الفصل السابع

تربية القيم والأخلاق

CLIVE BECK BETTER SCHOOLS , A VALUE PERSPECTIVE (NEW YORK , THE FALMER PRESS 1990)pp143-156

ترجمة

أ.د/ عصام الدين هلال

أ. د / محمد إبراهيم المنوفي

obeikan.com

obeikan.com

إذا ما أصبح التمدرس أكثر فائدة لكل الناشئة اليافعين . وليس فقط لطلاب المستويات الاجتماع / اقتصادية العليا تنشد الاعتمادية . تعد تربية القيم أحد المجالات التي يجب أن تحظى بالاهتمام ، في مجال تربية القيم متضمنة تربية الأخلاق . فأي امرئ، بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها ، أو تحصيله الأكاديمي يمكن أن يفيد من أو يسهم في برامج هذا المجال.

كما أعتقد يمكن النظر جيدا إلى تربية الأخلاق باعتبارها مجالا فرعيا من مجالات تربية القيم ، فالغرض الأساسي منها هو خدمة الوجود الإنساني الفاضل . ومؤخرا هذا الفصل سوف أستخدم تعبير " تربية القيم / الأخلاق "ـ كما هو شائع للإشارة إلى المجال بأكمله.بينما لا نجد إجماعا على هذا الأمر،فعلينا أن نبدأ بمناقشة العلاقة بين الأخلاق والقيم .

طبيعة الأخلاق:

سبق أن قلنا في الفصل الأول : إن القيم الأخلاقية تمثل جزءا من نسق القيم، والغرض الأساسي منه هو خدمة الوجود الإنساني الأفضل ، إلا أن الفلاسفة ، عبر القرون ؛ كانوا يوضحون في أغلب الأحيان أن القيم الأخلاقية تمثل مقولة CATEGORY تخصهم منفصلة تماما عن القيم الأخرى . فقد قيل ، على سبيل المثال : إن القيم الأخلاقية تتميز بأنها لا تملك ما تفعله في حذر أو عقلانية ، وأكثر من ذلك ؛ أقر بأن الأخلاق تعنى فقط بواجبات الفرد نحو الآخرين ، وليس بما هو من شأنه أن يكون مهما في تحقيق وجوده الإنساني الأفضل. كما تأكد أيضا (كما برز بشكل جدير بالذكر لدي إيمانويل كانط) أن السلوك الأخلاقي ، بما يختلف عن أشكال السلوك الأخرى لا يرتبط بالرغبة : ففي الحقيقة ، ينبع الفعل

obeikan.com

الأخلاقي من رغبة وإرادة حرة فاضلة موجهة من العقل الأخلاقي . إن الرغبة في معاونة الآخرين لا يمكن أن تمثل جزءا من دافعية الفرد نحو الفعل الأخلاقي .

رفض الادعاءان الأولان من هذه الادعاءات بشكل سريع لأنهما لا يتفقان مع أي وجهة نظر بسيطة تتعلق بالفضائل الأخلاقية . إننا نعتقد بشكل عام أن العناية carefulness وضبط النفس ، على سبيل المثال . من الفضائل الأخلاقية ، ولذلك فمن الواضح أن لديها قيمة عقلانية كبيرة ، ولها أهميتها في إدارة شئون الفرد الخاصة ناهيك عن معاونة الآخرين . كان يجب أن يكون روبنسون كروزو ، وهو وحيد في الجزيرة حذرا ومنضبطا ذاتيا . (كأن يزرع بعض نباتات الإنقاذ بدلا من أكلها) من أجل الحفاظ على بقائه وتحقيق وجود مقبول وجيد لنفسه،معظم الناس سوف يقولون إنه بأدائه،كما فعل ، كان يكشف عن خصائص أخلاقية

على الرغم من القبول الواسع لمقولة كانط حول الرغبة الحرة ذات الإرادة الأخلاقية المستقلة فإنها، من وجهة نظري ، غير قابلة للتصديق ، لأنها لا تتناغم مع ما نلاحظه في سلوك الناس في حياتهم اليومية . عندما يؤدي الناس سلوكا ما فإنهم يكونون مدفوعين تماما بنسق من الرغبات والأهداف والانفعالات وما يماثلها . نبدو في بعض الأحيان متجهين نحو اختيار مؤتلف من الفعل عن غيره . نشعر فيه بأنه يعبر تعبيرا نقيا عن إرادتنا . إلا أن الاختيار هنا بين بديلين أو أكثر في سياق صاعد من السلوك القائم على دوافع لا نستطيع القيام بأي فعل دونه . وأكثر من ذلك ، فمن الصعب أن نرى: لماذا يجب أن ترتبط الأخلاق بهذا النوع من الاختيار العاطفي والذي يقع في حده الأدنى. تظهر بعض الأفعال اللا أخلاقية

لتكون من قبيل هذه الخصيصة . والكثير من الأفعال الأخلاقية تؤدى بوضوح خارج رغبة قوية لمعاونة الآخرين أو تحقيق هدف شخصي .

يبدو الطريق الأكثر بساطة (في الوقت الحاضر) والأكثر قبولا للتعرف على العالم الأخلاقي هو وجود قائمة من الفضائل الأخلاقية . أن نكون أخلاقيين يعني أن يكون لدينا بعض الخصائص النوعية مثل ؛ العناية ، المسئولية، الشجاعة ، ضبط النفس ، الصدق ، الصدق ، الأمانة ، الوسامة ، الغيرية ، الوداعة ، هذا التعريف للأخلاق . سوف أضيف أن هذا الغرض من الأخلاق هو خدمة الوجود الإنساني الأفضل له وللآخرين. الخصائص النوعية سابقة الذكر خصائص جيدة لأنها تحقق الحياة الفضلى للبشر. وهذا بطبيعة الحال يخضع الأخلاق للتحليل القيمي العام الذي قدمته في الفصل الأول .

تبدو تداعيات مقولة "كانط" في الأخلاق عند ممارسة الإرادة أن لديها قواعد في الاستخدام العادي . تظهر الأخلاق (أحيانا وليس دائما) في المعنى اليومي وكأنها مهتمة تماما بقهر الصراع الداخلي، أو ببذل الجهد لفعل شيء ما قد يؤديه المرء بطريقة أخرى . غالبا ما تحقق الشجاعة والغيرية ، على سبيل المثال ، تعاملا ناجحا مع صراع بين ميول ورغبات متنافسة . وعلى العكس من ذلك فإن بعض السمات غير الأخلاقية المرغوبة كالذكاء وسماحة النفس والحس المرهف . يتسلح بها الناس بسهولة وبشكل طبيعي . (وهذا يساعد في توضيح التشويه العام للأخلاقية باعتبارها مهتمة بمغريات القوة والجنس والكحول وما شابههم، ومع ممارسة الإرادة في مقاومة بعض الإغراءات).

إلا أنني أعتقد أن دور الإرادة في تمكين الناس من الفعل الأخلاقي هو بمثابة أمر مبالغ فيه بشكل كبير. فالسلوك الأخلاقي مثله مثل الصيغ الأخرى من الفعل الخاضع للدراسة. يحتاج جوهر صلب من العواطف، والاتجاهات، والنزعات، وكذلك المعرفة والفهم، وأيضا يحتاج إلى الظروف المواتية التي تستخرج الفعل الصحيح الممكن. كما قال " دوركايم " : إن فكرة "كانط" بأن الإرادة الأخلاقية المستقلة العقلانية تماما لا تتأثر بالرغبة. لن يكون لديها ما تفعله على أرض الواقع[1]. وكما ذكر " برتراند ويليامز " لقد كان " كانط" مخطئا باعتقاده بأن الأخلاق أمر طبيعي غير مشروط، بمعنى أن هذا لا يعتمد على الرغبة في كل الأحوال. على العكس من ذلك، فغالبا ما تمثل الضرورة الأخلاقية تعبيرا عن الرغبة التي تمثل عاملا جوهريا يجب أن يشبع [2]. لا يمكن أن يتمتع الناس بالأخلاق في فراغ. قد تلعب الإرادة دورا كبيرا متميزا (مهما كان المعنى المستهدف من المصطلح) في الأخلاق على غير ما هو متعارف عليه في مناطق أخرى من القيم. الفرق فقط في الدرجة وليس كافيا لوضع القيم الأخلاقية خارج التحليل العام لقيم سبق التنويه إليها في ميادين أخرى للقيم، ثم اهتمام قائم على الرغبة تماما وتهتم بتحقيق الوجود الأفضل لنفسه وللآخرين.

أهمية الأخلاق:

إذا كنا ندرس في إحدى المدارس فلا يجب علينا أن نفهم ما هي ؟ فقط، ولكن يجب أن نتعرف على أهميتها. ذلك قد يظهر بوضوح ما الذي يمكن أن يكون أكثر أهمية من الأخلاق ؟. ولكن في حقيقة الأمر يطلق الناس النكات حول الأخلاق (في جلساتهم الخاصة على أقل تقدير) فيما يشبه المتعصبين. وليس

لدينا شيء أقل أهمية من شخص مثل " نيتشه " الذي كتب عن الحاجة إلى الانطلاق نحو " الخير أو الشر " . أيضا نحن في الغرب لدينا تقليد ديني رئيس هو المسيحية الذي يرفع بين الحين والآخر تساؤلات حول أهمية القواعد أو "القانون"ويقترح أن هناك بشكل حقيقي قاعدة واحدة أو قانون واحد هو الحب.

