# طرق وأساليب البحث
# في دراسات النمو الخلقي للأطفال

تعتمد طريقة البحث على السؤال الذي يثيره البحث أو الأهداف المرسومة فيه؛ لذلك فإن تحديد الطريقة العلمية تعتمد على حسن صياغة السؤال أو الأهداف بطريقة يمكن معها الإجابة عن السؤال بأسلوب علمي يساعد على جمع البيانات ويحدد الطرق الإحصائية التي يتم بموجبها معالجة تلك البيانات، وعلى العموم فإن الطرق والأساليب المستخدمة في دراسات الأطفال يمكن تحديدها بثلاثة طرق أساسية هي الارتباطية والتجريبية والفارقية، وسنتناول كل طريقة بشيء من التركيز والتوضيح:

## أولاً: الطرق الارتباطية:

تستخدم هذه الطرق حينما نسأل السؤال الآتي: (ماذا يتفق مع ماذا ؟)؛ فإذا أردنا أن نعرف مثلًا كم مفردة تزداد بين عمر 2- 5 سنوات، فسوف نسأل سؤالًا ارتباطيًّا، بمعنى أننا أردنا أن نعرف عدد الكلمات التي تتوافق مع أي عمر، وللإجابة عن مثل هذا السؤال يمكن أن نستعمل واحدة من عدد من الطرق الارتباطية، وسنتعرض لأكثر هذه الطرق استخدامًا ، وهي:

### 1- الملاحظة المضبوطة (المسيطر عليها) Control Observation:

وهذه الطريقة تكون مفيدة حينما يتعلق السؤال الارتباطي بتكرار حدوث سلوك معيَّن مثل الانتباه في مواقف معينة أو عند مجموعة محددة من الأطفال، ويمكن أن يرتبط تكرار الحلول بالمتغيرات الأخرى كالخلفية المنزلية أو غيرها؛ مثال ذلك علاقة النمو اللغوي للطفل بعمره وجنسه وسكنه ونمط المعاملة الوالدية وعمل الأب....إلخ، ويمكن أن تأخذ الملاحظة المسيطر عليها الصيغتين الآتيتين:

**أ- العينة الموقفية Situation Sample:**

يختار الباحث وفق هذه الصيغة مواقف متميزة ويسجل فيها ردود أفعال الأطفال لتلك المواقف، وتستخدم العينة الموقفية غالبًا في دراسة العلاقات بين الأطفال وأنواع اللعب التي يفضلونها إذ يمكن أن يخصص الباحث زاوية في الغرفة ليلعب فيها الأطفال، وزاوية أخرى كمشغل، أي مكان يحتوي على أدوات اللعب؛ مثل (مطرقة، مسامير، خشب..)، ثم يسجل الباحث بعد ذلك التكرارات لذهاب الأطفال وفقًا لجنسهم إلى اللعب أو زاوية المشغل وكمية الوقت الذي يمضونه في كل زاوية، وهكذا فإن العينة الموقفية تزودنا بمقياس لكمية الوقت المستغرق في وسيلة أو لعبة معينة.

**ب- عينة الوقت Time sample:**

وتتضمن تسجيل عدد أوقات حدوث صيغة معينة من السلوك خلال فترة زمنية محددة وثابتة؛ وكمثال على ذلك ما قام به هول وآخرون 1977م لمعرفة ما إذا كان الطلبة من الأطفال السود أقل إقبالًا على عملهم المدرسي من الأطفال البيض، وحدد الباحثون نمط السلوك الذي يدل على عدم الاهتمام أو الميل للدراسة، أي السلوك غير الانتباهي ووضعوا جدولًا لأنماط السلوك الانتباهي وجدولًا آخر للسلوك اللاانتباهي. وقد قام الباحثون بملاحظة كل طفل لمدة (15 دقيقة) بحيث يسجل كل ملاحظ أربع ملاحظات في الدقيقة؛ وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق بين الأطفال البيض والسود في سلوكهم الانتباهي فيما يتعلق بالعمل المدرسي.

**2- المقابلة Interview:**

تستخدم هذه الطريقة للتعامل مع الأسئلة الارتباطية وكيفية جمع البيانات عن الأسئلة المثارة، وهذه الطريقة استخدمها بياجيه، وتسمى بـ«المقابلة العيادية أو نصف العيادية Semi Clinical Interview » وقد كان بياجيه مهتمًا بالسؤال الارتباطي عن كيفية تغير تفكير الأطفال في مختلف الموضوعات مع العمر، وقد أراد

أن يبني طريقة منتظمة ومتناسبة عمريًّا؛ بحيث إن الاستجابات المختلفة من مختلف الأطفال يمكن أن تقارن مع بعضها، ولسهولة استخدام هذه الطريقة فقد يقع الباحث في أخطاء إذا لم يُحسن استخدامها، ولهذا فإن بياجيه يقترح في شرح طريقته بأنه من الأفضل أن تبدأ مع العلاقات أو الإشارات التلقائية الخاصة بالطفل أو السلوك التلقائي للطفل، والتي يمكن أن تقود إلى صياغة أسئلة معيارية تستعمل في افتتاح المقابلة.

**تكنيك المقابلة:**

قبل أن يبدأ الباحث لابد له من تهيئة أسئلة حول موضوع معين، ويشترط لإجراء المقابلة أن تُجرى في مكان هادئ جدًّا؛ بحيث لا توجد مشتتات للانتباه تؤثر على استجابة الطفل أو على انتباهه للسؤال، وحالما يشعر الباحث بأنه قد أقام علاقة أُلفة ومودَّة مع الطفل من خلال توجيه أسئلة عامة وبسيطة وقصيرة عن نفسه أو أسرته فإنه يبدأ بعدها بالأسئلة المقررة أو المطلوبة في البحث، وبعد أن يجيب الطفل عن هذه الأسئلة توجه أسئلة أخرى للتأكد من مصداقيتها وثباتها.

ومما لا شك فيه أن هذه المرحلة من البحث تحتاج إلى مهارة جيدة من قِبَلِ الباحث؛ بحيث يستطيع أن يوجِّه تفكير الطفل نحو الأسئلة المثارة دون أن يقترح أو يوصي بنوع الإجابة المطلوبة.

**تفسير النتائج:**

**أ- الصدق:**

من الضروري جدًّا أن يعرف الباحث إلى أي مدى تعكس استجابات الطفل أفكاره الخاصة بصورة صحيحة سواءً كان ذلك خلال عملية المقابلة أو بعدها، وقد وصف بياجيه خمسة أنواع محتملة من استجابات الطفل للأسئلة المثارة والتي تحتاج إلى تمييز لاختيار المناسب منها وترك غير المناسب، وهذه الأنواع الخمسة هي:

1- حينما يكون الطفل غير مهتم بالسؤال أو كان ضجرًا أو تعبًا، فإنه من المحتمل أن يقول: أي شيء يخطر على باله لكي يرضي المقابل، وقد سمَّى بياجيه هذه

الإجابات بـ « الإجابات العشوائية».

2- حين يتصنع الطفل الجواب - بدون تفكير حقيقي- عن السؤال فقد سمى بياجيه هذه الاستجابات بـ « الاستجابات الرومانسية» أو « الخيالية».

3- ومن جهة أخرى فحين ينتبه الطفل إلى السؤال ولكن جوابه ينبع من الرغبة في إرضاء المقابل (الباحث)، أو أن إجابته موحى بها بواسطة السؤال، فقد دعى بياجيه هذا الجواب بـ « الاقتناع الموحى به».

إن هذه الأنماط الثلاثة للإجابة تكون قليلة الفائدة للباحث ويجب عدم الاعتماد عليها.

4- ولكن حينما يفكر الطفل بالسؤال ويجيب عنه من أعماق عقله وتفكيره فقد سمى بياجيه هذه الاستجابة بـ « الاقتناع الحر».

5- وحين يجيب الطفل بسرعة وبدون انعكاسات أو ردود أفعال لأن يعرف تمامًا مشاعره وميوله فقد سمى بياجيه هذه الاستجابة بـ«الاقتناع التلقائي Spontaneous »، وبما أن الباحث يهتم بصورة مبدئية بالاقتناع المتحرر أو المنبعث بحرية من تفكير الطفل والاقتناع التلقائي فمن المهم أن يكون قادرًا على أن يميِّز بين أنماط الاستجابات، ويفصل هذين النمطين عن الاستجابات العشوائية والرومانسية والموحى بها، ويمكن أن يتحقق له ذلك من خلال المقابلة أو بعد الانتهاء منها، فإذا أراد الباحث أن يتأكد من الاستجابات وصدقها خلال المقابلة فعليه أن يشك بأن الجواب ليس اقتناعًا تلقائيًّا أو متحررًا، ويمكن أن يفحص ذلك بطرق عديدة ؛ منها:

أ- أن يقدم الباحث افتراضات أو اقتراحات أو إيماءات مضادة لأسئلته الأولى ليرى إن كانت الفكرة متجذرة أو متعمقة بقوة وصلابة في تفكير الطفل، حيث إن الاقتناعات المتحررة والتلقائية تستطيع بسهولة أن تقاوم الإيحاءات المضادة وتصمد أمامها، في حين لا تستطيع الاستجابات العشوائية أو الموحى بها أو الرومانسية أن تفعل ذلك.

ب- يستطيع الباحث أن يسأل أسئلة أخرى عن قضايا ذات علاقة بموضوع بحثه؛ فإذا كانت الفكرة تكوِّن اقتناعًا حقيقيًّا للطفل فإنها ستطابق نمط أفكاره الذي يسميه بياجيه البناء الفكري (سكيما Schema)، فإذا طابقت استجابة الطفل البناء العام لتفكيره فمن المحتمل أن تكون إمَّا قناعات تلقائية أو متحررة.

أما بعد المقابلة فإن الباحث يستطيع بعد أن يكمل جمع بياناته أن يقرر ما إذا كانت الاستجابات تمثل اقتناعات أصلية أم لا ، ويكون اختباره بالأساليب الثلاثة الآتية:

أ- إذا كان معظم الأطفال في نفس العمر وظهر أنهم أعطوا إجابات متشابهة فإن استجاباتهم تعكس شكلًا أو صيغة من التفكير يكون صفة أو خاصية لذلك العمر، وأن استجاباتهم مقبولة؛ إذ سوف لا يحصل مثل هذا التماثل والانتظام لو كانت استجاباتهم عشوائية أو موحى بها أو رومانسية.

ب- إذا أظهرت الاستجابات تغيرًا تدريجيًّا مع العمر نحو الاقتراب أكثر فأكثر من إدراك وفهم الكبار؛ فإن الإجابات تعكس ميلًا تطوريًّا حقيقيًّا مما يدل على صدقها.

ج- إن التتالي أو التتابع التطوري الصادق يجب أن يظهر استمرارية، أي: إن بين الإدراكات وفهم الأطفال الأكبر سنًّا هناك آثار للأفكار المادية الملموسة التي كانت سائدة في العمر الأصغر، أي: وجود ما يسمى التحامات أو التصاقات، وأن بين التعبيرات الحسية الملموسة للأطفال الصغار بدايات للأفكار المجردة والتي سوف يمتلكونها حينما يكونون أكبر سنًّا.

**ب- الثبات:**

رغم اهتمام بياجيه في التحقق من الصدق، فقد تجاهل تمامًا أسلوب إيجاد الثبات أو إعادة المقابلات، وربما يعود السبب إلى أن بداية بياجيه في علوم الحياة قد قادته إلى الافتراض بأن الخاصية التي توجد عند فرد من الكائنات الحية يمكن أن توجد عند نفس الكائنات الأخرى، وهذا الافتراض من الصعوبة الدفاع عنه

بالنسبة للكائن البشري منه عند الكائنات الأخرى الأقل تطورًا، وعلى العموم فإننا إذا أردنا إيجاد الثبات للمقابلة وفقًا لأسلوب بياجيه فإننا يمكن إيجاده بطريقتين:

1- اختبار كل طفل مرة ثانية، ويفضل إجراء الاختبار الثاني خلال مدة لا تقل عن شهر ولا تزيد عن ستة أشهر بعد الاختبار الأول (الأساس)، ثم نستخرج معامل الارتباط بين الاختبارين لنحصل على الثبات.

2- تصنيف الاستجابات إلى مراحل أو تتابع للتطور، أي نقرر ما إذا كانت الاستجابات قادرة على التمييز بكفاءة بين الأطفال، وهذا القياس يفيدنا كدليل على ثبات التصنيف.

## ثانيًا: الطرق السببية:

تستخدم هذه الطرق لمعرفة أسباب حدوث أشياء أخرى، ويجب أن يُجاب عن الأسباب بأفضل ما يمكن عن طريق التجريب، ففي الطريقة التجريبية هناك متغير مستقل وهو يمثل البعد الذي يخضع لضبط الشخص المجرب، ومتغير تابع (استجابة المستجيب للمتغير المستقل). ولعل من الأمور الأساسية والخطيرة في الطريقة التجريبية هي المتغيرات الوسيطة أو المتغيرات التي يجب السيطرة عليها (هي الأبعاد والمواقف والأحداث التي يجب أن تبقى ثابتة لكي لا تؤثر في فعل المتغير المستقل على المتغير التابع)، ويمكن أن يكون المتغير المستقل مثلًا: أي شيء من مجموعة من أساليب التعليم المختلفة إلى سلسلة من الصور الغامضة، وكذلك الحال في المتغير المعتمد، إذ يمكن أن يكون أي شيء بدءًا من درجات الامتحان الاعتيادي داخل الصف إلى شدَّة استجابة الفرد للخوف المسجلة إلكترونيًّا.. وهكذا.

## أنواع الدراسات التجريبية:

### 1- الدراسات التجريبية المختبرية:

وتُجرى عادة داخل المختبر السيكولوجي؛ حيث يتدخل الباحث في إحداث أو ضبط وتقدير مستويات المتغير المستقل، وضبط المتغيرات الدخيلة وقياس المتغير التابع.

**2- الدراسات التجريبية الحقلية:**

وتُجرى في موقع العمل أو في موقع الدراسة أو السكن، أي حيثما يكون الطفل، والفرق بين هذه الدراسة والدراسات المختبرية هو عدم إمكانية ضبط جميع المتغيرات الوسيطية أو الدخيلة أو العشوائية.

**3- الدراسات التجريبية الطبيعية:**

وهي الدراسات التي لا يتدخل الباحث في إيجاد المتغير المستقل ولا يحدد قيمه أو مستوياته المختلفة ولا يضبط المتغيرات الدخيلة، وإنما يستغل حدوث حدث طبيعي استثنائي غير اعتيادي في الحياة العامة ثم يقيس أثره في نمو الأطفال؛ مثال ذلك أثر الحصار الاقتصادي على أطفال ليبيا أو العراق في التسعينات، إذ إن الباحث ليس له أي دخل في وقوع هذا الحصار، إلا أنه يستطيع أن يدرس آثاره على الأطفال من مختلف الجوانب.

## ثالثًا: الطرق الفارقية:

حين يكون الاهتمام في الدراسة متركزًا أو منصبًّا على الطفل الفرد بدلًا من الاهتمام بمجموعات الأطفال، فإننا نستخدم الطرق الفارقية حيث يقارن الطفل بمجموعة معيارية، وتكون هذه المجموعة ضمنية أو ظاهرة؛ وذلك لكي نقرر المدى الذي يتشابه به ذلك الطفل أو يختلف عن المعيار الضمني أو الصريح، ولكن هنالك مشاكل تصاحب استخدام هذه الطرق، ولعل من أكثر هذه المشاكل صعوبة هي مشكلة التأكد من أن المجموعة المعيارية هي مجموعة مناسبة لكي نقابل أو نقارن بها ذلك الطفل، وكمثال على عدم ملاءمة المجموعة المعيارية نورد الدراسة الآتية التي أُجريت في الولايات المتحدة الأمريكية على الرغم من أنها تتعامل مع مقارنة مجموعة واحدة من الأطفال مع مجموعة معيارية أخرى بدلًا من مقارنة طفل واحد مع مجموعة، ولكن المبدأ واحد فقد أمضى أحد الباحثين ذات مرة أسبوعًا في محمية هندية في الجنوب الغربي من أمريكا، أجرى خلاله بحثًا عن مجموعة من الأطفال السيواكسيين، فقد سأل الباحث أحد معلمي المحمية عمَّا إذا كان بإمكانه

أن يزور الصف السادس في مادة اللغة التي يُدرِّسُها؟ وعندما علم المعلم بأن الباحث لديه اهتمامات في هذه المادة أُصيب بقلق لإحساسه بأن تلاميذه سوف لا يقرءون بصورة مرضية؛ وحين ذهب الباحث إلى الصف وأصغى إلى قراءة التلاميذ تكوَّن لديه انطباع بأنهم يقرءون بنفس مستوى تلاميذ المدينة الذين سبق له أن شاهدهم وخاصة ممن هم في نفس أعمارهم، وتعجب من فكرة المعلم التي كوّنها عن ضعف تلاميذه، وراح يسأل نفسه: ترى ما هي المجموعة المعيارية الضمنية بالنسبة للمعلم التي كان يقارن تلامذته بها؟ وسأله الباحث؛ أين كان يُعلّم قبل مجيئه إلى هذه المحمية؟ فأخبره بأنه جاء إلى هذه المدرسة القروية مباشرة بعد أن كان قد أمضى سنين عديدة معلمًا في مدرسة إعدادية مطوّرة (نموذجية) في كونكتال.

