جامعة الجزائر "02" أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

دراسة ميدانية ببلدية المسيلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

مريم عريوة

أعضاء اللجنة	الرتبة	الجامعة	الصفة
نعيمة مزرارة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر "02"	رئيسا
عاشور علوطي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مشرفا ومقررا
يوسف حديد	أستاذ	جامعة جيجل	عضوا مناقشا
فتيحة يعقوب	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر "02"	عضوا مناقشا
يمينة زندي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر "02"	عضوا مناقشا
عبد المالك مكفس	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد بوضياف المسيلة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2020/2019م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله الذي بفضله تتم الصالحات والذي أنعم علينا

بفضل طلب العلم عطاءً وكرمًا من عنده فالحمد لله ملء السماوات والأرض .

وعلى هذا أرجوا أن تحفظ مثل هذه الجهود في ميزان حسنات الباحثين والمشرفين عليها ،

وأوجه بهذا الصدد شكري الخالص للأستاذ المشرف الدكتور :"علوطي عاشور"

على قبوله الإشراف على هذا العمل المتواضع، شاكرة له صبره وعطاءه لإثراء الموضوع ليكون في أبهى

حلة تستنير بالنهج العلمي . والشكر موصول أيضا لكل من ساهم في إنجاح هذا العمل من قريب أو بعيد

مهما قلّ ما بدا منه من مساعدة أو كُثُر

مريم عريوة

ملخص الدراسة

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى: التعرف على علاقة التفكير الأخلاقي بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، والتعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي وكل من (سوء السلوك، العدوان الاجتماعي، تشتت الانتباه، القلق والعصاب) لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. وقد شملت عينة الدراسة **359** تلميذا من تلاميذ التعليم المتوسط (السنة الثالثة متوسط) تم استخدام كل من: مقياس التفكير الأخلاقي إعداد "فوقية عبد الفتاح" (**2001**). ومقياس المشكلات السلوكية التي قام بإعداده "هربرت كاي" و"بترسون دونالد" (**1987**) المعدل من قبل "عبد الفتاح القرشي" و "صفوت فرج" (1999).

وقد أسفرت نتائج الدراسة على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة وضعيفة بين التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم المتوسط. وتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة وضعيفة بين التفكير الأخلاقي وكل من (سوء السلوك والعدوان الاجتماعي) لدى تلاميذ التعليم المتوسط. وتوجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائيا بين التفكير الأخلاقي وكل من (تشتت الانتباه، القلق والعصاب) لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

الكلمات المفتاحية: التفكير الأخلاقي، المشكلات السلوكية، تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

Abstract:

The study aimed to Identify the relationship between moral thinking and behavioral problems among middle school pupils, and Identify whether there is a statistical significance relationship between moral thinking and (bad behavior (misconduct), social aggression, the attention deficit, anxiety and (neurosis) impulsive) among middle school pupils, This study sample included 359 pupils of middle school pupils (third year middle school pupils) ,And used Moral Thinking Scale designed by Abd al-Fattah Foukia (2001). Plus A scale of behavioral problems published by Herbert Kay and Donald Peterson (1987) modificated by "Abdul-Fattah Al-Qurashi" and "Safwat Faraj" (1999).

resulted in: There is a correlative relationship of negative and weak statistical significance between moral thinking and behavioral problems among middle school pupils. Then There is a correlative relationship of negative and weak statistical significance between moral thinking and (bad behavior (misconduct), social aggression) among middle school pupils. between There is a non-statistical significance correlation between moral thinking and (the attention deficit, anxiety and (neurosis) impulsive) among middle school pupils.

Key words: Moral thinking, Behavioral problems, middle school pupils.

Résumé:

cette étude visait à Identifier la relation entre la pensée morale et les problèmes comportementaux chez les élèves du secondaire, et Déterminer s'il existe un lien statistiquement significatif entre la pensée morale et(l'inconduite , l'agression sociale, le déficit d'attention, l'anxiété et la névrose) chez les élèves du secondaire.

L'échantillon de l'étude comprenait 359 élèves du secondaire (élèves de troisième année)

les résultats ont démontré que , Une échelle de pensée morale : conçu par Abd al-Fattah Foukia (2001). Une échelle de problèmes comportementaux publiée par Herbert Kay and Donald Peterson (1987) modifiée par "Abdul-Fattah Al-Qurashi" et "Safwat Faraj" (1999).

les résultats de l'étude on démontré que : Il existe une corrélation négative et faible statistiquement significative entre la pensée morale et (les problèmes comportementaux, l'inconduite, l'agression sociale) chez les élèves du secondaire. Et Il n'existe pas une corrélation statistiquement significative entre la pensée morale et (le déficit d'attention, l'anxiété , la névrose) chez les élèves du secondaire.

Mots Clés : Pensée Morale, Problèmes Comportementaux, Elèves du Secondaire

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	
شكر وعرفان	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	01
الجانب النظري	
الفصل التمهيدي **الإطار العام للدراسة**	
1- إشكالية الدراسة	07
2- فرضيات الدراسة	12
3- أهداف الدراسة	12
4- أهمية الدراسة	13
5- تحديد مفاهيم الدراسة	15
6- الدراسات السابقة	16
الفصل الثاني **التفكير الأخلاقي**	
تمهيد	46

1- تعريف التفكير الأخلاقي	46
2- التفكير الأخلاقي للمراهق	54
3- خصائص التفكير الأخلاقي	56
4- العوامل المؤثرة في النمو الخلقي	57
5- أساليب تنمية الطفل أخلاقيا	66
6- كيفية تشكل الأخلاق	69
7- نظرية "كولبرج" في نمو التفكير الأخلاقي	71
خلاصة الفصل	81
الفصل الثالث **المشكلات السلوكية**	
تمهيد	83
1- تعريف المشكلات السلوكية	84
2- خصائص المشكلات السلوكية	90
3- أساليب الكشف عن المشكلات السلوكية	92
4- أنواع المشكلات السلوكية	94
4-1- سوء السلوك	94
4-2- العدوان الاجتماعي	96
4-3- تشتت الانتباه	104
4-4- القلق	115
4-5- العصاب	121
خلاصة الفصل	126

الجانب الميداني	
الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	129
1- الدراسة الاستطلاعية	129
2- منهج الدراسة	129
3- حدود الدراسة	130
4- عينة الدراسة	131
5- أداتا الدراسة	134
6- أساليب المعالجة الإحصائية	144
خلاصة الفصل	145
الفصل الخامس عرض النتائج وتحليلها	
تمهيد	147
1- عرض نتائج فرضيات الدراسة	148
2- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة	152
3- الاستنتاج العام	163
4- الاقتراحات	163
5- مقترحات بحثية	165
الخاتمة	167
قائمة المراجع	169
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح مجموع الفروق بين المشكلات السلوكية والإضطرابات	88
2	يوضح الاختلافات الموجودة بين أنواع القلق	
3	يوضح توزيع مجتمع الدراسة على مجموع المتوسطات ببلدية المسيلة	119
4	يوضح مجموع المتوسطات المعنية بالدراسة الميدانية	131
5	يوضح معيار التصحيح لمقياس التفكير الأخلاقي	133
6	يوضح توزيع فقرات مقياس المشكلات السلوكية للأطفال	137
7	يوضح توزيع فقرات مقياس المشكلات السلوكية للأطفال بعد التعديل النهائي	142
8	يوضح العلاقة بين التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية	144
9	يوضح العلاقة بين التفكير الأخلاقي وسوء السلوك	148
10	يوضح العلاقة بين التفكير الأخلاقي والعدوان الاجتماعي	149
11	يوضح العلاقة بين التفكير الأخلاقي وتشتت الانتباه	149
12	يوضح العلاقة بين التفكير الأخلاقي والقلق	150
13	يوضح العلاقة بين التفكير الأخلاقي والعصاب	151

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح سيرورة عملية التفكير	48
2	يوضح مراحل عملية الإنتباه	107

مقـــدمـــة

لقد شهد عصرنا هذا تطوّرا تكنولوجيا رهيبا في جميع المجالات؛ ولكنّ هذا التطور ظهر أكثر في تكنولوجيا الإعلام والاتّصال حيث انفتح العالم بعضه على بعض، فزالت الحدود وتحوّل إلى ما يشبه القرية الصغيرة في إطار ما سُمّيَ: بالعولمة، فزاد بذلك احتكار المعلومة وأصبح بمقدورِ الإنسان أن يشاهد على المباشر ما يحدث في أبعد أصقاع الأرضِ.

وبنشوء شبكات التّواصل الاجتماعي وانتشار استعمالها وازديادِ مشتركيها ومُرتاديها؛ نقص احتكار وسائل الإعلام والاتّصال للمعلومات، فأصبح تداولها على نطاقٍ أوسع وأسرع وأسهل، وهذا –رغم ما فيه من فوائد جمّةٍ– إلاّ أنه طرح إشكالاً على الصّعيد الأخلاقي خاصة، ذلك أنّ طبيعة المحتويات يمكن أن تشكّل خطرًا حين تحيدُ عن المفاهيم الدينية والأخلاقية والقيمية التي تعتقدها المجتمعات وتسعى إلى ترسيخها في نفوس أفرادها.

والضحية في كل هذا المجتمع المستهلك بشكل عام، والشخص المتابع المتلقي بشكل خاص. فالمجتمعات التي ليس لها أي إنتاج مضاد كأقل تقدير لما تنشره الوسائل التكنولوجية، هي مجتمعات لا تأبه ببناء كيان لها والشخص الذي يتلقى وفقط هو شخص يبرمج عقله اللاواعي على هذه المنتجات الهجينة التي تدريجيا تصبح جزءا من تفكيره ومن ثم سلوكه.

لذا فإن التطرق إلى المواضيع ذات العلاقة بالأخلاق أصبح من المواضيع الراهنة، رغم أن العلماء قد تناولوا موضوع الأخلاق بمنهج علمي منذ فترة طويلة، حين انفصلت العلوم عن الفلسفة التي كانت الأخلاق بدورها جزءا لا يتجزأ منها، وينطبق الأمر كذلك على علم النفس، وقد اشترك العلماء في الاهتمام بدراسة السلوك الإنساني، من حيث تقييمه وتعديله حيث انصب علم النفس على البحث في طرق علاجه أما علم الأخلاق فاهتم بالحكم على هذا السلوك بالصواب أو الخطإ فالأخلاق إذن هي علم قواعد السلوك.

وبالتالي أصبح من الضروري إعادة النظر في قواعد السلوك المتبناة من طرف أفراد المجتمع جراء كل هذا الانفتاح لرصد واقع التفكير الأخلاقي الذي قام بتناوله العالم "كولبرج" حيث أن ما يميز نظريته هو الطرح العالمي في التناول أي أنها صالحة في كل زمان ومكان.

فالأخلاق عنصر مهم في كل كيان بشري، وبالتالي لا يمكن للفرد الإستغناء عنها أو المساس بها لأنها في أي مجتمع أمر لا يستهان به، فهي أساس بناء المجتمعات والروابط الاجتماعية وبالتالي إمكانية استمراريته ومن ثم إمكانية إيجاد حلول لمشكلات ذات طبيعة أخرى كالمشكلات السلوكية التي يمكن أن تعتري أبناء المجتمع حيث يرى **(المليجي، 2000)** أن أغلب الأطفال يجتازون مرحلة الطفولة بسلام، إلا أن البعض منهم قد تطرأ عليه بعض المشكلات السلوكية التي يمكن أن تكون مصدر ضيق للأولياء والمعلمين على حد سواء.

ولأن المشكلات السلوكية عبارة عن استجابة غير مقبولة اجتماعيا وغير متوقعة فهذا يعني أن استقرار الكيان الاجتماعي ومدى أصالته وتمسكه بمجموعة من المعايير والمبادئ والأخلاق يسمح بالكشف عن مدى معاناة أفراده لأنه كثيرا ما يعد مرجعا يحتكم إليه.

هذه المشكلات السلوكية هي نتاج مجموعة من العوامل أهمها عدم إشباع الحاجات، وبالتالي يتبنى الفرد سلوكا غير متكيف، هذه الحاجات المعنوية النفسية أو المادية يشير علماء النفس إلى أنها تختلف باختلاف المراحل العمرية، فالمراهقة مرحلة تتصف بعدة تغيرات ناتجة عن انتقال الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة مختلفة عن سابقتها ومنه يظهر اختلاف على مستوى الجانب النفسي والجسدي والمعرفي وكذا الاجتماعي.

وقد يحدث أن يواجه المراهق صعوبة في التكيف والانسجام مع التغيرات الحاصلة خاصة على المستوى الانفعالي والاجتماعي مما قد ينتج عند ظهور مشكلة أو جملة من المشكلات النفسية أو المدرسية أو الاجتماعية أو السلوكية: كسوء السلوك، والعدوان

الاجتماعي، وتشتت الانتباه، والقلق والعصاب. وهي المشكلات التي اهتمت الدراسة الحالية بتناولها على اعتبار أنها المشكلات تظهر بشكل أكبر في مرحلة المراهقة، ولقد تم تبني هذا المتغير ودراسته في علاقته مع متغير التفكير الأخلاقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط حيث طبقت أدوات الدراسة على تلاميذ السنة الثالثة متوسط بالتحديد.

وانقسمت الدراسة بذلك إلى خمسة فصول في شقيها النظري والميداني على التوالي حيث احتوى الجانب النظري على ثلاثة فصول: الفصل الأول والذي يعد تمهيديا لطرح متغيرات الدراسة، يليه فصلا المحتوى النظري للمتغيرين. أما الجانب الميداني فتضمن فصل إجراءات الدراسة الميدانية ثم فصل عرض نتائج الدراسة.

وبأكثر توضيح فإن:

الفصل الأول "الإطار العام للدراسة" ضمنه تحديد إشكالية الدراسة وذلك بالتطرق إلى ضرورة الجمع بين متغير التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية ودواعي ذلك مع الاستشهاد بالدراسات السابقة وصولا إلى طرح تساؤلات الدراسة، كما تضمن الفصل طرح الفرض الرئيس والفرضيات الفرعية والتي تضمنت مؤشرات متغير المشكلات السلوكية ومن ثم تحديد أهداف الدراسة وأهميتها، إلى جانب تحديد مفاهيم الدراسة أي تعريف متغيرات الدراسة اصطلاحيا وإجرائيا وفق ما تتبناه الدراسة الحالية. وفي الأخير تم عرض مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بكل من متغيري الدراسة (التفكير الأخلاقي_ المشكلات السلوكية) والتي تحمل في طياتها إضافة للدراسة الحالية.

أما **الفصل الثاني** "التفكير الأخلاقي" باعتباره فصلا نظريا بحتا فإنه تضمن: تعريف التفكير الأخلاقي، حيث تمت تجزئة المصطلح وتعريف كل جزء منه على حدة وصولا إلى تعريف المصطلح ككل، وبما أن الدراسة مطبقة على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط والتي تقابل مرحلة المراهقة، فإنه تم التطرق إلى التفكير الأخلاقي للمراهق بشكل خاص، بعد ذلك احتوى الفصل خصائص التفكير الأخلاقي والعوامل المؤثرة في

النمو الخلقي، إلى جانب أساليب تنمية الطفل أخلاقيا، ثم كيفية تشكل الأخلاق أي منذ المراحل العمرية الأولى. بعد ذلك تم عرض النظرية المتبناة بالدراسة الحالية وهي نظرية "كولبرج" في نمو التفكير الأخلاقي.

الفصل الثالث جاء تحت عنوان "المشكلات السلوكية" حيث تم التطرق في البداية لتعريف المشكلات السلوكية وذلك بالتعرض إلى: أولا: تعريف المشكلة ثم السلوك وصولا إلى المشكلات السلوكية إضافة إلى تناول عنصر خصائص ذوي المشكلات السلوكية ومن ثم أساليب الكشف عنها، أما بخصوص أنواع المشكلات السلوكية فقد تم طرح المشكلات التي تسعى الدراسة الحالية إلى قياسها إجرائيا حيث تشتمل على كل من (سوء السلوك، تشتت الانتباه، العدوان الاجتماعي، القلق والعصاب).

أما **الفصل الرابع** المتضمن لـ "إجراءات الدراسة الميدانية" فقد احتوى: منهج الدراسة، عينة الدراسة، وكذا أداتي الدراسة، أما حدود الدراسة كالحدود الزمانية والمكانية والبشرية فقد تم ذكرها لكي يتم تعميم نتائج الدراسة وفق تلك الحدود، وفي الأخير تم التعريج على المعالجة الإحصائية المعتمدة بالدراسة الحالية.

أما **الفصل الخامس** والأخير جاء بغرض "عرض النتائج وتحليلها"، حيث تم في البداية عرض النتائج ثم مناقشتها، وبعدها استخلص الاستنتاج العام تلته مجموعة من الاقتراحات وكذا المقترحات البحثية. لتنتهي الدراسة إلى خاتمة وقائمة للمراجع المعتمدة وملاحق تشتمل على: ترخيص لإجراء الدراسة الميدانية وكذا مقياسي الدراسة الحالية.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- تحديد مفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

يعد الجانب الأخلاقي للفرد من أهم جوانب تكوينه وبناء شخصيته، فهو ينمو ويتطور مثله مثل باقي الجوانب الأخرى: النفسية والمعرفية والاجتماعية وغيرها.

لكنّ الاختلاف يكمن في حداثة التناول مقارنة بالجوانب السالفة الذكر. ففي العصر الحالي ومع العولمة والانفتاح واتساع مجال الاتصالات الإنسانية في كل المجتمعات والثقافات، أصبحت المفاهيم الأخلاقية تعاني اللبس والتناقض لذا بات هذا الجانب الأخلاقي محط اهتمام الطلبة الباحثين لتقصي ما جاء به الطرح النظري وما يشير إليه الجانب الواقعي الميداني.

وقد تطور الاهتمام بهذا التناول بدءا بدراسات وبحوث "بياجيه" وصولا إلى "كولبرج" الذي انطلق من مجموع النتائج التي توصل إليها "بياجيه" وقد ركز "كولبرج" على ما يسمى بالتفكير الأخلاقي بشكل خاص، فنظريته تعد من أهم نظريات النمو شهرة وعالمية تبعا لنتائج الدراسات عبر الثقافية التي أكدت عالميتها فهي تفسر طبيعة النمو الأخلاقي لمعظم الثقافات، حيث يعبر "التفكير الأخلاقي" عن الطرق التي يصل بها الفرد إلى حكم معين سواء بالصواب أو الخطأ تجاه مواقف أخلاقية وهو أحد جوانب النمو الأخلاقي(**خليفة، 2016**). إذن يقصد بالتفكير الأخلاقي طريقة تفكير الفرد تجاه المواقف الأخلاقية من حيث الحكم عنها بالصواب أو الخطأ، لذا فقد توصل "كولبرج" إلى وجود ست مراحل يمر بها الفرد في نموه وطريقة تفكيره الأخلاقي بالموازاة مع المراحل العمرية، وهذه المراحل تنطبق على جميع الثقافات والمجتمعات فهي ليست حكرا على أي مجتمع.

فمن خصائص التفكير الأخلاقي نجد العالمية، والتي يقصد بها أن بنية التفكير الأخلاقي موحدة على العالم بأسره إضافة إلى خاصية التتابع التميز والتجمد **(الزاملي، 2011)**. ولكن تبقى فقط العوامل المحيطة بالفرد هي التي يمكن أن تعزز تطور الفرد من مرحلة إلى أخرى أو تعرقله عن التطور، أو أنها تثبطه. بداية بالأوساط الاجتماعية

المسؤولة عن نقل المعايير والقيم والأخلاق والنظم الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعية بشكل أوسع والتي تشمل المساجد ودور العبادة والنوادي والمراكز الثقافية مرورا بالعوامل المتعلقة بالفرد ذاته كالذكاء والجنس والعمر، لان تشكل الأخلاق يبدأ منذ مرحلة الطفولة، ولكن بوصول الفرد إلى مرحلة المراهقة تبدأ المفاهيم الأخلاقية بالتغير لأنها تتزامن مع حدوث تغيرات في جوانب أخرى من حياة المراهق.

ففي هذه المرحلة يسعى المراهق إلى الاستقلالية ويكون أكثر حساسية، ويعطي قدرا أكبر لاهتماماته ويملك القدرة على التفكير المجرد، وبالتالي يستوعب المعايير والأخلاق بشكل أكبر فيشهد في هذه المرحلة النضج النفسي والاجتماعي.

ولأهمية هذه المرحلة، فقد وجدت الباحثة -في حدود اطلاعها- أن أغلب الدراسات السابقة تناولت الجانب الأخلاقي عند هذه الفئة من الأفراد كدراسة عريشي **(2004)** بعنوان: "نمو الأحكام الخلقية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسه التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقه مكة المكرمة".

ودراسة العمري **(2008)** بعنوان: "نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرشد" ودراسة زاهد **(2009)** بعنوان: "علاقة النمو النفسي الاجتماعي والأخلاقي بأنماط السلوك الجانح وتراوحت أعمار أفراد العينة بين **18** و**29** سنة". ودراسة مشرف **(2009)** التي تناولت التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة أي ما يوافق مرحلة المراهقة المتأخرة، وكذا دراسة العصماني **(2012)** تحت عنوان: "العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية"، أما دراسة الوحيدي **(2011-2012)** التي تطرقت إلى الحكم الأخلاقي وعلاقتها بأبعاد هوية الأنا فقد طبقت على عينة من المراهقين المكفوفين والمبصرين.

وأيضا دراسة غالب **(2012)** التي تناولت نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع والسادس من التعليم

الأساسي أي ما يقابل نهاية مرحلة التعليم المتوسط والثانوي. كذلك دراسة محمد **(2012)** التي تطرقت إلى اختلاف مستويات الحكم الخلقي وفق بعض المتغيرات لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، ودراسة **Hilton (1978)** التي تناولت العلاقة بين الذكاء والحكم الخلقي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى عينة تراوحت أعمارهم بين **15-17** سنة.

ولقد اقتربت الدراسة الحالية من طرح دراسة مشرف **(2009)** في تناولها لمتغير التفكير الأخلاقي في علاقته بمتغير آخر مع الاعتماد على الأداة التي يتم حساب خصائصها السيكومترية على البيئة العربية الجزائرية.

أما الدراسة المشابهة للدراسة الحالية – في حدود اطلاع الباحثة– فهي واحدة فقط، وهي دراسة زكي **(2000)** بعنوان: "دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية في ضوء متغيرات الحكم الخلقي "، حيث تبحث الدراسة عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين، حيث تعرف المشكلات السلوكية بأنها ببساطة مجموعة السلوكيات المختلفة التي يقوم بها بعض الأفراد بطريقة مختلفة عن أقرانهم **(الحريري وبن رجب، 2008)**.

إنَّ الحكم على وجود مشكلات يحتكم أولا إلى مجموعة من المعايير من مثل: المعيار الاجتماعي الإحصائي، المثالي والطبيعي. ولكن تبقى أساليب الكشف هي الأكثر دقة مقارنة بالإحتكام إلى المعايير التي تتعدد من أجل الإلمام بحالة ذوي المشكلات السلوكية متمثلة في: تقارير الآخرين، السجلات الملاحظة مباشرة للسلوك، مقياس التقرير الذاتي، تقديرات الأقران ثم المقابلة الإكلينيكية حيث يتم استعمال الاختبارات النفسية.

وللمشكلات السلوكية عدة أنواع وحسب إطلاع الباحثة فإن كل دراسة تناولت مجموعة من المشكلات السلوكية مختلفة عما تناولته الدراسة الحالية ماعدا دراسة حرطاني **(2014)** التي تناولت علاقة جودة الحياة بالمشكلات السلوكية لدى الأبناء.

فدراسة زكي (2000) التي جاءت بعنوان: "دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية بمدينة ألمنيا في ضوء متغيرات الحكم الخلقي "، قد كانت المشكلات السلوكية موضع دراستها هي: العدوانية والكذب والخوف. لأنها تتعامل مع أفراد في مرحلة الطفولة ولكل مرحلة مشكلاتها كما سبقت الإشارة إلى ذلك سابقا أما دراسة البطوش (2007) التي بحثت في انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم فقد خلصت إلى ترتيب المشكلات السلوكية التي تبنتها على النحو التالي: تشتت الانتباه، والنشاط الزائد، التمرد والعصيان، تدني مفهوم الذات وأخيرا السرقة. وهي تشترك بذلك مع الدراسة الحالية في تناول مشكلة تشتت الانتباه وذلك للتوافق الحاصل في تناول المرحلة العمرية نفسها، وبالتالي تناول المشكلات التي يمكن أن تعتري الفرد في مرحلة المراهقة والاختلاف الحاصل الذي يعزى إلى طبيعة أداة القياس المتبناة.

الأمر كذلك ينطبق على دراسة إسماعيل (2009) تحت عنوان: "المشكلات التي يعاني منها المحرومون من بيئتهم الأسرية"، والتي توصلت إلى أن أكثر المشكلات التي يعاني منها أفراد عينة الدراسة هي: السلوك السيء، العصاب، الاكتئاب، الأعراض العاطفية بالدرجة الأولى ثم تأتي مشكلات الأصدقاء وزيادة الحركة بالدرجة الثانية. الأمر الذي تتفق فيه مع الدراسة الحالية في تناولها سوء السلوك والعصاب.

إذن مجمل المشكلات السلوكية التي اهتمت الدراسة الحالية بتسليط الضوء عليها هي على التوالي: سوء السلوك، تشتت الانتباه، العدوان الاجتماعي، القلق والعصاب.

فسوء السلوك يعبر عن أي سلوك سيء يسبب للفرد العرقلة في النمو أو التوافق، بمعنى أنه يحمل المفهوم العام لكل المشكلات السلوكية.

أما تشتت الانتباه فيتجسد في فقد الفرد السيطرة على توجيه تركيزه نحو أمر ما سواء أثناء الدروس أو أثناء أداء مهامه في الحياة اليومية. فيبدو فيها الفرد إما شارد الذهن متمركزا حول أفكاره وأحلامه أو يبدوا غير مستقر، وبالتالي فإن ذلك سيعوق نموه النمو

السليم وكذا توافقه، وأكثر ما يمكن أن يؤثر على هذا الأخير هو العدوان الاجتماعي حيث يحمل في طياته معنى إيذاء الأفراد وحتى المجتمع بما يحتويه من نظم وسلطات... إلخ.

أما القلق والعصاب فهما متقاربان من حيث الطرح فهناك من يعتبرهما مرضين، ولكن حين يكون الحديث على عينة من المراهقين فلا يمكن وصف الأمر بالمرض وإنما هي مجرد استعدادات لذلك ومجرد أعراض تزول بزوال السبب. وتكمن أهمية الدراسة في الجمع بين التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية في طرح وصفي تحليلي لطبيعة العلاقة التي قد تجمعهما، فالتفكير الأخلاقي جانب نمائي والمشكلات السلوكية قد تكون أحد معيقات هذا النمو.

لذا كان ينبغي طرح التساؤل العام على النحو التالي:

– هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

وتفرع عن هذا التساؤل أسئلة فرعية هي:

– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي وسوء السلوك لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والعدوان الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي وتشتت الانتباه لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والقلق لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والعصاب لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

2- فرضيات الدراسة:

تمثلت الفرضية العامة للدراسة فيما يلي:

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

وتفرعت عن الفرضية العامة، الفرضيات الجزئية التالية:

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي وسوء السلوك لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والعدوان الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي وتشتت الانتباه لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والقلق لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والعصاب لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

3- أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة فيما يلي:

- التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي وسوء السلوك لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والعدوان الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

– التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي وتشتت الانتباه لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

– التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والقلق لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

– التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والعصاب لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

4– أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من طبيعة طرح متغيراتها وكذا من طريقة تناولها، وفي مجمل ذلك يمكن قول ما يلي:

– تكمن أهمية الدراسة في أهمية مرحلة المراهقة حيث أنها تعد مرحلة عمرية انتقالية بين الطفولة والرشد ويمكن في هذه المرحلة تكوين شخصية الفرد بشكل أفضل، لكي ينعكس ذلك إيجابا على مرحلة الرشد، بتعريض المراهق لخبرات جديدة إيجابية واستخدام أسلوب الحوار والمناقشة، والاهتمام بحاجاته النفسية وتصحيح أخطاء التربية في المرحلة السابقة من عمره، كل ذلك لأجل بناء فرد صالح فيمكن اعتبار مرحلة المراهقة إذن فرصة أخرى يمكن أن يستغلها سواء الوالدان والإخوة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية.

– أما الأهمية الأخرى التي تحتسب للدراسة الحالية فهي تكمن في اختيارها لموضوع التفكير الأخلاقي، حيث باتت الأخلاق موضوع الساعة، فكل موقف يحدث على أرض الواقع يختلف الناس في الحكم عنه، فكل يبدي آراءه ويستدل بحججه، ناهيك عن أن الحياة الاجتماعية لم تعد جامدة فكل ما كان يشاهد في الأفلام من جرائم وحوادث وقصص اجتماعية أصبح واقعا، مما يطرح الكثير من الاستفسارات حول الأسباب من ناحية وتقييم مثل هذه القضايا الاجتماعية من ناحية أخرى. إضافة إلى وجود الهوة بين الأجيال السابقة والأجيال اللاحقة نظرا لاتصالها الكبير مع الثقافات الأخرى بما تحتويه من لغة وطقوس

وشعائر دينية وممارسات اجتماعية وحتى أفكار الحياة الروتينية الخاصة والمناسبات الاجتماعية.

– هناك أهمية أخرى تضاف لهذه الدراسة وهي تلك المرتبطة بتناول متغير المشكلات السلوكية فلا يمكن لأي فرد في أي مرحلة عمرية أن يكون بمعزل عن وجود مشكلات في حياته، وإنما هي تختلف باختلاف المراحل العمرية فقط. فدور المشكلة حيثما كانت هو إحداث العرقلة وتعطيل المسار الطبيعي بحيث يشعر الفرد بتلك المشكلة لأنها ستشغل حيزا كبيرا من حياته وحياة الآخرين معه، فإذا أخذنا أي مشكلة (ولتكن سوء سلوك الفرد) فإنه يمكن أن نجد كل الأهل متذمرين من سوء سلوك الطفل وحتى المعلم وزملاءه وإدارته المدرسية يشتكون الأمر نفسه، فنلاحظ أن الفرد الذي كان يعاني المشكلة قد ساء وضعه جراء هذه الشكاوي، وقد كان يمكن تجاوزها ببعض الإجراءات قبل أن تصبح مشكلة عويصة تقف الأيادي مكتوفة عن حلها.

– الأهمية الأخرى التي لا يمكن إنكارها هي مدى فائدة الجمع بين التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية في طرح وصفي تحليلي يبحث عن مدى علاقة قدرة الفرد على الحكم بطريقة أخلاقية على المواقف والقضايا الاجتماعية مع إمكانية معاناته من المشكلات السلوكية التي سبقت الإشارة إليها على أنها عامل معيق للسير الطبيعي لأي متغير. بطبيعة الحال الجوانب المعرفية والنفسية والسلوكية والاجتماعية تتكامل في أدوارها، لكن طبيعة البحث العلمي تستدعي البحث والتقصي والفصل والجمع بين الأمور أي المتغيرات، لأجل الإجابة عن تساؤلات تشغل الباحث المدرك لخطورة المشكلة.

5- تحديد مفاهيم الدراسة:

5-1 التفكير الأخلاقي:

5-1-1 اصطلاحا:

هو: "عملية متصلة يعيشها الفرد بهدف إقامة نوع من المواءمة بين نظرة أخلاقية معينة وخبرة الفرد فيما يتعلق بالحياة في عالم اجتماعي يتبنى هذه النظرة ويتخذ منها معيارا للسلوك في هذا الجانب أو ذاك من نواحي حياتهم"

كما أنه: "نمط من التفكير يتعلق بالطريقة التي يتوصل بها الفرد إلى التقويم الأخلاقي للأشياء، والمفاضلة بين قيمتين أو أكثر"**(شاكر وطه، 2014، ص5-6).**

ويعرف بأنه: "يرتبط بالتقييم الشخصي للمواقف والأفعال والتصرفات ويتعلق بالاستراتيجيات التي يصل بها الفرد إلى نمط التفكير الذي يرتبط بالتقييم الأخلاقي للمواقف الأخلاقية"
(أحمد وإسماعيل، 2015، ص8).

5-1-2 إجرائيا:

التفكير الأخلاقي هو مجموع استجابات أفراد عينة الدراسة التي سيتم الحصول عليها بعد تطبيق مقياس التفكير الأخلاقي المعد من قبل "فوقية عبد الفتاح" **(2001).**

5-2 المشكلات السلوكية:

5-2-1 اصطلاحا:

يراد بها: "عجز قدرات الأفراد عن التعامل مع مواقف معينة دون مساعدة خارجية، نتيجة افتقاد العلاقات السوية بينهم وبين البيئة الأصلية ووجودهم في بيئة غير صالحة تساعدهم على الاستمرار في ارتكاب السلوك غير السوي؛ مما يستلزم التدخل المهني لمساعدتهم على مواجهة هذه المشكلات"**(الحربي، 2017، ص485).**

وهي: "نوع من السلوك غير المرغوب فيه يصدر عن الطفل ويسبب إزعاجا وقلقا للمحيطين به يؤثر على تقديره لذاته وعلاقته بالآخرين، ويأخذ هذا السلوك طابع الثبات

ويظهر بشكل متكرر في المواقف المشابهة ولا يمكن للوالدين أو المدرسين علاج هذه المشكلة دون مساعدة عدد من المتخصصين في مجال العلاج النفسي والإرشادي"

(عتروس، 2013، ص12).

المشكلات السلوكية: هي: "تلك الأنواع من السلوك التي يرى المعلمون أنها سلوك غير مرغوب فيه ويجدون صعوبة في مواجهته ويؤدي إلى اضطراب عملهم ويمثل سلوكا لا توافقيا من قبل الطالب" **(البلوي، 2015، ص728).**

5-2-2 إجرائيا:

المشكلات السلوكية هي مجموع استجابات أفراد عينة الدراسة التي سيتم الحصول عليها بعد تطبيق مقياس المشكلات السلوكية الذي قام "هربرت كاي" و" دوتالد بترسون" **(1987)** بإعداده والمعدل من قبل "عبد الفتاح القرشب" و"صفوت فرج" (1999).

6- الدراسات السابقة:

يستدعي موضوع هذه الدراسة الموسوم بـ "التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمشكلات السلوكية" البحث عن الدراسات ذات العلاقة بمتغيراته، وحسب اطلاع الباحثة، فإنه يندر العثور على الدراسات التي تناولت كلا المتغيرين معا، لذلك سيتم فيما يلي عرض الدراسات التي تناولت متغير التفكير الأخلاقي ثم الدراسات التي تناولت متغير المشكلات السلوكية، مع مراعاة الترتيب الزمني وتبيان موضوعها والهدف منها وكذا العينة والأدوات المطبقة فيها، إلى جانب المنهج المعتمد وأهم النتائج المتوصل إليها. وفي الأخير سيتم التعقيب على الدراسات السابقة وذلك بذكر أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية وكذا أوجه الاستفادة منها.

6-1 الدراسات التي تناولت متغير التفكير الأخلاقي:

6-1-1 الدراسات العربية:

- **الدراسة الأولى: دراسة عريشي (2004):** بعنوان: "نمو الأحكام والخلقية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة مكونة من **(116)** طالبا منهم **(26)** لقيطا و**(80)** طالبا من طلاب التعليم العام الذين يتمتعون بالعيش مع أسرهم والذين يمثلون المرحلة العمرية من **(15** إلى **20** سنة**)**. والتي تمثل المرحلة التعليمية المتوسطة والمرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة. وقد استخدم الباحث المقياس الموضوعي للحكم الأخلاقي المقنن على البيئة السعودية من قبل "الغامدي" **(2000)**، إضافة إلى مقياس السلوك العدواني المقنن أيضا على البيئة السعودية من قبل "أبو عباة عبد الله" **(1995)**. ووفقا للمتغيرات السابقة، فقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي السببي المقارن لتحديد الفروق ومدى دلالتها الإحصائية بين درجات نمو الأحكام الخلقية ودرجات السلوك العدواني لدى نزلاء مؤسسة التربية النموذجية.

إضافة إلى ذلك فإن الدراسة أيضا تعتمد على المنهج الإرتباطي وذلك لمعرفة العلاقة بين درجات الحكم الأخلاقي ودرجات السلوك العدواني لدى أفراد العينة مستخدمة عددا من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة التساؤلات حيث تم استخدام: "اختبار t-test"، "اختبار مان ويتني"، و"معامل الارتباط بيرسون" لمعرفة العلاقة بين متغيري الدراسة.

وقد انتهت الدراسة إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات ومراحل نمو الأحكام الخلقية بين اللقطاء والعاديين.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات السلوك العدواني بين اللقطاء والعاديين وجود علاقة إرتباطية سالبة بين درجات الأحكام الخلقية ودرجات السلوك العدواني بين اللقطاء والعاديين.

– **الدراسة الثانية: دراسة العمري (2008):** بعنوان: "نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبئية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرشد".

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة إمكانية سير النمو النفس اجتماعي نمو فاعليات الأنا لدى عينة الدراسة من السعوديين في المسار النمائي نفسه الذي افترضه "اريكسون" في نموذجه التطوري وكذا طبيعة العلاقة بين النمو النفس اجتماعي ممثلا في نمو فاعليات الأنا ونمو التفكير الأخلاقي. وللتحقق من ذلك استخدمت الطريقة الوصفية الارتباطية لمعرفة طبيعة العلاقات البينية بين فاعليات الأنا المختلفة من جهة وبين جانبي النمو محل الاهتمام من جهة أخرى بينما استخدم المنهج السببي المقارن في تحليل الفروق بين **(261)** فردا من الجنسين في نمو وفاعليات الأنا تبعا لمتغيرات الجنس والعمر والمستوى التعليمي. باستخدام مقياس فاعليات الأنا من إعداد "ماركستروم" وآخرون **(1997)** والمعتمد على نظرية "اريكسون" التطورية في النمو النفسي الاجتماعي والمقنن على البيئة السعودية من قبل "الغامدي" والمقياس الموضوعي للتفكير الأخلاقي من إعداد "جبس" **(1984)** والمعتمد على نظرية "كولبرج" في نمو التفكير الأخلاقي المستخدم على البيئة السعودية ولتحديد مدى دلالة العلاقة البينية بين فاعليات الأنا المختلفة من جانب وبين الدرجات الخام لفاعليات الأنا ودرجات التفكير الأخلاقي من جانب آخر. استخدم الباحث "معامل ارتباط بيرسون"، ولتحديد الفروق بين أفراد العينة من الجنسين في نمو فاعليات الأنا تم استخدام "اختبار t- test" كما تم توظيف "اختبار تحليل التباين الأحادي" لتحليل الفروق بين أفراد العينة في نمو فاعليات الأنا متبوعا بـ"اختبار شفيه البعدي" لتحديد مواطن الفروق بين أفراد العينة من أعمار ومستويات تعليمية مختلفة، كما استخدم "اختبار تحليل التباين الثنائي" لتحديد مدى تأثير مستويات فاعليات الأنا على درجة الأفراد من الجنسين في نمو

التفكير الأخلاقي متبوعا بـ"اختبار شيفيه البعدي". واستخدم الباحث أيضا "معامل الانحدار" للكشف عن إمكانية التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من خلال الدرجة الكلية لفاعليات الأنا في حين استخدم إجراء "**step wise**" لتحديد ترتيب هذه التنبؤات حسب درجة الأهمية في التنبؤ وذلك لتفضيل بعض الفاعليات منفردة (متغيرات مستقلة) في قدرتها التنبئية بدرجة التفكير الأخلاقي (متغير تابع) وقد انتهت الدراسة إلى إقرار النتائج التالية:

- يسير النمو النفس اجتماعي نمو فاعليات الأنا لدى أفراد عينة الدراسة من السعوديين في المسار النمائي نفسه الذي افترضه اريكسون في نموذجه التطوري.
- وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى ثقة أعلى من **(0.01)** بين درجات أفراد العينة في فاعليات الأنا الدرجة الكلية ودرجات جميع فاعليات الأنا المختلفة من جانب ودرجاتهم في نمو التفكير الأخلاقي من جانب آخر .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد في فاعليات الأنا الدرجة الكلية وجميع فاعليات الأنا تبعا لتأثير المتغيرات الديموغرافية: الجنس، العمر، المستوى التعليمي.
- وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى ثقة أعلى من **(0.01)** لمستويات نمو فاعليات الأنا على تباين درجات أفراد العينة من الجنسين في نمو التفكير الأخلاقي.
- إمكانية التنبؤ بدرجة أفراد العينة في نمو التفكير الأخلاقي بمعلومية درجاتهم في نمو فاعليات الأنا.
- إمكانية تفضيل بعض فاعليات الأنا على فاعليات أخرى على أساس قدرتها على التنبؤ بدرجة التفكير الأخلاقي.

- **الدراسة الثالثة: دراسة زاهد (2009):** بعنوان: "علاقة النمو النفس اجتماعي والأخلاقي بأنماط السلوك الجانح دراسة مقارنة على عينة من الجانحات وغير الجانحات بمدينة مكة".

تهدف الدراسة الحالية إلى تقصي العلاقة بين النمو النفس اجتماعي متمثلا في فعاليات الأنا كما يفترضه "إيريكسون" ونمو التفكير الأخلاقي كما يفترضه "كولبرج" لدى عينة من الإناث قوامها **(208)** فتيات تراوحت أعمارهن بين **(18**سنة- **29** سنة**)** من الجانحات وعينة مقارنة من الطالبات عددهن **(128)** طالبة تحمل خصائص عينة الجانحات نفسه من حيث العمر والمستوى الدراسي بمدينة مكة المكرمة.

وقد استخدم مقياس فاعليات الأنا من إعداد "ماركستروم" ورفاقها **(1997)** المقنن على البيئة السعودية والمقياس الموضوعي للتفكير الأخلاقي من إعداد "جبس" ورفاقه **(1984)** المقنن على البيئة المصرية.

باستخدام برنامج التحليل الإحصائي خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- فيما يتعلق بالعينة الكلية الجانحات وغير الجانحات:

- وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجة كل فاعلية وأخرى فيما عدا فاعلية الاهتمام والحكمة وبين درجة كل فاعلية مع الدرجة الكلية للفاعليات .

- وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لفاعليات الأنا والدرجة الكلية للتفكير الأخلاقي.

2- فيما يتعلق بالفروق بين العينتين الجانحات وغير الجانحات:

- وجدت فروق دالة إحصائيا بينهما فى فاعليات الأنا وفي الدرجة الكلية للفاعليات، فيما عدا فاعليتي القدرة والتفاني.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بينهما في كل من: درجة التفكير الأخلاقي ومرحلة التفكير الأخلاقي فيما يتعلق بعينة الجانحات.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجانحات في درجة الحكم الأخلاقي وفي الدرجة الكلية لفاعليات الأنا وذلك تبعا لكل من أنماط الجناح والفئة العمرية.

– **الدراسة الرابعة: دراسة مشرف (2009):** تحت عنوان "التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية".

ولقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة إلى جانب محاولة التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة بين هذين المتغيرين أي التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية، بعد ذلك سعت لطرح أهداف فارقية تكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسؤولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية وتعزى لكل من الجنس (الإناث، الذكور) الكلية (علمية، أدبية) المستوى الدراسي (الأول، الرابع) المنطقة السكانية (شمال مدينة غزة، الوسطى، خانيونس، رفع) مستوى تعليم الأم والأب (ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي فأكثر) مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض، متوسط، عالٍ) حجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة).

وللوصول إلى أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين من إعداد "فوقية عبد الفتاح" **(2001)** وبإعداد استبانة المسؤولية الاجتماعية.

ثم قامت الباحثة بتطبيق الدراسة الميدانية على عينة عشوائية طبقية من المجتمع الأصلي لهذه الدراسة وهم طلبة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية بغزة، بلغ حجم العينة **(600)** فردٍ. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة واستخدمت في المعالجة الإحصائية عددا من الأساليب وهي: "التكرارات" و"النسب المئوية"، "اختبار t-test"، "اختبار تحليل التباين"، و"اختبار شفيه البعدي".

أظهرت نتائج هذه الدراسة:

- أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة لـ "كولبرج" وهي تقابل مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي وتشير هذه المرحلة إلى مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي.

- أن طلبة الجامعة الإسلامية بغزة لديهم مستوى مرتفع من المسؤولية الاجتماعية.

- وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

- وجود فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.

وجود فروق ذات دلالة بين الكليات العلمية والكليات الأدبية ولصالح الكليات الأدبية. في حين لا توجد فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي أو متغير المنطقة السكنية أو متغير مستوى تعليم الأب والأم أو متغير حجم الأسرة أو متغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

- وجود فروق ذات دلالة في مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة في مستوى المسؤولية الاجتماعية بين الكليات العلمية والكليات الأدبية ولصالح الكليات الأدبية، وجود فروق ذات دلالة في مستوى المسؤولية الاجتماعية بين مستوى تعليم الأب الابتدائي ومستوى التعليم الإعدادي ولصالح مستوى التعليم الإعدادي، وجود فروق ذات دلالة في مستوى المسؤولية الاجتماعية بين مستوى تعليم الأم الابتدائي ومستوى تعليم الأم الجامعي لصالح مستوى تعليم الأم الإبتدائي، وجود فروق ذات دلالة في مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة بين الأسرة ذات المستوى الاقتصادي العالي والأسرة ذات المستوى الاقتصادي المنخفض ولصالح الأسرة ذات المستوى الاقتصادي المنخفض، مع عدم وجود فروق ذات

دلالة في مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي أو متغير المنطقة السكنية أو متغير حجم الأسرة .

- **الدراسة الخامسة: دراسة العصماني (2012):** تحت عنوان "العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث".

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى العنف والنمو الأخلاقي والعلاقة بينهما والفروق تبعا للتخصص والصف والعمر، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من **(160)** طالبا موزعين على التخصص الشرعي والطبيعي في الصف الثاني والثالث ثانوي بتعليم محافظة الليث. تم تطبيق كل من مقياس تشخيص العنف الذي أعدته "زينب شقير" **(2005)** ومقياس النمو الأخلاقي، وقد أعد هذا الاختبار في الأصل "قابس" وآخرون **(1984)** في ضوء نظرية "كولبرج".

نتائج الدراسة أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- يتراوح مستوى العنف المدرسي لعينة الدراسة من متوسط إلى مرتفع؛ أي أن **(116)** طالبا يمثلون نسبة مئوية مقدارها **(72.5٪)** من عينة الدراسة.

