تقويم منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير العليا

د. نايف بن عضيب فالح العصيمي العتيبي
جامعة الدمام– المملكة العربية السعودية
dr.Naifosaimi@Gmail.com

ملخص: استهدفت الدراسة الحالية التحقق من مدى تضمين مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بمهارات التفكير العليا اللازم تضمينها في منهج الفقه المطور، وتم تحويل هذه القائمة إلى معيار لتحليل المنهج القائم (أهدافًا، ومحتوى، وأنشطة، وتقويمًا)، ولقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اتساق في إيراد مهارات التفكير العليا في منظومة منهج الفقه بين عناصر المنهج المختلفة حيث جاءت مهارة التصنيف في الترتيب الأول في جانب الأهداف بنسبة (50.81%)، وفي المحتوى كانت مهارة الإنتاج والتنبؤ بنسبة (37.76%)، أما عن الأنشطة فقد كانت مهارة الاستنتاج في الترتيب الأول بنسبة (28.63%)، وفي التقويم كانت مهارة الإنتاج والتنبؤ في الترتيب الأول بنسبة (44.16%)، وانطلاقًا من هذه النتيجة وضع الباحث تصورًا نظريًا (دون تطبيقه) لكيفية تضمين مهارات التفكير العليا في المنهج القائم، وأوصت الدراسة بضرورة بناء مناهج الفقه بناءً جديدًا، بما يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وبما يعين على تكوين جيل جديد مفكر، يبحث عن العلل والأسباب، ويستكشف الأدلة ويستنتج الأحكام ويصدر رأيًا تجاهها، بحيث يستند هذا الرأي على دليل صحيح موثوق به.

الكلمات المفتاحية: منهج الفقه المطور، مهارات التفكير العليا، تقويم، طلاب المرحلة الثانوية.

مقدمة

التربية الإسلامية تربية سامية غايتها تحقيق العبودية الخالصة لله تبارك وتعالى؛ تلك الغاية التي من أجلها خلق الإنسان، وأكدها الحق تبارك وتعالى في أكثر من موضع في كتابه العزيز، فقال سبحانه:(وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ۝) [الذاريات:56]. وقال تعالى موجهًا خطابه لرسوله الكريم: (قُلْ إِنَّمَآ أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ ٱللَّهَ وَلَآ أُشْرِكَ بِهِۦٓ ۚ إِلَيْهِ أَدْعُوا۟ وَإِلَيْهِ مَـَٔابِ ۝) [الرعد: 36].

وتتسع التربية الإسلامية لتشمل كل جوانب شخصية الإنسان الجسمية والعقلية والاعتقادية والروحية والأخلاقية والاجتماعية والنفسية فتبني بذلك شخصية متكاملة في ضوء

ما جاء به الإسلام حتى يكون هذا الإنسان عابدًا لله وحده، عبودية تحقق له الفوز بالدنيا والآخرة، وتجعله لبنة خيرة في بناء مجتمعه وإسعاد البشرية.

وتسعى التربية الإسلامية كمنهج دراسي إلى تحقيق مجموعة من الغايات كما أشار إليها خاطر وآخرون (1989: 319): أنها تنشئ الدارسين على عقيدة التوحيد تنشئة صحية لا ظل معها لجهل، أو محاكاة عمياء، أو فرض للحقائق دون تأمل أو تدبر، وتزود الفرد عامة والطالب خاصة بالفكر الديني السليم الذي يتدرج سعة وعمقًا تبعًا لمراحل النمو، بحيث يتسنى للناشئ التمييز بين الخير والشر، والطيب والخبيث، فضلاً عن أن يلم الطالب بالقيم والمبادئ التي يقوم عليها النظام الإسلامي في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والشخصية والدولية، على أن تنمي في الطالب الروح الديني الإنساني الذي يعيش لنفسه ولغيره، والذي يصل به في مستقبل حياته إلى أن يكسر الأنانية بينه وبين أخيه حتى يحس أنهما فرد واحد، كما تهدف إلى ترسيخ الضمير الإنساني الذي ينشأ ويقوى من التحلي بالقيم الإسلامية الفاضلة، وتغذيه بسيرة الرسول صلَّى الله عليه وسلَّم، ومواقف العظمة المثالية فيها.

والفقه الإسلامي من أهم فروع التربية الإسلامية، وهو علم يقوم على ترسيخ القوانين والأحكام الشرعية من خلال استنتاجها من أدلتها التفصيلية المستنبطة من الكتاب والسنة، ويهتم بدراسة العبادات والمعاملات والأخلاق الفردية والاجتماعية التي يتخلق بها المسلم، ودليل الخير الذي يريده الله تعالى لمن تعلمه وعمل به، فقد روى الترمذي في كتاب العلم عن عبد الله بن عباس رضي الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "**من يرد الله به خيرًا يفقهه في الدين**" (الترمذي، 2002: 748).

وتتجلى أهمية هذا العلم بالنسبة للمسلم عامة في أنه العلم الذي يصحح به المسلم عبادته ومعاملاته مع ربه ومع الناس، ويتعرف عظمة الدين الذي يتبعه وهو الإسلام وما يحتويه من أحكام وما فيه من يسر ومرونة، ومراعاة أحوال الناس ومصالحهم، ولذا كان الدعاء بالتفقه في الدين من أعظم ما دعا إليه النبي صلى الله عليه وسلم (موسى، 1427هـ: 415).

أما عن الفقه كمنهج دراسي فإن تدريسه يهدف إلى تحقيق مجموعة من الغايات أشار إليها (قورة، 1981: 479)، ومن هذه الغايات:

1) وقوف المتعلم على التشريعات الدينية التي تنظم علاقة الإنسان بربه، وعلاقته بغيره من المخلوقات، مما يرضاه الله لعباده ولا يحبهم أن ينحرفوا عنه.
2) الإيمان الخالص بأن هذه الأحكام والقوانين التي شرعت من قبل العليم الخبير هي أفضل سبيل إلى تقوى الله سبحانه وتعالى، وهي الأولى بالاتباع من أي تشريع آخر يضعه البشر بعجز وقصور لا شك فيه.

3) ممارسة المتعلم للشعائر الدينية ممارسة سليمة، يزينها الخشوع لله – عز وجل– وتقوده إلى التزام جانب الله في السر والعلن، وتفتح عليه باب التقوى ومكارم الأخلاق.

وتأكيدًا لهذه الغايات، وضرورة أداء الطلاب للعبادات والمعاملات على الوجه الشرعي المقبول، فقد اهتمت المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التربية والتعليم بتعليم الفقه في جميع مراحل التعليم العام، وجعلت له منهجًا مستقلاً، ولتدريسه أهدافا تربوية من أهمها "أن يقوى انقياد الطلاب لأحكام الله في السر والعلن، ويدركوا شمول الأحكام الشرعية لمختلف نواحي الحياة، ويقوى شعورهم بروح التآلف والترابط بين المسلمين من خلال العمل بأحكام المعاملات، ويتدربوا على استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية، ويستشعروا مشكلات المجتمع ويتدربوا على التماس الحلول الشرعية لها، ويحرصوا على تطبيق الأحكام الشرعية في حياتهم، وينمو مهاراتهم على استنباط حِكَم التشريع" (وثيقة منهج العلوم الشرعية، 1423هـ: 371).

وتعد عملية تقويم المناهج من العمليات العلمية المهمة التي لا غني عنها؛ حيث إن المؤسسات التعليمية تستهدف التحقق من جدوى هذه المناهج التي تقدمها لأبنائها من خلال التعرف على النتائج التي أحدثها هذا المنهج أو ذاك في معارف أو سلوك أو وجدان المتعلمين فضلاً عن انعكاس أثر عملية التقويم على كافة عناصر منظومة المنهج المدرسي، وليس من المبالغة القول بأن تقويم المنهج مهم بالنسبة للمجتمع بأكمله؛ ذلك لأن المنهج إنما هو وسيلة المجتمع لتحقيق أهدافه، والتقويم إنما يكشف للمجتمع عن مدى نجاح وفاعلية هذه الوسيلة في تحقيق تلك الأهداف، ولذا فقد أشار (عميرة، 1997: 263) إلى أهمية تقويم المنهج بالنسبة للمعلمين، حيث إنه وسيلتهم لتشخيص نواحي القوة والضعف في نشاطات التعليم والتعلم التي يستخدمونها، الوسائل التعليمية التي يستعينون بها، كما أنه يمكنهم من التعرف على مستويات التلاميذ ونواحي القوة والضعف في تعلمهم وتفاعلهم مع المنهج، ويساعدهم أيضا في التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية ومشكلات التكيف التي قد تواجه التلاميذ وإرشادهم للحلول الملائمة لها.

ويرى (عبد الحليم وآخرون، 2008: 243 – 245) بأن لتقويم المنهج العديد من المهام ومنها: المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، المساعدة في الكشف عن حاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم، المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم الطلاب نحو الأهداف المنشودة، توفير معلومات كافية وصحيحة عن الطلاب الذين يتخذ بشأنهم قرار يتعلق بتعليمهم من الناحيتين الكمية والكيفية، تعرف نواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب ليعمل على تدعيم نقاط القوة ويسعى إلى علاج

الضعف، التأكد من استعداد الطلاب لتعلم موضوع أو مفهوم معين مما يساعد على توفير دافعية كافية لتعليمة، تمكين المعلم من اكتشاف جهودهم المبذولة في عملية التقويم، تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم وعن الصعوبات التي يواجهونها، تمكين صانعي القرار من اتخاذ القرارات المناسبة حول تطوير التربية بشكل عام و تطوير المنهج بشكل خاص.

ونظرًا لأهمية تقويم منهج الفقه فقد حظي باهتمام الباحثين في ضوء العديد من المتغيرات البحثية، ومن هذه المتغيرات التحقق من مدى توافر معايير محددة عند تقويم منهج الفقه لطلاب المرحلة المتوسطة كما في دراسة باريان (1407هـ)، والكشف عن المفاهيم الفقهية مثل: دراسة الريس (1418هـ)، والتحقق من مدى تضمين القضايا الفقهية المعاصرة في محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي كما في دراسة العتيبي (1426هـ)، ودراسة القحطاني (1430هـ)، وتقويم منهج الفقه في ضوء حاجات طالبات الصف الأول الثانوي مثل: دراسة الحرشان (1430هـ)، وكذلك التحقق من معايير الجودة في مناهج الفقه كما في دراسة المحيميد (1431هـ).

ولقد اهتم الإسلام اهتماماً شديداً بالعقل والتفكير، وكلما بحثنا في القرآن الكريم وجدنا أنه يحتوى على الكثير من الإشارات التي تتعلق بالفكر، يقول الله سبحانه وتعالى:(**لَوۡ أَنزَلۡنَا هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانَ عَلَىٰ جَبَلٖ لَّرَأَيۡتَهُۥ خَٰشِعٗا مُّتَصَدِّعٗا مِّنۡ خَشۡيَةِ ٱللَّهِۚ وَتِلۡكَ ٱلۡأَمۡثَٰلُ نَضۡرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمۡ يَتَفَكَّرُونَ ۝٢١**) [الحشر: 21]، وفي تأكيد الحكمة وفضلها للإنسان يقول تعالى: (**يُؤۡتِي ٱلۡحِكۡمَةَ مَن يَشَآءُۚ وَمَن يُؤۡتَ ٱلۡحِكۡمَةَ فَقَدۡ أُوتِيَ خَيۡرٗا كَثِيرٗاۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ۝٢٦٩**) [البقرة: 269]، إن هذه الآيات تؤكد على أن التفكير فريضة إسلامية، وأن العقل الذي يخاطبه الإسلام هو العقل الذي يعصم الضمير ويدرك الحقائق ويميز بين الأمور ويوازن بين الأضداد ويتدبر ويحسن الإدراك والرؤية، كما أن القرآن الكريم لا يذكر العقل إلا في مقام التعظيم والتنبيه إلى وجوب العمل به والرجوع إليه، ولا تأتي الإشارة إليه عارضة ولا مقتضبة في سياق الآية، بل هي تأتي في كل موضع من مواضعها مؤكدة جازمة باللفظ والدلالة، وتتكرر في كل معرض من معارض الأمر والنهي التي يحث فيها المؤمن على تحكيم عقله أو يلام فيها المنكِر على إهمال عقله، وقبول الحَجْر عليه (العقاد، د . ت: 17).

