منهج الفقه في الكليات الشرعية
دراسة مقارنة

أ.م.د. حسام عبدالملك عبدالواحد

كلية التربية للبنات/ قسم اللغة العربية

أولا: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تتبلور مشكلة هذه الدراسة في النقاط الآتية:

١. تدهور تحديث وتطوير المناهج الدراسية سواء على نطاق التعليم العام، أم على نطاق التعليم العالي. (اليونسكو ١٩٩٦. ص١١)

٢. التحديات التي يواجهها الوطن العربي وفي طليعته العراق ينعكس على جامعاتنا عامة وكليات العلوم الشرعية خاصة وما ينتج عنها من خطط عشوائية لاتأخذ في حسبانها ما يتطلبه المستقبل في ضوء معطيات الحاضر، تحولت فيما بعد إلى معوقات أساسية للعملية التعليمية التي تحوي فيما تحويه برامج إعداد المنهج عامة والمنهج الفقهي خاصة. (غنيمة. ٢٠٠١. ص١١١)

٣. رغبة الدول المهيمنة في تصميم مناهج تتناسب مع ما يحقق اهدافها، لذلك نجد الهدف من تمويل مشاريع تطوير المناهج الدراسية عامة من قبل الدول المهيمنة والمتقدمة لاستهلاك منتجاتها وصناعاتها، فهي تساعد من اجل مواكبة التطور الحاصل فيها والاستعانة بما توصلت اليه لا من اجل ايجاد سوق متعلم في البلدان العربية. (العياصرة. ٢٠٠٩. ص٨-٩) (الشهري. ١٤٣١هـ). والأولى لها ان تدع للآخرين حقهم في اختيار ما يناسبهم من تعليم يتماشى مع ثقافتهم وقيمهم ومعتقداتهم وبما يتلائم مع رفع مستوى التعليم ومعالجة القصور فيها لغرض الوصول الى مهارة التفكير لدى الطلبة فضلا عن مواكبة التطورات الحاصلة في المجتمعات الاسلامية، وان تفكر حقيقة بسبل تطوير التعليم في بلداننا من اجل الرفعة والتقدم لا من اجل تحقيق مصالحها الخاصة.

٤. قدم المناهج التعليمية المستعملة في الجامعات العراقية وخاصة الإسلامية والتي تتوافق وبيئة التعليم العالي القديمة لا الحالية خاصة في ظل المتغيرات الدولية التي فرضت بيئة تعليمية سماتها المعرفة والتي مصدرها المورد البشري. فضلا عن عدم توافق ومواكبة البرامج والمناهج المتعبة للتطورات الحالية تؤدي إلى أن البرامج والمناهج الإسلامية المتبعة في التعليم العالي لا تتوافق والتطورات الحاصلة في المجتمع. (البصيصي والخفاجي. ص٧-٨).

اسئلة الدراسة:

١. ما الجهود التي بذلتها وزارة التعليم العالي عامة والجامعة العراقية خاصة من أجل تطوير منهج الفقه؟
٢. هل هناك فارق بين منهج الفقه في كلية الشريعة وفي الجامعة الإسلامية/ ماليزيا؟
٣. على من يقع عاتق تطوير المناهج؟
٤. ما المبررات الداعية الى تغيير مناهج الفقه في كلية الشريعة/ الجامعة العراقية؟

أهمية البحث:

يمثل المنهج الدراسي نظاماً فرعياً من نظام رئيس أكبر هو التربية، ومن ثم ينعكس عليه كل ما يصيب التربية من متغيرات، وكل ما يمتد إليها من آثار حيث أنها تعتبر نظاما فرعيا لنظام كلي أشمل هو المجتمع. والمنهج الدراسي فوق هذا كله هو المؤسسة المنوط به ترجمة الفلسفة التربوية إلى أساليب تدريس وإجراءات تأخذ طريقها ليس إلى الجامعة فقط بل إلى قاعة الدراسة. ومما لا شك فيه أن كلمة المنهج يحفها الكثير من الغموض، وقلما يتفق رجال التربية على تحديد معناها. والملاحظ أن تطور مفهوم المنهج قد سار جنبا إلى جنب مع تطور مفهوم التربية متأثرا في ذلك بعوامل عدة: الفلسفة السائدة في المجتمع، الحاجات القومية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، التقدم العلمي والصناعي، المفاهيم والنظريات النفسية المتعلقة بطبيعة الإنسان وأساليب تعليمه وتعلمه. وتلك العوامل لا تعمل منفصلاً بعضها عن بعض بل أنها تتفاعل معاً تفاعلاً عضوياً مستمراً بحيث إذا تغير أحدها أثر في سائر العوامل. (محمود: ٢٠٠٢م. ص ٢٩)

يأتي تطوير مناهج العلوم الشرعية في قائمة الأولويات، وهذا ينسجم تماماً مع صلاحية الإسلام لكل زمان ومكان. ومن المعروف لدى أهل الاختصاص أن التطوير ليس مقصوداً لذاته بل لما يحققه من فوائد وغايات. وينبغي أن ينطوي على دواع وأسباب ترتبط بالمتغيرات المعرفية والاجتماعية والنفسية. (العياصره. ٢٠٠٩. ص٢).

حظي الاهتمام بالمنهج وتطويره بكثير من العناية والاهتمام في كثير من دول العالم، وما ذلك إلا لأهمية الدور الذي يقوم به في تشكيل شخصية الطلبة في جميع جوانب النمو المختلفة العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية، الأمر الذي يساعد في تكيفهم مع

واقعهم المعاصر ويعدهم للمستقبل بكل متغيراته المحتملة. وحتى يتمكن التعليم من تلبية احتياجات التنمية الشاملة، فإنه يواجه الكثير من التحديات لتخريج نوعية جديدة من المتعلمين القادرين على معرفة أنفسهم وفهم الآخرين، وعلى مواجهة متطلبات العصر والمستقبل والعيش في مجتمع حضاري متحضر دون أن ينفصلوا عن جذورهم، ودون أن يشعروا بالتمزق بين العولمة والبحث عن الجذور والانتماءات، وأن يتمكنوا من المساهمة في إقامة عالم يكون العيش فيه أيسر وأكثر عدالة، لهذا فإن المؤسسات والوزارات والجهات التعليمية مدعوة جميعها لتنمية الشخصية المتكاملة لجميع الأفراد دون استثناء، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من تحقيق تعلمهم الذاتي مدى الحياة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بناء مناهج حديثة تتماشى وعصر العولمة والانفجار التكنولوجي والمعرفي المتسارع. (اليونسكو. ١٩٩٦. ص٩٩).

يواجه واقع المسلمين اليوم تحديات كبيرة ومعضلات متعددة، تحتاج إلى نظر مجتهد حاذق، واجتهاد شرعي متبصر بالواقع المعاش، وهذا لا يتأتى بالبحث في المدونات الشرعية القديمة من دون استعمال النظر الاجتهادي المتبصر في أحوال وظروف الواقع المعاصر فحسب، وانما يتطلب الأمر من المتعلم للعلم الشرعي أن يكون عالما بأدوات الاجتهاد، متعمقا في دراسة الظواهر والمستجدات التي تطرأ في مجتمعه، فيكون قادرا على النظر فيها بما يتوافق وقواعد الشريعة الإسلامية. لذلك يجدر بنا التعمق في النظر واستثارة تفكيرنا لإيجاد حلول لهذه المعضلات، لذا فإن الأمر يتطلب تدريبا ومدارسة تبدأ من مدارسنا وتنتهي في واقعنا الجامعي. وهنا لا يمكننا إلقاء اللوم على السابقين من فقهائنا- عليهم رحمة الله- الذين عاشوا زمانهم، واجتهدوا في إيجاد حلول وابتكار طرق إيقاع أحكام الشرع في حياة الناس وواقعهم وفق زمانهم ومتغيرات عصرهم، فلا نحاكمهم في زماننا، فالخلل لا يكمن في المدونات الفقهية التي واكبت عصورها، وإنما يقع الخلل في محاكاتنا لطريقة تأليفهم ومعالجتهم لمسائل زمانهم، كما هو شأننا اليوم عند محاكاتنا للمناهج الدراسية الغربية. (زوزو. موقع بحوث ودراسات).

