مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية
Jazan University Journal of Human Sciences (JUJHS)

A Grounded Theory in Studying Factors Affecting Teaching Values

[1]Hind Muhareb Althubiti, [2]Amani Khalaf Alghamdi
[1]Office of Education in the Eastern province, Kingdom of Saudi Arabia
[2]College of Education, Imam AbdulRahman Bin Faisal University, Kingdom of Saudi Arabia

نظرية مجذرة في دراسة العوامل المؤثرة في تدريس القيم

[1]هند محارب الثبيتي ، [2] أماني خلف الغامدي
[1]ادارة تعليم المنطقة الشرقية، المملكة العربية السعودية
[2]المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية

DOI	RECEIVED الاستلام	Edit التعديل	ACCEPTED القبول
https://doi.org/10.37575/h/edu/22002	2024/11/19	2025/02/24	2025/02/25
NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
28	2025	3	13

Abstract:

The study aimed to reveal the beliefs of secondary school teachers about the factors influencing the teaching of values. The qualitative approach, the grounded theory method, and the intentional sample were used, consisting of secondary school teachers using two tools: a semi-structured interview guide and a free qualitative classroom observation form for participants. The study concluded that: there are factors influencing the process of teaching values in a manner related to the teacher, such as specialization, work experience, motherhood experience, etc., and another factor that linked the teacher and the student, such as motivation, language of discourse, and attracting the student's auditory and visual senses through educational means, and a third factor related to the time context of the study, such as the Corona pandemic.

The recommendations targeted a number of levels for officials in the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia, educational supervisors, and teachers in educational fields, through re-education and focusing training on everything related to the nature of values and teaching practices, and recording the desired values as explicit learning objectives with the inclusion of activities that are compatible with them.

Keywords: Values Teaching, Grounded Theory, Secondary School Teaching, Girls' Education.

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معتقدات معلمات المرحلة الثانوية حول العوامل المؤثرة في تدريس القيم. تم استخدام المدخل النوعي، وطريقة النظرية المجذرة، والعينة قصدية تكونت من معلمات المرحلة الثانوية باستخدام أداتين هما: دليل المقابلة شبه المقننة ونموذج الملاحظة الصفية النوعية الحرة للمشاركات. خلصت الدراسة إلى: وجود عوامل مؤثرة في عملية تدريس القيم على نحو ارتبط بالمعلمة كالتخصص، والخبرة الوظيفية، وتجربة الأمومة وغيرها، وعامل آخر ربط بين المعلمة والطالبة كالتعزيز، ولغة الخطاب، وعامل ثالث ارتبط بالسياق الزمني للدراسة كجائحة كورونا.

واستهدفت التوصيات عددًا من المستويات للمسؤولين في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، والمشرفين التربويين، وذلك من خلال إعادة التثقيف بكل ما يتصل بجانب طبيعة القيم وممارسات تدريسها، وتدوين القيم المرغوبة كأهداف تعلم صريحة مع تخفيف المتطلبات الوظيفية على المعلمات.

الكلمات المفتاحية: تدريس القيم، النظرية المجذرة، العوامل المؤثرة، المعلمات، المرحلة الثانوية.

مقدمة الدراسة:

للقيم دور محوري ورئيس في تشكيل شخصية الإنسان، وضبط سلوكه وتوجيه تصرفاته؛ فهي أداة بناء فعالة تحقق التوازن بشكل شمولي وتكاملي لكافة جوانب حياته الفكرية، والاجتماعية، والحضارية وغيرها، ومع أهمية هذا البناء، تنطلق أهمية القيم اعتبارًا من المكانة التي تتبوؤها في تخطيط العملية التعليمية وارتباطها بجودة النتائج المأمولة، حيث تمثل أحد الأهداف التربوية والمطالب التعليمية المخطط لها، وتجويد نواتجها يتطلب من جميع القائمين على التربية والتعليم إيلاء الاهتمام بها.

في هذا الإطار، يحمّل هاشمي (2021) مؤسسات التربية بكافة فروعها مسؤولية العناية بها وتعزيزها. غير أن المعلم هو خير من يمثل هذه المؤسسات التربوية في تحقيق هذا الهدف، وهو القادر على تدريس هذه القيم؛ بالنظر إلى الموقع المهم الذي يحتله في قلب العملية التعليمية، وقدرته على قيادة موكب الطلبة نحو الفضائل القولية والفعلية التي ترتقي بهم في الدنيا والآخرة.

ووفقًا للدور الريادي الذي يؤديه المعلمون في الميادين التعليمية، من تطوير علمي، وتغيير ابتكاري، وتنمية قيم، أصبح من الأهمية الكشف عن معتقداتهم حول أبرز العوامل المؤثرة على تدريسهم للقيم. يبرر ذلك ما يراه فضل الله وآخرون (2010) من كونها عملية تسهم في إدراك المعلمين لأسباب اتخاذ قراراتهم في الصف، إذ إنه من الممكن لمعتقداتهم أن تعمل بصورة أقوى من محتوى المناهج عبر المنهج الخفي أو التدريس المباشر. يسند هذه الرؤية ما ذكره المغامسي (2021) من أنه مهما كان مستوى الابتكار والإبداع في تطوير المناهج الجديدة، فإنها تبقى تحت تصرف المعلم المنفذ لها، والذي تُبنى ممارساته العملية بناء على معتقداته النابعة من خبراته ومواقفه التي مر بها.

وعلى الرغم من توافر الأبحاث التي تُعنى بمعتقدات المعلمين وانتشارها في أعداد مختلفة من دول العالم، فإن الرومي (2018) أشار إلى محدودية المرتبط منها بمجال القيم على المستويين العربي والغربي. ولهذا، أفادت توصية دراسة المطري (2021) بالحاجة إلى دراسات نوعية تُعنى بتقديم إطار تكاملي للقيم يُكشف فيه عن فهم المعلم لها والعوامل المؤثرة في تدريسه لها. ولرغبة الباحثتين في تعزيز هذا الاتجاه البحثي والإسهام فيه بشكل فاعل، جاءت الدراسة للكشف عن معتقدات معلمات المرحلة الثانوية حول العوامل المؤثرة على تدريسهن القيم.

مشكلة الدراسة:

تشكل دراسة معتقدات المعلمات أحد أوجه الاستجابة للتطورات المعرفية التي تمر بالفكر التربوي المعاصر، حيث يرى جبريل (2020) تحولًا من النموذج السلوكي إلى النموذج البنائي في نماذج الفكر والممارسة، التي قادت المعلمات إلى طرح تساؤلات حول الممارسات الفعالة. إحلال الإجابات الصحيحة لهذه التساؤلات بمنطقية علمية وحجاجية عقلية تنبثق عن وجود حاجة للكشف عن تلك المعتقدات؛ ذلك لأن تفاوت ما تقوم به المعلمات من ممارسات تدريسية والعمل على تأكيدها أو إعادة توجيهها، يستدعي معرفة الأسباب وراء هذا الاختلاف. يسند ذلك ما يراه الغدوني (2020) من أن الاهتمام بإجراء الدراسات المتعلقة بمعتقدات المعلمات قد تقود إلى فهم السلوك، وتحسين الممارسات.

وعليه، فإن البحث في مجال معتقدات المعلمات نحو العوامل المؤثرة على تدريس القيم يمكن الاستفادة من

نتائجه في عمليات التخطيط والتطوير المستقبلية. غير أن المشكلة تكمن في قلة عدد الدراسات التي تهتم بهذا الاتجاه البحثي؛ حيث إن التركيز في الغالب ينصب على الجانب التطبيقي لتدريس القيم؛ فعلى الرغم من المحاولات الحثيثة فلم توجد مراجع ثرية مرتبطة بهذا الشأن على المستوى المحلي في المملكة العربية السعودية، ولا على مستوى الوطن العربي، واتسمت بمحدودية عددها على المستوى الغربي. يسند هذا الاتجاه البحثي ما أكده الرومي (2018) من الحاجة لإجراء المزيد من الدراسات المعمقة للكشف عن واقع تلك المعتقدات نحو القيم وجوانبها المتصلة بالممارسات التدريسية، التي من الممكن أن تُبنى في ضوء نتائجها خطط للتطوير التربوي في الميادين التعليمية.

وعليه، فإن الاهتمام بمعتقدات المعلمات نحو القيم وما يتصل بها من عوامل مؤثرة على عملية تدريسها هي حاجة ماسة قد يكون لها الأثر في إتمام عمليات تطوير المعلم وتطوير المناهج –أيضًا– سواءٌ على مستويات تخطيطها، أو تصميمها، أو تنفيذها، أو تقويمها بشكلٍ يفيد إثراء الجوانب التربوية الأخرى. ولهذا، تأتي محاولة الدراسة الحالية لتسد ثغرة بحثية من خلال كشف تلك المعتقدات وذلك بناءً على سؤال الدراسة الرئيس: كيف تظهر معتقدات معلمات المرحلة الثانوية حول العوامل المؤثرة على تدريس القيم؟

أهمية الدراسة وأهدافها:

تتجلى أهمية الدراسة النظرية في اتصالها الوثيق بما تبنته وزارة التعليم من توجهات حديثة عبر إعلان هدفيها الرابع والخامس ضمن أهدافها الاستراتيجية الثمانية في خطة التحول الوطني 2020، التي تنص على: "تعزيز القيم والمهارات الأساسية لدى الطالب" و"تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم" (وثيقة برنامج التحول الوطني 2020، 2016)، والمتوائمة مع هدف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 المتمثل في: "ترسيخ القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقلة لِأبناء الوطن" (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠٢١).

إضافة لما قدمته هيئة تقويم التعليم والتدريب من اعتماد إطار وطني لمعايير مناهج التعليم العام، التي بوأت القيم منزلة رفيعة في بناء وتصميم مناهج التعليم، حيث تضمّن إطار المعايير أربعة أبعاد رئيسة حُددت في: مجالات العلم، والأولويات، والقيم، والمهارات. وجاء تمثيل بعد القيم في تحديد ست من القيم الرئيسة، هي: تعزيز الوازع الديني عبر تقوى الله، تمثل النهج الإسلامي عبر الوسطية والاعتدال، واحترام الذات، وتقدير العلم والشغف به، وإتقان العمل وتقديره، والتزام المسؤولية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018).

كما تنطلق أهمية الدراسة النظرية بثقل يوازي أهمية الرخصة المهنية للوظائف التعليمية وذلك باعتبار النظر إلى الاختبار التربوي لجميع المعلمين كأداة تقويمية لثلاثة مجالات رئيسة جاء تحديد أولها في (القيم والمسؤوليات المهنية)، الذي تتمكن من خلاله هيئة تقويم التعليم والتدريب من قياس تحقق ما اتصل بهذا المجال من معايير تربوية عامة.

في المقابل، تكتسب الدراسة أهميتها التطبيقية من خلال الكشف عن واقع الممارسات التدريسية للقيم، عمليات تخطيطها وتنفيذها، والطرق المتبعة لتدريسها. مع الأخذ بالاعتبار ما يمكن أن تسهم به نتائج هذه الدراسة من نفع العاملين في حقل التعليم والمخططين له عبر اعتبار تشكيل تلك المعتقدات مدخلًا في تعديل سلوكياتهن وضبط

ممارساتهن ورفع جودة فاعليتهن التدريسية وإعادة النظر في تخطيط وإعداد برامج إعداد المعلمات؛ وكذلك تطوير المناهج، بما يتلاءم مع مفهوم المعتقدات والممارسات التدريسية. ولهذا، تمت صياغة هدف الدراسة على النحو الآتي:

الكشف عن معتقدات معلمات المرحلة الثانوية حول العوامل المؤثرة في تدريس القيم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على الكشف عن معتقدات معلمات المرحلة الثانوية حول العوامل المؤثرة على تدريس القيم.

الحدود المكانية: اقتصر جمع البيانات اللازمة على منسوبات إحدى مدارس المرحلة الثانوية الحكومية للتعليم العام (بنات) في المنطقة الشرقية التابعة لمكتب الإشراف التربوي بغرب الدمام.

الحدود الزمانية: تم جمع البيانات في الفصل الأول من العام الدراسي 1443هـ/2022م.

الحدود البشرية: عشرون معلمة من معلمات المرحلة الثانوية من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية.

مفاهيم الدراسة:

المعتقدات: يعرف Pajares (1992) المعتقدات بأنها "حكم الفرد على حقيقة أو زيف أمر ما" (ص.316).

وتعرف الباحثتان المعتقدات إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: كل ما ترسخ في عقل المعلمة وقناعتها من أفكار ومشاعر وسلوكيات تبني عليها تمييزها بين الصواب والخطأ من الأمور.

القيم: يعرف المركز العربي للبحوث والدراسات (2015) القيم بأنها "المعايير والأحكام التي يحملها الفرد والمجتمع نحو الأشياء والمعاني والمواقف، التي تحمل أهدافهم وما يفضلونه، وتحدد المقبول والمرفوض" (ص.11).

وتعرفها الباحثتان إجرائيًا بأنها: مجموعة من المعايير التي تستند إليها المعلمة في اختيار المداخل النظرية والقرارات الصفية والممارسات التدريسية الملائمة للأهداف والمحتوى والخصائص العامة لطالبات المرحلة الثانوية، التي تصدر نتيجة القناعة بها.

الإطار النظري

مفهوم القيم:

على الرغم من أن المساعي البحثية التي تضمنتها عموم الأدبيات والدراسات السابقة في تعريفها لمصطلح القيم قد أظهرت جهود أصحابها المباركة سواءٌ على مستوى التحليل الفلسفي للقيمة كدراسة ابن عفيف (2022)، أو مستوى الكشف عنها في سياقها الطبيعي كدراسة الرومي (2018)، أو تقرير أثرها العملي كدراسة وزة (2017)، فإنها أظهرت –أيضًا– وجود دلالات متعددة للقيم، ما بين التركيز عليها أو الخلط الواسع مع غيرها من المصطلحات؛ يعود جوهر الاختلاف إلى ما أشار إليه المطيري (2014) من اختلاف العمق الثقافي، والمعرفي لأصحابها، لأن من تناولها بالدراسة من الباحثين لا ينتمون إلى ذات المجال البحثي. ولذلك، يتعين إيضاح مصطلح القيم على النحو الذي تركز عليه هذه الدراسة.

