درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي وعلاقتها بمدى وعيهم بها.

إعداد

د/ عبدالحكم سعد محمد خليفة

الأستاذ المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

والأستاذ المساعد بكلية التربية جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس علوم شرعية

المجلد (٧٤) العدد (الثاني) الجزء (الأول) أبريل ٢٠١٩م

مستخلص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي مع بيان علاقتها بمدى وعيهم بها؛ ولتحقيق الهدف منها استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، مع بناء قائمة بمهارات التفكير الناقد المناسبة لطلاب الجامعة الإسلامية، وتم في ضوئها بناء اختبار مهارات التفكير الفقهي واستبانة الوعي بها، وقد طبقت الأداتين على عينة من طلاب الجامعة الإسلامية ممثلة لمجتمع الدراسة، وقد بلغت (٣٠٣) طالب من مختلف تخصصات الكليات الشرعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥، ٠) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي لصالح المتوسط الفرضي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلية الشريعة وباقي الكليات (القرآن الكريم- الحديث النبوي- الدعوة وأصول الدين) لصالح كلية الشريعة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في درجة وعي طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بمهارات التفكير الفقهي، مما يعنى وصول عينة الدراسة إلى الحد المقبول تربويا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلية الشريعة وكلية الدعوة وأصول الدين لصالح كلية الشريعة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجات طلاب الجامعة الإسلامية في اختبار مهارات التفكير الفقهي ودرجة وعيهم بها

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد،،،

تعد العلوم الشرعية أفضل العلوم التي ينبغي للمرء تعلمها، فإنها تتعلق بكتاب الله تعالى وبسنة نبيه ﷺ ، وبها تنظم العلاقة بين الفرد وربه، وبين الفرد والمجتمع، ومن خلالها يعرف طريق العبادة الحقة، وتتحقق الخيرية لمن يطلبها، قالﷺ : "خيركم من تعلم القرآن وعلمه"[١](البخاري، ١٤٢٢، ج٦، ص.١٩٢) ، وقال أيضا:" من يرد الله به خيرا يفقه في الدين"[٢] (البخاري، ١٤٢٢، ص.٢٥) ، كما أن العلم الشرعي يكسب صاحبه الدرجات العلا، والفردوس الأعلى، قال ﷺ :"ومن سلك طريقا يلتمس به علما، سهل الله له طريقا إلى الجنة" [٣]،(النيسابوري، د–ت، ج٤، ٢٠٧٤). كما أن تعلم العلم الشرعي يورث الخشية في قلوب أصحابه، قال تعالى: " إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ۗ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ" (فاطر: ٢٨).

والعلم الشرعي قائم على أحكام الشريعة الإسلامية "وهي تختص بقدرتها على تنظيم حياة الناس واستيعاب الحوادث المتجددة، وذلك بما تمتاز به من شمول وتمام وكمال ودوام، قال تعالى: " اليوم أكملت لكم دينكم ..."(المائدة: ٣) (عيد، وعلى، ٢٠١٤ ، ص. ٧)

"ولقد جعل الله الأحكام هي أساس الدين سواء منها ما يتصل بالعقيدة أو العبادة أو الأخلاق في نصوص شرعية محكمة لا تحتمل التأويل ولا تثير الاختلاف؛ لأن هذه الأمور ثابتة لا تتغير على مر العصور، أما المسائل القابلة للتطور كالمعاملات فقد جاءت النصوص الشرعية بقواعد عامة، وتركت التفصيلات لاجتهادات الفقهاء والعلماء واختلاف الأفهام"(عيد، وعلى، ٢٠١٤ ، ، ص. ٧)

ومن العلوم الشرعية التي تتعلق بمصالح العباد والبلاد علم الفقه وأصوله، وهو علم له طبيعة خاصة تميزه عن غيره من العلوم الشرعية، إذ هو يبين الحلال والحرام، والواجب والفرض والمندوب والمكروه... ، وهذا العلم يستمد أدلته الأولي من القرآن

---

[١] صحيح البخاري ، كتاب: فضائل القرآن، باب : خيركم من تعلم القرآن وعلمه، رقم (٤٧٤٣)

[٢] صحيح البخاري ، كتاب : العلم، باب: من يرد الله به خيرا يفقه في الدين، رقم (٧١)

[٣] صحيح مسلم، كتاب : الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب: فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر ، رقم (٤٩٧٤).

الكريم بكل قراءاته، ومن الأحاديث النبوية الشريفة، وما يتعلق بهما، فقد اشتملا على أحكام العبادات والحدود والجنايات وأحكام الأحوال الشخصية المتعلقة بالأسرة من نكاح وطلاق ونفقة، كما اشتملا علي "أحكام تتعلق بالمعاملات المدنية والجنائية، والاقتصاد والسياسة والسلم والحرب والمعاهدات والعلاقات الدولية ". (أبو شهبة،٢٠٠٢، ص. ١١).

والفقه الإسلامي يمثل الحياة العملية، والممارسة الأدائية في الحياة اليومية والواقع المعيش للمسلمين، "فالفقه الإسلامي لم يعد قاصرا على مجموعة الأحكام الفرعية في العبادات والمعاملات، ولكنه- بالمفهوم العام- أصبح منهجا متكاملا لشعب الحياة الإنسانية كلها في العقيدة والعبادة والاجتماع والاقتصاد والتشريع والسياسة؛ لأن الطور الذي وصل إليه الفقه الإسلامي في آخر مراحله كان بناء متراصا، ينظم العمران البشري وأنواع المعاملات والعلاقات الإنسانية للمسلمين تنظيما دقيقا، وهذا يعطي تاريخ التشريع والفقه الإسلامي أهمية كبيرة؛ لأنها تتناول الحياة الإنسانية في أخص عناصر مقوماتها، حيث كانت شريعة الإسلام هي القاعدة التي أقيم عليها بناء الأمة، والمنطلق الذي ارتكزت عليه في حضارتها (خلف، ٢٠٠٣، ص. ١٧٧).

وهو أحد العلوم الشرعية المهمة التي بذل لها أئمة الإسلام جهودهم دراسة وفهما واستنباطا وتحقيقا؛ إذ إن استنباطهم نابع عن فهم للقواعد الكلية للشريعة الإسلامية؛ ولذا كانت دراسة الفقه من أشرف العلوم؛ وذلك لارتباطها بأصول الدين وأحكامه، كما أن الفقه له أهمية عظيمة في حياة الفرد والمجتمع، حيث يحتاج المسلم إليه في جميع أمور حياته، وفي مختلف مراحلها، وحاجة المسلم إليه تكمن في أن هذا العلم يتناول التشريع الإسلامي في جميع مسائل الحياة (الجهيمي،٢٠١٠، ص. ٢١٤).

ونظرا لهذه الأهمية التي يحظى بها علم الفقه وأصوله نجد أن الجامعة الإسلامية اهتمت بتدريسه في كل كلياتها وأقسامها؛ وذلك إيمانا منها بأن هذا العلم يسهم في تحقيق أهدافها المتمثلة في "تبليغ رسالة الإسلام الخالدة إلى العالم عن طريق الدعوة والتعليم الجامعي والدراسات العليا،..... وتثقيف من يلتحق بها من طلاب العلم من المسلمين من شتى الأنحاء، وتكوين علماء متخصصين في العلوم الإسلامية والعربية وفقهاء في الدين متزودين من العلوم والمعارف بما يؤهلهم للدعوة

إلى الإسلام، وحل ما يعرض للمسلمين من مشكلات في شؤون دينهم ودنياهم على هدى الكتاب والسنة وعمل السلف الصالح" (الجامعة الإسلامية ، ١٤٤١ هـ ، ص. ٢، ٣)

وتكوين علماء متخصصين في العلوم الإسلامية والعربية وفقهاء في الدين متزودين من العلوم والمعارف بما يؤهلهم للدعوة إلى الإسلام يتطلب الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الفقهي لدى طلاب الجامعة الإسلامية وخاصة أن معظمهم من طلاب المنح الذين يحتاجون إلى هذه المهارة؛ لتبليغ الدعوة الإسلامية في مجتمعهم وفق المنهج الإسلامي الصحيح؛ لأن علم الفقه من العلوم التي تعتمد على النقل(السمع) والعقل، فالنقل للاستدلال الصحيح من الكتاب والسنة وما تفرع عنهما، والعقل لاستنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية.

قال الغزالي "وأشرف العلوم ما ازدوج فيه العقل والسمع، واصطحب فيه الرأي والشرع، وعلم الفقه وأصوله من هذا القبيل، فإنه يأخذ من صفو الشرع والعقل سواء السبيل، فلا هو تصرف بمحض العقول، بحيث لا يتلقاه الشرع بالقبول، ولا هو مبني على محض التقليد، الذي لا يشهد له العقل بالتأييد والتسديد، ولأجل شرف علم الفقه وسببه، وفر الله دواعي الخلق على طلبه، وكان العلماء به أرفع العلماء مكانا، وأجلهم شأنا، وأكثرهم أتباعا وأعوانا"(الغزالي، ١٩٩٣، ص. ٤).

وما دام الفقه الإسلامي يعتمد على العقل والنقل فإنه يتطلب مجموعة من مهارات التفكير الخاصة التي بها يستنبط الفقيه الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية، ومن هذه المهارات مهارات التعليل والترجيح والاستنباط والمقارنة والاستدلال والقياس وتنقيح المناط وغيرها، حيث إن التفكير الفقهي يتضمن في طياته مجموعات متعددة من مهارات التفكير المختلفة، مثل: مهارات التفكير العليا، والتفكير الأساسي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير الاستدلالي، والتفكير المنطقي...

وأهمية مهارات التفكير الفقهي تنبع من أهمية العقل في الإسلام، وما يتعلق به من فكر وتدبر وتحليل واستنباط وغير ذلك، وهذا فيه تكريم للإنسان قال تعالى: وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ" (الإسراء:٧٠)، ولم يرد العقل كاسم في القرآن الكريم ، وإنما ورد بالصيغ الفعلية، مثل: تعقلون ، نعقل ، يعقلها، ولعل هذا يبين أن الدين الإسلامي اهتم بالعقل باعتباره أداة أو آلة لها وظائفها التي تقوم بها، وأهم هذه الوظائف التفكير

بكل أنواعه، وهذا ما حدث لإبراهيم عليه السلام ، فقد استخدم عقله في التفكير للتوصل إلي وجود الله تعالي ، قال تعالي : " وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَباً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لا أُحِبُّ الآفِلِينَ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغاً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ " (الأنعام : ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٧٨) .(خليفة ، ٢٠٠٧، ص. ٧٠).

كما أن القرآن الكريم قد وجهنا إلي كثير من مهارات التفكير التي عدها المربون مهارات نقدية مثل الاستنباط والاستنتاج والموازنة والتمييز (بكري ، ٢٠٠٣، ص. ١٢٧).

والاهتمام بالتفكير الفقهي يسهم في تنمية قدرة طلاب الجامعة الإسلامية على:

- التحلي بالموضوعية والبعد عن التأثر بالنواحي العاطفية والعوامل الذاتية الأخرى في بيان الأحكام الشرعية.
- إعمال الذهن في النصوص الشرعية بطريقة صحيحة.
- القدرة على الاستنباط والاستنتاج والقياس والاستقراء الفقهي .
- التمكن من ربط الأدلة الشرعية بالأحداث الجارية، وإنزالها على الواقع المعيش.
- القدرة على التحليل والتقويم الفقهي.
- القدرة على تعليل الأحكام الشرعية، وربطها بمقاصد الشريعة الإسلامية.
- القدرة على تطبيق القواعد الأصولية والفقهية بطريقة صحيحة.
- التحلي بالمهارات الفقهية الملازمة للفقيه والمجتهد.

وفي ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية سوف تحاول الكشف عن درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة النورة لمهارات التفكير الفقهي وعلاقتها بمدى وعيهم بها

الإحساس بمشكلة البحث:

لقد أحس الباحث بمشكلة الدراسة من خلال ما يلي:

- الدراسات السابقة التي أشارت إلى أهمية التفكير في مقررات الفقه في المراحل التعليمية المختلفة، مثل: دراسة زوزو (٢٠٠٥)، والبشر (٢٠٠٦). ومتولي ، وطنطاوي، وسنجي (٢٠٠٧)، وآل كنه (٢٠١١)، والعتيبي(٢٠١٣).

- ملاحظة اعتماد الطلاب على حفظ النقول من الكتب الفقهية السابقة أثناء المناقشات داخل القاعة الدراسية، وأثناء تكليفهم ببعض الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية.

- ما أشارت إليه الجامعة الإسلامية من أهداف رئيسة تعمل على إكسابها للمتعلمين منذ النشأة وإلى الآن، ومن أبرز هذه الأهداف "تبليغ رسالة الإسلام الخالدة إلى العالم عن طريق الدعوة والتعليم الجامعي والدراسات العليا،..... وتثقيف من يلتحق بها من طلاب العلم من المسلمين من شتى الأنحاء، وتكوين علماء متخصصين في العلوم الإسلامية والعربية وفقهاء في الدين متزودين من العلوم والمعارف بما يؤهلهم للدعوة إلى الإسلام، وحل ما يعرض للمسلمين من مشكلات في شؤون دينهم ودنياهم على هدى الكتاب والسنة وعمل السلف الصالح" (الجامعة الإسلامية ، ١٤٤١ هـ ، ص. ٢، ٣)

- ما أسفرت عنه مقابلة الباحث غير المقننة مع بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية، فقد أشاروا إلى ضرورة أهمية إجراء مثل هذه الدراسة للإفادة منها في تنمية الجنب الفكري والفقهي لدى طلاب الجامعة الإسلامية.

- من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة تبين أنه لم تجر دراسة سابقة – في حدود علم الباحث– تناولت مهارات التفكير الفقهي لدى طلاب الجامعة الإسلامية وعلاقتها بمستوى وعيهم بها.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي وعلاقتها بمدى وعيهم بها؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١- ما مهارات التفكير الفقهي المناسبة لطلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

٢- ما درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي؟

٣- ما أثر التخصص في درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي؟

٤- ما مدى وعي طلاب الجامعة الإسلامية بمهارات التفكير الفقهي؟

٥- ما أثر التخصص في مدى وعي طلاب الجامعة الإسلامية بمهارات التفكير الفقهي ؟

٦- ما العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب الجامعة الإسلامية في اختبار مهارات التفكير الفقهي ومدى وعيهم بها؟

فروض البحث:

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

١- توجد مهارات للتفكير الفقهي مناسبة لطلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين متوسطات درجات طلاب الجامعة الإسلامية في درجة اكتسابهم لمهارات التفكير الفقهي تعزى إلى التخصص؟

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في مدى وعي طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بمهارات التفكير الفقهي.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة الإسلامية في مدى وعيهم بمهارات التفكير الفقهي تعزى إلى التخصص؟

٦- لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب الجامعة الإسلامية في اختبار مهارات التفكير الفقهي ودرجة وعيهم بها.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى تعرف درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي وعلاقتها بمدى وعيهم بها، ويتفرع عنه الأهداف التالية:

١- الكشف عن مهارات التفكير الفقهي المناسبة لطلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢- تعرف درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي.

٣- تعرف مدى وعي طلاب الجامعة الإسلامية بمهارات التفكير الفقهي.

٤- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات طلاب الجامعة الإسلامية في مهارات التفكير الفقهي حسب التخصص.

٥- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات طلاب الجامعة الإسلامية في الوعي بمهارات التفكير الفقهي حسب التخصص.

٦- بيان العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب الجامعة الإسلامية في اختبار مهارات التفكير الفقهي ودرجة وعيهم بها.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

الحدود الموضوعية: سوف يقتصر البحث الحالي على المتغيرات الدراسية المتمثلة في مهارات التفكير الفقهي والوعي بها في ضوء المهارات التي يتم تحديدها وفقا لآراء الخبراء والمختصين.

الحدود المكانية: الكليات الشرعية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (القرآن الكريم ، الحديث، الدعوة وأصول الدين، الشريعة).

الحدود البشرية: سوف يطبق البحث على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من طلاب الكليات الشرعية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث في:

- إرشاد الباحثين إلى بعض الدراسات المستقبلية المتعلقة بمهارات التفكير الفقهي والوعي بها.

- إمكانية استفادة الباحثين ذوى الاهتمام من الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة، وخلفيتها النظرية، وأبرز نتائجها.

- تبصير طلاب الكليات الشرعية بالجامعة الإسلامية بمهارات التفكير الفقهي وكيفية تطبيقها في النصوص الشرعية.

- إمكانية استفادة أعضاء هيئة تدريس العلوم الشرعية من الأدوات المستخدمة في الدراسة وكيفية توظيف مهارات التفكير الفقهي في المواقف التدريسية.

- إمكانية استفادة القائمين على برامج التدريب في الجامعة الإسلامية من قائمة مهارات التفكير الفقهي وتضمينها في البرامج التدريبة المقدمة للطلاب.

- تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تفيد في تدريس العلوم الشرعية للمرحلة الجامعية وخاصة مقررا ت الفقه وأصوله.

منهج البحث

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي بهدف وصف الظاهرة محل الدراسة في وضعها الراهن والحالي، وجمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتبويبها وتفسيرها؛ لتحديد العلاقة بينة متغيرات الدراسة، مع مسح البحوث والدراسات السابقة للتوصل إلى تصور عام للإطار النظري، وبناء الأدوات الدراسية المناسبة بهدف اختبار صحة الفروض والإجابة عن أسئلة الدراسة.

أدوات البحث وما يتعلق بها

تتمثل أدوات البحث والقائمة المتعقلة بها فيما يلي:

١- قائمة مهارات التفكير الفقهي.

٢- اختبار مهارات التفكير الفقهي.

٣- استبانة الوعي بمهارات التفكير الفقهي.

مصطلحات البحث:

ورد في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي يمكن توضيحها فيما يلي:

مهارات التفكير الفقهي:

لتوضيح مصطلح مهارات التفكير الفقهي سوف يعرض الباحث معنى كل لفظة مكونة للمصطلح ثم يعرض المعنى الإجرائي له.

المهارة: تعرف المهارة في اللغة بأنها: "الحذق في الشيء، وقد مهرت الشيء أمهره

بالفتح مهارة أيضا"(الرازي، ٢٠٠، ص. ٣٤٢)، "والماهر الحاذق بكل عمل والسابح المجيد والجمع مهرة (الفيروزبادي، د–ت، ج٢، ص. ١٤٢).

وتعرف في الاصطلاح التربوي بأنها: "القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول"(شحاته، زينب النجار، ٢٠٠٣، ص. ٣٠٢).كما تعرف بأنها: "الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف" (اللقاني ، والجمل، ١٩٩٩، ص. ٢٤٩)

التفكير: في اللغة مأخوذ من الفكر، " والفكر إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول ، والتفكير إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها" (أنيس ، ومنتصر ، والصوالحي ،وأحمد ٢٠٠٤، ص. ٦٩٨) ، "والتفكر التأمل والاسم الفكر والكرة ، والمصدر الفكر بالفتح" (عبدالحميد ، والسبكي ، د–ت، ص.٤٠٠).

ويعرف التفكير في الاصطلاح التربوي بأنه: "سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة بحثا عن معنى في الموقف أو الخبرة". (شحاته، وزينب النجار، ٢٠٠٣، ص ١٢٣).

الفقه: في اللغة "الفهم والفطنة والعلم، وغلب في علم الشريعة وفي علم أصول الدين، والفقيه العالم الفطن ، والعالم بأصول الشريعة وأحكامها" (أنيس ، وآخرون، ٢٠٠٤، ص. ٦٩٨)

ويعرف الفقه في اصطلاح الفقهاء بأنه: "هو العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية" (الأسنوي ، ١٤٠٠، ص. ٥٠) ، (السبكي ، ١٤٠٤، ص. ٢٨).

ويقصد بمهارات التفكير الفقهي إجرائيا: العمليات العقلية التي يعتمد عليها طلاب الكليات الشرعية بالجامعة الإسلامية في التوصل إلى الأحكام الشرعية ومقاصدها من خلال الأدلة الشرعية والقواعد الكلية مع توظيفها في المكان والوقت المناسبين.

الوعي بمهارات التفكير الفقهي:

يعرف الوعي في اللغة بأنه الحفظ والفهم والتقدير، يقال:" وعى الحديث يعيه وعيا حفظه، وأذن واعية (عبدالحميد، والسبكي، د–ت، ص.٥٧٨). "والوعي الحفظ والتقدير

والفهم وسلامة الإدراك وفي علم النفس شعور الكائن الحي بما في نفسه وما يحيط به" (أنيس، وآخرون، ٢٠٠٤، ص١٠٤٤- ١٠٤٥).

ويعرف الوعي في الاصطلاح بأنه: إدراك الفرد لأشياء معينة في الموقف أو الظاهرة.(شحاته، وزينب النجار، ٢٠٠٣، ص. ٣٣٩).

ويقصد بالوعي بمهارات التفكير الفقهي في هذا البحث: إدراك الطالب وفهمه للمعلومات والمعارف والعمليات العقلية ذات العلاقة بمهارات التفكير الفقهي من أجل التوصل إلى الأحكام الشرعية ومقاصدها من خلال الأدلة الشرعية والقواعد الكلية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

الفقه الإسلامي يمثل الحياة العملية للمسلم، والممارسة الأدائية له في الحياة اليومية ، من حيث العبادة، والبيع والشراء، والنكاح والطلاق، وغيرها، كما أنه يمثل الأداء العقلي للفقيه والمجتهد؛ إذ إنه يتوصل به إلى كثير من الأحكام الشرعية اعتمادا على قواعده وأدلته؛ ولذا في الأسطر التالية سنعرض أهمية دراسة الفقه وأصوله، ونظام تدريسه في الجامعة الإسلامية، ومهارات التفكير الفقهي اللازمة لطلاب المرحلة الجامعية التي يعتمد عليها في إصدار الأحكام الشرعية.

أهمية تدريس الفقه وأصوله لطلاب الجامعة الإسلامية.

تدريس الفقه وأصوله ذات أهمية كبرى للمرحلة الجامعية وخاصة الكليات الشرعية، وتتمثل هذه الأهمية في أنه:

١- ينمي الملكة الفقهية لدى الطلاب من خلال استقراء النصوص والأدلة وجمعها وتحليلها والترجيح بينها واستنباط الحكم الشرعي منها، مع تعرف أقوال العلماء في المسائل الشرعية، وطرق الاستنباط لديهم، وغير ذلك من المهارات التي يستند إليها الفقيه، مثل: تعليل الحكم الشرعي والتكييف الفقهي والاستدلال، ومناقشة الأدلة، وبيان وجه الدلالة....

