آفاق الحضارة الاسلامية، أكاديمية العلوم الانسانية و الدراسات الثقافية
السنة الرابعة عشرة، العدد الثانی، الخريف و الشتاء ١٤٣٣ هـ.ق، صص ٤٣-٦٦

دراسة دور التشويق والتنبيه والعقاب فی التربية الأخلاقية

محسن حاجی بابائيان اميری*

الملخص

أعدت هذه المقالة على أساس دراسة حول ممارسة التشويق والعقاب باعتبارهما من أهمّ الأساليب المؤثرة فی التربية الأخلاقية. فبناء على التعاليم الدينية تحظی التربية الأخلاقية بأهمّية خاصّة تقدّمها على سائر أنواع التربية التی يحتاج إليها أبناؤنا ليكون لهم تواجد نافع وبنّاء ومؤثّر فی المجتمع. إذ يعوّل عليه فی كافّة أنواع الإعداد اللائق اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً وما إلى ذلک. لقد كان التشويق والعقاب محطّ أنظار الأوساط التربوية والتعليمية منذ أمد بعيد وحتى اليوم وقد عُنی به خبراء التربية والمربّون والآباء والأمّهات وعدّوه ركناً أساسياً وحاسماً فی عملية التربية والهداية والإرشاد. وكذلک بالنسبة للنظام الإرشادی القائم على أساس التعاليم الدينية فإنّ الأصل هو الحثّ والتشويق، حيث نری أنّ القرآن وفی مواضع عديدة وكذلک المعصومين عليهم السلام يؤكدون على السموّ بمنزلة الإنسان من خلال النظرة التبشيرية وتعزيز الحوافز الفردية والجماعية. وهذا ما نحن بصدده فی هذا المقال إذ نعتقد أنّ العقاب المنشود فی الإنشاء الدينی إنّما يأتی من أجل التنبيه والتخويف من العواقب الوخيمة التی يترتب عليها السلوک القبيح. وبناء على هذا فإنّنا نقوم فی هذه الفرصة المتاحة بإيضاح التربية الأخلاقية، ومكانتها وضرورتها بحسب مقتضی المقال وذلک بأسلوب وصفی وتحليلی؛ أملاً فی أن نواكب المساعی القيّمة التی بذلها المفكّرون الكرام فی مجال التربية والتعليم من أجل السموّ بالقيم الإنسانية عبر انتهاج أساليب التربية الصحيحة، فتحظی دراستنا الموجزة هذه باهتمام الأسر الكريمة والمربّين والمعلّمين وجميع المعنيّين بشؤون التربية الأخلاقية، وما توفيقی إلاّ بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

الكلمات الرئيسة: التربية الأخلاقية، التشويق، التنبيه والعقاب.

---

* باحث فی علم النفس التربوی amiri1337@gmail.com

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

المقدمة

إن التربية الأخلاقية كانت محطّ أنظار علماء الأخلاق والتربية باعتبارها واحدة من أهـمّ فـروع التربية. ومازالت اليوم تتمتّع باهتمام المعنيّين بشـؤون التعلـيم حيـث اتّسـعت أنظمـة الاتصـال الحديث وتنوع المعاملات الإنسـانية والتبـادل الثقـافى والفكـرى بـين الشـعوب والحضـارات والعناصر الإنسانية المختلفة، وباتت الأفكار الأجنبية تهدّد كيان أبنائنا ممّا يحتّم علينا أن نتخـذ السبل الكفيلة بترسيخ القيم الأخلاقية فيهم على أساس البرامج المتاحة ونخطّط لتنشئتهم تنشئة عقائدية ودينية.

وليس بمقدورنا أن نجد فى التاريخ مجتمعا تمكّن مـن الخلـود دون اعتمـاده علـى النظـام الخلقى. فعلى كلّ مجتمع أن يعتمد على المبادئ الأخلاقية والمفترضـات الأخلاقيـة المشـتركة، ويعرف مآل الحياة الحقيقى. وما هى الأمور التى لها معنى دون غيرها من أمـور الحيـاة؟ وعلـى الناس أن يخضعوا لأىّ ضوابط خلقية؟ وما هى القيم التى تكوّن أواصر المجتمع البشرى وتصـل أفراده ببعضهم البعض؟

يواجه التعليم والتربية الحكومى قضية التربية الأخلاقية فى حالتين. أولاً فى التساؤلات التـى تثار فى القضايا التربوية نحو: هل يعدّ عقاب الطلبة أمراً مستساغاً من الناحية الأخلاقية؟ وما هى الحقوق التى يتمتّع بها الطلبة وآباؤهم وأمّهاتهم؟ وهل تعدّ بعض الأساليب التعليمية غيـر خلقيـة؟ وما إلى ذلک من هذه التساؤلات.

لكنّ دور التعليم والتربية الحكوميين فى تربية الطلبة الأخلاقية بحدّ ذاته موضـوع ضـرورى ومهمّ من شأنه أن يصل التربية الحكوميـة بالمبـادئ الأخلاقيـة (Robin Barrow, 1990: 116). وهذا الأداء هو ما كان متوقعا من التعليم الحكومى منذ أمد بعيد. لقـد بـات المفكّـرون الغربيّـون يتحدّثون فى العقود الأخيرة عن عدم جدوى المدارس فى ترسيخ المبادئ الأخلاقية فى الطلبـة وتعزيزها. وينعتون المناهج الدراسية بالغفلة عن الأزمة الأخلاقية التى باتـت تهـدد المجتمعـات البشرية. ويعتقدون أنّ على البحوث المعنية بالمناهج التربوية والتعليمية أن تضع دراسة الأزمـات الأخلاقية والمعنوية فى صدر أعمالها (Patrick Slottery, 1995: 68).

وقد درس بعض الكتّاب الغربيين الأزمة الأخلاقية فى المجتمع الأميركى (باعتبـاره مظهـراً لتطوّر الحضارة الحديثة) وتوصّلوا إلى أنّ الأميركيين يعانون أزمة خلقية شديدة، وقد جـاء فـى تقريرهم أنّ ٦٧٪ من الأميركيين رفضوا فى استفتاء عامّ أن يكون لهم حقيقة أخلاقية (Charles W.Colson, 1994: 50). وهم يعتقدون أنّ بقاء المجتمعات الصناعية متوقّف على تغيير المناهج الدراسية وتوجهيها نحو التربية الأخلاقية المستلهمة من المفاهيم الدينية الحقّة.

وسواء أكانت التربية الأخلاقية معتمدة على الأساس الدينى أم كانت منفصلة عن المفاهيم الدينية فإنّ الجميع يتفقون على أنّ عملية التعليم والتربية الحديثة لابدّ وأن تؤكّد على التربية الأخلاقية وتأخذها بنظر الاعتبار أكثر من ذى قبل وأن تدرجها فى المناهج الدراسية وألاّ تنظر إلى الأخلاق على أنّها قضية فردية (Tyree, Carolyn, 1997: 32).

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

أسلوب البحث

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

مفهوم التربية الأخلاقية

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

ـ يزوّد المرء بمقدرة فكرية على تمييز الجيد من الردىء واستخدام كلّ منهما فى محلّه المناسب.

ـ ينمّى فى المرء مشاعر الخير والإنسانية، كمعاداة الظالم ونصرة المظلوم ومواساة المفجوعين والجنوح إلى العدل وما شابه ذلک.

ـ ومن الناحية السلوكية يتمكن المرء ومن خلال التحلّى بالمقدرة على الاختيار الناجح من أن يبدى سلوكا قويما فى مواجهة الصعاب (باقرى، ١٣٦٤: ١٥٧).

يقول ابن مسكويه:

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

> تكرار الأعمال الصالحة وتتحوّل إلى ملكة نفسانية. ومن بعد ذلک تصدر الأعمال الصالحة من الإنسان بسهولة وانسياب فيتخلّص من الانحطاط والرذيلة وتسمو روحه نحو التعالى (بهشتى وآخرين، ١٣٧٩: ٢٨٧).

لقد قام المرحوم المولى محسن الفيش الكاشانى رحمه الله (١٠٠٧–١٠٩١ ه.ق) بدراسة شاملة فی نطاق الأخلاق والتربية الأخلاقية وقدّم للعالم رسائل قيّمة فی هذا المجال.
إنّه يقول:

> بإمكان الإنسان ومن خلال علم الأخلاق والتربية الأخلاقية أن يتعرّف إلى أحوال القلب وصفات النفس، أی يتعرّف إلى المحاسن والمساوئ والقبائح، فيعرف كيف تنشأ الصفات الحسنة أو السيّئة وطريقة علاج الأمراض الأخلاقية (بهشتى وآخرين، ١٣٨٧: ١١٤).

ضرورة التربية الأخلاقية وأهمّيتها

إنّ التربية الأخلاقية هی التی تمتّ بصلة وثيقة إلى حديث الرسول الأكرم «بعثت لأتمّم مكارم الأخلاق» والتی تشيع مكارم الأخلاق والفضائل الأخلاقية بين الناس. والأخلاق هی تلک النسائم العليلة التی لو وجدت فی المجتمع البشری لاستنشقها الناس ولعاشوا حياة سليمة فيها. وإذا ما انعدمت الأخلاق سادت اللاخلقية، تفشّت الأطماع والأهواء والجهل وحبّ الدنيا والضغائن والحسد والبخل وسوء الظنّ. وفی ظلّ هذه الأمور يتعسّر العيش ويضيق الفضاء ويُحرَم الإنسان من التنفّس السليم. ولذلک سبقت التربية التعليمَ فی مواضع من القرآن الكريم «يزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة» (آل عمران: ١٦٤؛ الجمعة: ٣)

هذه هی التربية الأخلاقية. ونحن اليوم بأمسّ الحاجة إليها؛ نحن أبناء الشعب الإيرانی الذين نعيش فی مجتمع إسلامی فی هذه البقعة من الكرة الأرضية وكذلک جميع أبناء الأمّة الإسلامية الكبرى والمجتمعات الإسلامية. إنّها غايتنا المنشودة الأولى (آيةالله الخامنه‌ای، ملاقات العامه فی التاريخ، ١٣٨٨/٤/٢٩).

وتولی البنية التنفيذية والتربوية لنظام الجمهورية الإسلامية فی 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 فی العلوم الإنسانية بشكل عام وفی قطاع التربية والتعليم بشكل خاصّ. ولا يمكن الحياد عن هذا المبدأ الأساسی فی أنظمة التربية والتعليم التی تهدف إلى تنشئة طلبة المدارس تنشئة ممتازة.

ولقد كان مفكّرو الإغريق القدامى يؤكّدون على ضرورة التربية الأخلاقية، وكانت لهم مبادئ يعتمدونها من أجل تحقيق هذه المهمّة. مبادئ كالاختبار الديالكتيكى الذاتى والانضباط الـذاتى وترويض النفس والتربية الأخلاقية وذلك من خلال التربية المعقلنة. وكانوا يعتقدون أنّ الحقيقـة الأخلاقية مطلقة شأنها فى ذلك شأن أىّ حقيقة أخرى، وأنّ القيم الأخلاقية ثابتة وثمة مبـادئ أخلاقية مطلقة.

وبمجرد نظرة إلى معتقدات المفكرين المعاصرين نرى اهتمامهم بالتربية الأخلاقية جلياً فـى كلامهم. فذاك آلن بلوم (١٩٨٧ م) يساوره القلق الشديد من عدم اهتمام الوالدين بتربيـة الأولاد خلقياً فيقول: إنّ الهدف من أىّ نظام تربوى هو إنشاء أناس يتحلّون بالفضيلة. ولا تنطلـق هـذه التربية إلاّ «بمعونة حقوق الإنسان الطبيعية والاعتراف بها كركن أساسى للوحدة». وأمّا ويلسون (John Wilson, 1969) القائل بأصالة العقـل وكـولبرغ (Lawrence Kohlberg, 1981) القائـل بالأخلاق القائمة على أساس العدل، فإنّهما يعتقدان بضرورة العقل فى التربية الأخلاقيـة حيـث يتمّ احترام حقوق سائر الأفراد ومصالحهم فى المجتمع. ويعتقد ديفيد پريل وكوين بيان بضرورة تطعيم المناهج الدراسية فى المدارس بالمبادئ التربوية ويقولان:

> ليس بمقدور المدارس الإعراض عن الحياة الأخلاقية للطلبة، ولا يمكن تصوّر أن يعيش الطفـل فى كنف المدارس سبع ساعات فى اليوم و ١٨٠ يوماً فى السنة ومن سنّ السادسة إلـى الثامنـة عشرة دون أن يكون لها أدنى تأثير فى قضاياه الأخلاقية وفى أسـلوبه التعـاملى والسـلوكى. لا يمكننا أن نفصل بين الجانب العقلانى والجانب الأخلاقى ... فالتربية الأخلاقية تسرى فـى كافـة قطاعات المدرسة من قاعة الدروس إلى غرفة المعاون، وصالة الاجتماعات، والملعب الرياضـى وغيرها. عندها تتوغّل التربية الأخلاقية فـى عصـب الصـلة بـين الطالـب والمعلـم ... والتربيـة الأخلاقية هى من القضايا التى لا يمكن اجتنابها فى المدرسة وتتناسب مع نطاق عمـل المـربّين (الياس، ١٣٨٥: ١٣٥).

الأدلّة والشهود تدلّ أيضاً على ضرورة الاهتمام بالتربية الأخلاقية

كثيرا ما تشير تقارير منظمة الصحة العالمية (WHO) إلى ارتفاع إحصائيات العنف وسائر أنـواع الانحراف اللاأخلاقى فى البلـدان العديـدة مـن العـالم. ومـن ذلـك أنّ مختلـف الانحرافـات اللاأخلاقية فى الولايات المتحدة الأميركية قد ارتفعت إلى الضعف مـن عـام ١٩٨٠ إلـى عـام ١٩٩٤، ومن نماذج تلك الانحرافات تعاطى المخدّرات، وارتكاب مختلف الجنح والجرائم و ... (مهرمحمدى، ١٣٧٤: ٥٧).

ويعتقد كثير من الخبراء أنّه يمكن الحيلولة وبشكل مؤثّر للغاية دون حدوث مثل هذه الانحرافات اللاأخلاقية والجنح من خلال التربية الأخلاقية وترسيخ القيم فی المتعلّمين. ولذلک فإنّ واحداً من أهم الأهداف التی تتوخاها منظمة اليونسكو هو ترويج القيم الأخلاقية فی الأنظمة التعليمية المختلفة (Unesco, 1999 نقلاعن مهرمحمدی: ٥٨).

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

ولهذا يمكن اتخاذ عدّة أساليب من أجل تفعيل التربية الأخلاقية. ومن الأساليب المجدية فی ترغيب الإنسان وحثّه على التعقّل والصلاح والكمال ومنعه من الاتصاف بالصفات الذميمة والشرور والرذائل، وتسبّب تسامی شخصيّته ونموّه، هو «أسلوب التشويق والعقاب». إذ لا يتساوی الصالح والطالح فی ظلّ هذا الأسلوب الناجع، ممّا يترک آثاراً مجدية ومفيدة فی نفسية المتربّی. ولذلک فإنّ كلاًّ من التشويق والعقاب ضروریّ ولابدّ من استخدامه فی المكان المناسب. إلاّ أنّ التربية الأخلاقية القائمة على أساس الفكر القرآنی والرأفة الإسلامية والتی تعدّ أساس النظام التربوی المتّبع فی الجمهورية الإسلامية الإيرانية تقدّم التشويق على العقاب.

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

التشويق والتشويق

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

وفی نظام التربية والتعليم وعلم النفس تطالعنا كلمات كالتعزيز، والتقوية، والمكافأة، والحثّ تحمل نفس المعنی الذی تحمله مفردة التشويق، مع فارق بسيط فی الدلالات أشير إليها فی المعاجم المعنية بعلم النفس والعلوم السلوكية (شعاری نجاد، ١٣٧٥: ١٤٣).

نظرية المفكّرين حول التشويق

إنّ الإنسان يشعر بالارتياح واللذة عندما يكافأ ولذا عُدَّت المكافأة ضربا من أساليب التحفيز. وفی المقابل فإنّه يعرض عن العقاب وينفر منه. وهذه النزعة تؤدّی إلى ترغيب الإنسان نحو

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

إنّ إهمال ضرورة التحفيز فی التعليم والتربية، قد يؤدّی إلى ظهور مضارّ تحفيزية فی سائر جوانب الحياة، فالطالب الذی لا يكافأ فی المدرسة لجهوده والنجاح الذی حقّقه فی دروسه، أو لعلّه يكافأ ولكن بأسلوب ضعيف وغير لائق فإنّه من المحتمل جداً أن يصاب بمشاكل تحفيزية فی حياته اليومية ممّا يفقد كلّ مبادرة تشجيعية له جدواها ونجاعتها (اصلانی وآخرين، ١٣٨٩) فالتحفيز عامل أساسی فی التعليم والتربية وبعبارة أخرى يعدّ التحفيز قلب التربية.

> إنّ علماء النفس وخاصّة أتباع مدرسة السلوک والتعامل، يؤكّدون على دور التشويق والعقاب بشدّة ... وبناء على نظرية الشرط والعمل التی أسّسها ودعا لها اسكينر عالم النفس الأميركی الشهير، فإنّ المكافأة تسفر عن ترسيخ سلوک خاصّ عند الفرد (شريعتمداری، ١٣٧٥: ٢١٠).

يقول الغزالی متحدّثاً عن ضرورة التشويق:

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

وقد ذكر نفر من العلماء كنصير الدين الطوسی وابن سينا وغالب العلماء المسلمين أسلوب الغزالی هذا وأيّدوه جملة وتفصيلا.

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

أمّا ايوان پاولوف (١٨٤٩-١٩٢٦ م) العالم الروسی الذی ذاع صيته بنظريته ردود الفعل المشروطة (conditioned reflexes) والتحليل النفسی الشامل فإنّه يوظّف بين أسلوب التشويق والمكافأة (أو تعزيز reienforcement) ليقيم الصلة بين المنبّه الشرطی والردّ غير الشرطی ولذلک فإنّه يوفّر أسباب تكرار السلوک لمرّات عديدة (بهبجوه وآخرين، ١٣٨١: ١٨٥).

ومازال بعض المنظّرين من جيل القرن العشرين يوكّدون على التشويق والانضباط الذاتی فی إطار مساعيهم الرامية إلى ترسيخ قيمة التربية والتعليم الفكريين المعتمدين على التعرف إلى شخصية الطفل (كلابارد نقلا عن دانش بجوه، ١٣٧٥: ٣٤٥).

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

وأمّا كلابارد فإنّه يعتقد بضرورة أن لا يكون الدافع من التربية والتعليم الخوف من العقـاب أو الرغبة فی المكافأة، بل ينبغی أن يكون الرغبة العميقة من الشیء الذی من أجله خـاض المـتعلّم عملية التربية والتعليم. على الطفل ألا يعمل أو يسلك سلوكاً حسناً من أجل طاعة الآخرين، بل لمجرد شعوره بالرغبة فيما ينبغی أن يناله. ففی الواقع لابدّ أن يكـون الانضـباط الـداخلی بـديلاً للانضباط الخارجی (شاتو، ١٣٦٦: ١٧٤).

ومن جانب آخر فإنّ سائر الدراسات تبيّن أنّ للتشجيع والمكافـأة أثـراً أنجـع مـن العقـاب، خاصّة وأنّ العقاب كان له مردود معكوس فی بعض الأحيان وأدّی إلى عرقلة عملية التعليم.

التشويق من وجهة نظر الدين الإسلامی الحنيف

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

> إنّ أساليب التشويق مختلفة ومتنوعة بحيث تشمل جميع جوانب الإنسان، فتسدّ حاجاته الفكرية والفطرية والعاطفية، من دون أن يكون لأحدها الفضل والأولوية دون الأخرى (ترجمـة الكتـاب لبهشتی و فاطمی، ١٣٨٩: ٣٧).

وقد بُحث هذا المبدأ فی الإسلام من زوايا عديدة، إلاّ أنّ دراسة أمور كالجنّة والنـار، والنفـع والضرر، والخير والصلاح والشرّ والشقاوة، والتبشير بالعاقبة المحمودة والفلاح للصالحين كلّها أمور تؤكّد ضرورة الاهتمام بالتشويق (شريعتمداری، ١٣٧٦: ٢١٢).

وإليک بعض الآيات الدالّة على هذا الأمر:

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

يحثّ الإمام علی بن أبی طالب(ع) واليه علی مصر مالک الأشتر النخعی أن يشوّق العاملين لديه: «فَافْسَحْ فِی آمَالِهِمْ وَ وَاصِلْ فِی حُسْنِ الثَّنَاءِ عَلَيْهِمْ وَ تَعْدِيدِ مَا أَبْلَى ذَوُو الْبَلَـاءِ مِـنْهُمْ فَـإِنَّ كَثْرَةَ الذِّكْرِ لِحُسْنِ أَفْعَالِهِمْ تَهُزُّ الشُّجَاعَ وَ تُحَرِّضُ النَّاكِلَ إِنْ شَاءَ اللَّه».

وقال عليه السلام: «ازجر المسیء بثواب المحسن» (*نهج البلاغة*: الحكمة ١٧٧، ٤٧٦).

وفی الحقيقة فإنّ لأسلوب التشويق من وجهة نظر القرآن الكـريم وكمـا يظهـر فـی مواضـع

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

١. ترسيخ الصفات الحسنة والحميدة وديمومتها.

٢. استخدام أسلوب الخطاب للمؤمنين بقوله تعالى «يا أيّها الذين آمنوا» حوالى ٨٥ مرّة فى القرآن ممّا يعدّ تشويقاً للمؤمنين للاستمرار على العقيدة والثبات عليها.

٣. تشويق الأفراد المتمثّل فى الدعوة إلى التفكّر والتدبّر.

٤. تكوين مجتمع يتّسم بمستوى راقٍ من الأمان والصيانة.

٥. التشويق المتمثّل بالخروج عن الحيادية السلبية واتخاذ المواقف الحقّة والمسارعة إلى نيل رضا الله تعالى الذى هو خالق كلّ 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 كى يؤثر ذلك فى تعزيز سلوكه الإيجابى.

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 الذى هو تعزيز الدوافع الداخلية لدى الفرد.

٥. ولو قدّر للتشويق أن يفقد فاعليته المنشودة، فلابدّ من إيقافه ودراسة الأسباب التى أدّت إلى إخفاقه، وإعادة النظر فيها ومن ثمّ يتواصل التشويق بصورة أخرى.

٦. أن لا يتّخذ التشويق صبغة الرشوة؛ بحيث لو فُقد التشويق لأسباب ما لا يؤدّى ذلك إلى إضعاف السلوك المنشود لدى الفرد.

٧. إنّ التشويق أمام الملأ العام أجدى وأكثر تأثيراً من التشويق الذى يتمّ فى الخلوات، لأنّ ذلك سوف يؤدّى إلى تحفيز الآخرين على انتهاج منهج الإجادة فى العمل من جانب، ومن جانب آخر فإنّه سوف يؤدّى إلى شعور الفرد المشوّق بالعزّة والسرور.

٨. أن يشعر الطالب بالتأثير الفورى لعملية التشويق، وأن لا يتخلّل العمل المنشود والتشويق اللازم فاصل زمانى كبير. فإنّ مثل هذه الفواصل الزمانية سوف تزيل جانباً كبيراً من الغاية المتوخاة من عملية التشويق.

٩. أن يكون ذلک التشويق ذا أثر باطنى؛ لا أن يشعر الفرد بأنّ مثل هذا التشويق إنّما هو عمل تمثيلى ومن أجل الاستعراض والتأثير الموقت.

١٠. لابدّ من اجتناب الإفراط فى علمية التشويق، لأنّ ذلک سيؤدّى إلى خلق حالة الغرور والتكبّر لدى الفرد.

١١. لابدّ من وضع ضوابط محدّدة فى عملية التشويق، لا أن يكون ذلک 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 استحساناً لعمل الفرد وصفاته وسلوكه. بحيث يدرک المرء أنّ علمه وصفاته الإيجابية هى التى جلبت له هذا الاستحسان والتشويق.

١٥. لابدّ أن يكون التشويق ملائماً لمعنويات الفرد وخصائصه الفردية وعمره ومؤهلاته ومعتقداته الثقافية والاجتماعية، وأن يأخذ نقاط الضعف والقوة فى الفرد بنظر الاعتبار، وذلک من خلال التشويق الشفهى والسلوكى والمادى والمعنوى و ... فعلى سبيل المثال لو أنّ طالباً ضعيف الذكاء تمكّن بعد جهود حثيثة واجتهاد مستمرّ أن يرقّى درجته من ٧ إلى ٩ فإنّه ينبغى أن يشوّق وتقدّر أتعابه (خاصّة 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. لابدّ وأن يكون المشوِّق ذا مكانة مرموقة ومحترمة لدى المشوَّق.

١٨. لابدّ وأن يكون التشويق عامّاً شاملاً وأن لا يكون حكراً على شريحة أو مجموعة خاصّة. ليؤدّى ذلک إلى تفعيل روح النشاط والعمل لدى جميع الأفراد.

١٩. إنّ التشويقات المعنوية (الباطنية) ذات تأثير أنجع وأبقى من التشويقات المادّية.

٢٠. لابدّ وأن يخرج التشويق عن التسيّب والوتيرة الواحدة التكرارية، على الأقل بالنسبة للمتربّى. فالتشويق المتنوع والمناسب لنشاطات الفرد سيكون ذا مردود تشويقى أكبر.

٢١. لابدّ وأن يثير التشويق الشعور بالصداقة وتعامل الطلبة مع بعضهم. وإلاّ فإنّ الطالب المشوَّق قد يشعر بأنّه يفوق أقرانه وأنه متميّز عنهم ممّا يفوّت على العملية التربوية واحداً من أهمّ أهدافها.

وختاماً لهذا القسم نقول: إنّ تشويق الصفات الحسنة والحميدة التى يتحلّى بها النـاس والثنـاء عليها سوف يمهّد لرشدهم، بل وبإمكانه أن يزجر الآخرين وينبّههم ممّا يساعد على اهتدائهم إلى سواء السبيل.

أسلوب العقاب

إنّ 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 أنّ وجود الإنسان مركّب من كلتا القابليّتين فعل الخير وفعل الشرّ، ومن جانـب آخـر أنّ هدف التربية الأخلاقية هو كمال الإنسان وسعادته، فإنّه ومن أجل تنظـيم سـلوك أفـراد النـوع الإنسانى تجاه بعضهم البعض وإيجاد الاعتدال والمستوى المطلـوب فـى العلاقـات الاجتماعيـة للمجتمع الإنسانى، فلابدّ من أخذ أسلوب عقاب المخالف كوسيلة ناجعة تحول دون الانحرافات وتكرارها وذلک بعد أن تخفق جميع الأساليب والطرق فى أداء مهمّتها الرادعة. بـل وفـى بعـض 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 سلوک غير قويم، بنظر الاعتبار.

مفهوم العقاب

إنّ مفهوم العقاب الذى يطلق عليه فى اللغة الفارسية مصطلح التنبيه يعطـى معـانى عديـدة، منهـا التوعية، وإشعار الفرد بشىء ما، والإيقاظ من النوم، والإخبار ... كما أنّ 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 سلوک مشين من المرء، وذلک من أجل الحدّ من ذلک السلوک (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 أنّ العقاب هو أداة من الأدوات الأساسية للتربية، وذهب آخرون إلـى رفضـه برمّتـه. وثمـة مدارس أخرى اتخذت سبيل الاعتدال فى ذلک. وبشـكل عـامّ فـإنّ وجهـات النظـر التقليديـة والقديمة ترى العقاب عاملاً مهمّاً فى نظام التربية والتعليم.

جاء فى كتاب النظام التربوى فى الإسلام ما يدلّ على قدم هذا الأسلوب وأهمّيته فى العملية التربوية على مدى‌التاريخ، ومن ذلک:

> كان المؤدّبون والمعلّمون فى الأزمان السالفة يلجأون إلى العقاب وخاصّة الضرب المبرّح أو الحبس، وكانوا أحياناً لا يتورّعون عن ممارسة العقاب حتى فى حقّ أبناء الحكام والخلفاء والملوک. فأبو مريم الذى كان مؤدّبا ومعلما للأمين والمأمون، اضطرّ فى يوم ما إلى معاقبة الأمين بالعصا، ممّا أدّى خدش فى يد الأمين. وقد تعمّد 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 عليک. فما كان من أبى مريم إلاّ 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).

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

ويقول الفيلسوف المسلم الكبير أبو نصر الفارابى:

> ليس العقاب أسلوباً ناجعاً 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 والمسارعة 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 بريبة إلاّ فى بعض الحالات النادرة، ويراه ظاهرة سلبية خاصّة إذا كان من نوع الضرب المبرّح. وفى نطاق علمية التربية والتعليم يعتقد بوجود القابليات الذاتية وضرورة التعرف عليها وكشفها والعمل على تنميتها إلى الحدّ الذى يستوعبه الفرد. رغم أنّ كثيرا من كبار التربية والتعليم يذهبون إلى نجاعة العقاب حتى العقوبة على رؤوس الأشهاد (دانش بجوه، ١٣٧٥: ١٤٧).

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

«إنّ مفكّری هذه النحلة يعتقدون أنّ الإنسان لا يحتاج مطلقاً إلى انتهاج أسلوب العقاب فی تربية الأطفال الصغار، ذلک أنّ لكلّ عمل جزاء طبيعياً يلائمه. فالطفل الذی يتناول تفاحة فاسدة سيصاب بالمغص. والطفل الذی يقترب من النار سيزجره لهبها، والطفل الذی يلعب بالسكين سيكون جرحه الذی يحتمله عقابه الطبيعی الذی يردعه عن اللعب بها ثانية. وهكذا فإنّ أیّ عمل أو سلوک مشين سوف يكون له عقاب طبيعی يناسبه ... وهكذا يعتقد اسبانسر إذ يوعز إلى المربّين بأنّ خير وسيلة لكی يصل الإنسان إلى أغراضه وأهدافه، هی أن يرى كلّ شخص ثمرة سلوكه ومردود عمله بنفسه، ثمّ يستطرد قائلاً: عندما يعثر الأرض فيسقط أرضاً وتجرح قدمه، أو يصطدم بالطاولة فيصاب رأسه بالصداع، فإنّ الجرح والألم الطارئان يعدّان بمثابة رد فعل طبيعی وكانعكاس مفروض لعمله. فيضطرّه الألم والجرح أن ينتبه إلى مشيه وأن يخطو خطواته بتأنٍّ. ورغم أنّ الطفل ليس مذنباً ليتلقّى العقاب أو يسقط على الأرض، إلاّ أنّه سوف يتعلّم من الطبيعة كيف يخطو؟ ولهذا فإنّه لن ينسى ما تلقّاه جرّاء مبادرته اللامدروسة فی المشی. هكذا تكون الطبيعة هی الضليعة بتربية الطفل وتعليمه. تعلّمه كيف يفرّ فی حياته من الشرّ ويتّبع الخير والسعادة.

ويقول اسبانسر: إنّ أفضل تقليد يمكن أن يتّبع فی تأديب الطفل؛ هو العقاب الطبيعی المتجانس مع عمله. وأمّا العقاب الجسدی والتوبيخ وإيذاء الطفل فهو من نوع التنبيه والعقاب الذی لا قيمة فيه ولا أدنى ضرورة، لأنّه يعارض نواميس الطبيعة وبما أنّ جنس العقاب التأديبی يختلف عن جنس الجنحة التی يأتی بها الطفل وأنّ بينهما فارق شاسع ولا يتناسبان أبداً فإنّ الفائدة المتوخاة من هذا النمط من التأديب أقلّ بكثير من الأضرار المترتّبة عليه.

وبناء على ذلک فإنّ اسبانسر و روسو يتركان إصلاح الطفل إلى الطبيعة ويعتقدان بضرورة تخويل الطبيعة عملية عقاب الأطفال والناشئة. ولذلک فإنّهما يأخذان على المربّين بشدة لجوءهم إلى الضرب المبرح والتأديب السائد وإغفالهم للعقاب الطبيعی (حجتی، ۱۳۵۸: ۱۸٤).

فما العمل لو لم ينفّذ الطفل أوامر والديه؟ فی البدء ينبغی أن يحاول الوالدان الحيلولة دون وصول الأمر إلى هذه المرحلة، ولكن لو حدث ذلک وتمرّد الطفل عن أوامركم، فعليكم فی الوهلة الأولى أن تعيدوا عليه تلک الأوامر بشكل أكثر صراحة وأبلغ جدّية. إذ لو أنّكم حاولتم منذ البداية أن تحولوا دون تجذّر التمرّد فی نفس الطفل فلن تكونوا بحاجة إلى المعاقبة أو التنبيه الزاجر. والأسرة المثالية لا تحتاج إلى استخدام العقاب وهذا هو الأسلوب الأمثل فی التربية الأسرية. والأسر التی تغفل عن تربية أطفالها، سوف تفقد قدرة الابتكار والمبادرة ولذلک ترى نفسها بحاجة دوماً إلى ممارسة أنواع العقاب.وفی مثل هذه الحالات يفقدالوالدان جانب الاحتياط والتعقّل والبصيرة وبدلا من أن يصلحا الأمر يفسدانه أكثر ممّا هو عليه.

إنّ عقاب الطفل أمر عسير جداً. فكلّ مربٍّ عليه أن يكون ذا بصيرة عالية ودقيقة عندما يمارس عملية العقاب، ولذلک يوصى الوالدان دوماً أن يحترزا من الضرب المبرّح والتأديب الجسمى جهد إمكانهما، وأن يفرضا فى الأسرة نظاماً مناسباً ... وبإمكانهما أن يلجآ إلى بعض أنواع العقاب فى حالات نادة وضئيلة (ماكارنكونقلا عن شريعتمدارى، ١٣٦١: ٢٥٧).

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

وقد قام كلّ من توماس وبكر و آرمسترانغ (١٩٨٤ م) بدراسات عن تأثير الانتقاد والعتاب (كأسلوبين من أساليب العقاب) فتوصّلوا إلى نتائج مفادها أنّ الانتقاد والعتاب يعزّزان التمرّد لدى الأطفال ويزيدان من الإصرار على ممارسة الخطأ والعمل الطالح (كريمى، ١٣٨٦).

ويقول مونته سورى (١٩٥٢ م) إنّ العقاب المدرسى لم يوضع ليكون وسيلة للقصاص أو الانتقام، بل إنّ المقصود منه صيانة المجتمع وحمايته من الأضرار والخسائر (پروين گنابادى، ١٣٣٨: ٤٦).

وقد اعتمد عدد من علماء التربية والتعليم على مبادئ علم النفس فوصفوا العقاب بأنّه أسلوب عنيف وغير مرغوب فيه، ونظراً للمشاكل والأضرار المترتّبة عليه فإنّهم يحذّرون باستمرار من استخدامه كأسلوب تعليمى والسبب فى ذلک:

١. أنّ أثر العقاب فى الحدّ من السلوک المشين أثر موقت سريع الزوال.

٢. يسبّب فى إضمار الحقد والنفور لدى المعاقَب تجاه المعاقِب.

٣. يسبّب فى ظهور العدوانية لدى المعاقَب.

٤. يقوى الجبن لدى الطفل ويحطّم شخصيته من خلال العقاب المفروض عليه (گنجى، ١٣٧١: ١٣٧).

وفى الحقيقة لابدّ من إعداد الفرد تربوياً بحيث يقوم هو بنفسه بحسم الأمر ونوع العقاب الذى يتلقّاه. فيأخذ أعماله بنظر الاعتبار ويقوم بتحرّى الفوائد والأضرار المترتّبة عليها فيعرض عن الأعمال الطالحة. ولو كانت التربية بشكل يجعل الطفل يعرض عن الأعمال المشينة عن وعى ودراية، فإنّه لن يكون أىّ داع لممارسة العقاب ... وبشكل عامّ وبغضّ النظر عن المعنى الذى نحمله عن التشويق أو العقاب، فلابد من أخذ مستوى التطور النفسى لدى الطفل للوصول إلى نجاعة الأسلوب (دانش بجوه، ١٣٧٥: ٦٣).

وجهة نظر الدين الإسلامی تجاه العقاب والتنبيه

إنّ العقاب الذی يقرّه الدين الإسلامی هو العقاب البنّاء، والذی يذمّه الإسلام هو العقاب القائم على إرضاء النفس. إنّ الإسلام وبعد أن يأخذ جميع اللطائف والملاحظات التربوية المعنية بالعقاب بنظر الاعتبار، يقدّم التشويق على العقاب، ويجيز العقاب فقط عندما تخفق سائر الأساليب التربويّة البنّاءة فی أداء مهامّها، وذلک بمقدار الضرورة وبهدف تنبيه المتربّی وبمستوى الاعتدال والوسطية، إنّ الإسلام يقرّ العقاب فی مراحل نشير إليها بإيجاز:

مراحل التنبيه والعقاب

إنّ مراحل التنبيه فی أضعف حالاته إلى العقاب بأشدّ حالاته والتی يقرّها الإسلام عبارة عن:

۱. التنبيه بالبصر

إنّ أول مرحلة من مراحل التنبيه هی النظرة الباردة وذات المغزى التی يلقيها الوالدان أو المعلمون تجاه الأولاد أو الطلبة. ففی هذا السلوک الإصلاحی تقوم تلک النظرة بما تحمله من معانی جمّة بما لا يمكن أن تقوم به موعظة ومحاضرة طويلة، فتجعل الفرد يتنبّه لسلوكه الخاطئ.

۲. التنبيه بالكناية والتلويح

إن لم يُجدِ التنبيه بالبصر، فينبغی اللجوء إلى التنبيه بالكناية والتلويح، فيخوض المربّی باب الإشارة غير المباشرة. وثمة عبارة يتداولها البلاغيون دوماً مفادها أنّ الكناية أبلغ من التصريح. يقول أمير المؤمنين علیّ(ع): إنّ زلّة العاقل لو ذُكّر بها عن طريق الكناية كان ذلک أبلغ وآلم فی نفسه من التصريح.

وقال أيضاً فی المواجهة التلويحية:

لو أنّک جابهت عاقلا عن طريق التلويح فإنّک قد عاتبته ووجهت إليه اللوم بأسلوبک هذا.

۳. تنبيه الإصلاح الرادع

إنّ أحد أهداف التنبيه والعقاب هو إصلاح المتربّی والحيلولة دون تكراره للجنحة. وهذه القضية تنبع من الحقيقة التی نسمّيها التهذيب الأخلاقی. إنّ تهذيب أخلاق الطفل يتسنّى من خلال إيجاد الرغبة والحثّ والتخويف والإنذار. إنّ الأطفال واليافعين وإن كانوا أذكياء، فإنّهم أحداث لا يميّزون المصالح من المفاسد ولا المنافع من المضارّ كما ينبغی، فالطفل البرىء والمعصوم سيكون أمانة بيد المربّين والآباء والأمّهات وتتبلور شخصيته كما يبرمجون له ويتقولب بحسب الأطر التی يحدّدونها له. إنّ الطفل الذی يدرس فی المدرسة لا يستشعر بنفسه عظم مسؤوليته تجاه دروسه، فمن الطبيعی

أن يتّجه نحو اللعب واللهو والعبث وبمقتضى عمره متى ما يفرغ من دروسه أو فى طريق العودة من المدرسة، وهذا أمر طبيعى، بل إنّ العجيب أن يميل الطفل تلقائيا نحو الدرس ويمعن النظر فى كتبه المدرسية من دون توجيه من المربّين ويعرض عن اللعب ويتفرّغ لأداء الوظائف ومذاكرة الدروس. فالمعلم والمربّى 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 يطبّق إرادته العقلانية والمحسوبة فى إيجاد العادات المدرسية ومحاسن الأخلاق؛ أى أن يعوّد الطالب على إعداد الدرس والالتزام بواجباته الأخلاقية (حجتى، ١٣٨٣: ١٨٩).

٤. التنبيه من خلال التذكير بعيدا 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 المتربّى 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 المربّى أن يذكّره 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 تسرّى المخالفة إليهم.

٦. التنبيه من خلال الضغط العاطفى

إن لم تجدِ الأساليب السابقة فإنّ المربّى بإمكانه أن يستخدم أسلوب المخاصمة العاطفية والزعل ليردع المخطئ عن خطيئته. ولأنّ عواطف الفرد تتعرّض 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 للتكتيک العسكرى، وكان أحد المجاهدين يكثر من المزاح فى وقته أو غير وقته. ولم تجدِ محاولات الشهيد عسكريان الكثيرة من تذكير انفرادى أو أمام الآخرين فى ردعه عن عادته تلک العادة السيّئة. وبينما ظنّ المجاهدون أنّ المدرّب قد نفد صبره التفت إليه المدرّب وأمره بالتقدّم أمام الجمع فخيّم الصمت على الجميع وحبست الأنفاس وترقّبوا لذلک الشخص عقاباً أليماً، فأمره المدرّب أن يخلع جزمته العسكرية، ثمّ أمره بخلع جواربه، وانكبّ المدرّب فجأة وأمام أنظار المجاهدين الوجلة على قدم ذلک الشابّ وقبّلها قائلاً: بالله عليک دع المزاح جانباً (فهيمى، ١٣٦٩: ٣٧).

٧. التنبیه بعقاب الضرب

إنّ آخر مرحلة من مراحل التنبیه هی العقاب بالضرب وذلک بعد أن تخفق جمیع الأسالیب السابقة من النظرة اللائمة أو الکنایة والتلویح أو التذکیر فی الانفراد أو أمام الجمع أو إثارة العواطف فی تحقیق المطلوب. وطبیعی أنّ مثل هذا التنبیه ینبغی أن یکون علی مستوی محدود بالنسبة للأطفال والناشئة لاحتواء سلوکهم.

٨. التنبیه من أجل وعظ الآخرین واعتبارهم

إنّ من أهداف عقاب الضرب الجسمی فی الإسلام، هو اعتبار الآخرین الذین یشهدون هذا النوع من العقاب، فالسعید هو ذلک الذی یعتبر من مصیر الآخرین فیختار جادة الصواب فی سلوکه وعقیدته.

فالأثر الذی یترکه العقاب الجسمی علی النظّار وذلک حینما یرون المذنب یتألّم ویئنّ تحت وطأة الضرب سینتقل إلیهم ویستشعرون ذلک الألم بحکم العواطف والضمائر، لأنّهم یشاهدون بأمّ أعینهم تألّمه ویستشعرونه فی مخیّلتهم ویتساءلون ماذا لو کانوا هم الذین یتلقّون ذلک العذاب فکیف کانوا یعانون؟ وذلک مدعاة لأن یشاطروا المذنب آلامه وعذابه.

قد تحدث أحیاناً حالات بالنسبة للأطفال والیافعین تضطرّ المربّین إلی عقابهم فی العلانیة لیتسرّی الردع إلی الآخرین فی فرصة محدودة وتکون النتیجة جماعیة (حجتی، ١٣٨٣: ١٨٧).

النتائج والمقترحات

١. النتائج

إنّ نظام التربیة والتعلیم فی الجمهوریة الإسلامیة الإیرانیة القائم علی تعالیم الدین الإسلامی الحنیف، وخلافاً للمدارس التربویة الأخری التی تنتهج إما أسلوب الإفراط فی التشویق والعقاب وإمّا أسلوب الإهمال، ینتهج أسلوب الاعتدال والوسطیة فی قضیة التربیة. ولابدّ من دراسة المعایب والمزایا والتحدّیات والفرص والمحاسن والمساوئ المترتّبة علی التشویق والعقاب وإحصائها واستقصائها بدقّة قبل أن تطبّق تلک السیاسة التشویقیة أو التنبیهیة. وعلی هذا الأساس فإنّ الإمعان فی الفروق التحفیزیة بین الطلبة والتعامل المناسب الذی یتخذه کلّ من المدرسة والوالدین سیعود بمردود أفضل وأداء أحسن.

ملاحظات یجب رعایتها فی بیان ضرورة التشویق ومکانته

ـ إنّ الله تعالی وبحکم رحمته التی قدّمها علی سخطه وغضبه «کتب علی نفسه الرحمة» قد

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

ـ إنّ التشويق ليس غاية بحدّ ذاته. بل وسيلة للحثّ على العمل الإيجابى وتعزيز العمل الصالح وبلوغ أهداف التربية الأخلاقية.

ـ إنّ فطرة الإنسان تميل بطبيعتها نحو التشويق والتحريض ولذلک فإنّ ممارسة التشويق فى التربية الأخلاقية كان ومازال أكثر فائدة ونفعاً وإجداءً فى الوصول إلى الأهداف المنشودة.

ـ إنّ التشويق هو استجابة لحاجات الإنسان الطبيعية والنفسية.

ـ إنّ التشويق يؤثر فى إصلاح السلوک وتعزيز الإيجابى منه وإضعاف الرذائل والصفات الذميمة.

ـ إنّ تشويق صفات الآخرين وسلوكهم سيمهّد الأرضية اللازمة لرشدهم وسموّهم وكمالهم، وتنبّه الآخرين وجنوحهم نحو سبل الهداية القويمة.

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

ـ لابدّ من الملاءمة بين التشويق فى البيت وفى المدرسة، وإلاّ فإنّ ذلک سيترک آثاراً سلبية على سلوک الطفل وأخلاقه.

ـ إنّ التشويق يؤدّى إلى رضا الشخص عن عمله، ويسبّب فى ازدياد النشاط والدوافع فيه للعمل، وابتعاده عن الكسل والملل وارتفاع قابلياته.

ـ إنّ للتشويق أثراً أكثر إيجابية على تطوير سلوک الفرد من تنبيهه وعقابه.

ـ إنّ التشويق المادّى والملموس أكثر نجاعة وتأثيراً على الفرد فى السنين الأولى من حياته.

ـ إنّ التشويق هو بمثابة تلقين الفرد بقدراته ومن شأنه إذا ما أزيحت العراقيل من أمام الطفل أن يسرّع من قدرته على البناء والإبداع.

ـ للتشويق مراتب ومراحل أقلّها ابتسامة الرضا، ولا يمكن تعريف حدّ أعلى للتشويق.

ـ إنّ التشويق وخلافاً للعقاب الذى يؤدّى دوراً رادعاً، له دور حاثّ ومحرّض ويمنح الإنسان قدرة وطاقة.

ـ إنّ التشويق فى الطفل يعزّز الثقة بالنفس لديه.

ـ إنّ التشويق يحيى شخصية الفرد.

ملاحظات يجب رعايتها فى بيان ضرورة التنبيه والعقاب ومكانتهما

ـ إنّ أسلوب العقاب والتنبيه ليس الأسلوب التربوى الأول، بل هو أسلوب تربوىّ يمكن

استخدامه بعد أساليب أخرى كالتكريم، والمحبّة، والرفق، والمداراة، والتـذكير، والعفـو، والصـفح، والتشويق والترغيب و ... فإن لم تُجدِ تلك السبل يأتى دور هذا الأسلوب.

ـ إنّ آثار العقاب والتنبيه لا يمكن التنبّؤ بمردودها كما بالنسبة للتشويق، لأنّ التشويق يسبّب فى تعزيز سلوک ما، أمّا العقاب فإنّنا سنردع به الشخص عن عمل ما مـن دون أن نضـع البـديل المناسب له.

ـ لا بدّ من الانتباه إلى أنّ بعض الطلبة يستشعرون العظمة والبطولة عندما يتعرّضون للعقـاب أمام أقرانهم، ولذلک فلابدّ من احتراز عقاب هذا الصنف من الأولاد.

ـ إنّ العقاب المزدوج أمر مرفوض، كأن يتعرّض الفرد للضرب المبرّح وللكنايـة والتعـريض والسخرية.

ـ إنّ التنبيه ينبغى أن لا يكون بذكر محاسن الآخرين والانتقاص من الطفل بذلک. فإنّ مثـل هذا الأسلوب لا يؤدّى إلى عواقب حميدة بل سيثير الشعور بالحسد تجاه الأقـران لـدى الطفـل، بالإضافة لما يتركه من إهانة لشخصيته.

ـ إنّ أثر العقاب غالبا ما يكون مضراً وموقتاً.

ـ إنّ العقاب المصحوب بالتحقير والسخرية والاستهزاء بالإضافة للانتقاد اللاذع، يثير الضـغينة والحقد تجاه الآخرين.

٢. المقترحات

ألف) الترغيب والتشويق

١. إصلاح نظام التقويم العلمى والتربوى لطلبة المدارس من خـلال التأكيـد علـى التشـويق بحسب التقدّم الرتبى فى البرمجة والتخطيط التعليمى والتربوى للمدراس.

