البحوث النفسية في التفكير الخلقي

الدكتور

سليمان الخضري الشيخ

بجامعتي عين شمس وقطر

مقدمة :

إن الهدف الأساسي للتربية – نظامية كانت أم غير نظامية – هو مساعدة الفرد على النمو المتكامل لشخصيته ، في وسط اجتماعي له خصائصه وسماته . وليست هذه الفكرة جديدة على الفكر التربوي ، أو على المهتمين بتربية النشىء وتعليمه . فمنذ زمن طويل أكد جون ديوى على هذه الوظيفة الأساسية للتربية . بل وقبل ديوى بقرون عديدة ، سادت هذه الفكرة بين كثير من الفلاسفة والمفكرين . ولعلنا لا نضيف جديداً أيضاً إذا قلنا أن النمو المتكامل يعني نمو شخصية الفرد في جميع جوانبها الجسمية والعقلية والانفعالية .

والنمو الخلقي يعتبر من أهم جوانب النمو في الشخصية الإنسانية . ويكتسب هذا الجانب أهمية خاصة في المجتمعات المعاصرة بشكل عام ، وفي المجتمعات النامية بشكل خاص ، ولن نكون مبالغين إذا قلنا أن كثيراً من مشكلات مجتمعنا الراهنة هي مشكلات أخلاقية في صميمها . فما يدور حوله الحديث على كل لسان الآن من نفاق الكثيرين من الناس ومظاهر التسيب والإهمال والفساد والاستغلال وانحرافات الشباب وغيرها ، إنما هي جميعاً تعبر عن أزمة خلقية ، وعن قصور في نمونا الخلقي .

ومع ذلك ، فإن موضوع النمو الخلقي بصفة عامة ، لم ينل قدراً من الاهتمام والبحث في مجال الدراسات النفسية والتربوية ، بقدر ما نالته جوانب النمو الأخرى ، وعلى الرغم من أن الفلاسفة كانوا ، ولا زالوا ، عبر العصور المختلفة يعالجون الأخلاق والقيم الخلقية والإلزام الخلقي وغيرها ، فإن العلماء الاجتماعيين ، وعلماء النفس بصفة خاصة لم يوجهوا إلى النمو الخلقي اهتمامهم إلا في فترات متقطعة منذ الثلاثينات من هذا القرن .(٤)

وربما يرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى أن النمو الخلقي موضوع معقد ، كما أن قياسه بصورة موضوعية يثير كثيراً من المشكلات الفنية أمام الباحثين . ويرجع تعقيد هذا الموضوع إلى عدة عوامل ، ربما كان من أهمها أن مصطلح « النمو الخلقي » يحدد بطرق مختلفة بواسطة الباحثين المختلفين . كما أن النمو الخلقي يتحدد بتفاعل عدد كبير جداً من المؤثرات أو العوامل ، التي لم تنل قدراً مناسباً من الدراسة والبحث حتى وقتنا الراهن . وقد أدى ذلك إلى تجنب معظم علماء النفس دراسة الموضوع لسنوات عديدة ، مما لا يتناسب مع أهميته في حياة الأطفال والراشدين ، وفي حياة المجتمعات المعاصرة بشكل عام .

والدراسة الحالية تتناول جانباً من جوانب النمو الخلقي ، ألا وهو نمو التفكير الخلقي . على أنه قبل أن ننتقل إلى عرض الأفكار الرئيسية التي نسعى إلى تقديمها في هذه الدراسة النظرية ، يجدر بنا أن نحدد ما نقصده بالنمو الخلقي بصفة عامة ، ونمو التفكير الخلقي بشكل خاص . ولن يتسنى لنا ذلك ، إلا إذا ميزنا بين التفكير الخلقي وبين كثير من المفاهيم المتداخلة أو المرتبطة .

التفكير الخلقي والمفاهيم المرتبطة :

تستخدم الصفة « خلقي » بمعنيين رئيسيين في الكتابات النفسية والتربوية :

المعنى الأول : هو ما يمكن أن نطلق عليه المعنى القيمي Evaluative . ويظهر هذا المعنى عندما نقول على سبيل المثال « إنه إنسان أخلاقي » ، أو « لقد كان تصرفه في هذا الموقف تصرفاً خلقياً » . ففي مثل هاتين العبارتين يصدر المتحدث حكماً معيارياً على الفرد أو على التصرف المعين ، ويستخدم الوصف بهذا المعنى المعياري . إنه يتضمن الحكم بأن هذا الفعل صواب أو خطأ ، حسن أو سيء .

أما المعنى الثاني : فيمكن أن نطلق عليه الاستخدام الوصفي Descriptive ، ويكون هو المقصود عندما نقول مثلاً ، « لقد ووجه بموقف خلقي » ، أو « إن هذه المشكلة مشكلة خلقية » . فالوصف « خلقي » في هاتين العبارتين لا يعني إصدار حكم قيمي معياري ، وإنما استخدم اللفظ بالمعنى الوصفي . إنه يعني ببساطة أن المشكلة تتعلق بالصواب والخطأ (٢٦ : ٩ ، ١٠) .

ونحن حين نتحدث في هذه الدراسة عن « النمو الخلقي » أو « التفكير الخلقي » إنما نستخدم لفظ « خلقي » بالمعنى الوصفي . أي أننا نهتم بدراسة كيفية مواجهة الفرد عبر مراحل عمره المختلفة للمشكلات الخلقية ، والطريقة التي يسلك بها ، أو طريقة تفكيره في مواجهة تلك المشكلات .

والسلوك الخلقي سلوك مركب ، وليس سلوكاً بسيطاً ، وهو ما يختلف عن التصور السائد لدى الكثيرين . إننا كثيراً ما نسمع الناس في أحاديثهم يصفون فلاناً « بأنه شخص أخلاقي » ، وأن غيره شخص لا أخلاقي . وهذا تصور ساذج للسلوك الخلقي . فنحن نعرف من دراساتنا للفروق الفردية في الصفات النفسية المختلفة ، أن هذا التصنيف الثنائي للناس لا يستند إلى أي أساس علمي موضوعي . إنه يشبه التصنيف القديم للناس إلى أذكياء وأغبياء ، أو منبسطين ومنطويين . . . إن الدراسات التي أُجريت على مختلف الصفات ، سواء كانت صفات فيزيقية أو صفات نفسية ، تكشف لنا خطأ التصنيف الثنائي المنفصل للناس في أي صفة من الصفات . وتوضح الدراسات أن الفروق بين الأفراد في أي صفة فروق في الدرجة وليست فروقاً في النوع . إننا نستطيع أن نتتبع أي صفة في درجاتها المختلفة عند الأفراد ، أي نستطيع أن نتتبعها في مستوياتها المتدرجة من أدناها إلى أقصاها .

ولا تختلف « الأخلاقية » عن غيرها من الصفات النفسية . إننا نستطيع تتبع هذه الصفة في مستوياتها المتتالية على تدريج متصل ، يمتد من الأخلاقية إلى اللا أخلاقية في الطرف الآخر من التدريج . ومن هنا فإن تصنيف الناس إلى أخلاقيين ولا أخلاقيين فيه إخلال بالحقائق العلميـــة .

كذلك من التبسيط المخل أن نتحدث عن « الأخلاقية » كما لو كانت صفة واحدة ، أو بعداً واحداً يختلف فيه الناس . إن هذا التصور يتعارض مع نتائج البحوث العلمية ، بل يتعارض أيضاً مع ما نلاحظه في حياتنا اليومية . إننا نلاحظ في مواقف حياتنا أن الناس يستجيبون بطرق مختلفة حينما يواجهون بمشكلات خلقية متنوعة . فليس بغريب أن نجد في حياتنا العادية أناساً كثيرين يسلكون بطريقة خلقية في معظم المواقف ، ومع ذلك فإنهم يتهربون من الضرائب أو الجمارك . بل إننا نجد من بين المجرمين الذين يمثلون حالات متطرفة من الفشل الأخلاقي ، من يربأ بنفسه عن ارتكاب جرائم من نوع آخر . فكثيرون من محترفي

السرقة ، على سبيل المثال ، ينظرون إلى الجرائم الجنسية على أنها شيء حقير ويأنفون من ارتكابها . كذلك قد ينظر تجار ومهربو المخدرات إلى السرقة على أنها عمل مشين ويربأون بأنفسهم عن ممارستها . وليس بغريب علينا كمر بين ما نجده لدى كثير من الطلاب من نظرتهم إلى الغش في الامتحانات نظرة تختلف اختلافاً بيناً عن نظرتهم إلى السرقة أو الكذب وغيرهما .

إن هذه الملاحظات اليومية توحي لنا بأن الأخلاقية ليست بعداً واحداً ، أو ليست صفة عامة ، وإنما هي صفة مركبة من مجموعة من الأبعاد . وربما كان شأنها في ذلك شأن الذكاء . فقد تطورت تصوراتنا للذكاء من الأحادية إلى التعدد ، بمعنى أن التصورات القديمة للذكاء كانت تنظر إليه على أنه صفة واحدة تظهر في جميع المواقف ، أو على أنه نوع من الطاقة العقلية التي يظهر تأثيرها في المواقف المتنوعة . ومع تطور البحث في النشاط العقلي سادت فكرة التعدد ، بمعنى أن الذكاء يعتبر محصلة للنشاط العقلي في مجالات متنوعة ، أو هو بعبارة أخرى محصلة لمجموعة من القدرات العقلية المختلفة . ولو أخذنا توزيع درجات الأفراد في كل قدرة على حدة ، لوجدناه مختلفاً عن توزيع درجاتهم في القدرات الأخرى ، ومختلفاً أيضاً عن توزيع درجاتهم في الذكاء بإعتباره محصلة لجميع هذه القدرات .

