المقاربات المنهجية للتعليم القيمي وإمكانية تطبيقها في البيئة التعليمية الجزائرية

أ. نصرالدين بويحي
أستاذ مساعد أ
جامعة خميس مليانة

ملخص:

يهدف التعليم القيمي في المدرسة إلى إكساب التلاميذ مجموعة من القيم المحورية والضرورية لتشكيل أنساقهم القيمية بما يتوافق مع النسق القيمي الكلي للمجتمع، وذلك عبر مجموعة من الآليات والطرق المنهجية المخطط لها التي تعكف مؤسسة المدرسة على تحقيقها من خلال كفاءاتها عبر محور المعلم- البرنامج ، وتقتبس التربية القيمية مفاهيمها وآلياتها من المقاربات الحديثة التي توصّلت إليها جملة البحوث التي عُنيت بقضية تعليم القيم كفاعلية تعليمية موجهة تتجاوز النظرة الكلاسيكية القائمة على الاكتساب الذاتي غير الموجّه، وضمن هذا السياق تقع هذه الدراسة التي تمثل اقترابا نظريا من أهم المقاربات المنهجية المستخدمة في التعليم القيمي المعروفة إلى حدّ الآن، واستقراء لإمكانية تطبيقها في البيئة التعليمية الجزائرية .

Abstract :

the value-related education at school aimed at teaching pupils the main values necessary to construct a system of values consistent with the mainstream by means of a set mechanisms and methods designed to this end, and carried out by school, using their abilities through the teacher-program axis. the value-related education borrowed their concepts and mechanisms from some modern approaches that resulted from a number of studies that focused on the issue of teaching values as a directed educative process, beyond the classical view bazed on the non-directed self learning. our study comes within this context and representes a theoretical approach and on of the most used methodological approach and one of the most known so far. and extrapolation to the possibility of the application of these approaches in the Algerian educational environment.

مقدمة:

شهد القرن التاسع عشر الميلادي نهاية الإضمار لمصطلح القيمة وإعلان مبحث القيمة كمبحث مستقل وشرعي يعنى بشكل خاص بالبحث في كافة المسائل المرتبطة بالقيمة ، بعد أن ظل البحث فيها ولمدة طويلة متضمنا في قضايا البحث الفلسفي،" ولعل اكتشاف مصطلح القيمة كان أعظم اكتشاف حققه القرن التاسع عشر الميلادي"(صلاح قنصوه، 2010، ص18)، ومنذ ذلك الحين تضاعف الاهتمام بالبحث في القيم وكان نتاجا طبيعيا لارتفاع درجة الوعي بأهمية دراسة القيم لفهم الظواهر الاجتماعية والنفسية والتربوية والإعلامية وتفسيرها. وإثر ذلك تعددت أنواع الدراسات حول القيم وتنوعت مستوياتها بشكل تتعدد مظاهره بشكل لانهائي باعتبار أن مفهوم القيمة يتلبّس بكافة المظاهر المادية وغير المادية للحياة البشرية التي لا تخلو أي منها من خاصية الجذب القيمي. غير أن ارتفاع الوعي بأهمية القيم وخطورة دورها على البناء الاجتماعي قاد عددا من الباحثين إلى تركيز جهودهم على دراسة الكيفية التي يمكن من خلالها التحكم في عملية الاكتساب القيمي أو على الأقل توجيهها نحو غايات وأهداف معينة تتوافق وأهداف المجتمع وتطلعاته، ومثّلت دراسات **"ديوي"** و**"شاتفيل"** و**"كولبيرغ"** و**"بياجيه"** و**"باندورا"** و**"دونالد"** و**"أولينر"** وغيرهم حجر الزاوية في هذا المبحث القيمي الجديد والمهم.

قادت الجهود المبذولة في هذا المجال إلى بلورة عدد من المقاربات الفعّالة في تعليم القيم، وتشترك المحاولات العديدة والمتلاحقة لتطبيق هذه المقاربات في كونها تستهدف – في الغالب- فئة الأطفال في سنّ التمدرس لكونها الفترة التي تبدأ معها عملية التعليم بشكل منظم ومنهجي ضمن الفضاء المدرسي الذي يتفرد بتوفيره جملة من الإتاحات الزمنية والمادية والمنهجية والبشرية التي تجعل تطبيق هذه المقاربات بشكل فعّال أمرا ممكنا إلى حد كبير، فضلا على خصوصية مرحلة الطفولة التي يبدأ فيها النسق القيمي للفرد بالتشكل تدريجيا قبل أن يأخذ شكله النهائي في فترات لاحقة من حياة الفرد.

يعبّر الاهتمام بتعليم القيم للنشء وانتقاء الطرق الفعّالة لتحقيق ذلك إحساسا واعيا ومدركا لأهمية التناسق القيمي وضرورة تذويب مظاهر الصراع القيمي بين الأجيال، وتخفيف حدّة الاضطراب القيمي على مستوى الجيل الواحد، وغيرها من الأزمات القيمية التي توسع انتشارها وزادت خطورتها في ظل التحولات الاجتماعية المتسارعة التي تعرفها المجتمعات ولاسيما منها مجتمعاتنا العربية التي صارت سلامتها القيمية موضع تهديد صريح بفعل عجزها على مواكبة التحولات العالمية الكبرى من جهة، وضعف الجهود الموجهة إلى تحصين أنساقها القيمية من جهة أخرى، وهو الأمر الذي قاد إلى ظهور حالات من التباين القيمي في الأنساق القيمية لهذه الدول.

ضمن هذا الإطار تقع الدراسة الحالية التي تحاول تقديم قراءة نظرية ومنهجية لأهم المقاربات المعتمدة في التعليم القيمي في المؤسسات المدرسية المعروفة حاليا، وبيان أهم خصائص كل واحدة منها، وذلك ضمن أربعة مباحث يختص الأول منها بتقديم بعض المعارف المتصلة بمفهوم القيمة، ويحاول المبحث الثاني تأصيل الصلة

بين المدرسة والتعليم القيمي، في حين يستعرض المبحث الثالث أهم مقاربات التعليم القيمي المعروفة، أما المبحث الرابع فيناقش إمكانية تطبيق هذه المقاربات في البيئة الجزائرية.

المبحث الأول: مفهوم القيم

1- تعريف القيمة: شكّل موضوع تعريف القيمة بالنسبة للباحثين هاجسا معرفيا كبيرا، حيث أثمرت الجهود الضخمة في هذا المجال تعددا يكاد يكون لا نهائيا لمفهوم القيمة ،ذلك أنه مفهوم واسع وشامل له ميزة جذب الانتباه لإمكانية وجود عناصر قيمية في كافة عناصر السلوك البشري، "فنظرية القيم لم تنبثق عن جهد واحد وإنما تضافرت في صنعها طائفة من العقول الممتازة، التي عملت بصورة متفرقة مبعثرة" (هلا محمد إبراهيم، 1686، ص 95).

ولكن ما يكاد ينال أعلى درجات الاتفاق في مجال تعريف القيمة هو اعتبارها " مجموعة من المبادئ والقواعد و المثل العليا التي يؤمن بها الناس و تفقون عليها فيما بينهم و يتخذون منها ميزانًا يزنون به أعمالهم و يحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية "(سيد طهطاوي، 1996، ص43). إنها معايير لتقييم الفعل الاجتماعي وتحديد ما هو صواب أو خطأ، وترتبط بالإشارة إلى ما يجب أن يكون أو ما ينبغي"(فوزية دياب، ص 25)، وتمثل "مجموع الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل تجاه المواضيع أو الأشياء في ضوء تقييمه أو تقديره لهذه الموضوعات أو الأشياء، ويتم ذلك من خلال تفاعل الفرد مع الإطار الحضاري الذي يعيش فيه"(عبد اللطيف محمد خليفة، 1992، ص ص 59- 60).