فقدت الأخلاق سمعتها الجيدة ، إنني أعتقد أنه عبر التحالف بين التدريس الفقير ، وسوء استخدام السلطة ، إننا لا نتعجب هنا عندما نشتم رائحة مذهب الكلبيين *Cynicism*. على سبيل المثال ، غالبا ما تقدم القواعد الأخلاقية وكأنها قواعد مطلقة . لا يمكن عمل استثناءات خارجها ، عندما يرى أي شخص على شكل درجة عالية من الإنسانية والإحساس الحاجة إلى الاستثناءات من حين لآخر. غالبا ما تستخدم الأخلاق أيضا عن طريق من يتقلدون السلطة لإجبار الناس على ممارسة حياتهم بطرق تخدم مصالحهم ومصالح المؤسسة التي ينتمون إليها . بشكل عام تدرس الأخلاق دون شرح أهداف تدريسها لدرجة أن الناس لا يعطون الأسباب للتمسك بها بجدية .

تكون السمات الأخلاقية كالصدق ، وضبط النفس ، والأمانة ، وتقدير الآخرين حاسمة من حيث الشكل والدرجة إذا سعى أحد نحو تحقيق أهداف شخص آخر فإنه يتمتع بصلات مشتركة إيجابية مع أناس آخرين ، ويتمكن من الحياة في المجتمع حياة سعيدة بشكل عام .بالرغم من أن الرابطة بين الأخلاق والحياة واضحة . فالناس في سلوكهم يقاومون بثبات الصيغ المتطرفة من أوجه

الإجبار الأخلاقي ، لكنهم يرون بشكل نمطي ضرورة توافر ولو مستوى متوسط من الأخلاق . فحتى بين اللصوص نسمع منهم : ثم شرف .

أحيانا ما نجد من يقرر: إن القواعد الأخلاقية والمبادئ التي تحرك سلوكياتنا أمر غير هام،لأننا سوف نقضي في كل حالة وفقا لما تستحقه . مع الوضع في الاعتبار كل الاعتبارات ذات الصلة ؛ فالتوجهات المؤسسة قبلا سوف تقودنا إلى التحيز في اتجاه معين . بما يغطي وعينا بالحالة المتفردة قبلنا [3] . من وجهة نظري بينما نجد إنه من الحقيقي أن كل حالة يجب أن ينظر إليها من جديد . فالقواعد والمبادئ تخدم دورا ذا قيمة في تلخيص المنظورات والتجارب السابقة ، تساعدهم في تطبيقها على حالات جديدة . لا يوجد مقرر واحد يحتل موقعا متميزا بشكل نادر ، ولكن ثمة وفرة متنوعة من الإمكانات الجيدة والسيئة . فالقواعد والمبادئ التي تنقى وتضبط عبر الوقت يمكن أن تدفعنا في اتجاه مناسب دون التحديد أو التحكم التام ، كما يعطونا فرصة خبرة الماضي وتساعدنا على بناء قراراتنا بشكل أفضل .

هل يوجد بالمدارس مكان للتربية الأخلاقية ؟

قد تكون الأخلاق مهمة ، إلا أن هناك شيئا ما يمكن أن يدرس ، غالبا ما يسمع المرء منا تقريرا بأن الأخلاق "تؤخذ ولا تدرس " ففي اغلب الأحيان تكون هناك بعض العناصر الأخلاقية لدي الشخص منذ الميلاد أو خلال فترة الطفولة المبكرة فهناك الكثير منها يمكن أن يضاف عبر التعلم اللاحق الذي غالبا ما يكون من النوع الشكلي . على سبيل المثال من أجل فهم الحاجة إلى الدين والتسامح العرقي ، تعتبر معرفة ثقافة الناس الآخرين ووجهات نظرهم ضرورية من أجل نمط

يقرر أن كثيرا من الناس لا يلتقطون عبر مواقعهم في الحياة اليومية أو في أعمالهم إن هناك حقائق ليس الغرض ذكر النظريات التي يجب أن نصبح واعين بها حتى تساعد في توجيه أفعالنا . فمن الحقيقي أن الكثير من مسلماتنا الأساسية تصبح قائمة قبل أن نبدأ الحياة المدرسية . لكن كما قرر دافيد جوثير *DavidGauthier* بأن السياسات الأخلاقية التي نبنيها فوق مسلماتنا ، والقرارات المعينة التي نبنيها يمكن أن تتأثر بشكل حاسم بما نتلقاه من تربية [4] . حتى الناس الأكثر طيبة يمكن أن يمارسوا بشكل فيه قسوة إذا لم يفهموا تبعات أفعالهم .

بالإضافة إلى الوقوع في أخطاء أخلاقية بسبب الجهل أو سوء المعرفة بسبب افتقادهم لحس جيد حول كيفية بناء القرارات الأخلاقية . على سبيل المثال ؛ أحيانا يرى الناس في بعض الأحيان المتطلبات الأخلاقية في مصطلحات تتعلق بالسلطة . أو يرونها مطلقات لا تسمح بأي استثناءات أو كأمور بسيطة بينما تكون حقيقة معقدة . يؤكد بعض الناس أيضا على الضمير كمصدر للبصيرة الأخلاقية ويتحولون إلى مضطهدين بواسطته، ليس تحقيقا للمدى الذي عنده يكون ضمير الفرد منتجا للنشأة المبكرة حيث كان ملزما بالتعلم عبر هذه الفترة مع مظاهر أخرى لكينونة الإنسان . يمكن أن يفيد الناشئة من الناس من الدراسة الشاملة لطبيعة الأخلاق وكيفية بناء القرار الأخلاقي ، مع وجود الخبرة في التفكير بعمق على نطاق واسع من الاعتبارات عند تعاملهم مع بعضهم البعض .

يقاوم بعض الناس فكرة تدريس الأخلاق في المدارس على خلفية أن ذلك أمر مثير للخلاف . فهم يقررون أن هناك موافقة قليلة على المواقف الأخلاقية التي لا يمكن لأحد . من الزاوية الأخلاقية . تدريسها . إلا إنني أعتقد أن الخلاف حول

الأخلاق أقل من حيث الخلاف حولها مما نعتقد ونرى [5] . بينما يلاحظ رجال الأخلاق الدينيون في أغلب الأحيان أن الغرض الأقصى من الأخلاق هو فعل ما هو مقرر من قبل النظام الإلهي . والمفكرون الكانطيون ، ورجال علم الأخلاق يقررون بأن الأخلاق تمثل غاية في حد ذاتها ، فهم يبدون بشكل حقيقي موافقة ملحوظة مع بعض المجموعات ، معرفين فعل الخير من خلال مفاهيم ترتبط بالحياة اليومية مثل تقديم المساعدة للآخرين ، تخفيف معاناتهم ، ومساعدة الناس على ممارسة حياتهم بطريقة مشبعة . حتى أنهم يوافقون ، إلى مدى جدير بالاعتبار حول : لماذا تعتبر الأفعال الأخلاقية أفعالا فاضة . ويتفقون على أهمية البقاء حيا ، والسعادة ، والصداقة ، والحرية وما شابههم . ولا يوافقون على كيفية الرجوع إلى أشكال من الخير الإنساني الأساسي من أجل تحقيق مستوى عالي من التخلق . بالاستناد إلى معيار الموافقة . عندئذ فإن الأهمية غير المشكوك فيها للبعد الأخلاقي تبدو ممكنة التحقيق من خلال التربية داخل المدارس ، مع ممارسة مواقف الحكمة المتعددة والمجال الخصب للمناقشة ومحاولات توسيع مساحات الفهم المشترك والإجماع .

برنامج مؤتلف لتربية " الأخلاق / القيم " :

ثمة أهمية بالغة للأخلاق ، وموقع التربية الأخلاقية في المدارس يجعلها تطبق بشكل متكافئ . وإذا كان هناك أمر أكثر وضوحا فيما يتعلق بالقيم والتربية القيمية على وجه العموم . تعد القيم الشهيرة غير الأخلاقية ، سواء أكانت شخصية، اجتماعية ، سياسية ، اقتصادية ، جمالية ، أم إيكولوجية وغيرها جانبا أساسيا للوجود الإنساني الأفضل . يجب أن ينظر إلى أن إهمال البحث القيمي في المجتمع

بشكل عام ، والمدارس على وجه الخصوص ، باعتباره عاملا رئيسا يقف وراء المشكلات التي تواجه الإنسانية عبر العالم في أيامنا هذه .

