

Humanities and Educational
Sciences Journal

ISSN: 2617-5908 (print)



مجلة العلوم التربوية
والدراسات الإنسانية

ISSN: 2709-0302 (online)

تقويم مقرري الفقه (2،1) المقررين على طالبات المرحلة الثانوية
في المسار الشرعي بالمملكة العربية السعودية في ضوء
مهارات التفكير المقاصدي^(*)

د. أسماء بنت سليمان الفايز
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك
كلية التربية، جامعة الملك سعود - السعودية

aalfayz@ksu.edu.sa

تاريخ قبوله للنشر 30/10/2025

<http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index>

(*) تاريخ تسليم البحث 1/9/2025

(*) موقع المجلة:

تقويم مقررري الفقه (2،1) المقررين على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المقاصدي

د. أسماء بنت سليمان الفايز
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك
كلية التربية، جامعة الملك سعود - السعودية

المخلص

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن مدى تضمين مقررري الفقه (2،1) المقررين على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير المقاصدي، وقياس مستوى امتلاك الطالبات لهذه المهارات، وبناء تصور مقترح لتضمينها في هذه المقررات، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي لقياس مدى تضمين مؤشرات المهارات بالمقررات ومدى امتلاك الطالبات لهذه المهارات ونُقذت عبر أربع مراحل رئيسية: أولاً تحديد مهارات التفكير المقاصدي الملائمة لطالبات المرحلة الثانوية، وانتهت إلى ست مهارات رئيسية وخمس وعشرين مهارة فرعية. ثانياً تحليل محتوى مقررري الفقه لقياس مدى تضمين تلك المهارات باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، وأسفرت النتائج عن انخفاض ملحوظ في مستوى تضمينها. ثالثاً تقويم مدى امتلاك الطالبات لهذه المهارات من خلال اختبار مكوّن من (44) سؤالاً طُبّق على عينة عشوائية من (142) طالبة، وأظهرت النتائج تدني مستوى امتلاك الطالبات لهذه المهارات بمتوسط (16.79) درجة، وأخيراً، أعدّ تصور مقترح لإدماج مهارات التفكير المقاصدي في المقررات بصورة منهجية تسهم في تعزيز الفهم الشرعي العميق وربط النصوص بمقاصدها الكلية. وتوصي الدراسة بضرورة إدماج مهارات التفكير المقاصدي في محتوى مقررات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بما يعزز من وعي الطالبات بالمقاصد الشرعية، ويؤهلهن للتعامل الواعي مع القضايا المعاصرة وفق رؤية شرعية متكاملة.

الكلمات المفتاحية: تقويم، مقررري الفقه (2،1)، التفكير المقاصدي، طالبات المرحلة الثانوية، المسار الشرعي.

The Role of Fiqh (1) and Fiqh (2) Courses in Developing Maqāṣid-Based Thinking Skills among Secondary School Students in the Sharī'a Track in Saudi Arabia

Dr. Asma bint Sulaiman Al-Fayez

Associate Professor of Curriculum and Instruction of Islamic Studies,
College of Education, King Saud University

Abstract

This study aimed to examine the extent to which *Fiqh 1* and *Fiqh 2*, prescribed for female students in the secondary-school Sharia track in the Kingdom of Saudi Arabia, incorporate maqāṣid-based thinking skills. It also sought to assess the students' actual mastery of these skills and to develop a proposed framework for integrating them into the curricula. The study adopted the descriptive-analytical approach, in addition to the descriptive survey method used to measure the inclusion of skill indicators within the textbooks and the level to which students possess them. The study was carried out in four main stages. First, the study identified maqāṣid-based thinking skills appropriate for secondary-school students, arriving at six main skills and twenty-five sub-skills. Second, the content of the *Fiqh 1* and *Fiqh 2* textbooks was analyzed using a structured content-analysis card, and the results indicated a noticeably low level of inclusion of these skills. Third, the students' mastery of the targeted skills was evaluated through a 44-item test administered to a random sample of 142 students. The findings revealed a low level of mastery, with an average score of 16.79. Finally, the study proposed a systematic framework for integrating maqāṣid-based thinking skills into the textbooks in a manner that enhances deep juristic understanding and strengthens students' ability to relate textual rulings to their higher objectives.

The study recommends embedding maqāṣid-based thinking skills within secondary-level Sharia curriculum content to reinforce students' awareness of the higher objectives of Islamic law and prepare them to engage thoughtfully with contemporary issues from an integrated juristic perspective.

Keywords: evaluation, *Fiqh 1* and *Fiqh 2*, maqāṣid-based thinking, secondary-school female students, Sharia track.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

أنزل الله الإسلام ليكون هداية للناس أجمعين، فجاءت شريعته كاملاً شاملة، قائمة على مقاصد سامية تنظم علاقة الإنسان بخالقه، وبذاته، وبغيره، وبالكون من حوله. وقد بُعث النبي محمد ﷺ معلماً للأمة وهادياً لها، مؤكداً على أن الفقه في الدين أساس الخير والهداية، حيث قال: «من يُردِ الله به خيراً يُفقهه في الدين» (البخاري، 2001، ص 395). ومن هنا شكّلت المقررات الشرعية في المؤسسات التعليمية أداة مركزية لنقل العلم الشرعي وترسيخ القيم الإسلامية، وبناء الشخصية المؤمنة القادرة على التوازن بين الدين والدنيا. ولقد أكدت وزارة التعليم في المملكة على الأهمية العظمى للتعليم الديني في بناء الفرد والمجتمع، وعلى ضرورة تضمين المقررات التعليمية محتوىً شرعياً يُسهم في إيصال المعرفة الإسلامية للطلاب، بما يُمكنهم من فهم الإسلام فهماً صحيحاً، وتوظيف أحكامه في عباداتهم ومعاملاتهم وسائر شؤون حياتهم، وفي توثيق صلتهم بكتاب الله وسنة نبيه ﷺ، وفي تعزيز الفهم المتكامل لنظرة الإسلام للإنسان والكون والحياة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019).

وتُحظى مقررات العلوم الشرعية بأهمية بالغة بالمرحلة الثانوية بالمملكة من بين المقررات الدراسية، وقد بذلت وزارة التعليم جهوداً كبيرة في سبيل تطوير مقرراتها، ومحاولة إعادة بنائها، حيث قامت بإعداد وثائق مرجعية تنظم عملية التطوير، من أبرزها الإطار الوطني للمناهج (وزارة التعليم، 2021) الذي رسّخ الأسس المنهجية لبناء المحتوى التعليمي، ووثيقة معايير تطوير المناهج (وزارة التعليم، 2020) التي أسست لضوابط ومعايير تضمن جودة المحتوى، وتوافقه مع متطلبات رؤية المملكة 2030 وتسعى هاتان الوثيقتان إلى صياغة مقررات دراسية تُسهم في تكوين شخصية المتعلمين الإسلامية، وتنمية معارفهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم وسلوكياتهم بما يتوافق مع مبادئ الشريعة. ومن ذات الجانب، يمثل الفقه الإسلامي أحد المرتكزات الرئيسة في بناء وعي المتعلم الشرعي، فهو لا يقتصر على بيان الأحكام التفصيلية للعبادات والمعاملات فحسب، بل يسهم أيضاً في تنمية التفكير الاستدلالي والنقدي لدى الطلاب من خلال ربط النصوص بمقاصدها الكلية، وتعويدهم على ممارسة الاجتهاد الجزئي في معالجة القضايا المعاصرة ... ويعد مقرر الفقه أحد أهم مقررات العلوم الشرعية، ليس فقط لكونه يبين الأحكام التفصيلية للعبادات والمعاملات، وإنما لأنه يُسهم أيضاً في تنمية التفكير الاستدلالي والنقدي عبر ربط النصوص بمقاصدها الكلية (الغدوني، 2022) ويحتل الفقه مكانة بالغة؛ نظراً لأهميته في حياة الأفراد، فهو يعالج التشريع الإلهي في شتى شؤون الحياة دقيقها وجليلها، وهو يغطي جميع المسائل والنوازل، فلا تخلو واقعة أو قضية معاصرة من حكم شرعي يبيّن يحد الموقف منها، كما أنه يمثل السبيل الأمثل لفهم الشريعة، ومعرفة أحكامها، وتنفيذ قواعدها، وهو علم يبنى على نصوص الشرع من الكتاب والسنة، كما أنه علم يختص به الله من يشاء من عبادة؛ حيث قال تعالى: {فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ} [سورة التوبة: 122] وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «من يُردِ الله به خيراً يُفقهه في الدين» (البخاري، 2001)،. هذا إلى جانب أن علم الفقه يتوافق تماماً مع علم المقاصد الشرعية، ويطور محتواه، ويعالج مشكلاته، وينتقل به من التنظير إلى التطبيق المعاصر،

كما أن له أثر واضح في بناء الشخصية الإنسانية المتزنة القادرة على النهوض بالإسلام وإعلاء مكانته (الزردجالية والغداني، 2015)، وقد أشارت دراسة الريسوني (2010) إلى وجود علاقة قوية بين علم الفقه، وعلم المقاصد الشرعية، وهي تمامًا كعلاقة الروح بالجسد.

وفي ظل ما يشهده الواقع من تحديات متنامية تتناهى مع المقاصد التي أقرتها الشريعة، والتي لها بعض التداعيات السلبية، مثل انتشار العنف والتطرف، وتصادم الخطاب المتشدد في مقابل الانفلات القيمي، وغيرها من المظاهر التي أدخلت بالمجتمعات، تبرز الحاجة الملحة إلى إعادة تأصيل التعليم الفقهي على قاعدة التفكير المقاصدي باعتباره نمطًا معرفيًا يتجاوز الجزئيات إلى الكلّيات، ويوازن بين النصوص ومآلاتها، ويُعطي من روح الشريعة وقيمها الكبرى (ابن عاشور، 2016؛ الجندي، 2008) فالاتجاه الفقهي المنضبط هو القادر على تمكين المتعلمين من النفاذ إلى مقاصد الشارع، وفهم دلالات النصوص الشرعية، استنادًا إلى منهجية علمية محكمة، وضمن إطار مقاصد الشريعة السامية؛ وذلك لتلبية حاجات الناس ولتحقيق مصالحهم؛ ولهذا يسعى العديد من الباحثين في المجال الشرعي إلى استكشاف سبل تطوير تعليمها، بما يُعزز من دورها في بناء وعي المتعلم، وتنمية مهاراته الدينية والفكرية. وفي هذا السياق، أكدت دراسة العصيل (2017)، على ضرورة مواجهة التحديات التي تعترض مقررات العلوم الشرعية من خلال تطوير محتواها، ويعد تنمية مهارات التفكير المقاصدي في طليعة المهارات التي ينبغي تعزيزها لدى الطالبات للتغلب على تلك التحديات. كما يُعد التفكير المقاصدي نمطًا فكريًا مميزًا، يتفرد بقدرته على إعداد الفرد لفهم الغايات العليا للشريعة الإسلامية، واستيعاب مقاصدها الكلية، فهو يركز على الكلّيات قبل الجزئيات، ويُعطي من شأن المعاني على حساب الألفاظ في تناوله لقضايا الدين والدنيا، فالمشرع لأحكام التشريع يصوغ معظم الأحكام على شكل كليّات؛ لذلك بنيت أحكام المعاملات على منهج كلي يوازن بين التيسير ودفع المشقة فجاءت أحكامه منضبطة في أوصافها، ومبنية على علل عقلية تراعي الفطرة الإنسانية وتتواءم مع مبادئ الحرية والمساواة (ابن عاشور، 2016).

وتتجلى أهمية التفكير المقاصدي في أنه يولد الاقتناع بأهمية الالتزام بتعاليم الشرع ويوجه المسلم إلى الالتزام الواعي بروح الشريعة، بحيث يوافق قصده مقصد الشارع، ويتجنب مخالفة الأحكام أو التحايل عليها عن جهل أو قصد، مما يعصمه من الوقوع في المحذور، والانسحاق وراء التيارات المشوهة لصورة الإسلام والمسلمين، كما أنه يواكب القضايا الشرعية المستجدة، ويحقق التوازن بين النصوص الشرعية وروحها المقاصدية، ويُسهّم في تأسيس وعي فقهي قائم على قيم الوسطية والاعتدال (الجندي، 2008)، علاوة على تحقيقه لمستهدفات الرؤية بإعداد مواطنين متفاعلين وواعين.

وقد تنوعت تعريفات التفكير المقاصدي؛ فعزّفه الزغواني (2012، 478) بأنه: "إدراك البعد المقاصدي في الأحكام وتحليل عللها ومناطقها لتحقيق المقاصد الشرعية"، واعتبره عرفان وآخرون (2018، 4) "ممارسات عقلية متنوعة تستخدم مهارات التفكير المقاصدي في تحليل النصوص الشرعية واستكشاف مقاصدها". أما الشاطي (1997) فقد أصّل لطرائقه بالاستقراء والعلل، في حين بيّن Sulayman (2014) أن دلالات

النصوص ومدلولاتها تمثل مدخلاً معتبراً لفهم المقاصد. وقد أكد ابن عاشور (2016) أن المقاصد تروم حفظ النظام الكوني والمصالح الإنسانية، ويرتكز التفكير المقاصدي في تشكيلة العقلي على مرجعيات متعددة تتضمن مقاصد الشريعة، والصفات التي تُكسب رضا الله ورسوله عليه وسلم، والقيم الأخلاقية، والظروف المتغيرة للواقع الحديث، ويمكن للفقيه استنباط هذه المقاصد من ثلاثة طرق رئيسية، وهي كما يلي: الاعتماد على الظواهر اللفظية للنص الشرعي ودلالات الألفاظ، وكذلك الاستقراء الجزئي للنصوص للتوصل إلى رؤية شمولية، وأخيراً إدراك علل الأحكام باعتبارها مداخل معتبرة للمقاصد الشرعية (الشاطبي، 1997، Sulayman, 2014)، فضلاً عن ارتكازه على مجموعة من الغايات الكبرى التي تستهدف حفظ نظام العالم، وتحقيق مصالح الأفراد بشكل يجنبهم من المفاسد (ابن عاشور، 2016).

ولقد حظي التفكير المقاصدي باهتمام الكثير من العلماء، فوضعوا له تصنيفات متعددة، حيث صنفه القرضاوي (2008) إلى: الضروريات: وهي التي تسهم في تحقيق المصالح الدينية والدنيوية، والحاجيات: وهي ما ترفع الحرج عن الأفراد، والتحسينات: وهي تتعلق بفضائل الأخلاق، وصنفه الريسوني (2010) إلى: مقاصد عامة وتتضمن الشريعة الإسلامية ككل، ومقاصد خاصة تختص بمجالات محددة، ومقاصد جزئية تتعلق بالحكمة من كل حكم شرعي.

