# القِيم والمعرفة والمهارة في التعليم: رؤيةٌ فلسفيةٌ في استراتيجيات التكامل

**حامد أحمد الدبابسة***

**الملخّص**

يعرض هذا البحثُ التطوُّرات الكبرى التي لحقت بالتعليم في عالمٍ مفتوحِ المصادر، ويُبيِّن أهمية التكامل بين المعرفة والقيم والمهارة، ودور المشاركين فيها، كالأُسْرة والمدرسة والمجتمع والمنهج، وضرورة وضع استراتيجية واضحة تربط بين هذه الـمُكوِّنات نظرياً وعملياً؛ لتصبح العملية التعليمية ناجحة ومثمرة وقابلة للتطبيق، وقادرةً على الاستجابة للتحديات الناشئة؛ لتُقدِّم تعليماً يجعل الـمُتعلِّم أهلاً لمواجهة التحديات والتطوُّرات الناشبة، من أجل إعداده بخصائص وكيفيات تتناسب مع الواقع العالمي الـمُتغيِّر بقوَّة في مختلف الجوانب: المعرفية والأخلاقية والمهارية والسلوكية. كذلك يعرض البحثُ أبرزَ ما قدَّمته الفلسفات التربويّة العالميّة الجديدة؛ للاستفادة من استراتيجيات هذه الفلسفات وتوظيفها بنجاح، في الوقت الذي ينبغي فيه التوفيق بينها وبين الأصالة المعرفية والقيمية الـمُتكامِلة في التعاليم الإسلامية نظرياً وعملياً.

**الكلمات المفتاحية**: الاستراتيجية، المعرفة، القيم، المهارة، فلسفة التربية، التعاليم الإسلامية.

* دكتوراة في الفلسفة الإسلامية، الجامعة الأردنية، 2017، أستاذ مساعد في قسم الفلسفة، الجامعة الأردنية. البريد الإلكتروني: h.dababseh@ju.edu.jo، https://orcid.org/0000-0002-0606-1299

تم تسلُّم البحث بتاريخ 26/ 9/ 2025م، وقُبِل للنشر بتاريخ 25/ 4/ 2026م.

**للاقتباس**: الدبابسة، حامد أحمد (2026). "القِيم والمعرفة والمهارة في التعليم: رؤيةٌ فلسفيةٌ في استراتيجيات التكامل"، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، مجلد 32، العدد 112، 109–135. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.17421

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي © 2026

**مقدمة**

يُعَدُّ بناءُ استراتيجيات تعليمية معاصرة ضرورة في ظلّ ما يشهده العالَمَ اليوم من تحوُّلاتٍ عالميةٍ مُتسارِعة في الصُّعدِ جميعها التي فرضت إعادة تعريف مفهوم الإنسان القادر على المساهمة فيما يحدث عالمياً، في الوقت الذي ينبغي له أنْ يحافظ على هُوِيَّته الخاصة؛ ليتمكَّن من الموازنةِ بين مُتطلَّبات المشاركة والمنافسة الخارجية والاستقرار والبناء الداخلي.

وتتمثَّل أهميةُ هذا البحث في أنَّه يَمسُّ الركائزَ الأساسيةَ للفلسفات التربوية المعاصرة التي نتأثَّر بها في عالَمنا العربي، ويحاول الإجابة عن الأسئلة الكبرى التي يُواجِهها الفكر التربوي العربي في لحظة تاريخية مفصلية. إنَّ البحث في استراتيجيات التكامل ليس ترفاً نظرياً، بل هو ضرورة استراتيجية لإعادة بناء الهُوِيَّة التربوية العربية، وتحقيق نهضة تعليمية تتجاوز القصور الحالي في فهم أدوار الـمُتعلِّم ومكانته المستقبلية وكيفية إعداده للمساهمة في النهضة. وتكمن الأهميةُ هنا في الانتقال بالفعل التربوي من المستوى الإجرائي الـمُتمثِّل في الإدارة والتدريس بصورةٍ تقليديةٍ، إلى المستوى الوجودي الذي يُحدِّد نوعَ الإنسانِ المراد إعداده للمستقبل بكلِّ تحدياته؛ هذا الإنسان الذي ينبغي أنْ يمتلك الرغبة في الفهم، والقدرة على التفكير الناقد، والالتزام بالقيم التي تمنحه الاتجاه الصحيح للمشاركة الصحيحة في التفاعل المجتمعي بكلِّ مُكوِّناته، وفي الوقت ذاته يحافظ على تميُّزه الفردي والجماعي في عالَمَ الغد.

يسعى البحثُ بصفةٍ رئيسةٍ إلى تحقيق عددٍ من الأهداف، يأتي في مقدمتها:

1. تعرُّف أبرز النظريات التربوية الـمُتعلِّقة بالمفاهيم الأساسية في الاستراتيجية الشاملة للمعرفة والقيم والمهارة التي تقودُ التعليمَ في البلدان الـمُتقدِّمة.

2. تعرُّف واقع المناهج التعليمية العربية، وأُسسها، وأهدافها، والاستراتيجيات الحاكمة الـمُوجِّهة لها؛ لمعرفة مدى مواءمتها للتحوُّلات العالمية، واستشراف الثغرات التي تعيق التداخل بين المعرفة والقيم والمهارة.

3. بناء إطار مفاهيمي للتكامل الاستراتيجي، عبر تفكيك العلاقة العضوية بين المحاور الثلاثة: القيم، والمعرفة، والمهارة، وتوضيح أهمية التكامل بينها.

4. بيان ضرورة الربط بين الاستراتيجية التربوية واستراتيجية الأُمَّة؛ لضمان منح التعليم أهدافاً عُليا تتجاوز مُجَرَّد التدريب المهني إلى صناعةِ الاتجاه والهدف القومي الشامل.

5. صياغة توصيات لإعدادِ إنسانِ المستقبل من خلال تحديد طبيعة العلاقة بين المهارات الأساسية للنجاح والسلوك العملي الـمُنضبِط بالقيم، بما يضمن للمُتعلِّم العربي موقعاً ريادياً يتّسم بالفرادة والتميُّز والقدرة على الاستمرار.

يحاول البحثُ الإجابةَ عن سؤالين جوهريين، هما: ما الذي يجب أنْ يتمَّ اليوم لإعداد الإنسان العربي لعالَم المستقبل عبر معرفةِ أبرزِ الاستراتيجيات في مجال التعليم الـمُتعلِّق بالقيم والمعرفة والمهارة؟ وهل يكفي تزويد الـمُتعلِّم بكَمٍّ معرفيٍّ كبيرٍ لتحقيق غايات التربية؟ إنَّ البحث ينطلق من فرضية مفادها أنَّ الاستراتيجية التربوية الناجحة هي تلك التي ترسم حدود الفعل التربوي وأُفقه بناءً على رؤية مُتكامِلة، تتجاوز التعليم بوصفه أداة للمعرفة؛ لتجعله وسيلةً للتحقُّق الوجودي والنجاح العملي، ورافعة للتقدُّم في عالَم يقوم على التحديات الحقيقية والمنافسة الشديدة.

ويطرح البحثُ سؤالين رئيسين، هما: كيف نبني إنساناً ماهراً وقادراً على تحويل المعرفة إلى معنى بقيمٍ جوهريّةٍ قابلة للممارسة النافعة، والمهارة إلى إنجاز فِعليّ مفيد؟ وكيف يُمكِن للأُسْرة والمدرسة أو الجامعة أنْ تستفيد من الاستراتيجيات العالمية الجديدة في إعادة تشكيل دورها؛ لكي تصبحَ جِسراً بين الإنسان وعالَمه الـمَعيش، وبين الفكر والفعل، وبين الوعي الذاتي والوعي الجماعي، وبين الخصوصية الفرديّة والانفتاح العالمي؟

اعتمد البحثُ المنهجَ التحليلي والمنهجَ المقارن؛ لتحليل أبرز الاتجاهات المعرفية والتربوية والقيمية السائدة عالمياً، ثمَّ مقارنتها بالاتجاه التربوي الإسلامي؛ لبيان المناهج التي تُعبِّر عن الفكرة الجوهرية؛ وهي: كيف يُمكِن إعداد الـمُتعلِّم العربي الحالي؛ ليصبح قادراً على المنافسة دون أنْ يفقد

خصوصيته؟ وتتضح قيمة هذين المنهجين في أنَّهما الأقرب إلى الربط بين الفكرة الفلسفية النظرية والمعرفة العلمية التطبيقية، عبر المساهمة في رسم طريقةِ عملٍ واقعيةٍ، مبنيةٍ على معرفةِ حدودِ الممارسات التطبيقية والفلسفات الـمُتعلِّقة بالعملية التعليمية كما هي في واقعها؛ لفهمها على حقيقتها، وفي سياقها العملي.