في معظم الحالات يكون من الأفضل الربط بين تربية الأخلاق والتربية القيمية ، وهذا يأتي من مفهوم "اكتساب الأخلاق " والعلاقة بين " اكتساب الأخلاق" والقيم سبق أن حددت بشكل مبكر. فإذا كانت القيم الأخلاقية جزءا من نسق قيمي يدعم قيام حياة سعيدة بين البشر، فيجب أن تكون مرجحة باستمرار لدي كل منهم . فمن المعقول أن تتضمن الدراسة اكتساب الأخلاق عبر تعامل شامل مع مجال القيمة . سيكون لتعامل مع القضايا الأخلاقية في ذاتها أمرا غير منتج بشكل كبير. وسيساعد أيضا في إدامة الاعتقاد بأن الأخلاق تمثل بعدا منفصلا . وهذا بطبيعة الحال يحول دون التركيز على اكتساب الأخلاق بشكل خاص دون التركيز عليها بشكل نوعي من وقت لآخر كما ذكرنا في الأجزاء المبكرة من هذا الفصل .

هناك سبب عملي للربط بين تربية الأخلاق وتربية القيم ، وهو صعوبة الفصل بين ما هو أخلاقي وما هو غير أخلاقي في موضوعات القيم المتضمنة في المنهاج المدرسي . هل يمكننا اعتبار الأمانة أو الحس المرهف نوعا من الفضائل الاجتماعية أم الفضائل الأخلاقية ؟ في أي مساحة موضوع يمكن أن يقع مفهوم الاضطراب السياسي؟هل يجب أن نتناول الاهتمامات الإيكولوجية في مقرر في الأخلاق أم في برنامج قيم شخصية أو مجتمعية (أو في الجغرافيا في هذا الشأن)؟خط المناقشة هنا ليس نهائيا نظرا لأنه اتخذ بعيدا تماما عن تضاريس الموضوع التي يجب أن تحدد داخل المدارس . إلا أنه حالة البحث القيمي سواء

أكان متعلقا بالجانب الأخلاقي أم بالجانب غير الأخلاقي تظهر الحاجة إلى أن يتم تدريسهما معا . حتى إذا حصل أحدهم على تصريح بتدريس ما سمي بالأخلاق أو علم الأخلاق فيجب على المرء عند التطبيق يجب أن يوسع من مجاله حتى يضم مدى كبيرا من التساؤلات القيمية حتى إذا اتجه نحو ما بعد التبسيط الأخلاقي أو التحليل المجدب .

توجد في التربية الأخلاقية مئات الموضوعات الأصلية والموضوعات الفرعية التي يمكن تغطيتها عبر سنوات دراسة الناشئة . نقدم القائمة التالية من أجل إعطاء بعض الأمثلة النوعية من أجل إلقاء الضوء على الشكل العام للمجال .

سوف تعنى المدرسة بموضوعات مثل :

1) القيم الإنسانية الأساسية مثل البقاء ، الصحة ، السعادة ، الصداقة ، الحب ، احترام الذات ، الإشباع ، معنى الحياة .

2) القيم الروحية مثل اليقظة ، عمق الرؤية الخارجية ، التكامل ، الإعجاب ، العرفان بالجميل ، الأمل ، التجرد ، التواضع ، الحب ، الدماثة .

3) القيم الأخلاقية مثل المسئولية ، الشجاعة ، ضبط النفس ، الصدق ، إحقاق الحق ، الأمانة ، الاستقامة ، الإيثار .

4) القيم السياسية والاجتماعية مثل السلام ، العدل ، أداء الواجب ، التسامح ، ، المشاركة ، التعاون ، التواصل ، الولاء ، التضامن ، المواطنة .

5) القيم المتمركزة حول المؤسسات : مثل العائلة ، المجتمع المحلي ، المدرسة ، العمل ، الدولة ، المجتمع الدولي .

obeikan.com

6) مداخل لإدارة الحياة(أو مهارات الحياة) : مثل الصحة العقلية والفيزيقية، بناء القرار، التطابق مع التغير، اختيار وتغيير مجرى العمل، التخطيط المالي، العلاقات الإنسانية، المعايشة الأسرية .

7) الأبعاد القيمية لموضوعات المدرسة : مثل الأدب، العلم ،الدراسات الاجتماعية، التاريخ، الجغرافيا، الفن، الموسيقى .

8) طبيعة القيم : القيم والتقليد، القيم والدين، القيم والقانون، كيفية حل المشكلات القيمية، الاختلافات القيمية، كيف نكتسب قيمنا ؟ كيف نغير من قيمنا ؟

9) المشكلات المعاصرة للقيم : مثل الفقر، البطالة، العرقية، الجنسية، سوء التعامل مع الأطفال، سوء التعامل مع الزوجة، التفرقة العمرية، الميل نحو الاستهلاك، التدهور الإيكولوجي .

بطبيعة الحال، قد يعتبر الكثير من هذه الموضوعات في مجال موضوعات المدارس التقليدية، لقد تحدثت عن برنامج للقيم / الأخلاق وليس عن مقرر يسمح لاحتمالية أن كل دراسات القيم / الأخلاق قد تتكامل في برامج مدارس أخرى .لقد فضلت بصفة شخصية أن تكون هناك مقررات منفصلة في الأخلاق (تفهم على نطاق واسع) أو القيم، كلاهما من أجل الإفصاح عن أهمية المجال . وبسبب وجود أرضية كبيرة للتغطية . إلا أنه أينما يكون ذلك غير ممكن، فإن كمية جديرة بالاعتبار يمكن أن تظل مؤثرة في مقررات أخرى . وحتى إذا كانت هناك مقررات في القيم / الأخلاق على وجه الخصوص، فيمكن أن ينظر إليها كتتمة لاكتشاف موضوعات القيمة في موضوعات مدارس أخرى .

من الأهمية بمكان أن نتعرف على برنامج القيم / الأخلاق الخاص بمدرسة ما بحيث لا يكون محدودا بالمقررات الرسمية ، سواء تعلق الأمر بالقيم أو في أي موضوعات أخرى . إن الخبرة الكلية للمدرسة يجب أن تسهم في نمو التلميذ في هذا المجال . على سبيل المثال : يجب أن يجسد المعلمون والمديرون في سلوكهم .ووجهات نظرهم حول : كيف يعيش الإنسان ؟ وسوف يكونون مشغولين باستمرار في تنمية وجهة النظر هذه قدر استطاعتهم . كما يجب أن يكون التلاميذ مشاركين في مختلف السبل لإدارة المدرسة . مشاركين في بناء القرار فيما يتعلق بالمنهج . وفي نسق النظام داخل المدرسة ، وغيرها من القرارات لدرجة أنهم يتعلمون كيف يبنون القرارات في هذه الأبعاد ويجنون فهما كاملا لقيم التمدرس . كما يجب أن تمتد خبرة التعامل مع المناخ المدرسي . ومع مدير المدرسة للمشاركة في المجتمع المحلي ، ومشروعات التنمية المجتمعية ، فغالبا ما يتعلم التلاميذ الكثير حول قضايا القيم / الأخلاق عبر الخبرة العملية كما يجري تماما من خلال الدراسة والمناقشة الرسمية .

لمن القيم ؟

ثم اعتراض يظهر في مواجهة تدريس الأخلاق والقيم في المدارس وهو عدم تأثير قيم المدرسين في الطلاب . التساؤل الآن لمن تعلم القيم ؟ يسأل بشكل متكلف . بدعوى أن المدرسة ليس لها الحق أو الإمكانية للتأثير القيمي في التلاميذ .

بعض المربين في مجال القيم / الأخلاق يقولون لتجنب هذا النوع من الاعتراض : إن المدرسين لن يستطيعوا تعزيز محتوى معين . سوف يقررون للمعلمين دورا يتمثل في : معلم المهارات ، منظم المناقشات / محامي إبليس

(دونالد أوليفر، فرد نيومان) ، منقي للقيم (لويس راثز و سيدني سيمون) محفز للتنمية الطبيعية (لورانس كوهلبرج).

وجهة نظري ، في خط متفق مع ما قيل في الفصل السابع حول التلقين ، أن المعلم المحايد من زاوية قيمية هو أمر بعيد المنال . فالمعلمون ينقلون القيم باستمرار عبر كل من : السلوك من ناحية أو ما يدرسونه من ناحية أخرى .إنهم لا يستطيعون حجب وجهة نظرهم في الحياة عن تلاميذهم . كما أن المادة الأكاديمية التي يدرسونها ذات مضامين قيمية .

وأكثر من ذلك ، فإنني أعتقد أن تأييد القيم يمثل مظهرا أساسيا لدور المعلم . فثمة بعض المعتقدات القيمية التي تقدم بواسطة المعلمين عبر الحياة اليومية داخل المدرسة . على سبيل المثال فإن العلاقات الإنسانية يجب أن تكون دافئة وودية إلى أقصى حد . فالتلاميذ يجب أن يعاملوا بسماحة ، والمعلومات أمر هام ، كما أنه من الضروري توافر البنية والنظام الضروريين للتعلم . وإلى جانب ذلك تتأكد المعطيات الخاصة بحسن التمدرس . يجب أن يقدم المعلمون أنفسهم باعتبارهم رجال قيم يعقلون معتقداتهم . إذا لم يفعلوا ذلك فلماذا يحترمهم الطلاب ولماذا ؟ أو كيف يضعون ما يقولون في اعتبارهم . وكيف يأخذون دراسة القيم بجدية ؟.