ويجب أن يكون واضحًا أن هذا لا يعني أن جميع المعايير يجب أن تكون موضوعية، وإنما حتى المعايير الذاتية يمكن أن تكون ذات قيمة في هذا المجال، فالباحث الإكلينيكي الذي يُجري قدرًا كبيرًا من الاختبارات سيُثْبت في النهاية معايير شخصية يمكن أن تكون مفيدة في إصدار قرارات التشخيص، فقد لوحظ بأن الأطفال بطيئي التعلم أو المعوقين غالبًا ما يضحكون عند إجابتهم على الفقرات الأولى في اختبارات الذكاء، والتفسير المحتمل لهذا يمكن أن يكون: أن الطفل بطيء التعلم يكون خائفًا وقلقًا بصورة شديدة من الاختبار واحتمالية إظهار بطئه، إلا أن الفقرات الأولى والتي تكون سهلة جدًّا توُضَع كمتنفس، ولهذا فإنه يضحك لتحرير الضغوط التي يعاني منها، وعند استخدام المعايير الشخصية بحذر فإنها يمكن أن تكون إضافة مفيدة للمعايير الموضوعية.

وعلى العموم، فإن الطرق الفارقية تتضمن عددًا من الأساليب أبرزها:

1- الاختبارات العقلية (اختبارات الذكاء) Mental tests

2- أساليب التقرير الذاتي Self Report Style

3- الطرق الإسقاطية Projective Method

4- مشاهدات اللَّعِب Play observation

وسنتناول بشيء من التركيز والاختصار كل أسلوب من هذه الأساليب:

**1- الاختبارات العقلية:**

وتتضمن استخدام مجموعات معيارية كبيرة من أجْل تقنين الفقرات. والتقنين يعني ببساطة: أن صعوبة الفقرة تقرر نجاح وفشل مجموعات كبيرة من الأطفال الذين يستجيبون لتلك الفقرات، ولهذا فالمجموعة المعيارية لمعظم اختبارات الذكاء المستخدمة بصورة واسعة - مثل: اختبار ستانفورد بينيه، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال وغيرها - تتحقق عادة عن طريق أخذ عينات من الأطفال، خصوصًا عندما يكون الأطفال قادمين من خلفيات أسرية تكون فيها اللغة المتكلمة غير اللغة الرسمية، وعندما تكون الثقافة السائدة هي غير ثقافة الطبقة المتوسطة؛ وعليه فإن نتائج الاختبارات المقننة المعطاة لمثل هؤلاء الأطفال يجب أن تفسر بحذر شديد.

**2- أساليب التقرير الذاتي:**

تشتمل هذه الطريقة على مدىً واسع من الأدوات كالاستبيانات وغيرها، حيث يُسأل الأطفال فيها ويطلب منهم أن يجيبوا عن أنفسهم أو العالم، فعلى سبيل المثال إذا أردنا إجراء دراسة حول احترام الذات فيمكن أن نقدم قائمة فيها مجموعة من الصفات ونسأل الأطفال أن يذكروا أيَّة صفات في القائمة تنطبق أو لا تنطبق عليهم، فالطفل الذي يرى أن هناك صفات إيجابية عن نفسه فهذا يعني أنه يمتلك تصورًا إيجابيًّا عن نفسه، في حين أن الطفل الذي يجد في نفسه صفات سلبية أكثر من الإيجابية قابلة للانطباق عليه فسيقال عنه: إنه يمتلك تصورًا سلبيًّا عن ذاته.

وقد استخدمت جداول تقارير الذات لتقرير الاتجاهات نحو المدرسة والقلق في الامتحانات والاهتمامات والاستعدادات المهنية، وعلى الرغم من أن أساليب تقرير الذات مفيدة إلا أنها لا تخلو من مشكلة المرغوبية الاجتماعية، أي: إلى أيِّ مدى يستجيب الطفل طبقًا لما يعرف أنه مرغوب اجتماعيًّا؟ وإلى أي مدى تكون الاستجابة انعكاسًا أمينًا لمشاعره واتجاهاته؟ وهناك طريقة واحدة يمكن التعامل بها مع هذه المشكلة؛ وهي تضمين الاستبيانات أو التقارير مقياسًا للكذب على شكل

فقرات متطرفة جدًّا مثل (أنا دائمًا جيد) أو (أنا دائمًا سيئ) بحيث إن الطفل الذي يوافق عليها يُظهر ميلاً إما نحو الجيد الملفق (التظاهر بالجودة) أو نحو السيئ الملفق (السيئ المتظاهر به). إن وضع مثل هذه الفقرات في المقياس تسمح للباحث أن يحدد أو يتعرف على الأطفال الذين يستجيبون بصورة أولية طبقًا للمرغوبية الاجتماعية أو عدمها، ولكن تقرير أمانة أو مصداقية استجابة الطفل تبقى مشكلة قائمة مع أساليب تقرير الذات، ويمكن الاستفادة في هذا المجال مما ذكر في طريقة بياجيه للتأكد من صدق الإجابة، إضافة إلى أن هناك مشكلة أخرى في تقارير الذات وخاصة مع الأطفال الصغار، وهي: مدى قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره بصورة دقيقة، إضافة إلى مشكلة الذاكرة والتذكر.

### 3- الطرق الإسقاطية:

في أساليب تقرير الذات يمتلك المستجيب فكرة معينة عمّا يظهره عن نفسه، أما في الأساليب الإسقاطية فإن الحالة تختلف؛ إذ إن هذه الأساليب قد استخدِمت لإظهار العناصر الخفيّة من الشخصية التي يسقطها المستجيب دون قصد في استجابته؛ وتتضمن هذه الطرق بقع الحبر لـ «رورشاخ» (1) Rorschach Test واختبار تفهم الموضوع (2) Thematic Apperception Test (T.A.T) لـ«موراي» Murry وغيرهما.

---

(1) **اختبار بقع الحبر لـ «رورشاخ»**: يتألف الاختبار من عشرة بطاقات على شكل بقع حبرية؛ خمس منها بالحبر الأسود والخمس الباقية ملونة، وتتفاوت هذه الطبقات في درجة تعقيدها، واستجابة المفحوص لها تساعد في الكشف عن نفسيته وعن بعض جوانب شخصيته اللاشعورية.

(2) **اختبار تفهم الموضوع لـ«موراي»**: وهذا الاختبار يتألف من 31 صورة عامة من الحياة. عشرة منها تصلح للذكور والعشرة الثانية تصلح للإناث، والعشرة الثالثة تصلح للجنسين، أما البطاقة الأخيرة فهي بيضاء تعرض على المفحوص للوقوف على مستوى ذكاءه ومعرفة متانة بنيانه الشخصي والنفسي من خلال ما يبديه من استجابات قد تكون غريبة أو غير معقولة.

والمستجيب لبقعة الحبر مثلاً لا يعرف كيفية تقدير الدرجة عن استجابته؟ أو كيف ستفسر ؟ ولكن عندما تصبح هذه الاختبارات معروفة على نطاق واسع فإن الأشخاص ذوي الانتباه الجيد يمكن أن يصبحوا عارفين أكثر أو لديهم صورة أكثر وضوحًا عن الحل أو أساليب الاستجابة، ومن هنا تفقد هذه الاختبارات أهميتها إذا أصبحت معروفة للمجموعة المختبرة فضلاً عن أن قيمة النتائج تعتمد إلى درجة كبيرة على مهارة الشخص الذي يتولى تفسير نتائج الاختبار وعلى خبرته وموهبته في هذا المجال، وقد وُجِدَ تنوع جديد لتلك الأساليب الإسقاطية تتجنب بطرق معينة مشاكل التفسير منها اختبار الشكل المخفي حيث يطلب من الأطفال أن يحددوا أشكالًا بسيطة مخفية في أشكال أخرى أكثر تعقيدًا، والأطفال الذين ينجحون بسرعة يقال: إنهم مستقلين عن الحقل أو المجال وقادرين على التعامل مع منبهات مضللة خارجية. أما الأطفال الذين يواجهون مشاكل في المهمة فيقال: إنهم معتمدين على المجال وأكثر حساسية للتأثر بالمنبهات البيئية.

**4- مشاهدات اللَّعِب:**

من الطرق الفارقية الممتعة والشائعة الاستخدام هي مشاهدة لعب الأطفال، إذ إن لعبهم في بعض المشاهدات يشبه الاختبار الإسقاطي لأن اللعب يمكّن الأطفال من أن يظهروا عناصر أو جوانب من أنفسهم غير عارفين بها كليًّا أو غير قاصدين إظهارها أو غير عارفين أنها تظهر للآخرين، وفي معظم مشاهدات اللعب يكون الأطفال في غرفة مع عدد من اللُّعب تتضمن ألعابًا منزلية ويسمح لهم اللعب بها؛ وفي موقف اللعب المصمم يُسأل الأطفال أن يلعبوا بلعب محددة، أما في مواقف اللعب الحرة غير المسيطر عليها فيترك الطفل ليلعب مع أية لعبة يشاء.

إن مشاهدات اللعب يمكن أن تستخدم لتشخيص بعض الأهداف فلتقدير مشكلةٍ انفعاليةٍ مثلاً لطفل يمكن أن يوضع في موقف لعب مصمم، حيث يوجد نموذج لبيت مصغر وأناس على شكل لعب وأثاث متنوع، فإذا وضع الطفل أمه وأباه وأخته في غرفة ووضع نفسه في غرفة أخرى، فإن ذلك يعني شعوره بأنه معزول من قبل والديه أو أنه معزول عن بقية أفراد العائلة.

وعلى الرغم من أن أسلوب مشاهدة اللعب هو من الأساليب الفارقية إلا أنه قد استخدم من قبل إريك إريكسون Eric Erikson للإجابة عن أسئلة ارتباطية (دراسة علاقات) فقد سأل الأولاد والبنات أن يبنوا قلاعًا أو عمارات من البلوك، ثم حلل أشكال بناياتهم فوجد أن هناك فروقًا جنسية مهمة بينهم؛ فالأولاد كانوا ميالين لأن يبنوا عمارات طويلة وعالية، في حين مالت البنات إلى بناء فراغات مسيجة من الصعوبة الدخول إليها، مما دعا إريكسون لأن يستنتج أن: ما قام به الأولاد والبنات هو دلالة ظاهرة عن الرمزية الجنسية لديهم.

* * *

## بعض النماذج النظرية في تفسير النمو الخلقي

دُرِسَ النمو الخلقي- شأنه في ذلك شأن معظم جوانب النمو- وفق منطلقات نظرية مختلفة منها المنطلق السلوكي، ومدرسة التحليل النفسي، والمنظور الاجتماعي، والمنظور الفطري، والمنظور الإدراكي سواءً منه التطوري أو غير التطوري؛ ومن أقدم النماذج التي جذبت انتباه الباحثين وأثارت بحوثًا كثيرة هو منظور بياجيه الذي يعد الباني الأول للنظرية التطورية الإدراكية البنائية التفاعلية للحكم الخلقي.

وبصورة عامة فإن جميع النظريات البنائية التطورية للأحكام الخلقية تتفق فيما بينها على بعض المبادئ وتختلف حول مبادئ أخرى، أما أوجه الاتفاق فهي:

1- وجود مراحل للنمو الخلقي أي: إن النمو الخلقي من وجهة نظرها لا يسير بصورة تدريجية. أي: إن البناءات الجديدة تبنى فوق القديمة. وإنما ترى أن هناك مراحل أو خطوات تختلف فيها العمليات النفسية نوعيًّا في كل مرحلة عن المرحلة التي تليها أو تسبقها، وخاصة عمليات التفكير والحكم الخلقي؛ وقد اكتشف بياجيه هذا النظام للنمو الخلقي بصورة جزئية، وللنمو الإدراكي والمعرفي بصورة عامة من خلال تكليفه من قبل بينيه Benit لبناء اختبارات الذكاء للأطفال، فلاحظ بياجيه أن أطفال المستوى العمري الواحد (الفئة العمرية الواحدة) يقعون في أخطاء متشابهة تختلف عن نوعية الأخطاء التي يرتكبها أطفال الفئة العمرية الأكبر أو الأصغر سنًا، فوصل بذلك إلى قاعدة مفادها: إن العمليات العقلية وطبيعة التفكير للأطفال في كل مستوى عمري تختلف عما في المستوى العمري الآخر.

2- يتفقون جميعًا في أن المراحل المبكرة للتطور الخلقي تمثل صيغًا أو أساليب أو طرقًا بدائية من التفكير والسلوك في حين تمثل المراحل المتأخرة صيغًا أكثر تقدمًا.

3- إن الصيغ المتطورة للتفكير والسلوك الخلقي تحل محل الصيغ البدائية أثناء تطور الفرد أي وجود علاقة موجبة للتطور الخلقي مع العمر الزمني للفرد.

4- إن الصيغ الأكثر تطورًا تميل لأن تعمل أفضل من الصيغ البدائية أي: إنها تزود الطفل بأدوات مفاهيمية أكثر، وتمكنه من التكيف بصورة أفضل في العالم الذي يعيش فيه من تلك الأساليب البدائية.

5- تمثل المراحل التطورية للأخلاق مستويات هرمية لتطور العدالة في فهم الطفل.

6- إن المرحلة الأخيرة في المسار التطوري الخلقي تمثل المستوى الأعلى لتطور العدالة.

وعلى الرغم مما يقول به علماء النفس البنائيين التطوريين الإدراكيين أو غير الإدراكيين عن كيفية تطور معنى العدالة ومتى يتم ذلك في عمر الطفل، فإنهم لا يشتركون في رسم تصور نظري متشابه، أي: إنهم لا يتشابهون في تنظيراتهم عن العدالة. ويمكن توضيح مبادئ الاختلاف في:

1- أن النماذج البنائية التطورية لديها افتراضات متباينة حول كيفية تحقيق أو تثبيت كل مرحلة خلقية من مراحلها فضلاً عن وجود اختلافات تتعلق بعدد المراحل والزمن الذي تستغرقه كل مرحلة، إذ بينما تؤكد هذه النظريات أن مفهوم العدالة يمثل تصنيفًا يمكن أن تندرج تحته كل المظاهر الخلقية.

2- هناك اختلاف بين هذه النظريات يتعلق بعالمية تتابع المراحل، إذ بينما يتحدث المنظرون الكولبريون التقليديون عن تطور خلقي كلي عام شامل موحد global وعن تتابع عالمي أو كوني للمراحل Universal فإن نماذج دايمن وتوريال تؤكد على التطور الفردي والأحادي الجانب ، أي:

أ- إن كل مجال من التطور الاجتماعي والخلقي له طريقه التطوري الخاص والمتفرد به.

ب- وإن الاختلافات الحضارية والاجتماعية والثقافية هي نتائج حتمية لتفاعل الفرد مع ثقافته أو حضارته وللتفاعل بين الفرد ومجتمعه.

# نظرية بياجيه في تطور العدالة

وضع بياجيه مسارات تطورية مختلفة في المفاهيم الخلقية المختلفة (الكذب، العدالة، الأمانة..) من حيث الفهم، وعدد المراحل وطول مدة التطور في ذلك المسار، ومنها مفهوم العدالة؛ فقد تكلم بياجيه عن مراحل تطورية للشعور بالعدالة وأن كل مرحلة منها تمثل نمطًا مختلفًا من العدالة ينبثق خارجًا من النمط السابق له تكوينًا، وأن المرحلة الأخيرة في هذا المسار تمثل تطور الأنصاف Equity ، وهي كما يقول عنها بياجيه: إنها لا تعني إلّا تطور المساواة في الاتجاه النسبي.

وفيما يتعلق بمتى وكيف يتطور مبدأ العدالة، فإن بياجيه يفترض أن العدالة الاستقلالية التي تمثل النضج الخلقي يمكن أن تظهر بصورة جلية حوالي السنة الثانية عشرة من العمر حين يتحرر الطفل من تحديدات وتعويقات الكبار، وبحسب نظرية بياجيه فإن تحقيق أو اكتساب النضج الخلقي يتطلب من الطفل النمو من خلال أربع مراحل من مسار التطور في مفهوم العدالة هي:

### 1- المرحلة الأولى: من (2-5 سنوات)

وفيها تنبثق العدالة من خلال اتباع القواعد، أي: إن كل شيء يعد عادلًا إذا ما اتبع الطفل القواعد التي يضعها الكبار، وهو - بياجيه - يرى أن في الفترات الأولى من هذه المرحلة لا يستطيع الطفل أن يميز أو يفرق بين القواعد التي يضعها الكبار والقواعد التي يبتدعها هو نفسه، والمهم عنده في هذه المرحلة هو: أن القواعد مقدسة ولا يمكن مخالفتها سواءً كانت فردية أو جماعية.

### 2- المرحلة الثانية: من (6- 8 سنوات)

ومن هذه المرحلة صعودًا تبدأ كل مفاهيم بياجيه؛ إذ ترتفع العدالة فيها على شكل تقدير واحترام أحادي الجانب (أي: من جانب الطفل فقط)، ولاسيما عندما تكون القواعد والأخلاق مفروضة على الطفل من قبل الكبار إذ إن العلاقة بين الأطفال التابعين وبين الكبار الذين يمثلون سلطة عليا في الأخلاق والمعرفة تقود

الأطفال إلى أن يطوّروا مفهوم العدالة التعويضية Restitutive Justice الاعتقاد بالعدالة الكامنة أو الدائمة أو الخالدة Immanent Justice والتي تتطور كنتيجة لاعتقاد الطفل بأن القواعد خالدة ومقدسة Permenant Sacred في الفعل ذاته (أي: جزاء العمل لكل ما يفعله الإنسان).