فمن خلال دراسة الفقه وأصوله" يحصل لبعض المجتهدين دربة وملكة في استخراج الأحكام لكثرة نظره فيها، حتى تلوح له الأحكام سابقة على أدلتها وبدونها، أو تلوح له أحكام الأدلة في مرآة الذوق والملكة على وجه تقصر عنها العبارة، كما يلوح الوجه في المرآة" (الطوفي، ١٩٧٨، ج ٣، ١٩٩٣).

وعلم الفقه وقواعده "فن عظيم، تجمع فيه الأحكام الفرعية العديدة، والمسائل الجزئية المتناثرة في عبارات وجيزة، وجمل مصقولة، وتراكيب عامة وشاملة، تضبط علم الفقه، وتنسق أحكامه وعلله، وتقربه للأذهان، وتجعله سهل الحفظ والضبط، وتبعده عن النسيان، وتساعد في تكوين الملكة الفقهية، فكان الاعتناء بالقواعد الفقهية محل الإجلال والاحترام، بل والمنافسة في وجوه الخير" (الزحيلي، ٢٠٠٦أ ، ص. ١١)

كما أن دراسة علم الأصول تصقل الذهن، وتشحذ العقل، وتفتح الدماغ، وتنير الطريق، وتكوِّن الملكة الفقهية، وترشد الإنسان إلى ينابيع المعرفة، ومصادر الخير، وتضع اليد على الموازين السليمة، والمعايير الدقيقة، والضوابط الحكيمة، لإدراك الأحكام الشرعية، وبيان مدى الالتزام بشرع الله ودينه القويم؛ ليكون المؤمن على المحجَّةِ البيضاء.(الزحيلي، ٢٠٠٦ ب ، ص. ٥)

٢- يكشف هذا العلم عن أن الاختلافات الواقعة بين الفقهاء فيما استنبطوه من أحكام فقهية، لم تكن اختلافات اعتباطية أو عشوائية، وإنما هي اختلافات مردودة إلى أسس علمية ومناهج في الاستنباط مختلفة، وإلى الاختلاف في إقرار بعض الأدلة أو أنواعها، مما يُعد في الأمور الطبيعية والإنسانية التي تحصل في أغلب العلوم، وبذلك تتحقق فائدة مهمة، وهي إزالة الشكوك عن بعض النفوس التي تستغرب مثل تلك الاختلافات. (التميمي ، ١٤١٤، ص. ٥٧)

٣- يُخرج علم الأصول من جانبه النظري إلى مجال تطبيقي عملي، تتبين به الثمرات المترتبة على القواعد الأصولية، بل والقواعد الفقهية أيضاً، وبذلك فإنه يعطي علم الأصول مزيداً من الوضوح، كما أنه يحقق الربط بين علمين مهمين هما: الفقه وأصوله، مما يزيل ذلك الانفكاك الذي خيم عليهما قروناً كثيرة نتيجة للدراسة النظرية وحدها في مجال الأصول. (التميمي ، ١٤١٤، ص. ٥٧-٥٩)

٤- يمكن المتعلم من الفهم الدقيق لما يدرسه وذلك بربطه كثيراً من الجزئيات بعد معرفته مآخذها في سلك واحد، مما يساعد على فهم وحفظ وضبط المسائل الفقهية، ومما يوضح ذلك قول الحنفية بأحكام يخالفون فيها الشافعية، مثل: جواز إزالة النجاسة بكل مائع، وافتتاح الصلاة بأي لفظ يتضمن معنى التكبير، واختتامها بأي لفظ يقوم مقام التسليم، وقيام غير الفاتحة مقامها في الصلاة، وجواز دفع القيمة في الزكاة وزكاة

الفطر بدل الأعيان، وجواز التغذية والتعشية في الكفارات وعدم وجوب استيفاء العدد فيها بتجويز صرف الطعام إلى مسكين واحد ستين يوماً، أو مسكينين في ثلاثين يوماً أو عشرة مساكين في ستة أيام، بدلاً من ستين مسكيناً يرجع إلى مرد ذلك الاختلاف ، فالأصل في المعاين الشرعية عند الحنفية أنها صفات للمحال والأعيان المنسوبة إليها، أثبتها الشارع معللة بمصالح العباد، بينما ذهب الشافعية إلى أن تلك المعاني ليست من صفات الأعيان المنسوبة إليها، بل أثبتها الله تعالى تحكماً وتعبداً غير معللة. أقول لو عرفنا ذلك اتضح الأمر أكثر، وسهل حفظ هذه الفروع وما يشبهها مما يدخل في هذا المجال. (التميمي ، ١٤١٤، ص. ٥٨-٥٩)

٥- يسهم تدريس الفقه في تكوين مجموعة من القيم في نفوس الدارسين؛ لأن الإسلام عقيدة وشريعة، يشتمل بعد العقيدة الصحيحة على العبادات والمعاملات، وبهما تصلح الحياة الدنيوية والأخروية، ولهذا كانت الحاجة إلى معرفة أحكام العبادات والمعاملات، وتدريس الفقه يعزز القيم بجميع أنواعها في نفوس الطلاب؛ فاستقرار المجتمع مثلا أساسه استقرار الأسرة، واستقرار الأسرة أساسه دراسة المباحث الفقهية المتصلة بتكوين الأسرة والزواج، وأحكام الطلاق، ودراسة هذه المباحث الفقهية المتصلة بالأسرة يحول دون الوقوع في مشكلات الحياة المعاصرة ، فالزواج العرفي مثلا نتاج الجهل الفقهي بشروط بناء الأسرة ، وانصراف الشباب عن الدراسة الدينية، وتحولهم من الجد إلى اللهو .(موسى ، ٢٠٢٠، ص. ٢٩٤)

٦- يربط الطلاب بالقرآن الكريم والحديث الشريف، ويعزز لديهم أهمية فهمهما، ودراستهما وإعمال العقل لاستنباط واستنتاج الأحكام الشرعية، كما أنه يبصر الطلاب بأحكام العبادات وشروطها وأركانها وسننها حتي تكون شعائر مميزة، ويقدم لهم أصول المعاملة الحسنة التي ينبغي أن يسير عليها الفرد في حياته، وتعامله مع الآخرين، كما أنه يسهم في تكوين شخصية المتعلمين تكوينا شاملا؛ وذلك بالتعامل مع بقية مواد العلوم الشرعية الأخرى.(متولي، وطنطاوي، وسنجي، ٢٠١٧، ص. ١٦١)

٧- يُعرف المتعلم الراجح من المرجوح من الآراء، مما يساعده في أحيان كثيرة على التقريب بين المذاهب، ويقلل من التنافر بين أتباعها، ويذيب ما بينهم من حواجز. (التميمي ، ١٤١٤، ص. ٥٩)

٨- يدعم الفقه الإسلامي التنشئة الروحية لدي المتعلمين، ويكون اتجاهات ايجابية نحو الدين الإسلامي، وذلك بالوقوف على مرونة هذا الدين، وقدرة العلماء المجتهدين للوصول إلي أحكام شرعية تتناسب مع المستجدات الفقهية المعاصرة، كما أنه يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وذلك من خلال تأمل الطلاب للأحكام الفقهية، وكيفية استنباطها من أدلتها الشرعية، ثم إعمال العقل في تحليل الحكم الشرعي، أو قياس حكم علي حكم، فضلا عن أنه منهج ثري لإعمال العقل وتمييز الطلاب بين الحجج القوية والحجج الضعيفة، وتحديد المسلمات والتحقق من الفروض علاوة على القدرة على التمييز والتصنيف والمقارنة.(متولي، وآخرون، ٢٠١٧، ص. ١٦٢)

العلاقة بين الفقه وأصوله

الفقه عبارة عن العلم بالأحكام الشرعية المستنبطة من أدلتها التفصيلية، فنعرف حكم الصلاة والزكاة من قوله تعالى: "وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَارْكَعُوا مَعَ الرَّاكِعِينَ" (البقرة: ٤٣)، ونعرف حكم الصيام من قوله تعالى: "يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُون" (البقرة: ١٨٣)، أما أصول الفقه فهو عبارة عن البحث عن الأدلة الإجمالية والقواعد الكلية التي يعتمد عليها الفقهاء في استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصلية، فيبينون للفقيه متى يكون الأمر للوجوب، أو الندب، أو الإباحة، ومتى يكون النهي للتحريم ، أو الكراهية، وبناء عليه فإن الفقيه يأخذ ما تم التوصول إليه في علم الأصول ويطبقه على المسائل والقضايا الفقهية، فعلم الأصول يبين للفقيه الطريق والمنهج الصحيح الذي من خلاله يتم التوصل إلى الأحكام الشرعية.

يقول الباقلاني (١٩٩٨) فالفقه إذا في مواضعة الفقهاء والمتكلمين هو العلم بأحكام أفعال المكلفين الشرعية التي يتوصل إليها بالنظر دون العقلية نحو التحريم والتحليل والإيجاب والإباحة والندب، وإجزاء الفرض، أو لزم قضائه، وصحة العقد وفساده ووجوب غرم، وضمان قيمة متلف وجناية، إلى غير ذلك من الأحكام الشرعية، وقد يعرف هذه الأحكام من لا يعرف أحكام فعل المكلف العقلية، من نحو كونه عرضا وجنسا مخصوصا ومخالفته للأجسام، إلى غير ذلك من الأحكام المعلومة بقضية العقل، ويعرف هذه القضايا العقلية من لا يعرف أحكام الفعل الشرعية، وما يجزئ منه

ومالا يجزئ، وما يملك به من العقود وينفذ، وما لا يملك به، إلى غير ذلك، ولا خلاف في أن إطلاق اسم الفقه لا يجري على العلم بالنحو والطب والفلسفة، وأن إطلاق اسم الفقيه لا يجري على أحد من العلماء بهذه العلوم في عرف الاستعمال،. وإنما يجري على العالم بأحكام أفعال المكلفين الشرعية، فأما أصول الفقه فهي: العلوم التي هي أصول العلم بأحكام أفعال المكلفين، وقد علم أن العلم بهذه الأحكام لا يحصل إلا عن نظر في أدلة قاطعة وأمارات، يؤدي النظر فيها إلى حصول العلم بأحكام فعل المكلف، إما عن الدليل القاطع بغير توسط غلبة ظن ذلك، أو بتوسط غلبة الظن بحصول الحكم، فيجب أن تكون العلوم التي تبنى عليها العلوم بالفقه هي أصول الفقه، وأن تكون الأدلة التي يتوصل بالنظر فيها إلى العلم بأحكام أفعال المكلفين أصول العلم بها، من حيث لم يمكن العلم بها دون حصولها، وحصول العلوم التي بحصولها يمكن النظر في تلك الأدلة على مراتبها(ص. ١٧٠-١٧٣)

تدريس الفقه وأصوله في الجامعة الإسلامية

نظرا لأهمية الفقه وأصوله نجد أن الجامعة الإسلامية ضمنت في كل برنامج من برامج البكالوريوس مجموعة من المقررات المتخصصة؛ وذلك إسهاما منها في تحقيق أهدافها التي أنشئت من أجلها، مع تنفيذ كثير من الأنشطة الطلابية الصفية وغير الصفية مثل إجراء البحوث العلمية، والندوات، واللقاءات العلمية، والدورات التدريبية، وغيرها.

ومن أجل ذلك اشتملت خطة الدراسة في كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية على ستة مقررات رئيسة في الفقه وأصوله، فضلا عن ستة مقررات أخرى في التفسير التحليلي، ومقرر في الحديث التحليلي، موزعة على المستويات الدراسية من المستوى الثاني حتى المستوى السابع، (كلية القرآن الكريم،٢٠١٩)

كما تضمنت خطة الدراسة في كلية الحديث الشريف والدراسات الإسلامية ثمانية مقررات رئيسة في الفقه وأصوله، فضلا عن ثمانية مقررات في الحديث التحليلي موزعة على المستويات الدراسية من المستوى الأول حتى المستوى السابع ، وفي المستوى الثامن يدرس قاعة بحث فقه السنة، (كلية الحديث الشريف،٢٠١٩).

وفي كلية الدعوة وأصول الدين تضمنت خطة الدراسة ثمانية مقررات رئيسة في الفقه وأصوله، فضلا عن أربعة مقررات في الحديث التحليلي وأحاديث الأحكام التحليلي

موزرعة على المستويات الدراسية من المستوى الثاني حتى المستوى الثامن(كلية الدعوة وأصول الدين، ٢٠١٩).

أما خطة الدراسة في كلية الشريعة فكان لها النصيب الأكبر من المقررات الدراسية، فقد اشتملت على تسعة وعشرين مقررا رئيسا في الفقه وأصوله، فضلا عن سبعة مقررات في تفسير آي الأحكام وأحاديث الأحكام موزرعة على المستويات الدراسية من المستوى الأول حتى المستوى الثامن (كلية الشريعة، ٢٠١٩).

والمقررات الدراسية المشار إليها في خطط الدراسات السابقة ذات صلة وثيقة بمهارات التفكير الفقهي من حيث استنباط الأحكام الشرعية ،وتعليلها، والمقارنة بين النصوص القرآنية، والمقارنة بين الأحاديث النبوية، والتحليل، والاستدلال، والترجيح، وتقويم الحجج، وغيرها.

مهارات التفكير الفقهي

تتعدد مهارات التفكير الفقهي وفقا للعمليات العقلية التي يعتمد عليها الطالب في التوصل إلى الأحكام الشرعية ومقاصدها، سنعرض بعضها فيما يلي:

تعليل الأحكام الشرعية

التعليل في الاصطلاح "ما يستدل به بالعلة على المعلول "(أسبيته ، ٢٠٠٥، ص. ٤٤)، كما يعرف بأنه "تبيين علة الشيء" (شلبي ، ١٩٨١، ص. ١٢)، ويعرف عند الأصوليين بأنه: الوصف الظاهر المنضبط الذي بني عليه الحكم، وربط به وجوداً وعدماً؛ لأنه مظنة تحقيق المصلحة والحكمة من تشريع الحكم" (زيدان،١٤٢٠هـ، ص. ٢٠٣)، والعلة لها تعريفات متعددة، ولكنها تدور حول ما أشار إليه شلبي (١٩٨١، ص. ١٣) "هي ما يترتب على الفعل من نفع أو ضرر، مثل ما يترتب على الزنا من اختلاط الأنساب، وما يترتب على القتل من ضياع النفوس".

وتعليل الأحكام الشرعية يحتاج إلى عمليات ذهنية قائمة على مقدمات ذهنية أخرى يقوم بها المعلل، مثل: التحليل، والربط، والجمع، والموازنة، وغيرها، وخاصة التعليلات المستنبطة أو غير الواردة في النص؛ لأن التعليل إما أن يكون ورادا في النص صراحة أو استنباطا، وإما أن يكون غير وارد في النص، وإذا لم يرد في النص فإنه يكون عن طريق الإجماع أو غيره، وطالب العلوم الشرعية ينبغي أن يكون ملما بهذه المهارة؛ "فإن مذهب جمهور العلماء متفقون على القول بتعليل نصوص الأحكام

الشرعية، وإن لذلك أثرا في استنباط الأحكام الفقهية على ضوء النصوص ومعانيها، وعدم الوقوف على ظواهرها، وفي ذلك عمل على تطبيق النص إلى أوسع مدى إقامة للعدل في الاجتهاد".(حمدان ، ٢٠١١، ص. ١١١)

فالشريعة الإسلامية التي وصلت إلينا بواسطته ﷺ أساسها القرآن الكريم ، وقد بينه رسول الله بسنته قولا وفعلا يعضد كل منها الآخر، فصار كل من الكتاب والسنة أصلا في الدين تثبت به الأحكام الشرعية، وإليها يرجع المجتهدون في الاستنباط، ولما ثبت عند أئمة المسلمين من أن الأحكام الشرعية التي قضى بها الشارع معللة بأوصاف ترجع إلى مصالح الأمة تفرع عن الكتاب والسنة أصل ثالث هو القياس، فإذا علل الشارع حكما بعلة أو استنبطت تلك العلة بالاجتهاد ألحقوا ما لم ينص عليه ما نص عليه متى وجدت فيه تلك العلة؛ لأنهم اعتبروها مناط الحكم، ثم ثبت عندهم أن المجتهدين من الأمة معصومون من الخطأ إذا اتفقت كلمتهم على حكم مستفاد من كتاب أو سنة أو قياس (الخضري ، ٢٠٠٩، ص. ٥)

وتوجد مسالك شتى لبيان التعليل في القرآن الكريم والسنة النبوية، منها:

التعليل بأحد حروف العلة، مثل الباء في قوله تعالى: " كُلُوا وَاشْرَبُوا هَنِيئًا بِمَا أَسْلَفْتُمْ فِي الْأَيَّامِ الْخَالِيَةِ " (الحاقة: ٢٤)، واللام في قوله تعالى: إِذْ يُغَشِّيكُمُ النُّعَاسَ أَمَنَةً مِّنْهُ وَيُنَزِّلُ عَلَيْكُم مِّنَ السَّمَاءِ مَاءً لِّيُطَهِّرَكُم بِهِ وَيُذْهِبَ عَنكُمْ رِجْزَ الشَّيْطَانِ وَلِيَرْبِطَ عَلَىٰ قُلُوبِكُمْ وَيُثَبِّتَ بِهِ الْأَقْدَامَ (الأنفال : ١١)، وكي في قوله تعالى" فرَدَدْنَاهُ إِلَىٰ أُمِّهِ كَيْ تَقَرَّ عَيْنُهَا وَلَا تَحْزَنَ وَلِتَعْلَمَ أَنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ" (القصص:١٣)، وقد يكون بترتيب الجزاء على الوصف ، مثل قوله ﷺ : "منِ اتَّخَذَ كَلْباً إِلاَّ كَلْبَ مَاشِيَةٍ أَوْ صَيْدٍ أَوْ زَرْعٍ انْتُقِصَ مِنْ أَجْرِهِ كُلَّ يَوْمٍ قِيرَاطٌ" [١]، وقد يكون بترتيب الجزاء على الشرط، وغير ذلك كثير (الشويخ، ٢٠٠٠، ص. ٦٥-٩٠)

القياس الفقهي:

من المهارات العقلية التي يجب أن يستند إليها طالب العلم الشرعي في إصدار الحكم الشرعي مهارة القياس التي تتطلب مهارات عقلية أخرى، مثل المقارنة، والاستنباط، والتحليل، والمقصود به هنا "ترتيب الحكم في غير المنصوص عليه على معنى هو علة لذلك الحكم في المنصوص عليه" (الشاشي، ١٤٠٢هـ ، ص. ٣٢٥) .

[١] صحيح مسلم، كتاب: المساقاة، باب: الأمر بقتل الكلاب رقم (٣٠٣٢)

ويعرفه الباقوري بأنه "الحكم في شيء ما ، بحكم لم يأت فيه نص من أجل مشابهته شيئا آخر ورد فيه ذلك الحكم " (٢٠٠٧، ص. ٣٢٥) .

فالقياس عبارة عن مقارنة شيء ما جديد بشيء ما قديم ورد فيه نص، فإن تشابها قسنا الأول علي الثاني وأخذنا حكمه، وإن لم يتشابها فلا قياس، ولا نأخذ بحكم الأول؛ لأن الحكمين مختلفين، ومثاله: قياس النباش على السارق بجامع أخذ المال خفية في كل، فتقطع يد النباش كما تقطع يد السارق، وقياس شرب المخدرات على شرب الخمر بجامع السكر في كل، فكلاهما حرام.

وحتى يتم القياس لا بد من توفر أركانه الأربعة المتمثلة في: المقيس (الفرع)، مثل: النباش، والمقيس عليه(الأصل)، مثل: السارق، وخطاب الله تعالى في المقيس عليه(الأصل) لبيان الحكم ، قوله تعالى: " وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِّنَ اللَّهِ ۗ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ " (المائدة: ٣٨)، والعلة المشتركة بين المقيس والمقيس عليه: أخذ المال خفية. (السلمي ، ٢٠٠٥، ص. ١٤٩)

والقياس هو الرتبة الرابعة بعد الكتاب والسنة والإجماع، ويترتب على هذا أنه لا قياس مع نص من القرآن أو السنة، ولا قياس مع إجماع "(السبكي ، ١٤١٤، ج٢، ص ٧٠، ٧١)

وقد استدل علماء الأصول علي العمل بالقياس بقوله تعالي : " فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ" (الحشر : ٢) ، فحقيقة الاعتبار مقايسة الشيء بغيره (ابن قدامة المقدسي ، ١٣٩٩هـ ، ص. ٢٨٥).

الاستقراء الفقهي

مهارة الاستقراء مهارة عقلية تعتمد على تتبع الجزئيات؛ وذلك لإدراك العلاقات فيما بينها، ثم التوصل إلى استنتاجات عقلية، وهذه المهارة منتمية لمهارات التفكير الاستدلالي أو المنطقي الذي يعتمد على مهارتي الاستقراء والاستنباط (زيتون، ٢٠٠٦، ص. ٧٣)

والاستقراء الفقهي عبارة عن الانتقال من الجزء إلى الكل، كما أنه يشير إلى تتبع الجزئيات لإصدار حكم عام عليها، ويعرف في الاصطلاح بأنه: "عبارة عن تصفح أمور جزئية لنحكم بحكمها على أمر يشمل تلك الجزئيات، وقيل: هو: الحكم على كلي لوجوده في أكثر جزئياته، وقيل: في أكثر جزئياته ؛ لأن الحكم لو كان في

جميع جزئياته لم يكن استقراء، بل يكون قياسا مقسماً، وسمي ذلك استقراء؛ لأن مقدماته لا تحصل إلا بتتبع الجزئيات": (النملة ، ١٩٩٩، ص. ١٠٩)، وينقسم الاستقراء إلى قسمين: (النملة ، ١٩٩٩، ص. ١٠٩-١١٠)

القسم الأول: استقراء تام، وهو الذي يشمل جميع الجزئيات، فهذا يفيد اليقين وهو صالح لأن يكون مقدمة من مقدمات البرهان، مثل: قولنا: "كل حيوان يموت ".

القسم الثاني: استقراء ناقص، وهو الذي يشمل أغلب وأكثر الجزئيات، وهو لا يفيد إلا الظن، وهذا لا يصلح أن يكون من مقدمات البرهان، مثل قولنا: كل حيوان يحرك فكه الأسفل عند المضغ؛ لأن الإنسان والبهائم والسباع كذلك، فهذا استقراء ناقص مختل؛ حيث إنه يوجد بعض الجزئيات يكون حكمه مخالفا لما استقرئ وتتبع، فلا يعمه الحكم وهو: التمساح، فإنه يحرك فكه الأعلى عند المضغ.

