسمي من خلال الأساليب التقليدية للتدريس . وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسن كبير في اكتساب وتطوير المهارات الحسابية الأربع (الجمع ، الطرح ، الضرب ، القسمة) ، وإيجاد بيئة تعليمية فعالة وإيجابية لدى طلبة المجموعة التجريبية وتفوقهم على نظرائهم في المجموعة الضابطة .

وهدفت دراسة أمينوسكي (Omniewski,1999) إلى البحث عن فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل ثلاث مجموعات في الرياضيات كالآتي : المجموعة الأولى وهي تجريبية تم استخدام التمثيل والموسيقى والرقص في تدريسها ، والمجموعة الثانية وهي تجريبية أيضاً ، تم استخدام الوسائل التعليمية المحسوسة في تدريسها ، أما المجموعة الثالثة وهي الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة التقليدية . وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالباً من الصف الثاني الابتدائي تم توزيعهم كالآتي : (١٦) طالباً لكل من المجموعتين التجريبيتين ، و(١٧) طالباً في المجموعة الضابطة . وقد تم تدريس هذه المجموعات مفاهيم رياضية مثل : النمطية ، والتصنيف ، والترتيب ، والرسم ، وذلك من قبل نفس المعلم ولمدة ستة أسابيع . وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل ولصالح المجموعة الأولى .

كما هدفت دراسة دوتب (Duatepe,2005) إلى الكشف عن أثر استخدام التمثيل المسرحي في كل من تحصيل طلبة الصف السابع في الهندسة وتنمية تفكيرهم الهندسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات والهندسة ، وذلك بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس . وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة (٣) صفوف تم اختيارهم من مدرسة عامة في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م . تكونت أدوات الدراسة من : اختبارات التحصيل ، اختبار التفكير الهندسي ، المقابلات ، ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات والهندسة . وقد أشارت الدراسة إلى الأثر الإيجابي للتمثيل المسرحي في تحصيل الطلبة في الهندسة وتنمية تفكيرهم الهندسي وتحسين اتجاهاتهم نحو الرياصيات والهندسة .

كما قام عدد من الباحثين بالعمل على تنمية التفكير الرياضي من خلال أساليب ووسائل تعليمية مختلفة ، فقد قام أليسون (Allison , 2001) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام الآلة الحاسبة الراسمة Graphing Calculator في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة المدارس العليا أثناء حلهم للمسائل الرياضية. تكونت عينة الدراسة من طلبة أربع مدارس عليا ، حيث كلف كل طالب بأداء بعض المهمات الرياضية بالاستعانة بالآلة الحاسبة الراسمة ، وتمثلت المهمات الرياضية في الآتي : مسائل رياضية غير روتينية يتطلب حلها استخدام الرموز والجداول ،

ومسائل استكشافية يتطلب حلها استخدام الرسم البياني . وتكونت أداة الدراسة من نموذج معد خصيصاً لقياس تطور التفكير الرياضي لدى الطلبة أثناء حلهم للمسائل الرياضية ، ووفق هذا النموذج تم جمع المعلومات المطلوبة من خلال الملاحظات والمقابلات التي أجريت مع الطلبة أثناء أدائهم للمهمات الرياضية . كما أجريت مع الطلبة مقابلة ختامية بعد الانتهاء من تلك المهمات الرياضية للتعرف إلى آرائهم حول استخدام الآلة الحاسبة الراسمة في حل المسائل الرياضية . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الآلة الحاسبة الراسمة قد أدى إلى تحسن وتطور التفكير الرياضي لدى الطلبة ، وتحسين قدرتهم على التعليل والتبرير ومراجعة الحل . كما أجمع الطلبة على أهمية الآلة الحاسبة الراسمة في زيادة سرعة ودقة حل المسائل الرياضية ، وزيادة دافعيتهم نحو إنجاز ما يطلب منهم من مهمات ومسائل رياضية .

وهدفت دراسة هاريس (Harries , 2001) إلى تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة بطيئي التعلم في مادة الرياضيات ، وذلك من خلال استخدام الحاسوب (لغة لوغو) في تدريس بعض الموضوعات الجبرية . تكونت عينة الدراسة من ثمانية طلاب بطيئي التعلم في مادة الرياضيات في الصف التاسع في إحدى المدارس الشاملة، وقد تم اختيار الطلاب من قبل المدرسة نفسها. اعتمدت الدراسة على أسلوب دراسة الحالة للطلاب الثمانية ولمدة تسعة أشهر ، حيث تم جمع المعلومات من خلال المقابلات والملاحظات ، وتسجيل العمليات الحاسوبية التي يقوم بها الطلبة لإنجاز المهمات الرياضية، بالإضافة إلى التقييم الكتابي . وتضمنت المهمات الرياضية التي قام الطلبة بإنجازها باستخدام الحاسوب: رسم بعض الأشكال الهندسية والزوايا ، وحساب القيمة العددية لمقادير جبرية . وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية الحاسوب في خلق بيئة حافزة لتعلم الرياضيات لدى الطلبة بطيئي التعلم . كما أوصت الدراسة بأهمية تجزئة المهمات الرياضية إلى خطوات بسيطة ، مع تقديم تغذية راجعة في كل خطوة من خطوات إنجاز المهمة ، مما سيساعد على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة بطيئي التعلم .

كما قام شونبيرغر و ليمينغ (Schoenberger and Liming , 2001) بدراسة هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الطلبة من خلال تطوير برنامج أعد خصيصاً لذلك ، يعتمد على استخدام المصطلحات الرياضية والعمليات الحسابية . تكونت عينة الدراسة من طلبة الصفين السادس والتاسع والموزعين على مدرستين إحداهما متوسطة والأخرى عليا . قام الباحث بتطوير البرنامج المخصص لتنمية مهارات التفكير الرياضي بعد استقصاء العوامل التي تقف وراء تدني مستويات التفكير الرياضي لدى طلبة الصفين السادس والتاسع ، ومنها : ضعف المهارات اللغوية ، تدني المعرفة السابقة (التعلم القبلي) والمتعلقة بالمفاهيم الرياضية ، تدني مشاركة الطلبة في

تنفيذ النشاطات الرياضية . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى نجاح البرنامج في تحسين مهارات التفكير الرياضي وتنميتها لدى الطلبة .

وهدفت دراسة أونيو وآخرون (Aunio et a1.,2005) إلى تحسين مستوى الإحساس العددي Number Sense وتنمية التفكير الرياضي لدى طلبة رياض الأطفال ، وذلك من خلال إعداد برنامج أعد خصيصاً لذلك . تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالب وطالبة متوسط أعمارهم (٥.٥) سنة ، وقد تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين : ضابطة وتجريبية ، المجموعة التجريبية درست البرنامج مرتين في الأسبوع ولمدة تسعة شهور ، أما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة التقليدية . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى نجاح البرنامج في تحسين الإحساس العددي لدى الطلبة وذلك بعد الانتهاء من تنفيذ الدراسة مباشرة ، وبعد مرور ستة شهور من الدراسة أخذ هذا التحسن بالانخفاض ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التفكير الرياضي .

تعقيب حول الدراسات السابقة

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات، الأثر الإيجابي لتلك الألعاب التعليمية بأنماطها المختلفة في زيادة تحصيل الطلبة في الرياضيات وتنمية قدرتهم في حل المسألة الرياضية ، وتنمية التفكير الابتكاري (الابداعي) والتفكير الهندسي ، وفي زيادة دافعية الطلبة وتحسين ميولهم واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات . كما و يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة ، إلى أهمية استخدام الوسائل التعليمية كالحاسوب والآلة الحاسبة الراسمة في تدريس الرياضيات ، وذلك انطلاقاً من دورها الفاعل في تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة ، و إلى أهمية إعداد برامج خاصة بتنمية التفكير لدى الطلبة .

وأما الدراسة الحالية فإنها تمتاز عن الدراسات السابقة في كونها هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ، وهذا ما لم تقم به أي من الدراسات السابقة وذلك من خلال التطرق مباشرة لتنمية التفكير الرياضي من خلال استخدام الألعاب التعليمية . كما وتمتاز الدراسة الحالية أيضا عن الدراسات السابقة في كونها تستخدم نمط جديد من الألعاب التعليمية ، حيث تتمثل الألعاب التعليمية المستخدمة في الدراسة الحالية بمسابقات تتضمن وجود تنافس بريء بين الطلبة إما فردياً أو جماعياً ، بحيث يتم في المسابقات الفردية تقديم أسئلة مباشرة من المادة وأسئلة غير مباشرة على شكل ألغاز وألعاب ومسائل رياضية تدور حول موضوع الدرس ، وفيها يتنافس الطالب مع محك (معيار) معين مثل : الزمن أو عدد الطلبة . وفي المسابقات الجماعية يتنافس فريقين من الطلبة مع بعضهما البعض ، وفيها يتم طرح أسئلة من

قبل المعلم، إضافة إلى أسئلة يتم تحضيرها مسبقاً من قبل الطلبة لطرحها على بعضهم البعض.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان، والمنتظمين في مدارسهم في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م، والبالغ عددهم (٣٧٢٩) طالبا وطالبة، منهم (١٨٢٣) طالب و (١٩٠٦) طالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي والموزعين على أربع شعب: شعبتان للذكور إحداهما تمثل المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة، وشعبتان للإناث إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام الألعاب التعليمية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد تم اختيار تلك الشعب بطريقة عشوائية من مدرستين إحداهما للذكور والأخرى للإناث والتابعتين لوكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان. ويوضح جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة وجنس الطلبة.

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة وجنس الطلبة.

المجموعة	الذكور	الإناث	المجموع
الضابطة	٣٧	٣٨	٧٥
التجريبية	٣٦	٣٦	٧٢
المجموع	٧٣	٧٤	١٤٧

أدوات الدراسة

١- المادة التعليمية (الألعاب)

اشتملت المادة التعليمية التي استخدمت في هذه الدراسة على وحدة الأعداد الحقيقية من كتاب الرياضيات المقرر للصف الثامن الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م.

كما قام الباحث بإعداد وتصميم بعض الألعاب والألغاز والمسائل الرياضية، التي تدور حول مواضيع وحدة الأعداد الحقيقية، والتي تم تقديمها في المسابقات الفردية على شكل أوراق عمل موضحاً فيها شروط اللعبة، والزمن المحدد لإجابتها. هذا بالإضافة إلى الأسئلة التي تقدم في المسابقات الجماعية التي يتنافس فيها فريقين من الطلبة، والتي تتضمن أيضاً أسئلة يتم تحضيرها مسبقاً من قبل الطلبة لطرحها على بعضهم البعض في هذه المسابقات. ويتم من خلال هذه الألعاب التعليمية وما تتضمنه من مسابقات فردية وجماعية التوصل إلى اكتشاف تعميم رياضي أو التدرب على مهارة رياضية أو حل لمسألة رياضية.

كما قام الباحث بإتباع الخطوات والإجراءات

التالية خلال عملية الإعداد والتنفيذ للمسابقات:

أولاً : المسابقات الفردية

يحصل الطالب الذي يقوم بتنفيذ اللعبة (من خلال ورقة عمل) ضمن الزمن المحدد لها على إحدى العلامات الآتية : أربع علامات ، ثلاث علامات ، علامتين ، والطالب الذي لا يستطيع إنجازها ضمن الزمن المحدد لا يحصل على أية علامة . ويعتمد تحديد علامة الطالب على المعيار (المحك) المحدد من قبل المعلم والذي تمثل في تخصيص زمن محدد أو عدد معين من الطلبة لكل علامة . ويراعي هذا التدريج عدم التفاوت الكبير بين علامات الطلبة ، مما يبقي مجال التنافس مفتوحاً أمامهم ، والذي بدوره يؤدي إلى المحافظة على دافعية الطلبة لتنفيذ هذه الألعاب والألغاز والمسائل الرياضية .

هذا وقد تم اتباع هذا التدريج لجميع الألعاب والألغاز والمسائل الرياضية المقدمة في المسابقات الفردية، وذلك لكي تلقى جميعها نفس درجة الاهتمام من قبل الطلبة .

ثانياً : المسابقات الجماعية

١- تم تقسيم الطلبة إلى مجموعات تحتوي كل منها خمسة إلى ستة طلاب ، بحيث تكون جميعها متساوية تقريباً في المستوى ، من خلال احتواء كل منها على الطلبة المتميزين والمتوسطين ومنخفضي التحصيل.

٢- يتم التنافس بين فريقين من الطلبة من خلال الإجابة عن الأسئلة الموجهة لهم من قبل المعلم، وكذلك الإجابة عن السؤال المطروح من قبل كل فريق على الفريق الآخر. وهنا يتم توجيه سؤال واحد لكل طالب في المجموعة من خلال اختيار الطالب لرقم السؤال من ضمن الأسئلة التي قام المعلم بتحضيرها وذلك دون معرفة محتواه . وتكون الإجابة عن الأسئلة مكتوبة على السبورة أو شفوية وذلك حسب طبيعة السؤال .

٣- يتم إخبار الطلبة بموعد المسابقات الجماعية قبل يومين من تنفيذها ، وذلك لإتاحة الفرصة أمام الطلبة لتحضير السؤال الذي سيتم طرحه من قبل كل فريق على الفريق المنافس ، ويتم التحضير لهذا السؤال من خلال التعاون بين أفراد الفريق الواحد، ويتم عرض هذا السؤال على المعلم قبل بدء المسابقات للتأكد من صحته ومدى ملائمته لموضوع المسابقة ، كما ويشترط في هذا السؤال أن تكون إجابته قصيرة نوعاً ما واشتماله على فكرة واحدة ؛ وذلك كي لا يتطلب وقتاً كبيراً للإجابة عنه .

٤- لا يتم إخبار الطلبة بالفرق التي سوف تتنافس وتشارك في المسابقات مسبقاً ، وذلك لكي يبقى كل فريق على أهبة الاستعداد ودائم المتابعة من حيث دراسة المواضيع المطروحة في هذه المسابقات ، أو التحضير للأسئلة من قبل كل فريق . وكذلك لضمان عدم تسريب هذه الأسئلة أو حصول اتفاقيات مسبقة بين الفرق المتنافسة . أما الفرق المشاركة فيتم اختيارها

من قبل المعلم ضمن برنامج محدد مسبقاً بحيث تشترك جميع الفرق (المجموعات) في نفس العدد من المسابقات .

٥- يحصل الطالب الذي يجيب عن السؤال الموجه له على علامتين ، وإن عجز عن الإجابة يحول السؤال إلى طالب آخر في نفس المجموعة ، فإن أجاب عنه يحصل على علامة واحدة ، وإن لم يستطع الإجابة يحول السؤال إلى الفريق المنافس ، فإن أجاب عنه يحصل على علامة واحدة ، وإن عجز الفريق المنافس عن الإجابة يحول السؤال إلى الجمهور (الطلبة) بحيث يحصل الطالب الذي يجيب عنه على علامتين ، وبهذا يتم جذب انتباه الطلبة غير المشاركين في المسابقات لمتابعة جميع الأسئلة المطروحة في هذه المسابقات .

٦- السؤال الذي قام بتحضيره كل فريق لطرحه على الفريق المنافس ، فيتم طرحه في نهاية المسابقات ، والذي خصص له أربع علامات ، وذلك لإعطائه وزن ذا قيمة لدى الطلبة ، وبحيث تكون نتيجته حاسمة في تقرير الفريق الفائز، مما يستدعي ذلك من الطلبة التحضير المستمر والدراسة المعمقة والبحث في مصادر خارجية غير الكتاب المدرسي للخروج بسؤال يعجز الفريق المنافس عن إجابته .

٧- العلامات التي يجمعها كل فريق تسجل باسم الفريق ، ويحصل كل طالب في الفريق على نفس هذه العلامات .

٨- تم تكليف كل فريق باختيار اسم لها من أسماء العلماء والمشاهير في الرياضيات . وتقديم نبذة عن العالم الذي تم اختياره إسماً للمجموعة . وقد تم التركيز على العلماء العرب والمسلمين ، وبيان إنجازاتهم ومساهماتهم في علم الرياضيات .

٩- تم إعداد سجل خاص ، يتم فيه رصد العلامات التي يحصل عليها كل طالب في المسابقات الفردية والمسابقات الجماعية .

١٠- تم احتساب نسبة من مجموع العلامات التي حصل عليها الطالب في المسابقات الفردية والجماعية كجزء من علامة الاختبار في هذه الوحدة ، والمثبتة في سجل العلامات ، وبهذا يمكن اعتبار جميع الطلبة فائزين وعدم وجود خاسرين ؛ وذلك لأن كل طالب يحصل على العلامة التي يستحقها ، وبما يتناسب مع الجهد الذي بذله في هذه الألعاب و المسابقات .

وقد تم التحقق من صدق المحتوى للألعاب والألغاز والمسائل الرياضية ، و من سلامة الإجراءات المتبعة خلال عملية الإعداد والتنفيذ للمسابقات الفردية والجماعية ، عن طريق عرضها على ثمانية من المحكمين المختصين في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها وعلم النفس التربوي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية ، وعدد من التربويين العاملين في وكالة الغوث الدولية ، حيث تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ما أفاد به المحكمون من

ملاحظات واقتراحات .

الرياضية المستخدمة في الدراسة :

وفيما يلي نماذج للألعاب والألغاز والمسائل

(١) املأ كل مربع من المربعات الفارغة التالية بالعدد المناسب:

٢		٠,٦
- ٥		- ١,٩
١٦		٢٣

+

	- ٨	- ٠,٦
	- ١١	١,٩
	- ٤٥	- ٢٣

=

صفر	صفر	
صفر	صفر	
صفر	صفر	

ماذا تلاحظ : .....

(٢) ضع العملية الحسابية المناسبة في كل مربع من المربعات الفارغة التالية :

$(٢)^{٢/١}$	=	$(٧٢)^{٢/١}$		$(٩٨)^{٢/١}$
$(٧٢)^{٢/١}$	=	٢		$(١٨)^{٢/١}$
=		=		
$(٩٨)^{٢/١}$	=	$(١٨)^{٢/١}$		$(٢٠٠)^{٢/١}$

(٣) املأ المربعات أفقياً بالعدد المناسب ، وبحيث يحتوي كل مربع على عدد واحد فقط :

أ)

ب)

ج)

د)

هـ)

و)

١- أعداد نسبية .

٢- أعداد غير نسبية .

٣- أعداد صحيحة .

٤- أعداد حقيقية .

٥- أعداد طبيعية .

٦- النظير الجمعي للعدد (٧) ، النظير الضربي للعدد (-٥) ، العنصر المحايد لعملية الجمع ، العنصر المحايد لعملية الضرب ، الجذر التكعيبي للعدد (-٦٤) .

(٤) لاحظ أن $(١٣)^{٢} = ١٦٩$

$(٣١)^{٢} = ٩٦١$

هل تستطيع إيجاد عددين مماثلين ؟

(٥) أوجد عددين حاصل ضربهما مساو للفرق بينهما ؟

(٦) في قديم الزمان ، أراد أحد الملوك أن يزوج ابنته لشاب يتمتع بالذكاء ، ولذا اشترط فيمن يتقدم لخطبتها أن يقوم بحل اللغز التالي : اقسم العدد (٤٥) إلى أربعة أجزاء بحيث إذا زدت (٢) على الجزء الأول ، وطرحت (٢) من الجزء الثاني ، وضربت (٢) في الجزء الثالث ، وقسمت الجزء الرابع على (٢) ، تكون النتائج متساوية ؟ فما قيمة كل جزء من الأجزاء الأربعة ؟

٢- اختبار التفكير الرياضي

للإجابة عن أسئلة الدراسة . قام الباحث بإعداد اختبار للتفكير الرياضي . حيث استعان الباحث في بنائه . بمراجعة الأدب التربوي من كتب ومقالات الدوريات والمجلات العلمية ودراسات تناولت التفكير الرياضي ومظاهره المختلفة ، هذا بالإضافة إلى الاستفادة من منهاج الرياضيات وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي . وبما يتضمنه من أهداف عامة وخاصة . والمتعلقة بتنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة . وقد لاحظ الباحث أنه بالرغم من تعدد وجهات نظر الباحثين حول التفكير الرياضي ومظاهره المختلفة. إلا أن هناك شبه إجماع على عددٍ من تلك المظاهر ، والتي يوجزها الباحث في الآتي: التفكير الاستقرائي . التعميم، البحث عن النمط ، التفكير الاستنتاجي، البرهان الرياضي ، التفكير المنطقي ، استخدام المتغيرات والتعبير بالرموز ، النمذجة Modeling، التعليل والتبرير ، وحل المسألة الرياضية (أبو زينة، ١٩٨٦م:

Petocz, 1997, Luftfiyya, 1998, Pitt, 2002 Carreira, 2001, (Schielack et al., 2000, Tall, 1991, Wilson, 1993.

ومن هنا جاءت مفردات الاختبار المستخدم في هذه الدراسة بصورتها النهائية لتقيس مظاهر التفكير الرياضي التالية ، وقد راعى الباحث عند بناء مفردات الاختبار ، تناولها للموضوعات الرياضية التي درسها الطالب في الصف الثامن وفي الصفوف السابقة :

١- الاستقراء Induction

يقصد بالاستقراء الوصول إلى نتيجة معينة من خلال بعض المشاهدات أو الملاحظات أو الأمثلة الخاصة ، والاستقراء هو الوصول إلى الأحكام العامة اعتماداً على حالات خاصة(أبو زينة. ١٩٨٦م. ٢٠٠٣م) ، ويتضمن الاستقراء الآتي :

أ) **التعميم Generalization** : هو صياغة منطوقة أو عبارة Statement or proposition مكتوبة بالصورة العامة . وذلك بملاحظة بعض الحالات الخاصة ، أي أن التعميم يتطلب التعبير عن القاعدة العامة من خلال استخدام الجمل اللغوية .

ب) **البحث عن النمط Looking for Pattern**: يقصد به اكتشاف النمط أو التوصل إلى القاعدة العامة. والتعبير عنها من خلال استخدام لغة الرياضيات من رموز ومتغيرات .

مثال

١- اكتب التعميم (بالكلمات أو بالرموز) الذي تستنتجه من الآتي ؟

$١^{٢} = ١$

$٣^{٢} = ٩$

$٥^{٢} = ٢٥$

$٧^{٢} = ٤٩$

$٩^{٢} = ٨١$

التعميم : مربع العدد الفردي هو عدد فردي .

٢- جد الحد العاشر في متتالية الأعداد الآتية :

١ ، ٨ ، ٢٧ ، ٦٤ ، .....

الجواب : ١٠^{٣} = ١٠٠٠ .

٢- الاستنتاج Deduction

يقصد بالاستنتاج الوصول إلى نتيجة خاصة اعتماداً على مبدأ عام أو مفروض . أو هو تطبيق المبدأ أو القاعدة العامة على حالة أو حالات خاصة من الحالات التي تنطبق عليها القاعدة أو المبدأ ، وبالتالي فإن الاستنتاج هو الانتقال من الحكم الكلي إلى الحكم على الجزئيات (أبو زينة ، ١٩٨٦م ، ٢٠٠٣م) .

مثال

من خلال التعميم الرياضي التالي : مجموع قياسات زوايا المثلث يساوي ١٨٠° ، يمكن أن نستنتج أن :

أ) مجموع قياسي الزاويتين الحادتين في المثلث القائم الزاوية أكبر من ٩٠° .

ب) قياس كل زاوية في المثلث المتساوي الأضلاع يساوي ٦٠° .

ج) يوجد مثلث فيه زاوية قائمة وزاوية منفرجة .

د) لا يمكن أن يوجد مثلث قائم الزاوية ومتساوي الساقين .

الجواب : (ب)

٣- البرهان الرياضي Mathematical Proof

البرهان الرياضي سلسلة من العبارات الرياضية المترابطة والموجهة لإثبات صحة نتيجة معينة عن طريق الاستدلال Inference و المنطق Logic. واستخدام مجموعة من التعاريف والمسلمات والنظريات المبرهنة مسبقاً (أبو زينة ، ١٩٨٦م ، إبراهيم، ٢٠٠٢م ؛ Wilson , 1993) .

مثال :

إذا كان س = ل + (١ / ل) ، ص = ل - (١ / ل) ، برهن أن س^{٢} - ص^{٢} = ٤ ؟

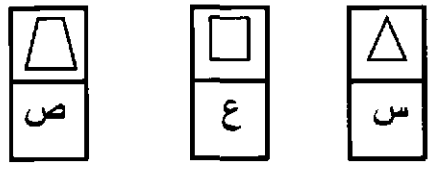
٤- التفكير المنطقي Logical Thinking

يقصد بالتفكير المنطقي ذلك النوع من التفكير الذي يتم به الحصول على نتيجة من مقدمات تتضمن النتيجة بما بينها من علاقات . ويُعنى التفكير المنطقي باستخلاص التضمينات الضرورية من المقدمات أو تلك التي تتسق معها . بغض النظر عن المحتوى المادي للمقدمات نفسها . كما أن استخلاص النتائج الصحيحة من المقدمات يخضع لقواعد تعرف بقواعد المنطق . واستخدام أدوات الربط المنطقية Logical connectives . مثل : رابط النفي (ليس) Negation ، رابط الضم (و) Conjunction ، رابط الفصل (أو) Disjunction ، الرابط الشرطي (إذا كان .... فإن ....) Conditional Proposition . الرابط الشرطي الثنائي (إذا وفقط إذا) Biconditional Proposition (الشيخ وأبو زينة ، ١٩٨٥م ؛ Fletcher and Patty ,1988) .

وقد تم قياس التفكير المنطقي من خلال المنطق الشكلي (الصوري) Formal Logic ، وذلك من خلال دراسة منطق العبارات تبعاً لشكلها ، مثال :

كتبت البطاقات الثلاث التالية وفق قاعدة معينة.

جد هذه القاعدة :



الجواب : إذا ظهر شكل في النصف الأعلى من البطاقة يظهر حرف في النصف الأسفل منها .

٥- التعليل والتبرير (السببية) Reasoning and Rationalization :

ويتضمن ذلك المهارات الآتية :

أ) التفسير وذكر الأسباب .

ب) المقارنة وتوضيح أوجه الشبه والاختلاف .

ج) تكوين أسئلة والإجابة عنها .

طرح أمثلة متنوعة : مثال منتم ، مثال غير منتم (اللامثال) ، مثال مضاد Counter Example .

د) اقتراح عدة حلول للسؤال الواحد والمفاضلة بينها (مع تبرير ذلك) .

هـ) تحديد موضع الخطأ في عبارات وحلول رياضية معطاة .

أمثلة

• هل المجموعة س = {١، ٥} تمثل المجموعة الخالية ؟ ولماذا ؟

• قارن – مع التوضيح – بين كل من المقادير التالية :

أ) $(-٢)^{٢}$ ، $-(٢)^{٢}$.

ب) $(-٢)^{٣}$ ، $-(٢)^{٣}$.

• إذا كانت س تمثل المبلغ الذي مع معاذ بالدينار . اكتب مسألة ترتبط بالمعادلة التالية ٣س - ٨ = ٢٢ ؟ ثم حلها ؟

• اكتب مثالاً يثبت خطأ العبارات التالية :

أ) $|س + ص| = |س| + |ص|$ لأي عددين نسبيين س ص .

ب) المضاعف المشترك الأصغر لعددين طبيعيين هو دائماً أكبر من كل منهما .

• إذا كانت س = - ٢ . فجد القيمة العددية للمقدار الجبري - $٣س^{٣} + ٦س^{٣} + ١٧ س^{٣}$ وذلك :

أ) بالجمع أولاً ثم التعويض .

ب) بالتعويض أولاً ثم الجمع .

ج) أي من الطريقتين تفضل استخدامها هنا ، ولماذا ؟

• حدد موضع الخطأ في العبارة الرياضية التالية :

$$٣ + \sqrt{٢س + ١} = س$$

$$٢س + ١ = س + ٩$$

$$٢س - س = ٩ - ١$$

$$س = ٨$$

٦- حل المسألة الرياضية الكلامية
Word Problem Solving

المسألة الرياضية موقف جديد ومميز novel and unique يواجه الطالب ولا يكون لديه حل جاهز له في حينه (أبو زينة، ٢٠٠٣م). فيتطلب منه أن يفكر في هذا الموقف ويحلله . ومن ثم يستخدم ما تعلمه سابقاً من معرفة رياضية لإيجاد الحل المناسب لهذا الموقف .

ويتضمن حل المسألة الرياضية الكلامية المهارات الآتية :

١- تطبيق خطوات حل المسألة الرياضية في حل المشكلات الحياتية .

٢- ترجمة المواقف الحياتية إلى لغة رياضية من خلال استخدام الرموز Symbolism . والمتغيرات Variables. والنمذجة Modeling (ويتضمن ذلك تنظيم المعلومات والبيانات في جداول وتمثيلها بأشكال و رسومات بيانية ومخططات هندسية) .

٣- ابتكار خطة واستراتيجية الحل وتبريرها . واقتراح أكثر من استراتيجية للحل .

٤- التحقق من صحة الحل (مراجعة الحل) ، ويتضمن ذلك اختيار المعايير للحكم على صحة الإجابة من خلال الآتي: استخدام استراتيجية أخرى للحل ، التقدير ، التعويض ، السير بخطوات الحل عكسياً ، ومعقولية الحل (منطقية الإجابة) .

مثال :

أسقطت كرة من ارتفاع تسعة أمتار عن سطح الأرض ، فإذا كانت الكرة ترتد إلى الأعلى لمسافة تعادل ثلث الارتفاع الذي تسقط منه ، فكم تبلغ المسافة التي تقطعها الكرة عندما تصطدم بسطح الأرض للمرة الثالثة ؟

وللتحقق من صدق أداة الدراسة . تم عرض فقرات اختبار التفكير الرياضي على ثمانية من المحكمين المختصين في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها وعلم النفس التربوي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية ، وعدد من التربويين العاملين في وكالة الغوث الدولية . وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ما أفاد به المحكمون من ملاحظات واقتراحات ، وعلى ضوء ذلك خرج الاختبار بصورته النهائية ، حيث تضمن الاختبار مجموعة من الأسئلة المقالية والموضوعية (اختيار من متعدد) ، وقد روعي في توزيع الأسئلة بين مقالية وموضوعية تساوي الوزن النسبي لكل مظهر من المظاهر الستة من حيث الأفكار وعدد الخطوات اللازمة لحل كل سؤال منها . ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع أسئلة اختبار التفكير الرياضي ، حيث بلغت العلامة الكلية للاختبار (٦٠) علامة موزعة بالتساوي بمقدار عشر علامات لكل مظهر من مظاهر التفكير الرياضي الستة .

وللتحقق من ثبات الاختبار ، تم تطبيقه بصورته النهائية على عينة مؤلفة من (٣٣) طالب من خارج عينة الدراسة ، ومن ثم تم حساب معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون ٢١ (KR-21) والذي بلغ (٠.٨٤) ، وهذه القيمة مناسبة لاستخدام الاختبار لأغراض الدراسة .

الجدول رقم (٢). توزيع أسئلة اختبار التفكير الرياضي.

الاختبار	الأسئلة		العلامة
	مقالية	موضوعية	
الاستقراء	٥	٠	١٠
الاستنتاج	٠	٥	١٠
البرهان الرياضي	٢	٠	١٠
التفكير المنطقي	٢	٣	١٠
التعليل والتبرير (السببية)	٦	٠	١٠
حل المسألة الرياضية الكلامية	٢	٠	١٠
الكلي	١٧	٨	٦٠

المعالجة الإحصائية

تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، والمعالجات الإحصائية الآتية :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وتحليل التباين الثنائي (Two-Way Analysis of Variance) ، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة في أنماط ومهارات التفكير الرياضي قبل تنفيذ الدراسة ، وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها .

التحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة في التفكير الرياضي قبل تنفيذ الدراسة :

للتحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة في التفكير الرياضي قبل تنفيذ الدراسة ، تم إخضاع طلبة المجموعات التجريبية والضابطة لاختبار التفكير الرياضي القبلي ، ثم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية والموضحة في الجدول رقم (٣) .

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعات الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي القبلي.

المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	الذكور	٣٧	٣٠.٣٢	٩.٢٥
	الإناث	٣٨	٣٢.٠٥	١١.٢٢
	الكلي	٧٥	٣١.٢٠	١٠.٢٦
التجريبية	الذكور	٣٦	٣٠.٠٨	١٠.٩٦
	الإناث	٣٦	٣١.٣٦	٨.٧٥
	الكلي	٧٢	٣٠.٧٢	٩.٨٧
المجموع الكلي	الذكور	٧٣	٣٠.٢١	١٠.٠٦
	الإناث	٧٤	٣١.٧٢	١٠.٠٣
	الكلي	١٤٧	٣٠.٩٧	١٠.٠٤

و لمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعات الضابطة والتجريبية، والفروق بين متوسطات علامات الذكور والإناث ذات دلالة إحصائية ، تم إجراء تحليل التباين الثنائي (Two-Way Analysis of Variance) . حيث تم التوصل إلى النتائج التالية والموضحة في الجدول رقم (٤) .

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التباين الثنائي لعلامات المجموعات الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
طريقة التدريس	٧.٩٩	١	٧.٩٩	٠.٠٧٨	٠.٧٨
الجنس	٨٢.٩٨	١	٨٢.٩٨	٠.٨١٢	٠.٣٦٩
طريقة التدريس × الجنس	١.٨٦	١	١.٨٦	٠.٠١٨	٠.٨٩٣
الخطأ	١٤٦٢١.٠٦	١٤٣	١٠٢.٢٥		
الكلي	١٤٧١٤.٨٣	١٤٦			

ويلاحظ من الجدول رقم (٤) أن قيم (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعات الضابطة والتجريبية ، و بين متوسطات علامات الذكور والإناث في اختبار التفكير الرياضي القبلي . ويستدل من النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) على تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة في التفكير الرياضي قبل البدء بتنفيذ الدراسة .

النتائج

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها ، تم إخضاع طلبة المجموعات التجريبية والضابطة لاختبار التفكير الرياضي البعدي ، ثم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية والموضحة في الجدول رقم (٥) .

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعات الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي البعدي.

المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	الذكور	٣٧	٣٢.١٩	٩.١٥
	الإناث	٣٨	٣٣.٨٤	١٠.٠٦
	الكلي	٧٥	٣٣.٠٣	٩.٥٩
التجريبية	الذكور	٣٦	٣٨.٥٣	٩.١٦
	الإناث	٣٦	٣٩.٩٧	٨.١٠
	الكلي	٧٢	٣٩.٢٥	٨.٦١
المجموع الكلي	الذكور	٧٣	٣٥.٣٢	٩.٦٣
	الإناث	٧٤	٣٦.٨٢	٩.٦٠
	الكلي	١٤٧	٣٦.٠٧	٩.٦١

و لمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعات الضابطة والتجريبية، والفروق بين متوسطات علامات الذكور والإناث ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين الثنائي (Two-Way Analysis of Variance)، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية والموضحة في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين الثنائي لعلامات المجموعات الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
طريقة التدريس	١٤٢٧.٦٥	١	١٤٢٧.٦٥	١٧.٠٣٥	٠.٠٠٠ ❖
الجنس	٨٨.٠٩	١	٨٨.٠٩	١.٠٥١	٠.٣٠٧
طريقة التدريس × الجنس	٠.٣٩	١	٠.٣٩	٠.٠٠٥	٠.٩٤٥
الخطأ	١١٩٨٤.٦٧	١٤٣	٨٣.٨١		
الكلي	١٣٤٩٦.١٨	١٤٦			

❖ ذات دلالة إحصائية عند $\alpha \leq$ ٠.٠٥

ويلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعات الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي البعدي يعزى إلى طريقة التدريس ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١٧.٠٣٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى أقل من ٠.٠٥ ، وهذا الفرق لصالح المجموعات التجريبية التي استخدمت الألعاب التعليمية . حيث بلغ المتوسط الكلي لعلامات الطلبة في المجموعة التجريبية (٣٩.٢٥) ، بينما بلغ المتوسط الكلي لعلامات الطلبة في المجموعة الضابطة (٣٣.٠٣) .

كما يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي البعدي تعزى إلى جنس الطلبة ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١.٠٥١) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) . كما يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي البعدي تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس و جنس الطلبة ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠.٠٠٥) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) .

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي .

وقد تبين من خلال استعراض النتائج المرتبطة بأسئلة الدراسة وفرضياتها ، ما يأتي :

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على الآتي :

ما أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستخدام الألعاب التعليمية ومتوسط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطرقة التقليدية ، في اختبار التفكير الرياضي .

وقد أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعات الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي البعدي يعزى إلى طريقة التدريس ، وهذا الفرق لصالح المجموعات التجريبية التي استخدمت الألعاب التعليمية ، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥)، وعليه تم رفض الفرضية الأولى .

وجملة القول ، فإنه يتضح من النتيجة السابقة الأثر الإيجابي للألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة ، وتفوقها في ذلك على الطريقة

التقليدية في التدريس ، وقد يُعزى السبب في ذلك إلى الآتي :

١- تزيد الألعاب التعليمية الدافعية لدى الطلبة ، وتشد انتباههم واهتمامهم نحو تعلم الرياضيات ، فهي تقضي على عوامل الضجر والملل والسأم التي قد تصيب الطلبة غالباً ، وذلك من خلال إيجاد جو تعليمي مليء بالمتعة والتسلية والتشويق والمنافسة والتعزيز . ولهذا فإن وضع المهارة الرياضية في قالب لعبة يساعد في اكتساب الطلبة لهذه المهارة بسرعة أكبر وبشكل أفضل من الطريقة التقليدية التي اعتاد عليها الطلبة ؛ وذلك لأن معظم الطلبة يرغبون في القيام بألعاب في الرياضيات بدلاً من قيامهم بأنشطة تقليدية لا يميلون إليها بنفس الدرجة ، وهذا يعني رغبتهم في استقبال ما تحويه اللعبة من معلومات رياضية .

٢- تعمل الألعاب التعليمية على زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم ، حيث أنها تؤكد على الدور الفعال للطالب في العملية التعليمية التعلميّة ، وذلك من خلال إشراكه في إنتاج المعرفة وعدم الاكتفاء بتلقيها من المعلم ، وتشجيع الطلبة على المثابرة وقدح زناد الفكر والعمل الجاد والبحث في مصادر المعرفة المختلفة ، وتأتي ذلك من خلال تعاون أفراد الفريق الواحد في البحث عن أسئلة إضافية ليتم طرحها في المسابقات الجماعية . كما أن الطالب من خلال مشاركته في اللعبة يُقوم أداؤه باستمرار كفرد ، ثم أداؤه من خلال عمله مع الفريق ، وعليه في الحالتين أن يصحح مسار التعلم في الاتجاه الصحيح وذلك للحصول على أفضل نتيجة ممكنة له ولفريقه .

٣- تتيح الألعاب التعليمية الفرصة لإشراك جميع الطلبة فيها على اختلاف مستوياتهم التحصيلية ، حيث أنها تتيح الفرصة أمام الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض للاشتراك والتعاون مع باقي زملائهم الأفضل منهم تحصيلاً ، ويظهر ذلك جلياً من خلال إعطاء دور لكل طالب في الفريق الواحد أثناء تنفيذ المسابقات الجماعية ، وتعاون أفراد الفريق الواحد سوياً في البحث عن أسئلة إضافية ليتم طرحها في هذه المسابقات ، مما انعكس ذلك إيجابياً على تحصيل هؤلاء الطلبة في الرياضيات وتحسين اتجاهاتهم نحوها .

هذا وقد جاءت النتيجة السابقة متفقة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لاستخدام الألعاب التعليمية بأنماطها المختلفة (الألعاب المحوسبة ، الألغاز الرياضية ، والتمثيل) في تدريس الرياضيات ، وتفوقها في ذلك على الطريقة التقليدية في التدريس ، وذلك سواء في زيادة تحصيل الطلبة في الرياضيات وتنمية قدرتهم في حل المسألة الرياضية ، أو في تنمية التفكير الابتكاري (الإبداعي) والتفكير الهندسي ، أو في زيادة دافعية الطلبة وتحسين ميولهم واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات . ومن هذه الدراسات :

دراسة علي (١٩٩١م) ، دراسة أبو ريا

(١٩٩٣م)، دراسة شنغ (Cheng,1998)، دراسة أمينوسكي (Omniewski,1999)، دراسة دوتب (Duatepe,2005).

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على الآتي :

ما أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى كل من طلبة الصف الثامن الأساسي الذكور والإناث ؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي يعزى إلى جنس الطلبة .

وأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الذكور ومتوسط علامات الإناث في اختبار التفكير الرياضي البعدي ، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) ، وعليه تم قبول الفرضية الثانية .

ولذا يمكن القول أن استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات قد عمل على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة الذكور والإناث ، وقد يُعزى السبب في ذلك إلى تشابه البيئات التعليمية والاجتماعية لكل من الطلبة الذكور والإناث ، مما أدى تقليص الفروق بينهما .

هذا وقد جاءت النتيجة السابقة متفقة مع نتائج دراسة أبو ريا (١٩٩٣م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة (تم تدريسها بالطريقة التقليدية) والتجريبية (تم تدريسها باستخدام استراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب) تعزى إلى جنس الطلبة .

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والفرضية الثالثة

نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على الآتي :

ما أثر التفاعل بين جنس الطلبة واستخدام الألعاب التعليمية على علامات طلبة الصف الثامن الأساسي في اختبار التفكير الرياضي ؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي يعزى إلى التفاعل بين جنس الطلبة وطريقة التدريس .

وأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار التفكير الرياضي البعدي تعزى إلى التفاعل بين جنس الطلبة وطريقة التدريس ، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) ، وعليه تم قبول الفرضية الثالثة .

وتعزى هذه النتيجة إلى أن متوسط علامات الطلبة الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي البعدي قد بلغ على التوالي (٣٢.١٩) و (٣٣.٨٤) ، بينما بلغ متوسط علامات الطلبة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الرياضي البعدي على التوالي (٣٨.٥٣) و (٣٩.٩٧) ، ومن هنا لم يحدث التفاعل .

التوصيات

في ضوء النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة ، يتوجه الباحث بالتوصيات الآتية :

١- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أثر استخدام الألعاب التعليمية كوسيلة تعليمية واستراتيجية تدريس على متغيرات أخرى سواء في مادة الرياضيات أم غيرها من المواد التعليمية ، وذلك لصفوف ومراحل دراسية أخرى وبالأخص العليا منها.

٢- تضمين كتب الرياضيات المدرسية الألعاب والألغاز الرياضية ونشاطات تعليمية على شكل مسابقات يقوم الطلبة بتنفيذها إما فردياً أو جماعياً ، وذلك لمختلف الصفوف والمراحل الدراسية . حيث يمكن هنا تقديم المهارة أو المسألة الرياضية في قالب لعبة أو لغز رياضي وذلك لأن معظم الطلبة يرغبون في القيام بتنفيذ الألعاب والألغاز الرياضية بدلاً من قيامهم بتنفيذ الأنشطة التقليدية ، وذلك لما توفره هذه الألعاب والألغاز من متعة وتسلية وتشويق .

٣- حث معلمي الرياضيات على استخدام الألعاب التعليمية وما تشمله من مسابقات فردية وجماعية في العملية التعليمية التعلمّية . وهنا تبرز الحاجة إلى عقد دورات تدريبية لتعريف معلمي الرياضيات بأهمية وفوائد استخدام الألعاب التعليمية في الموقف التعليمي ، ولتوضيح الخطوات والإجراءات الواجب اتباعها عند إعداد وتصميم وتنفيذ وتقويم الألعاب التعليمية . وذلك لضمان نجاح تنفيذها واكتساب الطلبة لأهدافها . و العمل أيضا على توفير كتب إضافية أو نماذج تتناول الألعاب والألغاز الرياضية ، بحيث يستطيع المعلم أن يختار منها ما يناسب موضوع الدرس ، أو أن ينطلق منها في بناء لعبة أو لغز رياضي يناسب الموضوع الذي يقوم بتدريسه .

٤- إثراء المكتبات المدرسية بكتب الألغاز وألعاب التسلية الرياضية ، والتي تناسب المحتوى الرياضي لمختلف الصفوف والمراحل الدراسية . وهنا ينبغي على معلم الرياضيات تشجيع طلبته لمطالعة هذه الكتب ، وربطها مع المحتوى الرياضي إن أمكن ذلك .

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم ، مجدي عزيز، *المنطق والبرهان في تدريس الرياضيات* . (ط١) . القاهرة : دار نهضة الشرق، (٢٠٠٢م).

أبو ريا ، محمد، *أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب المنفذة من خلال الحاسوب في اكتساب مهارات العمليات الحسابية الأربع لطلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في عمان* . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن . (١٩٩٣م).

أبو زينة ، فريد،" نمو القدرة على التفكير الرياضي عند الطلبة في مرحلة الدراسة الثانوية وما بعدها" . *المجلة العربية للعلوم الإنسانية* . المجلد السادس. ١٤٦- ١٦٥. (١٩٨٦م).

أبو زينة ، فريد، *مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها*. الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ،(٢٠٠٣م) .

جروان ، فتحي عبد الرحمن، *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات* . (ط٢) . عمان : دار الفكر ، (٢٠٠٥م) .

جونز ، بية فلاي و بالنسكار ، إينماري و أوغل ، دونا و كار ، إيلين ، *التعليم والتعلم الاستراتيجيان : التدريس المعرفي في مجالات المحتوى* . ترجمة عمر الشيخ . عمان : معهد التربية الأونروا / اليونسكو ،(١٩٩٤م) .

حمادنة ، أحمد فواز، *مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن* . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك ، إربد . الأردن ،(١٩٩٥م) .

سالم ، طلعت محمد ، *مستويات التفكير الهندسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش وعلاقتها بالجنس والتحصيل في الرياضيات* . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الهاشمية. الزرقاء . الأردن ،(٢٠٠١م) .

الشيخ ، عمر حسن و أبو زينة ، فريد، تطور القدرة على التفكير المنطقي الفرضي عند الطلبة في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي" . *أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. مجلد ١ ، العدد (١) ، ١٧- ٤٤ . (١٩٨٥م).

عصفور ، وصفي،" التدريس الصريح لمهارات التفكير". *مجلة المعلم/الطالب* ، العددان الثالث والرابع. ٢٣- ٢٨ . (١٩٩٩م).

علي ، محمود السيد، *تصميم برامج لألعاب الكمبيوتر الرياضية كأسلوب لتنمية الابتكار الرياضي لتلاميذ الحلقة الأولى في التعليم الأساسي*، رسالة دكتوراة ، جامعة عين شمس ، مصر ، (١٩٩١م) .

عليان، ربحي و الدبس ، محمد ، *وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم* . (ط١) . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع ، (١٩٩٩م) .

المساد ، محمود و شطناوي ، فاضل و غرايبة ، شادية، *أدلة إرشادية لمعلمي الرياضيات لمعالجة أخطاء التعلم عند الطلبة في ضوء نتائجهم على أسئلة*

الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم (TIMSS-R) . عمان : المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية ، (٢٠٠٢م) .

وزارة التربية والتعليم، "المؤتمر الوطني الأول للتطور التربوي" . *رسالة المعلم* . مجلد ٢٩ ، العددين الثالث والرابع ، (١٩٨٨م) .

يلينك , ميلوس، *التفكير الرياضي (الاستقرائي)* . ترجمة معهد التربية . عمان : دائرة التربية والتعليم – الأونروا / اليونسكو ، (١٩٩٨م).

يونس , محمد مصطفى، *أنماط التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الإعدادية* . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان . الأردن ، (١٩٩١م) .

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Allison , Jacqueline Andrews .(2001)." High School Students' Problem Solving with a Graphing Calculator ". *D.A.I-A* ,v. 61, no.11 , 4314 .

Aunio, Pirjo; Hautamaki, Jarkko and Van Luit, Johannes E. H. (2005). "Mathematical Thinking Intervention Programmes for Preschool Children with Normal and Low Number Sense". *European Journal of Special Needs Education*, v.20, no.2 , 131-146.

Carreira , Susana . (2001) ." Where There's a Model , There's a Metaphor : Metaphorical Thinking in Students' Understanding of a Mathematical Model" . *Mathematical Thinking and Learning* , v. 3, no.4 , 261-287 .

Cheng , Hero Yu – Hsiung .(1998)." Curriculum Effectiveness For Elementary School Students with Math Learning Difficulties (Special Academic Program, Taiwan , China)". *D.A.I* , v.59, no.1, 70- A.

Coben , Diana . (2002) ." Adults' Mathematical Thinking and Emotions" . *Studies in the Education of Adults* ,v. 34, no.1 , 88-91 .

De walle , John V. and Thompson , Charles S. (1985) ." Let's Do it : Promoting Mathematical Thinking" . *Arithmetic Teacher* ,v. 32, no.6 , 7-13

Duatepe, Asuman . (2005)."The effects of drama-based instruction on seventh grade students' geometry achievement, van Hiele geometric thinking levels, attitudes toward mathematics and geometry". *Research in Drama Education*, v.10, no.1, 65-66 .

Evered , Lisa J. and Gningue , Serigne . (2001) ." Developing Mathematical Thinking Using Codes and Ciphers" . *Teaching Children Mathematics* , v.8, no.1 , 8-16 .

Fletcher , Peter and Patty , C. Wayne. (1988) . *Foundations of Higher Mathematics* . PWS-KENT Publishing Company , Boston .

Greenwood , Jonathan Jay . (1993) ." On the Nature of Teaching and Assessing Mathematical Power and Mathematical Thinking". *Arithmetic Teacher* , v.41, no.3 , 144-152 .

Harries , Tony . (2001) ." Working through Complexity : an Experience of Developing Mathematical Thinking through the Use of Logo with Low Attaining Pupils" . *Support for Learning* , v.16, no.1 , 23-27.

Leonard, Lisa M. and Tracy, Dyanne M .(1993) ."Using Games to Meet the Standards for Middle School Students". *Arithmetic Teacher*, v.40 , no.9, 499-501.

Lutfiyya , Lutfi . (1998) ." Mathematical Thinking of High School Students in Nebraska". *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* , v. 29 , no.1 , 55-56 .

Maher , Carolyn . (1991) ."Implementing a Thinking Curriculum in Mathematics" . *Journal of Mathematical Behavior* ,v. 10, no.3 , 219-224 .

Marzano, Robert J. , Brandt , Ronald S. , Hughes , Carolyn Suc , Jones , Beau Fly , Presseisen , Barbara Z. . Rankin , Stuart C. and Suhor , Charles . (1988) . *Dimensions of Thinking : A*

Schoenberger , Kathleen M. and Liming , Lori Ann . (2001) ." Improving Students' Mathematical Thinking Skills through Improved Use of Mathematics Vocabulary and Numerical Operations" . *Eric* , ED(455120) .

Sfard , Anna . (2001) ." There is More to Discourse than Meets the Ears : Looking at Thinking as Communicating to Learn More about Mathematical Learning". *Educational Studies in Mathematics* ,v. 46, no.(1-3) , 13-57 .

Shi , Yixun . (2000) ." The Game PIG : Making Decisions Based on Mathematical Thinking" . *Teaching Mathematics and Its Applications* , v. 19 , no.1 , 30 -34 .

Smith , Tracey . (2000) ." Bridging the Research Practice Gap : Developing a Pedagogical Framework That Promotes Mathematical Thinking and Understanding" . *Mathematics Teacher Education and Development* , v.(2) , 4-16 .

Tall , David . (1991) . *Advanced Mathematical Thinking* . Kluwer Academic Publishers , Dordrecht , Netherlands .

Turner , Julianne C. and Rossman , Karen . (1997) ." Encouraging Mathematical Thinking" . *Mathematics Teaching in Middle School* ,v. 3, no.1 , 66 -72 .

Williford , Harold . (1992) ." Games for Developing Mathematical Strategy" . *Mathematics Teacher* ,v. 85 ,no.2 , 96-98 .

Wilson , Patricia S. (1993) . *Research Ideas for the Classroom : High School Mathematics* . National Council of Teachers of Mathematics ; Research Interpretation Project . Macmillan Publishing Company , New

Framework for Curriculum and Instruction . Virginia , ASCD .

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) . (2000) . *Principles and Standards for Mathematics* . Reston , Virginia .

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) . (1989) . *Curriculum and Evaluation Standards for School mathematics* . Reston , VA .

Nevin , Mary Lou. (1992) ." Language Arts Approach to Mathematics". *Arithmetic Teacher* , v.40, no.3, 142-147.

Oers , Bert Van . (1996) ." Are You Sure ? Stimulating Mathematical Thinking During Young Children's Play" . *European Early Childhood Education Research Journal* ,v. 4, no.1 , 71-87 .

Oldfield , Bernarde J. (1991) ." Games in the Learning of Mathematics" . *Mathematics in School* ,v. 20 , no.3, 16-18.

Omniewski, Rosemary Ann. (1999)."The Effects of An Arts Infusion Approach on the Mathematics Achievement of Second–grade Students". *D.A.I* , v.60, no.5,1389-A.

Paul , Richard W. (1993) . *Critical Thinking : What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* . Foundation for Critical Thinking , Santa Rosa , CA .

Petocz , Peter and Petocz , Dubravka . (1997) ." Pattern and Proof : The Art of Mathematical Thinking" . *Australian Mathematics Teacher* , v.53, no.3 , 12-15 .

Pitt , Andrea . (2002) ." Mathematical Thinking ?". *Mathematics Teaching* , Issue (181) Dec. , 3-6 .

Rensick , Lauren and Klopfer , Leopold . (1989).*Toward the Thinking Curriculum* . Virginia , ASCD .

Robinson , Eugena L. (1991) ." Developing Mathematical Thinking Skills in Preschool Children through a Programme of Free Constructive Play" . *Eric* , ED (344681) .

Schielack , Jane F. , Chancellor , Dinah and Childs , Kimberly M. (2000) . "Designing Questions to Encourage Children's Mathematical Thinking" . *Teaching Children Mathematics* ,v. 6, no.6 , 398-402

اختبار التفكير الرياضي

إعداد : الدكتور خميس موسى نجم

اختبار التفكير الرياضي

عزيزي الطالب :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرتك على التفكير الرياضي ، وذلك بغرض التعرف إلى مستوى التفكير الرياضي لدى الطلبة بوجه عـــام . وستعامل نتائج الاختبار بسرية ولأغراض البحث التربوي فقط ، ودون أن يكون لهذه النتائج أثر يذكر على النتائج المدرسية .

ويتألف الاختبار من مجموعة من الأسئلة المقالية والموضوعية ، والمطلوب منك قراءة الأسئلة قراءة متمعنة وما هو مطلوب من كل منها ، ثم الإجابة عن جميع الأسئلة الواردة في الاختبار ، ووضع الإجابة في المكان المخصص لها .

شاكرا لك حسن تعاونك .....

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار التفكير الرياضي

اسم الطالب:..... **الصف والشعبة:** ..... **الزمن: (٩٠) دقيقة**

أولاً: الاستقراء : (عشر علامات)

(س١) من خلال ملاحظة العبارات التالية ، اكتب التعميم (بالكلمات أو بالرموز) الذي تستنتجه من كل فرع ؟

أ) $١^{٢} = ١$

$٣^{٢} = ٩$

$٥^{٢} = ٢٥$

$٧^{٢} = ٤٩$

$٩^{٢} = ٨١$

التعميم : .....

ب) $٥ + ٣ = ٨$

$٧ + ٩ = ١٦$

$٩ + ٣ = ١٢$

$١١ + ٢٩ = ٤٠$

$٢٥ + ٧ = ٣٢$

التعميم : .....

(س٢) جد الحد العاشر في كل من متتاليات الأعداد الآتية :

أ) ٢ ، ٥ ، ١٠ ، ١٧ ، .....

الجواب : .....

ب) ١ , ٢ , ٣ , ٥ , ٨ , ١٣ , ...

الجواب : .....

ج) ١ ، ٨ ، ٢٧ ، ٦٤ ، .....

الجواب : .....

ثانياً: الاستنتاج : (عشر علامات)

اختر الإجابة الصحيحة في كل مما يلي :

١- من خلال التعميم الرياضي التالي : مجموع قياسات زوايا المثلث يساوي ١٨٠° ، يمكن أن نستنتج أن :

أ) مجموع قياسي الزاويتين الحادتين في المثلث القائم الزاوية أكبر من ٩٠° .

ب) قياس كل زاوية في المثلث المتساوي الأضلاع يساوي ٦٠° .

ج) يوجد مثلث فيه زاوية قائمة وزاوية منفرجة .

د) لا يمكن أن يوجد مثلث قائم الزاوية ومتساوي الساقين .

الجواب : .....

١- العدد الأولي هو العدد الطبيعي الذي له عاملان (قاسمان) مختلفان فقط ، يمكن أن نستنتج من هذا التعريف أن :
أ) كل عدد أولي هو عدد فردي .
ب) العدد (١) هو عدد أولي .
ج) كل عدد فردي هو عدد أولي .
د) العدد (٢) هو العدد الزوجي الوحيد الأولي .

الجواب : .....

٣- إذا كان لديك العبارة التالية $\frac{س}{ص} = \frac{ع}{ل}$ ، يمكن أن نستنتج من هذه العبارة أن :

أ) س + ل = ص + ع
ب) س − ل = ص − ع
ج) س × ل = ص × ع
د) س ÷ ل = ص ÷ ع

الجواب : .....

٤- في أي مثلث ، مجموع طولي أي ضلعين أكبر من طول الضلع الثالث ، يمكن أن نستنتج من هذه العبارة أن :

أ) الأطوال : ٢ سم ، ٢ سم ، ٥ سم تشكل مثلثا .
ب) الأطوال : ٦ سم ، ٧ سم ، ٨ سم تشكل مثلثا .
ج) الأطوال : ٩ سم ، ٤ سم ، ٥ سم تشكل مثلثا .
د) الأطوال : ١١ سم، ٢ سم ، ٧ سم تشكل مثلثا .

الجواب : .....

٥- إذا كان س > ص ، و س < ل ، يمكن أن نستنتج من هذه العبارة أن :
أ) ص > ل .
ب) ل > ص > س .
ج) ص = ل .
د) ل > س > ص .

الجواب : .....

ثالثا - البرهان الرياضي : (عشر علامات)

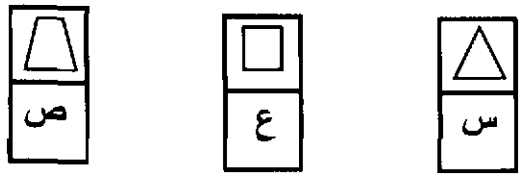
١- إذا كان $س = ل + \frac{١}{ل}$ ، $ص = ل - \frac{١}{ل}$ ، برهن أن $س^{٢} - ص^{٢} = ٤$ ؟

٢- إذا كان $س + \frac{١}{س} = ٣$ ، اثبت أن $س^{٢} + \frac{١}{س^{٢}} = ٧$ ؟

رابعا: التفكير المنطقي (المنطق الشكلي Formal Logic) : (عشر علامات)

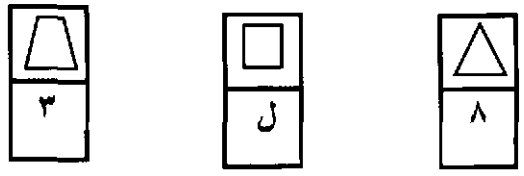
١- كتبت البطاقات الثلاث التالية وفق قاعدة معينة , جد هذه القاعدة :

أ)



الجواب : .....

ب)

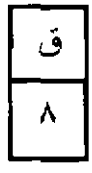


الجواب : .....

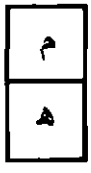
ب) فيما يلي , اختر البطاقة التي تتفق مع القاعدة من البطاقات التالية :

١- القاعدة : (يظهر على البطاقة حرف و عدد) :

(أ)

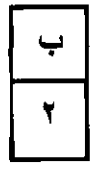
(ب) 

(ج)

(د) 

الجواب : .....

٢- القاعدة : (إذا ظهر حرف في النصف الأعلى لا يظهر عدد في النصف الأسفل منها) :

(أ) 

(ب)

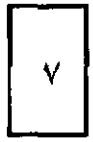
(ج)

(د)

الجواب : .....

ج) كتبت البطاقات الثلاث التالية وفق قاعدة معينة :

والمطلوب اختيار البطاقة من البطاقات التالية والتي تشذ عن القاعدة :

(أ)
(ب) 

(ج)

(د)

الجواب : .....

خامساً: التعليل والتبرير (السببية) : (عشر علامات)

١- هل المجموعة س = { Ø } تمثل المجموعة الخالية ؟ ولماذا ؟

٢- قارن – مع التوضيح – بين كل من المقادير التالية :

أ) $(-٢)^{٢}$ ، $-(٢)^{٢}$.

ب) $(-٢)^{٣}$ ، $-(٢)^{٣}$.

٣- إذا كانت س تمثل المبلغ الذي مع معاذ بالدينار , اكتب مسألة ترتبط بالمعادلة التالية ٣س – ٨ = ٢٢ ؟ ثم حلها ؟

٤- اكتب مثالاً يثبت خطأ العبارات التالية :

أ) | س + ص | = | س | + | ص | ، لأي عددين نسبيين س , ص .

ب) المضاعف المشترك الأصغر لعددين طبيعيين هو دائماً أكبر من كل منهما .

٥- إذا كانت س = –٢ , فجد القيمة العددية للمقدار الجبري $-٣س^{٣} + ٦س^{٢} + ١٧ س^{٣}$, وذلك :

أ) بالجمع أولاً ثم التعويض .

ب) بالتعويض أولاً ثم الجمع .

ج) أي من الطريقتين تفضل استخدامها هنا ، ولماذا ؟

٦- حدد موضع الخطأ في العبارة الرياضية التالية :

$$\sqrt{٢س + ١} = \sqrt{س} + ٣$$

٢س + ١ = س + ٩

٢س – س = ٩ – ١

س = ٨

سادساً: المسألة الرياضية الكلامية : (عشر علامات)

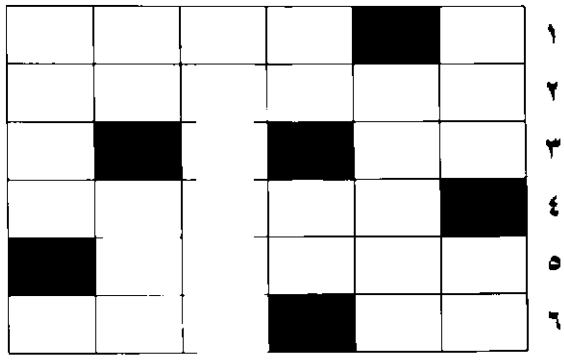
١- أسقطت كرة من ارتفاع ٩ م عن سطح الأرض ، فإذا كانت الكرة ترتد إلى الأعلى لمسافة تعادل ثلث الارتفاع الذي تسقط منه ، فكم تبلغ المسافة التي تقطعها الكرة عندما تصطدم بسطح الأرض للمرة الثالثة ؟

٢- عددان صحيحان الفرق بينهما (٥) ، فإذا كان مثلا الأكبر يزيد عن ثلاثة أمثال الأصغر بمقدار (٤) ، فما العددان ؟

**** انتهت الأسئلة ****

ملحق: نماذج الألعاب والألغاز والمسائل الرياضية المستخدمة في الدراسة

املأ المربعات أفقياً بالعدد المناسب ، وبحيث يحتوي كل مربع على عدد واحد فقط :



١- أعداد نسبية .

٢- أعداد غير نسبية .

٣- أعداد صحيحة .

٤- أعداد حقيقية .

٥- أعداد طبيعية .

٦- النظير الجمعي للعدد (٧)، النظير الضربي للعدد (-٥) ، العنصر المحايد لعملية الجمع ، العنصر المحايد لعملية الضرب ، الجذر التكعيبي للعدد (-٦٤) .

اسم اللعبة : البحث عن النمط .

الهدف : ١- أن يكتشف الطالب العلاقة بين العدد ونظيره الجمعي .

٢- أن يكتشف الطالب العلاقة بين العدد ونظيره الضربي .

املأ كل مربع من المربعات الفارغة التالية بالعدد المناسب :

١-

٢		٠,٦
٥-		١,٩-
١٦		٢٣

+

	٨-	٠,٦-
	١١-	١,٩
	٤٥-	٢٣-

=

صفر	صفر	
صفر	صفر	
صفر	صفر	

ماذا تلاحظ : .....

٢-

٥		٧٣-
٨		٢١-
٤		٣٦-

×

١/٥	٢/٣	
١/٨	١٤/٥	
١/٤	٧/٩	

=

	١	١
	١	١
	١	١

ماذا تلاحظ : .....

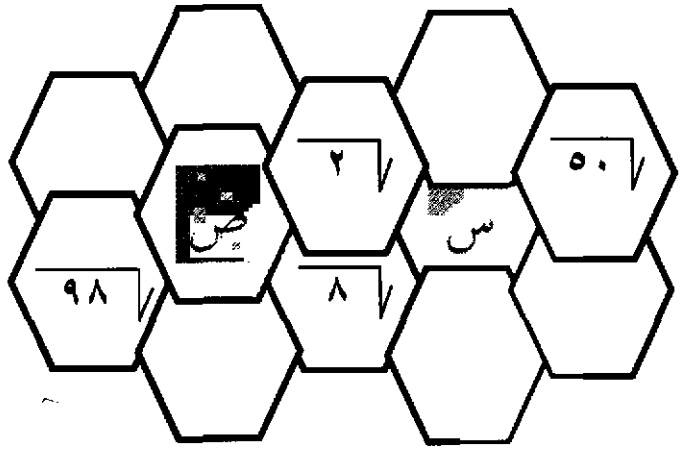
اسم اللعبة : دولاب الأعداد .

الهـدف : تدريب الطالب على جمع الأعداد غير النسبية (الجذور لمربعات غير كاملة).

املأ الأشكال السداسية بالعدد المناسب من الأعداد التالية وبحيث يكون مجموع الأعداد في كل من س و ص يساوي صفراً . بحيث يحتوي كل شكل سداسي على عدد واحد فقط :

$\sqrt{٧٢}$ ، $\sqrt{٢}$ ، $-٧\sqrt{١٨}$

$\sqrt{٢}$ ، -٥ ، $\sqrt{٢}$ ، -٩ ، $\sqrt{٢}$ -٦

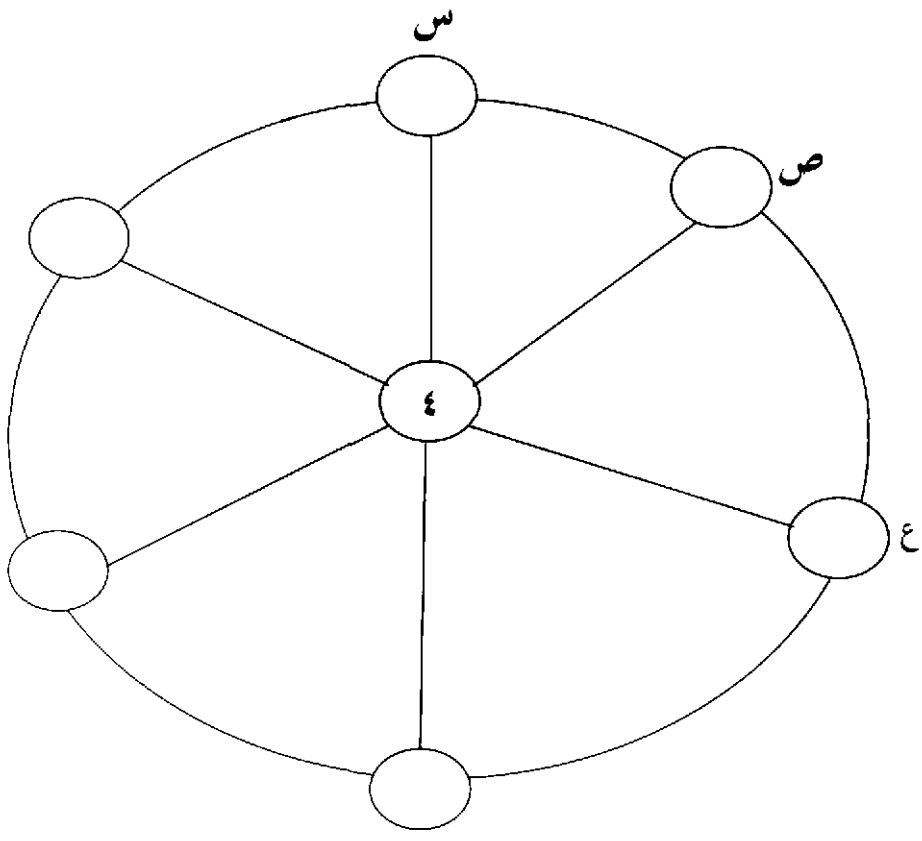


اسم اللعبة : دولاب الأعداد .

الهـــدف : تدريب الطالب على ضرب الأعداد الحقيقية .

املأ كل دائرة بالعدد المناسب من الأعداد التالية وبحيث يكون حاصل ضرب الأعداد الواقعة على استقامة واحدة في كل من (س) و (ص) و (ع) يساوي (١) ، بحيث تحتوي كل دائرة على عدد واحد فقط :

$\sqrt{٨}$ ، $\sqrt{٢٧}$ ، $(٨)^{\frac{١}{٣}}$ ، ١/٢٠ ، $(١٢)^{\frac{١}{٢}}$ ، $(\sqrt{٣})^{-١}$ ، ٥



اسم اللعبة : سحر الأعداد .

الهـــدف : تدريب الطالب على قوانين الأسس .

١- لاحظ أن $(١٣)^{٢} = ١٦٩$

$(٣١)^{٢} = ٩٦١$

هل تستطيع إيجاد عددين مماثلين ؟

٢- استخدم خمس تسعات لتعبر عن الرقم (١٠) ، مع شرط استخدام الأسس ؟

٣- لاحظ أن :

$$\left(\frac{٥}{٢٤}\right)^{٢/١} \left(٥\right) = \left(\frac{٥}{٢٤}\right)^{٢/١}$$

أوجد مقدار آخر له نفس الخاصية ؟

٤- أوجد عددين حاصل ضربهما مساو للفرق بينهما ؟

اسم اللعبة : العملية الحسابية المفقودة .

الهـــدف : تدريب الطالب على العمليات الحسابية على الأعداد الحقيقية .

ضع العملية الحسابية المناسبة في كل مربع من المربعات الفارغة التالية :

$^{٢/١}(٢)$	=	$^{٢/١}(٧٢)$		$^{٢/١}(٩٨)$
	■		■	
$^{٢/١}(٧٢)$	=	٢		$^{٢/١}(١٨)$
=	■	=	■	=
$^{٢/١}(٩٨)$	=	$^{٢/١}(١٨)$		$^{٢/١}(٢٠٠)$

اسم اللعبة : لغز رياضي .

الهـــدف : تقديم مسألة رياضية على شكل لغز رياضي يتطلب حله أن يستخدم العمليات الحسابية الأربع على الأعداد الحقيقية .

في قديم الزمان ، أراد أحد الملوك أن يزوج ابنته لشاب يتمتع بالذكاء ، ولذا اشترط فيمن يتقدم لخطبتها أن يقوم بحل اللغز التالي : اقسم العدد (٤٥) إلى أربعة أجزاء بحيث إذا زدت (٢) على الجزء الأول ، وطرحت (٢) من الجزء الثاني ، وضـــربت (٢) في الجـــزء الثالث ، وقسمت الجزء الرابع على (٢) ، تكون النتائج متساوية ؟ فما قيمة كل جزء من الأجزاء الأربعة ؟

The Effect of Using Instructional Games on Enhancing The Mathematical Thinking of Eighth Grade Students

Khamis Mousa Nejem
Assist. Prof. of Mathematics Curricula and Teaching Methods
Department of Curricula and Instruction, Faculty of Educational Scineces
Al al-Bayt University, Al Mafrak- Jordan

(Received 29/2/1428H; accepted for publication 15/3/1429H.)

