د. أسماء إذبلا
مفتشة تربوية – أكاديمية الدرار البيضاء – سطات (المغرب)
asmaaidaballa@gmail.com

Received: 20/12/2023
Revised: 4/1/2024
Accepted: 20/1/2024
Published:25/1/2024

طرق التدريس الحديثة ودورها في تطوير الدرس الفقهي
" طرق تدريس المهارات الفقهية نموذجا "

الملخص

تعد المهارات عنصرا أساسيا في تعليم المواد الدراسية عموما والشرعية على وجه الخصوص؛ فالمواد الشرعية تتضمن إلى جانب رصيدها المعرفي منظومة من القيم ومجموعة من المهارات لا يكتمل تحصيل الطالب لهذه المواد إلا بالتمكن منها جميعها على مستوى التنظير والممارسة.

والمهارات الفقهية تحتاج لتعلمها من قبل طلبة العلم الشرعي اعتماد طريقة في التدريس تزاوج بين الجانب النظري والتطبيقي؛ إذ التمكن من المعارف الشرعية وحدها لا يكفي لتكوين جيل من الطلبة يقوى على ممارسة الفقه وتنزيله، بل لا بد من مباشرة عمل الفقيه عن طريق التدرب على مهاراته للتمكن من قدراته؛ لذا فإن تدريس المهارات الفقهية يحتاج إلى اعتماد طرق التدريس النشيطة التي تجعل المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية، وهذا لا يعني الاستغناء المطلق عن الإلقاء بجميع أشكاله في المدرجات الجامعية، بل المقصود المزاوجة بين تقديم المعارف الشرعية إلى طلبة العلم، وبين وضعهم في مواقف تعليمية مبرمجة لتدريبهم على المهارات الفقهية.

الكلمات المفتاحية: الدرس الفقهي – المهارات الفقهية – طرق التدريس.

Abstract

Skills are an essential element in teaching school subjects in general and Sharia in particular, as Sharia subjects include, in addition to their knowledge balance, a system of values and a set of skills. Jurisprudence skills need to be learned by students to adopt a method of teaching that marries the theoretical and practical aspects, as mastery of legal knowledge alone is not enough to form a generation of students who are able to practice and download jurisprudence. Therefore, the teaching of jurisprudential skills needs to adopt active teaching methods that make the learner at the heart of the educational and learning process; its main goal is to train the student and train him to become a producer of knowledge and not just a consumer of it.

Keywords: Fiqh lesson - jurisprudential skills - teaching method

المقدمة

تعد طرق التدريس باختلاف أنواعها و صيغها الموصلات أو من وسائل الاتصال الحقيقية الحاملة لرسالة التعلم، سواء كان محتوى هذه الرسالة معرفة أو قيمة أو مهارة أو غير ذلك.

وبتطور نظريات التربية في السنوات الأخيرة، التي أصبحت تعتمد في تكوينها وتطبيقها على استعدادات الفرد وحاجاته وحاجات المجتمع، وظروف البيئة، وبنمو علم النفس نموا امتد أثره، فيما امتد إليه من ميادين، إلى ميدان التربية، نشطت التجارب والأبحاث في الحقل التربوي، وسلط الضوء على مجموعة من طرق التدريس التي تجعل الطالب في قلب عملية التدريس.

و تعد طرق التدريس مجالا خصبا للبحث، خصوصا في علاقتها بالعلوم الشرعية، لما تحمله هذه العلوم من قيم سلوكية وأخلاقية، ومهارات، و ما ارتبطت به من طرق فردية أساءت لها بشكل ولد لدى الطلبة نفورا من تعلمها، فأهمية الطريقة تتركز بالأساس في كيفية استغلال محتوى المادة بشكل يمكن الطلبة من الوصول إلى الهدف المتوخى من دراستها وفق تسلسل منطقي يضمن إشراكه في الفعل التربوي، الشيء الذي يولد في نفسه الرغبة و الإقبال على تعلم هذه المادة أو تلك.

ومن المتفق عليه عند علماء التربية اعتبار الطريقة خادمة للمادة التعليمية التعلمية محققة لأهدافها بشكل يراعي الفئة المستهدفة، ولكل مادة دراسية طرق تناسب محتواها الديالكتيكي؛ إذ لا يمكن تصور طريقة في التدريس صالحة لكل المواد الدراسية ولكل المستويات العمرية، هنا يظهر بجلاء دور الأستاذ في حسن انتقاء ما يناسب من الطرق حسبما تقتضيه طبيعة المادة المدرسة.

مشكلة الدراسة:

الملاحظ في الساحة التعليمية التعلمية عموما، وفي مجال تدريس العلوم الإسلامية على وجه الخصوص، بعد الطريقة عن المادة المدرسة، بشكل أصبحت فيه الطريقة عبارة عن مجموعة من الخطوات يلم بها الأستاذ ويتدرب عليها ويستخدمها في كل المواقف بغض النظر عن طبيعة المادة المدرسة، وهذا ما أدى إلى:

1. جفاف المادة الدراسية.
2. عدم وضوح الهدف من دراسة المادة الدراسية في أذهان الطلبة.
3. انعدام أثر المادة الدراسية في حياة الطلبة وفي تنمية ملكاتهم الفكرية.

ومن هنا يمكن أن نتساءل:

- كيف يمكن لطرق التدريس أن تسهم في تكوين العقل الناقد، وتحصيل المناعة الفكرية لدى الطلبة والمتعلمين؟
- ما هي المبادئ العامة التي وقف عندها الباحثون، لترشيد عمل الأستاذ في اختيار أنسب الطرق لدرسه؟
- وما هي المعايير المعتمدة في اختيار وقياس مدى فاعلية هذه الطريقة أو تلك في موقف تعليمي بعينه؟

أهمية الدراسة:

يتم التركيز في هذه المقالة على طرق تدريس المهارات الفقهية، ولهذا الاختيار دواع ذاتية وأخرى موضوعية:

الدواعي الذاتية: يمكن اختزالها في تجربتي في الميدان التربوي؛ حيث اشتغلت في الأسلاك التعليمية الثلاث (الابتدائي – الثانوي الإعدادي – الثانوي التأهيلي) والآن أشتغل في مجال التفتيش التربوي، مما ولد لدي اهتماما خاصا بمجال طرق التدريس عموما، دراسة وتأليفا، وقد ولد هذا الاهتمام رغبة ملحة في الاستفادة من التراكم النظري الحاصل في هذا الميدان.

الدواعي الموضوعية: ترجع بالأساس إلى ندرة الدراسات في الموضوع، وتفاقم الحديث داخل الوسط الجامعي عن ظاهرة ضعف دافعية الطلبة وتدني مستوى تحصيلهم العلمي، الأمر الذي دفعني للبحث عن الأسباب الرئيسة لهذا التفاقم.

أهداف الدراسة:

الغاية من هذا البحث معالجة إشكالية تدريس المهارات الفقهية في المؤسسات الجامعية لطلبة العلوم الشرعية.

ويهدف بالأساس إلى تطوير تدريسية العلوم الشرعية عموما والفقهية على وجه الخصوص، وذلك من خلال تسليط الضوء على طرق التدريس في البيداغوجيات الحديثة وبيان دورها في تنمية الملكات الفكرية والمهارات الفقهية لدى طلبة العلم الشرعي، مع التركيز على تقديم أمثلة ومقترحات توضح التصور العام للدرس الفقهي في ظل ما وصلت إليه الأبحاث التربوية في مجال طرق التدريس.

منهجية الدراسة:

هذا البحث يتناول بالدراسة موضوع طرق التدريس في علاقتها بالدرس الفقهي، وقد وقع الاختيار على المهارات الفقهية باعتبارها كفايات أساس لا بد منها للطالب والباحث في المجال الفقهي، وهذا يتطلب اعتماد منهجية تزاوج بين الوصف والتحليل إلى جانب التركيب الذي تقتضيه عملية تنزيل الخطوات الإجرائية لطرق التدريس المعنية بالدراسة على الدرس الفقهي في مرحلة من المراحل التعليمية بالمدارس والجامعات.

