الدور الريادي للمعلم في تحقيق اهداف التربية الامنية في ضوء المقاصد الشرعية والقيم الأخلاقية

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والعاقبة للمتقين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن من أعظم النعم التي منَّ الله بها على عباده هي نعمة الأمن؛ فالشعور بالأمن مطلب فطري نفسي يتواطأ على الحاجة إليه أصناف البشر ويتعلم الإنسان أساليب الأمن الذاتي بالخبرة والتجربة المباشرة وبما يتعلمه من حوله من مصادر المعرفة، وتبرز الحاجة إلى معرفة خاصة قد تتعلق بأمنه الذاتي أو المجتمعي حسب نسبة الخطر ونوعه، فهناك علاقة طردية بين المعرفة التي توفر الأمن ومستوى الخطر؛ فكلما زادت درجة الخطر وتنوعت أدواته ووسائله كلما مست الحاجة إلى معرفة إرشادية للتعامل مع الخطر وحدته ومضاعفاته.

وإن الثورة المعلوماتية المعاصرة مع ما جلبته من يسر التواصل ويسر الوصول إلى المعلومة واستخدام التقنيات الحديثة التي يسرت سبل الرفاه، إلا أنها جلبت تحديات أمنية وتربوية وشرعية وشكلت فجوت معرفية في الجوانب المذكورة، ومع التنامي السريع للمعرفة وتنامي التوظيف السلبي لها وتسخيرها لزعزعة الأمن وطمس وتذويب الهويات وخدمة الجريمة والإرهاب؛ اتسعت تلك الفجوات لتحول دون التجسير التقليدي لها، فما كان يعتمده واضعو المناهج والسياسات التعليمية قبل عقدين من الزمن من أساليب التفكير التحليلي التجزيئي لتحديد ما يقدم للمعلم من برامج المحتوى المناسب للفئة العمرية وما تتطلبه من معرفة ومهارات وقيم وميولات صار لا يجاري التحدي الذي تتكاثر صُوره تكاثر الفطر بعد المطر، فمن ينافس الأوعية التربوية من كتاب ومنهج وبيئة وفعاليات تربوية له قدرة كبيرة على الجذب والتشويق والإثارة ويحمل معه مقاصد وقيم حاضنة لمعرفته بل لدية أثر فعال في تحويل معرفته التقريرية النظرية إلى معرفة وممارسات إجرائية والذي تتمظهر في تهديدات حقيقية للفرد والمجتمع، وهذا ما لا يجود به التفكير التحليلي.

وفي ضوء هذه الاعتبارات يظهر التفكير المنظومي والتكاملي الشامل الذي يستوعب التفكير التحليلي ويتجاوزه إلى التعرف على العلاقات التبادلية بين تلك المفردات ودعم النظرة الشاملة التي تراعي الكلي وجزئياته، وهذا الملحظ الذي تبنته مؤسسات الدول التي شعرت بأهمية الأمن في جميع مستوياته ومعالجة مشاكله معالجة شاملة تستوعب كل أشكال التداخل المضلل الذي قد لا تطاله مكنات البحث الإحصائي الكمي، وإن الشعور

بالفرق بين المنهجين وإغفال العلاقات والنظر الشمولي في توفير الأمن في هذا العصر؛ يجد ممانعة وصعوبة في تحقيقه هي أشبه ما يكون بسحب فيل ميت.

وقد "نادى كثير من المختصين بنظرية الأمن الشامل أو الأمن التكاملي، فقد توسع دور المنظومة

الأمنية كل ما يمس أمن المواطن وراحته واستقراره، وقد استلزم ذلك بالضرورة تطور المسؤولية؛ فلم تعد الأجهزة الأمنية وحدها هي المسؤولة عن الحفاظ على أمن المجتمع ومكتسباته وإن كان يقع عليها الجزء الأكبر من المسئولية بل أصبح تبعًا لذلك جميع مؤسسات المجتمع داخلاً ضمن مفهوم تحقيق الأمن الاجتماعي والوطني وتعزيزه" (المنشاوي، محمد ، 2005)

وهذا الاعتبار هو ما يحدو بالباحث لتجاوز النظرة التحليلية التجزيئية العامة إلى نظرة منظومية تفصيلية تراعي العلاقات بين مفردات العملية التعليمية لاكتشاف العلاقات بين الموضوعات التي تعين على تفعيل تدريس محتوى التربية الأمنية لتحقق أهم هدف لها، وهو تحقيق وعي أمني يساعد على تحقيق الأمن العام.

وتعد التربية الأمنية أحد مجالات التربية بشكلها العام "حيث أضحى مفهوم التربية الأمنية مفهومًا تربويًا دوليًا شائعًا، فتطبيقاته تمتد إلى كثير من دول العالم المختلفة، وقد أسفر هذا الاهتمام إلى ظهور عدد من التجارب والإجراءات التطبيقية الرامية إلى تفعيل هذا المفهوم وتحويله إلى صيغ تطبيقية في المجال التربوي، وإلى زيادة الاستفادة منه في تعزيز الأمن الوطني، وإلى زيادة الوعي بأهمية السلم الاجتماعي وأثره في تحقيق التقدم والنمو الاجتماعي والاقتصادي للدول" (السلطان، فهد سلطان، 2009، 20).

إن الشعور بأزمة أخلاقية في الوسط الطلابي وفي البيئة المحيطة هو جزء من الوعي بالمشاكل الأمنية التي هي أحد تمظهرات ضعف الوازع الأخلاقي حيث "يرى علماء التربية أن معظم الناس يعانون من أزمة أخلاقية" (ناصر، إبراهيم، 2006، 115)

وإن هذه المهمة تنبه على أهمية هذه الأبعاد وما تقدمه من إضافة في خارطة البحث التربوي والسياسة التعليمية وما تتطلبه من تحديث وتطوير لبرامج إعداد المعلم كي يقوم بدوره الريادي في تدريس التربية الأمنية، ذلك أن تعليم القيم وتشكيل الميولات والاتجاهات الإيجابية نحو الأمن والسكينة العامة لدى الطالب في مرحلة من مراحل التعليم الأساسي والثانوي له أساليب وطرق تدريس تميزها عن بقية المراحل، وذلك لاختلاف الخصائص النمائية لكل مرحلة، فكل فئة عمرية تبرز لها مشاكلها الأمنية الخاصة وإن اشتركت في تلقي مفردات التربية الأمنية العامة، وهذا يتطلب مهارات وكفاءة نوعية ينبغي أن تُراعى في برامج إعداد المعلم؛ فإن التهديدات والأخطار الأمنية لم تعد بصورتها التقليدية المتوقَّعة وتحتاج إلى مواكبة متزامنة تتكيف مع تحدياتها الجديدة وبروح

المنافسة والندية لا المجاراة والدونية، فكثرة الإرفاه والارتفاق وملابسة التقنيات الحديثة وتفنن الإعلام بأنواعه المرئي والمسموع والمقروء وما يتمترس خلفه من سياسات إعلامية لها فكرها الليبرالي أو الشيوعي أو غيرها من المذاهب الفكرية التي رُسمت بعناية واحتراف لتحقق أهدافها التي لا تراعي أي خصوصية، ثم قنوات التواصل الاجتماعي التي يغلب عليها طابع الحرية المطلقة التي شكلت في هذا العقد أحد روافد التهديدات الأمنية، سواء في جانب الأمن الفكري أو الوطني؛ كل ذلك يشكل تحديًا لسياسات الدولة التربوية لما يفرضه من مخاطر على أنواع الأمن الذي يمثل أهم ضرورات حياة الطفل في مراحله العمرية المختلفة، فكل هذه التهديدات تتطلب إحياء الوازع الذاتي وإحياء الضمير والتربية على القيم الخلقية وتحصين معرفي يقلل من حدوث تحقق الأخطار ويستبق حدوث الجريمة ويحول دون تطفل أصحاب الفكر المتطرف ودعاة الرذيلة على عقولهم واستغلال قلة المعرفة الأمنية الكفيلة بالحيلولة دون انتشار الفوضى في المجتمع وكثرة الخروقات الأمنية التي تشكل أرضًا خصبة لزعزعة الأمن سيما في هذه الفترة القياسية من عمر الأمة الإسلامية.

ولقد لقيت العلاقة بين التربية والأمن عناية كبيرة في هذا العقد ظهرت في الفعاليات الرسمية المحلية والعالمية، وفي المملكة العربية السعودية كانت العناية أكبر تمثلت في جملة من الفعاليات التي تعكس اهتمام بما يجري من تحولات مجتمعية محلية وعالمية.

وفي إطار التوصيات التي وضعت من قبل "مؤتمر المجتمع والأمن" الذي كان بعنوان التوعية الأمنية في مناهج التعليم العام، والذي نظمته كلية الملك فهد الأمنية في الرياض بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وكان من توصيات هذا المؤتمر:

– حث مراكز البحوث في المؤسسات الأمنية والتربوية على تبني وطرح موضوعات ذات صلة بالتوعية الأمنية ضمن أولوياتها البحثية.

وقد أصبح المعلم من أكبر عوامل تشييد البناء الاجتماعي وهو لا يقل أهمية عن رجل الاقتصاد وعن المهندس والطبيب بل هو مربيهم، فقد تتلمذوا وتخرجوا على أيدي معلمين في المدارس والمعاهد والجامعات، فالتعليم أساس النهضة والمعلم هو العنصر الرئيس في نهضة الأمة ودفعها إلى ذروة الرقي والكمال، وهو مسئول أمام الله عن تربية النشء وإعداده والارتقاء بهم روحيًا وعقليًا ووجدانيًا وخلقيًا بصورة مستمرة على ضوء أهداف المجتمع وآماله المتجددة، أي: أنه مسئول عن التعامل مع القوى البشرية التي هي أثمن ما في المجتمع والتي هي مستقبل كل أمة.

فإن توفر المحتوى والمنهج الذي يتضمن المعرفة الأمنية لا يكفي ما لم يوجد المعلم الكفء الذي لديه من المعرفة والمهارة ما يكفي لتقديم ذلك المحتوى بصورة فعالة،

فهو على علم بمقاصد الشريعة ومحاسنها والحكم العظيمة التي بنيت عليها أحكامها التي تراعي الضرورات والحاجيات والكماليات التي تستوعب مفردات وغايات التربية الأمنية، وكذلك لديه كفاءة شخصية تتمثل القيم الخلقية وتدريسها؛ ما يولد حثًا ذاتيًا عند الطالب على الحفاظ على الأمن عمومًا، يظهر ذلك في ممارسات تربوية حية قابلة للتقويم، فيجمع المعلم بين المعرفة النظرية ذات البعد المقاصدي الشرعي ومعززة بمعرفة ذات بعد أخلاقي تحمل على تمثل القيم كبعد عملي.

وقد تناولت دراسات سابقة قضايا الأمن في الحقل التربوي ومؤسساته وأفراده ومناهجه وفي سياقات مختلفة كان أكثرها حول الأمن الفكري الذي يلتقي مع الدراسة في الاهتمام بالأمن في المجال التربوي، مع فارق موضوعي؛ حيث تتعلق الدراسة بالتربية الأمنية كمجال من مجالات التربية له خصائصه وجدَّته، فمن تلك الدراسات ما اهتم بالمدير وهيئة التدريس كدراسة (البقمي، ٢٠٠٨م)، ومنها ما اهتم بالمنهج كدراسة (كافي، أبو بكر،1430هـ)، و(القحطان،2010م)، ومنها ما اهتم بدور المدرسة كدراسة (قضيب، 1429هـ)، وتناولت دراسات اهتمت بالتربية الأمنية – موضوع الدراسة– باعتبارات مختلفة كدراسة (معمر، 2013م)، ودراسة (العمري، 2009م)، ودراسة (اللوح، وعنبر، 2005م)، ودراسة (السلطان، 2009م).

وإذا نظرنا إلى تلك الدراسات نجد أنها لم تتعرض لمحددات الدراسة الحالية ومنطلقها التحليلي الذي سيتناول القيم الخلقية والمقاصد الشرعية لما لها من أهمية وسيحاول الباحث أن يصفها ويستنتج أهميتها النسبية بالنظر إلى دور المعلم وما يتطلبه تفعيل دوره من كفايات في ضوء بُعدي الدراسة.

موضوع الدراسة وأسئلتها:

إن العالم اليوم يعايش المشاكل الأمنية أكثر من أي وقت مضى وفي مستوياتها المختلفة وصورها المتنوعة، في مستوى الفرد والمجتمع والإقليم بل والمستوى الدولي، وتتنوع بين مشاكل داخلية وخارجية وعابرة للحدود، وتشترك جميعها في سبب جوهري هو أزمة غياب القيم الخلقية، فالضمير الحي يقوي وازع الردع الذاتي الذي يستمد قوته من جملة الغايات والمقاصد الشرعية في مجتمعاتنا الإسلامية ومن ضوابط حاكمة متنوعة في مجتمعات أخرى، وهذه المشاكل ألقت بضلالها على الجانب التربوي وأكدت على دور المعلم في هذا الجانب، ودخل مفهوم التربية الأمنية بمنظومة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي لها علاقة تبادلية بمنظومة القيم الخلقية ومنظومة المقاصد الشرعية لتسلط الضوء على الدور الريادي للمعلم وإعداده وكفاءته المهنية والشخصية التي تنطلق من وعي بالعلاقة التبادلية بين تلك المنظومات الذي من شأنه أن يعزز القيم الخلقية التي ترشِّد السلوك والممارسة الواعية للمعرفة الأمنية، مع استحضار الغايات النبيلة التي تستوعب أمل الفرد والجماعة فيما أذن الله به لعباده من أمن إن هم وفوا بما أمرهم. وهذه

الاعتبارات السابقة تبدي حاجة ملحة لتسليط الضوء على دور المعلم في إطار المقاصد الشرعية والقيم الأخلاقية وفي سياق تكاملي شامل لجوانب حياة المتعلم.

وفي ضوء الاعتبارات السابقة ظهرت الحاجة إلى توصيف دور المعلم في ضوء بعد المقصد الشرعي والبعد الخلقي، ويمكن بلورة موضوع الدراسة في السؤال التالي:

س- ما الدور الريادي للمعلم في تحقيق أهداف التربية الأمنية في ضوء البعدين: المقاصد الشرعية والقيم الخلقية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1- ما مفهوم التربية الأمنية؟

2- ما علاقة التربية الأمنية بمقاصد الشريعة؟

3- ما دور القيم الخلقية في تحقيق أهداف التربية الأمنية؟

4- كيف يمكن تفعيل دور المعلم لتحقيق أهداف التربية الأمنية في ضوء البعدين: المقاصدي والقيمي؟

أهداف الدراسة:

1. إبراز دور المعلم الريادي في تنمية الوعي الأمني لدى طلاب التعليم العام وأهمية توعيته بمقاصد الشريعة ودور القيم الخلقية في تمثل الطالب لمبادئ وأسس التربية الأمنية في حياته اليومية.
2. بيان أهمية تعلم وتعليم مقاصد الشريعة في سياق عرض المفاهيم الأمنية وكذلك القيم الخلقية لتحقيق تعليم أكثر فعالية.
3. التنبيه إلى ضرورة العناية بالمعلم في جانب التأهيل والتدريب، والسعي الدائم لتطوير قدراته؛ ليواكب المستجدات المتزامنة مع التهديدات الأمنية وأنواعها وتطورها المتتابع الذي يتطلب تنويع أساليب وطرق التدريس، والتركيز على السلطة الشرعية والقيمية كمعرفة تنمي الحث الذاتي للحفاظ على الأمن لدى المعلم والطالب.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الوعي الأمني الشامل وأثره في الحد من التهديدات والأخطار والجريمة بشتى صورها ودور المعلم الريادي في تحققه؛ فإن الوعي الأمني لدى طلاب التعليم العام وخصوصاً المرحلة الأخيرة منه -المرحلة الثانوية- يعد نوعًا من التدخل المبكر الذي يحول دون تحقق الأخطار مما يعين الطفل على الحفاظ على أمنه الذاتي والأمن المجتمعي العام، ثم أهمية خاصة تأتي من قدرة النظر المنظومي التكاملي

الشامل لعملية التربية الأمنية وأهمية البعد المقاصدي والقيمي في استظهار العوامل المؤثرة في عملية تدريسها والتي تنمي معارف ومهارات المعلم المهنية للقيام بدوره بصورة فعَّالة.

وعليه فأهمية الدراسة تتمثل في التالي:

1- قد تظهر الدراسة أهمية دور المعلم في رفع مستوى الوعي الأمني لدى طلبة التعليم العام وفي سياق معطيات الدراسة: مقاصد الشريعة والقيم الخلقية.
2- قد تجلي الدراسة دور مقاصد الشريعة والقيم الخلقية كمحددات مهمة في توطين المعرفة الأمنية.
3- قد تلفت الدراسة أنظار المعلمين والمشرفين والمختصين ببرامج إعداد المعلمين إلى أهمية التربية الأمنية، وموضوعاتها ودمج مفاهيمها في المناهج وفي برامج الإعداد وبصورة تراعي سلطة الشرع ومقاصده والقيم الخلقية وأثرها؛ لما لهما من أثر في تنمية الحث الذاتي لدى الطلاب.
4- تلبية توصيات المؤتمرات التي دعت إلى العناية بالتربية الأمنية والأمن الفكري، وامتداداً لاستراتيجية الأمن الشامل التي اعتمدت كمنطلق لمكافحة الإرهاب والعنف وسائر التهديدات التي تهدد المجتمع وتزعزع الأمن.

حدود الدراسة:

ستتناول الدراسة في حدها الموضوعي مفهوم التربية الأمنية وخصائصه المميزة للمفهوم وكذلك المقاصد الشرعية والقيم الخلقية وتعلقها بالتربية الأمنية. وفي حدها المكاني ستقتصر على المملكة العربية السعودية. وفي حدها البشري ستقتصر على طلاب التعليم العام والمعلم، وستتناول الدراسة المتغيرات جميعها في سياق تكاملي منظومي يظهر دور المعلم في تنمية الوعي الأمني في ضوء الأبعاد السابقة.

منهج الدراسة: إنه بالنظر إلى أهداف الدراسة وأسئلتها فإنه يتعين الجمع بين المنهجين: الوصفي، والاستنباطي.

فالمنهج الوصفي: يدرس الواقع والظاهرة، حيث سيتم مسح الأدب المتعلق بالدراسة وتحليل البيانات وتصنيفها للتعرف على فصول الدراسة ومطالبها واستقراء الدلالات التي تحقق المعاني التي تستهدفها تلك الفصول والمطالب، ثم القيام بترتيب تلك الفصول ومباحثها الفرعية بصورة تستوعب ملامح القضايا المقصودة بالدراسة وبما يحقق أهدافها.

والمنهج الاستنباطي: للإجابة عن مقررات تلك الدلالات وتفسيرها في ضوء مطالب الدراسة، حيث يتم مسح الأدب السابق وجملة المصادر من كتب ومؤتمرات ورسائل

ومقالات واستنتاج ما يجلي العلاقات بين دور المعلم وبقية المتغيرات والمطالب العلمية التفصيلية للدراسة.

مصطلحات الدراسة:

سنعرض في الدراسة للتعريفات الإجرائية التي تنسجم مع الدراسة ونتعرض للتعريفات الاصطلاحية في سياق الحديث عن كل موضوع.

المدلول الإجرائي للتربية الأمنية:

إعداد المعلم طلاب التعليم العام إعدادًا تربويًا على نحو يجعلهم يراعون المقاصد الشرعية في حفظ ضروراتهم وحاجياتهم، ويعرفون ما في الدين من حكم ومحاسن تحفظ عليهم تلك الضرورات بحيث يدفعهم إلى تمثل القيم الخلقية التي تنبثق من تلك المقاصد والغايات الشريفة في وعيهم الأمني، وفي ممارساتهم ورعايتهم لأمنهم الذاتي وأمن مجتمعهم من خلال بيئتهم المدرسية والبيئة المجتمعية المحيطة.

الدور الريادي للمعلم:

هو جملة الممارسات التربوية الفعالة من تدريس وتوجيه وإشراف على النشاط الصفي وغير الصفي وما يقدمه من بيان وإرشاد، مستهدفاً تحقيق أهداف التربية الأمنية في مراحل التعليم العام وبالنظر إلى دور القيم الخلقية والمقاصد الشرعية.

المقاصد الشرعية:

هي جملة الغايات التي لأجلها وضعت الأحكام الشرعية والتي في إبرازها بيان كليات الدين التي تحفظ المصالح، وفي الوقوف عليها تعرُّف محاسن التشريع والحِكَم التي توثق الصلة بالدين وتبين كماله وما في تعليمها وتعلمها من عوائد يستفيد منها المعلم – في التعليم العام– وتمكنه من تنمية كفاياته المعرفية والوجدانية التي تمكنه من تحقيق أهداف التربية الأمنية.

القيم الخلقية:

يقصد بالقيم الخلقية في هذه الدراسة: ذلك النسق من المعايير التفضيلية للسلوكيات المرغوبة شرعًا وعرفًا، والتي يمكن للتربية نقلها وتنميتها عن طريق جملة الممارسات التربوية التي يقوم بها المعلم في المدرسة في مراحل التعليم العام بالنظر إلى انتظام المقاصد الشرعية لها وحثه عليها وما يمكن تسميتها بمكارم الأخلاق.

