مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٥١-١٨٤ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية

عبدالرحمن بن محمد الشعوان

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف المقالة إلى تأكيد أهمية تعليم وتعلم القيم في الدراسات الاجتماعية، وإلى توضيح معناها، والتعرف على أنواعها، واقتراح بعض الأساليب المناسبة لتدريسها. ولتحقيق هدف المقالة، قام الكاتب باستعراض الأدبيات ذات الصلة بموضوع المقالة، كما اقترح بعض الطرق المناسبة لتدريس القيم وقام بما يلي:

● عرف الكاتب القيم بأنها مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية، ضمنية كانت أم صريحة، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه وتوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه.

● وضح الكاتب الفرق بين القيم والاتجاهات على اعتبار أن الأولى تتكون ببطء وهي أكثر تجريدًا أو ثباتًا من الاتجاهات، كما أن القيم تشير إلى غاية نهائية للمجتمع وليست وسائل فردية للغايات كالاتجاهات.

● استعرض الكاتب أنواع القيم وبّين أنها يمكن أن تصنف حسب ستة أبعاد هي: بعد المحتوى، وبعد المقصد، وبعد الشدة، وبعد العمومية، وبعد الوضوح، وبعد الدوام. كما تم التأكيد على أهمية القيم في الدراسات الاجتماعية لما لها من صلة وثيقة بالجانب الوجداني الذي يعتبر ركيزة أساسية لغرس قيم المجتمع في نفوس التلاميذ، والتي تعتبر من أهم المخرجات التعليمية التي ينشد تحقيقها أي مجتمع من المجتمعات.

● عرض الكاتب أربع طرق لتدريس القيم هي: غرس القيم، وتوضيح القيم، والمحاكمة الأخلاقية العقلية، وتحليل القيم، واستشهد ببعض الأمثلة لتوضيح هذه الطرق.

مقدمة

تعتبر القيم من أهم الدعامات الأساسية التي يقوم عليها أي مجتمع، كما أنها تمثل أهدافًا ينشد تحقيقها لأنها تعتبر من مقومات التقدم والتطور لما لها من مكانة جوهرية في الحياة الاجتماعية في جميع مجالات النشاط البشري.

ويقع على عاتق الدراسات الاجتماعية دور كبير لتعزيز القيم المرغوبة وتطويرها في المجتمع، وذلك لما لهذه الدراسات من دور حيوي في تنمية القيم. وقد أكد بانكز وكلق Banks and Clegg على أنه، وعلى الرغم من أهمية المعلومات التي تعتبر عنصرًا أساسيًا في عملية اتخاذ القرار decision making process، الذي يعتبر من المهارات الأساسية التي تؤكد عليها الدراسات الاجتماعية وتوليها اهتمامًا بالغًا، إلا أنها غير كافية. إن اتخاذ القرار العقلاني المنطقي يتطلب أن يحدد المتعلم قيمه ويوضحها ويربطها بالمعلومات التي استنتجها، حيث إن العنصر القيمي يعتبر جزءًا مهمًا في عملية اتخاذ القرار [١، ص٤٠٧].

كما أشار شنك Schunke [٢، ص٢٦٨] إلى أن الجمعية الوطنية للدراسات الاجتماعية National Council for the Social Studies تعتبر القيم هدفًا أساسيًا للدراسات الاجتماعية، وترى وجوب تضمين القيم في مناهج هذا الحقل من رياض الأطفال إلى مابعد المرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من أن الأهداف التربوية تشمل المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، إلا أن التدريس في مدارسنا يولي الجانب الأول اهتمامًا بالغًا على حساب الجانبين المهاري والوجداني [٣، ص١].

والجانب الوجداني أو العاطفي يشمل الأهداف التي تصف التغيرات في الاهتمامات والمواقف والاتجاهات والقيم، ولايخفى ما لهذا الجانب من أثر بالغ في توجيه سلوك المتعلم لما هو مرغوب من قبل مجتمعه.

وسوف يقوم الكاتب في هذه المقالة بتحديد معنى القيم وإبراز أهميتها والتعرف على أنواعها وعرض بعض الطرق المناسبة لتدريسها في حقل الدراسات الاجتماعية.

في ضوء ماتقدم، فإن المقالة تهدف إلى تأكيد أهمية تعليم القيم في الدراسات الاجتماعية وتحديد معناها والتعرف على أنواعها واقتراح بعض الطرق المناسبة لتدريسها. وتبرز أهمية المقالة لارتباط القيم الوثيق بالدراسات الاجتماعية ولما لها من دور كبير في

توجيه سلوك المتعلم لتحقيق هدف الدراسات الاجتماعية، وهو إعداد المواطن الصالح. وتسعى هذه المقالة إلى تأكيد أهمية القيم في مجال الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق هذا الهدف، فإن الكاتب سوف يقوم باستعراض بعض الأدبيات ذات الصلة بموضوع المقالة واقتراح بعض الأساليب المناسبة لتدريس مفهوم القيم.

تعريف القيم

تتفق جميع الفلسفات على أن القيم عبارة عن المعايير التي توجه سلوك الفرد لما هو مرغوب في مجتمعه. سوف يعرض الكاتب في هذا الجزء من المقالة العديد من التعاريف يحاول بعدها استخلاص تعريف للقيم في ضوء خصائصها التي سترد في التعاريف التي سيتم عرضها.

فقد عرف يوسف [٤، ص١٠٦] القيمة بأنها عبارة عن كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية، وتتسم بسمة الجماعة في الاستخدام.

ويرى خليفة [٥، ص٥٠] أن البعض يعتبر القيم تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية موجهة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني، سواء كان التفضيل الناشيء عن التقديرات المتفاوتة صريحًا أو ضمنيًا.

ويعرف الدشي [٦، ص ص١٢٨-١٢٩] القيم بالمفهوم الحديث على أنها دوافع لحاجات الإنسان المختلفة في حياته الفسيولوجية ورغباته النفسية والاجتماعية أو مطالبه المتسامية فوق هذه وتلك.

ويتصور أحمد [٧، ص٤] أن القيم عبارة عن مجموعة من القوانين والمقاييس التي تنبثق من جماعة ما، وتكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية، وتكون لها القوة والتأثير على الجماعة بما لها من صفة الضرورة والالتزام والعمومية، وأي خروج عليها أو انحراف عنها يصبح بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومثلها العليا.

وترى دياب [٨، ص٥٢] أن القيمة عبارة عن الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما مهتديًا بمجموعة المبادىء والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك.

ويرى زاهر [٩، ص٢٤] أن القيم عبارة عن مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته أو اهتماماته.

أما اللقاني وزميلاه [١٠، ص١٦٧]، فقد أشاروا إلى تعريف كاظم الذي يعتبر القيم موجهات أو العمل الذي يدفع الفرد في المواقف الاجتماعية، فتحدد له أهدافه العامة والتي تتضح في سلوكه العلمي أو اللفظي. كما عرفوا القيم بأنها معتقدات ووجهات نظر ومشاعر وأهداف يعتز بها الفرد بعد أن يختارها دون غيرها بعد تفكير ومفاضلة بينها وبين بدائل أخرى، فهي موجهات أو محركات للسلوك الإنساني وليست أشياء مادية، ولكنها معايير للسلوك يختارها الفرد ويوافق عليها ويؤمن بها ويلتزم ويعيش بمقتضاها ويحافظ عليها.

أما السلمان، فقد أورد في بحثه العديد من التعاريف التي توضح تباين وجهات نظر من تناولها. ومن هذه التعاريف مايلي:

١ - تعريف جاك وبلانو Jacke and Blano في «قاموس العلوم السياسية» الذي يشير إلى أن القيمة عبارة عن مفهوم لما هو مرغوب، ونافع وتعرف في بعض استعمالاتها على أنها الشيء المرغوب والمفيد نفسه، وهي تعكس مايريده الشخص من أهداف وأفضليات وغايات مرغوبة، وقد تعكس ماهو جيد وصحيح، وما يستحسن أن يعمله الفرد أكثر مما يريد عمله.

٢ - تعريف جود Good الذي يشير إلى أن القيمة عبارة عن صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية وتتسم بسمة الجماعة في الاستخدام.

٣ - تعريف كلكهوهن Kluckhuhn الذي يرى أن القيمة عبارة عن تصور أو إدراك واضح أو ضمني، يميز بواسطتها الفرد أو الجماعة للمرغوب فيه الذي يوثر في انتقاء الطرق والوسائل أو غايات العمل المتيسرة.

٤ - تعريف بيلز Bills وزميلاه الذين يرون أن القيمة عبارة عن سمة trait يعتقد الفرد بأنها مرغوبة.

وقد اشتق السلمان [١١، ص ص١٧-٢٠] تعريفًا للقيم مضمونه أن القيم عبارة

عن مفاهيم لأهداف، ومعايير حكم، يكون تحصيلها مرغوبًا فيه من قبل أفراد المجتمع، إيجابية، ضمنية أو صريحة تستنتج من السلوك اللفظي.

كما أورد كنعان في رسالته العديد من التعاريف للقيم منها:

١ - تعريف وايت White الذي يرى أن القيمة عبارة عن هدف أو معيار حكم يكون بالنسبة لثقافة معينة شيئًا مرغوبًا أو غير مرغوب لذاته.

٢ - تعريف شابلن Chaplin الذي يرى أن القيمة عبارة عن غاية أو هدف اجتماعي يكون تحصيله مرغوبًا فيه.

٣ - تعريف الهيني أن القيمة سلبية أو إيجابية تشير إلى أنها مفهوم عما يعتبر مرغوبًا من الأهداف ومعايير الحكم، وهي يمكن أن تكون ضمنية أو صريحة.

