الترقيم الدولي
ISSN 1998-6424

وزارة التعليم العالي
والبحث العلمي

جامعة
ديالى

مركز
أبحاث
الطفولة
والأمومة

الكتاب السنوي

لمركز ابحاث الطفولة والامومة

المجلد الثالث عشر/ العدد (٣) لسنة ٢٠٢٢

عدد خاص بوقائع المؤتمر العلمي الخامس و الدولي الاول التخصصي المدمج

(نساؤنا وأطفالنا: ازمات مجتمعية وتحديات واقعية وتطلعات مستقبلية)

بتاريخ ٢٠٢٢/٣/٢٩

الكتاب السنوي لمركز ابحاث الطفولة والامومة

المجلد الثالث عشر/ العدد (٣) لسنة ٢٠٢٢

حولية علمية متخصصة محكمة

عدد خاص بوقائع المؤتمر العلمي الخامس والدولي الاول التخصصي المدمج

(نساؤنا وأطفالنا: ازمات مجتمعية وتحديات واقعية وتطلعات مستقبلية)

بتاريخ ٢٠٢٢/٣/٢٩

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق ببغداد

٦٠٩لسنة ٢٠٠٦

الترقيم الدولي

ISSN ١٩٩٨-٦٤٢٤

الكتاب معتمد لأغراض الترقيات العلمية

بموجب كتاب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

هيئة الراي ١٢ س/١٠٩٢ في ٢٧/ ٧/ ٢٠٠٨

حقوق النشر محفوظة لمركز أبحاث الطفولة والأمومة

لا يجوز اقتباس أو نشر أي جزء من الكتاب إلا بإذن المركز

رئيس التحرير

أ. د. أخلاص علي حسين

مدير التحرير

أ.م. د. مؤيد حامد جاسم

أعضاء هيئة التحرير

أ.م. د. أسماء عبد الجبار سلمان

أ.م. د. فرات امين مجيد

م. م. رشا روكان اسماعيل

سكرتير التحرير

أ.م . وفاء قيس كريم

المراجعة اللغوية

أ . د. غادة غازي عبد المجيد

الإخراج الفني

المهندس. علاء عبادي حميد

الهيئة الاستشارية

أ. د. مهند محمد عبد الستار	جامعة ديالى كلية التربية الأساسية
أ. د. بشرى عناد مبارك	جامعة ديالى كلية التربية الأساسية
أ. د. ئاسو صالح سعد	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
أ. د. لطيفة ماجد محمود	جامعة ديالى كلية التربية للعلوم الانسانية
أ. د. فتحي طه مشعل	جامعة الموصل كلية التربية الاساسية

الآراء الواردة في الكتاب تعبر عن وجهة نظر كاتبها

ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المركز

ثبت المحتويات

كلمة السيد رئيس المؤتمر ..... ز-ح
اهداف المؤتمر ومحاوره ..... ط
اللجان المشرفة على المؤتمر ..... ي
الباحثون المشاركون في المؤتمر ..... ك

عنف المرأة ضد المرأة في محافظة ديالى دراسة مسحية
أ.د. لطيفة ماجد محمود, أ.م.د اسماء عبد الجبار سلمان ١٤-٢٤

ضرب الاطفال دراسة اجتماعية مقارنة بالفقه الاسلامي -الامر بالصلاة انموذجا-
أ.د. مصطفى محمد امين الاتروشي , اسيا عبد الله احمد ٢٥-٤٢

المعالجة الاسلامية للعنف الاسري والعدوانية في التنشئة الاجتماعية
أ.م.د. فاضل احمد حسين , أ.د. وضحة عليوي صالح,م.م. نورس مالك سطوان ٤٣-٥٦

نظرة في حقوق المرأة في الشريعة الإسلامية
أ.م.د . ورقاء أكرم عباس ٥٧-٦٨

حقوق الأرملة في الفقه الاسلامي
أ.م. د محمد نجيب الجوعاني ٦٩-٨٨

دراسة تحليلية لأهمية درس التربية الرياضية في المراحل الابتدائية وتأثير التكنولوجيا الرقمية في سلوك التلاميذ في الاسرة العراقية
أ.م.د ياسر محمود وهيب المكدمي ٨٩-٩٥

المشكلات التي تعاني منها المرأة العاملة في كليات الجامعة المستنصرية من وجهه نظرهن
أ.د. موفق عبدالعزيز الحسناوي, أ.د. منتهى عبد الزهرة العزاوي, م.د.وفاء كاظم جبار ٩٦-١١٧

عمالة الأطفال انتهاك مستمر لحقوق الإنسان في العراق أحلام معلقة وطفولة مؤجله
دراسة ميدانية – محافظة واسط (مركز مدينة الكوت)
د. عبيد الكريم جعفر الكشفي , هادي حسن شويخ ١١٨-١٣٠

التربية النفسية وتنمية السلوك الخلقي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في سياق البيئة الأسرية.
د. محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة ١٣١- ١٩٧

الاساليب الخفية للعنف الاسري في العلاقات الزوجية
م.م استبرق عبدالرزاق مهدي الحسني, أ.م.د. نور نظام الدين نجم الدين ١٩٨- ٢١٤

العنف ضد المرأة
أ.م.د. نادية مهدي عبد القادر ٢١٥-٢٢٦

وضعية الأم العاملة وعلاقتها بالهدر المدرسي لدى الأطفال في مرحلة التعليم الإعدادي
الباحث عبد الصمد المعزة ٢٢٧-٢٣٣

الطفولة في المجتمع العربي الاسلامي
أ.م.د. أحلام عبد الستار محمود احمد ٢٣٤-٢٤٨

الحاجات الارشادية للأرملة
عبد اللطيف قنوعه, مصطفى منصور ٢٤٩- ٢٥٧

مؤشرات الأمن الاسري لدى الاطفال من وجهة نظرهم للأعمار(٥-١١) سنوات في محافظة ديالى
م. أسماء عباس عزيز الدليمي , م.م رشا روكان اسماعيل ٢٥٨-٢٧٧

الأداء المهني وعلاقته بالدافعية لدى معلمات رياض الأطفال
م.د. موج باسم عبد العباس محسن ٢٧٨-٣٠١

دراسة اجتماعية ميدانية لظاهرة عمالة الاحداث وعلاقته ببعض المتغيرات في محافظة ديالى
م.م.عبد الغفور ردام كيطان , علي عبد الغفور, ياسين عبد الغفور ردام ٣٠٢- ٣٣١

التأصيل القانوني لواجب رعاية المُسنات (دراسة مقارنة)
م.م اقبال مبدر نايف , م.م. محمد عبد الكريم ٣٣٢- ٣٤٩

دراسة احصائية للاختبارات المعملية للخامات النسيجية لملابس الاطفال الجاهزة المستوردة
نور عارف صالح , بشرى فاضل صالح ٣٥٠- ٣٨٤

العوامل المؤثرة في حالات الطلاق في محافظة ديالى دراسة تحليلية
جاسم سعيد حسين , عمار أحمد مجيد ٣٨٥- ٤٠٠

معارف النساء الحوامل حول عوامل الخطر والوقاية من التشوهات الخلقية في المستشفيات التعليمية في مدينة الموصل
هناء حسين مخلف, هناء عبدالقادر , فاطمة حسن ٤٠١- ٤١٢

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد وآله وصحبه أجمعين، والسلام عليكم ورحمه الله وبركاته وبعد..

السيد رئيس جامعة ديالى الأستاذ الدكتور عبد المنعم عباس كريم المحترم...

السادة أعضاء مجلس الجامعة المحترمون..

السادة الحضور الاكارم...

صباح الخير جامعة ديالى، صباح الخير مركز أبحاث الطفولة والأمومة بكل ورد الربيع، صباح الورد والياسمين ...

فلله الحمد أولا وأخيرا أن وفقنا إلى الوصول إلى هذا اليوم المبارك لنعلن بدأ فعاليات مؤتمرنا العلمي الخامس الموسوم ب نساؤنا وأطفالنا ازمات مجتمعية وتحديات واقعية وتطلعات مستقبلية لقد كان هذا المؤتمر بذرة خير سقتها مداولات علمية ثرية مع اللجنة العلمية رئيسا وأعضاء وكانت القضايا الاولى قضية المرأة والطفل بما يشوبها من اشكاليات واطروحات تستدعي الوقوف والمعالجة في عمل علمي رفيع المستوى هدفه الارتقاء بالفرد والمجتمع.

فجاء هذا المؤتمر ليكون منارة لتحقيق ما يصبو إليه مركزنا من أهداف إنسانية سامية ، وقد تنوعت محاوره إلى خمسة محاور هي:

المحور الاول : اثار الحروب والأزمات الثقافية والاقتصادية والتربوية على بناء النفسي للمرأة والطفل

فيما تناول المحور الثاني: مشكلات المرأة العاملة وصراع الأدوار في البيت والعمل.

المحور الثالث: دور المرأة في الوعي الصحي والتغذية السليمة للأسرة والطفل.

الرابع: مشكلات المرأة والارملة والمطلقة وتداعياتها المجتمعية.

أخيراً: الآثار السلبية لعمالة الاطفال.

وقد ازدادت المؤتمر بأقلام صادقة اتخذت من العلم طريقاً ينير بها دروب الحياة، فكانت حروف الباحثين وكلماتهم هي نكهة هذا العمل ورصيده الحقيقي ، إذ بلغ عدد البحوث العلمية والأوراق البحثية التي تم قبولها للمشاركة في فعاليات المؤتمر خمسة وثمانين بحثاً و ورقة عليمة، وبمشاركة إحدى عشرة جامعة عراقية نذكرها على سبيل المثال لا الحصر-جامعة بغداد جامعة المستنصرية جامعة ذي قار جامعة الموصل....

فضلاً عن مشاركات عربية مميزة بواقع خمس دول عربية من ضمنها المملكة العربية السعودية جمهورية مصر العربية المملكة الأردنية الهاشمية والجزائر والمغرب.

إضافة إلى مشاركة غير عربية من جامعة بنسلفانيا الأمريكية بمحاضرة عليمة..

وقد خضعت جميع البحوث والأوراق البحثية العلمية إلى التقويم العلمي من خبيرين أو أكثر، بمراعاة التخصص الدقيق لأصحاب البحوث العلمية.

ولا نحيط أن هذا المشروع العلمي ما كأن ليكون لولا أن بدأ كريمة رعته و احتضنته بالعناية والمتابعة ممثلة في شخص السيد رئيس جامعة ديالى الأستاذ الدكتور عبد المنعم عباس كريم المحترم. فله منا أسمى آيات الشكر والعرفان لما قدمه لنا من أيادي بيضاء أنتجت هذا المنجز الذي سيرتقي بمركزنا نحو تحقيق مبتغاه في ارتقاء المجتمع بارتقاء واقع المرأة والطفل

وختاماً ومن باب رد الفضل لأهل الفضل نقول شكرا لكل من ساهم في هذا العمل بحرف أو كلمة أو عمل وان كان بسيطا أو دعمهم وان كان معنويا ، فلكم جميعاً الفضل في اظهار هذا المنجز إلى النور وهذا عهدنا بكم فأنتم الباقية التي نفتخر بها ويفوح منها عبق الأمل نحو عراق الحضارة والسلام...
والسلام عليكم ورحمه الله وبركاته.....

رئيس المؤتمر
أ.د. اخلاص علي حسين
مدير مركز ابحاث الطفولة والامومة

المؤتمر العلمي الخامس الدولي الاول التخصصي المدمج

(نساؤنا وأطفالنا: ازمات مجتمعية وتحديات واقعية وتطلعات مستقبلية)

بتاريخ : ٢٠٢٢/٣/٢٩

اشكالية المؤتمر

لا يخفى على كل ذي وعي وثقافة مجتمعيه ان الازمات والتحديات التي مر بها المجتمع العراقي بشكل خاص وحتى المجتمعات العربية بشكل عام هي التي كانت ولا زالت تهدد الكيان النفسي والاجتماعي والثقافي والمعيشي لكل من المرأة والطفل هي التي اوجدت هذه الويلات والمطبات والمعاناة التي تدفع ثمنها المرأة من حياتها ووجودها الإنساني ويدفع ثمنه الطفل من نموه كونه أنسان يستحق أن يحيى بمعاني العيش الكريم . ومن هنا جاءت إقامة هذا المؤتمر ؛إذ يحاول ان يوجه الجهود ويستنهض الباحثين لمواصلة نتاجاتهم العلمية بغية توسيع حلقاتهم العلمية تثمينا وتقديرا لدور المرأة في المجتمع وتأسيس ثقافة مجتمعية تعنى بشؤون الطفولة وتطلعاتها المستقبلية.

اهداف المؤتمر

١. الدعوة لتبني ثقافة الاهتمام بقضايا المرأة والطفل ودراستها بطرائق البحث العلمي المختلفة.
٢. تعريف الباحثين بأهمية الارتباط بين قضايا المرأة والطفل وان كل واحد منهم هو انعكاس للآخر في بنائه النفسي و المعرفي والاجتماعي والثقافي الخ.
٣. الخروج برؤية شاملة عن مشكلات المرأة المعاصرة وأثرها في بناء المجتمع.
٤. التطلع إلى حلول عملية لكل المشكلات برؤية علمية .

محاور المؤتمر

المحور الأول : آثار الحروب والازمات الثقافية والاقتصادية والتربوية والمجتمعية على البناء النفسي الاجتماعي للمرآه والطفل.

المحور الثاني : مشكلات المرأة العاملة وصراع الادوار في البيت والعمل.

المحور الثالث : دور المرأة في الوعي الصحي والتغذية السليمة للأسرة والطفل.

المحور الرابع : مشكلات المرأة الأرملة والمطلقة وتداعياتها المجتمعية

المحور الخامس : الآثار السلبية لعمالة الأطفال

رئيس المؤتمر

أ.د. اخلاص علي حسين

لجان المؤتمر

اللجنة العلمية

ا.د. بشرى عناد مبارك	**رئيساً**	**جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية**
أ.د. اياد هاشم محمد	عضوا	جامعة ديالى / كلية التربية المقداد
ا.د. لطيفة ماجد محمود	عضوا	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية
أ. د. زهرة موسى جعفر	عضوا	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية
أ..د. خنساء عبد الرزاق عبد	عضوا	مديرية تربية ديالى /معهد الفنون الجميلة
أ.م.د. أسماء عبد الجبار سلمان	عضوا	رئاسة الجامعة/ مركز أبحاث الطفولة والامومة
أ.م.د. سناء حسين خلف	عضوا	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية
أ.م.د. سيف محمد رديف	عضوا	وزارة التعليم العالي/ مركز البحوث النفسية
أ.م.د. نور نظام الدين نجم الدين	عضوا	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد
أ.م.د. صابر طه يس	عضوا	جامعة الموصل / كلية التربية الاساسية
ا.م.د حذام خليل حميد	عضوا	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية

اللجنة التحضيرية

أ.م.د. سلام جاسم عبدالله	**رئيساً**	**رئاسة الجامعة / الأمين العام للمكتبة المركزية**
أ.م.د. مؤيد حامد جاسم	عضوا	رئاسة الجامعة / مركز أبحاث الطفولة والامومة
أ.م.د فرات امين مجيد	عضوا	رئاسة الجامعة / مركز أبحاث الطفولة والامومة
م.د هيام سعدون عبود	عضوا	رئاسة الجامعة / مركز أبحاث الطفولة والامومة
م. عمار موسى جعفر	عضوا	رئاسة الجامعة / جامعة ديالى
م.م رشا روكان اسماعيل	عضوا	رئاسة الجامعة / مركز ابحاث الطفولة والامومة
م. رعد ذياب خلف	عضوا	رئاسة الجامعة / جامعة ديالى
ر. مترجمين عصام سرحان ذياب	عضوا	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية
م. بايولوجي عبدالله سامر عدنان	عضوا	جامعة ديالى / كلية العلوم

اللجنة الاعلامية

ا.م.د. أحمد عبدالستار حسين	**رئيساً**	**رئاسة جامعة ديالى**
منصور خضير سكران	عضوا	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية
اسعد سحاب مطر	عضوا	رئاسة جامعة ديالى

لجنة التشريفات

ا.م رجاء حميد رشيد	**رئيساً**	**كلية الفنون الجميلة**
م.د غصون فائق صالح	عضوا	رئاسة الجامعة / مركز أبحاث الطفولة والامومة
م. أسماء عباس عزيز	عضوا	رئاسة الجامعة / مركز أبحاث الطفولة والامومة
م.مدير نهاد محمد شهاب	عضوا	رئاسة الجامعة / مركز أبحاث الطفولة والامومة
م. مدير همام اكرم محمود	عضوا	رئاسة الجامعة / مركز أبحاث الطفولة والامومة
مترجم صدام علي مهدي	عضوا	رئاسة الجامعة / مركز أبحاث الطفولة والامومة
السيد احمد شاكر سلمان	عضوا	رئاسة الجامعة / مركز أبحاث الطفولة والامومة

سكرتارية المؤتمر

ا.م. وفاء قيس كريم	**رئيساً**	**رئاسة الجامعة / مركز أبحاث الطفولة والامومة**
المهندس علاء عبادي حميد	عضوا	رئاسة الجامعة / مركز أبحاث الطفولة والامومة
مبرمج ضحى عبد الكريم طه	عضوا	رئاسة الجامعة / مركز أبحاث الطفولة والامومة

الكتاب السنوي لمركز أبحاث الطفولة والأمومة ISSN ١٩٩٨-٦٤٢٤
المجلد الثالث عشر - عدد (٣) بوقائع المؤتمر- البحث التاسع (١٣١- ١٩٧)
٢٩-آذار-٢٠٢٢

التربية النفسية وتنمية السلوك الخلقي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في سياق البيئة الأسرية.

محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة
دكتور - كلية التربية - جامعة دمنهور

أولاً فكرة الورقة وهدفها وإطارها المنهجي:

على الرُغْمَ من أن النمو الخلقي للأطفال وصف منذ فترات تاريخية طويلة بأنه دالة لتأثيرات أساليب التنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية التي يتعرضون لها خلال مرحلة الطفولة، يوجد القليل من الدراسات البحثية المنضبطة التي تصدت لفحص وتحديد طبيعة هذه العلاقة. وفي الورقة الحالية، حددنا أربعة مكونات مركزية للنمو الخلقي للأطفال (التوجه أو الوجهة الاجتماعية، ضبط الذات، الامتثال والطاعة، وتقدير الذات) وحددنا أربعة مجالات مركزية للأداء الوظيفي الخلقي أو للوظيفة الخلقية (التعاطف، الضمير، الاستدلال الخلقي، والإيثار).

وركزت الورقة بصورة كبيرة على وصف وتوضيح العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية منها على وجه الخصوص وهذه الخصائص النفسية الثمانية المتضمنة في البعدين السابقين (الأسس، والمجالات) في سياق خمس عمليات والدية (أساليب معاملة والدية) هي (الوصف والتفسير، الرعاية والمساندة، المطالب/الالتزامات على متصل التشدد/التساهل، النمذجة، صنع القرار والمناقشة الأسرية الديمقراطية) تأكد أن لها علاقات مباشرة في واقع الأمر بنمو هذه الخصائص الثمانية للنمو الخلقي (الأسس، المجالات). وأخيرًا، حاولنا رصد أو توضيح دلالات أو تطبيقات تحليلاتنا بالنسبة لتعليم الآباء كيفية التأثير الإيجابي على النمو الخلقي للأطفال.

وتنتظم الورقة الحالية في إطار المضامين العامة لما يعرف في أدبيات المجال بالتربية [التنشئة] الأخلاقية **Moral Education** باعتبارها ملاحظة قوانين الحياة لنفس الشخصية الإنسانية على أساس القيم والسلوك الصحيح ، وذلك من أجل تحقيق مكاسب أخلاقية عامة , وبالتالي مفهوم الأخلاق يتطلب القدرة على التقييم والاختيار كما يتطلب نضجاً فكرياً صحيحاً ، وبما تنطوي عليه من التركيز على مكونين أساسيين هما:

الوعي الأخلاقي : إذ يعتبر تكوين الوعي الأخلاقي من أهم الأهداف التربوية الأساسية وهو الخطوة الأولى من خطوات التنشئة الأخلاقية وضرورة من ضروراتها التي يجب

توافرها ، وهو لا يقتصر على المعرفة الخيرة وتعلم واكتساب المفاهيم الأخلاقية وإنما يتجاوز المعرفة إلى تكوين النزعة الصادقة نحو الحقيقة والقيم .

الممارسة الأخلاقية : على الرغم من أهمية تكوين الوعي الأخلاقي إلا أنه لا يكفي للتنشئة الأخلاقية الكاملة, لأنه - وكما تشير أدبيات التربية الأخلاقية - محفوف بمخاطر الوقوع في المراءاة وعدم الممارسة ، ومن ثم تأتي أهمية ترجمة الوعي الأخلاقي إلى ممارسات وعادات نتيجة للتدريب المستمر والمتكرر ، ويقتضي ذلك توافر البيئة التربوية التي تكون الخبرة الحقيقية من خلال مواقف يومية تمس واقع الطفل .

ويعد هذين المكونين أساس **النمو الأخلاقي** بوصفه عملية تتمركز حول الإنماء التدريجي للوعي الأخلاقي والممارسة حسب مراحل النمو المختلفة بخصائصها وأساليب التعامل معها بغية تنمية قدراته على الاختيار الهادف الذي يتجاوز السلوك الغريزي إلى الاحتكام في اختياره وسلوكياته إلى القيم والمثل التي صاغت وعيه **(عبد الله بن عبد العزيز المعيلي١٤٢٥هـ).**

وتعتمد الورقة البحثية الراهنة في أسلوبها المنهجي طريقة المراجعة والتحليل لأدبيات المجال واستخلاص الدلالات العامة كأحد صيغ المنهج الوصفي التحليلي.

وعليه تنتظم الورقة البحثية الحالية حول العناصر التالية:

الكلمات المفتاحية:

التربية النفسية، السلوك الأخلاقي، التعاطف، الإيثار، الضمير، الحاسة الخلقية.

وفيما يلي تناول تفصيلي لهذه العناصر.

ثانيًا مقدمة عامة :

الأخلاق ظاهرة شغلت بال الفلاسفة والأدباء والمصلحون والعلماء منذ بداية الوجود الإنساني، والأخلاق وما يترتب بها من قضايا الصلاح والطيبة والخير الإطار العام الناظم للديانات والرسالات السماوية.

ويشير سقراط **Socrates** مع بداية الفلسفة اليونانية إلى أن التحدث عن الخلق والسلوك الأخلاقي ليس أمرًا هينًا لأننا نتحدث عن الكيفية التي يجب أن نحيا عليها، ويتفق الجميع مع تأكيدات سقراط في هذا المجال **(Rachels, ١٩٩٣, p. ١)** لكون الأخلاق مناط قضية وجود البشر في الحياة.

والواقع أن فلسفة الأخلاق محاولة لتحقيق فهم منتظم لطبيعة الخلق والسلوك الأخلاقي وما يقتضيه منا كبشر لتحديد الطريقة التي ينبغي بموجبها الحياة، وتتعاظم قضية طرح وإعادة طرح تناول المسألة الخلقية في حياتنا المعاصرة التي تقوم على التعددية والتنوع الثقافي الشديد بما يجعل لهذه المسألة خصوصية بالغة.

وعلى الرغم من التعدد الواضح في تعاريفات الأخلاق إلا أن أبسط تصور لها وعلى نحو ما تشير راشيل **Rachels** (١٩٩٣) أنها " مجموعة من الموجهات العامة

لتصرفات المرء في الحياة ترتكز بصورة رئيسية على التعقل والتدبر والتروي وتفهم احتياجات الآخرين وحقوقهم **(Rachels,١٩٩٣, p.١٣)**.

وترتبط الأخلاق بما يصح تسميته القضايا والأحداث والتصرفات التي نمتلك قدرة على ترويضها وضبطها وتحديد وجهتها لتجويد نوعية الحياة والوصول بها إلى كل ما هو جدير بالتقدير والاحترام، كما ترتبط الأخلاق بالإرادة الذاتية والاختيار الحر الواعي **Free Well & Free Choices**، إذ لا أخلاق مع قهر أو إجبار

ويتناول إيمانويل كانط في فلسفته عن الأخلاق ما يسميه العقيدة الأخلاقية **ethical doctrines** وبؤرتها الفكرة الخاصة "بالرشد والعقلانية **rationality** " والتي يعتبر بموجبها أن التفكير الرشيد والعقلاني يدفع المرء باتجاه التصرفات والأفعال الخلقية الإيجابية الجديرة بالتقدير والاحترام **(Rawls,١٩٧١)**. ويرى كانط أن الهدف النهائي للتربية يجب أن يكون هو "تكوين الحاسة والطبع الخلقي لدى البشر- **moral character**"

ووفقًا لما تصورات راولز (١٩٧١) الإنسان هو الكائن البيولوجي الوحيد القادر على التفكير التأملي والاستدلال العقلي الرشيد والقادر في نفس الوقت تبعًا لذلك على ترويض وضبط غرائزه واندفاعاته وشهواته بفعل العمليات المنطقية التي تمكنه من التنبؤ بلواحق أفعاله وتداعياتها عليه وعلى الآخرين **(Rawls,١٩٧١)**.

ويدعم المقدرة المشار إليها حسب رؤية راولز (١٩٧١) تصورات ويسلون (١٩٧٢) والتي مفاده أن الشخص المكون خلقيًا هو ذلك الشخص الذي يأخذ اهتمامات ورغبات الآخرين في اعتباره ويفهم ويحترم مشاعرهم وانفعالاتهم ووجهات نظرهم أو ما يعرف اصطلاحًا باتخاذ منظور الآخر **Others – Perspective Taking**، فضلاً عن إدراكه ومعرفته بطبيعة الخبرات والمواقف التفاعلية وما تقتضيه من تصرفات أو ما يعرف اصطلاحًا بالضوابط الاجتماعية والقيمية للسلوك **Social & Values Constrains** وما يمكن أن ينجم عن تصرفاته من تداعيات أو ما يشار إليه اصطلاحًا **Consequences – based Perceptions**، وبالتالي يكون سلوكه الخلقي دالة للتفاعل بين ثلاثة أبعاد الأول تقدير واحترام اهتمامات ورغبات ومشاعر الآخرين وحقوقهم وانفعالاتهم، **والثاني** فهم مقتضيات التفاعل في المواقف المختلفة مع تقدير نتائج تصرفاته وأفعاله، والثالث القدرة على ترويض وضبط اندفاعاته وغرائزه وسلوكياته لتتسق مع القواعد والضوابط الأخلاقية الحاكمة **(Wilson ,١٩٧٢)** .

ويمثل ما تقدم وصفًا صحيحًا للطريقة التي يجب أن يتصرف بها البشر في الحياة، والسؤال الهام في هذا الصدد كيف يمكن تمكين البشر من مثل هذه التصرفات الخلقية؟ وتتعدد رؤى العلماء في الإجابة عن هذا السؤال، إلا أنها تُعيدُ إلى الأذهان ثنائية : الفطرة / الاكتساب، الطبع/الطبع، الوراثة/ البيئة، وبغض النظر عن التباين الشديد بين أنصار هذه الثنائية، يؤخذ في الوقت الراهن بتوجه تكاملي في النظر إلى قضايا الأخلاق والسلوك الخلقي والتربية الخلقية.

ويمكن التأكيد في هذا الصدد على عدة اعتبارات ناظمة للتناول العلمي لقضايا الأخلاق والسلوك الخلقي، وبالتالي التربية الخلقية وفق لهذا المنظور التكاملي وهي:

(١) من الصعب دراسة الأخلاق والسلوك الخلقي بمعزل عن تناول قضايا الطبيعة البشرية أي مكوناتها وخصائصها بالتركيز بصفة أساسية على نسق التفكير وأساليبه "التدبر والاستدلال والحكم" والوجدان وموجباته "الحساسية الانفعالية، والتعاطف والضمير" والتعبير السلوكي وبعديه الرئيسيين (الإيثار والإحسان) ويمثل ذلك ما يصح تسميته المنظور السيكولوجي للأخلاق والسلوك الخلقي.

(٢) لا تنفصل دراسات الأخلاق والسلوك الخلقي عن منظومة القيم والأعراف والتقاليد الاجتماعية السائدة في المجتمع، ويميز العلماء بصورة أساسية هنا بين محورين أساسيين الأول منظور **الثقافات الجمعية Pluralism** التي تُعلِي من قيم التوحد والتماسك والتعاون والجمعية في التفكير والذوبان في الآخر، والثاني **الثقافات الفردية Individualism** التي تُعلِي من قيم الفردية والتنافسية والمصلحة الذاتية، ويمثل هذا التقسيم ما يمكن تسميته بالمنظور السوسيولوجي للأخلاق والسلوك الخلقي؛ إذا أن السلوك الخلقي يتشكل من حيث بنيته ووجهته ومساره في إطار بناء ونظم اجتماعية مختلفة من حيث التركيب والوظيفة والضوابط.

