نموذج مقترح لتعليم الأخلاق لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء النظرية الأخلاقية الإسلامية

إعداد

د/ زينب عبد الله الزايد

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض،

المملكة العربية السعودية

نموذج مقترح لتعليم الأخلاق لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء النظرية الأخلاقية الإسلامية

زينب عبد الله الزايد

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، المملكة العربية السعودية.

البريد الالكتروني: z.alzayd226@riyadhedu.gov.sa

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى استنباط أسس وتطبيقات تربوية من مبادئ النظرية الأخلاقية الإسلامية التي استخلصها محمد دراز من القرآن الكريم، والمتمثلة في: الإلزام، والمسؤولية، والجزاء، والنية، والجهد. ومن ثم اقتراح نموذج لتعليم الأخلاق لطلاب المرحلة الثانوية في ضوئها. وقد اُستخدم المنهج التحليلي لتحقيق هذه الأهداف، وقُسمت الدراسة إلى أربعة محاور: المفاهيم الرئيسة التي تضمنتها مبادئ النظرية الأخلاقية الإسلامية. الأسس والتطبيقات التربوية المستمدة من مبادئ النظرية الأخلاقية الإسلامية. نماذج لتعليم الأخلاق: النموذج المقترح لتعليم الأخلاق لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء النظرية الأخلاقية الإسلامية. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أهمها: العمل الأخلاقي في النظرية الأخلاقية الإسلامية لا يكون إلا من إنسان عاقل ذي إرادة حرة تتحرك نحو النشاط الذي قصدته بجهد واعٍ يوصلها إلى غايتها. النظرية الأخلاقية الإسلامية تراعي الطبيعة الإنسانية والحياة الواقعية، وفي ذات الوقت ترتقي بالإنسان نحو المثالية الأخلاقية. تعليم الأخلاق يكون بالإقناع العقلي وإثارة التفاعل الوجداني، ويتم في وسط اجتماعي تفاعلي آمن. دور المعلم في نموذج تعليم الأخلاق يتمثل في تهيئة المواقف التعليمية لمساعدة الطلاب على التخلق بالقيمة، ومتابعة وتقويم تعلمهم. للطالب دور أساس في النموذج، حيث إن عليه التفاعل مع المواقف التعليمية، وتحفيز ذاته للترقي الأخلاقي، والتفكر في أعماله وتحسينها.

الكلمات المفتاحية: نماذج التعليم، تعليم الأخلاق، القيم الأخلاقية، النظرية الأخلاقية الإسلامية، محمد دراز.

A Proposed Model for Teaching Ethics to the Secondary School Students in the Light of the Islamic Ethical Theory

Zinab Abdullah Alzayed

The General Administration of Public Education in Riyadh, Saudi Arabia.

Email: z.alzayd226@riyadhedu.gov.sa

ABSTRACT

This study aims to elicit the educational bases and practices from the principles of Islamic Ethical theory, which were drawn from the Qur'an by Mohammad Draz, namely obligation, responsibility, penalty, intention and effort in order to establish a model of teaching ethics to high school students. The analytical method was used for fulfilling the study purpose. The study was divided into four dimensions, namely the key concepts of principals of Islamic Ethical theory, the educational bases and practices derived from these principles, the models of teaching ethics and the proposed model for teaching ethics in the light of the Islamic Ethical theory. The results of the study revealed that the ethical action in Islamic Ethical theory can only be done by a rational person with a free will that moves towards the activity that leads to the purpose. The Islamic Ethical theory considers the human nature and reality, and elevate human beings towards idealism. The teaching of ethics is done by persuading and stirring emotional interaction in a social, interactive and safe environment. The teacher's role in the model of teaching ethics is presented by creating the educational situations that help students to be moral and by monitoring and evaluating their learning. The students have a major role in this model as they must interact with the educational situations, stimulate themselves for ethical advancement, reflect about their work.

Keywords: teaching models, teaching ethics, ethical values, Islamic ethical theory, Mohammad Draz.

المقدمة:

تشكل الأخلاق ركنًا أساس في البناء الحضاري لأي مجتمع إنساني. بل إن الإنسان يفقد إنسانيته حين يعطل حواسه ومداركه عن التمييز بين الخير والشر، والحق والباطل، " أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا" (الفرقان: 44).

والأخلاق في الإسلام جزء أصيل منه، ومن أهم الأسس التي اعتمدها في بناء الفرد والمجتمع. والأخلاق الإسلامية واقعية عملية، وصالحة لكل زمان ومكان، ويشمل مفهومها علاقة الإنسان بربه، وعلاقته بكل المخلوقات. ويرى دراز (1973، 676) أن شمول الأخلاق الإسلامية له جانبان: الأول: الامتداد، ويعني شمولها لجميع أوجه النشاط الإنساني، الذي يظهر من سلوكه الخارجي في المجال الشخصي والاجتماعي. والثاني: العمق، ويعني شمولها لحياة الإنسان الباطنية؛ إذ يستوحي أمر الله ورضاه في كل موقف. وبهذا المعنى الشامل، فإن انتشار الأخلاق الإسلامية في المجتمع، يؤدي إلى استقراره ورقيه. وتزداد أهمية الأخلاق الإسلامية، ودور التربية في تنميتها ونشرها مع زيادة حاجة المجتمعات الإسلامية والعالمية لهذه الأخلاق؛ حيث تخلفت المجتمعات الإسلامية عن قيم الإسلام، وتعرضت لغزو القيم الدخيلة، ووصلت المجتمعات الأخرى إلى مستويات أخلاقية هابطة جعلت علماء التربية والاجتماع فيها ينادون بالقيم الروحية والأخلاقية، وينتقدون التعليم المجرد من القيم (الكيلاني: 2008).

وقد اهتم المفكرون المسلمون بتناول الجانب النظري والعملي للأخلاق الإسلامية، فمنهم من اختصها بمؤلف منفرد كابن مسكويه –المتوفى 421هـ–في كتابه (تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق)، ومنهم من ضمنها في مؤلف شامل كالغزالي –المتوفى 505هـ–في كتابه (إحياء علوم الدين).

كما سعى باحثون معاصرون إلى بناء نظريات أخلاقية مستمدة من المصادر الإسلامية. فعلى سبيل المثال هدف دراز (1973) إلى إبراز الطابع العام للأخلاق المستمدة من القرآن الكريم، باستخلاص الشريعة الأخلاقية من مجموعه، وتقديم مبادئها في بناء نظري متماسك. وقد تناول في القسم الأول من دراسته القواعد الأخلاقية الرئيسة: الإلزام؛ والمسؤولية؛ والجزاء؛ والنية؛ والجهد. وتناول في القسم الثاني الأخلاق العملية: الأخلاق الفردية؛ والأخلاق الأسرية؛ والأخلاق الاجتماعية؛ وأخلاق الدولة؛ والأخلاق الدينية.

وكذلك هدف الشبل (1976) إلى دراسة الأخلاق في القرآن، مقتصرًا في تناولها على جانبين، الجانب الأول: الإلزام الأخلاقي، باعتباره القاعدة الأساس للأخلاق، وتناول فيه: حقيقة التكليف؛ ومصدر الإلزام؛ والتقاء التكليف مع الفطرة البشرية؛ وطبيعة التكليف. أما الجانب الثاني فكان حول أخلاق القرآن في المجال التطبيقي، وتناول فيه: مفهوم القيم؛ والقيم في المجال الفردي، والأسري، والاجتماعي، والعلاقات الدولية.

وسعى حلمي (1977) إلى جمع ما تفرق في مؤلفات ابن تيمية من أفكار ذات طابع أخلاقي؛ محاولًا استقراء نظرية أخلاقية من سياق هذه الأفكار، وحددها بالعناصر التالية: نقد

نظريات الفلاسفة الأخلاقية؛ والشرع مصدر الإلزام؛ والإنسان بين رغباته الحسية وإرادته؛ والنفس، سعادتها وشقاؤها؛ ومركز النية في السلوك؛ ومحاسن الأخلاق.

وهدف عيادات (Eiedat, 2013) إلى تحديد المبادئ التي تشكل الإطار الأخلاقي العام، معتمدًا على مرجعية قرآنية، ومتبعًا منهج إعادة البناء والتركيب. وقد توصلت دراسته إلى تحديد المبادئ التالية: مركزية الإخلاص في الإسلام؛ وحماية الضعيف في المجتمع؛ وحماية الأسرة؛ والمحافظة على الحياة؛ وحماية المجموعة. كما وضحت العلاقة بين الأحكام الشرعية والمبادئ الأخلاقية، وبينت أن الأحكام والضوابط الشرعية ليس لها قيمة مستقلة بذاتها، وإنما لها معنى في الإطار الأخلاقي فقط.

وقد حاولت بعض الدراسات استنباط تطبيقات تربوية أخلاقية من مصادر إسلامية، كما في دراسة الغنام (2011) التي اعتمدت على عقيدة التوحيد –أساس التربية الأخلاقية– في بناء تطبيقات تربوية يمكن تفعيلها في المؤسسات التربوية. وقدم يحيى الزهراني (2014) في دراسته تطبيقات تربوية في ضوء الأساليب القرآنية في معالجة الأخطاء الأخلاقية، موضحًا طرق تفعيلها في المؤسسات التربوية. وتأتي الدراسة الحالية في سياق هذه الدراسات إلا أنها تتجاوز التطبيقات إلى اقتراح نموذج عملي لتعليم الأخلاق لطلاب المرحلة الثانوية بشكل خاص.

كما أجريت دراسات أخرى للكشف عن فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية في اكتساب القيم الأخلاقية لدى طلاب التعليم العام. منها دراسة الحبار (2012) التي أظهرت فاعلية طريقة الاكتشاف في اكتساب القيم الإسلامية في مادة التربية الإسلامية. ودراسة زايد (2012) التي أظهرت فاعلية استخدام التعليم الالكتروني في تنمية بعض القيم الأخلاقية في مادة التاريخ. ودراسة أبو الخيل (2018) التي دلت على وجود أثر لبرنامج تعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الذات الأخلاقية في مادة التربية الإسلامية. ودراسة العجمي والعياصرة والمحرزي (2019) التي أظهرت التأثير الإيجابي للبرنامج التعليمي المستند إلى مكونات الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان في تنمية السلوك الأخلاقي في مادة التربية الإسلامية. ودراسة الجبوري وحمد (2019) التي كشفت عن وجود تأثير إيجابي لاستراتيجية الأيدي والعقول في تنمية القيم الأخلاقية في مادة القرآن والتربية الإسلامية. وتدل هذه الدراسات التجريبية في مجموعها على إمكانية تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلاب من خلال تطبيق نماذج التعليم واستراتيجياته إذا ما تم التخطيط لها بطريقة علمية وتربوية هادفة.

