Pières pages 16/09/08 10:15 Page 1

القيم الإسلامية في المنظومة التربوية

دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها

تأليف
الدكتور خالد الصمدي

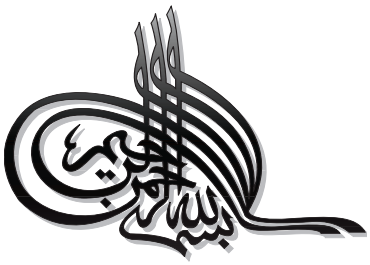
منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو - 1429هـ/2008م

Pières pages 19/09/08 9:00 Page 2

رقم الإيداع القانوني : 2008/2107
ردمك X .9981.26.444

التصفيف والتوضيب والسحب في الإيسيسكو
الرباط ـ المملكة المغربية

Pières pages 16/09/08 10:15 Page 3



Pières pages 16/09/08 10:15 Page 4

Takdim 16/09/08 10:05 Page 5

تقديم

لكلِّ أمة قيمُها المستمدة من ثقافتها، ولذلك فإنه لا يمكن أن تتحقق التنمية الشاملة المستدامة، في غياب بناء منظومة من القيم تضمن لهذه التنمية استقرارها واستمرارها. ومن هنا فإن الحديث عن منظومة القيم، يستحضر دور التربية في بنائها وتعزيزها، وهذا يتطلّب تنزيل الدراسات التربوية من مستوى التنظير إلى ميادين التطبيق وفي تصورات المتعلمين وسلوكاتهم تجاه أنفسهم، ثم تجاه محيطهم الذي يعيشون فيه.

ولئن كانت الدراسات التربوية الحديثة والبحوث التي قامت بها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو ـ قد أفردت لتنمية المعارف والمهارات حيزاً واسعاً من الإنتاج العلمي، مما أثر تأثيراً إيجابياً في وسائل تحقيق هذه الأهداف، فإن الحديث عن وسائل بناء منظومة القيم وتقويمها، لايزال يتلمس خطواته الأولى بسبب جملة من العوامل لعل أهمها : اختصار بعضهم لمنظومة القيم في جملة من الأخلاقيات التي يمكن أن يتشبع بها المتعلم من محيطه بصفة غير مباشرة دونما حاجة إلى استراتيجية تربوية هادفة تخضع لتخطيط وتنفيذ وتقويم، ووعي بعض آخر بضرورة إيلاء منظومة القيم أهمية كبرى في النظام التربوي تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

والواقع أن المنظومة التربوية لا يمكن أن ينفصل فيها التعليم عن التربية، ذلك أن المنظور الشامل للرسالة التعليمية يُقصد به تكوين شخصية المتعلم في مختلف أبعادها، والمتعلم اليوم محتاج أكثر من أي وقت مضى ـ إضافةً إلى المعارف والمهارات ـ إلى منظومة قيم تمكنه من استيعاب ثقافته وحضارته والانفتاح الواعي على الثقافات والحضارات الأخرى، كما أنه محتاج إلى معايير يزن بها ما يفد عليه من مبادئ وسلوكات وأفكار ليميّز الخبيث من الطيب، ومحتاج أيضاً إلى أن يعرف غيره في إطار التواصل المفتوح بمنظومته القيمية النابعة من دينه وحضارته.

وتتطلب هذه الغايات من الباحثين إعداد دراسات وأبحاث تشخّص وضعية القيم في المنظومة التربوية، فترصد مكامن الخلل والنقص، وتحدد استراتيجيات التدخل من أجل التصحيح من خلال اقتراح مشاريع نظرية وتطبيقية قابلة للتنفيذ والتقويم،

Takdim 16/09/08 10:05 Page 6

ووضع برامج عمل لتدريب المتدخلين التربويين عليها، ثم تحديد الوسائل والطرق العلمية والمادية الكفيلة بنجاح هذا المشروع.

ووعياً من المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بأهمية هذا التوجّه، وسعياً منها إلى إبراز الأهمية القصوى لإدماج القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، فإنه يسعدها أن تصدر كتاب "**القيم الإسلامية في المنظومة التربوية : دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها**" لمؤلفه الباحث التربوي الدكتور خالد الصمدي. وهو كتاب يشتمل على شق نظري تأصيلي للقيم وعلاقتها بالمرجعيات، فيقدم رؤية جديدة لمناقشة منظومة القيم ومفاهيمها ومرجعياتها، ويبسط الحديث عن علاقة القيم الإسلامية بمرجعيتها الحضارية، ثم يرصد حضور القيم الإسلامية في الأهداف والمناهج التعليمية المعاصرة ومقاصدها من خلال نماذج وأمثلة. كما يشتمل الكتاب على منظور جديد لكيفية تقويم منظومة القيم في تصوّرات المتعلمين وسلوكاتهم من خلال اعتماد "**تقنية المؤشرات**" واقتراح وسائل متعددة ومتنوعة تستخدم في التقويم حتى تكون نتائجه أكثر مصداقية.

وإذ نتمنى أن يكون هذا الكتاب إضافةً نوعيةً للحقل التربوي والتعليمي، نسأل اللّه تعالى أن يحقق بتوفيقه وعونه آمالنا في الارتقاء بمنظومتنا التربوية الإسلامية وتطويرها وتجديد عناصرها المختلفة.

والله وليّ التوفيق.

د. عبد العزيز بن عثمان التويجري
المدير العام للمنظمة الإسلامية
للتربية والعلوم والثقافة

MOALIF 2-takdim 16/09/08 10:17 Page 7

مقدمة

لا أكاد أجد موقفا أكثر حرجا، ولا إيلاما من موقف أم مكلومة أو أب مفجوع وهو يعرض حالة ابنه المتفوق في دراسته إلى حين قريب، مع تحول طارئ ومفاجئ في حالته الصحية والنفسية ومستواه الدراسي، فقد انساق الابن وراء طلب المخدرات، وانساق إلى درك العلاقات غير الشرعية، وصار طلب لحظة متعة زائفة أحب إليه من فضاء التعلم، وهو الطفل الذي لم تأل الأسرة جهدا في أن توفر له ظروف الدراسة والعيش الكريم.

ولا يفتأ المتتبعون لمسيرة التربية والتعليم في كثير من بلدان العالم في كل لقاء ينبهون إلى خطورة الوضع الأخلاقي والقيمي في المؤسسات التعليمية ومحيطها، مما يهدد بنسف العملية التعليمية برمتها، إذ ازدادت حالات العنف المدرسي بشكل مهول، ومست سمعة المؤسسات التعليمية باعتبارها فضاء للتربية والمعرفة وصناعة القيادة الثقافية والفكرية للمجتمع.

ويرجع المهتمون بالشأن التربوي والتعليمي مثل هذه الظواهر الفردية والجماعية إلى الانفصال بين التربية والتعليم في مشاريع ورسائل كثير من المؤسسات التعليمية، فالأولوية تكون في الغالب الأعم لتنمية معارف التلاميذ والارتقاء بمهاراتهم من خلال أنشطة تعليمية منظمة وخاضعة للمتابعة والتقويم، مع ترك بناء القيم على الهامش تلتقطه صدف التنبيهات والتحذيرات والمواعظ التي قد يصادفها المتعلم حينما يتورط في مخالفات متنوعة، دون الاستناد إلى مشروع علمي منظم ومندمج في المشروع التربوي للمؤسسة التعليمية.

ومن خلال تجارب ميدانية تبين لنا أن مواقف المؤسسات التعليمية من مشروع التربية على القيم تتحدد في ما يلي :

مؤسسات تعليمية تعتقد أن مهمتها الرئيسية توفير فضاء تعليمي مريح للمتعلمين ومساعدتهم على أداء المهام التعليمية في أحسن الظروف، مع الحرص على

MOALIF 2-takdim 16/09/08 10:17 Page 8

تطعيم المنهاج التعليمي باللغات العالمية الحية، وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وتمكين التلاميذ من مستويات تعليمية تؤهلهم لمتابعة دراساتهم العليا في أكبر المعاهد والجامعات، أما التربية على القيم فلا تتعدى ضرورة احترام القوانين الإدارية والتنظيمية للمؤسسة، مع اقتناع تام أن جوانبه الأخرى المتعلقة بالهوية والانتماء والإنسية فمهمة الأسرة والمجتمع والخطاب الديني خارج المؤسسة التعليمية.

وهناك مؤسسات أخرى تعتقد أن رسالتها لا تكون تامة ولا مكتملة إلا إذا زودت المتعلم بأحدث المعارف، والمهارات بنفس شروط وظروف المؤسسة السابقة، ولكنها تعتبر أن التربية على القيم على أهميتها لا تحتاج إلى مجهود بيداغوجي مندمج في المناهج التعليمية، بقدر يكفي فيه الاحتفال بالمناسبات الوطنية والدولية للتحسيس بقيم المواطنة وحقوق الإنسان والبيئة والأسرة وغيرها من خلال تنظيم أنشطة ترفيهية ظرفية، دون أن يكون ذلك مندمجا في البرامج والمناهج والأنشطة التعليمية وفق خطط وبرامج واضحة، مما يجعل آثار ذلك في تشكيل منظومة القيم لدى المتعلمين محدودا، والمحصلة أن الكلفة مرفوعة عن المؤسسة التعليمية لكونها تعطي الدليل للآباء وللقائمين على الشأن التربوي والتعليمي على أن التربية على القيم حاضرة بشكل من الأشكال في اهتمامات المؤسسة.

وهناك مؤسسات لا تختلف عن سابقتها في توفير ظروف الجودة والإتقان في بناء المعارف والمهارات، ولكنها تؤمن أن المجهود الذي ينبغي أن يبذل في التربية على القيم لا يقل أهمية عن المعارف والمهارات، وأن مشروع المؤسسة لا يكتمل إلا بتكامل أضلاع المثلث (معارف/مهارات/قيم) على نفس الدرجة من الاهتمام والأهمية، مما يجعلها تبحث عن تجارب نظرية وعملية تطبيقية في التربية على القيم وإدماجها في مشروعها التربوي لتحقيق رؤيتها المتكاملة والمتوازنة لشخصية المتعلم، وهذا النموذج هو الذي أصبح مثار اهتمام الآباء وهم يبحثون عن المؤسسات التعليمية التي ستكون محضنا لفلذات أكبادهم.

والواقع أن مثل هذه التجارب التي تستند إلى إطار نظري علمي وتربوي وإداري واضح، وممارسة وتجربة عملية تطبيقية تكاد تكون نادرة، فأغلب الدراسات والأبحاث على حد علمي تتجه إلى الجانب الميداني الذي يرصد ويشخص منظومة القيم لدى المتعلمين دون أن يتم الاستفادة من النتائج في بناء منظومة القيم لدى عينة الدراسة أو ما يماثلها، أو دراسات نظرية في إبراز أهمية القيم وأصولها ومصادرها يختفي فيها الجواب عن (كيفية التنزيل)، أو دراسات تنجزها هيئات حكومية أو غير حكومية في

MOALIF 2-takdim 16/09/08 10:17 Page 9

مجال التربية على حقوق الإنسان أو احترام البيئة أو السكان وتسعى من خلال تسويقها في المؤسسات التعليمية من خلال أنشطة مناسبات لا تتعدى التحسيس والتنبيه ولا ينخرط فيها إلا عدد محدود من المتعلمين والأطر الإدارية والتربوية.

في حين أن المطلوب أن تصبح التربية على القيم جزءا لايتجزأ من كل نشاط تعليمي في مختلف المواد الدراسية في سياق مشروع مندمج ورسالة ورؤية واضحة للمؤسسات التعليمية حتى تكتمل رسالتها فتخرج المتعلم المتوازن صاحب الهوية والانتماء، الماهر المتقن للعمل، العارف بالمعارف ومستجداتها القادر على التطوير الذاتي لكل ذلك.

وإذا ماانتقلنا من السياق التربوي الخاص إلى المحيط الدولي العام الذي يعرف احتكاكا وتثاقفا غير مسبوق بفعل التطور الهائل في تكنولوجيا الإعلام والاتصال، فإننا نجد الحديث عن بناء منظومة القيم الإنسانية بكل أبعادها يحل في بؤرة الاهتمام كملاذ آمن لترسيخ التفاهم والفهم بين الشعوب والحضارات، من خلال تركيز النظر على أنظمة التربية والتعليم كمحضن للتربية على القيم، مما تبرز معه الحاجة ماسة إلى إبراز دور مناهج التربية والتعليم في دعم ثقافة الحوار والتعايش وتسلط فيه الأضواء على تجارب عملية ناجحة وتقدم دراسات علمية ناقدة وتصاغ تصورات مشتركة للارتقاء بالمنظومة التربوية إلى بناء قيم إنسانية فاضلة ومشتركة تقطع الطريق أمام مسببات الصراع.

وإن الناظر إلى مقومات الهوية الثقافية الإسلامية يجد أنها عامل إثراء لدعم حوار الثقافات والحضارات وليست رافدا للصراع والتمزق والتمجيد العنصري للذات، وأن الإشكال يكمن في كثير من الأحيان في سوء فهم هذه المقومات سواء من طرف بعض أبناء الأمة الإسلامية أو من طرف بعض مكونات الآخر التي لا تولي للحوار والتفاهم والتعايش أي اهتمام لأن مشروعها الوحيد لايقوم إلا على الصراع والقوة، وكل دعوة إلى السلام والتعايش يدق إسفينا في هذا المشروع ويحرم أصحابه من امتيازات مادية مخلوطة بدماء الإنسان.

أهداف تأليف الكتاب :

بناء على هذا السياق يجيب هذا المؤلف عن الأسئلة الآتية:

* ما مفهوم القيم الإسلامية ؟
* كيف يمكننا تحديد وحصر القيم الإسلامية من منظور تربوي ؟

MOALIF 2-takdim 16/09/08 10:17 Page 10

* ما هي الأسس النظرية للتربية على القيم في المنظومات التربوية ؟

* ماهي الخطوات العملية لتعزيز وتقويم هذه القيم في سلوك الناشئة ؟

ونعتقد أن الإطار النظري والتطبيقي العملي الذي نقدمه في هذا الكتاب يساعد في الجواب عن هذه الأسئلة، ويمد المؤسسات التعليمية والتربوية بتصور نظري وخطوات عملية لإدماج القيم في المنظومة التربوية، علما بأن ما سيرد فيه من خطوات عملية هي حصيلة تكوين وتدريب نظري وتطبيقي للقائمين على مؤسسات تعليمية أثمرت بحمد الله نتائج مشجعة قابلة لمزيد من الإغناء والتطوير المستمر.

Bab Awal 16/09/08 10:22 Page 11

الباب الأول

الإطار النظري العام

Bab Awal 16/09/08 10:22 Page 12

الفصل الأول
القيم الإسلامية / المرجعية والمفهوم

* جدلية القيم والمرجعيات:

لاتكاد أعمال المؤتمرات المتخصصة في حوار وتحالف الحضارات والثقافات، والمؤتمرات العلمية والتربوية التي تتناول بالبحث والدراسة والتحليل موضوع بناء المناهج التعليمية من الناحيتين النظرية والتطبيقية، لا تكاد تخلو من الحديث عن موضوع القيم التي تحملها هذه الحضارات والثقافات أو هذه المناهج التعليمية، في سياق تقارب واحتكاك غير مسبوق للنظم والأفكار والمفاهيم والتصورات عن الذات وعن الكون وعن الحياة والمصير.

ويكاد يكون الإجماع في التوصيات والقرارات على أهمية إيلاء القيم الأهمية القصوى باعتبارها موجهة للتصورات ومن ثم التوجهات العملية للأفراد والجماعات، ولذلك نجد أن كل المنظمات الدولية على اختلاف توجهاتها ومرجعيتها تركز على ضرورة ترسيخ القيم المركزية كالحرية والمساواة والإنصاف والتسامح والتعايش والكرامة وغيرها، معتبرة أنها قيم إنسانية كونية لا خلاف فيها.

إلا أن سؤال المرجعية يبقى مطروحا للنقاش بين داع إلى الاستناد إلى المرجعية التي تحكم كل بلد وتنظم عقد قوانينه في جميع المجالات، استنادا إلى الخصوصيات الحضارية التي تميزه عن غيره من بلدان العالم، بل وينظر إلى هذه الخصوصيات باعتبارها نموذجا مختلفا يسهم في تعزيز ثقافة الحوار والتعايش والتفاهم وكل أفعال المشاركة هذه قائمة على قيمة نبيلة وهي قبول الاختلاف، وقتل الخصوصيات أو تذويبها يسقطنا في عقلية الإقصاء وإلغاء الآخر ويدل على أننا عجزنا عن تدبير الاختلاف.

وبين من يرى أن القيم لا يمكن أن تستند إلى أي مرجعية باعتبارها قيما إنسانية مشتركة لا مجال للحديث عن الاختلاف فيها، وأن بناء منظومة قيمية بغض النظر عن أي مرجعية هو الكفيل برأب الصدع وإزالة الحواجز والإسراع بتحقيق أقصى قدر من الاندماج بين الأمم والشعوب، وأن المرجعيات الحضارية المتنوعة التي نشأت وترعرعت في جميع

أقطار العالم عبر التاريخ يجب أن تراجع هامش الخصوصية فيها لتجعله ملائما مع حقوق الإنسان ومبادئها الكونية كقيم مشتركة.

والمتأمل بعمق في طبيعة النقاش الدائر في هذا الموضوع يتجه مباشرة إلى تحرير موضع الخلاف وهو المدخل الرئيس لبناء رؤية علمية مشتركة ـ وليست بالضرورة موحدة ـ تكون منطلقا لبناء منظومة القيم لدى المتعلمين، فالخلاف لايكمن في النظر إلى القيم في بعدها الكوني فكل القيم قيم كونية بلا خلاف إذ الحرية والعدل والمساواة والكرامة والإنصاف وغيرها لا يمكن أن تكون إلا مطلبا كونيا لكل إنسان مهما اختلف لونه أو عرقه أو دينه، ومن هنا يكون الحديث عن القيم باعتبارها من الخصوصيات احتكارا غير مبرر، ومنحى لا ينسجم مع طبيعة القيم ذاتها التي تتنفس طبيعيا في فضاء الكون دون حابس.

لكن المرجعية والخصوصيات الحضارية لكل أمة ومجتمع تجد نفسها حاضرة بقوة في تحديد مفهوم القيمة وليس في القيمة ذاتها، فالحرية قيمة كونية بلا خلاف لكنها تتداول في الخطاب بمفاهيم مختلفة، فيصبح التدخل في الشؤون الداخلية للدول دفاعا عن الحرية وتكريسا لها في عرف الغازي، وظلما وقهرا وكتما للأنفاس في عرف المغزو، ويصبح تناول المخدرات حقا من حقوق الإنسان باعتبار حرية التصرف في الجسد في عرف من يتناولها، وهي جرم في حق النفس والمجتمع في عرف من يرى فيها ضررا على النسيج الصحي والاجتماعي، ويصبح انتقاد المقدس في وسائل الإعلام مباحا في إطار حرية التعبير، وجرما في رأي من يرى أن الإعلام مسؤولية ينبغي أن تحترم قيم القارئ ومبادئ المجتمع. وقس على ذلك.

ومن هنا يبدو أن حضور المرجعية مركزي في بناء منظومة القيم ولا يتناقض مع طبيعة القيم الكونية فالمرجعية تحدد المفهوم، وفي نفس الوقت تعمل على ترسيخه في المجتمع، وهي الإطار الذي يحكم أي منظومة تربوية تعمل على نقل وترسيخ القيم في نفوس الناشئة بمنظور متجدد يجد جذوره في العمق الحضاري لمرجعيته، وأغصانه في جديد علوم التربية ونظريات التعلم المعاصرة:

وفي هذا الإطار تتحدد مرجعية الإدماج التي سنعتمدها في تحديد وتحليل وبناء وتعزيز وتقويم القيم في المرجعية الحضارية للأمة الإسلامية المستندة إلى أصولها النظرية من القرآن والسنة والاجتهاد المنفتح على الإيجابي في كل الثقافات والحضارات الإنسانية، وبما تحمله هذه المرجعية من ثراء تاريخي، ومقومات للتجدد، وببعدها الحضاري العالمي الذي يستوعب القوميات والاثنيات، مما يجعلها مرجعية تقود حوار الثقافات والحضارات بامتياز. وخاصة على مستوى بناء منظومة القيم المشتركة.

*القيم في المرجعية الإسلامية :

حين نرجع إلى تراثنا الإسلامي وإلى مصادره النصية نجد موضوع القيم والأخلاق وتزكية النفس بصالح الأعمال حاضرا في اهتمامات المفكرين والفلاسفة والفقهاء وعلماء التربية المسلمين على مر التاريخ، فقد كتب من الفلاسفة أبوبكر الرازي (ت313 هـ) كتابه " الفقراء والمساكين" وكتب ابن مسكويه (ت 421 هـ) كتابه " تهذيب الأخلاق" وكتب أبو نصر الفارابي (ت 339 هـ) كتابه " آراء أهل المدينة الفاضلة " وكتاب " الآداب الملوكية"، وكتب ابن باجة الأندلسي (ت 533 هـ) كتابه " النفس " وألف ابن رشد (ت 595 هـ) كتابه الشهير " فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال".

أما الفقهاء والمحدثون والمفسرون فكانوا - وهم منشغلون ببيان الأحكام الشرعية - لا يقصرون النظر على الجانب الفقهي فيها، بل ينظرون أبعد من ذلك إلى مآلاتها ومقاصدها التي ترتبط في كثير منها بقيم محددة، مثل نبذ الزور والعمل به كمقصد من مقاصد الزكاة وغير ذلك، وقد أفردوا لإبراز هذه المقاصد مؤلفات خاصة، كما ووضعوا لمنظومة الأخلاق والقيم وأثرها في تزكية النفس والمجتمع مصنفات ومؤلفات ورسائل عديدة، وهكذا كتب ابن المبارك (ت 181 هـ) كتاب " الزهد " ومثله فعل الإمام وكيع ابن الجراح (ت 197 هـ) والإمام أحمد بن حنبل (ت 241 هـ) وغيرهما، كما أفرد الإمام محمد بن إسماعيل البخاري (ت 256 هـ) كتابه " الأدب المفرد" ، وألف الإمام النسائي (ت 303 هـ) كتابه "عمل اليوم والليلة"، كما ألف الإمام أبو الحسن الماوردي (ت 450 هـ) كتابه " أدب الدنيا والدين" وألف غير واحد من المحدثين والفقهاء في شعب الإيمان كما فعل الإمام البيهقي (ت 457 هـ) ، وألف الإمام أبو حامد الغزالي (ت 505 هـ) إلى جانب كتابه الشهير " إحياء علوم الدين " كتاب" "ميزان العمل"، وابن الجوزي (ت 596 هـ) كتابه " صفة الصفوة"، وألف سلطان العلماء العز بن عبد السلام كتابه الجليل" شجرة المعارف والأحوال" ، وعرف عن غير واحد من العلماء التأليف في " الكبائر " تنبيها على خطورتها في الحال والمآل كما فعل الإمام الذهبي(847هـ) وغير هؤلاء كثير.

وقد استمرت هذه الجهود في التنبيه إلى قيمة وأهمية القيم والأخلاق وأثر ذلك في تزكية النفس وصيانة المجتمع إلى عصرنا الحاضر حيث كتب في الموضوع علماء ومفكرون معاصرون كمحمد الغزالي في كتابه " خلق المسلم" والشيخ محمد عبد الله دراز في كتابه " دستور الأخلاق في القرآن الكريم" والدكتور طه عبد الرحمن في كتابه

" سؤال الأخلاق " والأستاذ مقداد يالجن في سلسلته عن التربية الإسلامية، كما سجلت عشرات رسائل الدكتوراه في موضوع القيم والأخلاق الإسلامية في أكثر من جامعة عربية وأجنبية كل ذلك يكشف عن أصالة موضوع القيم والأخلاق في اهتمامات المفكرين المسلمين عبر التاريخ يقول الأستاذ الدكتور علي خليل أبو العينين في بحثه القيم "الأخلاق والقيم التربوية في الإسلام " المنشور ضمن موسوعة " نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم " وخلاصة القول إن هناك مؤلفات إسلامية عديدة ومتنوعة في المجال الأخلاقي وبنظرة تحليلية إلى هذا الكم الهائل من المؤلفات يمكن استخلاص أهم ما تضمنته في النقاط والمواضيع التالية :

* معنى الأخلاق وضرورتها وأهميتها في حياة الفرد والمجتمع وكل ما يتعلق بذلك من مباحث نظرية أو سلوكية.
* إصلاح النفس وإصلاح الجسد وإصلاح الأسرة بل وإصلاح المجتمع بأسره
* الأخلاق في المجال السياسي وهي ما يترتب عليه إصلاح المجتمع بأسره
* الأخلاق التي يجب أن تكون عليها العلاقة بين الإنسان وخالقه عز وجل
* الأخلاق النوعية كأخلاق العلماء وأهل القرآن
* الأخلاق السلبية التي ينبغي أن يتخلي عنها الأفراد والمجتمع والتي هي بمثابة الأمراض الفتاكة التي لابد من محاربتها والقضاء عليها والوقاية منها، وكيفية معالجتها[1].

* في مفهوم القيم :

إذا كان هذا هو الإطار العام للمحاور والمواضيع التي تناولها العلماء والمفكرون المسلمون في مجال الأخلاق والقيم، فإننا سنحاول من خلالها الوقوف على خلاصات تعريفية جامعة لهذا الشتات من المواضيع، تشكل تعريفا جامعا " للقيم " يأخذ بعين الاعتبار إلى جانب بعدها الأخلاقي جوانبها الفلسفية والفكرية والثقافية والتربوية حتى تكون إطاراً ناظما لهذا الموضوع الذي أصبح اليوم في صلب اهتمامات المفكرين والباحثين المعاصرين.

---

(1) موسوعة (**نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم** ﷺ)، بمشاركة مجموعة من العلماء والمختصين، منشورات دار الوسيلة للنشر والتوزيع بجدة/الجزء الأول، ص 75.

وفي هذا السياق أنجزت الباحثة الدكتورة نوال كريم زرزور رسالة جامعية صدرت عن مكتبة لبنان ببيروت تحت عنوان " معجم ألفاظ القيم الأخلاقية وتطورها الدلالي بين لغة الشعر الجاهلي ولغة القرآن الكريم " رصدت فيها المدلول اللغوي للقيمة واستعمال القرآن الكريم للجذر (ق و م)، خلصت فيه إلى أن القيمة " أخذت من مادة (ق و م) وقد استعمل جذرها للدلالة على معان مختلفة هي : الانتصاب والوقوف، وقام الأمر إذا اعتدل واستقام، والقوام: العدل، أما في القرآن الكريم فقد وردت المادة بصيغها المختلفة إحدى وستين وستمائة مرة تدور كلها حول الثبات والنهوض والانتصاب والاعتدال بمعانيه المادية والمعنوية، والتعديل وإزالة الاعوجاج[1].

وتذكر الباحثة المدلول الاصطلاحي للقيم في سياقات البحث المتعددة، إذ يرى الاجتماعيون أن القيمة " طريقة في الوجود أو في السلوك يعترف بها شخص أو جماعة على أنها مثال يحتدى وتجعل من التصرفات أو الأفراد الذين تنسب إليهم أمرا مرغوبا فيه أو شأنا مقدرا خير تقدير "، ويرى المهتمون بالدراسات التاريخية وتطور النظم الحضارية أن القيم هي " السلوك الخلقي الذي يميز جماعة خلال فترة زمنية معينة " أما الاقتصاديون فالقيم عندهم "كل ما يسد الحاجة" أما البحث الفلسفي فيرى أن القيمة هي " الصفة التي تجعل من الشيء أمرا مرغوبا فيه ومطلوبا في المجتمع، وهي مثل عليا وانفعالات من الإنسان نحو غايات يصنعها بحرية، وهي بذلك جزء واسع من علم الأخلاق والفلسفة السياسية"[2].

وقد أورد الدكتور علي خليل أبو العينين تعاريف مماثلة تعكس اتجاهات ومجالات البحث واختار تعريفا للقيم بالاستناد إلى الرؤية الإسلامية قال فيه " القيم الإسلامية " مجموعة من المعايير والأحكام النابعة من تصورات أساسية عن الكون والحياة والإنسان والإله كما صورها الإسلام، تتكون لدى الفرد والمجتمع من خلال التفاعل بين المواقف والخبرات الحياتية المختلفة، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته تتفق مع إمكاناته، وتتجسد في الاهتمامات أو في السلوك العملي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة[3].

---

(1) الدكتورة نوال كريم زرزور " **معجم ألفاظ القيم الأخلاقية وتطورها الدلالي بين لغة الشعر الجاهلي ولغة القرآن الكريم**"، ص 11، ومابعدها.

(2) انظر تفصيل هذه التعريفات ومصادرها في نفس الدراسة، ص 13/12.

(3) الأخلاق والقيم التربوية في الإسلام، ضمن موسوعة نضرة النعيم، الجزء1، ص 79.

وقد نظرت إلى هذه التعريفات وما سواها في الدراسات والأبحاث المهتمة باللغة والتربية والفلسفة وعلم الأخلاق[1] باحثا عن تعريف يأخذ بعين الاعتبار الأبعاد كلها ويتضمن خصائص مميزة للمفهوم تعتبر معايير ضابطة لكل ما يمكن إدراجه تحت لفظ القيم وما يستبعد من ذلك على صيغة القدماء في التعاريف، وأعتبر انطلاقا من ذلك أن التعريف الذي أورده الدكتور مهدي عبد الحليم في بحثه القيم " تعليم القيم فريضة غائبة " يحقق هذا الغرض، لأنه يحدد ـ على سنة المناطقة وعلماء التقعيد ـ خصائص للمفهوم تميزه عن غيره، فالقيم عنده هي " معايير عقلية ووجدانية، تستند إلى مرجعية حضارية، تمكن صاحبها من الاختيار بإرادة حرة واعية وبصورة متكررة نشاطاً إنسانياً ـ يتسق فيه الفكر والقول والفعل ـ يرجحه على ما عداه من أنشطة بديلة متاحة فيستغرق فيه، ويسعد به، ويحتمل فيه ومن أجله أكثر مما يحتمل في غيره دون انتظار لمنفعة ذاتية"[2].