على أن فكرة التعدد هذه لا ينبغي أن نسلم بها إلا بعد الرجوع إلى البحوث العلمية وما كشفت عنه من نتائج . ولكن لسوء الحظ لم تكن هذه الفكرة موضوعاً لدراسات متخصصة . فكما أشار وليامز Williams (٢٦ : ١٦) ، لا توجد أية دراسات كرست لهذا الموضوع ، باستثناء دراسة واحدة ، أُجريت بواسطة هارتشورن وماي Hartshorne & May منذ ما يربو على خمسين عاماً (١٩٢٩) . فقد استخدم هارتشورن وماي بطارية من الاختبارات ومقاييس التقدير التي أُعدت لتقيس جوانب مختلفة من الخلق ، مثل الأمانة ، والغش ، والسرقة ، والتعاون ، والكذب ، . . . وغيرها . وقد طبقت المقاييس على عينة كبيرة من الأطفال وروعي في تطبيقها أن تكون جزءاً من نشاطهم اليومي ، بحيث يمكن التغلب على المرغوبية الاجتماعية في الاستجابة ، وبحيث لا يشعر الأطفال بأنهم موضع اختبار . وقد كشف تحليل النتائج عن معلومات هامة . فقد تبين أولاً ، أن درجات الأطفال في الاختبارات المختلفة تتوزع على تدريج متصل ، وأنه لا يمكن تصنيفهم

إلى فئتين منفصلتين : الأخلاقيين واللا أخلاقيين . كذلك وجدت ارتباطات ضعيفة بين درجات الأفراد في الاختبارات المختلفة،على الرغم من أنها كانت كلها موجبة . وقد استخلص الباحثان من ذلك أن السلوك الخلقي يتصف بالخصوصية ، بمعنى أننا لا نستطيع من معرفة استجابة الطفل في موقف خلقي معين ، أن نتنبأ باستجابته في موقف آخر . على أن ايزنك قد عارض هذا الاستنتاج حينما أشار إلى أن وجود ارتباطات موجبة دليل كاف لرفض فكرة الخصوصية والقول بوجود صفة خلقية عامة .(٥)

ومهما يكن ، فإن مشكلة الأحادية والتعدد ، العمومية والخصوصية في الأخلاقية ، لازالت في حاجة إلى الكثير من البحوث : النظرية والعاملية ، حتى يمكن أن نكون تصوراً سليماً عن هذا الجانب الهام من السلوك الإنساني .

ولعله من المرجح أن الأخلاقية تتصف بالعمومية والخصوصية في آن واحد.فوجود عامل عام للأخلاقية لا ينفي وجود عوامل خاصة تباشر تأثيرها في المواقف المختلفة.ومرة أُخرى يمكن أن يكون الوضع شبيهاً بما هو الحال في الذكاء كعامل عام ، والقدرات العقلية باعتبارها عوامل طائفية أو خاصة . فالذكاء كقدرة عقلية عامة يباشر تأثيره في المواقف المختلفة التي يتعرض لها الفرد . وهو لا يعمل منفرداً وإنما يعمل بالاشتراك مع القدرات الطائفية أو الخاصة. وتختلف إسهامات العوامل المختلفة باختلاف المواقف التي يتعرض لها الفرد . وبنفس الصورة يمكن أن نتصور وجود عامل عام للأخلاقية ، يباشر تأثيره بالاشتراك مع مجموعة من العوامل الطائفية أو الخاصة ، ويختلف تأثير هذه العوامل باختلاف المواقف الخلقية التي يواجهها الفرد . ومع ذلك قد تكون الأخلاقية سمة عامة فحسب ،دون وجود عوامل طائفية أو خاصة. وما نلاحظه من اختلاف استجابات الفرد الخلقية باختلاف المواقف ، إنما يرجع بالدرجة الأولى إلى العوامل البيئية المعينة . فمثلاً الشخص الذي يتهرب من الجمارك أو الضرائب ، قد لا ينظر إلى هذه المسائل على أنها مسألة سلوك أخلاقي ، ومن ثم فهو لا يطبق عليها القواعد الخلقية التي يطبقها في مواقف أُخرى.على أن الأخذ بهذا التصور أو ذاك ، إنما هو مرهون بنتائج البحوث التي تجري خصيصاً لذلك .

لقد كان التصور السائد عن التربية الخلقية ، أنه يكفي أن نلقن الفرد المعتقدات السليمة ، أو أن نبين له الصواب والخطأ أو نكسبه القيم الخلقية ، لكي نضمن أن يسلك سلوكاً خلقياً

في المواقف المختلفة . وهذا تصور سطحي لطبيعة العلاقة بين التفكير الخلقي والسلوك الخلقي . فليس صحيحاً على الإطلاق ، أن الفرد إذا كان يعتقد أن تصرفاً معيناً هو الصواب ، فإنه سوف يسلك بالضرورة بهذه الطريقة . فقد يعتقد فرد ما أن الاعتداء على الآخرين خطأ ، ولكنه مع ذلك لا يستطيع أن يمنع نفسه من الاعتداء على الآخرين كلما اساءوا إليه . وقد يؤمن فرد بأنه ينبغي عليه أن يواسي الآخرين وقت الشدة،ومع ذلك يفشل دائماً في القيام بذلك . فقد يفشل في معرفة أي الناس في موقف شدة ، أو قد تعوزه المهارات الاجتماعية للقيام بالمواساة ، بل قد يؤدي إلى زيادة ضيق الناس عندما يرغب في التخفيف عنهم . إننا لا نستطيع أن نصف مثل هذا الفرد بأنه لا أخلاقي ، ومع ذلك فإننا لا نستطيع أن ننكر أنه غير كفء من الناحية الأخلاقية ، ومن ناحية أُخرى لا نستطيع أن نصف فرداً بأنه «أخلاقي» لمجرد أنه يسلك بطريقة سليمة في الموقف المعين ، فمن الضروري أيضاً أن تتوفر النية أو القصد من فعل العمل الصواب .

لقـــد قدم جون ويلسون ومعاونوه (٢٧) J. Wilson تحليلاً للسلوك الخلقي باعتباره مكوناً من :

- إتجـــاه نحو الآخـــرين على أنهم مساوون للفرد .
- قـــدرة على فهم مشاعر الذات ومشاعر الآخرين .
- استيعاب مجموعة من المعارف والحقائق المرتبطة بالموقف المعين ، إذ لابد من أن يكون لدى الفرد فكرة معقولة عن نتائج أفعاله وأفعال الآخرين .
- مهارات اجتماعية تتعلق بكفاءة الفرد في القيام بالأدوار الاجتماعية التي يختارها أو تفرض عليه .
- مجموعةمن القواعد أو المباديء الخلقية التي يلزم الفرد نفسه بها ويطبقها في المواقف المختلفة.
- مجموعة من الخصائص التي تجعل الفرد واعياً بالموقف ، وتدفعه لأن يفكر فيه تفكيراً خلقياً ، وأن يترجم قراراته إلى أفعال مناسبة .

ويعني هذا بعبارة أُخرى ، أن السلوك الخلقي أو النمو الخلقي بصفة عامة ليس متغيراً بسيطاً ، وإنما هو ظاهرة مركبة ومتعددة الأبعاد . وحينما نناقش التفكير الخلقي أو ندرسه ،

فإننا نتناول جانباً واحداً فقط من جوانب الظاهرة ولا نستطيع من معرفتنا للتفكير الخلقي لدى الطفل أن نتنبأ بدقة بسلوكه في موقف معين ، إذ لابد من أن نأخذ في إعتبارنا عدداً آخر من المتغيرات كتلك التي ذكرها ويلسون في تحليله السابق .

وفي ضوء هذا التصور ، ربما استطعنا أن نتبين أحد المزالق التي يقع فيها الباحثون في النمو الخلقي . فكثيراً ما يعالج الدارسون تحت عنوان « النمو الخلقي » جانباً أو بعداً واحداً مهماً من الأبعاد التي يتضمنها مثل : نمو الضمير أو نمو الوعي الاجتماعي ، أو نمو تفكير الطفل الخلقي . . . وغيرها . وعلى الرغم من أن هذه الأبعاد أو الموضوعات على جانب كبير من الأهمية ، فإنه من المضلل أن نعالجها بطريقة تجعلنا نعتقد أننا نعالج الموضوع بكامله .

في دراسة النمو الخلقي نحن في حاجة إلى أن نعرف لا كيف يتغير تفكير الطفل الخلقي ، أو كيف ينمو ضميره ، فحسب ، وإنما نحن في حاجة أيضاً إلى أن نعرف كيف ينمو اهتمامه بالآخرين وكيف يكتسب المهارات الاجتماعية اللازمة . وغير ذلك .

ومعنى هذا بعبارة أُخرى ، أننا حينما ندرس التفكير الخلقي لدى الطفل أو الراشد ، فإننا لا نزعم بأننا نستغرق في دراستنا الجانب الخلقي بكامله . بل ولا نستطيع أن نزعم بأن معرفتنا بهذا البعد تمكننا من التنبؤ على نحو دقيق بسلوك الفرد في المواقف الخلقية . إن ما نزعمه فقط ، هو أننا بدراستنا للتفكير الخلقي ، نفهم بعداً هاماً وأساسياً من أبعاد النمو الخلقي ، والسلوك الخلقي بصفة عـــامة .

كذلك يجب أن نميز تمييزاً واضحاً بين التفكير الخلقي والقيم الخلقية . ففي دراسة نمو القيم نقول عادة ، أن فلاناً يعتقد بأن هذا صواب وذاك خطأ في مرحلة عمرية معينة ، وأن ذلك خطأ في سن أكبر . . وهكذا . أما في دراسة التفكير الخلقي فإن الباحث يهتم بالطريقة التي يصل بها شخص ما إلى حكم معين ، يتعلق بالصواب أو الخطأ . فقد يعتقد كثير من الناس أن السرقة خطأ ، وهذه قيمة . ولكن قد يختلفون في طريقة الوصول إلى هذا الحكم . فبينما يبني شخص حكمه على أساس طاعة القانون ، يبني آخر حكمه على أساس مراعاة ضميره . وهناك أفراد يهتمون بالانصياع لمعايير المجتمع ، بينما يمكن أن يقدم آخرون حججاً حول تأثير السرقة على المجتمع . مثل هذه الأُسس المختلفة لإصدار الأحكام الخلقية ، تتضمن طرقاً مختلفة للتفكير الخلقي .