إن التقديم القوي للمحتوى القيمي داخل المدارس (متضمنا النظرية حول طبيعة القيم) يعتبر أمرا ضروريا إذا ما أقدم الطلاب على التقدم في هذا المجال . سوف تدعم محاولة لمدخل الحياد القيمي في تعزيز الملاحظة بأن القول بأن القيم إما أن تكون هامة أو ذاتية كاملة هو ببساطة مجرد رأي . وأيضا لا تتمتع بمدخل صلب من الأفكار والأحكام ،لن يكون لدي التلاميذ أساس مناسب يمكنهم من أن

ينموا نسقا من القيم المعروفة الخاصة بهم . وبيداجوجيا أيضا لا يمكن لمدخل محايد أن يترك التلاميذ معجبين بما يجري وباحثين عن الأجندة الخفية وعادة ما سوف يصبحون محبطين بهذا المشروع .

إن حل مشكلة فرض القيم على الطلاب يقع ليس فقط في الإحجام عن تأييد القيم /الأخلاق ، ولكن أكثر من ذلك في إبداع مناخ داخل المدرسة وداخل الفصل يمكن فيه أن يكون لدي التلاميذ الحرية للاعتراض، وافتراض بدائل ومواضع معدلة تحت الاختبار إذ يمثل هذا أحد الطرق الممتازة لتحقيق ذلك والتي تتمثل في أن يعرض المعلمون وجهات نظرهم من خلال مواد قيمية على الرغم من الالتزام الكامل والدعم من خلال إظهار الأسباب . كل ذلك ليس مثبتا ذلك أنهم يرغبون في تعديل أنفسهم على ضوء البحث الجاري في المدرسة وخارجها . لذلك فإنهم سوف يكونون مدخلا صلبا من جانب المدرسين ونمطا شديد التقدير من جانب الطلاب . في النهاية من الواضح أن الطلاب سوف يكونون قادرين إلى أبعد حد لتبني قيمهم ، ولكنهم سوف ينشدون المساعدة أكثر من المنع عن طريق المدرسين الذين لن يخافوا من تحقيق وإظهار معتقداتهم القيمية ، بل سيقدمون أيضا أشكالا متقدمة لمحتوى آخر.

مداخل متنوعة لتربية القيم / الأخلاق:

عانت معظم برامج القيم / الأخلاق في الماضي من التركيز الضيق . وعلى ذلك فان مظاهر عدة للشخص يجري تضمنها في تنمية نظام مناسب من القيم التي لا يتمناها الفرد للنجاح من خلال العمل في جبهة واحدة أو جبهتين . فعلى سبيل المثال فقد لاحظنا أن محاولة التعامل مع قضايا الأخلاق بمعزل عن القيم على وجه

العموم أمر غير منتج وأن تربية القيم / الأخلاق في المدارس يجب أن تتواصل ليس فقط عبر مقررات القيم ولكن أيضا عبر الموضوعات المدرسية الأخرى، وليس فقط عبر المقررات الرسمية ولكن أيضا عبر الخبرة العملية (متضمنة مشروعات المدرسة/ المجتمع) .

أريد الآن مراجعة بعض المداخل لتربية القيم / الأخلاق باختصار وهي الممارسة في أوقاتنا الحالية . والنقطة الرئيسية التي سوف أتحدث عنها عن كل منهم هي : بينما تبدي بعض التبصر المفيد ، انه ليس واضحا بشكل كافي في مجال الحصول على تأثير عظيم بواسطته .

التربية الليبرالية:

يظن تقليديا أن دراسة موضوعات الفن الليبرالي مثل الأدب والتاريخ سوف يكون لها تأثيرها الإنساني في التلاميذ بحيث تجعلهم خلال أشياء أخرى أكثر عقلانية وتسامحا وإخلاصا . ومع ذلك بينما تبدو تربية ما هامة بشكل واضح يجب إلا يبالغ الفرد في التأثير الذي سوف يحصل عليه على الأقل في صيغته المعيارية التي يقيمها . من أجل شيء واحد ، كما رأينا في الفصل الثاني فعادة ؛ عندما يكتب الفرد فيجب أن يتعامل مع الأدب والتاريخ والمجالات الإنسانية الأخرى التي تتضمن تحيزات عرقية ،وطبقية ، ووطنية ، وجنسية ، وتحيزات أخرى لدرجة أنها تكون موضوعا لنقد القيم / الأخلاق الجوهرية أكثر من التحليل النصي المستقيم للنوع المعتاد . أيضا على الرغم من أن الدراسة النسقية لظاهرة النمط المتضمنة في الإنسانيات تعتبر هامة في البحث القيمي ، فبعض الظواهر والاستبصارات تكون مناسبة عن غيرها . إذ من الضروري للوصول إلى نتائج حول قضايا القيم أن

نختار وننظم الاستبصارات المقدمة من الإنسانيات حتى تتضح تضمينات القيم وعلاوة على ذلك فان مشكلة أخرى تجري مع مدخل الفنون الليبرالية لتربية القيم / الأخلاق وهي التعرف عليها أيضا عند تأكيدها . إن استبصارا عميقا للشرط الإنساني ، حتى إذا ما تطرق الأمر إلى ما هو صحيح وحسن ، ليس قضية ضرورية في أنماط السلوك والاتجاهات المناسبة حتى على الرغم من وجود خطوة أساسية في هذا الاتجاه .

الوعظ والتحذير:

على الرغم من أن النمط الأوسع انتشارا لتربية القيم / الأخلاق يتكون من حالة جدباء حول ما هو صحيح وما هو خاطئ مرتبطة بالتحذيرات (ربما بالإشارة إلى العقوبات) حول كيف نفعل الصحيح ونتجنب الخطأ ؟ . هذا المدخل كان ضارا للغاية خلال العقود الحديثة . منذ أن انتشرت بوضوح قيم المجتمع فاحتلت مكانة كبيرة ، والرجوع إلى الأخلاق وفضائل أخرى لا يمكن أن تستبدل تماما بالحديث والمبادئ العامة . في سياق المجتمع المحلي الذي يجهز للوفاء بمتطلباته من خلال الثواب والعقاب فإن هذا المنهج يمكن أن يكون ذا تأثير له مغزى . إلا أن إعادة حساب الفضائل والرذائل بنفسها تكون عملية قليلة إذا كان أي تأثير(كما أظهر هارت شورن وماي أظهرا في دراساتهما حول " الولد الكشاف " و" فصول مدرسة الأحد" في العشرينيات) . لقد شدت الانتباه بشكل نادر إلى الواجبات التي لا يكون الناس واعين بها تماما ، كما أنها لم تعط استبصارا جديدا حول لماذا يجب على الفرد أن يؤدي واجباته . انه مدخل معرفي (باستثناء ما يجري عبر سياق عقوبات المجتمع) ولكنه يجني حدا أدنى من المدخل المعرفي .

حقيقة لتسمية ذلك (تربية) يكون ذلك ملائما بشق الأنفس منذ أن افتقدت المحتوى النظري والشارح الذي عادة ما نربطه بالتربية .

المداخل العلاجية :

هناك عدة طرق تحاول تغطية موضوع التحيز المعرفي الزائد فيما يتعلق بالتربية الأخلاقية التقليدية منها استخدام التقنيات السيكولوجية . في إحدى نهايات الطيف نجد معدلي السلوك مثل " سكينر" و " جاستن أرونفريد" وفي الطرف الآخر نجد معالجين غير موجهين مثل " كارل روجرز " وفي الوسط نجد ممارسين متنوعين منهم المحللين النفسين ومحللي الجلسات ومن يؤيدون التوسط المتعالي . يعتبر المنظور السيكولوجي بوضوح منظورا هاما من أجل التعرف على بعض عناصر الاتجاهات الإنسانية والسلوك من ناحية ومن أجل التعامل مع المشكلات السلوكية النوعية والعقبات في الفهم من ناحية أخرى. ليس لدى هذه المداخل على العموم سوى تنوعها الذي يمثل نقصا في تقدير المهمة النظرية المعقدة المتضمنة في القيم الصاعدة الشهيرة . إذ يفترض في كل حالة أن الحق والخير معروفان عن طريق المجتمع والمعالج والزبون أو بواسطة الوجود الداخلي للزبون . وما نحن في حاجة إليه هو تقنية سيكولوجية لتأسيس قيمة مناسبة في الشخص أو الابتعاد الواضح عن "العوائق" ، أو النصوص أو ما شابه ذلك التي الذين يمنعون القيم من الصعود أو التعبير عنها . لكن كما لاحظنا من قبل إن جانبا كبيرا من المشكلة الخاصة بالقيم يكمن في أن نعرف ما الصحيح؟ (ولماذا؟) ، وعندما يسلك الناس بشكل غير مناسب فغالبا ما يكون سبب ذلك أن لديهم مشكلات أو عوائق سيكولوجية ، يمكن أن توضح فيما بعد ، ولكن لأنهم لا يعرفون بالأحرى ما السلوك

المناسب ؟ (حتى المعالج والمجتمع أيضا) . إننا نرى إنه إذا كانت هذه المداخل تتجه نحو عوامل معرفية سالبة في الطرف الآخر فمن الملاحظ في هذا الشأن أنهم يفضلون مدخل الأخلاقيين التقليديين ، والذي يقررون فيه بأننا عادة ما نعرف ما هو الصحيح لكننا لا نقبل عليه .

