نماذج أخرى

مناقشة المعضلات الأخلاقية

Discussions of Moral Dilemmas

لورنس كولبيرج
Lawrence Kohlberg

لقد ظل تطوير القيم، والتفكير الخُلُقي Moral Reasoning، والسلوك الأخلاقي، والأعمال الفاضلة الشغل الشاغل للمربين على الدوام. ويهتم بعض المربين بشكل أساسي بتطوير القيم ومساعدة الطلاب على توضيح قيمهم من خلال عمليات طرحها باحثون مثل راثس (Raths 1963) ورفاقه Raths، Harmin & Simon (1966). وغالبًا ما يهتم المربون وأولياء الأمور بتطوير السلوك الأخلاقي للأطفال، وقد حاولوا في الماضي أن يحققوا ذلك عبر التربية الدينية، وفرق الكشافة والمناحي الأخرى التي تؤكد للأطفال بأن الإنسان الفاضل إنسان شريف ومخلص وموقر ومنصف ومحب للغير. ويعلّم الأطفال أنهم في حال اتصفوا بهذه الفضائل، فإنهم سوف يكونون سعداء، ومحترمين ومحظوظين.

وقد جاءت نظرية كولبيرج (1966) لتطوير التفكير والاستدلال الخلقي ومنحاه في التعليم الأخلاقي ردًا على فشل برامج التلقين ورفضًا لفكرة لنسبية الأخلاق كأساس لتربية القيم. وقد رفض كولبيرج الفكرة الأساسية لنسبية الأخلاق، على أساس فلسفي. وتتلخص فكرته الرئيسة، المنبثقة جزئيًا من كتابات إيمانويل كنت Emanuel Kant (1929,1965) وفيلسوف الأخلاق المعاصر جون راولز John Rawls (1971) ، في أنه بالرغم من أن القيم المختلفة المرتبطة بالخيار الشخصي (مثل، ما الثياب التي نرتديها، والطريقة الأمثل لقضاء الوقت) هي قيم سليمة، إلا أن القيم المختلفة المرتبطة بالقضايا الأخلاقية الأساسية (مثل، قدسية الحياة، والمساواة بين الناس) ليست مناسبة بالدرجة نفسها. وبعبارة أخرى، هناك بعض المبادئ الأخلاقية العامة المتفق عليها. فمثلاً، بالرغم من أن شخصًا ما قد يستنتج أن جميع السود يجب أن يكونوا عبيدًا لأنهم عرق وضيع مستخدمًا عملية الخطوات السبع في تفسير القيم، إلا أن هذا الإستنتاج ليس سليمًا مثل الإستنتاج القائل بأن العبودية لا تليق بأي إنسان.

إن الإستنتاج الأخير مبني على مبدأ أخلاقي عالمي كوجود قيمة لكل إنسان، وتساوي الناس في حقوق وحريات معينة. وتُعدُّ المبادئ الأخلاقية مثل احترام قيمة جميع البشر، والعدالة والحرية للجميع، والحقوق غير القابلة للتصرف، جزء لا يتجزأ من الحياة الديمقراطية. وكما يمارس المعلمون دورهم كمربين وأفراد في الحياة الديمقراطية، فإن عليهم أن يساعدوا الأطفال في تطوير التفكير الأخلاقي الذي سيراعي هذه المبادئ الفلسفية العليا في القرارات المتعلقة بمسائل أخلاقية أساسية.

وفي مقابل محاولات تطوير السلوك الأخلاقي، هناك تفسير القيم حيث تكون مسؤولية المدرسة والمعلم ليس تلقين الأطفال نوع القيم التي يجب أن يتحلوا بها، وإنما مساعدتهم في التفكير الجاد بخصوص القيم التي يحملونها والقيم التي يجب عليهم أن يحملوها. وربما تكون مناحي تفسير القيم قد وضعت كردة فعل على فشل التلقين، أو كرد على محاولات الكبار في ستينيات القرن الماضي لإستغلال الأطفال من خلال تطوير قيم أخلاقية معينة تبنتها المؤسسة التربوية. ويتخلى المعلم في هذه العملية عن دوره كمعلم ويقتصر على طرح الأسئلة وتخطيط الأنشطة التي سوف تقود الصغار عبر عمليات الاختيار (مثل، الاختيار الحر، والاختيار من بدائل، والاختيار بعد دراسة متأنية لعواقب كل بديل)، والتقدير (الاعتداد بالذات) والتصرف (حسب الخيارات وتكرار الفعل بنمطية مع مرور الوقت) .(1966) .Raths et. al والفكرة الأساسية وراء هذا المنحى هي "النسبية الأخلاقية"، حيث يصعب تحديد أي مبدأ أخلاقي جامع لأن القيم والأخلاق نسبية، وطالما أن الإنسان قد اتبع عمليات الاختيار والتقدير والتصرف، فإن كل القيم الناتجة بعد ذلك تُعدّ صحيحة بالدرجة نفسها.