المبحث الأول: مفهوم التربية الأمنية

إن أي مصطلح يمر بفترة تداول بين أصحاب الفن أو المجال العلمي يتحرك ذاك التداول في أبعاد ثلاثة: اللفظ والمعنى والواقع الذي يمثله المصطلح، فاختيار اللفظ المناسب المعبر عن المعنى المطابق للواقع هو ما يدور فيه التدافع والتجويز أو المنع، فقد يحتف بالمجال التربوي مطالب علمية وعملية إجرائية تتطلب استقلال المجال بنوع من الخصوصيات التي قد لا يتفق عليها أصحاب المجال، لكن التداول المرحلي للمصطلح وما يصاحبه من جدل يقرر قيودًا احترازية وكشفية تؤنس بتداول مصطلح هو أقرب ما يكون مطابقة للواقع وموافقة لمقاصد التربية والشرع وسياسات البلد التعليمية، فيفرض المصطلح نفسه مع بقاء تلك التحفظات في ذاكرة استقلال المصطلح، وهذا ما يجري لمصطلح التربية الأمنية في الحقل التربوي.

وتُعرَّف التربية الأمنية اصطلاحا بأنها "تعليم وتعلم المفاهيم الأمنية والخبرات اللازمة للمواطنين، لتحقيق الأمن الوطني، وحماية الموارد الطبيعية، ومقاومة الرذيلة والأمراض الاجتماعية. والتربية الأمنية تربية مزدوجة وعملة ذات وجهين: تربية أمنية للشرطة والمواطنين، تجعل الشرطي والمواطن رجلا أمن" (زهران، حامد عبد السلام ، 1998).

وتُعرَّف أيضًا بأنها "ترسيخ القيم الإسلامية والاجتماعية السائدة في المجتمع، وإلى حماية النشء من التيارات السلبية الهادمة، وذلك بتدريب الطلبة على مقاومة التيارات التي تدعو إلى الخروج على القانون وانتهاك الحريات وارتكاب الجريمة وتهديد أمن المجتمعات. إضافة إلى التعريف بالضوابط القانونية ونقل المعارف المتعلقة بتطبيق وتنفيذ هذه الضوابط والنتائج المترتبة على مخالفتها"(وزارة التربية والتعليم بالإمارات،2007).

وهذه التعريفات تتقارب في الدلالة على معنى التربية الأمنية، ويتردد فيها القيم والسلطة الاجتماعية والشرعية كمحددات نظرية، ما ينبه على مكونات منظومة التربية الأمنية وأهمية التركيز على المكون القيمي والمعرفي، حيث تأتي هذه الدراسة لإبراز المكونين: المقاصدي الشرعي و القيمي.

وهذه المقدمة تُنبِّه على أهمية تمييز مصطلح التربية الأمنية وغيرها من المصطلحات؛ ذاك أن وضوح المصطلح في الحقل التربوي ييّسر تداوله ويمنهج العمليات الإجرائية لتحويله إلى معرفة مميزة تضاف إلى بنية الطالب المعرفية، ويستطيع المعلم أو أي جهة تقويم مخرجاته ومعالجة القصور في تدريسه ونسبة حضوره في معرفة ومهارة ووجدان الطالب أسوةً ببقية المواد، وهذا التنبيه ييّسر لبُناة المناهج تكوين الدراسة المدخلية لهذا المجال الحديث من التربية، سيما والتطورات الجديدة في الوطن العربي بل وفي السياق العالمي تتناسب مع أهمية هذا النوع من التربية طرديًا. وإذا كان الاهتمام

بوضع الأمن العالمي وعلاقة المملكة العربية السعودية مقصدًا اجتماعيًا مهمًا؛ فإن اليوم أكثر من أي وقت مضى تتنامى أهمية هذا المجال التربوي، فالمشاكل الأمنية الداخلية ومؤشراتها في الوسط المدرسي وما تمر به المملكة من ظروف أمنية وما استحدث من هياكل أمنية مشتركة في المجلس الخليجي كشرطة الخليج والتكتل الإسلامي الجديد والوضع السياسي العالمي غير المستقر، وغير ذلك من الأسباب التي ترفع مؤشر الأهمية بالأمن الداخلي والخارجي والذاتي لأفراد المجتمع ولشريحة الأطفال والمراهقين بوجه خاص.

ولأن التوسع في هذا الموضع ليس من مقصد هذه الورقة البحثية؛ فسنكتفي بالتعريف الإجرائي الذي ذكر في مصطلحات الدراسة، وفي ضوء التعريف الإجرائي سنتناول مطالب الدراسة سعيًا وراء استشراف دور المقاصد الشرعية والقيم الخلقية في تحقيق أهداف التربية الأمنية وتفعيل دور المعلم الريادي في رعايتهما في تلقيه مفاهيم التربية الأمنية في ضوء البعدين، وفيما يتعلق بكفاياته المعرفية والأدائية لتدريس مفردات هذا النوع من المعرفة الأمنية.

المطلب الأول: أهداف التربية الأمنية

إن الوعي بالتربية الأمنية كمنهج له مكوناته وأسسه وقائمة المدى والتتابع التي تخصه في مراحل التعليم العام، والحديث عن أهداف قامت على تحليل لأهم المفردات التي تشكل الوعي الأمني يقرر أهمية رعاية المحتوى الذي يحقق ذلك، وكيف تعزز دافعية الطالب لتلقي مفاهيمه باهتمام يوازي أهمية المفهوم أو المهارة أو القيمة الخلقية التي تعزز تمثله، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو قضاياه سيما والتربية الأمنية ألصق ما يكون بشعور الطالب وأحاسيسه وضروراته.

وقبل أن يشارك الطالب الشعور بالهدف أو المقصد العام من دراسة الموضوعات الخاصة أو يجدها مدونة في بداية الدرس عند من يرى -إشعار الطالب بأهداف الدرس- ينبغي أن يستشعر بناة المناهج دورهم في هذا الجانب ثم ينقلون هذا الشعور إلى مساقات وبرامج إعداد المعلم في الجامعة، فيحس المعلم بالغايات والمقاصد الشريفة وراء التربية الأمنية وموضعها من عناية الشرع، وذلك حتى ينتقل وهج هذا الشعور إلى الطالب لما يراه من وضوح عبارة معلمه التي تعكس وعيًا وصدقًا تمثلاً للقيم التي تحض على تعلم مفردات التربية الأمنية.

إن هذا الاعتبار غاية في الأهمية في سبيل تفعيل دور المعلم في تدريس موضوعات التربية الأمنية، سواء كان المعلم تربويًا يمارس مهنته أو أكاديميًا من المؤسسات الأمنية يقدم مادته الأمنية بأسلوب منهجي تعليمي.

وفي هذا السياق يرد تعريف التربية الأمنية باعتبار مصدر أهدافه وقيمه وجملة التدابير التي تحققه بأنها: "تلك التوجيهات والآداب المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، وسيرة النبيصلى الله عليه وسلم واجتهادات المسلمين، وممارساتهم، في كل ما يخدم العمل الأمني، في تفاصيله وجوانبه ومستوياته المتعددة" (معمر، حمدي سلمان ، 2013، 51).

فإن من العناية بالبعد المقاصدي في جميع مستويات بناء منهج التربية الأمنية وفي مستوياته الدنيا كصياغة الأهداف العامة لموضوعات التربية الأمنية التنبيه أن مصادر هذه التربية تتطابق مع مقاصد الشريعة وتنبثق من أصولها وتنسجم مع سياسيات الدولة وتتبناها في خططها وبرامجها وقراراتها السيادية حتى يتقرر عند المعلم والطالب الاستجابة وتمثل القيم التي تدعو إليها هذه المعرفة. وإذا نظرت إلى أهم أهداف التربية الأمنية الجامعة في مستويات التعليم العام تجد أنها تتفق مع المقاصد الشرعية، فالوعي الأمني وتمثل القيم الخلقية التي يدعو إليها وتكوين اتجاه إيجابي نحو الأمن الذاتي والعام هو الجامع لأهداف التربية الأمنية، وهذا عين ما تدعو إليه الشريعة ويتجلى في مقاصدها ومواردها.

وهناك أسلوبان لتطبيقات التربية الأمنية في التعليم العام: أحدهما الاستقلال، وهو أن تنفذ برامج التربية الأمنية وتدرس موضوعاتها بصورة مستقلة، أو أن تدمج بصورة تكاملية في مناهج التعليم العام، والدمج هو ما ستهتم به الدراسة في مجرياتها.

"ولتطبيق هذا الأسلوب (الدمج أو التكامل) لا بد من تقديم الدورات التدريبية لمديري المدارس ومعلميها، وللمعنيين بتطبيق التربية الأمنية في المؤسسات التربوية؛ وذلك لاستيعاب المفاهيم والتطبيقات الخاصة بها، ومن ذلك المساهمة في:

- تحديد الأهداف التربوية التي يجب أن تقوم عليها التربية الأمنية.
- توضيح مفهوم التربية الأمنية والبعد الأمني للتعليم وأهميته لأمن المجتمع واستقراره.
- تحديد الأسباب والمبررات التي تدعو إلى ضرورة إدخال التربية الأمنية في مناهج التعليم العام.
- المساهمة في اختيار الموضوعات والمحتوى التربوي للتربية الأمنية.
- توضيح علاقة التربية الأمنية بالمناهج التعليمية الأخرى.
- مناقشة الأساليب والطرق التربوية التي يمكن من خلالها تطبيق برامج التربية الأمنية" (السلطان، فهد ، 2007).

ويمكن تقريب هذا الوعي الأمني كغاية تربوية أمنية بما يشتمل عليه من غايات يمكن أن تكون من مصادر أهدافه السلوكية، والتي يتوقع أن تشتمل على:

1- إدراك أهمية المشاركة مع الآخرين في اتخاذ موقف موحد ضد العبث بالأمن أو الإخلال به. وتنمية روح المشاركة يولد لدى الفرد سلوكًا اجتماعياً مرغوباً فيه، هذا السلوك هو ضرورة اجتماعية وأمنية لإنجاح خطط الوقاية من الجريمة وزيادة فاعليتها، والمشاركة هي أحد مؤشرات توافق الشخص مع بيئته التي يعيش فيها، حيث يساهم في نشاط الجماعة بزيادة كفايته الفردية لتلبية حاجاته الشخصية وحاجاته المشتركة بتفاعل جهوده مع جهود الآخرين، كما تعني دفع الجمهور إلى المشاركة في أداء الخدمات الأمنية بالجهود الذاتية، والمشاركة في وضع الحلول لما يعرض من مشكلات عامة.

2- اتجاه عقلي يعكس تصور الفرد لذاته، وأهمية سيادة الأمن على المواقف الاجتماعية والظروف المحيطة به في المجتمع، ويتبلور ذلك في ترسيخ مفهوم الوقاية من الجريمة في الأذهان، وتعلم الأفراد كيفية إدارة حياتهم المعيشية العادية بطرق وأساليب تكفل لهم ولذويهم وأموالهم الحماية والأمن، ولفت أنظارهم إلى التصرفات التي تقع منهم بحسن نية رغم أنها تمثل إهمالاً يؤدي إلى إتاحة الفرصة لذوي السلوك الإجرامي لارتكاب الأفعال المشينة (الحوشان، بركة بن زامل ، 1425)

وتتلخص أهم أهداف التربية الأمنية التطبيقية المباشرة فيما يأتي:

- تنمية الثقافة الأمنية لدى الطلاب والطالبات.
- التعريف بأهمية سيادة المناخ الأمني الإيجابي وأثره في تطور المجتمع.
- التبصير بأهمية الثقافة القانونية والنظامية كي يعرف المواطن حقوقه وواجباته.
- الحث على احترام القانون والنظام العام.
- التعريف بخطر الجريمة وأنواعها، وأثرها على الفرد والمجتمع.
- مكافحة الجريمة، والوقاية من الانحراف.
- تحقيق الأمن الوقائي لمواجهة الجريمة.
- التوعية بأساليب المنحرفين والمجرمين في ارتكاب الجرائم المختلفة.
- التبصير بأساليب مواجهة النشاط والسلوك الإجرامي.

- – تعزيز مفهوم (الشرطة المجتمعية) وأن الأمن مسؤولية الجميع" (السلطان، فهد ، 1429).

المطلب الثاني: أوعية التربية الأمنية في التعليم العام

إن المعرفة الأمنية جزء لا يتجزأ من جملة المهارات الاجتماعية التي ينبغي على السلطة الاجتماعية والسياسية أن تضعه في مقدمة مهامها من أجل استقرار سياسي واجتماعي واقتصادي يمكن من مقومات العيش الآمن، وإن الناظر إلى ما تكامل للمملكة من أمن بعد أن مكن الله للملك عبد العزيز بن سعود ـ رحمه الله ـ من توحيد للجزيرة وضبط مصادر التهديد والخطر الذي كان يعم الجزيرة؛ يجد أن المعرفة الأمنية كانت خاصة برجال الأمن وتدور في بيئتهم، وإن ما في كتاب الله وسنة رسوله من واعظ القيم الخلقية وما عم من علم شرعي وما تنامى من تطور مؤسسي إبان حكم الملك فيصل ـ رحمه الله ـ وما تعارف الناس عليه من زاجر هيئة الحسبة والقضاء في الردع والمحافظة على سلطان الشرع؛ كل ذلك كان يصب في استتباب الأمن ووضع دعائم الاستقرار إلا أن التطور العالمي والمحلي والإقليمي أظهر مشاكل وتحديات أمنية في كل المجالات، وبدا أن التعليم التقليدي يحتاج إلى تطوير ليواكب هذه المستجدات، وأن النظرة الشاملة للمشكلة الأمنية دعا إلى تظافر الجهود وإنشاء قنوات تواصل بين المجالات. ولما للتربية من دور هام في تكوين الوعي الأمني الذي يشكل تدخلاً مبكرًا للحد من الجرائم والمشاكل الأمنية تتابعت الجهود لتفعيل دور المحاضن التربوية لأداء دورها الريادي، وظهر ذلك في مؤتمرات وفعاليات اجتماعية تواطأ على المشاركة فيها جميع أفراد المجتمع وكان التعليم العام هو أحد تلك المحاضن التربوية التي تحتاج إلى عناية خاصة، فالمد التتابعي والتراكمي الذي يأتي بالتدريج يمكن من ترسخ القيم والمبادئ الحميدة وييسر تدعيم البنية المعرفية للطالب وتسليحه بالوعي الأمني الذي يحصنه ذاتيًا ويمكِّنه من المشاركة في أمن مجتمعه في مستوياته المختلفة.

وهذا التنامي للعناية بالوعي الأمني في مستويات التعليم المختلفة يحتاج إلى أوعية حاضنة للمعرفة الأمنية، فالكتاب والنشاط الصفي وغير الصفي وغيرها من الفعاليات هي مظان توطين المعرفة في البنية المعرفية لطلاب التعليم العام في مراحله المتتابعة لترسيخ الوعي الأمني، وإن كانت البرامج الأمنية المستقلة التي تأتي وفق خطط تنسيق بين المؤسسات الأمنية والمؤسسات التربوية؛ إلا أن الاهتمام في هذه الورقة بالمنهج النظري المدرسي وبيئة التعليم العام سواء بطريقة الدمج التكاملي أو بناء وحدات إثرائية تعنى بالمحتوى الأمني أو تبني نشاط لا صفي، ومن تلك الأوعية التالي:

• **المقررات المدرسية:**

إن الحديث عن دور المنهج المدرسي وتطويره يملأ بطون الكتب والرسائل العلمية؛ إلا أن الحديث عن المنهج التربوي الأمني وكيفية تصميمه سواء بالدمج في المقررات المدرسية أو بمنهج مستقل يعد غاية في التعقيد؛ لأننا إذا نظرنا إلى أي رسالة لتقويم أو تطوير المنهج نجدها تعتني بالنظرة التجزيئية في معالجة إكساب الطالب جملة مفردات المادة، ولا تعنى بالمنهج التكاملي والمنظومي الحديث الذي يقدم المفهوم كما ينظر إليه المتعلم وتفكيره في فهم الظواهر بصورة منظومية ومترابطة، وبهذا تضيع القيم التي تعزز الإحساس الكلي المقاصدي بالمشهد ومفرداته ومن زوايا متعددة، فهي تكرس التفكير التحليلي التجزيئي لا الكلي المقاصدي والمنظومي، وعليه فالحاجة إلى تبني التفكير المنظومي والتكاملي في صياغة المحتوى وفي تقويمه وبناء أنشطته ودمج المعرفة الأمنية في صلب المحتوى الرئيس لا الداعم والتمهيدي، وذلك أن البعض يرى أن مرحلة التعليم العام هي مرحلة اكتساب المهارات الاجتماعية والقيمية إلى جنب المهارات الأساسية من قراءة وكتابة..ولقد أكدت نتائج العديد من الدراسات في هذا المجال على ضرورة أن يكون للمناهج الدراسية دور في تحصين الطلاب وحمايتهم من الانحرافات الفكرية في العصر الذي أصبحت فيه الشعوب الإسلامية مطمعًا للتهديدات الأمنية بكل صورها(الحوشان، بركة بن زامل ، 1425).

وإذا نظرنا إلى ما يعزز الأمن والتزام قيمه وتعلم مهاراته هو أن تتضمن المناهج على الحث على ذلك، جاء في دراسة (قضيب) اتضح أن أفراد عينة الدراسة يرون أن ثماني عوامل توضح دور المقررات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجه نظر المعلمين في مدينة الرياض، وأهمها أن "تبين المقررات بوضوح حرمة دم المسلم"، و"تحث المقررات على تقوية الروابط بين الطلاب وأفراد المجتمع"، و"تأصل المقررات روح المحافظة على التمسك بالدين الحنيف" (قضيب، فهد عبد الله ، 1429).

وإن الفقه المقاصدي يعد إبداعًا فقهيًا في العلوم الاجتماعية –حسب تصنيف الوسط التربوي– حيث أن المدخل المنظومي الذي يعد أحدث المداخل في التصميم والتدريس وأنسبها للتغلب على الفكر التحليلي التجزيئي يعد بلورة للفقه المقاصدي الذي يراعي المقاصد العامة والحكم والغايات والتي تستوعب خطوات التصميم التعليمي الحديث بصورة شاملة، ويأتي كذلك ترجمة لمنحى النظم الذي استعاره التربويون من مجال الإدارة، فعند الحديث عن المقررات المدرسية في التعليم العام وما هو النسق الذي ينسجم مع المساقات التي تدرس للمعلم في الجامعة في مرحلة إعداده؛ ينبغي أن تراعي البعد المنظومي أو بتعبير فقهي مقارب "التفكير المقاصدي" حيث إن التفكير التجزيئي التحليلي يخدم تعلم مفاهيم المادة وتتابعها الطولي مع إهمال التطور والتتابع الأفقي وإذا كان هذا

مستحسنًا في العلوم البحتة، فالعلوم الاجتماعية كالتربية الإسلامية والوطنية والتاريخ والتي تلامس خبرات الطالب الحياتية أكثر من غيرها تحتاج إلى نظر شامل منظومي يراعي الكليات وعلاقتها ببعض ويراعي علاقة الكلي بالجزئي.

وهذا التوجه يعزز عند الطالب المهارات العليا كالاستدلال والاستنتاج والنقد وحل المشكلات ونظائرها من المهارات التربوية التي يتطفل على غيابها التطرف ودعاة الفساد، فالفهم المُبتَسر التجزيئي وعزل الكليات عن الجزئيات وخرط قتاد الاستدلال الفقهي وهدم مقومات الأمن والسلم المجتمعي؛ إنما يأتي من هذا الوجه والعلاقة بين هذا التفكير والقيم الخلقية علاقة وطيدة كما سيأتي بيانه حيث تتعزز قيم الاجتماع والتعايش وباقي خصال البر والصلة التي أمر الله بها في كتابه وسنة نبيه عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، والذي سار بها أهل هذا البلد وصار رسمًا اجتماعيًا لهم إنما هو بما وعوه وورثوه من فقه نفس تواصل به العامة والخاصة وأصحاب المناصب الشرعية حتى نما فيهم الوعي بأهمية الأمن ورعاية سلطان الشرع وما أمر به من نصيحة للعامة والخاصة.