لذلك فإن الفقه الإسلامي بحاجة ماسة إلى كتابة حديثة فيه، تبسط الفاظه، وتنظم موضوعاته، وتبين مراميه، وتربط اجتهاداته بالمصادر الأصلية له، وتيسر للمسلم طريق الرجوع إليه، للاستفادة منه في مجال التقنين، وتزوده بمعادن الثروة الخصبة الضخمة

التي أبدعتها عقول المجتهدين، من غير تقيد باتجاه مذهبي معين لأن فقه مذهب ما لا يمثل فقه الشريعة كله. وكون أحد آراء الفقهاء من دون تعيين هو الحق والصواب باعتبار أن الحق واحد لا يتعدد لا يمنع الأخذ بأي رأي فقهي، لتعذر معرفة الأصوب بسبب انقطاع الوحي والنبوة، إلا أن يتضح لنا رجحان الرأي بدليله الأقوى. وإذا لم يتبين الأمر أمامنا، فلنأخذ في مجال وضع القوانين المستمدة من الفقه بالرأي الذي يحقق مصلحة الناس، وحاجة التعامل، ويتلاءم مع التطورات الزمنية، والأعراف الصحيحة التي لا تصادم الشريعة، وتنسجم في افقها العام وهدفها البعيد، مع مبادئ الإسلام وروح التشريع، ومقاصد الشرائع الكلية، وبه نحقق غاية الشريعة ومصالح الناس معاً، فلا يتعثر تطبيق الشريعة، ولا يصطدم بأصولها العامة، أو بأحكامها الثابتة المقررة في نصوصها، فإن الأخذ بالنصوص لا يكون بتعطيلهما بل بتخصيصها وتأويلها والاجتهاد في فهمها. (الزحيلي. ١٩٨٤. ج١. ص٥-٦).

إن التطوير عملية شاملة تنصب على جميع جوانب الموضوع المستهدف... فعند تطوير المناهج الدراسية على سبيل المثال، لابد من أن يشمل التطوير جميع مكوناتها من محتوى وأهداف وطرق ووسائل وزمن التعليم، ونشاطات مصاحبة والتقويم... بل إن التطوير بهذا المعنى، ينصب على الحياة الجامعية بشتى أبعادها، فهو لا يركز فقط على المحتويات العلمية كما كان الأمر في النموذج التقليدي وإنما يتعداها إلى الأنشطة والتطبيقات العملية بما يتلائم مع التطورات الحاصلة في المجتمعات الإسلامية. (الرشيد. ٢٠١٢ جريدة التآخي)

في عام ٢٠٠٢م رصدت وثيقة (رؤية ماليزيا) التي طرحها رئيس الوزراء الماليزي مهاتير محمد تسعة تحديات ستواجه ماليزيا إذا أرادت الاصطفاف بجانب الدول المتقدمة علميا في القرن الحادي والعشرين، وكان يؤكد ضرورة إقامة مجتمع علمي متقدم قادر على الإبداع واستشراف المستقبل، وليس مجتمعا يحاكي التقليد. وكان من صدى وثيقة (رؤية ماليزيا) زيادة اهتمام وزارة التربية الماليزية بتطوير مناهج التعليم الأساسية من خلال تصميمها مناهج دراسية خاصة بالعلوم الشرعية. وينصب الهدف الرئيس لهذه المناهج على تخريج طلبة ذوي عقول مستنيرة منفتحة لها علاقة وثيقة بالتطورات الحاصلة في المجتمع الذي يعيشونه. (مكتبة التربية العربية لدول الخليج. ٢٠٠٥. ص٦).

ولكي يواكب المجتمع العراقي البلدان المتقدمة علميا عامة وماليزيا خاصة، جاء المؤتمر العلمي لتطوير مناهج تدريس العلوم الاسلامية والمشكلات الانسانية المعاصرة والذي اقامته الجامعة العراقية في شهر نيسان ٢٠١٢م لمواكبة التطورات الحاصلة في المجتمع.

عليه يمكن تلخيص أهمية البحث بما يأتي:

١. تقديم صورة واضحة عن ضرورات تطوير منهج الفقه.
٢. بيان أهمية التجارب العلمية في تطوير المناهج الشرعية عامة وتجربة ماليزيا خاصة.

هدفا البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. مقارنة لمنهج الفقه في كلية الشريعة/ الجامعة الإسلامية والجامعة الإسلامية ماليزيا.
٢. رؤية مستقبلية لتطوير منهج الفقه في كلية الشريعة/ الجامعة العراقية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

١. منهج الفقه في الجامعة العراقية/ كلية الشريعة المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م.
٢. منهج الفقه في الجامعة الإسلامية ماليزيا، للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م.

تحديد المصطلحات:

المنهج (Curriculum):

عرفه هندام وجابر عبد الحميد (١٩٧٥) بأنه: مجموعة الخبرات المعرفية والانفعالية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها، بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جميع جوانبها المتعددة نمواً ينسق مع الأهداف التعليمية. (هندام وجابر. ١٩٧٥. ص١٣).

ويعرفه الشبلي (١٩٨٤) بأنه: جميع الخبرات التي يخطط لها داخل المدرسة وخارجها، من أجل تحقيق النمو الشامل للمتعلم في جميع جوانب شخصيته، من أجل بناء السلوك السليم وتعديل السلوك غير المرغوب فيه ليكون مواطناً صالحا. (الشبلي. ١٩٨٤. ص١٨).

أما الياس فيعرفه: «بأنه خطة يتم تزويد الطلبة بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة». (الياس. ١٩٩٠. ص٢٥).

وعرفه ابراهيم بأنه: «مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المؤسسة التعليمية للمتعلمين داخل المؤسسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل من جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية». (إبراهيم. ١٩٩٩. ص٣٧).

كما عرفه بوشامب بأنه: «وثيقة مكتوبة تصف مجال وترتيب البرنامج التربوي المقترح لجهة تعليمية ما». (بوشامب. ١٩٨٧ ص٢٠).

فيما عرفه الزبيدي (١٩٩٧) بأنه: النسق المتكامل من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم والعلاقات الاجتماعية والثقافية والبيئية، كذلك يشمل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل والنشاطات المصاحبة وأساليب التقويم والزمن، الذي تقدمه المدرسة من خلال التربية العملية لغرض تحقيق الأهداف التي تخدم الفرد والمجتمع والبيئة. (الزبيدي. ١٩٩٧. ص٢٠). والباحث يميل إلى تعريف الزبيدي من الناحية النظرية.

الفقه:

عرفه الامام ابو حنيفة بأنه: معرفة النفس ما لها وما عليها، وقيل أخذه من قوله تعالى: ﴿لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾[1]. فهو إذا معرفة كل ما جاء عن الله تعالى سواء ما يتصل بالعقيدة أم الأخلاق أم أفعال الجوارح. (البيضاوي. ١٣٤٣هـ. ص٢٣).

وعرفه الامام الغزالي بأنه: العلم بالأحكام الشرعية الثابتة لأفعال المكلفين خاصة كالوجوب والحضر- أي الحرمة- والإباحة والندب والكراهة، وكون العقد صحيحا أم فاسدا أم باطلا وكون العبادة قضاء أو أداء وأمثاله. (الغزالي. ج١. ص٤-٥).

كما عرفه التفتازاني في كتابه شرح التلويح بأنه: العلم بالأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية بالاستدلال. (التفتازاني، ج١. ص٣-٤).

اما التعريف الاجرائي للباحث فهو: العلم بالاحكام الشرعية العملية من ادلتها التفصيلية بالاستدلال والمتضمنة في كتب الفقه الاسلامي في الجامعة العراقية/ كلية الشريعة المقرر تدريسها للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م، وكتب الفقه في الجامعة الاسلامية ماليزيا للعام الداراسي ٢٠١١/٢٠١٢م.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

مفهوم تطوير المنهج:

ورد في المعجم الوجيز مفهوم التطوير: «طوره: حوّله من طور إلى طور، وتطور: تحول من طور إلى طور، والتطور: التغير التدريجي الذي يحدث في بنية الكائنات الحية وسلوكها، ويطلق أيضا على التغير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع، العلاقات، أو النظم، أو القيم السائدة فيه». (المعجم الوجيز. ١٩٩٤. ص٣٩٦).

أما التطوير إصطلاحا فقد أشار كل من مجاور والديب، الى أن تطوير المنهج عملية يقصد بها «إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كل عناصر المنهج ومجاله، وفق خطة مدروسة من أجل تحسين العملية التربوية، ورفع مستواها». (مجاور والديب. ١٤٢١هـ. ص٥٨٥).

ويرى مصطفى أنّ تطوير المنهج هو «إعادة النظر في جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم، كما يتناول جميع العوامل التي تتصل بالمنهج، وتؤثر فيه، وتتأثر به». (مصطفى. ٢٠٠٠. ص١٧١).

ويتقارب مع هذا المعنى الاصطلاحي ما ذكره سرحان بأن المقصود بعملية تطوير المناهج «إدخال تجديدات ومستحدثات في مجالها، بقصد تحسين العملية التربوية،

ورفع مستواها، بحيث تؤدي في النهاية إلى تعديل سلوك التلاميذ، وتوجيه هذا السلوك في الاتجاهات المطلوبة، ووفق الأهداف المنشودة». (الدمرداش. ١٩٨٥. ص٢٠٦).

وربط شوق بين تقويم المنهج وتطويره، فذكر أن تطوير المنهج «هو تحسين ما أثبت تقويم المنهج حاجته إلى التحسين من عناصر المنهج أو المؤثرات فيه، ورفع كفاية المنهج على وجه العموم في تحقيق الأهداف المرجوة». (العجمي. ٢٠٠٥. ص٣٢٦).

من خلال التعريفات السابقة يجد الباحث أن مفهوم تطوير المنهج عبارة عن تحسين المنهج أو تغييره، لأنها تحدثت عن تغييرات جزئية أو كلية منتخبة من مكونات المنهج الجامعي.