### 3- المرحلة الثالثة: من (8- 11 سنة)

وفي هذه المرحلة يطوّر الأطفال احترامًا أو تقديرًا تبادليًّا ثنائيًّا Matual Respect، والذي يظهر كنتيجة للعلاقات التبادلية بين الأقران Recibrocal Relationships وفيها تنخفض أو تتناقص التبعية للكبار، وتنبثق الاستقلالية، وينظر في هذه المرحلة إلى القواعد على أنها من صنع الفرد وليست دائمة أو خالدة، وتعتمد في بقائها وتطبيقها على الاتفاق Agrement ، وطبقًا لذلك تسود تفكير الطفل العدالة العقابية Retributive Justice.

### 4- المرحلة الرابعة: من (12- 14 سنة)

وفيها تنبثق عدالة التوزيع Distributive Justice ؛ إذ يعتقد بياجيه : أن الأطفال في عمر 12- 14 سنة يكوِّنون قواعد جديدة لكي يكونوا على مستوى كافٍ من الانسجام مع جميع الظروف، وتبدأ أفكار الطفل الخلقية تعمل ليس على مستوى الأشخاص كأفراد أو على مستوى العلاقات المتبادلة بين الأشخاص، وإنما أيضًا على مستوى القضايا الاجتماعية والسياسية المختلفة. ومن هنا تنبثق المرحلة الرابعة لتطور العدالة وهي عدالة التوزيع التي تتعدل وتتصلب وفقًا لاعتبارات وعوامل الإنصاف، ويصبح مفهوم عدالة التوزيع مؤشرًا على إحساس الطفل وشعوره بالقضايا الإنسانية، وتستمر الجوانب الإيجابية عند الطفل تتطور بعيدًا عن تعقيدات الكبار، وعندها تصبح عدالة التوزيع المرحلة النهائية في مسار التطور الخلقي كما يرى بياجيه.

إن تطور هذا النوع من العدالة يستند إلى الاحترام المتبادل والتضامن والتماسك بين الأطفال، وتكوين خياراتهم على أساس من الإنصاف، فضلاً عن أن هذه

المرحلة تمثل المستوى الأكثر تطورًا في مساق تطور مفهوم العدالة في نظرية تتابع المراحل لبياجيه، فهي من وجهة نظره ليست مفهومًا تطوريًّا فيما يتعلق بالمشاركة وبمصادر توزيع الثروة والكائنات، وإنما هي مرحلة نهائية لتتالي تطوري لأنواع أخرى من مفاهيم العدالة.

ويبدو أن بياجيه قد حدد عنوانًا عالميًا لتطور العدالة عند الأطفال، ففي كل مرحلة تسود تفكير الطفل أنماطٌ معينة من العدالة، والانتقال من مرحلة إلى أخرى لاحقة يستند على تغيرات تحدث في البناء المعرفي الأساسي (التحتي) للطفل نفسه، وعلى صلابة التضامن والتماسك بين الأقران بدلاً من الاستناد على تدخل الكبار والتأثيرات الاجتماعية الثقافية، وفي هذا المجال يقول بياجيه: " إن العدالة لا تحتاج شيئًا من أجل تطورها سوى الاحترام المتبادل والاندماج والتماسك الذي يكوّنه الأطفال تجاه بعضهم البعض".

## نقد النظرية

لقد انتقدت نظرية بياجيه في تطور العدالة لدى الأطفال من الناحيتين النظرية التجريبية والدراسات الميدانية، وفي منهجية البحث؛ إذ أُجري بين الأربعينات والسبعينات عدد كبير من الدراسات من أجل تفحص واختبار هذه النظرية، وللحصول على أدلة تؤيد ما إذا كان الأحد عشر بعدًا التي حدَّدها بياجيه مثل الاستجابة الموضوعية والقصدية والإطلاق والانصياع للسلطة والعدالة التعويضية والعدالة الخالدة... إلخ هي أبعاد تطورية بغض النظر عن أية قواعد أو مبادئ ثقافية محددة أو اختلافات بيئية.

وقد أيدت نتائج هذه الدراسات نظرية بياجيه في بعض المجالات وخالفته في مجالات أخرى، وعمومًا فقد دلت النتائج على أن مجالات العدالة الخالدة والاعتقاد بالمسئولية الجماعية والعقوبة من قبل السلطة، والمحاباة أو المحسوبية وعدالة التوزيع، هذه الأوجه لم تكن أبعادًا تطورية حقيقية؛ فنتائج هافيجهرست Havighurst & New camb 1955 في ستة أبعاد عند ستة مجتمعات من الهنود

الحمر في جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية أظهرت أن العدالة الخالدة وثبات القواعد تزداد مع العمر في معظم تلك الثقافات وتتناقص في مجتمعات أخرى، ولا تتغير في مجتمعات فارقة، مما يدل على التأثير الاجتماعي الثقافي في تطور العدالة، ومن ذلك الحين بدأ التحدي بصورة متزايدة لنظرية بياجيه في التتابع العالمي للمراحل، وفي طريقة أو أسلوب تكوين المرحلة، وكذلك نقده في التكنيك وفي منهجية البحث، ومن هذه الدراسات:

**1- دراسة دوركن Durkin 1980:**

أجرت دوركن دراسة على (101) طفلاً في المراحل الدراسية الثانية والخامسة والثامنة في الولايات المتحدة الأمريكية؛ لترى ما إذا كان مفهوم العدالة التبادلية يزداد مع العمر، ولتبحث العلاقة بين العدالة التبادلية والذكاء- فوجدت أن تقبل التبادلية قد انخفض سلبًا مع العمر، كما أظهرت النتائج أن تلاميذ المرحلة الثانية قد مالوا إلى تقبل التبادلية كمبدأ عدالة أكثر مما فعل طلبة المرحلة الثامنة وبدلالة معنوية. وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود علاقة دالة معنويًا بين مستوى الطفل في الذكاء وفهمه للعدالة، واستنتجت دوركن أن نظرية بياجيه تقلل كثيرًا من أهمية التأثيرات البيئية على فهم الطفل للعدالة.

**2- دراسة بارن وستراتنير غريغوري Barn & Stratner Gregory 1987**

الذين أجريا دراسة في محاولة لمعرفة أثر إبراز القصدية (النيّة)،

وذلك عن طريق سؤال الطفل عن نيّات بعض شخصيات القصة على مشكلات القصد أو القصدية والعدالة التعويضية؛ وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (115) طفلاً في أعمار بين (4 سنوات و9 أشهر- 9 سنوات و3 أشهر) أي: في الروضة، والصفين الأول والثالث، وقد اختبر الباحث التوجهات التطورية للعدالة العقابية في علاقتها بالقصدية، وفي تفاعلها مع ظروف أو إجراءات التجريب؛ ودلت النتائج وجود أثر رئيس للعمر وليس للمعاملة الإجرائية أو حالات الإجراء التجريبي فيما يتعلق بالعدالة العقابية، وظهرت تأثيراتٌ ذات دلالة

معنوية للعمر وحالات إجراء التجربة، أي: التفاعل بين العمر وظروف إجراء التجربة فيما يتعلق بالقصدية، إذ ظهر: أن درجات العدالة التعويضية عند أطفال الروضة أقل من أطفال المرحلتين الأولى والثالثة وبدلالة معنوية، ودرجات الصف الأول أقل من درجات الصف الثالث وبدلالة معنوية. وأظهرت الدراسة أيضًا: وجود علاقة موجبة ذات دلالة معنوية بين درجات القصدية والعدالة التعويضية في ظروف القصد الذي يُسأل عنه (عند الاستفسار عن القصد). ولكن ليس في ظروف القصد المستدل عليه أو المستنتج من السياق وعند إبعاد أثر عامل العمر، أي: عند اختزال أثر العمر بتطبيق معادلة معامل الارتباط الاختزالي Partual Corrolation انخفض معامل الارتباط من (0.46- 0.14). ولهذا استنتج الباحثان عدم وجود علاقة مباشرة بين المظهرين في الحكم الخلقي (القصدية والعدالة التعويضية).

**3- دراسة دينيس Dennis 1973:**

لاختبار فرضية بياجيه القائلة بأن العدالة الخالدة (الكامنة في الحدث ذاته) تقل مع العمر أجرى دينيس دراسته على (98) طفلاً من هنود الهوبي في أعمار بين (12- 18) سنة ، وكان اهتمام الدراسة منصبًّا على معنى مفهومي الإحيائية والعدالة الدائمة، وقد وجد دينيس فيما يتعلق بالعدالة الخالدة أن 46٪ من أفراد العينة الأصغر سنًّا قد أظهروا خلود العقوبة، في حين أظهر 9٪ فقط من عمر (16، 17) سنة ذلك النمط من العادات. وعلى الرغم من وجود فروق في دراسته إلا أنه استنتج أن التطور كان عالميًّا.

**4- دراسة ساميتز Sametz 1981:**

تناولت هذه الدراسة البحث عن العلاقة بين المستويات المعرفية التطورية الإدراكية والمستويات التطورية في العدل لأطفال في عمر (5- 6) سنة اختيروا من إحدى مدارس بوسطن الابتدائية، وتكونت العينة من (60) طفلاً؛ حيث عرض الأطفال إلى اختبار قبلي في واحدة من مهمتي بياجيه التطوريتين لتقدير مستوياتهم

الإدراكية أو المعرفية، واختير (10) بنات و(10) أولاد من كل المستويات الإدراكية الثلاثة (ما قبل العمليات العقلية، والعمليات العقلية الحسية، والعمليات العقلية المجردة) وحددت ثلاثة أنواع تطورية من العدالة، هي: (العدالة العقابية والتعويضية والتوزيع). ولترتيب مستوى العدالة طبق على الأطفال بصورة فردية استبيان مكون من ثلاثة أنواع من الإجرام، واثنا عشر موقفًا إجراميًا قصيرًا مكافئًا لأسئلة مع وجود ظروف ملطفة أو مخففة للعقوبة أو بدونها، وقد دلت النتائج على أن استجابات عدالة التوزيع فقط قد ارتبطت بدلالة معنوية مع المستويات الإدراكية للأطفال، مع وجود استجابات أكثر في عدالة التوزيع للأطفال الذين هم في مرحلة العمليات الإجرائية المحسوسة، وهذه النتائج تعطي إسنادًا محدودًا للربط النظري بين التطور المعرفي والتطور الخلقي للطفل بالإضافة إلى الدلالة بأن أطفال المستويات الإجرائية الملموسة من عمر (7- 9) و(11) سنة لديهم معرفة متزايدة لعدالة التوزيع.

**5- دراسة ليو Liu 1970:**

وجد ليو تتابعًا مختلفًا في مسار تطور العدالة الكامنة بين أطفال من ثقافات مختلفة؛ حيث أجرى دراسته على أطفال صينيين وغير صينيين في عمر (6- 12 سنة) لبحث التغيرات في الاعتقاد بالعدالة الكامنة، وقد وجد بصورة عامة أن الاعتقاد بالعدالة الخالدة يتناقص مع العمر. ولكن النتائج أظهرت أيضًا أنه في كل مستوى عمري يظهر الأطفال غير الصينيين اعتقادًا بالعدالة الخالدة أكثر من الأطفال الصينيين مما يدل على تأثير العامل الثقافي، واستنتج ليو أن التطور الأخلاقي لا يمكن إعزاؤه كليًّا إلى النضوج العمري.

**6- دراسة هافيجهرست ونيو كامب Havreghurst & New camb 1955 :**

لبحث العدالة الكامنة والقواعد لدى (902) أطفال في أعمار (6- 12 سنة) من ستة قبائل من الهنود الحمر في الجنوب الغربي الأمريكي، وأظهرت النتائج أن العدالة الكامنة تختلف مع العمر عدا جماعة واحدة من العينة؛ حيث أظهر 85٪ من

الأطفال في هذه الجماعة في أعمار (12- 18) سنة اعتقادًا بالعدالة الكامنة، وهذه النسبة تميل لأن تكون أقل بين الأطفال الأصغر سنًّا. وأظهرت الدراسة أيضًا أن الاعتقاد بالعدالة الخالدة لا يتغير مع العمر في بعض الجماعات في حين تناقصت في جماعات أخرى. وعلى أية حال فبينما تتعارض هذه النتائج مع نظرية بياجيه حول التطور الخلقي يبدو أنها تساند رأيه القائل بأن الأطفال في المجتمعات البدائية يصبحون متصلبين في تطورهم الخلقي كلما كبروا.

**7- دراسة جيمينيز Jamines 1976:**

درس جيمينيز ثلاثة أوجه من نظرية بياجيه حول التطور الخلقي هي (القصدية، والعقوبة، وتحمل المسئولية حول العمل المدان (الخاطئ) كمتغيرات معتمدة في علاقتها بمتغيرات متنبئة ثلاثة هي: العمر والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، بين أطفال يابانيين في أعمار (6- 7 سنوات) و(9- 10 سنوات) و(12- 13 سنة)، وتكونت العينة من (216) طفلاً من الجنسين مثلّوا خلفيات اقتصادية اجتماعية عليا ودنيا، واستخدم 7 قصص خلقية نظرية في مقابلات طبقت على أفراد العينة بصورة فردية، وأظهرت النتائج أن هناك تناقصًا متدرجًا في العقوبة من العدالة العقابية البدنية عند زيادة العمر وارتفاع المستوى الاجتماعي الاقتصادي. كما وجد أن الإناث قدّمن استجابات عقابية واستجابات تبادلية أكثر من البنين، وحبّذ جميع أفراد العينة المسئولية الجماعية لكلا النوعين من الأفعال القصدية والصدفة. وأظهرت النتائج أيضًا أن الأطفال الأصغر سنًّا والأقل في المستوى الاجتماعي الاقتصادي كانوا عقابيين (أكثر عقابية).

وعلى أية حال فإن بياجيه قد جاء بنظرية مرنة عن مراحل التطور الخلقي، ولم يعد يكتب عن التطور الخلقي للطفل منذ نشره كتاب (الحكم الخلقي للطفل عام 1932). والذي يمكن قوله هنا أيضًا: أن نظرية بياجيه في التطور الخلقي لم تظهر النموذج الذي طوّره في النمو المعرفي أو النمو العقلي. وقد راجع عدد من الباحثين والعلماء دراسات بياجيه أو الدراسات التي أُجريت حول مفاهيمه في النمو الخلقي فظهرت نتائج مختلفة ومتباينة منها ما ساند نظريته ومنها ما خالفه، ففي مراجعتين

حول تنظيرات بياجيه عن الأخلاق وجد كولبرك 1963 ، 1964 Kholberg أن هناك ستة من مجالات بياجيه تؤكد أنها تطورية قابلة للقياس خلال سنوات المدرسة الابتدائية، وهي:

1- (النتائج- القصدية): أو النية والاستنتاجات التي يتوصل إليها الطفل عندما يُسأل.

2- (الأحكام المطلقة- الأحكام النسبية): فالطفل الذي يكون في المرحلة الحدسية يميل إلى تقديم الفعل على أنه خاطئ كليًّا أو صحيح كليًّا أو يفترض في عدم الموافقة أن الكبار يمتلكون الرأي الصحيح في وجهة النظر، ولا يفترض الأطفال أن الأخلاقية يمكن أن تكون نسبية تبعًا للسياق أو وجهة النظر الخاصة بالفرد الذي يصدر حكمه على الفعل.

3- (عقوبات مرتبطة بـ - عقوبات مستقلة عن): إن الأطفال الأكبر سنًّا يفترضون أن الأفعال التي تحدد على أنها خاطئة يمكن أن تتبع عقوبات ( إذا أنت سيئ تعاقب)، أما الأطفال الحدسيون (المرحلة الحدسية) فيميلون إلى تعريف الفعل أو تحديده بالعقوبات ( إذا عوقبت فإن الافتراض أنك قد أسأت).

4- (العقابية- التبادلية): إن الأطفال الحدسيين الصغار لا يستعملون التبادلية الثنائية كسبب في تقدير الآخرين، أما الأكبر سنًّا (10 سنوات) فقد وجد كولبرك أن القاعدة الذهبية لديهم (اعمل للآخرين ما يعملونه لك).

5- (العقوبة- الإصلاح): أي: إن المذنبين أو السيئين بالنسبة للأطفال الحدسيين يجب أن يعاقبوا بقساوة وبألم، أما الأطفال الأكبر سنًّا فيفضلون معاملات تتضمن تعويضًا للضحية ( إعادة المسروقات أو ما أشبه...) وما يقود إلى إصلاح الجاني.

6- ( العدالة الخالدة- عدالة التوزيع): يفترض الأطفال الأصغر سنًّا أن الحوادث البدنية أو المصيبة الطبيعية أو سوء الحظ هي عقوبات مسلطة أو مرغوبة من قبل الخالق أو مسلطة من قبل الطبيعة على الإنسان المعتدي أي: إن العدالة

الخالدة في العالم المادي، ولهذا فإن على الإنسان أن يحذر وينتبه دائمًا Watch out. أما الأطفال الأكبر سنًّا فينظرون إلى العدالة كنظام اجتماعي لاتخاذ القرارات.

وقد ظهر من مراجعة الدراسات أن هناك تشابهات بين مسار التطور الخلقي والإدراك أو التصورات المعرفية البنائية الأخرى؛ حيث يركز الأطفال الأصغر سنًّا على الأشياء القابلة للإدراك الحسي (المدركة حسيًّا). ولهذا فإنهم يأخذون نواتج الفعل بعين الاعتبار بدلًا من الأشياء المستدل عليها (القصدية) وهذه الاستجابات إما أن تكون صحيحة أو خاطئة، فليس هناك حلولًا وسطية.

