

دراسة دور التشويق والتنبيه والعقاب فى التربية الأخلاقية

محسن حاجى باباين اميرى*

الملخص

أعدت هذه المقالة على أساس دراسة حول ممارسة التشويق والعقاب باعتبارهما من أهمّ الأساليب المؤثرة فى التربية الأخلاقية. فبناء على التعاليم الدينية تحظى التربية الأخلاقية بأهمية خاصة تقدمها على سائر أنواع التربية التى يحتاج إليها أبنائنا ليكون لهم تواجد نافع وبنّاء ومؤثّر فى المجتمع. إذ يعول عليه فى كافة أنواع الإعداد اللائق اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً وما إلى ذلك. لقد كان التشويق والعقاب محطّ أنظار الأوساط التربوية والتعليمية منذ أمد بعيد وحتى اليوم وقد عُنى به خبراء التربية والمربون والآباء والأمّهات وعدّوه ركناً أساسياً وحاسماً فى عملية التربية والهداية والإرشاد. وكذلك بالنسبة للنظام الإرشادى القائم على أساس التعاليم الدينية فإنّ الأصل هو الحثّ والتشويق، حيث نرى أنّ القرآن وفى مواضع عديدة وكذلك المعصومين عليهم السلام يؤكّدون على السموّ بمنزلة الإنسان من خلال النظرة التبشيرية وتعزيز الحوافز الفردية والجماعية. وهذا ما نحن بصدده فى هذا المقال إذ نعتقد أنّ العقاب المنشود فى الإنشاء الدينى إنّما يأتى من أجل التنبيه والتخويف من العواقب الوخيمة التى يترتب عليها السلوك القبيح. وبناء على هذا فإنّنا نقوم فى هذه الفرصة المتاحة بإيضاح التربية الأخلاقية، ومكانتها وضرورتها بحسب مقتضى المقال وذلك بأسلوب وصفى وتحليلى؛ أملاً فى أن نواكب المساعى القيّمة التى بذلها المفكّرون الكرام فى مجال التربية والتعليم من أجل السموّ بالقيم الإنسانية عبر انتهاج أساليب التربية الصحيحة، فتخطى دراستنا الموجزة هذه باهتمام الأسر الكريمة والمربّين والمعلّمين وجميع المعنّين بشؤون التربية الأخلاقية، وما توفيقى إلاّ بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

الكلمات الرئيسية: التربية الأخلاقية، التشويق، التنبيه والعقاب.

* باحث فى علم النفس التربوى amiri1337@gmail.com

تاريخ الوصول: ١٣٩٠/٦/٧، تاريخ القبول: ١٣٩٠/٨/٢١

المقدمة

إن التربية الأخلاقية كانت محط أنظار علماء الأخلاق والتربية باعتبارها واحدة من أهم فروع التربية. وما زالت اليوم تتمتع باهتمام المعنيين بشؤون التعليم حيث اتسعت أنظمة الاتصال الحديث وتنوع المعاملات الإنسانية والتبادل الثقافي والفكري بين الشعوب والحضارات والعناصر الإنسانية المختلفة، وباتت الأفكار الأجنبية تهدد كيان أبنائنا مما يحتم علينا أن نتخذ السبل الكفيلة لترسيخ القيم الأخلاقية فيهم على أساس البرامج المتاحة ونخطط لتنشئتهم تنشئة عقائدية ودينية.

وليس بمقدورنا أن نجد في التاريخ مجتمعا تمكن من الخلود دون اعتماده على النظام الخلقى. فعلى كل مجتمع أن يعتمد على المبادئ الأخلاقية والمفترضات الأخلاقية المشتركة، ويعرف مآل الحياة الحقيقي. وما هي الأمور التي لها معنى دون غيرها من أمور الحياة؟ وعلى الناس أن يخضعوا لأيّ ضوابط خلقية؟ وما هي القيم التي تكون أواصر المجتمع البشري وتصل أفرادهم ببعضهم البعض؟

يواجه التعليم والتربية الحكومي قضية التربية الأخلاقية في حالتين. أولاً في التساؤلات التي تثار في القضايا التربوية نحو: هل يعدّ عقاب الطلبة أمراً مستساغاً من الناحية الأخلاقية؟ وما هي الحقوق التي يتمتع بها الطلبة وآباؤهم وأمّهاتهم؟ وهل تعدّ بعض الأساليب التعليمية غير خلقية؟ وما إلى ذلك من هذه التساؤلات.

لكن دور التعليم والتربية الحكوميين في تربية الطلبة الأخلاقية بحدّ ذاته موضوع ضروري ومهم من شأنه أن يصل التربية الحكومية بالمبادئ الأخلاقية (Robin Barrow, 1990: 116). وهذا الأداء هو ما كان متوقفاً من التعليم الحكومي منذ أمد بعيد. لقد بات المفكّرون الغربيون يتحدثون في العقود الأخيرة عن عدم جدوى المدارس في ترسيخ المبادئ الأخلاقية في الطلبة وتعزيزها. وينعتون المناهج الدراسية بالغفلة عن الأزمة الأخلاقية التي باتت تهدد المجتمعات البشرية. ويعتقدون أنّ على البحوث المعنية بالمناهج التربوية والتعليمية أن تضع دراسة الأزمت الأخلاقية والمعنوية في صدر أعمالها (Patrick Slottery, 1995: 68).

وقد درس بعض الكتاب الغربيين الأزمة الأخلاقية في المجتمع الأميركي (باعتباره مظهراً لتطور الحضارة الحديثة) وتوصلوا إلى أنّ الأميركيين يعانون أزمة خلقية شديدة، وقد جاء في تقريرهم أنّ ٦٧٪ من الأميركيين رفضوا في استفتاء عام أن يكون لهم حقيقة أخلاقية (Charles W. Colson, 1994: 50). وهم يعتقدون أنّ بقاء المجتمعات الصناعية متوقّف على تغيير المناهج الدراسية وتوجيهها نحو التربية الأخلاقية المستلهمة من المفاهيم الدينية الحقّة.

وسواء أكانت التربية الأخلاقية معتمدة على الأساس الدينى أم كانت منفصلة عن المفاهيم الدينية فإن الجميع يتفقون على أن عملية التعليم والتربية الحديثة لابد وأن تؤكد على التربية الأخلاقية وتأخذها بنظر الاعتبار أكثر من ذى قبل وأن تدرجها فى المناهج الدراسية وألا تنظر إلى الأخلاق على أنها قضية فردية (Tyree, Carolyn, 1997: 32).

وبناء على المعتقدات القلبية للمجتمع الإيرانى والنابعة من الوحي وإرشادات الرسول الأكرم (ص) والزعماء الدينيين فإن الهدف الأسمى من التربية هو إنشاء الخصال الحميدة والمزايا الأخلاقية الحسنة فى كيان الإنسان، وإن الغاية النهائية من جميع المساعى والمبادرات التعليمية والتربوية هى تنشئة أفراد ذوى شخصيات صالحة وصادقة وعزيزة وشامخة وذات ورع تتمتع بالبصيرة والوعى اللازم و ... هذه هى النظرة السائدة عندنا إلى التربية والتعليم.

أسلوب البحث

هذه الدراسة من النوع الأسمى وأسلوبها وصفى، يعتمد جمع المعلومات المكتبية من خلال نظام القصاصات وتحليل المعطيات كيفياً. وقد تبنت الدراسة التعليمات الدينية والاستراتيجيات القانونية والبرامج التنفيذية لنظام التربية والتعليم فى ايران وقد أفدنا من آراء المفكرين والعظام لتبيين أركان البحث جهد إمكاننا.

مفهوم التربية الأخلاقية

تعنى التربية الأخلاقية تكوين تحول فى الأبعاد الفكرية والشعورية والسلوكية فى الفرد. بحيث:

- يزود المرء بمقدرة فكرية على تمييز الجيد من الردىء واستخدام كل منهما فى محلّه المناسب.

- ينمى فى المرء مشاعر الخير والإنسانية، كمعاداة الظالم ونصرة المظلوم ومواساة المفجوعين والجنوح إلى العدل وما شابه ذلك.

- ومن الناحية السلوكية يتمكن المرء ومن خلال التحلى بالمقدرة على الاختيار الناجح من أن يبدى سلوكاً قوياً فى مواجهة الصعاب (باقرى، ١٣٦٤: ١٥٧).

يقول ابن مسكويه:

إن الإنسان وفى ظل التربية الأخلاقية يتخلّص من الرذائل والصفات الذميمة، ويتحلّى بالفضائل والصفات الحميدة. فتترسخ الفضائل فى النفس الإنسانية بالتدرّج من خلال

تكرار الأعمال الصالحة وتتحول إلى ملكة نفسانية. ومن بعد ذلك تصدر الأعمال الصالحة من الإنسان بسهولة وانسياب فيتخلص من الانحطاط والرذيلة وتسمو روحه نحو تعالى (بهشتى وآخرين، ١٣٧٩: ٢٨٧).

لقد قام المرحوم المولى محسن الفيش الكاشانى رحمه الله (١٠٠٧-١٠٩١ هـ.ق) بدراسة شاملة فى نطاق الأخلاق والتربية الأخلاقية وقدم للعالم رسائل قيمة فى هذا المجال. إنه يقول:

بإمكان الإنسان ومن خلال علم الأخلاق والتربية الأخلاقية أن يتعرف إلى أحوال القلب وصفات النفس، أى يتعرف إلى المحاسن والمساوى والقبائح، فيعرف كيف تنشأ الصفات الحسنة أو السيئة وطريقة علاج الأمراض الأخلاقية (بهشتى وآخرين، ١٣٨٧: ١١٤).

ضرورة التربية الأخلاقية وأهميتها

إن التربية الأخلاقية هى التى تمتّ بصلّة وثيقة إلى حديث الرسول الأكرم «بعثت لأتمم مكارم الأخلاق» والتى تشيع مكارم الأخلاق والفضائل الأخلاقية بين الناس. والأخلاق هى تلك النسائم العليلة التى لو وجدت فى المجتمع البشرى لاستنشقتها الناس ولعاشوا حياة سليمة فيها. وإذا ما انعدمت الأخلاق سادت اللاخلاقية، تفتشت الأطماع والأهواء والجهل وحب الدنيا والضغائن والحسد والبخل وسوء الظن. وفى ظلّ هذه الأمور يتعسر العيش ويضيق الفضاء ويحرم الإنسان من التنفس السليم. ولذلك سبقت التربية التعليم فى مواضع من القرآن الكريم «يزكهم ويعلمهم الكتاب والحكمة» (آل عمران: ١٦٤؛ الجمعة: ٣)

هذه هى التربية الأخلاقية. ونحن اليوم بأمسّ الحاجة إليها؛ نحن أبناء الشعب الإيرانى الذين نعيش فى مجتمع إسلامى فى هذه البقعة من الكرة الأرضية وكذلك جميع أبناء الأمة الإسلامية الكبرى والمجتمعات الإسلامية. إنها غايتنا المنشودة الأولى (آية الله الخامنه‌اى، ملاقات العامه فى التاريخ، ١٣٨٨/٤/٢٩).

وتولى البنية التنفيذية والتربوية لنظام الجمهورية الإسلامية فى ايران اهتماماً بالغاً للصلة الوثيقة القائمة بين أهداف الحكومة وسياساتها وأساليبها من جهة وتعاليم القرآن الكريم والرسول الأعظم (ص) والأئمة الأطهار (ع). وتسود هذه النظرة فى العلوم الإنسانية بشكل عام وفى قطاع التربية والتعليم بشكل خاص. ولا يمكن الحياد عن هذا المبدأ الأساسى فى أنظمة التربية والتعليم التى تهدف إلى تنشئة طلبة المدارس تنشئة ممتازة.

ولقد كان مفكرو الإغريق القدامى يؤكدون على ضرورة التربية الأخلاقية، وكانت لهم مبادئ يعتمدونها من أجل تحقيق هذه المهمة. مبادئ كالاختبار الديالكتيكي الذاتى والانضباط الذاتى وترويض النفس والتربية الأخلاقية وذلك من خلال التربية المعقلنة. وكانوا يعتقدون أن الحقيقة الأخلاقية مطلقة شأنها فى ذلك شأن أى حقيقة أخرى، وأن القيم الأخلاقية ثابتة وثمة مبادئ أخلاقية مطلقة.

وبمجرد نظرة إلى معتقدات المفكرين المعاصرين نرى اهتمامهم بالتربية الأخلاقية جلياً فى كلامهم. فذاك آلن بلوم (١٩٨٧ م) يساوره القلق الشديد من عدم اهتمام الوالدين بتربية الأولاد خلقياً فيقول: إن الهدف من أى نظام تربوى هو إنشاء أناس يتحلون بالفضيلة. ولا تتطلق هذه التربية إلا «بمعونة حقوق الإنسان الطبيعية والاعتراف بها كركن أساسى للوحدة». وأما ويلسون (John Wilson, 1969) القائل بأصالة العقل وكولبرغ (Lawrence Kohlberg, 1981) القائل بالأخلاق القائمة على أساس العدل، فإنهما يعتقدان بضرورة العقل فى التربية الأخلاقية حيث يتم احترام حقوق سائر الأفراد ومصالحهم فى المجتمع. ويعتقد ديفيد بربل وكوين بيان بضرورة تطعيم المناهج الدراسية فى المدارس بالمبادئ التربوية ويقولان:

ليس بمقدور المدارس الإعراض عن الحياة الأخلاقية للطلبة، ولا يمكن تصور أن يعيش الطفل فى كنف المدارس سبع ساعات فى اليوم و ١٨٠ يوماً فى السنة ومن سن السادسة إلى الثامنة عشرة دون أن يكون لها أدنى تأثير فى قضاياها الأخلاقية وفى أسلوبه التعاملى والسلوكى. لا يمكننا أن نفصل بين الجانب العقلانى والجانب الأخلاقى ... فالتربية الأخلاقية تسرى فى كافة قطاعات المدرسة من قاعة الدروس إلى غرفة المعاون، وصالة الاجتماعات، والملعب الرياضى وغيرها. عندها تتوغل التربية الأخلاقية فى عصب الصلة بين الطالب والمعلم ... والتربية الأخلاقية هى من القضايا التى لا يمكن اجتنابها فى المدرسة وتتناسب مع نطاق عمل المربين (الibas، ١٣٨٥: ١٣٥).

الأدلة والشهود تدل أيضاً على ضرورة الاهتمام بالتربية الأخلاقية

كثيراً ما تشير تقارير منظمة الصحة العالمية (WHO) إلى ارتفاع إحصائيات العنف وسائر أنواع الانحراف اللاأخلاقى فى البلدان العديدة من العالم. ومن ذلك أن مختلف الانحرافات اللاأخلاقية فى الولايات المتحدة الأمريكية قد ارتفعت إلى الضعف من عام ١٩٨٠ إلى عام ١٩٩٤، ومن نماذج تلك الانحرافات تعاطى المخدرات، وارتكاب مختلف الجنح والجرائم و ... (مهر محمدى، ١٣٧٤: ٥٧).

ويعتقد كثير من الخبراء أنه يمكن الحيلولة وبشكل مؤثر للغاية دون حدوث مثل هذه الانحرافات للأخلاقية والجنح من خلال التربية الأخلاقية وترسيخ القيم فى المتعلمين. ولذلك فإنّ واحداً من أهم الأهداف التى تتوخاها منظمة اليونسكو هو ترويج القيم الأخلاقية فى الأنظمة التعليمية المختلفة (Unesco, 1999) نقلا عن مهر محمدى: (٥٨).

وجدير بالقول إنّ أحد أسباب ظهور الأزمات الأخلاقية فى جيل الشباب هو إخفاق المناهج الدراسية فى بلوغ أهدافها المنشودة (عطاران، ١٣٨٠: ٥٨).

ولهذا يمكن اتخاذ عدّة أساليب من أجل تفعيل التربية الأخلاقية. ومن الأساليب المجدية فى ترغيب الإنسان وحثّه على التعقل والصالح والكمال ومنعه من الاتصاف بالصفات الذميمة والشروع والردائل، وتسبب تسامى شخصيته ونموّه، هو «أسلوب التشويق والعقاب». إذ لا يتساوى الصالح والطالح فى ظلّ هذا الأسلوب الناجع، ممّا يترك آثاراً مجدية ومفيدة فى نفسية المتربّي. ولذلك فإنّ كلاً من التشويق والعقاب ضرورىّ ولا بدّ من استخدامه فى المكان المناسب. إلاّ أنّ التربية الأخلاقية القائمة على أساس الفكر القرآنى والرافعة الإسلامية التى تعدّ أساس النظام التربوى المتّبع فى الجمهورية الإسلامية الإيرانية تقدّم التشويق على العقاب.

ونحن الآن بصدد دراسة أنسب الأساليب والمعايير والظروف لتوظيف هذا الأسلوب وذلك من خلال استعراض لآيات الوحي وما فاض به الرسول الأكرم والأئمة الأطهار وسائر مفكّرى التعليم والتربية.

التشويق والتشويق

جاء فى المصادر اللغوية الفارسية أنّ مفردتى التشويق والتشويق بمعنى إيجاد الأمل، وإحياء الشوق فى النفس، والترغيب فالتشويق مشتقّ من الشوق والتشويق مشتقّ من الشجاعة (معين، ١٣٧١: ٧٤٥).

وفى نظام التربية والتعليم وعلم النفس تطالعنا كلمات كالتعزيز، والتقوية، والمكافأة، والحثّ تحمل نفس المعنى الذى تحمله مفردة التشويق، مع فارق بسيط فى الدلالات أشير إليها فى المعاجم المعنية بعلم النفس والعلوم السلوكية (شعارى نجاد، ١٣٧٥: ١٤٣).

نظرية المفكّرين حول التشويق

إنّ الإنسان يشعر بالارتياح واللذة عندما يكافأ ولذا عدّت المكافأة ضرباً من أساليب التحفيز. وفى المقابل فإنّه يعرض عن العقاب وينفر منه. وهذه النزعة تؤدّى إلى ترغيب الإنسان نحو

أعمال الخير والأعمال الصالحة والإعراض عن الأعمال الطالحة. وقد أثبت أسلوب التشويق والعقاب جدواهما على مدى التاريخ.

إن إهمال ضرورة التحفيز في التعليم والتربية، قد يؤدي إلى ظهور مضارّ تحفيزية في سائر جوانب الحياة، فالطالب الذي لا يكافأ في المدرسة لجهوده والنجاح الذي حققه في دروسه، أو لعله يكافأ ولكن بأسلوب ضعيف وغير لائق فإنه من المحتمل جداً أن يصاب بمشاكل تحفيزية في حياته اليومية مما يفقد كل مبادرة تشجيعية له جدواها ونجاعتها (اصلائي وآخرين، ١٣٨٩) فالتحفيز عامل أساسي في التعليم والتربية وبعبارة أخرى يعدّ التحفيز قلب التربية.

إن علماء النفس وخاصة أتباع مدرسة السلوك والتعامل، يؤكدون على دور التشويق والعقاب بشدة... وبناء على نظرية الشرط والعمل التي أسسها ودعا لها اسكينر عالم النفس الأميركي الشهير، فإن المكافأة تسفر عن ترسيخ سلوك خاص عند الفرد (شريعتمداري، ١٣٧٥: ٢١٠).

يقول الغزالي متحدثاً عن ضرورة التشويق:

«إذا عمل الطفل عملاً صالحاً وأبدى خلقاً حسناً، فعليه [المربي] أن يثنى عليه ويمنحه شيئاً يسرّ قلبه ويمدحه أمام الناس ويلهج بمحاسنه» (الغزالي، ١٣٦٤: ٢٨).

وقد ذكر نفر من العلماء كنصير الدين الطوسي وابن سينا وغالب العلماء المسلمين أسلوب الغزالي هذا وأيدوه جملة وتفصيلاً.

«إن بعض علماء النفس قد تحدّثوا عن التشويق فقالوا: نستخدم التشويق أو المكافأة عندما يصدر من الفرد سلوك محمود ونرجو منه أن يعيده ويبقى عليه كعادة مستمرة» (عطاران، ١٣٦٦: ٥٨).

أمّا إيوان باولوف (١٨٤٩-١٩٢٦ م) العالم الروسي الذي ذاع صيته بنظريته ردود الفعل المشروطة (conditioned reflexes) والتحليل النفسي الشامل فإنه يوظف بين أسلوب التشويق والمكافأة (أو تعزيز reienforcement) ليقوم الصلة بين المنبه الشرطي والردّ غير الشرطي ولذلك فإنه يوفر أسباب تكرار السلوك لمرات عديدة (بهجوه وآخرين، ١٣٨١: ١٨٥).

ومازال بعض المنظرين من جيل القرن العشرين يؤكدون على التشويق والانضباط الذاتى في إطار مساعيهم الرامية إلى ترسيخ قيمة التربية والتعليم الفكريين المعتمدين على التعرف إلى شخصية الطفل (كلابارد تقلا عن دانس بجوه، ١٣٧٥: ٣٤٥).

يقول بياجه آخذاً بنظر الاعتبار مراحل التحوّل والنموّ: علينا أن نمنح الطفل فرصة التمتع بالكشف. وبعد أن يؤكّد بياجه على ضرورة نشاطات الطفل كأساس للتربية يرى أن نظام التشويق والعقاب يرسّخ أخلاق الطاعة (بياجه، تقلا عن منصور دادستان، ١٣٦٩: ٩٩).

وأما كلابارد فإنه يعتقد بضرورة أن لا يكون الدافع من التربية والتعليم الخوف من العقاب أو الرغبة فى المكافأة، بل ينبغى أن يكون الرغبة العميقة من الشيء الذى من أجله خاض المتعلم عملية التربية والتعليم. على الطفل ألا يعمل أو يسلك سلوكاً حسناً من أجل طاعة الآخرين، بل لمجرد شعوره بالرغبة فيما ينبغى أن يناله. ففي الواقع لا بد أن يكون الانضباط الداخلى بديلاً للانضباط الخارجى (شاتو، ١٣٦٦: ١٧٤).

ومن جانب آخر فإن سائر الدراسات تبين أن التشجيع والمكافأة أثراً أنجع من العقاب، خاصة وأن العقاب كان له مردود معكوس فى بعض الأحيان وأدى إلى عرقلة عملية التعليم.

التشويق من وجهة نظر الدين الإسلامى الحنيف

إن الإسلام يوجب أخذ جميع جوانب الإنسان بنظر الاعتبار فى توظيف التشويق والعقاب. فيقول الحسين جرنو محمود جلو فى كتابه «أساليب التشويق والتعزيز فى القرآن الكريم»:

إن أساليب التشويق مختلفة ومتنوعة بحيث تشمل جميع جوانب الإنسان، فتسد حاجاته الفكرية والفطرية والعاطفية، من دون أن يكون لأحدها الفضل والأولوية دون الأخرى (ترجمة الكتاب لبهشتى و فاطمي، ١٣٨٩: ٣٧).

وقد بُحث هذا المبدأ فى الإسلام من زوايا عديدة، إلا أن دراسة أمور كالجنة والنار، والنفع والضرر، والخير والصلاح والشر والشقاوة، والتبشير بالعاقبة المحمودة والفلاح للصالحين كلها أمور تؤكد ضرورة الاهتمام بالتشويق (شريعتمدارى، ١٣٧٦: ٢١٢).

وإليك بعض الآيات الدالة على هذا الأمر:

- «إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَهُمْ جَنَّاتٌ نَّعِيمٌ» (لقمان: ٨).
- «مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ» (البقرة: ٦٢).
- «قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا» (الشمس: ٩).

يحث الإمام على بن أبى طالب (ع) واليه على مصر مالک الأشر النخعي أن يشوق العاملين لديه: «فَأَفْسَحْ فِي آمَالِهِمْ وَوَأَصِلْ فِي حُسْنِ الثَّنَاءِ عَلَيْهِمْ وَتَعْدِيدِ مَا أُبْلِيَ ذُووُ الْبَلَاءِ مِنْهُمْ فَإِنَّ كَثْرَةَ الذِّكْرِ لِحُسْنِ أَعْمَالِهِمْ تَهْزُ الشُّجَاعَ وَتُحَرِّضُ النَّكِلَ إِنْ شَاءَ اللَّهُ».

وقال عليه السلام: «أزجر المسيء بثواب المحسن» (نهج البلاغة: الحكمة ١٧٧، ٤٧٦).

وفى الحقيقة فإن لأسلوب التشويق من وجهة نظر القرآن الكريم وكما يظهر فى مواضع

مختلفة من الشؤون الفردية والاجتماعية التي تطرق إليها الذكر الحكيم آثاراً إيجابية جمّة. ومن هذه المواضع التي أشار إليها القرآن الكريم:

١. ترسيخ الصفات الحسنة والحميدة وديمومتها.
٢. استخدام أسلوب الخطاب للمؤمنين بقوله تعالى «يا أيها الذين آمنوا» حوالي ٨٥ مرة في القرآن ممّا يعدّ تشويقاً للمؤمنين للاستمرار على العقيدة والثبات عليها.
٣. تشويق الأفراد المتمثل في الدعوة إلى التفكّر والتدبّر.
٤. تكوين مجتمع يتسم بمستوى راق من الأمان والصيانة.
٥. التشويق المتمثل بالخروج عن الحيادية السلبية واتخاذ المواقف الحقّة والمسارة إلى نيل رضا الله تعالى الذي هو خالق كل البشر وله جميع الصفات الحسنة والحميدة.

مبادئ التشويق

١. أن يكون سبب التشويق معلوماً ومحدّداً من قبل، وأن يعرف الفرد ما هو الدافع والغاية من التشويق كي يؤثر ذلك في تعزيز سلوكه الإيجابي.
٢. أن يكون التشويق مناسباً لحال الفرد والعمل المتوخّى؛ فلو كان التشويق أقلّ من الحدّ اللازم كان ذلك مدعاة للخيبة وأبطل مفعول التشويق، ولو كان أكثر من الحدّ المطلوب زاد من توقّعات الفرد وخلق فيه أسباب الطمع.
٣. أن يكون التشويق طبيعياً وحقيقياً بعيداً عن الرياء والخداع والتحايل.
٤. أن يكون التشويق متناسقاً مع الهدف الذي هو تعزيز الدوافع الداخلية لدى الفرد.
٥. ولو قدرّ للتشويق أن يفقد فاعليته المنشودة، فلا بدّ من إيقافه ودراسة الأسباب التي أدّت إلى إخفاقه، وإعادة النظر فيها ومن ثمّ يتواصل التشويق بصورة أخرى.
٦. أن لا يتخذ التشويق صبغة الرشوة؛ بحيث لو فقد التشويق لأسباب ما لا يؤدّي ذلك إلى إضعاف السلوك المنشود لدى الفرد.
٧. إن التشويق أمام الملامّ العام أجدى وأكثر تأثيراً من التشويق الذي يتمّ في الخلوات، لأنّ ذلك سوف يؤدّي إلى تحفيز الآخرين على انتهاج منهج الإجداد في العمل من جانب، ومن جانب آخر فإنّه سوف يؤدّي إلى شعور الفرد المشوّق بالعزة والسرور.
٨. أن يشعر الطالب بالتأثير الفوري لعملية التشويق، وأن لا يتخلّل العمل المنشود والتشويق اللازم فاصل زمني كبير. فإنّ مثل هذه الفواصل الزمانية سوف تزيل جانباً كبيراً من الغاية المتوخاة من عملية التشويق.

٩. أن يكون ذلك التشويق ذا أثر باطنى؛ لا أن يشعر الفرد بأنّ مثل هذا التشويق إنّما هو عمل تمثيلى ومن أجل الاستعراض والتأثير الموقت.
١٠. لا بدّ من اجتناب الإفراط فى علمية التشويق، لأنّ ذلك سيؤدّي إلى خلق حالة الغرور والتكبر لدى الفرد.
١١. لا بدّ من وضع ضوابط محدّدة فى عملية التشويق، لا أن يكون ذلك عشوائياً وبدون حدود معيّنة.
١٢. أن يكون التشويق تدريجياً أيضاً، بحيث يتمّ تشويق الفرد حتى بمجرد أن ينتهى من مرحلة معيّنة من العمل، لا أن يكون التشويق للأعمال المفروغ منها وحسب.
١٣. إنّ التشويق ليس هدفاً أو غايةً بحدّ ذاته، بل هو وسيلة من أجل التحفيز على العمل وتعزيز العمل الإيجابى وبلوغ الأهداف المتوخّاة من التربية الأخلاقية.
١٤. ينبغى أن يكون التشويق استحضاراً لعمل الفرد وصفاته وسلوكه. بحيث يدرك المرء أنّ علمه وصفاته الإيجابية هى التى جلبت له هذا الاستحسان والتشويق.
١٥. لا بدّ أن يكون التشويق ملائماً لمعنويات الفرد وخصائصه الفردية وعمره ومؤهلاته ومعتقداته الثقافية والاجتماعية، وأن يأخذ نقاط الضعف والقوة فى الفرد بنظر الاعتبار، وذلك من خلال التشويق الشفهى والسلوكى والمادى والمعنوى و... فعلى سبيل المثال لو أنّ طالباً ضعيف الذكاء تمكّن بعد جهود حثيثة واجتهاد مستمرّ أن يرقى درجته من ٧ إلى ٩ فإنّه ينبغى أن يشوّق وتقدر أتعابه (خاصةً وأنّ المرحلة الابتدائية من حياة الطالب هى مرحلة الحاجات الأولى من حياته وأنّ التشويق المادى والمعنوى فى مثل هذا العمر ذو تأثير شديد).
١٦. علينا وحين تشويق أولادنا أن نجتنب عقد المقارنات التى من شأنها أن تجرح مشاعر الآخرين أو تقلّل من شأنهم.
١٧. لا بدّ وأن يكون المشوّق ذا مكانة مرموقة ومحترمة لدى المشوّق.
١٨. لا بدّ وأن يكون التشويق عامّاً شاملاً وأن لا يكون حكراً على شريحة أو مجموعة خاصة. ليؤدّي ذلك إلى تفعيل روح النشاط والعمل لدى جميع الأفراد.
١٩. إنّ التشويقات المعنوية (الباطنية) ذات تأثير أنجع وأبقى من التشويقات المادّية.
٢٠. لا بدّ وأن يخرج التشويق عن التسيّب والوتيرة الواحدة التكرارية، على الأقل بالنسبة للمتربى. فالتشويق المتنوع والمناسب لنشاطات الفرد سيكون ذا مردود تشويقى أكبر.
٢١. لا بدّ وأن يثير التشويق الشعور بالصدّاقة وتعامل الطلبة مع بعضهم. وإلاّ فإنّ الطالب المشوّق قد يشعر بأنّه يفوق أقرانه وأنه متميّز عنهم ممّا يفوت على العملية التربوية واحداً من أهم أهدافها.

وختاماً لهذا القسم نقول: إن تشويق الصفات الحسنة والحميدة التى يتحلّى بها الناس والتناء عليها سوف يمهد لرشدهم، بل وبإمكانه أن يزرع الآخرين وينبّههم ممّا يساعد على اهتمائهم إلى سواء السبيل.

أسلوب العقاب

إن أسلوب العقاب كان منذ القدم ومازال آخر أسلوب للتربية الأخلاقية، ومازالت الأبحاث قائمة بين المفكرين حول مدى جدواه وكيفية انتهاجه ليصل إلى مبتغاه المقصود فى التربية الأخلاقية. بما أن وجود الإنسان مركّب من كلتا القابليّتين فعل الخير وفعل الشرّ، ومن جانب آخر أن هدف التربية الأخلاقية هو كمال الإنسان وسعادته، فإنّه ومن أجل تنظيم سلوك أفراد النوع الإنسانى تجاه بعضهم البعض وإيجاد الاعتدال والمستوى المطلوب فى العلاقات الاجتماعية للمجتمع الإنسانى، فلا بدّ من أخذ أسلوب عقاب المخالف كوسيلة ناجعة تحوّل دون الانحرافات وتكرارها وذلك بعد أن تخفق جميع الأساليب والطرق فى أداء مهمّتها الرادعة. بل وفى بعض الأحيان يكون أسلوب العقاب أقوى وأنسب وسيلة لإسعاد الناس وحفظ سلامة المجتمع. وبالطبع فإنّ العقاب شأنه شأن التشويق ينبغى أن تؤخذ فيه كافة الحاجات النفسية والظروف الاجتماعية والدواعى التى أدّت إلى ظهور سلوك غير قويم، بنظر الاعتبار.

مفهوم العقاب

إنّ مفهوم العقاب الذى يطلق عليه فى اللغة الفارسية مصطلح التنبيه يعطى معانى عديدة، منها التوعية، وإشعار الفرد بشيء ما، والإيقاظ من النوم، والإخبار... كما أن مصطلح العقاب يدلّ على الضرب بالعصا، والعقوبة، والتنبيه أيضاً (دهخدا، ١٣٧٩).

فالتنبيه فى اللغة بمعنى الإشعار، والتحذير الذى يوجّه إلى من تصدر منهم أعمال ذميمة، وفى الحقيقة فإنّ التنبيه الذى يدلّ على العقاب هو نوع من الإشعار بمنبّه زاجر ومؤذٍ بعد صدور سلوك مشين من المرء، وذلك من أجل الحدّ من ذلك السلوك (سيف، ١٣٧٥: ٣٦٤).

وجهة نظر منظّرى المدارس المختلفة حول العقاب

لقد كانت ثمة وجهات نظر عديدة ومتنوعة حول دور العقاب والتنبيه فى التربية. فقد ذهب البعض إلى أن العقاب هو أداة من الأدوات الأساسية للتربية، وذهب آخرون إلى رفضه برمّته. وثمة مدارس أخرى اتخذت سبيل الاعتدال فى ذلك. وبشكل عامّ فإنّ وجهات النظر التقليدية والقديمة ترى العقاب عاملاً مهمّاً فى نظام التربية والتعليم.

جاء فى كتاب النظام التربوى فى الإسلام ما يدل على قدم هذا الأسلوب وأهميته فى العملية التربوية على مدى التاريخ، ومن ذلك:

كان المؤدّبون والمعلّمون فى الأزمان السالفة يلجأون إلى العقاب وخاصة الضرب المبرح أو الحبس، وكانوا أحياناً لا يتورعون عن ممارسة العقاب حتى فى حق أبناء الحكام والخلفاء والملوك. فأبو مريم الذى كان مؤدّباً ومعلماً للأمين والمأمون، اضطرّ فى يوم ما إلى معاقبة الأمين بالعصا، ممّا أدّى خدش فى يد الأمين. وقد تعمدّ الأمين فى التلويح بيده أمام أبيه هارون الخليفة العباسى لكى يرى الخدش والجرح، وبطبيعة الحال سأله أبوه عن السبب فأخبره بقصة أبى مريم. فبعث هارون أحدهم إلى أبى مريم يطلبه فى الفور، وقال له إنّ الأمين يعتب عليك. فما كان من أبى مريم إلّا أن أبدى اعتذاره وندمه ممّا بدر منه. لكنّ هارون خاطبه قائلاً: بل عاقبه أشدّ عقاب، فالموت أولى به من أن يبقى بليد الذهن لا يفهم الدروس (شريف القرشى، ١٣٦٢: ١٢٦).

وممن يوصى بالتشويق والعقاب الفيلسوف الكبير والمفكّر المسلم الشهير ابن سينا، ويعتبرهما ضماناً لتنفيذ عملية التربية والتعليم، ويعدّد مصاديق التشويق والعقاب ويعتقد أنّ ردّ فعل المرّبى ينبغى أن يكون مناسباً لسلوك المتربى المشين وأن يكون تدريجياً وفى مراحل؛ أولاً الإعراض، ثمّ التجهّم، ويأتى بعد ذلك التخويف، وأخيراً التوبيخ. وفى نهاية الأمر يمكن للمرّبى أن يلجأ إلى الضرب المبرح (أعرافى وآخرين، ١٣٧٧: ٢٨٧).

ويقول الفيلسوف المسلم الكبير أبو نصر الفارابى:

ليس العقاب أسلوباً ناجحاً للحدّ من القبائح وحسب، بل قد يحثّ على المبادرة إلى الخير أيضاً. إذن فإنّ الاهتمام بدور الآلام واللذات محمود لسببين: أولهما الحيلولة دون القبائح والثانى المبادرة والمسارة إلى الخيرات (بهشتى وآخرين، ١٣٧٩: ٢٤٣).

أمّا كمينوس فإنّه يعارض العقاب إذا كان دافعه الانتقام، ويوكّد ضرورة التعرّف على قابليات الأطفال المختلفة وتباينها فى وجودهم. وحتى جان لاک فإنّه ينظر إلى العقاب بريئة إلّا فى بعض الحالات النادرة، ويراه ظاهرة سلبية خاصّة إذا كان من نوع الضرب المبرح. وفى نطاق علمية التربية والتعليم يعتقد بوجود القابليات الذاتية وضرورة التعرّف عليها وكشفها والعمل على تنميتها إلى الحدّ الذى يستوعبه الفرد. رغم أنّ كثيراً من كبار التربية والتعليم يذهبون إلى نجاعة العقاب حتى العقوبة على رؤوس الأشهاد (دانس بجوه، ١٣٧٥: ١٤٧).

وثمة رأى آخر يقف فى مقابل الرأى السالف وهو نظرية التنبيه والعقاب الطبيعى. ومن أكبر الداعين إليه جان جاك روسو، فقد جاء فى كتاب الإسلام والتربية والتعليم ما يتطرّق إلى هذه النظرية:

«إن مفكرى هذه النحلة يعتقدون أن الإنسان لا يحتاج مطلقاً إلى انتهاج أسلوب العقاب فى تربية الأطفال الصغار، ذلك أن لكل عمل جزاء طبيعياً يلائمه. فالطفل الذى يتناول تفاحة فاسدة سيصاب بالمغص. والطفل الذى يقترب من النار سيزجره لهبها، والطفل الذى يلعب بالسكين سيكون جرحه الذى يحتمله عقابه الطبيعى الذى يردعه عن اللعب بها ثانية. وهكذا فإن أى عمل أو سلوك مشين سوف يكون له عقاب طبيعى يناسبه ... وهكذا يعتقد اسبانسر إذ يوعز إلى المربين بأن خير وسيلة لكى يصل الإنسان إلى أغراضه وأهدافه، هى أن يرى كل شخص ثمرة سلوكه ومردود عمله بنفسه، ثم يستطرد قائلاً: عندما يعثر الأرض فيسقط أرضاً وتجرح قدمه، أو يصطدم بالطاولة فيصاب رأسه بالصداع، فإن الجرح والألم الطارئان يعدان بمثابة رد فعل طبيعى وكنعكاس مفروض لعمله. فيضطره الألم والجرح أن ينتبه إلى مشيه وأن يخطو خطواته بتأن. ورغم أن الطفل ليس مذنباً ليتلقى العقاب أو يسقط على الأرض، إلا أنه سوف يتعلم من الطبيعة كيف يخطو؟ ولهذا فإنه لن ينسى ما تلقاه جرّاء مبادرته اللامدرسة فى المشى. هكذا تكون الطبيعة هى الضليعة بتربية الطفل وتعليمه. تعلمه كيف يفرّ فى حياته من الشرّ ويتبع الخير والسعادة. ويقول اسبانسر: إن أفضل تقليد يمكن أن يتبع فى تأديب الطفل؛ هو العقاب الطبيعى المتجانس مع عمله. وأمّا العقاب الجسدى والتوبيخ وإيذاء الطفل فهو من نوع التنبيه والعقاب الذى لا قيمة فيه ولا أدنى ضرورة، لأنه يعارض نواميس الطبيعة وبما أن جنس العقاب التأديبى يختلف عن جنس الجنحة التى يأتى بها الطفل وأن بينهما فارق شاسع ولا يتناسبان أبداً فإن الفائدة المتوخاة من هذا النمط من التأديب أقل بكثير من الأضرار المترتبة عليه.

وبناء على ذلك فإن اسبانسر وروسو يتركان إصلاح الطفل إلى الطبيعة ويعتقدان بضرورة تخويل الطبيعة عملية عقاب الأطفال والناشئة. ولذلك فإنهما يأخذان على المربين بشدة لجوءهم إلى الضرب المبرح والتأديب السائد وإغفالهم للعقاب الطبيعى (حجتى، ١٣٥٨: ١٨٤).

فما العمل لو لم ينفذ الطفل أوامر والديه؟ فى البدء ينبغى أن يحاول الوالدان الحيلولة دون وصول الأمر إلى هذه المرحلة، ولكن لو حدث ذلك وتمردّ الطفل عن أوامركم، فعليكم فى الوهلة الأولى أن تعيدوا عليه تلك الأوامر بشكل أكثر صراحة وأبلغ جدية. إذ لو أنكم حاولتم منذ البداية أن تحولوا دون تجذّر التمردّ فى نفس الطفل فلن تكونوا بحاجة إلى المعاقبة أو التنبيه الزاجر. والأسرة المثالية لا تحتاج إلى استخدام العقاب وهذا هو الأسلوب الأمثل فى التربية الأسرية. والأسر التى تغفل عن تربية أطفالها، سوف تفقد قدرة الابتكار والمبادرة ولذلك ترى نفسها بحاجة دوماً إلى ممارسة أنواع العقاب. وفى مثل هذه الحالات يفقد الوالدان جانب الاحتياط والتعقل والبصيرة وبدلاً من أن يصلحوا الأمر يفسدانه أكثر ممّا هو عليه.

إنَّ عقابَ الطفل أمر عسير جداً. فكلَّ مرَبٍّ عليه أن يكون ذا بصيرة عالية ودقيقة عندما يمارس عملية العقاب، ولذلك يوصى الوالدان دوماً أن يحتزوا من الضرب المبرح والتأديب الجسمى جهد إمكانهما، وأن يفرضوا فى الأسرة نظاماً مناسباً... وبإمكانهما أن يلجأ إلى بعض أنواع العقاب فى حالات نادرة وضيئة (ماكارنكوئقلا عن شريعتمدارى، ١٣٦١: ٢٥٧).

يعتقد بياجه أن ممارسة بعض أنواع العقاب والتأديب تفقد العقاب قيمته وتحطُّ من شأنه. فيقترح أن نحيل الطفل إلى القضاء الأخلاقى بدلاً من المجازاة والعقاب. وهذا ما يساعد أكثر من أىَّ عقاب آخر على النمو الأخلاقى للطفل (بياجه، نقلاً عن منصور دادستان، ١٣٦٩: ١٤٣).

وقد قام كلٌّ من توماس وبكر و آرمستراخ (١٩٨٤ م) بدراسات عن تأثير الانتقاد والعقاب (كأسلوبين من أساليب العقاب) فتوصلوا إلى نتائج مفادها أن الانتقاد والعقاب يعززان التمرد لدى الأطفال ويزيدان من الإصرار على ممارسة الخطأ والعمل الطالح (كريمى، ١٣٨٦). ويقول مونتة سورى (١٩٥٢ م) إنَّ العقاب المدرسى لم يوضع ليكون وسيلة للقصاص أو الانتقام، بل إنَّ المقصود منه صيانة المجتمع وحمايته من الأضرار والخسائر (بروين گنابادى، ١٣٣٨: ٤٦).

وقد اعتمد عدد من علماء التربية والتعليم على مبادئ علم النفس فوصفوا العقاب بأنه أسلوب عنيف وغير مرغوب فيه، ونظراً للمشاكل والأضرار المترتبة عليه فإنهم يحذرون باستمرار من استخدامه كأسلوب تعليمى والسبب فى ذلك:

١. أن أثر العقاب فى الحدِّ من السلوك المشين أثر مؤقت سريع الزوال.
٢. يسبب فى إضرار الحقد والنفور لدى المعاقب تجاه المعاقب.
٣. يسبب فى ظهور العدوانية لدى المعاقب.
٤. يقوى الجبن لدى الطفل ويحطِّم شخصيته من خلال العقاب المفروض عليه (گنجى، ١٣٧١: ١٣٧).

وفى الحقيقة لابدَّ من إعداد الفرد تربوياً بحيث يقوم هو بنفسه بحسم الأمر ونوع العقاب الذى يتلقاه. فبأخذ أعماله بنظر الاعتبار ويقوم بتحرى الفوائد والأضرار المترتبة عليها فيعرض عن الأعمال الطالحة. ولو كانت التربية بشكل يجعل الطفل يعرض عن الأعمال المشينة عن وعى ودراية، فإنه لن يكون أىَّ داعٍ لممارسة العقاب... وبشكل عامَّ وبغضِّ النظر عن المعنى الذى نحمله عن التشويق أو العقاب، فلا بدَّ من أخذ مستوى التطور النفسى لدى الطفل للوصول إلى نجاعة الأسلوب (دانش بجوه، ١٣٧٥: ٦٣).

وجهة نظر الدين الإسلامى تجاه العقاب والتنبية

إنَّ العقاب الذى يقره الدين الإسلامى هو العقاب البناء، والذى يذمه الإسلام هو العقاب القائم على إرضاء النفس. إنَّ الإسلام وبعد أن يأخذ جميع اللطائف والملاحظات التربوية المعنية بالعقاب بنظر الاعتبار، يقدم التشويق على العقاب، ويجيز العقاب فقط عندما تخفق سائر الأساليب التربوية البناءة فى أداء مهامها، وذلك بمقدار الضرورة وبهدف تنبيه المترى وبمستوى الاعتدال والوسطية، إنَّ الإسلام يقر العقاب فى مراحل نشير إليها بإيجاز:

مراحل التنبية والعقاب

إنَّ مراحل التنبية فى أضعف حالاته إلى العقاب بأشدَّ حالاته والتي يقرها الإسلام عبارة عن:

١. التنبية بالبصر

إنَّ أول مرحلة من مراحل التنبية هى النظرة الباردة وذات المغزى التى يلقيها الوالدان أو المعلمون تجاه الأولاد أو الطلبة. فى هذا السلوك الإصلاحي تقوم تلك النظرة بما تحمله من معانى جمّة بما لا يمكن أن تقوم به موعظة ومحاضرة طويلة، فتجعل الفرد يتنبه لسلوكه الخاطى.

٢. التنبية بالكناية والتلويح

إنَّ لم يُجد التنبية بالبصر، فينبغى اللجوء إلى التنبية بالكناية والتلويح، فيخوض المربى باب الإشارة غير المباشرة. وثمة عبارة يتداولها البلاغيون دوماً مفادها أن الكناية أبلغ من التصريح. يقول أمير المؤمنين على (ع): إنَّ زلة العاقل لو ذُكر بها عن طريق الكناية كان ذلك أبلغ وآلم فى نفسه من التصريح.

وقال أيضاً فى المواجهة التلويحية:

لو أنّك جابهت عاقلاً عن طريق التلويح فإنّك قد عاتبته ووجهت إليه اللوم بأسلوبك هذا.

٣. تنبيه الإصلاح الرادع

إنَّ أحد أهداف التنبية والعقاب هو إصلاح المترى والحيلولة دون تكراره للجنحة. وهذه القضية تنبع من الحقيقة التى نسميها التهذيب الأخلاقى. إنَّ تهذيب أخلاق الطفل يتسنى من خلال إيجاد الرغبة والحث والتخويف والإنذار. إنَّ الأطفال واليافعين وإن كانوا أذكاء، فإنهم أحداث لا يميزون المصالح من المفاسد ولا المنافع من المضار كما ينبغى، فالطفل البرىء والمعصوم سيكون أمانة بيد المربين والآباء والأمهات وتتبلور شخصيته كما يبرمجون له ويتقوّل بحسب الأطر التى يحدّدونها له. إنَّ الطفل الذى يدرس فى المدرسة لا يستشعر بنفسه عظم مسؤوليته تجاه دروسه، فمن الطبيعى

أن يتَّجه نحو اللعب واللهو والعبث وبمقتضى عمره متى ما يفرغ من دروسه أو فى طريق العودة من المدرسة، وهذا أمر طبيعى، بل إنَّ العجيب أن يميل الطفل تلقائياً نحو الدرس وبمعن النظر فى كتبه المدرسية من دون توجيه من المربين ويعرض عن اللعب ويتفرغ لأداء الوظائف ومذاكرة الدروس. فالمعلم والمربي يريد شيئاً والطفل يريد شيئاً آخر وثمة تعارض طبيعى بين الإرادتين، وليس بمقدور المعلم فى مثل هذه الحالات أن يقف مكتوف اليدين، بل عليه أن يستخدم الطرق التربوية المختلفة ويلوذ أحياناً إلى أنواع الغرامة والعقاب والتنبيه. كى يطبق إرادته العقلانية والمحسوبة فى إيجاد العادات المدرسية ومحاسن الأخلاق؛ أى أن يعود الطالب على إعداد الدرس والالتزام بواجباته الأخلاقية (حجتي، ١٣٨٣: ١٨٩).

٤. التنبيه من خلال التذكير بعيداً عن الأنظار

يتمّ تذكير الفرد المخطئ فى هذه المرحلة فى مكان خال من وجود الآخرين، كى يرتدع عن الخطأ والإثم، ويؤدّى هذا الأسلوب الذى يثير ضمير المتربى من دون أن يجرح مشاعره دوراً فاعلاً ومؤثراً فى ردع المخطئ عن خطأه.

٥. التنبيه من خلال التذكير أمام الآخرين

إن لم يؤثّر التذكير المنفرد فسيضطرّ المربي أن يذكره أمام الآخرين وعلى رؤوس الأشهاد، فلعلّ بعض الملاحظات الأخلاقية تؤدّى إلى ارتداعه وارعوائه. ومن جانب آخر فإنّ هذا الأسلوب سيكون ذا تأثير أيضاً على الآخرين يحول دون تسرى المخالفة إليهم.

٦. التنبيه من خلال الضغط العاطفى

إن لم تجد الأساليب السابقة فإنّ المربي بإمكانه أن يستخدم أسلوب المخاصمة العاطفية والزعل ليردع المخطئ عن خطيئته. ولأنّ عواطف الفرد تتعرض فى هذا الأسلوب للتهديد والمؤاخذة، فإنّه يعدّ أسلوباً مناسباً لجعل الفرد يرتدع عن عاداته السيئة.

جاء فى كتاب ثقافة الحرب، نموذج لمثل هذا الأسلوب التنبيهى. حيث كان الشهيد عسكريان مدرّباً للتكتيك العسكرى، وكان أحد المجاهدين يكثر من المزاح فى وقته أو غير وقته. ولم تجد محاولات الشهيد عسكريان الكثيرة من تذكير انفرادى أو أمام الآخرين فى ردعه عن عاداته تلك العادة السيئة. وبينما ظنّ المجاهدون أنّ المدرّب قد نفذ صبره التفت إليه المدرّب وأمره بالتقدم أمام الجمع فخيم الصمت على الجميع وحبست الأنفاس وترقبوا لذلك الشخص عقاباً أليماً، فأمره المدرّب أن يخلع جزمته العسكرية، ثمّ أمره بخلع جواربه، وانكبّ المدرّب فجأة وأمام أنظار المجاهدين الوجلة على قدم ذلك الشاب وقبّلها قائلاً: بالله عليك دع المزاح جانباً (فهيمى، ١٣٦٩: ٣٧).

٧. التنبيه بعقاب الضرب

إنَّ آخر مرحلة من مراحل التنبيه هي العقاب بالضرب وذلك بعد أن تخفق جميع الأساليب السابقة من النظرة اللاتمة أو الكناية والتلويح أو التذكير فى الافراد أو أمام الجمع أو إثارة العواطف فى تحقيق المطلوب. وطبيعى أن مثل هذا التنبيه ينبغى أن يكون على مستوى محدود بالنسبة للأطفال والناشئة لاحتواء سلوكهم.

٨. التنبيه من أجل وعظ الآخرين واعتبارهم

إنَّ من أهداف عقاب الضرب الجسمى فى الإسلام، هو اعتبار الآخرين الذين يشهدون هذا النوع من العقاب، فالسعيد هو ذلك الذى يعتبر من مصير الآخرين فيختار جادة الصواب فى سلوكه وعقيدته.

فالأثر الذى يتركه العقاب الجسمى على النظّار وذلك حينما يرون المذنب يتألّم ويئنّ تحت وطأة الضرب سينتقل إليهم ويستشعرون ذلك الألم بحكم العواطف والضامّر، لأنّهم يشاهدون بأمر أعينهم تألمه ويستشعرونه فى مخيلتهم ويتساءلون ماذا لو كانوا هم الذين يتلقّون ذلك العذاب فكيف كانوا يعانون؟ وذلك مدعاة لأن يشاطروا المذنب آلامه وعذابه.

قد تحدث أحياناً حالات بالنسبة للأطفال واليافعين تضطرّ المرّبين إلى عقابهم فى العلانية ليتسرّى الردع إلى الآخرين فى فرصة محدودة وتكون النتيجة جماعية (حجتي، ١٣٨٣: ١٨٧).

النتائج والمقترحات

١. النتائج

إنّ نظام التربية والتعليم فى الجمهورية الإسلامية الإيرانية القائم على تعاليم الدين الإسلامى الحنيف، وخلافاً للمدارس التربوية الأخرى التى تنتهج إما أسلوب الإفراط فى التشويق والعقاب وإما أسلوب الإهمال، ينتهج أسلوب الاعتدال والوسطية فى قضية التربية. ولا بدّ من دراسة المعايير والمزايا والتحدّيات والفرص والمحاسن والمساوئ المترتبة على التشويق والعقاب وإحصائها واستقصائها بدقة قبل أن تطبّق تلك السياسة التشويقية أو التنبيهية. وعلى هذا الأساس فإنّ الإمعان فى الفروق التحفيزية بين الطلبة والتعامل المناسب الذى يتخذه كلّ من المدرسة والوالدين سيعود بمردود أفضل وأداء أحسن.

ملاحظات يجب رعايتها فى بيان ضرورة التشويق ومكائنه

– إنّ الله تعالى وبحكم رحمته التى قدّمها على سخطه وغضبه «كتب على نفسه الرحمة» قد

فتح باب التشويق والترغيب قبل باب العقاب فى نظامه التشريعى، كى تخضع القلوب وتجنح إلى الانضواء تحت رحمته.

- إن التشويق ليس غاية بحد ذاته. بل وسيلة للحث على العمل الإيجابى وتعزيز العمل الصالح وبلوغ أهداف التربية الأخلاقية.

- إن فطرة الإنسان تميل بطبيعتها نحو التشويق والتحريض ولذلك فإن ممارسة التشويق فى التربية الأخلاقية كان ومازال أكثر فائدة ونفعاً وإجداً فى الوصول إلى الأهداف المنشودة.

- إن التشويق هو استجابة لحاجات الإنسان الطبيعية والنفسية.

- إن التشويق يؤثر فى إصلاح السلوك وتعزيز الإيجابى منه وإضعاف الرذائل والصفات الذميمة.

- إن تشويق صفات الآخرين وسلوكهم سيمهد الأرضية اللازمة لرشدهم وسموهم وكمالهم، وتنبيه الآخرين وجنوحهم نحو سبل الهداية القويمة.

- لا ينبغى تشويق الأفراد المختلفين وفى ظروف مختلفة بنفس الأسلوب والوتيرة.

- لا بد من الملاءمة بين التشويق فى البيت وفى المدرسة، وإلا فإن ذلك سياتر آثاراً سلبية على سلوك الطفل وأخلاقه.

- إن التشويق يؤدى إلى رضا الشخص عن عمله، ويسبب فى ازدياد النشاط والدوافع فيه للعمل، وابتعاده عن الكسل والملل وارتفاع قابلياته.

- إن للتشويق أثراً أكثر إيجابية على تطوير سلوك الفرد من تنبيهه وعقابه.

- إن التشويق المادى والملموس أكثر نجاعة وتأثيراً على الفرد فى السنين الأولى من حياته.

- إن التشويق هو بمثابة تلقين الفرد بقدراته ومن شأنه إذا ما أزيحت العراقيل من أمام الطفل أن يسرع من قدرته على البناء والإبداع.

- للتشويق مراتب ومراحل أقلها ابتسامه الرضا، ولا يمكن تعريف حد أعلى للتشويق.

- إن التشويق وخلافاً للعقاب الذى يؤدى دوراً رادعاً، له دور حاث ومحرّض ويمنح الإنسان قدرة وطاقة.

- إن التشويق فى الطفل يعزز الثقة بالنفس لديه.

- إن التشويق يحبى شخصية الفرد.

ملاحظات يجب رعايتها فى بيان ضرورة التنبيه والعقاب ومكانتهما

- إن أسلوب العقاب والتنبيه ليس الأسلوب التربوى الأول، بل هو أسلوب تربوى يمكن

- استخدامه بعد أساليب أخرى كالتكريم، والمحبة، والرفق، والمداراة، والتذكير، والعفو، والصفح، والتشويق والترغيب و... فإن لم تُجد تلك السبل يأتي دور هذا الأسلوب.
- إن آثار العقاب والتنبيه لا يمكن التنبؤ بمرودها كما بالنسبة للتشويق، لأن التشويق يسبب في تعزيز سلوك ما، أما العقاب فإننا سنردع به الشخص عن عمل ما من دون أن نضع البديل المناسب له.
- لا بدّ من الانتباه إلى أنّ بعض الطلبة يستشعرون العظمة والبطولة عندما يتعرّضون للعقاب أمام أقرانهم، ولذلك فلا بدّ من احتراز عقاب هذا الصنف من الأولاد.
- إن العقاب المزدوج أمر مرفوض، كأن يتعرّض الفرد للضرب المبرح وللكناية والتعريض والسخرية.
- إن التنبيه ينبغي أن لا يكون بذكر محاسن الآخرين والانتقاص من الطفل بذلك. فإن مثل هذا الأسلوب لا يؤدي إلى عواقب حميدة بل سيثير الشعور بالحسد تجاه الأقران لدى الطفل، بالإضافة لما يتركه من إهانة لشخصيته.
- إن أثر العقاب غالبا ما يكون مضرًا وموقتًا.
- إن العقاب المصحوب بالتحقير والسخرية والاستهزاء بالإضافة للانتقاد اللاذع، يثير الضغينة والحقد تجاه الآخرين.

٢. المقترحات

ألف) الترغيب والتشويق

١. إصلاح نظام التقويم العلمي والتربوي لطلبة المدارس من خلال التأكيد على التشويق بحسب التقدّم الرتبي في البرمجة والتنخطيط التعليمي والتربوي للمدارس.
٢. لا بدّ للتشويق أن يكون متناسباً مع العمل المطلوب، بحيث لا يبطل مفعوله إن كان ضئيلاً ولا يؤدي إلى الطمع إن كان أكثر من حدّه.
٣. لا بدّ للتشويق أن يكون طبيعياً وواقعياً وبعيداً عن المكر والخداع والتزوير والرياء.
٤. ولو قدرّ للتشويق أن يفقد فاعليته المنشودة، فلا بدّ من إيقافه ودراسة الأسباب التي أدت إلى إخفاقه، وإعادة النظر فيها ومن ثمّ يتواصل التشويق بصورة أخرى.
٥. أن لا يتخذ التشويق صبغة الرشوة؛ بحيث لو فقد التشويق لأسباب ما لا يؤدي ذلك إلى إضعاف السلوك المنشود لدى الفرد.

٦. إن التشويق أمام الملام العام أجدى وأكثر تأثيراً من التشويق الذى يتم فى الخلوات، لأن ذلك سوف يؤدى إلى تحفيز الآخرين على انتهاج منهج الإجابة فى العمل من جانب، ومن جانب آخر فإنه سوف يؤدى إلى شعور الفرد المشوق بالغيرة والسرور.
٧. أن يشعر الطالب بالتأثير الفورى لعملية التشويق، وأن لا يتخلل العمل المنشود والتشويق اللازم فاصل زمانى كبير. فإن مثل هذه الفواصل الزمانية سوف تزيد جانباً كبيراً من الغاية المتوخاة من عملية التشويق.
٨. أن يكون ذلك التشويق ذا أثر باطنى؛ لا أن يشعر الفرد بأن مثل هذا التشويق إنما هو عمل تمثيلى ومن أجل الاستعراض والتأثير الموقت.
٩. لا بد من اجتناب الإفراط فى علمية التشويق، لأن ذلك سيؤدى إلى خلق حالة الغرور والتكبر لدى الفرد.
١٠. لا بد من وضع ضوابط محددة فى عملية التشويق، لا أن يكون ذلك عشوائياً وبدون حدود معينة.
١١. أن يكون التشويق تدريجياً أيضاً، بحيث يتم تشويق الفرد حتى بمجرد أن ينتهى من مرحلة معينة من العمل، لا أن يكون التشويق للأعمال المفروغ منها وحسب.
١٢. لا بد أن يكون التشويق ملائماً لمعنويات الفرد وخصائصه الفردية وعمره ومؤهلاته ومعتقداته الثقافية والاجتماعية، وأن يأخذ نقاط الضعف والقوة فى الفرد بنظر الاعتبار، وذلك من خلال التشويق الشفهى والسلوكى والمادى والمعنوى و... فعلى سبيل المثال لو أن طالباً ضعيف الذكاء تمكن بعد جهود حثيثة واجتهاد مستمر أن يرقى درجته من ٧ إلى ٩ فإنه ينبغى أن يشوق وتقدر أتعابه (خاصة وأن المرحلة الابتدائية من حياة الطالب هى مرحلة الحاجات الأولى من حياته وأن التشويق المادى والمعنوى فى مثل هذا العمر ذو تأثير شديد).
١٣. لا بد وأن يكون التشويق عاماً شاملاً وأن لا يكون حكراً على شريحة أو مجموعة خاصة. ليؤدى ذلك إلى تفعيل روح النشاط والعمل لدى جميع الأفراد.
١٤. لا بد وأن يخرج التشويق عن التسيب والوتيرة الواحدة التكرارية، على الأقل بالنسبة للمتربى. فالتشويق المتنوع والمناسب لنشاطات الفرد سيكون ذا مردود تشويقي أكبر.
١٥. لا بد وأن يثير التشويق الشعور بالصدقة وتعامل الطلبة مع بعضهم. وإلا فإن الطالب المشوق قد يشعر بأنه يفوق أقرانه وأنه متميز عنهم مما يفوت على العملية التربوية واحداً من أهم أهدافها.
١٦. يجب الاحتراز من اتخاذ أسلوب واحد من التشويق لأفراد مختلفين وفى ظروف مختلفة.
١٧. لا بد من التنسيق بين تشويقات البيت والمدرسة وإلا فإن ذلك سيؤدى إلى ظهور اختلافات سلوكية وأخلاقية فى شخصية الطفل.

- (ب) التنبيه والعقاب: لا بدّ من الانتباه للملاحظات التالية فى ممارسة التنبيه والعقاب
١. لا بدّ من تنفيذ برامج تعليمية فاعلة ومؤثرة لتعريف الأسر والمربّين والمعلّمين بمبادئ علم النفس والتعليم والتربية الصحيحين وسبل التشويق والعقاب.
 ٢. أن يمارس التنبيه والعقاب عندما يتوقّف عليه تربية الطفل أو تقتضيه مصلحته وحسب.
 ٣. إنّ أفضل نوع من العقاب هو ذلك الذى توضح للطلاب الأدلة التى استوجبت ذلك العقاب (شريعتمدارى، ١٣٦٣: ٢١٣).
 ٤. ينبغى احتراز العقاب عند الغضب والسخط.
 ٥. لا بدّ من كشف أسباب المخالفة والجنحة قبل ممارسة العقاب والتنبيه. كى تزول بذلك العوامل الممهّدة لتكرارها.
 ٦. إذا ما عاف الطفل خطيئته وأعرض عن عمله الطالح قبل تعرّضه للتأديب والعقاب فلا بدّ من الاحتراز من عقابه.
 ٧. عند عقاب الأطفال الذين يعانون من عاهة ما فى جسمهم لا بدّ من الاحتراز من الاستهزاء بتلك العاهة.
 ٨. قد يعترض أحد الوالدين على الآخر أو أحد المعلمين على زميل له ويعارض عملية العقاب ويحاول أن يتوسّط للطفل، فى هذه الحالة لا بدّ من أن يتمّ ذلك فى منأى عن مسمع الطفل ومرآه. ينبغى أن لا تتعرض قضية العقاب للمساءلة والتشكيك أمامه.
 ٩. ينبغى أن لا يكون العقاب والتنبيه الأسلوب الوحيد أو الأخير فى التربية.
 ١٠. إن عقاب الطفل أمر فى غاية الحساسية. فعلى المربّى أن يكون دقيقاً وحذراً جداً. ولذلك فإنّه يوصى الأولياء والمربّون باحتراز العقاب الجسمى والضرب المبرح ما أمكنهم ذلك.
 ١١. لا بدّ أن يكون العقاب والتنبيه محسوباً و دقيقاً. ينبغى الاحتراز عن الإفراط فى العقاب، لأنّه سيفقد مفعوله بالتكرار المستمرّ.
 ١٢. ينبغى أن لا يتأخّر العقاب الضرورى عن مواعده. ولذلك يجب ألا تتراكم مخالفات الطفل وخطاياها من دون التعرض لها ثمّ ممارسة العقاب بشدّة بعد لأى وطول فترة.
 ١٣. إنّ أحد سبل العقاب للطلاب المنتمى إلى أجواء دينية ويحمل شعوراً دينياً أن نذكره بأنّ الله سبحانه وتعالى ساخط على عمله هذا.
 ١٤. لو أعرض الطفل عن عمله وندم من فعلته فلا بدّ من استعطافه بالمحبّة واللفظ.
 ١٥. إنّ العقاب يرتبط بالعمل الطالح والصفة الذميمة للفرد، ولا يجرى إلّا لحنّه على الإقلاع عنها ولذلك فيجب الاحتراز عن إهانة شخصيته الإنسانية وجوانبه الإيجابية.