ولذلك فإن مفهوم تطوير المنهج يعني إعادة النظر في المنهج القائم بكل مكوناته وأسسه ومجالاته، وبشكل يتناسب ونتائج التقويم بهدف الارتقاء بجدارته العلمية وجدواه العملية لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين، بما ينسجم وأهداف التنمية الشاملة للمجتمع.

الفرق بين تطوير وتغيير وتحسين المناهج:

إن أهل الاختصاص التربوي يميزون بين مصطلح تحسين المنهج وتغيير المنهج وتطوير المنهج إذ لكل واحد منها مدلوله الخاص، **فتحسين المنهج** عبارة عن تغيير في مظاهر معينة منه من غير ضرورة لتغيير المفاهيم الأساسية فيه أو في نظامه، وهو يتطلب إجراء تنقيحات وتعديلات ليست بالكبيرة أو الجوهرية ولذلك تعتبر عملية ليست بذات خطورة أو نتائج ذات أثر قوى.

أما تغيير المنهج يعني تحول كامل للمنهج بكافة محتوياته واهتماماته وأنشطته وآلياته التنظيمية ويقتضي تغييراً جوهرياً في المفاهيم التي تبني عليها كل نواحي المنهج، ويعني أيضا في احد جوانبه تغيير المنشأة الذي يقتضي تغيرا في طبيعة القيم والناس والمجتمع والثقافة.

فقد يعني تغيرا نحو الأفضل كما قد يكون تغيرا نحو الأسوأ، وقد يتم في بعض الأحيان بإرادة الإنسان وبناء على مقتضيات موضوعية، غير انه قد يتم في أحيان أخرى دون إرادة الإنسان أو رغبته وذلك حين يكون السبب طبيعياً أو ماديا مثل عوامل المناخ

وتقلبات الأجواء الطبيعية وقد يفرض من قبل جهات أجنبية أو خارجية كتتغير القيم الاجتماعية والعادات السائدة. (الوكيل ومحمود. ١٩٩٩. ص٩- ١٠).

إن العلوم الشرعية يمكن تطويرها أو تحسينها لما فيه من مواكبة لمستجدات العصر الطارئة ولما فيه من مصلحة العباد، خاصة وأن الأحكام الفقهية جاءت لتعالج ما يعانيه الفرد المسلم من مشكلات.

ولقد صنف بنيس **Bennis** أنواع التغيير إلى: التغيير:

١- المخطط الذي يعتمد على التفكير العقلاني والتخطيط.

٢- المذهبي الذي ينطلق من مذهب ديني أو سياسي أو اقتصادي.

٣- الإجباري بفعل قوة قهرية.

٤- الفني الذي يعتمد على أساليب فنية من ذوي الاختصاص.

٥- التفاعلي الذي يقوم على تفاعل العناصر مع بعضها.

٦- المتراكم الذي يعكس صفته الاستمرارية ويعتمد على ما قبله من تغييرات.

٧- الطبيعي يحدث بشكل طبيعي بفعل الظروف والعوامل. (سعادة وإبراهيم. ٢٠٠٤. ص٤٩١).

ولذلك فالتغيير اشمل وأوسع من التحسين إذ قد يعني بطريقة ما تغيير مؤسسة، تغيير في كل من الأهداف والوسائل، بيد أن تغير المناهج بنا ء على هذا لابد أن يجر إلى عملية تغيير في الأفراد المعنيين كالطلبة والمدرسين ولجان التخطيط والتطور والقائمين على النظام التعليمي بصفة عامة.

أما التطوير فهو مجموعة من الاجتهادات التي تهدف إلى وضع المنهج القديم موضع المقارنة مع المناهج الحديثة، حيث يتم اتخاذ الثاني كمعيار للمفاضلة. (الزند، وعبيدات. ٢٠١٠. ص٤٥٠).

والأصل أن التطوير القائم على أساس علمي لا يؤدي الا إلى الازدهار والتقدم الايجابي بخـــلاف التغيير، وإذا كان التغيير قد يحصل دون إرادة الإنسان فان التطوير لا يتم إلا بإرادة الإنسان وبناءً على رغبته الصادقة.

دواعي تطوير المنهج:

هناك مجموعتين من الأسباب تؤدي إلي تطوير المنهج:

المجموعة الأولى- أسباب ترتبط بالماضي:

١. سوء وقصور المناهج الحالية.

٢. التغيرات التي تطرأ على الطلبة والبيئة والمجتمع والمعرفة والعلوم التربوية.

المجموعة الثانية- أسباب ترتبط بالمستقبل:

١. التنبؤ باحتياجات الفرد والمجتمع.

٢. المقارنة بدول وصلت الى مكانة مرموقة في مجالات التطوير المختلفة، ومحاولة الوصول إلى مستوى هذه الدول.

وبناء عليه يمكن أن تكون مبررات ودواعي التطوير في النقاط التالية:

- الرغبة في تلافي نواحي القصور التي أظهرتها نتائج تقويم المناهج القائمة، للوصول بها إلى درجة عالية من الكفاءة والفاعلية الداخلية والخارجية[٢].
- مواكبة التغيرات والمستجدات التي طرأت في مجال العلوم الأساسية والنفسية والاجتماعية والتربوية.
- الاستجابة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ومن بينها تنمية العنصر البشري القادر على الإسهام بفاعلية في هذه التنمية، وقيادتها.
- الرغبة في الارتقاء بواقع العملية التربوية، للحاق بركب الحضارة الإنسانية، والإسهام فيها، أسوة بالدول المتقدمة.
- الاستجابة لنتائج البحوث والدراسات العلمية الرصينة التي تقوم بها الإدارات التعليمية أو مراكز البحث التربوي أو الباحثون من ذوي الاهتمام.
- الاستجابة لرغبة الرأي العام الذي تعكسه وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية حول المناهج، فهي تعبر عن رأي قطاع من أفراد المجتمع لا يمكن تجاهله.
- حدوث تطورات سياسية، أو تحولات اقتصادية واجتماعية على المستويات المحلية والإقليمية والدولية تستوجب تطوير المناهج القائمة بما ينسجم وتلك التحوّلات.
- الاستجابة لتوقعات مراكز الأبحاث والدراسات لما يمكن أن يحدث من تطورات في المستقبل القريب، وإجراء التطوير الاحترازي أو الوقائي للمنهج، بحيث يكون قادرا على

استيعاب الصدمة الأولى لتلك التطورات- فيما إذا حدثت- ريثما يتم تطويره بعد حدوثها. (الوكيل ومحمود. ١٩٩٠. ص١٧٢).

أساليب تطوير المنهج:

يمكن أن نقسم أساليب تطوير المنهج إلى:

أوّلاً- أساليب التطوير التقليدية، ومنها:

أ. الحذف والإضافة ويعني هذا الأسلوب حذف موضوع أو جزء منه، أو وحدة دراسية، أو مادة بأكملها، لسبب من الأسباب التي يراها المسؤولون والمشرفون، أو إضافة معلومات معينة إلى موضوع أو موضوع بكامله أو وحدة دراسية إلى مادة أو مادة دراسية كاملة.

ب. التقديم والتأخير حيث يعدل تنظيم مادة، فتقدم بعض الموضوعات، ويؤخر بعضها الآخر، لدواعي تعليمية أو سيكولوجية أو منطقية.

ت. التنقيح وإعادة الصياغة، وفي هذا الأسلوب يخلص المنهج من بعض الأغلاط الطباعية أو العلمية التي علقت به، أو يعاد النظر في أسلوب عرضه ولغته كي يسهل استيعابه ويزول غموضه.

ث. الاستبدال والتعديل، ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات أو موضوعات محدّثة أو موسّعة أو ملخصة بموضوعات مشابهة في المنهج، أو العودة إلى تلك المعلومات والموضوعات المتضمنة في المنهج، وإعادة النظر فيها، وتعديلها بما ينسجم والمعطيات الحديثة.

ج. تطوير واحد أو أكثر من عناصر المنهج، كتطوير أساليب التقويم أو تطوير طرائق التدريس، أو تطوير تنظيم المنهج من موادّ منفصلة إلى مواد مترابطة، أو مندمجة. (شاهين. ص١١).