- وجود علاقة إرتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي والنمو الأخلاقي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العنف المدرسي وفقا لمتغيرات الدراسة وكانت الفروق في صالح طلاب التخصص الشرعي ومن حيث الصف الدراسي كانت الفروق في صالح طلاب الصف الثاني وبالنسبة لاختلاف العمر كانت الفروق في صالح طلاب الفئة العمرية **(17** سنة**)**.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي وفقا لمتغيرات الدراسة وكانت الفروق في صالح طلاب التخصص العلمي ومن حيث الصف الدراسي كانت الفروق في صالح طلاب الصف الثالث ولاختلاف العمر كانت الفروق في صالح طلاب الفئة العمرية **(20** سنة**)**.

- **الدراسة السادسة: دراسة الوحيدي (2012):** بعنوان "الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة".

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا لدى عينة من الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية مبصرين ومكفوفين، وكذا معرفة كل من مستوى الحكم الخلقي لدى أفراد العينة من المكفوفين والمبصرين ودرجة هوية الأنا لدى أفراد العينة من المكفوفين والمبصرين. وبذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة الدراسة، وتم تطبيق الدراسة على عينة من **(160)** طالباً وطالبة **(110)** منهم مبصرون **(50)** منهم مكفوفون، وزع عليهم مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين من إعداد "فوقية عبد الفتاح" **(2001)** والمقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا من إعداد "جيمس مارشيا" وقام بتعريبه على البيئة السعودية "حسين الغامدي" **(2002)**، مستخدمة الأساليب الإحصائية التالية: "النسب المئوية"، "المتوسط الحسابي" و"الانحراف المعياري"، "معامل ألفا كرونباخ" و"معامل الارتباط بيرسون"، "معامل ارتباط سبيرمان"، "اختبار تحليل التباين الأحادي والثنائي". وأظهرت نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة للحكم الخلقي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لهوية الأنا لصالح المبصرين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث بالنسبة للحكم الخلقي لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث بالنسبة لهوية الأنا.
- عدم وجود علاقة ارتباط بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا لدى أفراد العينة من المراهقين والمبصرين.

- عدم وجود علاقة ارتباط بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا لدى أفراد العينة من المكفوفين.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير(كفيف –مبصر) ونوع الجنس (ذكر- انثى) على الحكم الخلقي لصالح الإناث كفيفات ومبصرات فقد تبين أن الإناث لديهنَّ مستوى تفكير أخلاقي أعلى من الذكور.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير (كفيف- مبصر) ونوع الجنس (ذكر، أنثى) على الانتماء لهوية الأنا لدى المراهقين في محافظات غزة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين من بالنسبة لرتبة الانجاز- والتعليق، وبالنسبة للمقياس الكلي لهوية الأنا.

- وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المكفوفين ومتوسط درجات المبصرين بالنسبة لرتبتي الإغلاق والتشتت، وجاءت الفروق لصالح المبصرين.

- **الدراسة السابعة: دراسة غالب (2012):** عنوان الدراسة: "نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي دراسة ميدانية مقارنة على عينة من تلاميذ الصف الرابع والسادس من التعليم الأساسي من محافظتي دمشق سوريا تعز اليمن".

هدفت هذه الدراسة للتعرف على كل من مستوى الأحكام الأخلاقية والاتزان الانفعالي، والعلاقة بين نمو الأحكام الأخلاقية والاتزان الانفعالي، والعلاقة بين نمو الأحكام الأخلاقية والنضج الاجتماعي، والعلاقة بين الاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة. إضافة إلى أهداف أخرى فارقية سعت للتعرف فيها عما إذا كانت توجد فروق في نمو الأحكام الأخلاقية والاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي لدى أفراد العينة تعزى لمتغيري الجنس والعمر. وقد اعتمدت للوصول إلى أهداف الدراسة اختيار الأساليب الإحصائية التالية: اختبار الحكم الأخلاقي لـ"كولبرج"، مقياس الاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي من إعداد الباحثة. وقد كشفت الدراسة عن عدة نتائج كان أهمها:

- تشير الدراسة إلى سيادة المرحلة الأخلاقية الثانية لدى أفراد عينة الدراسة.

– توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين نمو الأحكام الأخلاقية، والنضج الاجتماعي، الأحكام الأخلاقية والاتزان الانفعالي، والنضج الاجتماعي والاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات نمو الأحكام الأخلاقية ودرجات الاتزان الانفعالي ودرجات النضج الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات نمو الأحكام الأخلاقية، ودرجات الاتزان الانفعالي، ودرجات النضج الاجتماعي تعزى لمتغير العمر.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات نمو الأحكام الأخلاقية، ودرجات الاتزان الانفعالي، ودرجات النضج الاجتماعي تعزى لمتغير العمر.

– **الدراسة الثامنة: دراسة محمد (2012):** بعنوان: "اختلاف مستويات الحكم الخلقي وفق بعض المتغيرات دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي".

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مستويات الحكم الخلقي لدى تلاميذ عينة الدراسة كما حددها "كولبرج" كما استهدفت معرفة اختلاف هذه المستويات وفق بعض المتغيرات منها العمر النوع المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمدينة أجدابيا.

وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من **(228)** تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين **(10-15** سنة)، كما شملت أدوات الدراسة: اختبار النضج الأخلاقي للمرحلة الإبتدائية والإعدادية إعداد "كولبرج" وآخرين تعريب "إبراهيم قشقوش" **(1985)** ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة إعداد "معمر نواف الهوارنة" **(2007)**. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب للدراسة وبعد استخراج النتائج وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة أفضت النتائج إلى:

- أن المستوى الثاني (العرف) هو المستوى السائد لدى تلاميذ عينة الدراسة تحديدا المرحلة الثالثة (مرحلة أخلاقيات الولد الطيب) حصلت على أعلى نسبة بين المراحل الأخرى، ثم جاء المستوى الأول (ما قبل العرف)، تحديدا في المرحلة الثانية لتلاميذ عينة الدراسة، ثم الرابعة والخامسة، في حين لا يوجد أي تلميذ في المرحلة الأولى والمرحلة السادسة .

- كما اتضح لنا أن هذه المراحل تسير سيرا متتاليا، كما أشار إلى ذلك "كولبرج" في وصفه لسير هذه المراحل بغض النظر عن الثقافة التي ينتمي إليها الأفراد.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستويات الحكم الخلقي لدى تلاميذ وتلميذات عينة الدراسة وفقا لمتغير النوع.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الحكم الخلقي لدى تلاميذ وتلميذات عينة الدراسة وفقا لمتغير العمر، تحديدا بين متوسط درجات مستويات الحكم الخلقي الفئة العمرية **(10-11)**، ومتوسط الفئة العمرية **(14-15)**.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الحكم الخلقي لدى تلاميذ وتلميذات عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة.

- **الدراسات الأجنبية:**

- **الدراسة الأولى: دراسة "Hilton" (1978):** هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء والحكم الخلقي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، تكونت عينة الدراسة من **(195)** تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول والثاني الثانوي. تراوحت أعمارهم بين **(15-17)** سنة. طبق عليهم اختبار الثقة المتبادلة لروتر، استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، واستخدمت السجلات المدرسية لتحديد نسبة الذكاء، واختبار "كولبرج" للنضج الخلقي، وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية :

- وجود علاقة بين الحكم الخلقي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي .

- وجود علاقة إيجابية بين الذكاء والحكم الخلقي **(قاسم، 1991)**.

الدراسة الثانية: دراسة "Bekken" (1983): هدفت الدراسة إلى تناول الحكم الخلقي في علاقته بالعمر الزمني والنوع ومستوى التعليم لدى عينة من الراشدين، تكونت العينة من **(94)** فردا، **(62)** ذكرا **(32)** أنثى، علما أنهم جميعهم ينتمون إلى المستويات الاجتماعية والاقتصادية المتوسطة، وكذلك مصنفون حسب مستوياتهم التعليمية ما بين المتوسطة والعالية، ويقيمون في إحدى ضواحي الإقليم الشرقي بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث استخدم الباحث أسلوب المقابلات والحكم الخلقي لـ "كولبرج" وسيلةً لقياس أحكامهم الخلقية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

– تقدم الذكور على الإناث في العلاقة بين العمر الزمني والحكم الخلقي.

– تقدم أصحاب المؤهلات الجامعية الأعلى في أحكامهم الخلقية، مقارنة مع نظرائهم ذوي المستويات التعليمية المتوسطة.

– تقدم الإناث على الذكور في العلاقة بين مستوى التعليم والحكم الخلقي.

– وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحكم الخلقي والعمر الزمنيي، أي كلما تقدم الأفراد في العمر تقدموا في أحكامهم الخلقية (**إسماعيل، 2000**).

الدراسة الثالثة: دراسة Walker and Taylor (1991): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الآباء في تطوير وإنماء التفكير الأخلاقي لدى أطفالهم، والتعرف على مدى تأثير التفاعل والتفكير الأخلاقي للآباء على أبنائهم من خلال مناقشة الموضوعات الأخلاقية والتنبؤ بسلوك الطفل. وبلغت عينة الدراسة **(240)** فردًا من **(63)** أسرة تمثلت بأب وأم وطفل، والأطفال تم انتقاؤهم من الصف الأول، والرابع، والسابع والعاشر. واتبع الباحثان المنهج التجريبي في الدراسة. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الآباء يلعبون دورا فعالا في النمو الأخلاقي لأطفالهم، وهذا مناف لما يؤمن به علماء النمو العقلي لدى الطفل مثل "بياجيه"، كما أثبتت أن النمو الأخلاقي للطفل يمكن التنبؤ به من خلال المناقشة الأبوية وما يتخللها من تشجيع وصياغة واستخلاص لأفكار الأطفال وآراءهم ومستوى

التفكير العالي المستخدم في الحوار. كما أن مستوى الحوار بين الطفل وأبويه يختلف كليا عن ذلك الحوار بينه وبين أقرانه والمتصف بالبساطة والسذاجة.

- الدراسات التي تناولت متغير المشكلات السلوكية:

- الدراسات العربية:

- الدراسة الأولى: دراسة زكي (2000): تحت عنوان: "دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية بمدينة المنيا في ضوء متغيرات الحكم الخلقي (المسايرة- المغايرة)، (التروي- الاندفاع)".

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين كل من المشكلات السلوكية الثلاثة موضع الدراسة وهي: العدوانية، الكذب، الخوف. وكل من متغيرات الحكم الخلقي (المسايرة- المغايرة) (التروي -الاندفاع). الفروق بين الأطفال ذوي مستوى الحكم الخلقي المرتفع والأطفال ذوي المستوى الحكم الخلقي المنخفض في كل من المشكلات السلوكية الثلاثة موضع الدراسة، الفروق بين الأطفال المسايرين والأطفال المغايرين في كل من المشكلات السلوكية الثلاثة موضع الدراسة، الفروق بين الأطفال المتروين والأطفال المندفعين في كل من المشكلات السلوكية الثلاث موضع الدراسة، الفروق بين البنين والبنات في كل من المشكلات السلوكية الثلاث موضع الدراسة، الفروق بين البنين والبنات في كل من متغيرات الحكم الخلقي (المسايرة- المغايرة) (التروي الاندفاع).

وتضم عينة الدراسة **(150)** طفلا في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، وقد تم من خلال الدراسة الاستطلاعية بناء ثلاثة من أدوات الدراسة وهي: قائمة المشكلات السلوكية ومقياس الحكم الخلقي ومقياس المسايرة الاجتماعية للأطفال. وتم تطبيق جميع الأدوات على أفراد العينة وبالاعتماد على المنهج الوصفي واستخدام الأدوات الإحصائية من: "معاملات الارتباط" و"اختبار t- test ".

فقد توصلت الدراسة إلى الآتي:

- لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين كل من العدوانية والحكم الخلقي والعدوانية و(التروي- الاندفاع). الكذب و(التروي- الاندفاع)، والخوف والحكم الخلقي، والخوف والمسايرة، والخوف و(التروي- الاندفاع).

- توجد علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين العدوانية والمسايرة، وبين كل من الكذب والحكم الخلقي والكذب والمسايرة.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال ذوي الحكم الخلقي المرتفع والأطفال ذوي الحكم الخلقي المنخفض في كل من العدوانية والخوف، بينما توجد فروق دالة في الكذب.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المسايرين والأطفال المغايرين في كل من العدوانية والكذب بينما لا توجد في الخوف.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المتروين والأطفال المندفعين في كل من المشكلات السلوكية الثلاث وهي: العدوانية والكذب والخوف.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات في كل من المشكلات السلوكية الثلاثة وهي: العدوانية والكذب والخوف.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات في كل من متغيرات الحكم الخلقي و(المسايرة -المغايرة) (التروي- الاندفاع).

- **الدراسة الثانية:** دراسة أبو رياح **(2006)**: بعنوان: "المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين متوسط درجات التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء في السلوك العدواني وأبعاده، وفيما إذا كانت هناك فروق بين متوسط درجات التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء في العزلة الاجتماعية وأبعادها.

وإذا ما كانت هناك علاقة إرتباطية بين درجات التلاميذ على مقياس القابلية للاستهواء ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني من ناحية وبين درجاتهم على مقياس القابلية للاستهواء مع درجاتهم على مقياس العزلة الاجتماعية ن ناحية أخرى.

ولقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (228) تلميذاً بالصف الثالث اختيرت عشوائيا، وطبقت الدراسة الأدوات التالية: مقياس القابلية للاستهواء، العزلة الاجتماعية، السلوك العدواني. وتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية: "معادلة ت"، "تحليل التباين أحادي الاتجاه"، "معامل ارتباط بيرسون".

وتوصلت نتائج الدراسة هذه إلى ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط درجات التلاميذ مرتفعي

ومنخفضي القابلية للاستهواء في السلوك العدواني وأبعاده في اتجاه مرتفعي القابلية للاستهواء.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء كما يلي:

- الدرجة الكلية على مقياس العزلة الاجتماعية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاه مرتفعي القابلية للاستهواء.

- بعد (غياب الصداقة) عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاه مرتفعي القابلية للاستهواء .

- بعد (الشعور بالوحدة) عند مستوى دلالة (0.01) في اتجاه مرتفعي القابلية للاستهواء.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء في بعد (الاختلاط بالآخرين).

- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات التلاميذ على مقياس القابلية للاستهواء ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني.

– وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (**0.01**) بين درجات التلاميذ على مقياس القابلية للاستهواء ودرجاتهم على مقياس العزلة الاجتماعية.

– **الدراسة الثالثة: دراسة البطوش (2007):** بعنوان: "درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا (الأول والثاني والثالث) في لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر معلميهم".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا (الأول والثاني والثالث) في مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر معلميهم، وهل يختلف ترتيب المشكلات السلوكية لدى أفراد العينة باختلاف متغيري: الصف والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (**622**) طالبا وطالبة منهم (**316**) طالبا و(**306**) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية، وبالتالي تم الاعتماد على المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداء مكونة من (**50**) فقرة لقياس درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، وأشارت النتائج إلى ما يلي:

– أن ترتيب درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى أفراد عينة الدراسة حسب أعلى المتوسطات الحسابية كان على النحو التالي: تشتت الانتباه، النشاط الزائد، الاعتمادية الزائدة، التمرد والعصيان، تدني مفهوم الذات، وأخيرا السرقة.

– أشارت نتائج التباين المتعدد أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية للمشكلات السلوكية التالية: النشاط الزائد، والتمرد والعصيان، والانسحاب الاجتماعي، وتشتت الانتباه، والعدوان، والقلق، وكانت الفروق لصالح الذكور، في حين كانت الفروق لصالح الإناث في مشكلة تدني مفهوم الذات، كما ظهر أن هناك فروقا لصالح الصف الثاني في مجال مشكلة الكذب، وفروقا لصالح الصف الثالث لمجال مشكلة تدني مفهوم الذات، وفروقا لصالح الصف الأول في مجال مشكلة القلق، كما ظهرت فروق في التفاعلات الثنائية لمجال مشكلات التمرد والعصيان، والانسحاب الاجتماعي، والقلق، والعدوان، ولصالح

الصف الثالث الذكور، أما مشكلة تدني مفهوم الذات فقد كانت لصالح الصف الأول الإناث.

الدراسة الرابعة: دراسة مل مأمون (2007): تحت عنوان: "المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة الأساسي بولاية الخرطوم وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات السلوكية وعلاقاتها بالتحصيل الدارسي وبعض المتغيرات الأخرى لدى تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بولاية الخرطوم، وبلغ حجم العينة **(400)** تلميذا وتلميذة **(233)** من الذكور و**(167)** من الإناث اختيروا بالطريقة العشوائية، وتمثلت أدوات الدارسة في مقياس المشكلات السلوكية من تصميم الباحثة .

استخدمت الباحثة طرقا إحصائية متعددة تمثلت في المعالجات الإحصائية التالية: "اختبار (ت) لمتوسط مجتمع واحد"، "اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين"، "معامل ارتباط بيرسون"، "تحليل التباين الأحادي"، "اختبار شيفيه للمقارنات البعدية".

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

– أن المشكلات السلوكية لتلاميذ مرحلة الأساس تنخفض على جميع الأبعاد ما عدا بعد مشكلات النشاط الزائد.

– توجد علاقة سالبة بين المشكلات السلوكية والتحصيل الدراسي ما عدا مشكلات المسلك حيث لا توجد علاقة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية تعزى للنوع ما عدا في السلوك السايكوباتي حيث توجد فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية تعزى للعمر لصالح الفئة العمرية الأولى **(6–8)** سنة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية تعزى لنوع المدرسة لصالح المدارس الحكومية.

– **الدراسة الخامسة: دراسة الدوسري (2009):** عنوان الدراسة: "دور المدرسة الثانوية في وقاية الطالبات من بعض المشكلات السلوكية من وجهة نظر طالبات الصف الثالث ثانوي والمعلمات والمرشدات الطلابيات".

تهدف الدراسة إلى: تحديد الدور التربوي لكل من: المعلمة في الوقاية من مشكلة الإعجاب عند طالبات المرحلة الثانوية، والدور التربوي للمرشدة الطلابية في الوقاية من مشكلة الإعجاب، والدور التربوي للأنشطة المدرسية في الوقاية من مشكلة الإعجاب عند الطالبات، والدور التربوي المقرر الدراسي في الوقاية من مشكلة الإعجاب عند طالبات المرحلة الثانوية.

وقد طبقت الدراسة على **(564)** طالبة، **(94)** معلمة، **(11)** مرشدة طلابية، أما بخصوص أدوات الدراسة فقد تم الاعتماد على الاستبانة التي احتوت إسهامات كل من: المعلمة، والمرشدة الطلابية، والنشاط المدرسي وكذا المقرر الدراسي للوقاية من مشكلة الإعجاب. إضافة إلى الاعتماد على البطاقة المقننة.

أما الأساليب الإحصائية، فقد تم تطبيق "التكرارات" و"النسب المئوية"، و"المتوسطات الحسابية"، و"معامل ارتباط بيرسون"، و"ألفا كرونباخ".

أبرز النتائج:

– تسهم المعلمات في الوقاية من مشكلة الإعجاب بدرجة عالية، ويدل ذلك على أن المعلمات يقمن بدور في الوقاية من مشكلة الإعجاب لدى الطالبات.

– تسهم المرشدات الطلابيات في الوقاية من مشكلة الإعجاب بدرجة عالية، ويدل هذا على أن المرشدات الطلابيات يقمن بدور في الوقاية من مشكلة الإعجاب لدى الطالبات.

– تسهم الأنشطة المدرسية في الوقاية من مشكلة الإعجاب بدرجة عالية، ويدل هذا على أن للأنشطة المدرسية دورًا في الوقاية من مشكلة الإعجاب لدى الطالبات.

– تسهم المقررات الدراسية في الوقاية من مشكلة الإعجاب بدرجة عالية، ويدل هذا على أن المقررات الدراسية لها دور في الوقاية من مشكلة الإعجاب لدى الطالبات.

– ترى غالبية عينة المعلمات والمرشدات الطلابيات أن أهم المشكلات التي تواجه الطالبات هي مشكلة الإعجاب، وتبلغ نسبة المعلمات (**57, 4%**)، ونسبة المرشدات (**6 ,54%**).

– تتوافق عينتا المعلمات والمرشدات الطلابيات على أن التخصص الأدبي هو التخصص الذي يظهر فيه مشكلة الإعجاب عند الطالبات بشكل أكبر، إذ بلغت نسبة المعلمات (**80.9%**)، ونسبة المرشدات (**63.6%**).

– ترى عينة المعلمات والمرشدات أن الصف الأول هو أكثر صف دراسي تظهر فيه مشكلة الإعجاب، وذلك بنسبة قدرها (**73.4%**) لعينة المعلمات، (**63.6%**) لعينة المرشدات الطلابيات.

– **الدراسة السادسة:** دراسة إسماعيل (**2009**): تحت عنوان: "المشكلات التي يعاني منها المحرومون من بيئتهم الأسرية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات السلوكية وأكثرها شيوعا لدى أطفال مؤسسات الإيواء والأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، وأيضا التعرف على مدى اختلاف تلك المشكلات لدى المحرومين باختلاف متغير فترة الفقدان، ونوعه، وعمر الطفل أثناء الفقدان والجنس، ونوع رعاية المؤسسات، والمستوي الدراسي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (**133**) طفلا وطفلة من مؤسسات الإيواء، في قطاع غزة وأعمارهم ما بين (**10–16** سنة)، كما استخدم الباحث مجموعة من الأدوات وهي : مقياس التحديات والصعوبات: ترجمة الدكتور عبد العزيز ثابت واختبار العصاب من إعداد الدكتور "أحمد عبد الخالق" ومقياس الاكتئاب لدى الأطفال (**CD1**) إعداد "ماريا كوفاكس". ومن أهم الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث: "التكرارات" و"النسب المئوية" و"المتوسط الحسابي" و"الانحراف المعياري" و"الوزن النسبي" و"معامل

ارتباط بيرسون"، و"اختبار"ت" لعينتين مستقلتين"، و"تحليل التباين أحادي الاتجاه". وخرجت الدراسة بنتائج أهمها:

توصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات التي يعاني منها المحرومون من بيئتهم الأسرية هي: السلوك السيئ، العصاب، الاكتئاب والأعراض العاطفية بالدرجة الأولى ومشكلات الأصدقاء وزيادة الحركة في الدرجة الثانية.

- وجدت فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في زيادة الحركة لصالح الإناث من وجهة نظر الأمهات البديلات ومختصي رعاية الطفل.

- وجدت أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من وجهة نظر الطفل في الاكتئاب والعصاب لصالح الذكور.

- وجدت أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير نوع الرعاية حيث أظهرت النتائج أن الأسرة البديلة هي الأقل نسبة في المشكلات السلوكية والعاطفية وخاصة الأعراض السلوكية والعاطفية.

- أظهرت النتائج أن الأطفال ضعيفي التحصيل لديهم مشكلات مع أقرانهم حسب رأي الأم والطفل على حد سواء، كالاكتئاب والمشكلات العامة أكثر من مرتفعي التحصيل.

- كما أظهرت أنَّ الأطفال الذين حرموا من الآباء بسبب الطلاق لديهم مشكلات كثيرة مع أقرانهم حسب رأي الأم والطفل على حد سواء، بينما حقق الأطفال فاقدي آبائهم بالموت درجة أقل في المشكلات السلوكية وخاصة مع أقرانهم.

- **الدراسة السابعة: دراسة الجبالي (2009):** بعنوان: "المشكلات السلوكية لدى الأطفال بعد حرب غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى انتشار المشكلات السلوكية لدى الأطفال (السلوك العدواني، تشتت الانتباه والحركة الزائدة، الخوف، التبول اللاإرداي) وخصوصا بعد الحرب الهمجية على غزة، في ضوء ستة متغيرات هي: الجنس، مكان السكن، واستشهاد أحد الوالدين، والمستوى التعليمي للوالدين، وحجم الإصابة الجسدية،

وهدم المنزل، وقد تم تطوير استبانة من (75) فقرة لقياس مستوى المشكلات السلوكية لدى الأطفال، كما تم توزيع هذه الاستبانة على عينة عشوائية عنقودية بلغت (1124) طالباً وطالبة من المدارس الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية بمناطقها التعليمية الخمس.

ولاختبار صحة الفرضيات الدراسية تم الاعتماد على المنهج الوصفي، واستخدام الأدوات الإحصائية التالية: "النسبة المئوية" و"اختبار Test – T"، "اختبار تحليل التباين الأحادي"، و"التكرارات"، و"معامل ارتباط سيبرمان وبيرسون".

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد مشكلات سلوكية (السلوك العدواني، تشتت الانتباه والحركة الزائدة، الخوف، التبول اللاإرادي) لدى الأطفال بمدارس وكالة الغوث بعد حرب غزة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى الأطفال بمدارس وكالة الغوث بعد حرب غزة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى الأطفال بمدارس وكالة الغوث بعد حرب غزة تعزى لمتغير مكان السكن لصالح سكان الشمال.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى الأطفال بمدارس وكالة الغوث بعد حرب غزة تعزى لمتغير استشهاد أحد الوالدين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدي الأطفال بمدارس وكالة الغوث بعد حرب غزة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين لصالح الأميين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى الأطفال بمدارس وكالة الغوث بعد حرب غزة تعزى لمتغير هدم المنزل لصالح الهدم الجزئي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى الأطفال بمدارس وكالة الغوث بعد حرب غزة تعزى لمتغير الإصابة الجسدية، لصالح الإصابة المتوسطة.

- **الدراسة الثامنة: دراسة عبد اللاوي (2012):** عنوان الدراسة: "المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وتحصيلهم الدراسي في المناطق الريفية بدائرة راضية بتيزي وزو، كما هدفت أيضا إلى معرفة الفروق في متوسط درجات كل من المشكلات النفسية والسلوكية تبعا لمتغير الجنس.

فاعتمدت بذلك على المنهج الوصفي لأنه الأنسب لها، وقد تكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة ابتدائي، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (06 – 09) سنوات، والبالغ عددهم (300) تلميذ، يدرسون في خمس مدارس ابتدائية في المناطق الريفية.

أما أدوات الدراسة فكانت عبارة عن مقياس قائمة المقابلة التشخيصية لمشكلات الأطفال المقنن على البيئة المصرية.

وقد خلصت نتائج الدراسية إلى:

- وجود علاقة (عكسية ضعيفة جدا) بين المشكلات النفسية (القلق، ثورات الغضب) لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وتحصيلهم الدراسي في المناطق الريفية.
- وجود علاقة (عكسية ضعيفة جدا) بين المشكلات السلوكية (المشكلات المنزلية، مشكلات العلاقة مع الرفاق مشكلات سلوكية، الأزمات العصبية، المشكلات المدرسية) لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وتحصيلهم الدراسي في المناطق الريفية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المشكلات النفسية (القلق، ثورات الغضب) لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي في المناطق الريفية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية (المشكلات المنزلية، مشكلات العلاقة مع الرفاق، الأزمات العصبية. المشكلات المدرسية) لدى أطفال السنوات السنة الأولى ابتدائي في المناطق الريفية بدائرة راضية بتيزي وزو.

- **الدراسة التاسعة: دراسة حرطاني (2014):** بعنوان: "جودة الحياة لدى الأمهات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية عند الأبناء".

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة بين جودة الحياة لدى الأمهات والمشكلات السلوكية عند أبنائهن وكذا البحث في إمكانية تأثر هذه العلاقة ببعض المتغيرات: السن والعمل والمستوى التعليمي للأم.

ومن أجل جمع البيانات الضرورية للدراسة قامت الباحثة بتصميم استبيان جودة الحياة لدى الأمهات ووتعديل مقياس المشكلات السلوكية لدى الأطفال على البيئة الجزائرية ثم التأكد من خصائصهما السيكومترية. بالاعتماد على المنهج الوصفي، وقد تمثلت عينة الدراسة في **(330)** فردا من بينهم **(165)** أماً و**(165)** ابناً أو ابنة لها، يتابعون دراستهم بالمدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة الأولى لولاية سيدي بلعباس وتتراوح أعمارهم مابين **(10** إلى **13** سنة).

تمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام "برنامج SPSS". وأسفرت هذه الخطوة عن النتائج التالية:

- تحصلت غالبية الأمهات على درجة مرتفعة في جودة الحياة.
- تحصل غالبية الأبناء على درجة منخفضة في المشكلات السلوكية.
- يوجد ارتباط دال إحصائيا وعكسي بين درجات الأبناء على مقياس المشكلات السلوكية ودرجات أمهاتهن على مقياس جودة الحياة .
- لا تتأثر العلاقة بين متغيري المشكلات السلوكية عند الأبناء وجودة الحياة لدى الأمهات بمتغير سن الأم وعملها ومستواها التعليمي.
- لا تختلف قوة العلاقة بين متغيري المشكلات السلوكية عند الأبناء وجودة الحياة لدى الأمهات باختلاف الأبعاد المكونة لجودة الحياة (الصحة الجسمية، العلاقات الأسرية، الشعور بالسعادة، الرضا عن الحياة، الدخل المادي، الصحة النفسية) سوى في بعد الدخل المادي.

- الدراسات الأجنبية:

- الدراسة الأولى: دراسة Rubin & Balow (1978): هدفت إلى معرفة نسبة شيوع المشكلات السلوكية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (من الصف الأول، وحتى الصف السادس الابتدائي)، وقد بلغ حجم عينة الدراسة **1586** تلميذا وتلميذة. **(789)** أنثى، **(797)** ذكرا وقد تم إعداد الأداء التي تم استخدامها في الدراسة من قبل أخصائيين نفسانيين واجتماعيين في مستشفى جامعة "منيسوتا" تمت الإجابة عليها من قبل المعلمين، وأشارت النتائج إلى ما يلي:

- كانت نسبة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية في الصف الأول الابتدائي من الذكور **(36%)** والإناث **(24.4%)**، أما في الصف الثاني فقد كانت للذكور **(34.7%)** والإناث **(13.6%)**، أما في الصف السادس فكانت للذكور **(34.5%)** والإناث **(12.8%)**، ويلاحظ أن الإناث أقل تَسببا للمشكلات السلوكية من الذكور، وأن المشكلات السلوكية للإناث تقل مع التقدم في المستوى الصفي، أما نسبة الذكور فقد كانت مرتفعة في الصفين الأول والثاني وكانت أعلى من باقي الصفوف.

- الدراسة الثانية: دراسة Brophy & Rhrkemper (1981): دراسة هدفت إلى معرفة أسباب المشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الابتدائية (من الصف الأول وحتى الصف السادس الابتدائي) من وجهة نظر معلميهم، على عينة تكونت من **(98)** معلما ومعلمة يدرسون الصفوف الابتدائية من الصف الأول إلى الصف السادس الابتدائي، وقد اشتُرِط في هذه أن تكون خبرة كل معلم لا تقل عن ثلاث سنوات، وطُلِب من كل معلم تسجيل ملاحظاته حول عدد من المشكلات التي يعاني منها تلاميذ الصفوف الابتدائية، ومن هذه المشكلات: الفشل الدائم في الدراسة والقلق من ارتكاب الأخطاء وتدني التحصيل، والسلوك العدواني، وحب المغامرة، والجرأة والحركة الناشطة، وعدم النضج، والخجل، وقد طلب من المعلمين بيان إذا ما كانت أسباب هذه المشكلات عائدة إلى المعلم أو الطالب وطلب من كل معلم أن يقترح الحل الذي يراه مناسبا لكل مشكلة، وقد أسفرت الدراسة

على أن المعلم لا يرى نفسه سببا لحدوث هذه المشكلات وأن حل هذه المشكلات بيد المعلم من خلال الثواب والعقاب، وأنه يصعب على التلاميذ أن يحلوا مشاكلهم بأنفسهم.

- **الدراسة الثالثة:** دراسة **Ludwig & Guillinan (1984)**: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من الموهوبين من الجنسين وتكونت عينة الدراسة من **(124)** تلميذاً وتلميذة من الموهوبين و**(124)** تلميذا وتلميذة من غير الموهوبين، وتم التعرف على المشكلات السلوكية لديهم من خلال قياس التكيف الشخصي والاجتماعي، وأظهرت النتائج أنَّ:

التلاميذ الموهوبين أظهروا مشكلات سلوكية أقل من أقرانهم غير الموهوبين، وكذلك أظهرت الدراسة أن الذكور في المجموعتين هم أكثر تسَببًا في المشكلات السلوكية من الإناث.

- **الدراسة الرابعة: دراسة Macim (1985):** وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى التقارب في وجهات النظر حول السلوك وضبطه في الصفوف الثاني والثالث ابتدائي حسب مقياس المعلمين، المقياس الاجتماعي، المقياس الذاتي، ومقياس الوالدين، والسلوك الملاحظ، وقد شملت العينة **(462)** طالبا وطالبة في الصفين الثاني والثالث، وقد أظهرت النتائج أن أطفال الضواحي أكثر انضباطا من أطفال المدن، وأن البنات أفضل من الذكور في السلوك والانضباط في كل المقاييس.

- **الدراسة الخامسة: دراسة All &Kalff (2000):** هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير بعض المتغيرات مكان السكن (الحي) والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد على السلوك المشكل للطفل. وقد اعتمدت المنهج الوصفي (الطريقة المستعرضة). وبلغ حجم العينة **(1417)**، أما عدد الأطفال الذين وافق آباؤهم على المشاركة فقد بلغ **(734)** طفلا. أما الأدوات المستعملة فكانت من تصميم الباحثة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ:

المشاكل السلوكية للطفل متكررة في الأسر ذات الدخل المنخفض والتعليم البسيط، وأن الأسر التي تعيش في أحياء معدمة وفقيرة تنتشر فيها المشكلات السلوكية بكثرة بين أطفالها.

- تعقيب:

يلاحظ من خلال العرض السابق لمجموع الدراسات ما يلي:

قلة الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة معا باستثناء دراسة زكي **(2000)** التي درست بعض المشكلات السلوكية في ضوء متغيرات الحكم الخلقي وإن كانت بطريقة مختلفة تماما عن الدراسة الحالية نظرا لتبنيها وجهة نظر مختلفة وكذا لتطبيق الدراسة على فئة عمرية مبكرة –مرحلة ما قبل المدرسة– . أما بقية الدراسات السابقة فقد اختلفت في تناولها لمتغيرات الدراسة في ربطها مع متغيرات أخرى فنجد أن دراسة عريشي **(2004)** تناولت الأحكام الخلقية في علاقتها بمشكلة السلوك العدواني فقط.

أما زاهد **(2009)** فقد تناولت علاقة كل من النمو النفسي الاجتماعي والأخلاقي بأنماط السلوك الجانح، ودراسة مشرف **(2009)** تطرقت إلى علاقة التفكير الأخلاقي بالمسؤولية الاجتماعية، ودراسة العصماني **(2012)** تناولت علاقة العنف المدرسي بالنمو الأخلاقي، أما الوحيدي **(2012)** فجاءت دراسته لمعرفه العلاقة بين الحكم الأخلاقي وأبعاد هوية الأنا. أما دراسة غالب **(2012)** فتطرقت إلى علاقة نمو الأحكام الأخلاقية بكل من الاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي، أما من حيث تناول متغير المشكلات السلوكية فقد جاءت دراسة مل مأمون **(2007)** متطرقة إلى المشكلات السلوكية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

وكذلك دراسة عبد اللاوي **(2012)** التي أرادت دراسة علاقة المشكلات النفسية والسلوكية بالتحصيل الدراسي، أما دراسة حرطاني **(2014)** فقد درست جودة الحياة في علاقتها بالمشكلات السلوكية.

معظم الدراسات السابقة اهتمت بالمراهقين، خاصة تلك المتعلقة بدراسة متغير الحكم أو التفكير الأخلاقي ما عدا دراسة زكي **(2000)** التي اهتمت بتناول الحكم الخلقي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة وذلك يعود لأسباب نظرية وميدانية، فالجانب النظري يطرح أهمية مرحلة المراهقة وما يقابلها من نضج نفسي واجتماعي ومعرفي مما يمكن

الفرد من القدرة على التفكير والحكم عما يحيط به أما من حيث الجانب الميداني فإن المراهقين يملكون قدرة أكبر على الإدلاء باستجاباتهم لمقدرتهم على التعامل مع الأسئلة والإفصاح عما يجول في فكرهم مقارنة بالأطفال الذين يحتاجون بشكل أكبر لمقاييس إسقاطية حتى يتمكن الباحث من الكشف عن أفكارهم.

كل الدراسات السابقة المتعلقة سواء بمتغير التفكير الأخلاقي أو متغير المشكلات السلوكية اعتمدت على المنهج الوصفي وهو المنهج الذي اعتمدته الدراسة الحالية أيضا.

وكذا المشكلات السلوكية خاصة الدراسات التي تناولت التفكير الأخلاقي، يمكن ملاحظة قلة الدراسات العربية الجزائرية باستثناء كل من دراسة حرطاني **(2014)** التي تناولت جودة حياة الأمهات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية حيث طبقت دراستها على مدارس ولاية سيدي بلعباس. وكذا دراسة عبد اللاوي **(2012)** التي تطرقت إلى علاقة المشكلات النفسية والسلوكية بالتحصيل بولاية تيزي وزو، أما معظم الدراسات فقد كانت مطبقة في مكة المكرمة بالدرجة الأولى وغزة بالدرجة الثانية.

كما أن هناك من الدراسات السابقة من سلطت الضوء على مجموعة من المتغيرات الاجتماعية من مثل: الجنس، العمر، المستوى التعليمي، المستوى الاجتماعي والاقتصادي ...إلخ. سواء على مستوى الدراسات التي تناولت متغير التفكير الأخلاقي أو حتى التي تناولت متغير المشكلات السلوكية العربية منها والأجنبية، على خلاف الدراسة الحالية التي لم تعتمد على هذا الأمر، وكذا دراسة كل من عريشي **(2004)** التي ركزت فقط على طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة ودراسة **Walker & Taylor (1991)** التي ركزت على التفاعل الأسري، أما دراسة أبو رياح **(2000)** فقد ركزت على مؤشر ارتفاع وانخفاض مستوى القابلية للاستهواء، وبخصوص دراسة **Brophy & Rhrkemper (1981)** فقد ركزت على أسباب المشكلات من وجهة نظر المعلمين.

وبهذا تكون جميع الدراسات السابقة اعتمدت على جملة من الأساليب الإحصائية نتيجة لتبني عدد من الأهداف العلائقية والفارقية على خلاف الدراسة الحالية التي تبنت

أداة إحصائية واحدة وهي معامل "ارتباط بيرسون" حسب وجهة نظر الباحثة، وذلك من أجل التعمق في حيثيات البحث وتقصي مدى علاقة المتغيرات بالمؤشرات الثانوية لإعطاء الدراسة طابعا مختلفا.

كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة الفروض في بناء الدراسة وتصميمها، والمساعدة أيضا على اختيار مقاييس الدراسة المناسبة. وكذا إمكانية الاطلاع على خصائصها السيكومترية المقاسة في البيئة العربية وبالتالي إمكانية تبنيها مناقشة وتحليل النتائج من خلال ربط نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

التفكير الأخلاقي

تمهيد

1-تعريف التفكير الأخلاقي

2- التفكير الأخلاقي للمراهق

3- خصائص التفكير الأخلاقي

4-العوامل المؤثرة في النمو الخلقي

5-أساليب تنمية الطفل أخلاقيا

6-كيفية تشكل الأخلاق

7-نظرية "كولبرج" في نمو التفكير الأخلاقي

خلاصة الفصل

- تمهيد:

الأخلاق مصطلح قديم حديث، فهو قديم قدم الاستعمال ولكنه حديث بمنتجاته فقد اصطلحت منه عدة مفاهيم بحثية جديدة كالنضج الأخلاقي، والنمو الأخلاقي، والحكم الأخلاقي، والتفكير الأخلاقي وحتى الذكاء الأخلاقي.

إذ أنها تصب كلها في قالب مدى معرفة الصواب والخطإ وإدراكهما، ولأهمية هذا الموضوع فقد تم تبنى هذا المتغير وتناول جانبه النظري للغوص أكثر في طياته. فتطرقت بذلك الدراسة الحالية إلى تعريف التفكير الأخلاقي مرورا أولا بتعريف التفكير ثم الأخلاق وصولا إلى التفكير الأخلاقي، بعد ذلك تم التعريج على التفكير الأخلاقي بالنسبة للمراهق ومن ثمَّ خصائصه وكذا العوامل المؤثرة في النمو الخلقي وأساليب تنمية الطفل أخلاقيا وأيضا كيفية تشكل الأخلاق إلى جانب التطرق إلى نظرية "كولبرج" في نمو التفكير الأخلاقي باعتبارها النظرية المتبناة في الدراسة الحالية.

1- تعريف التفكير الأخلاقي:

قبل الشروع في تعريف وتحديد مصطلح التفكير الأخلاقي وتحديده لابد من تفكيك المصطلح إلى تركيبتيه الأصليتين والولوج في تعريفهما حتى يأخذ المصطلح المركب حقه من الشرح والإيضاح.

أولا- تعريف التفكير:

التفكير هو "المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل أفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها" **(العتوم، 2004، ص214).**

إذن التفكير منتج للأفكار بهدف إمكانية إصدار الأحكام والتي تختلف باختلاف مدركات الأفراد لذا يمكن تعريفه أيضا. بشكل عام: هو "البحث عن المعنى سواء أكان هذا المعنى موجودا بالفعل، ونحاول العثور عليه والكشف عنه، أو استخلاص المعنى من أمور لا يبدو فيها المعنى ظاهرا ونحن نستخلص أو نعيد تشكيله في متفرقات موجودة"

وباختصار هو "الوظيفة الذهنية التي يصنع بها الفرد المعنى مستخلصا إياه من الخبرة" **(الختاتنة وآخرون، 2015، ص174)**.

المقصود بالمعنى هو الإدراك وبالتالي عملية التفكير متداخلة مع عملية الإدراك، بمعنى آخر يمكن القول بأنهما متزامنتا الحدوث. فالتفكير يمكن اعتباره: "إدراك العلاقات بين عناصر الموقف المراد حله فعندما يصدر الفرد حكما معينا فإنه قد أدرك علاقة بين شيء معلوم وشيء مجهول" **(خشمان، 2004، ص67)**.

وعملية التفكير –التي تعد الأحكام إحدى مخرجاتها– تمر بمراحل تتضح في التعريف الموالي، فالتفكير هو: سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما، بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس، ويظهر نتاج عملية التفكير على شكل مدرك يتجسد في فكرة أو شعور أو سلوك يسلكه الجسد أو يتبناه إن صح التعبير.

ولكن لغة العقل لطالما كانت لغة رموز وأدوات، لذا يعرف التفكير من هذا المنطلق على أنه: "نشاط عقلي أدواته الرموز، ويقصد بالرموز كل ما ينوب عن الشيء أو يشير إليه أو يحل محله في غيابه... أي يستعيض عن الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث برموزها بدلا عن معالجة فعلية واقعية...

الرموز التي يستخدمها التفكير مختلفة منها: الصور الذهنية، المعاني والألفاظ، الذكريات والإشارات والتغيرات وحتى الصيغ الرياضية... إلخ" **(زلوف، ب ت، ص35)**.

تجدر الإشارة الآن بعد الحديث عن عملية التفكير كعملية عقلية إلى ضرورتها التي يمكن وصفها بأنها حتمية وحاجة ملحة من أجل النمو والتطور وحتى يتمكن الفرد من التوافق في الحياة. لذا فإن التفكير هو؛ "النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما" **(خشمان، 2004، ص67)**.

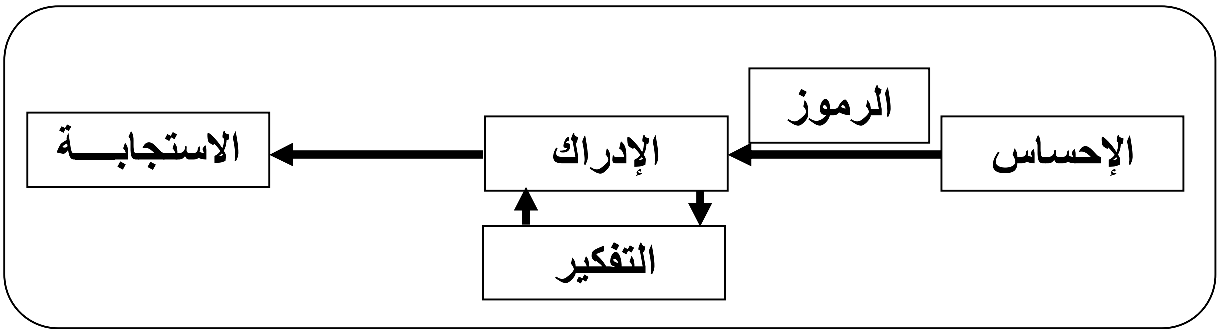
وهو أيضا: "عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات

وتوقعات جديدة" (**العتوم، 2004، ص214**). إذن التفكير يساهم في تطور الجانب المعرفي للفرد، ولكن لا يعني بذلك أن مجال الحديث عن التفكير مقتصر فقط على علم النفس المعرفي باعتباره يهتم بالقدرات العقلية. لأن الفرد كل مركب من عدة جوانب دائمة النمو والتطور وما جاء علم النفس إلا لرصد هذه التطورات، وعوامل تغيرها لمساعدة الفرد على فهم ذاته وحل مشكلاته.

ويمكن في الأخير أن تعطي الباحثة تعريفا لعملية التفكير والتي تعتبرها حسب وجهة نظرها: أولا: قدرة عقلية، وحين يعرف المصطلح بأنه قدرة فهذه إشارة إلى أنها قد تكون قاصرة عند بعض الأفراد كالمصابين مثلا ببعض الأمراض العقلية أو النمائية.

وثانيا: أنها مرتبطة بعمليتي: الإحساس والإدراك، ولكن موقع عملية التفكير في هذه السلسلة هو الذي يفصل الأمر في ما إذا كان الفرد في عملية تفكير أم مجرد تفسير أو تعلم أو تعايش مع الواقع.

ولكن الراجح هو أنّ عمليتي التفكير والإدراك متزامنتان مرحليا مفترقتان أدائيا أو شبه ذلك، لأنه في بعض الحالات والأوقات تحدث عملية التفكير وفي أخرى يحدث الإدراك فقط كفترة أداء واجبات الحياة اليومية الروتينية. والتي يعبر عنها الأفراد عن ذلك بقولهم: " أقوم بذلك دون أن أفكر".