ويتطلب منهج الفقه ممارسة الطلاب للعديد من العمليات العقلية العليا مثل: الاستقراء، والقياس، والتصنيف، والتعليل، والمقارنة وإدراك العلاقات، والتمييز، وإصدار الأحكام، واتخاذ القرار في أثناء دراستهم للموضوعات الفقهية؛ للوصول إلى الأحكام الفقهية الصحيحة المستندة على مجموعة من الأدلة المعتمدة عند أهل العلم والرأي.

ويشير (شحاتة، والنجار، 2003: 304) بأن مهارات التفكير العليا هي نمط من التفكير يرتبط بما يحصله الطلاب من معلومات جديدة، ويخزنوها في ذاكرتهم، ثم تترابط وترتب، وتقيم هذه المعلومات لتحقيق الهدف، وتتمثل هذه المستويات الثلاثة في تصنيف بلوم وهي: (التحليل، والتركيب، والتقويم).

وهذه المهارات عبارة عن توجه جديد يقوم دعائم الاتجاه المعرفي باعتباره أحد أهم اتجاهات علم النفس الذي كرَّس لفهم التفكير عالي الرتبة الذهنية Higher Order Thinking Skills (HOTS) والمهارات التفكيرية الخاصة بهذا النمط من التفكير والطرق والأساليب المتبعة في تعليمه وتطويره وتنميته، وأسس التعامل مع المتعلم وفقًا لمراحل نموه المعرفي المختلفة، فهو من النتاجات التعلمية المستهدفة التي يراد تحقيقها لدى المتعلمين (العتوم، والجراح ، وبشارة، 1427هـ: 201).

وَعُرِّفَ هذا النمط من التفكير (مهارات التفكير العليا) على أنه نوع من التفكير يقوم على دمج العديد من مهارات التفكير منها: التفكير المنطقي Logical Thinking، ومهارات التفكير الناقد Critical Thinking، والتفكير الإبداعي Creative Thinking، وهذا النمط يعد انعكاسًا لمهارات التفكير ما وراء المعرفة، حيث يتم تنشيط الأفراد عندما تواجهون مشكلات غير مألوفة، وتتضمن مهارات التفكير العليا العديد من المهارات من قبيل: التطبيق، التمييز، والتحليل مع الملاحظة والمرونة الذهنية Mental Flexibilities (King & Goodson & Rohani،1 :2011).

أو هو مجموعة من الاستجابات أو الأشكال السلوكية التي تتضمن ممارسة العديد من العمليات العقلية حددها ويليامز Williams،(12 :2007) منها: فهم المعلومات، والتوليد أو الإنتاج، والمقارنة، والتناقض، والتقويم والحكم، والتطبيق، والتصنيف، وأنماط التخزين والحفظ، والتصور والتخيل، والإبداع، والاتصال، والشرح والتفسير، والاستنتاج، والتسلسل والتنبؤ، والتحليل، وعمل التشابهات، والتحويل.

ولعل نقطة البداية لظهور هذا المفهوم كانت مع بنيامين بلوم عندما خرج بتصنيفه للأهداف المعرفية سنة 1956م ميلادية وصنفها في ستة مستويات، حيث اعتاد الباحثون على تصنيف المستويات الأول اسم مهارات التفكير الدنيا، والمستويات العليا وهي: (التحليل، والتركيب، والتقويم) اسم مهارات التفكير العليا.

وترى توماس وثورن Thomas & Thorne،(1 :2011) بأن التفكير عالي الرتبة هو نمط من التفكير أعلى من مستوى حفظ الحقائق أو قول شيء، فالتفكير عالي الرتبة يتطلب أن نفعل شيئا، ويجب علينا أن نفهم الظواهر أو المشكلات التي تمر بنا مع ربط بعضها ببعض، والقدرة على تصنيفها والتعامل معها.

ويسعى القائمون على العملية التعليمية لتحقيق مهارات التفكير العليا في جميع المراحل الدراسية باعتبارها هدفاً رئيساً من أهداف التربية، ووسيلة للارتقاء بمستوى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، حيث ازداد الاهتمام بأنواع التفكير كافة في الآونة الأخيرة (عقدي الثمانينيات والتسعينيات من القرن المنصرم)، ومن بينها مهارات التفكير العليا، وعدته أداة رئيسة يتسلح بها الطلاب عند دراستهم لأي منهج دراسي ومن بينها منهج الفقه.

وتتجلى أهمية مهارات التفكير العليا فيما يمكن أن يحققه من فوائد للمتعلمين عامة ومنها: (Williams، 3 :2007): مساعدة المتعلمين للإعداد للحياة، تدريبهم علي مهارات التفكير الناقد، مساعدتهم علي فهم العالم المحيط بهم، تنمية قدراتهم المعرفية والعقلية.

وأكدت العديد من الأدبيات أهمية تعليم هذا النمط من التفكير في المناهج الدراسية عامة ومناهج الفقه خاصة، وذلك نظرًا للمبررات التالية (قطامي، 2001، بكَّار 2002، الزهراني 2003، السرور 2005): يزيد من إقبال الطلبة على التعلم الصفي والمواقف والخبرات الصفية المختلفة، يسهم في معاونة الطلاب على حل المشكلات الفقهية التي تواجههم في أثناء دراسة المنهج، يزيد من قدرة الطلاب على تحديد مدى الدقة في الحكم الفقهي الذي يقدم لهم، غرس عادة حب الاستطلاع لمعرفة الأحكام الشرعية ونوعية الحكم المستنبط (حلال، حرام، جائز، مندوب، مكروه)، يزيد من قدرة الطلاب على اتخاذ قرارات وأحكام شرعية صائبة حول مسألة فقهية أو أكثر، يعاون الطلاب على التحليل المنطقي معتمدين على مجموعة من الأدلة والشواهد والبراهين التي تقوي حكمًا ما أو تضعفه، يسهم في تنمية مهارات التحليل والتركيب والتقويم .

وبالنظر إلى مهارات التفكير العليا يلحظ الباحث أن كثيرًا من العلماء والمتخصصين قد طرحوا العديد من التصنيفات لمهارات التفكير العليا، ومن هذه التصنيفات ما يلي (Arter & Salmon، 13 :1987):

1) **مهارات التركيز، وتتضمن ما يلي:** الإحساس بالمشكلة، وتحديد المشكلة، وتحديد الهدف.
2) **مهارات جمع المعلومات، وتشمل علي التالي:** الملاحظة، والاستدعاء أو التذكر، والتساؤل.
3) **مهارات تنظيم المعلومات، وتتضمن التالي:** التمثل، والمقارنة، والتصنيف، والرتبة Order.
4) **مهارات تحليل المعلومات، وتشتمل على ما يلي:** تمييز وتوضيح المكونات والصفات، وتحديد كفاية الحجج ودقتها، وتعرف النماذج وعلاقاتها بمكونات الموضوع، وتحديد العناصر الأساسية.

5) **مهارات توليد الأفكار، وتشمل علي ما يلي:** الاستنتاج، والتوقع أو التنبؤ، واكتشاف التراكيب الخارجية ذات الصلة بالموضوع، وإعادة البناء.
6) **التركيب، ويتضمن المهارات التالية:** التلخيص، والتكامل، وتنمية المخرجات.
7) **التقـويم والتطبيـق:** ويشـمل التـالي: تحديـد المعـايير الضـرورية للحكـم، والتنـوع ، والمراجعة، والانتقال أو التحول.

كما حددت مهارات التفكير العليا فيما يلي (Harper & Lively،6 :1988 ، Peirce، 2 :2006 ، العتوم، والجراح، وبشارة، 2007: 226): التصنيف والتوضيح وفرض الفروض، عمل روابط والتعميم، تحديد علاقات السبب والنتيجة وتحديد التسلسل، استخلاص النتـائج وعمـل اسـتدلالات تنبؤيـة، حـل المشـكلات واتخـاذ القـرارات وتقـدير القـيم، الإبـداع والاكتشـاف والتخيـل (التصـور)، صـياغة أحكـام بنـاءً علـي الخبـرة الشخصـية للفـرد، التفسـير وتوضـيح المعنـى، تحديد الحجج وتحليلها، استقصـاء الأدلـة واستنتاج الأحكام والعلل وتخمين البدائل، التنظيم الذاتي للمتعلم ومراقبته لأدائه أولاً بأول والحكم عليه، عقد والمقارنات وتحديد التناقضات، التفسير والإقناع.

ولأهمية مهارات التفكير العليا بالنسبة لطلاب المراحل الدراسية المختلفة فقد أجريت العديـد مـن الدراسـات التـي تناولـت تنميـة مهـارات التفكيـر العليـا، ومنهـا دراسـة هوسـهولتر وسشروك Schrock،Householter & ،(1997) والتـي هدفت إلـي بنـاء برنـامج لتنميـة مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحثان اختبارًا لقياس بعض مهارات التفكير العليا في فنون اللغة وفي مادة الرياضيات مثل: حل المشكلات، وصـناعة القرار، وتـم بنـاء البرنـامج وتطبيقـه لـدى مجموعـة مـن التلاميـذ ذوي الاحتياجـات الخاصـة بوسـط مدينـة إلينـوي، وكشـفت نتـائج الدراسـة عـن فاعليـة البرنـامج فـي تنمية مهارتي حل المشكلات وصناعة القرار في مادتي فنون اللغة والرياضيات.

وأعد (الخطيب، 2008) دراسة استهدفت التحقق من أثر برنامج تعليمي مطور قائم علـى المنحـى الاستقصـائي فـي التحصـيل وتنميـة مهـارات التفكيـر العليـا فـي وحـدتي الفقـه والبحوث في مبحث التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الحادي عشر من التعليم الثانوي بإدارة منطقة الفجيرة التعليمية؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث اختبارًا لقياس التحصيل وآخر لقياس مهارات التفكير العليا في مبحث التربية الإسلامية وتم ضبط الاختبارين، تم بناء برنامج الدراسة القائم على المنحى الاستقصائي وتم تطبيق هذا البرنامج على مجموعة من الطلاب بلغ عددها أربعة وثمانين طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي وأظهرت الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثاني الثانوي

بإمارة الفجيرة، وأوصت بضرورة إجراء مزيد من الدراسات التي تهتم بمهارات التفكير العليا والتحقق من تضمين هذه المهارات في مناهج التربية الإسلامية.

وأعد (الهزايمة ، 2008) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات التدريس المبنية على نظرية معالجة المعلومات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التربية الإسلامية بسلطنة عمان؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث اختبارًا لقياس التحصيل وآخر لقياس مهارات التفكير العليا في مبحث التربية الإسلامية وتم ضبط الاختبارين، تم بناء برنامج الدراسة القائم على إستراتيجيات التدريس المبني على نظرية معالجة المعلومات، وتم تطبيقه على مجموعة من طلاب الصف التاسع بلغ عددها (68) طالبًا وطالبة، وخلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل ومهارات التفكير العليا عند طلاب الصف التاسع الأساسي.

وأجرى (عبد الباري ، 2012) دراسة استهدفت بناء برنامج لتنمية مهارات التفكير العليا في النحو العربي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببنها؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بمهارات التفكير العليا في النحو العربي، واختبارًا لقياس هذه المهارات، وتم ضبط الاختبار (التحقق من صدقه وثباته)، كما تم بناء البرنامج المقترح الذي استند على ثلاث إستراتيجيات من إستراتيجيات التعلم البنائي وهي: نموذج روبرت ياجر، ونموذج روجر بايبي، ونموذج إيزنكرافت الاستقصائي، وتوصلت الدراسة إلى قائمة من مهارات التفكير العليا في النحو العربي منها: مهارات الفهم النحوي، والتصنيف النحوي، والتحليل، والتفسير، والتطبيق، وأخيرًا الحكم النحوي، كما كشفت الدراسة عن فاعلية البرنامج في تنميته لمهارات التفكير العليا مجتمعة، وعلى كل مفردة فرعية على حدة، وأوصت الدراسة ضرورة توفير أدلة علمية وعملية لكيفية تنمية مهارات التفكير العليا في النحو العربي لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.