الإفتراضات التي يقوم عليها النموذج

افتراضات عن التعلم

يفترض كولبيرج أن التفكير الخُلُقي Moral Reasoning يمكن تعلمه. والتفكير أو الرغبة التي تأتي بعد ذلك هي أن السلوك الأخلاقي ينتج من تعلم مستويات عليا من التفكير الخُلُقي Moral Reasoning واستخدامها. وهناك افتراض آخر يرى أنه من خلال استخدام المناقشات المنظمة حول المعضلات الأخلاقية، يمكن تعريض الطلاب فعليًا إلى مستويات أعلى من التفكير الخُلُقي Moral Reasoning .

افتراضات عن التعليم

يلخص كولبيرج مفهومه في أن ما يمكن تعلمه يمكن تعليمه. ولذلك، فإن الاستدلال يمكن تعليمه إذا قدمت استراتيجيات مناسبة واختيرت موضوعات تستثير الطلاب للمشاركة فيها. ويمكن تثقيف المعلمين بكل ما يتعلق بمستويات التفكير الخُلُقي Moral Reasoning وتزويدهم بأمثلة وعروض من المناقشات الصفية التي تركز على قضايا أخلاقية.

افتراضات حول خصائص الطلاب

بالرغم من أن كولبيرج ورفاقه لم يكتبوا بشكل محدد حول الطلاب الموهوبين، إلا أن مربي الموهوبين اهتموا منذ أمد بعيد بالتطور الأخلاقي للطلاب اللامعين. وإذا كان التوجه نحو جعل هؤلاء الأطفال قادة المستقبل، فيجب أن يتصرفوا كنماذج تعبر عن أرقى المستويات الأخلاقية، بالإضافة إلى كونهم نماذج للسلوك العقلي والإنتاجي. ويعتقد وارد (1961) Ward أن الأفراد الموهوبين المتما وراءين ذهنيًا لديهم قدرة أكبر من الأفراد العاديين على تحقيق انسجام بين مثلهم الأخلاقية وبين تصرفاتهم الحقيقية. وتقترح العديد من خصائص الموهوبين (مثل، قدرتهم على توقع ما يترتب على سلوكاتهم، وقدرتهم على اختيار المنافع بعيدة المدى على النتائج قصيرة المدى، وقدرتهم العظيمة على تعميم التعلم من حالة إلى أخرى) أن التركيز على التفكير الأخلاقي وتطوير فهم للمبادئ الأخلاقية الشاملة هو منحى فعال لتطوير السلوك الأخلاقي.

ويرى "وارد" أنه يجب تعليم الطلاب الموهوبين الأسس النظرية للسلوك الأخلاقي المثالي والانضباط الشخصي والاجتماعي. ويقترح أن يقوم الأفراد الموهوبون بدراسة التطور التاريخي للفلسفات والقيم المجتمعية، وأثر هذه الأفكار على تطور المجتمعات. كما يجب أن تشمل هذه الدراسات تحليل القيم وتصنيفها، مع التوكيد على تطوير الأفراد "لتركيبات" أو منظومة قيم خاصة بهم. ويختلف هذا المنحى عن توضيح القيم من حيث أن الأفراد قد خبروا مُثلاً عليا وتثبتوا من صحتها ولم يكتفوا بمجرد البحث عن هذه المثل في داخلهم. إلا أن هذا المنحى يشبه توضيح القيم إلى حد ما من حيث أنه يجب على الأفراد أن يختبروا أنفسهم وأن يتوصلوا إلى استنتاجات شخصية.

وقد صممت بعض النماذج التربوية الحديثة نسبيًا والخاصة بتعليم الموهوبين، مثل التعلم القائم على المشكلة (الفصل السابع)، لتدريب الطلاب على دراسة كل جوانب المشكلة، بما في ذلك الجانب الأخلاقي. ويمكن دمج أفكار كولبيرج في هذه الإستراتيجية بكل سهولة، حيث أن النموذج يتوافق بشكل جيد مع التعلم القائم على المشكلة لأن التركيز ينصب على الاستدلال، بهدف الوصول في نهاية المطاف إلى مستوى يكون فيه السلوك موجهًا من المبادئ الأخلاقية الشاملة أو الأفكار المحددة. كما أن تحليل الأسس الفلسفية والنظرية للمبادئ الأخلاقية المرتبطة بالمسألة التي تخضع للتحقيق يضيف إلى العملية بعدًا مهمًا.

العناصر / الأجزاء

إن أهم الجوانب في منحى كولبيرج الخاص بتطوير التفكير الأخلاقي هو بحث المعضلات الأخلاقية المختارة أو وضعها بناء على عدة معايير منها:

أ. يجب أن تقرر الشخصية المركزية البدائل المحتملة للتصرف

ب. هناك قضية أخلاقية واحدة على الأقل في المحك

ت. يعطي المجتمع بعض الدعم لأي من التصرفات الكثيرة التي يمكن أن يقدم عليها بطل

الرواية. وتعرض المعضلات على الطلاب ثم يتبع ذلك نقاش. ويمكن أن تبنى النقاشات الأخلاقية على الأحداث الراهنة، والأدب، أو الأخلاقيات في حقول وتخصصات متعددة.