يسند الباحثتان في هذا التوجه اعتقادهما بأن منطلق فهم معتقدات معلمات المرحلة الثانوية حول العوامل المؤثرة في تدريس القيم يرتكز في فهم مصطلح القيم أولًا حيث يذكر الجلاد (2013) أن "ما يذهب إليه مفكر أو فيلسوف أو

تربوي من توجه معين نحو القيم إنما يصدر في حقيقته عن ثقافته ومعتقداته وتصوراته التي يحملها" (ص.21). ولذا، فإن تتبع تعريف القيم من منظور منطلقات مجالاتها يحدد تركيز الدراسة على المفهوم الديني لها، والمفهوم الاجتماعي أيضًا.

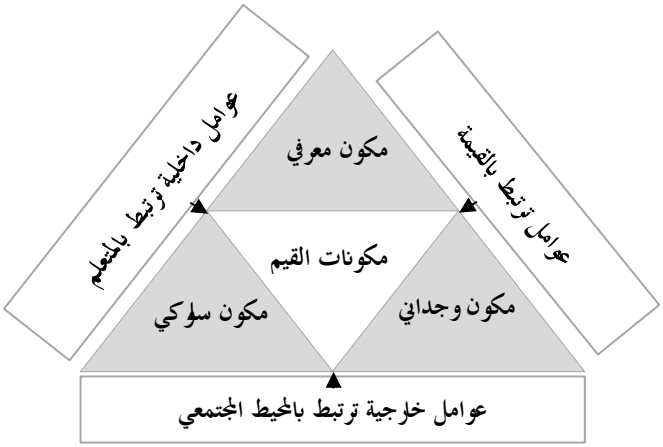
فترتكز القيم كمفهوم ديني فيما أوضحه أبو العينين (1998) من أنها: "الأحكام النابعة من تصورات أساسية عن الكون والحياة والإنسان والإله، كما صورها الإسلام. وتتكون لدى الفرد والمجتمع من خلال التفاعل مع المواقف والخبرات الحياتية المختلفة، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته تتفق مع إمكانياته، وتتجسد من خلال الاهتمامات أو السلوك العملي بطريقة مباشرة وغير مباشرة" (ص.34). كما تتضح القيم كمفهوم اجتماعي بحسب رأي الخليفة (1992) في اعتباره يرتكز على وجود مقياس ومضاهاة في ضوء مصالح الشخص من جانب، وفي ضوء ما يتيحه له المجتمع من وسائل وإمكانات لتحقيق هذه المصالح من جانب آخر... فهي معيار للانتقاء من بين بدائل أو ممكنات اجتماعية متاحة أمام الشخص في الموقف الاجتماعي" (ص.33).

ويتضح من تأمل القيم كمفهوم ديني وآخر اجتماعي قيامهما على قناعة الفرد الفكرية، وارتباط ظهورهما بالتغذية الوجدانية المحفزة على تبني أهداف حياة الفرد، واختياراته الواعية لمختلف سلوكياته وممارساته، إلى جانب تجلي استنادهما على الإسلام كمصدر ديني، وعلى ثقافة المجتمع كمصدر اجتماعي.

العوامل المؤثرة في تنمية القيم:

يشير الأدب البحثي في مجال القيم إلى تعدد العوامل المؤثرة في تدريسها. حيث تتطلب هذه العملية بحسب رأي الرومي (2018) الإعداد الجيد للمعلم من الناحيتين الثقافية والمهارية، والأخذ بالأسباب في أثناء العمل على توجيه المتعلمين، مع استمرارية الحرص لتجاوز أي معوقات قد تؤدي لحصول نتائج عكسية لما

يرغبه المعلمون. وبفهم مكونات القيم، ومراحل تكوينها، تم الرجوع إلى ما أشارت إليه مضامين تلك الأدبيات مثل: (بهزادي، 2018؛ رياض، 2011؛ عبود، 2017؛ العتوم، 2009) يمكن تبني الشكل التوضيحي (5) الذي ييسر فهم العوامل المؤثرة في عملية تنمية القيم.



شكل (1) العوامل المؤثرة في عملية تنمية القيم

على مستوى العوامل المرتبطة بالقيمة، يعد العمل على زيادة وعي المتعلم بأهمية القيمة من خلال تعريفه بحقائقها ومقاصدها ومجالات تطبيقها، وإدراك تأثيرها في الوجدان بدءًا من تكوين الاهتمام والاستجابة حتى تمثلها بقناعة، والعمل على توسيع إدراكه بما تحققه هذه القيمة من مكاسب حين التزامه بها، من العوامل المرتبطة بالقيمة والمؤثرة في عملية تنميتها.

أما على مستوى العوامل الداخلية المرتبطة بالفرد، فتتحدد في طبيعة المتعلم الخاصة بفهم الذات، وفهم عملية التفاعل مع الآخرين تأثرًا وتأثيرًا، والأدوار الناتجة عنها، كما تتركز على جنس المتعلم وعمره العقلي والزمني المؤثرين في إتقان العمل بالقيمة، إضافةً إلى ارتباطها بخصائص نمو المتعلم المتعددة، وبدرجة الذكاء، وبوجود الميل والحاجة، وبالدافعية نحو هذه القيمة والاستعداد للالتزام بها وتفضيلها.

في حين أن العوامل الخارجية المرتبطة بالمحيط المجتمعي تتحدد في الآتي:

الأسرة: باعتبار أنها المحيط الاجتماعي الأول للمتعلم، فالقيم التي تنتجها الأسرة يكتسبها المتعلم، ويطبقها في علاقاته ومواقفه الحياتية وفقًا لطريقة تلقيها، أو بعكسها، تبعًا لظروف نشأته.

المسجد: باعتبار تأثيره في الجانب الروحي والعلمي للمتعلم لأنه مقر اجتماع المسلمين، تقام فيه الصلوات المفروضة، والدروس العلمية، بشكلٍ يسهم في تكوين تنشئة سوية ومتوازنة للمتعلم.

جماعة الرفاق: باعتبار اكتساب المتعلم لقيم الجماعة المنتمي إليها، وتأثره بخبراتهم، وباعتبار قدرتهم على اكساب المتعلم قيمهم السائدة وسلوكهم الاجتماعي (أحمد وكريمة، 2021).

المدرسة: باعتبار تكامل دورها مع دور الأسرة، حيث تتيح الفرصة أمام المتعلم لمعرفة القيمة والوعي بها من خلال توفيرها لمختلف الخبرات والمواقف العملية لممارستها، مع اعتبار جميع المسؤولين داخل المدرسة قدوة في جانبي الالتزام والانتظام.

وسائل الاعلام: باعتبارها مؤسسة اجتماعية ثقافية تشكل وعي المتعلم، وتصنع ثقافته، وتحدد اتجاهاته، بحكم قدرتها على نشر المعلومات وبث البرامج المختلفة (محمد، 2021).

وفي ضوء اختلاف العوامل المؤثرة في تنمية القيم، تتجلى أهمية العناية بتدريسها؛ وذلك باعتبار أن تقرير القبول أو الرفض لفكرة ما أو موقف معين صادر عن أحد هذه العوامل هو نتاج عملية عقلية بنائية يظهر التدرب على التمكن منها في سياق التدريس داخل الغرفة الصفية، من خلال عمليات التفكير العليا، والإجراءات التدريسية المتصلة بممارسات المعلم الصفية نحو تدريس القيم.

ثانيًا– الدراسات السابقة:

في دراسة وصفية تحليلية أجراها عالي (2018) من خلال تتبعه لجملة من الدراسات والأدبيات السابقة، استهدفت تحديد مفهوم القيم، ومصادرها، والعوامل المؤثرة في غرسها. كان من أبرز ما ذكر هو أن اختلاف النظرة إلى القيم قاد إلى تعدد معانيها، وبالرغم من اعتبار القيم موجهة للعملية التربوية والعلاقة بينهما علاقة تبادلية إلا أنه يصعب تنميتها –رغم الجهود المبذولة من قبل التربويين– إذا لم يتم إشباع حاجات الفرد بحسب خصائص نموه. ولهذا تم اعتبار التنشئة الاجتماعية واستخدام أسلوب الثواب والعقاب من أبرز العوامل المؤثرة في غرس وتنمية القيم.

من زاوية أخرى، فإنه من الممكن أن تكون هناك عوامل إضافية مؤثرة، وهذا ما دعا الباحثتين إلى تضمين دراسة الرومي (2018) التي تستهدف استكشاف دور تصورات معلمي المرحلة الابتدائية في ممارساتهم التدريسية للقيم تحت إطار تصور مقترح من خلال تطبيق المنهج النوعي

بطريقة النظرية المجذرة، وباستخدام أداتي الملاحظة الحرة والمقابلة شبه المقننة على مشاركين بلغ عددهم 21 معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. إضافةً لاستخدامها لأسلوب دلفاي. وكان من أبرز نتائج الدراسة تفاوت تصورات المعلمين لمفهوم القيم وطبيعتها، وأثبتت النتائج أن معرفة خصائص نمو الطلبة، ووجود التعزيز والخبرة في التدريس، والوقت من حيث الكفاية واللا كفاية، جميعها عوامل أثرت في عملية تدريس القيم.

أما دراسة أحمد وكريمة (2021)، فانطلق الباحثان فيها من منهجية وصفية تحليلية تتبعا فيها عددًا من الأدبيات والدراسات السابقة بهدف تسليط الضوء على طبيعة القيم والعوامل المؤثرة فيها ودورها في الوقاية من مختلف المشكلات الاجتماعية والنفسية. ومن أبرز ما خلصت إليه النتائج أنه بالرغم من اعتبار القيم من المفاهيم الجوهرية في حياة الإنسان إلّا أنها بيّنت أن القيم تتغير بفعل عاملين أساسين، هما: تغير التركيب الداخلي للبناء الاجتماعي وضغوط القوى الخارجية. واعتبرت الدراسة أن الأسرة والمدرسة والمسجد وجماعة الرفاق والجامعة ووسائل الإعلام من أبرز العوامل المؤثرة في تنمية القيم.

وعليه، فقد أوصت الدراسة بتعزيز القيم ونشرها، والحث على الحفاظ على القيم الإيجابية الأصلية في المجتمع والإسهام بحل المشكلات الاجتماعية من خلال تعرف أسبابها وإدراك نتائجها ومعالجتها قيميًا على نحو علمي هادف.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض ما تمكنت الباحثتان من الوصول إليه من مختلف الدراسات السابقة ذات الصلة بالمشكلة البحثية للدراسة الحالية كبناء معرفي تراكمي، حيث اتفقت دراستي (عالي، 2018؛ أحمد وكريمة، 2021) على إيضاح العوامل المؤثرة في تدريس القيم وتنميتها، إلاّ أنهما اتبعتا المنهج الوصفي التحليلي من خلال تتبعها بعض الدراسات السابقة والأطر النظرية بمنهجية وصفية تحليلية. وعلى الرغم من الثراء المعرفي الذي قدمته، وتأكيدها أهمية العناية بالقيم وتبيّان العوامل المؤثرة فيها، فإنها قصّرت عن استكشاف هذه العوامل من زاوية اعتقاد أصحابها في السياق الواقعي. وفي هذا، إشارة تأكيدية للحاجة إلى استكشاف ما يتصل بالقيم من خلال البحث في معتقدات المعلمات حولها.

أما دراسة الرومي (2018) فاتفقت مع الدراسة الحالية في الكشف عن معتقدات المعلمين حول القيم وبعض المفاهيم المتصلة بها التي تُعنى بممارسات تدريسها، وبمنهج بحث نوعي، الأمر الذي يؤكد أهمية هذا المجال في كونه يساعد الباحثتين على تفسير سلوكيات المعلمات التدريسية للقيم، التقليدية منها أو البنائية، بدءًا من فهم معتقداتهن؛ وتسند الباحثتان في اختيارها للبحث النوعي.

ومن المُلاحظ –في حدود ما استطاعت الباحثتان الوصول إليه– أنه لم تتم دراسة الظاهرة بالشكل الكافي من خلال المدخل النوعي، حيث كانت الدراسات العربية التي كتبت في هذا الجانب نادرة، الأمر الذي قد يحفز الباحثين على مواصلة الاستكمال البحثي المركز على معتقدات المعلمات حول القيم وما يرتبط بها من ممارسات تدريسية في سياقات بحثية عربية. ولذا، تعد هذه الدراسة مكملة لما سبقها من دراسات بصورة تسهم في سدّ الفجوة البحثية؛ لأن وجود ندرة في الدراسات يشكّل مؤشرًا على أهمية هذه الدراسة كركيزة أساسية من ركائز العملية التعليمية الثلاث المعرفة والمهارة والقيم. خصوصًا أن معظم الدراسات التي تناولت

جانب تدريس القيم تفاوتت في الأبعاد المستهدفة لمعالجة المشكلة البحثية، غير أنها لم تتناول البُعد التفسيري لسلوك المعلم في تدريسه للقيم بناءً على ما يعتقده نحو ماهية تلك القيم، وطرق تدريسها.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تأطير المشكلة البحثية وتفسير اختيار ما تلاءم لمعالجتها من منهج علمي وخطوات إجرائية مُتبعة؛ كما قادت نتائج وتوصيات الدراسات السابقة إلى تأكيد الحاجة لإجراء الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة

بناءً على طبيعة الدراسة والتي تحاول استكشاف معتقدات معلمات المرحلة الثانوية حول العوامل المؤثرة في تدريس القيم، فإنها تندرج تحت الدراسات الاستكشافية، بتبنيها للمدخل النوعي باستخدام منهجية النظرية المجذرة وأسلوب التحليل التجذيري؛ ويرجع اختيار هذه المنهجية لسبب أن الحاجة لفهم موضوع الدراسة يعتمد على الوصول إلى الحقيقة من خلال تفسير الباحثتين لمعتقد المعلمات حول العوامل المؤثرة في تدريس القيم، وأفضل ما يناسبه هو التعمّق في اكتشاف هذه المعتقدات من منظور المشاركات أنفسهن من أجل الخروج بنظرية تفسر لنا هذه الظاهرة التربوية من حيث واقع تطبيقها ميدانيًا بسياقها الطبيعي كما هي، وباعتبار أن الظواهر المتعلقة بالطبيعة البشرية بالغة التعقيد، فمن الأفضل استخدام أكثر من وسيلة للوصول إلى المعرفة المتعلقة بها.