ورغم أهمية تعليم الأخلاق في جميع المراحل الدراسية، إلا أن الدراسة الحالية اهتمت بتعليم الأخلاق في المرحلة الثانوية عن غيرها من المراحل الدراسية لكون طالب هذه المرحلة يتميز عن طلاب المراحل السابقة بارتفاع مستوياته الإدراكية، حيث يتحرر من الأوهام وقيود الحس، ويصبح قادرًا على التجريد والتصور العقلي السليم؛ مما يجعله أكثر وعيًا بالقيم والمثل العليا، وأكثر قدرة على الالتزام بالواجبات الدينية باعتبارها تنظيمًا للحياة من مصدر إلهي (الهاشمي: 1972: 201–202). ويبدأ الطالب في هذه المرحلة بالتخلص من تقلبات

المراهقة وإدراك الوضعية الفضلى التي ينبغي أن يكون عليها (بكار: 1430، 13). كما أن الفرد في هذه المرحلة العمرية (15–18) لديه الاستعدادات النفسية والعقلية للوصول إلى مستوى عالٍ من النمو الأخلاقي إذا حظي بالتوجيه السليم والبيئة التربوية المناسبة (النغيمشي: 2011، 242).

مشكلة الدراسة:

أكدت دراسات عدة احتواء المناهج قيمًا أخلاقية، ضمنيًا أو بشكل مباشر (السقاف، 2010؛ المدخلي، 2012؛ الدوسري، 2013؛ السلمي، 2013؛ العسافي، 2013؛ القرشي، 2013؛ عبد الله الزهراني، 2014). ومع ذلك؛ فمن الملاحظ وجود فجوة بين التعليم والممارسة، تدفع إلى التساؤل عن أسبابها. ورغم أن معظم الأسباب قد يكون من خارج المدرسة، إلا أن هذا لا ينفي وجود مشكلات تعليمية، أدت إلى ضعف مخرجات تعليم الأخلاق. ومن ذلك، ضعف تأهيل المعلمين لتعليم القيم الأخلاقية في برامج الإعداد والتدريب؛ مما نتج عنه تدني كفاءة أدائهم التدريسي، واعتمادهم على التلقين المعرفي، وإهمال تنمية المهارات وغرس القيم (العشيوي، 2011؛ المالكي، 2012؛ الرويثي والرؤساء، 2013). أما المناهج فغالبًا ما تعرض محتوى الموضوعات الأخلاقية بطريقة لا تشجع على تعلمها وتطبيقها (الشملتي، 2010). وأشارت دراسات أخرى (الزهراني، 2012؛ عبد الله الزهراني، 2014) إلى أن تنظيم القيم في المقررات يفتقد التوازن والشمول، مما أدى إلى التركيز على قيم دون أخرى.

وفي الأدب التربوي، يلاحظ قلة الأبحاث التي تتناول الاستراتيجيات الحديثة في تعليم الأخلاق مقارنة بالأبحاث التي تتناول تعليم المعارف والمهارات. كما يلاحظ تزايد الاهتمام بتهيئة الجيل لسوق العمل، ورغم أهمية هذه الرؤية، إلا أنه يُخشى أن يطغى ذلك على الاهتمام بالجانب الأخلاقي، الذي يشكل شخصية الإنسان القادرة على استثمار العلم ومستحدثاته استثمارًا نافعًا له ولوطنه وأمته.

مما سبق، يتبين أن هناك فجوة قائمة في تعليم الأخلاق تستلزم من التربويين تحمل مسؤولية ردمها بأساليب تناسب العصر، وتستند إلى أسس تربوية قائمة على المنهج الإسلامي. لذلك؛ تسعى هذه الدراسة إلى الإسهام بتزويد المجال التربوي بنموذج لتعليم الأخلاق، يستند إلى النظرية الأخلاقية الإسلامية، ويراعي التوجهات الحديثة في التعليم والتعلم.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما المفاهيم الرئيسة التي تضمنتها مبادئ النظرية الأخلاقية الإسلامية؟
2. ما الأسس والتطبيقات التربوية المستمدة من مبادئ النظرية الأخلاقية الإسلامية؟

3. ما أهم نماذج تعليم الأخلاق؟
4. ما النموذج المقترح لتعليم الأخلاق في المرحلة الثانوية في ضوء النظرية الأخلاقية الإسلامية؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الجانب الأخلاقي، الذي يشكل مكونًا هامًّا من شخصية الإنسان وحياته. وهي توجه أنظار التربويين للاستفادة من التراث الأخلاقي الإسلامي، وإعادة تأثيره بأساليب تناسب العصر ومستجداته. كما تسهم في تزويد المجال التربوي بنموذج حديث لتعليم الأخلاق على أسس إسلامية، وتمهد لتجريب أساليب حديثة في تعليم الأخلاق، وابتكار نماذج صالحة للتطبيق في الميدان التربوي.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استنباط أسس وتطبيقات تربوية من مبادئ النظرية الأخلاقية الإسلامية التي استخلصها محمد دراز من القرآن الكريم، واقتراح نموذج لتعليم الأخلاق لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء هذه الأسس والتطبيقات.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على تحليل مبادئ النظرية الأخلاقية الإسلامية التي فصلها محمد دراز في كتابه دستور الأخلاق في القرآن (1973)، ومراجعة نماذج تعليم الأخلاق المتاحة؛ للوصول إلى بناء نموذج لتعليم الأخلاق لطلاب المرحلة الثانوية يستند إلى أسس وتطبيقات مستمدة من النظرية الأخلاقية الإسلامية.

مصطلحات الدراسة:

النموذج Mode:

"هو خطة يمكن استخدامها في تنظيم مهام المعلم، فهو تمثيل مبسط يتضمن علاقات بين العناصر التي يتألف منها المجال موضوع التدريس والدراسة. ويمكن تمثيل تلك العلاقات على شكل صورة، أو مخططات، أو شبكة علائقية، أو أشكال توضيحية. فالنماذج التعليمية عبارة عن وسائل، وأدوات، ومخططات، تمثل النظرية على صورة خطوات وممارسات صفية" (جامع: 2009، 209).

وإجرائيًا هو: تمثيل مبسط يصف ملخصًا للإجراءات التعليمية المبنية على النظرية الأخلاقية الإسلامية، والتي يسلكها المعلم والمتعلم –تحت إرشاد المعلم–لدراسة الموضوعات الأخلاقية في المناهج الدراسية المختلفة.

الأخلاق: Ethics

عرف دراز (1973، 605) الخُلُق بأنه "تلك القدرة الفطرية أو المكتسبة التي ينبثق عنها السلوك تلقائيًا، فالخُلُق هو الشكل الثابت لباطن الإنسان، في مقابل الخَلْق وهو الشكل الظاهري الذي وهبه الله لكل مخلوق. وطالما لم يحصل الإنسان على هذا الثبات الذي تفيض به الأعمال في دَفعة تلقائية، فإنه يظل في حالة التخلق، أي حالة الاختبار والمحاولة، وقد يقترب اللفظ من التَصَنُّع". ويعرف عزام (1986، 14) الأخلاق الإسلامية بأنها:" المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني، التي حددها الوحي؛ لتنظيم حياة الإنسان على نحو يحقق الغاية من وجوده على الوجه الأكمل"

ويقصد بالأخلاق في هذه الدراسة جميع القيم الأخلاقية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، التي تنظم حياة الإنسان وعلاقته بربه وبنفسه وبالكون وبالناس.

النظرية الأخلاقية الإسلامية: Islamic Ethical Theory

هي نظرية "تشكل العناصر الأساسية، التي تجعل السلوك الإنساني مستقيمًا فاضلًا، لأنه يستند إلى المبادئ والمثل العليا المحمودة شرعًا وخلقًا. وهي ليست مجرد توجيهات تجريدية، بل يصاحبها التطبيق العملي" (الميمان والسالوس، 2014: 162).

ويقصد بالنظرية الأخلاقية الإسلامية في هذه الدراسة النظرية التي كوّنها محمد دراز باستخلاص مبادئها من القرآن الكريم، والمفصلة في كتاب دستور الأخلاق في القرآن (1973).

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج التحليلي الذي يقوم على دراسة القضايا العلمية إما بتفكيكها وإرجاعها إلى أصولها، أو بتقويمها وتصحيحها، أو بتركيب العناصر المتفرقة لاستنباط نظرية أو قواعد معينة (الأنصاري: 1997، 96). وقد استخدم هذا المنهج في تحليل مبادئ النظرية الأخلاقية الإسلامية التي استخلصها محمد دراز من القرآن الكريم، وتحديد المفاهيم الرئيسة المضمنة فيها، واستنباط أسس وتطبيقات تربوية بناءً على هذه المفاهيم؛ ومن ثم اقتراح نموذج لتعليم الأخلاق لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء هذه الأسس والتطبيقات التربوية.

إجراءات الدراسة:

تم تقسيم هذه الدراسة إلى أربعة محاور بناءً على أسئلة الدراسة، بحيث يجيب كل محور عن أحد هذه الأسئلة، في تسلسل يقود إلى بناء النموذج المقترح:

المحور الأول: المفاهيم الرئيسة التي تضمنتها مبادئ النظرية الأخلاقية الإسلامية.

المحـور الثـاني: الأسـس والتطبيقـات التربويـة المـستمدة مـن مبـادئ النظريـة الأخلاقيـة الإسلامية.

المحور الثالث: نماذج لتعليم الأخلاق.

المحـور الرابـع: النمـوذج المقتـرح لتعلـيم الأخـلاق فـي المرحلـة الثانويـة فـي ضـوء النظريـة الإسلامية الأخلاقية.