2- الفرق بين القيم والمفاهيم المشابهة لها

- الفرق بين القيم والاتجاهات: تختلف القيم عن الاتجاهات اختلافا جذريا، فالقيم أكثر تجريدا ورمزية من الاتجاهات، وهي أبطأ تكوينا وأكثر ثباتا منها، وتتسم القيم بدرجة أكبر من العمومية مقارنة بالاتجاهات، وتتطلب موافقة اجتماعية لإقرارها على عكس الاتجاهات التي لا تتطلب موافقة اجتماعية لإقرارها، كما أن القيم تمثل وعيا جماعيا لمحتضنها في حين تمثل الاتجاهات وعيا فرديا بالنسبة لمحتضنها(عبد الرحمن محمد الشعوان،1997 ،ص ص 159،158).

- الفرق بين القيم والمعايير: رغم أن كل من القيم والمعايير يعملان كوجهات رمزية للفعل الإنساني، إلا أنهما يختلفان من حيث عمومية وخصوصية الممارسة، فالقيم تحدد التفضيلات الاجتماعية وتحقق الصلة بين الأنساق الاجتماعية والأنساق الثقافية، في حين تحدد المعايير الالتزامات الاجتماعية وهي ذات طابع اجتماعي خالص له فعاليته في الحكم على العمليات الاجتماعية(فؤاد علي العاجز، عطية العمري، 1999، ص11).

- **الفرق بين القيمة والاهتمام**: تختلف القيمة عن الاهتمام من حيث درجة العمومية، وطبيعة التكوين، ودرجة الإلزام، فالقيمة تتصل بالتفضيلات الاجتماعية في حين يشير الاهتمام إلى ميل بسيط أو جاذبية يشعر بها الفرد نحو أشياء معينة، فالاهتمام أضيق من القيمة وقد يكون من المؤشرات الدّالة عليها، كما أن القيمة تستوجب توافر المكونات الثلاث: المعرفي –الوجداني-السلوكي، أما الاهتمام فلا يتطلب تكوينه توفر كامل هذه المكونات دفعة

واحدة، وفي الوقت الذي تتضمن القيم درجات عالية من الإلزام، لا ينطوي الاهتمام على أي من مظاهر الإلزام بل لا يعدو أن يكون مجرد ميل بسيط.

3- مكونات القيمة: تتكون القيمة من ثلاث مكونات هي:

- المكوّن المعرفي: والذي يرتبط بأهمية القيمة ومعانيها، ويشير إلى عملية الانتقاء القيمي التي يقوم بها الفرد عبر الاختيار الحرّ والمسؤول من بين عدد من البدائل القيمية الممكنة.

- المكوّن الوجداني: والذي يعبر عن الانفعالات النفسية المتصلة باختيار القيمة مثل الشعور بالسعادة والتقدير للقيمة المختارة والاعتزاز بالتمسك بها.

- المكوّن السلوكي: والذي يرتبط بالممارسة الفعلية للقيمة وتكرار هذه الممارسة في الوضعيات المختلفة ويؤدي ذلك إلى استدماج القيمة ضمن البناء القيمي للفرد(نورهان منير، حسن فهمي، 1999).

4- أهمية القيم: تحظى القيم بأهمية كبيرة في الحياة الإنسانية ،وهي ضرورية ولازمة للفرد والمجتمع معاً، فهي تهيئ للأفراد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم و تؤدي بذلك دورا مهما في تشكيل الشخصية الفردية،كما أنها تحقق للفرد الإحساس بالأمان وتمنحه القدرة على التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي، وتوسع إطاره المرجعي عبر رفع مستويات الإدراك لديه، وتعمل على إصلاح الفرد وتربيته عبر إخضاع عواطفه وانفعالاته وشهواته وتوجيهها نحو الخير والإحسان والفضيلة(علي خليل مصطفى أبو العينين، 1988، ص ص 35،36). وهي لازمة لأي مجتمع لكي تنظم أهدافه ومثله العليا كي لا تتضارب قيمه وبالتالي ينتابها صراع قيمي اجتماعي يؤدي بذلك المجتمع إلى التفكك والسقوط، فهي تحافظ على تماسك المجتمع وتربط بين أجزاء الثقافة في،وتساعده على مواجهة الأزمات التي تواجهه،وتزوده بالصيغة التي يتعامل بها مع غيره من المجتمعات(رعد كريم محمد، 2011، ص 223).

5- خصائص القيم: تتفرد القيم بجملة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المفاهيم النفسية والاجتماعية الأخرى، ومن بين هذه الخصائص نورد ما يلي:

- تمثل القيم موجهات رمزية للأفعال الفردية والاجتماعية، حيث تعمل كقواعد عامة لتوجيه السلوك الإنساني نحو الأهداف والغايات النهائية في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتمثل معايير للحكم على صحة أو خطأ هذه الأفعال، وتحديد درجة القبول أو الرفض التي تحظى بها في الجماعة.

- تتضمن القيم خاصية الحكم على السلوكيات وتتضمن الوعي بالمظاهر الإدراكية والوجدانية والنزوعية لهذه السلوكيات.

- رغم تمتعها بقدر عال من الثبات إلا أنها تبقى مرنة وقابلة للتغير بفعل تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والمعرفية ،ويحدث التغيير عندما يعمد الفرد إلى إزاحة قيمة ما من نسقه القيمي واستبدالها بقيمة أخرى، كما يمكن أن تحصل القيمة الواحدة على درجات أعلى من الاهتمام لدى الفرد بفعل عوامل متعددة، فتزيد أهميتها بالنسبة إليه ويسمى هذا ارتقاء القيمة.

- تتوزع القيم بشكل متدرج نزولا على المدرج القيمي للفرد أو المجتمع وذلك حسب الأهمية التي يعطيها كلّ من الفرد أو المجتمع لهذه القيمة، ويسمى ذلك بالنسق القيمي الذي يمثل أعلاه القيم المحورية أو القيم ذات التقدير العالي، في حين أدناه قيم الإطار أو القيم الأقل تقديرا.

- تعمل القيم بشكل مترابط ومتكامل ومتكاتف لتؤدي وظائفها النفسية والاجتماعية ولا يمكن تفسير قيمة ما إلا بالرجوع إلى النسيج القيمي الذي تتفاعل من خلاله مع بقية القيم المشكلة للنسق القيمي.

- ترتبط القيم بالأفكار والمبادئ والاتجاهات المقبولة في المجتمع ومن ثم فهي توضح الطرق والوسائل المختلفة التي يجب أن يتصرف الفرد في ضوئها حتى يحقق أهدافه، فالقيم خاصية إنسانية خالة يختصّ بها الإنسان دون غيره من المخلوقات.

6- تصنيفات القيم: تختلف التصنيفات الموضوعة إلى القيم فتصنف حسب درجة شدتها إلى قيم ملزمة وقيم تفضيلية وقيم مثالية، وحسب درجة عموميتها إلى قيم عامة وقيم خاصة(حامد عبد السلام زهران، 2000، ص160)، وحسب درجة وضوحها إلى قيم صريحة وقيم ضمنية(حليم بركات، 2000، ص 638)، وحسب درجة دوامها إلى قيم دائمة وقيم عابرة(فوزية دياب، ص 74). وحسب محتواها إلى قيم دينية وقيم اجتماعية وقيم نظرية وقيم سياسية وقيم اقتصادية وقيم جمالية(فوزية دياب، ص 74)، وحسب بعد المقصد إلى قيم غائية وقيم وسائلية(Rokeach. Macmillian,1973).

7- نسق القيم: تشكل القيم مجتمعة ومترابطة ومتكاتفة "نسقا قيميا"، وهو مجموعة من القيم المترابطة طبقا لأهميتها بالنسبة إلى الفرد تتدرج على سلم قيمي استنادا لأهميتها وأولويتها بالنسبة إليه الفرد، وقد يبرز بصورة صريحة أو ضمنية(محمود شمال حسن،1999، ص3)، فهو التدرج الهرمي للقيم عند فرد أو جماعة، ويتضمن مجموعة من المعايير المعلنة أو الضمنية التي تجعل السلوك القيمي معقولا يربط الفرد بهويته والمجتمع بتقاليده(محمد عبد الراضي إبراهيم، 1989، ص ص 31،29).