ومن خلال دراسة الباحث للبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات التفكير العليا يلاحظ أن هذا المتغير كان مثار اهتمام العديد من المجالات العلمية (كمتغير تجريبي)، وقد نوهت دراسة الخطيب (2008)، ودراسة الهزايمة (2008) إلى ضرورة تطوير مناهج التربية الإسلامية بما يحقق مستويات أفضل في تنمية مهارات التفكير العليا، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال تقويم مناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم المختلفة، وتضمين مهارات التفكير العليا فيها، وتشجيع الطلاب على ممارستها ممارسة عملية.

مشكلة الدراسة

على الرغم من أهمية مهارات التفكير عامة ومهارات التفكير العليا خاصة إلا أن دراسة الجندل (1431هـ: 127-128) قد أكدت قصور محتوى منهج الفقه في تضمين مهارات

التفكير الناقد باعتبارها أحد مهارات التفكير العليا، حيث أشارت إلى أن أبرز مظاهر الضعف والقصور لدى طلاب المرحلة الثانوية نتيجة لعدم تضمين مهارات التفكير الناقد في منهج الفقه وعدم التأكيد عليها في الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية تتمثل فيما يلي: افتقار المنهج إلى تدريب الطلاب على البحث في مصادر المعلومات المنتمية للموضوع الفقهي، الافتقار إلى وجود فروض للموضوعات الفقهية، الافتقار إلى تدريب الطلاب على الاستنباط المستند على الأدلة والبراهين والشواهد، عدم تدريب الطلاب على التمييز بين الآراء الفقهية والأحكام والتشريعات.

ولقد ذكر (الأكلبي، 1428هـ: 11) إلى أن الطلاب لا يقبلون على دراسة مناهج العلوم الشرعية عامة في المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ ظنًا منهم بأن هذه المواد مواد نظرية لا تنمي مهارات التفكير، ولا تتطلب دراستها وفهمها تفكيرًا ولا استعدادًا من قبل الطالب.

ولذا فقد أوصت العديد من الدراسات كدراسة العتيبي (1426هـ: 127) ودراسة المالكي (1429هـ: 156-157)، بما يلي: تدريب الطلاب على مناقشة القضايا الفقهية بأسلوب علمي لاستنباط الأحكام الفقهية لها، ضرورة تضمين وتدريس القضايا والموضوعات الفقهية بطريقة تنمي مهارات التفكير، التنويع من طرائق وإستراتيجيات التدريس داخل الفصل، التنويع من الأسئلة الصفية والتي تركز على المستويات المعرفية عند بلوم من تذكر وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم، أن يتضمن محتوى الفقه مجموعة من الأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ولتحقق الباحث من النتائج والتوصيات السابقة فقد سعى لإجراء دراسة استهدفت الكشف عن مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية، حيث لم توجد دراسة – في حدود علمه – حاولت التحقق من هذا الهدف، ومن ثم نبعت فكرة هذا البحث.

تحديد المشكلة

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التحقق من مدى تضمين مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ويمكن حل مشكلة الدراسة في طرح الأسئلة التالية:

1) ما مهارات التفكير العليا اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟
2) ما مدى توافر هذه المهارات في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية؟
3) ما التصور المقترح لتضمين هذه المهارات في مناهج تعليم الفقه المطورة لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التحقق من مدى تضمين مهارات التفكير العليا في مناهج تعليم الفقه المطورة لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وفي سبيل تحقيق الهدف السابق أعد الباحث ما يلي:

- بناء قائمة بمهارات التفكير العليا اللازم توافرها في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- إعداد معيار لتقويم منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير العليا.
- التحقق من توافر مهارات التفكير العليا في منظومة منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية (أهدافًا، ومحتوى، وأنشطة، وتقويمًا).
- بناء تصور نظري – دون تطبيقه – لتضمين مهارات التفكير العليا التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

تسهم هذه الدراسة في إفادة الفئات التالية:

1. **مخططي مناهج الفقه ومطوريها:** وذلك من خلال إمدادهم بقائمة بمهارات التفكير العليا اللازم تضمينها في مناهج الفقه المطورة لطلاب المرحلة الثانوية، بحيث تعينهم هذه القائمة في التركيز على هذه المهارات عند بناء أو تطوير مناهج الفقه عامة، وكذا من خلال إمدادهم بتصور نظري لتضمين هذه المهارات في مناهج الفقه، بحيث يكون مرحلة عملية يبدأ منها المخططون والمطورون لتفعيل هذه المهارات.
2. **معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية:** وذلك من خلال إمدادهم بقائمة مهارات التفكير العليا التي ينبغي عليهم محاولة التركيز عليها وتنميتها من خلال الاستعانة بالعديد من إستراتيجيات التدريس والتعلم التي أوضحها الباحث في التصور المقترح.
3. **مشرفي العلوم الشرعية:** وذلك من خلال إمدادهم بقائمة مهارات التفكير العليا التي ينبغي عليهم محاولة التركيز عليها عند متابعة معلمي العلوم الشرعية وتوجيههم.
4. **الباحثين:** حيث يتوقع لهذه الدراسة أن تفتح آفاقًا جديدة لدراسة مناهج العلوم الشرعية في ضوء متغيرات جديدة، ومنها مهارات التفكير العليا (تقويمًا وتنمية، وتطويرًا).

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

- منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية (نظام المقررات) البرنامج المشترك في طبعته سنة 1433 – 1434هـ؛ وذلك لأنه طبق على طلاب المرحلة الثانوية دون تجريبه تجربة استطلاعية؛ للتحقق من مدى تضمينه لمهارات التفكير العليا المناسبة لقدرات ومهارات طلاب المرحلة الثانوية.
- بعض مهارات التفكير العليا التي يقرها السادة الخبراء في الميدان، والتي يجمعون عليها، واختار الباحث المهارات التي حظيت بنسب اتفاق بين المحكمين بنسب تتراوح من 80 % إلى 100 %؛ لأنه يصعب تحليل منهج الفقه في ضوء جميع المهارات التي يتم التوصل إليها.
- يقدم الباحث تصورًا نظريًا لتطوير منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية دون تجريبه؛ تاركًا المجال لدراسة أخرى لتجريب هذا التصور والتحقق من فاعليته في تنمية مهارات التفكير العليا.

مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة الحالية المصطلحين التاليين وهما:

1) تقويم منهج الفقه:

يعرف (عطا، 1992: 151) بأنه مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو مشروع أو ظاهرة أو مادة علمية معينة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفًا من أجل اتخاذ قرارات معينة.

ويرى (عفانة واللولو، 2004: 36) أن تقويم المنهج هو: "عملية دراسة وتشخيص مستمر تستهدف التعرف على نواحي القوة والضعف في المنهج بقصد تحسينه وتطويره في ضوء أهداف تربوية مقبولة ومتعارف عليها مسبقا".

أو هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها التعرف على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التعليمية، وعلى الكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف في العملية التعليمية بقصد تحسينها وتطويرها بما يحقق الأهداف المتوقعة وهو عملية تشخيصية علاجية وقائية (مصطفى، 1425هـ: 179).

وتعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها عملية علمية تستهدف الكشف عمَّا يتضمنه منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من مهارات التفكير العليا، والسعي نحو تطوير هذا المنهج في ضوء هذه المهارات، ويتم ذلك من خلال أداة تحليل المحتوى والتي أعدها الباحث لتحقيق هذا الغرض.

2) مهارات التفكير العليا:

عرفها نيومان (Newmann، 1995: 2) بأنها مجموعة من الطرق الذهنية الفعالة التي ينبغي تضمينها في محتوى ما، وتتطلب من المتعلم طرقًا أكثر فاعلية مع التعامل من خلال التحدي الذهني وإعمال العقل والتحرر من القيود الذهنية.

كما عرفت بأنها عمليات عقلية محدودة نمارسها ونستخدمها عن قصد؛ لمعالجة المعلومات والبيانات لتحقيق تربوية ومتنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقديم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات (سعادة، 2011: 245).

ويعرفها الباحث إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة من العمليات العقلية اللازم تضمينها في محتوى الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية، وتتضمن العديد من الأشكال منها: مهارات الفهم والتفسير، والتصنيف ، والإنتاج والتنبؤ، والاستنتاج، والتقويم، ويتم التحقق من تضمين منهج الفقه المطور لها من خلال أداة تحليل المحتوى التي أعدها الباحث لهذا الهدف.

إجراءات الدراسة

تسير الدراسة الحالية في ضوء عدد من الخطوات بيانها كالتالي:

1) تحديد مهارات التفكير العليا اللازم تضمينها في محتوى منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية، ويتم ذلك عن طريق دراسة ما يلي:
   - أ- البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات التفكير العليا.
   - ب- الأدبيات المرتبطة بمهارات التفكير عامة ومهارات التفكير العليا خاصة.
   - ج- أهداف تعليم الفقه لطلاب المرحلة الثانوية.
   - د- الخصائص النمائية لطلاب المرحلة الثانوية.
   - هـ- التوصل إلى مجموعة من مهارات التفكير العليا اللازم تضمينها لطلاب المرحلة الثانوية.
   - و- عرض القائمة على مجموعة من الخبراء والمحكمين؛ لإبداء الرأي حولها.
   - ز- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين والخبراء.
2) تحديد مدى توافر مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور (البرنامج المشترك) لطلاب المرحلة الثانوية، ويتم ذلك من خلال:
   - أ- مراجعة الإجراء السابق.
   - ب- إعداد بطاقة لتحليل منهج الفقه المطور في ضوء مهارات التفكير العليا لطلاب المرحلة الثانوية.
   - ج- عرض القائمة على الخبراء والمتخصصين لإقرارها.

د- ضبط أداة التحليل (التحقق من صدقها وثباتها).

هـ- تحليل منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية.

و- رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا.

3) بناء تصور مقترح لتضمين مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية ، ويتم ذلك من خلال:

أ- تحديد ماهية التصور المقترح.

ب- تحديد مكونات التصور المقترح.

ج- تقديم نموذج عملي لدرس في منهج الفقه المطور مضمنة فيه مهارات التفكير العليا.

4) تقديم التوصيات والمقترحات.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي للتحقق من درجة تضمين منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير العليا، وتم ذلك عند تقويمه لمنظومة المنهج المدرسي (أهدافًا، ومحتوى، وأنشطة وتقويمًا)، مع تصميمه لتصور نظري لكيفية تضمين هذه المهارات في المنهج القائم.

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من مناهج الفقه المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، أما عن عينة الدراسة فقد اقتصرت على منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية (نظام المقررات)، البرنامج المشترك في طبعته 1433 – 1434هـ، والذي تضمن المحتويات الآتية: مقدمة في الفقه، أحكام النكاح، الفرقة الزوجية وما يتعلق بها وبعض الحقوق الأسرية، البيع، البيوع المحرمة، بيع التقسيط والمعاملات المصرفية، الوكالة والعارية والإجارة، الشركات، المسابقات واللقطة، الجنايات، وأخيرًا الحدود.

أدوات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من تضمين مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف يتناول الباحث الإجراءات التالية:

أولاً: قائمة مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية:

تستهدف هذه القائمة تحديد مهارات التفكير العليا المتضمنة في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ولقد استند الباحث إلى عدد من المصادر

لاشتقاق هذه المهارات ومنها: الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمهارات التفكير العليا (العربية والأجنبية)، والأدبيات المرتبطة بمهارات التفكير العليا وتصنيفاتها، وأهداف تعليم منهج الفقه لطلاب المرحلة الثانوية، وتم عرض هذه القائمة بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في العلوم الشرعية وطرق تدريسها.