وأشار كولبرك في مراجعته للبحوث أيضًا إلى أن هناك خمسة مفاهيم لنظرية بياجيه ظهر عدم تطوريتها، أي: لا تظهر ميلاً أو اتجاهًا عمريًّا متسقًا، وهي المجالات التي تؤكد على المشاعر الخلقية أي تطور التقدير المتطابق للآخرين. ويرى كاون Cawen 1975 أن امتزاج المشاعر والاهتمام في الأخلاق يمكن أن يكون السبب الذي يفسر لماذا ظهر لبياجيه عدم وجود مراحل منفصلة واضحة في التطور الخلقي على الرغم من وجود تتالي ثابت للتفسير الخلقي.

وهكذا نستطيع أن نلمس تطور المفاهيم الخلقية، ولكن ليس بمراحل قطعية متميزة، ولهذا وضع مسار تطوري لكل مفهوم خلقي على انفراد.

* * *

## مراحل تطور مفهوم الكذب لدى بياجيه

دُرِسَ النمو الخلقي - شأنه في ذلك شأن معظم جوانب النمو - وفق منطلقات نظرية مختلفة، منها: المنطلق السلوكي، ومدرسة التحليل النفسي والمنظور الاجتماعي والمنظور الفطري والمنظور الإدراكي، سواءً منه التطوري أو غير التطوري، ومن أبرز النماذج التي جذبت انتباه الباحثين وأثارت بحوثًا كثيرة هو منظور بياجيه الذي يعد الباني الأول للنظرية التطورية الإدراكية البنائية التفاعلية للحكم الخلقي، فهو أول من درس مفاهيم الأطفال وتطورها، وصاغ نظريته في ضوء النتائج التي توصل إليها من هذه الدراسات، ففي دراسته لمفهوم الكذب مثلاً وضع بياجيه ثلاث مراحل متتالية لتطور هذا المفهوم.

### 1- المرحلة الأولى:

وتبدأ من عمر أقل من ست سنوات وتستمر لغاية ثمان سنوات؛ حيث ينظر معظم الأطفال إلى الكذب على أنه شيء مذموم أو كريه، كما أنهم يعتبرون الخطأ اللاإرادي هو كذب أيضًا، فالعبارة الخاطئة تعد كذبًا بغض النظر عن القصد وكأنهم بهذا يعرفون الكذب على أنه خطأ أخلاقي، بمعنى آخر: إن الأطفال في هذه المرحلة لا يمتلكون تقديرًا للقصدية بسبب عدم تطور العمليات العقلية أو الإجرائية لديهم.

### 2- المرحلة الثانية:

وتبدأ بين ثماني وتسع سنوات؛ حيث يرتبط الكذب فيها بالعقوبة، فعند سؤال الطفل لماذا يجب ألا يكذب الإنسان فسيكون الجواب: لأنه سيعاقب. أي: إنه ربط تجنب العقوبة بالكذب، أما في حالة عدم وجود العقوبة فإن الكذب يصبح مقبولاً، أي: إن هناك فصلاً بين الكذب ومفهوم العقوبة خصوصًا لدى أطفال السنة التاسعة، فالكذب لديهم شيء مقبول إذا لم يعاقب عليه.

## 3- المرحلة الثالثة:

وتقع بين العاشرة والثانية عشر من العمر وفي هذه المرحلة يحدث نضج واضح في مفاهيم الأطفال، ومنها مفهوم حول الكذب، إذ يرى الأطفال الكبار أن عدم الكذب ضروري لزيادة التعاون والاتحاد الاجتماعي والمصداقية بين الأفراد، ويعارضون الكذب لأن الصدق من وجهة نظرهم ضروري للتعامل، ومن هنا يحدث تحول من الأخلاقية المحددة إلى أخلاقية التعاون.

وقد أجرى بياجيه دراسة على أطفال المراحل الثلاثة (6- 8) (8- 9) (9- 12) سنة حول مفهوم العقوبة، حيث عرض على أفراد العينة القصة الآتية:

" كان أحد الأطفال يلعب في حديقة المنزل، فطلبت منه أمه أن يذهب ليشتري خبزًا للعشاء لأن الخبز المتبقي لا يكفي، ولكن الطفل بدلاً من أن يطيع أمه وينفذ أمرها فورًا ظل يلعب، وأخيرًا جاء وقت العشاء ولم يكن هناك خبز يكفي على المائدة، وعندما علم أباه بذلك لم يكن مرتاحًا لهذا التصرف وتساءل مع نفسه فيما إذا كان من العدل أن يعاقبه؟ وكيف؟ وقد فكر في ثلاثة أساليب للعقوبة، هي:

1- حرمان الطفل من الخروج واللعب خارج المنزل في اليوم التالي.

2- حرمان الطفل من الخبز أو أي طعام.

3- معاملة الطفل بنفس ما عمله، أي: إن أباه فكر في أن يقول له: إنك لم تساعد أمك ولم تُلَبِّ طلبها، ولن أعاقبك، غير أنك إذا طلبت مني أن أفعل لك أي شيء في المستقبل فلن أفعله؛ لكي تعرف كم هو مؤذٍ أن لا يساعد الأولاد أسرهم أو يساعد الناس بعضهم بعضًا، واعتقد الطفل في نفسه أن ذلك أمر هيّن، ولكن بعد أيام قلائل طلب من أبيه لعبة لا يستطيع الحصول عليها بمفرده، إلّا أن أباه لم يساعده وذكَّره بموقفه السابق وقراره الذي أبلغه به.

وقد سأل بياجيه أفراد العينة: هل كان الوالد محقًّا في عقوبته هذه؟ وكانت نسبة إجابات الأطفال كما يأتي:

فئة (6 – 8 سنة) 12٪

فئة (8 – 9 سنة) 31٪

فئة (9 – 12 سنة) 57٪

وقد استنتج من ذلك بياجيه أن أطفال الفئة الأولى كانوا ينظرون إلى سلطة الكبار على أنها شيء واجب وصحيح، وليس هناك تمييز بين فكرة الواجب وعدم الطاعة. أما الفئة الثانية – ونتيجة لتطور مفاهيمها الإدراكية عن الفئة الأولى – فقد رأت أن العقوبة هي أمر مناسب لأنها تحقق إيقاف الخطأ وعدم تكراره، أما الفئة الثالثة فبرغم ميلهم إلى العقوبة أكثر من الفئتين الأولى والثانية إلّا أنهم ضمنّوا إجاباتهم ضرورة أن يؤخذ بالاعتبار النيّة والقصد والمتغيرات الظرفية ( أي الظروف المخففة للعقوبة ) عند صياغة الأحكام، وهذا ما أسماه بياجيه بالإنصاف Equity ، وأن عليه في كل دراساته عن المفاهيم الخلقية المختلفة كالعدالة والأمانة والتضامن والتآلف والتعاون وغيرها.

* * *

# تقدير الحكم الخلقي بحسب نظرية بياجيه

## ملاحظات وانتقادات:

لقد زوّد بياجيه العالم بنظرية ربما كانت أعظم نظرية جرى عرضها ومناقشتها عن التطور الخلقي للأطفال، ولكن نظريته هذه ومنهجيته في البحث لم تسلمان من النقد، فالفكرة المركزية في كتاباته هي أن القدرة على أداء عمليات عقلية معينة تتطور خلال الطفولة بتوالٍ ثابت؛ ففي الأحكام الخلقية للأطفال تكون القدرة على إدراك وتمييز وتعريف قصد أو نيّة الفاعل عاملاً مهمًا في تقويم الحكم الخلقي للأطفال؛ ولأن بياجيه قد شجع ورحب بإعادة إجراءاته وتجاربه ووصف طرقه بصورة واضحة وجلية فإن باحثين كثيرين قد استخدموا طرقه في البحث وتوصلوا إلى النتائج التي قال بها فيما يتعلق بتتابع وتطور استعمال الألفاظ للمعلومات القصدية عند إصدار أحكامهم الخلقية، وأظهروا أن الأطفال الصغار يصدرون أحكامهم حول السلوك على أسس موضوعية، وفي حوالي التاسعة من العمر فإن النيّات الذاتية للفاعل ترجح على النتائج في الأحكام الخلقية للأطفال.

وعلى أية حال فإن كتابًا وباحثين عديدين قد لاحظوا نقاط ضعف منهجية في تصميم بحوث بياجيه الأصلية، والتي يمكن أن تفسر النتائج المتسقة والثابتة التي تمّ التوصل إليها بالنسبة للأطفال دون سن (9 سنوات)، في حين ترجح النتائج على النيّات في الحكم على سلوك الآخرين، فلقد أشارت (بيرج كروس Berg- crose 1975) إلى ثلاث نقاط ضعف في تصميم بياجيه الأساسي:

1- إن التعقيد في مهمة أزواج القصص ( القصص المزدوجة) يتطلب من الطفل أن يأخذ بنظر الاعتبار وضعيتين لمتغيرين هما ( النيات والنتائج ) في كلٍّ من أزواج القصص بصورة تلقائية، وهذه مهمة أظهرها بياجيه نفسه عام 1950 عندما وجد أن الأطفال الذين لم يصلوا إلى مستوى الحفظ (مرحلة المفهوم وثباته) كانوا غير قادرين على أدائها، وبدلاً عن ذلك فإن الطفل ربما يُبسِّط المهمة ويأخذ بعين

الاعتبار المجال أو العنصر الأكثر بروزًا، أي: ( النتائج ).

2- في قصص بياجيه الأصلية تكون النتائج وليست النيّات منصوص عليها بصورة واضحة، ولهذا يتوجب على الطفل أن يستدل على قصد الفاعل أو الفاعلين، أو أن يستقرئه استقراءً من المعلومات المضمنة أو الغامضة.

3- إن الباحث - وليس الطفل - هو الذي يلاحظ أن بطل القصة قد أساء السلوك أو أخطأ السلوك المطلوب.

ولقد وجدت بيرج كروس عندما استخدمت نسخة مبسطة بطريقة بياجيه، أي: قصص مفردة بدلاً من أزواج من القصص أن 60٪ من أطفال عمر (6 سنوات) قد أعطوا استجابات ناضجة – أي: استقلالية - في حين أعطى 35٪ فقط من أطفال عمر (6 سنوات) استجابات ناضجة عند استخدام مهمة بياجيه ذات القصص المزدوجة، ولهذا فقد استنتجت بيرج كروس أن المراحل في الأحكام الخلقية للأطفال تتقدم بصورة أسرع مما تنبأ به بياجيه أصلاً أي أن الأطفال الصغر الذين هم في عمر (6 سنوات) يظهرون أخلاقية ذاتية حقيقية، على العكس من نتائج بياجيه القائلة: إن الأطفال يظهرون أخلاقية موضوعية حتى عمر (8 أو 9 سنوات)؛ وافترضت بيرج كروس دراسات تجريبية أكثر مع استخدام منهجية بحث معدلة أو محسّنة ومع أطفال في عمر (2، 3، 4 سنوات)، وقد استخدمت طرقًا معدلة من قبل باحثين آخرين، وتوصلوا إلى نتائج تؤيد افتراضات بيرج كروس من أن الأطفال يظهرون أحكامًا خلقية استقلالية في أعمار مبكرة عما ظهر سابقًا بصورة تجريبية.

وقام آرمز بي Arms. B 1971 بتنقيح طريقة بياجيه الأصلية ذات الأزواج من القصص؛ حيث وُضعت في هذا التنقيح النيّات بصورة واضحة مثل النتائج تمامًا بحيث لم يعد هناك مجال للأطفال أن يستنبطوا أو أن يستقرؤا ما إذا كان إبداء العدوان والخطأ قصديًّا أو عرضيًّا، وقد اكتشف الباحث أن نسبةً أعلى من الأطفال في عمر (6، 8 سنوات) قد أصدروا أحكامًا مستندة إلى القصد والنيّة استجابة

للقصص المنقحة أكثر مما فعلت مجموعات مماثلة من الأطفال في استجاباتها لقصص بياجيه وكذلك في الاستجابة إلى المهمات المنقحة؛ إذ إن غالبية أحكام الأطفال في عمر (6 سنوات) قد صدرت على شكل قصد بدلاً عن عبارات النتائج، وفعل الشيء نفسه ( كونستانزو وكوي وكروميت وبارنيل Konestanso, Koie, Kromet and Parnel. 1973) في اختبار مدى استخدام الأطفال للقصد في الأحكام الأخلاقية، وباستعمال قصص مفردة ؛ حيث استمع كل طفل في الدراسة إلى قصة واحدة من أصل أربع قصص محتملة ونيّات إيجابية أو سلبية، كلٌّ منها أُقرنت مع نتائج إيجابية وسلبية، وهذا الإجراء قد سمح باختبار الظروف أو الموقف الذي تجلب فيه نيّات إيجابية نتائج غير مرغوبة (سلبية)، وموقف تجلب فيه نيات سلبية نتائج مرغوبة وهكذا. وقد كان الباحثون قادرين على تغطية كل من النية والنتيجة، وربما كان أعظم النتائج التي توصل إليها كونستانز وجماعته هو ما أظهرته دراستهم من أثر لنتائج إيجابية مقابل نتائج سلبية على استخدامات الأطفال للنيّات في أحكامهم؛ إذ باستخدام القصص مع نتائج إيجابية لم تظهر فروق عمرية ذات دلالة معنوية في الاستجابات حيث:

أ- إن الأطفال الصغار الذين هم في عمر (5 سنوات) أعطوا وزنًا كبيرًا للنيات في أحكامهم، كما فعل الأطفال في عمر (7، 9 سنوات).

ب- إن في استخدام قصص مع نتائج سلبية- كما فعل بياجيه – ظهرت فروق عمرية ذات دلالة معنوية مشابهة لتلك النتائج في الدراسات السابقة لبياجيه وجماعته ؛ حيث نظر الأطفال الأصغر سنًّا إلى النتائج بأهمية أكبر، أما الأطفال الأكبر سنًّا فاعتمدوا على النيّات بشكل أكبر.

وقد فسر كونستانز وجماعته نتائج دراستهم على النحو الآتي:

إن الطفل نفسه يستخدم معايير تقييم مختلفة تمامًا حين يعطى نتائج إيجابية أكثر مما يعطى نتائج سلبية؛ ذلك أن معظم الأطفال يمكن أن يستلموا تغذية راجعة سلبية بصورة مباشرة أو غير مباشرة من قبل المسئولين عن تنشئتهم الاجتماعية حين

ينتجون مخرجات سلبية بغض النظر عن نياتهم؛ واستنتج الباحثون أن التعلم عن القصدية يحدث ببطء للأحداث السلبية أكثر من الأحداث الإيجابية، وهذا ينتج عنه فروق أو تأخر تطوري في سلوك العزو الاجتماعي بسبب النوعين من الظروف.

ووجد باحثون آخرون مشكلة أخرى دقيقة ولكنها مهمة في تصميم بياجيه وهي: أن المتغير المفاهيمي المعتمد في بحوثه كان يتداخل مع نظام أو ترتيب تقديم المعلومات أو إحضار القصد أو النيّة، ففي قصص بياجيه كانت المعلومات المتعلقة بالنتيجة تقدم دائمًا في الأخير أو نهاية القصة، وفي سنة 1977 قام ( أوستن وروبين وترباسو Osten, Roben and Trabaso 1977) بدراسة قدموا فيها الأطفال من أعمار (5- 8 سنوات) أزواج قصص بياجيه، ولكن نظام تقديم القصد والنتيجة كان يختلف عنه، وتركوا الحرية لكل طفل أن يعيد القصص، أي: يكرر سردها إلى درجة أن كان الأطفال يستطيعوا تذكر جميع المعلومات حول النيات والنتائج؛ وعلى الرغم من أن اختبار الأطفال الأصغر عمرًا يتطلب إعادات أكثر للقصص إلّا أن الاختلاف في العمر لم يكن اختلافًا بيّنًا بين الأطفال في أحكامهم فيما يتعلق بالسلوك المرفوض.

وعرض ( فيلدمان وكلوسون وبيترسون ورولز ورونر Feldman, Clauson, Peterson, Rolse and Roner 1976) قصصًا مفردة إلى الأطفال من أعمار (4- 9 سنوات)، وكان نظام أو ترتيب تقديم النتيجة والقصد يختلف أيضًا من قصة إلى أخرى، وأظهرت النتائج بأنه حينما كانت النيات تقدم أولاً فإن الأطفال الأصغر سنًّا يستندون بصورة أكبر إلى النتيجة في أحكامهم، وحينما كانت النتائج تقدم أولاً في القصة كان الأطفال يعتمدون بصورة أكبر في أحكامهم على النيّات. كما جمعت بيانات أيضًا حول الذاكرة فأظهرت نمطًا من النسيان مكافئًا لنمو تفضيل المعلومات للأطفال الأصغر سنًّا، وقد افترض الباحثون أن إهمال الأطفال الصغار للنيّات في أحكامهم الخلقية ربما يكون – ببساطة - بسبب فشلهم في تذكر جميع المعلومات الواردة في القصة.