وإن دمج جملة المعرفة والقيم الأخلاقية التي هي أكثر فاعلية في تبني الاتجاهات الإيجابية نحو الأمن الذاتي للطالب والعام لا يلقى درجة الاهتمام الذي توازي أهميته النسبية في الأهداف وما يحققها من محتوى، فغلبة المواد العلمية على تحصيل القيم له مؤشراته في المناهج المدرسية، وهذا لا ينسجم مع الأهمية التي يجب أن تحضى بها القيم الخلقية التي تعزز تحقيق أهداف التربوية والأمنية، حيث أوضح الحسين في دراسته: "أن هناك اهتمامًا كبيرًا بالجانب العلمي في مقررات الدراسة عن كافة الجوانب الأخلاقية والتربوية الأخرى، وقد بينت الدراسة أن أكثر الأساليب التي استخدمت لبناء القيم التربوية والأمنية في مقررات الدراسة كانت أساليب معرفية، والاعتماد على الأساليب المعرفية في تقديم قيم التدين والقيم الخلقية وقيم المواطنة وغيرها؛ يعطي دلالة أن تلك القيم سوف تقدم كمواد علمية ومعارف لن تمتد إلى التأثير على اتجاهات المتعلمين المبنية على التأثير في السلوك والوجدان إلى جانب إكساب المعارف" (الحسين، إبراهيم عبد الله محمد، 2011)

• **النشاط المدرسي:**

إن النشاط المدرسي يلعب دورًا هامًا في إكساب المهارات والقيم الخلقية التي لا يستقل المنهج النظري التجريدي عن الوفاء بها دون التعويل على الحركة والممارسة التي تكون تحت إشراف تربوي يُعدّل ويقوم ويقيم ويعزز الصواب ويطور المهارة ويقرر القيمة التربوية، وإن جملة القيم الخلقية التي تتعلق بالتعامل مع الآخرين كالاحترام والإيثار والمنافسة الشريفة والعمل في جماعة، ومحاولة تمثُل تلك القيم التي يدرسها في الواقع والاصطدام بأثرها في تحصيل السعادة والمصلحة التي يعيش في بيئتها وتحت رعاية رسومها الاجتماعية والشرعية؛ كل هذه الأمور تتناوب على الطالب لتعزز القيم النظرية

وتحولها إلى ممارسة، فالذاتية والأنانية والأنفة والجفوة والانعزال وسائر القيم الخلقية السلبية تغذي التطرف وتتطور لتخرج في صور جرائم الأحداث وغيرها، وتشكل ممانعة في اكتساب الوعي الأمني ثم تتطور تلك الممانعة لتظهر في حس عدائي نحو المجتمع ونحو سلطته الاجتماعية ورسومه الشرعية، فلا يجد الطالب الغر مبررًا إلا التصور الذهني النظري والخيال الذي لا يفي به الجنوح الذي كان بالإمكان تداركه بجملة الوسائل التربوية الاحترازية والكشفية التي تعالج أعراض ذلك قبل تغوُّله وتحوله إلى آفة وحريق يصعب إخماده.

ويعرف النشاط المدرسي: بأنه خطة مدروسة ووسيلة إثراء المجتمع وبرنامج تنظمه المؤسسة التعليمية يتكامل مع البرنامج العام يختاره المتعلم ويمارسه برغبة وتلقائية، له أهداف تعليمية وتربوية وثيقة الصلة بالمجتمع المدرسي أو خارجه، داخل الصف أو خارجه خلال اليوم الدراسي أو خارج الدوام مما يؤدي إلى نمو المتعلم في جميع جوانب نموه التربوي والاجتماعي والعقلي والانفعالي، والجسمي واللغوي مما ينجم عنه شخصية متوافقة ومتوازنة قادرة على الإنتاج". (محمود، حمدي شاكر، 1998)

وتتميز المرحلة المتوسطة والثانوية من التعليم العام بالحاجة الماسة للنشاط غير الصفي حيث تذكر دراسة قضيب، "اتضح أن أفراد عينة الدراسة يرون أن مجموعة من الصعوبات التي تحول دون قيام المدرسة بدورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين "قلة الأنشطة الصفية واللاصفية والتي لها دور فعال في إدارة الوقت للطلاب من خلال تفريغ طاقاتهم" (قضيب، فهد عبد الله ، 1429).

وإذا نظرنا إلى أهمية النشاط وجدنا أنه يلبي مطالب الطالب النمائية سيما النمو الانفعالي والعقلي والمعرفي والديني، وذلك بما يقدمه من أدوات ووسائل ومنهج تخدم التوظيف السليم لطاقة الطالب في جميع مراحل الدراسة، حيث تتمثل أهمية الأنشطة المدرسية في نقاط عديدة منها ما أورده الزكي(٢٠٠٦م):

1. تعد مجالاً لتعبير الطلاب عن ميولهم، وتنمية مواهبهم، وإشباع حاجاتهم، وتجنباً لجنوحهم وميلهم إلى التمرد.
2. تسهم في التنشئة الاجتماعية السليمة للطلاب وتدربهم على ممارسة الأساليب الديمقراطية لفهم مشكلات مجتمعهم والإسهام في حلها؛ لأنها تهيئ الطلاب لمواقف شبيهه بمواقف الحياة إن لم تكن مثيلة لها.
3. تعمل كمجال لتزويد الطلاب بالمهارات والخبرات الاجتماعية والخلقية، مثل التعاون وتحمل المسؤولية والقيادة والتبعية واحترام الآخرين.
4. تعمل كمجال للتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بما يعود بالنفع عليهما معاً.

5. تعمل على إشباع الحاجات الجسمية والاجتماعية والانفعالية للفرد وتساعده على التكيف الاجتماعي والاستقرار النفسي، وتنمية هويته الذاتية، وهو ما يؤدي إلى صحة نفسية سليمة وتكيف نفسي سوي.
6. تعمل على تحقيق مهارة تحمل المسؤولية والعمل التعاوني لدى أفراد الجماعة الواحدة(الزكي، أحمد بن عبد الفتاح ، 2006)

الجماعات المدرسية ومجلس الفصل:

إن جملة الأنشطة التي قد تضعها المدرسة ضمن برنامجها الشهري أو السنوي يشارك فيه الطلاب جميعًا، إلا أن مشاركة الجماعات المدرسية وما تقدمه من خدمات وبرامج يمكن أن توظف توظيفاً إيجابيًا حيث أن جماعة الكشافة تلعب دوراً أمنيًا بامتياز إذا ما قرأت التجارب في هذا الباب، وكيفية توظيف فريق الكشافة والإعلام أو الصحافة المدرسية كوسيلة لتقديم الخبرة الأمنية وتنمية الحس الأمني وبصورة مباشرة وعبر برامج داعمة.

وتشارك بقية الجماعات المدرسية في تعزيز القيم الخلقية والتي تخدم الجانب الأمني وبصورة حية تضمن ترسيخ الحقائق والمفاهيم الأمنية وتنمية القيم الخلقية المصاحبة واستشعار مقاصدها الشريفة التي تعزز القدرة على الاستدعاء والتطبيق.

ومن الأوعية الحاضنة التي تنمي القيم الخلقية الداعمة للمعرفة والمهارة الأمنية وتطبيقها؛ مجلس الفصل حيث أن جملة المهارات التي يستهدفها مجلس الفصل تربوياً تصب في صالح تنمية الوعي الأمني والقيم الاجتماعية والخلقية، حيث يستطيع الطالب أن يمارس حريته ونشاطه وطموحه بصورة تنمي تقبله للآخرين والعمل معهم بروح الفريق الذي صار اليوم، حيث صار العمل في الفريق– work in tame– مهارة تدريبية توظف لها البرامج وتستهدف تنمية المهارات والقدرات النوعية لدى الطلاب، فمهارة الحوار والنقد البناء والتعاون وغيرها من القيم والمهارات تتابع على رصيد الطالب بالزيادة والنماء.

ويوجه مطاوع، وعبود (1986م) المدرسة إلى "إعطاء التلاميذ المزيد من الفرص للتدريب العملي فيما يتصل بالاتجاهات والقيم في قواعد التعامل الاجتماعي وآداب السلوك، وأصول العلاقات بين الناس وتكوين الصداقات والعمل الجماعي، وتستطيع أن تمارس ذلك عن طريق المجالس المدرسية مثل: مجلس الشعبة، ومجلس الفصل، واتحاد الطلاب" (مطاوع، إبراهيم وعبود، عبد الغني ، 1986، 151:152)

المطلب الثالث: طرق تدريس موضوعات التربية الأمنية

تتنوع تعريفات التدريس وتلتقي عند أهم مميزات المفهوم، ويمكن تعريف التدريس بما عرفه المنوفي وهو أنه "عملية اجتماعية تتكون من مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يتم من خلالها نقل مادة التعلم (الرسالة) التي يقوم بها المدرس (المرسل) وتبدو آثارها ونتائجها على التلميذ من خلال أسلوب وطريقة معينة (طريقة التدريس: الوسيلة)".

والتنوع فإنه يمكن توظيف العديد من طرق التدريس لعرضها، منها: الحوار والمناقشة، حل المشكلات، تمثيل الأدوار، أساليب تدريس المفاهيم: الاستقرائية والاستنتاجية، الخرائط المفاهيمية، التدريب العملي، العصف الذهني، التعليم التعاوني" (الجلاد، ماجد زكي ، 2004، 37،

إن طبيعة منهج التربية الأمنية في تناوله لقضاياه يستوعب مفردات المحتوى المعرفية والمهارية والوجدانية وتتقاسم تلك المفردات حضورها في المحتوى بصورة متقاربة، فالمعرفة مطلوبة لكن الجانب الإجرائي المهاري كذلك مطلوب ولا يتعزز الوعي الأمني وتنفذ ممارساته الواعية بصورة فعالة إلا بقيم تناسب تلك الممارسات وميولات واضحة واتجاه إيجابي بدرجة مرتفعة نحو تلك الإجراءات، فما علاقة المنهج بطريقة التدريس؟

إن العلاقة وطيدة حيث أن من مشاكل بناء المنهج أسلوب تصميمه وتقديم جانب على آخر في اختيار مفردات المحتوى وبنائه وتنظيمه وفق استراتيجيات تعتمد الاستظهار العشوائي دون تفعيل مهارات التفكير العليا، ومع إغفال دور الطالب النشط في الموقف التعليمي وفي استفادته مما يقدمه الكتاب من مزايا التصميم التعليمي المتصلة بالتعلم الذاتي، حتى يعين على تفاعله في الموقف التعليمي ويمكن المعلم من تقويم مدى تمكن القيم الأخلاقية الداعمة للاتجاه الإيجابي نحو القضايا الأمنية ومدى وعي الطالب المقاصدي بالمادة الأمنية التي يدرسها. وهذا في الحديث عن منهج مستقل أو موضوعات تخص الجانب الأمني توضع في التربية الوطنية أو القراءة، فإذا كان الأمر متعلقًا بدمج سياقي فيقع على عاتق المعلم عبء أكبر في التقاط المعلومة الإرشادية، فعلى بناة المناهج رعاية توظيف المنظمات المعرفية لتوضيح أكثر وتيسير المفهوم في نموذج أو مخطط وحسب ما يتيحه المحتوى.

- نحو طرق تدريس أكثر فاعلية:

إن التعامي عن الإرهاب الفكري وتنوع وسائله وتنامي نسبيته تحوله إلى ممارسات ومضاعفات يكرس تصلب الطرق التقليدية في التدريس ويعزلها عن التأثير، وهذا ينبه على أهمية المزامنة والمتابعة لتجدد مصادر الخطر وتمظهره وتنويع أساليب وطرق تدريس المفاهيم الأمنية بهدف مواكبة التحدي وترك هامش كبير للمبادرة والتدخل المبكر،

فإذا كانت صياغة المفهوم الذي يعزز الوعي الأمني مطلبًا أوليًا؛ فإن تقديمه واختيار الأوعية التربوية المناسبة له أمر في غاية الأهمية.

فالتدريس والنشاط الصفي وغير الصفي وغيرها من الفعاليات تحتاج تفعيل الأداء وتنمية مهاراته؛ حتى تتحقق الأهداف التربوية المقصودة.

وإن طبيعة التربية الأمنية وملامستها لكل جوانب حياة أفراد المجتمع وفي فئاتهم العمرية المختلفة؛ يؤكد على أهمية الاعتناء بطرق وأساليب التدريس واختيار ما هو مناسب وفعال في بابه.

وإن ثمت متغيرات في منظومة تدريس التربية الأمنية تؤكد على أهمية العناية بطرق تدريسها، وهي:

- طبيعة التربية الأمنية وخصائصها وشمولها وحضورها في مشاهد الحياة اليومية.
- الفروق الفردية بين طلاب مراحل التعليم العام وتميز المرحلة الأخيرة بحاجة أكثر إلى الوعي الأمني.
- ظهور تطبيقات التربية الأمنية في المواد التي تندرج تحت العلوم الاجتماعية وقلتها في أخرى كالعلوم البحثية (رياضيات وكيمياء) عند من نذهب إلى دمجها في المناهج.
- تجدد الخطر وتنوع صورة ركود منهج التربية الأمنية وتطلب السياسات التعليمية في مواكبة التحدي.
- ضعف الدافعية لدى المعلمين لتطوير الطرق التقليدية للتدريس.
- وهذه الاعتبارات تنبه على نسبة درجة المرونة التي ينبغي أن يكون عليها طريقة تدريس مفردات منهج التربية الأمنية وما ينبغي أن يكون عليه المعلم من لباقة شخصية للتكيف مع ما يتطلبه الموقف التعليمي في أي وعاء إجرائي تعليمي كان صفيا أو لا صفي رسميا أو تطوعي، ويعزز هذا التكيف الأخذ بالأمور التالية:
- التركيز على طرق التدريس الحديثة التي تعزز دور الطالب وتثير دافعية للمشاركة وإعطاء قدر من الحرية للطالب كي يعبر عن رأيه، وكذلك الطرق التي تعزز قيم التعاون، وعليه تترشح طريقة المناقشة والطرق التعاونية والاستقرائية والنموذجية.
- تطوير الطرق التقليدية وأشهرها طريقة المحاضرة والإلقاء، وذلك بإدخال الوسائل التعليمية تخلل للمناقشة وغيرها من الأساليب التي تكسر جمود الطريقة، يذكر (جامل، 1998) "يرى المهتمون بالتربية والتعليم أنه لكي تحقق عملية التعليم أهدافها العامة والخاصة فإنه من المستحسن أن يتنازل عن شيء من طرق التدريس التقليدية خاصة التي تركز على الحفظ والتلقين؛ لصالح طرق جديدة

تركز على نشاط الطالب وإيجابيته ومشاركته تحت إشراف المعلم وتوجيهه" (جامل، عبد الرحمن ، 1998؟، 56).

- استخدام النماذج والمنظمات المعرفية واستراتيجيات التدريس المتنوعة التي تعزز بقاء التعليم وييسر استدعاء المعلومة.
- اعتماد اثارة الدافعية والمشاركة واستفراغ ما قد تسببه المفاهيم الخاطئة من عملية احتقان تتحول إلى شجون لا تبث إلا بعملية ذكية تحتاج أساليب تدريس محفزة تقدح زناد المشاركة والإبداع.
- الوعي بالفروق الفردية والتفاعل بحذر ووعي بالخصائص النمائية التي تميز كل مرحلة وقيام المعلم بحالة استبطان لطلابه والنزول إلى مستواهم والتقاط الخيوط المناسبة لتفكيك ما تغزله مصادر التعليم والإعلام المضاد والتي تشكل ضغطًا نفسيًا قد يتحول إلى أرض خصبة لاستنبات الخطر وتناميه.

المطلب الرابع :علاقة التربية الأمنية بالحاجات النمائية للطلاب

إن دور منهج التربية الأمنية في التربية يستمد أهميته من أهمية القيم والاتجاهات والمعرفة التي يقدمها للمتعلم، وأهداف هذا المنهج الشاملة والتي تعالج حاجات المتعلم الأمنية والتشريعية المختلفة، وهذا المأخذ ينبه على دور المعلم في تدريسه لأسس الأمن ومبادئه وخطواته الإجرائية الوقائية أو المباشرة، وأنه يتجاوز الدور التقليدي الذي قد يقوم به في تدريس مفاهيم وحقائق مادة أخرى كالعلوم البحتة مثلاً، فهو معلم ومرشد وموجه ومستشار وأبٌ حنون وصديق ناصح، وهو القدوة الصالحة، فهذه الأدوار تتناوب على المعلم في الموقف التعليمي الصفي وغير الصفي لكي يحقق أهداف التربية الأمنية بصورة شاملة.

والاعتبار السابق يبرز أهمية التعرف على المتغيرات التعليمية والعلاقات التبادلية بينها التي تؤثر في انتقال أثر التعلم وبقائه، ومن هنا تظهر أهمية التعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين والخصائص النمائية النفسية والاجتماعية والدينية والجسمية والانفعالية كمتغيرات مهمة يصاحبها حاجة الطالب أو الطالبة إلى الإرشاد والتعليم والمتابعة.

وإن مرحلة المتوسطة والأخيرة من التعليم –مرحلة المراهقة وبدايتها– تعد أهم المراحل التي يستهدفها التعليم المظلل الذي يتطفل على خصائص نمو هذه المراحل من التعليم، ويذكر (محفوظ: ١٩٨٤) أن "الشاب يتعرض في مرحلة المراهقة بالذات أكثر من أية مرحلة أخرى من مراحل العمر للانحراف سواء في اتجاهاته الدينية أو الفكرية أو السلوكية فتراه يقع بسهولة وبسرعة في براثن المفسدين والمضللين ودعاة الاستعمار الفكري الذين يسعون إلى تحطيم عقائد الشباب وزعزعة إيمانهم، وتقويض دعائم بنيانهم العقلي والنفسي والاجتماعي" (محفوظ، محمد جمال الدين ،19،1984).

ولأن الأمن ألصق الضرورات بالطالب في مراحل التعليم المختلفة ويشعر بعجز سببه قلة التجربة والخبرة سيما في مرحلتي التعليم الدنيا ومادة التربية الأمنية كمنهج مستقل أو ما يدمج منها في المنهج تلفت نظر الطالب وتستدعي انتباهه، فالتعليم في هذا المنحى يؤدي ثمرته ويثير دافعية التعلم، حيث أن تجاوب الطالب يتجاوب للتعليم "إذا أحس المتعلم أنه يتصل بمطلب من مطالب نموه: الجسمي أو العقلي أو الاجتماعي أو العاطفي. فإذا لم يتناول حاجه من حاجاته كأن يعالج ناحية غريزية تضطرم في أعماقه أو يجيب عن سؤال حول فكره تحيره، أو يتناول جانباً يهمه، أو يعالج مشكلة اجتماعية تؤرقه؛ لم يتلقه تلقي من يشعر أن له وظيفة أساسية، وماسه في حياته" (أحمد، محمد عبد القادر ، 1990، 174).

وكل موضوع من موضوعات التربية الأمنية بطبيعته وخصائصه يلبي جانباً من حاجيات المتعلم النمائية، ويتصدر الأمن الذاتي والوقائي الحاجيات الأمنية لدى الطالب والتي تتعلق بضروراته وتعامله مع نفسه ومع ما حوله وما يهدده من مخاطر يشعر بأثرها في نفسه وفي غيره، وسنعرض لأهم خصائص الطالب النمائية في هذه المرحلة المتعلقة بمحور الدراسة والذي يتمثل في خصائص النمو الانفعالي والعقلي والمعرفي ودور العلم في ترشيد سلوك الطالب وإكسابه الوعي الأمني المناسب للتكيف مع التغيرات التي تصاحب نموه والمتزامنة مع تغير متزامن في المشاكل الأمنية التي تطال ضروراته الشخصية وتطال مجتمعه.

ولأن المرحلة الثانية والثالثة من التعليم العام هي أهم المراحل العمرية التي يظهر فيها تسارع التغيرات النمائية التي تطال جسمه وانفعالاته وقدراته المعرفية وبداية تكوين الميولات والاتجاهات نحو القضايا المجتمعية والذاتية والتي يتصدرها القضايا الأمنية والتي تثير التحدي والمغامرة وتصنع القدوات وأبطال الخيال الذي لا تلبث بالطفل حتى يدخل عليه من يتطفلون على أرواح الخلق من الجانب الذي تعرف أنها ستسله سلاً سهلاً.

النمو الانفعالي:

حيث يظهر بوادر النمو في المرحلة المتوسطة فيصاحبه فرط نشاط وحركة وتقلب في المزاج، وكل هذه التقلبات تؤثر على الطالب في علاقته بغيره سيما في مرحلة البلوغ. ويذكر زهران: حيث تتميز مظاهر نمو المراهق بالانفعالات العنيفة المنطلقة المتهورة التي لا تتناسب مع مثيراتها، والتي قد لا يستطيع التحكم فيها ولا في مظاهرها الخارجية، ويلاحظ كذلك عدم الثبات الانفعالي حيث التناقض والتذبذب وتقلب السلوك، وهذه المظاهر الانفعالية تتطلب من المربين الاهتمام بها والمبادرة إلى حل ما يترتب عليها من مشاكل أو انحرافات لدى بعض المراهقين. (زهران، حامد عبد السلام، 2005، 264).

ويضيف(مرتجى) يمكن إجمال مظاهر النمو الانفعالي للمراهق منها:-

- الرهافة الانفعالية.
- الخجل والميول للانطوائية والتمركز حول الذات.
- التعرض لحالات من الاكتئاب واليأس والحزن والإحباط.
- الحدة والعنف.
- الميل إلى الاستقلال.
- التقلب والتذبذب. (مرتجى، عاهد ، 2004، 48)

كما توجد مظاهر للعنف في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية تقرر رعاية خصائص هذا النمو، فحسب دراسة أجريت في خمس مناطق تعليمية عام (1422هـ) على السلوك العدواني للطلاب جاءت نسبته أكثر في المرحلة المتوسطة لتشكل ٤٤.٩٪ مقارنة بالمرحلة الثانوية ١٧.٥ ٪ والابتدائية ٣٧.٥٪". (آل رشود، سعد بن محمد ، 1423، 12)

كما أثبتت دراسة مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بدولة الكويت (1998م) حول السلوك العدواني لدى طلبة المدارس الثانوية ارتفاع معدلات انتشار مظاهر السلوك العدواني لدى عينة الدراسة(مركز البحوث التربوية والمناهج، 1998)، وهذا يعني أن المدرسة مؤسسة تربوية اجتماعية، ولكنها تفشل في تحقيق وظائفها، وقد يرجع ذلك إلى عوامل متعددة، منها ما يتعلق بالطالب نفسه، ومنها ما يتعلق بزملائه، ومنها ما يتعلق بالمواد الدراسية وموضوعاتها، أو ما يتعلق بالنظام المدرسي بصفة عامة. (عارف، محمد، 1981، 135:/136)

خصائص النمو العقلي والمعرفي:

إن هذه الخصائص كما أنها تنمو تصاعديًا لدى الطالب في مراحل التعليم العام إلا أنها أظهر ما يكون في المرحلة الثانوية، حيث ينقل الصعيدي أن: "قدرات الطالب العقلية تزداد حيث تزداد القدرة على التفكير والإدراك والانتباه والتذكر والتخيل، فالتفكير في هذه المرحلة تفكيراً مجرداً وليس حسياً، وتنمو القدرة على التحليل المنطقي، ويستطيع الطالب معالجة القضايا العقلية الصرفة، ويقومها ويناقشها باحثاً وراء العوامل والأسباب مبدياً رأيه" (الصعيدي، فواز بن مبيريك ، 2009، 67).