ولقد قام الباحث بحساب الوزن النسبي لقائمة مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (1)

الوزن النسبي لمهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية

مهارات التفكير العليا في منهج الفقه	مدى الأهمية			القيمة العظمى	الوزن النسبي %
	مهمة جدًا	مهمة	مهمة إلى حد ما		
أولا: مهارات الفهم والتفسير:					
1) استخلاص المصطلح الفقهي لعبارة معينة.	16	1	3	53	%88.33
2) تفسير بعض الكلمات المفتاحية والتراكيب اللغوية الواردة بالدليل الشرعي.	14	3	3	51	%85
3) تلخيص المسائل الفقهية.	14	1	5	49	%81.66
ثانيًا : مهارات التصنيف :					
4) التمييز بين الأحكام الفقهية.	13	5	2	51	%85
5) تصنيف الأعمال الفقهية إلى: أركان، وشروط، وفروض، وسنن، ومبطلات.	12	5	3	49	%81.66
6) تحديد أوجه الشبه والاختلاف في المسائل الفقهية.	15	3	2	53	%88.33
ثالثًا : مهارات الإنتاج والتنبؤ :					
7) صياغة تعريف جامع مانع للمصطلح الفقهي.	13	4	3	50	%83.33
8) التمثيل على بعض المسائل الفقهية.	17	2	1	56	%93.33
9) الاستدلال بالمصادر الشرعية المختلفة على الأحكام الفقهية.	16	2	2	54	%90
10) اقتراح الحلول الشرعية لبعض	14	3	3	51	%85

مهارات التفكير العليا في منهج الفقه	مدى الأهمية			القيمة العظمى	الوزن النسبي %
	مهمة جدًا	مهمة	مهمة إلى حد ما		
المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة في ضوء الأحكام الفقهية.					
11) التنبؤ بالحكم الفقهي من خلال مقدمات معلومة.	14	2	4	50	%83.33
رابعًا : مهارات الاستنتاج:					
12) استنباط الأحكام الفقهية من الأدلة الشرعية.	15	3	2	53	%88.33
13) استنتاج وجه الدلالة من المصادر الشرعية على الأحكام الفقهية.	14	3	3	51	%85
14) استنتاج العلل الفقهية.	14	2	4	50	%83.33
خامسًا : مهارات التقويم :					
15) الحكم على بعض المسائل الفقهية المختلفة.	14	1	5	49	%81.66
16) تقويم مدى صحة الحكم الفقهي.	13	2	5	48	%80
17) الحكم على ارتباط الدليل الشرعي بالحكم الفقهي.	15	2	3	52	%86.66

وأشار المحكمون بما يلي:

- أن بنود الأهمية كان يمكن أن تقتصر على بعدين فقط هما: مهمة جدًا، وغير مهمة، وتعطى لهما قيمة (1، أو صفر) غير أن الباحث قد آثر المقياس الثلاثي؛ لأنه أدق في حساب الأهمية النسبية لمهارات التفكير العليا.
- أشار بعض المحكمين بضرورة تقديم مهارات التصنيف على مهارات الفهم والتفسير؛ لأن الثانية تسبق الأولى، ووجهة نظر الباحث أن الطالب عندما يفهم المسألة الفقهية يستطيع تصنيفها بناءً على فهمه إياها، كما أن ترتيب الباحث لهذه المهارات لا يعني أهمية هذه المهارة على تلك.
- رأى بعض المحكمين ضرورة الفصل بين مهارات الإنتاج ومهارات التنبؤ؛ لأن هذه مهارة وتلك مهارة، والباحث لا يرى ذلك حيث إن التنبؤ في جوهره مهارة إنتاج.

ثانيًا: بناء بطاقة لتحليل منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير العليا بالمملكة العربية السعودية:

تستهدف هذه البطاقة التحقق من مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحويل قائمة المهارات السابقة إلى معيار لتحليل منهج الفقه لهؤلاء الطلاب، وتم تحليل هذه المهارات في ضوء النموذج التالي:

معايير تحليل منهج الفقه في ضوء مهارات التفكير العليا	درجة التوافر		نوع التوافر		ملاحظات
	متوافرة	غير متوافرة	صريح	ضمني	
1) استخلاص المصطلح الفقهي لعبارة معينة.					

ولقد مر إعداد هذه البطاقة بالعديد من المراحل منها: تحديد الهدف من التحليل، تحديد وحدات التحليل (مؤشرات التحليل)، اعتبار الفقرة (باعتبارها تحمل فكرة عامة) وحدة للعد والقياس، تحليل كافة عناصر منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية، وإعداد استمارات خاصة لحساب تكرارات وحدات التحليل، وتم حساب الوزن النسبي لكل مؤشر على حدة ولكل جانب من جوانب التعلم، ثم قسمته على الوزن الكلي للأبعاد بصورة كلية، ثم ترجمة الوزن النسبي إلى مفردات اختبارية تتسق مع هذا الوزن لكل بعد من جهة، ولكل مؤشر من مؤشرات التحليل من جهة أخرى (وحدات التحليل)، وقام الباحث برصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا، وأخيرًا تحليل النتائج وتفسيرها، وبعد الانتهاء من معيار التحليل تم عرض هذه البطاقة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين لإقرارها، كما قام الباحث بحساب ثبات التحليل حيث تم حساب معامل الثبات من خلال معادلة هولستي (طعيمة، 1429: 226) الآتية:

$$R = \frac{2(C12)}{C1 + C2}$$

حيث إن R هي معامل الثبات، C1 – c2 = عدد الفئات التي يتفق عليها الباحثان (أو الباحث نفسه في مرتي التحليل)، وC هنا ترمز للفئة Category، C1 + c2 = مجموع عدد الفئات التي حللت في المرتين.

ولمزيد من الإيضاح للمعادلة السابقة يمكن صياغتها كما يلي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2 \times \text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{مجموع الفئات التي حللت في المرة الأولى + مجموع الفئات التي حللت في المرة الثانية}} \times 100$$

وقام الباحث بحساب ثبات التحليل على أن يقوم زميل له في التخصص بحساب ثبات تحليل الأداة مرة أخرى، وقد بلغ معامل الثبات بين التحليل الأول والتحليل الثاني 0.91، وهو معامل ثبات مرتفع يدلل على أن أداة التحليل تقيس بالفعل ما وضعت لقياسه.

نتائج الدراسة وتفسيراتها

تستهدف الدراسة الحالية التحقق من تضمين مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق الهدف السابق قام الباحث بتحليل كافة عناصر منهج الفقه المطور في ضوء معيار التحليل المحدد سلفًا، والنتائج التالية توضح ذلك:

أولاً: مهارات التفكير العليا في أهداف منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية:

قام الباحث بحساب درجة توافر مهارات التفكير العليا في أهداف منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من خلال حساب النسب المئوية للمهارات الرئيسة والفرعية، وتم ذلك بتجميع عدد التكرارات الخاصة بنوعي التوافر (الصريح، والضمني)، وكشفت الدراسة النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (2)

يوضح مدى تضمين مهارات التفكير العليا في أهداف منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية

مهارات التفكير العليا	درجة التوافر	نوع التوافر: صريح	نوع التوافر: ضمني	النسبة المئوية للصريح %	النسبة المئوية للضمني %	النسبة المئوية الكلية %
أولاً: مهارات الفهم والتفسير:						
1) استخلاص المصطلح الفقهي لعبارة معينة.	2	2	0	*15.38	0	15.38
2) تفسير بعض الكلمات المفتاحية والتراكيب اللغوية الواردة بالدليل.	7	6	1	46.15	7.69	53.84
3) تلخيص المسائل الفقهية.	4	1	3	7.69	23.07	30.76
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات الفهم والتفسير	13	9	4	69.23	30.76	100

* تم قسمة التكرار الصريح والضمني على الدرجة الإجمالية للمهارة الرئيسة.

مهارات التفكير العليا	نوع التوافر			النسبة المئوية	النسبة المئوية
	درجة التوافر	صريح	ضمني	للصريح %	للضمني %	النسبة المئوية الكلية %
المجموع الكلي لمهارات الفهم والتفسير على مهارات التفكير العليا ككل = 100×185/13*						7.02
ثانيًا: مهارات التصنيف:						
4) التمييز بين الأحكام الفقهية.	49	27	22	28.72	23.40	52.12
5) تصنيف الأعمال الفقهية إلى: أركان، وشروط، وفروض، وسنن، ومبطلات.	10	3	7	3.19	7.44	10.63
6) تحديد أوجه الشبه والاختلاف في المسائل الفقهية.	35	31	4	32.97	4.25	37.23
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات التصنيف	94	61	33	64.89	35.10	100
المجموع الكلي لمهارات التصنيف على مهارات التفكير العليا ككل = 100×185/94						50.81
ثالثًا: مهارات الإنتاج والتنبؤ:						
7) صياغة تعريف جامع مانع للمصطلح الفقهي.	7	7	0	17.5	0	17.5
8) التمثيل على بعض المسائل الفقهية.	5	5	0	12.5	0	12.5
9) الاستدلال بالمصادر الشرعية المختلفة على الأحكام الفقهية.	13	11	2	27.5	5	32.5
10)اقتراح الحلول الشرعية لبعض المشكلات الاجتماعية	7	6	1	15	2.5	17.5

* تم قسمة درجة تكرار المهارة الرئيسة على إجمالي عدد التكرارات لجميع مهارات التفكير العليا بشكل إجمالي.

مهارات التفكير العليا	درجة التوافر	نوع التوافر: صريح	نوع التوافر: ضمني	النسبة المئوية للصريح %	النسبة المئوية للضمني %	النسبة المئوية الكلية %
والاقتصادية المعاصرة في ضوء الأحكام الفقهية.						
11)التنبؤ بالحكم الفقهي من خلال مقدمة معلومة.	8	5	3	12.5	7.5	20
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات الإنتاج والتنبؤ	40	34	6	85	15	100
المجموع الكلي لمهارات الإنتاج والتنبؤ على مهارات التفكير العليا ككل = 100×185/40						21.62
رابعًا: مهارات الاستنتاج:						
12)استنباط الأحكام الفقهية من الأدلة الشرعية.	2	0	2	0	11.11	11.11
13)استنتاج وجه الدلالة من المصادر الشرعية على الأحكام الفقهية.	2	2	0	11.11	0	11.11
14)استنتاج العلل الفقهية.	14	10	4	55.55	22.22	77.77
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات الاستنتاج	18	12	6	66.66	33.33	100
المجموع الكلي لمهارات الاستنتاج على مهارات التفكير العليا ككل = 100×185/18						9.72
خامسًا: مهارات التقويم:						
15)الحكم على بعض المسائل الفقهية المختلفة.	16	12	4	60	20	80
16)تقويم مدى صحة الحكم الفقهي.	3	1	2	5	10	15
17)الحكم على ارتباط	1	1	0	5	0	5

مهارات التفكير العليا	درجة التوافر	نوع التوافر		النسبة المئوية للصريح %	النسبة المئوية للضمني %	النسبة المئوية الكلية %
		صريح	ضمني			
الدليل الشرعي بالحكم الفقهي. مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات التقويم	20	14	6	80	20	100
المجموع الكلي لمهارات التقويم على مهارات التفكير العليا ككل =185/20×100						10.81
المجموع الكلي لمهارات التفكير العليا =185						%100

يتضح من الجدول (2) أن مهارات التصنيف كانت أكثر مهارات التفكير العليا ورودًا في منهج الفقه المطور على مستوى الأهداف بنسبة (50.81%)، من إجمالي عدد التكرارات البالغة (185) تكرارًا، تليها مهارات التنبؤ والإنتاج بنسبة (21.62%)، تليها مهارات التقويم بنسبة بلغت (10.81%)، ثم مهارات الاستنتاج في المرتبة الرابعة، وبلغت نسبتها (9.72%)، في حين كانت مهارات الفهم والتفسير في المرتبة الأخير بنسبة (7.02%)، ويمكن تفسير الباحث للنتيجة السابقة بأنه لم يوجد اتساق في درجة تضمين مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور على مستوى الأهداف، حيث لم يراع واضعو المنهج الاهتمام بالترتيب المنطقي لهذه المهارات، حيث احتلت مهارات الفهم والتفسير المرتبة الأخيرة، في حين جاءت بعدها مهارات الاستنتاج، فمهارات التقويم، أما عن مهارات التصنيف فقد جاءت في المرتبة الأولى، ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة هذه المهارة، وهي مهارات تدرب الطلاب على إعمال العقل في المسائل الفقهية المختلفة من خلال التمييز بين الأحكام، وتصنيف الأعمال الفقهية المختلفة من حيث شروطها وأركانها وفروضها وسننها ومبطلاتها، ثم تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين المسائل الفقهية المختلفة، وكانت أهداف منهج الفقه المطور مراعية لمهارات الإنتاج والتنبؤ، والتي تدعو الطلاب إلى صياغة تعريفات عن المصطلح الفقهي، والاستدلال على المسائل الفقهية استدلالاً صحيحًا مع التمثيل لنماذج منم هذه القضايا، واقتراح بعض الحلول الشرعية لبعض المشكلات، والمتأمل في هذا الجانب يجد أن أهداف منهج الفقه المطور قد أهملت – إلى حد ما – الاهتمام بمهارات الاستنتاج الفقهي حيث جاءت في المرتبة الرابعة، رغم أن منهج الفقه قائم أساسًا على استنتاج الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية المستنبطة من الكتاب والسنة، وفي هذا إضعاف لهذا الجانب المهم من مهارات التفكير العليا.