وهناك ست خطوات مقترحة للمناقشات الأخلاقية هي كما يأتي:

☚ الخطوة 1: عرض المعضلة

تزخر الحياة بكثير من المعضلات الأخلاقية، ولذلك من السهل العثور على إحدى الحالات المثيرة. وقد ينطلق نقاش القضايا الأخلاقية من المدرسة أو المجتمع المحلي أو الأحداث العالمية أو المقالات الصحفية والصراعات الطلابية. ويمكن أن يطلب إلى الطلاب أن يمثلوا موقفًا مشكلاً قبل بداية النقاش.

☚ الخطوة 2: اطلب إلى الطلاب أن يوضحوا حقائق الوضع وتحديد القضايا ذات الصلة

يطلب المعلم معلومات عما حدث في ما يتعلق بالحالة موضوع البحث. يقوم الطلاب بإيجاز الأحداث، ويحددون الشخصيات الرئيسة ويقترحون البدائل المتوفرة لبطل المشكلة. ولا يستغرق هذا الجزء من النقاش وقتًا طويلاً.

☚ الخطوة 3: اطلب إلى الطلاب أن يحددوا موقفًا أوليًا للتصرف الذي يجب أن تقدم عليه الشخصية المركزية، وأن يذكروا سببًا أو أكثر لهذا الموقف

يطلب المعلم إلى الطلاب أن يقرروا من بين الخيارات التي حددوها ما الذي يتوجب على هذه الشخصية أن تفعله، وأن يبينوا السبب الرئيس لهذا الخيار. ويمكن أن يفعلوا ذلك كتابة لضمان أن يفكر الطلاب ويحددوا موقفًا. وبينما يقوم الطلاب بالكتابة، يمكن للمعلم أن يتجول في الغرفة ليرى كيف يفكر الطلاب. وعندما ينتهي كل طالب من كتابة رأيه، يطلب إليهم المعلم بعد ذلك أن يرفعوا أيديهم حسب الخيارات ليكوّن فكرة عن أوجه الشبه والاختلاف. وتستخدم هذه المعلومات لتوجيه تنظيم الخطوة اللاحقة.

☚ الخطوة 4: قسّم الصف إلى مجموعات صغيرة

يناقش الطلاب في مجموعات صغيرة الأسباب التي دعتهم إلى اتخاذ تلك المواقف. وسوف يجد الطلاب الخجولون، أو الذين ينزعجون من وجود المعلم في غرفة الصف، راحة أكثر في المجموعة الصغيرة للتشارك بأفكارهم. وتستغرق مناقشات المجموعة الصغيرة المكونة من أربعة إلى ستة أعضاء نحو 10 – 15 دقيقة. ولتنظيم هذه المجموعات الصغيرة لتحقيق الفاعلية والتفاعل بين الطلاب، يجب على المعلم أن يأخذ في الحسبان كيفية انقسام الصف بخصوص المسألة المطروحة. وإذا لم ينقسم الصف بالتساوي، فيمكن تقسيم الطلاب إلى مجموعات اتخذت الموقف نفسه حيث يناقشون أسبابهم ويتفقون على أفضل سببين للموقف. أما إذا انقسم الصف بالتساوي بين مؤيد ومعارض، فيمكن تقسيم الطلاب إلى مجموعات بعدد متساوٍ تقريبًا ممن يوافقون على الموقف نفسه. ويقوم الطلاب في المجموعات بمناقشة كلا الموقفين ويختارون أفضل الأسباب لكل منهما.

وفي حال اتفق الصف على موقف واحد، يمكن تقسيم الطلاب إلى مجموعات بناء على تشابه أسبابهم في تأييد الموقف. ويمكن لكل مجموعة بعد ذلك أن تقرر لماذا كان السبب الذي فضلته هو أحسن الأسباب. ويمكن في هذه الحالة أيضًا تقسيم الطلاب بناء على الاختلافات في الأسباب، ثم تبحث المجموعات الصغيرة أسبابها وتقف على أفضل سببين أو ثلاثة لدعم قرارها.

وعلى المعلم في أثناء مناقشات المجموعات الصغيرة هذه أن يتحرك في أنحاء غرفة الصف للتأكد من أن الطلاب يفهمون المهمة وأنهم يركزون على الأسباب بدلاً من إضاعة الوقت في الجدال حول الحقائق أو بعض جوانب الموقف. وفي أثناء مراقبته للمجموعات، يقوم المعلم بجمع الأفكار لبدء النقاش في المجموعة الموسعة.

☚ خطوة 5: أعد جمع الصف لمناقشة المعضلة

يجب أن يستغرق هذا الجزء من العملية معظم وقت الصف. ويجب أن يجلس الصف في حلقة، ومن ضمنهم المعلم، لتشجيع التفاعل بين الطلاب. ومع أن التفاعل بين الطلاب هو أهم جانب في هذا النقاش، إلا أن دور المعلم حاسم في تشجيع التفاعل بين الطلاب الذين يحملون وجهات نظر مختلفة مما يوجد جوًا يشعر فيه الطلاب بحرية للتعبير عن أفكارهم المختلفة، ويبقي النقاش مركزًا على الأسباب والمواقف بدلاً من التركيز على قضايا جانبية. ويمكن بدء النقاش الصفي الكامل بعدة طرق:

أ. أن يطلب من كل مجموعة أن تكتب موقفها والأسباب المعززة على اللوح أو الورق القلاّب، ثم الطلب من المجموعات المتعارضة أن ترد على بعضها البعض.