واتفق الأصوليون على الاحتجاج بالاستقراء التام، وإفادته القطع. وقد حدد الشربيني شروط إفادته القطع، وهي أن يكون حصر جزئيات الكلي قطعيًا، بأن يقطع بأنه ليس له جزئيات أخرى غير تلك المحصورة، وأن يكون ثبوت ذلك الحكم لآحاد تلك الجزئيات قطعيًا. (جغيم، ٢٠١٤، ص.٢٣٥)

وأما الاستقراء الناقص فإنه يفيد الظن المعمول به عند جمهور الأصوليين، ويعلل الغزالي مصداقية العمل به بأنه كما ازداد عدد الأصول (أي الجزئيات) الشاهدة لأمر ما زاد الظن فيه، فإذا وجد الأكثر على نمط لم يبقَ الاحتمال على التعادل، بل رَجَحَ بالظنّ أحدُ الاحتمالين، وصار إثبات الواحد وفق الجزئيات الكثيرة أغلب من كونه مستثنى على الندور، وكلما كان عدد الجزئيات المستقرأة أكثر كان الظن الذي يفيده الاستقراء الناقص أقوى، وبالعكس. وما دام هذا النوع من الاستقراء يفيد الظن فإنه حجة؛ لوجوب العمل بالظن في الشرعيات. (جغيم، ٢٠١٤، ص. ٢٣٦)

الاستدلال الفقهي:

يعرف "بأنه ذكر الدليل سواء كان الدليل نصا أو إجماعا أو قياسا أو غيره" (الآمدي، د-ت، ج٤، ص. ١١٨).

والاستدلال الفقهي أوسع من التفكير الاستدلالي، فالتفكير الاستدلالي يعتمد فقط على مهارتي الاستقراء والاستنباط، فهو كما يعرف شحاته، وزينب النجار بأنه " القدرة على استخدام أكبر قدر من المعلومات يهدف الوصول إلى حلول تقاربية، سواء كانت

هذه الحلول إنتاجية أم انتقائية، وتلك القدرة تعني العلاقات واستعمالها إما في صورة استقرائية أو في صورة استنباطية، والأولى تسير من الأجزاء إلى الكل (التعميم المستخلص) بينما تسير الثانية في الاتجاه العكس من الكل للوصول إلى الأجزاء المكونة لذلك الكل" (ص. ٨٩)، أما الاستدلال الفقهي فهو يشمل الاستقراء والاستنباط والتحليل واستخدام القرائن والعلاقات والروابط وغيرها، كما أن إعمال العقل فيه يتم من خلال مصادر التشريع المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية وما تفرع عنهما بخلاف الآخر .

فطرق الاستدلال في الأحكام الفقهية كثيرة منها، الاستقراء، والقرائن، والمنطوق، والمفهوم، ومفهوم الموافقة، ومفهوم المخالفة، والمجمل، والمبين، والخاص، والعام، وغيرها كثير، (الزاهدي ، ١٩٩٤، ص. ١٩)

ومصادر الاستدلال هي مصدر الفقه الإسلامي المتمثلة في المصادر الرئيسة المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية، والمصادر الفرعية المتمثلة في الإجماع و القياس والاستصحاب والاستحسان والعرف والمصالح المرسلة.

والفقه الإسلامي قام على الاستدلال وكيفيته ومعرفة طرقه، فكل حكم شرعي قديم أو جديد لا بد له من دليل، ومعرفة وجه دلالته، وطريق الاستدلال، والأمة في أشد الاحتياج إليه وخاصة فيما يتعلق بالمستجدات؛ لأن الاستدلال الفقهي هو الأداة التي تعكس ما يمتاز به التشريع الإسلامي من صالحيته لكل زمان ومكان.

تقويم الحجج الفقهية

يقصد بالحجج الفقهية الأدلة والتعليلات التي بني عليها الحكم الشرعي سواء أكانت تعليلات قائمة على المعنى أم اللغة أم غيرها.

ويقصد بتقويم الحجج قدرة الطالب على التمييز بين الحجج القوية والضعيفة في الأحكام الفقهية، وإصدار أحكام عليها بالقبول أو الرفض، وتعد مهارة تقويم الحجج إحدى مهارات التفكير الناقد التي أشار إليها واطسون (Watson) وجليسر (Glasser) في اختبارهما المعد لقياس التفكير الناقد لدى المتعلمين، بالإضافة إلى الاستنتاج، وتعرف الافتراضات، والاستنباط، والتفسير. (جابر ، و هندام ، د–ت، ص. ٢) .

وتقويم الحجج من المهارات الفكرية التي تساعد في تنمية قدرة الطالب على الموازنة بين أقوال الفقهاء والترجيح بينها.

ويرى محمد، ورحيم (٢٠١٨) أن الاهتمام بمهارة تقويم الحجج أصبح له اهتمام كبير وواضح ملحوظ في السنوات الأخيرة؛ لما يحدثه من أثر كبير لدى المتعلم، مما يمكنه من اتخاذ قرار مناسب من بين عدة مقترحات لموقف أو قضية علمية، قد تكون صائبة أو خاطئة لدى البعض، مما تصبح لديه القدرة على الاختيار الأنسب منها فيما يراه صحيحا أو دقيقا للعمل على تطبيقه في مجالات معينة (ص. ١٠٣)

الموازنة (المقارنة) بين النصوص الشرعية

مهارة المقارنة مهارة ذهنية تعتمد على تحليل النصوص، وتنظيم المعلومات وتصنيفها؛ لبيان الفروق الظاهرة والمستنبطة بين الأشياء.

والمقصود بها هنا المقارنة بين النصوص الشرعية من خلال تحليلها وتنظيم بيانتها؛ لبيان أوجه الاتفاق وِأوجه الاختلاف فيما بينها؛ من أجل استنباط الحكم الشرعي من الدليل، وهي إحدى مهارات التفكير الفقهي التي ينبغي أن يكتسبها طالب العلم الشرعي من خلال دراسته المتخصصة؛ للتوصل إلى الحكم الشرعي الصحيح من خلال تحليل النصوص المتشابهة تحليلا موضوعيا دقيقا.

وهذه المهارة العقلية رغم أنها مهارة قائمة بذاتها إلا أنها تعد من إحدى مهارات التفكير الناقد، كما أشار إلى ذلك يدال و دانيالز(Danials،Udall) (٢٠١٢ ، ص. ٦٤)، وهي من المهارات التي يستند إليها في كثير من المهارات الفقهية الأخرى، مثل القياس، والاستنباط، والترجيح، وغير ذلك.

التكييف الفقهي:

هو "عبارة عن تحديد واقعة ما بقصد إلحاقها بأصل فقهي بعد تحقق وجود مشابهة بين أوصاف كل منهما" (السليمان، ٢٠١٤، ص. ١١٧)

والتكييف له طرق عدة، فقد يكون بتخريج الأصول على الفروع، أو تخريج الفروع على الفروع، أو القياس، أو النصوص الشرعية، أو المصالح، أو سد الذرائع (الموسى، ٢٠١٠ ، ص. ١٣٢١).

والتكييف له شروط وضوابط ، منها: " (السليمان، ٢٠١٤، ص. ١١٧) (الموسى، ٢٠١٠ ، ص. ١٣٣٠)

- تحديد حقيقة الواقعة أو المسألة المراد تكييفها، وبيان ماهيتها وأوصافها.
- البحث عن أصل بينه وبين الواقعة المشابهة في أوصاف كل منهما.
- خلو الواقعة أو المسألة من نص شرعي أو إجماع، فلا اجتهاد مع النص.
- تصور الواقعة أو المسألة ، وذلك بفهمها فهما جيدا ؛ لأن الحكم على الشيء فرع عن تصوره.

وأمثلة تكييف الوقائع والأحداث كثيرة، منها: (الموسى، ٢٠١٠ ، ص.١٣٣٤ – ١٣٤٤)

–مثال تكييف الواقعة بالتخريج على القواعد الفقهية: لو استأجر سيارة إسعاف مريض، وصار يبحث له عن مشفى، وانقضت مدة الإجارة، وهو لا يزال مضطرا للسيارة، فإن مقتضى العقد يوجب تسليم السيارة لصاحبها، أو يرضي صاحبها بإجارتها ثانية، لكن الاضطرار يجبر صاحب السيارة على بقاء السيارة بيد المستأجر حتى تزول الضرورة. ولكن هذا الإجبار لا يمنع من أن يطالب المؤجر المستأجر بدفع أجرة المثل عن المدة الزائدة. وهذا كله استنادا لقاعدة الاضطرار لا يبطل حق الغير .

–مثال تكيف الواقعة استنادا للنص الشرعي: تحريم حقن الإنسان نفسه بمخدر الهروبين استنادا إلى قوله ﷺ " كل شراب أسكر فهو حرام"[١]

–مثال تكييف الواقعة استنادا للقياس: حرّم الله تعالى قطع الطريق، وأوجب فيه العقوبة بقوله: (إِنَّمَا جَزَاء الذينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الأَرْض فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أو يُصبوا أو تُقطع أيديهم وأرجلهم من خلاف أو يُنفَوْا مِنَ الأَرْض [المائدة: ٣٣]. فالآية تتحدث عن قطع الطريق، والسعي في الأرض بالفساد، فيلحق بها مسألة خطف الطائرة في السماء، والسفن في البحار، فكلاهما طريق للمسافرين، فأشبه الأرض، فتأخذ حكمها؛ لاتحادهما في العلة، وهي الإفساد.

–مثال التكييف تحقيقا للمصالح: جواز تسجيل القرآن على شريط (الكاسيت)، وهو ما أقره مجمع الفقه الإسلامي بدورته العاشرة المنعقدة بمكة المكرمة (١٤٠٨هـ) بنص قراره التالي: "إن ما يسجل على أشرطة (الكاسيت) هو القرآن نفسه، متلوا بصوت القارئ الذي قرأه، وأن تسجيله جائز، لا مخالفة فيه للشرع، وفوائده كثيرة، منها:

---

[١] صحيح البخاري، كتاب الأشربة، باب الخمر، حديث رقم (٥٥٨٥)، ومسلم ، كتاب الأشربة ، باب بيان أن كل مسكر خمر وأن كل خمر حرام ، حديث رقم(٢٠٠٣). واللفظ للبخاري

استماع القرآن وتدبره، وتعليم الناس تلاوته حق التلاوة، وحفظه لمن أراد أن يحفظ شيئا منه" وأيضا جواز مداواة الرجل للمرأة، وقد أقره مجمع الفقه الإسلامي بجدة، المنعقد في مؤتمره الثامن في برونـاي – دار السلام (١٤١٤هـ) ، وذلك لتحقيق مصلحة، على أن يطلع من جسم المرأة على قدر الحاجة في تشخيص المرض ومداواته، وألا يزيد على ذلك، وأن يغض الطرف قدر استطاعته، وأن يتم ذلك بحضور زوج أو ذي محرم، أو امرأة ثقة، خشية الخلوة، والمتتبع لكثير من قرارات المجامع الفقهية، يرى أن تكيّف النوازل استنادا لتحقيق مصلحة، أو درء مفسدة.

ومثال التكييف سدا للذرائع: عدم منح الشبان المراهقين، من لم يستقم سلوكهم، رخص قيادة السيارات.

وفي ضوء ما سبق فإن التكييف الفقهي عملية عقلية تستند إلى مهارات عقلية وفقهية متعددة، ومن هذه المهارات: المقارنة ، والتحليل، والتصور الذهني، وتخريج الأصول على الفروع، و تخريج الفروع على الفروع، و القياس، و النصوص الشرعية، و المصالح، و سد الذرائع.

تحرير محل النزاع

تحرير محل النزاع مهارة عقلية تعتمد على بيان أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف في المسائل الفقهية المختلف فيها بين العلماء؛ لتحديد محل النزاع بينهم من خلال استبعاد أوجه الاتفاق، والإبقاء على أوجه الاختلاف، والغرض منها إعمال العقل في أوجه الاختلاف (محل النزاع) للتوصل إلى الحكم الشرعي الصحيح من أقرب طريق.

وتحرير المسألة معناه إزالة اللبس فيها، ومحل النزاع هو الحكم المفتى به في المسألة المختلف فيها، ويعرف تحرير محل النزاع بأنه تحديد موضعه تحديداً دقيقا، بحيث يبرز محل النزاع ؛ وذلك بتمييز ما اتفق عليه، وما اختلف فيه بين العلماء في المسألة المراد طرق الكلام فيها(المالكي ، ٢٠٠٦، ص. ١٤).

ويعرف أيضا بأنه عبارة عن: "أن يعمد الباحث في دراسة مسألة خلافية إلى إبراز محل الخلاف بين العلماء باستبعاد غير محل الخلاف وإبقاء مكان الخلاف"(مرحبا، ٢٠١٢، ص. ٤٣٦)

مثاله: مسألة رواية الفاسق، هل تقبل أم لا؟ فقد اتفق العلماء على عدم قبول رواية الفاسق العالم بفسقه، وهو من أقدم على الفسق عالما به، كمن أقدم على شرب الخمر ،

وهو يعلم أنها خمر، وهذا خارج عن محل النزاع للاتفاق السابق، واختلفوا في رواية الفاسق الجاهل بفسقه؛ وذلك كشارب النبيذ المتأول، فمحل النزاع هنا: هو رواية الفاسق الجاهل بفسقه، وهو ما يُفترض أن يكون محلاً للكلام، والاستدلال، والمناقشة (المالكي ، ٢٠٠٦، ص. ١٤-١٥).

تنقيح المناط وتحقيقه وتخريجه

من المهارات العقلية والفقهية التي يجب أن يعيها طالب العلم الشرعي، ويعمل بها تنقيح المناط، والتنقيح معناه في اللغة التهذيب، فيقال نقح الشيء نقحا خلص جيده من رديئه، ونقح الكلام أو الكتاب هذبه وأصلحه (أنيس ،وآخرون ، ٢٠٠٤، ص. ٩٤٤)، والمناط في اللغة موضع التعليق، و مناط الحكم عند الأصوليين والأخلاقيين علَتُه. يقال : مناط الحكم بتحريم الخمر هو الإسكار، ومناط الحكم على العمل بأنه خير عند النّفعيين هو ما يجلبه من نفع . (أنيس ، وآخرون ، ٢٠٠٤، ص. ٩٦٣) ، وبناء عليه فإنه يوجد ترادف بين المناط والعلة.

وتنقيح المناط عند الأصوليين له تعريفات متعددة، ولكنها تدور حول ذكر علة الحكم الشرعي مع وصف أو أوصاف لا تؤثر في الحكم، فيحذف هذا الوصف أو هذه الأوصاف من العلة، وهذا يسمى تنقيح المناط، أي تهذيب العلة من الأوصاف التي لا تؤثر في الحكم.

ومن تعريفات تنقيح المناط تعريف الطوفي، فقد عرفه بأنه: "إلغاء بعض الأوصاف التي أضاف الشارع الحكم إليها لعدم صلاحيتها للاعتبار في العلة" (١٩٨٧، ج٣، ص. ٢٣٧) ، كما عرفه الزركشي بأنه عبارة عن: " أن يدل ظاهر على التعليل بوصف مذكور مع غيره مما لا مدخل له في التأثير؛ لكونه طرديا أو ملغيا، فينقح حتى يميز المعتبر، ويجتهد في تعيين السبب الذي أناط الشارع الحكم به، وأضافه إليه بحذف غيره من الأوصاف عن درجة الاعتبار.(١٩٩٤، ج٧، ص. ٣٢٢)

ومن خلال التعريفات المذكورة لتحقيق المناط يتضح أنه ينقسم إلى قسمين:

القسم الأول: أن يدل نص ظاهر على تعليل الحكم بوصف فيحذف خصوص ذلك الوصف عن الاعتبار بالاجتهاد، ويناط الحكم بالمعنى الأعم، ومثاله: ﷺ : "لا

يقضين حكم بين اثنين وهو غضبان"[١]، فإن ذكر الغضب مقروناً بالحكم يدل بظاهره على التعليل بالغضب، لكن ثبت بالنظر والاجتهاد أنه ليس علة لذاته بل لما يلازمه من التشويش المانع من استيفاء الفكر، فيحذف خصوص الغضب، ويناط النهي بالمعنى الأعم.

القسم الثاني: أن يدل نص ظاهر على تعليل الحكم بمجموع أوصاف فيحذف بعضها عن درجة الاعتبار، ويناط الحكم بالباقي من الأوصاف، ومثاله: قصة الأعرابي الذي جامع أهله في رمضان، وجاء يضرب صدره، وينتف شعره – كما في بعض الروايات – ويقول : هلكت، واقعت أهلي في نهار رمضان، فقال له ﷺ: "أعتق رقبة"[٢]، فكونه أعرابياً، وكونه يضرب صدره، وينتف شعره، وكون الموطوءة زوجته، وكونه واقع أهله في ذلك الشهر بعينه، كلها أوصاف لا تصلح للعلية فتحذف عن درجة الاعتبار، ويناط الحكم بالوصف الباقي الصالح للتعليل، وهو "وقاع مكلف في نهار رمضان"، فيلحق بالأعرابي غير الأعرابي، مثل التركي والهندي وغيرهما ، ويلحق به من جامع في نفس الشهر، أو شهر رمضان آخر، ويلحق به من وطئ أمته (الزبيدي ، ٢٠١٣، ص. ١٦٩-١٧١)

وأما تحقيق المناط فهو تحقيق العلة المتفق عليها في الفرع، مثاله أن يتفق على أن العلة في الربا هي القوت الغالب، ويختلف في الربا في التبن بناء على أنه يقتات غالباً في الأندلس، أو لا نظراً إلى الحجاز وغيره، فهذا تحقيق المناط. ينظر هل هو محقق أم لا بعد الاتفاق عليه (القرافي،١٩٧٣، ص. ٣٨٩)، وهذا يعني أن تحقيق المناط عبارة عن استخراج العلة من شيء ما قياسا على شيء آخر ظهرت علته أو لم تظهر، مثل: تحريم الربا في البر لعلة وهي الطّعم، فيقاس عليه كلّ ما سواه في علّته، مثل : التفاح والرمان والذرة والبطيخ والخيار وغيرها.

---

[١] صحيح البخاري "، كتاب الأحكام، باب هل يقضي الفاضي أو يفتي وهو غضبان، حديث رقم (١٧٥٨)، ومسلم في صحيحه"، كتاب الأقضية، باب كراهة قضاء القاضي، وهو غضبان، حديث رقم (١٧١٧)، واللفظ للبخاري.

[٢] صحيح البخاري ، كتاب الصوم، باب، الجامع في رمضان "هل بطعم أهله من الكفارة إذا كانوا محاويج، حديث رقم (١٩٣٧)، ومسلم في "صحيحه" ، كتاب الصيام، باب تغليظ تحريم الجماع في نهار رمضان على العالم ووجوب، الكفارة الكبرى فيه، حديث رقم (١١١١).

وأما تخريج المناط فالمقصود منها استخراج أو استنباط العلة للحكم الشرعي، وقيل هو: استنباط المعنى الذي علق الشارع الحكم به، وقيل هو: إضافة حكم لم يتعرض الشارع لعلته إلى وصف مناسب في نظر المجتهد بالسبر والتقسيم، مثاله: تحريم شرب الخمر والربا في البر، فيستنبط المناط بالرأي والنظر فيقول حُرم الخمر لكونه مسكرا فيقيس عليه النبيذ، وحُرم الربا في البر؛ لكونه مكيل جنس أو مطعوم جنس فيقيس عليه الأرز؛ لأنه كذلك.(عمر ، ٢٠١٠، ص. ٣٤١).

وفي ضوء ما سبق فإن تنقيح المناط يوجد في الصورة الفقهية التي اشتملت على علل كثيرة وتحتاج إلى تنقيح، وأما التحقيق فهي علة واحدة ذكرت صراحة ويحتاج الفقيه إلى التحقق من وجودها، وأما تخريج المناط فيكون في حالة ذكر الحكم الشرعي نصا مع عدم بيان العلة، وبناء عليه فإن التنقيح والتخريج يسبقان التحقيق، وهذا كله يعتمد على مهارات عقلية وذهنية، مثل التحليل والتمييز والاستنباط والتصنيف والتقييم وإصدار الأحكام.

تخريج الفروع على الأصول

تخريج الفروع على الأصول مهارة عقلية تحتاج إلى مران ودربة، ومن تمرس فيها من السابقين في مذهب معين أطلق عليه مجتهد المذهب، وهي تحتاج إلى استنباط للحكم الفقهي ورده إلى أصل من الأصول عند الأئمة، وقاعدة من قواعدهم، فهو رد الفروع الفقهية إلى القواعد الأصولية وربطها بها، وله تعريفات كثيرة ، ومن هذه التعريفات تعريف (حبيب ، ٢٠٠٨) فقد عرفه بأنه: "العلم الذي يبين القواعد الأصولية التي بني عليها الأئمة أو أحدهم الأحكام الشرعية التي أفتوا بها في الفروع، مع ربط هذه الفروع بقواعدها أو إلحاق غيرها مما لم يفت فيه الأئمة بهذه القواعد" (ص. ٢٨٨).

وهذه المهارة ارتبطت ارتباطا مباشرا بالمذاهب الفقهية، وظهر هذا من خلال المؤلفات في المذهب وخاصة المؤلفات القديمة، ومن أمثلة هذه المهارة :

الشافعي– ﷺ– رأى أن التعبد في الأحكام هو الأصل، وبني مسائله في الفروع عليه، وأبو حنيفة– ﷺ– رأى أن التعليل هو الأصل، و بنى مسائله في الفروع عليه، فتفرع عن الأصلين المذكورين مسائل منها: أن الماء يتعين لإزالة النجاسة عند الشافعي –رضي الله عنه– ولا يلحق غيره به تغليبا للتعبد، وقال أبو حنيفة– ﷺ–

يلحق به كل مائع طاهر مزيل للعين والأثر تغليبا للتعليل، ومنها أن الماء المتغير بالطاهرات كالزعفران والأشنان إذا تفاحش تغيره لم يجز التوضي به عند الشافعي– ﷺ – بناء على الأصل المذكور فإنه تعبد باستعمال الماء بالاتفاق، والميع اسم الماء وهذا لا يندرج تحت اسم المطلق، ومنها أن التوضي بنبيذ التمر عند عدم الماء في السفر ممتنع عند الشافعية ، أما عند الأحناف فجائز، ومنها أن جلد الكلب لا يطهر بالدباغ عند الشافعي ﷺ تغليبا للتعبد بترجيح الاجتناب على الاقتراب، وعند الحنفية يطهر تشوقا إلى التعليل (الزَّنْجاني ،٢٠٠٠، ص. ٤١، ٤٢)،

وهذه المهارة لها فوائد كثيرة ومتعددة ، ومن هذه الفوائد: (حبيب، ٢٠٠٨، ص. ٢٨٩)

- تنمية الملكة الفقهية لدى المتعلمين، وتدربهم على الاستنباط والترجيح.
- تعرف آراء الأئمة في المسائل التي لم يرد عنهم نص بشأنها، وفي أحكام النوازل الطارئة أيضاً.
- تخريج علم أصول الفقه من جانبه النظري إلى مجاله التطبيق العملي، فتظهر الثمرات المترتبة على القواعد الأصولية، وعلى ذلك فإنه يعطى علم الأصول مزيداً من الوضوح.
- تحقيق الربط بين الفقه وأصوله، مما يزيل ذلك الانفكاك الذي خيم عليهما قرونا كثيرة نتيجة للدراسة النظرية وحدها في مجال الأصول ، والتقليد المجرد للفروع الفقهية دون نظر إلى أصول هذه الفروع
- الكشف عن أن الاختلافات الواقعة بين الفقهاء فيما استنبطوه من أحكام ليست وليدة الهوى أو تحكيم العقل المجرد و تقديمه على الشرع ، فهي اختلافات قائمة على أسس علمية وقواعد ومناهج في الاستنباط ربما اختلفت من عالم إلى آخر.