١٦. إنَّ التنبيه يكون لتوعية الفرد وينبغى أن يكون متناسبا مع الخطيئة التى ارتكبها. وكما ذكرنا من قبل فإنَّ الإعراض، والنظرة الحانقة والإشارات اللفظية وأموراً كهذه من شأنها أن تؤدّى ما يؤدّيه العقاب فتكون أولى بالاستخدام منه.
١٧. لا بدّ أن يكون العقاب والتنبيه شريفاً وعلى أساس الحقّ والعد. ولا يجوز أن يتخذ صبغة انتقامية من قبل المعاقب، ذلك أن العقاب أيضاً نوع من المحبّة والإشفاق.
١٨. لا بدّ من أن يعرف المعاقب السبب من عقابه الذى يتعرّض له. كى يعرف أنّه استحقّ ذلك العقاب، فيردعه ذلك الشعور عن مراودة الذنب مرة أخرى.
١٩. على المعلم أن يستعيد علاقته الطبيعية مع الطالب بعد العقاب الذى ينزله به. بحيث يشعره أن القضية السابقة قد انتهت وأنّ المبنى بعد الآن هو البعد البناء فى وجوده.
٢٠. لا بدّ من أن يكون العقاب بشكل لا يثير الشعور بالعدوانية لدى الطفل أو الطالب تجاه الوالدين أو المعلم.
٢١. لا بدّ للمعلم أن يتق بنتيجة العقاب وتأثيره فى الإقلاع عن الخطيئة (المصدر نفسه: ٢١١).
٢٢. لا بدّ من احتراز أنواع العقاب الشديد للخطايا الصغيرة والعقاب الجماعى للأخطاء الفردية، خاصّة الضرب الجسمى المبرح، والمصحوب بالكناية والإهانة، فإنّ مثل هذه العقابات ستثير الحزازات والضغائن فى نفوس الطلبة وتحتّم على الانتقام.

المصادر

أ) المصادر العربية

القرآن الكريم.

نهج البلاغة (١٣٨٠). ترجمه و شرح محمد دشتى، مؤسسة فرهنگى و تحقيقاتى اميرالمؤمنين عليه السلام.

ب) المصادر الفارسيه

آيتاله خامنه‌اى، سيدعلى (١٣٨٨). ديدار مردمى ٢٩/٤/١٣٨٨ هـ.ش.

آئين نامه‌هاى مصوب شوراي عالى آموزش و پرورش (١٣٨٥).

اصلانى، ابراهيم، مرتضى مجدفر، و ليلا سليقه‌دار (١٣٨٩). «متن طرح آموزشى غير حضورى شيوه‌هاى مؤثر تشويق و تنبيه در تعليم و تربيت»، ضميمه مجله رشد آموزش ابتدائى، ش ٤.

اعرافى، عليرضا و همكاران (١٣٨٧). آراى دانشمندان مسلمان در تعليم و تربيت، ج ٢، تهران: سمت.

الباس، جان (١٣٨٥). فلسفه تعليم و تربيت (قديم و معاصر)، ترجمه عبدالرضا ضرابى، قم: مركز انتشارات مؤسسه آموزشى و پژوهشى امام خمينى (ره).

امینی، ابراهیم (۱۳۷۹). *اسلام و تعلیم و تربیت*، ۲ جلد، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
ایل، مصطفی (۱۳۶۵). «کاربرد روش‌های تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت»، فصل‌نامه *تعلیم و تربیت*، ش ۷ و ۸، تهران.

باقری، خسرو (۱۳۶۴). مبانی و شیوه‌های تربیت اخلاقی، سازمان تبلیغات اسلامی، تهران.
باقری، خسرو (۱۳۶۹). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران: دنیای قلم.
به‌پژوه، احمد و همکار (۱۳۸۱). *روانشناسان بزرگ*، تهران: منادی تربیت.
بهشتی، سعید و ماجده فاطمی (۱۳۸۹). «روش‌های تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه قرآن و مقایسه آن با مکتب رفتارگرایی»، فصل‌نامه *پژوهش‌های تربیت اسلامی*، ش ۱۰ و ۱۱، تهران.
بهشتی، محمد و همکاران (۱۳۷۹). *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت*، ج ۲، تهران: سمت.
پروین گنابادی، محمد (۱۳۳۸). «مقاله تنبیه (نظریات دانشمندان و مربیان درباره تنبیه)»، *مجله آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)*، دوره سی‌ام، ش ۷، تهران.
پیاژه، ژان (۱۳۶۹). *تربیت به کجا ره می‌سپارد*، ترجمه م. منصور، پ. دادستان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
حاجی بابائیان امیری، محسن (۱۳۹۰). *روش‌های تربیت اخلاقی کاربردی در اسلام با تأکید بر دوره نوجوانی و جوانی*، تهران: سروش.

حجتی، سیدمحمدباقر (۱۳۵۸). *اسلام و تعلیم و تربیت*، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
حجتی، سیدمحمدباقر (۱۳۶۱). *روانشناسی از دیدگاه غزالی و اندیشمندان اسلامی*، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
حجتی، سیدمحمدباقر (۱۳۸۳). *فصل‌نامه حوزه و دانشگاه*، ش ۴۰.
دانش‌پژوه، زهرا (۱۳۷۵). «تشویق و تنبیه از دیدگاه متخصصان و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت»، فصل‌نامه *تعلیم و تربیت*، ش ۴۵.

دبیرخانه شورای عالی جوانان (۱۳۷۴). *اهداف تفصیلی و خط‌مشی اجرایی «منشور تربیتی نسل جوان»*، تهران.
دهخدا، علی‌اکبر (نرم‌افزار رایانه‌ای) (۱۳۷۹). *لغت‌نامه*، تهران: دانشگاه تهران و مؤسسه دهخدا.
سازمان ملی جوانان (۱۳۷۱). *منشور تربیتی نسل جوان*.
سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۵). *روانشناسی پرورشی*، تهران: آگاه.
شاتو، ژان (۱۳۶۶). *مربیان بزرگ*، ترجمه دکتر غلامحسین شکوهی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
شریعتمداری، علی (۱۳۷۸). *تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران: امیرکبیر.
شریعتمداری، علی (۱۳۷۵). *روانشناسی تربیتی*، تهران: امیرکبیر.
شریف‌القریشی، باقر (۱۳۶۲). *نظام تربیتی اسلام*، مترجم نشر فجر، تهران: چاپ اداره تبلیغات و انتشارات وزارت ارشاد اسلامی.

شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۷۵). *فرهنگ علوم رفتاری*، تهران: امیرکبیر.
عطاران، محمد (۱۳۶۶). *آرای مربیان بزرگ مسلمان درباره تربیت کودک*، تهران: انتشارات دفتر امور کمک آموزشی.
عطاران، محمد (۱۳۸۰). *نقد تطبیقی دیدگاه غزالی و کانت درباره اخلاق و دین و اشارات آن در تربیت اخلاقی*، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

۶۶ دراسة دور التشويق والتنبيه والعقاب فى التربية الأخلاقية

- غزالي، محمد (۱۳۶۴). كيميای سعادۃ، تهران: علمى و فرهنگى.
- فائضى، على (۱۳۷۰). جایگاه و روش‌هاى تنبيه در تعليم و تربيت، تهران: فيض كاشانى.
- فرمهنى فراهانى، محسن (۱۳۷۸). فرهنگ توصيفى علوم تربيتى، تهران: اسرار دانش.
- فهيمى، سيدمهدى (۱۳۶۹). فرهنگ جبهه، تهران: حوزه هنرى سازمان تبليغات اسلامى.
- قانون اساسى معارف (۱۲۹۰ ه.ش).
- كريمى، عبدالعظيم (۱۳۸۶). حكمت‌هاى گمشده در تربيت، تهران: عابد.
- گنجى، حمزه (۱۳۷۱). روان‌شناسى عمومى، تهران: بعثت.
- معين، محمد (۱۳۷۱). فرهنگ معين، تهران: اميركبير.
- مقدم، بدرى (۱۳۷۹). کاربرد روان‌شناسى در آموزشگاه، تهران: سروش.
- منطقى، مرتضى (۱۳۷۲). روان‌شناسى تربيتى، جهاد دانشگاهى دانشگاه تربيت معلم.
- مهرمحمدي، محمود (۱۳۷۴). «چرا بايد برنامه‌هاى درسى را به سوى مساله‌محورى سوق دهيم؟»، فصل‌نامه تعليم و تربيت، س ۱۱، ش ۴۳.
- نقيب‌زاده، ميرعبدالحسين. «تربيت اخلاقى از ديدگاه كانت»، نشرية پژوهش‌هاى تربيتى، ش ۳ و ۴.
- نيلى‌پور، مهدى (۱۳۸۵). فرهنگ جوان، قم: سلسبيل.

(ت) مصادر الانجليزية

- Halstead and Tylor, Values in Education in Values.
- Robin, Barrow Geafrey Milburn (1990). A Critical Dictionary of Educational Concepts, Second edition, Teachers College, Columbia University, New York & London.
- Patrick Slottery (1995). Curriculum Development in the Post Modern Era, Garland Publishing, Inc. New York & London.
- Charles, W.Colson (1994). "Can We be Good without God", *USA Today Magazinc*, Vol. 122, Issue. 2588.
- Tyree, Carolyn, Vance, Milderd (1997). "Teaching Values to Promote a More Caring World", *Journal for just and Caring lidncntion*, Vol. 3, Issue. 2.