ب. الطلب من كل مجموعة أن تقدم تقريرًا شفهيًا، مبتدئًا بالذين كان أداؤهم جيدًا في وضع المجموعات الصغيرة، ثم الطلب من الذين يحملون وجهات نظر مخالفة أن يدلوا بتعليقاتهم بعد كل تقرير.

ت. فتح النقاش للجميع، مع طرح السؤال: " ما الذي تعتقد أن على الشخصية الرئيسة أن تفعله؟ و" لماذا يتحتم عليه أو عليها فعل ذلك؟". ويجب على المعلم أن ينظم وتيرة النقاش ويوجهه لضمان أكبر قدر من التفاعل والتعلم. كما أن أسئلة المعلم مهمة لإبقاء النقاش مركزًا على الأسباب، ولتشجيع الطلاب الخجولين على المشاركة، ولتشجيع الطلاب على التفكير في الأسباب على مستويات أعلى من مستوياتهم. ويمكن للمعلمين في هذه الخطوة أن يطرحوا الأسئلة الآتية:

- التوضيح. عندما تقول...، ماذا تعني بذلك؟ هل لك أن تعطينا مثالاً على ذلك؟ من الذي يستطيع أن يكتب ما قالته عائشة بلغته الخاصة؟
- تفاعل الطلاب. بماذا يختلف ما تقوله عما أخبرنا به خالد؟ إلى أي مدى تعتقد أن رأيك قريب من رأي عمر؟
- التركيز. متى، في حال حدث ذلك، تعتقد أن شخصًا ما محق في انتهاك القانون؟ متى، إن

كان لا بدّ من ذلك، تعتقد أن لا بأس من انتهاك القانون الأخلاقي (الذي نناقشه الآن)؟

- اتخاذ موقف. ماذا تعتقد أن... شعر حيال ذلك؟ من هو الذي سوف ينزعج حقيقة من هذا (الحدث أو الوضع)؟
- دليل الإستدلال أو الاستنتاج. لماذا تعتقد ذلك؟ ما الذي دفعك من نقاشنا لتعتقد بذلك؟ كيف توصلت إلى تلك النتيجة؟

وفي أثناء الاستماع إلى النقاش، يتعين على المعلم أن يحدد التفكير في مرحلة معينة ثم يشجع أحد الطلاب الذي فكر بمستوى أعلى ليرد. كما يجب على المعلم أيضًا أن يعد أسئلة لتحفيز الطلاب على التفكير بمستوى أعلى من المستوى الذي فكر فيه كل من في الصف. وإذا كان المعلم يعرف مستويات التفكير من المناقشات السابقة، فيمكنه إعداد مثل هذه الأسئلة المحفزة مسبقًا.

☚ الخطوة 6: اطلب إلى الطلاب منفردين أن يعيدوا تقويم مواقفهم الأصلية

بعد نقاش المجموعة الموسعة، يجب على المعلم أن يطلب إلى الطلاب مراجعة النقاش والإجابة عن السؤالين التاليين:

أ. "والآن، ماذا تعتقد أنه يتعين على الشخصية الرئيسية أن تفعل؟"

ب. " ما أهم سبب لهذا التصرف؟" ويجب على المعلم أن لا يحاول جَعْل المجموعة تتوصل إلى إجماع حول المعضلة، أو أن يشير إلى أن أحد الأسباب أو المواقف قد يكون أفضل من الآخر، ولكن إعادة التقويم مهمة. ويستطيع المعلم أن يجمع هذه الإجابات إلى جانب الموقف الأصلي المكتوب ليرى إن كانت قد حدثت أية تغييرات مهمة. ويجب تقويم الإجابات بناء على مرحلتها حتى يتسنى تقويم النمو خلال فترة زمنية.

ومن أجل إبقاء العملية مثيرة وممتعة، يجب على المعلمين أن يغيروا أساليب عرض المعضلات الأخلاقية ومناقشتها. ويمكن استخدام الأساليب التالية عند عرض ومناقشة القيم في الدول الديمقراطية:

أ. قائمة تصريحات عن قضية ما متبوعة ب: موافق، معارض، أو لا أستطيع أن أقرر، إلى جانب تعليمات للطلاب بذكر موقفهم، ثم بعد ذلك كتابة أهم سبب لهذا الموقف.

ب. فقرة، أو فقرتان عن قضية ما، مع أربعة أسباب مؤيدة للتصرف، وأربعة معارضة له مع تعليمات للطلاب باختيار أسبابهم المفضلة.

ت. شرح موجز للمعضلة، مع قائمة من خمس حجج يرتبها الطلاب بحسب أولوياتهم، و (د) ثلاث حجج تساند موقفًا مغايرًا بخصوص مسألة ما، يختار الطلاب منها أفضل حجة ويبنون عليها.