ثانيًا: مهارات التفكير العليا في محتوى منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية:

قام الباحث بحساب درجة توافر مهارات التفكير العليا في محتوى منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من خلال حساب النسب المئوية للمهارات الرئيسة والفرعية، وتم ذلك بتجميع عدد التكرارات الخاصة بنوعي التوافر (الصريح، والضمني)، وكشفت الدراسة النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (3)

يوضح مدى تضمين مهارات التفكير العليا في محتوى منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية

مهارات التفكير العليا	نوع التوافر			النسبة المئوية للصريح %	النسبة المئوية للضمني %	النسبة المئوية الكلية %
	درجة التوافر	صريح	ضمني			
أولاً: مهـــارات الفهـــم والتفسير:						
1) استخلاص المصطلح الفقهي لعبارة معينة.	137	136	1	88.88	0.56	89.54
2) تفسير بعض الكلمات المفتاحية والتراكيب اللغوية الواردة بالدليل.	14	13	1	8.49	0.65	9.15
3) تلخيص المسائل الفقهية.	2	2	0	1.30	0	1.30
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات الفهم والتفسير	153	151	2	89.69	1.30	100
المجموع الكلي لمهارات الفهم والتفسير على مهارات التفكير العليا ككل = 100×1708/153						8.95
ثانيًا: مهارات التصنيف:						
4) التمييز بين الأحكام الفقهية.	152	42	110	20.79	54.45	75.24
5) تصنيف الأعمال الفقهية إلى: أركان، وشروط، وفروض، وسنن، ومبطلات.	37	32	5	15.84	2.47	18.31

مهارات التفكير العليا	نوع التوافر			النسبة المئوية للصريح %	النسبة المئوية للضمني %	النسبة المئوية الكلية %
	درجة التوافر	صريح	ضمني			
6) تحديد أوجه الشبه والاختلاف في المسائل الفقهية.	13	10	3	4.95	1.48	6.43
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات التصنيف	202	84	118	41.58	58.41	100
المجموع الكلي لمهارات التصنيف على مهارات التفكير العليا ككل = 100×1708/202						11.82
ثالثًا: مهارات الإنتاج والتنبؤ:						
7) صياغة تعريف جامع مانع للمصطلح الفقهي.	13	11	2	1.70	0.31	2.01
8) التمثيل على بعض المسائل الفقهية.	263	263	0	40.77	0	40.77
9) الاستدلال بالمصادر الشرعية المختلفة على الأحكام الفقهية.	272	268	4	41.55	0.62	42.17
10)اقتراح الحلول الشرعية لبعض المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة في ضوء الأحكام الفقهية.	6	4	2	0.62	0.31	0.93
11)التنبؤ بالحكم الفقهي من خلال مقدمة معلومة.	91	65	26	10.07	4.03	14.10
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات الإنتاج والتنبؤ	645	611	34	94.72	5.27	100
المجموع الكلي لمهارات الإنتاج والتنبؤ على مهارات التفكير العليا ككل = 100×1708/645						37.76
رابعًا: مهارات الاستنتاج:	214	200	14	61.34	4.29	65.64

مهارات التفكير العليا	نوع التوافر			النسبة المئوية للصريح %	النسبة المئوية للضمني %	النسبة المئوية الكلية %
	درجة التوافر	صريح	ضمني			
12)استنباط الأحكام الفقهية من الأدلة الشرعية.						
13)استنتاج وجه الدلالة من المصادر الشرعية على الأحكام الفقهية.	11	10	1	3.06	0.30	3.37
14)استنتاج العلل الفقهية.	101	98	3	30.06	0.92	30.98
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات الاستنتاج	326	308	18	94.47	5.52	100
المجموع الكلي لمهارات الاستنتاج على مهارات التفكير العليا ككل = 100×1708/326						19.08
خامسًا: مهارات التقويم:						
15)الحكم على بعض المسائل الفقهية المختلفة.	131	113	18	29.58	4.71	43.29
16)تقويم مدى صحة الحكم الفقهي.	35	18	17	4.71	4.45	9.16
17)الحكم على ارتباط الدليل الشرعي بالحكم الفقهي.	216	205	11	53.66	2.87	56.54
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات التقويم	382	336	46	87.95	12.04	100
المجموع الكلي لمهارات التقويم على مهارات التفكير العليا ككل =1708/382×100						22.36
المجموع الكلي لمهارات التفكير العليا =1708						%100

يتضح من الجدول (3) أن أكثر مهارات التفكير العليا ورودًا في محتوى منهج الفقه المطور كانت مهارات الإنتاج والتنبؤ بنسبة بلغت (37.76%)، تليها مهارات التقويم بنسبة (22.36%)، ثم مهارات الاستنتاج بنسبة بلغت (19.08%)، ثم مهارات التصنيف بنسبة بلغت (11.82%)، وأخيرًا جاءت مهارات الفهم والتفسير في المرتبة الأخيرة، حيث كانت

نسبتها (8.95%)، وهذا الأمر يتناقض مع درجة اهتمام أهداف المنهج مع هذه المهارات، حيث كانت مهارات التصنيف في المرتبة الأولى من تضمين أهداف منهج الفقه المطور، بينما جاءت هذه المهارة في المرتبة الرابعة وهذه مفارقة، والمتأمل في الجدول السابق يجد كذلك أن مهارات الإنتاج والتنبؤ جاءت في الترتيب الأول في محتوى منهج الفقه المطور، في حين كان ترتيبها في الأهداف الترتيب الثاني، أما عن مهارات التقويم فقد وردت في الترتيب الثاني بينما كان ترتيبها في الأهداف في الترتيب الثالث، أما عن مهارات الاستنتاج والفهم والتفسير فقد كان ترتيبهما مشابهًا لدرجة ورودهما في الأهداف، والمتأمل في الجدول السابق يلحظ وجود اضطراب في محتوى منهج الفقه في درجة تضمينه لمهارات التفكير العليا بصورة تتسق مع ورودها في أهداف هذا المنهج والتي تعد الضابط الحقيقي لبنائه وتصميمه، ويمكن للباحث تفسير ذلك بأنه ربما السبب في هذا يرجع إلى أن مصممي منهج الفقه المطور يرون أن مهارات الإنتاج والتنبؤ تتضمن جميع مهارات التفكير العليا السابقة، لأنه لكي يصوغ تعريفًا صحيحًا لمصطلح فقهي ما لابد عليه أن يفهم كافة التعريفات السابقة، ولكي يصل إلى حكم شرعي لابد أن يستدل على ذلك من خلال الاستناد إلى مجموعة من الأدلة، مع طرح العديد من الأمثلة المشابهة؛ لفهم الأحكام الفقهية، وإن كان الباحث يرى أنه كان من الأولى أن يكون هناك اتساقًا بين ما ورد في الأهداف وما يجب أن يضمن في محتوى منهج الفقه.

ثالثًا: مهارات التفكير العليا في أنشطة منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية:

قام الباحث بحساب درجة توافر مهارات التفكير العليا في أنشطة منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من خلال حساب النسب المئوية للمهارات الرئيسة والفرعية، وتم ذلك بتجميع عدد التكرارات الخاصة بنوعي التوافر (الصريح، والضمني)، وكشفت الدراسة النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (4)

يوضح مدى تضمين مهارات التفكير العليا في أنشطة منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية

مهارات التفكير العليا	نوع التوافر			النسبة	النسبة
	درجة التوافر	صريح	ضمني	النسبة المئوية للصريح %	المئوية للضمني %	المئوية الكلية %
أولاً: مهـــــارات الفهـــــم والتفسير:						
1) استخلاص المصطلح الفقهي لعبارة معينة.	0	0	0	0	0	0

مهارات التفكير العليا	نوع التوافر			النسبة	النسبة
	درجة التوافر	صريح	ضمني	النسبة المئوية للصريح %	المئوية للضمني %	النسبة المئوية الكلية %
2) تفسير بعض الكلمات المفتاحية والتراكيب اللغوية الواردة بالدليل.	0	0	0	0	0	0
3) تلخيص المسائل الفقهية.	26	26	0	100	0	100
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات الفهم والتفسير	26	26	0	100	0	100
المجموع الكلي لمهارات الفهم والتفسير على مهارات التفكير العليا ككل = 100×674/26						3.85
ثانيًا: مهارات التصنيف:						
4) التمييز بين الأحكام الفقهية.	66	6	60	7.05	70.58	77.64
5) تصنيف الأعمال الفقهية إلى: أركان، وشروط، وفروض، وسنن، ومبطلات.	2	1	1	1.17	1.17	2.35
6) تحديد أوجه الشبه والاختلاف في المسائل الفقهية.	17	16	1	18.82	1.17	20
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات التصنيف	85	23	62	27.05	72.94	100
المجموع الكلي لمهارات التصنيف على مهارات التفكير العليا ككل = 100×674/85						12.61
ثالثًا: مهارات الإنتاج والتنبؤ:						
7) صياغة تعريف جامع مانع للمصطلح الفقهي.	14	14	0	7.44	0	7.44
8) التمثيل على بعض المسائل الفقهية.	37	37	0	19.68	0	19.68

مهارات التفكير العليا	نوع التوافر			النسبة	النسبة
	درجة التوافر	صريح	ضمني	المئوية للصريح %	المئوية للضمني %	النسبة المئوية الكلية %
9) الاستدلال بالمصادر الشرعية المختلفة على الأحكام الفقهية.	44	44	0	23.40	0	23.40
10)اقتراح الحلول الشرعية لبعض المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة في ضوء الأحكام الفقهية.	55	55	0	29.25	0	29.25
11)التنبؤ بالحكم الفقهي من خلال مقدمة معلومة.	38	31	7	16.48	3.72	20.21
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات الإنتاج والتنبؤ	188	181	7	96.27	3.72	100
المجموع الكلي لمهارات الإنتاج والتنبؤ على مهارات التفكير العليا ككل = 100×674/188						27.89
رابعًا: مهارات الاستنتاج:						
12)استنباط الأحكام الفقهية من الأدلة الشرعية.	32	32	0	16.58	0	16.58
13)استنتاج وجه الدلالة من المصادر الشرعية على الأحكام الفقهية.	0	0	0	0	0	0
14)استنتاج العلل الفقهية.	161	160	1	82.90	0.51	83.41
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات الاستنتاج	193	192	1	99.48	0.51	100
المجموع الكلي لمهارات الاستنتاج على مهارات التفكير العليا ككل = 100×674/193						28.63
خامسًا: مهارات التقويم:						
15)الحكم على بعض	181	181	0	99.45	0	99.45