وقد يجادل البعض بأن مثل هذه الفروق في التفكير ليست بذات أهمية ، إذ المهم من وجهة نظرهم ما يعتقده الشخص وليس لماذا يعتقده . هذا بالإضافة إلى ما أشرنا إليه سابقاً ، وما أثبتته البحوث من أن الارتباط بين الحكم الخلقي والسلوك الخلقي ليس ارتباطاً عالياً .

والواقع أن دراسة التفكير الخلقي على جانب كبير من الأهمية . فإذا نظرنا إلى الأخلاق على أنها ترتبط بصورة ما مع فكرة المسئولية ، فإننا ملزمون بأن نميز ، على سبيل المثال ، بين الشخص الذي يمسك عن القتل لأنه يفهم المباديء الخلقية المتضمنة ، وذلك الذي يتجنب القتل استجابة لارتباطات شرطية كريهة في الطفولة. صحيح من الأفضل أن يفعل الناس الشيء الخلقي لأي سبب كان ، عن ألا يفعلوه على الإطلاق . فمن الأفضل أن يمتنع الناس عن السرقة لأي سبب كان ، سواء كان ذلك خشية العقوبة أو لمعرفتهم بأضرار السرقة على المجتمع . ولكن من المهم بالنسبة لدارس السلوك الخلقي أن يعرف الأسباب التي تكمن وراء هذا السلوك . بعبارة أخرى ، من المهم للباحث أن يعرف كيف توصل الفرد إلى هذا القرار .

وبالإضافة إلى ذلك ، فإنه من المعروف أن بعض أنماط التفكير الخلقي أكثر ارتباطاً بالقيم والسلوك المقبولين من غيرها . كما أن ما كشفت عنه البحوث من وجود ارتباطات جزئية موجبة بين التفكير الخلقي والسلوك الخلقي ، يؤكد وجود علاقة بينهما ، فعلى الرغم من أن هذه الارتباطات كانت منخفضة في كثير من الحالات إلا أنها كانت جميعاً موجبة ودالة .

وعلى ذلك ، فالتفكير الخلقي يمكن تحديده بأنه نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الخلقي للأشياء أو الأحداث ، وهو يسبق كل فعل أو سلوك خلقي (٦ : ٨) .

فكيف ينمو هذا التفكير ؟ وكيف يتطور من الطفولة إلى الرشد ؟

نمـو التفكـير الخلقـي :

كان نمو الإنسان ولازال ، مجالاً للبحث في علوم مختلفة ، مثل الفلسفة والعلوم البيولوجية والأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع وعلم النفس . والنمو الإنساني كما يعرفه الكثيرون ، هو عبارة عن التغيرات النمائية المرتبطة بعمر الفرد ، والتي تحدث لدى الأفراد مع تقدمهم من الطفولة المبكرة إلى الرشد .وعلى الرغم من أن هذه التغيرات النمائية تبدو متلازمة في الجوانب

الفيزيقية والاجتماعية والانفعالية والعقلية والخلقية للأفراد ، فإن حديثنا ينصب هنا أساساً على النمو الخلقي ، ونمو التفكير الخلقي بشكل خاص .

لقد تأثرت بحوث النمو الخلقي بعدة نظريات سيكلوجية ، أهمها نظرية التحليل النفسي ، والنظرية السلوكية أو التعلم الاجتماعي بشكل خاص ، ونظريات النمو المعرفية . فقد ربط فرويد في كتابه محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي بين الغرائز الجنسية وبين الحاجات الانفعالية . وتعالج نظرية التحليل النفسي النمو الخلقي في إطار مبدأ اللذة وفكرة الإثم . أما نظريات التعلم فقد أكدت على أهمية الحاجات البيولوجية وإشباعها . فإشباع الحاجات البيولوجية وتعزيزها هي العوامل التي تحدد السلوك الإنساني . ويعتقد أصحاب نظريات التعلم أن الاستجابات السلوكية المتعلمة هي التي تحدد النمو الخلقي والاجتماعي .(١)

وهكذا نجد أن الاتجاهين السابقين يبدآن تقريباً من افتراض واحد ، وهو أن الطفل يبدأ أنانياً بالمعنى الأخلاقي . إنه يسعى لإشباع حاجاته أو غرائزه . وتبرز نظرية التحليل النفسي فكرة الإثم والشعور بالذنب . والوسيلة الأساسية للخلاص منه تكمن في التدخل المبكر من جانب الراشدين ، وتلقينه القيم الأخلاقية . فالأخلاقية من وجهة نظرهم تتركز في فكرة الضمير وهو مجموعة من القواعد الثقافية والأفكار الاجتماعية التي تم تمثيلها Internalized بواسطة الفرد . واحد المؤشرات الأساسية لوجود معايير خلقية تم اكتسابها هو الشعور « بالذنب » . . . أي استجابات نقد الذات وعقابها ، والقلق الذي ينشأ لدى الفرد عندما يتعدى على المعايير الثقافية .

ونظرية التعلم الاجتماعي وليدة نظرية « الصفحة البيضاء ». فالطفل الوليد ليس فاسداً أخلاقياً ، ولا نقياً ، وإنما هو طبيعة مرنة قابلة للتشكيل على أية صورة. ومرة أُخرى ، فإن تدخل الراشدين هو العامل الحاسم في إكساب الطفل المعايير الخلقية . فلولا تدخل الراشدين ، لكان ممكناً أن تستمر دافعية الطفل عند مستوى الحاجات البيولوجية . وعن طريق التعزيز باستخدام الثواب والعقاب يتعلم الطفل أفعالاً معينة ، تسمى بالأفعال الخلقية .

وعلى الرغم من أن نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم كانتا على وعي بتزايد الأفعال الخلقية مع زيادة عمر الطفل ، فإنها تصورت النمو الخلقي على أنه استيعاب القواعد الخلقية . ومعنى ذلك أنهما تتصوران النمو الخلقي على أنه مجرد تزايد كمي في مقدار ما يستوعبه الفرد

من قواعد السلوك التي يرتضيها المجتمع . ومع مرور الوقت يصبح الطفل أكثر اجتماعية وأكثر أخلاقية .(١٧)

ولعله من الواضح أن هاتين النظريتين لم تقدما تصوراً متكاملاً عن النمو الخلقي للفرد . لقد قدمتا تصوراً عن كيفية اكتساب الطفل للقواعد الخلقية ، والدور بالغ الأهمية للراشدين في هذا الجانب . كما أن النظريتين لم تتطرقا لنمو التفكير الخلقي بشكل خاص ، ولا كيف ينظر الطفل إلى الموقف الأخلاقي ، وأسباب إتخاذه القرار المعين .

أما نظريات النمو المعرفية فتعالج بشكل مفصل التغيرات التي تطرأ على تفكير الطفل الخلقي عبر مراحل نموه المختلفة . إنها ترى أن النمو المعرفي للطفل يحدث حينما تنظم خبرات الطفل في أبنية أو تراكيب معرفية تزداد تمايزاً وتعقيداً مع زيادة عمر الفرد . وقد تضمنت نظريات النمو المعرفية بعض الأفكار أو المباديء التي أكدتها نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم . ففكرة استيعاب القواعد والمبـــاديء الخلقية انتقلت من نظرية التحليل النفسي واستخدمت في النظريات المعرفية .كذلك استفادت النظريات المعرفية من نظريات التعلم، إذ اعتبرت استجابات الفرد للخبرات الاجتماعية ، وما ينتج عنها من تعلم ، أساساً للنمو الخلقي . ومع ذلك ، فإن استيعاب القواعد والاستجابة للخبرات الاجتماعية اعتبرت من وجهة نظر أصحاب النظريات المعرفية شروطاً ضرورية للنمو الخلقي ، ولكنها ليست شروطاً كافية . فالنمو الخلقي يتطلب إلى جانب ذلك صراعاً معرفياً ، وكذلك إعادة تنظيم وتمايز للأبنية العقلية المعقدة . ولعل أهم نظريات النمو الخلقي المعرفية هي نظرية جان بياجيه ونظرية بلك وهافجهرست ، وأخـــيراً نظرية كولبرج . وسنعرض فيما يأتي بإيجـــاز للملامح الرئيسية لهذه النظريات .

نظرية بياجيه في النمو الخلقي :

جان بياجيه عالم نفسي مشهور ، اهتم أساساً بدراسة النمو العقلي للطفل ، ولقد بنى بياجيه نظريته في النمو العقلي للطفل على أساس ملاحظاته للأطفال ، والتي كانت تتم غالباً بطريقة غير رسمية ، مع قدر قليل من الضبط التجريبي . فقد كان يلاحظ الأطفال غالباً في مواقف طبيعية ، في المنزل أو المعمل على حد سواء . وكان يعطي الأطفال الكبار نسبياً مشكلات بسيطة لكي يحلوها وفقاً لدرجة نموهم . وقد اختار بياجيه هذا المنهج ، الذي سمي

بالمنهج الاكلينيكي ، لاعتقاده أنه السبيل الوحيد لفهم الأبنية العقلية لدى الطفل . وقدم من دراساته نظرية في النمو العقلي كان لها أثرها الضخم في مسار البحوث السيكلوجية ، وفي الممارسات التربوية على حد سواء .