(٣) رؤية البشر لقضايا الأخلاق والسلوك الخلقي لا تنفصل على الإطلاق عن منظومة المعتقدات الدينية التي يسلمون بها ويترجمونها سلوكيًا، وبالتالي يتعذر بطبيعة الحال دراسة هذه القضايا بمعزل عن المنظور الديني وأنساق القيم الخاصة بكل دين، مع التسليم بطبيعة الحال بما يمكن تسميته القيم الإنسانية العامة التي تمثل القواسم المشتركة بين البشر كل البشر.

والافتراض الرئيسي للورقة البحثية الحالية مفاده أن التربية الخلقية من حيث ماهيتها وأهدافها وإجراءاتها ووجهتها ومسارها يفضل أن تنتظم في إطار الاعتبارات الثلاث المشار ؛ لكونها الوسيلة التي يمكن بمقتضاها تكوين الحس والطبع الخلقي للبشر- وترجمته إلى سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس، مع مراعاة بعدي:

- التنوع والخصوصية (منظور النسبية الأخلاقية).
- التوحد والعمومية (منظور القيم المطلقة أو العامة).

واهتمت المجتمعات بنمط الشخصية التي سيكون عليها الأطفال عندما يكبرون. أكثر من ذلك، تعامل المعلمون مع هذا الموضوع منذ أكثر من ألفين سنة، وخلال القرن الماضي وجدت ثروة معلومات مدهشة تتعلق بالنمو الأخلاقي وتنمية السلوك الخلقي للأطفال والمراهقين.

وعبر هذه المسيرة الطويلة من الاهتمام، حظي الدور الذي يلعبه الراشدون، خاصة الآباء في النمو الخلقي للأطفال بالتركيز الرئيسي- وهنا طرحت مسألة التربية النفسية للسلوك الخلقي.

لذلك تركز الورقة الحالية على تناول الإطار العام للتربية الخلقية من حيث ماهيتها وأهدافها ونماذجها التصورية، فضلاً عن محاولة تحديد العلاقة بين التربية الخلقية والتربية النفسية. مع التركيز بصفة خاصة على توضيح تأثير الآباء على النمو الخلقي للأطفال من خلال أولاً توضيح المقصود بالخلق والسلوك الخلقي للأطفال في مرحلة الطفولة على سبيل المثال ما الخصائص أو السلوكيات التي يمكن بموجبها وصف طفل بأنه ذو سلوك قويم أو وصفه بأنه سيئ الخلق؟ ثم تتحول المناقشة إلي استكشاف كيف يؤثر الآباء على نمو هذه الخصائص أو السلوكيات الخلقية. وأخيرًا، توضيح الدلالات التطبيقية للتحليلات بالنسبة لأساليب للتربية الوالدية وتدريب الآباء على أساليب المعاملة الوالدية وفقًا للنموذج النظري المقترح.

وبالتالي أمكن تقسيم محتويات الورقة البحثية الراهنة إلى ثلاثة أقسام رئيسية :

القسم الأول:

تناول قضايا التربية الخلقية بصورة إجمالية.

القسم الثاني:

تناول قضايا التربية النفسية وتنمية السلوك الخلقي لدى الأطفال.

القسم الثالث:

وصف لنموذج التنشئة الخلقية للأطفال وفقًا للطرح النظري الذي قدمه كل من بيركوفيتس وجرايتش في دراستيهما المعنونة "تعزيز الطيبة والصلاح: تعليم الآباء تيسيير النمو الخلقي للأطفال".

القسم الأول للدراسة :

قضايا التربية الأخلاقية بصورة إجمالية.

ثالثاً التربية الأخلاقية: المفهوم، المتضمنات، والنواقض.

إن بناء الفرد أخلاقياً ليس ضرورياً للنجاح في حياته الخاصة فحسب، بل إنه ضرورة أيضاً في بناء المجتمع، كي يكون المجتمع سعيداً سليماً من الأمراض الأخلاقية السيئة ولا يمكن أن يعيش رجل صالح في بيئة فاسدة سعيداً أبداً.

لذلك كان لا بد من التربية الأخلاقية منذ الصغر كي ينشأ هذا الطفل على علم ودين، ونجد قصوراً من كثير من المدارس في هذا الجانب فكان لا بد مع التعليم من تربية وإلا كان العلم في يد الأشرار وبالاً ليس عليه فحسب بل على الأمة بأسرها. وإذا بدأنا في تربية الأفراد الأخيار فإننا قد كونا لبنة صالحة في المجتمع، وإنما المجتمع لبنات فإذا أصلحت تلك اللبنات صلح ذلك المجتمع ونهض وعلا. قال تعالى: { لَهُ مُعَقِّبَاتٌ مِّن بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى

يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمْ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلاَ مَرَدَّ لَهُ وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِ مِن وَالٍ } (سورة الرعد، الآية: ١١) .

(١) تعريف التربية الأخلاقية:

تهدف التربية إلى إحداث تغير إيجابي مرغوب في سلوك الأفراد وفي طرائق تفكيرهم , وذلك من خلال تحقيق حزمة من الأهداف المتكاملة والشاملة لجميع جوانب شخصية المتعلم ,ومن أبرز الأهداف المهمة في المجال الوجداني ذلك الهدف المتمثل في غرس القيم الأخلاقية وتعميقها في نفوس الأطفال وتمكينهم من ترجمتها في سلوك سوي في إطار المعايير المنظمة والضابطة للصواب والخطأ والخير والشر.

و"التربية الأخلاقية" عبارة مركبة تركيبًا وصفيًا من كلمتين، الأولى هي "التربية"، ويُعْنَىَ بها التنشية والتوديه، والثانية هي "الأخلاقية"، ميزت هذا اللون من التربية عن غيره من الألوان الأخرى، وخصته دون سواه، وفمردها المجرد "خُلُق".

وتعرف التربية لغة: ربا الشيء ربواً وربُوَّاً: نما وزاد، قال الله تعالى في الأرض:{ وَمِنْ آيَاتِهِ أَنَّكَ تَرَى الأَرْضَ خَاشِعَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ إِنَّ الَّذِي أَحْيَاهَا لَمُحْيِي الْمَوْتَى إِنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ } (سورة فُصِلتْ، الآية: ٣٩) أي: زادت وانتفخت. ويقولون ربا المال: أي زاد. ويقولون: ربَّى فلان: غذَّاه ونشأه، وأربه الرجل إذا استغنى بتعب شديد قال الأزهري ولا أعرف أصله ربا ربا الشيء يربو ربوا ورباء زاد ونما وأربيته نميته وفي التنزيل العزيز ويربي الصدقات ومنه أخذ الربا . (لسان العرب، لابن منظور، مادة ربا).

في حين تعرف التربية اصطلاحاً: بناء الإنسان بناء متكاملاً متوازناً متطوراً من جميع الوجوه جسمياً وعقلياً واجتماعياً وخلقياً وجمادياً وإنسانياً.، وهي عملية إنماء الشخصية بصورة متوازنة ومتكاملة، أي تشمل جوانب الشخصية الجسدية والاجتماعية والجمالية والروحية والأخلاقية والعقلية والوجدانية (صبحي أبو جلاله، محمد العبادي، ١٤٢٢).

أما تعريف الخلق لغة فنجد إن الناظر في كتب اللغة يجد أن كلمة أخلاق تطلق ويراد بها : الطبع والسجية ، والمروأة والدين. وحول هذه المعاني يقول الفيروزابادى " الخُلْقُ بالضم وضمتين السجية والطبع والمروأة والدين" (القاموس المحيط، فصل الخاء، باب القاف، ص: ٢٣٦) ويقول ابن منظور : " الخُلُقُ والخُلْقُ السجية .. فهو بضم الخاء وسكونها الدين والطبع والسجية " (لسان العرب، مادة : خلق، الجزء الثاني، ص ص ١٢٤٤ – ١٢٤٥).

ثم يفسر ابن منظور ذلك بقوله " وحقيقته ، أي الخلق ، أنه لصورة الإنسان الباطنة ، وهي نفسه ، وأوصافها ومعانيها المختصة بها بمنزلة الخَلق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها ولهما أوصاف حسنة وقبيحة " (لسان العرب، مادة : خلق، الجزء الثاني، ص ص ١٢٤٤ – ١٢٤٥).

وفي هذا المعنى يقول الراغب الأصفهاني " الُخْلقُ في الأصل شيء وآحد كالشّرب والشُّرب والصَّرْمِ والصِّرْمِ لكن خص الخَلْقُ بالهيئات والأشكال والصور المدركة بالبصر ، وخُص الخُلْقُ بالقوى والسجايا المدركة بالبصيرة . قال تعالى (وإنك لعلى خُلق عظيم).وقرىء : (إن هذا إلا خَلْقُ الأولين) (سورة الشعراء، الآية: ١٣٧)، والخلاق ما اكتسبه الإنسان من الفضيلة بخُلُقِه قال تعالى (فَإِذَا قَضَيْتُم مَّنَاسِكَكُمْ فَاذْكُرُواْ اللَّهَ كَذِكْرِكُمْ آبَاءَكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا فَمِنَ النَّاسِ مَن يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا وَمَا لَهُ فِي الآخِرَةِ مِنْ خَلاقٍ) (البقرة، الآية: ٢٠٠) وفلان خليق بكذا : أي كأنه مخلوق فيه ذلك كقولك مجبول على كذا ، أو مدعو اليه من جهة الخَلْقِ ..) (الراغب الأصفهاني، ١٩٩٨، مادة خلق ، ص ١٦٤).

أما الخُلق فيعرف لغة: بضم اللام وسكونها، هو الطبع، والسجيّة، وجمعه أخلاق. فإن كانت الهيئة التي تدر عنها الأفعال جميلة عقلاً وشرعًا سميت الهيئة "خُلُقًا حسنًا"، وإن كانت الصادر منها الأفعال القبيحة سميت الهيئة "خلقًا سيئًا" (على بن محمد الجرجاني, ٢٠٠٠ ص: ١٠٥).

وكلمة Morality مشتقة من كلمة لاتينية هي Moralitas وتعني "الطريقة، الطبع، السلوك الصحيح) وتشير إلى الفعل البشري فيما يتعلق بصوابه أو خطئه وحالات خيريته أو شره. ويمكن اعتبار الأخلاق الضوابط المقبولة للتصرف والسلوك في المجتمع .(Bull, ١٩٦٩).

ويشير قاموس أكسفورد إلى أن تعريف الأخلاق أو الأخلاقية Morality بأنها "مجموع المبادئ المعيارية المحددة للسلوك القويم أو الصالح" . ويعرف ريبر Reber (١٩٩٥) الأخلاق لغويًا بأنها "مجموعة من المبادئ المحددة لمواصفات وخصائص السلوك وفقًا لبعدي الصواب والصلاح في إطار العقيدة الخلقية التي يتبناها الفرد".

ومن خلال هذا العرض اللغوي يمكن ملاحظة ثلاثة أمور هي :

١- الخُلُق يدل على الصفات الطبيعية في خلقة الإنسان الفطرية على هيئة مستقيمة متناسقة .
٢- تدل الأخلاق علىالصفات المكتسبة حتى اصبحت كأنها خلقت فيه فهي جزء من طبعه .
٣- أن للأخلاق جانبين : جانب نفسي باطني ، وجانب سلوكي ظاهري (مقداد يالجن (١٩٩٢، ص: ٣٤).

وتتعدد التعريفات الاصطلاحية للخلق والأخلاق إلا أن تعريف نختار منها هنا التعريف المنسوب للإمام أبي حامد الغزالي (١٩٩٦) "هيئة في النفس راسخة، عنها تصدر الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر ورويّة"، فالأفعال والأقوال التي تصدر عن الإنسان بتلقائيّة من غير تكلُّف تشير إلى حقيقة خُلُقه. وترجع السهولة والتلقائيّة في صدور الأفعال والأقوال إلى رسوخ الخلق في النفس. وإذا كان الخلق هيئة في النفس، فإنّ الأخلاق هي في الغالب الأفعال والأقوال التي تصدر عن الشخص معبرة أو مجسدة لهذه الهيئة. وإذا أردت أن تعرف خلق إنسان فانظر أخلاقه تعرف خلقه، ويكمن وراء الأخلاق بهذا المعنى الضمير: الذي هو بمثابة صوت في داخلنا يأمرنا وينهانا، يُثني علينا ويؤنبنا. ويمكن توظيف هذا الصوت كدافع لفعل الخير وذلك عندما يستند في أمره ونهيه إلى مبادئ الحق والخير والجمال، فالقناعات الصحيحة والتربية السويّة يجعلان من الضمير رقيباً وصوتاً فاعلاً لصالح الخير والصلاح.

ويرى روكيتش Rokeatch (١٩٧٣) أن الأخلاق المعالم المحددة لما هو صالح ومقبول وما هو صواب وما هو خطأ، وتتضمن القيم الخلقية والقوانين والقواعد والسلوك الخلقي. في حين يشير سوتان Soetan (١٩٨٦) إلى أن الأخلاق تستلزم اكتساب وفهم وتقدير قواعد وضوابط السلوك في المؤسسات والمجتمع والحفاظ عليها والالتزام بها، وهناك من يعتبر الأخلاق نوعًا من الذكاء الاجتماعي Social intelligence لكونها تقتضي التدبر والاستدلال والفهم لمعايير الصواب والخطأ للفعل فضلاً عن التصرف وفقًا لبعض المبادئ والقيم وصولاً إلى السلوك الاجتماعي الإيجابي والذي مركزه التعاطف Empathy والإيثار **Altruism** والتسامح **Forgiveness** (Mundy-Castle & Bundy,١٩٨٨).
والمقصود بالتربية الخلقية في هذا السياق: السعي لتحقيق مجموعة المبادئ الخلقية، والفضائل السلوكية والوجدانية التي يجب أن يتلقنها الفرد ويكتسبها، ويتعود عليها، منذ تميزه وتعقله، إلى أن يصبح مكلفاً، إلى أن يتدرج شاباً، إلى أن يخوض في خضم الحياة (سليمان عبد الرحمن الحقيل, ١٤١٢ ، ص: ٤٩) .

(٢) أهداف التربية الأخلاقية (مقداد يالجن ،٢٠٠٣، بسام جرار, ٢٠٠٦، بسام عبد السلام حمدان اللوح ،٢٠٠٤):

أ- تكوين روح الخير فيه بحيث يلتزم السلوك الخيرة.
ب- تكوين روح الأخوة الإنسانية، فيجب أن يغرس في نفس الطفل أن إنسانيته تقتضي أن ينظر إلى الناس كما ينظر إلى نفسه.
ت-تكوين الوعي بوحدة الحياة الاجتماعية، كما قال -ﷺ (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى) صحيح مسلم (١٩٩٩/٤) ط: السلفية.

ث-تكوين روح الالتزام الإرادي بالنظام الأخلاقي للمجتمع.
ج- تكوين روح التعلق بالمجتمع فإن يد الله مع الجماعة، ولأن العزلة مرض قد يؤدي بصاحبه إلى الهلاك والخلطة تكشف للمرء الأمراض التي به فيعالجها.
ح- تكوين شخصية قوية متحدية الذات.
خ- تكوين روح الشخصية الحضارية، وذلك ببناء روح الشخصية من أجل تقديم الأمة وبناء روح الإيثار والتخلي عن الأنانية.
د- تكوين الثقة بالنفس: وذلك بإشعارهم أن أجدادهم أقاموا في عصرهم أعظم دولة وأفضل حضارة عرفها التاريخ.
ولهذا لا ينبغي أن يكون الشعور بالنقص لدى أجيالنا بالنسبة إلى الأمم المتقدمة اليوم. فقد كانت في فترة أكثر تخلفاً منا. وتربية ذواتنا وأبنائنا على عدم الشعور بالعجز إذ أن الإنسان إذا شعر بالعجز لم يحاول أن يعمل شيئاً وفقد فاعليته الشخصية وما يرتبط بذلك من إحساس مهلك بعدم الجدارة الشخصية للمزيد راجع الموقع التالي:

أطر رصد مؤشرات القصور في السلوك الأخلاقي في المجتمع:
لا جدال في صحة المقولة التي مؤداها : "إذا أردت أن ترى مستقبل أمة انظر إلى حال شبابها" فالشباب فيما نردد جميعًا نصف الحاضر وكل المستقبل، ولا ينتظر مستقبل لأمة إذا أصيب أغلى ما تملكه وهو الضمير.

لا يبالغ معد الورقة إذا قال مع الكثير من المخلصين الذين **لا يبغونها عوجًا** أن مجتمعنا مصابُ في الوقت الراهن بما يصح تسميته وللتدليل على صحة هذه المقولة علينا فقط أن ننظر حولنا وأن نقرأ بتأمل وبموضوعية حالنا بصفة عامة وحال شبابنا بصفة خاصة. **ولست مضطرًا** في هذا السياق بالاستغراق في تفاصيل مملة للمحددات أو للعوامل المسئولة عن هذه الوعكة، إذ يمكن **اختزالها** هكذا بالجملة في مقولتين أساسيتين هما:

١- الأسرة العربية استقالت من التربية الأخلاقية.
٢- التربية الأخلاقية فريضة غائبة في كافة مؤسسات التنشئة الاجتماعية خاصة المؤسسة التعليمية والمؤسسة الإعلامية.

ويُعْنى بالأخلاق فيما يرى المفكر الإسلامي أحمد عبد الرحمن (٢٠٠٥) " العطاء بلا مقابل"، وينقسم السلوك الأخلاقي الإنساني عامة حسب دلالته الوظيفية إلى ثلاث درجات:
* الدرجة الأولى: هي السلوك الأخلاقي الذي يعطي الآخرين دون أن ينتظر منهم أجرا ولا ثوابا والقرآن الكريم يقول في هذا (إنما نطعمكم لوجه الله لا نريد منكم جزاء ولا

شكورا). وذروة السلوك الأخلاقي يعبر عنه قول الله تعالى في حق الأنصار رضي الله عنهم (ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة)

* الدرجة التالية: هي الأخذ والعطاء مثل التجارة والإيجار والتعاون فالفرد يعطي ويأخذ، ولا فضل له على أخيه في شيء وهذا السلوك مشروع في الإسلام ويتحلى بمسحة أخلاقية في حالة التعاون لأن الفرد يعطي ولا يأخذ مباشرة وإنما ينتظر الأخذ في الوقت المناسب، أما في التجارة فتبدو القسوة في العطاء بشرط المقابل الفوري والربح من وراء ذلك دون نظر لحالة المشترى.

* أما الدرجة الثالثة: تعني الأخذ دون عطاء مثال ذلك السرقة والنشل والسلب والنهب وهي الدرجة السفلى من السلوك الإنساني وهي غير مشروعة قانونا وشرعا وعلى هذا السلوك عقوبات متدرجة حسب تدرج الجرم فيها.

في حين ينقسم السلوك الأخلاقي حسب المحددات المعرفية الكامنة وراءه أو حسب ما يعرف بالمعرفة الأخلاقية في ثلاث مجالات رئيسة هي: الأخلاق الأسمى، الأخلاق المعيارية، والأخلاق التطبيقية. تهتم الأخلاق الأسمى بمصادر المبادئ الأخلاقية ومعناها – مثل القرآن الكريم والحقائق المطلقة ودور العقل في الأحكام الأخلاقية. وتهتم الأخلاق المعيارية بتحديد معايير أو مستويات أخلاقية تشير إلى الصواب والخطأ. وأخيراً فإن الأخلاق التطبيقية تهتم بفحص مدى أخلاقية بعض القضايا الجدلية مثل الحرب الذرية وتشغيل الأطفال وعقابهم بدنياً، وغير ذلك من القضايا.

وتهتم الأخلاق المعيارية على نحو خاص بالمعايير التي يحكم بها على صواب أو خطأ السلوك. فهي تمثل بأحد المعاني بحثاً عن السلوك القويم. والافتراض الرئيس هنا هو أن هناك معياراً واحداً أقصى للسلوك الأخلاقي سواءً تمثل في قاعدةً واحدة أو مجموعة مبادئ.

وتندرج تحت الأخلاق المعيارية عدة نظريات لكلٍ رؤيتها الخاصة في ماهية أو كيفية الحكم على أخلاقية السلوك. وأكثر هذه النظريات شهرةً هي نظرية الفضائل والتي ترى أن الأخلاق مُثلٌ يجب على الإنسان النضال من أجل تجسيدها في حياته للاحتفاظ بكينونته كبشر. فالمبدأ هنا هو أن الأخلاقي من السلوك هو ذلك الذي يطور الفضائل الخلقية في أنفسنا ومجتمعنا.

وتربط نظرية الواجبات أخلاقية السلوك بمدى تمثله للواجبات المعروفة تجاه الله سبحانه وتعالى والنفس والآخرين. وأخيراً فإن النظرية الغائية تقوم على أن أخلاقية السلوك تتحدد بمترتباته والمبدأ هنا هو أن أي سلوك يعتبر أخلاقياً إذا تفوقت مترتباته الإيجابية على نظيرتها السلبية دون أذىً للآخرين (**Fieser,**٢٠٠١).

ويمكن في إطار التقسيمين المشار إليها نظم أطر رصد مؤشرات السلوك الأخلاقي المختل وظيفيًا في المجتمع بصفة عامة على النحو التالي:

اللجوء التام إلى حيلة التبرير المرتكزة على الجبرية والافتقاد إلى الحرية.

إن الكائن الإنساني ما كان كائنا أخلاقيا إلا لكونه حرا، فالأخلاق فضلا عن طابعها الإلزامي هي أيضا التزام نابع عن قدرة على الامتثال للقيمة الخلقية أو خرقها.ولا يمكن أن نحكم على سلوك ما بكونه امتثالا للقيمة أو خرقا لها إلا إذا كان صادرا عن ذات مختارة لا ملزمة. ولهذا فالسلوك الحيواني لا يندرج ضمن السلوك الأخلاقي؛ لأنه صادر عن فعل غريزي (الطيب بوعزة، ٢٠٠٦) ونخشى أن يتحول اندفاع شبابنا للسلوك الأخلاقي المختل وظيفيًا اندفاعًا آليًا غريزيًا وفقًا لهذا المعنى.

وبالتالي فإذا سلبت إرادة الاختيار من الإنسان قر في بنائه النفسي عبوديته للظرف والسياق، ويلاحظ من قراءة سلوكيات الشباب والاستماع إلى أحاديثهم تأصيلاً تامًا في واقع الأمر لهذا المؤشر بالغ الخطورة، مما يقتضي انتباه مؤسسات البحث العلمي لهذا الأمر وتأسيس مشروع بحثي قومي يتصدى جديًا لوصف وتحليل وتفسير والتصدي هذا الواقع البغيض جملة وتفصيلاً.

تجريد السلوك وما يستند إليه من قيم أخلاقية من كل أساس مرجعي متعال.

ويرتبط بهذا المؤشر كثيرًا من السلوكيات المجسدة لمبدأ المنفعة بمدلوله الخاص الفردي، في إطار تأسس واضح لاندفاع الفرد نحو تحقيق المنفعة التي تعود عليه هو ذاته من الفعل قبل أن يقوم به. وهنا تأصيل لفقه الربح والخسارة وتوسيع مظلته لتطال جوانب حياتية كنا إلى عهد قريب نظن أنها غير متصورة عقلاً وهي بطبيعة الحال غير متصورة شرعًا وهي الجوانب المتعلقة بدوافع السلوك الأخلاقي المرتكزة على التعاطف والإيثار.

الاندفاع غير المنضبط باتجاه تغريب الذات فكرًا، انفعالاً، وسلوكًا.

ولعل أخطر ما في هذا الاندفاع انقطاع الصلة بالهوية الذاتية (عباس محجوب، ١٤٠٦ هـ) المحددة لأسلوب حياتنا حتى على مستوى المظهر الشخصي، ويسهل على كل متابع منصف أن يرصد الكثير من المؤشرات السلوكية الدالة على ذلك على مستوى لغة الحياة اليومية وطريقة التفكير بل وطريقة ونوع الملابس.

- السلوك المرتكز على قاعدة عدم الاطمئنان إلى المستقبل.

ويرتبط بهذه القاعدة إقرار لما يصح تسميته أخلاقيات اللحظة والتي تدفع الفرد باتجاه السعي هكذا تلقائيًا لإشباع الحاجات بأقصى قدر وعلى أي نحو وكيفما اتفق دون تبصر بالتداعيات أو العواقب المستقبلية. كأنما نتحرك بالفعل باتجاه المجهول والتحرك باتجاه المجهول المحدد الرئيسي لاضطراب نفسي بالغ الخطورة تشير كثير من التقديرات إلى تزايد معدلات شيوعه بين الشباب على وجه خاص هو"قلق المستقبل".

اختلال موازين الرجولة والأنوثة في واقعنا:

ما هي موازين الرجولة؟، لقد أصبحت أمنية الشاب، بل إن من الخطوط العريضة في حسه إن الرجولة هي في الميوعة، هي في التخنث، هي في التشبه بالنساء، هي أن يضع القلم المذهب في جيبه، هي أن يلبس السوار من الذهب، أو أن يلبس القلادة من الذهب. كأن شبابنا يبتعد بالتدريج دون أن ندري عن مضامين قول الحق تبارك وتعالى [مِنَ الْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا مَا عَاهَدُوا اللَّهَ عَلَيْهِ ۖ فَمِنْهُمْ مَنْ قَضَىٰ نَحْبَهُ وَمِنْهُمْ مَنْ يَنْتَظِرُ ۖ وَمَا بَدَّلُوا تَبْدِيلًا & لِيَجْزِيَ اللَّهُ الصَّادِقِينَ بِصِدْقِهِمْ وَيُعَذِّبَ الْمُنَافِقِينَ إِن شَاءَ أَوْ يَتُوبَ عَلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ غَفُورًا رَّحِيمًا] (سورة الأحزاب، الآيتين:٢٣- ٢٤).

ويتناول إلكين (٢٠٠٤) ملامح الأزمة الخلقية المعاصرة على النحو التالي:

(١) اللايقين الخلقي **Ethical Uncertainty** وتتمثل مؤشراته في حالة الضيق والكدر الانفعالي التي يعبر عنها الكثيرون حال مواجهتهم لمواقف تفاعلية دون معرفتهم بكيفية التصرف فيها، وبمدى خطأ أو صواب التصرف الذي يهمون القيام بهم.

(٢) الوعكة الخلقية **Ethical Dilemma** وتتمثل مؤشراتها في معرفة الفرد بما يتعين عليه فعله أخلاقيًا لكن مع شعوره أن هذا الفعل خارج قدرته على الضبط والسيطرة أو خارج حدود دوره أو خبرته الحالية.

(٣) نقص الرؤية والتقدير الخلقي **Lack of Ethical Recognition** وتتمثل مؤشراتها في التعبير عن القلق وعدم الارتياح حيال الخبرة والفعل الشخصي. دون معرفة بالمكون الخلقي للموقف فضلاً عن عدم المعرفة بحدود هذا المكون ودلالاته **(Elkin,٢٠٠٤,P. ١)**.

وتشير أميرة بدران (٢٠١٣) إلى واقع الوعكة الخلقية المعاصرة في الشارع العربي بالقول إن الشارع العربي يجسّد أزمة التربية المعاصرة ، إذ من المعلوم الآن أن المدرسة لم تعد تربي، والإعلام يدغدغ المشاعر ولا يهذبها، والأهل ما عادوا مكترثين بتربية الأبناء، فهم إما مشغولون طول اليوم بالسعي وراء الرزق، أو أنهم يستثمرون أوقات فراغهم في متابعة التليفزيون، وإلى جانب أزمة التربية فهناك أيضا أزمة النموذج الذي تحتذيه الأجيال الجديدة، فحينما تكشفت فظائع النظام السابق بعد الثورة فإننا عرفنا أي نوع من الناس كانت تتصدر الواجهات وتجسد المثل العليا التي سادت المجتمع طوال الحقب الماضية، فسادت الاعتمادية والسلوك الفهلوي والانتهازية كأسلوب حياة، وأصبح سوء التصرف الإطار العام للحياة نتيجة انهيار النماذج السلوكية التي يمكن التأسي بها.