مهارات التفكير العليا	نوع التوافر			النسبة	النسبة
	درجة التوافر	ك	ضمني	المئوية للصريح %	المئوية للضمني %	النسبة المئوية الكلية %
المسائل الفقهية المختلفة.						
16)تقويم مدى صحة الحكم الفقهي.	0	0	0	0	0	0
17)الحكم على ارتباط الدليل الشرعي بالحكم الفقهي.	1	1	0	0.54	0	0.54
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات التقويم	182	182	0	100	0	100
المجموع الكلي لمهارات التقويم على مهارات التفكير العليا ككل =182/674×100						27
المجموع الكلي لمهارات التفكير العليا = 674						%100

من خلال الجدول (4) يتضح أن أكثر مهارات التفكير العليا ورودًا في الأنشطة الواردة في منهج الفقه المطور كانت مهارات الاستنتاج بنسبة تقدر بـ (28.63%)، ثم تلاها مهارات الإنتاج والتنبؤ بنسبة (27.89%)، ثم مهارات التقويم بنسبة تقدر بـ (27%)، وفي المرتبة الرابعة مهارات التصنيف بنسبة (12.61%)، وأخيرًا مهارات الفهم والتفسير بنسبة (3.85%)، ويلحظ الباحث على هذه المهارات عدم اتساقها مع ما ورد من أهداف حيث إن مهارات التصنيف كانت أكثر مهارات التفكير العليا في الأهداف في حين جاءت مهارات الاستنتاج في المرتبة الأولى في درجة تضمنيها في الأنشطة، وتساوت مهارات الإنتاج والتنبؤ من حيث ورودها في المرتبة الثانية، وكذلك مهارات التقويم من حيث ورودها في المرتبة الثالثة، ووقعت مهارات الفهم والتفسير في المرتبة الأخيرة، معنى ذلك أن أربع مهارات رئيسة من مهارات التفكير العليا كانت متسقة مع أهداف منهج الفقه في حين اختلف هذا الاتساق في مهارتي التصنيف والاستنتاج.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة بأن منهج الفقه يقوم أساسًا على استنتاج الأحكام التفصيلية من أدلتها الشريعة المستنبطة من الكتاب والسنة، وعليه فإن ورود مهارات الاستنتاج في هذا الموضع يؤكد وعي مصممي مناهج الفقه المطور لأهمية هذه المهارة؛ لكونها من المهارات المحورية للفقه إجمالاً، ومهارات التفكير العليا بصفة خاصة.

رابعًا: مهارات التفكير العليا في جانب التقويم المضمن لمنهج الفقه لطلاب المرحلة الثانوية:

قام الباحث بحساب درجة توافر مهارات التفكير العليا في جانب التقويم لمنهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من خلال حساب النسب المئوية للمهارات الرئيسة والفرعية، وتم ذلك بتجميع عدد التكرارات الخاصة بنوعي التوافر (الصريح، والضمني)، وكشفت الدراسة النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (5)

يوضح مدى تضمين مهارات التفكير العليا في جانب التقويم الوارد بمنهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية

مهارات التفكير العليا	نوع التوافر			النسبة	النسبة
	درجة التوافر	صريح	**ضمني**	المئوية للصريح %	المئوية للضمني %	النسبة المئوية الكلية %
أولاً: مهـــارات الفهـــم والتفسير:						
1) استخلاص المصطلح الفقهي لعبارة معينة.	1	1	0	10	0	10
2) تفسير بعض الكلمات المفتاحية والتراكيب اللغوية الواردة بالدليل.	0	0	0	0	0	0
3) تلخيص المسائل الفقهية.	9	9	0	90	0	90
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات الفهم والتفسير	10	10	0	100	0	100
المجموع الكلي لمهارات الفهم والتفسير على مهارات التفكير العليا ككل =						
100×122/10						8.19
ثانيًا: مهارات التصنيف:						
4) التمييز بين الأحكام الفقهية.	2	1	1	7.14	7.14	14.28
5) تصنيف الأعمال الفقهية إلى: أركان، وشروط، وفروض،	1	0	1	0	7.14	7.14

مهارات التفكير العليا	نوع التوافر			النسبة	النسبة
	درجة التوافر	صريح	ضمني	المئوية للصريح %	المئوية للضمني %	النسبة المئوية الكلية %
وسنن، ومبطلات.						
6) تحديد أوجه الشبه والاختلاف في المسائل الفقهية.	11	11	0	78.57	0	78.57
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات التصنيف	14	12	2	85.71	14.28	100
المجموع الكلي لمهارات التصنيف على مهارات التفكير العليا ككل = 100×122/14						11.47
ثالثًا: مهارات الإنتاج والتنبؤ:						
7) صياغة تعريف جامع مانع للمصطلح الفقهي.	15	15	0	27.77	0	27.77
8) التمثيل على بعض المسائل الفقهية.	19	19	0	35.18	0	35.18
9) الاستدلال بالمصادر الشرعية المختلفة على الأحكام الفقهية.	8	8	0	14.81	0	14.81
10) اقتراح الحلول الشرعية لبعض المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة في ضوء الأحكام الفقهية.	8	8	0	14.81	0	14.81
11) التنبؤ بالحكم الفقهي من خلال مقدمة معلومة.	4	4	0	7.40	0	7.40
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات الإنتاج والتنبؤ	54	54	0	100	0	100

مهارات التفكير العليا	نوع التوافر			النسبة	النسبة
	درجة التوافر	لا يوجد	ضمني	المئوية للصريح %	المئوية للضمني %	النسبة المئوية الكلية %
المجموع الكلي لمهارات الإنتاج والتنبؤ على مهارات التفكير العليا ككل =						
			100×122/54			44.26
رابعًا: مهارات الاستنتاج:						
12) استنباط الأحكام الفقهية من الأدلة الشرعية.	9	9	0	37.5	0	37.5
13) استنتاج وجه الدلالة من المصادر الشرعية على الأحكام الفقهية.	0	0	0	0	0	0
14) استنتاج العلل الفقهية.	15	15	0	62.5	0	62.5
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات الاستنتاج	24	24	0	100	0	100
المجموع الكلي لمهارات الاستنتاج على مهارات التفكير العليا ككل = 100×122/24						19.67
خامسًا: مهارات التقويم:						
15) الحكم على بعض المسائل الفقهية المختلفة.	20	20	0	100	0	100
16) تقويم مدى صحة الحكم الفقهي.	0	0	0	0	0	0
17) الحكم على ارتباط الدليل الشرعي بالحكم الفقهي.	0	0	0	0	0	0
مجموع الأبعاد الفرعية لمهارات التقويم	20	20	0	100	0	100
المجموع الكلي لمهارات التقويم على مهارات التفكير العليا ككل =100×122/20						16.39
المجموع الكلي لمهارات التفكير= 122						%100

من خلال الجدول (5) يتضح أن أكثر مهارات التفكير العليا تضمينًا في عنصر التقويم باعتباره أحد عناصر منهج الفقه المطور كانت مهارات الإنتاج والتنبؤ بنسبة تقدر بـ (44.16%)، ثم تلاها مهارات الاستنتاج بنسبة (19.67%)، جاءت في المرتبة الثالثة مهارات التقويم بنسبة (16.39%)، ثم مهارات التصنيف في المرتبة الرابعة بنسبة (11.47%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة مهارات الفهم والتفسير بنسبة (8.19%)، والمتأمل في النتيجة السابقة يجد عدم اتساق مهارات التفكير العليا مع ما ورد من أهداف المنهج حيث جاءت مهارات الإنتاج والتنبؤ في المرتبة الأولى في جانب التقويم، بينما جاءت مهارات التصنيف في المرتبة الأولى في الأهداف، وجاءت مهارات الاستنتاج في المرتبة الرابعة في الأهداف بينما في جانب التقويم جاءت في المرتبة الثانية، ووردت مهارات التقويم في الترتيب الثالث في كلا الجانبين، بينما جاءت مهارات الفهم والتفسير في الترتيب الخامس في كلا الجانبين.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة بوجود حالة من عدم الاتساق بين ما ورد في أهداف منهج الفقه، وما تضمن في التقويم؛ لأن الأهداف تعد المحك الأساسي لبناء كافة عناصر منظومة المنهج المدرسي، ومن ثم كان يجب على القائمين على هذا المنهج مراعاة حسن الاتساق بين مهارات التفكير من جهة، مع حسن التدرج لهذه المهارات من جهة أخرى، حتى يسهم هذا المنهج في تنمية هذه المهارات لدى هؤلاء الطلاب.

التصور المقترح لتضمين مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية: لكي لا تكون التوصيات السابقة مجرد توصيات نظرية فإن الباحث سيقدم تصورًا نظريًا لكيفية تضمين مهارات التفكير العليا تضمينًا إجرائيًا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية، وسوف يتم ذلك على النحو الآتي:

1) **المقصود بالتصور المقترح:** يقصد بالتصور المقترح في هذه الدراسة وضع مخطط عام لتضمين مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال تحديد أهداف هذا التصور، وتحديد محتواه، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم المتبعة بحيث يراعى في هذا التصور التكامل بين مهارات التفكير العليا الرئيسة والفرعية.

2) **مكونات التصور المقترح :**

يتكون التصور المقترح من العديد من المكونات وهي: الأهداف، والمحتوى، وإستراتيجيات التدريس والتعلم المتبعة، وأخيرًا أساليب التقويم؛ ولمزيد من العرض سيتناول الباحث ما يلي:

أولاً: أهداف التصور المقترح:

يستهدف هذا التصور تنمية مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وذلك على النحو التالي:

1) يستخلص الطالب المصطلح الفقهي لعبارة معينة.
2) يفسر بعض الكلمات المفتاحية والتراكيب اللغوية الواردة بالدليل.
3) يلخص المسائل الفقهية.
4) يميز بين الأحكام الفقهية.
5) يصنف الأعمال الفقهية إلى: أركان، وشروط، وفروض، وسنن، ومبطلات.
6) يميز أوجه الشبه والاختلاف في المسائل الفقهية.
7) يصوغ تعريفًا جامعًا مانعًا للمصطلح الفقهي.
8) يمثل لبعض المسائل الفقهية.
9) يستدل بالمصادر الشرعية المختلفة على الأحكام الفقهية.
10) يقترح الحلول الشرعية لبعض المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة في ضوء الأحكام الفقهية.
11) يتنبأ بالحكم الفقهي من خلال مقدمة معلومة.
12) يستنبط الأحكام الفقهية من الأدلة الشرعية.
13) يستنتج وجه الدلالة من المصادر الشرعية على الأحكام الفقهية.
14) يستنتج العلل الفقهية.
15) يحكم على بعض المسائل الفقهية المختلفة.
16) يقوِّم مدى صحة الحكم الفقهي.
17) يحكم على ارتباط الدليل الشرعي بالحكم الفقهي.

ثانيًا: محتوى التصور المقترح:

يتضمن محتوى التصور المقترح مجموعة من الموضوعات الفقهية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6)

يوضح الموضوعات الفقهية المضمنة في التصور المقترح

المسلسل	الموضوع	عدد الحصص
1 -	**الوكالة**	حصتان
2 -	**العارية**	حصتان
3-	الشركات	ثلاث

ثالثًا: إستراتيجيات التدريس والتعلم للتصور المقترح:

يقترح الباحث مجموعة من إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمكن توظيف الطلاب والمعلمين لها، وتتضمن هذه الإستراتجيات العديد من الإستراتيجيات التي تمثل إستراتيجيات مرحلية متتابعة بحيث تقود كل إستراتيجية إلى التي تليها، ومن هذه الإستراتيجيات ما يلي:

أ- **إستراتيجية التخطيط** Planning Strategy:

وتعتمد هذه الإستراتيجية على تحديد الطالب لأهدافه قبل تنفيذ المهمة، وتوليد أسئلة واستنتاجات ترتبط بالموضوع، وتحليل المهمة بغرض الاستفادة منها في تنظيم عملية التعلم، علاوة على أنها تساعده في معالجة المعلومات وتفعيل بعض الجوانب المتعلقة بخلفيته المعرفية، مما يساعد على فهم وتنظيم المادة التي يرغب في تعلمها بسهولة ويسر (سالم ، وزكي 1430: 194).