واختبر كيسي Kesey 1977 النتائج السابقة التي أظهرت أن الأطفال الأصغر كانوا يميلون للاعتماد على النتائج أكثر من النيّات عند استجاباتهم للمشاكل الخلقية الافتراضية؛ فلقد لاحظ بياجيه أن التفكير الأخلاقي النظري المستثار من مواقف أخلاقية افتراضية كان يتطور متأخرًا أكثر من نوع الأفكار الخلقية الفعّالة التي تحدث حين كان الأطفال يستجيبون لمواقف حقيقية يكونون هم أنفسهم متورطين فيها بصورة مباشرة؛ ولقد افترض كيسي أن الأطفال يمكن أن يظهروا استخدامًا أكبر للقصدية مع مواقف افتراضية موجهة ذاتيًّا أكبر مما يحصلوا على معلومات افتراضية ولكن موجهة من الآخرين؛ ففي دراسة أجراها على (120 طفلاً) من أعمار (5، 6 سنوات) وجد أن أطفال عمر (5 سنوات) المعرَّضين لمواقف موجهة ذاتيًّا يؤثرون استخدامًا أكبر وبصورة دالة معنويًّا للقصدية أكبر ممن هم في المجموعة الموجهة من آخرين، بل لقد ظهر أنهم قد عملوا ذلك بمعدل أو بنسبة قابلة للمقارنة مع أطفال بعمر (6 سنوات).

وقد اقترح كيسي استخدام مناهج بحث طبيعية لاختبار الأفكار الخلقية الفعّالة بدلاً عن الأفكار النظرية، كما استنتج أن تفسير هذه النتائج يُلقي شكًّا على صياغات بياجيه القائلة: إن مفهوم الطفل للقصدية الذي ينمو من الداخل إلى الخارج؛ أي: بفعل النضج البيولوجي وليس بفعل المؤشرات الخارجية ومبرمج بيولوجيًّا. هو قول فيه جانب من الضعف.

وعلى العموم فإنه يمكن القول: إن إستراتيجية بياجيه في البحث قد حددت بصورة خاطئة مراحل الطفل للحكم الخلقي والتفسير الخلقي؛ لأن الأطفال يمكن أن يفهموا ويستخدموا البناءات أو التراكيب التفسيرية الأخلاقية في أعمار أصغر كثيرًا مما افترضه بياجيه أصلاً. كما يبدو أيضًا أن اختبارات الحكم الخلقي السابقة قد أظهرت نقاط ضعف عديدة في طريقة بياجيه، والتي فسرت نتائجها أن الأطفال الأصغر عمرًا من (8- 9 سنوات) لا يستخدمون معلومات قصدية حين يصدرون أحكامًا خلقية، ولهذا يجب القيام بتغييرات عديدة في منهجية البحث لتطوير القياس المناسب لتقدير القدرة على الحكم الخلقي لأطفال ما قبل المدرسة بصورة صحيحة،

ويتطلب ذلك:

1- تنقيحًا بسيطًا لمنهجية بياجيه؛ إذ إن قصة مفردة بدلاً عن أزواج القصص لن تتطلب من الأطفال الذين لم يصلوا إلى مستوى الحفظ أن يأخذوا بنظر الاعتبار متغيرين في قصتين مختلفتين بصورة تلقائية. وهي مهمة، وقد وجد بياجيه نفسه -عام 1950 - أن الأطفال غير الحافظين غير قادرين على القيام بها.

2- إن القصص التي يتظاهر الشخص فيها أنه الشخصية الرئيسة سوف يقارب بصورة دقيقة جدًّا الفكر الخلقي الفعال الذي يحدث حين يستجيب الأطفال إلى مواقف حقيقية يتواجدون فيها أو يتعرضون إليها.

3- إن القصدية يجب أن لا تكون غائبة في القصة، أي: يجب أن تُكتب ويُنص عليها بصورة واضحة، شأنها في ذلك شأن النتائج تمامًا، وبذلك لا يُتطلب من الطفل أن يستنتج أو يستقرئ القصد من المعلومات الغامضة.

4- إن نظام تقديم معلومات القصد والنتيجة ومعلومات الإيجاب والسلب يجب أن تتبادل.

5- يجب السماح للأطفال أن يتذكروا أو أن يعيدوا تكرار المعلومات المعطاة لهم حتى يستطيعوا - بصورة دقيقة - تذكر جميع الأبعاد البارزة.

* * *

# نظرية كولبرك في النمو الخلقي

يعد لورنس كولبرك Lawrence Kohlberg من العلماء البارزين الذين درسوا تطور نمو التفكير والاستدلال الخلقي عند الأطفال من خلال القصص التي صاغها، والتي كانت تحتوي على مشكلات خلقية يطلب منهم أن يصدروا أحكامهم عليها بعد قراءتها، مبينين الأسباب التي دعتهم لتبني مثل هذه الأحكام دون غيرها، وقد قدّم هذه القصص إلى أطفال من مختلف الأعمار وفي حضارات مختلفة، ومن خلال إجاباتهم - والأسباب التي أوردها كمبررات - عن الأحكام التي أشاروا إليها استطاع كولبرك أن يصوغ نظريته في التطور الخلقي والتي تألفت من ثلاث مستويات خلقية اشتمل كل مستوى منها على نمطين أو مرحلتين من الاستدلال الخلقي، وهذه المستويات هي:

## أولاً: مستوى ما قبل العرفي أو ما قبل الخلقي:
## pre conventional or pre moral level

وهذا المستوى من التطور الخلقي يتضمن مرحلتين هما:

### 1- استشراف الطاعة وتجنب العقوبة:

أي: إن الدافع الأساسي الذي يعتمده الطفل هو أن يطيع فيحصل على الرضا والاستحسان وبذلك يتجنب العقاب، فهو يسلك انطلاقًا من مبدأ أن هناك مقبول ومستهجن ولا شيء غير ذلك، أما أحكامه فهي غير متمايزة وتختلف عن أحكام الراشدين؛ إذ تنبثق أحكامه من رغباته واعتباراته المادية ومن مركزيته الذاتية، وهذا السلوك يسميه بياجيه Piaget بـ (الأحكام الموضوعية).

### 2- البحث عن اللذة وتجنب الألم:

أو (وجهات نظر الآخرين) ويأخذ هذا النمط صيغة بسيطة ساذجة لدى الطفل، فالسلوك الصحيح من وجهة نظره هو ذلك الذي يوفر له قدرًا من المتعة واللذة والإثابة التي يحصل عليها من الآخرين، وبرغم ذلك فالطفل في هذه

المرحلة، ما يزال يخلط بين حاجاته الفردية وبين ما يعتبره صحيحًا أو خطأ، لكنه يهتم بوجهات نظر الآخرين وحاجاتهم ويوليها اعتباره الخاص.

## ثانيًا: المستوى العرفي أو الخلقي: Conventional or Moral level

ويتضمن مرحلتين أيضًا هما:

### 3- أخلاقيات الولد الجيد أو البنت الجيدة: Good boy or Good girl

وفيها يحاول الطفل أن يحتفظ باستحسان الآخرين ورضاهم، فالسلوك الصحيح من وجهة نظره هو ما يرضي الآخرين ويريحهم ويساعدهم، ولهذا فهو يسلك بقصد الحصول على هذا الاستحسان والقبول منطلقًا من توقعاته التي يعتقدها لدى الآخرين، لذا فهو يحاول أن يكون سلوكه منسجمًا مع هذه التوقعات لكي يبقى محتفظًا بهذا الاستحسان، وقد سمى كولبرك هذه المرحلة بمرحلة التلاؤم أو الانسجام مع الأعراف الاجتماعية.

### 4- احترام القانون والنظام:

يتميز الحكم الخلقي في هذه المرحلة بالتمسك الشديد بالقانون والنظام واعتباره قيمة عليا، والطفل في هذه المرحلة يطيع القانون ويحترمه من أجل أن يتجنب العقوبة التي يفرضها القانون أو القواعد الاجتماعية، لهذا فهو يشعر بالخوف والذنب والإثم عندما يخرق القانون، ومبعث ذلك ثقته بالسلطة ورقابتها الشرعية وحرصه على النظام الاجتماعي وقواعده السائدة، ورغم ذلك فإن القواعد الخلقية في هذه المرحلة مازالت محسوسة، وهي ليست مبادئ مجردة للعدالة، فالطاعة مردّها تجنب العقوبة وحسب.

## ثالثًا: المستوى ما بعد العرفي أو مستوى الاستقلال الذاتي: Post conventional level or Autonomous level

وفي هذا المستوى تصبح الحاجات قائمة على أساس الاستقلال الذاتي، والمبادئ الشاملة للعدالة التي تستمد قيمتها مما هو أبعد من القوانين القائمة والأعراف الاجتماعية، ويتضمن هذا المستوى أيضًا مرحلتين هما:

**5- التعاقد الاجتماعي: Social contract**

أي: إن النمو الخلقي ينطلق من المبادئ العامة التي تعارف عليها الناس وأقرّوها كمبادئ تنظم حياتهم مثل حقوق الأفراد والمساواة والكرامة والالتزامات المتبادلة، ولهذا نجد أن الفرد يعتبر أن هدف القانون هو حماية حقوق الإنسان، وأن أي قانون لا يحمي هذه الحقوق يجب أن يتغير لأنه غير عادل، بمعنى آخر: إن الفرد في هذه المرحلة ينظر إلى القوانين على أنها مادامت وسائل غايتها تنظيم حياة الأفراد فإنها يجب أن تكون مرنة ومتغيرة متسايرة مع متطلبات الحياة المتغيرة بحيث تبقى صالحة لخدمة المجتمع وأفراده.

**6- الضمير والمثل العليا الشاملة:**

يخضع التطور الخلقي في هذه المرحلة للقرارات التي يتخذها الضمير منطلقًا من المبادئ والمثل العليا التي تأخذ طابع الثبات والشمول المنطقي، ومع ذلك فإنه ليس من المستبعد أن نجد من الأفراد من يصل إلى هذه المرحلة لكنه يقوم بممارسات تخرق النظام والقانون عندما يعتقد أن القانون أو القيم الخلقية غير قادرة على حماية المثل العليا والعدالة المطلوبة، واحترام حقوق الأفراد، وهو يرى أن القانون والالتزامات الخلقية والاتفاقات المتعاقد عليها والخوف من العقوبة لا يمكن أن يحول أيٌّ من ذلك بينه وبين رغبته في إنقاذ المظلومين والمستلبين والمقهورين، فهو مستعد للتعرض للعقوبة والإيذاء وحتى الموت ما دام عمله هذا ينقذ المثل العليا ويشيع العدالة بين الناس.

والذي يمكن استنتاجه مما تقدم أن التفكير ما قبل الخلقي يتميز بالدرجة الأولى في الاهتمام بحاجات الفرد ومصالحه الخاصة، بينما يهتم التفكير التقليدي بالآخرين وبقبول السلطة القائمة بدون تساؤل تقريبًا، أما التفكير المبدئي فيأخذ بعين الاعتبار صالح الآخرين ويعكس معايير يكون الشخص قد اختارها لنفسه بانيًّا إياها على مبادئ خلقية عامة.

لقد أجرى كولبرك دراساته في مجتمعات مختلفة من خلال مقابلات وجاهية-

وجهًا لوجه- كان يجريها مع الأطفال حيث يطلب منهم أن يجيبوا عن عدد المعضلات الخلقية ثم يقوم بدراسة وتحليل طريقة تفكيرهم من خلال أجوبتهم هذه، وكان يركز بالدرجة الأولى على متابعة أحكامهم فيما يتعلق بالمسائل الخلقية، وكان هاجسه الحصول على جواب للسؤال القائل: " هل يستوعب الطفل داخليًّا المعيار الخلقي؟ وهل بإمكانه تبرير هذا المعيار لكي يقنع نفسه ويقنع الآخرين؟" وعليه ففي رسالته للدكتوراه والتي تقدم بها إلى جامعة شيكاغو عام 1958 درس كولبرج (72) طفلاً كانت أعمارهم (10، 13، 16) سنة، حيث عرضهم لمواقف فرضية ذات طابع خلقي، وكان هدفه معرفة أسلوب التعامل مع هذه المواقف من خلال الصراع الحاصل داخل الطفل بين الانصياع للقواعد الخلقية والاجتماعية والسلطة الضابطة وبين الحاجة الإنسانية المرتبطة بالذات والرغبات. وكانت هذه المقابلات تتم بشكل فردي مع كل طفل وتستمر المقابلة ساعتين، ثم يحلل استجاباتهم لمعرفة مستويات النمو الخلقي ومراحله بالاستناد إلى ثلاثين جانب من جوانب السلوك الخلقي مصنفة إلى ثلاثة فئات هي:

**أولاً: طريقة الحكم الخلقي:**

وتشتمل على المحكات التي تمكن الطفل من إصدار أحكامه الخلقية من خلالها وهي:

1- الحقوق. 2- الواجبات. 3- المدح.

4- اللوم. 5- الثواب. 6- العقاب.

7- الفضيلة. 8- التعليل. 9- الصواب.

10- الالتزام.

**ثانيًا: مبادئ الحكم الخلقي:**

وتتضمن القيم التي تعبر عن الحكم الخلقي وهي:

1- الحب. 2- الاحترام. 3- المساواة.

4- المصالح المتبادلة. 5- المصالح المشتركة. 6- التفاهم.

7- الاهتمام بالآخرين. 8- الاهتمام بالذات.

9- تقدير الأمور بنتائجها.

**ثالثًا: محتوى الحكم الخلقي:**

ويتضمن مفاهيم مختلفة تعبر عن الحكم الخلقي الذي يتبناه الطفل من خلال الأحكام التي يطلقها والتبريرات التي يقدمها لهذه الأحكام وهي:

1- الضمير. 2- الحرية.

3- معايير المجتمع. 4- لعب الدور.

5- الملكية. 6- العدالة الاجتماعية بين الأفراد.

7- التعاطف. 8- الصدق.

9- الثقة المتبادلة بين الأفراد.

10- الجنس. 11- عدالة التوزيع.

أما الطريقة التي اعتمدها كولبرك في البحث فكانت تتم من خلال تلخيصه لمحركات السلوك الخلقي الآتية:

1- إن الفعل لا يمكن أن يتم في فراغ، فهناك من يوجه الطفل إليه، أو على الأقل فإن التوجيه يتم من خلال الحكم القيمي الذي يمتلكه هو نفسه.

2- إن الأحكام الخلقية تتقدم على الأحكام القيمية.

3- ترتبط الأحكام الخلقية بذات الطفل وبكيفية النظرة إليها (سلبًا أو إيجابًا).

4- إن الطفل يبرر أحكامه الخلقية بناءً على أسباب الفعل في وقت ومكان وقوعه.

5- إن الطفل ينظر إلى أحكامه الخلقية على أنها أحكام موضوعية ومعيارية ومقبولة يجدر بالآخرين أن يقبلوها كما تصدر عنه.

لقد تمكن كولبرك من خلال هذه المحكات التي صاغها أن يضيف المستوى الخلقي للأطفال استنادًا إلى أجوبتهم عن القصة الآتية:

" امرأة مريضة مشرفة على الموت بسبب السرطان، ولا يخفف من أوجاعها من هذا المرض إلا دواء واحد يبيعه أحد الصيادلة بسعر يفوق عشر أضعاف كلفته وليس لدى الزوج سوى نصف المبلغ المطلوب، يقول الزوج للصيدلي: إن زوجته مشرفة على الموت. ولكن الصيدلي لا يخفض الثمن، فيدخل الزوج اليائس عنوة ويسرق الدواء. فهل كان عمله هذا صحيحًا؟ ولماذا؟ ".

وكان تصنيف كولبرك للمستوى الخلقي للأطفال يستند إلى أجوبتهم عن هذه القصة وتبريرهم لإجاباتهم، بمعنى آخر: إن الأجوبة كان فيها من يؤيد ومن يعارض فعل الزوج، وكل معارض أو مؤيد كان يقدم تبريرًا لذلك؛ وكان اهتمام كولبرك ينْصَبُّ على التبريرات المقدمة لهذه الإجابات، وفيما يأتي نموذج لهذه الإجابات:

**المستوى الأول: ( ما قبل العرفي أو ما قبل الخلقي ):**

**- المرحلة الأولى:**

* إجابة مؤيدة: إذا تركت زوجتك تموت لأنك لم تعطها الدواء وقعت في مأزق؛ إذ يلومك الجميع لأنك لم تأت بالدواء لإنقاذها، وسيجرى معك تحقيق ومع الصيدلي أيضًا عن سبب موتها.

* إجابة معارضة: كان يجب أن لا تسرق الدواء؛ لأن الصيدلي سيعرف أنك السارق وسيلقى القبض عليك وترسل إلى السجن، وحتى إذا تمكنت من النجاة فإن ضميرك سيؤنبك وستظل خائفًا من أن الشرطة قد تلقي القبض عليك وتودعك السجن.

**- المرحلة الثانية:**

* إجابة مؤيدة: إذا أُلقي القبض عليك فبإمكانك إعادة الدواء وعندها يكون الحكم عليك مخففًا، المهم أنك قد حاولت إنقاذ زوجتك وهذا يكفي.

* إجابة معارضة: قد لا يحكم عليك فترة طويلة، ولكن من يضمن أن زوجتك لن تموت خلال هذه الفترة؟ وعليه فإن ما فعلته غير نافع، وحتى لو ماتت زوجتك فهذا ليس ذنبك وإنما ذنب السرطان الذي تسبب في موتها.

**المستوى الثاني: ( العرفي أو الخلقي ):**

**- المرحلة الثالثة:**

* إجابة مؤيدة: لن يفكر أحد حقًّا بأنك رجل سيئ إذا سرقت الدواء، بل إن زوجتك ستلومك بدون شك وتعتقد بأنك زوج قاسٍ إذا لم تسرقه وتنقذ حياتها، وإذا ماتت فإنك لا تستطيع بعد ذلك أن تنظر إلى وجه إنسان.

* إجابة معارضة: ليس الصيدلي وحده هو الذي يفكر بأنك مجرم بل الجميع، وبعد سرقتك للدواء ستشعر بانزعاج عندما تفكر فيما جلبته من عار عليك وعلى أسرتك ولكن بإمكانك فيما بعد أن تنظر إلى أي إنسان وجهًا لوجه.