<u>الخيال الفقهي (الافتراضات الفقهية):</u>

من المهارات الفكرية اللازمة للمتعلمين في مجال العلوم الشرعية وخاصة علم الفقه وأصوله الخيال الفقهي، أو الافتراضات الفقهية، وهي عبارة عن افتراض صور فقهية لم تحدث في الواقع، مع بيان الحكم الشرعي لها، وهذه الصور قد تحدث في المستقبل القريب أو البعيد، وهذه المهارة تتفق جزئيا مع مهارة تعرف الافتراضات التي أشار إليها واطسون (Watson) وجليسر (Glasser) عند تحديدهما لمهارات التفكير

الناقد(جابر، وهندام ، د–ت، ص. ٢)، والعلاقة بينهما عموم وخصوص، حيث إن مهارة الافتراضات الفقهية تحتاج إلى تصور عقلي، وخيال ذهني لصياغة الافتراض المستهدف مع إمكانية تعرف الافتراضات المصاغة من الغير، أما الأخرى فهي تعتمد فقط على تعرف الافتراضات، وهل هي حقيقة أم خيال أم رأي؟ وهل هي ممكنة أم مستحيلة؟ .

والأئمة السابقون قد وضعوا لنا افتراضات فقهية لم تحدث في عصرهم، وبينوا حكمها الشرعي، ولكنها قد حدثت في عصور لاحقة ، ومن أمثلة هذه المهارة: "وإن نام في صلاته فاحتلم في القياس يغتسل ويبني" (السرخسي، ١٩٩٣، ص. ١٩٦ " ، "وإن نام في صلاته فاحتلم أو جن أو أغمي عليه أو قهقه استأنف الوضوء والصلاة".(الميداني ، د–ت، ص. ٨٥)، "ومن صلى على ظهر الكعبة جازت صلاته".(الميداني ، د–ت، ص. ١٣٦).

وافتراض المسائل الفقهية وجد في عهده ﷺ ، فقد وردت أسئلة افتراضية من قبل بعض الصحابة للنبي – ﷺ– " فقد روي عن أبي هريرة "رضي الله عنه" قال: جاء رجل إلى رسول الله – ﷺ– ، فقال: يا رسول الله، أرأيت إن جاء رجل يريد أخذ مالي؟ قال: فلا تعطه مالك، قال: أرأيت إن قاتلني؟ قال: قاتله، قال: أرأيت إن قتلني؟ قال: فأنت شهيد، قال: أرأيت إن قتلته؟ قال: هو في النار[١]. ، فهذا نص قاطع في جواز فرض المسائل المحتملة الوقوع قبل وقوعها، وبيان حكمها إذا وقعت، فقد سأل الصحابي رسول الله – ﷺ–عما لم يقع، وشقق السؤال على وجوه مختلفة، وأجابه الرسول – ﷺ– عن كل الوجوه التي جوز السائل احتمال وقوعها، ولم ينهه أو يقل له: حتى يقع" (همام ، ٢٠١٥، ص. ٤٣) .

والافتراضات الفقهية سميت في بعض الدراسات والبحوث الفقهية الحديثة بالفقه الافتراضي الذي يعرف بأنه "اجتهاد الفقيه في وضع الحكم الشرعي لما لم يقع بعد من الحوادث والنوازل المقدرة" (النجيري ، ٢٠٠٣، ص. ٥٩)

وقد تميز الأحناف بكثرة الصور الافتراضية، حيث إن كتبهم فيها كثير من الصور الافتراضية اقتداء بأبي حنيفة ﷺ؛ وذلك لأن" أبي حنيفة هو الذي تجرد لفرض

---

[١] صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب: الدليل على أن من قصد أخذ مال غيره بغير حق، كان القاصد مهدر الدم في حقه، وإن قتل كان في النار، وأن من قتل دون ماله فهو شهيد، حديث رقم (١٤٠)

المسائل وتقدير وقوعها وفرض أحكامها إما بالقياس على ما وقع وإما باندراجها في العموم مثلاً، فزاد الفقه نمواً وعظمة، وصار أعظم من ذي قبل بكثير، قالوا: إن له ستين ألف مسألة وقيل ثلاثمائة ألف مسالة وقد تابع جل الفقهاء أبا حنيفة ، ففرضوا المسائل وقدروا وقوعها ثم بينوا أحكامها" (إمام، ٢٠١٢، ص. ١٥١) .

تعرف المآلات الفقهية (مآلات الأفعال)

هذه المهارة قائمة على مهارة التنبؤ العقلي والتوقع الصحيح لما تؤول إليه الأفعال المستقبلية ، قبل إصدار الحكم بالتحريم أو الوجوب أو الإباحة وغيرها من الأحكام. بغرض دفع ضرر متوقع حصوله بإزالة أسباب المفاسد والمضار المؤدية إليه في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية.

والمآلات جمع (مآل)، وهي: الآثار المترتبة على الفعل التي يرجع إليها عند الحكم عليه بالإباحة أو التحريم، وبالصحة أو الفساد. واعتبار مآلات الأفعال هو: الاعتداد بآثار الحكم وما ينشأ عن العمل به عند إصداره بما يوافق مقاصد الشارع" (الشراري ، ٢٠١٦، ص. ٣٤٨)

والهدف من اعتبار مآلات أفعال العباد هو دفع ضرر متوقع حصوله بإزالة أسباب المفاسد والمضار وسد الطرق المفضية إليه قبل وقوعها (شعشوعة محمد ، ٢٠١٠، ص.٣٩١٩)

ولذا فإنه ينبغي للمجتهد النظر في الأفعال وما تؤول إليه قبل الحكم بالتحريم أو الوجوب أو الإباحة وغيرها من الأحكام.

ومن أمثلة مآلات الأفعال قوله تعالى: "وَلا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ كَذَلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ مَرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ" (الأنعام: ١٠٨)، فالله تعالى نهى المؤمنين عن سب أوثان المشركين؛ لكي لا يترتب عليه مفسدة وهو سب الله تعالى أو رسوله أو المؤمنين.

واعتبار مآلات الأفعال لها ضوابط، فلا بد أن يكون المقصد الشرعي قطعيا، ولا يؤدي إلى تفويت مصلحة راجحة أو جلب ضرر أشد، وفي المقابل يمنع اعتبار مآلات الأفعال عند ندرة وقوع المآل، ومناقضة المآل لمقاصد التشريع، وإفضاء اعتبار المآل إلى تفويت مصلحة راجحة وضرر أشد، والمجتهد ملزم بمضمون قاعدة النظر في مآلات الأفعال التي تلزمه مراعاة مآلات أفعال المكلفين، كون تلك الأفعال مقصودة

ومعتبرة شرعا، حيث يكون مآل الفعل بما يتفق مع قصد الشارع من أصل تشريع ذلك الفعل بغض النظر عن قصد المكلف، وهذا هو المعيار المادي لدى مشروعية الفعل حالة العمل و الوقوع، حتى إذا لم يتفق المآل مع مقصد التشريع منع المجتهد العمل ابتداء قبل الوقوع؛ حتى لا يتسبب المكلف في إحداث مفسدة راجحة أو مساوية لمنافاته للمعيار الشرعي(شعشوعة محمد ، ٢٠١٠، ص. ٣٩٢٠)

ومن القواعد التي تنبني على هذه المهارة، قاعدة سد الذرائع، ودرء المفسدة مقدم على جلب المصلحة، ومن تعجل الشيء قبل آوانه عوقب بحرمانه، ودفع شر الشريين وجلب خير الخيرين، ولا ترتكب مفسدة محققة لمصلحة غير محققة (الشراري ، ٢٠١٦، ص. ٤٢٠– ٤٢٥)

استنباط الحكم الفقهي

الاستنباط الفقهي من المصطلحات التي اهتم بها الأصوليون؛ فهو أحد العمليات العقلية التي يعتمد عليها المجتهد في استخراج الحكم الشرعي من الدليل، وله تعريفات متعددة لدى الأقدمين والمحدثين، وهي تتلخص في استخراج الأحكام الشرعية الخفية من مصادرها ببذل الجهد ذهنيا، وذلك بواسطة القواعد الأصولية التي تساعد الفقيه على عملية تفسير النصوص الشرعية تفسيرا فقهيا" (الصغيري، ٢٠١٤،ص. ٣١٢)

والاستنباط الفقهي أوسع من مهارة الاستنباط المنتمية إلى التفكير الاستدلالي؛ فالأولي تتضمن في طيتها مهارات كثيرة، مثل الموازنة، والمقارنة، والتحليل، والتمييز، والتقييم، والتصنيف، والترتيب، والربط، والاستقراء، وإدراك العلاقات وغيرها من المهارات العقلية، كما أنها تعتمد على معرفة أحكام الأوامر والنواهي والعموم والخصوص والمجمل والمفصل والناسخ والمنسوخ والإجماع والقياس وأنواعه والقواعد الفقهية والقواعد الأصولية ومقاصد التشريع وغير ذلك، أما الأخرى فإنها تعتمد فقط على النظر في الكل للوصول إلى الأجزاء المكونة لها.

ولأهميته نجد أن المجتهدين الأقدمين أفرغوا وسعهم في استثمار مصادر التشريع، وبذلوا طاقتهم في استنباط الأحكام بما آتاهم الله تعالى من سعة الفكر، وبُعد النظر، وقوة البيان، وسلامة الفطرة، وحسن القصد، وإن اختلفت اجتهاداتهم فبناء على اختلافهم في مناهج البحث، وفي الأصول الموضوعة لكل مجتهد، فكان علم أصول الفقه كفيلًا بالنظر في الأدلة الشرعية، ومنهاجًا قويمًا للاجتهاد واستنباط الأحكام

الشرعية من الأدلة والنصوص، ودعامة أساسية لدراسة المذاهب والآراء المختلفة والمقارنة بينها، ومقياسًا توزن به الآراء عند الاختلاف، وسلامة لذهن الفقيه في تجنب الخطأ وإدراك الصواب، ووسيلة ناجحة لحفظ الدين وصيانة الشريعة، ولا يخفى أنه لا يستغني عن هذا الفن من تأهل للنظر والاجتهاد، ومن يهتم بعلم الفقه والخلاف.(الباجي، ١٩٩٦، ص. ٥).

ومهارة استنباط الأحكام الشرعية من الأدلة تحتاج من صاحبها إلى "معرفة أحكام الأوامر والنواهي والعموم والخصوص والاستثناء والمجمل والمفصل وسائر أنواع الخطاب والنسخ والإجماع والقياس وأنواعه وضروبه وما يعترض به على كل شيء من ذلك وما يجاوب به عن كل نوع من الاعتراضات فيه، وتمييز صحيح ذلك من سقيمة مما يتوصل به إلى استنباط الأحكام من الكتاب والسنة وإجماع الأمة، وإلحاق المسكوت عنه بالمنطوق بحكمه" .(الباجي، ٢٠٠٣. ص. ١٠٣)

ولعلو منزلة هذه المهارة العقلية اشترط الفقهاء بعض الشروط لاستنباط الحكم الشرعي من النص، ومنها: الإيمان بالله تعالى، والتكليف، والملكة الفطرية والمكتسبة للحفظ والفهم، والعلم من اللغة العربية ما يحسن به الفهم، والعلم بأصول الفقه، والعلم بالفقه، والعلم بأصول التفسير، وحفظ آيات الأحكام، والعلم بأصول الحديث، وحفظ أغلب أحاديث الأحكام، والعلم بمواقع الاجتماع، والعلم بمقاصد الشريعة، والعلم بالقواعد الفقهية.(ميغا، ٢٠٠٨، ص. ١٥٢-١٥٥)

إصدار الحكم الفقهي:

إصدار الحكم الشرعي من المهام الرئيسة للفقيه، فينبغي أن يكون لديه القدرة على إصدار الأحكام الشرعية المتعلقة بالمسائل الفقهية القديمة والمستحدثة في ضوء مصادر الاستدلال الصحيحة، وهذه المهارة تحتاج من الفقيه مهارات أخرى، مثل: مهارة الاستدلال ومهارة الاستنباط، وتعليل الأحكام، وتكييف الحكم الفقهي، وتعرف المآلات الفقهية، وإنزال الأحكام الفقهية السابقة على الواقع المعيش، وغير ذلك من المهارات الأصولية والفقهية.

ومهارة إصدار الأحكام تدخل في المستوى المعرفي السادس في سلم بلوم المعرفي (التقويم) وهي أعلى المستويات المعرفية لديه، ولكن بعد تعديله أصبحت في المستوى

الخامس(يقوم) (أندرسون، كرازوول ، ٢٠٠٦ ، ص. ٩٠)، وهي أيضا تعد من إحدى مهارات التفكير الناقد. (يدال و دانيالز،٢٠١٢ ، ص. ٦٤)

الجمع بين الأدلة

يعد الجمع بين الأدلة إحدى مهارات التفكير الفقهي التي يتدرب عليها المتعلمون أثناء دراستهم، وذلك لدفع التعارض الظاهري بين الأدلة، حيث إن دفع التعارض يتم بعدة أمور: أولها الجمع بين الأدلة ، فإذا تعذر الجمع بين الأدلة ينتقل المجتهد في البحث عن النسخ، ثم الترجيح، ثم تساقط النصين، "فيبدأ المجتهد بالجمع والتوفيق بين النصين المتعارضين إن أمكن الجمع بينهما ولو من بعض الوجوه؛ لأن العمل بالدليلين أولى من إهمال أحدهما بالكلية؛ لكون الأصل في الدليل هو الإعمال لا الإهمال، وقد سلك المتقدمون مسلك الجمع؛ لأنه لا تعارض حقيقة بين النصوص الصحيحة". (الحاج، ٢٠١٣. ص. ٦٦)

وللجمع بين الأدلة ضوابط وشروط منها: (النملة، ١٩٩٩، ج٥، ص. ٢٤٢٠)

الشرط الأول: أن يكون كل دليل من الدليلين المتعارضين ثابت الحجية، فلا يجوز الجمع بين دليلين ضعيفين؛ لأنهما ليسا بدليلين.

الشرط الثاني: أن يكون كل دليل من الدليلين المتعارضين مساويا للآخر، فلا يجوز الجمع بين دليل قوي ودليل ضعيف، بل يصار هنا إلى ترجيح الأقوى.

الشرط الثالث: إذا كان الجمع بين الدليلين بالتأويل البعيد فلا يجوز أن يخرج هذا التأويل عن القواعد المقررة في اللغة، ولا يجوز أن يخالف عرف الشريعة ومبادئها السامية، ولا يجوز أن يخرج الكلام به إلى ما لا يليق بكلام الشارع.

الشرط الرابع: أن يكون الجامع من أهل الاجتهاد والنظر الدقيق في الشريعة.

الشرط الخامس: ألا يخرج المجتهد بجمعه بين الدليلين عن حكمة التشريع وسره، ولا يخالف بجمعه وتأويله الأحكام الشرعية المتفق عليها، أو المنصوص عليها نصا قاطعا، أو ما علم من الدين بالضرورة.

والجمع بين الأدلة له طرق متعددة، منها:

- توزيع الأحكام المتعددة على النصوص التي ظاهرها التعارض، فتثبت بعض الأحكام للنص الأول، والبعض للنص الثاني.
- حمل كل نص على وجه دلالة لا تعارض النص الآخر.

- حمل المطلق على المقيد.
- بناء العام على الخاص.

ومن أمثلة الجمع بين الأدلة التي ظاهرها التعارض: عن ابن عباس – رضي الله عنهما – لما قرأ قوله تعالى: "فَيَوْمَئِذٍ لَا يُسْأَلُ عَنْ ذَنْبِهِ إِنْسٌ وَلَا جَانٌّ" (الرحمن :٣٩)، وقوله: "فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ" (الحجر: ٩٢)، قال – أي ابن عباس –: يُسألون في موضع، ولا يُسألون في موضع آخر، فقال – جامعا بينهما: " لا يسألهم ربهم هل عملتم كذا وكذا؛ لأنه أعلم بذلك منهم، ولكن يقول لهم: لِمَ عملتم كذا وكذا؟ "، فهنا قدم الجمع على غيره. (النملة، ١٩٩٩، ج٥ ، ص. ٢٤١٥)

الترجيح بين الأدلة:

يعرف الترجيح في اصطلاح الأصوليين بأنه " تقوية إحدى الإمارتين على الأخرى فيعمل بها" (البيضاوي، ٢٠٠٨، ص. ٢٣٩)، وعرفه الجويني بأنه: "تغليب بعض الإمارات على بعض في سبيل الظن" (١٩٩٧، ص. ١٧٥)، أي أن الترجيح يشير إلى وجود تساو بين دليلين ولكن غلب أحدهما على الآخر؛ نظرا لكثرة الأدلة، أو كثرة الرواة ، أو حسن اعتقاد الراوي، أو عدالته، وغير ذلك من المرجحات.

والترجيح بين الأدلة له شروط منها: (ابن مختار ، ١٩٩٧، ص. ١٢٥-١٢٦)

- أن يكون الدليلان متساويان في الثبوت، وعلى ذلك فلا تعارض بين القرآن وخبر الواحد، فالقرآن الكريم قطعي الثبوت وخبر الآحاد ظني الثبوت.
- أن يتساويا في القوة، فلا تعارض بين الحديث المتواتر وخبر الآحاد .
- أن لا يمكن الجمع بين النصين المتعارضين بوجه مقبول من وجوه الجمع، فإن أمكن الجمع بينهما من حيث يصح الجمع فلا داعي للترجيح.
- أن يكون في الظنيات، "فلا ترجيح في القطعيات، فلا تعارض بينهما، وإلا ارتفع النقيضان أو اجتمعا" (البيضاوي، ٢٠٠٨، ص. ٢٣٩)

والترجيح بين الأدلة مهارة عقلية يكتسبها طالب العلم من خلال دراسته لمقررات علم الفقه وأصوله؛ ولذا فالترجيح له طرق متعددة قد تدرب عليها الطالب من خلال دراسته للأدلة والمذاهب المتعارضة، ومن هذه الطرق: (البيضاوي ، ٢٠٠٨، ص. ٢٤١-٢٤٥)

- حال الراوي: فيرجع بكثرة الرواة، وقلة الوسائط، وفقه الراوي، وعلمه بالعربية، وأفضليته، وحسن اعتقاده، وكونه صاحب الواقعة، وجليس المحدثين، ومختبراً، ثم معدلاً على روايته، وبكثرة المزكين، وبحثهم، وعلمهم، وحفظه، وزيادة ضبطه ولو لألفاظه عليه السلام، ودوام عقله، وشهرته، وشهرة نسبه، وعدم التباس اسمه، وتأخر إسلامه.

- وقت الرواية: فيرجح الراوي في البلوغ، على الراوي في الصبا، وفي البلوغ، والمحتمل وقت البلوغ، على المتحمل في الصبا، أو فيه أيضاً.

- كيفية الرواية: فيرجح المتفق على رفعه، والمحكي بسبب نزوله، وبلفظه، وما لم ينكره راوي الأصل.

- وقت وروده: فترجح المدنيات، والمشعر بعلو شأن الرسول -ﷺ-، والمتضمن للتخفيف، والمطلق على متقدم التاريخ، والمؤرخ بتاريخ مضيق، والمتحمل في الإسلام.

- اللفظ: فيرجح الفصيح لا الأفصح، والخاص، وغير المخصص، والحقيقة، والأشبه بها، فالشريعة، ثم العرفية، والمستغنى عن الإضمار، والدال على المراد من وجهين، وبغير وسط، والمومئ إلى علة الحكم، والمذكور معارضة معه، والمقرون بالتهديد.

- الحكم ، فيرجح المبقي لحكم الأصل؛ لأنه لو لم يتأخر عن الناقل لم يفد، والمحرم علي المبيح.

- عمل أكثر السلف.

- حسب العلة: فترجح المظنة، ثم الحكمة، ثم الوصف العدمي، ثم الحكم الشرعي، والبسيط، ثم الوجودي للوجودي، ثم العدمي للعدمي.

- حسب دليل العلية: فيرجح الثابت بالنص القاطع، ثم الظاهر اللام، ثم إن والباء، ثم بالمناسبة الضرورية الدينية، ثم الدنيوية، ثم التي في حيز الحاجة الأقرب اعتباراً فالأقرب، ثم الدوران في محل، ثم في محلين، ثم السبر، ثم الشبه، ثم الإيماء، ثم الطرد.

- حسب دليل الحكم، فيرجح النص ثم الإجماع؛ لأنه فرعه.

- حسب كيفية الحكم.

- موافقة الأصول في العلة والحكم، والاطراد في الفروع.

وتوجد بعض المهارات الأخرى التي أشار إليها الأصوليون والفقهاء في مظانها، ولكنها قد تكون مهارات ثانوية، أو مهارات متضمنة في المهارات السابقة التي تمت الإشارة إليها، ومن هذه المهارات: البحث الفقهي، والإقناع الفقهي ، والتلخيص الفقهي، وحل الألغاز الفقهية، وربط المسائل الفقهية بمقاصد التشريع وغيرها من مهارات التفكير الفقهي.

والباحث سوف يعتمد على مهارات التفكير الفقهية المناسبة لمرحلة البكالوريوس بالكليات الشرعية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة وآراء الخبراء والمختصين.