ويضيف مطاوع: "حيث يأخذ في البلورة والتركيز حول نوع معيّن من النشاط كأن يتّجه المراهق نحو الدراسة العلمية أو الأدبية، وكذا تنمو قدرته على الانتباه بعد ما كانت قدرته على الانتباه محدودة. حيث يقوم باستنباط علاقات جديدة بين عناصر الموضوع وفيها

كذلك يصبح خيال المراهق خيالاً مجردًا. أي: مبنيًا على أساس الصور اللفظية وعلى المعاني المجرّدة.

ويرى الباحث أن هذه الخصائص العقلية والمعرفية تعزز اهتمامات المدرسة المعرفية التي تتمحور حول المتعلم وكيفية دمج الأساليب والطرق التي تعين المتعلم على تقويم وإدارة عملياته المعرفية عن وعي وإدراك وعلى اكتسابه المهارات العليا التي تمكنه من التعامل مع المعرفة الجديدة ودمجها ضمن بنيته المعرفية بصورة واضحة.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن موضوعات التربية الأمنية إذا سبقت إلى معرفة الطالب كانت أكثر كفاءة في دفع غيرها، حيث تناسب خصائص المرحلة الثانوية، وتمكن الطالب من التعامل مع معرفة مركبة ومع تحديات الخطر والجريمة التي تحتاج إلى حث التفكير على التحليل والتركيب والتقويم والتقدم نحو مهارات عليا مركبة كالاستدلال والنقد.

وهذا عامل مساعد يعين الطالب على التعرف على قدرة المقاصد الشرعية في إمداده بمنهجية الاستدلال لما فيه من خطوات منطقية عقلية مقنعة سيما في التعامل مع الغير وفي الجنيات والحدود وتعزز عنده الثقة بجانب العدل والمصلحة التي يعالجها الشرع سيما أن الطالب في هذه المرحلة يجذبه الإقناع والحجة أكثر من استجداء العاطفة فهو ناقد متبرم بما لا يجري على تصوره، حيث يشير يوسف إلى من خصائص الطالب في هذه المرحلة نقد أفكار الآخرين، وهو يعد علامة جديدة من علامات التفتّح الذهني، حتى وإن كانت الأسلحة النقدية التي يستخدمها المراهقون من الجنسين كليلة ضعيفة. وبرغم أن ما يوجّهونه من نقد يكون فجًا غير ناضج(أسعد، يوسف ميخائيل ، 2001)

ومن خصائص الطالب النمائية الدينية أنه: في هذه المرحلة يميل إلى التدين كما يشير الدويش إن "هذه المرحلة تشهد اتجاهاً قوياً لدى الشاب نحو التدين، ويتمثل ذلك في التفكير والتأمل، وفي الاعتناء بممارسة الشعائر الدينية " (الدويش، محمد بن عبد الله ، 1421، 28).

وتذكر ليلى أن الطالب في هذه المرحلة: " متذبذب في سلوكه فلا تستطيع أن تصفه بأنه اجتماعي أو انطوائي، متدين أو غير متدين، محب لزملائه ورفاقه أم كارهٌ لهم.. فهو يتصرف حسب ما تُمليه عليه حالته الانفعالية الراهنة وهي متقلبة، ويترتب على ذلك صفة التذبذب في السلوك" (الأحدب، ليلي ، 1424، 77)

ويرى الباحث أن تعريف الطالب بأهمية علم المقاصد الشرعية في توجيه وضبط تدينه وفق الضوابط الفقهية التي تفصلها الأحكام الفقهية والتي تستنبط وفق خطوات علمية منضبطة؛ يعزز نشاطه الذهني في تعامله مع موضوعات التربية الأمنية لما يتوقعه من ترشيد تفقهه على الشريعة وتقويم تدينه وترشيد سلوكه وتفسيره للظواهر التي عادة ما تنضوي تحت معان شرعية عامة لكنها لا تراعي قواعده ومقاصده كما هي، وكذلك يقلل

من انفعالاته التي ترجع إلى الأمور التشريعية والتي قد تصطدم مع حريته وتقيد من جموحه –حسب تصوره– فيزداد طمأنينة لما يرى من منهجية مقنعة في التشريع الإلهي ثم تعزز تلك الطمأنينة بالميولات والقيم الخلقية التي توثقها الحِكَم والمعاني المتعلقة بتشريع الأحكام في جانب المعاملات والأخلاق.

المبحث الثاني: علاقة المقاصد الشرعية والقيم الخلقية بأهداف التربية الأمنية

إن مما يُشخِص أثر تمثُّل الطالب للقيم الخلقية في تحقيق الأهداف التربوية عمومًا وأهداف التربية الأمنية خصوصًا وموضع المعرفة المقاصدية من تلك القيم والأهداف هو بروز العلاقة في مستويات مختلفة من مجريات الموقف التعليمي بحيث يشكل تكرار تناوب بروز تلك العلاقة بين المتغيرات الثلاثة نسبة كبيرة تلفت الانتباه إلى أهميتها؛ فإن التربية الأمنية تعتمد في جانب تحقيق الاتجاهات الإيجابية نحو الوعي والممارسات الأمنية كأهداف لها على القيم الأخلاقية.

وتحقيق الدافعية على الالتزام وتحقيق الممارسة تعتمد على سلطان الشرع والعرف وسائر ما يشكل خلفية نظرية تعزز القبول والتجاوب والمقاصد الشرعية هي أحد تلك الخلفيات التي تترسب في اللاشعور ويستدعيها الطالب كقيم حاكمة على ما تقدمه التربية الأمنية من حقائق وتعميمات؛ فالعلاقة بين القيم والأهداف والعلاقة بين المقاصد والأهداف ودور المعلم في توظيفها في تحقيق الأهداف تربوية عمومًا وأهداف التربية الأمنية – بصورة ضمنية أو مستقلة– خصوصًا هي ما يرجو الباحث أن يقربه في المطالب القادمة للتأكيد على أهمية رعاية هذه الأبعاد في تحقيق الأهداف التربوية، وسيبدأ ببيان العلاقة بين المقاصد الشرعية والتربية الأمنية، ثم يتبع ذلك القيم وعلاقتها بالتربية الأمنية.

المطلب الأول: الفقه المقاصدي وأهداف التربية الأمنية

إن مما تواطأ عليه العلماء والصالحون والمربون أن شريعة الإسلام قائمة على الحكمة والعدل والإحسان وتقليل المفاسد وتكثير المصالح وعدم التفريق بين متماثلين أو الجمع بين مختلفين، فلا تناقض في أدلتها ولا تعارض بين صحيح منقول أو صريح معقول. يقول بن القيم: "الشريعة مبناها وأساسها على الحكم ومصالح العباد في المعاش والمعاد، وهي عدل كلها ورحمة كلها ومصالح كلها وحكمة كلها فكل مسألة خرجت عن العدل إلى الجور وعن الرحمة إلى ضدها وعن المصلحة إلى المفسدة وعن الحكمة إلى العبث؛ فليست من الشريعة وإن أدخلت فيها بالتأويل" (ابن القيم، محمد بن أبي بكر، 1411)

وفي تطبيقات هذه الحقائق النظرية ما يعزز سلطان الشرع في القلوب، فالزواجر والجوابر وما فيها من ردع وتيسير وما يصدق العقل والعادة وما يعزز ويرغب طالب الرشد في تقصي معارف هذا الدين والنهل من موارده.

وإن الفقه المقاصدي يعد العلم الذي أنضج هذه المعارف وقدمها لتشكل سدًا أمام الوعود التي يقدمها التطرف والغلو، فالرحمة والعدل والإحسان والتيسير هي أظهر خصائص هذه الشريعة، والجفوة والبغي والعسر هي عدة الجريمة وآلتها التي تحور المقاصد وتتأول الصحيح الصريح لتجعله ظاهراً محتملاً أو خفياً، وإن الأمن أسسه ومبادئه ومقاصده وقيمه مما تتوارد عليه النصوص تأكيدًا وترشحه المقاصد من دلالات النصوص تأييداً، فتلتقي أهداف التربية الأمنية بالمقاصد في الجزئيات والكليات.

وقد عرفها الشيخ محمد الطاهر بن عاشور بقوله: (مقاصد التشريع العامة هي المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها، بحيث لا تختص ملاحظتها بالكون في نوع خاص من أحكام الشريعة، فيدخل في هذا أوصاف الشريعة وغايتها العامة والمعاني التي لا يخلو التشريع عن ملاحظتها، ويدخل في هذا أيضًا معاني من الحكم ليست ملحوظة في سائر أنواع الأحكام، ولكنها ملحوظة في أنواع كثيرة منها) (ابن عاشور، محمد الطاهر، 1425)

ويمكن القول": إن مقاصد الشريعة هي الغايات التي وضعت الشريعة لأجل تحقيقها لمصلحة العباد) (الريسوني، أحمد، ، 1412، 13)

المطلب الثاني: أثر المعرفة المقاصدية في الوعي الأمني

إن من أهداف التربية الأمنية في التعليم العام اكتساب الطالب جملة المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية نحو التربية الأمنية ليتحول إلى ممارسات رشيدة تصب في حفاظ الطالب على أمنه الذاتي والأمن العام، وإن حضور المعرفة المقاصدية في المحتوى وفي طريقة وأسلوب تدريس المعلم وتمكن المعلم من الكفاية المهنية الأدائية الخاصة التي توصل المحتوى؛ له أثر فعال في نقل التعليم وبقاء أثره واستيعاب مفردات التربية الأمنية، وذلك كالتالي:

1- في الجانب المعرفي:

يعزز الفقه المقاصدي الوعي الشامل لموضع الجزئية المعرفية من الكلية العامة التي تنظمها خاصة في مواد العلوم الشرعية وبقية العلوم الاجتماعية وترسخ ذلك، يُعزز حفظ المعلومة والقدرة على استدعائها لما للربط المقاصدي من مزية الترميز الثنائي للمفاهيم والحقائق الذي يعين على الفهم والتذكر.

2- في الجانب المهاري:

يعزز المعرفة المقاصدية الشرعية تنمية مهارات التفكير العليا كالاستدلال والنقد والاستنتاج والاستقراء والإرادة وغيرها من المهارات التي يحتاجها الطالب في التعليم العام في فئاته العمرية المختلفة، وتتأكد في مرحلة الثانوية، حيث تتابع التغيرات النمائية المختلفة. فالنظر في الكلي والجزئي والعلاقة التبادلية يعزز الاستقرار والاستنتاج والتفكير المنظومي الذي هو أحوج ما يكون إليه في تقييم ظواهر التطرف وتمظهره الخادع، وهذا ينمي مهارات الطالب ويعزز تقديره للمعرفة الأمنية، فتبرير القتل واغتيال العقول والتصرف في موارد المال العام أو توظيف مؤسساتها لخدمة أهداف لا تنسجم مع سياسة الدولة لا يبرر بما يقدمه الظواهر التي تعتمد على ترتيب مقدمات باطلة لا تنتج المقدمات التي تسطرها أدبيات الجريمة وإرهاب الفكر.

3- في الجانب الوجداني:

إن الوعي بمقاصد الشريعة وبما يتعلق بالأحكام من حكم ومعان وما بنيت عليه الأحكام من حكمة وعدل وإحسان ينمي لدى الطالب الاتجاه الإيجابي نحو الشرع ويزداد إيمانه بربه وثقته بعدله وحكمته، وهذا يعزز القيم التي تحض عليها تلك المقاصد وينمي الميولات الحسنة نحو الوعي الأمني والممارسات التابعة ومن ثمرات ذلك:

- قدرة الفرد على سبر الحقائق والمدركات الصحيحة (سلامة ميزان العقل).
- تنزه الفرد، وعدم قبوله للأوهام التي لا تبني على حقائق علمية متيقنة، وذلك في المحسوسات والمعنويات.
- تهيئة الإنسان لقابلية العلم الصحيح.
- بناء المنطقية الصحيحة المتوازنة التي تدفع الفرد لاستجلاب الأشياء من أسبابها الحقيقية.
- بناء ثقافة الانضباط والانتظام لدى الفرد، وأن لكل شيء معيارا لابد من الالتزام به(أبو النور، طلال بن محمد، 1433)

المطلب الثالث: أهم المعارف والتطبيقات التربوية للمقاصد في التربية الأمنية

إن النظر إلى أهم المعارف التي يؤثر فقدها على الوعي الأمني لدى جيل الشباب والمراهقين والتي لها تعلق أكيد بالتربية الأمنية وأهدافها تتجلى في المعرفة المقاصدية؛ حيث تتجلى تلك المعرفة فيما تقدمه من بيان ومهارات يمكن تفصيلها في التالي(أبو النور، طلال بن محمد، 1433):

بيان الإطار العام للشريعة، والتصور الكامل للإسلام، وتوضيح الصورة الشاملة للتعاليم والأحكام، لتتكون النظرة الكلية الإجمالية للفروع، وبذلك يعرف الإنسان ما يدخل في الشريعة وما لا يدخل فيها.

- إبراز علل التشريع وحكمه وأغراضه ومراميه الجزئية والكلية العامة والخاصة في شتى مجالات الحياة وفي مختلف أبواب الشريعة.
- التوفيق بين خاصيتي الأخذ بظاهر النص، والالتفات إلى روحه ومدلوله على وجه لا يخل فيه المعنى بالنص، ولا العكس، لتجري الشريعة على نظام واحد لا اختلاف فيه ولا تناقض.
- التقليل من الاختلاف والنزاع الفقهي والتعصب المذهبي، وذلك باعتماد علم المقاصد في عملية بناء الحكم، وتنسيق الآراء المختلفة، ودرء التعارض بينها.
- إبراز أهداف الدعوة الإسلامية التي ترمي إلى تحقيق مصالح الناس، ودفع المفاسد عنهم، وذلك يرشد إلى الوسائل والسبل التي تحقق السعادة في الدنيا والفوز برضوان الله في الآخرة.
- فهم النصوص وتفسيرها بشكل صحيح عند تطبيقها على الوقائع واستنباط الأحكام منها.
- تعين على ترجيح ما يحقق المقاصد ويتفق مع أهدافها في جلب المنافع ودفع المفاسد.
- تأكيد خصائص صلاحية الشريعة ودوامها وواقعيتها ومرونتها وقدرتها على التحقق والتفاعل مع مختلف البيئات والظروف والأطوار.
- إدراك علماء الشريعة الإسلامية أن نصوصها وأحكامها معقولة المعنى، ومبنية على النظر والاستدلال، فالمسلم وإن كان يتلقى التكاليف بروح القناعة واليقين بأحقيتها، ويطبقها وهو تملؤه الثقة بخيريتها، إلا أن ذلك لا يمنع من التماس الحكمة من تشريعها.

ويذكر يالجن (1419هـ) بعض التطبيقات التربوية على مقاصد الشريعة الإسلامية:

1. توجيه المعلمين والمتعلمين إلى تحقيق مقاصد العلوم حسب وجهة نظر الإسلام لمقاصد العلوم، وحسب القواعد الأصولية، وهي تحقيق الخيرات ودفع الشرور عن الناس، ويتم ذلك أولاً بتعليمها من أجل استخدامها لتحقيق الخيرات ودفع الشرور عنهم.

2. توجيه المتعلمين إلى الإكثار من النيات الحسنة وتحسين مقاصدهم من تعلم العلوم وتعليمها بإصلاح أنفسهم وأولادهم ومجتمعهم وصناعة ما تلزم صناعته لهم ولأمتهم بمشروعات خيرة.

3. توجيه المعلمين والمتعلمين إلى المسارعة إلى الإسهام في تقدم الأمة بالأعمال العلمية.

4. تربية الشباب على المسارعة إلى الخيرات ومكافحة الشرور والمفاسد، وذلك بالعلم والأمر بالخير والنهي عن الشرور وتدريبهم على ذلك في المدرسة.

5. تبصير المتعلمين بمقاصد كل علم يتعلمونه، وتبصيرهم بوسائل تحقيق هذه المقاصد، إذ السلوك من غير تحديد الهدف قد يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف، وكذلك يجب تبصيرهم بكيفية تحقيق هذه المقاصد.

6. إبعاد الناشئين عن كل ما يضرهم ويفسدهم.

7. توجيه المتعلمين إلى تحقيق مقاصد الشريعة في تعلم العلوم.

8. توجيه المتعلمين إلى العمل بما يتعلمون في كل الميادين وتعليم ما يتعلمونه وعدم كتمان العلوم والمعارف.

9. تدريب الطلاب على جلب المصالح لأنفسهم وإزالة المفاسد والإضرار بالآخرين.

10. توجيه المعلمين والمتعلمين على المحافظة على دينهم وأنفسهم وعقولهم وأموالهم وأعراضهم والابتعاد عن كل ما يضر هذه الكليات الخمس(يالجن، مقداد ، 1419، 63)

المطلب الرابع: بلورة فقه مقاصد الشريعة تربوياً

إن الإيمان بالله تعالى وما يتبعه من أركان الإيمان وما يعززه ويزيده في القلوب له أثره في الحفاظ على الأمن بما يقرره من وعي أمني، يعتمد على المراقبة والمحاسبة الذاتية، وكلما زاد الإيمان زاد معه الورع والتقوى التي تحجز عن المحارم وعن الجرائم وسائر الموبقات التي تزعزع الأمن وتضر بالنفس وبالغير، وهنا أصل معنوي جامع: (المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده) (صحيح البخاري)

وإن الحديث عن مقاصد الشريعة وأثرها في تنمية الوعي الأمني اعتمادًا على سلطان الشريعة في القلوب وما في المقاصد من خطاب للعقل والمسلمات الفطرية والعادية التي يطرد أكثرها عند أفراد المجتمعات مسلمة وغير مسلمة؛ تنبه على أهمية المقاصد

الشرعية وتعلمها وكيفية استنباطها وكيفية توظيفها وتوطينها في كفايات المعلم المعرفية وكيفية تدريسها وتوظيفها في تطبيقات التربية الأمنية.

وإن إنضاج علم المقاصد في العقود الأخيرة والتي ظهرت في كتابات بعض العلماء وما تناولته الرسائل العلمية في كليات الشريعة من دراسات تحليلية؛ كل ذلك مكن من تشكيل المعرفة المقاصدية وشكلت مصادر يحتاج إلى بلورتها كي تتحول إلى مناهج حتى يتم التلاقح بين العلوم الشرعية والعلوم التربوية، ثم من بعد تخدم منظومة التربية الأمنية، فإن من مهام تيسير تعليم الفقه في الجامعات تحول محتوى الكتاب الفقهي من مادة علمية إلى مادة تعليمية ومن كتب مصادر إلى كتب مناهج.

وإذا كانت قضية تدريس الفقه في الجامعات من القضايا التي حظيت باهتمام كبير من الجامعات والمؤتمرات؛ فإن فقه المقاصد ينبغي أن يتصدر تلك الاهتمامات سيما فيما يخص مدرس المواد الشرعية؛ فقد شغلت تلك الاهتمامات حيزاً كبيراً في توصيات المؤتمرات للعناية بطرق تدريسها وتنظيم محتواها سواءً في الجامعات أو مدارس التعليم العام؛ حيث عقدت عدة مؤتمرات لمناقشة قضايا تدريس مادة الفقه والعلوم الشرعية في كلية التربية وكلية الشريعة، وقد عنيت في توصياتها(ملكاوي، فتحي حسن، وآخرون ، 1995) بالتنبيه على أهمية تجديد تدريس مادة الفقه عمومًا، والبحث في طرق تحصيل مفاهيمها، وإدخال وسائل التدريس الحديثة عليها ودعت كذلك إلى "تعزيز المحاولات التي تجمع بين الدراسات الإسلامية ولا تفصل بينها؛ لإخراجها بأي شكل من الأشكال في منظومة علمية واحدة يعزز بعضها بعضاً" (هايل، داود عبد الحفيظ ، 1999) ، و"إلى ضرورة إيجاد وعي علمي صحيح من خلال الاهتمام بالمفاهيم الدينية وطريقة عرضها، وتطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تدريسها"

ويقول شهاب الدين القرافي في بيان أهمية تقريب الفقه وإرجاع بعضه إلى بعض بصورة تغري على تعلمه: "وأنت تعلم أن الفقه وإن جلَّ إذا كان مبددًا تفرّقت حكمته، وَقَلَّتْ طلاوته، وضعفت في النفوس طِلبته، وإذا رتبت الأحكام مخرجة على قواعد الشرع، مبنية على مآخذها نهضت الهمم حينئذ لاقتباسها، وأعجبت غاية الإعجاب بتقمص لباسها..." (رابطة الجامعات الإسلامية ، 2005).