المحـور الأول– المفـاهيم الرئيسـة التـي تـضمنتها مبـادئ النظريـة الأخلاقيـة الإسلامية.

من خلال مراجعة بعض الأدبيات التي بحثت في الجانب النظري للأخلاق الإسلامية (دراز، 1973؛ الـشبل، 1976؛ حلمـي، 1977؛ الكيلانـي، 2008؛ عيـادات، 2013؛ الميمـان والـسالوس، 2014)، رأت الباحثـة أن أشـمل مـا طـرح فـي هـذا المجـال، مـا قدمـه الـدكتور محمـد دراز –رحمـه الله–فـي دراسـته التـي نـال بهـا درجـة الـدكتوراه مـن جامعـة السوربون عام 1947م، وطبعت في كتاب أخلاق القرآن (La Morale du Koran) باللغة الفرنسية عام 1948م، ثم ترجم إلى اللغة العربية عام 1973م في كتاب (دستور الأخلاق في القرآن) وهي الترجمة التي اختارها المؤلف وفق ما ذكره معرّب الكتاب في مقدمته. وقد توصلت الدراسة إلى بناء نظرية أخلاقية إسلامية متكاملة مؤصلة من القرآن الكريم وفق الأسس العلمية، والمفاهيم والمبادئ الأخلاقية التي تُعالَج بها المسائل الأخلاقية عند علماء الأخلاق في العصر الحديث. وتقوم هذه النظرية على خمسة مبادئ: الإلزام؛ المسؤولية؛ الجزاء؛ النية؛ الجهد، أفرد لكل منها في الكتاب فصل مستقل، حيث احتلت هذه المبادئ الحيز الأكبر من الكتاب في 664 صفحة. وقد تناولها دراز (1973) بأسلوب يعتمد على طرح المسائل، ومناقشة آراء المفكرين، ثم استخلاص الإجابات مباشرة من القرآن الكريم. واستطاع بذلك أن يتوصل في كل مسألة إلى قواعد عامة من القرآن الكريم، ليشكّل منها العناصر المتكاملة للنظرية الأخلاقية الإسلامية. لذلك؛ اختارت الباحثة تحليل مبادئ هذه النظرية، لتحديد مفاهيمها الرئيسة، ومن ثم استنباط الأسس والتطبيقات التربوية بناء عليها. وفيما يلي ملخص قائم على الأفكار الرئيسة لهذه المبادئ:

أولا– الإلزام الأخلاقي:

الإلزام الأخلاقي هو السلطة الآمرة، والضرورة التي يستشعرها الفرد لتنفيذ الأمر، وقد سماها القرآن الكريم أمرًا، وكتابة، وفرضًا. والقانون الأخلاقي فطري، "وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا. فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا" (الشمس: 7–8)؛ فالإنسان بطبيعته يميز بين الخير والشر بقوة العقل التي توجه إليه الأوامر، "أَمْ تَأْمُرُهُمْ أَحْلَامُهُم بِهَٰذَا" (الطور: 32). إلا أن هذا القانون الفطري غير قادر على تقديم قواعد تناسب كل الظروف والأشخاص، وهو معرض لمؤثرات قد تضلله، ؛ لذلك فإن هدايته لا تكون إلا بنور الوحي. ونور العقل الفطري، ونور الوحي

مصدرهما واحد، هو الله الخالق المشرع، فهو سبحانه المصدر الحقيقي للإلزام. والإلزام الأخلاقي يفترض حرية الاختيار، "لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ" (البقرة: 256)، ويفرض النشاط لقيمته الذاتية، التي هي أمر الله ومقتضى حكمته، دون حاجته لنتائج مستحسنة أو مستهجنة تبرره. ومع ذلك فإن القرآن الكريم –غالبًا– يقرن أحكامه بما يسوّغها. وللإلزام الأخلاقي ثلاثة شروط: 1ـ الإمكان: بأن يكون العمل في حدود الطاقة، "لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا" (البقرة: 286)؛ 2ـ اليسر:، بأن يكون العمل واقعيًا لا يستنفذ الطاقة،" يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ" (البقرة: 185)؛ 3ـ التدرج في تحديد الواجبات: فهناك الخير الإلزامي، وهو الحد الأدنى لأداء الواجب؛ والخير المرغوب فيه، وهو ما يعلو فوق الحد الأدنى دون تجاوز للحد الأقصى.

ثانيا– المسؤولية:

تعني المسؤولية أن يتحمل المكلّف نتيجة أعماله التي اختارها أمام السلطة التي أصدرت الأمر. والمسؤولية ثلاثة أنواع: دينية، واجتماعية، وأخلاقية (الضمير الأخلاقي). ويمكن القول بأن كل مسؤولية هي أخلاقية متى ارتضاها الفرد. فالقرآن الكريم يقدم المسؤولية الدينية في صورة مسؤولية أخلاقية، فحين يذكّر المؤمنين بالأمر الإلهي، يذكّرهم أيضا بعهد الطاعة، "وَاذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَمِيثَاقَهُ الَّذِي وَاثَقَكُمْ بِهِ إِذْ قُلْتُمْ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا" (المائدة: 7). ولمسؤولية الإنسان أمام الله وأمام نفسه شروط ضرورية وكافية، هي:

1ـ أن يكون العمل شخصيًا، أي صادرًا عن ذات الفرد؛

2 أن يكون العمل إرادياً، تم أداؤه بحرية دون إكراه أو اضطرار

3ـ أن يكون العمل على وعي كامل، ومعرفة بالشرع، أو القانون. والإنسان مسؤول أيضًا حين يتسبب في إضلال الآخرين أو هدايتهم بالفعل أو الاقتداء، وهو مسؤول عن انحراف الآخرين حين لا ينهاهم بما يستطيع من الوسائل المشروعة.

ثالثا– الجزاء:

للجزاء في المنهج القرآني ثلاثة ميادين: الأخلاقي، والقانوني، والإلهي.

- **الجزاء الأخلاقي:** ويتعلق بالحالات الداخلية التي يثيرها أداء الواجب أو انتهاكه، فكل سلوك ينشئ حالة داخلية تناسبه، وتكون عامة وضرورية. والجزاء الأخلاقي نوعان:

- **جزاء إصلاحي،** هو واجب التوبة المنبعث من الشعور بالندم، يفرضه الشرع إثر التقصير في الواجب الأولي. وهو واجب عاجل، فالاستمرار في الخطأ يؤدي إلى خطأ آخر، "وَلَم يُصِرُّوا عَلَى مَا فَعَلُوا وَهُم يَعلَمُونَ" (آل عمران: 135). ولا تؤدي التوبة وظيفتها الإصلاحية إلا إذا تجلت في الأفعال؛ فالقرآن الكريم يضيف (وأصلح) إلى كلمة (تاب). فأول التوبة النصوح يتمثل في الإقلاع عن الذنب، ثم إصلاح الماضي وتنظيم المستقبل. ويكون الإصلاح بأداء الواجب المهمل، أو إعادة العمل الناقص، أو التعويض

عن الخطأ. والتوبة لا يزول تأثيرها بسبب احتمال معاودة الذنب، لذا فإن المسلم يكرر الإصلاح دون يأس.

- **جزاء ثوابي**، يتمثل في تغييره لملكات الإنسان العليا، فالفضيلة تنمي هذه الملكات وترفع قيمة الإنسان، والرذيلة تجعله سطحيًا مبتذلًا. وفي القرآن الكريم أمثلة تثبت أن ممارسة الخير والشر تؤثر في النفس الإنسانية، كما في قوله تعالى: " إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعاً. إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعاً. وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعاً. إِلَّا الْمُصَلِّينَ" (المعارج: 19-22).

- **الجزاء القانوني:** ويشمل الإجراءات التأديبية (التعزير) والإجراءات العقابية (الحدود). وهو يقع على الحواس الظاهرة، ويستهدف النظام الاجتماعي.

- **الجزاء الإلهي:** دنيوي عاجل، وأخروي آجل. ومن صور الجزاء الدنيوي: الجانب المادي، " وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجًا وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ" (الطلاق: 2-3). والجانب العقلي، ويتمثل في الهداية أو الإضلال، "وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا"(العنكبوت: 69). والجانب الروحي، ويتمثل في التعديل الذي تنتجه الأفعال في العلاقة مع الله، "إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ" (البقرة: 222). والجزاءات الدنيوية ليست كافية؛ لأنها ابتلاء، وجزاء وقائي، ومحرك للجهد، " أَمْ حَسِبْتُمْ أَن تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَعْلَمِ اللَّهُ الَّذِينَ جَاهَدُوا مِنكُمْ وَيَعْلَمَ الصَّابِرِينَ" (آل عمران: 142). أما الجزاء الأخروي، فهو حسابي محض، وثمرة نهائية للجهد، "وَإِنَّمَا تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ" (آل عمران: 185).