فهي معايير عقلية من حيث كونها مبنية على فكر واقتناع وليس على الإجبار والقهر، وهي وجدانية باعتبار المحل فتتغذى منه فيتحفز إليها الإنسان بوجدانه، والقيم تمكن صاحبها من الاختيار الواعي لنشاط إنساني بإرادة حرة لأنها موجه ذاتي يدفع الإنسان إلى المبادرة دون الحاجة إلى إملاءات وتوجيهات خارجية تفرض سلوكات وتوجهات معينة، ويكون هذا السلوك المختار متكررا لأنه بالقيم يصبح عادة وجبلة، وتكون القيم موجهة لاختيارات على غيرها لأنها تمكن صاحبها من ترتيب الأولويات وترجيح المصالح، وتكون القيم مصدر سعادة وتضحية لأنها تشكل قمة الاقتناع وتدفع الإنسان إلى النظر في المصلحة العامة ولو على حساب مصالحه الذاتية، وهي في الختام مستندة إلى مرجعية حضارية لكونها مستمدة من مصادر نصية أو اجتهادية وتجد تجلياتها في التاريخ الفكري والثقافي والاجتماعي والاقتصادي لكل أمة وقطر، وحين تستند هذه القيم إلى مرجعية صلبة وقوية في مصادرها ومقاصدها تكون هذه الخصائص التي تميز القيم أكثر بروزا وظهورا في السلوك العام للمجتمعات ومن ثم تطبع الثقافات والحضارات، ويتجلى هذا بوضوح من خلال ربط القيم بالمرجعية الإسلامية المستمدة من الوحي الإلهي والبلاغ النبوي.

---

(1) انظر حديثنا بالتفصيل عن تعريف القيم الإسلامية ومصادرها وخصائصها في كتابنا " **القيم الإسلامية في المناهج الدراسية**"، منشورات منظمة الإيسيسكو، 2003.

(2) "تعليم القيم فريضة غائبة"، **مجلة المسلم المعاصر**، عدد 66/65 سنة 1993/92.

وانطلاقا من هذه المرجعية، فإننا حين نتحدث في عالمنا اليوم عن منظومة القيم، نمس مباشرة جوهر الإنسان من جهة، ومجال التدافع الحضاري الحقيقي من جهة ثانية، ولئن كان المسلمون يفتخرون عبر تاريخهم الفكري والحضاري بامتلاكهم لمنظومة قيم متكاملة ذات مرجعية صلبة تستند إلى الوحي، وجدت تجلياتها في صياغة الإنسان وصناعة محطات مهمة من تاريخ الإنسانية، فإن هذه المنظومة بقيت مغمورة في أصولها النظرية، بل وحتى في تفصيلاتها العملية، بحيث لا نعدم من المفكرين المعاصرين من ينكر على الإسلام والمسلمين امتلاكهم لمنظومة قيم تنظم علاقات الإنسان بالبيئة والصحة والتواصل والإعلام وحقوق الإنسان، والفن والجمال ....، ويدعي أن ما يملك المسلمون من قيم لا يتجاوز آدابا وأحكاما عامة في العقائد والعبادات.

والعالم اليوم يبحث عن منظومة قيم مرجعية شاملة ومتكاملة ذات أصول نظرية واضحة، بل وعرفت تطبيقات عملية في سلوك الناس، وأتت أكلها في تنظيم علاقة الإنسان بخالقه وبنفسه وبمحيطه، وهو في حاجة أيضاً إلى معرفة المنهج الذي بواسطته يمكن أن يبني هذه المنظومة القيمية لدى الناشئة.

إن هذه الحاجة المهمة والملحة لمسناها في أكثر من ملتقى علمي دولي تحضره الملل المختلفة، ونقرأها يوميا في كتابات الباحثين المنصفين التواقين إلى التوافق على منظومة من قيم الإنسانية المشتركة تنقذ الإنسانية من ما تصطلي فيه من لظى الحروب والصراعات... .

إن هذه الحاجة العالمية هي التي تدفعنا اليوم - وأكثر من أي وقت مضى - إلى أن نبسط أمام العالمين بكل وسائط التواصل الممكنة، منظومة القيم الحضارية الإسلامية انطلاقا من تأصيلها في المرجعية النصية (القرآن الكريم والحديث الشريف) وتجلياتها التطبيقية في السيرة العطرة، وكذا التاريخ الحضاري المشرق للأمة الإسلامية، بالإضافة إلى إبراز الرؤية الشمولية المتكاملة والمتوازنة لهذه المنظومة، والتجارب العملية في طرق ووسائل ترسيخ هذه القيم لدى الأجيال في تعاقبها وتوارثها، حتى يستفيد العالم من هذا المنبع الثر.

فهل أخذت مناهجنا التعليمية بعين الاعتبار هذه الرسالة وهذه الأبعاد الحضارية في صياغة مخرجاتها ؟ ذلك ما سنحاول رصده من خلال نماذج وأمثلة.

* حضور القيم في المقاصد الكبرى لأنظمة التربية والتعليم في العالم الإسلامي (من خلال نماذج)

ليس من شرطنا في هذا المقام التقويم العلمي والدقيق لمقاصد التربية والتكوين في البلدان التي اعتمدناها كنماذج فقد قدمنا قراءة نقدية لهذه المقاصد في ضوء المعايير التربوية الحديثة وحاجات الواقع المعاصر[1] بقدر ما يهمنا أن نرصد في قراءة أولية ملامح حضور التنصيص على القيم في مناهجها التربوية، والتي ستبرز بالتأكيد أهمية الاشتغال على هذا الموضوع في بحث مستقل قد يكون رسالة جامعية من مستوى الدبلوم أو الدكتوراه، فقد ركزت الجمهورية العربية السورية ـ مثلا ـ المقاصد العامة لنظامها التربوي في المجال القيمي على:

* بناء الشخصية المتوازنة والمتكاملة لدى المواطن القادر والمبدع والمؤمن بوطنه وأمته الواحدة، والمخلص في الدفاع عنها، بغية تحقيق أهدافها القومية الإنسانية.
* الاهتمام ببناء محتوى التعليم على قاعدة راسخة من التراث العربي والخصوصية القومية وتمكين الناشئة من مواجهة التخلف والتجزئة والاستعمار.
* تعزيز استخدام اللغة العربية في التعليم والعمل على توحيد المصطلحات العلمية في سورية والوطن العربي[2].

أما الإمارات العربية المتحدة: فقد ركزت على ترسيخ المقومات الأساسية لمجتمع الإمارات العربية المتحدة، فحددت المقاصد القيمية لنظامها التعليمي في:

* بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة، عقيدة وسلوكاً ومهارة وأداء.
* تدعيم الانتماء الوطني والعربي والإسلامي، وتعزيز الذاتية الثقافية.
* اعتماد العربية لغة للتعليم.

---

(1) انظر بحثنا بعنوان "مقاصد التربية والتكوين في النظام التعليمي الإسلامي المعاصر بين الثوابت الحضارية والمتغيرات الدولية"، وهو بحث مقدم إلى الندوة الدولية التي نظمتها الهيئة الإسلامية العالمية للتعليم التابعة لرابطة العالم الإسلامي في موضوع " **نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي**"، الخرطوم، مارس 2006، ونشر ضمن كتابنا : **خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير**، منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية 2006.

(2) انظر موضع وزارة التعليم السورية على شبكة الأنترنيت تحت عنوان: **http:www.syrianeducation.org.sy** ، أخذت هذه المعطيات من الموقع يوم 2006/1/26.

* التواصل مع ثقافات الشعوب الأخرى في ضوء الثقافة العربية الإسلامية[1].

أما المملكة العربية السعودية : فقد حددت إطارا عاما لمقاصد نظامها التربوي والمتمثل في (فهم الإسلام فهما صحيحا متكاملاً، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصاديا واجتماعيًّا وثقافياً، وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعا في بناء مجتمعه) وانطلاقا من هذا الإطار حددت مقاصد نظامها التربوي في المجال القيمي تحديدا في:

* تنمية روح الولاء لشريعة الإسلام، وذلك بالبراءة من كل نظام أو مبدأ يخالف هذه الشريعة، واستقامة الأعمال والتصرفات وفق أحكامها العامة الشاملة.
* النصيحة لكتاب الله وسنة رسوله بصيانتهما، ورعاية حفظهما، وتعهد علومهما، والعمل بما جاء فيهما.
* تزويد الفرد بالأفكار والمشاعر والقدرات اللازمة لحمل رسالة الإسلام.
* تحقيق الخلق القرآني في المسلم والتأكيد على الضوابط الخلقية لاستعمال المعرفة " إنَّما بُعثتُ لأتمِّم مكارِمَ الأخْلاق ".
* تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أُمته، ويشعر بمسؤولياته لخدمة بلاده والدفاع عنها.
* دراسة ما في هذا الكون الفسيح عن عظيم الخلق، وعجيب الصنع، واكتشاف ما ينطوي عليه من أسرار قدرة الخالق للاستفادة منها وتسخيرها لرفع كيان الإسلام وإعزاز أمته.
* بيان الانسجام التام بين العلم والدين في شريعة الإسلام، فإن الإسلام دين ودنيا، والفكر الإسلامي يفي بمطالب الحياة البشرية في أرقى صورها في كل عصر.
* تكوين الفكر الإسلامي المنهجي لدى الأفراد، ليصدروا عن تصور إسلامي موحد فيما يتعلق بالكون والإنسان والحياة، وما يتفرع عنها من تفصيلات.

---

(1) انظر موقع وزارة التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة على شبكة الإنترنيت تحت عنوان **ttp:www.moe.gov.ae** .

* تشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلميين، وتقوية القدرة على المشاهدة والتأمل، وتبصير الطلاب بآيات اللّه في الكون وما فيه، وإدراك حكمة اللّه في خلقه لتمكين الفرد من الاضطلاع بدوره الفعال في بناء الحياة الاجتماعية وتوجيهها توجيهاً سليما.

* الاهتمام بالإنجازات العالمية في ميادين العلوم والآداب والفنون المباحة، وإظهار أن تقدم العلوم ثمرة لجهود الإنسانية عامة، و إبراز ما أسهم به أعلام الإسلام في هذا المجال، وتعريف الناشئة برجالات الفكر الإسلامي، وتبيان نواحي الابتكار في آرائهم وأعمالهم في مختلف الميادين العلمية والعملية.

* تدريس التاريخ دراسة منهجية مع استخلاص العبرة منه، وبيان وجهة نظر الإسلام فيما يتعارض معه، وإبراز المواقف الخالدة في تاريخ الإسلام وحضارة أمته، حتى تكون قدوة لأجيالنا المسلمة، تولد لديها الثقة والإيجابية.

* تبصير الطلاب بما لوطنهم من أمجاد إسلامية تليدة، وحضارة عالمية إنسانية عريقة، ومزايا جغرافية وطبيعية واقتصادية، وبما لمكانته من أهمية بين أمم الدنيا.

* فهم البيئة بأنواعها المختلفة، وتوسيع آفاق الطلاب بالتعرف على مختلف أقطار العالم وما يتميز به كل قطر من إنتاج وثروات طبيعية، مع التأكيد على ثروات بلادنا ومواردها الخام، ومركزها الجغرافي، والاقتصادي، ودورها السياسي القيادي في الحفاظ على الإسلام، والقيام بواجب دعوته، وإظهار مكانة العالم الإسلامي، والعمل على ترابط أمته.

* تزويد الطلاب بلغة أخرى من اللغات الحية على الأقل، بجانب لغتهم الأصلية للتزود من العلوم والمعارف والفنون والابتكارات النافعة، والعمل على نقل علومنا ومعارفنا إلى المجتمعات الأخرى، وإسهاما في نشر الإسلام وخدمة الإنسانية.

* تعويد الطلاب على العادات الصحية السليمة، ونشر الوعي الصحي.

* مسايرة خصائص مراحل النمو النفسي للناشئين في كل مرحلة، ومساعدة الفرد على النمو السوي: روحيًّا، وعقليا، وعاطفيًّا، واجتماعيًّا، والتأكيد على

الناحية الروحية الإسلامية بحيث تكون هي الموجه الأول للسلوك الخاص والعام للفرد والمجتمع... .

* غرس حب العمل في نفوس الطلاب، والإشادة به في سائر صوره، والحض على إتقانه والإبداع فيه، والتأكيد على مدى أثره في بناء كيان الأمة، ويستعان على ذلك بما يلي :

* إيقاظ روح الجهاد الإسلامي لمقاومة أعدائنا، واسترداد حقوقنا، واستعادة أمجادنا، والقيام بواجب رسالة الإسلام.

* إقامة الصلات الوثيقة التي تربط بين أبناء الإسلام وتبرز وحدة أمته[1].

أما في المملكة المغربية فقد حدد الكتاب الأبيض لمراجعة البرامج والمناهج الاختيارات والتوجهات التربوية العامة لمراجعة مناهج التربية والتكوين المغربية في:

* المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، تقوم على معرفة دينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه؛

* إعداد المتعلم المغربي لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف تمظهراته ومستوياته، ولفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها؛

* اعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية.

ولتفعيل هذه الاختيارات، فقد تم اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية والتربية على الاختيار كمداخل بيداغوجية لمراجعة مناهج التربية والتكوين انطلاقا من القيم التي تم إعلانها كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمتمثلة في :

- قيم العقيدة الإسلامية؛

- قيم الهوية الحضارية ومبادؤها الأخلاقية والثقافية؛

- قيم المواطنة؛

(1) انظر موقع وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على شبكة الإنترنيت تحت عنوان .http://www.moe.gov.sa

ـ قيم حقوق الإنسان ومبادؤها الكونية.

وانسجاما مع هذه القيم، يخضع نظام التربية والتكوين للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، وللحاجات الشخصية الدينية والروحية للمتعلمين من جهة أخرى. ويتوخى من أجل ذلك الغايات التالية:

ـ ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها؛

ـ التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة؛

ـ تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته؛

ـ تنمية الوعي بالواجبات والحقوق؛

ـ التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية؛

ـ التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف؛

ـ ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة؛[1].

ومن خلال هذه النماذج التي سقناها على سبيل المثال لا الحصر تظهر مركزية القيم في المنظومات التربوية بمختلف تجلياتها وأبعادها الوطنية والقومية والإنسانية، على اختلاف في ترتيب الأولويات، وعلى اختلاف في استيعاب متغيرات ومتطلبات المحيط الإقليمي والدولي، وكذا استيعاب الماضي الحضاري ومتطلبات المستقبل، ومن المؤكد أن هذا الحضور كانت له انعكاسات على مستوى التنزيل في بناء البرامج والمناهج الدراسية مما يمكن أن يخص بأبحاث للرصد والتتبع والتقويم.

(1) وزارة التربية الوطنية في المملكة المغربية **الكتاب الأبيض لمراجعة البرامج والمناهج** : الجزء الأول : الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، الصفحة 11 ومابعدها.

الفصل الثاني

نماذج وتجارب من مشاريع التربية على القيم

إن حضور القيم في مقاصد التربية والتكوين يجد آثاره في التنزيل تفصيلا في البرامج والمناهج التعليمية النظامية، وقد وقفنا على مشاريع متخصصة في التربية على القيم عبارة عن وثائق مطبوعة أو إلكترونية، تؤطر الفعل التربوي في كثير من البلدان، أنجزته جهات حكومية أو منظمات غير حكومية مهتمة بالتربية وعيا منها بأهمية التربية على القيم في توجيه سلوك الناشئة بصفة عامة. ومن ذلك مشروع "بالتي هي أحسن" الذي أنجزته وزارة التربية والتعليم، بالمملكة العربية السعودية.

كما وجدنا مشاريع أولت اهتماما خاصا بقيم محددة انطلاقا من وقائع وأحداث ومستجدات معينة مثل مشروع" إدماج قيم ومبادئ مدونة الأسرة في المناهج الدراسية " الذي أنجزته وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي بالمملكة المغربية بتعاون مع منظمة اليونيسيف بعد صدور مدونة الأسرة الجديدة في المغرب.

وبفعل التطور الهائل في تكنولوجيا الإعلام والاتصال يسعى البعض إلى صياغة مشاريع تستثمر هذه التكنولوجيا في بناء مواقع إلكترونية أو إنتاج برامج معلوماتية للتربية على القيم الإسلامية يمكن أن تكون على قرص مدمج أو موضوعة على شبكة الإنترنيت في شكل موقع تعليمي تفاعلي، ومن ذلك مشروع " الوسيط في التربية على القيم الإسلامية" الذي أنجزه المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية.

وقد اخترنا عرض الإطار العام والمنهجية المعتمدة في هذه النماذج، لمساعدة المشتغلين بالموضوع على بلورة مشاريع مماثلة وتنزيلها إلى الواقع من خلال إنتاج وثائق تربوية وإنجاز أنشطة تعليمية. وكذا مساعدتنا في الختام على استخلاص الخطوات العملية لإدماج القيم في المناهج التعليمية.

* مشروع " القيم في مناهجنا "، وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

صفة المشروع :

أنجز قسم التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية مشروعا لرصد وتتبع حضور القيم الإسلامية في مناهج التعليم السعودية وجعل الآية الكريمة ﴿ بالتي هي أحسن ﴾ شعارا للمشروع، وهو مشروع تقويمي يهدف إلى إبراز مدى حضور قيم التسامح والتعايش والحوار والوسطية والاعتدال في مختلف المواد الدراسية والأنشطة التعليمية.

صدرت النسخة المطبوعة من المشروع سنة 2002 عن مركز طارق للإنتاج الفني والتصميم، يندرج المشروع ضمن خطة متوسطة المدى تمتد من 2002 إلى 2014.

عناصر المشروع :

تقديم عام للمشروع يبرز حضور قيمة التسامح في مناهج التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من خلال إبراز الأهداف المرتبطة بالقيم والتي تحكم السياسة التعليمية للبلد ومنها :

* الإيمان بالكرامة الإنسانية وزجر الاعتداء على النفس.
* التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب.

- رصد الآيات القرآنية المتعلقة بالتسامح والحوار مع أصحاب الديانات الأخرى وبيان حقوقهم في المقررات الدراسية.
- رصد الأحاديث النبوية المتعلقة بالتحاور مع أصحاب الديانات الأخرى وبيان حقوقهم في المقررات الدراسية.
- رصد النصوص والمواضيع الدالة على نشر ثقافة السلام والتسامح في مناهج اللغة العربية (القراءة والنصوص / قواعد اللغة العربية).
- برامج ونشاطات الإدارة العامة للنشاط الطلابي التي تسهم في بث الفكر الوسطي والتسامح والحوار ومنها:

* المسابقات الثقافية والفنية
* الحوارات الطلابية

* العروض المسرحية
* أنشطة اليوم الوطني للمملكة
* أنشطة مراكز الرحلات الطلابية والمراكز الصيفية والمعسكرات التربوية
* الأندية المسائية
* أنشطة مراكز الخدمات الاجتماعية للحج
* الرحلات العلمية
* الملتقيات العلمية (ندوات / محاضرات).
* أعمال الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد في موضوع " بث الفكر الوسطي والتسامح والحوار" عبر مستويات ثلاثة:
* برنامج الإطار لرعاية السلوك وتقويمه
* الأسرة
* الأبناء (الطلاب)

وقد حددت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الأهداف العامة لكل مستوى من المستويات الثلاثة والأنشطة التعليمية والتربوية التي تحقق هذه الأهداف والتنسيق بينها.

- عرض نماذج وأمثلة من النصوص والأنشطة التعليمية المبثوثة في المقررات الدراسية من خلال جداول تتضمن (النص / الصف/ الكتاب / الصفحة / الموضوع).

والخلاصة أن الكتاب يعكس بطريقة منهجية حضور القيم المستهدفة في مناهج التعليم السعودية سواء في المقررات الدراسية أو في الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية، وتشكل هذه الخطوة المرتبطة بالتشخيص المدخل الرئيس والضروري قبل رسم أية خطط تنفيذية لمشروع متكامل ومتوسط المدى للتربية على القيم في المناهج التعلمية.

* مشروع إدماج قيم مدونة الأسرة في المناهج التعليمية في المملكة المغربية.

بعد صدور مدونة الأسرة في المملكة المغربية أدرك الجميع أن المقاربة القانونية على أهميتها تعتبر قاصرة عن حل مشاكل الأسرة ما لم تواكب ببناء قيمي من الأساس

عن طريق إدماج قيم ومبادئ مدونة الأسرة في المناهج التعليمية، بهدف خلق جيل يحترم الأسرة ومقوماتها وفي هذا السياق عقدت اتفاقية تعاون بين وزارة التربية الوطنية المغربية ومنظمة يونيسيف (منظمة الأمم المتحدة للطفولة)، وقد نتج عن هذا الاتفاق إصدار كتابين أولهما بعنوان "**دليل بيداغوجي حول إدماج مبادئ مدونة الأسرة في المناهج التربوية**" وثانيهما " **دليل تكوين المدرسين**".

منهجية إعداد الدليل البيداغوجي :

- صياغة تقديم للمشروع يبرز أهدافه وتكوين فرق العمل وطريقة اشتغالها.
- تحديد المقاربة العامة لإنجاز المشروع والتي ترتكز على:
  * تحديد أهداف إدماج مبادئ مدونة الأسرة في المناهج الدراسية.
  * تحديد المرجعيات الفقهية والقانونية والحقوقية والاجتماعية.
  * المبادئ والطرق التربوية المعتمدة في الإنجاز والتي تعتبر قاسما مشتركا بين كافة المواد الحاملة لهذه القيم والتي تتمثل في :

1. بناء معرفة دقيقة وموضوعية بمتن المدونة ومقتضياتها ومرجعيتها.
2. ربط المعطيات التي جاءت بها المدونة بأسسها التشريعية والفلسفية والاجتماعية.
3. مقاربة الموضوعات بشكل نقدي ومنفتح على إمكانية التطوير.
4. بناء مواقف عقلية واختيارات أخلاقية تستلهم مبادئ الحق والكرامة والمساواة والعدل في علاقة مباشرة بالمحيط.

- اعتماد مدخلين متوازيين في رصد قيم ومبادئ مدونة الأسرة في المقررات الدراسية.
  * مدخل المادة الدراسية من خلال بنيتها المفاهيمية وقضاياها الخاصة على نحو متكامل.
  * مدخل تكامل المواد من خلال تصور ناظم بينها يهدف إلى تمكين المتعلم من بناء نظرة شاملة واتخاذ مواقف في الوضعيات المحددة التي قد يواجهها.

وانطلاقا من ذلك أعدت فرق العمل تقارير تفصيلية حول احترام قيم ومبادئ مدونة الأسرة في الكتب المدرسية لمواد التربية الإسلامية واللغة العربية والاجتماعيات

والفلسفة والتربية الأسرية باعتبارها مواد حاملة للقيم، كما تضمن تقرير كل مادة الطرق والوسائل التي ستعتمدها بصفة خاصة في إدماج مبادئ وقيم المدونة في الطبعات الجديدة للكتب المدرسية.

والخلاصة أن الكتاب شكل رصدا تشخيصيا لمدى وجود قيم الأسرة في المقررات الدراسية القائمة مع اقتراح خطط عمل خاصة بكل مادة لتثبيت القيم الموجودة وإدماج القيم الجديدة في سياق تجديد الكتب المدرسية.

دليل التكوين :

لايمكن الحديث عن إدماج قيم ومبادئ مدونة الأسرة في المقررات الدراسية ما لم نضمن الانخراط الفاعل للمدرسين وفق خطط تربوية وعلمية واضحة وتدريبهم على تطبيقها، ولذلك تم تأليف " دليل التكوين" الذي يعتبر" وثيقة مصاحبة للفاعلين التربويين من أجل إدماج مبادئ مدونة الأسرة في السيرورة التعليمية والغاية منه أن يكون أداة لتيسير بناء وضعيات تكون فيها قيم ومبادئ ومفاهيم المدونة الجديدة القائمة على تكريم الإنسان والإنصاف والمساواة والعدل موضوعا لتناول بيداغوجي داخل الفصل الدراسي وداخل الفضاء المدرسي عموما"[1].

ويتكون الدليل من ثلاثة محاور كبرى بعد المقدمة العامة وهي:

مدونة الأسرة : المشروع الاجتماعي، ويتضمن :

* مرجعية إصلاح المدونة
* ملامح الأسرة المغربية من خلال مؤشرات
* المفاهيم المؤسسة لمدونة الأسرة
* أبعاد مدونة الأسرة كمشروع اجتماعي

مدونة الأسرة : المشروع التربوي، ويتضمن :

* المحددات الديداكتيكية والبيداغوجية.
* مقاربة حسب تكامل المواد (أنشطة وتمارين).
* مقاربة عرضانية (أداة تحليل).

(1) مقدمة دليل التكوين الصادر عن وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المغربية بالتعاون مع منظمة اليونيسيف ضمن سلسلة دراسات وأبحاث، فبراير 2005.

* مقاربة عبر تفعيل المهارات (أنشطة).
* مقاربة عبر تفعيل الأنشطة الموازية (اللاصفية) والحياة المدرسية.

ملاحق:

* طرق وتقنيات التنشيط.
* أيام عالمية.
* كيفية إدماج مبادئ مدونة الأسرة في السيرورة التربوية.
* المحددات الديداكتيكية والبيداغوجية.
* عرض لأهم مستجدات قانون الأسرة.

والخلاصة أن الدليل يشكل مرجعا مهما وتجربة غنية تفيد في تطوير مشاريع إدماج القيم في المنظومة التربوية، وذلك من خلال طرق ووسائل إعداد الوثائق التربوية المناسبة وتنزيلها في أنشطة تعليمية عملية، واقتراح صيغ للتقويم والمتابعة والتغذية الراجعة، مما يشكل رؤية متكاملة من كافة الزوايا العلمية والتربوية والفنية[1].

* "مشروع الوسيط في التربية على القيم الإسلامية في المملكة المغربية"[2]

وصف المشروع :

الوسيط في التربية على القيم الإسلامية كتاب إلكتروني متعدد الوسائط من إنجاز المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية بالمدرسة العليا للأساتذة، في تطوان يشمل في تصوره العام تسعة مجالات للتربية على القيم الإسلامية مرتبطة بواقع وسلوك المتعلم، ويوظف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التي تعتمد تقديم المعلومات وعرضها والتفاعل معها من خلال وسائط مختلفة، نصوص مكتوبة، صوت، صورة، فيديو، إبحار navigation، ارتباطات تشعبية hypertexte، تغذية راجعة feedbak.

---

(1) تشكل فريق إعداد الدليل من المؤلف، والسيدة أمينة الوهابي المريني مفتشة ممتازة لمادة الاجتماعيات وعضو المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان في المغرب، والسيد فؤاد الصفا مفتش مادة الفلسفة مكلف بمهمة التنسيق المركزي بوزارة التربية الوطنية في المغرب.

(2) أنجز الجزء المتعلق بالتربية على القيم البيئية من طرف فريق متعدد التخصصات/سفيان العسري ـ نفيسة الونسعيدي ـ ربيعة الونسعيدي ـ أمال ولاد علي ـ سهام بوشطيطة ـ عبد الباري صمدي، وبتأطير وإشراف الدكاترة محمد الراضي ـ السعيد الزاهري ـ خالد الصمدي سنة 2004 في المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان في المملكة المغربية.

نقدمه هنا كنموذج لاستثمار تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعزيز القيم الإسلامية عند المتعلمين، ليساعد القائمين على مشاريع مماثلة على تطوير تجاربهم التطبيقية، وقد تم إعداده وفق بناء علمي وتربوي وتقني نوجزه فيما يلي :

1. المحتوى العلمي:

يشمل برنامج (الوسيط في التربية على القيم الإسلامية) تسع وحدات دراسية هي :

1. وحدة القيم الاعتقادية والتعبدية.
2. وحدة القيم الفكرية والمنهجية.
3. وحدة القيم الاجتماعية والأسرية.
4. وحدة القيم الاقتصادية والمالية.
5. وحدة القيم الحقوقية.
6. وحدة القيم الصحية والوقائية.
7. وحدة القيم الإعلامية والتواصلية.
8. وحدة القيم البيئية.
9. وحدة القيم الفنية والجمالية.

وقد اشتغل فريق البحث والإنجاز على إعداد نموذج "التربية على القيم البيئية" في انتظار البحث عن شركاء لتمويل المشروع ليكون في النهاية عبارة عن حقيبة تعليمية تشمل تسعة أقراص مع دليل استعمال مكتوب وجاهز للاستعمال سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها.

2. البناء التربوي :

يتدرج برنامج الوسيط في تقديم تعلماته التفاعلية عبر المراحل الآتية :

مرحلة التمهيد أو المقدمة : تبدأ هذه المرحلة في برنامج (الوسيط) بوضع التلاميذ في موقف إشكالي ذي صلة بواقعهم المعيش، يثير اهتمامهم ويشعرهم بالاضطراب أو التناقض المعرفي(Conflit Conceptual) أو يثير لديهم الشك والحيرة. من خلال عرض مقطع فيديو يتضمن مشاهد متناقضة حول تعامل الإنسان مع البيئة.