وقال الشيخ بكر بن عبد الله أبو زيد – عن كتاب الموافقات الذي يعد أحد الأوعية الأكاديمية لفقه المقاصد ومرحلة نضوج لفتت أنظار العلماء: "والكتاب وضعه هذا الإمام، ليكون (وسيلة إلى فقه الاستنباط) بحذق اللسان، وتشخيص علم المقاصد، إلا أنه وفي حقيقته، فقه في الدين، ومقال متميز في توظيف الاستقراء الكلي لفهم نصوص الوحيين وعلم متكامل بنظام الشريعة وأسس التشريع ومقاصده في مصالح العباد في الدارين" (الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى ، 1417).

فدمج المعرفة المقاصدية ضمن برامج أو مساقات إعداد المعلم في كلية التربية يحتاج نقل محتوى علم المقاصد من مفاهيم وحقائق وتعميمات وقواعد إلى منهج مبسط في نماذج وموديولات، أي: من محتوى علمي إلى محتوى تعليمي، وذلك حتى يسهل على المعلم فهمه وتوظيفه في تطبيقات التربية الأمنية، وإذا كان هذا مهمًا لكل معلم كثقافة عامة تحصن المعلم قبل الطالب من المفاهيم الخاطئة فهي أكثر أهمية في حق معلم المواد الاجتماعية وهو غاية في الأهمية في حق معلم مواد التربية الإسلامية، ولا غِنى عنه ككفاية معرفية لغيرهم من معلمي التعليم العام، وذلك لما لانتشار المشاكل الأمنية وملابستها للجميع.

ويرى الباحث أن هناك خطوات إجرائية لتحويل علم المقاصد إلى منهج ومساق تربوي يناسب طبيعة مفاهيم هذا العلم والعلاقة التبادلية بين مفرداته؛ يمكن أن تعين المعلم على اكتسابه وتحصيله بصورة فعالة مع التركيز على تطبيقاته، ويمكن تمثلها كالتالي:

أ- التحليل والتصنيف:

وفي هذه المرحلة يتم تحليل مفردات علم المقاصد والتركيز على المفاهيم وما يميزها وأهمها باعتبار الترتيب الهرمي للمفاهيم والتعليم القبلي للمعلم وتحليل العلاقات التي صيغت بين كليات الشريعة وجزئياتها، وبيان أثرها في الاستدلال الذي يقرر رعاية المصالح وبيان جادة الشريعة في تكثير المصالح وتقليل المفاسد والتي يزخر بها كتب الفقهاء ككتاب الموافقات للشاطبي وكتاب القواعد الكبرى والصغرى للعز بن عبد السلام وكتاب الاستدلال للدبوسي وكتب شيخ الإسلام بن تيمية وابن القيم؛ حيث تجد قواعد علم المقاصد منتشرة فيها، كقولهم: لا يعارض كلي بجزئي، وأن الجزئيات لو اجتمعت لا تعارض الكلي، وأن الجزئي لا يعود على الكلي بالإبطال....الخ..

ب- تنظيم المحتوى:

وفي هذه الخطوة يتم التغلب على الصعوبات التي قد يجدها الطالب -المعلم- في تعلم فقه المقاصد من كتب الفقه، حيث يراعى التالي:

- ترتيب المحتوى وفق طبيعته التي تناسب تعلمه ومع مراعاة أنواع التدرج المنطقي والنفعي وغيره.

- اختيار طريقة تصميم تناسب طبيعة مفردات هذا النوع من الفقه وتبني الطريقة التي تركز على تفعيل دور المتعلم -المعلم- ومناسبة المدخل المنظومي في صياغة المحتوى والنظرية التوسعية لريجلوث في التصميم وذلك لما لها من نظرة شمولية جاءت كخلاصة للتجارب والدراسات التي ركزت على تفعيل دور المتعلم مع استخدام

المنظمات المعرفية والنماذج التخطيطية الإجرائية التي تيسر فهم أكبر لتطبيقات المقاصد؛ حيث تتبع هذه النظرية جملة من الخطوات التتابعية "وهذه النظرية تستخدم لتسهيل تنظيم أو بناء المحتوى وتتابع الإجراءات المعقدة، وبذلك يبقي التعليم في الذاكرة لمدة طويلة وتقوم على ثلاثة افتراضات:

أ - التعلم يبدأ من الفكرة العامة إلى المجردة أولاً ثم يتدرج إلى تعليم الأمثلة المادية المحسوسة.

ب- تنظيم محتوى التعليم يسير من أعلى إلى أسفل، ومن العام إلى الخاص، ومن المجرد إلى المحسوس.

ج- التعليم يأتي على مراحل.

وتقوم هذه النظرية على عدة خطوات أساسية، هي:

- تحديد المقدمة الشاملة: وهي الأفكار العامة والشاملة التي تتضمنها المهمة التعليمية.
- القيام بعملية التشبيه: وهي عبارة عن عملية مقارنة بين ما جاء في المقدمة الشاملة وتثبيتها بموضوع آخر مألوف لدى المتعلم.
- تحديد مراحل التفصيل: وهي عبارة عن تفصيل تدريجي لما جاء في المقدمة الشاملة من أفكار ومعلومات على مراحل، وقد تحتاج عملية التفصيل هذه إلى مرحلة أو مرحلتين أو ثلاث مراحل أو أكثر، وهذا يعتمد على حجم المادة التعليمية الكلية المراد تنظيمها وتعلمها.
- القيام بعملية الربط: وهي إيجاد العلاقة بين كل مرحلة تفصيلياً وربطها بالمرحلة التي تسبقها والتي تتبعها، وذلك لتكوين نظرة كلية شاملة حول المادة التعليمية.
- التلخيص: عرض موجز لأهم الأفكار والمفاهيم والمبادئ والإجراءات.
- التركيب والتجميع: حالة خاصة من التلخيص إلا أنها توضح العلاقات الداخلية التي تربط الأفكار الرئيسة وبعضها البعض.
- الخاتمة الشاملة: حالة خاصة من التجميع والتركيب إلا أنها توضح العلاقات الخارجية التي تربط الأفكار الرئيسة. (السعيد، رضا مسعد، والنمر، محمد عبد القادر ، 2006، 16)

- بناء وحدات إثرائية:

بحيث تخدم العلاقة بين التطبيقات الأمنية وعلم المقاصد وتخضع لمعايير التعلم الذاتي في صورة موديولات تعليمية مبسّطة تمكن الطالب -المعلم- من إتقان مهارات الاستدلال وتوظيف المقاصد الشرعية بصورة تناسب مستوى طلاب التعليم العام.

- بناء دليل الأستاذ الجامعي:

إن العناية بعلم المقاصد وأثره الإيجابي في تحقيق أهداف التربية الأمنية يتطلب هذه الخطوة؛ حيث إن اعتماد الأساليب واستراتيجية التدريس التي تناسب المنحى المنظومي والتوسعي تحتاج إلى تدريس بعناية تتجاوز الطرق التقليدية من محاضرة وإلقاء دون تفعيل المشاركة والمنظمات المتقدمة التي قد تيسر ترميز ثنائي للمعلومة وتفعيل دور الطالب -المعلم-النشط وهذا -ولا بد- سينعكس على قدرة المعلم في ممارسة تعليم المقاصد الشرعية بالطريقة والأسلوب المناسب في التعليم العام، وهذا جزء من عملية الاتساق بين برامج الإعداد التي تنتظم المقاصد الشرعية كمادة يتلقاها المعلم ويعرف طرق تدريسها، وبين المنهج المدرسي وتصميم محتواه بصورة تناسب التدريس وفق استراتيجية ريجلوث التوسعية أو الطريقة المنظومية في التدريس.

قرب مصادر المقاصد الشرعية:

إن من أجلى ما يستنبط منه مقاصد الشريعة ويبين حكمها ومحاسنها، هو ما جاء من صريح النصوص التي تقررها، ثم ما جاء في هدي النبي صلى الله عليه وسلم من تمثل تلك الحكم والمقاصد وما عززها من مكملات ومذكرات ومقدمات ساعدت على توطين تلك المقاصد والمحاسن في امتداد حياة الصحابة -رضوان الله عليهم - حتى شكلت ميولاتهم واتجاهاتهم الإيجابية، وكانت القيم الخلقية هي الوسيلة لتعزيز تلك المعاني وتقريرها في إرث الجيل، فجاء التابعون بإحسان مستهدين بمن سلفهم من الصحابة، فظهور المقاصد ورسوخها في عقول وأفئدة القرون الفاضلة قلل الأخطار والتهديدات الداخلية والخارجية، فمفاهيم التربية الأمنية التي ملكت تصوراتهم وجرت ممارسة وعمل كان فيها مقنع للمنافق والعميل والطابور الخامس الداخلي وزهد العدو في الخارج لما يجري من مقومات الأمن والحفاظ عليه، فما يراه من وعي بمقاصد الشريعة وتصديق منعكس على تربيتهم الأمنية، فهم على درجة من التحسس لأي بادرة خطرة أو ضرر يصيبهم، فالأمن مقصد شريف رعاه الشرع في صور شتى، ولقد كان سلوك الكبار التلقائي مدرسة للأطفال وللصغار، فهم أوعب ما يكون للحقائق ولمعارف الأمنية ومؤشر نضوج ذلك؛ ما انعكس على معالم الرشد المبكر التي أذهلت الأجيال التي بعدهم.

المطلب الخامس: علاقة القيم الخلقية بالتربية الأمنية

إن أي عملية تربوية تعتمد خلفية نظرية تشتق منها معرفتها ومهاراتها الأساسية وقيمها، وإن ما يشكل النظرية الإسلامية التربوية هو جملة الأصول الشرعية كلياتها ومقاصدها، فالقيم الخلقية وتحديد الميولات والاتجاهات الإيجابية لا تبنى كيفما اتفق، فرسم المعالم الرئيسة تنبثق من النصوص القطعية التي لا تحمل شفرة الباحث الفكرية أو المجتهد، بل تلقى قبولها بما تدل به من انتساب إلى أصول الشريعة ومقاصدها الشريفة.

ولأن تقرير هذه الحقيقة يتعلق بمقصد الدراسة وهو التأكيد على المقاصد الشرعية في بناء منهج التربية الأمنية وفي تدريسه، فسنستطرد قليلاً بما يظهر أهمية حضور المقاصد في المعالجات التربوية للمعرفة وتعليمها وتعلمها، فإن أي ممارسات علمية في أي مجال من مجالات الحياة صارت اليوم عملاً ممنهجاً يخضع لنظريات أو تُمرر تلك النظريات على تلك المجالات للتجريب واختبار كفاءة تلك النظريات في التنبؤ والتفسير والتحكم في المخرجات في المجال المتعين، وهذه النظريات تحمل –ولا بد –قيمًا تنبثق من رؤية أصحابها وتصورهم للكون والحياة والخالق، وتحمل خصوصيات بلد المنشأ وعاداتهم وتقاليدهم حتى لو تصورت نظرية في علم من العلوم البحتة، فإن خلفيتها النظرية تؤثر في توظيفها وبلورتها التطبيقية لتخدم رؤية أو فلسفة معينة.

وتتلاقح العلوم التقنية والاجتماعية وعلوم الأحياء، فالمجال الاقتصادي والاجتماعي والسياسي يستعير نظريات ناجحة في مجال تقني –مثلاً– ليجربها في مجاله رغم الفرق بين درجة الدقة في السيطرة على المتغيرات ودقة النتائج التي تضيق مساحتها في الدراسات العلمية؛ كل ذلك في مقاربة للوصول إلى التمكن والسيطرة التي قد يكون فيها مفهوم الخالق نداً وتحديًا أو ما وراء الطبيعة الذي لا يركن إلى سلطانه ولا مجال للتحقق من قدرته.

ومما ينبه عليه أن كفاءة النظرية من منظور عقلي ومنطقي يعتمد على خصائص المجال والنظر المنظومي لكافة المتغيرات التي تؤثر في اختيار الفروض واختبارها، وأن النظر الفلسفي التجزيئي الذي يعد السند النظري لتلك النظريات والذي يصنف الغيبيات ودلالاتها بالفكر الخرافي قد عزل الدين عن الدنيا في النموذج الغربي، فكثير من النظريات الاجتماعية الغربية علمانية تستشف خلفيتها النظرية من الفلسفة اليونانية الوثنية وما طوره المسلمون ونقحوه من تلك الفلسفات في نموذجها الأصلي التجزيئي وأعادوها كما هي معزولة عن منهاج النبوة، فلم تعالج تلك الفاقرة التي امتد أثرها إلى اللحظة في الغرب والشرق في المجتمع المسلم والمسيحي؛ بل زاد عمق الهوة في الغرب الثورة على الكنيسة التي تمثل رابطاً –وإن كان ضعيفاً–بين الدين والدنيا، وجابرًا لتلك القطيعة ومهونًا من الشرور التي جرتها النظريات العلمانية وفلسفتها الإلحادية والتي اكتوى بها البر والفاجر حتى النصارى، فإن حظ أوروبا من آثار تلك النظريات الهدامة هو الأوفر، فمن نظريات

الصراع إلى نظريات الوفاق إلى تخبط حمل معه حربين عالميتين شقيت بهما أوروبا عقوداً، سحقت عشرات الملايين من الجماجم والعظام التي فاقت عصابات الفايكنج في العصور الوسطى ضراوة وفتكاً.

وفي الوقت الذي نجح رواد العلوم الطبيعية نجاحاً باهراً وأحكموا إنتاج وسائل الحياة وأدواتها، فإن الفلاسفة الوضعيين – الذين عبروا المستقبل بدون "بصائر" وحي صحيح – لم ينجحوا في اكتشاف محيطات المستقبل ومراسيه، وعادوا بنظريات ظنية مضطربة عن المنشأ والحياة والمصير. فلما صار المستقبل حاضراً، وتحول غيبه إلى وقائع مشهودة؛ جاء قدر الصواب في الغايات والمقاصد التي طرحها الفلاسفة الوضعيون بنسبة الصواب الذي كان في معتقدات إنسان ما قبل الكشوف الجغرافية، يوم كانت هذه المعتقدات ترى أن الأرض منبسطة، وأن شفق الغروب الأحمر هو ألسنة جهنم الممتدة وراء الأرض، وأن المحيطات مليئة بالشياطين والأفاعي المرعبة، فمن ابتعد عن السواحل المألوفة تخطفته هذه الشياطين والأفاعي، ومن نجا وبلغ حافة الأرض هوى في بحار جهنم المترامية.

وكان من آثار التخبط العقائدي الذي أفرزته الفلسفة الوضعية أن سار العلم –وما زال يسير–بلا تصور واضح عن غايات الحياة ومقاصدها، فتكدست (الوسائل) بلا (غايات)".

"إن القيم الخلقية الإسلامية لا تشتق إلا من الشريعة وإذا كانت هناك قيمة خلقية إنسانية فالشرع يهذبها ويؤكدها ويزيدها وضوحًا، وإن ما جاءت به الحنيفية السمحة من رفعة وسناء لأمة كانت في لجة الجاهلية أكبر شاهد على هذه الفضيلة.

فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق) (مسند أحمد). وينوه (الرفاعي) "إذا كنا اليوم – رجالاً ونساء، شيوخاً وشباباً – في أشد الحاجة إلى التمسك بالقيم النابعة من الدين الإسلامي، فإن حاجة أبنائنا وبناتنا الصغار إليها أشد وأعظم وعلينا أن نأخذ بيد تلك البراعم الصغيرة التي ما زالت قابلة للتشكيل والتغيير حسب إرادة الكبار وتخطيطهم"

"والقيم هي حجر الأساس في النظرية التربوية الإسلامية، لأنها تمثل الجوانب العملية التربوية، فهي لازمة لكل من الطالب، والمعلم، والإداري، وولي أمر.... إلخ، لأن القيم في الإسلام شاملة لمجالات التربية كلها دونما استثناء" (الرفاعي، عبد الرحيم ، 83،1980).

"والمعرفة التربوية لا يمكن أن تنجح نجاحًا حقيقيًا إذا تجاوزت عن الإسلام باعتباره محددًا لمعطياته عن الحياة، والإنسان، والعالم، وبناءً عليه فلا محل لفكر جديد ما لم يكن نابعًا من الإسلام إذا أريد له أن يكون صالحًا لهذه البقعة من العالم" (أبو العينين، علي خليل ، 1980)

ويؤكد (الجندي: ١٩٨٢) أنه "ليس هناك وسيلة لتربية الخلق إلا الدين، بل الدين وحده، فالعلم والفلسفة لا يجديان في تربية النفوس وتزكية الأرواح إلا إذا استندا إلى الوازع الديني، فالدين الإسلامي وحده هو القادر على تهذيب النفوس وتزكية الأرواح وتحقيق السعادة للفرد والمجتمع في الدنيا والآخرة" (الجندي، أنور ،1982)

وإن أهداف التربية الأمنية الوجدانية التي تنتظم تنمية القيم الخلقية كأحد أهدافها الوجدانية يستمد من نفس المعين؛ فالقيم هي التي تحمي مقاصد الشريعة وتحققها وهي التي تولدت من أصولها، وبهذا تتقارب الشقة بين كثرة التعاريف الإجرائية للقيم الأخلاقية التي تتوسع في العبارة لتستوعب أصول فكرية لها خلفيات لا تمت إلى دين الإسلام بصلة.

المطلب السادس: طرق تنمية القيم الخلقية

إن تحقيق أهداف التربية الأمنية مرهون بالتكامل بين مفردات العملية التربوية، فالمعرفة الأمنية تحتاج إلى حاضنة أخلاقية تحول تلك المعرفة إلى مهارة إجرائية، والاتجاه الأخلاقي إلى ممارسة حية تعكس تشبع بالفضيلة الذي تحول دون الرذائل ومقدماتها.

ولقد كان هدي النبي صلى الله عليه وسلم أسوة في كيفية تنمية الفضيلة وقدوة يتأسى بها في تمثل أنواع القيم الاجتماعية والأخلاقية والإيمانية والوطنية التي ظهرت ممارسات وهديًا صالحًا تأسس به من حوله من الصحابة، فكانوا نموذجاً مزيداً تتابع تأثيره قروناً، قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ [الأحزاب:21].

وإن مرحلة التعليم العام من عمر الفرد في مجتمعه رافد ومؤسس لمراحل الرشد اللاحق، وفيها تكرس الحقائق والمبادئ والقواعد الأخلاقية في اللاشعور؛ ليستدعيه في مواقفه وتصرفاته في الظروف التي تشكل تهديداً على حياته أو مجتمعه أو وطنه.

وإن قيم التربية الأمنية الخلقية التي تتصدر مشاهد الموقف الأمني، وإن كانت هي التي ينبغي أن يستهدفها المنهج التربوي الأمني في أي محضن تعليمي، سواء في المؤسسة الأمنية أو مؤسسات التربية والتعليم أو غيرها من قنوات التواصل والتعليم، فإن تحقيق مثل تلك القيم مرهون بحصيلة القيم المصاحبة الداعمة. وهذا ينبه على أن قضية مهمة في تعزيز القيم الخلقية التي تحقق المقاصد الشرعية الأمنية، وهي أن عملية تنمية القيم الخلقية تكاملية.

فالأسرة والمسجد والمدرسة والإعلام والشخصيات الاجتماعية كلهم شركاء في بناء القيم الأخلاقية عند الأطفال والمراهقين، فأزمة الأخلاق السائدة في المجتمع هي تعبر عن ضعف تمثل جملة القيم عموماً، وإن خصائص التربية الأمنية تنسحب على سائر القيم من حيث الحاجة لتنميتها في المدرسة والمجتمع في المدينة وفي الريف، في السلم والحرب.

والاعتبارات السابقة تقرر وسائل تنمية القيم المعروفة وتوسيعها حسب الرؤية الأمنية، وتدع هامشًا كبيراً للمعلم في اختيار البدائل المناسبة، فإن تلقين المفاهيم وتعليم الممارسات الأمنية يعتمد على منهجين: الدمج أو الاستقلال، وفي كلا الحالين تظهر من أساليب تنمية القيم الخلقية المتعلقة بالتربية الأمنية وتنسجم مع البعد المقاصدي والتي ترد عليها وروداً أوليًا جملة من الأساليب التي تتطابق مع أساليب التربية الإسلامية، لكن مع التركيز على الجانب الإثرائي للمقاصد الشرعية يمكن بيانها كالتالي:

أولاً: جانب العبادات والمعاملات:

حيث أن العبادات يكون فيها جانب بدني أدائي وجانب روحي قيمي، فالصلاة والزكاة والصوم تربي على الصبر والمواظبة والالتزام بالهيئات والكيفيات واحترام رسوم الجماعة ورعاية شعائر الدين والاحتساب وغيرها من خصال البر والصلة، وفي تدريس مادة التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية يمكن تعزيز هذه القيم لكي يكون تدريس مادة التربية الأمنية امتداداً لتلك المعاني والقيم، وفي هذا السياق ينبه على مقاصد الشريعة في العبادات وإن كانت في بعضها أظهر من بعض، وجانب المعاملات أكثر إلا أنه لا تخلو العبادات من مقاصد شريفة تقر القيم الأخلاقية والغايات المحمودة، فالزكاة مثلا فيها معنى التراحم والتواصي بالضعفاء والتكافل الاجتماعي.