Abstracts. The purpose of the study was to investigate the effect of using instructional games on enhancing the mathematical thinking of eighth grade students . To achieve this purpose a study sample of (147) male and female students was selected from the eighth grade . This sample was divided into four groups . Two groups were randomly chosen to be the experimental groups , the others were the control groups .

The instrument of the study was a mathematical thinking test which contained six major categories that covered the following characteristics of mathematical thinking : induction , deduction , mathematical proof , logical thinking (formal logic) , reasoning and rationalization and word problem solving .

Data analysis procedures using Two-Way Analysis of Variance revealed that :

- There was a significant difference between experimental and control groups means on post-test mathematical thinking in favor of the experimental groups .
- There were no significant differences between means of males and females on post-test mathematical thinking .
- There were no significant differences between means of students on post-test mathematical thinking due to interaction between teaching method and students' gender .

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٤٧-٢٦١، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي

عبدالحافظ قاسم الشايب

كلية العلوم التربوية

جامعة آل البيت، الأردن

(قدم للنشر في ١١/ ٦/ ١٤٢٨هـ؛ وقُبل للنشر في ١٥ / ٣ / ١٤٢٩ هـ)

ملخص البحث. استهدفت هذه الدراسة الكشف عن دلالة صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي في جامعة آل البيت من خلال اختبار نموذج توكيدي ثنائي العامل يشتمل على ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى تعكس أبعاد فاعلية التدريس الثلاثة (تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، تقويم تحصيل الطلبة) كما تقيسه أداة التقييم المستخدمة في الجامعة، وعامل واحد من الدرجة الثانية يعبّر عن حضور "كاريزما" المدرّس وتقيسه فقرة واحدة أضيفت إلى أداة التقييم. وقد تم استطلاع آراء (١٢١٧) طالباً وطالبة حول (١٣) عضو هيئة تدريس خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. وقد كشف التحليل عن ملاءمة النموذج للبيانات، وقد فسّر عامل حضور المدرّس "الكاريزما" (٧٤٪، ٦١٪، ٤١٪) من التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس على الأبعاد الثلاثة لأداة التقييم على الترتيب. وقد توصلت الدراسة إلى أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لا تعكس فاعلية عملية التدريس الفعلية، وأن عامل حضور المدرّس "الكاريزما" يؤثر بشكل فاعل في تقديرات الطلبة.

خلفية الدراسة وأهميتها

تأتي عملية تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في مقدمة سلّم أولويات مؤسسات التعليم العالي في مختلف بلدان العالم عامة، وفي الأردن بشكل خاص في ظل التزايد المطرّد في الإقبال على التعليم العالي واهتمام القائمين عليه بسن التشريعات والقوانين التي تكفل ضبط جودته. وتسعى معظم الجامعات جاهدة إلى البحث عن أكثر الأساليب فاعلية في النهوض بالعملية التدريسية وتجويدها. الأمر الذي يترتب عليه البحث عن تعريف دقيق للتدريس الجامعي الفعّال، والتعرّف على خصائص المدرّس الجامعي الجيد على نحو دقيق.

ويرى البعض أن ما يميّز المدرّس الجيد هو قدرته

على التأثير في شخصيات طلابه وتنميتها، بينما يشير البعض الآخر إلى أن المدرّس الجيد هو المدرّس الذي ييسّر عملية التعلّم لطلابه ويؤثر في تحصيلهم أكاديمياً، فيما يذهب فريق ثالث إلى الاعتقاد بأن المدرّس الجيد هو الذي يحصل على تقديرات مرتفعة نتيجة تقييم الطلبة لفاعلية تدريسه. ولدى إمعان النظر في الآراء الثلاثة السابقة، يمكن القول أن الرأي الأول ينطوي على هدف طويل المدى يصعب قياسه في المدى المنظور. أما بالنسبة للرأي الثاني المتصل بقدرة المدرّس على التأثير في التحصيل الأكاديمي للطلبة، فمع أنه أكثر من سابقه قابلية للقياس إلا أنه ما زال موضع جدل لدى القائمين على التعليم العالي، إذ لا يكفي أن يكون تحصيل الطلبة مرتفعاً حتى يكون المدرّس جيداً، وهذا ما يتناقض مع الأهداف العليا للتربية التي تركّز على خلق المواطن الصالح من جميع النواحي العقلية والانفعالية والجسمية. وفيما يتصل بالرأي الثالث، فيتفق المشتغلون في هذا الميدان على أنه الأسلوب الأسهل قياساً والأكثر استخداماً مقارنة بالأسلوبين الآخرين (Shevlin, Banyard, Davies & Griffiths, 2000). لكن يبقى السؤال، هل الظاهرة التي تنطوي على متغيّرات أكثر قابلية للقياس هي التي تفسّر تلك الظاهرة؟ بمعنى أخر، ما دلالة صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي؟

تعوّل الجامعات كثيراً على مسألة تقييم الطلبة لفاعلية التدريس كأحد الأساليب الأكثر شيوعاً في تقييم فاعلية التدريس الجامعي. كما أن الجامعات تعطي لتقديرات الطلبة لفاعلية التدريس وزناً كبيراً، وتعتمد عليها لأغراض اتخاذ قرارات غاية في الأهمية تمس الأمن الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس كالتثبيت والترقية وإنهاء الخدمة والرواتب، إلى جانب استخدامها لغايات التطوير. ولتحقيق هذه الأغراض، تقوم الجامعات عادةً بتطوير أدوات تقييم. في مجملها استبيانات، تستهدف قياس فاعلية تدريس مدرسيها. وتشتمل هذه الأدوات على مجموعة من العبارات التي يُعتقد أنها تعكس أبعاد مفهوم فاعلية التدريس الجامعي، مع أن الأدب التربوي يشير إلى عدم وجود اتفاق حول طبيعة مفهوم فاعلية التدريس أو عدد الأبعاد التي ينطوي عليها (Patrick & Smart, 1998). فعلى سبيل المثال لا الحصر، بينما يشير سوارتز ووايت وستك (Swartz, White, & Stuck, 1990) إلى أن مفهوم فاعلية التدريس ينطوي على عاملين اثنين هما وضوح عرض المادة وأسلوب التعامل مع الطلبة، يذهب لومان وماثي (Lowman & Mathie, 1993) إلى القول بأن هذا المفهوم ينطوي على عاملي استثارة التفكير والعلاقات الشخصية. كما يرى براون واتكنز (Brown & Atkins, 1993) أن مفهوم فاعلية التدريس ينطوي على ثلاثة عوامل هي العناية والتنظيم وتحفيز الطلبة، في حين يرى باتريك وسمارت (Patrick & Smart, 1998) أن مفهوم فاعلية التدريس يتضمن ثلاثة أبعاد أخرى هي احترام المدرّس للطلبة ومهارة المدرّس في

عرض وتنظيم المادة وقدرة المدرّس على استثارة التفكير الذاتي عند الطلبة. في المقابل، يشير بعض الباحثين إلى أن عدد العوامل التي ينطوي عليها مفهوم فاعلية التدريس لا يتوقف عند حدود عاملين اثنين أو ثلاثة عوامل فقط، بل يتعدى ذلك بكثير، إذ يصل العدد إلى تسعة عوامل في بعض الأحيان (Ramdsen, 1991; Marsh & Dunkin, 1992).

وبالإضافة إلى عدم وضوح مفهوم فاعلية التدريس، وعدم الاتفاق حول عدد العوامل التي يمكن أن تعبّر عنه، هناك عدد لا بأس به من العوامل الدخيلة التي يمكن أن تؤثر في قياس مفهوم فاعلية التدريس كالعوامل المتصلة بخصائص الطالب، أو تلك المتعلقة بخصائص المدرّس، أو العوامل المتّصلة بخصائص المادة التي يقيّم فيها الطالب مدرّسه (d' Apollonia & Abrami, 1997; Schienker & Mckinnon, 1994). ففيما يتصل بخصائص الطالب مثلاً: تبيّن وجود علاقة ارتباطية طردية بين العلامة التي يتوقعها الطالب في المادة وتقديرات الطلبة لفاعلية التدريس (Marsh, 1987; Feldman, 1976). إضافة لذلك، فقد تبيّن وجود علاقة طردية بين اهتمام الطالب الذاتي بالمادة ورغبته في تسجيلها من ناحية وتقديره لفاعلية التدريس من ناحية ثانية (Marsh & Roche, 1997). وفيما يتعلق بخصائص المدرّس، تبيّن أن تساهل المدرّس في منح العلامات يرتبط طردياً بتقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، إذ كلما مال المدرّس إلى التساهل تميل التقديرات إلى الارتفاع والعكس أيضاً صحيح (Greenwald & Gillmore, 1997). أما فيما يتصل بخصائص المادة نفسها، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة عكسية بين حجم الصف وتقديرات الطلبة (Fernandez, Mateo & Muiz, 1998). كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى تأثر تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس بالمستوى الدراسي للمادة (Cohen, 1981; Sixbury & Cashin, 1995; Clayson & Haly, 1990; Anderson & Siegfied, 1998). كما تبيّن أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس تتأثر بالمجال الأكاديمي للمادة، حيث تميل التقديرات إلى الارتفاع في المواد الإنسانية أو الاجتماعية وإلى الانخفاض في المواد العلمية (Feldman, 1983; Marsh & Dunkin, 1992; Basow, 1995; Sherman & Blackburn, 1975).

في ضوء ما سبق يتبيّن أنه لا يوجد اتفاق حول مفهوم فاعلية التدريس وعدد مكوناته التي تزعم أدوات التقييم المستخدمة أنها تقيسها؛ بمعنى أن هناك شك في صدق قياس هذه الأدوات للمفهوم الذي تزعم أنها تقيسه. وهذا يعني أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي قد تتأثر بعوامل خارجة عن عملية التدريس الفعلي الأمر الذي يُفقد عملية التقييم صدقها ويفرغها من محتواها. ويُعتقد أن مدركات الطلبة أو أحكامهم المسبقة عن المدرّس أو ما يُسمى بأثر الهالة Halo Effect هو واحد من أهم العوامل التي تؤثر في صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. ويتصل عامل أثر الهالة بخاصيّة حضور المدرّس أو

شخصية المدرّس القيادية أو ما يُسمى بـ "الكاريزما" . إذ بالقدر الذي يتمتع به المدرّس بحضور مميّز ويمتلك خصائص القائد الناجح ، بالقدر الذي تتحسن مدركات الطلبة عنه ، مما يترتب عليه ارتفاع تقديرات الطلبة له بصرف النظر عن سلوكه التدريسي الفعلي (Brayman, 1992). وقد تبيّن أن عامل "الكاريزما" يفسّر ما مقداره (69%) من التباين في تقديرات الطلبة لقدرة المدرّس على إيصال المعلومات ؛ ويفسّر ما مقداره (37%) من التباين في تقديرات الطلبة لعامل خصائص المادة نفسها (Shevlin, Banyard, Davies & Griffiths, 2000). ويستند الباحثون في هذه الرؤية إلى نظريات القيادة والعلاقة بين الرئيس والمرؤوس ، حيث تؤكد نظرية هاوس (House, 1976) حول القيادة الآسرة Charismatic Leadership على وجود علاقة طردية بين شخصية القائد ومدى إعجاب المرؤوسين به ؛ فكلما تمكّن القائد من تكوين انطباع إيجابي عن نفسه لدى المرؤوسين ، يزداد إعجابهم وتقديرهم له. ويشير الباحثون في ميادين علم الاجتماع والعلوم السياسية والإدارة إلى أن شخصية القائد هي العامل الرئيس المسؤول عن رضا المرؤوسين أو العاملين (Pillai, Stites Deo, Grewal & Meindel, 1997; Fuller, Patterson, Hester & Stringer, 1996; Kudisch, Poteet, Dobbins & Rush, 1995).

أما في سياق علم النفس ، فقد أكد العلماء منذ زمن بعيد على أثر الهالة في إصدار الأحكام والتعميم من موقف لآخر. ويشير عودة (٢٠٠٤) إلى أن أثر الهالة يُعد مصدراً من مصادر أخطاء التقييم ، حيث تتأثر نتيجة التقييم بالصورة الذهنية المسبقة التي يشكّلها المقيّم عن الفرد الذي يخضع لعملية التقييم دون أي اعتبار لعنصر الموضوعية. ففي دراسة للكشف عن أثر الهالة وتعميم المشاعر العامة حول موضوع فاعلية التدريس على بعض المواقف التي لا ترتبط بعملية التدريس الفعلية كالعنصرية والتحيّز للجنس ، تبيّن وجود علاقة طردية بين تقديرات الطلبة على الفقرات التي تقيس فاعلية التدريس وتقديراتهم على ثلاث فقرات أخرى تم إضافتها لأداة التقييم وتناولت جوانب ليست ذات صلة بموضوع التدريس مما يفسّر تأثر التقديرات بأثر الهالة (Coren & Stanly, 1998). وفي محاولة لتطوير أداة لتقييم فاعلية التدريس في إحدى الجامعات في ولاية فلوريدا الأمريكية ، استناداً إلى نموذج كاشن Cashin للتدريس الجامعي الذي يتضمن سبعة أبعاد ، فقد أسفر التحليل العاملي لفقرات الأداة التي اشتملت على (22) فقرة عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين جميع العوامل التي تقيسها الأداة ، الأمر الذي يفسّر وجود عامل آخر فاعل يرتبط بهذه الأبعاد ويحول دون استقلاليتها عن بعضها بعضاً (Hale, Herreld & Waugh, 1996). وفي السياق ذاته ، يؤكد رويالتي (Royalty, 1997) على أن مؤشرات الاتساق الداخلي لأدوات التقييم المستخدمة لا تعكس ثبات هذه الأدوات فقط ، وإنما تعكس أيضاً تأثر التقديرات بعامل الهالة. ويرى جوريرو (Guerrero, 1994) أن أثر الهالة

هو العامل المسؤول عن تضخيم مؤشرات الاتساق الداخلي في المواقف التي تتدخل فيها الذاتية في إصدار الأحكام.

يتّضح مما سبق أن الحاجة ملحّة للبحث في صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي، والكشف عن مدى تلوّن هذه التقديرات بعوامل خارجة عن عملية التدريس الفعلية وبخاصة عامل أثر الهالة. وتبرز أهمية الدراسة الحالية من كونها الدراسة الأولى في الأردن وربما في الوطن العربي، في حدود علم الباحث، التي تسلط الضوء على مدى صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي من خلال اختبار نموذج سببي يقوم على افتراض تأثر تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي بعامل الحضور أو "الكاريزما" لدى المدرّس لا بتدريسه الفعلي كما يُعتقد. إضافة إلى ذلك، تأتي هذه الدراسة كمحاولة للإجابة عن بعض التساؤلات التي تدور في أذهان بعض المدرّسين والمتعلقة بمدى صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس. ومن ناحية أخرى، فقد توفّر نتائج الدراسة الحالية لمتخذي القرار مؤشرات إمبريقية حول مدى صدق وقائع تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس في الجامعات الأردنية، الأمر الذي يمكّنهم من تقييم جدوى عملية التقييم باستخدام هذا الأسلوب، وربما البحث عن آلية أخرى لتفسير النتائج المترتبة على هذا الأسلوب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من أهمية عملية تقييم الطلبة لفاعلية التدريس، إلا أن هناك تساؤلات كثيرة تدور حول هذه العملية، لعل من أهمها ما يتّصل بصدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي بسبب عدم الاتفاق حول مفهوم التدريس الفعّال، وحول عدد العوامل التي تندرج تحت هذا المفهوم، بالإضافة إلى العوامل الخارجة عن سياق التدريس الفعلي والتي تؤثر في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس. وتسعى الدراسة الحالية إلى اختبار نموذج سببي مقترح يفترض أن تقديرات الطلبة التي تعبّر عن فاعلية التدريس من خلال ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى تتأثر بعامل آخر من الدرجة الثانية يتصل بتصوراتهم المسبقة عن شخصية المدرس فيما يُسمى بعامل الحضور أو "الكاريزما". وبالتحديد، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى مطابقة النموذج المقترح الذي يفترض أن فاعلية التدريس التي تعبّر عنها أبعاد أداة التقييم تتأثر بعامل الحضور أو "الكاريزما" للبيانات؟ ($\alpha = 0.05$)

٢- ما نسبة التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لبُعد تنظيم التدريس وأساليبه التي تُعزى لعامل الحضور أو "الكاريزما" في النموذج المقترح؟

٣- ما نسبة التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لبُعد التواصل مع الطلبة التي تُعزى لعامل

الحضور أو "الكاريزما" في النموذج المقترح؟

٤- ما نسبة التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لبُعد تقويم تحصيل الطلبة التي تُعزى لعامل الحضور أو "الكاريزما" في النموذج المقترح؟

مصطلحات الدراسة

يُقصد بمصطلح عامل الحضور "الكاريزما" في سياق هذه الدراسة: متوسط استجابات الطلبة للفقرة المضافة للأداة (الفقرة ١٨) والتي تنص على أن المدرّس "يتمتع بحضور آسر".

محدّدات الدراسة

يتحدّد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة لأغراض جمع البيانات عن متغيّرات الدراسة، وهي الأداة المستخدمة لتقييم فاعلية التدريس في جامعة آل البيت. كما يتحدّد تعميم نتائج الدراسة بمجتمع الدراسة والعيّنة التي اقتصرت على البيانات التي تم جمعها من الطلبة المسجلين في مجموعة من مواد كلية العلوم التربوية المطروحة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2006/2005، والتي يدرّسها عيّنة من المدرّسين في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.

أفراد الدراسة

تكوّنت عيّنة الدراسة من (١٢١٧) طالباً وطالبة (٤٧٩ طالب، ٧٣٨ طالبة) من طلبة المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) المسجلين في إحدى المواد التي تقدّمها كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٥. وقد تم استطلاع آراء أفراد الدراسة في (١٠) مدرّسين و(٣) مدرّسات من المتطوعين في كلية العلوم التربوية باستخدام أداة التقييم المستخدمة لقياس فاعلية التدريس الجامعي في الجامعة. ولم تستبعد استجابة أي فرد من أفراد الدراسة حيث تم اللجوء إلى أسلوب الحذف الزوجي (Pair-wise Deletion)؛ أي استبعاد استجابة الفرد المفقودة على فقرة معيّنة بالنسبة للفقرة المعنية فقط.

أداة الدراسة

تم استخدام أداة التقييم المستخدمة لقياس فاعلية التدريس الجامعي في جامعة آل البيت، والتي تشتمل على (١٧) فقرة تقيس فاعلية التدريس من خلال ثلاثة أبعاد هي تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، تقويم تحصيل الطلبة. وقد توزعت الفقرات على الأبعاد الثلاثة بواقع (٩) فقرات لبعد تنظيم التدريس وأساليبه، (٤) فقرات لبعد التواصل مع الطلبة، (٤) فقرات لبعد تقويم تحصيل الطلبة. ويشير الشايب (٢٠٠٧) إلى أنه توفّر للأداة دلالات صدق وثبات مقبولة تبرّر استخدامها لأغراض الدراسة الحالية؛ حيث توفّر للأداة دلالة صدق البناء بالإضافة إلى ارتفاع مؤشرات الاتساق الداخلي لأبعاد الأداة الثلاثة. وبالإضافة لما سبق، فقد أضيفت فقرة واحدة

تتضمن السؤال عن شخصية المدرّس وهي: "يتمتع بحضور آسر" لقياس متغيّر الحضور "الكاريزما". وقد طُلب من أفراد الدراسة قراءة كل فقرة من فقرات الأداة والتعبير عن آرائهم في مدى انطباقها على مدرّس المادة باستخدام سلّم تدريج رباعي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً) يتم ترجمتها كمياً إلى (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

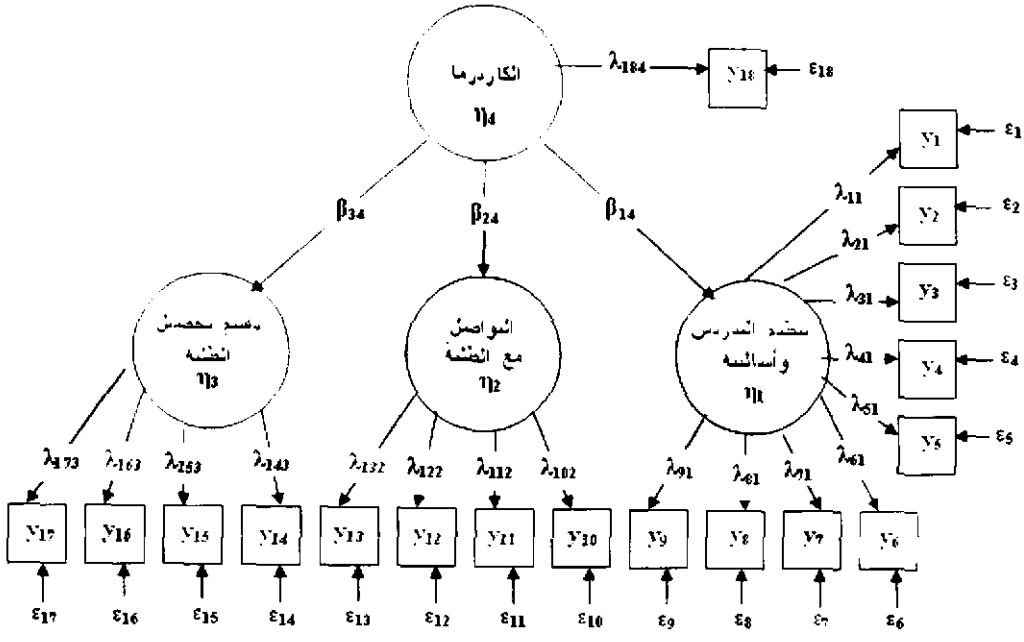
جمع البيانات

تم التنسيق مع مدرسي المواد الذين سمحوا بجمع البيانات من طلبتهم حيث تم اختيار شعبة واحدة بشكل عشوائي من بين الشعب التي يدرسونها في مستوى المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) وذلك في الأسبوع الثالث عشر من الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ الذي يمتد ستة عشر أسبوعاً حسب التقويم الجامعي. وقد قام الباحث بنفسه بزيارة الشعب التي تم اختيارها في آخر (١٠) دقائق من المحاضرة بعد الاستئذان من مدرّس/ مدرّسة المادة ودون علمه أو علمها مسبقاً بموعد الزيارة. وقد روعي عدم وجود المدرّس أو المدرّسة في القاعة أثناء التطبيق حرصاً على عدم تأثر استجابات الطلبة بوجود مدرّس المادة. وقد استغرقت عملية جمع البيانات أسبوعاً واحداً. وبعد الانتهاء من عملية جمع البيانات، تم تفريغها في ذاكرة الحاسوب وإجراء التحليلات اللازمة.

النتائج

تم استخدام البرمجية الإحصائية (EQS/Windows) (Bentler & Wu, 1993) لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة هذه الدراسة، وهي إحدى البرمجيات التي تعالج موضوع نمذجة المعادلة البنائية Structural Equation Modeling (SEM). وتقوم هذه البرمجية على توظيف أسلوب تحليل الانحدار لاختبار الفرضية حول البناء النظري للمفهوم الذي تنطوي علية الظاهرة من خلال تقدير معالم سلسلة من معادلات الانحدار للنموذج المقترح، واختبار مدى إمكانية نمذجتها صورياً بحيث تفسّر البناء النظري لهذا المفهوم (Byrne, 1994).

ويوضّح الشكل (١) النموذج المقترح في هذه الدراسة والذي يشتمل على أربعة عوامل: عامل واحد من الدرجة الثانية وهو عامل الحضور "الكاريزما" (η_4)، وثلاثة عوامل من الدرجة الأولى تعبّر عن فاعلية التدريس كما تقيسها أداة التقييم: تنظيم التدريس وأساليبه (η_1)، التواصل مع الطلبة (η_2)، تقييم تحصيل الطلبة (η_3).



الشكل (١). نموذج فاعلية التدريس وعامل الحضور أو القيادة "الكاريزما".

ولدى إخضاع النموذج المقترح لاختبار مدى ملاءمته للبيانات. فقد تم التحقق من مدى تحديد النموذج (Model Identification) من خلال مقارنة عدد المعالم المجهولة بعدد عناصر البيانات (التباينات والتباينات المشتركة للمتغيرات المقاسة) في النموذج المقترح. وقد بلغ عدد المعالم المجهولة في النموذج المقترح (٣٩) معلمة؛ منها (١٨) معامل انحدار أو تشبعات العوامل والمشار لها بالرموز ($\lambda_{184}, \ldots, \lambda_{11}$) والتي تمثّلها الأسهم الخارجة من العوامل أو المتغيّرات الكامنة($\eta_4, \eta_3, \eta_2, \eta_1$) إلى المتغيّرات المقاسة أو فقرات الأداة ($y_{18}, \ldots, y_1$)، وثلاثة معالم أو مسارات انحدار والمشار لها بالرموز ($\beta_{34}, \beta_{24}, \beta_{14}$) والتي تمثّلها الأسهم الخارجة من عامل "الكاريزما" إلى عومل فاعلية التدريس الثلاثة؛ تنظيم التدريس وأساليبه η_1، التواصل مع الطلبة η_2، تقويم التحصيل η_3 على الترتيب، و(١٨) معلم تمثّل تباينات الخطأ التي تدلّ عليها الأسهم الخارجة من أخطاء القياس ($\varepsilon_{18}, \ldots, \varepsilon_1$) إلى المتغيّرات المقاسة أو فقرات الأداة ($y_{18}, \ldots, y_1$). أما بالنسبة لعدد عناصر البيانات (التباينات والتباينات المشتركة للمتغيّرات المقاسة) في النموذج المقترح فقد بلغ (١٧١) عنصراً وهي عبارة عن نصف حاصل ضرب عدد المتغيرات المقاسة في عدد المتغيرات المقاسة زائداً

واحد (Byrne, 1994). ولدى مقارنة عدد المعالم المجهولة بعدد عناصر البيانات في النموذج المقترح، فقد تبيّن أن النموذج المقترح محدّد بشكل جيد بدرجات حرية مقدارها (١٣٢) وهي مقدار زيادة عدد عناصر البيانات عن عدد المعالم المجهولة في النموذج المقترح، مما يعني إمكانية اختبار النموذج ورفض الفرضية الصفرية والتوصل إلى حل محدّد لتقدير المعالم.

ولمّا كان التحقق من مدى تحديد النموذج شرطاً أساسياً يسبق عملية إخضاع النموذج للاختبار وتقدير معالمه المجهولة، إلا أنه ليس شرطاً كافياً للتغلّب على مشكلة التحديد (Byrne, 1994). وللتوصل إلى نموذج محدّد بشكل أكثر دقة، فقد جرت العادة فرض بعض القيود على بعض معالم النموذج كأن نقيّد معاملات المسار الممثّلة لأخطاء القياس التي تمثّلها الأسهم الخارجة من ($\varepsilon_{18}, \ldots, \varepsilon_1$) إلى المتغيّرات المقاسة ($y_{18}, \ldots, y_1$) ونسمح لتباينات الخطأ بالتغيّر، أو العكس من خلال تثبيت تباينات أخطاء القياس عند قيمة معيّنة وتقدير معاملات المسار الممثلة لأخطاء القياس (Byrne, 1994). وفي هذه الدراسة، تم تثبيت تباينات أخطاء القياس عند (١,٠).

ولدى إخضاع النموذج المقترح للاختبار، فقد كشف التحليل عن ملاءمة النموذج للبيانات ($\chi^2_{132} = 594, p < 0.01$). كما بلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index CFI) (٠,٩٣٧) وهي أكبر من الحد الأدنى المقبول لهذا المؤشر وهي (٠.٩٠) الأمر الذي يعزّز الاعتقاد بمطابقة النموذج المقترح للبيانات.

بالإضافة لهذا، فقد بلغ عدد المحاولات التي احتاجها التحليل لتقدير المعالم خمس محاولات فقط، ومالت قيم المعالم بعد المحاولة الثانية إلى الاستقرار. وهذا مؤشر آخر على ملاءمة البيانات للنموذج، إذ كلما قلّ عدد محاولات البرمجية في التوصل إلى تقديرات للمعالم المجهولة في النموذج المقترح، وقلّ عدد المحاولات التي تستقر فيها قيم هذه المعالم، دلّ ذلك على حسن مطابقة البيانات للنموذج.

أما فيما يتعلق بتقدير معالم النموذج، فيشير الجدول (١) إلى ارتفاع قيم معاملات الانحدار المعيارية (β) لدى انحدار العوامل الثلاثة المتّصلة بفاعلية التدريس على متغيّر الحضور "الكاريزما" حيث بلغ معامل الانحدار لعامل تنظيم التدريس وأساليبه (٠.٨٦)، ولعامل التواصل مع الطلبة (٠.٧٨)، ولعامل تقويم التحصيل (٠.٦٤). وهذا يعني أن عامل الحضور "الكاريزما" يفسّر حوالي (٧٤٪) من التباين بالنسبة لعامل تنظيم التدريس وأساليبه، و (٦١٪) من التباين بالنسبة لعامل التواصل مع الطلبة، و(٤١٪) من التباين بالنسبة لعامل تقويم التحصيل. كما أسفر التحليل عن تشبع العوامل الثلاثة التي تشتمل عليها الأداة (تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، تقويم التحصيل) تشبعاً إيجابياً ومرتفعاً وذو دلالة إحصائية ($p < 0.05$) بالفقرات التي تقيس كل عامل من العوامل الثلاثة، مما يشير إلى أن الفقرات الخاصة بكل عامل تعبّر تعبيراً صادقاً عن ذلك العامل.

الجدول (١). معاملات الانحدار المعيارية (β) لمعالم نموذج فاعلية التدريس المقترح.

المعلم	معامل الانحدار (β)
β_{14}	٠,٨٦*
β_{24}	٠,٧٨*
β_{34}	٠,٦٤*
λ_{11}	٠,٥٣*
λ_{21}	٠,٦٤*
λ_{31}	٠,٨٠*
λ_{41}	٠,٧٩*
λ_{51}	٠,٦٦*
λ_{61}	٠,٨٥*
λ_{71}	٠,٧٨*
λ_{81}	٠,٦٧*
λ_{91}	٠,٧٧*
λ_{102}	٠,٥٩*
λ_{112}	٠,٦٤*
λ_{122}	٠,٨١*
λ_{132}	٠,٨٤*
λ_{143}	٠,٦٢*
λ_{153}	٠,٥٤*
λ_{163}	٠,٧٣*
λ_{173}	٠,٨٠*

*$p < ٠,٠٥$

مناقشة النتائج

لقد سعت الدراسة إلى الكشف عن دلالة صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي في جامعة آل البيت من خلال اختبار نموذج سببي يقوم على افتراض أن هذه التقديرات تتأثر بشكل مباشر بأحكام مسبقة عن شخصية المدرّس فيما يُسمى بعامل الحضور أو "الكاريزما". وبالتحديد، فقد حاولت الدراسة الكشف عما إذا كان عامل أثر الهالة يتدخل في أحكام الطلبة لدى تقييمهم لفاعلية التدريس الجامعي من جهة، وتقدير حجم هذا الأثر إن وجد من جهة ثانية.

وقد أسفرت النتائج عن وجود أثر فاعل لعامل الهالة لدى تقدير الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي، والذي انعكس بوضوح من خلال العلاقة بين عامل "الكاريزما" في النموذج والعوامل الثلاثة التي تقيسها أداة التقييم (تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، تقييم التحصيل)، إذ تبيّن أن عامل الحضور أو "الكاريزما" مسؤول عن (٧٤٪، ٦١٪، ٤١٪) من التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس على أبعادها الثلاثة السابقة على الترتيب. وهذا يعني أن نسبة مرتفعة من التباين في التقديرات تعكس آراء شخصية للطلبة عن مدرسيهم، ولا تمت لفاعلية التدريس بصلة وإنما تعود لحضور المدرّس، مما يبرّر الشك في صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي، ويثير عدداً من التساؤلات حول جدوى عملية التقييم هذه. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع

النتائج التي توصل لها كل من بريمان (Brayman, 1992) وشيفلن ورفاقه (Shevlin et al., 2000) وكورين وستانلي (Coren & Stanley, 1998) الذين بيّنت نتائج دراساتهم وجود أثر لعامل حضور المدرّس "الكاريزما" في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. من ناحية أخرى تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما ذهب إليه باتريك وسمارت (Patrick, & Smart, 1998) حين أشارا إلى التباين في نتائج الدراسات التي تصدت لمفهوم فاعلية التدريس وعدد أبعاده مثل النتائج التي توصل لها كل من سوارتز ورفاقه (Swartz et al., 1990) ولومان وماثي (Lowman & Mathie, 1993) وبراون وأتكنس (Brown & Atkins, 1993) ورامسدن (Ramdsen, 1991) ومارش وروشي (Marsh & Roche, 1997). وهذا يشير بوضوح إلى أن مفهوم فاعلية التدريس ما زال غامضاً غير محدّد الأبعاد.

وتثير نتائج هذه الدراسة عدداً من التساؤلات لعل من أهمها تلك المتّصلة بتفسير القائمين على إدارات الجامعات لنتائج تقييم الطلبة لفاعلية أعضاء هيئة التدريس فيها، وتوظيفها لغايات الترقية والتثبيت والراتب. من ناحية أخرى، فإن النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة تثير تساؤلات تدور حول البحث عن آليات يمكن من خلالها الحدّ من أثر المتغيّرات الدخيلة التي يمكن أن تلوّن أحكام الطلبة لدى تقييمهم لفاعلية التدريس الجامعي.

ومع أن هذه الدراسة اقتصرت على الكشف عن تأثر تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي بعامل الحضور "الكاريزما" للمدرّس في جامعة واحدة وفي إطار نموذج تقييم معيّن، إلا أنه يمكن القول بأن النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة قد تنطبق على جامعات أخرى وأدوات أخرى تدور في فلك العوامل الثلاثة التي اشتملت عليها أداة الدراسة الحالية.

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات حول عامل حضور المدرّس "الكاريزما" من خلال إجراء تعديلات على النموذج المستخدم في هذه الدراسة تستند إلى أساس نظري كأن تكون العوامل الثلاثة التي تقيسها أداة التقييم مثلاً هي العوامل المستقلة أو المؤثرة وعامل الحضور "الكاريزما" هو المتغيّر التابع؛ أي بمعنى أن يكون اتجاه الأثر من العوامل التي تعبّر عن فاعلية التدريس إلى عامل الحضور أو "الكاريزما". ويفترض هذا النموذج أن حضور أو "كاريزما" المدرّس يعتمد على قدرته على تنظيم المادة وأساليب تدريسه، وقدرته على التواصل مع طلبته، وأسلوب تقويمه لتحصيلهم. وهذا يعني أنه كلما تمكّن المدرّس من المادة ونظّمها وعرضها بشكل جيد، وتمكّن من التواصل مع طلبته بشكل فاعل، واستخدم أساليب تقويم فاعلة وشفافة وعادلة، كلما انعكس ذلك ايجابياً على آراء طلبته في حضوره. من ناحية أخرى، يمكن أيضاً اختبار نموذج تبادلي يقوم على افتراض وجود علاقة تبادلية (منعكسة) بين العوامل التي تعبّر عن فاعلية التدريس وعامل الحضور "الكاريزما".

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية

الشايب، عبدالحافظ. "تفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب كمصدر تحيّز في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك*، م ١، ع ٣، (٢٠٠٧ م)، ٣٣- ٤٠.

عودة، أحمد. القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل، إربد، الأردن، ٢٠٠٤ م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Anderson, K. H., and Siegfried, J. J. "Gender differences in rating the teaching ofeconomics." *Eastern Economics Journal*, 15, (1997), 134-146.

Basow, S. A. "Student evaluation of college professor: when gender matters." *Journal of Educational Psychology*, 87(4), (1995), 656-665.

Bentler, P. M., and Wu, E. J. C. EQS/Windows User's Guide: Version 4. Los Angeles:BMDP Statistical Software, 1993.

Brown, G., and Atkins, M. *Effective Teaching in Higher Education.* London,Routledge, 1993.

Bryman, A. *Charisma and Leadership in Organizations*, London, Sage Publications,Inc., 1992.

Byrne, B. M. *Structural Equation Modeling with EQS and EQS/Windows*, California, Sage Publications, Inc., 1994.

Clayson, D. E., and Haley, D. A. "Student evaluations in marketing: What is actually being measured?" *Journal of Marketing Education*, 12, (1990), 9-17.

Cohen, P. A. "Student ratings of instruction and student achievement, a meta analysis of multi-section validity students." *Review of Educational Research*, 51, (1981), 281-309.

Coren, A., and Stanley, D. "Student evaluation of an instructor's racism and sexism: truth or expedience?" *Ethics & Bahavior*, 8(3), (1998), 201-213.

d'Apollonia, S., and Abrami, P. C. "Navigating student ratings of instruction." *American Psychologist*, 52(11), (1997), 1198-1208.

Feldman, K. A. "Grade and college students' evaluation of their courses and teachers. *Research in Higher Education*, 18(1), (1976), 3-124.

Feldman, K. A. "Seniority and experience of college teachers as related to evaluations they receive from students." *Research in Higher Education*, 18(1), (1983), 3-124.

Fernandez, J., Mateo, M. A., and Muiz, J. "Is there a relationship between class size and student ratings of teaching quality?" *Educational and Psychological Measurement*, 58(4), (1998), 596-604.

Fuller, J. B., Patterson, C. E. P., Hester, K., and Stringer, D. Y. "A quantitative review of research on charismatic leadership." *Psychological Report*, 78(1), (1996), 271-287.

Greenwald, A. G., and Gillmore, G. M. *"Grading leniency is a removable contaminant of student ratings." American Psychologist.* 52(11), (1997), 1209-1217.

Guerrero, M. D. "*A critical analysis of the validity of the four skills exam.*" (ERIC Document Reproduction Service No. ED413733), 1994.

Hale, C. D., Herelled, C., and Waugh, G. "Assessing teaching effectiveness in a liberal Arts college: the student perspective." *Paper presented at AIR annual forum*, May 5-8, 1996.

House, R. J. A theory of charismatic leadership, in: Hunt, J. G., and Larson, L. L. (Eds.). *Leadership the cutting edge*, Carbondale, IL, Southern Illinois University Press, (1977), 189-207.

Sherman, B. R., and Blackburn, R. T. "Personal characteristics and teaching effectiveness of college faculty." *Journal of Educational Psychology*, 67, (1975),124-131.

Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M., and Griffiths, M. "The validity of student evaluation of teaching in higher education: love me, love my lectures? *"Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (4), (2000), 398-405.

Sixbury, G. R., and Cashin, W. E. *"Idea Technical Report No. 9: Description of the_IDEA Diagnostic Form."* Publication of the Center for Faculty Evaluation and Development, Division of Counting Education, Kansas State University, 1995.

Swartz, C. W., White, K. P., and Stuck, G. B. "The factorial structure of the North Carolina Teacher Performance Appraisal Instrument." *Educational and Psychological Measurement*, 50(1), (1990), 175-185.

Kudisch, J. D., Poteet, M. L., Dobbins, G. H., and Rush, M. C. "Expert power, referent power, and charisma toward the resolution of a theoretical debate." *Journal of Business and Psychology*, 10(2), (1995), 177-195.

Lowman, J., and Mathie, V. A. "What should graduate teaching assistant know about teaching? "*Teaching of Psychology*, 20(2), (1993), 84-88.

Marsh, H. W. "Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research." *International Journal of Educational Research*, 11(3), (1987), 253-388.

Marsh, H. W., and Dunkin, M. "Students' evaluation of university teaching: a multi - dimensional perspective", in: Smart, J. C. (Ed.). *Higher_Education: handbook on theory and research*. New York, Agathon Press, Vol. 8, 1992. 143-234.

Marsh H. W., and Roche, L. A. "Making students' evaluation of teaching effectiveness ffective." *American Psychologist*, 52(11), (1997), 1187-1197.

Patrick, J., and Smart, R. M. "An empirical evaluation of teacher effectiveness: the emergence of three critical factors. *"Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(2), (1998), 165-178.

Pillai, R., Stites Deo, S., Grewal, D., and Meindel, J. R. "Winning charisma and losing the presidential election." *Journal of Applied Social Psychology*, 27(19), (1997),1716-1726.

Ramdsen, P. "A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire. *"Studies in Higher Education*, 16(2), (1991),129-150.

Royalty, J. "The halo effect and student evaluations of instructors." *Perceptual and Motor Skills*, 84(1), (1997), 345-347.

Schienker, D, E., and Mckinnon, N. C. "Assessing Faculty performance using the student evaluation of instruction." *(ERIC Document Reproduction Service No. ED 371 667)*. (1994).

الملحق (١). أداة تقييم الطلبة لفاعلية التدريس

م	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
١	يعرض المادة العلمية في المحاضرات بشكل واضح ومترابط ومنظّم				
٢	يستغل وقت المحاضرة بشكل جيد ومثمر				
٣	هناك توافق بين خطة المادة وما تم تدريسه فعلاً				
٤	يلتزم بمواعيد محاضراته وأوقاتها				
٥	يتيح فرصاً لتلقي النصح والمشورة منه خارج أوقات المحاضرة				
٦	يشجع الطلبة على إبداء وجهات نظرهم				
٧	يحترم الطلبة ضمن المعايير التعليمية وآداب المهنة				
٨	يستخدم أساليب تدريسية تستثير حب الاستطلاع أو التفكير المستقل				
٩	يثري المادة بالأمثلة التوضيحية أو التطبيقية				
١٠	يُنوع في طرائق التدريس بما يلائم موضوع المادة وحاجات الطلبة				
١١	يستخدم تعابير واضحة ومفهومة				
١٢	محتوى الامتحانات متوافق مع ما تم تناوله وشرحه أثناء المحاضرات ولما هو موجود في قراءات المادة				
١٣	يناقش مع الطلبة الاجابات النموذجية للأسئلة التي تضمنتها الامتحانات				
١٤	يُنوع من أساليب تقييم الطالب				
١٥	يتوخى العدالة في تقييمه للطلبة				
١٦	يوصل الطلبة المفاهيم الأساسية للمادة				
١٧	يُكسب الطلبة السلوكيات لممارسة دورهم مستقبلاً				
١٨*	يتمتع بحضور آسر				

* الفقرة المضافة إلى الأداة لأغراض الدراسة

The Validity of Students' Ratings of College Teaching Effectiveness

Abdelhafez Q. Al-Shayeb
Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 15/3/1429H.)

Abstract. The study aimed at determining the validity of students' ratings of college teaching effectiveness in Al al-Bayt university in Jordan through specifying and estimating the parameters of a two-factor confirmatory factor model which includes three first-order factors reflect the teaching effectiveness components (i.e., instruction organization and teaching techniques, communication with students, and evaluation of students) as measured by the teaching effectiveness instrument being used in the university, and one second-order factor (i.e., lecturer's charisma)as measured by one item added to the instrument. Data for this study were collected from (1217) male and female undergraduate college students as they evaluated teaching effectiveness of (13) instructors in the second semester of 2005/2006 academic year. The results revealed an acceptable model fit to the data. However, the charisma factor explained 74%, 61%, and 41% of the variation in the three aforementioned components of teaching effectiveness instrument respectively. The findings suggest that students' ratings of teaching effectiveness do not reflect actual teaching effectiveness. It is argued that a central factor "charisma" exists and influences the students' ratings.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٦٣-٣٢٦، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

أحكام صغائر الذنوب

عبدالله بن محمد بن عبدالعزيز السند

أستاذ مشارك، قسم العقيدة والمذاهب المعاصرة، كلية أصول الدين

جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٨/ ١١/ ١٤٢٨هـ؛ وقُبل للنشر في ١٥ / ٣ / ١٤٢٩ هـ)

ملخص البحث. الحمد لله وحده، وصلى الله وسلم على من لا نبي بعده، وبعد: فإن هذه الدراسة أبانت عن أحد موضوعات الأسماء والأحكام، وهو ما يتعلق بصغائر الذنوب وأحكامها، من خلال أربعة فصول، تخللتها سبعة مباحث، في الفصل الأول منها تبيان للمذاهب في انقسام الذنوب، وأن قول الصحابة والسلف الصالح وجماهير المسلمين هو أن الذنوب تنقسم إلى صغائر وكبائر، والرد على من أنكر وجود الصغائر، وعرض الأدلة ومناقشة المخالفين، وبيان حقيقة الخلاف في المسألة، وفي الفصل الثاني عرض للأقوال في ضابط الصغيرة، وأن التحقيق أنها ما دون الحدين في الدنيا والآخرة، ثم شرح حال مرتكب الصغيرة اسما وحكما، وأن اسم الإيمان باق له، وإن قدم على ربه سالما من غير الصغائر، فهو من طبقة المقربين السابقين، وفي الفصل الثالث تتبع لبعض الأسباب التي تنقلب بها الصغيرة إلى كبيرة، والتحذير من خطر محقرات الذنوب، وأما الفصل الرابع، وهو الأخير ففيه بسط القول على المكفرات التي جعلها الله تعالى سببا لزوال عقوبة الصغائر، وما يتصل بذلك من شروط ومناقشات، ثم الخاتمة التي تضمنت أهم ما انتهت إليه الدراسة، وبالله تعالى التوفيق.

المقدمة

الحمد لله وحده، وصلى الله وسلم على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه، ومن اتبع هداه، وبعد:

فإن مسائل الأسماء والأحكام من مسائل الاعتقاد التي تدور مباحثها على الكلام على أسماء الدين. مثل مسلم، ومؤمن، وفاسق، وكافر، وفي

أحكام هؤلاء في الدنيا والآخرة[1]، وهي مسائل جليلة القدر لاقت بحمد الله عناية العلماء والباحثين، ولكن الملاحظ أن هذه العناية قد غلب عليها التركيز على دراسة ما يتعلق بكبائر الذنوب وحكم مرتكبها، ولا غرو في أهمية ذلك، وأحقيته بهذه العناية، بيد أني رأيت أن ثمة مسائل متعلقة بصغائر الذنوب للعلماء فيها بحوث وتحقيقات، وفيها خلاف وترجيح، وهي جديرة بأن تجرد مسائلها عن غيرها، ويحرر الكلام فيها، ويضم بعضها إلى بعض في دفة واحدة، ولما لم أر مصنفا محققا لهذا المطلوب، ولا جامعا لشتات مسائل الصغائر، فقد استعنت بالله تعالى في إعداد هذا البحث؛ لعله يحقق هذا المقصود، وقد انتظم عقده في أربعة فصول:

الفصل الأول: انقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر، والرد على المخالفين.وفيه مبحثان:

المبحث الأول: القائلون بانقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر. المبحث الثاني: المانعون من تقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر.

الفصل الثاني: ضابط الصغيرة، وحكم مرتكبها. وفيه مبحثان:

المبحث الأول: ضابط الصغيرة. المبحث الثاني: حكم مرتكب الصغيرة.

الفصل الثالث: أسباب انقلاب الصغيرة إلى كبيرة.

الفصل الرابع: أسباب تكفير الصغائر. وفيه ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: الأسباب التي من العبد. المبحث الثاني: الأسباب التي من الناس. المبحث الثالث: الأسباب التي من الرب تعالى.

ثم الخاتمة.

وقد نهجت في هذه الدراسة المنهج الاستقرائي التحليلي، واقتصرت في الجانب الفني على عزو الآيات، والتخريج المختصر للأحاديث والآثار، وما كان في الصحيحين أو أحدهما اكتفيت بتخريجه منه، وإلا فمن مسند الإمام أحمد أو السنن الأربع، فإن لم يكون فيها وهو قليل، فمما تيسر من كتب السنة، ولم أتعرض لترجمة الأعلام، ولا التعريف بالفرق، ونحو ذلك؛ نظرا إلى طبيعة هذه الأبحاث، وحرص المجلات العلمية الناشرة لها على صغر حجمها، ثم إن من يطلع عليها هم أهل الاختصاص الذين يسهل عليهم الوصول لتلك المعلومات.

هذا ما تيسر إعداده، والمرجو أن يكون محققا للمقصود منه، وما توفيقي إلا بالله، وصلى الله وسلم على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه، وسلم تسليما.

الفصل الأول: انقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر، والرد على المخالفين.

المبحث الأول: القائلون بانقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر.

القول بانقسام المعاصي إلى صغائر وكبائر

---

(١) ينظر: مجموع الفتاوى ١٣/٣٨.

منسوب إلى الجماهير من السلف والخلف من جميع الطوائف[٢]، و إلى جماعة أهل التأويل، وجماعة الفقهاء[٣].

وهو قول أهل السنة والجماعة، وقد حكى إجماعهم على ذلك الإمام المحقق ابن القيم رحمه الله تعالى في قوله: "والذنوب تنقسم إلى صغائر وكبائر، بنص القرآن، والسنة، وإجماع السلف، وبالاعتبار"[٤].

ويقول: " وقد دل القرآن، والسنة، وإجماع الصحابة، والتابعين بعدهم، والأئمة على أن من الذنوب كبائر وصغائر"[٥].

ويقول: " النصوص، وإجماع السلف على انقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر"[٦].

وممن قال بالتفريق بين المعاصي، وأن منها كبائر ومنها صغائر المعتزلة، فقد قال الأشعري في شرح مذهبهم: " واختلفت المعتزلة، مع إقرارها بالصغائر والكبائر، في الصغائر والكبائر"، ثم ذكر اختلافهم في تعريفها، مع إقرارهم بالتقسيم[٧].

لكن قولهم أن في الذنوب صغائر على معنى أن فيها ما يجب غفرانها باجتناب ما هو أكبر منها، وقالوا إن الله تعالى لم يعرفنا الصغائر بأعيانها، ولا يمكن التمييز بينها وبين الكبائر[٨].

ومن القائلين بالانقسام الخوارج، خلافا لما ينسب إليهم من أنهم ينكرون التقسيم[٩]، فإن الناظر في كتب المقالات يجد خلاف هذه النسبة، وأن من الخوارج من يقر بالتقسيم، بل ويرتب عليه الأحكام.

ومن ذلك أن النجدات يقولون إن من نظر نظرة، أو كذب كذبة، صغيرة، ثم أصر عليها، فهو مشرك، وأن من زنا وسرق وشرب الخمر، غير مصر عليه، فهو مسلم[١٠].

ومن أقوال البكرية أن من الذنوب ما هو صغير، وأن الإصرار على الصغائر كبائر[١١]، وأن كل

---

(٢) ينظر: شرح النووي على مسلم ١١٢/٢ والبحر المحيط في التفسير ٦١٣/٣، وفتح الباري ٤٢٣/١٠، وروح المعاني ٨٨/٢٧.

(٣) ينظر: الجامع لأحكام القرآن ٢٦١/٦، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣٣٥/٣.

(٤) مدارج السالكين ٣٤٢/١.

(٥) الجواب الكافي ١٨٦.

(٦) مدارج السالكين ٣٤٣/١.

(٧) مقالات الإسلاميين ٣٣٢/١، وينظر منه ٣٢٩/١، ٣٣١، =وشرح الأصول الخمسة ٤٢٧، ومتشابه القرآن ١٨٩، ٦٣٢، والإرشاد إلى قواطع الأدلة ٣٢٥، وروح المعاني ٢٥/٥.

(٨) سيأتي بعون الله تعالى شرح ذلك ومناقشته في مبحث (ضابط الصغيرة) في الفصل الثاني.

(٩) ينظر في نسبة ذلك إليهم: شرح الأصول الخمسة ٤٢٧، والإرشاد إلى قواطع الأدلة ٣٢٥، وشرح صحيح البخاري ١٩٨/٩، ولعل سبب هذه النسبة أن من الخوارج من يحكم على مرتكب الصغيرة بما يحكم به على مرتكب الكبيرة، وهذا لا يعني إنكارهم التقسيم، وبيان ذلك سيأتي في مبحث (حكم مرتكب الصغيرة) في الفصل الثاني.

(١٠) ينظر: مقالات الإسلاميين ١٧٥/١، والفرق بين الفرق ٨٩، والفصل في الملل والأهواء والنحل ٥٣/٥، والملل والنحل ١١٨/١-١١٩.

(١١) ينظر: مقالات الإسلاميين ٣٤٢/١.

ذنب، صغير أو كبير، فهو شرك بالله، وفاعله كافر مشرك مخلد في النار[١٢].

وعند اليزيدية أن كل ذنب صغير أو كبير فهو شرك[١٣]، أما الصفرية فترى أن المذنب إن كان ذنبه كبيرا فهو مشرك، وإن كان صغيرا فليس كافرا[١٤].

وبعد الوقوف على تسمية القائلين بالتقسيم، فإن النصوص واضحة الدلالة على تقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر، ومن تلك الأدلة:

قوله تعالى: ﴿ إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ وَنُدْخِلْكُم مُّدْخَلًا كَرِيمًا ﴿٣١﴾ ﴾[١٥].

فالله تعالى أخبر أن الكبائر إذا جونبت كفر ما سواها، وما سوى الشيء هو غيره، ولا يكون هو، ولا ضد الكبائر إلا الصغائر[١٦].

وكون هذه الآية ظاهرة الدلالة على تقسيم المنهيات إلى قسمين كبائر، وما دونها وهو الصغائر مما تتابع عامة العلماء على تقريره[١٧].

وقال تعالى: ﴿إِنَّ ٱلْحَسَنَٰتِ يُذْهِبْنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ ﴾[١٨]، والمفسرون - كما يقول ابن الجوزي- [١٩]، أو أكثرهم - كما يقول الألوسي[٢٠] على أن المراد بالسيئات هنا الصغائر من الذنوب[٢١].

وقال تعالى: ﴿ وَوُضِعَ ٱلْكِتَٰبُ فَتَرَى ٱلْمُجْرِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا فِيهِ وَيَقُولُونَ يَٰوَيْلَتَنَا مَالِ هَٰذَا ٱلْكِتَٰبِ لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّآ أَحْصَىٰهَا ﴾[٢٢]، وقال تعالى: ﴿ وَكُلُّ صَغِيرٍ وَكَبِيرٍ مُّسْتَطَرٌ ﴿٥٣﴾ ﴾[٢٣].

فهذه الآية والتي قبلها صريحة في تقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر[٢٤].

وقال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ

---

(١٢) ينظر: الفصل في الملل والأهواء والنحل ٥/٥٦.

(١٣) ينظر: الملل والنحل ١/١٣٣.

(١٤) ينظر: الفصل في الملل والأهواء والنحل ٣/٢٧٣، ومن الصفرية من يخالف، ويرى أن صاحب كل ذنب مشرك. ينظر: الفرق بين الفرق ٩١.

(١٥) سورة النساء، الآية ٣١.

(١٦) ينظر: شرح صحيح البخاري ٢/٢٠٠، والمحلى ١/٦٢، وأضواء البيان٤/١٢٨.

(١٧) ينظر على سبيل المثال: جامع البيان ٥/٤٦-٤٧، ومعالم = - التنزيل ١/٥١٣، والجامع لأحكام القرآن ٦/٢٦١، وتفسير الرازي ١٠/٦٨، وتفسير القرآن العظيم ١/٥٢٤، وروح المعاني ٥/٢٤، ٢٧/٧٨، والتحرير والتنوير ٥/٢٦، وأضواء البيان٤/١٢٨، ٧/٢٠٠، وتفسير المنار ٥/٤٣، ٤٤، وينظر أيضا: الفصل في الملل والأهواء والنحل ٥/٨٩.

(١٨) سورة هود، الآية ١١٤.

(١٩) ينظر: زاد المسير ٤/١٦٩.

(٢٠) ينظر: روح المعاني١٢/٤٨٤.

(٢١) ينظر: الواضح في تفسير القرآن الكريم (تفسير ابن وهب) ١/٣٧٤، وتفسير القرآن العزيز ٢/٢٤٧، والمحرر الوجيز ٩٧٤، والجامع لأحكام القرآن ١١/٢٣٠، والتحرير والتنوير ١٢/١٨٠، ومعارج الصعود ٢٨٠.

(٢٢) سورة الكهف، الآية ٤٩.

(٢٣) سورة القمر، الآية ٥٣.

(٢٤) ينظر: تفسير المنار ٥/٤٥، ويراجع: جامع البيان ١٥/٢٩٨-٢٩٩، ومجموع الفتاوى ١١/٦٥٧، وتفسير ابن كثير ٣/٩٨، وتفسير الرازي ١٠/٦٨، وشرح الأصول الخمسة ٤٢٨.

﴿وَٱلْفَوَٰحِشَ﴾ [٢٥]، فهذه الآية دليل على التفريق بين الذنوب[٢٦]، وهي تناسب قوله تعالى: ﴿إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ﴾ [٢٧]، في معناها، فقد عبر في كل منهما باجتناب الكبائر، وجعل جزاء هذا الاجتناب تكفير ما دون الكبائر والفواحش وغفرانه[٢٨].

وقال تعالى: ﴿وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ حَبَّبَ إِلَيْكُمُ ٱلْإِيمَٰنَ وَزَيَّنَهُۥ فِى قُلُوبِكُمْ وَكَرَّهَ إِلَيْكُمُ ٱلْكُفْرَ وَٱلْفُسُوقَ وَٱلْعِصْيَانَ﴾[٢٩]، فالله تعالى جعل للمعصية رتبا ثلاثا، ولو كان المعنى واحدا لكان اللفظ في الآية مكررا، لا بمعنى مستأنف، وهو خلاف الأصل[٣٠].

وقال تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ وَٱلْفَوَٰحِشَ إِلَّا ٱللَّمَمَ﴾ [٣١]، والآية عند الأكثرين دليل على أن المعاصي منها كبائر ومنها صغائر، وجمهور الصحابة ومن بعدهم، ومعظم المفسرين على تفسير اللمم بالصغائر [٣٢].

وأما السنة النبوية، فقد نص الرسول ﷺ على ذنوب بأعيانها أنها كبائر، كقوله ﷺ (الكبائر الإشراك بالله، وعقوق الوالدين، وقتل النفس، واليمين الغموس)[٣٣]، وذلك يدل على أن منها ما ليس بكبائر[٣٤]، فإنه إذا ثبت أن في الذنوب كبائر لزم أن يكون فيها صغائر[٣٥].

ومن النصوص التي جاء النص فيها على الصغيرة والكبيرة ما رواه سعد بن جنادة قال: لما فرغ رسول الله ﷺ من غزوة حنين نزلنا قفرا من الأرض ليس فيه شيء، فقال النبي ﷺ: (اجمعوا من وجد عودا فليأت به، ومن وجد حطبا أو شيئا فليأت به) قال: فما كان إلا ساعة حتى جعلناه ركاما، فقال النبي ﷺ (أترون هذا؟ فكذلك تجتمع الذنوب على الرجل منكم كما جمعتم هذا، فليتق الله رجل ولا يذنب صغيرة ولا كبيرة، فإنها محصاة عليه)[٣٦].

---

(٢٥) سورة الشورى، الآية ٣٧.

(٢٦) ينظر: مجموع الفتاوى ٦٥٧/١١.

(٢٧) سورة النساء، الآية ٣١.

(٢٨) ينظر: تفسير المنار ٤٤/٥.

(٢٩) سورة الحجرات، الآية ٤٩.

(٣٠) ينظر: الفروق ١٤٣/٤، وتفسير الرازي ٦٨/١٠، وشرح الأصول الخمسة ٤٢٨، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣٣٥/٣.

(٣١) سورة النجم، الآية ٣٢.

(٣٢) ينظر: مدارج السالكين ٣٤٤/١-٣٤٥، وروح المعاني = ٨٧/٢٧، وشرح الأصول الخمسة ٤٢٨.

(٣٣) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الأيمان والنذور، باب اليمين الغموس ٥٦٤/١١ رقم ٦٦٧٥.

(٣٤) ينظر: تفسير الرازي ٦٨/١٠، والإيضاح في أصول الدين ٤٣٣، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣٣٥/٣.

(٣٥) ينظر: شرح منظومة الآداب ٤٢٠، وأضواء البيان ١٢٨/٤.

(٣٦) رواه الطبراني في المعجم الكبير ٥٢/٦ رقم٥٤٨٥، والمنذري في الترغيب والترهيب ٩٣٩/٢ رقم ١٤٧٢/٣٥٧٤، وضعفه الألباني كما في ضعيف الترغيب والترهيب ١٣٨/٢ رقم ١٤٧٢.

المبحث الثاني: المانعون من تقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر.

ذكر شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله عن الجهمية ومن سلك مسلكهم في الوعيد كالباقلاني وغيره، ممن يجعلون الثواب والعقاب بلا حكمة ولا عدل، ويقولون لا ندري ما يفعل بمن فعل السيئات، ويجوز أن يعذب على الصغيرة، ويقولون السيئة لا تمحى، لا بتوبة، ولا بحسنات ماحية، ولا غير ذلك، وقد لا يفرقون بين الصغائر والكبائر[٣٧].

وحكى ابن فورك عن الأشاعرة القول بأن معاصي الله كلها كبائر، ففي بيان ما عليه أبو الحسن الأشعري يقول ابن فورك: "وكان يقول - يعني الأشعري - : إن معاصي الله تعالى كلها في أنفسها كبائر؛ لاشتراكها في أنها مخالفة أمر الله تعالى، وإن كان بعضها أكبر من بعض، فيقال حينئذ لبعضها صغير، ولبعضها كبير، بالإضافة إلى ما هو أكبر منها وأصغر،..، وكان يأبى قول المعتزلة: إن في الذنوب صغائر"[٣٨].

وفي معرض تقسيم البغدادي لأقسام الطاعات، وبعد ذكره لقسم الكبائر قال: "القسم الثالث ما يسميه بعض المتكلمين صغائر، وليس فيها ترك فريضة راتبة، ولا ارتكاب ما يوجب حدا، وأصحابنا - يعني الأشاعرة - لا يسمونه صغائر"[٣٩].

وإنكار انقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر نسبه أيضا ابن بطال وابن الزاغوني إلى الأشعرية، وإلى الباقلاني الأشعري وأصحابه[٤٠]، وذكر ابن بطال أنهم يقولون إن المعاصي كلها كبائر. وإنما يقال لبعضها صغيرة بالإضافة إلى ما هو أكبر منها، كما يقال القبلة المحرمة صغيرة بإضافتها إلى الزنا، وكلها كبائر[٤١].

وقال أبو إسحاق الإسفراييني الأشعري: ليس في الذنوب صغيرة، بل كل ما نهى الله عنه كبيرة[٤٢].

وممن أنكر التقسيم القاضي عياض، وادعى أن القول بأن كل ما عصي به الله فهو كبيرة مال إليه المحققون، وبه قالوا[٤٣].

ومما سبق يتبين أن مقالة جمهور الأشاعرة هو

---

(٣٧) ينظر: مجموع الفتاوى ١٤/٣٤٦-٣٤٧.

(٣٨) مقالات الشيخ أبي الحسن الأشعري ١٦٠، وينظر: طبقات الشافعية ١٠/٢٣٤، وروح المعاني ٥/٢٥، ٢٧/٨٨، ولوامع الأنوار ١/٣٦٥، وتفسير المنار ٥/٤٥.

(٣٩) أصول الدين ٢٦٩.

(٤٠) ينظر: شرح صحيح البخاري ١/٣٢٣، ٩/١٩٨، والإيضاح في أصول الدين ٤٣٣، وينظر أيضا: الفصل في الملل والأهواء والنحل ٥/٨٨، ومجموع الفتاوى ١٤/٣٤٦-٣٤٧، والمحرر الوجيز ٤٢٨، والجامع لأحكام القرآن ٦/٢٦٢، وفتح الباري ١٠/٤٢٣.

(٤١) ينظر: شرح صحيح البخاري ١/٣٢٣، ٩/١٩٨، والمحرر الوجيز ٤٢٨، والبحر المحيط في التفسير ٣/٦١٣.

(٤٢) ينظر: شرح النووي على صحيح مسلم ٢/١١٢، وطبقات الشافعية ١٠/٢٣٤، وفتح الباري ١٠/٤٢٣. وروح المعاني ٥/٢٥، ٢٧/٨٧.

(٤٣) ينظر: كتاب الإيمان من إكمال المعلم ١/٤١٥، وينظر: عارضة الأحوذي ١/٩٤، وشرح النووي على صحيح مسلم ٢/١١٢، وفتح الباري ١٠/٤٢٣.

إنكار التقسيم، وقد خالفهم في هذه المسألة بعض محققيهم[٤٤]، فالغزالي يضعف القول بعدم التفريق[٤٥]، ويقول إن إنكار الفرق بين الصغيرة والكبيرة لا يليق بالفقيه، وقد فهما من مدارك الشرع[٤٦]، ويعد الانقسام من البدهيات[٤٧].

والفخر الرازي يعدد الوجوه الدالة على ضعف القول بعدم التفريق[٤٨]، والنووي رحمه الله يقول إن الأدلة من الكتاب والسنة تظاهرت على التفريق بين الكبائر والصغائر[٤٩]، وابن دقيق العيد يقول إن ظاهر القرآن والحديث على خلافه[٥٠]، ويقول ابن حجر الهيتمي إن التقسيم هو ما يقتضيه صرائح الآيات والأخبار[٥١].

وممن ضعف إنكار التقسيم السعد التفتازاني[٥٢]، وبعض الأشاعرة ينسب القول بالتفريق إلى جمهورهم[٥٣]، ومنهم من لم يذكر غيره عند حكاية المذهب الأشعري[٥٤].

وأخيرا فإن القول بأن كل ذنب كبيرة منسوب أيضا إلى ابن عباس رضي الله عنه، فقد قال: كل ما نهى الله عز وجل عنه فهو كبيرة[٥٥].

وقد احتج المانعون من التقسيم بحجج منها:

أولا: قوله تعالى: ﴿إِن تَجْتَنِبُوا كَبَائِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ﴾[٥٦]، وقوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الْإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ﴾[٥٧].

وقرروا الاستدلال بذلك على منع التقسيم من وجوه:

الأول: قالوا إن المراد بالكبائر هنا الشرك والكفر فقط[٥٨]، واحتجوا على هذا التأويل بقراءة {كبير}[٥٩]، فكبير الإثم هو الكفر والشرك، والإثم

---

(٤٤) ينظر: تفسير المنار ٥/٤٥.

(٤٥) ينظر: إحياء علوم الدين ٤/١٥-١٦.

(٤٦) نقله عنه جمع منهم: النووي في شرح صحيح مسلم ٢/١١٢، وابن حجر في فتح الباري ٥/٣١٢، ١٠/٤٢٣.

(٤٧) ينظر: تفسير المنار ٥/٤٣، ٤٤.

(٤٨) ينظر: تفسير الرازي ١٠/٦٨.

(٤٩) ينظر: شرح النووي على صحيح مسلم ٢/١١٢، ونقله عنه ابن حجر في فتح الباري ١٠/٤٢٣.

(٥٠) ينظر: إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام ٦٥٧.

(٥١) ينظر: الزواجر ١/٣٠.

(٥٢) ينظر: شرح المقاصد ٥/١٦٢.

(٥٣) ينظر: تحفة المريد على جوهرة التوحيد ٢٩٠.

(٥٤) ينظر: جوهرة التوحيد مع شرحها للصاوي ٤١٦-٤١٧.

(٥٥) ينظر: فتح الباري ١٠/٤٢٣، وسيأتي تحقيق الكلام في مراد ابن عباس رضي الله عنه في نهاية المبحث بعون الله تعالى.

(٥٦) سورة النساء، الآية ٣١.

(٥٧) سورة الشورى، الآية ٣٧.

(٥٨) ينظر: شرح صحيح البخاري ٩/١٩٨، والجامع لشعب الإيمان ١/٤٦٧، ومقالات الأشعري ١٦٠، ومجموع الفتاوى ١٤/٣٤٧، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٥، وفتح الباري ١٠/٤٢٢.

(٥٩) هي قراءة متواترة في آية الشورى، وآية النجم. يراجع: الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها ٢/٢٥٣، وزاد المسير ٧/٢٩٠، والحجة في القراءات السبع ٣١٩، ٣٣٦، والميسر في القراءات الأربعة عشرة ٤٨٧، ٥٢٧. وأما آية النساء، ففيها قراءة شاذة بالإفراد. يراجع: مختصر في شواذ =

كله كبير، ووجهوا قراءة الجمع (كبائر) بأن المراد أجناس الكفر.

وقالوا إن المراد بقوله تعالى: ﴿نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ﴾ أي إن اجتنبتم كبائر ما نهاكم الله عنه، وهو الكفر بالله كفر عنكم سيئاتكم التي دون الكفر إن شاء.

وجعلوا هذه الآية مثل قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَاءُ﴾ [٦٠]، فإن هذه الآية قيدت الحكم فترد إليها هذه المطلقات كلها[٦١].

الثاني: أن معنى الاجتناب في الآية أي اجتناب الإصرار على الكفر، وهو التوبة من الكفر[٦٢].

الثالث: أو أن يكون معنى الاجتناب في الآية أي إن تجتنبوا كبائر ما نهيتم عنه في هذه السورة من المناكح الحرام وأكل الأموال وغير ذلك نكفر عنكم ما كان من ارتكابها فيما سلف[٦٣].

والجواب على هذه الحجة من وجوه:

الوجه الأول: أن قولهم هذا غلط في ظاهر الآية خالفوا به تفسير إجماع السلف، والأحاديث الصحيحة ومدلولها، فإن تفسير الآية بالشرك لم ينقل عن أحد من السلف، ولو كان هذا مرادا من الآية لبينه الصحابة والتابعون، ولما أغفله مثلهم[٦٤].

وقد تقدم أن المنقول في تفسير الآية، وعليه تتابع أهل العلم أن المراد بالآية هو كبائر الذنوب وما يقابلها من الصغائر، لا ما زعمه هؤلاء من أن المراد هو الكفر[٦٥].

الوجه الثاني: أنهم أولوا قراءة الجمع: (كبائر) بقراءة الإفراد {كبير}، ولو عكس قولهم هذا، وأولت قراءة الإفراد {كبير} بقراءة الجمع: (كبائر)، وقيل إن قراءة {كبير} يراد بها كبائر الإثم، لكان أولى في التأويل؛ بدليل الآثار الصحاح، وبالمتعارف المشهور في كلام العرب، وذلك أنه يأتي لفظ الواحد يراد به الجمع، كقوله تعالى: ﴿ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا﴾ [٦٦]، وقوله تعالى: ﴿لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ

= القرآن (القراءات الشاذة) ٢٥، والجامع لأحكام القرآن ٢٦٣/٦، والبحر المحيط في التفسير ٦١٥/٣، ولم يذكر هذه القراءة القاضي في كتابه القراءات الشاذة وتوجيهها من لغة العرب، ولا مؤلف الميسر في القراءات الأربعة عشرة.

(٦٠) سورة النساء، الآية ٤٨، ١١٦.

(٦١) ينظر في تقريرهم هذا الوجه: شرح صحيح البخاري ١٩٨/٩، ١٩٨/١٠، والمحرر الوجيز ٤٢٩، وتفسير السمعاني ٤٢٠/١، والجامع لأحكام القرآن ٢٦٣/٦، والجامع لشعب الإيمان ٤٦٧/١، والبحر المحيط في التفسير ٦١٣/٣-٦١٤، ومقالات الأشعري ١٦٠، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣٣٥/٣، ومجموع الفتاوى ٣٤٧/١٤، وفتح الباري ٤٢٢/١٠، والآداب الشرعية ١٨٦/١، وتبصرة الأدلة ٧٧٦/٢.

(٦٢) ينظر: مقالات أبي الحسن الأشعري ١٦٠.

(٦٣) ينظر: روح المعاني ٢٦/٥.

(٦٤) ينظر: الآداب الشرعية ١٨٢/١، ١٨٣، ١٨٦، وينظر: شرح صحيح البخاري ١٩٩/٩.

(٦٥) يراجع المبحث الأول: القائلون بالانقسام، الدليل الأول، ص٣.

(٦٦) سورة غافر، الآية ٦٧.

أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِۦ ﴾[٦٧]، والتفريق لا يكون إلا بين اثنين وصاعدا، والعرب تقول: فلان كثير الدينار والدرهم، يريدون الدنانير والدراهم[٦٨].

الوجه الثالث: أن قراءة الإفراد يمكن أن تحمل أيضا على إرادة الجنس، أي جنس الكبائر، فتطابق القراءة المشهورة[٦٩].

الوجه الرابع: دعوى أن المراد بالاجتناب اجتناب الإصرار على الكفر بالتوبة منه، مبنية على تأويل الكبائر بالكفر، وتقدم في الوجه الأول أنه قول غلط مخالف لما دلت عليه النصوص، وتفسير السلف من الصحابة والتابعين لهم.

الوجه الخامس: تأويل من أول منهم الآية بأن التكفير فيها محمول على الكبائر السالفة، بناء على إنكار الصغائر، فهو بعيد غاية البعد[٧٠]، فإن مجرد اجتناب الكبائر لا يقوى على تكفير كبائر مثلها، بل لابد من أسباب في التكفير تقوى على دفع عقوبة الكبيرة، وأهمها التوبة[٧١].

ثانياً: حملوا الآيات التي فيها النص على الصغيرة بأن المراد صغيرة بالنسبة لما هو أكبر منها، وقالوا إن كل مخالفة لله فهي بالنسبة إلى جلاله كبيرة؛ نظرا إلى عظم المخالفة لأمر الله ونهيه، فالمخالفة بالنسبة إلى جلال الله كبيرة[٧٢].

ويجاب عن ذلك بأن هذا القول يجعل الفرق بين الذنوب من جهة من عصي، وهذا يوجب أن لا تكون الذنوب في نفسها تنقسم إلى كبائر وصغائر، وهذا خلاف النصوص الدالة على تقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر[٧٣].

ويقول النووي رحمه الله: " لا شك أن في كون المخالفة قبيحة جدا بالنسبة إلى جلال الله تعالى، ولكن بعضها أعظم من بعض، وتنقسم باعتبار ذلك إلى ما تكفره الصلوات الخمس، أو صوم رمضان، أو الحج، أو العمرة، أو الوضوء، أو صوم عاشوراء، أو فعل الحسنة، أو غير ذلك، مما جاءت به الأحاديث الصحيحة، وإلى ما لا يكفره ذلك، كما ثبت في الصحيح (ما لم تغش كبيرة)[٧٤]، فسمى الشرع ما

---

(٦٧) سورة البقرة، الآية ٢٨٥.

(٦٨) ينظر: شرح صحيح البخاري ٩/٢٠٠.

(٦٩) ينظر: روح المعاني ٥/٢٤.

(٧٠) ينظر: روح المعاني ٥/٢٦.

(٧١) ينظر: مدارج السالكين ١/٣٣٨، ٣٣٩، وسيأتي بعون الله ذكر أسباب التكفير في الفصل الرابع.

(٧٢) ينظر: شرح صحيح البخاري ٩/١٩٨، وإحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام ٦٥٧، والجامع لأحكام القرآن ٦/٢٦٢-٢٦٣، وتفسير الرازي ١٠/٦٨، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٥، ومجموع الفتاوى ١١/٦٥٦-٦٥٧، والجواب الكافي ١٨٩، وشرح العقيدة الطحاوية ٢/٥٢٥، وشرح النووي ٢/١١٢، وفتح الباري ٥/٣١٢، ١٠/٤٢٢، والفروق ٤/١٤٣، والإيضاح في أصول الدين ٤٣٤.

(٧٣) ينظر: مجموع الفتاوى ١١/٦٥٧، ومدارج السالكين ١/٣٤٢، وشرح العقيدة الطحاوية ٢/٥٢٧، والفروق ٤/١٤٣.

(٧٤) رواه: مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٣/١٤٧ رقم٢٣٣ (١٤).

تكفره الصلاة ونحوها صغائر، وما لا تكفره كبائر، ولا شك في حسن هذا، ولا يخرجها هذا عن كونها قبيحة بالنسبة إلى جلال الله تعالى، فإنها صغيرة بالنسبة إلى ما فوقها؛ لكونها أقل قبحا، ولكونها متيسرة التكفير[٧٥].

ثالثاً: قوله تعالى: ﴿وَمَن يَعْصِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَيَتَعَدَّ حُدُودَهُۥ يُدْخِلْهُ نَارًا خَٰلِدًا فِيهَا وَلَهُۥ عَذَابٌ مُّهِينٌ ﴿١٤﴾﴾[٧٦].

ووجه الاستدلال أن الكلام في الآية على العموم في جميع المعاصي[٧٧]، وظاهرها أن كل معصية كبيرة[٧٨].

وهذا الاستدلال جار على أصول من يكفر بالصغائر من الوعيدية[٧٩]، ويجاب عن ذلك بأن الآية ليست في عموم المعاصي، بل في معصية عدم قسمة المواريث على الوجه المشروع، وهي من الكبائر، وحكم صاحبها حكم أهل الكبائر، وذلك إن لم يصحبها رد لحكم الله تعالى، وعدم الرضا به، والتحاكم إليه، فإن صاحبها ذلك فهي كفر والعياذ بالله، وبكل حال فلا يدخل فيها العصيان بالصغيرة، وعليه يبطل الاستدلال بها، والله أعلم[٨٠].

رابعاً: حديث (إن الرجل ليتكلم بالكلمة من سخط الله، لا يظن أنها تبلغ حيث بلغت يكتب الله بها سخطه إلى يوم القيامة)[٨١].

والجواب أنه ليس في الحديث دليل على أن تلك الكلمة ليست من الكبائر[٨٢]، بل إن الحديث دليل على أن تكلم الرجل بالكلمة من سخط الله لا يلقي لها بالا معدود من الكبائر[٨٣].

وعلى هذا يكون الحديث من نصوص الوعيد، ويحمل معناه على ما يناسب هذا الوعيد، ومن تلك المعاني التي ذكرها أهل العلم حوله:

أن الكلمة التي يكتب ها سخط الرب تعالى، ويهوي بها صاحبها في النار هي التي يقولها عند السلطان يغريه بعدو له يطلب أذاه، فربما قتله السلطان، أو أخذ ماله، أو عاقبه أشد عقوبة،

---

(٧٥) شرح النووي على صحيح مسلم ١١٢/٢-١١٣، وينظر: فتح الباري ٣١٢/٥، وتفسير الرازي ٦٨/١٠.

(٧٦) سورة النساء، الآية ١٤.

(٧٧) ينظر: شرح صحيح البخاري ١٩٨/٩.

(٧٨) ينظر: الأرواح النوافح بهامش العلم الشامخ ٩٥.

(٧٩) ينظر: شرح صحيح البخاري ١٩٨/٩، ويراجع: مبحث (حكم مرتكب الصغيرة).

(٨٠) يراجع في تفسير الآية: جامع البيان ٣٦١/٤، والجامع لأحكام القرآن ١٣٦/٦، وزاد المسير ٣٣/٢، وتفسير ابن كثير ٥٠٢/٤، وروح المعاني ٦٠١/٤-٦٠٢، وتفسير آيات الأحكام في سورة النساء ٢٧٩/١-٢٨٠.

(٨١) ينظر: شرح صحيح البخاري ١٩٩/٩، والحديث أخرجه: أحمد في مسنده ١٨٠/٢٥ رقم ١٥٨٥٢، وقال محققه: "صحيح لغيره"، ورواه الترمذي في الجامع: كتاب الزهد، باب في قلة الكلام ٧٨/٧ رقم ٢٣٢٠، وابن ماجه في السنن: أبواب الفتن، باب كف اللسان في الفتنة ٣٧٢/٢ رقم ٤٠١٧، وبنحوه عند البخاري: كتاب الرقاق، باب حفظ اللسان ٣١٤/١١ رقم٦٤٧٨.

(٨٢) ينظر: شرح صحيح البخاري ٢٠٠/٩.

(٨٣) ينظر: إعلام الموقعين ٤٠٤/٤.

والمتكلم بها لا يعتقد أن السلطان يبلغ به كل ذلك، فيسخط الله عليه إلى يوم القيامة، وهذا كقوله تعالى: ﴿وَتَحْسَبُونَهُۥ هَيِّنًا وَهُوَ عِندَ ٱللَّهِ عَظِيمٌ ﴿١٥﴾﴾[٨٤].

أو تكون تلك الكلمة من الخنا والرفث، أو تكون في التعريض بالمسلم بكبيرة أو بمجون، والمتكلم لا يتأمل تلك الكلمة بخاطره، ولا يتفكر في عاقبتها، ولا يظن أنها تؤثر شيئا[٨٥].

خامساً: حديث أبي أمامة أن رسول الله ﷺ قال: (من اقتطع حق امرئ مسلم بيمينه، فقد أوجب الله له النار، وحرم عليه الجنة) فقال له رجل: يا رسول الله وإن كان شيئا يسيرا؟ قال: (وإن كان قضيبا من أراك)[٨٦]، فقد جاء الوعيد الشديد على الشيء اليسير، كما جاء على الكثير[٨٧].

وقد ذكر بعض العلماء بأن هذه المعصية إنما كبرت بحسب اليمين الغموس التي هي من كبائر الموبقات، وتغييرها في الظاهر حكم الشرع، واستحلاله بها المحرم، وتصييرها المحق في صورة الباطل، والمبطل في صورة المحق، ولهذا عظم أمرها[٨٨].

لكن أخذ أموال الناس بالباطل من كبائر الذنوب[٨٩]، ويستوي في هذا الشيء الكثير واليسير، وإن كان الشيء كلما كثر ازداد حرمة، وإن صاحبه يمين غموس فهو أشد إثما، وحينئذ لا يصح لهم الاستدلال بالحديث، والله أعلم.

سادساً: حديث ابن عباس أن النبي ﷺ مر بحائط من حيطان المدينة أو مكة، فسمع صوت إنسانين يعذبان في قبورهما، فقال ﷺ: (إنهما ليعذبان، وما يعذبان في كبير، أما أحدهما فكان لا يستتر من البول، وأما الآخر فكان يمشي بالنميمة)[٩٠].

فقد ذكر ابن بطال أن هذا الحديث يحتمل أن يحتج به القائلون بأن كل ذنب كبيرة؛ "لأن ترك التحرز من البول لم يتقدم فيه وعيد من الله ولا من رسوله عليه السلام حتى أخبر عنه عليه السلام أنه كبير، وأن صاحبه يعذب عليه. فكذلك يجوز أن يكون كثير من الذنوب كبائر، وإن لم يتقدم عليها وعيد"[٩١].

وعن الاحتجاج بهذا الحديث أجوبة:

الجواب الأول: أن هذا الاحتجاج مبني على ظاهر الرواية المثبتة وهي التي أوردها ابن بطال، لكنها

---

(٨٤) سورة النور، الآية ١٥.

(٨٥) ينظر: التمهيد ١٦/٣٣٠، وشرح صحيح البخاري ٩/٢٠٠-٢٠١، وفتح الباري ١١/٣١٧، ٣١٨.

(٨٦) رواه مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٢/٢٠٧-٢٠٨ رقم ١٣٧.

(٨٧) ينظر: الجامع لأحكام القرآن ٦/٢٦٣.

(٨٨) ينظر: الإتمام من إكمال المعلم ١/٥٣٥-٥٣٦.

(٨٩) في عده من الكبائر ينظر: الكبائر للذهبي ٢١٨، ٢٢٢، والإقناع ٤/٥٠٥. ومنظومة الحجاوي في تعداد الكبائر ملحق بكتاب الكبائر للذهبي ٥١٩.

(٩٠) أخرجه البخاري في صحيحه (مع فتح الباري) بهذا اللفظ في: كتاب الجنائز، باب الجريدة على القبر ٣/٢٦٤ رقم ١٣٦١، وكتاب الأدب، باب النميمة ١٠/٤٨٤ رقم ٦٠٥٢.

(٩١) شرح صحيح البخاري ١/٣٢٣، ٣٢٤.

جاءت من طريق آخر بلفظ (وما يعذبان في كبير) ثم قال(بلى)[٩٢] أي إنه لكبير، كما صرحت به الرواية الأخرى (وما يعذبان في كبير، وإنه لكبير)[٩٣]، فيحمل قوله (لكبير) على كبر الذنب، فهذه الزيادة تبطل الاحتجاج بظاهر الرواية المثبتة[٩٤].

الجواب الثاني: أن الخبر فيه (كان)، وكان لدوام الفعل، فلهذا الدوام حكم الكبيرة[٩٥].

الجواب الثالث: أن في الخبر تعذيبهما بالصغائر، وفي الآية: ﴿إِن تَجْتَنِبُوا كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ﴾[٩٦] إخبار بتكفيرها، وتكفيرها يجوز أن يكون بالآلام والبلايا، ولعل المعذبين لم تكفر صغائرهما بمصائب وآلام[٩٧].

والجواب الأول هو المتجه، فإن حد الكبيرة صادق على الذنوب الواردة في الحديث[٩٨]، والله أعلم.

سابعاً: كثرة نعم الله تعالى، فنعمه سبحانه غير متناهية، كما قال تعالى: ﴿وَإِن تَعُدُّوا نِعْمَةَ ٱللَّهِ لَا تُحْصُوهَآ﴾[٩٩]، وعلى هذا فيجب أن يكون عصيانه في غاية الكبر، فثبت أن كل ذنب فهو كبيرة[١٠٠].

وقد أجاب الرازي عن هذه الحجة من وجهين:

الأول: بأنه تعالى كما أنه أجل الموجودات وأشرفها، فكذلك هو أرحم الراحمين، وأكرم الأكرمين، وأغنى الأغنياء عن طاعات المطيعين، وعن ذنوب المذنبين، وكل ذلك يوجب خفة الذنب.

الثاني: هب أن الذنوب كلها كبيرة من حيث أنها ذنوب، ولكن بعضها أكبر من بعض، وذلك يوجب التفاوت[١٠١].

والجواب الأول قريب، وأما الثاني ففيه إقرار بالتفاوت، وهو مسلم به عند المخالف، وفي ظني أن هذه الحجة لا تختلف في منزعها عن احتجاج المانعين بأن كل مخالفة فهي بالنسبة لجلال الله تعالى كبيرة، والذي لا شك فيه أن النصوص واضحة الدلالة على التقسيم، وهذا هو ما قضاه الحكيم العليم، ولو رد الأمر إلى مقابلة النعم لكانت الطاعات نفسها لا تفي بشكر المنعم جلا وعلا.

---

(٩٢) أخرجه البخاري (مع الفتح): كتاب الوضوء، باب من الكبائر أن لا يستتر من بوله ١/٣٧٩ رقم ٢١٨.

(٩٣) أخرجه البخاري (مع الفتح): كتاب الأدب، باب النميمة من الكبائر ١٠/٤٨٧ رقم ٦٠٥٥.

(٩٤) ينظر: إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام ١٠٧، وفتح الباري ١٠/٤٨٥، وتحفة الأحوذي ١/١٩٥.

(٩٥) ينظر: الآداب الشرعية ١/١٨٢، والجواب لابن عقيل.

(٩٦) سورة النساء، الآية ٣١.

(٩٧) ينظر: الآداب الشرعية ١/١٨٢، والجواب لابن عقيل.

(٩٨) وهي عدم التنزه من البول، والنميمة، أو الغيبة كما في بعض ألفاظ الحديث عند البخاري ويراجع تخريجه السابق، وينظر في كون هذه الذنوب من الكبائر: إعلام الموقعين ٤/٤٠٢، والكبائر للذهبي ٢٧٢-٢٧٥، ٣٥٥-٣٥٨، وفتح الباري ١٠/٤٨٥، ٤٨٧، والإقناع ٤/٥٠٥.

(٩٩) سورة النحل، الآية ١٨.

(١٠٠) ينظر: تفسير الرازي ١٠/٦٨.

(١٠١) ينظر: تفسير الرازي ١٠/٦٨.

وبعد، فهذه طائفة من أدلة المانعين من تقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر، وبالنظر فيها، وفي الإجابة عنها يظهر بجلاء ضعف حججهم، وصحة مذهب أهل السنة والجماعة ومن وافقهم في هذا الباب، والله الموفق.

وفي خاتمة هذه المبحث يبقى إجالة النظر في مسألتين:

المسألة الأولى: في حقيقة هذا الخلاف هل هو لفظي أو معنوي؟

فقد ذكر جمع من العلماء أن الخلاف لفظي، وأنه لا خلاف بين الفريقين في المعنى، وإنما الخلاف في التسمية والإطلاق.

فالأمر عند الإمام المحقق ابن القيم رحمه الله في ذلك لفظي، لا يرجع إلى معنى، فإن من قال إن الذنوب كلها كبائر، وليس فيها صغائر، ليس مراده أنها مستوية في الإثم، وإنما المراد أنها بالنسبة إلى عظمة من عصي بها كلها كبائر، ومع هذا فبعضها أكبر من بعض[١٠٢].

وعلى هذا يكون للكبيرة اعتباران: فبالنسبة إلى مقايسة بعضها لبعض فهي تختلف قطعا، وبالنسبة إلى الآمر الناهي فكلها كبائر[١٠٣].

وهذا المعنى هو الذي أكده الجويني، فقد قال في التمييز بين الذنوب: " المرضي عندنا أن كل ذنب يعصى الله به كبيرة، إذ لا تراعى أقدار الذنوب حتى تضاف إلى المعصي بها، فرب شيء يعد صغيرة بالإضافة إلى الأقران، ولو كان في حق الملك لكان كبيرة يضرب بها الأعناق، والرب تعالى أعظم من عصي، وأحق من قصد بالعبادة، وكل ذنب بالإضافة إلى مخالفة الباري عظيم، ولكن الذنوب وإن عظمت بما ذكرناه، فهي متفاوتة في رتبها، فبعضها أعظم من بعض"[١٠٤].

ولذلك عد الحافظ ابن حجر المنقول عن الأشاعرة لا يخالف ما عليه الجمهور، واستشهد بكلام الجويني المتقدم[١٠٥].

وقال ابن حجر الهيتمي: " لا خلاف بين الفريقين في المعنى، وإنما الخلاف في التسمية والإطلاق: لإجماع الكل على أن من المعاصي ما يقدح في العدالة، ومنها ما لا يقدح فيها، إنما الأولون فروا من التسمية، فكرهوا تسمية معصية الله تعالى صغيرة؛ نظرا إلى عظمة الله تعالى، وشدة عقابه، وإجلالا له عز وجل، ولم ينظر الجمهور إلى ذلك؛ لأنه معلوم، بل قسموها إلى قسمين، كما يقتضيه صرائح الآيات والأخبار"[١٠٦].

---

(١٠٢) ينظر: مدارج السالكين ١/٣٤٣.

(١٠٣) ينظر: فتح الباري ١٠/٤٢٣-٤٢٤.

(١٠٤) الإرشاد إلى قواطع الأدلة ٣٢٨، ونقله عنه ابن حجر في فتح الباري ١٠/٤٢٣، وبينهما فروق يسيرة.

(١٠٥) ينظر: فتح الباري ١٠/٤٢٣.

(١٠٦) الزواجر ١/٣٠، وقد تتابع القائلون بأن الخلاف لفظي على هذا المعنى. ينظر: الفروق ٤/١٤٣، وروح المعاني ٥/٢٦، ٢٧/٨٨، ولوامع الأنوار ١/٣٦٥.

وحاصل هذا التوجيه أن المانعين وافقوا في الجرح أنه لا يكون بمطلق المعصية[١٠٧].

ويذكر الفخر الرازي اتفاق المسلمين على القول بتقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر، ولكنهم اختلفوا في تفسيره[١٠٨].

ونقل ابن نصر البغدادي بعد تصويبه القول بالتقسيم عن شيخه ولم يسمه[١٠٩] أن من قال به له معنى صحيح، وهو أن المراد أن الصغائر هي المحبطة عند اجتناب الكبائر، وأنها إذا وقعت كانت لا حكم لها، وأن التي يؤاخذ العبد بها، وتلزمه التوبة منها، وإذا لم يتب كان لله أن يعاقبه عليها، وله أن يعفو عنه هي الكبائر، وأنها لا تقع محبطة لغيرها، وهذا صحيح، ولكن على التحقيق لا يمكن أن يقال إن في معاصي الله صغيرة إلا على هذا التأويل[١١٠].

ومما تقدم يتبين أن القول بأن الخلاف لفظي مبني على أمرين:

أولها: أن المخالفة بالنسبة إلى جلال الله كبيرة. وثانيها: أن الجميع متفق على تفاوت الذنوب.

فأما الأول فحاصله أن الذنوب كلها كبيرة بالنسبة إلى الرب تعالى، وهذا خلاف ما دلت عليه النصوص، ولذا قال ابن القيم رحمه الله بعد قوله السابق في أن الخلاف لفظي: "لكن النصوص، وإجماع السلف على انقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر"[١١١].

وأما الثاني، وهو أن الجميع مقر بتفاوت الذنوب، وهذا دليل على التفريق، ومن ثم فإنه لا يكفي للاعتذار للمانعين منه.

وقد قال الحافظ ابن حجر رحمه الله: "والتحقيق أن الخلاف حقيقي، وإنما جرى إليه الأخذ بظاهر الآية، والحديث الدال على أن الصغائر تكفر باجتناب الكبائر"[١١٢].

ولذلك عد العلامة ابن عاشور القول بمنع التقسيم قولا واهيا؛ لأن الأدلة شاهدة بتقسيم الذنوب إلى قسمين[١١٣].

ويؤيد أن الخلاف حقيقي أن المانعين من التقسيم يرتبون عليه الأحكام، فمن ذلك أنهم يجوز عندهم العقاب على الصغيرة، ويمتنع القطع بتكفير

---

(١٠٧) ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٥.

(١٠٨) ينظر: تفسير الرازي (مفاتيح الغيب) ٢١/١٢٤، ولا يخفى بطلان هذه الدعوى، وقد ساق الرازي نفسه الخلاف في ذلك، وأحلت إليه في مواضع من هذه الدراسة، إلا أنه يمكن توجيه الدعوى بحملها على أن مراده أن الخلاف لفظي، والله أعلم.

(١٠٩) ذكر محقق شرح عقيدة ابن أبي زيد القيرواني (ط الإمارات) ٢٧٤، أن هذا الشيخ هو الباقلاني، ولم يوثق كلامه، ويمنع هذا التوجيه أن الباقلاني لا يقول به، بل عنده جواز العقاب على الصغيرة كما سيأتي، وأما هذا التوجيه فهو موافق لمذهب المعتزلة في معنى التفريق كما تقدم قريبا.

(١١٠) ينظر: شرح عقيدة الإمام مالك الصغير ابن أبي زيد القيرواني ٧٤-٧٥.

(١١١) مدارج السالكين ١/٣٤٢، وسيأتي عند الرد على استدلالهم بهذه الحجة على عدم التفريق مزيد بيان.

(١١٢) فتح الباري ١٠/٤٢٤.

(١١٣) ينظر: روح المعاني ٥/٢٧.

الصغائر باجتناب الكبائر وأداء الطاعات، وهذا كله لا يقول به القائلون بالتقسيم، والله أعلم[١١٤].

المسألة الثانية: في معنى قول ابن عباس رضي الله عنه.

جاء عن ابن عباس أنه قال: كل ما نهى الله عنه فهو كبيرة[١١٥]، وفي رواية: كل ما عصي الله به فهو كبيرة[١١٦].

وهذه العبارة قد يفهم منها أن المعاصي كلها كبائر، وقد أجيب عن هذا بجوابين:

الجواب الأول: المنع، وهو أن هذا لا يصح عن ابن عباس.

قال أبو العباس القرطبي رحمه الله بعد ذكره ما جاء عن ابن عباس أن كل ما نهى الله عز وجل عنه كبيرة: " وما أظنه صحيحا عنه؛ لأنه مخالف لما في كتاب الله تعالى من التفرقة بين المنهيات، فإنه قد فرق بينها في قوله تعالى: ﴿إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ﴾[١١٧]، وقوله: ﴿ٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ وَٱلْفَوَٰحِشَ إِلَّا ٱللَّمَمَ﴾[١١٨]، فجعل من المنهيات كبائر وصغائر، وفرق بينهما في الحكم، لما جعل تكفير السيئات في الآية مشروطا باجتناب الكبائر، واستثنى اللمم من الكبائر والفواحش، فكيف يخفى هذا الفرق على مثل ابن عباس وهو حبر القرآن؟ فتلك الرواية عن ابن عباس ضعيفة لا تصح"[١١٩].

فهذا المعنى، وهو أن الذنوب تنقسم إلى كبائر وصغائر هو ظاهر القرآن وصريحه، فكيف يخفى على حبر القرآن[١٢٠].

الجواب الثاني: التسليم بصحة ذلك عن ابن عباس رضي الله عنه، ومن ثم يخرّج كلامه على أحد وجوه:

الوجه الأول: أنه قد ثبت عنه أيضا ما يوافق ظاهر النصوص من التفريق.

فقد ثبت عنه التصريح بالصغائر في قوله: لا كبيرة مع استغفار، ولا صغيرة مع إصرار[١٢١].

---

(١١٤) وسيأتي بعون الله تعالى بيان مذاهبهم في هذه المسائل في أثناء مباحث الدراسة.

(١١٥) أخرجه الطبري في تفسيره جامع البيان ٥/٥١، والبيهقي في الجامع لشعب الإيمان ١/٤٦٣ رقم ٢٨٨، ٩/٣٤٩ رقم ٦٧٤٩، وقال ابن حجر: " أخرجه إسماعيل القاضي والطبري بإسناد صحيح على شرط الشيخين إلى ابن عباس". فتح الباري ١٠/٤٢٤.

(١١٦) أخرجه الطبري في تفسيره جامع البيان ٥/٥٢، والبيهقي في الجامع لشعب الإيمان ١/٤٦٣ رقم ٢٨٩، وقال محققه: إسناده رجاله ثقات.

(١١٧) سورة النساء، الآية ٣١.

(١١٨) سورة النجم، الآية ٣٢.

(١١٩) المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم ١/٢٨٤. ونقله عنه ابن حجر في فتح الباري ١٠/٤٢٤.

(١٢٠) ينظر: فتح الباري ١٠/٤٢٤. وتفسير المنار ٥/٤٥.

(١٢١) رواه ابن جرير في تفسيره ٥/٥٢، وابن أبي حاتم في تفسيره ٣/٩٣٤ رقم٥٢١٧. والبيهقي في الجامع لشعب الإيمان ٩/٤٠٦ رقم٦٨٨٢، وقال محققه:"إسناده حسن"، وروي مرفوعا من وجوه ضعيفة كما يقول الحافظ ابن رجب. =

ثم إنه فسر اللمم بذنوب دون الكبيرة، فقد قال في قوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ وَٱلْفَوَٰحِشَ إِلَّا ٱللَّمَمَ ﴾ [١٢٢]: ما رأيت شيئا أشبه باللمم مما قال أبو هريرة عن النبي ﷺ: (إن الله كتب على ابن آدم حظه من الزنا أدرك ذلك لا محالة، فزنا العين النظر، وزنا اللسان المنطق، والنفس تمنى وتشتهي، والفرج يصدق ذلك ويكذبه)[١٢٣]، فتفسيره لبعض الذنوب أنها من اللمم دليل على أنه يفرق بين الذنوب.

وعلى هذا يقيد ما جاء عنه بأن كل ذنب كبيرة بالرواية الثانية عنه التي قيدت ذلك بما فيه وعيد، فقد جاء عنه أن كل ما وعد الله به النار فهو كبيرة[١٢٤].

وجاء عنه أيضا أن الكبائر: كل ذنب ختمه الله بنار، أو غضب، أو لعنة، أو عذاب[١٢٥].

يقول الحافظ ابن حجر: " الأولى أن يكون المراد بقوله (كل ما نهى الله عنه) محمولا على نهي خاص، وهو الذي قرن به وعيد، كما قيد في الرواية الأخرى عن ابن عباس، فيحمل مطلقه على مقيده جمعا بين كلاميه"[١٢٦].

الوجه الثاني: أن ابن عباس نظر إلى جهة المعصية في نفسها، وكل المعاصي يجوز التعذيب عليها[١٢٧].

وهذا التوجيه غير مسلم به، فإن الصغائر مكفرة باجتناب الكبائر، وأداء الطاعات، ولو وجدت الصغائر مجردة عن غيرها من الذنوب، فإن وعد الله الكريم بتكفيرها يتضمن عدم التعذيب عليها[١٢٨].

الوجه الثالث: قد يحمل كلام ابن عباس رضي الله عنه على أن الذنب كبيرة بالنسبة إلى جلال الرب تعالى.

وهذا الوجه، وإن جعل عمدة في توجيه قول المانعين من التقسيم، إلا أنه كما سبق غير متجه؛ لمخالفته لدلالات النصوص على التقسيم، ومخالف لما ثبت عن ابن عباس نفسه من التصريح بالصغائر.

وعلى هذا يبقى الوجه الأول هو المعتمد في تفسير ما جاء عن ابن عباس رضي الله عنه من أن كل ما نهى الله عنه فهو كبيرة[١٢٩]، والله تعالى أعلم.

= ينظر: جامع العلوم والحكم ١/٤٤٩ مع حاشية المحقق.

(١٢٢) سورة النجم، الآية ٣٢.

(١٢٣) أخرجه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الاستئذان، باب زنا الجوارح دون الفرج ١١/٢٨ رقم ٦٢٤٣، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١٦/١٧٦ رقم ٢٦٥٧.

(١٢٤) رواه ابن أبي حاتم في تفسيره ٣/٩٣٤ رقم٥٢١٥، وذكره عنه في الدر المنثور ٢/٤٩٩.

(١٢٥) رواه ابن جرير في تفسيره ٥/٥٢، وينظر: صحيفة علي بن أبي طلحة ١٤٤.

(١٢٦) فتح الباري ١٠/٤٢٤.

(١٢٧) ينظر: الأرواح النوافخ بهامش العلم الشامخ ٩٥.

(١٢٨) سيأتي بسط هذا المعنى في مواضع من البحث، وينظر: مبحث (حكم مرتكب الصغيرة)، وفصل (أسباب تكفير الصغيرة: الحسنات الماحية).

(١٢٩) سبق تخريجه ص ١٢.

الفصل الثاني: ضابط الصغيرة، وحكم مرتكبها

المبحث الأول: ضابط الصغيرة

الكلام على ضابط الصغيرة مبني على اختلاف العلماء في ضبط الكبيرة، وهي مسألة قيل عن الاختلاف فيها إنه اختلاف كثير منتشر[١٣٠]، وإنه اختلاف شديد[١٣١].

وقد اعتنى أهل العلم بسياق الأقوال في الفرق بين الكبيرة والصغيرة[١٣٢]، وطرائق الناس في التفريق بينهما تدور في اتجاهين[١٣٣]:

المسلك الأول: التفريق بينهما من جهة ذات الذنب، وضرره.

واختلف من سلك هذا الاتجاه في ضابط التفريق على أقوال منها:

الأول: ضبط التفريق من جهة الحدين: حد الدنيا، وحد الآخرة.

فالكبيرة: ما فيها حد في الدنيا، أو في الآخرة، والصغيرة هي: ما ليس فيها حد في الدنيا، ولا وعيد في الآخرة[١٣٤].

وهذا الذي عليه أهل السنة عندما يذكرون الفرق بين الصغيرة والكبيرة، وهو ضابط مرجعه ما ذكره الله تعالى ورسوله ﷺ في الذنوب، فهو حد متلقى من خطاب الشارع، وهو المأثور عن السلف، وبه يمكن التفريق بين الكبائر والصغائر[١٣٥].

الثاني: ضبط التفريق من جهة المفسدة المترتبة على الفعل.

فالعز بن عبد السلام يقرر أن ضبط الصغيرة والكبيرة يكون بعرض مفسدة الذنب على مفاسد الكبائر المنصوص عليها، فإن نقصت عن أقل مفاسد الكبائر فهي من الصغائر، وإن ساوت أدنى مفاسد الكبائر، أو أربت عليه، فهي من الكبائر[١٣٦].

وعند القرافي أن الفرق بين الكبيرة والصغيرة ليس من جهة من عصي، بل من جهة المفسدة الكائنة في ذلك الفعل، فالكبيرة ما عظمت مفسدتها،

---

(١٣٠) ينظر: شرح النووي على شرح مسلم ٢/١١٣، والآداب الشرعية ١/١٨٢.

(١٣١) ينظر: تفسير الرازي ١٠/٦٨.

(١٣٢) لا تكاد تخلو الكتب الموسعة في التفسير والشروح من ذكر ذلك عند الآيات أو الأحاديث التي يرد فيها ذكر الكبيرة والصغيرة، وينظر مثلا: قوت القلوب ٢/٢٨٧-٢٨٨، وشرح النووي على صحيح مسلم ٢/١١٣-١١٥، ومجموع الفتاوى ١١/٦٥٠-٦٥٨، ومدارج السالكين ١/٣٤٧-٣٥٦، وفتح الباري ١٠/٤٢٤، ١٢/١٩٠-١٩١.

(١٣٣) ينظر: تفسير الرازي ١٠/٦٨.

(١٣٤) ينظر: مجموع الفتاوى ١١/٦٥٠-٦٥٨، وشرح العقيدة الطحاوية ٢/٥٢٥-٥٢٧، والإنصاف ٢٩/٣٤٢، والإقناع ٤/٥٠٤، وفتح المجيد لشرح كتاب التوحيد ٤١٨، والتوضيح عن توحيد الخلاق ٧٥، والدرر السنية في الأجوبة النجدية ١٠/١٢٩، ومصباح الظلام ٦١، وفتاوى ورسائل الشيخ محمد بن إبراهيم ٢/٥٤، وحاشية كتاب التوحيد ٢٥٧.

(١٣٥) ينظر: الفتاوى ١١/٦٥٤-٦٥٥، وشرح العقيدة الطحاوية ٢/٥٢٦.

(١٣٦) ينظر: قواعد الأحكام في مصالح الأنام ١/١٩، وينظر: الفروق ٤/١٤٤، ٢٥٨، وإحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام ٦٥٧.

والصغيرة ما قلت مفسدتها[١٣٧].

ويقرر الشاطبي أن الكبائر ما يعود إلى أمر ضروري كلي، فهي منحصرة في الإخلال بالضروريات المعتبرة في كل ملة، وهي الدين، والنفس، والنسل، والعقل، والمال، والصغائر تعود إلى أمر جزئي، ولا تخل بالضروريات[١٣٨].

والتفريق بين الكبيرة والصغيرة من هذه الجهة قريب[١٣٩]، ولكن يشكل عليه صعوبة إمكان ضبط ذلك[١٤٠].

الثالث: من جهة النظر إلى ما فوقها وما تحتها، فالسيئة تكون بالنسبة إلى ما فوقها صغيرة، وإلى ما تحتها كبيرة[١٤١].

ورد هذا بأنه يقتضي أن الذنوب نفسها لا تنقسم إلى صغائر وكبائر، وهذا فاسد، وهو خلاف القرآن[١٤٢].

ثم إنه لا يتصور حينئذ اجتناب الكبائر إلا بترك جميع المنهيات، سوى واحدة هي دون الكل، وهذا ممتنع[١٤٣].

المسلك الثاني: التفريق بينهما من جهة قصد فاعلها وحاله، لا من جهة ذاتها ونفسها.

ومن أقوال من سلك هذا الاتجاه:

الأول: ضبط التفريق من جهة ما ينافي العدالة وما لا ينافيها.

وإلى هذا ميل جمع من المتكلمين وغيرهم، خاصة من يذهب منهم إلى منع تسمية شيء من الذنوب صغيرة.

فهؤلاء يرون أن كل ذنب وكل نهي فيه كبيرة وصغيرة بحسب ما يعتري فاعلها. فمن فعل شيئا مع عارض جهالة لا يكون كبيرة. وإن فعله مع الاستهانة فهو كبيرة.

يقول الجويني في بيان حقيقة التفاوت بين ما ينافي العدالة من الذنوب وما لا ينافيها: "كل جريرة تؤذن بقلة اكتراث مرتكبها بالدين، ورقة الديانة، فهي التي تحط العدالة، وكل جريرة لا تؤذن بذلك، بل تبقي حسن الظن ظاهرا لصاحبه، فهي التي لا تحط العدالة"[١٤٤].

وعلى هذا اعتمد بعض من جعل الخلاف لفظي في انقسام الذنوب إلى صغائر وكبائر، على

---

(١٣٧) ينظر: الفروق ٤/١٤٣.

(١٣٨) ينظر: الموافقات ٢/٢٢٧-٢٢٨، والاعتصام ٢/٥٧.

(١٣٩) ينظر: جامع شروح العقيدة الطحاوية (شرح الشيخ صالح آل الشيخ) ٢/٨٩٢، ٨٩٤.

(١٤٠) ينظر: إدرار الشروق بهامش الفروق ١/١٤٣، وينظر أيضا: إيقاظ الفكرة لمراجعة الفطرة ٤٩٥.

(١٤١) ينظر: مجموع الفتاوى ١١/٦٥٠، ٦٥٦، وشرح العقيدة الطحاوية ٢/٥٢٥، وشرح المقاصد ٥/١٦٢.

(١٤٢) ينظر: مجموع الفتاوى ١١/٦٥٧، وشرح العقيدة الطحاوية ٢/٥٢٧.

(١٤٣) ينظر: شرح المقاصد ٥/١٦٢.

(١٤٤) الإرشاد إلى قواطع الأدلة ٣٢٨-٣٢٩، وينظر: قواعد الأحكام في مصالح الأنام ١/٢٠، وشرح صحيح البخاري ٩/٢٠٠، وشرح النووي على مسلم ٢/١١٣، والزاجر ١/٣٠، وتفسير المنار ٥/٤٦-٤٧.

اعتبار أن الجميع متفق على أن من الذنوب ما يقدح في العدالة ومنها ما لا يقدح فيها[١٤٥].

الثاني: من جهة الثواب والعقاب.

وهذا مأخذ المعتزلة وأصلهم في التفريق. فقد ذكر القاضي عبد الجبار المعتزلي أن الكبيرة في عرف الشرع هو ما يكون عقاب فاعله أكثر من ثوابه إما محققا أو مقدرا، وأما الصغيرة فهو ما يكون ثواب فاعله أكثر من عقابه إما محققا أو مقدرا[١٤٦].

فالصغيرة عندهم هي ما كان الثواب على الطاعة أزيد من العقاب على المعصية. وحينئذ ينحبط ذلك بما يساويه من الثواب ويفضل من الثواب، ومثل هذه المعصية هي الصغيرة. وهذا الانحباط هو المسمى بالتكفير، ولو وقع العكس فهي الكبيرة[١٤٧].

ويترتب على هذا الضابط الجهل بحقيقة الذنب، للجهل بما يترتب عليه من العقوبة. وقد صرح المعتزلة بذلك. وقالوا إن الله تعالى لم يعرفنا الصغائر بأعيانها[١٤٨]، وأنه لا يجوز على الله التعريف بالصغائر؛ لأنه إغراء بالقبيح[١٤٩].

وقال بهذا التعليل في عدم تمييز الصغيرة والكبيرة من ليس من المعتزلة؛ وادعوا أن العلم بالفرق يجعل الصغائر في حكم المباح الذي لا تبعة فيه. ولكن الله تعالى أخفى ذلك عن العباد؛ ليجتهدوا في اجتناب المنهي عنه، ونظير ذلك إخفاء ليلة القدر، وساعة الإجابة في يوم الجمعة. ووقت الموت في جميع الأوقات[١٥٠].

والقول بأن التعريف بالصغائر إغراء ليس بصحيح؛ لأن القبح غير صارف للمؤمن[١٥١].

وأما أن ذلك مثل إخفاء ليلة القدر، وساعة الإجابة في يوم الجمعة. ووقت الموت في جميع الأوقات، فهذا كما يقول العلامة ابن عاشور ذهول منهم، فإن الأشياء التي نظروا بها ترجع إلى فضائل الأعمال التي لا يتعلق بها تكليف، فإخفاؤها يقصد منه الترغيب في توخي مظانها؛ ليكثر الناس من فعل الخير، ولكن إخفاء الأمر المكلف به إيقاع في الضلالة، فلا يقع من الشارع[١٥٢].

---

(١٤٥) ينظر: الزواجر ١/٣٠، وتقدم بحث ذلك.

(١٤٦) ينظر: شرح الأصول الخمسة ٤٢٧.

(١٤٧) ينظر: تفسير الرازي ١٠/٦٩، ٢١/١٢٤، وتفسير المنار ٥/٤٧.

(١٤٨) ينظر: شرح الأصول الخمسة ٤٢٩، ٥٣٩، والمغني في أبواب التوحيد والعدل ١٤/٣٩٣، وتفسير الرازي ١٠/٧٠.

(١٤٩) ينظر: شرح الأصول الخمسة ٤٢٩، ٤٣٠، ٥٤٣، وتفسير الرازي ١٠/٧٠.

(١٥٠) ينظر: قوت القلوب ٢/٢٨٩، وإحياء علوم الدين ٤/١٨، ٢٠، وكتاب الإيمان من إكمال المعلم ١/٤١٤، وقانون التأويل ٦٧٦، وتفسير الرازي ١٠/٧٠، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٦، وشرح العقيدة الطحاوية ٢/٥٢٥، وروح المعاني ٥/٢٥، والتحرير والتنوير ٥/٢٧، وإيقاظ الفكرة لمراجعة الفطرة ٤٨٨.

(١٥١) ينظر: الأرواح النوافح بهامش العلم الشامخ ٩١، وإيقاظ الفكرة لمراجعة الفطرة ٤٨٨.

(١٥٢) ينظر: التحرير والتنوير ٥/٢٧.

ثم إن المعتزلة يكفرون بالكبيرة لا الصغيرة[١٥٣]. فكيف يفرقون بينهما إن كانت الصغائر لا يمكن التمييز بينها وبين الكبائر؟

ومن هنا جعلوا الفرق من حيث الحكم فحسب. وقالوا إن في الذنوب صغائر على معنى أن فيها ما يجب غفرانها باجتناب ما هو أكبر منها[١٥٤].

المبحث الثاني: حكم مرتكب الصغيرة

يرى أهل السنة أن اسم الإيمان باق لمرتكب الصغيرة، وأنه لا ينفى عنه بمجرد ارتكابه الصغائر.

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: " والمقصود هنا أن نفي الإيمان. والجنة، أو كونه من المؤمنين، لا يكون إلا عن كبيرة. أما الصغائر فلا تنفي هذا الاسم والحكم عن صاحبها بمجردها، فيعرف أن هذا النفي لا يكون لترك مستحب. ولا لفعل صغيرة، بل لفعل كبيرة"[١٥٥].

وينقل شيخ الإسلام رحمه الله عن ابن حامد من الحنابلة قوله بعد أن قرر انتفاء اسم الإيمان عمن ارتكب الكبيرة: " ولا تنتفي عنه تسمية الإيمان لارتكاب الصغائر من الذنوب، بل الاسم باق عليه"[١٥٦].

وفي تفسيره لقول من يقول فيمن نفي عنه الإيمان في النصوص: إنه مسلم لا مؤمن، قال شيخ الإسلام ابن تيمية: " فإن صاحب هذا القول يقول لما نفى عنه النبي ﷺ الإيمان نفيته عنه كما نفاه عنه الرسول ﷺ. والرسول لم ينفه إلا عن صاحب كبيرة، وإلا فالمؤمن الذي يفعل الصغيرة هي مكفرة عنه بفعله الحسنات واجتنابه للكبائر. لكنه ناقص الإيمان عمن اجتنب الصغائر، فما أتى بالإيمان الواجب، لكنه خلطه بسيئات كفرت عنه بغيرها، ونقصت بذلك درجته عمن لم يأت بذلك"[١٥٧].

ويقول ابن حزم رحمه الله تعالى: " الصغائر ذنوب ومعاصي لكن لا يوقع عليها اسم فسق أو ظلم إذا انفردت عن الكبائر؛ لأن الله تعالى ضمن غفرانها لمن اجتنب الكبائر، ومن غفر ذنبه فمن المحال أن يوقع عليه اسم فاسق، أو اسم ظالم؛ لأن هذين اسمان يسقطان قبول شهادته. ومجتنب الكبائر وإن تستر بالصغائر فشهادته مقبولة؛ لأنه لا ذنب له"[١٥٨].

ويقول الحافظ ابن رجب رحمه الله: " فأما من ارتكب الصغائر فلا يزول عنه اسم الإيمان بالكلية، بل هو مؤمن ناقص الإيمان ينقص من إيمانه بحسب ما ارتكبه من ذلك"[١٥٩].

ونقص إيمانه هو كما مر في كلام شيخ الإسلام ابن تيمية في مقابل من اجتنب الصغيرة، وهذا مما لا

---

(١٥٣) ينظر: فتح الباري ١/١٠٧، وينظر: شرح الأصول الخمسة ٥٣٥.

(١٥٤) ينظر: مقالات الأشعري ١٦٠.

(١٥٥) مجموع الفتاوى ١١/٦٥٤، وينظر: اعلام الموقعين ٣/٥٩.

(١٥٦) مجموع الفتاوى ٧/٣٦٩.

(١٥٧) مجموع الفتاوى ٧/٣٥٣.

(١٥٨) الفصل في الملل والأهواء والنحل ٣/٢٨٠.

(١٥٩) جامع العلوم والحكم ١/٣٠٣.

يكاد يقع لأحد، لكن مرتكب الصغيرة يوفق إلى اجتناب الكبائر، وحصول مكفرات الصغائر.

وعلى هذا فإن صاحب الصغيرة فحسب قد زحزح عن النار، وأدخل الجنة بوعد الكريم الرحيم[١٦٠].

بل إن من عوفي من الذنوب حاشا الصغائر، والتي تكفر بأداء الطاعات واجتناب الكبائر، فإنه من طبقة المحسنين التي هي أعلى مراتب الدين، فإن من أوصاف المحسن أنه من أتى بصغيرة كانت مغمورة في حسناته المكفرة لها، ولابد أن لا يكون مصرا عليها؛ حتى يكون مجتنبا لكبائر الإثم والفواحش[١٦١].

وعلى رأس المحسنين أنبياء الله عليهم السلام، فإنهم معصومون من الكبائر دون الصغائر، وهذا قول أكثر علماء الإسلام وجميع الطوائف، حتى إنه قول أكثر أهل الكلام، وهو قول أكثر الأشعرية، وهو أيضا قول أكثر أهل التفسير، والحديث، والفقهاء، بل لم ينقل عن السلف والأئمة والصحابة، والتابعين، وتابعيهم إلا ما يوافق هذا القول.

وعامة ما ينقل عن جمهور العلماء أنهم غير معصومين عن الإقرار على الصغائر، ولا يقرون عليها، ولا يقولون إنها لا تقع بحال.

وأول من نقل عنهم من طوائف الأمة القول بالعصمة مطلقا وأعظمهم قولا لذلك الرافضة، فإنهم يقولون بالعصمة حتى ما يقع على سبيل النسيان والسهو والتأويل[١٦٢].

هذا وقد قال المعتزلة بإيقاع اسم الإيمان على أصحاب الصغائر، إلا أنهم يوجبون الإحباط، ويقولون من اجتنب الكبائر لا يجوز أن يعاقب على صغيرة، وإنما تنقص درجته عن درجة من لا ذنب له، مع مساواته في الحسنات، فالمعتزلة يخرجون صاحب الصغيرة من نصوص الوعيد[١٦٣].

ومذهب الخوارج في مرتكب الصغيرة مبني على اختلافهم في حكم الصغيرة، لا على خلافهم في التقسيم[١٦٤]، فإنه ممن يقول بالتقسيم منهم من يحكم

---

(١٦٠) ينظر: العلم الشامخ ٩٠.

(١٦١) ينظر: جامع العلوم والحكم ١/٤٤٩-٤٥٠، وينظر منه ١/٤١٢.

(١٦٢) ينظر: مجموع الفتاوى ٤/٣١٩-٣٢٠، وحول مسألة الأنبياء والصغائر يراجع أيضا: الفصل في الملل والأهواء والنحل ٥/٩٤، ومنهاج السنة ١/٤٧٢، ٢/٤٠٠، ٤٢٧، ٣/٣٧٣، ومجموع الفتاوى ١٧/٣١، ٢٠/٨٨-٨٩، ٣٥/١٠٠-١٠١، والاستغاثة في الرد على البكري ١/٣٠٦، ٢/٦٢٢، والروض الباسم ١/٢٣١-٢٣٣.

(١٦٣) ينظر: الفصل في الملل والأهواء والنحل ٣/٢٨٠، وتبصرة الأدلة ٢/٧٦٧، والتمهيد لقواعد التوحيد ١٢١-١٢٢، والآداب الشرعية ١/١٨٦ (نقلا عن شيخ الإسلام ابن تيمية)، وتبصرة الأدلة ٢/٧٦٧، ويراجع ما سبق في ضابط الصغيرة ورأي المعتزلة فيه، ص١٤، ينظر: شرح الأصول الخمسة ٤٤٨.

(١٦٤) خلافا لما في (التحرير والتنوير ٥/٢٧) عند بيان ما يترتب على إثبات الكبائر والصغائر أن من يفرق بين المعاصي الكبائر والصغائر من الخوارج إنما يكفرون مرتكب الكبيرة، وقد سبق في المبحث الأول من الفصل الأول أن من الخوارج القائلين بالتقسيم، كالبكرية، واليزيدية، من يحكم على مرتكب الصغيرة بالكفر.

على مرتكب الصغيرة بما يحكم به على مرتكب الكبيرة. ويجعل حكمها حكم الكبيرة، وصاحبها كافر مخلد في النار، ومن يفرق بينهما في الحكم يجعل ذلك خاصا بمرتكب الكبيرة [١٦٥].

وذهب الأشاعرة إلى جواز العقاب على الصغيرة. كجواز العقاب على الكبيرة، وأنه يجوز أن تغفر الصغيرة فلا تنقص درجته.

وعندهم أن لا ذنب يغفر واجبا باجتناب ذنب آخر. بل كل ذلك كبيرة، ومرتكبه في المشيئة، غير الكفر؛ لقوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِۦ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ﴾ [١٦٦]. [١٦٧]

قال في شرح العقائد النسفية: "(ويجوز العقاب على الصغيرة) سواء اجتنب مرتكبها الكبيرة أم لا؛ لدخوله تحت قوله تعالى: ﴿وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ﴾، ولقوله: ﴿لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّآ أَحْصَىٰهَا﴾ [١٦٨]، والإحصاء إنما يكون بالسؤال والمجازاة إلى غير ذلك من الآيات، والأحاديث.

وذهب بعض المعتزلة إلى أنه إذا اجتنب الكبائر لم يجز تعذيبه، لا بمعنى أنه يمتنع عقلا، بل بمعنى أنه لا يجوز أن يقع لقيام الأدلة السمعية على أنه لا يقع؛ لقوله تعالى: ﴿إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ﴾ [١٦٩].

وأجيب: بأن الكبيرة المطلقة هي الكفر؛ لأنه الكامل في جميع الإثم بالنظر إلى أنواع الكفر، وإن كان الكل ملة واحدة في الحكم.

أو إلى أفراده القائمة بأفراد المخاطبين على ما تمهد من أن مقابلة الجمع بالجمع تقتضي انقسام الآحاد بالآحاد، كقولنا: ركب القوم دوابهم، ولبسوا ثيابهم" [١٧٠].

وقد بين شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله أصل الضلال في هذا الباب، وأنه مبني على أصل الجهمية ومن سلك مسلكهم في الوعد والوعيد، والثواب والعقاب، الذين يجعلون الثواب والعقاب بلا حكمة ولا عدل، ويتوقفون في خبر الله مطلقا، حتى أنكروا صيغ العموم، فلم يعلموا بخبر ما أخبر به من الوعد والوعيد، ولا يجزمون بالنجاة للصنف الذين يعلم الله أنهم آمنوا وعملوا الصالحات، وكانوا من أعظم الناس طاعة لله إذا كان لأحدهم سيئة واحدة صغيرة، بل يجوزون أن يعذب الله أهل الحسنات

---

(١٦٥) ينظر: مجموع الفتاوى ١٢/٤٧٠، ومقالات الإسلاميين ١/١٦٨، ٢٠٤، وتبصرة الأدلة ٢/٧٦٧، والتمهيد لقواعد التوحيد ١٢١-١٢٢، وأصول الدين للبزدوي ١٣٢.

(١٦٦) سورة النساء، الآية ٤٨، ١١٦.

(١٦٧) ينظر: الآداب الشرعية ١/١٨٦، نقلا عن شيخ الإسلام ابن تيمية.

(١٦٨) سورة الكهف، الآية ٤٩.

(١٦٩) سورة النساء، الآية ٣١.

(١٧٠) شرح العقائد النسفية ٧٤-٧٥، وينظر: شرح صحيح البخاري ١/٣٢٤، وفتح الباري ١٠/٤٢٣، وقد تقدم نقض حمل الآية على الكفر، وأما حكم اجتناب الكبائر فسيأتي مفصلا بعون الله تعالى في المبحث الأول من الفصل الرابع، ص٣٦.

الكبيرة على سيئة واحدة صغيرة عذابا ما يعذبه أحدا من أهل القبلة[١٧١].

وقال شيخ الإسلام ابن تيمية: "وأما قوله: ﴿إِن تَجْتَنِبُوا﴾ الآية[١٧٢]، ففيه الوعد بالتكفير، والتكفير يكون بالأعمال الصالحة تارة، وبالمصائب المكفرة[١٧٣].

فمن كفرت سيئاته بنفس العمل – يعني الأعمال الصالحة- كان من باب الموازنة، وهذا تنقص درجته عمن سلم من تلك الذنوب، كما قال ذلك من قاله من المعتزلة وغيرهم.

ومن كفرت بالمصائب والحدود وعقوبات الدنيا، فإنه تسلم له حسناته فلا تنقص درجته، بل ترتفع درجاتهم بالصبر على المصائب، فيكونون أرفع مما لو عوفوا"[١٧٤].

وأما حديث (إنهما ليعذبان، وما يعذبان في كبير، أما أحدهما فكان لا يستتر من البول)، فليس فيه دليل على أن التعذيب قد يقع على الصغائر، ولا يختص بالكبائر؛ بدعوى أن الاحتراز من البول لم يرد فيه وعيد[١٧٥].

فإن هذا الاستدلال مبني على لفظ (إنهما ليعذبان، وما يعذبان في كبير)، وقد سبق تحقيق الكلام في ألفاظ الحديث، وأنه جاء من طريق بزيادة (وما يعذبان في كبير، وإنه لكبير)[١٧٦]، ومن ثم فإن عدم التنزه من البول من الكبائر[١٧٧].

وبعد الوقوف على المذاهب في مرتكب الصغيرة، فمما يذكر أن العلامة ابن مفلح أفاد أن الأشهر في كتب الفقه أن الصغائر تقدح في العدالة، فلا تكفر باجتناب الكبائر، فعلى هذا إذا مات غير تائب منها فأمره إلى الله إن شاء عذبه، وإن شاء غفر له عند أهل السنة، كالكبائر[١٧٨]، خلافا للمعتزلة[١٧٩].

وقد مر أثناء المسألة أن ما نسبه لأهل السنة هو قول الأشاعرة، وما عده قولا للمعتزلة يقول به أيضا أهل السنة.

---

(١٧١) ينظر: مجموع الفتاوى ١٤/٣٤٦-٣٤٧، ١٦/٥٠٠، والنبوات ١/٤٧٢.

(١٧٢) سورة النساء، الآية ٣١.

(١٧٣) وبأسباب غيرها كما ذكره رحمه الله في مواضع أخرى، وفي الفصل الرابع تفصيل لها.

(١٧٤) نقله عنه ابن مفلح في الآداب الشرعية ١/١٨٧.

(١٧٥) ينظر: شرح صحيح البخاري ١/٣٢٤، وفتح الباري= ١/٣٨٠، ونيل الأوطار ١/٩٠.

(١٧٦) يراجع: المبحث الثاني من الفصل الأول، الحجة السادسة وجوابها.

(١٧٧) ينظر: فتح الباري ١/٣٨٠، ونيل الأوطار ١/٩٠، ويراجع الجواب عن الدليل السادس من حجج المانعين من التقسيم، ص٩.

(١٧٨) وصنيعه هذا في نسبة قول الأشاعرة إلى أهل السنة مماثل تماما لصنيع السمعاني في تفسيره ١/٤٢١.

(١٧٩) ينظر: الآداب الشرعية ١/١٨٦؛ لأن المعتزلة يقولون يجب غفران الصغائر لمجتنب الكبائر، وسيأتي أن عامة أهل العلم على أن اجتناب الكبائر مكفر للصغائر كما دلت عليه النصوص خلافا لبعض الأشاعرة. ينظر: الفصل الرابع: الحسنات الماحية.

ولذا لم يرتض ابن مفلح قول الأشاعرة الذي ظنه قول أهل السنة، لمخالفته لدلالات النصوص، وقال بعد ذكره لبعض النصوص التي فيها التكفير: "وقد ظهر مما سبق أن الصغائر لا تقدح في العدالة؛ لوقوعها مكفرة شيئا فشيئا.

وقد اعترف ابن عقيل بصحة هذا، وأنه لولا الإجماع لقلنا به، كذا قال، وأين الإجماع المخالف لهذا؟ بل هذا مقتضى ما سبق عن أصحابنا، ومقتضى الإجماع السابق لظاهر الكتاب والسنة، وهو متوجه كما ترى،..، وهذا معنى قول بعض أصحابنا: إنه يقدح في العدالة إدمان الصغيرة، لكن ظاهر القول الأول، ولو أدمن"[١٨٠].

وبعد معرفة المذهب الحق في صاحب الصغيرة اسما وحكما، والذي يقصد منه نقض ما عليه المخالفون سواء منهم من حكم عليه بالكفر، أو من توقف في حاله، وجوز تعذيبه، فإن هذا كله لا يعني التساهل في هذه الصغائر، إذ من الأصول المقررة المتفق عليها وجوب اجتناب الذنوب صغيرها وكبيرها[١٨١].

والشريعة وإن جاءت بالتفريق بين الذنوب، فإن نصوصها متظاهرة على تحريم الذنوب وخطرها في الدنيا والآخرة، حتى إن الشريعة جاءت بوسائل تحمي المسلم من مقاربة الذنوب فضلا عن مواقعتها، فقد حذرت من الشبهات، وهي ما خفي حكمها حرام أم حلال، وسدت الذرائع الموقعة في الحرام بمنع مباحات في الأصل قد تسقطه في المحرمات، وحرمت المشاركة فيما يعين على محرم، كلعن عشرة في الخمر، مع أن شاربها واحد[١٨٢]، وهكذا من معان تدل على حرمة الذنوب، ووجوب الابتعاد عنها[١٨٣].

وإذا كان نبينا ﷺ يقول: (لو يؤاخذني الله وابن مريم بما جنت هاتان -يعني الإبهام والتي تليها- لعذبنا ولم يظلمنا شيئا)[١٨٤]، وقد تقرر أن الأنبياء لا يقع منهم إلا الصغائر، فكيف بمن دونهم، لكن من لطف الله تعالى بعباده ورحمته بهم أن تجاوز عنهم في

---

(١٨٠) الآداب الشرعية ١/١٨٤، وينظر: الفروع ٥/٥٦٣، والبحث هنا متعلق بحكم مرتكب الصغيرة، وأما حكم الإصرار عليها، ورأي ابن مفلح في ذلك، فسيأتي بعون الله في فصل (أسباب تكفير الصغائر) السبب الأول: الإصرار على الصغيرة.

(١٨١) ينظر: منهاج السنة ٣/٩٠.

(١٨٢) رواه الإمام أحمد ٨/٤٠٥ رقم ٤٧٨٧، ١٠/٩ رقم ٥٧١٦، وأبو داود في السنن: كتاب الأشربة، باب العنب يعصر للخمر ٤/٨٢ رقم ٣٦٧٤، والترمذي في الجامع: كتاب البيوع، باب النهي عن أن يتخذ الخمر خلا ٤/٢٩٦ رقم ١٢٥٩، وابن ماجه في السنن: كتاب الأشربة، باب لعن الخمر على عشرة أوجه ٢/٢٥٥ رقم ٣٤٢٤، وصححه الألباني كما في صحيح الترمذي ٢/٢٧ رقم١٠٤١.

(١٨٣) يراجع حول هذا المعنى كتاب: حول تقسيم الذنوب إلى كبائر وصغائر، وينظر منه ٣٤، ٣٨، ٤١، والكتاب مبني على طريقة المانعين من التقسيم، وترديد شبهتهم، والثناء عليهم في منعهم التقسيم (ينظر مثلا: ٧٣، ٧٨، ٨٤، ١٠٥)، ومع هذا فهو في جملته جيد في التحذير من المعاصي صغيرها وكبيرها، وهذا المعنى كما هو معلوم يقول به من يرى التقسيم، والله المستعان.

(١٨٤) رواه أبو نعيم في حلية الأولياء ٨/١٣٢، وابن حبان في صحيحه (الإحسان) ٢/٤٣٣ رقم٦٥٧، وصححه الألباني كما في صحيح الترغيب والترهيب ٢/٦٤٥ رقم٢٤٧٥.

المؤاخذة بالصغائر إذا أتوا بأسباب تكفيرها، واجتنبوا ما ينهون عنه من كبائر الإثم والفواحش، وذلك من فضل الله ورحمته على عباده، والحمد لله رب العالمين.

والمقصود أن ما قرره أهل السنة في هذا الباب مبني على إعمال النصوص، والوقوف معها، وهو يقوم على أمرين: وجوب اجتناب الذنوب صغيرها وكبيرها، وأن من سلم من شر الكبائر، فإن اسم الإيمان باق له، وصغائره مغفورة له، وهو في عداد المفلحين، وبالله التوفيق.

الفصل الثالث: أسباب صيرورة الصغائر كبائر

الأصل أن كل ذنب له حكمه، فالصغيرة صغيرة، والكبيرة كبيرة، بيد أن ثمة أسبابا تحتف بها الصغيرة تخرجها عن هذا الوصف، وتجعلها في عداد الكبائر[١٨٥].

وهذا المعنى وهو أن الصغيرة تنقلب كبيرة تجده منتشرا جدا في كلام أهل العلم، وهو مبثوث في ضمن بحوثهم عن الذنوب، ومنهم من يسوق أسبابا متنوعة في انقلاب الصغائر إلى كبائر[١٨٦].

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: " والذنب يتغلظ بتكراره، وبالإصرار عليه، وبما يقترن به من سيئات أخر، فقد يقترن بالذنوب ما يخففها، وقد يقترن بها ما يغلظها"[١٨٧].

وفي هذا المبحث بعون الله تعالى سياق لجملة من الأسباب التي عدها أهل العلم سببا للانقلاب الصغيرة كبيرة.

السبب الأول: الإصرار على الصغيرة.

لعل هذا السبب هو أشهر سبب يذكر في صيرورة الصغيرة كبيرة، ويمكن ترتيب الكلام عليه في مسألتين:

المسألة الأولى: معنى الإصرار لغة، وشرعا، وبعض أقوال أهل العلم في معناه.

فالإصرار في اللغة مأخوذ من قولهم: أصر، يصر على الشيء، إصرارا: إذا لزمه، وداومه، وثبت عليه، وأكثر ما يستعمل في الشر والذنوب[١٨٨]، وأصر على فعله، يصر، إصرارا: إذا عزم على أن يمضي فيه ولا يرجع[١٨٩]، وداومه ولازمه[١٩٠]، وأصر على الأمر: عزم[١٩١]، وأصررت على الشيء: إذا أقمت ودمت عليه[١٩٢].

---

(١٨٥) ينظر: لوامع الأنوار ١/٣٦٧.

(١٨٦) كما فعل الغزالي في إحياء علوم الدين ٤/٢٩-٣١، والسفاريني في لوامع الأنوار ١/٣٦٦.

(١٨٧) مجموع الفتاوى ١١/٦٥٩-٦٦٠، وسيأتي في أثناء المبحث مزيدا من أقوال العلماء في هذا المعنى.

(١٨٨) ينظر: لسان العرب ٤/٤٥٣، ونقله في لوامع الأنوار ١/٣٦٦.

(١٨٩) ينظر: تهذيب اللغة ١٢/١٠٨.

(١٩٠) ينظر: المصباح المنير ٢٧٧.

(١٩١) ينظر: لسان العرب ٤/٤٥٢، والقاموس المحيط ٥٤٣، والمصباح المنير ٢٧٧.

(١٩٢) ينظر: تهذيب اللغة ١٢/١٠٧، ولسان العرب ٤/٤٥٢، والقاموس المحيط ٥٤٣.

فالإصرار لغة يرجع إلى معنى العزم على الشيء، وإلى معنى الثبات عليه[١٩٣].

وأما معنى الإصرار في الشرع، فقد قال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا۟ فَٰحِشَةً أَوْ ظَلَمُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ ذَكَرُوا۟ ٱللَّهَ فَٱسْتَغْفَرُوا۟ لِذُنُوبِهِمْ وَمَن يَغْفِرُ ٱلذُّنُوبَ إِلَّا ٱللَّهُ وَلَمْ يُصِرُّوا۟ عَلَىٰ مَا فَعَلُوا۟ وَهُمْ يَعْلَمُونَ ﴿١٣٥﴾ ﴾[١٩٤]، والأقوال في معنى الإصرار في الآية ثلاثة[١٩٥]:

الأول: أنه الثبوت على الذنب، والإقامة عليه.

الثاني: أنه مواقعة الذنب عند الهم به.

الثالث: أنه السكوت على الذنب، وترك الاستغفار منه.

وفي الراجح يقول ابن جرير رحمه الله: " وأولى الأقوال بالصواب عندنا قول من قال: الإصرار: الإقامة على الذنب عامدا، أو ترك التوبة منه، ولا معنى لقول من قال: الإصرار على الذنب مواقعته"[١٩٦].

وكما ترى أن تفسير الإصرار بالإقامة على الذنب موافق للمعنى اللغوي، وهو ما اقتصر على ذكره في تفسير الآية جمع من المفسرين[١٩٧].

وبعضهم يزيد مع الثبات على الذنب العزم عليه، ويقول إن الإصرار هو: العزم بالقلب على الأمر، وترك الإقلاع عنه[١٩٨].

وهذا والله أعلم موافق لما تقدم، فإنه لا إقامة على الذنب إلا مع عزيمة القلب.

ومن أقوال أهل العلم في مفهوم الإصرار ما ذكره الإمام ابن القيم رحمه الله أن " الإصرار هو الاستقرار على المخالفة، والعزم على المعاودة، وذلك ذنب آخر"[١٩٩]، وقال: " الإصرار عقد القلب على ارتكاب الذنب متى ظفر به"[٢٠٠].

ويرى ابن الصلاح أن المصر هو من تلبس من أضداد التوبة باسم العزم على المعاودة، أو باستدامة الفعل بحيث يدخل به ذنبه في حيز ما يطلق عليه الوصف بصيرورته كبيرا عظيما[٢٠١].

ويقول ابن رجب: " فمن فعل محرما مرة، ثم عزم على فعله متى قدر عليه، فهو مصر على

---

(١٩٣) ينظر: معجم مقاييس اللغة ٣/٢٨٢-٢٨٣، ومعالم التنزيل ١/٤٢٠.

(١٩٤) سورة آل عمران، الآية ١٣٥.

(١٩٥) ينظر: جامع البيان ٤/١٢٤-١٢٥، وزاد المسير ١/٤٦٣-٤٦٤.

(١٩٦) جامع البيان ٤/١٢٥، وبمعناه في: تفسير القرآن العظيم لابن كثير ١/٤٣٩.

(١٩٧) ينظر: تفسير غريب القرآن ١١٢، وتفسير القرآن العزيز ١/٢٩٠، وتفسير السمعاني ١/٣٥٨، وتفسير المشكل من غريب القرآن ٥٢، ومعالم التنزيل ١/٤٢٠، والكشاف = = ١٩٥، وتفسير القرآن الكريم (سورة آل عمران) لابن عثيمين ٢/١٨٦.

(١٩٨) ينظر: الجامع لأحكام القرآن ٥/٣٢٥، والتحرير والتنوير ٤/٩٤.

(١٩٩) مدارج السالكين ١/٢٠١.

(٢٠٠) مدارج السالكين ١/٣٠٧.

(٢٠١) نقله عنه النووي في شرح مسلم ٢/١١٥.

المعصية، ومعاقب على هذه النية، وإن لم يعد إلى عمله إلا بعد سنين عديدة، وبذلك فسر ابن المبارك وغيره الإصرار على المعصية"[٢٠٢].

ويؤيده أن الإصرار معصية اتفاقا، فمن عزم على المعصية، وصمم عليها كتبت عليه سيئة، فإن عملها كتبت عليه معصية ثانية، وقد تظاهرت نصوص الشريعة بالمؤاخذة على عزم القلب المستقر[٢٠٣].

وعقد القرافي مسألة في حقيقة الإصرار الذي يصير الصغيرة كبيرة، فذكر من الأقوال في ذلك:

الأول: أن يتكرر الذنب منه، سواء كان يعزم على العود، أم لا.

الثاني: إن تكرر من غير عزم لم يكن إصرار، وإن كان مع العزم على المعاودة فهو إصرار.

قال القرافي مرجحا: "يقال فلان مصر على العداوة، أي مصمم بقلبه عليها، وعلى مصاحبتها ومداومتها.

ولا يفهم في عرف الاستعمال من الإصرار إلا العزم والتصميم على الشيء، والأصل عدم النقل والتغيير، فوجب أن يكون ذلك معناه لغة وشرعا، هذا الذي ترجح عندي"[٢٠٤].

وتعقبه ابن الشاط بأن الإصرار لغة المقام على الشيء والمعاودة له سواء كان ذلك فعلا أو غيره، لا ما قاله القرافي من أنه العزم والتصميم على الشيء.

وعلى ذلك فالإصرار المصير للصغيرة كبيرة مانعة من قبول الشهادة إنما هو: المعاودة لها معاودة تشعر بالجرأة على المخالفة، لا المعاودة المقترنة بالعزم عليها[٢٠٥].

وهذا الوصف الذي ذكره ابن الشاط يعلق التكرار بالتهاون بالذنب، وقلة المبالاة، وهذا وحده سبب مستقل في انقلاب الصغيرة كبيرة[٢٠٦]، إلا أن يقال إن الأمرين متلازمان، فلا يكون تكرار إلا مع قلة المبالاة ونحو ذلك، فهذا يمكن أن يقال في الجملة[٢٠٧].

ويرى العز بن عبد السلام أن حد الإصرار هو أن تتكرر منه الصغيرة تكرارا يشعر بقلة مبالاته بدينه إشعار مرتكب الكبيرة بذلك.

وكذلك إذا اجتمعت صغائر مختلفة الأنواع، بحيث يشعر مجموعها بما يشعر به أصغر الكبائر[٢٠٨].

وقال ابن حامد من الحنابلة أن الصغائر إن تكررت من نوع أو أنواع، فظاهر المذهب: تجتمع، وتكون كبيرة[٢٠٩].

---

(٢٠٢) جامع العلوم والحكم ٢/٣٢٧.

(٢٠٣) ينظر: إكمال المعلم ١/٤٢٤-٤٢٥، وشرح النووي على مسلم ٢/١٩٩، وفتح الباري ١١/٣٣٥. وفيها ذكر لبعض النصوص الدالة على المؤاخذة بعزم القلب.

(٢٠٤) ينظر: الفروق ٤/١٤٥-١٤٦.

(٢٠٥) ينظر: إدرار الشروق بهامش الفروق ٤/١٤٥.

(٢٠٦) كما سيأتي بيانه إن شاء الله تعالى في السبب الثالث.

(٢٠٧) وأما تعقبه للقرافي في مفهوم الإصرار، فما تم نقله من أقوال في معنى الإصرار تجلي صحة مذهب القرافي، والله أعلم.

(٢٠٨) ينظر: قواعد الأحكام في مصالح الأنام ١/٢٢. ونقله عنه النووي في شرح مسلم ٢/١١٥.