**- المرحلة الرابعة:**

* إجابة مؤيدة: إذا كان لديك أي إحساس بالشرف فلن تدع زوجتك تموت لمجرد خوفك من القيام بعمل هو الوحيد الذي قد ينقذ حياتها وستشعر دائمًا بالذنب لأنك كنت السبب في موتها إذا لم تقم بواجبك نحوها مهما كانت العواقب بالنسبة لك.

* إجابة معارضة: إنك في حالة يأس، وليس بإمكانك معرفة ما إذا كنت تخطئ عندما تسرق الدواء أم لا، لكنك ستعرف ذلك عندما تعاقَب وترسَل إلى السجن وستشعر دائمًا بالذنب بسبب عملك الشائن وخرقك للقانون الذي يحرم السرقة.

**المستوى الثالث: ( ما بعد العرفي أو مستوى الاستقلال الذاتي )**

**- المرحلة الخامسة:**

* إجابة مؤيدة: إذا لم تسرق الدواء فستفقد احترام الآخرين، وإذا تركت زوجتك تموت فلأنك جبان، وكذلك فإنك ستفقد احترامك لنفسك أيضًا كما

فقدت احترام الآخرين.

* إجابة معارضة: ستفقد حتمًا مكانتك واحترام الآخرين في مجتمعك، وتخرق القانون إذا سرقت الدواء، وستفقد أيضًا احترامك لنفسك إذا فسحت المجال لنفسك للانسياق وراء العاطفة ونسيت وجهة النظر البعيدة المدى.

**- المرحلة السادسة:**

* إجابة مؤيدة: إذا لم تسرق الدواء وتترك زوجتك تموت فإنك ستندم وتشعر بالذنب دائمًا، وقد لا يفكر فيك أحدٌ؛ لأنك التزمت بحرفية القانون وليس بمعايير ضميرك أنت.

* إجابة معارضة: إذا سرقت الدواء فمن المرجح أن لا يلومك أحد، ومع ذلك فإنك ستدين نفسك لأنك لم تتصرف بوحي من ضميرك ودافعت عن معايير النزاهة التي درجت عليها دائمًا فيما مضى من عمرك.

إن المراحل الستة التي صاغها كولبرك في نظريته عن تطور الأحكام الخلقية لدى الأطفال تتم بشكل متعاقب وثابت من الأدنى إلى الأعلى، وإن كل فرد يجب أن يمر بهذا الشكل المتسلسل، بمعنى: أن أي فرد لا يستطيع أن يقفز أو يجتاز مرحلة معينة لكي يصل إلى المرحلة الأعلى منها، فلابد له من المرور بها، غير أن طول هذه الفترة وموعد ظهورها يختلف من فرد لآخر ومن حضارة لأخرى، فالمراهق الذي يصل المرحلة الخامسة لابد له أن يكون قد مر بالمراحل الأربعة السابقة واجتازها؛ أما عن طول المدة التي استغرقها في كل مرحلة أو في كل المراحل فهذه مسألة غير ثابتة ومتباينة بين الأفراد، فمن الجائز أن يتوقف الفرد في مرحلة من هذه المراحل الستة لفترة تطول أو تقصر لكن تحركه وانطلاقه من هذه المرحلة يجب أن لا يكون نكوصيًّا رجعيًّا فلابد له أن ينطلق إلى الأمام لمرحلة أعلى من التي كان فيها.

* * *

## ملاحظات حول نظرية كولبرك في النمو الخلقي

قبل بدء بتقديم هذه الملاحظات لابد من القول: إن كولبرك قد ركز على:

1- وجوب مرور الأطفال بالمراحل الستة التي وضعها وبشكل تتابعي ولا يجوز القفز أو النكوص فيها، أي: إن من يصل المرحلة الثالثة مثلاً يجب ألا يتراجع في مراحل عمره التالية إلى المرحلة الثانية، وأن الطفل الذي يصل إلى المرحلة الثالثة لا يمكن أن يقفز إلى المرحلة الخامسة دون أن يمر بالمرحلة الرابعة وهكذا.

2- إن النمو الخلقي (وعلى عكس ما كان يؤكد عليه بياجيه) يتأثر بالكبار أو أن للوالدين والكبار دورًا مؤثرًا في تطور الحكم الخلقي للأطفال.

3- ركز على تطور الحكم الخلقي أو التفسير الخلقي ولم يهتم بتطور أو قياس السلوك الخلقي، فيما نجد أن الدراسات التي جاءت بعده اهتمت بمعرفة العلاقة بين تطور الحكم الخلقي والسلوك الخلقي.

4- وضع مقياس للتطور الخلقي كطريقة تستند إلى طريقة بياجيه العيادية أي تعتمد على المقابلة وإثارة مشاكل خلقية افتراضية وليس قضايا حقيقية، وقد تطورت طريقته من خلال تكرار الدراسة على عينات مختلفة من قبل باحثين آخرين حيث اكتشفوا بعض العيوب فيها، ومن أهم تلك العيوب:

- لا توجد استجابات معيارية تقابل استجابات الطفل المستجيب لمعرفة التطابق أو عدم التطابق في ضوئها، ومن ثم يصار إلى تقدير دقيق لمرحلة التطور الخاصة بكل طفل، ولهذا لجأ كولبرك واتباعه - ومن خلال دراساتهم التتبعية للعينة ذاتها التي بدأوها في عام 1958- إلى تحليل إجاباتها لمرات متعددة واعتُبِرت تلك الإجابات معايير يتم في ضوئها تقييم استجابات المقابلات الجديدة.

- انتقدت طريقة كولبرك في أنها أوجدت الثبات للمصحح وليس للمستجيب، أي: إنها اعتمدت على إيجاد علاقة (معامل الارتباط بين التصحيح الأول والتصحيح الثاني للمصحح ذاته أو حساب معامل الارتباط بين تقديرات

المصحح الأول والمصحح الثاني) وهذه الطريقة لا تدلنا على ثبات موقع المستجيب أو المرحلة التي احتلها بين التصحيح الأول والتصحيح الثاني.

- هناك متغيرات كثيرة يجب ضبطها وأخذها بنظر الاعتبار عند تصحيح الاستجابات، فقد ذكر كولبرك أن هناك سبع قواعد واثنتا عشرة قضية وخمسة وعشرون مظهرًا يجب أخذها بنظر الاعتبار عند التصحيح وهذه يصعب تضمينها للأسئلة ومراعاة تطورها للاستجابات.

وتعميمًا للفائدة ارتأينا تقديم مبادئ كولبرك السبعة هذه والأوجه الخمسة والعشرين التي أشار إليها:

## أولاً: القيمة: Value

والتوصيف الذي يجب مراعاته هو صيغ عزو الأفعال إلى الأشخاص أو الأحداث وبمعنى آخر صيغ تقدير المواقع في القيم للمواقف المختلفة ويتضمن هذا المبدأ ستة أوجه أو مظاهر هي:

1- أخذ الدوافع بنظر الاعتبار في الحكم على الأفعال.

2- أخذ النتائج بنظر الاعتبار في الحكم على الأفعال.

3- الذاتية مقابل الموضوعية في القيمة المقدرة.

4- علاقة الواجب أو الالتزام بالرغبة، أي: هل الدافع بدائي أم متقدم وبمعنى آخر هل هو حسب الرغبة أم حسب ما هو مطلوب.

5- التوحد مع الفاعل أو الضحية في الحكم على الفعل.

6- موقع الفاعل والضحية كتغير لقيمة الأفعال أو لأهميتها.

## ثانيًا: الاختيار: choice

ويتضمن ثلاثة أوجه يجب أخذها بنظر الاعتبار، والاختيار يعني ميكانيزمات أو أفكار الحل، أو إنكار معرفة الصراعات، والأوجه هي:

7- تحديد مسئولية الفاعل للنتائج عن طريق انتقال المسئولية إلى الآخرين.

8- الاستناد إلى المناقشة والتسوية بصورة رئيسة غير واقعية.

9- تشويه المواقف بحيث يُرى سلوك المطابقة على أنه توسيع لاهتمامات الفاعل أو الأشخاص المشمولين بالموقف لدرجة كبيرة.

## ثالثًا: العقوبات الدوافع: Punishment and Motives

ويقصد بها العقوبات المسيطرة على الأفعال الخلقية والأفعال المنحرفة، وتتضمن أربعة مظاهر هي:

10- العقوبة وردود الفعل السلبية.

11- تخريب أو إفساد العلاقات بين الأشخاص.

12- الاهتمام من قبل الفاعل بقضايا الناس وعمل الخير للحالات الخيرية من قبل الآخرين.

13- لوم النفس أو إدانة الذات.

## رابعًا: القواعد: Rules

ويقصد بها الأساليب التي تُفهم بها الطرق وتطبق وتعمم وهي الأساس لمصداقية المبدأ، ويتضمن ثلاثة أوجه:

14- تعريف الفعل الشاذ أو المنحرف (تعريف المعايير والقواعد الخلقية).

15- مدى عمومية القواعد وثباتها.

16- تجزئة القواعد وتحديدها وتخصيصها للعلاقات الشخصية.

## خامسًا: الحقوق والسلطة: Authority

ويقصد بها أساس وحدود السيطرة على الأشخاص والملكية، ويتضمن ثلاثة أوجه هي:

17- إغراءات غير ناجمة عن دافعية لوصف السلطة، وإغراءات مستندة إلى

دوافع، واعتبارها تحت مستوى العقوبة أو فوقها.

18- مدى امتداد السلطة والحقوق وسعتها – أي: حقوق الحرية.

19- حقوق التملك أو الملكية.

## سادسًا: التبادلية والمساواة: Mutual and Equality

وتتضمن أربعة وجوه، هي:

20- التبادل في الأموال أو البضائع ونحوها، والتبادلية الثنائية كدافع لمسايرة الدور (مطابقة الدور).

21- التبادلية الثنائية كدافع للانحراف والشذوذ.

22- عدالة التوزيع (المساواة والنزاهة والتجرد).

23- مفاهيم الاحتفاظ لتوقعات الشريك كدافع للمسايرة أو المطابقة والتعاقد والثقة.

## سابعًا: العدالة العقابية: Retributive Justice

أي: معايير ووظائف العقوبة وتتضمن مظهرين، هما:

24- الميول العقابية أو التوقعات، إنكار أو ذكر للعقوبة المتوازنة أو المساوية للفعل والإجرام.

25- وظائف وأغراض العقوبة: Aims of punishment

وهذه المبادئ من الصعب جدًا على الباحث أن يراعيها ويأخذ بها عند تحليل استجابات العينة وتقدير المرحلة التي يقع فيها الفرد.

* * *

## دراسات تناولت جوانب الاختلاف بين بياجيه وكولبرك في النمو الخلقي

هناك اختلاف أساسي بين بياجيه وكولبرك في التطور الخلقي للطفل، فلقد أكد بياجيه على أن الطفل لكي يتطور خلقيًا فهو لا يحتاج لأكثر من تحرره من سلطة الكبار، أمَّا كولبرك فقد أعطى دورًا كبيرًا وأهمية خاصة لتدخل الكبار في التطور الخلقي للطفل وخاصة الأقران، وقد أجريت دراسات تجريبية وميدانية عديدة تناولت هذين المنطلقين وأظهرت الفروق بينهما، مثل: دراسات (كون 1972 ولنكر 1969 وتوريال 1967 وغيرهم).

وقد قامت جين إيفانز ألين Jean Evans Alen من جامعة بيردو بإنديانا عام 1982 بدراسة التفاعل الإيجابي والسلبي مع الأقران وعلاقته بتطور الأحكام الخلقية مع أطفال من فئتين عمريتين مختلفتين في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية كان متوسط أعمار الفئة الأولى هو (41.32 شهرًا) وبانحراف معياري قدره (5.16) ومدى مقداره (19 شهرًا)، والفئة الأخرى الأكبر سنًّا كان متوسط أعمارهم (52.76) شهرًا وبانحراف معياري قدره (3.17) ومدى مقداره (12 شهرًا).

وقد تضمن التفاعل الاجتماعي الإيجابي ما يأتي:

1- انتباه تلقائي ومحادثة: مبادرة بالتبادل اللفظي، سؤال عن معلومات أو عن مساعدة، تقديم مساعدة ذات جانب نفعي بصورة تلقائية، تقديم مقترحات أو توجيهات.

2- انتباه تبادلي ومحادثة: مراقبة، ملاحظة، ابتسامة، ضحكة، إعطاء توضيحات، استجابة لسؤال من شخص آخر، اعتراف باقتراحات أو عبارات بين الآخرين.

3- تفاعل وجداني: تقديم حماية أو دفاع، إعادة تأكيد، إسناد أو تعاطف، مدح

وإطراء، دعوة طفل آخر للمشاركة في فعالية، تحسين موقع، إظهار تعاطف بدني، تقديم أشياء حقيقية بصورة طوعية.

4- خضوع: ترك الآخرين أو السماح لهم بأخذ أشياء يمتلكها الطفل، تقبل المساعدة أو الأفكار أو الاقتراحات أو المواد من أطفال آخرين، تقليد الآخرين، المشاركة كاستجابة لطلب أو رجاء أو إذعان أو خضوع.

أما التفاعل الاجتماعي السلبي فقد تضمن الأنشطة الآتية:

1- ازدراء أو انتقاص، لوم، عدم إحسان، تعنيف.

2- تدخل، تعويق، إتلاف، إزعاج، تشويش، مشاكل، فوضى، تعطيل أو تدمير الفعالية، أخذ ممتلكات الغير وما يعود لهم.

3- عدم إذعان، الفشل في التطابق أو التعاون مع الآخرين، رفض الإذعان، تجاهل أفكار الآخرين.

4- هجوم، ضرب، سحب، دفع، تهديد بالهجوم، أوامر.

وكانت النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يأتي:

1- جوابًا عن السؤال الأول - الذي تضمن: هل هناك علاقة بين درجات التعليل الخلقي للأطفال وسعة تفاعلاتهم مع الأقران، أي عدد الأطفال المختلفين الذين يتفاعل الطفل معهم - أظهر معامل الارتباط عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين درجات الأطفال في الحكم الخلقي وسعة تفاعلاتهم الاجتماعية مع الأقران (ر= -0.0756) حيث كان عدد الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الذين تفاعل معهم الطفل يتراوح بين (9- 22) مما يدل على أن جميع الأطفال لديهم - على الأقل - زملاء لعب تفاعلوا معهم.

2- وجوابًا عن السؤال الثاني بالنسبة للأطفال الذين لا يتفاعلون كثيرًا مع أطفال آخرين كان السؤال: هل هناك فرق في درجات التعليل الخلقي بين الأطفال الذين يتفاعلون بصورة أولية مع الكبار، والأطفال الذين ينشغلون بدرجة أكبر في

لعب انفرادي؟ فقد أظهر معامل الارتباط بالنسبة للأطفال الذين لم يشتركوا في أي تفاعل مع الأقران وجود علاقة سالبة ذات دلالة معنوية بين درجات التعليل الخلقي للأطفال ومقدار الوقت المستغرق مع الكبار في الصف، يعني إذا هُيّأت لهم فرصة للعب مع الكبار في الصف فإن ذلك لا يؤدي إلى رفع مستوى التعليل الخلقي بل بالعكس إذ كان معامل الارتباط (ر= 0.2244) وبمستوى دلالة (0.008) ولم تكن هناك علاقة ذات دلالة معنوية بين درجات التعليل الخلقي للأطفال ومقدار الوقت المستغرق في لعب انفرادي (ر= 0.0398).

3- أما بالنسبة للعينة ككل فقد كان السؤال: ما العلاقة بين نسبة الزمن المستغرق في التفاعل الإيجابي مع الأقران ونسبة الوقت المستغرق في التفاعل السلبي مع الأقران؟ وقد أظهرت النتيجة أن هناك علاقة ذات دلالة معنوية بين التفاعل الإيجابي والسلبي (ر= 0.31) وبمستوى دلالة (0.001)، مما يدل على أن الأطفال الذين كانوا في مستوى عال في نسبة الوقت المستغرق في التفاعل الإيجابي كانوا أيضًا في مستوى عال في نسبة الوقت المستغرق في التفاعل السلبي.

واختبرت ألين Alen مدى دقة المعلومات التي حصلت عليها من بعض المصادر وخاصة تقارير الذات، كما اختبرت مدى العلاقة بين تقدير الآباء وتقديرات المعلمين للتفاعل الاجتماعي للطفل من جهة وبين المشاهدات الحقيقية للتفاعل الاجتماعي من جهة أخرى وكان السؤال:

ما العلاقة بين الملاحظات الحقيقية لتفاعل الأطفال الاجتماعي مع أقرانهم وتقديرات المعلمين لهذا التفاعل؟ وقد أظهرت النتائج أن المعلمين كانوا ثابتين في وصفهم للتفاعل بين الأطفال في صفوفهم ودل معامل الارتباط بأن تقديرات المعلمين للوقت الذي اشترك فيه الأطفال للتفاعل مع الأقران قد ارتبطت بدلالة معنوية مع مجموع الزمن الحقيقي لتفاعل الأقران، وأن تقديرات المعلمين لنسبة التفاعل الاجتماعي الإيجابي ارتبطت بدلالة معنوية مع الزمن الحقيقي الملاحظ في التفاعل الإيجابي مع الأقران وتقديرات المعلمين لسعة التفاعل الاجتماعي للأطفال

قد ارتبطت بدلالة معنوية مع العدد الحقيقي لزملاء اللعب المختلفين الذين تفاعل معهم الأطفال.