وانسجاماً مع المكانة التي يحتلها التفكير المقاصدي، ولتحصين المتعلمين من التحديات التي تتناهى مع مقاصد الشريعة الإسلامية، يتعين على وزارة التعليم، والمؤسسات المعنية إدماجه ضمن المقررات الدراسية، وفق جملة من المبررات التربوية والمعرفية، وعلى رأسها إعادة النظر في طرق التعامل مع النصوص الشرعية، وذلك من خلال تفعيل البنية النظرية لمقاصد الشريعة الإسلامية وتعزيز حضورها في الممارسات التربوية، استناداً إلى الدراسات التي رصدت التطبيقات العملية للمقاصد في الإنتاج الفكري للعلماء (طنطاوي، 2018)، وكذلك العمل على تجاوز القراءة التجزئية للنصوص، والانفتاح على نمط جديد للتفكير يوظف النصوص الدينية في إطار منفتح بعيداً عن النماذج الجامدة، ويستفيد من طبيعته القائمة على الغايات والعلل التي تتيح له مواكبة المستجدات، مما يدفع إلى استكشاف المعاني الكامنة وراء الظواهر النصية (فشار، 2017؛ الفوزان، 2024؛ الحربي، 2025)، هذا إلى جانب ارتباط التفكير المقاصدي بفقه الواقع والموازنات، واهتمامه بالنظر في المآلات، وما قد يترتب على الأفعال قبل حدوثها، فضلاً عن إدخاله المسكوت عنه في منظومة مقاصد الشريعة، وهذا ما يشكل منطلقاً مهماً لتعزيز دوره التربوي، ويساعد هذا النمط المتعلم على فهم الأحكام الشرعية وفق المقاصد الشرعية العامة والخاصة، وإدراك الحكم الإلهية التي تقف خلفها، وهو ما ينسجم مع الرؤية التي تعتبره منهجية تنطلق من روح النصوص قبل الوقوف عند ألفاظها (الشوبكي، 2016).

وتربوياً، شهدت المناهج السعودية تحولات ملحوظة نحو تنمية مهارات التفكير العليا بدلاً من الاقتصاد على التلقين (المطرودى 2023) في هذا السياق، برزت الدعوات إلى تجديد طرائق تدريس العلوم الشرعية، وبخاصة مقررات الفقه، من خلال دمج استراتيجيات تدريسية حديثة مثل التعليم المتمايز، والتعلم النشط، واستراتيجيات

ما وراء المعرفة لما أثبتته الدراسات من أثرها الفاعل في رفع مستوى التحصيل وتنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة (العتبي وأبو الحاج، 2024؛ آل عادي، 2025) وقد أكدت الدراسات التطبيقية الحديثة فاعلية استراتيجيات تدريس متنوعة في رفع التحصيل وتنمية التفكير؛ كما أظهرت دراسة (Al-Asbali & Al-Shamlaty, 2023) أنّ استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلّم؟ ماذا تعلمت؟ أسهمت في تحسين التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الفقه.

ومع ذلك تكشف دراسات محتوى المقررات عن ضعف في تضمين مهارات الحاجة أو التفكير الاستدلالي، كما ظهر في بعض مقررات اللغة بالمرحلة الثانوية، وهو ما يُسقط على المقررات الشرعية التي تعاني من التحدي ذاته، أما في مجال المقاصد، فقد اتجهت العديد من الدراسات إلى تناول موضوع المقاصد الشرعية من منظورين علميين متكاملين المنظور الأول يركز على إدماج مقاصد الشريعة الإسلامية التي من شأنها تعزيز مهارات التفكير المقاصدي لدى المتعلمين في المقررات الشرعية، حيث هدفت دراسة بكرى (2014)، إلى تنمية الوعي بالمقاصد الشرعية من خلال تطوير مقرر الحديث في ضوء المقاصد الشرعية المقرر على طلاب المرحلة الثانوية، كما هدفت دراستي بكرى وآخرين (2015)، والغبيوي (2018) إلى بناء تصور مقترح لتضمين المقاصد الشرعية بمقرر الحديث المقرر على طلاب التعليم العام في حين هدفت دراسة سنجي (2008) إلى تقويم مقرر التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية وفق المقاصد الشرعية. في حين يركز المنظور العلمي الثاني على قياس مهارات التفكير المقاصدي أو تنميتها من خلال وحدات أو برامج خاصة، حيث هدفت دراسة حسن وآخرين (2022) إلى التعرف على درجة تمكن طلاب المرحلة الثانوية بالأزهر من مهارات الفهم المقاصدي في مقرر الحديث، كما هدفت دراسة رسلان وآخرين (2022)، إلى تنمية مهارات التفكير المقاصدي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تطوير وحدة بمنهج الفقه في ضوء مقاصد الشريعة في حين هدفت دراسة طرباي وآخرين (2021) إلى تنمية مهارات التفكير المقاصدي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالأزهر من خلال بناء برنامج قائم على المستجدات الفقهية، وأخيراً هدفت دراسة العصيل (2023)، إلى التعرف على درجة تمكن طلاب العلوم الشرعية بجامعة الملك فيصل من مهارات التفكير المقاصدي في مقرر الفقه. وفي هذا السياق فقد أوصت نتائج العديد من الدراسات السابقة، كدراسة (رسلان وآخرين، 2022، طرباي وآخرين، 2021، الغدوني، 2022، Moqbel & Sulayman, 2014, Gobaili et al., 2017, Gipson, 2012, Hesham, 2014) بضرورة تضمين مهارات التفكير المقاصدي في محتوى مقررات العلوم الشرعية، وكذلك إدخالها في كافة مكونات العملية التربوية، كما تتلافى نتائج البحوث مع توصيات مؤتمرات دولية كبرى حيث أوصت العديد من المؤتمرات كالمؤتمر الثاني والعشرين للمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية (2010)، المؤتمر العلمي الدولي المشترك بين جامعة اليرموك وجامعة العلوم الإسلامية العالمية (2013)، والمؤتمر العلمي لكلية الدراسات الإسلامية (2018) بالاستفادة من المقاصد الشرعية في مواجهة المستجدات الفقهية في هذا العصر، وكذلك بتحديث محتوى المقررات الشرعية وفق مقاصد الشريعة الإسلامية. من هنا تبرز الفجوة البحثية بوضوح: فرغم ثراء

الأدبيات النظرية والتجريبية، إلا أنَّ معظمها ركز على قياس درجة امتلاك الطلاب لهذه المهارات دون تحليل مباشر لمدى تضمين محتوى مقرري الفقه (2،1) لتلك المهارات. هذه الفجوة تؤثر على تكوين الطالبات المتخصصات في العلوم الشرعية، حيث ينعكس ضعف هذه المهارات على قدرتهن في التعامل مع القضايا المعاصرة، وعلى تبني مواقف وسطية واعية متسقة مع روح الشريعة. ومن ثم تأتي هذه الدراسة لتسدّ هذا النقص عبر تحليل محتوى مقرري الفقه (1، 2)، وقياس مدى امتلاك الطالبات لتلك المهارات، وتقديم تصور مقترح لتضمينها بما يعيد وصل التعليم الشرعي بمقاصده الكلية، ويؤهل المتعلّقات للتفاعل الرشيد مع التحديات الفكرية والاجتماعية الراهنة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الأهمية البالغة لمهارات التفكير المقاصدي في تكوين العقلية الشرعية الواعية، تكشف الأدبيات والدراسات السابقة عن قصور واضح في تناولها ضمن المقررات الشرعية، إذ أشارت دراسات مثل بكري وآخرين (2015)، وسنجي (2008)، والغبيوي (2018) إلى أن الأحكام الشرعية ما تزال تُقدّم بصورة تقليدية مجتزأة، بعيدة عن الربط بالمقاصد والمآلات. كما بينت نتائج دراسات ميدانية وجود تدنٍ ملحوظ في مستوى امتلاك الطلاب لهذه المهارات، مثل دراسة طرباي وآخرين (2021)، والعصيل (2023) التي أظهرت ضعفاً واضحاً في توظيف مهارات التفكير المقاصدي، واقتصار الطالبات غالباً على المستويات الدنيا للتفكير كالاستظهار والتذكر. في هذا السياق تشير العديد من الدراسات كدراسة: (الحمد وآخرين، 2017، Evans et al., 2017، Akramy & Aabid, 2024) إلى أن القصور في تعزيز المهارات في هذه المرحلة قد يحّد من موازنة مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل. ورغم أن بعض الدراسات مثل: (حسن وآخرين، 2022؛ رسلان وآخرين، 2022) أوصت بضرورة تعزيز هذه المهارات في مقررات الدراسات الإسلامية عموماً، فقد أكدت مقابلات أجرتها الباحثة مع (24) معلّمة دراسات إسلامية على محدودية تضمين هذه المهارات في مقررات الفقه، واقتصارها على عرض معلومات مجردة دون تدريب عملي. كما أنها لم تربط بصورة مباشرة بين مقررات الفقه في المرحلة الثانوية وبين تنمية التفكير المقاصدي، وهو ما يبرز الفجوة البحثية التي تسعى هذه الدراسة إلى معالجتها.

وبناءً على ما تقدم، تحددت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما مدى تضمين مقرري الفقه (2،1) المقررين على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير المقاصدي؟ وما مدى امتلاك طالبات هذه المرحلة لهذه المهارات؟

ويتفرع من هذا السؤال، الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مدى تضمين مقرري الفقه (2،1) المقررين على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير المقاصدي؟
2. ما مدى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي لمهارات التفكير المقاصدي؟

3. ما التصور المقترح لتضمين مهارات التفكير المقاصدي في محتوى مقررّي الفقه (2،1) المقرّرين على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مدى تضمين مقررّي الفقه (2،1) المقرّرين على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير المقاصدي.
2. التعرف على مدى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي لمهارات التفكير المقاصدي.
3. بناء تصور مقترح لتضمين مهارات التفكير المقاصدي في محتوى مقررّي الفقه (2،1) المقرّرين على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة: تنطلق أهمية هذه الدراسة من جانبين هما:

أولاً: الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إلقاء الضوء على مهارات التفكير المقاصدي، التي ينبغي تنميتها لدى الطالبات باعتبارها من المهارات الأساسية لمواكبة التحديات المعاصرة التي تتطلب فهماً مرناً للنصوص الشرعية واستيعاباً للمستجدات، وذلك من خلال تحليل محتوى مقررّي الفقه (2،1)، وقياس مدى امتلاك الطالبات لهذه المهارات، ومن ثم تقديم تصور مقترح لتضمينها، عبر منظومة (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والأنشطة والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم) هذا إلى جانب ندرة الدراسات -على حد علم الباحثة- التي تناولت موضوع الدراسة الحالية؛ لذا؛ تؤمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة بمثابة إثراء للأدبيات التربوية المتعلقة بالمناهج وطرائق تعليمها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تُقدّم هذه الدراسة قائمة بمهارات التفكير المقاصدي لدعم بناء مقررّي الفقه (2،1) وتقييمها.
- تُساعد هذه الدراسة مطوري مناهج العلوم الشرعية في إعادة تنظيم محتوى المقررات وتضمينها لمهارات التفكير المقاصدي، كما تُساعدهم في التعرف على نواحي القوة والضعف في محتوى المقررات والعمل على تخطيها.
- تُساعد هذه الدراسة في تنمية مهارات التفكير المقاصدي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي؛ لدورها في استيعاب المقاصد الشرعية، والتعامل مع القضايا المستجدة برؤية فقهية منضبطة.
- كما تُسهم هذه الدراسة في فتح المجال لإجراء أبحاث علمية في التخصصات الشرعية في مراحل التعليم العام والعالي؛ للكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير المقاصدي في محتواها.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: مهارات التفكير المقاصدي المضمنة في محتوى مقررّي الفقه 1 (ط2024)، الفقه 2 (ط2023) المقررة على طالبات المرحلة الثانوية، ومدى امتلاك الطالبات لهذه المهارات.

- الحدود البشرية: تركزت الدراسة على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي في مدينة الرياض؛ لكونهن الوحيدات اللاتي يدرسن مقرري الفقه (2،1) معًا.

- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثالث من العام 1446هـ.
مصطلحات الدراسة:

1. التقويم: عرف أبو علام (2013: 41) التقويم بأنه: "إجراء منظم لجمع معلومات المنهج وفحصها بهدف بناء حكم رشيد أو اتخاذ قرار يُفضي إلى تحسين المنهج بصورة مستمرة".

وتُعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: الكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير المقاصدي في محتوى مقرري الفقه (2،1) المقررين على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي بالملكة العربية السعودية، والعمل على تحسين الجودة عبر دعم نقاط القوة وتجاوز القصور بما يخدم مخرجات التعلم.

2. مهارات التفكير المقاصدي: عرف اللقاني والجمال (1999، 140) مهارات التفكير المقاصدي بأنها: "مجموعة من القدرات العقلية العليا التي تتجاوز مستوى التذكر البسيط، وتُترجم في أداء الطالب من خلال قدرته على التفسير، أو الشرح، أو الاستنتاج، أو التعبير"، وعرفها الريسوني (2010، 11) بأنها: "الغايات التي وضعت للشريعة لأجل تحقيقها لمصلحة العباد الدنيوية والأخروية".

وتُعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة من الملكات الفكرية، التي ينبغي أن تكتسبها طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي في مقرري الفقه (2،1)؛ بهدف إدراكهن لمقاصد الأحكام وفهم عللها ومناطاتها، وذلك من خلال تضمين مهارات التفكير المقاصدي التالية: (إرجاع الحكم الفقهي إلى مرجعه، استقراء الأحكام الفقهية مع تحليلها، التمييز بينها، الترجيح بين الآراء، استنباط الأحكام الفقهية) في محتوى مقرري الفقه، وإتاحة الفرصة للطالبات لممارستها، وتقاس هذه المهارات في الدراسة الحالية بنتائج تحليل المحتوى الذي أعدته الباحثة، وبالدرجة التي تحققها الطالبات في اختبار مهارات التفكير المقاصدي المعد لهذا الغرض.

3. المسار الشرعي: هو أحد المسارات التعليمية في المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية، يُتاح للطالبات الالتحاق به بعد اجتيازهن للسنة الأولى المشتركة، ويُعنى هذا المسار بتعميق المعارف والمهارات في مجالات العلوم الشرعية واللغة العربية. ويحوي مقررات متخصصة كالتوحيد، والفقه، والحديث، إضافة إلى مقررات في اللغة العربية، ويهدف إلى إعداد الطالبات للتخصص في المجالات الشرعية واللغوية في المرحلة الجامعية.

4. طالبات المرحلة الثانوية: وهن الطالبات المنتظمات في المسار الشرعي في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض اللاتي درسن مقرري الفقه (2،1) معًا، وذلك في الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1446هـ.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك للتعرف على مدى تضمين مقرري الفقه (2،1) المقررين على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير المقاصدي. كما كما استخدمت المنهج الوصفي المسحي لقياس مدى تضمين مؤشرات المهارات بالمقررات ومدى امتلاك الطالبات لهذه المهارات.

مجتمع الدراسة وعينته: تكون مجتمع الدراسة وعينته من جزئين أساسيين تمثل الجزء الأول في تحليل محتوى المقررات المستهدفة، والجزء الآخر في التطبيق الميداني للاختبار، وذلك على النحو الآتي:

- الجزء الأول: تحليل محتوى مقرر الفقه (1) طبعة 2024م، الفقه (2) طبعة 2023م المقررة على طالبات المرحلة الثانوية، وهما في الوقت نفسه عينة التحليل، نظرًا لتحليل محتوَاهما بالكامل دون استثناء.
- الجزء الثاني: تكون من طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي بالتعليم الحكومي بمدينة الرياض، اللاتي درسن مقرري الفقه (2،1) في الفصل الدراسي الثاني من العام 2025م، والبالغ عددهن (222) طالبة، موزعات على عشرة مدارس في حين تمثلت عينة الدراسة في (142) طالبة، حيث تم اختيار عينة عشوائية من طالبات هذه المدارس لتطبيق الاختبار عليهن.

تصميم أدوات الدراسة وضبطها: في ضوء أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم الأدوات البحثية التالية:

أولاً: قائمة بمهارات التفكير المقاصدي:

- الهدف من تصميم القائمة:** استهدفت هذه القائمة تحديد مهارات التفكير المقاصدي التي ينبغي توافرها في محتوى مقرري الفقه (2،1) المقررة على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي.
- مصادر تصميم القائمة:** استندت الباحثة في تصميم هذه القائمة على أربعة مصادر رئيسية: مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة طرباي وآخرين (2021)، وحسن وآخرين (2022)، والعصيل (2023)، وأهداف مقرري الفقه (2،1) والخصائص النمائية لطالبات المرحلة الثانوية إلى جانب وجهات نظر المتخصصين في تعليم مناهج وطرق التدريس العلوم الشرعية.