رابعا-النية:

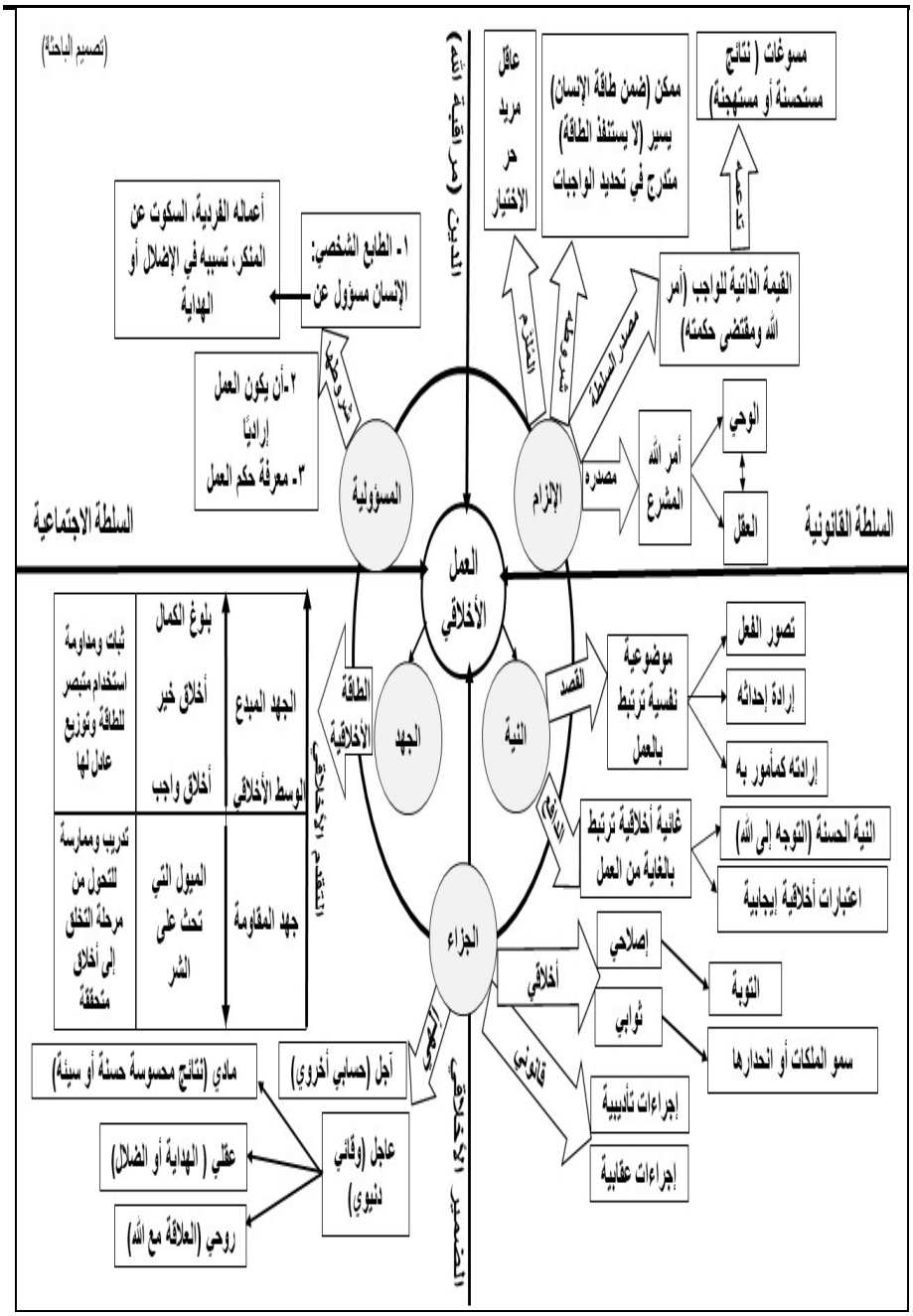
النية حركة تتجه بها الإرادة لتحقيق شيء معين، أو لإحرازه. والنية نوعان: النية بمعنى القصد، وهي موضوعية نفسية، ترتبط بالعمل الذي تقصد الإرادة أداءه. والنية بمعنى الدافع، وهي غائية أخلاقية، ترتبط بالغاية التي يسعى الجهد الواعي إليها. والنية بمعنى القصد تتضمن ثلاثة عناصر:تصور المرء لما يفعله؛ وإرادة إحداث الفعل؛ وإرادته بالتحديد على أنه واجب. فلا يدخل في باب الأخلاق أي عمل، إلا إذا كان شعوريًا، وإراديًا، وانعقدت عليه النية. أما النية بمعنى الدافع فهي التي تلهم الإرادة، وتحركها نحو العمل. والنية الحسنة توجه الإرادة الطائعة نحو الله جل وعلا. والقرآن الكريم لم يحرم الرفاهية الفردية والازدهار الجماعي كدافع للعمل، "قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ" (الأعراف: 32)، ولكن الحكمة الإسلامية توجه إلى رؤية أعراض الدنيا المباحة على أنها غير جديرة أن تُطلب لذاتها، وإنما من أجل اعتبارات أخلاقية تصبح بها المباحات مستحبة أخلاقيًا، أو مأمورًا بها.

خامسا –الجهد:

هو العمل المؤثر الذي يصل به الإنسان إلى غاياته، باستعمال قواه المعنوية والمادية. والطبيعة الإنسانية غير كاملة، لكنها قادرة بإرادتها على الوصول إلى الكمال الإنساني، "قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا. وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا" (الشمس: 9–10). فقد زُوّد الإنسان بملكات تمكنه من الارتقاء، "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ" (النحل: 78). والقرآن الكريم يطالب باستخدام الطاقة الأخلاقية، فهو يحث على طاعة الله بكل جهد مستطاع، " فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ" (التغابن: 16)، ثم يحفز التقدم الأخلاقي لتحقيق المثل الأعلى، "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِ" (آل عمران: 102). وقد فرق القرآن الكريم بين نوعين من الجهد: جهد المقاومة والجهد المبدع. وجهد المقاومة هو القوة القادرة على دفع تأثير الميول التي تحث على الشر، " وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَى. فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَى" (النازعات: 40–41). والاستمرار في جهد المقاومة يؤدي إلى تقليل الجهد، والتلقائية في القيام بالعمل، حتى يتحقق الخُلُق، ويتحول إلى طبع خاص. أما الجهد المبدع فيظهر في سلم من القيم المتصاعدة، فأخلاق القرآن الكريم أخلاق واجب وأخلاق خير، وهدف الجهد عند الصالحين، يتمثل في الصعود للوصول إلى الكمال الإنساني. وتتوازى في هذا السلم قوة الجهد المبدع مع التصاعد في القيمة. والجهد المبدع يستخدم الطاقات المتاحة على بصيرة، ويراعي مختلف العلاقات بين الفرد وربه ونفسه والناس أجمعين. وهو متبصر في العواقب؛ لا يريد أن يُستهلك وقتيًا، بل يركز على الدوام والثبات.

وقد توصلت الباحثة من خلال التحليل السابق لمبادئ النظرية الأخلاقية الإسلامية إلى فكرة رئيسة تجمع هذه المبادئ، وتتمثل في أن العمل الأخلاقي لا يكون إلا من إنسان عاقل، ذي إرادة حرة الاختيار تتحرك نحو النشاط الذي قصدته بجهد واعٍ يوصلها إلى غايتها. وقد بنى القرآن الكريم إطارًا للتقدم الأخلاقي، فيه وسط أخلاقي واجب يستطيع تحقيقه كل فرد، وتعلو هذا الوسط درجات كثيرة من القيم الأخلاقية؛ ليضع كل فرد نفسه على الدرجة المناسبة له في سلم القيم، تبعًا لطاقته المادية، وطموحه الأخلاقي.

وبناءً على الرؤية التي تم التوصل إليها من تحليل مبادئ النظرية الأخلاقية الإسلامية، قامت الباحثة بتصميم مخطط (شكل1) يوضح المفاهيم التي اعتمدت عليها هذه النظرية، والعلاقة بين هذه المفاهيم.



شكل (1) المفاهيم الرئيسة التي تضمنتها مبادئ النظرية الأخلاقية الإسلامية

المحور الثاني- الأسس والتطبيقات التربوية المستمدة من مبادئ النظرية الأخلاقية الإسلامية:

بناءً على مبادئ النظرية الأخلاقية الإسلامية؛ تم التوصل إلى الأسس التربوية التالية:

1. الإيمان العميق بالله واليوم الآخر أقوى المؤثرات في تنمية الأخلاق.
2. القرآن والسنة مصدران رئيسان للمعرفة والتربية الأخلاقية.
3. العقل هو القائد للسلوك، والمشاعر لا تحركه إلا تحت رقابة العقل.
4. وضع القواعد (واجب، مباح، محرم) أو (اعمل، لا تعمل) لا يفقد الإنسان حريته، ولكنه ينظم حياته، ويقلل من الأخطاء، ويقوي النشاط، ويركز الجهود لأداء أفضل.
5. الإنسان مسؤول عن أعماله أمام الله، ونفسه، والآخرين.
6. الطبيعة الإنسانية مزودة بملكات، تجعلها قادرة بإرادتها الحرة على الترقّي الأخلاقي، والكمال الإنساني.
7. الاستعانة بالله مبدأ أساس لكل من أراد الوصول إلى الكمال الأخلاقي.
8. الأخلاق قابلة للاكتساب والتعديل، وكل ما يمكن اكتسابه يمكن تعلمه.
9. التدرج في تعلم الأخلاق، والارتقاء بها يتوافق مع الطبيعة الإنسانية.
10. كثرة الأوامر الأخلاقية، وتنوعها يوسع الأفق، ويفتح مجالًا رحبًا لحرية الاختيار.
11. هناك علاقة متبادلة بين الأعمال الصالحة الظاهرة والباطنة، فكل منهما تنعكس على الأخرى وتقويها، بشرط وجود النية الحسنة.
12. للتوبة في الأخلاق الإسلامية وظيفة إصلاحية مؤثرة، تشمل الحاضر بالعدول عن الخطأ، والماضي بإصلاح آثاره ما أمكن، والمستقبل بتنظيم الذات وتغيير السلوك.
13. وفقا للنظرية الأخلاقية الإسلامية، فإن العمل الأخلاقي تؤثر فيه أربع قوى: الدين (مراقبة الله)، الضمير الأخلاقي، السلطة الشرعية (القانونية)، السلطة الاجتماعية.

وبناءً على الأسس السابقة؛ استخلصت الباحثة التطبيقات التربوية التالية:

1. تعميق الإيمان بالله واليوم الآخر في نفوس الطلاب بتوثيق صلتهم بكتاب الله، وزيادة معرفتهم بالله بمختلف الأساليب الجاذبة.
2. تعويد الطلاب الرجوع إلى القرآن والسنة باعتبارهما مصدرين أساسيين للمعرفة، خاصة في مجال الأخلاق.
3. تنمية تفكير الطلاب، وتحذيرهم من آفات العقل كاتباع الهوى والتقليد الأعمى.