تقسيم الدراسة:

لدراسة هذا الموضوع، أقترح تناوله في محورين أساسيين:

المحور الأول: طرق التدريس ومبادئها العامة.

المحور الثاني: المهارات الفقهية وطرق تدريسها.

خـــــاتمة: تتضمن أهم الخلاصات المتعلقة بدور طرق التدريس الحديثة في تطوير الدرس الفقهي.

المحور الأول: طرق التدريس ومبادئها العامة

أولا: مفهوم طرق التدريس.

تعددت تعريفات الباحثين لطرق التدريس واختلفت مرجعياتهم في تناول المفهوم، وفي ما يلي عرض موجز لبعضها:

يعرف ميالاري الطرق البيداغوجية بأنها: "مجموعة من المقاصد والأهداف والتطبيقات التربوية، الملتحمة، الموجهة نحو هدف مقبول، أو تم الإعلان عنه مسبقا".[1] ويضيف قائلا: "إنه من السهل الحديث ووصف الطريقة البيداغوجية على المستوى النظري، غير أنها لا تظهر في الواقع إلا من خلال شخصية المدرس الذي يستخدمها في ظروف معينة ومع مجموع تلاميذه الذين لهم بدورهم خصائصهم الخاصة".[2]

وعرفها الحسن اللحية بقوله: " هي مجموعة من المحاولات المصاغة والمطبقة حسب مبادئ محددة، لبلوغ معارف ومهارات تتطابق و الأهداف التربوية"[1]

وجاء في معجم علوم التربية لمجموعة من الباحثين: طرق التدريس: مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس و التي تبدو آثارها على ما يتعلمه المتعلمون.[2]

وعرفتها الدكتورة فاطمة الحسيني بقولها: "هي العمليات المنفذة من طرف المدرس في علاقة مع تقديم المحتويات قصد تحقيق أهداف معينة بمعية المتعلمين".[3]

وهي" مجموع الخطوات و القواعد و الإجراءات التي يقوم بها المدرس بقصد تنظيم عمله لبلوغ هدف تعليمي تربوي".[4]

وتعتبر من المكونات الأساسية للعملية التعليمية التعلمية، من خلالها يتفاعل كل من المدرس والطالب من خلال أنشطة و إجراءات تتوخى تحقيق الأهداف المرسومة.

يظهر من خلال ما سبق من التعريفات أن هناك مجموعة من المحددات تشكل في مجموعها مفهوما لطريقة التدريس وهي في الآن ذاته تميزه عن غيره من المفاهيم وأهمها:

- طرق التدريس شكل من أشكال التواصل بين المدرس و الطالب داخل العملية التعليمية التعلمية.
- تعتبر الطريقة الجسر الرابط بين المكونات الأساسية للعملية التعليمية التعلمية "المدرس – المتعلم – المحتوى الديداكتيكي".
- و هي مجموعة من الأنشطة و الإجراءات التي تظهر أثرها في تعلمات الطلبة.
- تهدف إلى تحقيق الأهداف المسطرة.
- وهي عبارة عن مجموعة من العمليات مطبقة وفق مبادئ و مرجعية محددة.
- طرق التدريس تتنوع حسب طبيعة الدرس والمادة الدراسية والفئة المستهدفة.

ثانيا: المبادئ العامة لطرق التدريس الفاعلة.

إن تأثر طريقة التدريس بالفلسفة ونظريات علم النفس أفرز في الساحة التعليمية التعلمية طرقا متعددة؛ إلا أنها في مجملها تستند إلى مبادئ عامة وقف عندها الباحثون، ولترشيد عمل الأستاذ في اختيار الأنسب منها لدرسه لا بد من الاعتماد على معايير للاختيار وأخرى لقياس مدى فاعلية هذه الطريقة أو تلك في موقف تعليمي بعينه.

ومهما تنوعت طرق التدريس تبقى هناك مبادئ مشتركة على المدرس مراعاتها، ولقد أولى كثير من الدارسين والمهتمين بشؤون التربية اهتماما بالغا بهذه المبادئ العامة، ومن بينهم ابن خلدون والغزالي وهربارت.

وفيما يلي بيان مختصر لأهم المبادئ العامة لطرق التدريس:

أ. التدرج من المعلوم إلى المجهول.

تثبت المعلومات الجديدة إذا ارتبطت بما هو معلوم لدى الطالب أي أن التعلم يبدأ من خبرة الطالب، ثم يتدرج ليواكب مستواه واستعداده، لأن الجديد يكون غريبا لا يؤلف بسهولة؛ ولضمان تماسك الحقائق في الذهن وبناء الشبكة المفاهيمية نحتاج إلى ربط القديم بالجديد.

من هنا تظهر ضرورة الانطلاق من تمثلات الطلبة حول الموضوع المدرَّس، وهي عبارة عن أفكار مسبقة تكونت لديهم من جراء خبرتهم السابقة في محيطهم السوسيوثقافي، وهي غالبا ما تكون خاطئة أو غير دقيقة في حيثياتها.

ب. التدرج من السهل إلى الصعب.

في هذا الصدد يقول الإمام ابن خلدون في مقدمته " اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان علم التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا."[7]

و يقول الإمام الغزالي " إن العلوم مرتبة ترتيبا طبيعيا، وبعضها طريق إلى بعض والموفق من راعى ذلك الترتيب والتدريج..."[8]

تتضح من خلال ما سبق أهمية مراعاة التدرج بمدارك الطلبة من السهل إلى الصعب في سيرورة بناء تعلماتهم، فكلما كانت طبيعة المحتوى التعليمي مترابطة ومتناسقة يبني بعضها بعضا،

يكون التعليم والتعلم ممكنين، وبهذا يكون المحتوى قد حقق أهم خاصية من خصائصه ضمن المقاربة الحديثة والمتمثلة في الانسجام مع الخصائص النفسية والعقلية والاجتماعية للمتعلمين.

ج. التدرج من البسيط إلى المركب.

وتنبني هذه القاعدة على أساس أن العقل في إدراكه للأشياء يبدأ بما هو بسيط إلى ما هو معقد.

يتقاطع هذا المبدأ إلى حد كبير مع المبدأ السابق؛ لاشتراكهما في التدرج بمدارك الطلبة لتحقيق الترابط والتماسك بين المعارف والمعلومات وفق تسلسل منطقي، فالتدريس الفعال هو الذي يواكب النمو المعرفي لدى الطالب، ويلائم نواتج تعلمه، ويساعده على تحقيق درجة أعلى من المعالجة للمعلومات والاكتشاف القائم على شبكته المفاهيمية.

د. التدرج من المحسوس إلى المعقول.

يقول إخوان الصفا " المعقولات هي في أوائل العقول ليست شيئا سوى رسوم المحسوسات الجزئية ملتصقة بطريقة الحواس "[9]

من هنا تظهر ضرورة التدرج من الأمثلة والتجارب الحسية إلى المدركات الكلية المعنوية؛ لأن أول مدركات الطالب هي المدركات الحسية، ومنها يتم الانطلاق لبناء ما هو معقول؛ لضمان ترسيخ هذا الأخير في ذهنه.

ثالثا: أنواع طرق التدريس

الطرق التربوية كثيرة في كتب التربية، لدرجة يجد الباحث فيها صعوبة بالغة في الخروج بتقسيم نهائي لها، إذ كل واحد من المؤلفين له وجهة نظره في التقسيم، تختلف باختلاف الأساس المعتمد عليه.