ويقوم المنهجُ التحليلي على الوضوح والدقّة والصدق التجريبي بعد معرفة البِنية المعرفية وأُسسها التي تُحدِّد قوَّة الحُجَّة ومُسوِّغات الإفادة منها، لارتباطها بجوهر المعرفة ومنهجية الحكم عليها؛ وهما: اللغة بدقّتها، والمنطق ببِنيته وصورته الواقعية لا الميتافيزيقية، وهو منهج صارم معرفياً، وقادر على فهم الفكرة، وتفكيك المشكلات الفلسفية والتربوية الـمُعقَّدة، ورَدِّها إلى عناصرها المفهومية الأوَّلية، عبر آليَّته في التحليل اللغوي والمنطق الدقيق؛ لمعرفة الأنسب على المستويين: النظري والتجريبي؛ لاهتمامه الواضح بالحقيقة، بوصفها المعيار الأسمى الـمُستهدَف، وهي في الوقت نفسه معيارٌ إجرائيٌّ يُمكِّننا من المعرفة والتقييم الصحيح للوصول إلى النتائج الـمُستهدَفة؛ ما يجعلها أداةً فاعلةً في الفهم والبحث عن أنسب الطرائق للتعلُّم والتقييم والتحليل واختيار أفضل المناهج التربوية للمرحلة التي نعايشها.

أمّا المنهجُ المقارن فهو مُهِمٌّ في الفهم النظري للأنساق الفلسفية التربوية ومضامينها، وفي الوقت نفسه منهجية فلسفية تساعدنا على معرفة الأفكار المختلفة؛ لاتخاذ الموقف الأنسب بناءً على حوارٍ واعٍ للمدارس الفلسفية التربوية التي تُجسِّر بين الأساليب التربوية ومعرفة غاياتها وأهدافها ونتائجها، عبر مقارنة ماهيَّة الطبيعة البشرية، وأدوار القوى التربوية الفاعلة المختلفة، ومرتكزات المعرفة القائمة وأهدافها. وتتجلّى قيمةُ هذا المنهج في أنَّه يتيح لنا معرفة كلّ الأنساق التربوية مع احترام خصوصية كلِّ نسق، وتحليل أسباب الاختلاف الجوهرية؛ ما يمنحنا رؤيةً شموليةً أوسع لكلِّ ما هو موجود. وفي الوقت نفسه تربط بين التنظير الفلسفي والممارسة الواقعية بصرامةٍ معرفية، تساعدنا على اختيار الأفضل.

## أولاً: الاستراتيجية: التكامل مشروع وجودي في عالَم مُعولَم

### 1. ما الاستراتيجية؟

تعدَّدت تعريفات الاستراتيجية، لكنَّها تُفهَم -في الجوهر- بوصفها منظومة مُتكامِلة من الإجراءات المبنيّة على تشخيصٍ دقيقٍ للواقع، وصياغة أهدافٍ بعيدةِ المدى، وتبنّي آليات تنفيذ مرنة تتسق مع التوجهات الكبرى للدولة (The Strategy Institute, 2023)؛ فهي الجسر الرابط بين الواقع والمأمول. يعود أصل المصطلح إلى الكلمة اليونانية (Strategos) التي تعني فن القيادة، وتُعبِّر في الفضاء التربوي عن القرارات الـمُوجَّهة التي خُطِّط لها مستقبلاً. ومن ثَمَّ، تُعرَّف الاستراتيجية بأنَّها "مجموعة خيارات وإجراءات تُمكِّن المنظمة من توظيف قدراتها واغتنام الفرص مع التكيُّف المستمر تبعاً للظروف" (Meier). ويصعب حصر مفهوم الاستراتيجية التربوية في تعريف قطعي؛ لأنَّها يجب أنْ تكون جزءاً من استراتيجية الأُمَّة الكبرى التي ينبغي لها أنْ تتسم بالمرونة، فضلاً عن تنوُّع الفلسفات التربوية، وانتقال الدلالة من الإطار الإجرائي الضيِّق (إدارة المنهج والتقييم) إلى فضاءٍ فلسفيٍّ رحبٍ يَمسُّ وظيفة التعليم الوجودية. فالتحوُّلات المعرفية والتكنولوجية أخرجت الاستراتيجية من قالبها الإداري الضيِّق، لتصبح مفتاحاً لفهم التربية، بوصفها مشروعاً إنسانياً شاملاً، يتداخل مع جوانب مُتنوِّعة من الحياة.

### 2. الاستراتيجية التربوية

يرتبط مفهوم الاستراتيجية التربوية بنوعية الإنسان الـمُستهدَف بناؤه وإعداده؛ فهي تصوُّر للأهداف والنتائج، لا مُجرَّد وصف للإجراءات، وبناءً عليها تُصاغ المناهج، وتتشكَّل علاقة الـمُعلِّم والـمُتعلِّم. إنَّ الاستراتيجية (في المنظور التربوي الحديث) منظومة إنسانية و"نسق فكري" يسبق الخُطَط التنفيذية، ويتضمَّن فهماً لماهيَّة الإنسان بوصفه كائناً يتكوَّن معرفياً وقيمياً ومهارياً عن طريق التفاعل واستحضار الذات الواعية، لا التلقين الكَمِّي. كذلك تنظر الاستراتيجية التربوية إلى المدرسة، بوصفها بيئة ثقافية مُكمِّلة للأُسْرة ودورها، وتنظر إلى العملية التعليمية بوصفها نشاطاً

تتفاعل فيه الذات مع الموضوع، والفكرة مع الهدف. ويُمثِّل هذا التحوُّل نحو الرؤية الفلسفية جوهر نظرية التربية النقدية (Freire, 2000, pp. 32-36, 101)؛ إذ يصبح التعليم مجالاً لصياغة الوعي وإنتاج الثقافة؛ لذا ترتبط الاستراتيجية بأسئلة الهُوِيَّة والمستقبل: أيُّ معرفة؟ وأيُّ قيم؟ وما المهارات التي يحتاج إليها الجيل الـمُستهدَف إعداده؛ ليكون قادراً على مواجهة عالَم مُتسارِع مُتشابِك؟

إنَّ أيَّة استراتيجية فاعلة لا بُدَّ أنْ تُبْنى على تصوُّر شامل للمُتعلِّم، يرى فولان أنَّ الاستراتيجية التي تفتقر إلى هذا التصوُّر تظلّ إجراءات مُفكَّكة لا تُحدِث التغيير المنشود (Fullan, 2012, pp. 76-78). وإلى جانب الرؤية القائدة، تُشدِّد الفلسفات التربوية المعاصرة على ضرورة أنْ تستند الاستراتيجية إلى فهم علمي لكيفية تعلُّم الإنسان. وقد أشار برانسفورد وزملاؤه إلى أنَّ التعلُّم الفعّال يقوم على ثلاثة أُسس: معرفة كيفية معالجة الدماغ للمعلومات، وهي مسألة نفسية عصبية وفلسفية، وربط المعرفة الجديدة بالخبرة السابقة، وإيجاد بيئة تعليمية داعمة. وتُعَدُّ هذه الأُسس حجر الأساس في بناء أيّة استراتيجية تعليمية ناجحة؛ لأنَّها تكشف أنَّ التعلُّم ليس عمليةَ تلقٍّ من طرفٍ واحدٍ، بل هو عملية تشكُّل وتكوين معرفي، يحتاج إلى تصميمٍ واعٍ للأنشطة، واستخدام الأدوات المساعدة على تلقّي المعرفة أو الـمُنتِجة لها، والبيئة الغنية بالتجارب، والـمُعلِّم القادر على المتابعة والتحفيز والإدراك لمجمل العملية وتصوُّراتها وأهدافها (Bransford, 2000, pp. 14-18).

يُفْضي هذا الفهم إلى رؤيةٍ مُتعدِّدةٍ المستويات للاستراتيجية، أبرزها:

أ. تصوُّر الـمُتعلِّم إنساناً قيد التكوين.

ب. منظومة تفكير تُحدِّد المعارف والقيم والمهارات.

ت. ممارسة تربوية تتجسَّد في المناهج والتفاعل.

ث. إطار ثقافي يعكس هُوِيَّة المجتمع.

إنَّ الوعي بأنَّ القيم والمعرفة والمهارة ليست عناصر مُنفصِلة هو نقطة البَدْء لأيّة استراتيجية تربوية معاصرة ناجحة؛ فالـمُتعلِّم الذي يمتلك معرفة دون قيم هو مشروع معرفة بلا اتجاه،

والـمُتعلِّم الذي يحمل قيماً دون معرفة هو مشروع أخلاق بلا قدرة، والـمُتعلِّم الذي يملك مهارة دون المعرفة والقيم الصحيحة هو مشروع قدرة بلا ضمير. ولهذا؛ تعيد الاستراتيجية -بهذا المعنى- تشكيل العلاقة بين هذه العناصر، لتصبح علاقة تكاملية تؤدّي إلى بناء إنسان قادر على التفكير العميق، والعمل الفعّال، والعيش المسؤول.

نلاحظ "أنَّ كلَّ النظم التربوية في العالم تميِّز في الأهداف والغايات التربوية العامة بين ثلاثة مجالات من هذه الأهداف: المجال المعرفي، ويضم اكتساب المعارف والمعلومات؛ والمجال المهاري ويضم إتقان عمليات التواصل اللغوي، والتفكير العقلي، والتعامل اليدوي؛ والمجال الانفعالي ويضم الاتجاهات والقيم. ولكنَّ القيم هي روحُ العمل التربوي، والأساسُ الذي تُبنى عليه البرامج والمناهج والأهداف التربوية، لأنَّ هدف التربية هو الإنسان، والقيم هي الصفة الأساسية للإنسان الذي تعمل التربية على إخراجه. فالقيم ليست مجرَّد مكوِّن من مكوِّنات الأهداف التربوية، وإنَّما هي الإطار الذي يعطي للأهداف الأخرى قيمتَها وأهميَّتَها وفاعليَّتَها" (هيئة التحرير، 2019، ص10).