- وصف القائمة:** توصلت الباحثة من خلال المراحل السابقة إلى قائمة مبدئية تكونت من ست مهارات رئيسية، تحتوي كل مهارة على مجموعة من المهارات الفرعية المشتقة منها، كما يأتي:

جدول (1):

قائمة مهارات التفكير المقاصدي المقترحة تضمينها في مقرري الفقه للمرحلة الثانوية

م	المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية المشتقة	م	المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية المشتقة
1	إرجاع الحكم الفقهي إلى مرجعه الشرعي	3	2	استقراء الأحكام الفقهية	5
3	التعليل للأحكام الفقهية	4	4	التمييز بين الأحكام الفقهية	5
5	الترجيح بين الأحكام الفقهية	5	6	استنباط الأحكام الفقهية	3
المجموع			25		

ث. ضبط القائمة: عرضت القائمة على (9) محكمين متخصصين؛ لتقومها من حيث: أهمية المهارات الرئيسة، وارتباط المهارات الفرعية بالمهارات الرئيسة، وملاءمتها لطالبات المرحلة الثانوية. وتم اعتماد المهارات التي نالت اتفاقاً بنسبة 80% فأكثر، وأجريت بعض التعديلات، واستقرت القائمة على (25) مهارة فرعية تندرج تحت ست مهارات رئيسة، وأظهرت نتائج التحكيم استيفاء جميع المهارات للشروط العلمية المحددة مسبقاً.

ج. بناء النسخة النهائية للقائمة: في ضوء ما سبق، أعدت الباحثة نسخة نهائية من قائمة مهارات التفكير المقاصدي في مقررري الفقه لدى طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي، وقد تضمنت القائمة (25) مهارة فرعية، تم تصنيفها ضمن ست مهارات رئيسة، وهي كما يلي:

جدول (2):

النسخة النهائية من قائمة مهارات التفكير المقاصدي

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية
1	إرجاع الحكم الفقهي إلى مرجعه الشرعي	يتضمن المحتوى أدلة شرعية للأحكام الفقهية	2	استقراء الأحكام الفقهية	يبين المحتوى الأحكام الفقهية الواردة في الأدلة الشرعية.
		يتضمن المحتوى المصدر الذي ترجع إليه الأدلة الشرعية			يوضح المحتوى القواعد الفقهية للأحكام الفقهية.
		يبين المحتوى المنزلة التي تحتلها الأدلة الشرعية			يعالج المحتوى النصوص الشرعية والقواعد الفقهية بهدف تنمية فهم المقاصد الشرعية الكلية والجزئية
					يوضح المحتوى الجزئيات الفقهية؛ لاستخلاص الأحكام الفقهية الكلية.
					يعرض المحتوى العلل الشرعية للأحكام الفقهية.
3	التعليل للأحكام الفقهية	يتناول المحتوى شرح موقع العلة في الأدلة الشرعية.	4	تمييز بين الأحكام الفقهية	يوازن المحتوى بين الضروريات، والحاجيات الأساسية، والكماليات.
		يوضح المحتوى الباعث وراء الأحكام الفقهية، أو المصلحة المتحققة من الأحكام الشرعية.			يوازن المحتوى بين الغايات أو الأهداف التي تهدف الشرعية لتحقيقها، وبين الأدوات أو الطرق التي تُستخدم لتحقيق تلك الأهداف.
		يبين المحتوى الفرق بين العلة الصريحة والعلة الضمنية في الأحكام الفقهية.			يوازن المحتوى بين المقاصد التي تُعد مشروعة ومقبولة بناء على النصوص الشرعية، وبين المقاصد التي أُلغتها الشرعية أو لا تعترف بها بناء على الحكم الشرعي.
		يتضمن المحتوى الأثر الفقهي للعلة.			يوازن المحتوى بين المقاصد الأساسية والمقاصد الفرعية
					يميز المحتوى بين الأهداف الكلية، والأهداف التي تركز على مسائل جزئية.

5	الترجيح بين الأحكام الفقهية	يعرض المحتوى المنافع والمضار الشرعية المرتبطة بالحكم الفقهي. يوازن المحتوى بين المصلحة الكبرى والمصلحة الصغرى. يوازن المحتوى بين المفساد لتقليل الضرر. يوازن المحتوى بين الأحكام الفقهية بناء على تحقيق المصلحة الشرعية ودفع المفسدة. يوازن المحتوى بين الأحكام بناء على الحكمة التي يقتضيها الحكم الفقهي.	6	استنباط الأحكام الفقهية	يبين المحتوى استخلاص الأحكام الفقهية والمعاني الجزئية من النصوص الشرعية الكلية.
					يحدد المحتوى المقاصد الجزئية بناء على المقاصد الكلية.
					يوضح المحتوى القيم الأخلاقية المستنبطة من الأدلة الشرعية.

ثانياً: بطاقة تحليل المحتوى: أجرت الباحثة تحليلاً لمحتوى مقرري الفقه (2،1) المقررة على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي، في العام الدراسي 2025م، وفقاً للمراحل التالية:

أ. تحديد الغرض العلمي من التحليل: أُجري التحليل للكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير المقاصدي في محتوى مقرري الفقه (2،1) المقررة على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي؛ بناءً على القائمة التي توصلت إليها الدراسة الحالية

ب. تعيين عينة التحليل: محتوى مقرر الفقه (1) طبعة 2024م، الفقه (2) طبعة 2023م المقررة على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي في المملكة العربية السعودية.

ت. تحديد مراحل تحليل محتوى المقررات المستهدفة:

لتحليل محتوى المقررات المستهدفة اتبعت الباحثة المراحل الآتية:

1. الاطلاع على محتوى كل موضوع وتفكيكه إلى مكوناته الأساسية، للتحقق من مدى تضمينه لمهارات التفكير المقاصدي المدرجة مسبقاً في بطاقة التحليل.

2. تحديد المهارات في كل جزء من الدرس، بما في ذلك الأنشطة والأسئلة، لمعرفة مدى تكرارها.

3. اعتماد "الفكرة" كوحدة تحليل، لما تمثله من دقة في رصد المضمون وتحقيق أهداف الدراسة.

4. استخدام إشارة (/) في جدول التحليل للدلالة على وجود المهارات في الموضوع المعني.

5. جمع النتائج في جداول بيانية توضح عدد المرات التي ظهرت فيها المهارات والنسب المئوية لكل منها.

ث. تحديد فئات التحليل: حددت فئات التحليل اعتماداً على مهارات التفكير المقاصدي الرئيسة والفرعية المستخلصة من الدراسة، وتم التعامل معها كفئات لتحليل الموضوعات في ضوءها.

ج. التحقق من ثبات نتائج التحليل: اعتمدت الباحثة على طريقتين لضمان ثبات أداة التحليل:

1. قامت بإجراء التحليل مرتين بنفسها، بفواصل زمني قدره أربعة أسابيع، تفادياً لأي تأثير مباشر من التحليل الأول. واحتُسبت نسبة التوافق بين المرتين باستخدام معادلة هولستي، وبلغت (90%)، وهي نسبة تعكس ثباتاً زمنياً جيداً.

معادلة Holsti: لاستخراج ثبات التحليل.

$$CR = \frac{2C}{(C_1 + C_2)}$$

حيث ان:

CR معامل ثبات التحليل

C عدد التكرارات المتفق عليها بين التحليلين

$C_1 + C_2$ مجموع تكرارات التحليلين

(Holsti, 1969: 140)

2. وللتأكد بشكل أكبر، طلبت الباحث من متخصصة في مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية تحليل المحتوى بشكل مستقل. وبعد مقارنة النتائج، بلغت نسبة الاتفاق بينهما (88%)، ما يدل على مستوى عالٍ من الثبات.

ثالثاً: تصميم اختبار مهارات التفكير المقاصدي:

قامت الباحثة بتصميم اختبار مهارات التفكير المقاصدي، بناءً على ما يلي:

أ. تحديد الهدف من الاختبار: استهدف الاختبار قياس مدى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي لمهارات التفكير المقاصدي في مقرري الفقه.

ب. تحديد مصادر بناء الاختبار: اعتمد الاختبار في بنائه على أربعة مصادر رئيسة، وهي: قائمة مهارات التفكير المقاصدي التي تم إعدادها، ومراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة حسن وآخرين (2022)، طرباي وآخرين (2021)، وأهداف مقرري الفقه (2،1)، والخصائص النمائية لطالبات المرحلة الثانوية.

ت. بناء اختبار: بني الاختبار استناداً إلى قائمة تحليل المحتوى التي أعدتها الباحثة لرصد مهارات التفكير المقاصدي المستهدفة في مقرري الفقه (2،1)، وقد تم استخدام نفس المهارات الواردة في القائمة كأساس لبناء فقرات الاختبار مع إعادة صياغتها لتكون موجهة للطالبة بدلاً من صياغتها الموجهة للمحتوى، كما تم بناء الاختبار وفقاً لعدد من المعايير منها: اتساق مفردات الاختبار مع أهداف المقرر، وشمول الأسئلة لجميع مهارات التفكير المقاصدي، والارتباط الدقيق بين كل سؤال والمهارة المستهدفة، والوضوح والدقة في الصياغة.

ث. وصف الاختبار: اقتصر الاختبار على الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد؛ نظراً لملاءمتها لطبيعة المهارات المستهدفة وطبيعة عينة البحث، وبلغ عددها (44) سؤالاً مقسمة على ست مهارات رئيسة، و(25) مهارة فرعية، وتم تطبيق الاختبار على طالبات الصف الثالث ثانوي في المسار الشرعي؛ نظراً لأن مقرري الفقه (2،1) تدرس حصرياً لهن.

ج. بناء جدول مواصفات الاختبار:

لتحقيق صدق المحتوى، تم إعداد جدول المواصفات بالاستناد إلى تحديد الموضوعات، وتحليلها، وتحديد مهارات التفكير المقاصدي، ثم تحديد الأوزان النسبية للأسئلة وفقاً للمهارات المستهدفة، كما تتضح في الجدول التالي:

جدول (3): بناء جدول مواصفات اختبار مهارات التفكير المقاصدي

م	مهارات التفكير المقاصدي	عدد المؤشرات الفرعية	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
1	إرجاع الحكم الفقهي إلى مرجعه الشرعي	3	6	13.64
2	استقراء الأحكام الفقهية	5	6	13.64
3	التعليل للأحكام الفقهية	4	8	18.18
4	التمييز بين الأحكام الفقهية	5	8	18.18
5	الترجيح بين الأحكام الفقهية	5	10	22.73
6	استنباط الأحكام الفقهية	3	6	13.64
	المجموع	25	44	%100

ح. الصدق الظاهري للاختبار: عُرض الاختبار على (9) محكمين متخصصين؛ لتقويمه من حيث: مدى مناسبة كل مفردة للمهارة الفرعية، ومناسبتها لطالبات المرحلة الثانوية، ووضوح الصياغة، ومناسبة البدائل، وأجريت بعض التعديلات، وتم اعتماد المفردات التي نالت اتفاقاً بنسبة 80% فأكثر، مما يُشير إلى جودة الفقرات وصلاحيّة الاختبار للتطبيق.

خ. الخصائص السيكومترية للاختبار: أُجري تطبيق تجريبي لاختبار مهارات التفكير المقاصدي على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من خارج العينة الأصلية، بهدف التأكد مما يلي:

- زمن الاختبار: استغرقت تطبيق الاختبار (50) دقيقة للإجابة عن جميع المفردات، مما يشير إلى ملائمة زمن الاختبار لطبيعته.
- صدق الاتساق الداخلي للاختبار: تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون "Pearson Correlation"، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة المهارة الفرعية، والدرجة الكلية للمهارة الرئيسية في الاختبار

المهارة الأولى		المهارة الثانية		المهارة الثالثة		المهارة الرابعة		المهارة الخامسة		المهارة السادسة	
إرجاع الحكم الفقهي إلى مرجعه الشرعي		استقراء الأحكام الفقهية		التعليل للأحكام الفقهية		التمييز بين الأحكام الفقهية		الترجيح بين الأحكام الفقهية		استنباط الأحكام الفقهية	
رقم المهارة	معامل الارتباط	رقم المهارة	معامل الارتباط	رقم المهارة	معامل الارتباط	رقم المهارة	معامل الارتباط	رقم المهارة	معامل الارتباط	رقم المهارة	معامل الارتباط
1	**0.591	1	*0.383	1	*0.461	1	*0.389	1	*0.342	1	**0.586
2	**0.820	2	*0.367	2	**0.467	2	**0.613	2	*0.321	2	**0.408
3	**0.584	3	*0.458	3	**0.647	3	*0.410	3	*0.438	3	**0.645
4	**0.774	4	*0.451	4	*0.411	4	*0.402	4	**0.718	4	**0.600
5	**0.825	5	**0.717	5	*0.389	5	*0.389	5	**0.531	5	**0.527
6	*0.369	6	**0.488	6	*0.378	6	*0.398	6	**0.634	6	*0.428
								7	*0.363		
								8	**0.483		
								9	**0.622		
								10	*389.		

* دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يبين الجدول أن معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة جاءت موجبة ودالة إحصائيًا، إلا أن قوتها تباينت بشكل ملحوظ؛ حيث ظهرت بعض القيم مرتفعة (≤ 0.60) مما يعكس صدقًا بنائيًا جيدًا لتلك المهارات، بينما تراوحت قيم أخرى في المستوى المتوسط ($0.40 - 0.59$)، في حين انخفضت بعض المعاملات إلى أقل من 0.40 ، إلا أنها ظلت دالة إحصائيًا. وعليه يمكن القول إن الاختبار يتمتع بصدق مقبول بوجه عام، ويعكس بدرجة مرضية تمثيل المهارات الفرعية للمهارة الرئيسة.

جدول: (5)

معاملات ارتباط بيرسون بين المهارات الرئيسة والدرجة الكلية لاختبار التفكير المقاصدي

المهارات الرئيسة	معامل الارتباط
إرجاع الحكم الفقهي إلى مرجعه الشرعي	**0.692
استقراء الأحكام الفقهية	**0.651
التعليل للأحكام الفقهية	**0.657
التمييز بين الأحكام الفقهية	**0.489
الترجيح بين الأحكام الفقهية	**0.787
استنباط الأحكام الفقهية	**0.694

**دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

توضح النتائج أن معاملات الارتباط بين كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية لاختبار التفكير المقاصدي جاءت جميعها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهو ما يعكس ارتباطًا جوهريًا بين امتلاك الطالبات لهذه المهارات ومستوى أدائهن الكلي في الاختبار. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.489) و(0.787)، وهو نطاق يشير إلى أن معظم العلاقات تقع ضمن المستوى المتوسط إلى القوي وفق تصنيف (Cohen, 1988) ويُلاحظ أن أعلى ارتباط تحقق لمهارة "الترجيح بين الأحكام الفقهية" (0.787)، مما يدل على مركزيتها في تفسير التباين الكلي في الأداء، في حين جاءت مهارة "التمييز بين الأحكام الفقهية" بأدنى ارتباط (0.489)، وهو ارتباط متوسط يحتاج إلى تعزيز. وبوجه عام، تعكس هذه النتائج صدقًا بنائيًا جيدًا للاختبار، مع دلالة على نماذج قوة إسهام المهارات الرئيسة في الدرجة الكلية.