ومع هذه العروض المختلفة للمعضلة، يحتاج المعلمون إلى تعديل عملية الخطوات الست، ولكن يجب أن تتاح الفرصة للطلاب في كل واحدة منها لمناقشة أسبابهم. ويجب على المعلم أن يرتب

الوضع بشكل يسمح للطلاب بالتفاعل وبالتفكير بمستويات أعلى من مستوياتهم. وفي العرض الأول الذي يجيب فيه الطلاب ردًا على عبارات عن معارضتهم أو موافقتهم، لا تصلح إلا الخطوتان 5 و6 ، كما يجب تعديل الإجراءات في الخطوة 6. وهناك طريقة لتسهيل النقاش في هذه الحالة وهي استعراض كل واحدة من العبارات الخمس وسؤال الطلاب من اتخذ منهم أيًا من المواقف التالية: (موافق، غير موافق، لا أعرف) مع ضرورة ذكر أسباب اتخاذهم هذا الموقف. ومع استمرار النقاش، يمكن للمعلم أن يطرح الأسئلة بالطريقة نفسها المقترحة سابقًا لهذه الخطوة. ولا تختلف الخطوة 6 عن الخطوة 5 فيما عدا أنه يجب أن يطلب إلى الطلاب أن يختاروا العبارة التي يفضلونها، وأن يكتبوا السبب الرئيس لهذا الاختيار. ويمكن إجراء تعديلات أخرى على العملية لزيادة الاهتمام، ولكن الجزء الأكبر في كل منها هو النقاش الصفي الكامل للقضايا والأسباب (الخطوة 5) مع مناقشات المجموعات الصغيرة في أوقات مختلفة لتشجيع مزيد من التفاعل بين الطلاب.

تعديلات المنهاج الدراسي الأساسي

تتضمن مناقشات المعضلات الأخلاقية بشكل أساسي تعديلات المحتوى والعملية المناسبة للموهوبين. ومن أجل أن يتمكن المعلمون من تنفيذ هذه التغييرات بشكل فعال، يجب أن تتركز بيئة التعلم السيكولوجية على أفكار الطالب، وأن تسمح بالاستقلالية، وأن تكون مفتوحة على الأفكار ووجهات النظر الجديدة، وأن تكون قائمة على تقبل الطلاب وليس على إصدار الأحكام.

تعديلات المحتوى

تشمل نقاشات المعضلات الأخلاقية تعديلات المحتوى المناسبة للموهوبين بسبب تركيزها على القضايا الأخلاقية، بدلاً من تركيزها على محتوى الموضوعات الدراسية العادية. ولأن المحتوى مختلف فقد تحقق مبدأ التنوع، ومع ذلك هناك حاجة لإجراء مزيد من التعديلات المهمة في مجالات التجريد والتعقيد. ونظرًا لأن الهدف النهائي لهذه المناقشات هو تشجيع الطلاب على مراعاة الأفكار في المراحل العليا، وهي أكثر تجريدًا وتعقيدًا وشمولية، ولأن الأطفال الموهوبين قادرون على بلوغ هذه المراحل بسرعة أكبر من غيرهم، فيجب أن تتركز النقاشات على هذه الأفكار المجردة. وقد أعطيت الإرشادات الخاصة باختيار المعضلات التي لا يوجد لها حل بسيط، وتلك التي يجب أن يأخذ حلها في الحسبان عدة مسائل معقدة لا يوجد لها حل مجتمعي واضح.

تعديلات العملية

تشتمل تعديلات العملية التي يقترحها النموذج على التشديد على مستويات (مراحل) التفكير العليا، والتركيز على المنطق، والتفاعل الفريقي وتنوع الأساليب والنهايات المفتوحة. ويقترح كولبيرج أن تحدث العملية على خطوات، من أجل إنجاز هذه الغايات في أثناء النقاش. وحيث أن التركيز ينصب على إظهار المنطق بمستويات أعلى من المستويات السائدة عند الطلاب، ونظرًا لوجود خصائص محددة لأنماط التفكير في كل مرحلة، فإن هدف تطوير مستويات تفكير عليا يجب أن يتحقق.

وبالرغم من أن الإجراءات التي يقترحها كولبيرج للنقاشات لا تشدد على طرح أسئلة مفتوحة النهايات، إلا أن عنصر الإثارة موجود في العملية بكاملها. وقد صمم المنحى بمجمله لتشجيع الاحتكاك المعرفي وإثارة مزيد من التفكير بشأن قضية أخلاقية مما يؤدي إلى تغيير أو حركة إيجابية عبر المراحل. وقد جرى التوكيد بشكل كبير في الخطوة 5 على الأسئلة "الاستفزازية"، وبخاصة تلك المرتبطة بالقضية، وتبادل الأدوار، والأسئلة ذات النتائج العامة.

ويجب أن يلجأ المعلمون إلى هذه الأسئلة لتحفيز الطلاب على ممارسة مستويات تفكير عليا. ويركز النموذج على تشجيع الطلاب على ممارسة التفكير الأخلاقي في أعلى المستويات وبشكل يتجاوز ما كانوا يمارسونه سابقًا. وهناك فرضية أساسية في هذا النموذج وهي أن هذا التفكير المنطقي يبلغ أعلى المستويات بسبب تفاعل الطلاب مع بعضهم بعضًا، فالأطفال في المستويات الدنيا الذين يستمعون إلى الأسباب المقدمة في المستويات العليا يميلون إلى تفضيل أفكار هذه المستويات وسوف يبدأون في تبني المستوى الأعلى. أما مهمة المعلم الأساسية في الخطوة 4 (نقاشات المجموعة الصغيرة) والخطوة 5 (نقاش الصف الموحد) هو أن يبقي انتباه المجموعة مركزًا على أسباب التصرفات. وقد صممت عدة أنواع من الأسئلة المقترحة في الخطوة 5 لشد إنتباه الطلاب والاستماع إلى الأفكار التي يطرحها أعضاء المجموعة الآخرون (مثل، أسئلة التحقق من الإدراك وأسئلة مشاركة الطلاب).

ويتحقق تنوع الطرق من خلال الوسائل المختلفة لعرض المعضلات ومناقشتها، ولذلك يجب تعديل عملية النقاط الست في كل واحدة من هذه الطرق.

تعديلات المنتج

لا تتضمن إستراتيجية نقاش المعضلة الأخلاقية تعديلات المنتج المناسبة للطلاب الموهوبين، ولكن نتاجات هذه النقاشات الأخلاقية يمكن أن تكون على شكل رسائل إلى المحرر، ومشروعات لتلطيف الأوضاع، وتحسينها أو التخلص منها، أو الضغط على الوكالات الحكومية.

تعديلات بيئة التعلم

تفسح نقاشات المعضلات الأخلاقية المجال لإيجاد بيئة متمحورة حول المتعلم. ونظرًا لأن الصف سوف يقسم إلى مجموعات صغيرة لبعض الوقت (الخطوة 4)، فيجب أن تدور نقاشات الطلاب دون أن يكون المعلم هو المحور حيث لن تعطى له الفرصة للتحدث في نقاش من هذا النوع. وفي كل الأحوال، يجب أن يتوخى المعلمون الحذر حتى لا يكونوا مركز الحوار في نقاشات الخطوة 5. ويمكن تلافي هذا الوضع المركزي من خلال: (أ) الاستخدام الحر لأسئلة التحقق من الإدراك وأسئلة مشاركة الطلاب وذلك من أجل تشجيع الطالب على التفاعل مع أفكار زملائه، (ب) تجنب الرد على كل فكرة يطرحها الطالب. ويمكن إحداث التغييرات في بيئة التعلم من خلال استخدام مفهوم كولبيرج لإيجاد "مجتمعات" تحكم نفسها بنفسها Muson (1979).

وينصب التركيز في هذه الجماعات على جعل أعضاء المجموعة يضعون قوانين حكومتهم،

وحل مشكلاتهم الخاصة، وفرض قوانينهم. ويرى كولبيرج أنه يصعب تعليم مبادئ الديمقراطية في مدرسة أو مؤسسة ذات سلطات مطلقة. ويجب أن تكون هذه المبادئ ممارسة يومية وأن تتجسد في وضع يستطيع فيه الأفراد أن يلمسوا آثار صنعهم للقرار. ولسوء الحظ، فإن الطلاب في معظم المدارس يتعلمون التبعية للسلطة والانصياع للقوانين السلطوية التي يضعها الكبار ويفرضونها بدلاً من تعلم المبادئ الديمقراطية.

وقد جرى إيجاد جماعات في عدة مدارس ثانوية وفي السجون كتجربة في إعادة التأهيل. ويقوم الأعضاء في هذه التجمعات بدراسة الحلول لمشاكلهم بناء على "النزاهة والأخلاقيات". وبعبارة أخرى، فإن الجماعات تبحث مشاكلها الحقيقية بدلاً من بحث معضلات افتراضية، مثل تلك المستخدمة في دراسة التطور الأخلاقي. ومع أن هذه الجماعات لم تسلم من الانتقاد، إلا أن كولبيرج يعتقد أنها ناجحة، وبخاصة تلك الجماعات العاملة في المدارس الثانوية. وقد تمكن الطلاب من تكوين روح جماعية وحكم أنفسهم بمسؤولية، إلا أنهم يواجهون مشاكل عندما تتعارض رغبات المجموعات مع القوانين الفيدرالية أو سياسة المدرسة.

وبغض النظر عن الانتقادات، فإن الفكرة الأساسية للجماعة تنطبق مباشرة على تغييرات بيئة التعلم المناسبة للطلاب الموهوبين، وبخاصة في البعد المتعلق بالاستقلالية والانفتاح والتقبل. أما في ما يتعلق بالاستقلالية، فإن الطلاب يُشجّعون على إنشاء إداراتهم وحكومتهم بدلاً من الاتكال على المعلم لإيجاد حلول لمشاكلهم. كما يتوفر عنصر الانفتاح لأن الطلاب يتمتعون بالحرية في وضع إجراءاتهم وتنفيذها والتعبير عن أنفسهم بدون قيود.