4. الاعتماد في تعليم الأخلاق على الإقناع العقلي والتفكير التأملي، مدعومًا بإثارة الجانب الوجداني.
5. توعية الطلاب بأهمية القوانين في تنظيم حياتهم، ليسهل عليهم تقبلها والالتزام بها.
6. توجيه الطلاب إلى التأمل في أعمالهم، ومحاسبة أنفسهم باستمرار، وإصلاح أخطائهم، وتقبل نتائج أعمالهم، وعدم تعليقها على الآخرين.
7. رفع همم الطلاب، وتقوية إرادتهم لبلوغ الكمال الإنساني، مع الاستعانة بالله.
8. تعليم الأخلاق لا يكون بفرض الأوامر، وإنما بتوفير الفرص والأساليب التي تجعل الطالب يسعى لاكتسابها بإرادته الحرة.
9. تدريب الطلاب والتدرج معهم لاكتساب الأخلاق، وعدم تحميلهم فوق طاقتهم، والاهتمام في ذلك باستمرارية الجهد وثباته، وليس كثرته وشدته.
10. إعطاء الطلاب الحرية في اختيار أنشطة التدريب، ومظاهر السلوك الحسنة التي يرغبون فيها للتعبير عن تخلُّقهم بالقيمة الأخلاقية.
11. تقويم أخلاق الطلاب يعتمد على مظاهرها السلوكية، على افتراض أن الظاهر انعكاس للباطن. مع تعويد الطلاب على التقويم الذاتي لأخلاقهم الظاهرة والباطنة.
12. تعميق مفهوم التوبة وآثارها في نفوس الطلاب كجزاء أخلاقي إصلاحي.
13. وفقا للقوى المؤثرة في العمل الأخلاقي؛ فإنه يمكن تحديد مستويات التفكير الأخلاقي بناء على النظرية الأخلاقية الإسلامية في خمسة مستويات:

المستوى الأول (الأدنى): الذاتية، حيث تتحكم فيه أهواؤه دون مراعاة لأية سلطة.

المستوى الثاني: السلطة الاجتماعية، ويعني مراعاة العادات والتقاليد ونظرة المجتمع للعمل الأخلاقي.

المستوى الثالث: السلطة القانونية، ويعني مراعاة الأنظمة والقوانين وتجنب العقوبات.

المستوى الرابع: الضمير الأخلاقي، وفيه يقيّم العمل وفق القيم الأخلاقية الذاتية.

المستوى الخامس: الدين (مراقبة الله)، وفيه يقيّم العمل وفق أوامر الله، وما يرضيه.

14. الارتقاء بتفكير الطلاب الأخلاقي إلى المستوى الرابع والمستوى الخامس، بمعنى أن يتكون لدى الطلاب ضمير أخلاقي مستند على مراقبة الله.

المحور الثالث–نماذج لتعليم الأخلاق

1. نموذج البحث والاستقصاء الجماعي (Thelen, 1960)

يعدُّ من النماذج التعليمية الاجتماعية، طوره هيربرت ثيلين (Herbert Thelen) بناء على أفكار ديوي (Dewey) حول المدرسة التعاونية الفعالة لإعداد الطلاب للمواطنة الصالحة، ويتكون من المراحل التالية:

1. مواجهة الطلاب لموقف محير مخطط له، أو موقف تلقائي.
2. استكشاف الطلاب لردود الأفعال نحو الموقف.
3. قيام الطلاب بصياغة خطة الدراسة (تعريف المشكلة، الأدوار والمهام..)
4. الدراسة المستقلة والجماعية.
5. يحلل الطلاب سير العملية وتقدمها.
6. إعادة النشاط، بمواجهة لذات المشكلة، أو بمشكلة ناتجة عن الاستقصاء السابق.

ويتمثل دور المعلم في التيسير والتوجيه وتوفير مصادر المعلومات، وعليه أن يقرأ السلوك الاجتماعي، والأكاديمي لطلابه لمساعدتهم. ويتميز النموذج بشموليته؛ حيث يتضمن أهداف البحث الأكاديمي، وعملية التعلم الاجتماعي، ويمكن تطبيقه في جميع المواد والمراحل الدراسية، ويعزز التواصل، واحترام القوانين، واستقلالية التعلم (جويس وويل: 2011).

ويلاحظ أن هذا النموذج لا يستهدف القضايا الأخلاقية بشكل مباشر، ولكنه يفترض أن السلوك الاجتماعي المصاحب للبحث الأكاديمي، يحقق أهدافًا تتعلق بقيم المجتمع. أما ما يلي من النماذج، فإنها تستهدف القضايا الأخلاقية بشكل مباشر.

2. نموذج التفكير الأخلاقي (Kohlberg, 1963)

يقوم هذا النموذج على نظرية لورنس كولبرج (Lawrence Kohlberg) في تطور التفكير الأخلاقي، حيث قسم النمو الأخلاقي إلى ثلاثة مستويات: قبل التقليدي (الاهتمام بالنتائج الخارجية المحسوسة المتعلقة بالذات)، المستوى التقليدي (اتباع التوقعات الاجتماعية الخارجية)، ما بعد التقليدي (تحديد المبادئ الأخلاقية). ويرى أنه يمكن مساعدة الأفراد على الانتقال من مرحلة لأخرى في هذه المستويات، من خلال مناقشة الموضوعات الأخلاقية مع أفراد آخرين يفوقونهم في التفكير الأخلاقي بمرحلة واحدة على الأقل، ويؤكد أهمية مراعاة العدالة والقيم الأخلاقية في البيئة المدرسية (الشيخ: 1982، 148–150). ويرى كولبرج أن أفضل طريقة لاستثارة التفكير الأخلاقي تكون بتعريض الطلاب لمناقشة معضلة أخلاقية (Moral Dilamma)، وهي عبارة عن موقف تتصارع فيه قيمتان، ويطلب من الطلاب اختيار إحداهما، على أن يذكروا أسباب هذا الاختيار، ويتكون النموذج من الخطوات التالية:

1. يقرأ الطلاب المعضلة الأخلاقية أو يستمعون إليها.

2. يحددون المصطلحات والمفاهيم.
3. يتوصلون إلى قرار أولي، ويوضحون مبررات اتخاذ القرار.
4. يقوّم الطلاب الأسباب والمبررات لاتخاذ القرار.
5. يؤكد الطلاب على قرارهم، أو يعيدون النظر فيه، ويقررون غيره.

وتعتمد المناقشة على فاعلية الطالب. ويتمثل دور المعلم في توفير بيئة صفية مناسبة لإجراء المناقشة، والإصغاء للطلاب، وتحفيزهم على المشاركة، وتطوير مهارة المناقشة لديهم، واستخدام الأسئلة السابرة والمشكلات البديلة (الجلاد: 2007).

ويلاحظ أن هذا النموذج يستهدف تنمية التفكير الأخلاقي بغض النظر عن المحتوى الأخلاقي، أي أنه لا يهتم بذات القيم التي ينبغي تعلمها.

3. نموذج لعب الأدوار للقيم الاجتماعية (Shaftel , 1967)

طور هذا النموذج فاني شافتيل (Fannie Shaftel)، وتقوم فكرته على أن عملية لعب الأدوار تهيئ عينة للسلوك الإنساني، يظهر في موقف لمشكلة حقيقية، يشارك فيه بعض الطلاب ويراقبهم البقية، ويساعدهم تفاعلهم على الفهم واتخاذ القرار. ويساعد النموذج على تحليل القيم والسلوك الشخصي، وتطوير استراتيجيات لحل المشكلات الاجتماعية، والقدرة على التعبير عن الرأي، والاهتمام بالآخرين، واكتساب معلومات حول المشكلات والقيم الاجتماعية. وتعتمد فائدته على نوعية الأداء التمثيلي، وعلى التحليل الجدي للمضامين الناتجة عن ذلك الأداء. ويتألف من تسع مراحل:

1. إحماء المجموعة: تحديد المشكلة واستكشاف تداعياتها، شرح عملية الأدوار.
2. اختيار المشاركين: تحليل الأدوار، واختيار لاعبي الأدوار.
3. إعداد وتهيئة المسرح: كوضع خط الأداء، ومراجعة توزيع الأدوار.
4. إعداد المراقبين: معرفة المواصفات المطلوبة، وتحديد المهام.
5. البدء بتمثيل الأدوار، ومواصلة التمثيل حتى تتضح الفكرة.
6. مناقشة وتقييم الأدوار: مراجعة أداء الأدوار، ومناقشة القضية المركزية، والتهيئة للأداء التالي وتطويره.
7. إعادة التمثيل: لعب الأدوار التي روجعت، واقتراح الخطوات أو السلوكات البديلة.
8. مناقشة وتقييم: كما في الخطوة السادسة.
9. تعميم الخبرات: ربط موقف المشكلة بالواقع، واستكشاف المبادئ العامة للسلوك.

ويكون المعلم مسؤولًا عن البدء بالمراحل المختلفة، وقيادة الطلاب أثناء كل مرحلة، أما مضمون المناقشات والمشاهد فهي مسؤولية الطلاب. وعلى المعلم تشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم الخاصة، ومساعدتهم على استكشاف الجوانب المختلفة للموقف الإشكالي ومقارنة الآراء البديلة، والتأكيد على وجود طرق عدة لأداء الدور الواحد، وطرق بديلة لحل المشكلة. (جويس وويل: 2011).

4. نموذج الاستقصاء القانوني (Oliver & Shaver, 1966-1974)

قام كل من دونالد أوليفر (Donald Oliver) وجيمس شافير (James Shaver) بوضع نموذج الاستقصاء القانوني؛ لمساعدة الطلاب على تعلم التفكير المنظم حول القضايا المعاصرة. وتعتمد فكرته على أن التوصل إلى حلول للقضايا المثيرة للجدل في نظام اجتماعي تتصارع فيه القيم بشكل طبيعي؛ يتطلب مواطنين لديهم القدرة على التحدث مع بعضهم، والتفاوض الناجح لحل خلافاتهم. وتطبيق هذا النموذج يؤدي إلى إجادة الإطار العام لتحليل القضايا؛ والقدرة على تشخيص وحل المشكلات الاجتماعية؛ ويعزز القدرة على الحوار المؤثر مع الآخرين، والمشاركة الاجتماعية، والقيم الجماعية، واحترام وجهات نظر الآخرين. ويتكون النموذج من ست مراحل:

1. التوجه إلى القضية بأن يقدم المعلم المادة، ويراجع الحقائق.
2. يوظف الطلاب البيانات لصياغة قضية عامة، وتشخيص صراع القيم.
3. اتخاذ الموقف، حيث يبني الطلاب الأساس الذي يستند إليه الموقف حسب مفاهيم القيمة أو نتائج القرار.
4. استكشاف النتائج الإيجابية والسلبية للموقف المتخذ، وإيضاح صراع القيم، وتثبيت أولوية كل قيمة.
5. مراجعة المراحل: أسباب اتخاذ المواقف، واختبار المواقف، وتحديد المواقف المتخذة.
6. اختبار الفرضيات: تشخيص الفرضيات وتحديد مدى علاقتها، وتحديد النتائج المتوقعة واختبار واقعيتها.