مرحلة العرض: في هذه المرحلة يخطو (الوسيط) بالتلاميذ إلى فهم الموضوع الدراسي الجديد عن طريق عرض معلومات جديدة حول القيم البيئية وربطها بمرجعيتها الأساس في الثقافة الإسلامية، كالنصوص القرآنية والحديثية المؤطرة للموضوع أو الصور والوثائق المساعدة على بناء التعلمات.

مرحلة الاستنتاج أو الربط: في هذه المرحلة يساعد الوسيط التلاميذ على تحليل المعارف والخبرات الجديدة التي اكتسبوها، والربط بينها وبين الواقع من خلال مواقف ومشاهد تتجلى في صور ومشاهد، كي يستطيع التلاميذ الانتقال إلى تنظيم المعرفة. وبناء معرفة جديدة.

مرحلة دعم التعلمات: في هذه المرحلة يخطو الوسيط بالمتعلم نحو تعزيز مكتسباته من خلال طرح أسئلة ذات أجوبة متعددة من أجل التربية على الاختيار ويقدم له تغذية راجعة كيفما كانت الإجابة عن السؤال المطروح (صحيحة أم خاطئة) كنصوص مرجعية جديدة أو صور أو وثائق سمعية بصرية.

مرحلة التطبيق والتقويم: وهي خطوة التدريب والتمرين على استثمار المعارف والمهارات والقواعد التي تم اكتسابها والتوصل إليها من الخطوات السابقة، مما يساعد على حفظها وفهمها وتثبيتها في أذهان التلاميذ وتوظيفها في مواقف تعليمية جديدة. ويتم تقديم هذه الأنشطة في شكل تفاعلي وبأساليب متنوعة.

مرحلة توسيع التعلمات: يقترح البرنامج التعليمي الوسيط مجموعة من الوثائق الداعمة للتعلمات تشمل وضعيات جديدة لها ارتباط بالموضوع أو تبرز التقاطع والامتداد مع مواد دراسية أخرى أو تمكن من انفتاح المتعلم على محيطه الخارجي، من خلال تقديم معطيات لتوسيع التعلمات (مراجع ومصادر/مواقع إلكترونية مناسبة / إحصاءات وبيانات / تقارير صادرة عن منظمات ومراكز بحث متخصصة).

3. البناء الفني

إن عملية إنتاج المادة التعليمية باستخدام تعدد الوسائط تمر بعدة خطوات يمكن تلخيصها على النحو التالي:

1. التخطيط لعملية الإنتاج، وتشمل هذه المرحلة :

* تحديد الأهداف وطريقة الاشتغال.
* التصميم العام للبرنامج (التخطيط العام).

* الفئة المستهدفة بالمنتوج.

* المعدات المستخدمة من أجهزة وبرامج.

* المحتوى من صور ونصوص وأفلام وصوت ورسومات متحركة وغير متحركة.

* محتويات واجهة المنتج (الصفحة الرئيسة) التي تعتبر صفحة القيادة وكيفية تعامل الفئة المستهدفة معها.

* المصادر والمراجع العلمية والتربوية والتقنية.

2. تجميع عناصر المنتج النهائي، وتتيسر هذه العملية بقدر الإتقان والتدقيق الحاصل في عملية التخطيط المسبقة.

3. مرحلة تنفيذ التصميم (التنفيذ الحقيقي للمنتج) وتشمل:

* تصميم واجهة العرض بما تحتويه من تصميم تقني وعناوين رئيسة.

* بناء المحتوى طبقا للمراحل المقررة في التصميم العام . وتحتاج هذه الخطوة إلى الجل الأعظم من الوقت علما بأن تهييئ المعلومات والصور والنصوص مسبقا يساعد بشكل كبير على تنفيذ هذه الخطوة.

* وضع الصور ومقاطع الفيديو والرسومات التوضيحية والنصوص الصوتية في مكانها المناسب وفق رؤية تربوية وفنية تخدم الأهداف التعليمية للمنتج.

4. فحص المنتوج وضبطه، وتتم عملية الفحص لكل من المحتوى التعليمي والتربوي للبرنامج والتأكد من خلوه من الأخطاء الفنية أو العلمية، وتتم مراحل الفحص والتصحيح على المستوى الداخلي بتدقيقه من طرف المنتجين والمشرفين المشاركين في عملية التصميم والتنفيذ. وعلى المستوى الخارجي من خلال إتاحة الفرصة لاستخدامه من طرف عينة من الفئة المستهدفة، أو مشرفين وفنين آخرين.

5. مسك المنتوج النهائي و إخراجه على الشكل المطلوب الذي ييسر استخدامه، من خلال وضعه على قرص مدمج ، كما يمكن أن يوضع على شبكة الإنترنت في شكل موقع تعليمي، أو على الشبكة الداخلية للمدرسة أو الجامعة.

وفي ما يلي عرض عام لصفحات وحدة "التربية على القيم البيئية" المنجزة من أجل تزويد القارئ بأفكار عملية عن كيفية تصميم وإنجاز كتاب إلكتروني متعدد الوسائط يدمج بين الجوانب العلمية والتربوية والتقنية، وأثر ذلك في التربية على القيم الإسلامية.

الواجهة الرئيسية لبرنامج "الوسيط في التربية على القيم الإسلامية" التي تتضمن المحتوى العام

مدخل متعدد الوسائط يضع المتعلم في وضعية مشكلة ويحثه على التفكير في الأسئلة المحورية المطروحة من خلال عرض مقطع فيديو تركيبي قابل للمشاهدة وإعادة المشاهدة

عرض نصوص مؤطرة قرآنية أو حديثية مع إمكانية الاستماع المتكرر إلى التلاوة وشرح المفردات

اعتماد مظاهر من الواقع المعيش
في التفسير والتحليل من خلال
الدمج بين النص والصورة الثابتة

أساليب متنوعة في أنشطة الاستنتاج والدعم والتقويم الذاتي تتضمن أساليب للتغذية الراجعة

الفصل الثالث

مصفوفة القيم: آليات حصرها وتصنيفها التربوي

نستهدف من خلال هذا الفصل تمكين القارئ من آليات حصر القيم الإسلامية، وقواعد بنائها وتصنيفها التربوي، لما لذلك من أهمية قصوى في مساعدة القائمين على بناء المناهج التعليمية بصفة عامة، والقائمين على مشاريع إدماج القيم الإسلامية بصفة خاصة على بلورة مشاريعهم بشكل منظم يأخذ بعين الاعتبار طبيعة المفاهيم وتطورها، وكذا الجوانب النفسية والعقلية والإدراكية للمتعلم، والاستثمار الأمثل للطرق والوسائل المتاحة للتدريب، وكذا بناء أساليب التقويم المناسبة.

وفي هذا السياق نحتاج إلى وضع وتفسير الإطار النظري الذي اعتمدناه في صياغة مصفوفة القيم الإسلامية وتصنيفها تصنيفا تربويا ينتظم من خلال شرح القضايا الست الآتية :

***القيمة (المركزية / والقيم الفرعية)**

مما لا جدال فيه أن أي قيمة ما قد تكون مركزية في مواقف وظروف معينة كالأمن والسلم في المناطق التي عانت من الحروب والكوارث وهذه القيمة نفسها قد تكون فرعية في مواقف ومناطق أخرى لا تعيش نفس الظروف، وتكون مركزية عند مجتمع ما وفرعية عند مجتمع آخر بحسب الخلفيات الفكرية والثقافية التي تحكمه، بل إن تصنيف القيم إلى مركزية وفرعية تختلف باختلاف زوايا النظر لدى الأفراد انطلاقا من تجاربهم في الحياة والوضع الثقافي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي الذي يعيشه. لذلك من الطبيعي أن نجد تفاوتا في الخرائط المعرفية للأفراد وهم يحددون القيم المركزية والفرعية في نظرهم.

وبالرغم من الاختلافات والتقديرات السالفة الذكر فإن القيم المركزية حين يستند تحديدها إلى معايير فكرية تتجلى في التأصيل النظري (المرجعية) والتنزيل العملي في مشاريع الإصلاح من طرف المدارس المختلفة عبر التاريخ، والنظر إلى

حاجات أوسع فئة من الكائنات الحية، والانعكاسات والآثار الإيجابية المتوقعة على الحياة في المستقبل، فإن المحددات الكبرى تساعد على تحديد القيم المركزية وتضييق شقة الخلاف فيها.

وانطلاقا من ذلك ذهب كثير من المفكرين المسلمين وزعماء الحركات الإصلاحية عبر التاريخ إلى بناء مشاريعهم الإصلاحية على ترسيخ قيم مركزية ثلاث (التوحيد / التزكية / العمران) واعتبروا وجودها في المجتمعات ضمانا مباشرا لسيادة القيم الفرعية المرتبطة بها، كما اعتبروها مثلثا مترابطا لا تنفك أضلاعه.

يقول الدكتور عبد الحميد أبو سليمان " إن أهمية مبدإ التوحيد في الإسلام تتمثل في أنه يشكل إطارا لفهم الحياة والكون، ويرسي مبادئ العلاقات الإنسانية والأسس التي ترتكز عليها، وإن أي إخلال بهذا المبدأ والمفهوم له آثاره الخطيرة في معنى الحياة الإسلامية ونوعيتها والغاية منها، فمبدأ التوحيد يعني وحدانية الخالق، وهذه الحقيقة تعني وحدة خلق الكون، ووحدة الحياة والإنسان، وغائية الخلق والكون وتكامله لا تعارضه، ويعني قصد الخير في الخلق، فلا مجال للاستعلاء أو الجور أو الاستبداد بين البشر، وبذلك فإن مبدأ التوحيد يحتم مبادئ العدل والشورى والمساواة في الحقوق وفي الكرامة الإنسانية وفي حرية الإرادة والمسؤولية الإنسانية، ومبدأ التوحيد يحتم مبدأ استخلاف الإنسان بما أودع الله فيه من الإرادة والعقل والقدرة على التسخير، حيث يقع عليه واجب السعي الفردي والجماعي بالإصلاح في الكون دون جور ولا استعلاء ولا استبداد ولا إفساد ولا إسراف (العمران)[1].

ويقول " والغائية الخيرية وحرية الإرادة والمسؤولية الإنسانية تتمثل في مبدإ التوحيد ومبدأ الاستخلاف، الذي ينبني عليه حتمية التزام التزكية ومفهوم الإعمار، حيث إن على الإنسان فردا كان أم جماعة السعي إلى تحقيق غايات الخلق الخيرة فيسعى إلى التكامل والتفاعل البناء مع الكون من حوله وفق ما أودع الله فيه من السنن في النفس والكون ونحن نعتقد من زاوية التصنيف التربوي أن قيمة التوحيد إطار جامع لكل القيم التي تربط بين الإنسان والخالق في إطار علاقة العبادية (وليس العبودية)، وقيمة التزكية إطار جامع لكل القيم التي تربط الإنسان بنفسه حين يلهمها فجورها وتقواها، وقيمة العمران إطار جامع لكل القيم التي تربط الإنسان بالكون في إطار جدلية التسخير والاستخلاف.

---

(1) **أزمة الإرادة والوجدان المسلم البعد الغائب في مشروع إصلاح الأمة**، إصدرات مؤسسة تنمية الطفولة، منشورات دار الفكر، 2004، ص 69/68.

وانطلاقا من هذه الخلفيات الفكرية والتربوية اعتبرنا القيم الثلاثة قيما مركزية تتفرع عنها باقي القيم الأخرى في سياق بنائنا لمصفوفة القيم التفصيلية.

*المجال القيمي (الدوائر الأربع)

يتسع مجال القيمة وتتطور مستوياتها بتطور النضج العقلي والعاطفي والنفسي للمتعلم ، كما تتطور بتطور احتكاكه مع المحيط من الأسرة إلى الأقران فالوسط الاجتماعي العام ، ثم الاهتمامات الوطنية والإنسانية الكونية. وإن البناء التربوي للقيمة في نفوس المتعلمين يقتضي ضبط هذه المجالات والمستويات لنعرف الأولويات في عملية الإدماج فنبدأ بالمؤشرات التي تتضمنها الدائرة الأولى قبل الانتقال إلى المؤشرات الدالة على باقي الدوائر الأخرى.

وهكذا يمكننا أن نتحدث عن أربعة مجالات للقيمة :

القيم الذاتية: وهي الاقتناعات الفردية للشخص التي تضبط علاقته بخالقه وبنفسه مثل قيمة : الإيمان، والتقوى، والخوف من الله، والخشوع، والإخلاص، والحياء، والطهر، والعفة، والوقار، وغيرها من القيم التي ينبغي أن يحرص الشخص على التمسك والالتزام بها في نفسه دونما حاجة إلى إظهار ذلك في سلوك خارجي جماعي بالضرورة، وسميناها بالقيم الذاتية لأنها تنمى في سياق فردي وبالمجاهدة الذاتية، وإن كان ذلك لا يعدم وجود آثار إيجابية لهذه القيم في السلوك مع الناس والمحيط.

القيم الاجتماعية : وهي القيم التي تطبع سلوك الفرد في علاقاته العامة ولا يتصور وجودها إلا من خلال التفاعل مع الغير وتنمى هذه القيم في السياق الجماعي والاحتكاك بالآخر، ومن ذلك قيم الصبر، والكرم، والرحمة، والعفو، والحلم، والإيثار، والصدق، والحب، والرفق، والأمانة، والوفاء بالعهد، والتراحم، والتعاون، والتواضع .. وغيرها من القيم التي ينبغي أن تطبع السلوك الجمعي ويعتبر السلوك داخل الجماعة معيارا لوجود هذه القيم أو عدم وجودها في قناعات الأفراد، كما أن سلامة نسيج العلاقات الاجتماعية يتوقف على انتشارها في سلوك وتصرفات أكبر عدد من الناس.

القيم الوطنية : وهي القيم التي تتسع دائرتها لتتجاوز العلاقات الاجتماعية الناتجة عن الاحتكاك مع المحيط المحدود والمباشر إلى الإحساس بالقواسم المعنوية المشتركة التي تجمع الجماعات المتباعدة وتتجلى هذه القواسم بالأساس في اللغة والدين والانتماء العرقي والرصيد التاريخي والانتماء الجغرافي، ومن ذلك قيم حب

الوطن والافتخار به والاعتزاز بالمقومات الحضارية، والتضحية من أجل حماية الخصوصيات الدينية والثقافية، والجهاد من أجل دفع الأذى والظلم وحماية الثغور والحدود، والغيرة على اللغة والدين، وتعتبر هذه القيم أساسا لبناء الكيانات وضمانا لاستمرار وجودها، وتنمى في سياق السعي إلى حماية الخصوصيات الدينية والوطنية في حالة وجود ما يهددها (الاستعمار مثلا)، والتعبئة من أجل تعزيز إشعاع وسيادة الوطن ومقوماته الحضارية (مشاريع التنمية ومقاومة مظاهر التخلف) وهذا مجال التربية على المواطنة.

القيم الإنسانية: وهي القيم التي تتجاوز العلاقات الاجتماعية والخصوصيات الحضارية لشعب من الشعوب أو أمة من الأمم، لتنفتح على البعد الكوني لتصبح معايير ومقاييس للتعامل مع الآخرين باعتباراتهم الإنسانية التي يشترك فيها كل الناس بغض النظر عن انتماءاتهم العرقية والدينية والحضارية، كالعدل، والحرية، والمساواة في الكرامة الإنسانية، والإنصاف، والتعارف، والتسامح، والتعايش والتساكن، والسلم ونبذ ما يعاكس ذلك من الظلم والاستبداد والاستعباد والقهر والميز العنصري، وتنمى هذه القيم في سياق الاحتكاك العلمي والثقافي والاجتماعي بالأمم والشعوب الأخرى بصفة مباشرة أو غير مباشرة، كما أن ترسيخ هذه القيم في بعدها الكوني ينعكس بالضرورة إيجابا على المستويات الأخرى الوطنية والاجتماعية والفردية، وهذا مجال اشتغال المشاريع الدولية للتربية على حقوق الإنسان من مرجعيات مختلفة.

✷ السلوك باعتباره مؤشرا للتقويم:

كثيرا ما يقع المهتمون بموضوع القيم سواء من الناحية النظرية (الفكرية) أو من الناحية التطبيقية (التربية العملية) في خلط بين القيمة والسلوك، وهذا يقتضي منا بيان الفرق بينهما في سياق بناء مشاريع التربية على القيم.

فالقيمة معيار مطلق تستند في مفهومها إلى مرجعية محددة كما وضحنا ذلك في التعاريف، أما السلوك فهو التجلي العملي القولي أو الفعلي أو الوجداني الدال على مستوى وجود أو عدم وجود القيمة في واقع الفرد أو المجموعة أو الجماعة أو الضمير العالمي حسب (الدوائر الأربع).

وبناء عليه نعتبر من الزاوية التربوية أن السلوك بمختلف تجلياته يعتبر مؤشرا للتقويم، وإذا كانت القيم معايير داخلية فإن اكتشاف تطورها في الوجدان يتوقف على ظهور مؤشرات خارجية متكررة في مواقف مختلفة، ومن الممتع جدا أن نجد ذلك مجسدا

في قول رسول الله ﷺ «**إذا رأيتم الرجل يعتاد المساجد فاشهدوا له بالإيمان**» فالقراءة التربوية لهذا النص الكريم ، توضح العلاقة بين معيارية القيم ، والسلوك الذي اعتبرناه مؤشرا عليها، فالإيمان قيمة داخلية يصعب قياسها، ولكن الذهاب المتكرر المعتاد إلى المسجد مؤشر ظاهر قابل للملاحظة والقياس يشكل دليلا على وجود الإيمان بمستوى من المستويات، وكلما ظهرت مؤشرات أخرى قام ذلك دليلا على ارتقاء مستوى قيمة الإيمان لدى الشخص، ولذلك نقرر قاعدة تقول " **كلما كثرت المؤشرات وظهرت في مواقف مختلفة ومتكررة كلما قام ذلك دليلا على وجود مستوى متطور من القيمة لدى الشخص والعكس صحيح** " وتكمن خبرة المربي في قدرته على صياغة وبناء المؤشرات الدالة والحقيقية في شكل شبكة متنوعة ومتعددة المستويات ثم استعمالها في رصد وتتبع مستويات تطور القيمة لدى المتعلمين بعد كل نشاط تربوي أو تعليمي ينجزه ..، وهو ما سنقوم به في بناء مصفوفة القيم.

* بين الأهداف الوجدانية والتربية على القيم :

يختزل كثير من المشتغلين بالمجال التعليمي التربية على القيم في تحقيق الأهداف الوجدانية، وقد أحدث هذا الاختزال خلطا كبيرا في أذهان المشتغلين ببناء البرامج والمناهج التعليمية، فربطوا بين الجانب الوجداني والقيمي في صيغة متطابقة وكأن الأمر لا يعدو أن يكون تعبيرا اصطلاحيا لا مشاحة فيه.

والواقع أن التربية على القيم تتجاوز الجانب الوجداني إلى المجال المعرفي والمهاري أيضا، فالمشروع يستهدف تمكين المتعلمين من تصورات ومفاهيم معرفية حول القيم في مختلف أبعادها المادية والمعنوية، (معرفة مفهوم التسامح مثلا) وتحديد المفهوم ووضوحه في ذهن المتعلم يعتبر أول خطوة تدفعه إلى الممارسة العملية في شكل سلوكات فردية أو جماعية (وهو ما سميناه بالمؤشرات) وهذا يقتضي الانتقال بالمتعلم إلى المجال الثاني وهو المجال المهاري، الذي يتيح للمتعلم فرصة التدرب على التعبير عن القيمة بمختلف صيغ ووسائل التواصل الممكنة وفي وضعيات مختلفة، ثم إن هذه التصورات والممارسات تحتاج إلى الدوام والاستمرار والتجذر في السلوك وهو ما يحتاج معه المتعلم إلى وجدان متوازن يحفزه إلى الانخراط في تمثل القيمة بعد اكتسابها، والتعريف بها والدفاع عنها ونشرها.

ومن هنا نرى أن تنمية الوجدان تصبح وسيلة من الوسائل التي يحتاج إليها المتعلم في مسار بناء القيمة وفق المراقي الستة التي سنتحدث عنها بتفصيل في

الجانب التطبيقي من هذا الكتاب، ومن هنا نقول" إن التربية على القيم تحتاج إلى الوجدان ولا تختزل فيه وتقتصر عليه".

* نظام بناء مصفوفة القيم :

* تنتظم مصفوفة القيم وفق الخطوات الآتية:
* تحديد القيم المركزية وفق الإطار النظري السالف الذكر.
* تحديد معظم القيم الفرعية المرتبطة بها.
* تحديد مؤشرات دالة (قابلة للملاحظة والرصد) على كل قيمة فرعية.
* تتنوع المؤشرات إلى قولية وحسية حركية وانفعالية.
* ترتيب المؤشرات حسب الفئات العمرية الثلاث (من 5 إلى 9 سنوات) ومن (9 إلى 13 سنة) ومن (13 إلى 16 سنة) وذلك اعتبارا لتطور القدرات العقلية والنفسية للمتعلمين انطلاقا من نتائج الدراسات السلوكية والمعرفية حول الطفل والمراهق[1].

* فائدة بناء المصفوفة

تتجلى فائدة بناء المصفوفة وفق الخطوات المقررة، في تمكين المشتغلين ببناء المناهج من برمجة مشروع التربية على القيم وفق أهداف جزئية محددة (يشكل كل مؤشر هدفا لنشاط تعليمي) وكذا وفق خطوات متدرجة بتدرج المؤشرات التي تشتمل عليها المصفوفة من البسيط إلى المركب، ومجالات القيم، والتي تأخذ بعين الاعتبار الفئات العمرية للمتعلمين وتطور مستواهم العقلي والنفسي، كما يساعد ذلك التصنيف على تطوير المؤشرات المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلمين من خلال أنشطة تعليمية في مختلف المواد الدراسية وكذا في الأنشطة اللاصفية وفق الصيغ التي سنقترحها بالتفصيل في الشق التطبيقي من هذا الكتاب.

---

(1) ينبغي تزويد المشاركين في التدريب بوثائق حول اتجاهات البحث العلمي الحديث في تحليل خصائص النمو عند الطفل والمراهق مثل مدرسة **التحليل النفسي** التي تعطي الأهمية للتكوين والنمو العضوي في علاقته بالجانب النفسي (Freud1856/1939) ومدرسة **المدخل النفسي الاجتماعي** التي تركز على الجوانب النفسية في علاقتها بالانفعالية الاجتماعية(Erikson 1902-1994) والمدرسة السلوكية : التي تركز على أهمية البيئة والمثيرات الخارجية في تشكيل الخصائص السلوكية للفرد (Pavlov1849-1939) (Skinner1904-1999) والمدرسة المعرفية البنائية التي تركز على المراحل المختلفة للنمو العقلي والمعرفي (G.piaget) السويسري (1896-1980) علما بأننا نرى أن علماء النفس النمائي يتعاملون مع هذه النظريات على أساس التكامل وليس التعارض مع الحفاظ على أدوات البحث وتطبيقاته في كل مدخل على حدة.

وكما تشكل المؤشرات التي تشتمل عليها المصفوفة مجالا للاشتغال فإنها تشكل في نفس الآن شبكة لتقويم حضور القيم في تصورات وسلوك ووجدان المتعلمين، بحيث يكون ظهورها في سلوك المتعلمين من خلال الرصد والتتبع دليلا على وجود القيمة المستهدفة بمستوى من المستويات، وتعطي للمدرسين صورة واضحة عن المراحل المقطوعة والمراحل اللاحقة في سياق واضح المعالم والغايات.

*مصفوفة القيم المركزية والفرعية ومؤشراتها الدالة (تصنيف تربوي)

القيم المركزية	القيم الفرعية	المؤشرات الدالة على وجود القيمة حسب الفئات العمرية	
التوحيد	الإيمان	من 5 إلى 9 سنة	ـ يتأمل في تنوع وجمال المخلوقات. ـ يسأل عن مصدر الأشياء. ـ يسأل عن صفات خالق الأشياء. ـ يربط بين المخلوقات والخالق. ـ يعرف بعض صفات الخالق كالقدرة والرحمة.
		من 9 إلى 13 سنة	ـ يعرف بعض أركان الإيمان (الإيمان بالرسل والكتب). ـ يعرف وظيفة الرسول. ـ يعدد الكتب السماوية. ـ يتعرف على وظيفة الكتب السماوية. ـ يدرك بعض صفات الخالق كالسمع والبصر والكلام.
		من 13 إلى 16 سنة	ـ يتعرف على باقي أركان الإيمان (الملائكة/القدر/اليوم الآخر). ـ يقدر أهمية الأعمال الصالحة. ـ يقدر عواقب الأعمال السيئة. ـ يعرف بأركان الإيمان في وضعيات تعليمية. ـ يدرك أثر الإيمان في حياة الإنسان. ـ يتعرف على بعض مظاهر العقائد الفاسدة.

	الإخـــــــــلاص	من 5 إلى 9 سنة	ـ يحرص على استمرار العلاقة الطيبة مع أصدقائه داخل الصف الدراسي. ـ ينفر من كل قول أو فعل يسيء إلى أصدقائه. ـ يحضر واجباته المدرسية كاملة في وقتها.
		من 9 إلى 13 سنة	ـ يعرف الإخلاص. ـ يحدد بعض مظاهره. ـ يستحضر نصوصا مرجعية تشيد بالإخلاص. ـ يتمثل بعض مظاهر الإخلاص في علاقاته داخل المدرسة.
		من 13 إلى 16 سنة	ـ يخلص العبادة لله واحداً أحداً. ـ يدرك قيمة الإخلاص لله في العبادة. ـ يعرف الرياء ومظاهره. ـ يدرك خطورج الرياء على الأعمال الصالحة. ـ يتجنب كل مظاهر الخديعة والخيانة في سلوكه العام.
	التـــــواضع	من 5 إلى 9 سنة	ـ يقاسم غيره لعبه وحاجاته الشخصية. ـ يفشي السلام على أصدقائه. ـ يتعرف على معنى التواضع. ـ يتعامل برفق مع أصدقائه من ذوي الإعاقة.
		من 9 إلى 13 سنة	ـ يخشع في صلاته. ـ يوثر غيره على نفسه في بعض المواقف. ـ يميز بين التواضع والغرور من خلال مظاهر سلوكية. ـ يستحضر نصوصا تمجد التواضع وتذم الكبر والغرور.

		من 13 إلى 16 سنة	ـ يتجنب الاعتزاز بالنفس ومظاهرالغرور. ـ يدرك خطورة التكبر والأنانية في إحباط الأعمال الصالحة. ـ يحث غيره على التواضع ويحببه فيه. ـ يستخلص الآثار الإيجابية للتواضع على الفرد والمجتمع.
	الأمانـــــــــــــة	من 5 إلى 9 سنة	ـ يحافظ على الممتلكات الموجودة في خزانة الصف. ـ يرجع الأشياء التي استعارها من أصدقائه بعد استعمالها. ـ يرجع القصة التي استعارها من المكتبة إلى الرف بعد قراءتها. ـ لا يعتدي على ممتلكات غيره.
		من 9 إلى 13 سنة	ـ يعرف الأمانة. ـ يستحضر نصوصا تمجد الأمانة. ـ يرافق من يتحلى بالأمانة. ـ يحرص على أن يكون أمينا في أقواله وأفعاله مع أصدقائه بالمؤسسة. ـ يخجل ويضطرب حين يتهم بالخيانة
		من 13 إلى 16 سنة	ـ يميز بين الأمانة والخيانة من خلال مظاهر سلوكية. ـ يبرز أهمية الأمانة في حياة الفرد والمجتمع. ـ يدرك خطورة الخيانة على الفرد والمجتمع. ـ يحرض غيره على التمسك بخلق الأمانة. ـ يحرص على أن يكون أمينا في سلوكه العام كله.
	التوكل على الله	من 5 إلى 9 سنة	ـ يحفظ سورة الفاتحة. ـ يعرف أن الله هو خالق الكون. ـ يعرف أن الله رحيم لطيف بمخلوقاته. ـ يحفظ بعض الأدعية التي تدل على الاستعانة بالله.

	التوكل على الله	من 9 إلى 13 سنة	ـ يعرف صفات الله الدالة على القدرة والإرادة. ـ يعرف التوكل من خلال مظاهر في سلوك المخلوقات كالطير مثلا. ـ يميز بين التوكل والتواكل من خلال مظاهر سلوكية. ـ يستحضر نصوصا تمجد التوكل وتذم التواكل.
		من 13 إلى 16 سنة	ـ يدرك أهمية التوكل في حياة الإنسان. ـ يدرك خطورة التواكل على الفرد والمجتمع. ـ يبرز لغيره فائدة التوكل. ـ يحرص على التوكل على الله في أعماله اليومية.
	الطاعة	من 5 إلى 9 سنة	ـ يستجيب لأوامر والديه. ـ يستمع لنصائح معلمه. ـ يحترم قانون المؤسسة التي يدرس بها. ـ يتدرب على أداء الصلوات المكتوبة.
		من 9 إلى 13 سنة	ـ يؤدي الصلوات المكتوبة طاعة لله. ـ يدرك أهمية بر الوالدين. ـ يتعرف على أنواع الطاعات والقربات. ـ يذكر بعض النصوص التي تحث على طاعة الله.
		من 13 إلى 16 سنة	ـ يدرك أن طاعة الله شكر لنعمه. ـ يستحضر خطورة الوقوع في المحرمات. ـ يشارك في توعية غيره بأهمية الله والتحذير من معصيته. ـ يحرص على السلوكات التي تجلب مرضاة الله في حياته العملية

	حـــــب العـــــلم	من 5 إلى 16 سنة	ـ يحب الذهاب إلى المدرسة. ـ يحث والديه على شراء قصص تعليمية وأدوات مدرسية. ـ يحرص على الذهاب إلى المدرسة في الوقت المحدد. ـ يعتني بأدواته المدرسية في البيت والمؤسسة. ـ يحرص على إنجاز فروضه المدرسية قبل مشاهدة التلفاز (مثلا).
		من 9 إلى 13 سنة	ـ يعرف صفات الله تعالى المتعلقة بالعلم. ـ يستحضر بعض النصوص التي تمجد طلب العلم وتذم الجهل. ـ يبرز مظاهر الاجتهاد في طلب العلم في كل المواد الدراسية. ـ يشارك في الأنشطة التعليمية والمسابقات الثقافية التي تنظمها المؤسسة.
		من 13 إلى 16 سنة	ـ يدرك أهمية العلم في معرفة الله وطاعته. ـ يتنافس مع أقرانه على أنشطة القراءة ويشاركهم في مناقشات علمية. ـ يحرص على حضور المحاضرات والندوات العلمية. ـ ينجز بعض الإبداعات الخاصة (مقالة/ شعر / قصة...).

القيم المركزية	القيم الفرعية		المؤشرات الدالة على وجود القيمة حسب الفئات العمرية
التزكية	العـــــــدل	من 5 إلى 9 سنة	ـ يرفض التمييز في العطاء بينه وبين إخوته. ـ يميز بين التصرفات العادلة والظالمة من خلال مشاهد أو مواقف. ـ يتعاطف مع المظلوم من أصدقائه في موقف محدد. ـ لايتعاطف مع الظالم في المشاهد الإعلامية. ـ يذكر نموذجا لشخص اشتهر بالعدل في التاريخ.
		من 9 إلى 13 سنة	ـ يعرف العدل من خلال أمثلة ونماذج. ـ يستحضر نصوصا تحث على العدل وتنهى عن الظلم. ـ يذكر بعض آثار العدل في المجتمع. ـ يربط بين العدل وبعض الأشكال الرمزية الدالة كالميزان مثلاً.
		من 13 إلى 16 سنة	ـ يعرف بالعدل في مواقف تعليمية. ـ يناصر المظلوم في مواقف تعليمية. ـ يبرز مزايا العدل من خلال إبداع فني (مقال/ رسم /...). ـ ينتقد التصرفات والمواقف الظالمة ويقترح البدائل المرسخة للعدل. ـ يحلل المظاهر الاجتماعية بمقاييس العدل والظلم.
	الحريـــــــة	من 5 إلى 9 سنة	ـ يضع ممتلكاته في مكان خاص به في البيت. ـ يضع حيزا من الخشب أو غيره في البيت ويلعب داخله. ـ يميل إلى اختيار لباسه وارتدائه بنفسه. ـ يميل إلى الجلوس في أماكن مختلفة داخل الصف الدراسي ويرفض التقيد بمكان محدد. ـ يختار الألوان والأشكال التي يستعملها في رسمه

الحريـــــــــة	من 9 إلى 13 سنة	ـ يرسم أشكالا ورموزا دالة على الحرية كالطير في السماء مثلاً. ـ يعرف الحرية من خلال نماذج وأمثلة. ـ يستحضر شخصيات وأعلاما اشتهرت بالدفاع عن الحرية. ـ يحفظ نصوصا داعمة للحرية ومنفرة من الاستعباد.
	من 13 إلى 16 سنة	ـ يميز بين حريته وحرية الآخرين. ـ يحترم حق الآخرين في آرائهم ومواقفهم. ـ يناصر المواقف الداعية إلى الحرية بأساليب مختلفة. ـ يعرف الحرية ويضعها في إطار المسؤولية الأخلاقية.
المســـــاواة	من 5 إلى 9 سنة	ـ يتعامل مع أخته في البيت ولا ينفر منها. ـ يقبل مساواته مع إخوته في الهدايا والأعطيات. ـ لايطلب تمييزه عن غيره بدون سبب موجب لذلك. ـ يعرف المساواة من خلال أمثلة مادية محسوسة. ـ يستدل على المساواة بطرق مادية كالعد والحساب مثلاً.
	من 9 إلى13 سنة	ـ يستحضر نماذج وأمثلة على المساواة من خلال قصص أو حكايات ووقائع. ـ يحفظ بعض النصوص التي تعود إلى المساواة. ـ يرفض كل أشكال التمييز بينه وبين أصدقائه. ـ يتعامل مع أصدقائه داخل الصف بغض النظر عن لونهم ونوع لباسهم، أو عاهتهم.
	من 13 إلى 16 سنة	ـ ينخرط في الأنشطة الداعمة للمساواة داخل المؤسسة. ـ يعرف المساواة في أبعادها المعنوية. ـ يناهض المواقف التي يظهر فيها التمييز غير المبرر. ـ يسهم في ترسيخ قيمة المساواة في مواقف تعليمية مختلفة.

الكرامـــــــــة	من 5 إلى 9 سنة	ـ يبدي انزعاجا من كثرة لومه على تصرفاته. ـ يرفض تشبيهه بشيء ناقص أو حقير. ـ يتعرف على بعض الألفاظ الدالة على الإهانة والسخرية. ـ يحب مقارنته بالأبطال والإشادة بتصرفاته الإيجابية. ـ يدافع عن مواقفه واختياراته في التعامل مع أصدقائه.	
	من 9 إلى 13 سنة	ـ يتعرف على بعض المواقف الدالة على السخرية والإهانة. ـ يذكر بعض المواقف التاريخية الدالة على الكرامة والشهامة. ـ يستحضر نصوصا مرجعية تمجد الكرامة وتنهى عن السخرية والإهانة. ـ ينتقد المواقف الدالة على السخرية في تصرفات أصدقائه.	
	من 13 إلى 16 سنة	ـ ينخرط في الأنشطة التعليمية التي تستهدف التوعية بقيمة الكرامة (مسرح/ تعبير/ رسم). ـ يناصر القضايا العادلة التي تحفظ كرامة الأفراد أو المجتمعات في مواقف تعليمية مختلفة (مشاهدة شريط محاضرة/مناقشة علمية). ـ يعرف بأهمية الحفاظ على الكرامة ويبرز آثار ذلك في المجتمع من خلال وسائل مختلفة.	
الصبـــــــــر	من 5 إلى 9 سنة	ـ لايظهر الألم أمام أصدقائه بعد حادث سقوط أو اصطدام طارىء أثناء اللعب. ـ لايحب أن يظهر بمظهر الضعف أمام أقرانه. ـ لايلح على طلب تلبية حاجته من أحد يكون منشغلا بأمر آخر. ـ ينتظر دوره في الطابور أثناء الدخول إلى قاعة الأنشطة التعليمية.	
	من 9 إلى 13 سنة	ـ يعرف الصبر من خلال مظاهر مادية. ـ يستحضر بعض النصوص المرجعية التي تدعو إلى الصبر. ـ يستخلص بعض الآثار الإيجابية للصبر على الفرد. ـ يسهم في تهدئة صديقه الغاضب بأساليب مختلفة في موقف معين. ـ يعدد الحالات التي تقتضي الصبر والتحمل.	

		من 13 إلى 16 سنة	ـ يتحكم في انفعالاته ولا يغضب لأتفه الأسباب. ـ يعرف الصبر في أبعاده المعنوية. ـ يستحضر مواقف للصابرين ويستنتج فوائدها على الفرد والمجتمع. ـ يشارك في مواقف المواساة والتضامن مع الغير في حالة الابتلاء.
	الرحمـــــــــــة	من 5 إلى 9 سنة	ـ يعطف على أخيه الصغير. ـ لايؤذي الحيوانات الأليفة الموجودة داخل البيت. ـ يسقي ويطعم الطير الموجود في القفص. ـ يسهم ببعض ممتلكاته في صندوق المؤسسة للعناية بالمحتاجين من أصدقائه. ـ يحفظ بعض أدعية طلب الرحمة. ـ يعرف أن « الرحيم» من أسماء الله.
		من 9 إلى 13 سنة	ـ يعرف الرحمة من خلال سلوكات ملموسة. ـ يستحضر نصوصا مرجعية تحث على الرحمة. ـ يحدد بعض الآثار الإيجابية للرحمة على الفرد والمجتمع. ـ يميز بين مظاهر الرحمة ومظاهر القسوة. ـ يسهم في الحملة التطوعية الخيرية خلال المناسبات الدينية.
		من 13 إلى 16 سنة	ـ يعرف الرحمة في أبعادها المعنوية. ـ ينتقد مظاهر القسوة في سلوك بعض أصدقائه أو في مشاهد إعلامية تعرض عليه. ـ يبين آثار الرحمة في بناء العلاقات بين الأفراد والجماعات. ـ يستحضر مواقف عملية للرحماء ويعزز بها مواقفه في وضعيات تعليمية. ـ يسهم في نشر التراحم بين أصدقائه بوسائل مختلفة.

الحكمة	من 5 إلى 9 سنة	ـ لايطلب حاجته بصراخ وصوت مرتفع. ـ ينصت حينما يتحدث غيره. ـ لايغضب بسرعة حين يتهمه غيره بما ليس فيه. ـ يحاول أن يقدم أدلة مقنعة على اختياراته القولية والسلوكية. ـ يحبذ أن يكلمه غيره بهدوء. ـ يعتذر عن خطأ يقع فيه إذا نبهه إليه غيره.
	من 9 إلى 13 سنة	ـ يعرف الحكمة من خلال مظاهر مادية. ـ يشيد بمظاهر الحكمة في سلوك أصدقائه. ـ يحرص على التعرف على نماذج من الحكماء عبر التاريخ. ـ يستحضر نصوصا مرجعية تمجد الحلم والحكمة. ـ يستأذن في الكلام أو الفعل.
	من 13 إلى 16 سنة	ـ يستخلص مظاهر الحكمة من قصص وحكايات ونصوص. ـ يستنتج صفات الحكيم من نصوص ومواقف. ـ يعرض رأيه بهدوء ويناقش غيره بما يملك من حجج وبراهين. ـ يتجنب مظاهر الغضب والانفعال ويقدر عواقبهما.
الصدق	من 5 إلى 9 سنة	ـ لايسارع إلى إخفاء شيء عند دخول غيره (أخ/أحد الوالدين/ صديق). ـ يصدق في حديثه مع أفراد أسرته. ـ لاينسب أفعالا أو أقوالا إلى غيره دون حق. ـ لايتصنع بعض مظاهر المرض أو العياء حين يطلب منه أن يقوم بواجب ما. ـ يميز بين الصدق والكذب من خلال مشاهد ومواقف. ـ يبدي انزعاجا وتذمرا حين يتهم بالكذب.

	الصـــــــــــدق	من 9 إلى 13 سنة	ـ يعرف الصدق من خلال مظاهر مادية. ـ يستحضر نصوصا مرجعية تحث على الصدق وتذم الكذب. ـ ينفر من مرافقة من يتصف بالكذب. ـ يعدد الآثار الإيجابية للصدق على الفرد والجماعة.
		من 13 إلى 16 سنة	ـ يعرف الصدق في أبعاده المعنوية. ـ يدرك عاقبة الكذب وخطورته على المجتمع. ـ يحرص على قول الحق في مواقف حضرها وشاهدها. ـ يناصر الصواب ولو خالف رأيه وموقفه.

القيم المركزية	القيم الفرعية		المؤشرات الدالة على وجود القيمة حسب الفئات العمرية
العمران	الاعتدال	من 5 إلى 9 سنة	يترك مجال الاستفادة للآخرين بعد حصوله على حظه ونصيبه. يحبذ توزيع الأدوار أثناء الأنشطة التعليمية والترفيهية ولايحتكرها لنفسه. - لايطلب أكثر من حقه ويكتفي بنصيبه. - يراعي إمكانيات أبويه المادية في طلباته.
		من 9 إلى 13 سنة	- يعرف الاعتدال من خلال مظاهر مادية. - يميز بين الاعتدال والإسراف من خلال مشاهد وسلوكات. - يحفظ نصوصا مرجعية تمجد الاعتدال وتنهي عن التبذير والإسراف. - يميل إلى مصاحبة من يتصف بالتوسط والاعتدال.
		من 13 إلى 16 سنة	- ينتقد بعض مظاهر الغلو والتطرف. - يدعو إلى الاعتدال بوسائل مختلفة. - ينخرط في الأنشطة الداعمة للوسطية والاعتدال (مسرح / رسم / مقال). - يعرف الاعتدال في أبعاده المعنوية. - يستحضر نماذج وأمثلة ووقائع تاريخية دالة على الاعتدال. - يبرز أهمية الاعتدال في استمرار الأعمال الصالحة.
	الإيثار	من 5 إلى 9 سنة	- يقبل تقديم غيره عليه عند توزيع هدايا أو أعطيات. - يقتسم لمجته مع صديق لايتوفر عليها أثناء فترة الاستراحة. - يسمح بجلوس صديقه المعاق على الكرسي في حافلة النقل المدرسي. - يتفهم تقديم أخيه الصغير عليه في شراء الأدوات والبذلة المدرسية.

الإيثـــــــــار	من 9 إلى 13 سنة	ـ يعرف الإيثار من خلال أبعاده المادية. ـ يحفظ نصوصا مرجعية تحث على الإيثار وتبرز أهميته. ـ يستحضر قصصا وحكايات في الإيثار. ـ يميز بين الإيثار والأنانية من خلال مشاهد ومواقف.
	من 13 إلى 16 سنة	ـ يتمثل الإيثار في سلوكه خلال الأنشطة الجماعية (رحلات / ألعاب/..). ـ يعرف الإيثار في أبعاده المعنوية. ـ يعمل على نشر خلق الإيثار بوسائل مختلفة. ـ ينتقد السلوكات التي تتجلى فيها الأنانية.
التسامـــــــــح	من 5 إلى 9 سنة	ـ لايستخدم العنف في لعبه مع إخوته وأقرانه. ـ يسمح لغيره باستخدام حاجاته الخاصة (لعب/ كتب/ أدوات). ـ يقبل اعتذار صديقه إذا أخطأ في حقه واعتذر منه. ـ يقدر عفو أبيه عنه في حالة ارتكابه لخطأ. ـ يميل إلى من يعرف بالتسامح من أصدقاء المدرسة. ـ ينفر من الألعاب والمشاهد التي يطبعها العنف والقسوة.
	من 9 إلى 13 سنة	ـ يعرف التسامح في أبعاده المادية. ـ يميز بين القسوة والتسامح من خلال مشاهد ومواقف. ـ يذكر مواقف وشخصيات اشتهرت بالتسامح في التاريخ. ـ يحفظ نصوصا مرجعية تحث على التسامح. ـ ينتقد مظاهر القسوة والغلظة في سلوك بعض أصدقائه.
	من 13 إلى 16 سنة	ـ يعرف التسامح في أبعاده المعنوية (التسامح مع المخالف في الفكر والرأي). ـ يقبل الرأي الآخر ويستمع إلى حججه وبراهينه. ـ يؤيد المواقف التي يظهر فيها التسامح ويدعمها بوسائل مختلفة. ـ يبرز الآثار الإيجابية للتسامح في بناء العلاقات الاجتماعية.

	التعـــــــــايش	من 5 إلى 9 سنة	ـ يميل إلى اللعب الجماعي وينفر من العزلة. ـ يقتسم ممتلكاته مع غيره. ـ يحرص على التعرف على أصدقاء جدد في محيطه التعليمي. ـ يندمج مع أصدقائه المختلفين عنه في اللون أو اللباس أو الشكل.
		من 9 إلى 13 سنة	ـ يحفظ نصوصا مرجعية تحث على التعايش وتنبذ الكراهية. ـ يعرف التعايش من خلال مظاهر مادية. ـ يميز بين التعايش والكراهية من خلال مشاهد ومواقف. ـ يستحضر مواقف تاريخية تجسد التعايش.
		من 13 إلى 16 سنة	ـ يعرف التعايش في أبعاده المعنوية. ـ ينتقد مظاهر الكراهية تجاه الآخرين بدون مبرر. ـ يحدد أسباب الكراهية ويعمل على إزالتها من محيطه التعليمي بواسائل مختلفة. ـ يحترم صديقة الذي خالفه في الرأي ويقدر اجتهاده. ـ يبرز الآثار الإيجابية للتعايش في المجتمع.

	الحـــــــــوار	من 5 إلى 9 سنة	ـ يستمع إلى نصائح والديه ولا يرفع صوته بحضرتهما. ـ يقدم طلباته لوالديه بأدب. ـ ينصت داخل الصف حين يتكلم غيره. ـ يستأذن في الكلام ويقول رأيه بشجاعة وثقة. ـ يستجيب لنصائح أصدقائه ومدرسيه.
		من 9 إلى 13 سنة	ـ يحفظ نصوصا مرجعية تدعو إلى الحوار وتحث عليه. ـ يعرف الحوار من خلال تحديد بعض آداب الحديث والكلام. ـ يبرز أهمية الحوار في حل المشاكل التي قد تقع بين أصدقائه. ـ يستحضر بعض صور الحوار الإيجابي من خلال مواقف ونصوص وقصص.
		من 13 إلى 16 سنة	ـ لايتعصب لرأيه حينما يظهر رجحانه بالحجة. ـ يميز بين الحوار والمراء والجدال من خلال مظاهر سلوكية في القول والفعل. ـ يتجنب المراء والجدال ولو كان محقا. ـ يسعى إلى نشر ثقافة الحوار في محيطه التعليمي من خلال أنشطة فكرية وثقافية.
	التضـــــــــامن	من 5 إلى 9 سنة	ـ يتأثر لمرض أخيه أو صديقه ويدعو له بالشفاء. ـ يرق لحال الفقير والمسكين حين يطرق باب البيت ويسارع إلى تقديم المعونة إليه. ـ يبادر إلى المشاركة في الأنشطة التضامنية التي تنظمها المؤسسة. ـ يسهم في صندوق التضامن الموجود بالمؤسسة التعليمية.
		من 9 إلى 13 سنة	ـ يحفظ نصوصا مرجعية تحث على التضامن والصدقة. ـ يتعرف على الحكمة من تشريع ركن الزكاة. ـ يبرز أهمية التضامن والتكافل في تماسك المجتمع. ـ يحدد الحالات التي تحتاج إلى تضامن من خلال مشاهد ومواقف. ـ يقدر كل سلوك تضامني يصدر من أحد زملائه ويشكره عليه.

	التضـــــــــامن	من 13 إلى 16 سنة	ـ يعرف التضامن في أبعاده المعنوية. ـ يحرص على تنظيم أنشطة تضامنية والدعوة إلى الانخراط فيها. ـ يجمع عناوين المؤسسات والمنظمات الخيرية ويعمل على نشرها والتعريف بها وبأعمالها. ـ يستحضر صورا من التضامن الإنساني ويبرز آثارها الإيجابية. ـ ينتقد مظاهر اللامبالاة والاهتمام بالحاجيات الشخصية فقط ويبين الانعكاسات السلبية لذلك.

القيم المركزية	القيم الفرعية		المؤشرات الدالة على وجود القيمة حسب الفئات العمرية
التزكية	الشكر	من 5 إلى 9 سنة	ـ يقبل والديه عند خروجه وعودته من المدرسة. ـ يقابل هدايا أصدقائه بهدايا مماثلة. ـ يحيي سائق سيارة النقل المدرسي عند صعوده وعند نزوله. ـ يشكر مدرسه على حسن معاملته. ـ يحفظ بعض عبارات وأدعية الشكر والتقدير.
		من 9 إلى 13 سنة	ـ يعرف الشكر من خلال مظاهر مادية. ـ يستحضر نصوصا مرجعية تحث على شكر الله وشكر الناس. ـ يبادر إلى الانخراط في الأنشطة التكريمية التي تنظمها المؤسسة لفائدة الأبطال الرياضيين أو الأساتذة والتلاميذ المجدين أو غيرهم. ـ ينبه على خطورة إنكار الجميل. ـ ينفر ممن يتصف بهذه الصفة الذميمة.
		من 13 إلى 16 سنة	ـ يعرف الشكر في أبعاده المعنوية. ـ يربط بين الله واستمرار النعم على الإنسان. ـ يدرك أن سوء التصرف في النعم كفر بها وسبب في اختفائها. ـ يبرز أهمية الشكر في تحسين العلاقات الاجتماعية والفوز برضى الله.
	الوفاء بالعهد	من 5 إلى 9 سنة	ـ ينجز ما وعد به أمه أو زملاءه أو مدرسه من الأعمال. ـ يحترم مواعيده مع أصدقائه. ـ يرجع ما يستعير من القصص أو الأدوات إلى أصحابها. ـ يبدي انزعاجات من تأخر غيره في الوفاء بوعده تجاهه ويلومه على ذلك. ـ يحفظ نصوصا مرجعية مختصرة تشيد بحفظ العهد.

	الوفـــاء بالعهـــد	من 9 إلى 13 سنة	ـ يعرف الوفاء بالعهد من خلال مشاهد ومواقف. ـ يحدد الآثار الإيجابية للوفاء بالعهد على علاقته بأصدقائه. ـ يلتزم بما يقطع على نفسه من عهود والتزامات مترتبة على إنجاز عمل جماعي. ـ يدرك الأثر السيىء لمخالفة الوعود على علاقاته الاجتماعية. ـ يصادق من عرف بالوفاء بالعهد من أقرانه.
		من 13 إلى 16 سنة	ـ يعرف بقيمة الوفاء بالعهد في محيطه بوسائل مختلفة. ـ يناصر المواقف التي يفي أصحابها بالعهود في وضعيات تعليمية أو اجتماعية. ـ يستحضر وقائع وقصصا تاريخية تبرز قيمة الوفاء بالعهد ويستثمر نتائجها في تعزيز موقفه من الوفاء بالعهد. ـ ينشر قيمة الوفاء بالعهد بمختلف الوسائل في وسطه التعليمي والاجتماعي.

jadawil- TABIA FASLE 3 16/09/08 10:33 Page 61

القيم المركزية	القيم الفرعية		المؤشرات الدالة على وجود القيمة حسب الفئات العمرية
	حب العمـــــــــل	من 5 إلى 9 سنة	ـ يعتني بلباسه ومكان نومه وأدواته المدرسية. ـ ينجز واجباته المدرسية. ـ يساعد أخاه أو أحد أبويه في عمله في أوقات الفراغ. ـ ينجز أعمالا حرة وإبداعات شخصية (رسم/ نحت/شكل..) ـ ينظم وقته بين إنجاز الواجبات والأنشطة الترفيهية.
		من 9 إلى 13 سنة	ـ يحفظ حكما ونصوصا مرجعية تمجد العمل. ـ يعرف أجر وثواب العمل الصالح. ـ يستحضر مواقف ومشاهد تبرز الآثار الإيجابية للعمل وعواقب التواكل والكسل. ـ يميز بين الأخذ بالأسباب لكسب الرزق والتواكل. ـ ينخرط في الأعمال التطوعية التي تقام في المؤسسة.
		من 13 إلى 16 سنة	ـ ينخرط في الأنشطة الحرفية والمهنية التدريبية التي تنجزها المؤسسة. ـ يعرف غيره بقيمة العمل في وضعيات تعليمية بوسائل مختلفة. ـ يحدد الآثار الاجتماعية والاقتصادية للعمل. ـ يشتغل بمشاريع صغيرة مدرة للدخل في أوقات الفراغ والعطل.

Bab II 16/09/08 10:43 Page 1

Bab II 16/09/08 10:43 Page 63

الباب الثاني

الجانب التطبيقي :

الخطوات العملية لبناء وتعزيز القيم الإسلامية في المنظومة التربوية

Bab II 16/09/08 10:43 Page 64

الفصل الأول

إدماج القيم الإسلامية في المناهج التعليمية: الخيارات التربوية، واستراتيجية البناء

⁕الخيارات التربوية

إن إدماج قيم ومفاهيم معينة في المناهج التعليمية وتحويلها إلى ممارسة صفية لايخرج عن مقاربتين اثنتين:

أما المقاربة الأولى : فهي تخصيصها بمادة مستقلة تضاف إلى المواد المكونة للمنهاج، وهذا يقتضي أن تكون المفاهيم المراد إدماجها تشكل كتلة مفاهيم مستقلة ومتكاملة، ولا يمكن بحال أن تستوعبها بالكامل مواد حاملة.

ومع الأهمية الكبيرة التي تكتسيها هذه المقاربة في الإدماج وخاصة على مستوى بناء المفاهيم وتركيزها، إلا أن الأمر لا يخلو من سلبيات تتحدد بالأساس في تضخيم عدد المواد التعليمية المكونة للمنهاج التعليمي، والنظر إلى المواد التعليمية باعتبارها جزرا مستقلة وغير متكاملة. وهذا الخيار غير محبذ في بناء المناهج التعليمية ، باعتبار أن المفاهيم تتجدد والحمولة المعرفية للمنهاج التعليمي لا يمكن أن تتسع باستمرار، مع العلم أن المرونة هي العلامة الدالة على حسن صياغة المناهج. والعكس بالعكس.

أما المقاربة الثانية : فهي إدماجها في سياق المواد الحاملة، وهذا الإدماج يتم بأحد الصور الآتية :

- تخصيصها بمجزوءة خاصة ضمن المحتوى العام لمنهاج المادة، مع الحرص على ترابطها مع باقي المجزوءات الأخرى داخل نفس المادة الدراسية، وهذه المقاربة تساعدنا على تجاوز سلبيات المقاربة السابقة والمتعلقة بتضخيم عدد المواد المكونة للمنهاج التعليمي، إلا أنها تحتاج إلى دقة كبيرة في بناء محتويات المجزوءة عموديا في كل السنوات الدراسية من الابتدائي إلى الثانوي،

وأفقيا في علاقة المجزوءة بالمجزوءات الأخرى المكونة للبرنامج الدراسي للمادة، حتى تسهم في بناء المفاهيم لدى المتعلم بشكل سليم ومتدرج.

- إدماجها في شكل دروس مستقلة داخل برنامج المواد الحاملة : وهذا يقتضي الدقة في اختيار المواد المناسبة، والدقة في اختيار عناوين الدروس، والدقة أيضا في إدماجها في سياق تعليمي بشكل انسيابي لا يبدو فيه تكلف ولا إقحام.
- إدماجها في شكل مفاهيم ومصطلحات وأفكار ضمن دروس وأنشطة تعليمية حاملة : وذلك من خلال عرضها في شكل نماذج وأمثلة وتطبيقات عملية، أو في محتوى وسيلة تعليمية، أو في سياق لغوى مقصود بالتحليل، فالحديث مثلا عن حقوق الوالدين في شكل نماذج وأمثلة في درس الفلسفة المتعلق (بمفهوم الحق)، واختيار نصوص حاملة لهذه القيمة في النصوص والجمل اللغوية المختارة للدراسة والتحليل في مواد اللغات[1]، يمكن أن يكون نموذجا لهذه المقاربة.

وانطلاقا مما سبق تبدو أهمية المقاربة الاندماجية، باعتبار الغنى والتنوع التربوي الذي تحمله والإمكانات التي تتيحها لاستيعاب متجدد للقيم والمفاهيم دون تضخيم المنهاج التعليمي.

*استراتيجية الإنجاز حسب المقاربة الاندماجية:

تتحد عناصر استراتيجية الإنجاز حسب المقاربة الاندماجية في الخطوات الآتية:

▪ تحديد مقاصد الإدماج :

- في المجال المعرفي.
- في المجال المهاري.
- في مجال الاتجاهات والقيم.

▪ تحديد مرجعيات ومنطلقات الإدماج:

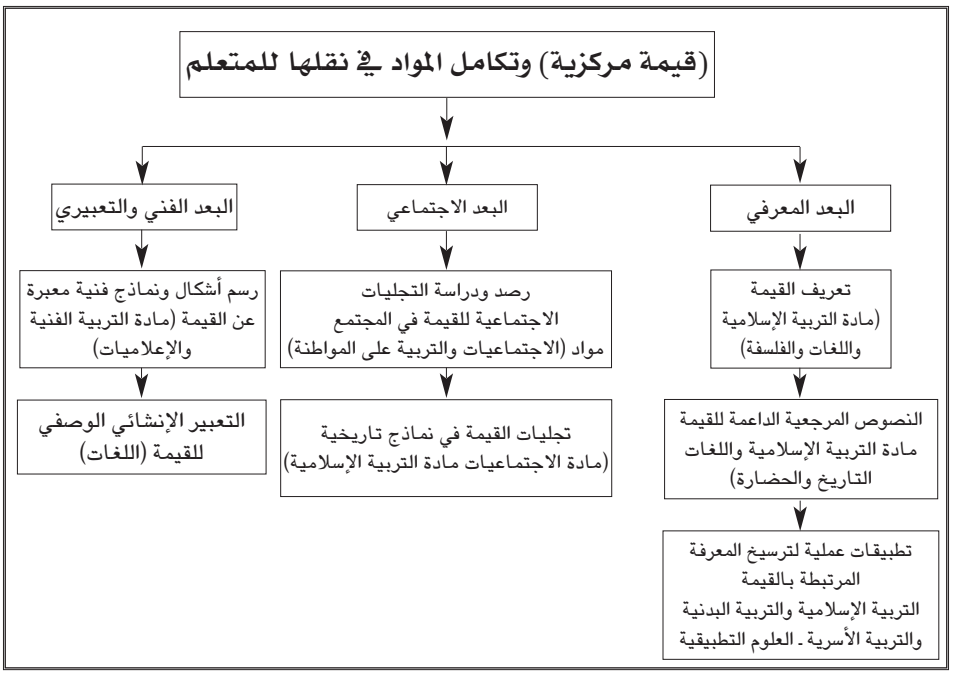
- المرجعية الفكرية والثقافية والحضارية.
- المرجعية التربوية.

(1) انظر نماذج عملية في كتابنا: **القيم الإسلامية في المناهج الدراسية**، فصل العلاقة بين القيم الإسلامية ومختلف المواد الدراسية، ص 159، وما بعدها، منشورات الإيسيسكو، 2003.

▪ بناء شبكة القيم المراد إدماجها، وتصميم خطة الإدماج :

بناء على الخطوات الآتية :

- التداعي الحر الفردي لفريق الخبراء المكلف بالمشروع (خريطة معرفية فردية).
- تركيب الخرائط المعرفية الفردية بالتركيز على المشترك (خريطة معرفية لفريق العمل).
- استنتاج القيم المركزية مجال الاشتغال.
- تفصيل القيم المركزية إلى قيم فرعية.
- تحويل القيم الفرعية إلى سلوكات مرغوبة مرتبطة بكل مفهوم من المفاهيم المركزية.
- توزيعها على المستويات الدراسية (من الفردي إلى الجماعي/ومن السلوك البسيط إلى المركب).
- تحديد المواد الحاملة (الأكثر ارتباطا / إسهام معرفي مهاري وجداني).



(1) انظر التطبيق العملي لهذه الترسيمة في إدماج قيم الأسرة في مناهج التعليم في كتابنا: **خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير**، ص 154.

- تحديد الأنشطة التعليمية الملائمة.
- تحديد الوسائل المساعدة.
- تحديد مؤشرات التقويم.
- اقتراح أساليب التعزيز والتغذية الراجعة.

▪تأليف الكتاب المدرسي بإدماج القيم الإسلامية :

يتم بناء محتوى المادة العلمية في الكتب المدرسية لمختلف المواد الدراسية بإدماج القيم الإسلامية من خلال احترام المعايير الآتية :

1. الانضباط إلى الأهداف العامة للمنهاج التعليمي والتي تنص على التربية على القيم.
2. السعي إلى ترسيخ القيم والمفاهيم بمنظور متدرج وملائم.
3. عدم تضمين مفردات المحتوى (الدروس) ما يناقض القيم المستهدفة أو يسيء إليها، وذلك انسجاما مع المنطلقات العامة للنظام التعليمي، والأهداف العامة المحددة لعملية الإدماج، والكفايات المتوقع اكتسابها من طرف المتعلم في نهاية التكوين.
4. اعتماد مختلف المواد الحاملة لمعلومات علمية دقيقة ومناسبة.
5. قابلية هذا المحتوى للتطوير في المراحل التعليمية المختلفة ومناسبته للزمن المتاح و متطلبات المحيط.
6. وضع برامج تكوين المدرسين على طرائق إدماج القيم الإسلامية في العملية التعليمية من خلال كتاب المدرس.

ويجد القارئ في الشق التطبيقي من هذا الكتاب التفصيل العملي لخطوات إنجاز مشروع المؤسسة في التربية على القيم باحترام القواعد والمبادئ العامة التي حددناها في هذا الفصل.

الفصل الثاني

خطوات إعداد وتنفيذ مشروع للتربية على القيم الإسلامية: خطاطات عملية ناظمة للتدريب

البطاقة الناظمة لبناء مشروع التربية على القيم (بطاقة تدريب)

القيم المركزية	السلوكات الدالة على القيمة (مؤشرات)	المستوى الدراسي			المواد الحاملة	الأنشطة	الوسائل	مؤشرات التقويم	أساليب التعزيز والدعم والتغذية الراجعة

*الخطوات العملية للتدريب :

1. التداعي الحر الفردي (قائمة مقترحات فردية).

يعتبر اعتماد أسلوب التداعي الحر (brain storming) لكل فرد من أفراد الفريق المتدرب أول خطوة لتحديد القائمة الواسعة من القيم ذات الأولوية بالنسبة إليهم، وفي هذه الخطوة يطلب الخبير من المتدربين التفكير مليا لمدة خمس دقائق وتسجيل القيم التي يصنفونها في خانة القيم المركزية ذات الأولوية والتي ستكون محور الأنشطة التعليمية في مشروع المؤسسة التي يشتغل بها، ولا ينس الخبير أن يطلب من المتدربين وهم يعبئون هذه البطائق أن يستحضروا المعطيات الآتية :

طبيعة المؤسسة التي يشتغلون بها (حضانة / ابتدائي / إعدادي / ثانوي / مستويات متعددة، بنية المؤسسة وتجهيزاتها، محيط المؤسسة الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، طبيعة الفئة المستهدفة، المواد الدراسية والحصص، الأنشطة الموازية وحجمها في المنهاج التعليمي بعد خمس دقائق سيكون لدى فريق التدريب عدد من البطاقات بحسب عدد المتدربين :

نماذج من إنتاجات المتدربين.

الحرية ـ العدل المساواة ـ الإنصاف ـ الكرامة ـ النجاح ـ الاقتصاد ـ الإيثار ـ التضرع إلى الله	العدل ـ الحرية ـ اليسر الكرامة ـ التفاؤل ـ التسامح ـ العفو ـ العمل ـ التوكل	التيسير ـ العدل ـ البر ـ الكرامة ـ المساواة ـ الإتقان ـ الصدق ـ الحرية ـ الاستغفار	الصدق ـ العدل ـ المساواة ـ الرحمة ـ قبول الاختلاف ـ النجاح ـ الصدق ـ الإيثار

ملحوظة هامة :

يعتبر المستوى الثقافي للمتدربين وطبيعة المحيط الاقتصادي والاجتماعي والسياسي الذي يعيشون فيه، وخبرتهم وتجربتهم التربوية وكذا تقديرهم لحاجات المتعلمين من القيم، عوامل مهمة في توجيه اختيارات المتدربين[1].

▪ تركيب الخرائط المعرفية الجماعية :

بالتركيز على المشترك (خريطة معرفية لفريق العمل).

يوجه الخبير المشرف على التدريب أنظار المتدربين إلى أهمية الحصول على قائمة مشتركة من القيم المركزية في صياغة مشروع المؤسسة، لأنها ستكون محط نقاش ومشاركة وتحضير مشترك بإسهام الجميع، ثم يمنحهم حصة زمنية محددة قد تصل في حدها الأقصى إلى 30 دقيقة للوصول إلى مشروع الفريق، كما ينبههم إلى الالتزام بالقواعد الآتية تيسيرا للعمل :

---

(1) كان رسول الله صلى الله عليه وسلم باعتباره معلما يوجه الناس إلى القيم المركزية ذات الأولوية بحسب الحالة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للدولة فكان يعتبر أفضل الأعمال بر الوالدين حينا والجهاد في سبيل الله حينا آخر والصلاة على ميقاتها في حالة ثالثة وهكذا.

ومعلوم أن المتدربين إذا كانوا ينحدرون من وضع يعاني من الحروب ستظهر في اختياراتهم قيم السلم والحرية والعفو، وإذا كانوا ينحدرون من وضع مستقر ستظهر في اختياراتهم قيم الإخلاص والإتقان والتسامح والصدق وغيرها.

- الاستماع إلى مقترحات كل شخص بإمعان مع منحه فرصة لتبرير اقتراحاته.
- تسجيل هذه المقترحات في قاعدة بيانات تعتمد مبدأ الإحصاء والتكرار.
- استبعاد المقترحات التي لا تشكل قيمة وإنما تشكل في العمق سلوكا دالا عليها على اعتبار أن القيمة ذات بعد معنوي غير قابل للملاحظة والقياس إلا من خلال مؤشرات خارجية ملموسة (الحرية مثلا) أما السلوك فهو قابل للقياس والملاحظة يدل على وجود القيمة نفسها (الإبداع مؤشر سلوكي دال على وجود قيمة الحرية)، استبعاد القيم الفرعية والاحتفاظ بالقيم المركزية (الاستخلاف قيمة مركزية يتفرع عنها الإيثار / التوازن)، الإيمان قيمة مركزية يتفرع عنها الإخلاص / حب الخير للناس (لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه).
- استحضار المرجعية الفكرية في اختيار القيم المركزية.

استحضار حاجة المتعلمين وواقع المحيط التربوي الذي يدرسون فيه لأن ما يعتبر قيمة مركزية في السياق الفكري العام قد لا يكون ملبيا للحاجة التربوية المناسبة للمتعلمين وهذه المرحلة تتيح للمتدربين فرصة المناقشة الجماعية التي تستهدف تركيز المفاهيم الأساسية في اختيار القيم المركزية والمتمثلة في (التمييز بين القيم والسلوكات / التمييز بين القيم المركزية والفرعية/استحضار المرجعيات القرآنية والحديثية والفكرية في تحديد القيم المركزية).

نموذج من إنتاجات المتدربين:

القيمة	عدد تكرارها في القوائم الفردية	النتيجة باعتماد معايير الاختيار
العدل	4	اعتمدت قيمة مركزية لتكرارها في القوائم الفردية ولكونه مستجيبا لحاجة المتعلمين
المساواة	3	اعتمدت قيمة مركزية لتكرارها في القوائم الفردية ولكونه مستجيبا لحاجة المتعلمين
الكرامة	3	اعتمدت قيمة مركزية لتكرارها في القوائم الفردية ولكونه مستجيبا لحاجة المتعلمين

الحرية		اعتمدت قيمة مركزية لتكرارها في القوائم الفردية ولكونه مستجيبا لحاجة المتعلمين.
الصدق	3	اعتمدت قيمة مركزية لتكرارها في القوائم الفردية ولكونه مستجيبا لحاجة المتعلمين.
الإيثار		استبعد لاعتباره قيمة فرعية.
النجاح	2	استبعد لاعتباره أثرا ونتيجة.
التضرع إلى الله	2	استبعد لاعتباره سلوكا ولعدم توفره على إجماع المتدربين.
اليسر		استبعد لاعتباره قيمة فرعية.
التفاؤل		استبعد لاعتباره قيمة فرعية.
التسامح		استبعد لاعتباره قيمة فرعية.
العفو		استبعد لاعتباره قيمة فرعية.
العمل		استبعد لاعتباره سلوكا.
التواكل		استبعد لاعتباره قيمة فرعية.
التيسير		استبعد لاعتباره قيمة فرعية.
البر		استبعد لاعتباره قيمة فرعية.
الاستغفار		استبعد لاعتباره سلوكا.
الرحمة		استبعدت لاعتبارها قيمة فرعية.
قبول الاختلاف		استبعد لاعتباره قيمة فرعية.

القيم المركزية المختارة من طرف فريق العمل :

العدل - المساواة - الحرية - الكرامة - الصدق

ونشير هنا إلى إمكانية رصد القيم المركزية من خلال استبيان موجه إلى عينة تمثيلية من التلاميذ ومن الطاقم الإداري والتربوي من أجل الحصول على نتائج أكثر تعبيرا عن حاجيات المتعلمين، ومن ثم التوافق على القيم التي ستشكل محور الاشتغال في مشروع المؤسسة للتربية على القيم.

- **اختيار القيم المركزية محور الاشتغال في مشروع المؤسسة (قيمة أو أكثر):**

حين يتوصل المشاركون إلى تحديد القيم المركزية، يتم اختيار قيمة أو أكثر لاعتمادها في بناء مشروع المؤسسة في التربية على القيم، ومن اللائحة التي توصل

إليها فريق العمل تم اختيار الحرية والصدق محورا للاشتغال في مشروع المؤسسة، باعتبار المفهوم الخاطئ لقيمة الحرية في أذهان المتعلمين، وباعتبار انتشار ظاهرة الكذب والغش داخل المؤسسة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن القيم المختارة كلما كانت مقلصة ومركزة كلما تمكن فريق العمل أثناء التنفيذ من الاشتغال عليها بدقة ومتابعة أكبر وكانت النتائج أفيد عند التقويم.

▪ تحديد المؤشرات الظاهرة المرتبطة بكل قيمة :

بعد ما يتم اختيار القيم موضوع الاشتغال في مشروع المؤسسة ينتقل المتدربون في المرحلة الرابعة إلى تحويلها إلى مؤشرات قابلة للملاحظة ويراعى في هذه المؤشرات الارتباط بأحوال المتعلمين داخل المؤسسة وخارجها، كما تتنوع تلك المؤشرات إلى سلبي وإيجابي من أجل الاشتغال على تثبيت وتعزيز الأولى ومعالجة الثانية وفق استراتيجيات تربوية تحدد في المراحل الموالية :

نتائج اشتغال المتدربين في تحويل قيمتي الحرية والصدق إلى مؤشرات قابلة للملاحظة:

القيمة	تجلياتها في سلوك المتعلم (مؤشرات)
الحرية	* التنقل داخل الفصل من مكان إلى آخر دون استئذان المدرس. * الوصول إلى المؤسسة دون احترام الوقت * المبادرة في اقتراح الحلول المناسبة لما يتناول من قضايا تعليمية داخل الفصل. * الاستماع إلى الموسيقى عبر آلة الإنصات الشخصية أثناء الدرس. * استعمال الهاتف النقال أثناء الأنشطة التعليمية. * استعمال الكلام الساقط داخل فضاء المؤسسة. * تبادل القبلات مع الجنس الآخر. * عدم الالتزام بضوابط اللباس المدرسي. * ارتداء لباس يحمل عبارات أو صوراً منافية للأخلاق والآداب العامة أو غريبة عن المحيط التعليمي. * اقتراح أنشطة تعليمية موازية على اللجنة الثقافية للمؤسسة. * المشاركة في نقد السلوكات السلبية والمفاهيم الخاطئة.

	* الإبداع في كتابة أشعار وقصص ومقالات وعرضها على المدرس من أجل تقويمها. * حمل آلات أو وسائل مضرة بسلامة زملائه داخل المؤسسة. * تناول وترويج المخدرات داخل فضاء المؤسسة. * احترام آراء الآخرين ومناقشتها بأسلوب علمي. * آداء صلاة العصر في مسجد المؤسسة أثناء فترة الاستراحة. * استئذان المكلف بالمكتبة في أخذ كتاب للقراءة. * الالتزام بقانون اللعبة أثناء نشاط تعليمي. * اختيار دور محدد أثناء الأنشطة التعليمية المشتركة وأداؤه على أحسن وجه. * التعبير عن الرأي بطريقة علمية ولو خالف آراء الآخرين.
الصدق	* ملء بطاقة التسجيل بمعلومات صحيحة. * الاعتراف بالخطأ وعدم نسبته إلى الغير. * الاعتذار عن الوقوع في الخطأ. * الاعتماد على النفس في الإجابة أثناء الاختبار. * النفور من التعامل مع من يتصف بالكذب من التلاميذ. *كتابة شعار يدل على الصدق بشكل جميل وإهداؤه لخزانة الفصل. * كتابة إبداعية (شعر / قصة / مقالة ..) تبرز قيمة الصدق. * تبليغ رسالة المؤسسة إلى ولي أمره. * تجنب التعديل والتشطيب في وثيقة النتائج الدراسية. * الاعتراف بالمنجزات الإيجابية لأصحابها. * حفظ نصوص قرآنية وحديثية وحكم تمجد الصدق وتذم الكذب. * تجنب اتهام غيره بما ليس فيه. * يمتلك الشجاعة والصراحة في التنبيه على السلوكات المخالفة لقانون المؤسسة.

▪ تصنيف المؤشرات حسب خصائص الفئات العمرية :

(من الفردي إلى الجماعي ومن السلوك البسيط إلى المركب) تمهيدا لتوزيعها على المستويات الدراسية :

لا شك أن السلوكات التي حددها المتدربون كمؤشرات دالة على تمكن القيمة من فهم ووجدان المتدربين، أو غيابها، أو ضعفها هي سلوكات تتنوع من البسيط إلى المركب ومن الفردي إلى الجماعي، ومعلوم أن القدرات المعرفية والإدراكية للمتعلمين

تلزم المعلم بالتعامل بداية مع السلوك البسيط قبل المركب ومع الفردي قبل الجماعي، كما يعتمد في وضع السلوك ضمن الفئة الأولى أو الثانية أو الثالثة توقع بداية صدور هذا السلوك من المتعلم باعتبار قدراته العقلية والحسية والحركية والنفسية[1]، والانتقال إلى الاشتغال على سلوكات أعلى يقتضي بالضرورة استمرار الاشتغال على السلوكات الأدنى لكن بوتيرة تعتمد التذكير والتثبيت والتعزيز فقط.

وانطلاقا من هذه المحددات التربوية يعمل المتدربون على تبويب وترتيب السلوكات الموجودة من البسيط إلى المركب ومن الفردي إلى الجماعي، ومن شأن إتقان هذه الخطوة تسهيل مأمورية المتربين في توزيع السلوكات على المستويات الدراسية، نتائج عمل فريق المتدربين في تصنيف السلوكات بناء على المعايير التربوية المذكورة وتوزيعها على المستويات الدراسية:

▪ نتائج عمل فريق المتدربين في تصنيف السلوكات بناء على المعايير التربوية المذكورة وتوزيعها على المستويات الدراسية :

1. قيمة الحرية

المرحلة الدراسية	المؤشرات المناسبة للمرحلة
الفئة الأولى مرحلة التعليم الابتدائي	* التنقل داخل الفصل من مكان إلى آخر دون استئذان المدرس. * الوصول إلى المؤسسة دون احترام الوقت. * الاستئذان في استعمال ممتلكات زملائه. * المساهمة في صيانة الممتلكات المشتركة داخل المؤسسة. * استئذان المكلف بالمكتبة في أخذ كتاب للقراءة. * الالتزام بقانون اللعبة أثناء نشاط تعليمي.
	* الاستماع إلى الموسيقى عبر آلة الإنصات الشخصية أثناء الدرس. * استعمال الهاتف النقال أثناء الأنشطة التعليمية.

(1) ينبغي تزويد المشاركين في التدريب بوثائق حول اتجاهات البحث العلمي الحديث في تحليل خصائص النمو عند الطفل والمراهق مثل مدرسة التحليل النفسي التي تعطي الأهمية للتكوين والنمو العضوي في علاقته بالجانب النفسي(Freud 1856/1939) ومدرسة المدخل النفسي الاجتماعي التي تركز على الجوانب النفسية في علاقتها بالانفعالية الاجتماعية (ERIKSON 1902-1994) والمدرسة السلوكية : التي تركز على أهمية البيئة والمثيرات الخارجية في تشكيل الخصائص السلوكية للفرد(Pavlov1849/1939) (Skinner1904/1999)، والمدرسة المعرفية البنائية التي تركز على المراحل المختلفة للنمو العقلي والمعرفي. (G.Piaget) سويسري (1896/1980)، علما بأننا نرى أن علماء النفس النمائي يتعاملون مع هذه النظريات على أساس التكامل وليس التعارض مع الحفاظ على أدوات البحث وتطبيقاته في كل مدخل على حدة.

الفئة الثانية مرحلة التعليم الإعدادي	* استعمال الكلام الساقط داخل فضاء المؤسسة. * عدم الالتزام بضوابط اللباس المدرسي. * ارتداء لباس يحمل عبارات أو صور منافية للأخلاق والآداب العامة أو غريبة عن المحيط التعليمي. * حمل آلات أو وسائل مضرة بسلامة زملائه داخل المؤسسة. * اختيار دور محدد أثناء الأنشطة التعليمية المشتركة وأداؤه على أحسن وجه. * أداء صلاة العصر في مسجد المؤسسة أثناء فترة الاستراحة.
الفئة الثالثة مرحلة التعليم الثانوي	* اقتراح أنشطة تعليمية موازية على اللجنة الثقافية للمؤسسة. * المشاركة في نقد السلوكات السلبية والمفاهيم الخاطئة. * الإبداع في كتابة أشعار وقصص ومقالات وعرضها على المدرس من أجل تقويمها. * تبادل القبلات مع الجنس الآخر. * المبادرة في اقتراح الحلول المناسبة لما يتناول من قضايا تعليمية داخل الفصل. * تناول وترويج المخدرات داخل فضاء المؤسسة. * احترام آراء الآخرين ومناقشتها بأسلوب علمي. * التعبير عن الرأي بطريقة علمية ولو خالف آراء الآخرين.

2. قيمة الصدق

المرحلة الدراسية	المؤشرات المناسبة للمرحلة
الفئة الأولى مرحلة التعليم الإبتدائي	* الاعتراف بالخطأ وعدم نسبته إلى الغير. * الاعتذار عن الوقوع في الخطأ. * الاعتماد على النفس في الإجابة أثناء الاختبار. * النفور من التعامل مع من يتصف بالكذب من التلاميذ. * تبليغ رسالة المؤسسة إلى ولي أمره. * تجنب التعديل والتشطيب في وثيقة النتائج الدراسية. * حفظ نصوص قرآنية وحديثية وحكم تمجد الصدق وتذم الكذب.
الرحلة الثانية مرحلة التعليم الإعدادي	* ملء بطاقة التسجيل بمعلومات صحيحة. * الاعتراف بالمنجزات الإيجابية لأصحابها. * تجنب اتهام غيره بما ليس فيه. * كتابة شعار يدل على الصدق بشكل جميل وإهداؤه لخزانة الفصل.

الفئة الثالثة مرحلة التعليم الثانوي	* كتابة إبداعية (شعر / قصة / مقالة ..) تبرز قيمة الصدق. * يمتلك الشجاعة والصراحة في التنبيه على السلوكات المخالفة لقانون المؤسسة.

- **تحديد المواد الحاملة (الأقدر على ترسيخ سلوك معين من السلوكات الواردة في الجدول).**

إن الاشتغال على بناء منظومة القيم لدى المتعلمين لا يقتصر على مادة دراسية بعينها وإنما هي عملية مندمجة تعني مختلف المواد والأنشطة التعليمية بل وحتى السلوك الإداري وفضاء المؤسسة، ولذلك يعتبر كل فرد من أفراد الطاقم الإداري والتربوي بالمؤسسة التعليمية مسؤولا بقدر معين عن هذا البناء ، كما يمكن أن يسهم بوعي أو بدون وعي في هدم هذه المنظومة من خلال سلوك قولي أو فعلي مناقض للقيم المتوافق عليها داخل المؤسسة.

إلا أن المؤشرات الدالة على القيم يمكن أن تكون أكثر صلة بمادة دراسية معينة أو نشاط تعليمي محدد، ومن ثم يسهم هذا النشاط أكثر من غيره في بناء القيمة وترسيخها، لذلك كان من الضروري بعد تصنيف المتدربين للسلوكات حسب المستويات الدراسية أن يعملوا في المرحلة الموالية ـ في ما يشبه عملية توزيع المهام ـ على تحديد المواد والأنشطة الدراسية الحاملة لكل سلوك من السلوكات بصفة مباشرة وانسيابية أي من غير إقحام ولا تكلف، مثالنا على ذلك ربط سلوك (حفظ نصوص قرآنية وحديثية وحكم تمجد الصدق وتذم الكذب) بمادة التربية الإسلامية، وسلوك (كتابة إبداعية شعر / قصة / مقالة ..) (تبرز قيمة الصدق) بمواد اللغات ..... وهكذا إن الدقة في ربط المؤشرات بمواد محددة أو أنشطة تعليمية معينة يجعل الطاقم التربوي والإداري بالمؤسسة على علم بطبيعة المهمة التربوية الموكولة إلى كل فرد من أفراده، ومن ثم تسهل عملية التنسيق في تنفيذ مشروع إدماج القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، كما أن معرفة كل فرد من هؤلاء لمهمته المحددة يؤدي إلى تقاسم التكاليف وترشيد الموارد واقتصاد الطاقات والتكامل بين المجهودات، فلا يحس المدرس أنه هو المسؤول وحده لاغير عن بناء منظومة القيم برمتها بل يشعر أنه مسؤول عن جزء بعينه في إطار منظم، يسهم به مع غيره في إطار المسؤولية المشتركة.

فكل مؤشر ارتبط بمادة معينة يعتبر بالنسبة لمدرسها فرض عين وبالنسبة لباقي المدرسين فرض كفاية، كما أن المدرس وهو منخرط في المشروع يستحضر البعد

القيمي في كل أنشطته التعليمية بل وحتى في سلوكاته خارج الصف حتى لا يقع في تناقض قد ينسف جهود المؤسسة بكاملها، فأستاذ اللغة الإنجليزية مثلا حينما يختار نصوصا للدراسة والتحليل أو أمثلة ونماذج في شكل جمل، يحرص على أن لا يحمل مضمون هذه النصوص أو هذه الأمثلة ما يناقض القيم، بل ينبغي أن يختار من النصوص والأمثلة والنماذج ما يرسخ القيم ويعززها. وإن كانت مهمته في الأصل تعليم اللغة الإنجليزية لكن اللغة لا تنفصل عن حمولتها الثقافية والقيمية.

نتائج اشتغال المتدربين على ربط المؤشرات بالمواد الحاملة

1. قيمة الحرية.

القيمة	المؤشر	المادة أو النشاط التعليمي
الحرية	التنقل داخل القسم دون استئذان المدرس.	التربية الإسلامية + الأنشطة اللاصفية.
مرحلة التعليم الابتدائي	الوصول إلى المؤسسة دون احترام الوقت.	التوجيهات الإدارية + رياضيات + جغرافيا.
	الاستئذان في استعمال ممتلكات زملائه.	التربية الإسلامية + أنشطة لاصفية.
	الإسهام في صيانة الممتلكات المشتركة داخل المؤسسة.	إعلاميات + جغرافيا + أنشطة لاصفية.
	استئذان المكلف بالمكتبة في أخذ كتاب للقراءة.	أنشطة القراءة الموجهة + لغات.
	الالتزام بقانون اللعبة أثناء نشاط تعليمي.	تربية بدنية+ إعلاميات+ أنشطة لاصفية.

مرحلة التعليم الإعدادي	الاستماع إلى الموسيقى عبر آلة الإنصات الشخصية أثناء الدرس	إعلاميات+ لغات+ أنشطة لاصفية
	استعمال الهاتف النقال أثناء الأنشطة التعليمية	إعلاميات+ تربية إسلامية+ توجيهات إدارية.
	استعمال الكلام الساقط داخل فضاء المؤسسة.	تربية إسلامية+ لغات.
	عدم الالتزام بضوابط اللباس المدرسي.	أنشطة لاصفية+ توجيهات إدارية.
	ارتداء لباس يحمل عبارات أو صوراً منافية للأخلاق والآداب العامة أوغريبة عن المحيط التعليمي.	تربية إسلامية + لغات أجنبية + إعلاميات + اجتماعيات + التربية على المواطنة.
	حمل آلات أو وسائل مضرة بسلامة زملائه داخل المؤسسة.	فيزياء + علوم طبيعية + إعلاميات+ توجيهات إدارية.
	اختيار دور محدد أثناء الأنشطة التعليمية المشتركة وأداؤه على أحسن وجه.	تربية بدنية+ لغات+ أنشطة لاصفية (مسرح).
	أداء صلاة العصر في مسجد المؤسسة أثناء فترة الاستراحة.	تربية إسلامية+ توجيهات إدارية.
	اقتراح أنشطة تعليمية موازية على اللجنة الثقافية للمؤسسة.	أنشطة لاصفية
	المشاركة في نقد السلوكات السلبية والمفاهيم الخاطئة	فلسفة+ لغات+ التربية الإسلامية + التاريخ.

مرحلة التعليم الثانوي	الإبداع في كتابة أشعار وقصص ومقالات وعرضها على المدرس من أجل تقويمها	لغات+ أنشطة لاصفية (مسابقات ثقافية).
	تبادل القبلات من الجنس آلاخر.	تربية إسلامية + علوم طبيعية+ لغات.
	المبادرة في اقتراح الحلول المناسبة لبعض القضايا المعرفية	فلسفة+ اجتماعيات+ تربية إسلامية+ علوم.
	تناول وترويج المخدرات داخل فضاء المؤسسة.	علوم طبيعية + فيزياء وكيمياء + تربية إسلامية + توجيهات إدارية.
	احترام آراء الآخرين ومناقشتها بأسلوب علمي.	فلسفة+ لغات+ تاريخ+ رياضيات+ تربية إسلامية.
	التعبير عن الرأي بطريقة علمية ولو خالف آراء الآخرين.	فلسفة+ لغات+ تاريخ + رياضيات+ تربية إسلامية.

2. قيمة الصدق.

القيمة	السلوك	المادة أو النشاط التعليمي
الصدق	الاعتراف بالخطأ وعدم نسبته إلى الغير	التربية الإسلامية + لغات الأنشطة اللاصفية.
مرحلة التعليم الابتدائي	الاعتذار عن الوقوع في الخطأ	تربية إسلامية + لغات + الأنشطة اللاصفية.

	الاعتماد على النفس في الإجابة أثناء الاختبار.	جميع المواد.
	النفور من التعامل مع من يتصف بالكذب من التلاميذ.	تربية إسلامية + أنشطة لاصفية.
	تبليغ رسالة المؤسسة إلى ولي أمره بأمانة.	أنشطة لاصفية مشتركة مع الآباء + تربية إسلامية.
	تجنب التعديل والتشطيب في وثيقة النتائج الدراسية.	رياضيات + إعلاميات+ توجيهات إدارية.
	حفظ نصوص قرآنية وحديثية وحكم تمجد الصدق وتذم الكذب.	تربية إسلامية + لغات+ تربية على المواطنة+ أنشطة لاصفية (مسابقات).
مرحلة التعليم الإعدادي	ملء بطاقة التسجيل بمعلومات صحيحة	لغات+ رياضيات+ إعلاميات + جغرافيا+ تربية إسلامية.
	الاعتراف بالمنجزات الإيجابية لأصحابها.	جميع المواد+ أنشطة لاصفية.
	تجنب اتهام غيره بما ليس فيه.	تربية إسلامية + لغات.
	كتابة شعار يدل على الصدق بشكل جميل وإهداؤه لخزانة الفصل.	إعلاميات+ رسم وتربية فنية توجيهات إدارية.
مرحلة التعليم الثانوي	كتابة إبداعية (شعر / قصة/ مقالة) تبرز قيمة الصدق.	لغات.
	امتلاك الشجاعة والصراحة في التنبيه على السلوكات المخالفة لقانون المؤسسة.	فلسفة+ لغات+ التربية الإسلامية+ التاريخ.

