أهداف التعليم والتعلّم مع التركيز على تعليم الاتجاهـات والقيم وتعلمهـا

الدكتور محمد الحاج خليل
خبير في اليونسكو

الثلاثاء 18 ذو القعدة 1431هـ- 26 تشرين الأول 2010م

مقدمـــة

تنادي الاتجاهات الحديثة بضرورة الاهتمام ببناء المنهاج وتصميمه وبنيته وعناصره الأساسيـــة ومحتواه، ومعظم هذه الاتجاهات الحديثة يركز على مفهوم جديد لدور المعلم يقوم على تنظيم تعلـم التلاميذ، وليس على التلقين. وإذا أراد المعلم أن يقوم بهذا الدور على نحو فعـال، فإن عليه أن يكتسب القدرات اللازمة لتمكينه من أداء المهمات الأساسية التالية:

أ. تحديد الأهداف الأدائية (السلوكية) للتعليم الصفي على شكل نتاجات تعلمية.

ب. التأكد من استعداد التلاميذ للتعلم.

ج. استثارة الدافعية لدى التلاميذ أو حفزهم للتعلم.

د. الاستخدام الجيد للأسئلة في التعليم الصفي.

هـ. التقويم باعتباره جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم يرافقها في جميع خطواتها.

إن هذه المهمات الأساسيـــة الخمس تتداخـــل بحيث ترتبط الواحدة منها بالأخـــرى وتتفاعـل معها. وباستطاعة المعلم، من خبرته الشخصية أن يضرب أمثلة توضح التلاحم بين هذه المهمات الأساسية.

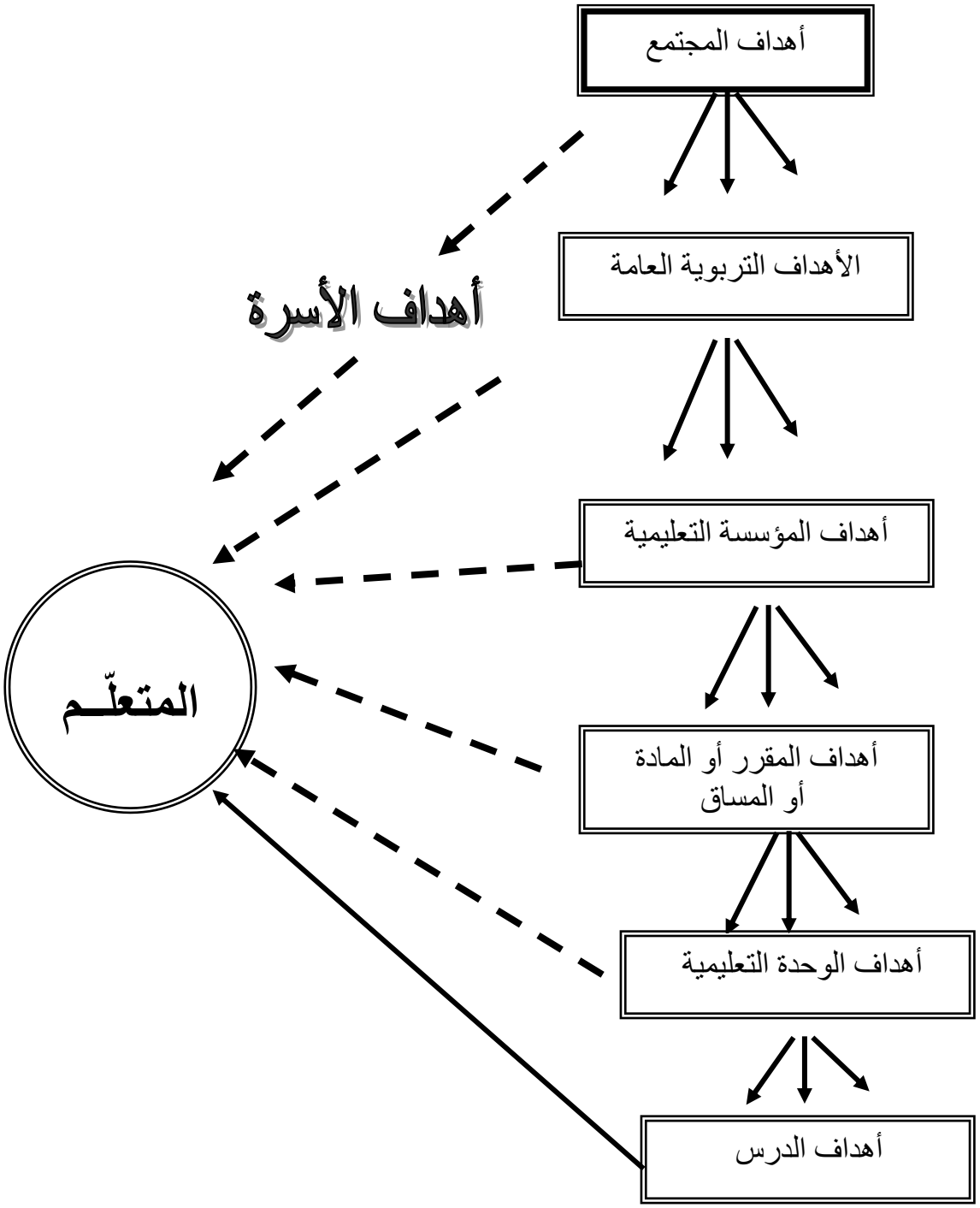
وسنتناو ل في هذه المادة المهمة الأساسية الأولى، وهي تحديد أهداف الدروس على شكل نتاجات تعلمية محددة. وتخطيط خبرات تعلمية منتمية تساعد التلاميذ على تحقيق هذه النتاجات .

أو لاً: الأهداف التعليمية / التعلـمية

1:1 *المستويات الكبرى للأهداف التربوية:*

توجد الأهداف في مستويات متنوعة ومتفاوتة . ويشكل المجتمع المصدر الرئيس لاشتقاقها في مستوياتها المختلفة، وتتفرع بعد ذلك لتشمل أهداف الأسرة وأهداف المتعلم من ناحية ، وأهداف التربية وأهداف المؤسسة التربوية المعنية وأهداف المساق، فالوحدة والدرس من الناحية الثانية.

والشكل التالي يبين المستويات المختلفة للأهداف المشار إليها:


أهداف المجتمع
الأهداف التربوية العامة
أهداف الأسرة
أهداف المؤسسة التعليمية
المتعلّـم
أهداف المقرر أو المادة
أو المساق
أهداف الوحدة التعليمية
أهداف الدرس

1: 2 بين الهدف والنشاط

إن تحديد أهداف الدروس، عند بعض المعلمين، مجرد عملية شكلية يقومون بها تلبية لمطالب الإدارة التعليمية، ولا ينتفعون بها كثيراً في تعليمهم الصفي، كما إن النشاطات التعلمية التي ينظمونها في الصف لا ترتبط ارتباطاً قوياً بالأهداف التي يضعونها.

ويمكن بيان الأهداف التعليمية للدروس بطرق مختلفة. إليك الآن مثالاً على إحدى الطرق التي تتبع في بيان الأهداف لدى بعض المعلمين:

إن الهدف، بالطريقة التي صيغ بها، يركز على ما ينوي المعلم أن يفعله، وليس على النتاج التعلمي الذي ينتظر من التلاميذ أن يحققوه. فالعبارة لا تمثل هدفاً حقيقياً بقدر ما تمثل نشاطاً تعليمياً أو عملية تعليمية. ثم إن المطلوب لا يمثل هدفاً يصلح لأن يكون نتاجاً تعلمياً محدداً لدرس معين أو وحدة دراسية معينة يمكن قياسه. فما المقصود بتعليم التلاميذ عملية الجمع؟ أو تدريب الطلاب على القراء ة؟ ما الأشياء التي يفترض في التلميذ تعلّم جمعها؟ أو التدرب عليها؟ هل نريد تدريبه على جمع عددين يتألف كل منهما من رقم واحد أم جمع مقادير جبرية؟ وهل نريد تدريبه على القراءة المعبرة أم الصحيحة؟ أو كل القراءة؟ إن التربية عملية تستهدف استحداث تغير في السلوك في الاتجاه المرغوب فيه. فما التغير في سلوك المتعلم الذي ننتظره في هذه الحالة؟ وكيف نستطيع أن نقوّم مدى تحقق النتاج التعلمي المنتظر؟

وإذا أردنا أن نحسِّن بيان الهدف الأول كي يمثل هدفاً سلوكياً ونتاجاً تعلمياً محدداً لدى التلميذ لا المعلم، فيمكن أن نقول مثلا: *"أن يجمع التلميذ عددين يتألف كل منهما من رقمين"*.

وفي اللغة العربية، مثلاً: "أن يتقن التلميذ الوقف السليم وفق علامات الوقف في الدرس".

3:1 تمرين في بيـان الأهداف

في ما يلي أمثلة على نماذج من الأهداف، يصلح بعضها لأن يكون هدفاً أدائياً سلوكياً أو نتاجاً تعلمياً منتظراً لدرس معين أو وحدة دراسية معينة، وبعضها الآخر لا يصلح لذلك. ويمكن معرفة الأسباب بالرجوع إلى التوضيح السابق في مناقشة هذا الأمـــــــــــر:

* أن يعبر التلاميذ عن رأيهم في القصيدة المعطاة. ----------
---------- ☑

* تنمية آداب السلوك الاجتماعي لدى التلاميذ. ----------
---------- ☒

* أن يستعمل التلاميذ المصطلحين "رجاءً" و"شكراً "في المناسبات التي تتطلب استعمالهما. ---------- ☑

* غرس روح التعاون لدى التلاميذ. ----------
----------☒

* أن يتعاون التلاميذ في تزيين غرفة صفهم. ----------
----------☑

* تنمية المهارات القرائية الأساسية لدى التلاميذ. ----------
---------- ☒

* أن يميز التلاميذ بين حرفي "الدال" و"الضاد" نطقاً وسمعاً وبصراً. -------
----------☑

* تدريب الطلبة على حل مسائل الرياضيات شفوياً. ----------
----------☒

* أن يتقن الطلبة قراءة الدرس قراءة سليمة. ----------
---------- ☑

* تعليم الطلبة إلقاء الشعر. ----------
---------- ☒

* تدريب الطلبة على إجراء التجارب العلمية. ----------
----------☒

* أن يجيد الطلبة التعبير بلغة سليمة جميلة. ----------
---------- ☒

* أن يستخرج التلاميذ الفكرة الرئيسة من النص. ----------
---------- ☑

* أن يجيد الطلبة التعبير في قراءة جملة التعجب والجملة الاستفهامية. ------
---------- ☑

* أن يشكل الطلبة "الفاعل" و"المفعول به" في جملة فعلية تشملهما. --------
---------- ☑

* أن يستخلص الطلبة المغزى أو القيمة من القصة المعطاة. ----------
---------- ☑

* أن يجيد الطلبة قراءة اللغة بشكل معبّر. ----------
---------- ☒

* تحسين مستوى تعلم الصرف/ النحو عند التلاميذ. ----------
----------☒

* أن يجيد الطلبة قراءة القصيدة (المعطاة) قراءة معبرة. ----------
---------- ☑

* أن يحسن التلاميذ كتابة الهمزة المسبوقة بألف. ----------
----------☑

* أن يتقن التلاميذ كتابة حرف العين في وسط الكلمة. ----------
----------☑

* أن يعبر التلاميذ عن إعجابهم بالقصيدة (المعطاة) وتقديرهم لقائلها. ------
----------☑

2. مزايا تحديد الأهداف واحتمالات سوء الاستعمال

إن الاتجاه إلى تحديد الأهداف التعليمية بصيغ أدائية (سلوكية) لا يخلو من بعض الصعوبات والأخطار. والواقع أنه إذا أس يء استعماله، فإنه قد يتطور إلى مجرد رياضة كلامية أو لعب بالكلام قد يحجب عنا المزايا الحقيقية لهذا الاتجاه. فالهدف الأدائي (السلوكي) ليس بياناً لما يريد المعلم أن يفعله ، إنما هو بيان للنتاج أو العائد الذي يرجو المعلم أن يحققه التلميذ في نهاية حصة أو مجموعة من الحصص التدريسية.

أما بعض مزايا هذا الاتجاه في تحديد الأهداف السلوكية فهي أنــه:

1. يجعل العملية التعليمية/ التعلمية هادفة.
2. ينقل محور التركيز إلى التلاميذ.
3. ينسجم مع المبدأ القائل إن التربية عملية تستهدف إحداث تغير في سلوك المتعلم في الاتجاه المرغوب فيه.
4. ينسجم مع دور المعلم باعتباره منظماً لعملية تعلم تلاميذه وتيسيره.