ثانياً- أساليب التطوير الحديثة:

وترى في التطوير عملية شاملة تتناول المنهج عموما، بدءا من فلسفته وأهدافه، وانتهاء بعملية تقويمه وعليه فإن خطة التطوير الشامل للمنهج يجب أن تبدأ بتطوير الأهداف تحديدا وصياغة وتنويعا، وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتوى

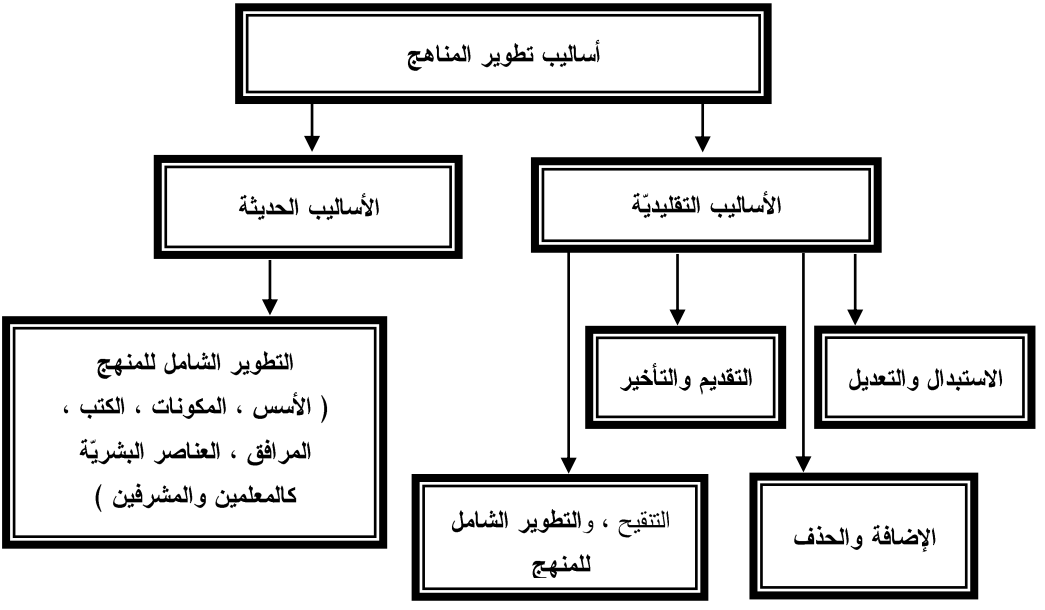
وأساليب تنظيمه بناء على أحدث ما وصل إليه مجال المادة وأساليب التربية ونظريات علم النفس، ثم يتم اختيار طرائق التدريس وأساليب التعلم التي قد تتغير بعض الشيء عن الأساليب القديمة نظرا لحداثة المحتوى والخبرات التعليمية فقد يتم على سبيل المثال التركيز على الطريقة الكلية في تدريس القراءة بدلا من الطريقة الجزئية التي كانت سائدة في المنهج السابق أو تستخدم أساليب التدريس الجمعي بدلا من الفردي نظرا لزيادة أعداد الطلبة في الكليات وقد يتم إدخال تقنيات حديثة لزيادة قدرة المعلم على ضبط الفروق الفردية بين الطلبة، وينتج عن ذلك كله تطوير في أساليب القياس والتقويم والامتحانات بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النمو الذي حققه كل طالب في مختلف المجالات العقلية والمهارية والوجدانية.

ويعد هذا التطوير ناقصا إذا لم يصاحبه تطوير في التوجيه والإشراف، لا سيما إذا كان نظام التعليم مركزيا، كما ينبغي أن يشمل التطوير تدريب المعلمين على تطبيق المنهج المطور، بل يجب أن يمتد إلى برامج الإعداد في كليات التربية، وكليات المعلمين، بغية إكساب الخريجين المهارات والمعلومات والاتجاهات التي تؤهلهم للتعامل مع المنهج المطور بكل كفاءة واقتدار. (الخليفة. ٢٠٠٥. ص ٢٩٨).

ويوضّح الشكل(١) أساليب تطوير المنهج:

الشكل (١)

اساليب تطوير المنهج



الدراسات السابقة:

وتتضمن الدراسات التي توافرت للباحث، والملاحظ أن هذه الدراسات لا تتعلق بموضوع البحث على الرغم من البحث والتقصي، والذي يجمعها أنها دراسات مقارنة سواء كانت لمادة من المواد الدراسية أم منهج من مناهج التعليم، وقد حاول الباحث الإفادة من هذه الدراسات فيما يتعلق بالأهداف ومنهجية البحث، والوسائل الإحصائية وأسلوب عرض النتائج.

دراسة المحيسن (٢٠٠٢م):

هدفت الدراسة إلى واقع تعليم العلوم في أشهر دولتين صناعيتين في الغرب، وهما الولايات المتحدة الأمريكية (أمريكا) والمملكة المتحدة (بريطانيا)، وفي أشهر الدول الصناعية في الشرق، وهي اليابان، و الواقع المقابل في المملكة العربية السعودية.

أجريت هذه الدراسة في مركز البحوث التربوية، كلية التربية، فرع جامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة.

توصلت هذه الدراسة إلى أن تدريس العلوم يجب أن يتم بطريقة مختلفة عن الشرح والإلقاء وسرد المفاهيم، بطريقة تعاونية تجريبية تكسب المتعلم مضامين اجتماعية وتقربه من واقع العلوم من خلال البحث والتجريب والوقوف موقف الباحث والمخترع والصانع، تدريسا يعده للحياة الصناعية التي أصبحت سمة ظاهرة في حياتنا اليومية وتدريسا يكسبه اتجاهات حسنة للتعامل مع الآخرين وسماع أفكارهم والاستفادة منها. أما مناهج العلوم فبالرغم من التشابه الكبير بين محتوياتها، إلا أنه يظهر أنه لابد من ربطها بالخالق المدبر وربطها بالقوانين الإلهية التي بدونها يصبح العلم مبتورا ناقصا ينتابه كثير من الغموض الذي لا يستطيع أن يجليه إلا الفهم الحقيقي لهذا الكون من خلال التعامل المنصف مع الكتاب الذي فيه ﴿تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَيْءٍ﴾[٣]، الكتاب الذي ﴿لَّا يَأْتِيهِ ٱلْبَٰطِلُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِۦ ۖ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾[٤]، الكتاب الذي لم ولن تستطع البشرية تغييره أو تحريفه طال بهم الزمن أو قصر ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ﴾[٥]، ولأن تحقق هذا التعامل المنصف فإن متعلمي العلوم مهما كان دينهم أو وطنهم أو جنسهم هو أول من يستفيد من هذا العلم الحق والهدى المبين، أما إذا أعرض عن هذا فإن تدريس العلوم يصبح مبتورا

وفهم المتعلمين يكون ناقصا وإدراكهم يغدو قاصرا عن نظرة شاملة للكـــون والإنســـان والحياة. (المحيسن. ٢٠٠٢. ص١-٢٩).

دراسة الموسوي (٢٠٠٤م):

هدفت دراسة الموسوي إلى تقويم منهج الاعداد المهني لطلبة كليات التربية فـــي كل من العراق والأردن عن طريق التحليل والمقارنة على وفق تقسيمه إلى محاور تحوي معايير، تَبنَّى الباحث اعدادها من خلال تحليل الجانب المهني من الاعـــداد فـــي البلـــدين والاتجاهات الحديثة في هذا المجال، وكذلك من خلال خبرة الباحث.

ولتحقيق اهداف البحث القائمة على التحليل وبناء معايير التقويم ومعرفة مـــدى تطبيقها، اعتمد الباحثان الاستبانة أداةً لبحثهما، فيما كانت عينة البحث عشوائية من خمس كليات تربوية. وقد استعمل الباحث في معالجة بيانات بحثه والتوصل إلى النتائج، الوسط المرجح والوزن المئوي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلته التصحيحية.

وكان البحث قد توصل إلى نتائج مهمة، الرقمية منها في الجانب العراقي، تحقق تطبيق (٣٦) معياراً من المعايير المقترحة بخمسة محاور من اصل (١١٦) معياراً، فيمـــا لم يتحقق تطبيق أي معيار في محوري الوسائل والتقنيات والتربية العملية وعددها (٣٢)، بينما تحقق معياران فقط من أصل (١٢) في محور التقويم، وهذا يشير إلى ان هناك خللاً كبيراً في المحاور الخمسة الأولى وخللاً جسيماً في المحاور الثلاثة الأخيرة.

أما الجانب الأردني فقد حقق تطبيق (١٢٩) معياراً من أصل (١٦٠) معيـــاراً، مما يشير إلى تماسك الجانب المهني من الاعداد في كليـــة العلـــوم التربويـــة- الجامعـــة الأردنية، وهذا لا ينفي قصور محور القبول لعدم تحقق تطبيق عشرة معايير مـــن اصـــل (١٢)، وثمانية عشر معياراً أخرى غير متحققة التطبيق موزعة على المحـــاور الســـبعة الأخرى بصورة غير متساوية. (الموسوي. ٢٠٠٤. ص ج-د).

دراسة الهاشمي (٢٠١١م):

هدفت دراسة الهاشمي إلى تعرف أوجه الشبه بين مناهج التربية الاسلامية في الاقطار العربية المشمولة بالبحث في مجالات الاهداف والمفردات والخطط والتطبيقات

والوسائل التعليمية، ومقارنتها لاقتراح اتجاهات التطوير إليها بما يجعلها أكثر وفاء بتحقيق الغاية المنشودة منها.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ان مناهج التربية الاسلامية في الاقطار العربية المشمولة بالبحث تتضمن ست محاور (محور العقيدة التوحيد، محور العبادات، محور القرآن الكريم، محور الحديث النبوي الشريف، محور السيرة النبوية الشريفة، محور الآداب الاسلامية)، توصل فريق البحث في بحثه هذا إلى ملاحظات واستنتاجات منها: تميز محور العقيدة باختصار مفرداته الرئيسية، وابتعاده عن الخوض في التفاصيل، وإن تطلب ذلك في بعض المواضع، وتكرار معظم مفردات هذا المحور لأكثر من صف دراسي. اما محور العبادات فقد أكدت معظم المفردات الجانب العملي التطبيقي في العبادة كالوضوء والصلاة فضلا عن توظيف الصورة، كما لوحظ التطابق التقريبي بين مفردات العبادات كالصلاة والصيام والزكاة والحج في الاقطار جميعا عدا تونس فقد خرجت عن هذا التطابق بفعل الاشارة الخفيفة القاصرة عن هذا المحور.