ويكون المعلم مسؤولًا عن البدء بالمناقشة، وتنظيم سيرها، لكنه يعتمد على الطلاب لإكمالها، وبعد فترة من المراس والخبرة يحقق الطلاب الحد الأعلى من السيطرة على العملية. وعلى المعلم الحفاظ على التوقد الفكري باحترام الآراء وعدم تقييمها مباشرة؛ والتأكد من دراسة جميع جوانب القضية؛ والتعمق في أفكار الطلاب بأسئلة عن علاقة الفكرة، وقوتها، ودقتها، وعموميتها، واستمراريتها. ويحتاج تطبيق النموذج إلى مصادر وثائقية تركز على موضوع المشكلة المعنية، وهو مناسب لطلاب المرحلة الثانوية (جويس وويل: 2011).

5. الاستقصاء الفلسفي أو الأخلاقي (Fisher, 1990-1995)

تعود فكرة هذا النموذج إلى الأعمال التي قام بها ماثيو ليبمان (Lipman, 1981-1991) الرائد في تعليم الفلسفة للأطفال (Garratt &Piper, 2012). وقام روبرت فيشر (Fisher, 1990-1995) بتطوير النموذج الذي يفترض أن تنمية مهارات التفكير بالاستقصاء الفلسفي، يحسّن الصفات الشخصية والاجتماعية للفرد، ويساعده على التخلص من السلوك السيء.وهو أحد أشكال التدريس بالحوار، الذي ينمي مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية، بطرح الأسئلة والحوار بين المعلمين والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم في بيئة تعليمية آمنة (Fisher, 2013). وقد ركز فيشر على مجموعة الاستقصاء كعامل مهم في تعليم التفكير الأخلاقي، وتكوين القيم والاتجاهات. ويؤدي الاستقصاء الأخلاقي إلى تحقيق أهداف عدة، منها: اكتشاف القضايا الشخصية؛ وتنمية وجهات النظر؛ واكتشاف وجهات نظر الآخرين؛ وصنع القرار القائم على التفكير والاستنتاج؛ والانفتاح العقلي؛ والتدريب على التفكير والتأمل، ويتكون النموذج من ست خطوات (الجلاد: 2007):

1. تنظيم المجموعة: يجلس أفراد المجموعة بمن فيهم المعلم، بحيث يستطيع كل فرد رؤية الآخرين وسماعهم، ويضع قائد المناقشة القواعد مسبقًا، أو تتفق عليها المجموعة.
2. التفكير حول مثير مشترك: وقد يكون قصة، أو قصيدة، أو خبرة، أو سؤال مفتوح.
3. الدعوة لطرح أسئلة: طرح الأسئلة والأفكار حول المثير، وتكتب الأسئلة لتكون مادة متاحة للاستقصاء والبحث.
4. مناقشة سؤال تم اختياره: يعطى لكل فرد الفرصة ليعبر عن رأيه ومشاعره حول السؤال، ويستمع الجميع للمتحدث، ويحترم كل فرد أفكار الآخرين وآراءهم.
5. تنشيط التفكير وتوسعته: وذلك بالأنشطة، والتدريبات، أو بمزيد من المناقشة للتطبيق وتوسيع الأفكار الرئيسة.

ويلاحظ أن هذا النموذج يجمع بين التفكير الأخلاقي واستهداف القيم الأخلاقية.

ملاحظات عامة حول النماذج السابقة:

1. تعتمد هذه النماذج بشكل كبير على التفاعل الاجتماعي والحوار والمناقشة الجماعية.
2. يتطلب تطبيقها كفاءة عالية من المعلم في إدارة الحوار بين المتعلمين، وتحفيزهم على المشاركة. كما أن عليه تحديد المهارات الضرورية اللازمة لاستخدام النموذج بشكل فعال، وتشخيص مهارات طلابه؛ لمعرفة المهارات التي يمتلكونها لتعزيزها، والمهارات التي تنقصهم لتدريبهم عليها.
3. تتطلب تدريب المتعلمين، والتدرج معهم في تطبيق النموذج؛ للوصول إلى مستوى جيد من المهارات اللازمة لتحقيق أهداف النموذج.

4. ليحقق النموذج أهدافه؛ لا بد أن يصل المتعلم إلى مستوى مرتفع من إدراك سلوكه ضمن المجموعة.

5. لم توضح هذه النماذج الأسلوب المتبع في تقويم أثر النموذج.

المحور الرابع- نموذج مقترح لتعليم الأخلاق لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء النظرية الأخلاقية الإسلامية:

تم تطوير هذا النموذج اعتمادًا على الأسس والتطبيقات التربوية المستمدة من النظرية الأخلاقية الإسلامية، إضافة إلى الاستفادة من نماذج تعليم الأخلاق السابقة في بعض إجراءات النموذج. ويتضمن النموذج العناصر التالية: النمو الأخلاقي لطلاب المرحلة الثانوية، أهداف النموذج، مخطط النموذج، تفصيل مراحل النموذج، توجيهات لاستخدام النموذج.

1. النمو الأخلاقي لطلاب المرحلة الثانوية

تقع الفئة العمرية لطلاب المرحلة الثانوية بين 15-18 عامًا. وتسمى المرحلة الأخلاقية التي يمرون بها: مرحلة الرقابة الذاتية؛ حيث المراقب الذاتي الداخلي المرتبط بالوعي بالنظام الخلقي هو الذي يعمل على محاسبة النفس، وتوجيهها. وفي هذه المرحلة يكون شعور الفرد بأهمية الالتزام الخلقي أكثر عمقًا مما سبق، وتكتسب المبادئ الأخلاقية قيمة عظيمة لديه، ويشعر بحساسية مرهفة نحو ما يقوم به من تصرفات، وعلاقات، من حيث أهدافها، وضوابطها، وآثارها. ويمكن أن تُحفَّز ممارسات المراهق في هذه المرحلة بدوافع معنوية بعيدة، تتضمن استحضار عظمة الخالق، وأنه مطلع عالم قريب حفيظ، وأن يكون السعي لرضى الله من الغايات الفاعلة والمؤثرة في اتجاهاته الخلقية والسلوكية. فالفرد في هذه المرحلة لديه الاستعدادات العقلية والنفسية التي إذا استثمرت فإنها تساعد على بناء المراقبة الذاتية في شخصيته في وقت مبكر (النغيمشي: 2011، 238). وطالب المرحلة الثانوية في هذه الفترة العمرية يمكنه إدراك حقوقه وواجباته، والتعاون مع الآخرين، ويعي آثار تفاعله مع الناس، ويشعر بالمسؤولية الاجتماعية (زيدان: 1972، 160-162). وهو في هذه السن لم يعد طفلاً يقبل كل ما يلقى عليه دون إدراك، فهو يريد أن يناقش ويفهم ما حوله ويجد له التعليل المعقول، ويضع معتقداته وقيمه التي اكتسبها في مرحلة الطفولة موضع المناقشة والتمحيص (الهاشمي: 1972، 202). والمراهق لديه نظرة مثالية للحياة والناس تجعله حادًا في نقد التصرفات التي يراها مخالفة للفضائل. ومع أن هذه النظرة تدل على عدم إدراك المراهق للفجوة التي تفصل بين النظرية والتطبيق، إلا أنها تفتح وعيه على رؤية ما لدى الناس من خير وشر وصواب وخطأ؛ مما يؤهله لدرجة جيدة من الرشد الاجتماعي مستقبلًا (بكار: 1430، 14-16).

ونستخلص من العرض السابق للنمو الأخلاقي لطلاب المرحلة الثانوية أن هؤلاء الطلاب قادرون على الترقي في تعلم الأخلاق، والوصول إلى المستوى الرابع والخامس من

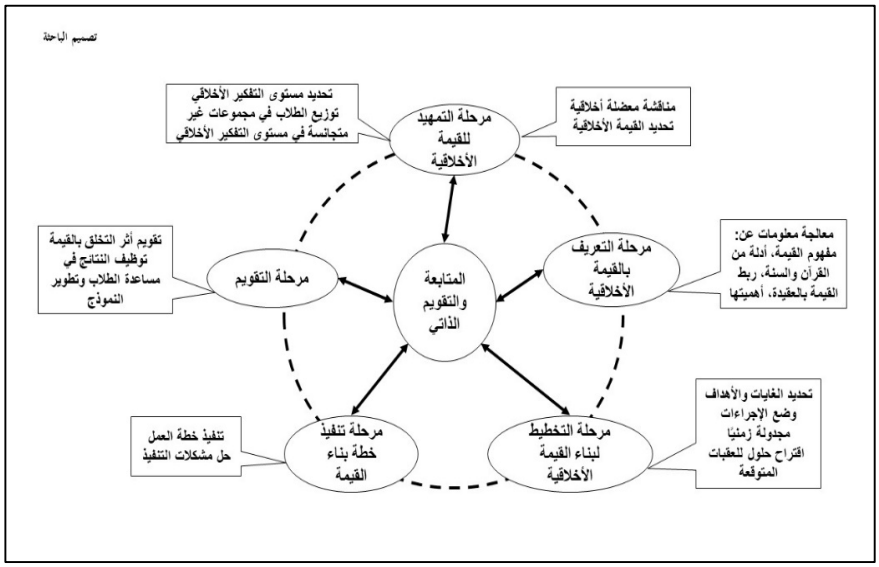
التفكير الأخلاقي وفقًا للنظرية الأخلاقية الإسلامية، حيث الرقابة الذاتية المستمدة من مراقبة الله. وفي الوقت ذاته هم بحاجة إلى أساليب تربوية واعية تتضمن المناقشة والإقناع والتفاعل مع الآخرين لتحقيق هذا السمو الأخلاقي.

2- أهداف النموذج:

1. مساعدة الطلاب على تقوية صلتهم بالله تعالى، وإدراك تأثير هذه الصلة في سلوكهم.
2. تنمية التفكير الأخلاقي لدى الطلاب.
3. تنمية القيم الأخلاقية المستهدفة في المنهج الدراسي كموضوعات رئيسة، أو مشروعات مرتبطة بالمنهج.
4. تدريب الطلاب على الأساليب والمهارات التي يتمكنون من خلالها بناء قيمهم.
5. تعويد الطلاب على التقويم الذاتي وتحمل مسؤولية أعمالهم.

3- مخطط النموذج المقترح:

يوضح شكل (2) مخطط النموذج المقترح لتعليم الأخلاق لطلاب المرحلة الثانوية. ويلاحظ من هذا المخطط أن النموذج يتكون من خمسة مراحل متتابعة في خط دائري يعود بعضها على بعض، وتتأثر كل منها بما يسبقها من مراحل وتؤثر في اللاحق. وهي على التوالي: التمهيد للقيمة الأخلاقية، التعريف بالقيمة الأخلاقية، التخطيط لبناء القيمة الأخلاقية، تنفيذ الخطة، التقويم. ومرحلة سادسة مستمرة في جميع المراحل وهي المتابعة والتقويم الذاتي.



شكل (2) النموذج المقترح لتعليم الأخلاق في ضوء النظرية الأخلاقية الإسلامية

تعرض جداول (1)، (2)، (3) توضيحًا مفصلاً لمراحل النموذج المقترح، حيث تتضمن كل مرحلة: الإجراءات، دور المعلم، دور الطالب، المهارات التي يحتاجها الطلاب لتطبيق النموذج.

جدول (1) مرحلتا التمهيد للقيمة الأخلاقية والتعريف بها

التعريف بالقيمة الأخلاقية	التمهيد للقيمة الأخلاقية	المرحلة
معالجة معلومات حول مفهوم القيمة، وأدلتها من القرآن والسنة، وعلاقتها بالعقيدة، وأهميتها وآثارها على الفرد والمجتمع.	تقديم معضلة أخلاقية أو موقف إشكالي ومناقشته. تحديد القيمة الأخلاقية.	الإجراءات
توفير مصادر للمعلومات إذا كانت معلومات الكتاب المدرسي غير كافية. على أن تتضمن المصادر نصوصًا من القرآن والسنة والتفاسير والشروح المعتمدة. مساعدة الطلاب على التعلم باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ومنحهم الفرصة للتفكير والتأمل. تنويع أساليب التعليم مع التركيز على الربط بالواقع والمناقشة والحوار والاستعانة بالقصص وضرب الأمثال.	تحديد مستوى التفكير الأخلاقي لدى الطلاب باستخدام أحد المقاييس المطبقة في الأبحاث العربية. توزيع الطلاب في مجموعات غير متجانسة في مستويات التفكير الأخلاقي. والاتفاق معهم على القواعد المنظمة للمناقشات والعمل الجماعي. تقديم المعضلة الأخلاقية التي تدور حول القيمة الأخلاقية المستهدفة. تشجيع الطلاب على إنتاج البدائل الممكنة لحل المعضلة، ويسجلها أمامهم. إدارة المناقشات بين المجموعات، دون أن يفرض رأيه أو يقيم آراءهم.	دور المعلم
التفاعل مع المعلم وطرح الأسئلة. التعاون مع المجموعة وتبادل الآراء والمعلومات. تنظيم المعلومات وتلخيصها.	اقتراح البدائل الممكنة. تختار كل مجموعة البدائل التي تراها مناسبة وتناقشها. اتخاذ القرار باختيار أحد البدائل مع توضيح أسباب الاختيار. ويعطى كل فرد في المجموعة الحق في معارضة لمجموعة وتسجيل قراره الخاص به	دور الطالب

	وسبب اتخاذه. تعرض المجموعات قراراتها وأسباب اتخاذها، ويناقشونها.	
التعامل مع مصادر المعلومات. مهارات جمع المعلومات وتنظيمها واستخدامها. التفكير الناقد.	العمل الجماعي وقيادة الفريق. مهارات الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة. احترام وجهات نظر الآخرين.	المهارات

جدول (2) مرحلتا التخطيط لبناء القيمة وتنفيذ الخطة

تنفيذ الخطة	التخطيط لبناء القيمة الأخلاقية	المرحلة
– تنفيذ خطة العمل. – حل مشكلات التنفيذ.	تحديد الغايات (رضا الله، غايات أخلاقية خاصة بالقيمة) وضع الأهداف والخطوات الإجرائية والجدول الزمني. توقع عقبات التنفيذ واقتراح طرق حلها.	الإجراءات
مستشار. متابعة التنفيذ والمساعدة على تجاوز العقبات. إدارة المناقشات التي تتم أثناء عرض الطلاب لأعمالهم، وطرح أفكارهم وآرائهم حول ما تعلموه بشكل فردي أو جماعي. مراجعة أعمال الطلاب قبل نشرها.	متابعة الطلاب أثناء التخطيط، مع توجيههم ومساعدتهم على التخطيط لتحقيق الأهداف الرئيسة التالية: الفهم العميق للقيمة الأخلاقية، وإظهار هذا الفهم في منتج كمقطع فديو أو ملصق أو مشهد تمثيلي. تكوين اتجاهات إيجابية نحو القيمة الأخلاقية بالأساليب الفردية أو الجماعية المناسبة لهم. تطبيق القيمة الأخلاقية، وذلك بتحليلها إلى مظاهرها السلوكية المناسبة، والتدرج في تطبيق هذه المظاهر. تعزيز اكتساب القيمة من خلال نشر المعلومات والخبرات المكتسبة بالوسائل الممكنة التي يفضلونها.	دور المعلم

استحضار النية أثناء العمل. القيام بالمهمات المسندة إليه والتعاون مع أعضاء فريقه لإتمام تنفيذ الخطة. بذل الجهد في التخلق بالقيمة والتواصي مع زملائه بذلك. إعداد ملف للمشروع يوثق فيه الطالب جميع أعماله الفردية أو الجماعية التي قام بها. المشاركة في عرض الأعمال وطرح الأفكار والتساؤلات.	المشاركة في تحديد الغايات والأهداف والخطوات بناءً على المعرفة المكتسبة. اختيار الأنشطة والتقنيات والمصادر التي تساعدهم على تحقيق الأهداف (إما أن يوفرها المعلم لهم بخيارات متعددة، أو يترك لهم المجال ليوفروها بأنفسهم، على أن يطلع المعلم عليها للتأكد من مناسبتها). اختيار وسائل نشر المعلومات والخبرات المكتسبة (مثلا: إذاعة مدرسية، ندوة، مواقع تواصل اجتماعي، عمل تطوعي..) توزيع العمل وتحديد الوقت اللازم لإنجاز مهماتهم الفردية والجماعية.	دور الطالب
العمل ضمن فريق. مهارات المبادرة والتوجيه الذاتي.	العمل ضمن فريق. مهارة التخطيط. التفكير الإبداعي والناقد. مهارات المبادرة والتوجيه الذاتي.	المهارات

جدول (3) المتابعة والتقويم الذاتي ومرحلة التقويم

التقويم	المتابعة والتقويم الذاتي	المرحلة
تقويم أثر التخلق بالقيمة. توظيف النتائج في تحفيز الطلاب ومساعدتهم، وفي تطوير النموذج.	متابعة اكتساب القيمة. التأمل والتقويم الذاتي.	الإجراءات
تقويم أثر التخلق بالقيمة باستخدام الأدوات المناسبة، ومن ذلك: بطاقات الملاحظة السلوكية، ملف الطالب، تقارير الطلاب الذاتية، بطاقات التقويم الذاتي، إشراك أولياء الأمور في عملية التقويم. اختبارات مقالية وموضوعية لقياس الجانب المعرفي. (هذه الأدوات تستخدم أيضًا في التقويم البنائي إضافة للختامي)	ملاحظة الطلاب في جميع المراحل لمتابعة تقدمهم في اكتساب القيمة. إعطاء الطلاب التغذية الراجعة أثناء سعيهم للتخلق بالقيمة سواء في الجانب المعرفي أو الوجداني أو السلوكي باستخدام أساليب التقويم المختلفة (تقويم بنائي).	دور المعلم

تشجيع الطلاب الذين ارتقى مستواهم في اكتساب القيمة على الاستمرار، ومساعدة الطلاب الذين لم يصلوا إلى المستوى المطلوب من اكتساب القيمة بأساليب مختلفة وفقًا لاحتياجاتهم. إعادة قياس مستوى التفكير الأخلاقي لدى الطلاب لمعرفة مدى تأثير النموذج عليه.	تصميم بطاقات تقويم تساعد الطلاب على التقويم الذاتي. تشجيع الطلاب على كتابة التقارير الذاتية كأداة للتأمل والتقويم الذاتي.	
مراجعة قراراتهم التي اتخذوها لحل المعضلة الأخلاقية وبيان أسباب التراجع عنها أو الثبات عليها. تقبل ملاحظات معلمهم وزملائهم، واعتبارها حافزًا لتحسين السلوك والترقي الأخلاقي.	التقويم الذاتي والتأمل اليومي في أعمالهم، ومدى التزامهم بالقيمة. الاستمرار على المظاهر السلوكية الحسنة، ومحاولة التخلص من السلوك السيء. كتابة تقرير التأمل الذاتي.	دور الطالب
التفكير التأملي والناقد		المهارات

4- توجيهات لاستخدام النموذج:

- التفصيل الدقيق لإجراءات النموذج، لا يعني تقيد المعلم بها حرفيًا، ولكن يمكنه تكييفها وفقًا لطبيعة الموضوع، والطلاب، والبيئة التعليمية؛ بشرط تحقق الأهداف.
- قد يستغرق تطبيق النموذج من 4-5 حصص دراسية للقيمة الواحدة، خاصة في بداية تطبيقه. لذا قد يؤخذ عليه طول مدة تنفيذ إجراءاته. ويجاب عن ذلك بأن بناء القيم لا يمكن أن يتم في حصة دراسية واحدة. كما أن هذا النموذج يتبع أسلوب التعلم المعتمد على المشروع، الذي يمكن أن تتم بعض مهماته خارج الصف خاصة في مرحلة التنفيذ. وكلما اكتسب الطلاب المهارات اللازمة لتطبيق النموذج، انعكس ذلك إيجابًا على تحقيق أهدافه، وتوفير الوقت والجهد اللازمين لذلك.
- إضافة إلى القيمة الأخلاقية المستهدفة، فإن كل مشروع ينفذه الطلاب يتوقع أن ينمي لديهم عددًا من القيم الأخرى مثل: التعاون، تحمل المسؤولية الفردية والجماعية، احترام آراء الآخرين، الدافعية للتعلم. وترى الباحثة أن يطبق النموذج مرة أو مرتين فقط في كل فصل دراسي؛ حتى لا يملَّ الطلاب، وتقل جودة إنجازهم وحرصهم على التخلق بالقيمة.
- تقويم اكتساب الطلاب للقيمة الأخلاقية يعتمد على التقويم الواقعي.

- رغم أنه يمكن الاستغناء عن تقنية الاتصالات والمعلومات عند تنفيذ النموذج، إلا أن هذه التقنية ستزيد من فاعليته، وتوسع من أفق الطلاب، وفرصهم للتعلم، وتكسبهم مهارات التعامل المثمر مع أدوات التقنية، التي أصبحت جزءًا أساس من الحياة اليومية للطلاب. فالنموذج يمكن أن يوظف التقنية في جميع مراحله مثل: الحصول على المعلومات والمواد المسموعة والمرئية، والتواصل مع المعلم وبين فرق العمل، وإعداد ملفات الإنجاز الالكترونية، وتصميم الأنشطة والوسائط وأدوات التقويم، ونشر المعلومات والخبرات باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة.

ملخص نتائج الدراسة:

بناء على محاور الدراسة، تم استخلاص النتائج التالية:

1. العمل الأخلاقي في النظرية الأخلاقية الإسلامية لا يكون إلا من إنسان عاقل بإرادة حرة تتحرك نحو النشاط الذي قصدته بجهد واعٍ يوصلها إلى غايتها.
2. النظرية الأخلاقية الإسلامية تراعي الطبيعة الإنسانية والحياة الواقعية، وفي ذات الوقت ترتقي بالإنسان نحو المثالية الأخلاقية.
3. تعليم الأخلاق يحتاج إلى وقت، وجهد متدرج، وصبر؛ لأنه يرتبط بباطن الإنسان وسلوكه الظاهري.
4. تعليم الأخلاق لا يتم بفرض السيطرة وإلقاء الأوامر، وإنما بالإقناع العقلي وإثارة التفاعل الوجداني.
5. تعليم الأخلاق ينبغي أن يتم في وسط اجتماعي تفاعلي آمن، يعتمد على التعاون والمناقشة والحوار.
6. دور المعلم في نموذج تعليم الأخلاق يتمثل في تنظيم المواقف التعليمية، وتهيئة الفرص التي تساعد الطالب على التعلم والتخلق بالقيمة الأخلاقية، ومتابعة تقدمه في الترقي الأخلاقي وتقويمه.
7. للطالب دور أساس في نموذج تعليم الأخلاق، حيث إن عليه القيام بعمليتي التعلم والتخلق، من خلال التفاعل مع الفرص التعليمية المهيأة له، وتحفيز ذاته للترقي الأخلاقي، والتأمل في أعماله وتحسينها.

التوصيات:

- الاستفادة من النموذج المقترح في تعليم الأخلاق في مختلف المناهج الدراسية، خاصة المناهج التي تستهدف غرس القيم، أو تتضمن مشروعات حياتية.
- اتباع طرق الاستنباط، والإقناع العقلي، والمناقشة، والحوار، والتطبيق العملي في تعليم الأخلاق، وتجنب الطرق التي تعتمد على التلقين والوعظ السطحي.

- الاهتمام بالنمو المهني للمعلمين والمعلمات في مجال تعليم الأخلاق وتقويمها.
- تزويد المعلمين بأدلة تتضمن استراتيجيات تعليمية، ترشدهم لكيفية تحقيق الأهداف المتعلقة بتنمية القيم الأخلاقية.
- تطوير البيئة التعليمية لتتوافق مع تعليم الأخلاق، الذي يتطلب أنشطة واقعية، ومواقف حية يتفاعل معها الطلاب.

المقترحات:

- إجراء دراسة بأساليب كمية ونوعية للتحقق من فاعلية النموذج في تنمية الأخلاق، وتحديد المشكلات التي يمكن أن تواجه الطلاب والمعلمين أثناء تطبيقه.
- إجراء دراسة حول تصور مقترح لمنهج خاص بتعليم الأخلاق في المرحلة الثانوية في ضوء مبادئ النظرية الأخلاقية الإسلامية.

المراجع

أبو الخيل، يوسف مفلح (2018). أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الذات الأخلاقية. لدي طلبة الصف التاسع الأساسي بمبحث التربية الإسلامية في الأردن. المجلة التربوية الأردنية، 3(3)، 110–136.

الأنصاري، فريد (1997). أبجديات البحث في العلوم الشرعية. منشورات الفرقان: الدار البيضاء.

بكار، عبدالكريم محمد (2011). المراهق كيف نفهمه وكيف نوجهه. دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض.

جامع، حسن (2009). تصميم التعليم. دار الفكر، عمان.

الجبوري، معد صالح؛ وحمد، زيدان خلف (2019). أثر استراتيجية الأيدي والعقول في اكتساب المفاهيم الإسلامية عند طلاب الصف الخامس العلمي وتنمية القيم الأخلاقية لديهم. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 26 (5)، 389–409.

الجلاد، ماجد زكي (2007). تعلم القيم وتعليمها. دار العلوم، لبنان.

جويس، بروس وويل، مارشا (2011). نماذج التعلم. (ترجمة مجموعة من أساتذة التربية بجامعة الإمارات). غزة: دار الكتاب الجامعي.

الحبار، ندى لقمان (2012). أثر استخدام طريقة الاكتشاف في اكتساب القيم الإسلامية وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس العلمي. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق، 12(1)، 1 –34.

حلمي، مصطفى محمد (1977). الأخلاق الإسلامية في رأي ابن تيمية. دراسات جامعة الملك سعود، 1، 57 –69.

دراز، محمد عبد الله (1973). دستور الأخلاق في القرآن. (تعريب وتحقيق وتعليق عبدالصبور شاهين). مؤسسة الرسالة، بيروت.

الدوسري، خذعان (2013). تحليل القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في محتوى مقرر الحديث والثقافة الإسلامية للصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود: الرياض.

الرويثي، إيمان والروساء، تهاني (2013). تقويم أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط وفق معايير مقترحة للتدريس. رسالة التربية وعلم النفس، السعودية، 42، 93 –116.

زايد، غادة (2012). قياس فاعلية تصور مقترح باستخدام التعليم الإلكتروني لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التاريخ. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، 43، 13–59

الزهراني، حسين (2012). القيم التربوية المتضمنة في مقرر التربية الإسلامية المطور للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الزهراني، عبد الله (2014). القيم التربوية المتضمنة في كتاب لغتي المقرر للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الزهراني، يحيى (2014). الأساليب القرآنية في معالجة الأخطاء الأخلاقية وتطبيقاتها في الواقع التربوي المعاصر. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

زيدان، محمد مصطفى (1972). النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية. منشورات الجامعة الليبية.

السقاف، يوسف (2010). القيم الأخلاقية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة بنين في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

السلمي، سليمان (2013). دور مناهج العلوم الطبيعية في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية واتجاهات الطلاب نحوها. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الشبل، عبد العزيز صالح (1976). الأخلاق في القرآن. رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز: مكة المكرمة.

الشملتي، عمر (2010). القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وطرق عرضها. دراسات تربوية ونفسية، 68، 59–95.

الشيخ، سليمان (1982). البحوث النفسية في التفكير الخلقي. حولية كلية التربية، قطر 1(1)، 131 –159.

العجمي، زينب عباس؛ والعياصرة، محمد عبدالكريم؛ والمحرزي راشد سيف (2019). أثر برنامج تعليمي مستند إلى مكونات الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان في تنمية السلوكات الأخلاقية في مادة التربية الإسلامية. مجلة الدراسات النفسية والتربوية– جامعة السلطان قابوس، 13(2)،275–299.

عزام، محفوظ علي (1986). الأخلاق في الإسلام بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الهداية.

العسافي، عبيد (2013). درجة تضمين المنظومة القيمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة للمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

العشيوي، وفاء (2011). تقويم مستوى أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي للبلاغة. رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

الغنام، محمد عبد القوي شبل (2011). عقيدة التوحيد أساس للتربية الأخلاقية النظرية والتطبيق: دراسة تحليلية من المنظور الإسلامي. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 2(146)، 595 -661.

القرشي، عبد الرحمن (2013). القيم التربوية المتضمنة في كتاب الرياضيات المطور للصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الكيلاني، ماجد عرسان (2008). فلسفة التربية الإسلامية دراسة مقارنة بين أصول التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة. دبي: دار القلم.

المالكي، مسفر (2012). دراسة تقويمية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الاسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

المدخلي، محمد عمر (2012). القيم التربوية في كتاب لغتي المقرر على الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. التربية، جامعة الأزهر،1(147)، 679-713.

الميمان، بدرية والسالوس، منى (2014). النظرية التربوية وتطبيقاتها عبر العصور دراسة تحليلية من المنظور الإسلامي. الجمعية العلمية السعودية لعلوم العقيدة والأديان والفرق والمذاهب: المدينة المنورة.

النغيمشي، عبدالعزيز محمد (2011). علم النفس الدعوي دراسات نفسية تربوية للآباء والدعاة والمربين. ط3. دار المسلم: الرياض.

الهاشمي، عبدالحميد محمد (1972). علم النفس التكويني. ط2. دراسات في علم النفس الحديث: بيروت.

Eiedat, M. (2013). Towards An Islamic Ethical Theory. Dirasat, Human and Social Sciences, 40 (2), 515-528.

Fisher, R. (2013). Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom. Bloomsbury academic, UK.

Garratt, D. & Piper, H. (2012). Citizenship education and philosophical enquiry: Putting thinking back into practice. Education, Citizenship and Social Justice, 7 (1), 71-84.