والنماذج المقترحة متنوعة بشكل كبير، وذلك راجع إلى منطلقات واضعيها، فالمعايير مختلفة ومتنوعة، وغالبا ما نرى مصنفات التربية تقسم الطرائق إلى ثلاثة أنواع أساسية وهي الطرائق التقليدية والطرائق الاستجوابية والطرائق النشيطة؛ و هناك كذلك تصنيف ديكورت وتصنيف ميالاري للطرائق البيداغوجية، ولأن موضوع المداخلة متعلق بتدريس العلوم الشرعية فإننا نركز على الطرق الأربعة الملائمة لطبيعة المادة: الإلقائية الاستقرائية والاستنباطية والبنائية.

أولا: التقسيم الثلاثي لطرائق التدريس[10].

- **الطرائق التقليدية:** تعتمد على تصور مميز للعمل التربوي، يقول جان كلود فيليو: تعتمد التربية التقليدية على الفرضية القائلة بأن المجتمع ثابت وغير متطور، لذلك تراها تحاول تكوين أطفال قادرين، عند بلوغهم مرحلة الكهولة، على التكيف مع قيم هذا المجتمع ومن هنا جاء لجوء التربية التقليدية إلى تلقين التلاميذ مضامين جاهزة ومضبوطة بصفة مسبقة، أي إلى تلقينهم مجموعة من المعارف والقيم والرموز التي تعتقد أنها صالحة لجعل الفرد يتلاءم مع وسطه الاجتماعي ويسعد بالعيش فيه.[11]

وهي طرق تجعل من المدرس المصدر الوحيد للمعرفة، وتنظر للتلميذ باعتباره صفحة بيضاء، فهي لا تعير اهتماما لخبرات المتعلم السابقة ولا تنطلق منها لبناء المعارف وترسيخ القيم والخبرات، كما انها ترتكز على محورية المدرس والمعرفة.

- **الطريقة الاستجوابية**: تعتمد هذه الطريقة غالبا على سؤال المعلم وجواب التلاميذ، وهي من أكثر الطرائق التربوية شيوعا في فصولنا، بل ومثالا يتوق أغلب المدرسين إلى تحقيقه، ظنا منهم أنها تدخل ضمن الطرائق النشيطة.

ومن المآخذ الرئيسة على الطريقة الاستجوابية تقييد المسار الفكري للمتعلم، وفي هذا الشأن يقول **بوستيك**: إن الطريقة الاستجوابية تحتوي على التباس جوهري، فهي من ناحية تتوق إلى جعل التلميذ يكتشف المعارف بنفسه، لكنها تخضعه بشدة إلى طريقة تفكير المعلم.[12]

ذلك أن الأسئلة التي يلقيها المدرس على تلاميذه من شأنها أن تضبط للفصل مسارا فكريا لا يمكن للتلاميذ أن يحيدوا عنه؛ فالتلميذ الذي يشارك في بناء الدرس يجيب على أسئلة المدرس أكثر مما يجيب عن تساؤلاته الفردية، زيادة على كون العقد الضمني الذي يربط بين طرفي الوضعية التربوية غالبا ما يجبر التلميذ على إجابة المدرس لا الإجابة عن سؤال الدرس، وهما أمران جد مختلفين.[13]

- **الطرائق النشيطة**: تفرض أن يكون المتعلم القطب الفاعل في الفصل، وهو القائم بالأعمال الموصلة إلى اكتشاف المعارف، فهي تهتم بتوفير فرص للمتعلم للبحث والاستقصاء والكشف عن المعارف والخبرات ذاتيا، وتعمل على تنمية قدراته العقلية والتفكيرية بحيث يصبح قادرا على اكتساب المعرفة ونقدها وتوظيفها.

وتعتمد الطرائق النشيطة على المبدأ القائل بأن الطالب هو مركز العملية التعليمية التعلمية، يقول كلاباراد في هذا الصدد: من الواجب أن تكون الطرائق والمناهج هي التي تحوم حول المتعلم لا أن يكون المتعلم هو الذي يحوم حول برنامج قد ضبط بمعزل عنه.[14]

وتمثل أعمال كل من ديوي وكلاباراد وبياجيه الركيزة النظرية التي مكنت من انطلاق الطرائق النشيطة وتطورها خلال النصف الأول من القرن العشرين.

ثانيا: تصنيف ديكورت.

" ينطلق ديكورت في تصنيفه من الإقرار بوجود علاقة بين المدرس والمتعلم في كل طريقة تربوية مهما تنوعت، وهذه العلاقة تكون دائما مرتبطة بالمحتوى التعليمي، وعلى هذا الأساس يقدم ديكورت أربع مجموعات من الطرق التربوية[15] وهي:

- **المجموعة الأولى:** يكون المدرس في إطارها هو الذي يقوم بدور تقديم وعرض المادة الدراسية، ويطلق ديكورت على هذه المجموعة اسم "أشكال العمل الإلقائي".
- **المجموعة الثانية:** وفي إطارها يكون المدرس و المتعلمون مشاركين في سيرورة تواصلية يصبح فيها المحتوى نتيجة لعطاءات هؤلاء المشاركين، ويطلق ديكورت على هذه المجموعة اسم "أشكال الحوار".
- **المجموعة الثالثة:** وفي إطارها " يمارس المتعلمون أنشطة متنوعة لا يسيرها المدرس إلا بصورة غير مباشرة؛ كإدماج كتاب مدرسي في إطار العمل، أو اقتراح وسيلة معينة من الوسائل الديداكتيكية " ويطلق ديكورت على هذه المجموعة اسم "أشكال البحث".
- **المجموعة الرابعة:** تقوم على أساس عمل المجموعات الذي يعد شكلا من أشكال النشاط التعليمي / التعلمي الذي يقوم أساسا بين المتعلمين.

ثالثا: الطريقة الإلقائية والأسس التي تقوم عليها.

جاء في معجم علوم التربية: " طريقة الإلقاء، طريقة يتولى فيها المدرس القيام بالنشاط الأكبر في عملية التدريس والشرح؛ فهو الذي يقوم وحده بإلقاء موضوع الدرس طوال الحصة، مع بعض المناقشات الفرعية، ويكتفي المتعلمون بتلقي المعلومات وتدوينها، إلى جانب عدة أسئلة للمراجعة والتطبيق في نهاية الدرس "[16]

ويطلق عليها البعض طريقة المحاضرة أو الطريقة التلقينية، وقد ارتبطت هذه الطريقة بالتدريس منذ أقدم العصور على أساس أن المدرس هو مالك للمعرفة، والمتعلم مجرد مستهلك لها.

وتعتمد الطريقة الإلقائية أو التلقينية، كما يدل عليها اسمها على تلقين المعلومات للطلبة في غياب شبه تام لتدخل هؤلاء في مختلف عمليات التعلم. وتمتاز بعدة خصائص منها:

- مركزية المدرس: يعتبر المدرس في الطريقة الإلقائية هو المصدر الوحيد للمعارف، هو الذي ينتقي مفردات مادته ويقدمها جاهزة للتلاميذ.
- طرق موحدة لا تراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين؛ لأنها لا تتمركز على نشاط المتعلم، ولذلك فهي تعتبر المتعلمين كلهم متساوون في نسب الذكاء وطريقة الاستيعاب.
- مركزية المعرفة وهيمنتها على القيم والمهارات؛ إذ أنه لا يتصور اكتساب القيم أو التدرب على مهارات في ظل الاقتصار في العملية التعليمية التعلمية على الطرق الإلقائية أو التلقينية.

ورغم كل الانتقادات التي وجهت للطريقة الإلقائية باعتبارها لا تنتج إلا أفرادا مشلولين على مستوى الخبرة، كما أنها تكبح حرية المتعلم في التفاعل والإبداع، فهذه الطريقة لا غنى عنها في تقديم مجموعة من المعارف على أن لا تكون سائدة في الحصة بكاملها، بل في إطار تنويع الطرق تبقى لهذه الطريقة وجود حتمي في وضعيات ديداكتيكية مناسبة.

