الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

رسالة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس النمو بعنوان:

أنماط التفكير الخلقي لدى المراهق

- دراسة مقارنة -

من إعدا الطالب **تحت إشراف الدكتور**

بن مصمودي علي **بن طاهر بشير**

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د منصوري عبد الحق	جامعة وهران	رئيسا
د. بن طاهر بشير	جامعة وهران	مشرفا ومقررا
د. هامل منصور	جامعة وهران	مناقشا
د. فقيه العيد	جامعة تلمسان	مناقشا
أ.د بوغازي الطاهر	جامعة تلمسان	مناقشا
د. بشلاغم يحي	جامعة تلمسان	مناقشا

السنة الجامعية: 2012/2011

الإهداء

- إلى روح والدي الحبيب الذي

فارقنا إلى جوار ربه رحمه الله والذي

سهر وضحّى من أجل تعليمي.

- إلى والدتي الغالية أطال الله بقاءها

أهدي هذا العمل...

- أتقدم بالشكر الجزيل إلى

الدكتور بشير بن طاهر الأستاذ

المشـــرف علـــى هـــذه الرسالـــة.

- وإلى كل من ساعدني من قريـــب

أو من بعيد على إنجاز هذا البحث.

ملخص البحث:

تناولت هذه الدراسة أنماط التفكير الأخلاقي السائدة في مرحلة المراهقة، محاولة الكشف عن مدى أهمية مجموعة من المتغيرات في تحديد المستوى الأخلاقي للمراهق. أجريت الدراسة على عينة مكونة من 219 مراهقا. انطلاقا من الإشكال المطروح قمنا بصياغة مجموعة من الفرضيات، بداية عن المستوى الأخلاقي الذي يبلغه المراهق في المرحلتين العمريتين الفرعيتين: المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة. للتحقق من مرحلة التفكير الأخلاقي السائدة في هاتين المرحلتين وبعد اختيار عينتين ضمتا 93 فردا من المراهقة المبكرة و126 فردا يمثلون المراهقة المتأخرة، تم تطبيق اختبار تحديد القضايا لجيمس رست وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات التي حققها أفراد العينتين على المقياس. أثبتت النتائج أن التفكير الخلقي السائد في مرحلة المراهقة المبكرة هو تفكير المرحلة الرابعة، وهي المرحلة التي يسعى خلالها الفرد للحفاظ على القوانين والنظام الاجتماعي السائد في المجتمع، وليس المرحلة الثالثة كما ورد في الفرضية. فيما يخص المراهقة المتأخرة توصلنا إلى أن أفراد هذه العينة يستخدمون كذلك المرحلة الرابعة.
بعد ذلك أجرينا مجموعة من المقارنات بين المراهقين على أساس: الجنس (ذكر/أنثى)، السن (مراهقة مبكرة/مراهقة متأخرة)، التحصيل الدراسي (متفوق/ضعيف التحصيل)، المستوى التعليمي للأسرة (متعلمة/غير متعلمة)، التخصص العلمي (علمي/أدبي). للتحقق من الفرضيات قمنا باختيار العينات وحساب قيمة (ت). لاختبار تأثير الجنس على التفكير الأخلاقي في المراهقة المبكرة أجرينا المقارنة على عينة ضمت 58 فردا من الإناث و 35 من الذكور. أظهرت النتائج أن الجنس ليس له أي تأثير يذكر على مستوى التفكير الأخلاقي للمراهق في هذه المرحلة العمرية؛ حيث لم تكن الفروق دالة على كل المراحل. وهي نفس النتيجة التي توصلنا إليها مع عينة المراهقة المتأخرة والتي كان مجموعها 126 مراهقا: 55 من الذكور و71 من الإناث.

فيما يخص تأثير متغير السن، تكونت العينة من 219 فردا، منهم 93 فرد ينتمون لمرحلة المراهقة المبكرة و 126 لمرحلة المراهقة المتأخرة. أظهرت النتائج أنه من بين المراحل

كلها لم تكن الفروق ذات دلالة سوى في المرحلة ر لصالح مجموعة المراهقة المتأخرة.
لم تكشف النتائج عن وجود أي تأثير لمتغير التحصيل الدراسي على مستوى التفكير الأخلاقي في المراهقة المبكرة، عكس المراهقة المتأخرة حيث كانت الفروق دالة على المرحلتين الثانية والثالثة لصالح ضعاف التحصيل وعلى المرحلة م لصالح عينة المتفوقين. مما يعني أن تأثير هذا المتغير أكبر في المراحل المتقدمة من المراهقة للأسباب التي ذكرناها في مناقشة النتائج.

أظهر متغير المستوى التعليمي للوالدين في المراهقة المبكرة تأثيرا على المرحلة الثانية فقط لصالح الأفراد المنتمين للوسط غير المتعلم، أما في مرحلة المراهقة المتأخرة فكانت الفروق على المرحلتين: ر وم لصالح عينة المراهقين المنتمين للوسط غير المتعلم
أما فيما يخص متغير التخصص العلمي، أظهرت النتائج أن له تأثير قوي على التفكير الأخلاقي للمراهق حيث كانت الفروق دالة في المرحلتين: ر وم لصالح العلميين.

محتويات البحث

الإهداء	2
الشكر	3
ملخص البحث	4
محتويات البحث	6
قائمة الجداول	9
المقدمة	10
الفصل الأول: تقديم موضوع البحث	
1. أسباب اختيار الموضوع	14
1.1 الأسباب الموضوعية	14
2.1 الأسباب الذاتية	14
2. أهداف الدراسة	14
3. أهمية الدراسة	15
4. إشكالية البحث	15
5. الفرضيات	17
6. حدود الدراسة	18
7. تحديد مفاهيم الدراسة	18
الفصل الثاني: تحليل مفاهيم البحث الأساسية	
1. المراهقة	23
1.1 اتجاهات تفسير المراهقة	26
2.1 مطالب النمو في المراهقة	29
2. النمو الخلقي	32
1.2 علاقة النمو الخلقي بجوانب النمو الأخرى	32
2.2 نظريات النمو الخلقي	37
3. التفكير الخلقي	47
1.3 أنماط التفكير الخلقي	48
2.3 المعايير الأخلاقية	53
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	
1. عامل السن	59
2. عامل الجنس	62
3. العامل الثقافي	65
4. الخلفية الاقتصادية الاجتماعية	68
5. الخصائص النفسية	71

6. المستوى المعرفي	77
7. الخلفية العلمية	80
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية	
1. الدراسة الاستطلاعية	86
1.1 مكان وزمان الدراسة	86
2.1 ظروف إجراء الدراسة	86
3.1 منهج الدراسة	87
4.1 عينة الدراسة	87
5.1 وسيلة القياس	88
1.5.1 وصف وسيلة القياس	88
2.5.1 طريقة تصحيح الإختبار	89
6.1 الخصائص السيكومترية لأداة البحث	92
1.6.1 صدق الإختبار	92
2.6.1 ثبات الإختبار	93
2. الدراسة الأساسية	93
1.2 مجتمع الدراسة	93
2.2 عينة الدراسة	94
3.2 الأساليب الإحصائية	98
الفصل الخامس: عرض النتائج	
1. عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	100
2. عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	101
3. عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	102
4. عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة	105
5. عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة	106
6. عرض النتائج الخاصة بالفرضية السادسة	108
7. عرض النتائج الخاصة بالفرضية السابعة	111
الفصل السادس: مناقشة النتائج	
1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى	114
2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية	115
3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	117
4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	119
5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	121
6. مناقشة نتائج الفرضية السادسة	125
7. مناقشة نتائج الفرضية السابعة	127
الخلاصة	129

توصيات	132
مواضيع مقترحة للبحث	133
المراجع	134
الملاحق	140

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية	87
02	مفتاح تصحيح الإختبار	90
03	نموذج تفريغ إجابات المفحوصين	91
04	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	95
05	توزيع أفراد العينة حسب المرحلة العمرية	95
06	توزيع أفراد العينة حسب الأداء الأكاديمي	96
07	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للوالدين	97
08	توزيع أفراد العينة حسب التخصص	97
09	قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة المنتمين للمراهقة المبكرة	100
10	قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة المنتمين للمراهقة المتأخرة	101
11	الفرق بين الذكور والإناث في المراهقة المبكرة في مستوى التفكير الخلقي	103
12	يوضح الفرق بين الذكور والإناث في المراهقة المتأخرة في مستوى التفكير الخلقي	104
13	الفرق بين النتائج التي تحصل عليها أفراد المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة على مقياس رست	105
14	الفرق بين النتائج التي تحصل عليها المتفوقون وضعاف التحصيل في المراهقة المبكرة على مقياس رست	106
15	الفرق بين النتائج التي تحصل عليها المتفوقون وضعاف التحصيل في المراهقة المتأخرة على مقياس رست	107
16	الفرق بين النتائج التي تحصل عليها أفراد العينة المنتمين للوسط المتعلم والمنتمين للوسط غير المتعلم في المراهقة المبكرة على مقياس رست	109
17	الفرق بين النتائج التي تحصل عليها أفراد العينة المنتمين للوسط المتعلم والمنتمين للوسط غير المتعلم في المراهقة المتأخرة على مقياس رست	110
18	الفرق بين العلميين والأدبيين في المراهقة المتأخرة حسب مقياس جيمس رست	111

المقدمة:

يظن الكثير أن الأخلاق ليست موضوعا مناسبا للسيكولوجيين، وإنما الأجدر أن يتناوله الفلاسفة من وجهة نظر لاهوتية بحتة، وبسبب هذه النظرة لا يزال هذا الموضوع بحاجة إلى المزيد من البحث حتى يصل إلى ما وصلت إليه الدراسات في جوانب النمو الأخرى كالنمو المعرفي أو النمو اللغوي.

للأخلاق أهمية لا جدال فيها في بناء شخصية الفرد والمجتمع على حد سواء، ولعل أكبر دليل على أهميتها ما تشهده مدارسنا من عنف، والعنف قبل أن يكون تعبيرا انفعاليا هو دليل على غياب النضج الأخلاقي الذي يسمح للفرد بتبني قيما تصقل سلوكه بصبغة اجتماعية في إطار المعايير المتبناة من المجتمع.

يتناول بحثنا موضوع التفكير الخلقي، ويدقّق في الأنماط التي تسود في مرحلة المراهقة. تجدر الإشارة هنا أن للنمو الخلقي عدة مظاهر يمكن أن يقاس من خلالها؛ فمن الباحثين من تناوله من زاوية الحكم الأخلاقي الذي يصدره الفرد (الصواب والخطأ)، ومنهم من ركز على دراسة السلوك الخلقي باعتباره أكثر قابلية للقياس، وآخرون اشتغلوا بالتفكير الأخلاقي بزعم أنه الأكثر تأثيرا على النمو الخلقي للفرد. لئن كانت كل هذه المظاهر والأبعاد تعبّر عن كنه واحد هو النمو الخلقي، فإن هذا الأخير ما هو إلا مظهر من مظاهر النمو الإنساني ككل، لذلك كان حليا بمن يتناول موضوع الأخلاق ألا يهمل الجوانب الأخرى للنمو كالنمو المعرفي، الانفعالي، الاجتماعي... بسبب أن كل تلك المظاهر تؤثر ويتأثر بعضها ببعض، مع اختلاف درجة التأثير بين كل مظهرين؛ فقد بات واضحا، مثلا، أن أكثر الجوانب تأثيرا على النمو الخلقي النمو المعرفي والاجتماعي. من الضروري إذن أن نشير هنا إلى أن موضوع بحثنا هو الكشف عن طبيعة التفكير الأخلاقي لدى المراهقين الذين ضمتهم عينة الدراسة وليس أي مظهر آخر، مع التوضيح أن تلك المظاهر قد يعارض بعضها البعض الآخر؛ فالفرد قد ينتمي من ناحية التفكير إلى مرحلة معينة، ويتبنى سلوكيا مرحلة أدنى منها. يمكن تقسيم البحوث والدراسات التي تناولت النمو الخلقي إلى ثلاثة أقسام رئيسية:

- دراسات استخدمت أسلوب بياجي في البحث، حيث اعتمدت على نفس القصص التي أوردها بياجي أو قصصا مشابهة لها.
- قسم آخر اتبع طريقة كوهلبرج الذي اعتمد نوعا آخر من المآزق الأخلاقية تطبق في إطار مقابلة إكلينيكية كإطار لإجراء بحوثه.
- قسم ثالث تبنى الاختبار الذي وضعه جيمس رست كأداة بحث لجمع البيانات؛ مقياس تحديد القضايا والذي يتميز بدرجة عالية من الموضوعية والصدق والثبات (الطواب، س م. 1994: 418).

تبنّينا في بحثنا الحالي الاتجاه الثالث، بسبب طبيعة الموضوع كونه موضوع يقيس التفكير الأخلاقي لدى المراهق، وهذا ما يستدعي تطبيق إختبار تحديد القضايا المخصص للمراهقين والراشدين والذي صممه جيمس رست.

تضمن هذا البحث ستة فصول، ثلاثة منها في الجانب النظري، الذي استهللنا ه بتقديم موضوع البحث، ثم تحليل المفاهيم الواردة في الدراسة، فعرض لأهم الدراسات السابقة. أما فيما يخص الجانب الميداني، فقد قمنا بتوضيح المنهجية التي اتبعت في الدراسة، وعرض للنتائج، وأخيرا مناقشة نتائج الفرضيات المصاغة.

من أهم النتائج التي قد يصل إليها البحث في النمو الخلقي تلك المتعلقة بالجانب التربوي، والتي، إن استغلت، سيكون لها تأثيرا قد يؤدي إلى الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي. تصنّف مشكلة العنف المدرسي على أنها مشكلة ذات دوافع نفسية انفعالية، وهذا صحيح إلى حد ما؛ إلا أن أولئك الذين ينظرون إليها من هذه الزاوية نسوا أو تناسوا أن عدم الاحترام والتعدي على حقوق الغير وسلب ممتلكات الناس والغش هي مصطلحات تقع في الاتجاه المعاكس للاحترام واحترام حقوق الغير والحفاظ على ممتلكات الناس والأمانة، وهي كلها مفاهيم من صلب معجم علم الأخلاق. لذلك من البديهي أن يكون للبحوث والدراسات التي تجرى بغرض تحليل تلك المفاهيم الإيجابية ومعرفة طرق التفكير إزاءها انعكاسا مباشرا على الحد من الظواهر السلبية وتحجيم آثارها الكارثية التي أضحينا نشاهدها

في مدارسنا للأسف. إنّ كلّ ذلك ينمّ عن إهمال البحث في هذا المجال الحيوي، وعدم إدراج ما انتهت إليه الدراسات حول النمو الخلقي في مناهجنا التربوية لا تصريحا ولا تلميحا.

الفصل الأول: تقديم موضوع البحث

1. أسباب اختيار الموضوع
2. أهداف الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. إشكالية البحث
5. الفرضيات
6. حدود الدراسة
7. تحديد مفاهيم الدراسة

تقديما للدراسة الحالية نورد ما يلي:

1. أسباب اختيار الموضوع:

يجد الباحث نفسه أحيانا مدفوعا للخوض في بعض المواضيع دون غيرها، مفضلا موضوعا على ما سواه، وذلك ما يؤثر إيجابا على مسار البحث ومدى صدق وأهمية النتائج المتوصل إليها. لعل أهم الأسباب التي أدت لاختيار الموضوع:

1.1 الأسباب الموضوعية:

- أهمية النمو الخلقي كمظهر مهم من مظاهر النمو الإنساني، وتأثيره الكبير على الجوانب المختلفة للنمو.

- انتشار الانحراف والإجرام في مجتمعنا بشكل لافت في السنوات الأخيرة، وذلك نتيجة لعدة أسباب منها غياب الوازع الأخلاقي.

2.1 الأسباب الذاتية:

- الرغبة في مواصلة البحث في هذا الموضوع، حيث تناولت في رسالة الماجستير الحكم الخلقي لدى الطفل

- إرتباط الموضوع بتخصص علم النفس النمو، وهو مجال تخصص فيه الباحث في الماجستير والدكتوراه.

- أهمية البحث في هذا المجال، حيث لا زلنا نتخذ من النتائج المتوصل إليها في الغرب أسسا في النظر للأخلاق

- أهمية التخصص في مجالات علم النفس المختلفة، ومنها علم النفس النمو الذي يدخل تحته هذا الموضوع.

2. أهداف الدراسة:

من أهم الأهداف التي يسعى البحث لتحقيقها:

- معرفة أنماط التفكير الخلقي السائدة لدى أفراد العينة
- الكشف عن الأسس التي ينمّي على أساسها أفراد العينة أحكامهم الخلقية
- البحث في أهمية العوامل المختلفة في تحديد مستوى التفكير الخلقي لدى أفراد العينة
- التعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى التفكير الخلقي
- الكشف عما إذا كان للتخصص العلمي دور في دعم بعض أنماط التفكير الخلقي
- الكشف عن العلاقة الموجودة بين نمط التفكير الخلقي والعوامل الاجتماعية والنفسية والمعرفية
- البحث في تأثير الوسط الأسري على نوعية الأنماط الأخلاقية المتبناة من الأبناء.
- توعية العاملين في الشأن التربوي بأهمية أخذ هذه السمة من السمات الشخصية في الحسبان أثناء بناء المناهج التربوية.

3. أهمية الدراسة:

تزداد أهمية البحث في مجال علم النفس النمو نظرا لكونه من المجالات التي ترتبط بفئتي الأطفال والمراهقين بصورة مباشرة. إن البرامج المتبناة من المؤسسات التي تعنى بهاتين الشريحتين تعتمد في بناء برامجها على ما انتهت إليه الدراسات في علم النفس وعلم النفس النمو بصفة خاصة. ذلك ما جعل البحث في النمو الخلقي ذا أهمية كبيرة، كونه مطالب بتقديم إجابات على ما يستجد من إشكاليات تواجه القائمين على المؤسسات التربوية والاجتماعية المختلفة. لذلك نجد أن أهمية دراسة موضوع التفكير الخلقي تكمن في:

- تقيدم نظرة عن نوع التفكير الخلقي الذي يتبناه أفراد العينة

- معرفة مدى أهمية بعض المتغيرات في تحديد المستوى الأخلاقي الذي يبلغه المراهق.

4. إشكالية البحث :

يتناول البحث موضوع التفكير الخلقي لدى المراهق، ويسعى لتحديد الأنماط الخلقية السائدة لدى أفراد العينة. وأنماط التفكير هي الطرق المفضلة لدى الفرد لتناول القدرات الأخلاقية، وليست القدرات ذاتها؛ إنها توضح كيفية استخدام الفرد لقدراته في التفكير الخلقي. كما أن

الفرد غالبا لا يملك نمطا واحدا للتفكير، وإنما مجموعة من الأنماط، غير أن أحدها يكون هو السائد. هذا ما يجعل بعض الأفراد متماثلين في قدراتهم، لكنهم يملكون أنماطا مختلفة في التفكير. إن التفكير الخلقي شأنه شأن المظاهر الأخرى للنمو الخلقي قابل للقياس، وقد اختلف الباحثون حول أنماط التفكير الخلقي التي يمر بها الفرد في حياته، وذلك ما أدى إلى ظهور عدة نظريات لوصف تلك المراحل. لعل أهمها و أكثرها انتشارا نظرية المراحل الست للورنس كوهلبرج.