لا يرى " جان بياجيه " أن للمعلم دورا في التربية الأخلاقية ، مؤكدا أن الأطفال عادة ما تكون لديهم الكفاية في حكمهم الأخلاقي عندما يتفاعلون مع العالم وبشكل خاص مع الأطفال الآخرين . وبانيا على أفكار بياجيه يستمر " لورانس كوهلبرج" في تقديم موقع مركزي للتنمية الطبيعية ولكنه يحدد طريقين رئيسيين بهما قد يستجيب للمثيرات من خلال تقديم المعضلات الأخلاقية للتلاميذ (والمناقشة المرتبطة بها) التي تحقق عدم الملاءمة لنماذجهم الجارية حول التفكير الأخلاقي ومن خلال بناء " مجتمع محلي مضبوط " داخل المدرسة التي بداخلها يملك الطلاب فرصة أن يمعنوا الرؤية والسلوك [7] ، إن الجانب التفاؤلي في هذا المدخل يكمن في قدرة الأطفال على صنع الأشياء من أجل أنفسهم . يشير كوهر برك . إليهم باعتبارهم فلاسفة أخلاقيين صغار . حيث يمثلون خطوة عملاقة في التربية الأخلاقية (على الرغم من أن هذه الخطوة في بعض الأحيان تكون محددة استنادا إلى الفرض الذي يقرر أن الأطفال يقعون في المستوى المنخفض من التوظيف الأخلاقي عن الكبار) وأكثر من ذلك فهناك تقنيات مقترحة لاستثارة التنمية تمثل لأكثر تفاؤلا حول تنمية الفرد الأخلاقية (سواء كان الأمر يتعلق بالأطفال أو بالكبار) ، والتقدير الضعيف للحاجة إلى نظرية أخلاقية في مواجهة قوة تأثير التي تكون لدى المعلمين والمدرسة والمجتمع في قيم الناس . وتبعا لذلك فإنها لا ترتبط

بالأهمية الكافية للحاجة الأخلاقية الجوهرية والنسقية (كما ظهر من مناقشة المعضلات والحالات) أو التأثير فيما هو أكثر من الأمور المعرفية التي تؤثر في التكوين الأخلاقي .

تدريس مهارات التفكير:

كما ذكرنا من قبل حاول " دونالد أوليفر" و" فرد نيومان " (وكثيرون آخرون يتبعون نفس المبادرة) التغلب على مشكلة التلقين في التربية القيمية من خلال تدريس مهارات التفكير أكثر من تدريس محتوى خاص بقضايا القيمة [8]. إنهم يفترضون أن المعلم يحتفظ بموقف المنظم المحايد في المناقشات،ويعتبر مصدرا للمعلومات ، بل وفي بعض الأحيان يرون أنه سوف يتخذ الموقف السقراطي بحنكة. حيث يجب أن يكون مقتصرا على المعلومات الحقيقية . وعلى برنامج تحليلي لتنقية القضايا الخلافية . ومهارات التفكير من أجل الوصول إلى حلول مشبعة للقضايا . تقع المشكلة الرئيسية في محاولة تدريس المهارات دون وجود محتوى . كما تقع في ملاحظة أن التلاميذ لا يساعد ونفي التوصل إلى وجهات نظر حول القيم الجوهرية داخل حجرة الدراسة ، لكن يجب أن تقدم لهم من خلال نظام من مهارات التفكير التي يستخدمونها بالفعل في عالمهم الواقعي . يجب أن يحتل تدريس مهارات حل المشكلات جانبا أكبر في كل من الهدف والعملية في تربية القيم . كما يجب أن تدرس القيم الجوهرية إذا تمكن التلاميذ من تنمية نسق قيمي مناسب للحياة اليومية .

تنقية القيم :

وفقا لكل من " لويس راثز " ، و" سيدني سيمون " (وآخرون ممن ينتمون إلى اتجاه تنقية القيم) فإن مهمة المعلم تتمثل في مساعدة الطلاب على تنقية طبيعة وتبعات قيمهم وحتى يصبحوا أكثر تمكنا في الالتزام بها . دون تمرير الحكم على كونها قيما شهيرة بشكل موضوعي أم لا [9] . التأكيد هنا يجب أن يكون على تنمية الثقة ، وتوحيد الطلاب بدرجة عالية من تقدير الذات . ثم درجة عالية من التفاؤل حول رغباتهم وقيمهم، فهم يتحلون فعليا بتفكير متميز عما يراه أفراد وأناس آخرون. مرة أخرى يجب أن نسلم بالأوجه الإيجابية لهذا المدخل ، الذي يجب أن يتضمن في مشروع شامل لتربية القيم . يجب أن يتسلح التلاميذ بقدرة كبيرة على تنقية القيم ، وثقة أكبر في مدى ملائمة هذه القيم على الأقل في الوقت الحاضر .يجب أن يدركوا فكرة أن المرء يمكن أن يقع في أخطاء في المواقف القيمية وأن الناس . أفرادا ومجتمعات ، أطفالا وكبار. لديهم قيم تكون في حاجة إلى تحسين . وأكثر من ذلك ؛ يجب أن يتعلموا طرقا تمكنهم، على أقل تقدير ، وعلى المدى البعيد، حل المشكلات القيمية ، من الجانب النظري والجانب التطبيقي أيضا على المستويين الفردي والمجتمعي . لا تحتاج هذه المعرفة لتقويض تقدير الذات حيث توجد العديد من العوامل . التاريخية و السيكولوجية ، والثقافية ، والسياسية . التي تقود إلى الوضع الحالي من الأمور. حقيقة يجب أن تدرس هذه العوامل أيضا بشكل نسقي ، يدعم بشكل جزئي تقدير الذات ويعطي التلاميذ فهما أكثر وضوحا حول ما يجب عمله لتحقيق الإصلاح القيمي .

كنتيجة لما سبق إذن ؛ كما حاولنا أن نقدم تربية القيم / الأخلاق في المدرسة يجب أن نتجنب الاعتماد على أي من المداخل المختلفة أو تأييده ، بما يتضمن وجهات نظر الآحاد مما عرضت من قبل . كل منهم لديه الكثير حتى يقدم . إلا أن المهمة معقدة للغاية حتى أن الاستبصارات المتعددة والتقنيات في حاجة إلى أن تأخذ معا في مركب قابل للعمل لخلق تنمية ذات مغزى للقيمة .

البدء في تربية القيم / الأخلاق :

بمعنى ما ، غالبا ما نلاحظ أن المدرسة مهمومة تماما بتدريس القيم . ولكننا إذا أردنا ممارسة تربية القيم / الأخلاق كأمر مميز عن عمليتي الغرس والتلقين فيجب بناء برنامج واضح لدي المعلمين والتلاميذ بأسرع وقت ممكن . يمثل فرصة لاختبار قضايا القيمة بعمق وتقييم مختلف البدائل بشكل نقدي . سيكون هذا برنامجا ممتد على نطاق واسع خلال سنوات الدراسة . يغطي مدى واسعا من الموضوعات التي سبق تحديدها .

لا يتطلب التعامل مع موضوعات القيم / الأخلاق دراسة رسمية بالضرورة أو مناقشة . كما أشار " كوهلبرج " ورفاقه من قبل ، حيث يمكن التمسك بالعدل ، على سبيل المثال ، في سياق بناء مجتمع العدل داخل المدرسة [10]. وكما أشار "براكاش" أن تداخلا كبيرا بين المدرسة والمجتمع يمكن أن يتيح للتلاميذ فرصا كبيرة لمواجهة القضايا القيمية [11] . إلا أن الدراسة الرسمية تبدو بوضوح ذات أهمية جديرة بالاعتبار ، ومظهر تربية القيم / الأخلاق التي يمكن أن تقدم المدرسة . بشكلها الحالي على الأقل . إسهامها الحقيقي .

ثمة حاجة ملحة لدي تربية المعلم من أجل تنمية أدوات للتعلم ، واستراتيجيات بداجوجية في مجال القيم . يكون الناس مخيبي الآمال وغير راغبين في أن يتعهد المعلمون بتربية القيم بشكل كبير . ولكن بعيدا عن المشكلة التي يتساءل حولها الناس وهي مدى مشروعية تربية القيم باعتبارها نشاطا مدرسيا ، فالمعلمون بعيدون قليلا عن التدريب ويعدون أيضا بعيدين باعتبارهم مصادر أقل في هذا المجال عن موضوعات المدرسة التقليدية . حتى هذه المشكلات قد تم التغلب عليها ، إلا أننا يجب ألا نتعجب من مقاومة المعلمين .