وفي التربية بالمعاملات ترد جملة من القيم الخلقية المطلوبة للوفاء بالمقاصد الشرعية والتي تصب في خانة رعاية قواعد الاجتماع والتعايش والتآخي التي تقلل من الشحناء والهجران والإقصاء الذي يوفر أرضاً خصبة لترعرع الأخطار التي تهدد المجتمع. وإذا كان هذا في مادة التربية الإسلامية فمادة التربية الوطنية تعزز هذه القيم بما تقدمه من مفاهيم وحقائق عملية داعمة.

ثانيًا: القدوة:

تعُتبر القدوة من أنجح الأساليب التربوية في التأثير على سلوك الأفراد وتوجيهه توافر المثل الأعلى أو النموذج الذي تتوافر فيه الوجهة المناسبة.

وإن معينًا لا ينفد وزلال لا يُكدَّر هو هدي قدوة الناس وأسوتهم من أمر الله بالتأسي به في سائر الشؤون. قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾[الأحزاب:21]؛ ففي تكريس القيم الخلقية بصورة مباشرة كمادة الحديث أو في المواد الأخرى كالسيرة وما كان عليه النبي صلى الله عليه وسلم من رعاية للأمن والسكينة والإخاء والتعايش وسائر القيم التي يغمض التطرف والإرهاب الداخلي والخارجي عينه عنها ليقدم قدوات وأبطال لا يراعون نظر الناس إليهم ولا ما يترتب على خروقاتهم الأمنية من عواقب ولا ما يصيب الطالب من خسارة بوقوعه في شباك الرذيلة والجريمة.

وإن إعادة قراءة هدي النبي صلى الله عليه وسلم وفق بعدي القيم والمقاصد؛ كفيل بأن يظهر شواهد جمَّة سواء في المواد الدراسية أو في المنهج النظري للتربية الأمنية، فالاستشهاد بالتفقه على هديه صلى الله عليه وسلم يضيف بعداً لإثارة الدافعية للتعلم ولقبول الحقيقة الأمنية أو العلمية.

فالمعلم يقدم الأسوة ويتمثلها ويكون قدوة للتلاميذ ويشير إلى الأسوة من الطلاب والقادة ومن يحافظون على رعاية الأمن، فيؤثرون على أنفسهم ويضحون بمطالبهم الحياتية رجاء استتباب الأمن.

وفي هذا السياق يذكر ما يناسب ذلك من الشخصيات الإسلامية ومواقفها الرائدة، وفي هذا السياق يذكر المقاصد الشريفة التي يتبناها القدوة وما يسعى به من عمل ليواطئ تلك المقاصد وكيف خلد الله ذكر القدوات من الناس من سائر الطبقات والأصناف والأجناس؛ كل ذلك أنهم اتبعوا أمره ووقفوا عند ما حد لهم من معالم.

ثالثاً: القصة:

القصة من الأساليب الفعالة التي تؤثر في الأطفال والمراهقين ويمتد أثرها إلى الكبار سيما إذا كانت أقرب إلى الواقع أو واقعية، ويأتي فعاليتها من جانبين:

أحدهما: هو المشاركة الوجدانية، وذلك أن المجتمع أو القارئ للقصة يتابع حركة الأشخاص في القصة ويتفاعل معهم، فيفرح لفرحهم، أو يحزن عليهم.

أما الجانب الآخر: فربما كان يتم على غير وعي كامل من الإنسان؛ وذلك أنه يضع نفسه مع أشخاص القصة، أو يضع نفسه إزاءهم، ويظل طيلة القصة يعقد مقارنة خفية بينهم وبينه.

وبهذا التأثير المزدوج تثير القصة انفعالات متلقيها وتؤثر فيه تأثيراً توجيهياً(مدكور، علي أحمد مدكور ، 344،2002).

والقصة لها مداخل كثيرة إلى المنهج المدرسي مثل في مادة اللغة العربية والتربية الإسلامية والتاريخ ولها أيضًا مساحة في الوزن النسبي للموضوعات التي تناقشها التربية الأمنية في منهجها المستقل ويمكن تحويلها إلى مقروء أو مسموع أو مرئي، وفي الإذاعة والصحافة المدرسية وتطبيقات الأنشطة المدرسية ما يمكن توظيفه توظيفًا هادفاً في تعزيز القيم الخلقية التي تستنبت الاتجاهات الإيجابية التي لا يتوقع تكوينها لدى الطالب بالأساليب الاعتيادية.

رابعاً: الحوار والمناقشة.

يعد الحوار من أنجع الوسائل في تنمية القيم وتعزيزها لدى الطالب وهو أقوى ما يكون أثراً في استفراغ الشجون والأوهام والأفكار التي قد تورث احتقانًا وتأزمًا خطيراً لدى الطفل والمراهق سيما وأن الطلاب في المرحلة الثانوية من التعليم العام أشد الناس تأثرًا بالخيالات والبطولات وصناعة الذات، وهذه الفترة تتميز بالتأثر بالأوضاع المحلية التي تلامس الجانب القيمي والديني، فالحوار الهادئ وتمكن المعلم من تشخيص القيم السلبية التي ولدت تلك المشاعر والاتجاهات السلبية أول خطوة في عمليتين متتابعتين، فالتخلية من الوهم ثم التحلية باليقين العلمي والواقعي.

"إن الحوار يعُد من أفضل الأساليب التفاعلية التي تسُتخدم لتعليم القيم وغرسها وتنميتها؛ وذلك إن القيم معان تصورية وشعورية وسلوكية، تؤسس على قناعات عقلية معتمدة على الأدلة والبراهين، وأنماط مختلفة من التفكير وهي تعُد من كوامن النفس، وسر من أسرارها، تظهر في صورة محددات سلوكية يعتمدها الأفراد في اتخاذ القرارات، وتحديد الاختيارات القيمية التي يرغبون بها أو يرغبوا عنها" (الجلاد، ماجد زكي ، 2013)

- تقويم اكتساب القيم الخلقية:

إن المستجدات على الساحة في الجانب الأمني سواء المحلي أو العالمي تنبه على أهمية العناية بالقيم الخلقية والتخطيط لتحقيقها وما يتعلق بها من ميولات واتجاهات، وهذا في سائر مستويات التعليم العام وفي سائر المواد الدراسية، فإنه لا تخلو معرفة من قيمة تربوية مصاحبة تعزز اكتسابها وتشكل الاتجاه نحو مفاهيمها وحقائقها.

وإن تداخل القيم الخلقية مع غيرها من القيم يزيد من أهمية التأكيد على رعاية مؤشرات التعافي في هذه القيم من عدمه. فإن مؤشرات التدني في القيم الخلقية صار عالميًا وعدو الرذيلة أخذ في التسارع بما قدمه الفضاء المفتوح من فرصة للتحليق والتأثير والتلاقح الذي يولد فجوات أخلاقية متتابعة شكلت تحديات أمنية نوعية.

وإن الاهتمام بالتربية الأمنية وتحقيق أهدافها في مدارس التعليم العام في المملكة يأتي ضمن ما تقدمه مؤشرات التقويم التي تقرر العناية بالقيم في سبيل الحيلولة دون وقوع المراهقين والأطفال في شباك الجريمة أو الاقتراب منه، فبإمعان النظر بالبيئة التربوية والتعليمية يمكن تقييم مستوى الفجوة القيمية لدى الناشئة؛ فقد ذكرت الإحصائيات التي أوردتها أعمال الدورة الإقليمية لمكافحة المخدرات وتبادل المعلومات في الرياض بأن (70%) من متعاطي المخدرات صغار، و (91%) لم يكملوا بعد تعليمهم الثانوي(صحيفة عكاظ ، 1431)، وتظهر نتائج دراسة العصيمي (1431) التي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض: أن ما يزيد عن (11%) من طلاب المرحلة الثانوية قد مارس التدخين داخل أسوار المدرسة، وأن ما يزيد عن (23%) منهم سبق أن حصلوا على ما

يريدون بواسطة السرقة، وأن (27.4%)، سبق أن قام بتحطيم ممتلكات للغير، وأن (15.6%) سبق أن حمل سلاحًا واستخدمه بتهديد ومشاجرة، وأن (59.8%) سبق أن استخدموا المخدرات، وأن ما يزيد عن (16%) سبق أن مارس فاحشة الزنا، وأن ما يزيد عن (30%) مارس فاحشة اللواط وأن (14.8%) منهم قد فكر جديًا بالانتحار" (الحسين، إبراهيم عبد الله، مرجع سابق)

وهذه التحديات تتطلب من المعلم وعيًا ومرونة تتزامن مع الزحف القيمي السلبي وتفرض تقويم نوعي يتناسب مع ما يستهدف مراحل التعليم العام من تهديد أمني معرفي قد يتحول إلى ممارسات له قيمه السلبية الحاضنة، وهذا للاعتبارات التالية:

- تنوع الخصائص النمائية لكل مرحلة وتأثيرها وتأثرها بالقيم الخلقية وارتفاع نسبة قابليته التأثر في مرحلة التعليم الأخيرة الثانوية، فهذا يشكل تحديًا يحتاج إلى متابعة ونظر في مؤشرات السلوك والاتجاهات والتفصيلات وغيرها من مؤشرات تدني أو نمو القيمية.
- صعوبة التقويم الفردي والحاجة إلى تقويم يتعاون فيه مدرسي المواد والمرشد والمدير، فإن بعض السلوكيات قد تكون دليلاً على فضيلة أو قيمة خلقية لكنها مضللة بما يحمل الطالب من ميول أو تجاه سلبي نحو القيمة التي تقابلها، فالحسنة بين سيئتين.
- طبيعة المرحلة التي تمر بها المملكة العربية السعودية وغيرها من الدول العربية والإسلامية وما يبرز من أهمية استيعاب أنواع التقويم القبلي والبنائي والنهائي، فالمعلم وإدارة المدرسة في حراك يتزامن مع مطالب المرحلة من وعي أمني وقيم خلقية معززة.
- منهجية الخطاب المضاد، فالفكر العدائي الثوري وإثارة القلاقل والفتن وزعزعة الأمن صار منهجًا له أهدافه ووسائله وقيمه التي تضاد اكتساب القيم الخلقية، وهذا التقويم قد يعتمد السجلات المدرسية أو ما يرصده المرشد الاجتماعي في المدرسة ولكن على ما يثمره احتكاك المعلم لطلابه والنظر في درجة تأثرهم بالفكر الدخيل ومؤشرات تحولها إلى اتجاه أو سلوك وممارسة.
- تدني قدرات المعلمين وكفاياتهم الأدائية المتعلقة بالقياس والتقويم والحاجة إلى نقلة نوعية تشعر معلمي المدارس في التعليم العام بأهمية الرصد المنهجي الدقيق والمتتابع لمؤشرات تدني القيم أو ارتفاعها، وإذا كانت المعرفة الأمنية الخاصة تحتاج إلى قيمة أخلاقية معينة لتحقيق هدفها التربوي المحدد فيما يمكن تقويمه، فإن من الأهمية بمكان الوعي بالمعرفة الأمنية العامة ومطالبها التي هي نتاج تراكمي يحتاج المعلم إلى الوعي بمستويات توفر تلك القيم الخلقية وغيرها سيما في

معرفة الاتجاه ومواقف الأمة السيادية من قضايا عالمية أو إقليمية أو حتى داخلية، وذلك لمعرفة فاعلية برامج التربية عمومًا والتربية الأمنية خصوصًا.

- ما تقوم به وسائل ومؤسسات ومنظمات دولية من أنسنة القيم أمام أسلمتها، وهذا ما لا يحفظ ولا يحقق أهداف التربية الأمنية ولا يراعي المقاصد الشرعية التي تنبثق من أصولها.

المطلب السابع: العلاقة بين القيم الخلقية والمقاصد الشرعية

إن محاولة نمذجة العلاقة بين القيم الخلقية والمقاصد الشرعية التي عنيت ببيان الحكم في الأحكام المتعلقة بالمصالح؛ يظهر أن عمل المصلحة بهدف تحقق الحكمة المنوطة بالحكم يحتاج إلى قيم أخلاقية تضبط هذا العمل، فالعلاقة بين القيم والمقاصد هي العلاقة بين العلم والعمل، وعلى هذا جرت المعالجات الأصولية التقريرية لعلم الأصول والمقاصد حيث يرى (بوحناش) "لقد سمحت البنية المعرفية للمنهجية الأصولية من الكشف عن مقدار تداخل علمي أصول الفقه والأخلاق، فبما أن هذه المنهجية تركز عملها حول استخراج وسائل عقلية لضبط معايير الحكم على السلوك توجيهًا له نحو غاية بينها النص فإنها تعين تداخلاً مهمًا بين الوظيفة التي يؤسس بها أصول الفقه أطره المفهومية وصياغته المنهجية والوظيفة التي تؤديها الأخلاق بما أنها نظر في معايير الفعل الحاكمة على ما ينبغي أن يكون فتكون مثل هذه المنهجية الأصولية معينًا لاستشكال سؤال الأخلاق من داخل حقل الاجتهاد، والحق أن الوظيفة التي يرتبط بها علم أصول الفقه تمكن لمشروعية الحديث عن تموقع لسؤال الأخلاق في الثقافة العربية الإسلامية من داخل علم أصول الفقه؛ إذ هو علم لم يعين ذاته تأسيسًا لمنطق التأصيل عصمة للفكر من الوقوع في الخطأ إلا بذلك القدر الذي عين فيه غرضية عملية أساسية وهي عصمة السلوك من الوقوع في الفساد وذلك بالنظر للصلة الجامعة بين العلم والعمل في النص المؤسس لمطلب التأصيل" (بوحناش، نورة ، 2007،9)

وإذا سحبنا هذه العلاقة إلى أحد تطبيقاتها وهي التربية الأمنية وما تحويه من معرفة علمية وعملية تحتاج إلى جهد وممارسة وإلى قيم أخلاقية حاكمة؛ وهذا المدخل المنظومي في النظر إلى العلاقة التبادلية بين القيم والمقاصد ينبه على أهمية تبني القيم الخلقية في سائر المواد التعليمية لما لها من علاقة بتحقيق أهداف تلك المواد، وهذا التعميم ينسحب على مادة التربية الأمنية وأهمية توثيق الصلة بين القيم الخلقية والمقاصد سيما ومادة التربية الأمنية أحوج ما يكون في مدافعة المخاطر التي تتكئ على غياب عنصري القيم والمقاصد في هذا المضمار، فالفكر المنحرف له ما يبرر به مقاصده التي فيها وجه حق لكن لا يسع أن يضم الاجتهاد الخاطئ إلا بنوع من الإسقاطات والتبريرات والحيل التي تمرر الجريمة في مستوى الحضانة والفكرة سواء في حق الجماعة أو الفرد، فإذا استوعب المعلم – الطالب– في سني إعداده هذه العلاقة كان أحسن بياناً لها وتصدياً

للتهديدات الفكرية وكان أوعب لدور بيان المقاصد وأحسن إدراكاً لأهمية القيم ونصابها النسبي من موضوعات المنهج من التركيز وعملية التقويم، فغياب القيم الخلقية يمنهج الباطل ويروج للرذيلة ويسوغ الخروقات الأمنية وانتهاك الحقوق والضرورات.

ويلتقي معنى الاحتساب في العمل كمعزز للعلاقة بين القيمة والمقصد، فالنية والشعور بالممارسة للجانب العملي من القيمة مع توارد احتساب تحقيق المقصد يزيد من جودة العمل ووقوع الأجر، وفي هذا السياق تلتقي وجهات النظر عند من يرى ذلك، حيث يقول وليام: "هناك من يقول بأن موضوع علم الأخلاق هو النية، وأن النية تكون خيرة متى أدت إلى أفعال خيرة، والعكس صحيح، ويمكن القول بأن الفعل الصالح أو الخير إذا كان موضوعًا لعلم الأخلاق، فيجب ألا يقتصر هذا الفعل على الحركة الجسمية البسيطة للفاعل بل يجب أن نضع في اعتبارنا الدافع والنية والغرض والإرادة، فهذه كلها تكون من أجزاء الفعل لا تنفك عنه أبدًا، كما يجب أن ندرك أن الفعل إما أن يكون خيرًا في ذاته وإما أن يكون خيرًا؛ لأنه يؤدي إلى نتائج خيرة " (ليلي، وليام ، 2000، 220:221)

ولابن تيمية استدراك على الأصوليين في حصرهم لمقاصد الشريعة الخمسة المعروفة وما يقرر العلاقة بين المقاصد والأخلاق وأن القيم الخلقية منتظمة في المقاصد من حيث الأمر بها كمصلحة: "....وكذلك فيما شرعه الشارع من الوفاء بالعهود وصلة الأرحام، وحقوق المماليك والجيران، وحقوق المسلمين بعضهم على بعض، وغير ذلك من أنواع ما أمر به ونهى عنه، حفظًا للأحوال السنية، وتهذيب الأخلاق ويتبين أن هذا جزء من أجزاء ما جاءت به الشريعة من المصالح" (ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس ، 1416) ومن منظور تحليلي يرى روكيش(الحسين، إبراهيم عبد الله ، مرجع سابق، 20) أن القيمة لهها ثلاث مكونات معرفي ووجداني وسلوكي ويمكن تمثيل التفاعل يوضحها الشكل رقم[1]:

شكل (1) يوضح التفاعل بين مكونات القيمة الخلقية

فمكون القيمة المعرفي في سياقنا هو جملة الأمر أو النهي أو الأخبار الذي يشتق منه القيم والمقاصد الشرعية الناظمة لها، ومكون القيمة الوجداني هو الإيمان بالله تعالى ولوازمه ومكون القيمة السلوكي هو الممارسة التي تتأثر بالمكونين السابقين، وفي هذا

التكامل تدور قدرة المعلم على تفعيل تلك المكونات لتمثل القيم ممارسة وسلوكًا يصدر عن معرفة وإيمان يرشِّد ذلك السلوك.

وإن هذه العلاقة المنظومية تنبه على إجراءات تعليمية وتربوية تنطلق من الإحساس بأهمية المنظومتين في التربية الأمنية، سواء في برامج إعداد المعلم أو في بناء أو دمج مناهج التربية الأمنية في مناهج التعليم العام أو في طرق تدريسها.

ويمكن تلخيص ذلك في التوصيات التالية:

1. تطوير أساليب وطرق تنمية القيم الخلقية والمقاصد بما يناسب المحتوى المعرفي والمهارات المستهدفة.
2. زيادة النسبة الموضوعية لمادة القيم الخلقية لمقاصد الشريعة في مادة التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية.
3. 3التركيز في طرق تدريس القيم والمقاصد على تنشيط دور المتعلم في اكتشاف العلاقات والحكم والمقاصد التي تعزز مهاراته العليا ووعيه الأمني.
4. 4-تسليط الضوء على هذه العلاقة بين العلم والمقاصد في مواد العلوم الشرعية في الجامعة وفي مادة الثقافة الإسلامية عند بقية الأقسام، وتعزيز ذلك بالوحدات الإثرائية التي تمكن من فهم ووعي أكثر لترجمة فهم هذه العلاقة بالممارسات والحوار حتى تتعزز المعرفة المقاصدية والتمثل القيمي عند معلمي التعليم العام.
5. محاولة اكتشاف تطبيقات هذه العلاقة في سائر الموضوعات الأمنية ومعرفة القيم والمقاصد التي ترد عليها وكشف العلاقة بينها وأثرها في تحقيق الوعي الأمني ودور الطالب ومهامه التي تنطلق من الوعي بهذه العلاقة ووضعها موضوع التقويم والمراجعة.

المبحث الثالث: نحو دور ريادي للمعلم في التربية الأمنية

إن التغيرات المجتمعية تنشئ فجوات تخصصية تتناسب مع درجة التغير، وإن التضاعف السريع للمعرفة في العقدين الأخيرين صاحبه تضاعف في الأدوار والمهام التي تناسبه، وإنك إذا نظرت إلى دور المؤدب أو معلم الصبيان كما يرد في مقدمة ابن خلدون أو ابن جماعة أو غيرهم ممن سطر جملة من الآداب والكفايات التي ينبغي على المعلم اكتسابها، ورأيت جملة الأدب التربوي الحديث الذي تناول هذا الجانب؛ عرفت أهمية دور المعلم التربوي في هذا العصر وما يتوفر له من البدائل والفرص والتدريب والتأهيل التي لا تدع له في قوس العذر منزعًا.

وإن دور المعلم في تحقيق الأمن ينطلق من طبيعة وظيفته وتعامله مع الفئة العمرية التي تحت رعايته وانطلاقًا من أهداف مادته التي يدرسها وعلاقتها بأهداف التربية الأمنية وما تتطلبه من محتوى معرفي وقيم خلقية ومهارات عملية، فالمعلم حجر الزاوية في بنيان المهام والأدوار.