٢. لابد للتشويق أن يكون متناسباً مع العمل المطلوب، بحيث لا يبطل مفعوله إن كان ضـئيلا ولا يؤدّى إلى الطمع إن كان أكثر من حدّه.

٣. لابدّ للتشويق أن يكون طبيعيا وواقعيا وبعيدا عن المكر والخداع والتزوير والرياء.

٤. ولو قدّر للتشويق أن يفقد فاعليته المنشودة، فلابدّ من إيقافه ودراسة الأسباب التـى أدّت إلى إخفاقه، وإعادة النظر فيها ومن ثمّ يتواصل التشويق بصورة أخرى.

٥. أن لا يتّخذ التشويق صبغة الرشوة؛ بحيث لو فُقد التشويق لأسباب ما لا يؤدّى ذلک إلـى إضعاف السلوک المنشود لدى الفرد.

٦. إنّ التشويق أمام الملأ العام أجدى وأكثر تأثيراً من التشويق الذى يتمّ فـى الخلـوات، لأنّ ذلک سوف يؤدّى إلى تحفيز الآخرين على انتهاج منهج الإجادة فى العمـل مـن جانـب، ومـن جانب آخر فإنّه سوف يؤدّى إلى شعور الفرد المشوّق بالعزّة والسرور.

٧. أن يشعر الطالب بالتأثير الفورى لعملية التشويق، وأن لا يتخلّل العمل المنشود والتشـويق اللازم فاصل زمانى كبير. فإنّ مثل هذه الفواصل الزمانية سـوف تزيـل جانبـاً كبيـراً مـن الغايـة المتوخاة من عملية التشويق.

٨. أن يكون ذلک التشويق ذا أثر باطنى؛ لا أن يشعر الفرد بأنّ مثل هذا التشـويق إنّمـا هـو عمل تمثيلى ومن أجل الاستعراض والتأثير الموقت.

٩. لابدّ من اجتناب الإفراط فى علمية التشويق، لأنّ ذلک سيؤدّى إلى خلـق حالـة الغـرور والتكبّر لدى الفرد.

١٠. لابدّ من وضع ضوابط محدّدة فى عملية التشويق، لا أن يكون ذلک عشوائياً وبدون حدود معيّنة.

١١. أن يكون التشويق تدريجياً أيضاً، بحيث يتمّ تشويق الفرد حتـى بمجـرد أن ينتهـى مـن مرحلة معيّنة من العمل، لا أن يكون التشويق للأعمال المفروغ منها وحسب.

١٢. لابدّ أن يكون التشويق ملائماً لمعنويات الفـرد وخصائصـه الفرديـة وعمـره ومؤهلاتـه ومعتقداته الثقافية والاجتماعية، وأن يأخذ نقاط الضعف والقوة فى الفرد بنظر الاعتبار، وذلک من خلال التشويق الشفهى والسلوكى والمادى والمعنوى و ... فعلى سبيل المثال لو أنّ طالباً ضـعيف الذكاء تمكّن بعد جهود حثيثة واجتهاد مستمرّ أن يرقّى درجته من ٧ إلى ٩ فإنّه ينبغى أن يشوّق وتقدّر أتعابه (خاصّة وأنّ المرحلة الابتدائية من حياة الطالب هى مرحلة الحاجـات الأولـى مـن حياته وأنّ التشويق المادى والمعنوى فى مثل هذا العمر ذو تأثير شديد).

١٣. لابدّ وأن يكون التشويق عامّاً شاملاً وأن لا يكـون حكـراً علـى شـريحة أو مجموعـة خاصّة. ليؤدّى ذلک إلى تفعيل روح النشاط والعمل لدى جميع الأفراد.

١٤. لابدّ وأن يخرج التشويق عن التسيّب والوتيرة الواحدة التكراريـة، علـى الأقـل بالنسـبة للمتربّى. فالتشويق المتنوع والمناسب لنشاطات الفرد سيكون ذا مردود تشويقى أكبر.

١٥. لابدّ وأن يثير التشويق الشعور بالصداقة وتعامل الطلبة مع بعضهم. وإلاّ فإنّ الطالب المشوَّق قد يشعر بأنّه يفوق أقرانه وأنه متميّز عنهم ممّا يفوّت على العملية التربوية واحداً من أهمّ أهدافها.

١٦. يجب الاحتراز من اتخاذ اسلوب واحد من التشويق لأفراد مختلفين وفى ظروف مختلفة.

١٧. لابدّ من التنسيق بين تشويقات البيت والمدرسة وإلاّ فـإنّ ذلـک سـيؤدّى إلـى ظهـور اختلالات سلوكية وأخلاقية فى شخصية الطفل.

ب) التنبیه والعقاب: لابدّ من الانتباه للملاحظات التالیة فی ممارسة التنبیه والعقاب

١. لابدّ من تنفیذ برامج تعلیمیة فاعلة ومؤثرة لتعریف الأسر والمربّین والمعلّمین بمبادئ علم النفس والتعلیم والتربیة الصحیحین وسبل التشویق والعقاب.

٢. أن یمارس التنبیه والعقاب عندما یتوقّف علیه تربیة الطفل أو تقتضیه مصلحته وحسب.

٣. إنّ أفضل نوع من العقاب هو ذلک الذی توضّح للطالب الأدلة التی استوجبت ذلک العقاب (شریعتمداری، ١٣٦٣: ٢١٣).

٤. ینبغی احتراز العقاب عند الغضب والسخط.

٥. لابدّ من کشف أسباب المخالفة والجنحة قبل ممارسة العقاب والتنبیه. کی تزول بذلک العوامل الممهّدة لتکرارها.

٦. إذا ما عاف الطفل خطیئته وأعرض عن عمله الطالح قبل تعرّضه للتأدیب والعقاب فلابدّ من الاحتراز من عقابه.

٧. عند عقاب الأطفال الذین یعانون من عاهة ما فی جسمهم لابدّ من الاحتراز من الاستهزاء بتلک العاهة.

٨. قد یعترض أحد الوالدین علی الآخر أو أحد المعلمین علی زمیل له ویعارض عملیة العقاب ویحاول أن یتوسّط للطفل، ففی هذه الحالة لابدّ من أن یتمّ ذلک فی منأی عن مسمع الطفل ومرآه. ینبغی أن لا تتعرض قضیة العقاب للمساءلة والتشکیک أمامه.

٩. ینبغی أن لا یکون العقاب والتنبیه الأسلوب الوحید أو الأخیر فی التربیة.

١٠. إن عقاب الطفل أمر فی غایة الحساسیة. فعلی المربّی أن یکون دقیقا وحذرا جدا. ولذلک فإنّه یوصی الأولیاء والمربّون باحتراز العقاب الجسمی والضرب المبرح ما أمکنهم ذلک.

١١. لابدّ أن یکون العقاب والتنبیه محسوباً و دقیقا. ینبغی الاحتراز عن الإفراط فی العقاب، لأنّه سیفقد مفعوله بالتکرار المستمرّ.

١٢. ینبغی أن لا یتأخر العقاب الضروری عن موعده. ولذلک یجب ألا تتراکم مخالفات الطفل وخطایاه من دون التعرض لها ثمّ ممارسة العقاب بشدّة بعد لأی وطول فترة.

١٣. إنّ أحد سبل العقاب للطالب المنتمی إلی أجواء دینیة ویحمل شعورا دینیا أن نذکّره بأنّ الله سبحانه وتعالی ساخط علی عمله هذا.

١٤. لو أعرض الطفل عن عمله وندم من فعلته فلابدّ من استعطافه بالمحبّة واللطف.

١٥. إنّ العقاب یرتبط بالعمل الطالح والصفة الذمیمة للفرد، ولا یجری إلاّ لحثّه علی الإقلاع عنها ولذلک فیجب الاحتراز عن إهانة شخصیته الإنسانیة وجوانبه الإیجابیة.

١٦. إنّ التنبيه يكون لتوعية الفرد وينبغی أن يكون متناسبا مع الخطيئة التی ارتكبها. وكما ذكرنا من قبل فإنّ الإعراض، والنظرة الحانقة والإشارات اللفظية وأموراً كهذه من شأنها أن تؤدّی ما يؤدّيه العقاب فتكون أولی بالاستخدام منه.