أهمية مهارات التفكير الفقهي لطلاب الجامعة:

لو نظرنا إجمالا إلى مهارات التفكير الفقهي نجد أنها تساعد المتعلم في التوصل إلى الحكم الشرعي الصحيح، أما تفصيلا فإنها تساعده في :

١. التصور الصحيح لمسائل الفقه في كل باب.
٢. استنباط الحكم الشرعي من الأدلة التفصيلية.
٣. بيان وجه الدلالة من النصوص الشرعية.
٤. تعليل الأحكام الشرعية وفق قواعد التعليل المعتبرة عند أهل التخصص.
٥. إقناع الآخرين بالحكم الشرعي.
٦. الترجيح بين أقوال الفقهاء والأدلة التي استندوا إليها.
٧. التمييز الصحيح بين الحجج القوية والحجج الضعيفة في الاستدلال.
٨. مناقشة الأدلة، وتمييز القوي من الضعيف.
٩. إصدار الأحكام الشرعية في المسائل الفقهية المستحدثة.
١٠. تخريج الفروع على الأصول.
١١. الاعتماد على مصادر التشريع الصحيحة عند إصدار الحكم الشرعي
١٢. تحليل النص إلى مكوناته الفرعية للتوصل إلى الاستنتاج الصحيح.
١٣. الاستقراء التام للنصوص الشرعية.
١٤. استخدام القواعد الفقهية والأصولية في إصدار الأحكام الشرعية.
١٥. الرد على الشبهات المعاصرة الواردة في الفقه الإسلامي.
١٦. بيان أوجه الاتفاق والاختلاف بين النصوص الشرعية.

١٧. إلحاق المسائل المستجدة بأصل فقهي كالنص الشرعي والقياس وسد الذرائع وغيرها

١٨. تحرير محل النزاع في المسائل الخلافية.

١٩. تنقيح المناط وتحقيقه وتخريجه.

٢٠. إلحاق الفرع بالأصل لوجود علة مشتركة بينهما.

٢١. إدراك ما يترتب على الفعل من مصالح ومفاسد بعد وقوعه.

٢٢. إدراك العلاقة بين مآلات الأفعال والقواعد الفقهية والأصولية

ثانيا: الدراسات السابقة

بعد مراجعة الدراسات السابقة في مظانها المختلفة لم يجد الباحث دراسة واحدة تتعلق بمهارات التفكير الفقهي، ولكن وجدت دراسات تناولت مهارات التفكير المختلفة ذات العلاقة بمقررات الفقه وأصوله، ودراسات تناولت مهارات التفكير المختلفة لدى طلاب الجامعة، وعليه فإن الباحث سوف يعرض هذه الدراسات في محورين مرتبة من الأقدم إلى الأحدث مبينا الهدف من كل دراسة، ومجتمعها، وعينتها، والمنهج المستخدم فيها، والأدوات، وأهم النتائج التي توصلت إليها، ثم التعليق عليها، وبيانها فيما يلي:

١–دراسات عنيت بمهارات التفكير المختلفة ذات العلاقة بمقررات الفقه وأصوله

في عام (٢٠٠٦) أجرى البشر دراسة هدفت إلى أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، مع تطبيق الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد قبليا وبعديا على عينة الدراسة التي بلغ عددها (٦٦) طالبًا، موزعة على المجموعتين بواقع (٣٣) طالبًا لكل مجموعة؛ وذلك لبيان أثر إستراتيجية خرائط المفاهيم في متغيرات الدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد.

وفي عام (٢٠١١) أجرى آل كنه دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة الفقه لدى طلاب الصف السادس في الثانويات الإسلامية، ولتحقيق الهدف من البحث استخدم الباحث المنهج التجريبي المعتمد على تصميم المجموعة الواحدة، مع تطبيق الاختبار الاستدلالي قبليا وبعديا على عينة الدراسة التي بلغ عددها (٣٤) طالبًا؛ وذلك لبيان أثر الاستراتيجية المستخدمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يثبت فاعلية استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي في مقرر الفقه.

وأجرى العقيدي(٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تعرف فعالية استخدام بعض الوسائط المتعددة وتعليل الأحكام في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في الفقه لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمنطقة الرياض التعليمية؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وصمم أداتين: الأولي لقياس التحصيل، والثانية لقياس التفكير الناقد، وتم التطبيق على عينة بلغت (٩٠) طالبًا مقسمة إلى: (٤٥) تمثل المجموعة التجريبية، و(٤٥) تمثل المجموعة الضابطة. بمدرسة جبل طارق الثانوية بحي النظيم بالرياض، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل والتفكير الناقد.

و أجرت راندا الفرا (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تعرف أثر توظيف استراتيجية جيجسو (Jigsaw) في تنمية مهارات التفكير التأملي بالفقه لدى طالبات الصف الحادي عشر، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى للوحدة الثانية (الزكاة وأحكامها)، واختبار لمهارات التفكير التأملي بالفقه، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر (الفرع الشرعي)، وتم اختيار المجموعة التجريبية من مدرسة فاروق الفرا الثانوية للبنات وعددها (٣٠) طالبة درسن وفق استراتيجية جيجسو (Jigsaw)، والمجموعة الضابطة من مدرسة بيت المقدس الثانوية للبنات وعددها (٣٠) طالبة درسن وفق الطريقة الاعتيادية، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي أسلوب تحليل المحتوى، والمنهج شبه التجريبي، وأسفر الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية

وطالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية في كل من مهارة الكشف عن المغالطات، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، ومهارة وضع حلول مقترحة، والدرجة الكلية للاختبار، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في مهارة الوصول إلى الاستنتاجات.

كما أجرت منيرة الجبرين(٢٠١٧). دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام سكامبر(SCAMPER) لتدريس الفقه في تنمية مهارات التفكير العليا (التحليل – التركيب – التقويم) لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي، تم اختيارها بطريقة عشوائية، قسمت إلى مجموعتين: ضابطة ، وتجريبية، واستخدمت الدراسة اختبار مهارات التفكير العليا لتحقيق هدف البحث، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠٥،٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير العليا ككل لصالح المجموعة التجريبية، كما يوجد فرق دال إحصائياً عند م مستوي (٠٥،٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير العليا عند مهارة التحليل والتركيب والتقويم لصالح المجموعة التجريبية.

وفي نفس العام (٢٠١٧) أجرى متولي، وطنطاوي، وسنجي دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط لتدريس الفقه في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية والوعي بها؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحثون المنهج التجريبي المعتمد على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، مع تطبيق مقياس الوعي بمهارات التفكير الناقد، واختبار التفكير الناقد قبليا وبعديا على عينة الدراسة التي بلغ عددها (٣٠) طالبًا، وذلك لبيان أثر الإستراتيجية المقترحة في متغيرات الدراسة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي مما يثبت فاعلية استخدام الإستراتيجية المقترحة في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في مقرر الفقه والوعي به.

٢-دراسات عنيت بمهارات التفكير المختلفة لدى طلاب الجامعات

في عام (٢٠١٢) أجرت صالحة الترهوني دراسة هدفت إلى قياس مستويات التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة مصراته وعلاقته بمستوى الطموح لديهم؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت الباحثة في ذلك على مجموعة من الإجراءات شملت حصر مجتمع البحث، والذي اشتمل على جميع طلبة وطالبات السنة الثالثة والرابعة بكلية الآداب، للعام الجامعي (٢٠٠٩-٢٠١٠)، والبالغ عددهم (٣٦٤) طالب وطالبة، وتحديد عينة البحث التي تكونت من (٢٠٠) طالب وطالبة موزعين على (١٠) تخصصات، وقامت الباحثة بتطبيق أداتي البحث المتمثلة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (١٩٧٢)، ومقياس مستوى الطموح لأمال أباظة (٢٠٠٤)، وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج من أبرزها وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي ومستوى الطموح، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قدرات التفكير الإبداعي تعزي إلى التخصص.

وأجرى المرشد عام (٢١٠٤) دراسة هدفت إلى استقصاء نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف، وتعرف الفروق بينهم لمستويات التفكير التأملي التي قد تعزى إلى متغير النوع، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة اكتساب مستويات التفكير التأملي والمعدل التراكمي في الجامعة لدى عينة البحث؛ ومن أجل ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغ العدد النهائي لعينة الدراسة (١٦٤٨) طالب وطالبة، موزعين على كليات العلوم الإنسانية والأكاديمية، وفي المستويات الدراسية الأربعة، واعتمد الباحث استبانة التفكير التأمل (RTQ) لكيمبر وزملائه (Kember.،٢٠٠٠، et al) التي شملت أربعة مستويات: الأداءات الاعتيادية، والاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد، وتم تطبيقها على عينة الدراسة، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج لعل من أهمها: مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تقل عن حد الكفاية (75%)، مع وجود انحدار في نسب النمو المحققة بين المستويات الدراسية الأربعة من المستوى الأول للثالث، ثم يعود النمو إلى الارتفاع مرة أخرى في المستوى الرابع في جميع مستويات التفكير التأملي، ووجدت فروق دالة بين الذكور والإناث في جميع مستويات التفكير التأملي لصالح

الذكور، ما عدا مستوى الأداءات الاعتيادية، كما وجدت معاملات ارتباطية موجبة ودالة بين المعدل التراكمي ومستويات التفكير التأملي

وأجرت حصة البجيدي(٢٠١٤) دراسة هدفت إلى قياس وعي طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بمهارات التفكير الناقد، مع بيان أثر التحصيل الدراسي عليه؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، ثم طبقت مقياس الوعي بمهارات التفكير على عينة الدراسة التي بلغت (١٧٤) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى الوعي بمهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى إلى التحصيل الدراسي.

وأجرى المحادين (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي، واعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومقياس الدافع المعرفي على عينة بلغت (٨٣٤) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة جاء دون المستوى المقبول، كما أظهرت وجود علاقة إيجابية بين مستوى التفكير الناقد ومهاراته الفرعية والدافع المعرفي، ووجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته تبعا للنوع الاجتماعي والتخصص.

وهدفت دراسة الشريف (٢٠١٦) إلى قياس مستويات التفكير التأملي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار التفكير التأملي، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (١٢٦) طالب من كلية التربية جامعة الملك فيصل، وأشارت النتائج إلى أن مستويات التفكير التأملي لديهم دون المستوى المقبول تربوياً (أقل من ٨٠٪)، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير التأملي والتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٥٩٤.).

وأجرت أفراح راضي (٢٠١٨). دراسة هدفت إلى الكشف عن مستويات التفكير الجانبي وعلاقته بالانهماك التعليمي لدى طلبة الجامعة ببغداد، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، مطبقة اختبار التفكير الجانبي ومقياس الانهماك التعليمي

على عينة الدراسة التي بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها: أن درجة التفكير الجانبي لدى الطلبة كان مرتفعا مقارنة بالمتوسط الفرضي، وأن مستوى الانهماك التعليمي لديهم كان مرتفعا أيضا مقارنة بالمتوسط الفرضي، مع عدم وجود علاقة ارتباطية التفكير الإيجابي والانهماك التعليمي

وأجرت ندى الجنابي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى قياس التفكير ما فوق المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة كلية التربية الأساسية؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق مقياس التفكير ما فوق المعرفي لـ (١٩٩٦ ، Abedi &Oneil) ومقياس المرونة المعرفية لـ (عبد الوهاب ،٢٠١١) على عينة البحث المكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى تمتع طلبة كلية التربية الأساسية بالتفكير ما فوق المعرفي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما فوق المعرفي وفق متغير النوع (ذكور وإناث) ولصالح عينة الذكور، ووفق متغير التخصص (علمي ، إنساني) لصالح عينة التخصص العلمي، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما فوق المعرفي والمرونة المعرفية .

وأجرت هنادي إبراهيم، وسمر ميرغني (٢٠١٩) دراسة هدفة إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والسلوك الأكاديمي الإيجابي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب جامعة الجزيرة، ومن أجل ذلك استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق الأداتين: الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسون (Schraw and Dennison١٩٩٤) ومقياس السلوك الأكاديمي الإيجابي من إعداد الباحثتين على عينة الدراسة المكونة من (٤٠) طالبًا وطالبة يمثلون التخصصات العلمية والأدبية، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها: إيجابية مستوى التفكير ما وراء المعرفي والسلوك الأكاديمي لدي أفراد العينة، مع وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مقياس السلوك الأكاديمي ومقياس التفكير ما وراء المعرفي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس التفكير ما وراء المعرفي تعزى للتخصص أو النوع.

وفي نفس العام (٢٠١٩) أجرى أبو الحسن دراسة هدفت إلى تعرف مستوى فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، وعلاقته بطبيعة البناء

العاملي لنسق التفكير التكاملي؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي ، وتكونت العينة من (١٤٥) طالب من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق بمرحلتي البكالوريوس، من تخصصات (اللغات المواد الاجتماعية علم النفس التربوي) وطبق عليهم مقياس فقدان الأمل لبيك، ومقياس نسق التفكير التكاملي، واختبار التوافق الجامعي، وتشير أهم النتائج إلى أن مستوى فقدان الأمل (اليأس) لدى عينة البحث خفيف (طفيف)، وأن البناء العاملي لنسق التفكير التكاملي عبارة عن عامل كامن تنتظم حوله سبعة عوامل مشاهدة، كما تشير إلى إمكانية التنبؤ بدلالة إحصائية بفقدان الأمل (اليأس) من أنساق التفكير التكاملي والتوافق الجامعي لدى عينة البحث، مع وجود تأثير للتخصص الدراسي في درجات أنساق التفكير التكاملي، والتوافق الجامعي، وفقدان الأمل (اليأس).

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال عرض الباحث للدراسات السابقة تبيَن وجود تباين وتنوع في مكونات كل دراسة من حيث الهدف، والمنهج البحثي، والأدوات المستخدمة، والنتائج التي تم التوصل إليها، وتوضيح ذلك فيما يلي:

- هدفت بعض الدراسات إلى تعرف أثر استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير المختلفة، مثل: دراسة البشر (٢٠٠٦)، ودراسة العقيدي(٢٠١٦)، ودراسة منيرة الجبرين (٢٠١٧)، بينما هدفت بعض الدراسات الأخرى إلى قياس مهارات التفكير المختلفة لدى طلاب الجامعات، مثل دراسة المرشد (٢٠١٤) وحصة البجيدي (٢٠١٤)، وهدفت بعضها إلى الكشف عن العلاقة بين مها رات التفكير المختلفة وبعض المتغيرات الأخرى، مثل دراسة الشريف (٢٠١٦) ودراسة أفراح راضي (٢٠١٨).

- استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي ، مثل دراسة البشر (٢٠٠٦) ، ودراسة العقيدي(٢٠١٦)، ودراسة راندا الفرا (٢٠١٦)، بينما بعض الدراسات الأخرى استخدمت المنهج الوصفي المسحي أو المنهج الوصفي الارتباطي، مثل دراسة الشريف (٢٠١٦) ودراسة أفراح راضي (٢٠١٨)، ودراسة أبو الحسن (٢٠١٩).

- تباين مجتمع الدراسة في الدراسات السابقة، فبعضها تناول طلاب التعليم الجامعي، مثل دراسة الشريف (٢٠١٦)، ودراسة أفراح راضي (٢٠١٨)، ودراسة أبو

الحسن (٢٠١٩)، وبعضها تناول التعليم العام، مثل دراسة البشر (٢٠٠٦) ، ودراسة (آل كنه (٢٠١١)، ودراسة العقيدي(٢٠١٦).

- تناولت بعض الدراسات مهارات التفكير الناقد، مثل دراسة حصة البجيدي(٢٠١٤) ، وبعضها استخدم مهارات التفكير الاستدلالي، مثل دراسة آل كنه (٢٠١١)، وبعضها استخدم مهارات التفكير التأملي، مثل دراسة الشريف (٢٠١٦) وبعضها استخدم مهارات التفكير الإبداعي، مثل دراسة صالحة الترهوني (٢٠١٢)، وبعضها استخدم مهارات التفكير ما فوق المعرفي ، مثل دراسة هنادي إبراهيم، وسمر ميرغني (٢٠١٩).

- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة فبعضها استخدم مقاييس التفكير وبعضها استخدم اختبارات التفكير، حسب الهدف من كل دراسة.

- نتائج بعض الدراسات أشارت إلى وجود علاقة بين مهارات التفكير وبعض المتغيرات الأخرى، مثل دراسة الشريف (٢٠١٦) ، ودراسة أبو الحسن (٢٠١٩)، بينما أشار بعضها إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير وبعض المتغيرات الأخرى، مثل دراسة أفراح راضي (٢٠١٨) ، كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى انخفاض مستوى التفكير لدى طلاب الجامعات، مثل دراسة المرشد عام (٢١٠٤) ودراسة المحادين (٢٠١٥)، بينما أشار بعضها إلى ارتفاع مستوى التفكير لدى طلاب الجامعات، مثل دراسة ندى الجنابي (٢٠١٨) .

في ضوء التعليق البحث يتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي الارتباطي، وتختلف مع جميعها في الهدف من الدراسة، ومجتمع الدراسة، وقائمة المهارات المتمثلة في مهارات التفكير الفقهي، والأدوات المستخدمة المتمثلة في اختبار مهارات التفكير الفقهي، وقياس الوعي بها.

إجراءات الدراسة الميدانية:

يتناول الجزء التالي أهداف الدراسة الميدانية وأدواتها، والتحقق من صدقها وثباتها، ومجتمع وعينتها، وإجراءات التطبيق، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

١- الهدف من الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى تعرف درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي وعلاقتها بمدى وعيهم بها

٢- مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب المستوى السابع والثامن بالكليات الشرعية بالجامعة الإسلامية، وقد بلغ عددهم (١١٤٥) طالب (عمادة شئون القبول والتسجيل، ١٤٤١ هـ)، وفي ضوء معايير اختيار العينة وتحديد حجمها من مجتمع غير متجانس تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية، وقد بلغ عددها (٣٠٣) طالب وفقًا لمعادلة كيرجسي ومورجان (Morgan&Kergcie) عند مستوى (٠٥، ٠)، التي أفادت بأن حجم العينة لا يقل عن (٢٨٨) طالب، وفقا للعدد الكلي للمجتمع بنسبة (٢٥.١٥%) (حسن ، ٢٠١٦، ص. ٥٣٢) ، وتم توزيعهم على الكليات وفقا للجدول التالي:

جدول (٥) مجتمع الدراسة وعينتها

م	الكلية	العدد الكلي لمجتمع الطلاب	عدد العينة	النسبة المئوية من العدد الكلي لكل كلية	النسبة المئوية من العدد الكلي للعينة
١	الشريعة الإسلامية	٨١٩	٢٠٦	% ٢٥.١٥	% ٦٧.٩٩
٢	الدعوة وأصول الدين	١٨٢	٤٦	% ٢٧.٢٥	%١٥.١٨
٣	الحديث	١١٧	٣١	% ٢٦.٤٩	%١٠.٢٣
٤	القرآن الكريم	٢٧	٢٠	%٧٤.٠٧	% ٦.٦٠
	المجموع	١١٤٥	٣٠٣		%١٠٠

وقد تم اختيار العينة من طلاب المستويين السابع والثامن؛ نظرًا لأنهما يمثلان السنة الرابعة والنهائية للطلاب، وبالتالي فهما يمثلان التراكم التعليمي لاكتساب مهارات التفكير الفقهي والوعي بها، كما أنه لم يعد عامل اللغة العربية معوقًا لفهم العبارات المتضمنة في الأدوات المطبقة عليهم، حيث إن أكثر طلاب الكليات الشرعية ناطقون بغير اللغة العربية.

٣- إعداد قائمة مهارات التفكير وأداتي الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة تم إعداد قائمة مهارات التفكير وأداتي الدراسة في ضوء الخطوات التالية:

أ- قائمة مهارات التفكير الفقهي: تم بناء القائمة وفق الخطوات التالية:

١) تحديد الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التفكير الفقهي المناسبة لطلاب الجامعة الإسلامية، وذلك للاعتماد عليها في بناء مقياس التفكير الفقهي، واستبانة الوعي بها

٢) مصادر إعداد القائمة: اعتمد الباحث في مصادر إعداد القائمة على ما يلي:

– الدراسات والأدبيات السابقة التي اهتمت بالتفكير في مجال علم الفقه وأصوله، مثل: دراسة العقيدي (٢٠١٤)، ودراسة الفرا(٢٠١٦) ، ودراسة الجبرين (٢٠١٧)، ودراسة متولي ، وطنطاوي، وسنجي(٢٠١٧).

–الدراسات والأدبيات السابقة التي اهتمت بالمهارات المتعلقة بالفقه وأصوله، مثل: دراسة ابن مختار(١٩٩٧) ، ودراسة أسبيته (٢٠٠٥)، ودراسة إمام (٢٠١٢) ،ودراسة الحاج (٢٠١٣)، ودراسة الزبيدي، (٢٠١٣)، ودراسة الشراري (٢٠١٣).

– المصادر والمراجع المتخصصة في علم الفقه وأصوله، مثل: التمهيد للأسنوي، والإحكام في أصول الأحكام للآمدي، والإشارة في معرفة الأصول والوجازة في معنى الدليل للباجي، ومنهاج الوصول إلى علم الأصول للبيضاوي، وطرق الكشف عن مقاصد الشارع لنعمان جغيم، وتخريج الفروع على الأصول للزنجاني، وروضة النظر وجنة المناظر لابن قدامة المقدسي، و المبسوط للسرخسي.

–أراء الخبراء والمختصين.

٣) الصورة الأولية للقائمة: بلغت القائمة في صورتها الأولية لمهارات التفكير الفقهي (٣٠) مهارة رئيسة؛ ليتم في ضوئها بناء أداتي الدراسة (اختبار مهارات التفكير الفقهي، واستبانة الوعي بها). (ملحق: ١)

٤) تحكيم القائمة: للتأكد من صلاحية القائمة وصدقها تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال الفقه، وأصوله، ومناهج وطرق التدريس، والقياس النفسي، وأصول التربية الإسلامية، وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث: التحقق من صحة المادة العلمية المشتملة عليها، ومعرفة مدى شمولها، وانتمائها للتفكير الفقهي، ومناسبتها لمجتمع الدراسة، وسلامة صياغة عباراتها، وفي ضوء ما اقترحه السادة المحكمون وصلت القائمة إلى شكلها النهائي (ملحق : ٨) ، و (ملحق: ٢)

٥) الصورة النهائية للقائمة: تكونت القائمة– في صورتها النهائية من (١٤) مهارة للتفكير الفقهي (ملحق: ٢)

ب–اختبار مهارات التفكير الفقهي: تم بناء الاختبار وفق الخطوات التالية:

١) تحديد الهدف من الاختبار: في ضوء الهدف العام من الدراسة تم وضع الهدف من الاختبار، وهو عبارة عن قياس مستوى مهارات التفكير الفقهي لدى طلاب الجامعة الإسلامية .