ويقول محمد الدريج في نفس السياق:" يجب أن نعترف، أن هناك بعض المواقف لا يمكن الاستغناء فيها عن الأشكال الإلقائية، فكثيرا ما يحتاج المدرس إلى إيصال فكرة غامضة أو فكرة جديدة أو غيرها بأسلوب خطابي إلقائي يعتمد الشرح و الإلقاء، أفكار يصعب التوصل إلى إدراك معناها بواسطة الحوار أو غيره من أشكال العمل الديداكتيكي"[17] .

ويستعرض محمد زياد حمدان مجموعة من الحالات التعليمية التعلمية لاستعمال طريقة الإلقاء، منها:

1. كون عدد المتعلمين أكثر من أربعين.
2. كون المناسبة التعليمية متمثلة في تقديم خبرة أو حادثة أو معلومات تمهيدية لاحقة.
3. كون المادة المنهجية جديدة تماما و غير متوفرة في الكتاب المقرر أو الكتاب المقرر غير متوفر للمتعلمين.
4. كون المناسبة التعليمية متمثلة في توضيح جوانب أو قضايا هامة لمناقشة لاحقة.

5. كون المادة المنهجية صعبة جافة تحتوي على مصطلحات ومفاهيم يتعذر على المتعلمين تحصيلها.

6. الرغبة في تنويع طرق التعليم المنهجي، وإغناء التربية المنهجية.[18]

المحور الثاني: المهارات الفقهية وطرق تدريسها

أولا: مفهوم المهارات الفقهية.

1- تعريف المهارة الفقهية

أ. تعريف المهارة لغة واصلاحا

يطلق لفظ المهارة في اللغة ويراد به الحذاقة والدقة في الصناعة وغيرها، ومنه الماهر، وهو الحاذق، كما جاء في الحديث النبوي الشريف الذي أخرجه مسلم عن عائشة رضي الله عنها، قال الرسول صلى الله عليه وسلم (**الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة، والذي يقرأ القرآن ويتتعتع فيه، وهو عليه شاق، له أجران)**[19]. وأخرجه البخاري عن عائشة، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (**مثل الذي يقرأ القرآن، وهو حافظ له مع السفرة الكرام البررة، ومثل الذي يقرأ، وهو يتعاهده، وهو عليه شديد فله أجران)**.[20]

جاء في اللسان: مَهَر بالشيء مهارة، ومهِر بكسر الهاء أيضا فهو ماهر: أي حاذق. اه[21]ويقال مهر في العلم وفي الصناعة وغيرهما[22] ومَهَرَ الرجل مَهارةً، إذا أحكمَ الشيء، ومنه قيل: سابح ماهر. والمَهارة بكل شيء: الحذاقة به والإقدام عليه، وأصل ذلك في السباحة ثم كثر في كلامهم حتى استعملوه في الخطابة فقالوا: خطيب ماهر.[23]

والمهارة اصطلاحا معناها التمكن من إنجاز مهمة بكيفية محددة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ، وهي تحتاج إلى وقت وجهد وتدريب مقصود، وتعددت تقسيمات الباحثين لأنواع المهارات، فمنهم من قسمها إلى مهارات حياتية، مهارات أساسية، مهارات التفكير العالية وغيرها.

ب. تعريف الفقه لغة واصطلاحا

أصل الفقه: إدراكُ الشَّيء، والعِلْمُ به، والفهمُ له؛ تقول: فَقِهْتُ الحديث أفْقَهُه، وأوتِي فلان فِقْهاً في الدين أَي فهما فيه، وكل عِلْم بشيء فهو فقه. قال الله سبحانه وتعالى: (**يسبح له السماوات السبع**

والأرض ومن فيهن وإن من شيء إلا يسبح بحمده ولكن لا تفقهون تسبيحهم إنه كان حليما غفورا) (الإسراء 44)

وفَقِهَ بكسر القاف: فَهِمَ، وفَقَهَ بفتحها: سبق غيره إلى الفهم، أما فَقُهَ بضمها: أي صارَ فَقيهاً، وسادَ الفُقَهاءَ، وصار الفقه له سجية. يقال: رجل فَقِيهٌ، وقد فَقُهَ يَفْقُه فَقاهةَ.

وقد اختص بذلك علمُ الشّريعة؛ لسِيادَتِه، وشرفه، وفضلِ على سائر أنواع العلم، فقيل لكل عالم بالحلال والحرام: فقيه. قال الله تعالى: **(وما كان المؤمنون لينفروا كافة فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهوا في الدين ولينذروا قومهم إذا رجعوا إليهم لعلهم يحذرون)**. (التوبة 123)

وهو في اصطلاح الفقهاء العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية.[24]

والفقيه هو المتهيء للفقه الممارس له. وقيل من أتقن مبادئ الفقه وكانت له القدرة على فهم النصوص الشرعية واستخلاص الأحكام منها.

ج. تعريف المهارة الفقهية باعتبارها لقبا

والمهارة الفقهية باعتبارها لقبا تطلق ويراد بها التمكن من الصناعة الفقهية والحذق في استنباط الأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية وتنزيلها على واقع الناس.

ومن المصطلحات التي درج الباحثون قديما توظيفها للتعبير عن المهارة الفقهية، وبين المصطلحين عموم وخصوص، هناك مصطلح الملكة الفقهية، وهذا صاحب كتاب أبجد العلوم يوضح طريقة اكتسابها بقوله: والملكة الفقهية –تنشأ- بمخالطة الفقه وتنظير المسائل وتفريعها وتخريج الفروع على الأصول. اه[25]

والمهارة الفقهية بهذا المفهوم يمكن تجزيئها إلى عدة مهارات يعتبر التمكن من كل منها أمرا ضروريا لتحصيل الملكة الفقهية التي يقتدر من خلالها الفقيه المزاوجة بين النظر في النصوص الشرعية وبين فقه الواقع لاستنباط الأحكام الشرعية العملية للنوازل الفقهية وتنزيلها على واقع المكلفين.

مثال:

ومن جملة المهارات الفقهية هناك مهارة تنزيل الأحكام، جاء في كتاب الدكتور فتحي الدريني (المناهج الأصولية في الاجتهاد بالرأي):**"وليس الاجتهاد في التفهم والاستنباط بأولى من الاجتهاد في التطبيق، إن لم نقل إن قيمة الاجتهاد عمليا إنما تنحصر فيما يؤتى من ثمرات في تطبيقه تحقق مقاصد التشريع وأهدافه في جميع مناحي الحياة"**.[26]

ويضيف: **"وإذا كان الأمر كذلك فإن الخبرة بشؤون الحياة كلها وما يقوم به الناس من أوجه النشاط المختلفة في تدبير معاشهم وطرق كسبهم وانتفاعهم أضحت عنصرا أساسيا في الاجتهاد بالرأي لأنها بذاتها متعلق الأحكام"**.[27]

يظهر مما تقدم أن الاجتهاد في التطبيق لا يقل أهمية، ولا أثراً عن الاجتهاد في الاستنباط، إذ هو الثمرة المرجوة من استنباط الأحكام، لذا فإن الخبرة بأحوال الناس وفقه ظروفهم في المناسبات المختلفة، تعد عنصراً أساسياً ومهماً في تنزيل الأحكام على الوقائع ومستجدات الأمور، ومتغيراتها.

من هنا يمكن الجزم بأن الاجتهاد الفقهي لا بد فيه من عنصر مهم وهو فهم الواقع والمعرفة التفصيلية بالوقائع وأحوال الناس؛ إذ النظر العقلي في الدليل الشرعي يبقى في حيز النظر ولا تتم سلامة تطبيقه إلا إذا كان تمة فهم واعي للوقائع وتبصر بما عسى أن يؤدي التطبيق العملي للفتوى من نتائج تعتبر الثمرة العملية المتوخاة من الاجتهاد التشريعي عموما.