وهذا البُعْد الوجودي في ترابط المعرفة والقيمة والمهارة، بالمعنى الفلسفي والواقعي، هو ما يجعل الاستراتيجية التربوية عملاً فكرياً أكثر منه خُطَّةً تنفيذيةً وعملاً تقنياً؛ إنَّها ليست بحثاً عن أدوات للتعليم فحسب، بل هي بحث عن إجابة للسؤال الآتي: ما الإنسان الذي نريد؟ وفي اللحظة التي يصبح فيها التعليم مشروعاً وجوديّاً في هذا الزمن الـمُعولَم، تصبح الاستراتيجية ضرورة ينبغي الاهتمام بها؛ لأنَّها الإطار الذي تُترجَم من خلاله الرؤية الإنسانية إلى ممارسات تربوية قابلة للتحقُّق والنجاح في هذا العصر.

## ثانياً: القيم: إطار التربية ومُوجِّه السلوك

تتبوَّأ القيم موقعاً مركزيّاً في حياة الأفراد والأُمم، بوصفها الإطار الذي يُحقِّق إنسانية الإنسان في وعيه وسلوكه ضمن مجالات الحقّ والخير والجمال (العوا، 1986، ص36، ص445). والقيم هي

جوهر فلسفة التربية والأساس الأخلاقي لشخصية الـمُتعلِّم؛ إذ تُمثِّل منظومةً مُتكامِلةً من الاتجاهات والمعتقدات الـمُؤثِّرة في تفكير الفرد وأسلوب تعامله مع المعرفة والآخر. وهنا يبرز التحدي الأكبر للأنظمة التعليمية، ولا سيما العربية منها: كيف تحافظ التربية على ثبات القيم في عالَمٍ مُتسارِعٍ في كلِّ مُتغيِّراته ومُتداخِل في معاييره الأخلاقية والسلوكية؟

وقد اتسع مفهوم القيم حديثاً ليشمل الهُوِيَّة، والمواطنة، ومهارات الحياة، والخير والحقّ، إضافةً إلى مضامين معنوية كالجمال. و"القيم والأخلاق لا تقتصر على ما كان معروفاً من قضايا الصدق والأمانة والوفاء وأمثالها من الفضائل العامة التي تتعلق بسلوك الفرد مع نفسه ومع الآخرين، وإنما تشمل -بالإضافة إليها- فئاتٍ من القيم الخاصة بالحياة المدنية؛ من مسؤولية اجتماعية، واحترام الآخرين، وقيم الولاء والانتماء العامة في دوائره المختلفة على مستوى الشعب والأمة والإنسانية، كما تشمل القيم المهنية المتعلقة بالتعامل مع البيئة وحسن تنظيمها واستثمارها. وعلى هذا الأساس تعددت المجالات التي ظهرت فيها فئات القيم، فثمة قيمٌ للحكم والسياسة، وقيم للاسرة والمجتمع، وقيمٌ للإنتاج والاستهلاك في الاقتصاد، وقيم علمية "أكاديمية"، ..." (ملكاوي، 2008، ص9-10). وتُؤكِّد منظمة اليونسكو أنَّ القيمَ ركنٌ أساسيٌّ لبناء "الـمُتعلِّم العالمي" القادر على فهم هُوِيَّته، والتفاعل مع التعدُّدية الثقافية. لذا؛ وضعت قائمة تحوي القيم الكونية التي ينبغي تبنّيها والتعامل معها، كالعدالة، والمسؤولية، والتسامح (اليونسكو، 2015، ص63-68). ومع ذلك، تظلّ التربية مسؤولةً عن ترسيخ القيم المحلية الـمُرتبِطة بالهُوِيَّة الوطنية واللغة؛ فالتربية الناجحة هي التي تمزج بين القيم العالمية الـمُشترَكة في هذا المجتمع العالمي والقيم المحلية الـمُتجذِّرة في وجدان الطالب (أبو الفضل، 2024، ص101-103).

تُعَدُّ المدرسة الفضاء الأهم لاكتساب القيم، وذلك عبر ثلاثة مستويات، هي:

1. المنهج الرسمي: يتضمَّن هذا المنهج القيم -بصورةٍ صريحة- في النصوص الدراسية والأنشطة المدرسية الـمُتنوِّعة، ويكون تأثيره محدوداً إذا لم ينعكس بصورةٍ واقعية ممارسَة في مختلف المستويات التعليمية بكلّ مُكوِّناتها.

2. المنهج الخفي (Jackson, 1968): هو القيم الـمُكتسَبة عبر نمط الإدارة وعلاقات المؤسسة التعليمية، كتعلُّم العدالة من خلال تطبيق القوانين بنـزاهة في مختلف السلوكات والعلاقات والبِنى الخاصة بالعملية التعليمية الواقعية.

3. العلاقات الإنسانية: وفيها تكون القدوة والممارسة معرفة مُشاهَدة؛ إذ يُؤكِّد ليكونا أنَّ التربية الأخلاقية لا تؤدّى بالكلام، بل بالسلوك القصدي الـمُشاهَد الـمُعبِّر عن القيمة (Lickona, 2006, pp. 93-100).

تتمثَّل الإشكالية الجوهرية في الفجوة بين القيم الـمُعلَنة في المناهج العربية والقيم الممارسة؛ فحين يفتقر الطالب إلى مساحةٍ حقيقيةٍ لترجمة القيم إلى سلوك، فإنَّ القيم تفقد معناها، وتتحوَّل أحياناً إلى محلّ ازدراءٍ. وتشير دراسات نوسي (Nucii, 2001, 2009) إلى أنَّ التربية القيمية الفعّالة، تتطلَّب بيئة تحترم استقلالية الطالب، وتمنحه مسؤوليات حقيقية؛ فلا معنى للتسامح في بيئة تسلُّطية، ولا تمثُّل للعدالة في نظام تقييم غير مُنصِف.

إنَّ القيم ليست ملحقاً للمعرفة، بل هي البِنية التي تمنح المعرفة المعنى والاتجاه؛ فأيُّ معرفة مُنفصِلة عن القيم قد تتحوَّل إلى أداةٍ هيمنةٍ أو إقصاءٍ. ومن هنا، تبرز الضرورة الوجودية للتربية القيمية، لحماية الإنسان والمعرفة ذاتها من التوظيف السيِّئ؛ فالقيم هي الفارق بين تعليم يبني إنسانية الإنسان وتعليم يُعِدُّ الإنسان للوظيفة فقط. لذا؛ فالتركيز على المهارة وحدها قد يُنتِج كفاءةً تقنيةً بلا ضمير، والتركيز على المعرفة وحدها قد يُنتِج عقلاً بلا قرارٍ أخلاقيٍّ حصيف. إنَّ التكامل بين القيم والمعرفة ضرورةٌ تنبعُ من حاجة الإنسان إلى التوازن بين العقل والسلوك والضمير، لكي يبقى الفرد والمجتمع في حالة من الانسجام والنجاح.

وقد اهتم كولبرغ بموضوع القيم؛ إذ حلَّل ماهيَّتها وعلاقتها بالمعرفة والوعي الفردي، وهي واحدةٌ من أبرز النظريات في النمو الأخلاقي التي تربط بين نمو المعرفة وكيف يُطوِّر الأفراد بِنيتهم القيمية عبر الزمن، وتُوضِّح العلاقة الجدلية بين التطوُّر المعرفي والتطوُّر القيمي؛ فالقيم ليست

عادات اجتماعية مُكتسَبة من البيئة الاجتماعية، بل هي بناءٌ منطقيٌّ مُتدرِّج يتسم بالوعي الـمُتفاعِل مع الزمن. وتُؤثِّر المعرفة والتعليم تأثيراً مباشراً في البناء الأخلاقي للفرد؛ إذ إنَّه ينقل الـمُتعلِّم من الخوف من العقاب إلى تبنّي المبادئ الأخلاقية العُليا طواعيةً، عبر ممارسات مُتدرِّجة ذات صلةٍ بالوعي المعرفي.

وتعرض هذه النظريةُ للتطوُّر القيمي بحسب مراحل التطوُّر المعرفي، وقد قسَّم كولبرغ نمو الأخلاق والقيم إلى ثلاثة مستويات أساسية، يشتمل كلّ مستوى منها على مرحلتين. أمّا المستوى الأوَّل فيشمل مرحلة الطفولة حتى سِنِّ السابعة، وهو يتضمَّن الطاعة والعقاب والمنفعة. وأمّا المستوى الثاني الذي يمتدُّ حتى سِنِّ الثالثة عشرة فيشمل مرحلتين تتضمَّنان السعي إلى التوافق مع الآخرين، والالتزام بالقانون والنظام السائد. وأمّا المستوى الثالث الذي يبدأ بالبلوغ فيتضمَّن استيعاب العقد الاجتماعي السائد، وفهم المبادئ الأخلاقية الشاملة (Kohlberg, L., 1981, 1984). وهذا يعني أنَّ هذه النظرية تتسق -في الجوهر- مع الفكرة الإسلامية والفلسفة العقلانية؛ ما يشير إلى إمكانية الأخذ ببعضِ النظريات التربوية المعاصرة التي تتسق مع بِنية الإنسان الحقيقية إذا أُعِدَّ على نحوٍ يتسق مع فطرته.