ويمثل النسق القيمي للفرد أحد أهم مصادر الإحساس الواعي بالذات والآخرين، وتتم الاستعانة به لفهم سلوك الأفراد وتحليل شخصياتهم(ناصر المخزومي، 2008، ص 362)، وكلما زادت قوة الأنساق القيمية وتمسك أفراد المجتمع بها، كلما زاد ذلك في قوة المجتمع وتماسكه ،كما يؤدي انهياره إلى ضعف المجتمع وظهور حالات معتلة من القيم مكان القيم الأصيلة والايجابية(إبراهيم عبدة صعدي، أحمد صلاح الدين أبو الحسن، 2013، ص950). ويتشكل النسق القيمي عبر مراحل: الاستقبال، الاستجابة، التنظيم القيمي، الحكم القيمي، والتنظيم في ضوء الخصائص(عبد الكريم علي اليماني، 2009، ص100-101).

المبحث الثاني: دور المدرسة في التعليم القيمي.

من الثابت أن التعليم أساس لتحصيل المعرفة، وتنمية المهارات، وإشباع الهوايات، وبناء شخصية الإنسان، وبلورة الوعي الاجتماعي بصفة عامة، وإكساب الأفراد القيم والأخلاقيات اللازمة للانتماء الاجتماعي(محمد، نوفل، 1979، ص ص120-121)، ويرى "بارسونز" أن النسق التعليمي يعد وسيلة مهمة في انتقاء الأفراد،وتخصيص أدوارهم في حياتهم المستقبلية، وأنه يعمل على تعيين الموارد البشرية في إطار بناء الأدوار

الخاصة بمجتمع البالغين، ومن ثم تُعِدُ المدارس الطلابَ للأعمال التي تناسبهم(Parsons, T, 1965, P116). ويتم التعليم بمعناه الأكاديمي على مستوى عدد من المؤسسات تعد المدرسة أبرزها وأهمها على الإطلاق.

يعرف **"شيبمان" Shipman""** المدرسة بأنها شبكة من الأدوار والمراكز التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير والقيم التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية ،وتكاد تجمع التعريفات الخاصة بالمدرسة على أن المدرسة نظام متكامل يتكون من عناصر محددة ومتفاعلة وتمارس أدواراً ووظائف محددة في إطار الحياة الاجتماعيـة(علي أسعد وطفة، 2002، ص59)، وتعد التربية القيمية إحدى أهم هذه الوظائف والتي يتم من خلالها تحويل مجموعة من القيم الجاهزة والمتفق عليها اجتماعياً والعمل على إكسابها للتلاميذ باعتبارها شرطا ضروريا لانتمائهم الاجتماعي لدى التلاميذ، وقد مارست هذا الدور في العصور الوسطية كما هو في العصر الحالي(علي أسعد وطفة، 2002، ص101).

تهتم المدرسة بتوجيه الأطفال وإرشادهم للتكيف مع الظروف الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها ،وتساعدهم بذلك على التركيز على نفس القيم الاجتماعية، وتعمل بذلك على توحيد هذه القيم والمعايير في المجتمع وتنقيتها وتعديل السلوكيات غير المرغوب فيها(عصام نمر، عزيز سمارة، 1990، ص37)، كما تعمل بشكل مستمر على فحص القيم الموجودة لدى الطلاب وتعمل على تحليل الأحكام والصراعات القيمية(إحسان عبد الله مرزوق ،ص ص 19،20)، وهو ما يسمح بمواجهة الأزمات القيمية التي تتفاقم بشكل كبير 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(عبد اللطيف محمد خليفة، ص 35)، مما يقودهم إلى الدخول في حالات من الصراع يفضي أكثرها إلى الوقوع في أزمات قيمية خطيرة.

يتم غرس القيم وتكوينها وتنميتها لدى تلاميذ المدارس، من خلال التنفيذ الفعال للمنهاج العام، بما يشتمل عليه من: مقررات دراسية، وبرامج تدريبية، وتمارين، وزيارات ميدانية وغيرها،حيث تقدم المناهج الدراسية المعرفة للتلاميذ في صورة منظمة ومقننة، وتعد مرجعاً أساسياً للتلاميذ سواء كان ذلك داخل المدرسة أم خارجها، ووسيلة للإصلاح الاجتماعي، وتعريف التلاميذ بالتغيرات الاجتماعية، وإعدادهم لمواجهة تلك التغيرات، وهي وسيلة فعالة للإصلاحات التربوية والاجتماعية(أنظر حسن الخليفة، 2004).

يقوم أعضاء هيئة التدريس بتكوين تلك القيم أثناء ممارستهم لواجباتهم الرئيسة المتمثلة في تزويد الطالب بالمفاهيم، والمعارف، والمهارات القيادية والمهنية، حيث يذكر كثير من الباحثين في مجال تعليم القيم أنه من المستحيل أن يتجنب المعلم تدريس القيم حتى ولو حاول ذلك، لأن كل ما يقوله ويفعله يعكس ما يقوِّمه ويراه مهماً، أو غير مهم وغير مرغوب فيه(عبد الرحمن محمد الشعوان،1997،ص 13)، فللمعلم دورا بارزا وهاماً في غرس القيم لدى التلاميذ، ففضلا عن دوره في التعليم المعرفي فإنه يعتبر الموجه والمراقب لسلوك التلاميذ، فيجمع دوره بين التدريس والتربية(ماجد زكي الجلاّد، 1997، ص97). لأن التربية القيمية تتطلب أن تتكامل المعرفة والانفعـال والممارسة، لأن الاقتصار على الجانب النظري يؤدي إلى الازدواجية بين القول والعمل.

ويتجلى دور المدرس في التربية القيمية من خلال فنيات التعامل مع الطلبة، وتنمية السلوك الايجابي من خلال خطة واضحة تهدف إلى بناء منظومة القيم بتهذيب السلوك وفقا لتعاليم الدين وقيم المجتمع وتوجهات الوطن،ويتم ذلك عن طريق عدة أساليب منها تنمية المهارات، والإرشاد الفردي والجماع، وتدعيم العلاقات الاجتماعية، وتعزيز القيم الايجابية ،ومتابعة الحالات السلوكية(حكيمة آيت حمودة،2011، ص11)، وتقديم النموذج الجيد والقدوة الحسنة، وتعزيز السلوك المرغوب فيه،وتطبيق القيم والمبادئ التي يمكن أن تشكل السلوك الناجح، ومناقشة التلاميذ وإقناعهم بالسلوك المرغوب فيه، والذي يحقق الأهداف المنشودة(محمود منسي، 1991، ص380).

إن عملية غرس القيم من خلال المناهج ليست عملية عشوائية بل عملية مخطط لها ومستهدفة ومقصودة حيث يتم تحقيق الهدف الذي يسعى إليه في تربية الطلبة علـى قيم وأخلاقيات تسهم في النهوض به. وقد توصل **"جاروس"** إلى أن هناك خمسة عوامل تـؤثر في التوجهات القيمية للطلبة وهي كالآتي:

1- محتوى المنهاج وما يتضمنه من موضوعات.
2- المنهاج وعلاقته بأسلوب التدريس.
3- إفصاح المدرسين عن قيمهم داخل الصف .
4- إفصاح المدرسين عن قيمهم خارج الصف.
5- مدى توحد الطالب مع المدرسين.

ويعتمد نجاح المدرسة في التربية القيمية على توفر عدد من العوامل المهمة كمواءمة النموذج التربوي وتوازنه مع النموذج المجتمعي، ومتابعة التغيرات الاجتماعية المتلاحقة، ووضوح الأهداف التربوية، وإكساب التلاميذ قيما ترتبط بقيم المجتمع وأهدافه، بالإضافة إلى أهمية الصياغة الواضحة لمضمون المناهج الدراسية، والاهتمام بوضوح المفاهيم والقيم التي يراد نقلها إلى الناشئة(حمد الشبيني، 1986، ص ص 3-4).

المبحث الثالث :المقاربات المنهجية للتعليم القيمي.