تكمن أهمية تناول موضوع النمو الأخلاقي لدى الفرد من جانب التفكير كونه حظي بالدراسة من طرف العديد من الباحثين المقتدرين، وأهمهم بياجي وكوهلبرج، اللذان قدما نظريتين متكاملتين حوله. و قد أصبحت نظريات كل من جان بياجي ولورنس كوهلبج وجيمس رست تشكل حجر الزاوية لأي بحث في مجال النمو الخلقي؛ ذلك أن هؤلاء الباحثين الثلاثة كان لهم الفضل في تأسيس مناهج متكاملة في دراسة الأخلاق.

اعتمد بياجي في دراسته للنمو الخلقي على قصص تقدّم للمفحوصين، ورغم أن كوهلبرج تبنى أفكار بياجي وتأثر بأعماله، إلا أنه جاء بنظرة جديدة في طريقة البحث في النمو الخلقي، حيث اعتمد على نوع جديد من القصص قدمها للمفحوصين في إطار مقابلة إكلينيكية . اعترض رست على الطريقة التي اتبعها كوهلبرج في دراسة النمو الخلقي، ورأى أنها تتميز بالذاتية وأن نتائجها لا تعبّر فعلا عن مراحل النمو لدى الفرد، كما اختلف معه في كونه اعتبر النمو الخلقي يسير بصورة تدريجية. رأى رست أن اعتماد مفهوم "العدالة"، كما فعل بياجي وكوهلبرج، كأساس لتمييز مراحل النمو الخلقي، لا يعطي صورة واضحة عن التطور الخلقي، وأكد أن مفهوم "التعاون" يعكس بصورة أوضح النمو الخلقي لدى الفرد. لذلك سعى إلى ابتكار وسيلة بحث موضوعية يمكن اعتمادها في دراسة النمو الخلقي، وقد توصل إلى تصميم مقياس أثبتت الدراسات التي أجريت عليه، أنه يتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات، وقد اعتمده عدد كبير من الباحثين في دراسة النمو الخلقي. وهي الوسيلة المعتمدة في بحثنا هذا الذي يحاول الكشف إلى أي من تلك الأنماط الخمس التي

تضمنها مقياس رست ينتمي أفراد عينتنا؟ وهل هناك تأثير للعوامل التي اخترناها على مستواهم في التفكير الخلقي؟

إنطلاقا من إشكالية البحث نطرح التساؤلات التالية:

1. ما مستوى التفكير الأخلاقي السائد في مرحلة المراهقة المبكرة؟
2. ما مستوى التفكير الأخلاقي السائد في مرحلة المراهقة المتأخرة؟
3. هل الاختلاف في الجنس يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الأخلاقي؟
4. هل الاختلاف في السن (مراهقة مبكرة/ مراهقة متأخرة) يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الأخلاقي؟
5. هل الاختلاف في مستوى الأداء الأكاديمي يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الأخلاقي؟
6. هل الاختلاف في المستوى التعليمي للوالدين (والدان متعلمان/ والدان غير متعلمين) يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الأخلاقي؟
7. هل يوجد اختلاف دال بين العلميين والأدبيين في مستوى التفكير الأخلاقي؟

5. الفرضيات :

بناء على ما ورد في تساؤلات الدراسة يمكن بناء الفرضيات التالية:

1. إن مستوى التفكير السائد في مرحلة المراهقة المبكرة هو مستوى المرحلة الثالثة من المراحل الواردة في مقياس تحديد القضايا لجيمس رست.
2. إن مستوى التفكير السائد في مرحلة المراهقة المتأخرة هو مستوى المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي المتضمنة في مقياس رست.
3. إن الاختلاف في الجنس لا يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الخلقي لدى أفراد العينة.
4. إن الاختلاف في السن (مراهقة مبكرة/ مراهقة متأخرة) يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الخلقي في المراهقة.

5. هناك فرق دال بين المتفوقين وضعاف التحصيل الدراسي في مستوى التفكير الخلقي الذي يقيسه إختبار جيمس رست.

6. إن الاختلاف في المستوى التعليمي للوالدين يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الخلقي لدى أفراد العينة كما يقيسه إختبار جيمس رست.

7. إن الاختلاف في التخصص الدراسي يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الخلقي حسب مقياس جيمس رست.

6. حدود الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية التفكير الخلقي لدى فئة المراهقين فـهدفنا معرفة كيف يفكر أفراد العينة إزاء القضايا الأخلاقية، وما القيم التي على أساسها يبنون أحكامهم الخلقية. نتيجة لذلك سنلجأ إلى تصنيف المراهقين حسب الأنماط الخلقية التي يتبنوها والواردة في مقياس تحديد القضايا لجيمس رست. وسيكون ذلك على عينة دراسة مكونة من 219 مراهقا، تم اختيارهم من: جامعة معسكر ومتوسطة بن عبد الله مصطفى ببني مستار ولاية تلمسان ومركز التكوين المهني بتلمسان. أما فيما يخص الحد الزمني للدراسة، فقد امتدت من شهر يناير إلى شهر أبريل من سنة 2011.

7. تحديد مفاهيم الدراسة:

هناك العديد من المفاهيم الواردة في البحث والتي تحتاج إلى ضبط؛ إذ أنها تحمل أكثر من معنى.

1.7 التفكير الخلقي:

يشير إلى الجانب المعرفي من الأخلاق، وكيف يفكر الفرد في المواقف الخلقية المختلفة، فهو يعكس نظرة الفرد للمعايير والقيم الخلقية، سواء كانت سائدة في المجتمع أم ذاتية نابعة من أعماق الفرد.

2.7 السلوك الخلقي:

كيف يتصرّف الفرد فعلا في المواقف الخلقية المختلفة، هل يحترم القواعد والمعايير الخلقية أم لا؟ فكثيرا ما يتباهى الناس بأنهم على قدر من احترام القوانين والأخلاق، لكن إذا وجدوا أنفسهم في تلك المواقف انتهكوا المعايير والقيم التي كانوا يدّعون احترامها.

3.7 المشاعر الخلقية:

هو الشعور الذي ينتاب الفرد اتجاه المسائل الخلقية؛ أي هل تثار لديه مشاعر الإثم التي تمنعه من إتيان السلوكيات غير الأخلاقية ، أم أنه يملك مشاعر الذنب التي لا تظهر إلا بعد انتهاك القواعد الخلقية؟ إن الفرق بينهما واضح، إلا أن كليهما يتعلّق بالجانب الانفعالي. أم أن الفرد ينتهك الأخلاق دون أي وازع أو رادع نفسي يردعه، مما يجعله غير آبه من الناحية الانفعالية.

4.7 المراهقة:

هي مرحلة من مراحل نمو الإنسان، تبدأ مع ظهور مظاهر البلوغ الأوّلية والثانوية وتنتهي مع النضج الكامل ودخول الفرد مرحلة الرشد. تبدأ مع سن الثانية عشرة وتنتهي مع بلوغ الفرد سن العشرين.

1.4.7 المراهقة المبكرة:

تمتد من السنة الثانية عشرة إلى الرابعة عشر، وتبدأ مع البلوغ حيث تظهر تغيرات جسمية وفسيولوجية وعقلية وانفعالية واجتماعية... تدل على دخول الفرد في مرحلة المراهقة.

2.4.7 المراهقة المتأخرة:

هي المرحلة التي تسبق الرشد، تقابل مرحلة التعليم العالي، تسمى أيضا مرحلة الشباب، تبدأ مع السنة السابعة عشرة من عمر المراهق وتنتهي مع سن العشرين.

5.7 الأخلاق:

يستخدم هذا المصطلح أحيانا بمعنى Character ليعني السلوك الخلقي Moral behaviour. فالمعنى الموجود في البحث لا يعني هذا المفهوم الذي يشير إلى سمات الشخصية أكثر من إشارته إلى الأخلاق. أما الأخلاق Morality ، فهي العادات والتقاليد والآداب، والتي تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية والاقتصادية والثقافة والزمن ، وهذا ما نقصده في بحثنا.

6.7 النمو الخلقي:

هو جملة التغيرات التي تطرأ على الأحكام الخلقية، ومن ثم السلوك والتفكير الخلقيين أثناء مراحل النمو المختلفة.

7.7 الضمير:

هو عبارة عن سلطة داخلية، تعمل على توجيه سلوك الفرد بما يتوافق مع المعايير والقيم الخلقية والاجتماعية. يتشكل الضمير عن طريق التنشئة الاجتماعية؛ لذلك فهو يخضع بشكل كبير للعامل الثقافي.

8.7 أنماط التفكير الخلقي:

كثيرة هي التصنيفات التي تناولت أنماط التفكير الخلقي، وأهمها تلك الواردة في نظريات النمو الخلقي. في بحثنا هذا نتبنى التصنيف الوارد في اختبار تحديد القضايا الذي صمّمه جيمس رست، وهي:

1.8.7 مستوى المنفعة النسبية:

وتعكس أفكار المرحلة الثانية من مراحل كوهلبرج، حيث يعتبر الفرد الفعل الأخلاقي هو الفعل الذي يلبي حاجاته ورغباته، أي ما يحقق له منفعة عاجلة. إذا فالفرد يصدر حكمه على السلوك أو الموقف بأنه غير أخلاقي إذا لم يحقق أية رغبة أو منفعة والعكس صحيح.

2.8.7 مستوى توجه المسايرة:

هي مرحلة أخرى مأخوذة من نظرية كوهلبرج، وبالتحديد المرحلة الثالثة التي يكون الفعل الصحيح أخلاقيا (الصواب) هو ما يلبي حاجات الأفراد القريبين منه و الذين يشكلون الجماعة الصغيرة التي ينتمي إليها وما ينتظره منه الآخرون، فـالفرد يـسعى لإرضـائهم و يـقلق بشأنـهم، حيث يسعى لأن يكون ولدا طيبا. يبحث الفرد في هـذه المرحلة عـن إعجاب الآخرين لذلك تزداد أهمية المجموعة التي ينتمي إليها.

3.8.7 مستوى التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي:

يعبر عنها كوهلبرج بالمرحلة الرابعة، يتوجه خلالها الفرد نحو المحافظة على القانون والنظام الاجتماعي، والوفاء بالتزاماته واحترام السلطة والتمسك بالقانون حيث يرى أهمية الخضوع للقوانين والتقـاليد الاجتماعية لدورها في الحفاظ على المجتمع والنظـام، وهـو بـذلك يـسعى للاندماج وعـدم رفض المجتمع له. إن السلوك الأخ لاقي الصحيح في هذه المرحلة هو ما يتماشى مع دور الفرد في المجتمع ويساهم في بنائه والحفاظ على قوانينه.

4.8.7 مستوى أخلاقية المبادئ م:

يعتبرها جيمس رست مجموع المرحلتين الخامسة والسادسة من مراحل كوهلبرج، يدل هذا المستوى على درجة الأهمية النسبية التي يعطيها الفرد للاعتبارات التي تؤكد أخلاقية المبادئ في اتخاذ القرارات الخلقية.

5.8.7 مستوى إدانة التقاليد والنظام الاجتماعي (ر):

يعبر هذا المستوى عن اتجاه مضاد للسلطة، والتي قد يعتبرها الفرد ظالمة مبنية على التعسف، لذلك فهو يضرب بقوانينها عرض الحائط متى تعارضت مع مصالح الناس كما يقدرها هو لا كما هي في الواقع.

الفصل الثاني: تحليل مفاهيم البحث الأساسية

1. المراهقة

1.1 اتجاهات تفسير المراهقة

2.1 مطالب النمو في المراهقة

2. النمو الخلقي

1.2 علاقة النمو الخلقي بجوانب النمو الأخرى

2.2 نظريات النمو الخلقي

3 . التفكير الخلقي

1.3 أنماط التفكير الخلقي

2.3 المعايير الأخلاقية

تمهيد

سنتعرض لأهم المفاهيم الواردة في البحث كمفهوم المراهقة والنمو الخلقي والتفكير الخلقي والمعايير الأخلاقية، وهي مفاهيم مرنة مما يجعل محتواها يتغير من مدرسة لأخرى. فالمراهقة ورغم رسوخها في معجم المصطلحات العلمية، إلا أنها لم تكن كذلك دائما؛ إذ أن العديد من الدراسات الأنثروبولوجية، سواء التي تناولت بالدراسة المجتمعات البدائية القديمة أو الحديثة، أثبتت أن تلك المجتمعات لم تعرف هذه المرحلة النمائية، ولم تعامل المراهق معاملة خاصة، إذ أن الفرد كان يعامل إما على أساس أنه طفل أو راشد.

كما أن مفهوم النمو الخلقي عرف هو الآخر الكثير من الجدل؛ فقد اختلف الباحثون في تحديد الظاهرة الأخلاقية، فمنهم من رأى أنها تابعة للجانب الاجتماعي، وآخرون اعتبروا أن الجانب الأخلاقي هو جزء أصيل من النمو الديني. ترتب عن هذا الخلاف تنوع في مسارات البحث يلخصه توريل حين اعتبر أن الكثير من الباحثين وقع في الخلط بين الأخلاق والعرف الاجتماعي ، فرغم تشابه الموضوعين إلا أنهما، حسبه، يتميزان عن بعضهما كون النمو الخلقي يتناول المبادئ العامة، في حين يتناول العرف خصوصيات الثقافة مثل الآداب العامة وأساليب المعاملات الاجتماعية، كما أن الأخلاقيات تتحدد عن طريق المفاهيم الأساسية للعدالة التي ترتبط بأفعال ليست جبرية أو نسبية، وإنما تحمل بداخلها قوة سيادتها ، بينما العر ف الاجتماعي قائم على تنسيق التفاعل بين المؤسسات الاجتماعية والمفاهيم الأساسية للنسق الاجتماعي، كما يمكن أن تتغير وظيفتها الاجتماعية بحسب معايير وقيم وخصوصيات كل مجتمع (الشوارب، أ أ. 2008: 52)، وهذا مجرد مثال للتدليل على أهمية توضيح المفاهيم.

1. المراهقة:

تشير كلمة "راهق" في المعاجم اللغوية إلى عدة معان، منها راهق الغلام أي قارب البلوغ. إذا اسم "المراهقة" يرجع إلى الفعل "راهق"، والذي يعني أيضا الاقتراب من الشيء. أما المصطلح "Adolescence" فهو مشتق من الكلمة اللاتينية " Adolescere" وتعني التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي (ملحم، س م. 2004: 341).

تبدأ مرحلة المراهقة مع البلوغ الجنسي في حدود السنة الثانية عشرة، وتنتهي في الغالب في سن الحادية والعشرين، لكن بدايتها ونهايتها تزيد وتنقص حسب البيئة التي يعيش فيها الفرد. خلالها تتأكد الذكورة والأنوثة بصفة نهائية، مع ظهور الملامح الجنسية الثانوية عند كلا الجنسين، ويصبح من السهل التمييز بين الذكر والأنثى، بعدما كانا متشابهين في الطفولة في الملامح والمظاهر الجسمية على الأقل. لعل أهم ما يميز هذه المرحلة من الناحية الانفعالية أن المراهق يحن فيها إلى الطفولة ولعبها وبراءتها تارة، ويتطلع إلى الرشد وما ينتظره من تحديد للمستقبل الدراسي والمهني تارة أخرى. تتسم المراهقة بمظهرين أساسيين:

- المظهر التكويني: يظهر في زيادة الوزن والطول والحجم، ونمو العظام والعضلات، ومختلف الأجهزة الموجودة في الجسم (الجهاز الهضمي، التناسلي، التنفسي...)
- المظهر الوظيفي: يتجلى في نمو وظائف الأعضاء وقوى وقدرات الفرد كالمشي، الكلام، التفكير، ويكون نتيجة للمظهر الأول (العيسوي، ع م. 2005: 16).

كثيرا ما يخلط الناس بين البلوغ والمراهقة، بل حتى بعض المختصين أحيانا يستخدمون أحد المفهومين وهم يقصدون المفهوم الآخر؛ فالمراهقة تعني التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تتم في فترة العقد الثاني من العمر، بينما يعنى البلوغ بالجانب العضوي والفسيولوجي للمراهقة من حيث نضج الوظيفة الجنسية (الأشول، ع ع. 2008: 507). وإذا عدنا إلى تعريف المراهقة نجد أنها المرحلة التي تبدأ مع البلوغ وتنتهي بدخول المراهق مرحلة الرشد، وهذا التعريف مرن بما يكفي لاستيعابه معايير وثقافات كل مجتمع في تحديد السن التي يراها مناسبة كبداية لمرحلة الرشد. فبعض المجتمعات تحدد سن النضج بثمانية عشرة سنة، في حين ترى مجتمعات أخرى أن سن واحد وعشرين هو السن المناسب لدخول الفرد مرحلة الرشد (أبوجادو، ص م ع. 2004: 407).

أما البلوغ فهو تلك المرحلة الانتقالية التي تتميز بطفرة في النمو الجسمي والفسيولوجي (نمو العظام، العضلات، الأطراف، الوظائف الجنسية..)، والتي تفصل مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة. إذن البلوغ هو أساسا وصول الأعضاء التناسلية إلى حالة النضج التي تمكنها من القيام بوظيفة التناسل، كما أنه أهم المؤشرات على دخول الفرد

مرحلة المراهقة، في حين هذه الأخيرة أكثر شمولا وتنوعا وامتدادا، حيث تشمل العديد من التغيرات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية... (العيسوي، ع م. 2005: 210). من مميزات البلوغ أنه يحدث بشكل تدريجي، حيث يعتبر ظهور الحيض عند الفتاة والقذف عند الفتى لأول مرة إيذانا بدخول الفرد مرحلة البلوغ، وتكون الأعضاء التناسلية قد نمت قبل ذلك، كما تكون الملامح الجنسية الثانوية قد بدأت في الظهور. من الناحية الفسيولوجية يبدأ إفراز هرمون الأندروجين عند الذكور والأستروجين عند الإناث قد بدأ في نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة في حوالي السنة العاشرة.

يتميز البلوغ بظهور الخصائص الجنسية الأولية وهي تلك الخصائص التي تعد الركيزة الأساسية لعملية التناسل، والتي إن وقع فيها أي اضطراب فإن ذلك سيؤثر بشكل مباشر على العملية الجنسية والتناسل في نفس الوقت. وتكون مرتبطة ارتباطا مباشرا بالأعضاء التناسلية عن الذكر والأنثى (أبوجادو، ص م ع. 2004: 411). معلوم أن الأعضاء التناسلية عند الأنثى هي:المبيضان،الرحم،المهبل، أما عند الذكر فهي: غدة البروستات، القضيب، الحويصلات المنوية. إن النمو التدريجي والسليم لهذه الأعضاء خلال مرحلة البلوغ عند كلا الجنسين هو الذي يؤدي إلى النضج الجنسي، أي قدرة كلا منهما على ممارسة العملية الجنسية والتناسل. يعد حدوث الطمث عند الأنثى وقذف السائل المنوي عند الذكر مؤشرا على الوصول إلى النضج الجنسي أي القدرة على الإنجاب.