المطلب الأول: أهمية دور المعلم في التربية الأمنية

إن الوعي بالشريعة ومقاصدها وجملة الوسائل والتدابير والأحكام التي تحافظ على تلك المقاصد وتراعيها في تحصيل المنافع ودفع المفاسد؛ من أهم ما يمكن من زمام المبادرة والمنافسة في تلقيح وتتميم القيم الحضارية والإنسانية ولفت الانظار إلى ما في هذه الشريعة الخاتمة من خير، وإن من قواعد الشرع وأصوله أن من تمثَّل هذا الدين فإنه يعي أهمية القيم الخلقية التي تتضمنها المقاصد والتي منها رعاية الجماعة والاجتماع، فالتعاون والإيثار والنجدة والشجاعة قيم تنمي الاتجاه الإيجابي نحو المجتمع والوطن وتمارس السلوكيات الدالة عليها بوازع ديني أو عرفي متأثر بقيم الدين القيِّم، ومن هذا المنطلق فالمعلم عندما يمارس السلوكيات التي تخدم الجانب التربوي الأمني وما يحفظ على الطالب أمنه الذاتي، فإنما ينطلق من وعي مقاصدي متفاوت النسبة من معلم لآخر، فالمعلم عندما يمارس دور الرعاية المنوط به ففي خلده وفي اللاشعور عنده قول رسول الله صلى الله عليه وسلم :"كلكم راع وكلكم مسوؤل عن رعيته...." (صحيح البخاري)

إن الوعي بمنطلق الأمن الشامل يؤكد أنه لا يوجد فرد في المجتمع إلا وهو مطالب بنوع من المشاركة الفاعلة في استتباب الأمن، وأنه مهما قدم أي فرد في المجتمع من جهد فإنه لا يتجاوز مجاله ونطاق تأثيره، فالتنشئة الأسرية ومؤسسات المجتمع التربوية ومؤسساته الأخرى وأعيان المجتمع ووجوه الناس؛ كل هؤلاء يقدمون خدمات تتكامل مع غيرها لتحقق الوعي الأمني الذي ينعكس ممارسات في سلوك الطالب؛ يظهر في اختياره ومشاركته، ومن هنا يتأكد دور المعلم في تلقي وتلقين المبادئ والقيم الخلقية والمعارف والمهارات التي تعزز الأمن.

فالمعلم له أهمية خاصة في تحقيق الوعي الأمني؛ تبرزها الاعتبارات التالية:

- المعلم له سلطة اجتماعية مؤثرة على فئات الطلاب العمرية المختلفة، فالطالب في مراحل التعليم العام يرى الأستاذ قدوة وأسوة في تصرفاته وآرائه وأحكامه وانطباعاته، وهو الأب الثاني، بل يتميز المعلم بهالة من الهيبة التي لا تقارن بغيره، ويأخذ هذه السلطة منتهاها في المرحلة الأولى من التعليم العام، وهذا الميول الإيجابي نحو المعلم يمكنه من غرس قيم الفضيلة والأخلاق وتعزيز القيم الأمنية وقيم المواطنة لدى الطالب.

- المعلم لديه من الكفايات المعرفية والمهنية ما لا يوجد عند غيره ممن يعنى بالطفل من أقاربه ومن حوله من أفراد المجتمع كالأب والأم وغيرهم من أفراد مؤسسات المجتمع حتى أفراد المؤسسات الأمنية ممن يعتنون بالجانب الأكاديمي أو المهني، فإنهم لا يستغنوا عن المعلم في بيان سبل طرق التدريس ومهاراته التي تيسر توصيل المعلومة بصورة فعالة.
- إن هذه المؤسسات تجمع جميع فئات المجتمع على اختلاف أعمارهم، بداية من السن المبكرة التي تتمثل في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وهذه السن تسمح للمعلم والمربي أن يصوغ صاحبه بالصياغة التي يريدها، فإذا لقي الفرد من يوجهه التوجيه السليم نشأ نشأة طيبة، يجني ثمارها المجتمع الذي يعيش فيه، قبل فائدته هو، وإن كان الحاصل غير ذلك؛ فالعكس هو النتيجة الحتمية.
- ويذكر الشهري "إنه من الصعب تحقيق الأمن في المجتمع إلا بالاستفادة القصوى من التعليم من خلال أساليبه ووسائله التربوية التي تسهم في وقاية المجتمع بشكل عام، حيث مسؤولية مواجهة الانحراف ليست مسؤولية أجهزة الأمن فقط، وإنما تتعدى مسؤوليتها إلى جميع المؤسسات ومن أهمها المؤسسة التعليمية، وذلك من خلال إسهامها في إرساء القيم الروحية والأخلاقية والفكر الإسلامي الصحيح، وما يتضمنه من مواعظ تربوية ومن تسامح واعتدال" (الشهري، فايز بن علي عبد الله ، 2006، 40).
- تتمتع المؤسسة التربوية بثقة المجتمع، فالجامعة والمدرسة والهيئات والإدارات المعنية ببناء المناهج وتشكيل السياسات التعليمية إنما تنطلق من سياسات رشيدة تستمد أصولها القيمية من الشريعة، وتراعي الأعراف ومحاسن العادات التي تحمي هوية الطالب من الذوبان، فالأب لا يخشى على ابنه من الضغط المزدوج الذي قد يشكله التضارب بين المنهج والحياة اليومية للطالب، فالاتساق يعزز الثقة المتبادلة بين المدرسة والوالدين وينعكس ذلك على الطالب ودافعيته نحو التعلم.

المطلب الثاني: الإعداد بالكفايات لدور فعال للمعلم في التربية الأمنية

إن توفر الكفايات اللازمة لأداء تعليمي متميز في سياق النظرة الشاملة لمتغيرات العملية التعليمية يعد الخطوة الأهم في سياق الحديث عن معلم كفء يعتمد عليه في توظيف مهاراته الأدائية والعلمية في توصيل المعرفة الأمنية التي قد تكون جزءًا من موضوعات تخصصه أو متضمنة في صورة حقائق ومفاهيم مدمجة في المحتوى، ويقع على كاهل كليات التربية مهمة تنمية اتجاه الطالب–المعلم–نحو مهنة التدريس بحيث تثير دافعيته نحو اكتساب الكفايات التي تعينه على تحقيق أهداف التدريس.

ومن أهم الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وفي برامج التدريب أثناء الخدمة، وأكثرها شيوعًا: هو الأخذ بمدخل الكفايات، وهو نفس المدخل الذي أوصت به البحوث والدراسات التي أعدت في هذين المجالين. وخلصت إلى جدوى وفاعلية هذا المدخل.

ويمكن تعريف إعداد المعلم الذي يعتمد على الكفايات بأنه: برنامج إعداد المعلم المؤسس على الفلسفة التربوية التي تحدد كفايات المعلم، التي يفُترض أنها تعمل على إثارة وحفز التعلم المرغوب لدى التلاميذ، وفي ضوء التحديد فإنها تقدم الطالب المعلم إلى خبرات لإتقان تلك الكفايات، وتقوم بالتعرف على تقدمه من خلال أدائه لها.

ويعد تقويم كفاءة المعلم وظيفة ضرورية لكل نظام تربوي ينشد التطوير والسعي نحو الأفضل، وعملية تقويم كفاءة المعلم بكل أبعادها موقف من المواقف الأساسية لأي طموح فعلي لتطوير النظام التربوي، وذلك لأن الهدف الأساس من التقويم هو التحسين والتطوير.

ويترشح العناية بالأعداد بالكفايات لما له من شمول يستوعب كافة متطلبات التدريس المتعلقة بالجانب العلمي والأدائي، وتوفر الأدبيات التي تعين على تطوير تطبيقاته وهذا التوجه يكفل قدرًا من الوعي بأهمية تنمية اتجاه المعلم نحو تدريس المعرفة الأمنية ووجود قدر من الخبرة والعلوم الثقافية الحوزوية التي يتوقع أن تمكن المعلم من أداء يوازي أهمية الموضوعات الأمنية في حياة الطالب في المراحل المختلفة من التعليم العام.

إلا أن المشاكل الأمنية في هذه المرحلة تحتم العناية بكل ما يتعلق بمادة التربية الأمنية من مهارات وبرامج تدريبية تصب في تعزيز دافعية المعلم وتنمية اتجاهه نحو تعليم تلك المعرفة وتوجيه اهتمام أكبر لـ"الكفايات الأدائية"، وذلك أن القدرة على التأكيد على المعلومة الأمنية واختيار الأسلوب والطريقة التدريسية المناسبة؛ يعد ضرباً من التحدي الذي لا تفي به دافعية المعلم في ظل إعداد تقليدي لا يتبعه دورات تأهيل وإعداد دوري، لكن التأكيد على المستوى المرتفع لتقويم أداء المعلم أثناء التطبيق العملي وقبل الخدمة يبشر بمستوى أداء مرتفع يتناسب مع الأهمية النسبية للمعرفة الأمنية لدى الطالب وفئته العمرية، وفي ضوء هذا تترشح المهارات الأساسية الإعداد والتنفيذ والتقويم ولكن في سياق يراعي طبيعة المعرفة الأمنية وما تحتاجه.

وفي هذا السياق تشير دراسة قضيب اتضح أن أفراد عينة الدراسة يرون أن مجموعة من الصعوبات التي تحول دون قيام المدرسة بدورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وأهمها هي: "عدم استخدام الأساليب

العلمية الحديثة في معالجة الانحرافات السلوكية للطلاب" و "عدم وجود دورات للمعلمين عن الأمن الفكري وسبل نشره بين الطلاب" (قضيب، فهد عبد الله ، مرجع سابق، 6).

وهناك كفايات أدائية تحضر بقوة في سياق تدريس المعرفة الأمنية، وإن من المهارات الأدائية التي تبرز في مستويات متعددة ويحتاج إليه المعلم في ضوء معرفة مقاصدية وقيمية تنمي الحصانة الذاتية وتعزز الوعي الأمني لدى الطالب، ومنها مثلاً:

- القدرة على الإقناع:

فيجب على المعلم أن يكون أوعب ما يكون لخصائص الأطفال والمراهقين، وأن يخاطب العقل في حث المراهق على ضرورة الالتزام بالقيم الأخلاقية ويتوسل إلى ذلك بالإقناع، لأن " التربية في هذه المرحلة يجب أن تقوم أساساً على الوعي العقلي لا مجرد المحاكاة والتقليد والعادة كما كان في الطفولة، وذلك عن طريق تعليم مبادئها وقوانينها وعللها، وما يترتب على الفضيلة والرذيلة من خير وشر ومدى ضرورة الفضيلة لحياة الأفراد والجماعات، وإعطاء صورة كاملة عن مبادئ الفضيلة وعن المحرمات والرذائل على حد سواء؛ لأنه يستطيع إدراك ذلك، ويستطيع أن يتعقل عواقب الفضيلة أو الرذيلة.. وأكثر الانحرافات في مرحلة المراهقة تحصل نتيجة عدم إقناع المراهق فكرياً بضرورة الالتزام بالقيم الأخلاقية(القاضي، يوسف مصطفى ، 1991، 116:118)

- التربية بالملاحظة:

إن حضانة الأفكار وتبني الشذوذ وتكوين اتجاهات إيجابية نحو النزعة العدائية نحو المجتمع وقيمه وأفراده؛ إنما تبدأ في الفترات المبكرة حيث تتشكل الظروف التي توفر أرضًا خصبة لهذه النزعة، فالمعلم كما سبق له من القرب والحصافة ما يمكنه من تتبع بدايات النزعات الفردية وملاحظتها في أطوارها الأولى لحظة الميلاد والنمو، وعليه فالمعلم يقوم بدور المرشد والمتابع والأب المشفق، وهذا يحتاج إلى مهارات التربية بالملاحظة، فيرى البقمي أن التربية بالملاحظة تتمثل بملازمة الطالب في التكوين العقيدي والأخلاقي والفكري، ومراقبته وملاحظته في الإعداد النفسي والاجتماعي(البقمي، سعود بن سعد ، 2008)

وتعتمد التربية بالملاحظة على "أفكار وتصرفات وتصورات الطلاب وتصحيح الخطأ باللين والرفق، ولا بد أن تكون الملاحظة شاملة لجميع جوانب الشخصية، كما ينبغي عدم تحويل الملاحظة إلى تجسس أو تضييق لكي لا تهتز ثقة الطالب بنفسه" (الخطيب، محمد شحات ، 2004، 76)

ويشير العمرو (٢٠٠٤) إلى أن من أسباب الانحراف الفكري الخلل في منهج التلقي، حيث تتلمذ طائفة من الغلاة على من عنده، فلا يعتقدون ولا يهتدون لما عليه العلماء

والراسخون، بل يقدحون فيهم ويلمزونهم، وهؤلاء الغلاة يعتدون بآرائهم، وينساقون مع أهوائهم فَيحرمون العلم النافع المتلقى من مشكاة النبوة وأنوار الرسالة، ويقعون في ضروب من الضلال والقول على الله بغير علم، والأخذ بظواهر النصوص دون فقه ولا اعتبار لدلالة المفهوم ولا قواعد الاستدلال ولا الجمع بين الأدلة، ولا اعتبار لفهم العلماء(العمرو، عبد الله محمد، 2005)

المطلب الثالث: تفعيل دور المعلم في تحقيق أهداف التربية الأمنية

إن التربية الأمنية ترتبط بالضرورات الحياتية للمتعلم في مراحل التعليم العام، فهي تتصدر جملة المفردات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تقررها السياسات التعليمية في صياغتها للخطوط العريضة لوثيقة المنهج، واليوم هي أكثر ملامسة لحياة الطالب اليومية مما يقرر زيادة نسبتها الموضوعية في المنهج الدرسي. وإن القيم الخلقية ونظيرها المقاصد الشرعية أو الفقه المقاصدي –بصورة مطابقة نسبياً – يشكلان مكونين رئيسين في مفردات المحتوى الذي يستهدف تحقيق الأهداف التربوية، ويتعزز ظهورهما في السياقات المختلفة للموقف التعليمي بما يؤكد عليه في دليل المعلم من اهتمام بكيفية تدريس وتنمية القيم واستحضار المقاصد في سياق بيان الخلفية الشرعية والرابط بين القيم والمقاصد، وبما ينمي الدافعية ويرسخ الوعي الأمني في السياقات والمستويات المختلفة للمخاطر التي ترد على الطالب في مراحل التعليم العام المختلفة، وبما يراعي جملة الخصائص النمائية التي تبرز بقوة كفروق مؤثرة وموجهة لجملة الجهود التربوية لأساتذة المناهج وللمدرسين في الجامعات وللمعلم في المدرسة وللأكاديميين والمعلمين من المؤسسات الأمنية.

ولكي يسهل علينا الوقوف على المهام والأدوار المختلفة التي تمكن من تفعيل القيم والمقاصد، أو بمعنى أقرب: التأكيد على الفضيلة وناظمها الشرعي المقاصدي الذي يعززها لتتحول إلى سلوك وممارسة رشيدة تعود على الطالب بالسكينة والأمن والثقة في صحة ما يمارسه من رعاية لمصلحته ومصلحة المجتمع من حوله؛ فسنجعل الخطوط العريضة للتدريس بالكفايات هي البوتقة الحاضنة لتلك المهام والتي تستوعب الجهود والمهام والأدوار والأساليب التي تعزز دور المعلم في رعاية البعد القيمي والمقاصدي، وأوعب تصنيف للكفايات المتعلقة بالمعلم هي الأبعاد المعرفية والوجدانية والمهارية وفي ضوئها سيراعى بُعدي الدراسة المقاصدي والقيمي.

– توظيف القيم والمقاصد في البعد المعرفي:

إن من الكفايات المعرفية التي يتصدر هذا البعد هي معرفة بعلم بمجاله والفروع التخصصية والعلاقة التكاملية بينهما.

يعرف كذلك علاقة مجاله بغيره من المجالات الأخرى، وهذه المعرفة المنظومية ستعينه على وعي نقاط التقاطع التي تنشئها الموضوعات الأمنية ثم هو أحسن فهمًا للكليات المقاصدية التي تتضمنها والقيم التي تشكل الاتجاهات الايجابية نحوها، والتي يتوقع أن تفرز للممارسات الأمنية المطلوبة.

وهذه الكفاية تحتاج إلى أن تضعها الجامعة ومؤسسات التعليم العالي في خارطتها البحثية وفي مساقات التدريس الجامعي وأن يراعى امتداد هذه الكفاية في الوعاء المعرفي للمنهج وهو كتاب الطالب.

فمن يقوم ببناء المنهج يراعي الاتساق بين قائمة المدى والتتابع وموضوعاتها وما يدرس المعلم في الجامعة.وهذا الاتساق يستمد روابطه من الجانب الأكاديمي الأمني في المؤسسات الأمنية، وهذا في الحديث عن توطين التربية الأمنية في التعلم العام لا البرامج التوعوية والإرشادية التي قد تقوم بها المؤسسات الأمنية من فترة إلى أخرى، وتجري هذه الممارسات وفق ما تسمح به طبيعة المادة.

وفي هذا السياق ترد الثقافة الإسلامية في الجامعة كمعزز معرفي يدعم ثقافة أوسع للمعلم، فالكفاية الثقافية التي يشكلها إنجاح المعلم نحو التدريس ومعرفته يدور لقيم وكمال الشريعة يمكنه من ثقافة أوسع تستوعب متطلبات المبادرة في تدارك نشوء أي سلوك أو مفهوم خاطئ لدى طلابه في مراحل التعليم المختلفة.

وفي هذا السياق ترد الكفايات البحثية والتي توفر أسباب تحصيلها اليوم بصورة مغرية على الممارسة، فالمعلم يعرف طبيعة مادته ويمكن أن ينمي قدرته البحثية وأن يستعين بشبكة المعلومات العالمية الذي يوفرها الانترنت، فالتجارب ونتائج البحوث ووسائل المعرفة الشرعية والقيمية في متناول اليد وفي المنتديات ومواقع التواصل تتنامى هذه المهارات وتحسن نوعيتها.

وهذه التدابير التربوية التي تصب في صالح استتاب الأمن والتي تتعلق بالقيم والفضيلة وبمقاصد الشريعة وتوظيفها في ما بعد الكفاية المعرفية؛ تنطلق من خصائص للتربية الأمنية والتعليم العام تستدعي توافر تلك الكفايات، وهي:

- التربية الأمنية في التعليم العام تعد تدخلاً مبكرًا للحد من الأخطار والتهديدات الأمنية، فينبغي أن يكون المعلم على كفاية معرفية عالية؛ فهو يعي التطور الطبيعي لأي سلوك عدواني ووازعه في هذا، قيمي وديني مقاصدي، فهو يحسن البحث وذو كفاية معرفية بالمصالح وتحصيلها وبالمفاسد ودرئها.
- التربية الأمنية شاملة ومستمرة، وهذا يعني أن توجد شراكة حقيقية بشكل عرف أكاديمي ومهني في الجامعات والمدارس والمؤسسات الأمنية ويتواطأ على

تصديقها أفراد المجتمع في حياتهم اليومية، وهذه الشراكة لا يعززها إلا الكفايات المعرفية والمعلم وبقية المؤسسات شركاء، لكن المعلم هو أوعب أفراد المجتمع للأدوات والوسائل التربوية المؤدية.

و"لتطبيق التربية الأمنية يجب النظر إليها ضمن مفهوم التربية المستمرة. إن التربية الأمنية عملية شاملة ومستمرة، تبدأ بالتعليم الأولي في الأسرة, وتستمر مدى الحياة بصور وأشكال متنوعة ومتعددة, بحيث يشكل التعليم العام الرسمي أبرز مراحلها، لا تقتصر دراسة التربية الأمنية وتعليمها على مرحلة معينة من مراحل التعليم، ولكن تأتي في إطار تربية مستمرة لتعزيز الانتماء والمواطنة لدى الأفراد، وإذكاء روح المحافظة على المكتسبات الفردية والأسرية والوطنية" (السلطان، فهد بن سلطان ، مرجع سابق، 14)

- التربية الأمنية متنامية ومتطورة ومتجددة بتجدد الخطر، واليوم تتنافس مصادر الجريمة والتهديد في براءة الاختراع في إحداث الخروقات الأمنية وفي إقلاق المجتمع، وهذا يحتاج إلى كفاية ثقافية يتحلى بها المعلم ومرونة في البحث والمتابعة وقدرة على توظيف الفضيلة وواعظ المقاصد الشرعية في الحد من الرذيلة والجريمة وقدرة على استخدام الوسائل الحديثة ومصادر التعليم في تحقيق الأهداف المرجوة.

- توظيف القيم والمقاصد في البعد المهاري (الأدائي):

إن حيوية المعلم وقدرته على تنشيط دور الطالب وإثارة دافعيته وغدارة الصنف وتنفيذ الدرس والقيام بعملية التقويم لمناسبة وتنفيذها والاستفادة من مخرجاتها؛ تعد أهم الكفايات الأدائية اللازمة لتعليم فعال.

إن مهمة التربية الأمنية تحتاج إلى كفايات مهارية يتميز بها المعلم عن الصورة التقليدية للمعلم التي تكتفي بعملية النقل للمعرفة دون التأثير على الطلاب واستهداف تنمية قيمهم ومعارفهم العامة والشرعية والاجتماعية.

إن منافسة واعية ومصادر الجريمة في استنبات القيم والتسلح بالمعرفة يحتاج إلى إثارة دافعية وحسن إدارة للموقف التعليمي وتكوين صورة ذهنية مشرقة لدى الطالب عن المدرسة والمعلم وكادر المدرسة.ومن المبادرات التي تتصدر إمداد المعلم وإعداده بالكفايات المهارية التي تمكنه من أداء واجبه وتوظيف بعدي القيم والمقاصد في هذا السياق ما يلي:

1- بناء خارطة بحثية تعني بالتهديدات الأمنية في التعليم العام وتضمنها الفضائل وفقه الشريعة المقاصدي في ما يناسب ويسمح وما يتعلق به من مهارات أدائية حديثة تضمن نتائج تلك البحوث في سياقات وبرامج إعداده.