5. يسهل تخطيط خبرات أو نشاطات تعلمية.

6. يسهل عملية التقويم.

7. يساعد على تنويع الأهداف والخبرات التعلمية.

8. يتيح المجال للاهتمام بمجالات الأهداف جميعاً: المعرفية والوجدانية والنفسحركية.

3. تصنيف الأهداف التربوية والتعليمية والأدائية:

يتفق المربون على تصنيف الأهداف التربوية في مجالات ثلاثة كبرى، هي التالية:

1. المجال المعرفي الإدراكي (العقلي) (Cognitive Domain)

2. المجال الوجداني الانفعالي والاجتماعي (Affective Domain)

3. المجال النفسحركي المهاري (العملي) (Psychomotor Domain)

*** في المجال المعرفي تتطور قدرة الإنسان على الإدراك والفهم والتمييز** وغير ذلك من المهارات العقلية والقدرات المعرفية.

*** وفي المجال الوجداني الانفعالي تتطور الميول والاتجاهات والقيم والمشاعر** التي يحسها الإنسان نحو الأشياء والأحداث والأشخاص.

*** أما في المجال النفسحركي (المهاري العملي) فتتطور قدرة الإنسان على السيطرة على حركات أعضاء جسمه** المختلفة والتنسيق بينها بشكل ييسر استخدامها في تحقيق غايات مقصودة.

ونؤكد هنا على **أن التغيرات والتطورات في المجالات المختلفة المعرفية والوجدانية والنفسحركية، تحدث بصورة متزامنة في الواقع** ، ولكننا نعمد إلى هذه التصنيفات تيسيراً لفهمها واستيعابها. فالطالب الذي يكتب (مجال نفسحركي عملي) يتذكر في الوقت نفسه ما يكتب ويفكر فيه (مجال معرفي) ، ويعيش كذلك لحظة انفعالية وجدانية هي التي جعلته يستجيب لفعل الكتابة، بطريقة تعبر عن ميوله واهتماماته (مجال وجداني انفعالي).

والأهداف التربوية عموماً تعنى بتحديد الغايات القصوى للعملية التربوية بمجملها. وتعمل على تطوير الفرد بصورة متكاملة، جسماً وعقلاً وروحاً. وهي أخيراً أهداف سلوكية تعلمية. والهدف السلوكي يصف بشكل محدد السلوك أو الأداء المتوقع من المتعلم كنتاج للخبرات والنشاطات التي يخططها المعلم للوحدة الدراسية أو للدرس الواحد. والهدف السلوكي جيد الصياغة والتحديد يحتوي على عبارة سلوكية تحدد نوع السلوك المنتظر وطبيعته وظروفه ومستواه بشكل قابل للملاحظة والقياس.

ونود أن نؤكد نقطة مهمة، وهي أن الهدف السلوكي الواحد يمكن أن يرجع إلى مجالين اثنين، وربما إلى المجالات الثلاثة، لأنه يتطلب التعلم في هذه المجالات.

4. أشهر تصنيفات الأهداف التربوية

1:4 المجال المعرفي العقلي (تصنيف بلوم Cognitive Domain\Bloom)

أ. **مستوى المعرفة والتذكر (knowledge)**

يشير هذا المستوى إلى تذكر الحقائق والمعلومات والأفكار والنظريات التي سبق تعلمها، دون أن يعني ذلك، بالضرورة، فهمها أو القدرة على استخدامها أو

تفسيرها. وتمثل المعرفة بهذا المستوى أدنى مستويات الأهداف في هذا المجال (مجرد التذكر) . ولكنها ضرورية لكل المستويات الأعلى، مثل:

- يميز الفولتميتر من بين أجهزة تعرض عليه.
- يعدد أقسام المجهر.
- يذكر الأبيات الثلاثة الأو لى من قصيدة .....

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التذكر المعرفي:

-يعرف، يميز، يحدد، يتعرف، يذكر، يعدِّد.

ب. **مستوى الاستيعاب والفهم (Comprehension)**

يشير هذا المستوى إلى القدرة على فهم المادة أو الموضوع أو الأفكار، دون أن يعني ذلك بالضرورة قدرته على ربطها بغيرها. ويشكل درجة أرقى من مجرد تذكر المعرفة مثل:

- يشرح معنى الجاذبية بكلماته الخاصة.
- يستخرج الفكرة الرئيسة في نص معين.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى الاستيعاب:

- يبين الفروق، يوازن، يقارن، يوضح، يبين أوجه الشبه، يفسر، يحول، يكتب بلغته الخاصة، يشرح، يستخرج الفكرة الرئيسة.

ج. **مستوى التطبيق (Application)**

ويعني هذا أن المتعلم يمكنه استعمال المادة المتعلمة سواء أكانت مفهوماً أم مبدأ أم قاعدة أم مهارة في مواقف وأوضاع جديدة مثل:

- يمثل بالرسم العلاقة بين عدد السكان والمساحة.
- يطبق قاعدة إيجاد مساحة المثلث في حساب مساحة قطعة أرض مثلثة الشكل.
- يشكل الأسماء المجرورة في فقرة محددة، بعد درس حروف الجر.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التطبيق:

يطبق، يمثل بالرسم، يختار، يعمم، يصنف، يستعمل، يربط النتائج بمسبباتها، يشكل.

د. **مستوى التحليل (Analysis)**

ويشير هذا المستوى المعرفي إلى قدرة المتعلم على تقسيم المادة المتعلمة إلى عناصرها المكونة لها مثل:

- تصنيف المواد التي تعطى له إلى مغناطيسية وغير مغناطيسية.
- يميز بين الفولتميتر والأميتر (Voltmeter\ Ammeter) من حيث الشكل والوظائف.
- يبين أنواع الخبر بعد درس المبتدأ والخبر.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التحليل:

- يحلل، يميز، يقارن، يستدل، يصنف، يستخلص، يفرق، يفحص، يختبر، يبين.

هـ. **مستوى التركيب أو البناء (Synthesis)**

ويشير إلى قدرة المتعلم على تجميع أجزاء أو عناصر شيء ما عقلياً بصورة جديدة، كتجميع الأفكار وتركيب الجمل في كل متكامل ذي معنى مثل:

- يكتب فقرة تصف شعوره وأحاسيسه حول موضوع معين.

- يركب جملاً من كلمات وعبارات تعطى له.
- يصمم جهازاً لقياس كمية الأمطار.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التركيب:

- يكتب فقرة أو مقالاً، يصمم جهازاً، يركب جملاً، يرتب الأجزاء، يقص حكايـة، يشتق، يضـع تنظيماً، يخطط .

و. **التقويم وإصدار الأحكام (Evaluation)**

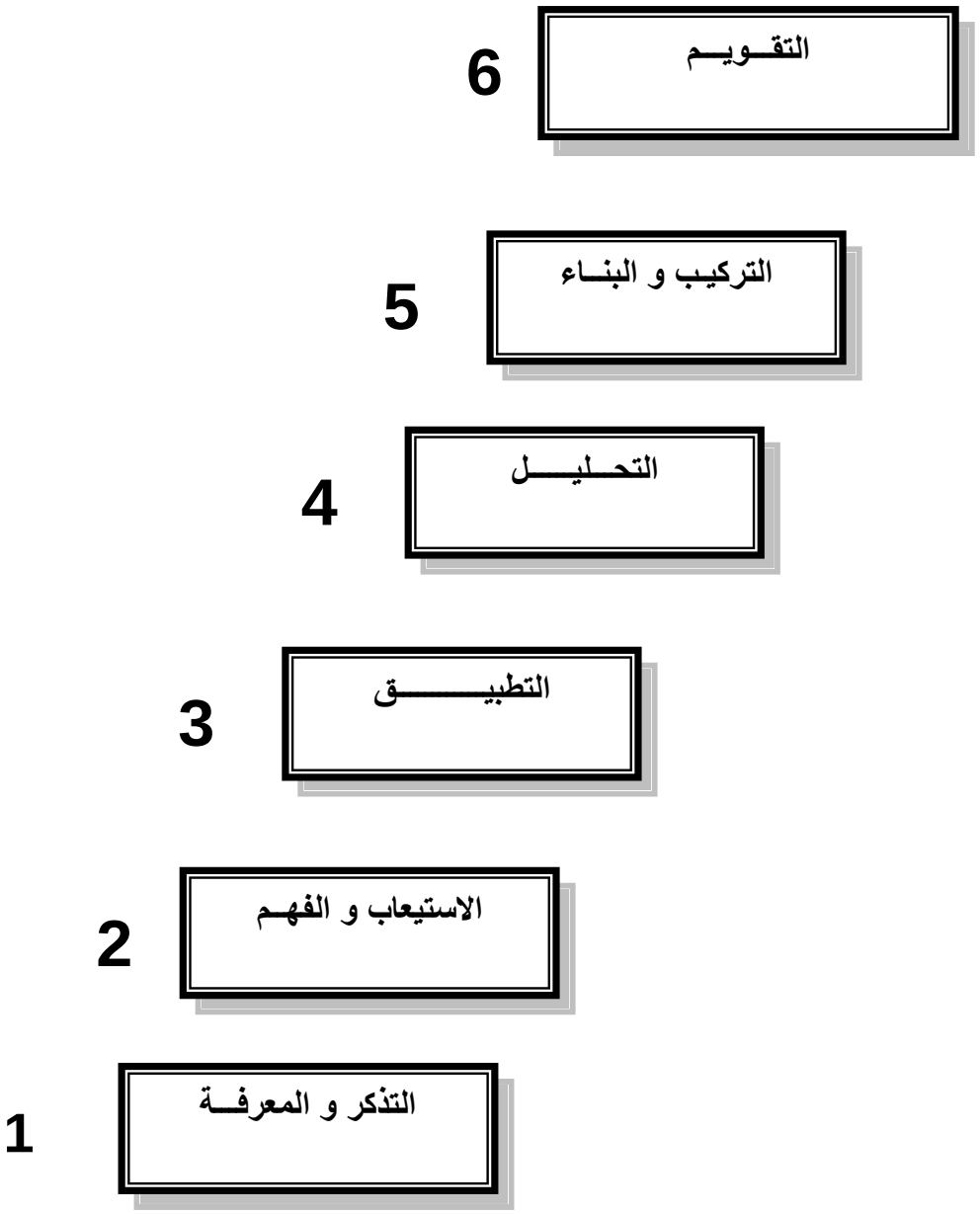
ويشير إلى قدرة المتعلم على تقدير قيمة الأشياء والمواقف والعبارات وإصدار أحكام قيمية عليها مثل:

- يدافع عن اتجاه خلقي معين.
- يتبنى بعض المثل أو القيم ويدافع عنها.
- يدافع عن عدم التدخين.
- يناقش مزايا وسيئات الاقتصاد الحر.
- يقدر قيمة أشياء تعرض عليه مادياً ومعنوياً.
- يبين قيمة اختراع علمي .
- يبين قيمة قصيدة الدرس.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التقويم:

- يحكم على أمر، يدافع عن، يناقش الخصائص، يقوِّم، يقرر، يعدد خصائص، يصادق على، يبرر، يثمِّن، يرتب حسب القيمة.

تصنيف بلوم Bloom للأهداف في المجال المعرفي:



التقسيمات الفرعية لكل مستوى من المستويات الستة التي يتكون منها مجال بلوم Bloom المعرفي

2:4 . المجال الوجداني/الانفعالي (تصنيف كراثوول)
Affective Domain (krathwohl)

تتناول الأهداف التربوية في المجال الوجداني التغيرات الداخلية التي تطرأ على مشاعر المتعلم وميوله، وتؤدي إلى تبنيه المواقف والاتجاهات والمبادئ والمعايير والقيم التي توجه سلوكه وتصرفاته.

أما أبرز مستويات المجال الوجداني حسب تصنيف كراثوول فهي:

أ- مستوى الانتباه للمثيرات واستقبالها (Receiving) (يستمتع، يرغب في، يصغي، يبدي اهتماماً بسيطاً، يستقبل، يسأل).

ب – مستوى الاستجابة الإيجابية للمثيرات (Responding) (يتطوع بالعمل، يصفق استحساناً، يبدي اهتماماً، يوافق على، يبادر، يساعد، يتعاون، يساعد على).

ج – مستوى إعطاء قيمة أو تقدير للأشياء والمواقف (Valuing) (يدعم، يزيد مساهمته، يحتج، يبرر، يشارك في).