وهي إستراتيجية تتعلق بتحديد الأهداف المرحلية للتعلم، ووضع جداول للمذاكرة، أو خطط يتم بموجبها دراسة مادة علمية محددة، وهذه الخطط قد تكون يومية أو أسبوعية أو شهرية أو سنوية، وقد تكون الخطط مكتوبة أو غير مكتوبة، ورغم ذلك يلتزم المتعلم بتنفيذها (دعدور، 2002 : 90).

وتسير إجراءات إستراتيجية التخطيط فيما يلي (عبيد، 1429:218):

1- وعي المتعلم بالمعلومات السابقة، ويتمثل في:
   - قدرته على استدعاء معلومات سابقة من مخزون الذاكرة، تكون ذات صلة بالمشكلة التي يتناولها.
   - قدرته على استدعاء إستراتيجيات من مشكلات سابقة مماثلة أو مرتبطة بالموقف المنشغل به ذهنيًا.
2- وعي المتعلم بمستوى فهمه وإدراكه للمشكلة، ويتمثل في:
   - وعيه بدرجة إدراكه للهدف الذي يسعى إلى تحقيقه.
   - قدرته على إدراك أبعاد المشكلة وتوصيفاتها.
3- وعي المتعلم بمستوى ذكائه من حيث القوة والضعف ويتمثل في:
   - مدى ارتباط وعيه بقدرته على فهم المشكلة.

ومن إجراءات إستراتيجية التخطيط ما يلي: (دعمس، 1429: 80):

1- تحديد الهدف أو الشعور بوجود مشكلة، وتحديد طبيعتها.
2- اختيار إستراتيجية التنفيذ ومهاراته.
3- ترتيب تسلسل الخطوات.
4- تحديد الخطوات المحتملة.

5- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.

6- التنبؤ بالنتائج المرغوب فيها أو المتوقعة.

ب- إستراتيجية المراقبة الذاتية Self – Monitoring Strategy:

وهي تشير إلى تقييم مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعة للأداء، وتوليد التغذية الراجعة التي ترشد إلى السلوكيات التالية، كما أنها تتضمن الانتباه المتعمد من قبل الطالب إلى أشكال السلوك المختلفة التي تصدر عنه؛ بغرض مراقبة التقدم نحو الأهداف المخطط لها سلفًا (رشوان، 1426: 56).

وتقوم هذه الإستراتيجية على مراقبة الأداء عند تنفيذ مهمة ما، وقد عرفتها دروزة (2004: 105) بأنها التفكير في أهداف المهمة، وفي كيفية تحقيقها بترتيب معين، وبمعنى آخر معرفة أي الأهداف الجزئية التي ستنجز قبل غيرها، ومعرفة إلى أي مدى تتحقق الأهداف الجزئية المؤدية إلى الهدف الكلي، وإقرار متى سينتقل الفرد إلى الخطوة الثانية في تحقيق الهدف، واختيار الإستراتيجية المناسبة للعمل، وتحديد الإعاقات التي اعترضت سيره، ومعرفة كيفية التغلب عليها.

بينما يرى الفرماوي ورضوان (2004: 97) بأنها إحدى عمليات التنظيم الذاتي التي يقوم بها الفرد لتقدير حالات التقدم النسبي التي حققها الفرد في ضوء ما رسمه من أهداف سابقة؛ وذلك من خلال تدريب حسه الميتامعرفي، حيث ينتج عنها تغذية مرتدة توجه الممارسات اللاحقة للأداء.

ومن إجراءات إستراتيجية المراقبة الذاتية ما قدمه أبو جادو ونوفل (1427: 352) كما يلي:

1- المحافظة على الهدف في بؤرة الاهتمام.

2- المحافظة على مكان الهدف متسلسلاً.

3- معرفة زمن تحقق الهدف الفرعي.

4- اتخاذ القرار بالانتقال إلى العملية التالية.

5- اختيار العملية التالية المناسبة.

6- اكتشاف الأخطاء والمعيقات.

7- معرفة كيفية معالجة الأخطاء وتجاوز المعيقات.

ويرى زيتون (1429: 206) بأن إستراتيجية المراقبة الذاتية تسير في خطوات هي:

1- القدرة على إبقاء الهدف في بؤرة الاهتمام.

2- الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، ومعرفة متى يتحقق الهدف، ومتى يجب الانتقال إلى الخطوات التالية في أثناء تنفيذ الخطة.

3- اكتشاف العقبات والأخطاء في أثناء تنفيذ الخطة، ومعرفة كيفية التغلب عليها، والتخلص منها.

ج- إستراتيجية التقويم الذاتي Self- Evaluation Strategy:

وتقوم على حكم الطالب على نواتج أدائه السلبية، حيث إنها تمكنه من تعديل الإستراتيجيات التي يستخدمها تعديلاً يقوم على الاعتماد على إستراتيجية أكثر كفاءة في تحقيق الهدف، كما أنها تعاونه في تحديد درجة العون أو المساعدة التي يطلبها من الآخرين، أو قد يعيد الطالب ترتيب بيئة التعلم بما يساعد على تحقيق الأهداف، وتبرز أهمية إستراتيجية التقويم الذاتي في إسهامها في توجيه انتباه الطالب إلى مواضع ضعفه، ومدى فاعلية الإستراتيجية المستخدمة، ومدى تحقق الأهداف المرغوبة، كما أن لهذه الإستراتيجية وظيفة معرفية بجانب كونها من إستراتيجيات ما وراء المعرفة (رشوان ، 1426: 59).

وهي من الإستراتيجيات التي تظهر مدى تحقق الهدف، وحكم الطلاب على ذواتهم في أثناء تنفيذ المهمة، ومن إجراءات إستراتيجية التقويم الذاتي ما يلي (جروان،2013: 53):

1- تقييم مدى تحقق الهدف.
2- الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
3- تقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت.
4- تقييم كيفية تناول العقبات أو الأخطاء.
5- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

ويرى عبيد (1429: 219) بأن إستراتيجية التقويم الذاتي تسير في مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: تقويم المتعلم للخطوات التي جرى اتخاذها، ويتمثل في:

- تشخيص ما تم تعلمه.
- تشخيص الأهداف التي كان يسعى إليها منذ البداية.

المرحلة الثانية: تقويم المتعلم بفاعلية وكفاءة إستراتيجيته في العمل، وتتمثل في:

- حكم المتعلم على نفسه، وعلى قدرته على التعلم من حل المشكلة أو تحقيق الهدف.

ويذكر عصر (2001: 294) أن إجراءات إستراتيجية التقويم الذاتي تتمثل في:

1- قياس مدى تحقق الهدف.
2- الحكم على مدى كفاية النتائج والتدقيق فيها.
3- تقويم مناسبة الخطوات المتبعة.
4- قياس ومعالجة المشكلات والأخطاء.
5- الحكم على فاعلية الخطة وأدائها.

في ضوء العرض السابق لإجراءات إستراتيجية ما وراء المعرفة يمكن للباحث تحديد الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونيه، ويتم ذلك من خلال ما يلي:

1- توزيع الطلاب على مجموعات صغيرة يتراوح عدد كل مجموعة من (3 – 6) طلاب في المجموعة الواحدة.

2- التنوع في توزيع الطلاب بحيث تتضمن كل مجموعة مستويات تحصيلية مختلفة (مرتفعي التحصيل، متوسطي التحصيل، منخفضي التحصيل).

3- توزيع الأدوار على كل مجموعة بحيث تتضمن كل منها ما يلي:

- طالب مسجل لبيانات المجموعة وتقاريرها.
- طالب منسق للمجموعة (قائد).
- طالب ملاحظ.
- الثلاثة طلاب الأخر أعضاء في المجموعة.

4- توزيع المهام المحددة لكل مجموعة.

5- توزيع أوراق عمل بالمهام المحددة.

الخطوة الثانية: التخطيط لأداء المهمة في منهج الفقه، ويتمثل في الإجراءات التالية:

1- تحديد الأهداف المراد تحقيقها في منهج الفقه.

2- اختيار الإجراءات المراد أداؤها.

3- ترتيب الإجراءات.

4- تحديد المشكلات المحتملة عند دراسة منهج الفقه.

5- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة بعد دراسة منهج الفقه.

الخطوة الثالثة: التسميع والمراقبة الذاتية والتأمل، وتتمثل في الإجراءات التالية:

1- تكرار الآيات والأحاديث القرآنية المرتبطة بالمسألة الفقهية.

2- وضع خطوط أسفل الأدلة والشواهد الفقهية.

3- مداومة التركيز على الهدف المحدد سلفًا.

4- كتابة بعض التعليمات أو التعليقات الإضافية المرتبطة بالمسألة الفقهية.

5- الحفاظ على تتابع الإجراءات عند دراسة منهج الفقه.

6- تعرف مدى تحقق الأهداف الفرعية.

7- تقرير متى يتم الانتقال من خطوة إلى خطوة أخرى عند دراسة منهج الفقه.

8- اختيار الإجراء المناسب للخطوة التالية.

9- تحديد الإعاقات التي تعترض المتعلم في أثناء دراسة منهج الفقه.

10- تحديد كيفية التغلب على هذه الإعاقات.

11- حث الطلاب على ذكر بعض المعلومات أو الأحكام الواردة في الموضوع الفقهي.

12- إضافة تفصيلات أو معلومات جديدة أو خبرات سابقة تتصل بالموضوع الفقهي.

13- المقارنة بين موضوعين فقهيين أو حكمين فقهيين.

الخطوة الرابعة: مرحلة التوسع والتقويم الذاتي، ويتمثل في الإجراءات التالية:

1- التقويم المبدئي لمدى توفر المعلومات لاستنباط الحكم الشرعي.

2- توظيف المراقبة الذاتية في تحديد كفاية المعطيات المتاحة لإنجاز المهمة الفقهية.

3- حكم طلاب الصف الثاني الثانوي على مدى إنجازهم لأهدافهم الرئيسة والفرعية.

4- الحكم على مدى صحة الأحكام الفقهية المستنبطة.

5- تقييم مدى مناسبة الوسائل والأدوات لتحقيق الهدف.

6- تقييم مدى مناسبة الأنشطة العقلية والأدائية لتحقيق الهدف.

7- الربط بين معلوماته السابقة والمعلومات الجديدة المكتسبة من دراسة المسألة الفقهية.

8- التنبؤ بالأحكام التي يمكن التوصل إليها في المراحل التالية.

9- تلخيص الموضوع بكلمات قليلة.

10- إعادة صياغة الموضوع في شكل جديد، مثل: (خرائط مفاهيم، خريطة معرفية، رسوم بيانية، جداول، أشكال).

رابعًا: أساليب التقويم في التصور المقترح:

يقترح الباحث عدة أنماط من التقويم على النحو التالي:

- **التقويم المبدئي:** والهدف منه تحديد مدى امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات التفكير العليا، ويتم ذلك من خلال حث الطلاب على ممارسة بعض العمليات العقلية(والتي تتضمن مهارة أو أكثر من مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور).
- **التقويم المرحلي (التكويني):** ويتم ذلك بعد إكساب الباحث لمهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور، أو عند انتقاله من مهارة إلى مهارة أخرى.
- **التقويم الختامي:** ويتم ذلك بعد الانتهاء من دراسة الموضوع؛ ليقف الباحث على مدى اكتساب الطلاب لمهارات التفكير العليا المضمنة في منهج الفقه المطور، ويتم جميع أشكال التقويم من خلال تكليف الطلاب بالإجابة عن بعض الأسئلة(من

الاختيار من متعدد، أو المزاوجة، أو القيام بنشاط ما يستنتج من خلاله حكمًا، أو دليلاً، أو علة).

توصيات الدراسة ومقترحاتها

في ضوء نتائج الدراسة السابقة يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة تضمين مهارات التفكير العليا في منظومة منهج الفقه المطور بعناصره المختلفة (أهدافًا، ومحتوى، وأنشطة، وتقويمًا).
- تطبيق التصور النظري المقدم في الدراسة الحالية عمليًا، وذلك بتضمينه في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- ضرورة بناء مناهج الفقه بناءً جديدًا يستثير مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، ويشجعهم على تنميتها، بما يعين على تكوين جيل جديد مفكر، يبحث عن العلل والأسباب، ويستكشف الأدلة ويستنتج الأحكام ويصدر رأيًا تجاهها، بحيث يستند هذا الرأي على دليل صحيح موثوق به.
- أن يراعي في تضمين مهارات التفكير العليا في منهج الفقه التسلسل والتدرج المنطقي، بحيث يبدأ من المهارات التي تمثل عتبات أساسية للمهارات اللاحقة؛ أي أنه يبدأ من مهارات الفهم والتفسير؛ ليصل إلى المهارات العليا وهي مهارات التقويم.
- ضرورة الاهتمام بالأنشطة الإثرائية؛ حيث إن الباحث يرى أن هذه الأنشطة تعد مجالاً ثريًا وخصبًا لاستثارة هذه المهارات لدى الطلاب، كما أنها تحفزهم على تعليم أنفسهم بأنفسهم، وذلك ببحثهم الدائم والمستمر عن المعلومة أو المصدر، أو الحكم، أو العلة، أو الدليل الفقهي.
- ضرورة إرشاد الطلاب على إعمال عقولهم في أثناء دراستهم لمنهج الفقه، وذلك بإتاحة الفرصة أمامهم لممارسة هذه المهارات ممارسة عملية، وذلك بتشجيعهم على استنباط الأحكام الفقهية، واستخراج الأدلة الموصلة لهذه الأحكام، والبحث عن علة هذا الحكم، وذلك أولى من إعطائهم أحكامًا فقهية جاهزة للمسألة الفقهية.
- ضرورة تدريب معلمي العلوم الشرعية على الإستراتيجيات الحديثة التي من شأنها تنمية هذه المهارات.
- بناء بطارية من الاختبارات في مناهج العلوم الشرعية والتي تشخص مدى امتلاك الطلاب لمهارات التفكير العليا.

وباستعراض التصور المقترح ومكوناته وتوصيات الدراسة الحالية، يكون قد تحقق الهدف العام الذي تسعى إليه الدراسة، والمتمثل في التحقق من مدى توافر مهارات

التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية، وتقديم تصور نظري لكيفية تضمين هذه المهارات في المحتوى القائم، وعليه يقترح الباحث البحوث والدراسات الآتية:

- تقويم مناهج الفقه لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير العليا اللازمة لهم.
- تقويم مهارات التفكير العليا المضمنة في منهج الفقه لدى الطلاب بمراحل التعليم العام: دراسة تشخيصية تتبعية.
- دراسة مقارنة لمهارات التفكير العليا في منهج الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية.
- دراسة تشخيصية لمدى امتلاك معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير العليا اللازمة لهم، وانعكاس هذه المهارات لدى طلابهم.
- تطوير مناهج الفقه لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة في ضوء مهارات التفكير العليا.
- دراسة تشخيصية للصعوبات المرتبطة بمهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة المتوسطة أو الثانوية.
- بناء برنامج متكامل في العلوم الشرعية لتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير العليا المضمنة في منهج الفقه لدى الطلاب بمراحل التعليم العام.
- تنظيم بنية محتوى مناهج الفقه بمراحل التعليم العام في ضوء مهارات التفكير العليا اللازمة لهم.

المراجع

أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر(1427). *تعليم التفكير: النظرية والتطبيق*. عمَّان – الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الأكلبي، مصلح (1428). *فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، كلية التربية: مكة المكرمة.

باريان، قيس بن عوض (1407). *تقويم مناهج الفقه في المرحلة المتوسطة بنين من وجهة نظر معلمي الفقه وموجهي التربية الإسلامية بمكة المكرمة بالمملكة العربية*

السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

بكار، عبد الكريم (2002). لماذا نحب التفكير؟ *مجلة المعرفة، العدد (83)*، ص ص (32 – 40).

الترمذي، محمد بن عيسى (2002). *سنن الترمذي: الجامع الصحيح*. بيروت: دار ابن حزم.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2013). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. ط 6 ، عمّان – الأردن: دار الفكر.

الحرشان، إيناس بنت عيسى (1430). *مدى تلبية مقرر الفقه للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية لحاجات الطالبات*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.

خاطر، محمود رشدي، وآخرون (1989). *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة*. القاهرة: دار المعرفة.

الخطيب، عبد الحكيم إسماعيل (2008). *تطوير برنامج تعليمي قائم على المنحنى الاستقصائي وقياس فاعليته في التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا في مبحث التربية الإسلامية لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي في دولة الإمارات*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمَّان العربية للدراسات العليا: عمَّان.

دروزة، أفنان نظير (2004). *أساسيات في علم النفس التربوي: إستراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم*. عمّان – الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

دعدور، محمد السيد (2002). *إستراتيجيات التعلم نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد*. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

دعمس، مصطفى نمر (1429). *مهارات التفكير*. عمّان – الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.

رشوان، ربيع عبده (1426) *التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

الريس، هند بنت صالح (1418). *تقييم محتوى منهج الفقه في المرحلة المتوسطة (بنات) في ضوء المفاهيم الفقهية اللازمة للطالبات*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

الزهراني، مسفر (2003). *إستراتيجيات الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم بين الأصالة والمعاصرة*. مكة: دار طيبة الخضراء للنشر والتوزيع.

زيتون، حسن حسين (1429). *تنمية مهارات التفكير: رؤية إشراقية في تطوير الذات*. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

سالم، محمود عوض الله، وزكي، أمل عبد المحسن (1430). *صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي*. القاهرة: مطبعة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

السرور، ناديا (2005). *تعليم التفكير في المنهج المدرسي*. عمَّان – الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد (2011). *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية*. ط5 عمَّان – الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

طعيمة، رشدي أحمد (1429). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الباري، ماهر شعبان (2012). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير العليا في النحو العربي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببنها. *المجلة التربوية، المجلد السادس والعشرون، العدد (102)، الجزء الثاني*، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، ص ص (347 –416).

عبد الحليم، أحمد المهدي، وآخرون (2008) *المنهج المدرسي المعاصر*. تحرير رشدي أحمد طعيمة، عمَّان – الأردن: دار المسيرة.

عبيد، وليم (1429). *إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة: أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية*. عمَّان – الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العتوم، عدنان، والجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق (1427). *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. عمَّان – الأردن: دار المسيرة.

العتيبي، صالح سعود (1426). *تحليل محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي في ضوء القضايا الفقهية المعاصر*ة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

عصر، حسني عبد الباري (2001). *التفكير: مهاراته، وإستراتيجيات تدريسه*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عطا، إبراهيم محمد (1992). *المناهج بين الأصالة والمعاصرة*. القاهرة: مكتبة المعرفة الجامعية.

عفانة، عزو، واللولو، فتحية (2004). *المنهاج المدرسي*. كلية التربية: الجامعة الإسلامية غزة.

العقاد، عباس محمود (د. ت) *التفكير فريضة إسلامية*. بيروت: المكتبة العصرية.

عميرة، إبراهيم (1997). *المنهج وعناصره*. ط2، القاهرة دار المعارف.

الفرماوي، حمدي، ورضوان، وليد (2004). *الميتامعرفية بين النظرية والبحث*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

القحطاني، ثابت بن سعيد (1430). *مدى تناول مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للقضايا الفقهية المعاصرة واتجاهات الطلاب نحو دراستها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

قطامي، نايفة (2001). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قورة، حسين سليمان (1981). *دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي*. القاهرة: دار المعارف.

المالكي، عدنان بخيت (1429). *تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

المحيميد، بندر محمد (1431). *تقويم منهج الفقه للصف الأول الثانوي (بنين) في ضوء معايير الجودة المقترحة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.

مصطفى، صلاح عبد الحميد (1425). *المناهج الدراسية: عناصرها وأسسها وتطبيقاتها*. ط2، الرياض: دار المريخ.

موسى، مصطفى إسماعيل (1427). *الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية*. ط2، العين: دار الكتاب الجامعي.

الهزايمة، لؤي عباس (2008). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات التدريس المبنية على نظرية معالجة المعلومات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التربية الإسلامية في سلطنة عمان*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمَّان العربية للدراسات العليا: عمَّان.

(1987). *Assessing higher order* ، Jennifer R، Judith A. & Salmon ،Arter *thinking skills* : Issues and practices Conference proceeding . Washington: Center for Performance Assessment .

Harper ، Jane & Lively ، Madeleine (1988) .We have got the HOTS for foreign languages : Higher order thinking skills . Tarrant County Junior College ، *Educational Resources Information Center (ERIC) ، pp. 1-20* ، ED 294641.

Householter، Ines & Schrock ، Geradine (1997) . Improving higher order thinking skills of students . An Action Research ، Saint Xavier University .

Faranak (2011). *Higher* ، Laudwika & Rohani، Goodson، F. J،King *teaching strategies & ،order thinking skills: definition* the ،*Assessment.* Washington: Educational services program center for advancement of learning and assessment.

Newmann، F.M (1995). *Higher Order Thinking in the High School Curriculum.* Kendal/ Hunt Publishing Company.

Peirce ، William (2006) . Designing rubrics for assessing higher order thinking . *Paper Presented at AFACCT ، Howard Community College ، Columbia ، 13 January* ،pp. 1 – 15.

Glenda (2011). Higher order thinking . ، Alice & Thorne ،Thomas *Available on : http:// www.cdl.org/resource-library/articles/ higorderthinking.php.*

Bruce R. (2007) . *Higher order thinking skills: Challenging* ،Williams *all students to achieve* . California : Corwin Press .

Evaluating The Developed Fiqh Curriculum for Saudi Secondary School Students in Light of High Order Thinking Skills (HOTS)

Dr. Naif Alosaimi
University of Dammam - Kingdom of Saudi Arabia
dr.naifosaimi@gmail.com

Abstract: This study aimed to evaluate the devolved Fiqh curriculum for Saudi secondary school students in light of higher order thinking skills (HOTS)، To Achieve this purpose the researcher prepared a list of high order thinking skills which suitable for this students، and transferring this a list to content analysis criterion and the researcher evaluated the developed Fiqh Curriculum in kingdom secondary schools Saudi Arabia Students (Objectives، Content، Activities & the evaluation component)، after content analysis the researcher prepared a theoretical suggestion، for implementing skills of higher order thinking skills (HOTS) in the current curriculum.

The results showed that the Implementing of high order thinking skills in the developed Fiqh curriculum was inconsistency throughout its major skills and sub-skills for higher order thinking skills (HOTS) the results showed in the classification skill was the first skill in the objective curriculum (50.81%) ،Production and prediction skill was the first in the content (37.76%)، Inference skill was the first in the activity (28.63%)، and Production and prediction skill was the first in the evaluation (44.16%). The researcher recommended the construction of new curriculum for the students of secondary schools which was implementing this skills and supports the growing of new generation who knows how to seek for reasons، causes، discover evidences and then take decisions and develop opinions based on authentic evidences. In conclusion، the researcher presented a group of research projects to be implemented in the educational field in response to such recommendation**.**

Keywords**:** The developed Fiqh Curriculum، High Order Thinking Skills، Evaluation، Secondary School Students**.**