## ثالثاً: المعرفة بين الصورة التقليدية والانفتاح الرقمي

شكَّلت المعرفة أحد محاور الفلسفة الأساسية؛ إذ رأت العقلانية التي يُمثِّلها ديكارت أنَّ المعرفة والقيم تنبع من الأفكار "الفطرية" لا التجربة الحِسِّية الواقعية، وأنَّ التعليم يهدف في الأساس إلى تفعيل القوَّة العقلية للتمييز بين الحقّ والباطل (Descartes, 2006). وترتبط القيم هنا بالفضيلة والمنطق، ويُعَدُّ السلوك الأخلاقي ثمرة سيطرة العقل على الانفعالات عبر الشكّ المنهجي والاستنباط (ديكارت، 2009، ص66-68). وبالـمُقابِل، يرى الاتجاه التجريبي أنَّ القيم تُبْنى عبر تداعي المعاني المستمدة من التجربة الحِسِّية؛ ما يجعل التعليم عملية تكييفٍ اجتماعيٍّ تقوم على الوقائع

الحِسِّية، وتنعكس على الحواس. ولهذا يعطي هذا الاتجاه أهميةً كبرى لأثر الواقع بكلِّ مُكوِّناته على تشكيل الإنسان (Locke, 1927).

وبمُقابِل العقلانية والتجريبية، سعى إيمانويل كانط –في فلسفته النقدية– للتوفيق بينهما، مُؤكِّداً أنَّ المعرفةَ نتاجُ تفاعل المعطيات الحِسِّية مع المقولات العقلية القَبْلية التي تعيد تشكيل التجربة لتصبح مفهومةً (Kant, 1906). وفي العصر الرقمي، لم تعد المعرفة بِنية ثابتة تُلقَّن على أساس أنَّها حقائق جامدة، بل أصبحت مجالاً مفتوحاً تتداخل فيه الخبرة الحياتية بالإنتاج الرقمي؛ ما فرض إعادة تفكير جذرية في دور المدرسة. وقد أشار كاستلز في نظرية (المجتمع الشبكي) إلى الانتقال من الأنظمة المعرفية الـمُغلَقة إلى الشبكات الرقمية التي تعيد توزيع المعرفة باستمرارٍ دون سلطةٍ مركزيّةٍ؛ ما رفع مسؤولية التمييز والتحقُّق لدى الـمُتعلِّم (Castells, 2010, pp. 3-5, 500-509).

وتشير دراسة بيريتيه إلى أنَّ المعرفة أصبحت عمليةً تستدعي مهارات التحليل والنقد؛ فالمعرفة الحقيقية تكمن في البناء المعرفي، والمشاركة في الإنتاج لا الاستهلاك (Bereiter, 2002, p. 304). وتبرز هنا النظريات البنائية؛ إذ أكَّد فايجوتسكي أنَّ المعرفة تُبْنى في سياقٍ تفاعليٍّ واجتماعي (Vygotsky, 1978, pp. 24-30)، في حين رأى بياجيه أنَّها تتطوَّر عبر مراحل تعتمد على التجربة وإعادة تنظيم المفاهيم (Piaget, 1970, pp. 12-17)؛ فاتفقا على أنَّ المعرفةَ نشاطٌ مُتنوِّعُ الأشكال، لا مُجرَّد امتلاك كَمِّي للمعرفة.

وفي سياقٍ متصلٍ، أدّى الانفتاح الرقمي إلى تعقيد مسألة الموثوقية في المعرفة؛ إذ يتمُّ إنتاجُ المعرفة عبر مصادر غير تقليدية، كالذكاء الاصطناعي (AI). وقد أشار كان وبوير إلى حاجة الـمُتعلِّم إلى مهارات انتقاء المصادر؛ لأنَّ المعرفةَ الرقميةَ عُرضةٌ للتشويه والتحيُّز (Kahne, 2017, pp. 3-7). يُذكَر أنَّ المعرفة المعاصرة تتميَّز بأربع سِمات، هي: التغيُّر السريع (volatility)، وتعدُّد المصادر، والترابطية، والانفتاح؛ ما جعل "التعلُّم مدى الحياة" ضرورة لا بُدَّ منها. وقد أكَّدت منظمةُ التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019, pp. 20-23) أنَّ الأنظمة التعليمية التي تهدف إلى بناء

"الـمُتعلِّم المستقل" هي أكثر قدرة على الاستعداد للمستقبل؛ فالمعرفة أصبحت عملية مستمرة لا تتوقَّف عند انتهاء التعليم بصورته التقليدية، سواء أكان مدرسيّاً أم جامعيّاً.

ويكتسب الوعي النقدي أهمية محورية؛ فالمعرفة بلا وعي تظلّ مُجرَّد معلومات خام. ويرى فريري أنَّ التربية الحقيقية تُنمّي الوعي النقدي الذي يسمح بفهم العالَم، لا مُجرَّد قبوله، بوصفه قوَّة للتحرُّر لا للخضوع (Freire, 2000, pp. 30-32). إنَّ المعرفة المعاصرة وسيلة لبناء إنسان قادر على التكيُّف مع واقعه ومُتطلَّباته، لكنَّها تفقد قيمتها إنْ لم تُترجَم إلى مهارةٍ وممارسةٍ ناجحة. وقد جاء في تقارير المنتدى الاقتصادي العالمي (WEF, 2015 & 2020, pp. 12, 23) أنَّ الاقتصاد العالمي يعتمد على الابتكار والتعلُّم الذاتي؛ ما يفرض الانتقال من اكتساب المعلومة إلى الفهم والممارسة، بوصف المعرفة عملية إنسانية تتداخل فيها القيم والتاريخ والوعي.

## رابعاً: المهارة: فهم المعرفة والقيمة وتحويلهما إلى فعل

تُمثِّل المهارة الـمُكوِّن الجوهري للعملية التربوية؛ ذلك أنَّها تُجسِّدُ الجانبَ التطبيقي العملي للمعرفة والقيم معاً، وهي عمليةٌ مُركَّبةٌ تتداخل فيها النظرية المعرفية بالقيم والخبرة العملية لإنتاج فعلٍ واعٍ قادرٍ على التكيُّف. وقد تطوَّر مفهوم المهارة في الفلسفات المعاصرة بحيث تجاوز القدرات الحركية إلى كفاءاتٍ شاملة: معرفية، ووجدانية، واجتماعية. ويرى بيركنز أنَّ المهارة تتشكَّل داخلياً عبر خبرات مُتراكِمة وعمليات ذهنية وانفعالية مُعقَّدة؛ ما يتطلَّب بيئةً مُحفِّزةً ومُتعلِّماً مُشارِكاً في نشاط اكتشافي لا تلقيني (Perkins, 1992, 53-70, 101-109).

وتُشير نظرياتُ التعلُّم التجريبي لكولب إلى أنَّ المهارات تتكوَّن عبر دورةٍ مستمرةٍ من التجربة، والتأمُّل، وصياغة المفاهيم، واختبارها (Kolb, 2015, pp. 32-45). وهذا التصوُّر يعكس مرونة المهارة؛ لأنَّها تُمثِّل مساراً تراكمياً يتطلَّب سياقات تعليمية، تحتضن الخطأ، وتمنح التجريب والممارسة مساحة مناسبة.

يؤدّي الـمُعلِّم دوراً محوريّاً بوصفه مهندساً تربويّاً يُصمِّم خبرات التعلُّم، ويوجِد مناخاً يساعد على اكتساب المهارات عن طريق المعايشة. وقد أكَّدت دراسات دارلنغ-هاموند وزملائها أنَّ الـمُعلِّم القائد، الـمُدرِك لمراحل تطوُّر المهارة وأبعادها الاجتماعية والعاطفية وأهميتها وطبيعتها، هو القادر على نقل الـمُتعلِّم من الفهم النظري إلى القدرة العملية والمعايشة الواقعية (2017, pp. 150-153).

وبحسب تقارير المنتدى الاقتصادي العالمي (WEF, 2020)، فإنَّ المهارات المطلوبة حالياً تجاوزت الجوانب التقنية، لتشمل التفكير النقدي القادر على الفهم، ومجابهة المشكلات الـمُعقَّدة وحَلِّها، والذكاء العاطفي، والتعلُّم الذاتي، وهي تُمثِّل العمود الفقري للاقتصاد المعرفي. وقد أدّى ذلك إلى إعادة تعريف المهارة بوصفها نقطةَ التقاءٍ بين المعرفة والقيمة، وتجسيداً للمسؤولية الأخلاقية والالتزام بالجودة والإتقان المبنية على الوعي بكلِّ الـمُتغيِّرات ومُتطلَّباتها (Sennett, 2008, pp. 1-16).

وفي عصر العولمة، أصبحت المهارة حاجة إنسانية للتعامل مع التغيُّرات الـمُتسارِعة، وأكَّدت تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019) أنَّ بناء المهارات الشاملة هو أساس بناء الـمُواطِن القادر على التفاعل مع عالَمٍ مُعقَّد، وحماية ذاته من التحديات الحديثة؛ فالمهارةُ ليست مُجرَّد فِعلٍ يدويٍّ للإنجاز المادي، بل هي فِعلٌ بالعقل والقيم والوعي؛ فقد بيَّن دريفوس أنَّ الانتقالَ من مرحلة الـمُبتدِئ إلى مرحلة الخبير يتطلَّب سنوات من الاندماج في الممارسة والأخطاء التي تُعَدُّ جزءاً من التعلُّم الواعي (Dreyfus, 2005, pp. 782-785).