د – مستوى تنظيم القيم في كل مترابط (نسق قيمي) (Value Complex) (يقارن، ينظم، يناقش، يوازن الأبدال، يحدد موقفاً، يختار، يصدر أحكاماً).

هـ – مستوى التجسيد أو تمثل القيمة في السلوك والاعتزاز بها والاستعداد لتضحية من أجلها (Characterization by Value) (يقدِّر، يراجع، يتجنب، يعبر قولاً وفعلاً، يتابع، يؤمن، يمارس، يلتزم، يقرر، يضحي).

إن اكتساب الميول والاتجاهات والقيم يحدث بطريقة تراكمية نامية، وكلما تقدم الإنسان في تعلمها من المستوى الأدنى (الاستقبال ثم الاستجابة والاختيار)، إلى المستويات العليا (لتمثل والالتزام والتضحية) ، ازداد الانتماء للعمل أو القيمة عمقاً وقوة.

تحقيق الأهداف التربوية في المجال الوجداني وتقويمها

يعد صوغ الأهداف السلوكية التعلمية في المجال الوجداني أصعب من صوغها في المجال المعرفي العقلي والمجال النفسحركي، كما إن بلوغ هذه الأهداف، وبخاصة

المستويات العليا منها، يحتاج إلى وقت أطول بكثير جداً من الأهداف المعرفية والأهداف النفسحركية.

والأهداف الوجدانية لا يمكن تقويمها كذلك إلا من خلال ما يصدر عن المرء من أفعال وأقوال في المواقف المختلفة.

ومما يجدر ذكره وتأكيده هنا أن المجالات المختلفة للأهداف التربوية والتعلمية تتكامل فيما بينها سلوكياً، ويؤثر كل مجال منها في المجالات الأخرى ويتأثر بها، فليس هناك سلوك يمكن وصفه بأنه وجداني صرف أو معرفي صرف أو نفسحركي صرف، لأن الميل والعاطفة يتطلبان المعرفة، ويجري التعبير عن كليهما من خلال السلوك الملاحظ.

3:4. **المجال النفسحركي/المهاري (تصنيف كبلر\ kibler Psychomotor Domain)**

المهارات النفسحركية حركات أدائية راقية يتطلب تعلمها وقتاً وجهداً منظماً، كما يتطلب أداؤها تنسيقاً وتآزراً دقيقاً بين أعضاء الجسم والجهاز العضلي وعقل الإنسان وجهازه العصبي. وتختلف المهارات النفسحركية عن المهارات الحسحركية من حيث أن **المهارات الحسحركية** تشير إلى أنواع السلوك الحركي الموجه نحو المثيرات البيئية الخارجية التي تستثير أعضاء الجسم عن طريق الحواس فقط، كمد اليدين أو حركة الجسم ابتعاداً عما يخيف المرء. وهي مهارات يتقن المتعلم معظمها قبل التحاقه بالمدرسة. أما **المهارات النفسحركية** فهي المهارات المركبة والراقية التي توليها المؤسسات التربوية المهنية وغير المهنية عناية فائقة لما لها من أهمية للفرد والمجتمع في مجالات التطور والتعلم والإنتاج والإبداع. ومن الأمثلة عليها مهارات القراءة والكتابة والإلقاء والعزف والرقص واستخدام الآلات الدقيقة والطباعة على الآلة الكاتبة واستعمال الحاسوب وقيادة السيارات .

مستويات الأهداف وأنواعها في المجال النفسحركي

أ. **الأهداف التي تتصل بالحركات الجسمية الكبرى (Gross Body Movements)**

وتشمل الحركات التي يتطلب أداؤها التنسيق بين أعضاء الحس المختلفة، كما يتطلب القوة والسرعة والدقة مثل:

- قذف الكرة بأسلوب وطريقة محددة بالقدم أو باليد، على الأرض أو في الهواء.
- الجري بسرعة معينة.
- القفز بأنواعه.

*** أمثلة على أهداف سلوكية في المجال النفسحركي من مستوى حركات الجسم الكبرى:**

- يتسلق الحاجز بطريقة صحيحة وفي مدة لا تزيد على دقيقة واحدة.
- يقذف كرة حديدية زنة كلغ واحد مسافة 15 مترا.
- يقطع مسافة 100 متر جريا خلال 20 ثانية.
- يقطع مسافة 50 مترا سباحة على الظهر في دقيقة واحدة.

ب. **الأهداف التي تتصل بالمهارات دقيقة التناسق (Finely Coordinated Movements)**

يشير هذا المستوى إلى الحركات الجسمية التي تتطلب مستوى أرقى وأدق من التنسيق والتآزر بين أعضاء الجسم المختلفة لأداء مهارة معينة، ويتطلب التدرب الجيد.

ومن أمثلة المهارات التي تدور حولها أهداف هذا المستوى:

-الكتابة (تتطلب التنسيق بين حركات كل من اليد والأصابع والعين والجسم).

-القراءة الجهرية (تتطلب التنسيق بين حركات كل من العينين واللسان والشفتين والأو تار الصوتية في الحنجرة).

-الضرب على الآلة الكاتبة (وتتطلب كل ما تتطلبه مهارة القراءة الصامت ة والكتابة).

-قيادة السيارة أو استعمال الحاسوب أو أي جهاز مركب آخر (وتتطلب التنسيق بين الكثير من أعضاء الجسم وحواسه).

* **أمثلة على أهداف سلوكية من هذا النمط والمستوى:**

- يكتب (كلمة، جملة) بطريقة صحيحة ويسر وبخط واضح.
- يرسم خريطة بدقة وإتقان.
- يستخدم آلة الخياطة اليدوية.
- يركب جرساً كهربائياً.
- يعزف على القيثارة.

ج. **الأهداف التي تتصل بمهارات التواصل غير اللفظي (Non-Verbal Communication)**

تضم هذه الفئة جميع مهارات نقل الأفكار والمعلومات دون اللجوء إلى الكلام والأصوات، من خلال الحركات الجسمية الإيمائية، باستخدام الجسم كله أو الرأس أو اليدين أو تعابير الوجه (Body Language).

ومن أمثلة الأهداف السلوكية من هذا المستوى:

-يعبر عن مفهوم العزلة والوحدة حركياً.

-يؤدي دوراً يمثل فيه الإعياء والإرهاق (أو الغضب، أو الحزن ... إلخ) دون استخدام الكلمات.

-يعبر عن الاستحسان (الاستهجان، الخوف، القلق ... إلخ) من خلال تعابير الوجه وحركة اليدين.

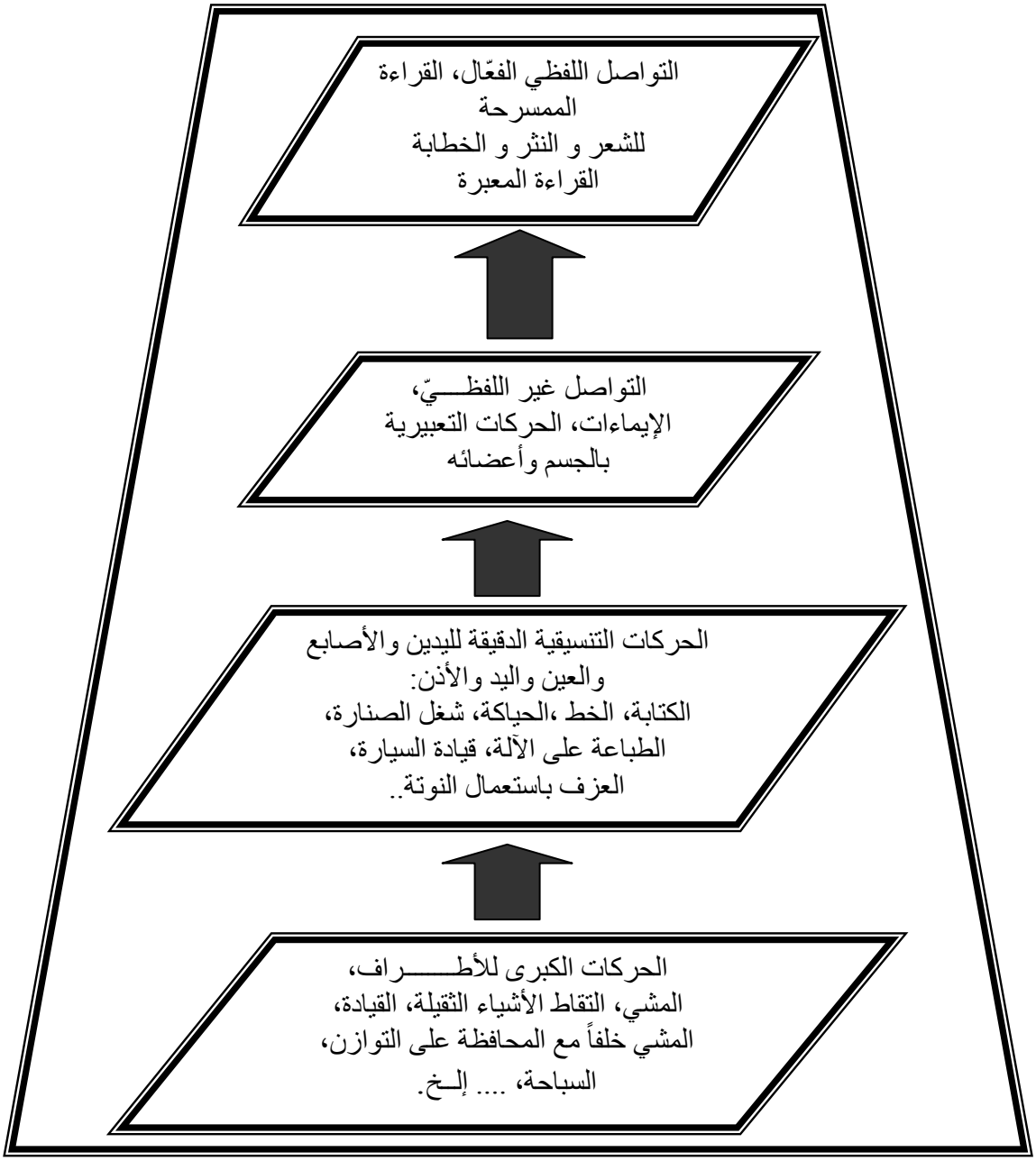
د. **الأهداف التي تتصل بالسلوك أو التواصل اللفظي**

(Speech Behavior \Verbal Communication)

وتشتمل هذه الفئة على التواصل بالألفاظ للتعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء والمواقف. ويستخدم هذا النمط في القراءة المعبرة والتمثيل الدرامي والتحدث بلغة أجنبية، وإلقاء الخطب والقصائد، واستظهار المحفوظات، والطلاقة في الكلام... إلخ.

ومن أمثلة هذا المستوى من الأهداف السلوكية:

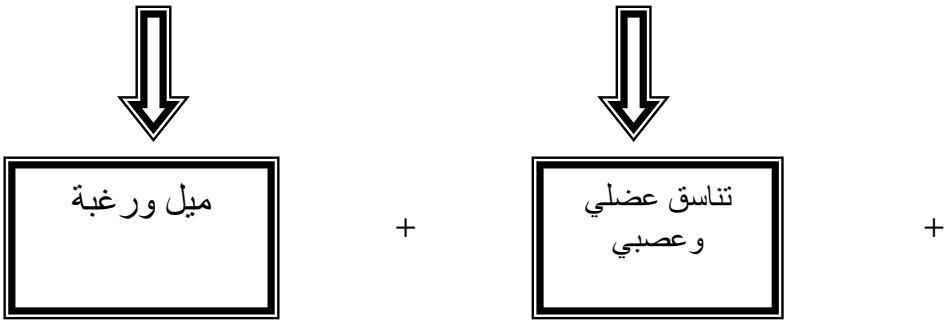
- يقرأ فقرات محددة من الدرس قراءة معبرة.
- يلقي القصيدة بصورة تثير المشاعر.
- يمثل دور الراعي مقلداً عباراته ولهجته.
- يقلد أصوات الحيوانات.