يأخذ تعليم القيم في العالم شكلين اثنين، الأول: الطريقة المدمجة أي بتضمين مجموعة ونظام القيم المراد تثبيته في المناهج التعليمية للمقررات التعليمية للأطوار الدراسية المختلفة ، بالإضافة إلى تضمين هذه القيم في القوانين و الأحكام التنظيمية للمؤسسات التعليمية بغية حمل المتعلم على إدخالها ضمن نسقه القيمي، وهذه الطريقة الأكثر شيوعا وانتشارا في الدول النامية، أما الطريقة الثانية والتي تعتمدها عدد من الدول المتقدمة فهي الطريقة المستقلة لتعليم القيم أي بتدريسها كمواد تعليمية خاصة لها برامج ومقررات خاصة بها وأساتذة متخصصون لتدريسها ما يبرز الأهمية الكبرى التي توليها هذه الدول لعلم القيمة، وهو ما يوضّحه **"جارولیمك" Jarolimek** في قوله: "إذا كان تعلم القيم يشكل مخرجات مهمة في التدريس، فإن الخبرات غير المخطط لها والطارئة لا تكفي وحدها لتدريس القيم ولا يمكن الاعتماد عليها كأساس مقنع في التدريس، وبدلا من ذلك يجب وضع برنامج مخطط له ومحدد لتدريس القيم"(عبد الرحمن بن محمد الشعوان، ص167).

بغض النظر على الشكل المتبع في تعليم القيم توجد عدد من الطرق لتعليم القيم لأفراد المجتمع والتي تبدأ من مرحلة الطفولة وتستمر مع الإنسان طيلة مراحل حياته لكونها جزء من التنشئة الاجتماعية للفرد، وقد تطورت هذه الطرق تماشيا مع تطور المناهج التدريسية بشكل عام إذ أنها تستخدم في التعليم بكافة أنواعه ومجالاته، وسنحاول أن نقدم ابرز هذه المقاربات مع بيان مختصر لأهميتها وكيفية توظيفها في تعليم القيم.

تنقسم طرق تعليم القيم إلى ثلاثة طرق رئيسية:

1-المقاربة العرضية: ترتكز عملية التعليم في إطار هذه الطريقة على دور المعلم الذي يقوم بعملية عرض الموضوعات القيمية على التلاميذ من أجل ترسيخ القيم المراد تثبيتها لديهم، وتشتمل هذه الطريقة على الأساليب التالية:

أ-أسلوب القصة :يعتبر أسلوب القصة من أكثر الأساليب التعليمية استخدما في عملية تعليم القيم نظرا لما تثيره من انفعالات في مشاعر وعواطف وتأثيرات خيالية، وقدرات تصورية ومؤثرات إدراكية وما يحثه كل ذلك من تأثيرات نفسية لدى المستمعين تؤدي بهم إلى تقمص شخصيات القصة والتفاعل معها، فالقصة تقرب المفاهيم والمعاني المجردة ليدركها العقل وتحفز ملكة التفكير والتأمل والاستنتاج لديه(ماجد زكي الجلاد ، ص121، 122) وقد استعملها القران الكريم في مواضع كثيرة لما لها من أهمية كبيرة جدا في التأثير على نفسية المستمعين، فقد قال تعالى: " وكلاّ نقصّ عليك من أنباء الرسل ما نثبت به فؤادك، وجاءك في هذه الحق وموعظة وذكى للمؤمنين"(سورة هود، الآية 120)، وقال تعالى أيضا: "نحن نقصّ عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن، وإن كنت من قبله لمن الغافلين"(سورة يوسف، الآية 3)، وتمتاز القصة في الإسلام بالواقعية فهي تعالج واقعا حقيقيا باستخدام كافة وسائل التأثير كالقدوة، والمثل والعبرة، والترغيب والترهيب، والممارسة العملية ووسائل الإقناع(خلف محمد طلال، 2001، ص45).

ولابد للقّاص أن راعي العناصر الفنية لبناء القصة مثل النسيج القصصي وتناسق الأسلوب، ومواءمة الإطار الزمكني، والحبكة والتشويق، وتوظيف الشخصيات، وطريقة العرض وغيرها "فجمالية السرد وتمثيل المعنى وتناغم الصوت واستخدام الصور عوامل مهمة جدا لضمان التأثير في نفسية المستمعين وإدراكهم"(سامي عريفج، منى أبو طه، 2001، ص37)، وذلك بالموازاة مع تحديده لنوع القيم، ومصدرها وطرائق عرضها، من اجل ضمان نجاح القصة في أداء وظيفتها التعليمية بفعالية(علي خليل أبو العينين، 1988، ص151).

ب- أسلوب القدوة: يشير معنى القدوة في اللغة إلى معاني التشبه بالشيء والاهتداء به، ويشير معناها الاصطلاحي إلى الاهتداء بالغير ومتابعته والتأسي به على الحالة التي يكون عليها حسنة أو قبيحة(ماجد زكي الجلاد، ص 109)، وتعتبر القدوة بناء لمعايير تتبدى في السلوك، وقيم تتبدى في المعتقدات، والقدوة الحسنة هي القدوة التي تتبنى القيم السامية العليا وتقاوم القيم الهابطة(إحسان خليل الأغا، 1995، ص165).

وتكمن أهمية تعليم القيم وفقا لهذا الأسلوب في كونه يسمح بالتجسيد الواقعي والتمثيل التطبيقي للقيم المراد ترسيخها، فهو يسمح بتقديم نماذج معينة للسلوك تنهج قيما معينة، وهو ما يدفع بهذه القيم إلى الخروج إلى دائرة الفعل المحسوس القابل للمعاينة بعد أن كانت مفاهيم تجريدية رمزية، "فقيم مثل التقوى والنجاح والحرية

والسعادة والاعتراف بالخطأ تبقى مجرد تمثلاث رمزية ما لم تظهر حيّة واقعية المشاهدة"(محمود خليل أبو دف، 2001، ص 126).

وقد استخدم النبي صلى الله عليه وسلم هذا الأسلوب لتعليم القيم الإسلامية للرعيل الأول من الصحابة رضوان الله تعالى عليهم أجمعين، فكانت أقواله وأفعاله مثلا أعلى للصحابة وكل المسلمين على مر العصور، لقد كان واقعا حيا تتمثل فيه كافة الصفات الخلقية الرفيعة ،وبتعبير آخر كان تجسيدا للمبادئ الإسلامية في الراقية في صفة بشرية(محمد قطب، ص 225). وبدورهم كان الأنبياء عليهم السلام ولا زالوا أهم أنواع القدى الصالحة والنماذج الإنسانية الراقية التي تتجسد فيها أسمى أنواع القيم وأدق تجلياتها، كما يحفل التاريخ البشري بنماذج طيبة من القدى كالقادة العظماء ورجال الفكر والثقافة.

ج- أسلوب المحاضرة والعروض التوضيحية: يقوم تطبيق هذا الأسلوب على التلقين الذي يتمحور حول شرح القيمة وبيان خصائصها وأهميتها والتدليل عليها بشتى الطرق لتوجيه الطلاب إلى اكتسابها، وعلى المعلم في هذا الأسلوب أن يمتلك مهارات الإلقاء والإعداد الجيد للموضوع، ويحبذ له استخدام العروض التوضيحية مثل الأفلام والصور، مع حسن التحليل، وقوة الإقناع وسلامة الاستنتاج(طاهر عبد الكريم سلوم، محمد جهاد جمل، 2009، ص 299).

وتقوم فلسفة هذا الأسلوب على نقل القيم الاجتماعية الثابتة والأصيلة في المجتمع والمتوافقة مع ثقافته وتراثه إلى الأجيال الجديدة عن طريق مؤسسة المدرسة بتضمينها في البرامج التعليمية والقوانين الداخلية، واللوائح التنظيمية للمدارس لتوطين التلاميذ على اكتسابها والتمسك بها، وهي من أقدم الطرق المعتمدة لتعليم القيم إذ عرفها المجتمع الإنساني منذ مدة طويلة، غير أنها تعاب بكونها مملة وتغيب فيها التفاعلية.