تم اختيار المشاركات من مدرسة تميز كادرها الإداري والتعليمي بالتعاون، ولأن إحدى الباحثات معلمة سابقة للمرحلة الثانوية مدة بلغت عشر سنوات في مدارس مختلفة، فقد تيسّر لها اكتساب ثقة المشاركات وصداقتهن، والاندماج معهن والقرب منهن. كما أن لخبرة الباحثتين التي تولت جمع البيانات المهنية، واعتيادها على البيئة الصفية، أثرًا في استكشاف العمليات والمعاني المعقدة التي ظهرت خلال التطبيق الميداني لجمع البيانات، وامتد الأثر إلى التعاطف مع المشاركات ومحاولة فهم المشاعر المختلفة الناتجة عن معتقداتهنّ المُصرح بها خلال المقابلة، مما حفزّ الانتباه تجاه مشكلة الدراسة ومعايشتها بعمق أكبر مما كانت عليه سابقًا، مع الحرص على أن لا يتعارض ذلك مع تطبيق الإجراءات البحثية بشكل دقيق كالترحيب بجميع الإجابات، والامتناع عن توجيه المشاركات إلى إجابات متحيزة، والسعي إلى الانطلاق مما تم جمعه من بيانات.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمكتب الإشراف التربوي بغرب الدمام (بنات) التابع لإدارة التعليم بالمنطقة الشرقية، وذلك للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1443هـ.

المعلمات المشاركات في الدراسة:

نظرًا لأن الأدبيات في المنهج النوعي لا تستلزم التعميم الكمي للنتائج، فإن هدف اختيار العينة يتمثل في إثراء البيانات لا تعميمها، ولهذا تعد فئة المعلمات المشاركات في الدراسة نوعًا من العينة القصدية، حيث تمتلك معلومات ثرية تفيد الوصول إلى درجة التشبع. وعليه، فإن اختيار إحدى مدارس البنات الثانوية بغرب الدمام (البالغ عدد معلماتها (20) معلمة)، يأتي بناءً على ما يمكنهن تقديمه من معلومات تساعد على فهم الظاهرة واكتشافها، رغبةً في تحقيق العمق المعرفي والتفسيري لجميع جوانبها، الأمر

الذي يتطلب جمع البيانات وتقديمها من أكثر من منظور وعبر زوايا مختلفة. واستنادًا على بعض التوصيّات الإشرافية، تعد معلمات المدرسة ممن يأذن بقبول المشاركة في الدراسة، والرغبة في تقديم البيانات، والترحيب بحضور الحصص الصفية، وملاحظة ما يجري فيها من ممارسات تدريسية، بهدف التوسع في الفهم والاستقصاء. واختيرت المشاركات بناءً على تنويع تخصصاتهنّ العلمية، والتأهيل الدراسي والأعمال الوظيفية، إضافةً إلى توافر خبرات تعليمية متفاوتة ما بين (6) سنوات إلى ما يتجاوز (26) سنة. وأخيرًا، فإن موقع المدرسة الجغرافي يوفر جهدًا في البحث، وسهولة في عملية الذهاب والإياب للاستزادة وبناء الفئات غير المكتملة، ثم تكوين مفهوم محدد لها، وهذه الخطوة تتضمن مرونة في جمع البيانات وتحليلها، واستكشاف الفئات، والتأكد من خصائصها، والاستمرار في تكرار العملية وصولًا إلى قناعة نحو مستوى صحة تلك الفئات، والتشبع النظري.

واستدل البحث على تحديد للحجم المناسب للعينة من خلال ملاحظة عدم ظهور بيانات جديدة تكون فئات أخرى في التحليل، إضافةً إلى الغُنية في البيانات المكونة للفئات الموجودة وخصائصها، وكذلك ظهور العلاقات السببية المساندة لحاجة تطور ظهور النظرية مما تم جمعه من بيانات. ومع أن تكرار البيانات ظهر عند الوصول إلى المشاركة رقم (17)، فإن الرغبة في التحقق، وزيادة تأكيد الوصول لمرحلة التشبع النظري قاد إلى استكمال عملية جمع البيانات وتحليلها حتى الوصول إلى المشاركة رقم (20).

أدوات الدراسة:

الأداة الأولى: دليل مقابلة شبه مقننة

اعتمد البحث تطبيق دليل المقابلة الشفوية شبه المقننة كأداة رئيسة للدراسة، لأنها تيسر الحصول على جملة من المعلومات المباشرة والضمنية من خلال مصادرها البشرية والتي –في الوقت ذاته– تفوق في أهميتها ما يمكن الحصول عليه باستخدام أدوات بحثية أخرى. وقد تم تطبيق أداة المقابلة الفردية في مدة استمرت من (35) دقيقة إلى (75) دقيقة.، وكان دور إحدى الباحثات إدارة الحوار بهدف التأمل في أقوال المعلمات المشاركات وما يتبعها من مشاعر وانفعالات تقود إلى تفسير البيانات الناتجة. كما سمح ذلك بإعطاء فرصة لإضافة تساؤلات جديدة بناءً على ما توجه إليه عملية تحليل البيانات التزامني. إضافةً إلى إتاحة حرية الانتقال عبر الأسئلة حسب ما يتناسب مع سياق المقابلة، أي إنه ليس من الشرط الواجب الالتزام بترتيب الأسئلة السابق إعدادها، بل تتمكن من طرح سؤال أو عدة أسئلة بحسب ما يستجد من بيانات في أثناء المقابلة، كما مكنت الباحثتين من تعديل بعض الأسئلة وإضافة أخرى لها، وتوجيه التركيز بحسب مجريات المقابلة وما تم جمعه من معلومات حول الظاهرة البحثية.

ثانيًا– أداة الملاحظة الصفية النوعية الحرة للمشاركات:

تُمكّن الملاحظة من فهم واسع وبشكلٍ أفضل للسياق العام الذي تتم فيه دراسة الظاهرة، مما يسمح بطريقة استقرائية استكشاف الآلية التي تفهم بها المشاركات الوضع، وبما يعود بقدرة بصرية لرؤية الأشياء المُسلم بها التي قد لا تتضح من خلال أداة المقابلة؛ وإيضاحًا لطريقة تدوين الملاحظات، فقد انخرطت الباحثتان اللتان تولتا جمع البيانات مع المشاركات، وما يتصل بها من إجراءات عملية كالتخطيط، والتنفيذ، والتقويم، من خلال الحرص على تدوين مفردات خطاب المعلمة، وإرشاداتها، وتوجيهاتها،

وملاحظة طرق التدريس المتبعة، والأنشطة الصفية المقدمة، والوسائل التعليمية المُفعّلة؛ إضافة إلى ملاحظة تصرف المعلمة المشاركة أمام ردود أفعال الطالبات، وآلية توظيفها للمواقف الصفية المفاجئة، والأنماط التي تستخدمها للتعزيز الإيجابي أو السلبي. وسُجلت الملاحظات كما تمت في واقعها الطبيعي بطريقة استرسالية مفتوحة، دون استخدام أي تصنيفات مسبقة، بهدف إظهار تلك الأنماط والتصنيفات في مرحلة التحليل اللاحقة. وذلك من خلال قيام الباحثتين بملاحظة (40) حصة صفية بمعدل حصتين لكل معلمة مشاركة.

المصداقية والاعتمادية:

المصداقية:

تم تعزيز المصداقية من خلال وصف لكل خطوة في البحث، وتفصيل السياق البحثي الاجتماعي، عبر السعي الجاد لتطبيق الأدوات في السياق الطبيعي الذي يعكس حقيقة الممارسات التدريسية للقيم لدى معلمات المرحلة الثانوية المشاركات في الدراسة مما يسمح بتقصيها واستكشافها. إضافةً الى التريث وعدم الاستعجال خلال فترة جمع البيانات الميدانية، والحرص على تعدد الأدوات المستخدمة ما بين المقابلة شبه المقننة والمذكرات الناتجة عن الملاحظة، وذلك من أجل رفع مستوى التكامل للمعلومات الناتجة. الحرص –أيضًا– على شمولية التدوين والتسجيل لكل مجريات ما تمت مشاهدته أو ملاحظته أو سماعه، بطريقة وصفية تفصيلية باستخدام الدلالات اللفظية كما عبرت عنها المشاركات في الدراسة. والتدوين المباشر والتسجيل الفوري للبيانات التي تم الحصول عليها، وتفريغها على جهاز الحاسب الآلي، والبدء في عملية تحليلها تزامنيًّا خلال فترة جمع البيانات دون تأخير مما ساعد في تحسين التفسيرات وتطويرها. والأمانة العلمية مع المشاركات في الدراسة والسماح لهن بحرية الإجابة عن الأسئلة أو رفضها، والتأكيد على عدم ضرورة إظهار هويتهم بشكل صريح، مع مراعاة تحديد ما يتناسب لديهن من أوقات؛ لتقديم البيانات والمعلومات بأريحية ودون ضغوط.

الاعتمادية:

سعيًا لتحقيق مفهوم الاعتمادية في البحوث النوعية، وتمكين اللاحقين من الباحثين لإعادة اتخاذ الإجراءات البحثية نفسها، تم تقديم توصيف تُراعى فيه الدقة والتفصيل بكل ما يتعلق بتصميم البحث، وسياقه، وبروتوكولات إعداد الأدوات البحثية وطريقة تطبيقها، وإيضاح دور جمع البيانات والإجراءات التنفيذية التي تم اتخاذها عند إعداد الدراسة وتطبيقها، وتقديم توصيف تفصيلي لجميع المشاركات في الدراسة مع إيضاح خصائصهنّ وذلك بهدف مساعدة الباحثين اللاحقين على مقارنة خصائص المشاركات في هذه الدراسة مع خصائص المشاركين في دراستهم؛ ومن ثَمَّ التمكن من مقارنة النتائج اعتمادًا على ذلك، ووصف تفصيلي لبيئة الظاهرة البحثية والسياق الاجتماعي الذي حدثت فيه من أجل تمكين الباحثين اللاحقين من فهم ظروف الإجراءات التي تم فيها البحث ومقارنتها مع ظروف إجراءات دراساتهم. كذلك تقديم توصيف تفصيلي لكل ما يتعلق بمكان الدراسة وزمانها وظروف أحداثها من أجل تمكين الباحثين اللاحقين الراغبين بالحصول على نتائج مقاربة من توفير سياق مشابه لسياق البحث الحالي، مع إيضاح الخطوات المتبعة من بداية الدراسة وصولًا للنتائج، ومقارنتها مع نتائج البحوث ذات الصلة بمحاور البحث من حيث الاتفاق والاختلاف.

أسلوب تحليل البيانات:

إن عملية تحليل البيانات في البحث النوعي باستخدام طريقة التحليل التجذيري هي عملية منظمة، الهدف منها البحث فيما تمّ جمعه من نصوص مقابلات، أو ما تمّ تدوينه من ملاحظات ومذكرات، بغرض زيادة الفهم، وتزويد المشاركات بنتائج البحث. وتشمل عملية التحليل، كما وضح العبد الكريم (2019)، خطوة ترتيب البيانات، وتجزئتها إلى وحدات يمكن التعامل معها، والعمل على إعادة تركيبها، وتنظيمها، رغبةً في الوصول إلى أنماط، واكتشاف الأجزاء ذات الأهمية والممكن الاستفادة منها. كما أنها عملية تتزامن في بدايتها مع بداية البحث وتبلغ نهايتها مع ظهور النظرية، اعتمادًا على تحليل بياناتها الدقيق على مراحل ترميزية ثلاث تُستخدم فيها عمليات المقارنة والمراجعة بصفة دورية ومستمرة (الذبياني، 2011).

السياقات الاجتماعية والمادية:

تم تطبيق هذه الدراسة في إحدى المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمكتب الإشراف التربوي بغرب مدينة الدمام، وتضم المدرسة ستة عشر صفًا بواقع ستة صفوف للصف الأول الثانوي، وثلاثة لكلٍّ من الصفين الثاني والثالث الثانوي طبيعي، وصفين اثنين لكلٍّ من الصفين الثاني والثالث الثانوي إنساني، وأربع مئة وأربعٍ وثمانون طالبة، وتتراوح أعداد الطالبات بين خمس وثلاثين وإحدى وثلاثين طالبة لكلٍّ صف من صفوف الأول الثانوي، في حين تتراوح أعداد الطالبات لصفوف الثاني والثالث الثانوي من ثلاث وثلاثين وأربع وثلاثين طالبة، وتفاوتت أعداد الطالبات في الثاني الثانوي إنساني بين العشرين وأربع وعشرين، وبلغ إجمالي عدد الطالبات في الصف الثالث الثانوي (المسار العلمي) تسعًا وعشرين طالبة، موزعات على شعبتين. وجاءت الهيئة الإدارية والتعليمية مكونة من مديرة أساسية، ووكيلة منتدبة لمدة عام بصفة مؤقتة، واثني عشر مساعدًا إداريًّا، ومحضرة مختبر، وأربع وعشرين معلمة، ومراسلة داخلية، وحارس للمدرسة.