٢) مصادر إعداد الاختبار: اعتمد الباحث على مصادر مختلفة لبناء الاستبانة، وتمثلت في المصادر التي بُني على ضوئها قائمة مهارات التفكير الفقهي المشار إليها سابقا، وقد تمثلت في الدراسات والأدبيات السابقة التي اهتمت بالتفكير في مجال علم الفقه وأصوله، والدراسات والأدبيات السابقة التي اهتمت بمهارات الفقه وأصوله، والمصادر والمراجع المتخصصة في علم الفقه وأصوله، وأراء الخبراء والمختصين.

٣) الصورة الأولية للاختبار: تم إعداد الاختبار في صورته الأولية، وقد تكون من (٣٦) مفردة، وبعد الانتهاء من صياغة المفردات تم وضع التعليمات في بداية الاختبار من أجل الإيضاح والبيان لعينة الدراسة، حتى تكون استجابتهم صحيحة ومعبرة. (ملحق:٣)

٤) الخصائص السيكومترية للاختبار.

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار من خلال ما يلي:

(أ) الصدق الظاهري للاختبار(صدق المحكمين):تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء والأساتذة المتخصصين، وفي ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم تم مرجعتها وتعديل الصورة الأولية لها.(ملحق :٨)

(ب) الصدق الإحصائي للاختبار: تم حساب صدق الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالبًا، وذلك من خلال المقارنة الطرفية، حيث تم ترتيب درجات الطلاب على الاختبار ترتيبا تنازليا، وتم فصل (٢٧%) من الدرجات التي وقعت في الطرف العلوي، وكذلك (٢٧%) من الدرجات التي وقعت في الطرف السفلي، ثم رصدت الإجابة الصحيحة لكل مجموعة، وتمت المقارنة بينهما عن طريق اختبار (ت)، وبلغت قيمتها (٨.٧٨٠) وهي أعلى من القيمة الجدولية (٢.٣٦) وقيمة الاحتمال(0.000،) وهي أقل من مستوى (٠٥، ٠) مما يدل على أن اختبار مهارات التفكير الفقهي له قدرة على التمييز بين المنخفضين والمرتفعين في الدرجات، مما يدعو إلى الثقة في صدقه، كما تم حساب الصدق الذاتي للاختبار من خلال

إيجاد الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار الذي بلغ (٠،٨٤٩.) وهو معامل مرتفع يدل على قوة صدق الاختبار.

(ج) ثبات الاختبار: تم التأكد من ثبات الاختبار من خلال استخدام طريقة التجزئة النصفية، عن طريق تقسيم الأسئلة إلى فردية وزوجية، وتم استخدام معادلة جيتمان (Guttman)، (فؤاد البهي، ٢٠٠٦، ص. ٣٨٧) وبلغ معامل ثبات الاختبار (.721) ، وهي درجة ثبات مناسبة، مما أدى إلى الاطمئنان إلى استخدام الاختبار باعتباره أداة قياس مناسبة.

(د) تحديد معامل السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار: نظرا لأن اختبار مهارات التفكير الفقهي قائم على الدرجة والصفر فإنه تم حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز وذلك باستخدام المعادلات الخاصة بذلك: (فؤاد البهي السيد ، ٢٠٠٦، ص. ٤٥٣)، وقد اعتبر أن المفردة التي يصل معامل سهولتها إلى أكثر من (٠،٧٥) تعد شديدة السهولة، والتي تصل إلى أقل من (٠،٢٥) تعد شديدة الصعوبة، وقد تراوح معامل السهولة بين (٠،٢٧- ٠،٧٠)، ويقابله معامل الصعوبة بين (٠،٣٠- ٠،٧٣) ، وهذا يدل على أن مفردات الاختبار تقع جميعها داخل النطاق المحدود، وأنها ليست شديدة السهولة أو الصعوبة، أما معامل التمييز فقد وقع بين (٠،٣١- ٠،٧٦)... وهو معامل تمييز مناسب ، ويعطي مؤشرا على أن الاختبار له القدرة على التمييز بين الطلاب.

٥)تحديد زمن الأداة: تمّ تحديد زمن الأداة عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أسرع طالب وأبطأ طالب، فكان على التوالي (٣٠) دقيقة و(٤٦) دقيقة، وبحساب المتوسط الحسابي لهما يُصبح الزمن المناسب لتطبيق الاختبار(٣٨) دقيقة تقريبًا.

٦)الصورة النهائية للاختبار: بعد عرض الاختبار على السادة المحكمين وحساب صدقه وثباته أصبح الاختبار في صورته النهائية، وقد بلغ عدد مفرداته (٤٢) مفردة (ملحق:٤)

٧) مفتاح تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة لكل سؤال صحيح، وصفر لكل سؤال خطأ، بالتالي فإن أعلى درجة للاختبار(٤٢) درجة، وأقل

درجة (صفر)، وتم استخدام نموذج مثقب لتصحيح أوراق إجابات الطالب في يسر وسهولة. (ملحق: ٥).

٨) تطبيق الاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (٣٠٣) طالب من الجامعة الإسلامية بعد توضيح الهدف من الأداة، وعرض البيانات المساعدة لهم في كيفية الاستجابة.

ج-استبانة الوعي بمهارات التفكير الفقهي

تم بناء الاستبانة وفق الخطوات التالية:

١)تحديد الهدف من الاستبانة: في ضوء الهدف العام من الدراسة تم وضع الهدف من هذه الأداة، وهو عبارة عن قياس وعي طلاب الجامعة الإسلامية بمهارات التفكير الفقهي

٢)مصادر إعداد الاستبانة: اعتمد الباحث على مصادر مختلفة لبناء الاستبانة، وتمثلت في المصادر التي بُني في ضوئها القائمة واختبار مهارات التفكير الفقهي المشار إليها سابقا.

٣)الصورة الأولية للاستبانة: تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، من خلال وضع مجموعة من العبارات المنتمية لكل مهارة رئيسة من مهارات التفكير الفقهي، وقد تكونت الاستبانة من (٦٥) عبارة (ملحق:٦)

٤)الخصائص السيكومترية للاستبانة.

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة من خلال ما يلي:

(أ) الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين):تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والأساتذة المتخصصين، وفي ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم تم مرجعتها وتعديل الصورة الأولية لها.(ملحق :٨).

(ب)الصدق الإحصائي للاستبانة: تم حساب صدق الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالبًا، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأداة ودرجة كل مفردة، وتراوح معامل الارتباط ما بين (٣٥٠، ٠ ٠.٧٣٠) ، وهي قيم مقبولة إحصائيا (حسن ، ٢٠١٦، ٢٨٤)، كما تم حساب معامل الصدق أيضا عن طريق الصدق الذاتي ، وذلك من خلال حساب الجذر

التربيعي لمعامل الثبات، الذي بلغ (٠.٨٩٤). وهي نسبة مناسبة للصدق الإحصائي تعطى درجة من الاطمئنان إلى صدق الأداة

(ج) ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات(٠.٨٠١)، وهي نسبة دالة عند مستوى (٠٥،٠)، وهو ثبات مناسب يعطي درجة من الاطمئنان إلى استخدام الاستبانة باعتبارها أداة قياس مناسبة.

٥) تحديد زمن الأداة: تمّ تحديد زمن الاستجابة للأداة عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أسرع طالب وأبطأ طالب، فكان على التوالي (١٥) دقيقة و(٢٥) دقيقة ، وبحساب المتوسط الحسابي لهما يُصبح الزمن المناسب لتطبيق الاستبانة (٢٠) دقيقة تقريبًا.

٦) الصورة النهائية للاستبانة: بعد عرض الاستبانة على السادة المحكمين وحساب صدقها وثباتها أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية، وقد بلغ عدد مفرداتها (٥٤) مفردة (ملحق : ٧)

٧) تصحيح الاستبانة: تم تصحيح الاستبانة من خلال الاستجابة على مستويات رباعية (موافق–محايد –غير موافق– لا أعلم)، وتعطى الدرجة للعبارة الموجبة على التوالي (٣–٢–١–٠)، وللعبارة السالبة (١–٢–٣–٠).

٨) تطبيق الاستبانة: تم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (٣٠٣) طالب من الجامعة الإسلامية بعد توضيح الهدف من الاستبانة وعرض البيانات المساعدة لهم في كيفية الاستجابة.

٤–المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة الفروض تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

اختبار النسبة التائية. (T–test)، ومعامل ارتباط بيرسون.(Pearson)، و معامل ألفا كرونباخ.(Cronbach's alpha)، واختبار الاعتدالية اختبار شابيرو– ويلك (Shapiro – Wilk)، واختبار التجانس اختبار ليفين (Levene Test)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه.(One Way ANOVA) ، واختبار شيفيه.(Scheffe Test)، و معامل كوهين.(Cohen)، ومربع إيتا (Eta Squared)

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

سوف يتم عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها وفق ترتيب كل سؤال والفرض المتعلق به، وبيانها فيما يلي:

نتيجة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: "ما مهارات التفكير الفقهي المناسبة لطلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟ ويتعلق بهذا السؤال الفرض التالي:" توجد مهارات للتفكير الفقهي مناسبة لطلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ".

وللإجابة عن هذا السؤال تم عمل قائمة بمهارات التفكير الفقهي اللازمة لطلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات الأكاديمية والتربوية والكتب والمراجع المتخصصة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وللتأكد من صلاحيتها وصدقها الظاهري تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وقد تم التعديل في ضوء ما اقترحوه، وقد تكونت القائمة في صورتها النهائية من (١٤) مهارة تمثلت في :

- تعليل الأحكام الشرعية
- الاستقراء الفقهي
- القياس الفقهي
- الاستدلال الفقهي
- تقويم الحجج
- المقارنة بين النصوص الشرعية
- التكييف الفقهي
- تنقيح المناط وتحقيقه وتخريجه
- تخريج الفروع على الأصول
- الخيال الفقهي
- التوصل إلى المآلات الفقهية (مآلات الأفعال).
- استنباط الحكم الشرعي
- إصدار الحكم الشرعي
- الترجيح بين الأدلة.

نتيجة السؤال الثاني

ترتبط النتيجة التالية بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة، ونصه: "ما درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي ؟ ويتعلق بهذا السؤال الفرض التالي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي".

وللإجابة عن هذا السؤال والتحقق من صحة الفرض المتعلق به تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمتوسطات الحسابية لعينة الدراسة مقارنة بالمتوسط الفرضي في اختبار مهارات التفكير الفقهي لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، حيث إن المتوسط الواقعي يساوي متوسط ما حصل عليه الطلاب من درجات فعلية، والمتوسط الفرضي يساوي الدرجة المتوقع أن يحصل عليها الطلاب، وهي (٣١.٥) درجة*، بما يعادل (٧٥%) من الدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمتوسطات الحسابية لدرجات عينة الدراسة في اختبار مهارات التفكير الفقهي مقارنة بالمتوسط الفرضي

ن	الدرجة القصوى	المتوسط الفرضي	النسبة المئوية للمتوسط الفرضي	المتوسط الواقعي	النسبة المئوية للمتوسط الواقعي	الانحراف المعياري
٣٠٣	42	٣١.٥	%٧٥	٢٤.٤٠	٥٨.١١	٦.٣٠٩

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لمهارات التفكير الفقهي لدى عينة الدراسة قد بلغ (٢٤.٤٠)، وهو أقل من المتوسط الفرضي الذي بلغ (٣١.٥)، ولتوضيح دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي تم حساب قيمة (ت) وفق الجدول (٧) بعد التأكد من فرضياته إلا أن الباحث لم يتحقق من اعتدالية توزيع الدرجات إحصائيا؛ نظرا لكبر حجم العينة الذي بلغ عددها (٣٠٣) طالب اعتمادا على

---

*) **في ضوء أراء الخبراء والمختصين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية تم الاعتماد على لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية وقواعدها التنفيذية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تقدير المتوسط الفرضي(الحد المقبول تربويا) ، وذلك عن طريق اختيار التقدير المتوسط الذي يبدأ من ٧٥% بتقدير جيد مرتفع، وهو تقدير يقع بين تقدير جيد، وتقدير جيد جدا، كما أنه يقع بين أربعة تقديرات أقل منه وهي (جيد – مقبول مرتفع – مقبول - راسب)، وأربعة تقديرات أعلى منه، وهي (جيد جد - جيد جدا مرتفع- ممتاز- ممتاز مرتفع).**

نظرية النهاية المركزية (علام ، ١٩٩٣، ص. ٧٩، ٢٠٦) (مراد، وهادي، وجاد الرب، ٢٠١٧، ص . ٥٣) .

جدول (٧) قيمة (ت) لتوضيح دلالة الفروق بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في اختبار مهارات التفكير الفقهي لدى طلاب الجامعة الإسلامية.

ن	نوع المتوسط	المتوسط	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
٣٠٣	الواقعي	٢٤.٤٠	٧.٠٩	٦.٣٠٩	.362	٣٠٢	١٩.٥٦	٢، ٠٨	.000	دالة
	الفرضي	٣١.٥		.....	.....					

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (١٩.٥٦)، وهي أعلى من القيمة الجدولية عند درجة حرية (٣٠٢) التي بلغت (٢،٠٨) عند مستوى (٠٥، ٠)، كما أن القيمة الاحتمالية (٠٠٠ .) ، وهي أقل من مستوى المعنوية (٠٥. ٠)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطين، وبالمقارنة بين المتوسط الواقعي لدرجات عينة الدراسة الذي بلغ (٢٤.٤٠)، والمتوسط الفرضي الذي بلغ (٣١.٥) يتضح أن المتوسط الواقعي لدرجات عينة الدراسة أقل من المتوسط الفرضي ، وهذا يعني أن مستوى مهارات التفكير لدى أفراد العينة أقل من المستوى المطلوب.

ولتعرف مستوى الدلالة العملية تم حساب حجم الأثر باستخدام معامل كوهين(Cohen) طبقًا للمعادلة التالية: (حسن، ٢٠١٦، ص. ٢٦٨).

$$\text{حجم الأثر} = \frac{\text{الفرق بين المتوسطات}}{\text{الانحراف المعياري}} = \frac{٧.٠٩٠}{٦.٣٠٩} = ١.١٢٣$$

يتضح من النتيجة السابقة أن حجم الأثر قد بلغ (١.١٢٣)، وهو حجم كبير جدا وله دلالة عملية وفقا لمحكات حجم التأثير لكوهين (حسن، ٢٠١٦، ص. ٢٨٤)، وهذا يؤكد الفروق الإحصائية بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي، وفي ضوء النتيجة السابقة تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠٥، ٠) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي لصالح المتوسط الفرضي".

وبناء عليها فإن النتيجة الحالية تتفق مع نتيجة دراسة كل من: المرشد عام (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف لم تصل إلى حد الكفاية (٧٥%)، ودراسة المحادين (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة جاء دون المستوى المقبول، ودراسة دراسة الشريف (٢٠١٦) فقد أثبتت أن مستويات التفكير التأملي لدى طلاب كليات التربية دون المستوى المقبول تربوياً (أقل من ٨٠٪)، وتختلف مع دراسة أفراح راضي (٢٠١٨). التي أشارت إلى ارتفاع درجة التفكير الجانبي لدى طلبة جامعة بغداد مقارنة بالمتوسط الفرضي، ودراسة ندى الجنابي (٢٠١٨) فقد أثبتت إيجابية مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدي أفراد عينة الدراسة.

ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى ما يلي:

- اهتمام كثير من الطلاب بالحفظ أكثر من التطبيق للحصول على درجات مرتفعة في اختبار المقررات ذات الصلة بمهارات التفكير الفقهي.
- اعتماد بعض أساليب التعلم على النمطية والتقليدية
- احتياج مهارات التفكير الفقهي إلى قدرات عقلية معينة قد لا تتوفر عند كل الطلاب؛ لأنها تقوم على الاستقراء والاستنباط والاستدلال وغيرها.
- قلة المقررات الفقهية والأصولية في الكليات الشرعية سوى كلية الشريعة، فعدد الكتب الفقهية المقررة على طلاب كلية الحديث والقرآن والدعوة ينحصر بين (٥-٨) مقررات دراسية، علما بأنه توجد مقررات مساندة مثل التفسير التحليلي والحديث التحليلي، وأحاديث الأحكام.
- قيام الاختبارات الفصلية والنهائية على الأنماط التقليدية في التقويم.
- وجود صعوبات لغوية لدى بعض طلاب الجامعة الإسلامية؛ نظرا لأنهم ينطقون لغات غير العربية ؛ مما يعوق نمو مهارات التفكير الفقهي لديهم، ويؤثر في الأداء التدريسي لدى عضو هيئة التدريس، فضلا عن تنفيذ الأنشطة الداعمة لمهارات التفكير الفقهي.
- اعتقاد كثير من الطلاب بأن التفكير الفقهي عبارة عن حفظ المسائل الفقهية الواردة في المقررات الدراسية أو الكتب السابقين.

– اعتماد الطلاب على حفظ النقول من الكتب الفقهية السابقة واستخدامها في بيان بعض الأحكام الشرعية .

نتيجة السؤال الثالث:

ترتبط النتيجة التالية بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة، ونصه: "ما أثر التخصص في درجة اكتساب طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات التفكير الفقهي؟"، ويتعلق بهذا السؤال الفرض التالي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين متوسطات درجات طلاب الجامعة الإسلامية في درجة اكتسابهم لمهارات التفكير الفقهي تعزى إلى التخصص"

وللإجابة عن السؤال الثالث والتحقق من صحة الفرض المتعلق به تمت معالجة النتائج باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) بعد التأكد من توفر فرضياته، وشروط استخدامه المتمثلة في العشوائية، واستقلال العينات، والتوزيع الاعتدالي، وتجانس التباين. (على بن حمزة هجان، ٢٠٠٨، ص. ٢٠٦)، (حسن، ٢٠١٦، ص. ٣٢٩)؛ نظرا لوجود مجموعات عدد أفرادها أقل من (٣٠) طالبًا، وللتأكد من شرط الاعتدالية والتجانس باعتبارهما الشرطين اللذين يتم فحصهما إحصائيًا فقد استخدام الباحث اختبار ليفين (Levene Test) لبيان نسبة التجانس بين العينات المسحوبة من المجتمع الأصلي، واختبار شابيرو– ويلك (Shapiro – Wilk) لبيان نسبة التوزيع الاعتدالي، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) نتائج اختبار التجانس لبيان نسبة التجانس بين العينات المسحوبة من المجتمع الأصلي في درجات اختبار التفكير الفقهي

إحصائي الاختبار	درجة الحرية ١	درجة الحرية ٢	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
.642	٣	٢٩٩	.588	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (٥٨٨.)، وهي أعلى من مستوى المعنوية (٠.٥) ، مما يدل على تحقق التجانس بين درجات أفراد العينات

ويبين الجدول (٩) نتائج اختبار شابيرو– ويلك (Shapiro – Wilk)لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الكليات الشرعية بالجامعة الإسلامية .

جدول(٩) نتائج اختبار شابيرو- ويلك (Shapiro – Wilk) لبيان نسبة التوزيع الاعتدالي لعينة الدراسة في اختبار مهارات التفكير الفقهي

الكلية	Shapiro – Wilk			
	إحصائي الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
الشريعة	.976	206	.20	غير دالة
الدعوة وأصول الدين	.942	46	. 23	غير دالة
الحديث	.967	31	.436	غير دالة
القرآن	.911	20	.067	غير دالة

يتضح من الجدول السابق تحقق اعتدالية التوزيع بالنسبة لدرجات اختبار التفكير الفقهي في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية (Shapiro – Wilk)، حيث وجد أن قيم الاحتمال على التوالي كلية الشريعة (٢٠ .)، وكلية الدعوة (.٢٣)، وكلية الحديث، (.٤٣٦)، وكلية القرآن (.٠٦٧)، وهذه القيم أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥) مما يدل على تحقق اعتدالية التوزيع في درجات الاختبار.

وبعد التأكد من توفر فرضيات اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) تم استخدامه للتحقق من وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعات في مدى اكتسابهم لمهارات التفكير الفقهي تعزى إلى التخصص، والجدول التالي يوضح حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتوسطات الحسابية لعينة الدراسة وفق التخصصات المختلفة

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة في مهارات التفكير الفقهي

م	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الشريعة	٢٠٦	26.174	5.49310
٢	الدعوة وأصول الدين	٤٦	19.239	6.37420
٣	الحديث	٣١	22.483	6.63260
٤	القرآن الكريم	٢٠	21.100	5.04610

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي يتراوح ما بين (٢٦.١٧٤ و ١٩.٢٣٩)، وهذه النسبة تدل على تباعد المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة، وهي مرتبة من الأعلى للأدنى كالتالي: كلية الشريعة –كلية الحديث– كلية القرآن الكريم– كلية الدعوة وأصول الدين، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه(One Way ANOVA) ، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(١١) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه(One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في اختبار مهارات التفكير الفقهي حسب متغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٢٠٥.٦٣٤	٣	735.211	٢٢.٣٩١	٦٣،٢	.000	دالة
داخل المجموعات	٩٨١٧.٦٢٠	٢٩٩	32.835				
المجموع	١٢٠٢٣.٢٥٤	٣٠٣					

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (٠٠٠ .)، وهي أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥) وقيمة (ف) (٢٢.٣٩١) وهي أعلى من القيمة الجدولية (٦٣،٢) مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين الكليات الشرعية في اختبار التفكير الفقهي تعزى للتخصص.

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه(Scheffe)، فهو من أكثر الطرق دقة، ولا يتأثر بعدم تساوي المجموعات، وأكثر حساسية من غيره، ويؤدي إلى أقل فروق دالة إحصائيًا، كما أنه لا يتأثر بمخالفة افتراضات الإحصاء المعلمي (حسن، ٢٠١٦، ص. ٣٣٩) والجدول (١٢) يوضح تحديد اتجاه الفروق بين المجموعات.

جدول(١٢) اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات في اختبار مهارات التفكير الفقهي حسب متغير التخصص.