لقد ميز بياجيه بين أربع مراحل رئيسية يمر بها تفكير الطفل منذ ولادته حتى اكتمال نضجه العقلي . المرحلة الأولى هي المرحلة الحسية الحركية ، وتمتد منذ الميلاد حتى سن السنتين تقريباً . وفيها يكتسب الطفل بعض المهارات والتوافقات السلوكية البسيطة عن طريق تفاعل منعكساته الفطرية مع البيئة الخارجية ، والمرحلة الثانية ، وهي مرحلة ما قبل العمليات (أو التفكير الرمزي) ، وتمتد فيما بين سن الثانية والسابعة من العمر تقريباً . وفيها تبدأ تظهر مجموعة من التغيرات الهامة في تفكير الطفل وسلوكه . إذ يبدأ يتعلم اللغة ، وبظهور التمثيلات الرمزية تبدأ تتكون الأفكار البسيطة والصور الذهنية ، ويتحول تفكير الطفل تدريجياً من صورته الحسية الحركية إلى صورة التفكير الرمزي . على أن تفكير الطفل في هذه المرحلة يظل متميزاً بعدة خصائص تميزه عن المرحلة الثالثة أهمها : التركيز ، والتمركز حول الذات ، واللامقلوبية . أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة ، وتمتد من سن السابعة حتى سن الحادية عشرة تقريباً . وفيها يبدأ الطفل يفكر تفكيراً شبيهاً بتفكير الراشد ، ويبدأ في التحرر من التمركز حول ذاته ، ويأخذ في اعتباره وجهة نظر الآخرين . ولكن على الرغم من أنه في هذه المرحلة يدرك العالم بشكل موضوعي ، ويفكر بمنطق الراشدين ، إلا أن تفكيره لا يزال مختلفاً عن تفكير الراشدين . فهو تفكير عياني أو محسوس وغير مجرد . فعمليات التفكير ترتبط بالأشياء والأحداث المحسوسة الموجودة في الواقع المباشر للطفل . أما المرحلة الرابعة والأخيرة ، فهي مرحلة العمليات الشكلية (أو الذكاء المجرد) ، وتمتد فيما بين الحادية عشرة والخامسة عشرة من العمر . وفيها تنمو قدرة المراهق على التفكير المجرد ، ويصل إلى مستوى تفكير الراشدين في النهاية .

والتغيرات التي تحدث في تفكير الطفل عبر المراحل المختلفة — من وجهة نظر بياجيه ليست تغيرات كمية فحسب — وإنما هي في الأساس تغيرات كيفية . بمعنى أن الأبنية العقلية في مرحلة نمو معينة ، تختلف اختلافاً نوعياً عن المرحلة السابقة لها ، وتلك التي تتلوها . ومع ذلك ، فالمراحل هي من النوع التجميعي Cumulative ، بمعنى أن الأبنية التي تكونت

في مرحلة عمرية معينة ، لا تختفي أو تزول نهائياً لتحل محلها أبنية جديدة تماماً ، وإنما هي بالأحرى تدخل كجزء مكون للأبنية الجديدة . كذلك يتميز نظام تتابع المراحل بالثبات لدى كل طفل وفي كل ثقافة ، وإن اختلفت حدودها الزمنية نسبياً باختلاف الثقافات . وغني عن البيان ، أنه لا توجد حدود زمنية فاصلة بين كل مرحلة وأخرى إذ أن الانتقال بينها يتم بصورة تدريجية ، يصعب معها تحديد وقت محدد للانتقال من مرحلة إلى تلك التي تتلوها .

وبطبيعة الحال ، كان لنظرية بياجيه انعكاساتها الواضحة على الممارسات التربوية . فقد طبقت على نطاق واسع في مشكلات التعامل مع الأطفال ، خاصة تلك التي ترتبط بالنمو العقلي وتعليم المواد الدراسية . وربما كان من تطبيقاتها الهامة في التربية ، أنه ينبغي علينا مساعدة الطفل على الانتقال من مرحلة نمو عقلي إلى أخرى ، وربما التعجيل بهذا الانتقال نسبياً ، على أنه ينبغي أن نعي دائماً أنه لا يمكن أن نتخطى مرحلة من هذه المراحل ، فمرور الطفل بها جميعاً حتمي وضروري لنضجه العقلي .

تلك فكرة سريعة عن تصور بياجيه لمراحل النمو العقلي . فما هي انعكاساتها على تصوره عن نمو التفكير الأخلاقي ؟

الواقع أن بحوث بياجيه عن التفكير الخلقي قد تركزت بشكل أساسي حول موضوعين رئيسيين منفصلين ، وهما : فهم الطفل للقواعد **Rules** ، وأسلوب **Mode** تفكير الطفل الخلقي . وقد خصص لهما كتابه « الحكم الخلقي عند الطفل » والذي نشر لأول مرة عام ١٩٣٢ .

وبينما كان تصوره لمراحل استخدام الطفل للقواعد مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بنظريته العامة في النمو العقلي ، نجد أن تصوره لأسلوب تفكير الطفل الخلقي على عكس ذلك ، حيث لا توجد أية علاقة واضحة بينه وبين النظرية العامة .

فهم القواعد :

استخدم بياجيه في دراسته لفهم الطفل للقواعد نفس المنهج البسيط الذي استخدمه في دراسة النمو العقلي عامة . وكانت أدواته في ذلك عبارة عن مجموعة من « البلي » يقدمها للطفل

ويطلب منه أن يعلمه كيف يلعب بها ، مظهراً جهله بهذه اللعبة . وفي هذه الحالة فإن الطفل يكون مضطراً لصياغة قواعد اللعبة والتعبير عنها . وقد أشار بياجيه إلى أن اللعبة لها نظام معقد من القواعد . وقد استطاع بياجيه بهذا الأسلوب البسيط أن يعرف كيف يفهم الطفل القواعد، وأيضاً كيف يطبقها على نفسه وعلى الآخرين .

أُجريت هذه التجارب على حوالي ٢٠ طفلاً تتراوح أعمارهم بين الرابعة والثالثة عشرة. وقد توصل بياجيه من تحليله لسلوك الأطفال إلى تقرير أربع مراحل متتابعة لتطور فهم الطفل للقواعد واستخدامها وهي (٢٠ : ٩ – ٤٦) :

١ – المرحلة الحركية : Motorstage ، وتقابل المرحلة الحس – حركية في النمو العقلي العام ، وتشغل نفس الفترة الزمنية تقريباً . وفي هذه المرحلة يكون لعب الطفل (بالبلي) عشوائياً تماماً . وعلى الرغم من أن الطفل ينمي مجموعة من الأساليب السلوكية الثابتة ، إلا أنها لا يمكن أن توصف بأنها قواعد للعب . وبطبيعة الحال، طالما أن الطفل لم يبدأ بعد في أن يلعب مع الأطفال الآخرين ويتعاون معهم ، فإن هذه الأنماط السلوكية لا يمكن أن تكون قواعد بأي معنى جمعي أو اجتماعي .

٢ – مرحلة التمركز حول الذات Egocentericity وتمتد فيما بين سن الثانية والخامسة تقريباً ، وفيها يبدأ الطفل يقلد القواعد التي يراها متمثلة في سلوك الأطفال الآخرين ، ولكنه على الرغم من ذلك لا يحاول أن يتعاون بالمعنى الحقيقي للكلمة . فعندما يلعب مجموعة من الأطفال في هذه السن بعضهم مع البعض الآخر ، فإنهم لا يبذلون جهدا للوصول إلى مجموعة موحدة من القواعد . وعلى الرغم من وجودهم معاً بالمعنى الفيزيقي وإنتشار التقليد بينهم فإن كل طفل منهم يلعب بمفرده .

٣ – مرحلة التعاون الأولى Incipient co-operation وتستمر هذه المرحلة حتى سن الحادية عشرة تقريباً . وفيها يلعب الأطفال بالمعنى الحقيقي . كل واحد منهم يتنافس مع الآخرين ويحاول أن يكسب في اللعب ، ومن ثم فإنهم يبدأون في الانتباه لعملية وضع نظام Code من القواعد الموحدة . ومع ذلك فإن تصوراتهم عن القواعد بصفة عامة لازالت غامضة نسبياً . فحينما يسألون كل على أنفراد عن مجموعة القواعد التي وضعوها للعبة ما ، فقد يعطون تفسيرات مختلفة للقواعد التي كانوا يتبعونها .

٤ – مرحـــلة التقنـــين : Codification في حوالي الحادية عشرة أو الثانيـــة عشرة من العمر ، يبدأ الأطفال في وضع قواعد مفصلة وثابتة ، بحيث تأخذ ما أشار إليه بياجيه باسم « فلسفة التشريع » Jurisprudence وهنـــا يكون نظـــام القواعد مفهوماً ومتقبلاً من قبـــل جميع الأطفال .

هذا التصور يوضح كيف يتعامل الأطفال مع القواعد في مراحل أعمارهم المختلفة . وقد حاول بياجيه في الجزء الثاني من البحث أن يكشف كيف يفهم الأطفال طبيعة القواعد واستخدم لذلك مجموعة من الأسئلة البسيطة ولكنها أسئلة ذكية في نفس الوقت . فمثلاً كان يطلب من الطفل أن يضع قاعدة جديدة من عنده ، وعندما يفعل ذلك يسأله : « هل سيكون ملائماً أن تلعب مع الأطفال الآخرين بهذه الصورة ؟ » ، « هل هي قاعدة عادلة ؟ » ، « هل يمكن أن تكون قاعدة حقيقية يلعب كل الناس على أساسها » ؟ . . . وقد توصل بياجيه من هذه الأسئلة إلى ثلاثة مراحل أساسية لا تتفق تماماً مع المراحل السابقة ، ولكنها لا تتعارض معها . المرحلة الأولى منها تقابل المرحلة الحركية والجزء الأول من مرحلة التمركز حول الذات . وعند نهاية هذه المرحلة تبدأ القواعد تؤثر في لعب الطفل ، وإن كان ينظر إليها على أنها أمثلة شيقة أكثر من أن ينظر إليها على أنها قواعد ملزمة . والمرحلة الثانية تبدأ في منتصف مرحلة التمركز حول الذات وتستمر حتى حوالي منتصف مرحلة التعاون الأولى . وهنا يكون الطفل واعياً بالقواعد وينظر إليها على أنها قواعد مقدسة لا يمكن المساس بها ، تنبثق من الكبار ويجب أن تستمر إلى الأبد . أما المرحلة الثالثة والأخيرة ، فينظر الطفل إلى القاعدة على أنها ترتيب ينشأ من « الاتفاق المتبادل » . وهنا يصبح تغيير القاعدة ممكناً ، وبطبيعة الحال ، بشرط موافقة اللاعبين الآخرين . فهذه المرحلة الأخيرة تبني على الاحترام والتعاون المتبادلين .