وكذلك يرتبط بناء المهارات بالسياق الثقافي والاجتماعي. لذا؛ ينبغي للمدرسة إيجاد سياقاتٍ حقيقيةٍ عبر المشاريع والحوار؛ ليعرف الطالب كيف يُنفِّذ المهارة، والسبب الموجِب لتنفيذها، وعلاقتها بالقيم الأخلاقية والأهداف الـمُتبنّاة. وهذا يتطلَّب إعادة النظر في التقييم؛ فالاختبارات التقليدية لا تقيس المهارات، وهو ما يدعو إلى اعتماد التقييم الأدائي، وملفات الإنجاز، والملاحظة الصفية (NCEE, 2001 & 2015, pp. 8-10، Cambridge Assessment, 2017, pp. 12-14).

ويُمكِن النظر إلى المهارةِ بوصفها نقطةَ التقاءِ المعرفة بالقيمة، وتظهر أهميتها الوجودية في التعليم؛ فالإنسانُ الذي يمتلك معرفةً، ولا يمتلك المهارة، يصبحُ عاجزاً عن الأداء الناجح، والإنسانُ الذي يمتلك المهارةَ، ولا يمتلك القيم، يصبح خطراً على المجتمع الذي يعيش فيه، والإنسان الذي يمتلك القيم، ولا يمتلك المعرفة، يكون صالحاً، لكنَّه لا يكون قادراً على الفعل الصحيح، والفعل الإيجابي الفاعل، والفعل الـمُؤثِّر. ومن ثَمَّ، فإنَّ المهارةَ هي الجسرُ الذي يحمل المعرفة والقيمة معاً إلى واقع الحياة بكلِّ تفاعلاتها وأبعادها.

## خامساً: بناء استراتيجية تكاملية بين القيم والمعرفة والمهارة

يُعَدُّ بناء استراتيجية تكاملية بين القيم والمعرفة والمهارة من أكثرِ المسائلِ تعقيداً في الفكر التربوي المعاصر؛ إذ إنَّه يتجاوز الطابعَ الإجرائيّ للمناهج وطرائق التدريس، ليصل إلى جوهر الفلسفة التربوية ذاتها؛ فالأمر يتعلَّق بكيفية بناء هذه الاستراتيجية في عصرٍ مُركَّبٍ، يتسم بانفجارٍ معرفيٍّ غير مسبوق، وتدفُّقٍ قيمي، وتنوُّعٍ كبيرٍ في مصادر التوجيه الاجتماعي. ومن ثَمَّ، فإنَّ الحاجةَ مُلِحَّةٌ للأنظمة التعليمية؛ لإعادة النظر في طبيعة الـمُتعلِّم، وفي الدور الجديد للتعليم، وفي العلاقة الجوهرية بين ما يعرفه الإنسان وما يعتقده وما يستطيع فِعله. وهذا التكامل ليس فقط عملية تجميع أو تنسيق سطحي بين عناصر مُنفصِلة، وإنَّما هو بناءٌ عضويٌّ حيٌّ، يبدأ بفهم الإنسان بوصفه وحدةً نفسيةً معرفيةً أخلاقية مُتكامِلة، وحاجته إلى نموذجٍ تربويٍّ يعرف تفاعلاته الطبيعية ويُعزِّزها، ويُحوِّله إلى شخصية ناضجة قادرة على الفعل.

وفي هذا السياق، أشارت أعمال دارلنغ وهاموند (2017, p.14) وفولان (2012, pp. 17-20) إلى أنَّ بناء استراتيجية تكاملية يتطلَّب رؤيةً تربويّةً عميقة، تبدأ بالإجابة عن السؤال الآتي: أيُّ أنواع البشر نريد أنْ نُربِّي؟ وهو ما دفع الفلسفات التربوية الكبرى إلى الإجابة عن هذا السؤال؛ لأنَّ تحديد سِمات الـمُتعلِّم الـمُستهدَف يؤدّي -بشكلٍ مباشرٍ- إلى تحديد القيم الأساسية التي يجب تعزيزها، والمعرفة التي ينبغي اكتسابها، والمهارات التي تُعَدُّ ضرورية للعصر الرقمي والاقتصاد المعرفي وانفتاح

العلاقات البشرية. ومن ثَمَّ، فإنَّ أيَّة استراتيجية لا تنطلقُ من رؤيةٍ واضحةٍ لهذا الإنسان، ستظلّ في إطارها الإجرائي مُجرَّد مجموعة من الخُطَط الـمُتفرِّقة التي تفتقر إلى القوَّة التفسيرية، وإلى القدرة على إحداث التحوُّل الحقيقي.

ولصياغة هذه الاستراتيجية التكاملية؛ لا بُدَّ من إعادة تصميم المناهج، بحيث ترى في الـمُتعلِّم كياناً مُتكامِلاً، لا ينفصل فيه العقل عن الوجدان، ولا المعرفة عن القيمة، ولا القدرات التقنية عن البُعْد الأخلاقي والبُعْد الإنساني؛ فالمناهج التكاملية هي التي تجعل القيمة جزءاً من المعرفة، وتجعل المهارة امتداداً طبيعياً للمعرفة والقيمة معاً. وهذا يعني كذلك أنَّ المهارات يجب أنْ تكون جزءاً من التجربة المدرسيّة اليومية، لا أنْ تُدرَّس في سياقاتٍ شكليةٍ غير متصلة بالمضمون، ويتمُّ غالباً التخلّي عنها بعد وقتها وبيئتها الـمُتضمِّنة لها.

وقد أكَّدت منظمة الأُمم المتحدة للتعليم والعلم والثقافة (اليونسكو، 2015) أنَّ المنهجَ التكاملي هو المنهجُ الذي يعيد تعريف محتوى الدروس؛ إذ يتحوَّل كلُّ درسٍ إلى فرصةٍ لتنمية الوعي الإنساني، والممارسة العملية، والتفكير النقدي، والسلوك الأخلاقي. ويُؤكِّد هذا التوجُّه أنَّ التكامل لا يعني إضافة عناصرَ جديدةٍ إلى المنهج، بل يعني إعادة صياغة بِنيته الداخلية، بحيث تصبح القيم والمعرفة والمهارة أجزاء مُتداخِلة في نسيجٍ واحدٍ. وهذا النسيج التربويُّ هو الذي يجعل التعليم تجربةً إنسانيةً حقيقيةً، لا مُجرَّد شهاداتٍ أكاديميةٍ.

ويُعَدُّ الـمُعلِّم الركيزةَ الأساسيةَ لإنجاح أيّةِ استراتيجية تكاملية؛ لأنَّه الرابط بين الرؤية التربوية والممارسة اليومية في الصفّ؛ فالـمُعلِّم الذي يمتلك مهاراتٍ تربويةً عميقة، ومعرفةً بالنظريات التعليمية الحديثة، وقدرةً على تصميم بيئات تعلُّم تفاعلية؛ يُمثِّل العنصر الأكثر تأثيراً في تحويل الاستراتيجية من إطارٍ فلسفيٍّ إلى ممارساتٍ قابلةٍ للقياس والملاحظة. وكذلك يُعَدُّ دور الـمُعلِّم العامل الأكثر تأثيراً في تعلُّم الطلّاب، مُتقدِّماً على العوامل الـمُرتبِطة بالمنهج أو البيئة المدرسيّة. وهذا يجعل تدريب الـمُعلِّمين وتأهيلهم المستمر جزءاً محورياً من أيّة استراتيجيةٍ تكامليةٍ؛ فالـمُعلِّم ليس

مُلقِّناً للمعرفة، بل هو صانعٌ للمعنى، ومُيسِّر للمهارة، وناقلٌ للقيمة عبر النموذج والسلوك والفهم والممارسة الصحيحة (Hattie, 2012, pp. 22-26).

وأمّا المدرسة، فهي المؤسّسة التي تُترجِم الاستراتيجية التكاملية إلى واقعٍ ملموسٍ؛ إذ تمتلك رؤيةً عن التكامل، وتتبنّى ثقافةً مدرسيّةً داعمةً للقيم، ومناهجَ تساعد على تنمية المهارات، وطرائق تدريس تقوم على الفعل النموذجي لا على التلقين، لتصبح بيئةً خصبةً لازدهار التكامل ونجاحه. وقد أشارت تقاريرُ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019) إلى أنَّ أكثرَ الأنظمةِ التعليمية نجاحاً هي تلك التي تتعامل مع المدرسة بوصفها مجتمعاً مُتعلِّماً يتصفُ بوعيه بالوسائل والأهداف، والتي لا تفصل بين القيم والمعرفة والمهارة، بل تجعلها أجزاءً من التجربة المدرسية الكاملة، بَدْءاً بأسلوب الإدارة، ومروراً بالممارسات الصفيّة، وانتهاءً بالعلاقات بين الطلّاب والـمُعلِّمين.