التخصص	المتوسط	قيمة (ق) لتوجيه الفروق بين المتوسطات							
		الشريعة		الدعوة وأصول الدين		الحديث		القرآن الكريم	
		متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية
الشريعة	٢٦.١٧	ـــــ							
الدعوة وأصول الدين	١٩.٢٣	٦.٩٣	.000	ـــــ					
الحديث	٢٢.٤٨	٣.٦٩	.012	٣.٢٤	.117	-			
القرآن الكريم	٢١.١٠	٥.٠٧	.003	1.86	.689	١.٣٨	.871	ـــــ	

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصات المختلفة عند مستوى، (٠٥،٠) وأعلاها كلية الشريعة مع كلية الدعوة وأصول الدين، لصالح كلية الشريعة، إذ إن قيمة (ق) تساوي (000.) وهي أقل من (٠٥،٠) بفارق بين المتوسطتين قيمته (٦.٩٣)، ثم كلية الشريعة مع كلية القرآن الكريم، لصالح كلية الشريعة، إذ إن قيمة (ق) تساوي (003.) وهي أقل من (٠٥،٠) بفارق بين المتوسطتين قيمته (٥.٠٧)، ثم كلية الشريعة مع كلية الحديث، لصالح كلية الشريعة، إذ إن قيمة (ق) تساوي (012.) وهي أقل من (٠٥،٠) بفارق بين المتوسطتين قيمته (٣.٦٩)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي إلى التخصص لصالح كلية الشريعة مع باقي الكليات.

كما يشير الجدول أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين كلية الدعوة وكلية الحديث، حيث إن قيمة (ق) تساوي (117.) وهي أعلى من (٠٥،٠)، وبين كلية الدعوة وكلية القرآن الكريم، حيث إن قيمة (ق) تساوي (689.) وهي أعلى من (٠٥،٠)، وبين كلية الحديث وكلية القرآن الكريم، حيث إن قيمة (ق) تساوي (871.) وهي أعلى من (٠٥،٠)، مما يعني تساوي الكليات الثلاث (الدعوة وأصول الدين، والحديث، والقرآن الكريم) في درجات اختبار التفكير الفقهي

ولمعرفة مستوى الدلالة العملية بين كلية الشريعة وباقي الكليات تم حساب حجم الأثر باستخدام حساب مربع إيتا طبقا للمعادلة التالية: (حسن، ٢٠١٦، ص. ٢٧٣)، (مراد، وآخرون، ٢٠١٧، ص. ١٢١).

$$\text{حجم الأثر} = \frac{\text{مجموع المربعات}}{\text{المجموع الكلي للمربعات}} = \frac{٢٢٠٥.٦٣٤}{١٢٠٢٣.٢٥٤} = ٠.١٨$$

يتضح من النتيجة السابقة أن حجم الأثر قد بلغ (٠.١٨)، وهو حجم متوسط وله دلالة عملية وفقا لمحكات كوهين التي اقترحها لمربع إيتا (حسن، ٢٠١٦، ص. ٢٨٤)، وهذا يؤكد الفروق الدالة إحصائيا بين المجموعات لصالح كلية الشريعة، وعليه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين متوسطات درجات طلاب الجامعة الإسلامية في مدى اكتسابهم لمهارات التفكير الفقهي تعزى إلى التخصص"

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحادين (٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد تعزى إلى التخصص، ودراسة ندى الجنابي (٢٠١٨) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما فوق المعرفي تعزى إلى التخصص.، ودراسة أبو الحسن (٢٠١٩) فقد أشارت إلى وجود تأثير للتخصص الدراسي في درجات أنساق التفكير التكاملي، وتختلف مع دراسة صالحة الترهوني (٢١٠٢) التي أشات إلى أن التخصص لم يؤثر في قدرات التفكير الإبداعي، ودراسة هنادي إبراهيم، وسمر ميرغني (٢٠١٩) التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس التفكير ما وراء المعرفي تعزى للتخصص.

ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى ما يلي:

- التخصص الأكاديمي لكلية الشريعة، فهو يقوم على الفقه وأصوله وما يتعلق بهما من مهارات مختلفة.
- تعدد المقررات الفقهية والأصولية المختلفة حسب خطة كلية الشريعة ، فقد بلغت (٢٩) مقررا موزعة على المستويات الثمانية، وهي كلها مقررات تقوم على مهارات التفكير الفقهي، مثل: استنباط الأحكام الشرعية من القرآن الكريم والسنة النبوية، والترجيح بين أقوال الفقهاء، والموازنة بين النصوص الشرعية وغيرها.(كلية الشريعة، ١٤٤١ هـ)، مقارنة بالمقررات الفقهية والأصولية في كلية القرآن الكريم ، والحديث، والدعوة وأصول الدين، فقد بلغت (٦) مقررات في كلية القرآن الكريم، و(٨) مقررات في كلية الحديث والدعوة وأصول الدين، مع وجود مقررات مساندة مثل التفسير التحليلي والحديث التحليلي، وأحاديث الأحكام، مما يؤدي إلى قلة الساعات التدريسية والأنشطة المستخدمة في تنمية مهارات التفكير الفقهي.(كلية القرآن، ١٤٤١ هـ) ، (كلية الحديث، ١٤٤١)، (كلية الدعوة وأصول الدين ١٤٤١).
- كثرة عدد الساعات الدراسية المرتبطة بتعدد مقررات الفقه وأصوله في كلية الشريعة الإسلامية، مما يتيح لأعضاء هيئة التدريس تنفيذ الأنشطة المناسبة التي تنمي مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب.
- اهتمام طلاب الكليات الثلاثة (كلية القرآن الكريم، والحديث، والدعوة وأصول الدين) بالمقررات الرئيسة المرتبطة بطريق مباشر بأهداف الكلية أكثر من غيرها من

المقررات، مثل الاهتمام بالقراءات القرآنية في كلية القرآن، والعقيدة الإسلامية في كلية الدعوة ،أصول الدين، والأحاديث النبوية في كلية الحديث.

نتيجة السؤال الرابع

ترتبط النتيجة التالية بالسؤال الرابع من أسئلة الدراسة، ونصه: "ما مدى وعي طلاب الجامعة الإسلامية بمهارات التفكير الفقهي؟ ويتعلق بهذا السؤال الفرض التالي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في مدى وعي طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بمهارات التفكير الفقهي".

وللإجابة عن السؤال الرابع والتحقق من صحة الفرض المتعلق به تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمتوسطات الحسابية لعينة الدراسة مقارنة بالمتوسط الفرضي في مقياس الوعي بمهارات التفكير الفقهي لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، حيث إن المتوسط الواقعي يساوي متوسط ما حصل عليه الطلاب من درجات فعلية، والمتوسط الفرضي يساوي الدرجة المتوقع أن يحصل عليها الطلاب، وهي (١٢١.٥) درجة *، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمتوسطات الحسابية لدرجات عينة الدراسة في مستوى الوعي بمهارات التفكير الفقهي مقارنة بالمتوسط الفرضي

ن	الدرجة القصوى	المتوسط الفرضي	النسبة المئوية للمتوسط الفرضي	المتوسط الواقعي	النسبة المئوية للمتوسط الواقعي	الانحراف المعياري
٣٠٣	١٦٢	١٢١.٥	%٧٥	١٢٢.١	٧٥.٣٧	١٩.٣٢

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الوعي بمهارات التفكير الفقهي لدى عينة الدراسة قد اختلف عن المتوسط الفرضي، إذ إنه قد بلغ (١٢٢.١)، ولتوضيح دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي تم حساب قيمة (ت) وفق

---

*) **في ضوء أراء الخبراء والمختصين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية تم الاعتماد على لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية وقواعدها التنفيذية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تقدير المتوسط الفرضي (الحد المقبول تربويا) ، وذلك عن طريق اختيار التقدير المتوسط الذي يبدأ من ٧٥% بتقدير جيد مرتفع، وهو تقدير يقع بين تقدير جيد، وتقدير جيد جدا، كما أنه يقع بين أربعة تقديرات أقل منه، وهي (جيد – مقبول مرتفع – مقبول - راسب)، وأربعة تقديرات أعلى منه، وهي (جيد جد - جيد جدا مرتفع- ممتاز- ممتاز مرتفع)**

الجدول (١٤) بعد التأكد من فرضياته إلا أن الباحث لم يتحقق من اعتدالية توزيع الدرجات إحصائيا؛ نظرا لكبر حجم العينة الذي بلغ عددها (٣٠٣) طالب اعتمادا على نظرية النهاية المركزية (علام ، ١٩٩٣، ص. ٧٩، ٢٠٦) (مراد، وهادي، وجاد الرب، ٢٠١٧، ص . ٥٣) .

جدول (١٤) قيمة "ت" لتوضيح دلالة الفروق بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في مستوى وعي طلاب الجامعة الإسلامية بمهارات التفكير الفقهي.

العدد	نوع المتوسط	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
٣٢٦	الواقعي	١٢١.٥	١٩.٣٢	.3624	٣٠٢	.542	٠٨،٢	.588	غير دالة
	الفرضي	١٢٢.١	.....	.....					

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (.542)، وهي أقل من القيمة الجدولية عند درجة حرية (٣٠٢) التي بلغت (٠٨،٢) عند مستوى (٠٥، ٠)، كما أن القيمة الاحتمالية (.588) أعلى من مستوى المعنوية (٠. ٥)، وهذا يشير إلى أن الفروق بين المتوسطين ليس لهما دلالة إحصائية، وأن الدرجة الفرضية تساوي الدرجة الواقعية في وعي طلاب الجامعة الإسلامية بمهارات التفكير الفقهي ، وأن طلاب الجامعة الإسلامية لديهم وعي كاف بمهارات التفكير الفقهي، يمكن الاستفادة منه في تنميتها لديهم من خلال المقررات الدراسية والأنشطة التعليمية واستراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب، وعليه تم قبول الفرض الصفري " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في درجة وعي طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بمهارات التفكير الفقهي"، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة حصة البجيدي(٢٠١٤) التي أشارت إلى انخفاض مستوى الوعي بمهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة.

ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى :

– طبيعة الدراسة في الكليات الشرعية بالجامعة الإسلامية، فهي قائمة على العلوم الشرعية المرتبطة بمهارات التفكير الفقهي بطريق مباشر أو غير مباشر، مما يؤدي إلى زيادة وعي الطلاب بها.

– ارتباط الوعي بالجوانب المعرفية لمهارات التفكير الفقهي أكثر من الجوانب الأدائية والتطبيقية.

– اعتماد التقويم البديل في الجامعة الإسلامية من ٤٠% إلى ٦٠% من الدرجة الكلية لكل مقرر دراسي، وفي كثير من الأحيان يقوم التقويم البديل على الأنشطة البحثية التي يكلف بها الطلاب من أعضاء هيئة التدريس في أثناء كل فصل دراسي مما يؤدي إلى زيادة الوعي لديهم من خلال القراءة والاطلاع على المصادر والمراجع المختلفة.

نتيجة السؤال الخامس:

ترتبط النتيجة التالية بالسؤال الخامس من أسئلة الدراسة، ونصه: " ما أثر التخصص في مدى وعي طلاب الجامعة الإسلامية بمهارات التفكير الفقهي؟"، ويتعلق بهذا السؤال الفرض التالي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة الإسلامية في مدى وعيهم بمهارات التفكير الفقهي تعزى إلى التخصص"

وللإجابة عن السؤال الخامس والتحقق من صحة الفرض المتعلق به تمت معالجة النتائج باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) بعد التأكد من توفر فرضياته، وشروط استخدامه المتمثلة في العشوائية، واستقلال العينات، والتوزيع الاعتدالي، وتجانس التباين. (على بن حمزة هجان، ٢٠٠٨، ص. ٢٠٦)، (حسن، ٢٠١٦، ص. ٣٢٩)، نظرا لوجود مجموعات عدد أفرادها أقل من (٣٠) طالبًا، وللتأكد من شرط الاعتدالية والتجانس باعتبارهما الشرطين اللذين يتم فحصهما إحصائيًا فقد استخدام الباحث اختبار ليفين (Levene Test) لبيان نسبة التجانس بين العينات المسحوبة من المجتمع الأصلي، واختبار شابيرو– ويلك (Shapiro – Wilk) لبيان نسبة التوزيع الاعتدالي، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٥) نتائج اختبار التجانس لبيان نسبة التجانس بين العينات المسحوبة من المجتمع الأصلي في درجات وعي الطلاب بمهارات التفكير الفقهي

إحصائي الاختبار	درجة الحرية ١	درجة الحرية ٢	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
.749	٣	٢٩٩	.524	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية(524.) أعلى من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، مما يدل على تحقق التجانس بين درجات أفراد العينات، ويبين الجدول (١٦) نتائج استخدام اختبار شابيرو- ويلك (Shapiro – Wilk)لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الكليات الشرعية بالجامعة الإسلامية .

جدول (١٦) نتائج اختبار شابيرو- ويلك (Shapiro – Wilk) لبيان نسبة التوزيع الاعتدالي لعينة الدراسة في درجات وعي الطلاب بمهارات التفكير الفقهي

الكلية	Shapiro – Wilk			
	إحصائي الاختبار	درجة الحرية	قيمة الاحتمال	الدلالة
الشريعة	.955	206	.089	غير دالة
الدعوة وأصول الدين	.981	46	.643	غير دالة
الحديث	.945	31	.112	غير دالة
القرآن	.919	20	.095	غير دالة

يتضح من الجدول السابق تحقق اعتدالية التوزيع بالنسبة لدرجات وعي الطلاب بمهارات التفكير الفقهي في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية (Shapiro – Wilk)، حيث وجد أن قيم الاحتمال على التوالي كلية الشريعة (٠٨٩ .)، وكلية الدعوة (٦٤٣.)، و كلية الحديث، (١١٢.)، و كلية القرآن، (٠٩٥. ٠)، وهذه القيم أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥) مما يدل على تحقق اعتدالية التوزيع في درجات الوعي لدى أفراد العينة .

وبعد التأكد من توفر فرضيات اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) تم استخدامه للتحقق من وجود فروق بين درجات المجموعات في مدى وعيهم بمهارات التفكير الفقهي تعزى إلى التخصص، والجدول التالي يوضح حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتوسطات الحسابية لعينة الدراسة وفق التخصصات المختلفة

جدول (١٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة في وعيهم بمهارات التفكير الفقهي

م	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الشريعة	٢٠٦	١٢٥.٣	18.871
٢	الدعوة وأصول الدين	٤٦	١١٣.٨	18.887
٣	الحديث	٣١	116.3	20.236
٤	القرآن	٢٠	116.7	15.624
	الإجمالي	٣٠٣	122.1	19.327

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي يتراوح ما بين (١٢٥.٣و ١١٣.٨، وهذه النسبة تدل على تباعد المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة، وهي مرتبة من الأعلى للأدنى كالتالي: كلية الشريعة – كلية القرآن الكريم– كلية الحديث –كلية الدعوة وأصول الدين؛ ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٨) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه(One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في درجة وعي الطلاب بمهارات التفكير الفقهي حسب متغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6830.963	٣	2276.988	6.424	٦٣،٢	.000	دالة إحصائيا
داخل المجموعات	105980.866	٢٩٩	354.451				
المجموع	112811.828	٣٠٣					

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (٠٠٠ .) ، وهي أقل من مستوى المعنوية (٠.٥)، وقيمة (ف) (٦.٤٢٤) وهي أعلى من القيمة الجدولية (٦٣،٢) مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين الكليات الشرعية في درجة وعي الطلاب بمهارات التفكير الفقهي تعزى للتخصص.

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه(Scheffe) ، فهو من أكثر الطرق دقة ولا يتأثر بعدم تساوي المجموعات، وأكثر حساسية من غيره، ويؤدي إلى أقل فروق دالة إحصائيًا، كما أنه لا يتأثر بمخالفة افتراضات الإحصاء المعلمي (حسن، ٢٠١٦، ص. ٣٣٩) والجدول التالي يوضح تحديد اتجاه الفروق بين المجموعات.

جدول(١٩) اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق في مستوى وعي الطلاب بمهارات التفكير الفقهي

التخصص	المتوسط	قيمة (ق) لتوجيه الفروق بين المتوسطات							
		الشريعة		الدعوة وأصول الدين		الحديث		القرآن الكريم	
		متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية
الشريعة	١٢٥.٣	ـــــ							
الدعوة وأصول الدين	١١٣.٨	11.42	.000	ـــــ					
الحديث	116.3	٨.٩٣	.111	2.495-	.955	-			
القرآن الكريم	116.7	8.620	.283	-2.80-	.958	-.312-	1.000	ـــــ	

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين التخصصات المختلفة، وتتمثل في كلية الشريعة مع كلية الدعوة وأصول الدين، لصالح كلية الشريعة، إذ إن قيمة (ق) تساوي (.٠٠٠) وهي أقل من (٠٥،٠) بفارق بين المتوسطتين قيمته (١١.٤٢)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي إلى التخصص لصالح كلية الشريعة مع كلية الدعوة وأصول الدين.

كما يشير الجدول أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين كلية الشريعة وكلية الحديث ، حيث إن قيمة (ق) تساوي (.111) وهي أعلى من (٠٥،٠)، وبين كلية الشريعة وكلية القرآن الكريم، حيث إن قيمة (ق) تساوي (.283) وهي أعلى من (٠٥،٠)، وبين كلية الدعوة وكلية الحديث حيث إن قيمة (ق) تساوي (.955) وهي أعلى من (٠٥،٠)، وبين كلية الدعوة وكلية القرآن الكريم، حيث إن قيمة (ق) تساوي (.958) وهي أعلى من (٠٥،٠)، وبين كلية الحديث والقرآن حيث إن قيمة (ق) تساوي (1.000) وهي أعلى من (٠٥،٠)، مما يعني تساوي الكليات الثلاث (الدعوة وأصول الدين، والحديث، والقرآن الكريم) في مستوى وعي الطلاب بمهارات التفكير الفقهي.

ولمعرفة مستوى الدلالة العملية بين كلية الشريعة وكلية الدعوة وأصول الدين تم حساب حجم الأثر باستخدام حساب مربع إيتا طبقا للمعادلة التالية: (حسن، ٢٠١٦، ص. ٢٧٣)، (مراد، وآخرون، ٢٠١٧، ص. ١٢١).

حجم الأثر = مجموع المربعات / المجموع الكلي للمربعات = ٦٨٣٠.٩٦٣ / ١١٢٨١١.٨٢٨ = ٠.٠٦٠

يتضح من النتيجة السابقة أن حجم الأثر قد بلغ (٠.٠٦٠)، وهو حجم متوسط وله دلالة عملية وفقا لمحكات كوهين التي اقترحها لمربع إيتا (حسن، ٢٠١٦، ص. ٢٨٤)، وهذا يؤكد الفروق الدالة إحصائيا لصالح كلية الشريعة، وفي ضوء النتيجة السابقة تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة الإسلامية في مدى وعيهم بمهارات التفكير الفقهي تعزى إلى التخصص".

وتتفق النتائج الحالية مع دراسة المحادين (٢٠١٥) التي أثبتت وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته تبعا للتخصص، ودراسة ندى الجنابي (٢٠١٨) فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما فوق المعرفي وفق متغير التخصص، وتختلف مع دراسة صالحة الترهوني(٢٠١٢) فقد أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرات التفكير الإبداعي تعزى إلى التخصص ، ودراسة هنادي إبراهيم، وسمر ميرغني (٢٠١٩) فقد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس التفكير ما وراء المعرفي تعزى للتخصص.

ويعزو الباحث نتائج الدراسة الحالية إلى:

- وجود فروق بين كلية الشريعة وكلية الدعوة وأصول الدين؛ نظرا لطبيعة الدراسية في كل منها، فالأولى تهتم بالعلوم الفقهية والأصولية، والثانية تهتم بعلوم العقيدة الإسلامية.

- عدم وجود فروق بين كلية الدعوة وأصول الدين وباقي الكليات، نظرا لقرب تساوى الاهتمام بالعلوم الفقهية والأصولية والمقررات المساندة بالإضافة إلى المجالات المتخصصة لكل كلية، حيث إن كلية الدعوة وأصول الدين تهتم بعلوم العقيدة، وكلية القرآن الكريم تهتم بعلوم القراءات والتفسير، وكلية الحديث تهتم بعلوم الأحاديث

النبوية، فضلا عن اعتماد التقويم البديل في هذه الكليات على الأنشطة البحثية التي يكلف بها الطلاب في أثناء كل فصل دراسي؛ مما يؤدي إلى زيادة الوعي لديهم من خلال القراءة والاطلاع على المصادر والمراجع المختلفة.

- عدم وجود فروق بين الشريعة وباقي الكليات؛ نظرا لارتباط الوعي بمهارات التفكير الفقهي بالجانب المعرفي أكثر من الجانب الأدائي والتطبيقي الذي تميزت به كلية الشريعة عن غيرها من الكليات وفقا لنتائج اختبار مهارات التفكير الفقهي.

نتائج السؤال السادس:

ترتبط النتيجة التالية بالسؤال السادس من أسئلة الدراسة، ونصه: "ما العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب الجامعة الإسلامية في اختبار مهارات التفكير الفقهي ومدى وعيهم بها؟ " ويتعلق بهذا السؤال الفرض التالي: "لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب الجامعة الإسلامية في اختبار مهارات التفكير الفقهي ومدى وعيهم بها".