أما السؤال الثاني الذي تم اختباره فكان: ما العلاقة بين الملاحظات الحقيقية لتفاعل الأطفال مع الأقران وتقديرات والديهم لهذا التفاعل؟ وأظهر معامل الارتباط بعض العلاقة ذات الدلالة السالبة بين الملاحظات الحقيقية للتفاعل الاجتماعي التي أجرتها الباحثة وتقديرات الوالدين لخبرات الأطفال الاجتماعية في البيت وعند الجيران؛ حيث ظهر أن تقديرات الوالدين لمقدار الزمن الذي انخرط فيه أطفالهم في تفاعل مع أقرانهم قد ارتبط سلبًا مع الزمن الملاحظ في تفاعل الأقران في مرحلة ما قبل المدرسة، أما تقديرات الوالدين لسعة الخبرة الاجتماعية لأطفالهم والعدد الملاحظ للأطفال الذين تفاعل معهم الطفل فقد ارتبط سلبًا أيضًا ولكن بدلالة ضعيفة.

أما تقديراتهم لنسبة الزمن المستغرق في التفاعل الاجتماعي فلم ترتبط بدلالة معنوية مع الزمن الملاحظ للتفاعل الاجتماعي.

وتطويرًا لمنهجية بياجيه في المقابلة وتقدير الحكم الخلقي للأطفال فقد طوّر كلٌّ من كونستانزو وكوي وكروميت وبارنيل Konestanso, Koie, Kromet and Parnel. 1973 طريقة لقياس النمو الخلقي آخذين بنظر الاعتبار النقد والاعتراضات التي وجهت إلى طريقة بياجيه، وقد صممت هذه الطريقة لاختبار الفروق في استعمال المعلومات التي تتعلق بالقصد والنية من قبل الأطفال الصغار واستعمل الباحثون هذه الطريقة في القياس لتقدير الحكم الخلقي لأطفال في أعمار بين (5- 9 سنوات) مستخدمين في ذلك قصة مفردة في كل مرة بدلاً من طريقة بياجيه التقليدية ذات الأزواج من القصص وجاعلين النتائج اجتماعية بدلاً من النتائج المادية التي كانت توضع في قصص بياجيه بهدف تسهيل الوصف غير المتمايز لمعلومات القصد والنتائج، وافترض كونستانزو وجماعته إمكانية استخدام هذه الطريقة حتى مع أطفال أصغر من عمر الروضة؛ وقد طوّرت هذه الطريقة لكي تستخدم في تقدير الأحكام الخلقية لأطفال ما قبل المدرسة عن طريق التباين في نظام

إحضار المعلومات الإيجابية والسلبية (تقديم وتأخير) ومعلومات القصد والنتيجة وذلك عن طريق مساعدة الأطفال بأن يتصورا بأنهم الشخصية الرئيسة في القصة، وعن طريق السماع لكل طفل لأن يعيد القصص حتى يتمكن من تذكر جميع المعلومات حول النيّات والنتائج.

وقد استخدمت جين إيفانز ألين في جامعة بيردو بإنديانا عام 1980 تلك الطريقة مستخدمة عينة من الأطفال في أعمار (3، 4 سنوات) وفيما يأتي نماذج من القصة المستخدمة:

## 1- القصة الأولى:

**أ: استخدام نيّة إيجابية:** **Positive Intation**

" هنا فتاة تلعب في غرفة الألعاب، وقد لاحظت أن الغرفة في وضع غير منظم، فقررت أن تعيد تنظيمها، وبالفعل بدأت بترتيبها وتنظيمها بطريقة ملائمة".

**ب: استخدام نيّة سلبية:** **Negative Intation**

" كانت فتاة تلعب في غرفة الدمى، وكانت تشعر بحالة من الضجر والاستياء والملل في ذلك اليوم، لهذا قررت أن تبعثر جميع الدمى فأفرغت صندوق اللعب من محتوياته، وقلبته على أرضية الغرفة ونشرت الألعاب وبعثرتها في أرجاء الغرفة".

**ج: استخدام نتائج سلبية:** **Negative Results**

" وبعد ذلك بقليل جاءت أمها إلى الغرفة وقالت: أوه، لا، فنحن على وشك أن يزورنا ضيوف بعد دقائق قليلة وها أنت قد شوّهت منظر الغرفة وبعثرتي اللعب".

## 2- القصة الثانية:

**أ: استخدام نيّة إيجابية:** **positive Intation**

" هناك فتاة تلعب في الساحة الخلفية للمنزل، وقد لاحظت أن كرة من ساحة الجيران قد تدحرجت إلى الساحة التي تلعب فيها فقررت أن تعيد الكرة إلى الجيران فالتقطت الكرة ليكون باستطاعتها إعادتها إلى الجيران ".

**ب: استخدام نيّة سلبية:** **Negative Intation**

" كانت فتاة تلعب في الساحة الخلفية للمنزل، ولاحظت أن كرة تدحرجت من ساحة جيرانهم ودخلت إلى ساحة منزلهم، وكانت تشعر بغضب في ذلك اليوم وبحالة غير اعتيادية، فقررت إخفاء الكرة والاحتفاظ بها لنفسها، وقد التقطت الكرة لكي تخفيها ".

**ج: استخدام نتائج إيجابية:** **Positive Results**

" وفي تلك الأثناء ظهرت جارتها تتمشى في ساحة منزلها ولاحظت الكرة بيد الفتاة فقالت لها: أشكرك فقد كنت أبحث عن تلك الكرة وها أنت قد تحضرينها لي".

**د: استخدام نتائج سلبية:** **Negative Results**

" وفي تلك الأثناء ظهرت جارتها تتمشى في ساحة منزلها ولاحظت الكرة بيد الفتاة فقالت لها: أوه، لقد كنت أبحث عن تلك الكرة في كل مكان وها أنت تخفينها عني لكي لا أعثر عليها ".

## نتائج الدراسة:

كانت الفرضية الرئيسية للدراسة بأن غالبية أطفال ما قبل المدرسة في العينة سوف يصدرون أحكامًا خلقية مستندة على معلومات القصد، وقد جاءت النتائج مؤيدة لهذه الفرضية بحيث أن 13٪ من الأطفال الصغار في أعمار (48 شهرًا) و7٪ من الأطفال الأكبر قد أعطوا استجابات مستندة على النتائج، في حين أن 30٪ من الصغر و17٪ من الكبار قد وصلوا إلى مستوى متوسط، مما يدل على أن استجاباتهم كانت مستندة على القصد في إحدى القصتين ومستندة على النتائج في القصة الأخرى؛ وكان هناك 57٪ من الأطفال الصغار و76٪ من الأطفال الأكبر سنًّا قد أعطوا استجابات للقصتين مستندة إلى معلومات القصد، وهكذا فإن الغالبية من أطفال ما قبل المدرسة (حوالي 66٪) قد استجابوا لتلك القصتين في التعديل الخلقي مستخدمين التعليل المستند على القصدية، وأن 90٪ من الأطفال قد استجابوا على

الأقل في قصة واحدة مع تعليل مستند على القصدية.

وأظهر تحليل مربع كاي لدرجات مجموعتي العمرين بأن الأطفال قد قدوما استجابات مستشرفة القصدية أكثر وبدلالة معنوية من استجاباتهم المستشرفة للنتائج (كا$^2$= 7.26) (د.ح= 1) ( $\alpha$ = 0.007) أما الفرضيات الثانوية المشتقة من الفرضية الرئيسية فكانت: لا فرق ذو دلالة معنوية بين درجات الأطفال الأصغر والأكبر سنًّا؛ وأظهرت النتائج في تحليل مربع كاي لدرجات كل من المجموعتين، عدم وجود فرق ذات دلالة معنوية (كا$^2$= 2042) ( $\alpha$ = 0.3) (د.ح= 1) وعدم وجود فرق ذا دلالة معنوية في التعليل الخلقي بين مجموعات ظروف تقديم القصة المختلفة، أي لقد قورنت متوسطات الدرجات لكل من مجموعات ظروف القصة الأربعة معلومات القصد والنتيجة التي أُحضرت أولاً أو معلومات الإيجابية والسلبية التي أُحضرت أولاً فأظهر كا$^2$ عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الأطفال الذين استلموا معلومات تتعلق بالقصد أولاً أو الذين تلقوا معلومات تتعلق بالنتيجة أولاً، وأن 89٪ من المجموعة الأولى- أي: من أعطوا معلومات القصد أولًا - قد أعطوا استجابات مستندة إلى القصة، و77٪ من بين المجموعة الثانية التي استلمت معلومات تخص النتائج أولاً قد أعطوا استجابات تستند إلى القصد، ومن بين الأطفال الذين أُحضروا مع معلومات إيجابية أولاً هناك 82٪ أعطوا استجابات مستندة على القصد، ومن بين الأطفال الذين عرضت لهم معلومات سلبية أولاً هناك 84٪ قد أعطوا استجابات مستندة إلى القصد، ولم تظهر فروق دالة بين المجموعتين.

* * *

# المنطلق الاجتماعي في تفسير النمو الخلقي

يؤكد المنظور الاجتماعي في تفسيره للنمو الخلقي على دور المؤسسات الاجتماعية ودور التعليم في تطور ونمو الأحكام الخلقية للطفل، ولهذا فإن للتربية دورًا مهمًا في تطور الأخلاق كما يرى الاجتماعيون باستطاعتنا أن نتعامل مع الأخلاق في مستوى الدراسة الابتدائية؛ إذ إن النمو الخلقي من وجهة النظر الاجتماعية يمكن التدخل فيه وتطويره، وهناك وجهات نظر اجتماعية تمزج بين المنظور السيكوديناميكي (التحليل النفسي) والتحليل الاجتماعي وترى بأن هناك متطلبات أساسية لتحقيق التطور والنضج الخلقي للطفل، واستنادًا إلى هذه النظرية فقد حدد (كي Kay 1975) خمسة أسئلة يصبح الطفل ناضجًا خلقيًا حين يستطيع الإجابة عنها وهي:

**السؤال الأول: من أنا؟** والإجابة عنه يكوّن لنا بناء التوحد Identification وعليه فإن الإجابة عن هذا السؤال يجب أن تتم من خلال وسط اجتماعي، لأن الإنسان هو كائن اجتماعي فلقد أظهر روبرت آردري الذي درس مجتمع الحيوان بأنه حتى الحيوانات تحتاج إلى أن تحتفظ بالتوحد أو تحتاج إلى معرفة الذات؛ ويبدأ التوحد عند الإنسان بالتشابه بين الطفل والنموذج؛ إذ لا توجد حياة إلّا داخل جماعة، فيتوحد الطفل مع الأشخاص الذين يحبهم ويحترمهم ( الآباء والمعلمون والقدوة من الأصدقاء...)، ولهذا فالتوحد ينبثق من حياة التكامل فيثبت الطفل شخصيته في العائلة تلقائيًا دون تدريب أو تدريس مباشر أو عقوبة أو ثواب، بل من خلال شعوره بالتشابه مع النموذج، ففي المدرسة أو البيت يتقبل الطفل التعليم من معلم يحبه ويحترمه ويرفض ذلك من شخص لا يحبه ولا يحترمه، وفي تقليد عمل الآخرين يقلد من يحبهم ويعجب بهم، وبهذا يصبح التوحد عملية تقود الطفل لأن يفكر ويشعر ويسلك وكأن خصائص الشخص الآخر تعود له، ويبدأ التوحد مع إدراكه بأنه والنموذج متشابهان بطريقة ما، وحين يتكون التوحد فإنه يقوى أو يضعف مع النموذج مما يقود إلى الارتباط بالجانب الخلقي؛ إذ لا حياة إلّا داخل

الجماعة، وحياة الجماعة يجب أن تحيا من قبل أشخاص مسئولين يتحملون المسئولية عن وعي، ومن هنا فالشخصية اللامسئولة يجب أن لا تختلط مع التوحد الناضج.

ويتوحد الأطفال في البدء مع من يحبونهم لأنهم يحتاجون إلى حماية وأمن، ولهذا يتوجب عليهم التقرب من أولئك الذين يزودونهم بحب وحماية، وقد لا تسير الأمور نحو الأحسن بهدوء ودون مشاكل لأنهم في بعض الأحيان يقدرون ويعتزون ببعض السمات غير المرغوبة اجتماعيًا، ولا يتوقف التوحد عند مرحلة الطفولة بل يستمر خلال الحياة، وإحدى صيغ التوحد في مرحلة المراهقة المبكرة هي مع أبطال الحرب التاريخيين، أي مع صفات أبطال حقيقيين أو خياليين Fiction ، إذ يجعلون من صفاتهم معايير لحياتهم، أما في المراهقة المتأخرة فيكون التوحد مع أشياء مثالية قد تكون اجتماعية أو سياسية أو رياضية أو دينية أو ذكائية، فيقول المراهق من غير وعي: أريد أن أكون مشابهًا لفلان حين أكبر. وهذا الميل الفطري نحو التوحد له قيمة كبيرة بين الأطفال بشكل خاص.

## بعض التطبيقات العملية للآباء والمعلمين حول التوحد:

1- يجب أن لا يكون توحد الطفل مع شخصية واحدة فقط، بل يجب أن تتاح أمامه الفرصة لكي يتوحد مع شخصيات عديدة ومختلفة.

2- عندما يقلد الطفل أفرادًا غير مقبولين اجتماعيًا أو غير جديرين بالتقليد بسبب طبيعة سلوكهم؛ فإن تغيير سكن العائلة يصبح أمرًا ضروريًّا لإبعاد الطفل عن هذه البيئة التي لا يتوفر فيها التوحد المرغوب.

3- يتقبل الطفل تعليم المعلم الذي يقلده ويتمثل به، ويرفض تعليم المعلم الذي لا يحبه، وهدف الطفل ليس السلوك الجيد فحسب؛ بل هو خلق مقومات صحيحة نحو الأخلاق، أي رغبته في أن يسلك سلوكًا جيدًا.

4- ليس على المعلم أو الأب أن يساعد الطفل في إشراك الآخرين في لعبه؛ وإنما يجب أن يمنح هذا الطفل فرصة الاختيار لمن يلعب معهم، ويمكن عن طريق المناقشة الهادئة أن نبعد عنه من لا نرغب باشتراكهم معه، وبهذا فإننا فضلاً عن

تعديل اختيارات الطفل فإننا نمنحه الفرصة لكي يفكر ويناقش ويبدي رأيه.

**السؤال الثاني: ماذا أشبه؟** والإجابة عنه تقود إلى تقبل الذات Self acceptance حيث يأخذ الطفل خلال عملية التقليد بأفعال الآخرين، فإذا كنت تزرع فالطفل يريد أن يزرع، وإذا ضربته فإنه يريد أن يضربك، وعندما تمنعه من ذلك فقد يضرب طفلاً آخر أصغر منه بدلاً من أن يضربك، أما في التوحد فيذهب الطفل إلى أبعد من ذلك؛ حيث يوحد شخصيته مع شخصية فرد آخر فهو لا يقول: إنني شجاع مثل أبي. وإنما يدمج أو يوّحد معايير أبيه في السلوك الذي يقوم به هو قائلاً: أنا شجاع. وبذلك يحصل انتقال أو تحول في الطفل من التأكيد والتركيز على سلوك الشخص الآخر إلى سلوكه الذي تمثّلَهُ أو تقمصه حيث ينتقل من شخص يخبر عما يفعله إلى شخص مخبر لذاته بما يجب أن يفعله بطريقة تبدو طبيعية يطور بها الطفل معاييره السلوكية والأخلاقية، فإذا لم يُعلم ما الصحيح وما الخطأ فإنه سوف يطور معايير خلقية أو لا خلقية بعملية التوحد، وبمرور الزمن يصبح الطفل ذو الأربع سنوات شخصية منتظمة مع معايير خاصة به للحكم، على الرغم من أنه ليس مستقلًا بدنيًا أو قادرًا على شق طريقه في الحياة، فهو يشعر بأنه مستقل ومتخلص من أبويه ويحاول أن يأخذ طريقه إلى البيت على طريقته وأحيانًا يتيه أو يضل طريقه وحين يجده شرطي ويسأله: هل أنت تائه؟ يجيبه: لا، ولكن أمي تاهت. وهكذا يطور الطفل شخصيته وفقًا لمعاييره في الحكم على الأشياء، ويبقى دائم السؤال لنفسه: ماذا أشبه أنا في الحقيقة؟

والطفل عادة يتعلم بأنه مزيج من الخير والشر، وأن اكتشاف هذه الحقيقة تخيفه، ولهذا فإن قليلين هم الذين يتقبلون أنفسهم كما هم عليها في الواقع، ولذا فإن التقبل غير المشروط والتفهم المتعاطف يمكن أن يساعد الطفل على تقبل ذاته كما هي، فالبيت الجيد هو البيت الذي يكون فيه الطفل سيئًا لكن سلوكه يصبح في جو من الحب الثابت غير المستند إلى نوع السلوك، وهذا صحيح أيضًا داخل غرفة الصف وبخاصة مع الأطفال الصغار، فكما أظهر (كي 1975) فإنه ما لم يكن تفهم الذات حقيقيًا وأصوليًا فإن التطور الخلقي يعوّق، وحتى يتقبل الطفل ذاته

كـشخص بـصورة واقعيـة فإنـه لا يـستطيع أن يعامـل الآخـرين كأشـخاص لهـم حقوقهم.