النسق الهرمي لبنـاء المهـارات النفسحركيـة

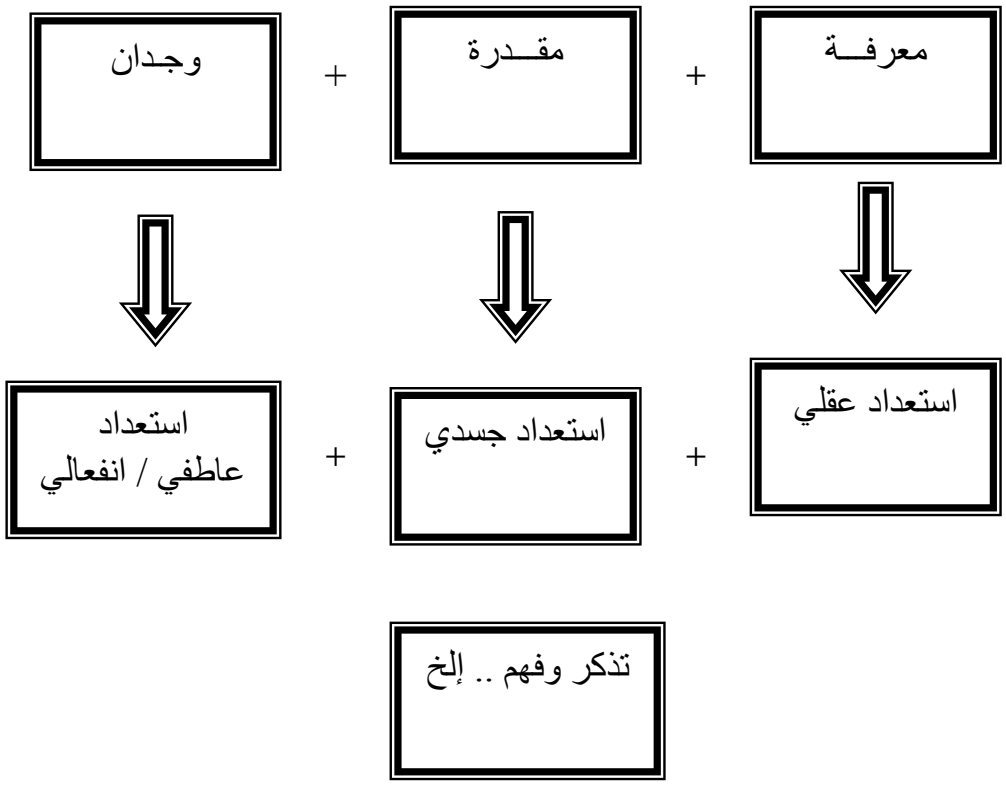
ويمر بناء الأداء المهاري (النفسحركي) بمراحل أهمها ما يلي:

1. الإدراك	ويعني فهم المواقف والعلاقات التي تؤدي إلى القيام بالحركة أو العمل.
2. التهيؤ	ويشير إلى استعداد المتعلم للقيام بالأداء من نواحي العقل والجسد والوجدان.
3. الاستجابة	وتعني المبادرة لأداء الحركة أو العمل بعد إدراكها والتهيؤ لها.
4. الممارسة والتعود	أي ممارسة العمل والتعود عليه بعد أن تم تعلمه، حتى يصبح أداؤه سهلاً يسيرا.
5. الأداء المتقن	ويشير إلى أداء الأعمال المعقدة وأداء ما يشابهها أو يختلف عنها نوعا بدرجة عالية من السرعة والإتقان وبأقل الوقت والجهد والكلفة.



ويجرى قياس أو تقويم أي من الأهداف الأدائية النفسحركية عن طريق ملاحظة الأداء، ويركز على الدقة والسرعة والإتقان والقوة والكمال في طريقة الأداء ومستواه.

مكونات العمل المهاري (النفسحركي)



وأعلى درجات الكمال في العمل المهاري (النفسحركي) ما تحقق فيه: الإتقان والنوعية العالية، والسرعة بأقل جهد وأقل وقت ممكن وأقل تكلفة.

ثانياً- واقع المناهج والكتب الأردنية (اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى)

2 : 1 المنـاهـج

لدى المراجعة المتأنية لمناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية وتقصي إطارها العام والنتاجات العامـــــة والخاصة في مادة اللغة العربية في المرحلة

الأساسية بمحاورها الرئيسة: القراءة والكتابة والمحادثة (أو التعبير) والاستماع والقواعد (النحو والصرف)، يخلص المراجع إلى ما يلي:

أ. في المناهج اهتمام واضح بالأهداف والنتاجات المتصلة ببعض جوانب المجال المعرفي ، مع تركيز شديد على المستويات الدنيا منه كالتذكر والمعرفة والفهم والاستيعاب والتطبيق. أما المستويات العُليا من هذا المجال، أي التحليل والتركيب والبناء والتقويم وحل المشكلات فحظها من الاهتمام قليل. فكلما ارتفع المستوى المعرفي قلّ الاهتمام، كما هي الحال في التقويم وحل المشكلات. ويزداد القصور وضوحاً في محور القواعد أو النحو والصرف ، ولما كانت المستويات العليا في المجال المعرفي تستدعي توظيف مهارات الفهم وعمليات التفكير العليا، كالتفكير المتشعب Lateral Thinking والتفكير المتمايز Divergent Thinking وحل المشكلات Problem Solving، فإن هذا القصور لا يصح تجاهله، إلا إذا كنا نريد للناشئين من أبنائنا وبناتنا أن يكونوا في انتظار من يفكر عنهم ويقرر لهم ويحل مشكلاتهم .

ب. في المجال النفسحركي ، على عكس السائد في المجال المعرفي، تهتم المناهج بأعلى مستوى من الأهداف والنتاجات في هذا المجال، أعني النتاجات المتصلة بالسلوك أو التواصل اللفظي، و لا تكاد تلتفت إلى المستويات دون ذلك، كالتواصل غير االلفظي Body Language، والمهارات دقيقة التناسق والحركات الجسمية الكبرى. وفي تجاهل التواصل غير اللفظي، مثلاً، إنكار لأهمية التعبير دون كلام. فمن المعروف أن ابتسامة تغني أحياناً عن ترحيب، وأن عبوساً قد يغني عن مغاضبة وشجار. وفي التمثيل دليل على التواصل غير اللفظي. أما المهارات دقيقة التناسق، فيكفي أن أشير إلى أن رداءة خطوط أبنائنا ناشئة، في معظمها، عن إهمال هذه المهارة.

ج. في المجال الوجداني حيث يتم التركيز على الاتجاهات والمثل والقيم، يبدوالاهتمام واضحاً في بعض المحاور دون غيرها. ويبدو حظ القواعد (النحو

والصرف) في هذا المجال قليلاً جداً. أما المحاور التي تعنى بهذا المجال فينصب التركيز فيها أحياناً على الأهداف أو النتاجات العامة دون الأهداف والنتاجات الخاصة، وعلى عكس ذلك أحياناً أخرى، إذ تغفل القيم والاتجاهات في الأهداف والنتاجات العامة، وتبرز دون مقدمة في الأهداف والنتاجات الخاصة.

وفي هذا المجال نفسه يتركز الاهتمام في المناهج على الاتجاهات دون اهتمام واف بالقيم، والفرق بيِّن بين الاتجاه والقيمة. فالاتجاه ميل ونزوع ومفهوم فردي غير دائم، ولا يشكل بالضرورة جزءاً من ثقافة المجتمع، بينما القيمة مفهوم اجتماعي أكثر ثباتاً وأشد ديمومة وأصعب تغييراً وتطويراً وتعليماً وتقويماً. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن المناهج، عندما تستهدف الأهداف والنتاجات القيمية، تكتفي باستهداف المستويين الأول والثاني من مراحل بناء القيم وتكوينها، أي مستوى الاستكشاف والنظر في العواقب، والاختيار اللفظي، والشعور بالرضا.

ولكنها لا تتبع ذلك بالتركيز على المستوى الثالث حيث يسعى التعليم إلى ترجمة القيمة إلى ممارسة، ومن ثم بناء النظام القيمي. وهو غاية تعليم القيم وتعلّمها، إذ لا يصح أن يكون الإنسان مؤمناً وهو يكذب أو يغش. ولا يكون شريفاً وهو يخون وطنه أو دينه.

ويستوقف الباحث، لدى تحرّي تناول المجال الوجداني، عدم الاهتمام الكافي باللغة العربية، اللغة الأم. هذه اللغة الشريفة التي تتعرض هذه الأيام للتآمر والتشويه والافتراء. ومن العجب العجاب أن يسهم في إنكار عظمة العربية وتشويهها بعض أبنائها، إما نتيجة للجهل أو لما يسمى عقدة النقص الطاغية هذه الأيام، أو بسبب تقليد المغلوب الضعيف للغالب القوي كما يذكر ابن خلدون في مقدمته. فهل هناك أجهل وأكثر عمى ممن يُنقص من قيمة لغته .. أمه

وهويته؟!!! وإذا تخلت مناهج اللغة العربية عن مهمة التصدي للتآمر على اللغة، ومهمة الرقي بها والاعتزاز بها، فمن يهتم بالأمن اللغوي للأمة؟ ومن يعيد للغتنا دورها في التعبير عن حضارتنا وهويتنا والتواصل بين أبناء أمتنا؟ نحن نضم صوتنا إلى دعوة مجمع اللغة العربية الأردني لاستنفار مجامع اللغة العربية كافة، وجميع أمناء الأمة، ومنهم مطورو المناهج ومؤلفو ا لكتب المدرسية، للحفاظ على اللغة العربية والعناية بها والاعتزاز بها، وإحلالها مكانها اللائق بها في جميع مجالات الحياة.

2: 2 أدلـة المعلمين

في أدلة المعلمين ظاهرة لافتة للنظر والانتباه تتمثل في ما يلي:

1. في الأهداف المسماة النتاجات الخاصة للتعلم جاءت الاتجاهات والقيم والمثل وافية كافية، باستثناء قيمة اللغة العربية التي أعدُّها قيمة مهمة وأعدّ الاهتمام بها والتركيز على تعزيزها وتقديرها والفخر بها واجباً في تعليم اللغة وتعلمها، وكذلك في تعليم مواد المنهاج والمقررات كافة.

2. لدى الانتقال إلى خطوات التنفيذ، الطرائق والنشاطات المقترحة لتحقيق الأهداف ونتاجات التعلم المذكورة، يتبين أن تلك الطرائق والنشاطات لم تكن في مستوى النتاجات المخططة، فجاءت غير وافية في خدمة بعض القيم، وتجاهلت بعضها الآخر، وأشدد مرة أخرى على قيمة اللغة القومية. فهل يصح أن نعلم اللغة العربية بينما لا نركز على قيمتها وحث المتعلمين على الاعتزاز بها؟!

2: 3 الكتب

1. تحت عنوان ما يتوقع من الطالب، ترد العبارة التالية دائماً: "تنمو لديه القيم والاتجاهات الإيجابية الواردة في النص" وعندما تورد التدريبات والتمرينات تتم

الإشارة إلى بعض هذه القيم أحياناً ويُهتم بها في بعض الدروس، وتغفل في دروس أخرى.

وأهم ما يُهمل التركيز عليه قيمة اللغة العربية، التي تتعرض هذه الأيام كما أسلفت للمؤامرة والتشويه من قبل جهات مغرضة كثيرة، كما تتعرض للإهمال والتشويه من أبنائها، بفعلٍ أقرب ما يكون إلى الخيانة.

2. ويصدق على المقررات والكتب ما ورد في الحديث عن المنهاج بشأن المجال المعرفي والمجال النفسحركي.

ففي المجال المعرفي يتم التركيز على المستويات الدنيا، ويقل الاهتمام بالمستويات العُليا كالتركيب والتقويم وحل المشكلات.

وعلى عكس ذلك في المجال النفسحركي، حيث يتركز الاهتمام على أعلى مستوى في المجال وهو التواصل اللفظي، وتهمل المستويات الأخرى دون ذلك.

أيها الأخوة الكرام، أصدقاءَ اللغة العربية ومحبيها، إن المتعلم إنسان، والإنسان عقل وجسم ووجدان، ولا يصح الاهتمام بمجالين وإهمال المجال الثالث في الإنسان. فكيف إذا كان ذلك الإهمال يقع على المجال الوجداني وفيه قيم الأمة ومثلها ومبادئها ولغتها وهويتها وضمائر أبنائها ماضياً وحاضراً ومستقبلاً؟!

ثالثاً _ عودة إلى المجال الوجداني

3: 1 تمهيد

أعود الآن إلى المجال الوجداني. فالأهداف التربوية في هذا المجال تتناول، كما أسلفت، التغيرات التي تطرأ على مشاعر المتعلم وتؤدي إلى تبنيه المواقف والاتجاهات والمبادئ والمفاهيم والقيم التي توجه سلوكه وتصرفاته. ويعدّ صوغ الأهداف في هذا المجال أصعب منه في المجالين المعرفي والنفسحركي. ويحتاج

بلوغ هذه الأهداف وقتاً أطول بكثير. ولا يمكن تقويمها إلاّ من خلال ما يصدر عن الإنسان من أقوال وأفعال في المواقف المختلفة.