أما المعلمون فيطرحون أفكارهم ليس كمعلمين وإنما كأعضاء في المجموعات، لتعريف الطلاب بالمستويات العليا. ويُعدّ التقبل جزءًا مهمًا من العملية بمعنى أنّ على المعلم أن يكون عضوًا في المجموعة وأن يكون مثالاً لنوع السلوك المتوقع من الطلاب. ويشمل هذا السلوك محاولة تفهم وجهة نظر شخص آخر وأفكاره، وتحدي تلك الأفكار وقبولها. ويكتسب التحدي قيمة كبيرة في إستراتيجية كولبيرج الذي يعتقد بحدوث النمو من خلال التناقض المعرفي. وكلما عملت الجماعات لمدة طويلة من الوقت وطورت ثقة متبادلة، أمكن دمج تحدي الأفكار بكل سهولة.

التطوير

جاءت نظرية كولبيرج حول تطوير التفكير الأخلاقي، والمنحى الخاص بالتربية الأخلاقية، ردًا على فشل برامج التلقين ومعارضته لفكرة النسبية الأخلاقية كأساس لتعليم القيم. وفي أواخر العشرينيات من القرن الماضي، أجرى هارتشورن وماي (Hartshorne & May (1930 دراسة حول الغش والسرقة بين الأطفال، أحدثت صدمة في المجتمع التربوي حيث أثبتت فشل الأساليب التلقينية. وأظهرت الدراسة أن الأطفال الذين يذهبون إلى المدارس الدينية، والذين يشاركون في فرق الكشافة، والذين يهتم أولياء أمورهم بالسلوك الأخلاقي لا يتصرفون أخلاقيًا بشكل أفضل من الأطفال الذين لا يقوم أولياء أمورهم بأي من هذه الأشياء.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أكدتها بحوث لاحقة، منها: (أ) لا يمكن تقسيم العالم إلى أشخاص شرفاء وأشخاص غير شرفاء لأن كل إنسان يمارس الغش في وقت ما، (ب) إذا ما غش شخص ما في إحدى الحالات، فليس هناك ما يثبت أن هذا الشخص سوف يغش في حالات أخرى (بمعنى أن الحالة هي التي تقرر الغش من عدمه)، و (ج) أن القيم الأخلاقية التي يتحدث عنها الناس لا تحكم تصرفاتهم بالضرورة، فالأشخاص الذين يعارضون الغش بشدة من منطلق أخلاقي، سوف يغشون تمامًا مثل الأشخاص الذين لا يعارضون الغش إذا فرض عليهم الموقف ذلك.

بحوث في فاعلية نموذج كولبيرج

فاعلية النموذج مع الطلاب غير الموهوبين

لقد بحث كولبيرج تطور التفكير الخُلُقي من خلال إجراء مقابلات مع 50 طفلاً على مدى فترة زمنية حيث عرض عليهم معضلات أخلاقية ثم طلب إليهم الإجابة عن هذين السؤالين: (أ) ما الموقف الصحيح أخلاقيًا الذي يجب أن يتخذه هذا الشخص؟ (ب) لماذا ترى أن هذا الموقف قد يكون صحيحًا؟ وقد وجد أن منطق الأطفال بخصوص المسائل الأخلاقية يمر بمراحل معينة في نسق تسلسلي ويصبح أكثر تعقيدًا في كل مرحلة. كما أجريت بحوث لاحقة شارك فيها كولبيرج نفسه وزملاؤه وطلابه حول كيفية تسهيل هذا التطور، وتوصلوا إلى أن المربين يستطيعون تشجيع تطوير المستويات العليا للتفكير الأخلاقي من خلال أساليب تؤكد على النقاشات الصفية للمعضلات الأخلاقية.

ودرس باحثون آخرون التفكير الأخلاقي والعاطفي Helmuth (2001)، وقارنوا بين منطق الطلاب ومنطق الأخلاقيين Keefer & Ashley (2001) ووضعوا إطار عمل لتحويل الطلاب إلى محترفين أخلاقيين Gorman (2001,2002) وتناولوا التفكير الأخلاقي من حيث تأثره بدور الجنس والجندر، والعوامل الأكاديمية Elm, Kennedy & Lawton (2001) كما أجروا دراسات مقارنة عن التفكير الأخلاقي Windsor & Cappel (1999). ومع استمرار العلم والتكنولوجيا في توسيع حدود الممكن، يتوقع أن تجرى دراسات أكثر على أمل أن توفر للمربين معلومات أكيدة حول كيفية تنمية السلوك الأخلاقي لدى الطلاب جميعهم.

فاعلية النموذج مع الطلاب الموهوبين

مع أن البحث على الإنترنت يبين وجود دراسات عديدة حول التفكير الأخلاقي للأفراد في المهن والحالات المختلفة كما ذكر سابقًا، إلا أنه لم يعثر على أي بحث حول الأفراد الموهوبين.