ولقد وضع كيغان Kegan وميوسن وكونجر 1970 تعليمات محددة حول بعض التأثيرات المحتملة على الأطفال الذين هم من آباء مختلفي السلوك، فالكراهية من الآباء تميل لأن تنتج كراهية متبادلة وعدوان، والرفض الأبوي بالسماح للطفل أن ينمو مستقلاً ومعتمدًا على ذاته ومطوّرًا لسلوكه الطفولي سيؤدي إلى أن يبقى الطفل مرتبطًا بأمه؛ أما الآباء الدافئون والمتقبلون والمشجعون للاستقلالية فإنهم يعّدون منفصلين في تنشئة الطفل أكثر من غيرهم من قبل المتخصصين، فالطفل مع آباء كهؤلاء محتمل أن يكون فعّالاً ومستقلًا واجتماعيًا ومحبًا وصادقًا مع نفسه ومع آباء كهؤلاء الآخرين وخاليًا من الكراهية والعدوان ومتقبلاً لذاته وللآخرين.

## بعض التطبيقات العملية للآباء والمعلمين حول تقبل الذات:

1- غالبًا ما يتقبل الطفل ذاته إذا ما أظهر له الآباء والمعلمون تقبلاً متمثلاً بالمدح والتقدير والثناء لجهوده أكثر من انتقاد أخطاءه، فالخطأ يمكن أن يصحح بروح من التوجيه والإيجابية بدلاً من توجيه اللوم، كأن نقول: هذه طريقة أفضل لعمل هذا. بدلاً عن قولنا: توقف عن عمل هذا بتلك الطريقة.

2- يبدو الطفل فيلسوفًا أخلاقيًا عندما يسأل: لماذا؟ وبدلاً عن أن نكـون غـير صبورين مع هذه الأسئلة يجب أن نرحـب بهـا وخـصوصًا عنـدما تتعلـق بأسـباب وتفسير لماذا يجب أن لا يفعـل بطريقـة معينـة؟ وأن يكـون تفـسيرنا مناسـبًا لعمـره وتكوره.

3- أن يعـترف الآبـاء والمعلمـين بأهميـة اللعـب ودوره في النمـو الاجتماعـي والخلقي، ويسعوا إلى توفير الألعاب للأطفال ومنحهم فرص اللعب بمجموعـات كبيرة وصغيرة وبشكل فردي، فكل نوع من هذه الألعاب يساعد الطفل على النمـو الاجتماعي، فيتعلم من اللعب قواعـد اللعبـة والتعليـل حـول القواعـد؛ حيـث إن معرفة الطفل ونموّه في التعليل حـول هـذه القواعـد مهـم جـدًا في تطـوره ونمـوّه الخلقي.

**السؤال الثالث: كيف يجب أن أتصرف؟** ومن خلال الإجابة عنه يحصل الطفل على النماذج الخلقية؛ إذ إن طريقة مكافأة السلوك الخلقي ومعاقبة السلوك اللاأخلاقي الذي يشاهده الأطفال يؤدي بهم إلى التقليد الجيد وعدم التقليد السيئ، كما أظهرت ذلك تجارب باندورا Banadura. وأظهر ميشيل ولايبرت Mecheal & Libert 1967 أنه ليس جميع النماذج تقلّد وإنما تقليد الطفل النماذج المحبوبة والمهمة والسلوك المكافأ وهو لا يعلم كيف يقلّد ولكنه يفعل ذلك بصورة طبيعية؛ فهو يقلد والديه اللذين يعدان النموذج الأول بالنسبة له، ثم يقلد الآخرين من الكبار في أسرته، وهكذا كلما اتسعت بيئة الطفل الاجتماعية انبثقت نماذج وشخصيات أخرى. وهناك دراسات كثيرة أظهرت أن الطفل بعد أن يشاهد النماذج الذين يحصلون على نتائج إيجابية لسلوكهم فإنه يميل لأن يعمل وباستعداد أكبر بطريقة مشابهة لهم وإذا رأى أطفالاً آخرين يُمتدحون ويحصلون على ثناء لأنهم ساعدوا آخرين في اللعب، فإن ميله لأن يسلك بطريقة مشابهة لهم يزداد بالعكس، وعندما يعاقب النموذج لسلوكه فإنه يميل لأن يكبح سلوكه. وعلى العموم فإن الأطفال يميلون إلى تبني معايير النماذج الذين يكافئون والأقوياء، ويميلون إلى رفض نفس المعايير حين تصدر من أشخاص فاشلين أو ضعفاء في تلك الخصائص.

## تطبيقات عملية للآباء والمعلمين حول النماذج الخلقية:

1- بما أن الطفل يتعلم من خلال التقليد فإنه حين يرى ويتعلم كيف يعمل فإنه يكون أسهل عليه من إخباره بذلك.

2- عدم الاتفاق وعدم الثبات بين تعليمات الكبار وسلوكهم يُفحص تمامًا من قبل الطفل الصغير، مثال ذلك التعليمات حول إشارات المرور التي يبديها الآباء للأطفال وعدم الالتزام بها عمليًّا يؤدي إلى عدم احترامها من قبل الطفل.

3- إن تقبل الذات والآخرين يتأثر بالنموذج سواءً جاء النموذج عن طريق التليفزيون أو الكتب والمجلات، مما يستلزم الانتباه إلى الكيفية التي يقدم بها النموذج إلى الطفل.

**السؤال الرابع: ما الشيء الصحيح الذي يجب عمله؟** ومن خلاله يحقق الطفل الضمير Conscious ؛ إذ إن نماذج الأطفال تظهر أنماطًا متباينة من السلوك من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار، فالطفل يسأل نفسه: ما الشيء الصحيح بالنسبة لي لأعمله؟ ويقوده البحث إلى: اجعل دليلك هو ضميرك. وبهذا فإن الضمير قد أصبح بالنسبة للطفل معيارًا يقيس من خلاله الصواب والخطأ.

إن تطوير الطفل لضميره يتأثر بدرجة كبيرة بقيم والديه وطبيعة العلاقة التي تربطه بهما، فالوالد الذي يعاني نقصًا أو عيبًا في ضميره من الصعب عليه أن يكون نموذجًا جيدًا لتطوير الضمير عند طفله؛ وطبقًا لما يراه (كيجان وموسن وكونجر 1974) فإن احتمال تطوير الضمير للطفل يسهل إذا ما تحقق شرطان:

أ- إذا كانت المعايير الخلقية للوالدين ناضجة وواقعية.

ب- إذا كان تبني معايير الوالدين من قبل الطفل مستندًا إلى توحد وتقليد إيجابي.

وإذا ما عوّق تطور ضمير الطفل بسبب ضعف معايير الوالدين أو بسبب العلاقات المضطربة التي تعمل ضد التوحد مع قيم الوالدين أو بسبب الاثنين معًا فإنه من المحتمل أن يصبح الطفل جانحًا أو على الأقل مفتقرًا إلى تحمل المسئولية الاجتماعية، وبدلاً عن أن يكون منقادًا بقيم خلقية متمثلة داخليًا فإنه من الممكن أن يكون منقادًا باعتبارات خارجية تتعلق بالثواب والعقاب المحتمل.

## بعض التطبيقات العملية للآباء والمعلمين حول الضمير:

1- نظرًا لأهمية الآباء والمعلمين في تطور الطفل فيجب أن لا يترددوا في مناقشة مدى عمل الدوافع في السلوك الخلقي للطفل مثل دوافع مركزية الذات والدوافع الاجتماعية والمبادئ والدوافع الدينية، ومن هنا فإن الطفل يستطيع أن يتقبل مستواه ويصبح عارفًا بالاحتمالات الأخرى ويستطيع الآباء والمعلمون أن يبحثوا عن أمثلة توضيحية للسلوك والدوافع فيما يتعلق بالسلوك الذي يقابل أو يقارب العمر المناسب وتطور الطفل، ويمكن أن تكون الإيضاحات تاريخية أو تستدعى من

الأحداث الجارية، أما إزعاج الطفل أو لومه ومقارنته مع أقران أو أطفال آخرين فيجب تجنبها.

2- هناك علاقة واضحة بين النمذجة ونمو الضمير، لذا يجب أن يكون الآباء والمعلمين حساسين أو مهتمين بتراثهم الخلقي وترجمة ذلك في سلوكهم الشخصي، وبذلك يكتسبون احترام الصغار والأحقية في مساعدتهم على تمييز الصحيح من الخطأ.

3- يجب أن يكون الآباء والمعلمين حذرين في توقعاتهم حول تطور ضمير الطفل عندما يكون أبعد مدى عن مستوى عمره وقدرته على التعليل، ويجب أن يكونوا صبورين مع الصغار واندفاعاتهم، كما أن اتباع الضمير يجب أن يعترف به ويشجع من قبلهم.

**السؤال الخامس: كيف أعمل؟** والإجابة عليه توفر للطفل معرفته بكفاءته وقدراته والتي تؤدي إلى انسجام وتناغم جميع العناصر في شخصيته تلك التي تتأكد وتتقوى عن طريق المكافأة والتعزيز، فبعد أن يكتسب الطفل التوحد ويتقبل الذات ويتوحد معها على أساس أنه شخص مثالي ويطور شخصيته متمثلة، عندئذ يريد أن يعرف كيف يعمل.

ويتقرر مفهوم الذات جزئيًّا عن طريق معاملة الوالدين والآخرين للفرد، ولكن جوهر هذا الشعور بالذات يتكون من شعور الفرد بقدرته على إنجازٍ ما، فقدرة الطفل على عمل شيء ما بصورة جيدة يعطيه ثقة واحترامًا لذاته وتقبلاً من الأطفال الآخرين والمعلمين والمشرفين والآباء، ويمكن محاورة الطفل من أجل مساعدته على اكتساب كفاءة خاصة متميزة به وبعض المهارات التي تساعده على تأكيد ذاته كشخص متفرد. وطبقًا لما أظهره إريكسون Eriksoan فإنه من المهم وبصورة خاصة للطفل أن يرى أن ما يحققه مناسبًا للحقيقة الاجتماعية للكبار أو ما هو حقيقي في منظور الكبار، وأن إنجازات الصغير يجب أن يكون لها معنى في حضارته ومجتمعه.

**التطبيقات العملية للآباء والمعلمين حول الكفاءة:**

1- عندما يكتسب بعض الأطفال مهارة كبيرة في مرحلة الطفولة المبكرة أو الأولى فإن علينا إبرازها وإظهارها في العمل المدرسي وأن يكون لها أرضية.

2- يجب أن يكون التعلم جذابًا، ويجب أن تكون المعرفة مجالاً جيدًا لتحقيق المهارات.

3- يجب أن يركز الآباء على تحصيل الأطفال في مجالات أخرى يُظهر الطفل فيها اهتمامًا ورغبة، كالرياضة مثلاً.

4- يجب أن تجمع كفاءات الأطفال وتركز في الحقل الاجتماعي.

* * *

# الحكم الخلقي وتفاعل الأقران

في الوقت الذي يشدد فيه بياجيه على مقدار ونوعية الخبرة الاجتماعية كأمر ضروري للانتقال من مرحلة التبعية إلى مرحلة الحكم الخلقي الاستقلالية؛ فإن العلاقة بين تفاعل الأقران والتطور الخلقي قد أهملت في البحوث الميدانية، وقد حاول باحثون عديدون اختبار العلاقة بين أطفال مع أطفالٍ أكبر منهم أو مع أطفال مؤسسات مقابل عدم وجود مؤسسات وفي بيئات متكافئة للأقران، وكذلك اختبر باحثون فرضية بياجيه القائلة: أن زيادة التفاعل بين الأقران تسهل التطور الخلقي للأطفال. فقد اختبر كيسي Kesey 1971 الفرضية القائلة: إن المراحل العليا للحكم الخلقي ترتبط بصورة إيجابية مع تكرار التفاعل الاجتماعي. وطبقت مقابلة كولبرك للحكم الخلقي التي طوّرها عام 1958 على عينة مؤلفة من (144 طفلاً) في المرحلتين الدراسيتين الخامسة والسادسة للحصول على مستوى أحكامهم الخلقية، واستُخدم مقياسان للدلالة على تكرار التفاعل بين الأقران، وهذان المقياسان هما عدد انتماءات عضوية الطفل السابقة والحالية في المنظمات الاجتماعية، وكذلك استخدمت ستة مقاييس لبيان نوعية التفاعل بين الأقران؛ وهي:

1- التقدير القيادي للطفل من قبل المعلمين.

2- التقدير القيادي للطفل من قبل الأقران.

3- تقدير شعبيته من قبل المعلمين.

4- تقدير شعبيته من قبل الأقران.

5- اختياره كأحسن الأصدقاء من قبل الأقران.

6- تقرير الذات عن أدواره القيادية.

وقد حظيت فرضية كيسي بإسناد إيجابي قوي من النتائج؛ حيث إن المصادر الثلاثة للمعلومات المتعلقة بتكرار ونوعية التفاعل مع الأقران قد ارتبطت إيجابيًّا مع مستوى التطور الخلقي.

أما إبيل Ebel ، فقد وجد أن طول مدة الانتماء إلى المؤسسات (مدة العضوية في المؤسسات) لم ترتبط بدلالة معنوية مع المؤشرات الأخلاقية، أي: إن البقاء فترة طويلة في هذه المؤسسات لا يرتبط بالتطور الخلقي للطفل، وهذا يعني أن متغيرات أخرى غير الخبرة الاجتماعية يمكن أن تعمل في هذا المجال، وأن ملائمة هذه النتيجة للسؤال المثار حول تأثيرات الخبرة الاجتماعية في النمو الخلقي يمكن أن تبقي الباب مفتوحًا لدراسات لاحقة.

وبينما اخَتبَرت دراسات قليلة تأثيرات التفاعل الاجتماعي بين الأقران بصورة مباشرة على التطور الخلقي، فإن باحثين عديدين من الجانب الآخر قد اختبروا التأثيرات المختلفة لأنماط التفاعل بين الأقران وحللوا الخبرات الوالدية أو خبرات تنشئة الطفل التي تشابه الطبيعة التبادلية والتعاونية للتفاعل بين الأقران، فعلى سبيل المثال: وصفت بعض الأنماط الوالدية بأنها تبادلية وديمقراطية، أي: إن بعض الآباء وُصفوا بالتفاعل أو بما يماثل التفاعل بين الأقران، أي أنهم كانوا يماثلون أنماطًا حازمة ومرنة وإنسانية ودافئة، وهذه الأنماط من التفاعل والتي تشبه تفاعل الأقران قد وُجد أنها ترتبط بطريقة موجبة مع الحكم الخلقي للأطفال.

يتضح من ذلك أن هناك أدلة نظرية وتجريبية ميدانية تستند إلى وجهة النظر القائلة أن مقادير متزايدة من التفاعل مع الأقران ترتبط إيجابيًا مع القدرة على الحكم الخلقي. وهناك أيضًا دليل نظري وتجريبي يؤيد وجهة النظر القائلة بأن نوعية الخبرة الاجتماعية ترتبط مع التطور الخلقي للأطفال، ومن جانب آخر فإن بياجيه الذي يستخدم إطارًا نظريًّا تطوريًّا بنائيًّا إدراكيًّا يفترض أن كلا التفاعلين الإيجابي والسلبي مع الأقران يرتبطان إيجابيًّا مع التطور الخلقي.

أما توريال Torial 1967، فيفترض أن عدم التوازن في البناءات التي تكون أساسًا للحكم الخلقي يمكن أن يشبع عن طريق المناقشات أو المواقف الخلقية المتعارضة فإذا ما تضمنت هذه المجادلات تفسيرًا لمرحلة أعلى فإن الفرد الذي يعاني الصراع يستطيع غالبًا أن يستعمل تفسير لتلك المرحلة لحل مشكلة عدم التوازن،

فإذا ما وقع هذا فإن البناءات المتطورة حديثًا سوف تندمج لتكون تعليلاً لمرحلة أعلى؛ وإسنادًا لموديل توريال هذا فقد حققت الدراسات التجريبية المختبرية التي أجراها كيسي 1973 وتريسي وبرو 1973 نتائج مماثلة تؤيد أن الصراع يؤدي إلى مرحلة خلقية أعلى حلًّا لعدم التوازن؛ حيث تعرض فيها أطفال ما قبل المراهقة إلى مجادلات أخلاقية متعارضة تدور ضمن مرحلة خلقية أعلى من مرحلة تفكيرهم، وقد أظهر هؤلاء الأطفال في هذه الدراسات مقادير متزايدة من التفسير لمرحلة خلقية أعلى عقب تعرضهم لمشاكل خلقية متعارضة.

وأوضح باحثون آخرون أيضًا أن نوع الخبرات الاجتماعية يمكن أن تسهل التطور الخلقي ومنهم كولبرك Kholberg ونظريته التي أوضحت كيف أن الخبرة الاجتماعية تحسّن التطور الخلقي من خلال إعادة التنظيم للمهارات الإدراكية، فطبقًا لرأيه حين توجد درجة معتدلة من المزاوجة غير المناسبة أو عدم التوازن بين الطفل والأنموذج؛ فإن الطفل يناضل لكي يصبح على التوازن لأفضل مع الموديل، وعند تطبيق هذا المبدأ في الحكم الخلقي فإن الأنموذج يمكن أن يكون القرين الذي يعارض أو يتحدّى التعليل الخلقي للطفل، أي أن الطفل هنا يحاول أن يجعل التعارض عن طريق تكييف تفكيره الخاص ليطابق تفكير قرينه، وهكذا فهو يعيد تنظيم تفكيره الخاص ليتضمن مهارات واستشرافات أو تصورات أكثر نضجًا واتساعًا.

* * *