١٧. لا بدّ أن يكون العقاب والتنبيه شريفا وعلی أساس الحقّ والعد. ولا يجوز أن يتخذ صبغة انتقامية من قبل المعاقِب، ذلک أن العقاب أيضاً نوع من المحبّة والإشفاق.

١٨. لابدّ من أن يعرف المعاقَب السبب من عقابه الذی يتعرّض له. کی يعرف أنّه استحقّ ذلک العقاب، فيردعه ذلک الشعور عن مراودة الذنب مرة أخری.

١٩. علی المعلم أن يستعيد علاقته الطبيعية مع الطالب بعد العقاب الذی ينزله به. بحيث يشعره أن القضية السابقة قد انتهت وأنّ المبنی بعد الآن هو البعد البناء فی وجوده.

٢٠. لابدّ من أن يكون العقاب بشكل لا يثير الشعور بالعدوانية لدی الطفل أو الطالب تجاه الوالدين أو المعلم.

٢١. لابدّ للمعلم أن يثق بنتيجة العقاب وتأثيره فی الإقلاع عن الخطيئة (المصدر نفسه: ٢١١).

٢٢. لابدّ من احتراز أنواع العقاب الشديد للخطايا الصغيرة والعقاب الجماعی للأخطاء الفردية، خاصّة الضرب الجسمی المبرّح، والمصحوب بالكناية والإهانة، فإنّ مثل هذه العقابات ستثير الحزازات والضغائن فی نفوس الطلبة وتحثّهم علی الانتقام.

المصادر

أ) المصادر العربية

القرآن الكريم.

نهج البلاغة (١٣٨٠). ترجمه و شرح محمد دشتی، مؤسسة فرهنگی و تحقيقاتی اميرالمؤمنين عليه‌السلام.

ب) المصادر الفارسيه

آيت‌اله خامنه‌ای، سيدعلی (١٣٨٨). ديدار مردمی ٤/٢٩/ ١٣٨٨ه.ش.

آئين‌نامه‌های مصوب شورای عالی آموزش و پرورش (١٣٨٥).

اصلانی، ابراهيم، مرتضی مجدفر، و ليلا سليقه‌دار (١٣٨٩). «متن طرح آموزشی غير حضوری شيوه‌های مؤثر تشويق و تنبيه در تعليم و تربيت»، *ضميمة مجلة رشد آموزش ابتدائی*، ش ٤.

اعرافی، عليرضا و همكاران (١٣٨٧). *آرای دانشمندان مسلمان در تعليم و تربيت*، ج ٢، تهران: سمت.

الياس، جان (١٣٨٥). *فلسفه تعليم و تربيت (قديم و معاصر)*، ترجمة عبدالرضا ضرابی، قم: مركز انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمينی (ره).

امینی، ابراهیم (١٣٧٩). *اسلام و تعلیم و تربیت*، ٢ جلد، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
ایل، مصطفی (١٣٦٥). «کاربرد روش‌های تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت»، فصل‌نامهٔ *تعلیم و تربیت*، ش ٧ و ٨، تهران.
باقری، خسرو (١٣٦٤). مبانی و شیوه‌های تربیت اخلاقی، سازمان تبلیغات اسلامی، تهران.
باقری، خسرو (١٣٦٩). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران: دنیای قلم.
به‌پژوه، احمد و همکار (١٣٨١). *روان‌شناسان بزرگ*، تهران: منادی تربیت.
بهشتی، سعید و ماجده فاطمی (١٣٨٩). «روش‌های تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه قرآن و مقایسه آن با مکتب رفتارگرائی»، فصل‌نامهٔ *پژوهش‌های تربیت اسلامی*، ش ١٠ و ١١، تهران.
بهشتی، محمد و همکاران (١٣٧٩). *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت*، ج ٢، تهران: سمت.
پروین گنابادی، محمد (١٣٣٨). «مقاله تنبیه (نظریات دانشمندان و مربیان دربارهٔ تنبیه)»، *مجلهٔ آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)*، دوره سی‌ام، ش ٧، تهران.
پیاژه، ژان (١٣٦٩). *تربیت به کجا ره می‌سپارد*، ترجمه م. منصور، پ.دادستان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
حاجی بابائیان امیری، محسن (١٣٩٠). *روش‌های تربیت اخلاقی کاربردی در اسلام با تأکید بر دورهٔ نوجوانی و جوانی*، تهران: سروش.
حجتی، سیدمحمدباقر (١٣٥٨). *اسلام و تعلیم و تربیت*، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
حجتی، سیدمحمدباقر (١٣٦١). *روان‌شناسی از دیدگاه غزالی و اندیشمندان اسلامی*، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
حجتی، سیدمحمدباقر (١٣٨٣). فصل‌نامهٔ *حوزه و دانشگاه*، ش ٤٠.
دانش‌پژوه، زهرا (١٣٧٥). «تشویق و تنبیه از دیدگاه متخصصان و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت»، فصل‌نامهٔ *تعلیم و تربیت*، ش ٤٥.
دبیرخانهٔ شورای عالی جوانان (١٣٧٤). اهداف تفصیلی و خط مشی اجرایی «منشور تربیتی نسل جوان»، تهران.
دهخدا، علی‌اکبر (نرم‌افزار رایانه‌ای) (١٣٧٩). *لغت‌نامه*، تهران: دانشگاه تهران و مؤسسهٔ دهخدا.
سازمان ملی جوانان (١٣٧١). منشور تربیتی نسل جوان.
سیف، علی‌اکبر (١٣٧٥). *روان‌شناسی پرورشی*، تهران: آگاه.
شاتو، ژان (١٣٦٦). *مربیان بزرگ*، ترجمهٔ دکتر غلامحسین شکوهی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
شریعتمداری، علی (١٣٧٨). *تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران: امیرکبیر.
شریعتمداری، علی (١٣٧٥). *روان‌شناسی تربیتی*، تهران: امیرکبیر.
شریف‌القریشی، باقر (١٣٦٢). *نظام تربیتی اسلام*، مترجم نشر فجر، تهران: چاپ اداره تبلیغات و انتشارات وزارت ارشاد اسلامی.
شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (١٣٧٥). *فرهنگ علوم رفتاری*، تهران: امیرکبیر.
عطاران، محمد (١٣٦٦). *آرای مربیان بزرگ مسلمان دربارهٔ تربیت کودک*، تهران: انتشارات دفتر امور کمک آموزشی.
عطاران، محمد (١٣٨٠). *نقدتطبیقی دیدگاه غزالی و کانت دربارهٔ اخلاق و دین و اشارات آن در تربیت اخلاقی*، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

غزالی، محمد (۱۳۶۴). *کیمیای سعادت*، تهران: علمی و فرهنگی.
فائضی، علی (۱۳۷۰). *جایگاه و روش‌های تنبیه در تعلیم و تربیت*، تهران: فیض کاشانی.
فرمهینی فراهانی، محسن (۱۳۷۸). *فرهنگ توصیفی علوم تربیتی*، تهران: اسرار دانش.
فهیمی، سیدمهدی (۱۳٦۹). *فرهنگ جبهه*، تهران: حوزة هنری سازمان تبلیغات اسلامی.
قانون اساسی معارف (۱۲۹۰ ه.ش).
کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸٦). *حکمت‌های گمشده در تربیت*، تهران: عابد.
گنجی، حمزه (۱۳۷۱). *روان‌شناسی عمومی*، تهران: بعثت.
معین، محمد (۱۳۷۱). *فرهنگ معین*، تهران: امیرکبیر.
مقدم، بدری (۱۳۷۹). *کاربرد روان‌شناسی در آموزشگاه*، تهران: سروش.
منطقی، مرتضی (۱۳۷۲). *روان‌شناسی تربیتی*، جهاد دانشگاهی دانشگاه تربیت معلم.
مهرمحمدی، محمود (۱۳۷٤). «چرا باید برنامه‌های درسی را به سوی مساله‌محوری سوق دهیم؟»، فصل‌نامة *تعلیم و تربیت*، س ۱۱، ش ٤۳.
نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. «تربیت اخلاقی از دیدگاه کانت»، نشریة *پژوهش‌های تربیتی*، ش ۳ و ٤.
نیلی‌پور، مهدی (۱۳۸۵). *فرهنگ جوان*، قم: سلسبیل.

ت) مصادر الانجلیزیة

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.