- **الصدق التمييزي للاختبار:** تم التحقق من الصدق التمييزي من خلال أسلوب المجموعات المتطرفة، حيث تم ترتيب درجات العينة، وتحديد أعلى وأدنى ربع، ثم حساب الفروق بينهما باستخدام اختبار "ت"، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

يوضح الصديق التمييزي لاختبار التفكير المقاصدي

المهارات الرئيسة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
إرجاع الحكم الفقهي إلى مرجعه الشرعي	أقل (25%) من الدرجات	1.88	1.96	3.84	0.01
	أعلى (25%) من الدرجات	4.63	0.52		
استقراء الأحكام الفقهية	أقل (25%) من الدرجات	1.75	1.28	3.11	0.01
	أعلى (25%) من الدرجات	3.25	0.46		
التعليل للأحكام الفقهية	أقل (25%) من الدرجات	2.25	1.39	4.02	0.01
	أعلى (25%) من الدرجات	4.50	0.76		
التمييز بين الأحكام الفقهية	أقل (25%) من الدرجات	2.38	1.60	2.75	0.02
	أعلى (25%) من الدرجات	4.13	0.83		
الترجيح بين الأحكام الفقهية	أقل (25%) من الدرجات	1.88	1.25	5.64	0.01
	أعلى (25%) من الدرجات	6.13	1.73		
استنباط الأحكام الفقهية	أقل (25%) من الدرجات	0.88	0.99	3.11	0.01
	أعلى (25%) من الدرجات	2.75	1.39		
الدرجة الكلية للاختبار	أقل (25%) من الدرجات	11.00	3.82	8.51	0.01
	أعلى (25%) من الدرجات	25.38	2.88		

تُظهر نتائج الجدول وجود فروق دالة إحصائية بين أدنى 25% وأعلى 25% من الطالبات في جميع المهارات الرئيسة وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار عند مستوى (0.01). وتدل هذه الفروق على قدرة فقرات الاختبار على التمييز بين الطالبات ذوات المستوى المرتفع والمنخفض في التفكير المقاصدي، وهو ما يعكس تحقق الصديق التمييزي للاختبار بدرجة جيدة. ويُلاحظ أن الفروق كانت أوضح في مهارة "الترجيح بين الأحكام الفقهية" (قيمة ت = 5.64) والدرجة الكلية للاختبار (قيمة ت = 8.51)، مما يؤكد قوة الاختبار في التمييز عند هذين البعدين، بينما جاءت الفروق أقل نسبياً في مهارة "التمييز بين الأحكام الفقهية" (قيمة ت = 2.75) لكنها بقيت دالة إحصائية. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الاختبار يتمتع بقدرة مقبولة إلى مرتفعة على التمييز بين مستويات الطالبات المختلفة في مهارات التفكير المقاصدي مع ملاحظة تفاوت قوة التمييز بين المهارات.

- ثبات الاختبار: تم حساب الثبات بطريقتين، وهي: معامل ألفا كرونباخ (Alpha Chronbach)، وقد بلغ (0.761)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.
- حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لمفردات الاختبار أن معاملات السهولة والصعوبة والتمييز جاءت ضمن النطاق المقبول، حيث تراوحت معاملات السهولة بين (0.47)

0.70-، والصعوبة بين (0.30- 0.53)، والتميز بين (37.5-87.5). وهذا يؤكد مناسبة المفردات للغرض الذي وُضعت من أجله.

د. التطبيق النهائي لاختبار مهارات التفكير المقاصدي: أُجري التطبيق النهائي للاختبار على عينة الدراسة في تاريخ 1446/12/20هـ، حيث بلغ عدد الطالبات المشاركات في التطبيق (142) طالبة، بهدف قياس مدى امتلاكهن لمهارات التفكير المقاصدي في مقررري الفقه.

هـ. معيار الحكم على مدى تضمين مهارات التفكير المقاصدي:

وسعيًا لتوحيد معيار الحكم على مدى تضمين مهارات التفكير المقاصدي في محتوى مقررري الفقه (1، 2)، ومدى امتلاك الطالبات لتلك المهارات، فقد تم الاعتماد على التحليل الإحصائي للأرباعيات (Quartiles) المشتقة من بيانات العينة. وبهذا، تحددت مستويات التضمن والامتلاك وفق القيم الفعلية للنسب المئوية داخل كل مهارة، كما يلي:

جدول (7):

معايير مدى تضمين مهارات التفكير المقاصدي في مقرر الفقه، ومدى امتلاك الطالبات لها (وفق الأرباعيات الإحصائية)

م	مدى التضمن والامتلاك	النسبة المئوية
1	منخفض جدًا	أقل من الربع الأول (Q1)
2	منخفض	بين Q1 والوسيط (Q2)
3	متوسط	بين Q2 والربع الثالث (Q3)

ب هذه الطريقة أصبح المعيار نسبيًا ديناميكيًا يُحسب مباشرة من توزيع البيانات لكل مهارة، بدلًا من كونه معيارًا ثابتًا (0-39%، 40-69%، 70-100%). وهذا يعكس دقة أعلى في الحكم، ويجعل التفسير مرتبطًا بالبنية الإحصائية للبيانات نفسها.

طريقة تحديد مدى التضمن وامتلاك الطالبات بالاعتماد على الأرباعيات الإحصائية:

اعتمدت الدراسة في تصنيف مدى تضمين مؤشرات المهارات ومدى امتلاكها على أسلوب الأرباعيات الإحصائية (Quartiles) المحسوبة من بيانات العينة نفسها، وليس على النسب المعيارية الثابتة. حيث جُمعت النسب المئوية لجميع المؤشرات الخاصة بكل مهارة، ثم رُتبَت تصاعديًا، وتم حساب قيم الأرباعيات Q1، Q2، Q3 وفق موقعها في التوزيع. وبعد ذلك جرى تصنيف كل مؤشر بحسب موقعه من هذه الأرباعيات؛ فالمؤشرات التي تقع نسبتها أقل من قيمة الربع الأول (Q1) عُدت منخفضة جدًا، والمؤشرات التي تقع بين الربع الأول والوسيط (Q1-Q2) اعتُبرت منخفضة، أما المؤشرات التي تعادل الوسيط أو تقع بينه وبين الربع الثالث (Q2-Q3) فصُنفت متوسطة، في حين عُدت المؤشرات التي تتجاوز قيمة الربع الثالث (Q3) مرتفعة. ويُعد هذا الأسلوب أكثر دقة من التصنيفات التقليدية لأنه يعتمد على الخصائص الإحصائية الفعلية للتوزيع داخل كل مهارة، ويكشف الفروق النسبية بين المؤشرات بصورة أوضح. (Higgins, 2003; Moore et al., 2016)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي نصه: ما مدى تضمين مقررري الفقه (2،1) المقررين على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي بالملكة العربية السعودية لمهارات التفكير المقاصدي؟ تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية، والجدول التالية توضح خلاصة نتيجة التحليل:

■ تحليل درجة تضمين مهارات التفكير المقاصدي في محتوى مقررري الفقه (2،1):

أولاً: مهارة إرجاع الحكم الفقهي إلى مرجعه الشرعي:

تشير نتائج جدول 8 إلى أن مؤشر إيراد الأدلة الشرعية للأحكام الفقهية وإيراد المصدر الذي ترجع إليه الأدلة الشرعية قد حققا نفس النسبة (37.74%)، وجاء تصنيفهما في المستوى المتوسط وفق الأرباعيات الإحصائية. وهذا يعكس تركيزاً نسبياً لمحتوى مقررري الفقه على تزويد الطالبات بالأدلة والمصادر الشرعية المباشرة، وهو ما يعزز الحد الأدنى من القدرة على الإرجاع إلى النصوص المؤسسة للأحكام. في المقابل جاء مؤشر إيراد المنزلة التي تحتلها الأدلة الشرعية بنسبة (24.52%) ضمن المستوى المنخفض جداً، وهو ما يكشف عن ضعف واضح في معالجة جانب جوهري من مهارة الإرجاع، يتعلق بتحديد مراتب الأدلة ودرجات قوتها (قطعية، فرعية، متفق عليها، مختلف فيها).

إن هذا التفاوت يوضح أن المقررات تركز على المستوى الإجرائي المباشر للإرجاع (عرض الأدلة والمصادر) أكثر من تركيزها على البعد المنهجي التحليلي (تحديد المنزلة والترتيب القيمي للأدلة). وهذا يتفق مع ما ذهب إليه الغبيوي (2018) من أن المقررات الشرعية تميل إلى الطرح التجريبي للأدلة مع ضعف في الربط بينها ضمن سلم الحجية الفقهي، مما يحول دون تكوين ملكة فقهية راسخة لدى المتعلمين. كما يتوافق مع نتائج حسن وآخرين (2022) الذين أشاروا إلى أن ضعف إتقان الطلاب لمهارات تصنيف الأدلة يحد من قدرتهم على ممارسة التفكير المقاصدي بصورة منهجية. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن مدى التضمن الكلي لمؤشرات مهارة الإرجاع جاءت متوسطة-منخفضة جداً، على الرغم من كونها إحدى المهارات الجوهرية في تعزيز القدرة على الاستدلال الشرعي الصحيح، والتحقق من صحة الأدلة ودرجات قوتها، ومعرفة موقعها في سلم الحجية. ويؤدي هذا القصور إلى إضعاف قدرة الطالبات على ممارسة التفكير المقاصدي بمعناه المنهجي؛ إذ يُعدّ فهم مراتب الأدلة شرطاً أساسياً للتمييز بين درجات الحجية والتوظيف الفقهي السليم في معالجة القضايا المعاصرة (الريسوني، 2010؛ ابن عاشور، 2016).

جدول (8): التكرارات والنسب ومدى التضمن لمؤشرات مهارة إرجاع الحكم إلى مرجعه الشرعي

المؤشرات	مقرر فقه 1			مقرر فقه 2			المجموع	
	التكرار	النسبة %	مدى التضمن	التكرار	النسبة %	مدى التضمن	النسبة %	مدى التضمن
إيراد الأدلة الشرعية للأحكام الفقهية.	303	38.90	متوسط	151	35.61	متوسط	454	37.74
إيراد المصدر الذي ترجع إليه الأدلة الشرعية (القرآن الكريم، السنة المطهرة، الإجماع، القياس).	303	38.90	متوسط	151	35.61	متوسط	454	37.74
إيراد المنزلة التي تحتلها الأدلة الشرعية (أدلة قطعية، أدلة فرعية، الأدلة المتفق عليها، الأدلة المختلف فيها).	173	22.21	منخفض جداً	122	28.77	منخفض	295	24.52
المجموع	779			424			1203	100.00

ثانيًا: استقراء الأحكام الفقهية:

يكشف الجدول (9) عن تفاوت ملحوظ في مدى تضمين مؤشرات مهارة استقراء الأحكام الفقهية داخل محتوى مقررّي الفقه. فقد حقق مؤشر البحث عن الأحكام الفقهية في الأدلة الشرعية أعلى نسبة (30.12%) وصُيِّف في المستوى المرتفع، وهو ما يعكس أولوية نسبية للجانب الإجرائي المباشر في تدريب الطالبات على الرجوع للنصوص لاستخلاص الأحكام. في المقابل، جاء مؤشر مراجعة القواعد الفقهية للأحكام بنسبة متدنية (7.75%) ضمن المستوى المنخفض جدًا، مما يشير إلى إغفال بعدٍ أساسي في تنمية الاستقراء، يتمثل في تفعيل القواعد الكلية والضوابط الفقهية كأساس للاستنتاج، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه الغبيوي (2018) من أن المقررات الشرعية لا تزال تركز على عرض الجزئيات أكثر من بناء الأطر القاعدية الجامعة.

كما أن مؤشري فحص النصوص الشرعية والقواعد لاستخلاص المقاصد (18.85%) واستخلاص العلل الشرعية (20.74%) قد تراوحا بين المستويين المنخفض والمتوسط بما يعكس محدودية إسهام المقررات في تعميق الاستقراء المقاصدي القائم على تحليل النصوص وربطها بالعلل الشرعية. وهذا ما أكدته دراسة حسن وآخرين (2022) التي أوضحت أن ضعف التركيز على استخراج العلل والمقاصد يؤدي إلى قصور في بناء ملكة فقهية واعية قادرة على التعامل مع المستجدات. أما مؤشر فحص الجزئيات الفقهية لاستخلاص الأحكام الكلية (22.54%) فقد جاء في المستوى المتوسط، لبشكل نقطة وسطية بين المستويات الدنيا والعليا، وهو ما يتفق مع نتائج طرباي وآخرين (2021) الذين أشاروا إلى أن بعض جوانب الاستقراء تُمارس في صورة جزئية، بينما تغيب ملامحها التكاملية.

بناءً على ذلك، يمكن القول إن مدى التضمين الكلي لمؤشرات الاستقراء جاءت متوسطة—منخفضة، وهو ما يعكس قصورًا في بناء المهارة بصورة شمولية. إذ تركز المقررات على الاستقراء الجزئي المباشر للنصوص، أكثر من اهتمامها بالأبعاد الكلية التحليلية (القواعد، والعلل، والمقاصد)، الأمر الذي يضعف من قدرة الطالبات على ممارسة التفكير المقاصدي بصورة منهجية شاملة تسهم في تطوير أدوات الاجتهاد المعاصر. وهذا ينسجم مع ما أشار إليه العصيل (2023) من أن غلبة الطابع التقليدي في عرض المقررات الفقهية يحدّ من فاعليتها في تنمية التفكير المنهجي القائم على التكامل بين العقل والنقل.

يبين التكرارات والنسب المئوية ومدى التضمنين لمؤشرات مهارة استقراء الأحكام الفقهية

المؤشرات			مقرر فقه 1			مقرر فقه 2			المجموع		
التكرار	النسبة %	مدى التضمنين	التكرار	النسبة %	مدى التضمنين	التكرار	النسبة %	مدى التضمنين	التكرار	النسبة %	مدى التضمنين
203	29.99	مرتفع	131	30.32	مرتفع	334	30.12	مرتفع			
46	6.79	منخفض جدًا	40	9.26	منخفض جدًا	86	7.75	منخفض جدًا			
131	19.35	منخفض	78	18.06	منخفض	209	18.85	منخفض			
151	22.30	متوسط	99	22.92	متوسط	250	22.54	متوسط			
146	21.57	متوسط	84	19.44	منخفض	230	20.74	متوسط			
المجموع			677			432			1109		
									100.00		

ثالثًا: التعليل للأحكام الفقهية:

تُظهر نتائج الجدول (10) تباينًا في مدى تضمين مؤشرات التعليل بين مقرري الفقه (1) و(2). فقد حقق مؤشر استكشاف موقع العلة في الأدلة الشرعية أعلى نسبة كلية (28.15%)، وجاء في المستوى المرتفع، مع تفوق واضح لمقرر الفقه (1) (33.52%) على مقرر الفقه (2) (16.52%)، مما يعكس اهتمامًا أكبر للمقرر الأول بربط العلة بالنصوص الشرعية. في المقابل، سجل مؤشر استكشاف الباعث وراء الأحكام أو المصلحة المتحققة منها (27.01%) وصُنف متوسطًا، مع تفوق لمقرر الفقه (2) (31.83%) على الفقه (1) (24.79%)، بما يشير إلى ميل نسبي للمقرر الثاني نحو التركيز على البعد المقاصدي المرتبط بالمصلحة. أما مؤشر تمييز العلة الصريحة من الضمنية فقد جاء في أدنى مستوى (18.48%) ضمن المستوى المنخفض جدًا، وهو ما يعكس ضعفًا مشتركًا بين المقررين في هذه القدرة التحليلية الدقيقة. كما أن مؤشر استنباط الأثر الفقهي للعلة (26.35%) تراوح بين منخفض في الفقه (1) (24.52%) ومتوسط في الفقه (2) (30.33%)، مما يدل على اهتمام نسبي للمقرر الثاني بربط العلة بآثارها الفقهية.

