

١٤٩

٢

٢٢

لم القيم وتعليقها

الأستاذ الدكتور
ماجد زكي الجلال



تعلم القيم وتعليمها

تصور نظري وتطبيقي لطرائق
واستراتيجيات تدريس القيم

الأستاذ الدكتور
ماجد زكي الجلال
كلية التربية - جامعة اليرموك



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تعلم القيم وتعليمها

تصور نظري وتطبيقي لطرائق
واستراتيجيات تدريس القيم

رقم التصنيف : 370.15
المؤلف ومن هو في حكمه : ماجد زكي الجلاذ
عنوان الكتاب : تعلم القيم وتعليمها
رقم الإيداع : 2005/7/1689
الواصفات : علم النفس التربوي/ القيم الاجتماعية/ الانثروبولوجيا
الاجتماعية والثقافية/ التنمية الاجتماعية
بيانات النشر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقوق الطبع محفوظة للنشر

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة لدار المسيرة للنشر والتوزيع عمان - الأردن
ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنضيد الكتاب كاملاً أو مجزأً أو تسجيله على اشرطة
كاسيت أو إدخاله على الكمبيوتر أو برمجته على إسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً

Copyright © All rights reserved

No part of this publication may be translated,
reproduced, distributed in any form or by any means, or stored in a data
base or retrieval system, without the prior written permission of the publisher

الطبعة الأولى 2005م - 1426هـ

الطبعة الثانية 2007م - 1427هـ

الطبعة الثالثة 2010م - 1430هـ

الطبعة الرابعة 2013م - 1434هـ



عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 962 6 5627049 فاكس : 962 6 5627059
الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 962 6 4640950 فاكس : 962 6 4617640
صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

E-mail: Info@massira.jo . Website: www.massira.jo

تعلم القيم وتعليمها

تصور نظري وتطبيقي لطرائق
واستراتيجيات تدريس القيم

الأستاذ الدكتور
ماجد زكي الجلال
كلية التربية - جامعة اليرموك



الإهداء

إلى من تمثل فيه قيم الخير والسماعة والإحسان ... وقبلك
فيه بأبهى صورها ... قيم عدك الحكام ... وتواضع العلماء
وأصالة الشرفاء.

إلى صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد
القاسمي عضو المجلس الأعلى ماكم الشارقة منظمه الله
ورعااه.

أهدي هذا الكتاب وفاء واعترافاً بجهود سموه العظيمة في
رعاية القيم الفاضلة: قيم الإسلام والعروبة والإنسانية.

فهرس الكتاب

المقدمة 9

الفصل الأول: مدخل لدراسة القيم

المبحث الأول: مفهوم القيم وخصائصها 19

- مفهوم القيم 19

- خصائص القيم 35

المبحث الثاني: أهمية القيم وتصنيفاتها 39

- أهمية القيم للفرد 39

- أهمية القيم للمجتمع 44

- تصنيفات القيم 46

المبحث الثالث: القيم الإسلامية: المفهوم والأسس 53

- مفهوم القيم الإسلامية 54

- المنظومة القيمية في الإسلام 56

الفصل الثاني: تدريس القيم (الأهداف والتخطيط والمبادئ العامة)

المبحث الأول: الأهداف الوجدانية 69

- تعريف الأهداف الوجدانية 70

- خصائص الأهداف الوجدانية 71

- تصنيف الأهداف الوجدانية 72

المبحث الثاني: التخطيط لتدريس القيم 79

- تعريف التخطيط 79

- أهمية التخطيط 80

- أهمية التخطيط لتدريس القيم 81

- مستويات التخطيط لتدريس القيم 82

- تحليل المحتوى لتحديد القيم 84

- التخطيط اليومي 89

المبحث الثالث: المبادئ العامة لتدريس القيم والمشكلات التي تواجه تعلمها	94
وتعليمها	94
- المبادئ العامة لتدريس القيم	97
- دور المعلم في تعليم القيم	98
- دور الطالب في تعلم القيم	99
- مشكلات تعلم القيم وتعليمها	

الفصل الثالث: طرائق تدريس القيم

المبحث الأول: الطرائق العرضية لتدريس القيم	108
- القدوة	108
- الأسلوب القصصي	119
المبحث الثاني: الطرائق التفاعلية لتدريس القيم	138
- الحوار والمناقشة	138
- تمثيل الأدوار	150
المبحث الثالث: الطرائق الكشفية لتدريس القيم	154
- حل المشكلات	154
- الاستقصاء	163

الفصل الرابع: استراتيجيات تدريس القيم

المبحث الأول: استراتيجية توضيح القيم	175
المبحث الثاني: استراتيجية محاكاة القيم	183
المبحث الثالث: استراتيجية النمو الأخلاقي	188

الفصل الخامس: قياس القيم وتقويمها

المشاهدة أو الملاحظة المنظمة	199
المقابلة الشخصية	204
المقاييس والاستبانات	208
المراجع والمصادر	211
الملاحق	217

مقدمة الكتاب

شغلت القضية القيمية اهتمامي منذ سنوات، فصرت ألحظها في كل شيء حولي، في اهتمامات الناس وسلوكهم، وتربية النشء من أطفال وشباب وفتيات، وممارسة الآباء والأمهات، وأرقبها وأحللها في كل ما تأتي به وسائل الإعلام من تقارير وأخبار وأفلام وفيديو كليب ... ، وأتذكرها كلما نظرت إلى المرأة، وأنت قد تستغرب من ذلك وتقول قد علمت القيم وارتباطها بالناس والسلوك ولكن ما علاقتها بالمرأة؟.

لا يأخذك العجب بعيداً فهناك علاقة وثيقة بين القيم والمرأة، أريدك أن تتذكرها كلما وقفت أمامها تنظر إلى نفسك، وأنت تدعو الدعاء المأثور عن رسول الله ﷺ الذي علمك أن تقول: "اللهم أحسن خلقي فأحسن خلقي"⁽¹⁾، وهو بذلك يلفت انتباهك إلى حقيقة جوهرك وتكوينك، ذلك أن النظر إلى المرأة يعكس اهتمام الإنسان بمظهره الخارجي متمثلاً في جمال وجهه وشعره وثيابه، ولكن الكينونة الإنسانية لا تقف عند حد الجسد والمظهر الخارجي بل تمتد إلى أعماق النفس، وكوامن الروح والوجدان والشعور، حيث القيم الفاضلة والأخلاق الحميدة.

ومن هنا تأتي هذه اللفتة النبوية الدقيقة لتربط بين ظاهر الجسد المشاهد وباطن النفس الخفي، فكما تحب أن يكون مظهرك طيباً ورائقاً وجميلاً فعليك أن تحرص كذلك أن يكون قلبك وجوهرك طيباً ورائقاً وجميلاً، ولتحقيق ذلك عليك أن تتمثل القيم وتتعلمها وأن تعلمها للآخرين، وهذا هو موضوع الكتاب الذي بين يديك.

ولا يخفى عليك أن تعلم القيم وتعليمها من أهم الموضوعات التربوية، فعليها وحولها يدور الحوار والنقاش والجدل، وسط تعدد الرؤى واختلاف الفلسفات والثقافات، وموضوعها كان، ولا يزال، مدار اهتمام الباحثين والكتاب، والحديث عنها في غمى مستمر في المحافل والملتقيات الوطنية والإقليمية والدولية، تعقد المؤتمرات،

(1) أحمد، المسند، كتاب مسند المكثرين من الصحابة، باب مسند عبد الله بن مسعود، رقم الحديث:

واللقاءات، والندوات وورشات العمل لمناقشتها وتبيان أهميتها، ذلك أنها تعد قضية العصر، وبخاصة في ظل ما نلاحظه من تشوهات السلوك الإنساني المعاصر، وغلبة القيم الفردية والمادية والذرائعية، واضمحلال القيم الروحية والجمالية والجماعية، وما تصعقنا به وسائل الإعلام العالمية التي تكشف كل ساعة عن الأعداد المتزايدة من التائهين الذين لفهم الليل الطويل، وأخذهم الضياع في وديان المخدرات، والمسكرات، والجرائم، والانحلال، والخواناء الروحي والخلقي.

إن أكبر تحد نواجهه ونحن نربي أبناءنا وبناتنا هو مدى قدرتنا على تربيتهم ليكونوا أفراداً صالحين في ذواتهم وأفكارهم ومشاعرهم، سعداء وأصحاء جسدياً ونفسياً، وأن نحميهم من الانحراف، والجريمة، والمخدرات، والاضمحلال، وفقدان الهوية، إنها مهمة صعبة تتحدى كل تربوي وأب وأم وبخاصة في ظل ما يتعرض له الناشئة في عصر الانفتاح والعولمة من رسائل خارجية مسمومة متنوعة المصادر والألوان (القنوات الفضائية، والانترنت، وألعاب الفيديو، والأغاني، والدعاية....) لا تعمل على هدم القيم الفاضلة التي نحاول زرعها، بل وتعزز وترسخ القيم السلبية الفاسدة التي تقود الإنسان إلى الضياع والفشل وسوء الحال.

وأسألك كم هي مشاهد العنف، والتهكم، وعدم الاحترام، والعبودية للمادة التي نتعرض لها يومياً؟ ألا ترى تأثيرها فيك وأنت البالغ العاقل الراشد المؤمن؟ فكيف ترى يكون فعلها عند أطفالنا البرآء، وفتياننا وفتياتنا الناشئين الذين يسبحون في بحر هائج متلاطم الأمواج بما فيه من رسائل قيمية وفكرية غريبة ومسمومة تحاول التهامهم وابتلاعهم، رسائل لا تفتأ تملأ رؤوسهم بالأفكار السقيمة، والسلوكيات الطاردة لكل قيمة فاضلة وخلق قويم، إلا تشعر بهم، وتحس بمشكلاتهم وهم يعيشون في عالم الحيرة والقلق والتشتت بين ما يختارون وما يتركون من فكر وعقيدة وسلوك؟؟

إن تعليم القيم الفاضلة أصبح فريضة ينبغي الاهتمام بها وتحمل مسؤولياتها الجسيمة، ومقصر كل من يهمل تربية أبنائه وبناته وطلبتة عليها، ونقطة البداية تكون بك عزيزي القارئ بأن تكون قدوة صالحة لمن تربيههم فلا يرون من سلوكك إلا حياً وعطفاً وخيراً، ولا يسمعون من حديثك إلا الصدق والعدل والبر، كما عليك أن تبذل جهودك المستمرة في غرس الإيمان، والحق، والفضيلة، والعدل، والمسؤولية عند أبنائك وبناتك من

المتعلمين والطلبة، ولتكن على يقين إن أفضل رسالة تؤديها خدمة لأمتك، وتكوين وعيها، وتعزيز دورها الحضاري يكمن في حفظ كيان أفرادها، ورعايتهم، وتعريفهم الخير من الشر، وتزويدهم بالإرادة الخيرة والفاعلة التي تقيهم الضعف والانجرار وراء ما يضر بالنفس، ويفسد الحياة، وكل ذلك كله مرهون برسالة تعليم القيم الفاضلة وتعزيزها.

والكتاب الحالي مساهمة جديدة كتبت بمداد الحب والإخلاص والأمل، كنت وأنا أخط كلماته، وأصوغ أفكاره، أرى أمام عيني معاناة كل طفل بريء، وشاب يافع، وفئة ناشئة، ورجل وامرأة، وأب وأم، وهم يحاولون جاهدين شق طريقهم في الحياة بأمل وثبات، باحثين في أعماق نفوسهم عن معنى الحياة الكامن في وجدانهم وأرواحهم، متوخين السعادة والطمأنينة فيها، وهم يجاهدون في سبيل التغلب على ضعف نفوسهم، وغلبة أهوائهم، يحاولون الانعتاق من إसार ما يلقي عليهم، ويقيدون به من سلاسل وأغلال القيم المادية الطاحنة التي لا تجعل منهم إلا عبيداً للجسد والمال والهوى، لا يذوقون حلاوة التحليق في آفاق الروح وأشواقها العلوية التي تسكب في القلب الطمأنينة الدافئة، وتمنح الذات الإنسانية الأمن النفسي، وتقيها من الخوف، والقلق، والاضطراب، تلك الأشواق العلوية التي تجعل الإنسان يعيش السعادة الحقيقية بعيداً عن الصراعات النفسية وما تسببه من فقدان احترام الذات، والشعور بالذنب، وانعدام الراحة والاستقرار.

لذلك جاء الكتاب وبين جنباته تصوراً نظرياً وتطبيقياً لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، ومعلومات ومعارف ذات نفع وفائدة يمكن أن يستفيد منها الآباء والأمهات والمربون وهم يتولون تربية الناشئة وإعدادهم للحياة، وقد روعي أن يكون سهل العبارة، جامع الفكرة، متخصص المعلومة، ولكنه برغم ذلك يحتاج إلى الدقة والأناة والتفهم عند قراءة موضوعاته، والتحلي بالصبر واليقظة والتركيز عند تقليب صفحاته حتى يؤتي ثماره المرجوة.

ولتأسيس فهم سليم وعميق للقضية القيمية وطرائق تعلمها واكتسابها تمت كتابة خمسة فصول متكاملة، شكل الفصل الأول مدخلاً لتدريس القيم وبنى تصوراً معرفياً كافياً لأبرز قضاياها وأهمها، فتناول تعريف القيم وعلاقتها بالمصطلحات والمفاهيم

التربوية والنفسية الأخرى، وخصائص القيم وأهميتها وتصنيفاتها، كما عرض تصور المنهج التربوي الإسلامي للقضية القيمة.

واهتم الفصل الثاني بعمليات الاستعداد لتدريس القيم فتناول الأهداف الوجدانية ومستوياتها، وإجراءات التخطيط لتعليم القيم، ومبادئ تدريس القيم وتعليمها، وعرج على أهم المشكلات والصعوبات التي تعيق تعلمها.

وتناول الفصل الثالث أهم طرائق تدريس القيم وصنفها في فئات ثلاث: الطرائق العرضية، والتفاعلية، والكشفية، فعرف بكل طريقة منها، وبين أهميتها لتعلم القيم وتعليمها، وركز بشكل خاص على خطواتها وإجراءات تنفيذها، ثم جاء الفصل الرابع ليركز على أهم استراتيجيات تدريس القيم حيث تناول ثلاث استراتيجيات هي: توضيح القيم، والمحاكمة العقلية للقيم، واستراتيجية النمو الأخلاقي.

واختتم الكتاب بالفصل الخامس الذي ركز على عملية قياس القيم، مظهراً أهمية الملاحظة، والمقابلة، ومقاييس الاتجاهات والقيم كأدوات لتحقيق ذلك.

كثيرون هم الذين أدين لهم بالشكر والعرفان على ما أسدوه من دعم وتشجيع أثناء تأليف هذا الكتاب، فالشكر موصول لسعادة الدكتور علي العمارة، مدير مقر شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا في الفجيرة، الذي كانت لنصائحه وتوجيهاته قيمة كبرى في تعميق الخبرة وإثراء التجربة، وللأستاذ منذر سميح الحاج حسن الذي مثل بمواقفه الأصيلة ودعمه وتشجيعه ووجدانه صورة بديعة للعطاء والوفاء والأخوة، وللسيد مصباح جبر الذي بذل جهداً متواصلاً في متابعة طباعة الكتاب وضمان حسن إخراجها على أفضل صورة، كما أشكر زوجتي الغالية وأبنائي وبناتي الأحبة على ما قدموه من حب ووفاء وصبر مما تنوء الكلمات عن التعبير عنه، وشكري كذلك موصول لطلابي وطالباتي الأعززة في جامعتي اليرموك وشبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا الذين كان لمناقشاتهم وأفكارهم أثر لا يمكن تجاوزه دون وقفة ثناء وتقدير وافتخار.

هذا هو الكتاب الذي بين يديك، ولا أزعم أنني أتيت على موضوعات القيم كلها ولا على بعض منها، فالموضوع ثري وشائك، ولكنها محاولة قدمتها، قصدت بها خدمة أبناء وبنات أمتي الذين أحبهم من أعماق قلبي، وأحرص عليهم، وأتمنى لهم السعادة

والنجاح والفلاح كما أحب لأهلي ولنفسي، محاولاً مد يد العون بكلماتي لكل حريص على المحافظة على قيم الإسلام العظيمة ونشرها، والوقوف في وجه تيار القيم المادية الوافدة، ولكل من يحاول أن يرسم الابتسامة على وجوه الناس، ويرشدهم إلى أسباب السعادة في الدارين، ورغم ذلك اعترف فأقول إنه جهد المقل فأرجو قبول عذري.

﴿ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ حَبَّبَ إِلَيْكُمُ الْإِيمَانَ وَزَيَّنَهُ فِي قُلُوبِكُمْ وَكَرَّهَ إِلَيْكُمُ الْكُفْرَ وَالْفُسُوقَ وَالْعِصْيَانَ أُولَٰئِكَ هُمُ الرَّشِدُونَ ﴾ (الحجرات، 7).

د. ماجد الجلاد

الفجيرة / دولة الإمارات العربية المتحدة

21 / ربيع الأول / 1426 هجري

الموافق 29 / 4 / 2005 ميلادي

الفصل الأول

مدخل لدراسة القيم

الفصل الأول

مدخل لدراسة القيم

تمهيد

القضية القيمية قضية كبرى تواجهها التربية المعاصرة في مجالاتها كافة، وهي تناقش على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي، حيث تتعالى نداءات وصرخات اليقظة للاهتمام بمنظومة القيم وإعادة تشكيلها عند الإنسان المعاصر، لما يلاحظ من سيادة القيم المادية والفردية على أنماط حياته وتفكيره وسلوكه بكل ما تحمله هذه القيم من عشوائية، وعدوانية، وسخط على الحياة، وتطرف، وابتعاد عن معايير السلوك الأخلاقي القويم، وتعلق بالحياة المادية وإهمال معايير الحق والفضيلة والإحسان.

ومن المؤشرات المقلقة والدالة على الأزمة القيمية المعاصرة ما نسمعه ونشاهده من انتقال الجريمة والبؤس والمخدرات إلى عالم الطفولة البريئة، حتى أصبحت، في بعض بلدان العالم، ظاهرة مؤلمة مفرغة تتطلب التدخل السريع، وإطلاق صفارات الإنذار، ورفع مؤشر الخطر إلى أعلى درجات اللون تحذيراً من خطر داهم، خطر يمس وجود الإنسان وحقيقة حياته.

ومما يعكس مظاهر الاهتمام بالقيم ما نلاحظه من مناقشات حول طبيعتها وسماتها، فصعوبة تعلم القيم لا تكمن في تحديد أي القيم ندرس، أو أي طرائق واستراتيجيات التدريس نستخدم، بل تعود إلى الوقوف على طبيعة القيم وخصائصها ومصادرها، ومما يزيد من إشكالية البحث في القضية القيمية تعدد رؤاها الفلسفية والثقافية، وارتباطاتها بمعتقدات متعددة ومتضادة في كثير من الأحيان، مما يجعل تدريسها وتعليمها فرعاً ناشئاً عن تصورهما وفهم طبيعتها.

وإذا أردت الوقوف على مدى الاهتمام بالقيم، واتساع الآراء حول طبيعتها فما عليك إلا أن تدخل مصطلح "قيمة، قيم" (Value, Values) في أي مواقع البحث الكبرى على الانترنت مثل: (Google, Wisenuts, Alta Vista, Yahoo) حيث يأتيك البحث بملايين الصفحات والبيانات والمقالات التي تضمنت هذه الكلمة، ويكفي

للتدليل على ذلك أن موقع (Google) يضم وحده أكثر من (19) مليون صفحة وردت فيها الكلمة (قيمة، قيم).

وفي إطار هذه الحقيقة باتساعها وتشعبها يحاول هذا الفصل أن يوضح طبيعة القيم من حيث: مفهومها وعلاقتها ببعض المفاهيم التربوية والنفسية الأخرى، وبيان خصائص القيم، وأهميتها، وتصنيفاتها، كما يستعرض مفهوم القيم الإسلامية ورؤية المنهج التربوي الإسلامي لطبيعتها وحقائقها.

المبحث الأول

مفهوم القيم وخصائصها

مفهوم القيم (Values)

كلمة "القيم" من الكلمات الشائعة الاستخدام فنحن نسمعها ونقرأها كثيراً في الإعلام المسموع والمرئي والمقروء، وهي كثيرة التردد على ألسنة التربويين والمفكرين والمثقفين وغيرهم، وهذا يشير إلى ما تحتله هذه الكلمة من اهتمام تربوي وثقافي، فقد يتحدث أحدهم عن أهمية القيم أو تغير القيم أو تدريس القيم فما القيم وما دلالتها اللغوية والمعنوية؟

القيمة في اللغة

تورد المعاجم اللغوية مجموعة من الدلالات لكلمة "قيمة" وجمعها "قيم"، وتظهر الأصول اللغوية أن كلمة القيمة مشتقة من الفعل "قوم" الذي تتعدد موارده ومعانيه، فقد استخدمت العرب هذا الفعل ومشتقاته للدلالة على معان عدة يعيننا منها ثلاثة هي:

1. الديمومة والثبات: وهو ما يشير إليه أصل الفعل "قوم" لأنه يدل على القيام مقام الشيء يقال: "ما له قيمة" إذا لم يدم على الشيء ولم يثبت عليه (الزبيدي، 1306هـ، 36)، ومنه قوله عز وجل ﴿عَذَابٌ مُّقيمٌ﴾ (الشورى، 45) أي دائم، وقوله ﴿إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي مَقَامٍ أَمِينٍ﴾ (الدخان، 51) "أي في مكان تدوم إقامتهم فيه".
2. السياسة والرعاية: ومنه ما قالته العرب عن الذي يرعى القوم ويسوسهم "فالقِيم: السيد وسائس الأمر (ابن منظور، د ت، 502/12)، والرجل "قيم أهل بيته وقيامهم يقوم بأمرهم" (رضا، 1960، 4/684).

3. الصلاح والاستقامة: فالشيء القِيم ما له قيمة بصلاحه واستقامته، ومنه قوله عز وجل ﴿دِينًا قِيَمًا﴾ (الأنعام، 161) أي مستقيماً، وأورد الراغب (د. ت، 417) أن الدين القِيم هو الثابت المقوم لأمر الناس ومعاشهم، "وأمر قيم مستقيم، وخلق قيم

حسن، ودين قيم مستقيم لا زيغ فيه، وكتب قيمة مستقيمة تبين الحق من الباطل، ﴿وَذَلِكَ دِينَ الْقِيَمَةِ﴾ (البينة، 6) أراد الملة الحنيفية" (الزبيدي، 1306هـ، 37).

وتتفق هذه المعاني اللغوية الثلاثة مع المدلول العام الذي تحمله مفردة "قيمة"، فالقيم تتسم بالثبات، وفيها معاني الرعاية والصلاح والاستقامة، إلا أنه ومن ناحية ثانية نلاحظ أن المدلول اللغوي لا يحمل مضامين وأبعاد ما تعنيه مفردة "القيم" في القاموس التربوي المعاصر من معان تخصصية دقيقة.

القيمة في الاصطلاح

يصعب الوقوف على الدلالات الاصطلاحية للقيمة وما تتضمنه من معان عند من يستعملونها كافة، فالقضية القيمية شائكة المسائل، كثيرة التفرعات، تضرب أصولها التاريخية إلى ما يزيد عن ألف وخمسمائة سنة، ذكرت في مداولات الفلاسفة وكانت إحدى قضاياهم المهمة التي درسوها وخاضوا فيها نظيراً وتأطيراً، وبغض النظر عن مذهب الفلاسفة ورؤاهم، تبقى القيم قضية الإنسان الأولى، ومنطلق تفكيره، ومحط تأملاته، فجوهر الوجود الإنساني يقوم عليها، ويؤسس حولها، إذ لا معنى لحياة الإنسان بلا قيم تحكم تفاعله مع عوالم الأفكار والأشياء من حوله، وعندما يتجرد الإنسان من قيمه الفاضلة فإنه يتجرد في واقع الأمر من حقيقة إنسانيته ومعناها ووجودها.

ونظراً لأهمية القضية القيمية سواء في بعدها التنظيري الفلسفي أم في حقيقة واقعها ووجودها العملي، فقد تناولها العلماء والدارسون بالتحليل، والتفسير، والبيان، الأمر الذي تمخض عنه وجهات نظر متعددة، شارك فيها الفلاسفة والتربويون وعلماء الاجتماع والسياسة، وكان خلاصة ذلك كماً هائلاً من المعرفة والفلسفة والنظريات، واختلاف حول القيم وطبيعتها، ما بين مضيق لدالاتها أو موسع لها، ففي الوقت الذي رأى بعضهم أن القيم لا تعدو "مجرد اهتمامات أو رغبات غير ملزمة"، رآها آخرون أنها تتسع لتكون "معايير مرادفة للثقافة ككل" (زاهر، 1984، 10)، وأنها "تلك الأشياء (نشاطات، خبرات إلخ...) التي بتوازنها يتحقق الوجود الإنساني" (Beck, 1990, 2).

وفي هذا الصدد يشير ديوي (Dewey) إلى سعة التنوع والاختلاف الذي صاحب موضوع القيم بقوله: "إن الآراء حول موضوع القيم تتفاوت بين الاعتقاد من ناحية، بأن ما يسمى قيماً ليس في الواقع سوى إشارات انفعالية، ومجرد تعبيرات صوتية، وبين

الاعتقاد في الطرف المقابل بأنها المعايير العقلية الضرورية التي يقوم على أساسها كل من الفن والعلم والأخلاق" (دياب، 1980، 16).

واختلاف العلماء والمنظرين في تحديد معنى (القيم) يعود في جوهره إلى ما تتسم به القضية القيمية من عمق معرفي وثقافي وأيديولوجي، فنحن عندما نتحدث عن القيم فإننا نطلق من ثقافة معينة تنتظم القيم في سلوكها، وتدور في دوائرها، فالتعاليم الدينية، والرؤى الفلسفية والتربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية تعد كلها أصولاً فكرية تحكم تفاعلنا مع القضية القيمية.

ونحن نستطيع أن نميز ونلاحظ أن ما يذهب إليه مفكر أو فيلسوف أو تربوي من توجه معين نحو القيم إنما يصدر في حقيقته عن ثقافته ومعتقداته وتصوراتهِ التي يحملها، ونظراً لتعدد الموارد الثقافية وتنوعها، كانت دلالات القيم وخصائصها ومضامينها متعددة ومتنوعة كذلك.

وحتى لا نقحم أنفسنا في هذا المخاض الصعب، وبخاصة أن موضوعنا يتركز حول تعلم القيم وتعليمها، رأيت أن أعرض لأهم التعريفات التي تناولت مفهوم القيم دون التعرض لتفصيل مفهوم القيمة في مجالات العلوم، كما عهد ذلك عند كثير من كتب في القيم، حيث تناولوا معنى القيم في علم الاقتصاد، والفلسفة، وعلم الاجتماع، وعلم النفس بشكل منفصل؛ بل سأعتمد تصنيفها وفق اتجاهاتها البارزة محاولاً توضيح دلالاتها المختلفة، مركزاً في الوقت نفسه على المعاني الإجرائية التي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها عند التعامل مع تدريس القيم، وفيما يأتي بيان ثلاثة اتجاهات رئيسة تم التعامل معها لتوضيح مفهوم القيمة وهي:

أ. النظر إلى القيم باعتبارها مجموعة من المعايير التي يحكم بها على الأشياء بالحسن والقبح.

ب. النظر إلى القيم باعتبارها تفضيلات يختارها الفرد.

ج. النظر إلى القيم باعتبارها حاجات، ودوافع، واهتمامات، واتجاهات، ومعتقدات ترتبط بالفرد.

الاتجاه الأول: القيم مجموعة المعايير والمقاييس التي يحكم بها على الأشياء من حيث الحسن والقبح.

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن القيم عبارة عن معايير محددة يمكن من خلالها إصدار حكم على الأشياء والتصرفات من حيث كونها جيدة أو سيئة، ومقبولة أو مرفوضة، وحسنة أو قبيحة.

ومن التعريفات الموضحة لذلك ما يأتي:

- "القيم هي المقاييس والمبادئ التي نستعملها للحكم على قيمة الشيء، وهي المعايير التي نحكم من خلالها على الأشياء (الناس، والأغراض، والأفكار، والأفعال، والمواقف) بأنها جيدة، وقيمة، ومرغوبة أو على عكس ذلك بأنها سيئة، ومن غير قيمة، أو قبيحة" (Shaver and Strong, 1976, 15).

- "القيم هي مجموعة من المعايير والمقاييس، المعنوية بين الناس، يتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزاناً يزنون به أعمالهم، ويحكمون به على تصرفاتهم المادية والمعنوية" (الشافعي، 1971، 375).

- القيمة عبارة عن "مقياس أو مستوى أو معيار، نستهدفه في سلوكنا، وينظر إليه على أنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه" (كاظم، 1970، 11).

- القيمة عبارة عن "مفهوم أو تصور ظاهر أو ضمني يميز الفرد، أو خاص بجماعة، لما هو مرغوب فيه وجوباً يؤثر في انتقاء أساليب العمل ووسائله وغاياته" (عبد الحميد والخضري، 1978، 228).

- القيم هي "مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة" (أبو العينين، 1988، 34).

الاتجاه الثاني: القيم تفضيلات يختارها الفرد.

ينظر هذا الاتجاه إلى القيم نظرة فيها درجة كبيرة من العمومية، حيث ربط بعض الباحثين بين القيم والتفضيلات التي يختارها الفرد، فتفضيلاتنا للأشياء هي في حقيقتها

قيمنا التي نتمثلها، ونحن عندما نميل لسلوك ما ونختاره فإن مبعث ذلك إنما يكمن في تفضيلنا له على غيره من أنماط السلوك الأخرى، وذلك لاعتقادنا بأن هذا التفضيل إما أن يكون إيجابياً بأن يجلب لذة، أو سلبياً يدفع الألم كما قرر ذلك ثورندايك (Thorndike) بقوله "إن القيم هي مجموعة من التفضيلات المبنية على شعور الإنسان باللذة أو بالألم، وهذان يعدان المحكين الرئيسين للحكم على القيم وتكونها، فتمسك الإنسان بالقيم مناط إما بتحقيق لذة أو بدفع ألم، أما ما سوى ذلك فإنه يكون عديم القيمة على الإطلاق" (دياب، 1980).

وقد تمسك بهذا الاتجاه "موريس" (Morris) الذي وصف القيم بأنها (علم السلوك التفضيلي) إذ إن أي سلوك "للفرد يمثل تفضيلاً لمسلك على الآخر، والمسلك المختار هو الأحسن والأكثر قبولاً، والأكثر أهمية في نظر الفرد، وطبقاً لتقديره وإدراكه للظروف القائمة في الموقف، فبالقياس إلى المسالك تعبر القيم دائماً عن أفضل أحكامه وأحسنها في العمل في مواقف الحياة، ومعنى ذلك أن الفرد يستعملها كلما اختار مسلكاً أو كلما اتخذ قراراً يفضل به مسلكاً معيناً من بين عدة بدائل، لأن مختارات أحكامه وموازناته بين عدة ممكنات، وقراراته للعمل، مسائل دائمة، تواجهه باستمرار في كل وقت وفي كل خبرة من خبرات حياته" (دياب، 1980، 23-24).

ورأى "باير وتوفلر" (Bayer and Tofler) أن "في القيم التي يتبناها الأشخاص عوامل مهمة ومحددة لسلوكهم، فعندما يؤدي المرء سلوكاً معيناً، أو يختار مساراً مفضلاً له على سلوك أو مسار آخر، فإنه يفعل هذا وفي ذهنه أن السلوك أو المسار الأول يساعده على تحقيق بعض من قيمه أفضل من السلوك الآخر" (حسين، 1981، 37).

كما أيد هذا الاتجاه هالستد (Halstead, 1996, 5) الذي عرّف القيم بأنها: "المبادئ، والمعتقدات الأساسية، والمثل، والمقاييس أو أنماط الحياة التي تعمل مرشداً عاماً للسلوك، أو نقاط تفضيل في صنع القرار، أو لتقويم المعتقدات والأفعال، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسمو الخلقي والذاتي للأشخاص".

الاتجاه الثالث: القيم حاجات، ودوافع، واهتمامات، واتجاهات، ومعتقدات ترتبط بالفرد.

يمثل هذا الاتجاه نظرة علماء النفس للقيم وبالأخص علماء النفس الاجتماعي الذين يحددون نظرتهم للقيم في سمات الفرد واستعداداته واستجاباته فيما يتصل بالآخرين، وعليه فهم يختلفون عن علماء الاجتماع الذين يتعاملون مع القيم الجماعية (Group Values) إذ يركزون على القيم الفردية (Individual Values) ومحدداتها سواء أكانت نفسية أم اجتماعية أم جسمية الخ، وهذا ما جعل نظرتهم للقيم نظرة مرتبطة بالفرد فنراهم يربطون بين القيم والحاجات، والدوافع، والاهتمامات، والمعتقدات، والسلوك، والسمات، والاتجاهات.

وقد يكون هذا الاتجاه أعم اتجاهات تعريف القيم وأكثرها تفرعاً وتداخلاً مع المفاهيم النفسية المختلفة التي ترتبط بعلاقة ما مع القيم ولكنها لا تمثلها تمثيلاً تاماً، الأمر الذي يتطلب منا أن نقف مع هذه المفاهيم وقفة متأنية نتبين من خلالها بعض مدلولاتها منوهين إلى نقاط الاتفاق والافتراق بين مفهوم كل منها ومفهوم القيمة (دياب، 1980؛ خليفة، 1992).

1. القيمة والحاجة (Value and Need)

تعرف الحاجة بأنها إحساس الكائن الحي بافتقاد شيء ما، وقد تكون داخلية أو خارجية وينشأ عنها بواعث معينة ترتبط بموضوع الهدف (الحافز)، وتؤدي الاستجابة لموضوع الهدف إلى خفض الحافز، وتأخذ هذه الأهداف والحاجات شكلاً متدرجاً، ومرتباً حسب الأهمية بالنسبة للفرد.

وقد اعتبر بعض العلماء من أمثال ماسلو (Maslow) أن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة، كما تصور بعضهم أن للقيمة أساساً بيولوجياً يقوم على الحاجات الأساسية للفرد، إذ لا يمكن أن توجد قيمة لدى الفرد إلا إذا كانت لديه حاجة معينة يسعى إلى تحقيقها أو إشباعها، فالحاجات الأساسية هي التي تحدد للفرد اختياراته ومن ثم فهي "قيم بيولوجية أولية" تتحول فيما بعد، ومع نمو الفرد، إلى "قيم اجتماعية".

ومن جانب آخر يفرق بعض العلماء بين الحاجة والقيمة إذ يرون أن القيم تحتوي أو تتضمن تمثيلات معرفية لحاجات الفرد أو المجتمع لذلك هي تختص بالإنسان وحده

دون سائر الكائنات؛ في حين توجد الحاجات لدى جميع الكائنات الحية من إنسان وحيوان.

2. القيمة والدافع (Value and Motive).

يعرف الدافع بأنه حالة شعورية تدفع الكائن الحي نحو هدف معين وهو أحد المحددات الأساسية للسلوك، وعلى هذا يمكن المقارنة بين القيمة والدافع باعتبار نوع الهدف في كل منهما، حيث إن الهدف في القيمة من النوع المطلق ويتسم بالوجوب فيقول الفرد في التعبير عن قيمة الصدق مثلاً: "يجب عليّ أن أقول الصدق"، أما عندما يعبر عن الدافع للصدق فيقول: "أريد أن أقول الصدق" وفرق بين من يرى الصدق واجباً مطلقاً عليه الالتزام به وبين من يبحث عن دافع يدفعه للصدق.

ويفرق بين القيمة والدافع كذلك على أساس أن القيمة تسبق الدافع فهي الأساس التي تتشكل في إطارها الدوافع، فالدافع يتولد عن قيمة معينة تمثل نظاماً لتوجيه السلوك وإعطائه معنى وتبريراً معيناً، وفي حالة عدم وجود القيمة لا يوجد الدافع، فمثلاً ما الذي يدفع الإنسان للأمانة ويوجه سلوكه نحوها؟ إنها منظومة القيم الفاعلة التي تؤثر السلوك وتعطيه التبريرات والتصورات التي توجهه نحو سلوك قيمى محدد يتسم بالأمانة.

3. القيمة والاهتمام (Value and Interest).

رأى بعض الباحثين أن القيمة هي أي موضوع نهتم به أو نميل إليه، ومن أنصار هذا الاتجاه الفيلسوف الاجتماعي بري (Perry) الذي يرى أن القيمة هي "أي اهتمام بأي شيء"، فإذا كان الشيء موضع اهتمام فإنه حتماً يكتسب قيمة، ومضمون كلام بري (Perry) ينفي أن تكون قيمة الشيء كائناً ما كانه في فعله وتعبير عن طبيعته، وهو بذلك يعارض ما تقرره النظريات الموضوعية التي ترى أن قيمة الشيء موضوعية مستقلة عن ذات الإنسان ومشاعره، وأنها تحدد بمعزل عن خبرة الإنسان في حياته الواقعية، ولذلك فإن القيم، كما ترى الفلسفة المثالية أو العقلية، ثابتة لا تتغير.

أما مقولة بري (Perry) فتتفق مع اتجاه الفلسفة الواقعية التي ترى أن قيمة الأشياء ليست كائنة فيها، وإنما هي مجرد شعور ذاتي أو تقدير ذاتي ينبع من ذات الشخص المتفاعلة مع خبرته وواقعه، وقد فصل بري مقولته هذه ضمن نظريته المعروفة "بالنظرية

العامة للقيمة" (General Theory of Value) التي اتخذ فيها مفهوم "الاهتمام" محوراً وأساساً لتفسير القيمة، وخلاصة هذه النظرية أن أي اهتمام بأي شيء يجعل هذا الشيء ذا قيمة، فالعقل البشري يقبل أشياء ويرفض أخرى، والقبول والرفض يتضمنان معان كثيرة كالموافقة وعدمها، والحب والكره، والرغبة والنبذ..... ولكل هذه الخصائص الشاملة للحياة الوجدانية التي توصف بأنها حالات أو اتجاهات أو ميول أو أفعال للقبول أو الرفض، لكل هذه الحالات يقترح "بري" (Perry) اصطلاح "اهتمام"، فالاهتمام يعد في رأيه السمة المميزة والخاصية الدائمة في القيم جميعها.

- وفي مقابل ذلك فرّق بعض العلماء بين هذين المفهومين "القيمة والاهتمام" واعتبروهما شيئين مختلفين تماماً وذلك للفروق الجوهرية الآتية بين كلا المفهومين:
- الاهتمام عبارة عن ميل نحو أشياء يشعر الفرد تجاهها بجاذبية خاصة في حين تمثل القيم آراء وتفضيلات تتصل بموضوعات اجتماعية.
 - الاهتمام يتعلق غالباً بالتفضيلات المهنية في حين تشير القيمة إلى الموضوعات الاجتماعية، والسياسية، والدينية، والأخلاقية.
 - الاهتمام هو أحد مظاهر القيمة، وعليه فمفهومه أضيق من مفهومها، وهو لا يتضمن نوعاً من أنواع السلوك المثالية أو لا يشكل غاية من الغايات، ولا يمثل معياراً له صفة الوجوب كما في القيمة.

4. القيمة والاتجاه (Value and Attitude)

ليس من السهل تقديم تعريف متفق عليه بين العلماء لكلمة "الاتجاه" فحالته مشابهة لحالة القيمة في هذا الصدد، وما يلزم كلمة "الاتجاه" من اختلاف في تحديد مفهومه أكثر مما يلزمها من مظاهر الاتفاق، فقد أشارت نتائج دراسة "أجزين وفيشباين" (Ajzen and Fishbein) أنه يوجد ما يقارب (500) تعريف إجرائي للاتجاه مختلفة عن بعضها، وأنه في 70٪ من (200) دراسة تم تعريف الاتجاه بأكثر من معنى، وأنه بناء على اختلاف التعريفات الإجرائية التي استخدمتها تلك الدراسات اختلفت النتائج إلى درجة التعارض في كثير من الحالات (خليفة ومحمود، د ت، 8).

ولعلك تلاحظ من خلال مطالعاتك في الأدب التربوي مدى اندماج وتلاحم كلمتي القيم والاتجاهات فهما تستخدمان صنوان في العديد من المواقف التعليمية

التعليمية، ففي التخطيط للدروس، مثلاً، يدمج المعلم بين القيم والاتجاهات وكذلك في إجراء تحليل مضمون المحتوى التعليمي، حتى تصل إلى الممارسات الفعلية التي يوظفها المعلمون في المواقف الصفية، وقلما يستطيع أحدنا عند سؤاله عن مدلول كل منهما التفريق بينهما أو تحديد آلية التعامل معهما، مما يستدعي أن نقف مع هذين المفهومين مستعرضين ما بينهما من جوانب الاتفاق والافتراق، فما الاتجاه؟ وما الفرق بينه وبين القيمة؟

اتجاه أحمد نحو المدرسة

إنه اليوم الذي انتظره والدا أحمد منذ سنوات، انتظراه بأمل وبهجة وحنين، يوم ذهاب ابنهما (أحمد) إلى المدرسة، أخذاً يعدان كل ما يلزمه ليومه الأول في المدرسة، ولكن المفاجأة بدأت بالظهور عندما تردد أحمد في الذهاب إلى المدرسة، جلسا معه يحاولان إقناعه فظهرت عليه علامات الضيق من تهرم وشكوى ودموع، وأثناء محاولتهما إقناعه قال بأن المدرسة ستبعده عن أمه.

لو تأملت الموقف أعلاه فإنك ستبين أن اتجاه أحمد نحو المدرسة اتجاه سلبي، وأنه عبر عن هذا الاتجاه بمجموعة من الاستجابات السلوكية (رفض الذهاب)، وانفعالية (ظهور علامات الضيق والشكوى والدموع)، ومعرفية (اعتقاده بأن المدرسة ستبعده عن أمه)، تمخض عن ذلك صدور حكم تقويمي نستنتج منه وجود اتجاه سلبي من أحمد نحو المدرسة، والمدرسة في هذا المثال هي موضوع الاتجاه.

وهذا يبين لك أن للاتجاه مكونات ثلاثة هي: المكون المعرفي، والوجداني والسلوكي، ويتم توضيحها كما يأتي:

- المكون المعرفي: ويشتمل على معتقدات الفرد، وأفكاره، وتصورات، ومعلوماته عن موضوع الاتجاه.

- المكون الوجداني: ويشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.

- المكون السلوكي: ويشير إلى استعداد الفرد للقيام بأفعال واستجابات معينة تتفق مع اتجاهه.

فمن الناحية البحثية وعند قياسنا لاتجاه الطلبة نحو "تعاطي المخدرات"، مثلاً، في ضوء المكونات الثلاثة السابقة فإننا نراعي أن يتضمن المقياس:

- المكون المعرفي: اعتقاد الطالب أن تعاطي المخدرات محرم شرعاً وأنه مدمر لصحة الإنسان.
- المكون الوجداني: كراهية الطالب لتعاطي المخدرات ومحاربه لمظاهرها كافة.
- المكون السلوكي: الابتعاد عن متعاطي المخدرات وتحذير الآخرين منهم.

ويشير الأدب التربوي إلى أنه يمكن التعامل مع الاتجاه في ضوء مكوناته وفق تصورين هما:

التصور الأول: التعامل مع مفهوم الاتجاه في ضوء مكوناته الثلاثة (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية)، حيث ينظر للاتجاه بأنه "عبارة عن نسق أو تنظيم له مكونات ثلاثة معرفية ووجدانية وسلوكية، ويتمثل في درجات من القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه".

التصور الثاني: التعامل مع الاتجاه في ضوء مكون واحد من مكوناته وبصورة منفصلة، فيتعامل مع الاتجاه في ضوء المكون المعرفي أو الوجداني أو السلوكي على حدة دون ربطه بغيره من المكونات.

والتصور الثاني أكثر شيوعاً وقبولاً عند الباحثين من التصور الأول، حيث تتميز مكونات الاتجاه عن بعضها، ويقل الخلط بين خصائصها، مما يخفف من ظهور المشكلات والقضايا الخلافية، ومن التعريفات المثلة للتصور الثاني:

- "تنظيم من المعتقدات له طابع الثبات النسبي حول موضوع أو موقف معين يؤدي بصاحبه إلى الاستجابة بشكل تفضيلي".
- "استعداد عقلي يتكون بناء على ما يوجد عند الفرد من خبرات".
- "حالة من الاستعداد أو التهيؤ النفسي تنتظم من خلال خبرة الفرد، وتمارس تأثيراً توجيهياً وديناميكياً على استجاباته لكل الموضوعات والمواقف المرتبطة بهذه الاستجابة".
- "الاستعداد للاستجابة نحو موضوع أو عدد من الموضوعات بشكل يمكننا من التنبؤ بسلوك الفرد" (خليفة ومحمود، د ت).

ومن الأمثلة الموضحة للاتجاهات اتجاهات الطلبة نحو دراسة مادة من المواد، أو نحو المدرسة، أو نحو التفاعل الصفّي، أو نحو مدرس معين من المدرسين، أو نحو طريقة من طرق التدريس، أو اتجاهاتهم نحو الغش في الامتحانات، أو التدخين، أو المظاهر الاجتماعية.

الفرق بين الاتجاه والقيمة

من خلال ما سبق يتضح أن هنالك علاقة وثيقة بين القيمة والاتجاه وتداخل بينهما، ومن أبرز مظاهر الاتفاق بينهما ما يأتي:

- تتفق القيمة والاتجاه من حيث المكونات الثلاثة المعرفية والوجدانية والسلوكية.
- ترتبط القيمة والاتجاه بالسلوك حيث يصدر عنهما سلوك إيجابي أو سلبي نحو موضوع معين.
- تتضمن القيمة والاتجاه إصدار أحكام تقويمية محددة تجاه موضوع ما.
- ومن ناحية ثانية يظهر أن بين القيمة والاتجاه فروقاً أساسية منها:
- العموم والخصوص، فمفهوم القيمة أعم وأشمل من مفهوم الاتجاه؛ ذلك أن القيمة لها صفة العمومية فهي تعبر عن اتجاهات مركزة أو شاملة، وتتكون من مجموعة من الاتجاهات المترابطة، فالقيمة قد تتضمن مئات الاتجاهات الفرعية، فنحن نجد عند الفرد عشرات القيم في حين نجد عنده آلاف الاتجاهات الممثلة لهذه القيم، فمثلاً قيمة "العلم" تتجسد عند الفرد في مجموعة من الاتجاهات منها: الاتجاه نحو القراءة، والاتجاه نحو المدرسة، والاتجاه نحو المعلم، والاتجاه نحو طلب العلم، والاتجاه نحو البحث، والاتجاه نحو التعلم الذاتي وغيرها.

فالالاتجاه هو كما يقول بيتي ورفاقه "الوحدة الأساسية التي تتكون منها القيمة، وذلك يعني أن طبيعة القيم جزء من طبيعة الاتجاهات، ويعتمد وجود القيمة على تكوين عدد من الاتجاهات نحو موضوعات ذات صلة، فأي تغيير في أحد الاتجاهات التي ترتبط بقيمة معينة سيؤدي إلى تغيير في الاتجاهات التي تتكون منها هذه القيمة، ولذلك قلنا إن القيمة عبارة عن اتجاه مركزي" (العنزي، 2001، 235).

- الغائية والوسائلية، حيث تمثل القيمة غايات نهائية تتسم بالتجريد والرمزية في حين يمثل الاتجاه هدف وسائلي أقل تجريداً ورمزية، ومعنى ذلك أن القيمة تعد غاية في حد ذاتها يسعى إليها الفرد ويحرص عليها ويظهرها في سلوكه، في حين ترتبط

الاتجاهات بمجموعة معتقدات تتعلق بموضوع معين قد يحبه الفرد أو يكرهه، فينظر إلى "الحرية" باعتبارها قيمة عندما يسعى إليها الفرد ويعدّها غاية نهائية مجردة يتمثلها في سلوكه، وينظر إليها كالاتجاه عندما يجب الفرد بعض مظاهرها كمحبته لتقبل وجهات نظر تختلف مع رأيه وتوجهه.

- الثبات والتغير؛ فالقيم أكثر ثباتاً من الاتجاهات، وذلك لطبيعتها المعرفية والوجدانية والسلوكية التي تعززها الموروثات الثقافية والاجتماعية، ولأهميتها في بناء شخصية الفرد وسلوكياته تجاه الكون والإنسان والحياة، فالقيم تقوم على مجموعة من المعتقدات الراسخة تتعلق بشكل من أشكال السلوك، أو غاية من الغايات التي اكتسبها الفرد خلال ما مرّ به من خبرات تعليمية طويلة حتى تعمقت في نفسه وأصبحت جزءاً من ذاته، يتحدد في إطارها سلوكه ومعرفته ووجدانه نحو حقائق الوجود الكبرى، ومن هنا فهي صعبة التغير وبطيئة الاكتساب، في حين تتشكل الاتجاهات لدى الفرد من خلال ما يواجهه من مواقف وهي تتغير بتغير ما يكتسبه من خبرات وما يمر به من تجارب.

5. القيمة والمعتقد (Value and Belief)

ذهب بعض الباحثين إلى اعتبار القيم مجموعة من المعتقدات يتمسك بها الأفراد والمجتمع ويحكمون من خلالها على الأشياء بالقبح أو الحسن، ومن التعريفات المقدمة في هذا المجال ما يأتي:

- "مجموعة من المعتقدات يعتنقها أفراد المجتمع تتعلق بما هو حسن أو قبيح، أو ما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه" (Kreech and Ballachey, 1972, 102).

- "المعتقدات والاتجاهات والمشاعر التي يفتخر بها الفرد ويعلن عنها، والتي اختيرت بتفكير من بين عدة بدائل، والتي تطبق بصورة مكررة" (Raths, Harmin and Simon, 1978, 28).

وفي مقابل ذلك يفرق بعض الباحثين بين القيم والمعتقدات كما يأتي:

- القيم تشير إلى الحسن مقابل السيئ (Good - Bad) أما المعتقدات فتشير إلى الحقيقة مقابل الزيف (True - False).

- المعارف في القيم تتميز عن باقي المعارف الأخرى بالخاصية التقويمية، حيث يختار الفرد

في ضوء تقويمه ما هو مفضل أو غير مفضل بالنسبة له، فهي ليست مرادفة للمعتقدات وإنما تدور حول المعتقدات التي يتبناها الفرد (خليفة، 1992، 48).

قد تتساءل الآن بعد هذا الكم المعرفي من التعريفات والاتجاهات التي عرضتها عن القيم وعن علاقتها المتشابكة بغيرها من المفاهيم ما التعريف الذي اختاره للقيم؟ وأنا أشعر بما يخالج نفسك من تساؤلات وتداخلات فقد عشتها معك لحظة بلحظة وأنا أفكر في القضية القيمية وما يلابسها من تنوع في الرؤى، واختلاف في التصورات، وحتى أخلص معك إلى تصور واضح عن مفهوم القيمة أود منك قراءة الموقف الآتي قراءة واعية:

بلال بن رباح ؓ

أسلم بلال بن رباح وآمن بمحمد ﷺ وبرسالته الخالدة، وتغلغل الإيمان في قلبه ووجدانه ومازج روحه حتى تمثل حقيقة التوحيد في قوله وفعله، وقد لاقى في سبيل ذلك صنوف العذاب الجسدي والمعنوي، فجلد بسياط البطش والعذاب والألم، وتمزق جسده العاري وحرق بشمس الصحراء الملتهبة، وتفنن معذبه وجلادوه في إيلامه فعروا جسده الطاهر وطرحوه على رمال الصحراء الحارقة، وتعاونوا في حمل الصخور الكبيرة ووضعها على صدره فتقطعت أمعاؤه من شدة الألم، وتفصد عرق جسده بأهات اللوعة وأنات الوجع، وإمعاناً في تعذيبه وإيلامه أخذوا يجلدونه بكل عنف وحقد وجبروت، ومبتغاهم منه كلمة ينطقها فتنتجيه مما هو فيه من شدة وبأس "سب محمداً" وقل "هبل هبل"، فيرفع صوته، ويبح حنجرتة، ويحرك لسانه بكلمة واحدة لم يعرف غيرها ولم ينطق سواها "أحد أحد"، فيزداد حقدهم فيمعنون في فعالهم المشؤومة وتصرفاتهم السوداء، حتى جاء خلاصه على يد أبي بكر الصديق الذي اشتراه وأعتقه رضي الله عنهما، وبقي التوحيد شعاره ودينه حتى لقي ربه مسلماً مؤمناً.

لعلك لاحظت من خلال قراءتك للموقف أعلاه كيف تمثل بلال بن رباح ؓ قيمة "التوحيد"، حيث تجسدها قولاً وفعلًا، فهو ؓ اعتقد اعتقاداً جازماً لا يخلطه ريب، ولا يمازجه شك بتوحيد الله عز وجل، وأعلن ذلك، واعتز به وافتخر، ومارس ما يتطلبه

ذلك من سلوك طائعا غير مكره، واختار الإيمان على الكفر بعد تفكير وتدبر، وتحمل في سبيل ذلك ما تحمل من تعذيب وإيلام، ورفض التنازل عن التوحيد، وقاوم كل التحديات، ودعا الناس لما آمن به، بعد تقرير ذلك كله يمكننا القول "إن بلالاً ﷺ تمثل قيمة التوحيد في حياته".

فحقيقة القيم تتجاوز مجرد التعبير عن الحب والكره أو التأيد والمعارضة لقضية أو لفكرة ما، القيم سر عميق من أسرار النفس البشرية، وميزة تميز بها الإنسان عن غيره من المخلوقات، أنها مجموعة من المعتقدات والتصورات التي يفسر بها الإنسان معنى وجوده، ويحدد في إطارها فهمه وعلاقاته مع الكون والإنسان والحياة، وهي ذات مضامين معرفية ووجدانية وسلوكية يعتنقها الفرد بحرية من غير إجبار، مختاراً لها عن وعي وتفكر وتأمل، مفضلاً لها عما سواها مما يؤدي إلى تشربها وتغلغلها في مكان من نفسه فتصبح جزءاً من ذاته تؤثر في سلوكه وتصبغه بصبغتها، فيقوم مواقف الحياة ومجرياتهما وفق معاييرها، ويبني حياته وسلوكه وفق توجهاتها، إذ لا قيمة للقيم التي لا تتمثل في السلوك، ولا يصح لنا أن نسميها قيماً لأنها بفقدانها للسلوك تفقد مكوناً جوهرياً لا يمكن إهماله.

والسلوك القيمي يختلف عن غيره من أنماط السلوك، فهو سلوك حر وثابت ومستمر ومتكرر، يعرف به صاحبه ويوسم به، فنحن لا نسمي الأمين أميناً إذا كان مجبراً على الأمانة مكره عليها، كما لا نصفه بها إلا بعد أن تصدر عنه في مواقف مختلفة حتى تثبت في مظاهر سلوكه فيعرف بها فيقال عنه "إنه أمين"، أما من يتردد بين الأمانة والخيانة لاختلاف المواقف فلا نطلق عليه "أميناً" لخلو سلوكه من عناصر حرية الاختيار، والثبات، والاستمرارية، والتكرار، ولنا في رسول الله ﷺ خير شاهد فقد عرفته مكة قبل بعثته ووصفته بأنه "الصادق الأمين" وما ذلك إلا لأنه لم يعهد عليه كذباً ولا خيانة كما قال قائلهم.

كما يتميز السلوك القيمي باعتزاز صاحبه به وافتخاره بممارسته، حتى يمتلك عليه هذا الافتخار جنابات نفسه فيملؤها ويفيض إلى الآخرين فيدعوهم إلى سلوكه ذاك، فالمصلي الذي يخجل أن يعلن "أنه مصلي"، والمعلم الذي يحجم أن يقول "إنه يعلم"، و"الورع" الذي يستحي من "ورعه"، والفتاة التي تتردد في التزامها بالزي الإسلامي وتشعر أنها مجبرة عليه وهي به ضائقة، كل أولئك لا يصح لنا أن نقول أنهم يمثلون القيم السابقة لأنهم في حقيقة أمرهم غير راضين عنها، أو سعيدين ومعتزين بها.

بعد هذا البيان أخلص إلى تعريف القيم بأنها "مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية والسلوكية الراسخة يختارها الإنسان بحرية بعد تفكير وتأمل، ويعتقد بها اعتقاداً جازماً، تشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو بالقبح، وبالقبول أو الرد، ويصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات، والتكرار والاعتزاز".

وتحددنا لمفهوم القيمة بالمعنى السابق يجعلنا نفرق بشكل واضح بينها وبين غيرها من المفاهيم التربوية والنفسية التي قد تتداخل معها كالحاجة، والاهتمام، والاتجاه، والمعتقد، وغيرها من المفاهيم، فالقيمة كما تلاحظ تتسم بالعمومية والشمول مما يجعلها تتضمن المفاهيم السابقة وترتبط بها ارتباطاً كلياً أو جزئياً، ولكنها في الوقت ذاته تختلف عنها وتفرق في نتائجها وأبعادها المعرفية والوجدانية والسلوكية.

ونستنتج مما سبق أن ما يصح لنا أن نطلق عليه "قيمة" يتضمن ثلاث عمليات هي (Raths, Harmin and Simon, 1978):

أولاً- عملية الاختيار، وفيها يختار الفرد مجموعة من المعتقدات أو التصورات حول الأشياء والمواقف، ويجب أن تحقق عملية الاختيار القيمي المتطلبات الآتية:

أ. حرية الاختيار، حيث يختار الفرد قيمه بحرية دون إكراه، مما يجعل القيمة فاعلة في توجيه حياة الإنسان وتحديد مساراته واتجاهاته، ذلك أننا إذا أردنا للقيم أن تكون مؤثرة في السلوك وثابتة فيه فلا بد أن يختارها الفرد نفسه وبحرية تامة، وفي المقابل نشاهد أن القيم المفروضة على الإنسان بالإكراه سرعان ما تزول وتنتلشى وبخاصة إذا فقد مصدر الإكراه والمراقبة، وتعبير آخر، عندما يشعر الفرد بأنه اختار قيمه بحرية وفاعلية فإنه يتمسك بهذه القيم ويشعر بأنها أساسية في حياته.

ب. الاختيار من بين البدائل؛ فمفهوم القيم يؤسس على اختيارات يقوم بها الفرد، ولا يتحقق الاختيار إلا مع وجود بدائل مختلفة يختار منها الفرد، وإلا فقد الاختيار معناه الحقيقي.

ج. الاختيار بين البدائل بعد التأمل والتفكير في نتائج كل منها، وهذا يعنى أن يتم اختيار بديل ما على قاعدة راسخة من الفهم والتدبر والتفكير في النتائج والعواقب، مما يجعل القيمة توجه حياة الفرد بذكاء وفاعلية، فالقيمة التي تقوم على الفهم الفكري والعقلي للبدائل، وللنتائج والعواقب المترتبة على كل

بديل، تجعل عملية الاختيار عملية عقلية فكرية عميقة الأبعاد في حياة الفرد، مؤثرة في سلوكه، وفي توجيه حياته، فهو يسلك مسلكاً محدداً أو يختار موقفاً معيناً بناء على فهم ووعي كاملين لما يسلك أو يختار.