أما الخصائص الجنسية الثانوية فهي تلك المميزات التي لا ترتبط بعملية التناسل بشكل مباشر، وإنما هي انعكاس جسمي وفسيولوجي للخصائص الجنسية الأولية، وهي عند الأنثى: بروز الثديين، نعومة الصوت، ظهور شعر العانة وتحت الإبطين، نمو عظام الحوض، أما عند الذكر فهي: اتساع الكتفين، خشونة الصوت، ظهور الشعر على الشارب واللحية والعانة وتحت الإبطين وعلى الجسم بصفة عامة (أبوجادو، ص م ع. 2004: 412).

1.1 اتجاهات تفسير المراهقة:

تكونت عدة اتجاهات في محاولة لتفسير المراهقة، ولعل السبب في هذا التنوع هو أن بعض الباحثين اهتم بجانب بدرجة أكبر من الجوانب الأخرى، كما أن اختلاف مجالات البحث في التي ينتمي إليها هؤلاء الباحثون جعلتهم ينظرون إلى المراهقة من زاوية مجال تخصصهم، ورأوا أنه المحرك الرئيسي للتغيرات التي تحدث للفرد في هذه المرحلة.

فالاتجاه البيولوجي، وستانلي هل هو أشهر رواده، يركز على المحددات الداخلية للسلوك؛ حيث يرى أن التغيرات البيولوجية التي تحدث للفرد في مرحلة المراهقة، من تغير في حجم بعض الغدد والأعضاء، ودخول الغدد التناسلية مجال النشاط، وضمور الغدة الكظرية، كل هذه التغيرات تولّد صعوبة كبيرة للفرد في التكيف، وهذا ما يسبب له قلق شديد.

كما أنها مرحلة جمعت بين العديد من التناقضات؛ فخلالها يميل المراهق إلى الكسل والخمول، والرقة والفظاظة... وتكون المثيرات التي تسبب الحزن هي نفسها التي تثير الفرح. إن كل هذه التناقضات يرجعها أصحاب هذا الاتجاه إلى التغيرات البيولوجية والفسيولوجية (ملحم، س م. 2004: 346).

يقود الاتجاه الأنثروبولوجي كل من بنديكت وميد، وقد اعتبرا أن العوامل الخارجية للسلوك هي التي تلعب الدور الأساسي في تحديد سمات المراهقة، مثل العوامل الاجتماعية والثقافية. في دراسة تاريخية أنثروبولوجية حول المراهقة، حاولت الباحثة ميد الكشف عن مدى شيوع السمات المعروفة اليوم لدى المراهقين (الأزمة، اضطراب الهوية، الصراع...) في مختلف الثقافات والأزمنة، فكانت النتائج كالتالي:

- ليس بالضرورة أن تكون المراهقة مرحلة أزمة في كل المجتمعات
- قد تتخذ هذه المرحلة أشكالا أخرى غير الشكل المعروف بالاضطرابات.
- تختلف فترة المراهقة باختلاف الثقافات والمجتمعات (ملحم، س م. 2004: 346).

يرجع السبب الرئيسي في هذا الاختلاف إلى أن سلوك المراهقين الذين ينتمون إلى مجتمعات تكون أدوارهم المستقبلية محددة سلفا، حال المجتمعات البدائية حيث كان الدور

واضحا، يختلف بصورة جوهرية عن سلوك المراهقين الذين يكون لديهم مجموعة كبيرة من الخيارات (الأشول، ع ع. 2008: 513).

يعتبر مفهوم المراهقة مفهوما حديثا نسبيا، وإن أصبح راسخ الجذور في معجم المصطلحات العلمية؛ إذ أن الدراسات الأنثروبولوجية أكدت أن المجتمعات البدائية لم تعرف أي مميزات خاصة بالأفراد في هذه المرحلة العمرية، حيث كان ينظر إلى الفرد إمّا على أساس أنه طفل أو راشد. تطور هذا المفهوم مع الطفرة التي شهدها علم النفس وعلوم التربية في القرنيين الماضيين؛ إذ لاحظ الباحثون آنذاك أنه يمكن تمييز مظاهر مختلفة عند الفرد بعد بلوغه، وأن هذه المظاهر تمتد لفترة طويلة نسبيا قبل أن تختفي مع اكتمال النضج ودخول الفرد مرحلة الرشد. لذلك توجه العلماء بالمزيد من البحث لكشف أغوار هذه المرحلة، وإظهار خصائصها ومميّزاتها النفسية، الجسمية، الفسيولوجية، العقلية، الاجتماعية، الانفعالية... واعتبروها مرحلة قائمة بذاتها تتميز عن بقية المراحل، حتى أن ستانلي هول وصفها بأنها:" مرحلة الأزمة التي تعصف بالفرد وتجرّه إلى التوتر والتشنج"(عريفج، س. 1993: 126).

أما الاتجاه الجنسي فيؤكد على ارتباط المراهقة بدخول الغدد الجنسية مجال النشا ط. وقد ميز الباحثون والمختصون في علم النفس النمو نوعين من الخصائص الجنسية، والتي تظهر قبيل البلوغ وتستمر في النمو حتى أواسط مرحلة المراهقة. تؤثر عدة عوامل في البلوغ لدى الفرد:

- حالة النشاط الغددي: حيث يؤدي الهرمون الذي تفرزه الغدة النخامية إلى تنشيط الغدد الجنسية، والتي تفرز هرمون الذكورة والأنوثة، مما يؤدي إلى بداية ظهور المظاهر الجنسية الثانوية المميزة لكل جنس، وبدء الأعضاء الجنسية في القيام بوظائفها.
- الاستعدادات الفردية: يختلف الأفراد في سرعة الوصول إلى البلوغ؛ حيث يبلغ بعضهم في سن مبكرة، بينما يتأخر البعض الآخر، ويكون ذلك بسبب بنية الجسم والصفات الوراثية...

- الحالة الصحية العامة: إن اعتلال الجسم و الإصابة ببعض الأمراض يؤثر على البلوغ بشكل سلبي مما يعيق عملية النضج.
- نوعية الغذاء: تؤثر نوعية الغذاء وكميته في تسريع أو تأخير البلوغ (القذافي، رم. 2000: 352).

يتزعم الاتجاه المجالي ليفين كيرت، ويسعى لتفسير المراهقة من منظور التفاعل بين العوامل والمحددات الداخلية والخارجية للسلوك، كما يعطي أهمية كبيرة للصراع الذي يصحب الفرد من انتقاله من الطفولة إلى الرشد، ومن مجال معروف إلى مجال مجهول؛ حيث يعتبر عالم الطفولة بالنسبة للمراهق هو عالم يعرفه حيث عاشه لفترة طويلة، أما مرحلة المراهقة فهي تحمل تغيرات مبهمة بالنسبة إليه، إذ لا يفقه كثير من الأمور التي تحدث له، سواء كانت عضوية أو جنسية أو انفعالية...

كما تؤدي هذه التغيرات الداخلية إلى جرّ انتباه الفرد من العالم الخارجي الذي كان منبهرا به في طفولته، والذي طالما سعى لاكتشافه بما يتميز به من حب الاستطلاع إلى المجال الداخلي، أي إلى ذاته و ما هزّها من تغيرات واضطرابات (ملحم، س م. 2004: 347).

يشير كنستون، وهو من رواد اتجاه المرحلة المعتمدة، إلى أن جماعة المراهق الثقافية تعمل على تخفيف حدّة المشاكل التي تواجهه، كالتوتر الذي ينمو بين الذات والمجتمع، ورفض تحمل المسئولية، والخوف من النمو، وتشبع حاجاته إلى الانتماء والقرب (الأشول، ع ع. 2008: 512). يركز هذا الاتجاه على الصراع الذي يخوضه المراهق في هذه المرحلة من أجل اكتساب هوية ذات أبعاد واضحة تتميز بالاستقرار والثبات والانسجام فيما بين عناصرها. إن الأساس الذي تقوم عليه هذه النظرة هي مرحلة الهوية مقابل اضطراب الهوية التي أشار إليها إريك إريكسون في تفسيره للنمو النفسي الاجتماعي؛ حيث أن المراهق الذي نجح في طفولته في اكتساب الثقة في النفس وفي المحيط نتيجة لإشباع حاجاته الأولية من طرف الأم، واكتسب فيما بعد شعور بالاستقلالية، وتميز بروح المبادرة ثم المواظبة نتيجة لتطبيق المهارات المكتسبة في مجالات الحياة المختلفة، هذا الفرد الذي سلك هذا المسار الإيجابي يستطيع تكوين هوية مستقلة، أما المراهق الذي فشل في كل ذلك

فإنه بالضرورة سيكون عاجزا عن تكوين هوية واضحة، بل ستكون هويته مضطربة. كما أن المراهق في هذه المرحلة، كما يشير كوهلبرج وكنستون، يدخل في توتر وصراع نتيجة التناقض بينه وبين المجتمع، رافضا تقبل المسئولية التي تنتظره في مرحلة الرشد، لذلك فهو يحتاج إلى الدعم من الراشدين حتى يتمكن من الاستقرار مع اكتمال النضج وتقبل الهوية الجديدة (ملحم، س م. 2004: 347).

يصف اتجاه التعلّم المراهقة بأنها انسحاب من ثقافة الراشدين ورفض معاييرهم، ويكون هذا الانسحاب غالبا عن طريق سلوك لااجتماعي غير مرغوب فيه (الأشول، ع ع. 2008: 513). يستبدل المراهق ثقافة المجتمع بثقافة جماعة الأقران، لذلك يكون الانحراف الأخلاقي والجنوح مرتبطا في الغالب بقسوة الوالدين على المراهق، وعدم تفهمهما، وتبنيهما لأساليب تربوية لا تتناسب تماما مع هذه المرحلة التي تتطلب مدّ جسور الحوار ومحاولة الإقناع.

2.1 مطالب النمو في المراهقة:

تتميز المراهقة عن غيرها من المراحل بكثرة التغيرات التي تحدث خلالها، حتى أن المراهق يتعرض لضغوط كبيرة جراء عجزه عن مواكبتها. لذلك كان لا بد من أن يتكفل المجتمع بتوفير الدعم بمختلف أشكاله، لكن ذلك يدفعنا لتحديد مطالب النمو في المراهقة، لذلك أجريت العديد من البحوث التي حاولت حصر حاجات المراهقين، وخلصت إلى أن من أهمها المطالب العضوية، إذ أن الطفرة النمائية التي تحدث خلال فترة المراهقة، وهي بالأساس طفرة جسمية وفسيولوجية تؤدي إلى الزيادة في الشهية في غالب الأحيان، وقد تؤدي إلى عكس ذلك في بعض الحالات. يرجع الباحثون ذلك إلى زيادة سعة المعدة من جهة، ومحاولة المراهق تفريغ شحنته الانفعالية في الأكل من جهة أخرى. كما يرتفع ضغط الدم، وتزيد نسبة استهلاك الأوكسجين، وتكون نتيجة كل ذلك زيادة في الطول والوزن والحجم.. تؤدي هذه التغيرات إلى ظهور مشاكل كبيرة لدى المراهق من الناحية الجسمية، لذلك وجب على المجتمع والأسرة بصفة أخص أخذ كل ذلك بعين الاعتبار بتوفير ما يتطلبه النمو العضوي. إن التغيرات الكثيرة التي تحدث في هذه الفترة الوجيزة تؤدي إلى إنهاك

الجسم، لذلك فالمراهق يحتاج إلى قدر كاف من الغذاء كمّا ونوعا، كما يجب أن ينال قدرا كافيا من النوم، ليتمكّن الجسم من استرجاع والحفاظ على حيويته ونشاطه (كفافي، ع د. 2008: 337). يجب أن نوفر للمراهق الجو المناسب لممارسة الأنواع المحبّبة لديه من الرياضة وحثه على ذلك، ويكون ذلك بانتظام، وذلك لهدفين: أوّلهما حتى يحافظ الفرد على لياقته، ويبتعد عن البدانة، التي قد تجلب له متاعب صحية، وثانيهما أن الرياضة قناة مناسبة لصرف تلك الطاقة الهائلة التي يمتلكها المراهق، مما يجعله يحافظ على توازنه، ويبتعد عن التفكير في صرف تلك الطاقة في ممارسات منحرفة. كما يجب أن نساعد المراهق على تكوين صورة ذهنية إيجابية عن هيئته، مما يجعله يتقبّل شكله الخارجي ويتكيّف معه، وبذلك ينأى عن الانطواء الذي يلجأ إليه الكثير من المراهقين، محاولة منهم الابتعاد عن الأنظار خشية النظرات الساخرة. كما يجب أن يشغل المطلب العضوي حيّزا مهما في المنظومة التربوية والجامعية وفي مؤسسات التكوين المهني، ومختلف المؤسسات التي ينتمي إليها المراهقون. وينبغي إبعاد المراهق عن مواضع الإثارة الجنسية التي قد تدفع به إلى ممارسة الجنس خارج إطار الزواج، وهو ما قد يولّد لديه مشاكل لاحقا، ودفعه بدلا ذلك من ذلك إلى الاهتمام بالنشاطات الاجتماعية والمهنية (كفافي، ع د. 2008: 337).

كما أن المطالب المعرفية في غاية الأهمية هي الأخرى، فمن المهم وجود آليات لدى المجتمع تعمل على اكتشاف القدرات العقلية للمراهقين من خلال مؤسسات مختصة، حتى تكون لدينا نظرة واضحة عن ذكاء وميول واهتمامات كل مراهق، ومن ثم يسهل علينا توجيهه إلى الاتجاه الدراسي والمهني الذي يتناسب معها، آخذين بعين الاعتبار رغبة المراهق. نظرا لأن الملمح يتّضح بصورة جلية في هذه المرحلة، فلا ينبغي تأجيل عملية التوجيه إلى مراحل لاحقة، مما قد يفوّت علينا فرصة توفير تعليم وتكوين متخصّص يتناسب مع القدرات والاستعدادات الفردية لكل مراهق. كما أن التوجيه المتأخر ينتج عنه التسرب المدرسي والمهني، بسبب أن المراهق يجد نفسه يدرس مواد لا رغبة له فيها. و من المهم أن ندفع المراهق إلى توسيع ثقافته العامة، لأنه في مرحلة تتناسب مع ذلك في مختلف المجالات، ومن ثم يتخصص في مجال معيّن (كفافي، ع د. 2008: 340).

نظرا لكون نمو القدرات العقلية يصل إلى ذروته في مرحلة المراهقة، على المجتمع أن يستغل هذه المرحلة في التحصيل العلمي، مع عدم إغفال تنمية هذه القدرات، وتعليمه كيفية استغلالها في مواجهة المشكلات اليومية التي تواجهه. كما يجب أن تدعّم السمات المعرفية التي يمتلكها المراهق، مثل التفكير الإبداعي والنقدي، وإكسابه الأسلوب العلمي في التفكير حتى يتعوّد على التعامل مع القضايا الحياتية بمنطقية ومنهجية، لإبعاده عن التشنّجات التي يسببها الشعور بالعجز.

من أهم المطالب النفسية الانفعالية مساعدة المراهق على تقبل الذات، وخاصة التغيرات الجسمية والجنسية وتحقيق الاستقلال الانفعالي وتكوين اتجاهات ايجابية نحو الآخرين (منسي، م ع. 2001: 193)؛ لذلك نجد أن الكثير من المراهقين يميل إلى الإحساس بالخجل والدونية، ويستغرق معظم وقته في أحلام اليقظة والخيالات التي لا سبيل لتجسيدها على أرض الواقع. لذلك يجدر بالمجتمع أن يسعى إلى تعزيز ثقة المراهق بنفسه، ويساعده على التغلب على تلك المشاعر السلبية التي تجعله بعيدا عن المجتمع. لا يتأتى ذلك إلا بإشراكه في نشاطات اجتماعية قادرة على تنمية شخصيته، ومن ثم دفعه إلى الاعتماد على نفسه في حل المشكلات التي تواجهه. كما يجب معاملته مع نهاية المراهقة معاملة الراشد، وذلك بإسناد إليه بعض المسئوليات حتى يتمكن من ممارسة مهام الرشد بصفة تدريجية، ولا ينبغي علينا إغفال حاجته إلى الاستقرار والأمن النفسي وتأكيد الذات والاستقلال والانجاز، وذلك بتوفير منظومة مجتمعية تستطيع تلبية كل هذه الحاجات (ملحم، س م. 2004: 389).

يتميز المراهق من الناحية الاجتماعية بظهور الميل نحو الجنس الآخر ورغبته في ربط علاقات معه، كما يسعى إلى التخطيط لمستقبله التربوي والمهني، وتحقيق التكيّف والإذعان الاجتماعي (منسي، م ع. 2001: 192). تصبغ علاقات المراهق بصبغته الشخصية، لذلك وجب تشجيعه على الاشتراك إيجابا في مختلف أوجه الحياة الاجتماعية، سواء كان ذلك داخل الأسرة أو خارجها، أي في المؤسسات المختلفة كالمدرسة ودور الشباب...

كما يجب أن يمنح مجالا من الحرية في إبداء الرأي واختيار الأصدقاء، حتى يتمكن من تكوين هويته المستقلة والمتوازنة. إن هذا لا يتأتى إلا باستغلال أحسن ما في المراهق، لذلك وجب علينا إدراك نقاط القوة لديه وتدعيمها، وتشخيص نقاط الضعف، ومحاولة معالجتها، غير متناسين أن الحاجات الاجتماعية كالحاجة إلى الانتماء والعطف والمكانة الاجتماعية هي حاجات ملحة لديه (ملحم، س م. 2004: 389). لذلك من الضروري استثمار القيم والمعايير والقدرات في تكوين نظرة واحدة للحياة حتى يسهل عليه اتخاذ قراراته بنفسه.

2.النمو الخلقي:

هو جملة من التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية أثناء مراحل النمو المختلفة، ومن ثم القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، والتصرف بموجبها. إن النمو الخلقي يتناسب طردا مع النمو المعرفي، كما أنه مظهر من مظاهر النمو الاجتماعي. تختلف النظرة إلى النمو الخلقي باختلاف المدارس والنظريات؛ ففي حين يرى أنصار نظرية التعلم الاجتماعي والتحليل النفسي أن النمو الخلقي لا يمكن أن يكون بشكل هرمي؛ إذ أن الأخلاق في حد ذاتها نسبية تتحدد وفق القواعد والقيم والمعايير التي تسود في ثقافة معينة أو مجتمع ما. يرى أصحاب النظرية المعرفية، ولاسيما لورنس كوهلبرج، أن هناك مراحل معينة يتبعها النمو الخلقي بشكل هرمي؛ إذ أن هناك مراحل أكثر تطورا من مراحل أخرى، ولا يصل الفرد إلى مرحلة نمائية حتى يمر إجباريا بالمراحل التي تسبقها، و ذلك راجع إلى ارتباط النمو الخلقي بالنمو المعرفي، وهذا الأخير يسير في شكل هرمي. كما أن هناك أخلاق يشترك فيها البشر جميعا فمبدأ العدالة وفكرة حياة الإنسان العليا هي أكثر المبادئ بروزا ووضوحا (أبوجادو، ص م ع. 2004: 331).

1.2 علاقة النمو الخلقي بجوانب النمو الأخرى:

إن العلاقة التي تربط جوانب النمو بعضها ببعض ترجع بالدرجة الأولى إلى أساس مهم من أسس النمو ألا وهو وحدة الإنسان. وما تلك التقسيمات التي وضعها العلماء للجوانب المختلفة إلا بهدف تسهيل البحث و الدراسة و تمكين الباحثين من ضبط مختلف المتغيرات التي بتفاعلها ينتج النمو. كما أن تقسيم النمو إلى جوانبه المعروفة

ضروري لتحديد الاختصاصات، فإن جمع هذه الجوانب من جديد و النظر إليها نظرة شمولية له أثره في معرفة التأثيرات المتبادلة بينها. لذلك كان من المهم أن أشير إلى تلك العلاقة الموجودة أصلا بينها حتى نفهم و بشكل أفضل السياق الذي يتم فيه النمو الخلقي.

اعتبر العديد من الباحثين النمو المعرفي شرطا من شروط أي تطور خلقي لدى الفرد، وقد ذهب بعضهم إلى حد اعتباره مظهرا من مظاهره. أثبتت الدراسات أن هناك ارتباطا وثيقا بين النمو الخلقي ومدى نضج القدرات العقلية، حيث يقول كوهلبرج: " إن هذا لا يعني أن توفر مستوى معين من القدرة العقلية يعد شرطا كافيا للتقدم في التفكير الخلقي ، فالتفوق المعرفي وحده غير كاف"(حبيب، م ع. 1994: 46). كما أوضحت الدراسات التي قام بها كوهلبرج بأن كل الطلاب المتفوقين أخلاقيا متفوقون عقليا، و لكن ليس كل الطلاب المتفوقين عقليا متقدمين أخلاقيا. لعل أهم من تطرق إلى العلاقة بين النمو المعرفي والنمو الخلقي هو جان بياجي، فقد جمع بين مراحل النمو المعرفي والمراحل التي تقابلها في النمو الخلقي، ورأى بأن النمو الخلقي يرتكز أساسا على النمو المعرفي؛ إذ كيف يمكن للفرد أن يميّز بين ما هو صحيح و ما هو خطأ إن لم يكن لديه حد معين من القدرات العقلية؟

أجرى بعض الباحثين دراسات حول العلاقة بين الذكاء والنمو الخلقي، وأثبتت النتائج أن أكثر الناس نموا من الناحية الخلقية هم أكثر الناس ذكاء ومن ها دراسة تايلور و أشينباكو سنة 1969 ودراسة هولشتاين سنة 1976(حبيب، م ع. 1994: 59)، كما توصلت دراسة أقيمت على الجانحين أظهرت نتائجها أن نسبة ذكائهم أقل من النسبة العامة للسكان. في حين هناك عدة دراسات فندت هذه النتائج حين أثبتت أن نسبة كبيرة من الجانحين الموجودين في السجون هم من ذوي الذكاء العالي. غير أن مقاييس الذكاء تتأثر بعوامل أخرى مثل الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد والمستوى التعليمي للوالدين، والبيئة التي يعيش فيها، ومعلوم أن الجنوح ينتشر أكثر في الأوساط الفقيرة، لذلك من الخطأ وضع معادلة بسيطة بين الجنوح والقصور في النمو الخلقي. لكن من جهة أخرى

فـإن السلوك الخلقي يتضمن فكرة التـنبؤ بنتـائج أفعالنا، فأي شيء يقلل قدرة الفرد على القيام بمثل هذه التنبؤات، والتي تدخل في إطار القدرات العقلية، ينـعكس علـى قدرته في التميـيز بيـن السلـوك الـخلقي وغير الخلقي، فالمسألة ليست علاقـة إرتبـاطية وإنما هناك عتبة من القدرات العقلية يجب أن تتوفر حتى يكون الفرد قادرا على التطور الخلقي، وهذا واضح في رفع التكليف عن المتخلفين عقليا والمرضى العقليين الذين هم غير مكلفيـن دينيا وغير مسئولين عـن أفعالـهم قانونيا، إذ ينظر إليهم على أنهم غير قادرين على احترام الـمعايير الأخلاقيـة التـي يتبنـاها الـمجتمع. فالمشكل هو في تحديد هذه العتبة التي تعد الحد الأدنى من القدرات المعرفية التي تسمح بنمو خلقي ولو بشكل جزئـي (ويليامز، ن. 1992: 121).

كما أن العلاقة بين النـمو النفسـي والنمو الخلقي واضحة هي الأخرى، حيث يؤثر أحدهما على الآخر تأثيرا مباشرا. فهـل بإمكاننا افتراض بـأن الفـرد المتكيف نفسيا هو الذي يتميز بنمو خلقي عال؟ نستـطيع توضيح تلك العلاقة بضرب المثال التالي: إن الفـرد الـذي يتـميز بـسرعة الانفعال والغضب الشديـد يجعله ذلـك كثير الإخلال بالمعايير الـخلقية، فهو في تلك الحالة عاجز على التمييز بيـن الصح يح والخطأ (ويليامز، ن. 1992: 123). إن معظـم الاضطرابات النفسيـة تـؤدي فـي الغـالب إلـى تدهور في الأخلاق، ففي حالة السيكوباتـي الـذي يتميـز باتجاهات مضطربـة نحو الآخرين وخلل في القدرة على تكوين صورة دقيـقة عـن الأحداث فـي العالـم الـمحيط بـه وكـذا قصـور فـي القـدرة علـى التحكم في دوافعه في هـذا الـمثال يـظهر لنـا جليـا تـلك العلاقـة الوطيـدة التـي تربـط النـمو النفسـي الانفعالي بالنمو الخلقي. يـمكننا التـحدث عـن حد أدنى من النمو النفسـي ضروري لأي نمو خلقـي، دون الوصـول إليـه لا يستطيع الفـرد أن يصدر أحكاما خلقية مسئولة وصحيـحة. لعـل هـذا واضـح فـي الدراسـات التـي أجريـت فـي هـذا الصـدد، ففـي دراسـة أجراهـا إيفرمان سنـة 1979 تبـحث العلاقـة بيـن الـحكم الـخلقي والجمود الذهني والدغماطية علـى طـلاب الـجامعة، وجـد أن الطـلاب الذيـن حصلوا على درجات أعلى في مقياس النمو الخلقي كانـت درجاتـهم متدنية في الجمود الذهني. وفـي دراسـة أخـرى أجراهـا شارمان سنـة

1974 علـى ثـلاث مـجموعات مـن طـلاب الثانوية، أثبتـت النتائج أن العلاقة بين الجمود الذهني والنمو الـخلقي كانت ذات دلالة في مـجموعتين (حبيب، م ع. 1994: 59).

لا يفـرق العديد من الباحثين في دراساتهم بيـن القضايا الاجتماعية والأخلاقية، وذلـك للتداخل الكبير الموجود بينـهما، حتى أنه كثيرا ما يخلط الناس بين ما هو خلقي وما هو اجتماعي، ولهذا الخلط أسبابه؛ إذ أن الأخـلاق ليست سلوكا يمارس في عزلة، بل هي جانـب من علاقتنا بالناس، وأي عامل يؤثر في هذه العلاقة فهو بالتأكيد يؤثـر فـي نمونـا الخلقي (ويليامز، ن. 1992: 124). فـإذا كـان الـجانب الاجتماعي من السلوك يتـضمن كل العلاقـات التي نقيمها في المجتمع، فإن الحيز الأخلاقي من هذه العلاقات هو تلك المهارات والقـدرات التي تساعدنا في إدراك ما يشعر به الآخـرون، فنتـمكن مـن معـرفة ما يحبون وما يكرهون، وما هو خير لهم وما يؤذيهم. كما يتـضمن الـجانب الأخلاقي مهارات الأداء التي تشمل القدرة على التصرف مع الآخر بطريقة تتماشى مع أخلاقنا الشخصية، ومنـها القـدرة على الاتصال وأداء الأدوار باعتبار القواعد الاجتماعية. قام عدة باحثين بدراسات محاولين الكشـف عن تلك العلاقـة الـموجودة بيـن الجانب الخلقي والاجتماعي، ففي دراسة أجراها كوهلبـرج أثبتت أن مستـوى النضج الأخلاقـي يرتـبط بالمستوى الاجتماعي في مختلف الثقافات؛ إذ لاحـظ أن الأطفـال مـن الـمستوى الاجتماعي الـمتوسط يصلون إلى مستوى أعلى من النمو الأخلاقي مقارنة بأقرانهم من المستوى الاجتماعي الـمنخفض. أيّد كوهلبـرج في هذا الرأي كل من كودر (1975) وبيركمان (1984).

لذلك يمكن القول أن السلـوك الخلقي مثله مثل السلوك الاجتماعي لا يمكن تنميته بمعزل عن الناس، كما أنهما يشتركان في كونهما يعتبـران مـن أعقـد أنـواع السلـوك، ولعل هذا ما يجعلنا غير قادرين على التمييـز بينـهما في الكثير من الأحيان. كما أن هناك فرق آخر يمكننا من خلاله التمييز بين النـمو الـخلقي والنمو الاجتماعي وهو أن الاجتماع يعنى بالقيم الاجتماعية الخاصة بكل أفـراد المجتمع مهمـا كانـت طبيـعتها، سواء كانـت قيما صحيـحة أم خاطئة، أما الأخـلاق فتـعنى أسـاسا بالقيم الخلقية التي هي بالضرورة صحيحة وينظر إليها الناس نظرة تقدير واحترام (حبيب، م ع. 1994: 59).

يؤكد الباحثون في علم النفس التـطوري أن اللغـة هي أكثر المظاهر دلالة على النمو لدى الفرد، وهـذا ما يجعلنا قادرين على معرفة مدى النضج الخلقي لدى الفرد عـن طريـق اللغـة. فالفرد ذو النضج الخلقي العالي يدفعه ذلك إلى تحصيل المفردات التي تتلاءم مع هذا المستوى؛ إذ كلمـا سـمت الأخلاق لدى الفرد جعله ذلـك قادرا على استخدام الـمفردات الـمفيدة والراقيـة، والعكـس صحيـح. إن اللغة والسلوك اللغوي من أهم الوسائل التي تدلل على مدى النضج الأخلاقي.

لا شك في أن الأخلاق المستمدة من الدين تنظم سلوك الفرد والجماعة، وتنمي الضمير الفردي والجماعي. لاحظ الباحثون أن المراهقين الذين يعيشون بعيدا عن أسرهم تزداد الفجوة لديهم بين المعايير الخلقية التي يتبنونها وتلك التي يتبناها الجيل الذي سبقهم (العمرية، ص د. 2005: 289). في دراسة أجراها عبد الرحمن العيسوي على عينة من المراهقين من البيئة المصرية استخدم مقياس يحتوي أسئلة تدور حول الأخلاق والدين من الناحية النظرية والعملية، وجاءت النتائج لتؤكد أن الأفراد الذين عبروا عن تمسكهم ببعض القيم الأخلاقية كالأمانة والصدق عبروا في نفس الوقت عن إيمانهم بالقيم الدينية كالإيمان بالله والملائكة (العيسوي، ع م. 2005: 284). إن الارتباط الحاصل بين الدين والأخلاق هو أن كليهما يحث على السلوك الحسن و مكارم الأخلاق، وتشكل هذه المنطقة جزء مشترك بينهما، فموضوع الأخلاق هو الصدق والأمانة... وما إلى ذلك من قيم إنسانية، وهي في نفس الوقت أصيلة في كل الديانات. أجرى الباحث عبد الرحمن العيسوي تجربة أخرى حاول خلالها قياس أخلاق الأشخاص المتدينين لمعرفة العلاقة بين الجانبين في المجتمع المصري، توصل على إثرها إلى نتيجة مفادها أن الفرد كلما كان متدينا كان أكثر تمسكا بالقيم الخلقية. كما أجرى الباحث محمد خيري نفس الدراسة على عينة من الإنجليز بلغت 438 فردا تتراوح أعمارهم بين 11 و 18 سنة، وقد طبق مقياسا يستهدف معرفة مدى ارتياد أفراد العينة لأماكن العبادة، وقد توصل إلى نفس نتائج الدراسة السابقة.

2.2 نظريات النمو الخلقي:

ارتكزت البحوث في علم النفس النمو على عدد كبير من النظريات، والتي اختلفت في المنطلقات التي اعتمدتها في القيام بتلك الدراسات؛ فقد عالج فرويد النمو الخلقي في إطار مبدأ اللذة والشعور بالذنب، بينما اهتمت نظريات التعلم بالحاجات البيولوجية وضرورة إشباعها، أما أصحاب الاتجاه المعرفي فقد ركّزوا على دور الجانب المعرفي في تطوير الأخلاق. في الحقيقة، إن النمو الخلقي كان يلفه الكثير من الغموض قبل ظهور تلك النظريات، والفضل يعود لباحثين وعلماء نفس من أمثال فرويد، بياجي، كوهلبرج ورست وغيرهم. فنجد أن جيمس رست مثلا حاول وضع نظرية تقوم على أساس ضم الجوانب الثلاث للأخلاق، أي التفكير والسلوك والانفعال، أما باندورا وهو من السلوكيين، فقد ركّز على النموذج الذي يحتذي به الفرد في تعلم الأخلاق في إطار معطيات مثير- استجابة.

يمكن تصنيف النظريات التي تناولت النمو الخلقي إلى صنفين رئيسيين:

- النظريات الدينامية: هي التي رأت أن النمو الخلقي يأتي نتيجة التنشئة الاجتماعية، ولم تضع أيّة مراحل للنمو الخلقي، مثل نظرية التحلي ل النفسي، التعلم الاجتماعي.
- النظريات النمائية: رأت أن النمو الخلقي هو عبارة عن مجموعة من التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية ضمن الفترات المتسلسلة للعمر، لذلك حددت مراحل متباينة للنمو الخلقي، مثل نظرية بياجي، رست، كوهلبرج...

فسرت نظرية التحليل النفسي النمو الخلقي في إطار أبعاد الشخصية الثلاث ة (الأنا، الأنا الأعلى والهو). حيث ترى أن الرغبات المكبوتة هي عبارة عن غرائز فطرية لاشعورية دفع بها الأنا إلى اللاشعور نتيجة تعارضها مع المعايير والقيم الاجتماعية. هذه القيم والمعايير التي يكتسبها الفرد في سنوات عمره الخمس الأولى من خلال عملتين نفسيتين أساسيتين هما التقمص والتوحد. يلجأ الطفل إلى تقمص سلوك والده من نفس الجنس (الولد-الأب، البنت-الأم) بدافع الخوف من العقاب أو فقدان محبة الوالد، أو رغبة في المزيد من التقرب من الوالد (ملحم، س م. 2008: 23). إن نمو الأنا المثالي الذي يضم القيم الخلقية والمعايير التي يتبناها الأب والمجتمع يكون نتيجة لحصول الطفل على رضا الوالدين بسبب

السلوك المرغوب الذي يقوم به، أما الزجر والعقاب والقمع للسلوك غير المرغوب فتؤدي إلى تطور الضمير الذي يمثل السلطة التي تعاقب عن طريق الشعور بالذنب. حسب فرويد، إن تكوين الأنا المثالي والضمير إنما يعتبر نتيجة لحل عقدة أوديب (عبد المعطي، ح م.2001: 430).

أمّا نظرية التعلم فترى أن السلوك الخلقي، مثله مثل أي سلوك اجتماعي آخر، يكتسب من خلال الآليات الكثيرة تتم بها عملية التعلم. فهي تتفق مع نظرية التحليل النفسي حين أكدت على أن الطفل يتعلم السلوك من خلال التقليد للنموذج (الأب)؛ فهي ترى أن مفهوم التحليل النفسي للتوحد مطابق تماما لمفهومه للتقليد (عبد المعطي، ح م.2001: 432). إن السلوك الخلقي يكتسب من خلال آليات كالتعلم، النمذجة والتقليد، كما أن التقمص والتوحد هما عملية مستمرة لاكتساب السلوك وتعديله (ملحم، س م. 2008: 153). من أهم رواد هذا الاتجاه باندورا، الذي يرى بأن الحكم الخلقي هو نتيجة لإستدخال المعايير والقيم السائدة في المجتمع والتي يكتسبها الفرد نتيجة عملية التنشئة الاجتماعية التي يشرف عليها الوالدان، الأقران، وسائل الإعلام وغيرهم، مع عدم إهمال قدرات الفرد المعرفية وخبراته ومعلوماته (الشوارب، أ أ. 2008: 27). لتدعيم آرائهم قام أصحاب نظرية التعلم بتجارب عديدة، بينت بعضها أن الأطفال يتعلمون الأحكام الخلقية من خلال الملاحظة والنمذجة، وهذا ليس بالضرورة أن يكون ذلك عن طريق التقليد الأعمى لكل المواقف، وإنما باستنتاج مبادئ عامة وتعميمها على المواقف المماثلة لها، وفي هذه الحالة لا فرق إن وجد التعزيز أم لم يوجد. في دراسة أجراها باندورا وماكدونالد، بينت النتائج أن الأطفال بإمكانهم استخدام أنماط مختلفة من التفكير الأخلاقي في المواقف المختلفة، ومع تقدمهم في السن يصبحون أكثر قدرة على تقييم السلوك الأخلاقي الملاحظ قبل تقليده، فهم أقدر على أخذ جميع العناصر التي يتضمنها الموقف الأخلاقي بعين الاعتبار بدلا من تناول الموقف من جانب واحد فقط.

يعد جان بياجي أهم رواد الاتجاه المعرفي الذين قدموا تفسيرا واضحا للنمو الخلقي إضافة إلى لورنس كوهلبرج وجيمس رست وغيرهم. حيث رأوا أن التطور الأخلاقي مرتبط

ارتباطا وثيقا بالنمو المعرفي في إطار الخبرة العامة، وأنهما يتناسبان تناسبا طرديا؛ إذ أن الشخص الأذكى، حسبهم، هو بالضرورة أخلاقي أكثر من الفرد الأقل ذكاء، بسبب قدرة الأول على استيعاب قوانين البيئة الاجتماعية. كما يرى هذا الاتجاه أن النمو الخلقي هو منظومة فكرية تختلف في كل مرحلة عن سابقتها من حيث كمية الخبرات والمعارف التي تحويها والأبنية الفكرية التي تنتظم فيها تلك المعارف والخبرات (الشوارب، أ أ. 2008: 30). استقى بياجي نظريته من مقابلات مباشرة أجراها مع الأطفال، تدور أسئلتها حول بعض الأمور الأخلاقية، وأشارت نتائج تلك المقابلات أن مفهوم "العدالة" لدى الأطفال يتطور ابتداء من السنة الخامسة إلى الثانية عشر؛ من أفكار ثابتة غير مرنة إلى أفكار أكثر مرونة وقابلة للتعديل والتغيير. إضافة إلى تأكيده على أن التغيرات التي تحدث ليست كمية فقط وإنما نوعية أيضا. أما مراحل النمو الخلقي لدى بياجي فهي من النوع التجميعي التراكمي، فالأبنية التي تكوّنت في مرحلة سابقة لا تختفي بوصول الفرد إلى مرحلة أعلى منها، وإنما تدخل كجزء مكوّن للأبنية الجديدة (ملحم، س م. 2004: 154). دارت أعمال بياجي حول ثلاث قضايا أساسية: قواعد اللعب، الأخلاقية الواقعية وفكرة العدل، وبعد إجراء سلسلة من التجارب على مجموعات كبيرة من الأطفال، عرض عليهم خلالها مجموعة من القصص التي تتضمن مشكلات أخلاقية، قام بتسجيل استجاباتهم، وبناء على ذلك تضمنت نظريته مرحلتين أساسيتين: مرحلة الأخلاق خارجية المنشأ، والتي تمتد من السنة الرابعة إلى السنة العاشرة، ينظر خلالها الطفل إلى العدالة والقواعد والمعايير الأخلاقية باعتبارها ثابتة لا تتغير، وأنها تفرض من السلطة التي يمثلها الوالدان. كما يعتقد أن العدالة مطلقة؛ بناء على ذلك فحكمه على الأفعال يصدر بناء على ما يترتب عليها من نتائج، بغض النظر عن النية والقصد من ورائها (أبوجادو، م ص ع. 2004: 333). أما مرحلة الأخلاق داخلية المنشأ والتي تبدأ مع حوالي السنة العاشرة، فهي نتاج التحوّل العقلي والقيود التي يفرضها الراشدون والتعاون مع الأقران. خلالها يدرك الفرد أن القواعد الأخلاقية يضعها الناس، لذلك هي قابلة للتعديل والتغيير، إذ أنها ليست مطلقة ولا مقدسة. تظهر خلال هذه المرحلة مرونة لدى الفرد في إصدار الأحكام الخلقية، ويدرك أن القاعدة الخلقية يجب أن تعدّل طبقا للظروف، بحيث تحقق الصالح العام. لذلك يأخذ الفرد في

إصداره للأحكام الخلقية الظروف المحيطة بالموقف، والنية بعين الاعتبار. يرى بياجي أن الطفولة المتوسطة هي فترة حرجة لتعليم الطفل قيمة التعاون، وهي من أبعاد التطور الخلقي (علاونة، ش ف. 2004: 307).من المساهمات البارزة في الاتجاه المعرفي نظرية كوهلبرج، وهي من أحدث النظريات وأكثرها ثراء واستثارة للبحث في موضوع النمو الخلقي وقبولا في الأوساط العلمية. تأثر كوهلبرج في صياغة نظريته بجان بياجي في ثلاث جوانب رئيسية: الصياغات النظرية، مفهوم مراحل النمو ومنهجه في البحث (عبد المعطي، ح م. 2001: 459). غير أنه طوّر تصور بياجي عن الثنائية (خارجية المنشأ، داخلية المنشأ)، وقدم تصوره الخاص عن المراحل التي يمر بها النمو الخلقي والذي يتضمن ست مراحل، منضوية تحت ثلاث مستويات. تكون الأخلاق في كل مستوى ذات منشأ مختلف عن المستويات الأخرى؛ ففي المستوى الأول ينطلق الفرد من التمركز حول الذات، أما في المستوى الثاني فتكون أخلاقه ذات منشأ اجتماعي، وأخيرا المستوى الثالث، الذي تكون الأخلاق مبنية على أساس إنساني عالمي. كما تميّز عن بياجي بإعطائه دور أكبر للقوى الاجتماعية والخبرة، واهتم، مثل بياجي، بتحليل الأبنية العقلية وأنماط التفكير الكامنة وراءها (ملحم، س م. 2004: 155). اعتبر كوهلبرج أن التفكير الخلقي هو نوع من التفكير الذي يتعلق بالتقييم الخلقي للأشياء والأحداث، وهو يسبق كل فعل أو سلوك خلقي؛ فلذلك فالتفكير يختلف عن السلوك، فهذا الأخير أكثر تعقيدا لأنه يتضمن بداخله عناصر متعددة، والتفكير ما هو إلا أحد هذه العناصر (عبد المعطي، ح م. 2001: 461). رأى كوهلبرج أن العدل هو المفهوم الأساسي الذي يقوم عليه النمو الخلقي، فالفرد يسعى لإقامة نوع من المواءمة بين نظرة أخلاقية معينة وخبرته في النمو الخلقي. كما رأى أن الفرد لا يستطيع أن يصل إلى مرحلة خلقية حتى يمر بجميع المراحل التي سبقتها، ويكون النمو في اتجاه واحد؛ إذ لا يستطيع أن يعود من مرحلة لاحقة إلى مرحلة سابقة. وصف كوهلبرج المراحل التي وضعها أنها تمثل أنماطا للتفكير مختلفة عن بعضها في الكيفية، وأنها تمثل تكاملات هرمية ، فأفراد المرحلة الرابعة، مثلا، يستطيعون فهم كل المراحل السابقة، غير أنه ليس بإمكانهم فهم أكثر من مرحلة واحدة أعلى من المرحلة التي ينتمون إليها (عبد المعطي، ح م. 2001: 464). لم يختلف عن بياجي حين اعتبر النمو المعرفي شرطا

ضروريا لتقدم في النمو الخلقي، لكنه ليس كافيا، إذ أنه يمكن للفرد أن يكون في مستوى معرفي أعلى من المستوى الخلقي.

استخدم كوهلبرج المقابلة الإكلينيكية كوسيلة بحث في دراساته، والتي خلصت إلى تمييز ثلاث مستويات للنمو الخلقي، كل مستوى يتضمن مرحلتين. ففي المستوى ما قبل التقليدي والذي يمتد حتى السنة العاشرة من عمر الطفل، يكون السلوك مدفوعا بدوافع بيولوجية اجتماعية تؤدي إلى نتائج أخلاقية (ملحم، س م. 2004: 369). يطوّر الطفل خلاله مفاهيمه الخلقية وفقا لمفاهيم الثقافة التي يعيش فيها، لكن ذلك يكون محكوما بقوى المجتمع الخارجية التي تملك سلطة الثواب والعقاب. فالطفل لا يدرك الأفعال الصحيحة إلا من خلال النتائج السارة لسلوكه، كما أنه لا يدرك الأفعال الخاطئة إلا بنتائجها غير السارة. ويتضمن هذا المستوى مرحلة التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب، والتي يتحدّد الفعل الصواب والفعل الخاطئ خلالها تبعا للنتائج الفيزيقية التي تترتّب عنه، بغض النظر عن معنى السلوك أو نتائجه الاجتماعية. فالطفل يرى بأن الصواب هو ما يجنّب صاحبه العقاب البدني، وفيه طاعة تامة لما يمليه عليه الكبار دون مناقشة (حبيب، م ع. 1994: 55). ومرحلة النسبية الوسيلية الساذجة حيث يدفع الطفل إلى الفعل، خلالها، رغبته في إشباع حاجاته أولا؛ أي السلوك المرغوب هو الذي يجلب له الثواب (كفافي، ع د. 2008: 332). أما المستوى التقليدي فيمتد من سنة العاشرة إلى غاية السادسة عشر، ينظر الفرد خلاله للقضايا الأخلاقية من منظور عضو المجتمع، حيث يسعى لإتباع الأعراف والقيم الاجتماعية (عبد المعطي، ح م. 2001: 469). كما ينمو وعي الفرد بقيمة العلاقات المشتركة مع الآخرين، ويزداد إدراكه لتوقعاتهم، وبالتالي فإنه يقوم بإتباع المعايير الخلقية بسبب إدراكه لها واعترافه بها، وليس لأنها ستجلب له منفعة أو تدفع عنه عقاب، وهذا مستوى المراهقين وأغلب الراشدين. ونميّز خلاله مرحلتين: مرحلة توجه المسايرة، حيث السلوك الصحيح أخلاقيا هو السلوك الذي يرضي الآخرين؛ أي أفراد المجموعة التي تقع في دائرة اهتمامات الفرد، ومرحلة التوجه نحو المحافظة على القانون والنظام الاجتماعي، أين الفعل الصائب هو الذي يفي فيه الفرد بالتزاماته وواجباته، والذي فيه احترام للسلطة والمحافظة على النظام الاجتماعي كغاية في حد ذاته، والمهم هنا هو مسايرة القوانين عدا

التي تتناقض فيها مع الواجبات الاجتماعية (حبيب، م ع. 1994: 55). وآخرها المستوى ما بعد التقليدي، والذي يبدأ مع السنة السادسة عشر، وخلاله يبذل الفرد جهدا واضحا لتحديد المبادئ والقيم الأخلاقية ذات النزعة التطبيقية، بغض النظر عن سلطة الجماعة أو الأفراد الذين يؤمنون بها (عبد المعطي، ح م. 2004: 153). كما أن معالجة المسائل الأخلاقية تتعدى المعايير والقيم والقوانين القائمة في المجتمع؛ إذ كثيرا ما لا يقرّها الفرد، ويبني لنفسه قيما وقوانين بديلة قائمة على أبعاد إنسانية أكثر رحابة وحرية. كما ينمو لدى الفرد القيم والأحكام الخلقية العامة والمبادئ العالمية على نحو يتخلّص من مفهومها القانوني أو العرفي الجامد، وتتطور رؤية الفرد لتصبح أكثر شمولا وعمومية (الشوارب، أ أ. 2008: 40). يصل إلى هذا المستوى القليل من الراشدين، ويشمل مرحلتين، مرحلة التعاقد الاجتماعي القانوني، والتي يقوم الحكم خلالها على السلوك بأنه أخلاقي إذا روعي فيه الحقوق العامة للإنسان، وبذلك يمكن خرق القانون والعرف إذا تعارضا مع حقوق الناس. يعلم الفرد أن القيم نسبية غير أنه يؤكد على ضرورة عدم التعدي على حقوق الآخرين وإرادة الأغلبية. ومرحلة التمسّك بمبدأ أخلاقي عام، حيث يكون السلوك صحيحا إذا أتى متناسقا مع مجموعة من المبادئ التي اختارها الشخص لنفسه، لاعتقاده في مناسبتها للبشرية جمعاء. إن الأحكام التي يصدرها الفرد في ضوء هذه المبادئ تتّصف بالمنطقية والعمومية، وسلطة العقل هي المتحكّمة في الأخلاق في هذه المرحلة (حبيب، م ع. 1994: 56). وكأن الشخص الذي ينتمي إلى هذه المرحلة قد وضع لنفسه مفهوما خاصا للمعايير، وهو ذلك المفهوم الذي يرضي ضميره، كما أن المبادئ الأخلاقية ليست شائعة، بل هي أية قيمة خلقية تتفق مع الشروط التي وضعها الفرد لنفسه. إنها في جوهرها مبادئ عامة للمساواة في حقوق الإنسان واحترام كرامة الأفراد (عبد المعطي، ح م. 2004: 473).

من المآخذ التي سجلها جيمس رست على كوهلبرج عدم توصله لمقياس موضوعي يمكّنه من قياس الحكم الخلقي لدى الفرد، لذلك سعى لبناء مقياس لهذه الغاية. لقد كان موفقا في ذلك إلى درجة كبيرة؛ إذ يعتبر اختبار تحديد القضايا Defining Issues Test (DIT) أهم اختبار لقياس النمو الخلقي لدى المراهقين والراشدين. اعترض رست على الصرامة التي حدد بها كوهلبرج المراحل التي وردت في نظريته؛ حيث اعتبر رست أن الفرد يسير

ضمن مراحل خلقية بصورة تدريجية. كما ارتكزت تجاربه على مفهوم "التعاون"، وليس "العدالة" كما كان الحال عند كوهلبرج. تضمن منظور جيمس رست للنمو الخلقي ست مراحل، ينتقل بينها الفرد تبعا لنمو الأساليب المناسبة التي تمكنه من إدراك ما يتوقعه منه الآخرون، وما يجب عليه فعله، ويكون الهدف من النمو تحقيق التوازن، الذي يأتي بمعرفة الفرد ما عليه من واجبات اتجاه الآخرين وما له من حقوق عليهم. ففي مرحلة المحافظة على الذات، يستطيع الطفل إدراك الكيفية التي بواسطتها يستطيع مجارات التوجيهات والأوامر التي تصدر من السلطة التي يمثلها الوالدان. يكون ذلك على أساس أن نوع العلاقة بين الطفل ووالديه غير متوازنة؛ فهي تميل لصالح الوالدين بسبب ما يملكان من سلطة مادية ومعنوية على الطفل (الشوارب، أ أ. 2008: 45). أما في مرحلة الحفاظ على الذات تبادليا فيكون الطفل مدركا أن العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع هي علاقات مبنية على التوازن والتعاون بين مختلف الشركاء؛ لذلك يجب على كل عضو في المجتمع أن يتّبع المعايير والقوانين والقواعد طالما أنها لا تتعارض مع مصالحه الشخصية. تليها مرحلة المحافظة على العلاقات الشخصية، حيث يدرك الفرد أنه من العدل أن يؤدي كل فرد داخل الجماعة التي ينتمي إليها دوره وما عليه من واجبات، وذلك بناء على المعرفة المسبقة التي يملكها حول مشاعر الآخرين وأفكارهم، وكذا معرفتهم لمشاعره وأفكاره. لذلك يكون التوازن قائما في هذه المرحلة على هذا الاعتراف وتلك المعرفة. ثم مرحلة المحافظة على كيان المجتمع أين يحلّ مفهوم المجتمع مكان الجماعة في هذه المرحلة، ومن ثم يدرك الفرد أن التوازن في العلاقات الاجتماعية يقوم على معرفة كل فرد لدوره وأدوار الآخرين المنتمين لنفس المجتمع. إن المطلوب أن يسعى الفرد نفسه وأفراد المجتمع ككل إلى القيام بأدوارهم على أكمل وجه، حتى يسود نظام اجتماعي مستقر وآمن. ما يميز الأدوار التي يضطلع بها أفراد المجتمع في هذه المرحلة أنها يمكن أن تتميّز بالجبر. تليها مرحلة المحافظة على كيان الأفراد باعتبارهم أفراد داخل المجتمع، والتي تختلف عن سابقتها كون الأفراد يسعون للتخلص من القسر والجبر الذي ميز الأدوار الموكلة إليهم في المرحلة السابقة. فالفرد يدرك أنه إذا أراد أعضاء المجتمع إيجاد أفضل توازن في المجتمع، لا بد لهم أن يحققوا تأمينا للحقوق الأساسية في الحياة بناء على القوانين العامة التي تعطي لكل

فرد الحق في التعبير عن رأيه والتخلص من إجبارية الأدوار (الشوارب، أ أ. 2008: 46). وأخيرا مرحلة المحافظة على كيان الإنسان في كل زمان ومكان، حيث يتوصل الفرد إلى إدراك أن التفاعل والتعاون المتّزن لن يتأتى إلا بضمان الأمن والحق والعدل المطلق في كل زمان ومكان، وليس فقط داخل المجتمع الذي ينتمون إليه. ولا يكون ذلك إلا بإيجاد التوازن بين الحقوق والقضاء كليا على الجبر والإكراه في المعاملات.

قدم بيك وهافيجهورست تصورهما عن النمو الخلقي في كتابهما "سيكولوجية نمو الخلق" الذي نشر عام 1960. على الرغم من أن هدف هذا المؤلّف كان أوسع في مداه من مجرد التحليل البسيط لنمو المفاهيم الخلقية، بأنّه اهتم أساسا بكيفية مواجهة الطفل للمشكلات الأخلاقية المختلفة (عبد المعطي، ح م. 2001: 457). فقد توصلا إلى أن النمو الخلقي يمر بخمسة مراحل، تبدأ بمرحلة الحياد الأخلاقي في الطفولة، حيث ينظر الطفل إلى الآخرين على أنهم وسائل لإشباع حاجاته وتلبية رغباته؛ إذ لا يزال متمركزا حول ذاته، لا يحمل أية نظرة أو قيم أخلاقية. وهو بذلك لاأخلاقي، أناني، لم تبدأ عملية تطبيعه اجتماعيا بعد (وليامز، ن. 1992: 93). ثم الوسيلية في الطفولة المبكرة، ويبقى خلالها الطفل متمركزا حول ذاته، يجنح إلى السلوك الذي يتماشى ومعايير وأخلاق المجتمع، لا رغبة منه في ذلك، وإنما لخوفه من العقاب ومن ثم تحاشيه، ورغبة في الثواب ومن ثم السعي للمكافأة. فهو لا يهتم بمشاعر الآخرين ومصالحهم، إلا إذا كان ذلك في صالحه، لذلك تتميز أخلاقه بعدم الثبات؛ إذ أنها تتغيّر بحب المصلحة (ملحم، س م. 2004: 153). تليها مرحلة المسايرة في الطفولة الوسطى، و الشخص المساير هو الذي يتّبع ما هو سائد في المجتمع من قواعد السلوك، وهنا نجد لدى الطفل اتجاها ثابتا نحو الصواب والخطأ. إن ذلك لا يرجع إلى الالتزام بمبدأ أخلاقي عام، وإنما إلى الالتزام بما هو سائد في المجتمع (عبد المعطي، ح م. 2001: 458). فالطفل في هذه المرحلة يساير قواعد المجتمع، ويقدّس تقاليده لشعوره بالأمن في ظل القوانين والتقاليد المجتمعية. يتميز الطفل في الطفولة المتأخرة بالضمير اللاعقلاني، حيث يكوّن معايير أخلاقية ذاتية بغض النظر عمّا إذا كانت صحيحة أم لا، انطلاقا من ذلك فهو يسعى للحكم على السلوك والمواقف على أساس تلك المعايير. قلّما يأخذ الفرد حاجات المجتمع بعين الاعتبار في إصدار أحكامه الخلقية؛ إذ أن

معاييره الذاتية تتصف بالجمود، كما أنه أخذها بغير فهم، لذلك فهو يرى الأمور من زاوية واحدة. فالمسائل التي يتناولها هي في نظره إما خير أو شر، إما صواب أو خطأ، فليس هناك وسط بينهما؛ إذن فهو لا يأخذ بالظروف المحيطة بالموقف بعين الاعتبار. تعدّ الغيرية العقلانية في المراهقة أعلى مستوى للنضج الخلقي لدى بيك وهاجهورست، فالفرد في هذه المرحلة لديه مجموعة من المبادئ الخلقية التي يطبّقها بمرونة في ضوء النفع الذي تجلبه أو الضرر الذي تدفعه، كما يوحي اسم المرحلة، فالفرد يعطي مصلحة الآخرين أهمية قصوى (وليامز، ن. 1992: 93). إذن الفرد ليست لديه مجموعة ثابتة من المبادئ، كما أنه واع بقوانين المجتمع، والمعايير الذاتية على حد سواء؛ لذلك تكون أحكامه متماشية وروح القانون. يشير بيك وهاجهورست إلى أن القليل من المراهقين من يصل إلى هذه المرحلة، بسبب ما تتطلبه من نمو معرفي ووعي بالظروف الاجتماعية المحيطة.