(٢٠٩) ينظر: الفروع ٦/٥٦٥، والإنصاف ٢٩/٣٤٢.

وعند الزركشي أن الإصرار يكون باعتبارين:

أحدهما: حكمي، وهو العزم على فعل تلك الصغيرة بعد الفراغ منها، فهذا حكمه حكم من كررها فعلا.

والثاني: الإصرار بالفعل، ويعبر عنه عند البعض بالمداومة[٢١٠].

وفي شرح المقاصد: " وفي معنى ارتكاب الكبائر الإصرار على الصغائر، بمعنى الإكثار منها، سواء كانت من نوع واحد، أو أنواع مختلفة"[٢١١].

ومن العرض المتقدم في معنى الإصرار نجده يجمع وصف الإقامة على الذنب، ويدخل فيه تكراره، أو العزم على معاودة الذنب حتى لو لم يفعله.

المسألة الثانية: حكم الإصرار على الصغائر.

وقع الخلاف في حكم الإصرار على الصغيرة على قولين:

القول الأول: أن الإصرار على الصغائر يصيرها كبائر.

وهذا القول ينسبه النووي رحمه الله إلى العلماء، فيقول: " قال العلماء رحمهم الله: والإصرار على الصغيرة يجعلها كبيرة"[٢١٢].

وقيل عن هذا القول إنه المعروف عند أهل العلم[٢١٣]، وإن كلام كثير من العلماء يدل عليه[٢١٤]، وإنه المشهور[٢١٥].

وقد تقدم كلام بعضهم في هذا المعنى، ومن ذلك أيضا ما جاء عند أبي طالب المكي عند عده الكبائر، فقد جعل منها الإصرار على المعصية[٢١٦].

ويقول ابن بطال: " والمحقرات إذا كثرت صارت كبائر بالإصرار عليها، والتمادي فيها"[٢١٧].

ويقول البيهقي: " وقد وردت أخبار وحكايات في التحريض على اجتناب الصغائر؛ خوفا من الإصرار عليها، فتكون من الكبائر"[٢١٨].

ويقول النووي على قول ابن عباس (لا كبيرة مع الاستغفار، ولا صغيرة مع الإصرار)[٢١٩]: " معناه: أن الكبيرة تمحى بالاستغفار، والصغيرة تصير كبيرة بالإصرار"[٢٢٠].

ويقول شيخ الإسلام ابن تيمية: " والذنب يتغلظ بتكراره، وبالإصرار عليه، وبما يقترن به من سيئات أخر، .. ، فقد يقترن بالذنوب ما يخففها، وقد

---

(٢١٠) ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٦-٣٣٧، ثم ذكر الخلاف في المداومة هل يعتبر فيها المداومة على نوع واحد من الصغائر أو من أنواع؟ وجهان، وتقدم هذا المعنى في كلام العز وابن حامد.

(٢١١) شرح المقاصد ٥/٢٣٠.

(٢١٢) شرح النووي ٢/١١٥.

(٢١٣) ينظر: أضواء البيان ٧/٢٠٠.

(٢١٤) ينظر: الجامع لشعيب الإيمان ١/٤٥٦، وشرح رياض الصالحين، للشيخ ابن عثيمين ٢/١٥.

(٢١٥) ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٦.

(٢١٦) ينظر: قوت القلوب ٢/٢٨٨.

(٢١٧) شرح صحيح البخاري ١٠/٢٠٢.

(٢١٨) الجامع لشعب الإيمان ١/٤٥٦.

(٢١٩) سبق تخريجه.

(٢٢٠) شرح النووي على مسلم ٢/١١٥.

يقترن بها ما يغلظها"[٢٢١].

ولما ذكر قول ابن عباس المتقدم (ولا صغيرة مع الإصرار) قال: " فإذا أصر على الصغيرة صارت كبيرة، قال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا۟ فَٰحِشَةً أَوْ ظَلَمُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ ذَكَرُوا۟ ٱللَّهَ فَٱسْتَغْفَرُوا۟ لِذُنُوبِهِمْ ﴾ [٢٢٢] الآية"[٢٢٣].

وقال: " ولهذا قال الفقهاء في الشاهد العدل: أن لا يأتي كبيرة، ولا يصر على صغيرة"[٢٢٤].

وقال بعد إيراد قوله تعالى ﴿ وَٱلَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا۟ فَٰحِشَةً أَوْ ظَلَمُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ ذَكَرُوا۟ ٱللَّهَ فَٱسْتَغْفَرُوا۟ لِذُنُوبِهِمْ ﴾: الآية: " فوصفهم بالتوبة منها، وترك الإصرار عليها، لا بترك ذلك بالكلية، فإنه النبي ﷺ قال في الحديث الصحيح (كتب على ابن آدم حظه من الزنا أدرك ذلك لا محالة، فالعينان تزنيان وزناهما النظر، والأذن تزني وزناها السمع، واللسان يزني وزناه النطق، واليد تزني وزناها البطش، والرجل تزني وزناها المشي، والقلب يتمنى ويشتهي، والفرج يصدق ذلك أو يكذبه)، وفي الحديث (كل ابن آدم خطاء، وخير الخطائين التوابون)[٢٢٥].

فلا بد للإنسان من مقدمات الكبائر، وكثير منهم يقع في الكبيرة، فيؤمر بالتوبة، ويؤمرون أن لا يصروا على صغيرة، فإنه لا صغيرة مع إصرار، ولا كبيرة مع استغفار"[٢٢٦].

ويقول ابن القيم في بيان عقبة الصغائر التي يسعى الشيطان في إيقاع العبد فيها إن لم يقدر على ما هو أشد منها: "ولا يزال يهون عليه أمرها -يعني الصغائر- حتى يصر عليها، فيكون مرتكب الكبيرة الخائف الوجل النادم أحسن حالا منه، فالإصرار أقبح منه، ولا كبيرة مع التوبة والاستغفار، ولا صغيرة مع الإصرار"[٢٢٧].

وقال ابن رجب تعليقا على ترجمة البخاري في صحيحه: باب خوف المؤمن أن يحبط عمله وهو لا يشعر، ثم قال وما يحذر من الإصرار على النفاق والعصيان من غير توبة، لقوله الله تعالى: ﴿ وَلَمْ يُصِرُّوا۟ عَلَىٰ مَا فَعَلُوا۟ ﴾ [٢٢٨].

---

(٢٢١) مجموع الفتاوى ١١/٦٥٩-٦٦٠.

(٢٢٢) سورة آل عمران، الآية ١٣٥.

(٢٢٣) مجموع الفتاوى ١١/٦٩٩، وينظر منه: ١٥/٢٩٣، ١٦/٥٨.

(٢٢٤) مجموع الفتاوى ١٥/٢٩٣، ويراجع توثيق قول الفقهاء في مبحث حكم مرتكب الصغيرة.

(٢٢٥) أخرجه: أحمد في مسنده ٢٠/٣٤٤ رقم ١٣٠٤٩، والترمذي في الجامع: كتاب صفة القيامة، باب المؤمن يرى ذنبه كالجبل فوقه ٧/١٩١ رقم ٢٥٠١، وابن ماجه في السنن كتاب الزهد، باب ذكر التوبة ٢/٤٣٨ رقم ٤٣٠٥، وحسنه الألباني كما في صحيح الترمذي ٢/٣٠٥ رقم٢٠٢٩.

(٢٢٦) مجموع الفتاوى ١٧/٣٠.

(٢٢٧) مدارج السالكين ١/٢٤٧، ونحوه في: بدائع الفوائد ٢/٨٠٠-٨٠١.

(٢٢٨) سورة آل عمران، الآية ١٣٥.

قال ابن رجب: " مراده أن الإصرار على المعاصي وشعب النفاق، من غير توبة، يخشى منها أن يعاقب صاحبها بسلب الإيمان بالكلية، وبالوصول إلى النفاق الخالص، وإلى سوء الخاتمة. نعوذ بالله من ذلك، كما يقال إن المعاصي بريد الكفر"[٢٢٩].

وقال تعليقا على حديث (كتب على ابن آدم حظه من الزنى أدرك ذلك لا محالة)[٢٣٠]: " وإن أصر على الذنب هلك"[٢٣١].

هذا بعض كلام أهل العلم في كون الإصرار على الصغيرة يصيرها كبيرة[٢٣٢]، وجمع منهم يعقدون أبوابا وفصولا في كتبهم تحذيرا من محقرات الذنوب يضمنونها هذا المعنى[٢٣٣]، ومما يوردونه دليلا على ذلك: ما رواه ابن مسعود[٢٣٤] أن رسول الله ﷺ قال (إياكم ومحقرات الأعمال، إنهن يجتمعن على الرجل حتى يهلكنه)، وإن رسول الله ﷺ ضرب لهن مثلا، كمثل قوم نزلوا بأرض فلاة، فحضر صنيع القوم، فجعل الرجل يجيء بالعود، والرجل يجيء بالعويد، حتى جمعوا من ذلك سوادا، ثم أججوا نارا، فأنضجت ما قذف فيها[٢٣٥]، وعن عائشة أن رسول الله ﷺ قال: (يا عائشة إياك ومحقرات الذنوب، فإن لها طالبا من الله)[٢٣٦]، وعن عبد الله بن عمرو عن النبي ﷺ (ويل لأقماع القول، ويل للمصرين الذين يصرون على ما فعلوا وهم يعلمون)[٢٣٧].

وقال ابن عباس رضي الله عنه: لا كبيرة مع استغفار، ولا صغيرة مع إصرار[٢٣٨]، وروي عنه

---

(٢٢٩) فتح الباري، لابن رجب ١/١٨١. ونحوه في: جامع العلوم والحكم ٢/٤٩٣.

(٢٣٠) سبق تخريجه ص ١٣.

(٢٣١) ينظر: جامع العلوم والحكم ١/٤١٥.

(٢٣٢) وتتبع هذا مما يطول جدا، فهو مبثوث في كلام أهل العلم عند قوله تعالى{ولم يصروا على ما فعلوا}، وفي كتب الفقه والأصول عند وصفهم للعدل، وفي كتب التروح والمطولات عند كلامهم عن الذنوب.

(٢٣٣) منهم البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الرقاق: باب ما يتقى من محقرات الذنوب ١١/٣٣٧. وابن بطال في شرح صحيح البخاري أورد جملة من الآثار الدالة على هذا المعنى ١٠/٢٠٢-٢٠٣، وعند البيهقي في الجامع لشعب الإيمان قال:" وردت أخبار وحكايات في التحريض على اجتناب الصغائر خوفا من الإصرار عليها فتصير من الكبائر" ثم ساق طائفة منها ١/٤٥٦-٤٦٠، وفي موضع آخر عقد فصلا في محقرات الذنوب ٩/٤٠١، وفي الترغيب والترهيب للمنذري ترجمه بقوله:" الترهيب من ارتكاب الصغائر والمحقرات من = الذنوب، والإصرار على شيء منها". الترغيب والترهيب ٢/٩٣٨، وعقد ابن مفلح فصلا عنوانه: فصل في وجوب اتقاء الصغائر ومحقرات الأعمال. الآداب الشرعية ١/١٣٤، وأورد ابن رجب جملة منها ينظر: مجموع رسائله ١/٣٦٣-٣٦٤.

(٢٣٤) ينظر: الجامع لشعب الإيمان ١/٤٥٧، ومدارج السالكين ١/٢٤٧، وبدائع الفوائد ٢/٨٠٠-٨٠١.

(٢٣٥) رواه أحمد في مسنده ٣٧/٤٦٧ رقم ٢٢٨٠٨، وحسنه ابن حجر في الفتح ١١/٣٣٧.

(٢٣٦) أخرجه أحمد في مسنده ٤٠/٤٧٨ رقم ٢٤٤١٥، وقال محققو المسند:"إسناده قوي"، ورواه ابن ماجه في السنن: كتاب الزهد، باب ذكر الذنوب ٢/٤٣٦ رقم ٤٢٩٧.

(٢٣٧) رواه أحمد في المسند ١١/٩٩ رقم ٦٥٤١، وفيه تمام تخريجه، وقال محققو المسند:"إسناده حسن"، وأخرجه أيضا البيهقي في الجامع لشعب الإيمان ٩/٣٨٩ رقم ٦٨٤٤.

(٢٣٨) سبق تخريجه ص١٣.

قوله: كل ذنب أصر عليه العبد كبير، وليس بكبير ما تاب منه العبد[٢٣٩].

ويقول أبو أيوب الأنصاري رضي الله عنه: إن الرجل ليعمل الحسنة فيتكل عليها، ويعمل بالمحقرات حتى يأتي الله وقد أخطرته، وإن الرجل ليعمل السيئة فيفرق منها حتى يأتي الله آمنا[٢٤٠].

وقال كعب رحمه الله: إن العبد ليعمل الذنب الصغير فيحقره، ولا يندم عليه، ولا يستغفر الله منه، فيعظم عند الله حتى يكون مثل الطود، ويعمل الذنب العظيم فيندم عليه، ويستغفر الله منه، فيصغر عند الله حتى يغفره له[٢٤١].

وقال قتادة رحمه الله: إن الذنب يجتمع على صاحبه حتى يهلكه[٢٤٢]، وفي مراسيل أبي المتوكل الناجي عن النبي ﷺ (من يرعى بجنبات الحرام يوشك أن يخالطه، ومن تهاون بالمحقرات يوشك أن يخالط الكبائر)[٢٤٣].

ويمثل الغزالي رحمه الله كون الصغيرة تنقلب كبيرة بقطرات من الماء تقع على الحجر على توال فتؤثر، وذلك القدر من الماء لو صب عليه دفعة واحدة لم يؤثر[٢٤٤].

كما أن القليل من السيئات إذا دام عظم تأثيره في إظلام القلب، ثم إن الصغيرة باب للكبيرة، فإنه قلما يتصور الهجوم على الكبيرة بغتة من غير سوابق ولواحق من جملة الصغائر[٢٤٥].

القول الثاني: أن اجتماع الصغائر لا يجعلها كبيرة.

يرى أصحاب هذا القول أن الإصرار حكمه حكم ما أصر عليه، فالإصرار على الصغيرة صغيرة، والإصرار على الكبيرة كبيرة[٢٤٦].

يقول ابن حامد: " إن تكررت الصغائر من نوع أو أنواع، فظاهر المذهب تجتمع وتكون كبيرة.

ومن أصحابنا من قال: لا تجتمع، وهو شبيه مقالة المعتزلة، إذ قولهم لا يجتمع ما ليس بكبير فيكون كبيرا، كما لم يجتمع ما ليس بكفر فيكون كفرا"[٢٤٧].

وقد استظهر ابن مفلح أن الصغائر لا تقدح في العدالة، ولو أدمن عليها، ومن ثم لا تكون الصغيرة بإدمانها كالكبيرة[٢٤٨].

---

(٢٣٩) رواه البيهقي في الجامع ٣٤٩/٩ رقم ٦٧٤٨ وقال محققه: إسناده منقطع.

(٢٤٠) رواه البيهقي في الجامع ٤٠٥/٩ رقم ٦٨٨٠، وقال محققه: إسناده حسن، واستشهد به ابن رجب كما في مجموع رسائله ٣٦٣/١.

(٢٤١) أخرجه البيهقي في الجامع لشعب الإيمان ٣٥٠/٩ رقم ٦٧٥٠، وقال محققه: إسناده ضعيف جدا.

(٢٤٢) رواه الطبري في جامع البيان ٢٩٨/١٥.

(٢٤٣) ذكره ابن رجب في جامع العلوم والحكم ٢٠٥/١ ولم يخرجه المحقق، ولم أهتد إليه بهذا اللفظ.

(٢٤٤) ينظر: إحياء علوم الدين ٢٩/١.

(٢٤٥) ينظر: إحياء علوم الدين ٢٩/١، ومدارج السالكين ٣٥٢/١.

(٢٤٦) ينظر: تحرير المقال ٣٧٣/١، والبحر المحيط في أصول الفقه ٢٧٦/٤-٢٧٧، وإرشاد الفحول ٩٩.

(٢٤٧) الفروع ٥٦٥/٦، والإنصاف ٣٤٢/٢٩.

(٢٤٨) ينظر: الآداب الشرعية ١٨٤/١، وهاهنا تنبيهان: الأول: =

وقال ابن مفلح أيضا على حديث (ويل لأقماع القول، ويل للمصرين الذين يصرون على ما فعلوا وهم يعلمون): "وجعل الصغيرة في حكم الكبيرة بهذا الحديث فيه نظر؛ لأن الأصل عدم ذلك، وقد عمل به في الكبائر، وليس بخاص في الصغائر ليخص به ظاهر ما سبق"(٢٤٩).

والقول بأن الإصرار على الصغيرة لا يجعلها كبيرة هو ما استظهره أيضا أبو طالب القضاعي على تردد، فقد قال: " الإصرار عندنا وإن كان على صغائر في محل النظر، فيمكن أن يقال: إن الإصرار لما كان على صغيرة كان حكمه حكم ما أصر به عليه، فيكون صغيرة، وهو الأظهر.

ويمكن أن يقال إنه كبيرة، فإن الإصرار على معصية الله وإن كان على صغيرة ليس من أخلاق المؤمنين؛ إذ فيه تهاون باطلاع الله تعالى على المتصف به، ودليل على قلة حيائه منه سبحانه، والحياء من الإيمان، وعدمه من ضعف الإيمان.

وقد جرى على ألسنة الزهاد والمتصوفة قولهم: لا صغيرة مع إصرار، وقد روي مرفوعا إلى النبي عليه السلام، ولم يصح عندنا ذلك(٢٥٠).

لكن ينبغي اجتناب الإصرار ولو كان على الصغائر؛ لأنه قد يؤدي إل الوقوع في الكبائر، فإن من حام حول الحمى يوشك أن يقع فيه"(٢٥١).

= أن ابن مفلح علق على قول ابن عباس "لا صغيرة مع إصرار" (تقدم تخريجه) بأن قول الصحابة إن قلنا إنه حجة صارت الصغيرة بإدمانها كالكبيرة، وإن لم يتب فالأولى القول بأن الصغيرة لا تكون كبيرة.

كذا العبارة في طبعة مؤسسة الرسالة "وإن لم يتب"، وفي طبعة دار ابن حزم ٨٧ "وإن لم يثبت"، ولعلها الصواب، فيكون مراد ابن مفلح: لم يثبت كون قول الصحابة حجة، أو لم يثبت عن ابن عباس قوله لا صغيرة مع إصرار. يراجع الموضع نفسه. والتنبيه الثاني: أن العلامة ابن مفلح ذكر أن الأشهر في كتب الفقه أن الصغائر تقدح في العدالة (الآداب الشرعية ١٨٦/١)، وأن مذهب بعض أصحابه الحنابلة: إنه يقدح في العدالة إدمان الصغيرة، لكن ظاهر القول الأول، ولو أدمن (الآداب الشرعية ١٨٤/١، وينظر: الفروع ٥٦٣/٥)، ولولا هذه الجملة الأخيرة لحملت كلامه رحمه الله "أن الأشهر في كتب الفقه أن الصغائر تقدح في العدالة" على إدمانها والإصرار عليها، فقد سبق في كلام ابن حامد المنقول قبل كلامه مباشرة أن ظاهر المذهب أن تكرار الصغائر يجعلها كبيرة، وقد قال شيخ الإسلام ابن تيمية:" قال الفقهاء في الشاهد العدل: أن لا يأتي كبيرة، ولا يصر على صغيرة" (مجموع الفتاوى ٢٩٣/١٥)، نعم قال بعض الفقهاء كالغزالي إن الذنوب كلها تقدح في العدالة (ينظر: إحياء علوم الدين ٢٠/٤)، لكن الذي تتابع الفقهاء على ترديده في وصف العدل ما ذكره شيخ الإسلام، والله أعلم. ينظر مثالا على ذلك في: المغني ١٥٠/١٤، ١٥٢، والمقنع، والشرح الكبير، والإنصاف ٣٣٦/٢٩، ٣٤٠، والإقناع ٥٠٤/٤، وحاشية ابن عابدين ١٤٤/١١، والواضح في أصول الفقه ١٤٨/١-١٤٩، وشرح بلوغ المرام، للعلامة ابن عثيمين، وفيه نسبة القول إلى العلماء ٢٩١/١.

(٢٤٩) ينظر: الآداب الشرعية ١٨٥/١-١٨٦.

(٢٥٠) تقدم تخريجه، وأنه ثابت عن ابن عباس، وتتابع عامة العلماء على القول بمعناه، فليس كلام زهاد ولا صوفية.

(٢٥١) تحرير المقال في موازنة الأعمال ٣٧٣/١-٣٧٤، ونقلت كلامه بطوله لأن بعض الأصوليين، كالزركشي، والشوكاني ينقل منه ما يفيد جزمه بأن الإصرار لا يجعل الصغيرة كبيرة،=

هذا بعض ما جاء عن أهل العلم في هذه المسألة، ومن خلال النظر فيه يرد على الخاطر تساؤل، وهو هل يمكن أن يقع الإصرار مجردا من أي صلة بما في القلب من قلة الخوف والهيبة والاستهانة وعدم المبالاة، ونحو ذلك من المعاني الدالة على وجود مرض في الباطن أدى إلى هذا الإصرار؟

نعم لو قدر وقوع إصرار مجرد لأمكن القول بأنه لا يرتقي إلى حد الكبيرة، وأظن أن الأمر بعيد جدا عند العلماء بأحوال القلوب، وقد سبق نقل كلام بعضهم، وما تضمنه من هذا المعنى، وأختم المسألة بقول ابن القيم رحمه الله: " والهداية التامة إلى الصراط المستقيم لا تكون مع الجهل بالذنوب، ولا مع الإصرار عليها، فإن الأول جهل ينافي معرفة الهدى، والثاني غي ينافي قصده"[٢٥٢].

السبب الثاني من أسباب انقلاب الصغيرة إلى كبيرة: المجاهرة بالصغيرة.

جاء في الحديث (كل أمتي معافى إلا المجاهرين، يبيت أحدهم على ذنب قد ستره الله عليه، فيصبح فيكشف ستر الله عليه بذنبه)[٢٥٣].

فإظهار الذنب كفران للنعمة[٢٥٤]، وهو عند ابن القيم أشد من الإصرار على المعصية، فإن المجاهرة بالذنب مع تيقن نظر الرب جل وعلا من فوق عرشه إليه، فإنْ آمن بنظره إليه وأقدم على المجاهرة فعظيم، وإن لم يؤمن بنظره إليه وإطلاعه عليه فكفر، وانسلاخ من الدين، فهو دائر بين الأمرين: بين قلة الحياء، ومجاهرة نظر الله إليه، وبين الكفر والانسلاخ من الدين[٢٥٥].

ويقول رحمه الله في معرض تعداده للكبائر: "ومنها: التبجح والافتخار بالمعصية بين أصحابه وأشكاله، وهو الإجهار الذي لا يعافي الله صاحبه، وإن عافى من ستر نفسه"[٢٥٦].

السبب الثالث: استصغار الذنب.

فإن الذنب كلما استعظمه العبد من نفسه صغر عند الله تعالى، وكلما استصغره كبر عند الله تعالى[٢٥٧].

ويدل لهذا المعنى[٢٥٨] قول أنس رضي الله عنه: (إنكم لتعملون أعمالا هي أدق في أعينكم من الشعر،

= وأن هذا المأثور من قول الصوفية، ولا يورد تتمة كلام القضاعي، وكما رأيته فإنه متردد في المسألة. ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٦، وإرشاد الفحول ٩٩.

(٢٥٢) مدارج السالكين ١/١٩٩، وله رحمه الله كلام جليل في خطر الإصرار على المعصية، وما قد يؤدي إليه من معاصي أشد. يراجع: مدارج السالكين ١/٣٥٤-٣٥٥.

(٢٥٣) رواه البخاري (مع الفتح): كتاب الأدب، باب ستر المؤمن= = على نفسه ١٠/٥٠١ رقم ٦٠٦٩، ومسلم (مع شرح النووي) ١٨/١٦١ رقم ٢٩٩٠.

(٢٥٤) ينظر: إحياء علوم الدين ٤/٣٠.

(٢٥٥) ينظر: مدارج السالكين ١/٢٠١.

(٢٥٦) إعلام الموقعين ٤/٤٠٤.

(٢٥٧) ينظر: إحياء علوم الدين ٤/٢٩، ومدارج السالكين ١/٣٥٢.

(٢٥٨) ينظر: شرح صحيح البخاري ١٠/٢٠٢، وفتح الباري ١١/٣٣٧.

كنا نعدها على عهد رسول الله ﷺ من الموبقات)[٢٥٩].

ومما جاء عن السلف في ذلك قول كعب رحمه الله: إن العبد ليعمل الذنب الصغير فيحقره، ولا يندم عليه، ولا يستغفر الله منه، فيعظم عند الله حتى يكون مثل الطود، ويعمل الذنب العظيم فيندم عليه، ويستغفر الله منه، فيصغر عند الله حتى يغفره له[٢٦٠].

ويقول الفضيل رحمه الله: بقدر ما يصغر الذنب عندك يعظم عند الله، وبقدر ما يعظم عندك يصغر عند الله[٢٦١]، وقال بلال بن سعد رحمه الله: لا تنظر إلى صغر الخطيئة، ولكن انظر إلى من عصيت[٢٦٢]، وقال الأوزاعي رحمه الله: كان يقال: من الكبائر أن تعمل الذنب فتحقره[٢٦٣]، وقال أويس رحمه الله: لا تنظر إلى صغر ذنبك، ولكن انظر من عصيت، فإنك إن صغرت ذنبك فقد صغرت الله، وإن عظمت ذنبك فقد عظمت الله[٢٦٤].

ويدخل في استصغار الذنب ما ذكره ابن القيم رحمه الله بقوله: "وقد يقترن بالصغيرة من قلة الحياء، وعدم المبالاة، وترك الخوف، والاستهانة بها، ما يلحقها بالكبائر، بل يجعلها في أعلى رتبها.

وهذا أمر مرجعه إلى ما يقوم بالقلب، وهو قدر زائد على مجرد الفعل، والإنسان يعرف ذلك من نفسه، ومن غيره"[٢٦٥].

السبب الرابع: السرور بالصغيرة، والفرح والتبجح بها، واعتداد التمكن من ذلك نعمة[٢٦٦].

فإنه كلما غلبت حلاوة الصغيرة عند العبد كبرت، وعظم أثرها في تسويد قلبه، فإن الذنوب مهلكات[٢٦٧]، وقد قال ﷺ (إن العبد إذا أخطأ خطيئة نكتت في قلبه نكتة سوداء، فإذا هو نزع واستغفر وتاب صقل قلبه، وإن عاد زيد حتى تعلو قلبه، وهو الران الذي ذكر الله): ﴿كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَىٰ قُلُوبِهِم مَّا كَانُوا يَكْسِبُونَ ﴿١٤﴾﴾ [٢٦٨] [٢٦٩].

والفرح بالمعصية أشد ضررا من مواقعتها، والمؤمن لا تتم له لذة بالمعصية أبدا، ولا يكمل بها فرحه، بل لا يباشرها إلا والحزن مخالط لقلبه، ولكن

---

(٢٥٩) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الرقاق، باب ما يتقى من محقرات الذنوب ١١/٣٣٧ رقم ٦٧٩٢.

(٢٦٠) تقدم تخريجه.

(٢٦١) نقله ابن رجب كما في مجموع رسائله ١/٣٦٣

(٢٦٢) رواه البيهقي في الجامع لشعب الإيمان ١/٤٥٨/٢٨٢، ٩/٤٠٧/٦٨٨٥. وقال محققه: إسناده رجاله ثقات.

(٢٦٣) عزاه السيوطي في الدر المنثور ٢/٥٠٦ لابن أبي الدنيا والبيهقي، ونقله ابن رجب كما في مجموع رسائله ١/٣٦٣.

(٢٦٤) ذكره الذهبي في سير أعلام النبلاء ٨/٤٢٧، ونقله ابن رجب كما في مجموع رسائله ١/٣٦٤.

(٢٦٥) مدارج السالكين ١/٣٥٦، وينظر: شرح العقيدة الطحاوية ٢/٤٥١، ومجموع الفتاوى ١١/٦٥٩-٦٦٠، وشرح رياض الصالحين ٦/٥٦٩.

(٢٦٦) ينظر: إحياء علوم الدين ٤/٢٩.

(٢٦٧) ينظر: إحياء علوم الدين ٤/٣٠.

(٢٦٨) سورة المطففين، الآية ١٤.

(٢٦٩) رواه الترمذي في السنن: كتاب التفسير، سورة المطففين ٩/٦٩ رقم ٣٣٣١، وحسنه الألباني في صحيح الترمذي ٣/١٢٧ رقم ٢٦٥٤.

سكر الشهوة تحجبه عن الشعور به، ومتى خلي قلبه من هذا الحزن، واشتدت غبطته وسروره، فليتهم إيمانه، وليبك على موت قلبه، فإنه لو كان حيا لأحزنه ارتكابه للذنب، وغاظه وصعب عليه.

وهذه النكتة في الذنب قل من يهتدي إليها، أو من ينتبه لها، وهي موضع مخوف جدا، مترام إلى هلاك إن لم يتدارك بثلاثة أشياء: خوف من الموافاة عليه قبل موته، وندم على ما فاته من الله بمخالفة أمره، وتشمير للجد في استدراكه[٢٧٠].

السبب الخامس: وقوع الصغيرة من عالم يقتدى به.

وهذا أحد الأسباب في انقلاب الصغيرة إلى كبيرة عند جمع من أهل العلم[٢٧١].

ووجه ذلك أن العالم محل الاقتداء، فإذا رأى منه الناس شيئا من ذلك استنوا به، وفي الحديث (من سن في الإسلام سنة سيئة، كان عليه وزرها، ووزر من عمل بها من بعده، من غير أن ينقص من أوزارهم شيء)[٢٧٢].

وبعد فإن ما تقدم من أحوال انقلاب الصغيرة إلى كبيرة، مما يوجب الحذر التام من التهاون في الذنوب الصغائر، والإكثار من أسباب تكفيرها، لعل العبد أن ينجو ويسلم، وقد تقدت إشارة إلى منهج الشريعة في التحذير من الذنوب، وسد الأبواب الموصلة إليها، والله المستعان[٢٧٣].

الفصل الرابع: أسباب تكفير الصغائر

دلت نصوص الكتاب والسنة على أن ثمة أسبابا تندفع بها العقوبة عن العبد، وهي على وجه الإجمال ثلاثة من العبد، وهي التوبة، والاستغفار، والحسنات الماحية، وثلاثة من الناس، وهي دعاء المؤمنين له، وإهداؤهم العمل الصالح له، وشفاعة نبينا ﷺ، وأربعة من الله تعالى، وهي المصائب المكفرة في الدنيا، وفي البرزخ، وفي عرصات القيامة، ورحمة الله وعفوه ومغفرته[٢٧٤].

وفي مباحث هذا الفصل نظر في هذه الأسباب من جهة أثرها في تكفير صغائر الذنوب، وما يتعلق بذلك من مسائل[٢٧٥].

---

(٢٧٠) ينظر: مدارج السالكين ١/٢٠١.

(٢٧١) ينظر: إحياء علوم الدين ٤/٣٠، ولوامع الأنوار ١/٣٦٦.

(٢٧٢) رواه مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٧/١٤٤ رقم ١٠١٧.

(٢٧٣) يراجع: مبحث (حكم مرتكب الصغيرة).

(٢٧٤) ينظر: منهاج السنة ٤/٣٢٥-٣٢٦.

(٢٧٥) تابعت في ترتيب المباحث ترتيب شيخ الإسلام ابن تيمية للأسباب، وقد تكلم عنها رحمه الله في مواضع من كتبه، منها: الإيمان الأوسط ضمن الفتاوى ٧/٤٨٧-٥٠١، ومنهاج السنة ٥/٨٣، ٦/٢٠٥-٢٣٨، والاستقامة ٢/١٨٥، وينظر: مختصر الفتاوى ٢٥٢، والمستدرك على مجموع الفتاوى ١/١٢٤، وشرح العقيدة الطحاوية ٢/٤٥١-٤٥٦، وكتاب: موانع إنفاذ الوعيد.

المبحث الأول: الأسباب التي من العبد

السبب الأول: التوبة النصوح.

حكى ابن حزم رحمه الله الاتفاق على أن التوبة مقبولة من كل معصية بين المرء وربه تعالى مما لا يحتاج في التوبة منه إلى دفع مال، ومما ليس مظلمة لإنسان[٢٧٦].

وذكر شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله أن مما اتفق عليه المسلمون زوال عقوبة الذنوب عن العبد بسبب التوبة[٢٧٧].

وقال: "التوبة تمحو جميع السيئات، وليس شيء يغفر جميع الذنوب إلا التوبة"[٢٧٨].

وقال: "والتوبة مقبولة من جميع الذنوب: الكفر، والفسوق، والعصيان"[٢٧٩].

ومن الأدلة على ذلك قوله تعالى: ﴿قُلْ يَٰعِبَادِيَ ٱلَّذِينَ أَسْرَفُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا۟ مِن رَّحْمَةِ ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يَغْفِرُ ٱلذُّنُوبَ جَمِيعًا ۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلْغَفُورُ ٱلرَّحِيمُ ﴿٥٣﴾﴾[٢٨٠]، وقال تعالى: ﴿أَلَمْ يَعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ هُوَ يَقْبَلُ ٱلتَّوْبَةَ عَنْ عِبَادِهِۦ وَيَأْخُذُ ٱلصَّدَقَٰتِ وَأَنَّ ٱللَّهَ هُوَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ ﴿١٠٤﴾﴾[٢٨١]، وقال تعالى: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى يَقْبَلُ ٱلتَّوْبَةَ عَنْ عِبَادِهِۦ وَيَعْفُوا۟ عَنِ ٱلسَّيِّـَٔاتِ﴾[٢٨٢].

وقال ﷺ: (إن الله عز وجل يبسط يده بالليل؛ ليتوب مسيئ النهار، ويبسط يده بالنهار؛ ليتوب مسيئ الليل، حتى تطلع الشمس من مغربها)[٢٨٣]، وقال ﷺ (إن الله يقبل توبة العبد ما لم يغرغر)[٢٨٤].

ومما تقدم يعلم أن التوبة النصوح مكفرة لكل ذنب كبيرا كان أو صغيرا، ويبقى النظر في حكم التوبة من الصغائر هل هو واجب أو لا؟

والخلاف في هذه المسألة مبني على الاختلاف في مسألة القطع بتكفير الصغائر بامتثال الفرائض واجتناب الكبائر أو عدم القطع[٢٨٥].

ووجه ذلك أن من يقطع بأن الصغائر تكفر باجتناب الكبائر، فمن لازم قوله أنه لا يرى وجوب التوبة من الصغائر، بخلاف من لا يقطع بذلك فهو يوجب التوبة منها، وإن كان الأمر لا يلزم منه العكس، فلا يلزم من يقول بوجوب التوبة من الصغائر

---

(٢٧٦) ينظر: مراتب الإجماع ١٧٦.

(٢٧٧) ينظر: الإيمان الأوسط ضمن الفتاوى ٤٨٧/٧-٤٨٨.

(٢٧٨) منهاج السنة ٢١١/٦، وينظر: الإيمان الأوسط ضمن الفتاوى ٤٩٣/٧.

(٢٧٩) منهاج السنة ٢٠٦/٦.

(٢٨٠) سورة الزمر، الآية ٥٣.

(٢٨١) سورة التوبة، الآية ١٠٤.

(٢٨٢) سورة الشورى، الآية ٢٥.

(٢٨٣) رواه مسلم في صحيح (مع شرح النووي) ١١٨/١٧ رقم ٢٧٥٩.

(٢٨٤) رواه الإمام أحمد في المسند ٣٠٠/١٠ رقم ٦١٦٠، والترمذي في الجامع: كتاب الدعوات ١٩٢/٩ رقم ٣٥٣١، وابن ماجه في السنن: كتاب الزهد، باب ذكر التوبة ٤٣٨/٢ رقم ٤٣٠٧، وحسنه الألباني في صحيح الترمذي ١٧٥/٣ رقم ٢٨٠٢.

(٢٨٥) ينظر: جامع العلوم والحكم ٤٤٧/١، وسيأتي بسط الكلام على هذه المسألة في المبحث الثاني من هذا الفصل بعون الله تعالى.

القول بعدم القطع.

هذا وقد وقع الاختلاف في وجوب التوبة من صغائر الذنوب على أقوال:

الأول: أنه يجب التوبة من الصغائر.

وهذا هو المنسوب إلى الأشاعرة، وحكوا الإجماع عليه[٢٨٦]، وهو مبني على أصلهم بعدم القطع بالتكفير باجتناب الكبائر.

وقال بهذا القول من لا يوافقهم على هذا الأصل، فقد رجح السفاريني وجوب التوبة من الصغائر، وقال إنه الصحيح المعتمد[٢٨٧].

وقال ابن رجب: "وهو قول طائفة من أصحابنا وغيرهم من الفقهاء والمتكلمين وغيرهم"[٢٨٨].

ومن حججهم هؤلاء[٢٨٩] أن الله تعالى أمر عقيب ذكر الصغائر والكبائر بالتوبة في قوله تعالى: إلى قوله تعالى: ﴿وَتُوبُوٓاْ إِلَى ٱللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴿٣١﴾﴾[٢٩٠].

وأمر سبحانه بالتوبة من الصغائر بخصوصها بقوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُونُواْ خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَآءٌ مِّن نِّسَآءٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوٓاْ أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُواْ بِٱلْأَلْقَٰبِ بِئْسَ ٱلِٱسْمُ ٱلْفُسُوقُ بَعْدَ ٱلْإِيمَٰنِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴿١١﴾﴾[٢٩١].

الثاني: أنه لا تجب التوبة من الصغائر.

واحتجوا[٢٩٢] بأن الصغائر تقع مكفرة باجتناب الكبائر؛ لقوله تعالى: ﴿إِن تَجْتَنِبُواْ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ﴾[٢٩٣].

وعلى هذا تكون التوبة من الصغائر بترك الكبائر[٢٩٤]، وتكون التوبة من الكبائر يندرج في ضمنها الصغائر[٢٩٥].

الثالث: أنه يجب أحد أمرين: إما التوبة منها، أو الإتيان ببعض المكفرات للذنوب من الحسنات.

وقد نسبه الحافظ ابن رجب إلى طائفة من المتأخرين[٢٩٦].

ولعل هذا القول يرجع إلى القول الثاني؛ فقد وافقوهم في أن الصغائر يمكن تكفيرها باجتناب الكبائر وأداء الطاعات.

والعلامة السفاريني رحمه الله مع حكايته

---

(٢٨٦) ينظر: روح المعاني ١٢/٤٨٦، وشرح الفقه الأكبر ٢٥٩-٢٦٠.

(٢٨٧) ينظر: لوامع الأنوار ١/٣٨٠.

(٢٨٨) جامع العلوم والحكم ١/٤٤٦.

(٢٨٩) ينظر: جامع العلوم والحكم ١/٤٤٦.

(٢٩٠) سورة النور، الآية ٣٠، ٣١.

(٢٩١) سورة الحجرات، الآية ١١.

(٢٩٢) ينظر: الآداب الشرعية ١/١٨٢، وجامع العلوم والحكم ١/٤٤٦.

(٢٩٣) سورة النساء، الآية ٣١.

(٢٩٤) ينظر: التحرير والتنوير ٥/٢٧.

(٢٩٥) ينظر: الآداب الشرعية ١/١٨٢.

(٢٩٦) ينظر: جامع العلوم والحكم ١/٤٤٦.

الخلاف في وجوب التوبة من الصغائر[٢٩٧]، فهو يحكي أيضا اتفاق العلماء على أن التوبة من كل معصية واجبة على الفور، لا يجوز تأخيرها، سواء كانت صغيرة أو كبيرة[٢٩٨].

فهذا الخلاف والاتفاق يدل على أنه لا خلاف بين هذه الأقوال، فالاتفاق إنما هو على وجوب التوبة من الصغائر، والخلاف هو في مفهوم التوبة منها، إما بالإقلاع عنها، أو باجتناب الكبائر، والله أعلم.

السبب الثاني: الاستغفار.

إذا اجتمع التوبة والاستغفار فهو الكمال في زوال موجب الذنوب، وأما الاستغفار بدون التوبة، فهذا لا يستلزم المغفرة، ولكن هو سبب من الأسباب، فإن الله تعالى قد يغفر للمستغفر له إجابة لدعائه، وإن لم يتب[٢٩٩].

وقد قال الله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا۟ فَٰحِشَةً أَوْ ظَلَمُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ ذَكَرُوا۟ ٱللَّهَ فَٱسْتَغْفَرُوا۟ لِذُنُوبِهِمْ وَمَن يَغْفِرُ ٱلذُّنُوبَ إِلَّا ٱللَّهُ وَلَمْ يُصِرُّوا۟ عَلَىٰ مَا فَعَلُوا۟ وَهُمْ يَعْلَمُونَ ﴿١٣٥﴾ أُو۟لَٰٓئِكَ جَزَآؤُهُم مَّغْفِرَةٌ مِّن رَّبِّهِمْ وَجَنَّٰتٌ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا ۚ وَنِعْمَ أَجْرُ ٱلْعَٰمِلِينَ ﴿١٣٦﴾﴾[٣٠٠]، وقال تعالى: ﴿وَمَن يَعْمَلْ سُوٓءًا أَوْ يَظْلِمْ نَفْسَهُۥ ثُمَّ يَسْتَغْفِرِ ٱللَّهَ يَجِدِ ٱللَّهَ غَفُورًا رَّحِيمًا ﴿١١٠﴾﴾[٣٠١]، وقال تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّهُمْ إِذ ظَّلَمُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ جَآءُوكَ فَٱسْتَغْفَرُوا۟ ٱللَّهَ وَٱسْتَغْفَرَ لَهُمُ ٱلرَّسُولُ لَوَجَدُوا۟ ٱللَّهَ تَوَّابًا رَّحِيمًا ﴿٦٤﴾﴾[٣٠٢].

وعن أبي هريرة قال سمعت النبي ﷺ يقول: (إن عبدا أصاب ذنبا، وربما قال أذنب ذنبا، فقال رب أذنبت ذنبا، وربما قال أصبت، فاغفر، فقال ربه: أعلم عبدي أن له ربا يغفر الذنب، ويأخذ به، غفرت لعبدي، ثم مكث ما شاء الله، ثم أذنب ذنبا، أو أذنب ذنبا، فقال: رب أذنبت، أو أصبت آخر، فاغفره، فقال: أعلم عبدي أن له ربا يغفر الذنب، ويأخذ به، غفرت لعبدي، ثم مكث ما شاء الله، ثم أذنب ذنبا، وربما قال: أصاب ذنبا، فقال رب أصبت، أو أذنبت آخر فاغفره لي، فقال: أعلم عبدي أن له ربا يغفر الذنب، ويأخذ به، غفرت لعبدي، ثلاثا، فليعمل ما شاء)[٣٠٣]، وعن أبي هريرة عن النبي ﷺ قال: (والذي نفسي بيده لو لم تذنبوا، لذهب الله بكم، ولجاء بقوم يذنبون، فيستغفرون الله، فيغفر لهم)[٣٠٤].

---

(٢٩٧) ينظر: لوامع الأنوار ١/٣٨٠.

(٢٩٨) ينظر: لوامع الأنوار ١/٣٧٢.

(٢٩٩) ينظر: مجموع الفتاوى ١٠/٦٥٥، ومنهاج السنة ٦/٢١٢.

(٣٠٠) سورة آل عمران، الآية ١٣٥، ١٣٦.

(٣٠١) سورة النساء، الآية ١١٠.

(٣٠٢) سورة النساء، الآية ٦٤.

(٣٠٣) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب التوحيد، باب قول الله تعالى: ﴿يُرِيدُونَ أَن يُبَدِّلُوا كَلَٰمَ ٱللَّهِ﴾ ١٣/٤٧٤ رقم ٧٥٠٦، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١٧/١١٧ رقم ٢٧٥٨.

(٣٠٤) رواه مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١٧/١٠٢ رقم ٢٧٤٩.

السبب الثالث: الحسنات الماحية.

وهي الحسنات التي ندب الله تعالى إليها على لسان خاتم النبيين ﷺ، من الأعمال، والأخلاق، والصفات[٣٠٥]. وهي التي يكون لها القبول الذي عليه الثواب، فبقدر ما يكتب من الثواب يكفر بها من السيئات الماضية، لا الحسنات التي لا ثواب فيها، وإن برئت بها الذمة[٣٠٦].

وقد تكاثرت النصوص الدالة على فضل الله تعالى على عباده إذ جعل لهم من الأعمال ما تكفر به خطاياهم.

فمما جاء في كتاب الله تعالى قوله جل وعلا: ﴿إِن تَجْتَنِبُوا كَبَائِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ وَنُدْخِلْكُم مُّدْخَلًا كَرِيمًا ﴿٣١﴾﴾[٣٠٧]. وقوله تعالى: ﴿إِنَّ الْحَسَنَاتِ يُذْهِبْنَ السَّيِّئَاتِ﴾[٣٠٨].

وأما السنة المطهرة ففيها من تلك النصوص ما لا يحصى إلا بكلفة، وقد تنوعت فيها الأعمال التي يحصل بها التكفير، من وضوء، وصلاة، وصوم، وحج، وصدقة، وأمر بمعروف ونهي عن منكر، وجهاد، وإحسان إلى الخلق، وغير ذلك.

وهذا سياق لطائفة من تلك النصوص الواردة في هذا الباب:

قال ﷺ: (من توضأ نحو وضوئي هذا، ثم صلى ركعتين، لا يحدث فيهما نفسه، غفر له ما تقدم من ذنبه)[٣٠٩]. وقال ﷺ: (أرأيتم لو أن نهرا بباب أحدكم يغتسل فيه كل يوم خمسا ما تقول ذلك يبقي من درنه؟) قالوا: لا يبقي من درنه شيئا. قال: (فذلك مثل الصلوات الخمس يمحو الله به الخطايا)[٣١٠]، وقال ﷺ: (من قام رمضان إيمانا واحتسابا غفر له ما تقدم من ذنبه)[٣١١]. وقال ﷺ: (من يقم ليلة القدر إيمانا واحتسابا غفر له ما تقدم من ذنبه)[٣١٢]، وعن ابن مسعود رضي الله عنه أن رجلا أصاب من امرأة قبلة، فأتى النبي ﷺ فأخبره، فأنزل الله: ﴿وَأَقِمِ الصَّلَاةَ طَرَفَيِ النَّهَارِ وَزُلَفًا مِّنَ اللَّيْلِ إِنَّ الْحَسَنَاتِ﴾[٣١٣]، فقال الرجل: يا رسول الله ألي هذا؟ قال: (لجميع أمتي كلهم)[٣١٤]، وفي

(٣٠٥) ينظر: مجموع الفتاوى ١٠/٦٥٧.

(٣٠٦) ينظر: منهاج السنة ٥/١٩٦، والمنار المنيف ١٤، وجامع العلوم والحكم ١/٢٦٢.

(٣٠٧) سورة النساء، الآية ٣١.

(٣٠٨) سورة هود، الآية ١١٤.

(٣٠٩) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الوضوء، باب الوضوء ثلاثا ١/٣١٢ رقم ١٥٩، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٣/١٣٥-١٣٦ رقم٢٢٦.

(٣١٠) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب مواقيت الصلاة، باب الصلوات الخمس كفارة ٢/١٤-١٥ رقم٥٢٨.

(٣١١) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الإيمان، باب تطوع قيام رمضان من الإيمان ١/١١٤ رقم ٣٧، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٦/٥٨ رقم٧٥٩ (١٧٣).

(٣١٢) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الإيمان، باب قيام ليلة القدر من الإيمان ١/١١٣ رقم ٣٥.

(٣١٣) سورة هود، الآية ١١٤.

(٣١٤) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب مواقيت الصلاة، باب الصلاة كفارة ٢/١٢ رقم٥٢٦، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١٧/١٢٥-١٢٦ رقم٢٧٦٣ (٤٢).

حديث حذيفة قال: بينا جلوس عند عمر إذ قال: أيكم يحفظ قول رسول الله ﷺ في الفتنة؟ قال: قلت: (فتنة الرجل في أهله، وماله، وولده، وجاره تكفرها الصلاة، والصوم، والصدقة، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر)[٣١٥]، وقال ﷺ: (من صام رمضان إيمانا واحتسابا غفر له ما تقدم من ذنبه)[٣١٦]، وقال ﷺ: (من حج، فلم يرفث، ولم يفسق رجع كيوم ولدته أمه)[٣١٧]، وقال ﷺ: (القتل في سبيل الله يكفر كل شيء، إلا الدّين)[٣١٨]، وقال ﷺ: (بينما كلب يطيف بركية كاد يقتله العطش، إذ رأته بغي من بغايا بني إسرائيل، فنزعت موقها فسقته؛ فغفر لها به)[٣١٩]، وقال ﷺ: (بينما رجل يمشي بطريق، وجد غصن شوك على الطريق فأخره، فشكر الله له؛ فغفر له)[٣٢٠].

وهكذا في أحاديث كثيرة مفادها أن من أتى بهذه الأعمال الصالحة، والحسنات الماحية، ونوع الطاعات وأعمال الخير، فإن الرب الكريم يكفر عنه سيئاته، ويمحو عنه خطيئاته.

وأمام هذا التنوع في الطاعات، والاتفاق في الفضل، وهو تكفير الخطايا قال بعض أهل العلم إن تخصيص بعض العبادات بالتكفير دون سائر العبادات فيه إشارة إلى تعظيم قدرها، لا نفي أن غيرها من الحسنات ليس فيها صلاحية التكفير[٣٢١].

والإجماع محكي على أن المراد بالخطايا والذنوب الواردة في هذه النصوص هي الصغائر[٣٢٢]، ومنهم من نفى النزاع فيه[٣٢٣]، وقيل عن هذا القول إنه مذهب أهل السنة[٣٢٤]، وإنه قول العلماء[٣٢٥]، وقول أكثر العلماء[٣٢٦]، وقول الجمهور[٣٢٧]، وقول جمهور أهل السنة[٣٢٨].

---

(٣١٥) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب مواقيت الصلاة، باب الصلاة كفارة ٢/١١ رقم ٥٢٥، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١٧/٢٣-٢٤ رقم١٤٤ (٢٦).

(٣١٦) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الإيمان، باب صوم رمضان إيمانا واحتسابا من الإيمان ١/١١٥ رقم ٣٨.

(٣١٧) رواه: البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الحج، باب فضل الحج المبرور ٣/٤٤٦ رقم١٥٢١.

(٣١٨) رواه: مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١٣/٤٥ رقم١٨٨٥ (١٢٠).

(٣١٩) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الأنبياء ٦/٥٩١ رقم٣٤٦٧، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١٤/٣٤٨ رقم٢٢٤٥.

(٣٢٠) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الأذان، باب فضل التهجير إلى الظهر ٢/١٦٣ رقم٦٥٢، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١٣/٩١ رقم١٩١٤ (١٦٤).

(٣٢١) ينظر: المحرر الوجيز ٩٧٤، وفتح الباري ٦/٧٠٠.

(٣٢٢) ينظر: التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد ٢/١٨٣، وفتح الباري، لابن رجب ٣/٥٢، ومرقاة المفاتيح ٢/١٢، ٢٦٨، والعدة حاشية الصنعاني ١/١٤٥.

(٣٢٣) ينظر: مجموع الفتاوى ٧/٤٩٨، وفتح الباري ٦/٧٠٠.

(٣٢٤) ينظر: إكمال المعلم بفوائد مسلم ٢/١٥.

(٣٢٥) ينظر :فتح الباري ١/٣١٣، وحاشية السندي على سنن النسائي ١/٦٥، ٢٣١.

(٣٢٦) ينظر: فتح الباري، لابن رجب ٣/٣٧، ٣٨.

(٣٢٧) ينظر: فتح الباري، لابن رجب ٣/٥١.

(٣٢٨) ينظر: فتح الباري ٢/١٢.

ومن الأئمة من ضمن هذا الأصل عقيدته، فقال: " وأن الله سبحانه ضاعف لعباده المؤمنين الحسنات، وصفح لهم بالتوبة عن كبائر السيئات، وغفر الصغائر باجتناب الكبائر"[٣٢٩].

والتفاوت المتقدم في حكاية الإجماع ونفي النزاع أو نسبته إلى الأكثر والجمهور ليس من جهة النزاع في الصغائر، فإن هذا متفق عليه بينهم[٣٣٠]، وإنما من جهة نزاعهم في تكفيرها الكبائر مع الصغائر، وهي مسألة جليلة قد انتصر لها جمع من المحققين، وقالوا بظواهر بعض النصوص، وأن من الطاعات ما هو شامل لتكفير الكبائر والصغائر.

وانحصار الدراسة بمسائل الصغائر يقتضي الاكتفاء بهذه الإشارة[٣٣١]، والانتقال إلى سياق الأدلة على ما استدل به جماهير العلماء من أن الطاعات مكفرة للصغائر دون الكبائر، ومن تلك الأدلة:

أولاً: أن ما ورد من نصوص دالة على تكفير الطاعات للذنوب قد جاء في بعضها (ما لم تغش كبيرة)، (ما اجتنبت الكبائر)، (إذا اجتنبت الكبائر)، (ما لم يؤت كبيرة).

ففي الحديث أنه ﷺ قال: (الصلوات الخمس، والجمعة إلى الجمعة كفارة لما بينهن ما لم تغش الكبائر)[٣٣٢]، وفي لفظ (الصلوات الخمس، والجمعة إلى الجمعة، كفارات لما بينهن ما اجتنبت الكبائر)[٣٣٣]، وقال ﷺ: (الصلوات الخمس، والجمعة إلى الجمعة، ورمضان إلى رمضان، مكفرات ما بينهن إذا اجتنبت الكبائر)[٣٣٤]، وقال ﷺ: (ما من امرء مسلم تحضره صلاة مكتوبة، فيحسن وضوءها، وخشوعها، وركوعها إلا كانت له كفارة لما قبلها من الذنوب، ما لم يؤت كبيرة، وذلك الدهر كله)[٣٣٥].

وعلى هذا فإن العموم والإطلاق الوارد في بعض النصوص يخصص ويقيد بما تضمنته هذه الروايات، فيحمل المطلق على المقيد، وبهذا تجتمع

---

(٣٢٩) شرح عقيدة الإمام مالك الصغير ٧٠ ط الكتب العلمية، ٢٦٥ ط الإمارات.

(٣٣٠) مع ملاحظة أن ممن يقول بذلك يجعل التكفير على سبيل الظن لا القطع، وسيأتي بحث ذلك بعون الله في المسألة الثانية الآتية قريبا.

(٣٣١) كنت أعددت في هذا الموضع دراسة مفصلة للقولين، واستعراض أدلة القائلين بشمولية التكفير حتى للكبائر، وما في قولهم من حجج ومناقشات، وعند إعداده للنشر رأيت حذفه؛ لما فيه من تطويل للبحث، ولمخالفته شرطي في هذه الدراسة، وهو تجريد الكلام عن الصغائر فحسب، ويراجع: الإيمان الأوسط ضمن مجموع الفتاوى ٧/٤٩٠-٤٩٤، والعدة حاشية الصنعاني ١/١٤٦، وموانع إنفاذ الوعيد ٨٠-٨٢.

(٣٣٢) رواه: مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٣/١٤٧ رقم٢٣٣ (١٤).

(٣٣٣) رواه الإمام أحمد في المسند ١٤/٣٣٣ رقم ٨٧١٥، وقال محققه: حديث صحيح.

(٣٣٤) رواه: مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٣/١٤٨ رقم٢٣٣ (١٦).

(٣٣٥) رواه: مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٣/١٤١ رقم ٢٢٨ (٧).

الأدلة[٣٣٦]، ويكون المراد بالتقييد في هذه النصوص هو الاستثناء، والمعنى أن الطاعات مكفرات للصغائر إلا الكبائر[٣٣٧].

ثانياً: أن الإجماع منعقد على أن الكبائر لا تغفر إلا بالتوبة، ولو كانت هذه الأعمال مكفرة للكبائر بغير استحضار التوبة منها، لما كان لأمر الله تعالى بالتوبة معنى[٣٣٨].

ثالثاً: أنه وإن ورد في ظاهر بعض الأحاديث العموم، إلا أن الناظر في سياق غيرها مما ورد فيه هذا النوع من الفضائل يجد أن المقصود من الذنوب هو الصغائر.

فحديث أبي هريرة (أرأيتم لو أن نهرا بباب أحدكم يغتسل فيه كل يوم خمسا ما تقول ذلك يبقي من درنه؟) قالوا: لا يبقي من درنه شيئا، قال: (فذلك مثل الصلوات الخمس يمحو الله به الخطايا).

جاء من طريق أبي سعيد الخدري رضي الله عنه، وفيه (أرأيت لو أن رجلا كان له معتمل، وبين منزله ومعتمله خمسة أنهار، فإذا انطلق إلى معتمله عمل ما شاء الله، فأصابه الوسخ والعرق، فكلما مر بنهر اغتسل ما كان ذلك مبقيا من درنه، فكذلك الصلوات) الحديث[٣٣٩].

وهذا السياق صريح في أن النهر بين المنزل وبين المعتمل، وهو المكان الذي يعمل فيه المرء عمله، وينتشر فيه لمصالح اكتسابه ونحو ذلك، وهذا مما يدل على أن المراد بالدرن الصغائر التي تصيب الإنسان في كسبه، ومعاشه، ومخالطته للناس المخالطة المباحة[٣٤٠].

وكذلك حديث الرجل الذي نزل فيه قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلْحَسَنَٰتِ يُذْهِبْنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ﴾[٣٤١]، ذكر أن ذنبه القبلة، والخلوة، ونحو ذلك مما حكمه في الصغائر[٣٤٢].

وكذلك حديث (فتنة الرجل في أهله، وماله، وولده، وجاره تكفرها الصلاة، والصوم،

---

(٣٣٦) وعلى هذا تواطأت كلمة القائلين بهذا القول. ينظر على سبيل المثال: التمهيد ٢/١٨٣، ١٨٥، ١٩٢، وشرح النووي= = على صحيح مسلم ٣/١٤١. وإحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام ٨٩، وفتح الباري لابن رجب ٣/٣٨، ٥١-٥٢، ٥٥، ٥/٣٦٧، وجامع العلوم والحكم ١/٤٣٤. وفتح الباري ١/٣١٣، ١٢/٢، ٨/٢٠٨، ومرقاة المفاتيح ٢/١٢، ٢٦٦، وتحفة الأحوذي ١/٢٧، ٥٣٥، وعون المعبود ١/١٢٦، والعدة حاشية الصنعاني ١/١٤٥.

(٣٣٧) ينظر: المحرر الوجيز ٩٧٥، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٧، وروح المعاني ١٢/٤٨٥، ومرقاة المفاتيح ٢/٢٦٦.

(٣٣٨) ينظر: شرح صحيح البخاري ٢/١٥٥، والتمهيد ٢/١٨٣، وإحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام ٨٩، وفتح الباري لابن رجب ٣/٥١-٥٢، وجامع العلوم والحكم ١/٤٢٦، وعمدة القاري ٢/٤٤٢، ومرقاة المفاتيح ٢/١٢، ٢٦٨، والعدة حاشية الصنعاني ١/١٤٥، ودعوى أن الكبائر لا تغفر إلا بالتوبة نازع فيها جمع من المحققين. يراجع: الإيمان الأوسط ضمن الفتاوى ٧/٥٠١، وفتح الباري ١١/٣٣٦، والعدة حاشية الصنعاني ١/١٤٥.

(٣٣٩) رواه المروزي في تعظيم قدر الصلاة ١/١٥٢ رقم٨٦.

(٣٤٠) ينظر: فتح الباري لابن رجب ٣/٥٥، وشرح صحيح البخاري ٢/١٥٧، وفتح الباري ٢/١٦.

(٣٤١) سورة هود، الآية ١١٤.

(٣٤٢) ينظر: مرقاة المفاتيح ٢/٢٦٨.

والصدقة، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر)، فإن أكثر ما يصيب الإنسان في هذه الأشياء تكون من الصغائر دون الكبائر[٣٤٣].

ومع الاتفاق على أن الحسنات مكفرة لصغائر الذنوب، فإن الخلاف واقع في أربع مسائل مرتبطة بالحسنات الماحية وتكفيرها للصغائر:

المسألة الأولى: في اشتراط اجتناب الكبائر لحصول أثر الحسنات على تكفير الصغائر؟

والخلاف في ذلك على قولين:

القول الأول: أن الحسنات مكفرة للصغائر بشرط اجتناب الكبائر.

وهو محكي عن جمهور أهل السنة[٣٤٤]، وقال به المعتزلة[٣٤٥]، وإليه ذهب طائفة من العلماء[٣٤٦].

وقد ذكر شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله أن المعتزلة مع أهل السنة يجوزون تكفير الصغائر باجتناب الكبائر[٣٤٧].

فالصغائر على هذا القول إنما تكفر بالحسنات إذا اجتنبت الكبائر، فإن لم تجتنب الكبائر لم تكفر الحسنات شيئا، ووقعت المؤاخذة بالصغائر والكبائر[٣٤٨].

يقول ابن القيم واصفا حال طبقة أهل النجاة: "وهي طبقة من يؤدي فرائض الله، ويترك محارم الله، مقتصرا على ذلك، لا يزيد عليه، ولا ينقص منه، فلا يتعدى إلى ما حرم الله عليه، ولا يزيد على ما فرض عليه، هذا من المفلحين، ..، وأصحاب هذه الطبقة مضمون لهم على الله تكفير سيئاتهم إذا أدوا فرائضه، واجتنبوا كبائر ما نهاهم عنه، قال تعالى: ﴿إِن تَجْتَنِبُوا كَبَائِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ وَنُدْخِلْكُم مُّدْخَلًا كَرِيمًا ﴿٣١﴾﴾[٣٤٩]، وصح عنه ﷺ أنه قال (الصلوات الخمس، ورمضان إلى رمضان، والجمعة إلى الجمعة مكفرات لما بينهن، ما لم تغش كبيرة)، فتكفير الصغائر يقع بشيئين: أحدهما: الحسنات الماحية، والثاني: اجتناب الكبائر"[٣٥٠]. وهذا المعنى، وهو أن الصغائر تكفر بأداء الطاعات، واجتناب الكبائر هو ما يقرره شيخ الإسلام ابن تيمية[٣٥١].

---

(٣٤٣) ينظر: فتح الباري لابن رجب ٣/٣٨، وجامع العلوم والحكم ١/٤٣٤.

(٣٤٤) ينظر: المحرر الوجيز ٩٧٥، وفتح الباري لابن رجب ٣/٥٢، وجامع العلوم والحكم ١/٤٢٦، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٧، وروح المعاني ١٢/٤٨٥.

(٣٤٥) ينظر: مرقاة المفاتيح ٢/٢٦٦.

(٣٤٦) ينظر: التمهيد ٢/١٨٥، وفتح الباري لابن رجب ١/١٤٤، ٣/٥٢، وجامع العلوم والحكم ١/٤٢٦، ومرقاة المفاتيح ٢/٢٦٦، والعدة حاشية الصنعاني ١/١٤٥.

(٣٤٧) ينظر: منهاج السنة ٣/٩٠.

(٣٤٨) ينظر: التمهيد ٢/١٨٥، والمحرر الوجيز ٩٧٥، وفتح الباري لابن رجب ١/١٤٤، وجامع العلوم والحكم ١/٤٢٦.

(٣٤٩) سورة السناء، الآية ٣١.

(٣٥٠) طريق الهجرتين٦٢٢-٦٢٣، وينظر: مدارج السالكين ١/٢٤٧، وإعلام الموقعين ١/٢٢٦.

(٣٥١) ينظر: مجموع الفتاوى ٧/٣٥٣، ٤٩٠، ٢٠/٢٧٩، ٢٢/٥٦، ومنهاج السنة ٦/٢٠٠.

ومن أدلة هذا القول أن الله تعالى قد نص على ذلك في كتابه في قوله تعالى: ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ طَرَفَيِ ٱلنَّهَارِ وَزُلَفًا مِّنَ ٱلَّيْلِ ۚ إِنَّ ٱلْحَسَنَٰتِ يُذْهِبْنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ ﴾[٣٥٢]، وقوله تعالى: ﴿ إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ ﴿٣١﴾ ﴾[٣٥٣].

وقالوا إن هذا هو ظاهر النصوص، فإن قوله تعالى، وقوله ﷺ: (ما اجتنبت الكبائر)، وما جاء في معناه ظاهره الشرطية، فإذا اجتنبت الكبائر كانت الحسنات مكفرة للصغائر، وإلا فلا[٣٥٤].

القول الثاني: أن الحسنات مكفرة للصغائر، ولو لم تجتنب الكبائر.

وقد قيل عن هذا القول إنه قول كثير من العلماء[٣٥٥]، وإنه نص حذاق الأصوليين[٣٥٦]، وقيل إنه قول بعض المحققين[٣٥٧]، وصححه جماعة من العلماء، منهم النووي، وابن عطية[٣٥٨]، وابن رجب، واستغرب القول الأول[٣٥٩]، وعلي القاري، وضعف الأول[٣٦٠].

واحتج القائلون بهذا القول بأنه هو الموافق لسياق الأحاديث، فهي مصرحة بالتكفير من غير شرط، بخلاف القول الأول فإنه وإن كان محتملا فإن سياق الأحاديث تأباه[٣٦١].

يقول النووي على حديث (ما امرئ مسلم تحضره صلاة مكتوبة، فيحسن وضوءها وخشوعها وركوعها إلا كانت له كفارة لما قبلها من الذنوب، ما لم يأت كبيرة، وذلك الدهر كله).

قال: " معناه أن الذنوب كلها تغفر، إلا الكبائر، فإنها لا تغفر، وليس المراد أن الذنوب تغفر ما لم تكن كبيرة، فإن كانت لا يغفر شيء من الصغائر، فإن هذا وإن كان محتملا فسياق الأحاديث يأباه"[٣٦٢].

ويقول ابن رجب: " والصحيح الذي ذهب إليه كثير من العلماء، أن ذلك ليس بشرط، وأن الصلوات الخمس تكفر الصغائر مطلقا إذا لم يصر عليها، فإنها بالإصرار عليها تصير من الكبائر.

وحديث أبي هريرة الذي خرجه البخاري في هذا الباب[٣٦٣]، وغيره من الأحاديث يدل على

---

(٣٥٢) سورة النساء، الآية ٣١.

(٣٥٣) ينظر: طريق الهجرتين ٦٢٣.

(٣٥٤) ينظر: فتح الباري لابن رجب ٥٢/٣، وروح المعاني ٤٨٥/١٢، ومرقاة المفاتيح ٢٦٦/٢.

(٣٥٥) ينظر: فتح الباري لابن رجب ٥٢/٣.

(٣٥٦) ينظر: المحرر الوجيز ٩٧٥، وفتح الباري لابن رجب ٥٢/٢-٥٣، وجامع العلوم والحكم ٤٢٦/١.

(٣٥٧) ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه ٣٣٧/٣.

(٣٥٨) ينظر: المحرر الوجيز ٩٧٥.

(٣٥٩) ينظر: جامع العلوم والحكم ٤٢٦/١.

(٣٦٠) ينظر: مرقاة المفاتيح ٢٦٦/٢.

(٣٦١) ينظر: المحرر الوجيز ٩٧٥، وشرح النووي على صحيح مسلم ١٤١/٣، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣٣٧/٣، ومرقاة المفاتيح ٢٦٦/٢.

(٣٦٢) شرح النووي على صحيح مسلم ١٤١/٣.

(٣٦٣) يعني حديث (أرأيتم لو أن نهرا بباب أحدكم)، وتقدم.

ذلك"[٣٦٤].

وأما ما جاء من الشرطية باجتناب الكبائر في بعض النصوص، فالشرط عندهم فيها بمعنى الاستثناء، والتقدير مكفرات لما بينها إلا الكبائر[٣٦٥].

هذا ما انتهى إليه اجتهاد الفريقين، والناظر يجد أن ظواهر النصوص مع الأول، والله تعالى أعلم.

المسألة الثانية: في كون اجتناب الكبائر والإتيان بالأعمال الصالحة مكفر للصغائر على سبيل القطع والجزم، أو هو أمر ظني، وقد يؤاخذ المذنب بصغيرته؟

والخلاف في ذلك على قولين:

القول الأول: أن أداء الطاعات واجتناب الكبائر مكفر للصغائر قطعا.

وهذا القول محكي عن جماعة من الفقهاء وأهل الحديث[٣٦٦]، وهو قول المعتزلة[٣٦٧].

والفارق بين القولين أن المعتزلة يجعلون الغفران وجوبا، وعند أهل السنة تفضلا بتحقيق الله تعالى وعده الصدق وقوله الحق[٣٦٨].

واحتج أصحاب هذا القول بظواهر النصوص في هذا الباب، فإن الله تعالى يقول ﴿إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ ﴿٣١﴾﴾ وقوله تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ وَٱلْفَوَٰحِشَ إِلَّا ٱللَّمَمَ ۚ إِنَّ رَبَّكَ وَٰسِعُ ٱلْمَغْفِرَةِ﴾[٣٦٩].

وأجاب مخالفوهم بأن الآية محمولة على الكفر أو أجناسه أو تعدد من اتصف به، ومعنى الآية إن تجتنبوا الكفر نجعلكم صالحين لتكفير سيئاتكم[٣٧٠].

وعلى جوابهم تكون النصوص لا تدل على القطع بالتكفير لأنها محمولة على ما ذكروه.

القول الثاني: أن اجتناب الكبائر مكفر للصغائر على وجه الظن والرجاء لا القطع، فتكفير الصغائر معلق بالمشيئة، فيجوز أن يعفو الله عن الكبائر ويأخذ بالصغائر، ويجوز أن يجتنب الكبائر فيؤخذ بالصغائر[٣٧١].

---

(٣٦٤) فتح الباري، لابن رجب ٣/٥٢-٥٣، وينظر: المحرر الوجيز ٩٧٥.

(٣٦٥) ينظر: المحرر الوجيز ٩٧٥، والبحر المحيط في أصول الفقه ٣/٣٣٧، وروح المعاني ١٢/٤٨٥، ومرقاة المفاتيح ٢/٢٦٦.

(٣٦٦) ينظر: المحرر الوجيز ٤٢٨، وجامع العلوم والحكم ١/٤٤٦، والجامع لأحكام القرآن ٦/٢٦٢، وتفسير الرازي ١٠/٧٣، والبحر المحيط في التفسير ٣/٦١٥.

(٣٦٧) ينظر: متشابه القرآن ١٨٩، ٦٣٢، ويراجع: تبصرة الأدلة ٧٦٧، ٧٦٩، وتفسير الرازي ١٠/٣٧، ومقالات الأشعري ١٥٩، والآداب الشرعية ١/١٨٦، وروح المعاني ١٢/٤٨٦.

(٣٦٨) ينظر: الجامع لأحكام القرآن ٦/٢٦١.

(٣٦٩) ينظر: جامع العلوم والحكم ١/٤٤٦، والجامع لأحكام القرآن ٦/٢٦٢، والبحر المحيط في التفسير ٣/٦١٥، ومتشابه القرآن ١٨٩، ٦٣٢، وتبصرة الأدلة ٧٦٧، ٧٦٩، وروح المعاني ١٢/٤٨٦.

(٣٧٠) ينظر: المحرر الوجيز ٤٢٩، وأصول الدين للبزدوي ١٤٢-١٤٣، وروح المعاني ١٢/٤٨٦، وقد سبق نقض حمل الآية على مثل هذه التأويلات، وأنها في صاحب الكبيرة. يراجع: المبحث الأول الفصل الأول.

(٣٧١) ينظر: المحرر الوجيز ٤٢٩، وتفسير السمعاني ١/٤٢١،=

وهذا قول الأشاعرة القائلين إن كل ذنب كبيرة[٣٧٢]، وهو منسوب إلى الأصوليين[٣٧٣]. وجعله السمعاني مذهب أهل السنة[٣٧٤].