أما من حيث البنية التحتية والإمكانات المادية فمبنى المدرسة حكومي حديث التأسيس يتكون من ثلاثة طوابق، تبلغ مساحة صفوفه الدراسية 33م2. ويحتوي على غرفة خارجية للحارس، وسبع غرف للإداريات، وثلاث غرف للمعلمات، ومعملين للمواد العلمية، ومعمل حاسب آلي غير مؤثث، وغرفة تدبير منزلي، وغرفة مصلى، وغرفة مصادر تعلم مجهزة بالتقنيات، وغرفة صحة مدرسية متكاملة التأثيث، وأخرى للعزل الصحي مجهزة لحين الحاجة، وغرفة خاصة للأمن والسلامة، وغرفة للاجتماعات، وغرفة مقصف، وثلاثة مستودعات مختلفة المساحة، وست دورات مياه، وساحة داخلية وفناء خارجي.

ويتبع نظام الدراسة التعليم المدمج، أي تقسيم حضور الطالبات إلى فئتين A&B، بما نسبته 50% من الطالبات لكل فئة، تلتزم كل واحدة منهن بالحضور المباشر للمدرسة في حال اكتمال أخذ جرعتين من لقاح كورونا، والأخرى تلتحق بالحصص الإلكترونية عبر منصة مدرستي، ويتم التناوب بين الفئتين يوميًا. وتنتظم الطالبات الحاضرات داخل الصفوف الدراسية بطريقة صفوف طولية فردية مقابلة للسبورة، يفصل بين طاولة ومقعد كل طالبة وزميلتها طاولة ومقعد فارغان؛ تحقيقًا للإجراءات الاحترازية الوقائية من فايروس كورونا واتباعًا للبروتوكولات الصحية والتباعد الاجتماعي.

وتحرص إدارة المدرسة على توفير المعقمات والكمامات والمناديل داخل الصفوف الدراسية، والغرف الإدارية والتعليمية بشكل يومي؛ كما تسعى للتذكير بتلك الإجراءات من خلال توجيه الموظفات المناوبات يوميًا بالتأكد من الحالة الصحية للطالبة أو لأي زائرة للمدرسة، والاهتمام بوضع جهاز خاص لقياس درجة الحرارة عند مدخل المدرسة، ووضع ملصقات أرضية في الساحة الداخلية وممرات الفصول يتضح فيها مسافة التباعد حين الوقوف؛ كما اهتمت بوضع اللوحات الإرشادية والتوجيهية على حائط المدرسة الخارجي لأولياء الأمور، وعلى مداخل الغرف والفصول الدراسية ومرافق المدرسة عامة للموظفات والطالبات.

محددات الدراسة:

واجه البحث بعضًا من المحددات خلال فترة تطبيق الأدوات البحثية وجمع البيانات والتي لو كان في الاستطاعة تجاوزها لربما مكنّت الباحثتين من الوصول إلى تحليلات وتفسيرات ونتائج أفضل.

لاحظت الباحثتان أن جمع البيانات في الغرفة الصفية في أثناء تطبيقها لأداة الملاحظة قد يؤثر في أداء المعلمة الفعلي، مسببًا بعض الارتباك، والتوتر، أو تغيير جدولة الحصص بحجة التعب وعدم الاستعداد، أو الاعتذار عن كون الدرس متعلقًا بحل أنشطة سابقة أو مراجعة عامة ؛ كما تكرر حث بعض المعلمات لطالباتهن على الاستعداد المبكر للدرس، والالتزام بالقيم السلوكية العامة خلال الحصة الدراسية، وقد تمت محاولة التغلب على ذلك، من خلال إعطاء الحرية الكاملة بقبول المشاركة أو الاعتذار عنها في أي مرحلة من مراحل جمع البيانات، وتمكين كل معلمة من اختيار الموعد المناسب لزيارتها صفيًا في زيارتين مختلفتين، والتأكيد على أهمية أداء المعلمة لدرسها بشكل طبيعي لأغراض البحث العلمي.

أما فيما يتعلق بتأثير الصدق في البحث النوعي خلال مرحلة جمع البيانات، فقد تم استئذان المشاركات باستخدام وسيلة التسجيل الصوتي قبل تطبيق أداتي الملاحظة والمقابلة، الأمر الذي لم يتحقق إلا لعدد محدود من المشاركات، ولذا ظهرت أهمية التدرب المسبق على سرعة الكتابة ومحاولة الإحاطة بكل مجريات الأحداث خلال تطبيق أداتي الملاحظة والمقابلة، وعرض ما تم تدوينه على المشاركات للموافقة عليه أو تعديله.

كما أن زيادة الأنصبة لبعض المعلمات يشكل محددًا آخَرَ ذا تأثير في سير عملية جمع البيانات، إضافة إلى ارتباط المعلمة والتزامها بشَغل حصص الاحتياط أو جدول المناوبة لزميلتها المتغيبة بشكل طارئ، قد يؤدي إلى تأجيل الموعد المسبق للزيارات الصفية أو المقابلات.

ومن الجدير بالذكر أن أحد محددات الدراسة هو تزامن تطبيق أدواتها مع العودة الحضورية الجزئية للدراسة خلال جائحة كورونا التي كانت سببًا في تغير السياق الطبيعي للتعليم واتضح معها وجود نقلة نوعية في اتجاه يصب نحو تطوير عمليتي التعليم والتعلم من خلال توظيف التقنية، واستحداث منصة مدرستي التعليمية؛ لاستكمال العمليات التعليمية دون توقف؛ إلاّ أنه يمكن النظر لهذا الظرف بنظرة تطويرية بحيث يمكن توظيف الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في حال وجود تغيرات مستقبلية طارئة في الميدان التعليمي فيما يرتبط بمجال تدريس القيم.

عرض النتائج ومناقشتها:

العوامل المؤثرة في تدريس القيم

بالرغم من أن أحد أهداف تدريس القيم يتمثل في تحسين نواتج التعلم، غير أنها –في الوقت ذاته– تتأثر بجملة من العوامل المختلفة، التي قد ترتبط بالمعلمة، أو تكون مشتركة بين المعلمة وطالباتها، أو تتصل بالسياق الزمني للدراسة.

وابتداءً، يعد التخصص الدراسي أحد أبرز العوامل المرتبطة بالمعلمة والمؤثرة في تدريس القيم، فبحسب ما ظهر في اعتقاد ثلاث عشرة مشاركة من أن نظرة الآخرين لتخصصهن الدراسي تسبب عزلة عن القيم، لذا تقِلّ ثقة المعلمة بتأثيرها في الطالبات، وتجده مبررًا نسبيًّا لا قطعيًّا لإغفال تدريسه، خصوصًا أن المشاركات من التخصصات العلمية والإنسانية باستثناء تخصصي التربية الإسلامية والتربية الفنية، يؤمنون بشدة أن محتوى موادهم يتكون في مجمله من حقائق معرفية تتصف –غالبًا– بالثبات والجمود؛ في حين أن المعلمات المتخصصات بالتربية الإسلامية يؤكدن ارتباط تدريسهن القيم بتخصصهن الشرعي حيث يؤمنَّ بشمولية المواد الدينية للقيم، ويعتقدن أن قيامهن بتدريس محتوى المواد الدينية هو في أصله تدريس للقيم. مثال ذلك ما ذكرته (أ.ح) بقولها: "ترى دائمًا تصور الطالبات أن معلمات الإنجليزي أبعد ما يكون عن القيم، كذا نظرتهم، مع ذلك أحس أنه لو أني معلمة دين أو عربي ممكن يسمعون كلامي". وتتبين هذه النتيجة بوضوح حين تم طرح سؤال (إذا استشارتك إحدى الزميلات في تدريس القيم فبمَ تنصحينها؟) عليها فأجابت (س.ج): "بقول لها روحي معلمة دين، صدق والله تروح لمعلمة دين، أنا أجل بعلمها كيف تدرس قيم! روحي لأهل القيم". وتقول (ف. ق): "شرح مادتي بعيد كل البعد عن القيم، زي معلمة الدين مثلًا كل درسها قيم، حنا فاهمين أن القيم دين، فمعلمة الدين تلقينها هذي مهتمة جدًا لأن درسها ومادتها قيم". وعلى الرغم من تجلي العناية بالقيم الدينية لدى المشاركات من ذوات تخصص التربية الإسلامية، فإن ذلك لا ينفي ظهورها لدى المشاركات من بقية التخصصات، غير أن تفاوت القيم الدينية في درجة ظهورها، واختلاف الإشارة إليها أو التأكيد عليها، قد يرجع إلى تفاوت تركيز المشاركات عليها، ومن أمثلة الممارسات المشاهدة الدالة على ذلك تنبيه معلمة الإنجليزي طالباتها لقراءة أذكار الصباح، ودعوة معلمة الأحياء لممارسة عبادة التأمل في عجيب خلق الله، وتبيان معلمة اللغة العربية الخطأ العقدي المصاحب للخطأ الإملائي عند كتابة لفظ (إن شاء الله).

تتصل هذه النتيجة بما أبرزته البيانات من ميل المشاركات ذوات التخصصات التطبيقية نحو العناية بالقيم العلمية والتنظيمية بطريقة تبدو أنها لا واعية وغير مخطط لها وبصورة تفوق بقية التخصصات؛ وهو ما يعارض اعتقاد بعض المشاركات الخاطئ بافتقار الدروس العلمية للقيم واقتصارها على المعارف والمهارات. مثال ذلك قول (ع.ق) في إشارة للقيم العلمية والتنظيمية: "اكتبي على السؤال الأول (الهدف الأول) عشان نهاية الدرس تكونين عارفة كل الأهداف مع مثال عليها". وتوافقها في ذلك (س.ج) في موقفٍ آخر قائلة: "احرصوا تكتبون المسألة بالتفصيل عشان نحقق فهم أعلى، وزي ما تعودنا نعتمد الحل الذهني، الآلة تستخدمونها إذا بغيتو تتطمنون أن حلكم صحيح". أما فيما يخص تخصصي اللغة العربية والتاريخ الإسلامي، فقد أبرزت البيانات تجلي عنايتهن بالقيم الاجتماعية والوطنية، مقارنة ببقية التخصصات.

كما أبرزت البيانات وجود اعتقاد بين سبع مشاركات أدى إلى قناعتهم بأن فعالية تدريس القيم يتأثر بتوجه المعلمة الفكري وسعة إدراكها الثقافي للقيم ومدى إيمانها بأهمية ما تقوم به من توجيهات وممارسات، هذا الاعتقاد يعد من

أبرز العوامل المرتبطة بالمعلمة والمؤثرة في عملية تنمية القيم. تم التعبير عن ذلك من خلال قول (ف.ع): "موضوع تدريس القيم موضوع راجع للمعلم نفسه، مين هذا المعلم اللي بيعطي القيمة، هنا ما نقدر نصدر على موضوع تدريس القيم أنه مثري مفيد لعيالنا أو أنه سيئ، لأنه لو جتني معلمة قيمها أساسًا مو كويسة، فمعناته الجيل اللي بيجي بعدها كله مو كويس، فاحنا ما نقدر نوجه جميع المعلمين إلى غرس القيم في أبنائنا، لكن ما نعرف الجميع وشو عقولهم وشو مستويات إدراكهم، شنو قيمهم أساسا اللي يمشون عليها". وتضيف (س.خ): "أحس الأمر يختلف من شخص لشخص بناءً على شخصيتك، إدراكك، سعة ثقافتك للقيمة اللي أنتي بتعطينها، يعني ما يصير أنا بعد أعطيهم عن قيمة الصدق وأنا ما أحفظ أحاديث عن الصدق، ولا عندي أدلة، ولا شواهد ولا قصص أو أشياء واقعية لناس اتبعوا الصدق وناس العكس، فبرضوه لازم يكون عندي وعي كامل لهذي القيمة وأحاول أني قد ما أقدر أطبقها شخصيًا في حياتي، عشان أي موقف يصير قدامهم، والله المعلمة سوت كذا وكذا".

ويعد التكوين النفسي للمعلمة عاملًا ذا تأثير بارز في اعتقاد ثلاث مشاركات؛ حيث تأتي الشواهد بنتيجة مفادها ارتباط الاهتمام بالقيم مع شخصية المشاركة وتكوينها النفسي. تقول (ف.أ): "مسألة القيم، أتوقع أنها في البداية ترجع للشخصية كل إنسان وشخصيته". تؤكد ذلك (س.ج) بتعبيرٍ آخر قائلة: "ترى هي حاجة نفسية في الإنسان نفسه، حاجة ما يملكها".

وتأتي ممارسة التأمل الذاتي عاملًا يُضاف لما سبقه من العوامل في اعتقاد أربع مشاركات، حيث أبرزت البيانات دلالات لفظية تؤكد أن ما أنتجته ممارسة التأمل الذاتي من تحديد مواضع الخطأ مكّن المشاركات من الارتقاء بعملية التدريس بشكل عام، وبتدريس القيم بشكل خاص، مثل قول (ف.ع): "أول سنة درستها، أخفقت في طريقة تدريسي لهم، وشو الشي اللي مهم لهم، أخطأت وما كان معاي مشرفة كويسة، ثاني سنة بديت اتبصر". وقول (ذ.ض): " من الأخطاء، اخطائي وقعت فيها".

وفي ذات السياق، أظهر اعتقاد أربع مشاركات دور الأم في التنشئة الأسرية للمشاركة بوصفه عاملًا مؤثرًا يرتبط بها ويعتد به، حيث انعكس عليهن تأثير التنشئة الأسرية الخاصة بها، والمرتبطة بتوجيه الأم بصورتيها الإيجابية والسلبية في دورها في تدريس القيم. تقول (س. خ): "من أمي، دايم تقول لي وسعي صدرك، مع أنه معروف اتق الحليم إذا غضب، بس سبحان الله اكتسبت خصال من أمي". وتبين (ع. س) قائلة: "أنا في تدريسي للقيم هادية بس مو حازمة، عجزت لا مع عيالي ولا مع عيال الناس، أنا أمي الله يرحمها كانت شديدة معي، أخاف منها، حتى يوم قربت وفاتها كنت أخاف منها، أخاف أخاف أغلط، أخاف أغيب، ويعلمها زوجي أني غبت، والحين لما أشوف طالبة تخاف أنا أخاف، ما أحبها تعيش الخوف والتوتر، ما أحب أمسك دفتر الدرجات قدامهم ما أبيهم يخافون، أحسها ترتبك، ودايم المشرفات ينتقدوني ليش ما فعلتي دفتر الدرجات".