نوعـــان من التفكير الخـــلقي :

وهـــكذا أوضح بياجيه أن هناك تغيرات جوهرية تحدث في فهم الطفل للقواعد مع تقدمه في العمر . ولعل أهم تغير فيها – من وجهة نظر بياجيه – هو ذلك الذي يحدث أثناء الانتقال للمرحلة الأخيرة ، حيث يتغير فهم الطفل للقواعد من تصوره لها على أنها مقدسة ومفروضة من الخارج ، إلى إدراكه لها على أنها نتاج لاتفاق متبادل ، ومن ثم يمكن تغييرها

برضاء جميع الأطراف . وبالإضافة إلى ذلك ، فقد استمر بياجيه في استكشاف أفكار الأطفال عن العدالة والعقاب ، وحول مفاهيم مثل الكذب وغيره ، وانتهى من ذلك كله إلى التمييز بين نوعين رئيسيين من الأخلاقية هما :

١ ـ الأخلاقية خارجيـــة المنشأ : **Heteronomous Morality**

ويميز هذا النوع من الأخلاقية تفكير الطفل حتى حوالي سن السابعة أو الثامنة . إنها تتميز بالاحترام (من جانب واحد) للراشدين والقواعد الأخلاقية التي يضعونها . القاعدة الأخلاقية تسلطية تفرض على الطفل بواسطة عالم الراشدين ، وهو يطيعها ويحترمها . والقانون الخلقي ليس عقلانياً non-Rational في طبيعته ، ومن ثم فإن القواعد لهـــا قيمة دائمـــة وموضوعية بصرف النظر عن الأفراد الذين يتبعونها . فالأخلاقية الخارجية تعني الخضوع لتوجيه الآخرين ، أو القواعد التي يضعونها . وهذا معناه بعبارة أخرى ،أن القواعد تنشأ أصلاً من خارج الفرد ، وتفرض عليه من البيئـــة .

٢ ـ الأخلاقيـــة داخلية المنشأ : **Autonomous Morality**

وهي أخلاق ديموقراطية ، تستند إلى المساواة بين الناس ، وتبنى على التعاون والاحترام المتبادلين . إنها عقلانية ، تنشأ من التفاعل بين الطفل ورفاقه . فيها يتحرر الفرد من قيود الراشدين ، وتنمو لديه فكرة المساواة والعدالة.الأخلاقية الداخلية المنشأ تعني ببساطة أن معايير الفرد الأخلاقية تنبع من داخله ، عن اقتناع ذاتي ، ودون فرض خارجي من أي مصدر كان . وتبدأ هذه الأخلاقية في الظهور في حوالي سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة .

أما ما بين الثامنة والحادية عشرة ، فهي مرحلة انتقال من النوع الأول من الأخلاقية إلى النوع الثاني . ويحدث ذلك عن طريق تبادل التعاون والشعور بالمسئولية إزاء الأطفال الآخرين.

وعلى الرغم من أن تتابع مراحل فهم القواعد عند بياجيه كان تتابعاً تجميعياً بمعنى أن المرحلة السابقة تدخل كمكونات للمرحلة التي تليها ، وتلك سمة عامة لنظريته في النمو العقلي ، فإن تصوره لنوعي الأخلاقية كان على خلاف ذلك.فبياجيه لا يرى وجود أي شيء في الأخلاقية الأولى يؤدي إلى نشأة الأخلاقية الثانية . وقد كانت هذه نقطة ضعف لم يأخذ بها الباحثون من بعده .

نظـــرية بك وهافجهرست عن الأخلاقية :

ربمـــا كانت تصورات بـــك وهافجهرست Peck & Havighurst من أهم التصورات الحديثة عن التفكير الخلقي ، التي لم تنل عناية من الباحثين مثل غيرها من النظريات . فلقد قدم بك وهافجهرست تصورهما عن مراحل النمو الخلقي في كتابهما عن سيكلوجية نمو الخلق ، الذي نشر عام ١٩٦٠ . وعلى الرغم من أن هدف هذا المؤلف كان أوسع في مداه من مجرد التحليل البسيط لنمو المفاهيم الخلقية ، فإنه يهتم أساساً بكيفية مواجهة الطفل للمشكلات الأخلاقية المختلفة . لقد درس بك وهافجهرست مجتمعاً محلياً صغيراً في الوسط الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية ، واستخدما في البحث اختبارات متعددة ، طبقت على الأطفال الذين ولدوا عام ١٩٣٢ ، وكانوا يعيشون في هذا المجتمع المحلي عام ١٩٤٣ ، وقت إجراء البحث . وقد حصل الباحثان كذلك على تقديرات عن الخلق من المعلمين ومن زملاء التلاميذ على فترات مختلفة من نمو العينة . وقد اعتمد البحث بشكل أساسي على عينات مستعرضة من المجتمع ، نصفهم من البنين ونصفهم من البنات . وقد طبقت عليهم اختبارات إسقاطية ، واختبارات تكملة الجمل ، وأجريت معهم مقابلات شخصية ، وكذلك جمعت عنهم ملاحظات بواسطة الباحثين الميدانيين . . . وقد افترض بك وهافجهرست بناء على دراساتهما وجود خمسة أنماط من الخلق ، وتصورا تتابعها مع نمو الفرد وهي :

١ ــ الحيـــاد الأخلاقي في الطفولة Amoral in Infancy وفي هذه المرحلة يرى الطفـــل الناس الآخرين كوسائل لإشباع الذات . الطفل متمركز تماماً حول ذاته ، لا يعرف المباديء الأخلاقية ولا الضمير . إنها صورة رضيع لم يبدأ في التطبيع بعد .

٢ ــ الوسيلية في الطفولة المبكـــرة Expedient in early childhood يميـــل الطفل في هذه المرحلة لأن يعمل وفقاً لتقاليد المجتمع ، ولكن لكي يتجنب العقاب ويحصل على الثواب فقط . إن الطفل في هذه المرحلة لا يهتم بخير الناس الآخرين ، إلا إذا كان ذلك في صالحه . الطفل متمركز حول ذاته ، وأخلاقيته غير ثابتة طالما أن مبرر محافظته على القواعد مرتبط بحصوله على ميزة أو مكافأة .

٣ ــ المسايرة في الطفولة المتـــأخرة Conformity, in later childhood الشخص المساير هو الذي يتبع ما هو سائد من قواعد السلوك . وهنا نجد لدى الطفل إتجاهاً ثابتـــاً نحو

الصواب والخطأ . ولكن ذلك لا يرجع إلى الالتزام بمبـــدأ أخلاقي عام ، وإنما إلى الالتزام بما هو سائد في المجتمع . وهكذا نجد أن الطفل يواجه كل موقف بتطبيق القاعدة المناسبة والسائدة في المجتمع ، بصرف النظر عن علاقته بالمواقف الأخرى .

٣ب ــ الضمير اللاعقلاني في الطفولة المتأخرة Irrational conscientious وهنا يحكم الطفل على المواقف وفقاً لمعاييره الداخلية أو الذاتية عن الصواب والخطأ ، مع اهتمام ضئيل بما إذا كان الناس من حـــوله يوافقون على تصرفه أم لا . ويشير وصف « اللاعقلاني » إلى أن القواعد تطبق بطريقـة جامدة نسبياً . فالفعل خـــير أو شر ، صواب أو خطأ ، لأن الفرد يشعر بذلك ، لا بسبب آثاره على الآخرين .

٤ ــ الغيرية العقلانية في المراهقة Rational altruistic وهـــذه أعـــلى مرحـــلة للنضج الخلـــقي في تصور بك وهافجهرست . والذين يسلكون على هـــذا النحو ليست لديهم مجموعة ثابتة من المباديء الأخلاقية فحسب ، وإنما هم أيضاً يطبقونها بموضوعية في ضوء ما إذا كانت نتائج الفعل المعين ضارة أو نافعة بالنسبة للآخرين . والشخص الغيري على وعي بمعايير مجتمعه وإيحاءات ضميره ذاته ، ولكنه قادر على أن يراعي روح القواعد لا أن يظل عبداً لحرفيتها .

ويلاحظ أن بك وهافجهرست قسما المرحلة الثالثة إلى نوعين من الأخلاقية وهما يعتبرانهما بديلين ، بمعنى أن الطفل في انتقاله من المرحلة الثانية إلى الرابعة يمر بأحد هذين البديلين دون الآخر . ومن الواضح أن هذا التصور يمكن أن يؤدي وظيفتين : الأولى أنه يمثل سلسلة متتابعة لمراحل النمو ، والثانية أنه يمكن أن يتخذ أساساً لتصنيف الأفراد إلى « المساير » أو « المطيع » أو « الغيري » . . . الخ ، ولعله من الواضح أيضاً أنهما لا يفترضان أن كل فرد لابد أن يصل بالضرورة لأعلى المراحل وقد أشار بك وهافجهرست إلى أن غالبية المراهقين في بحثهما لم يصلوا فعلاً إلى هذه المرحلة الأخيرة « الغيرية العقلانية » .