وهو ما أكده الدكتور النجار في كتابه (فقه التدين فهما وتنزيلا) وبين المقصد منه بقوله: **"إن العمل على تطبيق الأحكام الإسلامية في الواقع يحتاج إلى منهج آخر مختلف يكون مبنيا على فقه تطبيقي غايته تسهيل الطريق لتلك الحقائق لكي تصبح جارية في حياة الناس"**.[28]

وهذا النوع من الفقه يبدأ من مرحلة الفهم، لئلا يكون الفهم للأحكام الشرعية غاية في ذاته، وإنما غايته في صيرورته واقعا سلوكيا، ولذلك يجب الانتقال من مرحلة الفهم إلى مرحلة صياغة الحكم الشرعي صياغة تناسب معطيات الواقعة محل النظر.

والإمام الشاطبي رحمه الله بين أهمية تجاوز حالة المعرفة للأحكام الفقهية إلى مرحلة كيفية تنزيلها على الواقع، ومن ثم الانطلاق من الاجتهاد في إطار الحكم والنص إلى الاجتهاد في إطار المحل وتوافر شروط التنزيل، وهذا يتطلب جهوداً متنوعة متكاملة وتخصصات معرفية متعددة

لذا وجب التأكيد على أن مجال تنزيل الأحكام له أهمية بالغة بالرغم أن الذهن عند الحديث عن الاجتهاد الفقهي وصناعة الفتوى يتبادر إليه الاستنباط والنظر العقلي في الدليل الشرعي.

والخطأ كما يكون في فهم النص يكون في التنزيل، بل والثاني قد يكون أشد من الأول؛ لذا فإن لتنزيل الأحكام الفقهية على النوازل والقضايا المستجدة جملة من الأصول والضوابط، تعين القاضي والفقيه على التطبيق الصحيح للأحكام الشرعية على الوقائع.

و تناول هذا الموضوع بالدراسة والتدريس مما يعين طلبة العلم، وهم قضاة المستقبل وفقهاؤه على صقل ملكة التطبيق لديهم لتُهيئهم لتنزيل الأحكام الكليَّة على الوقائع، فيكتسبون بذلك مهارات خاصة في مجال تنزيل الأحكام، وكثرة نظرهم في هذا المجال، وترددهم في ممارسته تسهل مباشرته، وذلك من أنفس ما يُحصِّله الطالب في كل فن، لأن ثمرة كل علم تطبيقُه.

ثانيا: طرق تدريس المهارات الفقهية ودورها في تنمية الملكة الفكرية لدى طلبة العلم الشرعي.

1- علاقة طرق التدريس بالمادة الدراسية

طرق التدريس عديدة ومتنوعة، يجد الأستاذ نفسه بين اختيار من متعدد لا يملك تجاهه آليات ترجيحية، وإن وجدت فهي غالبا ما تربط الطريقة بتمثلات الأساتذة حول المادة التعليمية، لذا تناول الباحثون والخبراء في علوم التربية بالدراسة والتحليل موضوع معايير انتقاء وتقييم طرق التدريس، وعلى رأس هذه المعايير هي نوعية المادة المدرسة.

ومن المتفق عليه عند علماء التربية اعتبار الطريقة خادمة للمادة التعليمية التعلمية محققة لأهدافها بشكل يراعي الفئة المستهدفة.

و لكل مادة دراسية طرق تناسب محتواها الديداكتيكي؛ إذ لا يمكن تصور طريقة في التدريس صالحة لكل المواد الدراسية ولكل المستويات العمرية، هنا يظهر بجلاء دور الأستاذ في حسن انتقاء ما يناسب من الطرق حسبما تقتضيه طبيعة المادة المدرسة.

لكن الملاحظ في الساحة التعليمية التعلمية عموما، بعد الطريقة عن المادة المدرسة، بشكل أصبحت فيه الطريقة عبارة عن مجموعة من الخطوات يلم بها الأستاذ ويتدرب عليها ويستخدمها في كل المواقف بغض النظر عن طبيعة المادة المدرسة، و بمعنى أدق أصبح المدرس يلوي عنق المادة الدراسية لتنسجم مع ما تدرب عليه من طرق تدريس غافلا الأهداف العامة المتوخاة من تدريس كل مادة، وهذا ما أدى إلى:

1. جفاف المادة الدراسية.
2. عدم وضوح الهدف من دراسة المادة الدراسية في أذهان الطلبة.
3. انعدام أثر المادة الدراسية في حياة الطلبة وفي تنمية شخصيتهم.

وبهذا ذهب أصحاب الفكر التربوي الجديد، إلى أن اختيار الطريقة المناسبة لتدريس هذه المادة أو تلك رهين بطبيعة هذه المادة، وبذلك لا يجب التعامل مع الطريقة الدراسية باعتبارها خطوات ثابتة يتم تطبيقها بشكل آلي على جميع المواد والدروس، بل يجب أن تكون من المرونة بحث تنسجم مع المواقف التعليمية المتباينة.

2- طرق تدريس المهارات الفقهية

وتعد المهارات عنصرا أساسيا في تدريسية المواد الدراسية عموما والشرعية على وجه الخصوص؛ إذ خلافا لما يظنه البعض فإن المواد الشرعية تتضمن إلى جانب رصيدها المعرفي منظومة من القيم ومجموعة من المهارات لا يكتمل تحصيل الطالب لهذه المواد إلا بالتمكن منها جميعا على مستوى التنظير والممارسة.

لهذا اهتم الباحثون عموما ورجال التعليم على وجه الخصوص منذ القدم بمسألة تعليم المهارات وتعلمها إلى جانب تعلم المعارف وضبطها؛ واتسع الاهتمام بهذا المجال مع ظهور البرامج التعليمية أواخر القرن العشرين؛ حيث سلط الضوء على مناهج المواد الدراسية في كل الأسلاك التعليمية والمستويات الدراسية وتم تفكيك مكونات هذه المواد من معارف ومهارات وقيم، لضمان تحقيق مبدأ التدرج على مستوى التعلمات من جهة، ولاختيار المناسب من طرق وأساليب التدريس من جهة أخرى.

والمهارات الفقهية تحتاج لتعلمها من قبل طلبة العلم الشرعي اعتماد طريقة في التدريس تزاوج بين الجانب النظري والتطبيقي؛ إذ التمكن من المعارف الشرعية وحدها لا يكفي لتكوين جيل من الطلبة يقوى على ممارسة الفقه وسبر أغواره، بل لا بد من مباشرة عمل الفقيه عن طريق التدرب على مهاراته والتمكن من قدراته، يقول الإمام الزركشي في المسألة (ت: 794 هـ): "وليس يكفي في حصول الملكة على شيء تعَرُفُه، بل لا بُدَّ مع ذلك من الارتياض في مباشرته، فلذلك إنَّما تصير للفقيه ملكة الاحتجاج واستنباط المسائل أَنْ يرتاض في أقوال العلماء وما أتوا به في كتبهم، وربما أغناه ذلك عن العناء في مسائل كثيرة، وإنَّما ينتفع بذلك إذا تمكن من معرفة الصَّحِيح من الأقوال من فاسدها، ومما يعينه على ذلك أَنْ تكون له قوة على تحليل ما في الكتب ورده إلى الحجج، فما وافق منها التأليفُ الصوابَ فهو صواب، وما خرج عن ذلك فهو فاسد، وما أشكل أمره تَوَقَّفَ فيه"[29]

فالطالب في العلوم الشرعية لا بد له مع التحصيل المعرفي للعلوم والملكات الفطرية من فطنة وذكاء، التمكن من المهارات الفقهية بالتمرس والتدريب عليها في مواقف مختلفة حتى تتحصل لديه

الملكة الفقهية؛ وما ذلك إلا لأن النفس يصير لها فيما تمارسه من العلوم والصناعات ملكاتٌ قادرة قارة تدرك بها الأحكام الأصلية والعارضة في تلك العلوم والصناعات.