ويرى الكثير من المتخصصين أن الشارع العربي بحاجة إلى إعادة تربية، وبالتالي إعادة النظر في تربية الأبناء في إطار أسس وإجراءات التربية النفسية التي تُعيد الاعتبار لإنسانية البشر بمخاطبة أسمى وأجل مكونات الشخصية الإنسانية وهي مشاعر الرأفة والرحمة والتواد والتأدب والإيثار انتظامًا وفق دلالات الآية القرآنية قال تعالى [وَابْتَغِ

فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الآخِرَةَ وَلا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ] (سورة القصص، الآية: ٧٧).

ويمكن تأسيسًا على هذه الأطر وصف وتفسير الكثير من المؤشرات السلوكية الدالة على اختلال السلوك الأخلاقي في المجتمع بصفة عامة ولدى شريحة الشباب بصفة خاصة، تمهيدًا للكشف عن محددات وديناميات تشكيله بالنحو الذي هو عليه وبالتالي نظم مداخل إعادة الصياغة والتشكيل على هدى وتبصر بالمضمون والهدف والمسار. إلا أن التمهيد لمثل هذا الهدف بتناول قضايا التربية الأخلاقية للطفل، ربما يكون المدخل الأكثر ملائمة لتحقيق مثل هذا الهدف، وهذه ما يمثل الهدف الرئيسي للورقة البحثية الحالية من خلال مراجعة أدبيات المجال وصفًا وتحليلاً وتفسيرًا.

التصور العام للتربية الأخلاقية: رؤية ذاتية.

أهداف التربية الخلقية :

يمكن اختزال كافة أهداف التربية الخلقية في جملة قصيرة المبنى واسعة المعنى، عميقة الدلالة وهي جميلة "تكوين الطبع الخلقي **Moral Character** ، ويمكن تعريف الطبع الخلقي إجرائيًا في إطار مصطلحات الفضائل الشخصية والكرامة الشخصية بأن من لديهم طبع خلقي سوي يتمتعون بالخصال التالية:

يظهرون التعاطف والتواد مع الآخرين ويندفعون باتجاه مساندة الآخرين ورعايتهم في إطار من التفهم الوجداني لهم.

يظهرون شجاعة تحمل المسئولية والأمانة الشخصية بغض النظر عن الظروف التي تحيط بهم.

لديهم القدرة على حل المشكلات، وتحليل المواقف التفاعلية بأمانة وصدق وموضوعية في إطار الالتزام بالقيم الأخلاقية في حل الخلافات والصراعات مع الآخرين، فضلاً عن القدرة على التكيف مع التغير سواء الشخصي أو الاجتماعي بطرق بناء مثمرة ومفيدة للذات والآخرين.

إظهار مستوى مرتفع من الجد والاجتهاد في العمل مع الالتزام بالضوابط والمعايير الأخلاقية المنظمة له والاندفاع الإيجابي باتجاه تحقيق الأهداف والمعايير الشخصية والاجتماعية.

بينما يمكن تعريف الطبع الخلقي السوي إجرائيًا في إطار مصطلحات الفضائل والقيم والكرامة الاجتماعية بأن من لديهم طبع خلقي سوي يتمتعون بالخصال التالية:

يظهرون اهتمامًا بالآخرين في إطار روح الصداقة والأخوة والتعبير عن ذلك سلوكيًا بصورة روتينية.

التعبير السلوكي عن المسئولية الاجتماعية نحو الآخرين.

التعبير السلوكي عن المحافظة على المؤسسات الاجتماعية وسلامة المجتمع والحفاظ على وحدته وتماسكه وتجويد نوعية الحياة فيه في إطار روح الولاء والانتماء والمواطنة والالتزامات القيمية.

محكات قياس السلوك الخلقي وأخلاقية التصرفات:

وبمراجعة أدبيات ما يصح تسميته علم نفس دراسة الأخلاق والسلوك الخلقي **Moral Psychology & moral behavior** نجد تنوعًا شديدًا في المحكات المستخدمة لوصف السلوك الخلقي ولقياس أخلاقية التصرفات، فنجد على سبيل المثال رست **Rest** (١٩٨٣) يضع ستة محكات أساسية في هذا الصدد تتمثل فيما يلي:

مطابقة السلوك للمعايير الاجتماعية (المسايرة الاجتماعية **Social Conformity**).

تشرب واستدخال المعايير الاجتماعية في البنية النفسية للفرد (الاعتقاد).

سلوكيات مساندة الآخرين ورعايتهم (المساندة الاجتماعية).

التعاطف مع الآخرين والتجاوب الانفعالي معهم. (التعاطف).

الاستدلال والتدبر في قيمة العدالة والإنصاف (الاستدلال الخلقي).

احترام وتقدير آراء واهتمامات الآخرين (اتخاذ منظور الآخر).

وعلى الرغم من وجود نقاط ضعف في كل محك من المحكات المشار إليها إلا أن بيركوفيتس وجرايتش (١٩٩٨) يريان أن المحكات السابقة بالإضافة إلى محكات أخرى كثيرة يجب أن يعبر عنها سلوكيًا من قبل الفرد إذا ما أريد تكوينه تكوينًا أخلاقيًا متكاملاً. ويضع بيركوفيتس وجرايتش (١٩٩٨) عددًا من الخصائص المهمة لمثل هذه النوعية من الأشخاص، يمكن اعتبارها أبعاد الظاهرة والسلوك الخلقي وهي على النحو التالي: **(Berkowitz & Grych, ١٩٩٨)**.

السلوك الخلقي :
ويتضمن كل من السلوك الخلقية الظاهرة والكامنة التي تؤصل قيم احترام الآخرين وتقديرهم ومراعاة حقوقهم والتوجه نحو تجويد نوعية حياتهم من خلال المساندة بأشكالها المختلفة.

الطبع الخلقي :
ويشير إلى الاستعداد التكوينية للشخص والتي يجب أن تمتاز بالثبات النسبي في استجاباته للمواقف الحياتية بطرق أخلاقية معتبرة ومقدرة اجتماعيًا. ويمكن ملاحظة

هذه الاستعدادات التكوينية من خلال سمات خلقية معينة مثل السلوكيات الدالة على الأمانة والتعاطف وتحمل المسئولية واحترام الآخرين.

الانفعال الخلقي :

وهي القوة الكامنة وراء جميع صيغ السلوك الخلقي. فهي العامل الرئيسي في التنسيق بين المعرفة والقيم في البنية النفسية للشخص.

الاستدلال الخلقي

ويضفي الاستدلال الخلقي الحس المنطقي على القيم الأخلاقية وغالبًا ما يتمكن الشخص بموجبه من تحديد ما خير وما هو شر ما هو عدل وما هو ظلم، فضلاً عن تزويده للشخص بالقدرة على التدبر في الادعاءات الخلقية عند مواجهة مآزق خلقية.

الهوية الخلقية

الهوية الخلقية مفهوم قدمه بعض علماء الاجتماعي يتضمن أن بعض الناس يستخدمون القضايا الخلقية مثل التعاطف والإنصاف والتواد ...الخ لتعريف أنفسهم. وركزت النظريات المبكرة في وصف الهوية على دور الفهم المعرفي للانفعالات والمشاعر في تحديد الهوية، أما أنصار مصطلح الهوية الخلقية فيرتكزون على توضيح كيفية استخدام البشر للسمات الخلقية في تعريف أنفسهم، فضلاً عن تأكيدهم على أن الأفعال الخلقية مثل التوجه نحو مساندة الآخرين ورعايتهم تتطلب تبنيهم لهوية خلقية للذات. .

فالشخص المتمتع بالحس الخلقي هو ذلك الشخص القادر على تقديم تعريف لذاته وهويته الخلقية بؤرتها السلوك الخلقي السوي، وبالتالي الهوية الخلقية دالة لتعريف الذات بالارتكاز على نسق قيمي يسلم بصحته الشخص ويعبر عنه سلوكيًا.

القيم الخلقية

وتتمثل في التوجه نحو الدفاع عن والالتزام بنسق الاعتقاد المحدد للصواب الخلقي مع التقدير والاحترام لهذا النسق.

الخصائص ما وراء . الخلقية :

يتميز ذوو الطبع الخلقي السوي بعدة خصائص ترتبط بصورة مباشرة بالسلوك الخلقي القويم، ومن بين هذه الخصائص الإيجابية والرأفة والإيمان والروح المعنوية، ويرى بيركوفيتس وجرايتش (١٩٩٨) أن الخصائص ما وراء الخلقية الأسس النفسية للكفاءة الخلقية، وأشارا إلى السمات الرئيسية في هذا الصدد والتي تتمثل في التوجه نحو الآخرين رغبة في تجويد حياتهم وضبط الذات والالتزام بالمعايير الخارجية وتقدير الذات.

وعلى الرغم من كل ما تقدم، فإن الاتجاه المعاصر في دراسة الأخلاق والسلوك الخلقي من وجهة النظر الارتقائية، يعالج قضايا الأخلاق والسلوك الخلقي باستخدام مصطلح أوسع هو مصطلح "الشخصية الأخلاقية **Moral Persnality**"؛ إذ يعتقد العديد من علماء نفس علم نفس النمو أن كل من الانفعالات الإيجابية مثل التعاطف والتجاوب الوجداني والتقدير والإعجاب وتقدير الذات،ـ والانفعالات السلبية مثل الغضب والحقد والخجل والشعور بالذنب لها علاقة مباشرة بالنمو الخلقي العام، وتتفاعل فيما بينها وبين متغيرات معرفية وأدائية لتكون فيما بينها ما يصح تسميته الشخصية

ويمكن تناول الأبعاد الرئيسية المكونة لهذه الشخصية فيما يلي:

الاستدلال الاجتماعي

ويركز على التفكير في القناعات والاعتقادات الجمعية ذات الشيوع العام في المجتمع.

ويقدم المخطط التالي منظومة القيم والاتجاهات والميول التي تشكل الطبع الخلقي السوي والتي تمثل في نفس الوقت محاور تركيز إجراءات التربية الخلقية.

الاستدلال (التدبر) الخلقي

وينصب فيه التفكير على استخلاص التبريرات الأخلاقية للأفعال والتصرفات والأقوال والقناعات والأحداث العامة والشخصية.

- السلوك الخلقي :
- الشخصية الخلقية :

الشخصية الخلقية دالة للتفاعل بين التفكير القويم والانفعال الإيجابي والسلوك السوي، وتتضمن الشخصية الخلقية ثلاثة جوانب رئيسية هي:

الهوية الخلقية

يطلق على الشخص أنه ذو هوية خلقية عندما تكون النوايا والأفكار الأخلاقية مركزية في حياته، وعندما يظهر التزامًا بنسق قيمي معين يعتقد في صوابه **(Blasi, ٢٠٠٥)** ويرى أوجستو بلاسي (٢٠٠٥) أن تنمية الهوية والالتزام الخلقي للأفراد تتأثر يتأثر بثلاث فضائل رئيسية تتمثل في: ضبط الذات **(self-control)** وقوة الإرادة **Willpower** الكرامة الشخصية **Personal Integrity** والنوايا الخلقية الطيبة **Moral desire**.

الطبع الخلقي

تتسق أفكار بلاسي (٢٠٠٥) بصفة عامة مع تصورات جيمس رست **Rest** (١٩٩٥) عن الطبع الخلقي، ويؤكد في هذا التصور على وجود استعداد مسبق لدى لكل شخص لتحقيق مجموعة من الأهداف الخلقية، تفرض عليه التزامًا ذاتيًا للتصرف وفق لها،

ومن بين الفضائل الأخلاقية التي يؤكد عليها البشر-الأمانة والصدق والثقة والتواد والرعاية ويقظة الضمير والانفتاح العقلي **(Walker, ٢٠٠٢, p. ٧٤)**.

النموذج الخلقي .

هل يمكن تصور أن البشر يعيشون حياة مثالية؟ وهل امتلاك شخصية خلقية وهوية خلقية وطبع خلقي سوي ومجموعة من الفضائل الإنسانية يعكس بالضرورة التميز والالتزام الخلقي **(Walker & Frimer, ٢٠٠٩a,b)** . والشخص الذي يمثل نموذجًا وقدوة خلقية حسنة هو ذلك الشخص الطيب قوى الإيمان الناضج خلقيًا والناجح في تكون هوية خلقية سوية والراغب في تكوين علاقات تفاعلية إيجابية مع الآخرين تستهدف تجويد نوعية حياتهم **(Matsuba & Walker, ٢٠٠٤, p. ٤١٣)** .

وأكد عديد من علماء النفس أن الطبع الأخلاقي متغير تكوين نفسي متعدد الأبعاد، إذ أشار ليكونا Lickona (١٩٩١) أن الطبع الخلقي يتضمن مكونات معرفية، وجدانية، وسلوكية. وأفاد نارفايز ورست Narvaez and Rest (١٩٩٥) بأن المهارات المتضمنة في بنية النمو الأخلاقي يتم التعامل معها على أربعة مكونات نفسية كبرى تمثل نقطة الأساس للعمليات النفسية الداخلية وللسلوك الأخلاقي وتتمثل فيما يلي:

(١) الحساسية الأخلاقية : وتعني إدراك المواقف الأخلاقية والاجتماعية، وتتضمن القدرة على التدبر في الأفعال المحتملة في إطار تفهم تأثيراتها وموجباتها وفقًا لنوعية الناس في الموقف.
(٢) الحكم الخلقي: ويتطلب مراعاة الشخص للبدائل المتنوعة والمحتملة للأفعال ورشد عملية المفاضلة بينها والاختيار منها بناء على المعايير والقيم الأخلاقية.
(٣) الدافعية الأخلاقية : ويقصد بها اختيار القيم الأخلاقية الأكثر ارتباطًا وتماشيًا مع الموقف، والتعهد والالتزام الذاتي والإرادي بإنفاذها سلوكيا عند ترجيحها.
(٤) الفعل الخلقي : وينجم عن اقتران قوة الأنا ego strength بالمهارات النفسية والاجتماعية المطلوبة لتنفيذ الأفعال اتساقًا مع المعايير والقيم الأخلاقية.

وفي نفس السياق حدد بيركوفيتس Berkowitz (٢٠٠٢) سبعة مكونات لما سماه تشريح بنية الأخلاق moral anatomy، وحرص على دعوة العلماء والتربويين على إعادة هيكلتها ودمجها في بنية عمليات التعلم والتعلم لتكوين ما سماه "الشخص الكامل أخلاقيًا)، وتتمثل هذه المكونات فيما يلي:

(١) السلوك الأخلاقي Moral behavior : بما يتضمن من سلوك اجتماعي إيجابي، وتوجه نحو التعاون والمشاركة والمسرعة في الخير وتحري الصدق في القول والإخلاص في النية والاستقامة في السلوك.

(٢) القيم الأخلاقية Moral values: بأطرها الإجمالية العامة التي تختزل في الصلاح والاستقامة الأخلاقية وبكياناتها المركزية الرئيسية والتي تتمثل في قيم :الحق والخير والجمال.

(٣) الانفعالات الأخلاقية Moral emotion: بوصفها البطانة الوجدانية للسلوك الأخلاقي ومحاسبة الذات وتصويبها مثل انفعال: الذنب، التعاطف، والشفقة.

(٤) التدبر أو الاستدلال الأخلاقي Moral reasoning: كمحدد جوهري لتمكين الشخص من التمييز بين الحق والباطل، الخير والشر، والصواب والخطأ.

(٥) الهوية الأخلاقية Moral identity: وقوامها اعتبار الشخص الأخلاق البعد المركزي في صورة ذاته ومفهومه عنها وتعريفه إياها.

(٦) الشخصية الأخلاقية Moral personality: وقوامها ميل ثابت نسبيًا للإبحار في الحياة بفعل قائم على الأمانة، الإيثار، والمسئولية.

(٧) المتيا .أخلاقية Meta-moral: وتعني الخصائص الأخلاقية التي تمثل إدراك ووعي وتدبر الشخص في ذاته الأخلاقية وتفهمه للدلالات الأخلاقية لتفكيره وانفعالاته وتصرفاته في الحياة.

القسم الثاني للدراسة:

قضايا التربية النفسية وتنمية السلوك الخلقي لدى الأطفال.

ماهية التربية النفسية Psychological Education :

نتعلم في المدارس كيف نكتب وكيف نقرأ وكيف نؤدي بعض العلميات الحسابية، أو ما يسمى بالثلاثة R (٣R Skills)، ونحصل الكثير من المعلومات والمعارف عن موضوعات متنوعة، وينتابنا الملل في بعض الأحيان، قد نكون أصدقاء بل وأعداء، وفي بعض الأحيان نتعلم نكتسب بعض موجهات التفكير ، كما نتعلم بطبيعة الحال بعض القواعد والسلوكيات، إلا أننا كبشر لسنا آلات بحاجة إلى أدلة تشغيل فقط.

وقد يتعذر حصول المرء على السعادة على الرغم من معرفته بمعادلات تخليقها؛ فكما هو الحال فيما يتعلق بصعوبة وضع معادلات رياضية تصف وتفسير الطبيعة البشرية، يصعب في نفس الوقت الإدعاء بأن المعرفة لما يتعين على المرء فعله ضمانة لتنفيذه أو الالتزام به؛ إذا أن مكون الإرادة هو الباعث الرئيسي على الفعل والالتزام، وتنطلق التربية النفسية في افتراضاتها العامة وإجراءاتها الرئيسية من تنمية مكون الإرادة في الشخصية الإنسانية، فضلاً عن تنمية وعيه بذاته وموقفه من الوجود ومن نفسه ولا يتأتي ذلك إلا بتمكينه من تشكيل مفهوم سوي للذات (حنان محمود زكي، ١٩٩٨).

وقد أخذ اهتمام علماء التربية اتجاها خاصا في السنوات الأخيرة للتركيز على برامج التربية النفسية , وتهدف هذه البرامج إلى مساعدة الفرد المتعلم في سياق بيئات التنشئة الاجتماعية والتعلم على تنميه إمكانياته بما يتيح له اختيار أهدافه والتخطيط

لتحقيها , وتحتوي التربية النفسية على برامج شتى تساعد الفرد على تعديل سلوكه وعلى أن يصبح أكثر فاعليه وقدرة على تحمل المسئولية وعلى تحقيق الذات وعلى اكتساب السلوك الاجتماعي الإيجابي المنضبط بالقيم والمعايير الأخلاقية.

إذ تستهدف التربية النفسية وفقًا لافتراضاتها وأسسها النظرية في جزء أساسي من برامجها تنمية الاتجاه نحو اتخاذ المخاطرة والميل إلي التحليل والتفكير الناقد ودافعية الإنجاز، على نحو ما كشفت عنه نتائج دراسة خالد عبد الحميد عثمان (١٩٩٨) من أن برامج التربية النفسية لها فعالية خاصة في تنمية اتجاه المتعلمين نحو المخاطرة المحسوبة ودفعهم باتجاه التفكير الناقد والتحليلي فضلاً عن تنمية دافعيتهم للانجاز.

وتَلعب التربية النفسية دوراً فعالاً في صيغ التنشئة الاجتماعية والمدرسة المعاصرة . ومن هنا يَجب أن تَرتبط التربية النفسية بحل المشاكل والصعوبات النفسية للطلاب، والعمل على حماية صحتهم النفسية وتحسين قدراتهم النفسية، وتحسين نوعية حياتهم وتفجير قواهم الكامنة. **(Alschuler,١٩٨٢; Simon, ١٩٧٦)** .

وتُركز برامج التربية النفسية على الخبرات والأنشطة التي تربي قيم الطلاب وإدراكهم والنمو الشخصي لهم بشكل غير مباشر، حيث يَتعلم الفرد أن يعرف قدراته وينمي إحساسه عن طريق التعلم الحر والمسرحيات والأفلام والاتصال، ومجموعات التحليل الذاتي . مثل هذه الإجراءات تَتطلب أن تكون مشكلة التعليم هي التركيز المباشر على تربية شخصية الفرد كهدف رئيسي للتربية **(Mosher &Sprinthall,١٩٧٠)**.

ولا نستطيع أن ندعي أن الإنسان تعلم، إلا إذا صاحب تعلمه للمهارات الثلاث المشار إليها تعلم كيف يفهم انفعالاته، وكيف تتسق سلوكياته مع مشاعره وتفكيره ليصل إلى تقديم إجابات مناسبة عن ماهيته الذاتية ومعنى الحياة وأهدافها ودوره فيها، فضلاً عن كشفه وتفسيره وتفعليه لآماله ورجاءاته في الحياة في إطار تعايشه مع الآخرين الذين يمدونه بمجالات اختبار وتقييم هويته الشخصية، مع اعتقاده أن لا وجود له إلا في حضرة الآخرين أنسًا وإيناسًا وإقبالاً برغبة وتعبير سلوكي حقيقي يستهدف تجويد نوعية الحياة بصفة عامة.

وتَسعى إذن التربية النفسية إلى تنمية الأنا من خلال طريقين:

- **الأول الطريق التربوي Educational Stream :**

ويستهدف تنمية **الأنا Ego** ويَتضمن بُعداً نفسياً هو **مفهوم الذات، والهوية والوعي بالذات، فضلاً عن ما يشار إليه "بالهوية الخلقية".**

- **الثاني الطريق الفلسفي Philosophical Stream:**

ويستهدف توظيف مصادر خبرات التعلم وأنشطته المختلفة في تمكين الفرد من تكوين المعنى المدرك للحياة، من حيث القيم الأخلاقية والمبادئ، من خلال تنشيط عمليات التفكير والعلميات المعرفية العليا للتوصل إلى نسق فلسفي مستقر للحياة من الجوانب الاجتماعية والدينية والجمالية والفيزيائية والمعرفية تعميقًا **للفهم الجمالي**، وتَندرج الأبعاد الفلسفية تحت اسم" **معنى الحياة "ومفهوم الفرد الصادق، الجيد والحقيقي (Ralph L. Mosher,** ١٩٧١).

وهنا انتقال لمركزية فعل تربوي يتلف التفافاً متوازنًا حول ما يسمى بالثلاثة **H** ٣ **(The H)** تربية الرأس **Head** والقلب **Heart** واليد **Hand** وانتقال لما هو أوسع من دلالات **(The** ٣ **H)** إلى ما يشار إليه اختصارًا **BMSEST BMSEST models (body, , , , ,)** والتي تتضمن (البدن **body** ، العقل **mind** ، الروح **spirit** ، السلوك البيئة **environment** ، السلوك الاجتماعي **social** ، والتسامي **transcendent**)، والمجال الرئيسي للتفعيل التربوي لهذين النموذجين هم مجال التربية الخلقية والتربية الروحية **spirituality** وصولاً إلى فكرة الشخص المتكامل نمائيًا **(Anandarajah,**٢٠٠٨**,PP.**٤٤٨-٤٥٨).

والتربية الخلقية لا تتم إلا في سياق اجتماعي بما يتضمنه من أعراف وآداب وتقاليد وأنساق قيم محددة للسلوك الاجتماعي والخلقي المقبول في ضوء مستويات معيارية متفق عليها.

ويضفي هذا التصور البعد السوسيولوجي على مفهوم التربية بصورة عامة والتربية الخلقية بصورة خاصة، إذا أن التربية الخلقية وفقًا لهذا المدخل تقعيد عقلاني للعلاقات والممارسات والأفعال الاجتماعية، وتأسيس أخلاق اجتماعية تهيمن على التصورات والممارسات الأخلاقية للناس، والتربية أساس هذه الأخلاق الاجتماعية، ذلك أنه بفضل ما يمارس على الفرد في المجتمع من تطبيع ثقافي وتنشئة اجتماعية يكتسب عاداته وأخلاقه وثقافته الاجتماعية . فالتربية الأخلاقية إذن تصبح في هذا التصور دعامة روحية للبناء الاجتماعي للمجتمع (مصطفي محسن، ١٩٨٤، ص: ٤٧؛ السيد حنفي عوض، ١٩٦٤، ص: ١٥) .

(١) النظريات النفسية المستخدمة في وصف وتفسير السلوك والتعلم الخلقي :
تتعدد النظريات النفسية التي تستهدف وصف وتفسير النمو الخلقي والسلوك والتعلم الخلقي؛ تركز **النماذج السيكودينامية**[١] **Psychodynamic Models** على سبيل المثال على استدخال أو تمثل المرء للمعايير المجتمعية للسلوك (الضمير أو الأنا الأعلى) وعلى مدى تطابق انفعالات لوم أو توبيخ الذات (الإحساس بالذنب) مع

[١] النماذج النفسية التفسيرية المؤسسة على الإطار المرجعي العام لمدرسة التحليل النفسي التي أرسي دعائمها فرويد (التحليل النفسي التقليدي أو الكلاسيكي) ثم طورها تلاميذه فيما يعرف (بنماذج التحليل النفسي الحديث).

انتهاك هذه المعايير أو الخروج عليها، وتستهدف التنشئة الخلقية على نحو ما يرى فرويد تكوين ما يسميه بالأنا المثالية **Ideal Ego** وهي أحد مكونات الأنا الأعلى وتتشكل نتيجة تشرب الطفل للمعايير المستحسنة من قبل الآباء، كما تستهدف التنشئة الخلقية تكوين الضمير ***Conscience*** وهو جزء أيضًا من الأنا الأعلى يحتوي على كل ما يستهجنه الآباء ويدفع الطفل باتجاه تجنبه وعدم اقترافه **(Sagan,١٩٨٨).**

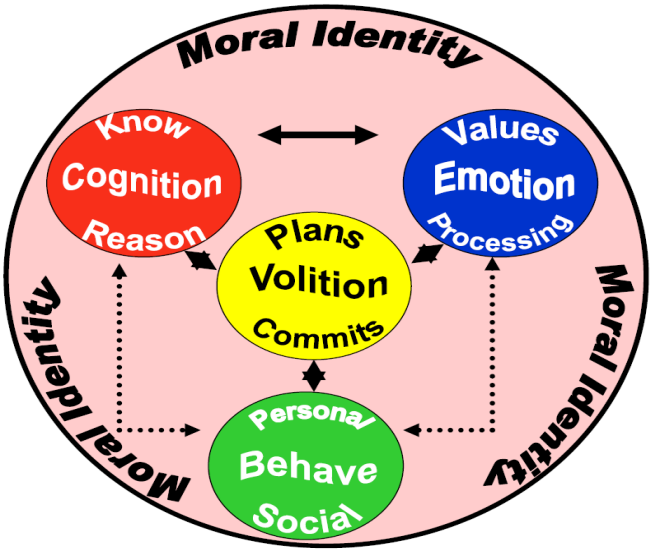
ويرى فرويد على سبيل المثال أن أساليب المعاملة الوالدية تستهدف الضبط السلوكي للأطفال من خلال بث الخوف من العقاب والحرمان من الحب الوالدي، وتتضمن آليات معينة منها سحب الحب **Love withdrawal** ، تأكيد القوة **Power assertion** ، والوعظ المباشر **Induction (Hoffman, ١٩٧٠)**.

بينما يركز **السلوكيون Behaviorists** على السلوك الظاهر كمحور للأخلاق النفسية مثل المشاركة، المساعدة، الغش، ....الخ ، ويرون أن العلميات الأساسية المتضمنة في عمليات التعليم الخلقي تتمثل في فنية التعزيز ***Reinforcement*** وفنية العقاب وفنية التقليد ***imitation*.(Pelaez,Nogueras&Gewirtz,١٩٩٥)**.

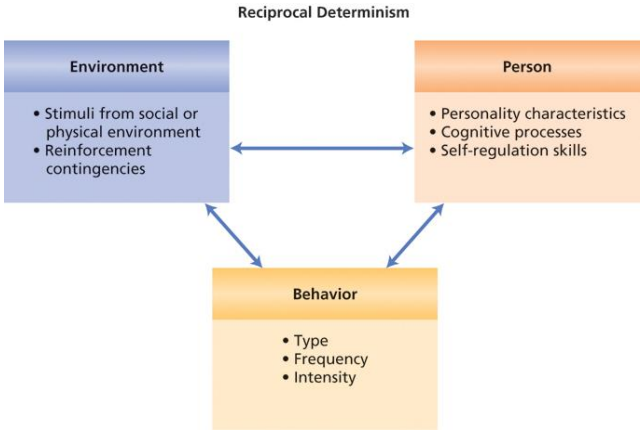
في حين يؤكد أنصار **النظرية الاجتماعية- الثقافية Socio-cultural Theorists** على عملية نقل القيم الثقافية، سمات الشخصية (الخاصية الخلقية)، والأنماط المعرفية (أساليب التفكير المتبعة أو التي يتم تشربها وتبنيها)، ويرون أن القاعدة الأساسية للسلوك الخلقي تتمثل في المقولة التالية "كما يكون المجتمع يكون أفراده" بمعنى أن أي انحراف في السلوك الخلقي للأفراد يعزي إلى طبيعة الحياة في هذا المجتمع وما يوجد فيه من تقاليد وأعراف وقيم، فوفقًا لأنصار هذا المدخل يكون المجتمع وليس الشخص المسئول عن الانحرافات الأخلاقية التي تسود بين أعضائه **(Staub,١٩٧٩)**.

ويميل **البيولوجيون Biologists** إلي تركيز الانتباه على وظائف التطور الطبيعي، اختيار جينات الخصائص الأخلاقية، الهرمونات، والتشريح العصبي **(Alexander,١٩٨٧)**. ويركز المتخصصون في **علم النفس المعرفي** على الاستدلال الخلقي وصنع القرار**(Kohlberg,١٩٧٦)**.

بينما يركز أنصار **النظرية الاجتماعية المعرفية Social Cognitive Theory** في تناول السلوك الخلقي على التمييز بين الكفاءة الخلقية ***Moral competence*** والأداء الخلقي **:*Moral performance***، ويرون أن الكفاءة الخلقية تمثل القدرة على إنتاج السلوكيات والأفعال الأخلاقية، في حين يترجم الأداء الخلقي هذه القدرة في المواقف الحياتية المختلفة، ويعتمد التعلم الخلقي وفقًا لهذه النظرية على عمليات الاستيعاب **assimilation** والاستدخال **Internalization** والنمذجة **Modeling** في سياق مفهوم الحتمية المتبادلة كما تناوله ألبرت باندور.



نموذج الحتمية المتبادلة



يشير مفهوم الحتمية المتبادلة إلى أن سلوك الشخص دالة للتفاعل بين ثلاث محددات:

- **الشخص: الخصائص الشخصية، العلميات المعرفية، مهارات تنظيم وضبط الذات.**
- **البيئة: المثيرات من البيئة الاجتماعية أو الطبيعية، نظم التعزيز.**
- **السلوك: النمط ، التكرار، الشدة.**

وأدي هذا التباين الواسع في التوجهات النظرية إلي غموض صورة الشخص الأخلاقي أو الخلقي **(Berkowitz,١٩٩٧)** والتي حقيقة تفاقمت أو ازدادت غموضًا وإرباكًا نتيجة مشكلة دراسة الأخلاق والسلوك الخلقي لدى البشر عند مستويات نمائية مختلفة. على سبيل المثال، ركزت دراسة الأخلاق والسلوك الخلقي لدي الأطفال في السنة

الثانية من العمر (المهد) على التعاطف وتمييز الذات عن الآخرين، بينما ركزت دراسات الأخلاق لدي أطفال مرحلة ما قبل المدرسة على ما يعرف **باتخاذ منظور الآخر** (الحساسية والوعي بالآخر ورؤية الأمر والأحداث من وجهة نظره من الاحترام والتقدير لأفكاره ووجهات نظره ومشاعره)، **ضبط الذات، والسلوكيات الاجتماعية** مثل المشاركة والتعاون. أما العلماء الذين درسوا النمو الخلقي للمراهقين، على العكس ركزوا بدلاً من ذلك على **الفلسفة الخلقية والهوية الأخلاقية**.

الرؤى النظرية في النمو الخلقي

Psychoanalytic	·Freud: superego and guilt ·Today: induction, empathy-based guilt
Social Learning	·Modeling moral behavior
Behaviorist	·Rewards and Punishment
Cognitive-Developmental	·Children as active thinkers about social rules

ولهذه الأسباب، من الضروري تعريف مجال النمو الخلقي في التحليل التالي. والهدف هو معرفة كيف يمكن أن يقوم الآباء بتعليم أطفالهم أسس ومكونات ومجالات السلوك الخلقي سواء مجموعة الخصائص المحورية التي (أ) تدعم أو تنشط الأداء الخلقي الوظيفي. أو التي (ب) تعكس الأخلاقيات الإنسانية الجوهرية. وبالتالي سيكون تركيزنا إذن على مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة الطفولة المتوسطة حيث أن هاتين المرحلتين تمثلان الفترات النمائية الحرجة للنمو الخلقي. وذلك في سياق الاهتمام الخاص بتأثيرات المعاملة الوالدية للأطفال على النمو الخلقي لديهم، خاصة تلك الجوانب الخلقية (جوانب النمو الخلقي) التي الأكثر حساسية أو الأكثر تأثرًا بهذه المعاملة الوالدية.

الخصائص الخلقية، على أية حال، لا تظهر هكذا تلقائيًا ولا يمكن عزلها عن السياق الرئيسي- الأوسع الذي تتكون في إطاره الشخصية السوية. وما نود التأكيد عليه أن الطبيعة الخلقية للشخص تندمج مع غيرها من أبعاد البناء النفسي- العام له **Personal Psychological Make-Up**. ووجد كولبي ودامون ١٩٩٢ في دراستهما للنماذج الخلقية خصائص غير أخلاقية تتشيع بين عينة الدراسة مثل التفاؤل واليقين **(Colby&Damon,١٩٩٢)**.

(٢) النماذج النظرية للتربية النفسية :

(٢-١) نموذج الثلاثة إتش **(The ٣ H model)**

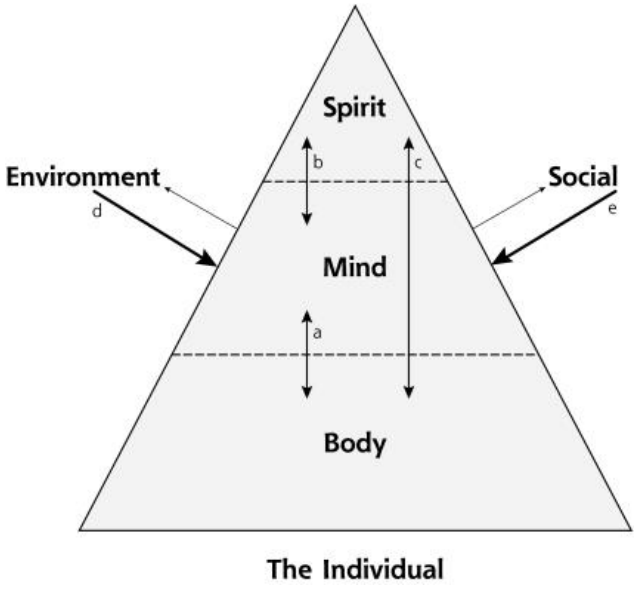
جدول () المكونات العامة لنموذج **(The ٣ H)**

المكون المعرفي Head	المكـــون الوجـــداني Heart	المكون السلوكي Hand
الاعتقادات **القيم** **المُثل** **المعنى** **الغرض** **الحقيقة** **الحكمة** **الإيمان.**	**الحب** **التواد** **الغيرية** **التسامح** **التفاعـل والعلاقـات مع :** – **الذات.** – **الآخرين.** – **البيئة.** **الطاقة الداخلية** **القوة الشخصية** **المرونة والصمود** **الســـلام الـــداخلي والســـــــــكينة والمساندة.** **الأمل والتفاؤل** **الثقة والإيمان** **الرقي والتسامي.**	**- الواجبات.** **- السلوك اليومي.** **- الالتزام الأخلاقي.** **- الاختيارات والبدائل.** **- الممارسات النوعية:** *** الصلاة.** *** التأمل.** *** التريض.** *** أسلوب التغذية.** *** أساليب النوم.**

(٢-٢) نموذج **BMSEST model** (Gowri Anandarajah,٢٠٠٨)

وتتمثل الخطوة الأولى لدمج الأخلاق في التعليم تأسيس نموذج للطبيعة البشرية يجمع بين عناصرها الأساسية التي تتمثل في البدن، والعقل، والروح، كما يتضح من الشكل () وهو تصور مؤسس على التصنيف الثلاثي لهرم الاحتياجات الإنسانية وفقًا لنظرية أبراهام ماسلو **Maslow (**١٩٧٠**)** لتضمنه ما يتجاوز مفهوم تحقيق الذات **self-actualization** والذي غالبًا ما تعرف نظريته به، إلا التركيز على مفهوم التسامي بالذات **self-transcendence** والذي يركز على تضمين الروح والخلق كجزء رئيسي من مكونات الشخص المتكامل كشخص تتفاعل في بنيته النفسية عناصر البدن

والعقل والروح مع التسليم بأن للعوامل الاجتماعية والبيئة تأثيرات واضحًا على هذه التفاعل.



شكل () نموذج **BMSEST** في التربية النفسية .

يوضح نموذج **BMSEST** على المستوى الفردي البنية التكوينية للشخص والعوامل الخارجية المؤثرة عليه، ويشير السهم **(a)** إلى التفاعل بين البدن والعقل، في حين يشير السهم **(b)** إلى التفاعل بين العقل والروح، ويشير السهم **(c)** إلى التفاعل بين البدن والروح، بينما يشير السهم **(d)** إلى التفاعل بين العوامل البيئية والفرد، وأخيرًا يشير السهم **(e)** إلى التفاعل بين العوامل الاجتماعية والفرد.

ويتسق هذا النموذج مع مدخل منظمة الصحة العالمية لما يسمى بجودة الحياة **the WHO Quality of Life approach (Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse. (٢٠٠٨).)**

النموذج الإسلامي للتربية الخلقية:

يشير محمد رفقي عيسى- (١٩٨٤) إلى أن إن عدم تأصيل القيم السليمة في البنية النفسية للأطفال من خلال التنشئة والتربية الخلقية، والتناقض بين قيم الفرد وما يجده في المجتمع المحيط به يعتبر عاملين رئيسيين في إيجاد أنماط الشخصية غير السوية وظهور كثير من الممارسات السلوكي المرضية داخل المجتمع . وقد أدرك المتخصصون في ميدان العلاج والإرشاد النفسي- أن الكثير من صيغ السلوك

المختل وظيفيًا يرجع بالأساس إلى اختلال المنظومة القيمية التي يتبناها الأشخاص، وبالتالي فإن تركيز بعض مداخل الإرشاد والعلاج النفسي- في الوقت الحاضر ينصب على صياغة برامج تدخل لتصحيح صيغ الخلل في أنساق القيم الموجهة للسلوك.

وقد ظهر مدخلان رئيسيان في هذا المجال :

الأول: مدخل توضيح القيم Values Clarification

حمل لواءه لويس راث وسيدني سيمون وميريل هارمن وهوارد كيرشنبوم ويعتمد على مساعدة الأفراد على استجلاء القيم الموجودة لديهم مستخدمين في ذلك الأسلوب الحواري القائم على المناقشة السقراطية دون أدنى تدخل من جانب المرشد وافتراض حياده التام .

الثاني: المدخل النمائي أو الارتقائي للقيم Values Development Stages:

يهتم بإخضاع القيم إلى سلم ارتقائي معياره الأسمى الالتزام بالواجب كما يراه الفيلسوف كانت عن طريق أسلوب المناقشات الأخلاقية واضعين في الاعتبار المستوى الأعلى الملاصق لمستوى العميل ، وحمل لواء هذا المدخل لورانس كولبرج والمنتهجين نهجه .

ويرى محمد رفقي عيسي- (١٩٨٤) أنه على الرغم من وجود نقاط الالتقاء ونقاط الاختلاف بين المدخلين السابقين على أساس إتباعهما أسلوبين متشابهين وإن اختلف المسار عندهما ، إلا أنهما وقعا في خطأ جوهري وهو تغيب المعايير القيمية Value Standards في الأول وعدم وضوحها أو ثباتها في الثاني. وبالتالي يضيف مدخل ثالث هو مدخل تصحيح القيم.

المدخل الثالث: مدخل تصحيح القيم Values Correction:

فالمدخل الأول يعتبر المعيار الذاتي للقيم مفترضاً نسبيتها والمدخل الثاني معياره تجريدي غامض ولا تتسم مراحله بالتكامل والاتساق فكل مرحلة منفصلة عن سابقتها ولاحقتها وقد تناقضهما ، كما أن إخضاع القيم لمعيار المقبولية الاجتماعية لا يتميز بالثبات أو الشمول أو الصدق ومن ثم فلا يمكن الارتكان إليه .

وعملية توضيح القيم بمفردها لا تؤدي إلى حل الصراع النفسي- أو الاجتماعي وإنما تؤدي إلى التعرف على نقاط الالتقاء ونقاط الاختلاف مع معيار المقبولية الاجتماعية ومن ثم يجب إبدالها بعملية تصحيح القيم وهي **عملية تحليل القيم بعد توضيح المعيار الأسمى المتمثل في البناء القيمي الديني المنبثق من الدين الجامع الخاتم**

الإسلام والذي يتميز بالعصمة والثبات والصدق والشمولية لإمكان الفعل وحال الفاعل .

ويرى معدا الورقة البحثية الحالية أن التركيز على مدخل تصحيح القيم دونما الانطلاق من نموذج نظري جامع لقضايا التنشئة الخلقية ربما يفضي- إلى أخطاء كثيرة في الممارسات التطبيقية، ويعد الطرح الذي قدمه سيد أحمد عثمان (١٩٧٩) في كتابه عن المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة نقطة بداية مثالية في هذا السياق لارتباطه بما يصح تسميته التربية النفسية التي تنطلق من الأسس النفسية للكائن البشري وتدور حول الوسط أو السياق الاجتماعي والبيئي تأثر وتأثيرًا.

ويعبر عن التربية النفسية في القرآن الكريم باستخدام مصطلح "التزكية" والتي تشير في معناها العام إلى تمكين النفس من تأصيل قيم الحق والخير والجمال في الذات وفي الوجود، كما ترتبط التربية النفسية في بعدها الوجداني بمفهوم السكينة والتي هي نقيض للجزع، وتمثل في الوقت نفسه خير محاصرة للأزمات التي يمكن أن يتعرض لها الإنسان خلال مسيرة حياته **(هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ السَّكِينَةَ فِي قُلُوبِ الْمُؤْمِنِينَ)(الفتح: من الآية٤)**، وهي بمثابة التحصين النفسي ضد التأثيرات السلبية لهذه الأزمات **(لَقَدْ رَضِيَ اللَّهُ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ فَعَلِمَ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَنْزَلَ السَّكِينَةَ عَلَيْهِمْ وَأَثَابَهُمْ فَتْحًا قَرِيبًا) [الفتح/١٨]**، إذ تجعل الإنسان متماسك محافظًا على قواه ومفعلاً لها بصبر وتصبر ومثابرة لتجاوزها وتحويلها من محنة إلى منحة **(وَيَوْمَ حُنَيْنٍ إِذْ أَعْجَبَتْكُمْ كَثْرَتُكُمْ فَلَمْ تُغْنِ عَنْكُمْ شَيْئًا وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ ثُمَّ وَلَّيْتُمْ مُدْبِرِينَ * ثُمَّ أَنْزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلَى رَسُولِهِ وَعَلَى الْمُؤْمِنِينَ وَأَنْزَلَ جُنُودًا لَمْ تَرَوْهَا) [التوبة/٢٥، ٢٦]** [٢].

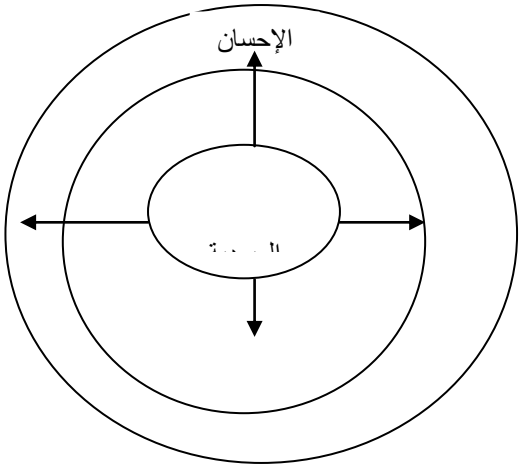
السكينة تثبيت من الله ، تستقرّ به النفوس من زلزالها ، وتهدأ من انفعالها ، وتَضْرع إلى ذكر الله ، فبذكر الله تطمئن القلوب ، بدلاً من الانفعال مع التأزم بما يحدث الشرخ داخل المجتمع ويكون فتنة للمحب والكاره على حد سواء .
السكينة من الله (فِيهِ سَكِينَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ)(البقرة: من الآية٢٤٨) فمن قويت علاقته بربه لم ييأس بما يرى أو يظن, ولم تتسلل أشباح المؤامرة ومخاوفها إلى قلبه ونفسه ، ولم يداخله عجب أو رؤية للذات توهمه أن انفراده بسبب الصدق والصفاء والنقاء الذي يملكه هو ولا يملكه الآخرون (سلمان العودة، ٢٠١٣).

[٢] مفهوم السكينة الذاتية والعامة من المنظور النفسي: يمكن تفهم دلالات مفهوم السكينة انطلاقًا من قول المولى جل في علاه " وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْناً وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَاماً " – (سورة الفرقان آية ٦٣)،فالسكينة هي المهابة والرزانة والتأني في الحركات واجتناب العبث، والوقار يدخل في مفهوم السكينة لأنها أعم وأشمل، وتتعدد الآراء حول إذ يوجد من يعتقد أنها موهبة وقد يرى البعض أنها مهارة والصحيح أنها تأتي كثيراً بالاكتساب والتمرس وترويض الذات من خلال الاستفادة من تجارب الحياة اليومية والمواقف المتكررة فينعكس ذلك على الشخص وردود أفعاله فيصبح بذلك أكثر هدوءا وأعمق سكينة.

وتعالج قضية التربية الخلقية في الإسلام في سياق التصنيف الرباعي للنسق العام للإسلام والذي يتضمن أبعاد العقيدة والعبادات والأخلاق والمعاملات. ويوصف بعد الأخلاق في الفقه الإسلامي تحت مسمى الأبواب فهناك باب للتقوى، الصبر، الصدق، المراقبة، إخلاص النية، الاستقامة، التوبة، المسارعة في الخيرات، المجاهدة، اليقين والتوكل، الورع، التواضع وخفض الجناح، حسن الخلق، الحلم والأناة والرفق، العفو والإعراض عن الجاهلين، الغضب عندما يجترأ على حرمات الله، الحياء والتخلق به، الوفاء بالعهود، الوقار والسكينة، إكرام الضيف، العدل وتحريم الظلم، وباب عدم التناقض بين القول والعمل.

ويعد التصور النظري الذي قدمه سيد أحمد عثمان (١٩٧٩) التأصيل النفسي العام لقضايا الأخلاق والتربية الخلقية في إطار المبادئ العامة للأخلاق في الإسلام.

إذ يرى أن بؤرة الشخصية الإسلامية ومركزها يتمثل في العبودية للخالق جل شأنه والتحرر التام بالضرورة من رق الخلاق والأغيار وبالتالي التعلق التام بخالق الخلائق والأغيار، فلا سلطان لشهوة ولا رغبة ولا آخر عليه في تفكيره وفعله وانفعاله، إلا ابتغاء وجه المولى جل في علاه، ثم ينتج من العبودية بمعناها المستقر في التكوين النفسي التقوى كمدار أول لضرورات العبودية وتتمثل في الخوف مع الرجاء والتصديق السلوكي لمضامين العبودية التي تشير إلى الانقياد والتسليم، ثم يبرز بعد ذلك المدار الثالث ويتمثل في الإحسان بمعناه النظري والتطبيقي الذي يندفع بموجبه العبد إلى تجويد نوعية حياته الشخصية وتجويد نوعية حياة الآخرين والمجتمع بصفة عامة.



رابعًا الطبيعة الخلقية للطفل :

وطرح شكل (٤) الشخصية المسلمة (سيد أحمد عثمان، ١٩٨٦).بيركوفيسكي ١٩٩٧ نموذج نظريًا استند إليه فيما أشار إليه تحت مصطلح " تشريح الخلق أو التشريح الأخلاقي **Moral Anatomy** " أوضح بمقتضاه أن المكون الأخير للبناء الخلقي هو ما وراء أو ما بعد الخصائص الخلقية **Meta-moral Characteristics**. يشير فيه إلي صفات للسلوك الخلقي أو للأخلاق مثل الصفات التي أشارت إليها نتائج دراسة كولبي ودامون ١٩٩٢ مثل التفاؤل واليقين**(Berkowitz,١٩٩٧)** . فبينما تعكس الخصائص الخلقية بصورة مباشرة الأخلاق فإن خصائص ما وراء أو ما بعد الخلق أو الأخلاق ضرورية للوظيفة الخلقية أو للأداء الخلقي الوظيفي لكنها ليست بالضرورة ذات طبيعة خلقية. بمعني آخر أنها (خصائص ما وراء أو ما بعد الخلق أو الأخلاق) يمكن أن تقف وراء السلوك الخلقي أو السلوك غير الأخلاقي. على سبيل المثال، لكي يكون المرء ذو سلوك خلقي قويم يحتاج إلي ضبط الذات. ومع ذلك قد يدعم ضبط الذات السلوك الإجرامي، السلوك السادي، ...الخ. خاصة إذا انحرف ضبط الذات إلي الاتجاه السلبي بمعني إذا تمكن المرء بصورة تامة من تحييد أو عزل مشاعره وانفعالاته عن أفعاله.

وقد ضمن لويس رست ١٩٨٥ مجموعة متنوعة من مثل هذه الخصائص في نموذجه لمكونات الفعل الخلقي؛ مثلن الحساسية وقوة الأنا **(Rest,١٩٨٥)**. وقد أدرك أرسطو واضع أول نموذج رئيسي للشخصية الأخلاقية هذا التمييز (بين الخصائص الخلقية، والخصائص المتعلقة بما وراء أو بما بعد الخلق أو السلوك الخلقي) إذ وصف الحكمة العملية أو الفطنة العملية كقدرة عقلية يدرك المرء من خلالها ما الفضائل الأخلاقية؟ وكيف يمكن ترجمتها سلوكيًا؟. وعليه، سنركز في الورقة الحالية على مناقشة كل من الخصائص الخلقية وخصائص ما بعد أو ما وراء الأخلاقية التي تعتمد عليها أو تنطلق منها الخصائص الخلقية.

وبناء على هذه المحكات، وانطلاقًا من ما كشفت عنه مراجعة أدبيات المجال، أمكن تعيين ثمانية أبعاد للوظيفة الخلقية (الأداء الخلقي الوظيفي وما يقف وراؤه من عمليات وميكانيزمات). تمثل الأبعاد الأربعة الأولي (التوجه الاجتماعي، ضبط الذات، الامتثال والطاعة، وتقدير الذات) ما يمكن تسميته بالخصائص ما وراء أو ما بعد الخلقية أو الأخلاق. بينما تجسد الأبعاد الأربعة الأخرى مكونات الأخلاق النفسية (التعاطف، الضمير، الاستدلال الخلقي، والإيثار).

وفهم هذه الأبعاد أمرًا حتميًا في الحقيقة لوصف وتوضيح تأثير الآباء على النمو الخلقي لأطفالهم. وتمثل كل هذه المكونات في الواقع مجالات بحثية يمكن ارتيادها لاستكشاف علاقتها بسلوكيات المعاملة الوالدية. إضافة إلي أن هذه المكونات ظاهرة أو جلية أثناء مرحلة الطفولة وتمثل مجتمعة المدى الكامل لمرحلة الطفولة بحيث نجدها تبدأ مع ظهور أول رابطة لتعلق الطفل بمقدمي الرعاية الأولية له ثم نشأة وتطور الحس الخلقي خلال مرحلة المهد وبقية الطفولة **(Lamb&Feeny,١٩٩٥)** إلي أن تكتمل نسبيًا مع البلوغ (المراهقة).

خامسًا الأسس النفسية الأربعة للوحدة أو للتكامل أو للقوة الخلقية (للتفاصيل العامة لهذه العناصر، يمكن الرجوع إلى **(Berkowits&Grych ,١٩٩٨)**.

(١) الوجهة أو التوجه الاجتماعي **social orientation** .

(أ) **الوصف**.

ينبع السلوك الخلقي من الانتباه إلى الآخرين والاهتمام بهم. ويرى علماء النفس من فترة طويلة أن الرغبة (الدافع) في المشاركة في التفاعل الاجتماعي، والدخول في علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين مركزية للصحة النفسية. وفي الحقيقة فإن غياب هذه الرغبة (الدافع) أو نقصها أو قصورها يعتبر أمرًا مرضيًا أو شاذًا **Pathological**. فقد ورد في الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع للاضطرابات النفسية والسلوكية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي ١٩٩٤ أن الشخص الذي يظهر انفصالاً واسعًا أو عامًا عن الآخرين والذي لديه عدم اهتمام بالعلاقات الاجتماعية لديه ما يعرف باضطراب الشخصية شبه الفصامية [٣] **(DSM-IV; American Psychiatric Association, ١٩٩٤)**. كما أن هذا الانفصال عن الآخرين وعدم الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية علامات أو إشارات رئيسية تنبأ بالكثير من الاضطرابات النفسية والسلوكية خلال مرحلة الطفولة والمراهقة خاصة نشأة وتطور أسلوب حياة مضاد للمجتمع أو غير اجتماعي يميل الشخص الذي يتبناه بموجبه إلي تجاهل حقوق الآخرين أو انتهاكها**(Weiner,١٩٨٠)**. وبناء على ذلك، نجد أنفسنا في حاجة إلي فهم/تفهم كيف ينشأ ويتطور التوجه الاجتماعي السوي في لدى الأطفال في مرحلة الطفولة طالما كان له كل هذه الأهمية بالنسبة للصحة النفسية والنمو الخلقي.

بصورة عامة، يشير الباحثون والكلينيكيون إلي أن تكوين الطفل لرابطة تعلق آمن مع الآخرين خاصة مقدمي الرعاية الأولية له (الأم على وجه الخصوص) خلال السنوات الأولي من عمره أساس أو أصل نشأة وتطور التوجه الاجتماعي الصحي أو السوي له. ويشير مصطلح التعلق أو الارتباط **Attachment**[٤] إلي العلاقة الوجدانية الخاصة التي تتشكل أو تتكون بين الأطفال ومقدمي الرعاية الأولية لهم (الآباء والأم

[٣] يتسم هؤلاء الأفراد بالعزلة والتحفظ والوحدة وعدم التواصل الحميم مع الآخرين وبالانطواء، وضيق دائرة العلاقات الاجتماعية وتفضيل الأنشطة الفردية، مع صعوبة التعبير عن المشاعر بما يجعل الآخرون يرونهم على أنهم باردون غير مكترثون ومتباعدون. ولدي هؤلاء الأشخاص خيال واسع، كما أنهم لا يستمتعون بإقامة علاقات حميمة مع الآخرين، ونادرًا ما يتزوجون. ومن الممكن . بعد توفير العوامل المناسبة . أن يصلح أصحاب هذه الشخصية في عمل يتطلب العزلة وعدم الاتصال بالجمهور كمهندس التصميم (وليس التنفيذ)، والبحث العلمي (في معمل ولا يحتك بالآخرين) (أحمد محمد عبد الخالق، ١٩٩٣، ص، ٣٧٦).

[٤] يعرف لانسنج وسونكين ٢٠٠٣ التعلق: بأنه رابط أو عروة تربط بين اثنين من البشر وتؤدي وظيفة نفسية ووظيفة بيولوجية في نفس الوقت خلال مختلف مراحل الحياة. وتتمثل الوظيفة البيولوجية للتعلق في كل من الحماية البدنية، وفي نمو القدرات النيورولوجية (العصبية) في المخ النامي للطفل الصغير. أما الوظيفة النفسية للتعلق فتدور حول نمو الإحساس بالذات، وفهم الذات في علاقتها بالآخرين. وعندما تكسر عملية التعلق أو الارتباط ربما يصبح نظام سلوك تعلق الطفل أو ارتباط بالآخرين قائم على القلق والخوف والتوتر وربما يفضي به إلي تجنب العلاقة مع الآخرين بصورة تامة (Lansing&Sonkin,٢٠٠٣,PP.١٢-١٣)

عـلى وجـه الخصـوص **(Ainsworth,etal.,١٩٧٨;Bolby,١٩٦٩)**. وتفيـد نتـائج البحوث التي أجريت على الإنسان وعلى الكائنات الحية الأخرى أن تكوين أو تشكيل رابطة تعلق سوي أو صحي مع الآخرين خلال السنة الأولى من العمر يفضي إلي نواتج أو مخرجات نفسية إيجابية كثيرة **(Bowlby,١٩٨٨)** وأن لهذا النواتج تأثيرات طويلة الأجل على مختلف أبعاد النمو النفسي للإنسان خاصة النمو الخلقي، الاجتماعي، والانفعالي **(Kobak&Sceery,١٩٨٨)**.

ونهتم في مقامنا هذا بمناقشة النواتج التي توضح العلاقة بين طبيعة وجودة رابطة التعلق والنواتج الاجتماعية والخلقية للطفل. فقد ثبت أو علاقات أو روابط التعلق السوية الصحية (" الآمنة ") تتنبأ بالنجاح في العلاقات الاجتماعية خلال مختلف مراحل الحياة التالية. على سبيل المثال، أفادت دراسة بارك وواتيرز ١٩٨٩ أن لدى الأطفال ذوي روابط التعلق الآمن علاقات تفاعل اجتماعي سوية متناغمة مع أقرانهم مقارنة بالأطفال ذوي روابط التعلق غير الآمن **(Park&Waters,١٩٨٩)** .

وفي الحقيقة، فإن روابط أو علاقات التعلق المبكر تمثل القالب الرئيسي لغالبية العلاقات التفاعلية التالية **(Oliner&Oliner,١٩٨٨;Sroufe&Fleeson,١٩٨٦)**. وكشفت نتائج دراسة ماجيد وماك كيلفي ١٩٨٧ عن أن السبب الرئيسي للسلوك غير الاجتماعي (المضاد للمجتمع) في مرحلة الطفولة هو نقص أو قصور رابطة التعلق الآمن التي يكونها الطفل في مرحلة المهد وذلك لما ينتج عن هذا النقص أو القصور في روابط التعلق الآمن من فشل نمو الضمير **(Magid&McKelvey,١٩٨٧)**. وأفادت أنسورث وآخرين ١٩٧٨ أن الأطفال ذوي نمط التعلق أو الارتباط الآمن مع الآخرين أكثر امتثالاً أو أكثر طاعة لقواعد الأسرة (يقصد القواعد المنظمة للتفاعل داخل الأسرة) **(Ainsworth,etal.,١٩٧٨)** .

دور الآباء في تنمية الوجهة أو التوجه الاجتماعي للأطفال (العلاقة بأساليب المعاملة الوالدية).

ربما يكون من التفكير الدائري أن نقول أن المعاملة الوالدية تؤثر على نمو الحس الاجتماعي لدى الأطفال والتسليم في نفس الوقت بصحة المسلمة التي مفادها أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه بالفطرة. ومع ذلك دعنا نتفق على أن بؤرة الحس الاجتماعي تنشأ من تكوين أو تشكيل الطفل لرابطة تعلق مع مقدمي الرعاية الأولية له خاصة الأم بطبيعة الحال. ويستطيع المرء أن يفحص ملامح أو مكونات المعاملة الوالدية التي تؤثر بصورة مباشرة على نشأة وتطور رابطة التعلق الآمن لدى الأطفال. وروابط التعلق لدي البشر تتشكل بمجوعة متنوعة من الطرق وينتج عنها مدى واسع من النواتج أو المخرجات عكس روابط التعلق لدى الكائنات الحية الأخرى التي ترتبط بصورة مباشرة بالغريزة كما أنها ضيقة جدًا وتنشط من خلال هاديات أو قرائن بدنية أو فيزيائية محضة.

ولدينا فهم/تفهم عام مفاده أن روابط التعلق الآمن تنشأ من طبيعة وجودة التفاعل الإيجابي المباشر بين الطفل ومقدمي الرعاية الأولية له **(Schaffer,١٩٩٦)** .

وعلى الرغم من أن الوصف العام لهذا التفاعل يندرج تحت مظلة النظم الاجتماعية، إلا أن إسهام الأم (أو غيرها من مصادر التعلق المباشر) في نشأة وتطور روابط التعلق لدى الأطفال لا يمكن مقارنته بإسهام بقية مكونات هذه النظم.

وتعد الحساسية والتجاوب الوالدي السريع والمباشر لاحتياجات الطفل ولسلوكياته التعبيرية من أهم خصائص الوالدية أو المعاملة الوالدية التي تتنبأ بنشأة وتطور روابط تعلق آمن لدى هذا الطفل. فمن مواصفات أمهات الأطفال ذوي نمط التعلق الآمن أنهن أكثر سرعة في إدراك احتياجات أطفالهم كما يتجاوبن بسرعة وبطريقة إيجابية مع احتياجات أطفالهن ومع سلوكياتهم التعبيرية **(Ainsworth,etal.,١٩٧٨)** كما أن استجاباتهن لاحتياجات أطفالهن ولسلوكياتهم التعبيرية متسقة وسريعة في نفس الوقت **(Ainsworth,Bell.,Stayton,١٩٧٢)** .

وتظهر نتائج الكثيرُ من البحوث أن هذه الخصائص تستمر ملازمة لسلوكيات معاملة آباء الأطفال ذوي نمط أو روابط التعلق الآمن خلال بقية مراحل الطفولة **(Matas,Arend.,&Sroufe,١٩٧٨)** . وتوصف أمهات الأطفال ذوي روابط التعلق الآمن أيضًا بأنهن يتبعن أساليب معاملة والدية متسقة وإيجابية بما فيها الاتصال والاقتراب البدني الحميم من أطفالهن **(Clarke-Stewart,١٩٧٣)**، تعبرن عن عدائية وغضب أقل ونادر في الواقع **(Main,Tomasini.,&Tolan,١٩٧٨)** كما أنهن مندمجات أو مجتهدات في الرعاية البدنية لأطفالهن **(Egeland&Sroufe,١٩٨١).**

وتجدر الإشارة، إلي أن للطفل ذاته (تكوينه وخصائصه المزاجية على وجه الخصوص) تأثيرات مهمة على طبيعة العلاقة التي تنتج رابطة التعلق مع الآخرين. ومع التسليم بصحة هذا الفرض (وهو صحيح بطبيعة الحال) فإن لبرامج تدريب الآباء على الوالدية وأساليب المعاملة الوالدية السوية تأثيرات إيجابية في الواقع على كفاءتهم الوالدية العامة، فعلى الرُغْمِ من أن كروكينبيرج ١٩٨١ أفاد أن الخصائص المزاجية للطفل تتفاعل بصورة كبيرة مع مصادر الوالدية وأن أمهات الأطفال المتوترين غير المستقرين حركيًا وانفعاليًا أكثر عرضة لمخاطر تكوين روابط تعلق غير آمن مع أطفالهن إلا أن تدريب هؤلاء الأمهات على أساليب المعاملة الوالدية السوية وتوفير المساندة الاجتماعية والانفعالية يسمح لهن بالهرب من أو تجنب الضغوط النفسية التي تنشأ نتيجة التعامل مع مثل هذه النوعية من الأطفال **(Crockenberg,١٩٨١)** .

(٢) ضبط الذات -

الوصف.

حتى مع وجود مدى متنوع من الرؤى النظرية في علم النفس الخلقي (علم نفس الخلق أو الأخلاق **Moral Psychology**)، يوجد اتفاق عام على أنه يتعين أن يكون لدى ذوي السلوك الخلقي القويم الناضج مستوى مرتفع من القدرة على ضبط سلوكهم الشخصي أو الذاتي؛ مثل " التطبيقات النمائية للفروق الفردية المبكرة في ضبط الكف أو المنع بما يشمله من جوانب خلقية متعددة مرتبطة بالسلوك أو التصرف، مثل الميل إلي أو النزعة إلي انتهاك المحرمات عندما تقل المراقبة ....، تعاطي المراهق

للمخـــدرات...، ضـــبط الـــذات في مواجهـــة الإغـــواء أو الإغـــراء....، أو التعـــاطف "(Kochanska,Murray,&Coy,١٩٩٧, p ٢٦٤). وضَـمَنَ إيـتزوني ١٩٩٣ في نموذجه الجمعي للسلوك الخلقي ضبط وتنظيم الذات **self-discipline** مع التعاطف بوصفه واحـدًا مـن لبنـات بنـاء الخلـق **(Etzioni,١٩٩٣)**. كما نجـد أن ريسـت ١٩٨٥ يُـدْرِجُ قـدرة المـرء عـلى تنفيـذ رؤيتـه الخلقيـة ضـمن المكونـات الأربعـة المركزيـة في نموذجـه المعـرفي-النمائي للنضج الخلقي **(Rest,١٩٨٥)** كقدرة تتوازى أو تتساوى في واقع الأمر مع القدرة التي وضعها بلاسى وميلتون ١٩٩١ تحت مسمى " الإرادة الخلقية **Moral Will** " **(Blasi&Milton,١٩٩١) .**

وينمو ضبط الذات أولاً من المخططات الحركية الإرادية لصغار الأطفال، ربما تقريبًا مع الوصول إلي إنجاز مهام ضبط عملية الإخراج (التبول والتغوط). ودرس ضبط الذات كسمة شخصية أو كسمة خلقية بصورة مكثفة لدى أطفال سنوات ما قبل المدرسة. فمع تطور قدرة الأطفال الصغار على استخدام الوسائط المعرفية، مثل التخيل العقلي والكلام تتطور لديهم القدرة على مقاومة أو معارضة الإغواء أو الإغراء، قمع الاندفاعات، وتأجيل الإشباع. وفيما يبدو أن المكتسبات الأساسية للقدرات المعرفية لضبط الذات تتطور بصورة واضحة فيما بين السنة الخامسة إلي السنة السابعة من عمر ا لأطفال**(Berkowitz,١٩٨٢)**.

(أ) دور الآباء في تنمية ضبط الذات لدى الأطفال (علاقة أساليب المعاملة الوالدية بضبط الذات).

إن نمو ضبط الذات عملية تدريجية معقدة يلعب فيها نضج وتطور قدرات الطفل دورًا رئيسيًا. ومع ذلك، يؤثر الآباء أيضًا على نمو أو تطور قدرات ضبط الذات لدى الأطفال، من خلال اتساق أو ترجمة سلوكياتهم (الآباء) لخصائص ضبط الذات **(Bruner,١٩٧٥)** أو عبر ما يعرف بتنظيم الذات إراديًا **(Sroufe,١٩٩٥)** ويشير كل من المفهومين السابقين إلي عملية يوفر بموجبها الآباء فرصًا تصحيحية للقصور في مهارات ضبط الذات عبر التوجيه والتغذية الراجعة.

ويشير شافير ١٩٩٦ اتساقًا مع هذه الخطوط إلي أن بإمكان الآباء المساعدة في كل خطوة من خطوات نمو أو تطور ضبط الذات عن طريق:

- وضع الضوابط الخارجية الضرورية قبل أن يتم السيطرة على أو اكتساب تنظيم الذات.
- هندسة المواقف (يقصد مواقف التفاعل) بصورة تجعلها قابلة للضبط في ضوء طبيعة استراتيجيات ضبط الذات لدى صغار الأطفال. على سبيل المثل، أثناء الشهور الأولي من حياة الطفل " تتضمن مشكلة التنظيم حماية الطفل من الإثارة القوية التي ربما يكون لها إمكانية عالية لهياجه أو توتره أو عصبيته. ومن هنا يعلب مقـــدمو الرعايـــة الأوليـــة للطفـــل دورًا حيويًـــا في حمايتـــه وتهدئتـــه " **(Schaffer١٩٩٦,P.٢٤٨)**.

ووضع ماكوبي قائمة بخمس طرق يمكن للآباء بمقتضاها مساعدة الأطفال على التحول المعقد من الاندفاع إلي ضبط وتنظيم الذات هي:

- وقاية الأطفال من تأثيرات اندفاعهم وذلك عن طريق ضبط وإدارة مواقف التفاعل المتاحة لهم.
- توفير ما يعرف بمنظمات الأنا غير الموجودة بعد لدى الأطفال (مثل، تهدئة الأطفال أثناء نوبات أو ثورات هياجهم أو ضيقهم الانفعالي).
- تعليم مهارات التوافق والمواجهة، مثل كيف يمكن تحويل المرء انتباهه عندما يتعرض لمواقف تأجيل أو إرجاء الإشباع.
- مساعدة الأطفال على توقع تداعيات أو لواحق أفعالهم الشخصية أو الذاتية.
- نمذجة سلوكيات ضبط الذات. **(Maccoby,١٩٨٢)**.

وأفاد بلوك ١٩٧١ أن المراهقين ذوي المستوى المنخفض من القدرة على ضبط الذات ينحدرون من بيئات أسرية ذات مستويات مرتفعة من الصراع، خاصة حول القيم الخاصة بتربية الطفل، إهمال الآباء تعليم أطفالهم، التساهل الشديد من قبل الآباء مع أطفالهم، وعدم اهتمام الآباء بأطفالهم سواء فيما يتعلق بسلوكهم العام أو ما يتعلق بأدائهم الدراسي **(Block,١٩٧١)**.

(٣) الامتثال إلي المعايير الخارجية **Compliance with external standards**.

(أ) الوصف.

يعد الالتزام بمجموعة من الضوابط الخارجية المختارة واحدًا من أهم مكونات طبيعة الوجود الخلقي؛ بالإنسان الصالح أخلاقيًا يتعلم أن يدخل ويتمثل في بنائه الداخلي المعايير الخارجية للسلوك. على سبيل المثال، يتعين على الأطفال تعلم قيمة مشاركة الآخرين والتعاون معهم سواء في اللعب أو العمل **(Eisenberg&Mussen,١٩٨٩)** . وثبت أن جذور هذا الامتثال أو الطاعة تبدأ في النمو خلال مرحلة المهد **(Lamb&Feeny,١٩٩٥)** إذ تبدأ تقريبًا فيما بين الشهر الثامن عشر.إلي الشهر التاسع عشر-من العمر، حيث تظهر مؤشرات سلوكية لدى أطفال هذه المرحلة لطاعة أو الامتثال لمطالب أمهاتهم منها أنهم (الأطفال) يبدءون تلقائيًا في إصلاح أو ترميم مخالفاتهم أو عصيانهم لأمهاتهم؛ على سبيل المثال من خلال الثرثرة والملاطفة واستجداء الثناء عندما يمتثلون أو يطيعون أمهاتهم.

(ب) دور الآباء في تنمية الامتثال أو الطاعة لدى الأطفال (العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والامتثال أو الطاعة).

لأساليب المعاملة الوالدية تأثيرات بالغة على نمو الامتثال أو الطاعة المبكرة فقد وجد أن مرونة الأم **(Westerman,١٩٩٠)** ، التعويل على التفاوض بدلاً من الضبط المباشر **(Kuczynski,etal.,١٩٨٧)**، الوجدان الإيجابي عند التعامل مع الأطفال **(Kochanska,etal.,١٩٨٩)** ترتبط بصورة إيجابية بالمستويات المرتفعة من الامتثال والطاعة لدى الأطفال. أكثر من ذلك، كشفت نتائج دراسة كوتشانسكا ١٩٩١

أن مثل هذه السلوكيات (سلوكيات المعاملة الوالدية المشار إليها في الفقرة السابقة) ترتبط نمو الضمير لدى الأطفال خلال السنوات التالية من عمرهم **(Kochanska,١٩٩١).**

(٤) تقدير الذات **Self-esteem** .

(أ) الوصف.

تسود الكثير من الملاحظات المبتذلة في مقابل الكثير من الحقائق البديهية فيما يتعلق بتقدير الذات: " عليك أن تحب نفسك قبل أن يتمكن الآخرين من حبك " " كن أفضل صديق شخصي لذاتك " ...الخ. ويدعم الباحثون جوهر هذه المزاعم. فقد ثبت أن تقدير الذات في مرحلة الطفولة يرتبط بالصحة النفسية للمرء في المراحل العمرية التالية، وأن نقص تقدير الذات يرتبط بمختلف صور السلوك الاجتماعي المختل وظيفيًا وبالكثير من الأمراض النفسية مثل الاكتئاب والقلق **(Harter,١٩٩٧).** وتجدرُ الإشارة إلي أن هذه العلاقة ليست على هذا النحو في كل الحالات حيث ثبت أيضًا أن تقدير الذات المرتفع المبالغ فيه يؤدي إلي علاقات اجتماعية مختلة وظيفيًا مع الأقران لكونه يؤدي بصاحبه إلي الاستعلاء والتكبر **(Hartup,١٩٨٣)** ولكن يمكن التأكيد على أن غالبية الشواهد تفيد أن المعنى أو الحس الإيجابي بالذات محدد رئيسي للصحة النفسية.

(ب) دور الآباء في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال (العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وتقدير الذات لدى الأطفال).

حدد كوبرسميث ١٩٦٧ ثلاثة أبعاد أساسية للمعاملة الوالدية التي تنمي تقدير الذات لدى الأطفال هي:

- تقبل الآباء غير المشروط للأطفال.
- وضع ضوابط وحدود واضحة وجيدة التعريف لسلوك الطفل.
- السماح للطفل بالتعبير التلقائي عن أفكاره، انفعالاته ومشاعره ووجهات نظره مع احترام شخصيته الفريدة. **(Coopersmith,١٩٦٧).**

وتتطابق هذه الأبعاد الثلاثة بشدة مع مكونات الأسلوب الإنساني أو المتسامح في المعاملة الوالدية التي حددها بومراند ١٩٧١ سيتم مناقشته فيما بعد **(Baumrind,١٩٧١).**

سادسًا تأثيرات الآباء على النمو الخلقي للأطفال:

(١) التعاطف .

(أ) الوصف.

يرى كاجان ١٩٨٤ أن التعاطف واحدًا من أهم الانفعالات الأخلاقية المحورية **(kagan,١٩٨٤).** ويعتبره (التعاطف) دامون ١٩٨٨ من أهم المعينات الانفعالية للأخلاق والسلوك الأخلاقي **(Damon,١٩٨٨,P.١٤)** . ويواصل دامون توضيح ذلك بالقول بأنه " لما كانت الأخلاق تجسد الالتزامات الخلقية التي يفرضها المرء على

نفسه حيال الآخرين فإنها لا تنمو أو لا تتطور من خلال الاستبطان الداخلي أو تعرف المرء فقط على مشاعره الشخصية الداخلية .... يجب أن يتعلم الأطفال الاستماع ،الحساسية، والتجاوب مع ليس فقط ردود أفعالهم الانفعالية الشخصية بل للحالة الانفعالية للآخرين ولردود أفعال الآخرين الانفعالية أيضًا **(Damon,١٩٨٨,P.١٢٨)**.

وعرف التعاطف بطرق متنوعة، ولكن الوضع الأكثر شيوعًا للتعاطف جاء من أعمال مارتين هوفمان ١٩٩١ إذ يعتبر هوفمان التعاطف استجابة وجدانية تصدر عن المرء تجاوبًا مع أو ردًا على حالة ضيق أو كدر أو توتر انفعالي يمر بها شخصُ آخر تظهر لذلك الشخص التعايش معه في مشاعره وتقديم المساندة والمؤازرة الانفعالية والاجتماعية له **(Hoffman,١٩٩١,p.٢٧٥)** . وبالتالي فالتعاطف الفعلي لا يعني مجرد أن يلاحظ أو يرى المرء أو يتخيل أزمة شخص آخر من الخارج بل لابد أن يضع المرء نفسه مكان ذلك الشخص ويتمثل مشاعره وانفعالاته ثم يصدر سلوكًا إيجابيًا تجاهه. ويقدم هوفمان في نموذج نمائي معقد نسبيًا وصفًا لخمسة أنماط من التعاطف تتراوح بين ردود الأفعال الآلية القهرية للطفل تجاوبًا مع بكاء أو ألم طفل آخر إلي ردود الأفعال الناضجة التأملية تجاوبًا مع معنى الظروف السيئة أو البائسة التي يعيش فيها أو يمر بها الآخرين. وقد ثبت أن الاستجابات التعاطفية أو التجاوب التعاطفي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا دالاً بالإيثار أو السلوك الإيثاري **(Eisenberg&Miller,١٩٨٧)**، ويرتبط ارتباطًا سلبيًا دالاً بالسلوك غير الاجتماعي أو المضاد للمجتمع **(Gibbs,١٩٨٧)**.

(ب) دور الآباء في تنمية التعاطف لدى الأطفال (العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتعاطف).

يعتقد هوفمان ١٩٩١ أن التعاطف يولد في نزعة أو ميل الطفل الفطري إلي التطابق مع الحالة الانفعالية للآخرين ويسمى هذه النزعة أو الميل الفطري (بالتعاطف الإجمالي أو الكلي **global empathy**)**(Hoffman,١٩٩١)** . ويتم تغذية وتنمية هذه النزعة أو الميل إلي التعاطف من خلال النمو المعرفي للطفل، خاصة مع نمو أو تطور قدرة الطفل على اتخاذ منظور الآخر (الإحساس بالآخر ووضع الذات محله ورؤية الأمور والأحداث من منظوره مع احترام وتقدير وجهات نظره ومشاعره وانفعالاته **(Damon,١٩٨٨)**. ولكن يؤكد هوفمان ١٩٨٣ بقوة على دور الوصف والتفسير الوالدي للسلوك في تنمية التعاطف لدى أطفالهم خاصة إذا تم في سياق علاقات حوار ودي إيجابي يتم فيه تجنب الآباء لتأكيد القوة أو تجنب استخدام فنيات سحب الحب والود. فالآباء الذين يصفون ويفسرون سلوكيات معاملتهم للطفل (خاصة التركيز على تداعيات أو لواحق أو تأثيرات أفعال المرء على الآخرين) ينتجون أطفال أكثر تعاطفًا مع الآخرين **(Hoffman,١٩٨٣)**.

(٢) الضمير .

(أ) الوصف.

فُهِمَ الضمير منذ وقت طويل بأنه مزج أو تجمع بين

- استدخال وتمثل المرء للمعايير الأخلاقية.
- والنتائج السلوكية والانفعالية الخاصة بالالتزام بهذه المعايير أو بانتهاكها والخروج عليها.

ويأتي معظم الأدب السيكولوجي للضمير من منظور التحليل النفسي- (الأنا الأعلى) ولكن وجد باحثون من مداخل نظرية أخرى أنه من المفيد دارسة أبعاد الضمير من الأعمال العلمية الكثيرة التي قامت بها كوتشانسكا وزملائها ١٩٩٤ ، ١٩٩٧ فقد قام هؤلاء الباحثون بوصف الضمير بوصفه مكونًا أو مفهومًا نفسيًا يتضمن بعدين رئيسيين.

- الأول الانزعاج أو التألم الوجداني.

ويمثل النتائج الانفعالية التي تترتب على أو تقترن بانتهاك أو مخالفة أو الخروج على المعايير الأخلاقية مثل الإحساس بالندم، الإحساس بالذنب، الإحساس بضرورة الاعتذار، والتعاطف مع الضحية.

- الثاني الضبط والتنظيم الخلقي واليقظة الخلقية.

ويتضمن استدخال وتمثل المعايير الأخلاقية مع الاعتراف، الإصلاح، ومراقبة أخطاء أو آثام الذات وأخطاء وآثام الآخرين

وكشفت نتائج دراسة كوتشانسكا ١٩٩١ عن وجود علاقة بين المزاج أو الحالة التكوينية المزاجية للطفل ، خاصة النزعة المرتفعة إلي الكف السلوكي وانخفاض ضبط الاندفاع، والنمو اللاحق أو التالي للضمي.وتؤكد هذه الإثباتات أن ضبط الذات عنصرًا مركزيًا في نمو الأخلاق وفي السلوك الخلقي**(Kochanska,١٩٩١)**.

(ب) دور الآباء في تنمية الضمير (العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ونمو الضمير لدى الأطفال).

أثبت هوفمان وسالتزشتاين ١٩٦٧ أن استخدام الآباء أسلوب المعاملة الوالدية المعتمد على الوصف والتفسير **Induction** (تنصيب، استقراء) (يقصد قيام الآباء بوصف وتفسير السلوك سواء سلوكهم الشخصي- أو سلوك أطفالهم في إطار ثلاثية السوابق، السلوك، اللواحق مع التركيز على تنمية فهم/تفهم الأطفال لتأثيرات سلوكياتهم الشخصية على الآخرين) يودي إلي زيادة استدخال وتمثل الأطفال للمعايير الأخلاقية إلا أنه يؤدي أيضًا إلي زيادة إحساس الأطفال بالذنب**(Hoffman&Saltzstein,١٩٦٧)**. كما أثبت ألانسميث وجرينينج ١٩٥٥ أن تجنب الآباء تأكيد القوة **power assertion** يزيد من إحساس الأطفال بالذنب أكثر من اعتماد الآباء على فرض أو تأكيد القوة **(Allinsmith&Greening,١٩٥٥)**.

ودرست كوتشانسكا وزملائها أيضًا العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والمنبئات الوالدية، ونمو الضمير لدى صغار الأطفال. فوجدت كوتشانسكا وآكسان ١٩٩٥ أن التفاعلات الوجدانية الحميمة بين الأم والطفل وتجنب الأم لاستخدام أسلوب إثبات أو تأكيد القوة ترتبط باستدخال وتمثل أطفال ما قبل المدرسة للمعايير الأخلاقية في

بنائهم النفسي(**Kochanska&Aksan,١٩٩٥**). وفي تقرير آخر وسعت كوتشانسكا ١٩٩٧ فكرة التفاعل الوجداني المتبادل لتشمل كافة العلاقات الإنسانية الودية المتبادلة، كما أفادت أن نمو الضمير لدى الأطفال يرتبط باستمرار نمط التفاعل المتبادل للعلاقات الوجدانية بين الأم والطفل، وبانخفاض تأكيد أو فرض القوة، وبمستوى وطبيعة تعاطف الأم

(٣) الإيثار .

(أ) الوصف.

يعد الإيثار من أكثر الموضوعات أهمية وأكثرها دراسة أيضًا في علم النفس الخلقي (علم نفس الخلق) ويشير الإيثار ببساطة شديدة إلي إعطاء الآخر على حساب الذات . هكذا بنصه . (وهنا تأكيد على فكرة العطاء). ودرس الإيثار بصيغه المختلفة ففي سياق العلاقات الطبيعية لأطفال الصغار نجد أن طفلاً يقدم يواسي طفل آخر بعد وقوعه على الأرض مثلاً، ودرس في المعمل من خلال رصد التعاملات بين الأطفال، المراهقين، والراشدين، وفي الأفعال الحياتية العامة المجسدة لإيثار (مثل الأعمال الخيرية والتبرعات) والأعمال البطولية التي تهدف إلي إنقاذ الآخرين لدرجة التضحية بالذات. ويمكن النظر إلي الإيثار كسلوك (أو مجموعة من السلوكيات) أو اعتباره سمة شخصية (طبع). ويفيد الوصف الأخير للإيثار (الإيثار سمة أو طبع) أنه ميل دائم للتعبير عن أو لتجسيد الوصف الأول للإيثار (الإيثار سلوك أو مجموعة من السلوكيات) **(Berkwitz,١٩٩٧)** .

يوجد جسد واسع من البحوث يوضح خصائص ومحددات الإيثار. فنجد أن أيزنبرج وموسين ١٩٨٩ يفيدان أن الأطفال المؤثرون لغيرهم يميلون إلي أن يكونوا " نشطاء، كفءُ، توكيديون (مؤكدون لذاتهم بطرق إيجابية ما يعرف بالسلوك التوكيدي الإيجابي)، متقدمون في اتخاذ الدور والحكم الخلقي، ومتعاطفون " **(Eisenberg&Mussen,١٩٨٩,p. ١٥١)**.

ونستطيع أيضًا أن نجد علاقة بين العناصر الأساسية التي نوقشت إلي الآن والإيثار. ففي دراستهم الكلاسيكية للناجون اليهود من الحقبة النازية وعنوانها الشخصية الإيثارية **The Altruistic Personality** خلص صاموئيل وبيرل أولنير ١٩٨٨ أن الناجين كانوا مدفوعون بقيم قوية لرعاية الآخرين والتوحد معهم وأن هذا الدافع نقل إليهم في جزء كبير منه على يد آبائهم عبر تكوين رابطة التعلق المبكر وهي رابطة " تشكل أو تصيغ الشخصية وتصبح النموذج الأولي لكل العلاقات التفاعلية اللاحقة " **(Samuel&Oliner,١٩٨٨,p.١٧١)**.

وتعتقد أيزنبرج وموسين ١٩٨٩ أن الإيثار يرتبط بالاستدلال الخلقي وهو جانب هام للأخلاق سيتم مناقشته لاحقًا**(Eisenberg&Mussen,١٩٨٩)**.

(ب) دور الآباء في تنمية الإيثار لدى الأطفال (العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والإيثار لدى الأطفال).

سلوك الوالدية **Parenting** [٥] محدد رئيسي للإيثار. فقد خلصت أيزنبرج وموسين ١٩٨٩ أن آباء الأطفال المؤثرون لغيرهم: مساندون، محبون، نماذج سلوكية للإيثار، مؤثرون في الآخرين، يستخدمون أسلوب الوصف والتفسير للسلوك، يضعون مواصفات واضحة للسلوك الناضج المقبول، يوفرون أمام أطفالهم فرصًا للإظهار المسئولية عن الآخرين**(Eisenberg&Mussen,١٩٨٩)**. ويظهر الباحثون أيضًا أن آباء الأطفال ذوي السلوك الإيثاري لديهم روح أخلاقية عالية يتساءلون دائمًا عن الصواب والخطأ، عن الخير والشر، وعن الفضيلة والرذيلة، ويستخدمون وجدانًا قويًا **(Zahn-Waxler,Radke-Yarrow,&King,١٩٧٩)**. كما تعاملون مع أطفالهم وفق أسلوب المعاملة الوالدية الإنساني أو التسامحي**(Baumrind,١٩٧١)**. وكما لوحظ سابقًا وجد أولنير وأولنير ١٩٨٨ أن الناجين من الحرب العالمية الثانية لديهم قيمًا قوية تعلموها من آبائهم تنشط وتدعم اندماجهم الأخلاقي مع الآخرين**(Oliner&Oliner,١٩٨٨,P.١٤٣)**.

(٤) الاستدلال الخلقي .

(أ) الوصف.

على الرُغْمِ من وجود عددًا من نماذج نمو الاستدلال الخلقي، إلا أن معظم بحوث علاقة أساليب المعاملة الوالدية بنمو الاستدلال الخلقي تنطلق بصورة مباشرة من نظرية لورانس كولبرج ١٩٧٦ . ويصف الجزء الحالي نموذج كولبرج ويلخص النتائج المتعلقة بأساليب المعاملة الوالدية ونمو الاستدلال الخلقي وفق هذه النظرية، مع الإشارة أيضًا إلي النتائج الخاصة بالعلاقة بين أساليب المعاملة ونمو الاستدلال الخلقي من وجهة نظر نماذج نظرية أخرى.

حدد كولبرج ١٩٧٦ ست مراحل متتابعة تمر بها عملية الاستدلال الخلقي بمعني أن للاستدلال الخلقي مسار ارتقائي تقدمي يفضي إلي زيادة ودقة وفعالية طرق التفكير في وحل المشكلات والمآزق أو القضايا الخلقية**(Kohlberg,١٩٧٦)**. ويرى الباحثون أن المرحلة الأولى تغطي مرحلة الطفولة المبكرة، وتغطي الثانية مرحلة الطفولة المتوسطة، أما المرحلة الثالثة فتشمل مرحلة المراهقة ، على الرغم من وجود اختلاف نسبي في معدل نمو الاستدلال الخلقي خلال هذه المراحل**(Colby&Kohlberg,١٩٨٧)** .

(ب) دور الآباء في تنمية الاستدلال الخلقي لدى الأطفال (العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والإيثار لدى الأطفال).

من المثير للدهشة، أن تأثيرات أساليب المعاملة الوالدية على نمو الاستدلال أو التعقل الخلقي وفق نموذج كولبرج لم تحظى إلى الآن باهتمام الباحثون. ويرجع هذا التجاهل في جزء منه إلي أطروحة بياجيه ١٩٦٥ الخاصة بأن الآباء يميلون إلي أسلوب المعاملة الوالدية التسلطي أو الاستبدادي وبالتالي يحولون دون نمو أو تطور الاستدلال أو

[٥] كل ما يفعله الأهل (الأب والأم) من أجل الأطفال. (فايز قنطار، ١٩٩٢، ص، ٣٩).

التعقل الخلقي، بينما الأقران والتفاعل معهم يحث ويعزز نمو أو تطور الاستدلال الخلقي(**Piage,١٩٦٥**). ولحسن الحظ شكك أو تجاهل الكثيرُ من الباحثون هذه الأطروحة مثل (**Holstein,١٩٧٦;Lickona,١٩٨٣;Parikh,١٩٨٠;Speicher,١٩٩٤;Speicher -Dubin,١٩٨٢**)، بينما درس باحثون آخرون هذه العلاقة (العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاستدلال أو التعقل الخلقي لدى الأطفال) مثل (**Hoffman&Saltzstein,١٩٦٧**). وبالتالي يتوافر في المجال تراث سيكولوجي مفيد (**Speicher,١٩٩٤,for a review**).

وركز معظم الباحثون على دراسة تأثير ثلاثة عوامل والدية أساسية على نمو أو تطور الاستدلال أو التعقل الخلقي لدى الأطفال: مرحلة الاستدلال الخلقي التي عليها الآباء ، أسلوب الضبط الوالدي، وأنماط التواصل الأسري. ووجد أن العاملين الأخيرين فقط يبدو أنهما مسئولان عن معظم نمو أو تطور الاستدلال أو التعقل الخلقي لدى الأطفال.

فقد حدد بومراند ١٩٧١ وآخرين مثل هوفمان وسالتزشتاين ١٩٦٧ أنماط مميزة لسلوكيات المعاملة الوالدية يشار إليها تحت مسمى أساليب المعاملة الوالدية **Parenting Styles** [٦] (**Baumrind,١٩٧;Hoffman&Saltzstein,١٩٦٧**).

فقد وصف بومراند ١٩٨٠ ثلاثة أنماط مميزة لأساليب المعاملة الوالدية هي:

- أسلوب المعاملة الوالدية التسلطي الاستبدادي **Authoritarian**.

ويميز أسلوب معاملة الآباء المسيطرون كثيرو المطالب الذين يتميزون بالبرود الانفعالي والعداء وبقلة التواصل مع أطفالهم.

- أسلوب المعاملة الوالدية المتساهل **Permissive style**.

يميل الآباء إلي حب الأطفال والتواصل معهم وبدون أدني تدخل أو ضبط وبأقل قدر من المطالب أو الإلزام بالسلوك الناضج. وقد ميز بومراند أيضًا بين أسلوب المعاملة الوالدية القائم على التساهل وأسلوب المعاملة الوالدية الفوضوي الترسلي **Laissez faire style** وأسلوب المعاملة الوالدية القائم على التباعد والتجاهل **Distant neglectful style**.

- أسلوب المعاملة الإنساني المتسامح **Authoritative**.

ويميز الآباء المحبين، الذين يمارسون قدرًا مقبولاً من الضبط لسلوك أطفالهم ويقيمون علاقات تواصل دائمة وإيجابية مع أطفالهم ويضعون أمام أطفالهم معايير

[٦] تعرف ميسرة طاهر كايد (١٩٨٩: ص: ٦٤) أساليب المعاملة الوالدية بأنها " الطرق التي تميز معاملة الأبوين لأولادهما، وهي أيضًا ردود الفعل الواعية أو غير الواعية التي تميز معاملة الأبوين لأولادهم خلال عمليات التفاعل الدائمة بين الطرفين". للمزيد راجع:

ومطالب ناضجة واضحة ومحددة. وهؤلاء الآباء هم الذين ينتجون أطفالاً ذوي خصائص نفسية وسلوكية إيجابية بما فيها السلوك الأخلاقي الإيجابي الراقي.

ويوجد عدد قليل فقط من الدراسات التي درست بصورة مباشرة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ونمو الاستدلال أو التعقل الخلقي؛ فهناك دراسات فحصت العلاقة بين مكونات أو عوامل معينة لأساليب معاملة والدية معينة ونمو الاستدلال الخلقي. على سبيل المثال، وجد أو وضوح التواصل بوصفه خاصية سائدة لأسلوب المعاملة الوالدية الإنساني المتسامح، وتشمل هذه الخاصية السلوكيات الوالدية التي تميز ما يعرف الإرشاد التوجيهي **Induction** القائم على الوصف والتفسير يرتبط ارتباطًا موجبًا دالاً بنمو الاستدلال أو التعقل الخلقي **(Hoffman&Saltzstein,١٩٦٧;Holstein,١٩٧٦;Parikh,١٩٨٠;Shoffeit,١٩٧١;Speicher,Dubin,١٩٨٢)**.

ويوجد ثلاثة دراسات فحصت العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية ونمو الاستدلال أو التعقل الخلقي. هي دراسة برات وديسنير ١٩٩٤ التي كشفت نتائجها عن الاستدلال أو التعقل الخلقي للمراهق يمكن التنبؤ به إيجابيًا إذا عرف أنه تعرض لأسلوب المعاملة الإنساني أو المتسامح من قبل والديه خلال مرحلة الطفولة، كما كشفت أيضًا عن أسلوب المعاملة الوالدية المتساهل أو الترسلي يتنبأ بالقصور في التعقل أو الاستدلال الخلقي في مرحلة المراهقة**(Pratt&Diessner,١٩٩٤)**. وعلى الرغم من استخدام دراسة بويز وآلان ١٩٩٣ طرق قياس مختلفة إلا أنها توصلت إلي نتائج مشابهة لنتائج الدراسة السابقة فقد كشفت نتائجها عن وجود مستويات مرتفعة من الاستدلال أو التعقل الخلقي لدى طلاب الجامعة الذين تعرضوا خلال مرحلة طفولتهم إلي أسلوب المعاملة الوالدية الإنساني المتسامح في حين يوجد مستويات منخفضة من الاستدلال أو التعقل الخلقي لدى طلاب الجامعة الذين تعايشوا مع آباء متسلطين مستبدين خلال مرحلة طفولتهم**(Boyes&Allen,١٩٩٣)**. ولم تكشف نتائج دراسة بيركوفيتس وآخرين ١٩٩٥ عن وجود علاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية والاستدلال أو التعقل الخلقي لدى عينة من المراهقين ويجب أن يلاحظ أن عينة هذه الدراسة كانت عينة كلينيكية (مراهقون مثبت كلينيكيًا أنهم يعانون من اضطرابات نفسية أو سلوكية مشخصة)**(Berkowitz,etal.,١٩٩٥)** .

وأخيرًا، أظهر الباحثون أن الآباء ذوي المستويات العالية من الاستدلال أو التعقل الخلقي أكثر ميلاً إلي استخدام أسلوب المعاملة الوالدية القائم على الإرشاد التوجيهي (المعتمد على الوصف والتفسير للسلوك) وغيره من عناصر المعاملة الإنسانية المتسامحة **(Parikh,١٩٨٠)** . إذن، يبدو أن نمط المعاملة الوالدية الإنساني التسامحي نتيجة تركيزه على التواصل الإيجابي الصريح ييسر ويعزز نمو الاستدلال أو التعقل الخلقي لدى الأطفال.

وهناك طريقة أخرى درست بها العلاقات بين أنماط أو صيغ التواصل الأسري (أنماط التواصل داخل الأسرة) ونمو أو تطور قدرات الاستدلال أو التعقل الخلقي لدى

الأطفال. فقد فحص العديد من الباحثين طبيعة المناقشات الأسرية للقضايا أو للمسائل الخلقية (على المستوى الحقيقي وعلى المستوى الافتراضي) وعلاقة هذه المناقشات بنمو أو تطور الاستدلال أو التعلق الخلقي لدى الأطفال. ويوجد نمطين لمثل هذه الدراسات، الأول: الدراسات التي تستخدم هذه المناقشات كأسلوب تدخل يهدف إلي تنشيط أو استثارة نمو أو تطور التعقل أو الاستدلال الخلقي لدى الأطفال. والثاني: يهدف إلي تحليل المناقشات الأسرية والنظر إلي علاقتها بمستويات التعقل أو الاستدلال الخُلقي لدى الأطفال.

وفيما يتعلق بدراسات النمط الأول (المناقشات كأسلوب تدخل). يمكن الإشارة إلي دراستين منها. الأولي دراسة جرايمز ١٩٨٠ وكشفت نتائجها عن وجود زيادة دالة في نمو أو تطور التعقل أو الاستدلال الخُلُقي لدى الأطفال عندما تندمج الأمهات معهم في مناقشة القضايا أو المسائل الخُلُقِية مقارنة بالزيادة التي تحدث في نمو أو تطور التعقل أو الاستدلال الخُلُقِي للتلاميذ في المناقشات الصفية التقليدية للقضايا أو للمسائل الخُلُقِية **(Grimes, reviewed in Higgins,١٩٨٠)**. والثانية دراسة ستانليي ١٩٨٠ التي انتهت من تحليل نتائجها إلي التأكيد على أن جماعة التدريب الوالدي الناجحة في تنمية التعقل أو الاستدلال الخُلُقي هي تلك الجماعة التي تضم الآباء مع أطفالهم. إضافة إلي أن اشتراك الأطفال والمراهقين في مناقشة القضايا أو المسائل الخُلُقية مع آبائهم يؤدي إلي تناقص دال في ميل استخدام الآباء للأسلوب التسلطي في المناقشات الأسرية خاصة عند المناقشات المرتبطة بعملية صنع واتخاذ القرارات.

أما فيما يخص دراسات النمط الثاني (تحليل المناقشات الأسرية) يمكن الإشارة إلي نتائج ثلاثة دراسات فحصت علاقة المناقشة التبادلية أو التفاعلية **Transactive discussion (Berkowitz&Gibbs,١٩٨٣)** في المناقشات الأسرية ومرحلة التعقل أو الاستدلال الخُلُقي لدى الأطفال. والمناقشة التفاعلية أو التبادلية صيغة من صيغ المناقشة ترتبط أساسًا بمناقشات المآزق الخُلُقية لجماعة الأقران في مرحلة المراهقة، وتتكون من الأفعال الكلامية التي يعبر عنها أو يعيد تجسيدها المتحدث (مثل، إعادة الصياغة) أو إدارتها بفاعلية (مثل، تحليلها، إثرائها، نقدها منطقيًا) لتعقل أو للاستدلال أفعال وأقوال الطرق الآخر.

- الدراسة الأولي: دراسة بورز ١٩٨٢.

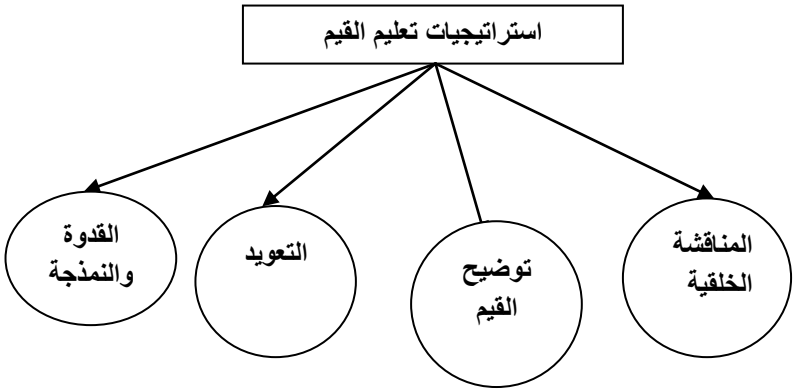
والتي أفادت نتائجها أن التدخل الوالدي ارتبط بصورة ضعيفة وغير دالة بالاستدلال الخُلُقي للمراهق. ووجد أن الأسر المساندة لأطفالهم في المناقشات والمشاركة لهم في الرؤى ووجهات النظر تنتج أطفالاً لديهم مستويات مرتفعة من النمو الخُلُقي.

- الدراسة الثانية دراسة كروجير ١٩٩٢، وكروجير وتوماسيلو ١٩٨٦.

التي كشفت نتائجها أن اشتراك الأطفال مع أقرانهم واشتراكهم مع أمهاتهم في مناقشات القضايا أو المسائل الخُلُقية يرتبط ارتباطًا موجبًا بنمو أو تطور التعقل أو الاستدلال الخُلُقي**(Kruger,١٩٩٢;Kruger&Tomasello,١٩٨٦)**.

- الدراسة الثالثة: دارسة والكير وتايلور ١٩٩١.

والتي وجدت أن نمو أو تطور التعقل أو الاستدلال الخلقي لدى الأطفال يُتنبَأ به من خلال ثلاثة ملامح أو خصائص للمناقشات الخُلُقية بين الآباء والأطفال: الاستجواب السقراطي، المساندة الوجدانية، تقديم قضايا أو مسائل للاستدلال الخُلُقي أعلى من مرحلة النمو الخلقي التي عليها الطفل. وقد أكد الباحثان في تحليهما لنتائج الدراسة على أن مناقشة المآزق والقضايا أو المسائل الأسرية الحقيقية من أكثر صيغ المناقشات فعالية في تنمية التعقل أو الاستدلال الخلقي لدى الأطفال**(Walker&Taylor١٩٩١)**.



شكل () استراتيجيات تعليم القيم (Raths & Simon,١٩٧٩).

سابعًا تعليم الآباء كمعلمين طبيعيين للسلوك الخُلُقي للأطفال :

كما اتضح من المراجعة السابقة، تناول الباحثون تأثيرات أساليب المعاملة الوالدية على النمو الخلقي لدى الأطفال وخلصوا إلي تحديد مجموعة من العمليات التي ترتبط بصورة متسقة وثابتة بالتفكير، المشاعر، والفعل أو السلوك الخلقي لدى الأطفال.

وداخل هذه المجموعة يمكن وصف قائمة قصيرة لقائمة تتكون من خمسة علميات والدية (أساليب معاملة والدية) لها علاقة مباشرة باثنتين أو أكثر من المكونات الثمانية للأخلاق والسلوك الخلقي والتي تشكل فيما بينها ما يمكن تسميته الملامح العامة لعلم النفس الخلقي (" التوجه الاجتماعي،ضبط الذات، الامتثال للمعايير، تقدير الذات " ؛ " التعاطف، الضمير، الاستدلال أو التعقل الخلقي، والإيثار "). واستخدام الآباء لما يعرف بالتوجيه الإرشادي القائم على الوصف والتفسير للسلوك، التعبير عن الرعاية والود والمساندة، استخدام المطالب القليلة والقواعد الواضحة المحددة، نمذجة السلوك الاجتماعي-الأخلاقي، وتطبيق المناقشات الأسرية الديموقراطية المفتوحة

وأسلوب حل الصراع بطريقة ديموقراطية إيجابية كلها أساليب أو عمليات والدية ترتبط إيجابًا باثنتين أو أكثر من المكونات أو اللبنات الثمانية للبناء الأخلاقي السابق وصفه (انظر الجدول رقم "١ ").

وبالتالي، ومن خلال التركيز على عدد صغير نسبيًا من أبعاد أو أنماط المعاملة الوالدية، يمكن أن يلعب الآباء دورًا بالغ الحيوية في تكوين أو تشكيل النمو الخُلُقي لأطفالهم. وفيما يلي مناقشة مختصرة لكل بعد أو نمط من هذه الأنماط مقترنة بتوصيات عملية تساعد الآباء على أن يكونوا معلمين فعاليين في هذا الصدد (للمزيد من المعلومات التطبيقية راجع **(Lickona,١٩٨٣)**).

جدول (١) نواتج النمو الخلقي لأساليب معاملة والدية مختارة

أسلوب المعاملة الوالدية	النواتج الخاصة بالنمو الخلقي
أسلوب الإرشاد التوجيهي : Induction	- التعاطف. - الضمير. - الإيثار. - التعقل أو الاستدلال الخلقي
أسلوب المعاملة الوالدية الإنساني التسامحي: الحساسية والتجاوب/الرعاية والود Authoritative Parenting: Responsivity/Nurturance:	- التوجه الاجتماعي. - الامتثال. - تقدير الذات. - الضمير. - الإيثار. - الاستدلال الخلقي.
استخدام المطالب القليلة والقواعد الواضحة المحددة أو عدم فرض مطالب كثيرة مبالغ فيها: Demandingness	- ضبط الذات. - الإيثار. - تقدير الذات.
النمذجة: Modeling (القدوة والأسوة الحسنة)	- ضبط الذات. -الإيثار.
المناقشات الأسرية الديموقراطية (العملية الأسرية الديموقراطية): Democratic Family Process	-الامتثال. - الضمير. - الإيثار. - تقدير الذات. - الاستدلال الخلقي.

(١) الإرشاد التوجيهي

ربما يعد الإرشاد التوجيهي القائم على الوصف والتفسير للسلوك من أقوى أساليب المعاملة الوالدية تأثيرًا على النمو الخلقي للأطفال. فقيام الأب بوصف وشرح سلوك المعاملة وتوضيح تطبيقاته للطفل وللآخرين يرتبط بزيادة التعاطف، نمو ضمير حيى، مستويات مرتفعة من الاستدلال الخلقي، والإيثار. والسؤال لماذا لهذه العملية البسيطة كل هذا التأثير على تشكيل النمو الخلقي؟ ربما ببساطة بسبب كونها تربط مباشرة الذات بالآخر، تنشط أو تحرض تلقائيًا فهم الأطفال لأسباب اختيارهم سلوكًا ما بدلاً من آخر، كما تزيد من فهم/تفهم الأطفال لتأثير سلوكهم على الآخرين. وبالتالي فهي تركز على وتربط بين الأبعاد المعرفية (الاستدلال الخلقي) والأبعاد الوجدانية

(التعاطف) للسلوك الوظيفي الأخلاقي، تساعد الأطفال في نفس الوقت على استدخال وتمثل معايير السلوك الخلقي في بنائهم النفسي.

وكما يشير ليكونا ١٩٨٣ إلي أن الأطفال " يحتاجون أن يروا أننا نرشدهم إلي الحياة الصالحة، لكنهم يحتاجون أيضًا أن يعرفون لماذا نفعل ذلك أو لماذا نحثهم على ذلك؟. على سبيل المثال ربما يتعاظم تأثير سلوكياتنا عليهم إذا أوضحنا لهم القيم والمعتقدات التي تكمن وراء هذه السلوكيات... هنا نحن نعلمهم مباشرة من خلال إبلاغهم. نحتاج بطبيعة الحال أن نمارس الزرع والتوجيه أو الوعظ في نفس الوقت ،أي التوضيح والوعظ أثناء السلوك أو التصرف " **(Lickona,١٩٨٣,P.٢٢)** .

ويعزز الإرشاد التوجيهي قدرات اتخاذ منظور الآخر لدى الأطفال من خلال التركيز على كيف يشعر أو يفكر الآخرون في مواقف التفاعل.

وفي نفس الوقت، فإن الإرشاد التوجيهي نموذجاً لمدخل عقلاني رشيد مهذب للعلاقات بين الشخصية (العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين). فعندما يقضي الآباء وقتًا في شرح ووصف سلوكهم لأطفالهم ويظهرون وعيًا أو إدراكًا بكيف يؤثر السلوك على الطفل فإنهم يقدرون ويعترفون ضمنيًا بأن مشاعر الطفل ووجهات نظره مهمة وتستحق الاهتمام. وفي الحقيقة، فإن هذا الاحترام والتقدير للأطفال مهم جدًا للطرفين**(Damon,١٩٨٨)** كما أنه نموذج إيجابي لتربية أطفال صالحين **(Lickona,١٩٨٣)**.

وطرح دامون ١٩٨٨ مبدأ الاندماج القائم على الاحترام والتقدير **respectful engagement** ويشرحه على النحو التالي " تجاوب مع الخبرة الذاتية للطفل بدون تطفل، وقدم له في نفس الوقت توقعات، توجيهات واستبصارات متسقة محددة المعالم **(Damon,١٩٨٨,P.١٢٤)** . ويرى ليكونا ١٩٨٣ أن الاحترام بؤرة الأخلاق وأنه على الآباء أن يتعاملون مع أطفالهم باحترام وتقدير : " من الطرق الأساسية لتنمية الأطفال احترامهم لذاتهم واحترام الآخرين أن تحترمهم أولاً، ثم تطلب منهم احترام الآخرين بالتبعية... والتعامل مع الأطفال باحترام يعني التعامل معهم كأشخاص.... والتعامل مع الأطفال كأشخاص يعني محاولة أن نكون منصفين معهم ولهم" **(Lickona,١٩٨٣pp.١٨-١٩)**.

وأخيرًا فإن مناقشة السلوكيات التي يعتبرها الآباء أقل أو أكثر قبولاً تساعد الأطفال على فهم/تفهم واستدخال وتمثل معايير السلوك الخلقي **(Schulman&Mekler,١٩٨٥)**.

ويوجد الكثير من الفرص التي يمكن من خلالها تطبيق أسلوب الإرشاد التوجيهي. ومن أكثر الفرص وضوحًا في هذا الصدد الفرص التي يتيحها سياق الضبط أو التأديب **discipline** (الانضباط). فعندما يتمرد أو يعصي الأطفال، هنا تطرح أمام الآباء فرصة لتعليمهم ما يتعلق بالصواب والخطأ، والأكثر أهمية من ذلك تعليمهم لماذا أن سلوكيات معينة مستهجنة من قبل الآخرين؟ وأخذ وقت للدخول في هذه العملية (عملية الشرح والتفسير) يزيد من فهم/تفهم الطفل للمبادئ الأخلاقية ويقلل بالتبعية الحاجة إلي مثل هذا التدخل في المستقبل. وبالطبع، في الأوقات الخاصة بالأهداف قصيرة الأجل مثل إيقاف سلوك معين (مثل، ضرب طفلاً آخر) يأخذ هذا الهدف الأولوية بمعني قد يكون من

المبرر اللجوء إلي آليات ضبط أخرى (مثل، الإبعاد المؤقت، أي إبعاد الطفل المعتدي لمدة من الوقت عن موقف تفاعل يحبه كعقاب) على أن يعقب هذا الإجراء في وقت آخر مناقشة ما فعله الطفل مع زميله إذ أن هذا الإجراء يساعد هذا الطفل على فهم/تفهم الدلالات الأخلاقية لسلوكه.

ولا يستخدم الإرشاد التوجيهي فقط في مواقف أو سياقات التأديب أو الضبط. بل يمكن تطبيقه من خلال مناقشة أحداث الحياة اليومية خاصة إذا ركزت هذه المناقشات على تناول مختلف مبررات أو أسباب السلوكيات المختلفة وتداعيات أو تأثيرات هذه السلوكيات على الآخرين. والتحدث مباشرة مع الطفل فيما يتعلق بأسباب تصرف الأب، أو غيره من الأشخاص وكيف يؤثر هذا التصرف على الآخرين يمكن أن يحدث بتدفق تلقائي في كل الحوارات اليومية العادية مما يؤدي بالتكرار والتواتر إلي دمج الجوانب أو الأبعاد العقلية مع الأبعاد الانفعالية للسلوك.

فأثناء الحوارات التي يستخدم فيها الآباء أسلوب الإرشاد التوجيهي، يتمكن الآباء من تنشيط النمو الخلقي لدى الأطفال خاصة نمط أسلوب الإرشاد التوجيهي المعتمد على ما يعرف بالحوارات السقراطية أو الاستجواب السقراطي (منهج التهكم والتوليد) في سياق مساندة انفعالية عالية **(Walker&Taylor,١٩٩١)**. على سبيل المثال، يمكن أن يسأل الآباء الأطفال لماذا يعتقدون أن سلوكهم (قول ما، رفض مشاركة طفل آخر في اللعب بلعبة ما) يؤدي مثلاً إلي بكاء طفلٍ آخر، مع مساعدة الأطفال على التوصل إلي الاستجابات بأنفسهم. ويعتمد استخدام الآباء لهذا الأسلوب يعتمد على مستوى النمو النفسي العام للطفل. ويجب على الآباء ضمانًا لنجاح هذا الأسلوب أن يعرفون بدقة ما الذي يمكن أن يفهمه الطفل وأن يعدلون لغتهم بما يتناسب مع فهمه ومستواه النمائي. وهذا ما أشار إليه ليكونا ١٩٨٣ تحت مسمى مدخل النمو الخلقي لتربية أطفال صالحين. على سبيل المثال عندما تقول للطفل الصغير سن السنتين أو الثلاث سنوات لا تضرب طفل آخر لأن ضربك إياه يؤذيه أو يضره ربما يكون كافيًا لأن تنقل له رسالة مفادها أن سلوكه يؤثر على الآخرين، وهذا أفضل من أن تقول له ببساطه أن سلوكه خطأ أو غير مقبول. أما أطفال مرحلة ما قبل المدرسة تكون مهارات اتخاذ منظور الآخر عندهم أكثر تطورًا من الأطفال الأصغر وهنا يمكنهم عمل ارتباط بين كرههم لتعرضهم شخصيًا للإيذاء ومعرفتهم بأن الآخرين يكرهون أيضًا التعرض إلي الإيذاء، ومع تقدم الأطفال في العمر اندمج معهم في مناقشات أكثر عمقًا وتقدمًا تدور حول الفرق بين السلوكيات المقدرة المقبولة اجتماعيًا والسلوكيات المستهجنة المرفوضة اجتماعيًا.

(٢) الرعاية والتواد والمساندة

هناك عنصر آخر للمعاملة الوالدية يرتبط بالعديد من المكونات المحورية للأخلاق والسلوك الخلقي وهو أسلوب المعاملة الوالدية الإنساني المتسامح. وتأكيدًا للعلاقة الإيجابية بين أسلوب المعاملة الوالدية المتسامح أو الإنساني ونمو أو تطور النمو الخلقي يفيد بومراند ١٩٨٠ أن استخدام الآباء لأسلوب المعاملة الإنساني أو المتسامح مع أطفالهم يقيهم من نشأة وتطور الأنماط السلوكية الخلقية الانفعالية المختلة

وظيفيًا أو غير التكيفية. فقد وجد بومراند ١٩٨٠، ودامون ١٩٨٨ أن نمط أو أسلوب المعاملة الوالدية الإنساني المتسامح يحسن ويعزز الحساسية الاجتماعي، الوعي بالذات، واحترام القواعد والسلطة(Baumrind,١٩٨٠;Damon,١٩٨٨,p.١٢٢).

وعادة ما يعرف أسلوب المعاملة الوالدية المتسامح الإنساني بأنه أسلوب معاملة يتكون من التداخل بين مكونين من مكونات المعاملة الوالدية هما: الحساسية والتجاوب السريع مع احتياجات الطفل ومع سلوكياته التعبيرية، وعدم إرهاق الطفل بكثرة المطالب أو عدم تكليفه بمطالب كثيرة أو تفوق إمكانياته وقدراته. وسنتعامل مع هذين المكونين بصورة منفصلة. يمكن القول أن الحساسية والتجاوب السريع تتطلب تقديم رعاية ومساندة انفعالية واجتماعية ودية للطفل. وتأسيس قواعد تفاعل اجتماعي انفعالي دافئ إيجابي مع الأطفال يؤدي إلي ترقية نمو الضمير والتعقل أو الاستدلال الخلقي لديهم. أكثر من ذلك، يرتبط هذا الأمر بما يعرف تأسيس نمط تعلق آمن مع الآخرين وتنمية تقدير الذات وكلاهما (التعلق الآمن، وتقدير الذات) على نحو ما يرى بيركوفيتس ١٩٩٧ خصائص نفسية ما وراء الأخلاقية وبالتالي تتعدى تأثيراتها منطقة النمو الخلقي (Berkowitz,١٩٩٧).

من التأثيرات الأساسية للدفء والتجاوب الوالدي الإيجابي مع الطفل نقل رسالة إنسانية للطفل مفادها أنه جدير بمثل هذه النوعية من المعاملة وبأن له قيمة وجدارة شخصية تؤهله لأن يعامله الآخرين بحب ودفء واحترام. " فنحن نربي الأطفال بإعطائهم الحب، ونوع الحب الذي يساعدهم على اكتساب مفهوم ذات إيجابي هو ذلك الحب القائم على الاحترام والتقدير والذي يفضي في نهاية الأمر إلي الإحساس بالقيمة والجدارة الشخصية " (Lickona,١٩٨٣,pp.٢٨-٢٩).

ويوجد رسالة عامة يجب أن يقتنع بها الجميع في واقع الأمر هي أن كل الناس أهل للاحترام والتقدير بمعني يستحق كل الناس أن يتم التعامل معهم باحترام وتقدير، وبالتالي من الإثم أن نقول أو نفعل شيئًا ما يؤذي الآخر أو يضره أو يهينه. هذه القاعدة الخلقية لا بد من غرسها في نفوس الأطفال منذ سنوات عمرهم الأولي. وأن يوضح لهم بأن الخروج علي هذه القاعدة أو انتهاكها يفضي إلي الإحساس بالخزى والخجل من الذات وما أشد تفاهة من يخزى أو يخجل من ذاته! وترتبط هذه القاعدة الخلقية بشدة في واقع الأمر بالضمير وتمثل قاعدة الاستدلال أو التعقل الخلقي أيضًا: فإذا كان الناس يستحقون المعاملة الإنسانية القائمة على التقبل والاحترام والتقدير هنا يتصرف الإنسان تحت إلحاح سؤال رئيسي لا يفارقه مفاده ما الفعل المناسب أو المقبول في موقف معين؟.

وجدير بالإشارة أن فرص التعبير عن الاهتمام بالأطفال والتواد معهم في سياق علاقات التفاعل بين الآباء والأطفال أكثر بكثير في واقع الأمر من فر استخدام أسلوب الإرشاد التوجيهي؛ وفي الواقع، فإن مستوي دفء العلاقة والمساندة من المحددات الرئيسية لمدى جودة هذه العلاقات. ومن التطبيقات الأساسية لهذا الدفء والتواد أن الكثير من التفاعلات الاجتماعية المتبادلة بين الآباء والأطفال التي تتضمنه قد لا يكون

لها علاقة مباشرة بمجال الوظيفة الخلقية ومع ذلك يكون لها تأثيرات واضحة على النمو الخلقي.

وللتعبير عن المساندة أثناء التفاعلات الخاصة بالقضايا أو المسائل الخلقية أهمية بالغة في تحسين النمو الخلقي. على سبيل المثال، تحريض الآباء للأطفال على التفكير في اللواحق الخلقية لبعض السلوكيات يكون أكثر فعالية إذا أظهر الآباء مساندة واهتمامًا بوجهة نظر الأطفال وأظهروا تعاطفًا مع انفعالاتهم ومشاعرهم.

بالإضافة إلي أن تزويد الأطفال بمساندة انفعالية واجتماعية تمكنهم من مواجهة ومعرفة الدلالات الخلقية لسلوكياتهم الشخصية، كما أن الآباء الذين يتبنون هذا المدخل غالبًا ما يكون نماذج سلوكية تجسد الاهتمام بالآخرين وينتج عن ذلك الكثير من الفوائد غير المباشر. وكما لاحظنا سابقًا، يبدو أن المناقشات بين الآباء والأطفال للقضايا أو للمسائل الخلقية يبدو أن لها فعالية تنموية إذا تمت بطريقة ودية قائمة على التقبل والاحترام**(Powers,١٩٨٢;Walker&Taylor,١٩٩١)**. ومن الجوانب المهمة لمثل هذه البيانات أن نمط المناقشات الخلقية بين الآباء والأطفال مختلف بصورة واضحة عن نمط المناقشات الخلقية بين الأقران فالمناقشات الخلقية بين الأقران غالبًا ما تكون ذات طابع صراعي وعنيف ومن هنا تأتي أهمية المناقشات الخلقية بين الآباء والأطفال في تنمية وتحسين النمو الخلقي للأطفال**(Berkowitz&Gibbs,١٩٨٣)**.

(٣) المطالب (الالتزامات) على متصل المبالغة الإرهاق/التساهل التسيب

سبق الإشارة إلي أن المكون الثاني للمعاملة الوالدية المتسامحة أو الإنسانية عدم إرهاق الطفل بكثرة المطالب أو عدم تكليفه بمطالب كثيرة مرهقة أو تفوق إمكانياته وقدراته. ولا يعني هذا الأمر على الإطلاق عدم تكليف الطفل بمطالب أو عدم وضع التزامات معينة له. كما لا يقصد بتكليف الطفل بالقيام بمطالب معينة مجرد تكليفه بأداء سلوكيات معينة. بل أن التكليف الإيجابي للأطفال للقيام بمطالب معينة يتطلب ثلاثة مكونات رئيسية هي:

- الأول: يجب أن يضع الآباء لأطفالهم أهداف عالية لكنها واقعية.

ويستلزم ذلك فهم/تفهم ما الذي يمكن توقع أن يكون الطفل قادرًا على فعله وما الذي لا يستطيع فعله. والأطفال الذين ينخفض سقف توقعات آبائهم منهم يطورون أو يضعون توقعات وأهداف منخفضة لأنفسهم. والأطفال الذين يضع آبائهم لهم أهداف وتوقعات عالية غير منطقية يصبحون محبطون، غاضبون، والأخطر ينشأ ويتطور لديهم الإحساس بالفشل وتكوين مفهوم ذات سلبي مفاده أنهم أشخاص فاشلون.

ومن الواضح أيضًا، حاجة الآباء إلي نقل أو التعبير عن هذه الأهداف لأطفالهم. ومن العوامل الرئيسية الشائعة في واقع الأمر لتخريب أو لتحطيم كل العلاقات الإنسانية النزعة إلي تحميل الآخرين مسئولية الفشل في عدم تحقيق أو عدم إنجاز التوقعات أو

الأهداف التي لم يربوا أو لم ينشئوا أصلاً لتحقيقها. وهذه حقيقة إشكالية كبرى في سياق علاقات التفاعل الحياتي بين الآباء والأطفال إذ نرى أن الآباء غالبًا ما يسقطون طموحاتهم الشخصية التي حالت ظروف ما دون تحقيقها على أطفالهم وتكليف هؤلاء الأطفال بتحقيقها وتحريضهم وحثهم دون اعتبار للتباين في الظرف، في السياق، في القدرة والخصائص وهنا كأننا نخطط لفشل أبنائنا

- الثاني: يجب أن يقدم الآباء للأطفال كل أشكال المساندة والدعم المطلوب لتحقيق هذه الأهداف.

ويعد الاندماج الوالدي الإيجابي في مساندة ومراقبة الأداء الدراسي مثالاً معبرًا عن هذا المعني. على أن تتم هذه المساندة أو الدعم دون تطفل أو دون تدخل سافر في كل كبيرة وصغيرة في حياة الأطفال.

- الثالث: يجب على الآباء مراقبة ما إذا الأطفال ملتزمون بالتوقعات أو الأهداف الواقعية أم لا.

فلدى الأطفال قدرة على إدراك أن المطالب التي لا يتم مراقبتها أو متابعتها من قبل الآباء هي مطالب ضعيفة و لا قيمة لها وبالتالي لا علاقة لها بالتداعيات أو اللواحق. ولهذه المطالب تأثيرات قليلة جدًا على نمو الأخلاق لدى الأطفال.

وإذا تم استخدام المطالب والتوقعات بصورة مناسبة كجزء من مكونات المعاملة الوالدية المتسامحة الإنسانية نضمن إلي حد بعيد تنمية ضبط الذات، الإيثار، وتقدير الذات.

(٤) النمذجة (القدوة والأسوة الحسنة) **Modeling**.

يقول ليكونا ١٩٨٣ " من الطرق الأكيدة التي تساعد أطفالنا على تحويل تعقلهم أو استدلالاتهم الخلقية إلي سلوك خلقي إيجابي أن نعلمهم بالقدوة والنموذج. وتعليم الأطفال الاحترام باحترامهم طريقة واحدة من طرق التعليم بالقدوة أو النموذج.... ولكن التعليم بالقدوة والنموذج يذهب أو يتجاوز الكيفية التي نتعامل بها مع الأطفال. إنه تضمن أيضًا كيف نتعامل مع، كيف نتحدث عن الآخرين خارج الأسرة: الأقارب، الأصدقاء، والغرباء. بل يتضمن كذلك كيف نتعامل مع أنفسنا وكيف ندير حياتنا الشخصية "**(Lickona,١٩٨٣, p.٢٠)**. وقد ناقشنا فيما سبق كيف أن سلوك الآباء أثناء تفاعلاتهم مع أطفالهم الخاصة بالقضايا أو المسائل الخلقية يعد بمثابة نموذج للأطفال؛ كما أن الآباء الذين يعبرون عن التعاطف تجاه أو يناقشون التعقل أو الاستدلال الخلقي هم في الواقع يقومون بنمذجة لهذه الصفات أمام أطفالهم.

ويوجد أيضًا المزيد من الطرق التي يمكن أن تؤثر بها النمذجة والقدوة أو الأسوة الحسنة على النمو الخلقي للأطفال. فالأطفال الذين يلاحظون عن قرب تفاعلات آبائهم (الأب والأم) كل مع الآخر، مع بقية أعضاء الأسرة، ومع الآخرين بصفة عامة يتعلمون من خلال هذه الملاحظات الكثير عن كيفية وطرق التعامل مع الآخرين.

وعلى الرغم من الآباء يمكن أن ينمذجون سلوكيات احترام الآخرين والتعاطف معهم، إلا أن هناك الكثير من الآباء من ينمذجون أمام أطفالهم الكثير من السلوكيات المضرة أو المسيئة. على سبيل المثال، الآباء الذين يحلون الخلافات مع الآخرين عن طريق العراك، القهر أو أولئك الذين يمارسون سيطرة بدنية أو قهر بدني على الزوجة (الأم) ربما يعلمون أطفالهم أن العدوان استجابة مناسبة أو مقبولة عندما تتعارض اهتماماتهم مع اهتمامات الآخرين. وفي الواقع، فإن الأسر التي يسود فيها الغضب والتي تحل فيها مشكلات العلاقات بين الشخصية بطرق سلبية تنتج أطفالاً أكثر عنفًا وعدوانًا.

وإذا كان الآباء يستطيعون نمذجة الاحترام والتواد تجاه الآخرين، فإن الكثير منهم ربما ينمذجون الكثير من السلوكيات المضرة أو المسيئة. على سبيل المثال، الآباء الذين يحلون خلافاتهم مع الآخرين من خلال العراك، أو القهر والإجبار، أو أولئك الذين يمارسون سيطرة أو قهرًا بدنيًا على زوجاتهم (الأمهات أو العكس) ربما يعلمون أطفالهم أن العدوان استجابة سلوكية مقبولة عندما تتناقض أو تتعارض حاجاتهم واهتماماتهم مع حاجات واهتمامات الآخرين.

وفي الواقع، فإن الأسر التي تتميز بحل الصراعات أو الخلافات بين الشخصية (مشكلات أو خلافات تنشأ أثناء العلاقات الاجتماعية المتبادلة داخل الأسرة) بطرق سلبية غاضبة تنتج أطفالاً أكثر ميلاً إلي العنف وأكثر تفضيلاً للاستجابات العدوانية عند الاختلاف أو الصراع مع الآخرين**(Grych&Fincham,١٩٩٠)**. ويفيد جريتش وفينتشام ١٩٩٠، ١٩٩٣ أن الأطفال بصفة عامة يبذلون محاولات نشطة للاستنتاج أسباب ولواحق أو تداعيات سلوكيات آبائهم أثناء مواقف الصراعات أو الخلافات، وأن لهذا التقدير أو التقييم المعرفي تأثيرات بعيدة الأجل على أداءاتهم الخلقية الوظيفية. فعلى الرغم من أنه ربما لا يقلد هؤلاء الأطفال السلوكيات التي يلاحظونها أثناء هذه التفاعلات إلا أن معتقداتهم واتجاهاتهم نحو طريقة التعامل مع الآخرين تتشكل في سياق مثل هذه الخبرات الأسرية**(Grych&Fincham,١٩٩٠,١٩٩٣)**.

ويمكن أن يتصرف الآباء كنماذج للسلوك الخلقي عندما يتحدثون مع أطفالهم عن الأحداث الخاصة بحياتهم الشخصية. ويقدم دامون ١٩٨٨ هذا الإجراء (التحدث مع الأطفال) كأول التوصيات الأربعة الخاصة بتعليم الآباء السلوك الخلقي لأطفالهم حيث نجده يقول " يجب على الآباء أن يتحدث الآباء مع أطفالهم بصراحة عن ردود أفعال الأطفال الخلقية للأحداث أو الخبرات الخاصة بحياة الآباء الشخصية. في سياق المشاركة في ردود الأفعال الانفعالية والتي يقصد بها أن يظهر الآباء للأطفال مشاعرهم وانفعالاتهم الخاصة بالالتزام أو بانتهاك المعايير الأخلاقية وأن توصف هذه الانفعالات والمشاعر بوضوح وأن يجاب عن كل الأسئلة التي يطرحها الأطفال. ويتشابه مع ذلك، أن السلوكيات الاجتماعية التي تشمل كل شيء من مشاركة الأطفال إلي مناقشة مكونات البر والصلاح ومن هنا يتعين تعليم الأطفال أنه يجب عليهم التعامل مع الآخرين باحترام**(Damon,١٩٨٨,p.١٢٤)**.

(٥) صنع القرار والمناقشات الأسرية الديموقراطية

يقال غالبًا أنه " لا يمكنك فرض الأخلاق " وهذه المقولة ليست صحيحة هكذا تلقائيًا بالضرورة. إذ أن فرض الأخلاق يتوقف بالضرورة على طبيعة عملية الفرض وعلى الأسلوب الذي تتم به هذه العملية. صحيح لا يوجد من هو مخول رسميًا أو نظاميًا بفرض الأخلاق على الناس وصحيح لا يمكن فرض الأخلاق على الناس بالقوة أو القهر. إلا أن كلمة فرض هنا تأخذ دلالات أو مضامين أخرى ربما تقترب من دلالة كلمة تشريع الأخلاق أو سن تشريعات أو قوانين للأخلاق. ولا يقصد هنا بطبيعة الحال السياق المجتمعي العام بل ما نعنيه كيف يمكن أن تشرع قواعد ومعايير للخلق والسلوك الأخلاقي يستدخلها ويتمثلها الأطفال في بنائهم النفسي. ثم يترجمونها أو يسجدونها سلوكيًا بصورة تلقائية وبدون حث أو تحريض خارجي؟ دعنا نتفق على أنه لا يمكن تحقيق هذا الهدف إلا إذا كان السياق أو الوسط الأسري الذي يعيش فيه الأطفال سياقًا أو وسطًا ديموقراطيًا. بمعني أنه وسط أو سياق يتيح أو يسمح للكل (الأعضاء) بقوة متساوية للدخول في مناقشة القضايا والمسائل الأسرية والمشاركة في عملية صنع القرار الأسري (قد تكون هذه المشاركة غير مباشرة من خلال قراءة الآباء المسبقة لتأثيرات القرارات الأسرية على مصير الأطفال وليس من خلال المشاركة الفعلية لهؤلاء الأطفال في صنع واتخاذ القرارات). ولهذا الأمر علاقة مباشرة في واقع الأمر بالأخلاق والسلوك الخلقي بطريقتين. الأولي: إمكانية أن تكون هذه القرارات والقواعد أكثر عدلاً. الثانية: زيادة إمكانية قيام المشاركون بتحريض أو استثارة المزيد من النمو والتطور الخلقي لدى بعضهم البعض. وقد أشار لورانس كولبرج إلي هذه الخاصية بصكه ما يعرف مدخل مجتمع مدرسة العدل **Kohl berg's Just Community school approach (Power,etal.,١٩٨٩).** وهذه الوصف صحيح بالنسبة للأسرة أيضًا إذ يمكن تسميته (مدخل مجتمع مدرسة العدل) في سياق الأسرة (مدخل مجتمع أسرة العدل).

وقد رأينا من تحليلنا لمكونات النمو الخلقي، أن الأبعاد المختلفة للعملية الديموقراطية تنتج: الامتثال والطاعة، نمو أو تطور التعقل أو الاستدلال الخلقي، الضمير، ارتفاع تقدير الذات، والإيثار لدى الأطفال. مثل هذه الأسرة تحترم صوت الأطفال كمكونات أصيلة في المناقشات، القرارات، وعمليات حل الصراعات أو الخلافات الأسرية. بل تعمل هذه الأسر على جعل الأطفال يعرفون أن أصواتهم (آرائهم ووجهات نظرهم) ذات قيمة واعتبار ولها تأثير في نفس الوقت على نظام التفاعل في الأسرة.

وطرح ليكونا ١٩٨٣ في نفس السياق ما يعرف بمدخل الإنصاف . أكد فيه بصورة كبيرة على دور صنع القرار والمناقشات الأسرية الديموقراطية في تعليم الأخلاق والسلوك الخلقي للأطفال. " ويتطلب هذا المدخل أن يحترم الآباء أطفالهم من خلال تقدير واعتبار وجهات نظرهم. إنه يعلم الأطفال الاستدلال الخلقي. التفكير في حاجات الآخرين مثل التفكير في حاجات الذات .... إنه يعطي للأطفال أيضًا فرصًا لممارسة

المهارات لتسوية أو لحل الصراع ... وتساعد مهارات الحياة المهمة هذه الأطفال على ترجمة تعقلهم أو استدلالهم العقلي إلي سلوك خلقي منصف أو عادل أثناء علاقاتهم الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين " **(Lickona,١٩٨٣,P.٢٧١)**. ويصف ليكونا عشرة خطوات متتابعة تستلزم أو تتطلب سلوكيات تفضي إلي:

- تحقيق فهم/تفهم متبادل لطبيعة المشكلة (مشكلة الصراع مع الآخرين مثلاً) والزوايا المختلفة للنظر إليها.
- حل المشكلة (مشكلة تفاعل ذات طابع أخلاقي).
- متابعة ومراقبة النجاح وتطبيق الحل.

ثامنًا الجمع والتوفيق بين ما سبق جميعًا (الدلالات التطبيقية) :

حاول معد الورقة قدر المستطاع في الجزء السابق تعيين المكونات الأساسية للخلق والسلوك الخلقي للأطفال وتعيين سلوكيات المعاملة الوالدية التي تحسن أو تعوق النمو الخلقي للأطفال. واجتهد أيضًا في الشرح التفصيلي لكيف يمكن للآباء تطبيق خمسة استراتيجيات معاملة والدية تثبت علميًا علاقتها بتنمية الأبعاد الثمانية المكونة فيما يرى للأخلاق والسلوك الخلقي للأطفال. وأكد على أن غالبية الآباء يندمجون بصورة طبيعية تلقائية في واقع الأمر في هذه الاستراتيجيات، ولكن ربما يوجد آباء آخرين في حاجة إلي تعليم أو تدريب يكسبهم نمط أو أنماط أساليب المعاملة الوالدية التي ترقي، تحسن، تنمي، وتعزز النمو الخلقي للأطفال.

وبمراجعة مجال برامج تدريب الآباء لوحظ وجود الكثير من البرامج المنضبطة علميًا تستهدف تمكينهم من التعامل مع أو علاج الأطفال المتمردون، العدوانيون، والأطفال ذو المشكلات السلوكية الخارجية الأخرى.

وصممت هذه البرامج النفسية التعليمية المؤسسة على المنحى أو المدخل السلوكي بصفة خاصة لتعليم الآباء مبادئ إدارة سلوك الأطفال بما تشمله (وليس حكرًا على) من الاستخدام الصحيح للتعزيز والعقاب والإرشادات الخاصة بالتواصل الصحيح مع الأطفال. وتفيد نتائج الدراسات التي تصدت لتحديد فعالية مثل هذه النوعية من برامج تدريب الآباء أن لهذه البرامج تأثيرات دالة في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال خاصة المشكلات ذات العلاقة بالمسلك أو التصرف مثل العدوان، التمرد والعصيان وغيرها من المشكلات الخاصة بالتعامل مع الآخرين. ويرى موريلاند وآخرين ١٩٨٢ وفايس وآخرين ١٩٩٥ أن مثل هذه النوعية من البرامج ربما تعمل جيدًا أو ربما تكون مفيدة كذلك في تعليم الآباء كيف يمكن تحسين وتعزيز السلوك الخلقي والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال**(Moreland,etal.,١٩٨٢;Weisz,etal.,١٩٩٥)**.

وصمتت برامج تدريب والدي لمجتمعات غير كلينيكية أيضًا كطريقة لتحسين تفاعلات الآباء مع أطفالهم، وركزت بالتالي على تحسين صيغ أو أشكال التفاعل بين الآباء والأطفال أكثر من التركيز على إزالة أو التخلص من السلوكيات المشكلة أو

المستهجنة (المشكلات السلوكية). وتوفر هذه النوعية من البرامج مرفأ أو منصة أولية لتعليم الآباء استراتيجيات المعاملة الوالدية الخمسة التي سبق وصفها إذ أن كل منها يمكن تقديمه بصورة فردية، في جماعات صغيرة، أو في صيغة ورشة عمل.

وعلى الرغم من أن محتوى التعليم في مثل هذه البرامج يتم تعديله ليتناسب مع المستوى النمائي إلا أن مبادئ تعليم الخلق والسلوك الأخلاقي واحدة. على سبيل المثال ، ربما يمكن تضمين طفل الرابعة من العمر في المدخل الديموقراطي لصنع القرار في الأسرة من خلال سؤاله عن رأيه أو طرح بدائل أمامه ليختار (في حدود مقبولة من الآباء) منها في مواقف معينة (مثل، الذهاب إلي حديقة الحيوان أو إلي الشاطئ). أما طفل الرابعة عشر من العمر فيمكن تضمينه على العكس، في عملية صنع القرارات العقابية نتيجة فشله في امتحان ما.

ولسوء الحظ، لم تحظى برامج تعليم الآباء طرق ومهارات ترقية، تحسين، تعزيز الخصائص الخلقية لدى الأطفال بالاهتمام الذي تستحقه. وكما أشرنا سابقًا، وجد دراستين هدفتا إلي تعليم الآباء كيف يمكن المشاركة في مناقشة القضايا أو المسائل الخلقية مع أطفالهم **(Grimes, cited in Higgins,**١٩٨٠**;Stanley,**١٩٨٠**)**. وعلى الرغم من أن الدراستين نجحتا في تسريع الاستدلال الخلقي لدى الأطفال. ولم تكشف إلا دراسة ستانلي ١٩٨٠ عن وجود تغير في أسلوب المعاملة الوالدية **Parenting Style** [٧] خارج سياق جلسات المناقشات المدرسية المصطنعة. وبغض النظر عن ذلك، تفيد مثل هذه النتائج أن برامج تدريب الآباء يمكن أن تغير سلوك المعاملة الوالدية المتعلقة بالنمو الخلقي ويمكن أن تؤثر بصورة إيجابية على النمو الخلقي للأطفال. وقد أولى انتباه كبير في واقع الأمر إلي تعليم الآباء كيفية منع أو الوقاية من السلوكيات الخطيرة المستهجنة التي قد تصدر عن الأطفال مثل تعاطي المخدرات**(Kumpfer&Alvarado,**١٩٩٥**)**. ومن الجدير بالملاحظة أن أحد النماذج

[٧] استخدم معد الورقة الكثير من المصطلحات للدلالة على نفس المعني. واستخدم هذه المصطلحات بالتبادل مثل Parenting practices (الممارسات الوالدية) ، Parenting behaviors (السلوكيات الوالدية)، Parenting Style (أسلوب المعاملة الوالدية)، ثم أخيرًا Parenting strategies (استراتيجيات المعاملة الوالدية أو الاستراتيجيات الوالدية). تؤكد ليزا لوك ورونالد برانتز ٢٠٠٢ على ضرورة التمييز بين ممارسات المعاملة الوالدية وأساليب المعاملة الوالدية Parenting styles versus parenting practices. ويمكن تعريف الوالدية أو المعاملة الوالدية Parenting بأنها أي شيء يفعله أو يفشل الآباء في فعله يؤثر على أطفالهم(Kendziora&O'Leary,١٩٩٣). ويعرف دارلينج وشتاينبرج ١٩٩٣ الممارسات الوالدية Parenting Practices أو ممارسات المعاملة الوالدية بأنها " فنيات أو أفعال المعاملة الوالدية الفعلية التي لها تأثيرًا مباشرًا على نمو سلوكيات أو خصائص معينة لدى الأطفال. ويميزان أسلوب المعاملة الوالدية والممارسة الوالدية وذلك من خلال تعريف الأسلوب (أسلوب المعاملة) بأنه " مجموعة اتجاهات نحو الطفل يتم التعبير عنها للطفل وتخلق مناخًا انفعاليًا يعبر في سياقه الآباء عن سلوكيات معاملة معينة.... نغمة الصوت، لغة الجسد، عدم الانتباه، نوبات الغضب، ...الخ" (Darling&Steinberg,١٩٩٣,P.٤٩٣). وعادة ما تقاس ممارسات المعاملة الوالدية بما فيها الممارسات الخاصة بالضبط أو التأديب بناء على محتوى وتكرار سلوكيات معاملة والدية معينة أكثر من التركيز على طبيعة أو جودة هذه السلوكيات، بينما تتضمن أساليب المعاملة بالإضافة إلي المحتوى والسلوكيات طبيعة ومدى جودة العلاقات التفاعلية بين الآباء والأطفال بصفة عامة (Stevenson-Hinde,١٩٩٨,p.٦٩٨. باختصار، تغطي الممارسات الوالدية ما يفعله الآباء (مثل، صفع، توبيخ، احتضان، تدليل، مداعبة، ....) أما أسلوب المعاملة فيشير إلي الكيفية التي ينفذ بها الآباء هذه الأفعال (مثل، (بدفء وتواد أو بعداء وبغض). وباستخدام هذا التمييز، يمكن أن يختبر الباحثون الفروض في هذا السياق بدقة (مثل، الممارسة " أ " الذي يعبر عنه بالأسلوب " ب " يرتبط أو يؤدي إلي النتيجة " ج "). للمزيد راجع: Lisa M. Locke,& Ronald J. Prinz (٢٠٠٢).

النظرية الأساسية التي تستند إليها هذه النوعية من البرامج (برامج تدريب الآباء على منع السلوكيات الخطيرة أو المستهجنة لدى الأطفال) نموذج المرونة النفسية [٨] تتضمن التعاطف وتقدير الذات كمكون من المكونات السبعة الأساسية لخصائص المرونة الشخصية للشباب.

وعلى الرغم، من الاعتقاد بأن برامج تدريب الآباء فعالة بصفة عامة، قد لا يستفيد من مثل هذه البرامج بالضرورة كل الآباء والأطفال. فهناك عوامل معينة مثل الخلافات أو المشاجرات الزوجية (بين الزوجين)، الأمراض النفسية لدى الوالدين (خاصة الاكتئاب)، والظروف الاجتماعية الاقتصادية يمكن أن تجعل من الصعب على الآباء فهم أو الاستفادة من المهارات التي تستهدف هذه البرامج تعليمها**(Sanders,**١٩٩٢**)**. وانتبته بعض برامج تدريب الآباء إلي هذه القضايا أو العوامل، فبدأت يركز البعض منها تعليم المهارات التي تمكن الآباء من حل الخلافات أو المشاجرات الزوجية (بين الزوجين) **(Dadds,Schwartz,&Sanders,**١٩٨٧**;Greist,etal.,**١٩٨٣**)**، وبرامج التخلص من أو تخفيض الاكتئاب **(Greist,etal.,**١٩٨٣**)** . ولكن يحتاج بعض الآباء تدخل تدريبي وعلاجي مكثف، مثل العلاج الفردي أو الجماعي، قبل أن تقدم لهم برامج تدريب على الممارسات وأساليب المعاملة الوالدية التي تستهدف تنمية، تحسين، ترقية، وتعزيز النمو الخلقي لدى أطفالهم.

أكثر من ذلك، سلوك المعاملة سواء كان مع الشريك أو مع الطفل، ربما يذهب أبعد من مجرد الفشل في تنشيط أو استثارة التطور الخلقي إلي التقويض أو الهدم الفعلي للنمو الخلقي لأطفالهم. فقد أثبتت نتائج الكثيرُ من الدراسات ومنها دراسة هنشو وأندرسون ١٩٩٦ أن الصراعات الزوجية (بين الزوجين وفي هذه الحالة الأب والأم)، إساءة معاملة القرين (الزوج للزوجة أو الزوجة للزوج)، إساءة معاملة الآباء لأطفالهم، والتذبذب في ممارسات الضبط والتأديب ترتبط بالسلوك العدواني والسلوك غير الاجتماعي أو المضاد للمجتمع لدى الأطفال**(Hinshaw&Anderson,**١٩٩٦**)**. وبالتالي لا بد من أن تواجه هذه القضايا أو المسائل قبل أن يكون هناك توقع رشيد أن الأطفال سيظهرون المزيد من السلوك الخلقي. وعليه، فإنه لبعض الأسر، يجب أن

---

٨ عندما نتحدث عن مصطلح: " المرونة Resilience "، غالبًا ما نجد أن معظم الناس يستخدمونه بصورة غامضة وشديدة العمومية، وبشكل يتعذر تمييزه عن دلالة كلمات أخرى مشابهة مثل: القدرة على التحمل، القدرة على مواجهة الشدائد والمصاعب بصلابة، والقدرة على التعافي من والتجاوز السريع للتأثيرات السلبية لأحداث الحياة. وهذا يتسق مع المعنى اللغوي لمصطلح Resilience إذ أن هذه الكلمة مشتقة من أصل لاتيني يعني " يقفز على أو يتجاوز أو يستعيد to jump (or bounce) back ".

وعلى الرغم من تضمن هذه الكلمات لمعنى المرونة النفسية كما يستخدمه علماء النفس في الوقت الحالي، إلا أن لمصطلح المرونة النفسية تعريفات أكثر دقة. منها على سبيل المثال، تعريف ماستين وبيست وجارميزي (١٩٩٠) والذي ينص على أن المرونة النفسية: " عملية، وقدرة، وناتج: عملية التوافق الناجح، قدرة على التوافق الناجح، ناتج للتوافق الناجح، بالرغم من الصعوبات أو الظروف المهددة التي يواجهها الإنسان"(Masten,Best&Garmezy١٩٩٠) وتعريف لوثار وسيكيتي وبيكر (٢٠٠٠): المرونة قدرة تمكن الإنسان من المواجهة الإيجابية أو التأقلم والتوافق الإيجابي مع التهديدات أو العثرات والنكبات التي يتعرض لها في حياته، وتحقيق أو إحراز نواتج حياتية إيجابية بالرغم من مثل هذا التعرض"(Luthar,Cicchetti,&Becker,٢٠٠٠) . لمراجعة شاملة لمختلف تعاريف المرونة النفسية والأطر المرجعية المفسرة لها ، يرجع إلى :

- محمد السعيد أبو حلاوة (قيد النشر). المرونة النفسية العامة: تعريفها، أبعادها، قياسها، وبرامج تنميتها، ضمن سلسلة علم النفس الإيجابي، الإصدار الرابع, يُطْلَبُ من معد الورقة.

ينتبه إلي أن ترقية، تحسين، وتعزيز النمو الخلقي يبدأ بتغيير سلوكيات التدمير أو التخريب أو السلوكيات المختلة وظيفيًا داخل الأسرة.

عاشرًا الاستنتاجات العامة والدراسات المقترحة:

(١) قضايا التربية الخلقية والعولمة الثقافية: ماهيتها ومتعلقاتها.

تاسعًا: المراجع.

(١) أبو حامد الغزالي (١٩٩٦)ز إحياء علوم الدين، الغزالي، دار المعرفة، بيروت، لبنان.

(٢) أحمد عبد الرحمن (٢٠٠٥). الأسرة العربية استقالت من التربية الأخلاقية! حوار أجراه معه: محمد رضا السيد، متاح على موقع "لها أون لاين" على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي:

آخر زيارة للموقع في تمام الساعة السادسة والنصف مساء الجمعة الموافق التاسع من مايو لسنة ٢٠٠٨.

(٣) آسيا بنت علي راجح بركات (٢٠٠٠). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقين المراجعين لمستشفي الصحة النفسية بالطائف. رسالة مقدمة إلي قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى، متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس (نمو).

(٤) بسام جرار (٢٠٠٦). دراسات في الفكر الإسلامي، الطبعة الثانية، مركز نون للدراسات والأبحاث القرآنية، البيرة – فلسطين.

(٥) بسام عبد السلام حمدان اللوح (٢٠٠٤). التربية الأخلاقية في ضوء سورة الحجرات، إصدارات المؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين وتغيرات العصر"، تنظيم وإشراف كلية التربية، الجامعة الإسلامية، المنعقد في الفترة من ٢٣-٢٤ نوفمبر ٢٠٠٤.

الراغب الأصفهاني (١٩٩٨). المفردات في غريب القرآن ، ط ١ ، تحقيق وضبط محمد خليل عيتاني ، دار المعرفة ، بيروت لبنان.

(٦) سليمان عبد الرحمن الحقيل (١٤١٢).، التربية الإسلامية، ط١، الرياض.

(٧) صبحي أبو جلاله، محمد العبادي (١٤٢٢هـ). أصول التربية بين الأصالة والمعاصرة، ط١، مكتبة الفلاح، ص١٩.

الطيب بوعزة (٢٠٠٦). في الأخلاق الليبرالية، متاح على موقع "المعرفة" على شبكة المعلومات العالمية، الرابط الإلكتروني التالي:

DF-٤٠F-٩٥-E٤٢D٠BAEVhttp://www.aljazeera.net/NR/exeres/
.htm٩٩٣٠A٠٩٧٢٨٩B-B١٦B

(٨) عباس محجوب (١٤٠٦هـ). مشكلات الشباب: الحلول المطروحة. سلسلة كتب الأمة ، العدد رقم (١١)، سلسلة فصلية تصدر عن وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، قطر.

(٩) عبد الله بن عبد العزيز المعيلي (١٤٢٥هـ).دور المؤسسات التعليمية في تحقيق الأمن الخلقي والمجتمعي في عصر العولمة، ورقة عمل قدمت ضمن فعاليات ندوة المجتمع والأمن التي عقدت في رحاب كلية الملك فهد الأمنية بالرياض من ٢/٢١ حتى ٢/٢٤ من عام ١٤٢٥هـ.

(١٠) على بن محمد الجرجاني (٢٠٠٠). التعريفات، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت.

(١١) فايز قنطار (١٩٩٢). الأمومة: نمو العلاقة بين الطفل والأم. عالم المعرفة، العدد، ١٦٦، (ربيع الثاني، ١٤١٣، أكتوبر، ١٩٩٢)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

(١٢) فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٨٨).نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلي مرحلة المسنين. الطبعة الأولى، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة .

(١٣) محمد رفقي عيسي (١٩٨٣). في النمو الأخلاقي: النظرية،البحث، التطبيق. الطبعة الأولي، دار القلم، الكويت.

(١٤) مقداد بالجن (١٩٩٢). علم الأخلاق الإسلامية ،ط ١ ، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، الرياض.

(١٥) مقداد يالجن (٢٠٠٣).أساسيات التوجيه والإرشاد في التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة.

(١٦) ميسرة طاهر كايد (١٩٨٩). أساليب المعاملة الوالدية وبعض جوانب الشخصية. سلسلة بحوث نفسية وتربوية، الرياض: دار الهدى.

(١٧) حنان محمود زكي (١٩٩٨). فعالية التربية النفسية في مساعدة الطلاب المتأخرين دراسياً " دراسة تجريبية " ، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(١٨) سيد أحمد عثمان (١٩٧٩). المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، القاهرة : الأنجلو المصرية.

(١٩) سلمان العودة (٢٠١٣). مأزوم، موقع الإيمان أولاً، الرابط الإلكتروني التالي:
http://www.alemanawalan.com/index.php?option=com_conten
٤Itemid=&٣catid=&٥٤٢t&view=article&id=

(٢٠) مصطفى محسن (١٩٨٤). الاتجاهات النظرية في سوسيولوجية التربية ، مجلة الدراسات النفسية، مكتبة نهضة الشرق جامعة القاهرة.

(٢١) السيد حنفي عوض (١٩٦٤)ز علم الاجتماع التربوي ، مدخل للاتجاهات والمجالات ، مكتبة نهضة الشرق ،جامعة القاهرة .

(٢٢) خالد عبد الحميد عثمان (١٩٩٨). تنمية المخاطرة المحسوبة في ضوء التربية النفسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٢١) محمد رفقي عيسى (١٩٨٤). توضيح القيم - أم - تصحيح القيم؟ نحو استراتيجية جديدة في الإرشاد النفسي، المجلة التربوية، المجلد (١)، العدد (٣)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

المراجع الأجنبية :

(١) Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M., & Stayton, D.J. (١٩٧٢). Individual differences in the development of some attachment behaviors. Merrill-Palmer Quarterly, ١٨, ١٢٣-١٤٣.

(٢) Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wahl, S. (١٩٧٨). Patterns of attachment. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

(٣) Alexander, R.D. (١٩٨٧). The biology of moral systems. New York: Aldine de Gruyter.

(٤) Allinsmith, W., & Greening, T.C. (١٩٥٥). Guilt over anger as predicted from parental discipline: A study of superego development. American Psychologist, ١٠, ٣٢٠.

(٥) American Psychiatric Association (١٩٩٤). Diagnostics and Statistics Manual - IV. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.

(٦) Baumrind, D. (١٩٧١). Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monographs, ٤(١).

(٧)Baumrind, D. (١٩٨٠). New directions in socialization research. Psychological Bulletin, ٣٥, ٦٣٩-٦٥٢.

(٨) Berkowitz, M.W. (١٩٨٢). Self-control development and relation to prosocial behavior: A response to Peterson. Merrill-Palmer Quarterly, ٢٨, ٢٢٣-٢٣٦.

(٩) Berkowitz, M.W. (١٩٩٧). The complete moral person: Anatomy and formation. In J.M. DuBois (Ed.), Moral issues in psychology: Personalist contributions to selected problems (pp. ١١-٤٢). Lanham, MD: University Press of America.

(١٠) Berkowitz, M.W., & Gibbs, J.C. (١٩٨٣). Measuring the developmental features of moral discussion. Merrill-Palmer Quarterly, ٢٩, ٣٩٩-٤١٠.

(١١) Berkowitz, M.W., Giese, J.K., Begun, A.L., Mulry, G., & Zweben, A. (١٩٩٥). Family dynamics and adolescent moral development. Paper presented at the ٢nd International Conference on Moral Education, Reitaku, Japan.

(١٢) Berkowits M.W.,&Grych J,H. (١٩٩٨). Fostering Goodness: Teaching Parents to Facilitate Children's Moral Development. Journal of Moral Education, Volume ٢٧, No. ٣, pp. ٣٧١-٣٩.

(١٢) Blasi, A., & Milton, K. (١٩٩١). The development of the sense of self in adolescence. Journal of Personality, ٥٩, ٢١٧-٢٤٢.

(١٣) Bowlby, J. (١٩٦٩). Attachment. New York: Basic Books.

(١٤) Bowlby, J. (١٩٨٨). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books.

(١٥) Boyes, M.C., & Allen, S.G. (١٩٩٣). Styles of parent-child interaction and moral reasoning in adolescence. Merrill-Palmer Quarterly, ٣٩, ٥٥١-٥٧٠.

(١٦) Block, J.H. (١٩٧١). Lives through time. Berkeley, CA: Bancroft Books.

(١٧) Bruner, J.S. (١٩٧٥). The ontogenesis of speech acts. Journal of Child Language, ٢, ١-١٩.

(١٨). Bull, N. J. (١٩٦٩). Moral education. London: Routledge & Kegan Paul.

(١٨) Clarke-Stewart, K.A. (١٩٧٣). Interactions between mothers and their young children. Monographs of the Society for Research in Child Development, ٣٨.

(١٩) Colby, A., & Damon, W. (١٩٩٢). Some do care: Contemporary lives of moral commitment. New York: The Free Press.

(٢٠) Colby, A., & Kohberg, L. (١٩٨٧). The measurement of moral judgment, Volume ١. New York: Cambridge University Press.

(٢١) Coopersmith, S. (١٩٦٧). The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.

(٢٢) Crockenberg, S.B. (١٩٨١). Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. Child Development, ٥٢, ٨٥٧-٨٦٥.

(٢٣) Dadds, M.R., Schwartz, S., & Sanders, M.R. (١٩٨٧). Marital discord and treatment outcome in behavioral treatment of child conduct disorders. Journal of Consulting and Clinical Psychology, ٥٥, ٣٩٦-٤٠٣.

(٢٤) Damon, W. (١٩٨٨). The moral child: Nurturing children's natural moral growth. New York: Free Press.

(٢٥) Egeland, B., & Sroufe, L.A. (١٩٨١). Attachment and early maltreatment. Child Development, ٥٢, ٤٤-٥٢.

(٢٦) Eisenberg, N., & Miller, P.A. (١٩٨٧). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. Psychological Bulletin, ٩٤, ١٠٠-١٣١.

(٢٧) Eisenberg, N., & Mussen, P.H. (١٩٨٩). The roots of prosocial behavior in children. New York: Cambridge University Press.

(٢٨) Elkin S A (٢٠٠٤). The integration of ethics teaching in therapy Professions. Focus on health professional education, A multi – disciplinary Journal , ٥(٣), PP. ١-٦.

(٢٨) Etzioni, A. (١٩٩٣). The spirit of community: Rights, responsibilities, and the Communitarian agenda. New York: Crown.

(٢٩) Forehand, R., & Kotchik, B.A. (١٩٩٦). Cultural diversity: A wake-up call for parent training. Behavior Therapy, ٢٧, ١٨٧-٢٠٦.

(٣٠) Fieser, J., (٢٠٠١). Ethics. http://www.utm.edu/research/iep/

(٣٠) Gibbs, J.C. (١٩٨٧). Social processes in delinquency: The need to facilitate empathy as well as sociomoral reasoning. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), Moral development through social interaction. New York: John Wiley.

(٣١) Greist, D.L., Forehand, R., Rogers, T., Beiner, J., Furey, W., & Williams, C.A. (١٩٨٣). Effects of parent enhancement therapy on the treatment outcome and generalization of a parent training program. Behavior Therapy, ١٤, ٣٧-٥٣

(٣٢) Grych, J.H., & Fincham, F.D. (١٩٩٠). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. Psychological Bulletin, ١٠٨, ٢٦٧-٢٩٠.

(٣٣) Grych, J.H., & Fincham, F.D. (١٩٩٣). Children's appraisals of marital conflict: Initial investigations of the cognitive-contextual framework. Child Development, ٦٤, ٢١٥-٢٣٠.

(٣٤) Harter, S. (١٩٩٧). The development of self-representations. In N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology (٥th ed., Vol. III). New York: Wiley.

(٣٥) Hartup, W.W. (١٩٨٣). Peer relations. In P. Mussen & E.M. Hetherington (Eds.), Manual of child psychology (٤th ed.). New York: John Wiley & Sons.

(٣٦) Higgins, A. (١٩٨٠). Research and measurement issues in moral education interventions. In R.L. Mosher (Ed.), Moral education: A first generation of research and development (pp. ٩٢-١٠٧). New York: Praeger.

(٣٧) Hinshaw, S.P., & Anderson, C.A. (١٩٩٦). Conduct and oppositional defiant disorders. In E. Mash & R. Barkley (Eds.), Child Psychopathology (pp. ١١٣-١٥٤). New York: Guildford.

(٣٨) Hoffman, M.L. (١٩٨٣). Affective and cognitive processes in moral internalization. In E.T. Higgins, D.N. Ruble, & W.W. Hartup (Eds.), Social cognition and social development: A sociocultural perspective (pp. ٢٣٦-٢٧٤). New York: Cambridge University Press.

(٣٩) Hoffman, M.L. (١٩٩١). Empathy, social cognition, and moral action. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), Handbook of moral behavior and development. Volume ١: Theory (pp. ٢٧٥-٣٠٢). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

(٤٠) Hoffman, M.L., & Saltzstein, H.D. (١٩٦٧). Parent discipline and the child's moral development. Journal of Personality and Social Psychology, ٥, ٤٥-٥٧.

(٤١) Holstein, C.B. (١٩٧٦). Development of moral judgment: A longitudinal study of males and females. Child Development, ٤٧, ٥١-٦١.

(٤٢) Huitt, W. (٢٠٠٤). Values. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/values.html.

(٤٢) Kagan, J. (١٩٨٤). The nature of the child. New York: Basic Books.

(٤٣) Kobak, R.R., & Sceery, A. (١٩٨٨). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation and representations of self and others. Child Development, ٥٩, ١٣٥-١٤٦.

(٤٤) Kochanska, G. (١٩٩١). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. Child Development ٦٢, ١٣٧٩-١٣٩٢.

(٤٥) Kochanska, G. (١٩٩٧). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization. Child Development, ٦٨, ٩٤-١١٢.

(٤٦) Kochanska, G., & Aksan, N. (١٩٩٥). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. Child Development, ٦٦, ٢٣٦-٢٥٤.

(٤٧) Kochanska, G., DeVet, K., Goldman, M., Murray, K., & Putnam, S. (١٩٩٤). Maternal reports of conscience development and temperament in young children. Child Development, ٦٥, ٨٥٢-٨٦٨.

(٤٨) Kochanska, G., Kuczynski, L., & Radke-Yarrow, M. (١٩٨٩). Correspondence between mother's self-reported and observed child-rearing practices. Child Development, ٦٠, ٥٦-٦٣.

(٤٩) Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K.C. (١٩٩٧). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to school age. Child Development, ٦٨, ٢٦٣-٢٧٧.

(٥٠) Kohlberg, L. (١٩٧٦). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior: Theory, research, and social issues (pp.٣١-٥٣). New York: Holt, Rinehart and Winston.

(٥١) Kruger, A.C. (١٩٩٢). The effect of peer and adult-child transactive discussions on moral reasoning. Merrill-Palmer Quarterly, ٣٨, ١٩١-٢١١.

(٥٢) Kruger, A.C., & Tomasello, M. (١٩٨٦). Transactive discussions with peers and adults. Developmental Psychology, ٢٢, ٦٨١-٦٨٥.

(٥٣) Kuczynski, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M., & Girnius-Brown, O. (١٩٨٧). A developmental interpretation of young children's non-compliance. Developmental Psychology, ٢٣, ٧٩٩-٨٠٦.

(٥٤) Kumpfer, K.L., & Alvarado, R. (١٩٩٥). Strengthening families to prevent drug use in multi-ethnic youth. In G. Botvin, S. Schinke, & M. Orlandi (Eds.), Drug abuse prevention with multi-ethnic youth (pp. ٢٥٥-٢٩٤). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

(٥٥) Lamb, S., & Feeny, N.C. (١٩٩٥). Early moral sense and socialization. In W.M. Kurtines & J.L Gewirtz (Eds.), Moral development: An introduction (pp. ٤٩٧-٥١٠). Boston: Allyn & Bacon.

(٥٦) Lickona, T. (١٩٨٣). Raising good children. New York: Bantam Books.

(٥٧) Lisa M. Locke,& Ronald J. Prinz (٢٠٠٢).Measurement of parental discipline and nurturance. Clinical Psychology Review ٢٢ ,PP. ٨٩٥–٩٢٩.

(٥٧) Maccoby, E.E. (١٩٨٠). Social development: Psychological growth and the parent-child relationship. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

(٥٨) Magid, K., & McKelvey, C.A. (١٩٨٧). High risk: Children without a conscience. New York: Basic Books.

(٥٩) Main, M., Tomasini, L., & Tolan, W. (١٩٧٩). Differences among mothers of infants judged to differ in security. Developmental Psychology, ١٥, ٤٧٢-٤٧٣.

(٦٠) Matas, L., Arend, R.A., & Sroufe, L.A. (١٩٧٨). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. Child Development, ٤٩, ٥٤٧-٥٥٦.

(٦١) Moreland, J.R., Schwebel, A.I., Beck., S., & Wells, R. (١٩٨٢). Parents as therapists: A review of the behavior therapy parent training literature-١٩٧٥-١٩٨١. Behavior Modification, ٦, ٢٥٠-٢٧٦.

(٦٢) Mundy-Castle, A. & Bundy, R., (١٩٨٨). Moral Values in Nigeria. Journal of African Psychology., ١, PP.٢٥-٤٠.

(٦٢) Oliner, S.P., & Oliner, P.M. (١٩٨٨). The altruistic personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe. New York: Free Press.

(٦٣) Parikh, B. (١٩٨٠). Development of moral judgment and its relation to family environmental factors in Indian and American families. Child Development, ٥١, ١٠٣٠-١٠٣٩.

(٦٤) Park, K.A., & Waters, E. (١٩٨٩). Security of attachment and preschool friendships. Child Development, ٦٠ ١٠٧٦-١٠٨١.

(٦٥) Pelaez-Nogueras, M., & Gewirtz, J.L. (١٩٩٥). The learning of moral behavior: A behavior-analytic approach. In W.M. Kurtines & J.L Gewirtz (Eds.), Moral development: An introduction (pp.١٧٣-٢٠٠). Boston: Allyn & Bacon.

(٦٦) Piaget, J. (١٩٦٥). The moral judgment of the child. (M.Gabain, Trans.). New York : Free Press.

(٦٧) Power, F.C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (١٩٨٩). Lawrence Kohlberg's approach to moral education. New York: Columbia University Press.

(٦٨) Powers, S.I. (١٩٨٢). Family interaction and parental moral development as a context for adolescent moral development. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.

(٦٩) Pratt, M., & Diessner, R. (١٩٩٤). Parenting style, scaffolding, and moral stage in parent-adolescent discussions of real-life and hypothetical dilemmas. Poster presented at the annual conference of the Association for Moral Education, Banff, Canada.

(٧١) Rachels, J. (١٩٩٣). The elements of moral philosophy. New York: McGraw Hill.

(٧٠) Rest, J.R. (١٩٨٥). An interdisciplinary approach to moral education. In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), Moral education: Theory and application (pp. ٩-٢٧). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

(٧١) Richardson, G.E., Neiger, B.L., Jensen, S., & Kumpfer, K.L. (١٩٩٠). The resiliency model. Health Education, ٢١, ٣٣-٣٩.

(٧٢) Reber,A.S., (١٩٩٥). The Pengiun Dictionary of Psychology (٢nd Edn.) London, Pengiun Books.

(٧٣) Rest, J.R., (١٩٨٣). Morality. In Mussen, P., (Ed.) Manual of Child Psychology (٤th Eds.) New York: Wiley, PP: ٥٦٦-٢٩.

(٧٣) Rokeach, M., (١٩٨٦). The Nature of Human Values. New York: Free Press.

(٧٢) Sagan, E. (١٩٨٨). Freud, women, and morality: The psychology of good and evil. New York: Basic Books.

(٧٣) Sanders, M.R. (١٩٩٢). New directions in behavioral family intervention with children: From clinical management to prevention. New Zealand Journal of Psychology, ٢١, ٢٥-٣٦.

(٧٤) Schaffer, H.R. (١٩٩٦). Social development. Cambridge, MA: Blackwell.

Schulman, M., & Mekler, E. (١٩٨٥). Bringing up a moral child: A new approach for teaching your child to be kind, just, and responsible. Reading, MA: Addison-Wesley.

(٧٥) Shoffeit, P.G. (١٩٧١). The moral development of children as a function of parental moral judgments and childrearing. Unpublished doctoral dissertation, George Peabody College for Teachers, Nashville.

(٧٦) Speicher, B. (١٩٩٤). Family patterns of moral judgment during adolescence and early adulthood. Developmental Psychology, ٣٠, ٦٢٤-٦٣٢.

(٧٧) Speicher-Dubin, B. (١٩٨٢). Relationships between parent moral jdugment, child moral judgment and family interaction: A correlational study. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.

(٧٩) Soetan, A.O., (١٩٨٦). The Psychology of Traditional Yoruba Moral Education. In Wilson, E., (Ed.) Psychology and Society. I١e-IFe: Nigerian Psychological Association

(٧٨) Sroufe, A. (١٩٩٥). Emotional development: The organization of emotional life in the early years. New York: Cambridge University Press.

(٧٩) Sroufe, A., & Fleeson, J. (١٩٨٦). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), Relationships and development. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

(٨٠) Stanley, S. (١٩٨٠). The family and moral education. In R.L. Mosher (Ed.), Moral education: A first generation of research and development (pp. ٣٤١-٣٥٥). New York: Praeger.

(٨١) Staub, E. (١٩٧٩). Positive social behavior and morality. Volume ٢: Socialization and development. New York: Academic Press.

(٨٢) Walker, L.J., & Taylor, J.H. (١٩٩١). Family interactions and the development of moral reasoning. Child Development, ٦٢, ٢٦٤-٢٨٣.

(٨٣) Weiner, I.B. (١٩٨٠). Psychopathology in adolescence. In J. Adelson (Ed.), Handbook of adolescent psychology (pp. ٤٤٧-٤٧١). New York: Wiley.

(٨٤) Weisz, J.R., Weiss, B., Han, S.S., Granger, D.A., & Morton, T. (١٩٩٥). Effects of psychotherapy with children and adolescents revisited: A meta-analysis of treatment outcome studies. Psychological Bulletin, ١١٧, ٤٥٠-٤٦٨.

(٨٥) Westerman, M. (١٩٩٠). Coordination of maternal directives with preschoolers' behavior in compliance-problem and health dyads. Developmental Psychology, ٢٦, ٦٢١-٦٣٠.

(٨٦) Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R.A. (١٩٧٩). Child rearing and children's prosocial initiations towards victims of distress. Child Development, ٥٠, ٣١٩-٣٣٠.

(٨٧) Simon, S., (١٩٧٦).Values, Concepts, And Techniques , National Education Association, the University of Michigan Press.

(٨٨) Alschuler, A.S., (١٩٨٢). Values, Concepts, And Techniques , NEA Professional Library, National Education Association, the University of Michigan Press.

(٨٩) Mosher, R., & Sprinthall, N.N (١٩٧٠). Psychological Education In Secondary Schools, American Psychologist, ٢٥, PP.٩١١-٩٢٤.

(٩٠) Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse. (٢٠٠٨). World Health Organization. WHOQOL. Measuring Quality of Life. http://www.who.int/mental_health/media/٦٨.pdf. Accessed Aug , ٢٠, ٢٠٠٨.

(٩١) Maslow AH (١٩٧٠).. Motivation and Personality. ٢nd ed. New York, NY: Harper and Row.

(٩٢) Gowri Anandarajah (٢٠٠٨). The ٣ H and BMSEST Models for ,Spirituality in Multicultural Whole-Person Medicine, ANNALS OF FAMILY MEDICINE, VOL. ٦, NO. ٥, PP. ٤٨-٤٥٨.

(٩٣) Raths, L.E.,. Harmin, M., & Simon, S.B. (١٩٧٩). Values and Teaching (٢nd ed.),. Columbus, OH:

Charles E. Merrill.