كيفما كان الحال ، يجب أن نشرع في صنع البداية . حتى بدون مقررات نوعية خاصة بالقيم . فكل المعلمين مخولون لممارسة . على الأقل . بعض تربية القيم/ الأخلاق . سواء خلال الموضوعات التي يدرسونها أو كجزء من دورهم القيادي والتوجيهي داخل المدرسة . وأيضا ، كمواطنين عاديين يجب أن يكونوا أحرارا في أن يصبحوا متفاعلين في حركات الإصلاح في المجتمع الأكبر . وقد يوضحون للتلاميذ ما يمكن عمله ويكون لديهم تأثير غير مباشر على المدرسة عبر المجتمع المحلي .

حتى نبدأ ، يجب أن يعرف المعلمون على اقل تقدير مجالات القيم التي يجهزون لشد انتباههم بشكل خاص في حياتهم الخاصة ، وفي تفكيرهم وقراءاتهم في حياة المدرسة وهذه عادة ما تكون :

أ) أن يعطوا مجالات تدريسهم بشكل مناسب، ويجب أن يتحملوا مسئولياتهم .

ب) أن يكون لديهم وعي بالأهمية الجوهرية والمصلحة الخاصة بهم وبتلاميذهم .

ج) إنهم أولئك الذين يشعرون بأنهم يمكنهم التحدث مع تلاميذهم بكل الثقة والمتعة .

obeikan.com

بالربط بين هذه المجالات المختارة يمكن أن يسعى المعلمون نحو تجميع هذه الموضوعات الرئيسية مثل دراسة ؛ الوحدات ، الكتب المقررة ، الأفلام ، المقالات المنشورة بالمجلات ، قصاصات الصحف ، وغيرها . يمكنهم مناقشة القضايا الجوهرية وطرق التدريس الممكنة مع زملائهم ومع الآخرين ، وخدمة مقررات مناسبة ، والانتظام في حضور المؤتمرات وورش العمل (إذا كانت متاحة) . يمكنهم أن يعرفوا مصادر المجتمع المحلي ويخططوا الأنشطة المناسبة سواء داخل المدرسة أو خارجها . وبطبيعة الحال يمكنهم البدء في تضمين الدورات التعليمية موضوعات داخل فصول مدارسهم . يمكن أن يفاجئوا بفرحة عندما يجدوا أنهم يتعلمون كثيرا حول الموضوعات وتقنيات تدريسها، ببساطة ، بواسطة " الانطلاق للأمام ". بشكل أولي قد يكون الوقت المخصص للمجالات أكثر محدودية . ولكن كلما نمت الخبرة ، والمعرفة ، والثقة ازداد مدى قيم المعلم في عملية التدريس . وبالتدريج يمكن أن يضيف المعلم موضوعات أخرى للنظام الأصلي .

من الناحية النظرية سترتبط أنشطة المعلمين الأفراد بالإصلاح العام للمنهج المدرسي داخل المدرسة التي يستهدف فيها زيادة الانتباه الموجه نحو القضايا الشخصية والمجتمعية الحرجة . يجب أن يدعم المعلم ويغذى ببرنامج من القيم / الأخلاق . على أي حال ، يعتمد هذا على المدارس بشكل جزئي والتي أصبحت أكثر مشاعا بطبيعتها عما هو قائم في الوقت الحالي . أي شعور بعدم الراحة في دور "الرواد " سوف يكون أصعب أن يعوض بالنمو الشخصي الذي يخبرونه والتعويض يجري وعن طريق رؤية التلاميذ وهم يتمتعون ويفيدون من ذلك الاجتهاد .

Notes and References

1) *Durkheim , E (1961) Moral Education , New York , The Free Press ,p 113*
2) *William ,B (1985) Ethics and Limits of Philosophy , London , Fontana / Collins p 189*
3) *See for example Mitchel ,D (1963) Are Moral Principles Really Necessary ? Ausralasian Journal of philosophy 41,2 pp 163-81*
4) *Gauthier ,D (1971) Moral Action in Beck ,c , Crittenden ,B and Sulivan ,E (Eds) Moral Education : Interdisciplinary Approaches , Toronto University of Toronto Press , pp. 138-46 .*
5) *For an extended account of similarities in morality around the world , see Ginsberg , M (1956) On The Diversity of Morals , London , Heinmann , especially Chapters VII and VIII*
6) *See Kohlberg , L (1981) The Philosophy of Moral development , San Francisco , Harper and Row pp 31-2*
7) *See , For example , Reimer , J., Paolitto , D and Hersh , R (1983) Promoting Moral Growth : From Piaget to Kohlberg 2nd end ., New York , Longman , especially Chapters 4-7*
8) *Newmann , f . and Oliver , D (1970) Clarifying Public Controversy , Boston , Little , Brown*
9) *See for example ,Rath , L et al (1978) Values and Teaching , rev . ed ., Columbus Merrill and Simon , S et al (1972) Values Clarification , New York , Hart*
10) *See Wasserman , E (1976) Implementing Kohlberg ,s " Just Community Concept " in an Alternative Higher School , Social Education , 16 April pp 203-7 Lickona T (1977) Creating the Just Community with Children , Theory Into practice , 16 (April) pp 97-106*
11) *Prakash , M. S (1987) Partner in Moral Education : Communities and Their Public Schools , in Ryan , K and McLean , G (eds) Character Development in Schools , and Beyond , New York Paegerpp 126-33*

المراجع

1. مجلس الشورى : نحو سياسة تعليمية متطورة ، تقرير لجنة الخدمات ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، القاهرة ، 1994، ص 51 .
2. *http://go.worldbank.org/R933LEK0G0* ، تاريخ زيارة الموقع 14نوفمبر ،الساعة 8,30 صباحاً.
http://www.pidegypt.org/download/24-2-2008.pdf
3. إبراهيم عيسى - عن مبارك وعصره ومصره - مكتبة مدبولي - الطبعة الأولى 2008 القاهرة
4. إبراهيم عيسى ، عن مبارك وعصره ومصره ، مكتبة مدبولي ، الطبعة الأولى 2008.
5. إبراهيم عيسى ، عن مبارك وعصره ومصره ، مكتبة مدبولي ، الطبعة الثانية، إبريل 2008
6. إحسان محمد الحسن ، موسوعة علم الإجتماع ، الدار العربية للموسوعات، بيروت 1999 ،
7. أحمد زويل ، عصر العلم ، تقديم نجيب محفوظ ، دار الشروق للطبع والنشر، الطبعة الثانية.
8. أحمد إسماعيل حجي : التربية المقارنة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1998،
9. أحمد ربيع خلف الله ،أبو بكر زيدان : "السياسات التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات المجتمعية في مصر خلال الفترة من 1970إلى 1990"-

obeikan.com

المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بعنوان : السياسات التعليمية في الوطن العربي –المجلد الول – المنصورة –1992.

10. أحمد ربيع خلف الله وأبو بكر زيدان :السياسة التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات المجتمعية في مصر خلال الفترة 1970 –1990، السياسات التعليمية في الوطن العربي ، المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة ببافشتراك مع كلية التربية جامعة المنصورة ، المجلد الأول ، في الفترة من (6–8) محرم 1413ه/ 7–9 يوليو 1992) ، ص350.
11. أحمد ربيع عبد الحميد وابو بكر عيد زيدان ، السياسة التعليمية وعلاقتها بعض المتغيرات المجتمعية في مصر خلال الفترة 1970–1990 "،السياسات التعليمية في الوطن العربي – المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية جامعة المنصورة – المجلد الأول ، الفترة من 7–9 يوليو 1992 ص 30
12. أحمد محمد توفيق رستم، دراسة مدى عدالة توزيع الفرص التعليمية فى التعليم العام قبل الجامعى فى مصر، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة،2006، ص:ص 180– 181.
13. أحمد محمود عبد المطلب : مدى فاعلية التعليم في تنمية الوعي الاقتصادي، ص 24–27
14. أسيا تعجل بإصلاح نظمها التعليمية ، ترجمة أسعد حليم ، مجلة رسالة اليونسكو ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، يوليو ، أغسطس،1999 ، ص 17

15. أشرف العربي: ،ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الخاص بتحليل "أولويات الإنفاق العام بالموازنات العامة في مصر والدول العربية"، شركاء التنمية، فبراير 2010م
16. أماني محمد محمد حسن : جماعات المصالح والسياسة التعليمية في جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة" دراسة مقارنة" – رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية – جامعة عين شمس – القاهرة – 2001.
17. أمينه حلمي ، انعكاس برنامج الإصلاح الاقتصادي على سوق العمل المصري ، ص 50
18. أيمن محمد عبد الفتاح الخولي :اصول التعليم ، رؤى مستقبلية لتطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين في جمهورية مصر العربية، دار الراتب الجامعية، بيروت ، لبنان ،2001، ص 51.
19. إيهاب السيد محمد علي: " دراسة تحليلية لسياسة التعليم في مصر خلال الثمانينيات" – رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية – جامعة عين شمس – القاهرة- 1994.
20. بدر الدين علي : التعليم الجامعي والعمالة ـ، التجربة الأمريكية ـ في الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ـ المؤتمر السنوي الرابع (نظم التعليم وعالم العمل)،
21. بدر سعيد علي الأعبري :" دراسة تحليلية لواقع السياسة التعليمية في الجمهورية اليمنية " ، السياسات التعليمية في الوطن العربي ، المؤتمر

obeikan.com

الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة ،كلية التربية جامعة المنصورة ، المجلد الأول ، يوليو 1992،