ويُمثِّل التقييم أحدَ أكثرِ عناصر الاستراتيجية التكاملية حساسية؛ لأنَّ تقييم الـمُتعلِّم يُحدِّد طبيعة ما يتعلَّمه فعليّاً. ولذلك، تتجه الأنظمةُ التعليميةُ الحديثةُ إلى تبنّي التقييم القائم على الأداء، والمشاريع، والمحاكاة، والتقييم الختامي الـمُتعدِّد المعايير. ولم يعد التقييم، بهذا المعنى، مُجرَّد أداة قياسٍ، بل أصبح جزءاً من الاستراتيجية التربوية نفسها؛ لأنَّه يُوجِّه عملية التعلُّم، ويكشف نواقصها، ويُرشِد تطوُّرها، ويقود أهدافها (Cambridge Assessment, 2017, NCEE, 2015).

إنَّ بناء استراتيجية تكاملية لا يُمكِن أنْ يكون عملاً مدرسيّاً فحسب، بل هو مشروعٌ ثقافيٌّ ومجتمعيٌّ ووطني؛ فالقيم التي تُعزَّز في المدرسة قد تضعف إذا كانت البيئةُ الاجتماعيةُ لا تدعمها، والمهارات التي تُمارَس في الصف قد تفقد معناها إذا لم يجد الـمُتعلِّم لها تطبيقاً في حياته اليومية. ولذلك، فإنَّ التكاملَ الحقيقيَّ بين القيم والمعرفة والمهارة يحتاج إلى شراكة مجتمعية، وإلى رؤيةٍ وطنيّةٍ تُترجَم في السياسات التعليمية، وإلى انسجامٍ بين فلسفة النظام التعليمي وحاجات المجتمع الاقتصادية والثقافية.

ويرىٰ فولان أنَّ الاستراتيجيةَ التكامليةَ الناجحة هي تلك التي تقوم علىٰ "التناغم بين المعرفة، والفضاء المدرسي، والبيئة الاجتماعية" (Fullan, 2012, p. 41)؛ لأنَّها تعيد بناء التعليم بما يتناسب مع طبيعة الإنسان واحتياجاته الفعلية. والتعليم الذي يهدف إلىٰ بناء الإنسان الـمُتوازِن يحتاج إلىٰ نظام تربوي يربط بين التفكير والعمل، وبين الفهم والممارسة، وبين القيمة والسلوك.

والحقيقة أنَّ بناء استراتيجية تكاملية بين القيم والمعرفة والمهارة لم يعد مُجرَّد مشروعٍ تربويٍّ، بل أصبح مشروعاً حضارياً؛ إذ يُمثِّل الرؤية الشاملة للإنسان القادر علىٰ التفكير النقدي، المستعد دوماً للفعل الصحيح، والعمل الـمُنتِج، والسلوك الأخلاقي، والتكيُّف مع عالَم سريع التغيُّر. ومن ثَمَّ، فإنَّ كلَّ استراتيجيةٍ تُهمِل أحدَ هذه الأبعاد الثلاثة، ستفقد قدرتها علىٰ صياغة مُتعلِّم ناجح، وستفقد القدرة علىٰ الاستجابة لتحديات المستقبل المفتوح علىٰ كلِّ الاحتمالات.

**1. بناء الاستراتيجية التربوية**

يتطلَّب بناء استراتيجية تربوية مُتكامِلة الجمع بين الأبعاد المعرفيّة والقيميّة والمهاريّة، عبر رؤيةٍ فلسفيةٍ وإجرائيةٍ قادرةٍ علىٰ تحويل النظريات إلىٰ ممارساتٍ ميدانيةٍ مستدامةٍ ومُتماهِية مع الاستراتيجية الكبرىٰ للأُمَّة.

وينبغي للاستراتيجية الـمُستهدَفة أنْ تتصف بالآتي:

أ.وجوب أنْ تكون جزءاً من الاستراتيجية العامة للأُمَّة، وأنْ تُعبِّر عن أهدافها، وأنْ تكون قابلةَ للتحقُّق.

ب. الوحدة العضوية بين المعرفة والقيم؛ لِما يُمثِّلانه من كلِّ واحدٍ في الإطار النظري والإطار العملي.

ت. صياغة مخرجات تعلُّم قابلة للقياس في الأُطر المعرفية والقيمية والمهارات.

ث.إعداد الـمُعلِّم الـمُؤهَّل الذي يمتلك العُمقَ المعرفيّ، والقدوةَ في السلوك، والمهارةَ التعليمية، بوصفه محورَ العمليةِ التعليمية.

وتأسيساً على ذلك، فإنَّ الاستراتيجيةَ التربويةَ الناجحة هي تلك التي تهدفُ إلى صياغةِ الإنسان الـمُتكامِل بصورةٍ ناجحةٍ، الذي يمتلك المعرفة ليفهم الواقع، والقيم ليعيش الحقَّ، والمهارة، ليترك أثراً ملموساً في بناء مجتمعه وأُمَّته والحضارة الإنسانية.

**2. التربية**

إنَّ التساؤل الـمُهِمَّ الذي يبحث عن إجابةٍ شافيةٍ هو: أين نحن -بوصفنا مسلمين- ممّا يحدث في العالَمِ فيما يخصُّ هذه المسائل؟ وما الحدود التي يتعيَّن علينا أنْ نتوقَّف عندها للحفاظ على هُوِيَّتنا، وأنْ نتفاعل -في الوقت نفسِه- مع كلِّ ما يُنجَز عالمياً من معارف ونظريات؟ فلم يعد مقبولاً أنْ نستعيرَ ما تُقدِّمه الأُمم الأُخرى دون أنْ نحافظ على خصوصيتنا المعرفية والقيمية؛ إذ لدينا خصوصية في هذا المجال صالحة لنا ولغيرنا من الأُمم الأُخرى؛ لأنَّ رسالتنا خاتمة للبشر كافَّة، قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيراً وَنَذِيراً وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [سبأ: 28]. فالإسلامُ ضرورةٌ تربويّةٌ في هذا الزمان الذي تداخلت فيه القيم والمعارف، وهو رسالةٌ خالدةٌ تشمل الدنيا والآخرة؛ إذ يتمُّ إعداد الإنسان لعالَمٍ خالدٍ ضمن رقابةٍ إلهيةٍ دائمةٍ، جوهرها رقابةٌ ذاتيةٌ تستشعر رقابةَ وجود الله الخالق عبر قيمة التقوى التي تجعل وجود الفرد الكلّي مُتعلِّقاً بما ينتظره من الجزاء في الدنيا والآخرة؛ إذ يُدرِك الفرد بوعيه وإيمانه الـمُتضمِّن لقيمه وسلوكه ومعارفه أنَّ الله تعالى قد قرَّر قيمته بخَلْقه ورسالته ضمن فكرة إنسانيته التي اختارها الله له (أبو الفضل، 2024، ص96).

تُعَدُّ الرؤية الإسلامية للتربية والتعليم نموذجاً فلسفياً وتطبيقياً فريداً بذاته؛ لأنَّها تنطلقُ من وحدةِ المصدرِ، وهي الوحي والعقل، ووحدةِ الغاية، وهي الاستخلافُ في الأرض، ووحدةِ الهدف النهائي، وهي رضا الله الـمُفْضي إلى الجَنَّة؛ ففي هذا المنظور، لا يُمكِن الفصل بين المعرفة بوصفها "إدراكاً"، والقيمة بوصفها "بوصلة"، والمهارة بوصفها "تمكُّناً". إنَّ هذه الرؤية تتضمَّن -بعمقٍ- فلسفةً مُتكامِلةَ الأركانِ للإنسان؛ إعداداً، وسلوكاً، ونتيجةً ترتبط به في كلِّ لحظةٍ من لحظاتِ حياتِه، عبر استشعار رقابةٍ إلهيةٍ ورقابةٍ ذاتية، تجعل الـمُتعلِّم الـمُسلِم يستهدف الخير والحقّ ضمن نظرةٍ

عقدية مُركَّبة بين تعامل دنيوي وهدفٍ أُخروي، أساسه التزكية الشاملة التي تهدف إلى تنمية جميع جوانبه الروحية والعقلية والجسديّة. فالعلم ليس ترفاً، بل هو عبادةٌ تتعلَّق برسالةِ الإنسان وهدفه، وتتضح بتكاملِ المعرفة في الإسلام بين الشرعي والكوني.