▪ اختيار طرق التدريس الملائمة :

إن إدماج القيم الإسلامية في مناهج التعليم يفرض بالضرورة تطوير طرق تدريس المواد الحاملة، والتي يطغى عليها في الغالب طابع الإلقاء والحفظ والاستظهار ولأن تدريس القيم يتطلب بالضرورة التعامل مع قضايا تطبيقية عملية وواقعية، فإننا لذلك نرى أن طرق تدريس المواد الحاملة للقيم، ينبغي أن يتجدد باعتماد ما يلي:

أ) التركيز على الحوار بكل أشكاله الأفقي والعمودي بين الأستاذ والتلاميذ وبين بعضهم البعض من جهة ثانية، وخلق عقلية التساؤل لدى التلميذ لتحفيزه على البحث الدائم عن المفهوم الإسلامي من مصادره العقلية والنقلية لأن القيم ينبغي أن تتجسد في سلوكات يومية بعد الاقتناع بها على مستوى التصور، وهذا يقتضي التدرب على مهارات الحوار والتواصل فيه بشكل يكسب المتعلم اللغة المعبرة عن هذه المفاهيم بحسب الوسط الاجتماعي والثقافي والقيم السائدة كما يكسب تصريف مواقفه المختلفة في وضعيات حوارية مختلفة عن طريق اعتماد التحليل والاستنباط والاستدلال والاستقراء والاستكشاف والتعليل وغيرها. وهي طرق مهمة لإثبات الذات وترسيخ الاقتناعات الإيجابية في النفس والمجتمع، ويتدرج في الترقي في سلم المعرفة وبناء المفاهيم بحسب سنه وطبيعة محيطه.

ب) ربط القيم بواقع المتعلمين الفردي والجماعي إذ لا ينبغي للمدرس أن يركز في مجال تدريس المفاهيم والقيم على التحليل النظري للنصوص بقصد بناء المعرفة والتصور فقط وإنما ينبغي أن يحول هذه المعرفة وهذا التصور الذي يكسبه التلميذ من خلال التعامل مع النصوص إلى سلوك عملي، ولا يتأتى للمدرس ذلك إلا إذا اعتمد في تدريسه أسلوب الربط بين القيمة المستهدفة وواقع التلاميذ اليومي الفردي والجماعي وذلك عن طريق نقل الظاهرة إلى مختبر الفصل عبر الأمثلة والنصوص والصور والوثائق، وما شاكل ذلك لأن من شأن ذلك أن يدخل حيوية في طريقة إنجاز الدرس. ويساعد التلاميذ على ترجمة المعارف النظرية إلى سلوكات عملية إيجابية.

ج) تمرين الطلبة على الاستقلالية في التعلم (التعلم الذاتي) بحيث يعتبر أستاذ المادة أن الدرس هو منطلق للتعلم وليس كل التعلم، لأن العملية التعليمية التعلمية تنطلق من الفصل ولا تنتهي فيه، والقيم تتجلى في ظواهر واقعية وتطبيقية تتعلق بالممارسة اليومية ولا يمكن فهم السلوكات المرتبطة بها وتحليلها والتعامل معها وتعديل الاتجاهات نحوها إلا باعتماد أشكال متعددة للتعلم، لا يشكل التعلم داخل الفصل إلا شكلا من أشكالها، وهذا يقتضي من أستاذ المادة التمرن أولا على أشكال

التعلم المختلفة سواء داخل الفصل أو خارجه ثم تمرين الطلبة على مهارات تمكنهم من ممارسة هذه الأشكال عن طريق القراءة الفردية أو الجماعية أو استثمار الوسائط المعلوماتية والسمعية البصرية أو التعلم بواسطة الأنشطة الجماعية أو غيرها.

هـ) التنوع والتكامل في طرق التدريس والأنشطة التعليمية مما يتيح للمتعلم فرص أكبر للمشاركة والتفاعل مع محتوى الدرس وذلك باعتماد طريقة حل المشكلات وطريقة العروض والأنشطة التعليمية كدراسة الحالة والاستقصاء والمحاكاة وتمثيل الأدوار والمناظرات وحلقات النقاش وغيرها من الطرق والأنشطة، مناسبة من طرف الأستاذ والتلاميذ.

▪ اختيار الوسائل التعليمية المساعدة :

لا يخفى على جميع المربين أن مساحة الوسائط التعليمية السمعية والسمعية البصرية والمعلوماتية اتسعت آثارها في تشكيل تصورات المتعلمين خارج النظام التعليمي بشكل ينحصر معه دور المدرس وتتقلص معه سلطته التربوية وقدرته على التأثير والتوجيه إذا لم يوظف هذه الوسائل في درسه ويوجه التلاميذ لاستثمارها خارج الفصل، ومعلوم أن التلميذ تتنازعه قيم متعددة تتسرب إليه عبر قنوات تواصلية مختلفة لا يمكن إلا أن يكون في دور المتلقي غير القادر على التمييز والتحليل مما يخلق لديه إحساسا بالسلبية وعدم القدرة على اتخاذ موقف أو مواقف من القيم والمبادئ التي تتناسل في المحيط عبر وسائل خطابات متعددة. ولذلك نتصور أن المدرس ينبغي أن يتعامل مع الوسائل التعليمية عبر مستويين.

إدماج هذه الوسائل على اختلاف أشكالها في التعلم داخل الصف وفي وضعيات تعليمية مختلفة ومخطط لها. والإرشاد والتوجيه لكيفية استثمارها خارج الفصل في تدعيم القيم وتشمل هذه الوسائل:

- الأشرطة السمعية والسمعية البصرية الوثائقية العلمية والتاريخية.
- توظيف الشفافات التعليمية في عرض النصوص القرآنية والحديثية وعرض الصور والإحصاءات والرسوم البيانية.
- توظيف الشرائح التعليمية في رصد الظواهر الاجتماعية المختلفة التي تعكس منظومة القيم.
- الصور الثابتة المأخوذة من الجرائد والمجلات والكتب وغيرها.

- توظيف أقراص المعلوميات العلمية والتعليمية في البحث عن النصوص القرآنية والحديثية والنصوص الفكرية والإحصاءات والبيانات والصور الثابتة ومقاطع الفيديو وغيرها.
- توظيف المواقع العلمية والتعليمية المناسبة الموجودة على شبكة الأنترنت في التحضير للأنشطة التعليمية والبحث عن معطيات.

▪ تحديد الأنشطة التعليمية الملائمة.

ونميز في ذلك بين نوعين من الأنشطة (الأنشطة التعليمية الصفية) لنحصرها في الأنشطة التي يمارسها التلاميذ في الفضاءات التعليمية داخل مادة دراسية محددة (والأنشطة اللاصفية) فهي الأنشطة المشتركة التي ينظمها المدرسون داخل فضاءات عامة بالمؤسسة أو خارجها.

فيما يتعلق بالأنشطة التعليمية الصفية ، فيقتضي البناء المتدرج للقيم ،برمجة المدرس لأنشطة تعليمية مختلفة داخل حصته الدراسية تمكن التلاميذ من حرية أكبر في الكشف عن طاقاتهم ومؤهلاتهم المعرفية والإبداعية، وعليه فإننا ندعو المدرس إلى التحضير الجيد لأنشطة تعليمية مناسبة لطبيعة القيمة المستهدفة. والمساهمة الفعالة في تنفيذها رفقة التلاميذ، وقد خصصت كتب طرق ومناهج التدريس حيزا هاما لأنشطة مختلفة يمكن أن يمارسها المدرس داخل الصف كتنظيم العروض والمناقشات، وتنظيم الندوات المصغرة، ودراسة الحالة ،وتنظيم الورشات، أو المحاكاة وتمثيل الأدوار أو غيرها من الأنشطة التي تسهم في التعلم الجماعي.

وأشير هنا إلى أن هذه الأنشطة يجب أن يحرص المدرس على توظيفها في فضاءات تعليمية مختلفة داخل المؤسسة. (استغلال أمثل لمرافق المؤسسة) لأن النشاط التعليمي كما يمارس داخل الصف الدراسي يمكن أن يمارس في مكتبة المؤسسة أو قاعة المعلوميات أو قاعة الأنشطة المدرسية الجماعية.

ففي المكتبة مثلا يمكن للمدرس أن يوزع التلاميذ إلى مجموعات ويوجههم إلى القراءات الجماعية والتلخيص لكتب مختلفة بحسب المجموعات وجمع المعطيات التي تستثمر بعد ذلك في النقاش العام، لتوظيفها في المواضيع المتعلقة بالقيم.

وفي قاعة المعلوميات يمكن للأستاذ أن يرشد التلاميذ إلى الولوج إلى بعض المواقع المناسبة على شبكة الأنترنت وتوجيههم إلى كيفية استثمار المعطيات في تدعيم القيم المستهدفة والتنبيه إلى ما يضادها ويناقضها.

وفي قاعة الأنشطة الجماعية بالمؤسسة يمكن للمدرس أن يمنح الفرصة للتلاميذ للتعبير بواسطة أنشطة تعلمية مختلفة عن إبداعاتهم ويفتح أمامهم فرصة التنافس البناء في شكل مسابقات ثقافية وتشخيص ومحاكاة وإعداد رسوم وغيرها.

أما فيما يتعلق بالأنشطة التعلمية اللاصفية المشتركة بين المواد والتي يوجه المتعلم لممارستها خارج فضاء الصف الدراسي من أجل تدعيم القيم، فأشير إلى نماذج منها على سبيل المثال لا الحصر.

- تكليف التلاميذ بجمع معطيات معرفية في قضية من القضايا الاجتماعية أو الاقتصادية المرتبطة بالقيم ويهيئها في شكل عروض مصغرة من كتب معينة أو أقراص معلوماتية أو مواقع على شبكة الانترنت وإحضارها إلى المؤسسة قصد استثمارها في مسابقات ثقافية.

- جمع أو إنتاج وسائط تعليمية في مواضيع محددة كالصور والبيانات والوثائق والأشرطة السمعية والأفلام أو ما شابه ذلك من أجل التدريب على تنظيم معرض مصغر أو إثراء مكتبة المؤسسة.

- تنظيم رحلات وزيارات لمؤسسات ذات صلة بالميدان الاجتماعي كالمستشفيات ومراكز رعاية الأيتام ومراكز العناية بذوي الحاجات الخاصة أو المراكز العلمية والثقافية. مع تكليف التلاميذ بإعداد أسئلة موجهة للمسؤولين عن هذه المؤسسات أو استفسارات للنقاش داخل الفصل أو غيرها حسب الأهداف المحددة للزيارة.

- دفع التلاميذ للانخراط في العمل التطوعي الخيري الذي يقوم به وتنظمه المؤسسات الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني لترسيخ قيم التضامن والتآزر.

- استغلال طاقات التلاميذ وإبداعاتهم في الكتابة كإعداد مقالات في التوعية بأهمية القيم، ومساعدتهم على نشرها في مجلة المؤسسة أو في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة.

- تنظيم ندوات ولقاءات علمية يحضرها متخصصون من مختلف الاهتمامات تربوية وصحية اجتماعية اقتصادية وسياسية وفكرية وثقافية ورياضية لمناقشة الموضوعات ذات الصلة بالقيم من أجل نشر التوعية الكافية بمنظومة القيم على أوسع نطاق.

- وعموما فإن المسرحيات، والخرجات العلمية التعليمية، والرحلات الترفيهية، والزيارات الميدانية الموجهة للمؤسسات والجمعيات، والمسابقات الثقافية والرياضية، والمجلة الحائطية، والإذاعة المدرسية، ومحترفات الرسم والشعر والقصة، والأندية المدرسية (الإعلامية والمعلوماتية والصحية والحقوقية والفنية والرياضية والبيئية) والمحاضرات والندوات واللقاءات العلمية باستضافة الشخصيات الثقافية والرياضية والعلمية المرموقة التي يتخذ منها المتعلم قدوة ونموذجا، كما أن معرفة المدرس بمختلف هذه الأنشطة التعليمية يجعله أمام خيارات واسعة ومتنوعة يختار منها ما يناسب مادته الدراسية والسلوكات المرتبطة بها، كما يبرز مؤهلاته التربوية والعلمية والفنية من خلال التنسيق مع المدرسين الآخرين في اقتراح وتنظيم الأنشطة اللاصفية التي تستهدف ترسيخ القيم الإسلامية في نفوس المتعلمين في إطار برنامج مشترك واضح المعالم والخطوات والأهداف.

وأشير هنا إلى الأهمية البالغة لتوقيع اتفاقيات الشراكة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والجمعيات والمنظمات الحكومية والأهلية من أجل التعاون في تمويل وتنفيذ أنشطة علمية هادفة، للارتقاء بمنظومة القيم لدى المتعلمين، لأن رسالة القيم ليست رسالة مدرسية إنما هي رسالة مجتمعية تسهم فيها كل القطاعات من أجل الإسهام في الرفع من مستوى التنمية بمفهومها الواسع الذي يجمع بين المادة والقيم.

نموذج لنشاط تعليمي مشترك بين المواد للتربية على القيم الإسلامية:

القيم المستهدفة : قيمة المحافظة على الصلاة، قيمة تنظيم الوقت.

المواد الحاملة : مواد اللغات والتربية الإسلامية.

نوعية النشاط : دراسة حالة (حلقة نقاش).

مدة النشاط : ساعة واحدة.

عنوان النشاط : تلميذ في زحمة الحياة.

أهداف النشاط :

* أن أتدرب على التعبير السليم باللغة العربية كلغة للتواصل في مواقف حوارية.
* أن أتمرن على استخراج معطيات من النصوص وتحليلها.

* أن أتمكن من صياغة مواقف شخصية من أحداث الواقع انطلاقا من معرفتي بالقيم الروحية.
* أن أقترح حلولا ملائمة للوضعية التي حددتها في ضوء منظومة القيم الإسلامية.
* أن أستثمر الحصيلة المعرفية في إعادة بناء مواقفي وسلوكاتي تجاه القيم موضوع الدرس.

محاور النشاط :

النشاط الأول : أتأمل الحالة الآتية :

كان المنبه يشير إلى الساعة السابعة والنصف، قفزت من فراشي مسرعا إلى الحمام، أيقظت أطرافي بوضوء سريع، وقلت في نفسي: ضاق الوقت عن أداء صلاة الصبح أجلها إلى حين العودة من الدراسة، قبلت رأس أمي وخطفت من يدها قطعة الخبز وجلست إلى المائدة لتناول طعام الإفطار، لم أسأل عن أبي لأني أعلم أنه لن يدخل إلى البيت إلا بعد خروجي، فهو يعمل حارسا ليليا في أحد المصانع.

إنها الساعة الثامنة وعشر دقائق، وهأنا للمرة العاشرة أقف أمام المؤسسة متوسلا الحارس عمي عبد القادر أن يفتح الباب، وأقسم بأغلظ الأيمان أنني لن أتأخر بعد هذه المرة أبدا، وتحت نظرات حادة من مدرسي ألقيت محفظتي على الطاولة وجلست وقد علا صدري بزفرات سريعة شتتت ذهني، وأنا أسأل صديقي عن عنوان الدرس.

عدت إلى البيت بعد أربع ساعات من الدراسة، تذكرت صلاة الصبح غير أن داعيا من نفسي خاطبني قائلا : إن الله غفور رحيم فلم لا تؤخر كل صلواتك إلى نهاية اليوم.

أسرعت إلى بيت صديقي صلاح الدين كي أستعير منه الكتاب المدرسي ..، استقبلتني أمه راضية بأدبها المعهود قائلة : لقد ذهب إلى المسجد لأداء صلاة الظهر في جماعة وسيعود بعد قليل، قلت : أشغل نفسي في قاعة الألعاب الإلكترونية لبضع دقائق في انتظار عودته، انتهت النقود التي في جيبي، طلبت من صاحب المحل أن يقرضني بضعة دراهم إلى المساء ..... نظرت إلى ساعتي فإذا هي تشير إلى الثانية إلا عشرين دقيقة .. صرخت بدون شعور:

"تبا لك ياصلاح الدين فقد أخرتني عن وجبة الغذاء".

ووجدتني في القسم بنفس حالة الصباح أقلب كراستي باحثا بين أوراق مبعثرة لأجيب عن تحضير الدرس تحت إلحاح شديد من المدرس ... فادعيت أنني حضرت ولكنني نسيت ذلك في البيت خاطبني المدرس قائلا : إن آفة النفس ضياع الوقت وعدم تنظيم الأعمال، ومن نسي خالقه نسي نفسه، وأنا متيقن أن بإمكانك تغيير الحال ؟.

عدت إلى البيت، استدعيت صديقي صلاح الدين وسألته : بالله عليك كيف تقضي يومك بالترتيب ؟ وما سر نجاحك ؟ وأخذت القلم وشرعت في كتابة كل ما يقول كلمة كلمة).

النشاط الثاني :

استعن بالجدول الآتي في استخراج المواقف الموجودة في النص وإعادة بنائها في ضوء معارفك عن قيمتي المحافظة على الصلاة وتنظيم الوقت.

المرحلة	الأسئلة	النشاط التعليمي
مرحلة الفهم والتدبر (عرض الحالة)	* كيف تعامل صاحب هذه الحالة مع الوقت ؟. * ما هي مكانة الصلاة في اهتماماته اليومية ؟ * حدد مظاهر ذلك من خلال النص. * اشتمل النص على مظاهر عدم الصدق حددها. * كيف يتعامل مع واجباته المدرسية ؟	* أشارك في استخراج المواقف. * أصغي إلى أجوبة زملائي. * أقارن بين إجاباتهم وإجاباتي. * أحدد الإشكالات الرئيسية التي تطرحها الحالة.
	* هل توافق صاحب الحالة على موقفه من الصلاة ؟ ماهو مستندك في ذلك ؟	* أقارن أجوبتي بأجوبة زملائي

مرحلة تحديد المواقف ومناقشتها في ضوء الحجج والبيانات المتعلقة بالقيم المستهدفة.	* يدعي أن الوقت لا يرحم وأن الواجبات أكثر من الأوقات، ما رأيك ؟. * هل يحقق صاحب الحالة التوازن بين قيمه الروحية ورغباته المادية؟ أين يكمن الخلل في نظرك ؟	* أعتبر أن اختلاف الآراء مشروع وهو فرصة للنقاش وعرض للأدلة المقنعة. * أعبأ معرفتي عن القيم الروحية في تحديد مواقفي.
مرحلة اقتراح الحلول واستخلاص العبر	* أحس صاحب الحالة أن نظامه في تدبير أعماله اليومية ليس على ما يرام، ماذا تتوقع أن يسجل في الورقة بعد أن جلس إلى جوار صديقه صلاح الدين؟	* أقترح حلولا في مجال العناية بالوقت. * الاهتمام بتقوية القيم الروحية والتوازن بينها وبين القيم المادية من خلال برنامج عمل منظم.

النشاط الثالث : تقويم عملي

صياغة جماعية لبرنامج يومي تحت شعار (يوم في حياتي كمسلم).

Fasl-3- 16/09/08 10:59 Page 90

الفصل الثالث
استراتيجية تقويم القيم

* نحو منظور جديد لتقويم القيم :

إذا كان تقويم المعارف والمهارات متيسرا بحكم إمكان ملاحظة السلوك المعرفي أو الحركي الظاهر لدى المتعلم، فإن تقويم مدى تطور القيمة في وجدان المتعلمين يظل اللغز المحير للمربين بل وحتى للباحثين في مجال التربية، ذلك أن القيم شأن داخلي وجداني يرتبط بالاقتناع والأحاسيس، ولا يمكن للسلوك الخارجي اللفظي أو الحركي أن يكون دالا على وجود أو عدم وجود القيمة إلا من خلال مجموعة من الضوابط والمعايير التي تجعل من السلوك مؤشرا طبيعيا على وجود القيمة أو مؤشرا اصطناعيا مضللا قد يلقي بنتائج التقويم في فلاة من التيه.

وانطلاقا من هذه الصعوبات الإجرائية يقتضي تقويم القيم ضبط مجموعة من الآليات العلمية والمعرفية التي تمكن من الوصول إلى نتائج أكثر صدقا. ويمكننا أن نحضر ذلك في أربعة ضوابط :

- أولها ضبط مؤشرات التقويم.
- وثانيها ضبط مراحل تطور القيمة في وجدان المتعلم.
- وثالثها تحديد فضاءات التقويم.
- ورابعها استثمار المعينات والوسائل المساعدة في التقويم.

وتلخص الشبكة الآتية تفاصيل هذه الضوابط.

* التصميم العام لشبكة تقويم اتجاهات وميولات المتعلمين تجاه القيم الإسلامية :

القيم	مؤشرات التقويم	مراحل تطور القيمة	مجال التقويم	وسائل التقويم	التقدير
القيم الذاتية	في الجانب المعرفي	مرحلة الانتباه	الفصل الدراسي	ـ شبكة طموحات المتعلم في مجال القيم.	منتبه
القيم الاجتماعية	في الجانب السلوكي (الحسي الحركي)	مرحلة الاهتمام	فضاء المؤسسة التعليمية	ـ الوثائق التربوية للمتعلم (بحوث/ عروض/مقالات/ إبداعات فنية...)	مهتم متفاعل مقتنع
قيم الهوية الوطنية		مرحلة التفاعل مرحلة الاقتناع مرحلة الدفاع		ـ وسائل تفاعلية ـ ملاحظة المؤشرات المتعلم أثناء الأنشطة التعليمية)	مدافع
القيم الكونية والإنسانية	في المجال الوجداني الانفعالي	مرحلة المساهمة في نقل القيمة	فضاء تعليمي موازي	ـ التشاور بين أعضاء هيئة التدريس	مسهم في نقل القيمة

* بناء وتصنيف مؤشرات التقويم (مجالاتها وطرق اعتمادها).

إذا تقرر في الإطار النظري أن القيم لا يمكن تتبع ترسخها في وجدان المتعلم إلا من خلال مؤشرات خارجية قابلة للملاحظة والتي على أساسها يتم التقويم، فإن هذا المعطى يقتضي من المدرس أن يكون على دراية بقائمة موسعة من المؤشرات التي يبني عليها تقويمه من خلال تتبع ظهورها الطبيعي في سلوكات المتعلمين التعبيرية والحسية والحركية وردودهم الانفعالية في مواقف تعليمية مختلفة ومعارفهم المرتبطة بالقيمة.

ومن الأمثلة الدالة على اعتماد المؤشرات الخارجية للدلالة على وجود القيمة قول رسول الله ﷺ «إذا رأيتم الرجل يعتاد المساجد فاشهدوا له بالإيمان» فالإيمان شأن وجداني داخلي وقيمة مركزية، إلا أن الدليل على وجودها وتمكنها من النفس لا يكون إلا عبر مؤشر خارجي قابل للملاحظة المتكررة وهو اعتياد المساجد، وفي هذا السياق تنتظم المؤشرات التفصيلية في مجالات ثلاثة كبرى:

▪ السلوكات الإيجابية :

السلوك الإيجابي مع النفس ومع الأقران ومع المحيط المدرسي ومع المحيط الاجتماعي العام دليل على وجود قيمة معينة في وجدان المتعلم وجهت سلوكه إلى فعل الخير ولجمته عن الشر، ويشترط في هذا السلوك لكي يعتبر مؤشرا طبيعيا صادقا[1] أن يتكرر لمرات عديدة وفي مواقف مختلفة، مع التحرر ما أمكن من المؤثرات الخارجية[2].

---

(1) يكون المؤشر طبيعيا حينما يصدر عن المتعلم بدون تدخل خارجي، ويكون اصطناعيا حينما يكون رد فعل آني استجابة لمؤشر خارجي، كتوجيه المدرس أو الأباء أو غيرهم، والمؤشر يبدأ اصطناعيا أي خاضعا للتوجيه أثناء سعي الموجهين إلى تدريب المتعلمين على قيم معينة ينبغي أن يتجول بالتدريج إلى مؤشر طبيعي والذي على أساسه يتم التقويم.

(2) لن تصبح القيمة قيمة راسخة في نفس الإنسان إلا إذا تكرر حدوثها في سلوكه وأصبحت سجية وجبلة لا تفارقه، فلا يقبل من الإنسان أن يكون صادقا حينا وكاذبا حينا، كما لا يقبل منه أن يكون عادلا وظالما في مواقف مختلفة، ومن هنا نفهم قول رسول الله صلى الله عليه وسلم الرجل يصدق ويتحرى الصدق حتى يكتب صديقا وهذا اللقب لا يصل إليه صاحبه إلا بالمداومة والاستمرار والتعود، وقد تلتصق بالشخص الصفة المعاكسة " الكذاب " بالمداومة والاستمرار والتعود أيضا كما هو وارد في الجزء الآخر من الحديث " والرجل يكذب ويتحرى الكذب حتى يكتب كذابا "، يقول الدكتور أحمد مهدي عبد الحليم ومن الخصائص الأساسية في القيمة تكرار حدوثها بصفة مستمرة، فمن يصدق مرة أو مرات لا يوصف بأنه فاضل في سلوكه، وإنما تتأكد القيمة وتبرز الفضيلة الخلقية في سلوك الإنسان إذا تكرر حدوثها بصورة تجعلها عادة مستحكمة أو جزءا من النسيج العقلي والسلوكي لصاحبها وعنوانا لهويته".

ومن هنا كان تنديد القرآن بأولئك الذي لا يثبتون على طريق الهدى والحق ، ويتراوح سلوكهم بين الحق والباطل وبين الهدى والضلال إن الذين آمنوا ثم كفروا ثم آمنوا ثم كفروا ثم ازدادوا كفرا لم يكن الله ليغفر لهم ولا ليهدهم سبيلا ".

وكان تنديد القرآن بالنموذج البشري الذي لا يستقيم على فعل الخير ويؤدي منه القليل ثم يقعد عن مواصلته أو يكف عنه أفرأيت الذي تولى وأعطى قليلا وأكدى أي ضعف عن الاستمرار في العطاء أو كف عنه مع توفر مقوماته ولذلك كانت المجاهدة والمثابرة لحمل النفس على استمرار التمسك بالقيم الإسلامية حتى ترقى من الإسلام إلى الإيمان إلى الإحسان، فيعبد الإنسان الله كأنه يراه، وتلك أحلى ثمرات القيم الإسلامية التي لا تتحقق إلا بالتكرار والاستمرار والاستقرار.

مثال تطبيقي :

فقيمة المحافظة على النظام مثلا يمكن تقويمها من خلال ملاحظة تكرار جملة سلوكات (مؤشرات دالة) مثل وصول التلميذ إلى المؤسسة التعليمية في الوقت المحدد / التناسق في لباسه /ترجيل شعره وحرصه على النظافة / ترتيب دفاتره وأدواته على الطاولة في الفصل / وقوفه في الصف (الطابور) لينتظر دوره في الأنشطة الجماعية / عدم استعمال ممتلكات غيره بدون استئذان / طلب الإذن من المدرس في القيام بفعل معين / انتظار دوره لأخذ الكلمة أثناء النقاش أو الحوار داخل الصف ...) هذه وغيرها تقوم مؤشرات دالة على رسوخ المحافظة على النظام في وجدان المتعلم.

▪ الانفعال المتوازن :

يواجه المتعلمون مواقف متعددة تفرز ردود أفعال إيجابية أو سلبية تشكل مؤشرات دالة على وجود قيم معينة لدى المتعلم، ويعتبر المجال الوجداني الانفعالي من المجالات الخصبة الغنية بمؤشرات التقويم، ولذلك ينبغي رصد هذه الردود الانفعالية في مختلف الأنشطة والمواقف التعليمية واستثمارها في تقويم تطور منظومة القيم لدى المتعلمين.

▪ مثال تطبيقي :

قيمة قبول النقد واحترام الرأي الآخر مثلا يتم رصدها في نشاط تعليمي (ندوة علمية في موضوع مثير للمتعلمين يفرز بالضرورة آراء مختلفة ومتعددة) يفرز هذا الموقف التعليمي انفعالات تشكل مؤشرات دالة على مدى وجود قيمة قبول النقد واحترام الرأي الآخر/ فعرض الرأي الشخصي بنبرة هادئة / واستخدام عبارات مقدرة للرأي المخالف / وإصدار أحكام عامة نسبية خالية من التعميم والإطلاق / والإنصات إلى الآخر، وهو يعرض رأيه / وإبداء الاستعداد للحوار / وعدم مقاطعة الآخرين وهم يعرضون حججهم وانتقاداتهم / وتثمين الجوانب الإيجابية في آراء الآخرين والتعليق بأدب على السلبي منها / والثقة بالنفس وعدم الاضطراب أثناء سماع النقد / .....) هذه وغيرها إذا تكررت في مواقف مختلفة ومتعددة كانت دليلا على وجود قيمة قبول النقد واحترام الرأي الآخر لدى المتعلمين وعكسها صحيح.

ويمكن أن ينظم المدرس نشاطا تعليميا من هذا القبيل يكون الهدف منه تشخيص قيمة معينة لدى عينة من المتعلمين، وقد يكون هذا النشاط مشتركا بين أكثر من مادة دراسية كما سبق أن بينا ذلك في طرق وأساليب بناء منظومة القيم لدى المتعلمين.