2-المقاربة التفاعلية (مقاربة التعليم النشط):

ترتكز عملية التعليم في هذه الإستراتيجية على التفاعل بين المعلم والمتعلم في وضعية تعليمية تشاركية يعمد من خلالها المعلم على تحفيز ملكات التحليل والتفكير والمناقشة والمشاركة الفاعلة لدى المتعلم، وتتمثل استراتيجيات هذه المقاربة في:

أ- أسلوب الاستدلال القيمي: يركز هذه الأسلوب على مساعدة الطلاب وإقناعهم بتيني قيم جديدة واستدماجها ضمن بنائهم القيمي عن طريق تمكينهم من فهم حقيقتها واستيعاب أبعادها المختلفة عبر إدارة نقاش علمي نقدي وموضوعي يمارس من خلاله الطلبة أساليب التفكير النقدي من أجل تقويم قيم معينة ومحاكمتها للوصول في الأخير إلى اتخاذ قرار حولها.

ويعتمد تطبيق هذا الأسلوب على مجموعة من المهارات والعمليات العقلية التي تجعل الطلبة يراجعون ويحاكمون قيمهم الخاصة، ويكون دور المعلم فيها توجيهيا وإرشاديا إذ يعمل على زيادة خبرة الطلبة ومعرفتهم بالقواعد العقلية والمنطقية التي يستطيعون من خلالها الحكم على قيمهم وتقويمها(علي بن سعد مطر الحربي، 2010، ص74).

ويتضمن تطبيق هذا الأسلوب إتباع الخطوات التالية(علي بن سعد مطر الحربي، 2010، ص74،75).

- تحديد وتوضيح القضية القيمية: بتحديدها بدقة لمزيد من الفهم والتوصيف الدقيق لها.
- جمع المعلومات والأدلة: من جميع المصادر المتاحة المتفقة والمتعارضة مع القضية المطروحة.
- تقويم الأدلة: من خلال التأكد من صحتها وصدق مصادرها واستعراض الآراء المؤيدة والمعارضة لها.
تحديد المعايير: والتي يحكم من خلالها على مدى ارتباط الأدلة بالقضية القيمية المطروحة.
- اختبار المعيار القيمي: أي التأكد من مدى صحته ودقته كمعيار قيمي للحكم بالحسن أو القبح.
- إصدار الحكم القيمي: وهو تبني قرار حول القضية القيمية المطروحة.

ب- أسلوب تحليل القيم أو التفكير الأخلاقي: تقوم أفكار هذه الأسلوب على اعتبار الإنسان كائنا منطقيا يتفوق الجانب المنطقي والمعطى الموضوعي فيه على الجانب الشخصي والمشاعر، ومنه يمكن استثمار المقومات المنطقية في الإنسان لتعليمه قيما معينة وحمله على تبنيها ،وذلك من استثارة وتحفيز الملكة المنطقية وتوجيهها إلى التفكير في قضية أخلاقية جدلية تسمى بالمعضلة الأخلاقية وهي قضية تجمع بين قيمتين متعارضتين يطلب منه اختيار واحدة منهما مع تبرير هذا الاختيار، "ويهدف هذا الأسلوب في الأساس إلى تدريب الطلبة ومساعدتهم على مواجهة الصراعات القيمية التي يواجهونها عبر مراحل نموهم المختلفة ، ولها دور كبير في تطوير آليات التفكير المنطقي لدى المتعلمين"(ليلى عبد الله حسام الدين، 1994، ص 75).

ويحتل الطلاب أو التلاميذ المكانة الأبرز في هذا الأسلوب إذ أن دور المعلم يكون توجيهيا وإرشاديا تماما مثل الطريقة السابقة الذكر، فعد أن يصوغ المعضلة الأخلاقية يفتح الباب أمام الطلاب للنقاش والتشاور وتبادل الآراء والأفكار، ويقتصر دور المعلم هنا على توجيه النقاش، وتحفيز الطلبة وحثهم على المشاركة والتفاعل.

ويوضح **"أولينر"**(Oliner .Pearl :1982, P P 122,123) أن تطبيق هذا الأسلوب يكون بطرح القضية القيمية وتحديدها، بطرح القضية الأخلاقية وتعريف حدودها القيمية، وإطار الصراع القيمي بدقة ووضوح، ثم القيام بجمع المعلومات والبيانات والوقائع المرتبطة بالقضية القيمية المطروحة والتأكد من صحتها، ودرجة ارتباطها بالقضية القيمية، ثم التوجه نحو اتخاذ قرار أولي حيال القيم محل الصراع وتوضيح أسباب الاختيار ومراجعتها، للوصول إلى اتخاذ القرار النهائي حيال القيم المتضمنة في القضية القيمية المطروحة، وفي الأخير التأكد من صحة القرار المتخذ ومدى قبوله لدى مجموع الطلبة.

ج- أسلوب المناقشة:المناقشة لغة مشتقة من الفعل الثلاثي "نقش" بمعنى بحث عن الشيء واستخدمه(بن منظور، مادة نقش، 358/6)، ويشير معناها الاصطلاحي إلى "طريقة تعليمية تفاعلية تستخدم في تعليم القيم سواء أكان هذا التعليم مباشرا أو مدمجا، "حيث يتم طرح الموضوع القيمي المراد دراسته أو الموضوع الذي يتضمن أبعادا قيمية يراد تثبيتها ضمن موقف ايجابي يجمع بين المعلم والمتعلم الذين يبدآن في تبادل الأفكار والآراء ويقوم المعلم بتثمين الأفكار الصحيحة وتصويب الأفكار الخاطئة، ويبلور ذلك كله في نقاط شاملة حول الموضوع المدروس"(فؤاد أبو الهيجاء، 2001 ، ص53).

ويتم تطبيق هذا الأسلوب من خلال عدد من الأساليب مثل أسلوب السؤال والجواب الذي يساعد على استرجاع المعلومات وتثبيتها لدى المتعلم، وأسلوب الندوة الذي لا يزيد فيه عدد المتعلمين عن ستة يجلسون في نصف

دائرة يتناقشون بشكل متوازن ومنظم حول موضوع ما، والمناقشة الثنائية التي تتم بين متعلمين اثنين أحدهما يسأل والآخر يجيب أمام المعلم وبقية الزملاء، بالإضافة إلى طريقة أسلوب تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تناقش كل واحدة منها وجها مختلفا للموضوع القيمي المطروح(مصطفى إسماعيل موسى، 2002، ص 198).

وتتيح هذه الطريقة في تعليم القيم الفرصة للمتعلم كي يعبر عن نفسه وما يشغله من مواضيع قيمية" فيشعر بقيمته الشخصية وقيمة العملية التعليمية فيزداد إقباله على التعلم ويتفاعل بشكل ايجابي مع الأنشطة التعليمية "(علي أحمد مدكور، 2002، ص392)، ويصير أكثر ميلا وحرصا على اعتناق العقائد والمعارف القيمية التي يتلقاها.

ج- أسلوب عصف الدماغ أو إمطار الدماغ : يقوم هذا الأسلوب على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات القيمية المفتوحة من طرف عدد محدود من الطلاب أو المعتمين خلال جلسات قصيرة(محمد الدريج وآخرون، 2011، ص40)، ويطبق هذا الأسلوب مع المجموعات الصغير التي لا يزيد عددها عن الخمسة عشر فردا ، يقوم المعلم بطرح موضوع قيمي محدد ويترك للطلبة حرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم حوله للوصول في الأخير إلى حلول ذات جدة وأصالة.

ويتوقف نجاح هذا الأسلوب في تعليم القيم على حسن تطبيق المبادئ الخاصة به والمتمثلة في(محمد الدريج وآخرون، ص 40،41):

- إرجاء التقييم: فلا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى للعصف.
- إطلاق حرية التفكير: أي التحرر الكامل وإطلاق العنان للتفكير الإبداعي.
- التركيز على الكم: وعدم استبعاد أي منها، فأكثر الحلول نجاعة قد تنبثق عن اقل الأفكار أصالة.
- البناء على أفكار الآخرين: أي جواز تطوير أفكار الآخرين للخروج بأفكار جديدة.