وهذه النتائج تكشف عن تكامل نسبي بين المقررين في بعض المؤشرات (مثل المصلحة والأثر الفقهي)، لكنهما يتقاطعان في إغفال الجوانب التحليلية الدقيقة كتمييز أنماط العلل. وهذا النمط يعكس ما أشار إليه الغبيوي (2018) من غلبة الطابع التقليدي في بناء التعليل، حيث يقتصر التركيز على الجانب النصي المباشر دون تنمية المهارات التحليلية العميقة. كما يتفق مع ما بينه حسن وآخرون (2022) من أن الطلاب غالبًا يفتقرون إلى القدرة على التفريق بين العلة الظاهرة والضمنية، مما يضعف من ممارستهم للتفكير المقاصدي المنهجي. كذلك، تؤكد نتائج العصيل (2023) أن مقررات

الفقه لا تزال أسيرة الطرح التقليدي، إذ يركز بعضها على الجانب النصي، فيما يتجه بعضها الآخر إلى المصلحة والمقصد، دون أن يرتقي أي منهما إلى بناء شامل لمهارة التعليل كما يقتضي الاجتهاد الفقهي المعاصر.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن مقرر الفقه (1) يميل إلى ترسيخ الجانب النصي لليلة، بينما يُظهر مقرر الفقه (2) ميلاً أوضح للجانب المقاصدي، لكن غياب التكامل بين هذين البعدين يحدّ من بناء شامل لمهارة التعليل، ويضعف من قدرة الطالبات على ممارسة التفكير المقاصدي بصورة متوازنة بين النصوص ومقاصدها.

جدول (10):

يبين التكرارات والنسب المئوية ومدى التضمنين لمؤشرات مهارة التعليل للأحكام الفقهية

المؤشرات	مقرر فقه 1			مقرر فقه 2			المجموع	
	التكرار	النسبة %	مدى التضمنين	التكرار	النسبة %	مدى التضمنين	النسبة %	التكرار
استكشاف موقع العلة في الأدلة الشرعية	242	33.52	مرتفع	55	16.52	منخفض جداً	28.15	297
استكشاف الباعث وراء الأحكام الفقهية، أو المصلحة المتحققة من الأحكام الشرعية	179	24.79	منخفض	106	31.83	متوسط	27.01	285
تمييز العلة الصريحة من الضمنية في الأحكام الفقهية	124	17.17	منخفض جداً	71	21.32	منخفض	18.48	195
استنباط الأثر الفقهي لليلة.	177	24.52	منخفض	101	30.33	متوسط	26.35	278
المجموع	722			333			100.00	1055

رابعاً: التمييز بين الأحكام الفقهية:

تكشف نتائج الجدول (11) عن تباين واضح في مدى تضمنين مؤشرات مهارة التمييز بين الأحكام الفقهية داخل مقررري الفقه (1) و(2). فقد جاء مؤشر التمييز بين الغايات أو الأهداف الشرعية والأدوات المستخدمة لتحقيقها في المرتبة الأولى بنسبة كلية (29.35%) وصُنّف في المستوى المرتفع مع تفوق لمقرر الفقه (2) (32.19%) مقارنة بالفقه (1) (26.55%)، وهو ما يعكس اهتماماً نسبياً للمقرر الثاني بتعميق الوعي بالبعد المقاصدي المتعلق بالفصل بين الغايات والوسائل. كما حقق مؤشر التمييز بين المقاصد المشروعة والمرفوضة نسبة كلية (25.93%) وصُنّف متوسطاً، مع تفوق أيضاً لمقرر الفقه (2) (30.97%) على الفقه (1) (20.96%) بما يدل على عناية المقرر الثاني بتوضيح الضوابط الشرعية في تحديد ما يُعد مقصداً مشروعاً وما لا يُعد كذلك. في المقابل، سجّل مؤشر التمييز بين الضروريات والحاجيات والكماليات نسبة منخفضة (13.77%)، مع تراجع أكبر في الفقه (2) (9.51%) مقارنة بالفقه (1) (17.96%)، مما يعكس قصوراً في ترسيخ هذا التصنيف الأساسي الذي يُعد مدخلاً جوهرياً لفهم هرمية المقاصد. أما مؤشر التمييز بين

المقاصد الأساسية والفرعية فجاء في أدنى المستويات (6.83%)، حيث تراجع بشكل كبير في الفقه (2) (1.01%) مقارنة بالفقه (1) (12.57%)، مما يشير إلى غياب شبه كامل لهذا البُعد التحليلي. وأخيراً، جاء مؤشر التمييز بين الأهداف الكلية والجزئية بنسبة كلية (24.12%) وصُنّف منخفضاً، مع تفوق نسبي للفقه (2) (26.32%) على الفقه (1) (21.96%). وبوجه عام، تعكس هذه النتائج أن مقرر الفقه (2) يُولي اهتماماً أوضح ببعض المؤشرات ذات الطابع المقاصدي الكلي (مثل الغايات والمقاصد المشروعة)، بينما يظهر مقرر الفقه (1) نسباً أعلى في المؤشرات المرتبطة بالتصنيف الهرمي للمقاصد (الضروريات، الحاجيات، الكماليات). إلا أن المقررين معاً يشتركان في ضعف عام في بناء المهارة بصورة متكاملة، خاصة في المؤشرات التحليلية العميقة (مثل التمييز بين المقاصد الأساسية والفرعية). ويتفق هذا النمط مع ما أشار إليه الزغواني (2012) من أن غياب الوعي بالتصنيف الهرمي للمقاصد يضعف القدرة على توجيه الفعل الشرعي وفق أولوياته الحقيقية، كما ينسجم مع ما أكدته الريسوني (2010) والقرضاوي (2008) من أن التمييز بين الضروريات والحاجيات والتحسينيات يُعدّ ركيزة أساسية لفهم مقاصد الشريعة وتطبيقها في الواقع. كذلك تتوافق النتائج مع دراسة رسلان وآخرين (2022) التي أظهرت محدودية تمكن الطلاب من إدراك المستويات الكلية والجزئية للمقاصد، ومع نتائج طرباي وآخرين (2021) التي بينت أن ضعف التصنيف الهرمي يحدّ من قدرة المتعلمين على الموازنة بين الأحكام الشرعية في ضوء مقاصدها. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن مقررّي الفقه (1) و(2) يقدمان جوانب جزئية متباعدة من مهارة التمييز، إلا أن غياب الرؤية التكاملية يجعل تنمية هذه المهارة قاصرة عن تهيئة الطالبات لممارسة التفكير المقاصدي المتوازن الذي يدمج بين المستويات الكلية والجزئية على حد سواء.

جدول (11):

بيّن التكرارات والنسب المئوية ومدى التضمنين لمؤشرات مهارة التمييز بين الأحكام الفقهية

المؤشرات	مقرر فقه 1			مقرر فقه 2			المجموع		
	التكرار	النسبة %	مدى التضمنين	التكرار	النسبة %	مدى التضمنين	التكرار	النسبة %	مدى التضمنين
التمييز بين الضروريات، والحاجيات، الأساسية، والكماليات.	90	17.96	منخفض	47	9.51	منخفض جداً	137	13.77	منخفض
التمييز بين الغايات أو الأهداف التي تحدد الشرعية لتحقيقها، وبين الأدوات أو الطرق التي تُستخدم لتحقيق تلك	133	26.55	متوسط	159	32.19	مرتفع	292	29.35	مرتفع

									الأهداف.
متوسط	25.93	258	مرتفع	30.97	153	منخفض	20.96	105	التمييز بين المقاصد التي تُعد مشروعة ومقبولة بناء على النصوص الشرعية، وبين المقاصد التي ألغتها الشريعة أو لا تعترف بها بناء على الحكم الشرعي.
منخفض جداً	6.83	68	منخفض جداً	1.01	5	منخفض	12.57	63	التمييز بين المقاصد الأساسية والمقاصد الفرعية
منخفض	24.12	240	متوسط	26.32	130	منخفض	21.96	110	التمييز بين الأهداف الكلية، والأهداف التي تركز على مسائل جزئية.
100.00		995		494			501		المجموع

خامساً: الترجيح بين الأحكام الفقهية:

تكشف نتائج الجدول (12) عن تباين واضح في مدى تضمين مؤشرات مهارة الترجيح بين الأحكام الفقهية في مقررِي الفقه (1) و(2). فقد حقق مؤشر تشخيص المنافع والمضار الشرعية المرتبطة بالحكم الفقهي أعلى نسبة كلية (32.46%)، وصُنِفَ في المستوى المرتفع، مع تقارب نسبي بين المقررين (30.43% في الفقه 1، و34.82% في الفقه 2). وهذا يعكس اهتماماً مشتركاً بتمكين الطالبات من إدراك أبعاد المنافع والمضار كأساس أولي لعملية الترجيح.

وفي المقابل جاءت مؤشرات ترجيح المصلحة الكبرى على الصغرى والترجيح بين المفسدات لتقليل الضرر في أدنى المستويات (8.94%)، حيث ظهر ضعف أكبر في مقرر الفقه (1) (8.70% و5.37%) مقارنة بمقرر الفقه (2) (9.23% و13.10%). وهذا يدل على أن المقرر الثاني يتضمن إشارات أوضح لتقنيات الترجيح بين المصالح والمفاسد لكنها لا تزال محدودة وغير كافية لبناء المهارة بصورة منهجية. أما مؤشرا الموازنة بين الأحكام الفقهية بناءً على تحقيق المصلحة ودفع المفسدة (25.45%) والموازنة بين الأحكام بناءً على الحكمة (24.21%) فقد تراوحت بين المستويين المنخفض والمتوسط مع تفوق لمقرر الفقه (1) (28.39% و27.11%) على مقرر الفقه (2) (22.02%)

و20.83%)، وهو ما يشير إلى أن المقرر الأول أكثر اهتماماً بإبراز البعد العقلي في الموازنة بين الأحكام، بينما ظل هذا البعد أقل حضوراً في المقرر الثاني.

بوجه عام، تعكس النتائج أن كلا المقررين يتفقان في ضعف بناء المؤشرات الأكثر عمقاً لعملية الترجيح، وبخاصة الموازنة الدقيقة بين المصالح والمفاسد وترتيبها وفق الأولويات الشرعية. وهذا النمط ينسجم مع ما أشار إليه الريسوني (2010) من أن الترجيح يمثل أداة جوهرية في الاجتهاد الفقهي المعاصر، وأن إغفال تدريبه يؤدي إلى عجز في الممارسة المقاصدية المتوازنة. كما يتفق مع ما أوضحه ابن عاشور (2016) من أن مقصد الشريعة يقوم على تحقيق المصلحة ودفع المفاسد عبر موازنة دقيقة بين المتعارضات، وأن الاقتصاد على إدراك المنافع والمضار دون الارتقاء إلى مستويات الترجيح العليا يفرغ العملية من بعدها المقاصدي الحقيقي.

وتؤكد هذه النتائج أيضاً ما توصلت إليه دراسة طرباي وآخرين (2021) والعصيل (2023) من أن طلاب المرحلة الثانوية يواجهون قصوراً في القدرة على ترتيب المصالح والمفاسد وفق سلم الأولويات، مما يضعف من أهليتهم للتعامل مع النوازل الفقهية المعاصرة. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن مقرري الفقه يركزان على الجانب الأولي للترجيح (تشخيص المنافع والمضار)، لكنهما يفتقران إلى المعالجة التكاملية التي تعزز قدرة الطالبات على اختيار الحكم الأمثل وفق منهجية مقاصدية متوازنة تحقق المصلحة وتدرأ المفاسد في السياقات الواقعية.

جدول (12):

يبين التكرارات والنسب المئوية ومدى التضمنين لمؤشرات مهارة الترجيح بين الأحكام الفقهية

مقرر فقه 1			مقرر فقه 2			المجموع			المؤشرات
التكرار	النسبة %	مدى التضمنين	التكرار	النسبة %	مدى التضمنين	التكرار	النسبة %	مدى التضمنين	
119	30.43	متوسط	117	34.82	مرتفع	236	32.46	منخفض	تشخيص المنافع والمضار الشرعية المرتبطة بالحكم الفقهي.
34	8.70	منخفض جداً	31	9.23	منخفض	65	8.94	منخفض	ترجيح المصلحة الكبرى على المصلحة الصغرى.
21	5.37	منخفض جداً	44	13.10	منخفض	65	8.94	منخفض	الترجيح بين المفاسد لتقليل الضرر.
111	28.39	متوسط	74	22.02	منخفض	185	25.45	منخفض	الموازنة بين الأحكام الفقهية بناء على تحقيق المصلحة الشرعية ودفع المفاسد.
106	27.11	متوسط	70	20.83	منخفض	176	24.21	منخفض	الموازنة بين الأحكام بناء على الحكمة التي يقتضيها الحكم الفقهي.
391			336			727	100.00		المجموع

سادساً: استنباط الأحكام الفقهية:

تُظهر نتائج الجدول 13 تبايناً واضحاً في مدى تضمين مؤشرات مهارة استنباط الأحكام الفقهية بين مقررّي الفقه (1) و(2). فقد حقق مؤشر استخلاص الأحكام الفقهية والمعاني الجزئية من النصوص الشرعية أعلى نسبة كلية (46.07%) وصُنّف في المستوى المرتفع، مع تفوق بارز لمقرر الفقه (2) (61.78%) مقارنة بمقرر الفقه (1) (31.74%). ويعكس ذلك أن المقرر الثاني يمنح مساحة أوسع لتدريب الطالبات على التعامل المباشر مع النصوص واستخلاص الأحكام منها، بينما يظل هذا الجانب أقل حضوراً في المقرر الأول. في المقابل جاء مؤشر تحديد المقاصد الجزئية بناءً على المقاصد الكلية بنسبة كلية (26.47%) وصُنّف ضمن المستوى المنخفض جداً، وهو ما يعكس قصوراً في الربط بين المستويات الكلية والجزئية للمقاصد. وقد ظهر هذا الخلل بشكل أوضح في مقرر الفقه (2) (18.59%) مقارنة بمقرر الفقه (1) (33.65%)، مما يشير إلى أن المقرر الأول أكثر اهتماماً - نسبياً - ببناء هذا الربط، وإن ظل ضعيفاً في مجمله. أما مؤشر استخلاص القيم الأخلاقية من الأدلة الشرعية فقد سجل نسبة كلية (27.47%) وصُنّف في المستوى المنخفض، مع اختلاف بين المقررين؛ إذ بلغ في مقرر الفقه (1) (34.61%) مقابل (19.63%) في مقرر الفقه (2). وهذا يدل على أن المقرر الأول يُظهر اهتماماً أوضح بتسليط الضوء على البعد القيمي للأحكام، بينما يتراجع هذا الاهتمام في المقرر الثاني. بوجه عام، تكشف النتائج أن مقرر الفقه (2) يتفوق في استخلاص الأحكام المباشرة من النصوص، بينما يتفوق مقرر الفقه (1) في الربط بالمقاصد والبعد القيمي. ومع ذلك فإن كلا المقررين يشتركان في ضعف معالجة الأبعاد التحليلية العليا التي تقوم على ربط النصوص بمقاصدها الكلية ومآلاتها، الأمر الذي يقلل من اكتمال بناء مهارة الاستنباط كأحد أعمدة التفكير المقاصدي. وبذلك يتضح أن الاستنباط في المقررات يميل إلى الطابع التجزيئي المباشر أكثر من كونه عملية منهجية متكاملة تجمع بين النص والمقاصد والقيم في آن واحد.