ولكن هذه الأهداف قابلة للتعليم والتعلّم ، وقابلة للتحقق كالأهداف الأخرى. فالاتجاهات والقيم (المجال الوجداني) قابلة للتعليم والتعلم، والتعديل والتطوير والتغيير أحياناً ولاسيما الاتجاهات منها لأنها أقل ثباتاً من القيم.

فالقيم (Values) تتعلق بماهية الأشياء والأمور ومفاهيمها لدى الجماعات الإنسانية، كما تتمثل في سلوك الجماعات والمجتمعات وفي الثقافات المختلفة، وتظهر من خلال نظرة الجماعة أو المجتمع للقضايا الكبرى، كالدين، والحرية، والحب، والصدق، والجمال، والقومية، والاقتصاد، والعمل، والأسرة، والنظام واللغة القومية .... إلخ.

ومن الأمثلة على القيم السائدة في مجتمعنا إيمان المرء الراسخ بموضوعات مثل: الدين، الإخاء، الشجاعة، الشرف، الكرم، العمل، الحياة العائلية، الوطنية، المحبة ... إلخ. وتتمثل في السلوك، حيث يتبين مدى رسوخها في كيان الإنسان ووجدانه.

أما الاتجاهات فهي مواقف أو ميول أو نزوع نحو الشيء أو الأمر، كالنزوع نحو التعاون، أو العدوان، أو الخوف، أو المدرسة، أو العائلة، أو المعلم، أو الأرض، أو الوطنية، أو النخوة، وتبدو في مواقف المرء ومدى قربه أو بعده عن الأمر أو الشيء.

وقد يتطور الاتجاه فيصبح قيمة إذا تكرر وتعمق وتمّ تعزيزه فتجذَّر على مدى معين من الزمان.

ولعلّ من المفيد التمييز بين الاتجاهات والقيم بإجراء مقارنة مستفيضة تعين في تبيان الفروق بين النوعين وخصائص كل منهما:

3: 2 مقارنة القيم والاتجاهات

	القيـم	الاتجاهات
1.	القيمة ***مفهوم اجتماعي*** يتعلق بماهية الأشياء ونظرة الجماعات والشعوب لها.	الاتجاه ***مفهوم فردي*** ، شخصي يتعلق بمواقف الأفراد والجماعات الصغيرة.
2.	القيم أكثر ثباتاً وديمومة من الاتجاهات وأصعب تغييراً وتطويراً .	الاتجاهات ليست دائمة ، وقابلة للتطور والتغيير.
3.	القيم مكتسبة وتتولى المؤسسات النظامية الخاصة والعامة تعليمها وتهتم بذلك كثيراً.	مكتسبة، ويتم تعلّمها بالطرق المصاحبة، ومن خلال المنهج الخفي أكثر من الطرق النظامية المخططة.
4.	قابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحظ ، وغالباً ما يكون قياسها سهلاً بسبب ميل صاحبها لإشهارها.	قابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحظ، إلا أنها غالباً ما تكون صعبة القياس بسبب الميل لإخفائها أحياناً.
5.	يمكن التعبير عنها بصيغ منطقية وواضحة ومحددة مثل: أعتقد أن الله موجود، وأن التعاو ن يجلب الخير، والاتحاد قوة والتفرق ضعف ... إلخ. فهي تعبير عن المعتقدات الراسخة.	الاتجاهات يصعب التعبير عنها باعتبارها نزعات إنسانية وردود فعل المرء العاطفية نحو الأشياء، فهي تعبير عن المشاعر وغالباً ما تكون متقلبة.
6.	تشكل القيم جزءاً من ثقافة المرء والمجتمع والأمة، فهي قيم جماعية.	لا تشكل الاتجاهات جزءاً من ثقافة المجتمع، بل هي نزوع فردي أو جماعي محدود نحو الأشياء والأشخاص.
7.	لا يمكن إخفاء القيم ، ويحرص الإنسان على إظهارها والجهر بها في سلوكه والتعبير عنها بصيغ واضحة.	يمكن إخفاء الاتجاهات، ويعبر عنها عادة بعبارات تشير إلى نوازع انفعالية، وكثيراً ما يرغب المرء في إظهارها والإفصاح عنها .
8.	القيم باعتبارها مفهوماً اجتماعياً وعقيدة إنسانيــة لا تكون إلا إيجابية وخيّرة .	الاتجاهات باعتبارها فردية واستجابات شخصية تجاه مثيرات معينة قد تكون إيجابية أو سلبية.
9.	تتكون القيم من ثلاثة أبعاد أساسية هي: المكون المعرفي، والوجداني، والأدائي السلوكى الالتزامى.	تتكون الاتجاهات من بعدين رئيسين: هما : المعرفي، والوجداني. أما المكون الأدائي فليس ملزماً.
10.	ينبغي أن تنسجم قيم المرء مع ثقافة وقيم الجماعة التي ينتمي إليها وتعتبر عنصر توحيد في المجتمع.	اتجاهات المرء لا تنسجم، بالضرورة، مع القيم السائدة في مجتمعه أو ثقافة قومه.

وهكذا، يتبين لنا أن الاتجاهات تشير إلى أنماط من استجابات الفرد باعتبارها مثيرات معقدة. وبعبارة أخرى فهي تشير إلى نزوع المرء أو ميله نحو أشياء، أو أشخاص أو مواقف معينة. فالاهتمام بالموسيقى اتجاه، والولع بلعبة كرة القدم اتجاه، والنفور من المدرسة اتجاه، والإقبال على المطالعة اتجاه، والميل للعدوان أو للانعزال أو التعاون جميعها اتجاهات، ولا تشكل جزءاً من ثقافة المجتمع [1].

أما القيم فتشير إلى مفاهيم اجتماعية مرتبطة بالجماعات أكثر منها بالأفراد. والقيمة التزام إنساني وعقيدة إنسانية، يختارها الفرد أو يجد نفسه ملزماً أو ملتزماً بها ليحقق الانسجام مع ذاته الاجتماعية، ومع البيئة الكلية التي يعيش فيها. فمفاهيم الحب والخير والحرية والجمال والديمقراطية والعائلة والأخلاق كلها تشير إلى قيم.

والاتجاهات كالقيم قابلة للتعلّم والاكتساب، إلا أن الاتجاهات يجرى تعلّمها بطرق غير نظامية، ويكون، في أغلب الأحيان، مصاحباً لمواقف وتعليمات أخرى. أما القيم فيجرى تعليمها وتعلّمها من خلال المواقف النظامية والمنظمة وبرعاية المؤسسات التربوية والاجتماعية النظامية وغير النظامية.

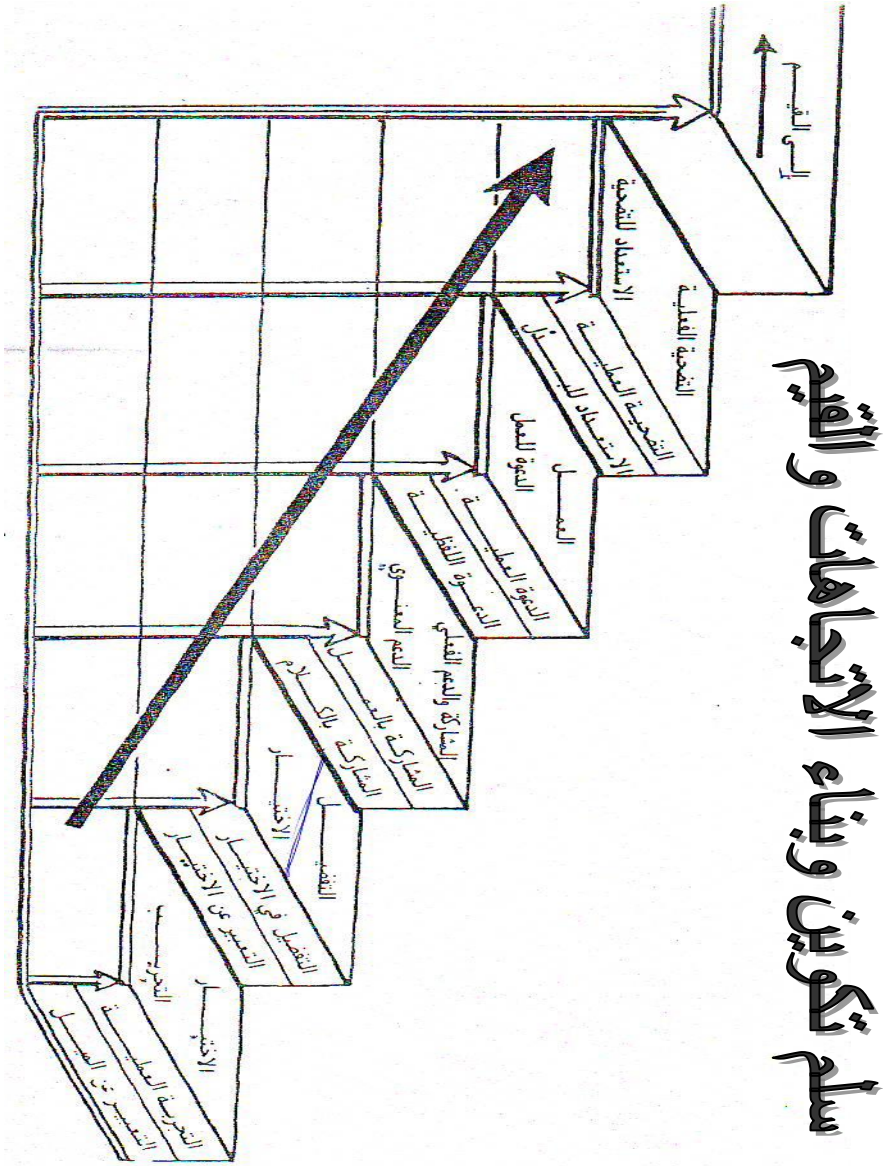
ومما تجدر الإشارة إليه، أن مجموعة اتجاهات المرء الإيجابية التي تتصل بمجال معين، كالدين والأخلاق والمجتمع والاقتصاد والرأسمالية والاشتراكية، إذا تعمقت وتعاظمت وتجذّرت لدى المرء، وإذا كانت تنسجم مع العقائد السائدة في مجتمعه، فإنها قد تتطور إلى قيم راسخة تعينه على التكيّف والتوافق.

والاتجاهات تكون، إما إيجابية، أو سلبية. **فالاتجاه الإيجابي،هو اتجاه إقدامي** يدفع المرء نحو المثير، **أما الاتجاه السلبي، فهو اتجاه إحجامي** يوجّه سلوك الفرد بعيداً عن المثير. وتشكل هذه الصفة للاتجاهات أساس العمليات لقياس وتقويم الاتجاهات.

---

1 .Writing and Assessing Attitudinal Objectives, 7

والاتجاهات ترتبط بالقيم وتتأثر بها، وكثيراً ما تقاس القيم من خلال الاتجاهات المتمثلة في سلوك الفرد والجماعة إزاء مثيرات، أو مواقف معينة، مجملة اتجاهات المرء، المتمثلة في مواقف مختلفة، إزاء موضوع ما، وقد تشير إلى قيمة ذلك الموضوع عنده.



وتشير دراسة الشكل السابق للمستويات التي ينطوي عليها المجال الوجداني العاطفي للأهداف التربوية، والترابط والتدرج الذي يحدث فيه تعلم الاتجاهات والقيم. فكل مستوى يشكل متطلباً قبلياً أساسياً للذي يليه ويعد شرطاً لتعلمه.

وهكذا نرى أن اكتساب الميول والاتجاهات والقيم يحدث بطريقة تراكمية نامية تقدمية، وكلما تقدم الإنسان في تعلمها من المستوى الأدنى (الاستقبال ثم الاستجابة والاختبار)، إلى المستويات العليا (التمثل والالتزام والتضحية)، ازداد الانتماء للعمل أو الفكرة أو القيمة عمقاً واتساعاً وشدة وقوة.

ولابد من الإشارة هنا إلى أن الطلبة عندما يلتحقون بالمدرسة يكونون قد حملوا معهم الكثير من الميول والرغبات والاتجاهات والقيم. وهذا يعني أننا في مح او لتنا تنظيم تعليمهم للأهداف في هذا المجال لا نبدأ معهم من الصفر أو من المستويات الدنيا في كثير من الأحيان، ويكون لتلك الميول والاتجاهات والقيم المكتسبة مسبقاً تأثير كبير في عملية تعلمهم للأهداف الوجدانية والعاطفية ، وقد يكون هذا التأثير إيجابياً ميسّراً للتعلم، كما قد يكون سلبياً معيقاً له.