ثانياً - عملية التقدير، وفيها يقدر الفرد وجدانياً وانفعالياً اختياراته ويكون سعيداً بها ومحترماً لها، يشعر بأهميتها وفاعليتها في تقدير ذاته وتحقيق آماله وطموحاته، وتتضمن هذه العملية ما يأتي:

أ. الاعتراز بالقيمة، وتعني الشعور بتقدير القيمة، والاعتزاز بها، وتثمينها واحترامها، والتمسك بها، والسعادة بتحقيقها في ذاتنا والحكم عليها بصورة ايجابية فاعلة كموجه لنا في الحياة.

ب. إعلان القيمة، عندما يختار الفرد قيمة بحرية بعد النظر في البدائل وإدراك نتيجة كل بديل منها، وعندما يكون معترزاً ومقدراً لما اختار؛ فإنه يشعر بالفخر والسرور بقيمه، ولذلك فهو يعلن عنها ويظهرها. ويجب أن يعرف الآخرون ما يمتلكه من قيم، بل إنه قد يميل إلى الافتخار بها.

ثالثاً - عملية تمثل القيم والسلوك بمقتضاها، فلا تكون القيم بلا سلوك يمثلها ويعبر عنها، فالقيمة لا بد أن تظهر في أفعال صاحبها وتحكم مناحي حياته المختلفة فيعرف بها وتشتهر عنه، وذلك يتضمن:

أ. تمثل القيمة، فعندما تكون لدى الفرد قيمة ما فإن ذلك يتطلب أن تظهر في كل بعد من أبعاد حياته وفي سلوكه، فهو قد يقرأ عنها، وقد يكون صداقات مع من يحملون تلك القيمة، وقد يشارك في الهيئات التي تؤيد قيمه وتدافع عنها، وقد ينفق المال من أجل دعمها ونشرها، فمثلاً نلاحظ أن من يتمثل "قيمة حقوق الإنسان" يتعمق في معرفة تلك الحقوق، ويؤيد الهيئات والمنظمات الوطنية التي تدافع عنها.

وباختصار حتى تكون القيمة حقيقية فإن ذلك يعني أن الحياة نفسها يجب أن تتأثر بها، أما ما ليس له فعل في الحياة العملية فليس من القيم في شيء لأنه بلا قيمة، إن الإنسان الذي يتكلم عن "حقوق الإنسان" ولكنه لا يفعل شيئاً تجاهها فإنه مجرد متكلم، لا يصح لنا أن نصفه بأنه يتمثل هذه القيمة.

ب. التكرار والثبات، وعندما يمتلك الفرد قيمة ما فإن ذلك يعني أن تؤثر هذه القيمة في مواقف حياته المختلفة، وأن تتكرر وتثبت في مظاهر سلوكه المتعددة في أماكن وأوقات مختلفة، فالسلوك الذي يظهر مرة واحدة ثم يختفي لا يمثل قيمة لأن القيم تتصف بالثبات، كما أنها تؤثر تفاعلات الحياة بإطار معين يصعب تغييره.

خصائص القيم

للقيم مجموعة من الخصائص الذاتية التي ترتبط بمفهومها، وتميزها عن غيرها من أنماط السلوك الإنساني، نعرض فيما يأتي أهمها:

أولاً: القيم ذاتية وشخصية

ترتبط القيم بشخصية الفرد وذاته ارتباطاً وثيقاً وتظهر لديه على صور مختلفة من التفضيلات، والاهتمامات، والاختيارات، والحاجات، والاتجاهات، والأحكام، مما يجعلها قضية ذاتية شخصية يختلف الناس حول مدى أهميتها وتمثلها باختلاف ذواتهم وشخصياتهم. وهي بذلك تؤثر وتتأثر بذاتية الفرد واهتماماته وميوله ورغباته وتأملاته وطبيعته وذوقه، فتفاوت الناس واختلافهم في الحكم على الأشياء إنما جاء نتيجة لاختلاف بنائهم الشخصي ول معتقداتهم حولها، فالحسن والقبح، والقبول والرفض لشيء ما يبنى على تصور الفرد لهذا الشيء واعتقاده فيه، إذ لا يوجد شيء حسن وقبيح في حد ذاته بل تصور الإنسان عنه هو الذي يعطيه هذه الصفة كما يقول أنصار الفلسفة الواقعية، فتصوراتنا للأشياء هي التي تكسبها قيمتها عندنا، ومن هنا تكتسب القيمة أهميتها لدى متمثلها والمتمسك بها من الناحية العملية.

وهذا يؤكد أهمية ترسيخ العقائد والتصورات الصحيحة عند بناء القيم وتشكيلها، فلا يعتمد في تعليمها على التلقين بل ينبغي أن يبنى لها أساس عقدي متين متغلغل في أعماق النفس والعقل والوجدان، ولناخذ على ذلك مثل من يؤيد التدخين ومن يعارضه، فالمدخن يعتقد أن التدخين أمر حسن لأنه يخفف عنه هموم الحياة، وهو يرى في سيجارته المحترقة ودخانها المتصاعد رمزاً لاحتراق الهموم والمتاعب، وطريقاً لتحقيق اللذة والسعادة، لذلك نراه يقدر التدخين ويدافع عنه ويعدّه أمراً جيداً وحسناً، أما غير المدخن فيرى أن التدخين قبيح وسيئ لأنه يدمر الصحة، ويذهب النضارة والجمال، ويؤدي

الآخرين ويضرهم، ومن خلال هذه المقارنة نتبين أن التدخين أمر "حيادي" وأن اعتقاد الفرد عنه هو الذي أكسبه قيمة الحسن والقبح.

ولكنك قد تعترض فتقول: "لا إن التدخين سيئ في حد ذاته"، فأسألك عن سبب قولك إن التدخين سيئ؟ فتأخذ في ذكر المبررات لقولك هذا فتعود إلى توضيح معتقدك وتصورك الذاتي حوله، وهذا الذي أقصد إليه هنا، فغرس التصورات والمعتقدات هو منبع إصدار الأحكام على الأشياء وإكسابها قيمتها، وهي قضية ذاتية يكتسبها الفرد من خلال عملية التربية والتنشئة، فإذا كانت معتقداته صحيحة، وتصوراته سليمة، تكونت لديه منظومة قيمية صحيحة وسليمة، أما إذا كانت معتقداته فاسدة وتصوراته مشوهة فإن ذلك سينعكس على منظومته القيمية التي يحملها فيفسدها ويشوهها، ومن هنا تأتي أهمية المعتقدات والتصورات في تشكيل المنظومة القيمية وتحديد السلوك الناتج عنها.

والمعتقدات والتصورات تختلف باختلاف الثقافات ومن ثم تختلف المنظومات القيمية النابعة منها، ونحن أمة متميزة بثقافتها، وثقافتنا كفيلة بحفظ منظومتنا القيمية صافية نقية ما دمنّا بها مؤمنين، أما إن تنازلنا عنها وأضعناها وأهملناها فعندئذ سندفع الثمن غالباً في فقدان منظومتنا القيمية وضياح هويتنا الثقافية والحضارية، وفسح المجال للقيم الوافدة لأخذ مكانها والسيطرة علينا.

وأساس ثقافتنا عقيدة الإسلام وأحكامه التي في ضوئها تتحدد منظومتنا القيمية، وتمثل العقيدة الإسلامية الأساس الفكري والتصوري والتفسيري لحقائق الوجود الكبرى المتمثلة بالكون والإنسان والحياة والعلاقات بينها، وهي عقائد صحيحة ثابتة لا شك فيها ولا ريب، وهي تقوم على الاقتناع العقلي والتصديق القلبي، أما الأحكام الشرعية فهي كل ما يصدره الله عز وجل للناس من أوامر ونواه ونظم عملية لتنظيم حياتهم وشؤونهم، وأحكام الشرع هي المعايير القيمية التي يؤمن بها المسلم ويطبقها.

ويتطلب ذلك أن نحصر عند غرس القيم وتعليمها على ترسيخ المعتقدات الإسلامية معتمدين منهج الإقناع العقلي الذي يقوم على توضيح الدليل والبرهان والتعليل، وعلى تأسيس القيم على منهج التفكير الصحيح القائم على الاستدلال والمقارنة والنظر في الإيجابيات والسلبيات، وتحمل العواقب والنتائج، وهذا هو المنهج التربوي الأقوى الذي يزود الناشئة من أبنائنا وبناتنا بمعايير صادقة وصحيحة تجمع بين

قناعة العقل، وقوة الإيمان، وعزيمة التصميم على التزام قيم الحق والفضيلة والخير والإنسانية، والوقاية من التردّي في مستنقعات الظلام والشهوات والأهواء.

ثانياً: القيم نسبية

تعني نسبية القيم أنها تختلف باختلاف الزمن والمكان والإنسان، فتقديرها وبيان أهميتها وجدواها تختلف من إنسان إلى آخر، ومن مكان إلى مكان، ومن زمان إلى زمان، وذلك لتصورات الأفراد للقيمة وارتباطاتها الزمانية والمكانية، وهي بذلك تتبع لمعتقدات الإنسان وتصوراته كما يحددها في زمن معين ومكان معين، ولا أقصد بذلك إنسان بعينه لأن القيمة ثابتة عند صاحبها كما سبق بيانه، بل مطلق الإنسان، فقيمة "الأسرة" مثلاً تختلف عند الإنسان العربي عن قيمتها عند الإنسان الغربي.

فالقيم ثابتة راسخة عند معتقديها سواء من حيث مصدرها وأهميتها وجدواها وضرورة تمثلها لأنهم اختاروها وميزوها بالعقل والفهم العميق وجعلوها معياراً لسلوكهم، أما من الناحية النظرية فالقيم نسبية وهي مشار جدال واختلاف بين الأشخاص والثقافات والأجيال، فما يراه جيل بأنه قيمة إيجابية قد يراه جيل آخر بأنه قيمة سلبية وهكذا، وذلك كله مرجعه إلى المعتقد والتصور الذي تنبع القيمة منه، فاختلاف التصورات يورث الرؤى للقيم الحسن منها والقبيح، والمقبول منها والمردود، بناء على قاعدة "القيم تابعة للفكر ومتولدة منه".

ثالثاً: القيم تجريدية

القيم معانٍ مجردة تنسم بالموضوعية والاستقلالية، تتضح معانيها الحقيقة في السلوك الذي تمثله والواقع الذي تعيشه، فالعدل من حيث هو قيمة يحمل معنى ذهنياً مجرداً غير محسوس، لكنه يتخذ قيمته من الواقع الحي الممارس، فنسمي سلوك الأب الذي يعطي أبناءه حقوقهم ويساوي بينهم عادلاً، ونسمي الذي يحابي أحدهم على الآخر "غير عادل"، فقيمة العدل تمثلت في واقع وسلوك واضح ومحدد، إلا أن مفهوم العدل الكلي وطابع قيمته الكلية لا يزال قائماً، فالعدل يبقى عدلاً إلا أنه لا يدرك إلا من خلال الواقع الذي تمتزج فيه القيمة المجردة بعالم الأشياء.

ولأن القيمة تلتبس بالزمان والمكان لذا يمكن القول إنه لا مجال لفهمها إلا في

السلوك، الذي يمثل الإطار الثقافي الذي يعيشه الإنسان، لكن يمكن أن يكون لها وجود ذاتي، أي ماهية، لأنها موجودة في حد ذاتها، وتحدث نفعاً وصلاًحاً للناس، فالقيم إذن معان كلية ومطلقة ومجردة، ورغم هذا لا تكون إلا إذا تلبّست بالواقع والسلوك، أي يؤمن بها الإنسان كموجه له ويحتضنها في سلوكه (بدوي، 1975، 48 - 49).

رابعاً: القيم متدرجة

ومعنى تدرج القيم أنها تنتظم في "سلم قيمى" متغير ومتفاعل، حيث تترتب القيم عند الفرد ترتيباً هرمياً تهيمن فيه بعض القيم على بعضها الآخر، فللفرد قيم أساسية مسيطرة، لها درجة كبرى من الأهمية، وهي تأتي في قمة هرمه القيمى، كما أن لديه قيماً أخرى أقل أهمية، مما يشكل عنده نسقاً قيمياً داخلياً متدرجاً للقيم، ويظهر "السلم القيمى" واضحاً في مواقف الحياة وبخاصة عندما تتعارض القيم المهمة مع تلك الأقل أهمية فيعمل على الاختيار منها وإخضاع بعضها لبعض، فالصلاة وطلب العلم قيمتان يدين بهما المرء، إلا أنه قد يوجد في ظرف يحتم عليه الاختيار بينهما، فيقدم الصلاة على طلب العلم وفقاً لترتيبه الهرمي وقد يفعل عكس ذلك.

وتظهر أهمية هذه الخاصية عند تعليم القيم في إدراك القضايا الرئيسة الآتية:

- وجود مساحة عريضة من القيم تتناسب وأنواع المواقف التي يمكن للفرد المفاضلة والاختيار من بينها، ومن ثم تأتي أهمية تعليم المتعلم كيفية الاختيار والمفاضلة بين القيم بمنهج تفكيرى سليم.

- إمكانية التغير في بناء القيم، إذ إنها لا تتخذ مرتبة ثابتة لا تتغير في نفس الفرد بل ترتفع وتنخفض، وتتقدم وتراجع فيما بينها تبعاً لتصورات الفرد وبنائه الشخصى وتربيته وطبيعته، ولما يتعرض له من مؤثرات خارجية.

- أهمية العوامل البيئية والتربوية في توضيح "السلم القيمى" وثباته، فالخبرة، والنضج، والوعى، والنمو، والتعلم جميعها تؤثر في مدى وعى الفرد وإدراكه للقيم، وكلما ازداد الوعى والإدراك والنضج كان ذلك أدعى لحسن ترتيب القيم وتنظيمها، ومن ثم ثباتها.

المبحث الثاني

أهمية القيم وتصنيفاتها

تمهيد

تتفق كلمة الناس بعامة وأهل البحث والعلم والاختصاص بخاصة على أهمية القيم، وخطورة دورها في بناء الإنسان وتكوين المجتمعات الإنسانية على اختلاف مشاربها وعقائدها وثقافاتهما، وتقع القضية القيمة في صلب اهتمام المنظرين والمثقفين على امتداد العالم وسعته، ويعود هذا الاهتمام بالقيم لما لها من تأثير بالغ في تشكيل السلوك الإنساني الذي يتحقق به معنى الوجود البشري، فالإنسان جوهر الوجود وعنوانه الحقيقي، وما في الكون كله من مظاهر وآيات وخلق إلا وسائط خلقها الله عز وجل وسخرها للإنسان ليقوم حياته عليها، ويحقق من خلالها رسالته في الاستعمار والاستخلاف.

ورغم تعدد الفلسفات والتصورات للقضية القيمة إلا أن موقفها من أهمية القيم وضرورتها للسلوك الإنساني واحد لا يتغير، إذ يتفق الجميع على أثرها البالغ في تشكيل سلوك الإنسان، وبناء شخصيته، وتعريفه بذاته، ونعرض فيما يأتي أهم القضايا التي توضح أهمية القيم للفرد والمجتمع.

أهمية القيم للفرد

تنضح أهمية القيم للفرد في القضايا الرئيسة الآتية:

أولاً: القيم جوهر الكينونة الإنسانية.

تضرب القيم جذورها في النفس البشرية لتمتد إلى جوهرها وخفاياها وأسرارها، وهي تشكل ركناً أساساً في بناء الإنسان وتكوينه، وحقيقة الإنسان، كما يظهرها الأدب الإنساني كانت مثار خلاف، ومحور جدال، عند من يهتمون بها ويبحثون فيها، حيث تعددت فيها الأقوال، واختلفت حولها الآراء، ونقرأ هنا وهناك إجابات متعددة، حول

الإنسان، مدارها أسئلة كبرى تسأل: ما الإنسان؟ وما حقيقته؟ وهل هو خير أم شرير؟ وما رسالته ودوره ومصيره؟ ولماذا وجد؟ ومن أوجده؟.

نعم، إنها أسئلة كبرى شغلت عقل البشرية قروناً، وحرار العلماء واختلفوا في الإجابة عنها ما بين مادية وروحية، ومثالية وواقعية، وبراجماتية ووجودية.....، ولأن الإجابة عن هذه الأسئلة تعطي التصورات، التي هي بمثابة الأساس الذي يبنى عليه كيفية التعامل مع الإنسان وتحديد أهدافه ومسيرته ومصيره، كانت رسالة الإسلام فيها واضحة تمام الوضوح، وقاطعة بما لا يدع مجالاً للتقول أو التزييف، فبيان حقيقة الإنسان هي القضية الأولى التي لا يمكن تجاوزها عند التعامل معه أو وضع منهج يسير عليه في حياته يحقق به السعادة والاستقرار، وإن أية نظرية تربوية أو قيمية تبنى على تصور خطأ عن الإنسان، وجوهره، ورسالته، ودوره، ومصيره يتولد عنها التزاماً منهج غير صحيح في التعامل مع الإنسان وتنشئته وتربيته.

ولا يتسع المجال هنا لعرض التصورات المختلفة عن الإنسان، مما يجعل الحديث منصباً حول رؤية الإسلام له، ونختصر القول في الإشارة إلى منهج القرآن الكريم في بيان حقيقة الإنسان، حيث جلى هذه القضية في قصة آدم التي وردت في سبع سور من سورة الكريمة، وهي أول قصة نقرأها في القرآن الكريم في سورة البقرة، فبعد بيان مهمة القرآن الكريم في الهداية والتوجيه، ومصدره وموقف الناس منه، وأصنافهم في تلقيه، وقضية الخلق الكبرى، جاءت قصة آدم لتوضح للإنسان حقيقته، وقد تعددت مشاهد خلق الإنسان وتكوينه في مواقف عدة من القرآن الكريم، فإذا ما قرأت المشاهد مجتمعة وصلت إلى المشهد كاملاً بحقائقه البيئية حول الخلق والتكوين، والوظيفة والرسالة، والنهاية والمصير، وستلاحظ وقع القضية القيمة البالغ، وحضورها المؤثر في المشاهد كلها.

فالقيم لازمت خلق الإنسان وتكوينه إذ جعلت جزءاً من ذاته، فالإنسان له كيان مادي محسوس مادته الأولى هي التراب والماء المشكل للطين، وهو يحمل صفاته كما وضع ذلك القرآن الكريم إذ وصف الطين بصفات "الصلصال" لقلة تماسكه وسرعة كسره، وبالحما المسنون أي الطين الأسود عندما يميل الإنسان إلى سوء الفعال والطباع والسلوك، إلا أن الطين المادي الممثل للجسد البشري لا يمثل الإنسان ولا ينتهي تصوره عنده، بل هنالك عنصر جوهري أهم من الجسد به تميز الإنسان عن المخلوقات وسمى

عليها درجات، أنه عنصر "الروح" الذي وهبه الله عز وجل للإنسان فاستحق به التكريم وسجود الملائكة وإخضاع الكائنات له ﴿فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ﴾ (الحجر، 29) فاستحقاق السجود شرط بنفخ الروح الذي هو شيء معنوي قدسي يدفع الإنسان إلى الاستعلاء والسمو على الوجود المادي المحسوس.

ويعبر الروح عن استعداد وهبه الإنسان وقابلية تميز بها تؤهله لتحقيق أسمى المعاني، والانطلاق بعيداً عن سطوة النفس ورغباتها، ونزوات الجسد وشهواته، وصلصلة الطين وحماته، وزنزانة المادة وضيقها، إلى سماء التوحيد ورحابته، وحقيقة المعرفة وصفائها، ولذة الذكر، ومتعة الفكر، وجمال التأمل، وسعادة النفس وإشراقها، وطمأنينة القلب ويقينه، تلك هي حقيقة أشواق الروح وتجلياتها التي نعيش ظلالها في قيم الإسلام الجليلة.

أما رسالة الإنسان ووظيفته فتتلخص في الاستخلاف والاستعمار وقوام ذلك الالتزام بمعايير الهداية والفضيلة، فاستعمار الكون أي تعميره وتوظيف ما فيه للرفي بجاية الإنسان وتقديمه يعبر عن الجانب المادي المحسوس، أما الاستخلاف فيركز في بعده الأساسي على الجانب المعنوي الذي يظهر في منظومة من القيم والمعايير ثم يتسع ليشمل البعد المادي، فرسالة الإنسان على الأرض رسالة استخلاف واستعمار، والاستعمار يقوم على الاستخلاف، بمعنى أن قيم الإنسان هي التي تعطي لتقدمه المادي والحضاري معناه الحقيقي، وإلا تحول ما يعمره الإنسان من مواد إلى عوامل تخريب لا تعمير، فيصير العلم والتكنولوجيا وسيلة لتدمير الإنسان والانحطاط به.

ومن هنا يتبين أن القيم ومعاييرها هي التي تمثل جوهر الإنسان الحقيقي فبالقيم يصير الإنسان إنساناً وبدونها يفقد إنسانيته ويرد إلى أسفل سافلين، ويصبح كائناً حيوانياً بهيمياً تسيطر عليه الأهواء وتقوده الشهوات، فينحط إلى مرتبة يفقد فيها عنصر تميزه الإنساني الذي وهبه الله له.

ثانياً: القيم تحدد مسارات الفرد وسلوكياته في الحياة.

ينبع السلوك الإنساني من القيم التي تنشأ بدورها عن التصور والمعتقد والفكر، فتفكير الإنسان في الأشياء والمواقف التي تدور حوله وبناء تصوراتها عنها هو الذي يحدد منظومته القيمية ومن ثم تصدر أنماط السلوك وفق هذه المنظومة، وبناء على ذلك تأتي

أهمية القيم كمنظمات لسلوك الأفراد فيما ينبغي فعله والتحلي به، وفيما ينبغي تركه والابتعاد عنه.

ولكي نكسب الفرد السلوكيات الحسنة ونبعده عن السلوكيات السيئة فإنه ينبغي أن نعزز لديه منظومة القيم الإنسانية الفاعلة والصحيحة المبنية على القناعة والقدرة والإرادة، ونعمل بذلك على تحديد مسارات الفرد واتجاهاته في مواقف الحياة المختلفة، فيسلك عندما يواجه الموقف أو المشكلة وفقاً لما لديه من تصورات وقيم.

وفي حالة إهمال بناء منظومة القيم الصحيحة أو ترسيخ القيم السلبية فإن السلوك سيكون سلوكاً سلبياً مرفوضاً يجلب لصاحبه التعاسة والشقاء في الدنيا والآخرة، وتزداد أهمية هذه الحقيقة في ظل ما نراه اليوم من تعدد في المسارات، واختلاف الاتجاهات، وصراع القيم الايجابية والسلبية التي تحاول كل منها فرض سيطرتها على الأخرى، والخيار فيها مفتوح ومحكوم بطبيعة التربية، والتوجيه، وأنماط التفكير، والتنشئة الاجتماعية.

ثالثاً: القيم حماية للفرد من الانحراف والانجرار وراء شهوات النفس وغرائزها.

تلقي المادة بثقلها على الإنسان، وتدفعه بعيداً عن سموه الخلقي والروحي، وكلما حاول الانفلات من قيودها جاءته بثوب جديد، فللغرائز البشرية في النفس فعلها، وللشهوات والأهواء تأثيرها الذي لا ينكره أحد، فهي مزينة للإنسان محبة إليه، وقوة ضغطها كبيرة هائلة، يدخل منها شياطين الإنس والجن للنفوس فيعيشون فيها فساداً، ويعبثون بضعفاء النفوس ويتاجرون بشهواتهم فيفقدونهم ائزانهم ويبعدونهم عن الطريق الصحيح، وغرائز الإنسان وشهواته أكبر مداخل السوء والفساد التي إن لم يسيطر عليها أوردته موارد الهلاك، وجعلت منه ألعوبة في يد كل شرير فاسد.

ولكن ما السبيل للسيطرة على الغرائز والشهوات؟ أهو إنكارها وقمعها؟ أم الخضوع والتسليم لها؟ وما الشيء الذي وهبه الإنسان ليسيطر على غرائزه وشهواته؟

أجاب الإسلام عن هذه الأسئلة بأن قرر ما للغرائز من تأثير على النفس البشرية، فلم ينكرها أو يقهرها لأن قهرها سيولد أزمات ومشكلات عميقة في تلك النفس، ولكنه وضع نظاماً قيمياً مسيطراً على تلك الغرائز والشهوات يعمل على ضبطها وتنظيمها

فتكون خادمة للإنسان لا سيدة عليه، لأن سيادة الغرائز تعني الضياع والتهيه والشقاء، ومن منا تنتهي رغباته وطلباته؟ وكيف للغرائز أن تشبع إن لم تقيد وتضبط؟

وقد امتن الله على المؤمنين بأن هداهم إلى الدين القيم، وبأن حُب إليهم الإيمان وزينه في قلوبهم، وكره إليهم الكفر والفسوق والعصيان، وذلك سبيل الرشِد والصَلاح ﴿وَلَيَكُنَّ لِلَّهِ حَبَبَ إِلَيْكُمْ الْإِيمَانُ وَزَيْنَهُ فِي قُلُوبِكُمْ وَكَرَهُ إِلَيْكُمْ الْكُفْرَ وَالْفُسُوقَ وَالْعِصْيَانَ أُولَئِكَ هُمُ الرَّاشِدُونَ﴾ (الحجرات، 7).

إنه سياق القيم الذي يحفظ الإنسان من الانحراف النفسي والجسدي والاجتماعي، وبدون هذا السياق يكون الإنسان عبداً لغرائزه وأهوائه وشهواته التي لا تقوده إلا للدمار والفناء، وعندما تضعف قيم الفضيلة في النفس تسيطر الرغبة والغريزة وتظهر كأنها سيدة المكان والزمان، فتجرف الإنسان في تياراتها المتضاربة فلا يدري في أي واد هلك.

رابعاً: تزود القيم الإنسان بالطاقات الفاعلة في الحياة وتبعده عن السلبية.

أسألك ما الذي يجعل للحياة معنى وجدوى؟ أهو العبث والفسل واللهو وإضاعة الوقت؟ لا شك أنك ستجيب بلا، لأن معنى الحياة وجدواها يكمن في النجاح والانجاز والعمل، والقيم الفاضلة هي سبيل ذلك فهي التي تجعل لحياتك معنى وجدوى، فالقيم تحدد لك أهدافك في الحياة ومنطلقاتك إليها، وهي التي تشعرك بالنجاح والانجاز والتقدم، وتبعث في نفسك السعادة الحقيقية الكامنة وتبعد عنك التعاسة والفسل، وهي التي تعزز ثقتك بنفسك وتقديرك واحترامك لها.

ولا تعجب من قولي هذا، فإن الفاعلين في الحياة والناجحين فيها لهم قيم مميزة لهم عن غيرهم من العاجزين والفاشلين، وهم يعززون نجاحهم لتلك القيم، كالجد، والجرأة، والإخلاص، والقوة، والأمانة، والإصرار..... أما العاجزون فقيمهم تعكس صفات العجز، واليأس، والإحباط، والانطواء، والاستسلام، والتشاؤم ... إلى آخر تلك الكلمات السوداء اليائسة المتعبة.

فقيم الفضيلة تعزز لدى الإنسان الطاقات الفاعلة وتمكنه من التفاعل الإيجابي مع مواقف الحياة المختلفة، فأهدافه واضحة، ومساراته بينة، وقناعاته مبصرة، ومنظومته القيمة مسيطرة وهو ينتقل من نجاح إلى نجاح، ومن إنجاز إلى إنجاز، يكتسب الثقة بنفسه،

ويدعو الآخرين بسلوكه السوي إلى الثقة به، فتفيض نفسه بالسعادة والطمأنينة والأمن. أما عندما تسيطر القيم السلبية على الإنسان فإنها تورثه العجز والضعف وسوء الحال، فأعماله سيئة، وأفكاره سيئة، وحالته في تردّي، وهو ينحدر من فشل إلى فشل، فيفقد ثقته في نفسه وتقديره لها، ويعيش في قمم التعاسة يشكو الزمان والمكان والإنسان، وينسى أنه سبب ذلك كله، وتلك قصة كل الفاشلين العاجزين الذين قال فيهم رسول الله ﷺ "العاجز من اتبع نفسه هواها وتمنى على الله⁽¹⁾".

أهمية القيم للمجتمع

وللقيم أهمية بالغة في حياة الأمم والشعوب، فالمجتمع الإنساني مجتمع محكوم بمنظومة معايير تحدد طبيعة علاقة أفراد بعضهم ببعض في مجالات الحياة المختلفة، كما تضع القيم مجموعة المعايير التي يتعامل بها المجتمع مع غيره من المجتمعات الإنسانية، وتشكل هذه المعايير بمجموعها قيماً محددة تسعى المجتمعات إلى تعزيزها عند أفرادها وصنع حياتهم بصبغتها، ثم نقلها إلى غيرها من المجتمعات، وتوضح أهمية القيم للمجتمع في النقاط الرئيسة الآتية:

1. القيم تحفظ للمجتمع بقاءه واستمراريته.

تشهد الحقيقة التاريخية أن قوة المجتمعات وضعفها لا تتحدد بالمعايير المادية وحدها، بل إن بقاءها ووجودها واستمراريتها مرهون بما تمتلكه من معايير قيمة وخلقية، فهي الأسس والموجهات السلوكية التي يبنى عليها تقدم المجتمعات ورفقها، والتي في إطارها يتم تحديد المسارات الحضارية والإنسانية، ورسم معالم التطور والتمدن البشري، وفي حالة اختلال الموازين وفقدان البناء القيمي السليم فإن عواقب ذلك لا محالة وخيمة تؤول بالمجتمع إلى الضعف والتفكك والانحيار، وتلك سنة بشرية أثبتتها التاريخ الإنساني حيث زالت حضارات بشرية كانت مثلاً في القوة والسيطرة والهيمنة، زالت وطواها النسيان، وتجاوزها الزمن عندما تفشى فيها الظلم، وحكمها الجبروت، وساد فيها فساد القيم والأخلاق.

(1) الترمذي، صفة القيامة والرقائق والورع عن رسول الله، رقم الحديث 2383.

وقد وضع القرآن الكريم هذه الحقيقة في العديد من آياته التي جاءت تعقياً على نهاية أقوام ومجتمعات رفضت معايير القيم الفاضلة، وركنت إلى معايير فاسدة يسودها الظلم، والتكبر، والانحلال الأخلاقي والاجتماعي، فاستحققت بفعلها وسلوكها العقاب والفناء والاضمحلال.

﴿ وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَىٰ ءَامَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ وَلَٰكِن كَذَّبُوا فَأَخَذْنَاهُم بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ ﴾ (الأعراف، 96).

﴿ وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ ءَامِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ ﴾ (النحل، 112).

وشهد لهذه الحقيقة القرآنية المعجزة التي وضعت قانون الأمم والشعوب الإنسانية وحققها في البقاء أو الفناء أكثر من عالم من علماء التاريخ، فهذا كارل (د ت، 79) يؤكد أنه بالرغم من "تساوي النمو العقلي والنمو الخلقي من حيث ضرورتهما، ولكن الانحطاط الخلقي يؤدي إلى كوارث أفدح من تلك التي يؤدي إليها الانحطاط العقلي". ويقول لوبون (د ت، 173) "ونحن إذا بحثنا في الأسباب التي أدت بالتابع إلى انهيار الأمم وجدنا أن العامل الأساس في سقوطها هو تغير مزاجها النفسي تغيراً نشأ عن انحطاط أخلاقها".

2. القيم تحفظ للمجتمع هويته وتميزه.

ذلك أن القيم تشكل محوراً رئيساً من ثقافة المجتمع، وهي الشكل الظاهر البين من هذه الثقافة التي تعكس أنماط السلوك الإنساني الممارس فيه، ونظراً لتغلغل القيم في جوانب الحياة كافة فإن هوية المجتمع تتشكل وفقاً للمنظومة القيمية السائدة في تفاعلات أفرادها الاجتماعية.

فالمجتمعات تتميز وتختلف عن بعضها بما تتبناه من أصول ثقافية ومعايير قيمية تشمل نواحي الحياة المختلفة، وتظهر القيم كعلامات فارقة، وشواهد واضحة، لتمييز المجتمعات عن بعضها، ومن هنا فإن الحفاظ على هوية المجتمع تنبع من المحافظة على معايير القيمية المتأصلة لدى أفرادها، والتي هي جزء من عمومياته الثقافية، فإن زعزعت

هذه القيم أو اضمحلت فإن ذلك يكون مؤشراً دالاً على ضعف الهوية المميزة للمجتمع وضياعها.

ومما يرتبط بهذه القضية ضرورة وعي الأفراد والمؤسسات وقادة الفكر والتربية وانتباههم لمنظومات القيم الوافدة من حيث: طبيعتها ومدى انسجامها مع منظومة القيم الأصيلة، وواقع الصراع القيمي الذي يعيشه الناشئة ما بين القيم الأصيلة والقيم الوافدة، والتعرف على التغيرات الحادثة ورصدها، وتقديم الحلول والاختيارات الصحيحة التي تسهل على الأفراد حياتهم، وتحميهم من التشتت والصراع بين القيم المختلفة، مما يحفظ للأفراد هويتهم الثقافية، ويحقق للمجتمع الاستقرار والتميز.

3. القيم تحفظ المجتمع من السلوكيات الاجتماعية والأخلاقية الفاسدة.

تؤمن القيم للمجتمع حصناً راسخاً من السلوكيات والقيم والأخلاق التي تحفظ له سلامته من المظاهر السلوكية الفاسدة، مما يجعله مجتمعاً قوياً بقيمه ومثله، تسوده قيم الحق والفضيلة والإحسان، وتحارب فيه قيم الشر والفساد.

ومما يزيد من أهمية القيم وأثرها في المحافظة على بناء المجتمع صحياً ونظيفاً من السلوكيات السلبية ما نشهده من تحول المجتمع البشري اليوم إلى قرية صغيرة، حيث لا حواجز تحول دون امتزاج الثقافات وتداخلها بكل عناصرها الإيجابية والسلبية، وتعدد وسائل الاتصال والتكنولوجيا ونقلها للخبيث والطيب، والمفيد والضار، الأمر الذي قد يؤدي إلى تسرب قيم سلبية هدامة تحمل مضامين سلوك اجتماعي وأخلاقي مرفوض يؤثر سلباً في بناء المجتمع القيمي والأخلاقي، وصحته ونظافته من عوامل الضعف والفساد.

وهنا تبرز أهمية البناء القيمي السليم للأفراد حيث يتمكنون من التمييز بين الخير والشر، والنافع والضار، وفق معايير الثقافة التي بها يؤمنون.

تصنيفات القيم

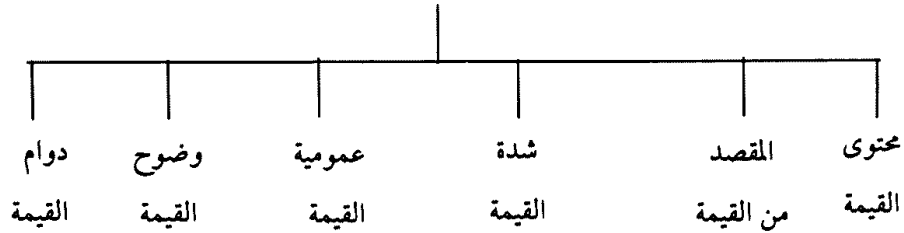
تعددت التصنيفات المقترحة للقيم وجاءت معبرة عن فلسفة أصحابها ونظرتهم للقيم كمفهوم ونظرية ومنظومة، فنلاحظ تصنيفات خاصة بالفلاسفة، وأخرى لعلماء النفس والتربية، وكل تصنيف منها يعتمد معياراً محدداً محاولاً أن يضم تحته منظومة القيم الخاصة بالعلم الذي يعالجه، مما يجعل هذه التصنيفات وجهات نظر لكل منها إيجابياته

وسلبياته، ونعرض فيما يأتي لأهم هذه التصنيفات التي تعتمد ستة معايير هي (دياب، 1980):

1. معيار محتوى القيمة (Dimension of Content).
2. معيار المقصد من القيمة (Dimension of Intent).
3. معيار شدة القيمة ودرجة الالتزام التي تفرضها (Dimension of Intensity).
4. معيار عمومية القيمة (Dimension of Generality).
5. معيار وضوح القيمة (Dimension of Explicitness).
6. معيار دوام القيمة (Dimension of Permanency).

شكل (1)

معايير تصنيف القيم

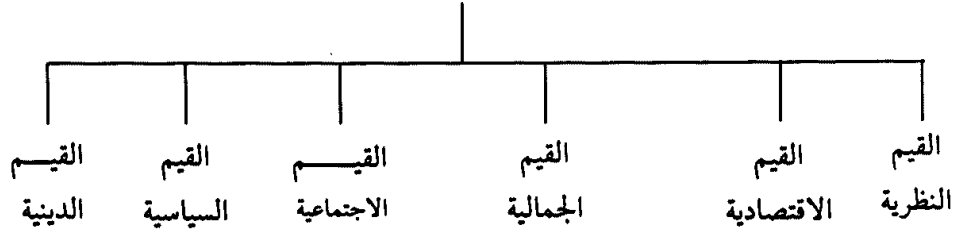


المعيار الأول: محتوى القيمة.

من أشهر التصنيفات التي اعتمدت معيار محتوى القيمة ومضمونها تصنيف عالم النفس الألماني سبرانجر (Spranger) في كتابه "أنماط الرجال" (Types of Men)، حيث قسم الناس إلى ستة أنماط بناء على القيم الأساسية التي يعتقدون بها، وقد جاء تصنيفه هذا بناء على دراسته وملاحظته لسلوك الناس في حياتهم اليومية، ويوضح الشكل رقم (2) هذه الأنماط.

شكل (2)

تصنيف سبرانجر لأنماط القيم



أ. القيم النظرية (Theoretical): وتعني الاهتمام بالمعرفة واكتشاف الحقيقة، والسعي إلى التعرف على القوانين وحقائق الأشياء، وتمثل نمط العالم والفيلسوف.

ب. القيم الاقتصادية (Economic): وتتضمن الاهتمام بالمنفعة الاقتصادية والمادية، والسعي إلى المال والثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج واستثمار الأموال وهي تمثل نمط رجال الأعمال والاقتصاد.

ج. القيم الجمالية (Aesthetic): تعبر عن الاهتمام بالجمال وبالشكل وبالتناسق، وهي تسم الشخص ذا الاهتمامات الفنية والجمالية.

د. القيم الاجتماعية (Social): وتتضمن الاهتمام بالناس ومحبتهم ومساعدتهم وخدمتهم، والنظر إليهم نظرة إيجابية كغايات لا وسائل لتحقيق أهداف شخصية، وتجسم نمط الفرد الاجتماعي.

هـ. القيم السياسية (Political): تتضمن عناية الفرد بالقوة والسلطة والتحكم في الأشياء أو الأشخاص والسيطرة عليها.

و. القيم الدينية (Religious): وتتضمن الاهتمام بالمعتقدات والقضايا الروحية والدينية والغيبية والبحث عن حقائق الوجود وأسرار الكون.

ولا بد من الالتفات هنا إلى أن التصنيف السابق لا يعني أن وصف الفرد بنمط قيم معين ينفي أن تكون لديه قيم من أنماط أخرى، بل نعني إن هذا النمط من القيم غالب عليه وظاهر في سلوكه ولذلك وسم به، فمثلاً: عندما نصنف شخصاً بأنه من النمط الاجتماعي "فإننا نقصد أن القيمة الغالبة عليه هي القيمة الاجتماعية، ولكن ذلك

لا ينبغي أن تكون عنده القيم الأخرى من نظرية واقتصادية وجمالية وسياسية ودينية؛ ولكن قوتها وشدتها ليست بدرجة القيم الاجتماعية التي وصف بها.

نشاط:

كيف تصنف نفسك بناء على تصنيف أنماط سبرانجر السابقة، وضح الأسباب التي جعلتك تصنف نفسك كذلك.

المعيار الثاني: المقصد من القيمة

تنقسم القيم باعتبار مقصدها إلى قسمين:

1. قيم وسائلية: وهي القيم التي تعد وسيلة لغايات أبعد، فهي ليست مقصودة لذاتها بل لتحقيق غاية عليا أبعد منها.

2. قيم غائية: وهي القيم التي تكون غاية في حد ذاتها.

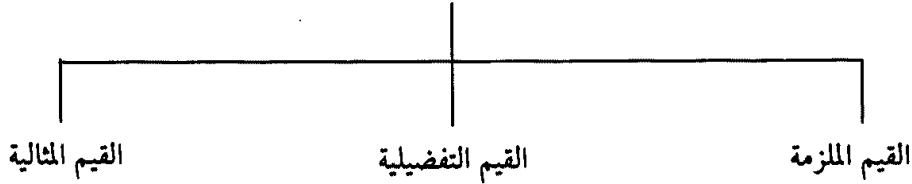
ويصعب التمييز بين القيم الواسطية والغائية وذلك نظراً لتداخلها وامتزاجها بعضاً ببعض، وتبعاً للظرف والزمان الذي ينظر إليها فيه، فمثلاً: تحصيل العلم في الجامعة يمكن أن يكون وسيلة لتحقيق العمل والسعادة في الحياة، ولكنه في الوقت نفسه غاية يسعى الطالب لتحقيقها في مرحلته الجامعية.

المعيار الثالث: شدة القيمة

ترتبط شدة القيمة بأمرين: أولهما: درجة الالتزام التي تفرضها على الفرد، وثانيهما: الجزاء أو العقوبة التي تقررها وتوقعها على من يخالف القيمة، وبمقدار درجة الالتزام والجزاء تكون شدة القيمة أو ضعفها، فمثلاً: "عدم الغش في الامتحانات" قيمة درجة الالتزام فيها عالية، والجزاء عليها شديد، إذن هي قيمة ذات شدة عالية، أما قيمة "مقابلة الإساءة بالإحسان" فدرجة الالتزام فيها ضعيفة، والجزاء على من لا يفعلها ضئيل، ولذلك فإن شدتها ضعيفة.

شكل (3)

تصنيف القيم حسب معيار شدة القيمة



ويوضح الشكل رقم (3) أن القيم تنقسم باعتبار شدتها إلى ثلاثة أنواع هي:

1. القيم الملزمة أو الأمرة الناهية، وهي تتعلق فيما ينبغي أن يكون، ويجب الالتزام بها ويكون جزاء من يخالفها شديداً، وهي غالباً ما تتعلق بالمصلحة العامة، وبما تعارف عليه المجتمع من قيم وفضائل تحقق أمنه واستقراره ونموه، ومن أمثلتها القيم المتعلقة بالمعتقدات الدينية، وبعدم الاعتداء على الآخرين أو إيذائهم، والالتزام بمعايير المجتمع الخلقية.
2. القيم التفضيلية: وهي القيم التي يفضل أن تكون، حيث يشجع الفرد على تمثلها بصورة تفضيلية غير ملزمة، ولا يكون جزاء من يخالفها شديداً أو صارماً، ومن أمثلتها إكرام الضيف، والإحسان إلى الجيران، وصلة الأرحام.
3. القيم المثالية: وهي القيم التي يُرجى أن تكون، والتي يتطلع الناس إلى تمثلها في سلوكهم ولكنهم يشعرون بصعوبة تحقيقها بشكل دائم وبصورة كاملة، وهذه القيم على درجة كبيرة من الأهمية لأن أثرها يعمل على توجيه سلوك الأفراد نحو المثل العليا، ويعطي أنموذجاً وقدوة حسنة للآخرين، ومن أمثلتها: الزهد في الدنيا، والإيثار، والتضحية، والبذل والعطاء.

نشاط:

اذكر ثلاثة أمثلة أخرى لكل من القيم الآتية: القيم الملزمة (الأمر الناهية)، والقيم التفضيلية، والقيم المثالية.

المعيار الرابع: عمومية القيمة

ويقصد بهذا المعيار مدى شيوع القيمة وانتشارها، وتصنف القيم فيه إلى صنفين هما:

1. القيم العامة: وهي القيم الشائعة والمنتشرة في المجتمع بغض النظر عن فئاته وطبقاته وبيئاته، وتمثل هذه القيم الإطار القيمي العام الذي يحتكم إليه أفراد المجتمع في سلوكياتهم وأحكامهم.

وتنبع أهمية هذه القيم في تحقيق التجانس والتكامل بين الأفراد، وتوحيد اتجاهاتهم، والتخفيف من حدة الصراع القيمي، لأن الصراع القيمي يمثل حالة من عدم التوافق والتجانس التي قد تؤدي إلى التفكك واختلاف الأفراد، ومن الأمثلة على القيم العامة: المعتقدات الدينية، والزواج والأسرة، ورعاية الوالدين، والتكافل الاجتماعي.

2. القيم الخاصة: وهي القيم التي ترتبط بفئة خاصة أو تتحدد بزمان ومكان معينين، ومن أمثلتها: إخراج الزكاة في شهر رمضان، والصلاة في مصلى العيد، والاحتفال بالمناسبات الدينية، وإطلاق العيارات النارية في الأفراح، والثار.

المعيار الخامس: وضوح القيمة

تنقسم القيم من حيث وضوحها إلى قسمين:

1. القيم الصريحة: وهي القيم التي يصرح بها الفرد ويعلن عنها بالكلام.
2. القيم الضمنية: وهي القيم التي يستدل عليها من خلال السلوك المنتظم الذي يصدر عن الأفراد، ولذلك تعتبر قيماً حقيقة صادقة، إذ إن أفضل ما يدل على القيمة هي آثارها الظاهرة في السلوك.

المعيار السادس: دوام القيمة

تنقسم القيم من ناحية دوامها إلى قسمين:

1. قيم عابرة: وهي القيم العارضة التي لا تدوم طويلاً وإنما توجد لوقت قصير مؤقت لارتباطها بحدث ما أو ظاهرة معينة تزول بزوالها، فقد تظهر قيمة معينة بين طلبة الجامعة تتعلق بموضة ما أو سلوك معين ثم سرعان ما تتلاشى وتذهب.
2. القيم الدائمة: وهي القيم التي تدوم طويلاً ويتناقلها الناس من جيل إلى جيل، وتتخذ صفة الإلزام والتقدير كالقيم الخلقية من صدق وأمانة وعدل.

نشاط:

اختر معيارين من معايير تصنيف القيم السابقة، ثم صنف القيم الآتية وفقهما.

- | | |
|----------------------------------|--------------------|
| - الصلاة. | - الوفاء. |
| - العلم. | - التضحية. |
| - الجدية. | - تأمل الطبيعة. |
| - التفكير في خلق السموات والأرض. | - الحرص على الوقت. |
| - الديمقراطية. | - الشورى. |
| - الاقتصاد في المعيشة. | - الكرم. |
| - طلب العلم. | - كسب المال. |
| - التوحيد. | - الصبر. |
| - الإيثار. | - إكرام الضيف. |
| - العطف على اليتيم. | - حب الحقيقة. |
| - البحث عن العلل الأولى للأشياء. | - الرسم. |
| - تذوق الفن. | - حب السلطة. |

المبحث الثالث

القيم الإسلامية: المفهوم والأسس

تمهيد

اعتنى علماء الإسلام بالقضية القيمية عناية واضحة؛ وبخاصة عند حديثهم وتناولهم للقيم الخلقية المتعلقة بتهذيب النفس والسمو بالروح، وقد اتسعت دائرة البحث عندهم في هذا المجال لتشمل موضوعات متعددة منها: شعب الإيمان، والآداب، والفضائل، والكبائر، والأخلاق، ولعل أكبر شاهد على عناية علماء الإسلام بالقيم تلك المصنفات الفريدة التي سطرت حولها والتي انضوت تحت مجموعة من العلوم الإسلامية.

وقد ارتبط تصور هؤلاء العلماء والمفكرين للقيم بنظرة الإسلام الشاملة للعلم والإيمان والمعرفة وأثرها في تنشئة الإنسان وتربيته، وتجلّى هذا التصور في أبدع صوره في "علم السلوك" الذي وظّف علماء الإسلام، وبخاصة الإمام الغزالي في إحياء علوم الدين، جزءاً كبيراً من جهودهم للكشف عن خصائصه وسماته، وانبثقت فكرة السلوك عندهم من حقيقة مؤداها أن أحكام الشرع هي المعيار الصحيح الذي يتوجب أن يتحدد في ضوئه السلوك السوي، والذي يقاس بمدى الالتزام بالحدود الشرعية والوصايا الربانية الشاملة التي أمر الله عز وجل بها.

ويمثل هذا التصور الأساس الذي تبنى عليه نظرية القيم في المنهج التربوي الإسلامي، وهي تختلف في جوهرها عن الفلسفات والمدارس الوضعية التي تعمل على إلغاء دور الدين أو تهميشه عند الحديث عن القيم وفلسفتها.

فالفلسفات والمدارس الوضعية تجعل للقيم مصادر متنوعة متمثلة في الأحكام العقلية، والأنماط الاجتماعية التي تقوم على ما تعارف عليه أفراد المجتمع من أحكام قيمية، ولكنها تخطأ عندما تعمل على تهميش دور الدين وتعاليمه في تكوين القيم وتحديدتها، في حين يتخذ المنهج التربوي الإسلامي طريقاً مغايراً إذ يقر المصادر السابقة ولكنه في الوقت ذاته يؤصل مرجعية عليا تحكم القيم هي مرجعية الشرع، ففي إطار

مرجعية الشرع تتحدد منظومة القيم ويتأطر منهج التعامل معها في ضوء مصدري التأسيس في الإسلام: القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

ومن هنا يظهر لنا أن القضية القيمية كانت في بؤرة اهتمام علماء الإسلام ومفكره وذلك من منطلق اهتمام القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف بها، فالإسلام دين القيم العليا، والمثل السامية، ورسالته رسالة القيم الإنسانية التي تتسم بالربانية والشمول والثبات والتوازن والعالية، وتعاليم الإسلام ما جاءت إلا لتكون الإنسان الذي يتمثل القيم العليا قيم التوحيد، والعمل الصالح، والخير، والعدالة، والإخاء، والحرية، والعمران، والاستخلاف وأحكام الشرع الإسلامي الحنيف ليست في حقيقتها إلا معايير قيمية سامية توضح للإنسان سبل السلوك الإنساني السوي، فكل حكم شرعي يحمل قيمة محددة إما مرغوباً فيها وإما مرغوباً عنها، فما أوجبه الله عز وجل يعد قيمة إيجابية مرغوباً فيها، وما نهى الله عز وجل عنه فهو قيمة سلبية ينبغي الابتعاد عنها وتجنبها.

مفهوم القيم الإسلامية (Islamic Values)

نبدأ بالتنويه بأن مصطلح "القيم الإسلامية" مصطلح تربوي حديث لم يرد استخدامه في التراث التربوي الإسلامي ولم يسجل في قاموس مصطلحات التربية العربية والإسلامية، وتشبه حالته حال العديد من المصطلحات التربوية المعاصرة التي شاع استخدامها ودخلت القاموس التربوي الإسلامي المعاصر دون تحديد واضح لمفهومها حتى عند من يكتبون فيها ويبحثون قضاياها ومسائلها.

ويتضح من خلال استطلاع بعض التعريفات المقترحة "للقيم الإسلامية" أنها تأثرت في مجملها بالاتجاهات التربوية المعاصرة حيث أسس مفهومها على بعدين هما: البعد السلوكي، والحكم الشرعي الذي يحكم به على هذا السلوك من حيث كونه حسناً أو قبيحاً، ومن ناحية ثانية تظهر دراسة التعريفات مدى الاختلاف بين الباحثين في تحديد إطار القيم الإسلامية ما بين مضيق لها لتعني "الأخلاق الإسلامية"، وبين موسع يجعلها مرادفة ومساوية لمفهوم الإسلام ذاته.

والتعريفات الآتية أمثلة لتجلية هذه القضية وتوضيحها فتأمل:

- القيم الإسلامية هي عبارة عن "مكوّن نفسي معرفي عقلي ووجداني أدائي يوجه السلوك ويدفعه ولكنه إلهي المصدر ويهدف إلى إرضاء الله تعالى" (فرحان ومرعي، 1987، 99).

- القيم الإسلامية هي "حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتدياً بمجموعة من المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع محددًا المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك" (الشحات، د ت، 20).

- "مقاييس تحكم على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها والرغبة بها، أو من حيث سوءها وعدم قيمتها وكراهيتها، أو منزلة معينة بين هذين الحدين" (الكيلاني، 1988، 299).

- "مجموعة من المثل العليا والغايات والمعتقدات والتشريعات والوسائل والضوابط والمعايير لسلوك الفرد والجماعة مصدرها الله عز وجل. وهذه القيم هي التي تحدد علاقة الإنسان وتوجهه إجمالاً وتفصيلاً مع الله تعالى ومع نفسه، ومع البشر ومع الكون، وتتضمن هذه القيم غايات ووسائل" (القيسي، 1995، 3223).

لا شك أنك تلاحظ أن مفهوم "القيم الإسلامية" يتحدد بصورة مباشرة بفهمنا لمفهوم القيم أولاً، وقد سبق لك التعرف على مدى تعدد الآراء وتنوعها في هذا المجال، ولما كنت قد رجحت تعريفاً محدداً للقيم فإن فهمي للقيم الإسلامية يسير مع ذلك التعريف ويتبناه، فإذا كانت القيمة هي عبارة عن "مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية والسلوكية الراسخة يختارها الإنسان بحرية بعد تفكير وتأمل، ويعتقد بها اعتقاداً جازماً، تشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو القبح، وبالقبول أو الرد، ويصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات والتكرار والاعتزاز"، فإن مدلولها لا يتغير إذا أضيفت إليه كلمة "الإسلامية"، ولكنه في حقيقة الأمر يتحدد برؤية الإسلام وتصوراته المعرفية والوجدانية والسلوكية، وبمصادر اشتقاقها، وبمنهج في غرس القيم واكتسابها، وبطبيعة المعايير التي يقررها لإصدار الأحكام على الأشياء من حيث قبولها وردّها.

وعلى هذا نرى أن مفهوم "القيم الإسلامية" يقوم على ركنين هما:
 أولاً: "الإطار الفلسفي والإيديولوجي" الذي يتضمن توضيح الأصول المعرفية
 والوجدانية والسلوكية لتصور الإسلام للقيم من حيث: طبيعتها، ومصادرها،
 وخصائصها، ومميزاتها.

ثانياً: "الإطار الحضاري" الذي يعنى بتوضيح "منظومة قيم الإسلام الحضارية" في مقابل
 غيرها من المنظومات القيمية، حيث تبنى هذه المنظومة على مصادر الشرع الإسلامي
 الحنيف وتشتق منها، وتأخذ معانيها ومفاهيمها المحددة من منظور الفكر الإسلامي
 وتصوراتها، مما يجعلها متميزة عن غيرها من المنظومات القيمية إذ قد تتفق معها أو
 تفترق عنها.

فالديمقراطية، والمساواة، واحترام الذات قيم إنسانية توافقية تتفق عليها المنظومات
 القيمية كافة وبخاصة في سماتها العامة، في حين نجد أن مفهوم هذه القيم قد تتنوع بين
 ثقافة وأخرى، فقيمة "المساواة بين الرجل والمرأة"، مثلاً، قيمة عليا ولكن مفهومها
 الإسلامي يختلف عن مفهومها الغربي في تفصيلاته ونظرياته، الأمر الذي ينشأ عنه
 صراع قيمى مفاهيمي حول هذه القيمة بين رؤية الإسلام ورؤية الغرب، أو بين "القيم
 الإسلامية" و "القيم الغربية"، وقد يكون هذا الإطار هو مقصود العديد ممن يتحدثون عن
 القيم الإسلامية إذ يقصدون بها "قيم الإسلام الحضارية".

المنظومة القيمية في الإسلام

تقوم منظومة القيم في الثقافة الإسلامية على التعاليم الدينية، وهذه هي السمة
 الفارقة لها عن غيرها من المنظومات التي لا تجعل للدين أي اعتبار في تشكيلتها القيمية،
 ومن هنا يأتي حديثها عن القيم من منظور مادي فلسفي، لدرجة اعتبرت فيها القيم
 حيادية ومتغيرة ووسائلية، لا يجب تلقينها أو فرضها لأنها جزء من الحرية الشخصية،
 فالإنسان حر في اختيار قيمه ما دام يحقق وجوده كما يرى الوجوديون، والقيم متغيرة لا
 ثبات لها كما يرى البراهماتيون، وهذه النظرة جعلت القيم فضفاضة لا معيار لها من
 صلاح أو فساد، أو قبول ورد، حتى تلك القيم التي قد تظن أن لا خلاف حولها:
 كالإيمان، والزواج، والمال، والحق، والخير.

وهذا بدوره أدى أن يكون تعليم القيم حيادياً، فلا يحق لأحد أن يتكلم في القيم ويفرضها ويلقنها للآخرين مهما كانت، لأن القيم كما يرى فلاسفة الغرب أمر حيادي غير ملزم، مما أدى إلى تفاقم المشكلة القيمية في الثقافة الغربية المعاصرة.

وتنظر الثقافة الإسلامية للقيم من زاوية مغايرة تماماً إذ تقرر أن القيم ترتبط بالعقيدة والشرعية، وأن لها منظومة محددة في الكتاب والسنة، وفي ظل هدي القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف يأتي التعامل مع القيم الجديدة، فما وافق هدي الإسلام من القيم فهو مقبول، وما خالفه فهو مردود، وقيم الإسلام كلها خيرة وفاعلة، فما من قيمة فاضلة إلا وتبناها الإسلام ودعا إليها، وما من قيمة سيئة قبيحة إلا وحاربها الإسلام ودعا إلى نبذها، وحتى تتضح لك الصورة بشكل أوضح نورد الأصول الآتية التي تقوم عليها منظومة القيم الإسلامية.

أولاً: العقيدة الإسلامية هي المنبع الرئيس للقيم الإسلامية

تربط نظرة الإسلام للقيم بين التصور العقدي وبين السلوك القيمي، فالعقيدة والسلوك مرتبطان ببعضهما ارتباطاً وثيقاً لا تنفصم عراه، وتقرر أن السلوك الإنساني لا ينبعث من فراغ بل يقوم على قاعدة راسخة ثابتة من المعتقدات المعرفية والوجدانية تشكل الدافع الأقوى لما يصدر عن الإنسان من أنماط للسلوك ممثلة في الأقوال والأفعال، وبذلك يكون السلوك القيمي جزءاً مهماً يعبر عن جوهر الإيمان ومدى عمقه في النفس والعقل والقلب، ويكون مبعث القيم ودوافع التزامها أمراً كامناً في الإيمان الذي يتشكل نسيجه من المعتقدات والتصورات.

وقد ازدادت أهمية تقرير ما يعتقده الإنسان ويفكر به في تحديد سلوكه وبخاصة عند علماء النفس المعرفي الذين توصلوا إلى أن "النشاط الفكري الداخلي للإنسان سواء شعر به أم لم يشعر هو الذي يوجه سلوكه وتصرفاته الخارجية، وهذا الاستنتاج الذي توصل إليه علماء النفس المعرفي بعد سنين طويلة من البحث العلمي، تخطى جميع المدارس التي حاولت حصر السلوك الإنساني بمفهومه العام في قمقم نظري محدود، هذا الاستنتاج يؤكد صدق ما قرره الإسلام من أن التفكير في خلق الله هو العمود الفقري للإيمان الذي ينبثق منه كل عمل خير" (البدرى، 1991، 25).

وقد ربط القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف بين الاعتقاد القلبي وبين السلوك القيمي، أو العمل الصالح كما عبر عنه القرآن الكريم، فالإيمان لا يعد كاملاً وراسخاً إلا إذا اقترن بالعمل الصالح، وقد وردت في هذا المعنى العديد من الآيات القرآنية الكريمة التي تؤكد هذه الحقيقة وتبينها، ﴿مَنْ عَمِلْ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أَنشَأَ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيٰوةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ (النحل، 97)؛ ﴿إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَهُمْ أَجْرٌ غَيْرُ مَمْنُونٍ﴾ (فصلت، 8)؛ ﴿إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَٰئِكَ هُم خَيْرُ الْبَرِيَّةِ﴾ (البينة، 7).

أما الأحاديث النبوية الصحيحة التي تناولت هذه القضية فهي كثيرة متعددة نورد منها الأمثلة الآتية: "الإيمان بضع وستون أو وسبعون شعبة أدناها إماطة الأذى عن الطريق، وأرفعها قول: لا إله إلا الله"⁽¹⁾، "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه"⁽²⁾، "لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا، ولا تؤمنوا حتى تحابوا، ألا أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم أفشوا السلام بينكم"⁽³⁾.

فالسلوك الإنساني القويم سلوك منبعه العقيدة السليمة والتصورات الصحيحة، ومن هنا كانت قيمة التوحيد هي قمة القيم الإسلامية وأساسها جميعاً، تأتي في قمة الهرم ثم تستق منها بقية القيم، والعقيدة الصحيحة القويمة تلزم صاحبها بأنماط سلوكية إيجابية محددة ومرغوب فيها، وتبعده عن أنماط سلوكية سلبية غير مرغوب بها.

(1) البخاري، كتاب الإيمان، باب أمور الإيمان، 10/1، رقم الحديث: 9، ورواه مسلم، كتاب الإيمان، باب شعب الإيمان، 63/1، رقم الحديث 57

(2) البخاري، كتاب الإيمان، باب من الإيمان أن يحب لأخيه...، 11/1، رقم الحديث: 13، ورواه مسلم، كتاب الإيمان، باب الدليل على أن من خصال الإيمان أن يحب لأخيه ما يحب لنفسه من الخير، 67/1، رقم الحديث 71.

(3) مسلم، كتاب الإيمان، باب بيان أنه لا يدخل الجنة إلا المؤمنون، وأن محبة المؤمنين من الإيمان، 36/1، رقم الحديث 55.

ومن هنا نتبين أن العقيدة الإسلامية هي التي تعطي منظومة القيم الإسلامية تمييزها، ومنها تنبثق جميع القيم وتستمد شرعيتها وقوتها، وعلى أركان الإيمان المتمثلة في الإيمان بالله، وملائكته، ورسوله، وكتبه، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، يقوم بناء قيمي متسق الفروع، متعدد الجوانب، فمصدقية القيم، ومستوى عمقها، وعوامل التزامها، إنما تعود في الحقيقة إلى درجة إيمان الإنسان بها، واعتقاده بصحتها، وإيمانه بمشروعيتها.

ونظرة مفصلة إلى أركان الإيمان تبين أنها تتكامل لتكون الأسس العقيدية والفلسفية التي تقوم عليها منظومة القيم في الإسلام، فالإيمان بالله يقتضي التسليم بأن مشرع القيم بما تحوي من الخير، وبما تحارب من الشر، هو الله سبحانه وتعالى، خالق الإنسان والعالم به، وأن تمثل الإنسان للقيم يقوم على قناعة فكرية، وتسليم قلبي، مؤداه تحقيق العبودية لله سبحانه.

والإيمان بالملائكة يستلزم الإقرار بتلك المخلوقات المثالية بطبعها وسجيتها، التي طيع الله ولا تعصيه، وتشكل حلقة الوصل بين السماء والأرض لنقل التعاليم والوصايا الربانية، والقيام بالمهام التي توكل إليها، ومنها من ينزل بأمر الله وبالكتب السماوية المبينة لسبل الخير والشر، بغية هداية الناس، وإرشادهم لسبل صلاحهم ومعاشهم في الدنيا والآخرة.

أما الإيمان بالرسول الذين يمثلون أرقى النماذج البشرية وأكملها اعتقاداً وسلوكاً، فيقود الإنسان إلى الاعتبار بسيرهم وتمثل سلوكياتهم السامية في مجالات الحياة كافة، ثم يأتي الإيمان باليوم الآخر فيحقق للقيم قيمتها الجزائية والإلزامية، فتعاليم الإسلام كلها خير، أمر بمعروف ونهي عن منكر، والتزامها ينبع من الذات الإنسانية حيث الشعور بالرقابة الإلهية العليا، ومسؤولية الجزاء الأخروي لكل ما يصدر عن الإنسان.

كما يعطي الإيمان بالقضاء بالقدر خيره وشره أقوى الدوافع والمحفزات على الثبات على القيم الفاضلة والصبر عن القيم السلبية، وذلك من خلال إيمان الفرد بعلم الله الشامل وقدرته التي لا تغلبها قوة، فتطمئن النفس، ويهدأ الروح، ويستمر العطاء.

ثانياً: الأحكام الشرعية هي المحددة للقيم الإيجابية والسلبية.

وإذا كانت العقيدة هي الأساس التصوري والمعرفي للقيم فإن ميدان القيم العملي يظهر في سلوك يتحدد بما تقرره الأحكام الشرعية من سلوك مرغوب أو مرفوض، فمعيار الصلاح والفساد السلوكي في المنظور الإسلامي إنما يرتبط بالحكم الشرعي، فما رآه الشرع حسناً فهو حسن، وما رآه قبيحاً فهو قبيح.

ويقوم مدى الالتزام بالحكم الشرعي على عمق العقيدة والإيمان في القلب والنفس، المؤيدة بالدليل والبرهان والقناعة العقلية الراسخة، والالتزام بالأحكام كافة دون انتقائية تتوافق مع حظوظ النفس وشهواتها، وهي آفة يتسم بها سلوك كثير من المسلمين اليوم، فيختارون من الأحكام ما يوافق رغباتهم ويتركون منها ما يتعارض مع أهوائهم ومصالحهم الدنيوية، فيشوهون القيم الإسلامية ويجعلونها قيماً ذرائعية ومصلحية ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا آدْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَآفَّةً﴾ (البقرة، 208)، أي التزموا أحكام الإسلام كافة دون تخير وتمييز.

ويتضمن الحكم الشرعي أقساماً خمسة تشمل: الفرض، والمندوب، والمباح، والحرام، والمكروه، ولا يخلو فعل الإنسان المكلف من أن يقع ضمن إحدى الدوائر السابقة، ويعد الحكم الشرعي معياراً تقاس به القيم، فكل حكم شرعي يتضمن قيمة محددة سواء أكانت قيمة إيجابية مرغوب فيها أم قيمة سلبية مرغوب عنها.

وقد تدرجت الأحكام الشرعية في رتبها لتشكل سلماً قيمياً يحكم حركة الإنسان ويضبط تصرفاته بصورة واقعية تتلاءم مع قدراته وظروفه مع مراعاتها للارتقاء به نحو السمو والكمال.

وسلم القيم في الإسلام سلم ثلاثي التركيب يتكون من المراتب الآتية (دراز، 1982):

- قيم إيجابية تشمل القيم المفروضة التي يجب التزامها وعدم التقصير فيها، وقيم مندوب إليها ومرغوب فيها من غير إلزام.
- وقيم سلبية تشمل كذلك نوعين من القيم: قيم منهي عنها وهي القيم المحرمة التي يلزم الابتعاد عنها، وقيم مكروهة حث الشرع على الابتعاد عنها من غير إلزام.

- القيم المباحة: وهي وسط بين القيم الإيجابية والسلبية، والخيار فيها مفتوح للفرد بين الفعل والترك.

وتقوم حكمة هذا التقسيم على فكرة إبقاء الإنسان في دائرة القيم الإيجابية وحمايته من الوقوع في القيم السلبية، فقيام الإنسان بالقيم المندوبة يحميه من التقصير في القيم المفروضة عندما يصيبه فتور في الالتزام، وابتعاده عن القيم المكروهة يحميه من الوقوع في القيم المحرمة عندما تضعف عزيمته، وفي كلتا الحالتين تبقى القيم المفروضة مصانة من التقصير، والقيم المحرمة بعيدة عن الاقتراف.

ولا شك أن هذا التشريع السامي يأخذ بالاعتبار ظروف الإنسان وأحواله المتغيرة ما بين قوة وضعف، وعزيمة ووهن، وحماس وفتور، كما أنه يقرر ما بين الأفراد من فروق فردية تجعل بعضهم يأخذ بأعلى مراتب الخير من فعل للمندوب وبعد عن المكروه، وتجعل الآخرين في دائرة الخير والبعد عن الشر بالالتزام المفروض وترك الحرام.

ثالثاً: حرية الاختيار والإرادة

وحتى تكون للقيم فاعليتها وقوتها الإلزامية فإنه ينبغي أن تقوم على حرية الاختيار لا الإجبار والإكراه، فما يكره عليه الإنسان أو يقوم به من سلوك ظاهري لا يشكل قيماً حقيقية، ومن هنا تبنى منظومة القيم الإسلامية على إعطاء الفرد حرية الاختيار والإرادة لما يختاره من قيم، ولكنها في الوقت ذاته تربط بين الحرية والإرادة وبين المسؤولية والجزاء، فالله عز وجل لم يجبر الإنسان على الإيمان به إجباراً بل منح الإنسان حرية الاختيار حتى بين الإيمان والكفر ولكنه أعقب كل اختيار بمسؤولية وجزاء ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِرْ بِاللَّهِ فَقَدْ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىٰ لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ (البقرة، 256)، ﴿وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِنْ يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا﴾ (الكهف، 29).

فالإنسان حر في اختياره، حتى ولو تعلّق ذلك بأسمى القيم على الإطلاق، بين الإيمان أو الكفر ﴿وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ﴾

ولكن هذه الحرية لها أبعادها في مسؤولية الإنسان وفي تلقيه الجزاء ﴿ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا ﴾.

وفي ربط الآية بين قيمة "الحرية" وبين الإيمان والكفر إشادة بأهمية الحرية، وبأنها حق منح الله للإنسان، وميزة انفرد بها عن سائر مخلوقاته، وحتى تكون للحرية قوتها ومكانتها، وحتى لا تتجرد من دورها الأساسي في منح الإنسان الإرادة المبصرة، والعقلية الواعية، جعلت أساساً للمسؤولية، فالإنسان حر في اختياره وهو مسؤول عن هذا الاختيار، فالحرية إذن مقدمة لمرحلة جديدة تظهر فيها آثارها الإيجابية والسلبية، وعلى هذا كله يجزى الإنسان بالعدل سواء في الدنيا أم في الآخرة.

رابعاً: تنمية القيم عملية تعاونية

تقوم منظومة القيم الإسلامية على مبدأ تعاونية تعزيز القيم، فتنمية القيم وغرسها مسؤولية يشارك فيها جميع أفراد المجتمع ومؤسساته، ابتداء بالفرد المسؤول عن أعماله وتصرفاته وانتهاء بمؤسسات المجتمع كافة، حيث ترسخ القيم في بيئة اجتماعية سليمة تتحد فيها التوجهات ولا تتعارض أو تتناقض، وتعد الأسرة، والمدرسة، والمسجد، ووسائل الإعلام أهم تلك المؤسسات وأبلغها أثراً في تنمية القيم الإسلامية وتعزيزها، ونوجز فيما يأتي أهم واجبات كل منها تجاه القيم وتعزيزها عند الأفراد.

أولاً: الأسرة

الأسرة هي المحضن التربوي الأول للطفل، وهي البيئة الاجتماعية الأولى التي يعيش في كنفها ويستمد منها أسباب حياته المادية والمعنوية والقيمية، فالطفل يتعلم بالقدوة والتقليد، وتنشئته تتكون من خلال ما يرى ويسمع ويشاهد، وفي أكناف الأسرة ومن خلال تفاعلات أفرادها يتشرب الأطفال أنماط السلوك، ومنظومة القيم والأخلاق والمبادئ التي تبني معالم شخصيته المستقبلية.

ومن هنا تظهر أهمية الأسرة ودورها في التنشئة الاجتماعية للأطفال، وفي تزويدهم بالخبرات والمواقف والمعايير التي تحكم سلوكهم وتصرفاتهم مع الآخرين، وحتى تؤدي الأسرة دورها بصورة صحيحة فإنه ينبغي أن تراعي القضايا الآتية في تنشئة أفرادها:

- إرساء قواعد العقيدة الإسلامية الصحيحة القائمة على الأدلة النقلية، والبراهين العقلية، والبعيدة عن التقليد الأعمى والانحرافات الفكرية.
- تأصيل قواعد السلوك الإسلامي القويم الذي يربط الإنسان بربه، ويشعره بقربه منه، وأولى قواعده المدعمة لهذا السلوك المحافظة على الصلاة.
- توفير الأجواء التي تساعد على اكتساب القيم الإسلامية، عن طريق القدوة الحسنة من الوالدين.
- مساعدة الأفراد على توضيح مشكلاتهم، وأسئلتهم، وقضاياهم، وقيمهم، واتجاهاتهم في مناخ من المحبة والتفاهم.
- احترام ذاتية الفرد وحقه في مناقشة أفكاره وعرضها.
- تزويد الفرد بخبرات تساعد على التعامل مع بيئته، وإرشاده إلى تنوع القيم وتعددتها لدى الناس مما يعينه على تجاوز الصعاب وفهم الواقع.
- تنشئة الأفراد على الأخلاق والآداب الإسلامية العملية.
- استعمال النصيح، والإرشاد، والموعظة المدعمة بالإقناع، عند مناقشة موضوعات القيم.

ثانياً: المدرسة

المدرسة مؤسسة اجتماعية لها دور كبير في عملية التكوين والتنشئة الاجتماعية، وتمتاز المدرسة عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية بأنها توفر بيئة تربوية منظمة يقوم فيها المدرسون المؤهلون علمياً وتربوياً بعملية تعليم الطلبة، كما تشكل المدرسة نقطة التقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة، وهذه العلاقات الاجتماعية هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي، والقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية المركزة في المدرسة تقوم أساساً على عملية التفاعل بين المدرسين والطلبة، وما تمتلكه هاتان المجموعتان من اتجاهات خلقية وقيم مسلكية (النجيحي، 1978).

ولكي تقوم المدرسة بدورها كمؤسسة تربوية قيمة فإنها مطالبة بالتزام القضايا الآتية:

- توفير الخبرات المتنوعة لتنمية القيم لدى الناشئة، وإتاحة الفرص أمامهم للتعرف

عليها والوعي بها، إذ إن المسألة ليست مجرد تقديم للقيم واستيعابها نظرياً، وإنما كيفية بناء هذه القيم وتعزيزها في نفوسهم.

- الاهتمام بتوفير مواقف عملية لممارسة هذه القيم، فلا يكتفى بأساليب الوعظ والتلقين بل لا بد من توفير المواقف الحية التي يعيشها الناشئ في المدرسة لتعزيز قيمه.

- الاهتمام باتجاهات الناشئة ومشاعرهم، واستخدام الشحنة الانفعالية والتفكير معاً في تنمية القيم الإسلامية.

- الاهتمام بتوفير القدوة الصالحة الممثلة في المعلم الخبير، الذي يكون على درجة عالية من المهارة، وعلى وعي وتدريب كافيين لتنمية القيم.

- الاهتمام بتنظيم العلاقة القائمة بين المدرسة والمجتمع ومؤسساته، وكذا العلاقة القائمة بين العاملين في المدرسة، إذ يجب أن يسودها جو قيمى موات لأن يتأثر به الناشئة تأثراً إيجابياً.

- الاهتمام بالجو الاجتماعي المدرسي القائم على أساس الحب والألفة والتفاهم والتشجيع، إذ إن هذا يعطي المتعلم فرصاً مناسبة ليتشرب القيم الإسلامية عن طريق العلاقة الحميمة مع أساتذته ومعلميه.

- الاهتمام بالأنشطة المدرسية المتنوعة، والتي تعتبر بيئة مناسبة لتنمية القيم، إذ يمكن من خلالها ممارسة تلك القيم، كالشورى، والحوار، وتبادل الرأي، والتعاون.

- الاهتمام بالمكتبة المدرسية، على أن تختار محتوياتها بعناية باللغة من حيث الشكل والمضمون ومراعاة تنوعها، وتنظيمها، وكذا الاهتمام بأماكن الرياضة واللعب، وبالنشاط المسرحي، وغير ذلك.

ثالثاً: المسجد

يعد المسجد من أهم المؤسسات التربوية التي تؤدي أغراضاً متنوعة، فالمسجد مكان مقدس للعبادة حيث تقام فيه الصلوات، ومركز العلم تنتشر فيه حلقات الدروس والمواعظ الدينية، وهو مركز إشعاع للقيم الإسلامية حيث تتجلى فيه القيم الروحية والخلقية والاجتماعية، فيه يجدد المسلم عزيمته، ويشحذ روحه، ويتواصل مع غيره من المؤمنين، وهو موئل الإنسان ومحط رحله عندما تعب الدنيا وتنوء بكاهله أعباء الحياة المادية المرهقة.

وللمسجد دوره ووظائفه في رعاية القيم الإسلامية وتنميتها والتي يمكن ذكر أهمها فيما يأتي:

- نشر العلم وتعليم الأفراد التعاليم الدينية، مما ينمي لديهم معايير سلوكية إسلامية تحقق سعادة الفرد والمجتمع.
- إمداد الأفراد بالإطار السلوكي المعياري القائم على التعاليم الإسلامية، مما يعزز العمل الصالح لديهم، حباً وسلوكاً، ويكره لهم الكفر والفسوق والعصيان.
- تنمية الوازع الديني لدى الأفراد والجماعة، ومن ثم دعوتهم إلى ترجمة المبادئ والتعاليم إلى سلوك عملي واقعي.
- دعم روح الأخوة والتعارف بين المؤمنين مما يؤدي إلى دعم القيم الإسلامية وتوحيد السلوك الاجتماعي، ونبد كل ما يضعف الروح الإيمانية والاجتماعية من قيم سلبية، كالظلم والحسد.
- محاولة تذويب الصراع القيمي بين الأجيال الجديدة والأجيال القديمة لأن الأفراد الجدد يقتدون بالأفراد القدامى، فالقدوة الصالحة والنماذج السلوكية تظهر جلياً من خلال المسجد، ومن ثم تضعف اتجاهات الصراع القيمي، في ظل القدوة ومبدأ الشورى، والمناقشات الموضوعية في شتى شؤون الحياة بين الصغار والكبار.

رابعاً: وسائل الإعلام

نظراً لسعة المجال الذي تتناوله وسائل الإعلام في الحياة المعاصرة، ولشمول تغطيتها للقضايا الثقافية، والفكرية، والاجتماعية، والسياسية، وقوة فاعليتها ونفاذها في مجال تنمية القيم والاتجاهات، وغرسها، وتعزيزها، وتغييرها، فإنه يتوجب الاهتمام بها اهتماماً كبيراً وتوجيهها لتكون أداة فاعلة في تعزيز القيم الإيجابية ومحاربة القيم السلبية، وحتى تكون وسائل الإعلام أداة تربوية إيجابية تسهم في بناء القيم الإسلامية وتأصيلها فإنه ينبغي أن تتصف بالصفات الآتية:

- أن تنبثق رسالتها من تصور إسلامي خالص، وبطريقة متكاملة مع بقية الوسائط الأخرى، حتى تتضافر الجهود في سبيل تقديم القيم الإسلامية الخالصة.

- أن تخضع لتنظيم وتخطيط شامل لإيصال القيم الإسلامية للناس كافة بأسلوب عصري يعتمد على العقل والمنطق، وبكافة الأساليب الممكنة.
- أن تستخدم الحكمة في مخاطبة الناس، فتأتيهم من جانب اهتماماتهم وآلامهم اليومية مع انتقاء الكلمة الطيبة التي تفتح أقفال القلوب والعقول.
- أن تتصدى للقيم والاتجاهات الهابطة التي تقدم بقصد أو عن غير قصد في المادة الإعلامية.
- أن تعمل على إيجاد كوادر إعلامية مسلمة مبدعة من أجل إيصال القيم الإسلامية لكل فرد في المجتمع الإسلامي وبصورة مناسبة وشائقة.
- أن تعمل على تكريس الطاقات المسلمة وتكثيفها، فكراً وثقافة وعلماً واقتصاداً، وأن تحشدّها في سبيل تقديم ما يفيد المسلمين في دنياهم وآخرتهم.
- أن تركز على برامج الأطفال بوجه خاص، بحيث تقدم لهم القيم الإسلامية بصورة مبسطة تعتمد على المواقف الحياتية.
- أن تركز على برامج المرأة المسلمة، وتقدم لها كافة ما يهمها، وبصورة تتمكن معها المرأة المسلمة من الاستفادة من هذه البرامج، ذلك لأن المرأة هي أخطر عامل مؤثر في تنمية القيم لدى الأطفال.

الفصل الثاني

تدريس القيم

الأهداف والتخطيط والمبادئ العامة

المبحث الأول

الأهداف الوجدانية

مقدمة

تهتم التربية بتنمية شخصية الإنسان من جوانبها المعرفية والوجدانية والنفس حركية، فالإنسان بناء متكامل فيه دماغ يفكر، وجسد يتحرك، وقلب يشعر وينبض، ولا تتم التربية الصحيحة للإنسان إلا بمراعاة هذه الجوانب بصورة متكاملة متوازنة، أما إن روعي جانب وترك آخر فإن ذلك ينتج شخصية غير متوازنة، فما قيمة المعرفة العقلية المجردة عن الإحساس والوجدان والشعور بالآخرين، وما قيمتها عندما تسلط على الإنسان لا لحمايته بل لتدميره وتمزيقه وتفتيته، وما أهمية الجسد الجميل عندما يخلو قلب حامله من القيم النبيلة والسلوك القويم، وما قيمة الوجدان والقلب عندما لا يلاقي العقل الواعي والجسد السليم.

نشاط

ناقش مع معلمك قول الشاعر:

يا خادماً للجسم كم تسعى لخدمته	أتطلب الربح مما فيه خسران
أقبل على النفس واستكمل فضائلها	فأنت بالنفس لا بالجسم إنسان

هكذا تنظر التربية إلى الإنسان ولكن ما حقيقة هذه النظرة في الواقع؟ يشهد الواقع الممارس أن الاهتمام بتنمية مكونات الإنسان الثلاثة (العقل والجسد والروح) فيه تفاوت كبير، فالأنظار متوجهة إلى الاهتمام بتنمية عقل الإنسان وجسده بالدرجة الأولى ثم قد تلتفت بعد ذلك إلى تربية الروح والوجدان من طرف خفي وعلى استحياء، وقد لا يهتم إلا القليل من المدرسين ببناء القيم وتعزيزها عند المتعلمين، في حين يرى كثيرون منهم أن مهمة التعليم تقف عند تزويد العقل بالمعرفة أما القيم وبنائها فهي مهمة قوم آخرين.

ولكن الرأي الصحيح يقرر أن تعليم القيم وتعزيزها مسؤولية يتحملها الجميع دون استثناء، إلا أننا سنترك ما هو خارج أسوار المدرسة الآن وسنصب اهتمامنا على الدور المهم الذي يجب أن يؤديه المعلمون والمعلمات، على اختلاف تخصصاتهم، في عملية بناء قيم المتعلمين وترسيخها، وهي مهمة صعبة وشاقة، فيها من المعوقات والمثبطات ما فيها، ولكن ذلك لا يعفي المعلم المسؤول صاحب الرسالة من القيام بواجبه رغم كل ما قد يلاقه، لأن البناء عملية صعبة مضمينة إلا أن ثمارها يانعة طيبة فيها سعادة تغمر القلب ورضوان من الله أكبر.

وأول ما ينبغي على المعلم والمعلمة التنبيه إليه هو الفهم العميق، والإدراك التام للأهداف الوجدانية من حيث: طبيعتها، وتصنيفها، وصياغتها، وضرورة تضمينها في التخطيط اليومي والسنوي، ذلك كله من أجل تحديدها ومن ثم السعي إلى تحقيقها بصورة فاعلة واعية، وهذا ما ستحاول الصفحات الآتية بيانه.

تعريف الأهداف الوجدانية (Affective Objectives)

الأهداف الوجدانية هي "تلك الأهداف التي تصف التغير الذي يحدث على اهتمامات وميول واتجاهات وقيم المتعلم، والذي يؤثر في سلوكه وحكمه على الأفعال والأشياء"، فالأهداف الوجدانية مجالها القيم وتعزيزها، ومحطها روح الإنسان، وعملها في قلبه، هدفها تهذيب النفس، والارتقاء بالروح، وإكساب الإنسان معاني إنسانيته الحقيقية المتمثلة في سلوك قيم الحق والخير والفضيلة، وغسله من قيم الشر والفساد والعدوان، وهي لا تنفصل عن الأهداف المعرفية والنفس حركية بل تتكامل معها بتكامل الذات الإنسانية الواحدة.

وهي كما ترى غاية في الأهمية لأنها تتعدى المعرفة العقلية والمهارية إلى تربية السلوك، ومخاطبة قلب المتعلم ومشاعره وأحاسيسه، وتعريفه بأنماط السلوك المقبول والسلوك المرفوض، ويفترض أن تكون القيم في العملية التربوية كالقلب من الإنسان، وكالروح من الجسد، وذلك لارتباطها بالسلوك الذي هو أهم ما يميز الإنسان بما وهبه الله من قدرة وإرادة.

خصائص الأهداف الوجدانية

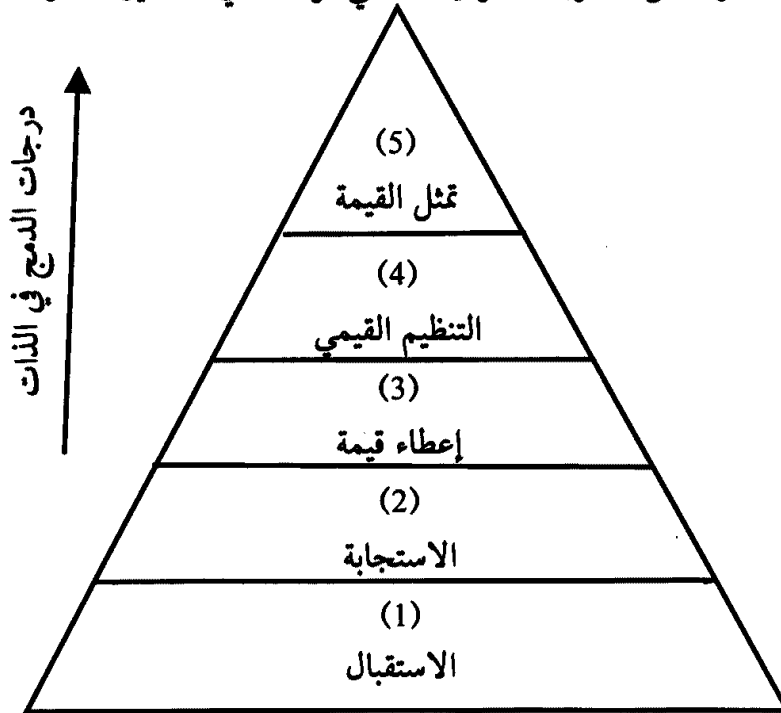
للأهداف الوجدانية خصائص تميزها عن غيرها من الأهداف المعرفية والمهارية، وهذه الخصائص لها تأثير واضح في عملية تعلم القيم وتعليمها كما يتضح في النقاط الآتية:

1. الأهداف الوجدانية أهداف ذاتية، تتأثر بذاتية المتعلم وبنائه المعرفي والنفسي والاجتماعي، ومخزونه الثقافي والسلوكي، ولذلك تتباين درجة الاهتمام بها بين المتعلمين، وتظهر الفروق الفردية بينهم بشكل واضح بين، فقد يُطرح موضوع قيمى للنقاش فيلفت انتباه طالب التفاتاً قوياً، في حين لا يعرفه طالب آخر أية قيمة أو اهتمام نتيجة ما بينهما من فروق شخصية وذاتية.
2. الأهداف الوجدانية بعيدة المدى يحتاج تحقيقها إلى زمن طويل، وهي بطيئة التشكيل والتغير، مما يجعلها لا تظهر سريعاً في سلوك المتعلم، مما يتطلب من المعلم الصبر وعدم الاستعجال أو الشعور بالفشل، بل الاستمرار في غرسها وتعزيزها حتى تثبت في التصور، وتتفاعل مع الإنسان فتظهر عنده كقيمة سلوكية ملاحظة.
3. الأهداف السلوكية صعبة القياس إذا ما قورنت بالأهداف المعرفية والنفس حركية، ذلك أن مستقرها قلب الإنسان ووجدانه وهو مما لا سبيل للوقوف عليه واستكشافه بأدوات القياس المعهودة من اختبارات وامتحانات، ولاحظ دقة التعبير فهي صعبة القياس لا مستحيلة القياس أو لا يمكن قياسها، وإلا فما الفائدة إذن من تحديدها وتعليمها، وصعوبة قياسها ناشئة، كما قلت، لأنها مخفية في جوف الإنسان وعبر وجدانه، إلا أنه يمكن الاستدلال عليها بقياسها من خلال السلوك الظاهر، فالسلوك خير معبر عما يضمرة الوجدان من انفعالات واتجاهات وقيم، فمن يمارس أفعال المكر بك تقول بأنه لا يحبك، لأن سلوكه يظهر الكراهية لا الحب، وأنت لا تصدق مقالته لو أعلن ذلك لك بلسانه، لأن صوت الأفعال أصدق وأقوى وأعلى من صوت الأقوال.

تصنيف الأهداف الوجدانية

اقترح كراثول ورفيقاه (1985) تصنيفاً مهماً للأهداف الوجدانية، حاولوا من خلاله بيان مستويات الأهداف الوجدانية وتسلسل عملية بناء القيم وتشكيلها في الذات الإنسانية، وهذا ما يجعل لتصنيفهم أهمية كبرى في إدراك حقيقة تعلم القيم وتعليمها. وأحب أن أوجه النظر هنا إلى أن تعامل كثير من التربويين مع مجالات الأهداف وتصنيفاتها أدى في نهاية الأمر إلى تفريغها من جوهرها، والذهاب بعيداً عن الهدف الذي وضعت لأجله، من مثل الجدل الطويل حول هل هذا فعل صحيح أم خطأ، وهل يقاس أو لا يقاس تلازماً مع عدم الالتفات أو الفهم الدقيق للمعنى الحقيقي للمستويات وفلسفتها ودلالاتها التربوية، فليست العبرة بكتابة الهدف فقط بل بوعي معناه، وإدراك حقيقته، وكيفية السعي لتحقيقه.

وقد قسم كراثول وزميلاه الأهداف الانفعالية إلى خمسة مستويات مرتبة هرمياً، يندرج تحت كل منها مجموعة من المستويات الفرعية كما هي موضحة في الشكلين (4) و (5).



شكل (4): تصنيف كراثول للأهداف الانفعالية

1- الاستقبال Receiving			2- الاستجابة Responding			3- الاعتراز Valuing بقيمة			4- تنظيم قيمي Organization		5- الإيمان بمركب قيمي	
(1-1) الوعي الإدراكي	(2-1) الرغبة في الاستقبال	(3-1) الانتباه المنضبط أو الانتقائي	(1-2) استجابة الانصياع	(2-2) استجابة الرغبة	(3-2) استجابة الارتياح	(1-3) قبول القيمة	(2-3) تفضيل القيمة	(3-3) الالتزام بالقيمة	(1-4) تكوين مفهوم القيمة	(2-4) تنظيم النسق القيمي	(1-5) التوجه العام	(2-5) التعبير عن التنظيم القيمي
			←===== التكيف مع القيمة Adjustment =====→									
			←===== القيمة Value =====→									
			←===== الاتجاهات Attitudes =====→									
			←===== التقدير Appreciation =====→									
			←===== الميل Interest =====→									

شكل (5): المستويات الرئيسة والفرعية للمجال الانفعالي

يوضح الشكل رقم (5) مستويات المجال الانفعالي والمتمثلة في: الاستقبال، والاستجابة، وإعطاء قيمة، والتنظيم القيمي، وتمثل القيمة، وتشكل هذه المستويات سلسلة من الأهداف الانفعالية (Continuum) تصف المدى الذي يتفاعل فيه الفرد مع الظاهرة (القيمة)، وذلك عند ترتيبها بصورة صحيحة. حيث تتدرج هذه "السلسلة المتصلة" من مستوى كان الفرد فيه مجرد عارف بالظواهر وقادر على مشاهدتها، وفي المستوى الذي يلي ذلك أصبح راغباً في التمعن فيها، وفي المستوى الذي يتبع ذلك فإنه يتجاوب مع الظواهر بشعور إيجابي، وفي النهاية فإنه قد يقوي شعوره بحيث يخرج عن السبيل المألوف من أجل الاستجابة، وعند نقطة معينة من العملية فإن الفرد يصبح قادراً

على تصور سلوكه ومشاعره وتنظيم هذا التصور في بنية واحدة، ويزداد هذا البناء تعقيداً عندما يصبح ممثلاً لنظرة الفرد للحياة" (كراثول ورفيقاه، 1985، 64).

وفيما يأتي شرح موجز لكل مستوى من هذه المستويات:

1- الاستقبال (Receiving)

يشير هذا المستوى إلى شعور المتعلم بوجود بعض الظواهر والمثيرات، وإلى الرغبة في الانتباه، وينقسم هذا المستوى إلى ثلاثة مستويات فرعية هي:

1- الوعي: ويشير إلى أنماط وعي المتعلم، بالظواهر أو المثيرات التي تستجر انتباهه وتستثير سلوكه الشعوري.

2- الرغبة في الاستقبال: ويشير إلى مدى رغبة المتعلم في توجيه الانتباه إلى مثيرات معينة، بحيث تتراوح هذه الرغبة بين التسامح والانتباه النشط.

3- ضبط الانتباه: ويتحكم فيها المتعلم في عملية توجيه الانتباه نحو بعض المثيرات المفضلة لديه، على الرغم من وجود مثيرات أخرى منافسة.

* الأفعال السلوكية لهذا المستوى:

يستمع، يصغي، ينتبه، يبدي اهتماماً، يظهر وعياً، يهتم بـ، يتابع، يختار، يشير إلى، يبدي رغبة، يشاهد.

* أمثلة لصياغة أهداف في هذا المستوى:

- أن يستمع إلى قصة أصحاب الأخدود.
- أن يبدي اهتمامه بمشكلة التدخين.
- أن يشاهد فيلماً يدور حول التعاون.
- أن يظهر وعياً بأهمية الصدق في الحياة.

2- الاستجابة (Responding)

يشير هذا المستوى إلى تفاعل المتعلم مع مثيرات محددة، أو نشاطات وجدانية معينة، من خلال بعض أعمال المشاركة ليندمج فيها وصولاً إلى الشعور بالارتياح والرضا، وينقسم هذا المستوى إلى ثلاثة مستويات فرعية هي:

1- الانصياع للاستجابة أو الإذعان في الاستجابة: ويشير إلى أول خطوة في استجابة المتعلم، حيث يقوم بالاستجابة ولكنه لم يتقبل ضرورة فعل ذلك، ويتضمن هذا المستوى عنصر المقاومة أو الاستسلام القسري للاستجابة.

2- الرغبة في الاستجابة: ويشير هذا المستوى إلى "رغبة" المتعلم في الاستجابة الطوعية، اختياراً منه من دون إكراه أو خوف، ونلاحظ أن عنصر المقاومة أو الاستسلام القسري الذي قد يكون موجوداً في المستوى السابق، حل محله هنا الموافقة والرغبة الاختيارية.

3- الارتياح للاستجابة: ويشير هذا المستوى إلى أن سلوك المتعلم يكون مصحوباً بشعور بالارتياح، واستجابة انفعالية تتضمن السرور أو الحماس أو الاستمتاع.

* الأفعال السلوكية لهذا المستوى:

يساعد، يستمتع بـ، يوافق، يناقش، يجيب، يؤدي، يعرض، يقرأ، يقرر، يتحمس، يساند، يبادر، يهتم، يشارك، يقبل على، يتطوع بـ، يرغب في، ينفر من، يمتدح، يستجيب، يسارع إلى، يقضي الوقت في، يتدرب على.

* أمثلة لصياغة أهداف في هذا المستوى:

- أن يشارك في كتابة عبارات تحت على الصدق.
- أن يناقش موضوع الجدية في العمل.
- أن يبادر إلى تنظيم وقته.
- أن يرغب في الإحسان إلى جيرانه.
- أن يتطوع في لجنة النظافة.

3- إعطاء قيمة أو التقييم (Valuing)

ويشير هذا المستوى إلى إعطاء قيمة للشيء أو الظاهرة أو السلوك، وهذا المفهوم المجرد للقيمة ناتج عن تقويم الفرد أو تقديره مع ما للمؤثرات الاجتماعية من فعل في ذلك، ويتصف السلوك المرتبط بهذا المستوى بدرجة من الاتساق والثبات، ويكون مبعثه التزام الفرد بالقيمة التي توجه السلوك وليس الرغبة في المسايرة أو المطاوعة، وهو يشمل على الأهداف المتعلقة بالاتجاهات والقيم.

ويتضمن مستوى إعطاء القيمة (التقييم) ثلاثة مستويات فرعية هي (كراثول ورفيقاه، 1985):

- 1- قبول القيمة: ويشير إلى التقبل الوجداني لقول أو ظاهرة أو قيمة أو عقيدة تقوم على ما يعده الفرد أساساً كافياً لها، ويتضمن إعادة تقويم الفرد لمواقفه من الظواهر والأشياء والقيم، ويتسم السلوك القيمي في هذا المستوى بدرجة من الثبات بحيث يظهر الشخص للآخرين بأنه يعتنق الاعتقاد أو القيمة المعنية.
- 2- تفضيل القيمة: وهنا يتجاوز المتعلم مستوى قبول القيمة إلى مستوى أعلى يتمثل في رغبته في السعي وراء القيمة ومتابعتها والحصول عليها.
- 3- الالتزام: ويتضمن هذا المستوى درجة عالية من التقييم والالتناع بالقيمة، بحيث يلتزم بها المتعلم، ويتصرف بمقتضاها، ساعياً لتعزيزها وتعميقها، ومحاولة إقناع الآخرين بها.

* الأفعال السلوكية لهذا المستوى:

يقدر، يعتز ب، يكون اتجاهها نحو، يكره، يحب، يؤيد، يعارض، يدعو إلى، يبرهن على، يقترح، يعزز، يساند، يمنع، يحتج، يشجب، يهاجم، يقبل، يفضل، يبرر.

* أمثلة لصياغة أهداف في هذا المستوى:

- أن يعتز بجهود الإمام مسلم في المحافظة على الحديث النبوي الشريف.
- أن يقدر جهود الصحابة رضي الله عنهم في نشر الإسلام.
- أن يكره العدوان.
- أن يساند الضعفاء والمساكين.
- أن يدعو إلى عبادة الله عز وجل.

4- التنظيم القيمي أو التنظيم (Organizing)

مع تمثل المتعلم للقيم بصورة متتابعة فإنه يواجه مواقف تنتمي إليها أكثر من قيمة واحدة، وهنا تنشأ الضرورة إلى:

- أ- تنظيم القيم في منظومة.
- ب- تحديد العلاقات المتبادلة بينها.
- ج- إقامة القيم المسيطرة والمتغلغلة.

وهذه المنظومة أو النظام يقوم تدريجياً، ويكون خاضعاً للتغير مع اندماج كل قيمة جديدة.

وينقسم هذا المستوى إلى مستويين فرعيين هما:

1- إعطاء تصور مفاهيمي للقيمة (Conceptualization) .

لأن من متطلبات الترابط والتنظيم وجود تصور مفهومي للقيم يسمح بتنظيمها، وعند هذا المستوى تضاف صفة التجريد أو التصور المفاهيمي بحيث يتمكن الفرد من إدراك كيفية ترابط القيمة الجديدة بالقيم التي يعتنقها من قبل، أو القيم الجديدة التي هو مقبل على اعتناقها.

2- تنظيم النسق القيمي

ويتطلب هذا المستوى من المتعلم أن يجمع مركباً من القيم، والتي قد تكون قيماً متفاوتة، ووضعها ضمن نسق قيمي محدد بحيث تربطها علاقة منتظمة مع بعضها بعضاً، وفي حالات عديدة يؤدي تنظيم القيم إلى تركيبها في قيمة جديدة أو مركب قيمي أعلى تعقيداً.

* الأفعال السلوكية لهذا المستوى:

يوازن، يطور خطة لتنظيم ...، يكون أحكاماً حول ...، يتعرف على خصائص، ينظم، يركب، يجمع، يربط، ينسق، يقرر العلاقات، يصدر أحكاماً.

* أمثلة لصياغة أهداف في هذا المستوى:

- أن يوازن بين العلم والعمل.
- أن يربط بين تنظيم الوقت والتفوق في الدراسة.
- أن يصدر أحكاماً على سلوك المنافقين.

5- تمثل القيمة أو الوسم بالقيمة (Characterization by Value)

ويمثل هذا المستوى أرقى المستويات في المجال الانفعالي، وعند هذا المستوى من التمثيل تكون القيم قد احتلت مكاناً من نظام القيم الهرمي للفرد، وترتبت في نظام منسق داخلياً، وسيطرت على سلوك الفرد فترة من الزمن تكفي لأن يسلك وفق هذا الطريق.

وينقسم هذا المستوى إلى مستويين فرعيين هما:

1- المجموعة المعممة:

المجموعة المعممة هي استجابة لظواهر على درجة عالية من التعميم، وفيها يكتسب المتعلم مجموعة من الاتجاهات والقيم المنسقة والثابتة بحيث يصدر عنها سلوكه بطريقة معينة، والتي يمكن من خلالها تمييزه ووصفه بها.

2- التمييز بصور أو خصائص (الوسم بالقيمة):

وهي ذروة عملية التمثل، وتشمل تلك الأهداف التي تعد أوسع الأهداف من حيث الظواهر التي تغطيها، ومدى السلوك الذي يدخل ضمن نطاقها، وهكذا توجد هنا تلك الأهداف التي تتعلق بأراء الفرد حول الكون والإنسان والحياة، والأهداف التي ترتبط بهذا المستوى أهداف شاملة لدرجة أنها تكاد تميّز الفرد تمييزاً كاملاً.

*** الأفعال السلوكية لهذا المستوى:**

يؤمن ، يلتزم ، يمارس ، يتمثل ، يتابع ، يصبر على ، يثابر ، يتحمل في سبيل ، يتصف بـ ، يعتقد.

*** أمثلة لصياغة أهداف في هذا المستوى:**

- أن يؤمن بالقدر خيره وشره.
- أن يلتزم بر الوالدين في حياته.
- أن يتمثل الصدق في أفعاله وأقواله.
- أن يصبر على المصائب والابتلاءات.

المبحث الثاني

التخطيط لتدريس القيم

المقدمة

التخطيط عملية تصور مسبق لمجريات المواقف والأحداث المستقبلية يتخذ بناء عليها مجموعة إجراءات وتدابير لتحقيق أهداف محددة، والتخطيط خطوة أساسية لتحقيق النجاح فيما يقوم به الإنسان من أعمال، وبدونه يصبح العمل عشوائياً يفقد للتنظيم مما يؤدي إلى الفشل وتشتت الجهود والطاقات وضياعتها، فالوقت الذي يصرف في التخطيط يوفر أضعافه في عملية التنفيذ والتطبيق.

والتدريس كونه عملية منظمة تتضمن عدداً من الأنشطة والخطوات والإجراءات المترابطة والمتسلسلة يحتاج لأن يكون عملاً مخططاً له، وبذلك نضمن سيره بطريقة منهجية صحيحة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المتوخاة منه، والمعلم عندما يخطط لدرسه فإنه يتصور الموقف التعليمي من خلال تحديد المتطلبات الأساسية للتعلم الجيد، ومجموعة الأهداف التي يسعى لتحقيقها، ثم يتخذ قرارات تتعلق بالنشاطات الصفية التي يتوقع من الطلبة ممارستها، وبالأدوات، والمواد، والأجهزة اللازمة، وطرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته التي سيوظفها، وأساليب التقويم وأدواته التي سيستخدمها للكشف عن درجة تحقق الأهداف، على أن يتم ذلك في إطار مكاني وزماني محدد ودقيق.

تعريف التخطيط

يعرف التخطيط بأنه: "استعداد ذهني ونفسي للموقف التعليمي، يتصور فيه المعلم أحداث هذا الموقف، ويتخذ بناء على ذلك مجموعة قرارات تتعلق بتحديد الأهداف التعليمية، وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة، والأدوات، والمواد، والأجهزة اللازمة، والزمن التقريبي لتحقيق أهداف محددة واضحة".

ولا يقتصر التخطيط على العمل الذهني فقط، وهو ما يركز عليه بدرجة كبيرة، بل يتضمن كذلك الاستعداد النفسي للمعلم، فالتصور الإيجابي للموقف التعليمي، والثقة بالنفس، وتقدير الذات، والعزيمة والإصرار على تحقيق النجاح، والنشاط والتفاعل

الإيجابي، والتفاؤل والإرادة كلها عوامل رئيسة تعمل على نجاح التخطيط وفاعليته، وإلا فما قيمة كل القرارات والوسائل والأدوات والأجهزة إن لم تجد من ذات المعلم دوافع إيجابية، ونفسية فاعلة، واعتزاز بالذات وتقدير لها، لا شك أن فقدان ذلك سيجعل التخطيط والتنفيذ يفقدان قيمتهما الحقيقية فيظهران بصورة باهتة لا روح فيها ولا حياة.

أهمية التخطيط

إن جوهر التخطيط يكمن في شعور المرء بأهمية ما يخطط له، فالإنسان عندما يخطط لأمر ما فإنه إنما يقوم بذلك لشعوره بأهميته وخطورته وتأثيره عليه، فهو لا يخطط إلا لأمر عظيم بالنسبة له يريد به أن يجلب السعادة لنفسه ويضمن فيه النجاح والإتقان، أو لدفع ألم أو شر فيخطط للخلاص منه، أما ما يعتبره هامشياً وبلا قيمة فإنه لا يفكر فيه أو يخطط له، ومن هنا يأتي السؤال: ما أهمية التخطيط للمعلم ؟ وما أهمية التخطيط لتدريس القيم على وجه الخصوص ؟

أهمية التخطيط للمعلم

- يساعد التخطيط المعلم على أداء عمله بتميز وكفاءة، ويجعل منه معلماً متميزاً وناجحاً، فعلى المعلمة/ المعلم الذي يرغب بأن يوصف بأنه معلم ناجح ومتميز أن يتقن مهارة التخطيط كما يتقن مهارات التنفيذ، فالتخطيط الفعال يحقق له ما يأتي:
- تطوير الذات وتنمية الاستعدادات والقدرات، فالتخطيط يزيد من ثقة المعلم بنفسه وإيمانه بقدراته وإمكانياته على النجاح والتعامل مع المواقف أياً كانت بإيجابية وفاعلية، ويعزز لديه تقدير الذات واحترامها، واكتشاف جوانب القوة وتدعيمها وجوانب الضعف وعلاجها، مما يجعله محباً لعمله يسعى إلى التقدم والتطور دائماً.
- التفاف المعلمين حوله، وحبهم له، وتقديرهم لجهوده، الأمر الذي يعزز دافعيته للعمل ويعطيه الزاد والعزيمة لمزيد من البذل والبناء والعطاء، وهذا من أهم ما يحتاج إليه المعلم لأنه يشعره بقيمته وأهميته لطلابه الذين يكتسبون منه الخبرات ويستثيرون بمعرفته على فهم الحياة واكتساب المعرفة، فالتعليم مهمة صعبة ورسالة سامية يخفف من حدتها تقدير المعلمين وحبهم ووفائهم، فإن فقد المعلم ذلك فقد أعظم جزاء، بعد جزاء الله عز وجل، لعمله الجليل الذي يقدمه للناشئة والمجتمع.

- أداء عمله بسهولة ويسر ونظام بعيداً عن الارتجالية والعشوائية، فأهدافه واضحة، ومادته التعليمية معلومة، وإجراءات تنفيذ الدرس محددة، مما يجعل من التدريس متعة لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء.

أهمية التخطيط لتدريس القيم

يقوم التخطيط لتدريس القيم على المعرفة التي يمتلكها المعلم حول القيمة سواء في أبعادها النظرية كتعريفها وخصائصها ومميزاتها، كما في أبعادها التطبيقية التي تتعلق بمدى إدراكه وفهمه للأهداف الوجدانية وتصنيفها وأساليب تدريسها وتقويمها، وكلما كانت معرفة المعلم أعمق وأشمل كلما كان التخطيط لتدريس القيم أكثر فاعلية وموضوعية وعلمية، والعكس صحيح.

ويرتبط التخطيط لتدريس القيم كذلك بدرجة إتقان المعلم لمهارات التخطيط بوجه عام ويتضمن ذلك: اتجاه المعلم نحو التخطيط، وإتقانه لمهارة صياغة الأهداف، وإتقانه لمهارة تحليل المحتوى الدراسي، وإتقانه لطرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته، وفهمه لطبيعة الموقف التعليمي وما فيه من تفاعلات واتصالات صفية، ومعرفة بأساليب التقويم وأدواته، وخلاصة الأمر أن التخطيط الفعال لا بد له من فهم عميق وإدراك شامل للموضوع الذي يتم التخطيط له.

ولما كان موضوعنا هنا هو القيم فلنوجه حديثنا إلى القضايا الأساسية التي تتعلق بأهمية التخطيط لتدريسها على وجه الخصوص والذي يتضح في النقاط الآتية:

أولاً: تدريس القيم من القضايا التي نادراً ما يلتفت إليها بشكل واضح ومباشر، وذلك لا يعني بالطبع أنها مهمة إهمالاً تاماً في العملية التدريسية؛ فقد يتناولها المعلم في معرض حديثه، ويبحث عليها، ولكن ذلك غالباً ما يأتي بصورة عفوية غير مقصودة، وغير كافية بالتأكيد، ومما يدل على ذلك أنها لا تتميز عن غيرها من الموضوعات في تخطيط المعلم لدرسه وتنفيذه وتقويمه له.

ونلاحظ هذه المسألة حتى في الموضوعات التي تتخذ طابعاً قيمياً واضحاً وبخاصة في الدروس المتعلقة بالقيم الأخلاقية، فيخطط لها المعلم وكأنها درساً معرفياً يكتفي فيه بحفظ النصوص وتسميعها وفهمها دون التخطيط لها كموضوع قيمي سلوكي، فالأهداف المصاغة أهداف معرفية تهتم بالتذكر والحفظ والفهم، وأساليب التدريس ووسائله

وأنشطته تنسجم مع الأهداف المعرفية المصاغة، ووسائل التقويم وأدواته لا تتناول تقويم القيم إلا في حالات قليلة نادرة.

ثانياً: طريقة معالجة المناهج الدراسية للموضوعات القيمية، فهي غالباً ما تأتي غير مقصودة، أو ترد في المحتوى الدراسي بشكل ضمني يفهم من خلال النص، وقلما تذكر صريحة بينة، مما يتطلب من المعلم الوعي بها، وبكيفية استخلاصها من المحتوى التعليمي، وتحليلها، ووضع خطط تنظيمي لها.

ثالثاً: غياب تدريس القيم عن العملية التعليمية التعليمية، ووجود العديد من التصورات السلبية حول تدريسها، من مثل: الاعتقاد بأنها تقع خارج دائرة عمل المعلم ومسؤولياته التدريسية، والفهم الخطأ لطبيعة تشكل القيم وكيفية تعزيزها وتقويمها، والإحجام عن تضمينها في المخططات السنوية واليومية لقناعة خطأ فحواها أن ذكرها لا يقدم ولا يؤخر وذلك لصعوبة صياغة الأهداف الوجدانية واستحالة تقويمها.

هذه الأسباب وغيرها تشعرنا بالواقع الذي يتم فيه التعامل مع القيم وتدريسها، فالاهتمام بها لا يرقى إلى المستوى المطلوب، ولا يتلاقى مع أهميتها الكبرى، ودورها الحيوي في بناء شخصية المتعلم المتكاملة والمتوازنة، مما يدفع بشدة إلى ضرورة التأكيد على أهمية التخطيط لها، وتحديد إجراءات وممارسات تعليمها، وتنظيم نشاطات الموقف التعليمي بما يتوافق مع أهميتها وطبيعتها.

مستويات التخطيط لتدريس القيم

يتم التخطيط لتدريس القيم على مستويين وذلك تبعاً للزمن الذي يتطلبه تنفيذ الخطة هما:

- تخطيط بعيد المدى، ويشمل الخطة الفصلية والسنوية.
- تخطيط قصير المدى: ويشمل التخطيط لحصة دراسية.

التخطيط الفصلي والسنوي

في هذا المستوى يقوم المعلم بتحديد القيم الصريحة والضمنية التي يتضمنها المنهاج الدراسي، ويتم ذلك من خلال إجراء تحليل لمحتوى الأهداف العامة للمنهاج، ولمضمون الكتاب المدرسي، وبعد تحديد القيم الرئيسة والفرعية يقوم المعلم بتصنيفها وترتيبها من

حيث الأولويات ودرجات العموم والخصوص على صورة خرائط تنظيمية، ثم يحدد الأهداف الوجدانية العامة التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها ويوزعها وفقاً لموضوعات الكتاب، ويختار الوسائل والأساليب والأنشطة وأدوات التقويم اللازمة لمرحلة التنفيذ، ويوزع ذلك زمنياً على أسابيع الفصل الدراسي.

ولعلك تلاحظ أن التخطيط لتدريس القيم في مداه البعيد يشترك في الإجراءات العامة التي يتبعها المعلمون في إعداد خططهم الفصلية والسنوية، إلا أننا نود الإشارة هنا إلى أن التخطيط لتدريس القيم في مداه البعيد يختلف باختلاف المادة الدراسية، وهنا تظهر الفروق واضحة في طبيعة القيم المتضمنة فيما بين المواد العلمية (الرياضيات، والعلوم...) والإنسانية (التربية الإسلامية، اللغة العربية، التربية الاجتماعية والوطنية...)، فالقيم في المواد العلمية غالباً ما تأتي ضمنية، أما في المواد الإنسانية فتكون صريحة وواضحة كما تكون ضمنية.

وهذا يؤثر بدوره على شكل التخطيط وغطاه، وبخاصة أن هنالك عدداً كبيراً من القيم الضمنية التي يضمها المنهاج المدرسي قد يصعب حصرها أحياناً، أما في حالة القيم الصريحة التي تذكر واضحة ومعنونة فإن التعامل مع إجراءات تخطيطها تكون أسهل وأيسر، ويبقى السؤال قائماً حول كيفية التخطيط للقيم الضمنية والصريحة معاً.

ولنبداً بالأسهل، فقد تتضمن المناهج الدراسية والكتب المقررة مجموعة من القيم الصريحة كما في مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية والتربية الاجتماعية والوطنية، حيث تذكر هذه القيم في موضوعات مستقلة وبعناوين بارزة، كالصلاة، والعبادة، والصوم، والصدق، والوفاء، والوطنية، والانتماء، وحب الوطن مما يمكن المعلم من التخطيط لها بسهولة ووضوح، مع الانتباه إلى أنه يخطط لموضوع قيمى يحتم عليه تحديد مجموعة الأهداف السلوكية مركزاً على الأهداف الوجدانية، كما هو الحال عند تعيين أساليب التدريس ووسائله وأنشطته وأدوات تقويمه، بحيث يلمس جلياً من يقرأ وثيقة التخطيط بأن التخطيط يتخذ طبيعة قيمية في أهدافه ووسائل تنفيذه وتقويمه.

أما في حالة القيم الضمنية التي لا تذكر صراحة وبدرجة كافية من الوضوح، إذ يقوم المعلم باستخلاصها من المنهاج الدراسي والمحتوى التعليمي، فإن تخطيطها يسير وفق الخطوات الآتية:

- تحديد القيم الضمنية، ويتم ذلك بتحليل مضمون الأهداف العامة لاكتشاف ما تتضمنه من أهداف وجدانية، ثم تحليل مضمون الكتاب المدرسي والتعرف على القيم المبثوثة فيه.
- تصنيف القيم الضمنية في فئات محددة، بالاعتماد على أحد التصنيفات التي ذكرت سابقاً، فقد تصنف، مثلاً، باعتبار محتواها إلى قيم: نظرية، واقتصادية، وجمالية، واجتماعية، وسياسية، ودينية، ووضع وزن نسبي لكل فئة من الفئات.
- ترتيب منظومة القيم التي تضمنها المنهاج حسب أهميتها، وضرورتها، ومدى مناسبتها لاهتمام المتعلمين، ودرجة ارتباطها بواقعهم ومشكلاتهم، ثم وضع قائمة بالقيم الجوهرية والقيم الفرعية ورسم مخطط تنظيمي لها.
- تحديد أهم القيم التي سيدرسها المعلم خلال الفصل الدراسي وفق نتائج التحليل، وبناء على المخطط التنظيمي للقيم التي تضمنها المنهاج الدراسي، والربط بين القيم الجوهرية وموضوعات الكتاب.
- السير في إجراءات التخطيط الأخرى كصياغة الأهداف، وتحديد أساليب التدريس والوسائل والأنشطة وأدوات التقويم التي تتلاءم مع القيم المزمع تدريسها.

تحليل المحتوى لتحديد القيم

تحليل المحتوى مهارة أساسية من مهارات التدريس، وكفاية تعليمية ضرورية للمعلم حتى يتمكن من فهم المادة الدراسية فهماً عميقاً، والتحليل مهارة عقلية يتم الانتقال خلالها من الكل إلى الجزء، ومن القاعدة إلى المثال، وذلك بغية التعرف على العناصر الأساسية، والجزئيات المكونة للمادة التعليمية وتفكيكها والتعرف على مكوناتها التفصيلية الدقيقة.

فالمحتوى الدراسي يمثل كلاً مترابطاً من المعرفة (الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والنظريات)، والقيم (الاهتمامات، والميول، والاتجاهات)، والمهارات (اللفظية وغير اللفظية، والعقلية، والأدائية)، وعند التخطيط لتدريس المحتوى التعليمي لا يكتفى بإدراك كليات هذا المحتوى وعموميته بل ينبغي التعرف كذلك على جزئياته المكونة له حتى يتم تعليمه وتعلمه بفاعلية ونجاح.

وليس غرضنا هنا الاسترسال في بيان تفاصيل تحليل المحتوى وإجراءاته، وإنما سنركز على تطبيقاته العملية التي تساعد المعلم على تحديد القيم واستخلاصها، والتعرف عليها تمهيداً لتدريسها.

ونبدأ بتحديد معنى تحليل المحتوى إذ يعرف بأنه: "منهج علمي موضوعي يهدف إلى التعرف على خصائص المنهاج التعليمي ومكوناته المعرفية والوجدانية والمهارية، والعلاقات المنطقية والسيكولوجية التي تربط هذه المكونات ببعضها، وذلك بناء على مجموعة من المعايير الواضحة والمحددة مسبقاً".

خطوات تحليل المحتوى

تتضمن عملية تحليل المحتوى الخطوات الرئيسة الآتية:

- تحديد الهدف من التحليل وذلك بوضع سؤال أو مجموعة من الأسئلة، ففي حالة تحليل القيم قد نحدد الأهداف بالأسئلة الآتية:

ما القيم الصريحة التي يتضمنها كتاب اللغة العربية للصف السابع؟

ما تصنيفات القيم التي يتضمنها كتاب اللغة العربية للصف السابع؟

كيف تتوزع القيم على وحدات كتاب اللغة العربية للصف السابع؟

- تصميم أداة التحليل التي يتم من خلالها جمع البيانات والمعلومات للإجابة عن الأسئلة السابقة، وتتضمن الأداة وحدات التحليل الرئيسة، والفئات الرئيسة والفرعية (انظر الشكل رقم 6).

- إجراء التحليل من خلال قراءة النص قراءة دقيقة، وإحصاء ما يتضمنه من قيم صريحة، ومن ثم تفريقها في أداة الدراسة تحت فئاتها الرئيسة والفرعية.

- التوصل إلى نتائج التحليل وتوظيفها في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

شكل (6) أداة تحليل القيم

رقم الدرس	
رقم الصفحة	
الفقرة	
الإيمان بالله	
بالرسل	
بالكتب	
باليوم الآخر	
بالقضاء والقدر	
الشهادتان	
الصلاة	
الصوم	
الزكاة	
الحج	
الصدق	
الأمانة	
الوفاء	
الرحمة	
الصبر	
التسامح	
أخرى	

تابع أداة تحليل القيم

رقم الدرس	
رقم الصفحة	
الفقرة	
التعاون	
زيارة المرفق	
صلة القرى	
أخرى	
الزراعة	
الصناعة	
التجارة	
أخرى	
العدل	
الشرى	
المسألة	
أخرى	
المنفعة	
النظام	
أخرى	
ملاحظات	

عناصر الخطة السنوية

تتضمن الخطة السنوية العناصر الرئيسة الآتية:

- 1- الأهداف التعليمية العامة المتعلقة بالموضوع الذي يدرسه المعلم، ويفضل أن تنظم هذه الأهداف تبعاً للوحدات التي يتكون منها المحتوى التعليمي، وأن تركز على أهم الأهداف وأبرزها لتكون دليلاً للمعلم عند كتابة الخطة الصفية.
- 2- المحتوى التعليمي المتضمن في الكتاب المدرسي، وعادة ما ينظم هذا المحتوى على شكل وحدات دراسية تتضمن كل منها مجموعة محددة من الدروس أو الموضوعات.
- 3- الوسائل والأساليب والأنشطة التعليمية التي يمكن توظيفها في عملية التدريس وصولاً لتحقيق الأهداف التعليمية.
- 4- أساليب التقويم وأدواته التي تستخدم لقياس مدى تحقيق الأهداف.
- 5- الزمن، ويقصد به الفترة الزمنية اللازمة لتدريس الوحدة ممثلة بعدد الحصص وتوقيتها مع أشهر السنة الدراسية.
- 6- التغذية الراجعة، وفيها يدوّن المعلم ملحوظاته واستنتاجاته عقب الانتهاء من تنفيذ كل وحدة دراسية، ويرصد الصعوبات والمشكلات التي واجهته من جهة، والايجابيات التي ظهرت خلال عملية التنفيذ من جهة ثانية، ويوظف هذه التغذية الراجعة ويستفيد منها في تعديل خطته وتطويرها وتحسينها في السنوات التالية.

خطوات بناء الخطة السنوية

يمكن تلخيص الخطوات الإجرائية التي تعتمد في بناء الخطة السنوية في النقاط الآتية:

- 1- التعرف على فلسفة التربية وأهدافها، وعلى الأهداف التربوية العامة للمرحلة، وعلى أهداف البحث الذي يخطط له.
- 2- التعرف على مستويات الطلبة التحصيلية في الموضوع الذي سيقوم المعلم بتدريسه.
- 3- الاطلاع على المنهاج الدراسي، والكتاب المدرسي ودليل المعلم الخاص بالبحث، ويشمل ذلك التعرف على الأهداف، والمحتوى، وأساليب التدريس، وإجراءات التقويم، بالإضافة إلى التعرف على محتويات الوحدات الدراسية، وتحديد الفترة

الزمنية المناسبة لتدريس موضوع ما، وتحديد مدى تسلسل الموضوعات وتنظيمها في المنهاج.

- 4- تحديد الأهداف الخاصة لكل وحدة دراسية بشكل واضح.
- 5- التفكير بالخبرات التعليمية المناسبة التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف في ضوء تحديد الأهداف السلوكية الخاصة بكل وحدة.
- 6- اختيار المواد التعليمية والوسائل المناسبة.
- 7- اختيار الإجراءات والأساليب التعليمية المناسبة.
- 8- اختيار وتحديد الإجراءات والأدوات التقييمية المناسبة لكل وحدة.
- 9- تحديد عدد الحصص اللازمة لتنفيذ وتحقيق الأهداف التعليمية، لكل وحدة دراسية، وتحديد الفترة الزمنية اللازمة من حيث بداية هذه الفترة ونهايتها، وهذا يتطلب معرفة عدد أيام الدوام الدراسي، وأيام العطل، ومواعيد الامتحانات.
- 10- تفرغ هذه المعلومات في سجل التخطيط السنوي، في إطار معين يسهل معه الرجوع إلى هذه الخطة، مع التنويه بضرورة تخصيص مكان للتغذية الراجعة (جرات وأخرون، 1984، 68-69).

التخطيط اليومي (الخطة الدراسية)

يقصد بالتخطيط اليومي أو بالخطة اليومية ذلك التخطيط الدراسي الذي يستغرق تنفيذه حصة أو حصتين، ولعل في تسمية هذا النوع من التخطيط بالخطة اليومية إشارة واضحة إلى أهميته في العملية التعليمية التعلمية، وبيان لضرورته وتابعه وارتباطه المباشر بالعمل اليومي للمعلم، إذ يقوم المعلم بتدريس مجموعة من الحصص الصفية، وقد تكون هذه الحصص مرتبطة بمستوى تعليمي واحد (الصف العاشر مثلاً) متعدد الشعب، مما يعني أن التخطيط اليومي في الحقيقة هو تخطيط لحصة دراسية واحدة تنفذ في شعب متعددة، وقد تشمل الخطة اليومية درسين أو ثلاثة، وذلك راجع إلى تعدد الصفوف والمستويات التي يقوم المعلم بتدريسها، تبعاً للوزن النسبي الذي تحظى به المادة في الجدول الدراسي، ولحجم أعداد الطلبة وغيرها من المتغيرات والأسباب.

ويحظى التخطيط اليومي بأهمية خاصة في العملية التعليمية، وذلك ناتج عن

ارتباطه المباشر بعملية التدريس وبتنفيذ المنهاج الدراسي، ولتأثيره في فاعلية التدريس إذ إنه يعد أقرب صور التخطيط ارتباطاً بالمواقف التعليمية المباشرة.

كما يعد التخطيط اليومي مؤشراً واضحاً لمدى اهتمام المعلم بعمله، وعاكساً لمقدار الجهد الذي يبذله لتحسين أدائه التدريسي، ومن هنا نلاحظ حرص الإدارة المدرسية وجهاز الإشراف التربوي، وبرامج التربية العملية على متابعة وتنمية مهارة هذا النوع من التخطيط لدى المعلمين، واعتباره عنصراً مؤثراً في تقويم أداء المعلم، وفي درجة التقدير الإشرافي والإداري الذي يحصل عليه.

عناصر الخطة اليومية

تشتمل الخطة اليومية على العناصر الآتية (Reece and Walker, 1997):

- 1- تحديد المعلومات الأساسية والأولية للدرس وتضمن: عنوان الدرس، والصف والشعبة، ووقت الحصة، والمبحث (المادة)، والتاريخ.
 - 2- تحديد الأهداف السلوكية والنتائج التعليمية المتوقع حدوثها في سلوك المتعلم بعد مروره بالخبرات التعليمية التي يخطط لها المعلم، وهي عبارات تصف ما يتوقع أن يتعلمه الطلبة من خلال الموقف التعليمي التعليمي الذي ينظمه المعلم.
 - 3- تحديد التعلم القبلي والاستعداد المفاهيمي، والذي يتمثل في مجموعة المتطلبات الأساسية من الحقائق والمفاهيم والقيم والاتجاهات والمهارات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بموضوع الدرس، والتي تشكل أساساً ومطلباً رئيساً لتعلم الطلبة للموضوع الجديد.
 - 4- اختيار وتحديد المحتوى التعليمي والخبرات التعليمية، والوسائل والأساليب والأنشطة، ويتم ذلك من خلال الرجوع إلى محتوى المادة التعليمية وتحليله، والتعرف على توجهه العام إن كان موضوعاً معرفياً أو وجدانياً أو مهارياً أو خليطاً من ذلك كله، والتعرف على ما يتضمن من أفكار رئيسة، وحقائق، ومفاهيم، وتعميمات، وقيم، واتجاهات، ومهارات، وأحكام شرعية، ونشاطات.
- إن تحديد التوجه العام للمحتوى الدراسي وتحليل محتواه يساعد المعلم ويوجهه توجيهاً صحيحاً إلى اختيار المناسب من الأساليب والطرائق، والمواد والوسائل التعليمية،

والأنشطة التعليمية التعليمية، وتنظيم البيئة الصفية، وتحديد الوقت اللازم للموقف التعليمي بدقة، وصولاً إلى تحقيق الأهداف المتوخاة.

5- تحديد وسائل التقويم وأدواته، والتي يمكن من خلالها قياس مدى تحقق الأهداف المخطط لها، وبيان مدى فاعلية الخطة الدراسية في توفير المناخ المناسب للتعلم والتعليم.

6- التغذية الراجعة (الملحوظات)، وهي مجموعة من البيانات والمعلومات المرتجعة من عملية تنفيذ الخطة، والتي يحصل عليها المعلم مباشرة من الموقف التعليمي الفعلي، بكل ما فيه من إجراءات ومتغيرات ومستجدات، وتعد التغذية الراجعة بمثابة تقويم لفاعلية الخطة الدراسية، إذ يرصد فيها المعلم إيجابيات الخطة وسلبياتها، ويحدد مدى ملاءمة عناصرها السابقة (الأهداف والمحتوى ...) لمستوى الطلبة، وللبيئة الصفية، ولعملية التعلم والتعليم، ويدون أي ملحوظات ضرورية أخرى تتعلق بها، موظفاً ذلك كله في تطوير تخطيطه اليومي وتحسين أدائه التدريسي في المواقف التعليمية القادمة.

خطوات بناء الخطة اليومية

تنظم عملية بناء الخطة اليومية مجموعة من الخطوات هي:

* تحديد المعلومات الأولية التي تتضمن: البحث، وعنوان الدرس، والصف والشعبة، والحصّة، والتاريخ.

* تحديد المتطلبات السابقة المعرفية والمهارية.

* تحديد التوجه العام للدرس، ولطبيعة الموضوع الذي يتناوله، ومدى تركزه على الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

* تحليل محتوى الدرس للتعرف على الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ الأساسية، والخبرات التعليمية التي يتوقع من الطلبة تعلمها، والمهارات التي يتضمنها، والقيم والاتجاهات التي يتوقع من الطلبة اكتسابها وتمثلها.

* تحديد الأهداف التعليمية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج تحليل محتوى الدرس السابقة.

* تحديد الخبرات، والنشاطات التعليمية، وإجراءات التدريس، والوسائل التعليمية، بما يتوافق مع الأهداف المحددة والمادة التعليمية.

- * تحديد أساليب وأدوات التقويم المناسبة لكل هدف تعليمي من الأهداف المحددة للموقف التعليمي.
- * تحديد الزمن المخصص لتنفيذ خطوات الحصة ولتحقيق كل هدف من أهدافها.
- * تحديد التعيينات والواجبات المنزلية.
- * تدوين الملاحظات الخاصة بالتغذية الراجعة.

نشاط:

اقرأ الدرس الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

يَحْيَا الْوَطَنُ

(محمد محمود صادق)

بِلَادِي بِلَادِي فَدَاكِ دَمِي	وَهَبْتُ حَيَاتِي فَدَى فَاَسْلَمِي
غَرَامُكَ أَوَّلُ مَا فِي الْفُؤَادِ	وَنَجْوَاكِ آخِرُ مَا فِي فَمِي
سَاهَتَفُ بِاسْمِكَ مَا قَدْ حَيَّيْتُ	تَعِيشُ بِلَادِي وَيَحْيَا الْوَطَنُ
بِلَادِي بِلَادِي إِذَا الْيَوْمُ جَاءَ	وَدَوَى النَّدَاءُ وَحَقَّ الْفِدَاءُ
فَحْيِي فَتَاكِ شَهِيدَ هَوَاكِ	وَقُولِي سَلَاماً عَلَى الْأَوْفِيَاءِ
سَاهَتَفُ بِاسْمِكَ مَا قَدْ حَيَّيْتُ	تَعِيشُ بِلَادِي وَيَحْيَا الْوَطَنُ

1- حدد الاتجاهات والقيم المتضمنة في الدرس.

.....

.....

.....

.....

.....

2- أكتب أهدافاً سلوكية انفعالية من المستويات الآتية:

- الاستقبال:

.....

.....

- الاستجابة:

.....

.....

- إعطاء قيمة:

.....

.....

- التنظيم القيمي:

.....

.....

- تمثل القيمة:

.....

.....

3- اذكر ثلاث صعوبات يمكن أن تواجهك عند تحقيق الأهداف الانفعالية التي ذكرتها، ووضح سبل التغلب عليها؟

.....

.....

.....

.....

4- اكتب خطة دراسية تتضمن القيم الموجودة في الدرس.

المبحث الثالث

المبادئ العامة لتدريس القيم والمشكلات التي تواجه تعلمها وتعليمها

تمهيد

بعد أن استعرضنا طبيعة القيم وخصائصها، ومميزات الأهداف الوجدانية ومستوياتها، وإجراءات التخطيط لتدريس القيم، نتناول في هذا المبحث مجموعة من المبادئ العامة التي تنظم منهجية التعامل مع القيم وتدريسها، وفهم هذه المبادئ يزودك عزيزي القارئ بإطار معرفي عام يمكنك من تدريس القيم بفاعلية وكفاءة، ونؤكد ما سبق أن وضحنه من أن تدريس القيم يقوم على فهم طبيعتها، وخصائصها، وسماتها الفاعلة في الذات الإنسانية، وحتى تكون الصورة واضحة، من الناحية الإجرائية، اهتم هذا المبحث كذلك بتوضيح أدوار المعلم والطالب في عملية اكتساب القيم وتعلمها، وبين أبرز المشكلات التي تواجه ذلك.

المبادئ العامة لتدريس القيم

عند التعامل مع القيم تعلماً وتعليماً ينبغي مراعاة مجموعة من المبادئ العامة التي توجه عمليات اكتسابها وتعلمها أجلها فيما يأتي:

1. القيم والافتناع العقلي الحر، فبناء القيم الصحيح يقوم على قاعدة واضحة من الافتناع العقلي والاختيار الحر، بعيداً عن التلقين والإكراه والإجبار، فالقيم التلقينية والمفروضة لا تتسم بالثبات والاستمرار، ولا تشكل وجداناً حقيقياً عند الفرد، ذلك لأن القيم قضية تصورية وجدانية متأصلة في النفس البشرية، وعليه لا بد من مراعاة قيامها على قاعدة عقلية ممزوجة بالعاطفة والوجدان حتى تتشكل عند الفرد بصورة صحيحة.

2. القيم والتفكير، فالقيم ترتبط بالتفكير ارتباطاً وثيقاً، فالطريقة التي يفكر فيها الفرد تصبغ مظاهر حياته كافة وتحدد أنماط القيم والسلوك التي تصدر عنه، يتضح ذلك من خلال استجابات الأفراد للمثيرات البيئية التي يتعرضون لها ويستقبلونها، حيث تصل

هذه المثيرات إلى الدماغ الذي يقوم بعمليات إدراكها وتحليلها وتصنيفها، ثم اتخاذ القرار المناسب حيالها، وهي عمليات بالغة التعقيد تتداخل فيها التجارب والخبرات والمعلومات والعواطف والمشاعر...، ويلاحظ أن هنالك ارتباطاً بين ما يملكه الفرد من قدرة على التفكير السليم وبين ما يختار ويتمثله من قيم واتجاهات.

3. القيم والاعتقاد، الاعتقاد من أقوى العوامل المؤثرة في بناء القيم وتشكيلها عند الأفراد، ويشمل الاعتقاد تصور الفرد لحقائق الوجود الكبرى (الإله، والكون، والحياة، والإنسان)، واعتقاد الفرد عن ذاته (أنا أمين، أنا ضعيف....)، واعتقاده عن معنى الأشياء (أنا أحب الأمانة...)، واعتقاده عن أسباب الأشياء (الصدق أهم شيء في الوجود.... لأنه.....).

وتعليم القيم يتضمن تغيير الاعتقادات السلبية المؤثرة على بناء القيم إلى معتقدات إيجابية، وذلك من خلال رصد المعتقد السليبي، وبيان سلبياته وتأثيراته على الفرد، وبيان الاعتقاد الإيجابي البديل، وتحديد فوائده وإيجابياته، ثم إجراء عملية التغيير الذاتي ودعمه بالمواقف والمعززات.

4. القيم ومواقف الصراع القيمي: يعتمد تعليم القيم على تخطيط مجموعة من المواقف التعليمية المتنوعة، وتعتمد هذه المواقف على عرض القيمة المتعلمة في صورة مشكلة قيمية تضم قيمتين متصارعتين، قد يعبر عنها بالقصص أو بالمسرحيات، أو بالحوار والمناقشة..... وسيأتي تفصيل ذلك لاحقاً، وما نود التأكيد عليه هنا أهمية تعليم القيم من خلال المواقف والمشاهد الحياتية العادية التي يعيشها الطلبة، وربط ما يتعلمونه بحياتهم ومشكلاتهم وواقعهم، وما يلاحظونه من قيم متصارعة تؤثر على اختياراتهم وتسبب لهم الحيرة والقلق بين ما يقبلون وما يرفضون.

فتعليم القيم عبر المواقف القيمية المتصارعة يضع المتعلم مع الخبرة القيمية المباشرة، ولا يقف به عند الدراسة النظرية التي تفرض القيم فرضاً دون تأسيسها على رؤية واضحة، وقاعدة معرفية ووجدانية حقيقية، وتهيئة المواقف القيمية تساعد الطلبة على الاختيار الواعي، والنقد والتقويم لقيمهم في إطار من المعرفة العميقة، والتفكير في عواقب ونتائج ما يختارون، وتوضح لهم أسباب اختيار الأفراد لقيمهم والدوافع وراء ذلك الاختيار، كما أنها توفر الفرص التعليمية التي تتيح للطلبة التعبير عن آرائهم

وتوجهاتهم القيمية بحرية، وتشجيعهم على إبداء أفكارهم حول ما يعتقدون من قيم إيجابية وسلبية.

5. القيم والقُدوة، للقُدوة الحسنة تأثيرها البالغ في التنشئة بجوانبها المختلفة، فالإنسان يتعلم من الأفعال والسلوكيات الحية أكثر مما يتعلم مما يلقي عليه من معلومات وتوجيهات ومعارف نظرية لا واقع لها، ومن خلال القُدوة الحسنة والنماذج المشرقة يتشرب الفرد القيم الإيجابية بتلقائية وعفوية، إذ تظهر أمامه القيم في تصرفات وأفعال لها آثارها المشاهدة والملموسة، كما تؤثر القُدوة السيئة فيه فتكسبه القيم السلبية والسلوكيات المرفوضة.

وتعليم القيم يتطلب وجود القُدوة الحسنة، القُدوة من الوالدين اللذين يصبغان بسلوكهما حياة الأطفال والناشئة من البنين والبنات، والقُدوة من المعلم الذي يعد للطالب أنموذجاً في كل ما يصدر عنه من أقوال وأفعال، فوجود هذه القُدوات يعوض الفرد ويجعله يقارن ويميز بين أنماط السلوك المختلفة.

كما تظهر أهمية القُدوة في عرض نماذج من السلوك الإنساني الراقى والمواقف الناصعة البيضاء، وخير قدوة يتمثلها الطالب القُدوة بالرسول المصطفى ﷺ الذي رسم بأقواله وأفعاله أرقى صور السلوك الإنساني في كل شأن من شؤون الحياة، الرسول الأب والزوج والصديق والأخ والتاجر والقائد والعباد والمعلم ... صلى الله عليه وسلم، والقُدوة المتمثلة في الصحابة والصحابيات وشخصيات الإسلام القيادية والعلمية والدينية العظيمة التي تمتلأ بذكراهم كتب السير والتراجم القديمة والحديثة.

6. المنحى التكاملي في تدريس القيم: ومن أساسيات تدريس القيم التي ينبغي مراعاتها اعتماد المنحى التكاملي في تدريس القيم، أي التعامل مع القيمة من منظور شمولي تكاملي ويتضمن ذلك:

- النظر للقيمة في أبعادها الثلاثة: المعرفية والوجدانية والنزوعية (السلوكية).
- التنوع في استخدام طرائق واستراتيجيات تعليم القيم.
- توظيف الأنشطة التعليمية التعليمية التي تراعي تنمية القيم وتعزيزها.
- الاهتمام بقياس مدى اكتساب الطلبة للقيم، وجعل تقويم اكتساب القيم وتمثلها ركناً رئيساً في تقويم الطلبة.

دور المعلم في تعليم القيم

تتعدد الأدوار التي يمكن أن يؤديها المعلم في تعليم القيم وتعزيزها عند الطلبة، ويمكن تصنيفها وفق الآتي:

الأدوار النظرية وتتضمن:

1. شعور المعلم بأهمية دوره في تعليم القيم وأنها جزء رئيس من عمله التربوي، والاهتمام بالموضوعات القيمة وإبرازها من خلال المضمون التعليمي والأهداف التعليمية.
2. تعريف الطلبة بأهمية القيم وكونها معيار تفضيل الإنسان على غيره من المخلوقات الأخرى.
3. رصد منظومة القيم السائدة بين الطلبة، تصنيفها إلى قيم إيجابية يجب تعزيزها، وأخرى سلبية ينبغي محاربتها، والكشف عن أضرارها على الفرد والمجتمع.
4. تحديد مجموعة من القيم التي يجب على الطلبة تمثلها خلال العام الدراسي وتوزيعها على أشهر السنة والعمل على معالجتها وتعليمها.
5. ربط القيم بالعقيدة الإسلامية السمحة، وبقواعد السلوك الإسلامي القويم الذي يشعر الفرد بالاعتزاز، والسعادة النفسية، وتقدير الذات، واحترام الآخرين، كما يحقق للمجتمع قوته واستقراره ونظافته من عوامل التفكك والضعف الأخلاقي والاجتماعي.
6. الكشف عن مظاهر الصراع القيمي وأسبابه، وخطورة القيم السلبية الوافدة على الناشئة والمتعلمين.

الأدوار التطبيقية وتتضمن:

1. السلوك الشخصي المتوافق مع القيم الحميدة باعتبار المعلم أسوة وقدوة حسنة.
2. السماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم ومواقفهم بحرية.
3. تقديم نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الحميدة.
4. توظيف طرائق واستراتيجيات تعليم القيم المختلفة في المواقف التعليمية.
5. توفير فرص للحوار والمناقشة حول الأبعاد القيمة للمحتوى الدراسي.

6. المقارنة بين أنماط السلوك القيمي الحميد وما يقابله من أشكال السلوك المذموم.
7. تخصيص قراءات وواجبات تهتم بالجانب القيمي ضمن موضوعات الدراسة الأكاديمية.
8. تضمين أساليب التقويم والاختبارات مواقف تتعلق بالسلوك القيمي للطلبة.
9. التعاون مع الأسرة وأولياء الأمور والزملاء على تعزيز القيم الإيجابية وتغيير القيم السلبية.

دور الطالب في تعلم القيم

أود أن أبدأ حديثي بالتذكير بأن الطالب متعلم يأتي إلى المؤسسة التربوية كي يتعلم وينمو عقلياً ووجدانياً وسلوكياً ومهارياً، ولذلك تقوم التربية كلها على الطالب فهو محورها وأساسها وهو ركنها المتين الذي لولاه ما كان التعلم ولا التعليم، ولذلك يستحق الطالب أن يقابل بالحب والعطف والتقبل، ومد يد العون والمساعدة له لكي يتعلم، فيحسب له العلم، ويقدر له جهده، ويشجع ويعزز حتى يقبل على العلم وينهل من عذب موارده.

وأبناءؤنا الطلبة يمرون في وقتنا المعاصر بظروف ثقافية ومعلوماتية وسلوكية متضاربة ومتعارضة، وكثير منهم تأخذ الحيرة والتساؤل بين ما يأخذ ويترك من مظاهر السلوك، وهم في تردد بين قيم يعلمونها نظرياً وواقعاً يخالفوا يعيشونه عملياً، قيم حميدة يوجهون إليها في البيت والمدرسة تدعوهم إلى الفضائل، وحياة متطورة وثقافات متغيرة يشاهدون ويلمسون فيها غير ذلك، وصراع حاد بين القيم الروحية والقيم المادية.

ومن هنا فإن دور الطالب في تعلم القيم ينبغي أن يوجه من الأسرة أولاً ثم من المدرسة ثانياً ثم تتسع الدائرة لتشمل مؤسسات المجتمع كافة، وحتى يتحقق للطالب دوره الفعال فذلك يتطلب أن توفر له مجالاً واسعاً للحوار والمناقشة، والتعبير الحر عن آرائه والكشف عن أفكاره وتقديرها واحترامها، وتشجيعه على الكلام والحوار، وتنمية تفكيره الناقد والإبداعي، وتزويده بمهارات حل المشكلات، والوصول إلى اتخاذ القرارات الواعية ووضع الحلول المناسبة للتغلب على الصعوبات التي يلاقيها، وتعزيز ثقته بنفسه، وتقديره لذاته، وتقدير سلوكه الإيجابي.

مشكلات تعلم القيم وتعليمها

تواجه عملية تعليم القيم صعوبات مختلفة، تختلف مصادرها وتتعدد سماتها، ومن هذه المشكلات ما يرتبط بالإطار الثقافي العام، ومنها ما يتعلق بالمنهج والعملية التدريسية أعرضها كما يأتي:

أولاً: أزمة القيم التربوية في إطارها الثقافي العام، وتتحدد هذه الأزمة في المشكلات الآتية:

أولاً: مشكلة الصراع القيمي (Value Conflict)

تمر القيم في مرحلة مخاض بين القيم التقليدية والقيم العصرية، وقيم الحداثة وما بعد الحداثة، مع ضرورة التنويه إلى أن وصف القيمة بالتقليدية أو العصرية أو الحديثة لا يعنى مدح القيمة أو ذمها، فمن القيم التقليدية، مثلاً، ما يحمّد كما أن منها ما يذم، إلا أن طبيعة الصراع القيمي تشكل مشكلة رئيسة في تعلم القيم واختيارها وتمثلها، وتتفاقم مشكلة الصراع القيمي عندما تتلازم مع ضعف عمليات التوجيه والتربية والتعليم، وترك الناشئة يواجهون صراعاتهم ومشكلاتهم وحيدين بما لديهم من خبرات ومعلومات ومناهج تفكير لا ترتقي إلى مستوى المشكلة المطروحة.

وقد أثر التطور الثقافي والتقني والاجتماعي الذي مرت به المجتمعات العربية في ظهور الصراع القيمي، والذي تمثل في التضاد ما بين القيم الأصيلة والقيم الوافدة، وازدادت حدة الصراع القيمي مع سعة انتشار ووضوح معالم الثورة التكنولوجية والمعلوماتية ودخول الإنسان عصر العولمة، حيث فتح الباب على مصراعيه لتمازج الحضارات والثقافات وتبادلها وصراعها، وظهرت سلطة الفلسفات المادية بمناهجها الفكرية وقيمها المادية البحتة، وأثرت في تكوين الإنسان المعاصر الذي أخذ يسعى وراء المادة بكل طاقاته وإمكانياته، ففشّت قيم المادة وسيطرت على منظومة القيم الإنسانية التي حملها الإنسان واعتز بها خلال مراحل حياته المختلفة.

وتبدو آثار الصراع القيمي عند الناشئة والمتعلمين في الحيرة، والقلق، وعدم القدرة على التمييز والاختيار بين الصحيح والخطأ، وضعف القدرة على التوافق والتلاؤم والانتماء الاجتماعي، والعجز عن تمثل ما يعتقد به الفرد من قيم، ومن أمثلة الصراع

القيمي: الصراع بين القيم الروحية والمادية، وبين قيم الايثار والتضحية ومحبة الناس وبين حب الذات والمصلحة الشخصية، وصراع بين القيم التي تدعو إلى المحافظة على المرأة والأسرة وبين قيم جديدة تدعو إلى الإباحية والتفكك الخلقي والاجتماعي، وصراع بين قيم طاعة الوالدين والتماسك الأسري وبين قيم الاستقلال الفردي والتمرد على أعراف الأسرة والمجتمع والخروج عليها.

ثانياً: مشكلة التناقض القيمي (Value Discrepancy)

ونج عن الصراع القيمي مشكلة قيمية أخرى هي التناقض القيمي أو المفارقة القيمية، وتعني التناقض بين ما يعتقد به الإنسان وبين ما يصدر عنه من سلوك، وتناقض بين فكره وبين قوله وعمله، فقد كشفت العديد من الدراسات أن الإنسان المعاصر يقول شيئاً ويفعل شيئاً آخر، ويبطن غير ما يظهر، مما يعني عدم وجود اتساق قيمي واضح بين القيم والسلوك الفعلي، وهذه الازدواجية في البناء الشخصي تولد مجموعة من المشكلات النفسية كالقلق والحيرة، وعدم تقدير الذات، وفقدان الاتزان والسعادة، كما تؤثر في معايير التفاعل الاجتماعي حيث تضعف ثقة الناس ببعضهم، وتفقد القيم الاجتماعية معناها الحقيقي مما يؤدي إلى تفكك العلاقات الأسرية والاجتماعية، وظهور الأمراض الاجتماعية التي تعيق نمو المجتمعات وتطورها.

ثالثاً: مشكلة اضطراب النسق القيمي

حيث انتقلت آثار مشكلتي الصراع والتناقض القيمي من مستواها الفردي إلى المستوى الاجتماعي العام، فحدث اختلال واضح في منظومة القيم والأنساق القيمية السائدة في المجتمعات العربية، واثرت مشكلة تحديد المسارات والاختيارات القيمية، بين الاتجاه إلى قيم الأصالة والمحافظة وقيم العصرية والحداثة وما بينها من متعارضات ومتناقضات.

وفي ظل غياب التفاعل الإيجابي مع القضية القيمية ودراساتها دراسة علمية واجتماعية واعية، وتوجيهها تربوياً بما يتلاءم مع اتجاهات الأصالة والمعاصرة، وما رافق ذلك من غزو ثقافي وحضاري وأيديولوجي على الأمة العربية ومقدراتها وموروثاتها الدينية والاجتماعية والثقافية، كان "الخلل في نظام القيم العربي، الذي فقد تماسكه

وترابطه وقدرته على توجيه الأفراد والجماعات، وضعف قدرته على تقييم سلوكيات الناس وأقوالهم، مما أفقد الأمة قدرتها على التفاعل، ذلك أن الجماعات التي تتجانس في نسقها القيمي تتفاعل بشكل أفضل من تلك التي تتباين في منظوماتها القيمية، كما أفقدت الأمة ملامح هويتها وكيانها" (عقل، 2001، 79).

رابعاً: مشكلة غياب الرؤية المستقبلية للمنظومة القيمية

وتتمثل هذه المشكلة في عدم وضوح الرؤية التصورية لمنظومة القيم المستقبلية التي تطمح التربية العربية إلى تعزيزها عند الطلبة في مستوياتهم التعليمية المختلفة، وفي وضع الخطط والاستراتيجيات التي تكفل حل المشكلة القيمية القائمة على الصراع بين قيم الأصالة والحداثة وما بعد الحداثة، وتبني منظومة قيمية تكفل تفاعل الإنسان العربي الإيجابي والفعال مع القيم العصرية وقيم العولمة، بحيث يكون إنساناً منتجاً ومبدعاً ومستقلاً.

وما يلحظ في هذا المجال غياب القضية القيمية عن مشاريع وخطط التطوير التربوي التي تنفذ في العالم العربي، حيث تركز هذه الخطط على تنمية الجوانب المادية والتكنولوجية وتغفل الحديث عن الإطار القيمي الذي يصاحب هذا التطوير ويؤصل له، وهي بذلك تهمل أهم عنصر من عناصر التنمية المتمثل في تنمية القيم الإنسانية الفاعلة التي يقوم عليها التطور والتحديث المادي والتكنولوجي.

فما أهمية توفير مختبرات الحاسوب، مثلاً، عند معلم لا يؤمن بالجدية والإخلاص في العمل، أو يميل إلى مقاومة التجديد والإبداع، وما قيمة ذلك عند طالب لا يتمثل قيمة العلم وحب المعرفة والتعلم، إن غرس القيم الإيجابية والفاعلة هو المنطلق الرئيس الذي يؤطر لعملية الارتقاء والتطوير التربوي والاجتماعي والتنموي، وإن أي فكر تربوي وتجديدي لا يضع في صلب اهتمامه القضية القيمية سيبقى فكراً نظرياً يدور في حلقة مفرغة لأنه يهمل الأساس البشري الذي يحكم عمليات التطوير والتجديد.

ثانياً: مشكلات تعلم القيم وتعليمها في العملية التدريسية، التي يمكن إجمالها في القضيتين الآتيتين:

أولاً: ضعف اهتمام المناهج الدراسية بالموضوعات القيمية، سواء من حيث تحديد الغايات والأهداف الوجدانية والقيمية التي تسعى المناهج إلى تحقيقها، وفي ضعف

تناول محتوياتها ومضامينها ومعالجتها للمسألة القيمية بصورة منهجية صريحة، إذ إن غالبية ما تتضمنه الكتب المدرسية من قيم إنما يأتي بصورة ضمنية، وانعكاسات ذلك على الممارسات التدريسية التي لا تعطي تعلم القيم وتعليمها الاهتمام الكافي والعناية المناسبة، وغياب قياس القيم وتقويمها عن المنهج الدراسي غياباً تاماً.

ثانياً: ضعف إعداد المعلمين وتدني كفاياتهم ومهاراتهم التعليمية التي تؤهلهم لتدريس القيم بكفاءة وفاعلية، ويؤكد ذلك ما نستنتجه من تحليل كثير من برامج إعداد المعلمين إذ لا تتضمن خطط إعدادهم مساقات خاصة بتعليم القيم وتعليمها، كما أن الممارسات الفعلية لكثير من المعلمين تشير إلى غياب القضية القيمية عن دورهم التعليمي والتربوي، فالاهتمام منصرف إلى التعليم المعرفي والحفظ والتلقين، وقلما يبذل اهتمام فعلي منظم لمناقشة القضايا القيمية بمنهجية تدريسية واضحة من خلال توظيف طرائق واستراتيجيات تعليم القيم.

وتبرز في هذا المجال أهمية العناية بإعداد المعلم إعداداً تربوياً يؤهله للتعامل مع القيم في إطارها النظري من حيث التعريف بالقيم وخصائصها وأهميتها التربوية، وعملياً من خلال تعريفه بالأدوار المطلوبة منه تأديتها، وإكسابه مهارات وكفايات تدريس القيم المختلفة سواء في وعي مستويات أهدافها وتمكنه من تحديدها وصياغتها، والتخطيط لتعليمها، واستخدام طرائق والاستراتيجيات تدريسيها، وأدوات قياسها وتقويمها.

الفصل الثالث

طرائق تدريس القيم

الفصل الثالث

طرائق تدريس القيم

تمهيد:

في بداية حديثنا عن تدريس القيم لا بد من التنويه إلى أن تكوين القيم وتشكيلها عند الإنسان يتم بطريقة تراكمية تتأثر بمجموعة من العوامل والخبرات التي يمر بها الفرد في أطوار نموه المختلفة، ويبدأ تشكيل القيم واكتسابها بصورة فيها درجة كبيرة من العمومية والتشرب والتقليد وبخاصة في مرحلة الطفولة ثم تأخذ في الميل إلى التخصصية والذاتية والثبات والوعي، مما يجعلها عملية تعاونية فردية واجتماعية، يتحملها الفرد باعتباره مختاراً ومسؤولاً عن أعماله، وتحملها المؤسسات التربوية والاجتماعية كونها بيئة التربية التي ينشأ فيها الإنسان ويكتسب من خلالها خبراته ومعارفه وأنماط سلوكه.

وتعلم القيم يرتبط ويتأثر بدرجة كبيرة بالمرحلة العمرية التي يمر بها المتعلم، إلا أن الاتجاه العام للدراسات التربوية والنفسية يبين أن القيم تشكل بخطوطها العريضة، وسماتها العامة في مرحلة الطفولة، ثم تتعمق وتتخذ سماتها السلوكية والتصورية الواضحة في مرحلة المراهقة، ثم تستمر في الثبات أو التغير حسبما يتعرض له الفرد من خبرات وتجارب وتعلم وتعليم، مما يعني أن أهم مرحلتين يتم فيهما اكتساب القيم وتشكيلها هما مرحلتا الطفولة والمراهقة، إلا أن ذلك لا ينفي استمرار اكتسابها وتطورها في المراحل الأخرى، فتعلمها واكتسابها لا يتوقف عند عمر معين، إلا أنها تصبح أكثر ثباتاً وأقل عرضة للتغير مع نمو الإنسان ونضجه حيث يميل إلى الاستقرار الإدراكي والوجداني.

موقف التربويين من تدريس القيم

وإذا ما انتقلنا إلى تعليم القيم في غرفة الصف، فإننا سنجد أنفسنا أمام إشكالية جدلية بين التربويين مدارها قضيتان هما:

أولاً: منظومة القيم المحددة التي يجب تعليمها للطلبة وكيفية تحديدها.

يميل كثير من المنظرين الغربيين إلى غض الطرف عن القيم المحددة التي يجب أن تتضمنها المناهج الدراسية أو التي يجب تعليمها للطلبة، وذلك لاعتقادهم بأن القيم

موضوع شخصي وحيادي ونسبي يترك للفرد تقديره بناء على اتجاهاته وتصوراته للحياة، ولا يحق للمعلم إعطاء الطلبة أو دفعهم لتبني أية قيمة وإنما عليه أن يثير اهتمامهم وتفكيرهم الذاتي بما يتبنونه من قيم، ولا شك أن هذا الاتجاه يتوافق مع ما يسود الفكر الغربي المعاصر من توجه يرى أن القيم قضية نسبية وغير موضوعية وحيادية يختار الفرد منها ما يحقق منافعه ووجوده، ومن ثم فإن القيم متغيرة لا ثبات لها، وهي حق فردي يمارسها الفرد لتحقيق ذاته، وهو حر في تبني منظومته القيمية التي يراها؛ فليعتقد وليفعل ما شاء ما دام لا يؤذي الآخرين، ولا يتعدى ما هو متعارف عليه من الأنظمة والقوانين.

ويلاحظ وجود هذا الاتجاه في معظم الدراسات الغربية التي اهتمت بتدريس القيم، والتي من أكثرها شهرة ما كتبه راثس وهيرمن وسامين (Raths, Harmin and Simon, 1978) في استراتيجية توضيح القيم، حيث أكدوا بوضوح أن اهتمامهم لا يتعلق بتدريس قيم محددة، وأنهم في استراتيجيتهم المقترحة إنما يقصدون إلى أن يتبين الطلبة أنفسهم ما يعتقدون من قيم خاصة بهم، وأن استراتيجيتهم لا تحاول فرض أية قيمة على المتعلمين، ولكن وبالرغم من تأكيدهم هذا نراهم قد تعرضوا لسيل من الانتقادات والرفض حتى من بعض أولياء الأمور الذين دعوا إلى عدم تطبيق استراتيجيتهم في المدارس؛ وذلك لاعتقادهم بأنها تتضمن في بعض أبعادها محاولة بث قيم محددة وتعليمها للطلبة (Bare, 1982).

ومن ناحية أخرى نلاحظ أن هنالك العديد من الفلاسفة والتربويين الذين يرون أن القيم ليست حيادية بل هي موضوعية، بمعنى أن هنالك قيماً معروفة بأنها حقيقية أو زائفة، صحيحة أو خطأ، ليس فقط على مستوى تصورات الفرد واختياراته بل على المستوى الاجتماعي العام، وهؤلاء يرون أن القيم باعتبارها موضوعية لا نسبية فإنه ينبغي تحديدها وتعليمها للطلبة بصورة مقصودة وبخاصة تلك التي تتسم بالصحة والقبول الاجتماعي العام.

ومن منظورنا الثقافي الإسلامي نرى أن القيم وتعليمها يتوافق مع الاتجاه الثاني الذي ينظر للقيم باعتبارها موضوعية ومحددة وتتسم بالثبات، لأن منظومة القيم في فكرنا، كما سبق بيان ذلك، تتضمن أبعاداً دينية وثقافية وفكرية مصدرها الشرع

الإسلامي الخفيف، فتعاليم القرآن الكريم وهدى الرسول ﷺ هما الأساس الذي تبنى عليه هذه المنظومة، فما اعتبره الشرع حسناً فهو حسن، وما عده قبيحاً فهو قبيح.

وعليه فإن تعليم القيم واكتسابها يتم وفق المنظور الإسلامي بعيداً عن جدلية النسبية والموضوعية التي أثرت تأثيراً بالغاً في جعل تعليم القيم موضوعاً جدلياً فلسفياً، هلامي الشكل والتكوين، مما أدى إلى يكون تعليمها بلا أساس تقوم عليه إذ إن أهم ما يجعل للقيمة معناها هو الأصول التصورية التي تقوم عليها، ومثل الذي يريد أن يعلم القيم بلا فهم لحقيقتها أو تحديد واضح لدوافع تمثلها مثل الذي يبذر في الهواء أو يحرق في الماء وعمله مهما بلغ في الجهد لن يؤدي إلى قيم حقيقية عند الأفراد.

ثانياً: مناهج تدريس القيم

والقضية الجدلية الثانية تتعلق بمناهج تدريس القيم، إذ يطرح السؤال عن كيفية عرض القيم في المناهج الدراسية، وهنا نقف أمام الصورتين الآتيتين:

- تصميم مناهج منفصلة، بمعنى أن يكون هنالك مناهج خاص بالموضوعات القيمية يخصص له جزء من الجدول الدراسي، وهي صورة لم تلق عناية المناهج الدراسية.
- اعتماد منهج الدمج، فتدرس القيم من خلال المحتوى الدراسي الذي يدرسه الطلبة وبصورة عرضية، وهي الطريقة الشائعة لتناول القضايا القيمية.

وضمن هذا الإطار يعرض الفصل الحالي طرائق مختارة لتدريس القيم، وقد تم تصنيفها ضمن معيار الفاعلية التي يتحدد في ضوءها دور كل من المعلم والطالب في الموقف التعليمي، وبناء على هذا المعيار تصنف طرائق تدريس القيم إلى ثلاثة أنواع هي:

1. الطرائق العرضية: التي تركز على دور المعلم حيث يعرض الموضوعات القيمية على الطلبة بصورة مباشرة وتناولت طريقتي القدوة، والقصة.
2. الطرائق التفاعلية: التي تركز على تفاعل المتعلم بصورة واضحة في الموقف التعليمي، وتحفز على التفكير والمشاركة الفاعلة مع المعلم والمتعلمين والمادة الدراسية، وتضمنت طريقتي الحوار والمناقشة، وتمثيل الأدوار.
3. الطرائق الكشفية: وهي الطرائق التي تدفع المتعلم إلى البحث، والاكتشاف، وتقصي المعرفة، والتعلم الذاتي، وتضمنت طريقتي حل المشكلات، والتدريس الاستقصائي.

المبحث الأول

الطرائق العرضية لتدريس القيم

تقوم الطرائق العرضية على عرض المعلومات على الطلبة بصورة مباشرة من المعلم، ويكون دور المتعلم فيها التلقي والاستقبال، والطرائق العرضية مهمة في عملية تعليم القيم وتعلمها، حيث يتم من خلالها توضيح القضايا القيمة ومعالجتها من خلال عرض المعلومات والمعارف وتحليلها، وبيان التجارب والخبرات الإنسانية المتعلقة بها، وضرب الأمثلة والنماذج السلوكية الإيجابية، ونستعرض فيما يأتي طريقتين فاعلتين في تدريس القيم هما: القدوة، والقصة.

القدوة

ينشأ الإنسان ضمن بيئة اجتماعية تعمل بصورة مباشرة وغير مباشرة على تكوين منظومة القيم والاتجاهات عنده، فالطفل في سنواته الأولى يبدأ في تقمص وتقليد وتشرب ما يراه ويسمعه من أقوال وأفعال في البيئة الاجتماعية المحيطة به، ويكتسب من خلال ذلك منظومة من المعايير والاتجاهات والقيم التي يتم تعزيزها مع تكرار السلوك وتعدد الخبرات، ويكبر الطفل وتكبر معه قيمه واتجاهاته ويشكل تصورات الخاصة لكل ما يواجهه من مواقف ومشكلات، ويتم ذلك ضمن دوائر متعددة هي: الأسرة، فالمدرسة، فمجموعة الرفاق، وانتهاء بالمجتمع على اتساع مؤسساته وهيئاته الاجتماعية الفاعلة.

والقدوة قوة مؤثرة شديدة التأثير، عميقة الوقع في عملية التنشئة والبناء الإنساني، يمتد تأثيرها ليشمل لا الصغير فحسب بل الكبير الراشد أيضاً، والإنسان بفطرته مولع بالتقليد والتعلق بالنموذج الذي يعجب به وينشد إليه وجدانياً، فالطفل يقلد والده في مشيته وجلسته وضحكته....، والطفلة تحمل حقيبة أمها، وتزين نفسها، وترتدي ملابسها، وتتعل حذاءها..... لكن التقليد والاقتداء لا يقف، عزيزي القارئ، عند هذه المظاهر الطفولية البريئة بل إن أثره يتغلغل في أعماق النفس، وأصداء الوجدان، وكوامن

الشعور والإحساس، فترى الطفل يقلد أباه وأمه في إقامة الصلاة، وصدق القول، وحب للناس، وإكرام الضيف، والحرص على العلم، إنها القدوة الأداة الأكثر فاعلية والأبلغ أثراً في غرس القيم وتنمية الاتجاهات.

تعريف القدوة

القدوة هي الاسم من الاقتداء بالغير ومتابعته والتأسي به على الحالة التي يكون عليها حسنة أو قبيحة، وتشير الأصول اللغوية لمادة (قدو) إلى معاني التشبه بالشيء والاهتداء به، و(القدو) أصل البناء الذي يتشعب منه الاقتداء، ويقال قدوة لمن يقتدى به، وقال ابن الأعرابي: القدوة التقدم، يقال فلان لا يقاديه أحد، ولا يجاريه أحد، ولا يباريه أحد، إذا برز في الخلال كلها (ابن منظور، د ت، 15/171).

والقدوة الحسنة هو ذلك الشخص الذي اجتمعت فيه الخصال الحسنة، والصفات العليا، والأخلاق الفاضلة بحيث يمثل بسلوكه أنموذجاً متميزاً يحتذى به الآخرون ويتأسون به، ولا يعني هذا كمال ذلك الإنسان ومثاليته بل يشير إلى تميزه ورفعة ما يتحلى به من خصال وسمات.

والتربية بالقدوة تربية فاعلة باتجاهين: تجاه الذات وتجاه الآخرين، فهي تطالب الفرد بأن ينمي ذاته، ويطور نفسه، ويحقق أعلى درجات الكمال البشري من خلال اكتساب الإيمان، والعلم، والعمل، والتحلي بالصفات الحسنة، تحقيقاً لقول الحق سبحانه: ﴿وَأَجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا﴾ (الفرقان، 74)، فإذا ما اتم بناءه الذاتي انتقل أثر ذلك تلقائياً وبصورة فاعلة الآخرين الذين يجدون في هذه الذات الإنسانية الراقية صفات ومآثر تدفعهم إلى الاقتداء والتأسي بها.

وما سبق نتبين أن الإنسان يكون بسلوكه وعمله مثالاً للآخرين يتأثرون به فيفعلون فعله ويتشبهون بطريقته التي يتصرف فيها، وقد يكون قدوة حسنة إذا تمثل معايير الحق والفضيلة ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهِدْنُهُمْ أَقْتَدِ﴾ (الأنعام، 90)، كما يمكن أن يكون قدوة سيئة إذا فعل أفعال سيئة غير مقبولة أو مرضية ﴿وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَرِهِمْ مُّقْتَدُونَ﴾ (الزخرف، 23)، فنحن بسلوكنا نضع أمثلة عملية

لمواقف الحياة ومشاهدها، وبمقدار قرب الآخرين منا وتعلقهم بنا نعطيهم موارد للسلوك ونؤثر فيهم، فيحاكون أفعالنا ويتشبهون بنا.

وهذا يضع في عنق كل فرد مسؤولية كبرى تجاه ما ينقله للآخرين من سلوك صالح أو فاسد، ولذلك حرص المنهج التربوي الإسلامي على إرساء مبدأ التعليم بالقدوة، ودعا الإنسان إلى أن يخطط بسلوكه معالم الاقتداء الصالح، وحذره من أن يكون مثلاً للسلوك المرفوض، وحمله تبعة كل من تأثر به أو اقتدى بسلوكه سواء أكان حسناً أم سيئاً، ورد في الأثر عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قوله: (من سنَّ في الإسلام سنة حسنة فعمل بها بعده كُتِبَ له مثل أجر من عمل بها لا ينقص من أجورهم شيء، ومن سنَّ في الإسلام سنة سيئة فعمل بها بعده كُتِبَ عليه مثل وزر من عمل بها ولا ينقص من أوزارهم شيء)⁽¹⁾.

أهمية القدوة في تعلم القيم وتعليمها

تأتي القدوة في مقدمة الطرق التربوية التي يكتسب الفرد من خلالها القيم والاتجاهات، ولذلك فإن أهميتها كبيرة ونحن نختصرها فيما يأتي:

أولاً: القدوة أهم عنصر في تكوين قيم الإنسان في مرحلة الطفولة.

القدوة من أهم العناصر الفاعلة في تشكيل شخصية الإنسان وبخاصة في مرحلة الطفولة، وهي أساس في العملية التربوية والتنشئة الاجتماعية، ذلك أن التربية والتنشئة ليست في جوهرها إلا عملية اجتماعية تفاعلية يكتسب الفرد من خلالها الخبرة، والتجربة، والمعرفة، وأنماط السلوك من الوالدين والمقربين له.

وإذا كنت تشك في ذلك فلتعد إلى طفولتك ولتسأل نفسك ما العوامل والمؤثرات الإيجابية والسلبية التي جعلتك الشخص الذي أنت عليه اليوم؟، هل يعود ذلك في غالبته إلى ما تعلمته في المدرسة؟ أم إلى الرفاق والأصحاب؟ أم إلى الأفلام والبرامج التلفزيونية؟ لا شك أن ذلك كله كان له تأثير عليك إلا أن الاحتمال الأكبر الذي

(1) مسلم، كتاب العلم، باب من سن سنة حسنة أو سيئة ومن دعا إلى هدى.....، رقم الحديث:

سترجعه يعود إلى نماذج السلوك والقُدوة التي شاهدها وعاشتها من والديك والآخرين المقربين حولك عندما كنت صغيراً، فهي أكبر مؤثر في بناء شخصيتك وتكوينك حيث أصبحت كما أنت اليوم.

ذلك أن الأطفال الصغار لا يملكون معرفة سابقة أو مهارات عميقة، ولذلك نراهم يبحثون بشغف عن أنموذج يقلدونه، وعادة ما يتمثل هذا النموذج في الوالدين، فالآباء والأمهات هم المعلمون الأوائل، وهم النماذج السلوكية الأولى في حياة الطفل، والأطفال عادة يتأثرون بأفعال والديهم أكثر مما يتأثرون بأقوالهم، وهم يتعلمون كيف يسلكون بما يرون من تصرفات وسلوك آبائهم وأمهاتهم فيقتفون آثارهم ويتشبهون بهم، لذلك ينبغي الانتباه إلى الدروس التي نعلمها لأبنائنا ونعطيهم إياها بصورة غير مقصودة، فالأطفال عادة يتعلمون دون أن يلاحظ الآباء والأمهات ذلك.

ولعل في الحديثين الآتين أدق والطف التوجيهات النبوية الكريمة التي توضح هذا المعنى، في هذا الاتجاه، عن عبد الله بن عامر بن ربيعة قال: أتانا رسول الله ﷺ في بيتنا وأنا صبي، قال فذهبت أخرج لألعب، فقالت أمي: يا عبد الله تعال أعطك، فقال لها رسول الله ﷺ: "وما أردت أن تعطيه!" فقالت: أعطيه تمرًا، فقال ﷺ: أما إنك لو لم تفعلني كتب عليك كذبة" (1)

وعن أبي هريرة ؓ عن رسول الله ﷺ أنه قال: "من قال لصبي تعال هاك ثم لم يعطه فهي كذبة" (2)

وبالقُدوة يتعلم الطفل القيم والاتجاهات الاجتماعية، فعندما يشارك الطفل والديه في المناسبات الاجتماعية يأخذ في ملاحظة سلوكهما مع الآخرين وبخاصة في المواقف الجديدة، وتبدأ ثقته بنفسه تعتمد بصورة كبيرة على ما يراه من مثال سلوكي يتبعه الوالدان.

(1) مسند أحمد، مسند المكيين، باب حديث عبد الله بن عامر، رقم الحديث: 15147.

(2) مسند أحمد، باقي مسند المكثرين، رقم الحديث: 9460، ولعله استقاء من هذا النبع النبوي الطاهر الرائق امتنع الإمام أحمد بن حنبل ؓ من الرواية عن رجل سافر إليه مسافات شاسعة ليأخذ عنه حديثاً، حينما رآه يضم حجره ويدعو بغلته يوهما بطعام وحجره فارغ! فتخرج أن يروي عنه، وقد كذب على بغلته.

وبالقدوة يتعلم الأطفال احترام الآخرين وتقديرهم، فالطفل الذي يشاهد والده يقلل من شأن الآخرين ويهزأ بهم يعلم طفله أن الآخرين لا أهمية لهم، في حين يتعلم الطفل من أبيه تقدير الآخرين عندما يذكرهم أمامه بخير ويحمد صفاتهم الحسنة، كما أن تعليم الطفل كيف يسلك مع الآخرين يبنى على الطريقة التي يتعامل بها معه والداه، فإذا رأى الطفل والديه يحترمان رأيه ويقدران مشاعره فإنه سيتعلم أن يحترم آراء الآخرين ويحترم مشاعرهم كذلك.

ومن القضايا التي تجب مراعاتها ونحن نضع القدوة أمام الأطفال اتساق السلوك وتوافقيته، بمعنى ألا نجعل الأطفال يشاهدوننا نسلك سلوكاً معيناً ثم نطلب منهم ألا يفعلوه أو أن يفعلوا عكسه، مثل هذا التصرف يجعل الأطفال في حيرة ويسبب لهم الإحباط فلا يعرفون من يصدقون أو كيف يسلكون، فمثلاً قد يضرب أحد الأطفال طفلاً آخر، فيقول له والداه ينبغي عليك ألا تضرب أحداً ثم ينهالان عليه ضرباً، فسلوك الوالدين هنا متناقض مع كلامهما، مما يجعل الطفل في حيرة أصدق كلامهما أم فعلهما.

والقدوة تكون أعمق أثراً عندما يتبين الطفل سبب صدور السلوك، فلا نكتفي بالفعل بل نقرنه بالقول، فعندما يراك طفلك تلتو القرآن الكريم فإنه سيلاحظ ذلك ويتبته له، ولكن حتى تجعل ملاحظته ذات أثر عميق عليك أن تجعله يشاركك في دوافعك لتلاوة القرآن الكريم، والأسباب التي جعلتك تلتوه، وذلك بالشرح له عن مكانة القرآن الكريم في حياتك، وأنت تطلب الثواب والأجر من الله عز وجل، ولو وضعت نفسك مكان طفلك وهو يشاهدك كيف تتصرف لعلمت أن الطفل يكون أمام مؤثرات سلوكية يحاول فهمها ولكنه عادة لا يملك أية فكرة حولها، وأنت بشرحك وكلامك توضح له كثيراً من التساؤلات التي تدور بخلدته وتمازج نفسه، وهذا يساعده بدرجة كبيرة على فهم وإدراك ما يراه، وفي ربط سلوكه الذاتي بنشاطات الكبار حوله.

ثانياً: القدوة تجسيد لمعاني القيم وأمثلة تطبيقية لها.

القيم مفاهيم تجريدية يصعب على المتعلم فهمها وتحديد مظاهر سلوكها نظرياً، فالتقوى، والنجاح، والاعتراف بالخطأ، وتحمل المسؤولية، والسعادة، والحرية قيم سامية ولكنها تبقى معان رمزية تجريدية تجعل تعلمها قضية صعبة ما لم تتضح معانيها وتظهر حية واقعية مشاهدة.

وحتى يقترب الفهم العقلي ويمتزج بالشعور القلبي والوجداني لا بد من إظهار القيم في نماذج من القدوة والسلوك العملي، ذلك أن الفعل أبلغ من القول وأشد تأثيراً، روي عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: كان رسول الله ﷺ يلبس خاتماً من ذهب فنبذه، فقال: لا ألبسه أبداً فنبذ الناس خواتيمهم⁽¹⁾.

وفي الحديث إشارة إلى تأثير الفعل فعندما اتخذ الرسول ﷺ الخاتم قلده القوم وكذا كان عندما طرحه وتركه، فرؤية الناس لفعل الرسول ﷺ العملي كان أكبر دافع لهم ليفعلوا ما فعلوا.

ولتقريب الصورة أكثر نضرب المثال الآتي، عند تعليمنا لقيمة "التقوى" قد نشرح معنى التقوى وخصائصها للمتعلم ونلقي عليه سيلاً جارفاً من الحكم والمواعظ التي تحثه على التقوى، إلا أن ذلك كله لا يجعله يستشعر "التقوى" وجدانياً وشعورياً، إلا إذا اقترن ذلك بالنموذج والقدوة والمواقف العملية التي يدخل من خلالها إلى تذوق معنى التقوى واستشعارها في قلبه ووجدانه، فالبشر، كما يقول ابن خلدون (1981، 541): "ياخذون معارفهم وأخلاقهم وما يتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علماً وتعليماً وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقيناً بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاماً وأقوى".

وقضية أخرى جديرة بالتنويه في هذا المجال نبدها بالقول بأن القيم تمثل فضائل إنسانية سامية، والفضيلة والتزامها أمر شاق على النفس، صعب على الإنسان، ما لم تصل النفس إلى مرتبة عشق الفضيلة والسمو بها، وعندئذ تلذ لتمثلها وتسعد بها، ويسوؤها ما ترى من سلوكيات تخالفها، وحتى نعزز القيم الفاضلة في نفوس المتعلمين، ونرسخ لديهم أن التزام القيم الفاضلة والمبادئ السامية هو الطريق الصحيح لحياة فاضلة وسعيدة، وأن تمثلها لا يمثل المستحيل أو غير الممكن مهما كانت صعوبات ذلك وعوائقه، نضرب لهم المثال تلو المثال، في سلوكنا نحن مباشرة، وفي إيراد نماذج وقدوات تمثلت القيم والفضائل وتحملت صعوباتها، ولكنها في نهاية المطاف وصلت إلى ما أرادت، وحققت أروع الأمثلة البشرية حتى أصبحت مثلاً يقتدي به الآخرون.

(1) البخاري، كتاب اللباس، باب خاتم الفضة، رقم الحديث: 5418.

وفي صخب الحياة المعاصرة وشدة وتيرتها بما تلقيه على الناشئة من ضغوطات نفسية واجتماعية وقيمية، وما تبرزه من نماذج وأمثلة تتسم غالبيتها بقيم سلبية ومادية دخيلة ومستوردة، يتخذها كثير من الناشئة، للأسف، أمثلة ونماذج بدون وعي وقصد وتمحيص، ويتقمصون أدوار تلك النماذج السلبية في صور اهتمامات سخيفة، وأهداف مادية مجتة، وملابس غريبة عجيبه ليس فيها من الأناقة والجمال شيء، وقصات للشعر مدهشة تجعل من صاحبها أحياناً أضحوكة ومحلاً للتندر وعن ماذا أحدثك فأنت تعلم أكثر مما أعلم.

والأهم من هذا كله ما يصيب الفرد من خواء روحي، وفقدان القدرة على الحياة بأمل وقوة وفاعلية، وهذا يدفع كل مخلص ومحب لأبنائنا وبناتنا إلى العمل على أن يكون قدوة صالحة، وإلى إعطاء أمثلة لقدوات إيجابية فاعلة تجعل للحياة معنى حقيقياً، تقود أبناءنا وبناتنا إلى أن يكونوا سعداء، وواثقين، وإيجابيين، وأقوياء، وناجحين، وهذا يقودنا إلى الحديث عن النماذج البشرية المشرفة والمضيئة التي ينبغي على العاقل الاقتداء بها.

نماذج القدوة الحسنة

وحتى تحقق القدوة فعلها التربوي فإن ذلك يتطلب أن نضع لأنفسنا نماذج مشرفة نهتدي بها في حياتنا، نفتفي آثارها، ونسلك مسلكها، ونتبع منهجها في الحياة، وثقافتنا الإسلامية وتاريخنا يجر زاهر بالعديد من النماذج التي يمكن الاقتداء بها، ويصعب علينا في هذا المقام حصر ذلك كله مما وإنما نورد أمثلة هادية دالة.

أ. الأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام

تتمثل أولى تلك النماذج وأبهاها بالأنبياء والرسل عليهم السلام، فهم حملة الهداية ومصابيح الحق والضياء، وقادة الحقيقة والإصلاح، تمثلت فيهم عليهم السلام قيم الحق والجمال والفضيلة، ورسوموا بحياتهم أروع الأمثلة لكل قيمة فاضلة، وجاهدوا وصبروا وتحملوا كل الصعوبات والمشاق والآلام من أجل وضع أنموذجاً قيماً لكل باحث عن الفضيلة والكمال، وأفنوا حياتهم في سبيل إخراج الناس من الظلمات إلى النور، وإعلاء الحق وإزهاق الباطل، فقدموا المثل الأعلى والصورة المتكاملة للشخصية الإنسانية في أروع صورها وأنقاها، ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهِدْنُهُمْ أَقْتَدِ﴾ (الأنعام، 90) قال تعالى: ﴿قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِي إِبْرَاهِيمَ وَالَّذِينَ مَعَهُ﴾ (المتحنة، 4).

نشاط:

ارجع إلى قصة يوسف عليه السلام واستنتج منها مواضع القدوة الصالحة.

ب. الرسول محمد ﷺ

وخير قدوة يتعلق بها الإنسان تعلق الطفل بأمه، وتعلق الروح بالجسد، شخصية الرسول المصطفى محمد ﷺ، فلم نذهب بعيداً باحثين عن المثال الذي يحتذى وقد اختار الله لنا خير مثال وأسمى قدوة يمكن أن يصل إليها الكمال البشري.

فقد كان ﷺ أنموذجاً فريداً، ونبراساً هادياً في كل شأن من شؤون الحياة، اقرأ سيرته وتمعن فيها وستجد أنه كان مثلاً ناطقاً وصادعاً بالحق والخير والفضيلة، ومجافياً ومنازعاً للباطل والظلم والعدوان، وعلى مدى سنين حياته وتقلباتها، مذ كان طفلاً، إلى أن أصبح شاباً، إلى أن صار كهلاً وهو يضع في كل لحظة من لحظات عمره منهجاً قيماً، وعظة ناطقة، وحكمة بالغة، وسلوكاً قوياً، تعجز الكلمات وينوء القلم عن الإلمام ببعض منها، ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَالْيَوْمَ
الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ (الأحزاب، 21).

ويتوجب لمن أراد الاقتداء بالرسول محمد ﷺ أن يقرأ سيرته قراءة واعية، وأن يرتبط به برابطة وجدانية قوامها المحبة والاتباع لهديه ووصاياه وتوجيهاته، فللرسول صلى الله عليه وسلم أنوار فياضة، وبوارق لامعة، وأسرار عظيمة ينالها من محبه ويواليه فتكون له وقاية، ونجاة، وعنوان تفضيل وتكريم من الله سبحانه وتعالى.

كما ينبغي على كل مرب أن يحرص على غرس محبة الرسول ﷺ في قلب كل طفل مسلم من خلال تعليمه سيرته وهديه وفضائله وخصاله عليه الصلاة والسلام.

نشاط:

اذكر موقفين من مواقف القدوة في حياة الرسول محمد ﷺ .

ج. الصحابة والتابعون ورجال الفكر والدعوة في الإسلام.

ومن الذين يقتدى بهم الصحابة والصحابيات رضي الله عنهم الذين تربوا في مدرسة النبوة ونهلوا من معينها الصافي الرائق، وضربوا أروع الأمثلة في الفداء والتضحية، والصبر، والبر، والإحسان، ولا يخفى عليك ما كان عليه أبو بكر الصديق، والفاروق عمر بن الخطاب، والورع الحمي عثمان بن عفان، والمكرم الكريم علي بن أبي طالب، والفارس الشجاع خالد بن الوليد، والشهيد البطل مصعب بن عمير، والصابر المحتسب عمار بن ياسر، وما كانت عليه حياة أمهات المؤمنين رضي الله عنهن ، أولئك سلفك وأجدادك فلا تستبدلهم، ﴿مِنَ الْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا مَا عَاهَدُوا اللَّهَ عَلَيْهِ فَمِنْهُمْ مَّنْ قَضَىٰ نَحْبَهُ وَمِنْهُمْ مَّنْ يَنْتَظِرُ وَمَا بَدَّلُوا تَبْدِيلًا﴾ (الأحزاب، 23).

ولا يقف التاريخ الإسلامي الخالد عند جيل الصحابة معيناً للقذوات والنماذج المشرقة فقد كان جيل التابعين وتابعيهم مثلاً ثرياً للقذوة والاقتداء، كما وجد في كل عصر من عصور الإسلام الزاهرة قديماً وحديثاً مشاعل ضياء، ومنارات هدى تشمل كل شأن من شؤون الحياة ومجال من مجالاتها، ومن واجبتنا أن ندرس حياة هؤلاء العظماء وأن نبرزها للناشئة من أبنائنا وبناتنا حتى تكون لهم قدوة صالحة في حياتهم تقودهم إلى السعادة والنجاح.

كما تشمل نماذج القذوة كل إنسان مبدع في أي مجال من مجالات الحياة الفاضلة بغض النظر عن جنسه وهويته وثقافته سواء في ذلك من أبدع في العلم والفن والأدب والفكر والثقافة ما دام يقدم أنموذجاً خيراً وسلوكاً قوياً.

نشاط:

من قدوتك من الصحابة؟ وضح جوانب الاقتداء التي تراها في حياة ذلك الصحابي أو الصحابية.

صفات القذوة الحسنة

وللقذوة الحسنة صفات رئيسة ينبغي على الفرد اكتسابها والتخلق بها، وهي صفات كثيرة ومتنوعة نورد جوهرها هنا، داعين الآباء والأمهات والمربين وكل فرد من

أفراد المجتمع إلى التمسك بها، وأقل معيار القدوة ألا يرى الناس منك إلا الخير، فتظهر لهم أحسن ما عندك مراعيًا الابتعاد عن مظاهر السوء والشر في تصرفاتك.

أ. اقتران القول بالعمل.

فالقدوة الصالحة شخصية متواءمة داخلياً وخارجياً، فعلها يصدق قولها، لا تعرف المواربة والنفاق والتدجيل، ومن هنا كان المقت والغضب، أكبره وأشدّه، من الله وعيذاً مفزعاً لكل من خالف قوله فعله ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ (الصف، 2-3).

وإنها لفارقة عجيبة أن نرى من يدعو غيره إلى الخير ويعلمهم الهدى وهو يحرم نفسه من الخير والهدى، وتلك صفة من فقد عقله فلم يدر مصلحته الحقيقية ولم يراعِ حظ نفسه ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ (البقرة، 44).

ومنازعة القول بالعمل تعني أن صاحب القول لا يعتقد بما يقول اعتقاداً راسخاً يكسبه الفعل والعمل، مما يجعل كلامه كلاماً هوائياً فارغاً يخرج من فيه دون حياة وروح، كما أن سلوكه يجعل الآخرين يشكون فيما يقول، وهو بذلك يدفعهم إلى الحيرة والشك وعدم التصديق، لأن الكلام، كما يقولون، إذا خرج من اللسان لم يجاوز الأذان.

لذلك حرص القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف على إرساء قاعدة موافقة القول للعمل، والظاهر للباطن، والسر للعلائية، ومن أبلغ الأحاديث النبوية الشريفة أثراً، وأعمقها تمثيلاً في التنفير من هذه الخصلة الذميمة (مخالفة قول المرء عمله) ما رواه البخاري ومسلم عن رسول الله ﷺ أنه قال: "يؤتى بالرجل يوم القيامة فيلقى في النار فتندلق أفتاب بطنه، أي تنصب أمعاؤه وتخرج من جوفه، فيدور بها كما يدور الحمار بالرحى فيجتمع عليه أهل النار فيقولون يا فلان مالك؟ ألم تكن تأمر بالمعروف وتنهي عن المنكر؟ فيقول: بلى كنت أمر بالمعروف ولا آتية، وأنهى عن المنكر وآتية"⁽¹⁾، نعم إنها

(1) البخاري، كتاب بدء الخلق، باب صفة النار وأنها مخلوقة، رقم الحديث 3027، ورواه مسلم، كتاب الزهد والرقائق، باب عقوبة من يأمر بالمعروف ولا يفعله.....، رقم الحديث 5305.

صورة منفرة ومفزعة تقذف الرعب في روع من يقرؤها، وفيها ما فيها من دلائل العبر والذكرى لمن كان له قلب أو ألقى السمع وهو شهيد.

ب. التحلي بالأخلاق الفاضلة.

والقدوة الحسنة تتمثل الفضائل الخلقية وهي لا تنفك عنها بحال، والخلق الحسن خير ما يُجَمَل شخصية الإنسان ويزينها، وصاحب الخلق الرفيع ذو فضل ورفعة وسمو، لأن الخلق يعلم صاحبه أن يعلو على شهوات النفس، وأهواء الجسد، وضغائن الكراهية، ومشاعر الحقد والسوء، سموه مرتبط بسمو الروح، وتشوقاته وتطلعاته تنظر عالياً نحو السماء بعيداً عن طين الأرض وثقلها، يراه الآخرون مشعلاً مضيئاً فيكونون له المحبة والإجلال والاحترام، فيكتسب ثقة الناس واحترامهم، ويؤثر فيهم بسلوكه الطيب الفاضل، كما يعزز الخلق السمع احترام الإنسان لذاته وتقديره لها، فيشعر بطمأنينة القلب وهدوء الروح.

والإنسان لن يسع الناس بماله وإنما يسعهم بأخلاقه، يسعهم برحمته ومحبه وكرمه، ويعظمهم بتقواه وخشيته وخوفه من الله سبحانه، ويرشدهم بإخلاصه ووفائه وصدقه وأمانته، يرحم الصغير ويوقر الكبير، ويقرأ السلام على من عرف ومن لم يعرف، يتسم للجميع ويريههم منه البصيرة والثقة واليقين، ويمد لهم يد العون فيمسح دموع المحزون، ويكسو الجسد العاري، ويطعم الفم المتهالك الجائع، ويقلل ذا العثرة، ويخفف عن المكروب والملهوف.

ولعلك وأنت تقرأ كلماتي تقارن بين ما تقرأ وبين ما تشاهد، فتقول في نفسك أين هو ذلك الإنسان فما عاد الإنسان ذلك الذي نعرف؟ وأين هو ذلك الإنسان الوفي الأمين المخلص صاحب الخلق والفضائل؟ أين هو وماذا حدث له؟ واختصر لك الإجابة بأننا تعلمنا أن نركض وراء شهوات نفوسنا، وأن نكون ذئاباً في غابة الإنسان المعاصر، نسحق الآخرين لنحقق ذواتنا ومصالحنا، ونستغل ضعف الضعفاء لنصنع من تعاستهم وشقائهم مجد أنفسنا الزائف الزائل، همنا متاع الدنيا وزينتها، حتى ماتت فينا الأخلاق الفاضلة، وصارت القيم من الأوهام والأخيلة، وغدا صاحب الفضيلة متهم بسذاجته وسخافته .. وسيطرت علينا القيم المادية حتى غدت عند الكثيرين منا نهاية المطاف وغاية الغايات، نسعى وراءها لاهئين لا نعبأ بحلال ولا حرام، ولا صواب أو

خطأ، فانتهى أمرنا إلى ما ترى من انعدام المقاييس واختلال المعايير، وأصبح الإنسان الخلق الودود معدناً نادراً في عالم المادة التي لا تعرف إلا المعادن الصدئة المهترئة.

ج. العلم والمعرفة.

والقدوة الحسنة ينيرها العلم وتزينها المعرفة، فالعلم نور، والمعرفة قوة، والجاهل لا يمكن أن يكون قدوة حسنة بل هو على العكس تماماً قدوة سيئة، لأن الجاهل ظلام حالك والجاهل متخبط فيه، فأنى له أن ينير طريق الآخرين وهو لم يعرف النور، والعلم الحقيقي له أثر عميق في نفس حامله ومكتسبه، يريه حقائق الوجود ويكسبه معاني الحياة، فيعلو بعلمه وإيمانه عند الله سبحانه وعند الناس ﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾ (المجادلة، 11).

وبالدرجة التي يحرص بها المربي على تحصيل العلم والرسوخ فيه يكون تأثيره في المتعلمين والناشئة، فللعلم سلطان يأسر القلوب، وسحر يتخلل بواطن النفس، يظهر في كلمات وحقائق تملك عقل المستمع، ومشاعر تحرك قلبه، وأعمال تحكم سلوكه.

نشاط:

وضح كيف تكون قدوة لزملائك؟
ما الصفات التي تحب أن تراها في صديقك؟
ما الصفات التي لا تحب أن تراها في الناس؟

الأسلوب القصصي

الأسلوب القصصي من أهم الأساليب التربوية التي يمكن استخدامها لتدريس القيم، ويعتمد هذا الأسلوب على سرد قصة ملائمة لموضوع القيمة أو الدرس وتحليل مضمونها وبيان ما فيها من معان وأفكار وقيم، كما يمكن أن يعرف بأنه: "سرد قصة ملائمة لموضوع الدرس لتؤخذ منها معاني الدرس أو ليتوصل بها المعلم إلى موضوعه الذي يقصده" (عبد الهادي، 1984، 143).

والأسلوب القصصي من أساليب تعليم القيم الذي يوظف في المواقف الدراسية المختلفة، وهو يستند إلى قصة تربوية هادفة يسردها المعلم على المتعلمين بهدف تعزيز

قيمة أو اتجاه، كما أنه يشمل أهدافاً لغوية وثقافية ومعرفية واجتماعية أخرى، وفقاً للأهداف التعليمية المتوخاة.

ولا تظن عزيزي القارئ أن الأسلوب القصصي يقف عند سرد القصة فحسب، بل إن له قواعد وشروط ومبادئ لا بد من مراعاتها حتى يكون أسلوباً ناجحاً وفعالاً، ومن هنا ينبغي على مستخدم هذا الأسلوب أن يكون على إطلاع ودراية بمفهوم القصة، ومكوناتها، وأنواعها، وطريقة سردها وتحليلها، وهذا ما ستبينه الصفحات القادمة.

مفهوم القصة

القصة لغة من قصي أثره قصاً وقصيصاً إذا تتبعه، والخبر: أعلمه، ومنه قوله تعالى: ﴿ قَالَ ذَلِكْ مَا كُنَّا نَبْغِ فَأَرْتَدَّا عَلَىٰ آثَارِهِمَا قَصَصًا ﴾ (الكهف، 64)، أي رجعا من الطريق الذي سلكاه يقصان الأثر، وقوله تعالى: ﴿ نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ ﴾ (يوسف، 3) أي: نبين لك أحسن البيان، والقصص: - بالفتح - وضع موضع المصدر حتى صار أغلب عليه، و(القصص) - بالكسر جمع (القصة) التي تكتب (الرازي، 1983، 538).

وتعرف القصة اصطلاحاً بأنها: "حكاية ثرية تصور أحداثاً واقعية أو خيالية لمجموعة من الشخصيات تربطها عناصر مشتركة تُعرض بأسلوب فكري وفني مشوق بهدف تنمية الشخصية بجميع جوانبها العقلية والوجدانية والجسمية (عبد الله، 1997، 178/2)، أو "هي عرض لفكرة مرت بخاطر الكاتب أو تسجيل لصورة تأثرت بها مخيلته أو بسط لعاطفة اختلجت في صدره فأراد أن يعبر عنها بالكلام، ليصل بها إلى أذهان القراء محاولاً أن يكون أثرها في نفوسهم مثل أثرها في نفسه" (بكري، 1979، 215).

والأسلوب القصصي من أنجح الأساليب التربوية وأكثرها قبولاً واستحساناً من المتعلمين، فللقصة سحرها البديع، وتأثيرها الكبير على نفس السامع وعقله، ولها فعلها التربوي في غرس الإيمان، والقيم الفاضلة، والاتجاهات الإيجابية في نفس الفرد، فالإنسان يميل بطبعة وسجيته للقصة ويجد فيها غذاءه الروحي والعقلي، ويعطيها حواسه واهتمامه ووجدانه، ولا غرو أن استثمر القرآن الكريم بأسلوبه التربوي الفريد القصة ووظفها لتعميق الإيمان، وتهذيب السلوك، والرقى بالأحاسيس والعواطف، وتعزيز القيم والاتجاهات، وإنك لتلاحظ ما احتلته القصة في القرآن من مكانة سواء من حيث الكم

فهي تشكل ما يقارب ربع المصحف الشريف أو يزيد، ومن حيث الكيف بما تضمنت من معان، ودلائل، وحكم، وقيم فاضلة، عرضت بأسلوب قرآني معجز جمع بين دقة البيان، وروعة الأسلوب، وقوة التأثير النفسي والوجداني.

فالقصة لها أهمية كبرى في سرعة نفاذها، وقوة تأثيرها، واستمرار أثرها إذا ما قورنت بالكلام العادي المرسل، لأنها تمثل الحياة بكل معانيها من نشاط، وحركة، وتفكير، وانفعال، ومواقف يميل الإنسان بفطرته إلى سماعها أو قراءتها أو روايتها، كما يروق له أن يشاهد حوادثها بعينه على مسرح أو شاشة تلفزيونية أو سينمائية (الهاشمي، 1981، 244).

تأثير القصة في النفس

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا لماذا تأثر القصة في النفس ذلك التأثير القوي المشاهد والملموس؟ وما الأسباب التي تجعل الواحد منا ينجذب بكلية للقصة عند سماعها أو قراءتها أو مشاهدتها؟، فما أن يبدأ أحدهم بسرد قصة ما حتى يصمت الجميع، وينصت الكبير والصغير، وتظهر علامات الاهتمام والتفاعل مع ما يقص أو يقول، لا شك أن ذلك يعود لمجموعة من المؤثرات أعطت للقصة قوتها وسحرها، نبينها فيما يأتي:

1. المؤثرات النفسية: تتضمن القصة مؤثرات نفسية متنوعة تعمل على إثارة انفعالات ومشاعر وعواطف المستمعين وتوجيهها لتقمص شخصيات القصة والتفاعل معها، ومن ثم حدوث إسقاطات على شخصية المتلقي بنفس من خلالها طاقاته النفسية المخزونة، فمشاعر الخوف، والسعادة، والحزن، والشجاعة التي ترافق أحداث القصة تنتقل إلى المستمع فيتفاعل معها، وهذا التفاعل يمثل في حقيقته امتزاج بين الشعور التي تبثه القصة وبين الشعور الذي يحمله المستمع.

2. المؤثرات الخيالية: تعتمد القصة التصورات والأخيلة والتشويق كعناصر رئيسة في بنائها الفني والأدبي، وهي بذلك تثير قدرات متلقيها التصويرية والخيالية وتحرره من واقعه لتذهب به إلى الفضاءات الزمانية والمكانية الفسيحة، فيمتد الخيال القصصي ليشمل أبعاد الزمن الماضي والحاضر والمستقبل، وأبعاد المكان القريب والبعيد بلا حدود أو حواجز، وأبعاد الأحداث والشخوص على سعة تنوعها واختلافها.

3. المؤثرات الإدراكية: وتعتمد القصة المؤثرات الإدراكية التي تقود المتلقي إلى التفكير، والاستنتاج، والتأمل في زمان القصة ومكانها وشخصها وأحداثها، وكلما ازدادت الأحداث تعقيداً ازداد العقل تفكيراً وتشوقاً للبحث والاكتشاف حتى إذا ما حلت عقدة القصة انتقل التفكير إلى التدبر والاستنتاج وبناء القواعد العامة التي استخلصها من القصة وأحداثها.

ومن ناحية ثانية تتميز القصة بقدرتها على تقريب المفاهيم والمعاني المجردة وتجسيدها بشكل حسي يسهل على العقل إدراكها وبخاصة في مرحلة الطفولة، فالطفل لا يمتلك القدرات العقلية التي تؤهله لتصوير معنى قيمة "الأمانة" كمفهوم مجرد، ولو حاولت شرحها وتبسيطها له لعاد يسألك عن معناها من جديد، أما إن سردت له قصة حول الأمانة فإنه سيدرك معناها بسهولة ويسر، وذلك لاعتماد القصة على المحسوسات بأحداثها وشخصياتها... وهي مما يعرفه فيكون انتقاله من إدراك المحسوس إلى المجرد، ومن استيعاب المعلوم إلى المجهول.

عناصر القصة

تتكون القصة من سبعة عناصر هي: الفكرة، والأحداث، والشخصيات، والبيئة الزمانية، والبيئة المكانية، والبناء الفني، والأسلوب، وفيما يأتي عرض موجز لكل منها.

أولاً: الفكرة

فكرة القصة هي الموضوع أو الهدف الذي وضعت القصة لأجله، فقد تناولت القصة موضوعاً دينياً أو اجتماعياً أو تاريخياً أو علمياً، وقد تحمل القصة فكرة رئيسة تدعمها مجموعة أفكار فرعية، إلا أن العبرة بالفكرة العامة الغالبة عليها.

ويشترط في الفكرة أن تكون مناسبة لسن المتلقي (السامع أو القارئ) وغوّه العقلي والخيالي والاجتماعي، وأن تراعي بناء منظومة القيم الصحيحة والاتجاهات الإيجابية عند المتعلمين، وأن تزودهم بالنافع والمفيد من المعلومات والمعارف التي تصقل شخصياتهم وتعمل على نموها المتكامل.

ثانياً: الأحداث

وهي مجموعة التصرفات أو الوقائع أو الحوادث التي تقوم بها شخصيات القصة،

والتي تعمل على إظهار موضوع القصة التي وضعت لأجله، وتتسلسل الأحداث في ثلاث مراحل هي: المقدمة، والعقدة، والحل، وتسير من بداية القصة وحتى نهايتها بأسلوب فني أدبي بديع.

تؤدي المقدمة مهمة التمهيد القصير للقصة، وتبدأ بطيئة الأحداث ثم تأخذ في التسارع التدريجي، أما العقدة فتمثل ذروة تعقيد الأحداث وتداخلها، وفيها تصل مشكلة القصة إلى قمتها، ومواقفها الغامضة إلى حد يتطلب الحل والتفسير، فيزداد انتباه المتلقي وتشوقه وتفكيره في كيفية حل المشكلة أو تفسير المواقف والمشاهد الغامضة، ويبدأ البحث عن الحلول والتفسيرات، ويعمل خياله وتوقعاته مما يؤدي إلى شحن ذهنه وإثارة وجدانه، وفي ذروة ذلك يأتي الحل فيشعر بالراحة والهدوء، ويبدأ بعد ذلك بعمليات تحليل المواقف، واستنتاج العبر والدروس، وبيان إيجابيات الشخصيات والأحداث وسلبياتها.

ثالثاً: الشخصيات

وهي التي تقوم بالأحداث والوقائع والتصرفات في القصة، وتنوع شخصيات القصة وتنوع وفقاً لهدفها وفكرتها وأحداثها، فقد تكون الشخصيات من الإنس أو الجن، أو من الحيوان أو النبات أو الجماد، وقد تكون حقيقة أو من إبداع الخيال.

وقد استخدم القرآن الكريم شخصيات مختلفة في قصصه، فهناك شخصيات بشرية ذكرية (شخصيات الأنبياء والرسل: آدم، موسى، عيسى، هارون، يوسف ...) عليهم الصلاة والسلام)، وشخصيات نسائية (مريم عليها السلام، امرأة فرعون، امرأة لوط، ملكة سبا ...)، وشخصيات الحيوان (النملة، والهدد، البقرة ...)، وشخصيات من الجن (إبليس، عفريت من الجن) وغيرها.

وقد تشتمل القصة على شخصية رئيسة وشخصيات أخرى ثانوية، وقد تكون الشخصيات ثابتة لا تتغير في صفاتها ومراحل نموها كشخصية يعقوب، وهود عليهم السلام، وقد تكون شخصيات نامية تتغير وتنمو مع أحداث القصة ومجرياتها كشخصية يوسف عليه السلام التي بدأت في مرحلة الطفولة واستمرت في تطورها ونمائها حتى وصلت إلى قمتها.

رابعاً: البيئة الزمانية

وتمثل الزمان الذي تجري فيه أحداث القصة وتعيش فيه شخصياتها، كما تشمل خصائص ذلك الزمن وطبيعته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، فقد يكون الزمن الذي تجري فيه أحداث القصة ماضياً أو حاضراً أو مستقبلاً، وقد يمتد من الماضي إلى الحاضر والمستقبل وقد يتحدد بفصل من فصول السنة أو يكون متغيراً متقلباً وذلك تبعاً لأحداث القصة وملابساتها.

وقد وظّف القرآن الكريم البيئة الزمانية في قصصه، فقص قصص الماضي كما في قصص الأنبياء عليهم السلام، وقص ما كان حاضراً في وقت نزوله كقصة الإفك، والغزوات ومنها بدر وأحد والأحزاب وتبوك، وقص ما سيكون كغلبة الروم، ويأجوج ومأجوج.....

خامساً: البيئة المكانية

ويقصد بها المكان أو الأمكنة التي جرت فيها أحداث القصة ومجرياتها، وهي تتنوع وتختلف كذلك وفقاً لفكرة القصة وأحداثها وشخصياتها، فقد تنحصر في مكان واحد وقد تشمل العالم كله، وقد تكون في الأرض أو في السماء.

فقصة آدم، مثلاً، ابتدأت في الجنة السماوية وانتهت إلى بقعة أرضية، وقصة إبراهيم عليه السلام شملت مصر والحجاز، أما حياة الرسول محمد ﷺ فامتدت من مكة، والبادية، والشام، وبيت المقدس، والطائف، والمدينة المنورة، وبدر، وأحد، وتبوك ... وغيرها، وكانت أحداثها أرضية كما سبق وسماوية كما في حادثة الإسراء والمعراج.

سادساً: البناء الفني

وهو يمثل السبك الفني الذي تسرد فيه الأحداث وتتسلسل، وتصاغ به الشخصيات في جوانبها النفسية والاجتماعية والجسدية والتداخلات الفنية والأدبية بين عناصر القصة السابقة جميعها.

ويختلف البناء الفني من قصة لأخرى، ومن كاتب لآخر، حيث يتطلب ذلك العمق اللغوي والثقافي، والقدرة على التصور والتخيل والإبداع، ونظم عناصر القصة ومجرياتها أحداثها بدقة وانتظام وتتسلسل.

وقد استخدم القرآن الكريم بأسلوبه المعجز طرقاً مختلفة لبناء القصة الفني، فتنوع طرائق عرض القصة فيه إلى الصور الأربع الآتية:

أ- ذكر ملخصاً للقصة يسبقها.

ب- بيان عاقبة القصة ومغزاها ثم تبدأ القصة بعد ذلك من أولها وتسير بتفصيل خطواتها.

ج- بداية القصة مباشرة بلا مقدمة أو تلخيص.

د- إحالة القصة إلى تمثيلية، فيذكر من الألفاظ ما ينبه إلى ابتداء العرض ثم يدع القصة تتحدث عن نفسها بواسطة أبطالها (قطب، 1982، 182؛ عتر، 1992، 230).

سابعاً: اللغة والأسلوب

يقصد باللغة الألفاظ والكلمات، أما الأسلوب فهو التراكيب اللغوية سواء أكانت حقيقة أم مجازية، فلكل كاتب أسلوبه في التعبير والعرض لموضوع القصة وأحداثها وشخصياتها، كما أن لكل فئة من المتلقين للقصة خصائصها اللغوية والفكرية التي ينبغي مراعاتها عند الكتابة لها، وعندما تتلاقى لغة الكاتب وأسلوبه مع مستوى من يقرأ له أو يستمع إليه يكون تأثير القصة بديعاً لانسجام القصة مع متلقيها، فمن يكتب للأطفال عليه مراعاة قاموسهم اللغوي ومستواهم العقلي والذهني فيستخدم الكلمات السهلة، والمفردات المألوفة، والجمل القصيرة، والأسلوب الحسي المباشر، أما إذا كانت القصة للكبار فإن أسلوب التلميح والمجاز أولى من أسلوب التصريح والحقيقة.

أنواع القصة

تصنف القصة حسب حجمها إلى أربعة أنواع:

- أ. الأقصوصة: وهي في حدود الصفحة الواحدة، وتشتمل على حدث واحد.
- ب. القصة القصيرة: وهي أكبر من الأقصوصة ويقدر عدد كلماتها ب (400) كلمة تقريباً.
- ج. القصة: وهي أكبر من القصة القصيرة إذ يزيد عدد كلماتها عن (500) كلمة، وتنوع فيها الأحداث والشخصيات، وقد تشتمل على عقدة واحدة أو أكثر من عقدة.
- د. الرواية: وهي أكبر من القصة وتتضمن من الأحداث والشخصيات أكثر مما تحتوي القصة، وقد تعدد اجزاؤها لتشمل جزأين أو أكثر.

كما تنقسم القصة من حيث المضمون إلى ثمانية أنواع هي القصة: الدينية، والتاريخية، والاجتماعية، والعلمية، والفكاهية، والشعبية، وقصص الحيوان والطيور والطبيعة، وقصص المغامرات والأبطال والألغاز (الشيخ، 2004).

المراحل العمرية وما يناسبها من القصص

حرص علماء التربية على دراسة أنواع القصة وبيان درجة ملاءمتها واتفاقها مع سن المتعلم والمرحلة النمائية التي يمر بها عقلياً ووجدانياً واجتماعياً، ووضعوا لكل مرحلة عمرية نمطاً قصصياً يناسبها تبعاً للخصائص النفسية والإدراكية والفسولوجية التي يمر بها المتعلم، مع احتمال تداخل هذه الأنماط واختلافها من فرد لآخر، ومن ذكر لأنثى، إلا أن ما يهمنا هو وعي المعلم بما يختار من القصص التي يلقيها على طلبته بحيث تكون منسجمة مع قدراتهم ومتوافقة مع مراحل نموهم ونضجهم، وتعزز لديهم القيم المناسبة والملاءمة للمرحلة التي يعيشون، ويمكن تقسيم القصص بناءً على عمر المتعلم على النحو الآتي (عبد المجيد، د ت):

1. من سن الثالثة وحتى الخامسة: تمثل هذه الفترة مرحلة (البيئة المحسوسة الواقعية) حيث يكون الطفل فيها مشغولاً باكتشاف البيئة الواقعية التي تحيط به، لهذا كان أنسب القصص له ما احتوى شخصيات مألوفة من الحيوانات والنباتات، والشخصيات المألوفة له كأبيه والأطفال الصغار مثله، على أن تكون لهذه الشخصيات صفات جسمية سهلة الإدراك، ومتكلمة أو ذات أصوات وحركات، ومن الضروري أن تكون القصة قصيرة وأن تكون حوادثها سريعة الوقوع والمروء.

ونظراً لعدم نضوج قدرات التخيل بشكل واضح عند الأطفال في هذه المرحلة فيجب أن نراعي أن يكون الخيال مبنياً ومحدوداً في بيئة الطفل وبما يحقق نموه الصحيح والسليم، لأن عدم قدرة الطفل على التمييز بين الخيال والحقيقة قد يجلب له نمواً نفسياً وإدراكياً سلبياً وبخاصة عند نقص عليه القصص المخيفة والمرعبة التي تمتلأ بالغيلان والساحرات والشريرات والأحداث المخيفة والمفزع.

وأنت لا تزال تلحظ وجود مثل هذه القصص فيما يرويها والآباء والأمهات، والأجداد والجدات، وفي برامج الأطفال وقصصهم التي تعرض على شاشات التلفاز، الأمر الذي يسبب للأطفال الخوف والفرع والقلق وبخاصة عندما يذهب للنوم فتراه لا

ينام لأنه يعتقد أن الساحرة في غرفته فيناديك بابا تعال اطرد الساحرة، فتقول له: لا توجد ساحرة هنا، ثم ينادي ماما تعالي تعالي اطردني الساحرة كل ذلك لأنه شاهد أو سمع قصة مخيفة فيها ساحرات شريرات طائرات، فاختلطت عنده الحقيقة بالخيال وصارت سبب قلق وفزع لديه.

2. من سن السادسة إلى الثامنة، وهي مرحلة (الخيال الحر) حيث يكون الطفل قد وعى البيئة المادية المحيطة به مما يجعله يتوق إلى التعرف على أشياء أخرى لم يعهدها من قبل، ولهذا ينجح إلى الخيال الحر التي تظهر فيه الملائكة، والعمالق، والأبطال، والأقزام وغيرها من الشخصيات الغريبة، ويبدأ الطفل في هذه المرحلة بالسؤال عن حقيقة الأحداث التي يسمعاها ومن ثم يستطيع التمييز بين الحقيقة والخيال، فبعد التعود على سماع هذا النوع من القصص يدرك بأنها ضرب من الخيال ولا تبدو عليه علامات التصديق عند سماعها.

3. من سن التاسعة إلى الثانية عشرة، وتعرف بمرحلة (المغامرة والبطولة) وفيها يميل الطفل عن الأمور الخيالية إلى حد ما ويعنى بالحقيقة الواقعة، وتظهر عنده غريزة المقاتلة وحب السيطرة، ولذلك يميل إلى قصص المغامرات والشجاعة والعنف والقصص البوليسية، ويتوجب في هذه المرحلة حسن اختيار ما يروى من قصص على الناشئة والابتعاد عن القصص السلبية التي تتضمن أهدافاً وقيماً وسلوكيات غير صحيحة، وتوظيف القصة الهادفة التي تعزز القيم الإيجابية، والفضائل الخلقية الشريفة، كقصص صلاح الدين الأيوبي، وخالد بن الوليد، وأم عمارة المازنية، وخولة بنت الأزور، وقصص الرحالة والمكتشفين وغيرهم.

4. من سن الثالثة عشرة إلى الثامنة عشرة: وهي من أخطر المراحل التي يمر فيها الناشئة إذ تمثل مرحلة المراهقة التي ينتقل فيها الناشئ من مرحلة الطفولة المعتمدة على غيرها إلى مرحلة الاستقلال، وتمتاز هذه المرحلة بشدة الغريزة الاجتماعية، وبظهور الغريزة الجنسية، وباضطراب الناحية الوجدانية، وبالتفكير الديني، وبالنظرات الفلسفية للحياة، وبتكوين تصورات عن الكون والحياة والإنسان.

ويظل الناشئ في هذه المرحلة منجذباً إلى قصص البطولة والمغامرة، إلا أنه يطور ميلاً للقصص الوجدانية والعاطفية، وللقصص الاجتماعية التي تهتم بتحقيق الرغبات في

الحياة كالنجاح والتفوق والقيادة، كما يهتم الناشئ بالقصص التي تتحدث عن علاقة الرجل بالأنثى، وقصص الحب والغرام، وهذا مما يجب التفات المربين إليه واستغلاله إيجابياً لحماية الناشئ من تكوين تصورات وقيماً سلوكية سلبية، فتعرض عليه القصص التي تبين طبيعة علاقته بالجنس الآخر، وأهمية الغريزة الجنسية عند الإنسان وضوابط التعامل معها، وغرس قيم العفة، والحياء، وغض البصر، والزواج وغيرها.

وفيما قصه علينا القرآن الكريم في قصة نبي الله يوسف عليه السلام ما يحقق هذه القيم ويعززها، وهي خير شاهد على أهمية تناول هذه الموضوعات وعدم إهمالها جهلاً بها أو خجلاً من طرحها وبيانها، فيضيق الناشئ ما بين ما يعرفه من أقرانه أو ما يشاهده ويسمعه من هنا وهناك بلا وعي صحيح أو إدراك سليم.

5. من سن التاسعة عشرة إلى ما بعد ذلك، وهي مرحلة (المثل العليا) حيث تبدأ مرحلة النضوج العقلي والاجتماعي عند الإنسان، ويدخل الناشئ هذه المرحلة بزيادة ثقافي وتربوي ومعرفي اكتسبه خلال مراحل نموه السابقة، فلديه منظومة من القيم والمبادئ والتصورات حول القضايا الدينية والاجتماعية والاقتصادية والخلقية بحيث تكون ميوله واتجاهاته وقيمه قد اتضحت في الغالب وتشكلت بصورة معينة، وكذلك آراؤه وتصوراته فيما يتعلق بحياته وبيئته الاجتماعية المحيطة به.

ونظراً لامتداد هذه المرحلة وتعقيدها وتميز الأفراد فيها عن بعضهم بما يحملون من قناعات وتصورات وقيم واتجاهات، فإنه يصعب تحديد طبيعة القصص التي يميل الفرد إليها، فكل واحد منا له اهتماماته وميوله ورغباته وهو يختار من القصص ما يوافق ذاته، ويحقق رغباته وطموحاته، ويتمشى مع ثقافته وطريقته تنشئته وتربيته، إلا أن الصبغة العامة في هذه المرحلة تبقى في سعي الإنسان نحو مثله العليا ولذلك يختار من القصص ما يمثل قيمه ومثله.

التدريس بالأسلوب القصصي

يسير التدريس بالأسلوب القصصي وفق خطوات متسلسلة منتظمة تشمل: التمهيد، وعرض القصة، ومناقشة القصة وتحليلها، والتقويم، ثم الإغلاق، ولنبداً بشرح هذه الخطوات ولكن بعد الإشارة إلى قضايا أساسية تتعلق بالتخطيط للتدريس بالأسلوب القصصي.

التخطيط للتدريس بالأسلوب القصصي

يساعد التخطيط الفعال للتدريس بالأسلوب القصصي المعلم على النجاح في أدائه والوصول الى قلوب طلبته وتحقيق أهدافه، فعلى المعلم الاهتمام بالتخطيط وعدم الاعتماد على ثقافته العامة، وإطلاعه السريع على القصة التي ينوي تدريسها أو سردها على المتعلمين.

وفي مرحلة التخطيط يقوم المعلم باختيار القصة التي ينوي سردها أو قراءتها، وفي هذه الحالة نجد المعلم بين واقعين: فإما أن تكون القصة مقررّة ومختارة في المناهج الدراسية كما في دروس التربية الإسلامية واللغة العربية، وإما أن تكون مساندة للمادة التعليمية يختارها المعلم نفسه، وفي كلتا الحالتين يجب أن تتوافر في القصة المختارة شروط أهمها:

- أن تكون مناسبة لمستويات المتعلمين العقلية واللغوية والوجدانية، ومتوافقة مع المرحلة العمرية والنمائية التي يمرون بها.
- أن تكون قصة هادفة تعزز لدى المتعلمين القيم والاتجاهات الايجابية، وتحارب القيم والاتجاهات السلبية، مراعية لنفسية المتعلمين ووجدانهم بحيث لا تثير فيهم الخوف والفرع، والقلق، والتعاسة، بل تبث فيهم الثقة، والأمان، والطمأنينة، والسعادة.
- أن تكون قصيرة ومشوقة، ملائمة لواقع الطلبة ومتجاوبة مع مشكلاتهم وظروف حياتهم.
- أن تكون متنوعة ما بين القصة الدينية، والاجتماعية، والتاريخية، والعلمية، والشعبية، والفكاهية، وقصص الحيوان والطبيعة والخيال العلمي.

استعداد المعلم لسرد القصة قبل الدرس

تتميز القصة بأسلوبها الأدبي الراقى، وبمفرداتها وصورها البيانية المؤثرة، وتشارك فيها الشخصيات والأحداث لتوضيح الفكرة التي كتبت لأجلها، ونقلها إلى المتلقي بأبسط الطرق وأيسرها، وحتى تكون القصة مؤثرة في المتلقي فإنه يتوجب على قاصها أن يجعل كلماتها ومواقفها حية، وشخصياتها متحركة كأنها ماثلة بين يدي من يسمعها أو يقرأها، والمعلم إن أتقن سرد القصة فإنه يستطيع أن ينقل

المتلقي إلى مسرح الأحداث، والعيش مع الشخصيات كأنها أمام عينه تذهب وتجيء، وتفرح وتحزن، وتمشي وتحرك، وحتى يحقق المعلم ذلك فإن عليه أن يستعد استعداداً جيداً لتدريس القصة وسردها.

ويتطلب الاستعداد الجيد قيام المعلم بما يأتي:

- قراءة القصة قراءة فاحصة متأنية مرات عدة، والتعرف على أحداثها وترتيبها وتسلسلها بدقة، ومعرفة موقع العقدة في القصة وكيفية حلها.

- تحليل القصة وذلك (عبد المجيد، د ت، 40):

أ- للثبوت من الحوادث وترتيبها .

ب- لمعرفة عدد الشخصيات في القصة، ودور كل شخصية وطبيعتها.

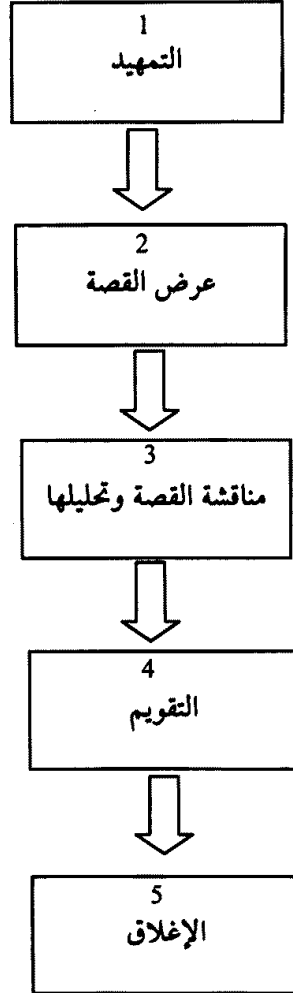
ج- لمعرفة أنواع الوجدان والعواطف المختلفة في القصة، كالخزن، والفرح، والغضب، والتعجب، والاستهزاء.

التدرب على سرد القصة بصوت عال، فيتخيل المعلم أنه في الصف والطلبة من حوله، ويقوم بسرد القصة متقمصاً شخصياتها، وموظفاً نبرات الصوت المرتفعة والمنخفضة ولغة الجسد، ويتأكد من وسائل الايضاح والتمثيل اللازمة أثناء سرد القصة.

خطوات التدريس بالأسلوب القصصي

تتضمن خطوات التدريس بالأسلوب القصصي خمس خطوات كما هو مبين في الشكل (7)، وفيما يأتي بيانها:

شكل (7) : خطوات التدريس بالأسلوب القصصي



الخطوة الأولى: التمهيد

التمهيد خطوة رئيسة لأي موقف تعليمي، يأخذ زمناً قصيراً في بداية الحصة يتراوح ما بين (3-5) دقائق، وخلال خطوة التمهيد يقود المعلم طلبته إلى التعرف على موضوع القصة بسلاسة ومنطقية، وهو بذلك يحقق مجموعة أهداف منها: جلب اهتمام الطلبة لموضوع الدرس وصرف انتباههم عما لا علاقة له به، وتهيئتهم لسماع القصة وتلقيها، وتعريفهم بهدفها وشخصياتها، والتركيز على ما تتضمنه من أفكار ومعانٍ وقيم.

وللتمهيد صور متعددة، فقد يمهّد المعلم للقصة من خلال:

- ربط موضوع القصة بدرس سابق.
- توجيه مجموعة من الأسئلة القصيرة والعامة.
- إثارة مشكلة تتعلق بموضوع القصة.
- ربط موضوع القصة بالأحداث الجارية.
- استخدام الوسائل التعليمية.
- الأحاديث والألغاز السهلة والمثيرة.

الخطوة الثانية: عرض القصة

تتنوع الطرائق التي يمكن أن يستخدمها المعلم لعرض القصة، فقد يعرضها بطريقة القراءة الصامتة ثم الجهرية، أو بالوسائل التعليمية (شريط كاسيت مسموع، فيلم فيديو، الحاسوب والأقراص الليزرية)، أو بتمثيل القصة.

ورغم أهمية الطرائق السابقة وضرورتها إلا أن سرد القصة بأسلوب حيوي هو الذي يجعل تأثيرها واضحاً عند المتعلمين لأن في ذلك تفاعل مباشر بين المعلم وطلّبه، وهناك فرق كبير بين سماع القصة وبين قراءتها، فسرد القصة، إذا أجيد، يث فيها روحاً جديدة قوية تجعلها ماثلة أمام السامع، وتحيلها صوراً واضحة زاهية، وأنغاماً، وحركات، وعواطف، وتعطي كل شخصية طابعها وصبغتها الحقيقية، أما عند قراءة المرء لنفسه فإن الحوادث تمر أمام ذهنه سريعاً دون وعيها وعياً كافياً (عبد المجيد، د ت).

كيفية سرد القصة

- هنالك مجموعة من القضايا التي يجب مراعاتها أثناء سرد القصة نوجزها فيما يأتي:
- مكان السرد: ليس من الضروري أن يتقيد المدرس بحجرة الصف أثناء سرد القصة، فإن كانت له الحرية فإنه يستطيع أن يسرد القصة في مسرح المدرسة، أو في ساحة المدرسة.
- جلسة القصة: يفضل أن يفسح المعلم لطلّبه المجال لكي يجلسوا كما يحبون، ومن أفضل صور الجلوس لسماع القصة ما كان بشكل دائري أو نصف دائري بحيث يلتفون حول معلمهم.

أما المعلم فينبغي أن لا يجلس مباشرة بل يبدأ في السرد واقفاً ويستمر لبضع دقائق ليهيأ نفسه تدريجياً للجلوس في أثناء سرده، بشرط أن لا يجلس طول فترة السرد، بل عليه أن يتحرك حسب سير القصة، ويفضل من المدرس أن يجلس على مقعده أو مقعد آخر منخفض مستقبلاً الطلبة.

- لغة القصة: على المدرس أن يستخدم في سرد القصة لغة عربية صحيحة مع تغيير بعض الألفاظ الصعبة بما يتناسب مع مستوى الطلبة، فلغة القصة في الحصة يجب أن تكون معتدلة بين الكتاب والطلبة، بحيث تكون أرقى من أسلوب الطلبة أنفسهم وأقل من أسلوب القصة الذي في الكتاب.

- صوت المدرس أثناء السرد: ينبغي على المعلم أن يقوم بتغيير نبرات صوته وتنويعها، فمثلاً في البداية يكون صوته هادئاً ثم يبدأ بالارتفاع التدريجي، وعليه ان يراعي تغيير نبرة صوته حسب الحادثة، فمثلاً إذا كان الأمر محزناً فعليه أن يظهر نبرة الحزن في صوته والعكس صحيح، وهذا له دور كبير في جذب انتباه الطلاب وتشويقهم للاستماع الى القصة ومعرفة جميع جوانبها وما يجري فيها من أحداث.

- إظهار الشخصيات بمظهرها الحقيقي وتقليد الأصوات: ومما يعطي للسرد رونقه وجاذبيته إظهار الشخصيات بمظهرها الحقيقي أمام الطلبة بحيث تظهر حية محسوسة، وهذا مما يعمل على ترسيخ الفكرة في أذهان الطلبة، ومن المهم كذلك تقليد أصوات شخصيات القصة من كبير وصغير، وذكر وأنثى، وجماد وحيوان وغير ذلك.

- المواقف الوجدانية: تحتل المواقف الوجدانية حيزاً مهماً في القصة، مما يتطلب إظهارها أثناء السرد، بحيث يتخيل السامع أنها صورة حقيقية لوجدان المعلم، ومن الخطأ أن يناقض المدرس وجدانه في أثناء السرد؛ فيفرح في حالة الحزن أو يحزن في حالة السرور، ومن الخطأ كذلك أن يسمح للطلبة بمناقضة وجدانه.

- التغلب على عبث الطلبة أثناء السرد: يجب أن يكون مبعث انتباه الطلبة أثناء سرد القصة ذاتياً فينجذبون إلى سماع القصة والتأثر بها، والطلبة عادة ينصتون بشغف ما دامت القصة جيدة الإنشاء والسرد، فإذا ما لاحظ المعلم عبثاً من الطلاب أو مللاً فعليه أن يفكر في السبب، أما إذا رأى عبثاً من طالب واحد فقط فعليه أن لا يقطع سرد القصة بل يعالج الموقف بهدوء كأن يقف بجانبه أو يجلسه في مكان آخر.

- تجنب التكرار الآلي لعبارات محفوظة: أي عدم استخدام كلمة في نهاية كل جملة أو فقرة، من مثل: مفهوم، على كل حال، سامعين ويكررها دوماً... فهذا يؤدي الى ملل الطلاب وعدم رغبتهم في متابعة السماع.
- زمن سرد القصة: يفضل أن يتراوح زمن سرد القصة ما بين (8 - 20) دقيقة حسب مستويات المتعلمين العقلية والنفسية، ومرحلتهم الدراسية، وطبيعة القصة، والظروف الملائمة لوقت سردها (عبد المجيد، د ت).

الخطوة الثالثة: مناقشة القصة وتحليلها

- لا ينتهي تدريس القصة بعرضها وسردها بل تأتي بعد ذلك خطوة مناقشتها وتحليلها وهي خطوة لا تقل أهمية عن سابقتها، وفي هذه الخطوة يحرص المعلم على:
 - مناقشة عناصر القصة من أحداث، وشخصيات، وبيئة زمانية ومكانية، والعقدة وحلها، وتحليل ما ورد فيها من أحداث، وحث الطلبة على استنتاج العبر والدروس منها.
 - مناقشة القيم والاتجاهات التي تضمنتها القصة، والتعمق في فهمها وبيانها، وتوضيح أثرها على المتعلم وعلاقاته بالآخرين، وربطها بمواقف الحياة التي يعيشها المتعلم، وطلب أمثلة مشابهة لها.
 - مناقشة القيم السلبية والاتجاهات غير المرغوبة، وتحذير الطلبة من سلوكها، وبيان أثرها الضار عليه، وعلى أسرته، والمجتمع من حوله.
 - مناقشة المفردات والتراكيب اللغوية والأسلوبية، وإثراء قاموس المتعلم اللغوي والثقافي.

الخطوة الرابعة: التقويم

- يهدف التقويم إلى التعرف على مدى تحقق أهداف الدرس، وفهم الطلبة للموضوع الذي عرضته القصة، ويتم التقويم بأساليب متعددة منها:
 - توجيه أسئلة حول فكرة القصة وأحداثها وشخصياتها وزمانها ومكانها، كأن يسأل المعلم: ما الشخصية التي احببتها في القصة؟ وما سبب حبك لها؟ أو يختار حدثاً معيناً ويسأل الطلبة عن رأيهم فيه وهكذا.
 - ملاحظة مدى تفاعل الطلبة مع المشاهد الوجدانية التي مرت خلال سرد القصة، والطلب منهم استنتاج القيم الإيجابية والسلبية وتقويمها.

- توجيه الطلبة إلى كتابة القصة أو سردها بلغتهم الخاصة، فيكلف طالباً مثلاً بسرد جزء ثم طالب آخر بجزء ثان حتى نهاية القصة.

الخطوة الخامسة: الإغلاق

يأتي الإغلاق في آخر الحصة الصفية ويأخذ الدقائق الخمس الأخيرة من وقتها، وفيه يشعر المعلم الطلبة بانتهاء الحصة، والإغلاق مثله مثل التمهيد من حيث الأهمية لأن درجة التركيز والانتباه تكون فيه عالية، لذا ينبغي على ألا يهمله أو ينهي الحصة بدونه، ويهدف الإغلاق إلى تلخيص ما تم في الموقف التعليمي وإعطاء مختصر مركز له، ويتم التركيز فيه على القضايا العامة التي تم تعلمها، وبيان القيم والاتجاهات والمعاني التي هدفت القصة إلى غرسها وبيانها.

ويتم إغلاق الموقف التعليمي بأكثر من صورة منها:

- التأكيد على موضوع القصة والأفكار الرئيسة التي تناولتها وكتابتها على السبورة.
- التركيز على القيم والاتجاهات وتحديد التعيينات والواجبات الخاصة بها.
- استعراض الملخص السبوري.
- الإجابة عن أسئلة الطلبة واستفساراتهم.
- تعزيز الطلبة، والثناء عليهم وعلى حسن تفاعلهم واستجاباتهم.

أهم مصادر القصص

وحتى يتمكن المعلم من استخدام الأسلوب القصصي فعليه أن يكون ملماً وذا اطلاع واسع على القصص التي يمكن أن يوظفها أثناء تدريس، وفيما يأتي أهم المصادر التي يمكن الاستعانة بها:

1. قصص القرآن الكريم.
2. القصص الوارد في أحاديث الرسول ﷺ.
3. السيرة النبوية العطرة.
4. سير الأعلام من الصحابة، والتابعين، ورجال العلم والفكر في تاريخ الأمة العربية والإسلامية الخالدة سواء في عصورها الماضية أم في زماننا المعاصر.
5. القصص الهادف الذي كتبه الكتاب الأماء على ثقافة الأمة وحضارتها ورسالتها.
6. القصص الإنساني القويم الذي يتوافق مع ثقافتنا ومعاييرنا الدينية والاجتماعية والحضارية.

درس تطبيقي تدريس قيمة الإيثار بالأسلوب القصصي

نص القصة

نزل ضيف على النبي ﷺ فلم يجد ما يطعمه، فأخذه الصحابي الجليل أبو طلحة ﷺ إلى بيته، ولم يكن لديه من الطعام إلا عشاء يكفيه وزوجته وأولاده، فانتظر حتى نام أولاده، ثم طلب من زوجته أن تقدم العشاء، وقال لها: تظاهري أنك تصلحين السراج فأطفئيه، ففعلت، فأكل الضيف وشبع، وأبو طلحة جالس معه في الظلام، يتظاهر له أنه يؤاكله، وهو لا يأكل، فأخبر جبريل عليه السلام النبي ﷺ في تلك الليلة بما كان من أبي طلحة، فسر النبي ﷺ بما فعل أبو طلحة وأبلغه رضا ربّه عما فعله، ودعا له بالخير والبركة.

التمهيد

تهيئة الطلبة بقصة توضح لهم موضوع درس الإيثار، ملخص القصة: كانت طالبة في حاجة ماسة إلى بعض المال، ولها زميلة تملك القليل منه وهي بحاجة ماسة إليه، فأعطته لزميلتها المحتاجة قربة لله تعالى ووفاء لحق الصداقة.

عرض القصة

- بعد تهيئة الطلبة بقصة مبسطة، أ طرح عليهم السؤال الآتي: من يذكر قصة من حياته توضح الإيثار.
- أقوم بسرد القصة بأسلوب صحيح، ثم أعرضها على الطلبة من خلال رسومات وبطاقات، وأكلف الطلبة بقراءتها وإعادة سردها، ثم تمثيلها.

مناقشة القصة وتحليلها،

- بعد تمثيل القصة أقوم بطرح السؤال التالي: ما الإيثار؟ وبعد تلقي الإجابات، أ طرح سؤالاً أكثر عمقاً وهو: ما الفرق بين الإيثار والأثرة؟
- أوضح لهم معنى الإيثار: أن يحب المسلم لأخيه المسلم من الخير أكثر مما يجب لنفسه.
- ومعنى الأثرة: أن يحب الإنسان لنفسه من الخير أكثر مما يجب لأخيه الإنسان.
- أوضح لهم مشروعية الإيثار: عندما هاجر المسلمون من مكة إلى المدينة المنورة، قاسمهم

إخوانهم الأنصار أموالهم ومساكنهم ومزارعهم برغم حاجتهم وفقيرهم، وقد امتدحهم الله في قوله تعالى ﴿وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰ أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقِ شَحْنَنَفْسِهِ فَاُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ .

- اطلب من أحد الطلبة أن يعيد تلاوة الآية الكريمة.
- اطلب من الطلبة استنتاج ما تدل عليه الآية الكريمة.
- أوضح لهم أنها تدل على امتداح الله للأنصار في موقفهم تجاه إخوانهم المهاجرين وما يناله الأنصار في الدنيا والآخرة.
- توضيح فضل الإيثار: بأن الله أوصى المؤمنين أن يحب بعضهم بعضاً، وأن يحب المؤمن لأخيه ما يحب لنفسه، وجعل أعلى درجات هذا الحب الإيثار.
- توضيح أهمية الإيثار في حياة المسلمين بأن له أثراً مهماً منها أنه:

1. يؤلف بين القلوب فتتراحم.
 2. يطهر النفس من الحقد والحسد.
 3. يطهر النفس من الشح والبخل.
 4. يقوي الترابط بين المسلمين.
- أ طرح عليهم سؤالاً هو: ما مظاهر الإيثار؟
 - بعد تلقي إجاباتهم المختلفة، أناقشهم في القضايا الآتية:
 - 1. الحرص على حب الخير للناس جميعاً.
 - 2. الاقتداء بالسلف الصالح في خلق الإيثار.
 - 3. الابتعاد عن الأنانية وحب النفس.

التقويم

- أسأل الطلبة أسئلة تقويمية عامة منها:
- ماذا تستنجون من هذه القصة؟
- ما رأيك في سلوك الصحابي الجليل أبي طلحة وزوجه؟

الإغلاق

أطلب من الطلبة واجب منزلي يبينون فيه الفرق بين الإيثار والأثرة؟

المبحث الثاني

الطرائق التفاعلية لتدريس القيم

تمهيد

تعتمد الطرائق التفاعلية على إعطاء المتعلم دوراً فاعلاً في العملية التعليمية التعليمية، وذلك من خلال توفير فرص المشاركة الفاعلة في الموقف الصفّي وفسح المجال أمامه للحوار والمناقشة، وتنمية أنماط التفكير المختلفة، وتعميق التواصل بينه وبين المعلم والطلبة على حد سواء، ويتناول هذا المبحث طريقتين هما الحوار والمناقشة، وتمثيل الأدوار، ويبين دورهما في عملية تعلم القيم وتعليمها.

الحوار والمناقشة

الحوار والمناقشة من أكثر طرق التدريس ملائمة لتعليم القيم وبيانها وتعزيزها، فالحوار يفتح الفرصة أمام الطالب للتعبير عن أفكاره وتصوراتهِ المختلفة حول القضايا القيمة المعروضة للنقاش، وهو بذلك يكشف صحتها وخطأها، ويعمل على نقدها وتقويمها بمنهج علمي صحيح، ويطلع على آراء وتوجهات وأفكار أخرى نحوها، كما يكشف الحوار عن منهج تفكير الطلبة، وموقفهم من القضايا القيمة المختلفة، وطريقتهم في التعامل معها.

وفتح قنوات الحوار والتواصل مع الناشئة يجعل المربي والمعلم أكثر قرباً منهم، وفهماً لنفسياتهم ومداركهم وميولهم ومشكلاتهم، ومن ثمّ يكون أكثر تحديداً لمنهج التخاطب معهم، واختيار أساليب التعليم والتوجيه المتبادل بينه وبينهم، فيشعرون بالقرب منه والمودة له، فتنشأ الثقة التي هي أساس التوجيه القيمي.

فالحوار الناجح يشجع الناشئة على الكلام والتعبير عن أفكارهم وآرائهم، وكشف المدفون من مشاعرهم وقيمهم وخاوفهم وآمالهم، مما يجعل التعامل معهم أكثر قرباً منهم، وشعوراً بهم، وتفهماً لأفكارهم وسلوكياتهم، وفي المقابل يعمل التلقين الصم، والتعليم السلطوي على فرض تصورات وقيم دون ترسيخ قناعات عقلية تدعمها، ويجعل المعلم

يسبح في فضاء يراه المتعلم تخليقاً في سماء بعيدة لا علاقة له فيها، لأنه تعليم يقوم على اتصال أحادي الاتجاه تفرض فيه وجهات النظر وينعدم فيه التفكير والحوار.

وما يؤسف له أننا لا نزال نسمع ونشاهد الكثير من الممارسات التي توصلد باب الحوار وتغلقة بالمغاليق الفولاذية القاسية، سواء في تعامل الآباء مع أبنائهم وبناتهم وحتى مع زوجاتهم، وفي تعامل المعلمين والمعلمات مع طلابهم وطالباتهم، وسبب ذلك عائد إلى عدم اكتساب الفرد لمهارات الحوار الإيجابي ومبادئه وآدابه، مما يجعل الحوار ينتهي إلى حوار سلمي يقود إلى الاختلاف والنزاع والشقاق.

وموضوع الحوار موضوع واسع متشعب الأمر الذي يجعلنا نحدد حديثنا فيه حول الحوار الذي يعلم القيم ويعززها، فلنبداً بعرض أهم قضاياها وتوظيفها في تعليم القيم.

موقف حوارى

تضمن القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف العديد من المواقف الحوارية التي هدفت إلى تقرير حقائق العقيدة والتوحيد، وإرساء منظومة القيم والأخلاق الفاضلة، ويظهر من خلال استقراء مواقف الحوار في القرآن الكريم ظهور شخصيات حوارية مختلفة ومتنوعة، كان من أبرزها شخصية خليل الله إبراهيم عليه السلام، الشخصية الحوارية الظاهرة في القرآن الكريم حيث حاور أباه وقومه في مواقف كثيرة منها الموقف الحوارى الآتى:

قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا إِبْرَاهِيمَ رُشْدَهُ مِنْ قَبْلُ وَكُنَّا بِهِ عَالِمِينَ﴾ (٢١) إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا هَذِهِ التَّمَاثِيلُ الَّتِي أَنْتُمْ عَاشِرُونَ ﴿٢٢﴾ قَالُوا وَجَدْنَا ءَابَاءَنَا هَا عِبَادِينَ ﴿٢٣﴾ قَالَ لَقَدْ كُنْتُمْ أَنْتُمْ وَءَابَاؤُكُمْ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴿٢٤﴾ قَالُوا أَجِئْتَنَا بِالْحَقِّ أَمْ أَنْتَ مِنَ اللَّاعِينَ ﴿٢٥﴾ قَالَ بَلْ رَبُّكُمْ رَبُّ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ الَّذِى فَطَرَهُنَّ وَأَنَا عَلَىٰ ذَٰلِكُمْ مِنَ الشَّاهِدِينَ ﴿٢٦﴾ وَتَاللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَمَكُمْ بَعْدَ أَنْ تُولُوا مُدِيرِينَ ﴿٢٧﴾ فَجَعَلَهُمْ جُودًا إِلَّا كَبِيرًا هُمْ لَعَلَّهُمْ إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ ﴿٢٨﴾ قَالُوا مَنْ فَعَلَ هَٰذَا بِآلِهَتِنَا إِنَّهُ لَمِنَ الظَّالِمِينَ ﴿٢٩﴾ قَالُوا سَمِعْنَا فَتًى يَذْكُرُهُمْ يُقَالُ لَهُ إِبْرَاهِيمُ ﴿٣٠﴾ قَالُوا فَأْتُوا بِهِ عَلَىٰ أَعْيُنِ النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَشْهَدُونَ ﴿٣١﴾ قَالُوا ءَأَنْتَ فَعَلْتَ هَٰذَا بِآلِهَتِنَا يٰإِبْرَاهِيمُ ﴿٣٢﴾ قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَٰذَا فَسَلُّوهُمْ إِنْ كَانُوا يَنْطِقُونَ ﴿٣٣﴾

فَرَجَعُوا إِلَى أَنْفُسِهِمْ فَقَالُوا إِنَّكُمْ أَنْتُمُ الظَّالِمُونَ ﴿٦٠﴾ ثُمَّ نَكَسُوا عَلَى رُءُوسِهِمْ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا هَؤُلَاءِ يَنْطِقُونَ ﴿٦١﴾ قَالَ أَفَتَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَنْفَعُكُمْ شَيْئًا وَلَا يَضُرُّكُمْ ﴿٦٢﴾ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴿٦٣﴾ قَالُوا حَرِّقُوهُ وَانصُرُوا آلِهَتَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ فَعِيلِينَ ﴿٦٤﴾ قُلْنَا يَنْتَارُ كُوفَى بَرْدًا وَسَلَمًا عَلَى إِبْرَاهِيمَ ﴿٦٥﴾ وَأَرَادُوا بِهِ كَيْدًا فَجَعَلْنَاهُمُ الْأَخْسَرِينَ ﴿٦٦﴾ (الأنبياء: 51-70) .

من خلال قراءتك للآيات السابقة ناقش مع معلمك وزملائك الأسئلة الآتية:

- ما الفكرة الأساسية التي يدور حولها الحوار؟
- ما الأدلة التي اعتمدها المتحاورون (إبراهيم عليه السلام وقومه) لإثبات دعواهم؟
- ما النهاية التي وصل إليها الحوار؟ وما أسباب ذلك؟
- استنتج القيم التي تضمنتها الآيات الكريمة.

تعريف الحوار والمناقشة والفرق بينهما

يمثل الحوار صورة من صور التواصل الاجتماعي والفكري والشعوري بين الناس، وهو ممارسة يومية لا يستغني الإنسان عنها بحال، ولو نظرت في أعمالك اليومية لوجدت الحوار كائناً فيها لأنك تستخدمه لتبين عن نفسك، ولتعبّر عن آرائك، وتصوراتك، وأفكارك ومشاعرك حول شؤون الحياة المختلفة.

فأصل التواصل بين الناس يعتمد على الحوار، وهو تواصل لفظي تنقل فيه رسالة محددة من مرسل إلى مستقبل بوساطة الألفاظ والكلمات أي عبر اللغة المنطوقة، والرسالة قد تكون أفكاراً ومبادئ، أو مشاعر وعواطف، أو قيم واتجاهات، أو مزيجاً من ذلك كله، ويدعم التواصل اللفظي تواصل آخر لا تستخدم فيه الكلمات والألفاظ بل توظف فيه الإيماءات والإشارات والحركات ولغة الجسد وهو ما يعرف بالتواصل غير اللفظي.

والحوار لغة من "الخور" ويعني التردد والرجوع، ومنه قولهم "حار الماء في الغدير إذا تردد فيه، وحار في أمره أي تردد، والحوار والمحاورة التراجع في الكلام والتجاوب فيه (الفيروزآبادي، د ت، 2/16).

وقد وردت مشتقات الحوار في القرآن الكريم في ثلاثة مواضع، منها اثنان في سورة الكهف في قصة صاحب الجنتين وذلك في قوله عز وجل: ﴿وَكَانَ لَهُ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا﴾ (الكهف، 34)، وقوله: ﴿قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّاهُ رَجُلًا﴾ (الكهف، 37)، وفي سورة المجادلة في قوله سبحانه: ﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ﴾ (المجادلة، 1).

ويعرف الحوار اصطلاحاً بأنه "تواصل لفظي بين اثنين أو أكثر يتم خلاله تبادل الحديث والأفكار والآراء بصورة منظمة وموضوعية لتحقيق هدف معين"، وهو من المهارات اللفظية التي لا يستغني عنها الإنسان في تصريف شؤون حياته المختلفة، ويحتاج إليه التربوي في العملية التربوية بصورة دائمة وملازمة لعملية التعليم والتثقيف.

أما المناقشة فتدل لغة على البحث عن الشيء واستخراجه، ومنها قولهم "نقش الشوكة من جلده أي بحث عنها واستخرجها، وناقشت المسألة إذا بحثتها (ابن منظور، د ت، 358/6)، وتعرف اصطلاحاً بأنها: "تواصل لفظي بين اثنين أو أكثر يتم خلالها تبادل الحديث والآراء والأفكار بصورة معمقة ومنظمة وموضوعية وهادفة للوصول إلى قرار أو حل لمشكلة معينة".

ويفرق بين الحوار والمناقشة باعتبار الهدف المقصود من كل منهما، فالهدف من الحوار هو عرض الآراء والأفكار من غير قصد إلى التعمق والاستقصاء، أما المناقشة فتعتمد على التعمق والبحث والاستقصاء للآراء والأفكار، ومن هنا يجمع التربويون بينهما فيطلقون على هذه الطريقة "الحوار والمناقشة" في إشارة إلى عرض الأفكار والآراء والبحث المعمق في معناها ودلالاتها وأدلتها.

وبناء على ما سبق فإنه يمكن تعريف طريقة الحوار والمناقشة بأنها "مجموعة من النشاطات التعليمية تقوم على التواصل اللفظي والتفاعلي بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم حول موضوع ما أو مشكلة محددة، مع التعمق في البحث، والرغبة الجدية في حل المشكلة أو الوصول إلى قرار فيها" (الجلاد، 2004، 341).

أهمية الحوار والمناقشة في تعليم القيم

القيم معان تصورية وشعورية وسلوكية، تؤسس على قناعات عقلية معتمدة على الأدلة والبراهين، وأنماط مختلفة من التفكير، وهي تعد من كوامن النفس، وسر من أسرارها، تظهر في صورة محددات سلوكية يعتمدها الأفراد في اتخاذ القرارات، وتحديد الاختيارات القيمة التي يرغبون بها أو يرغبون عنها.

فطبيعة الموضوعات القيمة تجعل الحوار والمناقشة من أفضل الأساليب التفاعلية التي تستخدم لتدريسها وذلك للأسباب الآتية:

- يساعد الحوار في الكشف عن آراء الطلبة وتصوراتهم حول الموضوعات القيمة، ومدى وعيهم لدلالاتها ومعانيها، واقتناعهم بأهميتها وجدوها في الحياة، فعند محاوره الطلبة، مثلاً، في قيمة "الوقت" يستطيع المعلم أن يكتشف كيف ينظر طلبته للوقت ومدى وعيهم لأهميته، ووسائل إدارته والتعامل معه، وقد يصعب بغير الحوار الوقوف على شيء من ذلك.
- يبين الحوار منهج التفكير الذي يعتمده الطلبة في إصدار أحكامهم حول المنظومة القيمة التي بها يؤمنون، ويعطيهم الفرصة لإعادة النظر والتفكير فيها بصورة أعمق، وبمنهج أكثر منطقية وأشد نقداً، فالحوار يفتح الأذهان على جوانب خفية من الموضوع القيمي الذي يدور النقاش حوله، ويعمل على عرض الأفكار والأدلة ونقدها، وبيان الصحيح والسقيم منها، ويؤسس منهج التفكير النقدي الذي يخضع القيمة للفحص والنظر والنقد ثم يصل إلى إصدار قرار بشأنها.
- يعمل الحوار على تقريب وجهات النظر والوصول إلى قضايا عامة تشكل الأساس الذي ينطلق منه الطلبة لدراسة القيم وفهمها والتعرف على حقيقتها، كما يبين المشكلات النفسية والاجتماعية والفكرية التي تواجههم، والتي قد تشكل عوائق صلبة في طريق بناء منظومتهم القيمة الخاصة.

أنواع المناقشة

هنالك نوعان من المناقشة (الخليلي ورفاقه، 1996):

النوع الأول: المناقشة المفتوحة.

يتم خلالها إثارة مشكلة أو طرح قضية للحوار ذات صلة بموضوع الدرس، أو ذات تعلق بقيم الطلبة واتجاهاتهم نحو قضية محددة، وتكون المشكلة المطروحة المدخل الذي يعبر منه المعلم لحث الطلبة على الحوار والمناقشة، والتسلسل في إجراءات المناقشة توصلًا إلى التعرف على آراء الطلبة واتجاهاتهم.

النوع الثاني: المناقشة المقيدة.

هذه المناقشة بعكس سابقتها تكون محددة الأهداف ومخطط لها مسبقاً، لها موضوع محدد ومحتوى معين، كما تتضمن مجموعة من الأسئلة المتسلسلة التي تقود المتعلمين نحو أهداف معينة.

متطلبات نجاح الحوار والمناقشة

من المهم التنويه هنا إلى أن الحوار والمناقشة طريقة تربوية لها أصولها وإجراءاتها المتبعة، وهي لا تقف عند مجرد إلقاء بعض الأسئلة على المتعلمين أو إعطائهم مجالاً للحديث خلال الموقف التعليمي ثم العودة إلى التلقين أو الشرح والوصف من جديد، فعندما نصف موقفاً تعليمياً بأنه موقف حوارى فذلك يعني أن هنالك قضية أو مشكلة مطروحة يسعى المتحاورون إلى الوصول إلى حلها أو اتخاذ قرار بشأنها، فكل فرد له دوره في الحوار والمناقشة، فقد يطرح فكرة جديدة، أو يدعم وجهة نظر أو يخالفها، وقد يعلل أو يشرح أو يفسر بعضاً من الأفكار والآراء المعروضة.

وهذا يتطلب مجموعة قضايا على المعلم أن يراعيها أثناء جلسات الحوار والمناقشة حتى يتحقق له ما يتوخى من أهداف، ومن أهمها:

1. تحديد أهداف الحوار والمناقشة، فالحوار الذي يجري بلا هدف حوار فاشل لا أهمية له، فعلى المعلم أن يسأل نفسه: ما الأهداف التي أريد تحقيقها من جلسة الحوار والمناقشة؟ وكيف سأسعى لتحقيقها وما الذي يلزم من مواقف وأسئلة ومواد...؟، وتحديد الهدف يعين في توجيه دفة الحوار والمناقشة وتركيزها في موضوع محدد فلا يخرج الحوار عما وضع له فيكون حواراً سطحياً.

فعندما يطرح المعلم قضية قيمة للمحاورة والمناقشة ولنقل قيمة "الانتماء" على

سبيل التمثيل، فعليه أن يحدد الهدف أو مجموعة الأهداف التي يسعى لتحقيقها، فقد تتضمن: تعريف قيمة الانتماء، وأهمية الانتماء، ومظاهر الانتماء، وتمثل الانتماء.

2. الاستعداد الجيد للمناقشة سواء من جهة المعلم أم الطلبة، فيهيأ المعلم ما يلزمه من أسئلة، ومواد ومصادر تعليمية، ووسائل توضيحية، ويحدد إجراءات المناقشة التي سيتبعها، ومكانها وطريقة إدارتها، كما يقوم الطلبة بالإطلاع على مصادر المعلومات الخاصة بموضوع المناقشة وتدوينها، واستخلاص أهم الأفكار التي يودون عرضها.

3. توفير بيئة حوارية مناسبة، فالحوار لا يمكن أن يتم بصورة فاعلة إذا لم تتوفر بيئة صافية مناسبة، ويتضمن ذلك: إشاعة روح الديمقراطية والحرية عند عرض الآراء ومناقشتها، وتقدير الآراء والأفكار المطروحة وعدم السخرية منها أو التقليل من أهميتها، وتشجيع الطلبة كافة للحوار والمناقشة والحديث وإبداء الرأي، والمساواة بينهم، وإشاعة جو من التقدير والاحترام المتبادل.

4. تعميق قيمة الحوار والمناقشة عند الطلبة، فالحوار قيمة غائية في حد ذاته وهو كذلك وسيلة، أما كونه وسيلة فلأنه يستخدم للإقناع، وتعديل السلوك، وتقويم الاتجاه، والتواصل مع الآخرين لتقريب وجهات النظر والوصول إلى التفاهم والاتفاق، وهو غاية تحرص التربية على غرسها عند المتعلمين لتمكينهم من التعبير عن ذواتهم وتقديرها، وبيان مواقفهم بصورة صحيحة ومقبولة.

5. إكساب الطلبة مهارات الحوار والمناقشة، فالحوار مهارة لفظية على الإنسان أن يتعلم أصولها ويتدرب عليها حتى يؤديها على وجهها الصحيح والمقبول، وليس الغرض هنا استعراض مهارات الحوار والمناقشة كافة وإنما أود التركيز على المهارات الأساسية التي لا بد من توافرها لتحقيق حوار ونقاش ناجح، ويمكن إجمال ذلك فيما يأتي:

- الاستماع الجيد ويتضمن: التركيز فيما يقوله الآخرون، والتوقف عن الكلام وعدم المقاطعة، وإشعار المتحدث بالرغبة في الاستماع، وتشجيعه على الحديث، وكتابة الملاحظات السريعة.

- التحدث بلباقة وتتضمن: التفكير قبل الكلام، ودقة اختيار الكلمات والتعبيرات، والبدء بنقاط الاتفاق لا الاختلاف، والتحدث بصوت مسموع وواضح

وبسرعة مناسبة، واستخدام لغة الجسد، والمحافظة على الاتصال البصري، والسيطرة على الانفعالات كالغضب وإعلان الرفض وإصدار الأحكام، واختيار الأسلوب المناسب البعيد عن السخرية والاستهزاء والتهديد، والتزام الاختصار وعدم الاستطراء، وتجنب الجدل والتحدي وعدم الاعتراف بالخطأ، وقول الصدق دائماً، والالتزام بالموضوعية.

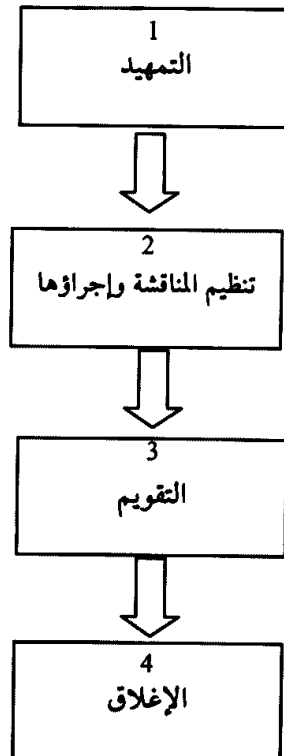
- التهيؤ النفسي ويتضمن: التغلب على الخوف والخجل، وتعزيز الثقة بالنفس، وتجنب الحساسية المفرطة، وتقبل النقد والرأي الآخر وحسن التعامل معه، وعدم الغرور والتعالي على الآخرين.

خطوات طريقة الحوار والمناقشة

تسير طريقة الحوار والمناقشة وفق الخطوات الآتية (انظر شكل 8):

شكل (8)

خطوات طريقة الحوار والمناقشة



الخطوة الأولى: التمهيد

- وفيها يمهّد المعلم لموضوع المناقشة بأحد أساليب التمهيد المعروفة، فقد يمهّد:
- من خلال إثارة مشكلة معينة ترتبط بالموضوع، والطلب من الطلبة النظر فيها وتحليلها وإبداء آرائهم حيالها.
- طرح مجموعة من الأسئلة العامة والسهلة.
- سرد قصة قصيرة مناسبة ومثيرة للاهتمام.
- توظيف الأحداث الجارية.
- مشهد تمثيلي مختصر.
- وسيلة تعليمية كلوحات الصور، ولوحات المواقف والمشاهد وغيرها.

الخطوة الثانية: تنظيم المناقشة وإجرائها.

- وتتضمن هذه الخطوة مجموعة إجراءات عملية يكون المعلم قد خطط لها تخطيطاً منظماً ومسبقاً، وهي تأخذ الجزء الأكبر من الحصة، ويتم خلالها ما يأتي:
1. بيان الأهداف المتوخاة من الحوار والمناقشة، وإشعار الطلبة بأهميتها، وربطها بالموضوع أو المشكلة التي سيتم الحوار حولها، وتقسيمها إلى موضوعات فرعية وعناوين رئيسة وتدوين ذلك على السبورة.
 2. تحديد نوع المناقشة ودور المعلم والطالب فيها، فقد تكون مناقشة يديرها المعلم ويشارك فيها، أو يديرها المعلم ولا يشارك فيها، أو مناقشة تعاونية من خلال تقسيم أفراد المناقشة إلى مجموعات فرعية، تقوم كل منها على مناقشة موضوع محدد أو مجموعة موضوعات على حدة ثم يفتح المجال للمناقشة الجماعية بعد ذلك.
 3. متابعة سير المناقشة بما يتلاءم مع الأهداف المحددة، وضبطها ومراقبة سلوك الطلبة وتوجيههم إلى توظيف مهارات الحوار والمناقشة.
 4. الاستماع إلى آراء الطلبة سواء أكانت متمخضة عن المجموعات أم عن الآراء الفردية، واستخلاص النتائج وكتابتها على السبورة.
 5. مناقشة النتائج وبيان جوانب قوتها وضعفها، وإثارة تفكير الطلبة للحكم على مدى

صحتها ودقتها وموضوعيتها العلمية، والمقارنة بينها، وتحديد أولويات اعتمادها كحلول للمشكلة المطروحة، والتنبؤ بنتائج القرار أو الحل الناتج عنها.

6. التوصل إلى مجموعة الاستنتاجات والحلول النهائية، وعرضها وذكر أمثلة عليها، وربطها بواقع الطلبة ومشكلاتهم.

الخطوة الثالثة: التقويم

تهدف هذه الخطوة إلى التعرف على درجة تحقق الأهداف وفهم الطلبة للموضوع الذي تم نقاشه، حيث يوجه المعلم بعض الأسئلة الشفوية أو الكتابية للطلبة، أو يعرض عليهم مشكلة محددة ويطلب إليهم حلها في ضوء الاستنتاجات التي تم تعلمها، كما يستمع إلى استفسارات وأسئلة الطلبة ويحاولهم فيها.

كما تتضمن هذه الخطوة تقويم سير المناقشة، وإظهار الإيجابيات والسلبيات والمشكلات التي واجهت الطلبة خلالها، سواء أكانت مشكلات معرفية أم مهارية، وذلك للتغلب عليها في المواقف الحوارية القادمة.

الخطوة الرابعة: الإغلاق

وفيها يشعر المعلم الطلبة بانتهاء المناقشة، وقد يحدد فيها بعض الواجبات أو التعيينات المنزلية التي تدعم تعلم الطلبة وتدفعهم إلى توظيف ما تعلموه في حياتهم اليومية.

درس تطبيقي: تدريس قيمة "التسامح" بالحوار والمناقشة

الخطوة الأولى: التمهيد

يمهد المعلم لتدريس قيمة التسامح بسرد موقف الرسول ﷺ عند فتح مكة حيث أطلق مقولته الذهبية "اذهبوا فأنتم الطلقاء"، ويذكر الطلبة بموقف قريش من الرسول ﷺ وصحابته، ثم يطلب منهم التعمق في تحليل موقفه منهم ومساعدته لهم رغم كل ما رأى منهم من ألم وعدوان وكراهية.

الخطوة الثانية: تنظيم المناقشة وإجرائها

يبدأ المعلم هذه الخطوة بتحديد أهداف المناقشة التي تتضمن ما يأتي:

يحدد المعلم الأهداف المعرفية والوجدانية المتوخاة كما يأتي:
الأهداف المعرفية:

- أن يعرف الطالب معنى التسامح.
- أن يستدل الطالب بنصوص من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف على قيمة التسامح.
- أن يعدد الطالب صور التسامح.
- أن يستنتج الطالب آثار التسامح على الفرد والمجتمع.

الأهداف الوجدانية:

- أن يستمع الطالب لقصة عن التسامح.
 - أن يتعزز لدى الطالب قيمة التسامح.
 - أن يتمثل الطالب قيمة التسامح.
- ثم يدوّن المعلم على السبورة موضوعات المناقشة وعناوينها الفرعية على السبورة كما يأتي:

- معنى التسامح.
- مشروعية التسامح وأدله النقليّة والعقليّة.
- صور التسامح وأشكاله.
- أهمية التسامح في حياة الفرد والمجتمع.
- مواقف التسامح من حياة الطلبة.

بعد ذلك يوجّه المعلم السؤال الآتي: من يذكر لي موقفاً كان فيه متسامحاً مع الآخرين؟ ويستمع لاستجابات الطلبة موظفاً السؤال السابر، فقد يذكر أحد الطلبة الموقف الآتي: أساء لي أحد زملائي بأن اتهمني بأنني لم أقف بجانبه عندما تشاجر مع طالب آخر وكان يريد مني أن اشترك في المشاجرة، ولكنني رفضت ذلك ونهيته عن الاستمرار في هذا السلوك لأن ذلك سيقوده إلى مشكلات مع أهله وأصدقائه، ولكنه لم يستطع فهم موقفني وظن أنني تخليت عنه، وتحدث عني بسوء أمام الآخرين وأساء إلي،

ولكنه بعد أن فكر وهذا اكتشف أنه مخطأ في سلوكه؛ فجاء وطلب مني إعادة الصداقة بيننا فسأحته ونحن اليوم أصدقاء.

وهنا يمكن أن يوظف المعلم السؤال السابق فيسأله مثلاً:

لماذا سأحته وما دوافع مسأحتك له؟

كيف شعرت بعد مسأحتك له؟

هل أنت سعيد لأنك تصرفت كذلك؟

هل تعتقد لو أنه كان مكانك لتصرف مثلك؟

ما رأيك في الشخص المتسامح؟ وما رأيك في الشخص غير المتسامح؟

ما التسامح من وجهة نظرك؟

وبعد استماع المعلم لبعض المواقف يقسم الصف إلى مجموعات من أجل مناقشة القضايا الفرعية التي كتبها على السبورة، ويحدد لهم مدة (15) دقيقة للحوار والمناقشة حولها.

وبعد انقضاء المدة المحددة يفتح المجال للمناقشة الجماعية، فيحدد الموضوع الفرعي ويترك الطلبة يتحاورون حوله على صورة جماعية وفردية، مع مراعاة سير المناقشة بطريقة صحيحة.

ويقوم المعلم أثناء المناقشة باستخلاص الأفكار الرئيسة والاستنتاجات وتدوينها على السبورة، ومناقشتها مع الطلبة للكشف عن جوانب قوتها وضعفها، وربطها بخبرات الطلبة والمشكلات الحياتية التي تواجههم، وحتى تكون النتائج فاعلة يطلب من الطلبة استذكار مواقف تاريخية أو اجتماعية أو عالمية أو شخصية تدعم الأفكار والاستنتاجات التي تم التوصل إليها.

الخطوة الثالثة: التقويم

وبعد أن ينتهي المعلم من مناقشة الأفكار والاستنتاجات يوجّه للطلبة مجموعة من الأسئلة الشفوية أو الكتابية التي تكشف عن مدى تحقق أهداف جلسة المناقشة من مثل:

ما التسامح؟

اذكر بعض مواقف التسامح؟

ما آثار التسامح على الفرد؟

كيف تكون متسامحاً؟

الخطوة الرابعة: الإغلاق

يستعرض المعلم الملخص السبوري ويؤكد المفاهيم والأفكار والاستنتاجات التي توصل إليها الطلبة، ويوجههم إلى ضرورة تمثل قيمة التسامح مع الآخرين، ويتفق معهم أن يكون شعارهم خلال هذا الشهر هو التسامح، ويكلفهم بإعداد بطاقات ولوحات تتضمن مواقف وحكماً وأقوالاً تحت على التسامح وتظهر أهميته في الحياة، والقيام بإبرازها وتعليقها في الصف وممرات المدرسة.

تمثيل الأدوار

تمثيل الأدوار من أهم الطرق التفاعلية التي يمكن توظيفها في تدريس القيم، وهي تدعم ما توصلنا إليه كقاعدة رئيسة في تعلم القيم وتعليمها من أننا كلما عملنا على مزج القيم بحياة الطلبة وإثارة تفكيرهم بها كلما كان ذلك أدعى إلى تصورها وفهمها، ومن ثم اكتسابها والعمل بمقتضاها، فمثلاً عندما نتحدث عن "التعاون" قد يتساءل البعض: ما الذي نقصده بالتعاون؟ وما صورته؟ وحدوده؟ وما المعايير التي نحكم من خلالها على إنسان بأنه متعاون أو غير متعاون؟

قد نجيب عن هذه الأسئلة بعبارات تقريرية تلقينية، فيعمل الطلبة على حفظها، ولكننا في هذه الحالة لا نستطيع القول إننا علمنا القيم بصورتها الوجدانية بل بصورتها المعرفية، وقد نعتمد على طرائق تفاعلية كالقصة وحل المشكلات فنقترب أكثر من وضع القيمة في قالب حيوي قريب من حياة الطلبة، وننزها من تجريدها لتصبح أكثر حسية، أما عندما نوظف تمثيل الأدوار فإننا نعمل على دمج القيمة بمواقف حياتية وتمثيلية مباشرة، حيث يكون المشهد الحسي المباشر هو موضوع القيمة وفحواها، معبر عنها بشخصيات ماثلة تتكلم، ومواقف عملية تشاهد، وأحداث تمر أمام عيون الطلبة، فتشير تفكيرهم وتحرك حواسهم ومشاعرهم، فيؤيدون بعض المواقف وينقدون بعضها، ويتخذون

قراراتهم العقلية حول ما عرض عليهم من مشاهد ومواقف تمثيلية، ومن هنا يبدأ تعلم القيم واكتسابها.

وحتى تتضح معالم هذه الطريقة نبين فيما يأتي أهم جوانبها التعليمية المتعلقة بتعلم القيم وتعليمها.

تعريف تمثيل الأدوار

تتنظم طريقة تمثيل الأدوار في إطارها العام مع طريقة حل المشكلات، فهي تمكن الطلبة من اكتشاف المشكلات الإنسانية بصورة عفوية تلقائية وفي مواقف تجريبية مشابهة لوقائع الحياة، وفيها يقوم المعلم بتحديد مشكلة معينة ترتبط بحياة الطلبة ويعرفهم بها، ثم يقوم بتقسيم الصف إلى مجموعتين: الممثلين والمشاهدين ويحدد الأدوار المطلوبة منهم، ويقوم الممثلون بتقمص شخصيات القصة أو المشكلة وتمثيل أحداثها ومواقفها، في حين يقوم الآخرون بالملاحظة والمشاهدة، وبعد انتهاء التمثيل يفتح المجال لمناقشة الأحداث والتعمق في الشخصيات، والتبصر فيما صدر عنها من أقوال وأفعال وتصرفات، وصولاً إلى حل المشكلة المطروحة.

وعلى هذا يمكن تعريف تمثيل الأدوار بأنها: " طريقة تعليمية تقوم على تمثيل موقف يمثل مشكلة محددة من قبل بعض الطلبة ويتوجيه المعلم، وخلال التمثيل يتقمص الطلبة الممثلون لشخصيات الموقف وأحداثه ويؤدون أدوارهم بفاعلية، في حين يشاهد الطلبة الآخرون ويلاحظون المواقف الممثلة وينقدونها، وبعد الانتهاء من التمثيل ينظم المعلم مناقشة موجهة يشارك فيها الطلبة جميعاً".

أهمية تمثيل الأدوار في تعليم القيم

تنبع أهمية تمثيل الأدوار في تعلم القيم وتعليمها من القضايا الآتية:

1. إثراء خبرات الطلبة الوجدانية والشعورية من خلال عرض القيمة في صورة تمثيلية مشاهدة، يشارك الطلبة جميعاً في أداء أدوار محددة فيها، فالممثلون يتقمصون الأدوار ويتفاعلون معها، والمشاهدون يلاحظون ويتبصرون وينقدون، فالطالب الذي يمثل دور العالم وهو يبحث ويقرأ ويؤلف يشعر من خلال تقمصه لهذا الدور ما يتضمنه عمل العالم ودوره في الحياة، والطالبة التي تمثل دور الأم الحنون تشعر بمعنى

الحنان الذي تكنه لها أمها وأبوها وأفراد أسرتها، أما المشاهدون فيدركون ما يمر به الممثلون من مواقف وجدانية وشعورية فيقتربون أكثر من فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، كما أن المشاهد يمكن يتصور نفسه في موضع الممثل ويفترض أنواع السلوك الممكنة أن تصدر عنه.

2. توفير مواقف تجريبية لمواقف ومشكلات الحياة المختلفة وكيفية التعامل معها، والأمر الذي يرسخ عند الطلبة منهج التعامل مع الأحداث والظروف، ففي واقع الحياة نلاحظ أن الفرد غالباً ما يتعامل مع المشكلات والمواقف وفق الترتيب الآتي: الشعور، فالتصرف، فالتفكير، ثم بعد انقضاء الموقف وتقويمه يتمنى لو أنه تصرف بطريقة مغايرة، أما في تمثيل الأدوار فإن الطلبة يتعلمون أن يشعروا أولاً، ثم يفكروا ثانياً، ثم يتصرفوا ثالثاً، (الشعور فالتفكير فالتصرف)، وهذا يساعدهم على أن يتخذوا القرارات المناسبة لأفعالهم بناء على النتائج المتوقعة لما يصدر عنهم من سلوك، وهي قضية أساسية في تعلم القيم وتعليمها.

3. تهيأ هذه الطريقة الفرص المناسبة للطلبة لكي يجربوا ويتدربوا على ممارسة السلوك (Rehearsal of Behavior)، ففيها تتوافر فرص حقيقة للطلبة لكي يعبروا عن مشاعرهم ويكتشفوا مواقف الحياة في بيئة صافية آمنة، ويتعرفوا على الأفكار الحقيقية في واقعها العملي المشاهد، ويحددوا نتائج السلوكيات الصادرة عنهم وإمكانية تعديلها، وفي تمثيل الأدوار هنالك فرصة دائمة لتجريب أفكار جديدة وللتعلم من الأخطاء (Shaftel and Shaftel, 1982).

خطوات تمثيل الأدوار

وضع شافتيل وشافتيل (Shaftel and Shaftel, 1982) تسع خطوات لتمثيل الأدوار يوضحها الشكل الآتي:

شكل (9) : خطوات طريقة تمثيل الأدوار

الخطوة	العنوان	المضمون
الأولى	تهيئة المجموعة	(1) تقديم المشكلة وتحديد ما وتعريف الطلاب بها. (2) تفسير القضية المشكلة واستقصاء القضايا المتعلقة بها. (3) توضيح عملية تمثيل الأدوار.
الثانية	اختيار المشتركين	(1) تحليل الأدوار ووصفها وتحديد صفات ممثلي الأدوار (2) اختيار ممثلي الأدوار وتحديد دور كل منهم.
الثالثة	تهيئة المسرح	(1) تحديد خط سير العمل. (2) إعادة توضيح الأدوار. (3) الدخول في الموقف المشكل.
الرابعة	إعداد المشاهدين	(1) تقرير الأمور التي ينبغي ملاحظتها. (2) تعيين مهام الملاحظة.
الخامسة	التمثيل	(1) بدء تمثيل الأدوار (2) الاستمرار في تمثيل الأدوار (3) قطع تمثيل الأدوار أو إعادة تمثيله.
السادسة	المناقشة والتقييم	(1) مراجعة عملية تنفيذ تمثيل الأدوار (من حيث الأحداث، المواقف، والواقعية) (2) مناقشة القضية الرئيسة في الدور. (3) تطوير التمثيل اللاحق.
السابعة	إعادة التمثيل	(1) تمثيل الأدوار المنقحة عدة مرات. (2) اقتراح خطوات لاحقة أو أبدال سلوكية.
الثامنة	المناقشة والتقييم	(1) يدفع المعلم النقاش إلى حل واقعي عن طريق السؤال فيما إذا كان الطلاب يظنون أن النهاية واقعية.
التاسعة	المشاركة في الخبرات	(1) ربط الموقف المشكل بالخبرات الواقعية والمشكلات الجارية والتوصل إلى التعميمات. (2) الوصول إلى مبادئ عامة للسلوك، فكلما كان تشكيل النقاش أكثر مناسبة زاد اتساع التعميمات التي يتم التوصل إليها.

المبحث الثالث

الطرائق الكشفية لتدريس القيم

تمهيد

تهتم الطرائق الكشفية بتوفير فرص للمتعلم للبحث والاستقصاء والكشف عن المعارف والخبرات ذاتياً، وتعمل على تنمية قدراته العقلية والتفكيرية بحيث يصبح قادراً على اكتساب المعرفة ونقدها وتوظيفها، وهي من أهم الطرائق التي يمكن استغلالها في تعلم القيم وتعليمها كما سيتضح ذلك جلياً من خلال عرض طريقي حل المشكلات، والتدريس الاستقصائي.

حل المشكلات

تبين مما سبق أن القيم تؤسس على مجموعة تصورات عقلية وأن التفكير فيها هو أساس اقتناع الفرد بأهمية القيمة وجدواها الحياتية، وبعد اتخاذ موقف تصوري منها تندمج القيمة في الشعور وتتغلغل في الإحساس الكامن في الذات الإنسانية مما يجعلها قضية مركزية تصبغ حياة الفرد فتحدد في إطارها مظاهر السلوك وتصدر عنها.

ونظراً لطبيعة الموضوعات القيمية التي تستند إلى التفكير واتخاذ القرارات بشأن مجموعة من البدائل المتاحة بعد دراستها والمقارنة بينها بجرية واختيار محض، فإن استخدام طريقة حل المشكلات تعد من الطرائق الأساسية والفاعلة في بيانها وتصورها وإقناع المتعلم بها كما سيتضح من خلال العرض القادم.

تعريف المشكلة

يتضمن الأدب التربوي العديد من التعريفات المقترحة لتعريف المشكلة، إلا إنها تتفق فيما بينها على أن المشكلة هي "حالة من الحيرة أو التساؤل أو القلق تواجه الفرد في موقف معين لا يوجد لها حل آني، تدفعه إلى التفكير والبحث عن حلول مناسبة لها".

فقد تذهب إلى جامعتك لتؤدي اختبارك فتلاقي صديقك الحميم الذي عرفته وعرفك من زمن وكانت بينكما المودة والمحبة والإخلاص، فيخبرك أنه لم يستطع أمس الدراسة لأنه اضطر إلى البقاء مع والده في المستشفى، ثم يطلب منك أن تغششه في

الامتحان، فتقع في حالة من التساؤل هل أغششه وهذا خلاف قيمي لأن الغش حرام وعمل لا يتفق مع المبادئ الأخلاقية السامية؟ أم أنك ستميل إلى تغشيشه؟ أستطيع القول إنك الآن في حالة من الحيرة والتساؤل وهي ما نطلق عليه مشكلة.

تعريف حل المشكلات

واستكمالاً للموقف السابق تبدأ بالتفكير في حل للخروج من الحالة التي تواجهك، فتضع مجموعة من البدائل من بينها: أغششه وأخون مبادئي، لا أغششه وأتركه يواجه مصيره، أشجعه للحديث مع الأستاذ وشرح الظرف له، ثم تناقش إيجابيات وسلبيات كل بديل، حتى تصل إلى الحل المناسب، ثم تخطط لكيفية تنفيذ الحل وتجريبه، وبعد ذلك تقوم بالحل.

في ظل الموقف السابق يتضح أن حل المشكلات هي "تصور عقلي يتضمن سلسلة من الخطوات المنظمة التي يضعها الإنسان بغية التوصل إلى حل للمشكلة التي تواجهه"، وتعرف باعتبارها طريقة تدريس بأنها: "موقف تعليمي يعتمد فيه المعلم على عرض موضوع الدرس بصورة مشكلة تدفع المتعلم إلى البحث والتفكير بخطوات منظمة متسلسلة للتوصل إلى حل لها".

فعند تدريس قيمة "تنظيم الوقت"، قد يعتمد المعلم الأسلوب القصصي فيسرد قصة ثم يجري حولها النقاش، أو بطريقة الحوار والمناقشة فيعرضها كقضية حوارية، وقد يعلمها بطريقة حل المشكلات فيعرضها من خلال إثارة المشكلة الآتية: في فترة الامتحانات النهائية فوجئت "هبة" وهي طالبة مجتهدة أنه قد اجتمع عليها ثلاثة اختبارات نهائية في يوم واحد فماذا عليها أن تفعل؟

لعلك لاحظت أن طريقة حل المشكلات لا ترتبط بالمشكلات الواقعية فقط، إذ قد يلتبس مصطلح المشكلة هنا مع المشكلة الواقعية، فيظن أنه يشترط في حل المشكلات أن يكون الموضوع المدروس مشكلة بحد ذاته وهذا ليس بصحيح، فالتلوث، مثلاً، مشكلة واقعية ولكن تدريسه قد يتم بأكثر من طريقة كالحوار والمناقشة، والمحاضرة وقد يدرس بطريقة حل المشكلات، "والوضوء" كذلك، وهو ليس مشكلة واقعية، قد يدرس بأكثر من طريقة منها حل المشكلات إن صيغ موضوعه على شكل مشكلة.

أهمية طريقة حل المشكلات في تدريس القيم

طريقة حل المشكلات من الطرق المهمة والفاعلة في تدريس القيم وذلك للأسباب الآتية:

1. تتميز طريقة حل المشكلات بعنايتها بتنمية مهارات التفكير عند الطلبة وبخاصة حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير الناقد، وهي مهارات أساسية في تعليم القيم، حيث اتضح لنا عند تعريف القيمة بأنها تقوم على الاختيار الحر من بين مجموعة من البدائل بعد التفكير في نتائجها، وهذا يتفق تماماً مع خطوات طريقة حل المشكلات.

فاستخدام حل المشكلات يضع المتعلم أمام موقف تعليمي يثير تفكيره في قيمة ما، فيعمل تفكيره في دراسة جوانبها المختلفة، والنظر في البدائل المطروحة عليه ونقدها والترجيح من بينها، ومن ثم يتخذ قراره بشأنها وهو على علم ودراية ووعي نتائج هذا القرار، وفرق بين أن يلحق الطالب قيمة "الصداقة"، مثلاً، وبين أن يتعلمها عن طريق حل المشكلات حيث تطرح عليه بإثارة مشكلة ما تثير تفكيره وتدفعه للتأمل والنظر والاختيار من بين البدائل بعد التفكير في عواقب كل بديل، وفي هذه الحالة تجد القيمة لها قاعدة صلبة من القناعة العقلية الراسخة التي تؤدي إلى تثبيتها في فكر المتعلم ووجدانه، فهو يقدر قيمة "الصداقة" لأنه مقتنع فيها وعالم بآثارها ونتائجها في حياته.

2. تسهم طريقة حل المشكلات في توضيح معاني القيم المتعلمة، فترسخ مفاهيمها الصحيحة وتعديل مفاهيمها الخطأ، فقد يتصور الطلبة مفهوماً خطأ لقيمة "التدين" فيربطها نتيجة فهمه الخطأ بالبعد عن الحياة واعتزال الناس، إلا أن عرض هذه القيمة "التدين" بطريقة حل المشكلات يجعل الطالب يعيد النظر في بنائه المفاهيمي للقيمة، وتصويب معناها وتصوراتها عنده.

3. تجعل طريقة حل المشكلات القضايا القيمية جزءاً من حياة الطلبة وواقعهم المعاش، وهي بذلك تعطي القيم معنى وجودها، وتجعلها موضوعاً حياً لا خيالياً أو جامداً، فهذه القيم تثار في مشكلات يلمسها الطالب ويعيشها وقد يمر بها في مواقف حياته اليومية، فهي ليست شعاراً ترفع أو رؤى تتخيل بل واقع حي مشاهد، مما يدفع الطلبة للاهتمام بها، وتعزيز رغبتهم في دراستها وتعلمها، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحوها.

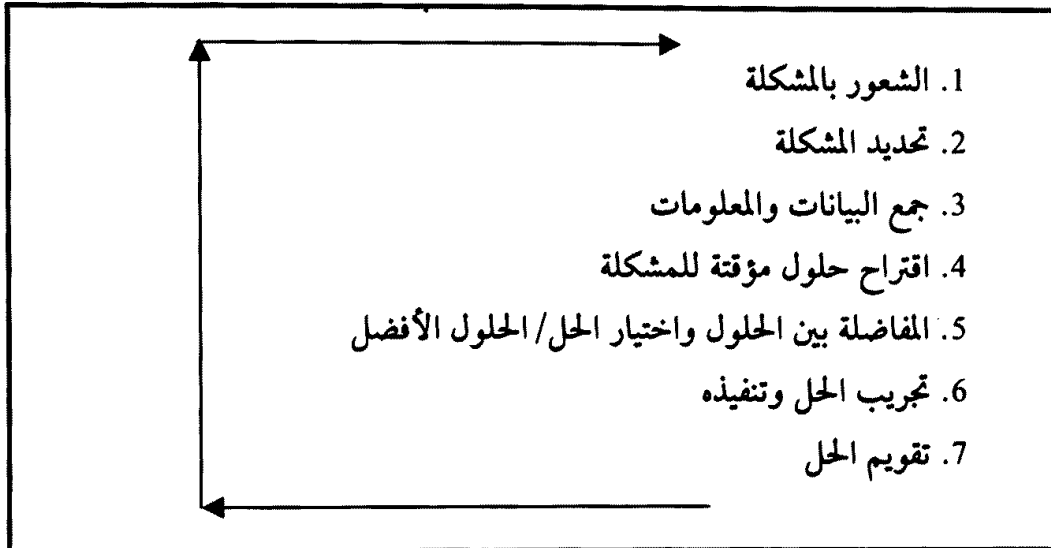
خطوات طريقة حل المشكلات

تتضمن طريقة حل المشكلات مجموعة من الخطوات المتداخلة والمتسلسلة، تسير من الشعور بالمشكلة وتحديد نهايتها إلى تقويم حلها، ويلاحظ اختلاف التربويين في عددها ومسمياتها وتفصيلاتها وتسلسلها، فقد يجمع بعضهم خطوتي الشعور بالمشكلة وتحديد نهايتها في خطوة واحدة في حين يجعلها آخر خطوتين، كما يختلفون في تسمياتها فيطلقون عليها تسميات مختلفة قد تختلط أحياناً بمسميات منهج البحث العلمي فتسمى خطوة "اقتراح الحلول المؤقتة" مثلاً بـ "صياغة الفرضيات"، وذلك تبعاً لطبيعة المحتوى التعليمي الذي يطبقون عليه خطوات هذه الطريقة، إلا أن التأمل في ذلك يشير إلى أن اختلافهم ظاهري لا حقيقي، وهذه قضية عليك مراعاتها عند النظر فيما كتبه الباحثون في هذا المجال.

وطريقة حل المشكلات طريقة مهمة وفاعلة في توظيف مهارات التفكير، والبحث، والتأمل، والتنقيب، والتساؤل، والتجريب، والنقد، ولذلك نراها تتشابه مع طريقة الاستقصاء، ومهارة اتخاذ القرار، وتتوافق خطواتها مع خطوات منهج البحث العلمي، ومن هنا تأخذ مكانتها الكبيرة، وأهميتها البارزة في العملية التعليمية.

ولعل أفضل نموذج يمكن اختياره لتدريس القيم هو النموذج الآتي الذي تنتظم فيه الخطوات كما يأتي (انظر شكل 10):

شكل (10) : نموذج حل المشكلات



الخطوة الأولى: الشعور بالمشكلة

- تهدف هذه الخطوة إلى لفت انتباه الطلبة للمشكلة وإحساسهم بها وفهمهم لمضمونها ومعناها، ويمكن للمعلم أن يحقق ذلك من خلال السلوكيات الآتية (زيتون، 2003):
- تقديم المشكلة بالحديث الشفهي عنها وذلك بعد التأكد من انتباه الطلبة كافة، وبإمكانه استخدام أساليب تركيز الانتباه لبيان مضمون المشكلة حيث يقول: "انتبهوا إلى المعلومات الآتية وافهموها جيداً.....".
 - تقديم بعض المعلومات الأولية التي تعين الطلبة على فهم المشكلة ووعي مضمونها، وذلك من خلال: قراءة ما ورد عنها في الكتب والصحف والمجلات، أو عرض بيانات إحصائية.
 - طرح مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن مدى فهم الطلبة لمحتوى المشكلة.
 - عرض مشهد تمثيلي يقوم به المعلم أو الطلبة تثار من خلاله المشكلة، أو فيلم تلفزيوني وغيرها.

الخطوة الثانية: تحديد المشكلة

وتعني تعريف المشكلة بوضوح وذلك عن طريق صياغتها في صورة سؤال محدد وواضح ومفهوم، يدفع الطلبة إلى التفكير في الحلول المقترحة لحلها، ويتم ذلك بتوجيه المعلم لطلبه لاستحضار المشكلة في أذهانهم والتفكير فيها بعمق وتحديد عناصرها، ثم يعطي الطلبة وقتاً لصياغة المشكلة في شكل سؤال واضح ودقيق يرتبط بجوهر المشكلة، وبعد ذلك يستمع المعلم لإجابات الطلبة ويناقشهم فيها ويستبعد الأسئلة غير الدقيقة والعامة، ويتوصل إلى صياغة المشكلة المناسبة ويدونها على السبورة.

الخطوة الثالثة: جمع البيانات والمعلومات.

وفي هذه الخطوة يبدأ الاتجاه نحو البحث عن حل للمشكلة، وحتى يكون الحل صحيحاً وسليماً فإنه سيعتمد على المعلومات والبيانات، ولا شك أن طبيعة البيانات والمعلومات المطلوبة تختلف باختلاف المشكلة المطروحة، فقد يستقيها المتعلم من المراجع والكتب العلمية، أو عن طريق إجراء التجارب ورصد الملاحظات، وقد تكون معتمدة على جمع الإحصائيات أو إجراء الاستفتاءات والمقابلات وغير ذلك.

وعملية جمع البيانات والمعلومات عملية منظمة ودقيقة، تتطلب الاعتماد على المصادر الموثوقة علمياً، وأن تكون مرتبطة بالمشكلة ارتباطاً وثيقاً بعيداً عن العشوائية والعمومية والاستطراد، كما ينبغي أن تكون منظمة ومصنفة ومبوبة حتى يتمكن المتعلم من تحليلها تحليلاً عميقاً بغية استخلاص حلول مؤقتة للمشكلة.

الخطوة الرابعة: اقتراح حلول مؤقتة للمشكلة.

في ضوء إحساس الطلبة بالمشكلة وتحديدهم لها، واعتماداً على ما جمعه من بيانات ومعلومات تبدأ مرحلة التفكير في اقتراح أكبر قدر ممكن من الحلول المؤقتة للمشكلة، ويتم ذلك عن طريق تشجيع المعلم للطلبة للتفكير الحر موظفاً مبادئ العصف الذهني لاستمطار الأفكار والحلول وتوليدها، فيحث الطلبة على:

- توليد أكبر كمية ممكنة من الحلول.
- إعلان تلك الحلول بحرية تامة دون خوف أو تردد.
- تجنب نقد أفكار الآخرين أو السخرية منها.
- إثراء أفكار الآخرين والزيادة عليها بدون التعرض لنقدها.
- ويقوم المعلم بكتابة ما يقترحه الطلبة على السبورة أولاً بأول دون إهمال أي حل مقترح أو التقليل من شأنه، ويحث الطلبة على توليد الأفكار حتى إذا ما انتهت المقترحات، بدأ الطلبة من خلال المناقشة الجماعية، وبإشراف المعلم، بتصنيف الحلول وبلورتها وصياغتها في عبارات واضحة محددة وتكتب على السبورة لتمثل الحلول المقترحة للمشكلة.

الخطوة الخامسة: المفاضلة بين الحلول واختيار الحل/الحلول الأفضل.

يتم في هذه الخطوة فحص الحلول فحصاً دقيقاً متأنياً، والمقارنة بينها وبيان إيجابيات وسلبيات كل حل منها، وفيها يتم استبعاد الحلول غير المناسبة والإبقاء على حل أو حلول تتوافق مع المشكلة وتقدم حلاً لها، وتجري المفاضلة بين الحلول وفق معايير موضوعية من أهمها (زيتون، 2003):

- اسهام الحل المؤقت في حل المشكلة فعلياً لوجود أدلة منطقية أو تجريبية تؤيد هذا الحل.
- سهولة التنفيذ لتوافر الإمكانيات والوقت اللازم لتنفيذه.

- انخفاض درجة المخاطرة المتوقعة من تنفيذه.
 - انخفاض درجة المعارضة بين الذين سيطبق عليهم.
- الخطوة السادسة: تجريب الحل وتنفيذه.

في هذه الخطوة يتم اختبار مدى صحة الحل عن طريق وضعه موضع التجريب والتنفيذ، ومن خلال تنفيذه يمكن التعرف على مدى قدرته على حل المشكلة ومواءمته لها، فإذا حل المشكلة فإنه يعتبر حلاً مناسباً وصحيحاً، وأن فشل في حلها أو ظهرت له عيوب كثيرة فعندئذ يمكن التفكير في غيره من الحلول أو تعديله وفق ما يتطلبه الحال.

الخطوة السابعة: تقويم الحل

- وتكون هذه الخطوة أثناء تنفيذ الحل أو بعد تنفيذه، ويتم خلالها الحكم على مدى فاعلية الحل المعتمد للمشكلة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:
- هل أدى الحل إلى الانتهاء من المشكلة؟ ما الدليل على ذلك؟
 - ما المشكلات والصعوبات التي ظهرت في مرحلة التنفيذ؟
 - هل للحل سلبيات؟ وكيف يمكن التخلص منها؟
 - كيف يمكن الاستفادة من هذا الحل لحل مشكلة مشابهة؟

درس تطبيقي: تدريس قيمة "الثقة بالنفس" بطريقة حل المشكلات

الخطوة الأولى: الشعور بالمشكلة

يشعر المعلم الطلبة بالمشكلة من خلال عرض الموقف الآتي:

" في بداية العام الدراسي التحق بالصف السادس طالبان جديداً هما مصعب وسعيد، كان الطالبان جديدين على الصف ولا يعرفان من طلاب الصف أحداً، ولكن بعد مرور ثلاثة أسابيع ظهر بينهما فرق كبير، فهذا مصعب قد كوّن صداقات عدة، فتراه في الحصة الصفية يناقش ويحاور ويشارك زملاءه في الأنشطة الصفية وغيرها، كما أنه تعرف على أساتذته وأقام معهم علاقات جيدة، وفي الطرف الآخر بقي سعيد قليل التفاعل في الحصة الصفية وأقام علاقات ضعيفة مع الطلبة الآخرين، والعجيب في أمر سعيد أنه يتميز بالذكاء واللباقة ولكنه يتسم بالحساسية الزائدة والخجل الشديد، ورغم

معرفته بكثير من الأشياء إلا أنه نادراً ما يبادر إلى المشاركة وإظهار ما لديه من قدرات ومواهب".

بعد عرض هذا الموقف يطلب المعلم من الطلبة تحليل الموقف من خلال إظهار موقف كل من مصعب وسعيد، وتحديد أسباب سلوك كل منهما، والنتائج المترتبة على ذلك.

الخطوة الثانية: تحديد المشكلة

يطلب المعلم من الطلبة تحديد طبيعة المشكلة التي تواجه سعيد وهي ضعف ثقته بنفسه، وذلك بالطلب من الطلبة كتابة مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بالمشكلة وتحدها، ثم تدوينها على السبورة ومناقشتها مع الطلبة، حتى يتم التوصل إلى صياغة الأسئلة بصورتها النهائية، فقد ينتهي المعلم إلى السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الرئيس: كيف نعزز ثقة سعيد بنفسه؟

الأسئلة الفرعية:

- ما الثقة بالنفس؟

- ما أسباب ضعف الثقة بالنفس؟

- كيف نعزز ثقتك بنفسك؟

الخطوة الثالثة: جمع البيانات والمعلومات

يقوم الطلبة في هذه الخطوة بجمع البيانات والمعلومات المتصلة بالمشكلة والتي تجيب عن الأسئلة السابقة، ويوجه المعلم طلبته إلى مصادر المعلومات من كتب، ومجلات، ومواقع على شبكة الإنترنت، وإجراء مقابلات مع أولياء أمورهم ومعلميهم، وكتابة أفكارهم الخاصة، ويمكن أن يقوم المعلم بتكوين مجموعات تعاونية لجمع ما يلزم من بيانات ومعلومات.

الخطوة الرابعة: اقتراح حلول مؤقتة للمشكلة

في هذه الخطوة يؤكد المعلم على المشكلة التي يواجهها سعيد وهي "ضعف الثقة بالنفس" ويطلب من الطلبة اقتراح حلول مؤقتة لها، ويمنح الطلبة مدة زمنية مناسبة (15 دقيقة مثلاً) ويفضل أن يكون العمل تعاونياً عن طريق تقسيم الصف إلى مجموعات.

وبعد مضي الوقت المحدد يطلب المعلم من الطلبة عرض ما توصلوا إليه من حلول معتمدين على القضايا الرئيسة الآتية:

تحديد مفهوم الثقة بالنفس حيث يناقش الطلبة ما جمعه من معلومات ويتوصلوا إلى أن الثقة بالنفس هي "التصور الإيجابي والواقعي للنفس وقدراتها وإمكانياتها على التعامل مع المواقف المختلفة".

الأسباب التي تجعل الإنسان ضعيف الثقة بنفسه، فقد يحدد الطلبة الأسباب الآتية:

- أ. الخبرة السلبية.
- ب. الاستسلام للتفكير في الأحداث السلبية.
- ج. نقد الذات وجلدها بقسوة.
- د. تقييم النتائج بصورة مبالغ فيها.
- هـ. الوقوع في مصيدة توقعات الآخرين.
- و. وضع أهداف غير واقعية.
- ز. الخوف من الفشل والإخفاق.

- الحلول المقترحة لعلاج ضعف الثقة بالنفس، حيث يمكن أن يقترح الطلبة القضايا الآتية لتعزيز الثقة بالنفس:

- أ. التفكير الإيجابي في النفس.
- ب. التفكير بعمق في جوانب القوة والإيجابيات لا في جوانب الضعف.
- ج. وضع أهداف واقعية وملائمة للقدرات.
- د. تقديم مكافأة للنفس عندما تنجز أمراً أو عندما تحقق هدفاً.
- هـ. الحذر من التفكير السلبي عندما يحدث ما يحزن الفرد، والتفكير بمنطقية وعقلانية بعيداً عن العواطف.
- و. تعلم الحزم والإصرار على تحقيق النجاح ومواجهة الصعوبات.
- ز. تعلم التمييز بين الأشياء التي يتقنها الفرد أكثر من غيرها، وأنه من المستحيل أن يكون الكمال في جوانب الحياة كلها.

الخطوة الخامسة: المفاضلة بين الحلول واختيار الحل/الحلول الأفضل

بعد تدوين الحلول السابقة يقوم الطلبة بدراستها وتقويمها، وذلك بكتابة إيجابيات وسلبيات ونتائج كل حل منها، ويربطون بين سبب ضعف الثقة بالنفس والحل المناسب له، وصولاً إلى تحديد أفضل حل أو حلول للمشكلة.

الخطوة السادسة: تجريب الحل وتنفيذه.

وهنا يوجه المعلم طلبته إلى وضع الحل/الحلول التي تم التوصل إليها موضع التنفيذ، فيختار كل طالب ما توصل إليه من حل لمشكلة ضعف الثقة بالنفس أو تعزيزها موضع التنفيذ، فقد يرى أحد الطلبة أنه يلزمه، مثلاً، أن يعيد النظر في كيفية النظر إلى نفسه فيفكر فيها إيجابياً فيرى إيجابياتها ويركز عليها بدلاً من التركيز على السلبيات التي تضعف ثقته بنفسه، وقد يرى طالب آخر أنه يلزمه تعلم الحزم والإصرار على تحقيق النجاح والتغلب على الصعوبات.

الخطوة السابعة: تقويم الحل.

يقوم المعلم في الحصة التالية بسؤال الطلبة عن فعالية الحل/الحلول التي تبناها لحل مشكلة ضعف الثقة بالنفس أو تعزيزها، ويستمع لاستجاباتهم وخبراتهم التي اكتسبوها في هذا الشأن، ويقوم الطلبة بتوجيه من المعلم بتقويمها وبيان مدى نجاحها أو فشلها في حل المشكلة.

الاستقصاء

تعريف الاستقصاء

تختلف آراء التربويين وتباين عند الحديث عن مفهوم الاستقصاء وخطواته وعلاقته بغيره من طرائق التدريس الأخرى، لدرجة تجعل من الصعوبة بمكان الاتفاق على تعريف واحد أو رؤية واحدة يجمع عليها التربويون، وما يزيد من إشكالية غموض المصطلح استخدامه عند الكثير مرادفاً لمصطلحات أخرى مثل: الاستكشاف (Discovery)، والتفكير التأملي (Reflective Thinking)، والتفكير الاستقرائي (Inductive Thinking)، وحل المشكلات (Problem Solving)، وتعدد الصفات التي وصف بها إذ ينظر إليه حيناً بأنه مدخل من مداخل التدريس، وطريقة للتدريس أو إستراتيجية تدريسية حيناً

آخر، وهذا يعكس الأهمية التي نالها هذا النوع من التدريس الذي لا يزال يجد مساحة واسعة وتطبيقاً فاعلاً له في العملية التعليمية (باير، 1994، 33).

والذي يبدو أن باعث الإشكاليات السابقة يكمن في بعض جوانبه في عدم التفريق بين مفهومي "التربية الاستقصائية" أو "الاستقصاء"، و"التدريس بالاستقصاء"، فالاستقصاء يمثل مدخلاً تربوياً يركز على البحث عن المعرفة ونقدها وتوظيفها، ويعمل من المتعلم باحثاً ومفكراً ومستقصياً وكاشفاً عن المعرفة ومصادرها ومعانيها، وهو يزود المتعلم بمهارات تفكيرية تؤهله لتحقيق الأهداف السابقة بحيث يؤهله للتعامل مع المعرفة سواء من حيث وصفها وتعليلها ونقدها، كما يساعده في حل المشكلات التي تواجهه والتوصل إلى اتخاذ قرارات بشأنها.

وتندرج تحت التربية الاستقصائية طرائق مختلفة منها التدريس بالاستقصاء، والاستكشاف، والتفكير التأملّي والاستقرائي، وحل المشكلات، على أنه ينبغي الالتفات إلى تميز وخصوصية كل طريقة منها في الوقت الذي نرى اتفاقها في إطارها العام باعتبارها جميعاً طرقاً استقصائية.

أما "التدريس بالاستقصاء" فيتحدد بأنه طريقة للتعليم يتبع فيها المعلم مجموعة من الإجراءات والخطوات لتحقيق أهداف التربية الاستقصائية أو الاستقصاء، وعليه فإنه يعرف بأنه: "طريقة للتعليم تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم، تركز على البحث والتقصي للمعرفة والبحث عنها وفحصها، وتوظيف مجموعة من مهارات التفكير كالملاحظة، والقياس، والتنبؤ، والاستنتاج، وصياغة الفروض ... للوصول إلى تعميم أو فكرة أو مبدأ يمكن على أساسه اتخاذ قرار ما".

أهمية التدريس بالاستقصاء في تعليم القيم

نظراً لطبيعة التدريس بالاستقصاء الذي يدفع بالمتعلم إلى تقصي المعرفة وتحليلها والوقوف على مصادرها ومعانيها، ومن ثم معالجتها عقلياً من خلال مجموعة عمليات عقلية وصولاً إلى حل مشكلة ما أو اتخاذ قرار بشأن مسألة معينة، فإنه يعد من طرائق تدريس القيم الفاعلة ويمكن توضيح ذلك من خلال النقاط الرئيسة الآتية:

1. تتوافق طبيعة التدريس بالاستقصاء مع طبيعة الموضوعات القيمية التي تعتمد على تأسيسها على القنوات العقلية والذهنية، وتقديرها الذاتي وإلا فقدت القيم أهميتها

وعوامل التزامها والعمل بمقتضاها، والتدريس بالاستقصاء يعلم المتعلم أن يقف أمام المشكلة أو الموقف الذي يواجهه ويحاول اكتشاف قضاياها والتعرف عليه بعمق من خلال استقصاء المعرفة، والتفكير فيها وتحليلها، حتى يصل إلى قرار بشأن الموقف الذي يواجهه، وهذا هو الأساس الذي تقوم عليه القيمة كما بينا ذلك سابقاً في أكثر من موقع.

2. يتضمن التدريس بالاستقصاء تعليم الطلبة مهارات التفكير الناقد، والتفكير الناقد من أهم عناصر تعليم القيم، إذ يتضمن النظر إلى المواقف والقضايا القيمية وغيرها نظرة نقدية تقوم على فحص الأدلة، والتأكد من البراهين، فهو "تفكير تأملي معقول، يركز على اتخاذ القرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب" (Ennis, 1985)، وهو يركز على "تحديد ما يجب الاعتقاد به وما ينبغي فعله" (ليمان، 1998).

ويحقق التدريس بالاستقصاء وقوف المتعلم مع القضايا القيمية والنظر فيها نظرة تفكيرية نقدية تتضمن مهارات عقلية متنوعة حددها باير (Beyer, 1985) بالمهارات النقدية العشر الآتية:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها وبين الإدعاءات الذاتية.
- التمييز بين المعلومات أو الإدعاءات ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي لا ترتبط به.
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
- تحديد الدقة الحقيقية لمصدر الخبر أو الرواية.
- التعرف على الإدعاءات أو البراهين أو الأدلة الغامضة.
- التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.
- تحري التحامل أو التحيز اللاموضوعي.
- التعرف على المغالطات المنطقية.
- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع.
- تحديد درجة قوة البرهان أو الإدعاء.

3. ينمي التدريس بالاستقصاء قيم المعرفة وطلب العلم والبحث عند المتعلمين، ويعزز لديهم التعليم الذاتي، والنظر إلى القضايا القيمية بموضوعية ومنطقية، وتقبل وجهات

نظر الآخرين والتعرف عليها، والبحث العميق عن العلل الكامنة وراء السلوكيات والتصرفات وما تبنى عليه من تصورات واتجاهات عقلية ومعرفية.

وقد حدد باير (1994) عند تحليله لطبيعة الاستقصاء الذي رأى أنه يهتم بالبحث عن المعنى، ويتطلب من الفرد أن يقوم بعمليات عقلية معينة من أجل أن يجعل الخبرة مفهومة، في ضوء ذلك حدد للاستقصاء ثلاثة مكونات رئيسة هي: المعرفة، والاتجاهات والقيم، وعملية الاستقصاء، وقال بشأن القيم والاتجاهات الاستقصائية: " مثلما على الفرد أن يحوز على أنواع مختلفة من المعرفة، فإنه يجب عليه أيضاً أن يكون له قيماً واتجاهات معينة، إذا ما أراد أن يصبح مستقصياً ناجحاً هي: الشكوكية، وحب الاستطلاع، واحترام استخدام المنطق، واحترام الأدلة كاختبار للدقة، والموضوعية، والرغبة في تأجيل الحكم، والقدرة على تحمل الغموض".

نماذج التدريس بالاستقصاء

نظراً لما حازه الاستقصاء من اهتمام بالغ من التربويين فقد صممت له نماذج مختلفة، حاول كل منها أن يبرز طبيعة العملية الاستقصائية التي يمارسها الفرد سواء في جانبها المعرفي أو القيمي أو التطبيقي، ومن أشهر تلك النماذج: نموذج سكرمان الاستقصائي، ونموذج باير للتدريس الاستقصائي، نموذج دورة التعلم، نموذج الاستقصاء الاستقرائي الموجه، والتعلم بالاستكشاف.

والذي يعنينا هنا ما يتعلق بتعليم القيم وفق الاستقصاء، ولذلك لن نخوض في تحليل تلك النماذج أو عرضها تفصيلاً، وإنما سنقتصر على بيان أشهرها وهو نموذج سكرمان مركزين على ما توظيفه بشكل مباشر بتعليم القيم.

نموذج سكرمان الاستقصائي

بنى سكرمان نموده الاستقصائي على أساس عرض أحداث متناقضة، وبالرغم من أن اهتمام سكرمان كان موجهاً بالدرجة الأولى إلى القضايا المعرفية والعقلية، إلا أن ما جاء به يمكن تطويره ليتلاءم مع الجوانب القيمية والوجدانية، فالأحداث المتناقضة قد تكون مادية مشاهدة ترتبط بقضية علمية، كما يمكن أن تكون قيمية تتعلق بمتناقضات حول أحكام قيمية معينة كعرض موقف يتضمن صراعاً بين قيمتي: الأمانة والخيانة أو الصدق والكذب، أو الحرية والدكتاتورية.

وتنبع أهمية الأحداث المتناقضة من كونها تضع المتعلم أمام موقف ما يتطلب التفكير والبحث والاستقصاء وصولاً إلى الاستنتاجات والتعميمات والحلول لحل التناقضات المعروضة، ويشترط عند تقديم الحدث المتناقض التقييد بالقضايا الآتية:

- أن يعتمد الحدث المتناقض على مشكلة محيرة للطالب.
- إتاحة الفرصة لدى الطالب لملاحظة الأحداث المتناقضة.
- التركيز على الأمثلة المرتبطة بالقيمة وارتباطاتها في الحياة اليومية.
- إثارة تفكير الطلبة للتفكير في الأسباب الكامنة وراء التناقض.
- طرح أكبر احتمالات عقلية ممكنة لحل التناقض.

خطوات نموذج سكرمان الاستقصائي

تتمثل خطوات نموذج سكرمان بالخطوات الآتية (خطائية، 2005):

1. عرض الموقف أو الحدث المتناقض.
2. طرح أسئلة من قبل الطلبة وذلك من أجل الحصول على معلومات توضح الأحداث المتناقضة وتساعد على تفسيرها.
3. مناقشة الأفكار التي توصل إليها الطلبة، وتعميق البحث فيها من خلال البحث والاستقصاء بحيث يتمكنون من الوصول إلى تفسيرات وحلول أعمق وأشمل.
4. إجراء مناقشة يقودها المعلم لمساعدة الطلبة على تقديم تفسيرات محتملة للحدث والتحقق من صحة تلك التفسيرات أو النظريات.

خطوات استخدام الأحداث المتناقضة

بين (Alfred, 1997) ثلاث خطوات رئيسة يمكن توظيفها لحل الأحداث المتناقضة كما يأتي:

الخطوة الأولى: مرحلة تقديم الحدث المتعارض.

فيها يتم تقديم الحدث أو الموقف المتعارض للمتعلم بغية جلب اهتمامه، وتعزيز دافعيته، وإثارة تفكيره، وتوليد أسئلة تفكيرية حول سبب التناقض.

الخطوة الثانية: إجراء عمليات البحث والتقصي تمهيداً لحل التناقض.
تجري في هذه الخطوة مجموعة عمليات عقلية تتضمن الملاحظة، وجمع البيانات، ووضع الفروض، والتجريب، وافترض حلول أو خطط بديلة تمهيداً للوصول إلى حل التناقض.

الخطوة الثالثة: الوصول إلى حل للتناقض.

وتهدف هذه الخطوة إلى تشجيع المتعلم إلى الوصول إلى حل للتناقض بالاعتماد على نفسه، وذلك من خلال العديد من عمليات الربط بين ما كونه من خبرات تعليمية في الخطوة السابقة وبين قدراته التفكيرية، حيث يعمل على فحص ما توصل إليه من فروض وبدائل مختلفة للحل، ويقوم على تحليلها ودراستها والتعرف على نتائجها وعواقبها، حتى يصل إلى حل يفسر من خلاله الموقف المتناقض.

مجموعة الاستقصاء ودورها في التعليم القيمي والأخلاقي

يرتبط الاستقصاء بعمليات التفكير التي يستخدمها الفرد، وهو بذلك يسهم في تنمية قدرات الإنسان العقلية وأنماط التفكير لديه، وبما لا شك فيه أن هنالك علاقة قوية بين تنمية القيم والتنمية العقلية، يتضح هذا من خلال تنوع القدرات العقلية التي يتمتع بها الأفراد عند الربط بين الموقف القيمي والتفكير والتأمل فيه، فبعض الأفراد يملكون القدرة على الاقتناع بوجهة نظر قيمية بطرق عقلية مباشرة وغير مباشرة في حين يفتقر آخرون لمثل هذه القدرة، ويعد تعليم القيم جزءاً من تعليم التفكير وعمليات الإقناع، ولذلك فإن أفضل طرق تعليم القيم هي ما كانت قائمة على إثارة تفكير المتعلمين سواء من خلال طرح الأسئلة أم المناقشة، أم البحث والاستقصاء الحر.

وتعد المناقشات الاستقصائية من أفضل الطرق التي تهتم بتنمية التفكير الأخلاقي لدى الطلبة، وقد وضع فيشر⁽¹⁾ (Fisher, 1998)، في كتابه: تعليم التفكير: الاستقصاء

(1) قام بترجمة الكتاب د. مجدي حبيب وضمنه في كتابه: تعليم التفكير في عصر المعلومات (2003)، القاهرة، دار الفكر العربي، وقد تم اعتماد النص المترجم مصدراً للمعلومات مع التصرف حيثما لزم.

الفلسفي في غرفة الصف، دور مجموعة الاستقصاء في تعليم القيم والأخلاق، واستعرض أهمية مجموعة الاستقصاء في تعليم التفكير الأخلاقي وتكوين قيم الفرد واتجاهاته وفيما يأتي بيان ذلك.

مفهوم مجموعة الاستقصاء

تتكون مجموعة الاستقصاء من مجموعة من الطلبة والمعلمين حيث يجلسون في دائرة للمشاركة في القراءة والاستماع، ويستغرق المتعلمون بعض الوقت للتفكير كي يستنبطوا أسئلتهم ثم يناقشونها، وتتقابل المجموعة بانتظام في دائرة التفكير هذه، وتكرر أسئلتهم وتكون أكثر عقلانية وأكثر بحثاً، وتصبح المناقشات أكثر تنظيماً وتركيزاً، إن العملية المسؤولة عن مثل هذا النشاط والإنجاز هي ما يسمى بمجموعة الاستقصاء.

والهدف الأساس لمجموعة الاستقصاء هو التدخل لتنمية التربية الاجتماعية والشخصية وليس الاقتصار على تعليم مهارات اللغة والتفكير فقط، فمن خلال تكوين هذه المجموعة في الفصل الدراسي يتعلم الطلبة ما يأتي:

- اكتشاف قضايا الشؤون الشخصية مثل: الحب، والصداقة، والعدل، إلى جانب موضوعات أكثر عمقاً مثل: التغيير، والحقيقة، والهوية الشخصية.
- تنمية وجهات نظر الفرد الذاتية واكتشاف وجهات نظر الآخرين.
- الوضوح في التفكير، وصنع الأحكام العقلية القائمة على التفكير والاستنتاج.
- الاستماع إلى الآخرين واحترام آرائهم.
- التدريب على التفكير الهادئ والتأمل والتمعن.

إن الاستقصاء الفلسفي (الأخلاقي) يدخل المتعلمين في مناقشة عامة عن المعاني والقيم، وهو يشجعهم على التفكير فيما هو عقلائي، ويسهم في صنع الأحكام القيمية، كما يساعد في تكوين ثقافة قيمية، وهي طريقة تجمع بين التفكير والفعل وتنمي الجوانب الفعالة والمؤثرة مثل: احترام الآخرين، واتساع الأفق، والانفتاح العقلي.

وفي مجموعة الاستقصاء يتم تشجيع المتعلمين على التعرف إلى الطريقة والأسلوب الذي يصل بهم إلى إدراك المعاني من خلال مناقشة الآخرين والتفكير معهم، حيث يتم ذلك في بيئة تعليمية آمنة بعيدة عن المخاوف والمخاطر التي قد يواجهونها في حياتهم

الخاصة، وتهدف مجموعة الاستقصاء إلى إعداد مكان آمن من أجل التفكير، وإعداد سياق مبدع للاستقصاء الأخلاقي والقيمي والاجتماعي.

وتتميز مجموعة الاستقصاء بأنها تتكون من طلبة يحرصون على ملاحظة الاستقصاء والاستكشاف والبحث المشترك، ويتم إنجاز مجموعة الاستقصاء الأخلاقي عندما تتفاعل المجموعة بشكل جماعي تعاوني من أجل تحقيق الفهم، بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة أنه جزء فعال فيها، وهذا الإحساس بالجماعة يتفق مع خصائص مجموعات التفكير الفعال، وهذا الإحساس بالجماعة له جانب مشترك من:

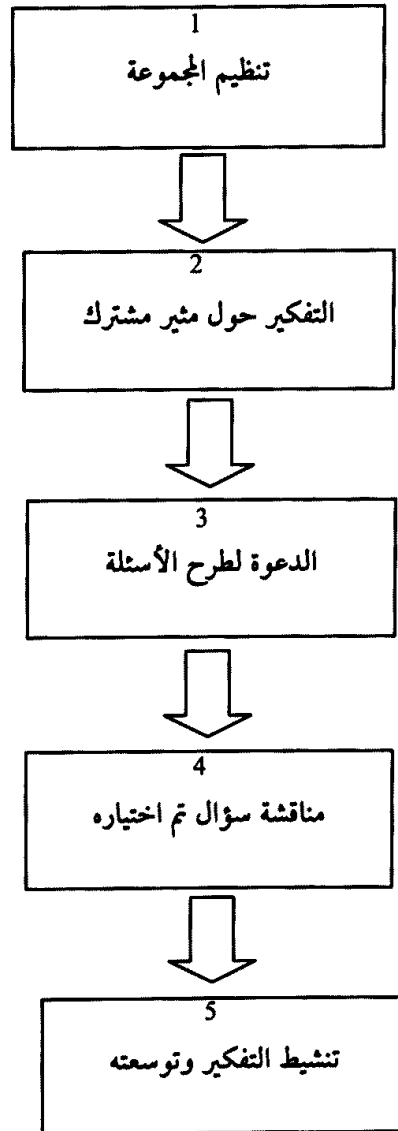
- التكوين العقلي للوصول إلى التفكير الفعال والمؤثر إلى درجته القصوى.

- التنظيم الأخلاقي للاحترام المتبادل ومشاركة القيم الفاعلة.

تكوين مجموعة الاستقصاء في الصف الدراسي

نبين فيما يأتي خطوات تكوين مجموعة الاستقصاء من أجل المناقشة القيمية والأخلاقية التي تتضمن ما يأتي (انظر الشكل 11).

شكل (11)
خطوات تكوين مجموعة الاستقصاء



الخطوة الأولى: تنظيم المجموعة

يجلس الجميع بحيث يستطيع كل فرد رؤية وسماع الآخرين، كما يجلس المعلم كأحد أفراد المجموعة، مستخدماً قواعد متفق عليها: كمثال " فرد واحد فقط يتحدث وليستمع له الآخرون" ، ويمكن وضع هذه القواعد مسبقاً عن طريق قائد المناقشة أو الاتفاق عليها بعد مناقشتها عن طريق المجموعة.

الخطوة الثانية: التفكير حول مثير مشترك

إذا كان المثير المشترك هو قصة ما، فإن كل فرد يأخذ دوره في القراءة (مع إعطاء حرية الاختيار إذا رغب في عدم القراءة) لنص يتم اختياره، والنقطة الرئيسة هنا هي مناقشة الأفكار والمفاهيم الأساسية في تلك القصة، والتعرف على الأسئلة التي تطرحها المجموعة، ويمكن أن يكون المثير قصة، أو قصيدة، أو عمل أدبي، أو خبرة، أو سؤال مقترح يتطلب الإجابة عنه.

الخطوة الثالثة: الدعوة لطرح أسئلة

يخصص وقت للتفكير حول المثير أو القصة سواء للأفراد أو للمجموعات لطرح الأسئلة والمشكلات والأفكار التي أثرت من خلال القصة. ونكتب هذه الأسئلة ليراها الجميع، ومن ثم تعتبر مادة متاحة للاستقصاء والبحث.

الخطوة الرابعة: مناقشة سؤال تم اختياره

يجب منح الفرص لكل فرد في المجموعة ليعبر عن رأيه ومشاعره حول السؤال أو القضية المطروحة للمناقشة أو ما تم إثارتها، ويستمع الجميع للمتحدث، ويحترم كل فرد أفكار الآخرين وآرائهم.

الخطوة الخامسة: تنشيط التفكير وتوسيعه وإطالته

يمكن أن نطيل ونوسع من تفكير المجموعة قبل وأثناء وفي نهاية النقاش بالنسبة للمجموعة؛ وذلك باستخدام الأنشطة والتدريبات، أو مزيد من المناقشة للتطبيق وتوسيع الأفكار الرئيسة.

الفصل الرابع

استراتيجيات تدريس القيم

الفصل الرابع

استراتيجيات تدريس القيم

تمهيد:

نظراً لأهمية القيم ودورها البارز في نمو شخصية الإنسان المتكاملة، والأثر الفاعل في بناء المجتمع وتماسكه، عمل التربويون على وضع بعض الاستراتيجيات الخاصة بتدريس القيم، وكان منطلقهم في ذلك التركيز على عملية اكتساب القيم متجاوزين التعرض للقيم التي يجب تعليمها أو تضمينها في المنهاج التعليمي. ونستعرض في هذا الفصل استراتيجيات ثلاث هي:

- 1- استراتيجية توضيح القيم
- 2- استراتيجية المحاكاة العقلية للقيم.
- 3- النمو الأخلاقي.

استراتيجية توضيح القيم

تهتم هذه الاستراتيجية بتوجيه الطلبة لوعي وفهم قيمهم الخاصة من خلال الاستكشاف الذاتي لمعتقداتهم، واتجاهاتهم، ومشاعرهم، واهتماماتهم، ويتحدد دور المعلم فيها بطرح الأسئلة التي تسهم في جعل الطلبة واعين لقيمهم حيث يتلقى منهم الاستجابات على الأسئلة المطروحة دون نقد أو معارضة، ويعتقد رائس وزميلاه (Raths, Harmin and Simon 1978)، واضعو هذه الاستراتيجية، أن معظم مشكلات الطلبة السلوكية والقيمية انما تنشأ بسبب عدم وضوح القيم للطلبة، وأنه عندما يعطى الطلبة الفرصة لتوضيح قيمهم فإن كثيراً من مظاهر السلوك السلي تتلاشى وتزول.

والقيمة وفق هذه الاستراتيجية ينبغي أن تختار بحرية من بين مجموعة من البدائل بعد التفكير في إيجابيات وسلبيات كل بديل، بحيث يشعر صاحبها بالسعادة والتقدير

والإعلان عنها، ويسلك بمقتضاها سلوكاً متكرراً، فالطالب وفقها ينبغي أن يمر في عملية تقييم القيم كما يأتي:

1- الاختيار:

أ- مجرية.

ب- من بين البدائل.

ج- بعد التفكير العميق في عواقب كل بديل.

2- التقدير:

أ- الشعور بالسعادة لما اختاره.

ب- الاستعداد للافصاح عن الاختيار وإعلانه.

3- العمل:

أ- العمل بمقتضى الاختيار.

ب- تكرار العمل في نماذج حياته.

واندماج الطلبة في عملية تقييم القيم ليست تلقائية، ومن هنا يأتي دور المعلم في تشجيع الطلبة للمشاركة فيها؛ وذلك بأن يتبع المعلم أحد الأسلوبين الآتين:

1- الاستجابة لتعليق محدد يقوله أحد الطلبة.

2- المبادرة إلى استثارة العملية بنفسه.

وفيما يأتي توضيح ذلك.

أولاً: الاستجابة إلى التعبيرات القيمية.

في هذه الحالة يعمل المعلم على استثمار ما صدر عن الطالب من تعبير أو تعليق يرتبط بقيمة ما ويوظفه في استكشاف وتوضيح هذه القيمة، فقد يقول طالب: أنا أكره أخي، هذه عبارة قيمية آنية، قد لا تكون حقيقية أو معبرة عن سلوك قيمى ثابت لهذا الطالب، ولكن المهم هو كيفية تعامل المعلم معها فهو قد:

1- يهملها ولا يعيرها اهتمامه لاقتناعه بأن الطالب سينضج وسيعيد النظر في مشاعره.

- 2- يقرر أن يعطي محاضرة قصيرة عن أهمية الروابط الأسرية.
 - 3- قد يخبر الطالب بأنه حل ذات المشاعر لأخيه قبل أن يكبر وينضج.
- ولكن أياً من الاستجابات السابقة للمعلم لا تساعد الطلبة على توضيح قيمهم، وفي المقابل لو قام المعلم بتوجيه مجموعة من الأسئلة للطالب على النحو الآتي:
- هل تشعر بهذا الشعور منذ زمن طويل؟
 - هل تشعر بذلك طيلة الوقت؟
 - هل هنالك أسباب محددة تجعلك تشعر بذلك؟
 - هل يكسبك هذا الشعور نوعاً من السعادة؟
 - هل يسبب لك هذا الشعور أية مشكلات؟
 - ماذا تنوي أن تفعل بشأن هذا الشعور؟
- إن توجيه مثل هذه الأسئلة يساعد الطالب على توضيح مشاعره، ويجعله يميز أن مشاعره هذه تجاه أخيه قد تكون أو لا تكون ذات قيمة حقيقية، وهذا ما يسميه رائس وزميله، ومؤشرات القيم، وهي التعبيرات التي تظهر أشياء تتعلق بالقيم ولكنها لم تصل إلى درجة الثبات والاستمرارية.

ومن أبرز تلك المؤشرات التعبير عن:

- 1- الأهداف والغايات سأسافر في إجازة الصيف.
- 2- الرغبات والطموح أتمنى أن أصبح غنياً.
- 3- الاتجاهات على المعلمين ألا يعطوا واجبات منزلية.
- 4- الاهتمامات أنا لا أرغب في سماع الموسيقى.
- 5- المشاعر أحب אחتي الصغيرة.
- 6- المعتقدات أعتقد أن الحياء خلق حسن.
- 7- النشاطات فازت فرح في مسابقة الشعر.
- 8- الصعوبات والمشكلات لا أستطيع السباحة لمسافة طويلة.

وقد وضع رائس وزميلاه (1978) مجموعة من الأسئلة التي يمكن للمعلم الاستعانة بها لتوضيح مؤشرات القيم وذلك في خطوات عملية تقييم القيم السبعة، كما يأتي:

1- الاختيار بحرية:

- 1- من أين تتوقع أنك حصلت على هذه الفكرة؟
- 2- منذ متى وأنت تشعر بهذه الطريقة؟
- 3- ماذا تتوقع أن يقول الناس إذا قلت بأنك ستفعل أمراً ثم لم تفعله؟
- 4- هل تنال مساعدة من أحد؟ هل تحتاج لمساعدة أكثر؟ هل أستطيع مساعدتك؟
- 5- هل أنت الوحيد الذي تشعر بهذه الطريقة من بين مجموعتك؟
- 6- ماذا يريد منك والداك أن تكون؟
- 7- هل هناك أية معارضة للخيار الذي تتبناه؟
- 8- كم عدد السنوات التي حددتها لتكون كما تحب؟ وماذا تفعل إذا لم يتحقق لك ذلك؟
- 9- هل تعتقد أن لوجود الآلاف من الناس الذين يشاركونك اهتمامك أثراً في اختيارك لما تريد؟

2- الاختيار من بين البدائل:

- 1- ما الاعتبارات الأخرى التي درستها قبل اختيارك لهذا البديل؟
- 2- كم استغرق منك البحث قبل أن تقرر؟
- 3- هل كان الاختيار قراراً صعباً؟ وما المراحل التي مررت بها عند اتخاذك القرار؟ ومن ساعدك؟ وهل تحتاج إلى مساعدة أكثر؟
- 4- هل تفكر في بديل آخر محتمل؟
- 5- ما الأسباب التي دعتك لهذا الاختيار؟
- 6- ما الخيارات الأخرى التي رفضتها قبل أن تصل إلى خيارك هذا؟
- 7- ما هو حقيقة الشيء الجيد في هذا الاختيار الذي جعلك تفضله على البدائل والخيارات الأخرى؟

3- الاختيار بعقلانية وتأمل:

- 1- ما النتائج المترتبة على كل بديل مطروح؟
- 2- هل فكرت عند اتخاذك القرار بشكل عميق؟ وكيف مضى تفكيرك؟
- 3- هل هذا ما تقصده؟ (محاولة تفسير إجابة الطالب).
- 4- هل تقصد كذا؟ (يتعمد المعلم عرض فكرة الطالب بصورة غير صحيحة حتى يقف على مدى وضوح الفكرة عنده وذلك من خلال تصحيح ما قاله المعلم).
- 5- ما الاقتراحات التي يقوم عليها خيارك؟ دعنا نجربها ونفحصها.
- 6- وضح المصطلحات والتعبيرات التي تستخدمها؟ وأعط مثلاً عليها.
- 7- حسناً، إذا فعلت هذا؟ ماذا سيحصل؟
- 8- هل يتوافق ما تقوله الآن مع ما قلته قبل قليل؟
- 9- قل لي بالتحديد ما الشيء الجيد في اختيارك هذا؟
- 10- إلى أين سيصل بك قرارك هذا؟
- 11- لصالح من تعمل هذا الشيء؟
- 12- مع هذه الخيارات الأخرى، هل يمكنك ترتيبها من حيث الأهمية؟
- 13- ما الذي يجب عليك أن تفعله؟ ما خطواتك الأولى؟ وما الثانية؟
- 14- من الآخرين الذين تتحدث إليهم؟
- 15- هل قمت حقاً بالنظر في قرارك ملياً؟

4- الاعتزاز والتقدير:

- 1- هل أنت سعيد لأنك تشعر بهذه الطريقة؟
- 2- منذ متى وأنت تريد أن يتحقق ذلك؟
- 3- إلى أية درجة هذا الشيء جيد؟ وما الأهداف التي يحققها ويخدمها؟ ولماذا هو مهم بالنسبة لك؟
- 4- هل ترى أن على الجميع أن يفعلوا ذلك الشيء مثلك؟

5- هل هذا الشيء مقدّر عندك حقيقة؟

6- لو افترضنا أن هذا الشيء غير موجود فهل ستكون الحياة مختلفة؟ كيف ذلك؟

5- التوكيدية:

1- هل ستعلم طلاب صفك بما تشعر به أحياناً؟

2- هل تمتلك الرغبة في دعم الفكرة التي تتبناها؟

3- هل تقول أنك تعتقد بكذا؟ (إعادة الفكرة).

4- أنت لا تقصد بذلك أنك لا تعتقد بكذا؟ (إعادة الفكرة).

5- هل يجب على الفرد الذي يؤمن بتلك القضية أن يعلنها ويتحدث بها؟

6- هل يعرف الناس أنك تعتقد بهذا الشيء أو أنك تفعل ذلك الشيء؟

7- هل تمتلك الجرأة والقدرة على إعلان رأيك وموقفك وتحمل نتائج ذلك؟

6- العمل بمقتضى الاختيار:

1- استمعت لقولك ورأيك، ولكن الآن هل هنالك شيء ما ستفعله حيال ذلك؟

هل يمكنني مساعدتك؟

2- ما الخطوات العملية التي ستتبعها حيال الأمر؟

3- هل ستنفق بعض المال لتحقيق الفكرة؟

4- هل اخترت النتائج المترتبة على عملك هذا؟

5- هل توجد منظمات إنسانية تخدم فكرتك؟ هل ستنضم إليها؟

6- هل قرأت كثيراً عن الفكرة أو الموضوع؟ من الذي أثر فيك لتفعل ذلك؟

7- هل وضعت خطط جديدة لزيادة تفاعل مع الفكرة بشكل أكبر؟

8- هل تريد أن يعرف الآخرون أنك تشعر بهذه الطريقة؟ وماذا لو خالفوك فيما

تذهب إليه.

9- إلى أين سينتهي بك ذلك؟ وإلى أي مدى عندك القدرة لتذهب؟

10- كيف أثر هذا الشيء في حياتك؟ وكيف تتوقع أن يؤثر فيها في المستقبل؟

7- التكرار:

- 1- هل شعرت بهذه الطريقة منذ زمن طويل؟
- 2- هل فعلت أي شيء حيال ما تشعر به؟ وهل تفضل ذلك غالباً؟
- 3- ما خططك من أجل أن تفعل أكثر بشأن ذلك؟
- 4- هل ترى أنه من الضروري أن تجعل الآخرين مهتمين بالشئ مثلك ومشاركين فيه؟
- 5- هل ذلك يستحق ما بذلته من مال ووقت؟
- 6- هل هنالك أشياء أخرى مماثلة لهذا الشئ يمكنك أن تقوم بها؟
- 7- كم من الوقت تعتقد أنك ستستمر في هذا الشئ؟
- 8- ما الأشياء التي لم تفعلها وكنت راغباً أن تفعلها؟ هل كان ذلك عادياً ومقبولاً لديك؟
- 9- كيف قررت ورتبت أولوياتك؟
- 10- هل تعترضك أية مشكلات؟
- 11- هل ستفعل ذلك مرة ثانية؟

ثانياً، مبادرة المعلم إلى البدء بعملية توضيح القيم بنفسه

في هذه الحالة يبادر المعلم إلى إشراك الطلبة في عملية توضيح القيم من خلال طرح بعض الأسئلة أو القضايا القيمة الخاصة ومتابعة استجابات الطلبة، فقد يطرح أسئلة تتعلق بقيم الطلبة الشخصية من مثل:

- ماذا يعني لك التعاون؟
- هل ستدخن عندما تكبر؟
- ما الذي يثير غضبك؟
- ما رأيك في الصداقة؟
- هل تحب قراءة القرآن الكريم؟
- ما أهمية الصلاة عندك؟

وقد يثير أسئلة تتعلق بالحياة الاجتماعية من مثل:

- كيف يمكن أن نقيم علاقات حسنة مع الجيران؟
- ما رأيك في زيارة المريض؟
- لو طلب منك أن تبرع بالدم لإنقاذ حياة مريض هل ستفعل ذلك؟ لماذا؟
- ماذا ستفعل لتقلل من حوادث السيارات؟
- ما رأيك في تحرير المرأة؟
- هل تعتقد أن الستالايت (الفضائيات) مفيدة أم مضرة؟
- ويمكن للمعلم أن يثير كذلك أسئلة دينية أو تاريخية من مثل:
- ماذا تستنتج من موقف الرسول ﷺ من كفار قريش عندما فتح مكة؟
- ما رأيك في موقف علي بن أبي طالب عليه السلام في حادثة الهجرة من مكة إلى المدينة؟
- كيف يحقق الإيمان الطمأنينة والسعادة للإنسان؟
- ما أسباب انتصار المسلمين في معركة عين جالوت؟

وحتى يضمن المعلم مشاركة فعالة للطلبة في عملية توضيح القيم فإنه ينبغي الحرص على توفير بيئة صفية مناسبة، يظهر فيها التقدير لاستجابات الطلبة واحترام آرائهم ووجهات نظرهم، وتقرير الاحترام المتبادل فيما بينهم، وقد أشار (Oliner, 1982) إلى مجموعة ممنوعات (Donts) يتوجب مراعاتها لتشجيع مشاركة الطلبة وهي:

- 1- لا تنتقد، أو تعطي قيمك الخاصة، أو تقيم قيم الطلبة من منظورك الأخلاقي الخاص.
- 2- لا تجبر الطلبة على الإجابة، اسمح لهم بالألا يجيبوا إذا رغبوا في ذلك.
- 3- لا تشعب في النقاش فأنت لا تجري مقابلات.
- 4- لا تسأل أسئلة فردية ذاتية وجه أسألتك للمجموعة.
- 5- لا تجعل كل مؤشرات الطلبة القيمية (أهدافهم، وتأملاتهم، واتجاهاتهم، واهتماماتهم، وشعورهم، واعتقادهم) فرصة لتوضيح القيم.

هذا، وقد قدّم سيمون وزميلاه (Simon, Howe and Kirschenbaum, 1972) تسعة وسبعين إجراءً تدريسياً يمكن للمعلم أن يوظفها لجعل الطلبة يندمجون ويشاركون في عملية توضيح القيم.

استراتيجية محاكمة القيم

تركز هذه الاستراتيجية على تطوير قدرة الطلبة على تقويم قيمهم، وتعتمد في ذلك على مجموعة من المهارات والعمليات العقلية التي تجعل الطلبة يراجعون ويحكمون قيمهم الخاصة، ولذلك يكون دور المعلم فيها إرشادياً وتوجيهياً، ولكنه لا يواجه طلبته لقيم محددة بل يزيد خبرتهم ومعرفتهم بالقواعد العقلية والمنطقية التي من خلالها يستطيعون الحكم على قيمهم وتقويمها.

وتتفق هذه الاستراتيجية مع استراتيجية توضيح القيم في حثية أنها لا تعنى بتعليم قيم معينة، بل في آلية تعليم القيم واكتسابها، إلا أنها ومن ناحية ثانية تختلف عنها، في طريقتها في تحقيق ذلك، وقد اتضح لنا مما سبق أن استراتيجية توضيح القيم توظف مؤشرات القيم كمنطلق في عملية تعليم القيم، أما الاستراتيجية الحالية (المحاكمة العقلية للقيم) فإنها تركز على المعايير العقلية التي يعتمد عليها المتعلم للتعرف على قيمه وتحديدتها، ففي توضيح القيم يتم التركيز على مؤشرات القيم من أهداف، وتصورات، واتجاهات، واهتمامات، ومشاعر، ومعتقدات، ونشاطات، ومخاوف، والموضوع فيها كلها هو (أنا) كما في قول الطالب:

أنا أكره السيارات.

أنا أعتقد أن الحرب خطأ مهما كانت الظروف.

أنا مع السرقة في أوقات معينة.

أما في المحاكمة العقلية للقيم فإن الاهتمام يكون على تقويم شيء ما بحيث تظهر القيم بصورة صريحة أو ضمنية، والموضوع فيها هو الشيء الذي يقوّم، من مثل قول الطالب:

السيارات سيئة.

الحرب خطأ مهما كانت الظروف.

السرقه في بعض الأحيان مبرره.

ومن هنا يتضح أن الفرق الجوهرى بين الاستراتيجيتين يكمن في أن أحدهما، (توضيح القيم) تعتمد على المؤشرات القيمية للفرد وما يعتقده أو يتصوره، في حين تعتمد الأخرى (محاكمة القيم) على الشيء المقوم نفسه، وعلى طبيعة القيم التي تعطى له، وهذا يحتم على المعلم أن يحدد طبيعة الأسئلة التي يوجهها بناء على ما يصدر عن الطالب من تعبيرات والشكل رقم (11) يوضح ذلك.

شكل رقم (11)

مقارنة بين طبيعة الأسئلة التي توجه لاستراتيجيتي (توضيح القيم) و (محاكمة القيم)

محاكمة القيم	توضيح القيم
العبارة: السيارات سيئة	العبارة: أنا أكره السيارات
- أنت تعتقد أن السيارات سيئة، لماذا السيارات سيئة؟	- هل أنت حقيقة تشعر بذلك؟
- هل تتمنى أن تختفي كل السيارات؟ لماذا؟	- ما الذي جعلك تشعر بهذه الطريقة؟
- ماذا تتوقع أن تكون نتائج اختفاء السيارات؟	- هل تأملت مشاعرك بدقة؟
- هل هنالك أية احتمالات لتكون السيارات جيدة؟ وكيف؟	- هل ستعكس مشاعرك هذه في تصرفات؟
- ماذا نفعل لكي نجعل السيارات جيدة ونلغي كل سيئاتها؟	- هل فكرت ماذا يمكن أن تفعل؟

خطوات المحاكمة العقلية للقيم:

تتضمن هذه الاستراتيجية الخطوات الآتية:

1- تحديد وتوضيح القضية القيمة:

حتى يتمكن الطالب من إصدار حكم على قيمة محددة فإنه ينبغي أولاً أن يحدد مفهوم تلك القيمة بوضوح، وتزداد أهمية التحديد والتوضيح للقيمة إذا جاءت في شكل عبارات تجمع فكرتين أو أكثر.

فقد يقول طالب (الغش سيء ولكنه مبرر في بعض الحالات) أو يقول آخر: (التدخين سيء ولكنه مفيد عند الغضب ومريح للأعصاب)، وأنت تلاحظ معي أن العبارتين تتضمنان معان متناقضة (فالغش سيء) وهو في الوقت ذاته (مبرر في بعض الحالات) والتدخين (مضر) وهو كذلك (مفيد عند الغضب ومريح للأعصاب)، وكلتا الجملتان لهما معايير مختلفة في الحكم على القيمة المتضمنة فيهما (الغش) و (التدخين) وهذا يؤكد على أهمية تحديد المضمون الدقيق الذي يراد من العبارة.

2- جمع الأدلة:

وفي هذه الخطوة يحرص المعلم والطلبة على جمع أكبر قدر من الأدلة المؤيدة والمعارضة للقضية القيمة المطروحة، فمثلاً في قضية التدخين يمكن القول:

- التدخين مضر بالصحة وهو سبب رئيس لأمراض تصلب الشرايين وسرطان الرئة.
- التدخين يزيد من نسبة ثاني أكسيد الكربون في الجسم ولذلك يسبب الغضب.
- التدخين سم بطيء يجري في دم الإنسان.
- التدخين خسارة مالية وجسدية واجتماعية لا فائدة فيه.
- التدخين مكروه شرعاً.
- التدخين يجلب السعادة للمدخن.

3- تقويم مدى دقة الأدلة وصحتها:

تهتم هذه الخطوة بتقويم الأدلة والكشف عن مدى دقتها وصحتها، فالأدلة يجب أن تقوم وتعرف درجة مصداقيتها، وهنا يعلم الطلبة ليسألوا عن مصدر الدليل، وصحة الدليل، والآراء المؤيدة له والمعارضة.

فمثلاً: ما مدى صحة قولنا: (التدخين يجلب السعادة للمدخن) وما مصداقية مثل هذا القول؟

4- تحديد المعايير التي يحكم من خلالها على مدى ارتباط الأدلة بالقضية القيمة المطروحة.

وهنا تجري عملية الربط والتواءم بين الدليل وبين القضية القيمة بشكل واضح، وهذا يتطلب تحديد بعض المعايير القيمة التي في ضوءها نسأل الطلبة كيف نربط بين قولنا إن: (التدخين سبب رئيسي لأمراض تصلب الشرايين والرئة والسرطان)، وبين حكمنا بأن: (التدخين سيء).

فيجب بعضهم (الأشياء التي تضر بالصحة أشياء سيئة)، وهذا يولد أحد المعايير القيمة التي يحكم من خلالها على سوء التدخين.

5- اختبار المعيار القيمي:

في هذه الخطوة يتم التركيز على المعيار القيمي الذي تم التوصل إليه؛ وذلك لاختبار مدى صحته ودقته كمعيار قيمي يحكم من خلاله على الأشياء بالحسن أو القبح، ففي الخطوة السابقة تمت صياغة المعيار الآتي: (الأشياء التي تضر بالصحة أشياء سيئة)، ولاختبار هذا المعيار يمكن للمعلم أن يجري مناقشة حول مواقف أخرى تضر بالصحة وتكون سيئة، فيقول مثلاً: المخدرات تضر بالصحة، فهل تعتقد أنها سيئة؟ أو يقول: السهر الطويل مضر بالصحة، فهل السهر سيء.

6- إصدار الحكم القيمي:

في هذه الخطوة يصل الطلبة إلى إصدار أحكام قيمة على المواقف المطروحة، فمثلاً: عند مناقشة موضوع التدخين، هل التدخين دائماً سيء، قد يقول أحد الطلبة:

التدخين سيء حتى ولو بدا أنه يذهب الغضب ويريح الأعصاب إلا أن الحقيقة تقول بخلاف ذلك فالتدخين سيء دائماً.

وفي هذه الحالة قد يفتح المعلم المجال للطلبة للنقاش حول هذا الاستنتاج، وقد يطلب من الطلبة التعمق في الموضوع والبحث فيه، وعلى أية حال، فإن الأحكام القيمة التي يصدرها الطلبة يجب أن تقوم على عملية عقلية منظمة، وهذا إذا ما تم فإنه سيكون محفزاً ودافعاً لهم لمزيد من الأسئلة القيمة التي ستواجههم طيلة حياتهم.

ومن الوسائل التي يمكن للمعلم توظيفها لبدء عملية محاكمة القيم استخدام عبارات قيمة خلافية في غرفة الصف، وكلما كان الخلاف والتناقض فيها أكبر كلما كانت قدرتها على استثارة الطلبة أعمق، ويشترط في هذه العبارات أن تكون:

1- قصيرة.

2- مدعمة بالأدلة والحقائق.

3- تتوافق مع اهتمام المتعلمين.

ويمكن للمعلم أن ينشأ هذه العبارات من عنده، أو أن يستخلصها من الجرائد أو المجلات أو الكتب أو من أية مصادر أخرى.

فمثلاً يقرأ الطلبة النص الآتي الذي يحمل فكرة يختلف حولها الناس:

(الستالايت يجب ألا يدخل البيوت، يؤثر الستالايت تأثيراً سيئاً على الطلاب فهم يمضون معظم وقتهم يشاهدون الأفلام والرياضة والفيديو كليب، ويتركون المذاكرة والدراسة وحل الواجبات، فالطالب يحفظ اليوم من الأغاني أكثر مما يحفظ من دروسه العلمية، ويسمى أسماء مغنيين ومغنيات، وأبطال أفلام، ومشاهير كرة قدم أكثر مما يسمي من أسماء العلماء والمفكرين، وقد أخبرني أب لطالب أن ابنه لا يستطيع التركيز لأنه مشغوف بمتابعة أفلام الكرتون، كما أن الستالايت يدخل على الأسرة قيماً اجتماعية سلبية تضرها ولا تنفعها، صحيح أن الستالايت فيه فوائد وإيجابيات فهو قد يوظف للتعلم، والتثقف في أشياء حياتية كثيرة، إلا أن ضرره أكثر من نفعه ولذلك أرى أنه يجب ألا يدخل البيوت).

المعلم: ماذا يعتقد الكاتب؟ وما الفكرة الرئيسة التي يريد قولها؟

الطلبة: يحددون الموضوع القيمي.

المعلم: ما الحقائق التي أوردتها الكاتب ليؤيد رأيه؟

الطلبة: يحددون الأدلة التي ساقها الكاتب.

المعلم: صحيح أن كثيراً من الطلبة ينشغلون بالاستلايت والتلفزيون عن الدراسة، ولكن ألا يوجد منهم من يستفيد منه، هل تعتقد أن المشكلة في الستلايت أم في كيفية استعماله؟

الطلبة: يقومون بالحقائق والأدلة.

المعلم: هل تعتقد أن الكاتب لا يرى أية فائدة في الستلايت، أم ماذا يقصد؟

الطلبة: يحددون المعيار القيمي للكاتب.

المعلم: هل ترى أن الستلايت مفيد لك أم مضر؟ كيف تتعامل معه؟ هل يؤثر سلباً على دراستك وأخلاقك؟

الطلبة: يحددون معيارهم القيمي الخاص.

المعلم: هل أنت مع إدخال التلفزيون إلى البيت حتى ولو سبب لك المشكلات؟ كيف يمكن التغلب على هذه المشكلات؟

الطلبة: يقومون معيارهم القيمي.

المعلم: هل ترى أن الطالب الذي لا يحسن استخدام الستلايت يجب أن يعاقب؟ وهل ترى أن الستلايت الذي لا يستفاد منه يجب أن يرمى خارج البيت؟

الطلبة: يصدرن أحكامهم القيمية.

ثالثاً: النمو الأخلاقي

يعتقد مؤيدو التربية الأخلاقية أن موضوع القيم لا يمكن أن يكون موضوعاً حيادياً في البيئة الصفية، فالمعلمون يوجهون الطلبة نحو القيم في جميع الأوقات حتى عندما يستخدمون عمليات توضيح القيم أو محاكاة القيم، لأنهم في حقيقة الأمر يوجهون الطلبة إلى القيم التي تعرضها هاتان الاستراتيجيتان.

كما يعتقد مؤيدو التربية الأخلاقية أن القيم ليست متساوية في أهميتها، بل إن هنالك قيماً غالبية تسيطر على قيم أقل منها شأنًا، والقيم الغالبة هي القيم التي تنصف بمستوى عال من التفكير الأخلاقي، وهي في نهاية المطاف ترتبط مع المبادئ الأخلاقية العليا التي يفضلها الناس، ومن هذا المنطلق يرون أن غاية التربية الأخلاقية هي تطوير التفكير الأخلاقي على أن يتم ذلك من خلال مساعدة الأفراد على تطوير تفكيرهم الأخلاقي وليس على تزويدهم بمعايير وقواعد السلوك الصحيح.

ويعد كولبرج رائد هذا التصور وأشهر منظريه، وهو يعتقد بأن التفكير الأخلاقي مثله مثل النمو المعرفي يمثل عملية تطويرية، وقد بنى نظريته في النمو الأخلاقي على دراسته التي أجراها على الأطفال والمراهقين في العديد من دول العالم والتي تشمل: بريطانيا، وكندا، وتايوان، والمكسيك، وتركيا، وأمريكا، حيث توصل إلى نتيجة مؤداها أنه بغض النظر عن الفروقات الثقافية فإن هنالك مراحل متشابهة للتفكير الأخلاقي يشترك فيها جميع الأفراد.

مستويات التفكير الأخلاقي عند كولبرج،

حدد كولبرج ثلاثة مستويات أساسية للتفكير الأخلاقي بالاعتماد على عمر الإنسان، ويتضمن كل مستوى رئيسي مرحلتين فرعيتين كما يأتي:

1- المستوى الأول: ما قبل التقيد بالأعراف والتقاليد من (4 - 10 سنوات تقريباً) (Preconventional Morality)

الأطفال في هذا المستوى يمكن أن يظهروا سلوكاً غير مقبول عندما لا تبرز العقوبة، لأنهم لم يطوروا بعد الإحساس أو الشعور الخلقي، ففي هذا المستوى تتركز الأحكام الخلقية حول الذات (Egocentric)، وتوصف الأفعال بالصواب أو الخطأ بناءً على ما تسببه للطفل من متعة أو ألم، ولما يعقبها من ثواب أو عقاب، ومن هنا فإن الأحكام العقلية تكون في هذا المستوى من خارج النفس، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: التكيف للثواب والعقاب والإذعان للقوى الجسدية والمادية المتفوقة.

في هذا المستوى تؤثر اتجاهات الطفل نحو العقوبة والإذعان للقوى العليا نحو تكوين معنى السلوك الأخلاقي الجيد أو الرديء، بغض النظر عن تعلقه بالمعاني الإنسانية أو القيم، وعادة ما يظهر هذا بالآثار الجسدية والمادية المترتبة على هذا السلوك.

المرحلة الثانية: مستوى التكيف الأناني الساذج (Hedonistic Naively Egoistic)

وفي هذا المستوى يرتبط السلوك الحسن بما يحقق للفرد حاجاته الخاصة، ونادراً ما يتعلق بتحقيق حاجات الآخرين، وينظر فيه للعلاقات الإنسانية بنظرة براجماتية وفي صورة مادية تقوم على التبادلية الساذجة، فالاستجابات الأخلاقية تتوافق مع حاجات النفس ورغباتها، لا مع المبادئ العليا مجردة من ميول النفس، وشعارها أنت خدمتني وساعدتني وأنا سأساعدك، فالمعاملة بالمثل.

2- المستوى الثاني: التقيد بالأعراف والتقاليد (من 10 - 18 سنة تقريباً)
(The Conventional Level) :

وجوهر هذا المستوى يركز على عملية التكيف مع المعايير الاجتماعية السائدة، فالأفراد ضمن هذا المستوى يهتمون بعملية تكيفهم وتوافقهم مع القواعد والأصول الاجتماعية المقبولة في الإطار الاجتماعي الذي يوجدون فيه، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين الآتيتين:

المرحلة الثالثة: التكيف ليصبح الولد الطيب والبنات الطيبة (Good Boy Good Girl Orientation)

فالسلوك الحسن عند الطفل هو الذي يسعد الناس ويوافقون عليه ويرضونه، وفي هذه المرحلة تظهر عملية التوافق أو التكيف مع الصورة النمطية الشائعة لما تراه الأغلبية مقبولاً أو لما هو طبيعي ومقبول، ويحرص الطفل هنا على أن يحقق رضا الآخرين وقبولهم له على أنه الطفل الجيد أو الطيب.

المرحلة الرابعة: التكيف مع السلطة الاجتماعية وقواعد النظام الاجتماعي.

وفي هذه المرحلة يعد السلوك المقبول والصحيح هو السلوك المتوافق مع قواعد النظام الاجتماعي، والقيام بالواجبات المطلوبة، واحترام السلطة الاجتماعية وتقديرها والعمل بمقتضى القواعد والأنظمة الاجتماعية واعتبار ذلك غاية بحد ذاتها، ويتشكل لدى الفرد الاعتقاد بأنه يكسب احترام الآخرين عندما يتصرف بمسؤولية وعندما يؤدي واجباته المطلوبة منه.

3- المستوى الثالث: ما بعد التقيد بالأعراف أو مستوى الاستقلال (18 سنة فما فوق تقريباً) (Postconventional Morality of Autonomous Level)

تظهر في هذا المستوى المبادئ الأخلاقية كموجهات عليا للسلوك، حيث لا يكون منشأ السلوك عائداً إلى الاهتمامات الشخصية أو السلطة الاجتماعية، فالأفراد يمارسون القيم اعتماداً على مجموعة من المبادئ الأخلاقية التي يؤمنون بها، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين:

المرحلة الخامسة: التكيف مع مبادئ العقد الاجتماعي (A Social Contract Orientation)

وفي هذه المرحلة يعمل الفرد على التكيف مع مبادئ العقد الاجتماعي الذي اتفق عليه أفراد المجتمع، ويتمثل ذلك بالتزام القوانين والأنظمة، والحرص على المصلحة العامة، فالسلوك الحسن ينظر إليه ضمن دائرة الحقوق العامة والمعايير التي ارتضاها المجتمع.

وهنا يظهر بوضوح نسبية قيم الفرد وآرائه وعلاقاتها مع الإجراءات القانونية التي لم يتم الإجماع عليها، فاختلف الرأي والحرية يجب أن تكون المنهج الذي يتم به الوصول إلى اتفاق أو إجماع، لأن الاتفاق هو أساس في القواعد الأخلاقية العامة.

المرحلة السادسة: التكيف طبقاً لمبادئ الضمير الكلية والثابتة (Orientation Towards the Decisions of Conscience)

وتمثل هذه المرحلة آخر مراحل النمو الأخلاقي وهي تعني بأن يكون السلوك الأخلاقي منبثقاً من الذات أو الضمير، حيث يختار الفرد أن يسلك وفقاً للمبادئ الأخلاقية التي اختارها، وهذه المبادئ تكون عامة، وثابتة، ومجردة، وأخلاقية، وعالمية،

أنها المبادئ العليا للعدالة والتعاون والمساواة، واحترام الذات الإنسانية، والصواب والخطأ، وفي هذه المرحلة يعرف الفرد من حيث التطابق مع المبادئ الأخلاقية التي اختارها لنفسه.

ويرى كولبرج أن التفكير الأخلاقي عملية غائية تطويرية، ولكن ذلك لا يعني وصول الأفراد ضمناً إلى المرحلة النهائية، فالأفراد قد يتوقفون عند أي مرحلة من المراحل السابقة، فالمجرمون البالغون قد فشلوا بأن يتجاوزوا المستوى الأول (مستوى ما قبل التقيد بالأعراف والتقاليد)، وكذلك يمكن أن نرى كثيراً من الكبار والبالغين الذين لم يتجاوزوا المرحلة الرابعة (مرحلة القانون والنظام).

إلا أنه ومن ناحية ثانية، يمكن مساعدة الأفراد والمتعلمين على الانتقال من مرحلة لأخرى، ويتم ذلك من خلال انخراطهم في مناقشة الموضوعات الأخلاقية مع أفراد آخرين يفوقهم في التفكير الأخلاقي بمرحلة واحدة على الأقل، فالفرد الذي في المرحلة الثالثة يمكنه التجاوب إيجابياً في مستويات مناقشة المرحلة الرابعة، وليس العكس، فالفرد الذي وصل إلى مرحلة أعلى لا ينزل دونها.

تعليم الأخلاق

كان لنظرية كولبرج السابقة أصداء فاعلة في العملية التربوية، فالأخلاق عنده تمثل نمطاً من أنماط التفكير، وتعزيزها وتطويرها يؤسس على النهوض بتفكير المتعلم وحفزها ليكون تفكيراً أخلاقياً نامياً، ولذلك فإن الأخلاق، كغيرها من الموضوعات يمكن أن تعلم من خلال المنهج الدراسي، وهذا يقتضي ثلاثة أمور:

الأول: إعداد مادة دراسية لتكون مقررأ دراسياً للتربية الأخلاقية.

الثاني: بلورة سلوك أخلاقي عملي يتضح فيه مفهوم الصواب والخطأ للقضايا الأخلاقية، وتخطي الفكرة القائلة بأن الأخلاق هي أمور نسبية مسألة شعور وذوق.

الثالث: إمداد المتعلمين بتربية أخلاقية يعتمدون عليها في تكوين علاقاتهم الاجتماعية.

ويمكن للمعلم أن يساعد الطلبة على تطوير قدرات تفكيرهم الأخلاقي من خلال المناقشات الصفية التي تعالج موضوعات أخلاقية، ويرى كولبرج أن أفضل

طريقة لاستثارة التفكير الأخلاقي هي تعريض الطلبة لمناقشة المعضلات الأخلاقية (Moral Dilemma)، والمعضلة الأخلاقية هي عبارة عن موقف يتضمن مشكلة تتصارع فيها قيمتان، يطلب من الطلبة اختيار أحدهما على أن يذكروا أسباب هذا الاختيار، وحتى تكون المشكلة (المعضلة) الأخلاقية فاعلة في التأثير على تفكير الطلبة فإنه يشترط فيها أن:

- 1- ترتبط بأعمال أخرى في الصف فلا تعرض كموضوع منفصل.
 - 2- تكون سهلة ما أمكن.
 - 3- مفتوحة النهاية، بدون إجابة واضحة أو وحيدة، لأن الهدف هو استثارة تفكير الطلبة وتوليد صراع معرفي، وحوار واختلاف في آراء الطلبة حيالها.
 - 4- تساعد الطلبة على التفكير في أسباب الصراع القيمي.
 - 5- مناسبة لمستوى الطلبة العمري.
- والمعضلات الأخلاقية يمكن استخلاصها من المواقف الصفية الفعلية، أو من المحتويات الدراسية أو غيرها.
- مثال على معضلة أخلاقية:**

أنه عيد ميلاد رHF العاشر، لقد تلقت العديد من الهدايا من أسرتها بهذه المناسبة ومنها ساعة جميلة اشترتها لها والدتها، أخذت رHF بعض الهدايا إلى المدرسة لترىها لصديقاتها، وبعد مرور الحصة الثالثة لاحظت رHF أن ساعتها الجميلة قد فقدت، فذهبت وأخبرت معلمتها التي جاءت وقالت للطالبات: صديقتكن فقدت ساعتها، على من وجدتها أن يعيدها قبل نهاية الدوام وإلا فإنني سأعاقب الصف كاملاً بجرمانه من المشاركة في الحفلة غداً، وأعد بعدم طرح أية أسئلة وسأعتبر الموضوع منتهياً، منى شاهدت آية وهي تأخذ الساعة من حقيبة رHF، وقبل نهاية الدوام جاءت المعلمة وقالت الساعة لم تظهر بعد، وسألت إذا كانت إحدى الطالبات تعرف شيئاً عن الموضوع، هل على منى أن تخبر المعلمة بما تعلم؟

خطوات تدريس التفكير الأخلاقي:

بعد أن يقوم المعلم بإعداد المعضلة الأخلاقية واختيارها، يمكنه اعتماد الخطوات الآتية لتعزيز تفكير الطلبة الأخلاقي (Oliner, 1982):

- 1- قراءة الطلبة للمعضلة الأخلاقية.
 - 2- يحدد الطلبة المصطلحات والمفاهيم.
 - 3- يحدد الطلبة الصراع الأخلاقي.
 - 4- يتوصل الطلبة إلى قرار أولي.
 - 5- يوضح الطلبة المبررات والأسباب الكامنة وراء اتخاذ القرار.
 - 6- يقوم الطلبة الأسباب والمبررات لاتخاذ القرار.
 - 7- يؤكد الطلبة على قرارهم أو يعيدون النظر فيه ويقررون شيئاً آخر.
- وتجدر الملاحظة إلى أن معظم الوقت ينبغي أن يمضي في الخطوات من (4-6)، ولزيادة فاعلية الطلبة يمكن للمعلم أن يوظف الإجراءات الآتية عندما يصل الطلبة إلى الخطوة الرابعة:

- 1- حدد المواقف العملية الممكنة للمشكلة واجعل الطلبة يختارون منها برفع أيديهم.
- 2- كون مجموعات من الطلبة الذين اتفقوا على موقف معين من المشكلة.
- 3- اطلب من كل مجموعة مناقشة الأسباب التي جعلتهم يتخذون القرار الذي تبناه، وأن يخلصوا إلى تحديد أهم ثلاثة أسباب منها.
- 4- اجعل لكل مجموعة فرداً يقوم بكتابة الأسباب تمهيداً لإعلانها أمام الصف.
- 5- حدد وقتاً للمجموعات لمناقشة الأسباب.
- 6- بعد انتهاء الوقت أعد تنظيم الصف، وأجر مناقشة عامة معتمداً على النتائج التي توصلت إليها كل مجموعة.

دور الطالب والمدرس:

تتطلب الخطوات السابقة أن يكون للطالب دور فاعل ونشط أثناء عملية التعلم، ذلك أن العملية تعتمد على الطالب في المناقشات الصفية التي تدور حول المشكلات أو المعضلات الأخلاقية المطروحة.

أما دور المعلم فيتمثل فيما يأتي:

- توفير بيئة صفية مناسبة لإجراء المناقشة.
- الاستماع والإصغاء لما يقوله الطلبة.
- تحفيز الطلبة وتشجيعهم على المشاركة في المناقشة.
- تطوير مهارة المناقشة عند الطلبة.
- استخدام الأسئلة السابرة والمشكلات البديلة.
- التخطيط بدقة والاستعداد للتعامل مع أية مستجدات تحدث أثناء ذلك.

المادة التعليمية المستخدمة:

يجب أن تتوفر في المادة التعليمية المستخدمة القضايا الآتية (Beyer and Barry, 1976):

- 1- أن ترتبط بالمنهج التعليمي أو بالمواقف الجماعية التي يمر بها الطلبة.
- 2- أن تكون بسيطة وتحتوي على شخصية محورية أو عدة شخصيات.
- 3- أن تحتوي على موضوعين أو أكثر لهما مضمون أخلاقي.
- 4- أن تتضمن عدة خيارات، وتتضمن سؤالاً عما يجب أن تتخذه الشخصية الرئيسة.

مثال لاستراتيجية النمو الأخلاقي^(*)

قضى الطلبة وقتهم طوال فترة ما بعد الظهر في عمل الصور والرسومات، وفي رسم الصور بالكربون، واعتقد المعلم أن هذه الصور جيدة لدرجة أن الطلبة سوف يستطيعون بيعها في المعرض، إلا أن الطلبة قاموا ببيع الصور لأولياء أمورهم، وبذلك

(*) قام بترجمة هذا المثال الجمل (1996) وقد غيّرت ما تضمنه من أسماء وتصرفت في الترجمة.

حصل الصف على كمية كبيرة من النقود، وفي اليوم التالي اجتمع الطلبة وحاولوا أن يقرروا كيف سيوزعون النقود فيما بينهم.

الأسئلة:

- ماذا يجب أن يفعل الطلبة بالنقود، ولماذا؟
- يقول أحمد إن الطلبة الذين عملوا عدداً كثيراً من الصور يجب أن يحصلوا على قدر أكبر من النقود، ما رأيك في هذا؟
- يقول مصعب إن الطلبة الذين صنعوا أحسن وأفضل الصور يجب أن يحصلوا على النقود، ما رأيك؟
- يرى محمد أن الأطفال جيدو السلوك والتصرف يجب أن يحصلوا على قدر كبير من النقود، فما رأيك في هذا؟
- يرى معتصم أن الأطفال الفقراء يجب أن يحصلوا على النقود، ما رأيك؟
- يرى معتز أن المعلم يجب أن يأخذ النقود، لأن الفكرة كانت فكرته في بيع الصور، ما رأيك؟
- هل يجب أن يحصل الطلبة على قدر كبير من النقود؟
- هل يجب على المعلم أن يصدر قراراً، وماذا سوف يحدث إذا قرر أن يعطي النقود كلها إلى معن، لأنه الطالب المفضل؟ هل سيكون المعلم على صواب إذا قرر هذا، هل لديه الحق في أن يقرر ذلك؟
- ماذا يجب على الطلبة أن يفعلوا؟
- هل يجب أن يحصل أي واحد منهم على قدر أكبر من النقود من الآخر؟

نشاط:

اكتب مشكلة أخلاقية تتصارع فيها قيمتان ثم ضع عليها مجموعة من الأسئلة.

الفصل الخامس

قياس القيم وتقويمها

الفصل الخامس

قياس القيم وتقويمها

تمهيد

يهتم هذا الفصل باستعراض أهم أدوات قياس القيم، ويقصد بذلك قياس مدى تمثل الطلبة للقيم، ونظراً لطبيعة القيم التي تشمل أبعاداً معرفية ووجدانية وسلوكية وتغلغلها في أعماق النفس فإن قياسها أمر صعب.

وقد سبقت الإشارة عند الحديث عن الأهداف الوجدانية ما تتميز به عن غيرها من الأهداف المعرفية والنفس حركية، فهي صعبة الصياغة والقياس، وترتبط بذوات المتعلمين بصورة بيئة حيث تظهر فيها الفروق الفردية، كما أنها تحتاج إلى زمن طويل وبناء متواصل لاكتسابها وتمثلها، الأمر الذي يجعل من عملية تقويمها وقياسها عملية معقدة تحتاج إلى أدوات خاصة ومتابعة دقيقة، وقد اقترح التربويون مجموعة من الأدوات التي يمكن من خلالها قياس القيم من أهمها:

1. المشاهدة أو الملاحظة المنظمة.

2. المقابلة الشخصية.

3. مقاييس القيم والاتجاهات.

وفيما يأتي توضيح لكل منها:

أولاً: المشاهدة أو الملاحظة المنظمة (Systematic Observation)

تعرف الملاحظة بأنها المشاهدة التي يتم خلالها رصد استجابات المتعلم لمثيرات محددة، ففي الملاحظة يشاهد المعلم سلوك المتعلمين ويتبعه ويسجل كل ملحوظاته بأمانة وبدقة وبموضوعية، والميزة الرئيسة للملاحظة أنها تكشف عن مظاهر السلوك بصورة تلقائية عفوية بعيداً عن التزييف والتصنع، وبخاصة إذا تمت في غفلة عن الفرد أو الأفراد موضوع الدراسة، كما أنها من أكثر أدوات القياس ملاءمة عند دراسة الأطفال صغار السن الذين لا يستطيعون التعبير والوصف اللفظي لأنماط السلوك.

وقد استخدمت الملاحظة لدراسة السلوك الاجتماعي والأخلاقي لدى عينة من الأطفال وذلك باستخدام العينات الزمنية، التي تتم عن طريق ملاحظة عينة من السلوك الصادر عن الطفل في عدد من الفترات الزمنية، كما استخدم بعض الباحثين القبة الفوتوغرافية، وهي قبة صنعت جدرانها من شاشة لا تتيح الرؤية إلا في اتجاه واحد (من الخارج إلى الداخل)، حيث يلاحظ الباحث الأطفال بداخلها دون أن يتمكن الأطفال من رؤيتهم، مما يدفع الأطفال إلى السلوك بحرية وبصورة طبيعية غير مفتعلة، كما استخدمت الملاحظة لدراسة السلوك الأخلاقي بشكل واضح في أعمال جان بياجيه وكولبرج وغيرهم من الباحثين والدارسين (خليفة، 1992).

وتستخدم الملاحظة لمعرفة طبيعة العلاقات الاجتماعية بين المعلم وطلبتة وبين الطلبة أنفسهم، وتحديد مستويات التفاعل اللفظي أثناء التعليم، والتعرف على مدى التغير في سلوك الطلبة ومستويات تفكيرهم، وتحديد منظومة القيم والاتجاهات التي تصدر عنهم في صورة سلوك مشاهد يمكن ملاحظته وتسجيله.

ويمكن أن تسجل الملاحظات بطرق عدة منها:

1. إجراء المناقشات الصفية، حيث يتاح المجال للمتعلمين لطرح أفكارهم أو عرض آرائهم حول موضوع محدد، وفي حين يقوم المتعلمون بذلك يركز المعلم اهتمامه على بعض الطلبة لرصد وتسجيل أنماط التفكير التي يقومون بها، ويقوم بتفريغ البيانات والمعلومات في بطاقة تسجيل خاصة، أو على دفتر ملاحظات خاص بهذه الغاية، ومن خلال عقد عدة جلسات نقاشية يتمكن المعلم من جمع البيانات عن كل طالب في الصف.

2. إعداد بطاقات ملاحظة، حيث يصمم المعلم بطاقات خاصة لتدوين الملاحظات حول قيمة محددة أو سلوك معين، تتضمن أسماء الطلبة، وفقرات معينة تتعلق بقيمة ما، ثم يقوم بتدوين ملحوظات مشاهدة عن الطلبة، ويقوم بمراجعتها وتقويمها أسبوعياً، وهو يهدف من وراء ذلك إلى التعرف على مدى التغير في نوعية السلوك أو القيمة موضوع الاهتمام.

ويوضح الشكل (12) بطاقة ملاحظة صممت لقياس قيمة التعاون عند الطلبة.

شكل (12)

نموذج بطاقة ملاحظة قيمة التعاون عند الطلبة

(تمثل الأرقام ما يحصل عليه الطالب من درجات على فقرات البطاقة)

اسم الطالب/ الطالبة الصف والشعبة:

التاريخ: رقم الملاحظة:

الرقم	مظاهر التعاون	1	2	3	4	5
1	المشاركة الفاعلة في أنشطة الموقف التعليمي.					
2	المشاركة في المحافظة على نظافة المدرسة.					
3	التعاون في المحافظة على مرافق المدرسة.					
4	التعاون في الأنشطة المدرسية.					
5	المبادرة إلى تقديم المساعدة للآخرين.					
6	تقدير جهود الآخرين وتعزيز إنجازاتهم.					
7	المشاركة في إقامة الحفلات المدرسية.					
8	المساعدة في نشاطات الجمعيات التعاونية في المدرسة.					
9	التعاون مع الصحة المدرسية.					
10	المواظبة على أداء الواجبات والتعيينات البيتية.					
11	التفاعل مع المعلم ومشاركته المسؤولية في أداء عمله التدريسي.					
12	التعاون مع الإدارة المدرسية وتنفيذ تعليماتها.					

- 13 التعاون في إثراء المناقشات الصفية.
- 14 مساعدة الطالب الضعيف.
- 15 التعاون أثناء اللعب.
- 16 حب العمل بروح الفريق الواحد.
- 17 طلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة.
- 18 الاعتزاز بقيمة التعاون وحبها.
- 19 إظهار الرفض للسلوكيات غير التعاونية.
- 20 حث الآخرين على التعاون.

ملحوظات أخرى إضافية:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

مزايا الملاحظة

تمتاز الملاحظة بالمميزات الآتية:

- توفر معلومات كمية وكيفية عن مدى التغير في سلوك المتعلمين في حين تقيس الاختبارات التحصيلية معلومات كمية فقط.
- تنفرد في تقويم الجوانب القيمة والوجدانية بشكل علمي ومنهجي.
- تتوفر فيها درجة عالية من المرونة حيث يمكن تصميمها وتكييفها لقياس نواتج تعليمية مختلفة وفي مستويات عمرية متعددة.
- توفر بيانات ومعلومات تكشف عن اتجاهات الطلبة وقيمهم في مواقف حقيقية غير مصطنعة، مما يؤدي إلى دقة تقدير هذه الاتجاهات والتعرف عليها ورصدها بشكل صحيح.

عيوب الملاحظة

يعاب على الملاحظة ما يأتي:

- تحتاج إلى جهد كبير، وزمن طويل لملاحظة سلوك المتعلمين، وبخاصة أنها تحتاج إلى تكرار للتأكد من ثبات القيمة أو السلوك الذي نلاحظه، فقد يكون السلوك الصادر عن الطالب سلوكاً مؤقتاً أو موقفياً وليس سمة مميزة له، فقد يلاحظ المعلم أحد الطلبة وهو يلقي بالقمامة على الأرض ولكن هذا لا يعني بالضرورة أن هذا السلوك يدل دلالة قاطعة على عدم تمثل الطالب لقيمة النظافة، إلا إذا تكرر هذا السلوك وتأكدت المؤشرات الدالة عليه.
- تأثرها بالعوامل الذاتية للملاحظ وتدخل العوامل الشخصية والعلاقات بين المعلم والطلبة في تقدير سمات السلوك الخاضع للملاحظة.
- صعوبة تطوير بعض أدوات الملاحظة، وبخاصة إذا كانت السمة المقاسة من السمات النفسية التي يصعب تحديدها وصياغة الفقرات المناسبة لها.

صفات الملاحظة الجيدة

لكي تؤدي الملاحظة المنظمة أهدافها بدقة فإنه يجب مراعاة ما يأتي:

- وضوح الهدف من الملاحظة في ذهن من يقوم بإجرائها.
- إعداد نماذج خاصة للخاصية أو السمة المقاسة والتأكد من صدقها وثباتها.
- إمكانية الملاحظة والمشاهدة للقيمة أو السلوك بيسر وسهولة .
- التأكد من صحة البيانات ودقتها قبل التوصل إلى النتائج.
- تسجيل الملاحظة فور حدوثها.

نشاط

صمم مع زملائك نموذج لملاحظة تمثل الطالب لقيمة "الوقت".

ثانياً: المقابلة الشخصية (Interview)

تعد المقابلة الشخصية من أهم أدوات قياس القيم والاتجاهات، وفيها يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة المفتوحة أو المغلقة للطالب، ويطلب منه الإجابة عنها شفويًا، ومن خلال الحوار والمناقشة، والسؤال والجواب، وتبادل الأفكار والآراء يحدد المعلم مدى استجابة الطالب وموقفه من قيمة معينة.

وقد استخدمت المقابلة الشخصية في العديد من البحوث والدراسات التي اهتمت بقياس القيم ودراسة تطورها ونموها عند الأطفال، وقد اتخذ هذا الاستخدام صوراً وأشكالاً متعددة منها:

- القصص ذات النهاية المفتوحة (Open Ended Story)، حيث يقدم للأطفال قصة غير مكتملة أو مفتوحة النهاية ويطلب منهم إكمالها أو الإجابة على بعض الأسئلة المتعلقة بأحداثها وشخصياتها، وقد استخدم هذا الأسلوب كولبرج في دراسته للأحكام الأخلاقية حيث اعتمد على تقديم عدد من القصص، التي تشتمل على صراع قيمي بين

قيمتين من القيم الأخلاقية، كما استخدمتها "نانسي أيزنبرج" التي اهتمت بدراسة الأخلاق الاجتماعية فقدمت للأطفال قصص ناقصة تتضمن صراعاً بين قيمتين ويطلب من الطفل اختيار الحل المناسب من وجهة نظره (خليفة، 1992).

- الرسومات والأشكال (Drawings)، وفيها يطلب من الطفل رسم الأشكال والصور - استخدام الألوان المحببة إليه، ثم تتم عملية تحليل ودراسة الرسومات والتعرف على ما تعكسه من قيم واتجاهات، وهذا الأسلوب مناسب للأطفال الذين لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم بدرجة كافية إما لضعفهم اللغوي وإما نتيجة لعدم امتلاكهم المعرفة والدراية الكافية بالبدائل المقدمة في السؤال.

- الصورة المشكلة (Problem Picture)، حيث يتم تقديم مجموعة من الصور والرسومات للأطفال والطلب منهم كتابة تعليق أو الإجابة عن سؤال يتعلق بمضمونها.

أنواع المقابلة

للمقابلة أنواع من أهمها:

1. المقابلة الحرة

وفيها يتم توجيه مجموعة من الأسئلة المفتوحة، ويعطى المقابل (المجيب) الحرية للإجابة عنها باستطراد واسترسال فيعبر عما يريد بلا قيود أو حدود، ويستخدم المقابل السؤال السابر للتعرف على جوانب وآراء المجيب في الموضوع من جوانبه المختلفة.

وتحتاج المقابلة الحرة إلى وقت طويل، وقد تتطلب جلسات متعددة حتى يتم جمع البيانات المطلوبة، وتتميز المقابلة الحرة بأنها تجمع وترصد بيانات كافية وصادقة عن اتجاهات المتعلم وقيمه، وأنها تكشف عن قضايا ومشكلات قد لا تكون معلومة عند المعلم في مرحلة التخطيط لها، وقد تكون هذه القضايا على درجة كبيرة من الأهمية مما يساعد على التعرف على حقيقة قيم الطلبة واتجاهاتهم.

مثال: نموذج لمقابلة حرة لقياس قيمة "التعاون" عند الطلبة.

سؤال: ما المقصود بالتعاون؟

سؤال: اذكر موقفاً كنت فيه متعاوناً.

سؤال: ما أهم مظاهر وصور التعاون عندك.

- التعاون مع الوالدين وأفراد الأسرة.
- التعاون مع الرفاق والأصحاب.
- التعاون مع المعلم والإدارة المدرسية.
- التعاون مع أفراد المجتمع.

سؤال: ما رأيك في الشخص غير المتعاون؟ وكيف تتصرف معه؟

سؤال: ما صفات الشخص المتعاون؟

سؤال: اذكر موقفاً كنت فيه غير متعاون؟ ما سبب عدم تعاونك؟ لو أعيدت لك الفرصة فيما ذكرت فكيف تتصرف الآن؟

يلاحظ من خلال قراءة الأسئلة السابقة أنها تركزت حول تصور الطالب لقيمة التعاون، وإنها ذات نهاية مفتوحة تعطي للطالب الفرصة للتعبير عن رأيه، ويمكن للمعلم أن يطرح أسئلة فرعية أخرى بناء على إجابة الطالب ومن خلال ما يتحصل عليه من استجابات، وبعد إجراء تحليلها يتبين للمعلم موقف الطالب من قيمة التعاون بأبعادها المعرفية والسلوكية الممارسة.

2- المقابلة المقيدة

تتضمن المقابلة المقيدة مجموعة من الأسئلة المغلقة والمحددة التي يطلب من المتعلم الإجابة عنها شفويًا، ولا يعطى المتعلم الحرية في الإجابة والاسترسال في طرح أفكاره وآرائه كما في المقابلة المفتوحة، وإنما يقيد بمجموعة من الإجابات والبنود المحددة.

والمقابلة المقيدة مقابلة هادفة ومحددة بزمان معين وتعالج موضوعات محددة، إلا أنه يعاب عليها عدم قدرتها على الكشف عن اتجاهات المتعلم وقيمه الحقيقية، إذ يحتمل أن يقدم فيها إجابات غير صادقة وموضوعية، وذلك لينال رضا من يقابله وليحقق درجة مقبولة من الاستحسان الاجتماعي.

مثال: نموذج لمقابلة مقيدة لقياس قيمة "الوقت" عند الطلبة.

سؤال: هل ترى أن الوقت مهم للنجاح في الحياة؟

- نعم، ما الأسباب؟

- لا، ما المبررات لذلك؟

- سؤال: كيف تنظم وقتك؟

أ. اعتمد على الذاكرة.

ب. استخدم المفكرة.

ج. من خلال إدارة الذات.

- سؤال: كيف تتعامل مع الأولويات؟

أ. أبدأ بما هو مهم وعاجل.

ب. أبدأ بما هو مهم وغير عاجل.

ج. لا أهتم بما هو غير مهم وعاجل.

د. لا أهتم بما هو غير مهم وغير عاجل.

- سؤال: متى تشعر بقيمة الوقت؟

أ. عندما يطلب مني أداء مهمة محددة.

ب. في فترة الامتحانات.

ج. في كل الأوقات.

- سؤال: هل تحسن إدارة وقتك؟

أ. نعم، وضح كيف تفعل ذلك؟

ب. لا، بين الأسباب؟

صفات المقابلة الجيدة

ولضمان نجاح المقابلة الشخصية في تحقيق أهدافها، وقياسها لما وضعت لقياسه فإنه

ينبغي مراعاة القضايا الآتية:

- السرية التامة والأمانة وعدم تسجيل البيانات إلا بعد علم المتعلم .
- التخطيط والتنظيم الجيد للمقابلة قبل إجرائها.
- الدقة والموضوعية في جمع المعلومات والبيانات.
- التدريب الجيد على إجراء المقابلات الشخصية.
- الفهم المتبادل والتعاون الإيجابي بين المعلم والمتعلم.

نشاط:

- صمم مقابلة حرة لقياس قيمة "بر الوالدين".
- صمم مقابلة مقيدة لقياس قيمة "المواطنة الصالحة".

ثالثاً: المقاييس (Psychometric) والاستبانات (Questionnaire)

وهي مقاييس واستبانات تصمم خصيصاً لقياس القيم والاتجاهات في موضوع قيمى محدد، ويتضمن المقياس مجموعة من العبارات التقريرية أو الإخبارية مصاغة إما بطريقة سلبية أو إيجابية ومرتبطة بالموضوع الذي يجري تقويمه، ويستجيب المتعلمون على كل عبارة بوضع إشارة على رمز الإجابة التي تعبر عن رأيهم واتجاهاتهم وقيمهم، وبعد الحصول على استجابات المتعلمين عن كل فقرة من فقرات المقياس يتم التوصل على النتائج وتحليلها وتفسيرها.

ويمكن أن تعرف كذلك بأنها: "مجموعة من المثيرات أعدت لقياس بعض العمليات العقلية والمثيرات أو الخصائص النفسية بطريقة كمية أو كيفية، وقد تكون المثيرات أسئلة شفوية أو تحريرية، أو مواقف أو عبارات، أو أشكال أو رسوم أو صور، ويعطي المقياس نوعاً من الدرجات أو يقدم تصنيفاً وصفيّاً أو يتضمنهما معاً" (أحمد، د ت، 12).

وقد استخدمت المقاييس والاستبانات بشكل واضح في الدراسات التي اهتمت بالكشف عن اتجاهات الأفراد نحو قضايا حياتية مختلفة، كما وظّفت في التعرف على المنظومات القيمية السائدة لدى شرائح مختلفة من المجتمع شملت: الطلبة وأساتذة الجامعات، وفئات الشباب، وأولياء الأمور.

إلا أن استخدامها في البيئة الصفية ظل محدوداً لاعتبارات منها: ضعف الاهتمام بتدريس القيم بصورة منهجية معمقة، إذ لا يزال الاهتمام منصرفاً إلى التعلم المعرفي وقلما يلتفت إلى القيم باعتبارها أحد أركان العملية التعليمية، ثم إن كثيراً من هذه المقاييس ظلت حبيسة البحوث العلمية والرسائل والكتب الجامعية التي طورتها ولم تر طريقها إلى أدلة المعلمين وأدواتهم التقويمية المختلفة، كما أن تطبيق هذه المقاييس يحتاج إلى العلم والخبرة وهي كفايات قل من يتقنها من المعلمين.

ونعرض فيما يأتي تعريفاً لأهم المقاييس والاستبانات التي يمكن توظيفها في قياس القيم، بحيث تعتبر أنموذجاً يمكن للمعلم الاستفادة منها في إعداد مقاييسه الخاصة، أو تطوير بعضها لتكون مناسبة ومتوافقة مع الأهداف الوجدانية التي يسعى لتحقيقها.

1. مقياس ألبورت وفيرنون ولندزي (Alport, Vernon and Lindzey)

وهو من أوائل المقاييس التي اهتمت بقياس القيم، يتكون المقياس من (120) فقرة موزعة بالتساوي وبشكل عشوائي على القيم التي يقيسها (20 فقرة لكل قيمة) وهي:

1. القيم الاقتصادية: وترتبط بالنواحي المادية والمالية.
2. القيم الاجتماعية، التي تهتم بالنواحي الاجتماعية والعلاقة بين الأفراد.
3. القيم النظرية، التي ترتبط بالحقيقة والمعرفة.
4. القيم الجمالية، التي تختص بالشكل والتناسق.
5. القيم الدينية، التي ترتبط بالمعتقدات والسلوك الديني.
6. القيم السياسية، التي تهتم بالمركز والسلطة.

2. مقياس برنس (Prince) للقيم الفارقة.

يقوم هذا المقياس على أساس تصنيف القيم إلى نوعين: قيم تقليدية (Traditional Values) وقيم عصرية (Emergent Values)، ويتكون من (64) بنداً يشمل كل منها عبارتين، وعلى الحبيب أن يختار واحدة منها، تمثل أحدهما قيمة تقليدية (مثل الرغبة في النجاح، والحصول على المركز، والتخطيط للمستقبل)، وتشير العبارة الثانية إلى قيمة عصرية (مثل: الاهتمام بالحاضر، والصداقة، والسعادة) (خليفة، 1992).

3. مقياس روكتش (Rokeach)

وهو من أشهر المقاييس وأكثرها استخداماً من الباحثين والدارسين، ويعود ذلك لسهولة تطبيقه، يضم المقياس جزأين يتكون كل جزء من (18) قيمة، يختص الجزء الأول بالقيم الغائية (Terminal Values)، والجزء الثاني بالقيم الوسيطة (Instrumental Values)، ويطلب من المجيب ترتيب كل جزء منهما بشكل مستقل من الأكثر أهمية (رقم 1) إلى الأقل أهمية (رقم 18).

4. مقياس القيم الاجتماعية في الإسلام الذي صممه عبدالله وعلاونة وبني خالد. تكون المقياس من (50) فقرة تتعلق بالقيم الاجتماعية في الإسلام، تتوزع على سبعة مجالات هي:

1. الأسرة وما يتعلق بها من علاقات ومعاملات بين أفرادها.
2. الجوار وأولو الأرحام.
3. الطعام والشراب واللباس والجلوس.
4. المجال الاقتصادي الاجتماعي.
5. التعامل مع غير المسلمين في المجتمع الإسلامي.
6. الأمراض الاجتماعية التي لا يقرها الإسلام ويحاربها.
7. مجال المبادئ العامة.

وقد تم التأكد من ثبات المقياس وصدقه، كما تم تطبيقه على (488) طالباً وطالبة في جامعة اليرموك في العام الدراسي 1990/1991، ويمكن استخدام هذا المقياس في المدارس الأساسية والثانوية، ويتضمن الملحق (1) فقرات هذا المقياس.

نشاط:

ارجع إلى بعض الدوريات أو الكتب المتخصصة وابحث عن مقاييس أخرى للقيم والاتجاهات.

وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المصادر والمراجع

- 1- أبو العينين، علي خليل (1988) القيم الإسلامية والتربية، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم الحلبي.
- 2- أحمد، محمد عبدالسلام (د ت) القياس النفسي والتربوي، القاهرة، النهضة المصرية.
- 3- ابن خلدون (1981) مقدمة ابن خلدون، بيروت، دار العودة.
- 4- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (د ت)، لسان العرب، بيروت، دار صادر.
- 5- باير، باري (1994) الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية، ترجمة سليمان الجبر، الرياض، مكتبة العبيكان.
- 6- البدر، مالك (1991) التفكير من المشاهدة إلى الشهود، المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- 7- بدوي، عبدالرحمن (1975) الأخلاق النظرية، الكويت.
- 8- بكري، شيخ أمين (1979) التعبير الفني في القرآن، بيروت، دار الشروق.
- 9- جرادات، عزت؛ وذوقان، عبيدات، وأبو غزالة، هيفاء؛ وعبد اللطيف، خيرى (1984)، التدريس الفعال، عمان، مطبعة وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية.
- 10- الجلاد، ماجد زكي (2004) تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 11- الجمل، علي أحمد (1996) القيم ومناهج التاريخ الإسلامي، القاهرة، عالم الكتب.
- 12- حبيب، مجدي عبدالكريم (2003) تعليم التفكير في عصر المعلومات (المداخل، المفاهيم، المفاتيح، النظريات، البرامج)، القاهرة، دار الفكر العربي.

- 13- حسين، محي الدين (1981) القيم الخاصة لدى المبدعين، القاهرة، دار المعارف.
- 14- خطايبه عبدالله محمد (2005) تعليم العلوم للجميع، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 15- خليفة، عبداللطيف، (1992) ارتقاء القيم (دراسة نفسية)، سلسلة عالم المعرفة رقم (160)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- 16- خليفة، عبداللطيف، ومحمود، عبدالمنعم (د ت) سيكولوجية الاتجاهات (المفهوم، القياس، التغيير)، مصر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- 17- الخليلي، خليل، وحيدر، عبداللطيف، ويونس، محمد، (1996) تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم للنشر والتوزيع.
- 18- دراز، محمد عبد الله (1982)، دستور الأخلاق في القرآن (تعريب وتحقيق عبد الصبور شاهين)، الكويت، مؤسسة الرسالة.
- 19- دياب، فوزية (1980) القيم والعادات الاجتماعية، بيروت، دار النهضة العربية.
- 20- الرازي، محمد بن أبي بكر عبدالقادر (1983) مختار الصحاح، لبنان، دار الهلال.
- 21- الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد (د ت) المفردات في غريب القرآن، بيروت، دار المعرفة للطباعة والنشر.
- 22- زاهر، ضياء (1984) القيم في العملية التربوية، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي.
- 23- رضا، أحمد (1960) معجم متن اللغة، بيروت، دار مكتبة الحياة.
- 24- الزبيدي، محب الدين محمد مرتضى (1306هـ) شرح القاموس المسمى تاج العروس من جواهر القاموس، مصر، المطبعة الخيرية المنشأة الجمالية، مصر.
- 25- زيتون، حسن حسين (2003) استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، سلسلة أصول التدريس، الكتاب الرابع، القاهرة، عالم الكتب.
- 26- الشافعي، إبراهيم محمد (1971)، الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- 27- الشحات، أحمد حسن (د ت) الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي.

- 28- الشيخ، محمد عبدالرؤوف (2004) أدب الأطفال وبناء الشخصية، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم.
- 29- عبد الحميد، جابر، الخضري، سليمان (1978) دراسات نفسية في الشخصية العربية، القاهرة، عالم الكتب.
- 30- عبدالله، عبدالرحمن صالح، وعلاونة، شفيق، وبني خالد، حسين (1991)، بناء مقياس القيم الاجتماعية في الإسلام، مؤنة للبحوث والدراسات، المجلد 6، العدد (3)، (107-131).
- 31- عبدالله، عبدالرحمن صالح (1997) المرجع في تدريس علوم الشريعة، الأردن، دار الوراق.
- 32- عبد المجيد، عبدالعزيز (د ت) القصة في التربية، الطبعة الخامسة، مصر، دار المعارف.
- 33- عبد الهادي، محمد أحمد (1984) المربي والتربية الإسلامية، جدة، دار البيان العربي.
- 34- عتر، نور الدين (1992) القرآن الكريم والدراسات الأدبية، دمشق، جامعة دمشق.
- 35- عقل، محمود عطا (2001) القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربية، الواقع.. دليل المعلم، الرياض، مكتبة التربية العربي لدول الخليج.
- 36- العنزي، فلاح محروت (2001) علم النفس الاجتماعي، الرياض، مطابع التقنية للأوفست.
- 37- فرحان، اسحاق، ومرعي، توفيق، (1987) اتجاهات المعلمين في الأردن للقيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها الإمام البيهقي، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الرابع، العدد الثاني، ص (97-136).
- 38- قطب، سيد (1982) التصوير الفني في القرآن، بيروت، دار الشروق.
- 39- القيسي، مروان (1995) المنظومة القيمية الإسلامية كما تحدت في القرآن الكريم

- والسنة الشريفة، مجلة دراسات، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 22 (1)، العدد 6 (الملحق)، (3217 - 3241).
- 40- كارل، ألكسيس (د ت) تأملات في سلوك الإنسان، ترجمة محمد القصاص، القاهرة، مكتبة مصر.
- 41- كاظم، محمد ابراهيم (1970)، التطور القيمي وتنمية المجتمعات الريفية، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية، العدد الثالث.
- 42- كراثول، ديفد؛ وبلوم، بنجامين، وماسيا، برترام (1985)، نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة: محمد الخوالدة وصادق عودة، جدة، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.
- 43- الكيلاني، ماجد عرسان (1988) فلسفة التربية الإسلامية، مكة المكرمة، مكتبة هادي.
- 44- لبون، غوستاف (د ت) السنن النفسية لتطور الأمم، ترجمة عادل زعير، القاهرة، عيسى البابي الحلبي.
- 45- ليمان، ماتيو (1998) المدرسة وتربية التفكير، ترجمة إبراهيم الشهابي، دمشق، منشورات وزارة الثقافة.
- 46- النجيحي، محمد لبيب (1978) الأسس الاجتماعية للتربية، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 47- الهاشمي، عبد الحميد (1981) الرسول العربي المربي، دمشق، دار الثقافة.
- 48- Baer, Richard (1982) "Teaching Values in The Schools, *American Education*, v 18, N.9, p 11-17
- 49- Beyer, S and Barry, K (1976) "Conducting Moral Discussion in the Classroom", *Social Education*, April, pp. 189 –194.
- 50- Bayer, B. (1985) "Critical Thinking What Is It?" *Social Education*, vol. 49, No. 4 (270-276)

- 51- Beck, C. (1990) *Better Schools: A Value Perspective*, London, Falmer Press.
- 52- Eniss, R. (1985) "A logical Basis for Measuring Critical Thinking", *Harvard Education Review*, 32, 81-111.
- 53- Halstead J (1996) Values and Values Education in Schools, in Halstead, j, and Taylor, M (eds), *Values in Education and Education in Values*, London, the Falmer Press.
- 54- Kreech, D and Ballachey (1972) *Individual Society*, C. Migrant Hill Book, USA.
- 55- Oliner, Pearl (1982) *Teaching Elementary Social Studies: A Rational and Humanistic Approach*, Harcourt Brace, Jovanovich, USA.
- 56- Rath, L., Harmin, M. and Simon, S. (1978) *Values and Teaching: Working With Values in the Classroom*, Charles, E., Merrill Publishing Company, USA.
- 57- Reece, I. And Walker, S. (1997) *Teaching Training and Learning*, Great Britian, Business Education Publishers.
- 58- Shaftel, Fannie and Shaftel (1982) *Role Playing in the Curriculum*, New Jersey, Prentice- Hall, Inc.
- 59- Shaver, J and Strong, W (1976) *Facing Value Decision: Rational Builing for Teacher*, Belmont C A, Wadsworth.
- 60- Simon, S, Howe, L and Kirschenbaum, H (1972) *Values Clarification, A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, Hart Publishing Company, USA.
- 61- Wilson, John (1975), "Moral Education and the curriculum", in Taylor Monica *"Progress and Problems in Moral Education"*, Windsor, Berks, England.

ملحق رقم (1)

**مقياس القيم الاجتماعية
في الإسلام**

ملحق (1)

مقياس القيم الاجتماعية في الإسلام^(*)

فقرات المقياس

- 1- من حقوق الآباء على الأبناء البر، ويتصرف الابن في الإسلام على النحو التالي:
 - أ. يبر أباه بنفس الدرجة التي يبر بها أمه.
 - ب. يقدم بر الأم على بر الأب .
 - ج. يقدم بر الأب على بر الأم.
- 2- من الملاحظ أن أعداداً كبيرة من الشباب المسلم يذهب إلى بلاد غير إسلامية للدراسة أو العمل ويتزوج بعض هؤلاء فتيات من تلك البلاد، ما موقف الإسلام من هذه القضية.
 - أ. يجوز للشباب المسلم أن يتزوج من فتاة غير مسلمة بصرف النظر عن دينها.
 - ب. يحرم على الشاب المسلم أن يتزوج من فتاة غير مسلمة.
 - ج. يجوز للشباب المسلم أن يتزوج من فتاة كاتبة ويحرم عليها الزواج من فتاة كافرة.
- 3- عندما يتأكد الزوج المسلم أنه لا يرغب في استمرار الحياة الزوجية فإنه مطالب أن يعامل زوجته على النحو التالي:
 - أ. أن يطلقها ويدفع مؤخر صداقها.
 - ب. أن يهجر فراشها عاماً كاملاً.
 - ج. أن يهجر فراشها أربعة أشهر وعشراً .
- 4- يتباين موقف النساء من تعدد الزوجات، والزوجة المسلمة المتمسكة بدينها تتخذ الموقف التالي:

(*) عبد الله، عبد الرحمن صالح؛ وعلاونه، شفيق؛ وبني خالد، حسين (1991)، مؤنة للبحوث والدراسات، المجلد (6)، العدد (3)، ص (107-131).

- أ. تؤمن بالتعدد أوقات الحرب ولا تؤمن به فيما عدا ذلك.
 - ب. تقر بصحة مبدأ التعدد وإن كانت نفسها لا تقبل ذلك.
 - ج. تتظاهر بأنها تؤمن بالتعدد لكنها في الحقيقة خلاف ذلك.
- 5- يرسل المسنون في العديد من بلدان العالم إلى بيوت العجزة مع وجود أبناء لهم يعيشون في أسرة وهذا التصرف هو الذي يطلق عليه في الإسلام:
- أ. الضمان الاجتماعي .
 - ب. الشوز.
 - ج. عقوق الوالدين.
- 6- طلب الإسلام من الزوج أن يتعد عن بعض التصرفات عند التعامل مع زوجته ومن هذه التصرفات.
- أ. أن يعاتب زوجته على الخطأ .
 - ب. أن يدخل البيت فجأة في الليل بعد الرجوع من السفر.
 - ج. أن يغضب عندما ترتكب مخالفة شرعية.
- 7- حذر الرسول ﷺ الإنسان المسلم من إيذاء جاره، ومن الأمور التي أقرها الإسلام:
- أ. أن يعلو المسلم جاره في البنيان.
 - ب. أن يبني بيتاً مشابهاً لبيت جاره.
 - ج. أن يبني المرء بيته ملاصقاً لبيت جاره.
- 8- الشخص الذي يصل رحمه يتصرف على النحو التالي:
- أ. يزور أقاربه حتى وإن جفوه.
 - ب. لا يزور إلا أقاربه الذين يزورونه .
 - ج. يتوقف عن زيارة أقاربه الذين يؤذونه.
- 9- الفئة التي يقدمها المسلم على غيرها عندما يريد أن يتصدق هي :
- أ. الجيران حتى ولو كانوا أغنياء.

- ب. أولو الأرحام الذين لا يسألون الناس إلحافاً.
- ج. الجار الفقير الجنب أي البعيد قليلاً عن بيته .
- 10- حث الإسلام على عدم اختلاط الرجال بالنساء، والفئة التي يحق للرجل أن يختلط بها وأن يطلع عن زينتها:
- أ. بنات الأخ وبنات الأخت وبنات العم والخال.
- ب. الخالات والعمات والأمهات من الرضاعة.
- ج. بنات العمات و الخالات والأخوات من الرضاعة .
- 11- عندما يمد رجل يده لمصافحة امرأة يحل له أن يتزوجها فإن تلك المرأة تتصرف على النحو التالي:
- أ. أن تصافحه لأن عدم المصافحة يسبب له حرجاً كبيراً.
- ب. أن لا تمد يدها للمصافحة حتى ولو سبب له ذلك حرجاً كبيراً.
- ج. أن تصافحه إن كان من أقاربها وأن لا تصافحه إن كان من غير أقاربها.
- 12- اعتاد رجل أن يقدم العون المادي لأحد أقاربه المحتاجين لكن هذا قابل الإحسان بالإساءة والسلوك الذي يفضله القرآن الكريم لهذا الرجل:
- أ. أن يغفر عن قريبه وأن يستمر في الإنفاق عليه.
- ب. أن يوقف مساعدة قريبه وفقاً تاماً.
- ج. أن يوقف مساعدة قريبه وفقاً مؤقتاً.
- 13- أولو الأرحام الذين حث الإسلام الفرد المسلم على صلتهم هم:
- أ. الأشخاص الذين يحق لهم أن يرثوه ويحق له أن يرثهم .
- ب. الأشخاص الذين يحق لهم الإرث معه وهم الأباء والأمهات والأجداد والجدات.
- ج. الأشخاص الذين يمتون إليه بصلة القربى حتى ولو لم يكن لهم حق التوارث منه.
- 14- التحية التي يبدأ بها الإنسان المسلم من يلقاه من المسلمين هي:
- أ. "صباح الخير" في الصباح، و"مساء الخير" في المساء و"السلام عليكم" عند الظهر.

- ب. "السلام على من اتبع الهدى" سواء أكان صباحاً أو مساءً أو ظهراً.
- ج. "السلام عليكم ورحمة الله وبركاته" سواء أكان ذلك صباحاً أو مساءً.
- 15- قد يضطر المرء إلى الجلوس على جانب الشارع، وموقف الإسلام من هذا القضية يتلخص في الجملة التالية:
- أ. لا بد لمن يجلس على جانب الشارع من الالتزام بضوابط معينة.
- ب. لا ينبغي لمسلم أن يجلس على جانب الشارع مهما كانت الأسباب .
- ج. لا حرج من الجلوس على جانب الشارع.
- 16- عندما تذهب إلى زيارة صديق فإنك تتصرف على النحو التالي:
- أ. تقرع الجرس ثلاث مرات وتنصرف إذا لم تدع إلى الدخول.
- ب. تقرع الجرس مرة واحدة ثم تدخل البيت قائلاً: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.
- ج. تقرع الجرس ثلاث مرات وتبدي انزعاجاً إذا طلب منك عدم الدخول.
- 17- يستحب أن يقال في نهاية المجلس خاصة إذا كثرت اللغط فيه:
- أ. سبحانك اللهم وبحمدك أشهد أن لا إله إلا أنت أستغفرك وأتوب إليك.
- ب. حسبي الله عليه توكلت وهو رب العرش العظيم ولا حول ولا قوة إلا بالله.
- ج. إنا لله وإنا إليه راجعون.
- 18- عندما يدخل شخص على مجموعة في مجلس علم فإن المكان الذي يجلس فيه يتحدد على ضوء المعيار التالي:
- أ. مهنته في الحياة.
- ب. مساحة البناء الذي التأم فيه المجلس .
- ج. حيث ينتهي به المجلس .
- 19- من آداب الطعام في الإسلام :
- أ. أن يأكل بيده اليمنى ويشرب بيده اليسرى .
- ب. أن يأكل ويشرب بيده اليمنى .

- ج. أن يأكل ويشرب بيده اليمنى واليسرى.
- 20- إذا دُعيت إلى مأدبة فإنك تتصرف على النحو التالي :
- أ. تمدح الطعام إذا كان طيباً ولا تعيبه إذا كان غير ذلك .
- ب. تمدح الطعام إذا كان طيباً وتعيبه إذا كان غير ذلك .
- ج. تمتنع عن إبداء الرأي سلباً أو إيجاباً لأن ذلك ليس من شيم المسلم .
- 21- الملكية في الإسلام ذات طابع اجتماعي من الحقائق المتصلة بهذا الجانب الاجتماعي
- أ. المجتمع هو مصدر الملكية في الإسلام فهو المالك الحقيقي .
- ب. الفرد المسلم مطالب بالإنفاق على المحتاجين.
- ج. الفرد المسلم مطالب بالتنازل عن ممتلكاته للدولة.
- 22- من التجار من يخفي حقيقة سلعته فيكون ظاهر المبيع عند خيراً من باطنه، ويقف الإسلام من هذا العمل الموقف التالي:
- أ. يعتبره حراماً .
- ب. يعتبره مندوباً.
- ج. يعتبره مكروهاً.
- 23- يلجأ بعض التجار إلى إخفاء سلعة معينة ضرورية للمجتمع يهدف الحصول على ربح أعلى في المستقبل، ما موقف الإسلام من أمثال هؤلاء؟
- أ. ترك أمر هؤلاء لربهم .
- ب. عدم مناقشة هذا القضية لأنها تقع خارج اهتمامه.
- ج. محاربة هؤلاء وإنزال العقوبة بهم.
- 24- الزكاة فريضة إسلامية ومن الحقائق المتصلة بالزكاة
- أ. إنها تعتمد على نفسية الفرد إن شاء منعها وإن شاء أعطائها.
- ب. أنها حق للفقراء في مال الأغنياء .
- ج. أنها حق لكل فرد مسلم في أموال الدولة المسلمة.

25- الوقف حبس الأموال أو ممتلكات محددة لتحقيق هدف معين، ما موقفك من الوقف؟

أ. تشجيع الوقف لأنه يؤدي إلى تكافل المجتمع.

ب. الحد منه لأنه يؤدي إلى ضياع أموال الأمة .

ج. الحد منه لأنه يؤدي تنمية روح الكسل.

26- حدد الإسلام الميراث الذي يستحقه كل من الورثة، وقد راعى نظام المواريث في الإسلام ما يلي:

أ. المساواة بين الذكور والإناث لأن الإسلام يعلي من قدر المرأة .

ب. إعطاء البالغين من الورثة رجالاً ونساء نصيباً أكبر من غير البالغين.

ج. إعطاء كل من الورثة رجالاً ونساء نصيباً محدداً يختلف باختلاف جنسه ومدى قرابته.

27- أي الأعمال التالية لا يرضى عنها الإسلام.

أ. أن تعمل المرأة في حقل التدريس.

ب. أن تعمل المرأة مضيغة في طائفة .

ج. أن تعمل المرأة في التجارة.

28- من الوسائل التي شرعها الإسلام لتوزيع المال وعدم حصره في الورثة:

أ. الدين.

ب. الإرث.

ج. الوصية.

29- توجد في المجتمع المسلم أقليات غير مسلمة ويقف الإنسان المسلم من هذه الأقليات الموقف التالي:

أ. يعتبر أفراد هذه الأقليات متساوين مع المسلمين لأن الدين لله والوطن للجميع.

ب. يعترف لأفراد هذه الأقليات بحقوق معينة تختلف في بعض جوانبها عن الحقوق

التي يتمتع بها المسلمون .

ج. يسعى إلى إذابة الفوارق بين مختلف الديانات التي يؤمن أفراد المجتمع بما ذلك الدين الإسلامي.

30- من المصطلحات المعروفة في الحضارة الإسلامية أهل الذمة ويقف الإنسان المسلم من هذا المصطلح الموقف التالي:

أ. يقبل به إذ إنه يدل على أهل الجزية الذي يحصلون على العهد والأمان مقابل دفع الجزية .

ب. يرفضه لأنه لم يرد في الكتاب ولا في السنة .

ج. يقبل به لأنه يدل على تسامح المسلمين حتى مع المرتدين عن الدين الإسلامي.

31- عندما تتعرض الدولة المسلمة للعدوان الخارجي فإن هذه الدولة تقف من الأقلية غير المسلمة الموقف التالي:

أ. تدافع عنها بنفس القدر الذي تدافع به عن أبناء المجتمع المسلمين .

ب. تشركها في الحكم وتسلمها بعض المراكز القيادية .

ج. تقدم الدفاع عن المسلمين على الدفاع عن هذه الأقلية .

32- حرية الانتقال والسكن حق من حقوق الإنسان وموقف الإسلام من حرية أهل الديانات الأخرى في هذا المجال تلخصه الجملة التالية:

أ. منع الإسلام أهل الديانات الأخرى من السكن في مكة والمدينة وبيت المقدس.

ب. أباح لهم حرية السكن واستثنى من ذلك مكة والمدينة .

ج. أباح الإسلام لهم حرية الانتقال والسكن دون قيد أو شرط.

33- أهل الكتاب إحدى الفئات غير المسلمة التي تعيش في المجتمع المسلم ما هو موقف الإنسان المسلم من هذا الفئة مقارنة بالفئات الأخرى؟

أ. يساوي بينها وبين الفئات الأخرى في موضوع الزواج من نسائهم.

ب. يقدم الفئات الأخرى على أهل الكتاب في موضوع الذبائح والزواج من نسائهم.

ج. يتعامل معها بلا حرج في موضوع الذبائح.

- 34- من الحقوق التي يتمتع بها غير المسلمين في المجتمع المسلم :
- أ. يحتفظون بحقوقهم في الزواج والطلاق وفق تعاليم دينهم.
 - ب. يتاجرون مع أبناء المجتمع المسلم وفق القواعد التي يحددها دينهم .
 - ج. يتمتعون بالحرية الكاملة لنشر دينهم بين أبناء المسلمين.
- 35- يقف الإسلام الموقف التالي من قضية السماح لغير المسلمين بفتح مدارس خاصة بهم يدرسون فيها تعاليم دينهم :
- أ. يمنعهم من فتح المدارس ويطلبهم بإرسال أبنائهم إلى مدارس المسلمين .
 - ب. يسمح لهم بفتح هذا المدارس على أن يعلموا أبناءهم الدين الإسلامي علاوة على تعليمهم دينهم.
 - ج. يسمح لهم بفتح هذه المدارس على أن يقتصر القبول فيها على أبنائهم .
- 36- يعرف الفقر بأنه عدم القدرة على الحصول على الخدمات أو الحاجات الأساسية ويقف الإسلام من مسألة الفقر الموقف التالي:
- أ. يعترف بوجوده في المجتمع ويعتبره أمراً لا غنى عنه.
 - ب. ينكر وجود فقراء في المجتمع الإسلامي لأن الفقر مرادف للكسل.
 - ج. يعترف بوجوده لكنه يسعى للقضاء عليه.
- 37- أقل فئات المجتمع مكانة في المجتمع الإسلامي:
- أ. المعسرون.
 - ب. حديثو الإسلام.
 - ج. البخلاء.
- 38- عندما يقوم أحد أفراد المجتمع المسلم بقتل شخص آخر عن سابق عمد وإصرار نتيجة لاختلافهما على ملكية قطعة أرض فإن القاتل يستحق العقوبة التالية:
- أ. التعزير.
 - ب. القتل.
 - ج. الرجم حتى الموت.

39- يترك الربا آثاراً اجتماعية ومن أبرز تلك الآثار:

أ. تنمية المجتمع تنمية صحيحة إذ بدون الاقتراض الربوي تتعطل مصالح المجتمع.

ب. ازدياد التعاون بين أفراد المجتمع على البر والتقوى.

ج. تدمير الطبقة الفقيرة ونشر البغضاء بين أفراد المجتمع الواحد.

40- اختلاط الرجال بالنساء ظاهرة مألوفة في الجامعات العربية والإسلامية، ويقف الإنسان المسلم من هذه الظاهرة الموقف التالي:

أ. يعتقد أنه شر لا بد منه فالمجتمع المسلم لا يمكنه الاستغناء عنه.

ب. يعتقد في قرارة نفسه بعدم مشروعيته ويعمل على إزالته.

ج. يعتقد بأن له العديد من الفوائد الاجتماعية.

41- تخرج شاب من الجامعة وتقدم بطلب عمل إلى ديوان الموظفين، ما الأمر الذي تحذره من الإقدام عليه؟

أ. أن يعلن عن مؤهلاته العلمية في إحدى الصحف المحلية.

ب. أن يدفع مبلغاً معيناً من المال لأحد المسؤولين القادرين على تعيينه.

ج. أن يقبل الوظيفة إذا عين في قرية صغيرة.

42- هناك من يروجون لانتشار الفاحشة بوسائل متعددة والموقف الذي تتخذه من أولئك الذين يحبون أن تشيع الفاحشة في المجتمع:

أ. موقف مؤيد إذ إن لكل فرد من أفراد المجتمع أن يعبر عن رأيه بصورة ديمقراطية.

ب. موقف معارض إلى حد ما إذ تكتفي بإنكار ما يقومون به في قرارة قلبك.

ج. موقف معارض معارضة واضحة لأن هذا يتعارض مع ما جاء به القرآن الكريم.

43- تتباين المجتمعات المعاصرة في موقفها من الزنا أي المجتمعات يطبق ما جاء به الإسلام في هذا المجال.

أ. المجتمع الذي يوقع العقوبة على الزاني والزانية لأن الزنا جريمة اجتماعية.

ب. المجتمع الذي لا يتدخل في هذا الموضوع باعتباره يقع ضمن دائرة الحرية الشخصية.

ج. المجتمع الذي يعفي الزاني من العقاب إذا تم هذا برضا الزانية.

44- تتباين بعض التصرفات والظواهر النفسية من حيث مدى تعارضها مع الإيمان بالله سبحانه وتعالى واشد الأمور التالية تناقضاً مع الإيمان:

أ. الكذب.

ب. الجبن.

ج. الشح.

45- الأخوة في الله مبدأ إسلامي أساسي، والمرء الذي يؤمن بهذا المبدأ يقوم بما يأتي:

أ. يعتبر البشر جميعاً أخوة.

ب. يعتبر المؤمنين جميعاً أخوة في الله.

ج. يحرص الأخوة في الله في أولي الأرحام.

46- من الخصائص الأساسية للسنن الاجتماعية في الإسلام:

أ. أنها لا تعمل إلا في المجتمعات الإسلامية.

ب. أنها لا تعمل في المجتمعات غير الإسلامية.

ج. أنها تعمل في المجتمعات الإنسانية كلها.

47- من أبرز العوامل التي تؤدي إلى تدمير المجتمع:

أ. الابتلاء.

ب. القتال.

ج. الإسراف.

48- يصبو كل مجتمع من المجتمعات الإنسانية إلى تحديد العلاقة بين الفرد والمجتمع، وقد

حدد الإسلام موقفه من هذه القضية على النحو التالي:

أ. قدم الفرد على المجتمع من حيث الأهمية لأن الإنسان خليفة الله.

ب. راعى مصالح الفرد والجماعة ولم يضح بأي منهما في سبيل الآخر.

ج. اعتبر مصالح الفرد مناقضة في طبيعتها لمصالح الجماعة.

49- عندما تتم المقارنة بين مجتمع مسلم متمسك بمبادئ دينه بمجتمع آخر يستمد قيمه

من آراء الفلاسفة والمفكرين فإننا نصل إلى النتيجة التالية:

- أ. تسود المجتمع المسلم والمجتمع الآخر أخلاق متشابهة إلى حد كبير لأن حكمة الفلاسفة مطابقة للحكمة القرآنية.
- ب. يتميز المجتمع المسلم عن المجتمع الآخر في أخلاقه وسلوك أفرادِهِ.
- ج. يتفوق المجتمع غير المسلم على المجتمع المسلم خاصة في القيم المادية.
- 50- تكيف الأفراد مع المجتمع الذي ينتمون إليه مطلب أساسي تؤكد التربية على أهميته وموقف الإسلام من التكيف هو الآتي:
- أ. التكيف ضرورة اجتماعية لا يرفضها الإسلام من حيث المبدأ.
- ب. التكيف ضرورة اجتماعية في جميع الحالات، وعليه فإن الفرد المسلم مطالب بالتكيف مع أوضاع كل مجتمع يعيش فيه.
- ج. التكيف مفهوم مناقض في جوهره لمفهوم الحرية التي وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان.

تعلم القيم وتعليمها

تصور نظري وتطبيقي لطرائق
واستراتيجيات تدريس القيم



9 789957 062774



دار
المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة

شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه

www.massira.jo