جاءت الدراسات التي قامت بها كارول جيليقان كردّة فعل على نتائج نظرية كوهلبرج، متّهمة إياه بالتحيّز الجنسي لصالح الذكور على حساب الإناث؛ حين أشار – كوهلبرج - إلى أن الذكور يسبقون الإناث بمرحلة واحدة. أكدت جيليقان في أعمالها أن الذكور والإناث يتناولون المواضيع الأخلاقية من وجهتي نظر مختلفتين؛ حيث يطوّر الذكور مفهوم العدالة، مركّزين على استخدام القوانين والمبادئ الأخلاقية، بينما تطوّر الإناث أخلاقيات الرعاية، وتتضمن قضايا الرعاية الموجهة نحو الآخرين والمحافظة على العلاقات معهم. تشكلت العينة التي أجرت عليها جيليقان بحوثها من الإناث فقط، ساعية لإثبات المساواة، ودحض ما ادعاه كوهلبرج. اختارت لتلك الغاية النساء اللواتي يواجهن مشكلات أخلاقية حقيقية، وبعد تطبيق المقاييس التي صمّمتها لهذا الغرض، وجمعها للبيانات، أثبتت النتائج أن التوجه الأخلاقي لدى الإناث يختلف عنه لدى الذكور. ووصفت النمو الأخلاقي لدى الإناث بأنه يكون في البداية قائما على المصلحة الشخصية الصرفة، حيث تستند الإناث في إصدار أحكامهن الخلقية إلى أسس ومعايير أنانية تماما، وهي مشابهة لمبادئ المستوى ما قبل التقليدي التي جاء بها كوهلبرج (الشوارب، أ أ. 2008: 45). بعدها تلجأ الإناث إلى التضحية بالذات، ويكون التوجه الأخلاقي للمرأة منصبا على الاهتمام بالآخرين ورعاية شئونهم، وهي لا تقوم بذلك إلا بتضحيتها بالحاجات والرغبات الشخصية، ونكران الذات،

ساعية إلى مساعدة الآخرين. في الأخير تتوصل المرأة إلى إيجاد نوع من التوفيق بين الحاجات الشخصية التي كانت في البداية، وحاجات واهتمامات الآخرين التي كانت بعد ذلك، حيث تجد موضعا وسطا بين النقيضين؛ فتكون قادرة على تلبية الحاجات الشخصية وحاجات الآخرين في الوقت نفسه. يتجلى ذلك بصورة أوضح في دور المرأة في أسرتها، حيث لا تجد أية صعوبة في الجمع بين رعاية الأطفال والاهتمام بالزوج وإعطائه حقوقه.

يعطي روبرت سلمان أهمية قصوى للقدرة على النظر إلى المسائل الأخلاقية من زوايا تختلف عن الزاوية التي ينظر من خلالها الفرد نفسه. لذلك فالفرد مطالب، أثناء مواجهة أي موقف خلقي، أن يتصوّر وجهات النظر المختلفة عن الموضوع، وهذه القدرة مرتبطة بلا شك بمدى النمو المعرفي للفرد؛ فكلما كان أكثر تطورا من الناحية المعرفية، كان أقدر على تخيّل مختلف وجهات النظر، وبذلك تكون نظرته للمسائل الأخلاقية أكثر استقلالية عن الذات ونوازعها الفطرية، ليصل في الأخير إلى أنسب حكم خلقي ممكن. أثناء قيامه بتجاربه، لاحظ الباحث أن القدرة على أخذ وجهات النظر الأخرى بعين الاعتبار تزيد بشكل طردي مع التقدم في العمر (علاونة، ش ف. 2004: 312).

أخذت ايزنبرج على كوهلبرج أنه عالج المشكلات الأخلاقية من جانب واحد فقط هو جانب الضبط والتحكم. لذلك رأت أنه من الأنسب أن تتركّز اهتمامات الباحثين حول مشكلات قائمة على مناصرة المجتمع، فالأحكام الخلقية للفرد يمكن تشفيرها داخل فئات متنوعة يطلق عليها فئات الاعتبارات الخلقية، يمثّل كل منها اهتماما خلقيا لدى الفرد (الشوارب، أ أ. 2008: 51). لذلك كان تقسيمها على للمراحل الخلقية مبنيا على أساس أي اهتمام هو الغالب في تلك المرحلة، هل هو أساس ذاتي أم علائقي أم إنساني...

تأثّر دامون بالأبحاث التي قام بها كل من بياجي وكوهلبرج، غير أنه تميّز عنهما بإعطائه التركيبات السطحية المرتبطة بالمواقف الأخلاقية نفس قوة التركيبات الأعمق التي تتألف منها تلك المواقف. يعتبر دامون أوّل من درس مفهوم العدالة التوزيعية من خلال مآزق اجتماعية، تمكن من خلالها استثارة تبريرات يقدمها الطفل يمكن أن تعكس السلوكيات الحقيقية في المواقف الواقعية. تكونت العينة التي أجرى عليها الدراسة من أطفال ما بين

الرابعة والعاشرة، وقد أكدت أن التطور الخلقي لدى الطفل يكون مرتبطا بنمو مفهوم العدالة الايجابية لديه (الشوارب، أ أ. 2008: 50). رأى أن الفرد يمر بست مراحل، يكون أساس كل مرحلة تغيرات عقلية معينة، كما أن كل مستوى هو أكثر تعقيدا من سابقيه، يكون التغير الأساسي خلالها في فهم الفرد لمعاني العدالة.

قام يوري وبرنفنبرنر بدراسة مقارنة حول الثقافات المختلفة، وكيف أنه يمكن أن تكون محددات النمو الخلقي ثقافية؛ إذ أن مفهوم الأخلاق يختلف من ثقافة إلى أخرى. اعتمد برنفنبرنر على دراسة نماذج الشخصية؛ حيث أن هناك أنماط معينة قد تكون موجودة في ثقافة وغير موجودة في ثقافة أخرى. يرى أصحاب هذه النظرية أن هناك خمسة نماذج للحكم الخلقي، هذه الأخيرة تنبثق بدورها من ثلاث مستويات، تشبه تلك التي وضعها كوهلبرج. غير أن ما يميّز هذه النظرية أنها لم تعط ترتيبا هرميا لهذه المستويات؛ إذ يمكن أن تتغير في ترتيبها من فرد لآخر. كما أن هذه النماذج هي نتاج تفاعل القدرات الفردية والخصائص الثقافية للمجتمع (Garbarino, J. 1976 : 74)

3.التفكير الخلقي:

تقوم النظريات والتجارب التي أجراها أصحاب الاتجاه المعرفي أساسا على التفكير الخلقي، فقد صممت معظم الاختبارات والمقاييس لتقيس هذا البعد المهم من أبعاد النمو الخلقي.
يستطيع الطفل في سنوات عمره الأولى (بعد السنة الرابعة) أن يصدر أحكاما خلقية، ويقرر ما هو صواب وما هو خطأ بناء على مفاهيم أساسها مفهوم العدالة. إن التغيرات التي تحدث للطفل في الجانب الخلقي، هي في معظمها تغيرات في التفكير لا في السلوك. لعل أوضح مثال يوضح لنا هذا المعنى هي التجارب التي قام بها جان بياجي، والتي كانت عبارة عن قصص تتضمن مشكلات أخلاقية، هدفها فهم تفكير الأطفال. من أمثلة هذه القصص، القصة التالية: " هناك طفلان، أراد أحدهما أن يساعد والدته في شؤون المطبخ، وبغير قصد منه أسقط سينية عليها خمسة عشر كأسا فكسرها جميعها. وطفل آخر أراد أن يسرق الحلوى التي كانت الأم تضعها في مكان مرتفع فكسر كأسا واحدة. والسؤال الذي طرحه بياجي على المفحوصين: أي الطفلين أخطأ ويستحق العقاب؟"

كانت إجابات معظم أطفال دون العاشرة، أن الطفل الذي كسر خمسة عشر كأسا هو الذي يستحق العقاب، لأنه كسر عدد أكبر من الكؤوس. أما إجابات أطفال العاشرة فما فوق فكانت أن الطفل الذي حاول سرقة الحلوى هو الذي يستحق العقاب، لأنه أراد أخذ الحلوى دون إذن الأم. دفعت هذه الاستجابات بياجي إلى الاعتقاد أن هناك نمطين من التفكير الخلقي يختلفان بحسب الأسس التي يقوم عليها كل منهما؛ في حين يأخذ أفراد المجموعة الأولى النتائج المادية بعين الاعتبار، يستند أفراد المجموعة الثانية على النية والقصد من وراء السلوك. إن الاختلاف الحاصل بين أفراد المجموعتين هو في التفكير لا في السلوك؛ لأننا لو وضعنا أفراد نفس العينة في موقف الطفلين الواردين في القصة، لاختلف سلوكهم عن تفكيرهم حتما.

ينمّى التفكير الخلقي لدى الفرد عن طريق المناقشات التي تحدث بين الأفراد حول القواعد الأخلاقية (الحقوق، الملكية، الصحيح، الخطأ...)، وتعطي فرصة لتكوين الأفكار الأولى حول العدالة والإنصاف، كما تساعد مناقشة الكبار مع الصغار لتلك القواعد في فهمهم لها، فالآباء المتفهمون والمهتمون بمناقشة القضايا الخلقية مع أبنائهم بلغة بسيطة، والذين يحترمون أفكارهم يستثيرون التفكير الخلقي لديهم (الريماوي، م ع. 2003: 259).

1.3 أنماط التفكير الخلقي:

هناك خلاف كبير بين الباحثين المهتمين بمجال النمو الخلقي في طبيعة أنماط التفكير الخلقي لدى الإنسان؛ حيث رأى بعضهم أنها أنماط ارتقائية، أي أن التفكير الخلقي يمر بمراحل تكون خلالها كل مرحلة أرقى من المرحلة التي سبقتها. في حين يرى آخرون أن التفكير الخلقي هو عبارة عن أطوار يتبع بعضها بعضا في ترتيب محدد؛ لذلك لا يمكن أن يكون الفرد في طورين في آن واحد. غير أنّ بعض النظريات أكدت أن تلك الأنماط هي من نوع تجمعي؛ أي أنه يمكن للفرد أن يكون في مرحلة مع استمرار العمليات الخاصة بالمرحلة السابقة، ليكون لدينا في الأخير تتابع تراكمي أو تجمعي يضاف خلاله كل نمط جديد إلى ما قد سبق. وقد خالف هذه التوجهات باحثون آخرون رأوا أن نمو التفكير الخلقي يكون في الحقيقة في عدّة اتجاهات في آن واحد، وهو ما أطلقوا عليه الأطوار المتوازية؛ حيث يكون

نوع من التفكير لدى الفرد في جهة، ونوع آخر لدى نفس الفرد في اتجاه مواز له. نفى الكثير من الباحثين أن يكون هناك أي نوع من التتابع في المراحل، وإنما هي عبارة عن سلسلة مزيّفة، أي أن الفرد يجد نفسه في المرحلة التي يفرضها عليه نضجه لا غير. دليلهم على ذلك أنه حتى و إن لم يكن الفرد في بيئة تسمح له بتعلم الأخلاق وتطوير تفكيره الخلقي، فإنّه سيجد نفسه في نفس المرحلة التي يكون فيها أقرانه ممّن توفرت لهم بيئة تعلمهم الأخلاق (وليامز، ن. 1992: 78).

بعيدا عن هذا الخلاف حول طبيعة الأنماط الخلقية، يتفق الباحثون أن هناك عدة أنماط للتفكير الخلقي، يستطيع الفرد أن يتبنى نمطا أو أكثر في نفس الوقت. إن المرحلة العمرية التي يعيشها الفرد وعوامل أخرى تفرض على الفرد نوعا معينا من الأنماط، وتجعله عاجزا على تبني أنماط أخرى، كما أن النضج العقلي يعد عاملا مهما، إضافة إلى عوامل أخرى نوجزها فيما يلي:

-السن: تفرض المرحلة العمرية التي يعيشها الفرد نوعا معينا من أنماط التفكير؛ ذلك أنه لا يتصوّر أن يتبنى طفل في الخامسة مثلا نمطا يقو على التأمل العقلي أو الضمير.

-النمو العقلي: جعل بياجي حد أدنى من النمو المعرفي شرطا لأي نشاط خلقي، لذلك فإن لهذا العامل دورا حاسما في نوعية الأنماط التي يتبناها الفرد، فكلما كان الفرد ناضجا من الناحية العقلية سعى إلى الأنماط التي تقوم على الفهم والتجريد، والعكس.

-المعايير الاجتماعية السائدة: نجد أن بعض المجتمعات تعزز نوعا معينا من أنماط التفكير الخلقي، وهذا ما يجعل الخيارات المتاحة أمام الفرد محددة سلفا، مع ملاحظة وجود أفراد يتبنون أنماطا غير شائعة في المجتمع.

يمكن تصنيف أنماط التفكير الخلقي إلى فئات، يمكن تمييز في كل فئة مجموعة من الاستجابات. فالنمط **النفعي هو الذي يسعى** الأفراد الذين يتبنونه إلى المنفعة الذاتية وتحصيل المكافآت والراحة الانفعالية والاجتماعية؛ فهم أنانيون، لا يفكرون في نتائج السلوك إلا في الجانب الذي يتعلق بهم، لذلك يرون أن أي سلوك لا يتماشى مع تلك

المصالح الضيّقة هو سلوك غير أخلاقي. ومن الاستجابات التي تدخل تحت هذا النمط الاستجابات غير المضبوطة، حيث يسعى الفرد من خلالها إلى إشباع حاجاته الخاصة دون الأخذ بعين الاعتبار أية اعتبارات أخرى، كما تتميّز تلك الاستجابات بالاندفاع غير المصقول بالعوامل الاجتماعية. يبنى هذا النوع من التفكير على تبريرات مختلفة وغير متوقعة، أي أننا لا نستطيع ضبطه في شكل معيّن، فأحيانا يكون مبنيا على العشوائية والفوضى، فتأتي الأحكام الخلقية التي يصدرها الفرد متماشية مع ذلك، لذلك لا نستطيع تمييز أية معايير اعتمدها الفرد في إصدارها. كما قد تكون رغبة الفرد هي المعيار، فيأتي الحكم الخلقي مبنيا على رغبته، ويكون ما هو مرغوب أخلاقيا هو ما يلبي تلك الرغبة. فهو يرى أنه لا يوجد شيء خطأ في قول الأكاذيب، إنّك فقط تكذب إذا كان ذلك يناسبك (وليامز، ن. 1992: 102). هذا النوع من الاستجابات، رغم شذوذه وانحطاطه من الناحية الأخلاقية، إلا أنه موجود لدى فئة لا بأس بها في كل مجتمع. أما الاستجابات الملائمة فيكون سلوك الفرد مدفوعا باعتبارات المصلحة الذاتية، أكثر من كونه مدفوعا بأي شيء آخر، ومن ثم فالمبدأ الذي يسير عليه هذا النوع من التفكير هو مبدأ المنفعة؛ حيث يقوم الفرد بهذا السلوك أو ذاك أو يحجم عنه بناء على ما يجلب له من منفعة. فالموظف الذي يحمل هذا النوع من التفكير لا يقوم بالمهام الموكلة إليه إلا إذا رأى أنها تجلب له مدح رئيسه في العمل أو ترقية إلى منصب أعلى، كما أنه يحجم عن الغياب عن العمل ليس لأنه يرى أن ذلك يضرّ بالمصلحة العامة، وإنما خوفا من الخصم الذي قد يطال راتبه الشهري. يدخل تحت هذا النوع من الاستجابات المرحلة الأولى من مراحل النمو الخلقي لدى كوهلبرج، حيث يرى أن الطفل في هذه المرحلة يسعى إلى الطاعة وتجنب العقاب. أما استجابات تجنب الذنب، فيسعى صاحبها إلى تجنب السلوك غير الأخلاقي ليس مخافة العقاب أو لجلب منفعة مادية، وإنما تجنبا للعقاب النفسي الذي سيسلطه عليه ضميره؛ أي تجنبا للشعور بالذنب. إذ أن لديه من الخبرة ما يكفي مع هذا الشعور المؤلم، لذلك تجده حريصا على السلوك وفق المبادئ الخلقية، فحجم العقاب الذي سيلاقيه أكبر من أية منفعة أو لذة آنية. إذن هذا النوع من التفكير يضع الراحة النفسية والانفعالية في المقام الأول، فإذا سألت فردا ينتمي إلى هذه الفئة: لماذا لا تسرق؟ فسيجيبك: لأنني سوف أقلق بشأن ذلك فيما

بعد (وليامز، ن. 1992: 105). أما استجابات الذات المثلى فيبني صاحبها آراءه وأحكامه الخلقية على تقديره لذاته، وحسمه لما يجب أن يكون عليه، فهولا يقدّم أيّة تبريرات منطقية أو واقعية بسبب تصنيفه هذا السلوك أو ذاك بأنه سلوك خاطئ، وإنما يصنفها على أساس ما يليق به من تصرفات واعتقادات. فإذا سألته مثلا عن سبب عدم تعاطيه الرشوة، سيجيبك: أنا لست من النوع الذي يفعل ذلك، أو: أنا لا يمكنني أن أتصوّر نفسي أفعل ذلك (وليامز، ن. 1992: 106).

أما الأفراد الذين يقعون تحت النمط الإمتثالي فيكونون مسايرين للقوانين والمعايير الاجتماعية، خاضعين للسلطة، غير مكترثين بما يرونه هم، لا يجرؤون على تكوين نظرة تختلف عن تلك التي يقرّها المجتمع. فهم يتّبعون ما يقرره لهم الآخرون سواء سلطة الوالدين أو سلطة المدرسة أو غيرها من السلطات. من الاستجابات المنضوية تحت هذا النمط، الاستجابات الديكتاتورية، وهو نوع من التفكير الذي يقوم على تبني أحكام السلطة التي تتمثل في الغالب في الوالدين أو من يقوم مقامهما في الإشراف على تربية الفرد، أو مؤسسات المجتمع المختلفة، الرسمية منها وغير الرسمية، السياسية والاجتماعية كالمدرسة والجامعة والحكومة والجيش...يرى الفرد أن ما تراه السلطة سلوكا أخلاقيا هو كذلك، وما تصنّفه على أنه سلوك غير أخلاقي يضعه الفرد في نفس الخانة. فهو يبرّر عدم إتيانه لسلوك ما بأن والده لا يرغب في ذلك، أو أن الحكومة لا تبيح ذلك. تختلف السلطة التي تؤخذ بعين الاعتبار في الحكم على تلك السلوكيات من فرد لآخر، كأن تتمثل في شخص ما، مثل الأب أو المعلم أو المدير...، كما يمكن أن تتجسّد في شخصية من الشخصيات العامة، كالقاضي، رجل الدين...، أو مؤسسة من المؤسسات، كالحكومة، الجيش... (وليامز، ن. 1992: 102). أما صاحب الاستجابات القانونية فيراعي القوانين في تصنيفه لأنماط السلوك؛ إذ يصدر أحكامه الخلقية بناء على ما يشرّعه القانون، ويسعى لعدم مخالفته، أيّا كان مصدر هذا القانون، فإن كان القانون يجيز فعل شيء استحسنه وفعله، وإن كان يحظره استهجنه وانتهى عنه. إذا سألت فردا يعتمد هذا النوع من الاستجابات، عن السرقة مثلا، لم يعتبرها سلوكا خاطئا؟ أجابك لأنه ضد القانون. إذن هؤلاء يتميّزون بنوع من الخضوع، حيث لا يستطيعون بناء تفكيرهم على أساس معايير وقناعات داخلية. تبنى استجابات

الامتثال على الامتثال للمعايير التي تتبناها الجماعة الصغيرة التي ينتمي إليها الفرد، سواء كانت جماعة أقران أو جماعة عرقية أو دينية أو لغوية، وليس على أساس معايير المجتمع ككلّ. فلو حدث أن تضاربت معايير الجماعة مع معايير المجتمع، يعطي الفرد الأولوية لمعايير الجماعة، وهذا تعبير عن الولاء العاطفي لقيمها، واستجابة للضغوط غير الرسمية التي تمارسها الجماعة على الفرد (وليامز، ن. 1992: 103). تدخل تحت هذا النمط كذلك استجابات النفعية الاجتماعية، حيث يراعي الفرد الجانب الاجتماعي في سلوكه؛ فهو يجعل نظرة المجتمع محكا رئيسيا لتمحيص السلوك الأخلاقي من غير الأخلاقي.الجدير بالذكر هنا أن المقصود بالمجتمع هنا ليس المجتمع الرسمي (القوانين، الأخلاق...)، وإنما نظرة الناس وكلامهم عنه ووضعه أمامهم. فهو لا يكذب لأنه يقول في نفسه، ماذا سيقول عني الآخرون لو علموا بأني كذبت؟ ولا يسرق لأنه يفكر فيما سيقوله الناس عنه لو علموا بذلك. إذن المكانة الاجتماعية ونظرة الناس ووضعه بينهم يشكل الهاجس الأول، ومبعث القلق بالنسبة له، وهو في نفس الوقت الدافع الأول لعدم خرق الأعراف والأخلاق. فعلى سبيل المثال، الموظف الذي يحمل هذا النوع من الاستجابات، لا يتعاطى الرشوة ليس مراعاة لضميره أو لأن الرشوة حرام، بل لأنه يخشى من موقفه أمام الناس لو علموا أنه مرتشي. فهو في الحقيقة يخشى الفضيحة وضياع الهيبة والمكانة الاجتماعية التي يحرص عليها أيّما حرص. وأخيرا استجابات الاتصالات الجماهيرية، التي تجعل الفرد يتخذ من أقوال الصحف وما يبثّ في التلفزيون وما هو شائع بين الناس كأساس لحكمه الخلقي. وهذا يختلف كليا عمن يراعي المعايير الاجتماعية أو القوانين. فالفرد هنا إذا سألته عن السرقة لم هي ممنوعة؟ أجاب: هذا ما يقولونه في التلفزيون، أو: هذا ما قرأته في الجرائد. ينتشر هذا النوع من التفكير بين الأميين وذوي القدرات العقلية البسيطة، حيث يظنون أن كلما يقال في تلك الوسائل الرسمية أو شبه الرسمية أو كل ما هو شائع صحيح.