الشكل رقم (01): يوضح سيرورة عملية التفكير (إعداد الباحثة).

ثانيا- تعريف الأخلاق:

الأخلاق ظهرت في البداية مصطلحًا علميا، ثم اكتسى هذا المصطلح الطابع الديني في كل الديانات السماوية، بما في ذلك الدين الإسلامي وقد تجسدت الأخلاق في صفات الرسول صلى الله عليه وسلم قدوة وأسوة حسنة حتى يتبين للناس ضرورة الامتثال لها وإمكانية القيام بذلك على حد سواء. ولكن يبقى التحديد الاصطلاحي سبيلا للتدقيق العلمي المعرفي لذا انقسم تعريف الأخلاق بين كونها علما وبين كونها معنى متصلا بالسلوك الإنساني.

فكعلم هي: "فرع من الفلسفة يهتم بما يعتبر مقبولا من السلوك الإنساني، وبما هو خير أو شر، صواب أو خطأ في سعيه لتحقيق المرامي والغايات"**(كفافي وآخرون، 2005، ص185)**. إذن معيار الحكم على الأخلاق هو سلوك الفرد بعيدا عن الطرح النظري أو الميتافيزيقي الذي يتوارثه الأفراد فيما بينهم، حيث تنتقل الأخلاق ومعايير الحكم عنها من جيل إلى جيل عبر التربية. فالأخلاق علم قواعد السلوك، وهي مكتسبة أو متعلمة في المراحل المتقدمة من عمر الفرد، بسبب تعرضه طوال سنواته الأولى لمتغير التنشئة الاجتماعية. فالطفل يتعلم تلقائيا بالملاحظة والتقليد والمحاكاة، والأولياء بدورهم يتولون دور الموجه لسلوك الطفل مستخدمين بذلك أنواع الثواب والعقاب **(العواملة ومزاهرة، 2003)**.

وعلم الأخلاق هو أيضا: "العلم الذي يبحث في إرشادات السلوك وإصدار الأحكام الأخلاقية"**(التلوع، 1995، ص18)**. أي أنه مرتبط بتقييم السلوك، حيث تتضح السلوكات الصحيحة والخاطئة منها. وتعد أيضا دراسة اجتماعية للعادات والتقاليد والأنماط السلوكية الموجودة في المجتمع بمعنى أنها لم توجد لأجل الحكم على السلوك فقط بل هي اجتماعية في نشأتها وقواعدها ووظائفها **(التلوع، 1995)**. أي أنها لم توجد لهدف محدد وإنما هي مرتبطة بالمجتمع تاريخيا، في تأسيسه ومدى تطوره.

أما الأخلاق من حيث كونها معنى وصفة فهي:

"مجموعة من المعاني والصفات المستقرة في النفس، وفي ضوئها وميزاتها يحسن الفعل في نظر الإنسان ويقبح، ومن ثم يقدم عليه أو يحجم عنه. واستنباطا من القرآن الكريم والأحاديث النبوية فإن الأخلاق هي تنظيم متكامل للسمات الإنسانية الشخصية التي أوصى بها الله سبحانه وتعالى ورسوله الكريم"(**المسعودي، 2008، ص123**).

والأخلاق أيضا: "مبادئ وقواعد تستند عند صاحبها إلى العقيدة وفلسفة حياته العلمية، لتكون المعيار الذي يحكم بواسطته على مختلف الأمور والأفعال الصادرة عنه أو عن غيره"(**الهماشي، 2015، ص250**).

إذن ترى الباحثة أن الأخلاق ذات طابع معنوي إنساني، لأنها تتضح في تعاملات الأفراد مع بعضهم البعض بشكل أكبر وفي قيام الفرد بدوره ومهامه في الحياة، حتى يوصف الفرد بالشخص المتخلق كما وسم آنذاك الرسول محمد عليه أفضل الصلاة والسلام.

وبشكل أدق، يمكن القول: أنها اتجاه الفرد نحو فعل ما فيه خير سواء أكان له أم لغيره. أما فيما يتعلق بكون الأخلاق مكتسبة أو فطرية فهذا الأمر يختلف ويتغير بتغير العوامل والظروف المحيطة بالفرد ولكن لكليهما المساهمة في بناء فرد متخلق. فالفرد يولد على الفطرة التي قال الله عنها أنها خيرة في قوله تعالى: ﴿**وَإِنَّهُ لِحُبِّ الْخَيْرِ لَشَدِيدٌ**﴾ **(العاديات، الآية: 08)**

والتربية فيما بعد تثبت وتعزز كل ما هو أخلاقي أو العكس. والفطرة التي فطر الله الناس عليها هي في جميع الأجناس والأعراق لذا فإنَّ الأخلاق ليست مرتبطة بتوجه ديني معين، لأنَّ كل الأديان نادت بها، لذا نجد الشخص المتخلق في كل مكان من أنحاء العالم.

وقبل الولوج في تحديد التعريف الاصطلاحي للتفكير الأخلاقي لابد من التطرق أيضا إلى المصطلحات المتداخلة معه مثل: الحكم الأخلاقي والنمو الأخلاقي. وقد قامت

الباحثة بانتقاء هذه المصطلحات بالتحديد لأن القارئ في طيات الجانب النظري قد تبدو له مرادفات لما يطلق عليه بالتفكير الأخلاقي لما لها من معانٍ مشتركة. فالحكم الأخلاقي يبدو من تركيبته اللغوية مرتبطاً بإصدار حكم في موضوع أو قضية أخلاقية، والتفكير الأخلاقي في الأخير ينتج عنه حكم إلا أن طابع إعمال العقل والإمعان في القضية يغلب في هذا المصطلح، وأيضا التفكير الأخلاقي له خاصية التطور، أي أنه يمر بعدة مراحل قد يبدو وجودها مرتبطًا بالنمو الأخلاقي. وإنما القصد من تقسيم "كولبرج" للمراحل هو توضيح مدى تطور تفكير الفرد في المواضيع الأخلاقية وليس تناول الموضوع كجانب نمائي بحت.

- فالنمو الأخلاقي:

هو: "عملية متصلة يعيشها الفرد بهدف إقامة نوع من المواءمة بين نظرة أخلاقية معينة وخبرة الفرد في ما يتعلق بالحياة في عالم اجتماعي يتبنى هذه النظرة، ويتخذ منها معيارا لمسلك الأفراد في هذا الجانب أو ذلك من جوانب حياتهم"**(ملحم، 2004، ص155).**

وأيضا هو: "جملة التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية للفرد أثناء فترة تطوره"**(توق، 1980، ص24).**

عملية النمو متصلة بجميع جوانب شخصية الفرد والتي تعد عاملا داعما ومساعدا لنمو الجانب الأخلاقي للفرد، خاصة فيما يتعلق بالجانب الوجداني والمعرفي. لذا يمكن القيام بعملية المواءمة والتوافق مع المواضيع والمواقف الأخلاقية التي تواجه حياته، تلك العملية التي تساعده على فهم وإدراك معاني الأحداث.

- الحكم الأخلاقي:

هو: "القرار الذي يتخذه الفرد ويعتقد أنه صائب ليسلك سلوكا أخلاقيا عند مواجهته لموقف أخلاقي والمبادئ الأخلاقية الداخلية ما هي إلا تعليمات مكونة من سلسلة من القرارات الفردية النابعة من ذات الشخص"**(العصماني، 2012، ص51).** يشير هذا التعريف إلى ارتباط الحكم الأخلاقي بمجموع القرارات التي اعتاد الفرد إصدارها حول القضايا

الأخلاقية، وذلك المجموع يتأثر بنوعية كل قرار كان الفرد يحتاج إلى إصداره، فإما أنه كان يتجه نحو الصواب أو أنه كان يتجه نحو الخطإ، ومجموعها إذن يشكل طبيعة الحكم الأخلاقي للفرد والحكم الأخلاقي أيضا "عملية إدراكية انفعالية تحدد نمط السلوك سموا ونبلا، أو انحدارا وهبوطا. حسب ما يتصل بصاحب السلوك من دافع وهدف ووسيلة فالإنسان بما لديه من قدرات وإدراك ومسؤولية فإنه يصدر الأحكام على سلوكه وعلى سلوك الآخرين من أفراد المجتمع"**(الحارثي، 1998، ص8)**.

يؤكد هذا التعريف على ارتباط الحكم الأخلاقي بالسلوك الأخلاقي حيث أن الحكم قرار والسلوك تجسيد لذلك القرار. ويشير أيضا "كمال الدين" **(1991)** إلى أن الحكم الأخلاقي هو: "إدراك الصواب والخطإ والعدل، ويتم التعبير عنه إما برأي أو بقرار، ويختلف الحكم الخلقي عن السلوك الخلقي، فالحكم الخلقي يتضمن القواعد التي نعرفها عن الصواب والخطإ والطريقة التي نحكم بها،... ولكن هنا لا يعني أن الفرد يتصرف دائما وفقا لهذه القواعد" **(مشرف، 2009، ص16)**.

بطبيعة الحال الحكم الخلقي والسلوك الخلقي بالرغم من أنهما مرتبطان ببعضهما البعض، إلا أن هذا لا يعني أنهما متلازمان بالضرورة، فقد يتصرف الفرد بطريقة منافية لأخلاقه في وجود عوامل ضاغطة أو ظروف معينة.

ثالثا- التفكير الأخلاقي:

التفكير الأخلاقي كما أشارت إليه الطيار، هو فرع من المنطق العلمي باعتباره متجه نحو اتخاذ قرار ما يجب القيام به، وهذه القرارات مستندة إلى مبادئ داخلية عند الفرد، وهو كذلك نوع من المنطق النظري باعتباره يبحث عن الأخلاق ومعالجة الأفكار الفاسدة.

يعد هذا التعريف تعريفا سطحيا لا ينم عن اتجاه نظري، وإنما يمكن اعتباره تفكيكًا لمركب هذا المصطلح. وللغوص أكثر فإن الطيار أشارت في مرجعها بأن التفكير الأخلاقي هو: نمط من التفكير الذي يتعلق بالتقييم الخلقي للأشياء والأحداث، أو هو يسبق

كل فعل أو سلوك خلقي ويختلف التفكير الأخلاقي عن السلوك الخلقي في أن هذا الأخير معقد يتضمن بداخله عدة عناصر متعددة، أو تسهم في حدوثه عدة عوامل عديدة. أما التفكير الأخلاقي فما هو إلا أحد هذه العناصر.

هناك أنواع عديدة من التفكير فيوجد التفكير: الناقد، والإبداعي، والاستدلالي...إلخ. وكل نوع مرتبط بالطريقة الممارسة في عملية التفكير. فالذي يفكر دائما بطريقة إبداعية يشار إليه بأن تفكيره إبداعي... وهكذا. لكن الأنواع السابقة هذه قد توجد لدى بعض الأفراد ولا توجد عند البعض الآخر.

أما التفكير الأخلاقي فيوجد لدى كل فرد، لأنه مرتبط بالجانب النمائي فلا يمكن لأي كان أن ينمو بمعزل عن هذا الجانب الأخلاقي، وبالتالي تفكيره بطريقة أخلاقية هو تحصيل حاصل.

فالتفكير الأخلاقي: يتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين سواء بالصواب أو الخطأ على مواقف أخلاقية، وهو أحد جوانب النمو الأخلاقي كما أنه نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الأخلاقي للأشياء والأحداث، أي أنه قد يتفق الأفراد على سلوك معين بأنه خطأ لكنهم يختلفون في طريقة الوصول إلى هذا الحكم، فهناك من قد يصل إليه عن طريق طاعة القانون، وهناك من يستند في تفكيره على المبادئ العامة وهكذا...

(خليفة، 2016).

وبالتالي فإنه حين تتم الإشارة إلى التفكير الأخلاقي: بأنه "طبيعة القرارات الأخلاقية التي يتبناها الفرد وما يرتبط بها من تبريرات عقلية لما هو مقبول أو مرفوض"**(العمري، 2008، ص18)**.

فهذا يدل على أن التفكير الأخلاقي يوضح المبررات التي يستند عليها الفرد في التقييم أو الحكم على موضوع ما. وبالتالي يتباين الأفراد في تبني تلك المبررات دونا عن الأخرى الأمر الذي جعل "كولبرج" يبحث في طبيعة هذه المبررات والقواعد التي تسيطر على تفكير الفرد تجاه المواقف الأخلاقية.

لذا يرى "كولبرج" بأن التفكير الأخلاقي هو: "نمط من التفكير المستعمل في حل المشكلة الأخلاقية حيث يمتد من المرحلة الأولى والمرتبطة بتوجه الفرد نحو العقاب والطاعة إلى غاية المرحلة السادسة المرتبطة بتوجه الفرد للمبادئ الأخلاقية العامة" (**العصماني، 2012، ص53**).

وأنه أيضا: "حركة متقدمة نحو تأسيس الحكم والاختيار والتفكير حول مفاهيم العدالة" (**مقدادي، 2015، ص270**). وبهذا فإن هذا النمط من التفكير لا يعد جامدا،- أي أنّ الفرد تتغير طريقة حكمه على القضايا الأخلاقية بتغير العمر وبمساعدة جملة من العوامل. فالتفكير الأخلاقي؛ "يمثل التحولات التي تحدث في البنية الفكرية للفرد بحيث أنه جملة التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية للفرد أثناء فترة نموه"(**مقدادي، 2015، ص270**). هذه التغيرات الحاصلة تحدث وفقا لمراحل متتالية كل مرحلة تعد بناءا لما يليها.

وبالتالي التفكير الأخلاقي هو: سلسلة من المراحل المتعاقبة التي تظهر في كل منها خصائص مختلفة للفرد كل مرحلة يتم التعرف عليها بما يقدمه الفرد من اختيارات لمجموع القضايا والمعضلات التي تبناها "كولبرج" (**مقدادي، 2015**).

2- التفكير الأخلاقي للمراهق:

لقد تم الإشارة سالفا إلى أن بداية تشكل الأخلاق تنطلق من مرحلة الطفولة الأولى، لكن تغير المفاهيم الأخلاقية يبدأ في مرحلة المراهقة متزامنا مع حدوث تغيرات في جوانب أخرى من جوانب شخصية المراهق والتي يمكن توضيحها في النقاط التالية:

- المراهق يتميز بالحساسية، فهو حساس لكل ما يوجه له من انتقاد أو لوم، ولكن في الجانب الأخلاقي فإنه حساس لمدى النفع الذي يمكن أن يلحقه، جراء الأفعال والمواقف التي تتفق مع اهتماماته (**دويدار، 2005**). وهذا يعني أن تفكيره الأخلاقي محكوم باهتماماته وما يمكن أن يصب في ذلك من نفع.

- يسعى المراهق في هذه المرحلة إلى الاستقلالية(المعنوية أو المادية) بعيدا عن سلطة البالغين لذا ينعكس هذا الأمر على مستوى تفكيره الأخلاقي، فيلاحظ وجود تباعد بين جانبه المعرفي للأخلاق وبين سلوكه الفعلي الأخلاقي(**ملحم، 2004**).

ولذا تمتاز أخلاق المراهقين عن البالغين من حيث انتقائهم لجملة من الأخلاق دونا عن الأخرى والتي تشتمل: الشرف، والعزة، والإخلاص والشجاعة والتضحية. لأن هذه المجموعة بحد ذاتها تهيء السبيل لازدهار الإمكانيات الفردية (**دويدار، 2005**).

بما أن المراهق يسعى لتخطي الأطر العائلية، وأنه أيضا يتبنى قيم مميزة ومحددة تختلف عما يتبناه البالغون، فهذا يدل على أن المراهق يوجد تفسيرا ذاتيا وفهما خاصا للعالم يدفع به إلى التبني والتخلي إلى أن يعد طرحا خاصا به(**الطفيلي، 2004**).

- الجانب المعرفي في مرحلة المراهقة يمتاز بالقدرة على فهم الأحداث والمعلومات بشكل مجرد وتطوره في هذا المستوى من التفكير مرتبط بتطور الاستدلال الأخلاقي، حيث أن المراهق تظهر قدرته التخيلية للحلول البديلة للمشكلات المتنوعة، في العلوم والمنطق والدراسات الاجتماعية، وهذا أيضا ينطبق على قدرة المراهق على إجراء العمليات العقلية للتفكير حول الصواب والخطإ.

- تتميز مرحلة المراهقة بنضج المراهق في عدة جوانب كالجانب النفسي الذي يدفعه إلى التساؤل حول المبادئ الأخلاقية التي يتبناها والداه، أما النضج الاجتماعي فيعرض المراهق إلى تلقي أخلاق متنوعة. لذا تتوسع رؤيته للمسائل الأخلاقية فيجمع بين اهتماماته الشخصية وما يتوافق مع توقعات المجتمع، وبالتالي موقع الضبط ينتقل من المصدر الداخلي إلى المصدر الخارجي (**أبو جادو، 2007**).

- يتسع إدراك المراهق في هذه المرحلة العمرية للطرق المتنوعة لحل المشكلات حتى يتمكن من التكيف تكيفا سليما مع بيئته، فيميل بدايةً إلى وضع الفروض المختلفة وتحليل المواقف تحليلا منطقيا منسقا، وينتقل شيئا فشيئا من الصيغة الاستقرائية إلى أن يصل إلى الصيغة الاستنباطية (**السيد، 1997**). بالرغم من النضج الذي يبلغه المراهق في هذه

المرحلة العمرية إلا أنه يعد نضجا غير مكتمل بل هو نسبي، لذا مفهومه للأخلاق نسبي وغير ثابت قد يتغير بتغير العوامل المحيطة به (**الطفيلي،2004**).

3- خصائص التفكير الأخلاقي:

لقد حدد "كولبرج" مجموعة من الخصائص التي تتماشى مع طرحه النظري وهي: التتابع، والعالمية والتميز والتجمد.

3-1- تتابع التفكير الأخلاقي:

أي أن التفكير الأخلاقي يتطور بطريقة متتابعة، مرحلة تلو الأخرى وكل مرحلة مبنية على سابقتها ولكن الاختلاف الذي يمكن أن يكون بين الأفراد هو اختلافهم في المستوى أو المرحلة التي يصلون إليها. فعادة يتوقف التفكير الأخلاقي في المرحلة الثالثة أو الرابعة من المستوى الثاني، كما أنهم يختلفون في وتيرة الانتقال من مستوى إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى، كأن تتسم بالسرعة أو البطء، ولكن مع كل مرحلة جديدة تتغير مهارات التفكير لدى الفرد ومفاهيمه الاجتماعية.

3-2- عالمية التفكير الأخلاقي:

المقصود بالعالمية هنا؛ أن بنية التفكير الأخلاقي موحدة وواحدة ومتشابهة في جميع الثقافات، أي أن كل الأفراد في كل الثقافات يمرون بمراحل التفكير الأخلاقي نفسها. وإن كانت بعض الثقافات قد تثري هذا الجانب فيزيد معدل نموه، أو قد يختلف محتواها فيتسم أفرادها بقيم معينة.

3-3- تميز التفكير الأخلاقي:

التميز مرتبط بتمايز سلوكات الأفراد في كل مرحلة بنمط ثابت، فقد لاحظ "كولبرج" أنه بالرغم من اختلاف محتويات القصص التي تبناها في قياسه للتفكير الأخلاقي، إلا أن أفراد كل مرحلة يتميزون بالاستجابات نفسها (**الزاملي، 2011**).

3-4- تجمد/تجميد التفكير الأخلاقي:

التجميد يتجاوز مفهوم التوقف، فالفرد الذي يتوقف نمو تفكيره الأخلاقي في مرحلة ما لعدد من السنين فإنه يبني حاجزا قويا بينه وبين فهم ما لا يتوافق ومستوى تفكيره الأخلاقي. حتى وإن بلغ سنا متقدمة فإنه يبقى في المستوى الذي توقف عنده (**بن كتيلة، 2017**).

وتضيف الباحثة مجموعة من الخصائص المستمدة من الطرح النظري الذي جاء به "كولبرج"، فالتفكير الأخلاقي يبدو متطورا، أي أن هناك تطورًا ملحوظًا بين مرحلة ومرحلة أخرى لاحقة، فهو إذن تطوري كما أنه تراكمي أي أنه يتشكل من بناءات، كل بنية لمرحلة ما هي قاعدة لما يليها. كما أنه مرتبط من ناحية أخرى بتراكم الخبرات فالخبرات تعزز نموه وتثبته، فإن كان الطفل مثلا يتلقى إزاء تصرف معين تارة تعزيزا وتارة عقابا، فإن المفهوم الأخلاقي لديه لا يتشكل، بينما إذا كان الطفل يتلقى إزاء تصرف ما عقابا ويقبل عليه عدة مرات ولكن يقابل بردة الفعل نفسها فإن خاصية التراكم يمكن لها أن تساعد الطفل على إدراك وفهم المحتوى الأخلاقي.

4- العوامل المؤثرة في النمو الخلقي:

العوامل التي تؤثر في النمو الخلقي تنعكس على مدى نضج الفرد أخلاقيا سلوكا وحكما، لكن قبل ذلك لابد من توضيح أمر مرتبط بمدى صلة الأخلاق بالفطرة أو بالاكتساب، خلق الله كل إنسان على الفطرة النقية الخالصة. فكل طفل يولد وله الاستعداد لاكتساب الأخلاق، لذا يبدأ الطفل في تعلم الصواب والخطإ منذ المراحل الأولى من الطفولة، بعد ذلك تتولى الأسرة بشكل خاص والبيئة الاجتماعية بشكل عام دورا إضافيا في ذلك، فلو لم يكن لهذا الطفل الاستعداد الفطري لما تمكن من اكتساب الأخلاق. وبدون التربية أيضا فإن الطفل لا يطور مفاهيمه الأخلاقية ذاتيا أي بمفرده.

إذن العلاقة بين الوراثة (متمثلة في الفطرة) والبيئة (متمثلة في الاكتساب) علاقة تفاعلية، أي أنّ هناك تأثيرًا متبادلاً وقويًا بينهما، ولكن تم إعطاء أهمية كبرى للعوامل

البيئية فهي تعمل على مساعدة الفرد على النمو السليم للجانب الأخلاقي، وترك السلوك الإنساني لتأثير العوامل الوراثية فقط، وهذا ما يصعب إمكانية تعديل السلوك نحو الصواب **(العيسوي، 1985)**.

4-1- الأسرة:

الأسرة من العوامل البيئية الخارجية الأولى المؤثرة في نمو الطفل أخلاقيا بعد العوامل الفردية الذاتية حيث يتلقى فيها أول تعاليم السلوك الصائب والصحيح من خلال نمط التربية السائد، فالتطور الأخلاقي يتعزز عن طريق توفر جو ديمقراطي يتميز بالدفء والقبول وذلك من خلال خلق الآباء لأجواء داعمة تعتمد على الاستماع النشط وتوجيه الأسئلة التوضيحية وتقديم مستوى مرتفع من الاستدلال **(أبو جادو، 2007)**.

كما أن شعور الطفل بالاستقرار العائلي والأمن، والشعور بالحب والحنان وقلة الصراعات الأسرية وعدم إقحام الطفل فيها. وأيضا التفاعل السليم القائم على الاحترام المتبادل بين الإخوة والأقران تعتبر من أهم العوامل المؤثرة على إدراك الطفل للقواعد الأخلاقية **(الزاملي، 2011)**.

لكل هذه العوامل ذات التأثير النفسي على تكوين وتشكيل شخصية الطفل من كل الجوانب إضافة إلى الجانب الأخلاقي، لأن العائلة التي تسعى لتوفير هذه الميزات لابد لها أن تكون على دراية وعلم بطرق التعامل السليم مع الأبناء وكيفية تعليمهم الصواب والخطأ، عن طريق التعقيب على التصرفات الخاطئة مثلا كمشاهدة الأفلام العنيفة وغير المرغوب فيها حتى يجنبوهم التأثر بها **(العصماني، 2012)**.

لذا يشير "كولبرج" إلى أهمية مساعدة الوالدين الطفل على التخلص من التمركز حول الذات، والتعرف على وجهات النظر المختلفة عنه، إلى جانب تعزيز الشعور بالمسؤولية. وذلك من خلال تعليم الوالدين الطفل أساسيات الوعي بالسلوك المقبول وغير المقبول، كأن يقولا له: "إن رمي الأوساخ في الطريق سلوك يسبب تعبا للآخرين حيث يتوجب عليهم إعادة تنظيف الطريق مرة أخرى". لمثل هذه الخبرات دور في تنمية

إحساس الطفل بذاته بمعنى تقديرها واحترامها وليس فقط الإحساس بالآخرين، فالأطفال يدركون المفاهيم الأخلاقية بشكل منظم وليس بشكل فجائي وعشوائي. **(Michel, 1993)** فتعرف الطفل على وجهات نظر الآخرين ومشاعرهم بالإضافة إلى الحرص على مشاركته في اتخاذ القرارات العائلية، وفي عملية التفكير حول القرارات الأخلاقية، ونمذجة السلوكات وعمليات التفكير نفسها وتوفير الفرص للطفل لنمذجة هذه السلوكات وأنماط التفكير **(أبو جادو، 2007)**. يمكن الأولياء من تفعيل دور الضمير في نموه نموا يعتمد على مبادئ ومعايير أخلاقية **(خوري، 2000)**.

ولقد قامت عدة دراسات بتناول علاقة اتجاهات الوالدين السوية بنمو التفكير حيث أكدت إحصائيا وجود العلاقة الدالة، وهذا دليل على تأثر الطفل بوالديه وتقمصه لكل تصرفاتهم ومكتسباتهم كما أن الدراسات التي تناولت موضوع أساليب التنشئة الاجتماعية جاءت مؤكدة على العلاقة السلبية بين الأسلوب التسلطي للأم/انعدام العاطفة من الأم ونمو التفكير الأخلاقي **(مشرف، 2009)**.

حيث جاءت هذه الدراسات لتأكيد الطرح النظري الذي تناوله المنظرون حتى يتأكد الطرح على المستوى النوعي والكمي على حد سواء. أما بالنسبة للمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة فقد تبين أن له التأثير السلبي على نمو الجانب الأخلاقي إذا كان ذا مستوى متدنٍ **(مشرف، 2009)**.

فلقد أبدى أطفال هذه الطبقة التسلط في استجاباتهم حيث أنهم اعتبروا بأن العقاب هو طريقة لعلاج العمل الخاطئ، فالسلوك ينظر إليه من منطلق الصواب والخطإ أما أطفال الطبقة العليا فيحكمون على السلوك تبعا لنتائجه العملية **(العيسوي، 1985)**. إذن يمكن للأسرة أن تقوم بدور فعال ليس بتوفير الجوانب المادية أو المعنوية فقط، وإنما أيضا بالتفاعل والحوار ومناقشة الأمور الحياتية حتى يتدرب الطفل على تحليل وفهم الآخرين ومتطلبات المجتمع والحياة. لأن الطفل لا يملك نظاما آليا بمجرد توفير حاجات معينة يتوجب عليه أن يبدي تصرفات معينة في مقابل ذلك، إنما الطفل ديناميكي يتفاعل،

يلاحظ، يراقب، ويتقمص من عدة نواحي: الأقران، والمعلم، والمدرسة، والأقارب، والشارع لذا تصفية ذهنه من خلال التواصل بالتعرف على أفكاره سبيل لعلاج أي خلل أو نقص يطرأ حول المفاهيم الأخلاقية.

4-2- المدرسة:

تعد المدرسة الوسيط الرسمي النظامي الذي يلقن المعايير والأطر الأخلاقية، حيث يتلقى الطفل قواعد السلوك نظريا وعمليا، لأن المدرسة تسعى لتجسيد فلسفة المجتمع ونظامه القيمي، بكل مكوناته المادية والمعنوية بما في ذلك المنهج الدراسي الذي يحتوي على الجانب المعرفي للسلوك الأخلاقي، وكذا نظام الضبط المتبنى في المؤسسة حيث يتم معاقبة كل من يخالف القواعد **(الخوالدة والشوارب، 2007).**

وفي المقابل توفر المدرسة الجو المناسب لتمثل الأخلاق وذلك من خلال التعرض لمواقف صراع معرفية أخلاقية، نتيجة تعامل الطفل مع زملائه ومعلميه أثناء ممارسة الأنشطة التربوية والعمل على تطبيق المحتوى المعرفي الذي تضمنته المحاور الدراسية. لتصبح بذلك لدى الطفل بصيرة أخلاقية تمكنه من التمييز بين الشر والخير، والصواب والخطإ. لذا يؤكد بعض الدارسين على أهمية دور المدرسة في تنمية الجانب الأخلاقي حيث يرى:

"جون ديوي" أن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي التربية الأخلاقية للطفل.

"هربرت سبنسر" أهم أهداف التربية تكوين الأخلاق.

"جون لوك" التربية الأخلاقية: الهدف الأساسي للتربية هو بناء الأخلاق **(مشرف، 2009).**

لذا فإن إتمام السنوات الدراسية يعد عاملا قويا في التطور الأخلاقي، فقد كشفت الدراسات أن التحاق الأفراد بالكلية (الجامعة) والاستمرار فيها لهما دور في تطوير التفكير الأخلاقي، على اعتبار أن كل مرحلة دراسية تطرح قضايا أخلاقية معينة لا تطرح في أي مرحلة أخرى. وما يمكن أن يدعم هذا التطور هو وجود التفاعل بين المختلفين في وجهات النظر بالحوار والمناقشة لأن ذلك يؤثر على تقدم الإستدلال الأخلاقي، ولكن

لا يمكن بلوغ التطور والاستفادة من المراحل الدراسية وقضاياها إذا كان الفرد طفلا أو مراهقا يعاني من مشكلات تشتمل على:

فقدان الأمن النفسي سواء في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع ككل، والصراع الداخلي، والشعور بالاغتراب والخجل، والانطواء، والتوتر، والعصبية، وأخطر مشكلات مرحلة المراهقة فقدان الهوية والانتماء وعدم وضوح الهدف (**أبو جادو، 2007**).

فعلى المدرسة أن تقوم بدورها على أكمل وجه بمساعدة الأفراد على حل مشكلاتهم وعلى تطوير جوانب حياتهم، وربما يكون تقليص نسب التسرب خارج المدرسة كفيلاً باحتواء الفرد إلى أن يتوافق ويكتمل نضجه وتقدمه (**العصماني، 2012**).

ويكتمل دور المدرسة بضرورة وجود الأخصائيين الاجتماعيين والنفسانيين، لأن كل طرف له أدواره المنوطة به وبغيابهم يصعب على المعلم سد هذا الفراغ وحل مشكلات المتعلمين، لأن التعلم لا يتحقق إلا بالتفاعل مع الآخرين خاصة في ما يتعلق بالجانب الأخلاقي، وبالتالي وجود المشكلات يصبح عاملا معرقلا لسير عمليات النمو بوتيرة مستمرة وجيدة.

ولقد أشار "كولبرج" إلى أن أهم شيء هو أن يتعلم الفرد كيف يفكر ومتى يفكر، فالتفكير المنطقي الممنهج يطبق في كل الأماكن وعلى مختلف المراحل العمرية، فكل بيئة تعليمية يكتسب منها هي مدرسة بحد ذاتها، ولكن الدور الأكبر يقع على عاتق المربين والمشرفين على العملية التربوية **(Corte,Weinert,1996).**

4-3- الرفاق:

لقد تمت الإشارة آنفا إلى ضرورة التفاعل مع الآخر لأجل نمو أفضل، وأهم حلقة علائقية بالنسبة للفرد خاصة المراهق هي حلقة الرفاق؛ الرفاق مجموعة أطفال أو مراهقين متقاربي المرحلة العمرية تجمع بينهم مجموعة من الاهتمامات والأنشطة. ومع مرور الوقت تنشأ بين مجموعة الرفاق هذه معايير وقواعد تحكم سلوكهم، وفهمٌ معين لبعض المواقف والسلوكات يبدأ الفرد بتمثلها، وتتغير شيئا فشيئا مجموعة الرفاق تلك مع

تغير المراحل العمرية وتتغير معها طبيعة الأقران. وهذا يعني وجود مبادئ ومعايير أخرى وكل فرد فيها يكون إما مؤثرا أو متأثرًا بتلك المجموعة، وهكذا يتزايد وعي أعضاء مجموعة الرفاق وينمو من خلال مشاركتهم الاجتماعية مع بعضهم البعض إضافة إلى توجيهات البالغين، فمثلا مبدأ المشاركة أثناء التفاعل الاجتماعي قد يطرأ عليه مبدأ التبديل، ويمكن أن يتعرف على هذه الأساسيات من خلال لعبة كرة القدم عندما يحدد دور كل لاعب ثم يتم تبديله بلاعب آخر، وهذا يقود أيضا إلى مبدإ القبول والاستحسان لما يتم فرضه من الأعلى، بمعنى تقبل الطرف الآخر **(Magill, Delgado, 1995)**

ولكن حين تتبنى مجموعة الرفاق معايير خارج السلطة ومنافية للمجتمع ولو بشكل بسيط فإن هذا سينعكس على النمو الأخلاقي للفرد سواء على المدى القريب أو البعيد. **(الخوالدة والشوارب، 2007).**

4-4-البيئة الاجتماعية:

البيئة الاجتماعية هي الحلقة الواسعة المؤثرة على النمو الأخلاقي لأنها تشتمل على عدة جوانب: المبادئ، المعايير، العادات، التقاليد، التراث، الثقافة، السياسة والديانة...إلخ. وما على الأفراد البالغين الذين يشكلون جماعات رسمية (كالوالدين، المعلمين) إلا نقلها ولكن الطريقة تختلف باختلاف الجماعات **(خوري، 2000).**

كما أن تلك المعايير تملك خاصية الوظيفية من ناحية الوقت والخبرات، لذا كلما تطور الجانب الخلقي للفرد كلما تغيرت معاييره إلى معايير أكثر نضجا وعمقا، وما على أعضاء البيئة الاجتماعية إلا مساعدة الأطفال على استيعاب الأمور وتبسيط الأحداث الاجتماعية الأخلاقية لهم، من أجل تنشئة أفراد أكثر وعيا ويملكون إدراكا سويا للأحداث **(Magill,Delgado, 1995).**

إذن فالطفل يتعلم السلوك الذي تتبناه وتقره البيئة الاجتماعية وبالتالي فإن نموه يتأثر بمحتواها فهو يجسدها ويعبر عنها لذا فإن النمو الخلقي مختلف باختلاف البيئات الاجتماعية **(الخوالدة والشوارب، 2007).**

ولكن بوجود الانفتاح والعولمة واكتساح شبكات التواصل الاجتماعي كل أرجاء العالم، فإن العالم أصبح قرية صغيرة لأنه بات من السهل أن يرى ويسمع الفرد مختلف الثقافات، وشيئا فشيئا يمكن أن يتأثر بها ويجسدها في حياته لوجود العوامل المحفزة لذلك، بداية بالأسواق التجارية المستهلكة لكل منتجات الآخرين حلالا كانت أم حراما، مباحا أم ليس بذلك. ولكن في المنحى الإيجابي من ذلك فإن تعدد الثقافات والمعلومات والتبادلات يتيح فرص توسيع المدارك العقلية وتدريبها على حسن التفكير والإنتقاء بينما هو صواب أو خطأ **(الزاملي، 2011)**. ولكن لا يمكن أن يتحقق هذا إلا إذا كان هناك تلقٍ موجهٌ وممنهجٌ، وبالتالي فإنه لا يمكن أن يتم في المراحل التكوينية الأولى للجانب الأخلاقي، ففي البداية لابد من وجود بالغ يرافق مشاهدات الطفل ويتدخل بحواراته الإيجابية معقبا على المحتويات التي لا ترتبط مع ما يتطلبه مجتمعه وعقيدته.

كما أنه ينبغي أيضا التركيز على تنمية التقدير الذاتي للطفل منذ المراحل العمرية الأولى، لأن الجانب الأخلاقي يتأثر بشخصية الفرد وقوة أناه، حتى لا يبقى رهينة تقبل الآخرين له، فيصبح تابعا لهم من أجل الحصول على تقديرهم ورضاهم فقط، لأنه يوجد ارتباط إيجابي بين قبول الذات ومستوى التفكير الأخلاقي، أي كلما زاد إحساس الفرد بالكفاية ارتفع مستوى الحكم الأخلاقي لديه **(Berns،1997)**

4-5-الذكاء:

الذكاء شرط ضروري ولكنه غير كاف، هذا ما أثبتته الدراسات خاصة دراسة "كولبرج" الذي وجد بأن جميع الأطفال المتقدمين في النمو الأخلاقي أذكياء ولكن ليس كل الأطفال الأذكياء متقدمين في النمو الأخلاقي **(مشرف، 2009)**. كما أن الضعف العقلي أو الغباء لا يؤديان بحد ذاتهما إلى الجنوح لأنه دائما هناك عوامل أخرى كثيرة يمكنها أن تتدخل في التأثير على النمو الأخلاقي من: بيئة منزلية وعوامل اجتماعية وثقافية واقتصادية.

ولكن الراجح هو أنه كلما زاد ذكاء الفرد زادت قدرته على الاختيار، لأن أساس النمو الأخلاقي هو قدرة الفرد على الإختيار بين الأصح والأفضل، وذلك يساعده على التوافق في الحياة والاستفادة القصوى من بيئته. فالذكاء جزء من النمو العقلي الذي يعتمد على الأبنية المعرفية وبذلك يكون من السهل على العقل تكوين أبنية أخلاقية(**مشرف، 2009**). إذا توافرت العوامل الأخرى المناسبة لذلك.

4-6- العمر:

من الواضح أن للعمر علاقة طردية مع نمو التفكير الأخلاقي وهذا ما تضمنته نظرية "كولبرج" بمستوياتها الثلاثة ومراحلها الستة مؤكدة على أنه بتقدم العمر تزيد خبرات الفرد وينتقل بذلك من مرحلة إلى أخرى (**الزاملي، 2011**). فالطفل يولد بدون أخلاق ومع احتكاكه بالآخرين تتشكل الأحكام الأخلاقية لديه (**مشرف، 2009**). وبطبيعة الحال فإن التقدم في العمر مرتبط بالتقدم في جميع جوانب شخصية الفرد بما في ذلك الجانب العقلي، الذي يساهم بحد كبير في تشكيل المحتوى الأخلاقي.

4-7-الجنس:

إن الدراسات المتعلقة بتأثير الجنس على طبيعة النمو الأخلاقي متضاربة بين تأكيد وتفنيد، ولعل هذا يرجع إلى البيئة والتنميط الثقافي واختلاف نظرة المجتمعات لكل من الذكر والأنثى (**الزاملي، 2011**). كالبيئة العربية التي تعزز الفروق الفردية بين الإناث والذكور، فمعظم الذكور يميلون إلى السيطرة الاجتماعية أما الإناث فيملن للتأثر بالوجدان والانفعال (**خوري، 2000**). وبما أن قضايا "كولبرج" ترتكز على الطرح العالمي فهذا يعني أن الجوانب الثقافية قد أخذت بعين الاعتبار حيث أنه قام بمجموعة من الدراسات حول الموضوع والتي قدرت بـ**27** دراسة تناولت أثر الجنس على النمو الخلقي، وقد وجد بأن هناك **04** دراسات فقط هي التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين من بين مجموع الدراسات تلك. ولذا يمكن الفصل في الأمر بالقول بأن تأثير الجنس على النمو الأخلاقي ذو دلالة في حالات نادرة فقط (**الخوالدة والشوارب، 2007**).

4-8-العامل الديني:

هناك تضارب بخصوص هذا العامل فقد أشار "كولبرج" من خلال دراساته إلى أن الدين ليس شرطا ضروريا لنمو التفكير الأخلاقي **(مشرف، 2009)**. بينما تشير مراجع ودراسات أخرى إلى ارتباط النمو الأخلاقي بالدين ارتباطا وثيقا على اعتبار أن الدين يحث على الأخلاق الحميدة والتي بدورها تنمي الضمير **(الزاملي، 2011)**. ولذا كان لابد للدراسة من الغوص في أمر هذا التضارب وذلك لتبنيها نظرية "كولبرج" الذي كانت دراسته عالمية، حيث قامت على أفراد من مختلف الثقافات والديانات آخذةً بعين الاعتبار تأثير العامل الديني، ولكنه تحصل على النتائج نفسها مع اختلاف الديانات.

لذا لا يعتبر عامل طبيعة الديانة مؤثرا في متغير الأخلاق، ويمكن القول أن "كولبرج" لم يخطئ في نتائجه لأنه ركز على الأخلاق العالمية: العدل والمساواة والحب. لذا يتطور الفرد ويكتسب هذه الأخلاق تزامنا مع تطوره في جوانب أخرى من حياته. أما الطرح الثاني الذي أشار إلى تأثير الجانب الديني فيبدو أنه ركز على الأخلاق التي تركز عليها الديانات فقد، قام "هارتشورن وماي" بدراسة مقدار الغش لدى الأطفال الذين يرتادون الكنيسة، حيث أثبتت النتائج أن نسبته جاءت أقل من الذين لا يرتادون الكنيسة **(مشرف، 2009)**. والظاهر هو أن هذا التفسير هو الراجح الذي يمكن أن يوضح هذا التضارب.

4-9- موقع الضبط:

هو توقع عام يعمل عبر عدد كبير من المواقف التي ترتبط بوجود سيطرة ذاتية قوية من قبل الأفراد على ما يحدث لهم في بيئتهم وعالمهم الشخصي أو الإفتقار لمثل هذه السيطرة و"روتر" يشير إلى أنه الدرجة التي يتقبل فيها الفرد مسؤوليته الشخصية لما يحدث معه، مقارنة بأن تعزى هذه المسؤولية لقوى خارج سيطرته، وبالتالي يلاحظ أن الفرد يتجه نحو تفسير الأحداث التي تحدث معه بعزوها إلى متغيرات البيئة التي يعيش فيها أو إلى ذاته **(الخوالدة والشوارب، 2007)**.

وترى الباحثة أن لكل فرد ضوابط تضبط سلوكه فتمنعه من القيام بممارسات ما لكن موقعها يختلف باختلاف الأفراد، فهناك من تكون ضوابطه خارجية أي تستند على ما يمكن أن يتلقاه من البيئة الاجتماعية(العقاب، التوبيخ، السجن، العار... إلخ). وهناك من تكون ضوابطه داخلية أي ذاتية نابعة من نفسه، وفي هذا الصدد تشير المراجع إلى أن مصدر الضبط الداخلي مرتبط بعملية التذويت حيث يتم من خلالها نقل مصدر التعزيز لدى الفرد من مصدر خارجي مرتبط بعوامل خارجية إلى مصدر داخلي مرتبط بعوامل داخلية وما يساعده على ذلك هو مدى التزام الفرد بالقواعد والمبادئ الخلقية لتصبح بذلك قناعات داخلية (**الخوالدة والشوارب، 2007**). ولذا فإن الأفراد الذين يتسمون بالضبط الداخلي يرتفع لديهم مستوى التفكير الأخلاقي، بينما يتسم الأفراد ذوو الضبط الخارجي بتدني مستوى تفكيرهم الأخلاقي (**الزاملي، 2011**).

5-أساليب تنمية الطفل أخلاقيا:

إن الحديث عن العوامل لا يمكن أن يكتمل بمعزل عن الأساليب التي لابد من إتباعها والتي تكون مؤثرة على نمو التفكير الأخلاقي، لأنها الوسيط بين المربي والبالغ من ناحية وبين المتعلم أي الطفل المتلقي للقيم والأخلاق من ناحية أخرى، وأن استخدام هذه الأساليب يعتمد منذ المراحل العمرية الأولى، فالطفل يلاحظ النماذج المحيطة به ويتوحد معها ويسعى لتقليد ما رآه عن طريق التجربة، أي أنه يجرب السلوك من ناحية ويجرب ردة فعل الآخرين تجاه هذا السلوك من ناحية أخرى. ويتدخل بذلك أسلوب الثواب والعقاب، إما لتعزيز السلوك أو ردعه وفي المراحل العمرية المتقدمة يمكن لعدة أساليب أخرى أن تعمل على تنمية الطفل أخلاقيا: كالمسرح، والقصص والأغاني...إلخ.

5-1- القدوة وملاحظة النموذج:

تعد من أهم الأساليب الأولى التي أكد عليها الدين الإسلامي فقد قال الله تعالى:﴿ **قَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ**﴾(**الأحزاب، الأية21**). ولأن الله أدرى بخلقه من حيث تكوينهم، فقد وجد علماء النفس أن الأطفال يمكنهم اكتساب استجابات جديدة من ملاحظة

سلوك الآخرين أمثال "باندورا" و"أكونر" (**عبد الحميد، 2005**). فبمجرد ملاحظة الأطفال لوالديهم وإخوتهم وكل المحيطين بهم تتنمى معاييرهم الأخلاقية، التي تظهر دون الحاجة إلى دعم السلوك لأنهم يتخذون من حولهم قدوة وبالتالي يسلكون ما يسلكه الآخرون أخلاقيا كان أم غير ذلك (**مشرف، 2009**).

5-2-التعزيز والعقاب:

يعزز هذا الأسلوب بناء الضمير أو الأنا الأعلى في نفوس الأطفال فيصل بالفرد إلى الشعور بالسعادة والرضا إزاء القيام بسلوكات تتفق مع المعايير، أي أن التعزيز يصبح داخليا ذاتيا في حين أن السلوك الخارج عن المعايير يشعره بتأنيب الضمير، أي أن العقاب يصبح عقابا داخليا لأن المكافأة أي التعزيز أو العقاب يعملان على زيادة ظهور السلوك أو تثبيطه إلى أن يتوقف (ينطفئ) (**مشرف، 2009**). فالتعزيز بما يشتمل عليه من أنواع كالمكافأة والمدح، والجائزة، والابتسامة، والتقبيل، والتربيت على الكتف، والمسح على الرأس...إلخ. يعمل على إثراء الثقة بالنفس وتطوير وتنمية شخصيته ويزيد من الدافع النفسي والحيوي ويهيئ الطفل للسلوك الإيجابي، أما العقاب فإنه يؤدي إلى الصراع النفسي والانعزال وفقدان الثقة، والغيرة، والنفاق والعدوان، لأنه يرتبط بمثيرات غير سارة في مقابل السلوك غير المرغوب، حيث يشمل على: التوبيخ، والصوت العالي، والنظرة، الحادة، والحرمان من المعززات المحببة للطفل (**عبد الحميد، 2005**). الأمر المؤرق في هذا الأسلوب – التعزيز– هو سوء استخدامه خاصة إذا تم تعزيز السلوك غير المرغوب فيه، فقد يخطئ الآباء في الأمر معتبرين أن الطفل صغير لا يفهم ولن تؤثر عليه تصرفات الآباء الخاطئة غير الواعية فيطلب منه مثلا إعادة تكرار اللفظ المشين من باب المزاح والضحك أو يُعطَى أشياء خطيرة ليقلدهم فيها كالتدخين أو يُطلَب منه الاستهزاء بالآخرين.