2- الاستفادة من التجارب الرائدة في ابتعاث حيوية المعلم والتي تركز على الأساليب والطرق التدريسية الحديثة الفاعلة والانطلاق من الواقع للمدرس في المملكة والتركيز على الطرق والأساليب التي تنمي القيم الخلقية وتمكن من فهم مقاصدي شامل للشريعة والواقع والتهديدات وما تحتاجه من تنوع وحسب تخصصه وما يتيحه من فرصة.

3- تفعيل التكامل بين الأكاديمي والمهني لمعالجة مشكلة تدريس الفقه في الجامعات التربوية أو الشرعية أو الأدبية والذي ينعكس على طرق التدريس واستهداف المفاهيم والحقائق، وفي هذا السياق يرد الفقه المقاصدي كأحد المطالب المهمة الذي يخدم التربية الأمنية ويحقق أهدافها.

- توظيف القيم والمقاصد في البعد الوجداني:

إن الانهماك في الممارسات المهنية وحب مهنة التعليم وتكوين الاتجاهات الإيجابية التي تنعكس على سلوك المعلم وتنمية مهاراته المعرفية والأدائية أمر غاية في الأهمية.

فرعاية دستور المهنة والتلبس بعرفها الأكاديمي في مراعاة السياسات العامة للبلد ووفق وازع شرعي تعززه مقاصد الشريعة وضرورات الواقع يمكن من المشاركة في تحقيق الأمن بما يملكه المعلم من مبادأة وعقيدة سليمة تنبع من كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم.

إن الكفايات ذات البعد الوجداني يعززها المعرفة التي تثمر قيمًا حميدة تتحول إلى اتجاهات إيجابية تظهر في هدي المعلم وسلوكه ما يمكِّنه من بناء علاقات حميمية مع طلابه الأمر الذي يعينه على التعرف على الميولات والاتجاهات السلبية التي توثق صلة الطالب بمعلمه وبمدرسته الأمر الذي يعزز الثقة والمصارحة واكتشاف التصورات البديلة ومعالجتها، وقد أكدت توصيات الأمم المتحدة للتربية على أنه "ينبغي أن يدرب المربون على تهيئة تعليمية تستند إلى القيم ويستريح إليها الطفل ضمن تفاعلات تعزز شعورهم بأنهم موضع حب وتقدير واحترام وفهم ومن ثم شعورهم بالأمن" (اليونسكو، 5،2000)

وإن تعلم محاسن الشريعة ومعرفة ما قامت عليه من حكمة وعدل وإحسان وتتبع مقررات هذه المعاني وتأكيدها بالأمثلة والواقع والتجارب والقراءة التاريخية تغذي المعرفة المنتجة لدى المعلم وينعكس ذلك على سلوكه فيؤثر في الطلاب الاقتداء والتأسي.

وإن تنمية القيم التي تشكل العرف المهني والأكاديمي لدى المعلم والطالب في الجامعة تحتاج إلى جملة من المبادرات من الهيئات العليا لتقرر لوائح ومعايير تتبع في تسجيل طلاب الجامعة وميولهم وتطرّد في سلوك أساتذة الجامعات ليصل صدى هذه القيم إلى الطالب في التعليم العام عبر المعلم ويظهر هذا التزامًا بالقيم التي ينادي بها المعلم

وتتجلى واقعًا يعين الطالب على تمثل القيم، فالكلام والتنظير أصبح من الكثرة بمكان بحيث شكل فجوة بين الواقع وما يتلقاه الطالب ويعد "الاستغراق في التعليم المستند بصفة كلية أو شبه كلية إلى التنظير هو مدعاة للانحراف الفكري، حيث تشير ملحوظات التربويين حول سلوكيات الطلاب – جنبًا إلى جنب – مع ملحوظات الآباء والأمهات إلى حدوث اختلالات فكرية عديدة في الجيل الجديد يمكن أن تعزى إلى كثرة التنظير الذي يتعرض له الطلاب في مدارس التعليم العام الذي لا يصاحبه أو يقترن به ما يحققه عمليًا في عالم الواقع" (الخطيب، محمد شحات ، 2005، 129)

وفي هذا السياق ترد مهام جديدة واستثنائية في بعض صورها تتوزع على فروع إدارات المجالات التربوية في الجامعة وعلى فرع بناء المناهج وهيئات البحث العلمي وتتركز عمومًا في مبادرات لتنشيط الركود والروتين التقليدي الذي يراوح مكانه في كثير من جامعات الدول العربية قياسًا بتحركات مثيلة في دول العالم، فتقرير "أمة في خطر" في المجتمع الأمريكي أنتجه الشعور بخطر حقيقي يغتال التعليم واليوم الدول العربية تعيش أخطارًا تستدعي الوعي بمستواها وما خلفتها وستخلفها من عواقب.

خلاصة الدراسة:

بعد تتبع الأدب المتعلق بمطالب البحث تكشفت أهمية التأكيد على دور القيم الخلقية في تشكيل الاتجاه الايجابي نحو الوعي والممارسات الأمنية ودور الفقه المقاصدي الذي يستوعبه معرفة المقاصد الشرعية في تحسين قدرة المعلم وفي التأثير على الطلاب بما للشريعة من سلطان، وظهرت العلاقة بين القيم والمقاصد وتآزرهما في تحقيق أهداف التربية الأمنية.

وأن التربية الأمنية تحتاج إلى طرق تدريس تراعي الاتجاه الحديث الذي يحقق وينسجم مع أهداف التربية الأمنية، فيركز على الطرق واستراتيجيات التدريس التي تعتمد على تفعيل دور المتعلم النشط وما يناسبه من طرق تدريس كالمناقشة وحل المشكلات وغيرها من الطرق، وترشيح النظرية التوسعية التي استوعبت جهود المدرسة المعرفية كدليل يمكن الاستعانة به في التصميم التعليمي وبناء استراتيجيات التدريس.

وأظهرت الورقة العلاقة بين التربية الأمنية والخصائص النمائية لطلاب التعليم العام وطلاب المرحلتين الأخيرة من التعليم المتوسطة والثانوية والتي هي أكثر جذبًا للمفاهيم والتصورات البديلة التي تصدرها المفاهيم المضللة ودور المعلم في اختيار الأساليب المناسبة لتصحيح تلك المفاهيم.

وأظهرت الدراسة أهمية بلورة فقه المقاصد الشرعية وتقريبه للمعلم؛ حتى يتمكن من توظيفه في التدريس سيما المعلمون الذين يعنون بالدراسات الشرعية والاجتماعية.

ثم تناولت الدراسة دور المعلم بالنظر إلى كفاياته وما يتعين من تبني الاتجاهات الحديثة في التدريس كاتجاه التدريس بالكفايات وما يحتاجه المعلم كي يفعل دوره في التدريس بالنظر إلى بعدي الدراسة.

توصيات ومقترحات:

وفي ضوء هذه المعطيات السابقة نتوصل إلى جملة من التوصيات والمقترحات التالية:

- بناء استراتيجية واضحة وشاملة من وزارة التربية والتعليم تتبنى بلورة منظومية للتربية الأمنية تراعي فيها دور المعلم والمنهج وطرق التدريس وفي المواد والتخصصات المختلفة والتطوير الدائم للمقررات الأكاديمية والمهنية والثقافية في برامج إعداد المعلم من أجل تحقيق الوعي الأمني الذي يكفل الأمن الذاتي للطالب في مراحل التعليم المختلفة.
- إجراء البحوث التي تستهدف العلاقات التبادلية بين مفردات التربية الأمنية بهدف إبراز العلاقات الأكثر أهمية من أجل تفعيل دور المعلم في توظيف تلك العلاقات وإبرازها، ومن ذلك التركيز على دور القيم الخلقية في مجالات المواد المختلفة وعلاقتها بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو أهداف التربية الأمنية.
- تركيز المعلم على الوازع الديني والسلطة المجتمعية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القضايا الأمنية التي تهم الطالب، وتوظيف المعلم للمقاصد الشرعية وفقه المقاصد في بيان محاسن الشريعة ودور المخاطر في الإضرار بها وبيان وجوه التوظيف الخاطئ للاستدلال لدى الفئات الضالة والمتطرفة أو المتطفلة على رشد الطلاب بما تقدمه من فخ الرذيلة.
- تفعيل الدور التكاملي في المدرسة للمعلمين وذلك بتفعيل الأنشطة المدرسية والجماعات المتنوعة وجماعات المواد والإذاعة المدرسية لاستيعاب كافة ميولات الطالب وطاقاته حماية له من الجنوح الفكري.
- تطوير برامج الإعداد المهني للمعلمين والتأكيد على طرق التدريس الحديثة التي تركز على المتعلم وتفعيل دوره النشط سيما في الموضوعات التي تتعلق بالتربية الأمنية، ورعاية الفقه المقاصدي وبلورته منهجيًا لأثره في تعزيز الوعي الأمني ودمج مادته في الثقافة الإسلامية التي يتلقاها الطالب–المعلم– في الجامعة.
- إقامة ورش عمل ودورات تأهيل المعلم ووحدات إثرائية تقوم على التعلم الذاتي عن القضايا الأمنية والتربية الأمنية لتمده بالتطورات الحديثة في الجريمة

والتهديدات الأمنية ومجالاتها وأثرها على طلاب التعليم العام وعلى تطور طرق تنمية القيم الخلقية وتوظيف الفقه المقاصدي في الإقناع والتغلب على التصورات الخاطئة لدى الطلاب سيما معلم التربية الإسلامية.

المراجع :

1) ابن القيم، محمد بن أبي بكر (1411هـ)، إعلام الموقعين عن رب العالمين، تحقيق محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان،.

2) ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم (1416هـ)، مجموع الفتاوى، تحقيق عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، نشر مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية.

3) ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر،(1425هـ)، مقاصد الشريعة الإسلامية، تحقيق محمد الحبيب ابن الخوجة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر.

4) أبو العينين، علي خليل (1988م)، القيم الإسلامية والتربية، ط1، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

5) أبو النور، طلال بن محمد (1433هـ)، الإصلاح الاجتماعي بين السنن الإلهية والقيم الخلقية، من مطبوعات ملتقى المؤسسات المجتمعية، للفترة من 3-4 ربيع الآخر، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

6) أحمد، محمد عبد القادر(1990م)، انتقادات موجهة لمناهج التربية الإسلامية في الدول العربية، مجلة التربية، ع/93، السنة العشرون، الدوحة، قطر.

7) أسعد، يوسف ميخائيل(2001م)، رعاية المراهقين، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

8) أكاديمية الدراسات الإسلامية جامعة ملايا (2012م)، توصيات المؤتمر الدولي للبحوث في الدراسات الإسلامية، الدورة الثانية، كوالالمبور، ماليزيا، للفترة من 15-16فبراير.

9) آل رشود، سعد بن محمد (1423هـ)، دراسة ميدانية تبرز الحاجة إلى تطوير الأساليب العقابية للطلاب، جريدة الرياض، العدد (12630) ، الأحد 17 ذو القعدة، السنة 38.

10) الأحدب، ليلي (1424هـ)، ألف باء الحب والجنس، مكتبات تهامة، مركز الراية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

11) البخاري، محمد بن إسماعيل، (1422هـ)، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه – صحيح البخاري–، تحقيق زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، القاهرة، مصر.

12) البقمي، سعود بن سعد (٢٠٠٨)، درجة إسهام مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر طلاب الصف الثالث الثانوي بمنطقة الرياض التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

13) الجلاد، ماجد زكي،(2004م) تدريس التربية الإسلامية، دار المسيرة، عمان، الأردن.

14) الجلاد، ماجد زكي (2013)، تعلم القيم وتعليمها، نشر دار المسيرة، ط4، عمّان، الأردن.

15) الجندي، أنور (١٩٨٢م)، التربية وبناء الأجيال في ضوء الإسلام، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.

16) الحسين، إبراهيم عبد الله محمد (2011م)، أساليب بناء القيم التربوية والأمنية في مقررات اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي، أطروحة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

17) الحوشان، بركة بن زامل (1425هـ)، أهمية المؤسسة التعليمية في تنمية الوعي الأمني، ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن المنعقدة بكلية الملك فهد الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، للفترة من 21– 24 صفر 1425هـ.

18) الخادمي، نور الدين بن مختار (1419هـ)، الاجتهاد المقاصدي، حجيته – ضوابطه – مجالاته ، كتاب الأمة ، جمادي الأولى، السنة 18، قطر.

19) الخادمي، نور الدين بن مختار (1421هـ)، علم المقاصد الشرعية ، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.

20) الخطيب، محمد شحات (٢٠٠٤)، أصول التربية الإسلامية، دار الخريجي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

21) الخطيب، محمد شحات (٢٠٠٥)، الانحراف الفكري وعلاقته بالأمن الوطني والدولي، مكتبة فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

22) الدويش، محمد بن عبد الله (1421هـ)، المُدَرّسُ ومهارات التوجيه،، ط4 ،مدار الوطن للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

23) الرفاعي، عبد الرحيم (١٩٨٠م)، القيم الأخلاقية في التربية الإسلامية من واقع مناهج المدرسة الابتدائية العامة، رسالة ماجستير، كلية التربية، طنطا، مصر.

24) الريسوني، أحمد، (1412هـ)، نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ط2، الدار البيضاء، المغرب

25) الريسوني، أحمد (1999م)، كتاب الفكر المقاصدي: قواعده وفوائده، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

26) الزكي، أحمد بن عبد الفتاح (٢٠٠٦م)، دور الأنشطة التربوية في تنمية الوعي الأمني لدى الطلاب، مجلة البحوث الأمنية، ع/32، مجلد 14، الرياض، المملكة العربية السعودية.

27) السعيد، رضا مسعد، والنمر، محمد عبد القادر (2006)، تطوير المناهج الدراسية تطبيقات ونماذج منظومية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

28) السلطان، فهد سلطان محمد (1429هـ)، التربية الوطنية ودورها في تحقيق الأمن الوطني، بحث مقدم الى الندوة العلمية، الأمن مسؤولية الجمي، الأمن العام، الرياض، المملكة العربية السعودية، للفترة من 11-14 محرم 1429هـ.

29) السلطان، فهد سلطان محمد (2009م)، التربية الأمنية وإمكانية تطبيقها في المؤسسات التعليمية، دراسة ميدانية على معلمي المدارس الثانوية ومشرفيها ومديريها، بحث منشور بمركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

30) الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى (1417هـ)، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق مشهور آل سلمان، تقديم بكر أبوزيد، دار ابن عفان للنشر والتوزيع ، الخبر ، المملكة العربية السعودية.

31) الشهري، فايز بن علي عبد الله (٢٠٠٦)، دور المدارس الثانوية في نشر الوعي الأمني: دراسة ميدانية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية للبنين في مدينة أبها، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

32) الصعيدي، فواز بن مبيريك (2009م)، الأساليب التربوية النبوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها مع طلاب المرحلة الثانوية بنين (تصور مقترح)، الماجستير من جامعة أم القرى كلية التربية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

33) الطويل، عبدالله بن إبراهيم (1426هـ)، منهج التيسير المعاصر، دراسة تحليلية، دار الهدي النبوي، مصر، وتوزيع دار الفضيلة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

34) العمرو، عبد الله محمد (٢٠٠٥)، أسباب ظاهرة الإرهاب في المجتمعات الثقافية، المؤتمر العالمي عن موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

35) العمري، محمد سعيد محمد (2009م)، التربية الأمنية في المنهج الإسلامي أصولها ودورها في تكوين الوعي بالأمن الاجتماعي لدى الأجيال، تصور مقترح لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلو م الاجتماعية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

36) القاضي، يوسف مصطفى، ويالجن، مقداد (١٩٩١): علم النفس التربوي في الإسلام، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

37) القحطاني، ناصر هادي (2010م)، دور معلم التربية الوطنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة نجران من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، رسالة ماجستير جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية قسم العلوم الشرطية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

38) القرافي، شهاب الدين (1994م)، الذخيرة، تحقيق محمد حجي وآخرون، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان.

39) اللوح ، عبد السلام حمدان، وعنبر، محمود هاشم (2006م)، التربية الأمنية في ضوء القرآن الكريم، دراسة موضوعية، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، سلسلة الدراسات الإسلامية، ج/4، ع/1.

40) المنشاوي، محمد (1426هـ)، رأي الجمهور في الشرطة المجتمعية، ورقة عمل مقدمة لندوة مفهوم الشرطة المجتمعية التي نظمتها جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالتعاون مع أكاديمية شرطة دبي في دبي خلال الفترة من 15-1426/8/17هـ الموافق19-2005/5/21م

41) المنوفي، سعيد وآخرون (1419هـ)، المدخل إلى التدريس الفعال، ط2 ، الدار الصولتية للتربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

42) النيسابوري، مسلم بن الحجاج (د.ت)، صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، رقم الحديث (41)، دار الطباعة العامرة، ألستانا.

43) اليونسكو (2000)، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، إطار عمل لتعليم القيم في مرحلة الطفولة باريس، فرنسا

44) بن حنبل، أحمد بن محمد (1421هـ) مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، دمشق، سوريا.

45) بن عاشور، محمد الطاهر (1421هـ)، مقاصد الشريعة الإسلامية، ط2، تحقيق محمد الطاهر الميساوي، دار النفائس، عمان، الأردن.

46) بوحناش، نورة (2007)، مقاصد الشريعة عند الشاطبي وتأصيل الأخلاق في الفكر العربي الإسلامي، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسطنطينية، الجزائر.

47) جامل، عبد الرحمن (1998م)، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن.

48) رابطة الجامعات الإسلامية (2005م)، نص البيان الختامي لمؤتمر مناهج التجديد في العلوم الإسلامية والعربية، كلية دار العلوم، المنيا، مصر، للفترة من 5 – 7 مارس.

49) زهران، حامد عبد السلام (1988م): الأمن النفسي دعامة للأمن القومي العربي والعالمي، ندوة الأمن القومي العربي، اتحاد التربويين العرب، بغداد، العراق.

50) زهران، حامد عبد السلام (2005م)، علم نفس النمو، ط6، عالم الكتب، القاهرة، مصر .

51) صحيفة عكاظ (1431هـ)، عدد (3239)، 6 جمادى أولى

52) عارف، محمد (1981م)، الجريمة والمجتمع، نقد تفسيري منهجي لتفسير السلوك الإجرامي، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، مصر

53) عبد الله، عبد الرحمن صالح (1990م)، النظرية العامة للتربية، رؤية إسلامية نحو بناء نظرية إسلامية معاصرة، المؤتمر الأول لجامعة اليرموك، عمان، الأردن.

54) قضيب، فهد عبد الله (1429هـ)، دور المدرسة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الأمام، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

55) كافي، أبو بكر الطيب، (1430هـ)، دور المناهج التعليمية في إرساء الأمن الفكري في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مقرر التوحيد نموذجا، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري، المفاهيم والتحديات، كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

56) للألباني، محمد ناصر الدين (1399هـ)، صحيح الجامع الصغير وزيادته، ط2، المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان.

57) ليلي، وليام (٢٠٠٠م)، مقدمة في علم الأخلاق، ترجمة، علي عبد المعطي محمد، الإسكندرية، مصر.

58) محفوظ، محمد جمال الدين (١٩٨٤م)، تربية المراهق في المدرسة الإسلامية، ط ٢، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر.

59) محمود، حمدي شاكر (1998م)، النشاط المدرسي ماهيته وأهميته وأهدافه ووظائفه ومجالاته ومعاييره وإدارته وتخطيطه وتنفيذه وتقويمه، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية.

60) مدكور، علي أحمد مدكور (٢٠٠٢م)، منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته، ط٢، مكتبة الفلاح، مولي، الكويت.

61) مرتجى، عاهد (2004م)، مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم في محافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، فرع جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

62) مركز البحوث التربوية والمناهج (1998م)، السلوك العدائي لدى طلبة المدارس القانونية، وزارة التربية، الكويت.

63) مطاوع، إبراهيم عصمت (1995م)، أصول التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

64) مطاوع، إبراهيم وعبود، عبد الغني (1986م)، في التربية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

65) معمر، حمدي سلمان (2013م)، التربية الأمنية الإسلامية وحاجة المجتمع الفلسطيني إليها في مواجهة الاختراق الإسرائيلي الأمني، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد السابع عشر، ع/1، يناير.

66) معمر، حمدي سلمان (2013م)، التربية الأمنية الإسلامية وحاجة المجتمع الفلسطيني إليها في مواجهة الاختراق الإسرائيلي الأمني، مجلة جامعة الأقصى، المجلد السابع عشر، ع/1، يناير، غزة، فلسطين.

67) ملكاوي، فتحي حسن، وآخرون (1995م)، توصيات مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات (تحرير)، مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، عمان، الأردن.

68) ناصر، إبراهيم (2006م)، التربية الأخلاقية، دار عمار، عمان، الأردن.

69) هايل، داود عبد الحفيظ (1999م)، توصيات مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات (تحرير)، المؤتمر الثاني لكلية الشريعة، جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، الأردن.

70) وزارة التربية والتعليم بالأمارات العربية المتحدة، التربية الأمنية (2007م) (www.moe.gov.ae/index.htm) تاريخ الاسترداد 2015/12/1م.

71) يالجن، مقداد (1419هـ) ، مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية.