الجزء الثاني

تعليم وتدريس القيم

الفصل الأول

- **التعريف بالقيم**

  - تعريف القيم.
  - الحاجة لتعلم القيم
  - القيم والمهارات الاجتماعية.

- **القيم والنمو الخلقي:**

  - النموالخلقي عند بياجيه
  - النمو الخلقي عند كلبرغ
  - جذور النمو الخلقي
  - الهدف من تدريس القيم

التعريف بالقيم

- **تعريف القيم:** تبدو القيم في شكل معتقدات تنطوي على تقدير قيمي تسهم في تحديد مواقف الأفراد من الموضوعات المختلفة في بيئاتهم[٣١]. وتمثل مواصفات تتعلق بما هو مرغوب. تؤصل بعمق للمعايير التي تحدد التوجهات المستقبلية للأفراد، وتبرر لما حدث من ماضي الأفعال. ترتبط باتجاهات وشخصيات الأفراد وتعزيز الذات والحفاظ على تقدير الذات[٤٢]. وفي الوقت نفسه، تُعدّ القيم نتاجاً لعملية تنشئة اجتماعية تمتد عبر مسار حياة الفرد. إذ تعكس قيم الأبناء قيم الوالدين والمدرسين والأقران والأصدقاء والثقافة والدين. وبعض القيم انعكاس لما يقرأ الفرد أو يشاهد أو نتاج خبرة مباشرة له مع الحياة، وما الأخلاق إلا انعكاس لقيم الشخص، حيث تمثل تقويماً من قبل الفرد لما هو صواب أو خطأ. وتنطوي الأخلاق على قبول القواعد والأعراف التي تحكم سلوك الفرد في علاقته مع البيئة والآخرين. والأخلاق مؤشر على مستوى الفضيلة لدى الشخص. وللفضيلة عناصر مكونة لها، تتألف من منطق ومشاعر وسلوك. ويتمثل المنطق بالقدرة على فهم القواعد التي تحكم السلوك والتمييز بين الصواب والخطأ وتبني منظور الآخر. وتتمثل المشاعر في التعاطف والإحساس بالذنب عند ارتكاب مخالفة أو خطأ. في حين يتمثل السلوك في تصرفات معاضدة أو مضادة للمجتمع[٣١].
- **الحاجة لتعلم القيم:** القيم ـ كما أسلفنا – معتقدات واتجاهات حول ما يجب أن تكون عليه الأشياء، وترتبط بكل ما هو مهم للفرد من موضوعات الحياة (سياسة ودين، تربية وتعليم، مال وجنس وعلاقة بالآخرين). ويمر العالم اليوم بتحولات اجتماعية واقتصادية كبيرة طالت كثيراً من النظم الاجتماعية والثقافية بما في ذلك نظام القيم. وشاهد على هذا التحول ما أشارت إليه الدراسات المعاصرة في مجال العلاقات الأسرية من تحول في نظام القيم الأسرية نحو كبار السن عالمياً[٤٣]. وما انتهى إليه

الدخيل الله (٢٠٠٥)[٤٣] من نتائج دراسته عن احترام الوالدين للأبناء بين عينة من أفراد المجتمع السعودي توحي بتدنٍّ في تأثير القيم السائدة في المجتمع على أساليب تعامل الأبناء مع الكبار وبالذات الوالدين. في المقابل، يلاحظ تصاعد في اهتمام الشخص بذاته على حساب الاهتمام بالآخرين خاصة بين معاشر الشباب. فالاهتمام بالرفاهية والثراء الشخصي حل محل الاهتمام بتطوير فلسفة ذات معنى في الحياة. وفي مجتمع كالولايات المتحدة يقارن سانتروك (٢٠٠٣) بين طموحات الشباب قبل (٢٠) عاماً وما يتطلعون إلي تحقيقه هذه الأيام، لينتهي من المقارنة إلى أن التزام الطالب بتحسين وضعه المالي أهم الأسباب التي تدفعه لمواصلة دراسته الجامعية. إذ بلغت نسبة القول به كسبب للالتحاق بالكليات بين الطلاب (٧٠٪) عام (٢٠٠٠). في حين بلغت نسبة من قال به بين الطلاب (٥٠٪) عام (١٩٧١). ويتابع القول: إن بوادر للتحسن في قيم الطلاب بدت تظهر في الأفق، حيث الاهتمام أكبر برفاهية المجتمع. وقد يعزى ذلك – في جانب منه – إلى العناية بالقيم من اهتمام بالآخرين والتأكيد القوي على المسؤولية الاجتماعية التي تحرص أساليب التنشئة في البيت والمدرسة على تحقيقها في الناشئة كمخرجات اجتماعية مرغوبة[١٦، ص٣٩٧].