5-3- الممارسة والتجربة:

هي الطريقة التي تتيح للطفل تجسيد ما شاهده من سلوكات الآخرين وفي الصف الدراسي هذه الطريقة يتم تفعيلها من خلال تجهيز مواقف عملية لتطبيق تعلماتهم في أي

مجال خاصة الأخلاقية منها **(عبد الحميد، 2005)**. لأن الدروس الأخلاقية عادة هي ذات طبيعة نظرية لكن الواقع هو الوحيد الذي يمكن أن يكشف للمربي أو المعلم مدى اكتساب الطفل لتلك الأخلاق (معرفيا وسلوكيا) وخاصة في المراحل العمرية الأولى فالطفل لا يمكنه أن يدرك القواعد والأوامر إلا بعد خوض التجربة مع أقرانه وتواصله معهم، ففي خضم التفاعل بينهم تتضح له القوانين الاجتماعية التي ينبغي أن تجمع بين الأفراد، فينتقل الطفل من المجال المعرفي المفاهيمي النظري إلى المجال العملي والمهاري مما ينعكس ذلك إيجابا على شخصية الطفل من حيث تكوينها خاصة في ما يتعلق بالجانب الاجتماعي **(عبد الحميد، 2005)**. ففوائد الممارسة والتجربة ببساطة هي صقل المفاهيم النظرية التي سبق وأن تلقاها الطفل من طرح أخلاقي معين لأن التجربة قد تؤدي إلى نتائج خاطئة، ومن الأخطاء يتعلم الطفل الجانب السليم والصحيح من الأمر.

5-4- الأنشطة المتنوعة:

يعد لعب الأدوار، القصص، والأغاني أنشطة تعزز بناء الأخلاق وتطورها على المستوى النظري وكذا العملي، فالقصص والأغاني تعد أساليب نظرية غير مباشرة تتميز بالمتعة والتشويق، وتتوافر على عنصر جذب انتباه الطفل لأن القصة تشبع حاجات الطفل، فهي ذات رؤية إبداعية مثيرة لمخيلة الطفل، تمكنه من تصور كل موقف كما يشاء فيتأثر بها ويقتدي بأبطالها لأنها تلامس جانبه الوجداني **(عبد الحميد، 2005)**. وهي بديل عن الأسلوب المباشر خاصة الوعظ والنصح الذي يتخلله التوبيخ واللوم والنقد.

أما أسلوب لعب الأدوار أو ما يعرف بالدراما الاجتماعية فيعد أسلوبا يتضمن مفهوم الممارسة والتجربة ولكن بطريقة منظمة وتختلف عن أسلوب الممارسة والتجربة المشار إليه سابقا في أن هذا الأخير عفوي مرتبط بالحياة اليومية والمواقف التي يمكن أن تصادف الطفل وفهمه لجوانب الموقف مرتبط بمدى انتباهه وذكائه وقدرته على الإدراك وتحليل الأمور.

فلعب الأدوار يساعد الطفل على إمكانية مراعاة شعور الآخرين وفهم طريقة تفكيرهم والتعبير عن أنفسهم من خلال أدوار متنوعة ومنظمة تحمل في طياتها المواقف التي يمكن أن تعترض حياة الطفل في تواصله مع الآخرين **(عبد الحميد، 2005)**.

5-4- أسلوب المناقشة والحوار:

هذا الأسلوب لا يقتصر على تبادل أطراف الحديث حول موضوع ما، إنما هو مركب من تواصل لفظي وغير لفظي، الأمر الذي يشكل حلقة التأثير والتأثر بين أطراف الحوار. كما أنه مرتبط بالتفكير لأن التفكير له علاقة قوية باللغة فالفرد قبل أن يتكلم لابد له أن يفكر، وبالتالي فإن هذا الأسلوب ينمي قدرات الطفل من حيث: الاستماع للآخرين، تقبل وجهات نظر الآخرين، طريقة إلقاء وطرح الأسئلة **(عبد الحميد، 2005)**. أما من حيث الجانب الأخلاقي فإن هذا الأسلوب له دور أكبر في المراحل العمرية المتقدمة حيث يتم عرض القضايا الأخلاقية على المتعلمين وفتح باب الحوار والمناقشة حول المواضيع. الأمر الذي سيسهم بدرجة كبيرة في استيعاب المفاهيم الأخلاقية واستدراك الأفراد لأخطائهم والانفتاح على مفاهيم جديدة ووجهات نظر مختلفة عنهم.

6- كيفية تشكل الأخلاق:

إن الحديث عن كيفية تشكل الأخلاق لدى الطفل لا يعني أبدا الخوض في الطرح النظري محدد الوجهة، إنما هو اقتطاع من ذلك لأجل توضيح كيفية اكتساب الطفل للأخلاق، ذلك المعنى المجرد والوصف الذي لا يمكن ضبطه.

في البداية الطفل لا يعي شيئا عن النظام والقواعد الأخلاقية حيث يكون الطفل حينها متمركزا حول ذاته وبهذا يكون التفكير الأخلاقي يسير من التلقائية إلى الوعي بوجود عامل النضج البيولوجي **(Piaget, 1965)**.

إذن فاكتساب الطفل للأخلاق يبدأ من المراحل الأولى ومع نضجه البيولوجي شيئا فشيئا، تبدأ الأم بإعطاء التحذيرات لابنها من بعض الأشياء الخطيرة **(عريفج، 2000)**. فيبدأ الطفل في فهم وجود ما هو ممنوع من الأخذ أو التناول أو... إلخ.

ثم يبدأ الطفل في الانتباه إلى سلوكات المحيطين به والتي تقابل بالرفض والانزعاج، والأخرى التي تحظى بالرضا والقبول(**عريفج، 2000**). هذا هو التصور البسيط لتعلم الطفل المعايير الأخلاقية ولكن دائما وأبدا حضور الأهداف الواعية هو الذي يمكن أن يساهم في اكتساب الطفل الأخلاق فعلا، بعيدا عن التسلط في المعاملة أو الإساءة له من منطلق التأديب والتعليم.

وبشيء من التفصيل، فحين يصبح الطفل منتبها لما يحيط به يبدأ في محاكاة سلوكات النماذج التي يراها وتقليدها والتفاعل معها ولأنها تقابل بالثواب والتعزيز يعمد الطفل على تقليد ذلك السلوك (**شريم، 2009**).

أما السلوكات التي لا تحيد أمامه بالثواب أو العقاب، والتي أيضا يعمل على تقليدها فإن إسقاط العقاب عليه بسببها يؤدى إلى صقل سلوكاته بين السلوكات الأخلاقية المرغوب فيها والأخرى التي يعاقب عليها إما زجرا أو نهيا أو رفضا، فلا يعني مصطلح العقاب الضرب.

ويضيف "باندورا" إلى أن تعلم الطفل واكتسابه للأخلاق يتم من خلال ما أسماه بالملاحظة والنمذجة وهذا ليس ببعيد عن المعنى السابق، إنما يضيف "باندورا" أن الأطفال لا يفعلون ذلك على سبيل التقليد فقط فهم يستنتجون المبدأ العام ثم يعممونه على المواقف المماثلة. ويريد أن يشير بذلك إلى عدم ضرورة وجود المعززات وأن هناك إمكانية نقل قواعد أخلاقية جديدة تغير ما كان لديهم سالفا (**الخوالدة والشوارب، 2007**). ومحصلة كل هذا هو تشكيل الضمير حتى ينتقل الطفل من الضبط الخارجي إلى الضبط الداخلي (**أبو جادو، 2007**).

وفي سياق الحديث عن النموذج الذي يتعلم منه الطفل الأخلاق والمعايير فقد تم القيام بتجربة مع مجموعتين من الأطفال الهدف منها تعلم الأطفال سلوك المساعدة. الأولى عرض عليها نموذج واقعي والأخرى نموذج رمزي تمثيلي ثم اصطنع الموقف نفسه في منزل تبدو الأم فيه بحاجة إلى المساعدة كالتقاط الأشياء من الأرض وإعادة أخرى إلى

مكانها فأظهرت النتائج أن **48%** من المجموعة الأولى قام أفرادها بمساعدة الأم، أما المجموعة الثانية فلم يتمكنوا من تجسيد ما شاهدوه أو تطبيقه على أرض الواقع (إسماعيل، ب ت). هذا يعني أن الأطفال يقلدون النماذج الواقعية بشكل أكبر من النماذج التمثيلية لما للأمر من ارتباط بشروط سيتم ذكرها لاحقا.

وتشير تجارب "باندورا" إلى إمكانية تعلم الطفل وتقليده النماذجَ المقدمة في وسائل الاتصال –التلفاز أنموذجا– من أشخاص وحيوانات وطائرات... إلخ. بدليل أنه يقلد حتى أصواتها، ولكن هل الطفل بذلك يقضي كل وقته في تقليد كل ما يلاحظه إذن هناك شروط لحدوث احتمال تقليد الطفل للنموذج الرمزي:

– مدى ملاءمة سلوك النموذج للجنس المقلد مثلا أو لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه الطفل كمساعدة حيوان الخنزير أو حمايته من أطفال يؤذونه، الأمر الذي قد نجده عند الغرب فقط.

– الصلة بين سلوك النموذج والطفل من حيث وجود التشابه بينهم وبين النموذج **(شريم، 2009)**. لذا نجد الدول المتقدمة تسعى لإنتاج تلفزيوني كرتوني محلي يتحلى بطابعهم الاجتماعي والظاهري وحتى الديني.

– وجود مكافأة مقابل سلوك النموذج تزيد من احتمالية تقليده، كما أن النموذج الذي يتسم بالقوة يقلد على نحو أسرع **(شريم، 2009)**.

بعد الخوض في هذا الحديث يتأكد لنا مدى عالمية الأخلاق من منطلق أنها جانب كأي جانب نمائي لابد لها أن تتشكل وتنمو وتتطور، وأن لها استعدادًا فطريًا والفطرة يولد عليها كل مولود والإختلاف فقط يكمن فيما بعد من حيث مدى انتقال الأفراد من مرحلة تفكير لأخرى أو عدم القدرة على ذلك.

7– نظرية "كولبرج" في نمو التفكير الأخلاقي:

قبل الولوج في الحديث عن نظرية "كولبرج" لابد من الحديث عن أقسام النظريات التي تناولت هذا الموضوع: النظريات الديناميكية والتي أسهبت في الحديث عن كيفية

اكتساب الأفراد للسلوك فقط معتبرة إياها عملية تفاعلية تعمل على تذويت قيم وقواعد المجتمع لدى الفرد. وأخرى نظريات نمائية ترى بأن النمو الأخلاقي يمر بعدة تغيرات نوعية ضمن فترات عمرية متسلسلة مثله مثل أي جانب نمائي (النفسي، الاجتماعي، المعرفي... إلخ). لذلك جاءت محددة لمجموع المراحل التي يمر بها الفرد في نموه الأخلاقي **(الخوالدة والشوارب، 2007)**.

لذا يمكن تصنيف نظرية "كولبرج" ضمن النظريات النمائية التي توضح المراحل التي يمر بها الفرد في النمو من حيث الجانب الأخلاقي. هذه النظرية تعتمد بدرجة كبيرة على نظرية "بياجيه" في النمو المعرفي عامة والأخلاقي بصفة خاصة **(الغامدي، 2000)**.

بل وتعد امتدادا لها إلى حد ما، فقد حاول "كولبرج" الإحتفاظ بأفضل ما توصل إليه "بياجيه" من نتائج لكنه قام بتطويرها مستفيدا من نقاطها الإيجابية والسلبية **(شريم، 2009)**. فعلى مدار **70** سنة حظيت نظرية "بياجيه" بالنجاح المحقق وقد تم دعمها وتأييدها في الكثير من الدول الغربية ولاقت قبولا من مختلف الطبقات الاجتماعية، حيث أكدت الدراسات وجود تشابه في العمر وكذا المراحل التطورية للأحكام الخلقية، ولكن في الدراسات عبر الثقافية لم تلق حقها **(الخوالدة والشوارب،2007)**.

لذا قام "كولبرج" على العمل في هذه النقطة وطبق دراساته على مجموعة كبيرة من الثقافات المختلفة حتى الإسلامية منها. لأن "كولبرج" يؤمن بأن الأخلاق ليست نسبية بمعنى أنها محددة بثقافة وقيم ومعايير مجتمع ما وتختلف باختلاف المجتمعات، وإنما يؤكد على وجود معايير أخلاقية يشترك فيها الجنس البشري **(أبو جادو، 2007)**. لأنه يعتمد على مبدإ العدالة كمبدإٍ قادر على توفير قاعدة لفهم الأحكام الأخلاقية عالميا **(الغامدي، 2000)**.

وكحقيقة منطقية فإن مبدأ العدالة يمكن أن نعتبره عالميا ولا يمكن أن يتأثر بالمتغيرات، كالمساواة وحب الإنسانية. فالمساواة مبدأ لا يمكن تطبيقه على جميع المجتمعات حتى الإسلامية منها، أما مبدأ حب الإنسانية فلا يمكن أن يشعر به كل الناس لأن الفرد في أبسط الأحوال لا يتربى على ذلك أولا، ولا هو معزز في البرامج الدراسية

أو أي شيء من هذا القبيل. ومن الإضافات التي اعتمدها "كولبرج" في نظريته أنه اعتبر أن التطور المعرفي أمرا ضروريا، لكنه ليس كافيًا لتطور الحكم الخلقي واضعا في الحسبان تأثير الظروف البيئية والاجتماعية على الفرد فقد نجده في مستوى أخلاقي أقل من مستواه المعرفي المرتفع (**الخوالدة والشوارب، 2007**).

كما أنه اعتبر نمو الاستقلالية الأخلاقية لا يكتمل قبل الثانية أو الثالثة عشر لذا أضاف أفرادا من سن السادسة عشر في عيناته البحثية، الأمر الذي جعله يستنتج بأن الأطفال أمامهم شوط طويل لتحقيق النضج الأخلاقي.

كما أن "كولبرج" أكد على أن المراحل النمائية وليدة محاولة الفرد لفهم خبراته فهي ليست مغروسة وناتجة عن ثقافة المجتمع التي يتلقاها من خلال التنشئة الاجتماعية (**شريم، 2009**).

وهنا يجب أن تتضح الأمور بعد هذه الفكرة التي قد تبدو متضاربة مع عنصر ومرحلة تكوين واكتساب الأخلاق، فلا يمكن أن تلغى تلك المرحلة الأولى المهمة من حياة الفرد في فهمه لوجود معايير أخلاقية ينبغي الالتزام بها، هذا هو الهدف الأسمى لها، بعد ذلك تنطلق خبرات الفرد وقدراته المعرفية والعقلية في الملاحظة والاستنتاج وتقييم الأحداث حتى يكون العدل من أحد منتجاتها كقيمة أخلاقية ضرورية لتحقيق التوازن في الحياة. وقد استعمل أيضا "كولبرج" طريقة "بياجيه" الإكلينيكية في تطبيق دراسته حيث اقترح مجموعة من القصص الإفتراضية تطرح نوعًا من الصراع بين طاعة السلطة وحاجات الآخرين أو رفاهيتهم حيث يطلب من كل فرد أن يختار حلا للمعضلة، ثم يبرر بعد ذلك سبب اختياره.

لذا قام بتحليل تلك الأسباب التي حددت موقف الصراع مستنتجا بذلك مجموع المراحل التي تبناها في نظريته (**شريم، 2009**). ولابد من الحديث في البداية عن مفهوم المرحلة في حد ذاتها قبل الخوض في تسلسلها:

- بما أن النظرية تعتمد على مجموعة من المراحل فهذا يعني أن تطور الفرد في هذه المراحل يتم بشكل تلقائي في وجود شروط البيئة الطبيعية.

- كل فرد يسير ضمن التتابع المرسوم للمراحل.

- كل الأفراد يمرون بالمراحل نفسها الفرق بينهم فقط في السرعة ومحتوى تفكيرهم في نفس المرحلة (**الخوالدة والشوارب، 2007**).

وهناك اعتبارات أخرى تصب في هذا القالب:

- لا يحدث أن يتجاوز أي فرد مرحلة معينة إلا أن البعض من الأفراد فقط من يصل إلى المرحلة السادسة.

- كل مرحلة لها مفهوم خلقي خاص بها يختلف من مرحلة لأخرى أو يصبح أكثر تكاملا وأكثر عموما، كأن ينتقل الفرد من إعطاء قيمة للممتلكات إلى إعطاء قيمة للحياة (**ملحم، 2004**). وكل مرحلة تتشكل تعيد تنظيم المرحلة السابقة وتحتويها، وبذلك فإنها تكون أكثر شمولية وتتيح المجال لوجهات نظر ومعايير جديدة لإطلاق الأحكام الأخلاقية (**شريم، 2009**).

- المستوى الأول: ما قبل التقليدية ما قبل العرف والقانون:

بعد تشكل المفاهيم الأخلاقية للطفل فإن نموها يبدأ بالتدرج في التطور من مرحلة إلى أخرى في هذا المستوى وبشكل عام. فيدرك الطفل الأفعال الخلقية بناءً على آثار السلوك السارة وغير السارة أي أنه محكوم ومرتبط بالقوى الخارجية (**الخوالدة والشوارب، 2007**).

فتفكيره وأحكامه الأخلاقية متمركزة حول ذاته أي حول ما يحقق له المنفعة أو ما يبعد عنه العقاب أو الأذى. كما أنه بالرغم من أن الأفراد يبدون تصرفات جيدة ويقتادون للمعايير الأخلاقية (ما هو "جيد" أو "سيء") إلا أن امتثالهم في الواقع هو مجرد امتثال للأمر وليس بناءً على إدراك لمعاني الأحداث انطلاقا من المبررات التي يقدمها أفراد عينة "كولبرج" لذا يتميز تفكيرهم الأخلاقي بغير التام وغير المتمايز (**شريم، 2009**).

ويقع في هذا المستوى الأطفال وعدد من المراهقين ونسبة كبيرة من الجانحين والمجرمين (**الجبوري، 2010**). ويتضمن هذا المستوى مرحلتين فرعيتين:

- المستوى الأول: المرحلة الأولى: أخلاقية العقاب والطاعة.

في هذه المرحلة أخلاق الطفل وتفكيره محكومان بالسلطة (الأب، الأم، المعلمين... إلخ) أي كل من يصدر الأوامر، فكل فعل يخالف تعليمات السلطة بالنسبة للطفل هو فعل سيء (**الخوالدة والشوارب، 2007**).

فالمنطلق الذي يسير به التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة هو منطلق تجنب الخوف من العقاب وليس منطلق الشعور بالذنب، فالقيم الإنسانية بالنسبة لهم غير واضحة كذلك النوايا لا يمكن لهم أخذها بعين الاعتبار لذا يحاولون تجنب المشاكل والضرر المادي الحقيقي الناتج عن السلوك وهذا هو الأهم (**شريم، 2009**). فطاعة السلطة هي قيمة أخلاقية في حد ذاتها لذا قد يستجيب أفراد هذه المرحلة لمعضلة "كولبرج" لـ:

- "يسرق" إذا تركت زوجتك تموت فسوف تقع في مشكلة وتتهم بعدم إنقاذها حتى لا تصرف النقود وسوف يقبض عليك وعلى الصيدلي بسبب موت زوجتك.
- "لا يسرق" إذا نجوت فستبقى خائفا من أن تقبض الشرطة عليك في أي لحظة (**الغامدي، 2000**).

هناك من المراجع من يطلق على هذه المرحلة اسم "التبعية الأخلاقية"، أي أن الطفل مجرد تابع للسلطة إتباعا آليا محركه وجود العقاب إزاء أي عمل غير أخلاقي، وهو يشكل رابطا بين السلوك غير الأخلاقي والعقاب، وبالتالي أي سلوك سينتج عنه وجود العقاب هو سلوك غير أخلاقي ولو كانت الممارسة الحقيقية للفعل تصنف ضمن المرغوب فيه كأن "لا يسرق".

- المستوى الأول: المرحلة الثانية: أخلاقية الفردية والغائية النفعية وتبادل المصالح.

تتمايز في هذه المرحلة بعض المفاهيم فيستطيع الفرد التمييز بين الأذى المادي والقصد النفسي الاجتماعي، ويظهر التوجه النفعي للسلوك الأخلاقي الصحيح، ويصبح

أكثر اعتمادا على مدى إشباعه لحاجاته لذا سميت المرحلة بـ"الأخلاقية الفردية". أي وجود نسبة من الأخلاقية وذلك لأنها فردية، وتظهر في هذه المرحلة أيضا الأمانة والتبادلية والمشاركة ولكن بطابع براغماتي، لأنه لكي يحصل على منفعته لابد له من التبادل المشترك مع أفراد آخرين **(شريم، 2009)**. حتى علاقاته الإنسانية يشكلها بمنطلق تبادل المنافع، أما حاجات الآخرين فتلبى إذا كانت ضرورة لإشباع حاجاته **(الجبوري، 2010)**. لذا يجد صعوبة في تحديد الأولويات واتخاذ القرارات، ولكنه يلجأ إلى الحل أو القرار الذي يستخدم فيه الآخرين لأجل تحقيق المنفعة المرغوبة **(شريم، 2009)**. وفي هذا الإطار تظهر عناصر العدالة والتقسيم العادل ولكن بوجهة نظر براغماتية وتبادلية، وليس من مبدإِ تطبيق العدالة لذاتها وإنما تبعا لقانون الأخذ والعطاء **(الجبوري، 2010)**.

إذن يغيب في هذه المرحلة الحديث عن العقاب والسلطة ويتجه نحو التمركز حول الذات وإشباع الحاجات الأخلاقية الفردية ويعتمد المنفعة الشخصية كمبدإِ في تحديد الأولويات واتخاذ القرارات وحتى في إشباع حاجات الآخرين. لذا تعاملاته سميت بـ"تبادل المصالح"، **(شريم، 2009)** واختياراته لمعضلات "كولبرج" تكون على النحو التالي:

- "يسرق" إذا قبض عليك فسوف تعيد الدواء ولن تأخذ حكما كبيرا، لن يهمك أن تبقى في السجن وقتا قصيرا إذا كنت ستجد زوجتك عندما تخرج.
- "لا يسرق" قد لا يسجن مدة طويلة إذا سرق الدواء، ولكن زوجته يمكن أن تموت قبل أن يخرج، لذلك فالسرقة لن تفيده كثيرا ولا يجب أن يلوم نفسه فليس ذنبه أن لديها سرطان.

- المستوى الثاني: مستوى الأخلاقية التقليدية العرف والقانون.

يظهر في هذا المستوى من التفكير الأخلاقي الانتقال من الذاتية إلى الاجتماعية نتيجة التطور المعرفي وكذا النفسي الاجتماعي، وبالتالي يأخذ الفرد نمطا مختلفا من الأحكام الخلقية **(مقدادي، 2015)**. فيبدأ الفرد في هذه المرحلة باحترام توقعات الأسرة وحتى المجتمع بغض النظر عن النتائج المادية، فيستخدم بذلك القوانين ويسعى لأخذها

كمبررات للسلوك الأخلاقي، ويسعى بذلك للحفاظ عليها ودعمها وقد يصل به الأمر إلى الانتماء للجماعات التي تقوم بتطبيقها (**العواملة ومزاهرة، 2003**).

لأن معظم المراهقين وأغلبية الراشدين يقعون تحت هذا المستوى من التفكير الأخلاقي ولا يمكنهم إلا البقاء في هذا المستوى، وقلة من المراهقين فقط يمكنهم تجاوز هذا المستوى إلى مستوى آخر. لذا عامل العمر الزمني لا يكون سببا حتميا في تجاوز هذا المستوى وانتقاله إلى المستوى الأخير من نضج التفكير الأخلاقي (**شريم، 2009**). وينقسم هذا المستوى أيضا إلى مرحلتين:

- **المستوى الثاني: المرحلة الأولى: أخلاقية التوقعات المتبادلة العلاقات والمسايرة.**

وتسمى أيضا بمرحلة "الولد، البنت الجيدة". حيث ينتقل الفرد في هذه المرحلة من التمركز حول الذات إلى التمركز حول المجتمع (**شريم، 2009**). لذا يقوم الطفل بطاعة القوانين والقيام بالسلوك الجيد وفقا لتوقعات الآخرين وإرضاءً لهم، فالطفل يستوعب بقدر كاف توقعات والديه وأصدقائه وكل المقربين منه، لذا يسعى للحفاظ على العلاقات الطيبة لأنه بحاجة لأن يكون محبوبا لخروجه من مرحلة التمركز حول الذات (**الخوالدة والشوارب، 2007**). فيكون بذلك انطباعات جيدة عنه عند الآخرين فأحكامه الأخلاقية بعيدة عن النتائج المادية، مرتبطة بنية الفاعل فهي الآن أكثر وضوحا من المراحل السابقة وما يساعده على ذلك هو قدرته على امتثاله للفكرة التقليدية السائدة عن ماهية السلوك الحسن (**العواملة ومزاهرة، 2003**).

ولكن هناك من الأمر ما هو غير واضح لدى الأطفال في هذه المرحلة، فالطفل لا يميز بين التقبل الاجتماعي والصح والخطأ فهو دائم السعي لقبول الآخرين له، لذا السلوك الجيد هو ما يسر الآخرين وليس لأنه صواب فالصحيح ما يقابل بالتقبل، والخاطئ ما ووجه بعدم التقبل لذا طفل هذه المرحلة يستجيب لمعضلة "كولبرج":

- "لا يسرق" لأنه إذا سرق فإنه يسبب الإحراج لعائلته عندما يمسك به متلبسا.

- "يسرق" لأن أولاده سيفخرون بشجاعته ومخاطرته بنفسه لإنقاذه زوجته (**الخوالدة والشوارب، 2007**).

- **المستوى الثاني: المرحلة الثانية: التوجه نحو القانون والنظام.**

في هذه المرحلة تحدث نقلة نوعية مختلفة عما سبق لأن الفرد في المراحل السابقة كان التزامه بالسلوك الأخلاقي التزاما خارجيا أي بوجود دافع خارجي أما في هذه المرحلة فإن التزامه داخلي (**العواملة ومزاهرة، 2003**). حيث يبدي الفرد تمسكه بالقوانين والأعراف لاعتبارهما المصدر الوحيد للحكم على السلوك (**الخوالدة والشوارب، 2007**).

فالصواب بالنسبة له مرتبط بطاعة القانون طاعة مطلقة واختراقه يعد سلوكا خاطئا غير مقبول ولكن التعامل مع هذا الأمر يتسم بالجمود، لا يأخذ بعين الاعتبار مثلا الظروف والحاجات... إلخ، وذلك بسبب ارتباط إدراكه في هذه المرحلة بأهمية الحفاظ على النظام الاجتماعي فقط (**الغامدي، 2000**). كما أن مشاعر الذنب لها دورها أيضا في هذه المرحلة في ضبط سلوك الفرد، أما ولاؤه للنظام والقانون فيمكن أن يرتبط أيضا بالخوف من العقاب الذي يمكن أن تلحقه السلطة به إزاء السلوك غير الأخلاقي (**شريم، 2009**).

- **المرحلة الثالثة: المستوى ما بعد التقليدي (الاستقلالي أو المبدئي).**

في هذه المرحلة يخرج الفرد عن سلطة القانون وحتى المجتمع ليصبح بذلك قادرا على تنظيم مبادئ خلقية وإعادة تحليلها في مواقف معينة (**علاونة، 2009**). بمعنى أن الفرد يلجأ إلى إتباع القيم والمبادئ الأخلاقية الإنسانية بصرف النظر عن مدى ارتباطها بالقانون والعرف الاجتماعي (**الغامدي، 2000**). وبما أن الفرد ينأى عن الامتثال للآخرين وتمركزه حول ذاته وكذا إتباع البناء الاجتماعي فإنه لا بد له أن يلجأ إلى ما هو أرقى من كل ذلك: المبادئ المستقلة الشاملة للعدالة المتضمنة للشرعية حتى خارج نطاق القوانين الموجودة والأعراف الاجتماعية أو الجماعة المرجعية الاجتماعية للفرد وهنا يكون الحكم والسلوك الأخلاقي منسجمان بشكل أكبر من المراحل السابقة (**شريم، 2009**).

- المرحلة الثالثة: المستوى الأول: التوجه نحو العقد الاجتماعي.

لقد سبقت الإشارة إلى أن الفرد في هذه المرحلة يخرج تفكيره من إطار الالتزام بالقانون، إذن فهو في هذا المستوى ينتقل من التطبيق الحرفي للقانون تطبيقا يمتاز بالجمود إلى ضرورة فهم وتطبيق روح القانون ومضمونه (**علاونة، 2009**). وبالتالي فإن الفعل الأخلاقي الصحيح هو الفعل الذي تراعى فيه حقوق الإنسان لأن الفرد يرى بأن القانون وضع من أجل حماية المواطن لذا لابد من تطبيق القانون ولكن شريطة أن يكون بالحفاظ على حياة الإنسان وحقوقه من جهة أخرى(**عبد الحميد، 2005**).

بمعنى إمكانية تغيير القواعد والقوانين عند فشلها في تحقيق العدالة للجميع (**الغامدي، 2000**). فمفاهيمه تختلف وتتغير إلى أهمية تبني المبادئ الأساسية مثل: العدل، والمساواة، وكرامة الإنسان، أما القوانين المتفق عليها فهي قواعد متفق عليها كعناصر للعقد الاجتماعي بين الأفراد لحماية الجميع(**شريم، 2009**). لذا قد يجيب فرد هذه المرحلة على معضلة "كولبرج" في هذه الحالة:

- "يسرق" القانون لم يوضع لهذه الظروف، أخذ الدواء ليس سلوكا صحيحًا ولكنه سلوك له ما يبرره.

- "لا يسرق" لا يمكن لك أن تلوم تماما أي شخص على السرقة في مثل هذه الحالة ولكن الظروف الشديدة لا تبرر فعلا أخذ القانون في مصلحتك. لا يمكن أن نترك كل شخص يسرق عندما يكون يائسا، الغاية يمكن أن تكون جيدة لكن الغاية لا تبرر الوسيلة (**الغامدي، 2000**).

- المرحلة الثالثة: المستوى الثاني: المبادئ الأخلاقية العامة

من النادر أن يصل الأفراد إلى هذه المرحلة لذا يعتبرها "كولبرج" مرحلة افتراضية (**الغامدي، 2000**). لأن الفرد في هذه المرحلة تتطور مفاهيمه الأخلاقية بحيث تشكل لديه نظاما خاصا من القيم والأخلاق والمبادئ التي تنسجم مع ما عنده من ضمير (**علاونة، 2009**). ولكنها تنطلق من المبادئ الإنسانية العامة كالعدالة والمساواة واحترام حرية

الإنسان وكرامته. وبالتالي معايير الحكم الأخلاقي في هذه المرحلة تكون معايير داخلية وليست نابعة من السلطة الخارجية كما كان آنفا (**عبد الحميد، 2005**). لذا سميت بمرحلة "المبادئ الأخلاقية العامة" أي أن الحكم يعم جميع الناس، فالفرد هنا يتجاوز كل القوالب التي تسعى المجتمعات والنظم إلى صقلها حتى تخدمها هذه النماذج لاحقا وتحقق غاياتها المسطرة.

لذا فإن الفرد الذي يصل إلى مرحلة المبادئ الأخلاقية العامة يمكن أن يشكل عصيانا مدنيا بسبب احترامه للأخلاق ونظرته المنطقية للأحداث وتبنيه قيمًا إنسانية عالمية تراعي كل المجتمعات. فتصبح بذلك القوانين غير العادلة مدعاةً لخرقها، فهو يعتقد بأنه لا قانون ولا عقد ولا التزام أخلاقي ولا خوف من العقاب يمكن أن يتدخل في رغبته بتوفير الحماية لمن يستحقها. وهو بذلك يتقبل العقاب بطواعية حتى يثبت للمجتمع أن حقوق الإنسان أكثر أهمية من القانون (**شريم، 2009**) وهو يجيب على معضلة "كولبرج" بـ:

- "يسرق" لأنه في وضع يجعله أمام موقف الاختيار بين السرقة أو ترك زوجته تموت وفي الحالة التي يتوفر فيها هذا الاختيار أخلاقيا تكون السرقة مقبولة ويجب أن يتصرف من منطلق مبدإٍ حفظ واحترام الحياة.

- "لا يسرق" يواجه "هيز" بقرار اعتبار الناس الذين يحتاجون الدواء كزوجته. لا يجب أن يتصرف "هيز" من منطلق مشاعره نحو زوجته بل بالنظر إلى تسمية حياه كل المحتاجين (**الغامدي، 2000**).

تلخيص الباحثة لنظرية "كولبرج":

نظرية "كولبرج" طرحت مراحل تفكير الفرد وحكمه على القضايا الأخلاقية وبحثت عن منطلق حكم الفرد، وتبين من خلالها أن الفرد لا يفكر بمنطلق فطرته إنما يكتسب المفاهيم الأخلاقية، وتقوده بعد ذلك تصرفات البالغين إزاء ما يقوم به، فالبناء المفاهيمي لها لا يتشكل إلا بعد مراحل متلاحقة، وبالرغم من ذلك فإنه ينتقل من سلطة الأهل إلى سلطة القانون إلى أن يتحرر من كل قيد في المرحلة الأخيرة والتي لا تصل إليها إلا فئة قليلة.

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق أن التفكير الأخلاقي ينمو ويتطور مثله مثل باقي الجوانب، حيث يمر بمراحل تطورية يتغير فيها منطلق الحكم على المواقف، هذا ما اكتشفه "كولبرج" وسعى لإثباته عبر مجموعة من الدراسات صاغ من خلالها نظريته المتبناة بالدراسة الحالية، ولأنها مرت عبر كل الثقافات والمجتمعات والديانات فهي صالحة لكل زمان ومكان. ولكن هذا الجانب النمائي قد تحده بعض العوامل من بينها معاناة الفرد من بعض المشكلات كالمشكلات السلوكية من: سوء السلوك، العدوان الاجتماعي، تشتت الانتباه، القلق والعصاب، وهذا ما سيتم تناوله بالفصل الموالي بشكل أكثر تفصيلا وتوضيحا.

الفصل الثالث

المشكلات السلوكية

تمهيد

1- تعريف المشكلات السلوكية

2- خصائص المشكلات السلوكية

3- أساليب الكشف عن المشكلات السلوكية

4- أنواع المشكلات السلوكية

خلاصة الفصل

- تمهيد:

تعد المشكلة ببساطة الأمر المعرقل لمسار بلوغ أي شيء سواء كان على المستوى المادي أو المعنوي فنمو الإنسان أحد المجالات التي قد تصيبها مجموعة من المشكلات، مما يؤدي إلى حدوث عرقلة في مسار هذا النمو.

تشتمل هذه المشكلات على مشكلات نفسية أو اجتماعية أو سلوكية، وقد تحدث منفصلة أو مجتمعة وما الفصل بينها في الدراسات العلمية نابع إلا من التقصي والبحث. لأن كل المشكلات تتداخل في بعضها البعض، فالمشكلات المعتمدة في الدراسة الحالية هي: سوء السلوك، تشتت الانتباه، العدوان الاجتماعي، القلق والعصاب. رغم أنها تبدو ظاهريًا واضحة على مستوى السلوك، إلا أن لها علاقة بالجانب النفسي والاجتماعي للفرد ولكن لا يمكن إلا أن نعدها من المشكلات السلوكية. لأنه يغلب عليها طابع الظهور، ولقد سعى هذا الفصل النظري إلى إعطاء الموضوع حقه بدءً بالتعريف المتدرج للمشكلات السلوكية بالمرور على تعريف المشكلة ثم تعريف السلوك وصولا إلى تعريف المشكلات السلوكية. ولكي يتضح موضوع المشكلات السلوكية بشكل أكبر تم التطرق إلى خصائص ذوي المشكلات السلوكية، أساليب الكشف عن المشكلات السلوكية ثم أنواع المشكلات السلوكية، أين تم الغوص في كل الأنواع المتبناة بالدراسة الحالية على التوالي: سوء السلوك، وتشتت الانتباه، والعدوان الاجتماعي، والقلق والعصاب.

فعن سوء السلوك تم التطرق إلى تعريفه ثم إلى معايير الحكم على وجود مشكلة سوء السلوك، أما بالنسبة لتشتت الانتباه فتم التطرق إلى: تعريف الانتباه ثم تشتت الانتباه، وأنواعه التي يمكن أن ترتبط بطبيعة الدراسة، مراحل عملية الانتباه، محدداته والعوامل التي تؤثر في الانتباه وأخيرا النظريات المفسرة لعملية الانتباه.

أما بخصوص مشكلة العدوان الاجتماعي فقد تم التطرق إلى: تعريف العدوان ثم أشكال العدوان الاجتماعي، ثم عوامله والنظريات المفسرة له ثم طرق علاجه.

وعن مشكلة القلق فإنه تم التطرق إلى تعريفها وأسباب حدوثها وكذا النظريات المفسرة لها وأيضا أنواعها ثم أخيرا طرق علاج هذه المشكلة.

والمشكلة السلوكية الأخيرة في هذا الصدد تمثلت في مشكلة العصاب، حيث تم تناول تعريف العصاب والنظريات المفسرة له ومؤشراته وكذا أسبابه.

1- تعريف المشكلات السلوكية:

أولا- تعريف المشكلة:

الحديث هنا عن المشكلة يقتصر على كونها مشكلة مرتبطة بنمو الفرد وما يحدثه أثناء مراحل حياته خاصة المراحل العمرية الأولى فالمشكلة؛ هي كل ما يعيق الطفل على النمو المتكامل.

وهي أيضا: "ظاهرة تتكون من عدة أحداث أو وقائع متشابكة وممتزجة ببعضها البعض فترة من الوقت" **(أبو منديل، 2016، ص13)**.

إذن المشكلة هي ما يعرقل المسار الطبيعي للأمور، وهي كل أمر محير مزعج ولافت للانتباه، لذا فهي ظاهرية في غالب الأحيان، وإن لم تكن فهناك مؤشرات تنم على وجودها.

كما أنها تعرف بشكل عام: "موقف يشتمل على هدف يصعب تحقيقه لوجود عائق أمامه" بمعنى آخر وأبسط "هي عجز الفرد عن بلوغ هدف حدد أمامه بأنماط السلوك المألوفة لديه" **(العناني وآخرون، 2001، ص212)**.

الفرد لديه دوافع وحاجات معينة ومحددة في كل مرحلة عمرية يسعى جاهدا لبلوغها لنمو أكثر، ولكن حين يصعب عليه تحقيق ذلك من خلال أنماط السلوك المألوفة لديه، فإنه يسلك سلوكات غير طبيعية أو غير سوية يجد المحيطون بالفرد معاناة معها.

لذا يشير كل من "مرسي" و"الدسوقي" إلى أنه يتم التعرف على الفرد الذي يعاني من مشكلات إذا انطوى سلوكه على جملة من الأعراض **(أبو منديل، 2016)**. فالمشكلة (مشكلة النمو) موقف يستجيب له الفرد بطريقة غير مقبولة اجتماعيا، وبأسلوب غير

مناسب لسنه أو لجنسه أو للمرحلة التي يمر بها وذلك لعدم قدرته على تحقيق مطلب أو أكثر من مطالب النمو الواجب تحقيقها في تلك المرحلة العمرية التي يمر بها (**العناني وآخرون، 2001**).

وجود المشكلة يستوجب البحث عن الحلول المناسبة لها، والتي قد تكون على شكل إجراءات أو تقنيات وإذا لم يتم الانتباه للمشكلة فإنها ستتفاقم، وتصبح الإجراءات البسيطة غير كفيلة لأنه سيتم حينها الحديث عن اضطرابات ومن ثم عن أمراض. لذا جاءت ظاهرية تبدو في مجموعة من الأعراض يمكن لأي أحد من المحيطين بالفرد الانتباه لها للقيام بالتدخل المناسب.

ثانيا- تعريف السلوك:

تتعدد تعاريف السلوك بتعدد وجهات النظر وقد جاءت على النحو التالي:

السلوك يمثل أي نشاط يصدر عن الكائن الحي، حيث لا يحدث هذا السلوك أي النشاط إلا أثناء التفاعل مع البيئة المحيطة به. ولكن الكائنات الحية يصدر منها عدة نشاطات، أما الإنسان فيتميز عن غيره بالنشاطات السيكولوجية التي على صلة بموضوع السلوك في مجال علم النفس. حيث يستخدم الإنسان هذا السلوك للتوافق مع بيئته وذلك عن طريق محاولاته المتكررة للتعديل والتغيير في الظروف كي تتناسب معه.

كما أن السلوك ظاهري ملموس يمكن من خلاله تفسير الظواهر السيكولوجية الباطنية والمتعلقة باللاشعور (**أبو حماد، 2008**).

يشير هذا الطرح المتسم بالعمومية والبساطة إلى أن السلوك متصل بين التفاعل والبيئة، فبدونهما لا يحدث السلوك الذي يتجسد في النشاط باعتبار أن طبيعته ظاهرية وملموسة.

وحين ظهر الاهتمام بالسلوك في علم النفس، فإنه قد انصب على معرفة الصفات الموروثة والمكتسبة، فقد وجد بأن الإنسان يتصرف بدافع من غرائزه ومن قدرته على

التعلم والتفكير أيضا مما اكتسبه في حياته من خلال تفاعلاته وتجاربه التي يخوضها لذا فإن السلوك غريزي ومكتسب ولا يمكن الفصل بين المصدرين **(أبو حماد، 2008)**.

وحين أصبح السلوك محل اهتمام الكثير من العلماء ارتقى تناوله إلى أبعد من كونه مفهوما يحتاج الإيضاح والتعريف إلى كونه مفهوما يحتاج البحث في شأنه بطريقة علمية وممنهجة، تجيب عن كل التساؤلات من حيث مصدره وطريقة حدوثه وأسباب ذلك... إلخ.

وفيما يلي التناول الاصطلاحي لمفهوم السلوك:

السلوك هو "كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد أظاهرةً كانت أم غير ظاهرة" **(الجبالي، 2009، ص14)**. فالسلوكات الظاهرة تظهر في حركة الإنسان وتنقله أي أنها تظهر للعيان، أما تلك السلوكات غير الظاهرة فهي تتمثل في تلك الإفرازات التي يفرزها الجسم وكل ما يتعلق بداخل الإنسان من نبضات القلب وتقلصات المعدة، وامتداد وانقباض الرئة...إلخ.

ويعرف أيضا بأنه "كل ما يصدر عن الشخص من استجابات مرئية وغير مرئية مختلفة، سيكولوجية فيزيولوجية، اجتماعية إزاء المثيرات الخارجية والداخلية" **(أبو منديل، 2016، ص13)**.

إذن لابد من وجود مثيرات حتى تتشكل لدى الفرد استجابات يصدرها، تعبيرا عن ردة فعله لما احتواه المثير. كما أن السلوك يعبر عن جميع أوجه النشاط العقلي والحركي والاجتماعي وهو النشاط المستمر الذي يقوم به الفرد لكي يتوافق ويتكيف مع بيئته ويشبع حاجاته ويحل مشكلاته **(أبو منديل، 2016)**. يفترض أن السلوك وجد لكي يتمكن الفرد من الاستمرار في الحياة بطريقة قوية وصحية دون أن يعاني في حياته، لذا نجد من خصائص السلوك أنه يتسم بالثبوت النسبي، فنسبية تغير السلوك تتيح للفرد إمكانية تغييره بما يتناسب والمواقف. ولكن حتى يتمكن الفرد من القيام بذلك لا بد من وجود عوامل مساعدة، لأن السلوك حصيلة حيوية تنتج عن تفاعل الجوانب الرئيسة في الشخصية

الفردية للإنسان. والتي تشتمل على الجانب الجسدي من حيث صحته وقوته، والدوافع الانفعالية الشعورية واللاشعورية وسلامة العمليات العقلية، والقيم والأخلاق والعادات، ووجود البيئة الاجتماعية بما تحتويه من علاقات (**الجبالي، 2009**).

ثالثا– المشكلات السلوكية:

لقد واجه مفهوم المشكلات السلوكية عدة تحديات، هناك من يعزوها لاختلاف وجهات النظر وهناك من يعزوها إلى حداثة الموضوع، لذا تعددت تسميتها إلى:

- سوء التكيف الاجتماعي.
- الاضطرابات الانفعالية.
- الاضطرابات السلوكية.
- الإعاقة الانفعالية.
- الانحراف (الجنوح).

كل هذه المفاهيم تركز على موضوع السلوك السوي والسلوك اللاسوي "الشاذ" (**إسماعيل، 2009**). ولكن أكثر المسميات التي يتم اعتمادها هي المشكلات السلوكية والاضطرابات السلوكية. وحسب رأي الباحثة؛ فإن الفرق بينهما واضح وربما الخطأ مصدره ترجمة المراجع لأن المشكلة أقل حدة وشدة من الاضطراب الذي يعبر عن الاستمرارية، والحاجة إلى تدخلات علاجية. وفيما يلي تناول لأهم الفروق بين المشكلات السلوكية والاضطرابات السلوكية.

جدول رقم (01): يوضح مجموع الفروق بين المشكلات السلوكية والاضطرابات السلوكية (أبو منديل، 2016).

الاضطرابات السلوكية	المشكلات السلوكية
تظهر على الشخص المضطرب سلوكيا	قد تظهر على شخص عادي
انحراف كلي عن المعايير الاجتماعية	انحراف نسبي عن المعايير الاجتماعية
ليست طبيعية الظهور أثناء عملية التعلم والتنشئة	طبيعية الظهور أثناء عملية التعلم والتنشئة
غالبا تستمر	ليست دائمة ومستمرة
يسهل ملاحظتها	تصعب ملاحظتها
تسبب الفشل المستمر والإحباطات المتكررة	لا تسبب الفشل المستمر والإحباطات المتكررة
تشكل خطورة حقيقية على الفرد والمجتمع والنظام	إذا أهملت قد تتطور إلى اضطرابات سلوكية

وعليه فإنه في الدراسة الحالية يتم تجنب التناول المرتبط بالاضطرابات لأن موضوع الدراسة الحالية متعلق بالمشكلات السلوكية كمشكلات سلوكية فقط.

المشكلات السلوكية هي: "سلوكيات مختلفة يقوم بها بعض الأفراد بطريقة مختلفة عن الأفراد الذين في مثل سنهم، وبشكل لا يتسق مع ما هو محرم من قبل المجتمع".

وهي أيضا؛ "سلوك غير مقبول يقوم به الفرد لكي يشبع حاجته للإنتماء وإحساسه بقيمته" **(الحريري وبن رجب، 2008، ص15).**

إذن؛ وبما أنها مشكلات سلوكية فهذا يعني أن هناك خللاً على مستوى السلوك، وذلك نتاج عدم إشباعه لحاجاته، فيتخذ من هذا السلوك المختلف سبيلا لإشباع حاجاته على اعتقاد منه أن هذه الطريقة هي الناجعة.

كما يمكن تعريفها بأنها "استجابة الفرد للبيئة المحيطة به، بشكل غير مقبول اجتماعيا أو غير متوقع ومقاومة تعلم السلوك السوي وتكرار السلوك السيئ بشكل غير مقبول" **(أبو منديل، 2016، ص14).**

كما أنها تعد أنماطا سلوكية لأنها واضحة، وذات طبيعة معينة يمكن للمختص تصنيفها إلى أي نوع من أنواع المشكلات. ولأنها مرتبطة بالسلوك فإنه يمكن تعريفها أيضا؛ بأنها عبارة عن شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يصدر عن الفرد، نتيجة وجود خلل في عملية التعلم، وغالبا ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي وعدم تعزيز السلوك التكيفي.

يعزو التعريف الأخير سبب حدوث المشكلات السلوكية إلى عملية التعلم، وقد ذكر ذلك في تعريفات سابقة على اعتبار أن السلوك في أصله يتم تعلمه بوجود محفزاته ومثبطاته، والمتعلم لا يكرر إلا ما تم تعزيزه سواء أكان سلوكه في الحقيقة سلبيا أم إيجابيا، وإنما الأمر متوقف على ما يقدم له إثر مزاولته لذلك السلوك.

لذلك فالمشكلات السلوكية ما هي إلا عبارة عن "جميع التصرفات والأفعال غير المرغوبة التي تصدر عن الطفل بصفة متكررة، ولا تتفق مع معايير السلوك السوي المتعارف عليه في البيئة الاجتماعية والتي تنعكس على كفاءة الطفل الاجتماعية والنفسية" **(عزوز، 2017، ص34)**.

وبما أن للسلوك السوي معايير تحدده وتميزه عن السلوك الشاذ فإنه ينبغي ذكرها وهي على النحو التالي:

- لا يمكن اعتبار السلوك سلوكا غير سوي إلا إذا تكرر القيام به عدة مرات في فترة زمنية معينة.

- طبوغرافية السلوك؛ وهو الشكل الذي يأخذه الجسم عند قيام الإنسان بالسلوك **(إسماعيل، 2009)**.

- شدة السلوك تعني درجته، فهناك من تظهر لديه سلوكات غير سوية ولكن بدرجة خفيفة، لذا شدتها هي التي تخول وصف السلوك بأنه فعلا غير سوي ويجب التدخل للتخفيف من حدته.

كذلك:

- مدة القيام بالسلوك غير المرغوب فيه أو غير السوي، هي معيار للحكم على مدى وجود مشكلة تستدعي التدخل، فالتلميذ الذي يفقد انتباهه لمدة ثواني، لا يشبه التلميذ الذي يفقد انتباهه لدقائق أو مدة أطول من ذلك.

- كمون السلوك؛ أي مدى استتار وغياب السلوك أو الاستجابة لفترة معينة، قبل أن يعود للظهور **(أبو منديل، 2016)**.

في الحقيقة هذه المعايير يعتمد عليها لتحديد مدى وجود أي مشكلة من المشكلات التي يمكن أن تواجه الإنسان نفسية، تربوية، اجتماعية... إلخ.

ومنه فإن الباحثة ترى بأن المشكلات السلوكية؛ هي ما يعرقل سلوك الفرد بأن يكون على النحو السوي ولكن ليس بشكل مرضي إنما على حد ما يعيق توافقه النفسي، الاجتماعي والدراسي.

2- خصائص ذوي المشكلات السلوكية:

خصائص ذوي المشكلات السلوكية محصورة في مجموعة قليلة من الخصائص، فقد تمت الإشارة سابقا إلى الخلط الواقع بين ذوي المشكلات السلوكية وبين المضطربين سلوكيا، وبما أنهم أقل حدة منهم ولا يبدون كظاهرة واضحة، فيمكن القول بأنهم:

- يتمتعون بمظهر وهيئة عامة كأقرانهم العاديين.
- يعانون من انخفاض مستوى فهمهم لذواتهم وتقديرهم لها.
- يعانون نقص الإهتمام بالحياة، وبالتالي عدم الرغبة في المشاركة الإيجابية مع الآخرين **(عزوز،2017)**.
- من الممكن أنهم يتمتعون بمواهب وقدرات.
- قد يرغبون بالحصول على مزيد من الإهتمام.
- لا يشاركون في النشاطات، وبالتالي يعانون ضعف التحصيل ومن ثم قد يلجأون إلى التسرب المدرسي **(إسماعيل، 2009)**.

- بالنسبة للذكاء فقد أشارت البحوث العلمية أن الذين يعانون من مشكلات سلوكية لا يملكون
قدرات عقلية عالية.

- قد يحدث أن يمتلك ذوو المشكلات السلوكية ذاكرة ضعيفة.
- لا يبدوا على ذوي المشكلات السلوكية الاستقرار فلا يمكن التنبؤ بتصرفاتهم.
- يتميزون بالتكرار أي النزعة إلى الاستمرار في القيام بنشاط معين.
- يتميزون بالسلبية فهم يقومون بمقاومة التوجيهات التي من شأنها أن تقوم سلوكاتهم، بل ويقومون بمعارضتها.
- غير ناضجين انفعاليا حيث يبدو ذلك جليا في عدم مقدرتهم على التصرف في المواقف الاجتماعية بشكل متوافق مع مرحلتهم العمرية، فهم دائما أقل نضجا **(عزوز،2017)**.

ونتيجةً للخاصية السابقة فإن:

- علاقات ذوي المشكلات السلوكية غير فعالة لعدم قدرتهم على القيام بالسلوك المتعارف عليه.
- القيام بسلوكات من تأثير الآخرين أي بناء على طلب الآخرين، أو لمجرد إرضائهم دون التفكير في عواقب السلوك.
- الإنسحاب، فقد يحدث أن ينسحب ذوو المشكلات السلوكية من المواقف الاجتماعية.
- الإندفاع بمعنى تقديم الاستجابة بشكل فوري، حيث ينم ذلك عن ضعف التفكير والتخطيط لأن الاستجابة الفورية هذه غالبا ما تكون خاطئة وغير ملائمة.
- قد يحدث وأن يظهر على ذوي المشكلات السلوكية سلوكات ذات دلالات جنسية وغير مقبولة اجتماعيا **(بشقة،)**.

لا تجتمع هذه الخصائص جملة واحدة في الفرد، فقد يظهر بعضها وقد لا يظهر البعض الآخر وفقا للفروقات والاختلافات الموجودة بين الأفراد على النواحي النفسية والاجتماعية والأسرية.

3- أساليب الكشف عن المشكلات السلوكية:

أساليب الكشف عديدة ومتنوعة، ومن الجيد أن يجمع الفاحص بين العديد من المصادر حتى يلم بحالة الفرد (المراهق) الذي يعاني من مشكلات سلوكية. والتي يمكن ترتيبها على النحو التالي:

- تقارير الآخرين:

الآخرون هم والداه أو معلموه أو أقرانه فأولى طرق الكشف والحصول على المعلومات تستمد من المعلومات التي يعرفها الآخرون عن الفرد **(أبو منديل، 2016)**. هذه الفئات هي التي من قد تكشف معاناة الفرد من المشكلات السلوكية باعتباره يقضي معهم مدة طويلة من الوقت.

- السجلات:

يمكن للسجلات الخاصة بالمؤسسة أن تحمل معلومات أو ملاحظات حول الفرد في ما يتعلق بسلوكه وتحصيله، وتطوره وتقهقره، وعلاقاته... إلخ **(عزوز، 2017)**.

- الملاحظة المباشرة للسلوك:

يمكن أن نعتبر ما سبق عبارة عن ملاحظة غير مباشرة للسلوك، فهي ناتجة عن ملاحظات الآخرين لذا تتسم بكونها: غير علمية، بسيطة وسطحية. أما الأخصائي فإنه ينتهج هذا الأسلوب بطريقة علمية.

حيث تعد الملاحظة المباشرة أسلوبا موضوعيا لذا تتم ملاحظة السلوك بعيدا عن أي تحيز، لأنها تعنى بدراسة السلوك الظاهري مما يمكّن أيضا من إشراك أكثر من شخص في الملاحظة والتسجيل والمقارنة للوصول إلى نتائج أكثر دقة **(أبو منديل، 2016)**.

كما أنها تضمن التعرف على التكرارات الواقعية أو الفعلية لسلوكيات معينة، ولكن صعوبة التطبيق تكمن في ملاحظة ومتابعة المشكلات غير الظاهرة أي الخفية أو التي يصعب تأكيدها وضبطها، كالكلام البذيء -الذي يندرج ضمن العدوان الاجتماعي- فالطفل

حين يشعر بالشخص الغريب الملاحظ داخل غرفة الصف يعزف عن ممارساته العلنية كما كان في السابق.

- مقياس التقرير الذاتي:

يعد من الطرق الشائعة التي يمكن استخدامها مع المراهقين بشكل أكبر، لقدرتهم على الإدلاء باستجاباتهم، وحسن تعاملهم مع أسئلة المقياس. وهي تستخدم حين يصعب على الأفراد الإقرار بما يعانونه من مشكلات بأنهم بحاجة إلى علاج أو تدخل **(عزوز، 2017)**.

ويشار إلى أن هذه الطريقة تكون أفضل في المشكلات الموجهة نحو الداخل، حيث يتطلب الأمر التعبير عن المشاعر والاتجاهات **(أبو منديل، 2016)**. هذه الطريقة يمكن لها أن تفيد الأخصائي بشكل أكبر أثناء عملية الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية لتقديم المساعدة على أكبر نطاق ممكن على أن يتعامل المستجوب بصدق مع الأسئلة.

- تقديرات الأقران:

تشير الدراسات إلى أن الوضع الاجتماعي للمتعلمين مرتبط إيجابا بتكيفهم مع المدرسة وكذا تحصيلهم الدراسي، ويمكن الكشف عن هذا الوضع باستخدام المقاييس السوسيومترية، فهي ترصد العلاقات الاجتماعية للفرد داخل المجموعة ولكنها طريقة من طرق الكشف عن المشكلات السلوكية **(عزوز،2017)**.

أي أنها ليست أداة لتشخيص وتحديد المشكلات التي يعاني منها الفرد، وإنما يستدل بها للكشف عن مدى عدم إمكانية ذوي المشكلات السلوكية من التكيف مع أقرانهم داخل القسم. بسبب طبيعة العلاقات التي يشكلونها داخله والتي ترصدها المقاييس السوسيومترية.

- المقابلة الإكلينيكية:

بعد القيام بالإجراءات السابقة واستنفاذ طرق الكشف لرصد أكبر قدر من المعلومات عن الفرد الذي يعاني من المشكلات السلوكية لابد من توجه المتعلم إلى

الأخصائي لإجراء مقابلة معه، وهي أيضا طريقة تستخدم في البحوث النفسية الاجتماعية باعتبارها أداة لجمع البيانات، ولكن حين تصبح مقابلة إكلينيكية فهذا يعني وجود تدخل إرشادي أو علاجي للحالة طبعًا بعد جمع المعلومات عبر الطرق السالفة الذكر، إضافة إلى مجموع الإختبارات والمقاييس التي يطبقها الأخصائي على المفحوص (**إسماعيل، 2009**).

- الاختبارات النفسية:

هي أدوات الأخصائي التي يعتمدها من أجل التشخيص لتحديد نوع المشكلة، ومن ثم إمكانية تقديم الحل أو العلاج المناسب ولكن أهم الاختبارات التي يلجأ إليها الأخصائي هي: اختبار بقع الحبر لرورشاخ، اوختبار تفهم الموضوع.

وبما أنها إسقاطية فإنها تكشف عن اللاشعور وما يملكه المفحوص من مكبوتات أو صدمات نفسية وبذلك يسهل على الأخصائي تحديد الخطوات التالية والمقاييس الموالية (**أبو منديل، 2016**).

وترى الباحثة أن كل الأساليب السابقة التي تم ذكرها حسب التسلسل الزمني لإجرائها فإنها مهمة وتخدم الفرد الذي يعاني من المشكلات، لأجل ضبطها فعلا وتحديدها بشكل أدق لأن المعلومات حوله شاملة من كل جانب.

4- أنواع المشكلات السلوكية:

4-1-سوء السلوك:

4-1-1- تعريف سوء السلوك:

يعرف سوء السلوك على أنه "السلوك الذي يمثل مشكلة للفرد نفسه سواء أكانت المشكلة ظاهرة أم كامنة مثل الحساسية الزائدة، الخجل، الخوف أوالسلوك الذي يمثل مشكلة للآخرين" (**حرطاني وازيدي، 2016، ص39**). لذا يعد السلوك السيئ المحور الأساس للحكم على مدى وجود المشكلات السلوكية (**عزوز، 2017**). ولكن الفرد الذي يستجيب بطريقة غير ملائمة أو غير مقبولة اجتماعيا لا نسمي استجابته سوءَ السلوك إلا إذا

أصبحت هذه الاستجابات غير الملائمة كثيرة أو حالت بينه وبين تأدية وظائفه والاستمتاع بالتفاعل الاجتماعي مع غيره (**العناني وآخرون، 2001**).

سوء السلوك حسب رأي الباحثة هو كل سلوك يبدو للآخرين مختلفا ومزعجا ولافتا للانتباه، كمعايير أولية كيفية يمكن الحكم من خلالها أن الفرد لديه مشكلات، على اعتبار أن سوء السلوك محك لذلك. ولكن لا يمكن وسم الفرد بذلك المشكل أو السلوك إلا إذا تم الاحتكام إلى معايير موضوعية والتي تشتمل على: المعيار الاجتماعي، والإحصائي، والمثالي، والطبيعي.

4-1-2- معايير الحكم على سوء السلوك:

- المعيار الاجتماعي:

أي أن المجتمع بما يحمله من عادات وقيم يعد محكا للحكم عما إذا كان السلوك سيئا أو غير سيئ حتى وإن اختلفت المجتمعات في عاداتها وقيمها إلا أن هذا يجعل لكل بيئة اجتماعية سلوكات مقبولة وغير مقبولة خاصة بها (**العناني وآخرون، 2001**).

ليس دور الفرد التكيف والعيش في المجتمع فحسب، بل من واجبه أن يعمل في سبيل بناء وتدعيم القيم والأهداف، لذا صاحب سوء السلوك هو من يعاني سوء التوافق وعدم القدرة على مجاراة قيم ومعايير المجتمع (**أبو منديل، 2016**).

- المعيار الإحصائي:

هو الاحتكام إلى مدى انحراف سلوك الفرد عن المتوسط الشائع ولكن في الاتجاه السالب منه وإلا أصبح سلوك العباقرة سوء سلوك (**العناني وآخرون، 2001**).

- المعيار المثالي:

أي أن الحكم على السلوك يستند عما يقترب من الكمال، هذا المعيار يتماشى مع الاتجاه الإيجابي في تحديد الصحة النفسية (**أبو منديل، 2016**). أي أنه يفضل اقتراب السلوك من ناحية الكمال لأجل ضمان مستوى مرتفع من الصحة النفسية.

- **المعيار الطبيعي:**

سوء السلوك في هذا المعيار مرتبط بمدى تماشيه مع ما تقتضيه الطبيعة (**أبو منديل، 2016**). أي بمعنى أن ّحياد السلوك وابتعاده عن المألوف يجعل منه سلوكا سيئا.

مشكلة سوء السلوك ليست بالمشكلة التي أسهب الباحثون في طرح أسبابها والنظريات المفسرة لها وكذا طرق العلاج المخصصة لها، لأنها مفهوم أكثر من كونه مشكلة محددة ذات عمق وتراث نظري لذا يمكن اعتبار أي مشكلة خاصة، تندرج ضمن سوء السلوك بما أن أي منها تتحقق فيها شروط: التكرار وعدم التوافق.

4-2- العدوان الاجتماعي:

4-2-1- تعريف العدوان:

يمكن تعريف العدوان بطرح بسيط على أنه: "أيّ سلوك يعبر عنه بأي ردة فعل يهدف إلى إيقاع الأذى أو الألم بالذات أو بالآخرين أو تخريب ممتلكات الذات أو ممتلكات الآخرين. فالعدوان سلوك وليس انفعالاً أو حاجةً أو دافعًا" (**يحيى، 2000، ص185**). وهو "سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنيا أو ماديا صريحا أو ضمنيا مباشرا أو غير مباشر، ناشطا أو سلبيا ويترتب عن هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي أو نقص للشخص نفسه صاحب السلوك أو للآخرين" (**إسماعيل، 2009، ص21**).

"سلوك ينطوي على شيء من القصد أو النية يأتي به الفرد في مواقف الغضب والإحباط التي يعاق فيها عن إشباع دوافعه أو تحقيق رغباته وقد تنتابه حالة من الغضب وعدم الالتزام تجعله يأتي من السلوك ما يسبب له وللآخرين الأذى والهدف من ذلك السلوك تخفيف الألم الناتج عن الشعور بالإحباط أو الإسهام في إشباع الدافع المحبط فيشعر الفرد بالراحة" (**مصطفى، 2010، ص121**).

كما أنه "كل سلوك نشط فعال تهدف العضوية من ورائه إلى سد حاجتها الأساسية أو غرائزها وبهذا المعنى الواسع يشمل العدوان كل الفاعليات الإنسانية المتجهة نحو

الخارج المؤكدة إلى الذات الساعية وراء سد حاجات الذات الأساسية أكانت هذه الحاجات من بين حاجات الجنس، البناء، التملك... أم غير ذلك" (**القمش والمعايطة، 2007، ص202**).

العدوان مفهوم مرتبط بالأذى وهو دائما إما موجه نحو الذات أو الآخرين بغض النظر عن أشكاله وهو سلوك ظاهر للعيان أي أنّ بإمكان أي أحد التعرف على وجوده وأثره لدى الفرد، ولكن هذا السلوك لا يأتي هكذا من دون أسباب ودوافع محركة له والتي تختلف باختلاف الأفراد والظروف وحتى المواقف فهناك من يعتمد أسلوب العدوان من أجل إثبات نفسه وإشباع دوافع الإحباط أو من أجل التخفيف من حدّة مزاجه وغضبه وقلقه أو اتباعا لغرائزه وإشباعا لنزعات نفسية داخلية وما العدوان الاجتماعي إلا ذلك الجزء من الكل الذي هو العدوان، إنما هو فقط يختص بتوجيه الأذى للغير أي للآخرين، بذلك يمكن تعريفه على أنه: يشمل الأفعال المؤذية التي يظلم بها الإنسان الآخرين فتؤدي إلى فساد المجتمع. وتكون على شكل ظلم للآخرين كحالات السرقة والاغتصاب وكل أنواع الجرائم (**القمش والمعايطة، 2007**).

وهناك اتجاه مخالف لما سبق في طرحه لمفهوم العدوان، حيث يرى أن العدوان أساسي لتطور نمو الطفل، لأنه يعبر من خلاله عن رغباته ويكشف عن ذاته **(Mazet & houzel, 1994)**.

ومن المؤكد أنّ هذا الاتجاه يتحدث عن العدوان البسيط في شكله والذي ينبع من رغبة الفرد في الدفاع عن نفسه، أو حماية حقوقه، أو التعبير عن حاجاته، وهذا العدوان مخالف لما سبق ذكره آنفا، لأن الطفل الذي لا يحمي نفسه وحقوقه ولا يعبر عن حاجاته خاصة إذا كان في بيئة لا تستجيب ولا تنتبه له فإن هذه السلوكات حينها لا يمكن اعتبارها إلا نتيجة طبيعية لمثيرات محفزة.

4-2-2- أشكال العدوان الاجتماعي:

- العدوان المتعمد:

وهو العدوان الذي يصدر عن الفرد بهدف تعريض الآخرين للألم أو الأذى، ويمكن تسميته أيضا بالعدوان الناتج عن الغضب، أي أن هذا العدوان يحدث نتيجة لتعرض الشخص للأذى من الآخرين فيستجيب بالعدوان وهو في حالة من الغضب **(القمش والمعايطة، 2007)**.

ويبدو أن هذا الشكل من العدوان به نية القصد في إلحاق الأذى، وقد أشير إلى ذلك أيضا في الطرح السابق باعتباره قائما على هدف تعريض الآخرين للأذى، فهذا يعني أن هناك نية وقصدًا وتعمدًا في الإيذاء. ومثال ذلك تعمد الطفل الانزلاق على السطح المائل حتى يصطدم بطفل آخر إنتقاما منه وربما كان قد سبق وأن أغضبه في موقف ما **(مصطفى، 2010)**.

- العدوان الوسيلي:

أي استخدام الفرد للعدوان كوسيلة للحصول على ما يريد، خاصة في ما يتعلق بممتلكات الآخرين أو استرجاع أغراضه فالعدوان هنا وسيلة وليس غاية **(القمش والمعايطة، 2007)**. من الآثار السلبية التي تعود على مستخدمي هذا الشكل من العدوان هو تعود الفرد على أن الوصول إلى الهدف لا يتم إلا باستخدام العدوان **(مصطفى، 2010)**.

- العدوان اللفظي:

وهو العدوان الذي لا يتوقف صاحبه عن استخدام الكلام فقط لإلحاق الأذى بالآخرين ممثل: السب والشتم، والسخرية **(القمش والمعايطة، 2007)**. كذلك التهديد والصراخ والتنابز بالألقاب، ووصف الآخرين بعيوبهم **(مصطفى، 2010)**. كل هذا بغرض خلق جو من الخوف**(القمش والمعايطة، 2007)**.

- العدوان البدني الجسدي:

غالبا ما يرافق هذا النوع من العدوان نوبات الغضب الشديدة، وهو الذي لا يتوقف صاحبه عن استخدام جسده في إلحاق الأذى بالآخرين (**القمش والمعايطة، 2007**). من الضرب والصفع والخدش والعض والركل وصولا إلى السلب بالإكراه، والاغتصاب والقتل (**مصطفى، 2010**).

- العدوان الرمزي الإشاري:

وهو العدوان الذي يشمل التعبير بطريقة غير لفظية أي إشارات أو إيماءات كاحتقار الآخرين، والامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء...إلخ (**القمش والمعايطة، 2007**). هذه الإشارات تختلف باختلاف المجتمعات واختلاف المواقف، فالامتناع عن النظر يعد أحيانا حياءً في مواقف أخرى.

- العدوان المباشر:

ويعرف على أنه الفعل العدواني الموجه نحو الشخص الذي اغضب المعتدي (**القمش والمعايطة، 2007**). أي أن هناك احتكاكًا مباشرًا مع الطرف المستفز مستخدما العدوان اللفظي أو البدني أو استخدامهما معا (**مصطفى، 2010**).

- العدوان غير المباشر:

يقصد به العدوان الموجه نحو شخص آخر وليس الطرف المستفز الأصلي خوفا من العقاب أو نتيجة الإحساس بعدم الندية، فيحول العدوان إلى طرف آخر تربطه صلة بالمصدر الأصلي (**مصطفى، 2010**).

في العدوان طرفان: طرف عدائي وطرف آخر يوجه له العدوان، فإذا كان الفرد على مقدرة وقوة وثقة بأنه يمكنه القيام بالعدوان تجاه طرف ما فإنه يقوم به مباشرة، أما إذا لم يتمكن من ذلك فإنه يوجهه إلى ما دون ذلك الطرف كأن يكون أخاه الصغير مثلا، هذا ما يحدث عند الأطفال والمراهقين كثيرا وفي أحيان نادرة عندما يريد شخص بالغ

الانتقام من آخر ولا يمكنه مواجهته أو إظهار نفسه له فإنه يقوم بإلحاق الأذى بممتلكاته أو بأحد من عائلته.

وهناك أنواع أخرى، كالعدوان الموجه نحو الذات، والفردي الموجه لفرد واحد، والعشوائي حيث يغيب فيه السبب والهدف من العدوان (**مصطفى، 2010**).

وهناك من يملك وجهة نظر أخرى حول أنواع العدوان حيث يرى بأنه من المشكلات التي تتطور وتستمر لدى الفرد، فهي تظهر لدى الطفل منذ الطفولة في شكل تشاجره مع لعبته، ويسمى هذا بالعدوان الوسيلي. بعدها يتطور إلى العدوان الموجه للأشخاص ممثلا في "العدوان اللفظي" كالسب والشتم وكذا "العدوان البدني" ممثلا في الضرب والعض...إلخ. ثم شيئا فشيئا يتشكل العدوان الثأري الانتقامي الذي يظهر في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد يستمر هذا السلوك ويتطور ويصبح سلوكا إجراميا في المستقبل (**Paul, 1990**).

4-2-3- عوامل العدوان الاجتماعي:

- **العامل البيولوجي:**

حيث أن أسباب العدوان ترتبط بالجهاز العصبي أو الجهاز الغدي، فقد وجد بأن العدوان يزداد بشكل أكبر لدى الأفراد الذين يعانون من اضطراب أو تلف في الجهاز العصبي، كما أنه مرتبط أيضا بزيادة إفراز الهرمون الجنسي المعروف باسم التوستيسترون (**مصطفى، 2010**).

غالبا ما تكون العوامل البيولوجية عاملا ثانويا وإضافيا وقد يحدث أن تكون هناك حالات ارتبط لديها العدوان بالجانب البيولوجي لأن الجانب النفسي والبيئة التي يعيش فيها الفرد لهما الفضل الأكبر إما في زيادة حدة الأمر أو في التقليل والحد منه، وإن بدا لدى الطفل استعدادٌ للعدوان.

- **العامل النفسي:**

- الشعور بالتهديد والاستهانة وفقدان الإعتبار.

- فقدان الشعور بالأمن نتيجة الحرمان والإحباط (**مصطفى، 2010**).

وقد نضيف أيضا:

- شعور الفرد بالنقص وضعف تقدير الذات.

- الشعور باللامبالاة وعدم الاهتمام.

- شعور الفرد بانتهاك حقوقه، أي بمعنى شعوره بالظلم وأنه طرف مظلوم.

- **العامل البيئي:**

- كثرة المنازعات والمشاجرات بين الأبوين بشكل خاص، وداخل الأسرة الواحدة بشكل عام.

- الممارسات والاتجاهات الخاطئة في تربية الأبناء كالنظام المتساهل غير الصارم.

- عدوانية أحد أفراد الأسرة خاصة الوالدين لها الأثر البالغ لاقتداء الطفل بهذا الأسلوب (**وملمان، 2006**).

- نوع جماعة الرفاق التي يجتمع بها الفرد لهَ دور في التأثير على آرائه واتجاهاته وحتى سلوكاته، خاصة في مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة.

- المدرسة قد تكون سببا أو عاملا مؤثرا في عدوانية أفرادها، بسبب ما تحتويه من نظام وطاقم إداري وتربوي، منهاج، طرق وأساليب التدريس. فكلها إذا كانت فاشلة وغير مناسبة تؤدي إلى فشل المتعلمين في التمدرس والتوافق ومن ثم تظهر عدة مشكلات من بينها العدوان (**مصطفى، 2010**).

4-2-4- النظريات المفسرة للعدوان الاجتماعي:

من أهم وأكثر النظريات التي تحدثت عن العدوان يوجد: نظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي.

- **نظرية التحليل النفسي:**

ترى نظرية "فرويد" بأن الطفل يولد بدافع عدواني، ولكن طرق التعبير عنه متعلمة (**القمش والمعايطة، 2007**). أي أن العدوان غريزي لذا يفترض وجود غريزتين رئيستين

عند الإنسان: غريزة الحب والجنس، غريزة العدوان. ويعتبر العدوان تصرفا طبيعيا، فهو استجابة لطاقة داخلية تلح على الإشباع كما أنه يرى أن العدوان ما هو إلا تدمير للذات في الأصل، وقد اتجه نحو الخارج أي نحو الأشخاص والموضوعات... إلخ. وأن الشخص يقاتل وينزع إلى التدمير لأن رغبته في الموت أقوى من غرائز الحياة بالإضافة إلى عقبات أخرى في شخصيته تتصدى لغرائز الموت **(مصطفى، 2010)**. أما معظم الاتجاهات النفسية التحليلية الحديثة فترى أن العدوان ما هو إلا دافع غريزي ينشط عند الشعور بالإحباط **(القمش والمعايطة، 2007)**.

- النظرية السلوكية:

لطالما تعتبر النظرية السلوكية أن كل سلوك متعلَّم عن طريق الإشراط، كذلك الأمر ينطبق على العدوان، فالطفل يتعلمه ويكتسبه منذ المراحل والسنوات الأولى من عمره من خلال ما يتلقاه من ثواب وعقاب. ولقد وجد كل من "والتر" و"براون" أن مكافأة الطفل على عدوانه تنمي العدوانية عنده حتى ولو كانت مكافأته غير منتظمة فيكفي تدعيم العدوان مرة واحدة حتى يترسخ ومن ثم يصعب تعديله **(مصطفى، 2010)**.

- نظرية التعلم الاجتماعي:

يعتقد أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن العدوان يتم اكتسابه مثله مثل باقي الأشكال الأخرى من السلوك، وأن الأمر ليس رهينة الدوافع الداخلية وإنما الاندفاعات نحو هذا السلوك تستثار بواسطة تشريطات أخرى موجودة في البيئة، قد تكون هذه إحداها أو كلها مؤثرة في ذلك: اكتساب الاستجابات العدوانية خلال الخبرات الماضية، تلقي هؤلاء الأفراد تعزيزات أو مكافآت لأدائهم لبعض الأعمال العدوانية، إثارتهم مباشرة بواسطة التشريطات البيئية أو الاجتماعية النوعية والخاصة **(مصطفى، 2010)**. إذن القضية ليست مجرد قضية شعور أو تعرض الفرد للإحباط، بل أنّ هناك من الدراسات ما أكدت عدم ضرورة وجود هذا العامل كسبب محفز للعدوان، لإنّ العدوان مرتبط وناتج بشكل أكبر مما يتعرض له الفرد الطفل من نماذج عدوانية، إضافة إلى وجود المعززات سواء

الإيجابية أو السلبية. فالأطفال الذين يتم تعزيزهم لنوع معين من العدوان، يصبحون أكثر ميلا لإظهار أنماط أخرى من العدوان في المستقبل، أما التعزيز السلبي فهو طريقة أخرى لتقوية السلوك العدواني، وذلك حين يجد الفرد فيه سبيلا لتقليل النتائج ذات الخبرات المؤلمة كأن يتعلم الطفل أن التهديد يمكن أن يوقف مضايقات الآخرين وأن المشاكل الأسرية لا تحل إلا بالصراخ والضرب والعقاب...إلخ.

4-2-5- علاج العدوان الاجتماعي:

بما أنه يمكن القول أنّ العدوان سلوكٌ متعلم أكثر مما هو شعور، فإن علاجه يكون عملّيا ويتم عن طريق مجموعة من الإجراءات.

- توفير البيئة والجو الخالي من النزاعات والتصادمات التي يمكن أن تثير السلوك العدواني.
- الحرص على تعزيز السلوكات الإيجابية الاجتماعية في مقابل تجاهل السلوكات العدوانية وعدم تعزيزها (**مصطفى، 2010**).
- تقليل تعرض الفرد (الطفل) لمشاهدِ العنف والعدوان المتاحة في التلفاز وعلى الهواتف النقالة... إلخ.
- تقديم مخارج جسمية أو بدائل أخرى، بمعنى إتاحة الفرصة للأطفال والمراهقين ممارسة الألعاب الجسدية والحركية، كطريقة للتخلص من التوتر والطاقة الزائدة.
- تقديم أساليب بديلة للتحرر من الغضب، يدخل في هذا النطاق ترك الفرصة للعدواني ممارسة عدوانه على ألعاب أو ما شابه، للتنفيس والتفريغ الانفعالي أو رسم رسومات تجسد أفكارهم العدوانية.
- الاعتماد على نظام التربية الحازمة إزاء رفض السلوكات العدوانية وبالتالي عدم ترك العدواني يبرر فعلته بأي مبررات.
- تشجيع العدواني على محبة الآخرين وتشجيع التعاطف معهم والاهتمام بهم، وتوضيح مدى الضرر الذي سيلحق بالمعتدي عليه (**وملمان، 2006**).

- شغل أوقات فراغ العدواني بتنويع الأنشطة له والعمل على اكتشاف مواهبه وقدراته.

وهناك تقنيات لا يجيدها إلا الأخصائي النفساني والتي تطبق على العدواني في شكل جلسات أو تعطى كتوجيهات منه إلى الوالدين ليقوما بتبني الدور. منها:

- الاسترخاء: حيث يدرب الطفل على تأدية الاسترخاء أثناء الانفعال والغضب.

- التدريب على سجلات مراقبة الذات: أي على الطفل أو المراهق بشكل أنسب تسجيل السلوك أو الأفكار أو المشاعر المنتقدة والمواقف والأحداث التي تجعل العدوان يظهر والمواقف والأحداث التي تتبع هذا السلوك.

- العلاج المعرفي: أي علاج الأفكار غير المرغوب فيها واستبدالها بأفكار أخرى تعدل من سلوك العدوان **(مصطفى، 2010)**.

4-3- تشتت الانتباه:

4-3-1- تعريف تشتت الانتباه:

أولا- تعريف الانتباه:

يعتبر الانتباه أحد المهارات الأساسية للتعلم فهو يساعد الفرد على التركيز في موضوع، وأمر محدد مع إهمال ما هو غير هام أو غير ضروري. وبالتالي فإنّ ضعف هذه المهارات له انعكاساته السلبية لذا يمكن تعريفه بأنه "استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية".

وهو "توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه" **(المليجي، 2004، ص67)**.

كما أن هناك من يعتبر الانتباه "مجهودًا أو حالة استثارة تحدث عندما تصل الانطباعات الحسية عبر الحواس إلى الذاكرة الحسية" **(الزغلول والزغلول، 2014، ص98)**.

وهو أيضا "القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات المنتقاة من كم هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة" **(العتوم، 2004، ص68)**.

إذن؛ الانتباه من المنظور النفسي مرتبط بالاستثارة ومن ثم بتوجيه الشعور. ومن المنظور المعرفي هو عملية انتقائية يتم فيها توجيه الطاقة العقلية، لذا ترى الباحثة بأن الانتباه مرتبط بمدى سلامة الفرد النفسية والمعرفية، ولا يعني الأمر بلوغ درجة المرض حتى يتم الحكم على فرد ما بتشتت الانتباه، لكن يبدو للأمر صلة قوية بهاذين الجانبين لذا ترتبط مشكلة الانتباه بمشكلات أخرى: كالنشاط الزائد وكذا صعوبات التعلم، والإعاقات الحسية ...إلخ.

ثانيا- تشتت الانتباه:

هو عدم القدرة أو وجود صعوبة في التركيز على موضوع معين فالفرد بذلك يبقى في تنقل بين الموضوعات ولا ينهي أي واحد منها **(البدري، 2014)**.

وهو أيضا: "عدم القدرة على التركيز في مثير لوقت كاف لإنهاء مهمة ما ويوصف صاحبها بقليل الانتباه لعدم القدرة على إكمال المهمة المعطاة له في الوقت المحدد" **(عزوز، 2017، ص53)**.

وهو "اضطراب يتميز بانتباه قصير المدى سهل التشتت، وقد يصاحب ذلك زيادة في النشاط الحركي وهناك درجات بسيطة وشديدة من هذا الاضطراب"**(نخبة من أساتذة الجامعات، ب ت، ص72)**.

ويعرف مدى الانتباه بأنه: "طول الوقت المركز على نشاط متتابع وأحيانا ما يشوش هذا التركيز بتشتت التفكير أو شروده، حيث نجد بأن الفرد مجرور وبشكل غير إرادي وغير مسيطر عليه إلى نشاط آخر أو شعور آخر" **(وملمان، 2006، ص27)**.

إذن مشكلة الانتباه مرتبطة بالدرجة الأولى بتعلم الفرد. أي أنها تنعكس على تعلمه سلبا كما أنها تظهر في المراحل التعليمية الأولى، لكن سرعان ما تنعكس على حياته اليومية، فيصبح شارد الذهن لا يكمل مهامه، ولا يترك للآخرين فرصة إكمال الحديث معه، ويتململ بسرعة... إلخ. وبالتالي تتأثر علاقاته الاجتماعية.

4-3-2- أنواع الانتباه:

يتنوع الانتباه بتنوع استخداماته في مجال التعلم والحياة اليومية...إلخ، لذا نجد:

- **الانتباه التلقائي:** أي أنّ تلقائية التوجه غالبا ما تكون حول الأشياء التي يميل إليها الفرد ويهتم بها، مما يعني أن هذا النوع من الانتباه لا يبذل فيه الفرد جهدا **(المليجي، 2004).** كل ذلك من أجل إشباع حاجاته ودوافعه الذاتية.

- **الانتباه الانتقائي:** أي وجود تدخل إرادي وسعي من قبل الفرد لتوجيه انتباهه وانتقاء مثير واحد من بين عدة مثيرات، وذلك بسبب محدودية الطاقة العقلية للفرد، وكذا محدودية سعة التخزين، وسرعة معالجة المعلومات.

لذا هناك بذل للجهد والطاقة حتى يتمكن الفرد من الاستفادة من محتوى المثير فهو انتباه إرادي أراد فيه الفرد توجيه تركيزه نحو المثير **(العتوم، 2004).**

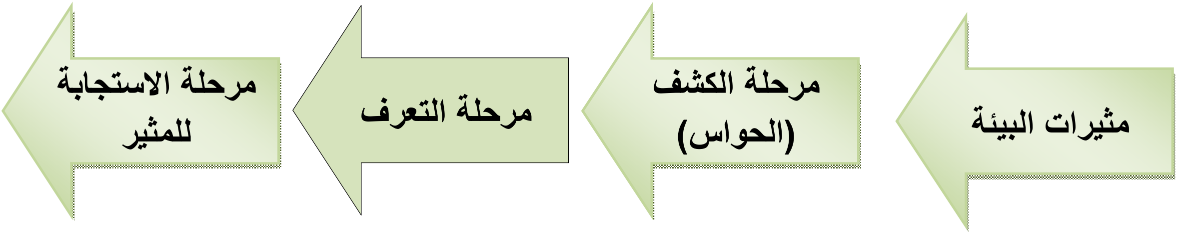
- **الانتباه القسري:** أي وجود مثير معين يفرض نفسه فرضا فيوجه إليه الفرد انتباهه رغما عن إرادته **(المليجي، 2004).** فالفرد حينها لا مجال لديه للانتقاء والاختيار بين المثيرات إلى درجة أنه يصبح وكأنه لا شعوري وغير انتقائي، فيعزل الفرد نفسه عما هو خارج إطار المثير الذي شد انتباهه كالانتباه لألم شديد أو ضوضاء بمنتصف الليل **(العتوم، 2004).**

- **الانتباه القسري؛** انتباه مفاجئ طارئ ومؤقت ومحدد لا يحدث الكثير من العراقيل والمشكلات ولكن مشكلة تشتت الانتباه تحدث حين لا يستطيع الفرد أن يكون انتقائيا إراديا في انتباهه متجها نحو مثير واحد، بل سرعان ما يصبح انتباهه تلقائيا لا شعوريا لا إراديا يتجه نحو عدة أشياء وليس شيئا واحدا فقط فتجده أثناء محادثة أمه له ينظر هنا وهناك، يلعب هنا وهناك، وبالتالي لن يستفيد من المثيرات التي يجب انتقاؤها والتركيز معها للاستفادة منها. حتى في طعامه الذي هو أهم احتياجات الطفل قد تجده يحدث فوضى ويأخذ من كل شيء يأكل ويتنقل ويعود للأكل... إلخ. لذلك غالبا ما يصاحب تشتت الانتباه

فرط الحركة لأن التلقائية في توجيه الانتباه تستدعي وجود حركة عشوائية تلقائية غير هادفة تخدمه.

4-3-3- مراحل عملية الانتباه:

يفترض أن عملية الانتباه بما أنها عملية فإنها تتم وفق مراحل ينبغي توضيحها من أجل فهم أكثر لمشكلة تشتت الانتباه.



شكل رقم (02): يوضح مراحل عملية الانتباه (العتوم، 2004).

قبل أن تحدث عملية الانتباه لابد من وجود مثير (منبه) يستثير الحواس للفت الانتباه إليه.

- مرحلة الكشف وتسمى أيضا مرحلة الإحساس، وهي المرحلة التي تشتغل فيها الحواس الخمسة على الكشف عما يحيط بها من مثيرات وتعتبر هذه المرحلة غير معرفية، أي لا تدخل ضمن نطاق العمليات المعرفية، لأنها تتوقف عند مستوى الوعي بوجود المثيرات **(شرقية، 2010)**. فالفرد حين يمشي مثلا خارج المنزل كل حواسه تبدو نشطة. كي يتمكن من الوصول إلى مبتغاه بسلامة عليه أن يتجنب السيارات المسرعة والمارة والشارع الذي به حريق مثلا...إلخ.

- مرحلة التعرف أو ما تسمى بالانتباه الموجه، والتعرف عبارة عن نشاط معرفي موجه وواعٍ يتم فيه تفحص ومعالجة المثيرات بشكل مبدئي لتحديد مدى الحاجة إليها أو الاستمرار في استقبالها لاستكمال عمليات الإدراك اللاحقة **(العتوم، 2004)**. إلى حد الآن يبدو أن مشكلة تشتت الانتباه لا يمكن أن تمس هاتين المرحلتين السالفتين لأن الأولى لا

تتعدى مستوى الوعي ومتوقفة عند مستوى الإحساس أما الثانية، فالتعرف يعد انتقاءً مبدئيا للمثيرات.

- مرحلة الاستجابة للمثير الحسي: تتمثل في اختيار الفرد لمثير معين من بين عدة مثيرات حسية عند القناة الحسية نفسها وتهيئة هذا المثير للمعالجة المعرفية الموسعة التي تحدث على مستوى الذاكرة القصيرة أو الفاعلة ضمن عملية الإدراك **(شرقية، 2010)**.

هنا تظهر المشكلة لدى ذوي تشتت الانتباه. أي في مرحلة اختيار الفرد للمثيرات حيث يعاني من الصعوبة في اختيار مثير ما وإعطائه الأهمية الأكبر والتركيز الأكثر لذا استجاباته دائما تكون متنقلة بين عدة أشياء لأنه في الأصل لم يختر في هذه المرحلة مثيرا محددا.

4-3-4- محددات الانتباه:

ويقصد بها العوامل التي يمكن أن تحد من قدرة الفرد على ممارسة الانتباه بطريقة فعالة.

- **المحددات الحسية العصبية:** أي خلل يصيب الحواس الخمسة أو الجهاز العصبي بشكل عام، والدماغ بشكل خاص يمكن أن يؤثر على قدرة الفرد في التركيز على المثير، وذلك متوقف على درجة الخلل أو الإصابة، ومن أمثلة ذلك: أطفال التوحد وذوي فرط الحركة **(العتوم، 2004)**. لأن المثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاة أو نوع من الترشيح الذهني حيث تتحكم في هذه المثيرات ولا تسمح إلا بعدد محدود منها بالوصول إلى المخ. أما بقية المثيرات فتعالج تباعا أو تظل للحظات على هامش الشعور ثم تتلاشى.

- **المحددات المعرفية:** يؤثر مستوى ذكاء الفرد وبنائه المعرفي وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه على نمط انتباهه وسعته وفاعليته، فالأشخاص الأكثر ذكاءً تكون حساسية استقبالهم للمثير أكبر ويكون انتباههم لها أكثر دقة، بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم وهذا بدوره يخفف من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى، مما يؤثر على نمط المعالجة وييسر تتابع عملية الانتباه. كما يؤثر البناء المعرفي للفرد ومحتواه كما وكيفا

وحسن تنظيمه على زيادة فاعلية الانتباه وسعته ومداه حيث تكتسب المثيرات موضوع الانتباه معانيها بسرعة، ومن ثَمّ يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى مما يؤدي إلى تتابع انتباه الفرد للمثيرات **(شرقية، 2010)**. إضافة إلى ذلك فإنّ الخبرة السابقة لموضوع المثير تؤثر أيضا على الخبرات اللاحقة، حيث تصبح أكثر سهولة وبالتالي تكون هناك قدرة أكبر على معالجتها لعدة مثيرات.

- **المحددات المتعلقة بالدافعية:** كلما زادت دافعية الفرد لنوع معين من المثيرات كلما سهلت عملية الانتباه لها وأصبح هذا الانتباه أـــقرب للانتباه الانتقائي **(يوبي، 2015)**.

الأمر لا يتوقف عند دافعية الفرد فقط بل ميوله واهتماماته تعد بمثابة موجهات للانتباه إضافة إلى حاجاته ونسقه القيمي وكذا اتجاهاته، كما أن سعة الانتباه ومداه يتأثران بمكبوتات الفرد وقلقه لأنهما تستنفذان منه طاقة تؤدي إلى قلة التركيز ويصبح جزء من الذاكرة والتفكير مشغولين وهذا ما يؤدي إلى صعوبة تدفق المثيرات وترميزها وتجهيزها وحتى معالجتها **(شرقية، 2010)**.

4-3-5- العوامل التي تؤثر في الانتباه:

العوامل المؤثرة في الانتباه هي العوامل التي تؤثر بالتحديد في القدرة على الانتباه ويمكن تصنيفها إلى صنفين أساسين: عوامل خارجية متعلقة بالمثير، عوامل داخلية متعلقة بالفرد بكل جوانب حياته.

أولا- العوامل الخارجية:

- **شدة المثير:** من حيث الخصائص الفيزيائية: اللون، والشكل، والحجم، والشدة، والموقع.

فبالنسبة للخلفية التي يقع عليها المثير، كلما كان المثير يتمتع بعدة خصائص فيزيائية كلما زادت شدته وبالتالي أصبح لافتا للانتباه: كالضوء الشديد، والصوت العالي، والألوان الزاهية، والروائح القوية. وعلى العكس من ذلك إذا كان المثير يتمتع بخصائص ضعيفة أصبح عرضة للإهمال والتشويش من قبل منبهات أخرى، كذلك إذا كان المثير يقع على خلفية غير متجانسة يقل الانتباه له لصعوبة تمييزه عنها **(الزغلول والزغلول، 2014)**.

- **موقع المثير:** دائما العين تنظر وتنتبه إلى ما يقع أمامها، لذا فإنّ المنبهات التي تقع أمام العين هي الأكثر عرضه للاهتمام مقارنة بالمثيرات البعيدة عنها، وقد بينت الدراسات أن القارئ العادي يعطي انتباها أكثر للنصف الأعلى من الجريدة مقارنة بالنصف السفلي وللنصف الأيمن أكثر من الأيسر.

- **حجم المثير:** كلما كان حجم المثير كبيرا كلما كان أكثر جذبا للانتباه من المثير ذي الحجم الصغير، لذا أصحاب الإعلانات التجارية وجدوا أن الإعلانات الكبيرة باستخدام الكلمات ذات الحجم الكبير تكون أكثر عرضة للانتباه من قبل المتفرجين **(شرقية، 2010).**

- **جدة المثير:** المثيرات الجديدة أو الشاذة أو غير المألوفة تجذب أكثر من المثيرات المألوفة **(العتوم، 2004).** بطبيعة الحال اعتياد الفرد على مثير ما يجعل استجابة الانتباه تنطفئ بشكل تدريجي كما كان يحدث ذلك مع تجارب السلوكيين، وفي سياق الإعلانات التجارية فإن خاصية جدة المثير أصبحت مطبقة بشكل واضح وكبير، فرغم أن المنتج واحد إلا أن المعلنين يسعون لخلق أشياء جديدة مثيرة للانتباه كوضع محتوى إشهاري جديد أو تغيير شكل المنتج أو حتى تغيير السعر.

- **تغير المثير:** تعد المثيرات المتغيرة في لونها أو شكلها أو شدتها أو سرعتها من المثيرات اللافتة للانتباه أكثر من المثيرات الثابتة **(العتوم، 2004).** ويختلف هذا العامل عن عامل شدة المثير في أن أصل المثير يتمتع بالشدة في أي خاصية من خصائصه. أما هذا العامل فيقصد به التواتر والمرونة، وعدم الثبوت على الوتيرة نفسها كأن يلقي الأستاذ محاضرة ينوع فيها بين نبرات صوته وإيماءات وجهه وحركات جسمه، بدلا من الإلقاء على الكرسي بالنبرة والطريقة نفسيهما.

طبيعة المثير أي طبيعة المنبه من حيث نوعه وكيفيته هل هو سمعي أم بصري؟ وإذا كان بصريًا فكيف هو أي ما محتواه؟ لأن هذا عن ذاك يشكل فرقًا، فصورة الحيوان ليست كصورة الإنسان من حيث التأثير.

- **حركة المثير:** الحركة هي تغيير المكان فالانتباه ينجذب أكثر إلى ما هو متحرك لذا أصبحت تستخدم الكثير من الحركة في الإعلانات التجارية ويندر أن نجد إعلانا إشهاريًا تنعدم فيه الحركة والتنقل هنا وهناك **(شرقية، 2010)**.

- **الممارسة والتدريب:** عملية التدريب تساعد على توزيع الانتباه إلى أكثر من مثير، وبالتالي إمكانية الاستجابة لها معا، وقد يتم تنفيذ الاستجابة لأحدها بطريقة أوتوماتيكية، مما يساعده على الاستجابة لمثيرات أخرى في الوقت نفسه، أما إذا كان الفرد لم يتدرب على القدرة في توزيع انتباهه فإن انتباهه لا يتطور بل يبقى على مستوى مقدرته وممارسته **(الزغلول والزغلول، 2014)**.

ثانيا- العوامل الداخلية:

- **اضطرابات الأجهزة الجسمية؛** كاضطراب الجهاز التنفسي أو الهضمي أو الغدي، سوء التغذية **(المليجي، 2004)**.

- **الحاجات البيولوجية:** إذا كان الفرد لديه حاجات بيولوجية كالعطش والجوع فإنّ انتباهه يقل...إلخ **(العتوم، 2004)**.

- **الحاجات والدوافع الشخصية:** وجود الدوافع الملحة على تحقيق الإشباع تصرف انتباه الفرد عن العديد من المنبهات، لأن تركيزه يكون منصبًا على كيفية إشباع تلك الدوافع والحاجات.

- **القدرات العقلية:** تزداد قدرة الفرد على الانتباه والتركيز بارتفاع القدرات العقلية وخاصة الذكاء.

- **الحالة الانفعالية:** تصرف الحالة الانفعالية للفرد انتباهه سواء عن المثيرات الخارجية أو عن عملية التفكير في حد ذاتها، لأنها تستنزف طاقته **(الزغلول والزغلول، 2014)**. خاصة الحالة الانفعالية السلبية.

- **التهيؤ الذهني:** وهو تهيئة الذهن لاستقبال منبهات معينة دون غيرها مثل: حالة انتظار الشخص لشخص آخر يهمه قدومه إليه ولذلك تجذب انتباهه أصوات الأقدام أو رنة جرس الباب.

- **مستوى الاستثارة الداخلية:** يرتبط الانتباه بمستوى الاستثارة الداخلية ارتباطا موجبا، أي كلما ارتفع مستوى الاستثارة زاد انتباه الفرد للمثيرات لأن عملية الاستثارة الداخلية تجذب انتباه الشخص لمنبه معين.

- **الراحة والتعب:** تتأثر كل من اليقظة والانتباه بمستوى الراحة الجسمية والنفسية، أما التعب فيستنفذ طاقة الفرد الجسمية منها والعصبية وبالتالي تضعف قدرته على تركيز الانتباه **(شرقية، 2010)**.

- **الاهتمام:** أي اهتمامات الفرد، فالفرد يوجه انتباهه إلى ما يميل إليه وإلى ما يهم أمره لأن الانتباه كما سبق الحديث عنه عملية انتقائية وهذا الانتقاء يتماشى مع اهتمامات الفرد.

- **العوامل الاجتماعية:** من شأن العوامل الاجتماعية أن تؤثر على انتباه الفرد بما تشتمل عليه من: مشكلات عائلية أو مالية. لأن العائلة جزء من حياة الفرد إن لم يعتبرها البعض كل حياته لذا فإنّ الأزمات والظروف من شأنها أن تشتت انتباه الفرد لكثرة انشغاله بهذه الجوانب **(العتوم، 2004)**.

تجتمع العوامل وقد تأتي فرادى، قد تكون في حالة دائمة أو مؤقتة وطبعا الحكم على وجود مشكلة تشتت الانتباه لدى الفرد لا يمكن أن يأتي إلا من عوامل دائمة الحدوث، وذات درجة عالية حتى تكون فعلا مؤثرة إلى الحد الذي يجعل في الأمر مشكلة، إضافة إلى وجود مشكلات الانتباه فقد تعتري عملية الانتباه مجموعة من الاضطرابات.

4-3-6- اضطرابات الانتباه:

- **شرود الذهن:** والذي يتميز بالإزاحة المباشرة والسريعة للانتباه خلال مجموعة من المثيرات غير الهامة فالشرود الذهني حالة من اللامبالاة حيث لا يتأثر أمر دون غيره ببؤرة الشعور.

- **ابروسكسيا:** يكمن اضطراب ابروسكسيا في فقدان الفرد القدرة على تثبيت الانتباه ولو لفترة وجيزة في موقف معين بصرف النظر عن أهميته فهو بمثابة تفريط في الانتباه **(المليجي، 2004)**.

- **اهيبروسكيبا:** ويعني الإفراط في الانتباه وهو تركيز حاد للانتباه ينجم عنه تضييق المجال الإدراكي، أي هو حالة إنحصار يفقد فيها الذهن حرية التصرف فيصبح أسير الوسواس والهواجس المتسلطة والأفكار الثابتة ولا يستطيع الفرد التخلص منها بالإرادة وبذل الجهد**(يوبي، 2015)**.

4-3-7- نظريات الانتباه:

جاءت نظريات الانتباه لتفسير ما يحدث أثناء هذه العملية ومدى اختلاف وجهات النظر في هذا التفسير وذلك لما للانتباه من خصائص تميزه عن بقية المواضيع الأخرى، والإلمام بالنظريات يفيد في توضيحات أكثر وأشمل لمشكلة تشتت الانتباه.

- نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه:

تعتبر هذه النظرية (والتي صاحبها "كاهنما") بأن الانتباه سعته محددة، وتوجه نحو مثير أو عملية في وقت معين، وبالتالي تحجب غيره من المثيرات الأخرى. وهي في الوقت نفسه تتغير بطريقة مرنة تبعا لتغير أهمية المنبهات، فإذا كان الانتباه على مستوى منبهين مختلفين فإن السعة يمكن أن تتغير بشكل متذبذب تبعا لتغير مطلبهما، ولكنه يستمر بشكل متوازي خلال مراحل المعالجة لذا يمكن الاستخلاص من هذه النظرية أن الانتباه مرن التوزيع بين عدة منبهات في الوقت نفسه فقط. والعملية ككل تتأثر بأهمية المنبهات أو طبيعة الموقف أو الشخص ذاته.

- نظريات الانتباه متعدد المصادر:

وترى هذه النظرية بأن الانتباه متعدد المصادر متعدد القنوات، بحيث يوجد لكل منها سعة معينة ومخصصة لمعالجة نوع ما من المعلومات، وبالتالي يمكن للفرد توجيه

انتباهه إلى أكثر من معلومة دون أن تتأثر عملية الانتباه أو مراحل معالجة المعلومات دون حدوث أي تداخلات (**الزغلول والزغلول، 2014**).

النظريتان السابقتان تؤكدان إمكانية الانتباه ومعالجة أكثر من مثير، بوجود سعة مرنة وقنوات متعددة وبهذا الطرح تبدو مشكلة تشتت الانتباه مرتبطة بأحد الأمرين: إما خلل في مرونة سعة الانتباه للفرد بحيث لا يمكنه القيام بمعالجة متوازية بين المنبهات أو أن هناك خللاً في قنواته الاستقبالية بحيث لا يمكن القيام بالانتباه والمعالجة والتركيز مع عدة منبهات كأن يمكنه فقط القيام بإجراء الاتصال الهاتفي والتركيز مع المتحدث دون القيام بأي أمر أو معالجة أخرى.

- نظرية تخصيص الموارد:

اتفق كل من "نورمان" و"بوبرو" مع "كانمان" في محدودية القدرات والطاقة المتوفرة للانتباه والمعالجة المعرفية وأكدا أن هذه المحدودية إنما هي مرتبطة بمدى قيام الفرد بمهام محدودة المعلومات وبذلك يتم تخصيص الموارد المتاحة لأداء أكثر من مهمة دون أن يتأثر الأداء في المهمة الرئيسة أما إذا كان الفرد يقوم بمهمة محدودة الموارد، فإنه سوف يستخدم جميع الموارد المتاحة مما يعني انخفاض مستوى الأداء وخصوصا في حالة وجود مهمات أخرى.

- نظرية المدخلات المتعددة:

يشير صاحب النظرية "جونستون" و"هاينز" إلى أهمية دور الوعي والذاكرة الفاعلة كعناصر هامة في توجيه الانتباه الانتقائي حيث أن المدخلات الحسية المتعددة يتم معالجتها وتخزينها في الذاكرة الفاعلة وفق أولويات يفرضها نظام معالجة المعلومات الأمر الذي يوفر لهذه المعلومات فرصتها في دخول الوعي والخبرة مقارنة مع المعلومات التي لا تتوافر لها أي أولويات (**العتوم، 2004**).

- نظرية الترشيح:

يرى "برودبنت" بأن المعلومات الحديثة تخزن في مخزن المعلومات، حيث يعتبر ذاكرة المنبهات تتشكل من عدة قنوات كل قناة توافق جهازًا حسيًّا مختلفًا، تتعرض بعده للتحليل قبل الانتباه، ليقوم بعد ذلك المرشح الانتقائي بانتقاء المنبهات التي سوف تتم معالجتها بشكل أكبر، أما التي لم يتم اختيارها فإنه لن يُجريَ عليها أي تحسين أو تطوير.

بعد عملية الانتقاء تحول المنبهات خلال قناة محدودة السعة، ومنها إلى أداة الكشف فإذا طلب من أحد حصر انتباهه في عدة مهام في آن واحد فإن قناة التحويل تعاني نقص السعة لحمل المعلومات الواردة في الوقت نفسه إلى أداة الكشف، وبالتالي يقوم المرشح الانتقائي بالتحول بين قنوات المسجل الحسي بأقصى سرعة حاملا في كل حالة المعلومات التي كانت محملة في تلك القناة وينقلها إلى قناة التحويل محدودة السعة (**المليجي، 2004**).

لقد جاءت هذه النظريات متحدثة عن العمليات الفاعلة في الانتباه كالوعي والذاكرة، والتي لها الدور المؤثر في ذلك، مع الإشارة إلى أنه بالرغم من مرونة سعة الانتباه وتعدد القنوات إلا أن هناك محددات لذلك، بمعنى أن الانتباه ليس مطلقا فلا يمكن الانتباه لكل شيء ومعالجة كل شيء، ولا هو بمحصور محدد في مثير واحد، لذا علاج مشكلة تشتت الانتباه ينبغي أن يرتبط بتحديد الأسباب وكذا الخلل في المراحل بدقة حتى يتمكن المختص من إيجاد الحلول المناسبة لكل حالة.

4-4- القلق:

4-4-1- تعريف القلق:

يعد القلق إحدى المشكلات السلوكية، التي تؤثر على سلوك الفرد رغم أنّها مرتبطة بالجانب الانفعالي بشكل أكبر فالقلق كـ "حالة":

يعد القلق "حالة وجدانية غير سارة تتسم بالخوف والتوجس وتوقع الأخطار والكوارث".

وأيضا هو: "حالة انفعالية غير سارة يستثيرها وجود خطر يرتبط بمشاعر ذاتية من التوتر والخشية" **(السامرائي، 2007، ص44).**

وهو: "حالة توتر شامل مستمر نتيجة توقع تهديد أو خطر فعلي أو رمزي قد يحدث وأن يصحبه خوف غامض أو أعراض نفسية جسمية مثل: ازدياد معدل التنفس، الشعور بالاختناق، الإكثار من التبول، عدم النوم العميق، ازدياد عدد ضربات القلب، فقدان الشهية" **(الشوربجي، 2003، ص138).**

القلق يرتبط بشكل كبير بشعور الفرد بالخوف والتوتر، فتظهر على الفرد مظاهر القلق فيمر الفرد بحالة من القلق.

وهو ك "خبرة": القلق النفسي هو "خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديده تحديدا واضحا" **(الشوربجي، 2003، ص138).**

في خضم تجارب الحياة قد تمرُّ على الفرد تجربة خطيرة أو مخيفة تجعل من الفرد قلقا، وشيئا فشيئا يصبح هذا الفرد مدركا لمعنى الشعور بالقلق في تكوينه النفسي. وبالتالي تصبح لديه خبرة شعورية بحيث تظهر كل مرة أعراض القلق بوجود ما يخيفه أو يوتره.

وأيضا ك "حالة" وك "خبرة" هو "حالة من عدم الارتياح والتوتر الشديد الناتج عن خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من دون أن يعرف السبب الواضح لها" **(القمش والمعايطة، 2007، ص255).**

4-2-4- أسباب القلق:

- **أسباب عضوية:** كوجود اضطرابات عصبية ناتجة عن ورم في المخ أو نقص الأكسجين أو نقص الكفاءة الرئوية وفقر الدم، اضطرابات هرمونية، وجود اضطرابات على مستوى الغدد الصماء كالدرقية مثلا **(أبو منديل، 2016).** والأسباب الناتجة عن العوامل الحيوية تثير الجهاز العصبي الذاتي، مما يؤدي إلى ظهور جملة من الأعراض الجسدية وذلك بتأثير مادة "الأبنفرين" على الأجهزة المختلفة وقد وجدت ثلاث نواقل في

الجهاز العصبي تلعب دورا هاما في القلق النفسي "النورابنفرين" "السيروتونين" "القابا" **(السامرائي، 2007)**.

- **الوراثة:** بخصوص الجانب الوراثي أكدت دراسة "لويزة" وآخرون **(1987)** إلى وجود نسبة تكرار عالية لاضطراب القلق بين الأفراد الذين تربطهم القرابة، وهناك أبحاث أجريت على التوائم المتطابقة الذين ينحدرون من آباء لديهم قلق ارتفاع نسبة القلق لديهم، وهذا يدل على تأثر القلق بالعوامل الوراثية **(مصطفى، 2010)**. ولكن هذه الدراسات التي قد أجريت لم تؤكد على وجود جينات وراثية محددة بعينها للقلق تنتقل من الآباء إلى الأبناء، لأن هناك عوامل وتغيرات دخيلة قد تكون سببت وأدت إلى هذه النتائج المتحصل عليها، من بين هذه العوامل: الاستعداد النفسي لاكتساب القلق تعلم الأبناء القلق من والديهم كأسلوب وطريقة للتعامل مع الصراعات تقليدا ومحاكاة لآبائهم.

- **أسباب ناتجة عن بيئة الطفل:** التهديد المستمر للطفل إزاء قيامه بالسلوكات غير المرغوب فيها يملأ نفس الطفل بالخوف والإنزعاج والقلق، وتكرار تعرض الطفل لمواقف الخوف والخطر يعرض الطفل إلى خبرات صادمة وصعوبات في الحياة وفشل دائم ومتكرر مع غياب الأفراد المساعدة والداعمة له **(الشوربجي، 2003)**.

لا يمكن لعامل أن يؤثر بمعزل عن وجود عوامل أخرى، لذا قد تتعدد الأسباب أو تجتمع لدى الفرد الواحد لتكون كفيلة بإصابته بالقلق.

4-4-3- النظريات المفسرة للقلق:

- **نظرية التحليل النفسي:** ترى نظرية التحليل النفسي أنّ القلق يبدأ منذ المراحل الأولى للطفولة ويتشكل نتيجة اضطراب علاقة الطفل بوالديه، وشعوره بعدم الأمن النفسي، وكذا العزلة والعجز **(مصطفى، 2010)**. كما أنه يحدث نتيجة لتهديد الرغبات المكتوبة أو المحفزات العدوانية والنزعات الجنسية لما سبق للأنا أن كبتته في اللاشعور كدفاعات للأنا **(السامرائي، 2007)**.

- **النظرية السلوكية:** ترى النظرية السلوكية بأن القلق اتجاه انفعالي ناتج عن الإحباط أو الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد، فبمجرد مروره بخبرة مؤلمة تتحول إلى استجابة مشروطة يقوم بتعميمها على مواقف أخرى، وإن كانت أقل شدة وإحباطا وإحداثا للضغط النفسي **(مصطفى، 2010)**. لأنها تصبح استجابة غير واعية، أي أن الفرد يشعر بالقلق دون أن يتذكر الاقتران الذي حدث بين هذا المثير والذي اكتسب القدرة على استثارة استجابة القلق، وكذا المثير الذي سبق أن أثار هذه الاستجابة **(السامرائي، 2007)**.

- **البيئة الاجتماعية:** يرى أصحاب هذه النظرية أن البيئة الاجتماعية ليست السبب المباشر للقلق وإنما هي عامل مهم ومؤثر في تفاقم الأمور، فتزيد من شدة الأعراض وتضعف المقاومة والقدرة على مواجهة المشكلات، وأهم بيئة في حياة الطفل هي البيئة التي يقوم أفرادها بتربيته فيها، حيث يقومون بتحديد القواعد الاجتماعية المقبولة وغير المقبولة اجتماعيا، وبالتالي يكتسب الطفل نظاما للسلوك وأي خبرة تهدد هذا النظام تسبب له القلق**(القمش والمعايطة، 2007)**.

- **النظرية المعرفية:** يرى هذا التوجه أن ما يمر به الطفل من خبرات مؤلمة يكوّن صيغًا سلبية إجمالية عن الذات، فتأخذ حيزا من تركيزه فتتردد عليه الأفكار التي تتضمن توقعا للمخاطر والتهديد، وبالتالي يتوقع كل من الخبرات التي يتلقاها الخطر والتهديد فينعكس بذلك على مبالغته لتقدير الخطر الكامن في الموقف ويقلل من قدرته على مواجهة الخطر مما يجعله في حالة قلق مستمر **(مصطفى، 2010)**.

4-4-4- أنواع القلق:

تعدد أنواع القلق ينبع من تعدد الأسباب والنظريات المفسرة لهذه المشكلة.

- فالقلق خارجي المنشأ أو ما يسمى أيضا بالموضوعي، والذي يعد مصدره خارجي وأسبابه مدركة **(الشوربجي، 2003)**. فمن الطبيعي الشعور بالخطر والتهديد أثناء مواجهة لص أو التعرض لهجوم ما، فهذه استجابة دفاعية عادية أي هي سوية اتجاه الضغط

(القمش والمعايطة، 2007). وبالتالي هو كل قلق عادي يزول بزوال السبب **(الشوربجي، 2003)**. أي أنه يغيب من حياة الفرد ويظهر بظهور السبب.

- **القلق داخلي المنشإ؛** ويسمى أيضا بالقلق العصابي أي يمكن اعتباره حالةً مرضيةً والفئة التي تعاني من هذا النوع هي في الحقيقة تملك الاستعداد الوراثي للإصابة بالقلق كمرض ويخطئ أصحابه في اعتباره مجرد عرض يحتاج فقط إلى الراحة وزوال الخطر **(القمش والمعايطة، 2007)**. وبما أنه داخلي المنشإ فإن أسبابه لا شعورية مكبوتة غير معروفة ولا مبرر لها. وبالتالي لا يزول بزوال السبب لذلك لا يدرك مريضه أهمية وضرورة العلاج وأنه يعيش وطأة الصراع النفسي **(الشوربجي، 2003)**.

- **القلق الحالة:** ينطلق هذا النوع من نظرية القلق الحالة- السمة حيث يعد القلق هنا كحالة انفعالية طارئة وقتية في حياة الفرد تتذبذب من وقت لآخر، وبما أنها وقتية فإنها تزول بزوال المثيرات المحفزة لها، ولكنها داخلية تتسم بمشاعر التوتر والخطر المدرك شعوريا ومتذبذبة من ناحية أنها تختلف في شدتها وتقلبها معظم الوقت.

- **القلق السمة:** تعرف السمة بثبوتها في تكوين الفرد، كذلك القلق السمة يعد جزءا ثابتا ثبوتا نسبيا في شخصية الفرد، وهو أيضا -وفق هذه النظرية- مختلف باختلاف الأفراد وفقا لاستعداداتهم للاستجابة للمواقف المدركة كمواقف خطرة وتهديدية، ووفقا لما اكتسبه كل فرد في طفولته من خبرات سابقة **(القمش والمعايطة، 2007)**.

يمكن اختصار الفروق والاختلافات بين هذه الأنواع في الجدول الموالي:

جدول رقم (02): يوضح الاختلافات الموجودة بين أنواع القلق (من إعداد الباحثة).

النوع / خصائص	المنشأ	الثبوت
القلق الموضوعي	خارجي	يزول بزوال السبب
القلق العصابي	داخلي غير مدرك	العلاج النفسي
القلق الحالة	داخلي مدرك	بزوال السبب
القلق السمة	قد يكون داخليًا أو خارجيًا	ثبات نسبي

4-4-5- علاج القلق:

- **العلاج التحليلي:** أي العلاج بالاستناد إلى نظرية "فرويد" للتحليل النفسي ويستخدم هذا العلاج مع المرضى الذين لديهم القدرة على الاستبصار بالذات والتفكير السليم (**الحجار، 1998**). لأنه يهدف إلى إخراج اللاشعور المكبوت إلى حيز الشعور لكي يعيه الفرد ويتعامل معه (**القمش والمعايطة، 2007**). وبالتالي تنكشف الصراعات اللاشعورية ومن ثم تحدث التبادلات النفسية التي تؤدي إلى زيادة المعرفة بالذات وتحمل الدوافع والنزعات الداخلية (**الحجار، 1998**). وبذلك تقوى الأنا على فرض سيطرتها فتتمكن من التنسيق بين متطلبات الهو وضوابط الأنا الأعلى (**مصطفى، 2010**).

- **العلاج الدوائي أو ما يعرف بالعلاج بالعقاقير؛** هناك من الأطباء من يستخدم العقاقير آخذًا بعين الإعتبار فائدتها في إضعاف الاستجابة التوترية، وبالتالي السيطرة على أعراض القلق المزمن وهي على عدة أنواع بتنوع أدوارها فهناك: المثبطات ومضادات الاكتئاب، وأخرى حاصرات مستقبلات "بتا" العصبية (**الحجار، 1998**).

ولكن تختلف وتتغير استجابة الأفراد لهذه الأدوية لأنّ لها آثارًا جانبية تؤدي بالأفراد إلى الانقطاع عنها خلال الفترة الأولى من الاستعمال فهي تحتاج إلى ثلاثة أسابيع أو أربعة أسابيع على الأقل قبل أن تسيطر على النوبات التلقائية (**القمش والمعايطة، 2007**). تعد الطريقتان السابقتان موجهتين بشكل أكبر لمن يعاني من القلق كمرض وكحالة مزمنة، كما أنهما طريقتان متكاملتان في غالب الأحيان إلا أن اجتناب الدواء وملازمة العلاج التحليلي لفترات طويلة يجدي نفعا أكثر ويجنب المريض ظهور أعراض أخرى، من بينها الإدمان.

- **العلاج السلوكي:** يشتمل العلاج السلوكي على مجموعة من التقنيات التي من شأنها خلق استجابة جديدة تجاه المواقف المقلقة التي تم فيها التعلم الشرطي وذلك بخلق تعلم جديد لهذه الاستجابة بطريقة شرطية ومن بين هذه التقنيات:

- **الانطفاء:** بمعنى العمل بالتدريج لانطفاء الاستجابة غير المقبولة من خلال إيقاف معززات السلوك التي جعلت منه سلوكا مستمرا.

- المواجهة: أي مواجهة المواقف بشكل مباشر كما تحدث في الواقع فتقل الأعراض بشكل تدريجي **(القمش والمعايطة، 2007)**.

- **التحصين التدريجي:** حيث يتم إعداد مدرج القلق والذي يكون على شكل قائمة متدرجة بالمواقف التي تثير القلق، يدرب الفرد أثناء الاسترخاء على تخيل المواقف المقلقة المدونة بالقائمة بدءا بأضعفها إلى أقواها ثم يطلب منه معايشة مثل هذه المواقف فعليا.

- **العلاج العقلاني الانفعالي:** ويتم من خلال مناقشة الأفكار غير المنطقية وإحلال الأفكار المنطقية بدلا منها وبالتالي تتغير انفعالات المريض ومن ثم يتغير سلوكه **(مصطفى، 2010)**.

العلاج السلوكي يمكن استخدامه مع الأطفال بشكل أكبر أما العلاج العقلاني الانفعالي فلا يمكن تطبيقه إلا مع الأفراد البالغين الذين تكونُ حدة قلقهم غير مرتفعة كأن يكونوا ضمن فئة القلق خارجي المنشإ أو القلق الحالة.

4-5-العصاب:

4-5-1- تعريف العصاب:

يعد "ويليإن كولين" أول من استخدم مصطلح العصاب في تصنيف الأمراض الناجمة عن الحركات المضطربة أو إحساسات الجهاز العصبي، وقد استخدم كمصطلح يعبر عن المرض الوظيفي. أي حين يصاب الجسم بخلل وظيفي دون أن يعزى ذلك إلى تكوينه **(كولز، 1982)**. لذا جاءت التعريفات موضحة ذلك:

فهو يعرف بأنه: "مرض دون سبب تشريحي معروف، كما أنه مرض وظيفي من دون ضرر عضوي" **(داكو، 2002، ص6)**. إذن العصاب نوع من الأمراض ولكن حين يرتبط الأمر بالحديث عن الطفل والمراهق فإنه يتم الحديث عن مؤشرات أو بوادر

ودلائل وجود المرض، فهو لم يصل بعد إلى درجة الإصابة بالمرض، إنما تظهر على الطفل والمراهق بعض السلوكات التي تشير إلى وجود مشكلة ما.

فقد جاء أحد التعريفات مشيرًا إلى أن الأمر مرتبط بالسلوك، لذا "العصاب مرض نفسي سلوكي ناتج عن اضطرابات وظيفية" **(السامرائي، 2007، ص33)**.

وهناك اتجاه يصف العصاب بالاضطراب حيث تشير التعريفات إلى أن العصاب "هو اضطراب وظيفي في الشخصية وهو حالة مرضية تجعل الفرد داخل الشعور بالسعادة" **(السامرائي، 2007، ص33)**. كما أنه: اضطراب ذو منشإٍ نفسي وذلك يعني استبعاد العوامل العضوية أو التكوينية، وبالتالي استبعاد العوامل الوراثية. وأيضا هو؛ "اضطراب انفعالي يتميز عن غيره من الاضطرابات الانفعالية بقلق شديد أو ومبالغة في استخدام الحيل الدفاعية للسيطرة على القلق الذي يعاني منه الفرد" **(شاذلي، 2001، ص108)**.

وبالنظر إلى القلق والانفعالات التي يشعر بها العصابي فإنه يمكن اعتبار العصاب عبارة عن "استجابة مبالغ فيها من جانب الفرد اتجاه مجموعة من المنبهات وتأخذ هذه الاستجابة شكل الانفعالات البالغة القوة والتي تظهر في ظل ظروف لا يشعر فيها معظم الناس إلا بانفعال بسيط" **(عبد الله، ب ت، ص 25)**.

إذن العصاب نفسي المنشإ سلوكي المظهر، أي يظهر على مستوى سلوك الفرد وهو مرتبط بالانفعالات بحيث يبدو على الفرد عدم القدرة على فرض السيطرة عليها.

4-5-2- النظريات المفسرة للعصاب:

- **النظرية السلوكية:** ترى السلوكية بأن العصاب سلوك متعلّم وأعراضه ما هي إلا تشريطات انفعالية وحركية فلا يمكن اعتبارها مكمنا أو مصدرا قويا لأي مركبات تكونت في سن الطفولة، إنما العرض في حد ذاته هو المرض. وبالتالي فإنه باختفاء العرض يختفي المرض حيث يتم ذلك عن طريق الوسيلة التقليدية للانطفاء وإن احتمالات ظهور هذه الاستجابات المتعلمة في حياة الأفراد تقل عند من يحملون تكوينا تشريطيا، أي يسهل

تكوين الاستجابات الشرطية لديهم وتكون استجابات جهازهم العصبي المستقل قوية وقابلة للتغير بشكل خاص(**عبد الله، ب ت**).

- **نظرية "كارل روجرز"**: يرى بأن العصاب مرتبط بمفهوم الذات فالفرد حين يعاني من عدم وجود توازن بين حاجات الفرد ورغبات الذات فإنه يلجأ إلى تحقيق التوازن عصابيا، بحيث يشبع حاجاته اللاشعورية عن طريق وسائل سلوكية تتفق مع مفهوم الذات شيئا فشيئا وتلك الوسائل تنتقل إلى مستوى الشعور(**السامرائي، 2007**).

4-5-3- مؤشرات العصاب:

- الجمود وعدم المرونة لخضوعه لسيطرة اتجاهه العصابي.

توقف النمو النفسي عند دور الشخص الذي يعيش في حرب مع نفسه ومع المجتمع (**السامرائي، 2007**).

- ظهور اضطرابات جسمية وظواهر التحول كالخرس والشلل والتشنجات... إلخ. دائما ما يكون الفرد ضحية للصراعات الداخلية (**داكو، 2002**).

- عدم تحمل الضغوط والقلق والتوتر والخوف واضطراب العلاقات الاجتماعية.
- الشعور بالحساسية خاصة عند الإحباط والإنتقاد.
- التمركز حول الذات.
- اضطراب التفكير والفهم بدرجة بسيطة وعدم القدرة على الأداء الوظيفي.
- تكرار السلوك وقصور الحيل الدفاعية والأساليب التوافقية والسلوك ذي الدافع الشعوري.

سوء التوافق وعدم الاستمتاع بحياة طبيعية سعيدة (**السامرائي، 2007**).

وتجدر الإشارة إلى أن الخصائص النفسية قد تظل ثابتة إلا أن أعراض العصاب السلوكية الصريحة منها تميل إلى التغير من ثقافة إلى أخرى، في كل من الزمان والموقع الجغرافي، وأن جزءا من ذلك يعود لصياغة المجتمع للتعبير عن الأعراض الدالة عن ألم الفرد وحزنه وأساه وجزءً آخر يعود إلى المحددات الاجتماعية الثقافية لما يأسى له الفرد ويتألم (**كولز، 1982**).

4-5-4- أسباب العصاب:

- كثرة مشاكل الحياة وضغوطاتها تستنزف جزءا كبيرا من طاقة الإنسان مما يجعله عرضة للإصابة بالأمراض العصابية.

- البيئة الأسرية أهم بيئة في حياة الفرد، ولكن إذا كانت غير مناسبة وبها مشاكل وصراعات ويغيب فيها الأمان والتقبل والتفاهم والحوار، فإن هذا يدفع بالفرد إلى استنزاف الحيل الدفاعية، وبالتالي يصبح عرضة للإصابة بالمرض العصابي. ولقد قام بهذا الصدد "جوتزمان" **(1966)** بتطبيق مقياس "مينوسوتا" المتعدد الأوجه للشخصية وهو مقياس تشخيصي على مجموعات من التوائم المتماثلة، وأسفرت دراسته على كثير من النتائج كان من بينها أن الأمراض النفسية العصابية تعزى إلى عوامل بيئية إلى حد كبير **(شاذلي، 2001)**. والبيئة غير محددة هنا لذا يمكن اعتبارها أي وسط يعيش فيه الفرد ويكون مليئا بالضغوطات فهو على الأرجح يؤثر على نفسية الفرد ومن ثَم يؤدي إلى تدهور معاشه النفسي.

- عدم قدرة الفرد على التوافق مع الواقع والتنفيس عن الذكريات المكبوتة في اللاشعور.

- عدم القدرة على إدراك البيئة واتخاذ أسلوب مناسب للحياة وتوقف نمو الفرد عند دور الشخص الذي يعيش في حرب مع نفسه ومع المجتمع **(السامرائي، 2007)**.

- بالنسبة للوراثة فإن المرض النفسي (العصاب) لا ينتقل من خلال المورثات إنما يرث الفرد تكوينا معينا فقط يهيئه للإصابة بالعصاب إذا توافرت عوامل بيئية معينة محفزة له **(شاذلي، 2001)**.

- أسباب جسمية: تتمثل في إصابة الفرد بالتسمم والعدوى والتعب والاضطرابات في الغدد الصماء والاضطرابات الكبدية أو ألاضطرابات المعوية ذات العلاقة بالكبد والمعدة **(داكو، 2002)**. ويمكن اعتبار هذه الأسباب أسبابا مساعدة أو ضاغطة، بمعنى أنها لا تكون السبب الرئيس لأنه سبق الاتفاق على أن العصاب لا علاقة له بالجانب العضوي إنما هو وظيفي ونفسي.

- الصراعات الداخلية والتي يكون معظمها صراعات ذات طبيعة جنسية أو عائلية وتظهر حينئذ مشاعر عميقة من الشعور بالذنب وهموم معذبة وشكوك تبعث على القلق **(داكو، 2002)**.

وفي الحديث عن الطفل والمراهق فإنه لا يمكن أن يشار في هذه المرحلة إلى إصابتهما بالمرض النفسي أي تشكل بنية عصابية، إنما فقط تبدو عليهما تنظيمات عصابية، حيث تظهر على الفرد مجموعة من الأعراض ونقاط القوة والضعف. لكن لا يمكن الجزم من خلالها بأن الفرد سيصبح صاحب مرض نفسي ما لم تكن هناك وقاية ومتابعة وعلاج. أما إذا لم تتوفر الشروط المناسبة التي تحد من المؤشرات فإن احتمالية إصابته بالمرض تكون بنسبة أكبر والسبب في كل هذا أنه في مرحلة الطفولة الأولى قد يحدث خلل في المرحلة القضيبية، إذ لا يستطيع الطفل حل الصراع الأوديبي فإما أن تحدث تثبيتات قوية أو نكوصات جد مهمة. وكلما ازدادت حدة الصراعات الداخلية والخارجية كلما لجأ الطفل إلى استعمال أنظمة دفاعية علائقية أكثر اتكالية والتي تتجاوز حد التوفير البسيط للغرائز، فيعتاد التنظيم على هذه السيرورة، وبالتالي فإنه لا يستطيع التغير بعد ذلك إلا إذا تعرض إلى تدخل **(ميسوم، 2014)**.

خلاصة الفصل:

في ختام هذا العرض يمكن القول بأن أنواع المشكلات السلوكية هي عبارة عن مواضيع قائمة بذاتها تستحق التناول المتفرد لها، ولكن الدراسة الحالية تسعى لتناول مختلف، ملم بعدة مشكلات في دراسة واحدة. لذا تناول الجانب النظري لكل مشكلة على حدة خاصة من حيث النظريات المفسرة لحدوث المشكلة، والأسباب المؤدية لحدوث المشكلة وكذا طرق علاج المشكلة، بدلا من التناول العام لمجموع المشكلات السلوكية بشكل عام وسطحي.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الإستطلاعية

2- منهج الدراسة

3- حدود الدراسة

4- عينة الدراسة

5- أداتا الدراسة

6- أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة الفصل

- تمهيد:

يمر البحث العلمي بالعديد من الخطوات تنطلق من الشعور بمشكلة البحث وأهميتها وصولاً إلى الإجابة على تساؤلاتها وذلك بإتباع إجراءات الدراسة الميدانية، فبعد التطرق للفصول السابقة "الفصل الأول" الذي يعد تمهيديا لمجريات الدراسة، ثم "التفكير الأخلاقي" و"المشكلات السلوكية". فقد أصبح من الضروري واستكمالا لإجراءات البحث العلمي أن تأخذ الدراسة المنحى الميداني. بالنزول إلى الميدان وهنا يجب التعرف على مجتمع الدراسة وتوزيع أداتي القياس على أفراد عينة الدراسة مباشرة دون اللجوء إلى البحث في خصائصهما السيكومترية لأنه قد سبق القيام بذلك عبر مختلف الدراسات وبالتالي تأكّدت إمكانية تطبيقهما بالدراسة الأساسية. وبذلك تضمن هذا الفصل: منهج الدراسة، وعينة الدراسة بذكر مجتمعها الأصلي وطريقة اختيارها، أداتي الدراسة وذلك بوصفهما وكذا تحديد الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الحالية.

1- الدراسة الاستطلاعية:

اقتصرت الدراسة الاستطلاعية على قيام الباحثة بالإستطلاع والتقصي عن المقاييس المناسبة لكل من: موضوع الدراسة وكذا أفراد العينة من حيث بساطة لغتها من ناحية، وكذا سهولة التعامل مع بنودها من ناحية أخرى، إلى جانب ملاءمتها لمرحلتهم العمرية، وأيضا ثقلها العلمي المتمثل في ثبوتها وصدقها في عدة دراسات وبعدة طرق.

وتم أيضا في هذه المرحلة الاستطلاع عن مجموع الدراسات السابقة التي تخدم طيات الدراسة بما في ذلك فرضياتها، واستطلاع مجموع المراجع التي يمكن أن تثري تناول المتغيرات.

2- منهج الدراسة:

يعد اختيار المنهج المناسب لدراسة المواضيع البحثية من أساليب الوصول إلى الأهداف المنشودة منها، حيث يتسنى للباحث إجراء الدراسة بطريقة منظمة وممنهجة فهو الذي يجعل من موضوع ما موضوعًا يتّسم بالصبغة العلمية، والاختيار المناسب للمنهج

تحدده بعض العوامل مثل طبيعة متغيرات الدراسة وطريقة تناولها، وعليه فإن المنهج المناسب للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي.

3- حدود الدراسة:

تنقسم حدود الدراسة عادة إلى ثلاثة أقسام هي:

- **الحدود المكانية:**

أجريت هذه الدراسة على مجموعة من المدارس ببلدية المسيلة التابعة لولاية المسيلة وهي: أول نوفمبر **54**، العقيد الحواس، ابن هاني الأندلسي، زروقي السعيد وأحمد شوقي.

- **الحدود البشرية:**

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ممن يدرسون في السنة الثالثة متوسط.

- **الحدود الزمنية:**

لقد امتدت فترة الدراسة الميدانية منذ بداية الحصول على تصريح بضرورة توفير التسهيلات للحصول على المعلومات اللازمة عن عينة الدراسة والموجه لمديرية التربية لولاية المسيلة من طرف جامعة أبو القاسم سعد الله جامعة الجزائر-**2**- والذي صدر في **2018/02/18**، مرورا بإصدار ترخيص إجراء البحث الميداني لتحضير شهادة الدكتوراه من مديرية التربية لولاية المسيلة والذي صدر في **2018/03/07**، بعد ذلك جاءت مرحلة توزيع المقاييس على مجموع المتوسطات في الفترة الممتدة بين **2018/03/08** إلى غاية **2018/04/12** وقد استغرق كل ذلك حوالي**3-4** أشهر.

4- عينة الدراسة:

- مجتمع الدراسة:

قدّر مجتمع الدراسة بـ(**3592**) تلميذا من تلاميذ التعليم المتوسط ببلدية المسيلة وقد تم تطبيق الدراسة بالتحديد على تلاميذ السنة الثالثة متوسط، ما يعني أن مجتمع الدراسة الحالية هم تلاميذ السنة الثالثة متوسط. والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على مجموع المتوسطات كما ورد في الوثيقة المستلمة من قبل مديرية التربية بولاية المسيلة.

جدول رقم (03): يوضح توزيع مجتمع الدراسة على مجموع المتوسطات ببلدية المسيلة.

الرقم	المؤسسات	السنة الثالثة من التعليم المتوسط
01	الأخوين بن القبي	103
02	ابن الهيثم	165
03	محمد الصديق يحيى	170
04	زين الدين بن معطي	138
05	أبي علي حسن بن رشيق	71
06	مي زيادة	143
07	أول نوفمبر 54	182
08	العقيد الحواس	194
09	أبو الخير الإشبيلي	100
10	ابن هاني الأندلسي	115
11	زروقي السعيد (حي **500** مسكن)	170
12	بديرة علي (حي النسيج)	127
13	أحمد شوقي	212
14	بورزق عبد المجيد	166
15	بشيري محمد/حي 05 جويلية	220

16	يحياوي محمد	240
17	ناجي السعيد	140
18	بلحاج الدهيمي	174
19	المجاهد سرايش علي	92
20	نور محمد الطاهر	134
21	ابن الذيب بلقاسم	189
22	دامخي لخضر	133
23	خرخاش أحمد	46
24	عيسو الصالح	59
25	بوضريسة محمد الأمين	109
المجموع		**3592**

- عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

إن اختيار العينة الملائمة للدراسة من أهم الخطوات التي يتعرض لها الباحث لكي تكون ممثلة تمثيلا صحيحا وكاملا للمجتمع الأصلي. وحتى تكون العينة ممثلة اعتمدت الدراسة على نسبة (**10**%) من أفراد المجتمع الأصلي، على اعتبار أن هذه النسبة هي مناسبة لطبيعة تناول متغيرات هذه الدراسة، حيث يقابل هذه النسبة **359** تلميذا من تلاميذ التعليم المتوسط (السنة الثالثة متوسط).

أما عن طريقة اختيار أفراد عينة الدراسة الأساسية فقد تم أولا اختيار المؤسسات المعنية بالتطبيق الميداني عشوائيا، وأيضا أفراد عينة الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية نفسها باستعمال القرعة حيث تم الحصول على القوائم الاسمية لتلاميذ السنة الثالثة متوسط من مؤسساتهم الدراسية، بعد ذلك قامت الباحثة بترقيم أسماء الطلبة للتمكن من إجراء القرعة للحصول على مجموع التلاميذ المعنيين بالدراسة الميدانية. حيث تم استدعاؤهم إلى مدرجات المؤسسات الدراسية، أين تم تزويدهم بالتوضيحات اللازمة عن المقاييس من حيث موضوعها وكذا طريقة الإجابة عنها، مع حرص الباحثة على الاطلاع على المقاييس فور إنهائها لأجل التأكد فيما إذا تركت بعض الأسئلة بدون إجابة، ورغم

استعانة الباحثة برفقاء البحث إلّا أن هناك مجموعة من المقاييس لم تكتمل الإجابة عن كل أسئلتها ويعود ذلك إلى أنّ بعض المؤسسات لم تقدم التسهيلات اللازمة للتطبيق مقارنة بمؤسسات أخرى. حيث قد بلغ الحجم النهائي لأفراد عينة الدراسة 237تلميذا.

ولقد تم التركيز على تلاميذ مستوى السنة الثالثة متوسط باعتبارهم الأنسب من حيث قدرتهم على التعامل مع محتوى المقياس لامكانية فهمهم لطريقة الإجابة عن أسئلته. كما أنهم في مرحلة الاستقرار فغالبا يمرّ تلاميذ مرحلة السنة الأولى والرابعة متوسط بمشاعر عدم الاستقرار، فتلاميذ السنة أولى متوسط يمرون بفترة انتقالية جديدة بسبب تغير البيئة الدراسية وكذا النظام الدراسي، أما تلاميذ السنة الرابعة متوسط فهم يعايشون مرحله تتزامن مع التحضيرات للامتحانات الرسمية لذا يواجهون ضغطا دراسيا وسيرا متتاليا للبرنامج الدراسي ولا يسمح ذلك بالاقتطاع من وقتهم.

وفي ما يلي جدول يوضح مجموع المؤسسات التي تم الحصول على أفراد عينة الدراسة منها.

جدول رقم (04): يوضح مجموع المتوسطات المعنية بالدراسة الميدانية.

الرقم	المؤسسة	عدد الأفراد
01	أول نوفمبر 54	182
02	العقيد الحواس	194
03	ابن هاني الأندلسي	115
04	زروقي السعيد (حي 500 مسكن)	170
05	أحمد شوقي	212

5- أداتا الدراسة:

5-1- مقياس التفكير الأخلاقي:

تبيّن من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التفكير الأخلاقي أنه قد تم استخدام مقاييس التفكير الأخلاقي كل وفق تطلعاته، لذا وجدت الباحثة بحوزتها عدة اختيارات. وتم اختيار مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين الذي أعدته "فوقية عبد الفتاح" **(2001)** والمُعد وفق نظرية "كولبرج". وبالرغم من أنه يبدوا موجها للبالغين إلا أن الدراسات السابقة تعتمد تطبيقه بداية من مرحلة المراهقة، كدراسة الوحيدي **(2012)** التي طبقت المقياس على عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين، وكذا دراسة مشرف **(2009)** التي طبقت المقياس على عينة من طلبة الجامعة وشملت بذلك أفرادًا في مرحلة المراهقة المتأخرة وبداية مرحلة الرشد. فالتراث النظري يشير إلى أن مرحلة الطفولة هي مرحلة تعلم الأخلاق ولكن مع بداية مرحلة المراهقة وتزامنا مع النمو وحتى النضج الذي يمكن أن يطالها (خاصة في الجانب المعرفي للمراهق وقدرته على التفكير المجرد) فإنّ هذا يؤثر على نمو تفكيره الأخلاقي بحيث أنه يمتلك القدرة على الحكم عما هو صواب أو خطأ، كما أن الدراسة الحالية تعمدت اختيار تلاميذ السنة الثالثة متوسط تجنبا لتأثير بعض المتغيرات المتعلقة بالنمو العقلي للتلاميذ مقارنة بتلاميذ مرحلة السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط.