▪ المعارف الصحيحة :

إن خريطة المفاهيم التي يمتلكها المتعلم والتي بناها من خلال المرور بخبرات تربوية تعليمية متعددة تقوم دليلا بدورها على مستوى تطور منظومة القيم لديه، ومعلوم أن المفاهيم التي يمتلكها المتعلم إما أن تكون خاطئة فتحتاج إلى تصحيح أو صحيحة فتحتاج إلى تثبيت وتعزيز أو أن تكون هذه المفاهيم غائبة فتحتاج إلى بناء جديد، ولكل مهمة من هذه المهمات استراتيجية تربوية محددة للتدخل من طرف المدرسين.

إلا أننا ونحن نتحدث عن تقويم القيم ندرك أن امتلاك المتعلم للمفاهيم الصحيحة المتعلقة بالقيم تشكل مؤشرات دالة على نضج منظومة القيم لديه على المستوى المعرفي ومن هذه المؤشرات المعرفية على سبيل المثال : قدرة المتعلم على إيراد تعريف سليم لقيمة العدل / استحضاره لنصوص قرآنية أو حديثية أو فكرية داعمة لقيمة العدل / إتيانه بنماذج وأمثلة من الشخصيات العادلة / قدرته على استحضار نماذج وأمثلة ومواقف يتجلى فيها العدل / انتقاده لسلوكات ومواقف يتجلى فيها الظلم / استحضاره لمؤلفات وكتب ومقالات وأقراص معلوماتية ومواقع على شبكة الانترنيت تتحدث عن العدل / إنتاج إبداع تربوي (قصة قصيرة مقال ـ نص شعري نص مسرحي يمجد العدل ....) كل هذه المعارف تقوم مؤشرات على نضج قيمة العدل (مثلا) في وجدان المتعلم، وهي مؤشرات قابلة للملاحظة في جل المواد الدراسية، أو الأنشطة التعليمة اللاصفية.

إن تمكن المدرسين من بناء شبكة واسعة من مؤشرات القيم المهارية والانفعالية الوجدانية والمعرفية ورصدها وتتبعها في سلوكات المتعلمين سواء داخل الصف أو خارجه لمدة محددة في المشروع التربوي للمؤسسة يمكن من الحصول على نتائج جيدة في تشخيص واقع منظومة القيم لدى المتعلمين ومن ثم وضع استراتيجيات منظمة وواعية للتدخل من أجل بناء وتطوير هذه المنظومة.

* معرفة مراحل تطور القيمة لدى المتعلم : (سلم المراقي الستة).

كما تتطور المعارف والمهارات بالتدريج تتطور القيم لدى المتعلمين، ومعرفة مراحل تطور القيم يعتبر مدخلا هاما لبناء الأنشطة التعليمية المتعلقة بالقيم، كما يعتبر عاملا مهما في التقويم وخاصة التقويم المرحلي، ويكفي أن نعرف أن لكل مرحلة من مراحل تطور القيمة مؤشرات دالة يشكل بروزها وظهورها لدى المتعلم إيذانا

للمدرس بالانتقال الطبيعي إلى المرحلة الموالية، وإذا غابت المؤشرات الدالة أو كانت ضعيفة فإن ذلك لا يسمح بالانتقال إلى المرحلة الموالية إلا ببرمجة مزيد من الأنشطة التعليمية والتربوية حتى تبرز المؤشرات الدالة، وإلا كان الانتقال قسريا وغير طبيعي مما يهدد المشروع برمته بالفشل.

ويمكننا أن نحدد مراحل تطور القيم لدى المتعلمين في ما سميناه بسلم المراقي الستة:

- **الانتباه :** وفي هذه المرحلة يشعر المتعلم بشيء جديد يعرض عليه إما في صورة أو قصة أو مشهد سمعي بصري، أو أرقام إحصائية وبيانية، أو غيرها من الوسائل التعليمية باعتماد المدرس على طرق مشوقة تستهدف إثارة انتباه المتعلمين وحصر أذهانهم في قضية بعينها وفي هذه المرحلة يعتبر (صمت المتعلمين أثناء عرض المقطع التعلمي / مبادرتهم لإعادة قراءة النص / طلبهم عرض المشهد لمرة ثانية / تأملهم في محتوى الوثيقة المعروضة بتركيز النظر/ تحديدهم للقضايا المثيرة أو المشكلة في النص من خلال علامة مميزة (وضع خط أو الإشارة بلون مغاير ...) / تذكرهم لمعطيات سابقة وربطها بالقضية الجديدة المعروضة / مبادرتهم إلى الإجابة عن أسئلة يعرضها المدرس ... كل ذلك يعتبر، كل على حدة، مؤشرا دالا على تمكن المدرس من إثارة اهتمام المتعلمين .

ويتوق المدرس أو المشرف على النشاط التعليمي إلى ظهور أكبر عدد من المؤشرات، ويتوقف نجاحه في ذلك على قدرته على إبداع المحتوى و اختيار الطريقة والوسيلة المناسبة للموقف التعليمي، حيث يفترض في ذلك مراعاة القرب من واقع المتعلمين واهتماماتهم، ومعلوم أن ظهور أكبر عدد من المؤشرات التي ذكرناها ـ كتقويم مرحلي ـ يعطي للمدرس الاطمئنان والأمان في الانتقال إلى المرحلة الموالية بضمانات نجاح أكبر، كما يحفز المتعلمين إلى مزيد من العطاء في المرحلة الموالية وهي مرحلة الاهتمام.

ونشير هنا إلى أن ضعف ظهور المؤشرات التي تسمح بالانتقال إلى المرحلة الموالية يرجع في جزء كبير منه إلى ضعف في المحتوى أو الطريقة أو الوسيلة المعتمدة من طرف المدرس في مدخل النشاط التعليمي مما يتطلب منه بذل مجهود أكبر في إعادة صياغته وعرضه.

كما نشير إلى أننا لا نقصد بظهور المؤشرات في صفوف المتعلمين ظهورها عند كل متعلم على حدة، وإنما نقصد بذلك ظهورها بإجمال لدى جماعة الصف من خلال

عينة تمثيلية معتبرة من أماكن مختلفة (أمام، وسط، خلف) ومن جنس مختلف (ذكور، إناث) ومن مستويات مختلفة (متوسط، ضعيف، متفوق) عدد كاف لا يقل عن خمس الفئة المستهدفة.

ويعتبر نجاح المدرس أو المشرف أو المشرفين على النشاط التربوي في هذه المرحلة عاملا حاسما لانخراط المتعلمين في المشروع برمته، لذلك ينبغي إيلاء هذه المرحلة الأهمية القصوى من خلال التحضير الجيد للنشاط التعليمي، والتشاور والتنسيق في التنفيذ مع مختلف الأطراف المتدخلة حينما يتعلق الأمر بنشاط لا صفي مشترك.

- **الاهتمام :** وهي المرحلة التي ينتقل معها المتعلم بمساعدة المدرس وبمشاركته زملاءَه في الصف إلى الإسهام في بلورة معطيات جديدة حول القيمة قد لا تكون موجودة بالضرورة في الوثيقة الأصلية المعروضة أثناء مرحلة إثارة الانتباه فيطرح أسئلة جديدة حولها / ويطلب معلومات إضافية عنها / ويصنفها في سياق معين/ ويقارن بينها وبين ما يضادها ويناقضها / ويميز بينها وبين غيرها / ويطعمها بمعلومات إضافية من إبداعه وإنشائه كأن يستحضر مواقف أو قضايا مماثلة / ويبدي رأيا خاصا في بعض قضاياها.

وكل هذه مؤشرات يرصدها المشرف على النشاط التعليمي تدل على أن الفئة المستهدفة انتقلت من مجرد الانتباه إلى الاهتمام بالقيمة من خلال القضية أو القضايا المعروضة عليه في النشاط التعليمي، وذلك بإسهامه في إدماج قضاياها مع ما يمتلك من معطيات ومعلومات وآراء ومهارات.

- **التفاعل :** وهي مرحلة تظهر فيها مؤشرات جديدة أرقى من سابقتها وتتعلق بالانخراط في تحليل ومناقشة وتفسير القيمة وتجلياتها العملية في الواقع إيجابا وسلبا، والانتقال من الإطار العام للقضية موضوع النشاط التعليمي إلى القضايا الجزئية والتفصيلية والتي ستؤثر بصفة مباشرة على مواقفه وقراراته وبناء اختياراته، فينخرط في مناقشة الآراء المختلفة التي يعرضها زملاؤه حول القيمة / ويبحث عن الدليل أو الأدلة المتعلقة بها / ويستحضر سلوكات ومواقف تعززها وتشهد لها / وسلوكات مناقضة لها / يصنف القضايا والإشكالات المتعلقة بها / ويقترح حلا للإشكالات المطروحة من طرف المدرس أو المتعلمين حول القيمة / ويبدي إعجابا ببعض المواقف الإيجابية من القيمة / ويميل إلى اختيار من الاختيارات السائدة أثناء التداول والنقاش / ويستحسن فكرة أو أفكارا تتعلق بالقيمة / يحلل المواقف المتعلقة بالقيمة / يبني خلاصات

واستنتاجات مركزة حول القيمة ..... كل ذلك يقوم مؤشرا على أن المتعلم اندمج وتفاعل من خلال النشاط التعليمي مع القيمة موضوع المدارسة والتحليل والمناقشة وهو مؤهل وفق ذلك إلى تبني مواقف واختيارات معينة ستظهر بجلاء في المرحلة الموالية.

- **الاقتناع :** وهي المرحلة التي تظهر فيها مؤشرات دالة على التوجهات والاختيارات والمواقف والقناعات ويتجلى ذلك من خلال تبني المتعلم لرأي معين بناء على معطيات وحجج / يتخذ موقفا من سلوك أو ظاهرة معينة مرتبطة بالقيمة / يستشهد ويستدل على رأيه بأدلة عقلية ونقلية / يرجح اختيارا من الاختيارات التي كانت سائدة أثناء النقاش / يعزز اختياره بالحجج المناسبة / يؤيد المواقف الإيجابية من القيمة / يستنكر المواقف السلبية / يرتاح للرأي المساند لاختياراته / يقدر السلوكات الإيجابية المرتبطة بالقيمة ويعارض ما يناقضها / يرد على الرأي والموقف المخالف في إطار الحوار ..... كل ذلك يقوم دليلا على اقتناع المتعلم بالقيمة واستعداه الطبيعي والكافي للانتقال إلى المرحلة الموالية، لأنه يمتلك المعارف والأدوات المنهجية الكافية المؤهلة لذلك.

- **الدفاع :** قد يكون المتعلم مقتنعا بالقيمة ولكنه في حاجة إلى أن يوضع في وضعية تعليمية تختبر مدى قدرته على توظيف المعارف والمهارات والأدوات المنهجية التي اكتسبها في المراحل السابقة في الدفاع عن اختياراته وإذا ما حاول الغير أن يناقشها أو يعارضها، أو عاش حدثا أو موقفا يناقضها ويقلل من شأنها، وفي هذه المرحلة ينبغي أن يوضع المتعلم من خلال أنشطة تعليمية في وضعيات إشكالية لاختبار ردود فعله في الدفاع عن القيمة وفي هذه الحال/ يرد المتعلم على آراء غيره بما يناسبها من الحجج / يجادل المخالفين بالحسنى / يذم السلوكات المناقضة للقيمة وينبه إلى سلبياتها وخطورتها على الفرد والمجتمع / يستحضر قضايا ومواقف واقعية تبرز إيجابيات القيمة وآثارها العملية / يحرص على تمثل القيمة عمليا لما لذلك من آثار إيجابية في تقوية مواقفه واختياراته أمام زملائه / يحترم الرأي الآخر ويمتلك القدرة على إبراز مكامن ضعفه / يتحمس لكل اقتراح عملي يعزز القيمة/ يقترح أفكارا عملية لتعزيز حضور القيمة / يصحح الأفكار الخاطئة حول القيمة .... كل هذه المؤشرات تعكس حماس وقدرة المتعلم على توظيف معارفه ومهاراته في الدفاع عن القيمة حال وجوده في وضعية مستفزة ومحفزة ومثيرة.

Fasl-3- 16/09/08 10:59 Page 98

- **نقل القيمة:** ويميزها عن غيرها أنها مرحلة المبادرة دون الحاجة إلى مؤثر خارجي أي إلى أن يوضع المتعلم في وضعية إشكالية محفزة ومستفزة ومثيرة كما كان الشأن في مرحلة الدفاع، ولكنه في هذه المرحلة تظهر لديه مؤشرات تتعلق بإحساسه بالمسؤولية تجاه نقل القيمة إلى غيره فيبادر مثلا إلى تنظيم نشاط يعرف بالقيمة (مسابقة / محاضرة / ندوة / خرجة دراسية ...) يستغل كل فرصة مناسبة لمحاورة غيره ومناقشته في المفاهيم والسلوكات المرتبطة بها / يبادر إلى الانخراط في كل عمل يعزز حضور القيمة (لجنة ثقافية ـ رياضية، نادي مدرسي / يعد وينجز وسائل عملية للتعريف بالقيمة (ملصق، مطوية مجلة، رسم خط ...) / يسهم ماديا ومعنويا في تشجيع كل سلوك إيجابي مرتبط بالقيمة / يجعل من السلوك السلبي فرصة للتنبيه والتوجيه والتحفيز الإيجابي وليس مناسبة للتعنيف والقسوة / يحس بالرضا حين يرى أثرا لعمله في نشر القيمة من خلال سلوكات إيجابية / يقدم غيره على نفسه في بعض المواقف تعزيزا للقيمة ... .

هذه وغيرها تقوم دليلا على قدرة المتعلم بعد التدرج في المراقي الستة على نقل القيمة إلى غيره ونشرها في مجتمعه ومحيطه وتلك أغلى وأعلى المقاصد المرجوة من مشروع بناء منظومة القيم لدى المتعلمين برمته.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن نقل المتعلمين من مرحلة إلى مرحلة لا يمكن أن يتم في نشاط واحد، وإنما يتطلب الأمر صياغة مشروع للمؤسسة يتضمن أنشطة متعددة ومتنوعة وممتدة طيلة السنة تستهدف قيما محددة تكون شعارا للمؤسسة كل سنة دراسية، ينخرط فيها الطاقم الإداري والتربوي برمته إلى جانب الآباء والأمهات، ويخضع لتقويم مرحلي وختامي من أجل التثبيت والتعزيز وإعادة البناء.

شبكة تضم مراحل تطور مؤشرات تقويم القيم في علاقاتها بالمجالات (المعرفية والسلوكية والانفعالية)

مراحل تطور القيمة	مؤشرات معرفية	مؤشرات سلوكية	مؤشرات انفعالية وجدانية
الانتباه			
الاهتمام			
التفاعل			
الاقتناع			
الدفاع			
نقل القيمة			

مؤشرات التقويم المرتبطة ببناء منظومة القيم الإسلامية لدى المتعلمين
(بطاقة تدريبية لمؤشرات غير مصنفة)

مستوى بناء القيمة	المعارف	المهارات	الوجدان
الانتباه الاهتمام التفاعل الاقتناع الدفاع نقل القيمة	يطلع - يقرأ - يناقش - يحلل - يستحضر - يبدي رأيا - يبحث عن دليل يسأل - يستعرض دليلا - يجادل - يركز - يرد - يذم - يعارض - يتبنى - يبادر - يقترح يستجيب - يعرف - يجيب عن سؤال - يعرض - يحاور - يؤطر - يتخذ - موقفا - يستشهد ويستدل يربط - يتذكر	ينصت - يتأمل - ينخرط في البحث عن حل - يستجيب لإشارة المدرس - يميز - يختار - يرجح - يبني موقفا - يعزز اختياره - يتطوع لعمل - يقترح - يبحث عن تعزيز - يعد وسيلة للتعريف - يشارك - يحسن عرض - ينظم نشاطا - يبني مشروعا - يصنف - يعدد - يقارن - يبني اختيارا - يلتفت إلى المحتوى	يشعر بالجديد - يبدي إعجابا - يميل إلى - يتعاطف مع رأي أو فكر - يحس بالرضا يؤيد - يتحمس لفكرة يحس بأهمية الموضوع - يستشعر المشكلة - يتحمس - يدرك الأهمية - يتحفز للمزيد من العطاء - يحرص يبدي الاستعداد - يحترم الرأي الآخر - يستحسن... .

نموذج لنتائج عمل المتدربين في بناء وتصنيف مؤشرات التقويم
(باعتماد البطاقتين)

مستوى بناء القيمة	المعارف	المهارات	الوجدان
الانتباه	يطلع - يقرأ - يربط - يجيب عن الأسئلة - يتذكر -	ينصت - يتأمل - يستجيب لإشارة المدرس - يلتفت إلى المحتوى... .	يشعر بالجديد - يحس بأهمية الموضوع - يستشعر المشكلة.....
الاهتمام	يسأل - يطلب معلومات إضافية -	يصنف - يقارن - يميز.	
التفاعل	يناقش - يحلل - يستحضر - يستفسر - يسجل - يبدي رأيا - يبحث عن دليل	يميز - يصنف - يعدد - يقارن - يبني اختيارا - ينخرط في البحث عن حل - يلخص	يبدي إعجابا - يميل إلى - يتعاطف مع رأي أو موقف - يستحسن.
الاقتناع	يتبنى - يتخذ موقفا- يستشهد ويستدل...	يختار - يرجح - يبني موقفا - يعزز اختياره.....	يؤيد - يتحمس لفكرة يرتاح - يرغب في - يقدر.....
الدفاع	يستعرض دليلا- يجادل - يركز - يرد - يذم - يعارض - بقبل الرأي....	يتطوع لعمل - يقترح - يبحث عن تعزيز - يحسن عرض - يطبق...	يتحمس يدرك الأهمية - يبدي الاستعداد - يتمثل - يحترم الرأي الآخر....
النقل	يعرف - يعرض أدلة - يحاور - يؤطر - يبادر يقترح.....	يعد وسيلة للتعريف - يشارك - ينظم نشاطا - يبني مشروعا... .	يحس بالرضا -يتحفز للمزيد من العطاء - يحرص - يحس بمسؤولية... .

▪ تحديد فضاءات التقويم :

يتنوع فضاء التقويم بتنوع الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية التي ينجزها المدرسون والمشرفون التربويون والطاقم الإداري بالمؤسسة في إطار مشروع المؤسسة للتربية على القيم، وقد أشرنا في سياق حديثنا عن طرق ووسائل بناء منظومة القيم لدى المتعلمين إلى أشكال وأنواع من هذه الأنشطة التعليمية، ونريد أن ننبه هنا إلى أن تقويم القيم ليست عملية اختبار تحريري أو شفاهي ، بل هو عمل ميداني مستمر لرصد ومتابعة المؤشرات المعرفية والسلوكية والانفعالية التي تحدثنا عنها في ما قبل في فضاء الفصل الدراسي، وفي الفضاءات التعليمية الموازية داخل المؤسسة كقاعات المسرح والرياضة والسينما والمطعم والمكتبة وقاعات الإعلاميات، كما أن عملية رصد وتتبع المؤشرات من أجل التقويم يكون أيضا خارج المؤسسة في الأنشطة التعليمية الموجهة كالخرجات الدراسية والرحلات المدرسية والزيارات الميدانية لمؤسسات اجتماعية أو ثقافية أو رياضية أو سياسية أو جمعوية وطنية ودولية، كل ذلك يشكل فضاءات للتقويم تسمح ببروز مؤشرات لدى المتعلمين تمكن المشرف على النشاط التربوي من الرصد والمتابعة والتقويم.

* الوسائل التي يمكن استثمارها في رصد وتتبع منظومة القيم لدى المتعلمين .

▪ استثمار الوثائق التربوية في تقويم القيم :

ينتج المتعلمون وثائق تربوية تعتبر حصيلة خبراتهم التعليمية والتربوية من خلال انخراطهم في نشاط تربوي موجه ينجزه المدرس وينخرط فيه المتعلمون، ويشكل المحتوى المعرفي والقيمي لهذه المنتوجات التربوية وسائل هامة لتشخيص تطور منظومة القيم لدى المتعلمين، إلا أن الغالب الأعم على الأنشطة التعليمية التي ينجزها المتعلمون بتوجيه من المدرسين لا تكاد تتجاوز الفروض الكتابية (الاختبارات التحريرية) أو البحوث والعروض والمقالات والإبداعات النصية أو الفنية التي ينجزها المتدربون). ونعتقد أن المجال أوسع من ذلك، فقد يبدع المدرس بتنسيق مع إدارة المؤسسة ومع الطاقم التربوي والإداري بها أشكالا أخرى من التعبير تنتج في نهاية المطاف وثائق وإنتاجات تربوية للمتعلمين تعكس إلى جانب خبراتهم المعرفية تطور القيم في تصوراتهم وسلوكاتهم. ويمكن أن نقترح على المدرسين والمنشطين التربويين والإداريين بناء واستثمار الوثائق الآتية :

o شبكة طموحات المتعلم في مجال القيم :

تهتم أغلب المؤسسات التعليمية عند تسجيل التلاميذ بإجراء اختبارات قبلية للكشف عن مستوياتهم التعليمية والمعرفية في ما يسمى باختبارات الدخول، وذلك من أجل انتقاء أجود التلاميذ، وبناء نسيج متجانس ومتقارب من المتعلمين يمكن من تطبيق المشاريع التربوية والتعليمية داخل المؤسسة في ظروف طبيعية وجيدة.

إلا أن هذا الاهتمام لا يوازيه اهتمام بتشخيص منظومة القيم لدى المتعلمين رغم الانعكاسات والآثار الكبرى للسلوكات والقيم التي يحملها المتعلمون في السير الطبيعي للدراسة، والتي قد تفوق أحيانا الجوانب المعرفية.

ونعتقد أن اختبارات الدخول التي تنجزها المؤسسات التعليمية عند بداية السنة الدراسية ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار الخبرات التربوية والتعليمية للمتعلم في شمولها (معارف / مهارات / قيم).

وإذا كانت شبكات التقويم تضم في الغالب الأعم جانبي المعارف والمهارات، فإننا نقترح إضافة بعض البنود لهذه الشبكة من أجل إدماج البعد القيمي. وتعكس هذه البنود طموحات المتعلم في مجال القيم، وتتضمن خمسة بنود أساسية قد تتفرع عن غيرها :

- شعاره في الحياة.
- مواصفات شخصيته.
- مواصفات يرغب أن تكون في أصدقائه.
- طموحاته في تعامل الطاقم الإداري والتربوي معه.
- أهم القيم السائدة في محيطه الأسري.

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة منح الحرية اللازمة للمتعلم من أجل تعبئة هذه البطاقة، وذلك لا يمنع من تقديم بعض الشروحات والإيضاحات لبنود الشبكة من طرف الطاقم الإداري والتربوي عند طلب المتعلمين لذلك دون تدخل في توجيه الأجوبة.

ونحن نتوقع بنسبة عالية أن أجوبة المدرسين لن تكون إلا في اتجاه القيم الإيجابية وأن ما سواها من القيم السلبية سيختفي بالضرورة من أجوبة المتعلمين، ولذلك نوجه عناية المربين إلى أن صدق أجوبة المتعلمين لا تعنينا هنا بقدر ما يعنينا

الحصول على بطائق معبأة من طرف المتعلمين، يمكن استثمارها في توجيههم خلال السنة الدراسية، لأنها تشكل تعاقدا لا شعوريا مكتوبا بينه وبين الطاقم الإداري والتربوي للمؤسسة، ويمكن الرجوع إليها لتذكيره بمحتوياتها عند كل موقف تعليمي يظهر فيه لدى المتعلم ما يناقض القيم التي اعتبر وهو يعبىء البطاقة أنها من خصاله ومن جبلته ومن شعاراته في الحياة ويحب أن يراها في أصدقائه إلخ. فمن أعلن أن شعاره في الحياة هو التسامح على سبيل المثال يسهل ثنيه عن أي سلوك فيه اعتداء بمجرد الرجوع إلى هذه البطاقة وتذكيره بما كتب، وقل مثل ذلك في باقي بنود الشبكة الأخرى، ومن هنا نعتبر أن تعبئة المتعلمين للبطاقة بقيم إيجابية ولو لم يكن المتعلم صادقا في ذلك يعتبر بالنسبة للطاقم التربوي والإداري في سياق مشروع المؤسسة لبناء وتقويم منظومة القيم لدى المتعلمين وثيقة هامة للتوجيه خلال السنة الدراسية بكاملها، كما يعتبر وثيقة هامة لتقويم مدى تطور منظومة القيم لدى المتعلمين عند نهايتها.

o الوثائق التربوية للمتعلم :

وتعكس المحتويات التربوية والمعرفية التي تشملها هذه الوثائق ميول المتعلمين واتجاهاتهم وخاصة في الأنشطة التي تمنح للمتعلمين فرصة الاختيار، أو الأنشطة الناتجة عن الإبداع الذاتي، أو الأنشطة التي تستهدف التربية على القيم بصفة مباشرة. وأهم هذه الوثائق التي يمكن أن تكون محل تحليل ورصد:

- دفاتر التحضير وهي الكراسات التي تتضمن الإعداد القبلي للدروس والأنشطة التعليمية في مختلف المواد الدراسية.
- الاختبارات التحريرية وهي المنتوج التربوي في النشاط التعليمي التقويمي الموجه الذي ينجزه المتعلمون بطلب من المدرسين، ونؤكد هنا على ضرورة تنويع أسئلة الفروض الكتابية لتشمل المعارف والمهارات والقيم.
- البحوث والعروض والمقالات والإبداعات النصية التي ينجزها التلاميذ سواء بمبادرات شخصية، أو بطلب من المدرسين في أنشطة صفية أو لا صفية موجهة كالمسابقات الإبداعية مثلا في الرسم أو القصة أو الشعر أو المقالة الأدبية أو غيرها.
- المشروع الشخصي للتلميذ : ويعتمد بالأساس على بيداغوجيا المشروع، والتي بموجبها يختار المتعلم مشروعا شخصيا ينجزه طيلة السنة الدراسية أو دورة

تعليمية باستثمار معارفه ومهاراته وقيمه المكتسبة من مختلف المواد والأنشطة التعليمية، كأن يختار المتعلم إنجاز ملف عن حياة حيوان معين (الحمام مثلا)، فيصفه باللغات المختلفة مستفيدا من مواد اللغات، ويرسمه أو يجمع صوره في مادة التربية الفنية والإعلاميات، ويستحضر نصوصا قرآنية وحديثية في حسن معاملته تربية وذبحا وأكلا، باستثمار معارفه في مادة التربية الإسلامية، ويبحث عن مكوناته الطبيعية وتوالده في مادة العلوم الطبيعية، ويبحث عن رحلاته وأماكن وجوده في مادة الجغرافية، ومهماته وخدماته التواصلية عبر التاريخ في مادة التاريخ، وهكذا يعبىء المتعلم معارفه المكتسبة في مختلف المواد الدراسية والأنشطة التعليمية لإنجاز مشروعه الشخصي، فتصبح المعرفة لديه ذات بعد وظيفي عملي وليست معرفة من أجل المعرفة.

ولا شك أن اختيار مشروع معين يعكس في حد ذاته منظومة قيم معينة لدى المتعلم، كما أن إنجازه يعكس ولا شك اختياراته الفكرية وميولاته واتجاهاته التي تشكل في نهاية المطاف مجالا خصبا لتتبع تطور منظومة القيم لديه.

- النتائج المدرسية خلال مسيرته الدراسية (الملف المدرسي) وهنا نؤكد على أن شبكة تقويم القيم التي ينبغي أن تنجز لكل تلميذ أثناء مسيرته الدراسية مشفوعة بملاحظات مدرسيه في مختلف السنوات والتي تقوم سلوكاته، ينبغي أن تكون جزءا لا يتجزأ من ملف التلميذ حين انتقاله من مؤسسة إلى أخرى، وكما تشكل هذه الوثائق مصدرا مهما لمعرفة مستوى التلاميذ المعرفية وقدراتهم ومهاراتهم، فإنها تشكل كذلك مصدرا مهما لمعرفة ميولاته واتجاهاته وسلوكاته وقيمه.

▪وسائل تفاعلية :

ونقصد بها الوسائل التي تتوقف على التعاون والتفاعل بين أطراف متعددة معنية بتطوير منظومة القيم لدى المتعلمين سواء داخل المؤسسة أو خارجها ومن هذه الوسائل:

- **ملاحظة سلوكات المتعلمين** أثناء الدراسة أو ممارسة الأنشطة اللاصفية أوأثناء فترات الاستراحة وتناول الطعام، أو غير ذلك فهذه الفضاءات كما أسلفنا تشكل الميدان التطبيقي للقيم التي يتلقاها المتعلم نظريا داخل الصف

وفيها تظهر أغلب المؤشرات الدالة على تطور قيمة معينة لدى عينة من التلاميذ، لذلك فهي فضاءات تربوية بامتياز، ينبغي أن تأخذ من اهتمام المدرسين القسط الوافر من العمل حين ينخرطون في مشروع بناء المنظومة القيمة للمتعلمين بأسلوب علمي منظم ومدروس.

- **التشاور بين أعضاء الهيئة التربوية**، ويشمل :

- التشاور مع الطاقم الإداري.
- التشاور مع الآباء وأولياء الأمور.
- التشاور مع طبيب المؤسسة والمرشد الاجتماعي.
- المقابلة والاستماع إلى التلاميذ والإنصات لاهتماماتهم وتساؤلاتهم ومشاكلهم (في الحالات الخاصة) من خلال نوادي الاستماع التي تحدث بالمؤسسات التعليمية لهذا الغرض.

وينبغي أن تسجل نتائج الاستشارات في تقارير خاصة يستفاد منها أثناء التقويم النهائي أو تحديد أساليب التغذية الراجعة.