ومن مظاهر التغير الاجتماعي التي طالت نظم القيم في المجتمعات لتعطل دورها كعوامل ضبط لسلوك الأفراد الاستخدام المفرط لوسائل الأعلام ولا سيما شبكات التواصل الاجتماعي. وقد أكد البحث العلمي التأثيرات السلبية لها على العلاقات الاجتماعية[١٥]. ويتمثل التأثير في أن أفراد الأسرة يصرفون جزءاً كبيراً من أوقاتهم في استخدام هذه التقنيات على حساب التواصل بينهم. وقد يسهم انشغال الكبار بإدارة أعمالهم خارج المنزل في زيادة انشغال الأبناء بهذه التقنيات على حساب الانشغال باهتمامات أخرى. ولا شك أن ذلك سوف يفوت عليهم فرص تعلم ما هم أحوج إليه في علاقاتهم مع غيرهم كالقيم ومهارات التعامل مع الغير. وكل

ذلك يمدنا بشواهد من الواقع على أهمية تعلم وتدريس القيم وما يرتبط بها من مهارات.

وعموماً، القيم مخرج من مخرجات التنشئة للأفراد. ونوعية المخرجات محكومة بالأساليب المستخدمة في التنشئة. والمدرسة إحدى وكالات التنشئة. لذا، تبنت كثير من المجتمعات برامج عامة وأخرى خاصة تعنى بتعليم وتدريس القيم في المعاهد والمدارس. وفي الأوساط العربية، نحن أحوج ما نكون لمثل هذه البرامج في مدارسنا لتثبيت الأصيل من القيم والحفاظ على ما كاد يندثر منها.

- **القيم والمهارات الاجتماعية:** يرتبط التزام الفرد بالقيم والمثل والأخلاق بمدى إتقانه لإتيان السلوك بمهارة. وكما سيأتي لاحقاً، سوف نلاحظ أن مهارتي ضبط الذات والتعاطف مطالب للخلق الكريم وما ينطوي عليه من قيم ومثل سامية. ومن مناهج التعلم الاجتماعي- الانفعالي ما يعرف بمناهج «التعلم الخلقي». وتهدف برامجه إلى تنشيط المدرسة والمجتمع المحلي لتبني وإشاعة مجموعة من القيم كالأمانة والاحترام واستشعار المسؤولية والعدل والإنصاف والولاء للجماعة والانتماء للأوطان. بجانب إكسابهم مهارات التفاعل مع الآخرين بكفاءة كالتواصل والتعاطف وحل المشكلات وفض الصراعات. وتكمن أهمية هذه البرامج في أنها توفر فرصاً مناسبة للطلاب كي يخبروا قيمة السلوك القويم والعناية والاهتمام بالآخرين ولا سيما الكبار منهم. فضلاً عن أن هذه البرامج تحفز النمو الوجداني للطلاب من خلال ممارسة أنشطة ذات طابع وجداني، مثل العناية بمن هم في حاجة إلى اهتمام ورعاية كالرضع وكبار السن والضعفاء والعجزة والرفق بالحيوان. عدا العناية بتنمية بعض الحرف والهوايات، كزراعة النباتات والعناية بالأشجار وملاحظة نموها وتلبية مطالب نموها. وفي هذا توسيع لمفهوم القيم عن طريق تعزيز وعي الطالب بأهمية معطيات البيئة وقيمة الحفاظ عليها.

- **القيم والنمو الخلقي**

ينمو الفرد خلقيّاً كما ينمو جسميّاً ومعرفيّاً. وسوف نتعرف إلى بعض مظاهر النمو الخلقي للفرد وعلاقتها بنمو قيم الفضيلة لديه من خلال استعراضنا لمعطيات أبرز النظريات في تفسير النمو الخلقي.

- **النمو الخلقي عند بياجيه:** خلص بياجيه (١٩٧٢)[٤٤] من دراسته للنمو المعرفي، وما يصاحبه من تطورات في أخلاق الأطفال بأن تفكير الأطفال حول الأخلاق والفضيلة يتوقف على نضجهم نمائيّاً، وأن التفكير الخلقي لديهم يظهر على مستويين متمايزين من النمو، هما: مستوى فضيلة الاتباع وفضيلة الاستقلال.
- **أولاً: فضيلة الاتباع:** تُعدّ أولى مراحل النمو الخلقي. تظهر عند السنة (٤-٧) من العمر. خلالها، ينظر الطفل للعدالة وقواعد التعامل كخصائص عالمية الطابع غير قابلة للتغيير، بعيدة المنال عن تحكم الناس بها. والمتبع في فضيلته، يحكم على الصواب والخيرية في السلوك من خلال الأخذ في الحسبان تبعات السلوك وليس نيات الفاعل. من ذلك مثلاً، عند محاولة سرقة كعكة من محل بيع للكعك والتسبب في كسر أكواب، يقول: إن كسر كوبين عرضاً أسوأ من كسر كوب واحد مع سبق النية والقصد. ويعتقد الطفل - عند هذا المستوى من التفكير الخلقي - أن القواعد غير قابلة للتغيير وتحكم من قبل الأقوياء من أصحاب السلطة والنفوذ. ويعتقد بالعدالة المطلقة. وفي حالة كسر أي قاعدة أخلاقية، يعتقد الطفل أن المخالفة مرتبطة آليّاً بالعقوبة. لذا، يجب المباشرة في تنفيذ العقوبة.
- **ثانياً: فضيلة الاستقلال:** تمثل المرحلة الثانية من مراحل النمو الخلقي. تسم الأطفال الكبار (نحو ١٠ سنوات فأكثر). خلالها، يصبح الطفل على وعي بأن القواعد والقوانين مخترعة من قبل البشر. وعند الحكم على تصرفات الناس، يلزم أن يأخذ الفرد في الاعتبار نيات الفاعل وتبعات

الفعل. وفي المثال السابق، حكمه عكس حكم الطفل في المستوى الأول. وعلى النقيض، يدرك الطفل عند هذا المستوى من النمو الخلقي أن العقوبة تخضع للمعالجة اجتماعيّاً. وتظهر عند توافر شاهد على المخالفة له علاقة بالواقعة عند حدوثها، ومع ذلك تبقى العقوبة ليست حتمية، ويمكن تجنبها.

وعموماً، الأطفال من (٧-١٠) سنوات في حالة تنقل بين المرحلتين، يراوحون في الخبرة بين معالم كل مرحلة[١٦، ص٣٨١].

- **النمو الخلقي عند كلبرغ:** لقد انتهى لورنس كلبرغ (١٩٨١) بأن هناك ست مراحل مميزة للنمو الخلقي تتماهى مع التغيرات التي تطرأ على نمو الفرد الفكري (العقلي- المعرفي). تبدأ هذه المراحل عند نحو سن السادسة من العمر لتواصل النمو حتى الكبر. ويمكن تلخيص أبرز نتائج جهود كلبرغ(١٩٨١)[٤٥] حول النمو الخلقي في الآتي:

١- التغير في مستوى النمو الخلقي يحدث تدريجيّاً. وينجم التغير عن خبرات اجتماعية متعددة. ويتحرك بعض الأفراد أكثر من غيرهم في مرورهم بسلسلة المراحل. ويتقدم آخرون دون غيرهم بشكل أكبر. هذا، وقد توافرت شواهد كثيرة تؤكد أن كل الأفراد يعبرون هذه المراحل ونادراً ما يكون هناك خروج عليها أو عودة لمرحلة بعينها بعد اجتيازها. وإن حدث اختلاف في النمو الخلقي بين الأفراد فهو اختلاف نسبي. وقد كشفت الدراسات عبر الثقافية وأبحاث الفروق بين الجنسين عن حقائق تتعلق بمحتوى النمو الخلقي، من ذلك: أ) المثالية في الخلق ليست قطعية ولا عالمية الطابع، ب) أن المستويات العالية من المنطق مطلب أساس لبلوغ أعلى مستوى من النمو الأخلاقي. على أن المنطق وحده ليس شرطاً كافياً. فالمستويات العليا من النمو في الأخلاق نتاج ثقافة وتاريخ الأفراد والمجتمعات[٢٣، ص٤١٧-٤١٩].

٢- الخبرات التي توفر للفرد فرصاً لتبني الأدوار (وضع الفرد نفسه مكان غيره) تسرع في التقدم في النمو الخلقي عبر المراحل. مثلاً، الأطفال ممن تتعدد علاقتهم بأقرانهم يميلون لأن يكونوا أكثر تقدماً في مراحل النمو الخلقي من أولئك الأقل تفاعلاً مع أقرانهم، وأن من يشجعه والداه من الأطفال على التعبير عن وجهة نظره، ويشارك عائلته في القراءة، أكثر تقدماً في منطقه الخلقي من أولئك الذين يحظون بتشجيع الآخرين[٣١، ص٤٨٠].

نافذة رقم (١) النمو المعرفي عند بياجيه

يتماهى النمو الخلقي في مراحله مع النمو المعرفي. ووفقاً لعالم النفس السويدي بياجيه (١٩٧٠)[٤٤] يمر الفرد في نموه المعرفي بأربع مراحل هي:

١- **المرحلة الحسية** (الفترة من الولادة - الثانية من العمر): النمو الفكري في الغالب غير لفظي. والاهتمام منصب على التنسيق بين المدخلات الحسية والاستجابات الحركية.

٢- **مرحلة ما قبل العمليات**، (الفترة من ٢- ٧ سنوات): فترة يبدأ فيها الأطفال باستخدام اللغة والتفكير الرمزي، لكنها تظل حدسية ومتمركزة حول الذات. إذ إن استخدام الطفل للمنطق والتبرير قليل. ويظهر ارتباكاً في استخدام الألفاظ بما يتناسب وما تمثله من موضوعات. ويبدو غير قادرعلى تبني وجهات نظر الآخرين.

٣- **مرحلة العمليات القطعية** (الفترة من ٧-١١): يبدأ خلالها الأطفال استخدام مفاهيم الوقت والفراغ والكتلة والأرقام لكن بطرق مبسطة وقطعية. فالتجميع والأوزان والكتل تبقى كما هي لا تتغير، وإن تغيرت أشكال ومقاطع الموضوعات. وتنمو القدرة على تقليب الأفكار والعمليات العقلية.

٤- **مرحلة العمليات الرسمية** (الفترة من ١١- فما فوق): فترة موسومة بتمكن الفرد من البدء في إجراء عمليات معرفية متقدمة كالتجريد والتنظير والتفكير الافتراضي (يفترض - يخمن - يسقط)، (كون، ٢٠٠، ص٩٥)[٦].

- **جذور القيم والأخلاق:** توجه حديث جدّاً في تفسير نمو الأخلاق وأصول الفضيلة والقيم يعود بها إلى الحدس والبديهة بعيداً عن التفسيرات المبنية على افتراض النمو معرفيّاً أو خلقيّاً عبر مراحل، كما في تفسير جان بياجيه ولورنس كلبرغ يتزعمه السيكلوجي جوناثان هايدت (٢٠١٠). إذ يعتقد هايدت أن كثيراً من فضائلنا تمتد جذورها في أعماق ما نملكه من بداهة وحدس أخلاقي. وما يحدث في أي موقف أخلاقي أن تنطلق منا فجأة مشاعر أخلاقية أو بدهيات مبطنة وجدانيّاً. وطبقاً لهذه النظرة الحدسية، أن العقل يصدر أحكاماً أخلاقية آليّاً وبسرعة مثل ما أنه يصدر أحكاماً جمالية. نحن نشعر بالامتعاض عند رؤيتنا لأناس متورطين في تصرفات مخزية أو لا إنسانية. في المقابل، نشعر بالابتهاج والحنو والدفء يتوهج في صدورنا عندما نرى أناساً يظهرون كرماً غير معهود أو يبدون رأفة وشفقة أو يظهر منهم ما يشير إلى شجاعة. وعلى حد تعبير هايدت، مثل هذه المشاعر توقد لهيب التبرير الخلقي لدينا[في ٤٦، ص١٩٥].
- **الهدف من تدريس القيم:** تهدف برامج تدريس الطلاب القيم والأخلاق إلى: ١) مساعدة الطلاب على الوعي بأن لكل إنسان قيمه، ٢) تنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية بين الطلاب لما فيه خيرهم وخير الآخرين من حولهم، ٣) تقدير دور القيم في منح الحياة معنى وقيمة، ٤) تثمين أهمية القيم كضابط لتصرفات الأفراد وحمايتهم من الانحراف، ٥) زيادة وعي الطلاب بأن الالتزام بالقيم مطلب شخصي واجتماعي. إذ إن فيها استثماراً للذات وحفظاً لمصالح الآخرين[٤٧]. وإن القيم كأخلاق تسهم في استمرارية بقاء الأمم والأفراد، يقول الشاعر:

إنما الأمم الأخلاق ما بقيت فإن هموا ذهبت أخلاقهم ذهبوا

والخلاصة، أن التفكير الخلقي يمكن أن يحرز تقدماً ليبلغ مستويات عليا من الفضيلة عن طريق التعرض لنماذج في الأخلاق ومناقشة للمسائل الأخلاقية مع أشخاص على مستويات أعلى من مستوى الفرد في الفضيلة والخلق. ويجادل كلبرغ كما هي الحال مع بياجيه بأن التفاعل مع الأقران جزء مهم من التحفيز الاجتماعي الذي يشكل تحدياً يدفع الأفراد إلى تغيير توجهاتهم الأخلاقية. فإذا كان الكبار يفرضون التنظيمات على الأطفال، فإن التبادل (الأخذ ـ العطاء) عند التفاعل مع الأقران يزود الأطفال بفرص لتبني دور الشخص الآخر. وتكون النتيجة استحداث قواعد جديدة بطرق ديموقراطية. والوالدان اللذان يسمحان بالمحادثة مع الأبناء لمناقشة موضوعات مبطنة بالقيم يعززان التفكير الأخلاقي المتقدم لدى أبنائهم[١٦، ص٣٨٤].

الفصل الثاني

الأطر النظرية والمناهج في تدريس القيم

أولاً: الأطر النظرية

١) إطار المهارات الخلقية

٢) إطار العناصر الأربعة للتربية الخلقية

ثانياً: مناهج تدريس القيم

١- المناهج المخفية

٢- منهج توماس جورد في تدريس الأخلاق

٣- منهج التربية الخلقية على السمت

٤- منهج التربية الأخلاقية المعرفية

٥- منهج إيضاح القيم

٦- برامج تعليم تقديم الخدمة

الأطر النظرية والمناهج في تدريس القيم

أولاً: الأطر النظرية: تتعدد الأطر النظرية التي تؤسس لتدريس القيم الأخلاقية. وتتراوح بين مذهبين رئيسين هما: ١) سلوكي اجتماعي. معرفي، يؤكد على الدعم للسلوك المناسب من خلال الاقتداء بنماذج من السلوك القويم والتعزيز للالتزام بالأخلاق عن طريق المكافأة. والقيم المطلوب تعلمها تكون محددة سلفاً، ومدمجة في المنهج المدرسي، ٢) معرفي نمائي قوامه معطيات نظريات النمو الخلقي لكلبرغ ومن جاء بعده. ويؤكد أصحاب هذا المذهب على البنية الشخصية والاجتماعية للفضيلة والقيم. وعلى أي حال، سوف نعرض لأمثلة عن كل منهما.

١) **إطار المهارات الخلقية:** لقد تمكن عالم الاجتماع الأمريكي والرائد في دراسة وتدريس الأخلاق إميتي أتزيوني، (١٩٩٧)[٤٨] من تطوير إطار عملي يساعد على تحويل المظاهر المختلفة للنمو الخلقي عند الطلاب والمعلمين إلى مهارات ميسور تعلمها. ويرى في إطاره المقترح أن تعلم الأخلاق في الأساس يقوم على إتقان مهارتين رئيستين هما: ١) **مهارة التعاطف**، ٢) **مهارة انضباط الذات** discipline self. ويجادل إتزيوني بأن هاتين المهارتين مطالب سابقة للنمو الخلقي. ولا نمو للخلق القويم عند الفرد إلا بتوافرهما. وقدرة الفرد على الإتيان بهما كفيل بتحسين خلقه وتطوير قيمه. فالتعاطف يسمح للطفل بأن يقدر وجهة نظر الآخر ويثمن مشاعره. ومن ثم، يتمكن الطفل من التمييز بين الصواب والخطأ، ويحدد مقدار التعدي على قيم العدل والفضيلة، ويحسن تقدير أوجه القصور في العناية والاهتمام بالآخرين. وعموماً، لا يمكن لنا تعلم الخصال التي نقيم لها وزناً إلا عندما نقف خارج ذواتنا لنتمكن من استطلاع عواقب أفعالنا، أي نتعاطف مع الآخرين. وانضباط الذات ينمي

الاستعداد في الإقدام على إتيان الأفعال والقدرة على التحكم فيها، ويعزز المحافظة على ما يؤمن به الشخص من قيم، ويدعم سعي الشخص لما يصبو لتحقيقه من أهداف. إن مهارتي التعاطف والانضباط في الذات تزودنا بقاعدة متينة للسلوك الخلقي[٤٧].

ووفقاً لبيرث وبرمان (١٩٩٧) أن التدريب على التعاطف أو انضباط الذات كمهارة يتطلب تعلم ما يأتي:

١) المهارات الأساسية في صنع القرار وتبني المنظور.

٢) التدرب على تأجيل الإشباع والتغلب على العوائق ومقاومة الضغوط.

٣) تطوير قائمة من القيم الإيجابية التي يمكن ترجمتها في أفعال وتصرفات.

٤) تعلم التصرف بمسؤولية.

٥) تحين الفرص لاختيار وإتقان المهارات بشكل فاعل.

٦) تصميم كل الأنشطة التعليمة في سياق نمائي ارتقائي يأخذ في الحسبان التدرج في نمو القيم والمهارات، واختلاف حاجات ومطالب الأفراد المستهدفين بالعملية التعليمية، فلا يضار الطالب ولا المدرس ولا المجتمع. إذ يختلف معنى التعاطف وانضباط الذات باختلاف خلفيات الطلاب، ويتغير بتغير مطالب المرحلة العمرية لهم وخبرات كل منهم[٤٧، ص ٢٧].

٢) **إطار العناصر الأربعة للتربية الخلقية:** في السياق نفسه، يقترح رست وزملاؤه (١٩٩٩)[٤٩] إطاراً للتربية الخلقية يتألف من أربعة عناصر. كل عنصر منها يسلط الضوء على الموضوعات التي يجب أن يتعلمها الطلاب في سبيل تشجيعهم على الالتزام بالأخلاق عند التعامل مع الآخرين وتهذيب تصرفاتهم أخلاقيّاً. ويفترض أن تكون هذه العناصر موجهة لبرامج التعليم الخلقي في أي وسط تربوي. والعناصر هي:

١) **الحساسية الأخلاقية:** تتمثل في تفسير أي موقف بأنه أخلاقي. وفي هذا تأكيد على أن السلوك الخلقي لا يمكن أن يظهر إلا حال أن الفرد قيّم الموقف على أنه موقف أخلاقي، حيث يكون عندها واعياً بكيفية تأثير تصرفاته في الآخرين.

٢) **الأحكام الأخلاقية:** تتمثل في حكم الفرد على أي تصرف بأنه أكثر أخلاقية من غيره. وفي هذا تأكيد على عملية الانتقاء للتصرفات، عن طريق اختيار الإتيان بتصرف معين وتفضيله على غيره.

٣) **الدافعية الأخلاقية:** تتمثل في تقديم كل ما هو أخلاقي على غيره من الاهتمامات الأخرى كالمهنة والعلاقات الوجدانية و الولاءات التنظيمية وغيرها. وفي هذا تأكيد على أن ما كان أخلاقيّاً يعلو فوق غيره مما يُعدّ مهمّاً. فلا شيء يعلو فوق ما كان أخلاقيّاً مهما كان مهمّاً في حياة الفرد.

٤) **السمت الأخلاقي:** ويتمثل في قدرة الفرد على الإتيان بتصرفات تخدم خياراته الخلقية. وفي هذا تأكيد على عملية الإتيان بوتيرة من التصرفات المناسبة. خلالها، يتجنب الفرد الملهيات ويحافظ بشجاعة على مواصلة الممارسة الخلقية حتى تصبح لذاته سمتاً ولسلوكه طبعاً[في ١٥، ص٤٧١].

ثانياً: مناهج تدريس القيم: يمكن مساعدة الأطفال على تطوير القيم الخلقية لديهم من خلال أساليب في التعلم تقوم على فكرة الاقتداء ومحاكاة النماذج والتوجيهات المباشرة والخبرة والممارسة المتواصلة. ويؤدي الكبار دوراً رئيساً في عملية التعليم باستخدام هذه الأساليب سواء أكانوا والدين أم مدرسين أم حتى إداريين. ويقترح بيرث وبرمان (١٩٩٧)[٤٧] أن تعمل المدارس كحلقة وصل تعقد في ردهاتها اجتماعات أولياء الأمور مع المعنيين من أعضاء هيئة التدريس والإداريين في المدرسة. يعرض فيها أولياء الأمور خبراتهم وملاحظاتهم ويتدارسونها مع هيئة المدرسة. وأن يشجع الطلاب

على التدرب على تعلم القيم واكتساب المهارات داخل المدرسة. وأن يستخدم المدرسون مناهج حل المشكلات لضبط سلوك الطلاب، فضلاً عن الاجتهاد في استثمار معطيات بيئة الطالب الخارجية للاستفادة منها في التدريب ومواصلة التدرب على القيم والمهارات.

١) **المناهج المخفية**: قد لا تتبنى المدارس برامج خاصة في تدريس القيم والأخلاق لكي يتحقق لها تربية الناشئة على الأخلاق عن طريق المنهج الخفي. Hidden Curriculum. فالجو الخلقي العام للمدرسة يعكس عمليّاً نوع القيم والأخلاق المطلوبة من الطلاب. فالنظم والقواعد التي تحكم تصرفات الطلاب والمدرسين والإداريين في الفصل والمدرسة، وطبيعة العلاقات المتوقعة بينهم والمواد الدراسية وما يرتبط بذلك من تعليمات وتوجيهات محددات رئيسة لنوعية القيم المطلوبة. ويعمل المدرسون والطاقم الإداري في المدرسة كنماذج ومصادر اقتداء للسلوك الحسن المتوقع الإتيان به من قبل الطلاب. وتنتقل الاتجاهات الإيجابية والسلبية حول ممارسات أخلاقية كالتقدير والاحترام للآخرين وممارسات لا أخلاقية كالغش والكذب والسرقة عن طريق التفاعل مع الأقران داخل الفصل وخارجه. وعموماً، طبيعة التنظيم والأنظمة للمدرسة تسهم في بناء نظام أخلاقي داخل المدرسة[١٦، ص٣٩٤].

٢) **منهج توماس جوردن في تدريس الأخلاق**: من المناهج المعتبرة في تدريس القيم منهج توماس جوردن (١٩٨٩)[٥٠] الذي يقوم على فكرة تشجيع إقامة علاقة دفء ومساندة بين الطالب والمدرس. يكون فيها المدرس حساساً ومتقبلاً للطالب لا ناقداً. وفوق ذلك، يؤكد جورن ضرورة أن يمارس المدرس الحد الأدنى من الضبط للطلاب، وأن يبذل قصارى جهده في فهم الطالب، وأن يشركه في حل مشكلاته، وأن يعمل على مساعدة الطلاب لتنمية إحساسهم بالتحكم في تصرفاتهم والضبط لذواتهم، وأن يعودهم على ممارسة إصدار الأحكام على ما كان من التصرفات صواباً

أو خطأ، وألا يشغل المدرس نفسه بضبط سلوك الطلاب. ولو حدث في موقف خلاف أن كان الطالب مصدر المشكلة، فإن دور المدرس يجب أن يقتصر على الاستماع الناقد للطالب حتى يتمكن من فهم ظاهر وباطن ما قاله حول مشكلته، وفي نظر جوردن، أن ذلك يتحقق للمدرس باستخدام التشجيع غير اللفظي كالإيماءات وهز الرأس (استماع ناقد) مصحوباً بعبارات غير موجهة (استماع نشط) التي تلخص وتعيد وتعكس ما قد قيل من قبل الطالب؛ ليثبت المدرس للطالب أنه حقّاً قد فهم مشاعر الطالب وفحوى رسالته بوضوح تام (في١٥، ص٢٦٣).

٣) **منهج التربية الخلقية على السمت.** Character Education: السمت (بالفتح) القصد والسكينة والوقار. وسمت الرجل إذا كان ذا وقار، وهو حسن السمت أي الهيئة. والسمت (بالكسر) القصد والهدى والاستقامة[٥١، ص٢٨٧]. والتربية الخلقية على السمت منهج في تدريس الأخلاق يقوم على فكرة تدريس الطلاب آداب الفضيلة الأساسية للحيلولة دون انحرافهم وتورطهم في تصرفات غير أخلاقية، يلحقهم بسببها ضرر أو يتسبب التورط فيها بإلحاق أذى بالآخرين. فالافتراض أن تصرفات سلبية كالكذب والسرقة والغش أعمال مشينة. ويجب أن يدرس الطلاب هذه الحقيقة طوال فترة تعليمهم. ويفترض أن يكون لدى كل مدرسة قائمة من الأخلاقيات تدرس للطلاب بدقة ووضوح. ويجب أن تقابل أي مخالفة أو خروج على القائمة بالعقاب. ويتم تدريس القيم المرغوب تعلم الإتيان بها أو تلك التي ينبغي تجنبها عن طريق التعريف بالقيم والمناقشة حولها في الفصل وتمثيل الأدوار ومكافأة الطالب على الإتيان بالسلوك اللائق. وانتشرت في بلاد كالولايات المتحدة الأمريكية كثير من حركات التربية على السمت مثل شبكة تعليم السمت وإعلان آسبن – Aspen للتربية على السمت[١٦، ص٣٩٥]. وحديثاً، تركز برامج السمت الخلقي على تنمية كامل الخلق، تفكيراً ومشاعر وعملاً بما هو خير. على افتراض أنه بمقدار ما ينضج تفكير

الأبناء، يصبح سلوكهم أقل أنانية والاهتمام لديهم يزداد. وتعلم برامج السمت الخلقي الأبناء التعاطف مع مشاعر الآخرين، وضبط الذات المطلوب للتحكم بالاندفاعات، وتأجيل الإشباع الآني لأمور صغيرة في سبيل الحصول على مكافآت أكبر مستقبلاً. وأولئك الذين يتعلمون حقّاً تأجيل الإشباع يصبحون أكثر استشعاراً لمسؤولياتهم الاجتماعية، وأكثر نجاحاً أكاديميّاً، وأكثر إنتاجية[٤٦].