إذن فقد تم اختيار مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين الذي أعدته "فوقية عبد الفتاح" **(2001)** بسبب مناسبته لطبيعة أفراد عينة الدراسة، كما أنه يتسم بالبساطة والوضوح والسهولة بالنسبة للمستجوبين وحتى الموضوعية مقارنة بالمقاييس الأخرى كمقياس النضج الأخلاقي للمرحلة الابتدائية والإعدادية إعداد "كولبرج" وآخرون تعريب "إبراهيم قشقوش" **(1985)** فهو يضع المستجوب في موقف الاختيار بين (نعم) و(لا) إضافة إلى الإفصاح عن مبررات اختياره، لذا قد يعجز عن التعبير عن أفكاره لأن الأمر كما سبقت

الإشارة متأثر بالجانب المعرفي فهناك من لا يملك ثراءً لغويا فيعجز عن التعبير وهناك من لا يملك القدرة على فهم ذاته تزامنا مع مرحلة المراهقة وبالتالي يمكن أن يختار إجابة تعبر عن مكنوناته لكنه لا يدري لماذا اختار تلك الاستجابة بالتحديد –هذا الأمر ينطلق من تعامل الباحثة مع المراهقين سابقا في التدريس–. فهذا النوع من المقاييس يصلح أكثر لعينات صغيرة ويطبق بطريقة المقابلة ولكن عامل الذاتية هنا قد يبدو بشكل كبير في مثل هذه المقاييس. إذن المقياس المستخدم بالدراسة الحالية يُعد الأداة المناسبة لطبيعة موضوع الدراسة وطبيعة أفراد العينة.

– وصف المقياس:

يتكون هذا المقياس من خمسة مواقف أخلاقية اثنين منها اشتقّا من مقياس "كولبرج" للنضج الأخلاقي حيث يلي كل موقف عدد من الأسئلة ولكل سؤال ستّ استجابات تمثل المراحل الستة للتفكير الأخلاقي عند "كولبرج".

حيث يعرض في كل موقف معضلة تكون على شكل قصة تحتوي أبطالًا وأحداثًا مرتبطة بالجانب الأخلاقي في الحياة الواقعية يكون صاحبها في حيرة من أمره ثم يطلب من المستجوب إصدار حكم في ما يجب على صاحب الموقف اتخاذه، انطلاقا من القواعد الأخلاقية التي يتمثلها. وذلك بوضع علامة أمام الاستجابة الأكثر اتفاقا مع تفكيره وأحكامه الأخلاقية، وقد احتوى مقياس التفكير الأخلاقي كما ذكر سابقا خمسة مواقف وهي كما يلي:

- الموقف الأول يتكون من خمس فقرات.
- الموقف الثاني يتكون من تسع فقرات.
- الموقف الثالث يتكون من ثلاث فقرات.
- الموقف الرابع يتكون من فقرتين.
- الموقف الخامس يتكون من فقرتين.

الفقرات عبارة عن أسئلة، ولكن لا يمكن تسميتها بـ"الأسئلة" بمعنى بنود، لأن كل فقرة (سؤال) تتدرج ضمن موقف أو معضلة معينة ويتفرع عنها ستة اختيارات.

- تصحيح المقياس:

تَتم الإجابة على المقياس بطريقة انتقائية (الاختيار من متعدد) من ستّ استجابات حيث يضع المستجوب علامة على رقم الإجابة التي تناسبه، ويتم التصحيح بوضع رقم المرحلة التي تمثلها الاستجابة أمام العبارة المنتقاة والموضح في معيار التصحيح الذي سيذكر لاحقا.

إذن فالإجابة عبارة عن مجموعة من العبارات مرقمة على التوالي: أ، ب، ج، د، ه، و.

حيث توافق كل عبارة مرحلة من مراحل التفكير الأخلاقي وهي:

- المرحلة الأولى: الطاعة والخوف من العقاب.
- المرحلة الثانية: المنفعة النسبية والمقايضة.
- المرحلة الثالثة: الالتزام بالمسايرة.
- المرحلة الرابعة: المحافظة على القانون والنظام.
- المرحلة الخامسة: مرحلة العقد الاجتماعي.
- المرحلة السادسة: المبادئ الأخلاقية العامة.

أما تقديرات العبارات فهي تنطلق من درجة واحدة، درجتين، **3** درجات، **4** درجات، **5** درجات، **6** درجات.

جدول رقم (05): معيار التصحيح لمقياس التفكير الأخلاقي.

المواقف أو القصص	الاختبارات الفرعية	الدرجة	المواقف أو القصص	الاختبارات الفرعية	الدرجة	المواقف أو القصص	الاختبارات الفرعية	الدرجة
الأول	الأول: أ	5		ب	2		ج	2
	ب	1		ج	1		د	1
	ج	4		د	3		ه	4
	د	2		ه	4		و	6
	ه	6		و	6	الخامس:أ		3
	و	3	الثاني	الأول:أ	5		ب	4
	الثاني: أ	2		ب	3		ج	1
	ب	1		ج	1		د	6
	ج	3		د	4		ه	2
	د	4		ه	2		و	5
	ه	5		و	6	السادس:أ		4
	و	6		الثاني:أ	4		ب	5
	الثالث: أ	2		ب	1		ج	1
	ب	4		ج	6		د	6
	ج	1		د	2		ه	2
	د	6		ه	5		و	3
	ه	3		و	3	السابع: أ		4
	و	5		الثالث: أ	3		ب	3
	الرابع: أ	2		ب	1		ج	2
	ب	6		ج	4		د	1
	ج	5		د	2		ه	6
	د	1		ه	5		و	5
	ه	4		و	6	الثامن: أ		5
	و	3		الرابع: أ	5		ب	1
	الخامس:أ	5		ب	3		ج	6

	د	2		ج	5		ب	2
	هـ	4		د	6		ج	1
	و	3		هـ	2		د	3
	التاسع: أ	4		و	3		هـ	6
	ب	2		الثالث: أ	5		و	4
	ج	3		ب	6	الخامس	الأول: أ	2
	د	1		ج	1		ب	6
	هـ	6		د	3		ج	3
	و	5		هـ	2		د	5
الثالث	الأول: أ	4		و	4		هـ	1
	ب	5	الرابع	الأول: أ	3		و	4
	ج	6		ب	4		الثاني: أ	4
	د	1		ج	5		ب	5
	هـ	3		د	1		ج	1
	و	2		هـ	6		د	6
	الثاني: أ	4		و	2		هـ	2
	ب	1		الثاني: أ	5		و	3

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الأخلاقي:

- صدق المقياس في البيئة الفلسطينية:

قامت الباحثة مشرف **(2009)** بتقنين مقياس التفكير الأخلاقي إعداد "فوقية عبد الفتاح" **(2001)** على البيئة الفلسطينية وقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة قوامها **(128)** طالبا وطالبة.

وقد اعتمدت في حساب الصدق للمقياس على طريقة صدق المقارنة الطرفية أو الصدق التمييزي وتَمّ إيجاد أعلى درجات **(25%)** من الدرجات بعدد **(32)** طالب وطالبة وسميت المجموعة العليا، وإيجاد أدنى الدرجات **(25%)** من الدرجات قدر عددها بـ**(32)** طالب وطالبة وسميت بالمجموعة الدنيا بعد ذلك تم استخدام "اختبار **t** " لقياس الفروق بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا.

ولقد أظهرت النتائج أن قيمة t المحسوبة والتي تساوي (18.76) أكبر من قيمة t المجدولة والتي تساوي (2.0) عند مستوى الدلالة (0.00). مما يدل على وجود فروق معنوية بين متوسط درجات المجموعتين وهذا ما يؤكد القدرة على قياس الفروق الفردية لعينة الدراسة.

أما الوحيدي (2012) فقد قامت بالتحقق من صدق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (50) فردا طبقت أيضا على البيئة الفلسطينية، فاستخدمت طريقة الاتساق الداخلي وهي الطريقة الأمثل لمعرفة مدى ارتباط الفقرات ببعضها البعض حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين والدرجة الكلية للمقياس. وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل موقف والدرجة الكلية لكل موقف على حدة وذلك لمعرفة مدى ارتباط المواقف بالدرجة الكلية للمقياس.

حيث أسفرت النتائج عن أنّ المواقف الخمسة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (0.00) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.35-0.65). وهذا يدل على أن مواقف مقياس التفكير الأخلاقي تتمتع بمعامل صدق عالٍ.

بعد ذلك قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين فقرات كل موقف من المواقف الخمسة والدرجة الكلية لكل موقف على حدة، وقد أظهرت النتائج أن فقرات كل المواقف تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يدل على أن كل المواقف وفقراتها تتمتع بمعامل صدق عالٍ.

ماعدا العبارة رقم (04) من الموقف الأول الفقرة "طمعا في مكافأة الأب فيما بعد ".

والعبارة رقم (05) للموقف الثاني الفقرة "لأن إقدام الزوج على سرقه الدواء لعلاج زوجته أمر طبيعي من كل زوج وفي".

لكن الباحثة لم تتعمد حذفهما لأن كل فقرة وكل عبارة تمثل مرحلة من مراحل التفكير الأخلاقي فالأمر يختلف بين أن تكون العبارة تنتمي لبعد ما وأن تكون في حد ذاتها تمثل مرحلة. ففي الأولى الفقرات الأخرى للبعد تكمل سياق البعد ومحتواه، وبالتالي يمكن الاستغناء في حالات ما عن عدة بنود ولكن الوضع هنا يختلف. فكل عبارة هي مرحلة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة وبالتالي لا يوجد يكون بديلٌ عنها.

- صدق المقياس في البيئة الفلسطينية:

فقد قامت الباحثة مشرف **(2009)** بحساب الثبات لمقياس التفكير الأخلاقي باستخدام طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ.

- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية ومعدل الأسئلة الزوجية وقد أسفرت النتائج عن أن هناك معامل ثبات كبير نسبيا لفقرات المقياس بلغ **(0.78)**.

- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس الثبات كطريقة ثانية إضافية وأثبتت النتائج أن معامل الثبات مرتفع نسبيا.

كذلك الباحثة الوحيدي **(2012)** قامت بحساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون للدرجة الكلية **(0.63)** وباستخدام معادلة سبيرمان-براون المعدلة أصبح معامل الثبات يقدر بـ**(0.77)** مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

وكذلك اعتمدت على طريقة ألفا كرونباخ كطريقة ثانية إضافية هي الأخرى وقد أسفرت النتائج عن أنّ قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي بلغت **(0.74)** وهذا دليل كاف على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالٍ ومرتفع.

- صدق المقياس في البيئة المحلية:

قامت الباحثة بن كتيلة **(2017)** بحساب صدق المقياس باستعمال صدق المحكمين وصدق البناء.

وقد أظهرت نتائج صدق المحكمين إجماع **(80%)** من المحكمين على اعتماد المقياس كما هو أي على الصورة نفسها التي سلمتهم الباحثة إياها.

أما صدق البناء فقد أسفرت نتائجه أولا: على وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.01)** تقدر قيمته **(0.49- 0.76)** بين كل موقف مع الدرجة الكلية للمقياس. وبالتالي فإن المقياس يتمتع بصدق تكويني مقبول. وثانيا: وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.01 و0.05)** تقدر قيمته **(0.15- 0.58)** بين كل موقف والعبارة التي تنتمي إليها لدى معظم العبارات، ما عدَا **(04** بنود**)** وبالتالي فإن المقياس يتمتع بصدق مقبول.

- **ملاحظة:** لم تشر الباحثة إلى ضرورة حذف العبارات التي تبين أنها غير دالة إحصائيا.

- ثبات المقياس في البيئة المحلية:

قامت الباحثة بالاعتماد على معامل ألفا كرونباخ حيث أظهرت النتائج أن قيمته قدرت بـ**(0.67)** وهي قيمة مرتفعة مما يدل على اتساق وترابط المواقف وثبات المقياس.

5-2- مقياس المشكلات السلوكية:

لقد قام "هربرت كاي" و"دونالد بترسون" بتأليف قائمة المشكلات السلوكية لدى الأطفال وصدرت الطبعة الأولى منها عام **(1987)** وهي تعتبر من أكثر المقاييس استخداما في تقدير مشكلات السلوك وقد قام الباحثان بعد ذلك بتعديلها سنة **(1996)** وتسميتها بالمقياس "ش" وتتكون القائمة في صورتها الأصلية من **(89)** بندا تقيس **(06)** أبعاد لمشكلات السلوك وهي: سوء السلوك، والعدوان الاجتماعي مشكلات الانتباه، والقلق،

والسلوك العصابي وزيادة التوتر العضلي. وتطبق هذه القائمة أي مقياس المشكلات السلوكية على الفئات العمرية (من **8** إلى **18**) سنة.

وقد قاما "عبد الفتاح القرشي" و"صفوت فرج" (**1999**) بتكييفها على البيئة العربية، حيث تكونت الصورة العربية الأولى من (**90**) عبارة، حذف منها بعض البنود التي لا تلائم ثقافة المجتمع العربي وأضيفت لها بنود جديدة لها أهميتها في قياس المشكلات السلوكية لدى المجتمعات العربية، فأصبحت الأداة بذلك متشكلة من (**64**) بندا شاملة لخمسة مقاييس فرعية فقط هي: سوء سلوك، والعدوان الاجتماعي، وتشتت الانتباه، القلق والسلوك العصابي أو العصاب مع استبعاد بعد التوتر العضلي.

جدول رقم (06): يوضح توزيع فقرات مقياس المشكلات السلوكية للأطفال.

البعد	الفقرات	عدد الفقرات
سوء سلوك	2- 9- 10- 11- 17- 18- 19- 20- 21 – 23- 28- 31- 33- 38- 43- 45- 46- 47- 54- 55- 56- 57- 58- 59	**24**
العدوان الاجتماعي	1-4-12-15-29-32-36-41-48-52-61-63	**12**
تشتت الانتباه	7- 22- 25- 26- 34- 35- 39- 40- 44- 62- 64	**11**
القلق	3- 8- 13- 14- 16- 24- 27- 37- 42- 50- 60	**11**
العصاب	5-6-30-49-51-5	**6**

- طريقة تصحيح المقياس:

يتم تحويل اختيارات عينة الدراسة إلى درجات، حيث يقوم أفراد عينة الدراسة بقراءة العبارة ووضع علامة (**X**) في الخانة المناسبة لهم أي اختيار ما يتوافق مع سلوكاتهم. العبارات جاءت على صيغة أسلوب التقدير الذاتي وليست عبارة عن عبارات استفهامية، والبدائل جاءت على التوالي: نعم، أحيانا لا. أما تقديراتها فهي كالتالي: **3، 2، 1.**

- **الخصائص السيكومترية لمقياس المشكلات السلوكية للأطفال:**
- **صدق المقياس في البيئة المصرية:**

قام كل من "عبد الفتاح القرشي" و"صفوت فرج" **(1999)** بدراسة على عينة مكونة من **(219)** طالبا من طلبة المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية من الجنسين، وفي دراستهما الاستطلاعية اعتمدا على الصدق التلازمي للقائمة بين صورتيها المختصرة والكاملة وقد بلغت النتائج **(0.99)** أي أن المقياس يتمتع بصدق عالٍ.

- **ثبات المقياس في البيئة المصرية:**

اعتمدا كل من "عبد الفتاح القرشي" و"صفوت فرج" **(1999)** في دراستهما على معامل الثبات ألفا كرونباخ للصورة النهائية المختصرة حيث بلغ حينها قيمة **(0.96)**، مما يدل على أن القائمة تتمتع بمستوى ثبات عالٍ.

- **صدق المقياس في البيئة المحلية:**

أما الباحثة حرطاني **(2014)** فقد اعتمدت على نوعين من الصدق صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي.

وقد أسفرت نتائج صدق المحكمين عن ضرورة تعديل مجموعة من الفقرات لتسهيل فهمها من قبل التلاميذ وكانت تلك الفقرات هي: **03، 13، 14، 18، 22، 25، 26، 30، 32، 37، 49، 55**.

أما نتائج صدق الاتساق الداخلي فقد أسفرت عن أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.01)**، ماعدَا الفقرة رقم **(25)** التي جاءت دالة عند مستوى الدلالة **(0.05)**.

وأما الفقرات رقم **26، 43، 44، 45 و60.** فلم تكن دالة إحصائيا وبالتالي تم حذفها من المقياس فأصبح يتكون من **(59)** فقرة بدلا من **(60)** فقرة.

وبالتالي أصبح توزيع الفقرات حسب الأبعاد على النحو التالي:

جدول رقم (07): يوضح توزيع فقرات مقياس المشكلات السلوكية للأطفال بعد التعديل النهائي.

البعد	الفقرات	عدد الفقرات
سوء سلوك	2- 9- 10- 11- 17- 18- 19- 20- 21 – 23- 28- 31- 33- 38- 43- 45- 46- 47- 54- 55- 56- 57	22
العدوان الاجتماعي	1-4-12-15-29-32-36-41-48-52-58- 59	12
تشتت الانتباه	7- 22- 25- 26- 34- 35- 39- 40- 44	9
القلق	3- 8- 13- 14- 16- 24- 27- 37- 42- 50	10
العصاب	5-6-30-49-51-53	6

- ثبات المقياس في البيئة المحلية:

بعد استبعاد الفقرات التي ثبت عدم توفرها على مستوى كاف من الصدق تم حساب ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ.

وقد اتضح أن معاملات ثبات أبعاد مقياس المشكلات السلوكية لدى الأبناء جاءت كلها قوية.

أما نتائج طريقة التجزئة النصفية فقد أثبتت أن مقياس المشكلات السلوكية للأطفال قوية بالاعتماد على كل من طريقتي معامل جوثمان وسبيرمان- براون.

6- أساليب المعالجة الاحصائية:

باستخدام برنامج **spss** النسخة بتوظيف الأسلوب الإحصائي معامل ارتباط بيرسون وذلك في كل من:

- علاقة التفكير الأخلاقي بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.
- علاقة التفكير الأخلاقي بسوء السلوك لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.
- علاقة التفكير الأخلاقي بالعدوان الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.
- علاقة التفكير الأخلاقي بتشتت الانتباه لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.
- علاقة التفكير الأخلاقي بالقلق لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.
- علاقة التفكير الأخلاقي بالعصاب لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

خلاصة الفصل:

ككل دراسة تبرز أهمية هذا الفصل بشكل أكبر في عرض إجراءات الدراسة الميدانية من حيث المنهج المعتمد وكذا طبيعة عينة الدراسة وطريقة اختيارها إلى جانب مقاييس الدراسة التي يختارها كل باحث وفق معايير معينة تجعله يفضل استخدام مقياس ما على مقياس آخر يقيس المتغير نفسه الذي تتناوله الدراسة. كما أن اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة تناول متغيرات الدراسة له دوره الفعّال في الوصول إلى نتائج الدراسة قيد البحث والفصل فيما قد تحقق من فرض وما لم يتحقق، وفيما يلي سيتم عرض النتائج المتوَصل إليها بعد توزيع مقياسي الدراسة وجمع البيانات وإدخالها ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS)**.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتحليلها

تمهيد

1- عرض نتائج فرضيات الدراسة

2- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

3- الاستنتاج العام

4- الاقتراحات

5- مقترحات بحثية

- تمهيد:

الكشف عن علاقة التفكير الأخلاقي بالمشكلات السلوكية هو أهم ما تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عنه إلى جانب أهداف فرعية أخرى، سيتم في هذا الفصل التعريج عن كل واحدة منها على حدة في إطار عرض النتائج التي تم استخلاصها من التطبيق الميداني لمقياسي هذه الدراسة، ومن ثَم مناقشتها انطلاقا مما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة ومما تناولته الدراسة الحالية في جانبها النظري، وكاستنتاج عام تم تلخيص النتائج المتوصل إليها بشكل مختصر، واستنادا على هذا تم طرح بعض الاقتراحات التي تتوافق وتطلعات الدراسة إضافة إلى وضع مجموعة من المقترحات البحثية التي ترى الباحثة أنه من الجدير أن يلتفت البحث العلمي إليها لإثراء متغيرات الدراسة من عدة نواحٍ.

1- عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1-1- عرض نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط". للتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على "معامل الارتباط بيرسون" وذلك للبحث عن طبيعة علاقة متغير التفكير الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة ومتغير المشكلات السلوكية والموضحة في الجدول الموالي.

جدول رقم (08): يوضح العلاقة بين التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية.

المتغير	حجم العينة	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة
التفكير الأخلاقي	237	0.165-	0.05
المشكلات السلوكية			

يتضح من خلال هذا الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بين متغيري الدراسة (التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية) قدّر بـ(**-0.165**) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الخطإ (**0.05**). وبذلك فإنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وهي علاقة سالبة وضعيفة.

وبالتالي فإن الفرضية العامة التي نصّت على أنه توجد علاقة بين التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط قد تحققت.

2-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي وسوء السلوك لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط". وللتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على "معامل الارتباط بيرسون" وذلك للبحث عن طبيعة علاقة متغير التفكير الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة ومتغير سوء السلوك والموضحة في الجدول الموالي.

جدول رقم (09): يوضح العلاقة بين التفكير الأخلاقي وسوء السلوك.

المتغير	حجم العينة	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة
التفكير الأخلاقي سوء السلوك	237	0.164-	0.05

يتضح من خلال هذا الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بين متغيري الدراسة (التفكير الأخلاقي وسوء السلوك) قدّر بـ(**0.164-**) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الخطإ (**0.05**). وبذلك فإنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي وسوء السلوك لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وهي علاقة سالبة وضعيفة.

وبالتالي فإن الفرضية الجزئية الأولى التي نصت على أنه توجد علاقة بين التفكير الأخلاقي وسوء السلوك لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط قد تحققت.

2-3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والعدوان الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط". وللتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على "معامل الارتباط بيرسون" وذلك للبحث عن طبيعة علاقة متغير التفكير الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة ومتغير العدوان الاجتماعي والموضحة في الجدول الموالي.

جدول رقم (10): يوضح العلاقة بين التفكير الأخلاقي والعدوان الاجتماعي.

المتغير	حجم العينة	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة
التفكير الأخلاقي العدوان الاجتماعي	237	0.211-	0.05 و 0.01

يتضح من خلال هذا الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بين متغيري الدراسة (التفكير الأخلاقي والعدوان الاجتماعي) قدّر بـ(**0.211-**) وهي قيمة دالة إحصائيا عند

مستويي الخطإ (**0.05** و **0.01**). وبذلك فإنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والعدوان الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وهي علاقة سالبة وضعيفة.

وبالتالي فإن الفرضية الجزئية الثانية التي نصت على أنه توجد علاقة بين التفكير الأخلاقي والعدوان الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط قد تحققت.

2-4-عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي وتشتت الانتباه لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط". وللتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على "معامل الارتباط بيرسون" وذلك للبحث عن طبيعة علاقة متغير التفكير الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة ومتغير تشتت الانتباه والموضحة في الجدول الموالي.

جدول رقم(11): يوضح العلاقة بين التفكير الأخلاقي وتشتت الانتباه.

المتغير	حجم العينة	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة
التفكير الأخلاقي **تشتت الانتباه**	237	0.111-	لا يوجد

يتضح من خلال هذا الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بين متغيري الدراسة (التفكير الأخلاقي وتشتت الانتباه) قدّر بـ(**0.111-**) وهي قيمة غير دالة إحصائيا. وبذلك فإنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي وتشتت الانتباه لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

وبالتالي فإن الفرضية الجزئية الثالثة التي نصت على أنه توجد علاقة بين التفكير الأخلاقي وتشتت الانتباه لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط لم تتحقق.

2-5-عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والقلق لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط". وللتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على "معامل الارتباط بيرسون" وذلك للبحث عن طبيعة علاقة متغير التفكير الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة ومتغير القلق والموضحة في الجدول الموالي.

جدول رقم (12): يوضح العلاقة بين التفكير الأخلاقي والقلق.

المتغير	حجم العينة	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة
التفكير الأخلاقي القلق	237	0.097-	لا يوجد

يتضح من خلال هذا الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بين متغيري الدراسة (التفكير الأخلاقي والقلق) قدّر بـ(0.097-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا. وبذلك فإنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الأخلاقي والقلق لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. وبالتالي فإن الفرضية الجزئية الرابعة التي نصت على أنه توجد علاقة بين التفكير الأخلاقي والقلق لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط لم تتحقق.

2-6- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والعصاب لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط". وللتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على "معامل الارتباط بيرسون" وذلك للبحث عن طبيعة علاقة متغير التفكير الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة ومتغير العصاب والموضحة في الجدول الموالي.

جدول رقم (13): يوضح العلاقة بين التفكير الأخلاقي والعصاب.

المتغير	حجم العينة	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة
التفكير الأخلاقي	237	0.115-	لا يوجد
العصاب			

يتضح من خلال هذا الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بين متغيري الدراسة (التفكير الأخلاقي والعصاب) قدّر بـ(-0.115) وهي قيمة غير دالة إحصائيا. وبذلك فإنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الأخلاقي والعصاب لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

وبالتالي فإن الفرضية الجزئية الخامسة التي نصت على أنه توجد علاقة بين التفكير الأخلاقي والعصاب لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط لم تتحقق.

2- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

2-1- مناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على "وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم المتوسط". وقد تبيّن من خلال استخدام معامل الارتباط بيرسون وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين سالبة وضعيفة مما يعني أنه كلما زاد التفكير الأخلاقي انخفضت المشكلات السلوكية وكلما زادت المشكلات السلوكية انخفض التفكير الأخلاقي.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مل مأمون **(2007)** التي تناولت علاقة المشكلات السلوكية بالتحصيل الدراسي حيث تبين أن هناك علاقة سلبية بين متغيرات هذه الدراسة كذلك الأمر بالنسبة لدراسة عبداللاوي **(2012)** حيث أثبتت وجود علاقة عكسية ضعيفة جدا بين المشكلات السلوكية والتحصيل الدراسي للتلاميذ ودراسة حرطاني **(2014)**

التي أكدت وجود ارتباط إحصائي وعكسي بين درجات الأبناء على مقياس المشكلات السلوكية ودرجات أمهاتهن على مقياس جودة الحياة.

كما أن نتائج الدراسة الحالية اختلفت عن دراسة العمري **(2008)** في تناوله لعلاقة التفكير الأخلاقي بفاعليات الأنا حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين متغيري الدراسة، كذلك الأمر ينطبق على دراسة زاهد **(2009)** التي أكدت نتائجها على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لفاعليات الأنا والدرجة الكلية للتفكير الأخلاقي.

أما دراسة "**Hilton**" **(1978)** فقد أوضحت وجود علاقة بين الحكم الخلقي وكل من المستوى الاقتصادي والاجتماعي وكذا الذكاء وهي علاقة إيجابية **(قاسم، 1991)**.

ودراسة "**Bekken**" **(1983)** التي بينت وجود علاقة بين الحكم الخلقي وكل من العمر الزمني والمستوى التعليمي **(إسماعيل، 2000)**.

بالنسبة لعلاقة التفكير الأخلاقي بنوع آخر من المتغيرات بعيدا عن فاعلية الذات فإن دراسة مشرف **(2009)** قد أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. ودراسة غالب **(2012)** أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متوسط درجات الأحكام الأخلاقية والنضج الاجتماعي والاتزان الانفعالي لدى عينة الدراسة.

في حين أن الدراسة الوحيدي **(2012)** اختلفت عن مثيلاتها فقد أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباط بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الأنا لدى أفراد عينة من المراهقين المبصرين وكذا المكفوفين.

ويمكن عزو ذلك إلى أن متغير التفكير الأخلاقي في ارتباطه بمتغير آخر إيجابي ك: فاعليات الأنا، المسؤولية الاجتماعية، والنضج الاجتماعي، والاتزان الانفعالي، والذكاء والعمر الزمني المستوى التعليمي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

فإنه على الأغلب ستجمعهما علاقة دالة موجبة، أي كلما زاد التفكير الأخلاقي زاد وارتفع معه المتغير التابع (إن اعتبرنا الأول متغيرا مستقلا). الأمر كذلك ينطبق على متغير المشكلات السلوكية باعتباره متغيرا سالبا فإن اجتماعه مع متغير موجب كالتحصيل الدراسي تتشكل على الأغلب معه علاقة ارتباطية سالبة، أي أنه كلما زادت المشكلات السلوكية انخفض مستوى تواجد المتغير الثاني (التحصيل الدراسي) المتبنى في الدراسات السابقة. لذا حين اجتمع في الدراسة الحالية متغير التفكير الأخلاقي (متغير إيجابي) مع متغير المشكلات السلوكية (متغير سلبي) فإنه قد نتج عن ذلك وجود علاقة دالة إحصائيا سالبة، كما أنه يمكن عزو نتيجة الدراسة إلى أن التفكير الأخلاقي مرتبط بالجانب النمائي فلا يمكن لأي كان أن ينمو بمعزل عنه وبالتالي فإنّ تفكيره بطريقة أخلاقية أي وفقا للمبادئ الأخلاقية هو تحصيل حاصل.

وبما أن التفكير الأخلاقي يمثل التحولات التي تحدث في البنية الفكرية للفرد بحيث أنه جملة التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية للفرد أثناء فتره نموه (**مقدادي، 2015**).

فإن نمط التفكير الأخلاقي لا يعد جامدا، أي أن الفرد تتغير طريقة حكمه على القضايا الأخلاقية بتغير العمر لذا يبدأ تغير المفاهيم الأخلاقية منذ مرحلة المراهقة، كما أن هذه التغيرات متزامنة مع تغيرات في جوانب أخرى من شخصية المراهق أهمها الرغبة في تحقيق الاستقلالية (معنوية أو مادية) بعيدا عن سلطة البالغين، فبالتالي ينعكس ذلك على تفكيره الأخلاقي (**ملحم، 2004**).

وقد أشارت دراسة محمد (**2012**) إلى أن أغلب تلاميذ عينة الدراسة (المراهقين) ينتمون إلى المستوى الثاني التقليدي من التفكير الأخلاقي وقد أوضحت مشيرة إلى أن مراحل التفكير الأخلاقي تسير سيرا متتاليا.

كما أشار إلى ذلك "كولبرج" في وصفه لسيرورة مراحل التفكير الأخلاقي حيث أن الفرد في هذه المرحلة يبدأ باحترام توقعات الأسرة وحتى المجتمع بغض النظر عن النتائج

المادية فيستخدم بذلك القوانين ويسعى للحفاظ عنها واعتمادها كمبررات للسلوك (**العواملة ومزاهرة، 2003**). وبالتالي –وحسب كل الطرح السالف الذكر– فإن نتيجة الفرضية العامة تؤكد ارتفاع مستوى التفكير الأخلاقي وانخفاض مستوى المشكلات السلوكية لأن المراهقين في هذه المرحلة تفكيرهم الأخلاقي يثبط فيهم التفكير في القيام بسلوكات خارج توقعات الأسرة والمجتمع خاصة وأن مستوى تفكيرهم يتماشى مع الطرح النظري والعالمي ويمكن لدراسة مل مأمون (**2007**) تأكيد الأمر حيث أثبتت نتائج دراستها انخفاض مستوى المشكلات السلوكية بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

وقد أكدت نتيجة هذه الدراسة مجموعة من الدراسات السابقة التي كانت قد اعتمدتها حيث أن المشكلات السلوكية ترتفع بشكل أكبر في المرحلة الثانوية تبعا لتغير نظرة المراهقين للحياة وللمجتمع ولذواتهم واقترابهم من مرحلة الرشد...إلخ.

ومن ناحية أخرى فإن المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة يمكن للأسرة والمدرسة أن تقوما بدور فعال لأجل التخفيف منها أو علاج المشكلة التي يمكن أن يعاني منها المراهق، الأمر الذي لا يمكن القيام به في مرحلة الثانوية.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على "وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي وسوء السلوك لدى تلاميذ التعليم المتوسط". وقد تبيّن من خلال استخدام معامل الارتباط بيرسون وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين سالبة وضعيفة مما يعني أنه كلما زاد التفكير الأخلاقي انخفض سوء السلوك وكلما زاد سوء السلوك انخفض التفكير الأخلاقي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه وحسب دراسة إسماعيل (**2009**) فقد تبين أن أكثر المشكلات التي يعاني منها المحرومون من بيئتهم الأسرية هي مشكلة "سوء السلوك" بالدرجة الأولى، حيث أن نسبتها حسب وجهة نظر الأطفال أنفسهم قدرت بـ(**51.9%**) وبقية النسبة المئوية موزعة على بعض المشكلات أما حسب وجهة نظر الأم البديلة والأخصائية

فإن نسبة وجود مشكلة سوء السلوك قدرت بـ(70.7%) هذه النتائج اختلفت (كما يشير إلى ذلك الباحث) عن النسب المتواجدة عند الأطفال العاديين حسب ما أشارت إليه الدراسات السابقة التي اعتمدها، واتفقت من ناحية أخرى مع الدراسات التي تناولت الأطفال اللاجئين المتواجدين بمؤسسات الإيواء، ويبدو أن معاناة الطفل من مشكلة سوء السلوك دليل على المعاناة التي يعيشها والحرمان الأسري الذي يعانيه، لذا فإنّ مروره بخبرات سلبية في حياته ينعكس تدريجيا على سلوكه كنوع من الانتقام من المجتمع وكل من يحيط به.

مشكلة سوء السلوك تعد المحور الأساس للحكم على مدى وجود المشكلات السلوكية (**عزوز، 2017**). أي أنها بمعنى آخر يمكن أن تشمل كل ما هو سلوك سيء وهي تعني استجابة الفرد بطريقة غير ملائمة أو غير مقبولة اجتماعيا، وبالتالي فإن أهم معيار للحكم على سوء السلوك من عدمه هو المعيار الاجتماعي بما يحمله من عادات وقيم، حتى وإن اختلفت المجتمعات في عاداتها وقيمها (**العناني وآخرون، 2001**).

فالفرد لا يعيش في المجتمع من أجل التكيف فقط بل له دور في تدعيم القيم وبناءها والمساهمة في ذلك من خلال تبني سلوكات جيدة لذا فإنّ صاحب السلوك السيء هو فرد يعاني من مشكلات نفسية (داخلية) ويسقط معاناته خارجيا على المجتمع.

ومن ناحية أخرى، يشير الطرح النظري لهذه الدراسة إلى أن الأسرة تؤثر على نمو الطفل أخلاقيا فهو يتلقى من خلالها تعاليم السلوك الصائب، وبالتالي التطور الأخلاقي يتعزز بمدى تواجد الجو الديمقراطي الذي يتسم بالدفء والحوار والقبول والاستماع، وتقديم مستوى مرتفع من الاستدلال (**أبو جادو، 2007**). إلى جانب الشعور بالاستقرار والأمن والشعور بالحب والحنان والتفاعل السليم القائم على الاحترام، كلها عوامل مؤثرة على إدراك الطفل للقواعد الأخلاقية (**الزاملي، 2011**). وانعكاساتها تعود على تشكيل شخصية الطفل من كل جانب (**العصماني، 2012**). وقد أكدت على هذا الطرح دراسة **Walker & Taylor (1991)** التي تناولت التفاعل الأسري ونمو التفكير الأخلاقي، حيث أثبتت أن النمو الأخلاقي للطفل يمكن التنبؤ به من خلال المناقشة الأبوية وما يتخللها من

تشجيع وصياغة واستخلاص للأفكار والآراء، وأن مستوى الحوار بين الطفل وأبويه يختلف كليا عن ذلك الحوار الذي يتم بينه وبين أقرانه والذي يتسم بالبساطة والسذاجة.

إن التفكير الأخلاقي للمراهقين متمركز في المرحلة الثانية (التقليدي) ويتماشى مع خاصية عالمية التفكير الأخلاقي والتي يقصد بها أن بنية التفكير الأخلاقي موحدة وواحدة ومتشابهة في جميع الثقافات أي أن كل الأفراد في كل الثقافات يمرون بمراحل التفكير الأخلاقي نفسها (**الزاملي، 2011**).

كما أنّ سوء السلوك مرتفع عند الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية بشكل أكبر مقارنة بالأطفال العاديين وهذا يشير إلى انخفاض مستوى سوء السلوك لعينة الدراسة الحالية باعتبارهم ضمن فئة العاديين وبالتالي تشكل العلاقة السلبية بين التفكير الأخلاقي وسوء السلوك.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على "وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والعدوان الاجتماعي لدى تلاميذ التعليم المتوسط". وقد تبيّن من خلال استخدام معامل الارتباط بيرسون وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين سالبة وضعيفة مما يعني أنه كلما زاد التفكير الأخلاقي انخفض العدوان الاجتماعي وكلما زاد العدوان الاجتماعي انخفض التفكير الأخلاقي.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية في هذه الفرضية الجزئية مع نتيجة دراسة عريشي (**2004**) حيث أنها أكدت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الأحكام الخلقية ودرجات السلوك العدواني بين اللقطاء والعاديين لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة، وكذا دراسة العصماني (**2012**) حيث تبين من خلالها وجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي والنمو الأخلاقي في حين اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة زكي (**2000**) فقد نفت نتائج دراسته وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العدوانية والحكم الخلقي لدى أطفال مرحلة

ما قبل المدرسة، أما دراسة أبو رياح (2006) فقد أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على مقياس القابلية للاستهواء ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني.

وقد أشارت دراسة إسماعيل (2009) إلى أنه من بين المشكلات الأكثر انتشارا لدى عينة من المحرومين من بيئتهم الأسرية (حسب وجهة نظر الأمهات البديلات والأخصائيات) مشكلة العلاقة مع الأصدقاء، حيث احتلت المرتبة الثانية بنسبة (28.6%) كما أن دراسة الجبالي (2009) قد أكدت نتائجها مواجهة أطفال فلسطين بعد حرب غزة لمجموعة من المشكلات السلوكية من بينها مشكلة السلوك العدواني، ويمكن تفسير ذلك (حسب ما جاءت به الدراسات السابقة والدراسة الحالية) بأن سبب وجود علاقة ارتباطية سالبة يعزى إلى أن متغير التفكير الأخلاقي متغير موجب ومتغير العدوان الاجتماعي متغير سالب، وبالتالي إذا ارتفع التفكير الأخلاقي انخفض مستوى العدوان الاجتماعي ولكن حين اجتمع متغيران سالبان في دراسة واحدة، كدراسة أبو رياح (2006) فقد تبين أن هناك علاقة موجبة بين درجات التلاميذ على مقياس القابلية للاستهواء ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني، وبالتالي كلما زادت قابلية الفرد للاستهواء ارتفع مستوى السلوك العدواني.

ولكن دراسة زكي (2000) أثبتت عكس هذا المنطلق لدواعٍ مختلفة فطفل مرحلة ما قبل المدرسة تفكيره الأخلاقي يقع في المستوى الأول (ما قبل التقليدية) حيث أن إدراكه للأفعال الخلقية مبني على أثر السلوك إن كان سارا أو غير سار (**خوالدة والشوارب، 2000**). أي أنه متمركز حول ذاته فيتجه بسلوكه إذن نحو ما يحقق له المنفعة ويبعد عنه العقاب وإن كان الطفل ظاهريا يبدو ممتثلا للمعايير الأخلاقية إلا أن ممارسة السلوك الجيد لا تنبع عن الفهم والإدراك الكامل لمعنى المعيار الأخلاقي (**شريم، 2009**). وبالتالي؛ في غياب السلطة الخارجية يغيب الالتزام بالسلوك الجيد، ناهيك عن مرحلة المراهقة التي يتميز الفرد فيها باحترام توقعات الأسرة والمجتمع يعتمد استخدام القوانين كمبررات

للسلوك (**العواملة ومزاهرة، 2003**). ورغم أن مشكلة العدوان أو العنف أو السلوك العدواني (والتي تعد كلها مصطلحات تعبر عن إلحاق الأذى) فإنّها يمكن أن تتخذ كأسلوب لتأكيد الذات وسد الحاجات الأساسية (**القمش والمعايطة، 2007**) خاصة مع فئة المراهقين التي تتميز بالتغيرات مثل السعي إلى الاستقلالية ماديا ومعنويا (**ملحم، 2004**). وتخطي الأطر العائلية وتبني مفاهيم أخرى كي توجدٍ تفسيرا ذاتيا وفهما خاصا للعالم (**الطفيلي، 2004**).

إذن مشكلة العدوان تتصدر باقي المشكلات كما أشارت إلى ذلك نتائج دراسة إسماعيل (**2009**) ودراسة الجبالي (**2009**) خاصة في وجود عوامل مؤثرة كالحروب والحرمان الأسري، وكثرة المنازعات والمشاجرات بين الأبوين وداخل الأسرة الواحدة والاتجاهات الخاطئة في التربية (**وملمان، 2006**). ولكن على النقيض من ذلك فبتوفر نمو متكامل متوازن لشخصية الطفل ووجود أسرة تقدم مستوى مرتفعًا من الاستدلال وجوًّا أسريًّا آمنًا مستقرًا وتعاملًا سليمًا مع كل المشكلات التي تظهر وبيئة تسد حاجاته المادية والمعنوية. ثم ينتقل بعد ذلك الفرد إلى بيئة مدرسية مناسبة تراعي مرحلة النمو وحاجات الطفل فإن كل ذلك يدعم سواء سلوك الفرد حاضرا أو مستقبلا، وبالتالي ينعكس الأمر بالتحديد على نموه وتفكيره الأخلاقي. لذا يمكن أن يلجأ المراهق إلى حلول بديلة لمشكلاته مع رفاقه بعيدا عن الممارسات العدوانية لأنها حينها ستبدو في منظوره أمرا لا يليق به.

2-4- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على "وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي وتشتت الانتباه لدى تلاميذ التعليم المتوسط". وقد تبيّن من خلال استخدام معامل الارتباط بيرسون وجود علاقة غير دالة إحصائيا بين المتغيرين.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما أشارت إليه دراسة البطوش (**2007**) (والتي أوضحت ترتيب درجات انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا) وهو أنّ أعلى المتوسطات الحسابية كانت لمشكلة تشتت الانتباه.

ودراسة الجبالي (2009) التي أشارت إلى أنه من بين المشكلات السلوكية التي واجهت الأطفال بعد حرب غزة مشكلة تشتت الانتباه، العينتان المعتمدتان بالدراستين تمسّان مرحلة الطفولة. وقد تمت الإشارة سابقا في الإطار النظري إلى أنّ مشكلة تشتت الانتباه مرتبطة بشكل أكبر بتعلم الفرد، أي أنها تتضح وتظهر بشكل واضح أثناء التعلم وبدءًا من المراحل التعلمية الأولى حيث أنها تعبر عن وجود صعوبة في التركيز على موضوع معين (**البدري، 2014**). وعدم القدرة على التركيز في مثير معين لوقت كاف لإنهاء مهمة ما (**عزوز، 2017**).

ولكن بالموازاة مع الأمر فإن الدراسات السابقة كدراسة الدوسري (**2009**) جاءت لتؤكد مدى إمكانية مساهمة كل من المعلمات والمرشدات والأنشطة المدرسية والمقررات الدراسية في الوقاية من المشكلات بغض النظر عن المشكلة التي تناولتها هذه الدراسة، لأن هذا المنطلق تؤكد عليه دراسة **Broply & Rhrkemper** (**1981**) حيث طلب فيها من المعلمين تبيان ما إذا كانت أسباب المشكلات السلوكية تعود إلى المعلم أو الطالب نفسه كما أنه على كل معلم أن يقترح الحلول التي يراها مناسبة لحل هذه المشكلات. وقد أسفرت النتائج عن اعتبار المعلم نفسه طرفا غير مسبب لحدوث المشكلات السلوكية لدى التلاميذ وإنما الحل يكمن في استخدامه لأسلوب الثواب والعقاب من أجل مساعدة التلاميذ على حلّ مشكلاتهم.

إذن فعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي وتشتت الانتباه يمكن عزوه إلى أن المشكلة في أصلها تبدأ منذ مرحلة الطفولة ومن الواضح أن للمعلم دورا في حل بعض مشكلات الأطفال خاصة التعليمية منها لأن تشتت الانتباه يعني قلة التركيز، وبالتالي ضعف التحصيل ومنه عدم التقدم في المسار الدراسي.

وعينة الدراسة الحالية تتمثل في عينة تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أي أنهم وفقوا في اجتياز فترة **05** سنوات من الدراسة والتعلم واستخدام القدرات العقلية، لذا يبدو في الغالب أن أفراد عينة الدراسة قد اضمحلت لديهم هذه المشكلة

2-5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على "وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والقلق لدى تلاميذ التعليم المتوسط". وقد تبيّن من خلال استخدام معامل الارتباط بيرسون وجود علاقة غير دالة إحصائيا بين المتغيرين.

عدم وجود علاقة ذات دلالة بين التفكير الأخلاقي والقلق ويمكن عزو نتيجة الدراسة اعتمادا على الدراسات السابقة حيث أشارت دراسة عبد اللاوي **(2012)** وجود علاقة عكسية ضعيفة جدا بين المشكلات النفسية **(القلق)** لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وتحصيلهم الدراسي. كما أن دراسة البطوش **(2007)** أكدت على أن القلق يعد من المشكلات المنتشرة لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلميهم، ويبدو أن القلق مشكلة سلوكية نفسية، فهي سلوكية لأنها تؤثر على سلوك الفرد نفسه، ونفسية لأن القلق مرتبط بالجانب الانفعالي بشكل أكبر فهو حالة التوتر تصحبها مجموعة من الأعراض **(الشوربجي، 2003)**.

فهو حالة انفعالية غير سارة يستثيرها وجود خطر يرتبط بمشاعر ذاتية من التوتر والخشية **(السامرائي، 2007)**.

وهذا يؤدي بالباحثة إلى القول: بأن مشكلة القلق ليست بالمشكلة التي يمكن أن تتأثر بالتفكير الأخلاقي لأن نواتج هذه المشكلة لا تلحق الضرر أو تخترق القيم والمبادئ والقوانين وإنما انعكاساتها تعود على الفرد وتظهر في مجموع الأعراض: كالخوف، وشدة خفقان القلب، والتوتر...إلخ.

2-6- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على "وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والعصاب لدى تلاميذ التعليم المتوسط". وقد تبيّن من خلال استخدام معامل الارتباط بيرسون وجود علاقة غير دالة إحصائيا بين المتغيرين.