- **استبيان موجه للتلاميذ :**

كما يمكن أن يوجه استبيان للتلاميذ (شبكة أسئلة) يتضمن مفاهيم صحيحة وأخرى خاطئة حول القيمة لمعرفة درجة تمكنهم من تصنيفها وتمييزها، كما يتضمن سلوكات صحيحة وأخرى خاطئة لمعرفة قدرتهم على تمييزها واقتراح بدائل لها.

كل هذه الوثائق تشكل مصادر مهمة لجمع المؤشرات وتصنيفها ودراستها لتقويم منظومة القيم لدى التلاميذ، وتجدر الإشارة إلى أنه كلما تم اعتماد وسائل متنوعة ومتعددة كلما كانت النتائج أكثر صحة وصدقا.

نموذج لشبكة تقويم اتجاهات المتعلمين نحو القيم[1]

القيم المستهدفة :

اسم التلميذ :

المستوى الدراسي :

فضاء التقويم[2] :

أنشطة ووسائل الرصد[3] :

المقوم [4] :

القيم المستهدفة	المؤشرات المرصودة	التقدير	ملاحظات واقتراحات للتوجيه والدعم

(1) شبكة نصف سنوية خاصة بكل تلميذ.

(2) الفصل الدراسي/ الفضاء العام للمؤسسة / قاعات الأنشطة الموازية / محيط المؤسسة الخارجي

(3) دروس نظرية / أنشطة تطبيقية / أنشطة جماعية داخل فضاء المؤسسة / أنشطة جماعية خارج فضاء المؤسسة.

(4) المدرس / مجلس القسم / الإدارة التربوية.

الفصل الرابع
آليات تعزيز التربية على القيم
(الامتداد والتكامل مع المجالات الأخرى)

تقديم :

يجمع المربون على أن تشكيل منظومة القيم التربوية لدى الناشئة ينبغي أن تتضافر فيه جهود المؤسسات المختلفة (أسرة / محيط اجتماعي / مؤسسات تعليمية / مؤسسات التوعية الثقافية والفكرية من جمعيات ومنظمات).

وإذا كان تركيزنا في هذا الكتاب قد انصب على آليات بناء وتعزيز القيم في المجال التربوي التعليمي فإن إشارتنا في هذا الفصل إلى دور المؤسسات الأخرى ليس على سبيل التفصيل وإنما يأتي في سياق بيان دورها في تعزيز الرسالة التعليمية، من أجل تكامل الأدوار.

وسنشير في هذا السياق على وجه الإجمال إلى الضوابط والمعايير التي ينبغي أن تشتغل بها ثلاث مؤسسات رئيسية لتقوم بدورها في تعزيز منظومة القيم ، وهذه المؤسسات هي :

- مؤسسة الإعلام والتواصل.
- مؤسسة الأسرة.
- مؤسسات التوعية الثقافية والاجتماعية الأهلية والحكومية.

* مؤسسة الإعلام (الرسالة وأخلاقيات التواصل):

لن يستنكف كثير من المتتبعين في اعتبار مجال الإعلام والاتصال من أخطر مجالات الحياة في عصرنا الحاضر الذي يعتبر عصر تطور تكنولوجي غير مسبوق، وقد

أخذ مجال الإعلام والاتصال من التكنولوجيا حظا وافرا إذ ينتقل الخبر من الأقاصي إلى الأقاصي قبل أن يقوم الإنسان من مقامه، وأسهم الإعلام والتواصل في تشكيل عقليات وبناء تصورات صحيحة أو خاطئة لكنها راسخة، وهي في الحالة الأولى تمثل الجانب الإيجابي في الإعلام وتمثل في الثانية جانبه السلبي، وفي ظل التهافت على السبق الإعلامي وضغط المؤسسات المالية والاقتصادية والسياسية تقع أخطاء فادحة، فيكثر الزور والبهتان وتقلب الحقائق من أجل الحصول على مكاسب مادية ظرفية لا تراعي في الإنسان إلا ولا ذمة.

ولذلك يحتاج العالم اليوم إلى منظومة قيم جامعة ناظمة لنقل الصورة و الخبر تنهل من مرجعية مرتبطة برقابة الخالق جل وعلا، قبل أن تضبطها تشريعات وضعية قل ما تحترم، والناظر في الكتابات القليلة المتخصصة في إبراز منظومة القيم الإعلامية في التصور الإسلامي يجدها تأصل نظرتها من آي الذكر الحكيم ومن التفصيلات العملية التي جاء بها خير البرية محمد ﷺ.

فقد بدأ الإسلام أول ما بدأ بالحديث عن ضرورة حفظ الإنسان لحواس التواصل التي متعه الله بها، قال تعالى : ﴿ **ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا**﴾[1].

ثم رتب على ذلك حفظ أعراض الناس من القول السيئ والباطل ﴿ **يأيها الذين آمنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوماً بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين**﴾ [2] وقال تعالى : ﴿**ولا تطع كل حلاف مهين، هماز مشاء بنميم مناع للخير معتد أثيم**﴾ [3] ونهى عن نشر الفواحش بكل إشكالها المسموعة والمرئية قال تعالى : ﴿ **إن الذين يحبون أن تشيع الفاحشة في الذين آمنوا لهم عذاب أليم في الدنيا والآخرة** ﴾[4]، ثم حث على القول الحسن ونشر الخير قال تعالى : ﴿ **وقل لعبادي يقولوا التي هي أحسن إن الشيطان ينزغ بينهم**﴾[5].

---

(1) سورة الإسراء، الآية 36.

(2) سورة الحجرات، الآية 6.

(3) سورة القلم، الآيات 10.11.12.

(4) سورة النور، الآية 19.

(5) سورة الإسراء، الآية 53.

ثم وضع الإسلام ضوابط لنقل الخبر ونشره واستعمال وسائل الإعلام في ما ينفع الناس ويمكث في الأرض، مع تجنب الإشاعة والخبر الكاذب وما سوى ذلك مما ينافي قيم الإسلام في مجال الإعلام والتواصل، وفي ذلك قواعد عظيمة سطرتها السنة النبوية، وأولها تحري الصدق في الخبر، يقول الرسول ﷺ : «عليكم بالصدق فإن الصدق يهدي إلى البر، وإن البر يهدي إلى الجنة، ومازال الرجل يصدق، ويتحرى الصدق، حتى يكتب عند الله صديقا وإياكم والكذب فإن الكذب يهدي إلى الفجور وإن الفجور يهدي إلى النار ومايزال الرجل يكذب ويتحرى الكذب حتى يكتب عند الله كذابا»[1].

وثانيها الدعوة إلى الهدى والخير مع ربط ذلك بالثواب الذي لا ينقطع، قال الرسول ﷺ : « من دعا إلى هدى كان له من الأجر مثل أجور من تبعه لا ينقص ذلك من أجورهم شيئا، ومن دعا إلى ضلالة كان عليه من الإثم مثل آثام من تبعه لا ينقص ذلك من آثامهم شيئاً»[2].

وثالثها النهي عن انتهاك الحرمات والأعراض لما يترتب على ذلك من أذى لا يمكن جبره، ومن ذلك قوله ﷺ : «ليس المؤمن بالطعان ولا اللعان ولا الفاحش ولا البذيء»[3]، وقوله ﷺ : «ألا أنبئكم بأكبر الكبائر ـ ثلاثا ـ الإشراك بالله وعقوق الوالدين، وشهادة الزور، وقول الزور»، وكان ﷺ متكئا فجلس فما زال يكررها حتى قلنا ليته سكت [4].

وانطلاقا من هذه القواعد والقيم الأصيلة في السنة النبوية لخص الأستاذ محمد شليبة في كتابه " تخطيط السياسات الإعلامية الإسلامية وتطويرها "، خصائص وأهداف الإعلام الإسلامي في قوله : «يلتزم الإعلام الإسلامي بالقيم الإسلامية ويستهدف بناء الشخصية الإنسانية المتوازنة والمجتمع الإسلامي الفاضل المتمسك بالخير والتسامح والعدل والإحسان والعفة والطهارة. والإعلام الإسلامي الفاضل يرتفع عن قول الزور والاختلاف وشهادة غير الحق. وينأى الإعلام الإسلامي عن التعريض والتشهير بالناس»[5].

---

(1) رواه مسلم في كتاب البر والصلة والآداب.

(2) رواه مسلم في كتاب العلم.

(3) رواه الترمذي في سننه، في كتاب البر والصلة، وقال حديث حسن غريب.

(4) رواه مسلم في كتاب الإيمان.

(5) محمد شليبة، **تخطيط السياسات الإعلامية وتطويرها**، ص 227.

ويلخص الدكتور علي خليل أبو العينين الرسالة المعاصرة لوسائل الإعلام في نقل القيم بقوله : « ولكل هذا نقول إن خطورة وأهمية وسائل الإعلام في مجال تنمية القيم الإسلامية المعبرة عن حركة المجتمع الإسلامي واضحة، فهي تقوم بدور رائد وفعال في هذا المجال، ولكي تكون هذه الوسائل أكثر فعالية فإنه من اللازم أن:

- تنبثق رسالتها من تصور إسلامي خالص، وبطريقة متكاملة مع بقية الوسائط الأخرى حتى تتضافر الجهود في تقديم القيم الخلقية الإسلامية الخالصة.
- أن تخضع لتنظيم وتخطيط شامل لإيصال القيم الخلقية الإسلامية الخالصة للناس بأسلوب عصري يعتمد على العقل والمنطق، وبكافة الأساليب الممكنة، وينبني ذلك على دراسة الواقع وفهمه وتحديد الأهداف التي تسعى إليها وسائل الإعلام في هذا المجال.
- 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 بغير قصد في المادة الإعلامية ... وهنا لا بد من استخدام الحجة والبرهان مع الصراحة والوضوح وحسن البيان مع الالتزام بالأدب في القول.
- أن تعمل على إيجاد كوادر إعلامية مسلمة ومؤهلة تقدم المادة الإعلامية، وتبدع في إيصال القيم الإسلامية إلى نطاق واسع.
- أن تعمل على توفير القدوة الحسنة إعلاميا لأن المشاهد يميل للتقليد والمحاكاة.
- أن تركز الاهتمام على برامج الأطفال بوجه خاص بحيث تقدم لهم القيم الإسلامية مبسطة تعتمد المواقف الحياتية بأسلوب سهل وميسر.
- أن تركز على البرامج الموجهة للمرأة المسلمة وتقدم لها كل ما يهمها وبصورة تتمكن معها من الاستفادة من هذه البرامج لأن المرأة هي أخطر عامل مؤثر في تنمية القيم لدى الطفل»[1].

(1) **موسوعة نظرة النعيم**، ج 1، ص 181، ومابعدها.

* مؤسسة الأسرة (التحولات والضوابط الأخلاقية والتربوية).

الأسرة هي الوعاء العقائدي الأول للطفل فالناظر في قول رسول الله ﷺ : «ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أوينصرانه أو يمجسانه»[1] يدرك مركزية الأسرة في تشكيل منظومة القيم لدى الطفل منذ ولادته وهو يتدرج في مراحل الميلاد والنشأة والطفولة والتميّز والشباب، وقد أثبتت الدراسات الإكلينيكية والملاحظات والتجربة أن السمات الأساسية للشخصية عند الكبار هي حصيلة للخبرات المكتسبة في مرحلة الطفولة، وأن أشكال السلوك المميزة للمجتمع (ثقافة المجتمع) هي حصيلة السمات الأساسية للشخصية عند الكبار، وإذا أردنا أن نفسر مظاهر نمو المجتمع علينا أن نحدد العوامل والظروف التي تؤثر في الطفل في سنواته التكوينية الأولى، كما أننا إذا أردنا تعديل سلوك المجتمع علينا أن نتوجه إلى تعديل سلوك الطفل، ومن هنا كانت ضرورة تركيز البحث العلمي على العوامل الثقافية في المجتمع الذي يعيش فيه الأطفال وخاصة داخل الأسرة، وبناءً على ذلك فإنه عند دراسة نمو الطفل لا بد من معرفة النظريات والقوانين المفسرة لنمو الطفل، وكذا البيئة الاجتماعية التي يتفاعل فيها (قيم / عادات /علاقات إنسانية / مهارات / أفكار ...) ومنها بيئة الأسرة التي تعتبر المحضن الرئيس والتي تعتبر عالم الطفل الأرحب ويعتبر الطفل سلوك أفرادها قدوته القصوى.

التحولات التي طرأت على الأسرة : الأسرة مؤسسة اجتماعية تخضع للتحولات الاجتماعية وتتفاعل مع محيطها، كما تخضع لتحولات جوهرية في بنيتها تتمثل في :

- تحول الأسرة من ممتدة (متعددة الأفراد) إلى نووية (الزوجان والأبناء).
- من الأسرة الأبوية إلى الرعاية المشتركة للأسرة (تقلص سلطة الأب).
- الإنتاج والظروف الاقتصادية (خروج المرأة للعمل) أحدث تحولا كبيرا في الأدوار داخل الأسرة (تطور وضعية المرأة) (ارتفاع مستوى التعليم).
- ظاهرة صراع الأجيال بين الآباء والأبناء.
- تقلص حضور الأبوين في حياة الطفل (الاستقلالية المبكرة).
- واتساع حضور وسائل الإعلام والتواصل في حياة الطفل (حضور العالم الخارجي داخل الأسرة).

---

(1) رواه مسلم في كتاب القدر، باب معنى كل مولود يولد على الفطرة.

كل هذه العوامل جعلت إسهام الأسرة في بناء منظومة القيم وحمايتها مركزيا وخطيرا، كما أبرز دور الأسس التي تبنى عليها الأسرة (الدينية منها على وجه الخصوص)، ودرجة الوعي ومستوى التعليم، وقدرة أفراد الأسرة على خلق جو من الانسجام والتكامل، وعليه فإن الضوابط التربوية والعلمية التي ينبغي أن تحكم تصرف الأسرة في التنشئة الاجتماعية للأطفال من أجل إسهام متكامل مع المؤسسات الأخرى في الارتقاء بمنظومة القيم تتلخص فيما يلي:

1. الحرص على بناء الأسرة على أسس المودة والرحمة والسكينة والتشاور.
2. حرص الأبوين على التزود بالمعرفة التربوية والنفسية والشرعية اللازمة لتربية الأبناء.
3. الحرص على القدوة الحسنة وإظهار السلوكات الإيجابية أمام الأطفال.
4. إبعاد كل مشاهد التوتر التي قد تقع بين الأبوين أو الإخوة الكبار عن أعين الصغار.
5. تلقين الثقافة الدينية الإسلامية للأطفال وربطهم بهويتهم الوطنية والحضارية من خلال استغلال المناسبات الدينية والوطنية.
6. مصاحبة الأبناء في لحظات التعامل مع الوسائل السمعية البصرية والمعلوماتية بالنصح والتوجيه واقتراح البدائل المغرية بالمتابعة والمشاهدة.
7. العدل بين الأطفال والمساواة بينهم في الأعطيات والهدايا ومراعاة مشاعرهم وأحاسيسهم في الأقوال والأفعال.
8. استخدام الأساليب المناسبة والمؤثرة في التوجيه والتأديب.
9. الحرص على متابعة أحوال الأطفال خارج البيت وفي المؤسسة التعليمية ومساعدتهم على اختيار رفقاء الخير والصلاح.
10. الحرص على الاستماع إليهم ومنحهم الثقة في إبداء آرائهم وأفكارهم ومناقشتهم فيها.
11. أخذهم بلين القول وأحسنه وتجنب الكلام البذيء والسيئ في مخاطبتهم ولو في مواقف الزجر والعتاب.

ونختم بقول ابن خلدون في المقدمة: "ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك والخدم، سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها، وذهب

بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو منزله، وصار عيالا على غيره في ذلك، وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين»[1].

وبتكامل جهود وأدوار المؤسسات التربوية والأسرية والإعلامية يتحقق هدف إدماج القيم الإسلامية في المنظومة التربوية بمفهومها الواسع الذي يتجاوز الفضاء التعليمي إلى سواه من فضاءات التربية الواسعة والمتعددة.

وبالله التوفيق.

(1) المقدمة، الجزء 2، ص 704، طبعة 1948. دار المدينة المنورة للنشر والتوزيع.

marajia 16/09/08 11:07 Page 115

قائمة المصادر والمراجع

1. حسان شمسي باشا : "**كيف تربي أبناءك في هذا الزمان**"، منشورات دار القلم بيروت، ط 4، 2005.

2. الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية : "**التربية الإسلامية أساس التنمية الشاملة**"، سلسلة كتاب تربيتنا، دجنبر، 2003.

3. جماعة من الباحثين : "**مبادئ تربية الأسرة ومناهجها في ظل تعاليم الإسلام**"، بحوث ندوة جامعة أم القرى في مكة المكرمة، يونيو 1999 ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو -، 2001 .

4. جماعة من الباحثين: "**موسوعة نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم**"، دار الوسيلة للنشر والتوزيع، ط. الأولى، 1998.

5. حسن إبراهيم عبد العال: "**فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة**"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985.

6. خالد الصمدي: "**القيم الإسلامية في المناهج الدراسية**" ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو -، 2003.

7. خالد الصمدي، محمد الراضي، السعيد الزاهري : "**المنظور البنائي للتعلم وتطبيقاته في بناء مناهج التربية الإسلامية وتطوير طرق تدريسها**"، قيد النشر بتعاون بين الإيسيسكو والمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية، نسخة مرقونة في خزانة المركز.

8. خالد الصمدي، عبد الرحمن حللي : "**أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي**"، منشورات دار الفكر، 2007.

9. خالد الصمدي، محمد الراضي، السعيد الزاهري : "**تكنولوجيا الإعلام والتواصل وتوظيفها في تدريس التربية الإسلامية، دليل المعلم**" ، منشورات، المنظمة

الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو ـ والمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية، 2003.

10. خالد الصمدي : "**خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير، تجديد الفلسفة وتحديث الممارسة**"، منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية، تطوان، 2006.

11. خالد الصمدي : "**مقاصد التربية والتكوين في النظام التعليمي الإسلامي المعاصر، بين الثوابت الحضارية والمتغيرات الدولية**"، بحث منشور ضمن أعمال الندوة الدولية التي نظمتها الهيئة الإسلامية العالمية للتعليم بالخرطوم، 2006 .

12. سعيد إسماعيل علي : "**أصول التربية الإسلامية**"، منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار السلام للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 2005 .

13. سعيد إسماعيل علي : "**رؤية إسلامية لقضايا تربوية**"، دار الفكر العربي، بيروت، 1993.

14. عالم الدين عبد الرحمن الخطيب : "**الأهداف التربوية، تصنيفها وتحديدها السلوكي**"، مكتبة دار الفلاح، الكويت، الطبعة الأولى، 1988.

15. عبد الأمير شمس الدين : "**الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق**"، دار اقرأ، بيروت، الطبعة الأولى، 1984.

16. عبد الأمير شمس الدين : "**الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي**"، دار اقرأ، بيروت، الطبعة الأولى، 1985.

17. عبد القادر شريف : " **التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة**"، دار الفكر العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2002.

18. عبد البديع الخولي: "**الفكر التربوي في الأندلس**"، دار الفكر العربي، بيروت، الطبعة الثانية، 1985.

19. عبد الرحمن النحلاوي: "**أصول التربية الإسلامية**"، دار الفكر، دمشق، الطبعة الثانية 1983.

20. عبد الرحمن النقيب : "**التربية الإسلامية رسالة ومسيرة**"، دار الفكر العربي، بيروت، بدون تاريخ.

21. عبد الرحمن صالح عبد الله : "**الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية: صياغتها وتقويمها**" الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، بيروت، 2003.

marajia 16/09/08 11:07 Page 117

22. عبد الرحمن عثمان حجازي : "**المذهب التربوي عند ابن سحنون**"، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 1986.

23. عبد الكريم بكار : "**حول التربية والتعليم**"، دار القلم، بيروت، دمشق، الطبعة الأولى، 2001.

24. عبد اللطيف الفارابي، ومحمد آيت موحى : "**القيم والمواقف، بيداغوجيا المجال الوجداني مبادؤها النظرية وتطبيقاتها في القسم**" ، منشورات سلسلة علوم التربية، رقم 1992/8، الدار البيضاء.

25. عبد اللطيف الفارابي، وعبد العزيز الغرضاف : "**كيف تدرس بواسطة الأهداف، سلسلة علوم التربية** 2 "، دار الخطابي للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، 1990، الدار البيضاء.

26. عبد الله الكمالي : "**الطريق إلى التميز التربوي، سلسلة التميز التربوي**"، إصدار مركز التفكير الإبداعي، دار ابن حزم، بيروت، الطبعة الأولى، 2002.

27. فتحي ملكاوي : "**التحيز في الفكر التربوي الغربي**"، بحث منشور في مجلة **إسلامية المعرفة**. الصادرة عن المعهد العالي للفكر الإسلامي، العدد المزدوج 83/37 سنة، كوالالمبور، 2004.

28. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي: "**المناهج والأهداف التربوية في التعليم العام بدولة الكويت**"، الكويت، 1987.

29. مؤسسة الملك عبد العزيز للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية، ومؤسسة كونراد إدناور: أعمال الندوة الدولية في موضوع : "**كيف يدرس الدين اليوم ؟**" مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004.

30. ماجد عرسان الكيلاني: "**أهداف التربية الإسلامية في تربية الفرد وإخراج الأمة وتنمية الأخوة الإنسانية**"، منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الثانية، 1997.

31. المهدي المنجرة : "**قيمة القيم**"، الطبعة الأولى،2007، بدون دار نشر.

32. ماجد عرسان الكيلاني : "**فلسفة التربية الإسلامية**"، مؤسسة الريان، 1998.

33. مايكل كوبريت وجوليا ميشل كوربيت : "**الدين والسياسة في الولايات المتحدة الأمريكية**"، مكتبة الشروق الدولية، ترجمة رين نجاتي، والمهندس نشأت جعفر، الطبعة الأولى، القاهرة، 2002.

marajia 16/09/08 11:07 Page 118

34. مجلة الفكر العربي : "**التربية الإسلامية والتربية المقارنة**"، العدد 21، السنة 3، بيروت، 1981.

35. محمد آيت موحى وعبد اللطيف الفارابي : "**القيم والمواقف**"، سلسلة علوم التربية، رقم 8، الشركة المغربية للطباعة والنشر، 1992، الدار البيضاء.

36. مجلة البصيرة التربوية : عدد خاص بأعمال الندوة الدولية التي نظمتها منظمة الإيسيسكو، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، والمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، بالمدرسة العليا للأساتذة في تطوان ـ المملكة المغربية، في موضوع "**القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم** " العدد الأول، أكتوبر، 2005.

37. محمد أحمد سحلول : "**الحضارة الإسلامية قيم وسلوك**"، دار الاعتصام، القاهرة، 1998.

38. محمد طابخ والحسين بنعزوزة وعبد السلام السقالي: "**دور الفقهاء في الفكر التربوي الإسلامي**"، رسالة لنيل دبلوم مفتش التعليم الثانوي، نسخة مرقونة بمكتبة المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية بالمدرسة العليا للأساتذة في تطوان المملكة المغربية، الرقم الترتيبي 45.

39. مقداد يالجن : **العوامل الفعالة في النظم التربوية وآثارها على المجتمع والإنتاج الفكري والعلمي**، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 1994.

40. مقداد يالجن : "**التربية الإسلامية والطبيعة الإنسانية**"، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 1997.

41. مقداد يالجن :" **أساسيات التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم والمعارف والفنون**"، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 1996.

42. مكتب التربية العربي لدول الخليج، ومنظمة اليونسكو : " **تنفيذ خطة التربية وتقويمها**"، منشورات المكتب، 1992.

43. منظمة الإيسيسكو: "**نحو استراتيجية لتطوير التربية في البلاد الإسلامية**"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1990.

44. منظمة الإيسيسكو: "**دليل الإيسيسكو لإدماج مفاهيم الصحة الإنجابية والنوع الاجتماعي في مناهج التربية الإسلامية**"، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو ـ 2004.

45. ندوة الدراسات الإنمائية: "**التربية وبناء الإنسان المعاصر**"، دار النهضة العربية، بيروت، 2002.

marajia 16/09/08 11:07 Page 119

46. هاني محمد يونس بركات : "**الاستشراق والتربية**"، دار الفكر، دمشق، الطبعة الأولى، 2003.

47. هشام شبانة : "**التراث التربوي الإسلامي في خمس مخطوطات**"، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الأولى، 1988.

48. وزارة التربية الوطنية المغربية، ومنظمة اليونيسيف : "**دليل بيداغوجي حول إدماج مبادئ مدونة الأسرة في المناهج التربوية**"، 2004.

49. وزارة التربية الوطنية المغربية ومنظمة اليونيسيف: "**إدماج مفاهيم مدونة الأسرة في المناهج التربوية، دليل التكوين**"، 2004.

50. وزارة التربية الوطنية والشباب بالمملكة المغربية : "**الكتاب الأبيض للبرامج والمناهج**"، طبعة يونيو، 2002.

FAHRAS 16/09/08 11:23 Page 1

FAHRAS 16/09/08 11:23 Page 121

فهرس الموضوعات

تقديم : 5
مقدمة : 7
الباب الأول : الإطار النظري العام 11
الفصل الأول : القيم الإسلامية / المرجعية والمفهوم 13
- جدلية القيم والمرجعيات 13
- القيم في المرجعية الإسلامية 15
- في مفهوم القيم 16
- حضور القيم في المقاصد الكبرى لأنظمة التربية والتعليم في العالم الإسلامي (من خلال نماذج) 20

الفصل الثاني : نماذج وتجارب من مشاريع التربية على القيم 25
- مشروع القيم في مناهجنا، وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعوية ... 26
- مشروع إدماج قيم مدونة الأسرة في المناهج التعليمية في المملكة المغربية 27
- مشروع الوسيط في التربية على القيم الإسلامية في المملكة المغربية 30

الفصل الثالث : مصفوفة القيم: آليات حصرها وتصنيفها التربوي 36
- القيم المركزية والقيم الفرعية 36
- المجال القيمي (الدوائر الأربع) 38
- السلوك باعتباره مؤشرا للتقويم 39
- بين الأهداف الوجدانية والتربية على القيم 40
- نظام بناء مصفوفة القيم 41
- فائدة بناء المصفوفة 41
- مصفوفة القيم المركزية والفرعية ومؤشراتها الدالة (تصنيف تربوي) 43

الباب الثاني : الجانب التطبيقي(الخطوات العملية لبناء وتقويم وتعزيز القيم الإسلامية في المنظومة التربوية) 63

الفصل الأول : إدماج القيم الإسلامية في المناهج التعليمية: الخيارات التربوية واستراتيجية البناء 65

- الخيارات التربوية 65
- استراتيجية الإنجاز حسب المقاربة الاندماجية 66
  - تحديد مقاصد الإدماج 66
  - تحديد مرجعيات ومنطلقات الإدماج 66
  - بناء شبكة القيم المراد إدماجها وتصميم خطة الإدماج 67
  - تأليف الكتاب المدرسي بإدماج القيم الإسلامية 68

الفصل الثاني : خطوات إعداد وتنفيذ مشروع للتربية على القيم الإسلامية (خطاطات عملية ناظمة للتدريب) 69

- البطاقة الناظمة لبناء وتنفيذ مشروع التربية على القيم 69
- الخطوات العملية للتدريب 69
  - التداعي الفردي الحر 69
  - تركيب الخريطة المعرفية الجماعية 70
  - اختيار القيم المركزية محور الاشتغال 72
  - تحديد المؤشرات الظاهرة المرتبطة بكل قيمة 73
  - تصنيف المؤشرات حسب الخصائص العمرية للفئات المستهدفة 74
  - تحديد المواد الحاملة وتوزيع المهام 77
  - اختيار طرق التدريس الملائمة 82
  - اختيار وسائل التعليم المساعدة 83
  - تحديد الأنشطة التعليمية الملائمة 84
- نموذج لنشاط تعليمي مشترك بين المواد للتربية على القيم الإسلامية 86

الفصل الثالث : استراتيجية تقويم القيم 90

- نحو منظور جديد لتقويم القيم 90
- التصميم العام لشبكة تقويم اتجاهات وميولات المتعلمين اتجاه القيم الإسلامية 91
- بناء وتصنيف مؤشرات التقويم 91
  - السلوكات الإيجابية 92
  - الانفعال المتوازن 93
  - المعارف الصحيحة 94
- معرفة مراحل تطور القيمة لدى المتعلم (سلم المراقي الستة) 94
  - الانتباه 95
  - الاهتمام 96
  - التفاعل 96
  - الاقتناع 97
  - الدفاع 97
  - نقل القيمة 97
- تحديد فضاءات التقويم 102
- الوسائل التي يمكن استثمارها في رصد وتتبع منظومة القيم لدى المتعلمين 102
  - استثمار الوثائق التربوية في تقويم القيم 102
    - o شبكة طموحات المتعلم في مجال القيم 103
    - o الوثائق التربوية للمتعلم 104
  - وسائل تفاعلية 105
    - oملاحظات سلوكات المتعلمين أثناء الأنشطة التعليمية 105
    - o التشاور بين أعضاء الهيئة التربوية 106
    - o استبيان موجه للتلاميذ 106

FAHRAS 16/09/08 11:23 Page 124

الفصل الرابع : آليات تعزيز التربية على القيم 108

- مؤسسة الإعلام (الرسالة وأخلاقيات التواصل) 108
- مؤسسة الأسرة (التحولات والضوابط الأخلاقية والتربوية) 109

قائمة المصادر والمراجع 115

فهرس الموضوعات 120