22. برنامج حقوق الإنسان التابع لصندوق السلام بالتضامن مع معهد جاكوب بلوستين لترقية حقوق الإنسان " بناء مؤسسات حقوق الإنسان / مرشد في كيفية بناء و تقوية و استمرار المنظمات "، أعيد إصداره في دجنبر 1997 .
23. تقرير الاتجاهات الاقتصادية ، مركز الأهرام الاستراتيجي ، 2006.
24. تقرير الاتجاهات الاقتصادية الصادر عن مركز الأهرام الاستراتيجي عام 2006
25. التقرير الاستراتيجي العربي (2003-2004) ، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة 2004
26. تقرير التنمية البشرية عن مصر عام 2010 ، الأمم المتحدة
27. توفيق إبراهيم ، "التحول الديمقراطي والمجتمع المدني في مصر 1998-2005" ، القاهرة ، 2006 ،
28. ج.ب أتكنسون ، اقتصاديات التربية ، ترجمة / عبد الرحمن السايح ـ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ،1992، ص 64
29. جامعة الدول العربية ، معهد البحوث والدراسات العربية ، مشكلة البطالة في الوطن العربي ، ص 12
30. جلال أمين ، ماذا حدث للمصرين (تطور المجتمع المصري في نصف قرن 1945 - 1995)، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1999 .

obeikan.com

31. جلال أمين ، مصر والمصريون في عهد مبارك (من 1981 حتى 2011)، دار الشروق ، الطبعة الثانية ، 2011
32. جمال أبو الوفا : دور الإدارة التعليمية في تحقيق السياسة التعليمية ، السياسات التعليمية في الوطن العربي ، المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة ، كلية التربية جامعة المنصورة ، المنصورة ، المجلد الأول ،7-9 يوليو 1992ص203.
33. جمال محمد أبو الوفا :" دور الإدارة التعليمية في تحقيق السياسة التعليمية، السياسات التعليمية في الوطن العربي .
34. جيفري ساكس : نحو معدلات أعلى للنمو الاقتصادي في مصر، ترجمة د/ سمير كرم ن مراجعة د/محمود محي الدين ، سلسلة المحاضرات المتميزة ، المحاضرة الثالثة ، المركز المصري للدراسات اقتصادية ،
35. جين شارب ، من الديكتاورية إلى الديمقراطية إطار تصوري للتحرر ، مؤسسة ألبرت أنشتين ، الولايات المتحدة ، الطبعة الأولى ، ترجمة خالد دار عمر، ص 26 www.aeinstein.org
36. حامد عمار : مقدمة كتاب ؛ طلعت عبد الحميد : التعليم وصناعة القهر (القاهرة ، دار ميريت للنشر والمعلومات، 2000) ص11
37. حسين كامل بهاء الدين : التعليم والمستقبل (القاهرة ، مؤسسة الأهرام ، 1997) ص ص 28-30
38. حسين كامل بهاء الدين ، التعليم والمستقبل ، دار المعارف للنشر، 1997.

39. خافيير بيريز دي كويلار وآخرون : التنوع الأساسي المبدع (تقرير اللجنة العالمية المعنية بالثقافة والتنمية) ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، 1998 ، ص 65 .
40. الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر 2007/ 2008 ، 2012/2011، إصدار وزارة التربية والتعليم ،، مصر
41. د. أحمد زويل - عصر العلم - تقديم نجيب محفوظ - دار الشروق الطبعة الثانية عشر 2010.
42. د. حسن أبو طالب ، العنف في الانتخابات البرلمانية 2005 ، في انتخاب مجلس الشعب ، مرجع سابق . د. عمر هاشم ربيع ، تعميم انتخاب مجلس الشعب (1964-2005) .
43. د. عبد الجواد بكر ، السياسات التعليمية وصنع القرار ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الطبعة الأولى 2003 ،
44. د. محمد حسين أبو الحسن ، احذروا الخطر قادم من الصعيد ، جريدة الأهرام ، مؤسسة الأهرام للنشر والتوزيع ، العدد47094 ، السنة 140 ، نوفمبر 2015 .
45. د. هويدا علي رومان - رمزي زكي ، الطبقة الوسطى في مصر - دراسة توثيقية تحليلية - وداعاً للطبقة الوسطى أكتوبر 2011 ، دار المستقبل العربي عام 1997 .
46. د. وحيد عبد المجيد ، موقع الأحزاب السياسية في التطور الديمقراطي : الأزمة وإمكانيات تجاوزها في مصر ، د. وحيد عبد المجيد (محررًا) : التطور

الديمقراطي في مصر (القاهرة : مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية 2005م .

47. د. ولاء علي البحيري ورقة عمل المجتمع المدني والإصلاح السياسي في مصر من 2001 حتى 2005 ، ندوة ـ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة القاهرة.

48. د.علي الدين هلال ، تطور النظام السياسي في مصر 1805-2005م ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، جامعة القاهرة ، ط7 ، 2006م .

49. داليا فوزي الجيوشى ، منة الله عصام محبوب ، مشاكل التعليم الجامعي في مصر، ورقة بحثية، مركز استطلاع الرأي العام، مركز دعم واتخاذ القرار، يناير 2007

50. دستور جمهورية مصر العربية ، الهيئة العامة للاستعلامات

51. دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي الجزء الأول ـ، إصدار الهيئة القومية لضمان جودة التعليم ـ، مصر 2005 .

52. راشد القصبي : الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي وسوق العمل ـ، ص 23

53. روبرت ماكلين : "التجديدات والإصلاحات التربوية في البلدان الآسيوية" – مجلة مستقبليات (83) – المجلد الثاني والعشرين – العدد 3- 1992 ، ص435 .

54. سامية بفاغو ، بطالة خريجي الجامعات ـ إستراتيجية إقليمية للمواجهة ، مجلة البحوث التربوية ، جامعة المنوفية ، العدد الثاني ـ، السنة الثامنة ، مارس 1992، ص 204

55. سعيد إسماعيل علي : التعليم والخصصة ، كتاب الأهرام فاقتصادي ، مؤسسة الأهرام، القاهرة، العدد 105، أول أكتوبر1997، ص 36
56. سليمان مظهر : النمور الصغيرة الزاحفة ،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1998 ، ص 193.
57. سمير رضوان ، القوى العاملة العربية والواقع وآفاق المستقبل ، مجلة المستقبل العربي ، العدد 109 ، السنة العاشرة ـ آذار / مارس ، 1988 ، ص 48
58. السيد ياسين : الديمقراطية والعلوم الاجتماعية ، دراسة حول مشكلات التبرير والنقد والالتزام ، مجلة العلوم الاجتماعية (الكويت ، جامعة الكويت ، العدد الأول ، المجلد الثاني عشر ، ربيع 1984) ص ص 7- 25 .
59. شيماء احمد، فاطمة الزهراء، التعليم في مصر .... عقبة في طريق التنمية ،، ورقة عمل مقدمة في إطار مشروع صوت المواطن، مركز ماعت للدراسات الحقوقية والدستورية، القاهرة، ص:ص 9- 12.
60. طلعت عبد الحميد : التعليم وصناعة القهر (القاهرة ، دار ميريت للنشر والمعلومات، 2000) ص24.
61. عاصم عبد الحق ، حقيقة وإبعاد مشكلة البطالة ، دائرة حوار مجلة العمل ، القاهرة ، إبريل 1995 ، ص 6.
62. عبد الباسط عبد المعطي : بعض المتغيرات الاجتماعية ،، ص 310.
63. عبد العظيم عبد السلام إبراهيم علي العطواني : العملية التربوية في رياض الأطفال في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة ، تربية الطفل من ، مرجع سابق ، ص24. أجل مصر المستقبل ، الواقع والطموح ، المؤتمر السنوي الأول

لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، المنصورة ، 25-26 ديسمبر 2002 ،

64. عبد الغني عبود : الأيديولوجيا ، وعلاقتها بالتربية – في :عبد الغني عبود وآخرون : التربية المقارنة والالفية الثالثة ،لأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد ، ص 31

65. عبد الفتاح احمد حجاج ، اتجاهات جديدة في تطوير التعليم الجامعي وإصلاحه ، مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس ، عالم الكتب، القاهرة 1993،

66. عبد الفتاح تركي : التركيب الطبقي وبنية التعليم العام ، رؤية استشراقية مصر 2005 ، الندوة العلمية الرابعة لقسم أصول التربية ، كلية التربية جامعة طنطا ، التعليم المصري ...تحديات الواقع ورؤى المستقبل ، الثلاثاء 19 أبريل 2005 ،ص 155