العصاب: لقد أظهرت دراسة إسماعيل (2009) إلى أن العصاب يعد من أكثر المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال المحرومون من بيئتهم الأسرية، كما أن العصاب مرض لكن عند الحديث عن المراهق فإن الحديث يرتبط بمؤشرات وبوادر وجود المرض فهو إذن "مرض نفسي سلوكي ينتج من اضطرابات وظيفية" (**السامرائي، 2007، ص33**).

وبالتالي فإن العصاب نفسي المنشإ سلوكي المظهر، لذا فقد حذا حذو الفرضية السابقة هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فبالرغم من أن النظرية السلوكية ترى بأن العصاب ماهو إلاّ سلوك متعلّم وأن أعراضه ماهي إلا تشريطات انفعالية (**عبد الله، ب ت**). إلا أن نظرية "كارل روجرز" تؤكد مدى ارتباط العصاب بتشكل مفهوم الذات فمعاناة الفرد من الموازنة بين حاجاته ورغباته تدفعه إلى تحقيق التوازن عصابيا (**السامرائي، 2007**). ومع وجود الكثير من المشاكل في حياة الطفل أو المراهق ومواجهته لجملة من الضغوطات وفقدان أهم بيئة في حياة الفرد، البيئة الأسرية المنعدمة أو المتسمة بالمشاكل واللاأمن واللاإستقرار يؤثر بشكل كبير على تكوين شخصية الفرد.

كما أظهرت ذلك دراسة إسماعيل (2009) لذا يمكن القول أيضا أن التفكير الأخلاقي لم يشكل علاقة أو رابطا مع مشكلة سلوكية تداعياتها نفسية حيث أنه من مؤشرات العصاب: الجمود وعدم المرونة وظهور اضطرابات حسية (**داكو، 2002**). التمركز حول الذات، وعدم تحمل الضغوط، واضطراب التفكير والفهم، وتكرار السلوك وقصر الحيل الدفاعية (**السامرائي، 2007**).

3- الاستنتاج العام:

وفقا لنتائج الدراسة، وما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة واعتمادا على البيانات الإحصائية المتحصل عليها من التطبيق الميداني للدراسة. فإنه تم استخلاص النتائج الموالية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة وضعيفة بين التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة وضعيفة بين التفكير الأخلاقي وسوء السلوك لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة وضعيفة بين التفكير الأخلاقي والعدوان الاجتماعي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

- توجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائيا بين التفكير الأخلاقي وتشتت الانتباه لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

- توجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائيا بين التفكير الأخلاقي والقلق لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

- توجد علاقة ارتباطية غير دالة إحصائيا بين التفكير الأخلاقي والعصاب لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

4- الاقتراحات:

- يبدو من خلال نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية انتشارا: مشكلة سوء السلوك، والعدوان الاجتماعي. لذا ترى الباحثة أنه ينبغي العمل على إقامة برامج وقائية من هذه المشكلات، حيث تكون هذه البرامج موجهة للأولياء حتى يتفادى أبناؤهم الوقوع في مثل هذه المشكلات ومن ثمّ تفاقم الوضع مع مرور الوقت وعدم توافر التدخلات المناسبة. كما وأنه في هذا الإطار ينبغي أيضا توعية المعلمين بهذه المشكلات في إطار تكوينهم من

حيث: كيفية التعرف على جملة المشكلات السلوكية بشكل عام ومشكلتي: سوء السلوك والعدوان الاجتماعي بشكل خاص.

كما أنه ينبغي أيضا على الهيئات أو المؤسسات المعنية وضع خطط استراتيجية لمثل هذه المواضيع النفسية بداية بالبرامج الوقائية، حيث يتم تعريف الطفل بالسلوكات الحسنة والسلوكات السيئة وتوضيح طرق التعامل مع المواقف الصعبة والمشكلات والضغوطات التي يمكن أن تواجهه في الحياة اليومية، حتى يستوعب الأمر بشكل أفضل، ويسهل عليه تطبيق قواعد التعامل بكل بساطة. والأمر ذاته ينطبق على ما يقدم للمراهقين؛ والاختلاف ربما يكمن فقط في المحتوى لاختلاف المرحلة العمرية وطبيعة المواقف التي يواجهها كل منهما. هذا من جهة الوقائية، أما من جهة أخرى فإنه يمكن أيضا تقديم برامج نمائية تسعى إلى متابعة التطورات الحاصلة على مستوى سلوك المراهق ومن ثم إمكانية إجراء التدخلات اللازمة.

– لابد من وجود حلقة تواصل بين المعلم وولي أمر المتعلم من أجل التعاون على مساعدة المراهق ذي المشكلات السلوكية، وبالتالي يكون هناك كشف مبكر لحالة المراهق المتعلم، ومن ثم يسهل التخلص من المشكل بتدخل متخصصي المؤسسة التربوية التي يتمدرس بها المتعلم سواء كان مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أو الأخصائي النفساني.

– كما أن نتائج الدراسة قد أوضحت أن مراحل التفكير الأخلاقي التي افترضها "كولبرج" مازالت صالحة لكل زمان ومكان، وأغلب الدراسات أكدت تماشي أفراد عينة دراستها مع تتابع مراحل "كولبرج". ولكن من الجيد أن تجتهد وتتكاتف جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية على تعزيز تطور هذا الجانب الأخلاقي، لأنه وكما أكدت الدراسة الحالية وجملة الدراسات السابقة على الجوانب السلبية التي يمكن أن يمتلكها الفرد أن تؤول إلى الانخفاض والتناقص، بدءا بالوالدين حيث أضحت طبيعة الحوار ومدى استخدام الاستدلال عوامل تثري قدرة الفرد في الحكم على الأشياء. لذا فإن العمل على تطوير التفكير الأخلاقي للأبناء يمكن أن يساهم في الوقاية من عدة مشكلات أو متغيرات سلبية.

5- مقترحات بحثية:

من خلال إجراءات الدراسة الحالية تم اقتراح ما يلي:

- إجراء هذه الدراسة بالمتغيرات وأدوات القياس نفسها المعتمدة على عينة موسعة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.
- إجراء دراسة مماثلة لما تمّ طرحه سابقا ولكن باختلاف أدوات القياس.
- إجراء دراسة بناء وتقنين مقياس المشكلات السلوكية لمختلف المراحل العمرية.
- إجراء دراسة للمشكلات السلوكية –دراسة شاملة- لجميع تلاميذ مرحلة الابتدائية، والمتوسط، والثانوي.
- إجراء دراسة تنبؤية للتفكير الأخلاقي لدى ذوي المشكلات السلوكية.
- إجراء دراسة تتبعية للتفكير الأخلاقي.
- بناء برنامج تدريبي لتطوير مستوى التفكير الأخلاقي لدى ضعيفي المستوى.
- بناء برنامج علاجي لعلاج المشكلات السلوكية من قبل المعلم.

الخاتمة

في الختام نستخلص من كل ما سبق أن تناول واقتراح وجود علاقة بين متغيرين ظاهريا أمر لا يكشفه أو يؤكده سوى التناول الميداني، فبذلك تتطور البحوث والدراسات، لأنه إذا ما تم الكشف عن وجود علاقة بين متغيرين ما فإن مؤدى ذلك بالضرورة وجود علاقة سببية إلى حد ما بينهما. وبالتالي تستفيد الجهات المعنية والمخولة لإدراك الأمر ووجه الاستفادة منه، وذلك لأجل تحقيق أهداف نوعية.

وفي الدراسة الحالية تم الكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا سالبة وضعيفة بين التفكير الأخلاقي والمشكلات السلوكية، أي أن ارتفاع التفكير الأخلاقي ووجود المشكلات السلوكية لا يمكن أن يجتمعا في فرد واحد، لأن مستوى التفكير الأخلاقي مؤشر من مؤشرات إدراك الفرد للمعايير والمبادئ والقيم، وبالتالي يمكن انعكاسها على سلوكه فيصبح بذلك من النادر تبني سلوكات تتسم بالسوء أو العدوان. لذا تم الكشف أيضا عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة وضعيفة بين التفكير الأخلاقي وكل من: سوء السلوك والعدوان الاجتماعي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

في حين أنّه عندما تم البحث في علاقة التفكير الأخلاقي بكل من: تشتت الانتباه، والقلق والعصاب، فإنه لم تكن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي وتلك المشكلات السلوكية. ويمكن عزو ذلك إلى أن هذه المشكلات السلوكية لا تلحق المساس بالجانب الأخلاقي للفرد.

كما تنبغي الإشارة إلى أنه لم يتم في هذه الدراسة الاهتمام بالفروق بين الجنسين، أو بين مختلف المستويات الاجتماعية أو الاقتصادية...إلخ. لأنه كما سبقت الإشارة فإن نظرية "كولبرج" راعت كل هذه الفوارق حتى الثقافية منها لكي لا تصبح متغيرات مؤثرة في الطرح فنظريته صالحة لكل زمان ومكان.

قائمة المراجع

❖ **القرآن الكريم برواية ورش عن نافع**

❖ **المراجع العربية:**

- الكتب:

1- أبو جادو، صالح محمد علي (2007): علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

2- أبو حماد، ناصر الدين (2008): السلوك الإنساني وأساليب حل المشكلات السلوكية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.

3- إسماعيل، محمد عماد الدين (ب ت): الطفل من الحمل إلى الرشد، دار القلم، مصر.

4- التلوع، أبو بكر إبراهيم (1995): الأسس النظرية للسلوك الأخلاقي، منشورات جامعة قان يونس، ليبيا.

5- الحجار، محمد حمدي (1998): المدخل إلى علم النفس المرضي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان.

6- الحريري، رافدة وبن رجب، زهرة (2008): المشكلات السلوكية النفسية والتربوية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

7- الختاتنة، سامي محسن وآخرون (2015): مبادئ علم النفس، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

8- الخوالدة، محمود عبد الله والشوارب، أكرم أسيل (2007): النمو الخلقي والاجتماعي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

9- خوري توما جورج (2000): سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان.

10- داكو، بيير (2002): العصاب والأمراض الذهنية، ترجمة: اسكندر، رعد وبيثون، أركان، مكتبة التراث الإسلامي، مصر.

11- **دويدار، عبد الفتاح محمد (2005):** سيكولوجية النمو والإرتقاء، دار المعرفة الجامعية، مصر.

12- **الزغلول، رافع النصير والزغلول، عماد عبد الرحيم (2014):** علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

13- **زلوف، منيرة (ب ت):** مفاهيم أساسية في الشخصية ودورها في حياه المراهق، ديوان المطبوعات الجامعية.

14- **السامرائي، نبيهة صالح (2007):** أعراض الأمراض النفسية العصابية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

15- **السيد، فؤاد البهي (1997):** الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، مصر.

16- **شاذلي، عبد الحميد محمد (2001):** الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، ط2، المكتبة الجامعية، مصر.

17- **شريم، رغدة (2009):** سيكولوجية المراهقة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

18- **الشوربجي، نبيلة عباس (2003):** المشكلات النفسية للأطفال أسبابها-علاجها، ط1، دار النهضة العربية، مصر.

19- **الطفيلي، امتثال زين الدين (2004):** علم النفس النمو، ط1، دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر، لبنان.

20- **عبد الحميد، حنان (2005):** تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية، ط1، دار الفكر، الأردن.

21- **عبد الله، مجدي أحمد محمد (ب ت):** علم النفس المرضي، دار المعرفة الجامعية، مصر.

22- **العتوم، عدنان يوسف (2004):** علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

23- **عريفج، سامي سلطي (2000):** سيكلوجية النمو، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

24- **علاونة، شفيق فلاح (2009):** سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

25- **العناني، حنان عبد الحميد وآخرون (2001):** سيكولوجية النمو وطفل ما قبل المدرسة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

26- **العواملة، حابس ومزاهرة، أيمن (2003):** سيكولوجية الطفل علم نفس النمو، ط1، دار الأهلية للنشر والتوزيع، لبنان.

27- **العيسوي، عبد الرحمن (1985):** سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الفكر الجامعي للنشر والتوزيع، مصر.

28- **القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن (2007):** الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

29- **كفافي، علاء الدين أحمد وآخرون (2005):** مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

30- **كولز-إ- م (1982):** المدخل إلى علم النفس المرضي الإكلينيكي، ترجمة: الدماطي، عبد الغفار عبد الحكيم وآخرون، دار المعرفة الجامعية، مصر.

31- **مصطفى، أسامة فاروق (2010):** مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

32- **ملحم، سامي محمد (2004):** علم النفس النمو، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

33- **المليجي، حلمي (2004):** علم النفس المعرفي، ط1، دار النهضة العربية، لبنان.

34- **نخبة من أساتذة الجامعات في العالم العربي،** المرشد في الطب النفسي، منظمة الصحة العالمية، **ISBN 92-9021-260-9.**

35- **وملمان، شيفر (2006):** سيكولوجية الطفل والمراهقة، ترجمة: العزة، سعيد حسني، مشكلتها أسبابها وطرق حلها، ط**1**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

36- **يحيى، خولة أحمد (2000):** الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

- المجلات:

37- **أحمد، نبيل عبد الهادي وإسماعيل، محمد إبراهيم (2015):** التنبؤ بالتفكير من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الاكاديمة لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، مجلة العلوم التربوية، العدد**3، ج2.**

38- **البلوي، خولة سعد (2015):** المشكلات السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة دراسات العلوم التربوية، المملكة العربية السعودية.

39- **بن كتيلة، فتيحة وخلادي، يمينة (2017):** التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد**29.**

40- **توق، محي الدين (1980):** المستوى الاقتصادي الاجتماعي والترتيب الولادي وتأثيرهما على النمو الخلقي عند عينه من الأطفال الأردنيين. دراسة تجريبية، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت.

41- **حربي، نايف بن محمد (2017):** دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أبناء دور التربية الاجتماعية من وجهة نظر الأخصائيين والمشرفين والعاملين فيها، مجلة العلوم التربوية، العدد**3**، الجزء**3.**

42- **حرطاني، أمينة وأزيدي، كريمة (2016):** علاقة المشكلات السلوكية لدى الأبناء بجودة حياة الامهات، مجلة العلوم النفسية والاجتماعية.

43- **خشمان، حسن علي (2004):** الألفاظ الدالة على معاني التفكير في القرآن الكريم، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد**2**، العدد**2.**

44- **خليفة، رحاب نبيل عبد المنصف (2016):** ممارسة التفكير الخلقي من خلال تدريس بعض المشكلات الأخلاقية في مادة الإقتصاد المنزلي ودور ذلك في تشكيل المسؤولية الاجتماعية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، مجلد **11**، العدد**3.**

45- **شاكر، أحمد محمد وطه، محمد حسام (2014):** بناء مقياس لقياس التفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في بغداد، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد**1.**

46- **الغامدي، حسين (2000):** نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور السعوديين في سن المراهقة والرشد، حولية كلية التربية، جامعة قطر.

47- **قاسم، نادر فتحي (1991):** الحكم الخلقي والتوافق النفسي، مجلة كلية التربية، العدد **19**، ج**2.**

48- **المسعودي، علاوي مزهر(2008):** الأخلاق الإسلامية وأثرها في توحيد صف المسلمين، مجلة جامعة كربلاء العلمية، المجلد**6**، العدد**4.**

49- **مقدادي، يوسف موسى (2015):** التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الإجتماعي الإيجابي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد**11**، العدد**3.**

50- **الهماشي، حسين رحيم عزيز (2015):** دور القيم الأخلاقية في تعديل السلوك الإنساني وفق المنظور الإسلامي، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد**46.**

- الدراسات:

51- **أبو رياح، محمد مسعد (2006):** المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء، جامعة الفيوم، مصر.

52- **أبو منديل، وسام يوسف سليمان (2016):** المشكلات السلوكية وعلاقتها بالتواصل الأسري لدى المراهقين مستخدمي الهواتف الذكية من وجهة نظر الوالدين، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

53- **إسماعيل، منى عبد الخالق (2000):** دراسة النمو الخلقي لدى المراهقات الكفيفات والمبصرات وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، مصر.

54- **إسماعيل، ياسر يوسف (2009):** المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

55- **بشقة، سماح (2008):** المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة-1-، الجزائر.

56- **البطوش، آمنة عطا الله (2007):** المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في لواء الأغوار الجنوبية من وجهه نظر معلميهم، رسالة الماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

57- **الجبالي، أشرف إبراهيم (2009):** المشكلات السلوكية لدى الأطفال بعد حرب غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

58- **الجبوري، جمال عبد الله (2010):** أثر برنامج إرشادي بأسلوب العلاج الواقعي لرفع مستوى الأحكام الخلقية، أطروحة دكتوراه، جامعة كليمانتس العالمية- بغداد، العراق.

59- **الحارثي، نايف عبد الله (1998):** مستوى الحكم الأخلاقي وبعض الخصائص الديموغرافية لدى مرتكبي جريمة الرشوة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

60- **حرطاني، أمينة (2014):** جودة الحياة لدى الأمهات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية عند الأبناء، رسالة ماجستير، جامعة وهران، الجزائر.

61- **الدوسري، نورة بنت ناصر(2009):** دور المدرسة الثانوية في وقاية الطالبات من بعض المشكلات السلوكية من وجهة نظر طالبات الصف الثالث ثانوي والمعلمات

والمرشدات الطلابيات، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

62- **الزاملي، أيمن مصطفى (2011):** التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتوافق المهني لدى المرشدين التربويين، رسالة ماجستير، الحامعة الإسلامية، غزة.

63- **زاهد، رانية عبد العزيز (2009):** علاقة النمو النفس اجتماعي والأخلاقي بأنماط السلوك الجانح، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

64- **زكي، وسمية عمر(2000):** دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الإبتدائية بمدينة ألمنيا في ضوء متغيرات الحكم الخلقي (المسايرةالمغايرة) (التروي الاندفاع)، رسالة ماجستير، جامعة ألمنيا، مصر.

65- **شرقية، مونية (2010):** تأثير اللعب الإدراكي على الانتباه الإنتقائي البصري، رسالة ماجستير، جامعة الإخوة منتوري- قسنطينة، الجزائر.

66- **عبد اللاوي، سعدية (2012):** المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتداءي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري -تيزي وزو، الجزائر.

67- **عتروس، نبيل (2013):** فاعلية برنامج ارشادي لتخفيف المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة، أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر- باتنة، الجزائر.

68- **عريشي، صديق بن أحمد محمد (2004):** نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

69- **عزوز، حيزية (2017):** بعض المشكلات السلوكية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى التلاميذ المحرومين من بيئتهم الأسرية، مذكرة ماستر، جامعة زيان عاشور- الجلفة، الجزائر.

70- **العمري، علي بن سعيد (2008):** نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرشد، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

71- **العصماني، عبد الله بن إبراهيم (2012):** العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

72- **غالب، فؤاد عبده (2012):** نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالاتزان الانفعالي والاجتماعي دراسة ميدانية مقارنة على عينة من تلاميذ الصفين الرابع والسادس من التعليم الأساسي في محافظتي (دمشق سوريا) (تعز اليمن)، أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق سوريا.

73- **محمد، غالية عبد السلام (2012):** اختلاف مستويات الحكم الخلقي وفق بعض المتغيرات دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة بنغازي، ليبيا.

74- **مشرف، ميسون محمد (2009):** التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

75- **مل مأمون، حسين (2007):** المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى، رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، السودان.

76- **ميسوم، ليلى (2014):** الاضطراب النفسي ما بين علم النفس المرضي والمنظور الثقافي الشعبي، رسالة ماجستير، جامعة أبو بكر القايد، تلمسان.

77- **الوحيدي، بن رجب (2012):** الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

78- **يوبي، نبيلة (2015):** فعالية العلاج السلوكي للأطفال المتمدرسين مفرطي الحركة ومتشتتي الانتباه ما بين **16-12**سنة، رسالة ماجستير، جامعة وهران2 الجزائر.

❖ **مواقع الأنترنات:**

79- **البدري، عقيل (2014):** برنامج عملي لعلاج تشتت الانتباه وضعف التركيز عند الأطفال، **https://m.facebook.com/pg/psy1991، 2019/06/27، 15:49.**

80- **الطيار، مهدي نوال:** تطور التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة **https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=116680 ، 2019/07/18، 15:59.**

❖ **المراجع الأجنبية:**

81- Berns, R. M. (1997), child, familly, school, community : socialization and support, (4th ed), New yourk, Harcourt Brace, college publishers British journal of developement psychology. Vol24 Issue3.

82- Brophy, Jere & Rhrkemper, Mary (1981) : The influence of problem ownership on teachers perception and strategies for coping w problems students. Journal of Educational and psychology, 28, (2).

83- Corte, Erick De . E. Weinert Franz (1996) : International Encyclopela of Development & Instructional Psychology, Britain.

84- Ludwig, Gretchen & Gullinnan, Douglas (1984) : Behavior problems hild gifted and non gifted elementary school girls and boys. Gifted Quarterly, 28, (1).

85- Macim, Barbra (1985): A mutiperpective assessment of the behavior and adjustment of suburan and urban primary grade children, Doctora Dissertation, The University of Rochester, Dissertation Abstracts International, 46, (7).

86- Magill , Frank N. Delgado, Hector L (1995) : International Encyclopedia of Volume two 7811527, University of Arizona.

87- Mazet, philippe & Houzel, didier. (1994). Psychiatry de l'enfant et de l'adolescent. Paris :maloine s.a editeur.

88- Michel, Walter (1993) ; Introduction to personality, Colombia University, Printed in the United States of America, E5.

89- Paul, H, (1990) : child developement and personnality (7thed), New yourk : Harper & Rowpublishers.

90- Piaget, J.(1965). The moral judgment of the child.free press : New york.

91- Rubin, Rosalyn & Ballow, Bruce (1978): Prevalence of teacher identified behavior problems, Longitudinal study.

92- Walker Lawrence j. and Taylor John H (1991) : Family interactions and development of moral reasoning, child development, vol. 62, no.2.

الملاحق

الملحق رقم: (01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم 13 /7.1/ 2018

المسيلة في : 2018/03/07
مدير التربية
إلى
السادة : مديري المتوسطات
- بلدية المسيلة -

الموضوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

المرجع: رئيس قسم علم النفس بجامعة أبو القاسم سعد الله بالجزائر بتاريخ 2018/02/18

بنـــاء على ما ورد في المرجع أعـــلاه

يشرفني ان ارخص الى الطالب المذكور في الجدول باجراء تربص ميداني بالمؤسسة التى تشرفون عليها في الفترة المحددة مع احترام الشروط المذكورة في المراسلة .

يرخص للطالب

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	عريوة مريم	1990/07/25	

الدخول إلى :المتوسطات .

الفترة الأول : من 2018/03/08 إلى غاية 2018/04/12

لإجراء (بحث ميداني) تخصص:لتحضير شهادة دكتوراه العلوم - تخصص - علم النفس المدرسي .

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ملاحظة : المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق حسين

الملحق رقم: (02) مقياس التفكير الأخلاقي

أخي الطالب / أختي الطالبة

سنقدم لك في هذا المقياس عددا من المواقف ، ويلي كل موقف منها مجموعة من الأسئلة من فضلك أجب على الأسئلة بدقة بوضع دائرة حول رقم الإجابة التي تختارها من بين ستة اختيارات (أ ، ب ، ج ، د ، هـ ، و) علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فهذه أمور يمكن أن نختلف عليها فيما بيننا .

أجب بسرعة وحسب انطباعك الأول، المهم هو أن تكون إجابتك معبرة عن رأيك الخاص.

ومن فضلك أجب عن كل سؤال ولا تترك أي سؤال بدون إجابة، واختار إجابة واحدة فقط للسؤال.

ملاحظـــة:

المعلومات سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

نشكركم على تعاونكم الصادق ،،

الموقـــف الأول:

يحرص أحمد على أن يشارك زملائه فيما يقومون به من رحلات ، وقد اتفق مع زملائه على تنظيم رحلة ، ووعده والده بالموافقة على الاشتراك في الرحلة إذا عمل في الإجازة واستطاع أن يدخر قيمة الاشتراك في الرحلة. بعد أن استطاع أحمد توفير المبلغ وقبل أن تبدأ الرحلة بفترة قصيرة غير والد أحمد رأيه، حيث نظم زملائه بالعمل رحلة ولم يكن لديه قيمة الاشتراك، فطلب من أحمد أن يعطيه المبلغ الذي ادخره ليستطيع القيام بالرحلة مع زملائه. والآن لا يريد أن يتخلف عن الرحلة التي نظمها مع أصدقائه ويفكر في رفض طلب الأب.

ضع دائرة حول رقم الإجابة التي تتفق مع رأيك، والاختيار يكون من بين (أ ، ب ، ج، د، هـ، و)، اختار فقط إجابة واحدة لكل سؤال:

1) إذا رأيت أن أحمد يجب أن يعطي النقود لوالده ، هل ؟

أ- التزاما بدوره كابن نحو أبيه بتلبية كل ما يطلب.

ب- لأنه قد يعرض نفسه لغضب الأب وعقابه الذي يصل إلى الضرب.

ج- التزاما بطاعة الأب الذي رباه.

د- طمعا في مكافأة من الأب فيما بعد.

هـ خوفا من تأنيب الضمير إذا خذل أباه أمام زملائه.

و- لأن الابن يجب أن يضحي من أجل أبيه.

2) قد يرى البعض أن يرفض أحمد إعطاء النقود لوالده، هل ؟

أ- لأن بدون هذه النقود لن يستطيع الابن الاستمتاع بالرحلة مع زملائه.

ب- لأن الابن سوف يحزن إذا أخذت منه النقود التي تعب في الحصول عليها.

ج- لأن موقف الابن مع زملائه مساوي لموقف الأب.

د- لأن الأب يجب أن يوفي بوعده لابنه.

هـ لأن الأبوة عطاء وإيثار.

و- لأن هذه السلوك يدعم الأنانية عند أحمد في المستقبل للتشبه بأبيه بالأخذ وعدم العطاء.

3) أرى أن الآباء يجب ألا يتنصلوا من وعودهم لأبنائهم، وذلك؟

أ – ليصبحوا نموذجا وقدوة للأبناء وينالوا احترامهم.

ب- محافظة على قيم ونظام الأسرة.

ج_ خوفا من فقدان ثقة الأبناء فيهم.

د- حتى لا يشعر الآباء بالذنب وتأنيب الضمير على عدم الوفاء بالوعد.

هـ لأن الأبناء يتوقعون الصدق من الآباء.

و_ لأن الصدق فضيلة يجب الالتزام بها.

4) **ماذا يحدث لو أن أحمد كذب على والده وأعطاه جزء من المبلغ وأخفى الباقي ليشترك في الرحلة، وإذا رأيت أحمد قد أخطأ في هذا السلوك ، هل ؟**

أ- لأنه لن يسعد ويستمتع بالرحلة لأنه كذب على والده.

ب- لأنه لن يسامح نفسه بكذبه على أبيه.

ج_ سيفقد ثقة جميع أفراد الأسرة.

د- لأنه سيصبح كاذبا ويعرض نفسه لعقاب الأب.

هـ- لأن الصدق فضيلة.

و - لأنه بكذبه سيصبح مرفوضا ومنبوذا من الأب وجميع أفراد الأسرة.

5) **ماذا يحدث لو أن أحمد روى لأخيه ما قد أخفاه من نقود أبيه، إذا رأيت أن الأخ يجب أن يخبر أباه بشأن إخفاء النقود ، هل ؟**

أ- للمحافظة على كيان الأسرة من شيوع الكذب فيها.

ب- حتى يثاب من والده على صدقه.

ج- ليتجنب غضب وعقاب الأب إذا علم أنه أخفى الحقيقة عن.

د- ليحصل على رضا الأب وحبه ليصبح الابن المثالي.

هـ حتى لا يتدعم سلوك الكذب ويصبح كاذبا في المستقبل.

و- حتى لا يشعر بتأنيب الضمير على تستره في الكذب على الأب.

الموقـــف الثاني :

أصيبت امرأة بمرض خبيث وأخذت حالتها تتدهور إلى الأسوأ، وبدأت تقترب من حافة الموت. اعتقد الأطباء أنه لا سبيل لعلاجها سوى نوع من العلاج هو تركيبة توصل إليها احد الصيادلة أراد بيعه بعشرة أمثال ثمنه. حاول زوج السيدة الحصول على المبلغ الذي طلبه الصيدلي ثمنا للدواء، وسلك في سبيل ذلك كل السبل الممكنة ولكن لم يستطع أن يحصل إلا على ما يعادل نصف المبلغ المطلوب، توجه الزوج إلى الصيدلي وشرح له الموقف وطلب منه بيع الدواء بما استطاع جمعه من مال، وهو نصف ثمن الدواء أو بيعه إياه بالتقسيط، ولكن الصيدلي لم يقتنع ورفض. أصبح الزوج يعاني اليأس والإحباط لعدم استطاعته الحصول على الدواء الذي ينقذ حياة زوجته، وبدأ يفكر في اقتحام الصيدلية ليلاً لسرقة الدواء.

ضع دائرة حول رقم العبارة التي تتفق مع رأيك:-

1) **مع افتراض أن من واجب الزوج إنقاذ زوجته ولو بسرقة الدواء ، هل ؟**

أ – لأن هذا الصيدلي جشع ويتستر وراء القانون الذي يحمي الأغنياء فقط.

ب- لأنها يمكن أن تقدم إليه نفس المساعدة في المستقبل.

ج- حتى لا تحزن زوجته على عدم إحضار الدواء لإنقاذ حياتها لأنها كثيرا ما ساعدته.

د – حتى لا ينبذ من الأهل والأصدقاء لعدم بذل قصارى جهده لعلاج زوجته.

هـ – لأن إقدام الزوج على سرقة الدواء لعلاج زوجته أمرا طبيعيا من كل زوج وفي.

و- لأن زوجته إنسان ويجب أن يهبها الحياة.

2) **قد يرى البعض أن على الزوج عدم سرقة الدواء ، وذلك؟**

أ- احتراما للنظام الاجتماعي حتى لا تشيع السرقة.

ب- حتى لا يعرض نفسه للخطر أو السجن من أجل علاج قد ينفع.

ج- لأن ضميره يجب أن يمنعه من السرقة.

د- لأن من حق الصيدلي تحقيق ثروة من وراء اختراعه.

هـ- لأن المبادئ والقيم العليا تمنع السرقة.

و- لأن السرقة خروجا على القانون الذي يحافظ على حقوق أفراد المجتمع.

3) **قد يرى البعض أن على الزوج سرقة الدواء لزوجته لو طلبت منه ذلك فهل ذلك؟**

أ - لأن كل منهما يجب أن يضحى من أجل الآخر.

ب- لأن من واجبه طاعة زوجته وتحقيق ما تريد.

ج- لأن الزوجة تتوقع ألا يتخلى عنها زوجها في تحقيق هذا الطلب.

د- ليكسب حبها ورضاها عندما يتحقق لها الشفاء.

هـ- لأنه لا يستطيع أن يتراجع عن مسئوليته نحو زوجته.

و- لأنه لو لم يحضر لها الدواء لن يسامح نفسه على عدم إنقاذها.

4) **يرى البعض أم مع افتراض أن الزوج لا يحب زوجته إلا أن من واجبه سرقة الدواء لإنقاذها ، هل ؟**

أ- لأن حب الزوج أو عدم حبه لزوجته لا يقلل من قيمة حياتها.

ب- لأن الصيدلي جشع وقاس وبالتالي يستباح سرقته.

ج- لأنها قد تنقذ حياته في يوم ما.

د- خوفا من انتقامها بعد الشفاء.

هـ- لأنه يجب ألا يعطى للخلافات اهتمام في هذه المواقف.

و- يسرق لإنقاذها حتى لا يشعر بالذنب لأنه تخلى عنها نتيجة عدم حبه لها.

5) **قد يرى البعض أن على الزوج سرقة الدواء حتى إذا كان هذا المريض شخصا غريبا ولا يوجد من ينقذه سواه ، فهل ذلك؟**

أ- لأنه يتخيل نفسه مكان هذا الشخص ويتوقع منه ما يقوم به لإنقاذه.

ب- لأن حياة الشخص الغريب ينبغي ألا يحكم عليها بأنها أقل من حياة أي شخص آخر.

ج- حتى لا ينتقم منه أهل هذا الشخص لعدم إنقاذ حياته.

د- لأن من الصعب على الإنسان أن يشعر أنه لم ينقذ حياة إنسان من الموت.

هـ- لأن هذا الشخص قد يكون ثريا ويكافئه فيما بعد.

و- لأن الحياة أقوى من القانون.

6) **إذا رأيت أن سرقة الزوج للدواء خطأ من الوجهة الخلقية، فهل ذلك؟**

أ- لان العلاقة بين الناس يجب أن تقوم على أساس احترام ملكية الغير.

ب- لأنه كان بإمكانه بيان المشكلة للسلطات لتساعده على إنقاذ حياة زوجته.

ج- لأنه قد يتم القبض عليه ويسجن ولن يستطيع إنقاذ زوجته.

د- لأنه إن لم يسرق بالرغم من حاجته الشديدة يصبح نموذجا للالتزام الخلقي.

هـ- لأن سرقة الدواء تؤدى إلى أن تصبح الأمور فوضى وكل فرد يسرق الآخر.

7) **ماذا يحدث لو أن الزوج سرق الدواء ونشرت الصحف هذا الحدث وقرأه ضابط الشرطة الذي يسكن بجوار الزوج ويعرف قصة مرض زوجته، وتذكر أنه رأى الزوج يخرج من الصيدلية مساء هذا اليوم مهرولا وأدرك أن الزوج هو سارق الدواء. إذا رأيت أن على الضابط إبلاغ الشرطة عن الزوج بأنه السارق، فما سبب ذلك؟**

أ- للمحافظة على القانون والنظام الاجتماعي.

ب- لأن المجتمع وضع ثقته فيه للحماية من المجرمين.

ج- لأنه قد يحص على ترقية نتيجة القدرة على التعرف على سرقة الدواء.

د- حتى لا يعرض نفسه للعقاب لأنه يتستر على سارق.

هـ- لأن ضميره ومثله العليا تحتم عليه أن يبلغ عن السارق.

و- لأن دور ضابط الشرطة المحافظة علي حقوق أفراد المجتمع.

8) **ماذا يحدث لو أن الزوج تم القبض عليه وقد للمحاكمة، ما هي العقوبة التي يحكم بها القاضي على الزوج؟ إذا رأيت أن على القاضي أن يتساهل مع الزوج، هل؟**

أ- لان حق الحياة له الأولوية على حق الملكية.

ب- لأن الزوج كان يشعر بالألم لعدم استطاعته إنقاذ حياة زوجته.

ج- لأن القاضي قد يعاني من تأنيب الضمير على حكمه على الزوج.

د- لأن الزوج تصرف بدافع الحب لإنقاذ زوجته.

هـ- لأن القاضي قد يفكر فيما يمكن أن يفعله لو كان مكان الزوج.

و- لأن وظيفة القانون المحافظة على حياة أفراد المجتمع.

9) **قد يرى البعض أن على القاضي ألا يتساهل مع الزوج، وذلك؟**

أ- لتطبيق القانون والمحافظة على النظام الاجتماعي.

ب- حتى لا يتهاون المجتمع مع أي سارق.

ج- ليسود الأمان بين جميع أفراد المجتمع.

د- لأن الزوج يجب أن يكون مستعدا لمحاكمته على ما ارتكبه من سرقة.

هـ- حتى لا يشعر بتأنيب الضمير لتساهله مع السارق.

و- لأن المجتمع يتوقع من القاضي الحكم العدل.

الموقـــف الثالث:

في أحد الأيام ذهب أربعة أولاد إلى السوق ووقفوا أمام أحد المحلات قال أحدهم: هيا ندخل هذا المحل ونرى ما إذا كان من الممكن أخذ بعض الأشياء، وافق ثلاثة أولاد ، أما الولد الرابع فلم يرغب في أن يفعل ذلك، ولكن الأولاد الثلاثة قالوا له: أنهم سوف يجعلون أصحابهم يضحكون عليه لأنه جبان، ولذلك وافقهم وذهب معهم وقاموا جميعا بأخذ بعض الأشياء من المحل إلا أن صاحب المحل استطاع أن يلحق بهم جميعا فيما عدا الولد الرابع الذي لم يرغب في مشاركتهم.

ضع دائرة حول رقم العبارة التي تتفق مع رأيك:-

1) هل ترى أنه كان ينبغي أن يلحق صاحب المحل بالولد الرابع أيضا هل؟

أ- لأنه بمشاركتهم أصبحت لديه النية للسرقة.

ب- لأنه لم يفكر في أسرته وأهله عند معرفتهم بأنه سارق.

ج- لأنه لم يشعر بتأنيب الضمير حين شاركهم في السرقة.

د- لأنه لم يفكر فيما قد يقع عليه من عقاب في حالة القبض عليهم.

هـ - لأنه ساير أفراد جماعته ولم يقاومهم.

و – لأنه كان سيقسم المسروقات مع رفاقه.

2) إذا رأيت أن على الولد الرابع مقاومة زملائه وعدم السرقة معهم، فذلك؟

أ- للمحافظة على النظام في البلدة.

ب- تجنبا للامساك به وتوقيع العقوبة عليه.

ج- لأن من واجب كل فرد المحافظة على حقوق الآخرين وعدم الاعتداء عليهم.

د- حتى لا يشعر بالخزي والعار لأنه سيصبح سارقا.

هـ- للحصول على مكافأة من صاحب المحل على أمانته.

و- ليعرف بالأمانة بين الأهل والأصدقاء لعدم اشتراه في السرقة.

3) قد يرى البعض أنه من العدالة عدم القبض على الولد الرابع وذلك؟

أ- لأنه وضع نفسه في مكان صاحب المحل ورفض السرقة.

ب- لأن ضميره منعه من الرقة والاستيلاء على ممتلكات الغير ولذلك رفض مشاركتهم.

ج- لأنه أراد تجنب العقاب بعدم السرقة.

د- لأنه لم يرد من السرقة سوى عدم وصفه بالجبن.

هـ- لعدم التساوي مع الزملاء في الدافع للسرقة.

و- لأنه لم يكن سارقا بل مسايرا لمعايير الجماعة التي ينتمي إليها.

الموقـــف الرابع:

شب حريق بإحدى المدن الصغيرة ، حاول شرطي المطافئ بأحد الأحياء أن يترك موقعه بالعمل لمساعدة أفراد أسرته الذين يمكن أن يكونوا قد أصيبوا بالأذى نتيجة هذا الحريق بالرغم من أن واجبه الالتزام بموقعه لحماية وإنقاذ سكانه.

ضع دائرة حول رقم العبارة التي تتفق مع رأيك :-

1) إذا رأيت أن على الشرطي عدم مغادرة موقعه بالعمل ، هل ؟

أ- لأن سكان الحي يتوقعون حضوره لإنقاذهم.

ب- لأنه يجب أن يلتزم بواجبات ومتطلبات وظيفته.

ج- لأن الشرطي ملزم بعدم مغادرة موقعه لحماية المجتمع.

د- حتى لا يعرض نفسه للعقاب من السلطات الأعلى.

هـ- حتى لا يشعر بالذنب إذا أصيب أحد أفراد هذا الحي.

و- للحصول على مكافأة نتيجة التزامه بموقعه.

2) قد يرى البعض أن على الشرطي التوجه لمساعدة أسرته، هل ؟

أ- لأن أسرته إذا أصابها أذى لن يسامح نفسه.

ب- لأن أسرته ستقف بجواره وتساعده إذا مر بمحنة.

ج- لانا أسرته ومن واجبه إبعاد أي أذى يلحق بها.

د- لأن أفراد أسرته يتوقعون منه الحضور لإنقاذهم.

هـ- لأن ضميره هو الذي يحثه للتوجه نحو مساعدة أسرته.

و- لأن من واجبه كرب أسرة المحافظة على أسرته والحرص على راحتها.

الموقف الخامس :

حكم على رجل بالسجن لمدة خمس سنوات ولكنه استطاع الهرب من السجن واستقر به المقام في مكان جديد واتخذ اسما جديدا وعمل بالتجارة في أحد المتاجر الكبيرة، واستطاع بإخلاصه واجتهاده الشديد خلال ثمان سنوات أن يشتري هذا المتجر، واشتهر بالأمانة والإكثار من أعمال الخير على العاملين لديه والمحتاجين من أهل البلدة. وفي ذات يوم قدمت إلى هذه البلدة سيدة سمعت بنزاهة وأمانة هذا التاجر فذهبت لتشتري منه ، وما أن رأته تعرفت عليه باعتباره السجين الهارب الذي تبحث عنه الشرطة، فقد كانت جارته في البلدة التي كان بها قبل أن يسجن.

ضع دائرة حول رقم العبارة التي تتفق مع رأيك :-

2) إذا رأيت أن على السيدة أن تبلغ الشرطة عن هذا الرجل ، هل ؟

أ- لأنه لن تكون هناك عدالة بالنسبة للمساجين الذين نفذوا العقوبة كاملة إذا ما ترك هذا التاجر طليقاً.

ب- لأن ضمير هذه السيدة لن يسامحها وسوف تسخط على نفسها إذا لم تبلغ عن المجرم الهارب.

ج- لأن من واجب المواطن الصالح بإبلاغ الشرطة عن أي مجرم بغض النظر عن الظروف المحيطة.

د- لأن السماح لهذا الرجل وأمثاله بالهروب من العقاب يعد دافعا لزيادة الجريمة.

هـ- لأنه ارتكب مخالفتين يستحق عليها العقاب الأولى بالسجن خمس سنوات والثانية بالهروب من السجن.

و- لأن المجتمع يتوقع محاكمة عادلة لهذا الهارب.

3) قد يرى البعض أن على السيدة ألا تبلغ الشرطة ، هل ؟

أ- لأنه حاول خلال الفترة رد الدين للمجتمع بالإكثار من أعمال الخير.

ب- لأنه لم يتعد خلال هذه الفترة على حقوق الآخرين بل حافظ على النظام الاجتماعي العام.

ج- لأن إعادته للسجن عمل يتسم بالقسوة.

د- لأنها ستشعر بالأسى والخزي إذا تسببت في إعادته للسجن.

هـ - ليس هناك فائدة متوقعة من وراء إعادته إلى السجن.

و- سيرته خلال هذه الفترة تشير إلى أنه غير شرير.

الملحق رقم: (03) مقياس المشكلات السلوكية

فيما يلى مجموعة من العبارات تخص سلوكك ، بعد أن تقرأها عليك أن تضع علامة (x) فى المكان المناسب أي أن تضع :

- علامة (x) فى الخانة الأولى تحت كلمة نعم إذا كان هذا السلوك يظهر كثيرا أو
- علامة (x) فى الخانة الثانية تحت كلمة أحيانا إذا كان هذا السلوك يظهر مرات أو
- علامة (x) فى الخانة الثالثة تحت كلمة لا إذا كان السلوك لم يظهر

العبـــــارة	نعم	أحيانا	لا
1 - ابقى خارج المنزل لوقت متأخر من الليل			
2 - أشعر أنى فوضوي و أزعج الآخرين			
3 - اشعر ان أصدقائي أفضل مني			
4 - آخذ نقودا أو أشياء من المنزل دون إذن			
5 - اتخيل أشياءا غير موجودة حولي			
6 - أكرر نفس الكلام أكثر من مرة			
7 لا استطيع التركيز طويلا مع المعلم			
8 - أتردد كثيرا عندما اقوم بشيء ما			
9 - أنام خارج المنزل دون اذن			
10 - احب ان اتشاجر مع اصدقائي			
11 – أغضب كثيرا			
12 - أهرب من المدرسة مع زملائي			
13 - يجرحني اصدقائي كثيرا بكلامهم			
14 - اشعر بالخوف و القلق			

15 - يتعرض أصدقائي للمشاكل مع الكبار			

العبارة	نعم	أحيانا	لا
16- اشعر بالحزن و الضيق			
17 - لا أتعاون في الاعمال التي تحتاج الى مساعدة			
18 - افسد اشيائي و اشياء الاخرين			
19 - أنا عنيد ، أفعل عكس ما يطلب مني			
19 - أنا عنيد ، أفعل عكس ما يطلب مني			
20 - ارد على الكبار بقسوة			
21- لا أحب أن ابتسم للاخرين			
22 – اشعر اني متعب و غير نشيط			
23 - أنا شديد الاصرار ، ولا أقبل أن يرفض لى طلب.			
24 - أتجنب النظر فى عيون الآخرين			
25 - أتسرع فى الإجابة أو العمل قبل أن أفكر			
26 - لا أتقن الإعمال التي أنجزها			
27 - أعض بأسنانى على شفتى أو على قلم أو أى شئ			
28 - أستخدم التخويف للسيطرة على الآخرين .			
29 - يمكن أن آخذ شئ من متجر أو سيارة أو شخص دون إذن منه			
30 - أقول آراء غير صحيحة عن الناس .			
31 - أشعر أن أحدا لا يحبنى			
32- اقوم باشياء لا يحبها الاخرين			

33 - أتباهى وأتفاخر بأشياء لا أملكها			
34 - أشعر بالملل بسرعة و اترك العمل قبل ان ينتهي			
35 - أنسى الأشياء البسيطة بسهولة			
36 - يمكن أن أغش فى الإمتحانات أو فى اللعب			
37 - لا استطيع اختيار الاشياء لوحدي.			
38 - أسخر من الآخرين			
39 - اقوم بتصرفات مثل الاطفال الصغار			
40 – لا اتذكر اشياء حدثت منذ وقت قصير			
41- يمكن أن اكذب لاحمي نفسي او اصدقائي من العقاب			
42 – أخاف ان أجرب أشياء جديد و افشل فيها			
43 – لا أصبر على الإنتظار ، وأحب أن أحصل فورا على ما أريد.			
44 – أجد صعوبة فى اتباع التعليمات التى يطلب منى تنفيذها			
45- لا أعترف بأخطائى ، وألقى باللوم على الآخرين			
46 – أشعر أنى عنيف وقاسى فى تعاملى مع الآخرين			
47 – أحب تحطيم ممتلكات الغير			
48 – أعجب بالزملاء الأكثر عنفا ، وأسعى للارتباط بهم			
49 – أقوم بحركات عصبية عندما أغضب			
50 – أشعر أنى لا أستطيع أن أنجح			
51 – أذكر أشياء خيالية على أنها حقيقة			

52 – أهرب من المنزل			
53 – أردد حرفيا ما اسمعه من الآخرين			
54 – أحب مضايقة البنات أو البنين			
55 – استخدم ألفاظا بذيئة فى حديثى			
56 – أتعرض إلى سخرية البنات أو البنين			
57 – أكره الذهاب إلى المدرسة			
58 – ولا افكر في نتائج تصرفاتي			
59 – أعتدى بالضرب على أخوتى			