وتعلم الأهداف في المجال العاطفي الوجداني عملية فردية شخصية ، باعتبار أن الفرد هو غايتها ومحورها، ولا يتم تعلمها واكتسابها إلا عندما يستدخلها الفرد إلى أعماقه ووجدانه ويجعلها جزءاً من ذاته وشخصيته ونظام القيم الذي لديه. كما إن تعلم الأهداف في المجال الوجداني العاطفي هو أيضاً عملية اجتماعية ، باعتبار أن ما يحمله أو يكتسبه المرء من قيم واتجاهات يحدد ويوجه سلوكه الاجتماعي ويتحكم في علاقاته ومواقفه تجاه الآخرين.

ويمثل مستوى تمثّل القيم وتجسيدها والاعتزاز بها، قمة الهرم أو النسق الهرمي الذي تنتظم فيه مستويات الأهداف في هذا المجال. وتعتبر المستويات الأدنى متطلباً أساسياً لبلوغ هذا المستوى، أي أن تحقيق هذا المستوى من الأهداف الوجدانية، يكون عملية تراكمية نامية متصلة.

ويشير هذا المستوى (تمثل القيم وتجسيدها والاعتزاز بها والاستعداد للتضحية من أجلها) (Characterization by Value) إلى أن المتعلم أو الفرد، قد أخذ يمارس القيم التي تبناها ويلتزم بها في كل أعماله وتصرفاته، أي أنه جسدها في سلوكه فأصبحت تشكل علامة فارقة له، يعرفه الناس بها، وتسم تفكيره وأنماط سلوكه في كل المواقف ذات العلاقة.

فالفرد الذي يحمل قيماً مادية معينة تتصل بمفاهيمه المتصلة بالمال وعلاقته بالحياة وكذلك الشخص الذي يحمل قيماً وطنية تتصل بمفاهيمه حول الهوية والانتماء، يتصرف تجاه هذه الموضوعات بصورة تختلف عن تصرفات شخص آخر يحمل مفاهيم مغايرة.

وهذا يعني أن القيم التي يحملها الفرد أو تلك التي اكتسبها المتعلم حول موضوع معين، أصبحت تشكل فلسفته في الحياة، وأصبح يسترشد بها في كل ما يصدر عنه من أعمال وأقوال، فيشكل بها أساليبه المميزة له في التعامل مع الأشياء والأفكار والأشخاص. ومما يجدر ذكره أن هذه المرحلة أو هذا المستوى من الأهداف الوجدانية قد لا يحققه الإنسان إلا بعد تخرجه من المدرسة أو ربما من الجامعة بوقت طويل.

3: 3 تحقيق الأهداف التربوية في المجال الوجداني وتقويمها:

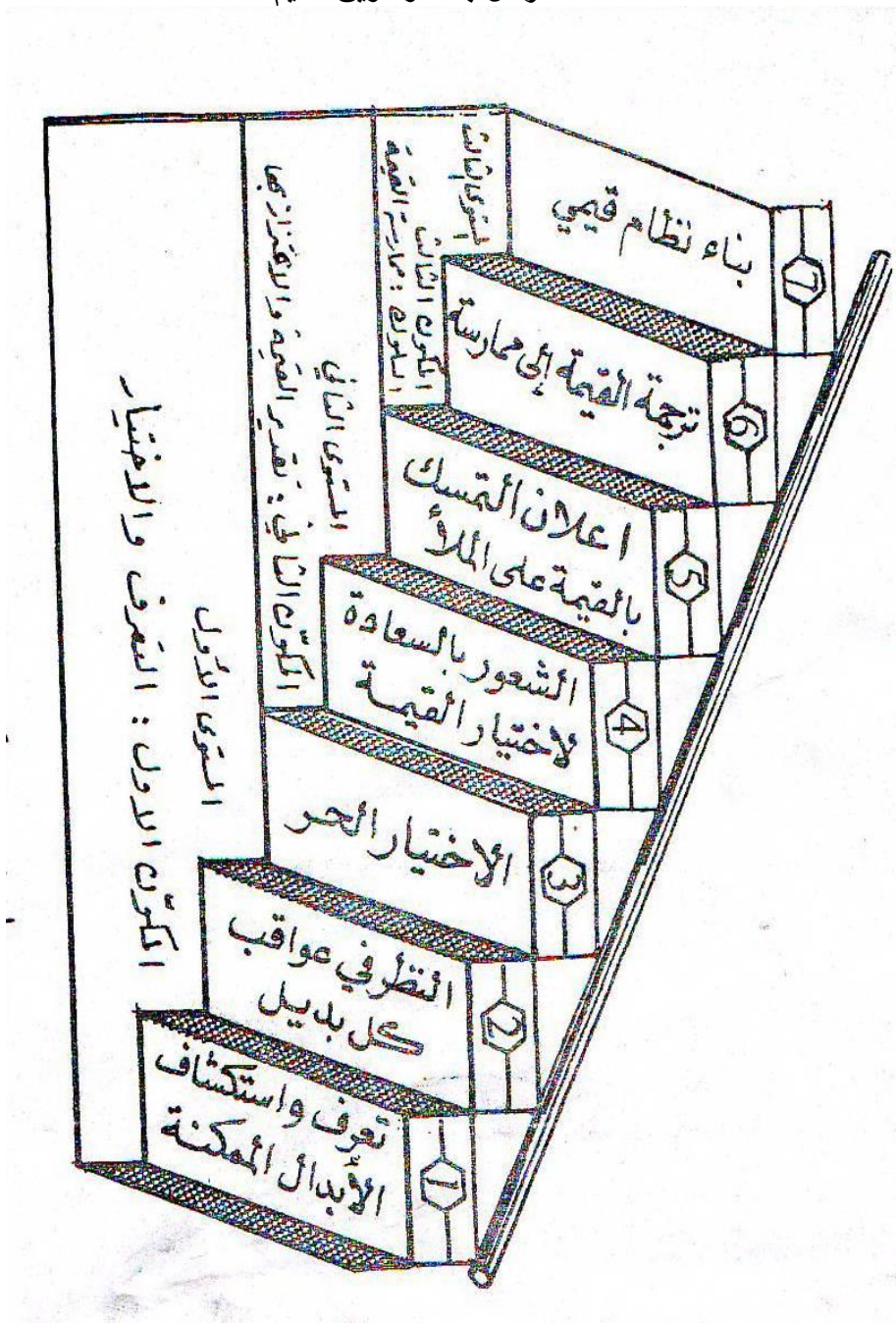
يشكل تحديد وصوغ الأهداف الوجدانية الانفعالية في المستويين الرابع والخامس (تنظيم القيم وتمثّلها وتجسيدها) صعوبة بارزة أمام المعلم، ويواجه المعلمون صعوبة في توفير الطرائق والخبرات التعليمية اللازمة لبلوغ هذه المستويات من الأهداف الوجدانية، وفي إيجاد الطرائق والأدوات اللازمة لقياسها وتقويمها، بالمقارنة مع ما يواجهونه في تعاملهم مع الأهداف في المجالات المعرفية والنفسحركية.

والأهداف الوجدانية العاطفية لا يمكن تقويمها كذلك إلا من خلال ما يصدر عن المرء من أفعال وأقوال في المواقف المختلفة، أي أنها لا يمكن تقويمها إلا بصورة غير مباشرة. ويقول أوجيمان (Ojemann) [1] إن المربين والمعلمين يتحاشون صوغ الأهداف السلوكية في المجال الوجداني لأن من الصعب وضعها وملاحظتها بشكل مباشر.

---

1 . Should educational Objectives be Stated in behavioral terms?"cited in The Elem. School Journal , part II Feb. p.235

مراحل بناء وتكوين القيم



رابعاً _ القيم والاتجاهات: تعليمها وتعلمها

4: 1 تعريف القيمــة:

القيمة معنى أو موقف وموضع التزام إنساني، يختاره الفرد بذاته للتفاعل مع نفسه ومع البيئة الكلية التي يعيش فيها [1] . والقيمة: مفهوم يكونه الفرد بتأثيرات من مجتمعه وخبراته الذاتية يشير إلى نوع من الارتباط بينه وبين شيء ما قد يكون فكرة أو شخصاً أو موضوعاً. فالقيم إذن تعبيرات لعلاقات بين الإنسان وموضوعات لها قيمة بالنسبة له [2]. وتهتم القيمة بالأهداف البعيدة العامة وتترتب فيما بينها ترتيباً هرمياً. والقيمة موضع اهتمام الفرد أو رغبته وجودياً (أي نفسياً ومادياً) ، أو أخلاقياً أو جمالياً . فهي مصدر نفع من الناحية الوجودية، ومصدر خير من الناحية الأخلاقية، ومصدر متعة من الناحية الجماليـة.

4: 2 مكوّنـات القيمـة :

تتألف القيمة من اتحاد ثلاثة عناصر هي:

أ. المكوّن العقلي.

ب. المكوّن الوجداني.

ج. المكوّن السلوكي.

ولا يكفي العنصران العقلي والوجداني لتكوين القيمة، لأنهما لا يشكلان سوى قيمة جزئيـة أو قيمة كامنـة. فالقيمة لا تكتمل، لأغراض وظيفية وإنجازيه ، إلا

---

1. تقرير لجنة القيم والاتجاهات.
2. التوجيه التربوي والمهني، 184 – 187.

بانضمام العنصر الثالث، وهو الممارسة أو السلوك الذي يكون منسجماً مع القيمة الكامنة، فيتلاحم مع المكوّنين العقلي والوجداني. وبذلك تكتمل القيمة بمكوّناتها الثلاثة العقلي والوجداني والسلوكي.

4: 3 "القيمة" في الإسلام:

القيمة في الإسلام إيمان وقول مقرون بالعمل. قال تعالى: " يا أيها الذين آمنوا، لم تقولون مالا تفعلون. كبُر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون ". (سورة الصف: 2، 3)

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لا يقبل إيمان بلا عمل، ولا عمل بلا إيمان" و"الإيمان ما وقر في القلب وصدّقه العمل".

4: 4 مصادر قيمنا:

أ. الإسلام

المصدر الأول والأهم لقيمنا هو ديننا الإسلامي الحنيف. فالإسلام هو المصدر الأساس لقيمنا في المجالات الدينية والأخلاقية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والقانونية. إنه، باختصار، مصدر قيمنا الحيوية في مجالي العقل والعمل. ومن الأمثلة على هذه القيم: العدالة، والصدق، واحترام العمل، واحترام الإجماع، والتفكير، والتواضع، والجهاد، والمحبة والاعتدال.

ب. عصر ما قبل الإسلام

والمصدر الثاني هو العصر الذي سبق الإسلام أو ما يعرف بالعصر الجاهلي. وقد أقرّ الإسلام بعض ما كان سائداً فيه من القيم بعد أن أعطاها بعدها الإسلامي. وقد ورثنا من العصر الجاهلي قيماً مرغوباً فيها كالنخوة والإباء والكرم وأخرى غير مرغوب فيها كالثأر والقبلية والعصبية (ولا أعدّها قيماً).

ج. **التراث الإنساني العالمي**

وهو المصدر الثالث للقيم السائدة في مجتمعنا. وقد قبسنا من هذا المصدر قيماً مرغوباً فيها كالتخطيط والدقة والتنظيم والاستدلال والتفكير المنطقي، وأخرى غير مرغوب فيها كالتفكك العائلي، وعقدة النقص، والابتعاد عن الجذور (ولا أعدّها قيماً).

4: 5 كيف تنشأ القيم [1]:

يمّر نشوء القيم في مراحل ثلاث أهمها: الاختيار والتقدير والفعل. ففي الاختيار تنتقى القيمة من أبدال متاحة مختلفة، بحريّة تامة. وهنا ينظر الإنسان في عواقب اختياره، ويستعد لتحمل مسؤولية هذا الاختيار. ويلي ذلك التقدير، وفيه يتعلق الإنسان بالقيمة التي اختار، ويعتز بها ويسعد لاختيارها ويعلن اختياره على الناس. ثم يأتي الفعل، وفيه يمارس الإنسان السلوك الذي تمليه القيمة. وأقوى القيم ما تتصف ممارستها بالديمومة في الزمان والمكان .