من هنا يمكن الجزم بأن تدريس المهارات الفقهية يحتاج إلى اعتماد طرق التدريس النشيطة التي تجعل المتعلم إلى جانب المعرفة في قلب العملية التعليمية التعلمية؛ هدفها الأساس تمهير الطالب وتكوينه ليصبح منتجا للمعرفة لا مجرد مستهلك لها، وهذا لا يعني الاستغناء المطلق على الإلقاء بجميع أشكال في المدرجات الجامعية، بل المقصود المزاوجة بين تقديم المعارف الشرعية إلى طلبة العلم بالرجوع إلى مظانها، وبين وضعهم في مواقف تعليمية مبرمجة لتدريبهم على المهارات الفقهية المسطرة في البرامج التعلمية لذلك المستوى.

وهناك طرقاً عديدة يمكن استخدامها لتمهير الطالب، وهي طرق فردية وطرق جماعية مع الإشارة أنه لا توجد طريقة مثلى للتدريس وربما يقوم المدرس باختيار وتنويع الطريقة المناسبة وفقاً لأهداف الدرس ومستويات الطلبة ونوعية المحتوى الذي يدرسه والإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

ويمكن فيما يلي تقديم نماذج من طرق التدريس التي يمكن اعتمادها في سبيل تمهير الطلبة بالمستوى الجامعي إلى جانب تلقينهم المعارف الأساسية:

أ. الطريقة الاستقرائية

الطريقة الاستقرائية؛ "هي الطريقة التي تتبع خطوات الاستقراء، كنمط للاستدلال في مراحلها المتبعة لتقديم درس معين. والاستقراء كما جاء في معجم علوم التربية هو: "نمط من الاستدلال ينتقل بموجبه الفكر من ملاحظة ودراسة حالة أو حالات جزئية إلى استخلاص حكم كلي يتم تعميمه على باقي الحالات المشابهة للحالة الملاحظة..."[30]

و الاستقراء "قدرة المتعلم على التدرج من الجزء إلى الكل، ومن المثال إلى القاعدة ومن الحالات الجزئية إلى الكليات والأفكار العامة، وتشمل القدرة على ربط الحقائق بعضها ببعض للوصول إلى فكرة جديدة أو قانون عام."[31]

وقد أطلق على هذه الطريقة أيضا اسم **"طريقة هربرت"** المربي الألماني الذي وضع لها مراحل سميت بخطوات هربرت الأربع وهي: المقدمة أو التمهيد - الربط أو الموازنة –الاستنتاج – التطبيق.[32]

ومن مزايا هذه الطريقة أن المعلومات تثبت في ذهن الطالب لمدة طويلة لأنه توصل إلى القواعد بنفسه، كما يمكنه أن يطبق التعليمات التي توصل إليها بسهولة أكبر من التعميمات التي تقدم إليه.[33]

تعتمد الطريقة الاستقرائية منهجية محددة نلخصها فيما يلي[34]:

- **مرحلة التحفيز:** أي المرحلة التي يكون ينتبه فيها المتعلم ويكون مستعدا للعمل في إطار تعليمي تعلمي، فهي تشكل مدخلا للدرس يتوخى منه تحقيق الإثارة وشد الانتباه.

وكمثال على التقنيات التي يمكن توظيفها في هذه المرحلة؛ يمكن ربط محتوى الدرس بالتجربة اليومية للطالب، وبما يصادفه من ظواهر ووقائع و أحداث في محيطه السوسيوثقافي و الطبيعي.

- **مرحلة جمع المعلومات أو المعطيات:** يتم في هذه المرحلة جمع المعلومات أو المعطيات حول موضوع معين له ارتباط وثيق بالمحتوى التعليمي المراد تدريسها، وتختلف تقنياتها من مادة تعليمية إلى مادة أخرى.

و تشكل هذه المرحلة الخطوة الأولى في تدريس المحتوى المبرمج، لأن مرحلة التحفيز لم تكن إلا محاولة لربط الاتصال بين الطالب و محتوى التعلم، وتتمثل هذه المرحلة في تمكين الطالب، بتوجيه من المدرس، من الحصول على بيانات ومعطيات جزئية حسية و متعددة حول الموضوع، دون الاهتمام بالعلاقات التي تؤلف في ما بينها، ويتأتى ذلك من خلال توظيف واستعمال أدوات مختلفة للملاحظة...ولكي يتمكن الطلبة من الحصول على المعطيات و البيانات الضرورية في بداية الدرس ينبغي انتقاء الموضوع الملائم و الذي تتوفر فيه المواصفات و الخصائص المرتبطة بمحتوى الدرس، حتى يشكل بالنسبة لهذا المحتوى ترجمة ملموسة وامتدادا حسيا. وعلى هذا الأساس يمكن أن يطلب المدرس من طلبته الرجوع إلى مصادر معينة أو غير معينة لجمع معلومات حول مقاصد الصيام.

- **مرحلة التدريج المتدرج:** تشير هذه المرحلة إلى عملية تنظيم للمعطيات في بنيات متنوعة تمكن من الوصول إلى القاعدة أو القانون أو المبدأ المنظم الذي يتحكم ويتكرر في الحالات والمعطيات الجزئية.

إلا أن الحصول على الصيغة العامة، وهي أعلى درجة في التجريد، يتطلب القيام بعمليات وسيطة متدرجة، سواء في البحث العلمي، أو في الفعل التعليمي التعلمي. ومن بين هذه العمليات هناك: المقارنة، الترتيب، الاحتفاظ.

وكتطبيق لهذه المرحلة في درس فقه الصيام، يمكن اقتراح المثال التالي:

- تصنيف ما تم التوصل إليه في المرحلة السابقة، و المتعلق بموضوع مقاصد الصيام، للحصول على مجموعة من الفئات تجمع عدة عناصر، هذه الفئات هي: "المقاصد الروحية – المقاصد التربوية – المقاصد الاجتماعية – المقاصد الصحية".

- **مرحلة الاستنتاج:** و هي تمثل النتيجة المباشرة لعملية التجريد المتدرج، والتي يتم التوصل إليها عبر الاستنتاج، وتقتضي هذه العملية الحصول على صيغة عامة تستبعد الخاص أو الجزئي و تحتفظ بالثابت و المتكرر في الحالات المتعددة.

ويمكن للمدرس أن يساعد الطلبة للوصول إلى الصيغة العامة بمجموعة من الأسئلة الموجهة، وكمثال على ذلك:

- يمكن للمدرس توجيه مجموعة من الأسئلة في إطار موضوع "مقاصد الصيام" للوصول إلى خلاصة مفادها أن الشرائع إنما وضعت لمصالح العباد.

- **مرحلة التطبيقات:** تمثل هذه المرحلة بالنسبة للدرس ككل، مرحلة استكمال للتعميم، يتمكن من خلالها الطالب من سحب الصيغة المستنتجة على وقائع ووضعيات جديدة لم يتم التطرق إليها سابقا.

ويمكن إنجاز هذه المرحلة بواسطة أنشطة وممارسات متنوعة، منها على سبيل المثال:

* اقتراح مجموعة من الوضعيات و الممارسات الخاطئة في شهر رمضان قصد تحليلها والوقوف عند المقصد الذي تم تضييعه من جرائها.

ب. الطريقة الاستنباطية.

الطريقة الاستنباطية هي مجموعة من الخطوات مرتبة وفق تسلسل معين يضمن الوصول إلى نتائج معينة، انطلاقا من مقدمات معطاة سلفا، وأن يمارس المتعلم الاستنباط كنشاط تعلمي معناه؛ أن ينطلق من معارف عامة ليصل من خلال تحليلها منطقيا إلى النتائج الضرورية المترتبة عنها.

من الخطوات الأساسية للمنهج الاستنباطي، الممكن تطبيقها في الوضعية التعليمية/التعلمية ما يلي[35]:

- **مرحلة التحفيز**: هذه المرحلة لا تختلف عن مثيلتها في الدرس الاستقرائي، ويمكن اللجوء إلى نفس التقنيات الموظفة سالفا، ومنها:

* ربط محتوى الدرس بالتجربة اليومية للطالب.
* الإعلان عن الهدف من التعلم.
* ربط محتوى الدرس الجديد بالمعلومات السابقة.