٤ - تعريف أبيض التي تعتبر القيم خيوطًا أساسيّة في نسيج الشخصية الإنسانية، وتعرفها بأنها الأمور المادية أو المعنوية التي تكون موضع طموح أبناء المجتمع وتقديرهم.

وخلص كنعان [١٢، ص ص٢٠١-٢٠٣] في رسالته إلى تعريف القيم التعريف المطول التالي: «القيم هي معيار للحكم على كل مايؤمن به مجتمع مامن المجتمعات البشرية ويؤثر في سلوك أفراده، حيث يتم من خلاله الحكم على شخصية الفرد ومدى صدق انتمائه نحو المجتمع بكل أفكاره ومعتقداته وأهدافه وطموحاته، وقد تكون هذه القيم إيجابية أو سلبية لكل ماهو مرغوب أو غير مرغوب فيه، يتمثلها الفرد بصورة صريحة واضحة أو ضمنية خفية تنعكس آثارها في سلوكه فتحدد مجرى حياته التي تتجلى من خلالها ملامح شخصيته.»

وببساطة يرى هوفر Hoover [١٣، ص١٣٩] أن القيمة عبارة عن موجه للسلوك الإنساني؛ أما روكيش Rokeach [١٤، ص ص١٢٤-١٦٠] فيرى أن القيم عبارة عن نوع من الاعتقاد الذي يقع ضمن نظام الاعتقاد لدى الفرد عن تصرفه الإيجابي والسلبي وعما يستحق أو لايستحق الإحراز، كما يرى أن القيمة عبارة عن معيار لتقرير إذا كان الشيء جيدًا أو رديئًا ولإصدار الحكم على سلوك الفرد وسلوك الآخرين.

ويعرف شيفر وسترونغ Shaver and Strong [١٥، ص١٥] القيم بأنها مقاييس ومبادىء لإصدار الحكم على ماهو جدير وذو قيمة، ويؤكدان على أهمية التمييز بين القيم values والأحكام القيمية value judgment على اعتبار أن الأحكام القيمية عبارة عن تأكيدات

نقوم بها بناءً على ما نحمله من قيم ويتبنى مارتوريلا Martorella تعريف شيفر وسترونغ [١٦، ص٢٢٤]. أما بييي Beyer ، فيرى أن القيم عبارة عن الأشياء التي يقدرها الناس [١٧، ص٢٦٨].

ويعرف شق وبيري Schug and Beery [١٨، ص٢٠٨] القيم بأنها مقاييس نصدر عن طريقها الأحكام، كما أنها الانطباعات الشخصية والأفكار التي تحمل ماهو مهم وذو قيمة، وهي مرادف للمعتقدات عما يجب أن تكون عليه الأشياء.

وأخيرًا يرى نلسن Nelson [١٩، ص٧٣] أن القيم عبارة عن تجريدات توجد في أذهاننا ولايمكن ملاحظتها أو قياسها أو تحديد مقدارها، ويمكن ملاحظة الأفعال التي نقوم بها والمبنية على هذه المعتقدات القيمية، ولكن القيم تبقى أمورًا تجريدية، والقيم تمثل مقاييس الناس تجاه ماهو ذو قيمة وذوق وجمال واحترام وتقدير وفعالية وكفاية وعمل.

وعند تدقيق النظر في التعاريف السابقة يلاحظ أن معظمها أكد على أن القيم عبارة عن مقاييس أو معايير أو قوانين أو مبادىء لإصدار حكم على ماهو ذو قيمة ومرغوب من قبل المجتمع، حيث ورد هذا التأكيد في تعريفات كل من أحمد دياب، واللقاني، وشيفر وسترونغ، وشق وبيري. كما يلاحظ أن بعض التعاريف اتفقت على أن القيم إما أن تكون ضمنية أو صريحة، وقد ورد هذا التمييز في تعريفات كل من كلايد وكنعان والسلمان.

ويتفق الكاتب مع ماورد في التعريفات السابقة من تأكيد على أن القيم عبارة عن معايير تهدف إلى إصدار حكم يوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه اجتماعيًا.

وبناءً على ماسبق نستخلص من التعاريف السابقة أن القيم يمكن تعريفها على اعتبار أنها مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية، ضمنية كانت أم صريحة، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه، وتوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه.

الفرق بين القيم والاتجاهات

يرى آرمسترنغ Armstrong أن مصطلح القيم يعتبر مصطلحًا غامضًا يتطلب تعريفًا دقيقًا قبل البدء في مناقشة مفيدة. ويعود جزء من صعوبة التعريف إلى الخلط بين مصطلحي القيم والاتجاهات، وذلك لاستخدام هذين المصطلحين بشكل مترادف قابل للتبادل. ويعني

كل واحد منهما المصطلح الآخر، وأن التحديد الدقيق لمعنى المصطلح قيمة value الذي يميز هذا المفهوم عن غيره من المفاهيم الأخرى يتطلب أن يتضمن مفهوم القيمة مايلي :

١ - الاختيار بحرية من الخيارات المتعددة بعد أخذ النتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك بعين الاعتبار.

٢ - تثمين وتقدير وإعزاز وتأكيد القيمة المختارة من قبل الإنسان المختار للقيمة بشكل علني.

٣ - تطبيق القيمة المختارة واللجوء إليها بشكل مستمر في الحياة اليومية.

وأضاف آرمسترنغ أن الاتجاهات attitudes لا تتوافر فيها الشروط سالفة الذكر، وهذا مايميز القيم عن الاتجاهات، حيث إن الاتجاهات لاتعدو عن كونها ميولاً ونزوعًا نحو أمر ما لايرقى إلى مستوى القيم [٢٠، ص ص٢٥٧-٢٥٨].

ويميز شيفر وسترونغ Shaver and Strong [١٥، ص ص١٦-١٧] بين الاتجاهات والقيم على اعتبار أن الأولى اعتقادات وأن كلا منا لديه آلاف الاتجاهات (الاعتقادات). أما القيم، فأعدادها بالعشرات، وهي مقاييس أو معايير جوهرية لما نثمنه في الحياة.

وقد ذكر خليفة [٥، ص٥٢] أن سكت Scott ميز بين القيمة والاتجاه على أساس أن الأولى تشير إلى غاية مرغوبة، بينما يشير الثاني إلى موضوع يحبه الشخص أو يكرهه. فالقيم تتميز عن الاتجاهات بأنها غايات نهائية ultimate ends وليست وسيلية كالعديد من الاتجاهات. كما أشار إلى أن هولندرHollander يتفق في تصوره مع هذا الرأي، حيث يرى أن القيمة عبارة عن حالة غائية أو هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، وأنها تقف كموجه أو معيار يسلك الفرد على أساسه، بينما يشير الاتجاه إلى مجموعة من المعتقدات التي تتعلق بموضوع أو موقف معين، كما يرى هولندر أن القيمة والاتجاه يمكن التمييز بينهما في ضوء مايلي :

١ - القيم هي المكون الأساس خلف الاتجاه.

٢ - الاتجاهات أكثر قابلية للتغير من القيم، وذلك لدرجة الثبات النسبي للقيم المدعومة من قبل الثقافة والحضارة بصورة قوية.

٣ - العلاقة بين القيم والاتجاهات ليست متسقة، فقد تتضمن قيمة معينة اتجاهات متعارضة، فقيمة الإنجاز على سبيل المثال، قد تعني اعتقاد الفرد العمل من خلال التنافس أو العمل من خلال التعاون مع الآخرين.

كما أورد خليفة [٥ ، ص ص٥٢-٥٣] رأي روكيش Rokeach الذي يفرق بين القيم والاتجاهات كما يلي :

١ - يشير الاتجاه إلى تنظيم لمجموعة من المعتقدات التي تدور حول موضوع أو موقف محدد ، في حين أن القيمة تشير إلى معتقد واحد وتشتمل على ضرب من ضروب السلوك المفضلة أو غاية من الغايات .

٢ - بينما تتركز القيمة على الأشياء والمواقف ، يتركز الاتجاه حول موقف أو موضوع محدد .

٣ - تقف القيمة كمعيار بينما الاتجاه ليس كذلك فالاتجاهات تقوم على عدد قليل من القيم التي تعد كمعايير .

٤ - إن عدد القيم التي يتبناها الفرد وتنتظم في نسقه القيمي ، إنما يتوقف على ماكّونه الشخص أو تعلمه من معتقدات تتعلق بشكل من أشكال السلوك أو غاية من الغايات ؛ أما عدد ما له من اتجاهات ، فيتوقف على ما واجهه من مواقف وأشياء محددة ، ولذلك فالاتجاهات تزيد في عددها على القيم .

٥ - تحتل القيم مكانة مركزية وأكثر أهمية من الاتجاهات في بناء شخصية الفرد ونسقه المعرفي .

٦ - يعتبر مفهوم القيم أكثر ديناميكية من الاتجاهات ، حيث ترتبط مباشرة بالدافعية ، في حين أن الاتجاهات ليست كذلك ، فهي ليست عوامل أساسية موجهة للسلوك .

أما زاهر ، فقد بلور الفروق الجوهرية بين القيم والاتجاهات على النحو الموضح في جدول رقم ١ [٩ ، ص ص٢٦-٢٧]

جدول رقم ١ . الفروق الجوهرية بين القيم والاتجاهات عند زاهر .

الخاصية	الاتجاه	القيمة
درجة التجريد	أقل تجريدًا .	أكثر تجريدًا وأكثر رمزية .
الثبات	أقل ثباتًا لهذا فهو أسهل تغيرًا .	أكثر ثباتًا فهي تتغير ببطء .
التكوين	يتكون بسرعة فهو لايحتاج	تتكون ببطء لحاجتها لاتجاهات

تابع جدول رقم ١.

الخاصية	الاتجاه	القيمة
	لخبرات كثيرة.	وخبرات ومعارف كثيرة.
درجة العمومية	يعبر عن موقف أو موضوع واحد أو عدد قليل من المواقف.	لها صفة العمومية فهي تعبر عن أحكام عامة تعتمد على مجموعة من الاتجاهات.
الموافقة	قد لايحتاج لموافقة اجتماعية فهو مجرد ميل لفعل ما مرغوب حول موضوع معين.	تتطلب موافقة اجتماعية لإقرارها فهي تعبير عن فعل اجتماعي من حيث أهدافه وموضوعه.
درجة الوعي	يمثل وعيًا فرديًا من جانب محتضنه وهو تجدد لنشاطه الواقعي أو المحتمل، وبالتالي فهو غير معياري ولايصلح كأحكام نهائية.	تمثل وعيًا جماعيًا لمحتضنها، فهي ترسم له الأحكام والمعايير المتصلة بنشاطه وتفاعله، وبالتالي فهي معيارية.

والملاحظ من الآراء المعروضة للتفريق بين القيم والاتجاهات أن القيم قليلة العدد مقارنة بالاتجاهات، كما أن القيم أكثر ثباتًا من الاتجاهات، ويغلب على القيم صفة الجماعة، بينما الاتجاهات تتسم بالفردية، والقيم تمثل غايات نهائية ليست وسائل فردية لتحقيق الغايات كالاتجاهات.

ونخلص مما سبق إلى أن الفرق بين الاتجاهات والقيم يتلخص في أن الاتجاهات عبارة عن ميول واعتقادات تمثل أمورًا يحبها الفرد أو يكرهها، وكل فرد لديه مئات الاتجاهات. أما القيم، فهي عبارة عن معايير أو مقاييس جوهرية لما يثمنه كل إنسان في الحياة، فهي غايات نهائية مرغوبة، وأعدادها تقدر بالعشرات، وتتميز بثباتها وقلة قابليتها للتغير مقارنة بالاتجاهات السريعة التغير.

أنواع القيم

يتفق المهتمون بدراسة القيم على صعوبة تصنيفها وعلى عدم وجود تصنيف شامل للقيم، ويؤكد زاهر على استحالة تقديم تصنيف جامع مانع للقيم وذلك لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف من هذه التصنيفات [٩، ص٢٨].

وتؤكد دياب [٨، ص٧٣] على مايذهب إليه زاهر عند استشهادها بقول كلاهون: «نحن لم نكتشف بعد أي تصنيف شامل للقيم،» وقول سورلي: «من المستحيل أن تكون هناك قاعدة يمكن على أساسها تحديد كل أنواع القيم.» إلا أنها ترى - وعلى الرغم مما ذكر - أن التصنيف يعتبر من ألزم اللزوميات وتتفق في الرأي مع أندرسون عالم الكيمياء العضوية المعروف عندما يقول: «فما دمنا في مجال البحث العلمي فإن أي تصنيف أيًا كان خير من عدم التصنيف»

أشار زاهر إلى ثلاثة تصنيفات يراها ضرورية لتحديد أنواع القيم وهي:

١ - تصنيف سبرينجر العالم الألماني في كتابه «أنماط الناس» *Types of Men*، حيث تصور إمكان تصنيف الأشخاص إلى ستة أنماط استنادًا إلى غلبة واحدة من القيم عليهم حسب محتواها أو حسب ما تعكس من أنشطة إنسانية:

(أ) القيمة النظرية

(ب) القيمة الاقتصادية

(جـ) القيمة الجمالية

(د) القيمة الاجتماعية

(هـ) القيمة السياسية

(و) القيمة الدينية

يرى زاهر [٩، ص ص٢٨-٣١] أن هذا التقسيم للقيم لايعني أن الأفراد يتوزعون عليها، ولكنه يعني أن هذه القيم توجد جميعها في كل فرد، غير أنها تختلف في ترتيبها قوة وضعفًا، ويؤكد زاهر أن هذا التصنيف الذي نال شهرة كبيرة طويلة يصف القيم وفقًا لمحور واحد فقط هو «مضمون القيم،» ويغفل محاور أخرى يمكن أن تصنف حولها القيم. كما أنه يتناسى أن القيم مهما كان مصدرها فهي قيم اجتماعية بالضرورة على الأقل من حيث التطبيق.

٢ - تصنيف موريس للقيم وفق مستوياتها ، فهناك القيم الشخصية والقيم الاجتماعية والقيم الثقافية .

٣ - تصنيف ريشر الذي يرى تصنيف القيم وفق محكات متعددة على شكل متصل (طرفي نقيض) على النحو التالي :

(أ) معيار الذاتية - الموضوعية

(ب) معيار العمومية - التخصيص

(جـ) معيار النهائية - الوسيطية

(د) معيار المضمون كأن تكون هناك قيم أخلاقية وقيم تختص بالعمل

(هـ) معيار العلاقة بين محتضن القيمة والمستفيد منها

وأشار كنعان [١٢ ، ص٢٠٤] إلى إمكانية تصنيف القيم حسب شدتها وعموميتها ووضوحها وديمومتها ، حسب ما أشار إلى ذلك العديد من المهتمين بتصنيف القيم مثل البرت ، ونيرتون ورايت وغيرهم .

ويرى شيفر وسترونغ Shaver and Strong [١٥ ، ص ص١٩-٢٢] أن القيم تقسم إلى :

١ - قيم جمالية esthetic values ، وهي المقاييس التي نحكم بها على الجمال في الفن والأدب والمظهر الشخصي وغيرها .

٢ - القيم الغائية أو الوسيلية instrumental values ، وهي قيم ليست مهمة في حد ذاتها ولكن لتحقيق أهداف نهائية .

٣ - القيم الأخلاقية moral values ، وهي المعايير أو المبادىء التي نحكم بها على مدى صحة الأعمال التي نقوم بها .

أما دياب فقد صنفت القيم وبشكل مفصل حسب أبعادها إلى :

١ - بُعد المحتوى dimension of content

٢ - بُعد المقصد dimension of intent

٣ - بُعد الشدة dimension of intensity

٤ - بُعد العمومية dimension of generality

٥ - بُعد الوضوح dimension of explicitness

٦ - بُعد الدوام dimension of permanency

وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد:

١ - *بُعد المحتوى:* وترى دياب أن أفضل تقسيم للقيم حسب بُعد المحتوى هو تقسيم سبرينجر(Spranger) في كتابه «أنماط الرجال» *Types of Men* الذي سبقت الإشارة إليه وقسم القيم إلى ستة أقسام هي:

(أ) القيم النظرية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة والأشخاص الذين يضعون هذه القيم في مستوى أعلى من مستوى غيرها من القيم يمتازون بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية، وهم عادة يكونون من الفلاسفة والعلماء.

(ب) القيم الاقتصادية: ويلاحظ أن الأشخاص الذين تتضح فيهم هذه القيم يمتازون بنظرة عملية تقوّم الأشياء والأشخاص تبعًا لمنفعتها، وهم عادة يكونون من رجال المال والأعمال.

(جـ) القيم الجمالية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ماهو جميل من ناحية الشكل أو التوافق، وهو لذلك ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي.

(د) القيم الاجتماعية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس، وهو ينظر إلى غيره على أنهم غايات وليسوا وسائل لغايات.

(هـ) القيم السياسية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة والسيطرة والتحكم في الأشياء والأشخاص.

(و) القيم الدينية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه.

٢ - *بُعد المقصد:* تقسم القيم من ناحية مقصدها إلى قسمين:

(أ) وسائلية instrumental values، وهي القيم التي ينظر إليها على أنها وسائل لغايات أبعد، فالحرب قيمة وسائلية لتحقيق الترقي.

(ب) هدفية أو غائية goal values، وتعرف أحيانًا بالقيم النهائية ultimate values، وهي الأهداف والفضائل التي تضعها الجماعات والأفراد لأنفسها.

٣ - *بُعد الشدة*: تتفاوت القيم من ناحية شدتها تفاوتًا كبيرًا، وتقدر بدرجة الإلزام التي تفرضها، ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من مستويات الشدة، وهي:

(أ) ما ينبغي أن يكون (أي القيم الملزمة أو الآمرة الناهية)، وهي القيم التي تمس كيان المصلحة العامة والتي تتصل اتصالاً وثيقًا بالمبادىء التي تساعد على تحقيق الأنماط المرغوب فيهاالتي تصطلح عليها الجماعة في تنظيم سلوك أفرادها من الناحية الاجتماعية والخلقية والعقائدية.

(ب) ما يفضل أن يكون (أي القيم التفضيلية)، وهي القيم التي يشجع المجتمع أفراده على التمسك بها، ولكنه لايلزمهم مراعاتها إلزامًا يتطلب العقاب الصارم الحاسم الصريح لمن يخالفها، وليس لها من القدسية والاتصال العميق بالمصلحة العامة للجماعة ما للقيم الملزمة.

(جـ) ما يرجى أن يكون (أي القيم المثالية أو الطوبائية)، وهي القيم التي يحس الناس استحالة تحقيقها بصورة كاملة، ومع ذلك، فإنها كثيرًا ما تؤثر تأثيرًا بالغ القوة في توجيه سلوك الأفراد، ومن أمثلتها القيم التي تدعو إلى مقابلة الإساءة بالإحسان.

٤ - *بُعد العمومية*: وتقسم إلى قسمين، قيم عامة، وقيم خاصة.

(أ) القيم العامة: وهي القيم التي يعم انتشارها في المجتمع كله بغض النظر عن ريفه وحضره وطبقاته وفئاته المختلفة، ومن أمثلة القيم العامة في المجتمع الإسلامي الاعتقاد بأهمية الدين والأسرة.

(ب) القيم الخاصة: وهي القيم المتعلقة بمواقف أو مناسبات اجتماعية معينة أو بمناطق محدودة أو طبقة أو جماعة خاصة. ومن أمثلة القيم الدينية العامة في المجتمع السعودي الحرص على إخراج زكاة عيد الفطر المبارك في شهر رمضان، ومن أمثلة القيم العامة الأخلاقية في المجتمع السعودي ذبح الخرفان إكرامًا للضيف.

٥ - *بُعد الوضوح*: وتقسم إلى قيم ظاهرة أو صريحة وقيم ضمنية.

(أ) القيم الصريحة: وهي القيم التي يصرح بها ويعبر عنها بالكلام. ومن أمثلة القيم الصريحة قول الفرد إنني وطني أحب وطني وأضحي من أجله، وهذا تصريح بحب الوطن، وتعبير عن الحس الوطني لفظيًا.

(ب) القيم الضمنية : وهي القيم التي يستدل على وجودها، وتستخلص من ملاحظة سلوك الأفراد، وهي القيم الحقيقية لأنها تندمج في سلوك الإنسان. ومن أمثلة القيم الضمنية قيام الفرد بالتطوع بحمل السلاح للدفاع عن وطنه، وسلوكه هذا يعبر عن قيمة حقيقية هي عمق الولاء للوطن دون الحاجة للتعبير عن ذلك لفظيًا.

٦ - *بعد الدوام*: وتقسم إلى قيم عابرة وقيم دائمة.

(أ) القيم العابرة : وهي الوقتية العرضة القصيرة الدوام السريعة الزوال، مثل قيم (الموضات)، ومثل هذه القيم لاتكون لها صفة القداسة التي تتصف بها القيم الدائمة.

ب) القيم الدائمة : وهي القيم التي تبقى زمنًا طويلاً - ويقصد بذلك الدوام النسبي - في نفوس الناس وتنتقل من جيل إلى آخر، مثل القيم ذات العلاقة بالتقاليد والعادات والقيم الروحية [٨، ص ص٧٣-٩٣].

ويتفق الكاتب مع ماذهب إليه زاهر من صعوبة تقديم تصنيف يتفق عليه الجميع، وذلك لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف. ويعتقد المؤلف أن القيم إما أن تكون فردية تغلب عليها صفة الاتجاه أو جماعية تغلب عليها صفة القيم.

يتبين من العرض السابق أنه - وعلى الرغم من صعوبة تصنيف القيم - إلا أن العديد من محاولات التصنيف تشير، وبكل وضوح، إلى أهمية تحديد أنواع القيم لما لذلك من أثر بالغ في تسهيل دراسة موضوع القيم.

ويمثل تصنيف دياب سالف الذكر تبويبًا شاملاً لجميع أنواع القيم ويتسق مع تحقيق أهداف هذه المقالة.

أهمية القيم في التدريس

القيم دعامة أساسية يعتمد عليها أي مجتمع من المجتمعات، وتعتبر من أهم مرتكزات التربية، لأنها تهتم بالعلاقات الإنسانية وتحددها على المستوى الجماعي، كما أنها تمثل المعايير والدوافع التي تحرك سلوك الفرد وتحدد شخصيته وتشكلها على المستوى الفردي.

يشير فارمر Farmer [٢١، ص٦٩] إلى أهمية القيم، ويرى أن التلاميذ يسبحون في

محيط من القيم، ويؤكد على ضرورة التزام المعلمين بتدريس التلاميذ، تحديد وتحليل القيم.

ويرى شيفر وسترونغ Shaver and Strong [١٥، ص٥] أن طبيعة مناهج الدراسات الاجتماعية تحتم على معلمها التعامل مع القيم وتدريسها، خاصة عندما يحاول المعلم تحقيق أهم أهداف الدراسات الاجتماعية ألا وهو المواطنة citizenship.

ويرى خليفة [٥، ص ص١٩٩-٢٠٠] أن أهمية دراسة القيم تتجلى في عدة مجالات كالتوجيه المهني، حيث انتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن، مثل علماء الدين، ودجال السياسة، والأخصائيين الاجتماعيين وغيرهم. كما يرى أن للقيم دورًا مهمًا في عمليات التعلم learning والتعليم teaching، وذلك في كل من الأسرة والمدرسة. فمعرفتنا بنسق قيم الأفراد في المراحل العمرية المبكرة، وكيف ترتقي هذه القيم والأبعاد التي تنظم من خلالها يمكننا من توجيه طموحاتهم وتنمية قيمهم نحو المزيد من الفاعلية والإيجابية. ويؤكد خليفة على أن للقيم دورًا في تحديد طبيعة وشكل العلاقة بين المعلم والتلاميذ، حيث إن العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلاميذ تؤدي إلى:

(أ) زيادة اهتمام التلاميذ بالعمل المدرسي.

(ب) زيادة ابتكار التلاميذ.

(جـ) زيادة كفاءة التلاميذ في التحصيل الدراسي.

ويوضح أبو حطب [٥، ص٢٠١] أن أهمية القيم تتبين في علاقتها بالأسلوب الذي يتبعه المعلم مع تلاميذه في التدريس، فنسق القيم الذي يتبناه يعتبر مصدرًا في عملية التخطاب مع تلاميذه؛ لذلك يوصي بضرورة توافر عدد من القيم الأساسية في المعلم ومنها مايلي:

(أ) التعليم كوسيلة لتحقيق الذات. لذلك لابد أن ينظر المعلم إلى التعليم على أنه وسيلة لإشباع حاجاته المرتبطة بتقدير الذات.

(ب) تقدير التخصص الأكاديمي الذي ينتمي إليه.

(جـ) اتباع الأسلوب الديمقراطي في إدارة العملية التعليمية.

(د) التخطيط لأهداف العمل وتنظيم أساليب تنفيذها.

(هـ) تقدير قيمة الوقت واستثماره بشكل جيد.

(و) تقدير العمل كقيمة غائية .

(ز) الصدق والإخلاص في الأداء .

(حـ) السعي لتحصيل المعرفة باعتبارها وسيلة للنمو المهني .

(ط) تقبل النقد .

(ي) الإيمان بأهمية العمل الجماعي .

ويرى سميث Smith [١٢ ، ص٢٠٢] أن القيم تؤدي دورًا كبيرًا في تشكيل الكيان النفسي للفرد من خلال خمس وظائف أساسية هي :

(أ) تزود الفرد بالإحساس بالغرض مما يقوم به وتوجهه تجاه هذا الغرض .

(ب) تهيىء الأساس للعمل الفردي والعمل الجماعي الموحد .

(جـ) تتخذ كأساس للحكم على سلوك الآخرين .

(د) تمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه من الآخرين وماهية ردود الفعل .

(هـ) توجد لدى الفرد إحساس بالصواب والخطأ .

أما مبارك ، فيرى أن موضوع القيم قد شغل اهتمام الكثير من الفلاسفة والمفكرين منذ أقدم العصور ، إلا أن الاهتمام الجدي بدراسة القيم وإخضاعها للبحث العلمي من جانب العلماء والباحثين لم يظهر إلا في العقود القليلة الماضية من هذا القرن ، ولعل مبعث الاهتمام الجدي بدراسة القيم دراسة علمية إنما يرجع إلى ما يناط بها من أهمية تربوية تتجلى مظاهرها فيما يلي :

١ - تساعد القيم على التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة .

٢ - إن استجابة الفرد لموقف معين أو إصداره حكمًا على قضية معيارية ينبع أساسًا من القيم التي يؤمن بها .

٣ - القيم معايير عامة ومحل اتفاق ورضا من الجميع ، وعليه فإن من يتحلى بها يكون محل استحسان من جميع أفراد المجتمع .

٤ - القيم موجهات للسلوك ومعايير يزيد بها الإنسان نشاطه وفكره ودوره في الحياة ، لذلك فهي تحكم سلوكه فتجعله يتسم بالتناسق وعدم التناقض في كل ما يصدر عنه من تصرفات وكل مايقوم به من نشاط .

٥ - القيم تمثل قوة دافعة للعمل ، بل وأداءه على خير وجه ، وفي أحسن صورة .

ويؤكد مبارك [٢٢، ص٤٠٧] على أهمية القيم في حياة الأفراد والمجتمعات ويرى أن هذه الأهمية تلقي مسؤولية كبيرة على كاهل المجتمعات بضرورة العمل على إكساب أفرادها القيم المناسبة لكل مرحلة من مراحل تطورها، وذلك من خلال المؤسسات التربوية النظامية التي يجب أن تتولى تحديد هذه القيم ووضع البرامج القادرة على إكسابها.

ويؤكد مشيلز Michaelis [٢٣، ص٣٦٠] على أن تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية والرئيسة عند التلاميذ تلقى اهتمامًا بالغًا وأولوية في الدراسات الاجتماعية، ويرى أن تنمية هذه القيم وغيرها من الأهداف الوجدانية تعتبر أصعب من تنمية المفاهيم والمهارات في الجانب المعرفي.

أما جارولیمك Jarolimek [٢٤، ص٦٥] فيقول: إذا كان تعلم الاتجاهات والقيم يشكل مخرجات مهمة في تدريس الدراسات الاجتماعية، فإن الخبرات غير المخطط لها والطارئة لاتكفي وحدها لتدريس القيم، ولايمكن الاعتماد عليها كأساس مقنع في التدريس، وبدلاً من ذلك يجب وضع برنامج مخطط له ومحدد لتدريس القيم.

يستنتج المؤلف أن أهمية القيم يمكن أن تلخص في النقاط التالية:

١ - تهتم القيم بالعلاقات الإنسانية وتحددها على المستوى الجماعي.

٢ - تعتبر القيم المعايير التي تحرك سلوك الفرد وتشكل شخصيته.

٣ - تحدد القيم طبيعة العلاقة بين المعلم والتلاميذ وتزيد من ابتكار وتحصيل التلاميذ.

٤ - تساعد القيم على تحقيق التوجيه المهني المرغوب.

٥ - تعتبر القيم قوة دافعة للعمل البناء.

نخلص مما سبق أن القيم تشكل أهمية بالغة في التدريس وخاصة تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك لما للدراسات الاجتماعية من صلة وثيقة بالمجال الوجداني الذي يعتبر ركيزة أساسية لغرس قيم المجتمع في نفوس التلاميذ، والتي تشكل أهم المخرجات التعليمية التي ينشد تحقيقها أي مجتمع من المجتمعات.

طرق تدريس القيم

من المستحيل أن يتجنب أي معلم تدريس القيم حتى ولو حاول ذلك، لأن كل مايقوله ويفعله يعكس مايقومه ويراه مهمًا، أو يعتبره غير مرغوب فيه. ويؤكد جويس وألمن بروكس Joyce and Alleman Brooks [٢٥، ص١٧٥] أن السؤال الذي يواجه المعلم ليس هل يجب أن أدرس القيم؟ بل كيف أتعامل مع القيم؟

وتدريس الدراسات الاجتماعية مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالقيم، لأن الدراسات الاجتماعية لايمكن فهمها بمعزل عن القيم. وحيث إن المتعلم يمر بالعديد من الخبرات المختلفة خلال وجوده في المدرسة، فإنها تعتبر مصدرًا مهمًا للقيم، وهذا ما أكد عليه اللقاني الذي يرى أن الفرد يستمد قيمه من الخبرات السابقة التي أتيحت له ويصل إليها من خلال تفاعله معها [٢٦، ص٧٥].

يؤكد ميشيل Michaelis [٢٣، ص٣٦٠] على فكرتين أساسيتين يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار قبل البدء في مناقشة طرائق تدريس القيم وهما:

الأولى: أن الاتجاهات والقيم عبارة عن مخرجات يتعذر اجتنابها كنتيجة للتدريس.

الثانية: أن المخرجات الإيجابية يتوقع أن تحدث في الصف الذي يسوده جو من الاحترام وتغلب على طرائق تدريسه التشويق والحيوية، وتتوافر فيه أنشطة تثير استجابة عاطفية، لأن القيم والاتجاهات ذات جذور انفعالية.

أما راثز Raths وزميلاه [٢٧، ص ص٢٨-٢٩] فإنهم يقترحون على من يريد تدريس القيم للتلاميذ أن يقوم بما يلي:

١ - تشجيع التلاميذ على الاختيار، وبحرية تامة.

٢ - تشجيع التلاميذ على اكتشاف الخيارات المتوافرة وفحصها عندما يواجهوا بضرورة الاختيار.

٣ - مساعدة التلاميذ على الاختيار بتفكير وأخذ ما يترتب على الاختيار من نتائج بعين الاعتبار.

٤ - إتاحة الفرصة للتلاميذ لتأكيد اختياراتهم بشكل علني.

٥ - تشجيع التلاميذ على التصرف بناءً على اختياراتهم.

٦ - مساعدة التلاميذ على فحص سلوكهم المتكرر في الحياة.

ويخلص الكاتب من العرض السابق إلى أن تدريس القيم يعتبر أمرًا إلزاميًا للمعلم، سواء خطط له أم لا، كما يتبين أن الطرائق التي تغلب عليها الحيوية والتشويق تؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية ومخرجات تعليمية مرغوبة، وقد عرض زاهر [٩، ص ص٧٤-٧٥] العديد من طرائق التدريس نجملها فيما يلي:

١ - *اتباع المثل الصالح (القدوة)*: ويتم هذا إما مباشرة كأن يسلك الصغار مثلما يسلك الكبار، على اعتبار أن سلوك الكبار مثالي، وإما بطريق غير مباشر كأن يستمع الصغار إلى قصص من الماضي والحاضر عن أحداث أو إنجازات تستحق أن تكون قدوة حسنةً يُحتذى بها.

٢ - *الإقناع*: وذلك بعرض الحجج المقنعة للمستمع التي تحطم الفكرة أو الرأي المضاد.

٣ - *تحديد نواحي الاختيار*: ويتم ذلك بإعطاء التلاميذ بدائل للاختيار منها أو لاتدع لهم مجالاً للاختيار بعرض بدائل لايرغبونها.

٤ - *الخضوع لقوانين وقواعد: تحتم على الفرد سلوكًا معينًا*: وذلك بوضع الفرد بصورة مستمرة تحت المراقبة كأن يسلك خوفًا من عقاب أو طمعًا في ثواب.

٥ - *الأفكار المنبثقة من الأصول الثقافية والدينية*: وهي سريعة المفعول، ويكفي أن تقول للمتعلم إن الدين يأمر بكذا حتى يخضع لما تقوله.

٦ - *اللجوء إلى ضمير الفرد*: وذلك على اعتبار أن لكل فرد في أعماقه صوتًا يمنعه من ارتكاب الشر أو الخطأ.

أكد زاهر أن بعض هذه الطرائق أو كلها أثبتت نجاحًا كبيرًا في تكوين القيم فيما مضى، إلا أن التطور والاتجاه نحو التركيز على حرية الفرد في وقتنا الحاضر أدى إلى البحث عن طرائق جديدة.

ويعتقد المؤلف أن الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعتبر المتعلم محور العملية التربوية، وتؤكد على استخدام طرق التدريس الحديثة القائمة على الاستقصاء، والتي تثمن التعلم الداخلي intrinsic learning تدعونا إلى التنويع في طرق تدريس القيم وتبني الطرق الحديثة التي تلائم طبيعة المعلم، وتستحوذ على اهتماماته وتبرز شخصيته وتراعي حرية الفرد، وتأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين.

وتشير الأدبيات ذات العلاقة بتدريس القيم في الدراسات الاجتماعية [١٨ ، ص ص٢٢١-٢٣١ ؛ ٢٣ ، ص ص٢٦٤-٣٧٦ ؛ ٢٥ ، ص١٧٥ ؛ ٢٨ ، ص٢١٥] إلى أن القيم تُدرس بطرائق مختلفة تتدرج من التعليم المباشر للقيم أو غرس القيم إلى تحليل القيم وتوضيحها . ويركز العديد من المهتمين بحقل الدراسات الاجتماعية على أربع طرائق رئيسة لتدريس القيم هي :

١ - غرس القيم values inculcation

٢ - توضيح القيم values clarification

٣ - التفكير الأخلاقي moral reasoning

٤ - تحليل القيم values analysis

وفيما يلي عرض لهذه الطرائق .

١ - غرس القيم

ويطلق على هذا الأسلوب في بعض الأحيان التعليم المباشر direct instruction للقيم ، ويرى ميشيل [٢٣ ، ص ص٢٦٤-٢٦٥] أن القدوة الحسنة هي أهم أساليب هذه الطريقة ، كما يتم ذلك عن طريق صنع النماذج modeling كأمثلة يُحتذى بها لقيم مثل الأمانة والعدل والتعاون وغيرها من القيم المرغوبة التي يمكن أن يقوم بدورها المعلم أو بعض التلاميذ .

ويؤكد ولتن ومالان [٢٨ ، ص٢١٤] أن طريقة غرس القيم قد استخدمت عبر التاريخ الإنساني كأسلوب لصياغة السلوك ، ويذكران أن غرس القيم يشير إلى عملية يتم خلالها التأثير على الآخرين عن طريق الإعادة المتكررة أو الإلحاح . ويعتمد غرس القيم على الافتراض المنطقي القائل إنك إذا أخبرت شخصًا ما بأمر ما بصورة كافية فإنه عاجلاً أو آجلاً سوف يتصرف بناءً على ذلك . ويتكون غرس القيم من مرحلتين هما :

(أ) مرحلة تحديد القياس أو القيمة المرغوبة .

(ب) مرحلة إتاحة الفرصة للتعزيز المتسق الثابت سلبًا أو إيجابًا . ومثال على ذلك يستطيع المعلم الذي يرغب غرس قيمة النظافة في نفوس تلاميذه خلال المرحلة الأولى أن يعبر عن ذلك السلوك المرغوب بصورة لفظية بالتأكيد على أهمية النظافة وأنها من الإيمان ، أو بصورة غير لفظية بالإشارة أو الحركة دون استخدام الكلمات ، كما يمكن التعبير عن

أهمية النظافة باستخدام أسلوب القدوة الحسنة بأن يكون المعلم كنموذج يُحتذى.

أما المرحلة الثانية (مرحلة التعزيز)، فإنها يمكن أن تأخذ صيغًا متعددة سلبًا أو إيجابًا، ويعبرعنها بصورة لفظية أو غير لفظية. ففي مثال تدريس قيمة النظافة يتعلم التلاميذ معنى هذه القيمة من خلال التعزيز السلبي، كأن يقول المعلم للتلميذ كم مرة قلت لك أن تهتم بنظافة كراستك؟ وهذه الصيغة في الواضح ليست سؤالاً وإنما تعزيزًا سلبيًا على صيغة سؤال. وقد يكون التعزيز غير لفظي، كأن ينظر المعلم إلى كراسة التلميذ ويعبر عن امتعاضه بأن يهز رأسه بصورة سلبية للدلالة على عدم الرضا. وفي حالة العزيز الإيجابي اللفظي، يمكن أن يقول المعلم للتلميذ إنك تستحق الشكر على نظافة كراستك، ويمكن أن يقوم المعلم بعرض كراسة هذا التلميذ على زملائه إشارة إلى نظافة هذا التلميذ. وفي حالة التعزيز الإيجابي غير اللفظي، فإن الابتسامة عند النظر إلى الكراسة وهز الرأس بطريقة تشير إلى الرضا عن نظافتها تعتبر مؤشرات غير لفظية وواضحة لتعزيز غرس قيمة النظافة في نفس التلميذ.

٢ - توضيح القيم

يهدف توضيح القيم إلى مساعدة التلاميذ على توضيح قيمهم الشخصية في جو يسوده الانفتاح، ويستطيع خلاله كل تلميذ أن يعبر عن رأيه بحرية أو أن يلتزم الصمت في حالة عدم الرغبة في المشاركة [٢٣، ص٢٦٧]. ويعتبر توضيح القيم أسلوبًا محايدًا value neutral approach، يعني عدم محاولة طبع أو غرس قيمة معينة في الذهن كما هو الحال في طريقة غرس القيم، ولكن وبدلاً من ذلك يحاول المعلم تكوين القيم لدى التلاميذ عن طريق اتباع العملية القيمية التي تعتمد على ثلاث مراحل هي: التقدير prizing، والاختيار choosing، والعمل acting، وهذه المراحل الثلاث تتكون من سبع خطوات هي:

١ - التقدير والتعزيز للمعتقدات والسلوك.

٢ - تأكيد ماتم تقديره عندما يكون ذلك مناسبًا.

٣ - الاختيار من متعدد.

٤ - الاختيار بعد أخذ النتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك بعين الاعتبار.

٥ - الاختيار بحرية.

٦ - العمل.

٧ - العمل باتساق متكرر [٢٩، ص١٩].

وتهدف طريقة توضيح القيم إلى مساعدة التلاميذ على استخدام الخطوات السبع سالفة الذكر في حياتهم اليومية، وتطبيق القيم التي يؤمنون بها، والقيم التي سوف تنبثق وتتكون لديهم لاحقًا [٢٩، ص٢٠].

ويعتبر ولتون ومالان Wilton and Mallan [٢٨، ص٢١٩] الاستجابة التوضيحية the clarifying response عنصرًا أساسيًا لطريقة توضيح القيم.

ويمكن توضيح طريقة الاستجابة التوضيحية بالمحادثة المتبادلة التالية بين معلم وتلميذ:

المعلم: عمر، هل تريد أن تخرج للعب معنا في الساحة؟

التلميذ: لا أعرف. أعتقد ذلك.

المعلم: هل تفضل عمل شيء آخر؟

التلميذ: لا أعرف.

المعلم: يبدو أنك غير مهتم ياعمر، أليس كذلك؟

التلميذ: أعتقد ذلك.

المعلم: إن أي شيء نعمله ستوافق عليه؟

التلميذ: أعتقد ذلك.

المعلم: حسنًا ياعمر أعتقد أن من الأفضل الذهاب للساحة الآن مع الآخرين وأرجو أن تخبرني إذا كنت ترغب في عمل شيء آخر، [٢٨، ص٢١٩].

كما تشير هذه المحادثة فإن القصد ليس تبني التلميذ للخطوات السبع لطريقة توضيح القيم خلال محادثة قصيرة الأمد كالمحادثة السابقة، ولكن القصد من الاستجابة التوضيحية هو تشجيع التلاميذ للتأمل في أفكارهم دون الاعتقاد أن المعلم يمتلك الإجابة الصحيحة.

إن الاستجابة التوضيحية الشافية تتضمن ما يلي:

١ - هل هذا الأمر مهم بالنسبة لك؟

٢ - هل أنت سعيد بهذا الأمر؟

٣ - هل تفكر في عمل ما (بدائل أخرى) أشياء يمكن عملها؟

٤ - هل ستعمل ما تفكر فيه أم أنه مجرد كلام؟
٥ - ما هي الاحتمالات الأخرى الوادرة؟
٦ - هل تفكر في عمل الشيء نفسه مرة أخرى؟
٧ - هل تعتقد أن مشاركتك الآخرين في أفكارك مسألة مهمة؟

مثالان توضيحيان

أورد سيمنز وزميلاه في كتابهم المعروف توضيح القيم *Value Clarification* تسعة وسبعين أسلوبًا لطريقة توضيح القيم، وفيما يلي مثالان مقتبسان مع بعض الإضافة والتعديل [٢٩، ص ص١١٢-٢٥٢].

١ - *أسلوب القيم الجغرافية Value Geography Method*

يمكن أن تستخدم القيم الجغرافية لأهداف عدة كتعريف التلاميذ بأهمية الجغرافيا وقيمتها أو لاتخاذ قرار يتعلق بمكان الإقامة والسكن والبيئة التي يفضل الإنسان العيش فيها، وأخيرًا فإن هذا الأسلوب يمكن أن يجعل مادة الجغرفيا مادة حيوية عند تدريسها للتلاميذ. يتلخص هذا الأسلوب في أن يطلب المعلم من التلاميذ التجمع في وسط غرفة الصف، والتصور أن أرضية الصف تمثل خريطة المملكة العربية السعودية، ثم يقوم المعلم بسؤال التلاميذ أسئلة جغرافية قيمية يتبعها تحرك التلاميذ على الخريطة (أرضية غرفة الصف)، ومن أمثلة هذه الأسئلة: أين ولدت؟ ويتحرك كل تلميذ للجهة التي ولد بها، فالذي ولد في الرياض يتحرك إلى وسط الصف والذي ولد في مكة المكرمة يتحرك إلى الغرب، والذي ولد في الأحساء يتحرك إلى الشرق، والذي ولد في أبها يتحرك إلى الجنوب، والذي ولد في تبوك يتحرك إلى الشمال، وهكذا. ويطلب المعلم من كل مجموعة الحديث مع بعضهم لمدة دقيقتين عن سبب وجودهم في نفس المجموعة. يلي ذلك سؤال المعلم التلاميذ أسئلة توضيحية مثل الأسئلة التالية:

- ماهو شعورك عن ولادتك في هذه المنطقة؟
- هل تفتخر بولادتك في هذه المنطقة؟
- ماهو أهم شيء تعرفه عن المنطقة التي ولدت فيها؟
- هل هذا هو المكان الذي ترغب العيش فيه مستقبلاً؟

يلي ذلك مجموعة أخري من الأسئلة مثل :

- ماهو المكان الذي ترغب قضاء الإجازة فيه؟ ولماذا؟
- وماذا يمكن أن تعمل في هذا المكان؟
- ماهو المكان الذي ترغب العيش فيه لمدة سنة؟
- أين تختار أن تذهب للدراسة الجامعية؟
- أين تريد أن تتقاعد؟ (للبالغين فقط).
- ماهو المكان المقدس الذي قضيت فيه وقتًا روحانيًا وترغب العودة إليه؟

ويمكن أن يقوم المعلم بطرح العديد من الأسئلة التي تثير استجابات مختلفة، ونوع وطبيعة هذه الأسئلة يتوقف في الغالب على الهدف الذي ينشد المعلم تحقيقه، وطبيعة القيم التي يرغب تدريسها لتلاميذه.

ومن خلال المثال السابق يستطيع المعلم إثارة العديد من القيم الدينية والوطنية والاقتصادية والتعليمية وتدريسها للتلاميذ بطريقة توضيح القيم، إضافة إلى جعل درس الجغرافيا درسًا حيويًا وشيقًا.

٢ - *أسلوب أوافق بشدة وأعارض بشدة Strongly Agree / Strongly Disagree Method*

يجبر هذا الأسلوب التلاميذ على فحص واختبار مدى قوة شعورهم عن مجموعة من القيم، ويتلخص إجراء هذا الأسلوب في تزويد المعلم تلاميذه بمجموعة من العبارات التي تتضمن قيمًا معينة مكتوبة على ورقة ويطلب من كل تلميذ الاستجابة لهذه العبارات بشكل منفرد (كل تلميذ على حدة). يلي ذلك توزيع المعلم التلاميذ بعد الاستجابات للعبارات الواردة في الورقة الموزعة عليهم إلى مجموعات كل مجموعة ثلاثة أو أربعة تلاميذ لمناقشة استجاباتهم، ومن أمثلة القيم التي يمكن أن تطرح على التلاميذ ماهو موضح في جدول رقم ٢.

يقوم التلاميذ بالاستجابات بوضع دائرة حول الدرجة التي تنسجم مع اختيار كل منهم لدرجة معينة دون الأخرى. وهذا الأسلوب يمكن المعلم من عرض العديد من القيم ذات الصلة بالموضوع الذي يقوم بتدريسه بأسلوب جيد وجذاب وبعيد عن الرتابة التي تغلب على بعض دروس الدراسات الاجتماعية. ٣ - *المحاكمة العقلية الأخلاقية أو التفكير*

جدول رقم ٢. القيم التي يمكن أن تطرح على التلاميذ.

العبارة	الاستجابة			
	أوافق بشدة	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة	لا أوافق إلى حد ما
زيادة الرسوم الجمركية على الدخان سوف تقلل نسبة المدخنين.				
وضع تأمين على العلب الفارغة يساعد على نظافة البيئة وفاعلية الصناعة.				
رخص القيادة يجب ألا تمنح إلا لمن يبلغ سنه ٢١ عامًا.				

٣ - *المحاكمة العقلية الأخلاقية أو التفكير الأخلاقي Moral Reasoning*

في نهاية الخمسينات بدأ لورانس كولبرج Lawrence Kohlberg جمع المعلومات ذات الصلة بالأسئلة الأخلاقية، وكان كولبرج قد درس عمل بياجيه Piaget السابق في التطور المعرفي والأخلاقي، واستخدام ذلك كأساس لعمل دام خمسة عشر عامًا في موضوع التفكير الأخلاقي [٣٠، ص١٠]. وقد طور كولبرج ورفاقه في بداية عملهم نظرية تتعلق بكيفية تعلم الأطفال التفكير أخلاقيًا، ثم طوروا طريقة لمساعدة الأطفال على تحسين مستوى تفكيرهم الأخلاقي، ويعتبر عمل بياجيه مهتمًا بكيفية تعلم الأطفال التفكير والاستدلال. قلص كولبرج ذلك إلى السؤال التالي: كيف يطور الأفراد قدرتهم على التفكير الأخلاقي (وذلك لتبرير أعمالهم)؟ [٢٨، ص٢٢٦].

وقد انتهى كولبرج إلى وضع تصور للنمو الأخلاقي يشمل ثلاثة مستويات وست مراحل:

المستوى الأول ماقبل التقليدي Preconventional Level

ويشمل مرحلتين:

المرحلة الأولى وهي مرحلة الطاعة والعقاب (النتائج الجسمية تقرر الجيد والرديء).

المرحلة الثانية وهي مرحلة الصلة الوسائلية (ما يرضي احتياج شخص ما هو الصحيح).

المستوى الثاني التقليدي Conventional Level

ويشمل مرحلتين:

المرحلة الثالثة مرحلة الاتفاق والانسجام بين الأشخاص (مايسعد الآخرين هو الجيد).

المرحلة الرابعة مرحلة القانون والنظام (إحراز أو تحقيق النظام الاجتماعي والقيام بالواجب هو المطلوب).

المستوى الثالث مابعد التقليدي Post Conventional Level

ويشمل مرحلتين:

المرحلة الخامسة مرحلة المحافظة على النظام والقانون (القيم المتفق عليها من قبل المجتمع، وتشمل حقوق الفرد وواجباته تمثل ماهو الصحيح).

المرحلة السادسة مرحلة المبادىء الأخلاقية العالمية (ماهو صحيح مسألة أخلاقية مرتبطة بالمبادىء العالمية).

إن التبصر في معنى المراحل الست لما يقدمه الناس من أسباب لقراراتهم الأخلاقية يمكن أن يستخلص مما ذكر كولبرج من تبريرات للمراحل الست حسب الآتي:

١ - أطع القانون لتتجنب العقاب.

٢ - كَن مرنًا وتكّيف مع الوضع تحصل على ماتريده، واعمل على رد الجميل.

٣ - اعمل على تجنب عدم موافقة الآخرين وعدم رضاهم.

٤ - اعمل وفق قاعدة تجنب اللوم من قبل السلطة وتجنب الشعور بالذنب الذي يمكن أن ينجم عن ذلك.

٥ - اعمل وفق قاعدة احترام مبدأ عدم التحيز حسب ماتقتضيه مصلحة المجتمع.

٦ - تجنب إدانة الذات [١٥، ص ص١٢٦-١٢٧].

وقد قدم كولبرج حسب نظريته سالفة الذكر في النمو الأخلاقي بعضًا من

الاستراتيجيات لتنمية التفكير الأخلاقي بناءً على عدد من المبادىء المستنبطة من نظريته، أشارت عويس إلى أهمها فيما يلي:

١ - إن مراحل النمو الأخلاقي تتشابه لدى الأشخاص كافة بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية أو الثقافية.

٢ - لايمكن تخطي مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي على أساس أن اللاحقة تبنى على السابقة.

٣ - الانتقال من مرحلة إلى أخرى يتم بالتدرج حيث إن المرحلة الجديدة تحتاج إلى العديد من الخبرات.

٤ - إن الخبرات التي تعي الفرصة لما يسميه كولبرج بلعب الأدوار أو وضع الفرد نفسه في موقف الآخرين وتمثل آراءهم توضح النمو عبر المراحل المختلفة.

٥ - إن النمو الأخلاقي يرتبط بالجانب المعرفي والجانب الوجداني بالجانب السلوكي، ويتمثل النمو الأخلاقي في إصدار الأحكام الخلقية ووضعها موضع التنفيذ وتنمية الإحساس بالرضى والإحساس بالذنب.

وترى عويس أن كولبرج ينطلق فيما اقترحه من استراتيجيات لدفع النمو الأخلاقي الذي يؤدي إلى تنمية الجوانب الثلاثة والمتمثلة في الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب السلوكي للحكم الأخلاقي، ويحدد كولبرج [٣١، ص ص٥١-٥٢] لذلك ثلاث استراتيجيات هي:

١ - تشجيع المناقشات الأخلاقية (لتنمية الجانب المعرفي للقيمة الأخلاقية).

٢ - تشجيع العمل بالقدوة (لتنمية الجانب الانفعالي).

٣ - تشجيع التعلم التعاوني (الذي يتيح الممارسة الفعلية للسلوك المرتبط بالقيمة).

أما خطوات التدريس لطريقة المحاكمة الأخلاقية أو التفكير الأخلاقي فقد لخصها ميشيلز Michaelis [٢٣، ص٣٧٧] في النقاط التالية:

١ - اعرض المشكلة وناقشها وعرف أية مصطلحات أو مفاهيم غير واضحة واطلب من التلاميذ عرضها بأسلوبهم الخاص.

٢ - اطلب من التلميذ إبداء رأيه بشأن حل المشكلة وتعليل ذلك الرأي.

٣ - اطرح خيار آخر لحل المشكلة إذا برز عدم اتفاق بين التلاميذ، ويجب أن تكون نسبة الاختلاف في الرأي على الأقل ٢٥ : ٧٥, أو ١-٣.

٤ - افسح المجال للمناقشة على شكل مجموعات صغيرة ٤-٦ تلاميذ في كل مجموعة لتحديد وتحليل الأسباب لكل رأي في المشكلة.

٥ - وجه مناقشة الصف لفحص ونقد كل رأي باستخدام أسئلة سبر الغور.

٦ - افسح المجال للمتابعة بأنشطة مختلفة مثل مطالبة التلاميذ بكتابة حلول للمشكلة وتحديد الأسباب لهذه الحلول ومطالبة بعض التلاميذ بطرح حلول أخرى.

وعلى الرغم من الشهرة التي حظيت بها نظرية كولبرج ومراحل التطور الأخلاقي لهذه النظرية، خاصة وأن جذورها تعود إلى نظريات ديوي وبياجيه، إلا أن بعض العلماء شككوا، في فاعليتها ورأوا عدم كفايتها، ومن أهم الانتقادات التي وجهت لنظرية كولبرج أنه لا يوجد صف دراسي يحتوي على تلاميذ في نفس المرحلة الأخلاقية، ويصعب كثيراً على المعلم أن يقوم كل مرحلة لكل تلميذ والعمل على الارتقاء به إلى التي تليها [١٥، ص ص١٢٦-١٢٧].

ويرى الكاتب أنه، على الرغم مما وجه إلى نظرية كولبرج من انتقادات، فإن المعلم الناجح يستطيع استعمال روح هذه الطريقة وفلسفتها في تدريس القيم بطرح قضايا تحوي العديد من القيم وتثير اهتمام التلاميذ وتدفعهم إلى التفكير والنمو الأخلاقي عن طريق مناقشة هذه القضايا والوصول إلى قرارات نابعة عن قناعة تدفع التلميذ إلى تبني ما يكتسبه من مستوى أخلاقي جديد.

٤ - تحليل القيم

التركيز في هذه الطريقة لتدريس القيم يعتمد على التحليل، وتتلخص الفكرة في فحص السؤال القيمي value question بشكل دقيق، وعدم الاعتماد على اتخاذ موقف أو تحديد رأي ثم تبرير ذلك الرأي كما هي الحال في التفكير الأخلاقي moral reasoning، ولكن طريقة تحليل القيم تشجع التلاميذ على تجنب اتخاذ موقف حتى يقوموا بتحليل القيمة إلى تزويدنا بأسلوب واضح لتطبيق طريقة علمية ومنطقية للمسائل العامة [١٨، ص٢٣١].

ويرى ولتون ومالان Wilton and Mallan [٢٨، ص ص٢٣٣-٢٣٤] أن العناصر الجوهرية لتحليل السؤال القيمي أو القضية المطروحة للمناقشة تتلخص في الخطوات التالية:

١ - تحديد الموضوع .
٢ - توضيح السؤال القيمي أو الموضوع .
٣ - جمع وتنظيم الشواهد .
٤ - تقويم صحة وعلاقة الشواهد .
٥ - تحديد الحلول الممكنة .
٦ - تحديد وتقويم النتائج المحتملة لكل حل من الحلول الممكنة .
٧ - الاختيار من متعدد .
٨ - اتخاذ القرار والعمل به .

أما ميشيلز Michaelis [٢٣ ، ص ص٢٧٩-٢٨٠] ، فقد حدد ستة عناصر أساسية لتحليل السؤال القيمي أو المسألة المراد تدريسها وهي :

١ - توضيح أو تعريف السؤال القيمي أو المشكلة : ماهي المشكلة؟ ما المسألة أو المسائل المتضمنة؟ ما المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف؟ ما الشيء الذي يحتاج إلى إصدار حكم؟

٢ - جمع الحقائق ذات المعنى : ما الحقائق المتوافرة؟ هل تحتاج إلى حقائق إضافية؟ ما الفرق بين الحقائق والآراء؟

٣ - تقويم القيم : كيف يمكن التأكد من صحة الحقائق المدعومة بالشواهد؟ وما رأي الخبراء؟

٤ - اختيار الحقائق ذات الصلة وتوضيحها : ما الحقائق ذات الصلة بالمسألة أو المشكلة؟ ماهي الحقائق التي نحتاجها لإصدار الحكم أو اتخاذ القرار؟

٥ - إصدار حكم مبدئي أو قرار : ماهو الحكم أو القرار المعقول؟ وماهي أسباب إصدار هذا الحكم؟

٦ - اختبار المبدأ القيمي المتخذ في الحكم أو القرار : هل يمكن استخدام هذا الحكم أو القرار في حالات أخرى؟ هل هو حكم أو قرار متسق مع قيم مهمة أخرى؟ هل ينسحب على الجميع ونحن من ضمنهم؟ ماهي النتائج التي يمكن أن تترتب على تبني القرار بشكل عالمي؟

ويرى المؤلف أن تدريس القيم أمر يتعذر اجتنابه بالنسبة لجميع المعلمين ، خاصة معلم الدراسات الاجتماعية ، وذلك لما للدراسات الاجتماعية من ارتباط وثيق الصلة

بالقيم، ويخلص الكاتب إلى أن التنويع في طرق تدريس القيم يضفي على العملية التعليمية روح الحيوية، وأن تطبيق طرق التدريس الحديثة عند تدريس القيم مثل طريقة توضيح القيم وطريقة تحليل القيم يشجع التلاميذ على التفكير والتأمل.

قبل أن نختم موضوع تدريس القيم يحسن بنا أن نورد التلخيص الذي ذكره ولتون ومالان واشتمل على الأهداف وأساليب التطبيق المحتملة لكل طريقة كما هو موضح في الجدول رقم ٣.

جدول رقم ٣.ملخص طرق تدريس القيم. *

الطريقة	الأهداف	أساليب التطبيق المحتملة
غرس القيم inculcation	غرس أو تذويب (تشرب الفرد لقيم الجماعة واتخاذها هاديًا لسلوكه) قيم معينة في التلاميذ. تغيير القيم الحالية عند التلاميذ لتعكس القيم المرغوبة.	القدوة الحسنة أو التعزيز الإيجابي أو التقليد أو المحاكاةsimulations والقيام بالدور roleplay.
توضيح القيم value clarification	مساعدة التلاميذ لتحديد قيمهم ليكونوا قادرين على فهمها وفهم وتحديد الآخرين وتحديدها، ولمساعدة التلاميذ على استخدام التفكير المنطقي لفحص المشاعر والقيم وأنماط السلوك المختلفة.	القيام بالدور، فحص القيم بأسلوب تحليلي واستخدام أسلوب المجموعات الصغيرة والمناقشة.
التفكير الأخلاقي أو المحاكمة الأخلاقية العقلية moral reasoning	مساعدة التلاميذ لتطوير نماذج تفكير أخلاقي معقدة.	استخدام أسلوب المعضلة الأخلاقية moral dilemma بأسلوب مجموعات صغيرة منظم ويعتمد على المناقشة.
تحليل القيم value analysis	مساعدة التلاميذ على استخدام التفكير المنطقي والبحث العلمي لتحديد المفاهيم القيمية ولتقرير المسائل والأسئلة القيمية.	مناقشة منطقية منظمة تتطلب تطبيق الأسباب والشواهد، وفحص المبادىء وتحليل الحالات، والمناظرة والبحث.

* [٢٨، ص٢١٥].

خاتمـــة

عرض الباحث في المقالة تعريف القيم، وخلص إلى أنها عبارة عن مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية، ضمنية كانت أم صريحة، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه، وتوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه. كما تم التمييز في هذه الدراسة بين القيم والاتجاهات على اعتبار أن القيم أكثرَ تجريدًا وثباتًا من الاتجاهات، كما أنها أقل عددًا من الاتجاهات. وحدد الكاتب في المقالة أنواع القيم حسب أبعادها إلى بعد المحتوى، وبعد المقصد، وبعد الشدة، وبعد العمومية، وبعد الوضوح، وبعد الدوام، وأكد الباحث على أهمية القيم في التدريس، خاصة تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك لما لها من صلة وثيقة بالمجال الوجداني ذي التأثير البالغ في تدريس القيم، كما عرض الكاتب في نهاية مقالته بعض طرائق تدريس القيم وهي:

١ - غرس القيم values inculcation

٢ - توضيح القيم values clarification

٣ - المحاكمة العقلية الأخلاقية أو التفكير الأخلاقي moral reasoning

٤ - تحليل القيم values analysis

وأكد على أنه من المستحيل أن يتجنب أي معلم تدريس القيم لأن مايقوله ويفعله يعكس ما يقومه.

المراجع

[١] Banks, James A., and Ambrose A. Clegg, Jr. *Teaching Strategies for the Social Studies : Inquiry, Valuing and Decision - making*. 2nd. ed. Reading, Mass.: Addison - Wesley, 1977.

[٢] Schuncke, George, and Krogh Suzannel. "Value Concepts of Younger Children." *The Social Studies*, 70, No. 6 (1982), 268-73.

[٣] الشعوان، عبدالرحمن بن محمد. *مدى أهمية وتطبيق مهارات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

[٤] يوسف، عبدالتواب. *«الطفولة والقيم» القيم التربوية في ثقافة الطفل*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥م.

[٥] خليفة، عبداللطيف محمد. *ارتقاء القيم (دراسة نفسية)*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٢م.

[٦] الدش، محمد محمود. *نحو قيم جديدة في التربية*. القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب، ١٩٨٧م.

[٧] أحمد، لطفي بركات. *القيم التربوية*. الرياض: دار المريخ للنشر، ١٩٨٣م.

[٨] دياب، فوزية. *القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية*. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٠م

[٩] زاهر، ضياء. *القيم في العملية التربوية، معالم تربوية*. القاهرة: دار الكتاب للنشر، ١٩٩١م.

[١٠] اللقاني، أحمد حسين وزميلاه. تدريس المواد الاجتماعية. جـ٢. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٠م.

[١١] السلمان، عبدالعالي محمد. «القيم السائدة في بعض أنشطة التوعية الوطنية والقومية في المدارس الابتدائية.» رسالة ماجستير غير منشورة» كلية التربية، جامعة بغداد، الجمهورية العراقية، ١٩٧٨م.

[١٢] كنعان، أحمد علي. «القيم التربوية السائدة في شعر الأطفال: دراسة تحليلية ميدانية في القطر العربي السوري.» رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السعورية، ١٩٩٠م.

[١٣] Hoover, Kenneth H. *The Professional Teacher's Handbook. A Guide For Improving Instruction in Today's Middle and Secondary Schools*. 2nd. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1973.

[١٤] Rokeach, Milton. *Beliefs Attitudes and Values*. San Francisco: Jossey - Bass, 1969.

[١٥] Shaver, James P., and William Strong. *Facing Value Decisions: Rational - Building for Teachers*. Belmont, Ca.: Wadsworth Publishing Co., 1976.

[١٦] Martorella, Peter H. *Social Studies for the Elementary School Children: Developing Young Citizens*. New York: MacMillan College Publishing Co., 1994.

[١٧] Beyer, K. Barry. *Teaching Thinking in Social Studies*. Rev. ed. Columbus, Oh.: Charles E. Merrill, 1979.

[١٨] Schug, Mark C., and R. Beery. *Teaching Social Studies in the Elementary School: Issues and Practice*. Glenview, Ill.: Scott Foresman, 1987.

[١٩] Nelson, Murry R. *Children and Social Studies*. 2nd. ed. Fort Worth, Tex.: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1992.

[٢٠] Armstrong, David. *Social Studies in Secondary Education.* New York: MacMillan Publishing Co., 1980.

[٢١] Farmer, Rodney. "Maslow and Values Education." *The Social Studies*, 9, No.2 (March, April 1978), 71-73.

[٢٢] مبارك، يوسف فتحي. «بعض القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ودور مناهج الدراسات الاجتماعية في إكسابها لهم.» القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثالث، ١٩٩١م.

[٢٣] Michaelis, John U. *Social Studies for Children: A Guide to Basic Instruction.* 8th. ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall, 1985.

[٢٤] Jarolimek, John. *Social Studies in Elementary Education.* 4th ed. New York: MacMillan, 1971.

[٢٥] Joyce, W. William, and Janet Allanman - Brooks. *Teaching Social Studies in the Elementary and Middle Schools.* New York: Holt Rinehart and Winston, 1979.

[٢٦] اللقاني، أحمد حسين وزميلاه. *المواد الاجتماعية وتنمية التفكير*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٩م.

[٢٧] Raths, Louies et al. *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom.* Columbus, Oh.: Charles E. Merrill Publishing Co., 1966.

[٢٨] Wilton, David, and John Mallan. *Children and Their World: Strategies for Teaching Social Studies.* 3rd. ed. Boston: Houghton Mifflin 1988.

[٢٩] Simon, Sidney B. et al. *Value Clarification.* New York: Hart Publishing Co., 1972.

[٣٠] Galbraith, Ronald, and Thomas Jones. *Moral Reasoning: A Teaching Handbook for Adapting KOHLBER To The Classroom.* Greenhaven Press Inc., 1976.

[٣١] عويس، عفاف أحمد. *دور القصة في النمو الأخلاقي للطفل: القيم التربوية في ثقافة الطفل*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥م.

Values and Their Teaching Methods in Social Studies

Abdulrahman M. Al-Shawan
Associate Professor, Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The paper seeks to emphasize the importance of teaching and learning values in social studies. It offers a definition of values, classifies them and proposes methods of teaching them. To realize the objectives of this paper, the writer reviewed the available relevant literature, and offered a definition of values which are concepts or standards (explicit or implict) used to judge desired or undesired things by society. Values as defined by the writer are intended to direct the behavior of the individual to what is desirable in his society. He distinguished between values and attitudes (trends). To him, values grow slowly, but surely, they are abstract concepts, and represent the ultimate desired goals. Attitudes on the other hand, exist, grow fast and reflect instrumental goals. The paper offers a classification of values in terms of six dimensions: dimension of content; dimension of intent; dimension of intensity; dimension of generality; dimension of explicitness; dimension of permanancy. The paper further emphasizes the importance of teaching values because of their close and strong relation to the affective domain, and their impact on the desired learning outcome. Finally, the paper describes four methods of teaching values which are: value inculcation; value clarification; moral reasoning; value analysis. This description is supported by examples.