وللإجابة عن السؤال السابق مع التحقق من صحة الفرض المتعلق به تمت معالجة النتائج بحساب معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٢٠) معامل ارتباط بيرسون بين درجات التفكير الفقهي لدى طلاب الجامعة الإسلامية والوعي بها

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
اختبار مهارات التفكير الفقهي الوعي بمهارات التفكير الفقهي	.139*	.١١٣	دالة

يشير الجدول السابق إلى أن معامل الارتباط بين درجات طلاب الجامعة الإسلامية لمهارات التفكير الفقهي ودرجات الوعي بها، حيث بلغ (١٣٩.)، وهو أعلى من القيمة الحرجة التي بلغت (١١٣.) عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على وجود ارتباط بين المتغيرين، ولمعرفة حجم الارتباط تمت مقارنته بمحكات حجم الأثر التي حددها كوهين لمعامل ارتباط بيرسون(حسن، ٢٠١٦، ص. ٢٨٤) فتبين أن حجم الارتباط صغير أو جزئي، حيث إنه يقع بين (١٠.) و (٣٠.)، وهو يعني أن الزيادة في أحد المتغيرين يقابلها زيادة جزئية في المتغير الآخر، وأن النقص في أحد المتغيرين يقابلها نقص جزئي في المتغير الآخر، وفي ضوء النتيجة السابقة تم رفض

الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو أنه " توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب الجامعة الإسلامية في اختبار مهارات التفكير الفقهي ودرجة وعيهم بها ".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من العقيدي(٢٠١٤) ، وصالحة الترهوني (٢٠١٢) ، والمرشد (٢١٠٤)، و المحادين (٢٠١٥) ،و الشريف (٢٠١٦) ، و ندى الجنابي (٢٠١٨)، و هنادي إبراهيم، وسمر ميرغني (٢٠١٩) ، وأبو الحسن (٢٠١٩).التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير وبعض المتغيرات الأخرى، وتختلف مع دراسة أفراح راضي (٢٠١٨) التي أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير وبعض المتغيرات الأخرى.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى:

- طبيعة الدراسة في الجامعة الإسلامية، فهي قائمة على تعليم العلم الشرعي الذي ينمي الوعي بمهارات التفكير الفقهي ومهارات تطبيقها لدى المتعلمين.
- تطابق مهارات الوعي مع مهارات التفكير الناقد.
- الوعي المعرفي يعد جزءا من مقدمات اكتساب الممارسة العملية لأي مهارة عقلية، حيث إن التطبيق العملي للمهارة العقلية يحتاج إلى فهمها والوعي بها، فالفرد كمتعلم هو الذي ينمو عقليا، وهو ذاته الذي يتأثر انفعاليا، وهو أيضا يتعلم بعض المهارات الحركية، ففهم المتعلم للشيء ووعيه به يدفعه إلى التطبيق العملي لهذا الشيء، مع محاولة تطبيق المعلومات التي وعيها وفهما. (كوجك، ٢٠٠١، . ١٦٩، ١٧٠).

التوصيات والمقترحات

في ضوء أهداف الدراسة الحالية ونتائجها يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

١- التوصيات

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:

- عقد دورات تدريبية لطلاب الكليات الشرعية بهدف تنمية مهارات التفكير الفقهي والوعي بها لديهم.
- التوظيف الأمثل للأنشطة التعليمية ذات العلاقة بالمقررات الشرعية في تنمية مهارات التفكير الفقهي والوعي بها لدى طلاب الجامعة الإسلامية.

- التوظيف الأمثل لمقررات العلوم الشرعية في تنمية مهارات التفكير الفقهي والوعي بها لدى طلاب الجامعة الإسلامية.

- استخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على مهارات التفكير لدى الطلاب في العملية التعليمية، وربطها بالعلوم الشرعية.

- التنوع في أساليب التقويم بما يتناسب مع مهارات التفكير المختلفة ذات العلاقة بمقررات العلوم الشرعية.

- ربط مناهج العلوم الشرعية بأهداف كل كلية والأهداف الرئيسة للجامعة الإسلامية.

٢- المقترحات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج فإنه يمكن إجراء بحوث حول ما يلي:

- إعداد برامج تعليمية وتدريبية مقترحة قائمة على إستراتيجيات التدريس الحديثة لتنمية مهارات التفكير الفقهي والوعي بها لدى الكليات الشرعية بالجامعات المختلفة.

- تصور مقترح لتطوير المناهج الدراسية الشرعية بالتعليم العام في ضوء مهارات التفكير الفقهي اللازمة لطلاب المرحل التعليمية المختلفة.

- دراسة تحليلية لتوصيف مقررات العلوم الشرعية بالجامعات الإسلامية ومدى تضمينها لمهارات التفكير الفقهي.

- العلاقة بين ممارسة طلاب الجامعات الإسلامية لمهارات التفكير الفقهي ومهارات التفكير الأخرى.

- أثر الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات التفكير الفقهي والوعي بها لدى عينة من طلاب الجامعات الإسلامية.

- أثر العامل اللغوي في اكتساب مهارات التفكير الفقهي والوعي بها لدى عينة من الطلاب الوافدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- دراسة تأصيلية لمهارات التفكير المختلفة المستنبطة من كتب التراب الفقهي وأصوله.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أسبيته، عدنان على عبدالرحمن (٢٠٠٥). *تعليل الأحكام الشرعية عند الإمام أبي إسحاق الشاطبي*. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية الشريعة والقانون، الجامعة الإسلامية، غزة

الأسنوي، عبدالرحيم بن الحسن (١٤٠٠ هـ). *التمهيد*. (تحقيق محمد حسن هيتو) بيروت: مؤسسة الرسالة .

الباقوري، أحمد حسن (٢٠٠٧). *معالم الشريعة*. القاهرة : دار الاتحاد العربي للطباعة .

أفراح راضي، طعمة (٢٠١٨). التفكير الجانبي وعلاقته بالانهماك التعليمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الآداب، جامعة بغداد*، (١٢٧)، ٤٣٩- ٤٦٢.

آل كنه، محمود محمد عبدالكريم (٢٠١١). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة الفقه لدى طلاب الصف السادس في الثانويات الإسلامية، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية* – كلية التربية الأساسية – جامعة الموصل ، ١٠ (٣)، ١٦٨- ٢٠٤ .

أندرسون، لورين، و كرازوول، ديفد(٢٠٠٦). *مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية*.(ترجمة فايز مراد مينا). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الحاج، صلاح بابكر(٢٠١٣). ضوابط الجمع والترجيح بين النصوص. *مجلة جامعة المدينة العالمية*، (٦)، ٥٧-٩٦.

الزبيدي، بلقاسم بن ذاكر بن محمد (٢٠١٣). تنقيح المناط عند الأصوليين ، مجلة *مركز البحوث والدراسات الإسلامية* ، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، (٣٨)، ١٦٧-٢٠٤.

الشراري، خالد بن سليم (٢٠١٦).اعتبار مآلات الأفعال عند الشيخ محمد العثيمين وأثره في آرائه الفقهية، *مجلة البحوث الإسلامية* ، (١١٠)، ٣٨٣، ٤٨٠.

إمام، محمد كمال الدين (٢٠١٢). الموقف من الفقه الافتراضي، رؤية أصولية ، *مجلة جمعية المسلم المعاصر* ، ٣٧ (١٤٥، ١٤٦)، ١٤١-١٥٧.

الآمدي، أبو الحسن سيد الدين علي بن أبي علي بن محمد بن سالم(د-ت). *الإحكام في أصول الأحكام*. (تحقيق عبد الرزاق عفيفي)، بيروت: المكتب الإسلامي.

أنيس ،إبراهيم ، ومنتصر ، عبدالحليم، والصوالحي ، عطية، وأحمد ، محمد خلف الله، (٢٠٠٤) . *المعجم الوسيط* ، القاهرة: مجمع اللغة العربية.

الباجي، أبو الوليد سليمان بن خلف سعد بن أيوب بن وارث التجيبي (١٩٩٦) . *الإشارة في معرفة الأصول والوجازة في معنى الدليل*. (دراسة وتحقيق وتعليق محمد علي فركوس)، بيروت: دار البشائر الإسلامية

الباجي، أبو الوليد سليمان بن خلف سعد بن أيوب بن وارث التجيبي (٢٠٠٣) . *الحدود في الأصول* . (تحقيق محمد حسن محمد حسن إسماعيل)، بيروت: دار الكتب العلمية.

الباقلاني، محمد بن الطيب بن محمد بن جعفر بن القاسم، القاضي أبو بكر(١٩٩٨). *التقريب والإرشاد (الصغير)*. بيروت: مؤسسة الرسالة.

البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله (١٤٢٢). *الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه*. (المحقق محمد زهير بن ناصر الناصر)، بيروت: دار طوق النجاة.

البشر، محمد فهد (٢٠٠٥). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه. *مجلة القراءة والمعرفة* ، (٥٥) ، ٤٤ – ٨٦

بكري، أيمن عيد بكري (٢٠٠٣): "فعالية استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية المفاهيم العقائدية والتفكير الناقد في مادة التربية الدينية الإسلامية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية" ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية البنات، جامعة عين شمس .

البهي، فؤاد البهي (٢٠٠٥). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. القاهرة: دار الفكر العربي.

البيضاوي ، ناصر الدين عبدالله بن عمر(٢٠٠٨). *منهاج الوصول إلى علم الأصول*. (تحقيق محمد شعبان إسماعيل)، بيروت: دار ابن حزم .

التميمي، يعقوب بن عبد الوهاب بن يوسف الباحسين (١٤١٤). *التخريج عند الفقهاء والأصوليين (دراسة نظرية تطبيقية تأصيلية)*. الرياض: مكتبة الرشد.

جابر، عبدالحميد جابر، هندام ، يحي (د–ت) .*كراسة تعليمات اختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر*. القاهرة: دار النهضة العربية.

الجامعة الإسلامية (١٤٣٦هـ). *دليل الطالب الجامعي*. الصفحة الرئيسية للجامعة الإسلامية، استرجعت بتاريخ ١١ محرم ١٤٤٠ هـ، من: http://www.iu.edu.sa/help/manual/Pages/default.aspx

الجامعة الإسلامية (١٤٣٢). *لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية وقواعدها التنفيذية بالجامعة الإسلامية*. المدينة المنورة. مطابع الجامعة الإسلامية.

جغيم ، نعمان(٢٠١٤). *طرق الكشف عن مقاصد الشارع*. الأردن: دار النفائس للنشر والتوزيع.

الجهيمي، أحمد بن عبد الرحمن بن إبراهيم (٢٠١٠). تقويم كتاب الفقه (المطور) المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي شرعي في ضوء المعايير المعاصرة للكتاب المدرسي، *مجلة رسالة خليج العربي*، السعودية، (١١٦)، ٢١١–٢٧٨.

الجويني ، أبو المعالي ، عبدالملك بن عبدالله بن يوسف بن، (١٩٩٧). *البرهان في أصول الفقه*. بيروت: دار الكتب العلمية

حبيب ، محمد بن بكر إسماعيل (٢٠٠٨). علم تخريج الفروع على الأصول. مجلة جامعةن أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية، (٤٥)، ٢٨٣–٣٠٨.

حسن، عزت عبدالحميد (٢٠١٦). *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*. القاهرة: دار الفكر العربي.

أبو الحسن، أحمد سمير مجاهد (٢٠١٩). فقدان الأمل لدى طلاب الجامعة وعلاقته بكل من نسق التفكير التكاملي والتوافق الجامعي . *مجلة دراسات تربوية ونفسية* ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق، (١٠٣)، ١، ٨٦.

حصة البجيدي، غازي (٢٠١٤) مدى وعي طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بمهارات التفكير الناقد، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، ٢٢(٢).٥٠٣، ٥٢٢ .

حمدان، إياد فوزي توفيق ،(٢٠١١) أحكام الشريعة بين التعليل والتعبد، *مجلة العلوم والبحوث الإسلامية*، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – معهد العلوم والبحوث الإسلامية، (٣)، ٩٣– ١١٣.

الخضري، محمد (٢٠٠٩). *أصول الفقه*. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى.

خلف، عبدالجواد (٢٠٠٣). *التشريع الإسلامي جذوره الحضاري وأدواره التاريخية*، القاهرة: دار البيان للطباعة والنشر.

خليفة، عبدالحكم سعد محمد (٢٠٠٧).*أثر برنامج مقترح متكامل بين القراءات والتفسير والفقه في تحصيل طلاب معاهد القراءات الأزهرية واتجاههم وتنمية التفكير الناقد لديهم*.(رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر (٢٠٠٠). *مختار الصحاح*. القاهرة: دار الحديث.

الزاهدي، ثناء الله الزاهدي (١٩٩٤). *تلخيص الأصول*. الكويت: مركز المخطوطات والتراث والوثائق.

الزحيلي، محمد مصطفى (٢٠٠٦ أ). *الوجيز في أصول الفقه الإسلامي*. دمشق: دار الخير للطباعة والنشر والتوزيع.

الزحيلي، محمد مصطفى (٢٠٠٦ ب). *القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة*. دمشق: دار الفكر.

الزركشي ،أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر(١٩٩٤). *البحر المحيط في أصول الفقه*. الأردن: دار الكتبي للنشر والتوزيع.

الزنجاني ، محمود بن أحمد بن محمود بن بختيار، أبو المناقب شهاب الدين(٢٠٠٠) *تخريج الفروع على الأصول*. (تحقيق محمد أديب صالح)، بيروت: مؤسسة الرسالة.

زوزو، فريدة بنت صادق(٢٠٠٥) التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية لمقررات الفقه وأصوله. *مجلة إسلامية المعرفة*، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، (٤١)، ١٤١– ١٦٦ .

زيتون، حسن حسين(٢٠٠٦). *تعليم التفكير رؤية تربوية في تنمية العقول المفكرة*. القاهرة: عالم الكتب.

زيدان، عبد الكريم.(١٤٢٠هـ). *الوجيز في أصول الفقه*. ط ٧، بيروت : مؤسسة الرسالة.

السبكي، علي بن عبدالكافي (١٤٠١ هـ). *الإبهاج في شرح المنهاج* ، بيروت: دار الكتب العلمية .

السرخسي ، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة(١٩٩٣). *المبسوط*. بيروت: دار المعرفة.

سعود بن على العقيدي(٢٠١٤). *فعالية استخدام بعض الوسائط المتعددة وتعليل الأحكام في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في الفقه لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمنطقة الرياض التعليمية*. (رسالة دكتوراه ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

السلمي، عياض بن نامي بن عوض(٢٠٠٥). *أُصُولُ الفِقهِ الذي لا يَسَعُ الفَقِيهِ جَهلَهُ*. الرياض : درا التدميرية.

السليمان، خالد عبدالله (٢٠١٤). التكييف الفقهي لصور بدل الخلو المعاصرة ، دراسة فقهية مقارنة. *مجلة البحوث الإسلامية*، الرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء، (١٠٢)، ١٠٣- ١٥٤

الشاشي، أحمد بن محمد بن إسحاق (١٤٠٢هـ). *أصول الشاشي*. بيروت: دار الكتاب العربي .

شحاته، حسن، والنجار ، زينب(٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشريف، خالد حسن بكر (٢٠١٦). مستويات التفكير التأملي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *المجلة العربية للجودة والتميز*، مركز الوراق للدراسات والأبحاث، ٣ (٤)، ١٢٣- ١٧٢.

شعشوعة محمد ، شريفة (٢٠١٠).*ا لموازنات والمآلات في إيقاف الإنعاش القلبي الرئوي دراسة تقعيدية فقهية مقاصدية*. السجل العلمي لمؤتمر قضايا طبية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

شلبي، محمد مصطفى(١٩٨١).*تعليل الأحكام ، عرض وتحليل لطريقة التعليل وتطوراتها في عصور الاجتهاد والتقليد*، القاهرة: درا النهضة العربية

أبو شهبة، محمد بن محمد (٢٠٠٢). *المدخل لدراسة القرآن* . ط٣ ،القاهرة : مكتبة السنة.

الشويخ، عادل(٢٠٠٠). *تعليل الأحكام في الشريعة الإسلامية*. طنطا: دار البشير للثقافة والعلوم.

صالحة الترهوني، على رمضان (٢٠١٢). *التفكير الإبداعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب كلية الآداب بجامعة مصراته*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مصراته، ليبيا.

الطوفي ، سليمان بن عبد القوي بن الكريم الطوفي(١٩٨٧). *شرح مختصر الروضة*. (تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي)، القاهرة: مؤسسة الرسالة.

عبدالحميد، محمد محي الدين ، والسبكي، محمد عبداللطيف(د-ت). *المختار من صحاح اللغة*. طهران: انتشارات ناصر خسروا.

العتيبي، نايف بن عضيب بن فالح العصيمي (٢٠١٣). تقويم منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير مهارات التفكير العليا. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٣٤)،٩٣-١٣٦.

علال الصغيري (٢٠١٤). الاستنباط الفقهي، مفهومه وضوابطه. *مجلة حقوق معرفية*، المغرب، (٤٢)، ٣١٠-٣١٩ .

علام، صلاح الدين محمود(١٩٩٣م). *الأساليب الإحصائية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

على بن حمزة هجان (١٤٢٩ هـ) .*الإحصاء التحليلي في العلوم السلوكية مع استخدام spss*. المدينة المنورة : دار الزمان للنشر والتوزيع .

عمادة شئون القبول والتسجيل بالجامعة الإسلامية (١٤٤١). *بيان أعداد الطلاب حسب الجنسيات*.

عمر، عبدالرحمن حسن عبدالرحمن (٢٠١٠). دراسة أصولية تطبيقية في المقارنة بين تنقيح المناط وتحقيقه وتخريجه. *مجلة مركز البحوث والدراسات الإسلامية*، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ٦(١١)، ٣٢٣-٣٥٥ .

عيد، عادل عبدالفضيل ، وعلي، السيد طلبة (٢٠١٤). *قرارات المجامع الفقهية في المعاملات الاقتصادية*. الإسكندرية : دار التعليم الجامعي.

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (١٩٩٣) . *المستصفى من علم الأصول*. (تحقيق محمد عبد السلام عبد الشافي)، بيروت: دار الكتب العلمية.

الفرا، رندة نصر الله عبدالسلام (٢٠١٦). *أثر توظيف استراتيجية جيجسو (Jigsaw) في تنمية مهارات التفكير التأملي بالفقه لدى طالبات الصف الحادي عشر (الفرع الشرعي)*. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية- غزة .

الفيروزبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (د-ت). *القاموس المحيط*. لبنان : دار الجيل المؤسسة العربية للطباعة والنشر.

ابن قدامة المقدسي، عبدالله بن أحمد (١٣٩٩) : *روضة النظر وجنة المناظر* . (تحقيق عبدالعزيز عبدالرحمن السعيد)، ط٢ ، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود .

القرافي ، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي (١٩٧٣). *شرح تنقيح الفصول*.(تحقيق طه عبد الرؤوف سعد)، القاهرة: شركة الطباعة الفنية المتحدة.

كلية الحديث الشريف والدراسات الإسلامية بالجامعة الإسلامية (٢٠١٩). *الخطة الدراسية*. تم الاسترجاع في ٢٠١٩/٩/٢٠ http://iu.edu.sa/site_Page/٣٢٩١٤

كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية (٢٠١٩).*الخطة الدراسية*. تم الاسترجاع في ٢٠١٩/٩/٢٠ http://iu.edu.sa/site_Page/٣٢٩١٤

كلية الشريعة بالجامعة الإسلامية (٢٠١٩). *الخطة الدراسية*. تم الاسترجاع في ٢٠١٩/٩/٢٠ http://iu.edu.sa/site_Page/٣٢٩١٤

كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية بالجامعة الإسلامية (٢٠١٩). *الخطة الدراسي*ة ، تم الاسترجاع في ٢٠١٩/٩/٢٠ http://iu.edu.sa/site_Page/٣٢٩١٤

كوجك، كوثر حسين(٢٠٠١) . *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

اللقاني ، حسين ، والجمل، على (١٩٩٩). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة : عالم الكتب.

المالكي، تركية بنت عيد(٢٠٠٦). *تحرير محل النزاع في المسائل الأصولية المتعلقة بالأدلة المختلف فيها والاجتهاد والتقليد : جمعا ودراسة*. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

متولي، السيد سعيد، وطنطاوي، مصطفى عبدالله، وسنجي، سيد محمد (٢٠١٧).إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط لتدريس الفقه في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٧٦)،١٥١-١٨١.

المحادين، سري رضي (٢٠١٥). *مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي*. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة مؤتة، الأردن.

ابن مختار، محمد بشير أتباع (١٩٩٧) . *كيفية ترجيح أحد النصين المتعارضين في نظر المجتهد*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الشريعة والقانون ، جامعة أم درمان السودان.

محمد، على رحيم ، ورحيم، زينب إياد(٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية المناظرة في مهارة تقويم الحجج لدى طلاب الصف الأول المتوسط لمدارس المتميزين في مادة علم الأحياء، *مجلة جامعة بابل*، ٢٦(٨) ٩٤ -١١١ .

مراد، صلاح أحمد، هادي، فوزية عباس، جاد الرب، هشام فتحي(٢٠١٧).*الإحصاء الاستدلالي في العلوم السلوكية*، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مرحباً، إسماعيل غازي أحمد(٢٠١٢). تحرير محل النزاع في المسائل الفقهية. *مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية* مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٧(٩٠)، ٤٢٩-٤٩١.

المرشد، يوسف بن عقلا (٢٠١٤). مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف دراسة مستعرضة. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، المدينة المنورة، ٩ (٢) ١٦٣ - ١٨٤ .

منيرة بنت سعد بن عبدالله الجبرين (٢٠١٧).فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر ((SCAMPER) لتدريس مقرر الفقه في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. *مجلة الثقافة والتنمية*، (١١٤). ١٨٩ - ٢٨٠.

موسى(٢٠٠٢). مصطفى إسماعيل. *طرق تدريس التربية الإسلامية للمبتدئين*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الموسى، عبدالله بن إبراهيم(٢٠١٠). التكييف الفقهي للنازلة وتطبيقاته المعاصرة. مركز *التميز البحثي في فقه القضايا المعاصرة*، جامعة الإمام محمد بن سعود.

الميداني، عبد الغني بن طالب بن حمادة بن إبراهيم الغنيمي الدمشقي الحنفي(د–ت) *اللباب في شرح الكتاب*، (تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد) بيروت: المكتبة العلمية.

ميغا، محمد حمد كنان (٢٠٠٨). *الاستنباط من النص شروطه وضوابطه*. ورقة بحثية مقدمة إلى ندوة مناهد الاستمداد من الوحي، الرابطة المحمدية للعلماء، المغرب.

النجيري، محمود (٢٠٠٣). الفقه الافتراضي : بين أهل الرأي وأهل الحديث، *مجلة الوعي الإسلامي*، (٤٥٤)، ٥٦–٥٩.

ندى الجنابي، صباح عباس (٢٠١٨). التفكير ما فوق المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٢٤)، ٢٥٨– ٢٨٩.

النملة ، عبد الكريم بن علي بن محمد(١٩٩٩). *المهذب في علم أصول الفقه المقارن*. الرياض: مكتبة الرشد.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري(د–ت). *المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم*. (تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي)، بيروت: دار إحياء التراث العربي .

همام، عبدالفتاح(٢٠١٥). الفقه الافتراضي رؤية مقاصدية، *مجلة الوعي الإسلامي*،(٦٠٠). ٤٠– ٤٤ .

هنادي إبراهيم، عيسى مهنا، وسمر ميرغني، يوسف (٢٠١٩). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالسلوك الأكاديمي الإيجابي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب جامعة الجزيرة. *مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية*، مصر ،(١٣٨) . – ١٣٢.

يدال، آني، ودانيالز، جوان (٢٠١٢). *إستراتيجيات تعليم التفكير*.(ترجمة مجدي عبدالكريم حبيب). القاهرة: دار الفكر العربي.