الإضافة التي ظهرت بوضوح تمثلت في اعتقاد ثلاث مشاركات هي أن تجربة الأمومة في إطار حياتهن الخاصة أثرت في تدريسهن القيم في أثناء انخراطهن في الميدان التربوي، حيث تظهر دلالة هذه النتيجة في قول (ر.د): "أنا كأم صرت أعرف نفسياتهم، صح أعصب عليهم، بس أني لو شديت عليهم، يبقى لكل طالبة طريقة في التعامل، لازم شوي شوي". وحين سؤال الباحثتين (ما الرابط بين دورك كأم وكمعلمة؟)، أجابت قائلة: "يعني أنا لو ما مريت

بتجربة أن عندي عيال صغار وكبروا ماكنت أحس فيهم". كما أن اقتصار الذرية على الذكور دون الإناث ذو تأثير أيضًا. تقول (و.ع): "أحاول دايم أعامل طالباتي زي عيالي، أنا الله ما رزقني بنات، ويسألوني الطالبات كم بناتك يا أستاذة، وأقول كثير عدي واغلطي، أنتم بناتي".

تبين أيضًا في اعتقاد سائد بين ثماني عشرة مشاركة تأثير التأهيل الدراسي بشكلٍ جلي في تدريس القيم كعامل يرتبط بالمعلمة، حيث أشرن إليه من خلال مصدره الأول المقررات التربوية في أثناء الدراسة الجامعية، ومصدره الآخر الدورات التربوية الناتجة عن الاستعداد للالتحاق بالاختبارات التربوية الوظيفية بصورة أظهرت أثر تلك المقررات كعامل يزيد من قدرة المعلمة على تدريس القيم وينعكس عليها لاحقًا في أثناء الخدمة؛ في حين اعتبرت القلة المتبقية من المشاركات تلك المقررات عامل يقلل خبرة المشاركة في حال ثبت اقتصار بنائها على الجانب النظري دون التطبيقي. تقول (ن.ح): " كانوا يسوون لنا دورات تدريبية في طرق التعامل مع الطالبات أيام الاختبارات التربوية للوظيفة قبل أصير معلمة، ويوم كنا ندرس بالكلية كان عندنا منهج". وتخبر (ز.ع): "ترى أنا نسيت طرق التدريس كلها اللي أنا درستها، من جد إحنا درسناها كذا كدراسة كلام، شغل نظري مو تطبيقي". وفي المقابل انعكس تأثير فقدان هذا التأهيل كأحد نواتج الدراسة في الجامعات غير التربوية على معرفة المشاركة، تقول (ع.س): "مدري وش أفضل طريقة لتدريس القيم، أنا ما طبقت ميداني جيت خبط لزق".

كما أكدت جميع المشاركات عبر ما ظهر في معتقداتهن أن الخبرة الوظيفية باختلاف مؤشراتها الدالة عليها من غربة مكانية خارج النطاق السكني للمعلمة، والتعرض لمواقف متعددة اختلفت باختلاف الشخصيات فيها والظروف المصاحبة لها، والممارسات التدريسية لمعالجة مواقف صفية تكررت بين الأجيال، والانتدابات المستمرة بين المدارس، وتكوين تلك الخبرة بالاستفادة من خبرة زميلات العمل، هي في مجمل إيجازها أحد العوامل التي ارتبطت بالمعلمة وأثرت في دورها في تنمية القيم. من العبارات اللفظية الدالة قول (م.ع): "الممارسة خلال السنوات، نفس القيم نفس المواقف تتكرر على المجموعات باختلاف فصولهم". وقول (و.أ): " كثرة الانتدابات خلتني أعرف الناس، أنا جلست أكثر من 8 سنوات انتدابات أكثر من مرحلة وأكثر من منهج وأكثر من مجتمع، هالشي يعطيك خبرة". يسند هذا الاعتقاد ما أظهرته مشاركتان تجاوزتا خبرة العشرين عامًا من عناية بالجانب النفسي للطالبات، واحتوائهن، وحُسن الخطاب في التعامل معهنّ. في حين أن غالب المشكلات التربوية المُلاحظة في الحصص الصفية، مثل: تأخر الطالبات عن حضور الحصة، وانخراطهن في نقاشات جانبية مزعجة في أثناء الدرس، وهيمنة التعالي عند خطابهن للمعلمة قد نشأت في حصص المشاركات ذوات الخبرة من 6–10 سنوات.

كما تأكد في هذا السياق من الدراسة وجود اعتقاد سائد بين جميع المشاركات حول اعتبار جائحة كورونا عاملًا ذا تأثير بارز مرتبط بالسياق الزمني للدراسة، تفاوت تأثيره من الناحيتين السلبية والإيجابية من خلال ورود شواهد مختلفة دالة عليهما. حيث اتضح تأثير الجائحة السلبي في جانب طرق تدريس القيم وما يتبعها من وسائل تعليمية عبر حقيقة ما أظهرته البيانات من أن تطبيق المجموعات التعاونية، وتقديم الأنشطة والألعاب الجماعية أمر لم يعد بالإمكان، حيث إن تحقيق التباعد الاجتماعي، والالتزام بعدم تبادل الأدوات بشكلٍ عمومي كإجراءٍ احترازي للحدّ

من انتشار الفايروس قاد إلى تقليص إمكانية تطبيق تلك الطريقة. تشير لذلك (س.ج) قائلة: "العادة كنا قبل كورونا نسوي وسائل، الحين ما عاد نستخدمهم، وسائل تخص المجموعات زي الألعاب التعليمية نوفرها للمجموعات". وتضيف (ر.د) بقولها: "الحين مع كورونا ما عاد فيه تعلم تعاوني". وتبرر ذلك (ذ. ض) مشيرة بقولها: "لأنه الكورونا حدتنا من أشياء كثير، البنت ما تقدر تحتك كثير عشان انتشار المرض، الحين إحنا محدودين بالاحترازات والأنظمة". تتصل هذه النتيجة مع ما أظهرته البيانات من انعدام فرص التعلم التعاوني، وانعدام فرص المشاركة الجماعية لإجراء التجارب العملية.

وانعكس هذا الاعتقاد بتأثير جائحة كورونا في اعتبار أن بيئة التعلم خلال الفترة الزمنية لجائحة كورونا قد حدت من فرص تدريس القيم؛ وذلك لأن التحول من التعليم الحضوري في المدارس إلى التعليم المتزامن عن بعد عبر منصة مدرستي تسبب في فقدان الجديّة في التعلم، وعزّز شعور التراخي عن طلب العلم بهمة، وانعكس بسلبيته على تقديم المادة العلمية لتصبح أقل. تقول(ف.أ): " أصلًا اللي فقدناه في التعليم عن بعد رغم حرصنا على أننا نتواصل مع البنات، بس فقدنا جو المدرسة اللي تصير فيه مواقف أكثر وبالتالي تتعرض لقيم أكثر، ووقت أكثر متاح للمعلمة لو تبي تقول لهم شي". وتضيف (ر.د) قائلة: "أنا لاحظت شي على البنات، أنها تجي متأخرة ولا تسلم، وأقول لهم لا يا بنات ما يصير تدخلين كذا، سلمي، أنا أدخل وأسلم، ما يردون، ما حد يرد إلا طالبة فأذكرهم، وأقول لهم وش حكم السلام وحكم رد السلام، ترى ديننا الإسلامي كله قيم، بس شوفي ترى أمكن عشان صار التعليم عن بعد، صار أخذ المادة العلمية أقل، غير لما أكون أدرسهم مباشرة، يعني تكون الوحدة مش يم الجهاز أصلا". وعلى الرغم من تمثل تقسيم حضور الطالبات حسب النموذج التشغيلي المعتمد للمدرسة إلى مجموعتين، مجموعة A، ومجموعة B وحرص جميع المشاركات على متابعة انضباط الحضور المدرسي كقيمة من خلال السؤال والتدوين في سجل الحضور والغياب باستمرار، فإن الأثر السلبي الذي كشفت عنه البيانات هو ضعف متابعة بعض المشاركات لطالباتهن بسبب عدم التعرف إلى وجوههن بسبب ارتداء الطالبات الكمامة بشكلٍ دائم، أو بسبب تكرار غياب ثلة من الطالبات بصفة دورية.

وبالنظر إلى عكس الاعتقاد السابق من وجود تأثير إيجابي لجائحة كورونا، فقد اتضح ذلك في رفع مستوى الصرامة في تطبيق النظام والإجراءات الاحترازية، إضافة إلى رفع مستوى الإحساس أو الشعور بالمسؤولية بين المشاركات. تقول (أ.ح): "رنا غيري مكانك عشان التباعد، روحي للطاولة الثانية". وتنبيه (ف.ق) للطالبات قائلة: "يلا يا ثالث نعدل طاولاتنا، وين التباعد". الغريب أن تطبيق جزء من تلك الممارسة من قِبل قلة من المشاركات كان بشكلٍ سطحي لا يتجاوز التوجيه اللفظي العام دون المتابعة كقول (ن.ح): "يلا ننظف الفصل" وترك خيار تطبيق ذلك التوجيه لمن أرادت من الطالبات. حيث لاحظت الباحثتان وجود علب ماء مستخدمة، وأخرى لمشروبات ساخنة، موضوعة بطريقة غير مرتبة على الطاولات الخلفية. كما لاحظت وجود أوراق مستخدمة، وكراسات رُميت بين الطاولات ولم تنبه تلك النسبة من المشاركات إلى إزالتها. مما يُعطي انطباعًا بأن مهمتهن تقف عند حدّ التذكير والتوجيه.

وتنهض عملية تنمية القيم انطلاقًا من الوعي بأهمية تدريسها، حيث يكمن تسيير العملية التعليمية وفقًا لعملية تخطيطها المسبق أو الفوري والمتضمنة دوافع ذاتية نابعة

عن المشاركات، حيث ظهر اعتقاد عام بين جميع المشاركات يدل على وجود اتفاق بأهمية تدريس القيم للطالبات في المرحلة الثانوية كأحد أوجه الدلالة على العوامل المشتركة بين المعلمة والطالبة، وتبين ذلك من خلال الإشارة إلى عدد من الأسباب، جاء من أبرزها الاعتقاد بكون المرحلة الثانوية مرحلة تأصيل القيم وثباتها، تحتاج الطالبة فيها إلى المرافقة والمصاحبة لا إلى القوة والسلطة؛ كما تحتاج إلى تقصي الاهتمامات، وتحقيق الميول والرغبات. تقول (أ.ح): "القيم مهمة لأنهم مرحلة نضح ولأنهم محتاجين، هم مرحلة استقلالية فكرية، غير المتوسط، الثانوي بدأوا ينضجون ويصير عندهم آراء". وتقول (ع.ز): "المرحلة الثانوية اختلاف السن، اختلاف الفكر، اختلاف التصور والنظرة والحاجات، الآن تثبت القيم في فترة الشباب، هذا وقت تأصل القيمة، وقت رسوخها، أنت الآن مسؤول، وصلت سن البلوغ، المفترض إنك ما تطبق بس، المفترض تكون مربي، تكون قدوة".

كما جاء في اعتقاد سبع عشرة مشاركة ضرورة البدء بفهم خصائص النمو للطالبة بشكلٍ عمومي قبل البدء في عملية التدريس؛ وجاءت الشواهد الدالة على ذلك مثل قول (ف.ع): "خبزت خصائص المرحلة الثانوية فعرفت أوصل لهم الشي اللي هم يبغونه بالذات، أو اللي يحتاجونه في هذي المرحلة"، وقول (س.خ): "أحرص بقدر المستطاع على إيصال القيمة وترسيخها في ذهن الطالبة بشكل اللي يتناسب مع خصائص نموها ويتناسب مع بيئتها مع أفكارها وميولها خصوصًا في الجيل الجديد هذا". انعكس هذا الاعتقاد من خلال اقتراح استراتيجيات معينة للتعامل مع الطالبات بحسب درجة تطور كفاياتهن. أحد أوجه الدلالة على ذلك المساعدة في التهجئة والترديد لمن تعاني من التلعثم، وفهم الفروق الفردية في سرعة الكتابة. تقول (ع. ز): "من يقرأ ويتعتع له أجران، أجر القراءة، وأجر التعتعة والمحاولة، دعينا نتهجَ معًا ونردد". وتقول (ف.أ): "بعطيكم دقيقة تريحون فيها من الكتابة، عشان بعد يمدي زميلاتكم البقية يخلصون كتابة".

في حين جاء التأكيد على ضرورة البدء بفهم خصائص نمو الطالبات من خلال بروز اعتقاد ثمان من المشاركات بشكل دال على الاهتمام بالجانب الفكري للطالبة عند تدريس القيم، وتمثل ذلك في العديد من الشواهد، منه ما صرحت به (س.خ) قائلة: "البعض تحتاجين تتأملين أيش الفكر اللي عندها عشان أنتِ تقدرين تجذبينها بكل بساطة وبكل سهولة". وتضيف (ف.ع) قائلة: "أنزل لمستواهم، مستوى تفكيرهم، مستوى حدود معرفتهم". يظهر انعكاس ذلك في شمولية ممارساتهن الدالة على مراعاة الجانب الفكري لدى الطالبات لجملة من المحفزات للاستمرار في عملية التعلم تمثلت في طريقة التعاطي مع مهام التعلم، إذ إن اعتقاد المشاركة يقوم على أن الانتقال لتحقيق هدف الدرس الثاني لا يتم قبل إتقان هدفه الأول. كما تبين أن هذا التعلم في أحد أطوار بنائه يقوم على تقبل جميع الإجابات الناتجة عن فكر الطالبة مما يتيح لها التأويل والتنقيح ويمكنها من إعادة تمثيل المعرفة وصولًا إلى إجابات صحيحة، ولا يُستلزم أن تكون تلك الإجابات مماثلة لما تلقيه المعلمة أو لما يُستخرج من الكتاب المدرسي. تقول (س.خ): "حنا قلنا في الدرس الجديد نتقبل كل الإجابات لأننا لسه نتعلم". وتضيف (ع.ق)" أنا أقبل جميع إجاباتكم طالما تفكيركم صحيح مو شرط نفس الكتاب".