ويلاحظ مما سبق غياب التوزيع المتوازن لمهارات الاستنباط داخل محتوى المقررين، ويعود ذلك إلى ارتباط موضوعات هذا المقرر، والمتعلقة بالمعاملات المالية، والمصرفية، وبالنوازل الفقهية بالنصوص الشرعية، وإلى عرض تلك النصوص بصياغة صريحة مرتبطة بشكل مباشر بالحكم الشرعي، فضلاً عن احتواء بعض الأنشطة التعليمية، والأسئلة التقويمية على مطالب تتعلق باستنباط الأحكام الشرعية من النصوص، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة، كدراسة الوعلائي والعلي (2019)، التي أوضحت أن مستوى تضمين مهارة الاستنباط - بوصفها إحدى مهارات التفكير الاستدلالي - في محتوى مقرر الفقه بالمرحلة الثانوية جاء في المستوى المتوسط، وكذلك مع نتائج دراسة السميح (2019)، التي توصلت نتائجها إلى أن مستوى تضمين مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة، في حين تختلف نتائجها مع دراسة الحربي والعامدي (2022)، والتي أظهرت أن درجة تضمين مهارات التفكير الأساسية في مقرر الدراسات الإسلامية للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في المملكة جاءت بدرجة ضعيفة، ودراسة بكري وآخرون (2015)، والتي أظهرت أن هناك قصوراً واضحاً في تضمين مقاصد الشريعة الإسلامية في مقرر الحديث المقرر على طلاب المرحلة الثانوية.

يبين التكرارات والنسب المئوية ومدى التضمنين لمؤشرات مهارة استنباط الأحكام الفقهية

المؤشرات			مقرر فقه 1			مقرر فقه 2			المجموع		
التكرار	النسبة %	مدى التضمنين	التكرار	النسبة %	مدى التضمنين	التكرار	النسبة %	مدى التضمنين	التكرار	النسبة %	مدى التضمنين
133	31.74	متوسط	236	61.78	مرتفع	369	46.07	مرتفع			
141	33.65	متوسط	71	18.59	منخفض جدًا	212	26.47	منخفض جدًا			
145	34.61	متوسط	75	19.63	منخفض	220	27.47	منخفض			
المجموع			419			382			100.00		

■ التحليل الإجمالي لمدى تضمنين مهارات التفكير المقاصدي في محتوى مقررري الفقه (2،1):

يكشف التحليل الإجمالي أن مدى تضمنين مهارات التفكير المقاصدي في مقررري الفقه (2،1) جاء في معظمه عند مستويات منخفضة إلى متوسطة، حيث تراوحت النسب الكلية بين (12.34%-20.42%). فقد حققت مهارة إرجاع الحكم الفقهي إلى مرجعه الشرعي أعلى نسبة (20.42%) وصُنفت في المستوى المرتفع، بينما جاءت مهارة الترجيح بين الأحكام الفقهية في أدنى مرتبة بنسبة (12.34%) ضمن المستوى المنخفض جدًا، وهو ما يعكس اختلالاً في موازنة بناء المهارات بين المستويات الإجرائية (الإرجاع والتعليل) والمستويات التحليلية العليا (الترجيح والاستنباط). وتُظهر المقارنة بين المقررين أن مقرر الفقه (1) ركز بصورة أوضح على مهارتي إرجاع الحكم إلى مرجعه الشرعي (22.33%) والتعليل للأحكام الفقهية (20.69%)، بينما أهمل بدرجة ملحوظة مهارة الترجيح بين الأحكام (11.21%) ويُفسّر ذلك بطبيعة محتوى المقرر الذي يقوم على الاستدلال بالنصوص الشرعية وشرح علل الأحكام بأسلوب تقريرى مباشر، مما دعم هاتين مهارتي دون غيرهما. في المقابل أظهر مقرر الفقه (2) تفوقاً في مهارة التمييز بين الأحكام الفقهية (20.57%) يليه استقراء الأحكام (17.99%)، وهو ما يرتبط بطبيعة محتواه الذي يركز على ضوابط ومعايير في أبواب المعاملات والنوازل المعاصرة، بما يسهل على الطالبات التمييز بين المفاهيم والأحكام، واستخلاص القواعد العامة من التطبيقات التفصيلية. ومع ذلك، ظل هذا المقرر متدنياً في مهارة التعليل للأحكام الفقهية (13.87%) بسبب تركيزه على الجوانب الإجرائية دون ربط كافٍ بين الحكم ومناطه ومقصده الشرعي.

بوجه عام، تعكس هذه النتائج قصوراً مشتركاً في المقررين يتمثل في ضعف تضمنين المهارات التطبيقية المرتبطة بالترجيح والاستنباط، وغياب التدريب المنهجي على الموازنة بين المصالح والمفاسد أو توليد أحكام جديدة من علل ومقاصد كلية. ويرتبط هذا القصور بعدة عوامل؛ منها اعتماد المحتوى على الجوانب النظرية والتفاصيل الجزئية، وإهمال القضايا الفقهية المعاصرة التي تتطلب اجتهداً مقاصدياً، بالإضافة إلى اقتصار الأنشطة والأسئلة على المستويات الدنيا من الأهداف التعليمية (التذكر والفهم)، دون تجاوزها إلى المستويات العليا (التحليل، الاستنباط، الترجيح). كما يعكس ذلك غياب توجه

رسمي ملزم بتضمين مهارات التفكير المقاصدي في المقررات مع اعتماد المعلمات على أساليب تدريس تقليدية تحدّ من فرص تنمية هذه المهارات.

وتدل النتائج السابقة على أن هذين المقررين يعانيان قصورًا ملحوظًا في تضمين معظم مهارات التفكير المقاصدي، مما انعكس بشكل مباشر على مدى امتلاك الطالبات لهذه المهارات، كما أوضحتها نتائج الدراسة الحالية، ويُعزى ذلك إلى أن مصممي محتوى هذين المقررين ركزوا بدرجة كبيرة على الجوانب النظرية، والتفاصيل الفقهية الجزئية، وأهملوا الجوانب التطبيقية والمهارية، وكذلك القضايا الفقهية المعاصرة التي يواجهها المسلم في حياته، وما تتطلبه تلك القضايا من أحكام شرعية صحيحة قائمة على الأدلة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة القرني وعطا (2020)، والقطوري وآخرون (2023) هذا إلى جانب اقتصار الأنشطة التعليمية، والأسئلة التقييمية المدرجة فيهما على المستويات الدنيا التي تقيس القدرة على تذكر المعلومات، وفهماها، دون أن تتجاوزها إلى المستويات العليا التي تقيس القدرة على استنباط المعلومات وتعليلها والتمييز بينها، مما حدّ من فرص تنمية مهارات التفكير المقاصدي، هذا إلى جانب اعتقاد مصممي محتوى هذين المقررين بأن مهارات التفكير المقاصدي تتجاوز قدرات طالبات هذه المرحلة، إضافة إلى قصور اهتمامهم بتضمين هذه المهارات بصورة منهجية في محتوى المقررات، وضعف معرفتهم بدورها الإيجابي في بلوغ مقاصد تدريس الفقه، وكذلك في الآليات المناسبة لتضمينها، وإلى غياب التوجهات الرسمية التي تُلزم بتضمين مهارات التفكير المقاصدي في المحتوى، كما قد يُعزى ذلك إلى اعتماد المعلمات على الأساليب التقليدية في التدريس والتقويم، الأمر الذي انعكس على صياغة المحتوى فظل بعيدًا عن تدريب الطالبات على مهارات التفكير المقاصدي، وبرز هذا الضعف الحاجة إلى تضمين مهارات التفكير المقاصدي بشكل منهجي ضمن مقرري الفقه، لما لهذه المهارات من دور محوري في إعداد الطالبات للتعامل مع المستجدات والنوازل المعاصرة، وقد أشارت العديد من الدراسات كدراسة الغدوني (2022)، على أهمية تضمين هذه المهارات في مقررات الدراسات الإسلامية بشكل عام، ومقرري الفقه وأصوله على وجه الخصوص، وكذلك في تعزيزها من خلال الممارسة والتدريب المستمر من خلال المحتوى والمعلم معًا.

وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل دراسة الوعلاي والعلي (2019) التي أوضحت تدني مستوى تضمين مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى مقرر الفقه بالمرحلة الثانوية، ودراسة بكري وآخرون (2015) التي أظهرت قصورًا واضحًا في إدماج مقاصد الشريعة في مقرر الحديث، ودراسة سنجي (2008) التي بينت ضعف تضمين مقاصد الشريعة في مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية. وفي المقابل، تختلف النتائج مع دراسة السميح (2019) ودراسة عوض ومحمود (2017) اللتين أظهرتا مستوى متوسطًا لتضمين بعض مهارات التفكير الاستدلالي أو الناقد في المقررات الفقهية. وعليه، يتضح أن الحاجة ملحة إلى إعادة بناء محتوى مقرري الفقه على نحو يوازن بين المستويات النصية والتحليلية والتطبيقية للتفكير المقاصدي، بما يعزز قدرة الطالبات على التعامل مع النوازل والقضايا المعاصرة، ويُسهم في تحقيق الأهداف التربوية لمقررات الدراسات الإسلامية بصورة أكثر تكاملًا مع مقاصد الشريعة.

جدول (14):

بين التكرارات والنسب المئوية ومدى التضمن لمهارات التفكير المقاصدي في محتوى مقررري الفقه

المهارات	مقرر فقه 1			مقرر فقه 2			المجموع	
	التكرار	النسبة %	مدى التضمن	التكرار	النسبة %	مدى التضمن	النسبة %	مدى التضمن
إرجاع الحكم الفقهي إلى مرجعه الشرعي	779	22.33	مرتفع	424	17.66	منخفض	1203	20.42
استقراء الأحكام الفقهية	677	19.40	متوسط	432	17.99	متوسط	1109	18.83
التعليل للأحكام الفقهية	722	20.69	مرتفع	333	13.87	منخفض	1055	17.91
التمييز بين الأحكام الفقهية	501	14.36	منخفض	494	20.57	متوسط	995	16.89
الترجيح بين الأحكام الفقهية	391	11.21	منخفض جدًا	336	13.99	منخفض	727	12.34
استنباط الأحكام الفقهية	419	12.01	منخفض جدًا	382	15.91	منخفض	801	13.60
المجموع	3489			2401			5890	100.00

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، الذي نصه: ما مدى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي لمهارات التفكير المقاصدي؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمدى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي لمهارات التفكير المقاصدي في مقررري الفقه (2،1)، والنتيجة موضحة في الجدول التالي رقم (15) يوضح ذلك:

جدول: (15) بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمدى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي لمهارات التفكير المقاصدي في مقررري الفقه (2،1)

م	مهارات التفكير المقاصدي التي تناوّلها مقررا الفقه للمرحلة الثانوية	الدرجة الكلية للمهارة الرئيسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مدى امتلاك المهارة
1	مهارة إرجاع الحكم الفقهي إلى مرجعه الشرعي	6	2.96	1.51	49.30	متوسطة
2	مهارة استقراء الأحكام الفقهية	6	2.37	1.29	39.44	منخفضة
3	مهارة التعليل للأحكام الفقهية	8	3.22	1.43	40.23	متوسطة
4	مهارة التمييز بين الأحكام الفقهية	8	2.88	1.45	36.00	منخفضة
5	مهارة الترجيح بين الأحكام الفقهية	10	3.56	1.90	35.63	منخفضة
6	مهارة استنباط الأحكام الفقهية	6	1.80	1.28	30.05	منخفضة
	إجمالي مهارات التفكير المقاصدي	44	16.79	4.92	38.16	منخفضة

يتضح من الجدول السابق أن مستوى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التفكير المقاصدي التي تناولها مقررا الفقه (2،1) جاءت بدرجة منخفضة حيث بلغ (16.79 من 44)، بنسبة مئوية مقدارها 38.16%؛ وقد ظهر تفاوت بين المهارات الفرعية؛ حيث حصلت مهارة إرجاع الحكم الفقهي إلى مرجعه الشرعي على أعلى نسبة (49.30%) وبدرجة متوسطة، تلتها مهارة التعليل للأحكام الفقهية بنسبة (40.23%) أيضاً بدرجة متوسطة، وفي المقابل جاءت بقية المهارات مثل الاستقراء، التمييز، الترجيح، والاستنباط بدرجات منخفضة تراوحت نسبها بين (05.30% - 39.44%).

وبشكل تفصيلي، جاء مدى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارة إرجاع الحكم الفقهي إلى مرجعه الشرعي في المرتبة الأولى بين مهارات التفكير المقاصدي، بدرجة (متوسطة) بمتوسط قدره (2.96 من 6)، ونسبة مئوية مقدارها 49.30% تلاه مدى امتلاك الطالبات لمهارة التعليل للأحكام الفقهية في المرتبة الثانية بين مهارات التفكير المقاصدي، إذ جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط مقداره (3.22 من 8)، ونسبة مئوية مقدارها 40.23%، ثم تلتها مهارة استقراء الأحكام الفقهية في المرتبة الثالثة بين مهارات التفكير المقاصدي، بدرجة (منخفضة) بمتوسط (2.37 من 6)، ونسبة مئوية مقدارها 39.44% في حين جاء مدى امتلاكهن لمهارة التمييز بين الأحكام الفقهية في المرتبة الرابعة بين مهارات التفكير المقاصدي، بدرجة (منخفضة) بمتوسط مقداره (2.88 من 8)، ونسبة مئوية مقدارها 36% وتلا ذلك مدى امتلاكهن لمهارة الترجيح بين الأحكام الفقهية في المرتبة الخامسة بين مهارات التفكير المقاصدي، بدرجة (منخفضة)، وبمتوسط مقداره (3.56 من 10)، ونسبة مئوية مقدارها 35.63% وأخيراً جاء مدى امتلاكهن لمهارة استنباط الأحكام الفقهية في المرتبة السادسة، والأخيرة بين مهارات التفكير المقاصدي، بدرجة (منخفضة) بمتوسط مقداره (80.1 من 6)، ونسبة مئوية مقدارها 30.05%.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تركيز محتوى مقرري الفقه (2،1)، على الأحكام التفصيلية المباشرة، مع إهمال واضح لمهارات التفكير المقاصدي، وهذا ما أكدته نتائج تحليل المحتوى في هذه الدراسة، وكذلك وجود قصور في صياغة كلٍّ من الأهداف التعليمية، والأهداف التدريسية؛ إذ إن الأهداف التعليمية في المقررات لم تُصغ بشكل يبرز تنمية مهارات التفكير العليا كالاستدلال والترجيح والموازنة، واقتصرت غالباً على الأهداف المعرفية العامة، كما أن الأهداف التدريسية التي تضعها المعلمات لم تُترجم إلى ممارسات صفية، وأنشطة تطبيقية تعزز تلك المهارات، بل ركزت في معظمها على مستوى التذكر والحفظ، إضافة إلى اعتماد الغالبية العظمى من المعلمات على طرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على تكرس الحفظ والتلقين، وعدم توظيفهن للمداخل، والاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تعنى بهذا النوع من التفكير، كالمداخل التدريسية المرتبطة بالمقاصد الشرعية، والنوازل الفقهية، فهذه المداخل لا تقتصر على عرض النصوص وحدها بل تمتد إلى استخراج الأحكام العامة، وتوظيفها في معالجة القضايا المستجدة، والتي من شأنها أن تمنح الطالبات أدوات معرفية، وفقهية تساعدن على إنتاج الأحكام الشرعية الملائمة، كما أنها تفتح المجال أمام ممارستهن للعمليات العقلية المتنوعة كالاستقراء، والتعليل، والاستنباط وغيرها، وهو ما يساهم في رفع مستوى كفاءتهن في هذا الجانب، كما جاءت الأنشطة التعليمية، والأساليب التقييمية معززة لهذا الاتجاه، إذ ركزت على الأسئلة المعتمدة على تذكر المعلومات، وإيراد الأدلة الشرعية أكثر من قياسها لمهارات تتبع الأحكام الفقهية في الأدلة الشرعية، والموازنة بين الأدلة بحسب درجتها، وتقدير المصالح والمفاسد، وكذلك التمييز بين الضروريات والمقاصد، مما جعل امتلاك الطالبات لهذه المهارات محدوداً، إلى جانب وجود قصور في إعداد المعلمات، وتأهيلهن لتفعيل البعد المقاصدي في التدريس، وإلى كثرة عدد موضوعات المقررين، وضيق الوقت المخصص

لتدريسها، وإلى اعتقادهم بصعوبة اكتساب الطالبات لهذه المهارات، وممارستهن لها في حياتهن اليومية، وإلى عدم انسجام أسلوب الاختبار مع الطريقة التي اعتادت عليها الطالبات أثناء دراستهن، حيث تميل الأسئلة إلى التركيز على قياس مستوى التذكر والتطبيق المباشر للأحكام أو القواعد، دون الاهتمام بتحليل المقاصد أو الموازنة بين المنافع والمضار؛ وهو ما قلل من اهتمام المعلمات ومحتوى المقرر بهذه الجوانب، الأمر الذي أحدث فجوة في الممارسة التطبيقية لهذه المهارات، ويضاف إلى ذلك أثر المعارف المكتسبة، إذ إن المعارف المألوفة يسهل استحضارها وإعادة استخدامها، في حين يصعب توظيف المعارف المستحدثة في مواقف التعليم، الأمر الذي دفع بعض المعلمات إلى الابتعاد عن الأساليب غير المعتادة كتطبيقات التفكير المقاصدي.