٤) **منهج التربية الأخلاقية المعرفية**: منهج تربوي مبني على الاعتقاد أن الطلاب يجب أن يتعلموا أشياء ومفاهيم قيمة، مثل العدالة والديموقراطية كمطالب لنموهم الأخلاقي. وكثير من برامج التربية الخلقية المعرفية مؤسس على قواعد مستمدة من معطيات نظرية كلبرغ في النمو الخلقي. ومن أمثلة تطبيقات هذه المناهج، أن يتقابل طلاب المرحلة الثانوية طوال فصل دراسي لمناقشة عدد من الموضوعات الأخلاقية. ويقتصر دور المدرس عند كل لقاء على تسهيل عملية النقاش لا التوجيه وإدارة الفصل. والهدف من الاجتماع والمناقشة أن يحرز الطلاب تقدماً ملحوظاً في تنمية قيم أساسية لديهم كالتعاون والثقة والمسؤولية وروح الاجتماع. وتؤكد نتائج العمل بهذه البرامج على العناية والحساسية والاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين مجاميع من تعرض لها من الطلاب[١٦، ص٣٩٦].

٥) **منهج إيضاح القيم**. Value Clarification: منهج تربوي ينشد مساعدة الناس على فهم مسائل أخلاقية، مثل: ما الغاية من الحياة أو الوجود، وما الأشياء التي تستحق منك أن تكابد وتكافح للعمل من أجلها؟. باستخدام هذا المذهب، يشجع الطلاب على تحديد ما لهم من قيم، وفهم قيم الآخرين من حولهم. ويختلف هذا المنهج عن منهج التربية على السمت في أن برامج إيضاح القيم لا تقترح على الطلاب ماهية القيم التي يجب أن يتبنوها. فالمستفيد من البرنامج هو من يحدد ماهية القيم والأخلاق اللازم عليه العمل بها. ومن المآخذ على برامج إيضاح القيم تجاهلها لما

تم التعارف عليه من القيم المقبولة بين الناس. فضلاً عن الفشل الذريع لها في التأكيد على السلوك القويم[١٦، ص٣٩٥].

٦) **برامج تعليم تقديم الخدمة:** شكل من أشكال التربية التي تحفز الطلاب على استشعار المسؤولية الاجتماعية نحو الغير، كالمساهمة في تقديم الخدمات للمجتمع المحلي (الحي من المدينة - الضاحية). في برامج تعليم تقديم الخدمة، قد يشارك الطالب في مساعدة كبار السن، والعمل على مساعدة المرضى في مستشفى الحي، والمساهمة في مساعدة الأسر على مذاكرة الصغار أو الكبار لدروسهم، والمساعدة في حضانة الصغار في مركز رعاية يومي، وتنظيف حيز لاستخدامه ملعباً لأبناء الحي. ومن أهداف هذا النوع من التعليم أن يصبح الطالب المراهق أقل تمركزاً حول ذاته وأكثر دافعية لمساعدة الآخرين. وأكثر من ذلك، أن الاستفادة ليست محصورة في المشارك فيه من الطلاب بل أولئك الناس المستفيدين من تقديم الخدمة لهم. هذا، وقد انتهى البحث بأن هذا النوع من التعليم مفيد للمراهقين من الطلاب من جوانب عدة، منها:

١- التحسن في درجات التحصيل المدرسي لدى المراهق مع زيادة في مستوى الدافعية للتعلم والوضوح في الأهداف لما يتعلم.

٢- تحسن في مستويات تقديرهم لذواتهم،

٣- أصبحوا أقل عزلة وأدنى شعوراً بالوحدة،

٤- انعكست مشاركاتهم على الارتقاء بالنظام الأخلاقي للمجتمع واهتمامات الناس؛ لذا زادت معدلات المطالبة بانتشار هذا النوع من البرامج[١٦، ص٣٩٦].

وباختصار، أفضت برامج تعلم الخدمة إلى ازدياد في الإحساس بالكفاءة لدى الشباب، وتلاشت معدلات الغياب والتسرب من المدرسة بين الطلاب. وهكذا، تغذي التصرفات الخلقية الاتجاهات الأخلاقية[٤٦].