إنَّ تأصيل المعرفة في الإسلام تتطلَّب أنْ تكون محكومةً بمقاصدَ تستهدف تحقيقها؛ وهي: معرفة الله تعالى، ومعرفة ما خَلَق، بوصفها جزءاً من الممارسة الدينية؛ لأنَّها تُحقِّق هدف الخلافة في الأرض، وتُعزِّزه، وتتضمَّن خدمةَ الإنسانِ لأداء هذا الاستخلاف بحسب مقتضيات الإيمان؛ ما يجعلها ضمن الغاية الأخلاقية للتربية التي يستشعرها العلماء في علمهم (شنيور، 2022، ص54-56). وهذه المعارفُ هي جزءٌ جوهريٌّ من المناهجِ التعليمية؛ لأنَّها تؤدّي إلى تحقيق الغاية من وجودِ الإنسانِ وهدفه، مع ربطها بالعمل، عبر تحديد المسؤولية الأخلاقية؛ إذ المعرفةُ وسيلةٌ لتحقيق إنسانيةِ الإنسان، وليست دعماً لطغيانه ﴿ وَمَا تَفَرَّقُوٓاْ إِلَّا مِنۢ بَعۡدِ مَا جَآءَهُمُ ٱلۡعِلۡمُ بَغۡيَۢا بَيۡنَهُمۡۚ وَلَوۡلَا كَلِمَةٞ سَبَقَتۡ مِن رَّبِّكَ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى لَّقُضِيَ بَيۡنَهُمۡۚ وَإِنَّ ٱلَّذِينَ أُورِثُواْ ٱلۡكِتَٰبَ مِنۢ بَعۡدِهِمۡ لَفِي شَكّٖ مِّنۡهُ مُرِيبٖ ١٤ ﴾ [الشورى: 14]، بل إنَّها تقعيدٌ لتحقيق قيم جوهريةٍ لبناء الإنسان، كالعدل بوصفه قيمةً مُطلَقةً في كلِّ المجالات ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ بِٱلۡقِسۡطِ شُهَدَآءَ لِلَّهِ وَلَوۡ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمۡ أَوِ ٱلۡوَٰلِدَيۡنِ وَٱلۡأَقۡرَبِينَۚ إِن يَكُنۡ غَنِيًّا أَوۡ فَقِيرٗا فَٱللَّهُ أَوۡلَىٰ بِهِمَاۖ فَلَا تَتَّبِعُواْ ٱلۡهَوَىٰٓ أَن تَعۡدِلُواْۚ وَإِن تَلۡوُۥٓاْ أَوۡ تُعۡرِضُواْ فَإِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٗا ١٣٥﴾ [النساء: 135]. وهذا لا يتحقَّق إلّا بقيمٍ جوهريّةٍ في الدنيا، وقيمٍ قائدةٍ إلى الآخرة، مثل: الإحسان، والإتقان، والعمل الصالح. وهي قيمٌ سلوكيّةٌ ومهاريّةٌ في العملِ والعلاقات؛ إذ إنَّها جزءٌ من الاستخلاف وعمارة الأرض، قال تعالى: ﴿ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلۡأَرۡضِ وَٱسۡتَعۡمَرَكُمۡ فِيهَا ﴾ [هود: 61]. وهذا المفهوم يجعل اكتساب أرقى المهارات المعاصرة "فرض كفاية" على الأُمَّة.

إنَّ التعليم في الإسلام هو "مشروعٌ يهدفُ إلى إعداد الإنسان" للاستخلافِ في الأرض، وهو كذلك مشروعٌ رساليٌّ لا وظيفيٌّ فحسب. ووَفقاً لهذا المنظور، فإنَّ التكاملَ بين جميع مُكوِّنات التعليم (القيم، والمعرفة، والمهارة) ليس تكاملاً آلياً، بل هو وحدةٌ وجوديّةٌ روحيةٌ إيمانيةٌ، تجعل الـمُتعلِّم عابداً لله تعالى بعلمه، ونافعاً لخَلْقه بمهارته، ومستقيماً في حياته بقيمه، ضمن مفهوم العبوديةِ لله

تعالى، والهدف من الاستخلاف. ولا شكَّ في أنَّ استعادة هذا النموذج في الأنظمة التعليمية المعاصرة هي السبيلُ الوحيدُ لإنتاجِ أجيالٍ تمتلك عقلَ المنهجِ، وروحَ القيمة، ويدَ المهارة؛ لتحقيق مفهومِ الرسالة الإلهية.

## خاتمة

سعى هذا البحثُ إلى تعرُّف حدود "الاستراتيجية التربوية" بوصفها مشروعاً وجوديّاً يتجاوز الأُطر الإدارية التقليدية، ليصبح رؤيةً فلسفيةً شاملةً لبناء الإنسان في عصرِ العولمة الرقميّة.

وقد انطلق البحث من فرضيةٍ مفادها أنَّ الاستراتيجية التربوية هي "نسق فكري" يُحدِّد هُوِيَّة الإنسان قبل أنْ تكون خُطَّة تنفيذية. وقد أُسِّست هذه الرؤية على ثلاث ركائز مُتكامِلة، هي:

1. القيم بوصفها بوصلةً وجوديةً؛ لأنَّها تُعَدُّ إطاراً ناظماً للسلوك، ومعياراً لمصداقية المعرفة، مع تأكيد ضرورة المزاوجة بين "القيم الكونية" الـمُشترَكة و"خصوصية القيم الإسلامية" التي تمنح الفرد شعوراً بالانتماء والاستخلاف.
2. المعرفة بوصفها نشاطاً إنتاجياً يُسهِم في تحقيق إنسانية الإنسان؛ ما يجعلها أداة للتحرُّر، لا للتبعية.
3. المهارة بوصفها تجسيداً للفعل الأخلاقي، ونقطةَ التماس بين ما يعرفه الإنسان وما يُؤمِن به؛ فهي ليست قدرةً تقنيةً مُجرَّدةً، وإنَّما "إتقانٌ بضمير" يُحوِّل النظرية إلى ممارسةٍ واقعيةٍ نافعة.

ويُمكِن إجمال النتائج التي انتهى إليها البحثُ، والتي شخَّصت واقع التربية ومستقبلها فيما يأتي:

1. عجز الاستراتيجيات الإجرائية؛ فقد تبيَّن أنَّ اختزال الاستراتيجية في وثائق إدارية دون رؤيةٍ فلسفيةٍ للمُتعلِّم، يؤدّي إلى فشل المنظومةِ التربويةِ في إحداثِ تغييرٍ حقيقيٍّ.

2. مركزية "المنهج الخفي" الذي ينادي بأنَّ القيم تُكتسَب عن طريق الممارسة والبيئة المدرسية اليومية أكثر ممّا تُكتسَب عن طريق المناهج الرسمية التلقينية.

3. الارتباط الوجودي بين المعرفة والقيم والمهارة؛ فقد تصبح المعرفةُ بلا قِيمٍ مشروعاً لا إنسانيّاً، والقيمُ بلا معرفةٍ عَجزاً، وتصبحُ المهارةُ بلا قِيمٍ قُدرةً بلا ضميرٍ.

4. تميُّز الرؤية الإسلامية؛ ذلك أنَّ النموذجَ التربويَّ الإسلاميَّ يُقدِّم حَلّاً لإشكالية "انفصال القِيم عن العِلم"، بناءً على فكرة "الرقابة الذاتية" الـمُرتبِطة بالجزاء الأُخروي والتزكية الشاملة.

5. وجوب أنْ تكون المنهجيةُ الإسلاميةُ حاضرةً في الاستراتيجيات التربوية؛ لضرورتها في هذه المرحلة التي بات "تشيُّؤ" الإنسان فيها حاضراً بقوَّةٍ في كلِّ المجالات.

وبناءً على النتائج السابقة، يوصي البحثُ بما يأتي:

1. إعادة هندسة المناهج، وذلك بالتحوُّل نحو "المناهج التكاملية" التي تدمج القيمةَ والمهارةَ في صُلْبِ المحتوى المعرفي، بحيث لا يَدْرس الطالب العلم مُجَرَّداً لذاته، بل يَدْرسه في سياقِ غاياتِه الأخلاقية وتطبيقاته العمليّة وأهدافه العُليا.

2. تطوير ثقافة "المدرسة المتعلمة"، وذلك بتحويل المدارس إلى بيئاتٍ اجتماعيةٍ تحترم استقلاليةَ الطالب، وتمنحه مساحاتٍ حقيقيةً لممارسة المسؤوليةِ والعدالةِ، بدلاً من أساليب التسلُّط والإقصاء.

3. الاستثمار في "الـمُعلِّم القدوة"، وذلك بإعادة تأهيل الـمُعلِّم ليكون مُصمِّماً لخبرات التعلُّم، وصانعاً للمعنى، لا مُجَرَّد ناقل للمعلومات، مع التركيز على نمذجة السلوك القيمي لديه.

4. تكامل العلاقة بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، بحيث تكون حلقةً مُتكامِلةً من حيث المناهج والأهداف، ضمن استراتيجيةٍ مُتكامِلةٍ تشملها الأهداف الاستراتيجية للدولة في مختلف المجالات.

5. ضرورة إدراك وجود تطوُّرات مُتسارِعة ومُتداخِلة في استراتيجيات التعليم، وهو ما يفرض علينا متابعته، والإلمام بآليّاته ومخرجاته؛ لنعرف الحدود التي يتعيَّن علينا أنْ نتوقَّف عندها؛ حفاظاً على معارفنا وقيمنا.

6. بيان أنَّ إصلاح التعليم، والنجاح في دخول العالَم والمشاركة فيه، لا يعني استيراد المناهج والاستراتيجيات كما هي، ومحاولة قسرها على واقعنا التعليمي؛ فذلك لن ينجح في ضوء فهم الذات، وتعثُّر السياسات الحاكمة التي تُدرِك النافع، وتوصِل إلى النجاح ضمن الأهداف الـمُتبنّاة والآليّات العاملة.

7. تأكيد أنَّ إحدى أخطر مشكلاتِ التعليم العربي المعاصر تتمثَّل دائماً في المناهجِ الغربيةِ التي تستوردها الدول العربية بكُلِّيتها؛ ظنّاً أنَّها ستُحقِّق بذلك المخرجات التي حقَّقتها في بلدانها الأصلية، في ما يُعَدُّ أحد أبرز الأخطاء في هذا المجال؛ إذ لا بُدَّ من "تبيئة" المعرفة والقيم والمهارة بما يتناسب – في الجوهر – مع ثقافةِ الأُمَّةِ وأهدافِها، وبما يُحقِّق لها مصالحها الخاصة بها.