كما أظهرت نتائج الدراسة قدرًا من التميز النسبي لمهارتي إرجاع الحكم الفقهي إلى مرجعه الشرعي، والتعليل للأحكام الفقهية، حيث جاءت بمستوى متوسط مقارنة بغيرها من المهارات، ويعود السبب وراء ذلك إلى أن مقررا الفقه (2،1)، اشتملا نصوصًا شرعية، وأحكامًا استندت إلى الأدلة، كما أن المعلمات اعتدن أثناء التدريس على إيراد الأدلة على الأحكام الشرعية، وتدريب الطالبات ولو بصورة محدودة على التعليل المرتبط ببيان الحكمة من التشريع، كما أسهمت طبيعة بعض أسئلة الاختبارات التي تتطلب إسناد الحكم إلى دليله أو تعليله في رفع مستوى هاتين المهارتين نسبيًا، وإن بقيتا دون المستوى المطلوب، وذلك للأسباب المذكورة سابقًا كغياب الطرائق التدريسية المنمية لهذا النوع من المهارات، وتؤكد هذه النتائج أن الطالبات قادرات على امتلاك مهارات التفكير المقاصدي إذا أُتيح لهن التدريب الكافي، مما يدعم الحاجة إلى إعادة تصميم المقررات وطرائق التدريس بحيث تشمل جميع المهارات لا أن تقتصر على بعضها، وهذا ما أكدته دراسة الغداني والزدجالية (2015)، ودراسة رسلان وآخرين (2022).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة، حيث أوضحت نتائجها وجود ضعف في مستوى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي لمهارات التفكير المقاصدي، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة حسن وآخرين (2022)، والتي كشفت عن وجود ضعف في مستوى تمكن طلاب المرحلة الثانوية في الأظهر من مهارات الفهم المقاصدي للحديث، وكذلك مع نتائج دراسة رسلان وآخرين (2022)، والتي بينت أن درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات التفكير المقاصدي جاءت منخفضة في القياس القبلي، ودراسة العصيل (2023)، والتي بينت أن درجة تمكن طلاب العلوم الشرعية بجامعة الملك فيصل من مهارات التفكير المقاصدي في الفقه جاءت منخفضة أيضًا، في حين تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة رسلان وآخرين (2022)، والتي أظهرت أن مستوى طلاب المرحلة الثانوية في مهارات التفكير المقاصدي تحسّن في القياس البعدي بعد دراستهم للوحدة المطوّرة بمنهج الفقه المبني على مقاصد الشريعة، وكذلك دراسة طرباي وآخرين (2021)، والتي أظهرت أن مستوى طلاب المرحلة الثانوية في مهارات التفكير المقاصدي تحسّن في القياس البعدي بعد دراستهم للبرنامج المقترح القائم على المستجدات الفقهية، ودراسة العواجي (2014)، التي أظهرت نتائجها أن درجة امتلاك الطلاب لمهارات التفكير عمومًا والمتضمنة في محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه المطور للصف الثاني المتوسط جاءت بدرجة متوسطة.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، الذي نصه: ما التصور المقترح لتضمين مهارات التفكير المقاصدي في محتوى مقرري الفقه (2،1) المقررين على طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي في المملكة العربية السعودية؟ قدمت الباحثة تصورًا مقترحًا، وتكون مما يلي:

التصور المتكامل لتضمين مهارات التفكير المقاصدي في مقرري الفقه (2،1) بالمرحلة الثانوية

أولاً: الهدف العام من التصور المقترح: يتمثل الهدف الرئيس للتصور المقترح في بناء إطار منهجي متكامل يضمن دمج مهارات التفكير المقاصدي في محتوى مقرري الفقه (2،1) بالمرحلة الثانوية، بحيث تصبح هذه المهارات جزءاً أصيلاً من بنية المقرر، وأداة فاعلة في إكساب الطالبات القدرة على فهم الأحكام الشرعية في ضوء مقاصدها وعللها ومآلاتها، وتمكينهن من التعامل مع القضايا الفقهية المعاصرة بوعي شرعي ناقد ومستنير.

ثانياً: أسس بناء التصور المقترح: ينطلق هذا التصور من مجموعة من الأسس الرئيسة، أبرزها:

1. المرجعيات الوطنية: الانسجام مع أهداف رؤية المملكة 2030، التي تؤكد على تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.
2. المرجعيات التربوية: الاستناد إلى المهارات المستهدفة في هذه الدراسة وما طرحته الأدبيات التربوية والدراسات السابقة.
3. المرجعيات العلمية: طبيعة مقرري الفقه (2،1) بوصفهما ميداناً مناسباً لتنمية التفكير المقاصدي.
4. المرجعيات الواقعية: خصائص طالبات المرحلة الثانوية واحتياجاتهن التعليمية.
5. المرجعيات البحثية: نتائج الدراسة الحالية التي أثبتت وجود قصور ملحوظ في تضمين مهارات التفكير المقاصدي في المقررين.

ثالثاً: مكونات التصور المقترح:

1. الأهداف التعليمية للتصور المقترح: يقصد بالأهداف التعليمية للتصور المقترح: الغايات التي يسعى الباحث لتحقيقها من خلال تقديم حلول مبتكرة مؤسسة على نتائج الدراسة؛ لتحسين الواقع التعليمي أو معالجة نواحي الضعف فيه وتسعى هذه الأهداف إلى توفير خارطة طريق لتصميم المناهج، وطرق تدريسها، واستراتيجيات تقييمها (Moisés, 2024)، وتتمثل أهداف التصور المقترح وفقاً للمهارات المستهدفة فيما يلي:
- أولاً: إعادة صياغة أهداف المقررين لتتضمن ست مهارات مقاصدية رئيسة وخمسا وعشرين مهارة فرعية، بحيث تُترجم إلى نواتج تعلم قابلة للقياس كما يلي.

المهارة الأولى (إرجاع الحكم الفقهي إلى مرجعه الشرعي):

- تُورد الطالبة الدليل الشرعي المناسب لحكم فقهي معين من خلال الرجوع إلى النصوص الشرعية المعتمدة.
- تُحدد الطالبة المصدر الأصلي للدليل الشرعي المستخدم في الاستدلال على الأحكام الفقهية.
- تُورد الطالبة لمنزلة التي تحتلها الأدلة الشرعية.

المهارة الثانية (استقراء الأحكام الفقهية):

- تبحث الطالبة عن الأحكام الفقهية في الأدلة الشرعية.
- تستخلص الطالبة القواعد الفقهية من خلال استقراء الأحكام الشرعية.
- تفحص الطالبة النصوص الشرعية والقواعد الفقهية لاستخلاص المقاصد الشرعية الكلية.
- تُحلل الطالبة الجزئيات الفقهية للوصول إلى الأحكام الفقهية الكلية.
- تُستخرج الطالبة العلل الشرعية الكامنة وراء الأحكام الفقهية.

المهارة الثالثة (التعليل للأحكام الفقهية):

- تستكشف الطالبة موقع العلة في الأدلة الشرعية.
- تستكشف الطالبة الباعث وراء الأحكام الفقهية، أو المصلحة المتحققة من الأحكام الشرعية.
- تميز الطالبة العلة الصريحة من الضمنية في الأحكام الفقهية.
- تستنتج الطالبة الأثر الفقهي للعلة.

المهارة الرابعة (التمييز بين الأحكام الفقهية):

- تميز الطالبة بين الضروريات، والحاجيات الأساسية، والكماليات.
- تميز الطالبة بين الغايات أو الأهداف التي تهدف الشريعة لتحقيقها، وبين الأدوات أو الطرق التي تُستخدم لتحقيق تلك الأهداف.
- تميز الطالبة بين المقاصد التي تُعد مشروعة ومقبولة بناء على النصوص الشرعية، وبين المقاصد التي أُلغتها الشريعة أو لا تعترف بها بناء على الحكم الشرعي.
- تميز الطالبة بين المقاصد الأساسية والمقاصد الفرعية.
- تميز الطالبة بين الأهداف الكلية، والأهداف التي تركز على مسائل جزئية.

المهارة الخامسة (الترجيح بين الأحكام الفقهية):

- تُشخص الطالبة المنافع والمضار الشرعية المرتبطة بالحكم الفقهي.
- تُرجح الطالبة المصلحة الكبرى على المصلحة الصغرى.
- ترجح الطالبة بين المفساد لتقليل الضرر.
- تُوازن الطالبة بين الأحكام الفقهية بناء على تحقيق المصلحة الشرعية ودفع المفسدة.
- تُوازن الطالبة بين الأحكام بناء على الحكمة التي يقتضيها الحكم الفقهي.

المهارة السادسة (استنباط الأحكام الفقهية):

- تستخلص الطالبة الأحكام الفقهية والمعان الجزئية من النصوص الشرعية.
 - تُحدد الطالبة المقاصد الجزئية بناء على المقاصد الكلية.
 - تستخلص الطالبة القيم الأخلاقية من الأدلة الشرعية.
- ثانيًا: تمكين الطالبات من ممارسة مهارات الإرجاع، الاستقراء، التعليل، التمييز، الترجيح، والاستنباط من خلال أنشطة تعليمية موجهة.

ثالثًا: تعزيز التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي بما يجعل تعلم الفقه مرتبطاً بالواقع المعاصر.

2. **الاحتوى العلمي للتصور المقترح:** يقصد بمحتوى التصور المقترح: "المحتوى الذي يمكن من خلاله تحقيق الأهداف التعليمية، ويشير إلى مجموعة من المعلومات والمهارات والخبرات الإنسانية التي تقدم للمتعلمين ضمن إطار تعليمي محدد" (Bransford et al., 2018)، ويجب أن يتم اختيار المحتوى العلمي وفقًا للشروط التالية:
- التركيز على المهارات الرئيسة والفرعية، التي أشارت إليها الدراسة الحالية.
 - تبسيط المهارات الرئيسة والفرعية، وتحفيز الطالبات على البحث حول المهارات الصعبة؛ لتحقيق امتلاكهن لها.

- تضمين جميع المهارات المستهدفة داخل محتوى الدروس، وتدريب الطالبات عليها.
 - عرض ملخصات بصرية منظمة للمهارات المستهدفة في صورة خرائط أو رسومات لتوضيح المعلومات.
 - ربط المهارات المستهدفة بالواقع الحيّاتي للطالبات؛ لتقوية العلاقة بين العلم والحياة الواقعية.
 - مراعاة التوازن بين تنظيم المحتوى علمياً، وبين مناسبته لمستوى تفكير الطالبات.
 - تطوير محتوى المقررات المستهدفة في الدراسة؛ لتضمينها مهارات التفكير المقاصدي.
- كما تتضمن وحدات التصور المقترح مقدمة عامة عن المدخل المقاصدي وعلاقته بالفقه، وكذلك مجموعة من الوحدات المقسمة على مهارات التفكير المقاصدي الستة.
3. **الاستراتيجيات التدريسية المتبعة في تدريس التصور المقترح:** تُعرف الاستراتيجيات التدريسية بأنها: "منظومة متكاملة من الخطوات والإجراءات المعدة مسبقاً من قبل المعلم، والتي يُوظفها بصورة منتظمة أثناء تنفيذه لدروسه؛ لتحقيق نتائج تعليمية ذات جودة عالية من الكفاءة" (نعام وصلاح، 2016، ص 183)؛ لذا يتعين على المعلم اختيارها بعناية وفقاً لعدد من الشروط منها: مناسبتها للظروف المحيطة، ولطبيعة محتوى مقررّي الفقه، ولخصائص المرحلة التعليمية، إضافة إلى تماشيها مع طبيعة المهارات المختارة، ولعل من أبرز هذه الاستراتيجيات التالي:
- اعتماد استراتيجيات قائمة على التفكير: التعلم القائم على المقاصد، حل المشكلات، التفكير الناقد، الاستدلالي، الخرائط الذهنية.
 - توظيف أساليب تعلم حديثة مثل: التعلم القائم على المشاريع، النقاشات الصفية الموجهة، التعليم المدمج (Blended Learning).
 - تعزيز التعلم التعاوني من خلال مجموعات عمل تتناول مسائل فقهية تتطلب الاستقراء والترجيح.
4. **الوسائل التعليمية للتصور المقترح:** يمكن تحقيق الأهداف التعليمية للتصور المقترح من خلال استخدام الوسائل التعليمية المناسبة للإمكانات المتوفرة، ولطبيعة محتوى مقررّي الفقه، ولخصائص المرحلة التعليمية، إضافة إلى مناسبتها لطبيعة المهارات المختارة؛ لذا نقترح استخدام الوسائل التعليمية التالية:
- **الوسائل الرقمية:** المنصات التعليمية، السبورات الذكية، الفيديو التفاعلي، المحاكاة الإلكترونية.
 - **الوسائل البصرية:** الخرائط المفاهيمية، أولانفوجرافيك، والرسوم التوضيحية للعلاقات بين الأدلة والمقاصد.
 - **الوسائل الورقية:** النصوص الشرعية، الملخصات المبسطة، الدراسات التطبيقية.
5. **الأنشطة التعليمية للتصور المقترح:** تتمثل الأنشطة التعليمية المناسبة للتصور في التالي:
- إعداد بحوث قصيرة أو مقالات حول قضايا فقهية معاصرة من منظور مقاصدي.
 - تنظيم ورش عمل أسبوعية لتحليل النصوص الشرعية واستنباط العلل والمقاصد.
 - عقد مناظرات طلابية تحاكي قضايا الخلاف الفقهي والترجيح بين الأدلة.
 - تكليف الطالبات بإعداد خرائط مفاهيمية تربط بين النصوص الشرعية والمقاصد المستنبطة.
6. **الأساليب التقويمية المرتبطة في التصور المقترح:** يُعد التقويم عنصراً مهماً في العملية التربوية، ويُعرف بأنه: "جمع منهجي للمعلومات، وتحليلها لتحديد مدى تحقق الأهداف، واتخاذ قرارات لتطوير العملية التعليمية" (Tyler, 2013, p. 46)، ويعرّ التقويم في التصور في ثلاث مراحل رئيسة كما يأتي:

- التقويم القبلي: ويستهدف التعرف على مدى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي لمهارات التفكير المقاصدي قبل دراستهن لمقررري الفقه، وذلك وفقاً للأساليب التقويمية التالية: (الاختبارات القبليّة بأنواعها، والاستبانات، والمناقشات الصفية، وقوائم الملاحظات).
- التقويم التكويني: يطبق أثناء تدريس مقررري الفقه (2،1)، ويستخدم فيه الأساليب التالية: (المناقشات الصفية، وقوائم الملاحظات، والتقارير الذاتية، الكتابات التأملية، والاختبارات القصيرة).
- التقويم الختامي: يطبق في ختام كل وحدة دراسية، ويتم التركيز فيه على الأداء الحقيقي للطالبات، ويستخدم فيه الأساليب التقويمية التالية: (الاختبارات الختامية بأنواعها، والاستبانات، التقارير الذاتية، وملفات الإنجاز، الكتابات التأملية).