واخيرا توصل فريق البحث إلى مجموعة من الاستنتاجات منها «حاجة المفردات العراقية إلى إعادة نظر جادة بما في ذلك حفظ القرآن الكريم، حاجة المفردات التونسية إلى كثير من الإغناء لتوازي ما عليه الاخريات، افتقار بعض المفردات إلى التسلسل وبخاصة السيرة النبوية». (الهاشمي. ٢٠١١. ص٤٥-١١٥).

ثالثا: إجراءات البحث

منهج البحث:

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي أتبعها الباحث لغرض تحقيق أهداف بحثه، حيث أنه اعتمد المنهج التحليلي المقارن في دراسته، وكذلك اعتمد الأسلوب التحليلي الوصفي في حصر المعلومات وتبويبها، لما يتميز به هذين الأسلوبين من التمكن في تحليل مشكلة البحث وتفسيرها والحصول على بيانات دقيقة من مصادرها الأصلية. (ابو حطب. ١٩٩١. ص٨٦).

كما أن الباحث اعتمد في بعض جوانب دراسته، المنهج الكيفي (Qualitative Approach) في تحقيق بعض أهدافه، حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة المشكلة في

ظروفها الطبيعية من حيث كونها مصدراً مباشراً للمعلومات فضلاً عن أن هذا المنهج يعده الباحث أداة اساسية في جمع البيانات من خلال الفحص الدقيق للوثائق بوصفها مصادر للمعلومات. (عودة. ١٩٨٧. ص٨٨-٨٩).

تحديد مجتمع البحث وعينته: يتحدد مجتمع البحث الحالي في الكليات التي يكون منهج الفقه مقررا من مقررات الدراسة فيها، فضلا عن كلية الشريعة في الجامعة الاسلامية/ ماليزيا. اختار الباحث كلية الشريعة في الجامعة العراقية والجامعة الاسلامية/ ماليزيا عينة البحث الحالي تماشيا مع ما متطلبات البحث وتحقيق أهدافه.

أداة البحث:

لتحقيق هدفا البحث قام الباحث باستخدام أداتين لجمع البيانات وتحليلها وهما: (بطاقة الملاحظة، وأداة تحليل منهج الفقه).

١. بطاقة الملاحظة، وتهدف إلى تعرف مدى تحقيق عناصر المنهج من قبل تدريسي مادة الفقه من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل القاعة الدراسية.

وللتأكد من صدق بطاقة الملاحظة عرضها الباحث على المحكمين والبالغ عددهم (١٠) محكمين، حيث طلب من كل محكم إبداء رأيه في سلامة الصياغة اللغوية، ومدى قابلية كل مظهر سلوكي للملاحظة، وقام الباحث بالأخذ بآراء المحكمين وتعديل بعض العبارات من حيث تقديم أو تأخير بعض الكلمات فيها.

وللتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة خلال تطبيقها على (٧) تدريسيين من تدريسي مادة الفقه من خارج عينة الدراسة، حيث تمت ملاحظتهم من قبل الباحث، ومن قبل تدريسي آخر، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر Cooper (المفتي. ١٩٩١م. ص ٦٢) وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وكانت النتيجة ٧٠%، واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة، وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.

٢. اداة تحليل منهج الفقه: قام الباحث بتحليل منهج الفقه في كلية الشريعة/ الجامعة العراقية، وفي الجامعة الاسلامية/ ماليزيا وفقا للآتي:

أ. منهج الفقه في كلية الشريعة/ الجامعة العراقية للمراحل الدراسية كافة للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م والمتمثل بـ {كتاب الاختيار لتعليل المختار(ج١) من ص٧-١٩٠، الاختيار لتعليل المختار(ج٢) من ص٣-١٨٤، احكام الاسرة في الفقه الاسلامي(نظام الدين عبدالحميد) احكام النكاح ص١١-١٩٦، احكام انحلال عقد الزواج في الفقه الاسلامي (نظام الدين عبدالحميد) ص٤-٢٨١، فقه المعاملات والجنايات (د.محمد رضا عبدالجبار) ص٧-٣٣٦، فقه المعاملات والجنايات (د.عبدالله محمد الجبوري) ص٨-٢٢١. ومنهج الفقه في الجامعة الاسلامية/ ماليزيا للمراحل الدراسية كافة للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠٠١م والمتمثل بـ(فقه العبادات ص١-١٩٧، مدخل إلى القانون ص٩- ٢٠٢، فقه الأسرة ص٤- ١٨٦، فقه المواريث والوقف ص٥- ٢٤٥، فقه الزكاة ص٢- ٩٥، فقه المعاملات المالية ص٣- ٢٢٠، فقه العقود المالية ص٢-٢٤٣، المعاملات المصرفية والأسواق المالية ص٢-٢٥٤، فقه الجنايات ص٣-١٨٧، العقود والفروق الفقهية ص٤-٢٦٥، قضايا فقهية معاصرة ص٤- ٢٩٦، نظام الحكم والسياسة الشرعية ص٣-٢٩٨، العلاقات الدولية ص٤-١٩٧، فقه القضاء ص٢-١٦٥، الفقه المقارن ص٣-١٨٨، التدريب العملي، الممارسة الأكاديمية).

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة على العينة نفسها، وشارك الباحث في الملاحظة تدريسي مختص ذو خبرة في مجال مناهج وطرائق التدريس في ماليزيا، وتمت ملاحظة كل تدريسي (٥) حصص في فترات متباعدة حسب برنامج أعد لذلك، وكانت مدة الحصة (٤٥) دقيقة، وبلغ مجموع الحصص التي تمت ملاحظتها (٥٥) حصة، وقام الباحث بمراجعة الملاحظات، وتم بعد ذلك تفريغها واعتمادها للتحليل.

من أهم عوامل نجاح البحث وضوح منهجه. (المرعشي. ٢٠٠٣. ص٧٥). إن المنهج الدراسي نظام كلي مركب من مجموعة من العناصر وهذه العناصر هي مكونات المنهج التي تنحصر في المجالات الآتية: الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، زمن

التعليم، الوسائل التعليمية، النشاطات المصاحبة، التقويم. ولغرض تحقيق المنهج المقارن اتبع الباحث الاجراءات الآتية:

أ. مجال الأهداف: بمجالاتها المعرفية والوجدانية والمهارية، ومستوياتها داخل كل مجال، وأنواعها من أهداف عامة، أو أهداف خاصة، أو أهداف سلوكية. لذلك اعتمد الباحث في منهج بحثه المقارن الاهداف المرسومة لمادة الفقه في كلا الجامعتين (عينة البحث) وبمجالاتها الثلاثة ومستوياتها.

ب. مجال المحتوى وزمن التعليم: يعني تحليل المحتوى وزمن التعليم: التعرف إلى العناصر الأساسية التي تتكون منها المادة العلمية التي يتم تحليلها. ويمكن تحديد خطوات تحليل المحتوى وزمن التعليم بما يأتي: (الهويدي. ٢٠٠٤. ص١١٦-١١٧).

١. تحديد المنهج المراد تحليله: قام الباحث بتحديد منهج الفقه لكلا الكليتين في الجامعة العراقية والجامعة الإسلامية/ ماليزيا وللعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢م.

٢. تحديد فئات التحليل ووحداته: ويعني تحديد العناصر الرئيسة التي تكون محتوى منهج الفقه، ولتحقيق ذلك اعد الباحث جدولا تضمن مفردات محتوى منهج الفقه في كلا المؤسستين وعدد الساعات المقررة، ضمن استبانة لاستطلاع آراء الخبراء، وكما موضح في الجدول (١).

٣. ثبات التحليل: لغرض التأكد من ثبات التحليل عرض الباحث استبانة تحليل عناصر محتوى المنهج على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية والعلوم الشرعية لغرض إعادة التصنيف. إن درجة الاتفاق تمثل معامل ثبات التحليل. (الهويدي. ٢٠٠٤. ص١١٧).

حيث بلغ معامل الثبات لتحليل محتوى منهج الفقه في كلية الشريعة/ الجامعة العراقية (٠.٧١%)، في حين بلغ معامل الثبات لتحليل محتوى منهج الفقه في الجامعة الإسلامية/ماليزيا (٠.٧٠%)، وبذلك تحقق ثبات التحليل إذ ان معامل الثبات تنحصر قيمته بين صفر وواحد صحيح.