يتجاوز هذا الاعتقاد الاهتمام بالجانب الفكري وصولًا إلى مراعاة الجانب النفسي عند تدريس القيم، وما يتبع هذا الجانب من حب أو نفور، وما يقتضيه من تعامل خاص.

تقول (ن.ح): "لو سوت الطالبة خطأ أحاول أني أصلح الخطأ في نفس الوقت، طبعًا ما أقول فلانة سوت، أتكلم بشكل عام، عشان ما تتفشل ولا تعند تقول خلاص ما راح أسمع منها، وعشان ما تأخذه بشكل شخصي". وتشير (ر.د) إلى دور المعلمة المطلوب قائلة: "أني أناقشها وأتقبل منها، لو عندها مشكلة أسمع منها". تجلت هذه النتيجة فيما كشفت عنه البيانات المتمثلة في سؤال إحدى المشاركات لطالباتها، أسئلة عامة ترتبط بالأسرة والصديقات والتفاعل مع الأحداث المجتمعية وتقصي ما قد يؤرق الطالبات من أمور تتعلق بالاختبارات أو التكاليف اليومية للمواد. حيث تمثل ذلك في عرض معلمة الإنجليزي لمجموعة من الأوجه التعبيرية الإيجابية والسلبية وسؤال الطالبات بقولها (أ.ح): "How do you feel today?". (ط1): "I'm not good."، (أ.ح): "why?"، (ط1): "I don't know"، (أ.ح): "Don't worry, everything's going to get better".

كما اتضح في اعتقادهن وجود شواهد عديدة دالة على التفاوت بينهن نحو حاجة الطالبة إلى تحديد سلوكياتها غير المرغوبة وفهمها ومعالجتها. تقول (و.ع): "فيه طالبة ما أنساها ما حييت، مشاغبة، ودايم وراء، ودايم بحصتي أناديها تجلس قدامي، وكسلانة البنت، ولا أبي أعصب عليها ولا أبي أنقصها ولا أبي أمسك دفتر الدرجات، لاحظت البنت صارت شاطرة وتشارك معي، وتحل وترفع يدها، وأنا أرفع فيها، أقول أنتِ شاطرة ممتازة والله أنك قدام أحسن، تقول لي ليش تغيرين مكاني وتخليني قدام، وأقول أبي أتصبح بوجه حلو وأنتِ حلوة، وتضحك هي مبسوطة، يوم جينا لدرس الحمل، كل البنات قاموا يكتبون رسائل لأمهاتهم، إلا هي، سألتها ليش؟ قالت: أنا أمي وأبوي متوفين، وساكنة مع اختي، ورجالها مسجون، قلت طيب انا موجودة أنا الحين أمك، أنا معلمتك، أنتِ تدرين ما عندي بنات، أنتِ بنتي، والله ركضت وضمتني، قلت لها أنتِ ربي رزقك بشي، أنتِ ذكية، استغلي هالشي، يا أختي ترى الشهادة بتنفعك وبتغير حالك، قالت صدق يا أستاذة، أنا أول ما همني الدرس والشهادة بس الحين بتغير، حتى المعلمات لاحظوها البنت كل ما لها تجتهد وتتحسن".

في حين أظهرت البيانات نقيض ما سبق فيما ترويه (هـ.م) قائلة: "فيه عندنا طالبة أنانية تصدقين، ما تحب أحد، ولا تكلم أحد، وإذا صارت لها مشكلة نادت أمها، أمها تجي تفزع لها، لدرجة الطالبات ما يحبون يتعاملون معها، حتى أنا ما أحب أتعامل معها، صدق صدق مزعجة" (الباحثتان هل حاولتِ تفهمينها؟) (هـ.م): "ولا أبي أفهمها صراحة، مزعجة جدًا، وإذا غابت أفرح (وتضحك)، أعوذ بالله فظيعة فظيعة، تشوفينها أصلًا طول الوقت (وتقلدها)، أغراضها في حضنها، وما تبي تكلم أحد، مرة مرة مزعج وضعها، البنت تمسك قلمها ما تعطيه أحد، مسكينة ما هي عايشة أصلًا، أنا أشوفها ما هي عايشة" (الباحثتان: تعتقدين أيش الأسباب؟) (هـ.م): "البنت مدللة، ماخذة أهمية كبيرة في البيت، يقولون دايم مريضة وتعبانة فأهلها يهتمون فيها وصارت تعتقد ان المجتمع كله لازم بيصير مثل أمها، فمرة يزعجني الموضوع".

من ناحية أخرى، أظهر اعتقاد خمس من المشاركات أن لغة الخطاب بين المعلمة والطالبة باختلاف هدفها، وكيفيتها عامل مؤثر في تدريس القيم. حيث أكدن إمكانية تدريس القيمة وتمكين ظهورها من خلال خمس لغات، وهي: لغة الاحتواء في الخطاب، والثانية: لغة التواضع وعدم التعالي في اللفظ أو الأمر، ولغة الخطاب المفعمة بالرقة حين النداء، إضافةً إلى لغة الخطاب التشجيعية، ولغة الخطاب حين الغضب، ولا يُشترط أن تكون لغة

الخطاب حين تدريس القيم لفظية، بل قد تتمثل –أحيانًا– في الإيماءات والإشارات. تتوالى الشواهد الدالة على ذلك فتقول (ذ.ض): "المعلمة لازم تحتوي بناتها أول ما تدخل قبل كل شي، تكلمهم، تعلمهم الحب، القيمة بدون حب ما يتعلمونها". وتخبر (و.ع): " أقول لهم: أنتم بناتي، ودائمًا والله أتمنى أشوفكم للأحسن، أتمنى أمنية حياتي إذا وصلت الخمسين أو الستين تجيني وأنتِ دكتورة وإلا محامية وتقولين ترى أنتِ درستيني، أفرح، أفخر، ما هو أمها وأبوها، انا أفخر فيها، أقول ترا هالدكتورة وهالمحامية أنا درستها، ويقولون لي: يا أستاذة متى نوصل لهالمرحلة؟". هذا العامل برزت إحدى شواهد ظهوره في سياق موقف صفي قالت فيه (ع.ز) لإحدى الطالبات: "ما سمعتك، بس أنتِ ما تقولين إلا صح، وضحي صوتك، وأعيدي الإجابة".

وتأتي حقيقة أن تعزيز المعلمة للطالبة له الأثر في تدريس القيم واضحة في اعتقاد أربع عشرة مشاركة، سواء كان هذا التعزيز لفظيًا بصورة مستقلة لطالبة فقط، أم تعزيزًا أمام مرأى الجميع، أو تشكل بصورة جماعية أو اقترن التعزيز الإيجابي بالسلبي لهدف معالجة بعض المواقف، أو تجاوز التعزيز الغرفة الصفية ممتدًا إلى خارج أسوار المدرسة. إضافةً للتعزيز اللفظي المقدم لمن أجادت وأتقنت ما هو مطلوب، والمقدم أيضًا للطالبة غير المجيدة لزيادة دافعية التعلم لديها، وهو منطلق لتكوين قدوة تحاكيها الطالبات، فيما قد اقترن هذا التعزيز بوجه من وجوه المكافأة المختلفة كاقترانه بإظهار العمل على وسائل التواصل الاجتماعي التويتر والإنستغرام واقترانه كذلك بتقديم جزاءات مرغوبة من قِبل الطالبات مثل الدرجات. تقول (س.خ): "حتى أول ما أدخل وأشوف طالبات قاعدين ينظفون أيش الجمال هذا أيش الروعة وأصفق لهم، الله ما أجملك، مع أنه موقف بسيط بس أنتي تعطين دافعًا، لأنه فيه بنات تقول ليش أنا أنظف؟". كما تخبر (ع.ق) قائلة: "أحب أني أعزز الطالبة وأشكرها وأرسل لها بقروب التيلقرام بعد رسايل حلوة كلها شكر". تقول (هـ.م): "كل اللي قدموا رسومات بمناسبة اليوم الوطني، أنتم رائعات، اكتبوا أسماءكم عشان بصور أعمالكم وأنزلها بحسابات المدرسة".

مناقشة النتائج

بناءً على نتائج الدراسة تم الوصول إلى ثلاثة محاور رئيسة (عوامل مرتبطة بالمعلمة، عوامل مرتبطة بالمعلمة والطالبة، عوامل مرتبطة بالسياق الزمني للدراسة) كونت في مضمونها الإطار المفاهيمي الذي يساعد الباحثتين على تفسير موضوع الدارسة، حيث تم توظيف منهجية التحليل التجذيري للوصول إلى تلك النتائج ومن ثم مناقشتها.

العوامل المؤثرة على تدريس القيم:

عكست النتائج وجود تأثير لعدد من العوامل في عملية تدريس القيم، ومن أبرز العوامل المرتبطة بالمعلمة عامل التخصص الدراسي، فاختلاف التخصصات نتج عنه اختلاف الاهتمام بتدريس تصانيف القيم، وعلى الرغم من أن ثمة نتيجة أشارت إلى اقتصار تدريس القيم على تخصص التربية الإسلامية فإن الواقع الملاحظ يفيد بعكس ذلك، وقد يعود منشأ عدم التوافق إلى قصور وعي المشاركات بالمقصود بالقيم، وارتجالهن الإجابة دون تفكير دقيق، الأمر الذي يعد دافعًا لضرورة الاهتمام بتطوير معتقدات المشاركات نحو القيم والتأكد من نضجها قبل قيامهن بالممارسات التدريسية المتصلة بها. ومع ما أظهرته النتائج من العناية بالقيم الدينية لدى مختلف المشاركات، فإن تجليها لدى معلمات التربية الإسلامية يعزى إلى طبيعة موضوعات مواد التربية الإسلامية

المُلاحظة كالقرآن الكريم، التفسير، وموضوعات الفقه التي تدور حول القيم من أحكام ربانية، ومعاملات إنسانية، تقتضي اتباع ما نصت عليه الدلائل القرآنية، والأحاديث النبوية.

على أن النتيجة التي ينبغي لفت الانتباه إليها، تتمحور في وجود نظرة سائدة نحو اقتصار تدريس القيم على تخصص التربية الإسلامية، وتنحية بقية التخصصات عن ذلك؛ قد يعود السبب فيها إلى اختلاف كل تخصص دراسي في ماهية المعرفة المكتسبة من خلاله، الأمر الذي يعكس نظرة محدودة مؤطره بثقافة سائدة تحتكر القيم في الاتجاه الديني فقط، تتصل هذه النتيجة بما تمت مناقشته من نتيجة سابقة أكدت أن مفهوم القيم عند مجموعة من المشاركات ارتبط بمفهوم التربية الإسلامية، وغيّبت المعنى الواسع للقيم؛ على أن نتائج الممارسات الصفية تخالف المعتقد القائل بافتقار الدروس العلمية للقيم، واقتصارها على المعارف والمهارات، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف التوجهات التي تنتهجها التخصصات الدراسية بشأن اكتساب المعرفة وأولويتها في العملية التعليمية، حيث إن طبيعة المادة العلمية في تخصصات الرياضيات والأحياء والفيزياء والكيمياء تتسم بالدقة وتقوم على البرهان العلمي مما قد يعكس تصور محدود للقيم لدى معلمات التخصصات العلمية؛ كما قد يعكس تصور آخر بأن طبيعة تناول تلك المواد تدعو إلى ممارسة التفكير العلمي وطرح التساؤلات والافتراضات بشكل قد يقصر فيه الاهتمام بتفعيل تدريس القيم من خلال المحتوى والأنشطة وأسئلة التقويم مقارنةً بالتخصصات الإنسانية لكن لو عمقنا النظرة إلى هذه المواد لوجدنا أن القيم فيها أمر متاح، ويمكن تحققه، وهذا يؤكد قصور فهم المشاركات للمعنى الواسع للقيم المتضمن القيم العلمية. أما فيما يرتبط ببروز القيم الاجتماعية والوطنية لدى تخصصات اللغة العربية والتاريخ الإسلامي فيعود السبب في ذلك إلى طبيعة موضوعات المقرر التي تبدو ثابتة بنصوصها وتركيزها على الأشخاص، والأحداث، والزمن، التي تقرر في ضوئها مسار ممارساتهم التدريسية واهتمامهم بهذا الصنف من القيم. ولذا، ينبغي الاهتمام بزيادة وعي المعلمة نحو القيم مفهومًا وممارسة، وتدريبها على اختيار ما يلائم تخصصها ويتوافق مع الحاجة لتدريس القيم، الأمر الذي قد يصنع الفارق في أثناء تدريس القيم وتعديلها بشكلٍ لافت. تتفق هذه النتيجة مع دراسة السلمي (2022) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو تدريس القيم لصالح معلمي التخصصات الإنسانية؛ كما تتفق مع دراسة الحازمي (2022) التي فسرت الأمر بأن تخصص المعلم في مادة دراسية معينة يجعل حكمه مقتصرًا على مضمون منهج مادته، أي إن تخصص المعلم يؤطر نظرته للقيم وتدريسها.