4: 6 لماذا نهتمّ بالقيم؟

هناك علاقة بين وجود القيم وبقاء الإنسان . فهل يمكن أن يوجد مجتمع سويّ دون أن يسوده نظام قيمي؟ تصوّر مجتمعاً بشرياً لا تسوده قيمة الصدق مثلاً. كيف يمكن أن تكون حاله؟ تصور مجتمعاً لا تسوده قيمة العدالة، أفلا يكون شبيهاً بمجتمع الغاب يأكل كبيره صغيره؟ وقس هذا على غياب القيم التي نعرفها في مجتمعاتنا اليوم.

---

1 .Helping your child learn Right from Wrong.131,

ولذلك، كان تعليم القيم الدينية والقومية والأخلاقية والثقافية يشكل واحدة من أهم وظائف التربية منذ فجر التاريخ. ولكنّ الجديد، في هذه الأيام، أننا نتيجة للتغيّر الحضاري المتسارع، والتطور التكنولوجي، وا لتحديات المتزايدة، والتواصل السهل بين الأمم والشعوب، بدأنا نشهد قيماً متصارعة تسود أبناء الشعب الواحد، بل الأسرة الواحدة. الأمر الذي أدى، في بعض الحالات، إلى تضاؤل الثقة بالقيم الأصيلة دون توفير البديل المناسب. وفي ذلك خطورة أيّ خطورة. فما من مجتمع يستطيع البقاء الفعّال إذا لم يكن له نظام قيمي ينتظم جملة من القيم يقبلها ويمارسها سلوكاً في حياته. فمثل هذا النظام هو الذي يشكل مصدر الاتحاد والقوة للمجتمع، لينتقل فيه من جيل إلى جيل.

4: 7 العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات والقيم [1]:

قد يكون للوراثة تأثير طفيف، وغير مباشر في عملية تكوين الاتجاهات والقيم وتعديلها، وذلك من خلال الظروف الفردية الموروثة، كبعض السمات الجسمية والعقلية التي تؤثر في فهم المرء لذاته وتقبله لها، وفي قدرته على اكتساب المعارف وتنظيمها. مما يؤثر على مواقفه واتجاهاته نحو ذاته والآخرين. ولكن العامل الأهم والأقوى في تكوين القيم والاتجاهات وتعديلها هو البيئة بمفهومها الواسع. وذلك من خلال تفاعل الفرد مع عناصرها المختلفة، سواء أكانت أفراداً أم مؤسسات أو أشياء أخرى. وفي ما يلي استعراض موجز لأهم تلك العناصر من حيث أثرها في تكوين الاتجاهات والقيم وتعديلها:

أ. المنزل والأسرة :

يؤدي الوالدان دوراً أساسياً في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وإكسابه أو اكتسابه الاتجاهات الفردية والاجتماعية، وذلك بحكم سيطرتهم على مصادر الإثابة والعقاب المادية والمعنوية من خلال الهدايا والحلويات والجوائز والألعاب ومن خلال التقبل والرفض والابتسامات والحرمان من النزهات والامتيازات ... إلخ.... ويسيطر الوالدان بدرجة كبيرة على مصادر المعلومات والإعلام التي يلجأ إليها

---

1. الميسّر في علم النفس الاجتماعي، 210 .

الطفل في مراحل نموّه الأولى؛ فالطفل يسعى إلى والديه وإخوته الكبار منه للإجابة عن أسئلته اليومية الحياتية فيقدمون له الحقائق والآراء والأفكار موضوعية أحياناً، ومصوغة بذواتهم وميولهم أحياناً أخرى. وتشكل هذه الآراء والمعلومات التي يقدمها الأهل للأطفال، أساس الاتجاهات والميول والمفاهيم والقيم التي يكتسبها الطفل، كما تتمثل في مواقفه واتجاهاته نحو الوالدين والجيران، والأقارب، وكذلك نحو الحلال والحرام والخير والشر، والممنوع والمسموح به والدين والعبادات ... إلخ. ويشكل الكثيرُ من الاتجاهات التي يكتسبها المرء في مراحل نمائه الأولى في ظل العائلة والوالدين، فئةَ الاتجاهات القوية التي تقاوم التغيير.

ب. المدرسة والأتراب:

تؤدي المدرسة، بعد المنزل، دوراً بارزاً في تطوير الاتجاهات والقيم المكتسبة وتعديلها، كما تؤدي دوراً أساسياً في مساعدة المتعلّم على تكوين اتجاهات وقيم جديدة وذلك من خلال ما توفره من ألوان النشاط، وفرص التفاعل مع المعلمين والأتراب في المواقف المختلفة داخل الصف وخارجه. ومن خلال التعلّم المصاحب والمنهج الخفي المتمثل في العلاقات الإنسانية والاجتماعية في المدرسة. ويعتبر الأتراب فئة مرجعية أساسية يرجع إليها الطفل في الكثير من مواقفه واتجاهاته، ويبذل قصارى جهده للتوافق معها والانسجام مع معاييرها في اتجاهاته وأنماط سلوكه.

ج. المجتمع والمؤسسات الاجتماعية الأخرى:

يؤثر المجتمع وما يسوده من عادات وتقاليد وقيم، تأثيراً مباشراً في الاتجاهات والميول والاهتمامات والقيم التي يكتسبها الفرد من خلال معايشته لها ومحاولاته التكيف معها. وتؤدي العناصر الاجتماعية والمجتمعية الأخرى التي يبدأ الفرد في الاتصال والتواصل معها، خارج إطار العائلة والمدرسة، دوراً بارزاً في تكوين الفرد للاتجاهات المختلفة.

فمن خلال تعامله، وتفاعله، مع المؤسسات الدينية كالمساجد وغيرها من أماكن العبادة، يكتسب الاتجاهات نحو الدين والعبادات، والخالق والحلال والحرام،

والخير والشّر... إلخ. ومن خلال التعامل والتفاعل مع شرطي المرور وعامل التنظيفات والبقال... إلخ يكتسب الاتجاهات نحو القانون، والحقوق، والواجبات، والعمل، والأمانة، والصدق. كما تؤثر وسائط الإعلام المختلفة، المرئية منها والمسموعة والمقروءة في اتجاهات الناس ومواقفهم إزاء الموضوعات المختلفة. كما تؤدي المعارف والمعلومات والأفكار التي يكتسبها المرء من خلال المؤسسات، وتؤدي القدوة الحسنة والمواقف العملية الحياتية دوراً أساسياً وفاعلاً في تكوين الاتجاهات وتطويرها وتعديلها.

خامساً – طرائق تعليم القيم والاتجاهات وتعلّمها

5:1 طرائق تعليم القيم

أ. الطرائق التقليدية:

وتشمل الوعظ المباشر أو التلقين ، والقدوة والعقاب وا لثواب ، واستخدام الأنظمة والقوانين. ولا ينكر أحد فائدة هذه الطرائق، ولكنها فائدة محدودة، لأسباب خارجية وأخرى داخلية.

(1) الأسباب الخارجية:

إن انتشار وسائل التواصل، وظهور دور التربية الموازية يؤثران في الفرد والمجتمع. فقد تحطمت الحواجز الثقافية، ولم يعد بالإمكان منع الناس، ولا سيما الطلاب، من التأثر بالثقافات الخارجية. ومن الأمثلة على ذلك هذه الأيام: الرقص الإفرنجي، والموسيقى الصاخبة، والأزياء المتغيرة والوجبات السريعة والملابس البسيطة والاهتمام بالمظاهر، وتقليد الأجانب وسواها.

(2) الأسباب الداخلية:

إن **الوعظ،** مثلاً، يقدم للناس قيماً اختارها الواعظ، ولم يختاروها بأنفسهم، فكأنما هي تفرض عليهم من الخارج. وهي لذلك تتعرض للانهيار حال زوال

السلطة التي تفرضها... ثم إن الوعظ قد يكون ذا أثر لفظي، لا ينعكس في خبرات يمارسها التلاميذ أو الموعوظون.

وأخيراً، كثيراً ما يكون الوعظ مصحوباً بجو نقدي قاس، يجعل الموعوظين أحياناً مضطرين للدفاع أمام الهجوم الذي يتعرضون له.

أما **القدوة** فمفيدة فعلاً، لأن التلاميذ، ولا سيما الصغار منهم، يميلون إلى المحاكاة. ولكن هذه الطريقة تنطوى على مشكلات، أهمها أن المتعلمين يلاحظون أن ممارسات أو لياء أمورهم، الذين اتخذوهم قدوة، تختلف عن عظاتهم. والمشكلة الثانية أن أو لياء الأمور ليسوا النماذج الوحيدة التي يمكن للأطفال أن يقتدوا بها. فثمة الإخوة والأخوات والأتراب وسواهم ، وثمة النماذج المعروضة في الصحف والمجلات والمذياع والتلفاز ودور العرض، فأيَّ مثال يحتذون؟!

أما **الثواب أو العقاب** فمن الطرائق التي تشكل دوافع تستثار بعوامل أو ضغوط خارجية. فتكون آثارها عرضية قصيرة الأجل، مرتبطة بدوام المثير أو بقاء الثواب أو العقاب.

ب. الاحتكام للقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف

للدين أثره الفعال في غرس القيم الصالحة وتطويرها. ويصدق هذا أفضل ما يصدق على الدين الإسلامي، لأنه لا يتناو ل الجوانب الروحية وحسب، بل يتناو ل السلوك وطريقة الحياة بكاملها. ويفضل الإفادة من القيم الإسلامية بأن تقدّم مرتبطة بمواقف الحياة الطبيعية، وتبعد عن التخويف والترهيب. فإذا اقترنت قيمنا بشؤون الحياة، ولم تنعزل عنها، كان أ0ثرها فعالاً في البيت والمدرسة والمؤسسات المجتمعية الأخرى.

ج. الاختيار الواعي

ويقصد بذلك الاختيار العقلاني للقيمة الصالحة بعد النظر في الأبدال الممكنة، فالاختيار ثم الاعتزاز بالقيمة المختارة وممارستها. ومجمل هذه الطريقة أن يقوم الإنسان:

1) باستكشاف الإبدال المتاحة عن طريق التعرّض لها.

2) التفكير في عواقب كل بديل.

3) الاختيار الحر للقيمة.

4) الاعتزاز بهذه القيمة والتمسك بها وإعلان ذلك على الملأ.

5) ممارسة القيمة سلوكاً.

6) تكرار ممارسة القيمة في المواقف والظروف المختلفة.

7) بناء نمط أو نظام من القيم المشابهة لتلك القيمة والمتسقة معها.

ومن ميزات هذه الطريقة أن عملية الاختيار تكون صادرة عن تفكير الإنسان وبإرادته، وأنها تكون استجابة للتعلّم، وبذلك تغدو أكثر ديمومة، وأكثر قابلية للاتساع والانتقال مع ازدياد قدرة المتعلم على التفكير.

ويستطيع المعلم النابه مساعدة تلاميذه على جعل اختيارهم للقيم وتبنيها عملية حرة نابعة من ذواتهم، إذا استطاع تهيئة الظروف المواتية التي تمكنهم من ذلك الفعل الحر، كما يحدث في بعض المواقف التعليمية/ التعلّمية الصفية، والتمثيلية وسواها. ففي هذه المواقف الملائمة:

1) يستكشف التلميذ الأبدال المتاحة.

2) ينظر في عواقب كل بديل.

3) يختار القيمة بحرية.

4) ويشعر بسعادة داخلية بسبب اختياره القيمة بنفسه.

5) يعلن عن تمسكه بالقيمة المختارة ويتباهى بذلك.

6) يمارس السلوك المنسجم مع القيمة التي أختار، وأخيراً.

7) ينشئ نمطاً قيمياً متسقاً تنسجم في إطاره قيمه المختارة جميعاً فيما بينها، فلا يشوبها تناقض ولا اختلاف. والمرحلة الأخيرة ذروة التربية والتنشئة القيمية.

5 : 2 طرائق تعليم الاتجاهات:

الاتجاهات نتاج مركب من المفاهيم والمعلومات والمشاعر التي تولِّد لدى المرء نزعة واستعداداً معيناً للاستجابة لموضوع معيّن. وإذا اعتبرنا الاتجاهات نزعات من الإقدام والإحجام إزاء أمور معينة، أمكن تكوينها (أو تعليمها) باستخدام الطرائق المستندة إلى أساليب التعلّم ونظرياته. فإذا أدّى إقدام المرء على أمر ما (المثير) إلى نتائج إيجابية (التعزيز) اكتسب المرء ميلاً لتكرار الإقدام (الاتجاه الإيجابي) . أما إذا أدّى الإقدام إلى نتائج سلبية فإن المرء سيميل إلى تجنّب المثير ويحجم عن تكرار السلوك (الاتجاه السلبي) . **فالتعزيز يؤدي دوراً مهماً في تكوين الاتجاهات الإيجابية** [1].