ولغرض مقارنة محتوى المنهج الفقهي في كلا الجامعتين، اعد الباحث جدولا تضمن مفردات محتوى منهج الفقه وعدد الساعات المقررة، ضمن استبانة لاستطلاع آراء الخبراء، وكما موضح في الجدول (١):

جدول (١)

مواد المنهج الفقهي في كلية الشريعة/ الجامعة العراقية والجامعة الإسلامية/ ماليزيا وعدد الساعات المقررة

ت	مواد المنهج الفقهي في الجامعة العراقية	الساعات	ت	مواد المنهج الفقهي في الجامعة الإسلامية/ ماليزيا	الساعات
١	فقه العبادات	١٢٠	١	فقه العبادات	٧٢
٢	مدخل الفقه والقانون	٦٠	٢	مدخل إلى القانون	٣٦
٣	فقه الأحوال الشخصية المقارن	٩٠	٣	فقه الأسرة	٣٦
٤	الوصايا والمواريث	٦٠	٤	فقه المواريث والوقف	٣٦
٥	فقه المعاملات المقارن	١٢٠	٥	فقه الزكاة فقه المعاملات المالية فقه العقود المالية المعاملات المصرفية والأسواق المالية	٣٦ ٣٦ ٣٦ ٣٦
٦	فقه الجنايات والحدود المقارن	٩٠	٦	فقه الجنايات	٣٦
٧	القواعد الفقهية	٦٠	٧	العقود والفروق الفقهية	٣٦
			٨	قضايا فقهية معاصرة	٣٦
			٩	نظام الحكم والسياسة الشرعية العلاقات الدولية فقه القضاء	٣٦ ٣٦ ٣٦
			١٠	الفقه المقارن	٣٦
			١١	التدريب العملي الممارسة الأكاديمية	٧٢ ٧٢
	مجموع الساعات	٦٠٠		مجموع الساعات	٧٢٠

ت. مجال الوسائل التعليمية والانشطة المصاحبة: تضمنت بطاقة الملاحظة الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس مادة الفقه ومدى تقنيتها وحسن استخدامها من قبل تدريسي مادة الفقه فضلا عن مدى النشاطات المصاحبة لتدريس مادة الفقه.

ث. مجال طرائق التدريس: عمد الباحث ومن خلال بطاقة الملاحظة الى معرفة الطرائق والاساليب المستخدمة في تدريس مادة الفقه في كلا المؤسستين التعليميتين والمقارنة بينهما.

ج. مجال التقويم: لغرض تحقيق هدفا البحث عمد الباحث إلى المقارنة بين اساليب التقويم المتبعة في منهج الفقه وفي كلا المؤسستين وذلك من خلال بطاقة الملاحظة التي أعدت من قبل الباحث.

رابعا: عرض نتائج البحث وتفسيرها

يعرض الباحث نتائج مقارنة منهج الفقه في كلا المؤسستين، على وفق ما يأتي:

١. مجال الأهداف: وجد الباحث ومن خلال تحليل مقرر مادة الفقه وبطاقة الملاحظة، أن كلا المؤسستين التعليميتين (كلية الشريعة، والجامعة الاسلامية/ ماليزيا) تفتقر للأهداف العامة بشكل واضح، فضلا عن افتقارها لأهداف خاصة لمنهج الفقه. ويعود سبب ذلك إلى استخدام مصادر تعليمية تقليدية لاتمنح الاهداف ذلك الاهتمام المطلوب بحيث يمكن توجيه تدريسي المادة إلى الاهتمام بالوصول إلى النتائج المطلوبة، فضلا عن جانب إعداد معلم الفقه الذي ركز على جانب التخصص الفقهي دون التخصص التربوي، كما يعود سبب أهمال صياغة الاهداف قلة معرفة تدريسي مادة الفقه باليات صياغة الاهداف.

٢. مجال المحتوى وزمن التعليم: يلاحظ من خلال الموازنة بين محتوى منهج الفقه لكلا الجامعتين الاهتمام بالنصوص وحفظها، ويرى الباحث ان ذلك امرا مهما ولا يعد مثلمة، لما في حفظ النصوص الفقهية دورا بارزا في عملية إعداد الفقيه، اما درجة وضوحها (اي النصوص) فهي تمتاز بنوع من الغموض بحيث تحتاج إلى من يزيل هذا الغموض عن طالب الفقه. كما لاحظ الباحث أن عدد الساعات في منهج الفقه في

الجامعة العراقية يركز على عدد ساعات أكثر في فقه العبادات وفقه المعاملات، وفقه الأحوال الشخصية والمواريث وفقه الجنايات فضلا عن المدخل إلى القانون. في حين أن منهج الفقه في الجامعة الإسلامية/ ماليزيا، يركز على عدد ساعات أكثر في مقرر القضايا الفقهية المعاصرة والمعاملات المصرفية والأسواق المالية فضلا عن التدريب العملي، ويعتقد الباحث أن هذا التركيز قصدي، والسبب يعود إلى الهدف المرسوم من قبل الجامعة الإسلامية في ماليزيا من بناء عقلية فقهية ناضجة تواكب مستجدات العصر.

حيث بلغ عدد ساعات مقرر فقه العبادات في الجامعة العراقية (١٢٠) ساعة خلال السنوات الأربع، تقابلها (٧٢) ساعة في الجامعة الإسلامية/ ماليزيا أي بفارق (٤٨) ساعة لصالح الجامعة العراقية. أما عدد ساعات مقرر المدخل إلى القانون والفقه فيها (٦٠) ساعة، و(٣٦) ساعة في الجامعة الماليزية أي بفارق (٢٤) ساعة لصالح العراقية. في حين بلغ عدد ساعات مقرر فقه المعاملات المقارن في الجامعة العراقية (١٢٠) ساعة، يقابلها عدد ساعات مقرر فقه الزكاة وفقه المعاملات المالية وفقه العقود المالية والمعاملات المصرفية والأسواق المالية (١٤٤) ساعة في لجامعة الماليزية أي بفارق (٢٤) ساعة لصالح الإسلامية. أما عدد ساعات مقرر فقه الأحوال الشخصية المقارن في الجامعة العراقية (٩٠) ساعة، يقابلها مقرر فقه الأسرة (٣٦) ساعة في الجامعة الإسلامية أي بفارق (٥٤) ساعة لصالح الجامعة العراقية. وبلغ عدد ساعات مقرر فقه الوصايا والمواريث في الجامعة العراقية (٦٠) ساعة، يقابلها فقه المواريث الوقف (٣٦) ساعة في ماليزيا أي بفارق (٢٤) ساعة لصالح الجامعة العراقية. كما بلغ عدد ساعات مقرر فقه الجنايات والحدود المقارن في الجامعة العراقية (٩٠) ساعة، ويقابلها فقه الجنايات (٣٦) ساعة خلال السنوات الدراسية الأربع في ماليزيا أي بفارق (٥٤) ساعة لصالح الجامعة العراقية. وبلغ عدد ساعات مقرر فقه القواعد الفقهية في الجامعة العراقية (٦٠) ساعة، يقابلها عدد العقود والفروق الفقهية (٣٦) ساعة في الجامعة الماليزية أي بفارق (٢٤) ساعة لصالح الجامعة العراقية.

وبعد حساب مجموع عدد الساعات لمنهج الفقه في كلا الجامعتين يتضح أن عدد ساعات منهج الفقه المقرر في الجامعة الإسلامية/ ماليزيا يفوق على عدد ساعات منهج الفقه المقرر في الجامعة العراقية بفارق (١٢٠) ساعة. والسبب يعود لوجود مقررات فقهية في الجامعة الأولى (ماليزيا) نحو (قضايا فقهية معاصرة، والفقه المقارن، وفقه القضاء ونظام الحكم والسياسة الشرعية والعلاقات الدولية، والتدريب العملي والممارسة الأكاديمية) أي إضافة (٣٢٤) ساعة على ساعات مقررات الفقه هذا فضلا عن زيادة عدد ساعات فقه الزكاة وفقه المعاملات المالية وفقه العقود المالية والمعاملات المصرفية والأسواق المالية بفارق (٢٤) ساعة عن مقرر فقه المعاملات المالية في الجامعة العراقية.

٣. مجال الوسائل التعليمية والنشاطات المصاحبة: لاحظ الباحث ان الجامعة العراقية تفتقر الى استخدام الوسائل التعليمية والنشاطات المصاحبة، على عكس الجامعة الاسلامية/ ماليزيا حيث تعتمد الوسائل التعليمية الحديثة والمتطورة في تدريس مادة الفقه، فضلا عن استخدام نشاطات مصاحبة كتكليف الطلبة بكتابة تقارير واوراق تدور حول مادة الفقه والمسائل الفقهية العصرية، وزيارة المكتبات والتعرف على المصارف والبنوك الاسلامية.

٤. مجال طرائق التدريس: يلاحظ أن الطرائق المستخدمة في تدريس منهج الفقه في الجامعة الاسلامية/ ماليزيا متنوعة، فهي تتنوع بناءً على المفردة الفقهية المراد ايصالها للطلبة، وقد وجد الباحث ان من الطرائق والاساليب التي يستخدمها استاذ الفقه هي. المناقشة، العصف الذهني، الطريقة الاستقرائية، والطريقة القياسية، وطريقة المحاضرة، والاستجواب). في حين يقتصر استاذ الفقه في كلية الشريعة/ الجامعة العراقية على طريقة المحاضرة أو التلقين أو الاستجواب.

٥. مجال التقويم: تتفق كلا المؤسستين التعليميتين بافتقارهم للأساليب التقويمية والتي تساهم في مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الاهداف المنشودة. حيث لاحظ الباحث ان الاساليب التقويمية التي يتبعها اساتذة منهج الفقه في كلا المؤسستين تعتمد على الاسئلة التي تعتمد على الاجابة المقالية سواء كان في الاختبارات الفصلية أم في الاختبار النهائي.

كما توصل الباحث الى وضع أسس منهجية لبناء منهج مادة الفقه قادر على تحقيق الأهداف المنشودة نلخصها في الآتي:

١. يحاكي منهج مادة الفقه تقسيم وتبويب المصادر والمراجع الفقهية فتكون مفردات المرحلة الأولى مشتملة على فقه العبادات ثم في المرحلة الثانية فقه الأحوال الشخصية والوصايا والمواريث ثم في المرحلة الثالثة فقه المعاملات ثم في المرحلة الرابعة فقه الجنايات.

٢. يحافظ المنهج على دراسة مذهب واحد من المذاهب الفقهية تختاره الجامعة أو الكلية بما يتناسب والبيئة والمحيط الاجتماعي، ويفضل أن يكون في المرحلة الأولى، الذي يدرس فيه مقرر فقه العبادات، حيث أن أمور العبادات في غالبها ذات جانب شخصي فردي يحدد العلاقة بين الإنسان وربه، فدارستها ضمن مذهب معين لا تثير مشاكل وخلافات اجتماعية إذ أن كل انسان له الحرية المطلقة في اختيار المذهب الذي ينظم علاقته بربه بصورة شخصية، كما أن منهجية تدريس الفقه كما بينا يجب أن تبتعد عن عرض الخلاف وتعدد الآراء في المراحل الأولى.

٣. يبدأ المنهج تدريجيا بتوسيع مقارنة الآراء والمذاهب الفقهية وبيان وجوه الاستنباط والاستدلال انتهاء بعرض المادة الفقهية بشكل موسع ومقارن بين جميع يحاكي منهج مادة الفقه تقسيم وتبويب المصادر والمراجع الفقهية.

٤. من الضروري لمواكبة مستجدات العصر أن تشمل مفردات المنهج في مراحلها النهائية التوسع في ذكر كل المذاهب الفقهية المشهورة وعدم اقتصارها على مجموعة معينة من المذاهب، فيطلع الطالب على نبذة من آراء جميع المذاهب المعمول بها في جميع الدول الإسلامية، بل حتى آراء بعض المذاهب المندثرة، حيث أن الكثير من المستجدات المعاصرة وجدت حلولها الفقهية في بعض الآراء غير المشهورة.

كما أن توسيع المقارنة بين المذاهب يؤدي إلى نشر فكر التسامح واحترام الراي الآخر ويقرب بين نظرة المسلمين بعضهم لبعض، حيث يقول السيد محمد الغروي: «إن الهدف من هذا التأليف هو التقريب بين نظرة المسلمين بعضهم إلى الآخر من خلال تعريف كل منهم على الآخر، لكي يعرفوا أن الرب واحد والنبي واحد والمعاد واحد والقرآن واحد

وأركان الإسلام واحدة. لكن الفرق قد حصل في أمور ثانوية». (الغروي. ٢٠٠٧. ص١٨- ١٩).

خامسا: الاستنتاجات

من خلال ما توصل اليه الباحث من نتائج استنتج ما يأتي:

١. ان الهيئات التدريسية من ذوي الاختصاصات الفقهية تفتقر إلى المعرفة بالأهداف التربوية بمجالاتها الثلاثة ومستوياتها وانواعها، وهذا يعد عامل مهم في تجاهل الاهداف بشكل عام.
٢. ان الهيئات التدريسية من ذوي الاختصاصات الفقهية تفتقر إلى المعرفة التامة لمكونات واعداد المنهج الدراسي، وهذا ما يجعل التدريسي يركز على جانب المعرفة فقط واهمال الجوانب الاخرى، مما يجعله مقلدا للمنهج التقليدي دون ان تكون له دراية بذلك.
٣. ان الهيئات التدريسية من ذوي الاختصاصات الفقهية تنحصر معرفتها بأنواع الطرائق والاساليب التدريسية وتنحصر معرفتهم بالطرائق والاساليب التقليدية كطريقة المحاضرة والتي يحسن استخدامها ويفتقد لخطواتها، وهذا عامل مهم على الشعور بالملل لدى الطلبة.
٤. ان بعض الهيئات التدريسية من ذوي الاختصاصات الفقهية لا يمتلكون القناعة على ايجاد منهج يواكب التطورات الحاصلة والتمسك والاعتماد على المصادر والمراجع القديمة كما هي، دون الاخذ بنظر الاعتبار بالمسائل المستجدة.
٥. ان الهيئات التدريسية من ذوي الاختصاصات الفقهية تعتمد اعتمادا كليا على التقويم الختامي الذي يعده للطلبة في نهاية كل مفردة فقهية، كما تفتقد المقررات الفقهية للأساليب التقويمية في نهاية كل مفردة.

التوصيات

من خلال ما توصل اليه الباحث من نتائج يتقدم بالتوصيات الاتية:

١. إعادة النظر بالمفردات المقررة لمادة الفقه في كلية الشريعة/ الجامعة العراقية. ولكي ننهض بمستوى منهج الفقه فيها وبما يتماشى مع تشكيل عقلية ناضجة مفكرة، مواكبة للمستجدات الفقهية المعاصرة، يقترح الباحث تطوير منهج الفقه وفقا للمقررات التالية والتي يوضحها الجدول(٣):

جدول (٣)

ت	المواد المقترحة في العراقية	الساعات
١	فقه العبادات	٩٠
٢	مدخل الفقه والقانون	٦٠
٣	القواعد الفقهية	٣٠
٤	فقه الأحوال الشخصية المقارن	٩٠
٥	الوصايا والمواريث	٦٠
٦	فقه المعاملات المقارن	٩٠
٧	المعاملات المصرفية والأسواق المالية	٣٠
٦	فقه الجنايات والحدود المقارن	٩٠
٧	تدريب عملي على قضايا فقهية معاصرة	٣٠
٨	النظم الإسلامية	٣٠
	مجموع الساعات	٦٠٠

٢. إعداد منهج فقهي يتضمن الاهداف العامة والخاصة والسلوكية، لكي يتمكن معلم مادة الفقه من تحقيق الاهداف المنشودة له.

٣. تعريف معلم الفقه بالطرائق والاساليب التدريسية والتي تتلائم ومنهج الفقه.

٤. تعريف معلم الفقه بالأساليب التقويمية والتي تتلائم وتطوير عقلية الطلبة بما يواكب المستجدات الحديثة.

الرؤية المستقبلية:

في ختام هذا البحث توصل الباحث إلى رؤية مستقبلية لمقررات الفقه في التعليم العالي:

١. لمنهج الفقه خطوط عريضة عامة ينبغي الحفاظ عليها للمحافظة على الارتباط بين الفقه المعاصر والتراث الفقهي القديم.

٢. أن تدريس مادة الفقه له أهداف أساسية ينبغي أن يحققه المنهج ومنها: تعليم وتدريب الطلبة على الاستفادة من المراجع والموسوعات الفقهية القديمة، وتكوين الملكة الفقهية لدى طالب العلوم الشرعية في إيجاد الحلول للمشكلات الفقهية المعاصرة من خلال التراث الفقهي المذكور.

٣. إن تطوير منهج مادة الفقه ينبغي أن يراعي أسسا هامة في بناءه وهي:

أ- يحاكي منهج مادة الفقه تقسيم وتبويب المصادر والمراجع الفقهية.

ب-يحافظ المنهج على دراسة مذهب واحد من المذاهب الفقهية تختاره الجامعة أو الكلية بما يتناسب والبيئة والمحيط الاجتماعي، ويفضل أن يكون في المرحلة الأولى، الذي يدرس فيه مقرر فقه العبادات.

ت-يبدأ المنهج تدريجيا بتوسيع مقارنة الآراء والمذاهب الفقهية وبيان وجوه الاستنباط والاستدلال.

ث-أن تشمل مفردات المنهج في مراحلها النهائية التوسع في ذكر كل المذاهب الفقهية المشهورة وعدم اقتصارها على مجموعة معينة من المذاهب.

٤. من خلال الموازنة بين منهج مادة الفقه في الجامعتين (العراقية، الإسلامية/ ماليزيا)، ولغرض الاستفادة من التجربة الناجحة في تطوير منهج مادة الفقه في الجامعة الإسلامية/ ماليزيا، يوصي الباحث بتوصيات:

أ- إضافة مقرر المعاملات المصرفية والأسواق المالية لأهميتها لطالب الفقه.

ب- إضافة مقرر النظم الإسلامية لمنهج الفقه المقترح لكونه يتناول مباحث عن فقه القضاء والسياسة الشرعية فضل عن النظام الاقتصادي.

ت- إضافة مقرر التدريب العملي للقضايا الفقهية المعاصرة ليتمكن الطالب من مواكبة المستجدات الفقهية المعاصرة وتنمية الملكة الفقهية لديه.

هوامش البحث

(١) سورة البقرة: الآية ٢٦٨.

(٢) يود الباحث الإشارة إلى جانبين مهمين، الأول أن تقويم المناهج الفقهية كان حصيلة الملاحظة منه ومن بقية معلمي الفقه، ولكون الباحث ممن كلف بتدريس الفقه في جامعة بغداد. والثاني يود الباحث بيان أمرا مهما أنه لا يمكن أن يتجرأ لنقد أو بيان قصور لمن تصدى للتأليف في منهاج الفقه سواء من القدماء أو المعاصرين، ولكنه قصد القصور في عدم ذكر مسائل فقهية مواكبة لمستجدات العصر.

(٣) سورة النحل: الآية ١٦.

(٤) سورة فصلت: الآية ٤١.

(٥) سورة الحجر: الآية ٩.

المصادر

١. إبراهيم، مجدي عزيز، (١٩٨٥م)، قراءات في المناهج، ط٢، مصر، النهضة المصرية،

٢. أبن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي، (١٤٢٠هـ/١٩٩٩م)، تفسير القرآن العظيم، ط٢، تحقيق سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع.

٣. ابو حطب، فؤاد، وآمال صادق، (١٩٩١م)، مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٤. البصيصي والخفاجي، حمد الله وحاكم جبوري، جودة المنهج العلمي الجامعي وتقنيات التعليم المستخدمة في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية الواقع والطموح، جامعة الكوفة، العراق، بحث غير منشور.

٥. بلوم، بنيامين وآخرون، (١٩٨٣م)، تقييم التعليم التجميعي والتكويني، ترجمة: أمين المفتي، القاهرة.
٦. بوشامب، جورج، (١٩٨٧م)، نظرية المنهج، ط١، ترجمة ممدوح سليمان وآخرون، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
٧. البيضاوي، ناصر الدين عبدالله بن عمر، (١٣٤٣هـ)، نهاية السول في شرح منهاج الأصول، القاهرة، المطبعة السلفية.
٨. التفتازاني، الإمام العلامة سعد الدين بن عمر، شرح التلويح على التوضيح بمتن التنقيح في أصول الفقه، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، من غير تاريخ.
٩. الخليفة، حسن جعفر، (٢٠٠٥م)، المنهج المدرسي المعاصر، مكتبة الرشد.
١٠. الدمرداش، عبد المجيد سرحان، (١٩٨٥م)، المناهج المعاصرة، ط٥، الكويت، مكتبة الفلاح.
١١. الرشيد، عبدالرزاق داغر، (٢٠١٢م)، تطوير المناهج ومواكبتها للمستجدات العلمية والتربوية، جريدة التآخي، العدد ٦٤٣٧.
١٢. الزبيدي، صباح حسن، (١٩٩٧م)، مناهج وطرق تدريس الجغرافية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، بغداد، الجامعة المستنصرية، ١٩٩٧م.
١٣. الزحيلي، أ.د.وهبة، (١٤٠٤هـ/١٩٨٤م)، الفقه الإسلامي وأدلته، ط١، دار الفكر، دمشق.
١٤. الزند، وعبيدات، وليد خضر، وهاني حتمل، (١٤٣١هـ/٢٠١٠م)، المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، ط١، عالم الكتب الحديث، اربد- الاردن.
١٥. زوزو، د.فريدة صادق، التفكير الابداعي في المناهج الدراسية، مقررات الفقه وأصوله، موقع بحوث ودراسات، http://islamtoday.net، ثقافة وفكر.
١٦. سعادة، وإبراهيم، وجودت، عبدالله، (٢٠٠٤م)، المنهج المدرسي المعاصر، ط٤، دار الفكر، عمان- الأردن.
١٧. شاهين، عبدالحميد حسن عبدالحميد، تطوير المنهج، جامعة الإسكندرية، كلية التربية/ دمنهور، بحث غير منشور.

١٨. الشبلي، ابراهيم مهدي، (١٩٨٤م)، تقويم المناهج باستخدام النماذج، مطبعة المعارف، بغداد.

١٩. الشهري، د،عبدالله ظافر آل عساف، (١٤٣١ه)، مناهجنا التعليمية بين التطوير والتغيير، موقع منتديات التربية والتعليم في محافظة بيشة،

http://www.bishaedu.gove.showthread/vb/sa.10647=php?t.

٢٠. العجمي، مها بنت محمد، (٢٠٠٥م)، المناهج الدراسية أسسها، مكوناتها، تنظيماتها، وتطبيقاتها التربوية رؤية تجمع بين المنظور الغربي والمنظور الإسلامي للمنهج، ط٢، دار الزهراء، الرياض.

٢١. عودة، احمد سليمان، وفتحي حسن، (١٩٨٧م)، اساليب البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية، جامعة اليرموك، الاردن.

٢٢. العياصره، د.محمد عبدالكريم، (٢٠٠٩م)، تطوير مناهج التربية الإسلامية :رؤية من الداخل، بحث مقدم إلى ندوة (المناهج الدراسية: رؤية مستقبلية)، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

٢٣. الغروي، محمد،(١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م)، كتاب العبادات، ط١، دار التعارف للمطبوعات، بيروت.

٢٤. الغزالي، الإمام أبو حامد محمد بن محمد بن أحمد، المستصفى من علم الأصول، إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، مكتبة المثنى، من غير تاريخ.

٢٥. غنيمة، محمد متولي، (٢٠٠١م)، تمويل التعليم والبحث العلمي العربي المعاصر، اساليب جديدة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٢٦. اللقاني، د. أحمد حسين، (١٩٨٩م)، تخطيط المنهج وتطويره، عمان.

٢٧. مجاور والديب، محمّد صلاح الدين، و فتحي عبد المقصود، (١٤٢١هـ)، المنهج المدرسي، ط١٠، الكويت، دار القلم.

٢٨. محمود، صلاح الدين عرفة، (٢٠٠٢م)، المنهج الدراسي والألفية الجديدة- مدخل إلى تنمية الإنسان العربي وارتقائه، القاهرة، دار القاهرة.

٢٩. المحيسن، د.إبراهيم بن عبدالله، (٢٠٠٢م)، تعليم العلوم في المرحلة المتوسطة في أمريكا واليابان وبريطانيا والسعودية (دراسة مقارنة)، المجلة التربوية، العدد ٦٤، المجلد١٦.

٣٠. المرعشي، يوسف، (٢٠٠٣م)، أصول كتابة البحث العلمي وتحقيق المخطوطات، دار المعرفة، لبنان.

٣١. مرعي والحيلة، توفيق أحمد، محمد محمود، (١٤٢٩هـ/٢٠٠٩م)، المناهج التربوية الحديثة، ط٩، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٣٢. مصطفى، صلاح عبد الحميد، (٢٠٠٠م) المناهج الدراسية، الرياض، دار المريخ،

٣٣. المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، (١٩٩٤م)، وزارة التربية والتعليم، مصر.

٣٤. المفتي، محمد أمين، (١٩٩١)، سلوك التدريس، القاهرة، مركز الكتاب.

٣٥. مكتبة التربية العربية لدول الخليج، (٢٠٠٥م)، تربية المستقبل التجربة الماليزية، سلسلة اضاءات تربوية، عدد٦.

٣٦. الموسوي، محمد علي حبيب مهدي، (٢٠٠٤م)، تقويم مناهج الاعداد المهني لطلبة كليات التربية في كل من العراق والاردن- دراسة تحليلية مقارنة، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، اطروحة دكتوراه غير منشورة.

٣٧. الهاشمي، الاستاذ الدكتور عبدالرحمن عبد، (٢٠١١م)، دراسات في مناهج التربية الاسلامية واللغة العربية واساليب تدريسها، ط١، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان- الاردن.

٣٨. هندام وجابر، يحيى حامد، جابر عبد الحميد، (١٩٧٥م)، المناهج، اسسها، تخطيطها، تقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة.

٣٩. الهويدي، الدكتور زيد، (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)، القياس والتقويم التربوي، ط١، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، العين.

٤٠. الوكيل ومحمود، حلمي أحمد وحسن بشير، (١٩٩٩م)، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير المناهج المرحلة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.

٤١. الياس، طه الحاج، (١٤١٠هـ/١٩٩٠م)، المناهج بين الثوابت والمتغيرات، ط١، مكتبة الأقصى، عمان.
٤٢. اليونسكو، (١٩٩٦م)، التعلم ذلك الكنز المكنون، مقتطفات من التقرير الذي قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الواحد والعشرين، باريس.
٤٣. اليونسكو، (٢٠٠٥م)، تقرير عن برنامج تحسين نوعية الكتب المدرسية في العراق، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، فرنسا.