من العوامل الأخرى أيضًا، ما أفصحت عنه النتائج من وجود تباين نحو تدريس القيم من الناحية الفكرية والقناعة الذاتية والاهتمام بالتوجيه والممارسة مع الأخذ بالاعتبار التباين في التكوين النفسي وممارسة التأمل الذاتي، كل ذلك ينبئ عن تباين النتاجات التعليمية في الوسط الميداني. ويُعزى السبب في ذلك إلى أن عملية فهم القيم والقناعة بها وممارساتها لا تتوقف على طريقة تقديم محتوى المقرر الدراسي، بل تقترن بخلفية المشاركات الثقافية وتوجهاتهن المستقبلية واتجاهاتهن نحو تدريس القيم، وقدرتهن على المواءمة بين خبراتهم السابقة والحالية واستثمارها. يسند هذا السبب ما ذكره المحسن والنيف (2022) من ضعف تضمين القيم في برامج الإعداد المهني للمعلمين في أثناء تأهيلهم التربوي.

ويرمي السياق الاجتماعي للمعلمة المشاركة بظلاله على الأسرة بصورة مباشرة، فالنتائج أكدت أن المعلمات اللواتي نشأن في أسرة ذات أسلوب تربوي في تعاملها مع أبنائها أثمرت تكوين شخصية ذات معتقدات إيجابية تجاه عملية تدريس القيم؛ على أن نقيض ذلك أمر قد يبدو صحيحًا ويعتد به أيضًا؛ فالمعلمات اللواتي نشأن في أسر تمارس أدوارها بسلطة شديدة، وتستهجن تجاوز نظامها دون فهم الأسباب الداعية لذلك أورثت تكوين شخصية يغلب عليها الخوف، وتتبنى اتجاهات ضعيفة حيال قدرتها على تدريس القيم. تتفق هذه النتيجة مع دراسة نهاري (2020) التي أفادت بإدراك المعلمين لأهمية تنمية القيم دون تسلط أو شدة، وأن المعلم القدوة ينبغي ألا تتسم شخصيته بعنف ولا بضعف، حيث إن نقيض ذلك يمثل عائقًا يصعب معه تدريس القيم.

إضافةً لتلك العوامل، أكدت نتائج الدراسة وجود تأثير لتجربة الأمومة في دور المعلمة في تفعيلها تنمية القيم، حيث يرتبط ذلك بعملية الإدراك لخصائص نمو المرحلة، ويخلق اتجاهات نحو نبذ الدور السلطوي والعمل على تبني مقاربات نفسية بين المعلمة والطالبة تهيئ تقبل القيمة. هذه النتيجة تشكّل منحى ذا أهمية يجدر بالباحثين الالتفات إليها في دراستهم لموضوع القيم. وقد يمكن اعتبارها إضافة إلى نتيجة دراسة السلمي (2022) التي أفادت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تنمية القيم وذلك لصالح مجموعة الإناث.

كما أوضحت النتائج وجود علاقة بين التأهيل الجامعي للمشاركة وقدرتها على تدريس القيم، فالإعداد الأكاديمي التربوي في أثناء الدراسة الجامعية يهدف عبر مقرراته التربوية إلى تمكين المشاركات من ربط الأطر النظرية التي سبقت دراستها في الجامعة بالتطبيقات العملية، مما يساعدهن على إدراك المفاهيم بشكل أوسع، وتنمية العلاقات الإنسانية، واكتساب مجمل المهارات المتعلقة بكيفية توصيل محتوى الدرس للطالبات؛ كما أن اكتساب المشاركات الخبرة في أثناء تطبيقهن الميداني في المدارس يعتبر من الأسس التي زودتهم بمواقف حقيقة في الميدان التربوي وهيأتهم لممارسة التدريس والانخراط به وأتاحت لهن فرصة مشاهدة ما يدور حولهن، وفرصة مشاركة المعلمة المشرفة في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم وهو ما لم يتسنَ حصوله عند المشاركات ذوات التأهيل الجامعي غير التربوي. تؤكد هذه النتيجة دراسة المحسن والنيف (2022) التي أشارت إلى غياب القيم في أثناء تأهيل المعلمين الجامعي في كليات التربية، ويتماثل ذلك مع ما أبرزته دراسة Şahinkayasi & Kellec (2013) التي أفادت أن المعرفة بتدريس القيم تكون غير كافية في حال عدم تأهيلهم التربوي قبل الخدمة وعدم تلقيهم التدريب المخصص في أثناء الخدمة؛ كما تتصل بما أكدته دراسة Görgüt & Tutkun (2018) من أن غياب التواصل بين الجامعات ووزارة التعليم من ناحية تحديد الاحتياجات التربوية في أثناء تأهيل المعلمين أفقدهم التركيز على القيم، وقلل كفاءتهم في تدريسها.

يضاف لما سبق، ما أكدته النتائج من إسهام الخبرة الوظيفية في التأثير على معتقدات المعلمة نحو تنمية القيم، فهي تضفي أثرها الإيجابي على مراعاة المعلمة لمستويات إدراك الطالبة، والطريقة المثلى للتعامل معها، وتنظيم سلوكياتها، وفهم المداخل المناسبة لترغيبها في القيمة، وتكون هذه الخبرة بتباين مصادرها وفي مجمل إيجازها خبرة سابقة تُبنى عليها خبرات لاحقة يُستفاد منها وتثري الواقع التطبيقي بإجراءات متسلسلة هادفة لمعالجة

أي فجوة قيمية أو سلوك مخالف. وعلى الرغم من اتفاق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة الرومي (2018) من اعتبار الخبرة أحد العوامل المؤثرة في معتقدات المعلمين، واتفاقها مع دراسة وزة (2017) التي أكدت فعالية خبرة التدريب المسبق في أثناء تدريس المعلم للقيم فإنها تختلف مع نتيجة دراسة الدهام (2019) التي أوضحت عدم وجود علاقة بين معرفة المعلم للقيم وخبرته التدريسية.

ولعل من المناسب في سياق مناقشة تأثير خبرة المعلمة على تدريسها القيم القول بأن الممارسات الصفية التي أظهرتها النتائج تشكلت في جملة إجراءات عامة اتصلت بطرق التدريس أو سياقات تعلميّة اختلفت من حصة لأخرى، كان للخبرة فيها أثر واضح في مجملها. وبناء عليه، يتأكد أن الخبرة الطويلة في التدريس أورثت إيجابية في التعامل بين المعلمة والطالبة، في حين لاَزَمَ تدني تلك الخبرة ظهور سلوكيات سلبية غير مرغوبة من قبِل الطالبات، ارتبط ذلك بغياب الإدارة الصفية مما أفقد الكثير من القيم، على الرغم من تأهيل المعلمات التربوي وقلة عدد الطالبات في الصف نظير التنظيمات الخاصة بالعودة الحضورية في أثناء جائحة كورونا. وبتأمل هذه النتيجة أكثر يمكن افتراض أن ما تواجهه المشاركات ذوات الخبرة المتوسطة إلى الأقل من مواقف صفية هي خبرات جديدة لم يتم التعرض لها مسبقًا، مما يضطرهن إلى القيام باتخاذ قرارات ارتجالية غير مدروسة بشأنها، مع الأخذ بالاعتبار فرضية إمكانية تطور الخبرة، وازدياد نضجها بمرور الزمن بحسب تكرر المواقف وفهم آلية التعامل الأنسب معها؛ وينشأ عن هذه النتيجة مطلب مهم يرتبط بالمسؤولين عن تطوير المعلمين والقائمين على تدريبهم بتنفيذ برامج تدريبية تمكن المعلمات من ممارسة التأمل والتبصر في المواقف وردود الأفعال تجاهها، والوعي بالعواطف المتصلة بها.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة Baig & Shah (2013) حيث إن المعلمين الأكثر خبرة يميلون إلى تبني فكرة التدريس بوصفها عملية بناء للطالبة، تسهم بدورها في تنمية المجتمع؛ في حين أن الأقل خبرة يتركز اهتمامهم على تحقيق المتطلبات الوظيفية دون النظر إلى التدريس بوصفه هدفًا شموليًا أكبر.

أما فيما يرتبط بجائحة كورونا فقد أكدت النتائج انحسار بعض الممارسات التدريسية عبر الإقصاء المباشر لجملة من طرق التدريس وما صاحبها من وسائل تعليمية، مثل: الطرق القائمة على المجموعات التعاونية والألعاب الجماعية. أكدت هذه النتيجة نظرة هذه الفئة إلى بيئة التعلم المصاحبة لجائحة كورونا بنظرة سلبية عززت شعور التراخي لدى الطالبة عن طلب العلم وأفقدتها قيمًا علمية وأخرى اجتماعية مثل فقدان قيمة إلقاء التحية، وقيم التعاون، وهذا يعود إلى تفضيل بعض المشاركات طرق التدريس التقليدية، وحداثة عهدهم بنظام (التعليم عن بعد)، إضافة إلى طول الفترة الزمنية التي أغلقت فيها المدارس. تخالف هذه النتيجة مع ما ذكره المحسن والنيف (2022) من اعتبار توظيف نظام التعليم عن بعد سببًا في فتح مساحة حوارية واسعة بين المعلم وطلبته أسهمت في تنمية قيم الطلبة.

في المقابل، مكّنت الجائحة بصورة جزئية من تطوير المهارات التقنية وتحجيم الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس كالاعتماد على طريقة المحاضرة، ووجهت نحو استثمار التقنيات الرقمية كالاستفادة من منصة عين الإثرائية، إضافة إلى امتداد الأثر الإيجابي لجائحة كورونا في حرص المعلمات والطالبات على إظهار قيم أخرى كقيم النظافة، عزز ذلك اتباع الإجراءات الاحترازية المنصوص عليها من قبل وزارة الصحة، وأكدت استمراره وزارة التعليم

حين العودة الحضورية الجزئية. فقد برزت العناية بتوجيه الطالبات نحو الالتزام بقيم النظافة الصحية، سواء على المستوى الشخصي أو مستوى بيئة الصف ومتابعة استجابة الطالبات السلوكية، وهذه النتيجة جيدة في توجهها العام غير أن الاكتفاء في بعض المواقف الصفية بمجرد التوجيه دون اقتران ذلك بالتطبيق مع وجود الحاجة إليه، أمر فيه قصور؛ لأن عملية تنمية القيم تعني الاهتمام بتحقيق مكوناتها الثلاثة: المعرفية، والوجدانية، والسلوكية، والقصور في أحد هذه المكونات هو قصور في عملية التنمية المرجوة. وعلى الرغم من أن اتباع التوجيهات والتعليمات الصادرة عن وزارتي الصحة والتعليم والموجه بلبس الكمامة الصحية المعززة لسلامة الأفراد عامة، هو أمر إيجابي ومؤشر دال على قيم المواطنة، فإن ذلك الالتزام الإيجابي صاحبه أثر سلبي تمثل فيما أظهرته النتائج من ضعف معرفة المعلمة بطالباتها، تأكدت هذه النتيجة مع اعتماد تنظيم العودة الحضورية الجزئية والتي مفادها حضور طالبات الفئة A يومين في الأسبوع الأول ثم معاودة حضورهن 3 ثلاثة أيام في الأسبوع التالي، والتناوب في هذا التكرار بين طالبات الفئتين A&B ، علاوةً على وجود نسب غياب متكررة بين الطالبات، وقد يصل الأمر بمجموعة منهن إلى عدم الحضور لفترة قد تكون أسبوعًا أو أكثر.

وثمة أثر آخر أحدثته جائحة كورونا يتمثل فيما أبرزته النتائج، فقد فرضت الجائحة الالتزام بتحقيق قيم التنظيم المتعلقة بشأن تنظيم دخول الطالبات وخروجهن من وإلى المدرسة، وكذلك الغرف الصفية؛ علاوةً على تنظيم آلية جلوسهن في المقاعد الصفية، هذا الالتزام هو أحد المطالب الجوهرية التي سعت وزارتا الصحة والتعليم إلى التوجيه بالعمل به تحقيقًا لقيم أعلى تمثلت في قيم المواطنة وتحمل المسؤولية، رغبةً في الحدِّ من تفشي هذا الوباء، واستكمالًا لمسيرة التعليم التي تنطوي التوجيهات العليا المنظمة لها على قيم تقدير العلم والاهتمام به. غير أن هذا الالتزام أورث جانبًا سلبيًّا تمثل في تسيير رغبة المعلمة نحو تجاوز طرق التدريس وإستراتيجياته المعززة للعمل الجماعي والتعلم التعاوني، حيث تعذر الجمع في أثناء جائحة كورونا بين تلك القيم، وذلك النوع من طرق التدريس.

إضافةً إلى تلك العوامل السابقة، أفصحت النتائج عن وجود عوامل أخرى مشتركة بين المعلمة والطالبة تمثلت في تشكيل الوعي بأهمية عملية تدريس القيم في المرحلة الثانوية بصورة توازي في مقدارها الجهد المبذول لفهم خصائص نمو الطالبات، وبناء مسار يراعي مستوى عمليات المعالجة العقلية لديهن، وتقصي الأوضاع النفسية وهذا مؤشر دال على الاهتمام بتدريس القيم سواء تمت الجهود بوعي تام أو بطريقة ضمنية لا شعورية. تتفق هذه النتيجة مع دراسة نهاري (2020) التي أفادت بأن اهتمام المعلمين بممارسة أدوارهم نحو تنمية قيم الطلبة الأخلاقية نابع عن إيمانهم بأهمية القيم وأهمية التنشئة الأخلاقية لهم مما يجعلهم يبسطون عرض تلك القيم للطلبة؛ كي يتمكنوا من استيعابها، والتعامل معها، وتحقيق الاستفادة منها.