نظـــرية كولبرج :

تعتبر نظرية لورنس كولبرج L. Kohlberg أحدث نظريات النمـــو الخلقي ، ونمـــو التفكير الخلقي بشكل خاص ، كما أنها تعتبر أكثر النظريات ثراء من حيث استثارتها للبحث

في التفكير الخلقي .(٨)

ولقد تأثر كولبرج في صياغته لنظريته بأفكار كثير من الفلاسفة وعلماء النفس السابقين مثل بولدوين وجون ديوي وغيرهما ، على أن أهم المؤثرات السابقة في نظريته استمدت بشكل أساسي من نظرية جان بياجيه في النمو العقلي (٤). فلقد تأثر كولبرج بجان بياجيه في ثلاثة جوانب رئيسية : الصياغات النظرية ، ومفهوم مراحل النمو ، ومنهجه في البحث . فلقد اعتمد كولبرج إلى حد كبير على صياغة بياجيه لمراحل النمو العقلي ، في وضع نظريته الخاصة عن الحكم الخلقي . كذلك تصور كولبرج مراحل النمو الخلقي بنفس الصورة التي تصور بها بياجيه مراحل النمو العقلي ، حيث تصورها على أنها مراحل تجميعية وليست مجرد مراحل متتابعة . وهذا يعني أن كل مرحلة سابقة تمهد للمرحلة التالية لها ، وتدخل كعناصر مكونة فيها . كما أن منهج بياجيه الاكلينيكي كان له تأثيره الواضح في الأدوات التي ابتكرها كولبرج لدراسة التفكير الخلقي . فقد صمم سلسلة من المشكلات الخلقية الفرضية ، وقام باجراء مقابلات شخصية مع أطفال ومراهقين ، وتوصل بهذه الطريقة إلى صياغة نظريته عن النمو الخلقي .

لقد طوركولبرج (١٠ ، ١٣) تصور بياجيه عن نوعي الأخلاقية (الأخلاقية الخارجية ، والأخلاقية الداخلية المنشأ) مقدماً تصوره الخاص عن ست مراحل لنمو التفكير الخلقي . وبالإضافة إلى ذلك ، سعى إلى تقديم استبصار أكبر بأثر القوى الاجتماعية والخبرة على النمو الخلقي . ولقد كان إتجاه كولبرج في فهم استجابات الأفراد للمشكلات الخلقية – شأنه شأن بياجيه – يعتمد على تحليل الأبنية العقلية وأنماط التفكير الكامنة وراءها .

لقد افترض كولبرج (١٩٦٣) ست مراحل للنمو الخلقي ، يمكن تصنيفها بدورها إلى ثلاثة مستويات . وقد افترض أن هذه المراحل تمثل سلسلة يتبعها كل فرد في نمو تفكيره الخلقي . وتتابع هذه المراحل ثابت عبر الثقافات ومع كل الأفراد . وكل مرحلة تالية هي بمثابة إعادة تنظيم لنمط التفكير في المرحلة السابقة ، وتنشأ بالتتابع منها . ويفترض كولبرج أن مستويات التفكير الخلقي لا تعكس بشكل مباشر تعلم الطفل لأنماط التعبير اللفظي في ثقافة معينة ، وإنما هي عبارة عن نتاج تلقائي لمجهود الطفل لأن يعطي لخبراته معنى ، وسط عالم اجتماعي معقد . ومراحل النمو الخلقي التي افترضها كولبرج هي :

المستوى الأول : المستوى قبل التقليدي Preconventional Level

ويتضمن هذا المستوى مرحلتين من مراحل النمو الخلقي ، تتميزان بأن الطفل فيهما يهتم بالنتائج الخارجية المحسوسة التي تتعلق بذاته . فهو يستجيب للقواعد الثقافية عن الصواب والخطأ ، ولكنه يفسرها في ضوء نتائجها المادية مثل الثواب والعقاب . والمرحلتان هما :

١ — مرحلة (١) : وتتميز بالطاعة وتجنب العقاب . وفيها يتحدد صواب الفعل أو خطؤه بالنتائج الفيزيقية التي تترتب عليه ، بصرف النظر عن معنى الفعل أو نتائجه الإنسانية . وفيها أيضاً يكون لتجنب العقاب والخضوع للسلطة أو القوة قيمة في حد ذاتهما .

٢ — مرحلة (٢) : وتتميز بالنسبية الوسيلية الساذجة . فالفعل السليم هو الذي يشبع حاجات الذات ، وأحياناً حاجات الآخرين . ينظر الطفل إلى العلاقات الإنسانية نظرته إلى العلاقات في التجارة أو السوق . يعي نسبية القيم ، وارتباطها بحاجات كل فرد ومنظوره . توجد لديه أفكار بدائية عن العدالة والمساواة ولكنها تفسر دائماً في صورة برجماتية فيزيقيـــة .

المستوى الثاني : المستوى التقليـــدي : Conventional Level

ويشمل المرحلتين الثالثة والرابعة . وفي هذا المستوى يهتم الطفل باتباع التوقعات الاجتماعية الخارجية . ويعتبر المحافظة على هذه التوقعات ومسايرتها قيمة في ذاتها . إنه ليس إتجاهاً لمسايرة التوقعات الشخصية والنظام الاجتماعي فحسب ، بل هو ولاء له وتدعيم لوجوده .

٣ — مرحلة (٣) : توجه « الولد الطيب » . السلوك الجيد هو الذي يرضي الآخرين أو يساعدهم ، والذي يوافقون عليه . يساير الطفل الصور النمطية للسلوك الطبيعي أو الذي يميز الغالبية من الناس .

٤ — مرحلة (٤) : التوجه نحو المحافظة على القانون والنظام الاجتماعي . يعمل الطفل بما يتفق مع احترام السلطة واتباع القواعد الثابتة والمحافظة على النظام الاجتماعي . السلوك الجيد يتمثل في « أداء الواجب » وإظهار الاحترام للسلطة والمحافظة على النظام الاجتماعي القـــائم لذاته .

المستوى الثالث : مستوى ما بعد التقليـــدي : Post-Conventional Level

ويتضمن هذا المستوى المرحلتين الأخيرتين من نمو التفكير الخلقي . وفيه يبذل المراهق جهداً واضحاً لتحديد المباديء الأخلاقية التي تطبق ، بصرف النظر عن سلطة الجماعة أو الأشخاص الذين يتمسكون بهذه المباديء ، وبصرف النظر عن إنتمائه لهذه الجماعات .

٥ ـ مرحلة (٥) : مرحلة التعاقد الاجتماعي القانوني . وفيها يتحدد صواب الفعل في ضوء حقوق الأفراد العامة والمعايير التي محصت وتم الاتفاق عليها بواسطة المجتمع ككل . يتميز تفكير الفرد في هذه المرحلة بالوعي الواضح بنسبية القيم والآراء الشخصية ، مع التأكيد على أهمية القواعد الإجرائية للوصول إلى اتفاق . يتحدد الواجب على أساس التعاقد ، مع تجنب التعدي على حقوق الآخرين وإرادة الغالبية وخيرها .

٦ ـ مرحلة (٦) : التمسك بمبدأ أخلاقي عام . يتحدد الصواب والخطأ في هذه المرحلة وفقاً لما يقرره الضمير ، بما يتفق مع المباديء الأخلاقية التي اختارها الشخص ذاته ، والتي تتصف بالعمومية المنطقية والشمول والاتساق . فالمباديء الأخلاقية تتصف بالتجريد ، وليست قواعد محددة مثل « الوصايا العشر » إنها في جوهرها مباديء عامة للمساواة في حقوق الإنسان واحترام كرامة الأفراد كأفراد .

ولقد أجرى كولبرج العديد من البحوث التجريبية التي تدعم نظريته . كما كانت نظريته أيضاً مثاراً لبحوث عديدة قام بها معاونوه وباحثون آخرون في ثقافات مختلفة . وبطبيعة الحال ، لم يفترض كولبرج أن كل فرد في نموه الخلقي يصل إلى المرحلة السادسة . فعلى الرغم من أنه افترض أن النمو الخلقي يكتمل في حوالي سن الخامسة والعشرين ، إلا أنه لم ينف وجود حالات فشل أخلاقي ، حيث يتوقف فيها النمو عند مرحلة سابقة ، أو حتى عند مستوى أدنى من المستوى الثالث .

ولقد تعرضت نظرية كولبرج للعديد من الانتقادات ، وكانت مثاراً لمناقشات وتعليقات كثيرة (١٩)ولا يتسع المقام لذكر هذه الانتقادات ، وإنما يكفي أن نشير إلى أن هذه النظرية قد ساهمت إلى حد كبير في فهم نمو التفكير الخلقي عند الطفل وكانت دفعة قوية لحركة البحث النفسي في هذا المجال في الخمس عشرة سنة الأخيرة .

وقبل أن نترك الحديث عن النظريات المعرفية ، ينبغي أن نشير إلى وجود نقط التقاء بينها . صحيح أنه توجد أوجه اختلاف واضحة بين هذه النظريات ، مثل اختلافها في المصطلحات وعدد المراحل ، ومواقعها الزمنية . ومع ذلك فهناك أوجه شبه كثيرة بينها (٩) . ولسنا بحاجة لذكر جميع هذه التشابهات . وإنما يكفي لغرضنا هنا أن نبرز أن هذه النظريات الثلاثة تشترك في فكرة وجود عدد قليل نسبياً من المراحل ، وأن إتجاه النمو فيها جميعاً واحد. إنه انتقال من أخلاقية متمركزة حول الذات ، إلى نوع من الأخلاقية خارجية المنشأ أو المفروضة من قبل المجتمع ،وأخيراً إلى أخلاقية داخلية المنشأ أو نابعة من الذات . كذلك تتفق النظريات في تطبيقاتها التربوية . فهي ترى أن الأخلاق الداخلية هي الغاية المرغوبة ، وأنها تمثل قمة مراحل النمو وآخرها . والطفل لن يصل إلى هذه المرحلة دون أن يمر بالمراحل السابقة عليها . ومن ثم فإن وظيفة التربية أن تعجل بالنمو عبر جميع تلك المراحل ، وهو ما يقود في النهاية إلى نوع من التناقض . فلكي نعلم الطفل أن يكون مستقلاً في أحكامه الخلقية ومعتمداً على ذاته ، لابد أن نعلمه أولاً أن يعتمد على الآخرين في إصدار هذه الأحكام .

بعض المتغيرات المرتبطة بالنمو الخلقي وآفاق البحث :

على الرغم من أن نظرية كولبرج في النمو الخلقي لم تصل إلى المستوى الذي يجعلها متكاملة ، فإنها أثارت العديد من البحوث والدراسات . وقد تناولت تلك الدراسات متغيرات متعددة ، وسوف نحاول فيما يلي أن نعرض لبعض تلك الدراسات والمتغيرات التي تناولتها . على أنه ينبغي أن يكون واضحاً أن هدفنا من ذلك ليس تقديم عرض شامل للبحوث في هذا المجال وما توصلت إليه من نتائج ، وإنما هدفنا أن نعرض لبعض المتغيرات التي كانت ومازالت موضوعاً لدراسات مرتبطة بالنمو الخلقي ، آملين من ذلك توجيه نظر الباحثين إليها.

النمو الخلقي والعمر الزمني :

على الرغم من أن نظرية كولبرج لا تربط مراحل النمو الخلقي بأعمار زمنية محددة إلا أن كثيراً من الباحثين يحددون عمراً مناسباً لكل مستوى من مستويات النمو الخلقي ومراحله . ويقترح بعضهم أن الحدود الزمنية للمراحل كما يأتي :

المرحـــلة الأولى — حتى سن السابعة
المرحـــلة الثانية — الطفولة المتـــأخرة
المرحـــلة الثالثة — سن ١٠ — ١١ سنة
المرحـــلة الرابعة — المراهقـــــة
المرحلتان الخامسة ، والسادسة — الرشـــد

وقد أوضحت دراسات كولبرج أن قليلاً جداً من المواطنين الأمريكيين يتخطون المرحلة الرابعة، وأنه من النادر جداً أن تجد من وصلوا إلى المرحلة السادسة (٦) . كذلك أشارت دراساته عبر الثقافية إلى أن نسبة الدرجات التي تدل على المستويات الدنيا من التفكير الخلقي تتناقص مع تزايد العمر الزمني . ولا تكاد توجد فروق بين الأطفال في التفكير الخلقي يمكن ردها إلى الجنس أو الجنسية أو الوضع الاجتماعي .

وقد أُجريت دراسة واحدة — في حدود علم الباحث — في العالم العربي على أساس نظرية كولبرج بواسطة جوديت أوبرماير (١٧) J. A. Obermeyer على عينـــة لبنانية ، تمت مقارنتها بعينة أمريكية . وقد وجدت الباحثة أن تتابع المراحل في الثقافتين واحد ، إلا أن المجموعات الأمريكية كانت أسبق من اللبنانية في النمو ، مع تزايد الفروق بزيادة السن . كذلك أشارت الباحثة إلى أهمية إعـــداد صورة تناسب الثقافة العربية من مقياس كولبرج .

ولازال هذا النوع من الدراسات عبر الثقافية في حاجة إلى مزيد من البحث في مجتمعنا العربي . فهل هذه المراحل بتتابعها السابق موجودة فعلاً في الثقافة العربية ؟ وهل حدودها الزمنية مماثلة لتلك التي وجدت في الثقافات الغربية ؟ تلك وغيرها أسئلة كثيرة ؟ يمكن أن تجيب عنها البحوث عبر الثقـــافية .

النمو الخـــلقي والذكاء :

قد يظن كثير من الناس أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء والتفكير الخلقي ، وأن أذكى الناس هم أكثرهم أخلاقية . ولكن هذا غير صحيح . فهناك من الناس أذكياء جداً ، ولكنهم غير أخلاقيين . ومع ذلك فإن البحوث التي أُجريت على الجانحين أوضحت أنهم أقل ذكاء من الأطفال العاديين (في متوسطات الذكاء) . وقد يفسر ذلك بتأثر الأداء على اختبارات

الذكاء بالعوامل الثقافية والطبقة الاجتماعية ، والتي تؤثر بدورها في الجناح .

وليس معنى هذا أن النمو الخلقي لا يرتبط مطلقاً بالذكاء أو بالنمو العقلي ، فطالما أن التفكير الخلقي يتضمن التنبؤ بنتائج أفعالنا والمسئولية عنها ، فإن ما يقلل من هذه القدرة على التنبؤ ، يقلل بالتالي من القدرة على السلوك الخلقي . ولا شك أن القدرة العقلية تلعب دوراً كبيراً في تنبؤاتنا ، مما يوحي بأن هناك عتبة في الذكاء لا يوجد تحتها أفكار مثل الأخلاقية والمسئولية . ولعله من المعروف أن المسئولية الجنائية تسقط عندما تكون قدرة الفرد العقلية أقل من حد معين .

وفيما يتعلق بهذه العلاقة يرى كولبرج « أن جميع الأطفال المتقدمين في النمو الخلقي أذكياء ، ولكن ليس كل الأطفال الأذكياء متقدمين في النمو الخلقي » (١٢) مما يوحي بأن الذكاء شرط ضروري للنمو الخلقي ولكنه ليس شرطاً كافياً .

وقد وجد في بعض الدراسات أن معاملات الارتباط بين الذكاء والتفكير الخلقي حوالي ٣ر٠ ، ويفسر حوالي ١٠ ٪ فقط من التباين . على أنه يبدو أن الأهم من الذكاء (كنسبة ذكاء) هو مرحلة النمو العقلي التي يمر بها الطفل .

فالنمو العقلي ضروري للنمو الخلقي ، ومرحلة النمو العقلي تضع حدود النمو الخلقي ، ولكنها تسبقه باستمرار (١٥) . ومهما يكن فإن هذه العلاقة لازالت في حاجة إلى بحوث ميدانية .

النمو الخـــلقي والخلفيـــة الأسرية :

كذلك يبدو أن للخلفية الأسرية أثراً على التفكير الخلقي للطفل ، سواء فيما يتعلق بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي أومستوى النمو الخلقي الذي وصل إليه الوالدان . فقد وجد، على سبيل المثال ، أن أطفال الطبقات المتوسطة يتقدمون بشكل أسرع ويصلون إلى مستويات أعلى للنمو الخلقي من أبناء الطبقة الدنيا . كذلك توجد فروق بين أبناء الريف وأبناء الحضر . كما يبدو أن التوحد مع الوالدين وفرص القيام بالدور في المواقف الأسرية له تأثير كبير على النمو الخلقي .

ومهما يكن فإن هذا الميدان مجال خصب للعديد من البحوث التي تهدف إلى الكشف عن علاقة النمو الخلقي بالعديد من المتغيرات الأسرية مثل ، المستوى الاجتماعي الاقتصادي ، وتعليم الوالدين ، ومستوى التفكير الخلقي لديهما ، وأساليب التنشئة الاجتماعية التي يتبعانها ، وغير ذلك .

النمو الخلقي والجنس :

إن الدراسات التي تضمنت عينات من الجنسين (الذكور والإناث) كشفت عن نتائج متناقضة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في معدل النمو الخلقي أو سرعته.فبينما وجد في بعض الدراسات أن الذكور كانوا أسبق من الإناث في النمو الخلقي ، كشفت دراسات أخرى عن عكس ذلك . وفي دراسات أخرى ، لم توجد فروق بين الجنسين . وقد توصل توريل (٢٤) Turiel من دراساته إلى أنه لا يوجد فروق فطرية Inherent بين الذكور والإناث سواء في مستوى النمو الخلقي أو شكله أو سرعته ، وأن التباينات التي ظهرت في دراسته ودراسات غيره من الباحثين توحي بأن الظروف البيئية الخاصة بكل فرد هي التي ترتبط بسرعة النمو الخلقي .

وهكذا ، نجد أن الفروق بين الجنسين في النمو الخلقي وعلاقتها بالتنميط الثقافي ، لازالت في حاجة إلى مزيد من البحوث .

النمو الخلقي ولعب الدور :

يعتقد كولبرج اعتقاداً راسخاً أن المستويات العليا للتفكير الخلقي تستلزم توافر القدرة على أن يضع الفرد نفسه موضع الغير ، بمعنى أن يأخذ دوره . والقيام بدور الآخر معناه القدرة على فهم التفاعل بين الذات والآخر ، من وجهة نظر الشخص الآخر . ونمو هذه القدرة يتضمن تزايداً في دقة إدراك الفرد لما سوف يفعله الآخر في موقف معين ، وكيف أن أفعاله هو ستؤثر في إتجاهات الغير نحوه .

وقد وجد في إحدى الدراسات التي أجريت على أطفال تراوحت أعمارهم بين ٨ ، ١٠ سنوات ، أن تنمية المهارات التبادلية ولعب دور الآخرين ارتبطت بنمو مستوى التفكير الخلقي ، بالمقارنة بمجموعة ضابطة ، مع تثبيت عامل الذكاء في المجموعتين . على أن

أوبرماير لم تجد علاقة بين لعب الأدوار والنمو الخلقي لدى عينة من الأطفال والمراهقين اللبنانيين (١٧). وهكذا نجد أن النتائج لازالت في هذا المجال في حاجة إلى ما يدعمها من البحوث .