أما النمط العقلي فيتميّز صاحبه بتبني معايير داخلية خاصة به في الحكم على الصواب والخطأ، سواء كانت هذه المعايير عقلية كالمنطق والعقلانية، أو وجدانية كالضمير والذات. هناك عدّة استجابات تدخل تحت هذا النمط، كالتعميمات النظرية، حيث يعمم الفرد قضايا معيّنة بطريقة نظرية، فيستشرف حال المجتمع إذا عمّ سلوك معيّن و انتشر؛ كأن يرى الفرد

أن المجتمع سيكون أفضل لو قال كل الناس الحقيقة، وامتنعوا عن الكذب، وأنّ حال المدينة التي يعيش فيها سيصبح أفضل إذا تخلى الناس عن الخداع في معاملاتهم (وليامز، ن. 1992: 102). يتميّز عادة الأفراد الذين يستخدمون هذه الاستجابات بقدرات عقلية عالية، تمكّنهم بالقيام بمثل هذه العمليات العقلية، والخروج بتلك النتائج. أما الاستجابات العاطفية، فسميت كذلك لأنها نابعة من عواطف الفرد ومشاعره، فالفرد يرى أن كل ما يراعي مشاعر الناس وحاجاتهم هو أخلاقي بالضرورة. كما أن الفرد هنا يأخذ العامل الإنساني بعين الاعتبار، أكثر من أية عوامل أخرى في إصداره لأحكامه الخلقية. فإذا سألته: لماذا لا يجب أن نسرق؟ أجاب: لأنك قد تؤذي الناس وتجعلهم حزينين (وليامز، ن. 1992: 104).

تكون استجابات الكف غير العقلي مبنية على الحدس وحده، دون القدرة على تقديم أية تبريرات للحكم الذي يصدره الفرد، فهو يعتقد أن هذا السلوك خاطئ، فإذا سألته عن السبب، أجاب بأنه لا مبرر عنده وإنما هو اعتقاده وكفى. وإذا رأى بأن السرقة خطأ، وسألته عن السبب الذي يجعله يظن ذلك، أجاب بأنه يعرف ذلك منذ كان صغيرا، وأن اعتقاده هو أن السرقة سلوك خاطئ لا يجب فعله.

2.3 المعايير الأخلاقية:

يبنى التفكير الخلقي على معايير يتبناها الفرد، وهي تختلف من فرد لآخر، ومن مجتمع إلى آخر. لذلك نجد بعض المعايير سائدة في بعض المجتمعات بشكل لافت، بينما قد لا نجد لها أثرا في مجتمعات أخرى. إذن تلعب العوامل الشخصية، إضافة إلى العامل الثقافي دورا أساسيا في نوع المعايير التي يعتمدها الفرد في تفكيره الخلقي. لعل من أهم تلك المعايير السلطة الأبوية، حيث تختلف قوة هذه السلطة باختلاف شخصية الآباء وعاداتهم وتقاليدهم. يتبنى الفرد هذا المعيار إما نتيجة لدخوله في خصائص المرحلة النمائية التي يعيشها الفرد (مرحلة الطفولة التي يتبنى خلالها الطفل المعايير الأبوية)، أو حتى في مراحل متقدمة بسبب التكوين النفسي للفرد (حيث نجد الكثير من المراهقين وحتى الراشدين يتخذون من نظرة الأبوين للمسائل الأخلاقية محكا لتمييز السلوك الأخلاقي من السلوك غير الأخلاقي). هذه القواعد الصادرة عن الوالدين قد تكون متوافقة فيما بينها، كما أنها قد تكون متناقضة

(هوسبرس، ج. 2002: 49). يتميّز هذا المعيار بذاتية واضحة؛ إذ كثيرا ما تصادم نظرة السلطة الأبوية المعايير السائدة في المجتمع، وخصوصا لدى العائلات المعروفة بالانحرافات الأخلاقية. أما معيار العادة والرأي العام، فهو ما اعتاد عليه الناس من سلوك وقيم، لذلك قد يؤدي تبني هذا المعيار إلى تفكير خلقي مستهجن من الناحية المنطقية، ومن ثم تكون الأحكام الخلقية الصادرة عن الفرد غير معقولة. ما يدفع الفرد لتبني هذا المعيار هو الرغبة في التخلص من الشذوذ و البقاء في إطار ما ألفه الناس. ما يميّزه أنه يتغير من مجتمع إلى آخر؛ نظرا لاختلاف العادات نتيجة الاختلاف في الثقافات، كما يتميز بأنه خاضع أكثر للعامل الثقافي منه لعوامل شخصية. وهذا لا ينفي قيام أفراد بإبداعات تنأى عن العادة وتبتعد عن الرأي العام وتنفر من آراء الحشد، هذه الإبداعات من شأن العباقرة ورجال العلم والمعرفة والمصلحين (هوسبرس، ج. 2002: 49).أما القانون الوضعي، فقد يكون معيارا لدى بعض الناس، الذين يرون أن السلوك الأخلاقي هو ما يبيحه القانون، ومن ثم يكون السلوك غير الأخلاقي هو ما يخالف القانون الوضعي الذي تتبناه هذه الدولة أو تلك. يتميز الأفراد الذين يتبنون هذا المعيار بأنهم أناس يحبون الحياة الاجتماعية ويرغبون في مسايرة القوانين والنظم السائدة في المجتمع، غير أن المشكل الذي قد يصادف من يتبنى هذا المعيار أنه قد يجد نفسه يرتكب أكثر الأفعال بشاعة من الناحية الأخلاقية، رغم ذلك فهي قانونية بالكامل؛ فكثير من الدول تبيح شرب الخمر، إذ لا يوجد في قوانينها ما يمنع ذلك، وقس على ذلك الكثير من الانحرافات المقننة في بعض الدول، كتلك التي تبيح الشذوذ وزواج المثليين، رغم إجماع النظم الأخلاقية على مدى العصور وفي كل الثقافات على عدم أخلاقيتها. يظهر هذا التناقض بصورة أوضح إذا كان الفرد يتبنى معيارا آخر إلى جانب هذا المعيار؛ كأن يكون متدينا مثلا. كما أن هناك مشكل آخر يعترض من يبني أحكامه على أساس هذا المعيار، إذ أن القوانين تتغير باستمرار، فهل نغيّر أخلاقنا ونتخلى عن قناعاتنا الأخلاقية بتلك السهولة التي تغيّر بها القوانين. لعل العقل هو من أكثر المعايير استخداما، خصوصا لدى الأفراد الذين يتميّزون بنمو خلقي متقدم؛ حيث صنّف لورنس كوهلبرج الأفراد الذين يبنون أحكامهم على أساس العقل في أعلى مستويات النمو الخلقي. إن العقل مفهوم غامض، فقد يعني الاستنباط أو التفكير الاستدلالي الذي نتقدم فيه بعد مقدمات

معروفة إلى قضايا يبرهن على صحتها انطلاقا من تلك المقدمات. لكن ما الذي يضمن لنا صدق هذه المقدمات؟ كما أنه قد يعني القيام بالسلوك المعقول الذي يمكن تبريره، غير أن مسألة التبرير العقلي تخضع للميول والأهواء؛ فما أبرره لنفسي قد لا أجد له مبررا عند غيري (هوسبرس، ج. 2002: 52). من هنا يمكن القول أن الأفراد الذين يملكون درجة عالية من النضج العقلي ستكون أحكامهم الخلقية وطريقة تفكيرهم أصوب من غيرهم، باعتبار أن عقولهم تزن الأمور كما يجب. يتميّز معيار الضمير عن العقل بأنه يتأثر بالجانب الانفعالي أكثر من تأثره بالجانب المعرفي، كما يتأثر بعوامل أخرى شخصية وبيئية، مما يجعل الأحكام المبنية على الضمير تختلف من فرد لآخر، ومن مجتمع لآخر، ولعل أهم ما يؤثر فيه الخبرة والمزاج. كما أن للتنشئة الاجتماعية دورا أساسيا في تشكيل ضمير الفرد؛ فهو يتأثر بمعايير الأسرة، وتربية المدرسة، واتجاهات الأقران والجماعة التي ينتمي إليها الفرد. يتميّز الأفراد الذين يتبنون هذا المعيار أن تفكيرهم الخلقي مصنّف في المستويات العليا لدى كوهلبرج وبياجي، ولدى معظم النظريات النمائية التي وضّحت أطوار نمو التفكير الخلقي. إن الضمير هو الذي يثير مشاعر الإثم قبل إتيان الفرد للسلوك الخاطئ ليحذره منه، فإذا فعله وانتهى الأمر فإنه يعاقبه بإثارة مشا عر الذنب بهدف منع تكراره (الريماوي، م ع. 2003: 257). إن أكثر وجهات النظر شيوعا هي التي تعتبر معيار الصواب والخطأ مرتبطا بالأوامر الإلهية التي يجب علينا إطاعتها. فالله يتحدث إلينا، وحديثه معصوم من الخطأ، وضميرنا يعتمد على الله، فإذا اتفق مع الصوت الإلهي كان صادقا، أما إذا لم يتفق معه فإنه يكون خاطئا بالضرورة (هوسبرس، ج. 2002: 53).

ما يميّز الوحي أنه يتكلم بصوت واحد منزّل في الكتب المقدسة، تختلف النظرة إليه من مجتمع لآخر؛ يقدّمه معظم المسلمين على ما سواه، باعتبار الإسلام يتضمن شرائع تغطي كافة جوانب الحياة. أما أتباع الأديان الأخرى، فيضعون هذا المعيار في موضع أقل أهمية؛ قليل منهم يعتمد هذا المعيار في إصدار أحكامهم الخلقية، إذ تسيطر عليهم النظرة الوضعية للمعاملات، بل ويجاهرون بضرورة إبعاد الدين عن الشأن الحياتي بالكامل.

خلاصة:

إن النمو الأخلاقي عند المراهق يتسع ليشمل أفقا أرحب مما نجده عند الطفل؛ فإذا كان ولاء الطفل للأسرة ومعاييرها وقيمها الخلقية، مما يجعل دراسة الجانب الخلقي لديه يكاد يكون محصورا في الوسط الأسري، وقد يتعداه ليشمل الوسط المدرسي أحيانا. فإن المراهق يخرج من هذا الإطار ليدين بالولاء للمجتمع وجماعة الأقران، وغيرها من البنى الاجتماعية، وذلك حتى لو تعارضت تلك القيم مع التي تتبناها الأسرة، مما يجعل دراسة الأخلاق لدى المراهق أصعب منها لدى الطفل.

تتميز أخلاق المراهق بالتعقيد نتيجة تدخل عوامل كثيرة في صناعتها، فهذه المرحلة من النمو تشهد طفرة في كل الجوانب، ولاسيما الجانب المعرفي والجسمي والفسيولوجي، حيث تؤثر هذه الجوانب على اتزان المراهق وتجره للاضطراب والقلق. إن تحديد نظرة ثابتة لنمو متغير باستمرار لهو أمر في غاية الصعوبة، كما أن هناك عوامل أخرى تزيد في صعوبة دراسة النمو الأخلاقي لدى المراهق، وهو أن هذه المرحلة تتوسّط مرحلتي الطفولة والرشد، وهذا ما يجعلها مرحلة انتقالية تحمل مظاهر الطفولة في بدايتها ومؤشرات الرشد مع نهايتها.

يزيد في تعقيد الموضوع تداخل النمو الخلقي، كجانب من جوانب النمو الإنساني، مع جوانب أخرى، كما رأينا في هذا الفصل، كالنمو الاجتماعي والديني...وقد أشار توريل إلى هذا المعنى حينما اعتبر أن كوهلبرج وبياجي وقعا في خطأ كبير حينما لم يميزا بين الأخلاق والعرف الاجتماعي، مما جعلهما يدرسان أعراف اجتماعية على أنها مسائل أخلاقية. وقد جاء هذا الفصل ليوضح حدود الدراسة في الأخلاق، بتوضيح أهم المفاهيم الواردة في البحث.

الفصل الثالث: الدراسات السابقة

1. عامل السن
2. عامل الجنس
3. العامل الثقافي
4. الخلفية الاقتصادية الاجتماعية
5. الخصائص النفسية
6 . المستوى المعرفي
7. الخلفية العلمية

تمهيد:

قامت الدراسات في مجال النمو الخلقي على عدد ليس بالقليل من العوامل والمتغيرات، لعل أهمها الجنس والخلفية الثقافية والمستوى المعرفي، وغيرها من المتغيرات التي ثبت تأثيرها على النمو الخلقي. إن المشكل الذي يواجه الباحثين هو مدى عمومية وثبات أنماط التفكير الخلقي، ذلك أنه يمكن للفرد أن يستخدم عدة أنماط في مواقف مختلفة تبعا للحاجة والظروف، من ثم يصبح من العسير أن نصنّف الناس بحسب الأنماط المختلفة. لعل ذلك ما توصل إليه هارتشورن وماي في دراسة أجروها على الأطفال، حيث دلت النتائج على عدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الغش في المدرسة والغش في المنزل؛ فمعظمهم قام بالغش في المدرسة، بينما كانوا أمناء في المنزل. لكن من جهة أخرى إذا اعتبرنا المعايير الداخلية، فكلهم شعر بالذنب في حالة الغش، سواء كان ذلك الغش في المدرسة أو في المنزل (وليامز، ن. 1992: 147). إن الاختلاف بين الأفراد ذوي الأنماط المختلفة يكمن في نوعية المعايير التي يعتمدها كل منهم، ويتخذها محكا ينظر من خلاله للمواقف الأخلاقية، ويصنف السلوكيات إلى ما هو صحيح أخلاقيا وما هو خاطئ.

لعل استعراضنا لنتائج الدراسات التي تناولت النمو الخلقي سيوضح بقدر كبير مختلف الرؤى التي اعتمدها الباحثون في دراستهم لهذا الجانب المهم من جوانب النمو الإنساني. لذلك سنقوم باستقراء تلك الدراسات بحسب العوامل والمتغيرات التي كانت محل دراسة، فالعديد من الدراسات تناولت تأثير سن الفرد على النمو الأخلاقي، ولم يكن عدد البحوث التي تناولت أهمية الجنس في تحديد النمو الأخلاقي بالقليل، ونفس الشيء بالنسبة لمتغيرات أخرى كالعامل الثقافي، والخلفية الاجتماعية والنفسية... إلى غير ذلك من المتغيرات المهمة التي تجعل من الأخلاق مختلفة من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر.

1. عامل السن:

من المعروف أن النمو المعرفي يسير ضمن مراحل نمائية متتالية، ونظرا لارتباط النمو الخلقي بالنمو المعرفي، فإن ذلك يجعل النمو الخلقي متمايزا في مراحل أيضا. لقد وضع معظم الباحثين نظرياتهم تبعا لعامل السن، فهي تؤكد أن الفرد كلما تقدم في السن، ارتقى في النمو الخلقي، إذن النضج الطبيعي-حسبهم- هو العامل الأهم في النمو الخلقي. تعد نظرية لورنس كوهلبرج خير مثال يمكن أن نضربه في هذا السياق؛ إذ وضع نموذجا هرميا لتطور الأحكام الخلقية، يتم خلاله الانتقال التدريجي من مرحلة إلى أخرى، وتغطي كل مرحلة فترة زمنية محددة من عمر الفرد، قد تزيد أو تنقص جراء تأثير عوامل أخرى كالنمو المعرفي، البيئة التي يعيش فيها الفرد... كما يمكن الاستشهاد بنظرية جان بياجي التي تضمنت مرحلتين محددتين بعمر الفرد، تغطي المرحلة الأولى الفترة الممتدة حتى سن العاشرة، وتأتي بعدها المرحلة الثانية مع سن العاشرة لتوجد نوعا جديدا من الأحكام الخلقية، وغير ذلك من النظريات والدراسات التي أشارت إلى الدور الهام الذي يلعبه النضج الطبيعي للفرد في نموه الخلقي.

تشير أغلب الدراسات إلى تبني المراهقين لأسس المرحلة الثالثة، فإثر دراسات قام بها كوهلبرج سنة 1963 على عينات من المجتمع الأمريكي، أثبتت أن المرحلتين الأولى والثانية تتناقصان مع زيادة العمر، حيث ينتمي بنسبة 70 بالمائة من الأطفال في سن السابعة إلى المرحلة الأولى، وأن المرحلة الثانية تبدأ مع السنة الثامنة وتستمر لخمس سنوات، وتبقى كذلك حتى مرحلة المراهقة والرشد. كما تبدأ بوادر المرحلة الثالثة قبل المراهقة وتظل سائدة إلى جانب المرحلة الرابعة لدى غالبية الراشدين. أما المرحلة الخامسة والسادسة فهما أقل تكرارا حتى لدى الراشدين، وليس من الحتمي أن يصل كل أفراد المجتمع إلى المرحلة السادسة؛ ففي سن 16 سنة يكون فقط 20 بالمائة من الأفراد في المرحلة الخامسة، بينما لا تتجاوز المرحلة السادسة نسبة 5 بالمائة (قناوي، هـ م. 1987: 67-102).