توصيات الدراسة:

1. اعتماد مهارات التفكير المقاصدي في تدريس جميع مقررات الفقه، وفي مختلف المراحل التعليمية، بحيث تُدمج هذه المهارات في المحتوى وفي الأنشطة التعليمية وأساليب التقويم لتصبح جزءاً أصيلاً من العملية التعليمية.
2. الاستفادة من قائمة مهارات التفكير المقاصدي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية في المسار الشرعي في تطوير محتوى مقررات الفقه وأدلة المعلمين.
3. تبني خطة متكاملة لنشر ثقافة مهارات التفكير المقاصدي في البيئة التعليمية السعودية بكافة مستوياتها.
4. التأكيد على أهمية اعتماد مسؤولي التعليم في المملكة للتصور المقترح الذي تقدمه هذه الدراسة، والذي يستند إلى مهارات التفكير المقاصدي، من أجل تعزيز دمج هذه المهارات في منظومة التعليم والتعلم.
5. إقامة دورات تدريبية لتدريب معلمات الدراسات الإسلامية على تعزيز مهارات التفكير المقاصدي لدى الطالبات في مختلف المستويات التعليمية.

مقترحات الدراسة:

1. إجراء دراسات تقييمية؛ لتقويم مقررات الدراسات الإسلامية عمومًا، ومقررات الفقه على وجه الخصوص في جميع المستويات التعليمية في المملكة في ضوء مهارات التفكير المقاصدي.
2. إجراء دراسة تطويرية؛ لتطوير مقررات الدراسات الإسلامية عمومًا، ومقررات الفقه على وجه الخصوص في جميع المستويات التعليمية في المملكة في ضوء مهارات التفكير المقاصدي، والمداخل التربوية الفاعلة في تنميتها.
3. إجراء دراسة حول معوقات تضمين مهارات التفكير المقاصدي في محتوى مقررات الدراسات الإسلامية، وتدريبها في مختلف المراحل التعليمية.
4. إعداد برامج تدريبية مقترحة قائمة على مقاصد الشريعة الإسلامية لتنمية مهارات التفكير المقاصدي لدى طالبات المسار الشرعي في المرحلة الثانوية.

المراجع:

- أبو علام، رجاء. (2013). *تقويم التعلم (ط3)*. دار المسيرة: القاهرة.
- البخاري، محمد. (2001). *الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسنته وأيامه*. تحقيق: محمد زهير الناصر. دار طوق النجاة.

بكري، عادل. (2014). تطوير منهج الحديث النبوي الشريف في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية وأثره في تنمية الوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة، مصر.

بكري، عادل، عيسى، أحمد، مذكور، علي، وعبد العاطي، محمد. (2015). تصور مقترح لمنهج الحديث النبوي الشريف في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. مجلة جامعة عين شمس للقراءة والمعرفة. (160)، 199-228.

تمام، شادية؛ وصلاح، صلاح (2016). الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة. دبي: مركز ديونو لتعليم التفكير.

جامعة اليرموك، جامعة العلوم الإسلامية العالمية (2013)، وقائع المؤتمر العلمي الدولي المشترك بعنوان: مقاصد الشريعة وتطبيقاتها المعاصرة، إريد - عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، 22-23 ديسمبر 2013.

الجندي، سميح. (2008). أهمية المقاصد وأثرها في فهم النص واستنباط الحكم. مؤسسة الرسالة.

الحري، هند، والغامدي، فريد. (2022). درجة تضمين مهارات التفكير الأساسية في مقرر الدراسات الإسلامية للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. 22(253)، 367-

407. الرابط: https://mrk.journals.ekb.eg/article_270909.html

الحري، بدر هديان. (2025). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 7(1)، 551-576.

<https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2396>

حسن، محمود، طنطاوي، مصطفى، وعبد الخالق عبد الرحمن. (2022). مهارات الفهم المقاصدي للحديث الشريف ودرجة تمكن طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية منها. مجلة التربية في جامعة الأزهر، 4(194)، 863-817. رابط:

https://journals.ekb.eg/article_261452.html

الحמיד، نورة، الصقور، وأمان، الشهري، زينة، والماجد، هند. (2017). أسباب عدم موازنة مخرجات المرحلة الثانوية للالتحاق بالجامعة وسوق العمل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. مجلة كلية التربية بأسيوط، 33(5)، 472-513. رابط:

https://mfes.journals.ekb.eg/article_106295.html

رسلان، رمضان، إبراهيم، سعد، وطنطاوي، إبراهيم. (2022). فاعلية وحدة مطورة بمنهج الفقه في ضوء مقاصد الشريعة لتنمية مهارات التفكير المقاصدي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. مجلة التربية، 5(195)، 292-253.

الرابط: https://jsrep.journals.ekb.eg/article_271275.html

الريسوني، أحمد. (2010). مدخل إلى مقاصد الشريعة. القاهرة: دار الكلمة.

الزدجالية، ميمونة، والغداني، ناصر. (2015). مصفوفة مقترحة لمناهج التربية الإسلامية للحقبة الثانية من التعليم

الأساسي في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية بسلطنة عمان. مجلة جامعة المدينة العالمية. 14(14)، 745-701.

الرابط: <http://ojs.mediun.edu.my/index.php/majmaa/article/view/146>

الزغواني، رشيدة. (2012). مركزية التفكير المقاصدي في الخطاب الشرعي. أعمال الندوة العلمية الدولية: "مقاصد الشريعة الإسلامية والسياق الكوني المعاصر". الرابطة المحمدية، الرباط، 477-491. الرابط:

<https://search.mandumah.com/Record/481537>

السميح، سميح. (2019). مدى توافر مهارات التفكير الاستدلالي في محتوى كتب النشاط لمقرر الفقه في المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية. 1(20)، 175-248. الرابط:

<https://imamjournals.org/index.php/joes/article/view/175>

سنجي، سيد. (2008). تقويم منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر. 131(1)، 104-191. الرابط:

<https://search.mandumah.com/Record/18351>

الشويكي، محمد. (2016). فهم النصوص دراسة مقاصدية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. 40(4)، 255-292. الرابط: <https://search.mandumah.com/Record/789561>

الشاطي، أبو إسحاق. (1997). تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الرياض: دار ابن عفان. طرياي، لميس، الزيني، محمد، وإبراهيم، آمال. (2021). برنامج مقترح قائم على المستجدات الفقهية لتنمية مهارات التفكير المقاصدي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. مجلة كلية التربية في جامعة المنصورة، 2(113)، 432-464. الرابط:

https://maed.journals.ekb.eg/article_196260_7920daa42b0218e4268cf68b8ddddd63d.pdf

طنطاوي، مصطفى. (2018). نمذجة المقاصد الشرعية: مدخل مقترح لتطوير أهداف تعليم العلوم الشرعية بالتعليم الأزهرى. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الرابع: الفكر المقاصدي في العلوم العربية والإسلامية، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، 25-26 نوفمبر.

آل عادي، فاطمة. (2025). تصورات المشرفات التربويات في إدارة تعليم عسير لممارسات القيادات التربوية للاعتماد المدرسي وعلاقتها بالميزة التنافسية. مجلة الآداب، 13(3)، 9-43.

<https://doi.org/10.35696/joa.v13i3.2745>

ابن عاشور، محمد الطاهر. (2016). مقاصد الشريعة الإسلامية (ط7). القاهرة: دار السلام. العتيبي، سارة بنت عبيد، وأبو الحاج، عبد الرحمن بن عبد العزيز. (2024). فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات علم الفقه لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 39، 31-60

<https://hesj.org/ojs/index.php/hesj/article/view/1051>

عرفان، خالد، محمد، فائزة، وزكي، رابعة. (2018). نموذج مقترح للفكر المقاصدي في العلوم العربية والإسلامية. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الرابع: الفكر المقاصدي في العلوم الإسلامية والعربية، كلية الدراسات الإسلامية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

- العصيل، عبد العزيز. (2017). دراسة تنبؤية لأهم التحديات المستقبلية التي ستواجه مناهج العلوم الشرعية في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب التعليم قبل الجامعي. رسالة التربية وعلم النفس، (59)، 84-57.
- العصيل، عبد العزيز. (2023). درجة تمكن طلاب العلوم الشرعية بجامعة الملك فيصل من مهارات التفكير المقاصدي في مقرر الفقه. مجلة كلية التربية في جامعة المنوفية، 2(4)، 160-129.
- https://muja.journals.ekb.eg/article_330101.html
- عوض، السلمي، ومحمود، المخزومي. (2017). دراسة تحليلية لمقرر الفقه بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير الناقد. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (90)، 357-299. الرابط:
- https://saep.journals.ekb.eg/article_64780.html
- الغبوي، طلال. (2018). تصور مقترح لتضمن المقاصد الشرعية بمنهج الحديث الشريف لطلاب المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية في جامعة الأزهر، 1(178)، 552-498. الرابط:
- https://jsrep.journals.ekb.eg/article_40120.html
- الغدوني، عبد الله. (2022). التفكير الفقهي ومهاراته الأساسية لطلاب الكليات الشرعية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (22)، 77-52. الرابط:
- <https://hesj.org/ojs/index.php/hesj/article/view/451>
- فشار، عطالله. (2017). آليات التجديد الاجتهادي في التشريع الإسلامي من خلال التفكير المقاصدي والتفكير القيمي. مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والبحوث.
- الفوزان عبد الله بن عبد الرحمن. (2024). التواصل باللغة العربية خارج الصف لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها: الفرص والمعوقات. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6(4)، 635-612.
- <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2199>
- القرضاوي، يوسف. (2008). مقاصد الشريعة بين المقاصد الكلية والنصوص الجزئية، دار الشروق
- القرني، خولة، وعطا، سهاد. (2020). مدى تضمين مقررات الفقه للمرحلة الثانوية لأحكام فقه النوازل في ظل جائحة كورونا. المجلة العربية للنشر العلمي، (41)، 173-148. الرابط:
- <https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=340822>
- القطوري، محمود علي، الضوى، سعد أحمد، والسيد، سخييل عبد الله. (2023). فاعلية المدخل التكاملي في تدريس القضايا الفقهية المعاصرة والقواعد الفقهية لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الأزهر،. مجلة التربية جامعة الأزهر، 42(169)، 319-267. الرابط:
- https://jsrep.journals.ekb.eg/article_299081.html
- كلية الدراسات الإسلامية، جامعة قطر (2018)، المؤتمر العلمي الدولي لكلية الدراسات الإسلامية بعنوان: العلوم الإسلامية ودورها في ترسيخ القيم المجتمعية، الدوحة، قطر، نوفمبر 2018.
- القاني، أحمد، والجمل، علي. (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة: المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

المطرودي، عزيزة عبد الله. (2023). تطوير مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية وأثره في نتائج الاختبارات الدولية مقارنة بتجارب إنجلترا وفنلندا وسنغافورة. *مجلة المناهج وطرق التدريس*. 2(15)، 33-47.

<https://doi.org/10.26389/ajsrp.d140823>

مقرر الفقه 1 (ط2024)، المرحلة الثانوية، المملكة العربية السعودية.

مقرر الفقه 2 (ط2023)، المرحلة الثانوية، المملكة العربية السعودية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). *الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية*.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). *الإطار التخصصي لمجال تعلم التربية الإسلامية: اضبط هنا*.

وزارة الأوقاف - المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية (2010)، *مقاصد الشريعة الإسلامية وقضايا العصر - بحوث ووقائع*

المؤتمر العام الثاني والعشرين للمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة: وزارة الأوقاف، الفترة من 22-25

فبراير 2010 م.

الوعلائي، صالحة، والعلي، ريم. (2019). تحليل محتوى مقرر الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الاستدلالي.

المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. (33)، 60-100. الرابط: اضبط هنا

Akramy, S. A., & Aabid, A. (2024). Effects of soft skills on capacity development of students in secondary education classes. *SN Social Sciences*, 4(193), ... - <https://doi.org/10.1007/s43545-024-00794-9>.

Al-Asbali, R. F., & Al-Shamlaty, A. A. (2023). The Impact of Teaching Islamic Jurisprudence Using the Strategy of What Do I Know? What Do I Want to Learn? and What Did I Learn? on the Academic Achievement and Development of Critical Thinking Skills among Second-Grade Intermediate Students. *Journal of Curricula and Instruction*, 2(2), 107-130. <https://doi.org/10.26389/ajsrp.r090822>

Al-Harbi, B. H. H. (2025). The Effectiveness of a Program Based on Contextual Cues Strategies in Addressing Reading Comprehension Difficulties Among Non-Native Arabic Learners. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1), 551-576. <https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2396>

Al-Fozan, A. B. A. B. I. (2024). Arabic Language Communication Outside the Classroom among Non-Native Learners: Opportunities and Challenges. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(4), 612-635. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2199>

Al Adey, F. M. M. (2025). Educational Supervisors' Perceptions in the Asir Education Directorate Over Educational Leaders' Practices in School Accreditation Associated with Competitive Advantage. *Journal of Arts*, 13(3), 9 - 43. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i3.2745>

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. Washington, DC: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24783>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evans, S., Davis, J., & Wheeler, M. (.2017). *An Analysis of School-to-Work Readiness*. (Unpublished Doctoral thesis). The Graduate Faculty Saint Louis University.
- Gipson, B. Y. (2012). *Maqasid Al-Shariah as a Methodology for Tajdid a Return to the Spirit of the Quran and Sunnah of His Messenger*. (SAAS)(Doctoral dissertation Temple University Libraries).
- Gobaili Saged, A. A., Abu Alhaj, T. A., & Zulkifli Bi, M. Y. (2017). The role of the Maqasid . *id al-Shariah in preserving the environment Humanomics*, 33(2), 125-132.
- Higgins, J. J. (2003). *An Introduction to Modern Nonparametric Statistics*. Brooks/Cole. (Open Library)
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Moisés, P. F. (2024). *Educational objectives as strong foundations of teaching: Six levels of the cognitive domain in order of complexities in classroom environment* [Research paper]. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4861387>.
- Moqbel, T, & Hesham, T. (2014). *Evaluating the Shariah compliance and operationalizing Maqasid Al Shariah: the case for Islamic project finance contracts*. (Doctoral dissertation, Durham University).
- Moore, D. S., McCabe, G. P., & Craig, B. A. (2016). *Introduction to the Practice of Statistics* (9th ed.). W. H. Freeman & Company. (Amazon)
- Sulayman, H. I. (2014). Values-based curriculum model: A practical application of integrated 'Maqasid Al-Sharia' for wholeness development of mankind. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 477-484.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.