الأحكام

المزايا

تُعدُّ تغييرات المنهاج من مزايا نموذج كولبيرج التي نجمت عن مناقشة قضايا أخلاقية مجردة ومعقدة. كما أن التركيز على الأفكار والقضايا من النوع الذي يقترحه كولبيرج يثير الاهتمام والدافعية، ويكتسب قيمة من توليده للخلاف أو عدم التوازن المعرفي الذي يؤدي في النتيجة إلى النمو. وعلاوة على ذلك فإن تشجيع الطلاب على الاهتمام بهذه الأفكار الكبرى في وقت مبكر قدر الإمكان يعطينا فكرة واضحة عنهم في المستقبل. وهناك ميزة أخرى تتمثل في إمكانية دمج نقاشات المعضلات الأخلاقية مع مجالات أخرى من المنهاج لتحقيق تنظيم فعال من أجل قيمة تعلمية. وفي دروس العلوم الاجتماعية، مثلاً، عندما يتعلم الطلاب بعض الأفكار المجردة التي تشكل الأساس لأنظمة الحكم، فإن مناقشة معضلات أخلاقية تاريخية وحالية تتعلق بهذه الأفكار يمكن أن يضيف بعدًا إضافيًا لفهم الطلاب لمعنى الحكم.

ويقدم منحى كولبيرج للتعليم الأخلاقي بديلاً للاستخدام مع الطلاب الموهوبين أفضل من منحى التلقين وتوضيح القيم، لأن منحى التلقين، الذي يتجسد غالبًا في تعديل السلوك، ليس له أثر كبير على السلوك الأخلاقي أو على التفكير الأخلاقي. أما منحى توضيح القيم فإنه بتركيزه على عملية دراسة القيم يُعدّ أسلوبًا مهما للاستخدام مع الطلاب الموهوبين ويمكن أن يساعدهم على تطوير مهارات تفكير ناقد ذات قيمة. ومع ذلك، فإن هذا المنحى لا يتوسع في مجالات دراسة القضايا الأخلاقية. كما أن منحى أو فلسفة توضيح القيم مناسب أيضًا في مجال الخيار الشخصي، ولكن من الصعب القبول بفلسفة النسبية الأخلاقية عندما يتعلق الأمر بالقضايا الأخلاقية.

المآخذ

تكمن المآخذ الأساسية لنموذج كولبيرج في العملية، وفي أساليب تنفيذ نقاشات المعضلة الأخلاقية. ومع أن استخدام نقاشات المعضلات الأخلاقية قد يسهل النمو في التفكير الأخلاقي، إلا أن نتائج البحوث مشوشة وربما محبطة. وهناك جانب ضعف ذو صلة وهو أن هذا المنحى لا يوفر تركيبة أو تسلسلاً للنقاشات. وقد اكتشفت تابا من خلال بحث مكثف حول نمو التفكير المجرد للطفل، أن نوع أسئلة المعلم وتسلسلها مسألة مهمة في إحداث النمو في القدرات المعرفية، لأن ما يحدد نوع التفكير الوارد في الإجابة ليس فقط السؤال الذي يسبق جواب الطفل مباشرة، وإنما أيضًا التسلسل الكامل لأسئلة المعلم وتصرفاته.

ويشير هذا البحث إلى أن تسلسلاً معينًا لأسئلة المعلم يمكن أن يكون ذا قيمة كبيرة لطرح الأسئلة في نقاش المعضلة الأخلاقية، لكن كولبيرج لم يركز اهتمامه في هذا المنحى على التسلسل مثلما هو الحال مع إستراتيجيات هليدا تابا للتعليم (الفصل العاشر).

وهناك مأخذ آخر يتعلق بغياب الإرشادات الخاصة باختيار المعضلات. فإذا كان كولبيرج

محقًا في تسلسل نمو التفكير الأخلاقي، فهناك معضلات بعينها تناسب النقاشات أكثر في مراحل معينة. كما أن ترتيب القضايا أمر مهم أيضًا (مثل مناقشة السرقة قبل مناقشة القتل).

وأخيرًا، فإن أكبر مساوئ هذا النموذج هو أنه مبني على بحث يشمل الذكور فقط. وقد أوردت جليجان Gilligan (1982) دليلاً مقنعًا على أن النساء يفكرن بشكل مختلف عن الرجال، وأثارت تساؤلات كثيرة حول جدوى استخدام نموذج مستمد بالكامل من بحث أجري على الرجال والأولاد فقط. ومع أنه يمكن إجراء نقاشات حول المعضلات، لكن التوصل إلى أحكام حول مستوى تفكير الطلاب يظل موضوع شك من هذا المنظور.

الخاتمة

لقد رأينا أن المزايا الرئيسة لنموذج كولبيرج تتركز في تعديلات المحتوى بينما تتركز العيوب الرئيسة في مجال العملية، وهذا ما يجعله منحى ذا قيمة للاستخدام في برامج الطلاب الموهوبين عند دمجه مع أحد نماذج العملية، مثل إستراتيجيات هيلدا تابا للتعليم (الفصل العاشر). كما يمكن دمجه مع الموشور (الفصل الحادي عشر) وحل المشكلات الإبداعي (الفصل السادس) والتعلم القائم على المشكلات (الفصل السابع) أو "تاسك" (الفصل الحادي عشر) ، إذا ما ارتبطت المشكلات الأخلاقية بتعريف المشكلة وحلها. وبالرغم من أن الدراسات الخاصة بصلاحية مراحل النمو التي وضعها كولبيرج تُعدّ غير كافية، إلا أن النموذج يضيف هدفًا ذا قيمة إلى برامج الموهوبين وهو: تطوير تفكير أخلاقي متقدم.