ومما احتجوا به على مذهبهم بما يلي:

أولاً: قالوا لو قطع بتكفير الصغائر عند اجتناب الكبائر لكانت الصغائر في حكم المباح الذي لا تبعة فيه، وذلك نقض لعرى الشريعة[٣٧٥].

والواقع أن الأمر خلاف هذه الدعوى، فإنه من المعلوم أن طبيعة الإنسان أنه ظلوم جهول، ومن كانت هذه حاله، فلا يكاد يسلم من الوقوع في المعاصي، ومتى علم العبد أنه إن أدى الطاعات، واجتنب الكبائر، فإن الرب الكريم يتجاوز له عما دون ذلك، فلا ريب أن هذا من أعظم أسباب الإعانة على أداء الواجبات واجتناب الكبائر، وعلى هذا فإن ما دلت عليه النصوص من غفران الصغائر باجتناب الكبائر، حث على طلب الكمال، وتقوية لعرى الشريعة، والله أعلم.

ثانياً: أن الصغائر داخلة في قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِۦ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ﴾ [٣٧٦] [٣٧٧]

والجواب أن الآية دليل عليهم لا لهم، فإنه تعالى قال: ﴿وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُ﴾، فأثبت أن ما دون ذلك فهو مغفور، لكن لمن يشاء. فلو كان لا يغفره لأحد بطل قوله: ﴿وَيَغْفِرُ مَا دُونَ﴾، ولو كان يغفره لكل أحد بطل قوله: ﴿لِمَن يَشَآءُ﴾، فلما أثبت أنه يغفر ما دون ذلك، وأن المغفرة هي لمن يشاء دل ذلك على وقوع المغفرة العامة مما دون الشرك، لكنها لبعض الناس، وحينئذ فمن غفر له لم يعذب، ومن لم يغفر له عذب.

وهذا مذهب الصحابة، والسلف، والأئمة، وهو القطع بأن بعض عصاة الأمة يدخل النار، وبعضهم يغفر له[٣٧٨].

ومن كان من أصحاب الصغائر، فإن مشيئة الله تعالى قد قضت أن الصغائر مغفورة له باجتناب

=ومجموع الفتاوى ١٤/٣٤٦، وجامع العلوم والحكم ١/٤٤٦، والجامع لأحكام القرآن ٦/٢٦٢، ٢٦٣.

(٣٧٢) ينظر: مقالات الأشعري ١٦٢-١٦٣، وأصول الدين للبزدوي ١٤٣، وشرح الفقه الأكبر ٢٥٩-٢٦٠، والمحرر الوجيز ٤٢٩، والجامع لأحكام القرآن ٦/٢٦٣، وفتح الباري ١٠/٤٢٣.

(٣٧٣) ينظر: المحرر الوجيز ٤٢٩، وجامع العلوم والحكم ١/٤٤٦، والجامع لأحكام القرآن ٢٦٢، والبحر المحيط في التفسير ٣/٦١٥.

(٣٧٤) ينظر: تفسير السمعاني ١/٤٢١، ومراده بهم الأشاعرة.

(٣٧٥) ينظر: المحرر الوجيز ٤٢٩، وجامع العلوم والحكم ١/٤٤٦-٤٤٧، والجامع لأحكام القرآن ٦/٢٦٢، والبحر المحيط في التفسير ٣/٦١٥.

(٣٧٦) سورة النساء، الآية ٤٨، ١١٦.

(٣٧٧) ينظر: روح المعاني ١٢/٤٨٦.

(٣٧٨) ينظر: تفسير آيات أشكلت ١/٢٩٣-٢٩٦، وهو في: مجموع الفتاوى ١٦/١٨-١٩، وينظر: مجموع الفتاوى ٤/٤٧٥، ١٨/١٩١-١٩٢، والإيمان الأوسط، ضمن: مجموع الفتاوى ٧/٥٠١-٥٠٢.

الكبائر، وبغيرها من المكفرات، ودلائل النصوص صريحة في هذا المعنى[٣٧٩].

ثالثاً: أن الصغائر داخلة في قوله تعالى: ﴿إِن تَجْتَنِبُوا۟ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ﴾[٣٨٠]، والإحصاء إنما يكون للسؤال والمجازاة[٣٨١].

ويجاب عن ذلك بأن الاستدلال خارج محل النزاع، فإن الآية في المجرمين الذين قدموا على ربهم بكبائر الذنوب وصغائرها، وأكبر الكبائر الشرك بالله تعالى[٣٨٢]، ومن كانت هذه حاله، فإن الله مجازيه على عمله، ولا يظلم ربك أحدا، والبحث هو فيمن سلم من الكبائر واجتنبها، ولم يقع إلا في صغائر الذنوب، فإنه موعود بغفرانها، والله لا يخلف الميعاد[٣٨٣].

رابعا: أنه لو كانت الصغيرة مغفورة بالاجتناب عن الكبائر؛ لما تصور إذهاب الحسنات بالسيئات[٣٨٤].

وهذه الشبهة سيأتي بعون الله تعالى نقضها في المسألة التالية[٣٨٥].

والحاصل أن ما احتج به أصحاب هذه المقالة لا يحقق لهم المقصود، وحقيقة الأمر أن هذا المذهب مبني على أصل بدعي، وهو التوقف في عموم الوعيد، وجعل الثواب والعقاب بلا حكمة وعدل، وتجويزهم العقاب على الصغيرة، والمغفرة لأصحاب الكبيرة[٣٨٦].

وذهب الغزالي وأيده رشيد رضا إلى أن أداء الطاعات واجتناب الكبائر لا يكون مكفرا للصغائر إلا بشرطين:

الأول: أن يكون اجتناب الكبائر مع القدرة والإرادة، بمعنى أنه قدر على فعلها ثم تركها، وأما من اجتنب الكبائر، لأمر آخر، إما لعجز، أو خوف أمر آخر[٣٨٧]، فلا يحصل له التكفير.

الثاني: أن الطاعات التي تكفر المعاصي ينبغي أن تكون من جنسها، كمن كانت معصيته بسماع الملاهي، فتكون طاعته المكفرة هي سماع القرآن، وهكذا[٣٨٨].

والقيد الأول قد يقال به بناء على أن عزم

---

(٣٧٩) ينظر: شرح رياض الصالحين، للعلامة ابن عثيمين ٣/٣٠٧.

(٣٨٠) سورة الكهف، الآية ٤٩.

(٣٨١) ينظر: روح المعاني ١٢/٤٨٦.

(٣٨٢) ذكر في زاد المسير (٥/١٥٢) عن مجاهد أنه الكافر، وعن بعض أهل العلم أن كل مخرم ذكر في القرآن فالمراد به الكافر، ويراجع في تفسير الآية: جامع البيان ١٥/٢٩٨-٢٩٩، والجامع لأحكام القرآن ٦/٢٩٨، وتفسير ابن كثير ٣/٩٨.

(٣٨٣) ينظر: تفسير الرازي ٩/١١٢، وأضواء البيان ٤/١٢٨-١٢٩.

(٣٨٤) ينظر: أصول الدين للبزدوي ١٤٣.

(٣٨٥) ينظر: ص ٣١٠.

(٣٨٦) ينظر: مجموع الفتاوى ١٤/٣٤٦، ١٥/٥٠٠، ويراجع: مبحث (حكم مرتكب الصغيرة).

(٣٨٧) هكذا في ط الإحياء، وفي ط تفسير المنار "أمر الآخرة".

(٣٨٨) ينظر: إحياء علوم الدين ٤/٢٠، ٣٢، وتفسير المنار ٥/٤٨-٥٠، ٥١.

القلب يؤاخذ به العبد[٣٨٩]، وأما الثاني فهو مبني على نظر عقلي، وهو مخالف لعموم النصوص الدالة على أن الطاعات مكفرة للصغائر دون تحديد، ومرد الأمر إلى حكمة الرب وعدله جل وعلا.

وقد مال الحافظ ابن رجب إلى القول بعدم القطع بالتكفير، ومأخذه في ذلك هو أن أحاديث التكفير المطلقة بالأعمال جاءت مقيدة بتحسين العمل، كما ورد ذلك في الوضوء والصلاة، وحينئذ فلا يتحقق وجود حسن العمل الذي يوجب التكفير[٣٩٠].

ويرد عليه أن هذا التعليل لا يعارض الجزم بالتكفير؛ لأن من قال به مراده أن التكفير يقع بالحسنات الماحية التي يكون معها القبول الذي عليه الثواب[٣٩١].

وعلى هذا فهناك أمران منفكان: الأول: القطع بتكفير الصغائر بأداء الطاعات واجتناب الكبائر، وهذا ما دلت عليه النصوص، والثاني: القطع بحصول ذلك للعبد، وهذا ممتنع؛ لعدم الجزم بحصول الثواب على عمله، والله أعلم[٣٩٢].

المسألة الثالثة: إن الصغائر بنص القرآن مكفرة باجتناب الكبائر، كما في قوله تعالى: ﴿إِن تَجْتَنِبُواْ كَبَآئِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ﴾[٣٩٣]، وإذا كان كذلك، فما الذي تكفره الطاعات، كما في حديث (الصلوات الخمس كفارة لما بينهن ما اجتنبت الكبائر)؟[٣٩٤].

وسبق قريبا أن هذه الشبهة يوردها أيضا من يقول بعدم القطع بتكفير الصغائر باجتناب الكبائر، ويقول لو كانت الصغيرة مغفورة بالاجتناب عن الكبائر؛ لما تصور إذهاب الحسنات بالسيئات[٣٩٥].

وأجيب عن هذا الإشكال بأجوبة:

الأول: أن السؤال غير وارد؛ لأن مراد الله تعالى في قوله ﴿إِن تَجْتَنِبُواْ﴾، أي في جميع العمر، ومعناه الموافاة على هذه الحالة من وقت الإيمان أو التكليف إلى الموت، والذي في الحديث أن الصلوات الخمس تكفر ما بينها أي في يومها، إذا اجتنبت الكبائر في ذلك اليوم، فعلى هذا لا تعارض بين الآية والحديث[٣٩٦].

الثاني: أنه إذا اجتمعت مكفرات فحكمها أنها إذا ترتبت فالمكفر السابق، وإن وقعت معا فالمكفر واحد منها يشاؤه الله تعالى، وأما البقية فثوابها باق له، وذلك الثواب على كل منها يكون بحيث يعدل تكفير الصغائر لو وجدت، وكذلك إذا افعل واحدا من

---

(٣٨٩) تقدمت الإشارة لهذه المسألة عند الكلام على حكم الإصرار على الصغائر. ويراجع: مدارج السالكين ١/٣٠٨-٣١٢.

(٣٩٠) ينظر: جامع العلوم والحكم ١/٤٤٧.

(٣٩١) كما تقدم في أول هذا السبب: الحسنات الماحية.

(٣٩٢) وينظر: الآداب الشرعية ١/١٨٢.

(٣٩٣) سورة النساء، الآية ٣١.

(٣٩٤) ينظر: فتح الباري ٢/١٦، وروح المعاني ١٢/٤٨٤.

(٣٩٥) ينظر: أصول الدين للبزدوي ١٤٣.

(٣٩٦) ينظر: فتح الباري ٢/١٦، وروح المعاني ١٢/٤٨٤.

الأمور المكفرة ولم يكن قد ارتكب ذنبا[٣٩٧].

الثالث: أنه لا تعارض بين النصوص بحمد الله، فإن الآية والحديث بمعنى واحد؛ وقوله ﷺ (ما اجتنبت الكبائر) دال على بيان الآية؛ لأنه لا يتم اجتناب الكبائر إلا بفعل الصلوات، فمن لم يفعلها لم يعد مجتنبا الكبائر؛ لأن تركها من الكبائر، فوقف التكفير على فعلها، فصار فعل الفرائض داخلا في اجتناب الكبائر[٣٩٨].

وعلى هذا الجواب المحرر، فإن هذه المسألة فرضية ذهنية لا وجود لها في الخارج، فليس هناك اجتناب للكبائر دون أداء الفرائض، ولهذا تجد أن من العلماء من يطلق القول بأن اجتناب الكبائر مكفر للصغائر[٣٩٩]، مع أنه ينص في مواضع من كلامه على وجوب أداء الطاعات مع اجتناب الكبائر[٤٠٠].

وإذ تبين هذا، فإنه لا يتصور أن يكون اجتناب الكبائر سببا مستقلا في التكفير دون أداء الطاعات، كما هو ظاهر كلام بعض أهل العلم[٤٠١]، ومن ثم لا يحتاج الأمر إلى أن يقال إن الله تعالى يغفر الصغائر باجتناب الكبائر، لكن بضميمة أخرى إلى الاجتناب، وهي إقامة الفرائض[٤٠٢]، فإنه لا يقع التكفير إلا باجتماع الوصفين، والله أعلم[٤٠٣].

المسألة الرابعة: وهي أن الصلوات إذا كفرت لم يبق ما يكفره غيرها، فلم يتحقق مضمون الآية، ولا مضمون بقية الأحاديث، فما الذي تكفره الجمعة، ورمضان، وصيام عرفة، وبقية المكفرات؟[٤٠٤].

وقد أجيب عن ذلك بأجوبة:

الأول: أن من كفر عنه بطاعة، فإن بقية المكفرات من الطاعات يكتب بها لهم درجات إذا لم تجد ما تكفره من السيئات[٤٠٥].

الثاني: وهو ما قرره شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله، وهو أن العمل الذي يمحو الله به الخطايا، ويكفر به السيئات هو العمل المقبول، والله تعالى إنما يتقبل من المتقين، فمن اتقى الله في عمل من الأعمال بأن كان خالصا صوابا، فإن الله تعالى يتقبل منه، والمحو والتكفير يقع بما يتقبل من الأعمال، وأكثر الناس يقصرون في الحسنات، وهم يفعلون السيئات كثيرا، فلهذا يكفر بما يقبل من الصلوات الخمس شيء، وبما يقبل من الجمعة شيء، وبما يقبل من صيام رمضان

---

(٣٩٧) ينظر: روح المعاني ٤٨٤/١٢.

(٣٩٨) ينظر: فتح الباري ١٦/٢، وروح المعاني ٢٦/٥، ٤٨٥/١٢، ومعارج الصعود ٢٨١، وتيسير الكريم الرحمن ١٤١.

(٣٩٩) ينظر: مجموع الفتاوى ٢٩٣/١٥، وأضواء البيان ١٢٨/٤-١٢٩.

(٤٠٠) ينظر: مجموع الفتاوى ٣٥٣/٧، ٤٩٠، ٢٧٩/٢٠، ٥٦/٢٢، ومنهاج السنة ٢٠٠/٦، ومعارج الصعود ٢٨١.

(٤٠١) ينظر: الدرة فيما يجب اعتقاده ٣٤٠-٣٤١، ٣٥١، والآداب الشرعية ١٨٣/١، والأرواح النوافح بهامش العلم الشامخ ٩٦.

(٤٠٢) ينظر: الجامع لأحكام القرآن ٢٦١/٦، وتفسير الرازي ٧٣/١٠، وينظر: جامع البيان ٥٥/٥.

(٤٠٣) ينظر: طريق الهجرتين ٦٢٣.

(٤٠٤) ينظر: منهاج السنة ٢١٦/٦، وروح المعاني ٢٦/٥.

(٤٠٥) ينظر: منهاج السنة ٢١٦/٦، وروح المعاني ٤٨٤/١٢.

شيء آخر، وكذلك سائر الأعمال[٤٠٦].

المبحث الثاني: الأسباب التي من الناس

السبب الأول: دعاء المؤمنين

كون الدعاء سببا لتكفير الصغائر مبني على كونه سببا لتكفير ما هو أشد منها، وهي الكبائر، وشيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله يقرر أن أهل السنة يجوز عندهم أن صاحب الكبيرة قد يدخل الجنة بلا عذاب؛ بدعاء مستجاب منه، أو من غيره فيه[٤٠٧].

وإذ الأمر كذلك في صاحب الكبيرة، فصاحب الصغيرة أولى منه بهذا السبب، وهذا في حالة عدم زوال الصغيرة بسبب آخر كالحسنات الماحية؛ لمانع من الموانع، والله أعلم[٤٠٨].

السبب الثاني: إهداء العمل الصالح للميت

دلت النصوص الكثيرة على انتفاع الغير بثواب ما يتقرب به العبد لربه تعالى، كما في حديث (من مات وعليه صيام صام عنه وليه)[٤٠٩]، وحديث سعد بن عبادة رضي الله عنه أنه قال لرسول الله ﷺ يا رسول الله إن أمي توفيت، وأنا غائب عنها، أينفعها شيء إن تصدقت به عنها؟ قال (نعم)، قال فإني أشهدك أن حائطي المخراف صدقة عليها[٤١٠]. وغيرها من النصوص الدالة انتفاع الأموات بسعي الأحياء، والتي هي محل إجماع في الجملة عند أهل السنة[٤١١].

وأهل السنة يجوز عندهم أن صاحب الكبيرة يدخله الله الجنة بلا عذاب؛ إما لحسنات تمحو كبيرته، منه، أو من غيره[٤١٢].

وما دام هذا في حق صاحب الكبيرة. فإن صاحب الصغيرة أولى منه بجواز دخول الجنة بحسنات من غيره، وتكون هذا الحسنات إما رافعة لحسناته، كما في حديث سعد بن عبادة المتقدم، أو مكفرة لذنوبه، كما في حديث أبي هريرة أن رجلا قال للنبي ﷺ: إن أبي مات وترك مالا، ولم يوص، فهل يكفر عنه أن أتصدق عنه؟ قال: (نعم)[٤١٣].

السبب الثالث: الشفاعة

يذكر بعض أهل العلم أن هناك شفاعة لأهل الصغائر، فقد جاء في الفقه الأكبر ما نصه: "وشفاعة نبينا عليه الصلاة والسلام للمؤمنين المذنبين، ولأهل الكبائر منهم المستوجبين للعقاب حق ثابت".

---

(٤٠٦) ينظر: منهاج السنة ٦/٢١٦-٢١٨.

(٤٠٧) ينظر: مجموع الفتاوى ١٢/٤٨٠، وموانع إنفاذ الوعيد ١٠٠، ١٠٦-١٠٧.

(٤٠٨) ينظر: موانع إنفاذ الوعيد ١٠٢، ١٠٦-١٠٧.

(٤٠٩) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الصوم. باب من مات وعليه صوم ٤/٢٢٧ رقم١٩٥٢، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٨/٣٤ رقم١١٤٧ (١٥٣).

(٤١٠) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب الوصايا، باب إذا قال أرضي أو بستاني صدقة ٥/٤٥٣ رقم ٢٧٥٦.

(٤١١) ينظر: الإيمان الأوسط ضمن الفتاوى ٧/٤٩٨-٤٩٩، والروح ١٥٩، وقد تتبع رحمه الله تعالى النصوص الدالة على هذا المعنى، وما يتعلق بها من تفاصيل ومناقشات، وينظر أيضا: مجموع الفتاوى ٢٤/٣٠٩.

(٤١٢) ينظر: مجموع الفتاوى ١٢/٤٨٠.

(٤١٣) رواه مسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ١١/١٢٠ رقم١٦٣٠.

قال الملا علي القاري شارحا قوله: للمؤمنين المذنبين: " أي من أهل الصغائر المستحقين للعقاب".

وقيل في قوله ﷺ: (وأعطيت الشفاعة)[٤١٤] أنه يحتمل أن الشفاعة التي يختص بها ﷺ أنه يشفع لأهل الكبائر، وغيره إنما يشفع لأهل الصغائر دون الكبائر[٤١٥].

ومنهم من يقول إن الشفاعة تكون لصاحب الصغيرة[٤١٦]، أو له إذا مات مصرا عليها[٤١٧].

وقد تقرر في معرض وصف حال مرتكب الصغيرة فحسب أنه ممن من الله تعالى عليه فسلم من كبائر الذنوب، أو وقع فيها ثم اجتنبها وتاب منها، فكفرت عنه صغائره، فلقي الله تعالى على هذه الحال، فهو من طبقة المقربين[٤١٨].

وقد جاءت أحاديث عن النبي ﷺ تدل على أن الشفاعة تكون للمذنبين، منها قوله ﷺ: (شفاعتي لأهل الكبائر من أمتي)[٤١٩]، وفي الحديث (خيرت بين الشفاعة وبين أن يدخل نصف أمتي الجنة، فاخترت الشفاعة: لأنها أعم وأكفى، أترونها للمؤمنين المتقين؟ لا، ولكنها للمذنبين الخاطئين المتلوثين)[٤٢٠] وجاء عن حذيفة رضي الله عنه قوله: إن الله يغني المؤمنين عن شفاعة محمد ﷺ. ولكن الشفاعة للمذنبين المؤمنين والمسلمين[٤٢١].

وإذ الأمر كذلك، فإن أصحاب الصغائر إن تناولتهم الشفاعة، فهي للأقوام الذين ترفع درجاتهم في الجنة، وأما أنواع الشفاعة التي لا تكون إلا في المذنبين المستحقين للعقوبة[٤٢٢]، فليس أصحاب الصغائر من أهلها، والله أعلم.

وأما احتمال أن تكون شفاعة غير الرسول ﷺ في أصحاب الصغائر، فمع أنه تخصيص بحاجة إلى دليل[٤٢٣]، فهو أيضا مخالف لما تقرر من أن الصغائر تكفر باجتناب الكبائر[٤٢٤].

وأما أنها في المصرين من أصحاب الصغائر، فقد تقدم أن الإصرار على الصغيرة له حكم الكبيرة عند عامة أهل العلم، فتكون الشفاعة فيهم إن وقعت

---

(٤١٤) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب التيمم ١/٥١٩ رقم٣٣٥، ومسلم في صحيحه (مع شرح النووي) ٥/٥ رقم٥٢١

(٤١٥) ينظر: البعث والنشور ٢٣-٢٤، وفتح الباري ١/٥٢٣.

(٤١٦) ينظر: شرح الأصول الخمسة ٤٦٦.

(٤١٧) ينظر: فتح الباري ١١/٤٣٦.

(٤١٨) يراجع: المبحث الثاني من الفصل الثاني.

(٤١٩) رواه الإمام أحمد في مسنده ٢٠/٤٣٩ رقم١٣٢٢٢، وقال محققوه: إسناده صحيح.

(٤٢٠) رواه الإمام أحمد في مسنده ٩/٣٢٧ رقم٥٤٥٢، وابن أبي داود في البعث، واللفظ له ٨٦ رقم ٤٤، ٤٥. وصحح إسناده المحقق.

(٤٢١) رواه البيهقي في الاعتقاد ٢٦٤-٢٦٥. وحسنه المحقق. وفيه تمام تخريجه.

(٤٢٢) ينظر في أنواع الشفاعة: الشفاعة عند أهل السنة، والرد على المخالفين فيها ٣٨ - ٦١.

(٤٢٣) ينظر: فتح الباري ١١/٤٣٦.

(٤٢٤) ينظر: شرح الأصول الخمسة ٤٦٦. وفتح الباري ١١/٤٣٦.

كالشفاعة في أهل الكبائر.

وإذ لم يثبت دليل على أن أصحاب الصغيرة تشملهم الشفاعة، فإن القول به في الحقيقة يتوافق مع أصول الأشاعرة القائلين بأن صاحب الصغيرة كصاحب الكبيرة في جواز العقاب، وأن اجتنابه الكبائر لا يقطع بكونه مكفرا للصغائر، وهذا أصل سبق الكشف عن ضعفه، ومخالفته للأدلة.

وعلى ضوء ما تقدم، فإن الشفاعة لا تكون من الأسباب المكفرة لصغائر الذنوب، والله تعالى أعلم.

المبحث الثالث: الأسباب التي من الرب تعالى

السبب الأول: المصائب المكفرة

وهي ما يصيب المؤمن من مكروه[٤٢٥]، ويحصل له في الدنيا والبرزخ والقيامة من الألم الذي هو عذاب[٤٢٦].

فهذه ثلاثة أسباب تندرج تحت وصف واحد، وهي كونها مصائب تصيب العبد في هذه المواطن.

وقد دلت النصوص على أن هذه المصائب مكفرات للذنوب، فعن عائشة رضي الله عنه قالت: قال رسول الله ﷺ: (ما من مصيبة تصيب المسلم، إلا كفر الله بها عنه، حتى الشوكة يشاكها)[٤٢٧]، وقال ﷺ: (ما يصيب المسلم من نصب، ولا وصب، ولا هم، ولا حزن، ولا أذى، ولا غم، حتى الشوكة يشاكها، إلا كفر الله بها من خطاياه)[٤٢٨]، وقال ﷺ: (ما من مسلم يصيبه أذى، شوكة فما فوقها، إلا كفر الله بها سيئاته، كما تحط الشجرة ورقها)[٤٢٩]، وقال ﷺ: (ما من مسلم يصيبه أذى، من مرض فما سواه، إلا حط الله به سيئاته، كما تحط الشجرة ورقها)[٤٣٠]، وقال ﷺ: (ما من مسلم يشاك شوكة فما فوقها، إلا كتبت له بها درجة، ومحيت عنه بها خطيئة)[٤٣١]، ونحو ذلك من النصوص الدالة على أن ما يحصل للمؤمن، وما يبتليه الله به من مصائب، سواء في الدنيا، أو في البرزخ، أو يوم القيامة، فإن الله تعالى يكفر بها خطاياه[٤٣٢].

وجمهور العلماء على أن التكفير في هذه النصوص خاص بالصغائر، لما ورد من تقييد التكفير باجتناب الكبائر، كما في حديث (الصلوات الخمس،

---

(٤٢٥) ينظر: فتح الباري ١٠/١٠٩.

(٤٢٦) ينظر: مجموع الفتاوى ٢٤/٣٧٥، والعذاب أعم من العقاب، فإن العذاب هو الألم. وليس كل من تألم بسبب كان ذلك عقابا له على ذلك السبب. يراجع: مجموع الفتاوى ٢٤/٣٧٤.

(٤٢٧) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب المرضى، باب ما جاء في كفارة المرض ١٠/١٠٧ رقم٥٦٤٠.

(٤٢٨) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب المرضى، باب ما جاء في كفارة المرض ١٠/١٠٧ رقم٥٦٤١.

(٤٢٩) رواه البخاري في صحيحه (مع الفتح): كتاب المرضى، باب أشد الناس بلاء الأنبياء ثم الأمثل فالأمثل ١٠/١١٦ رقم٥٦٤٨.

(٤٣٠) رواه مسلم في صحيحه (مع شرح النووي): ١٦/١٩٢ رقم٢٥٧١.

(٤٣١) رواه مسلم في صحيحه (مع شرح النووي): ١٦/١٩٣ رقم٢٥٧٢.

(٤٣٢) ينظر: مجموع الفتاوى ١٠/٤٥، ٢٤/٣٧٥، ١٠/٣٦٢-٣٦٣.

والجمعة إلى الجمعة، ورمضان إلى رمضان مكفرات لما بينهن، ما اجتنبت الكبائر).

ونوزع في ذلك بأن التقييد وحمل المطلق على المقيد لا يكون إلا مع اتحاد السبب والحكم، وسبب التكفير في الموضعين مختلف، فهو هنا المصائب، وفي غيرها بعض الطاعات[٤٣٣].

ولذا ذهب بعض العلماء إلى القول بالعموم في التكفير بالمصائب، وأن الله يكفر بها ما شاء من الذنوب، ويكون كثرة التكفير وقلته باعتبار شدة المرض وخفته[٤٣٤].

ويرى الإمام ابن القيم رحمه الله أن السيئات عند اقترانها بالذنوب في النصوص، فإنه يراد بها الصغائر؛ ولذا خصت بالتكفير دون المغفرة.

وقد جاء الوعد على المصائب، والهموم، والغموم، والنصب، والوصب بالتكفير دون المغفرة، كما في النصوص السابقة، فالتكفير هنا للصغائر، فإن المصائب لا تستقل بمغفرة كبائر الذنوب[٤٣٥].

وقد ذكر الحافظ ابن حجر رحمه الله أن التكفير بالمصيبة بمجردها يكون على ذنب يوازي المصيبة، فإن لم يكن للمصاب ذنب عوض عن ذلك من الثواب بما يوازنه[٤٣٦].

(٤٣٣) ينظر: العدة للصنعاني ١/١٤٦.

(٤٣٤) ينظر: فتح الباري ١٠/١١٣.

(٤٣٥) ينظر: مدارج السالكين ١/٣٣٩.

(٤٣٦) ينظر: فتح الباري ١٠/١١٠.

السبب الثاني: العفو الإلهي

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: " وأما صاحب الكبيرة، فسلف الأمة وأئمتها، وسائر أهل السنة والجماعة لا يشهدون له بالنار، بل يجوزون أن يغفر الله له"[٤٣٧].

وهذا في صاحب الكبيرة، وأما صاحب الصغيرة الذي لقي الله تعالى بها دون سائر الذنوب، فإن الوعد الكريم من الرب الرحيم، بأنه ممن زحزح عن النار وأدخل الجنة، فهو من الفائزين المفلحين، والحمد لله رب العالمين[٤٣٨].

الخاتمة

الحمد لله أولا وآخراً، وبعد هذا التنقيب عن مسائل صغائر الذنوب وأحكامها، فهذه تقييدات لبعض المعالم التي انتهت إليها الدراسة:

أولاً: أن الخلاف في تقسيم الذنوب إلى صغائر وكبائر خلاف عقدي بين الفرق، والتحقيق أنه خلاف حقيقي تنبني عليه الأحكام عند الفريقين القائلين بالتقسيم والمانعين له.

ثانياً: نصاعة منهج أهل السنة في ضبط الحدود، فإن ضابط التفريق بين الصغائر والكبائر عندهم مستقى من النصوص الشرعية، وأقوال

(٤٣٧) مجموع الفتاوى ٤/٤٧٥.

(٤٣٨) ينظر: العلم الشامخ ٩٠، ويراجع: مبحث (حكم مرتكب الصغيرة).

الصحابة رضوان الله عليهم. وهو أوضح الضوابط في التفريق بين الذنوب.

ثالثاً: وسطية أهل السنة في نظرتهم لمرتكب الصغيرة، فقد أعملوا النصوص في اسمه وحكمه في الدنيا والآخرة، وأعملوها في التحذير من خطر الصغائر، وأنها قد تكون من الموبقات.

رابعاً: تشابه الحجج لبعض المسائل يجعل الناظر في بادئ الأمر يظن أنها مسألة واحدة، وبالتتبع والفرز والتدقيق للمسائل والأقوال تنجلي حقيقة الأمر، وتتوزع المسائل مع أقوالها وتعليلاتها.

خامساً: في حكاية الأقوال يقع التباين في نسبتها إلى أصحابها، حتى وصل عند بعض المصنفين أن ينسب القول إلى أهل السنة، ويكون المراد بهم الأشاعرة، والمرجو أن تكون هذه ال دراسة ساهمت في تصحيح هذا الجانب، من خلال رد كل قول لأهله، ومناقشة ما خالف ما عليه أهل السنة في هذا الباب.

سادساً: اعتماد أصل بدعي، والالتزام به يوقع في أخطاء شرعية متكررة، وشاهده هنا صنيع الأشاعرة عندما تابعوا الجهمية في الوعد والوعيد، والثواب والعقاب، وأنه بلا حكمة ولا عدل، بل لمحض المشيئة، وتوقفهم في خبر الله مطلقا، ومن ثم يجوز عندهم تعذيب المطيع، وإثابة العاصي، ونتج عن ذلك توقفهم في وعد الله بتكفير الصغائر لمجتنب الكبائر، وتجويزهم تعذيب صاحب الصغائر المجتنب للكبائر، وعدم القطع بالمغفرة له، وأنكروا ما دلت عليه النصوص من تقسيم الذنوب، وحملوا معنى الكبيرة فيها على الكفر، وهكذا في سلسلة أخطاء سببها أصول بدعية.

سابعاً: مما ظهر في هذه الدراسة اختلاف أنظار أهل العلم في التعامل مع النصوص المطلقة في تكفير الخطايا، والنصوص المقيدة للتكفير باجتناب الكبائر، فطائفة أخذت بالإطلاق في شمول التكفير للصغائر والكبائر، وأخذت بالتقييد في اشتراط اجتناب الكبائر لتكفير الصغائر، وطائفة أخذت بالتقييد في تخصيص التكفير بالصغائر، وأخذت بالإطلاق في عدم اشتراط اجتناب الكبائر لتكفير الصغائر، وليس هذا من باب التناقض في الترجيح، بل مرده لاختلاف وجهات النظر في جهة الترجيح، والله أعلم.

وبعد فإن مقتضى الاختصار يتطلب الاكتفاء بهذه النقاط، والله أسأل أن يكون ما أردته وخيرا منه قد تحقق من خلال هذه الدراسة، وما توفيقي إلا بالله، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد.

المراجع

الذهبي، الحافظ. *الكبائر*، تحقيق مشهور سلمان، ط٢، ١٤٢٤هـ، مكتبة الفرقان بعجمان.

آبادي، أبي الطيب. *عون المعبود شرح سنن أبي داود*، ط١، ١٤١٠هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

إبراهيم، أسامة. *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد*، لابن عبد البر، ط٢، ١٤٢٢هـ،

دار الفاروق الحديثة بمصر.

إبراهيم، ياسر. *شرح صحيح البخاري*، لأبي الحسن ابن بطال، ضبط نصه، ط٣، ١٤٢٥هـ، مكتبة الرشد بالرياض.

إبراهيم، يسار و غنيم عباس. ت. *تفسير القرآن*، لأبي المظفر السمعاني، ط١، ١٤١٨هـ، دار الوطن بالرياض.

ابن القاسم، محمد. وابنه محمد. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية*، للإمام ابن تيمية، جمع وترتيب الشيخين، نشر وزارة الشؤون الإسلامية في المملكة العربية السعودية، سنة ١٤١٦هـ.

ابن حزم. *مراتب الإجماع* (ومعه محاسن الإسلام، ونقد مراتب الإجماع)، ط٣، ١٤٠٦هـ، دار الكتاب العربي ببيروت.

ابن خالويه. *مختصر شواذ القرآن من كتاب البديع*، لابن خالوية، ط ١٩٣٤، المطبعة الرحمانية بمصر.

ابن عالية أبو حذيفة. ت. *الجواب الكافي لمن سأل عن الدواء الشافي*. لابن القيم، ط١، ١٤٠٧هـ، دار الكتاب العربي ببيروت.

ابن عثيمين. *فتح ذي الجلال والإكرام بشرح بلوغ المرام*، ط١، ١٤٢٥هـ، مدار الوطن بالرياض.

ابن عثيمين. محمد. *شرح بلوغ المرام*، (=فتح ذي الجلال والإكرام).

ابن عثيمين، محمد. *تفسير القرآن الكريم* (سورة آل عمران)، ط١، ١٤٢٦هـ، دار ابن الجوزي بالدمام.

ابن عثيمين، محمد. *شرح رياض الصالحين*، ط عام ١٤٢٥هـ، دار مدار الوطن بالرياض.

ابن قاسم، عبدالرحمن. ت. *الإيمان الأوسط*، لشيخ الإسلام ابن تيمية، ضمن مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية.

ابن قاسم، عبدالرحمن. *جمع الدرر السنية في الأجوبة النجدية*، لمجموعة من علماء نجد الأعلام، ، ط٥، ١٤١٣هـ.

ابن قاسم، عبدالرحمن. *حاشية كتاب التوحيد*، ط٣، ١٤٠٨هـ.

ابن قاسم، محمد. *جمع المستدرك على مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*، ط الأولى ١٤١٨هـ.

ابن قاسم، محمد. ت. فتاوى ورسائل سماحة الشيخ محمد بن إبراهيم آل الشيخ، جمع وترتيب وتحقيق، ط الثانية.

ابن مفلح، عبدالله. الفروع، ط٤، ١٤٠٤هـ، راجعه عبد الستار فراج، دار عالم الكتب ببيروت.

ابن منظور، *لسان العرب*، ط١٤١٠، ١هـ، دار صادر ببيروت.

أبو العيني. أحمد. ت. *الاعتقاد والهداية إلى سبيل الرشاد*، لأبي بكر البيهقي، ط١، ١٤٢٠هـ، دار الفضيلة بالرياض.

أبو خبزة، أبو أيس. *شرح عقيدة الإمام مالك الصغير*، لابن نصر البغدادي، خرج أحاديثها بدر العمراني، ط١، ١٤٢٣هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

أبو عدة، عبدالفتاح. ت. *حاشية السندي على سنن النسائي الصغرى*، للسندي، ط٣، ١٤٠٩هـ، دار البشائر الإسلامية ببيروت.

أبو عمر، عمر. *طريق الهجرتين وباب السعادتين*، لابن القيم، ط١، ١٤٠٩هـ، دار ابن القيم في الدمام.

الأرنؤوط، شعيب و عمر القيام، ت. *الآداب الشرعية*، لابن مفلح، ط٣، ١٤١٨هـ، مؤسسة الرسالة ببيروت.

الارنؤوط، شعيب وإبراهيم باحسن. ت. *جامع العلوم والحكم*، لابن رجب، ط٧، ١٤٢٣هـ، مؤسسة الرسالة في بيروت.

الأرنؤوط، شعيب، ت. *الإحسان بترتيب صحيح ابن حبان*، ترتيب الفارسي، ط١، ١٤٠٨هـ، مؤسسة الرسالة في بيروت.

اسكندريلا، محمد. ت. *الروح*، للإمام ابن قيم الجوزية، ط١، ١٤٠٢ه، دار الكتب العلمية ببيروت.

إسماعيل، يحيى. ت. *إكمال المعلم بفوائد صحيح مسلم*، ط٢، ١٤٢٥هـ، دار الوفاء بمصر.

الأصفهاني، أبي نعيم. *حلية الأولياء وطبقات الأصفياء*. دار الكتب العلمية ببيروت.

الأعظمي، محمد مصطفى. ت. *السنن*، للإمام ابن ماجه، شركة الطباعة العربية في الرياض، ط٢، ١٤٠٤هـ.

آل الشيخ، صالح. *جامع شروح العقيدة الطحاوية*، مجموع يتضمن شرح ابن أبي العز، وتعليقات جماعة من العلماء على متن الطحاوية، ط١، ١٤٢٧هـ، نشر دار ابن الجوزي بالقاهرة.

الأمد، محمد، وعمر السلامي، ت. *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*، لمحمود الألوسي، ط١، ١٤٢٠هـ، دار إحياء التراث العربي في بيروت.

الأندلسي، ابن عيطة. *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز*، ط١، ١٤٢٣هـ، دار ابن حزم ببيروت.

باجو، مصطفى. ت. *تحرير المقال في موازنة الأعمال وحكم غير المكلفين في العقبى والمآل*، لأبي طالب القضاعي، ط١، ١٤٢٧هـ، دار الإمام مالك بالإمارات.

الباجوري. تحفة المريد شرح جوهرة المريد، ط الأولى ٢٠٠٢م، المكتبة الأزهرية للتراث بمصر.

البارودي، عماد. ت. *مفاتيح الغيب* (التفسير الكبير) (تفسير الرازي)، للفخر الرازي المكتبة التوفيقية بمصر.

البدري، محمد. ت. *إرشاد الفحول إلى تحقيق علم الأصول*، للشوكاني، ط١، ١٤١٢هـ، دار

الفكر ببيروت.

البزم، عبدالفتاح. ت. *شرح الصاوي على جوهرة التوحيد*، لأحمد الصاوي، ط٢، ١٤٢٠هـ، دار ابن كثير بدمشق.

البغدادي، *أصول الدين*، ط٣، ١٤٠١هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

البنداري، عبدالغفار. ت. *المحلى بالآثار*، لابن حزم، دار الكتب العلمية ببيروت.

البواب، علي. *تفسير المشكل من غريب القرآن*، لمكي بن أبي طالب، طبعة سنة ١٤٠٦هـ، مكتبة المعارف بالرياض.

تامر، محمد. *المحيط في أصول الفقه*، للزركشي، ضبط نصه وعلق عليه ط٢، ١٤٢٨هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

التركي، عبدالله والأرنؤوط، شعيب. ت. *شرح العقيدة الطحاوية*. لابن أبي العز، ط١، ١٤٠٨هـ، مؤسسة الرسالة ببيروت.

التركي، عبدالله. ت. *الواضح في أصول الفقه*، لابن عقيل الحنبلي، ط١، ١٤٢٠هـ، مؤسسة الرسالة ببيروت.

التركي، عبدالله. ت. *الإقناع لطالب الانتفاع*، لموسى الحجاوي، ط١، ١٤١٨هـ، دار هجر بمصر.

التركي، عبدالله. ت. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف (مع المقنع، والشرح الكبير)*، لأبي الحسن المرداوي، ط١، ١٤١٧هـ، دار هجر بمصر.

التركي، عبدالله. ت. *الجامع لأحكام القرآن*، لأبي عبد الله القرطبي، ط١، ١٤٢٧هـ، مؤسسة الرسالة في بيروت.

التركي، عبدالله. ت. *الشرح الكبير* (مع المقنع، والإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف)، لابن قدامة، ط١، ١٤١٧هـ، دار هجر بمصر.

التركي، عبدالله. ت: *المقنع (مع الشرح الكبير. والإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف)*. لابن قدامة المقدسي، ط١، ١٤١٧هـ، دار هجر بمصر.

تركي، عبدالمجيد. ت. *التمهيد لقواعد التوحيد*، لأبي الثناء اللامشي، ط١، ١٩٥٥م، دار الغرب الإسلامي ببيروت.

تفسير ابن وهب، ينظر: *الواضح في تفسير القرآن الكريم*.

تميم، أسعد. ت. *الإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد*، ط٣، ١٤١٣هـ، مؤسسة الكتب الثقافية ببيروت.

الثمالي، يحيى. ت. *المنار المنيف في الصحيح والضعيف*، لابن القيم، ط١، ١٤٢٨هـ، دار عالم الفوائد بمكة المكرمة.

الجديع، ناصر. *الشفاعة عند أهل السنة والرد على المخالفين فيها*، ط٢، ١٤٢٢هـ، دار أطلس بالرياض.

جعيد، زهير. *البحر المحيط في التفسير*، لأبي حيان الأندلسي، طبعة سنة ١٤١٢هـ، دار الفكر ببيروت.

الحافظ، ابن كثير، *تفسير القرآن العظيم*، ط١، ١٤١٠هـ، دار الخير في بيروت.

الحرستاني، محمود. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. للطبري، تعليق ط١، ١٤٢١هـ، دار إحياء التراث العربي في بيروت.

حسن، عبداللطيف. *قواعد الأحكام في مصالح الأنام*، للعز بن عبد السلام. ضبطه، ط١، ١٤٢٠هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

حسن، عبداللطيف. ت. *الزواجر عن اقتراف الكبائر*، لابن حجر الهيتمي، ط١، ١٤٢٤هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

حلاق، محمد صبحي. ت. *إيقاظ الفكرة لمراجعة الفطرة*. للأمير الصنعاني، ط١، ١٤٢٠هـ، دار ابن حزم ببيروت.

حلبي، عبدالمجيد. ت. *حاشية ابن عابدين* (قرة عيون الأخيار تكملة رد المحتار على الدر المختار)، لابن عابدين، ط١، ١٤٢٠هـ، دار المعرفة ببيروت.

الحلواني، طلعت. ت. *مجموع رسائل الحافظ ابن رجب الحنبلي*، لابن رجب، ط١، ١٤٢٣هـ، الفاروق الحديثة بمصر.

الحمد، أحمد و سعيد القزقي. ت. *الدرة فيما يجب اعتقاده*. لابن حزم الظاهري، مطبعة المدني بمصر.

الحوزية، ابن القيم. *مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين*، دار الحديث في مصر.

الحويني، إسحاق. ت. *البعث*. لابن أبي داود، ط١، ١٤٠٨هـ، دار الكتاب العربي ببيروت.

خاروف، محمد. *الميسر في القراءات الأربعة عشرة*. ط١، ١٤١٦هـ، دار ابن كثير والكلم الطيب بدمشق.

الخطيب، محمد محيي الدين. ت. *فتح الباري شرح البارى*، للحافظ ابن حجر العسقلاني، وترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، ط٢، ١٤٠٩هـ، دار الريان ومكتبة ابن تيمية في مصر.

الخليفة، عبدالعزيز. ت. *تفسير آيات أشكلت على كثير من العلماء*. للإمام ابن تيمية، ط١. ١٤١٥هـ، مكتبة الرشد بالرياض.

دراز، عبدالله. *شرح: الموافقات في أصول الشريعة*. لأبي إسحاق الشاطبي، ط١، ١٤١١هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

الدعاس، تعليق: *الجامع*، للحافظ الترمذي، المكتبة الإسلامية في تركيا.

الدعاس، عزت، و عادل السيد. *السنن*، للإمام أبي داود السجستاني، ط١، ١٣٨٨هـ، دار الحديث في بيروت.

دندل، علي. ت. *شرح الفقه الأكبر*، للملا علي

القاري، ط١، ١٤١٦هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

الدوسري، جاسم. ت. *معرفة الخصال المكفرة للذنوب المقدمة والمؤخرة*، لابن حجر، ط١، ١٤١٠هـ، دار البشائر الإسلامية ببيروت.

رباب، سمير. *شرح الأصول الخمسة*، للقاضي عبد الجبار، تعليق أحمد بن الحسين، ط١، دار إحياء التراث العربي ببيروت.

رباب، سمير. تعليق *تفسير القرآن العظيم* (تفسير المنار)، لمحمد رشيد رضا، ط١، ١٤٢٣هـ، دار إحياء التراث العربي ببيروت.

رمضان، محيي الدين. ت. *الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها*، لمكي بن أبي طالب، ط٤، ١٤٠٧هـ، مؤسسة الرسالة ببيروت.

زرزور، عدنان. ت. *متشابه القرآن*، للقاضي عبد الجبار الهمذاني، مكتبة دار التراث بمصر.

زغلول، السعيد. ت. *البعث والنشور*، للبيهقي، ط١، ١٤٠٨هـ، مؤسسة الكتب الثقافية ببروت.

الزير، عبدالعزيز. ت: *مصباح الظلام في الرد على من كذب على الشيخ الإمام*، للشيخ عبد اللطيف بن عبد الرحمن، ط١، ١٤٢٤هـ، دار العاصمة في الرياض.

سالم، رشاد. ت. *منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية*، لشيخ الإسلام ابن تيمية، ط٢، ١٤١١هـ، نشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

سالم، عبدالعال. ت. *الحجة في القراءات السبع*، لابن خالويه، ط٦، ١٤١٧هـ، مؤسسة الرسالة بيروت.

سالم، محمد رشاد. ت. *الاستقامة*، لشيخ الإسلام ابن تيمية، مكتبة ابن تيمية بالقاهرة.

السايح، أحمد. ت: *مقالات الشيخ أبي الحسن الأشعري*. لابن فورك، ط١، ١٤٢٥هـ، مكتبة الثقافة الدينية بمصر.

السعدي، عيسى. *موانع إنفاذ الوعيد*، ط١، ١٤٢٦هـ، دار ابن الجوزي بالدمام.

السفاريني، محمد. *لوامع الأنوار البهية وسواطع الأسرار الأثرية شرح الدرة المضية في عقيدة الفرقة المرضية*، ط٢، ١٤٠٥هـ، المكتب الإسلامي في بيروت.

السقا، أحمد. ت. *شرح العقائد النسفية*، للتفتازاني، ط١، ١٤٠٧هـ، مكتبة الكليات الأزهرية بمصر.

السقا، مصطفى. ت: *المغني في أبواب التوحيد والعدل*. للقاضي عبد الجبار، طبعة سنة ١٣٨٥هـ، الدار المصرية للتأليف والنشر بمصر.

سلامة، كلود. ت. *تبصرة الأدلة*. لأبي المعين النسفي، ط١، ١٩٩٣م، المعهد العلمي الفرنسي للدراسات العربية بدمشق.

سلمان، مشهور. *الترغيب والترهيب*، للمنذري، حكم على أحاديثه الألباني. ط١، ١٤٢٤هـ، مكتبة المعارف بالرياض.

السليماني، محمد. ت. *قانون التأويل*، لابن العربي، تحقيق محمد السليماني، ط١، ١٤٠٦هـ، دار القبلة بجدة ومؤسسة علوم القران بيبروت.

السهلي، عبدالله. ت. *الاستغاثة في الرد على البكري*. لشيخ الإسلام ابن تيمية. ط١، ١٤١٧هـ، دار الوطن بالرياض.

السياح، أحمد، وإحسان عبدالغفار. ت. *الإيضاح في أصول الدين*، لابن الزاغوني، ط١، ١٤٢٥هـ، مكتبة الثقافة الدينية بمصر.

سيف، أحمد. ت. نسخة أخرى (*شرح عقيدة ابن أبي زيد القيرواني*)، ط١، ١٤٢٤هـ، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، الإمارات.

السيوطي. *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*، ط سنة ١٤١٤هـ، دار الفكر بيبروت.

الشاطبي، أبي إسحاق. *الاعتصام*، تعريف رشيد رضا، طبعة سنة ١٤٠٥هـ، دار المعرفة بيبروت.

شاكر، أحمد، ت. *إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام*، لابن دقيق العيد، ط١، ١٤١٤هـ، مكتبة السنة بمصر.

الشنقيطي. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*، طبعة سنة ١٤١٣هـ، مكتبة ابن تيمية بمصر.

الشنقيطي، الأمين. *معارج الصعود إلى تفسير سورة هود*، جمع عبد الله قادري، ط١، ١٤٠٨هـ، دار المجتمع بجدة.

شواط، حسين. ت. إكمال المعلم بفوائد صحيح مسلم (كتاب الإيمان). للقاضي عياض، ط١، ١٤١٧هـ، دار الوطن بالرياض.

الشويعر، عبدالسلام. ت. *شرح منظومة الآداب*، لموسى الحجاوي. ط١، ١٤٢٦هـ، دار ابن الجوزي بالدمام.

شيحا، خليل. *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*، للزمخشري، اعتنى به، ط١، ١٤٢٣هـ، دار المعرفة بيبروت.

الصافي، عثمان. *حول تقسيم الذنوب إلى كبائر وصغائر*، ط١، ١٤١٦هـ، المكتب الإسلامي بيبروت.

صقر، أحمد. ت. *تفسير غريب القرآن*، لابن قتيبة، طبعة سنة ١٣٩٨هـ، دار الكتب العلمية بيبروت.

الطاهر، بن عاشور، *التحرير والتنوير*، دار سحنون بتونس.

الطناحي، محمود والحلو، عبدالفتاح. ت. *طبقات الشافعية*، لعبد الوهاب السبكي، تحقيق محمود الطناحي وعبد الفتاح الحلو، ط٢، ١٤١٣هـ، مكتبة هجر بمصر.

الطوياد عبدالعزيز. ت. *النبوات*، لشيخ الإسلام ابن تيمية، ط١، ١٤٢٠هـ، دار أضواء السلف في الرياض.

الطيب، أسعد. ت. *تفسير القرآن العظيم*، لابن أبي حاتم، ط٢، ١٤٢٧هـ، مكتبة نزار الباز بمكة المكرمة.

عبدالحميد، محمد محيي الدين. ت. *الفرق بين الفرق*. للبغدادي، دار المعرفة ببيروت.

عبدالحميد، محمد محيي. ت. *مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين*، للأشعري، طبعة سنة ١٤١١هـ، المكتبة العصرية ببيروت.

عبدالحميد، محيي الدين، ت. *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. لابن القيم، طبعة سنة ١٤٠٧هـ، المكتبة العصرية ببيروت.

عبدالله، سليمان. *تيسير العزيز الحميد في شرح كتاب التوحيد*. للشيخ سليمان بن عبد الله، مكتبة الرياض الحديثة في الرياض.

عبدالمجيد، حمدي. ت: *المعجم الكبير*، للحافظ الطبراني، ط٢، ١٤٠٥هـ، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية بالعراق.

عبدالمنعم، راشد. *صحيفة علي بن أبي طلحة عن ابن عباس في تفسير القرآن الكريم*، ط١، ١٤١١هـ، مكتبة السنة بمصر.

عبدالموجود، علي و معوض، علي. ت. *العدة حاشية الصنعاني على إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام*. للأمير الصنعاني، ط١، ١٤١٩هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

عبدالوهاب، الشيخ محمد. مجموعة من العلماء. *التوضيح عن توحيد الخلاق في جواب أهل العراق وتذكرة أولي الألباب في طريقة الشيخ محمد بن عبد الوهاب*، ط١، ١٤٠٤هـ، دار طيبة بالرياض.

العتيبي، محمود. *عمدة القاري شرح صحيح البخاري*. طبعة سنة ١٤٢٢هـ، دار الفكر في بيروت.

العطار، صدقي. ت. *مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المفاتيح*. للملا علي القاري، تحقيق صدقي العطار، طبعة ١٤١٤هـ، دار الفكر ببيروت.

العطار، صدقي، ت. *عارضة الأحوذي على شرح سنن الترمذي*. لابن العربي، طبعة ١٤١٥هـ، دار الفكر ببيروت.

عكاشة وزميله، حسين. ت. *تفسير القرآن العزيز*، لابن أبي زمنين، ط٢، ١٤٢٦هـ، دار الفاروق الحديثة في مصر.

العمران. علي. *الروض الباسم في الذب عن سنة أبي القاسم ﷺ*. لابن الوزير، اعتنى به، ط١، ١٤١٩هـ، دار عالم الفوائد بمكة.

العمران، علي. ت. *بدائع الفوائد*، للإمام ابن قيم الجوزية، دار عالم الفوائد بمكة المكرمة، ط الأولى ١٤٢٥هـ.

عميرة، عبدالرحمن و نصر، محمد. ت. *الفصل في الملل والأهواء والنحل*. لابن حزم، ط١، ١٤٠٢هـ، مطابع عكاظ.

عميرة، عبدالرحمن. ت. شرح *المقاصد*. *للتفتازاني*، ط الأولى ١٤٠٩هـ، دار عالم الكتب ببيروت.

عوض الله، طارق. ت. *فتح الباري في شرح صحيح البخاري*. لابن رجب، ط٢، ١٤٢٢هـ، دار ابن الجوزي في الدمام.

الغزالي، أبي حامد. *إحياء علوم الدين*، ط١، ١٤١٩هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

الفريانن الوليد. ت. *فتح المجيد لشرح كتاب التوحيد*، للشيخ عبد الرحمن بن حسن، نشر وزارة الشؤون الإسلامية في المملكة العربية السعودية.

فريد، أحمد. ت: *الواضح في تفسير القرآن الكريم (تفسير ابن وهب)*، لأبي محمد ابن وهب الدينوري، ط١، ١٤٢٤هـ، دار الكتب العلمية بيروت.

القاضي، عبدالفتاح. *القراءات الشاذة وتوجيهها من لغة العرب* (ملحق بكتاب البذور الزاهرة في القراءات العشر المتواترة)، ط١، ١٤٠١هـ، دار الكتاب العربي بيروت.

القراءات الشاذة، لابن خالويه (= مختصر في شواذ القرآن).

اللاحم، سليمان. *تفسير آيات الأحكام في سورة النساء*، ط١، ١٤٢٤هـ، دار العاصمة بالرياض.

للفيروزأبادي، *القاموس المحيط*. تحقيق مكتب التحقيق بمؤسسة الرسالة، ط٢، ١٤٠٧هـ، مؤسسة الرسالة ببيروت.

للقاضي الشوكاني، *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار*، دار المعرفة ببيروت.

اللويحق، عبدالرحمن. ت. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*، للسعدي، ط٣، ١٤١٧هـ، مؤسسة الرسالة في بيروت.

مؤسسة الرسالة، تحقيق: *المسند*، للإمام أحمد بن حنبل، ط٢، ١٤٢٠هـ، مؤسسة الرسالة في بيروت.

المباركفوري، لأبي العلا. *تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي*، ط١، ١٤١٠هـ، دار الكتب العلمية بيروت.

محمد، أحمد فهمي. تعليق: *الملل والنحل*، للشهرستاني، ط الأولى ١٤١٠هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

مرشد، عادل. *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير*، لأحمد الفيومي، دون بيانات أخرى.

مستو، محيي الدين وزملاؤه. ت. *المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم*، لأبي العباس القرطبي، ط٢، ١٤٢٠هـ، دار ابن كثير بيروت.

المقيلي، صالح. الأرواح النوافخ (بهامش العلم الشامخ في تفضي الحق على الآباء والمشايخ)، مكتبة دار البيان بدمشق.

مكارم، سعيد. *قوت القلوب في معاملة المحبوب ووصف طريق المريد إلى مقام التوحيد*، لأبي طالب المكي، راجعه، ط١، ١٩٩٥م، دار صادر في بيروت.

المكتب الإسلامي. *زاد المسير في علم التفسير*، لابن الجوزي، ط الرابعة ١٤٠٧هـ، بيروت.

المنصور، خليل. *ضبط إدرار الشروق على أنواء الفروق (بهامش أنواء الفروق)*، لابن الشاط، ط١، ١٤١٨هـ، دار الكتب العلمية ببيروت.

المنصور، خليل. الفروق (أنوار البروق في أنواء الفروق)، للقرافي، ضبط نصه، ط١، ١٤١٨ه، دار الكتب العلمية ببيروت.

المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج (= شرح النووي على صحيح مسلم).

الندوي، مختار. ت. *الجامع لشعب الإيمان*، للحافظ البيهقي، ط٢ ١٤٢٥هـ، مكتبة الرشد بالرياض.

نسخة أخرى نشر دار ابن حزم ببيروت، ط١، ١٤٢٦هـ.

النمر، محمد؛ ضميرية، عثمان؛ الحرش، سليمان. ت. *معالم التنزيل*، للبغوي، ط١، ١٤٢٣هـ، دار طيبة في الرياض.

النووي، الحافظ. *شرح النووي على صحيح مسلم* (المنهاج)، ط١، ١٤١٢هـ، مؤسسة قرطبة.

هارون، عبدالسلام. ت. *تهذيب اللغة*، لأبي منصور الأزهري، وزملائه، دار الصادق للطباعة والنشر.

هارون، عبدالسلام. ت. *معجم مقاييس اللغة*، لابن فارس، طبعة سنة ١٣٩٩هـ، دار الفكر ببيروت.

هانزلينس. ت. *أصول الدين*، للبزدوي، طبعة سنة ١٣٨٣هـ، دار إحياء الكتب العربية بمصر.

Provisions of Minor Sins

Abdullah bin Mohammad AL Sanad
Professor Assistant Islamic Creed(Aqidh)& Contemporary Ideologies
College of Principles of Religion In Riyadh
Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
Kingdom of Saudi Arabia

(Received 28/11/1428H; accepted for publication 15/3/1429H.)

Abstracts. Praise be to Allah the almighty, and peace be upon the seal of prophets peace and prayers be upon him.
This study has revealed one of the subjects that related to the titles and provisions concerning the minor sins and their provisions in four chapters and seven units. The first chapter deals with the clarifications of different creeds in classifying of sins, the opinions of companions and righteous ancestors and the Muslim public that sins are classified into major and minor sins. It also includes the presentation of evidences against minor sins neglecms, debating with opponents and clarifying and displaying the core conflict regarding this issue. The second chapter includes what has been said in minor sins base and their limits in this world and the hereafter. Then it also includes explanation of the condition of the minor sin doer namely and judicially. The third chapter includes tracing of some causes that minor sins may turn into major ones and the caution from the danger of trivial sins. The fourth chapter which is the last one, deals with presentation of means of forgiveness which Allah the almighty has granted for escaping from punishment of minor sins and the conditions and arguments related to it. The conclusion includes the most important part of this study.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٢٧-٣٦٣، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والاتجاه نحو تعليم هذا التفكير لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

سلطانة بنت قاسم الفالح

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٣/ ١/ ١٤٢٩هـ؛ وقُبل للنشر في ١٥ / ٣ / ١٤٢٩ هـ)

ملخص البحث. هدف البحث الحالي إلى استقصاء فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والاتجاه نحو تعليم هذا التفكير لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. ولقد استخدم البحث الحالي أحد تصميمات المنهج التجريبي. وهو منهج المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي(One Group Pretest Posttest Design).

وقد تم اختيار (٢٠) معلمة من معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بالرياض أثناء الخدمة. ولقياس الأداء القبلي والبعدي للمعلمات لمهارات تدريس التفكير الإبداعي، والاتجاه نحو تعليم هذا التفكير، أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة لقياس مهارات تدريس التفكير الإبداعي - مهارات تدريس الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات - ، ومقياساً للاتجاه نحو تعليم هذا التفكير ومن ثم تم تطبيق الأدوات قبلياً على المعلمات. وبعد ذلك تم التدريب على البرنامج المقترح لمدة ثمانية أسابيع من الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٢٧- ١٤٢٨هـ، ولقد اعتمد البرنامج على التعلم الذاتي. والتدريب المباشر. وبعد ذلك تم تطبيق الأدوات بعدياً بعد انتهاء البرنامج.

وبعد تنظيم البيانات الناتجة عن القياس القبلي والبعدي تم معالجتها إحصائياً باستخدام اختبار ت t- test. ومربع إيتا. وأسفرت نتائج البحث عما يلي:

- فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.
- فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارة تدريس الطلاقة.
- فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارة تدريس المرونة.

- فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارة تدريس الأصالة.
- فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارة تدريس الحساسية للمشكلات.
- فعالية البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو تعليم التفكير الإبداعي.

وقد أوصت الباحثة بضرورة الاستفادة من البرنامج المقترح في التدريب الذاتي للمعلمات أثناء الخدمة لتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

المقدمة

لقد اهتم ديننا الإسلامي الحنيف بالدعوة إلى التفكير عن طريق التأمل والتدبر في الآيات الكونية، حيث وردت آيات كثيرة تدعوا إلى التفكـــير، قال تعالى: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴿١٩١﴾ ﴾[1] وقوله: ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٤٤﴾ ﴾[2].

وتنمية التفكير يعد أحد أهداف تدريس العلوم، وبالتالي تصبح المهمة الأساسية في تدريس العلوم هي تعليم الطلاب كيف يفكرون بدلاً من التركيز على حفظ المعلومات والمعارف التي تقدم لهم دون فهمها، إن تحقيق ذلك يتوقف في المقام الأول على معلم العلوم الذي يجب أن يتحول دوره من التلقين والتسميع إلى تهيئة المواقف التي تساعد الطلاب على التفكير بحيث يكون هذا المعلم ملهماً مبدعاً في تدريسه أو أسلوب تعليمه أو استخدامه للوسائل وتعامله مع طلابه (زيتون، ١٩٩٩)، (Levinson,1995) & (Todd& Shinzoto,1999). وقد وجد أن تنمية مهارات التفكير في مجال العلوم تمكن الطالب من استخدام هذه المهارات في مجالات دراسية أخرى .(الحارثي، ٢٠٠١)

من أجل ذلك شهدت المنطقة العربية في العقود الأخيرة حركة نشطة في مجال تعليم التفكير وخصوصاً التفكير الإبداعي، وعقدت لذلك المؤتمرات والندوات ومنها مؤتمر على مستوى الخليج العربي بعنوان " دور المعلم في تعليم التفكير الإبداعي" في ٢٢- ٢٤ أبريل ١٩٩١، ومؤتمر " مناهج التعليم وتنمية التفكير" للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس في الفترة ٢٥- ٢٦ يوليو ٢٠٠٠.

فالتفكير الإبداعي هو " تفكير توليدي للأفكار والمنتجات يتميز بالجدة، والأصالة، والمرونة، والطلاقة والحساسية للمشكلات، والقدرة على إدراك التغيرات والعيوب في الأشياء، وتقديم حلول جديدة أصيلة للمشكلات"(زيتون، ٢٠٠٣).

---

(١) آل عمران (١٩٠، ١٩١).

(٢) النحل (٤٤).

والإبداع هو القدرة على الغوص في الأشياء المألوفة، ورؤية أشياء دقيقة غير مألوفة فيها ؛ أو القدرة على تركيب الأشياء المألوفة، وإنتاج أشياء جديدة منها، أو أفكار جديدة، أو تكوين ترابطات جديدة، أو اكتشاف علاقات جديدة (الحارثي، ٢٠٠٢).

والإبداع مهم في حياة الإنسان منذ بدايتها ؛ فهو يؤثر بطريقة جيدة على شخصيته ومجتمعه وحضارته واقتصاده (Barry&Kanematsu,2006). ومن خلال ذلك أدرك الإنسان أهمية الإبداع مما أدى إلى دراسة طبيعته، والعوامل التي تساعد في تشخيصه ورعايته، و يُعد المعلم الشخصية المفتاحية في تأكيد التفكير والإبداع في حجرة الدراسة، فحين يكافح المعلم لتنمية كفاءته كمعلم مفكر مبدع فإن ذلك بالتأكيد يساعد في قدرة الطلاب على الأداء بكفاءة ونجاح كمتعلمين مفكرين مبدعين مستقلين، (جابر، ٢٠٠٠). ومن المتوقع أنه إذا كان أداء المعلم إبداعياً، فسوف ينعكس هذا الأداء على طلابه، وبالتالي فإنه يستطيع تحرير طاقات الطلاب الإبداعية الكامنة (Karkockien,2005). لذلك يوصى أن تكون قاعدة المعلم الأساسية هي تنمية التفكير الإبداعي، وتشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم وأفكارهم ومخترعاتهم (Barry&Kanematsu,2006). وحتى يشعر الطلاب أن ما يتعلمونه له أهمية ومناسب لقدراتهم العقلية، لا بد من الاهتمام بالإبداع، والتفكير الإبداعي، والمحافظة عليه من خلال دعمه وتعزيزه، ومساعدة الطلاب على الانطلاق بأفكارهم، وقبول أية فكرة لديهم ؛ وهذا كله يمكن تنميته من خلال التدريس (Neuman,2007 ؛ Mactighe&Schollen,1985).

وتذكر السعيد (١٩٩٨) أن تخريج أجيال تجيد التفكير هو أحد الأهداف المرجوة والمؤملة في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، إلا إن الوظيفة الرئيسة في عملية تنمية مهارات التفكير ترتبط بميول المعلم واستعداده وإعداده .من أجل ذلك يوصى بالاهتمام بإعداد المعلم المبدع الذي يستطيع أن يحرر طاقات طلابه الإبداعية وذلك من خلال الدورات التدريبية له قبل الخدمة أو أثناءها من أجل إنتاج جيل مفكر مستقل مبدع.

وتشير العديد من الدراسات إلى أن من أبرز معوقات استخدام المعلم لأساليب تنمية التفكير الإبداعي هو عدم الإلمام الكافي للمعلم بماهية هذه الأساليب، وطرق استخدامها، فالمعلم الذي لا يمتلك الكفاءات اللازمة لتنمية الإبداع لن يستطيع أن يفعل شيئاً حول تنمية التفكير الإبداعي (فلمبان، ٢٠٠٤). لذلك فإن الاهتمام بالمعلم بشكل فعال، وجيد، وتدريبه أثناء الخدمة أو قبلها، هو بداية حركة التغيير والتطوير الفعلي في العملية التعليمية ومنظومة التعليم بشكل عام (Cropey,2001). كما أن تدريب المعلم على تنمية أساليب التفكير الإبداعي يؤدي إلى ظهور مزيد من الإبداع في التدريس (Raths,1999). ويؤدي إلى تحسين قدرات الطلاب الإبداعية (Patric,2000).

فالإبداع ليس بالشيء الصعب ولكن من الممكن تعليمه وتنميتـــه وتطـــويره ودعمـــه في الفـــصل الدراســـي(Lefever,1996 ؛ Saarilahti&Oters,1999). ومن المعلوم أن الفصل الدراسي مكان مفعم بالطاقة والحيوية . والمعلم هو المسؤول الأول عن خلق بيئة مناسبة لتعزيز وتطوير التعليم فيه ؛ لذلك يجب العمل على تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلم التي من خلالها يستطيع مساعدة طلابه على الإبداع والتقصي والمشاركة الفاعلة في الصف والفهم الصحيح . وما إلى ذلك .وحتى يكون أداء المعلم إبداعياً لابد أن يكون مكتسباً لمهارات تدريس التفكير الإبداعي (Karkockien,2005) ؛ (Caram & Davis ,2006) ؛ (Park &Others ,2006).

الحاجة للبحث

برزت الحاجة للبحث من خلال ما يلي :

١- افتقار برامج إعداد المعلمات في كليات التربية للبنات لتعليم مهارات تدريس التفكير الإبداعي من أجل تنشئة المعلمة المبدعة. ويتضح ذلك من خلال تحليل الباحثة لمحتوى المقررات التربوية بصفة عامة ومقررات طرائق تدريس العلوم بصفة خاصة. وأيضاً من خلال بعض المقابلات التي عقدتها الباحثة مع ثمانية أعضاء من أعضاء هيئة التدريس التي خلصت إلى افتقار المقررات التربوية من البرامج التي تدعو إلى تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٢- من خلال فحص الباحثة للبرامج التي تقدمها إدارة التدريب التربوي للمعلمات أثناء الخدمة، لم تجد أي برنامج لتدريب المعلمات على مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٣- باستعراض الأدبيات التربوية تبين للباحثة ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتدريب المعلم أثناء الخدمة على تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي . وندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والاتجاه نحو تعليم هذا التفكير .

٤- ما أوصى به المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (١٩٩٤) (مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات) وهو وضع برامج تدريبية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة من أجل تنمية قدراتهم الإبداعية.

٥- ما أكدته بعض الدراسات من ضعف المعلمين لمهارات التدريس الإبداعي (فلمبان،٢٠٠٤ ؛ سعيد،٢٠٠٢ ؛ السعيد،١٩٨٩) . وبالتالي فإن ضعفهم في مهارات التدريس الإبداعي لن ينتج معلمين مبدعين.

٦- ندرة الدراسات في البيئة السعودية –على حد علم الباحثة- التي اهتمت بتدريس مهارات التفكير الإبداعي.

٧- ما كشفت عنه الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة . التي هدفت على التعرف

على مدى توظيف أو امتلاك معلمات العلوم لمهارات تدريس التفكير الإبداعي . أجريت الدراسة على (١٥) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض باستخدام بطاقة ملاحظة مهارات تدريس التفكير الإبداعي . والتي أسفرت عن افتقار معلمات العلوم لهذه المهارات.

تحديد مشكلة البحث

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي :

ما فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لمعلمة العلوم أثناء الخدمة وتنمية الاتجاه نحو تعليم هذا التفكير ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

١- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى معلمة العلوم أثناء الخدمة في المرحلة المتوسطة ؟

٢- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو تعليم هذا التفكير لدى معلمة العلوم أثناء الخدمة في المرحلة المتوسطة ؟

فروض البحث

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

ويتفرع من هذا الفرض الفروض التالية :

أ) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس الطلاقة.

ب) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس المرونة.

ج) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس الأصالة.

د) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس الحساسية للمشكلات.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في الاتجاه نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعي.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في الجوانب الآتية :

١- قد يفيد البحث الحالي القائمين على إعداد وتدريب معلمات العلوم في تحسين برامج الإعداد والتدريب أثناء الخدمة في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٢- قد يسهم البحث الحالي في تقديم نموذج لبرنامج تدريبي في مجال تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٣- يعد البحث الحالي من أوائل الدراسات - على حد علم الباحثة- في المملكة العربية السعودية التي اهتمت بإعداد برنامج من أجل تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى معلمة العلوم أثناء الخدمة ، في حين أن أغلب البحوث تناولت المعلم الطالب.

حدود البحث

يلتزم البحث بالحدود الآتية :

١- يقتصر البحث على مهارات تدريس التفكير الإبداعي الآتية (الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة ، والحساسية للمشكلات).

٢- عينة من معلمات العلوم أثناء الخدمة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض .

٣- استغرق تطبيق البرنامج مدة ثمانية أسابيع

مصطلحات البحث

يمكن تحديد المصطلحات الرئيسة الواردة في البحث كالتالي :

١-فاعلية Effectiveness

يعبر عن الفاعلية في الدراسات التجريبية عامة بأنها "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة" (علي، ١٩٩٧، ١٧) ، وتعرف إجرائياً بأنها (الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج المقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى معلمة العلوم أثناء الخدمة) ، ويتم تحديد هذا الأثر عن طريق مربع إيتا (η^2) (أبو حطب ، و صادق ، ١٩٩١ ، ٤٠٩).

٢- البرنامج Program

" مخطط مصمم لغرض التعليم ، أو التدريب بطريقة مترابطة ، وذلك لتطوير أداء المعلم أو الطالب المعلم بما يناسب مجاله ، ودوره في التدريس وتتكون عناصر البرنامج من الأهداف ، والمحتوى ، والأنشطة التعلمية التعليمية ، والأدوات ، والمواد ، والوسائل المستخدمة ، والتقويم بصورة منظمة (بوقس ، ٢٠٠٢ ، ٨٤). ويعرف إجرائياً بأنه مخطط مصمم من قبل الباحثة يهدف إلى تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي حيث يحتوي على مجموعة من الوحدات التعليمية التي تحتوي عناصر أساسية هي الأهداف ، والمحتوى ، والأنشطة التعليمية ، والأدوات ، والوسائل التعليمية ، والقراءات ، والمراجع ، والتقويم ، حيث تركز هذه الوحدات على التعلم الذاتي والتدريب المباشر ، ويشمل البرنامج جزءاً نظرياً يتم تدريب المعلمات أثناء الخدمة خلاله باستخدام الموديولات ، وجزءاً تطبيقياً يتم تدريب المعلمات خلاله بالتدريب المباشر من قبل الباحثة.

٣- مهارات تدريس التفكير الإبداعي
Creative Thinking Teaching Skills

" مجموعة من السلوكيات التدريسية والاستجابات التربوية التي يظهرها المعلم أثناء مراحل عملية التدريس وتهدف إلى تنمية الطلاقة والمرونة والأصالة لدى التلاميذ " (عبدا للاه، ٢٠٠١ ، ١٢). وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من السلوكيات التي يجب أن تمتلكها معلمة العلوم أثناء الخدمة وتتمكن من تنفيذها لتنمية عمليات التفكير الإبداعي التي تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات .

٤- الاتجاه Attitude

" هو الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حدث معين أو قضية معينة ، إما بالقبول والموافقة أو الرفض والمعارضة نتيجة مروره بخبرة تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية " (الدمرداش، ١٩٩٤ ، ١٠٦). ويعرف إجرائياً بأنه محصلة استجابات معلمات العلوم عينة الدراسة بالقبول أو الرفض أو المحايدة للعبارات المذكورة في مقياس الاتجاه نحو تعليم التفكير الإبداعي والمعد من قبل الباحثة .

الخلفية المفاهيمية للبحث

يتم في هذا الجزء التحدث عن الآتي :

معنى التفكير الإبداعي

لقد تعددت تعاريف التفكير الإبداعي وتنوعت بين العلماء ، ويرجع ذلك التنوع إلى تنوع مدارسهم واهتماماتهم. ولكن قبل الخوض في هذه التعاريف لا بد أن نعرف معنى الإبداع .

الإبداع في اللغة مشتق من الفعل أبدع وأبداع الشيء أي بدأه وأنشأه واخترعه.فيرى البعض الإبداع كأسلوب حياة ويعني العملية التي يمر بها الفرد أثناء خبراته والتي تؤدي إلى تحسين ذاته والتعبير عن فرديته. والبعض الآخر يرى الإبداع كنتاج حيث يعني أنه عملية أو نشاط يقوم به الفرد وينتج عنه شيء جديد ، والجدة من خلال ما يكون جديداً على الفرد نفسه وليس جديداً على المجتمع. كما ينظر البعض إلى الإبداع كعملية عقلية ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على طبيعة المراحل التي تمر بها عملية الإبداع وهذا يعني عملية إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل ، ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في المواقف ، وفيما لدى الفرد من معلومات ووضع الفروض لملء هذه الثغرات واختبارها والربط بين النتائج وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض ثم نشر النتائج وتبادلها(زيتون ،١٩٨٧ ؛ إبراهيم ، ٢٠٠٥ ؛ Daiva,2005)كما ينظر للإبداع على أنه خليط من المرونة ،والأصالة ، والحساسية للفكرة التي تساعد المتعلم في الخروج عن الفكر التقليدي إلى استخدام التفكير التباعدي (Donnell,2004)).ويعتقد البعض أن الإبداع هو القدرة على الإتيان بأفكار ذكية وجديدة ومدهشة ولها قيمة بطريقة ما (Wheeler &

(Bromfied 2002).

بعد إلقاء هذه النظرة على تعاريف الإبداع يمكننا الانتقال إلى تعريف التفكير الإبداعي :

يرى جروان (١٩٩٩) أن التفكير الإبداعي عبارة عن نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة أو مطروحة من قبل (حبش . ٢٠٠٥). ويخلص (Kilgour,2006) إلى أن التفكير الإبداعي هو العملية التي يتم من خلالها دمج التصورات الذهنية والخبرات السابقة التي يمتلكها الفرد بشكل لم يحدث له من قبل من أجل الوصول إلى حل مناسب وأصيل للمشكلة المعنية بالدراسة .

عناصر التفكير الإبداعي أو مكوناته

سوف يتم هنا الحديث عن بعض عناصر أو مهارات التفكير الإبداعي التي اقتصر عليه هذا البحث . ولقد أجمع الباحثون على التفسيرات التالية لها : (العاني . ١٩٨٧ ؛ زيتون.١٩٨٧ ؛ Johnson,2002 ؛ Dannell,2004 ؛ أبو جادو و نوفل ٢٠٠٧) .

١- الطلاقة Fluency

ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار في مدة زمنية محددة أي تتضمن الجانب الكمي. و يمكن تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب من خلال مجموعة من الأنشطة ذات العلاقة بالمنهاج الدراسي أو من خارج المنهاج الدراسي . وهذه بعض الأمثلة على ذلك :

أ) طرح بعض الأسئلة التشعيبية .مثل : ما هي سلبيات وإيجابيات الهاتف النقال؟

ب) ارسم صورة لشجرة الزيتون مبرزاً فيها الأجزاء.

ج) ما هي استخدامات علب الكرتون الفارغ؟

د) إحضار بعض النماذج المجسمة وتدريب الطلاب على توليد مجموعة من الأسئلة عليها في زمن محدد.

وللتدريب على هذه المهارة يمكن اتخاذ التوجه الفكري التالي (Johnson,2002) :

- انظر إلى الفكرة .
- إضافة العديد من الأفكار بسرعة قدر الإمكان.

٢- المرونة Flexibility

ويقصد بها القدرة على إنتاج أنواع مختلفة من الأفكار وعلى تغيير استراتيجياته في النظرة للمشكلة أو الموقف من زوايا وجوانب مختلفة وبذلك فإن الطالب الذي يقف فكره ويتصلب عند فكرة معينة يعد أقل قدرة على الإبداع من زميله الذي ينتقل من فكرة إلى أخرى حسب تغير الموقف فالمرونة تتضمن الجانب الكمي. ويمكن تنمية مهارة المرونة لدى الطلاب من خلال مجموعة من الأنشطة ذات العلاقة. بالمنهاج الدراسي أو من خارج المنهاج الدراسي، وهذه بعض الأمثلة على ذلك :

أ) كيف تحب أن ترى النهار؟

ب) كيف ينظر الفيل إلى النملة؟

ج) ماذا يمكن أن يحدث لو لم يوجد كهرباء؟

د) يستعمل المسمار في تثبيت الخشب. اذكري أكبر عدد ممكن من الاستعمالات الأخرى المفيدة . والتي تعتبرينها استعمالات غير مألوفة.

هـ) يستعمل حجر الطوب في البناء. اذكري أكبر عدد ممكن من الاستعمالات الأخرى المفيدة . والتي تعتبرينها استعمالات غير مألوفة.

وللتدريب على هذه المهارة يمكن اتخاذ التوجه الفكري التالي : (Johnson,2002)

- النظر إلى الجدة .
- إيجاد طرق مختلفة لتوليد عدد من الأفكار المتنوعة والممكن استخدامها أو توظيفها .

٣- الأصالة Originality

وهي قدرة الفرد على إنتاج أفكار جديدة غير شائعة بالنسبة لأفكار زملائه ؛ وبالتالي فإن الطالب المبدع هو ذو تفكير أصيل أي أنه لا يكرر أفكار أقرانه. ويمكن تنمية مهارة الأصالة لدى الطلاب من خلال مجموعة من الأنشطة ذات العلاقة بالمنهاج الدراسي أو من خارج المنهاج الدراسي. وهذه بعض الأمثلة على ذلك :

أ) ماذا يحدث لو تمكن الإنسان من فهم لغة الطيور؟

ب) ماذا يحدث لو تمكن الإنسان من الطيران؟

ج) صممي طريقة جديدة لتنقية الماء تكون أفضل من الطريقة المعتادة .

د) ما هي أغرب طريق لعمل.....؟

هـ) استحدثي طرقاً جديدة لحل المسائل الوراثية؟

وللتدريب على هذه المهارة يمكن اتخاذ التوجه الفكري التالي : (Johnson.2002)

- إيجاد الفكرة أو المشكلة .
- التفكير في الحل أو التطبيق الذي لم يستخدم من قبل .

٤) الحساسية للمشكلات Sensitivity to Problem

وتعني قدرة الفرد على أن يرى أن هناك موقفاً معيناً ينطوي على عدد من المشكلات تحتاج إلى حلول ؛ وبذلك فالطالب المبدع يرى الكثير من المشكلات في الموقف الواحد حيث يعي ويدرك الأخطاء ونواحي النقص والقصور فيها . وأيضاً الطالب المبدع تكون لديه القدرة على رؤية ما لا يراه غيره. ويمكن تنمية مهارة الحساسية تجاه المشكلات لدى الطلاب من خلال مجموعة من الإجراءات منها :

أ) يكلف المعلم الطلاب العمل على حل مسألة وراثية . ويقوم قصداً بعدم إعطاء كامل المعطيات التي يجب أن تتوفر في السؤال. وبعد تقديم ذلك يراقب استجابات الطلاب ليستثمرها في التدريب على هذه المهارة.

ب) عرض مجسم لأحد أجهزة الجسم يتضمن بعض الجوانب غير المناسبة ، وحث الطالبات على اكتشاف الاختلال في المجسم.

وللتدريب على هذه المهارة يمكن اتخاذ التوجه الفكري التالي : (Johnson,2002)

- النظر للفكرة .
- عصف ذهني للحلول .
- اختيار حل واحد .
- توسيع وتصفية وتنقية للحل .

العوامل التربوية التي تعيق التفكير الإبداعي

هناك بعض العوامل التي تعيق تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب نذكر منها على سبيل المثال ما يلي :(السويدان و العدلوني ، ٢٠٠٤ ؛ إبراهيم ، ٢٠٠٥ ؛ Gomes,2005 ؛ Karkockien,2005 ؛ أبو جادو و نوفل ، ٢٠٠٧) .

١- الافتقار إلى الصحة النفسية أو الجسدية السليمة.

٢- التدريس التقليدي.

٣- ازدحام المناهج والمقررات المدرسية ، و سرد المعلومات والحقائق فيها بشكل لا يدعوا إلى التفكير.

٤- اقتصار الامتحانات المدرسية على قياس مستويات التحصيل الدنيا.

٥- الفصل بين اللعب والعمل أحياناً.

٦- العقاب على التساؤل والاكتشاف.

٧- الاعتماد على السلطة ، والخوف من الوقوع في الخطأ أو الفشل من المبادرة.

٨- أيضاً قد يكون المعلم ذاته معيقاً للتفكير الإبداعي وذلك من خلال ما يأتي :

أ) عدم إسهامه بالتفكير الإبداعي.

ب) تحديده للمواقف العلمية مسبقاً.

ج) إعداد الطلاب بهدف التفوق العلمي ، ورفع مستوياتهم العلمية.

د) تدريس المعلم لمحتوى غير متمكن منه ، ومن ثم لا يتيح لطلابه فرصة المناقشة وطرح الأسئلة.

هـ) استخدام الملخصات وتحفيظها للطلاب.

بعض أساليب التدريس التي تنمي التفكير الإبداعي

بعد مراجعة بعض الأدبيات ، وجدت الباحثة اتفاقاً في غالبيتها على بعض الأساليب التي تنمي التفكير الإبداعي : (العاني ، ١٩٨٧ ؛ زيتون ، ١٩٨٧ ؛ Johnson,2002 ؛ Dannell,2004 ؛ زيتون ، ٢٠٠٣ ؛ السويدان و العدلوني ، ٢٠٠٤ ؛ إبراهيم ، ٢٠٠٥أ ؛ Gomes,2005 ؛ Karkockien,2005 ؛ أبو جادو و نوفل ، ٢٠٠٧) . وفيما يلي عرض لأهم هذه الأساليب :

١- أسلوب استخدام الأسئلة ذات الأجوبة المتعددة والأسئلة التحفيزية

تعتبر الأسئلة ذات الأجوبة المتعددة من الأساليب التي تشجع التفكير وتنوعه ، وهي عكس

الأسئلة التي يكون لها جواب واحد. فمثلاً عند سؤال الطالب عن درجة تجمد الماء، أو تعريف الوراثة البشرية، أو ذكر قانون مندل الأول فإن الجواب لكل سؤال من الأسئلة السابقة واحد لا غير، ولكن لو سئل الطالب مثلاً ماذا يحدث لو انعدمت الجاذبية الأرضية ونحن على سطح الأرض، أو ماذا يحدث لو انعدم الحجاب الحاجز إلخ، فإن الطلاب سوف يأتون بأجوبة متعددة وهي غالباً ما تقود المعلم الناجح بالشعور بالرضا وتزداد ثقته بطلابه. وهذا النوع من الأسئلة يعود الطلاب على مواجهة الحياة بشكل أكثر واقعية. وكذلك تُعد الأسئلة التحفيزية نوعاً من الأسئلة ذات الأجوبة المتعددة وهي تضع الطالب في مواقف غير ممكنة ومستحيلة أحياناً وتتطلب منه الاستجابة لها كسؤال مثلاً عن ماذا يحدث للكائنات الحية لو أن نسب مكونات الهواء تغيرت عما هي عليه الآن ؟

٢- أسلوب الألغاز الصورية

تمثل الألغاز الصورية بعض المعلومات من حقائق أو مفاهيم أو مبادئ بشكل صور لغزية. وتكون هذه الألغاز على أشكال مختلفة كعرض صورا فيها أخطاء علمية يطلب من الطالبات اكتشافها أو تصحيحها، أو تكون على شكل مقارنة بين صورتين ثم يطلب إيجاد نقاط التشابه والاختلاف. ومما يميز هذا الأسلوب أنه لا يتطلب وقتاً أو جهداً، كما أنه يبعث الحيوية والنشاط في دروس العلوم ويجعل تعلم العلوم أكثر متعة.

٣- أسلوب الألعاب العلمية

تهدف الألعاب العلمية إلى تنشيط القدرات العقلية وتحسين القدرات الإبداعية لدى الطالبات لأنها تتيح لهن البحث والتنقيب والتفكير بمواد كثيرة مختلفة كما أنها تجعل تعلم العلوم أكثر متعة وتشجع روح المبادرة والإبداع العلمي. ويساعد هذا الأسلوب أيضاً على تَعميق فهم المعلومات التي تستند عليها تلك الألعاب.

٤- أسلوب تمثيل الأدوار

يعرف هذا الأسلوب بأنه مشاركة في مواقف تحاكي المواقف الواقعية كممارسة الطالب لدور معين يتم الاتفاق عليه مما يسمح له بالتصرف كصاحب الدور نفسه. فيمكن مثلاً أن يقوم أحد الطلاب بدور تمثيلي لأحد العلماء كمندل أو الرازي أو ابن الهيثم أو غيرهم بحيث يعرض أهم اكتشافاتهم، واختراعاتهم، ومن ثم يدير مناقشة حوله ويتقبل الأسئلة ويجيب عنها، ويختلف هذا الأسلوب عن التمثيل التقليدي أو المسرحي بأن الطلاب لا يلتزمون بحفظ نص معين بل يترك لهم المجال لمبادراتهم الخاصة وما يفكرون فيه.

٥- أسلوب استخدام المتناقضات

في هذا الأسلوب يعرض للطلاب مواقف لا تنسجم مع ما هو متعارف عليه ولكن في نفس الوقت تكون مقبولة علمياً. كأن يطلب من الطالب تفسير ظهور اللون الأحمر أسود إذا سلط عليه ضوء أخضر، أو النفخ على الشاي الحار ليبرد، والنفخ على الأيدي الباردة لتدفئتها.

٦- أسلوب تحسس النواقص

في هذا الأسلوب يطلب من الطلاب اكتشاف النواقص والمعوقات كأن يسأل الطالب عن لماذا لا يستطيع الفرد أن يعيش في مركبة الفضاء لمدة طويلة أو ما هي العوائق التي تمنع الحوت من تنفس الهواء المذاب في الماء . أو ما هي الأشياء الناقصة في الرسم الذي أمامك؟

٧- أسلوب فرض العلاقات

يعتمد هذا الأسلوب على فرض أو اختلاق علاقة بين شيئين أو أكثر ليس بينهما صلة . وعادةً يستخدم هذا الأسلوب كنقطة بداية في عملية توليد الأفكار . وفي هذا الأسلوب يطلب من الطلاب إيجاد العلاقات بين أشياء تبدو متباعدة وغير مترابطة . فمثلاً يطلب من الطالب إيجاد العلاقة بين الطاولة والبنزين . أو الورق والقماش أو العلاقة بين الديموقراطية وجسم الإنسان .. إلخ.

٨- أسلوب البحث عن المتشابهات

أن هذا الأسلوب يبحث عن نقاط التشابه ويحددها بالنسبة للأجسام أو المواد أو الظواهر التي تبدو متشابهة . ويمكن أن تكون المواقف التي يفتش الطالب عن نقاط تشابه فيها حقيقة أو صورية أو لفظية. مثل ذكر الشبه بين الإنسان والقرد .أو بين النبات والحيوان. أو بين الكاميرا والعين.

٩- أسلوب ممارسة وتشجيع التنبؤات والتخمين

يعتمد التنبؤ على مراجعة معلومات وخبرات الطلاب السابقة وذلك للإتيان بحلول أو توقعات في ضوئها . كأن يعرض فيلم أو جزء منه أو قصة ناقصة ويطلب من الطالب ذكر ما سيحدث بعد ذلك . أما تشجيع التخمين فهو ذكر مجهول معين ويطلب من الطلاب معرفته . وذلك من خلال إعطاء بعض التلميحات . وغالباً ما تكون هذه التلميحات مشجعة لهم ومحفزة لأن يفكروا في اتجاهات متعددة وذلك ما يميز التفكير الإبداعي .

١٠- الاستقصاء والاكتشاف

تعتبر طريقة التقصي والاكتشاف من أكثر الطرق التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب . وذلك لأنها تتيح الفرصة أمام الطلاب لممارسة العمليات العقلية. وعمليات العلم. ومهارات التقصي .والاكتشاف بأنفسهم . كما أنها تساعد على استمرارية التعلم الذاتي لدى الطالب وزيادة ثقته بنفسه. وتطوير إبداعاته . ففي هذه الطريقة يسلك الطالب سلوك العالم الصغير في البحث والتوصل للنتائج .

١١- العصف الذهني

هو أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يتم فيه تشجيع أفراد مجموعة ما (٥- ١٢ فرداً) على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة لحل مشكلة. ما وبشكل عفوي وتلقائي حر .وفي مناخ مفتوح غير نقدي . ومن ثم تتم غربلة الأفكار واختيار أنسبها . وهذا يتم من خلال جلسة. أو عدة جلسات.

مبادئ وقواعد أسلوب العصف الذهني

١- تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني .

٢- الكم يولد الكيف ؛ بمعنى أن أفكار كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة من عملية العصف الذهني .

القواعد الأساسية للعصف الذهني

١- لا تنتقد الأفكار أياً كانت ولمن كانت.

٢- الأفكار الغريبة هي المفضلة.

٣- الأفكار العديدة هي المفضلة.

٤- تعديل الأفكار وتوحيدها مسموح به.

مقترحات لتنمية التفكير الإبداعي

بالإضافة إلى ما تقدم فإن هناك بعض المقترحات لتنمية التفكير الإبداعي (العاني،١٩٨٧؛ Vidal , 2004) وهي كالأتي :

١- إعطاء الطالب الحرية للتعبير عن أفكاره. و تعزيز العمل الإبداعي. وعدم الاستهزاء بأفكار الطالب واستنتاجاته.

٢- التنوع في طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة .

٣- إدخال الألعاب التعليمية في التدريس واللعب هنا يعني التحرك بحرية مع أشياء محدودة . ويمكن اللعب مع مشكلة ما من خلال اختيار مجموعة من الطلاب .واختراع لعبة تحاكي أو تمثل المشكلة الحقيقية ؛ومن ثم السعي لحلها .

٤- تشجيع الأفكار الجديدة والغريبة والطريفة ودعم الطالب الذي يبتعد عن المعايير المألوفة في طرق تفكيره .

٥- تحفيز الطلاب على التفكير الجدلي .

٦- التعاون في إنجاز بعض المهام يساعد على الإبداع ؛ لذا يتعين عليك استخدام التعلم التعاوني في التدريس .

٧- ثق أن جميع الطلاب مبدعون. وعليك كمعلم تعزيز إبداعهم باستمرار.

٨- أن التعلم من الفشل مهم جدا ويساعد على الإبداع . لذا ساعد الطلاب على تكرار المحاولات .

٩- عدم استعجال الطالب في تغطية أكبر قدر من المادة الدراسية. وعدم دفعه على السرعة في العمل .

١٠- حث الطالب على المطالعة والقراءة العلمية وتعويده على ارتياد المكتبات.

١١- تشجيع الطالب على عمل النماذج .والمجسمات وجمع العينات. وكذلك دعم القدرات الفنية . والعمل على تقديم الأعمال الإبداعية التي يقوم بها الطالب. ومساعدته على تذوق النجاح .

١٢- كن معلماً مبدعاً في توجيهك وتدريسك وتخطيطك. ولا تتوقع أن يبدع الطالب إذا كنت تقليدياً

الدراسات السابقة ذات العلاقة

تم تصنيف الدراسات السابقة ذات العلاقة إلى ثلاث محاور :

أولاً : دراسات خاصة بتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى المعلمين وتنمية الاتجاهات نحو هذا التفكير وأثر ذلك على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابهم :

- **دراسة علي والغانم (١٩٩٨)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الابتكاري ، وتنمية اتجاهاتهم نحوه في مجال العلوم ، وأثر ذلك على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذهم . تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بشعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بالمنصورة ، و (١٢١) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمنصورة . بعد تطبيق البرنامج المقترح ، أوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الابتكاري ، وتنمية اتجاهاتهم نحوه في مجال العلوم . كما بينت النتائج أثر هذا البرنامج في تنمية مهارتي المرونة والأصالة لدى التلاميذ بشكل واضح . وفي ضوء هذه النتائج كان هناك العديد من التوصيات والمقترحات كان من أهمها تضمين برامج إعداد المعلمين بكليات التربية برامج تدريبية قائمة على استراتيجيات تنمية الابتكار .

ثانياً : دراسات خاصة بتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى المعلمين وأثر ذلك على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابهم :

١- دراسة باترك (Patrick, 2000)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الابتدائية في مجال التدريس الإبداعي على قدرات التفكير الإبداعي لتلاميذهم . تكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلماً ومعلمة و (٦٠) تلميذاً وتلميذة . بعد تطبيق البرنامج وتحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة أن المهارات الإبداعية التي أظهرها المعلمون الذين تلقوا البرنامج التدريبي أدت إلى تحسن قدرات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ ، وهي ذات فعالية مرتفعة .

٢- دراسة يكيكو ومارلن (Yukiko & Marilgn, 2000)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية في جام ، وأثر ذلك على تنمية الإبداع لدى أطفال ما قبل المدرسة . بعد تطبيق البرنامج أسفرت النتائج عن تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين وهذا بدوره انعكس على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم . وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بإعداد برامج تدريبية في تنمية التفكير الإبداعي لدى معلمي مراحل ما قبل المدرسة لما له من أثر كبير في تنمية الإبداع لدى الأطفال .

٣- دراسة عبد اللاه (٢٠٠١)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام مداخل التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية، وقياس أثر هذا البرنامج التدريبي على تنمية قدرات الإبداع لدى تلاميذهم. تكونت عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية من طلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية بأسيوط وكذلك عينة من تلاميذ هؤلاء المعلمين في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. بعد تطبيق البرنامج التدريبي وتحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى المعلمين، وكذلك تنمية قدرات التلاميذ الإبداعية. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بأن يعاد النظر في أساليب التقويم الحالية بحيث تتضمن تقويم القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، وكذلك تطوير طرق تدريس اللغة العربية على ضوء مبادئ ومداخل التدريس الإبداعي.

٤- دراسة سعيد (٢٠٠٢)

هدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية الحقائب التعليمية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذهم. تكونت عينة الدراسة من (١٠) معلمين من معلمي الرياضيات، و (٢٧٠) تلميذاً ممن يُدرس لهو هؤلاء المعلمين. بعد تطبيق الحقيبة التعليمية، وكذلك تطبيق أدوات الدراسة، تم تحليل البيانات إحصائيا والتوصل إلى العديد من النتائج من أهمها: حدوث تحسن في مستويات أداء المعلمين عينة الدراسة لمهارات التدريس الإبداعي، وكذلك تحسن مستوى أداء التلاميذ لمهارات الإبداع نتيجة تحسن مستويات أداء معلميهم. وكان من بين أهم التوصيات التي أوصى بها الباحث التنوع في أساليب تعليم الرياضيات التي تساعد التلاميذ على تنمية الإبداع.

ثالثاً: دراسات خاصة بتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى المعلمين:

١- دراسة راتس(Raths,1999)

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الصف الابتدائي. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن المعلمين الذين تدربوا على أساليب تنمية الإبداع أظهروا مزيداً من طرق التدريس الجديدة والإبداعية في حجرة الدراسة، وأيضاً تحسن مستوى التفكير الإبداعي لدى طلابهم بصورة أفضل من المعلمين الذين لم يتلقوا أية تدريبات في مجال التفكير الإبداعي.

٢- دراسة حسانين (٢٠٠٣)

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التدريس الإبداعي في تنمية هذه المهارات لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام. تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب الفرقة الأولى

بالدبلوم الخاص بكلية التربية بسوهاج وعددهم(٢٠) طالباً . بعد ذلك تم تطبيق البرنامج المقترح الذي أظهرت نتائجه الأثر الواضح في تنمية مهارات التدريس الابداعي لدى عينة البحث. وكذلك تنمية مستوى أدائهم في استخدام هذه المهارات في تدريس العلوم . ولقد خرجت الباحثة بالعديد من التوصيات من أهمها ضرورة العمل على تحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم من خلال تدريبهم على مهارات التدريس الإبداعي . والعمل على إدخال هذه البرامج ضمن برامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الابتدائية القائمين بتدريس العلوم .

٣- دراسة فلمبان (٢٠٠٤)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لإكساب الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات مهارات التدريس الإبداعي . تكونت عينة الدراسة من (٢١) طالب (تخصص رياضيات) بكلية المعلمين بالطائف تم اختيارهم بطريقة عشوائية . وبعد تطبيق البرنامج المقترح وتحليل البيانات إحصائياً . أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس الإبداعي . وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بالعديد من التوصيات من أهمها : ضرورة تطوير أساليب تقويم أداء الطالب المعلم لتمتد إلى مجال تنمية التفكير الإبداعي .

٤- دراسة كاركوكن (Karkockien, 2005)

هدفت هذه الدراسة معرفة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية قدرات الطلاب الإبداعية في مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة. تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالباً بجامعة فينلز بلاثوينيا تخصص علم النفس. تم تقسيمهم إلى مجموعتين (٨٠) طالباً في المجموعة التجريبية و (٨٠) طالباً في المجموعة الضابطة . بعد تطبيق البرنامج المقترح أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة . وهذا يدل على فعالية هذا البرنامج في تنمية قدرات الطلاب الإبداعية .

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة في هذا الموضوع والتي كانت محدودة جداً - في حدود علم الباحثة- تبين ما يلي :

١- لا يوجد أية دراسة - على حد علم الباحثة- تجمع بين فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والاتجاه نحو تعليم هذا التفكير، حيث إن جميع الدراسات السابقة اهتمت فقط بتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي. أما دراسة علي والغانم (١٩٩٨) فلقد اهتمت بمعرفة فعالية برنامج تدريبي في إكساب مهارات التدريس الإبداعي وتنمية الاتجاه نحوه ؛ في حين أن الدراسة الحالية اهتمت بمعرفة الاتجاه نحو تعليم هذا التفكير وهذا يعزز الحاجة إلى البحث الحالي .

٢- جميع الدراسات السابقة أجريت على عينة

من معلمي المرحلة الابتدائية . أما الدراسة الحالية فقد أجريت على عينة من معلمات العلوم أثناء الخدمة حيث أن دراسة راتس (١٩٩٩) وكذلك دراسة باترك (٢٠٠٠) اختصت بمعلمي المرحلة الابتدائية ودراسة سعيد (٢٠٠٢) اختصت بمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية كذلك . أما دراسة عبد اللاه (٢٠٠١) فقد اهتمت بتدريب المعلم الطالب تخصص اللغة العربية . في حين أن دراسة فلمبان (٢٠٠٤) اهتمت بتدريب الطالب المعلم تخصص رياضيات ودراسة علي والغانم (١٩٩٨) ودراسة حسانين (٢٠٠٤) اهتمت بتدريب الطالب المعلم تخصص العلوم ودراسة كاركوكن (٢٠٠٥) اهتمت بطالب الجامعة . وهذا أيضاً يعزز الحاجة للبحث الحالي .

٣- جميع الدراسات كانت في بيئة غير المملكة العربية السعودية . ماعدا دراسة فلمبان (٢٠٠٤) وهذا أيضاً يعزز الحاجة للبحث الحالي .

منهج البحث

بتضمن منهج البحث ما يلي :

مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث الأصلي من جميع معلمات العلوم التربويات بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض وعددهن(٦٦٠) معلمة.

عينة البحث

تتألف عينة البحث من (٢٢) معلمة من معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة حيث تم اختيار ست مدارس من المدارس المتوسطة بالرياض وذلك لكبر حجمها . ومن ثم تم ترك الخيار لمديرة المدرسة لاختيار المعلمات المشاركات. وبالتالي تم استبعاد معلمتين من العينة لاعتذارهما عن البرنامج بسبب ظروف صحية .

التصميم التجريبي للبحث

البحث الحالي يتبع أحد تصميمات المنهج التجريبي وهو منهج المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي (One group Pre-test ،Post- test Design) (العساف،٢٠٠٠).

أدوات البحث

يتضمن البحث الحالي الأدوات الآتية :

١- بطاقة ملاحظة أداء معلمات العلوم لمهارات تدريس التفكير الإبداعي من إعداد الباحثة.

٢- مقياس اتجاه نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعي على طريقة ليكرت من إعداد الباحثة .

إجراءات البحث

تتضمن إجراءات البحث ما يلي :

أولاً : تحديد مهارات تدريس التفكير الإبداعي

من أجل تحديد مهارات التدريس الإبداعي تمت مراجعة بعض الكتابات العلمية التي تناولت التفكير الإبداعي : (زيتون , ١٩٨٧ ؛ عبد اللاه , ٢٠٠١ ؛ سعيد , ٢٠٠٢ ؛ Johnson,2002 ؛ حسانين , ٢٠٠٣ ؛ Dannell,2004 ؛ عبد الفتاح , ٢٠٠٥ ؛ Karkockien,2005 ؛ Gomes,2005 ؛ إبراهيم ,٢٠٠٥ أبو جادو و نوفل ٢٠٠٧) . وتم تحديد هذه المهارات ومن ثم تم عرضها على بعض المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم وفي علم النفس . حيث كان هناك بعض الملاحظات الطفيفة وبعض من المقترحات التي تم في ضوئها إعداد الصورة النهائية للمهارات كما يلي.

الجدول رقم (١). مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

	مهارات تدريس الطلاقة	مهارات تدريس المرونة	مهارات تدريس الأصالة	مهارات تدريس الحساسية للمشكلات
١-	طرح العديد من الأفكار المتعلقة بالدرس.	إعطاء أمثلة متنوعة للمفاهيم الجديدة.	عرض الأفكار في صورة تتحدى فكر الطالب وتتطلب حلولاً جديدة أو استنتاج أفكار ومفاهيم جديدة.	عرض الدرس في صورة مشكلات تتحدى تفكير الطلاب.
٢-	طرح العديد من الأسئلة الجيدة والمرتبطة بالدرس والتي تساعد على تقديم الآراء والأفكار المتعددة.	إتاحة الوقت المناسب للطلاب للتفكير في الأسئلة المطروحة قبل الإجابة عنها.	عرض الأفكار والمفاهيم في صورة يمكن من خلالها عقد المقارنات.	إثارة الإحساس بالمشكلات أثناء المواقف التدريسية.
٣-	تناول إجابات الطلاب بطريقة ديموقراطية لا تعمل على كبت الإبداع.	توفير المواقف التي تتيح للطلاب تطبيق المعرفة العلمية في مواقف غير مألوفة.	مناقشة الطلاب لاكتشاف حقائق ومفاهيم وتعميمات وقوانين.	مساعدة الطلاب على التعرف على المشكلة وحدودها.
٤-	عدم السخرية من إجابات الطلاب.	تشجيع الطلاب للتعبير عن المفاهيم والعلاقات والمهارات بطريقتهم الخاصة وبأساليب مختلفة	مساعدة الطلاب على ابتكار وسائل تعليمية للموضوعات الدراسية.	مساعدة الطالب على التحقق من سلامة النتائج التي تم التوصل إليها.

تابع الجدول رقم (١).

	مهارات تدريس الطلاقة	مهارات تدريس المرونة	مهارات تدريس الأصالة	مهارات تدريس الحساسية للمشكلات
٥-	الابتعاد عن إصدار أحكام سريعة على إجابات الطلاب.	توفير مواقف تتطلب الربط بين أكثر من مفهوم.	ابتكار وسائل تعليمية جيدة توضح المفاهيم والعلاقات والمهارات.	توجيه الطالب إلى جمع المعلومات الخاصة بمشكلة ما.
٦-	تعديل الأفكار الناتجة من حوار الطلاب.	توجيه الطلاب إلى تطوير الحلول أو اختصارها.	مساعدة الطلاب على تفسير ملاحظاتهم .واستنتاجاتهم.	تشجيع الطالب على صياغة المشكلة بأسلوبه الخاص.
٧-	بث الثقة في نفوس الطلاب.	المساواة في المعاملة بين الطلاب.	تقدير ما يظهره الطلاب من إبداعات وأفكار أصيلة.	إبداء الإعجاب بالطالب عند توصله لحل إبداعي للمشكلة.
٨-	تشجيع أفكار الطلاب وتقديرها.	تقبل الحوار المفتوح المتبادل مع الطلاب.	مساعدة الطلاب على تجريب ما يقترحونه من آراء، والعمل على توثيق المعلومات من مصادر مختلفة.	مساعدة الطالب على تحليل مختلف جوانب المشكلة وفهم ما بها من علاقات وغيره.
٩-	احترام آراء الطلاب.	إعطاء الطلاب الفرص للتساؤل والاكتشاف والمناقشة.	إعطاء تفسيرات غير مألوفة للبيانات .والإحصاءات. والأشكال.	مساعدة الطالب على كيفية اختبار صحة الفروض التي وضعوها لحل المشكلة.
١٠-	إثارة التفكير لدى الطلاب بشكل مستمر.	الابتعاد عن فرض الآراء والأفكار عند حل المسائل والتمارين.	التنوع في الحركات في الفصل أثناء الدرس .وكذلك استخدام العبارات النادرة التكرار.	مساعدة الطلاب على المناقشة وإبداء الآراء في المشكلات المختلفة.
١١-	تحفيز الطلاب على الاستنتاج والتفسير والحوار والمناقشة.	إعطاء كل طالب حقه في التعبير عن ذاته.	استخدام صيغ متنوعة لتقويم الأصالة مثل: اقترح. استنبط. برهن. صمم. استخلص.	مساعدة الطلاب على الربط بين العناصر الجزئية والكلية في المشكلات.
١٢-	استخدام طرق متنوعة لتقويم الطلاقة مثل قارن بين، بين كيف يمكن. وضح العلاقة.....	استخدام صيغ متنوعة لتقويم المرونة لدى الطلاب مثل: عدل. كيف تعالج. دلل على. ما الذي أدى إلى.....		مساعدة الطلاب على المقارنة بين المشكلات من حيث تحديد أوجه الشبه والاختلاف.

تابع الجدول رقم (١).

مهارات تدريس الطلاقة	مهارات تدريس المرونة	مهارات تدريس الأصالة	مهارات تدريس الحساسية للمشكلات
١٣-			تطوير أساليب الطلاب الخاصة بالبحث والتفكير في المشكلة.
١٤-			استخدام صيغ متنوعة لتقويم الحساسية للمشكلات مثل : افترض . اختبر . ناقش.... .

ثانياً: إعداد البرنامج

بعد تحديد مهارات تدريس التفكير الإبداعي تم الإعداد للبرنامج حيث مر بالمراحل التالية :

١- اختيار نموذج التصميم

بمراجعة الباحثة لعدد من نماذج تصميم البرامج التعليمية (كمب . ١٩٨٧ ؛ الحلية .١٩٩٩ ؛ الجاسر. ٢٠٠١ ؛ بوقس . ٢٠٠٢ ؛ المعيذر . ٢٠٠٣ ؛ الملا . ٢٠٠٤) وبناء على ما اشتملت عليه هذه البرامج من خطوات أساسية فقد توصلت الباحثة لنموذج تصميم البرنامج التالي :

أ) **مرحلة التحديد:** وتشمل تحديد الأهداف والإمكانات البشرية والمادية .

ب) **مرحلة الإعداد:** وتشمل اختيار محتوى البرنامج .واستراتيجياته.وأنشطته.

ج) **مرحلة التطوير:** ويكون فيه التقويم على عدة مراحل تقويم قبلي . وتكويني . وبعدي .

مرحلة التحديد

١- تحديد الأهداف العامة للبرنامج ومن ثم تحديد عدد وحدات (أو موديولات) البرنامج التعليمية . وبالتالي تمت صياغة أهداف سلوكية لكل وحدة على حده .

٢- تحديد الإمكانات البشرية من خصائص للمتدربات حيث تم التركيز على أن المتدربة لا بد وأن تتوفر لديها الشروط التالية :

أ) لم يسبق لها تلقي إعداد نظري أو دراسة مقرر في التفكير الإبداعي .

ب) لم يسبق لها تلقي أي برنامج للتدريب على مهارات تدريس التفكير الإبداعي .

مرحلة الإعداد

لتنفيذ هذه الخطوة تمت الاستعانة بعدد من الكتب والأبحاث العربية والأجنبية مثل :

(زيتون ،١٩٨٧ ؛ العاني، ١٩٨٧ ؛ زيتون، ١٩٩٣ ؛ الشهراني والسعيد،١٩٩٧ ؛ العتيبي ، ٢٠٠٢ ؛ حبيب ، ٢٠٠٣ ؛ زيتون ، ٢٠٠٣ ؛ شوارتز وبيركنز ، ٢٠٠٣ ؛ Dannell,2004 ؛ Sternberg&Grigorenko,2004 ؛ Shi,2004 ؛ إبراهيم ، ٢٠٠٥أ ؛ إبراهيم ،٢٠٠٥ب ؛ عبد الفتاح ، ٢٠٠٥ ؛ Karkockien,2005 ؛ Gomes,2005 ؛ Claxton, 2006 ؛ أبو جادو و نوفل ٢٠٠٧) . وبناء على ذلك تم تحديد محتوى البرنامج . حيث يقع في ست وحدات تعليمية

(موديولات) كالآتي :

١- ماهية الإبداع .

٢- من هو الشخص المبدع .

٣- المعلمة والتدريس الإبداعي .

٤- إستراتيجية العصف الذهني

٥- إستراتيجية الاستقصاء والاستكشاف

٦- بعض الإستراتيجيات الأخرى التي تنمي التفكير الإبداعي في العلوم .

ولقد احتوت مقدمة كل برنامج على نشاط ترفيهي يحتوي على بعض الألغاز والرسوم الكاريكاتورية . حيث أشارت بعض الدراسات أن استخدام الألغاز ينمي الإبداع. (زيتون، ٢٠٠٣ ؛ Lewis, 2004 ؛ السويدان ،٢٠٠٦) . ولقد تمت الاستعانة بمرجعي : الحمادي (١٩٩٩) و السويدان (٢٠٠٦) . لكتابة الألغاز . وبعض الصحف العربية لبعض الكاريكاتورات . كما تم تزويد المحتوى ببعض الرسوم الإيضاحية . وكذلك تمت طباعة بعض الأجزاء بالألوان حتى يكون مشوقاً وجذاباً .

تركز الوحدات التعليمية في هذا البرنامج على التعلم الذاتي والتدريب المباشر . وفي نهاية كل أسبوع من أسابيع التدريب يكون هناك لقاء بين الباحثة وبين المتدربات في كل مدرسة على حدة لمدة ساعة ونصف.من أجل التدريب المباشر وشرح الأجزاء التي لم يتم اجتيازها أثناء التدريب الذاتي . وتصحيح التقويم الوارد في نهاية كل وحدة. و التعليق على الرسوم الكاريكاتورية. والتأكد من أن كل متدربة تستطيع الانتقال للوحدة التالية.

مرحلة التقويم

تختلف أساليب التقويم باختلاف الأهداف المراد قياسها . ولقد اشتمل البرنامج على العديد من أساليب التقويم وهي كالأتي :

١- الاختبارات القبلية والبعدية وهي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تدريس التفكير الإبداعي . وتحتوي كل وحدة تعليمية على تقويم قبلي إذا اجتازته المتدربة بنسبة ٩٠٪ فإنها لا تحتاج لدراسة الوحدة التعليمية . وتنتقل إلى الوحدة التالية . أما إذا لم تصل

إلى هذه النسبة فإنها تحتاج لدراسة الوحدة . بعد دراسة الوحدة تأخذ المتدربة التقويم البعدي وأيضاً إذ اجتازته المتدربة بنسبة ٩٠٪ تنتقل إلى الوحدة التالية أما إذا لم تصل إلى هذه النسبة فإنها ستضطر إلى إعادة دراسة هذه الوحدة مرة أخرى . ولقد روعي في إعداد هذه الاختبارات أن تكون أسئلتها من النوع الموضوعي.

٢- استمارة ملاحظة مهارات تدريس التفكير الإبداعي وهي تقيس الجانب المهاري .

٣- مقياس الاتجاه لقياس الجانب الوجداني .

٢- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين

بعد الانتهاء من كتابة البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين[1] في المناهج وطرق تدريس العلوم . وعلم النفس بهدف التعرف على :

أ) مدى ملاءمة موضوعات البرنامج لأهدافه.

ب) مدى ملاءمة التنظيم المتبع لتنظيم موضوعات البرنامج .

ج) مدى مناسبة الصياغة اللغوية لمحتوى البرنامج.

د) مدى مناسبة أسئلة التقويم القبلي والبعدي للبرنامج.

هـ) مدى مناسبة الألغاز والأنشطة الترفيهية للبرنامج .

هذا وقد اقترحت بعض التعديلات والمقترحات الطفيفة التي تم بناءً عليها تعديل البرنامج وأصبح جاهزاً للتطبيق.

ثالثاً: إعداد أدوات البحث

شملت أدوات البحث ما يلي :

١- بطاقة ملاحظة لقياس مهارات تدريس التفكير الإبداعي

لقد روعي أثناء إعداد البطاقة ما يلي :

أ) تحديد الهدف من البطاقة

يتمثل الهدف من إعداد هذه البطاقة قياس مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى معلمة العلوم في المرحلة المتوسطة أثناء الخدمة .

ب) صياغة بنود البطاقة

لقد استفادت الباحثة من بنود مهارات تدريس التفكير الإبداعي التي تم تحديدها مسبقاً من أجل صياغة بنود البطاقة . حيث روعي فيها ما يلي :

- أن تصف العبارة سلوكاً واحداً .
- أن تكون مصوغة بعبارات قصيرة قدر الإمكان .
- أن تبدأ العبارات بفعل سلوكي في زمن المضارع .
- أن يكون ترتيبها تتابعياً .

---

(١) أ.د.حسن حسين زيتون أستاذ المناهج وعلم التعليم. د.ملاك محمد السليم أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك. د. هيا محمد المزروع أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك. د. نادية سراج جان أستاذ علم النفس المساعد.

ج) تحديد أسلوب تقدير درجات البطاقة

بعد صياغة عبارات الملاحظة تم تحديد خمسة معايير تصف أداء المعلمة للسلوك الذي تحتويه العبارة، ودرجة ممارستها له في خمسة مستويات من الأداء (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، منعدم)، وقد حدد لكل معيار من تلك المعايير العلامات التالية :

ممتاز (٤)، جيد جداً (٣)، جيد (٢)، مقبول (١)، منعدم (٠).

د) صدق بطاقة الملاحظة

تم اتباع الصدق البنائي للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة ؛ ومن ثم تم عرض الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين- السابق ذكرهم- في تخصصي المناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النفس، وذلك لمعرفة مدى ملاءمة كل بند من بنود البطاقة للمهارة التي يتبع لها، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لكل عبارة، ووضوح العبارات في وصف الإجراء المراد تقويمه، وكان من نتائج التحكيم إعادة صياغة بعض العبارات وإضافة عبارات أخرى، وبعد إجراء التعديلات اللازمة أعيد عرضها على المحكمين، الذين أفادوا بصدق البطاقة وأنها تقيس ما وصعت من أجله.

هـ) ثبات بطاقة الملاحظة

لحساب ثبات بطاقة الملاحظة استخدمت الباحثة طريقة اتفاق الملاحظين، وذلك من خلال تعاون مشرفتين من مشرفات العلوم بالمرحلة المتوسطة مع الباحثة في ملاحظة المعلمات، وتم حساب الاتفاق بين الملاحظات باستخدام معادلة كوبر، ولقد بلغت نسبة الاتفاق بين الباحثة والملاحظات ٨٨٪، وهي نسبة تدل على ثبات بطاقة الملاحظ بدرجة مقبولة حيث حدد كوبر مستوى الثبات بأن لا يقل عن ٧٠٪ (المفتي، ١٩٨٦).

وأصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.

٢- مقياس الاتجاه

لقد تم بناء مقياس الاتجاه نحو العلوم باتباع طريقة ليكرت حيث قامت الباحثة بالاطلاع على بعض الأدبيات المتبعة طريقة ليكرت في إعداد مقاييس الاتجاه (حسن و زيتون، ١٩٨٥ ؛ Abd-IGaid, 1986 ؛ غازي، ١٩٩٢ ؛ فتحي ١٩٩٤ ؛ زيتون ١٩٩٩ ؛ الفالح، ٢٠٠٣). ثم بعد ذلك تم تحديد محاور المقياس والتي تمثلت في :الاتجاهات نحو أهمية تدريس مهارات التفكير الإبداعي ؛ الاتجاهات نحو الاستمتاع بتدريس مهارات التفكير الإبداعي ؛ الاتجاهات نحو تطبيق مهارات تدريس التفكير الإبداعي. وبناءً عليها تم تحديد عدد العبارات ومن ثم تم بناؤه باتباع طريقة ليكرت وثم تجريبه استطلاعياً حيث بلغ ثبات المقياس (ألفا كرونباخ) ٠.٩١ وهو دال إحصائياً ومن ثم تم اختيار عبارات المقياس في صورته النهائية بناءً على المعايير التالية :

أ) أن تكون العبارة المختارة ذات شدة انفعالية عالية وذات دليل تميز يساوي أو أعلى من

٠,٣ (ودال عند مستوى ≤ ٠٥.) وألا تتجاوز نسبة المحايدين ٢٥٪ من المفحوصين.

ب) أن يكون عدد العبارات المختارة ما بين ٢٠ - ٢٥ عبارة .

ج) أن يكون عدد العبارات الموجبة مساوياً لعدد السالبة .

د) أن تتنوع العبارات المختارة وتمثل السلوكيات المختلفة للاتجاه .

هـ) أن يتم تمثيل العبارات المتمركزة حول الذات والمتمركزة حول المجتمع والمتمركزة حول الفعل في المقياس .

و) ألا تكون هناك شكوى عامة من غموض معنى العبارة أثناء تطبيق التجربة الاستطلاعية لعبارات المقياس .

وبناء على ذلك وقع اختيار الباحثة على ٢٢ عبارة من بين العبارات الست والثلاثين التي تضمنتها النسخة الأولية للمقياس . ثم بعد ذلك تم عرضه على لجنة من المحكمين- السابق ذكرهم- للتأكد من صدقة . حيث كانت نسبة الاتفاق بينهم عالية وأصبح المقياس جاهزا للتطبيق.

تحديد أسلوب تقدير درجات مقياس الاتجاه

بعد صياغة عبارات المقياس تم وضع أمام كل عبارة عدد من بدائل الاستجابات تبدأ بتأييد تام وتنتهي بمعارضة شديدة ، وعدد بدائل الاستجابة في معظم المقاييس المبنية بطريقة ليكرت خمسة وهي ، موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة. ويتم تحويل استجابة المفحوص على كل من عبارات المقياس إلى أوزان تقديرية تتراوح من (١ - ٥) وفقاً لنوع العبارة كالتالي :

العبارات الموجبة ؛موافق بشدة(٥) ، موافق(٤)، محايد(٣) ، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة(١).

العبارات السالبة؛ موافق بشدة(١) ، موافق(٢)، محايد(٣) ، غير موافق (٤)، غير موافق بشدة(٥).

رابعاً: تنفيذ التجربة

نفذت تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٨-٢٧هـ على عينة من المعلمات بلغ عددهن (٢٢) معلمة . وبعد مرور أسبوعين تم انسحاب معلمتين لظروف صحية . دامت فترة التطبيق مدة ثمانية أسابيع . وطبقت أدوات البحث قبلياً على مجموعة البحث ثم طبق البرنامج . ومن ثم طبقت الأدوات بعدياً وذلك بعد الانتهاء من البرنامج. وتم رصد الدرجات وإدخال البيانات في الحاسب بغرض معالجتها إحصائيا.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات

١- أسلوب **T-test** (اختبار ت) وذلك بالرجوع لبرنامج **(SPSS)**.

٢- حساب فاعلية الإستراتيجية عن طريق

مربع إيتا .

$$\text{مربع إيتا } \eta^2 = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

(أبو حطب وصادق،١٩٩١)

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة باختبار الفرض الصفري الأول

ينص الفرض الصفري الأول على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارات تدريس التفكير الإبداعي".

ولاختبار صحة الفرض الصفري الأول تم استخدام الأساليب الإحصائية كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢). الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات عينة الدراسة في بطاقة الملاحظة لمهارات تدريس التفكير الإبداعي قبل التدريب وبعده.

الاختبار	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	٣٥.٤٠	٢٨.٣١	٦.٣٣	٣٤.٦٦	دال عند مستوى =٠.٠٠١
البعدي	٢٠	١٧٣.٦٠	٢٤.٣٣	٥.٤٤		

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة (ت= ٣٤.٦٦) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) وهذا يبين أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجات المعلمات القبلية والبعدية على بطاقة الملاحظة لصالح التقويم البعدي حيث بلغ المتوسط الحسابي في بطاقة الملاحظة لمهارات التفكير الإبداعي الكلي القبلي والبعدي (٣٥.٤٠ ، ١٧٣.٦٠) على الترتيب كما يبين الجدول رقم (٢)، أي أن درجات التقويم البعدي لمهارات التفكير الإبداعي كان أعلى من القبلي .

ولتقدير حجم فاعلية البرنامج في قياس مهارات تدريس التفكير الإبداعي الكلية تم حساب مربع إيتا (η^2) حيث بلغت قيمته (٠.٩٨) ، ويلاحظ أن هذه النسبة تعد ذات تأثير مرتفع ، حيث يرى كوهين(Cohen ، ١٩٦٦) أن التأثير الذي يفسر (من ٠,١٥ فأكثر) لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً مرتفعاً جداً (أبوحطب وصادق ، ١٩٩١).

ثانياً: النتائج المتعلقة باختبار الفرض الصفري الأول الجزء (١)

ينص الفرض الصفري الأول الجزء (١) على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس الطلاقة".

ولاختبار صحة الفرض الصفري الأول الجزء (١)تم استخدام الأساليب الإحصائية كما هو موضح في الجداول رقم (٣) .

الجدول رقم (٣). الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات عينة الدراسة في بطاقة الملاحظة لمهارات تدريس الطلاقة قبل التدريب وبعده.

الاختبار	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	١٠.٤٠	٦.٩٢	١.٥٥	٣٤.٩٨٣	دال عند مستوى =٠.٠٠١
البعدي	٢٠	٤٢.٤٥	٦.٩٢	١.٤١		

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة (ت= ٣٤.٩٨٣) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=٠.٠٠١) وهذا يبين أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجات المعلمات القبلية والبعدية على بطاقة الملاحظة لصالح التقويم البعدي حيث بلغ المتوسط الحسابي في بطاقة الملاحظة لمهارة الطلاقة القبلي والبعدي (١٠.٤٠ ، ٤٢.٤٥) على الترتيب كما يبين الجدول رقم (٣) ، أي أن درجات التقويم البعدي في مهارة تدريس الطلاقة كان أعلى من القبلي.

ولتقدير حجم فاعلية البرنامج في قياس مهارة تدريس الطلاقة تم حساب مربع إيتا (η^2) حيث بلغت قيمته (٠.٩٨) ، ويلاحظ أن هذه النسبة تعد ذات تأثير مرتفع ، حيث يرى كوهين (Cohen ، ١٩٦٦) أن التأثير الذي يفسر (من ٠.١٥ فأكثر) لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة

يعد تأثيراً مرتفعاً جداً (أبوحطب وصادق ، ١٩٩١).

ثالثاً: النتائج المتعلقة باختبار الفرض الصفري الأول الجزء (٢)

ينص الفرض الصفري الأول الجزء (٢) على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس المرونة".

ولاختبار صحة الفرض الصفري الأول الجزء(٢) تم استخدام الأساليب الإحصائية كما هو موضح في الجداول رقم(٤).

الجدول رقم (٤). الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات عينة الدراسة في بطاقة الملاحظة لمهارات تدريس المرونة قبل التدريب وبعده.

الاختبار	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	١٢.٠٥	٤.٤٤	١.٦٦	٢٩.٠١٣	دال عند مستوى =٠.٠٠١
البعدي	٢٠	٤١.٧٥	٦.٦٣	١.٤٨		

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة (ت=٢٩.٠١٣) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=٠.٠٠١) وهذا يبين أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجات المعلمات القبلية والبعدية على بطاقة الملاحظة لصالح التقويم البعد حيث بلغ المتوسط الحسابي في بطاقة الملاحظة الكلي القبلي والبعدي (١٢.٠٥ ، ٤١.٧٥) على الترتيب كما يبين الجدول رقم (٤)، أي أن درجات التقويم البعدي في مهارة تدريس المرونة كان أعلى من القبلي.

ولتقدير حجم فاعلية البرنامج في قياس مهارة تدريس المرونة تم حساب مربع إيتا (η^2) حيث بلغت قيمته (٠.٩٨) ، ويلاحظ أن هذه النسبة تعد ذات تأثير مرتفع، حيث يرى كوهين (Cohen ، ١٩٦٦) أن التأثير الذي يفسر (من ٠.١٥ فأكثر) لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً مرتفعاً جداً (أبوحطب وصادق ، ١٩٩١).

رابعاً: النتائج المتعلقة باختبار الفرض الصفري الأول الجزء (٣)

ينص الفرض الصفري الأول الجزء (٣) على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس الأصلة".

ولاختبار صحة الفرض الصفري الأول الجزء (٣) تم استخدام الأساليب الإحصائية كما هو موضح في الجداول رقم(٥).

الجدول رقم (٥). الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات عينة الدراسة في بطاقة الملاحظة لمهارات تدريس الأصالة قبل التدريب وبعده.

الاختبار	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	٥.٥٥	٦.٥٢	١.٤٦	٣٣.٠٢٤	دال عند مستوى =٠.٠٠١
البعدي	٢٠	٣٩.٢٠	٥.٠٣	١.١٣		

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت= ٣٣.٠٢٤) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=٠.٠٠١) وهذا يبين أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجات المعلمات القبلية والبعدية على بطاقة الملاحظة لصالح التقويم البعدي حيث بلغ المتوسط الحسابي في بطاقة الملاحظة القبلي والبعدي (٥.٥٥ ، ٣٩.٢٠) على الترتيب كما يبين الجدول رقم (٥)، أي أن درجات التقويم البعدي في مهارة تدريس الأصالة كان أعلى من القبلي .

ولتقدير حجم فاعلية البرنامج في قياس مهارة تدريس الأصالة تم حساب مربع إيتا (η^2) حيث بلغت قيمته(٠.٩٨) . ويلاحظ أن هذه النسبة تعد ذات تأثير مرتفع ، حيث يرى كوهين (١٩٦٦ ، Cohen) أن التأثير الذي يفسر (من ٠.١٥ فأكثر) لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً مرتفعاً جداً (أبوحطب وصادق ، ١٩٩١).

خامساً: النتائج المتعلقة باختبار الفرض الصفري الأول الجزء (٤)

ينص الفرض الصفري الأول (٤) الجزء على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارة تدريس الحساسية للمشكلات".

ولاختبار صحة الفرض الصفري الأول (٤) الجزء تم استخدام الأساليب الإحصائية كما هو موضح في الجداول رقم (٦)

الجدول رقم (٦). الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات عينة الدراسة في بطاقة الملاحظة لمهارات تدريس الحساسية للمشكلات قبل التدريب وبعده.

الاختبار	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	٧.٤٠	٨.٦٥	١.٩٣	٢٨.٨٠١	دال عند مستوى =٠.٠٠١
البعدي	٢٠	٥٠.٢٠	٧.١٣	١.٥٩		

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ت= ٢٨.٨٠١) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=٠.٠٠١) وهذا يبين أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجات المعلمات القبلية والبعدية على بطاقة الملاحظة لصالح التقويم البعدي حيث بلغ المتوسط الحسابي في بطاقة الملاحظة لمهارة الحساسية للمشكلات القبلي والبعدي (٧.٤٠ ، ٥٠.٢)على الترتيب كما يبين الجدول رقم(٦)، أي أن درجات التقويم البعدي في

مهارة تدريس الحساسية للمشكلات كان أعلى من القبلي.

ولتقدير حجم فاعلية البرنامج في قياس مهارة تدريس الحساسية للمشكلات تم حساب مربع إيتا (η^2) حيث بلغت قيمته (٠.٩٨) ، ويلاحظ أن هذه النسبة تعد ذات تأثير مرتفع، حيث يرى كوهين (١٩٦٦، Cohen) أن التأثير الذي يفسر (من ٠.١٥ فأكثر) لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً مرتفعاً جداً (أبوحطب وصادق، ١٩٩١).

سادساً: النتائج المتعلقة باختبار الفرض الصفري الثاني

ينص الفرض الصفري الثاني على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في الاتجاه نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعي".

ولاختبار صحة الفرض الصفري الثاني تم استخدام الأساليب الإحصائية كما هو موضح في الجداول رقم (٧)

الجدول رقم (٧). الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمات عينة الدراسة في بطاقة الملاحظة لمهارات تدريس التفكير الإبداعي قبل التدريب وبعده.

الاختبار	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	٤٥.١٠	١٢.٩٠	٢.٨٩	٢٠.٤٤٢	دال عند مستوى =٠.٠٠١
البعدي	٢٠	٩٤.٣٥	١٢.١٩	٢.٧٣		

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (ت= ٢٠.٤٤٢) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (=٠.٠٠١) وهذا يبين أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجات المعلمات القبلية والبعدية في مقياس الاتجاه لصالح التقويم البعدي حيث بلغ المتوسط الحسابي في مقياس الاتجاه القبلي والبعدي (٤٥.١٠ ، ٩٤.٣٥) على الترتيب كما يبين الجدول رقم (٧)، أي أن أداء المعلمات في مقياس الاتجاه البعدي كان أعلى من القبلي.

ولتقدير حجم فاعلية البرنامج في قياس الاتجاه نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعي تم حساب مربع إيتا (η^2) حيث بلغت قيمته (٠.٩٥) ، ويلاحظ أن هذه النسبة تعد ذات تأثير مرتفع، حيث يرى كوهين (١٩٦٦، Cohen) أن التأثير الذي يفسر (من ٠.١٥ فأكثر) لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً مرتفعاً جداً (أبوحطب وصادق، ١٩٩١).

ملخص النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: النتائج الخاصة بالفرض الصفري الأول

١- أظهرت النتائج في الجدول رقم (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء عينة البحث في التقويم البعدي، وبالتالي فإن هذا الفرض تم عدم قبوله أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى =٠,٠٠١)) بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في مهارات تدريس التفكير الإبداعي".

٢- كما ظهرت النتائج في الجداول رقم (٣ . ٤ . ٥ . ٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لمهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات، وهذا بدوره يؤدي إلى عدم قبول الفروض الصفريه الجزئية (١ . ٢ . ٣ . ٤) من الفرض الصفري الأول لصالح الفروض الجزئية البديلة.

ويمكن تفسير تفوق أداء أفراد مجموعة عينة البحث في التقويم البعدي بكل مما يلي:

١- أن الإجراء الأساسي المتبع في هذا البرنامج هو التعلم الذاتي . وبالتالي فإن المتدربة تشعر بنوع من الحرية وعدم الإحساس بالضغط المباشر من المدربة ؛ وهذا بدوره أدى إلى تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٢- أن من إجراءات البرنامج أيضاً جلسات الحوار والمناقشة، وتوليد الأفكار. وهذا بدوره قد يعد عاملاً مساعداً لتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٣- الخلفية النظرية الوافية في البرنامج ساعدت أيضاً في تنمية المهارات .

٤- تضمين البرنامج لعدد من الألغاز والأنشطة المتعددة .

٥- التقويم المستمر داخل البرنامج أتاح لكل متدربة معرفة مستواها وبالتالي السعي إلى تحسين هذا المستوى والرقي به .

٦- مدة البرنامج التي استغرقت ثمانية أسابيع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج معظم الدراسات السابقة التي تناولت برامج تدريبه لتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي مثل دراسة علي الغانم (١٩٩٨) ودراسة راتس (١٩٩٩) ودراسة باترك (٢٠٠) ودراسة يكيكو ومارلن (٢٠٠٠) ودراسة عبد اللاه (٢٠٠١) ودراسة سعيد (٢٠٠٢) ودراسة حسانين (٢٠٠٣) ودراسة فلمبان (٢٠٠٤) و دراسة كاركوكن (٢٠٠٥) .

النتائج الخاصة بالفرض الصفري الثاني

أظهرت النتائج في الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الاتجاه نحو تدريس التفكير الإبداعي وبالتالي فإن هذا الفرض تم عدم قبوله أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى =٠,٠٠١) بين متوسط درجات أداء معلمات العلوم القبلي وأدائهن البعدي في الاتجاه نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعي".

وبالرجوع إلى الجدول رقم (٧) نجد أن متوسط درجات مقياس الاتجاه لأداء عينة البحث في القياس البعدي أعلى من متوسط درجات مقياس الاتجاه لأداء عينة البحث في القياس القبلي.

وبتقدير فاعلية البرنامج في مقياس الاتجاه نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعيبالاستعانة بمربع إيتا (η^2) وجد أن البرنامج له فعالية مرتفعة التأثير.

ويمكن تفسير تفوق أداء أفراد مجموعة عينة البحث في مقياس الاتجاه البعدي نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعي على النحو التالي:

١- احتواء البرنامج على بعض الجوانب المعرفية التي توضح مدى أهمية التفكير الإبداعي في العلوم ودور المعلم في تنمية هذا التفكير وكذلك الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تنمية التفكير الإبداعي المتنوعة في البرنامج . كل هذا ساعد في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تدريس التفكير الإبداعي .

٢- اشتراك المتدربات في الأنشطة والحوار والمناقشة مع بعضهن البعض. وعدم الاعتماد المباشر على المدربة له دور كبير في تنمية الاتجاهات نحو تدريس التفكير الإبداعي.

٣- وجود الأنشطة المتنوعة والترفيهية وأساليب التقويم المختلفة . كل هذا يكسب المتدربة اتجاهات إيجابية نحو تدريس مهارات التفكير الإبداعي .

التوصيات

بناءاً على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي :

١- الاستفادة من البرنامج المقترح في التدريب الذاتي للمعلمات أثناء الخدمة لتنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٢- إعادة النظر في برامج تدريب المعلمة قبل الخدمة وأثناءها. وإدخال أساليب جديدة في التدريب.

٣- إقامة ندوات ومحاضرات وحلقات عمل للتعريف بأهمية تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي.

٤- الاستعانة بمقياس الاتجاه نحو تعليم مهارات تدريس التفكير الإبداعي للتعرف على اتجاهات المديرات والمشرفات التربويات نحو تعليم هذا التفكير.

الدراسات المقترحة

تستدعي نتائج البحث الحالي المتابعة وإجراء الدراسات التالية :

١- دراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية.

٢- دراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الأخرى لدى معلمات العلوم .

٣- دراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية

مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية وأثر ذلك في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات.

٤- إجراء دراسات تسعى إلى ابتكار أساليب تدريبية مختلفة لتدريب المعلمة قبل وأثناء الخدمة .

٥- إجراء دراسة مقارنة بين البرنامج المقترح الحالي وبين برنامج آخر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمات العلوم .

المراجـــــع

أولاً : المراجع العربية

إبراهيم، مجدي عزيز. *التدريس الإبداعي وتعلم التفكير*. القاهرة : عالم الكتب، ٢٠٠٥أ .

إبراهيم، مجدي عزيز. *تربية الإبداع وإبداع التربية* . القاهرة : عالم الكتب، ٢٠٠٥ب.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١.

أبو جادو، صالح محمد ، نوفل، محمد بكر. *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧.

بوقس، نجاة عبدالله. *نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكليات البنات*. جده : الدار السعودية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢.

جابر، جابر عبد الحميد . *مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال. المهارات والتنمية المهنية*. القاهرة : دار الفكر العربي، ٢٠٠٢.

الجاسر ، عفاف محمد. *برنامج كفاية إدارة الصف لدى المعلم والمعلمة* . الرياض : العبيكان للنشر والتوزيع ،١٩٩٩ .

الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . المؤتمر العلمي السادس " *مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات*" . الإسماعيلية ٨- ١١ أغسطس(١٩٩٤). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.المؤتمر العلمي الثاني عشر *"مناهج التعليم وتنمية التفكير"*. عين شمس ٢٥- ٢٦ يوليو (٢٠٠٠).

حبيب ، مجدي عبد الكريم . *اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة* : القاهرة دار الفكر العربي، ٢٠٠٣.

حبش، زينب. *التفكير الإبداعي*. رام الله : مؤسسة الصفاء للتجديد والإبداع٢٠٠٥.

الحارثي . إبراهيم أحمد . *تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير بأسلوب التعلم التعاوني*. الرياض : مكتبة الشقري، ٢٠٠٢ .

الحارثي . إبراهيم أحمد. *تعليم التفكير*. ط٢، الرياض : مكتبة الشقري ٢٠٠١.

حسانين ، بدرية محمد . *" برنامج تدريبي قائم على مهارات التدريس الإبداعي وأثره في تنمية هذه*

المهارات لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام بمحافظة سوهاج" . (دراسات في المناهج وطرق التدريس) . العدد (٨٤) .(٢٠٠٣). ١٧- ٦١ .

حسن ،عبد المنعم أحمد و زيتون ،حسن حسين." *إعداد مقياس على طريقة ليكرت لاتجاه معلمي العلوم البيولوجية قبل الخدمة نحو تدريس التطور العضوي*" كلية التربية . جامعة طنطا. (١٩٨٥) .

الحمادي . علي. *استمتع مع الإبداع . سلسلة الإبداع والتفكير الابتكاري (٦)* . بيروت : دار بن حزم للطباعة والنشر.١٩٩٩.

الحيلة ،محمد محمود. *التصميم التعليمي نظرية وممارسة*. عمان : دار المسيرة ١٩٩٩.

الخليلي،خليل يوسف وحيدر،عبد اللطيف حسين ويونس،محمد جمال الدين. *تدريس العلوم في مراحل التعليم العام*. دبي : دار القلم للنشر والتوزيع. ١٩٩٦.

الدمرداش ، صبري . *مقدمة في تدريس العلوم* . بيروت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع . ١٩٩٤.

زيتون ، حسن حسين. *تعليم التفكير . رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة* . القاهرة : عالم الكتاب. ٢٠٠٣.

زيتون ، حسن حسين. *تصميم التدريس رؤية منظومية*. القاهرة : عالم الكتاب. ١٩٩٩ .

زيتون، عايش محمود. *تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم*. عمان : الجامعة الأردنية .١٩٨٧.

زيتون، عايش محمود. *أساليب تدريس العلوم* . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع . ١٩٩٩.

زيتون ، كمال .*كيف نجعل أطفالنا علماء* . الرياض : دار النشر الدولي. ١٩٩٣ .

السويدان ، طارق محمد . *التدريب والتدريس الإبداعي*. ط٢. الكويت : شركة الإبداع الفكري. ٢٠٠٦.

السويدان ، طارق محمد. والعدلوني، محمد أكرم. *مبادئ الإبداع* . ط٣ . الرياض : دار قرطبة للنشر والتوزيع. ٢٠٠٤ .

سعيد ، محمد سعيد ."*فاعلية الحقائب التعليمية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذهم*" . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية. جامعة الزقازيق. فرع بنها.(٢٠٠٣).

السعيد ، هدى راشد ."*مدى ممارسة المعلمات لأساليب التفكير العلمي مع تلميذات المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية*" . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية جامعة الملك سعود . الرياض. (١٩٩٧).

الشهراني، عامر عبد الله و السعيد،سعيد محمد. *تدريس العلوم في التعليم العام*. الرياض : جامعة الملك سعود انشر العلمي والمطابع١٩٩٧.

شوارتر ، روبرت و بيركنز، دي إن . *تعليم مهارات التفكير القضايا والأساليب* . الرياض : النافع للبحوث والاستشارات التعليمية. ترجمة وتعريب عبدالله النافع وفادي وليد دهان. ٢٠٠٣.

العاني، رؤف عبدالرزاق. *اتجاهات حديثة في تدريس العلوم*.ط ٤.الرياض : دار العلوم للطباعة والنشر،١٩٨٧.

عبد الفتاح، إسماعيل. *الابتكار وتنميته لدى أطفالنا*. القاهرة: مكتبة الأسرة ، ٢٠٠٥.

عبد اللاه، نايل يوسف سيف"*فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية وأثره على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم*" . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بالوادي الجديد . جامعو أسيوط .(٢٠٠١)..

العتيبي، وضحى حباب. "*فاعلية استراتيجية اعصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض*". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للبنات بالرياض الأقسام الأدبية. (٢٠٠٢).

العساف، صالح حمد . *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* .الرياض : مكتبة العبيكان . ٢٠٠٠ .

علي ،السعيد جمال الدين."*فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي ومهاراتهم في حل المشكلة الفيزيائية*" . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر. . (١٩٩٧) .

علي،محمد السيد . الغنام . محرز عبده. "*فعالية برنامج مقترح في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الابتكاري وتنمية اتجاهاتهم نحوه في مجال العلوم وأثر ذلك على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذهم*" . (مجلة كلية التربية بالمنصورة). العدد(٣٧) . (١٩٩٨) ٣- ٤٢.

غازي . إبراهيم توفيق. "*أثر استخدام العروض العملية الاستقصائية على التحصيل الدراسي وتنمية عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي*" ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية . (١٩٩٢).

الفالح،سلطانة قاسم. "*فاعلية النموذج الواقعي في تنمية التحصيل الدراسي وعمليات العلم وتعديل الفهم الخطأ والاتجاه نحو العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض*". (مجلة التربية العلمية) . الجمعية المصرية للتربية

العلميـــة. المجلـــد ٦. العـــدد (١). (٢٠٠٣). ٨٥- ١١٨.

فتحي، سميحة محمد. "*اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو الرياضيات وعلاقته باختيار نوع التخصص الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى*". (صحيفة التربية). العدد (٢). السنة الخامسة والأربعون. (١٩٩٤).

فلمبان، سمير بن نور الدين. "*فاعلية برنامج مقترح لإكساب الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات مهارات التدريس الإبداعي*". (مجلة كليات المعلمين)، المجلد ٤، العدد (٢) (٢٠٠٤). ٨٦- ١٥٠.

كمب، جيرولد. *تصميم البرامج التعليمية*. القاهرة: دار النهضة العربية. ترجمة أحمد خيري كاظم. ١٩٨٧.

المعيذر، ريم عبد الله. "*تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على تفريد التعليم لتوظيف المعلمات لتقنيات التعليم الحديث في التدريس*". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بالرياض الأقسام الأدبية. (٢٠٠٣).

المفتي، محمد أمين. *سلوك التدريس*. ط٢. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي. ١٩٨٦.

الملا، نهى محمد). "*فاعلية برنامج مقترح في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني لدى الطالبات المعلمات بقسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية للبنات*". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بالرياض الأقسام الأدبية. (٢٠٠٤).

وزارة التربية والتعليم. *دليل المؤتمرات التربوية السنوية للهيئات الإدارية التعليمية بمدارس وزارة التربية والتعليم*. البحرين. ٢٢- ٢٤ أبريل. (١٩٩١).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abdel-Gaid, S., "*A Systematic Procedure for Constructing A Voild Microcomputer Attitude Scale*",(Journal of research in science teaching), vol.32, No(9), 1988.

Barry ,D. & Kanematsu, H. "*Science Faire Competition Generates Excitement and Promotes Creative Thinking in Japan*", Online submission. ERIC Document Reproduction No : ED491746. 2006.

Carma , C. & Davis , P." *Inviting Student Engagement With Questioning*" ,(Kappa Delta PI) , .(2005)18-23 .

Claxton,G "*Thinking at the Edge: Developing Soft Creativity*" .(Cambridge Journal of Education), vol.36, no.(3), .(2006).351-362

Cropley,A "*More Ways Than one, Fostering Creativity in Classroom*" (Creativity Research Journal), vol. 45, .(2001). 3-23.

Donnell , P." *The Relationship Between Middle School Gifted Student's Creativity Test Score and Self-Perception Regarding Friendship, Sensitivity. And Divergent Thinking Variables*", Un published Doctoral Dissertation , Graduate studies of Texas A & M University, .(2004) .

Gomes , J " *Using A Creativity- Focused Science Program To Foster General Creativity in Young Children : A Teacher Action Research Study* ", Un published Doctoral Dissertation , Fielding Graduate University, .(2005).

Johnson , A " *Using Thinking Skills To Enhance Learning* " , . ERIC Document Reproduction No : ED471387, .(2002).

Karkockien D. " *Creativity : Can it be Trained ? A*

Developing Higer Level Thinking and Creativity for Student in Japan and Elsewhere" (Childhood Education), vol.75, no.(6), (1999), 342-345.

Vidal , Rene'V " *Enhancing Your Creativity : A 10-Point Guide* ", IMM , Technical University of Denmark : www. Creativity-Portal.com, (2004).

Wheeler,S. & Bromfild,C " *Promoting Creative Thinking through the Use of ICT.*" (Journal of Computer Assisted Learning) , vol.18, (2002). 367-378.

Yukiko, I. & Marilgn, T. " *College Training and Innovation Teaching for Education Student in Guam* " , paper presented at the Annual International Conference on Creative Teaching, Switzerland, (2000).

Scientific Educology of Creativity " , (International Journal of Educology) , Lithuanian special Issue , (2005). 51-58 .

Kerr, L " *Many Horses : A Personal Experience With National Board Certification and Creative Thinking* " ,) Art Education) , vol. 58 , no. (1) ,(2005), 17-22 .

Kilgour , M " *Improving The Creative Process : Analysis of the Effects of Divergent Thinking Techniques and Domain Specific Knowledge on Creativity* ", (International Journal of Business and Society) , vol. 7 , Iss. (2),(2006).

Lefever, M. *Creative Teaching Method* . Cook Ministry Resources, 1996 .

Levinson, R. *Teaching Science. New Fetter Lane*, London, 1995.

Lewis , T. " *Creativity on the Teaching Agenda* " , (European Journal of Engineering Education) , vol. 29 , Iss. (3),(2004).

Mactighe,T& Schollenberger, J. "*Effectiveness of Creativity Training & its Relation To Selected Personality*", (Journal of Organizational Behavior) , vol.1, no. (3), (1985), 236-248.

Neuman , S " *Learning about Life Through Books* " ,(Early Childhood Today), (3) , vol. 21, Iss (4), (2007).

Park,S. , Lee,S , Oliver,S. & Cramond,B ."*Changes in Korean Science Teachers' Perceptions of Creativity and Science Teaching after Participation in overseas Professional Development Program* ", (Journal of Science Teacher Education), vol.17, (2006), 37-64.

Patrick, F "*Open Classroom Structure and Examiner Style: The Effect On Creativity In Children*", (Journal of Creative Behavior) ,vol. 29 no. (36), .(2000). 255-268.

Raths , l. *"Teaching For Thinking: Theory, strategies, and Activities for the Classroom"* , (Journal of Research in Science Teaching), vol. 53, (1999), 625-656.

Saarilahti,M., Cramond,B., & Sieppi,H "*Is Creativity Nurtured in Finnish Classrooms?*" (Childhood Education), vol.75, no. (6), (1999), 326-331.

Shi,J. " *Intelligence Current in Creative Activities* ", (High Ability Studies), vol.15, no (2), (2004), 173-187.

Sternberg,R. & Grigorenko,E. " *Successful Intelligence in the Classroom*" (Theory Into Practice), vol. 43, no.(4), (2004). 274-280.

Todd,S. & Shinzoto,S. " *Thinking For the Future:*

The Effectiveness of a Suggested Programme for Developing Creative Thinking Teaching Skills and the Attitude towards Teaching it for Intermediate School Science Teachers in Saudi Arabia

Sultana K. Alfleh
Associate Professor, Princess Nora Bint Abdullal Rohman University

(Received 13/1/1429H; accepted for publication 15/3/1429H.)

Abstracts. This study aimed at investigating the effectiveness of a suggested programme for developing creative thinking teaching skills and attitude towards this thinking for intermediate school science teachers in Riyadh city. A one Group Pretest- Posttest design was applied in the study. Twenty science teachers were chosen to participate in the study. For measuring the teachers performance, an observation card was utilized for measuring the following creative thinking teaching skills: fluency , flexibility , originality , and sensitivity to problem - . An attitude toward teaching this thinking was also utilized . Teachers were pretested, and then they were given the programme that was based on self-learning and immediate training, for a period of eight weeks. At the end of the programme the posttests were administered .

Data collected from the pretests and posttests was organized and statistically analyzed using t- test, and eta square (η^2). The finding of the research were as follows :

1- There was an effectiveness of the programme on developing creative thinking teaching skills in general .
2- There was an effectiveness of the programme on developing teaching fluency skill .
3- There was an effectiveness of the programme on developing teaching flexibility skill .
4- There was an effectiveness of the programme on developing teaching originality skill .
5- There was an effectiveness of the programme on developing teaching sensitivity to problem skill .
6- There was an effectiveness of the programme on developing attitudes toward teaching creative thinking teaching skills.

In light of these findings a number of recommendations and suggestions for training teacher were proposed.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٦٥-٤٠١، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

صدق وثبات ومعايير اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الامام المهدي

صلاح الدين فرح عطا الله

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٦/ ٢/ ١٤٢٩هـ؛ وقُبل للنشر في ٢٠ / ٤ / ١٤٢٩ هـ)

ملخص البحث. هدف البحث الحالي لمعرفة صدق وثبات اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الامام المهدي في السودان واستخراج معاييره المئينية، طبق الاختبار على عينة مكونة من (٣٩٣) طالباً وطالبة يشكلون (٢٩.٤٪) من مجتمع البحث الذي يتكون من (١٣٣٥) طالباً وطالبة، (٥٦.٩٪) طلاب، و (٥٣.١٪) طالبات، تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية من أقسام الكلية المختلفة، وذلك خلال العام الدراسي (٢٠٠٥ — ٢٠٠٦م).

أظهرت النتائج تمتع الغالبية العظمى من بنود كل مجموعة فرعية بصدق الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية لمجموعتها الفرعية، ومع الدرجة الكلية للاختبار الكلي. كما كشفت عن تمتع جميع مجموعات الاختبار بصدق الاتساق الداخلي مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاختبار، كما حقق الاختبار صدق المقارنة الطرفية، كما تدرجت مجموعات الاختبار في الصعوبة، كما بين التحليل العاملي أن مجموعات الاختبار الخمسة تكون عاملاً واحداً فقط هو القدرة العقلية العامة.

تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقة تحليل التباين (معادلة ألفا لكرونباخ)، و طريقة التجزئة النصفية، وذلك لكل من الطلاب والطالبات كل على حدة وللعينة الكلية، بينت النتائج تمتع الاختبار بدرجة جيدة من الثبات.

كما قام الباحث باستخراج معايير مئينية مؤقتة لعينة البحث الكلية، و أوصى باستخدام الاختبار لأغراض البحث العلمي والتشخيص التربوي والارشادي في مجتمع البحث الحالي.

مقدمة

ظهرت أول صورة لاختبارات المصفوفات المتتابعة المعيارية سنة (١٩٣٨) في بريطانيا على يد جون ريفن (Raven) ومنذ ذلك الحين تم تجريبها وتقنينها في قارات العالم الست ففي أوروبا قننت واستخدمت في بلجيكا (Swinnin,1958)، وفي نيوزيلندا (Freyburg,1966)، وفي اليونان (Georgas,1970) (انظر: Raven,Court & Raven, 1986)، وفي ألمانيا (Heller, Kartzmeier, and Lengfelder, 1998)، وفي رومانيا (Dobrean, Raven, Comsa, Rusu, & Balazsi, 2005)؛ وقننت في قارة أمريكا الشمالية: في الولايات المتحدة الامريكية (Jensen,1980)، وفي كندا (Macarthur,1960)؛ وفي قارة أمريكا الجنوبية: في الأرجنتين (Rimoldi, 1948)، وفي الأورغواي (Rocco,1961)؛ وفي قارة آسيا: في سنغافورة (Khatena,1965)، وفي ايران (Baraheni,1974)، وفي كوريا (Johnson et al,1976)، وفي الصين (Dolke,1976)، وفي الهند (Sinha,1977) (أنظر: Raven,Court & Raven, 1986)، وفي إسرائيل (Milgram,1980; Kaniel and Fisherman, 1991;Zorman,1998)؛ وفي قارة أفريقيا: في ساحل العاج (Jahoda,1956)، وفي الكونغو (Laroche,1960)، وفي نيجيريا (Ogunlad, 1978)؛ وفي قارة أستراليا (نظر: Raven,Court & Raven, 1986)؛ وفي الدول العربية: في الأردن (الصفدي، ١٩٧٣)، وفي السعودية (أبو حطب وآخرون، ١٩٧٧)، (أبو حطب، ١٩٧٩)، وفي ليبيا (عبد الستار وآخرون، ١٩٨١)، وفي الكويت (أبوعلام، ١٩٨١؛ الخضر، ٢٠٠٥؛ عوض، ١٩٩٩، Abdel-Khalek & Raven,2006)، وفي العراق (الدباغ وطاقة وكوماريا، ١٩٨٢)، وفي الإمارات العربية المتحدة (أبو هلال والطحان، ٢٠٠٢؛ عبد العال، ١٩٨٣)، وفي مصر (خضر وآخرون، ١٩٩٧؛ وصالح، ١٩٨٨؛ والشريف وعبد الحليم، ٢٠٠١؛ وعبد الحليم والشريف، ٢٠٠١؛ وعبد العال، ١٩٨٤، Abdel-Khalek, 1988)، وفي السودان (الخطيب والمتوكل، ٢٠٠١)، وفي قطر (آل ثاني، ٢٠٠٢)، واستخدمت للبحث العلمي في مملكة البحرين (العكري، ٢٠٠٢، Khaleefa & Al-Gharabibeh, 2002)، كما تم تقنينها في سلطنة عمان (يحيى وجلال، ١٩٩٨؛ يحيى، وإبراهيم، وجلال، ٢٠٠٣)، كما تم استخدامها في سوريا (رحمة، ٢٠٠٤).

وفي السودان استخدم اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري – منذ تقنينه على ولاية الخرطوم عام ١٩٩٨م على يد الخطيب والمتوكل (٢٠٠١، ٢٠٠٢) – في الكثير من رسائل الماجستير مثل (الحاج، ٢٠٠١؛ حسن،

١٩٩٩؛ ضو البيت، ٢٠٠١؛ علي، ٢٠٠١)، والعديد من أطروحات الدكتوراه مثل (ابراهيم، ٢٠٠٥؛ عبد العظيم، ٢٠٠٥؛ عطا الله، ٢٠٠٥؛ علي، ٢٠٠٢ محمد، ٢٠٠٢)، وبذلك يتضح أن الاختبار أسهم في حل مشكلة قياس الذكاء في البحوث السودانية، وهي مشكلة عانى منها الكثير من الباحثين في السودان (أنظر: مختار، ١٩٨٢)، كما استخدم بكثرة في المؤسسات التربوية للكشف عن الموهوبين مثل مدارس القبس (Khaleefa,2003، عطا الله، ٢٠٠٥)، ومشروع مدارس المتميزين بولاية الخرطوم (عطا الله قيد النشر؛ الخليفة، ٢٠٠٤، ٢٠٠٥)، فضلاً عن استخدامه لاغراض التشخيص التربوي الأخرى، وتمت الاستعانة به في مؤسسات الرعاية الاجتماعية (ياسين، ديسمبر٢٠٠٤)، أضف الى ذلك استخدامه لأغراض الانتقاء المهني في الكثير من الشركات والمصارف والمؤسسات المهنية (محمد، مارس ١٩٩٩؛ الخير، مايو ٢٠٠٦)، وقد ساعد في ذلك الخصائص السيكومترية الجيدة للاختبار في بيئة ولاية الخرطوم من جهة، والشهرة العالمية للاختبار من جهة ثانية، وخلو الساحة العلمية السودانية من اختبار ذكاء جمعي سهل الاستخدام من جهة ثالثة.

من جانب آخر، وفي حدود علم الباحث، فان ولايات السودان المختلفة ومن بينها ولاية النيل الابيض وخاصة الجامعات الولائية، كانت ومازالت تفتقر الى الدراسات العلمية التي تهتم بتجريب وتقنين مقاييس الذكاء الجمعية، الأمر الذي عوق كثيرا مسيرة البحث والممارسة العملية في هذه الولايات، فمن بين الدراسات التي أجريت لتقنين وتجريب مقاييس الذكاء في السودان لم يجد الباحث سوى دراسات قليلة اشتملت على عدد محدود من المفحوصين من أقاليم السودان المختلفة مثل دراسات (بدري، ١٩٦٦، ١٩٩٧؛ البشير، ١٩٩٣، ٢٠٠٣؛ حسين، ١٩٨٨؛ الخليفة، ١٩٨٧؛ ؛ الخليفة وطه وعشرية، ١٩٩٥؛ Khaleefa & Ashria,1995)، وربما لم يتم تمثيل مفحوصي الولايات بالقدر المناسب في عينات هذه الدراسات، كذلك خلت الدراسات المبكرة لاختبارات الذكاء في السودان من وجود مفحوصين من خارج الخرطوم (انظر دراسات اسكوت: Scott, 1946,1948,1950). وهناك مجموعة قليلة من الدراسات التي كانت كل عيناتها من الولايات مثل دراسة مصطفى فهمي في جنوب السودان (فهمي، ١٩٦٥؛ فهمي وإبراهيم، ١٩٥٥)، ودراسة المركز القومي للابحاث التربوية (١٩٧٩) في مدينة الدويم، ودراسات (حسيب، وعلي، والحسن، ٢٠٠٥)، و(المتوكل، وعطا الله، وحسيب، وعلي، والحسن، ٢٠٠٥)، و(عطاالله، والمتوكل، وحسيب، وعلي، والحسن، ٢٠٠٧) في مدينة كوستي.

كشفت الدراسات التحليلية عن واقع البحوث النفسية في السودان عن قلة الدراسات السيكومترية عموماً وخاصة في الذكاء مقارنةً مع فروع علم النفس الأخرى، ففي دراسة عطا الله والشيخ (٢٠٠٣) التي حللت رسائل الماجستير والدكتوراه في جامعة الخرطوم في الفترة (١٩٨٠- ٢٠٠٢) كشفت عن وجود (٢٢٠) رسالة ماجستير، و(٣٥) رسالة دكتوراه، وكانت الدراسات في مجال القياس النفسي حوالي ثمان دراسات فقط، من بينها خمس في مجال مقاييس الذكاء بنسبة (٢٪)، وفي دراسة عطا الله والشيخ (٢٠٠٦) التي حللت رسائل الماجستير والدكتوراه في جامعتي أمدرمان الإسلامية وإفريقيا العالمية في الفترة (١٩٧٧- ٢٠٠٣) لم توجد دراسة واحدة في القياس النفسي أو تقنين مقاييس الذكاء، وفي دراسة عطا الله والشيخ (قيد النشر) التي حللت رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس بجامعات الجزيرة، السودان للعلوم والتكنولوجيا، النيلين، جوبا في الفترة (١٩٩٧ - ٢٠٠٥) وجدت دراستين فقط في تقنين اختبارات الذكاء؛ واحداها كانت لعينة اماراتية، بينما وجد حسين (٢٠٠٥) أن نسبة رسائل الماجستير في القياس النفسي تبلغ (٣,٤٪) وذلك في دراسته التي حللت رسائل الماجستير في بعض الجامعات السودانية (الخرطوم، وأمدرمان الإسلامية، وإفريقيا العالمية، والسودان) في الفترة (١٩٩٠- ٢٠٠٢).

لا يقتصر شح الدراسات في ولايات السودان المختلفة على الدراسات السيكومترية وحدها انما يمتد ليشمل جميع الدراسات النفسية الأخرى، فقد وجد عطا الله والشيخ (٢٠٠٣ ، ٢٠٠٦) أن رسائل الماجستير والدكتوراه التي أجريت في الولايات كانت بنسبة (١٠٪) في جامعة الخرطوم، وبنسبة (١٥٪) في جامعة أم درمان الاسلامية، وبنسبة (٧٪) في جامعة أفريقيا العالمية وذلك في الفترة (١٩٨٠ - ٢٠٠٣)، بينما وجد حسين (٢٠٠٥) أن (٢٠٪) فقط من الدراسات كانت عيناتها من خارج ولاية الخرطوم.

إن التقدم المطرد والتطور السريع في مختلف ميادين الحياة يتطلب منا أن نصنف الأفراد وفقا لقدراتهم وقابلياتهم (استعداداتهم) المختلفة لكي نوجههم توجيهاً صحيحاً تربوياً ومهنياً وأن نجري تحقيقا لهذا الغرض الكثير من الدراسات والبحوث السيكومترية عليهم وخاصة في مجال الذكاء والقدرات العقلية، ويتضح من العرض السابق أن ولايات السودان قد أهملت وما أجري فيها من دراسات سيكومترية كان قليلا أو محدودا رغم أن بها ما لايقل عن (٧٥٪) من سكان السودان. والتخطيط الأمثل للتنمية يجب ألا يهمل هذا العدد الضخم من القوى البشرية.

يظن البعض أن إجراء الدراسات في مجال تجريب وتقنين المقاييس بولاية الخرطوم يتيح إمكانية استخدام

نتائجها مستقبلا في ولايات السودان الأخرى والاعتماد على معاييرها دون الحاجة إلى إجراء دراسات خاصة بالولايات، ونحن نعتقد بأن ذلك غير صحيح (خاصة مع استمرار استخدام النظرية الكلاسيكية في القياس النفسي)، إذ أثبتت الدراسات التجريبية عدم دقة ذلك الرأي، كذلك فأن التباين الواسع في السودان لغوياً، وثقافياً، وعرقياً، والتباين الموجود أيضا بين الريف، والحضر، والبادية، والفوارق الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية كل هذه العوامل قد يكون لها تأثير على الأداء في اختبارات الذكاء وعلى نسب توزيعه ومعدلاته. وقد كشفت الدراسات السودانية في هذا المجال عن فروق في درجات الذكاء ترجع لاختلاف الإقليم الجغرافي (بدري، ١٩٦٦؛ الخليفة، ١٩٨٧؛ حسين، ١٩٨٨؛ الخليفة وطه وعشرية، ١٩٩٥؛ Khaleefa & Ashria,1995)، ويمكننا أن نشير هنا إلى آراء فرج (١٩٩٢) وهو من رواد القياس النفسي في الوطن العربي، اذ انه بعد أن قنن اختبار رسم الرجل على بيئة القاهرة حذر من استخدام معايير عينة القاهرة في بقية المحافظات المصرية، وذلك رغم افتراض التجانس داخل المجتمع المصري الصغير جغرافيا والأقل تنوعا سكانيا مقارنة مع السودان، وذلك لأنه لا يملك دليلا مباشرا على أن تباين عينته يماثل التباين العام للمجتمع كله، وقد وصى فرج الاخصائيين النفسيين بأن يأخذوا عينات من محافظاتهم ويقارنوا بين متوسطاتها ومتوسطات عينته فان لم يجدوا فروقا دالة يمكنهم بعد ذلك استخدام المعايير التي وفرتها دراسته؛ وأوصت آل ثاني (٢٠٠٢) بتقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري في بقية المدن القطرية وذلك بعد أن قننته في مدينة الدوحة؛ وحرص (يحيى، وإبراهيم، وجلال، ٢٠٠٣) على التنويه في دراستهم أن تقنين الاختبار لمدينة مسقط وحدها حتى لا يلتبس الأمر ويتم التعميم على مدن سلطنة عمان الأخرى، كذلك يلاحظ كثرة الدراسات المصرية على الاختبار في المحافظات المختلفة (انظر دراسات: خضر وآخرون، ١٩٩٧؛ وصالح، ١٩٨٨؛ والشريف وعبد الحليم، ٢٠٠١؛ وعبد الحليم والشريف، ٢٠٠١؛ وعبد العال، ١٩٨٤)؛ وقد حرص خيري (١٩٧٨) على نفس هذه الإجراءات عند تقنينه اختبار الذكاء الإعدادي اذ قام باستخراج المؤشرات الإحصائية لكل بيئة محلية على حدة، ويتفق حجازي (١٩٩٣) مع هذه الآراء مؤكداً أن أي استخدام لاختبار في مجتمع لم يقنن عليه يجعل كل مقارنة أو تعميم أمراً مستحيلاً وخطيراً، وأشار فرج (١٩٩٢) كذلك الى آراء (Eysenck,1983) التي أكد فيها وجود فروق في الذكاء حتى في المناطق شديدة التجانس كالجزر البريطانية. وأشار (Eysenck,1981) إلى أن متوسط الذكاء في إنجلترا (١٠١.٧)، وفي إيرلندا الشمالية (٩٦.٧)، وفي اسكتلندا (٩٧.٣)، وفي ويلز (٩٨.٤)، وأشارت دراسته إلى أن الفرق بين المتوسطات يكون ذو دلالة إحصائية عالية عندما يبلغ

ست نقاط، وقد كشفت المراجعات التي قام بها (Lynn) وجود هذه الفوارق في الجزر البريطانية (فرج، ١٩٩٢).

ومما يعضد رأينا ويؤكد تأثير العوامل الديمغرافية على الذكاء الدراسة التي قام بها حسان (١٩٩٠) في الأردن إذ كشفت عن فروق في معاملات الذكاء ترجع لحجم الأسرة، وترتيب الطفل الولادي، ومكان السكن (مدن، قرى، مخيمات)، ومهنة الأب، كذلك أشارت دراسة الهراس (١٩٨٢) لوجود علاقة للذكاء بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي؛ وأشار خير الله (١٩٨١)، وعدس وتوق (١٩٨١) الى أن لمكان السكن، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للوالدين أثرا كبيرا في ذكاء الأطفال؛ كما أشارت عدة دراسات الى وجود فروق واضحة في الذكاء بين القطاع التقليدي (الريف، البادية، المزارعين، الفلاحين، الرعاة) والقطاع الحديث (المدن، المتعلمين، الذين يعملون في الوظائف الكتابية) (أحرشاو، ١٩٩٤؛ الخليفة، ٢٠٠٦)، وقد أورد هويدي (١٩٩٤) مثل هذه الآراء موضحاً أنها تمثل الاتجاه الغالب لدى خبراء القياس النفسي العالميين.

بالإضافة لما سبق فان تقنين اختبارات الذكاء في الولايات يتيح إجراء الدراسات عبر الثقافية والحضارية وكذلك عبر القطرية مما يثري معرفتنا بالسلوك الإنساني والتي هي من غايات المختصين في علم النفس، أضف الى ذلك أن اختبار المصفوفات المتتابعة يعد من ضمن الاختبارات التي يطلق عليها الاختبارات النقية ثقافيا، أو العادلة ثقافيا، أو المتحررة من أثر الثقافة (Cultural Free Tests ، Cultural Fair Tests) (الشريف، وسيد، ومصطفى، ٢٠٠٤). ويدعي مصمموها صلاحيتها للتطبيق في مختلف الدول، وقد أشار خيري (١٩٧٨) الى أن تطبيق اختبار المصفوفات في عدد من الأقطار غير الأوروبية القي كثيرا من الشك على صلاحية التطبيق على جماعات ذات خلفية مختلفة اختلافا واضحا عن جماعات التقنين الأصلية، كما أوضح أن تطبيق الاختبار في بعض هذه الاقطار تأثر بالخلفية العلمية ومدى التدريب العملي، ومثل هذه النتائج تستلزم إجراء المزيد من الدراسات حول الاختبار في بيئاتنا المحلية المتنوعة حتى نتحقق من عدالته الثقافية في ثقافاتنا الفرعية وذلك حتى نجد مسوغات علمية تبرر استخدامه لأغراض التشخيص السيكومتري المختلفة، خاصة أن الدراسات على عينات التقنين الأصلية في بريطانيا أثبتت أن (٩٪) من التباين في الاداء يرجع الى الخلفية الاجتماعية، كذلك عند التقنين الامريكي للمقياس عام (١٩٨٦) على أكثر من (٢٢٠٠٠) مفحوص تم استخراج معايير اثنية (وهي معايير خاصة بكل قومية هنود حمر، سود، أسبان) بالاضافة للمعايير القومية، وفي كثير من أغراض التشخيص يوصى باستخدام المعايير الاثنية (Raven,Court & Raven, 1986).

مشكلة البحث

انطلاقاً مما سبق تتضح قلة الدراسات النفسية في ولايات السودان البعيدة من المركز، وندرة تقنين الاختبارات النفسية بها، وخاصة اختبارات الذكاء التي تستخدم لاتخاذ قرارات تربوية ومهنية في غاية الأهمية، وعليه تتمثل مشكلة هذا البحث في التعرف على مدى صلاحية تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري للتطبيق لدى طلبة كلية الآداب في جامعة الإمام المهدي بمدينة الجزيرة أبا بولاية النيل الأبيض ويسعى البحث تحديداً للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما صدق اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي؟

٢- ما ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي؟

٣- ما المعايير المئينية المؤقتة للاختبار لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي؟

أهداف البحث

يهدف البحث لتحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على صدق الاختبار لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي.

٢- التعرف على ثبات الاختبار لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي.

٣- استخراج معايير مؤقتة للاختبار تساعد على تفسير الدرجات.

أهمية البحث

١- يكتسب البحث الحالي أهميته من حيث إن الاختبار موضوع البحث يعد من أهم اختبارات الذكاء الجمعية على مستوى العالم، والتحقق من صلاحيته لهذه الفئة يضيف بعداً بشرياً ومكانياً جديداً لدراسات الذكاء، مما يثري الأدب السيكومتري المتوفر حول الاختبار. كما يساعد في الإجابة عن التساؤلات المتعلقة بصلاحيته عبر الحضارات والثقافات.

٢- كما يكتسب هذا البحث أهمية أخرى من تناوله لفئة من المفحوصين لم يطبق عليها هذا الأختبار من قبل.

٣- التحقق من صلاحية تطبيق الاختبار على مجتمع البحث واستخراج معاييره يفيد فيما بعد في استخدامه عليهم لأغراض البحث العلمي المختلفة، والممارسات العملية في مجال التشخيص والتقييم.

٤- التحقق من صلاحية تطبيق الاختبار على مجتمع البحث يفيد في الدراسات التي تهتم بمقارنة ذكاء ذوي التخصصات العلمية والأدبية.

٥- قد يشجع هذا البحث باحثين آخرين لتقنين الاختبار واستخراج معاييره الجامعية، كما يشجع تقنينه في ولايات السودان وجامعاته المتعددة.

مصطلحات البحث

الذكاء

يعرفه ريفن معد الاختبار بأنه: الملاحظة والتفكير الواضح و القدرة على تجريد وإدراك العلاقات والمتعلقات وذلك بصرف النظر عن الخبرة السابقة للفرد والتواصل اللفظي (Owen, 1992).

اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري

وهو اختبار ذكاء جمعي غير لفظي قام بإعداده جون ريفن (Raven, 1938) ، ويعتمد على الأشكال، ويتضمن خمس مجموعات تحتوي كل منها على (١٢) مفردة على هيئة رسم أو تصميم هندسي حذفت إحدى أجزائه وعلى الطالب تحديد الجزء الناقص أو المطلوب من بين ست إلى ثمان بدائل أو اختبارات معطاة. والمجموع الكلي للأشكال (٦٠) مفردة متدرجة في الصعوبة.

جامعة الإمام المهدي

هي احدي الجامعات الإقليمية في السودان، ومقرها في ولاية النيل البيض التي تبعد حوالي (٣٠٠) كيلو متر جنوب الخرطوم ، وكلياتها موزعة في ثلاث مدن من هذه الولاية، وكلية الآداب محور هذه الدراسة تقع في مدينة الجزيرة أبا.

وصف الاختبار

عموماً تُعد اختبارات ريفن للمصفوفات المتتابعة من أشهر مقاييس الذكاء غير اللفظي، وقد اعتبرها معظم علماء النفس البريطانيين من أفضل المقاييس المتوفرة لقياس العامل العقلي العام (Anstasi, 1982)، ويعد اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري الأساس الذي انطلق منه ريفن لتصميم مصفوفاته الأخرى (الملونة، والمتقدمة) ؛ حيث يعتبر أداة سريعة لتقدير المستوى العام للقدرة العقلية ويستخدم للاعتمار من (٨- ٦٥) سنة (البطش والصمادي، ١٩٩٤)، ويشير (يحيى وإبراهيم وجلال، ٢٠٠٣) الى أنه يستخدم للفئات العمرية (٦- ٦٠) سنة، وأشار الشريف وعبد الحليم (٢٠٠١) الى نتائج دراسة مسحية كشفت عن أن الاختبار أجريت عليه (١٥٠٠) دراسة سيكومترية حتى عام ١٩٨٩م، كما أنه يصنف في الثلث الأعلى من بين الاختبارات التربوية- النفسية التي تستخدم في المدارس وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية.

ولقد استمد ريفن فكرته الأساسية في بناء المصفوفات من سبيرمان (Spearman) الذي كان يستخدم لوحات مرسوم عليها أشكال هندسية ويطلب من المفحوص وصف القاعدة التي تحكم العلاقة بينها، وكانت الصورة التجريبية الأولى التي استخدمها ريفن عبارة عن تسعة أشكال تشبه اختبار سبيرمان وبدلاً من

أن يطلب من المفحوص أن يذكر القاعدة التي تفسر العلاقات بين الأشكال كان ريفن يطلب منه معرفة الجزء الناقص في الأشكال، والهدف من المصفوفات هو قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات (القرشي، ١٩٨٧).

وتطورت المصفوفات العادية (المعيارية) لتصبح من (٦٠) مفردة في خمس مجموعات متدرجة في صعوبتها، وكل مفردة عبارة عن رسم أو تصميم هندسي حذف جزء منه، وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ست أو ثماني بدائل معطاة. ويطلب من المفحوص العمل وفقاً لسرعته الخاصة، سواء جمعيا أو فردياً، دون تحديد للزمن، أي أنه اختبار قوة وليس سرعة، وتعتبر الدرجة الكلية مؤشراً على القدرة العقلية العامة للفرد.

الدراسات التي تناولت صدق وثبات الاختبار لدى طلبة الجامعات

تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري على تلاميذ المدارس الابتدائية و الإعدادية، وطلاب المرحلة الثانوية والجامعية، كما أجريت عليه دراسات سيكومترية للتحقق من كفاءته القياسية، ودراسات أخرى لتقنينه واستخراج معاييره، وسنقتصر هنا على عرض الدراسات التي أجريت على طلبة الجامعات لمعرفة كفاءته السيكومترية دون غيرها من الدراسات.

تؤكد عموم النتائج العالمية التي أوردها كل من (Anstasi, 1982؛ عبد العال، ١٩٨٣؛ البطش والصمادي، ١٩٩٤) الى أن للاختبار خصائص سيكومترية مقبولة، اذ توصلت الدراسات العالمية التي استعرضوها الى أن معاملات الثبات لأختبار المصفوفات المتتابعة العادي حسبت عن طريق الإعادة في مجموعات عمرية متعددة وتراوحت قيمتها بين (0,70) و(0,90)، أما من حيث الصدق فقد حسبت معاملات الصدق التلازمي بايجاد معامل الصدق مع الجوانب اللفظية والأدائية في اختبارات الذكاء الفردية مثل (وكسلر وبينيه) حيث تراوح بين (0,40) و(0,75)، ولوحظ أنها تميل إلى كونها أعلى مع الاختبارات الأدائية، ويذكر عبد العال (١٩٨٣) أن معاملات الارتباط بينه وبين مقياس وكسلر للراشدين تراوح بين (0,54- 0,86).

كما يذكر فرج (٢٠٠٠) أن لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي ثبات مرتفع على عينات مختلفة اذ يتراوح بين (0,8- 0,9)، كما بلغ صدقه بالارتباط بينه وبين اختبارات الذكاء اللفظية والأدائية (وكسلر وبينيه) بين (0,4- 0,75)، وبلغ ثبات الاختبار في صورته الأصلية من خلال إيجاد معاملات الارتباط بطريقة الإعادة (0,83- 0,93) وهي دالة عند مستوى (0,05). وقد حسب صدق الاختبار من خلال استخدام محك مقياس

استانفورد- بينيه للذكاء فكانت معاملات الصدق تتراوح بين (0,5- 0,91).

وفي البلاد العربية هناك مجموعة من الدراسات فمثلاً قام الدباغ وطاقة واحمد (Dabbagh,Taka,& Ahmed, 1976) بتطبيق الاختبار على عينة حجمها (٦٩٤) من طلبة جامعة الموصل في خمس كليات هي (الطب، والهندسة، والزراعة، والعلوم، والآداب)، وحقق الاختبار درجات صدق وثبات جيدة.

وفي دراسة أخرى قام طاقة والدباغ (١٩٧٧) بتطبيق الاختبار على (١١٦) طالب من كليتي الهندسة والعلوم، وأثبتت نتائج الدراسة درجات جيدة للصدق والثبات.

قام أبو حطب وآخرون في عام (١٩٧٧) بالمملكة العربية السعودية بتقنين الاختبار على عينة من (٤٩٣٢) مفحوصاً من بينهم (٣١٥٨) من الذكور، و(١٧٧٤) من الإناث وتراوحت أعمارهم ما بين (٨- ٣٠) سنة، وتم اختيار الطلبة الجامعيون في هذه العينة من كليتي التربية والشريعة بمكة المكرمة، وقد أظهرت النتائج مجموعة من الدلالات المتعلقة بصدق وثبات الاختبار، حيث توفر للاختبار الصدق التمايزي حسب الأعمار الزمنية، والصدق التلازمي مع اختبار الشباب اللفظي، ومجموع درجات التحصيل الدراسي، وكانت كل هذه المحكات دالة عند مستوى (0,05) أو (0,01). وكان الثبات للفئات العمرية المختلفة يتراوح ما بين (0,46) و(0,86) وذلك عن طريق الإعادة، أما الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كودر وريتشارد سون رقم (٢١) (KR-21) فقد تراوح للمجموعات العمرية المختلفة بين (0,87- 0,96)، وكان الثبات أعلى في الأعمار الأكبر.

وفي مصر قام عبد الخالق (Abdel-Khalek, 1988) بتطبيق الاختبار على عينة مصرية من الطلبة الجامعيين الذكور (٢٠٥) طالب بمتوسط عمري قدره (٢٤.٦) سنة، والإناث (٢٤٧) طالبة بمتوسط عمري قدره (٢٣) سنة، كشفت الدراسة عن ارتباطات بينية لمقاييس الاختبار الفرعية الخمسة للذكور من (0,32) إلى (0,67)، وللإناث من (0,30) إلى (0,57) وكلها ذات دلالة إحصائية، كما تشبعت المجموعات الخمس على عامل واحد مما يدل على صدقه العاملي، ولمزيد من المعلومات حول صدق الاختبار تم حساب الارتباط بينه وبين اختبار القدرات العقلية الأولية (وذلك للعينة الكلية)؛ فكان معامل الارتباط (0,31) مع القدرة اللغوية، و (0,60) مع القدرة المكانية، و(0,46) مع الاستدلال، و (0,08) مع القدرة العددية، والقيم الثلاثة الأولى دالة احصائياً. وبلغ ثبات الاختبار عن طريق الإعادة (0,82)، ولا توجد فروق دالة بين الجنسين في الأداء على الاختبار.

وفي مصر أيضاً قام صالح (١٩٨٨) بتطبيق الاختبار على عينة من الطلاب الجامعيين بلغ حجمها

(٢٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة أسيوط، وطلاب الدراسات العليا بكلية التربية بأسيوط، وكشفت النتائج عن ارتباط درجاتهم في الذكاء بدرجاتهم في التحصيل الدراسي بمقدار (٠,٩٠٥ – ٠,٩٢٥) لكلا المجموعتين على التوالي، كما بلغ ثبات الاختبار (٠,٩٣) بمعادلة كودر وريتشاردسون، كما لم يرتبط الأداء على الاختبار بالزمن مما يرجح أن الاختبار مستقل عن الزمن وأنه اختبار قوة.

وفي المملكة العربية السعودية أجريت عدة دراسات هي دراسات (أبو مسلم، ١٩٩٢؛ ومحمود، ١٩٩٧؛ والجميسان، ١٩٩٨؛ والعيثان، ١٩٩٩)، ففي الدراسة التي أجراها أبو مسلم (١٩٩٢) على عينة من (٧٥) طالباً من كلية المعلمين بمدينة القنفذة بالمملكة العربية السعودية وجد ارتباطاً قدره (٠,٢٥) وهو دال عند مستوى (٠,٠٥) بين المعدل التراكمي للطالب ودرجته في اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري، ولعينة حجمها (٦٠) من نفس الكلية، بلغت قيمة الثبات بالإعادة خلال ثلاث أسابيع (٠,٨٩)، كما ارتبطت الدرجة الكلية على اختبار المصفوفات بالاستقلال عن المجال الإدراكي كما يقاس باختبار الأشكال المتضمنة بمعامل ارتباط دال عند (٠,٠٥) وكان مقداره (٠,٢٢).

وفي دراسة محمود (١٩٩٧) تم تطبيق الاختبار على عينة من طلبة كلية المعلمين في عرعر بلغ حجمها (٣٦) طالباً وبلغ الثبات عن طريق الإعادة 0,734.

وفي دراسة الجميسان (١٩٩٨) تم تطبيق الاختبار على عينة من (٢٥٩) طالب بكلية المعلمين بالرياض، و(١٤٤) طالب بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد كشفت الدراسة عن دلالات ثبات جيدة، ولكن لم ترتبط درجات الاختبار بالعمر.

وفي دراسة العيثان (AL-Eithan,1999) تم تطبيق الاختبار على عينة حجمها (٦٠) من الطلاب السعوديين الذكور الجامعيين، تتراوح أعمارهم بين (١٩- ٣٠) سنة بمتوسط عمري قدره (23,45)، وانحراف معياري قدره (2,75)، كشفت نتائج الدراسة أن متوسط أداء الأفراد على الاختبار يبلغ (42,05)، بانحراف معياري قدره (7,96). ولم تكشف الدراسة عن ارتباط دال بين الأداء في الاختبار والمعدل التراكمي، وتعليم الأب، والعمر الزمني. وبلغ ثبات الاختبار بمعامل الفا لكرونباخ (0,79). وتميل قيم المتوسط للاختبارات الفرعية الخمس الى التناقص تدريجياً من الاختبار الفرعي الأول (أ) إلى الاختبار الفرعي الخامس (هـ)، وهذا يشير الى تدرج الصعوبة. وارتبطت المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية كالآتي: أ(0,65)، ب (0,77)، ج (0,81)، د (0,80)، هـ (0,68)، وكلها دالة احصائياً عند (0,01)، كما ارتبطت المقاييس الفرعية مع بعضها البعض بمعاملات ارتباط دالة عند (0,01) وتتراوح من (0,24) إلى (0,59).

وفي الكويت قامت عوض (١٩٩٩) بتطبيقه على عينة استطلاعية من (٣٨٨) مفحوصا في الاعتمار من ٦ الى ١٨ سنة، بالنسبة للإفراد في عمر (١٥- ١٨) سنة بلغ الثبات بمعامل ألفا بين (0,74- 0,85)، وبالتجزئة النصفية بين (0,63- 0,80)؛ أما من حيث الصدق فقد بلغ الارتباط بين مجموعاته الخمس بين (0,71 — 0,91)، وكانت قيمة (ت) للمقارنة الطرفية دالة عند مستوى (0,0001)، وبعد ذلك تم تقنينه على (٣٠٥٤) مفحوصاً.

وفي مصر قام غنيم ومصطفى (٢٠٠٠) بتطبيق الاختبار على عينة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية حجمها (٨٩) طالباً، (٥٤ طالب، ٣٥ طالبة)، ووجدا أن للاختبار دلالات صدق وثبات جيدة.

أما في السودان فقد قام الخطيب والمتوكل (٢٠٠١) بتقنينه على عينة مكونة من (٦٨٧٧) مفحوصاً تراوحت أعمارهم بين (٩- ٢٥) عاماً، بينهم (٣١٣٥) ذكر، و (٣٧٤٢) أنثى، وكانت نتائج الاختبار للأعمار (١٥- ٢٥) سنة جيدة، اذ حقق الاختبار صدق المقارنات الطرفية بمستوى دلالة (0,001)، كما توفرت فيه تدرج صعوبة المجموعات بمستويات دلالة بين (0,05- 0,01)، ماعدا الفئة العمرية (١٨) سنة لم يتوفر فيها هذا الشرط في المجموعتين (ب) و(د)، أما من حيث تمايز العمر فقد كانت هناك فروق دالة بين الأعمار (١٥) و(١٦) سنة لصالح العمر الأكبر في المجموعة الكلية، وفي عينة الإناث، كذلك كانت هناك فروق دالة لصالح العمر الأكبر بين الاعتمار (١٨) و (١٩) سنة في المجموعة الكلية، وفي عينة الذكور؛ أما من حيث ثبات الاختبار فقد تراوح بالتجزئة النصفية بعد تعديل سبيرمان وبراون بين (0,85- 0,92)، وقد تراوح الاتساق الداخلي بمعادلة كودر وريتشاردسون (٢١) مابين (0,87- 0,90).

وفي دراسة أخرى للخطيب والمتوكل (٢٠٠٢) قاما بتطبيقه على عينة من (١٧١) مفحوصاً من الطلبة الجامعيين، منهم (٨٣) ذكر، و(٨٨) أنثى، تراوحت أعمارهم بين (١٨) سنة و (٣٠) سنة؛ كشفت نتائج الدراسة عن تمتع الغالبية العظمى لبنود الاختبار بصدق البناء عند مستوى (0,05)، وقد تراوح الصدق الذاتي للاختبار ومجموعاته الخمس بين (0,62- 0,96)، كما تشبعت مجموعات الاختبار على عامل واحد فسر (٧٠٪، ٦٧٪، ٦٨,٤٪) من التباين المشاهد للطلاب، والطالبات، والنوعان معاً على التوالي، كما توفر في الاختبار تدرج المجموعات بمستوى دلالة (0,001) ماعدا المجموعتين (ج) و (د) فقد تساوتا في الصعوبة. أما ثبات الاختبار لمجموعات الاختبار الخمس وللدرجة الكلية وعن طريق التجزئة النصفية بعد تعديل سبيرمان وبراون تراوح بين (0,4- 0,88)، والاتساق الداخلي بمعامل الفا لكرونباخ (0,70- 0,93).

وفي دراسة الخليفة والغرايبة (Khaleefa & Al-Gharabibeh, 2002) تم تطبيق الاختبار على عينة من (١٠٠) طالب بحريني، (٣٧ طالب، ٦٣ طالبة)، من كليتي الآداب والتربية، تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٩) سنة، بمتوسط قدره (21,99) سنة، وقد حقق الاختبار درجات صدق وثبات جيدة.

وأجرى روشتون وزملائه (Rushton et al 2002) دراسة على طلاب كلية الهندسة في جنوب أفريقيا تراوحت أعمارهم بين (١٧) الى (٢٣) سنة، من البيض (٨٦ طالباً وطالبة)، والسود (١٩٨ طالباً وطالبة)، والهنود (٥٨ طالباً وطالبة)، وكشفت الدراسة عن وجود أثر دال احصائياً لمتغير العرق في الأداء على الاختبار، بينما أنتفى هذا الأثر بالنسبة لمتغير النوع. وكانت قيم ألفا للعينات الثلاث كالتالي: للبيض (0,61)، والهنود (0,82)، و للسود (0,87)، وللعينة الكلية (0.88)، كما استخرج الباحثين قيم صعوبة الفقرات وقدرتها التمييزية للعينات الثلاث كلاً على حدة، واتضح وجود معامل ارتباط دال احصائياً قدره (0,90) بين قيم صعوبة فقرات الاختبار لكلاً منها، وكان الاختبار الفرعي (هـ) هو الأكثر صعوبة عبر كافة العينات، يليه (ج)، و (د)، بينما كان الاختباران الفرعيان (أ، و ب) هما الأكثر سهولة.

وفي دراسة (يحيى وإبراهيم وجلال، ٢٠٠٣) التي هدفت لتقنين الاختبار في منطقة مسقط بسلطنة عمان، احتوت عينة الدراسة على (٥٢٢٦) مفحوصاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، وطلبة الجامعة؛ وتم اختيار عينة الطلبة الجامعيين من جامعة السلطان قابوس وتكونت من (٤٣) ذكراً بمتوسط عمري (21,6) سنة، و(٤٨) أنثى بمتوسط عمري قدره (٢١) سنة، وبلغ معامل ثبات ألفا للعينة الكلية للمجموعات الخمس والاختبار الكلي (0,82، 0,85، 0,76، 0,75، 0,81، 0,94) على التوالي، ولعينة الذكور (0,82، 0,85، 0,76، 0,75، 0,81، 0,94). ولعينة الإناث (0,82، 0,85، 0,76، 0,75، 0,81، 0,93)، ولحساب الصدق تم إجراء الارتباط بينه وبين اختبار الذكاء اللغوي فبلغ الارتباط لدى الذكور (0,48)، ولدى الإناث (0,50)، ولدى المجموعتين معاً (0,49)، أما ارتباط الأداء في المجموعات الخمس مع اختبار الذكاء اللغوي ولدى الذكور والإناث فبلغ (0,50، 0,37، 0,44، 0,41، 0,37) على التوالي، كما ارتبطت المجموعات الخمس بالدرجة الكلية وكانت الارتباطات (0,79، 0,91، 0,91، 0,91، 0,75) على التوالي، بالاضافة لذلك فقد حقق الاختبار شرط تمايز العمر.

مجتمع البحث والعينة

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي ويبلغ عددهم (١٣٣٥) طالباً وطالبة، والجدول (١) يوضح توزيعهم حسب النوع، والمستوى الدراسي، والأقسام الأكاديمية التي ينتمون اليها، ويلاحظ وجود دفعتين في المستوى الثالث وهذا ناتج من تعطيل الدراسة لعام كامل مما أدى الى وجود دفعتين في مستوى واحد مع العلم بأن الكلية تتبع النظام السنوي. أما عينة البحث فيبلغ حجمها (٣٩٣) وتمثل (29,4٪) من المجتمع ، (56,9٪) ذكور، و (53,1٪) إناث، تتراوح أعمارهم بين (١٨ - ٢٨) سنة، بمتوسط عمري قدره (٢١.٤٦) سنة وانحراف معياري قدره (٣.٢٨)، والجدول (٢) يوضح توزيعهم حسب النوع، والمستوى الدراسي، والأقسام الأكاديمية.

الجدول رقم (١). مجتمع البحث الحالي (الطلبة المسجلين بكلية الآداب للعام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦م).

القسم	الدراسات الإسلامية		اللغة العربية		الإنجليزي		التاريخ		علم النفس		المعلومات والمكتبات		الجغرافيا		مجموع الذكور	مجموع الإناث	المجموع الكلي
المستوى	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث			
الأول	٤٠	٢٥	٤٨	٣٥	٥٥	٣٨	٤٠	٢٤	٣١	٢٥	٤٠	٣٠	٣٣	٣١	٢٨٧	٢٠٨	٤٩٥
الثاني	٢٩	٢٩	٢٩	٢٥	٤٢	٣٢	٢٧	١٦	٣٠	٢١	٢٥	١٢	١٦	١٦	١٩٨	١٥١	٣٤٩
الثالث (ب)	١٩	٢٠	١٩	٢٢	٢٠	١٢	٢٠	١٦	٢٠	١٨	١٤	٢١	-	-	١١٢	١٠٩	٢٢١
الثالث (أ)	١٧	١٧	١٠	٩	٢٢	١٢	١٤	٥	٥	٧	-	-	-	-	٦٨	٥٠	١١٨
الرابع	١٩	١١	٢٣	١٧	٢٠	١٢	١٦	٩	١٦	٩	-	-	-	-	٩٤	٥٨	١٥٢
المجموع	١٢٤	١٠٢	١٢٩	١٠٨	١٥٩	١٠٦	١١٧	٧٠	١٠٢	٨٠	٧٩	٦٣	٤٩	٤٧	٧٥٩	٥٧٦	-
المجموع	٢٢٦		٢٣٧		٢٦٥		١٨٧		١٨٢		١٤٢		٩٦		-	-	١٣٣٥

(المصدر : المكتب الأكاديمي لكلية الآداب).

الجدول رقم (٢). عينة البحث الحالي.

القسم	الدراسات الإسلامية		اللغة العربية		الإنجليزي		التاريخ		علم النفس		المعلومات والمكتبات		الجغرافيا		مجموع الذكور	مجموع الإناث	المجموع الكلي
المستوى	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث			
الأول	١١	٧	١٥	٩	١٦	١٠	١٢	٧	١٠	٨	١٢	٩	١٠	٩	٨٦	٥٩	١٤٥
الثاني	٩	٨	٨	٧	١٣	١٠	٩	٤	٩	٦	٨	٤	٥	٥	٦١	٤٤	١٠٥
الثالث (ب)	٦	٥	٦	٥	٦	٣	٦	٣	٦	٥	٤	٥	-	-	٣٣	٢٧	٦٠
الثالث (أ)	٥	٥	٣	٣	٧	٢	٥	٢	٢	٣	-	-	-	-	٢٢	١٥	٣٧
الرابع	٦	٣	٧	٤	٧	٤	٥	٢	٦	٢	-	-	-	-	٣١	١٥	٤٦
المجموع	٣٧	١٨	٣٩	٢٨	٤٩	٢٩	٣٧	١٨	٣٣	٢٥	٢٤	١٨	١٥	١٤	٢٣٣	١٦٠	-
المجموع	٥٥		٦٧		٧٨		٥٥		٥٨		٤٢		٢٩		-	-	٣٩٣

نتائج البحث

أولاً: النتائج المتعلقة بصدق الاختبار

يعد صدق الاختبار من أهم الخصائص السيكومترية لاختبارات الذكاء لذا فقد قام الباحث بحساب صدق الاختبار بعدة طرق هي: صدق الأتساق الداخلي، وصدق المحك، وصدق المقارنة الطرفية، وتدرج صعوبة المجموعات، والصدق العاملي.

١- صدق الأتساق الداخلي

لإيجاد صدق البناء الداخلي قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط بين البند ومجموعته الفرعية، وبين البند والدرجة الكلية للاختبار وذلك بالنسبة لعينة الدراسة الكلية، وعينة الطلاب وعينة الطالبات كلُ على حدة، والجداول (٣)، و(٤)، و(٥) توضح نتائج هذه الإجراءات؛ كما قام الباحث بإيجاد معاملات ارتباط المجموعات و الدرجة الكلية ببعضها، للعينة الكلية، والطلاب والطالبات كلُ حدة والجداول رقم (٦)، والجدول رقم (٧)، والجدول رقم (٨) توضح نتائج هذه الإجراءات.

الجدول رقم (٣). معاملات ارتباطات البنود بالدرجة الكلية لمقاييسها الفرعية وبالدرجة الكلية للاختبار الكلي للنوعان معا.

الرقم	المجموعة(أ)		المجموعة(ب)		المجموعة(ج)		المجموعة(د)		المجموعة(هـ)	
	فرعية	كلية	فرعية	كلية	فرعية	كلية	فرعية	كلية	فرعية	كلية
١	٠,١٧٩**	٠,١٤٨**	٠,٢٧٥**	٠,٢٩٣**	٠,٥٥١**	٠,٥٢٧**	٠,٥٥٢**	٠,٥٠٠**	٠,٤٨١**	٠,٤١٦**
٢	٠,٣١٠**	٠,١٥٨**	٠,٤٥٠**	٠,٤٣٣**	٠,٥٦٢**	٠,٤٨٩**	٠,٧٣١**	٠,٦٠٧**	٠,٥٦١**	٠,٥٠٠**
٣	٠,٤٣٩**	٠,٢٦٠**	٠,٥٢٣**	٠,٤٨٦**	٠,٦٨٩**	٠,٦٣٤**	٠,٦٧٢**	٠,٥٥٧**	٠,٥٩٦**	٠,٤٠٦**
٤	٠,٤٤٣**	٠,٢٤٦**	٠,٥٩٣**	٠,٥٥٠**	٠,٦٦٠**	٠,٥٦٨**	٠,٧٥٩**	٠,٦٥٧**	٠,٦٢٩**	٠,٤٤٩**
٥	٠,٤٥٧**	٠,٢٤٨**	٠,٦٨٢**	٠,٥٩٨**	٠,٦٨٥**	٠,٦٣٣**	٠,٧٢٨**	٠,٦٣٤**	٠,٦٦٠**	٠,٣٠٦**
٦	٠,٤٣٨**	٠,٢٤٣**	٠,٦٧٢**	٠,٥٦٨**	٠,٥٥٨**	٠,٤٥٩**	٠,٧٢٢**	٠,٦٤٠**	٠,٥١٣**	٠,٣٢٠**
٧	٠,٦٨٣**	٠,٦٠٦**	٠,٦١٤**	٠,٥٤٠**	٠,٦٩١**	٠,٦٣٢**	٠,٦٨٨**	٠,٥٩٤**	٠,٤٨٩**	٠,٢٤٥**
٨	٠,٦٦٠**	٠,٤٤٣**	٠,٦١٣**	٠,٤٨٧**	٠,٥٨٤**	٠,٤٩٣**	٠,٦٢٢**	٠,٥٤٠**	٠,٤٧٠**	٠,٣٥٥**
٩	٠,٦٣٤**	٠,٤٧٦**	٠,٦٩٥**	٠,٥٧٣**	٠,٦٢٥**	٠,٥٢٩**	٠,٥٨٢**	٠,٤٧٦**	٠,٥٩٩**	٠,٠٧٧
١٠	٠,٦٦٥**	٠,٥١٦**	٠,٦٨٥**	٠,٥٦٤**	٠,٤٩٩**	٠,٣٧٣**	٠,٥٧٥**	٠,٣٨٥**	٠,٣٠٦**	٠,٠٤٠
١١	٠,٥٩٦**	٠,٤٦٢**	٠,٧٠٣**	٠,٥٦٣**	٠,٤٦٣**	٠,٣٨٩**	٠,٤٣٥**	٠,٣٥٥**	٠,٢٦٥**	-٠,٠٠٣٤
١٢	٠,٥٣٠**	٠,٣٩٨**	٠,٥٠٨**	٠,٥٢٩**	٠,٠١٣٤**	٠,٠٦١	٠,٢٢٧**	٠,٢٣٤**	٠,٠٦٨	-٠,٠٢٠

**دالة عند مستوى0,01 / * دالة عند مستوى ٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن معظم البنود ترتبط بمجموعاتها الفرعية والدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً عالياً مما يدل على صدق الاختبار، لكن هناك بعض البنود التي لم ترتبط بمجموعاتها الفرعية أو بالدرجة الكلية للاختبار وعددها (٥) بنود، وهي: البند (١٢) في المجموعة (ج) حيث لم يرتبط بالدرجة الكلية، والبند (١٢) في المجموعة (هـ) لم يرتبط بمجموعته الفرعية والكلية، والبنود (٩، ١٠، ١١) في المجموعة (هـ) لم ترتبط بالدرجة الكلية، وهذه النتيجة متوقعة لارتفاع صعوبة هذه البنود.

الجدول رقم (٤). معاملات ارتباطات البنود بالدرجة الكلية لمقاييسها الفرعية وبالدرجة الكلية للاختبار الكلي للطلاب.

الرقم	المجموعة(أ)		المجموعة(ب)		المجموعة(ج)		المجموعة(د)		المجموعة(هـ)	
	فرعية	كلية	فرعية	كلية	فرعية	كلية	فرعية	كلية	فرعية	كلية
١	٠,٢٠٤**	٠,١٤٤**	٠,٢٩٧**	٠,٣٠٤**	٠,٦١٩**	٠,٥٨٨**	٠,٥٨١**	٠,٥٤٥**	٠,٤٤٣**	٠,٥٦٤**
٢	٠,٤١٠**	٠,٢٥٤**	٠,٥٠٥**	٠,٤٣٥**	٠,٦٢٣**	٠,٥٥٣**	٠,٧٦٧**	٠,٦٥٠**	٠,٥٢٣**	٠,٣٦٨**
٣	٠,٤٥٩**	٠,٢٨٥**	٠,٥٤٦**	٠,٥٠٠**	٠,٦٦٤**	٠,٦١٩**	٠,٦٩٠**	٠,٦٠٧**	٠,٥٧٥**	٠,٤٦٧**
٤	٠,٥٤٩**	٠,٣١٢**	٠,٥٩٨**	٠,٥٧٧**	٠,٦١٧**	٠,٥٢٦**	٠,٧٥٤**	٠,٦٤٤**	٠,٦٢٤**	٠,٣٨٨**
٥	٠,٤٨٨**	٠,٢٤٩**	٠,٧٠٣**	٠,٦٢٨**	٠,٦٦٣**	٠,٦٠٢**	٠,٧٣٣**	٠,٦٤٥**	٠,٦١١**	٠,٤٠٢**
٦	٠,٤٣٩**	٠,٢٣٣**	٠,٦٧٨**	٠,٦٠٩**	٠,٥٠٧**	٠,٤٢٤**	٠,٦٨١**	٠,٦٠٣**	٠,٥٥٨**	٠,٣٤٩**
٧	٠,٧٠٥**	٠,٦١١**	٠,٦٠٧**	٠,٥٥٢**	٠,٦٨٥**	٠,٤٣٤**	٠,٦٩٨**	٠,٦٠٠**	٠,٤٨٦**	٠,٢٩٧**
٨	٠,٧١٩**	٠,٤٨٨**	٠,٥٨٢**	٠,٤٧٥**	٠,٥٦٧**	٠,٤٩١**	٠,٥٨٣**	٠,٥١١**	٠,٤١١**	٠,٢٠١**
٩	٠,٦٤٨**	٠,٥٣٩**	٠,٦٨٣**	٠,٥٥٩**	٠,٦٣٢**	٠,٥١٩**	٠,٥٣٨**	٠,٤٤٩**	٠,٦٥٥**	٠,٣٩٠**
١٠	٠,٦٥٥**	٠,٥٤٩**	٠,٦٦٢**	٠,٥٥٤**	٠,٥٤٨**	٠,٣٩٢**	٠,٥٨٠**	٠,٤٩٥**	٠,٣٥٩**	٠,١١٦
١١	٠,٦٨٥**	٠,٤٣٠**	٠,٦٩١**	٠,٥٦٧**	٠,٥١١**	٠,٣٩٧**	٠,٤١٣**	٠,٣٨٠**	٠,٣٢٤**	٠,٠٣٥
١٢	٠,٥١٦**	٠,٤١٥**	٠,٦٠٤**	٠,٥٥١**	٠,١٣٢*	٠,٠٥٣	٠,٢٣٣**	٠,١٢٦	٠,٣١٢**	٠,٠٢٧ -

(** دالة عند مستوى0,01 / * دالة عند مستوى ٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن معظم البنود ترتبط بمجموعاتها الفرعية والدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً عالياً مما يدل على صدق الاختبار، لكن هناك بعض البنود التي لم ترتبط بالدرجة الكلية وهي: البند (١٢) في المجموعة (ج)، والبند (١٢) في المجموعة (د)، والبنود (١٠، ١١، ١٢) في المجموعة (هـ) وذلك لارتفاع مستوى صعوبة هذه البنود، وهذه النتيجة مقاربة للجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٥). معاملات ارتباطات البنود بالدرجة الكلية لمقاييسها الفرعية وبالدرجة الكلية للاختبار الكلي للطالبات.

الرقم	المجموعة(أ)		المجموعة(ب)		المجموعة(ج)		المجموعة(د)		المجموعة(هـ)	
	فرعية	كلية	فرعية	كلية	فرعية	كلية	فرعية	كلية	فرعية	كلية
١	٠.١١٧	٠.١٥٧*	٠.٢٧٤**	٠.٤٢٨**	٠.٤٤٧**	٠.٣٨٩**	٠.٤٩٦**	٠.٥٣٣**	٠.٥٤٢**	٠.٤٨٥**
٢	٠.٠١٩	-٠٠٠٧٢	٠.٣٦٦**	٠.٤٦٢**	٠.٤٧١**	٠.٦٧٤**	٠.٦٦٨**	٠.٤٧١**	٠.٦١١**	٠.٥٤٩**
٣	٠.٣٨٥**	٠.٢٠٨**	٠.٤٩٢**	٠.٥٤٨**	٠.٧٣١**	٠.٦٣٥**	٠.٦٣٧**	٠.٤٧٧**	٠.٦٢٢**	٠.٤٢٩**
٤	٠.١٤٣	٠.٠٩٨	٠.٥٩٠**	٠.٥٦٩**	٠.٧٢٦**	٠.٦٧٩**	٠.٧٧١**	٠.٦١٤**	٠.٦٣٢**	٠.٥١٤**
٥	٠.٣٧٢**	٠.٢٥٨**	٠.٦٦٠**	٠.٥٢١**	٠.٧٢٧**	٠.٥١٨**	٠.٧٢١**	٠.٦٩٩**	٠.٧٢٢**	٠.٢٥١**
٦	٠.٤٢٣**	٠.٢٧٢**	٠.٦٦٨**	٠.٥٢٤**	٠.٦٣٦**	٠.٦٣١**	٠.٧٩٢**	٠.٥٨٤**	٠.٤٦٧**	٠.٣٥٦**
٧	٠.٦٥٤**	٠.٥٩٨**	٠.٦٢٤**	٠.٥٠٢**	٠.٧٠١**	٠.٥١٤**	٠.٦٧٠**	٠.٥٩١**	٠.٥٠٢**	٠.٢٩٩**
٨	٠.٥٢٨**	٠.٣٦٠**	٠.٦٦٤**	٠.٦٠١**	٠.٦١٣**	٠.٥٥١**	٠.٦٨٤**	٠.٥١٨**	٠.٥٣٦**	٠.٣٠٣**
٩	٠.٦٢٥**	٠.٤٦٣**	٠.٧٢٤**	٠.٥٧٨**	٠.٦٢١**	٠.٣٤٥**	٠.٦٤٥**	٠.٤٧٥**	٠.٥٢٥**	٠.٢٩٤**
١٠	٠.٦٩١**	٠.٥١٠**	٠.٧٢١**	٠.٥٦٢**	٠.٤٢٨**	٠.٣٨٢**	٠.٥٦٨**	٠.٣٢٠**	٠.٢٣١**	٠.٠١٦
١١	٠.٦٢٥**	٠.٣٨٠**	٠.٧٢٥**	٠.٥١١**	٠.٣٩٢**	٠.٠٩٧	٠.٤٦٧**	٠.٢٦١**	٠.١٧٤*	٠.٠٦٠
١٢	٠.٥٧٤**	٠.٣٠٩**	٠.٥٥٣**	٠.٤١٨**	٠.١٣٦	٠.٤١٩**	٠.٢٢٤**	٠.٤٩٥**	٠.١٠٧	٠.٠٤٠ -

(**دالة عند مستوى 0,01 / * دالة عند مستوى ٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن معظم البنود ترتبط بمجموعاتها الفرعية والدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً عالياً مما يدل على صدق الاختبار، لكن هناك بعض البنود التي لم ترتبط بمجموعاتها الفرعية أو الدرجة الكلية وهي: البندان (٢، ٤) في المجموعة (أ) حيث لم يرتبطان بمجموعتيهما الفرعية والكلية وتختلف هذه النتيجة عما في عينة الطلاب والعينة الكلية، والبند (١٢) في المجموعة (ج)، والبنود (١٠، ١١، ١٢) في المجموعة (هـ) وذلك لارتفاع مستوى صعوبة هذه البنود، وهذه النتيجة مقاربة للجدول رقمي (٣) و(٤).

الجدول رقم (٦). معاملات ارتباطات المجموعات مع بعضها ومع الدرجة الكلية للأختبار للعينة الكلية.

المجموعات	أ	ب	ج	د	هـ	الدرجة الكلية
أ	-	٠,٦٠٤**	٠,٥٤٧**	٠,٥٤٤**	٠,٣٢٣**	٠,٧٢٧**
ب	-	-	٠,٦٩٢**	٠,٦٥٨**	٠,٤٢٤**	٠,٨٦٣**
ج	-	-	-	٠,٦٦١**	٠,٤٨٣**	٠,٨٦٣**
د	-	-	-	-	٠,٤٦٥**	٠,٨٥٣**
هـ	-	-	-	-	-	٠,٦٦٢**
الدرجة الكلية	-	-	-	-	-	-

(**دالة عند مستوى0,01)

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن مجموعات الاختبار ترتبط مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية ارتباطاً عالياً حيث كانت هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0,01)، ويدل ذلك على الاتساق الداخلي للاختبار لدى العينة الكلية.

لجدول رقم (٧). معاملات ارتباطات المجموعات و الدرجة الكلية ببعضها للطلاب.

المجموعات	أ	ب	ج	د	هـ	الدرجة الكلية
أ	-	٠,٦١٣**	٠,٥٣٩**	٠,٥٦٥**	٠,٣٠٣**	٠,٧٣٤**
ب	-	-	٠,٦٨٥**	٠,٦٩٦**	٠,٤٣٥**	٠,٨٧٤**
ج	-	-	-	٠,٦٧٢**	٠,٤٥٦**	٠,٨٥٥**
د	-	-	-	-	٠,٤٤١**	٠,٨٦٤**
هـ	-	-	-	-	-	٠,٥٤٢**
الدرجة الكلية	-	-	-	-	-	-

(** دالة عند مستوى 0,01)

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن مجموعات الاختبار ترتبط مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية ارتباطاً عالياً حيث كانت هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0,01)، ويدل ذلك على الاتساق الداخلي للاختبار لدى الطلاب.

الجدول رقم (٨). معاملات ارتباطات المجموعات و الدرجة الكلية ببعضها للطالبات.

المجموعات	أ	ب	ج	د	هـ	الدرجة الكلية
أ	-	٠,٥٩٩**	٠,٥٧٦**	٠,٥٠٩**	٠,٣٥٦**	٠,٧١٩**
ب	-	-	٠,٧٠٤**	٠,٦٠٦**	٠,٤٠٩**	٠,٨٤٦**
ج	-	-	-	٠,٦٥٦**	٠,٥٣١**	٠,٨٨٠**
د	-	-	-	-	٠,٥٠٠**	٠,٨٣٨**
هـ	-	-	-	-	-	٠,٦٩١**
الدرجة الكلية	-	-	-	-	-	-

(** دالة عند مستوى 0,01).

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أن مجموعات الاختبار ترتبط مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية ارتباطاً عالياً حيث كانت هذه الارتباطات دالة عند مستوى (0,01)، ويدل ذلك على الاتساق الداخلي للأختبار لدى الطالبات.

٢- المقارنة الطرفية

لايجاد هذا النوع من أنواع الصدق قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) لإيجاد الفرق بين متوسطين وذلك على الـ ٢٥٪ الأعلى و الـ ٢٥٪ الأدنى، أي الحاصلين على الدرجات العليا والدرجات الدنيا في الاختبار والجدول رقك (٩) يوضح نتائج هذه الإجراءات.

الجدول رقم (٩). قيم (ت) لصدق المقارنات الطرفية لمجموعات الاختبار وللدرجة الكلية.

المجموعة	الطلاب	الطالبات	النوعان معاً
أ	***١١.١٤٦	***٧.٣٤٢	***١٢.٩٥١
ب	***٢١.٣٤٠	***١٣.١٨٥	***٢٤.٠٤٧
ج	***١٧.١٠٢	***١٥.٦٧٠	***٢٢.٧٣٢
د	***١٧.٥١٣	***١١.٦٤١	***٢٠.٤٩٧
هـ	***١١.١٧٨	***١١.٣٦٠	***١٥.٥١٩
الدرجة الكلية	***٢٨.٨٥٠	***١٧.٩٦٣	***٣١.٨٠٠

(*** دالة عند مستوى 0,001).

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الطرفية للاختبار حيث كانت دالة عند مستوى (٠.٠٠١) وذلك يدل على صدق الاختبار حيث إنه استطاع أن يميز بين الحاصلين على الدرجات العليا والحاصلين على الدرجات الدنيا في الاختبار سواء كان ذلك من حيث الدرجة الكلية أو الدرجات الفرعية للاختبار.

٣- تدرج صعوبة المجموعات

لمعرفة تدرج صعوبة مجموعات الاختبار والذي يعد أحد الطرق التي يتم التحقق بها من صدق اختبارات الذكاء، قام الباحث بإيجاد المتوسطات والانحرافات للمجموعات الخمس، كما قام بإيجاد قيمة (ت) للفروق بين متوسطي كل مجموعة والتي تليها والجدولين رقمي (١٠) و (١١) يوضحان هذه النتائج.

الجدول رقم (١٠). المتوسطات والأنحرافات المعيارية لمجموعات الأختبار الخمس للعينة الكلية، والطلاب، والطالبات

الأختبار	المجموعة (أ)		المجموعة (ب)		المجموعة (ج)		المجموعة (د)		المجموعة (هـ)	
العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري
العينة الكلية	١٠،٠٥	٢،٠٦	٧،٣٠	٣،٣٠	٦،٦٦	٣،١٥	٧،١١	٣،٤	٣	٢،٣٨
الطلاب	١٠،٠٧	٢،١١	٧،٨٧	٣،٣٠	٦،٦٦	٣،٤٦	٦،٩٨	٣،٣٨	٢،٩٦	٢،٣٧
الطالبات	١٠،٠٢	١،٩٨	٧،٧٥	٣،٣٠	٦،٤٣	٣،١٣	٧،٢٨	٣،٤٤	٣،٠٧	٢،٤١

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) تدرج المتوسطات وتناقصها من المجموعة (أ) الى المجموعة (ب) ماعدا المجموعتين (ج) و(د)، ولمزيد من المعلومات عن الفروق بين مجموعات الاختبار تم إجراء اختبار (ت) بين كل مجموعة والتي تليها، والجدول رقك (١١) يوضح نتائج هذا الأجراء.

الجدول رقم (١١). قيم (ت) المحسوبة الموضحة لتدرج صعوبة المجموعات.

المجموعة	مقارنة(أ) و (ب)	مقارنة(ب) و(ج)	مقارنة(ج) و(د)	مقارنة(د) و(هـ)
العينة الكلية	***١٦.٣٤٦	***١٠.٧٠٠	- ***٤.٨٢	***٢٩.٠٦٢
الطلاب	***١٢.٠٧١	***٧.٧٢٧	- *٢.١١٦	***٢١.٠٢٦
الطالبات	***١٠.٩٤٢	***٧٠٣٧٠	- ***٥.٠٠	***٢٠.٣٢٣

(***دالة عند مستوى 0,001 / * دالة عند مستوى ٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (١١) أن الفروق دالة وجوهرية بين كل مجموعة والتي تليها لصالح المجموعة السابقة في الترتيب، ماعدا المجموعتين (ج)و (د) حيث كان الفرق لصالح المجموعة (د)، وهذا يشير الى أن

المجموعة (د) أكثر سهولة من المجموعة (ج) وهذا بخلاف مابني عليه منطق الأختبار، ولكن بعض الدراسات العربية توصلت إلى مثل هذه النتيجة.

٤-الصدق العاملي

قام الباحث بتطبيق أسلوب التحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية على مجموعات الاختبار الخمسة، وذلك لبيانات الطلاب والطالبات كل على حده ولبيانات النوعين معاً، والجدولين رقم (١٢) ورقم (١٣) يوضحان نتائج هذه الاجراءات.

الجدول رقم (١٢). الجذور الكامنة للعوامل المستخرجة ونسبة ماتفسره من تباين الأداء.

العينة الكلية			مجموعة الطلاب			مجموعة الطالبات		
رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة
١	٣.١٨٩	٦٣.٧٧١	١	٣.١٩٧	٦٣.٩٣٨	١	٣.١٩٩	٦٣.٩٧٩
٢	٠.٧٠٦	١٤.١٢٣	٢	٠.٧٢٤	١٤.٤٨٩	٢	٠.٦٨٨	١٣.٧٥٨
٣	٠.٤٥٨	٩.١٥٨	٣	٠.٤٥٨	٩.١٥٣	٣	٠.٤٦٠	٩.١٩٠
٤	٠.٣٤٩	٦.٩٨١	٤	٠.٣٢٧	٦.٥٤٠	٤	٠.٣٧٧	٧.٥٤٨
٥	٠.٢٩٨	٥.٩٦٦	٥	٠.٢٩٤	٥.٨٨٠	٥	٠.٢٧٦	٥.٥٢٤

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) أن مجموعات الاختبار الخمس تشبعت على عامل واحد له جذر كامن أكبر من الواحد الصحيح (محك كايزر)، وقد فسر هذا العامل (٦٣.٧٧٪) من التباين في العينة الكلية، و(٦٣.٩٣٪) من التباين في مجموعة الطلاب، و (63,97٪) في عينة الطالبات، وهذه النتائج تدل على الصدق العاملي للاختبار.

الجدول رقم (١٣). قيم التشبعات والشيوع لمجموعات الأختبار.

العينة الكلية			مجموعة الطلاب			مجموعة الطالبات		
المجموعات	معامل التشبع	قيم الشيوع	المجموعات	معامل التشبع	قيم الشيوع	المجموعات	معامل التشبع	قيم الشيوع
أ	٠.٧٥٨	٠.٥٧٥	أ	٠.٧٦٠	٠.٥٧٨	أ	٠.٧٦٠	٠.٥٧٨
ب	٠.٨٦١	٠.٧٤١	ب	٠.٨٧٤	٠.٧٦٣	ب	٠.٨٤٢	٠.٧٠٩
ج	٠.٨٦٠	٠.٧٣٩	ج	٠.٨٥٢	٠.٧٢٥	ج	٠.٨٧٨	٠.٧٧١
د	٠.٨٤٥	٠.٧١٤	د	٠.٨٥٩	٠.٧٣٧	د	٠.٨٢٤	٠.٦٨٠
هـ	٠.٦٤٨	٠.٤٢٠	هـ	٠.٦٢٧	٠.٣٩٣	هـ	٠.٦٧٩	٠.٤٦٢

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) أن مجموعات الاختبار تتمتع بتشبعات عالية على العامل المستخرج في الدراسة، حيث تزيد هذه التشبعات عن (0,3)، وتتراوح بين (0,62 - -0,87)، كما كانت معاملات الشيوع عالية، وكل هذه المعاملات تدل على الصدق العاملي للأختبار الذي أشار اليه الجدول السابق.

ثانياً: النتائج المتعلقة بثبات الاختبار

لمعرفة ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيق طريقتين هما طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل الفا، وطريقة التجزئة النصفية بعد التعديل بمعادلة سبيرمان وبراون، ومعادلة جتمان، والجدولين رقمي (١٤)، و(١٥) يوضحان نتائج هذه الإجراءات.

الجدول رقم (١٤). معاملات الفا لدرجات المجموعات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار في مجتمع البحث الحالي.

المجموعة	الطالبات	
أ	٠.٧٧٠	٠.٦٧٤	٠.٧٤٠
ب	٠.٨٤١	٠.٨٣٩	٠.٨٣٨
ج	٠.٨٠٨	٠.٨٠٦	٠.٨٠٦
د	٠.٨٤٤	٠.٨٥١	٠.٨٤٧
هـ	٠.٧١٩	٠.٧٢٤	٠.٧٢٠
الدرجة الكلية	٠.٩٣٤	٠.٩٣١	٠.٩٣٢

١- ثبات الاتساق الداخلي

يلاحظ من الجدول رقم (١٤) أن مجموعات الاختبار تتمتع باتساق داخلي عالي حيث تراوحت معاملات ألفا بين (0,67–0,84) بينما كان معامل ألفا للدرجة الكلية (0,93).

الجدول رقم (١٥). معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لدرجات المجموعات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار.

الفئات	المجموعات	التجزئة النصفية	تعديل سبيرمان – براون	تعديل جتمان
العينة الكلية	أ	٠,٣٢٩	٠,٤٩٥	٠,٣٨٨
	ب	٠,٥٤١	٠,٧٠٢	٠,٦٧٥
	ج	٠,٦١٦	٠,٧٦٢	٠,٧٦٠
	د	٠,٥٩٣	٠,٧٤٤	٠,٧٤١
	هـ	٠,٤٠٩	٠,٥٨١	٠,٥٣٥
	الدرجة الكلية	٠,٧٣٦	٠,٨٤٨	٠,٨٤٧
الطلاب	أ	٠,٣٦٧	٠,٥٣٧	٠,٤٥٣
	ب	٠,٥٣٦	٠,٦٩٨	٠,٦٧٦
	ج	٠,٦٠٢	٠,٧٥١	٠,٧٥٠
	د	٠,٥٧٢	٠,٧٢٨	٠,٧٢٢
	هـ	٠,٤٢٥	٠,٥٩٦	٠,٥٦٦
	الدرجة الكلية	٠,٧٤٤	٠,٨٥٣	٠,٨٥٢
الطالبات	أ	٠,٢٦٦	٠,٤٢١	٠,٢٤٨
	ب	٠,٥٥٣	٠,٧١٢	٠,٦٧٦
	ج	٠,٦٤٤	٠,٧٨٤	٠,٧٧٨
	د	٠,٦٢٦	٠,٧٧٠	٠,٧٦٩
	هـ	٠,٤٠٦	٠,٥٧٧	٠,٥٠٤
	الدرجة الكلية	٠,٧٢٤	٠,٨٤٠	٠,٨٤٠

٢- الثبات بالتجزئة النصفية

يلاحظ من الجدول رقم (١٥) أن مجموعات الاختبار والدرجة الكلية يتمتعان بدرجة اتساق داخلي عالية حيث كانت معاملات ارتباط نصفي الأختبار عالية، وكذلك بعد تعديلها بمعادلة سبيرمان وبراون، ومعادلة جتمان، وكل ذلك يؤكد ثبات الاختبار وموثوقيته.

ثالثاً: المعايير المئينية للإختبار

قام الباحث باستخراج معايير مئينية مؤقتة للاختبار من العينة الكلية وذلك لاعتقاده أن الأعداد الممثلة لكل عمر غير كافية فلذلك اكتفى بهذا الأجراء المؤقت لحين الحصول على عينة كافية وتمثل فيها جميع الأعمار بدقة، وتكون شاملة لجميع كليات الجامعة. والجدول رقم (١٦) يوضح نتائج هذا الأجراء:

الجدول رقم (١٦). المعايير المئينية المؤقتة للعينة الكلية.

المئين / العمر	٥	١٠	٢٥	٥٠	٧٥	٩٠	٩٥	٩٩
١٨	١٥	١٦	٣٣	٣٩	٤٥	٤٦	٤٩	٥١
١٩	١١	١٥	٢٧	٣٧	٤٤	٤٨	٥٢	٥٤
٢٠	١٢	١٧	٢٤	٣٦	٤١	٤٤	٤٨	٥٤
٢١	٩	١٢	٢٣	٣٧	٤٤	٤٨	٥٣	٥٥
٢٢	١٣	١٩	٢٨	٣٨	٤٥	٤٩	٥٢	٥٥
٢٣	١٢	١٤	٢١	٣٨	٤٤	٤٩	٥٠	٥٩
٢٤	١٠	١٢	٢٣	٣٥	٤٦	٤٩	٥٠	٥٢
٢٥	١٢	٢٢	٢٩	٣٥	٤٢	٤٩	٥١	٥١
٢٦	٢٢	٢٧	٣٥	٣٧	٤٤	٥٢	٥٣	٥٥
٢٧	٣٠	٣٥	٣٨	٤١	٤٥	٤٧	٤٩	٥٤
٢٨	٢٢	٣٣	٣٧	٣٩	٤٣	٤٨	٥٠	٥٣

ويلاحظ من الجدول رقم (١٦) أن بعض الأعمار الصغرى درجاتها أعلى من الأعمار الأكبر، وقد وجدت مثل هذه الظاهرة في دراسة سودانية سابقة (الخطيب والمتوكل، ٢٠٠١) وقد فسرا ذلك بأن ذوي الأعمار الصغرى كانوا أكثر جدية في أداءهم للاختبار بعكس ذوي الأعمار الأكبر الذين كانوا أقل اكتراثاً في أداء الاختبار.

مناقشة نتائج البحث

كشفت البحث عن نتائج مقبولة من حيث الصدق والثبات حيث كانت معاملات الصدق والثبات عالية مقارنة بكثير من الدراسات السابقة؛ ففيما يتعلق بصدق الاختبار كشفت النتائج أن بنود الاختبار ترتبط مع مجموعاتها الفرعية ومع درجات الاختبار الكلية ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وينطبق هذا على جميع البنود ماعدا بعض البنود الأخيرة في مجموعات الاختبار، حيث لم ترتبط بالدرجات الكلية للاختبار بالنسبة للنوعين معاً، ولمجموعة الذكور والإناث كلٌ على حدة، وهذا يرجع لصعوبة هذه البنود ولذا لم تتسق مع الاتجاه العام لبنود الاختبار، أما ارتباطات المجموعات ببعضها وبمجموع الدرجات الكلي فكانت كلها موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)؛ وحقق الاختبار صدق المقارنة الطرفية حيث كانت الفروق بين المجموعتين الأعلى والأدنى دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ كما أثبتت المجموعات تدرجاً في صعوبتها حيث كانت (أ) أكثر سهولة، تليها(ب)، ثم (ج)، ثم(د)، وأكثرها صعوبة هي(هـ) بينما كانت المجموعة (ج) أكثر صعوبة من المجموعة (د) وهذا بخلاف ما بني عليه منطق الاختبار حيث من المفترض أن تتدرج المجموعات في الصعوبة، حيث يكون أكثرها صعوبة (أ) يليها (ب)، وهكذا إلى المجموعة (هـ)؛ ولكن النتيجة الحالية تتفق مع بعض الدراسات في المنطقة العربية والسودانية التي كانت فيها المجموعة (ج) أكثر صعوبة من (د) مثل دراسة (حسيب، ومحمد، والحسن، ٢٠٠٥) في السودان. ودراسة (صالح، ١٩٨٨)، وقد كشفت بعض الدراسات السودانية عن عدم وجود فروق بين المجموعتين (الخطيب والمتوكل، ٢٠٠١، ٢٠٠٢) وربما تشير هذه النتائج مجتمعة إلى فروق حضارية عند تطبيق الاختبار في المنطقة العربية حيث لم تتسق النتائج مع ما كشفت عنه الدراسات في الدول الأخرى؛ وأظهرت النتائج أن مجموعات الاختبار الخمسة تتشبع على عامل واحد فقط له جذر كامن تزيد قيمته عن الواحد الصحيح مما يدل على الصدق العاملي للاختبار.

أما فيما يتعلق بثبات الاختبار فكانت معاملات

ألفا للمجموعات الفرعية وللدرجة الكلية عالية، وكذا الأمر بالنسبة لمعاملات التجزئة النصفية والمعادلات التي يتم تعديلها بها مما يدل على تجانس أداء المفحوصين وثباته عبر فقرات الاختبار المختلفة.

كما تم استخراج معايير مئينية مؤقتة لعينة البحث الكلية، ولوحظ أن بعض ذوي الأعمار الصغرى يحرزون درجات أعلى من ذوي الأعمار الكبرى ويشابه ذلك دراسة (الخطيب والمتوكل، ٢٠٠١)، وربما تفسر هذه النتيجة بصغر تمثيل العينة للأعمار المختلفة، أو أن اهتمام ذوي الأعمار الصغرى بأداء الاختبار كان عالياً.

توصيات البحث

في ضوء هذه النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يوصي الباحث باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لطلبة كلية الآداب في قياس القدرة العقلية العامة، ولأغراض التشخيص النفسي والتربوي المختلفة وفي البحث العلمي. كذلك يقترح الباحث القيام بدراسة شاملة لتقنين هذا الاختبار في جامعة الإمام المهدي بكلياتها المختلفة واستخراج معايير محلية له.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

إبراهيم، قيس. *أثر المحسنات البديعية (الجناس والطباق) في زيادة الحصيلة اللغوية لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة مروي.* رسالة دكتوراه غير نشورة، جامعة إفريقيا العالمية: السودان (٢٠٠٥)..

أبو حطب، فؤاد؛ وزهران، حامد؛ وموسى، عبد الله؛ وخضر، علي؛ ويوسف، محمد؛ ومحمود، يوسف؛ وصادق، آمال؛ ورمزي، عواطف؛ ووقاد، إلهام؛ وبدر، فائقة. *تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري.* مركز البحوث النفسية والتربوية. جامعة الملك عبد العزيز: المملكة العربية السعودية (١٩٧٧)..

أبو حطب، فؤاد. (١٩٧٩). *بحوث في تقنين الاختبارات النفسية.* القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو علام، رجاء. *اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن.* إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية، وزارة التربية، دولة الكويت(غير منشور). (١٩٨١).

أبو مسلم، محمود. الاستقلال – الاعتماد على المجال الادراكي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مستويات عقلية مختلفة من طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، ١٩، ١٨٣- ٢٣٣. (١٩٩٢).

أبو هلال، ماهر؛ والطحان، خالد. العلاقة بين التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي لدى

عينة من المتفوقين في دولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر*. ٢٢، ١٥٥- ١٨٢. (٢٠٠٢).

أحرشاو، الغالي. *قياس ذكاء الراشدين المغاربة*. بيروت: دار الطليعة. (١٩٩٤).

آل ثاني، العنود. *تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لرافن على طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية بمدينة الدوحة بدولة قطر*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: السعودية. (٢٠٠٢).

بدري، مالك. (١٩٦٦). *سيكولوجية رسوم الأطفال- اختبار رسم الرجل وتطبيقاتها على البلاد العربية*. بيروت: دار الفتح للطباعة والنشر.

بدري، مالك. *سيكولوجية رسوم الأطفال- اختبار رسم الإنسان وتطبيقاتها على البلاد العربية*. الطبعة الثانية. بيروت: دار الفتح للطباعة والنشر. (١٩٩٧).

البشير، مها. *تعديل مقياس ستانفورد بينيه بما يتناسب مع البيئة السودانية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٩٣).

البشير، مها. *تعديل الصورة الرابعة من مقياس استانفورد- بينيه بما يتناسب مع البيئة السودانية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٣).

البطش، محمد؛ والصمادي، يحيى.. *دليل الباحث في المقاييس النفسية والتربوية في ميداني القدرات والشخصية: الجزء الأول*. عمان: برنامج البحث التربوي والخدمات التربوية والنفسية. (١٩٩٤).

الجميسان، محمد. تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على عينة من طلاب كلية المعلمين بالرياض وكلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*. ١٣(١)، ٩٧- ١١٥. (١٩٩٨).

الحاج، عبيد الله. *الفروق النوعية في القدرة على التفكير الابتكاري في ضوء بعض المتغيرات النفسية الأخرى*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠١).

حجازي، مصطفى. *الفحص النفسي "مبادي الممارسة النفسية تقنياتها. خطواتها وإشكالاتها"*. الطبعة الأولى. بيروت: دار الفكر اللبناني. (١٩٩٣).

حسان، شفيق. العلاقة بين بعض العوامل الديمغرافية والذكاء: *دراسة ميدانية*. *أبحاث اليرموك*. ٢(١)، ٤١- ٥٧. (١٩٩٠).

حسن، محاسن. *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بنجاح الأحداث في ولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٩٩).

حسيب، بنت وهب؛ ومحمد، نجاة؛ والحسن، سلمى. *دلالات الصدق والثبات الأولية لاختبار المصفوفات المتتابعة المعياري على عينة من أطفال مدينة كوستي في الفئة العمرية (٨- ١٢) سنة*. رسالة دبلوم عالي غير منشورة، جامعة الإمام المهدي: السودان. (٢٠٠٥).

حسين، حاج شريف. *توطين علم النفس في السودان (تحليل رسائل الماجستير في بعض الجامعات السودانية في الفترة ١٩٩٠- ٢٠٠٢)*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين: السودان. (٢٠٠٥).

حسين، محمد. *الاقتباس والتقنين السوداني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٨٨).

حمد، ناهد. *أثر البرامج التعليمية في تنمية القدرات العقلية والانفعالية والاجتماعية والجسمية للمتخلفين عقلياً وعلاقتها برفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٢).

الخطيب، محمد؛ والمتوكل، مهيد. *دليل استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة العادي على البيئة السودانية*. الخرطوم: شركة مطابع دار العملة. (٢٠٠١).

الخطيب، محمد؛ والمتوكل، مهيد. دراسة استطلاعية للخصائص القياسية لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي. *دراسات نفسية*. ١، ٨٩- ١٠٢. (٢٠٠٢).

الخطيب، محمد. *اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن*. الخرطوم: مطابع جامعة إفريقيا. (١٩٩٨).

خضر، علي وآخرون. *تقنين اختبار رافن للمصفوفات: كراسة التعليمات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. (١٩٧٧).

رافن، جون. *اختبار المصفوفات المتتابعة*. ترجمة وتقنين :خضر، علي السيد و زيدان، السيدعبدالقادر و ربيع، محمد شحاته، السبيت، عبد الرحمن سبيت وسلامه، أحمد عبد العزيز)، الرياض: مطابع جامعة الرياض. (١٩٩٠).

رحمة، عزيزة. دراسة العوامل المؤثرة في الذكاء باستخدام تحليل الانحدار المتعدد وتحليل التباين الثنائي دراسة ميدانية في محافظة دمشق للأعمار بين ١٢- ٢٣ سنة. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، ٢٠ (٢)، ٢٢١ – ٢٤٣. (٢٠٠٤).

الخضر، عثمان. الصدق التنبؤي للأدوات النفسية في انتقاء مجموعة من الشباب الكويتي لبرنامج تدريب قيادي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. ١٥(٤٨)، ٣١١ – ٣٤٥. (٢٠٠٥).

الخليفة، عمر؛ وطه، الزبير؛ وعشرية، إخلاص. تكييف وتقنين مقاييس الذكاء في الثقافة العربية تجربة من السودان. *المجلة العربية للتربية*، *١٥*، ١٠٦- ١٣١. (١٩٩٥).

الخليفة، عمر. *الاقتباس والتقنين السوداني لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين المعدل*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٨٧).

الخليفة، عمر. *مشروع طائر السمبر: أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين (تقويم الموهوبين والتجربة السودانية)*. ورقة مقدمة لحلقة نقاش طرق تعليم ورعاية الموهوبين، وزارة التربية الولائية بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ١٥ أبريل، الخرطوم. (٢٠٠٤).

الخليفة، عمر. الأبعاد الثقافو- اجتماعية لعلم النفس في الحزام العربي. *مجلة علم النفس العربي المعاصر*، *٣(٢)*، ٣٥- ٧٥. (٢٠٠٦).

خير الله، سيد. *علم النفس التربوي*. بيروت: دار النهضة العربية. (١٩٨١).

الخير، فاطمة. مقابلة شخصية في ١٣/٥/٢٠٠٦م، بقسم علم النفس. جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٦).

خيري، السيد. الفروق الثقافية في الذكاء. دراسات، ٢، ١٢٩- ١٦٠. (١٩٧٨).

الدباغ، فخري؛ وطاقة، ماهر؛ وكوماريا، ف. *اختبار المصفوفات المتتابعة: القياسي العراقي*: جامعة الموصل. (١٩٨٢).

الشايع، أحمد. *بعض دلالات صدق البناء لاختبار المصفوفات المتتابعة المعياري (رافن)*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية. (٢٠٠٥).

الشريف، صلاح الدين؛ وعبد الحليم، محمد. تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على التلاميذ الصم للأعمار من ٧.٦- ١٧.٥ بمحافظات أسيوط وسوهاج وأسوان. *مجلة كلية التربية اسيوط*، *١٧(١)*، ٢٥٢- ٢٨١. (٢٠٠١).

الشريف، صلاح الدين؛ وسيد، امام؛ ومصطفى، علي. الاتجاهات الحديثة في قياس الذكاء والذاكرة البشرية. الرياض: دار الزهراء. (٢٠٠٤)

صالح، أحمد عثمان. أثر عامل الثقافة في الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة في ضوء تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة المصرية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، *١(٣)*، ٢١١- ٢٤٣. (١٩٨٨).

الصفدي، علي. *تطبيق مقياس رافن في البيئة الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: الأردن. (١٩٧٢).

ضو البيت، حمزة. *علاقة التأخر الدراسي بأساليب المعاملة الوالدية وبعض المتغيرات الأسرية الأخرى كما يدركها الأبناء*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠١).

طاقة، ماهر؛ والدباغ، فخري. دراسة نسبة ذكاء طلبة كليات جامعة الموصل ومقارنتها بسياسة القبول في الجامعات العراقية. *مجلة آداب المستنصرية*، ٢، ٣٦٩- ٣٨٢. (١٩٧٧).

عبد الحليم، محمد؛ والشريف، صلاح الدين. تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على التلاميذ الصم للأعمار من ٦- ٨ سنة بمحافظة أسيوط وسوهاج وأسوان. *مجلة كلية التربية*، *١٧(٢)*، ٤٠- ٦٧. (٢٠٠١).

عبد الستار، إبراهيم؛ والمنصوري، شعيب؛ والطشامي، عبد الرازق؛ والمهدي، كيلاني. *اختبار المصفوفات المعرب نسخة تجريبية*. البيضاء: مطابع كلية التربية. (١٩٨١).

عبد العال، سيد. *دراسة أمبريقية لاكتشاف صلاحية اختبار المصفوفات المتتابعة في دولة الإمارات العربية المتحدة*. أبو ظبي: مكتبة سعيد رأفت. (١٩٨٣).

عبد العال، سيد. اختبار المصفوفات المتتابعة المقنن دراسة تقويمية نقدية للاختبار. *مجلة جامعة الإمارات العربية المتحدة*، ٢، ١١- ٥٦. (١٩٨٤).

عبد العظيم، ليلى. *بعض سمات المتفوقين عقلياً ومعايير كشفها في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٥).

عدس، عبد الرحمن؛ وتوق، محي الدين. علم النفس العام. عمان: مكتبة الأقصى. (١٩٨١).

عطا الله، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى. رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس بالجامعات السودانية في ربع قرن، الجزء الثاني: جامعتي أمد رمان الإسلامية وإفريقيا العالمية. *مجلة دراسات تربوية*، ١٣، ٧٧ – ١١٣. (٢٠٠٦ أ).

عطا الله، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى. رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس بجامعة الخرطوم في ربع قرن (دراسة تحليلية توثيقية). *دراسات نفسية*، ٢، ١٧٣- ١٩٣. (٢٠٠٣).

عطا الله، صلاح الدين. *أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً بمرحلة الأساس (حالة تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بولاية الخرطوم)*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم:

السودان (٢٠٠٥)..

عطا الله، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى. ببليوغرافيا الرسائل الجامعية في علم النفس بجامعتي أمد رمان الإسلامية وأفريقيا العالمية في الفترة (١٩٨٥ – ٢٠٠٥)، *مجلة دراسات نفسية*. ٤، ١٥٥ – ١٧٥، مجلة علمية محكمة تصدرها الجمعية النفسية السودانية. (٢٠٠٦ م).

عطا الله، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى. (قيد النشر). رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس المجازة في بعض الجامعات السودانية في الفترة "١٩٩٧- ٢٠٠٥م". *مجلة دراسات نفسية*.

عطا الله، صلاح الدين؛ و المتوكل، مهيد؛ وحسيب، بنت وهب؛ وعلي، نجاة؛ والحسن، سلمى. الخصائص القياسية لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لأطفال الفئة العمرية (٨ - ١٢) عاماً بمدينة كوستي. *مجلة جامعة جوبا للآداب والعلوم*، ٦، ١٠- ٣١. (٢٠٠٧).

علي، أماني. *العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير الاستدلالي لدى طلاب كلية الفنون الجميلة بجامعة السودان*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٢).

علي، هدى. *دراسة لبعض المتغيرات ذات الصلة بالتأخر الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠١).

العكري، سكينة. *الكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين: مملكة البحرين. (٢٠٠٢).

عوض، فتحية. (١٩٩٩). *اختبار المصفوفات المتتابعة (كراسة التعليمات)*. إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية- مراقبة الخدمة النفسية، وزارة التربية، دولة الكويت(غير منشور).

غنيم، إبراهيم؛ ومصطفى، علي. مهارات الرسم الهندسي والصناعي وعلاقتها بالذكاء والتآزر البصري الحركي (دراسة مقارنة). *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. ١٤(٢)، ٣٣٠- ٣٥٤. (٢٠٠٠).

فرج، صفوت. *الذكاء ورسوم الأطفال*. القاهرة: دار الثقافة. (١٩٩٢).

فرج، صفوت.. *القياس النفسي*. الطبعة الرابعة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. (٢٠٠٠)

فهمي، مصطفى. التنشئة الاجتماعية وذكاء أطفال الشلك في جنوب السودان. في: مليكة، لويس

(محرر). *قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية* (٣١٢- ٣٤٢). الطبعة الأولى. القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر. (١٩٦٥).

فهمي، مصطفى؛ وإبراهيم، عبد اللطيف. *دراسات في جنوب السودان*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. (١٩٥٥).

القرشي، عبد الفتاح. *اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن دليل الاستخدام*. الكويت: دار القلم. (١٩٨٧).

المتوكل، مهيد؛ وعطا الله، صلاح الدين؛ وحسيب، بنت وهب؛ ومحمد، نجاة؛ والحسن، سلمى. *دلالات الصدق والثبات لقياس المصفوفات المتتابعة العادي في مدينة كوستي للأعمار (٨-١٢) سنة*. ورقة مقدمة للمؤتمر الثاني للجمعية النفسية السودانية، ٤- ٨ أغسطس ٢٠٠٥، قاعة الشارقة. (٢٠٠٥).

المركز القومي للأبحاث التربوية. دراسة تحليلية لاختبارات ج.ك.أسكوت لقياس الذكاء السوداني. *البحوث التربوية*، ٣، ١٤ – ٢٢. (١٩٧٩).

محمد، عبد الرحمن. *تحليل وتقويم امتحانات كلية التربية بجامعة كسلا من خلال علاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بالتحصيل الدراسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٢).

محمد، نهال. مقابلة شخصية في ١٥/٣/٢٠٠٤م، بقسم علم النفس. جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٩٩).

- محمود، حمدي شاكر. وجهة التدين وعلاقتها بكل من الاستعداد العقلي والافراط والتفريط التحصيلي. *مجلة كلية التربية بأسيوط*. ١٣ (الجزء الأول). ١٣٨- ١٧١. (١٩٩٧).

مختار، إخلاص. *الأسباب النفسية والتربوية لضعف التحصيل الدراسي عند طالبات المرحلة المرحلة الثانوية لمحافظة الخرطوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٨٢).

الهراس، كاميليا. علاقة المستوى الاجتماعي والاقتصادي بالذكاء كما يقيسه مقياس جريفيت للذكاء لمرحلة الرضاعة. *مجلة كلية الدراسات الانسانية*، ١. ٩٥ – ١٢٦. (١٩٨٢).

هويدي، محمد. الفروق في الذكاء غير اللفظي بين التلاميذ الصم والسامعين. *المجلة التربوية*، ٣٢(٨)، ١١٧- ١٤٨. (١٩٩٤).

ياسين، سامي. مقابلة شخصية في ٤/١٢/٢٠٠٤م بقسم علم النفس. جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٤).

يحيى، علي؛ و جلال، أحمد. *تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة العمانية*. عمان: كلية التربية،

جامعة السلطان قابوس. (١٩٩٨).

يحيى، علي ؛ و ابراهيم، علي ؛ و جلال، أحمد. تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لريفن في البيئة العمانية (منطقة مسقط)، *سلسلة الدراسات النفسية والتربوية*. ٦، ٣٥- ٥٨. (٢٠٠٣).

ثانياً : المراجع الإنجليزية

Abdel-Khalek, AEgyptian result on the Standard Progressive Matrices. *Personality and Individual differences, 9(1),* 193- 195. .(1988).

Abdel-Khalek, A.; & Raven, J Normative data from the standardization of *Raven's Standard Progressive Matrices* in Kuwait in an international context. *Social Behaviour and Personality, 34(2),* 169-180. .(2006).

AL-Eithan, M Ravens Standard P rogressive Matrices- an indicator of General abillity in neuropsychological evaluation : Arabic data and clinical indications. *Neuro siences, 4(2),* 120-123. .(1999).

Anstasi, A. (1982). *Psychological Testing.* New York: The Macmillan Company.

Baraheni, M Ravens Progressive Matrices as Applied to Iranian childern. *Educational and Psychological Measurement,34,* 983-988. .(1974).

Dabbagh,F.,Taka, M.,& Ahmed, A Astudy of intellectual levels of students studying various Courses in Mossul University by means of the Raven Progressive Matrices. *Annals. Coll.of Med. VII.1&2,* 112-128. .(1976).

Dobrean, A., Raven, J., Comsa, M., Rusu, C., & Balazsi, R Romanian Standardization Of Raven's Standard Progressive Matrices Plus. WebPsych Empiricist. Retrieved October 10, 2005. from http://wpe.info/papers_table.html. - Eysenck,H..(1981). *Intelligence: The battle for the mind.* London: Pan. .(2005).

Heller, K., Kartzmeier, H., and Lengfelder, A. *Standard Progressive Matrices (SPM; Raven, J. C., 1958).* Gottinge. Germany: Beltz. (1998).

Jensen,A*Bais in mental testing.*New York: Free Press. .(1980).

Kaniel, S., and Fisherman, S. Level of Performance and Distribution of Errors in the Progressive Matrices Test: A Comparison of Ethiopian Immigrant and Native Israeli Adolescent. *International Journal of Psychology, 26,* 25-33. (1991).

Khaleefa, O. *The Identification of Talented Children and Their Care in Al-Kubs School in Sudan.* A Paper Presented at The Middle East North Africa Regional Conference of Psychology, Dubai, U. A. E.: (13-18) December. (2003).

Khaleefa., O.,& Al-Gharabibeh, F Gender Differences in Progressive Matrices Standard and GPA in a Gulf Country. *Journal of Social Sciences and Humanities, 5,* 5-18. . (2002).

Khaleefa., O.,Ashria,I Intelligence Testing In an Afro-Arab Islamic Culture : The Northern Sudan. *Journalof Islamic Studies,6(2),* 222 - 233. .(1995).

Milgram, R Gifted Children in Israel: Theory, Practice and Research. *Journal of School Psychology International, 3,* 10-13. . (1980).

Ogunlad, J The Predictive Validity of the Raven Progressive Matrices with some Nigerian Childern. *Educational and Psychological Measurement,* **78(3)**, 38-41. .(1978).

Owen, K The Suitability of Ravens Standard Progressive Matrices for various Groups in South Africa. *Personality and Individual differences, 13(2),* 149- 159. .(1992).

Raven *Standard Progressive Matrices A. , B, C, D, and E.* London: H. K. Lewis and Co. Ltd. . (1958).

Raven, J. Court, J., and Raven, J. *Manual For Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales, Section 1, General Overview.* London: Dinwiddie Grieve Ltd. (1986).

Rimoldi, H Anote en Ravens progressive Metrecis Test. *Educational Psychology Measurment,8,* 347-352. .(1948).

Rushton,P; Skuy, M.; & Fridhon, P Jensen Effects Among Students in South Africa on Ravens

Standard Progressive Matrices. *Intelligence,30*,409-423 , (2002).

Scott, G. Intelligence testing in the Sudan. *Sudan Notes and Records, 129*, 1-14. (1946).

Scott, G. Intelligence testing in the Sudan. *Sudan Pamphlet, 128*, 1-13. (1948).

Scott, G. Measuring Sudanese Intelligence. *Journal of British Educational Psychology, 20*, 43-54. (1950).

Zorman, R. A mode for adolescent giftedness identification via challenges (Magic). *Gifted and Talented International, 13*, 65-72. (1998).

Validity, Reliability and Criteria for Testing Standard & Successive Matrices of Students of the Faculty of Arts, University of Imam Mahdi

Salah Eldin Farah Attallah
Special Education Department, College of Education
King Suad University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 16/2/1429H; accepted for publication 20/4/1429H.)

Abstract. This study deals with the psychometric properties of the standard progressive matrices (SPM) among the students of Arts college at AL-Imam Al-mahadi university in the Sudan. The sample consisted of 393 students (56,9% males; 53,1% females).

Results revealed that the scale has a good validation which is proved by: item analysis, internal consistency, factorial validity; the five groups of the scale makes only one factor, and the test groups gradually became difficult. Chronbach formula (alpha coefficient), and half spilt were used to get the reliability for the five groups , both of them revealed that the scale is reliable, moreover temporal percentiles were derived. It is concluded that the scale could be use at the mention society, the study recommended to use (SPM) in researches, educational and psychological assessment.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية:** الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – السياحة والآثار.

٢- **سنوية:** علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً. وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فروع (علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص.ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

---

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖اسم المشترك (رباعي): ..... اسم الجهة (للجهات الحكومية): .....

❖العنوان: ..... ❖صندوق بريد: ..... ❖الرمز البريدي: .....

❖المدينة: ..... ❖الدولة: ..... ❖الهاتف: ..... الفاكس: .....

البريد الإلكتروني: .....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: ..... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع:

☐ نقداً ☐ شيك مصدق (مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي

☐ اشتراك حكومي ☐ لمدة سنة ☐ سنتان

☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أخرى .....

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS

The Journal of King Saud University

1- (Biannual): Arts, Educational Sciences and Islamic Studies, Business Administration, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Tourism and Archaeology, Law and Political Science, Dental Sciences.

2- (Annual): Computer and Information Sciences, Languages and Translation.

Method of Payment:
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

1- Within the Kingdom SR 20.00.
2- Outside the Kingdom US $10.00 or equivalent for all journals except:
a) Computer and Information Sciences.
b) Languages and Translation.
For these, subscription rates:
SR 10.00 within the Kingdom
US $5.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia. Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

Subscription Form Date: / /

Name: .....

Organization: .....

Address: ..... P.O. Box: .....

Zip Code: ..... City: ..... State: ..... Tel.: .....

Fax: ..... E-mail: .....

Specific issue(s): ..... Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft
Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription
Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ More .....

أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بأثر تعلم المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

عبدالله عباس محمد أحمد قـــبّاض

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية المعلمين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٨/٠٤/٢٧هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٩/٠٣/١٥هـ)

الكلمات المفتاحية: التعلم، الأثر، التعاوني، التحصيل، الرياضيات، المفاهيم، الاحتفاظ، المدرسة، الابتدائية.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بأثر تعلم المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. هذا وقد اشتملت عينة الدراسة على ٥٩ تلميذاً موزعين على مجموعتين: المجموعة الضابطة (٢٩ تلميذاً) وقد تم تدريسها المفاهيم الرياضية باستخدام الطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية (٣٠ تلميذاً) وقد تم تدريسها المفاهيم الرياضية باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني. واستخدم الباحث اختبار تحصيلي كأداة لجمع معلومات الدراسة وبياناتها، ثم استُخدمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) لتحليل معلومات الدراسة وبياناتها.

تلخصت أهم النتائج في أنه توجد فروق لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في التحصيل الدراسي وفي الاحتفاظ بأثر التعلم بين التلاميذ الذين درسوا باستخدام أسلوب التعلم التعاوني (المجموعة التجريبية) والتلاميذ الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية.

Appendix

The Achievement Test

1. Fill in the spaces using the appropriate number:

1) ..... × 10 = 37.5 2) 400 ÷ 100 = ...
3) 0.0025 ÷ 1000 = ... 4) 10 × ..... = 4.13
5) ..... × 100 = 1.24 6) 0.02 ÷ ..... = 0.00002

---

2. Put (T) next to the right statement and (F) next to the wrong one:

A) 0.13 × 5 = 0.65 ( ) B) 2.2 ÷ 2 = 1.1 ( )
C) 0.17 − 5 = 0 ( ) D) 0.17 + 5 = 6 ( )
E) 2.2 × 2 = 0.44 ( )

---

3. Circle the correct answer:

1) 5 ÷ 1000 =
(a) 0.0005 (b) 0.005 (c) 0.05

2) 11.52 × 3.45 =
(a) 9744 (b) 39.744 (c) 397.44

3) 400 ÷ 100 =
(a) 0.04 (b) 4 (c) 0.4

4) 28 ÷ 40 =
(a) 0.14 (b) 0.7 (c) 0.07

---

4. Attach from Column (A) with the appropriate from Column (B):

(A)

0.0912
0.912
0.00912
9.12
91.2
912

(B)

9.12 × 0.1
9.12 × 100
9.12 × 10
9.12 × 0.01
9.12 ÷ 1000

The End

Amita Rena Hall, M. A. (Ed.). "Families, Children and Communities in a Multicultural and Diverse Society." Research paper on curricular models, Nova Southeastern University, (2006).

Atencio, David J. "Structured Autonomy or Guided Participation? Constructing Interest and Understanding in a Lab Activity." *Early Childhood Education Journal*, Vol. 31, No. (4), (2004), 233-239.

Baker, Diane F. and Campbell, Connie M. "When is There Strength in Numbers? A Study of Undergraduate Task Groups." *College Teaching*, Vol. 53, No. (1), (2005), 14.

Bernero, Jacqueline. "Motivating Students in Math Using Cooperative Learning." EIRC Document Reproduction Service No. ED 446 999, (2000).

Cohen, E. "Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups." *Review of Educational Research*, Vol. 64, No. (1), (1994), 1-35.

Duncan, Hollis and Dick, Thomas. "Collaborative Workshops and Student Academic Performance in Introductory College Mathematics Courses: A Study of a Treisman Model." (2000).

Guyton, E. "Cooperative Learning and Elementary Social Studies." *Social Education*, Vol. 55, No. (5), (1991), 313-315.

Hajji, Ahmed. *Managing the Teaching and Learning Environment: Theory and Practice within the Classroom.* Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi, (2000).

Hijazi, R. M. A. A. "The Effectiveness of the Strategy of Collaborative Learning in the Attainment of Primary Students in the Science and Attitudes towards Collective Action." *MA Thesis, Faculty of Education, University of Mansoura*, (2003).

Hsu, Ti and Wang, Hsiu Fei. "Development of an Internet Collaborative Learning Behavior Scale-preliminary Results." EIRC Document Reproduction Service No. ED 479 573, Math Excel Program, *School Science and Mathematics*, Vol. 100, No. (7), (2002), 365-373.

Johnson, D. and Johnson, R. "Approaches to Implementing Cooperative Learning in the Social Studies Classroom." In: R. Stahl and R. Van Sickle (Eds.), *Cooperative Learning in the Social Studies Classroom: An Introduction to Social Study*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, (1992), pp. 44-51.

Liu, Eric Zhi-Feng O. A Case Study of Networked Portfolio Assessment System for Cooperative Learning." EIRC Document Reproduction Service No. ED 489 909, (2005).

Manning, N. and Lucking, R. "The What, Why, and How Cooperative Learning." *The Social Studies*, Vol. 82, No. (3), (1991), 120.

Moore, J. "Undergraduate Mathematics Achievement in the Emerging Ethnic Engineers Program." *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, Vol. 36, No. (5), (2005), 529-537.

Obeidat, M. M. "Trends Milestone Area Students about Some Dimensions of Collaborative Learning in the Hashemite University." *The Educational Magazine*, Kuwait, Vol. 19, No. (76), (2005), 144-178.

Panitz, Theodore. "Using Cooperative Learning 100% of the Time in Mathematics Classes Establishes a Student-centered Interactive Learning Environment." EIRC Document Reproduction Service No. ED 488 063, (2000).

Puntambekar, Sadha. "Analyzing Collaborative Interactions: Divergence, Shared Understanding and Construction of Knowledge." *Computers and Education*, Vol. 47, No. (3), (2006), 332-351.

Saydawi, Ahmed. "Collaborative Learning." *The Second Annual Educational Conference*, 18-20 May, Bahrain: Ministry of Education, (1992).

Stahl, R. and Van Sickle, R. (Eds.). *Cooperative Learning in the Social Studies Classroom: An Introduction to Social Study.* Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, (1992), pp. 21-25.

Slavin, R. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice.* 2nd ed., Boston: Ellyn and Bacon, (1994).

Steelman, Jane. "Multimedia Makes Its Mark." *Learning and Leading with Technology*, Vol. 33, No. (1), (2005), 16-18.

Yamaguchi, Ryoko and Maehr, Martin L. "A Multi-method Study of Children's Emergent Leadership in Collaborative Learning Groups." EIRC Document Reproduction Service No. ED 476 660, (2003).

The second hypothesis

"There is no statistical significance differences at the level (0.05) in the retention of mathematical concepts learning between students who studied using the cooperative learning method (experimental group), and those who studied using the traditional method (control group)".

To test the verification of this hypothesis, the researcher distributed the achievement test for the third time after 30 days from the end of the experiment. Then compared the results with the results of the final achievement test of each group to calculate the average retention by each.

The researcher used the t-test to compare the means of performance of the two groups of the study on the retention test. The results were as shown in Table 4 bellow.

Table 4. Means, standard deviations and t value for the retention of the mathematical concepts by the study groups

The Group	No.	Mean	S.D.	t	Sig.
Control group	29	12.04	2.52	2.925	Sig.
Experimental group	30	14.22	3.15		

Table 4 above showed that there was a statistical significance difference at the level (0.05) between the means of performance on the retention test for the benefit of the experimental group, where the mean of the experimental group in the retention test was 14.22, while it was 12.04 for the control group. This result clearly supports the rejection of the second hypothesis, and confirms the effect of the cooperative learning programs—which are applied by the study—in the retention of mathematical concepts. The results showed the low level of performance in the retention of mathematical concepts by the control group compared to the experimental group. The researcher believes that this is due to:

- The ability of the cooperative learning to develop the mathematics skills, and improve learning more than the traditional method.
- Lack of better connection between different mathematics concepts' information when using the traditional method.
- Teachers insure the understanding of the concepts in cooperative learning more than in traditional one.

Moreover, the results of this study are consistent with a previous study (Moore, 2005) and provide further evidence of the effect of cooperative learning on mathematics concepts retention. On the other hand, they are inconsistent with Abdul Rahim and Al-Shakili (2005) study results.

Recommendations and Proposals

Referring to the results of the study some recommendations and proposals could come up as follows:

1) Re-planning and organization of the contents of teaching math to include different activities that facilitate the operations of cooperative learning—together—with the concepts, principles and scientific skills.
2) Training courses for the rehabilitation of mathematical teachers in the area of cooperative learning to enable them to improve the standard of their students in the achievement of math.
3) Developing new ways of evaluation to measure the students' achievement in the subject of math, making use of the test prepared by this study to design similar mathematical tests.
4) Encourage other teachers to practice and use cooperative learning method in teaching all other subjects.
5) Conduct similar studies on a larger sample than the current study sample so as to reach better results.
6) Conduct studies in the following areas:
   - The impact of the use of cooperative learning in math on the creative thinking in all stages of basic education.
   - The role of cooperative learning strategic in the integration between the different branches of math.
   - The difficulties that face the use of cooperative learning in math at the primary school.

References

Abdul Rahim, Ahmad Yusuf and Al-Shakili, Bright Nasser. "The Effectiveness of the Strategy of Collaborative Learning in the Omani Schools." *The Educational Magazine*, Kuwait, Vol. 19, No. (75), (2005), 114-148.

Abu O'Meara, Mahpat. "Experimenting with the Use of Cooperative Learning Stratigies and Collective Learning Collective Competitive in the Education of Mathematics to Secondary School Students Assembly." *Studies in the Curricula and Teaching Methods*, No. (44), (1997), 181-219.

Al-Hashimi, Ali Murtada. "Experience in the Application of the Strategy of Collaborative Learning in the Teaching of Science Educational Information." The Center for Information and Documentaion Section authentication education, the Ministry of Education, State of Bahrain, No. (4), (1996), 11-18.

7. The researcher held three meetings before the starting of the experience with the teacher of the two groups in order to explain the content and how to implement the program. He also held two meetings during the follow-up of the experience to overcome difficulties that may be encountered.

The Results and Interpretations of the Study

The first hypothesis

"There are no statistical significance differences at the level (0.05) in academic achievement between students who studied using the cooperative learning method (experimental group), and those who studied using the traditional method (control group)".

To verify the validity of this hypothesis, the statistical significance of the differences between the means of the experimental and control group had been calculated, and the value of t was extracted as shown in Table 3.

Table 3. Means, standard deviations and t value for the achievement of the study groups

The Group	No.	Mean	S.D.	t	Sig.
Control group	29	18.5	3.69	5.724	Sig.
Experimental group	30	23	2.85		

Table 3 shows a statistical significance difference at the level (0.05) between the means of performance at the achievement test by the experimental and control groups for the benefit of the experimental group, where the means of the experimental group was 23, and 18.5 for the control group. This result shows that the first hypothesis was rejected, and confirms the effect of the use of the cooperative learning method in teaching mathematics. The results showed a low level of performance for the control group in the achievement test compared with the level of performance of the experimental group. The researcher found that this might be due to several reasons including:

- It had been due to the fact that the teacher focuses on the traditional method in teaching the control group, which relies on putting information on a theoretical narrative without regulation, integration and arrangement for the concepts and scientific principles, incomplete tools and disorganized steps of the experiment, which contributes greatly to the low level of students' achievement.
- Perhaps the low level of performance of the control group was because of the lack of the traditional method interest on the observance of the nature of the learner, needs, wishes and applications of scientific concepts. Focusing on the theoretical part of the work other than the applied one affects the students' desire to study it, which leads to the low level of performance.
- The traditional method does not deal with mathematics as integrated concepts and principles, but as different and divergent issues.
- It may be due to the lack of reinforcement and principle feedback in teaching the control group, which contributed to the low level of student achievement.
- Students who were taught through the traditional method did not find the opportunity to meet their needs and wishes.

Table 3 showed that education through cooperative learning was better than the traditional way of teaching in improving the academic achievement of students. This may be due to the advantages of the method of cooperative learning which are as follows:

- Addressing the scientific concepts through different activities makes students more interesting, more exciting and more participating.
- Diversity of introducing principles, concepts and skills.
- Providing opportunities for dialogue and free debate gave special consideration to the intelligence, abilities and inclinations of students at the primary stage.
- Pre-, mid- and final evaluations were considered.
- Direct reinforcement was considered during the process of implementing various activities for learning principles, concepts and skills.
- Providing an opportunity for group members to learn from each other.

Moreover, the results are consistent with previous studies (Atencio, 2004; Bernero, 2000; Duncan and Dick, 2000; Hijazi, 2003; Liu, 2005) and provide further evidence of the effect of cooperative learning on mathematics achievement. On the other hand, they are inconsistent with Abdul Rahim and Al-Shakili (2005) study results.

class from the last year were kept away. The sample of the study was formed of 59 students from the sixth grade which were randomly distributed into two groups: Experimental group of 30 students, who had been teaching in a cooperative learning method, and control group of 29 students, who had been teaching in a traditional method. The t-test has been used to measure the differences between the average rates of the annual achievement at the school in the academic year 1426/1427H., as shown in Table 1 below.

Table 1. Means, standard deviations and t value for cumulative academic achievement of the study groups

The Group	No.	Mean	S.D.	t	Sig.
Control group	29	2.65	0.87	1.890	Not Sig.
Experimental group	30	2.43	0.72		

Table 1 shows that there is no statistical significance differences between the means of the annual achievement for the two groups. This indicates that the two groups are equal in their annual academic achievement.

To test the need of the two groups to study the decimal fractions chapter, the researcher used the achievement test—which is prepared by him—as a pre-test. The highest degree obtained by members of the experimental group) was 4 out of 25, compared to 4 out of 25 obtained by the control group. The lowest degree obtained by the members of the two groups of the study was zero. This shows the need of each group to study the decimal fractions chapter information. The researcher used the t-test to compare the differences between the two groups' means. The results of the t-test were showed in Table 2 below.

Table 2. Means, standard deviations and t value for the performance on the pre-test by the study groups

The Group	No.	Mean	S.D.	t	Sig.
Control group	29	1.64	0.48	0.909	Not Sig.
Experimental group	30	1.23	0.39		

Table 2 showed that there is no statistical significance differences between the means of the students performance on the pre-test. This indicated the need of the two groups to study the decimal fractions chapter information.

The study instrument

The researcher used an achievement test which has been prepared as follows:

1. The achievement test consisted of 34 questions in its preliminary stage, which measures the levels of knowledge, comprehension and application.
2. The verification of the validity of the study instrument took place by holding the content validity by a jury of 10 experts in the fields of psychology, mathematics, curricula and teaching methods. With regard to the results of the arbitration, some paragraphs had been deleted and amendments are made to others. The achievement test at the final version consisted of 20 questions (the Appendix).
3. Mid-split method was used to establish the reliability of the test. The half correlation coefficient was 0.79. The application of the Spire Man Brown equation showed a consistency factor of 0.91, a high coefficient which confirms a high degree of reliability for the test.

Experimental procedure

1. The experiment conducted at the beginning of the first half of the academic year 1427/1428 H. in the decimal fractions section of the book of mathematics for the sixth grade of primary school in Holy Makkah, Saudi Arabia.
2. The achievement test was applied at the beginning of the second semester by the study sample as a pre-test to ensure the equivalent of the groups and their need to study the experimental content.
3. The experimental group was taught by cooperative learning method through the rearrangement of the content to fit with the strategy of cooperative learning. The control group was taught by the traditional method. The experiment spent a period of four weeks.
4. The achievement test was applied after four weeks, by the experimental and control groups.
5. The achievement test was applied for the third time by the sample of the study after 30 days from the end of the experiment to determine the retention of students in the mathematics concepts that had been taught in advance. As it was stated in previous studies, the period of 30 days was considered as an appropriate period of time to know the extent of the mathematics concepts retention.
6. The researcher adopted a rating system on the basis of test degrees: one degree for the correct answer, and zero degree for the wrong one because it lined with the type of the test questions.

students' critical thinking capability and encourage collaborative peer learning. The results showed that the multimedia whiteboard system helped students with learning fractional division. Most students were interested in studying mathematics with the multimedia whiteboard system and thought that this tool is particularly useful for doing collaborative learning.

Liu study (2005)

This study examined the usefulness of a networked portfolio assessment system for cooperative learning. Students answered a post questionnaire that measured their attitudes toward the system. The quantitative results revealed that the students achievements increased significantly and more students were willing to join the learning activities similar to this study.

Moore study (2005)

This study investigated the impact of a cooperative learning calculus program on the first-year calculus experience of non-Asian ethnic minority engineering students. It addresses the issue of collegiate mathematics achievement of underrepresented minority students. Findings indicated that the cooperative learning calculus program has been successful in improving retention and academic success rates for colored freshmen engineering students.

Obeidat study (2005)

This study aimed to investigate trends in demand for English language teachers and teachers of Arabic language, science and mathematics to four areas associated with: (1) collaborative learning in terms of interest, (2) the role of the teacher, (3) characteristics of the group, and (4) sample size. The study sample was formed of 150 students from the area allocated to teachers in English language materials and the Arabic language, science and mathematics. The results of the survey indicated a lack of statistical significant differences between the trends in humanitarian items (English, Arabic) and science items (science, mathematics) to the four dimensions in general.

Panitz study (2000)

This study described one approach to implementing cooperative learning in mathematics classes virtually 100% of the time hoping that teachers will be encouraged to try cooperative learning at least part of the time in their classrooms. Results concluded that cooperative learning techniques, when used extensively in mathematics classes, generate many advantages for students and teachers.

Puntambekar study (2006)

This research discussed the analysis of the process of collaborative interactions based on three dimensions—divergence of ideas, collaborative knowledge building and construction to understand how collaborative interactions develop over time: whether students raise new issues (ideas) more frequently as they become more familiar with the discussion and discussants, and whether shared knowledge building becomes richer over time, and subsequent evidence that students were able to construct their own understanding based on their interactions with others. Results showed that individuals bring divergent ideas into a collaborative environment, and created new understandings based on the discussions that they have had.

Steelman study (2005)

This study described the use of multimedia in collaborative student projects dealing with many subjects, including science, math, language arts, and art. Teachers involved in these projects stated that the students gained knowledge and applied critical thinking skills when involved in these projects, and the involvement in these projects gave them an audience, a purpose, and a direction.

Yamaguchi and Maehr study (2003)

This multi-method study showed how children conceptualize emergent leadership in collaborative learning groups, and whether emergent leadership was associated with student achievement motivation. Fourth and fifth grade students participated in a collaborative math activity. 294 students were surveyed on their achievement orientation and emergence of leadership. This study shows the importance of including emergent leadership in the study of collaborative learning groups to enhance student achievement motivation.

Procedure and Study Sample

The study population was the total students in the sixth grade of primary school in Makkah during the first semester of the academic year 1427/1428 H. The selection of one school and two classes from the school has been done out because of the required qualification and experience of the teacher, student ages, the environment around, and the economic level. The students who remained in the sixth grade

Conditions for the cooperative learning application

The educational specialists have pointed some important aspects to be considered when cooperative learning is used (Stahle, 1992). They are:

- Groups of students should be heterogeneous as much as possible.
- Teacher and students should prepare individual and collective objectives clearly and concisely.
- Determination of what is required to be done by everyone in each group.
- Motivating superior individuals and groups.
- Distributing students in small groups of 2-6 students in each one.
- The dialogue and debate within the group should be face to face.
- The teacher's role should be guidance and counseling only.

Previous Studies

Abdul Rahim and Al-Shakili study (2005)

This study aimed to determine the impact of the cooperative education strategy on academic achievement and retention of information and trends of students. The students were given an achievement test, and a scale was distributed to measure trends. Then the achievement test was given to students to measure retained information after 3 weeks of the first test. Results showed that there was no significant statistical differences in the achievement or retention of information between the two groups of study (cooperative / traditional), while showed significant statistical differences in the trends towards the teaching method for the benefit of cooperative learning group.

Atencio study (2004)

This observational study examined the classroom dynamics occurring in a collaborative math lab activity in a third-grade classroom. Specific classroom interactions are identified as resources for cultivating children's interest and understanding of mathematical knowledge. Eisner's evaluation model of Educational Connoisseurship and Criticism is adopted. The results revealed that collaborative classroom activities impacted children learning and motivation.

Baker and Campbell study (2005)

This study examined the impact of both ability and self-efficacy on collaborative learning group success. Undergraduate college students in an advanced math class were videotaped as they worked on three mathematical proofs. Findings indicated that both ability and self-efficacy were needed for collaborative learning group success.

Bernero study (2000)

This study project aimed to generate more interest in math, reduce math anxiety, and make math more enjoyable for students through the use of cooperative learning. Results indicated that the use of cooperative learning generated more interest in math and made it more enjoyable for both students and teachers. Students improved academically, socially, and in self-esteem.

Duncan and Dick study (2000)

This study aimed to describe the Treisman model which involves supplemental workshops in which college students solve problems in collaborative learning groups. The results revealed a significant effect on achievement favoring Math Excel students.

Hijazi study (2003)

The study aimed to identify the effectiveness of collaborative learning strategy in science achievement of primary pupils and attitudes towards collective action. The study sample included 124 pupils, 67 were an experimental group, and 57 were a control group. The study used achievement test, and a scale to measure the fifth grade of primary school pupils' trend towards cooperative teamwork. The findings of the study showed that the differences are statistically significant between the means of pupils test, and trends towards collective action for the benefit of the experimental group.

Hsu and Wang study(2002)

This study aimed to develop an Internet Collaborative Learning Behavior Scale to measure the learning behavior of Taiwan's eighth graders in their learning of the "Pythagorean Theorem". The 44-item Internet collaborative learning behavior scale (ICLBS) was used for the analysis. The preliminary results revealed that a model with five factors deriving from 39 items was the best model.

Hwang, Chen and Hsu study (2006)

The purpose of this study was to create a new online mathematical learning model that students do not only use electronic whiteboard to write down their mathematical problem solving solutions, but also use voice recording tool to give oral explanations about their thinking behind the solutions to cultivate

and applications of the mathematics concepts during the classroom instructions.

Achievement

Achievement means that a student meets the criteria of the standards to a level which demonstrates adequate understanding of the mathematics concepts tested.

Retention

Retention means that a student has an ability to recall or recognize the mathematics concepts which have been learned before.

The Theoretical Background of the Study

The concept of cooperative learning

The use of cooperative learning strategies in the Western countries has begun since the early 20th century as part of John Dewey's social studies project, which have contributed greatly to the improving of learning in general, and helped to achieve the main objectives of the curriculum with great success and high accuracy (Slavin, 1992). The evolution of interest in cooperative learning, which appeared markedly during the 1980s, has been downloaded onto a large scale in the 1990s because of its substantial role in improving achievement in the academic and social aspects. It has become an appropriate substitute for the traditional learning, which do not focus on spreading the spirit of cooperation as the cooperative learning (Manning and Lucking, 1991). Cooperative learning is one of the most important strategies of teaching, which seeks to promote cooperation and interaction between students and remove the negative trend of competition among them, which leads to a kind of individuality, disincentives and lack of participation with others (Slavin, 1994).

Cohen (1994) introduced cooperative learning as the common work that has been in the form of small groups, through which students work with each other to ensure that each student participates sufficiently in the action or collective duty has been clearly identified. And, Johnson and Johnson (1992) introduced cooperative learning as the participation of students in the work to achieve the goals. And Saydawi (1992) introduced cooperative learning as "the establishment of a micro-heterogeneous group of students, work in an effective cooperation to achieve goals, in the framework of the acquisition of any academic or social return to them as a group and as individuals, the benefits will be greater than their total individual ones".

As defined by Al-Hashimi (1996), cooperative learning was "the type of classroom learning in which students learn together in small heterogeneous groups including students from various levels of performance (high, medium and low), but homogeneous in terms of the level of capabilities in the classroom as much as possible. And these groups work to achieve collective and unified goals".

Positive contributions for cooperative learning in the educational process

The cooperative learning method of teaching is the most widespread and common method in Western countries for the time being because of its present characteristics which enabled it to contribute effectively to activate the role of the educational process more than other traditional instructional methods. Studies cited a series of positive contributions for cooperative learning in the educational field, the most important of which are Abu O'Meara (1997) and Guyton (1991):

- The possibility of covering more information about the study subject.
- Improving learning through active participation of students with each other.
- Provide a suitable educational environment of appropriate action to support and promote teamwork and collaboration between students and increase internal motivation.
- Provision of appropriate educational opportunities through which a combination of models and teaching methods are used.
- Promote respect for the opinions and views of others.
- Use more thought processes and enhance creative thinking.
- Raising the level of academic achievement and degrees rate of the students' tests.
- Retention of learning impact for a longer period.
- Developing of positive school teachers attitudes towards the education process, to feel comfortable and accept others.
- Increase in the collective communication between students and the strong sense of belonging to the group.
- Accept their colleague as a source of knowledge and information.
- The provision of social communication mechanisms, to allow exchange of ideas and ask questions freely.

Problem of the Study

In Saudi schools, teachers need to develop effective methods of teaching, especially in science and mathematics. The Ministry of Education—especially in Makkah area—released different teacher training projects to improve their teaching methods, and the cooperative learning was one of them. To show some advantages of the cooperative learning, this study was conducted to survey the effect of the use of cooperative learning on the achievement in mathematics and retention of the impact of learning for the sixth graders from the primary school in the city of Holy Makkah.

The problem of the study can be abbreviated in the following main question as follows:

- What is the effect of cooperative learning on the academic achievement and retention of mathematics concepts at primary school in Holy Makkah?

The main question can be divided into the following two sub-questions:

- What is the effect of cooperative learning method on the mathematics achievement for the sixth grade students at primary school in Holy Makkah?
- What is the effect of cooperative learning method on the retention of the mathematics concepts for a longer period at primary school in Holy Makkah?

Importance of the Study

The current study importance appears as follows:

1. The study contributes in identifying the effect of the use of cooperative learning to improve the mathematics achievement for primary school students and retention impact of learning for a longer period.
2. This study contributes to enlighten mathematics teachers to the basic role played by the cooperative learning and how to facilitate learning processes of mathematics concepts.
3. This study seeks to convince those who are officially concerned in the preparation of mathematics curricula to the importance of the role of cooperative learning in improving the level of the mathematics achievement.
4. The study exposes the important foundations for the use of cooperative learning method in mathematics.
5. This study is a response to the recommendations and suggestions of previous studies.
6. This study provides a series of recommendations and proposals, which seek to develop new ideas in the field of the promotion of curricula and mathematics teaching methods.
7. This study is a contribution to improve the field of mathematics teaching methods in Saudi schools.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to compare the effect of the use of cooperative learning to the traditional learning method—in teaching mathematics—on academic achievement and the retention of mathematics concepts for sixth grade students from the primary school in Holy Makkah.

The Hypotheses of the Study

1) There is no statistical significance difference at the level (0.05) in academic achievement between students who studied using the cooperative learning method (experimental group), and those who studied using the traditional method (control group).
2) There is no statistical significance difference at the level (0.05) in the retention of mathematical concepts learning between students who studied using the cooperative learning method (experimental group), and those who studied using the traditional method (control group).

Limitation of the Study

The study was characterized by:

1) Sixth grade students from the primary school in Holy Makkah.
2) Decimal fractions from the sixth graders' book of mathematics.
3) Males.
4) Examine the effect of the use of cooperative learning method to improve the mathematics achievement at primary school students and retention of mathematics concepts for a longer period.
5) First semester of the academic year 1427/1428 H.

Terms of the Study

Cooperative learning

Cooperative learning means a small dedicated group of students learn together and take advantages of each other's expertise to achieve a common goal (Amita, 2006).

Traditional learning

Traditional learning means that every student has to work alone during the explanation, discussion

J. King Saud Univ., Vol. 22, *Edu. Sci. & Islamic Studies* (2), pp. 13-23, Riyadh (2010/1431H.)

The Effect of Cooperative Learning on the Academic Achievement and Retention of the Mathematics Concepts at the Primary School in Holy Makkah

Abdullah Abbas Mohammed Ahmed Gubbad
Assistant Professor, Dept. of Curricula & Instruction, Teachers' College, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia

(Received 27/04/1428H.; accepted for publication 15/03/1429H.)

Keywords: Learning, Effect, Cooperative, Achievement, Mathematics, Concepts, Retention, Primary, School.

Abstract. The purpose of this study was to identify the effect of cooperative learning on the academic achievement and retention of the mathematics concepts learning of sixth grade students at primary school in Holy Makkah in Saudi Arabia.

The study sample was 59 students divided into two groups: the control group (29 students) which have been taught the mathematics concept using the traditional method, and the experimental group (30 students) which have been taught using the strategy of cooperative learning. An achievement test was used as an instrument to collect information and study data. Frequencies, percentages, means, standard deviations as well as t-test were used for the analysis of the study data and information.

The results of the study showed that there is a statistical significance difference at the level (0.05) between the means of the performance of the experimental and control groups on the achievement and retention test for the benefit of the experimental group.

Introduction

Mankind adapt to the community life since the beginning of creation. They are social and civilian in their tendencies. They rarely live or work alone, but they always tend to interact in a safety social medium which supplies them the necessary support to continue their life. Nowadays, many education and administration advocators advice teachers to use the cooperative learning. In most of the developed countries, education supervisors find that the concept of cooperative learning depends on developing educational work through improving the vocational performance and the leadership role of the teachers. The importance of the theoretical and applied concepts of cooperative learning and its impact on improving the programs of training teachers and the level of achievement of the educators have been carried out at the 19th century. It was adopted by Johnson *et al.* (1995) that the concept of cooperative learning was recently introduced in education, where the students work together in small heterogeneous groups for the completion of common goals. Students are divided into groups of 2-5 members. After they receive the instructions and precise directions from the teacher, all members of the group participate to achieve their goals successfully. Johnson and his colleagues find that the cooperative work compared with the competitive work and individual work increases the achievement and productivity of students' performance, emphasizes the positive relations among the members, and improves mental health and self-esteem. Hajji (2000) mentioned that the students serve as sources of learning from each other, so the performance of an individual member depends on the other members of the group.

This study seeks to introduce the concept of cooperative learning as a new input to develop the educational achievement and retention of the studied information, and to help students have positive trends towards their educational environment. It also participates in improving teachers' cooperative learning skills in Saudi schools. The study simply compares the cooperative learning to the traditional learning—where each student works separately without the participation of others—to help students adapt to the professional organizations which enroll them to work after graduation.

J. King Saud Univ., Vol. 22, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 13-23 Eng., 207-401 Ar., Riyadh (2010/1431H.)

Contents

Page

English Section

The Effect of Cooperative Learning on the Academic Achievement and Retention of the Mathematics Concepts at the Primary School in Holy Makkah
Abdullah Abbas Mohammed Ahmed Gubbad 13

Arabic Section

The Effect of Using Instructional Games on Enhancing the Mathematical Thinking of Eighth Grade Students (English Abstract)
Khamis Mousa Nejem 246

The Validity of Students' Ratings of College Teaching Effectiveness (English Astract)
Abdelhafez Q. Al-Shayeb 261

Provisions of Minor Sins (English Abstract)
Abdullah bin Mohammad Al-Sanad 326

The Effectiveness of a Suggested Programme for Developing Creative Thinking Teaching Skills and the Attitude towards Teaching it for Intermediate School Science Teachers in Saudi Arabia (English Abstract)
Sultana K. Alfleh 363

Validity, Reliability and Criteria for Testing Standard & Successive Matrices of Students of the Faculty of Arts, University of Imam Mahdi (English Abstract)
Salah Eldin Farah Attallah 401

• Editorial Board •

Ali S. Al-Ghamdi *(Editor-in-Chief)*
Saleh R. Al-Remaih
Khaled A. Al-Rasheid
Ibrahim M. Al-Shahwan
Anis H. Fakeeha
Salem S. Al-Qahtani
Fahd A. Addelaim
Faisal A. Al-Mubarak
Solaiman A. Al-Theeb
Abdullah M. AlDosari
Saad H. Al-Hashash
Mansour M. Al-Sulaiman
Osama M. Alsulaimani
Ali M. T. Al-Turki *(Co-ordinator)*

Division Editorial Board

Fahd A. Addelaim *Division Editor*
Abdulaziz M. Al-Abduljabbar
Ali S. Al-Karni
Abdulrahman O. Al-Jaloud

© 2010 (1431H.) King Saud University
All rights are reserved to the *Journal of King Saud University*. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

Printed at King Saud University Press, 2010 (1431H.)

J. King Saud Univ., Vol. 22, *Educ. Sci. & Islamic Studies* (2), pp. 13-23 Eng., 207-401 Ar., Riyadh (2010/1431H.)

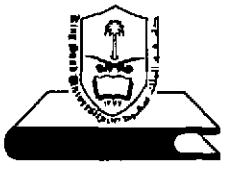
Journal of
King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 22

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

January (2010)
Muharram (1431H.)



Academic Publishing & Press – King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia

IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) Book reviews: The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

General Instructions

1. Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using MS Word or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text. If the author does not follow these guidelines, the paper is likely to be rejected or delayed.

2. Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words, in single column (12 cm wide), for each version.

3. Keywords: Each article must (may) have keywords before both abstracts (English and Arabic) and they should not exceed 10 words.

4. Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's text size area (16 x 24 cm incl. running heads), that is, in double column (each column being 7.65 cm wide). Line art drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper, in either black and white, or color, or made by using Adobe Photoshop. Tables and other illustrative material must include headings or titles, and captions for figures.

5. Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., et al., J. of Food Sci.

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

Latin abbreviations such as: *op. cit.*, *loc. cit.*, *ibid.*, are to be in italic (if they are used).

6. References: In general, reference citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented alphabetically by the author's last name in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Periodical references are to be presented in the following form: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), the title of the article between quotation marks (" "), title of the periodical (in italic), volume number, issue number between brackets (if available), year of publication between brackets and pages.

Example:

Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, Vol. 45, No. (6), (1982), 2-23.

b) Book citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Book references are to include the following: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), title of the book (in italic), city of publication, publisher, year of publication between brackets and the number of pages (if available).

Example:

Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., (1983), 350 p.

7. Content note or footnote: A content note or footnote is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by the use of the standard (Author, Date) style in the same way they are used in the text.

Content notes are to be presented below a solid half-line separating them from the text of the page in which the footnote is mentioned (in single column). Use the same half-space superscript number assigned in the content note(s) in the text to precede the content note itself.

8. Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the pageproof stage.

9. Opinions: Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

10. Offprints: Authors will be provided 25 offprints without charge.

11. Correspondence:

Division Editor
Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
College of Education
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: 01-4674454, Fax.: 01-4679965
E-mail: j.ksu.edu@hotmail.com

12. Frequency: Three issues a year.

13. Price per issue: SR 20
US$ 10 (including postage)

14. Subscription and exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

ISSN: 1018-3620

Journal of King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 22

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

May (2010)
Jumada I (1431 H.)

King Saud University
Academic Publishing & Press