المـــدرسة والنمـــو الخـــلقي :

لقد أكدت جميع نظريات النمو الخلقي على أهمية التفاعل بين الفرد والبيئـــة المحيطة به كشرط ضروري للنمو . على أن كولبرج كان أكثرهم تأكيداً على أهمية دور البيئـــة المدرسية في نمو الفرد بشكل عـــام ، وفي نمو تفكيره الاجتماعي والخلقي بشكل خاص (١٦ : ٥) . وقد حاول بعض رجال التربية إعداد بيئة تربوية تتوافر فيها الشروط اللازمة للنمو المعرفي والخلقي . ومن أمثـــلة ذلك ما حاولته واسرمان (٢٥) Wasserman حيث عملت على إعـــداد بيئة تربوية في إحدى المدارس ، تتوافر فيها الشروط التي اقترحها كولبرج وهـــي :

١ ــ فرصة القيـــام بلعب الأدوار .
٢ ــ التعرض لمواقف صراع معرفية خلقيـــة .
٣ ــ مراعـــاة العـــدالة والأخلاقية .
٤ ــ التعرض للمرحلة التالية الأعلى من مراحل التفكير الخـــلقي .
٥ ــ المشاركة الفعالة والاهتمام بقرارات الجماعة فيما يتعلق بالمشكلات الأخلاقية أثناء المناقشات داخل الفصل وفي اللجـــان المختلفة .

وكذلك عملت على توفر مناخ أخلاقي داخل المدرسة يضمن إدراك التلاميذ لعدالة المدرسة وقواعدها ونظامها . كذلك قامت جين مول (١٦) Maul بدراسة عن النمو الخلقي لدى تلاميذ إحدى مدارس التربية المكثفة في جلادستون بنيوجرسي Gladstone, New Jersey ، وهي مدرسة تبنت نظاماً خاصاً في توزيع الوقت على المواد الدراسية . وفيها يقوم التلاميذ بدراسة مادة واحدة لفـــترة زمنية من الوقت في السنة ، ثم ينتقلون لمادة أخرى وهكذا . وقـــد قامت الباحثـــة بدراسة نمـــط العلاقات داخـــل المدرسة ، والتفاعلات بين التلاميذ والمعلمين ، وكذلك قامت بقياس تفكيرهم الخلقي . وقد وجدت الباحثة ارتباطاً بين مدة بقاء التلاميذ في المدرسة ومستوى نموهم الخلقي ، مع تثبيت العمر الزمني .

على أن البيئة المدرسية بمكوناتها المختلفة لازالت في حاجة إلى دراسات متعددة ، حتى يتضح دورها وإمكانياتها في النمو الخلقي للتلاميذ ، فالمنهج المدرسي ، وإدارة المدرسة وأساليبها في إداراتها ، وقواعد النظام وممارسة تطبيقها ، وعلاقات المعلمين بالتلاميذ ، وعلاقات التلاميذ بزملائهم ، ومشاركتهم في أوجه النشاط المختلفة ، والأدوار التي يقومون بها داخل الفصل وخارجه ، ومستوى التفكير الخلقي للمعلمين ، كل ذلك وغيرها من العوامل داخل المدرسة يمكن أن تكون مرتبطة بالنمو الخلقي للتلاميذ ، وتحتاج إلى بحوث عديدة لتحديد علاقاتها بتفكيرهم .

النمـــو الخـــلقي وسمات الشخصية :

وثمـــة مجال خصب آخر للدراسة ، وهو العلاقة بين النمو الخلقي وسمات الشخصية المختلفة . لقد أُجريت بعض الدراسات التي تناولت مثل هذه العلاقة ، ولكنها لازالت قليلة . فقد أُجريت ، على سبيل المثال ، دراسة للعلاقة بين الحكم الخلقي والجمود الذهني (الدجماطية Dogmatism) لدى طلاب الكليـــة بواسطة ايفرمان (٤) Eiferman . وقـــد وجـــد من تحليل نتـــائج تلك الدراسة أن الطلاب الذين حصلوا على درجات أعلى في مراحل النمو الخلقي كانت درجاتهم في الجمود الذهني أقل . وفي دراسة أُخرى أُجريت بواسطة شارفمان Sharfman على ثلاث مجموعات من طلاب الصف الثالث الثانوي وجد أن العلاقة بين الجمود الذهني والنمو الخلقي كانت سالبة ودالة في مجموعتين ، بينما كانت صفرية في المجموعة الثـــالثة . كذلك أُجريت دراسة بواسطة بلانش (٢) Blanche على التفكير الخلقي والاتجاهات الاجتماعية والسياسية لدى المراهقين من الذكور في إيرلندا الشمالية أثناء النزاعات الطائفية . وقد قارن فيها بين مجموعتين من الطلاب تتراوح أعمارهم بين ١٦، ١٩ سنة ، وكانت إحدى المجموعتين من بلفاست (حيث النزاعات الطائفية) ، والأخرى من دبلن (حيث لا توجد تلك النزاعات) . ولم يجد الباحث فروقاً جوهرية بين المجموعتين في المتغيرات المقيسة . كما لم يجد علاقة واضحة بين النمو الخلقي والاتجاهات نحو استخدام العنف في التغيير الاجتماعي والسياسي .

وثمـــة العديد من المتغيرات التي تحتاج إلى دراسة في علاقتها بالنمو الخلقي ، ومن ذلك على سبيل المثال ، مواصلة التعليم في مختلف المراحل وعلاقته بنمو التفكير الخلقي . فطالما أن

النمو الخلقي يرتبط بصورة ما بالنمو المعرفي ، فإننا نتوقع أن يكون لمواصلة التعليم تأثير واضح في استمرار نمو التفكير الخلقي ووصوله إلى مستويات أعلى . كذلك تأثير جماعات الرفاق ودورها في النمو الخلقي .

كذلك من الموضوعات الجديرة بالاهتمام ، العلاقة بين التفكير الخلقي والسلوك الخلقي . وقد أشرنا سابقاً إلى أن البحوث أثبتت وجود ارتباط موجب ولكنه ضعيف . فما هي العوامل التي تباشر تأثيرها على تلك العلاقة ؟ ولماذا لا يؤدي التفكير الخلقي إلى سلوك يتسق معه ؟ هذه التساؤلات والكثير غيرها في حاجة إلى المزيد من البحوث . ونأمل أن يكون هذا التأمل النظري للموضوع بداية لسلسلة من البحوث في هذا المجال ، والله ولي التوفيق ، ،

REFERENCES

1) Aronfreed, J., **Conduct and Conscience.** New York : Academic Press, 1968.

2) Blanche, P.G., **Moral Reasoning and Social-Political Attitudes in Northern Irish Adolescent Males.** Doct. Diss. Univ. of Pennsy Ivania, 1978.

3) Graham, D.; **Moral Learning and Development: Theory and Research.** New York: John Wiley, 1972.

4) Eiferman, D., B.; **Moral Judgment and Dogmatism in Adult College Students.** Doct Dissertation. Fordham Univ., New York: 1979.

5) Eyenck, H. J.; **Crime and Personality.** Routledge, 1964.

6) Hardin, J. F.; **A study of the Relationship of Moral Development to School Setting, Comparing Students in A Church Related School with Student in a Public School.** Doct. Diss. Oklahoma State Univ., 1978.

7) Hartshorne, H. & May, M. A.; **Studies in the Nature of Character.** N. Y., Macmillan, 1929.

8) Hennnesy, T. C.; **Values and Moral Development.** New York: Paulist Press, 1976.

9) Kay, W.; **Moral Development.** Allen & Unwin, 1968.

10) Kohlberg, L.; "The development of children's orientations toward a moral order. Part 1. **Vita Humana,** 1963, 6, pp. 11-33.

11) Kohlberg, L.; "Moral and religious education and the public school: a developmental view". In T. Sizer (Ed.), **Religion and Public Education.** Boston: Houghton-Mifflin, 1967.

12) Kohlberg, L., "Moral development", **International Encyclopedia of the Social Sciences.** New York: Crowell, Collier and MacMillan, 1968. pp. 489-949.

13) Kohlberg, L.; "Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization". In D. A. Goalin [Ed.] **Handbook of Socializatino, Theory and Rescarh.** New York: Rand McNally; 1969.

14) Kohlberg, L.; "From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development." In T. Mischel [Ed.], **Cognitive Development and Epistemology.** New York: Academic Press, 1971, pp. 151-235.

15) Kohlberg, L. "The Cognitive-developmental approach to moral education. **Phi Delta Kappan,** 1975, 55, pp. 670-677.

16) Maul, J. P., **A Study of the Moral Atmosphere and the Development of Moral Reasoning in a School with Intensive Education.** Doct. Diss., State Univ. of New Jersey, 1979.

17) Obermeyer, Judith A.; **The Relationship Between Moral Development and and Role-taking during the years 10 to 20.** M. A. Diss. The American Univ. of Beirut, Lebanon, 1973.

18) Peck, R. F., et al.; **The Psychology of Character Development.** New York; Wiley, 1960.

19) Peters, R. S., "Areply to Kohlberg". **Phi Delta Kappan;** 1975, LVI, 10 P. 678.

20) Piaget, J. **The Moral Judgement of the Child.** Penguin Books, 1977.

21) Rest, J. R.; "The hierarchical nature of stages of moral judgment". **Journal of Personality,** 1973, 41, pp. 66-109.

22) Sharfman, B. N.; **Creative Thinking and Religious Training in Relation to Moral Judgment.** [Doctoral diss., New York Univ., 1973]. Dissertation Abstracts, 1974, 34, 7595A.

23) Skinner, B. F.; **Science and Human Behavior.** New York : Free Press; 1965.

24) Turiel, E.; "A comparative analysis of moral knowledge and moral judgment in males and females". **Journal of Personality,** 1976, 14, pp. 94-208.

25) Wasserman, Elsa; **The Development of an Alternative High School Based on Kohlberg's Just Community Approach to Education.** Doct. Diss., Boston Univ., 1977.

26) Williams, N. & Williams, S., **The Moral Development** of Chhildren. N. Y.: Macmillan, 1970.

27) Wilson, J., Williams, N. & Sugarman, B. N., **Introduction to Moral Education.** Benguin Books, 1967.