وتعدّ الاتجاهات، كسائر موضوعات المجال الوجداني، من أصعب الأمور تعليماً وتعديلاً، وذلك لأسباب منها [2]:

---

1. Writing and Assessing Attitudinal Objectives.
2. The Instructional Design Process.

أ. أنها تشكل نتاجاً مركباً لتعلم الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمشاعر المتصلة بموضوع الاتجاه.

ب. أنها خاصة وشخصية جداً، ويحتاج تعليمها وتعلّمها إلى دقة ومهارة في التخطيط وتنويعاً في الأساليب ومتابعة مستمرة .

ج. أن تعليمها وتعلّمها يحتاجان إلى صبر وجهد دؤوب ووقت طويل.

د. أن تقويمها عملية صعبة وكذلك قياسها بشكل مباشر وذلك لخصوصيتها.

وتؤدي الأسرة والمدرسة والجماعة، التي ينتمي إليها الإنسان، دوراً مهماً في تحديد اتجاهاته وتكوينها، كما ذكرنا سابقاً. كما تؤدي وسائط الإعلام دورًا كبيراً في ذلك، من خلال ما تقدمه من مواقف اجتماعية.

ويمثل **الأسلوب الاقتدائي** نموذجاً من التطورات المعاصرة في نظريات التعلّم، لأنه يؤكد على التعلم الاجتماعي وتعلّم القيم والاتجاهات من خلال الملاحظة. ويكون هذا التعلّم دون أية إثابة مباشرة أو تعزيز مباشر [1]. فتوقعاتنا المتصلة بالنتاجات المحتملة لسلوك معين لا تتوقف على النتاجات المباشرة التي نتلقاها نتيجة لما فعَلناه في مواقف معينة وحسب، بل تتوقف أيضا على النتاجات التي نلاحظ أن الآخرين حصلوا عليها نتيجة لما فعلوه في مواقف مماثلة.

5: 3 قياس الاتجاهات والقيم وتقويمها:

تعتمد أساليب قياس الاتجاهات والقيم، في المستوى المدرسي البسيط، على الاستدلال عليها من خلال ملاحظة السلوك الظاهر للتلميذ وتسجيله وتحليله، أو

---

1. Social Learning and personality Development Principles.

من خلال ما يصدر عنه من أقوال وآراء يعبر بها عن اتجاهاته نحو الأشخاص والأشياء والأحداث، سواء أكان تعبيره ذلك تصريحاً أم تلميحاً أو تمويهاً .

وقد سبق أن أشرنا إلى صعوبة هذه المهمة. ومما يزيد في صعوبة قياس الاتجاهات أنها لا تكون منتظمة متسقة دائماً. فالسلوك المعيّن للفرد هو نتيجة عوامل كثيرة متشابكة، تدخل فيها الخبرات السابقة والمشاعر الناشئة عن تقويم الفرد لتوقعات الآخرين، والتوقعات المنتظرة للفرد ذاته نتيجة لسلوكه، وغير هذه من العوامل.

وعلى الرغم من ذلك، يستطيع المعلم قياس جوانب دالة على اتجاهات تلاميذه وقيمهم.

وقد تمّ تطوير أساليب مختلفة لتعرف الاتجاهات وقياسها. وأشهر هذه الأساليب تلك الخاصة بقياس الاتجاهات نحو الذات ، وقياس الاتجاهات نحو التربية ومؤسساتها، وقياس الاتجاهات نحو الآخرين وقياس الاتجاهات نحو الاهتمامات العامة ، كالعلم والعمل والمجتمع واللغة الأم والوطن. أَما أدوات القياس، على المستوى المدرسي، فهي الاستبانات، والتقارير، ومقاييس العلاقات الاجتماعية، والسجلات المدرسية، والبطاقات التراكمية، والمقابلات، ومقاييس الرتب، وصحائف الرصد وسواها.

المراجع

1. أحمد بلقيس. الاتجاهات وطرائق تكوينها وتعديلها وقياسها في التعليم المدرسي معهد التربية – الأونروا / اليونسكو، عمان 1986.
2. أحمد بلقيس وتوفيق مرعي، الميسر في علم النفس التربوي . ط1، عمّان، دار الفرقان، 1984.
3. عبد المجيد نشواتي وآخرون، علم النفس التربوي، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، سلطنة عُمان .1985
4. تقرير لجنة القيم والاتجاهات التي شكلتها وزارة التربية والتعليم الأردنية، في العام 1980.
5. عبد الملك الناشف، تحديد الأهداف الأدائية السلوكية وصياغتها . معهد التربية، الأونروا / اليونيسكو، عمّان ،1981.
6. عبد الملك الناشف، القيم وطرائق تعليمها وتعلّمها معهد التربية – الأونروا/ اليونيسكو، عمّان،.1981
7. عطية هنا، التوجيه التربوي والمهني . مكتبة النهضة المصرية – القاهرة، 1959.
8. محمد الحاج خليل، بناء خطة الدرس . معهد التربية، الأونروا / اليونيسكو، عمّان ،1991.
9. محمد الحاج خليل، القيم والاتجاهات وطرائق تعليمها وتعلمها ، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية، الأو نروا /اليونسكو، الأردن – عمان، 1987.
10. محمد الحاج خليل، التقويم الذاتي في التربية ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط.1 لبنان، بيروت، 2006.

11. Bandura and Walters , Social Learning and Personality Development-principles of Behavior Modification. Holt Rinehart and Winston, N.Y., 1963.

12. Bloom , B.et al. Taxonomy of Educational Objectives Hardbook I&II.N.Y. David Mckay , 1964 .

13. Girod, J.R., Writing and Assessing Attitudinal Objectives. Charles E. Merril publication Co. N.Y. , 1973.

14. Kemp, J.E, The Instructional Design Process. Harper & Row publication Co. N.Y. ,San Francisco , 1985.

15. Kibler , R.J& Miles, D. Behavioral Objectives & Instruction. Harvard, The president & Fellows of .Harvard College, Boston Allyn Bacon, 1970

16. Krawthwohl , Taxonomy of Human Affective Behavior , N.Y. 1964.

17. Piaget , J. Six psychological Studies , N.Y. Random house, 1967.

18. Simon , S.B. and Oids , S.W. , Helping Your Child Learn Right from Wrong. McGraw-Hill Paperbacks, 1977 .

19. Woodward , May. The Development of Behavior , Penguin Books, Ltd. , Harmondsworth , Middlesex , London, 1977.

التعليقات والمناقشات

- أ. د. حمدان نصر:

يتفق مع د. الحاج فيما يخص التركيز على العمليات العقلية العليا من تحليل وتركيب وتطبيق، ويشير هنا إلى تجربته الخاصة كأحد أفراد اللجنة المشرفة على تأليف الكتب المدرسية من الصف الأول حتى الصف الثاني الثانوي. ويشير أيضاً إلى تجربته في وضع استراتيجية معالجة المحتوى التعليمي لهذه الكتب. ويطالب هنا بالبعد عن جلد الذات ويرى أهمية النقد البنَّاء القائم على البحث العلمي.

- أ. د. أمين الكخن:

يتساءل عن أفضل الطرق لتسريب الاتجاهات الإيجابية والقيم المبثوثة في النصوص القرائية في كتب اللغة العربية، وما هي أفضل الطرق لتقويمها؟؟

- أ. د. يعقوب الحلو:

تحدَّث موضِّحاً الأبعاد التعليمية الثلاثة: 1. البعد المعرفي 2. البعد القيمي (الاتجاهي) 3. البعد النفس حركي.

فالبعد المعرفي يتكون من: حقائق، مصطلحات، رموز، نظريات، مفاهيم، وتعميمات. فهذه كلها مجتمعة تساوي المعرفة أما مستويات اكتساب أي من هذه المكونات هي مستويات (بلوم) وتلاها مستوى سابع يُعرف بـ" Metacognition" أي ما وراء المعرفة.

أما بالنسبة للبعد القيمي فهناك نمطان من القيم والاتجاهات، أولاً: القيم والاتجاهات الدينية وهذه أزلية ومطلقة ويجب عدم العبث بها من بعيد أو قريب ويجب أن تُضمَّن المناهج المدرسية.

ثانياً: القيم الوضعية، السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وهذه يمكن دراستها وتعديلها وتطويرها حسب الظروف والإمكانات التي يمر بها المبحث الدراسي.

كما يرى أنه بالإمكان قياس القيم بممارسة السلوك الذي يدلُّ عليها ويجب تضمينها في الكتاب المدرسي.

ويشير إلى المهارات المتعددة والمتنوعة كمهارات التفكير والمهارات اللفظية، والمهارات الفردية والجماعية... الخ، والتي يجب أيضاً أن تُضمَّن في أيِّ كتاب مدرسي يقدَّم للمتعلمين من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني الثانوي.

كما يشير إلى مشكلة واضحة في وزارة التربية والتعليم يتمنَّى أن تنقل إلى وزيرها ألا وهي الفصل وعدم التكاملية بين الجامعات والباحثين وبين وزارة التربية والتعليم.

ويرى أن إعداد الكتاب المدرسي ما زال بعيداً عن الشروط العالمية التي يجب أن تُراعى أثناء إعداده، فهناك شروط ومعايير لإعداد المحتوى والأهداف والطرق والأنشطة والتقويم والأدلة ما زالت غائبة وغير مراعاة.

- أ. د. عبد الحميد مدكور:

يشير إلى أهمية بعض القيم التي يجب أن تُضمَّن في المنهاج ومصدرها الأول هو الجانب الديني ممثلاً بالكتاب والسنَّة وثانيها العصر السابق للإسلام مع التعديل فيه بقبول الشيء الذي يتوافق مع القيم الإسلامية. وثالثها التراث الإنساني.

ويرى أن قيم احترام الوقت والإتقان والتخطيط ونحو ذلك هي قيم ترجع أصلاً إلى ديننا وثقافتنا وعاداتنا وتقاليدنا مع عدم رفضنا الأخذ من الآخر "فالحكمة ضالة المؤمن أنَّى وجدها فهو بها أولى ".

كما يرى أن نضيف إلى مصادر القيم المصدر المتعلق بالعقل الإنساني الذي لا يصحُّ إهداره في الحضارة الإسلامية، وقد ظهر الاهتمام به لدى مدارسنا الكلامية الاعتقادية عند المعتزلة والأشاعرة وحتى عند السَّلف.

كما يثني على بعض المصطلحات التي تحدَّث بها د. الحاج كمصطلح الأمن اللغوي ومصطلح اللغة الشريفة.

وفيما يخص اللغة الشريفة يقول: كنت في الهند وحضرت صلاة الجمعة، فأدّى الخطيب خطبته على الأرض باللغة المحلية الهندية، ومن ثم صعد المنبر وأدَّاها باللغة العربية، فلما سألت عن هذا قالوا: إن اللغة العربية لغة شريفة لا ينبغي أن تُقال على الأرض، ويتساءل د. مدكور هنا قائلاً: هل فقدنا نحن العرب – الذين أنزل الله القرآن بلغتنا– هذا الانتماء للغتنا ونقدِّم علينا سائر اللغات الأخرى.

– رد د. محمد الحاج خليل:

في معرض ردِّه على تعليق د. حمدان نصر يقول: الكتب الأردنية، كتب متقدِّمة وفيها جوانب إيجابية كبيرة، وقد تكون من أفضل – إن لم تكن الأفضل– بين الكتب العربية، وما النقد الذي وجهناه إلا سعيٌ مِنَّا للتحسين والتطوير وما زلت أصرّ على أن خدمة الجانب المعرفي في المناهج اقتصرت على الصفوف الثلاثة الأولى ولم يُعطَ التحليل والتقويم والتركيب والابتكار وحل المشكلات الأهمية الكافية.

ويقول معلِّقاً على موضوع المنهاج التكاملي: حبَّذا لو تتريَّث وزارة التربية والتعليم في تأليف المنهاج التكاملي، وتجعله منحى تكاملياً في طريقه التدريس وليس في التأليف؛ فمن اشتغلوا على المنهاج التكاملي بدؤوا بالتراجع.

وفيما يخص الحديث عن القيم في المناهج وعلى رأسها القيم الدينية والاختيار الواعي الحر، كلها مذكورة في ورقة البحث بالتفصيل.