ويضع البحثُ أمامَ صُنّاع القرار التربويّ "القرارات المصيرية" الآتية التي لا بديل عنها:

1. قرار التأصيل والمعاصرة الذي يتمثَّل في التفاعل بذكاء مع النظريات العالمية الناجحة في فكرتها وتطبيقها، مع الحفاظ –في الوقتِ نفسِه– على المرجعية العقدية التي ترى في التعليم عبادةً واستخلافاً.

2. قرار السيادة المعرفية الذي يتمثَّل في التوقُّف عن التبعيّة التربوية الكاملة، والانتقال نحو إنتاج "خصوصية معرفية" عربيّة إسلامية، تُسهِم في الحضارة الإنسانية من موقع النِّدِّية والتميُّز.

3. قرار التكامل المجتمعي الذي يتمثَّل في جعل الاستراتيجية التربوية جزءاً من الاستراتيجية الكبرى للأُمَّة؛ لضمان تناغم ما يتعلَّمه الطالب في المدرسة مع ما يُمارِسه في المجتمع وسوق العمل وحياته الخاصة.

4. تشكيل مجالس تربية مُتخصِّصة يُمكِنها صياغة الاستراتيجيات التي تنطلق –في الجوهر– من البِنية الإسلامية، إلى جانب الاستفادةِ من الاستراتيجيات التربويّة العالمية، والاستعانة بها.

5. ترجمة معارفنا وقيمنا الإسلامية إلى نظرياتٍ تربويّةٍ في المعرفة والقِيم والمهارة، قابلةٍ للتطبيق.

ختاماً، فقد قرَّر البحثُ بوضوح أنَّ التعليمَ الحقيقيَّ في عصرِ العولمة، هو الذي يبني "الإنسان الـمُتوازِن،" الذي يملك عقلاً ناقداً يقوم على معرفةٍ صحيحةٍ، وضميراً حيّاً يتناغم مع جوهر وجوده الإنساني، ويداً مُبدِعةً ماهرةً تكفل له الاستمرارَ في عالَمِ اليوم. وهذا التكامل هو السبيل الوحيد الذي يُمكِّن الإنسان من البقاء في عالَمِ اليوم مُقتدِراً على المشاركة الفاعلة والاستقرار الدائم.

## المراجع


ديكارت، رينيه (2009). **التأملات في الفلسفة الأولى**، ترجمة وتقديم وتعليق: عثمان أمين، القاهرة: المركز القومي للترجمة.

شنيور، عامر محمود (2022). **المنهج الفينومينولوجي في دراسة الدين وتطبيقاته عند إسماعيل الفاروقي**، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

العوا، عادل (1986). **العمدة في فلسفة القيم**، دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

أبو الفضل، منى محمد عبد المنعم (2024). **الرؤية الإسلامية للإنسان، الفاعلية والعقلانية والأخلاقية في القرآن الكريم**، ترجمة: السيد محمد السيد عمر، ط1، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

ملكاوي، فتحي (2008). "التأصيل الإسلامي لمفهوم القيم"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، 14(54).

هيئة التحرير (2019). "تربية القيم في عصر ما بعد الحقيقة"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، 24(96).

اليونسكو (2015). "إعادة التفكير في التربية والتعليم: نحو صالحٍ مشتركٍ عالميّ"، منشورات اليونسكو: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555_ara


## References


Abū al-Faḍl, M. M. ʿA. al-M. (2024). *Al-ruʾyah al-Islāmiyyah li-l-insān: Al-fāʿiliyyah wa-al-ʿaqlāniyyah wa-al-akhlāqiyyah fī al-Qurʾān al-karīm* (al-S. M. al-S. ʿUmar, Translator; 1st ed.). al-Maʿhad al-ʿĀlamī li-l-Fikr al-Islāmī.

al-ʿAwwā, ʿA. (1986). *Al-ʿumdah fī falsafat al-qiyam*. Dār Ṭalās li-l-Dirāsāt wa-al-Tarjamah wa-al-Nashr.

Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

Cambridge Assessment. (2017). *The Cambridge approach to assessment: Its principles and their design*. University of Cambridge.

Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed., Vol. 1). Wiley-Blackwell.

Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.

Descartes, R. (2006). *A discourse on the method of correctly conducting one's reason and seeking truth in the sciences* (I. Maclean, Translator). Oxford University Press.

Descartes, R. (2009). *Al-taʾammulāt fī al-falsafah al-ūlā* (ʿU. Amīn, Translator). al-Markaz al-Qawmī li-l-Tarjamah.

Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (2005). Peripheral vision: Expertise in real-world contexts. *Organization Studies, 26*(5), 779–792.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the heart*. Continuum.

Fullan, M. (2012). *Change forces: Probing the depth of educational reform*. Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hay'at al-Taḥrīr (2019). tarbiyat al-Qayyim fī ʿaṣr mā baʿda al-ḥaqīqah, al-Maʿhad al-ʿĀlamī lil-Fikr al-Islāmī, Majallat al-Fikr al-Islāmī al-muʿāṣir (Islāmīyah al-Maʿrifah sābiqan), 24 (96).

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.

Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal, 54*(1), 3–34.

Kant, I. (1906). *Kant on education* (A. Churton, Translator). D. C. Heath & Co.

Kohlberg, L. (1981, 1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (Vols. 1–2). Harper & Row.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Lickona, T. (2006). Eleven principles of effective character education. *The Journal of Moral Education, 25*(1), 93–100.

Locke, J. (1927). *Some thoughts concerning education*. Cambridge University Press.

Malkāwī, F. (2008). al-taʾṣīl al-Islāmī li-mafhūm al-Qayyim, al-Maʿhad al-ʿĀlamī lil-Fikr al-Islāmī, Majallat al-Fikr al-Islāmī al-muʿāṣir (Islāmīyah al-Maʿrifah sābiqan), 14 (54).

Meier, J. D. (n.d.). *What is strategy? A fresh perspective*.

National Center on Education and the Economy. (2015). *What it means to be career ready: Our analysis of the skills that matter*.

Nucci, L. (2009). *Nice is not enough: Facilitating moral development*. Pearson Education.

Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.

OECD. (2019). *OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.

Perkins, D. (1992). *Smart schools: Better thinking and learning for every child*. Free Press.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.

Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.

Shunayyūr, ʿA. (2022). *Al-manhaj al-fīnūminūlūjī fī dirāsat al-dīn wa-taṭbīqātuhu ʿinda Ismāʿīl al-Fārūqī*. International Institute of Islamic Thought.

The Strategy Institute. (2023). *What is business strategy? Definition, importance, levels, and examples*.

UNESCO. (2015a). *Iʿādat al-tafkīr fī al-tarbiyah wa-al-taʿlīm: Naḥwa ṣāliḥ mushtarak ʿālamī*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2015b). *Rethinking education: Towards a global common good*. UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

World Economic Forum. (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*.

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*.

# Values, Knowledge, and Skills in Education: A Philosophical Perspective on Integration Strategies

**Hamed Ahmad Dababseh***


## Abstract

This study addresses two fundamental questions. First, what must be done today to prepare Arab people for the world of the future, in light of the most prominent educational strategies concerning values, knowledge, and skills? Second, is it enough to equip learners with a large body of knowledge in order to achieve the goals of education? In response, the study surveys the major developments that have reshaped education in an open-source world. It shows the importance of integrating knowledge, values, and skills, and it examines the roles of the family, school, society, and curriculum in this process. It also argues for a clear strategy that links these components in both theory and practice, so that education can become successful, productive, and applicable, and can respond to emerging challenges. Such an education would prepare learners with the qualities and skills suited to a global reality that is changing rapidly in its cognitive, ethical, skill-based, and behavioral dimensions. The study further presents the most significant contributions of new global educational philosophies, with a view to drawing on their strategies and applying them successfully, while reconciling them, in theory and in practice, with the integrated cognitive and value-based authenticity of Islamic teachings.

The significance of the research lies in shifting educational practice from the procedural level, represented by conventional administration and teaching, to the existential level, which determines the kind of human being we aim to prepare for the future with all its challenges.

The study adopts analytical and comparative methods. It analyzes the most prominent global trends in knowledge, education, and values, and then compares them with the Islamic educational approach in order to identify the approaches that express its central question: how can today's Arab learners be prepared to compete without losing their distinctiveness?


**Keywords**: strategy, knowledge, values, skills, philosophy of education, Islamic teachings

* Hamed Ahmed Al-Dababsa holds a PhD in Islamic Philosophy, University of Jordan, 2017, and is an Assistant Professor, Department of Philosophy, University of Jordan. Email: h.dababseh@ju.edu.jo. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0606-1299

**Received:** September 26, 2025. **Accepted for publication:** April 25, 2026.

**To cite this article:** Al-Dababsa, Hamed Ahmed (2026). "Values, Knowledge, and Skills in Education: A Philosophical Perspective on Integration Strategies." *Contemporary Islamic Thought Journal* (formerly *Islamiyyat al-Maʿrifah*), 32(112), 109-135. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.17421

© 2026 International Institute of Islamic Thought. All rights reserved.