أكدت النتائج –أيضًا– وجود تفاوت نحو فهم البواعث والدوافع خلف الممارسات السلوكية الخاطئة الصادرة عن الطالبة وما يتبعها من تحديد موطن الخطأ ثم تعديله؛ وذلك لردم الفجوات المتصلة بالقيم. أكد هذا التفاوت ما تم عرضه سابقًا في النتائج من شواهد أظهرت تجيير إحدى المشاركات لموقف الطالبة السلبي لصالح العملية التعليمية، حيث استطاعت المشاركة تحويل سلوك الطالبة من شغب عام إلى اجتهاد في طلب العلم. هذا التصرف

الذي ذكرته المشاركة في أثناء عرض النتائج جدير بالتقدير، وبإعادة النظر فيه، لتمكنها من فهم الاحتياج النفسي للطالبة، والدوافع الخفية وراء سلوكياتها، دون استخدم السلطة النظامية مباشرة، الأمر الذي انعكس على تحويل الموقف التعليمي السلبي إلى آخر إيجابي؛ في حين أن موقف المعلمة الأخرى وتعصبها الشديد تجاه سلوك إحدى الطالبات، وعدم الرغبة في تبني محاولات لفهم أسباب ظهور الطالبة بهذه الهيئة من حبّ الانفراد والتعالي في التعامل بصورة طبعت في ذهن المعلمة عدم تقبلها هو أمر غير منطقي، ولا يخدم تدريس القيم وتنميتها، بل يمكن النظر إليه باعتباره تطورًا عكسيًا لاتجاهات شخصية قد يكون لها أثر سلبي لاحقًا.

وبتأمل هذه النتيجة أكثر، فإنه يمكن تفسيرها بأن وعي المعلمة بهذه الخصائص وما يتبعها من فروقات فردية بين الطالبات يحتم عليها التفكير بالطريقة والأسلوب الأمثلين للقيام بالعملية التدريسية للقيم، ويورث مراقبة مستمرة للكيفية الأفضل لتعلم الطالبات باختلاف السياقات الصفية التي وضعوا فيها، ويسهم في تلمس حاجاتهم، وإشباع رغباتهم، وتكييف انخراطهم في تنمية قيمهم ذاتيًا بتوجيه سديد من المعلمة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الرومي (2018)، من أن وعي المعلمة بخصائص نمو المرحلة التي تدرسها عامل مهم ومؤثر في تدريس القيم؛ كما تتفق مع دراسة(2013) Şahinkayasi & Kellec التي أشارت إلى أن محتوى القيم المرغوب تدريسها يجب أن يتسق مع النظر في احتياجات الطلبة ومستوياتهم.

ويمكن اعتبار ما أكدته النتائج من تفعيل أنماط مختلفة إيجابية وتربوية من لغة خطاب الطالبات والتواصل معهن أحد العوامل المعينة على تنمية القيم باختلاف مضامينها وأهدافها التوجيهية، ذلك أن العناية باختيار المفردات المناسبة للسياق التعليمي هي أساس تتحرك منه المعلمة تجاه تدريس قيم مختلفة لدى الطالبات، وليس للطالبة – بحسب ما لُوحظ– إلا أن تستجيب للمعلمة، وتحمل من مفرداتها وقيمها ما استطاعت حمله باختلاف قدراتهن ومستوياتهن مع الانتباه إلى أن عملية تدريس القيم لا تتم بمجرد الأوامر والنواهي، وخطابات الاستعلاء والتسلط، بل بخطابات تربوية هادفة تصل لعمق مشاعر الطالبة، وتؤسس في نفسها القيمة المرادة.

من منظورٍ آخر، فإن لغة الخطاب هي في أصلها ترميز للمشاعر والأفكار، وبتكامل هذه الترميزات يمكننا فهم المعنى العام المقصود خلف الجمل الخطابية، أي إن نجاح لغة خطاب المعلمة الموجه للطالبة والمشبعة لحاجتها النفسية من احتواء أو تعزيز أو امتصاص غضب وغيرها، يعني نجاحها في التأثير على الجانب المعرفي والسلوكي والوجداني للطالبة مما يجعل قبول الطالبة للقيمة أمرًا يسيرًا. تتفق هذه النتيجة مع التأصيل الشرعي الذي يوجهنا فيه الله (عزّ وجلّ) إلى انتقاء الطيب من الكلام، قال تعالى: ﴿وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا﴾ (القرآن الكريم: البقرة، الآية 83). وبتأمل أعمق لهذه النتيجة يمكن ربطها بالواقع الاجتماعي العام والملحوظ من تأثر الطالبات بأقرانهن وانسياق بعضهن لبعض بصورة قد تبدو جلية أكثر من استماعهن لأولياء أمورهن أو معلماتهن، الذي قد تعود أحد مسبباته إلى وجود لغة خطاب مواتية فيما بينهن قائمة على التفهم والتودد والشراكة الفكرية. كما يمكن افتراض أن وجود انحراف في جانب القيم لدى الطالبات عمومًا قد يعزى في أحد أسبابه إلى عدم إجادة لغة الخطاب التربوي بين المعلمة والطالبة، وهذه النتيجة تمثل فجوة معرفية ومنطلقًا بحثيًا يمكن دراسته وتقصيه. كما أنها نتيجة تتفق مع ما ذكره Baig & Shah (2013) من أن الطلبة لا يتعلمون من

معرفة المعلم ومهاراته فقط، بل كل كلمة تصدر عنه لها تأثيرها عليهم؛ لأنهم يستلهمون منه قيمه، وشخصيته، وأقواله، وأفعاله. وعليه، ينبغي الحذر في أثناء نطق أي كلمة حفاظًا على مكانته الاجتماعية في أذهان طلبته؛ كما تتفق مع دراسة Görgüt & Tutkun (2018) التي أفادت بأن إلقاء التحية الصباحية يعكس اتجاهات إيجابية، ويثمر في تكوين تواصل فعال مع الطلبة.

وعليه، فإنه لتدريس القيم ينبغي أن تكون هناك لغة احترام ومحبة بين المعلم وطلبته.

كما يُشار في هذا الموضع من المناقشة إلى ما أظهرته النتائج من أن تعزيز المعلمة للطالبة له الأثر في تدريس القيم باختلاف الكيفية الممثلة له، يعزى السبب في ذلك إلى أن اتباع المعلمة نهج التعزيز يسهم في تقبل الطالبة للقيمة أيًّا كان تصنيفها، ويزيد دافعيتها نحو الاستمرار في تمثلها والتوسع في نشرها، أي إن استثمار الأنواع المتعددة من التعزيز يعتبر أداة تطوير وتغيير في الآن نفسه تستهدف عملية تدريس القيم، ويسهم في مرحلة التعزيز بالقيمة لأن الانتقاء السليم للحافز، وحسن توقيت استخدامه يدفعان الطالبة إلى استمرارية القيم التي تتبناها، وتحسين جودة ممارستها، أو تعديل ما اعوج منها بطريقة مباشرة لا تستلزم بذل جهود كثيفة من المعلمة. تؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه نتائج دراسة كلٍّ من: الرومي (2018)؛ Şahinkayasi & Kellec (2013). من اعتبار التعزيز أحد العوامل المؤثرة التي يستخدمها المعلم عند تنمية القيم باختلاف المواضع الزمنية لاستخدامه من تهيئة وتمهيد أو في أثناء عرض القيمة أو بصورة توسعية خارج حدود الغرفة الصفية؛ كما تتفق مع ما اقترحته دراسة المحسن والنيف (2022) من دور تعزيزي للمعلم يسند كافة المبادرات، ويشجع العقول المفكرة والرائدة في تنمية القيم سواء من الطلبة ذواتهم أو من مختلف العاملين في الميدان التعليمي.

توصيات الدراسة:

نتج عن البحث جملة من التوصيات، يمكن عرضها على النحو الآتي:

1. العمل على زيادة وعي المعلمات بأهمية معتقداتهن نحو القيم في عملية التعلم، وأنها من أسباب تطوير دور الطالبة في العملية التعليمية.
2. ضرورة وضع القيم كأهداف تعلم صريحة عند التخطيط لأهداف التعلم في مختلف المقررات، وتضمين أنشطة تتلاءم معها.
3. العمل على تخفيف المتطلبات الوظيفية الملقاة على عاتق المعلمة على نحو يسهل معه تدريس القيم وتنميتها.

دراسات مقترحة:

تأمل الباحثتان أن يكون سعيهما في إنجاز هذه الدراسة قد سدَّ فجوة بحثية وفراغًا ذا أهمية في الأدب التربوي، واستكمالًا لهذا الجهد فإن الباحثتين تقترحان إجراء عدد من الدراسات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، وما طُرح من توصيات، على النحو الآتي:

1. دراسة نوعية للكشف عن دور تجربة الأمومة في تنمية القيم لدى معلمات المرحلة الثانوية.
2. دراسة نوعية للكشف عن دور لغة الخطاب في تنمية القيم لدى معلمات المرحلة الثانوية.
3. دراسة نوعية للكشف عن العوامل المؤثرة في واقع تقويم القيم لدى معلمات المرحلة الثانوية.

المراجع:

المراجع العربية:

أحمد، دانة وكريمة، دانة. (2021). القيم ودورها الاجتماعي والعوامل المؤثرة فيها. دراسات في التنمية والمجتمع، (4)، 118-129.

بهزادي، كلثوم. (2018). معوقات تنمية وتعزيز القيم. مجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 3(13)، 1-24.

جبريل، عرين. (2020). معتقدات معلمي اللغة العربية حول تعليم القواعد النحوية، مجلة مؤتة للدراسات الإنسانية والإجتماعية، 8(37)، 425-472.

الجلاد، ماجد. (٢٠١3). تعلُّم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم (ط.4). دار المسيرة.

الحازمي، عايد. (2022). دور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين .مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 13 (38)، 153-169.

الخليفة، عبد اللطيف. (1992). ارتقاء القيم: دراسة نفسية. المجلس الوطني للنشر والثقافة.

الدهام، غسان. (2019). معرفة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لطرق تعليم القيم ومدى ممارستهم لها في ترسيخ القيم الاجتماعية من وجهة نظرهم في محافظة العاصمة عمان .مجلة دراسات، (81)، 10-127.

الذبياني، حسن. (2011). مدخل لمنهج النظرية المجذرة. مجلة الاجتماعية الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، (4)، 8-33.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠٢١). ويستمر التحول: أبرز إنجازات برنامج التحول الوطني حتى نهاية عام ٢٠٢٠. https://www.vision2030.gov.sa/media/251mabvp/ntp-report-2021-digital-ar-1.pdf

الرومي، عبد الرحمن. (٢٠١8). دور التصورات القيمية لمعلمي المرحلة الابتدائية في أدائهم التدريسي للقيم [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

رياض، سعد. (2011). غرس القيم عند الأطفال قصص ومهارات تربوية. مؤسسة اقرأ.

السلمي، فراج. (2022). دور معلم التربية الإسلامية في تنمية قيمة الايثار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. 6(28)، 143-170.

عالي، حسن. (2019). القيم الاجتماعية وطرق تعلمها وتعليمها. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، (7)، 283-309.

العبد الكريم، راشد. (2019). البحث النوعي في التربية. مكتبة الرشد.

عبود، زينب. (2017). أهمية القيم الاجتماعية في التربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (130)، 388-416.

العتوم، عدنان. (2009). علم النفس الاجتماعي. إثراء للنشر والتوزيع.

ابن عفيف، أسماء. (2022). طبيعة القيم: دراسة مقارنة بين الإسلام والفلسفات الوضعية. مجلة الدراسات العربية، 2(46)، 881-916.

العقيل، محمد. (٢٠21). أثر تدريس مادة التربية الفنية بطريقة الرسم الرقمي في تنمية القيم الجمالية ومهارات الإتقان الفني لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت (رقم النشر 1216243) [رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية].

أبو العينين، علي. (1988). القيم الإسلامية والتربية. مكتبة إبراهيم حلبي.

الغدوني، عبد الله. (2018). واقع معتقدات طلاب الدبلوم العام في التربية- تخصص العلوم الشرعية- نحو المهارات التدريسية وعلاقتها بممارساتهم التدريسية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(3)، 269-295.

فضل الله، محمد وقناوي، شاكر وطه، شحاته. (2010). فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية: وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (29)، 49-76.

المحسن، محسن والنيف، سليمان. (2022). الدور التربوي للمعلم في تنمية قيم التربية المدنية ومعوقاته: دراسة ميدانية. مجلة دراسات تربوية ونفسية، (115)، 273-308.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2015). تعزيز القيم في مناهج التعليم العام- إطار عام للتربية القيمية. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

المطري، بندر. (2021). منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية وأساليب عرضها. مجلة العلوم التربوية، 33 (2)، 361-388.

المطيري، دليل. (٢٠١4). مستوى القيم الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية (رقم النشر 726844) [رسالة ماجستير، جامعة القصيم].

المغامسي، ياسر. (٢٠21) . العلاقة بين معتقدات معلمي اللغة العربية نحو ملف الأعمال وتطبيقه في تقويم طلبة المرحلة الثانوية (رقم النشر 1115928) [رسالة ماجستير، جامعة القصيم].

نوح، محمد. (1993). دراسة العلاقة بين معتقدات معلمي الرياضيات حول طبيعة الرياضيات وتعلمها وتدريسها، وممارساتهم. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (19)، 116-157.

هاشمي، عبد الحميد. (2021). واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلابها تحقيقا لمتطلبات رؤية المملكة 2030: دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية، 7(1)، 53-106.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٨). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/NC20%الإطار/SEE/Cevaluation/Documents العام.pdf

وزه، خميس. (2017). فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين في تعليم القيم وأثره في اكسابها لطلابهم. مجلة كلية التربية، (176)، 221–321.

المراجع الأجنبية

Baig, S., & Shah, Z. (2013). Teachers' perceptions of their values, sources of the values, and its influence on student personality development: A case study from Pakistan. The Journal of Values-Based Leadership, 6(1), 1.

Görgüt, İ., & Tutkun, E. (2018). Views of Physical Education Teachers on Values Education. Universal journal of educational research, 6(2), 317-332.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of educational research, 62(3), 307-332.

Şahinkayasi, Y., & Kelleci, Ö. (2013). Elementary school teachers' views on values education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93, 116-120.