- **فهم واستيعاب المسلمات**: " تمثل المنطلق الأساسي للقيام بالعمليات اللاحقة في الاستنباط، ففيها يعمد المدرس على تقديم المسلمات أو البديهيات أو المقدمات بصورة واضحة ومركزة حتى يتمكن الطالب من استيعابها".

ويمكن إنجاز هذه المرحلة من خلال ما يلي:

* تقديم المسلمات أو المعطيات العامة، بصورة واضحة، أو العمل على استخراجها من طرف المتعلمين بواسطة السؤال حول معارفهم السابقة.

* العمل على ربط المعطيات العامة بالمعارف السابقة للطالب.

* التأكد من أن جميع الطلبة قد استوعبوا المعطيات العامة وتقبلوها.

* كتابة المعطيات العامة على السبورة بشكل بارز.

والمعطيات العامة، المقصود بها، كل المنطلقات المعرفية التي تعتمد في سير الاستدلال الاستنباطي خلال الدرس، فيمكن أن تكون قاعدة عامة، أو نظرية، أو مبادئ وتعريفات.

وكمثال على ذلك في درس فقه الصلاة، يمكن اعتبار القاعدة المقاصدية "الشرائع إنما وضعت لمصالح العباد" كقاعدة أو كمعطى عام يتم الانطلاق منه في سير الاستدلال الاستنباطي خلال تقديم هذه الحصة.

- **تحليل المسلمات**: " بعد فهم المعطيات العامة يمر الطالب إلى تفكيك هذه المعطيات إلى معارف جزئية ورصد العلاقات القائمة فيما بينها".

وكتتمة للمثال الذي تم تناوله في المرحلة السابقة، تحت عنوان: مقاصد الصلاة، تتحقق هذه الخطوة من خلال مرحلتين أساسيتين:

أولا: الكشف عن العناصر الجزئية: وذلك بالرجوع إلى المعطى العام، والمتمثل في هذه الحالة، بالقاعدة المقصدية: "الشرائع إنما وضعت لمصالح العباد"، ومحاولة الكشف عن المصالح المقصودة من وراء فرض الشرائع بأنواعها، مع توجيه سير النقاش للتركيز على عبادة الصلاة.

ثانيا: الكشف عن العلاقات: بعد رصد العناصر المختلفة المكونة لمقاصد الصلاة ينتقل التحليل إلى مرحلة إبراز وتحديد العلاقات القائمة بين العناصر، وذلك بمحاولة إيجاد القواسم المشتركة بين ما تم التوصل إليه من مقاصد، للخروج بخطاطة تشمل مقاصد الصلاة الروحية والتربوية والاجتماعية والصحية.

- **مرحلة الاستنتاج:** وتمثل مرحلة يتمكن فيها الطالب من الربط والتوليف بين مختلف المعارف الجزئية السابقة وإدماجها في نسق جديد.

ويمكن أن يأتي الاستنتاج الذي يتم التوصل إليه في الدرس الاستنباطي في صيغ متنوعة منها:

* إعادة صياغة المعطيات العامة في إطار مفاهيمي جديد.

* التوصل إلى استخلاص البنية أو القاعدة أو المبدأ الذي ينظم العناصر والعلاقات في المعطيات العامة.

* بناء صيغة جديدة يمكن أن تتجاوز المعطيات العامة التي شكلت منطلق الدرس.

- **مرحلة التطبيق:** وتمثل المرحلة الأخيرة في الدرس الاستنباطي، حيث تأتي التطبيقات و التمارين والتجارب والمحاولات لتثبيت النتائج المتوصل إليها وتأكيدها، وبالتالي تقييم مدى فهمها واستيعابها من طرف الطلبة.

ج. الطريقة البنائية (حل المشكلات).

الطريقة البنائية هي الطريقة التي تمكن المتعلم من اكتساب معارف و مهارات وقيم من خلال سيرورة بنائية تسمح له بممارسة التفكير كفعالية نظرية و عملية في نفس الوقت.

هذه الطريقة التي يصطلح عليها كذلك بطريقة حل المشكلات، وهي عبارة عن عمليات يستطيع الفرد بواسطتها استعمال معارفه و تجاربه المكتسبة سابقا ومهاراته للتوصل إلى حل مرتقب تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة و تتكون هذه العمليات من العناصر التالية: الإجابة عن مشكل الإجراءات والمناهج والاستراتيجيات المستعملة لإيجاد حل.[36]

وتعتمد الطريقة البنائية منهجية محددة نلخصها فيما يلي:[37]

- **مرحلة التحفيز(الإحساس بالمشكلة):** تعتبر هذه المرحلة بمثابة منطلق أساسي يدفع بعملية التفكير نحو بناء المعرفة، وذلك من خلال ، تنشيط و إثارة عمليات البحث و التفكير عند الطالب.

و يشير الإحساس بالمشكلة إلى حالة توثر نفسي محدد (كتوتر أو اختلال معرفي، أو اهتمام أو حاجة أو غير ذلك) يحس بها الطالب عندما يجد نفسه مشغولا بموقف إشكالي لم تحدد معالمه بعد، بصورة دقيقة.

- **مرحلة تحديد المشكلة**: يقصد بهذه المرحلة الوصول إلى طرح أو إثارة مجموعة من الأسئلة أو التساؤلات تساعد على تحديد نوعية هذه المشكلة وتدقيقها أكثر، وذلك من خلال التركيز على طبيعتها، وعلى عناصرها وعلى مجالها وحدودها، بمعنى آخر؛ وضعها في إطارها الخاص، والتساؤل حول العناصر التي تثير الغموض فيها، و تحول دون فهم طبيعتها.
- **مرحلة صياغة الفرضيات**: بعد الانتهاء من عملية تحديد المشكلة و إبراز عناصرها الأساسية، تأتي مرحلة صياغة الفرضيات، أي وضع كافة التفسيرات الأولية التي تبدو ملائمة لفهم وتفسير المشكلة، و الفرضية هي صيغة تفسيرية مؤقتة تنبني على إقامة علاقات مختلفة بين المشكلة (متغير تابع) والعوامل أو الشروط التي يفترض أنها تسببت في حدوثها (متغيرات مستقلة).
- **مرحلة الاستنتاج:** هي عملية التوصل إلى تأكيد أو نفي الفرضيات المفحوصة عن طريق تأويل وتركيب النتائج والمعطيات التي أسفرت عنها التجارب المقامة.

وسواء كانت الفرضية صائبة أو خاطئة، فإن الأمر يعتبر: في كلتا الحالتين، نشاطا معرفيا ذا قيمة متساوية، إذ ليس من الضروري أن يتم التوصل دائما إلى إثبات و تأكيد معارف وفرضيات، لأن نفيها يقدم أيضا خدمة وفائدة معرفية للمتعلم، تتجلى في استيعاب وإقصاء العناصر المعرفية الخاطئة.

- **مرحلة التطبيقات**: هي مرحلة يمكن القيام فيها بعمليات متنوعة تستهدف كلها إما إعادة التأكيد على الفرضية الصائبة أو البحث عن الشروط التي تبرز حدودها التفسيرية و التطبيقية، إضافة إلى عملية ثالثة أخرى يمكن أن تسمح بتطبيق وتوظيف المعرفة المستنتجة في مجال محدد.

خـــاتـمـــة

المهارات الفقهية تحتاج لتعلمها من قبل طلبة العلم الشرعي اعتماد طريقة في التدريس تزاوج بين الجانب النظري والتطبيقي؛ إذ التمكن من المعارف الشرعية وحدها لا يكفي لتكوين جيل من الطلبة يقوى على ممارسة الفقه وتنزيله، بل لا بد من مباشرة عمل الفقيه عن طريق التدرب على مهاراته للتمكن من قدراته؛ لذا فإن تدريس المهارات الفقهية يحتاج إلى اعتماد طرق التدريس النشيطة التي تجعل المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية،

وقد شكل الإلقاء والتلقين في التدريس الجامعي عموما ظاهرة مشاهدة في المدرجات الجامعية، لها آثار بادية على مستوى تحصيل الطلبة و دافعية التعلم لديهم، والتي يربطها أساتذة العلوم الشرعية غالبا بطبيعة المواد الشرعية التي تشكل المعرفة الشرعية والنصوص المقدسة مادتها الأساس.

النتائج والتوصيات

ولقد أفضت الدراسة إلى تسجيل جملة من الخلاصات والتوصيات، نذكر بعضها في ما يلي:

- إذا كان الطالب في حاجة إلى أن يكتسب عددا من الحقائق والمعلومات المنظمة، ينتقل بها خلال مراحله الدراسية المختلفة حتى يتخرج في النهاية وقد اكتسب نوعاً من الثقافة والمعرفة في مجال تخصصه، فهو في حاجة أيضا إلى أن يكتسب عدداً من المهارات التي تحتاج بالمثل إلى نوع من التنظيم والتحديد، أو بمعنى آخر يجب أن تشملها المناهج الجامعية ويعد الطالب لاكتسابها.

- تدريس العلوم الشرعية عموما والفقه على وجه الخصوص لا يقتصر على مجرد تلقين المعارف بشكل شفهي محض واستدعاء الموارد المعرفية للشرح، بل يجب استحضار البعد المهاري والقيمي للمادة المدرسة وذلك لتنمية التفكير العلمي لدى الطلبة والرقي بملكاتهم العقلية.

- التفاعل اللفظي في حصص دروس المواد الشرعية ضعيف حيث لا تتحقق مشاركة فعالة للطلبة في بناء الدرس، وذلك يرجع بالأساس إلى طبيعة الطريقة الموظفة في تمرير محتوى المادة الدراسية؛ إذ التركيز على أشكال الإلقاء المختلفة، أو في أحسن الحالات توظيف الحوار العمودي، وفي الحالتين معا يبقى دور الطالب سلبيا؛ فهو إما في حالة تلقي الخطاب أو إجابة ميكانيكية عن أسئلة استرجاعية أو إيحائية.

- طرق التدريس عديدة ومتنوعة، وعلى عاتق الأستاذ اختيار الطريقة الأنسب لدرسه وذلك باستحضاره لطبيعة المادة المدرسة والفئة المستهدفة والأهداف المسطرة.

- التكوين الأساس والمستمر ضرورة ملحة لضمان مواكبة الأساتذة للمستجدات في الحقل التربوي، وهذا يحيلنا إلى الحديث عن مدى نجاعة التكوين الأساس والتكوينات المستمرة التي يخضع لها الأساتذة في الأسلاك التعليمية المختلفة، كما يحيلنا على أهمية خضوع المقبلين على التدريس بالتعليم الجامعي لتكوين أساسي من بين مجزوءاته طرق التدريس في علاقتها بالمادة المدرسة، ودورات تكوينية أساسية في نفس الموضوع تتم برمجتها بشكل دوري يسهر على تنزيلها خبراء في المجال التربوي على الصعيد الوطني والدولي.

المراجع

(1) Mialaret Gaston : Lexique éducation ; Puf ; Paris , 1981 p :119

(2) نفسه ص: 120

(3) الحسن اللحية، موسوعة الكفايات و الألفاظ و المفاهيم و المصطلحات، (مركز حقوق الناس،2006م)، ط1 ، ص: 233.

(4) الأساتذة عبد الكريم غريب و عبد العزيز الغرضاف وآخرون، معجم علوم التربية، ص: 209.

(5) فاطمة الحسيني، كفايات التدريس وتدريس الكفايات آليات التحصيل ومعايير التقويم، (دار العالمية للكتاب،2005م) ط1، ص: 143.

(6) الأساتذة أبو طالب محمد سعيد و رشراش و أنيس عبد الخالق، علم التربية التطبيقية و تكنولوجيا تدريسها وتقويمها، (دار النهضة العربية،2001م)، ط1، ص: 96.

(7) محمد ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، (دار القلم،1981م)، ط 4، ص: 533.

(8) أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، (دار الكتب العلمية،1986م) ط 1، ص: 27.

(9) أحمد الفنيش، أصول التربية، ص: 140

(10) انظر مثلا: قي بالماد، كتاب الطرائق البيداغوجية، ترجمة البشير الزريبي، (تونس 1970م).

(11) Filloux (J.C): l'Ecole traditionnelle et l'école nouvelle face à face , in l'Education Nationale, n 21-1962.

(12) POSTIC : La relation éducative – Ed.PUF p :96.

(13) أحمد شبشوب، مدخل إلى الديداكتيك، الديداكتيك العامة، دفاتر في التربية، ع:4، (منشورات رمسيس الرباط، 1997م) ص: 64

(14) نقلا عن المرجع السابق ص: 64.

(15) انظر: الأساتذة: عبد الكريم غريب وعبد العزيز الغرضاف وآخرون، في طرق وتقنيات التعليم، (مطبعة النجاح الجديدة، 1992م)، ص:128.

(16) الأساتذة: عبد الكريم غريب وعبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، (م س)، ص:207.

(17) محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، (مجلة الدراسات النفسية و التربوية، 1986م)، ط 2، ص:74.

(18) محمد زياد حمدان، طرق و تقنيات التدريس و التدريب، (دار التربية الحديثة، بدون)، ص ص :12،13 .

(19) أخرجه مسلم في صلاة المسافرين وقصرها باب فضل الماهر بالقرآن والذي يتتعتع به رقم 798 549/1

(20) أخرجه البخاري باب "يوم ينفخ في الصور فتأتون أفواجا" رقم الحديث: 4937 166/6

(21) ابن منظور، لسان العرب، 185/5

(22) مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، 889/2

(23) أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي، جمهرة اللغة، 804/2

(24) تاج الدين السبكي، جمع الجوامع، ص:13.

(25) أبو الطيب محمد صديق خان الحسيني البخاري القِنَّوجي، أبجد العلوم، (دار ابن حزم،1423 هـ- 2002 م) ط 1، ص:165.

(26) فتحي الدريني، المناهج الأصولية في الاجتهاد بالرأي في التشريع الإسلامي، ص:14.

(27) نفسه ص:14

(28) عبد المجيد النجار، فقه التدين فهما وتنزيلا، ص:12.

(29) بدر الدين الزركشي، البحر المحيط، 228/6

(30) الأساتذة: عبد الكريم غريب و عبد العزيز الغرضاف وآخرون، معجم علوم التربية، (م س)، ص: 164.

(31) نفسه، ص: 164.

(32) عبد الحميد فايد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، (دار الكتاب اللبناني، 1984م)، ص:55.

(33) الأساتذة: إبراهيم عصمت مطاوع، واصف عزيز واصف، التربية العملية وأسس طرق التدريس، (دار النهضة العربية، 1986م)، ص:31.

(34) انظر: الأساتذة: عبد الكريم غريب وعبد العزيز الغرضاف وآخرون، في طرق وتقنيات التعليم، (م س)، ص:155 وما بعدها.

(35) انظر: الأساتذة: عبد الكريم غريب وعبد العزيز غرضاف وآخرون، في طرق وتقنيات التعليم، (م س)، ص: 164 وما بعدها.

(36) الأساتذة: عبد الكريم غريب، عبد العزيز الغرضاف وآخرون، معجم علوم التربية، (م س)، ص: 287.

(37) انظر: الأساتذة: عبد الكريم غريب وعبد العزيز الغرضاف وآخرون، في طرق وتقنيات التعليم، (م س)، ص ص: 171-174