67. عزة محمد محمد العفيفي:(دور المجالس النيابية في صنع السياسة التعليمية - دراسة مقارنة بين جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة) رسالة دكتوراة – جامعة القاهرة (معهد الدراسات التربوية) 2000

68. عزمي بشارة ، المجتمع المدني - دراسة نقدية ، المركز العربي لأبحاث ودراسة السياسات ، الطبعة السادسة ، 2012

69. عصام الدين هلال وآخر ، قضايا في علم اجتماع التربية المعاصر (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ،2002) ص 52

70. علاء الأسواني – هل نستحق الديمقراطية – دار الشروق للنشر – الطبعة الأولى 2010 ،
71. علاء الأسواني ، مصر على دكة الإحتياطي ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الطبعة الثانية 2011.
72. علي أحمد مدكور ، التعليم العالي في الوطن العربي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2000،
73. عوض مختار هلوده ، المدخل المنظومي لدراسة مشكلة البطالة في مصر، بحث مقدم إلى المؤتمر الأول للاقتصاد بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية (البطالة في مصر) في الفترة 20 –23 فبراير ، 1986 ، ص 8 .
74. فاتح سميح عزام " دور المنظمات غير الحكومية في الدفاع عن حقوق الإنسان " ، المجلة العربية لحقوق الإنسان، العدد 3 ، تونس ، 1996 .
75. فريدوم هاوس ، كتاب غير منشور" تقنيات العمل على رصد و توثيق حقوق الإنسان و الآليات المحلية و الدولية "عن: هوريدوكس *www.huridocs.org* و" تقصي الحقائق و التوثيق " *www.forumasia.org* ، تاريخ زيارة الموقع 14نوفمبر 2015، الساعة 8,30 صباحاً .
76. المجالس القومية المتخصصة : المهارات اللازم تحقيقها في التعليم الأساسي ، تقرير المجلس القومي والبحث العلمي والتكنولوجي ، الدورة الثالثة والعشرون ، المانة العامة للمجالس القومية المتخصصة ، 1995/1996، ص ص162،163. .

obeikan.com

77. مجمع اللغة العربية ، المعجم الوجيز ، طبعة وزارة التربية والتعليم ، القاهرة 2000، ص 328
78. محمد أمين النبوي :"نظام التعليم في ماليزيا " – في شاكر فتحي وآخرون : التربية المقارنة – بيت الحكمة للنشر والإعلام – القاهرة –1996، ص231
79. محمد توفيق نشر في الدستور الأصلي يوم 16 – 04 – 2010
80. محمد جواد رضوان ، السياسيات التعليمية في دول الخليج العربية ، ط 2 منتدي الفكر العربي، عمان ، نيسان / أبريل 1990
81. محمد صبري الحوت و ناهد شاذلي ، تطوير التعليم الأساسي في مصر سياسته وإستراتيجيته وخطة تنفيذه – دراسة تقويمية ، مجلة دراسات تربوية (المجلد 7) الجزء 41 – الزقازيق – 1992 ص 110 .
82. محمد صبري الحوت وناهد شاذلي : تطوير التعليم الأساسي في مصر : سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه دراسة تقويمية ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد (7) ، الجزء (41) ، الزقازيق ، 1992 ، ص 110.
83. محمد نصر مهنا ، الإدارة العامة الحديثة ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية 1998 ،
84. محمد نعمان نوفل : بعض الآثار المتوقعه لسياسة التكيف الهيكلي على التعليم . المجلة المصرية للتنمية والتخطيط المجلد الثالث ـ العدد الأول يوليو 1995 ص 117

85. محمـود خليفـة جـودة محمـد واقـع التعلـيم في مصـر ودور البرلـمان المركـز الديمقراطى العربي، قسم الدراسات الاجتماعية والثقافية، قسم الدراسات العربية، مشاريع بحثية
86. محمود شريف بسيوني – محمد هلال ، الجمهورية الثانية في مصر ، دراسة قانونية سياسية ، مرجع سابق.
87. مصطفى كامل السيد، التعليم العالي والسياسة في مصر، انظر:
88. المعايير القومية للتعليم في مصر الجزء الأول إصدار وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية 2003 .
89. معهد التخطيط القومي ، تقرير التنمية البشرية ، مصر، 1995 ،، ص 71
90. منى البرادعي : تحديات إصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر ، جريدة الأهرام ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، 20 مايو 1996،
91. منى مصطفى البرادعي: تأثير سياسات الإصلاح والتكيف الهيكلي على التعليم والصحة في مصر ، بحث مقدم إلى ندوة شركاء في التنمية ، الجوانب الاقتصادية والاجتماعية للإصلاح الاقتصادي في مصر ـ، مركز دراسات وبحوث الدول النامية ـ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، القاهرة ـ يونيو 1995
92. منير البعلبكي ، المورد قاموس إنجليزي عربي ، ط 33 ، دار العلم للملايين ، بيروت 1999 ،

93. ميرفت صالح صالح : سياسة التعليم وإدارته في جمهورية مصر العربية ، في : شاكر محمد فتحي وآخرون : التربية المقارنة الأصول المنهجية والتعليم في أوروبا وشرق أسيا والخليج العربي ومصر ، بيت الحكمة ، 1998،

94. نهلة عبد القادر هاشم طه : ، دراسة مقارنة للعلاقة بين التشريعات التعليمية والسياسية في مصر وانجلترا، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة 1992.

95. نهى حامد عبد الكريم: " صنع القرار في السياسة التعليمية في مصر" دراسة حالة " – رسالة دكتوراه غير منشورة- كلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة القاهرة- 2001.

96. هادية محمد أبو كليلة :" قوى الضغط وصنع السياسة التعليمية التحدي والإستجابة " ، البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية (بحوث ودراسات) ، دار الوفاء ، الإسكندرية .

97. هادية محمد رشاد أبو كليلة : " قوى الضغط وصنع السياسة التعليمية التحدي والاستجابة ، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية ، العدد (51) ، جامعة الزهر ، القاهرة ، أغسطس 1995 ، ص 287.

98. هاني رسلان ، القوى المحجوبة عن الشرعية ومرحلة الإصلاح ، في تقرير د . عمرو هاشم ربيع ، مصر والإصلاح عقب الانتخابات الرئاسية والبرلمانية، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية ، الأهرام .

99. همام بدران زيدان: "السياسة وسياسات التعليم" دراسة تحليلية للمفاهيم والعلاقات" – مجلة دراسات تربوية –مجلد (2) – جزء (54)- رابطة التربية الحديثة – القاهرة -1993 .

100.هويدا عدلي رومان ، التسامح السياسي المقومات الثقافية للمجتمع المدني في مصر ، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الاقتصاد والعلوم السياسية 1998م ، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان 2000م .

101.وزارة التربية والتعليم ، السياسية التعليمية الجديدة – مشروع تطوير التعليم– (*http:// www.emoe.org/develobmant/stratagy/index.html*).

102. وزارة التربية والتعليم ، مشروع مبارك القومي ، إنجازات التعليم في عامين- مطابع الوزارة. القاهرة 1993 ، ص 67

103.وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية : مشروع مبارك القومي انجازات التعليم في خمسة أعوام (1991-1996) ، مطابع روزاليوسف الجديدة ، القاهرة ،1996.

104.يحيى مصطفى كمال الدين" المشاركة الحزبية في إصلاح التعليم قبل الجامعي في كل من جمهورية مصر العربية وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية: دراسة مقارنة" رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية – جامعة عين شمس – القاهرة – 2003.

105.Anne H. Ronning & Mary-Lousie Kearney, Graduate Prospects in a changing Society- (Paris: UNESCO-1998), P.149

106.BRUBACHER ,JOHN,Modern Philosophies of Education(Tokyo;Kogakusha company L.T.D.4th edition 1969) p4 ,

107.K. Watson, "Education policies in Multicultural Socities" (Op. Cit), p. 23
108.k. Watson, "Some contemporary problems" (Op. Cit), P.77
109.k. Watson, "Some contemporary problems" (Op. Cit), P.77
110.Koul, Lokesh : Methodology of Educational Reasearch (New Deihi , vikas Publishing House LTE) P418
111.Louisa Loveluck, Education in Egypt , key challenges (London , Catham Hous , 2012) p3
112.M.Trow.(Police analysis) ngohn hopkens : the international encyclopedia of educational evaluation (oxford: bergamon brass, 1990) bb 508 -508
113.Niccolo Machiavelli" the Discourse on the first tenv Books of livy" in the Discourse of niccolo Machiavelli(London Routledge and Kegan Panl 1950).
114.Pong S.L; "Access to Education in Peninsular Malyasia (Op.CIT) P. 240
115.Running A.H. & Kearney M.L; "Gradute Propects in A changing Society" (Op. Cit), p. 142
116.Sayegh R: Int. Year book of Ed. 1989 (Op. Cit), p. 100
117.T.V Post Leth. (Op.Cit), P.465
118.Unesco, Report of Education 1996, Table 5

openian.com