3-المقاربة الاستكشافية :

وهي طريقة تركز على المتعلم على نحو خاص إذ يتم تحفيزه وتركيز قدراته في البحث الذاتي عن الحقيقة القيمية وتشكيل الوعي والمعرفة الذاتية بأبعادها ،إذ أن دور المعلم في هذه الحالة لا يعدو أن يكون إثارة منهجية لموضوع قيمي معين يمثل الاستفزاز العلمي والمنهجي لفكر الطالب، وتتمثل أساليب هذه الطريقة في ثلاثة أساليب رئيسية:

أ- طريقة لعب الأدوار: يعتبر أسلوب لعب الأدوار من أكثر الأساليب التربوية تفاعلا وإثارة وتحفيزا للطلبة، "وضع أسسه الباحث النمساوي **"مورينو"** الذي طبقه في مدارس النمسا ابتداء من سنة 1911 لتنتشر بعدها في سائر أنحاء العالم تحث تسميات متعددة مثل تمثيل الأدوار، لعب الأدوار، والمحاكاة"(علي منير الحصري، يوسف العنيزي، 2000 ، ص143)، ويقوم على "تنظيم موقف تدريبي يحاكي موقفا فعليا في البيئة الصفية الحقيقية، حيث يقوم المتعلم أو مجموعة من المتعلمين بتمثيل بعض الأدوار تمثيلا ارتجاليا أمام طلبة الصف أو

أمام مجموعة من المشاهدين، ليفتح بعدها الباب أمام المناقشات حول عملية التمثيل والأدوار التي تم تمثيلها"(حمدي وآخرون، 2008).

وتعد هذه التقنية تطبيقا عمليا رائعا لمبدأ التعلم بالممارسة العملية، وتساهم في تنمية القدرة على التحليل والموازنة لدى المتعلمين، وتساعدهم على فهم ما يؤديه الآخرون من ادوار في الحياة وتقديرها، فضلا عن تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعيين ما يسهل عملية تعلم القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع، كما أن القيم المتعلمة بهذه الطريقة تكون أشدّ رسوخا وأكثر ثباتا في ذهن المتعلم(محسن علي عطية، 2008، ص 191).

يتيح التعليم بلعب الأدوار فضاء آمنا للتفاعل مع الآخرين وتعزيز دافع الانتماء الاجتماعي، ويدعم العديد من الفضائل الاجتماعية ويعزز قيما مثل التعاون والمشاركة وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس والمبادرة، كما يساهم في التخلص أو التخفيف من بعض القيم السلبية مقل الانطوائية والخجل الشديد، وضعف التفاعل الاجتماعي(حسّان عبد الرحيم فهمي، 2001، ص111).

وقد وضع **"شافتيل وشافتيل"** تسع خطوات رئيسية للتعليم وفقا لهذا الأسلوب هي: تهيئة المجموعة، اختيار المشاركين، تهيئة المسرح، إعداد المشاهدين، التمثيل، المناقشة والتقويم، إعادة التمثيل، المناقشة والتقويم، والمشاركة في الخبرات(طاهر عبد الكريم سلوم، محمد جهاد جمل، ص 312).

ب- أسلوب حلّ المشكلات: يرجع الفضل في إرساء قواعد هذا الأسلوب إلى عالم التربية الأمريكي **"جون ديوي"**، حيث انطلق من اعتقاده الراسخ بأن الحالات المشكلة التي يواجهها الفرد في حياته مدعاة لتحفيز عملية التفاعل الفكري والعقلي من أجل الوصول إلى حلول مقنعة لهذه المشاكل، "فهو يربط التفكير المنتج بالطريقة العلمية المطبقة في حل المشكلات الإنسانية سواء أكانت هذه المشاكل بسيطة، أو مشاكل معقدة ومجردة كالمشكلة القيمية مثلا"(إسماعيل أحمد أمين، 2001، ص 243).

يركز هذا الأسلوب في تعليم القيم على فاعلية المتعلم وايجابيته حيث تعطى له الفرصة لاكتشاف بعض المفاهيم والحقائق من خلال وضعه في موقف مشكل يثير دوافعه نحو التعلم، "وتستدعي هذه الطريقة من المتعلم التدرب على ممارسة عمليات ذهنية ومعالجات نوعية تسهم في ارتقاء حلوله ومهاراته"(نايفة قطامي، 2001، ص267) ليتوصل في الأخير إلى تحقيق ناتج علمي منطقي يتعلم من خلاله المفاهيم ويكتسب المهارات المولدة للأفكار التي تتطلبها عملية الإبداع (محمد محروس الشناوي، محمد السيد عبد الرحمن، 1998، ص 229).

ج- أسلوب الاستقصاء: يتميز أسلوب الاستقصاء بالبحث عن جواب يأتي به الطالب من خلال قيامه بعدد من العمليات العقلية بحيث تصبح الظاهرة القيمية المعروضة عليه مفهومة، فالاستقصاء يركز على مبادرة الطالب وسيره في اتجاهه الخاص في خبراته التعليمية، وتنطلق العملية البحثية من مشكلة أو تساؤل يثير اهتمام الطالب ويرغّبه في الوصول إلى حل أو إجابة للسؤال المطروح وقد يكون ذلك عن طريق المناقشة النظرية وقد يتضمن نشاطا علميا تجريبيا(طاهر عبد الكريم سلوم، محمد جهاد جمل، ص 314).

ويقترح **"دونالد"** نموذجا لتطبيق هذا الأسلوب ينطلق من تحديد المشكلة العلمية أي جعل المتعلم مدركا لشيء ما، ثم اقتراح عدد من الفرضيات القابلة للاختبار، للبدء بعدها في جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة

بالموضوع (الموضوع القيمي)، ثم المرور إلى تفسير البيانات المحصل عليها واختبار الفروض وتطوير نتائج الأولية ، ثم التأكد من صحة هذه النتائج عن طريق إعادة الاختبارات، للوصول في الأخير إلى مراجعة النتائج النهائية وتثبيتها(دونالد وآخرون، 2003، ص ص483-484).

المبحث الرابع: إمكانية تطبيق هذه المقاربات في البيئة الجزائرية

تعكس المقاربات الثلاث التي تمّ استعراضها: العرضية التفاعلية والاستكشافية ثراء وتنوعا كبيرا في الآليات المعتمدة للتعليم القيمي تتيح للقائمين على قطاع التربية والتعليم فرصة الانتقاء من بين عدد من البدائل لتحقيق تربية قيمية رشيدة ومتوازنة وفعالة، وقد يكون اللجوء إلى تنويع استخدام هذه المقاربات باستراتيجياتها وأساليبها المتنوعة حلاّ مثاليا لتحري أعلى درجات الفاعلية في التعليم.

وإن التطلع لطبيعة الممارسة التعليمية للقيم في المجتمع الجزائري وربطها بالممارسة السلوكية العامة للمتعلمين يحيل إلى ملاحظة العديد من مظاهر الانفصال القيمي لدى هؤلاء، وقد يجوز في هذا المقام وصف الطرق المعتمدة لتعليم القيم في هذه المدارس بالقاصرة والمفتقدة إلى التخطيط الجيّد والتنفيذ المحكم، ومردّ ذلك إلى:

- نقص الاهتمام بالبحث القيمي في المجتمع الجزائري: إذ تبدو الاجتهادات البحثية لعدد من الباحثين قليلة جدا مقارنة بأهمية دراسة القيم التي تتطلب جهودا بحثية كبيرة ومتواصلة وإمكانيات مادية وبشرية كبيرة تمّكن من استيعاب التشعبات والمستويات العديدة التي يتم من خلالها البحث القيمي، وتمثل مشاكل مثل: التقليل من شأن البحث القيمي،وسرية الأرقام، وصعوبة الحصول على المعلومات ،ونقص المصادر العلمية، بالإضافة إلى الصعوبات المنهجية والتطبيقية وضعف التنسيق العلمي ،أهم العقبات التي تواجه البحث القيمي في المجتمع الجزائري.

- عدم وجود برامج مستقلة للتعليم القيمي: حيث تكتفي المنظومة التربية في الجزائر – كغالب الدول العربية- على الطريقة التضمينية لتعليم القيم حيث يتم إدراج مجموعة من القيم المراد ترسيخها لدى التلاميذ ضمن برامج المواد الدراسية المختلفة، ولكن هذه الطريقة – ورغم أهميتها- تبقى ضعيفة وغير فعّالة في مواجهة عوامل التغير والتّغيير التي تفرزها التحولات الجارية في العالم.

- عدم امتلاك المعلمين مهارات التعليم القيمي : ويعود ذلك لعدم تلقيهم تكوينا خاصا في مجال تعليم القيم حيث يتركز تكوينهم على المعارف العلمية وطرق التكوين العلمي مع إهمال واضح لجانب التعليم القيمي الذي يتطلب تكوينا خاصا ودورات تدريبية مكثفة للرفع من كفاءة المعلمين في هذا المجال، وباستثناء المقاربة العرضية في تعليم القيم لا يبدو الكثير من المعلمين قادرا على تطبيق المقاربتين التفاعلية والاستكشافية نظرا لما تحتاجه هذين المقاربتين من كفاءات ومهارات خاصة.

- ضعف الإمكانيات المادية للمؤسسات التعليمية: إذ تعاني أغلبية المدارس من مشكلة الاكتظاظ ويزيد عدد التلاميذ بالكثير منها على 35 تلميذا، وإذا أخذنا على سبيل المثال أسلوب المناقشة أو الندوة ضمن المقاربة التفاعلية لتعليم القيم الذي يشترط ألا يزيد عدد المتعلمين عن ستة متعلمين نجد أن تطبيقه يعتبر مستحيلا، وحتى باقي الأساليب تتطلب وجود عدد محدود من المتعلمين لضمان تحقيق الأهداف التعليمية.

تمثل العولمة أكبر مصدر للتهديد الذي تتعرض له التنشئة القيمية في الدول العربية ومنها الجزائر، حيث تقوم أفكار العولمة على تنميط قيم المجتمعات وتعليبها (على حد تعبير هربرت شيلر)، وجعلها أكثر نزوعا نحو المادية والاستهلاكية، وصار توحيد القيم المحلية مع القيم المعولمة الشغل الشاغل لمؤسسات العولمة التي صارت تشتغل على تذليل عوائق الاندماج القيمي في المجتمعات المختلفة ولاسيما العربية منها، ولمّا كانت منظومة القيم المحلية لهذه المجتمعات أبرز معيقات الهيمنة الناعمة - مثلنا يسميها أنطونيو غرامشي- صارت المستهدفة الأولى كافة أشكال التحويل والتحوير والهدم والاستنزاف عبر طرق ووسائل متعددة يضيق المقام عن ذكرها ، لكن النتيجة أن هذه المجتمعات بدأت بالفعل تفقد جزء مهما من منظومتها القيمية الأصلية حيث تعرضت الكثير من القيم التقليدية إلى إزاحة واستبدال قيمي لصالح قيم حداثية أكثر إبهارا، وحتى تلك القيم الأصلية التي حافظت على استقرارها ضمن منظومة القيم المتهاوية بفعل القصف القيمي لم تعد تملك نفس درجة الإلزام والقدرة على توجيه سلوكيات الأفراد وصارت حالة التناقض بين القيم المدعاة وتلك الممارسة أمرا شائعا في المجتمعات العربية، ورغم ارتفاع درجة التهديد الذي تمثله العولمة على منظومة القيم الوطنية إلا أن الجهود المبذولة لمواجهة هذه التهديدات تبقى دون المستوى المأمول.

يعتبر التهاون في تعزيز التعليم القيمي وتطوير أساليبه إهمالا واضحا وتقصيرا فادحا في مواجهة الأزمات القيمية التي تهدد المجتمع مثل التضارب القيمي بين القيم الأصيلة والمستحدثة، والتناقض القيمي بين القيم المدعاة والممارسة، والاغتراب القيمي الذي يعبر عن ضعف الانتماء لقيم الجماعة والمجتمع، وغيرها من مظاهر ما يمكن تسميته بالاعتلال القيمي الذي يقود إلى بروز حالة من الضعف في البنى والأنساق الاجتماعية واختلال في وظائفها، والأدلة والشواهد الواقعية على ذلك كثيرة ومتنوعة، وعطفا على ذلك تزداد مداعي الاهتمام بالتعليم القيمي الفعّال في المجتمعات العربية بشكل مطّرد مع التحديات العديدة التي تهدد استقرار البناء الاجتماعي والتي تزداد حدّة يوما بعد آخر، لم تعد الطرق الكلاسيكية في تعليم القيم أمرا ذا بال، بل صار الاهتمام بتطوير المقاربات التعليمية لتعليم القيم أمرا حتميا تفرضه الضرورة، مع وجوب الأخذ بعين الاعتبار مسألة تأصيل هذه المقاربات وجعلها أكثر تناسقا مع خصوصيات البيئة الوطنية واستثمار الرصيد القيمي الهائل الذي يوفره الدين الإسلامي، والتراث الاجتماعي في تفعيل أداء هذه المقاربات والرفع من كفاءة المدرسة في عملية التحصين القيمي للجيل الجديد وعدم تركه عرضة لحالة الحيرة والتشويش التي عادة ما يقع فيها الناشئة لضعف وسائل التوجيه وتعدد وتضارب المصادر التي يستقي منها هؤلاء قيمهم، وقبل ذلك لابد من الاهتمام بتكوينإطارات علمية ذات كفاءة عالية وشخصية قيادية قادرة على التأثير في المتعلمين ودفعهم إلى الاقتداء بها، وتدريبها على كيفية تطبيق هذه المقاربات تحت إشراف متخصصين، وتوفير المناخ والإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق هذه المقاربات في أحسن الظروف وأنسبها.

خاتمة:

يمثل الاهتمام بالتعليم القيمي إحساسا واعيا ومدركا بأهمية تربية الأجيال على القيم الأصيلة لمجتمعهم وتحصينهم ضد محاولات التغيير التي تطال منظومتهم القيمية من أجل ضمان تناسق أفكارهم وسلوكياتهم

وأهدافهم مع الأهداف العامة والغايات النهائية لمجتمعهم، لأن الاستقرار القيمي هو السبيل الوحيد للاستقرار الاجتماعي والطريق الأوحد لحفزه على التطور والارتقاء بين المجتمعات الأخرى، ولا يمكن لأي مجتمع أن يحقق تقدما بمعزل عن قيمه، فالقيم هي التي تعبر عن هوية المجتمع وأصالته وتحفظ كيانه من الذوبان في كيانات اجتماعية أخرى، بطريقة أخرى قيم المجتمع تعبر عن وجوده الفعلي ومدى الاعتزاز والتمسك بها هو الذي يحدد قوة واستقرار المجتمع أو ضعفه وعدم استقراره، وليس هناك مؤسسة اجتماعية أقدر على الإكساب القيمي للناشئة من المدرسة لذا كان تعهدها بالرعاية والتطوير المستمر في المناهج، ومدّها بالمقدرانتننن البشرية والمادية اللازمة أمر لا غنى عنه في أي مشروع للتعليم القيمي، وأي مشروع يهمل هذه الشروط لا يعدو أن يكون عبثا.

الهوامش:

(1) صلاح قنصوه: نظرية القيم في الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، 2010 ، ص18.

(2) هلا محمد إبراهيم: القيم والعادات والتقاليد في العائلة اللبنانية"، مجلة دراسات عربية، العدد الرابع، فيفري 1686، ص 95.

(3) سيد طهطاوي: القيم التربوية في القصص القرآني، القاهرة، دار الفكر العربي، 1996، ص 43.

(4) فوزية دياب: القيم والعادات الاجتماعية، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، ب ت ن، ص 25.

(5) عبد اللطيف محمد خليفة: ارتقاء القيم - دراسة نفسية- سلسلة عالم المعرفة، العدد 120، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1992، ص ص 59- 60.

(6) عبد الرحمن محمد الشعوان: القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية، مجلة جامعة الملك سعود، م6، العلوم التربوية والدراسات الإسلامي،1997، ص ص 159،158.

(7) فؤاد علي العاجز، عطية العمري: القيم وطرق تعلمها وتعليمها، دراسة مقدمة للمشاركة في أشغال مؤتمر كلية التربية والفنون: القيم والتربية في عالم متغيرالمنعقد بجامعة اليرموك في الفترة من 27 إلى 29 جويلية 1999، إربد، الأردن، ص11.

(8) نورهان منير، حسن فهمي: القيم الدينية من منظور الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ط1، 1999.

(9)علي خليل مصطفى أبو العينين: القيم الإسلامية والتربية، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم علي، ط1، 1988، ص ص 35-36.

(10) رعد كريم محمد: تعلم القيم وتعليمها في الفكر التربوي الإسلامي، مجلة الفتح، العدد السابع والأربعون، تشرين الأول 2011، ص223.

(11) أنظر: حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب، ط6، 2000، ص 160. ومختار محي الدين: محاضرات في علم النفس الاجتماعي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1982، ص 199.

(12) حليم بركات: المجتمع العربي في القرن العشرين، بحث في تغير الأحوال والعلاقات، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية ، الطبعة الأولى، تموز، 2000، ص 638.

(13) فوزية دياب: القيم والعادات الاجتماعية، بيروت، دار النهضة العربية ،ط1، ب ت ن، ص 74.

(14) المرجع نفسه، المكان نفسه.

(15) Rokeach. Macmillian.Publishing,New york,1973

(16) محمود شمال حسن: النسق القيمي وخطاب الأزمة الاقتصادية، ورقة بحثية مقدمة لأشغال الموسم الثقافي لقسم علم النفس بكلية الآداب بالجامعة المستنصرية، بغداد، 26 و28 فيفري1999، ص3.

(17) محمد عبد الراضي إبراهيم: موقع القيم من بعض فلسفات التربية، دراسات تربوية، العدد 4، 1989، ص ص 29 – 31.

(18) ناصر المخزومي: القيم المدعاة لدى جامعة الزرقاء، مجلة جامعة دمشق، المجلد الرابع والعشرون، العدد الثاني، 2008، ص362.

(19) إبراهيم عبدة صعدي، أحمد صلاح الدين أبو الحسن :تقييم النسق القيمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 2، العدد 10، 2013، ص95. مرجع سبق ذكره، ص 950.

(20) عبد الكريم علي اليماني: فلسفة القيم التربوية، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2009، ص 101-100.

(21)محمد، نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1979، ص ص 120-121.

(22) Parsons,T.Theories of Society,The Free Press, Glencoe,N.Y,1965, P116.

(23) علي أسعد وطفة: أشكال الهوية والانتماء، مجلة المستقبل العربي لبنان ،العدد 282، مركز الدراسات الوحدة العربية،2002، ص 59.

(24) المرجع نفسه، ص 101.

(25) عصام نمر، وعزيز سمارة: الطفل والأسرة والمجتمع، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1990، ص37.

(26) إحسان عبد الله مرزوق: مرجع سبق ذكره، ص ص 19-20.

(27) عبد اللطيف محمد خليفة: ارتقاء القيم دراسة نفسية، ص 35.

(28) أنظر حسن الخليفة: دراسة تحليلية للمضامين الأخلاقية في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدول الخليج العربية، رسالة الخليج العربي، العدد 93 ، 2004.

(29) عبد الرحمن محمد الشعوان: القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية، مجلة جامعة الملك سعود، م6، العلوم التربوية والدراسات الإسلامي،1997، ص13.

(30) ماجد زكي الجلاّد: تعلم القيم وتعليمها، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 1997، ص 97.

(31) حكيمة آيت حمودة: أهمية المدرسة في تنمية القيم السلوكية لدى التلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الاجتماعي، دراسة ميدانية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بالملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري، بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، في الفترة بين 27 و28 فيفري 2011، ص11.

(32) محمود منسي: علم النفس التربوي للمعلمين، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1991، ص 380.

(33) محمد الشبيني: اتجاهات حديثة في إدخال العمل المنتج في التعليم العام وتطبيقاته في سلطنة عمان، سلطنة عمان، دائرة البحوث التربوية، وزارة التربية والتعليم والشباب، 1986، ص ص 3-4.

(34) عبد الرحمن بن محمد الشعوان: مرجع سبق ذكره، ص167.

(35) ماجد زكي الجلاد: مرجع سبق ذكره، ص 121، 122.

(36) سورة هود، الآية 120.

(37) سورة يوسف، الآية 3.

(38) خلف محمد طلال: قيم اليهود في القصص القرآني ودورها في توجيه فكرهم التربوي المعاصر، غزة فلسطين، دار أفاق للطباعة والنشر، ط1، 2001، ص45.

(39) سامي عريفج، ومنى أبو طه: برنامج الأطفال ما قبل المدرسة، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، 2001، ص37.

(40) علي خليل أبو العينين: القيم الإسلامية والتربية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، مكتبة الحلبي، 1988، ص 151.

(41) ماجد زكي الجلاد: مرجع سبق ذكره، ص109.

(42) إحسان خليل الأغا: أساليب التعلم والتعليم في الإسلام، غزة، فلسطين، مكتبة اليازجي، ط3، 1995، ص165.

(43) محمود خليل أبو دف: مقدمة في التربية الإسلامية، غزة، فلسطين، مكتبة أفاق للطباعة والنشر ، ط1، 2001، ص126.

(44) محمد قطب: التربية الإسلامية، القاهرة، دار السلام، ط2، ب ت ن، ص225.

(45) طاهر عبد الكريم سلوم، محمد جهاد جمل :التربية الأخلاقية: القيم مناهجها وطرق تدريسها، الإمارات المتحدة العربية ،دار الكتاب العربي، ط1، 2009، ص299.

(46) علي بن سعد مطر الحربي: أهمية دور معلمي العلوم الطبيعية في تنمية القيم العلمية لدى طلاب الصف الثالث طبيعي من المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، 2010، ص74.

(47) المرجع نفسه، ص ص 74-75.

(48) ليلى عبد الله حسام الدين: تنمية القيم العلمية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي من خلال تدريس مادة العلوم، كلية البنات، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية ،أطروحة دكتوراه، 1994، ص75.

(49) Oliner .Pearl ;A relation Teaching Elementary social studies and P P 122,123. Humanistic , Harcourt Brace ,Jovanovich, USA, 1982,

(50) ابن منظور: لسان العرب، مادة نقش، 358/6.

(51) فؤاد أبو الهيجاء:طرق تدريس القرآنيات والإسلاميات وإعدادها بالأهداف السلوكية، عمان، الأردن، دار المناهج ، ط1، 2001 ، ص53.

(52) مصطفى إسماعيل موسى: الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية، العين، الإمارات العربية ، دار الكتاب الجامعي، ط1، 2002، ص 198.

(53) علي أحمد مدكور: منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته، الكويت، مكتبة الفلاح، ط2، 2002، ص 392.

(54) محمد الدريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، الرباط، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، 2011، ص40.

(55) محمد الدريج وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 40-41.

(56) علي منير الحصري، يوسف العنيزي: طرق التدريس العامة، الكويت، مكتبة الفلاح، 2000، ص143.

(57) حمدي وآخرون :تكنولوجيا التربية، فلسطين، جامعة القدس المفتوحة، ط2، 2008، ص375.

(58) محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، عمان، الأردن، دار صفاء ،2008، ص191.

(59) حسّان عبد الرحيم فهمي: فاعلية استخدام لم لعب الدور على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها، مجلة القراءة والمعرفة، العدد التاسع، جامعة عين شمس، القاهرة، 2001، ص111.

(60) طاهر عبد الكريم سلوم، محمد جهاد جمل: مرجع سبق ذكره، ص 312.

(61) إسماعيل أحمد أمين: طرق تدريس الرياضيات - النظريات والتطبيقات-، القاهرة، دار الفكر العربي، ط1، 2001، ص243.

(62) نايفة قطامي: تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2001، ص267.

(63) محمد محروس الشناوي، محمد السيد عبد الرحمن: العلاج السلوكي الحديث – أسسه وتطبيقاته-، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 1998، ص229.

(64) طاهر عبد الكريم سلوم، محمد جهاد جمل: مرجع سبق ذكره، ص314.

(65) دونالد وآخرون: استراتيجيات التعليم، دليل لتدريس أفضل، ترجمة: عبد الله مطر أبو نبعة، الكويت1، مكتبة الفلاح، ط1، 2003، ص ص483-484.