في دراسة أجراها الباحث عز الدين جميل سنة 1984 عن الحكم الخلقي لدى الطفل، أخذ عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و 12 سنة و طبق عليهم مقياس الحكم الخلقي لكوهلبرج، وهو عبارة عن قصة يضل (بكسر الضاد) فيها طفل صغير طريقه إلى المنزل ويطلب المساعدة من شخص آخر. وقد افترض الباحث في هذه القصة عدة حالات: فمن حيث معرفة الطريق إلى منزل الطفل، يفترض السيناريو الأول أن الشخص يعرف الطريق إلى منزل الطفل، ويفترض في السيناريو الثاني أن الشخص لا يعرف الطريق إلى منزل الطفل. أما من حيث الرغبة في المساعدة، فيفترض في السيناريو الثالث أن الشخص راغب في مساعدة الطفل، أما السيناريو الرابع فيفترض أنه غير راغب في مساعدة الطفل. المطلوب من الأطفال المفحوصين أن يقيّموا الشخص الذي قابله الطفل إمّا بالإثابة أو بالعقاب. دلّت النتائج أن هناك فرق بين فئات العمر حول تأثير النتيجة في الحكم الخلقي لصالح الفئات الصغرى، أي أن هذه الفئة (من 7 سنوات إلى 9 سنوات) تحكم على السلوك بأنه صحيح أو خاطئ على أساس النتائج المترتبة عن الموقف الخلقي بغض النظر عن نية الفرد وقصده. كما وجد الباحث أن هناك فرق بين فئات العمر حول تأثير القصد في الحكم الخلقي لصالح الفئة الأكبر من الأطفال (من 10 سنوات إلى 13 سنة). تختلف هذه النتيجة مع ما ذهب إليه كوستانز من أن الأطفال صغار السن و كبار السن يختلفون في اهتمامهم بقصد الفرد في الحكم على الموقف الخلقي، حيث رأى أنهم يتفقون في المواقف ذات النتائج السيئة ولا يختلفون في المواقف ذات النتائج الطيبة، كما وجد أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين السن والقدرة ، فالقدرة العالية تستحق عقابا بسيطا من المفحوصين في كل المراحل العمرية ، وهذا يؤكد اختلاف الحكم الخلقي من عمر لآخر (أبو النيل، م س. 1986: 232).

حاول بياجي أن يضع مراحل نمو حقيقية، لذلك عمد إلى تقديم قصصا لمجموعات من الأطفال بغرض إصدار أحكاما خلقية. كانت أعماله حول المسئولية والعدالة، وقد اعتمد في إجراء تلك الدراسات على المقابلة العيادية مع 100 من تلاميذ مدارس جونيف. لاحظ بياجي أ ن أطفال دون التسع سنوات ي صدرون أحكامهم الخلقية على

النتـائج التـي تترتب عـن الـموقف بغـض النظـر عـن الدوافـع وراءه. أمـا الأطفال فـي سـن التاسـعة و ما فوق فيبنون أحكامهم الـخلقية علـى الـمقاصد والنيات بغـض النظـر عـن النتـائج. وتتفق مع هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة أجراها حسين الغامدي حول نمو التفكير الخلقي لدى عينة من الذكور السعوديين في مرحلتي المراهقة والرشد (من 13 إلى 45 سنة) بلغت 502 فردا، حيث كشفت النتائج منوالية المرحلة الثالثة لدى المراهقين. أما منيرة المرعب وفي دراسة لها سنة 2001 عن نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الإناث السعوديات في سن المراهقة والرشد تكونت من 377 فرد، تراوحت أعمارهن بين 12 و40 سنة، فقد توصلت أن أفراد العينة توزعوا بين المرحلة الثانية والثالثة مع سواد المرحلة الثالثة (المرعب، م. 2001: ماجستير). كما تتفق مع هذه النتائج دراسة مقارنة أجرتها الباحثة هدى قناوي على مجموعتين من الأطفال، مجموعة تتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و 13 سنة ومجموعة أخرى بين 10 سنوات و 15 سنة من مصر والبحرين لمعرفة مستويات التفكير الخلقي السائدة في هذه المرحلة من العمر، أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المستويين العمريين لأطفال كل من مصر والبحرين لصالح الأطفال الأكبر سناً (قناوي، هـ م. 1987: 67-109). وهو ما أكده الباحث عبد المعطي حسن مصطفى في دراسة تناولت السن على النضج الأخلاقي لدى المراهقين، حيث أجرى دراسته على ثلاث مجموعات: مجموعة تتراوح أعمارها بين 18 و20 سنة، ومجموعة ثانية بين 21 و23 سنة، وثالثة بين 26 و35 سنة. واستخدم مقياس تحديد القضايا كأداة بحث. توصل على إثرها إلى وجود تأثير دال إحصائيا للسن على مراحل النمو الأخلاقي عند 0.01 على المراحل: 2، 4، 5أ، 5ب و6، في حين لم يجد أي تأثير في المرحلة 3 والمؤشر م الدال على النضج الأخلاقي (عبد المعطي، ح م. 2004).

إن هذه الدراسات وغيرها تثبت أهمية العمر الزمني ومن ثم النضج في نمو الأحكام الخلقية لدى الفرد والنمو الخلقي ككل.

ذهب فرويد عكس هذا الاتجاه حين أكد أن الفرد يكتسب القيم الخلقية في سنواته الخمس الأولى، ولا نستطيع بعد ذلك ملاحظة أي فرق بين أخلاق الأفراد (الشوارب، أ أ. 2008:

78). وهذه النتيجة تعد شاذة إذا ما قورنت بالكم الهائل من الدراسات والبحوث التي أكدت على أهمية العمر في تطور الأخلاق.

2. عامل الجنس:

اهتمت الكثير من الدراسات بتأثير الجنس (Gender) على النمو الخلقي ، وما تجدر الإشارة إليه أن النتائج كانت متضاربة حول هذا الموضوع عكس عامل السن الذي وقع عليه شبه إجماع.

فقد رأت كارول جيليقان أنه لا اختلاف بين الذكور والإناث من حيث التطور الخلقي؛ فقد أظهرت من خلال عدة دراسات أن الذكور والإناث يتناولون المواضيع الأخلاقية من منظورين مختلفين. إن أبرز الاختلافات التي وجدتها الباحثة أن الإناث يعطون أهمية بالغة للعلاقات البينية ، بمعنى أن الإناث يحاولن التركيز في سلوكياتهن الخلقية على المسئولية اتجاه الآخرين أكثر من تركيزهن على المبادئ الخلقية المجردة، أي أن الشعور الاجتماعي لديهن أعلى منه لدى الذكور (Gilligan, W. 1996 : 35). كما ذهب جيمس رست في نفس الاتجاه، حيث راجع الدراسات التي تناولت أثر الجنس على النمو الخلقي، توصل إلى نتيجة مفادها أن الفروق بين الجنسين نادرا ما تكون ذات دلالة في مستوى الحكم الخلقي، سواء في المراحل الدنيا أو المراحل العليا للنمو الخلقي. وهذا ما أكده كوهلبرج بعد مراجعته لـ 27 دراسة حول تأثير الجنس على النمو الخلقي، إذ وجد أن أربع دراسات فقط أثبتت وجود فروق، وكان ذلك في الفئة العمرية من خمس سنوات إلى سبع سنوات (الشوارب، أ أ. 2008: 77). وهو نفس ما توصل إليه كيسي سنة 1972حيث دلت نتائج الدراسة التي قام بها على أطفال في العاشرة من العمر أنه لا توجد فروق بين الجنسين في هذه المرحلة من العمر فيما يخص مستوى النضج الأخلاقي. فقد وجد أن الإناث ينتمين للمرحلة الثالثة من مراحل النمو الخلقي لكوهلبرج، وهي نفس المرحلة التي ينتمي إليها الذكور. وقد توصل توريل سنة 1966 إلى نفس النتائج عندما أجرى تجربته على طلبة و طالبات المدارس الثانوية، إذ وجد أن المراهقين والمراهقات في التعليم الثانوي ينتمون إلى نفس

المرحلة من مراحل النمو الخلقي لدى كوهلبرج. كما توصل بحث الماجستير الذي أجراه الطالب صاحب البحث الحالي إلى نفس النتيجة، حيث قام بدراسة مقارنة على مجموعتين من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، المجموعة الأولى تتضمن 50 فردا من الذكور والمجموعة الثانية تتضمن نفس العدد من الإناث، توصل على إثرها إلى نتيجة مفادها أن الذكور والإناث في هذه المرحلة يتبنون المرحلة الرابعة من مراحل النمو الخلقي لدى كوهلبرج (بن مصمودي، ع. 2007). في دراسة أجراها مجدي حبيب عبد الكريم على عينة من الطلبة بكلية التربية جامعة طنطا بجمهورية مصر العربية، افترض خلالها أن المستوى الأخلاقي يختلف باختلاف الجنس. وللتحقق من صحة هذا الفرض طبق الباحث اختبار التفكير الأخلاقي على مجموعتين، الأولى من الذكور بلغت 100 فرد، ونفس العدد من الإناث. بعد حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين على مستويات التفكير الأخلاقي الخمس التي يحتويها اختبار رست، وكذا حساب قيم ت وجد الباحث أنه لا توجد فروق دالة بين الجنسين على المستويات: المنفعة النسبية، توجه المسايرة، التمسك الصارم بالقانون، أخلاقية المبادئ وإدانة التقاليد والنظام الاجتماعي القائم، حيث كانت قيمة ت المحسوبة أصغر من ت الجدولية. تشير هذه النتائج إلى أن الجنسين يتقاربان في النمو الأخلاقي (حبيب، م ع. 1994: 69). في دراسة أجراها الباحثان طلعت منصور وحليم بشاي سنة 1982 حول الفروق بين الجنسين في النضج الخلقي، أخذا على إثرها عينة تتكون من 240 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الإعدادي والثانوي بجمهورية مصر العربية، بعد إخضاعهم لاختبار الحكم الخلقي توصلا إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين (الطواب، س م. 1994: 434). وأكد عباس جمال سنة 1995 حول تطور الحكم الخلقي لدى الأطفال على عينة تكونت من 150 تلميذا وتلميذة من مصر هذه النتيجة (عباس، م ج. 1995).

غير أن هناك مجموعة من الأبحاث أثبتت وجود فروق بين الجنسين في النمو الأخلاقي لدى كليهما، فقد خلص تيرمان وتيلور إلى أن البنات أكثر امتثالا للمعايير والقواعد التي يتبناها الراشدون من البنين، سواء تلك التي يفرضها الآباء أو أية سلطة أخرى كالمدرسة والجامعة...وأنهن أقل إثارة للمشاكل. وأيدت هذا الاتجاه نتائج العديد من الدراسات التي

أكدت أن نسبة الجنوح تقل بكثير لدى الإناث من النسبة المسجلة لدى الذكور، وهذا عكس ما ذهب إليه فرويد حين أشار إلى أن الذات المثلى عند النساء أضعف منها عند الرجال بسبب التثبيت لديهن في مرحلة أليكترا، حيث افترض أن النساء أكثر عرضة للجنوح من الرجال.

كما أن هناك رأي آخر لكوهلبرج يقول بوجود اختلاف بين الجنسين في درجة التطور الخلقي لصالح الذكور ، حيث يؤكد أن الذكور يسبقون الإناث بمرحلة واحدة . في حين توصل الباحثون هان ، سميث وبلوك سنة 1998، حين قاموا بتجربة على عينة من الراشدين بغرض البحث عن الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص مستوى النمو الخلقي لديهم. فوجدوا أن نسبة الإناث في المرحلة الثالثة بلغت ضعف نسبة الذكور وهذا معناه أن النتائج دلت على تقدم لصالح الإناث في مستوى النمو الخلقي.

وقد أكد سيد الطواب ذلك في دراسة أجراها سنة 1991 حول مدى اختلاف الأحكام الخلقية العادية والانفعالية لدى الجنسين؛ في حال يكون المفحوص يعرف الشخصية الواردة في القصة (تربطه بها علاقة وجدانية) أو لا يعرفها (غريبة عنه). أخذ الباحث لهذا الغرض عينة من طلبة الثانوية والجامعة وطبق عليها مقياس النمو الخلقي لجيمس رست. جاءت النتائج لتؤكد وجود تفاعل دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين الجنس (ذكر/أنثى) ونوع الحكم (شخصيات حقيقية/ شخصيات وهمية)؛ أي أن تأثير العامل الثاني يختلف لدى الذكور منه لدى الإناث، حيث كانت نتائج الإناث أكثر اختلافا في الوضعيتين. وقد فسر الباحث هذه النتائج أن العلاقة الوجدانية بين المفحوص والشخصية التي يصدر حكمه عليها تؤثر أكثر على الإناث، بينما كان الذكور أقل انحيازا وأكثر موضوعية سواء في حال كانت تربطهم علاقة بالشخصية موضع الحكم أو لا (الطواب، س م. 1994: 432). وهو ما أكدته نتائج رسالة ماجستير درست خلالها الباحثة مشرف ميسون مستوى التفكير الأخلاقي وعلاقته بمستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، بلغ حجم عينة الدراسة 600 طالباً وطالبة، حيث أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة لكوه لبرج، وهي تقابل مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام

الاجتماعي، وتشير هذه المرحلة إلى مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي، وأن هناك فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث لصالح الإناث (مشرف، م م ع. 2009). وهي نفس النتيجة تقريبا التي توصل إليها الباحث عبد المعطي حسن مصطفى في دراسة حول تأثير الجنس على النضج الأخلاقي لدى المراهقين، حيث ضمت عينة الدراسة تتكون من 64 ذكور و 63 إناث. أكدت النتائج أن هناك تأثير للجنس عند مستوى 0.01 على المراحل: 2 و 4 من مراحل النمو الأخلاقي، بينما لم يسجل أي تأثير على المراحل الأخرى (عبد المعطي، ح م. 2004).

3. العامل الثقافي:

تؤكد البحوث أن الثقافة السائدة في المجتمع تعزز أنماطا محددة من القيم والمعايير، وترفض أنماطا أخرى. لعل اختلاف النتائج بين بحث و آخر مرده إلى اختلاف الثقافات التي أجريت فيها الدراسات. وهذا الدور الذي تلعبه الثقافة تجلى في دراسة أجراها جون ميلر تناولت تأثير الثقافة على التفكير الخلقي، مرتكزة على المراحل التي وضعها لورنس كوهلبرج في نظريته حول الأسس التي يعتمدها الفرد في إصدار حكمه الخلقي. قارن الباحث في هذه الدراسة بين مجموعتين، المجموعة الأولى مأخوذة من المجتمع الهندي و المجموعة الثانية من المجتمع الأمريكي. وقد حاول إثبات تأثير الاختلاف الثقافي على الحكم الخلقي. تم اختيار مجموعتي هذه العينة بناء على الاختلافات الموجودة بينهما فيما يخص الاعتقادات والقيم. تفترض هذه الدراسة أن الهنود سوف يعطون الأولوية للعلاقات الشخصية في المواقف الخلقية المرتبطة باعتبارات العدالة بالمقارنة مع أفراد العينة الأمريكية. اختيرت عينة مكونة من 120 فردا، نصفها من الولايات المتحدة الأمريكية، والنصف الآخر من الهند.

يحمل أفراد المجموعة الأمريكية خلفية ثقافية مسيحية يهودية، أما أفراد المجموعة الهندية فيحملون الخلفية الثقافية الهندوسية. عرض المفحوصون على وضعيات يمكن من خلالها اختبار تفكيرهم حول العدالة والعلاقات الشخصية، حيث طلب منهم

تقييم سيناريوهات مفترضة تتضمن أشكالا مختلفة من الحاجة إلى المساعدة، فعلى سبيل المثال طلب منهم تقييم وضعية يظهر فيها شخص بحاجة إلى مساعدة شخص آخر لمواجهة خطر ما، وهذان الشخصان إما تربطهما علاقة عادية أو علاقة سطحية، كما كررت التجربة في حالة يكون لهما علاقة عادية أو يكونان غريبين عن بعضهما البعض. في هذه الفرضيات المختلفة طلب من المفحوصين تقييم ما هو مطلوب منهم فعله في كل وضعية. افترض الباحث أن المجموعة الهندية سوف ترى بضرورة مساعدة كل من الفرد الذي تربطهم به علاقة عادية والذي لا تربطهم به أية علاقة (الغريب)، بالإضافة إلى أن مستوى الالتزام الخلقي اتجاه شخص في حاجة إلى المساعدة عند المجموعة الهندية سيكون ثابتفي كل الحالات، عكس المجموعة الأمريكية التي سيتغير مستوى الالتزام لديها بحسب نوع العلاقة التي تربطها بالشخص المحتاج للمساعدة. أظهرت النتائج أنه في حالات معينة كان للأمريكيين والهنود نفس النظرة للالتزام الاجتماعي، فحالات مساعدة أفراد في حالة الخطر كان لكل أفراد العينة نظرة أخلاقية عالمية موحدة، رغم أن أفراد المجموعة الهندية حافظوا على نفس الاتجاه الخلقي في كل الحالات تقريبا بخلاف المجموعة الأمريكية. فقد أكدت النتائج الفرضية المصاغة من طرف الباحث، حيث أن هناك اختلافات في الأسس التي تعتمدها كل مجموعة في الحكم على المواقف الأخلاقية. فالهنود عادة يتعاطون مع المسائل الأخلاقية بحلها عن طريق العلاقات الشخصية، في حين أن الأمريكيين يعتبرون الحلول المنبثقة من العدالة مرغوبة أكثر من الاختيارات المبنية على العلاقات. يرى الباحث أن ذلك راجع إلى أن النظام الاجتماعي الهندي يقيّم العلاقات الشخصية مقارنة مع نظرة الهنود لجهاز العدالة وخصوصا عندما يتعلق الأمر بالسلوك الخلقي. تتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه الباحث الجيلالي بوحمامة من جامعة وهران في دراسة مقارنة لمجموعتين من الأفراد لنوع الأحكام الخلقية التي يصدرونها: المجموعة الأولى عددها 20 فردا من الجزائريين والمجموعة الثانية عددها 20 فردا أيضا وه م بريطانيون. كان الغرض من هذه الدراسة معرفة ما إذا كان للثقافة تأثير على الحكم الخلقي . بينت النتائج أن أفراد العينة البريطانية

يحكمون على المواقف الأخلاقية بناء على أسس المرحلة الثانية من مراحل الحكم الخلقي لكوهلبرج، وهذا يعني أنهم يبحثون عن النفع الشخصي والمكافآت، فهم بذلك براجماتيون ماديون في أحكامهم الخلقية ، أما أفراد العينة الجزائرية فيبنون أحكامهم الخلقية على أسس المرحلة الثالثة من مراحل كوهلبرج، أي أنهم يعمدون إلى مطابقة أحكامهم الخلقية مع قواعد المجتمع و يعطون أهمية للعلاقات الشخصية باحثين عن إعجاب الآخرين و استحسانهم. خرج الباحث بنتيجة تقول أن أفراد العينة البريطانية بنوا أحكامهم على أسس المرحلة الثانية لانتشار الفكر المادي وهيمنة البراجماتية في التعاملات اليومية للبريطانيين، كما أنهم معروفون بإقامة العلاقات الاجتماعية على أساس المصالح المادية المشتركة. في حين اعتمد أفراد العينة الجزائرية على أسس المرحلة الثالثة نتيجة تبنيهم للقيم الإسلامية، هذه القيم التي تدعوا إلى التعاون واحترام الحياة العامة ووضعها قبل المصالح الشخصية الضيقة(بوحمامة، ج. المجلة التربوية: 1989). وأكد هذا الاتجاه دراسة قام بها إسماعيل سنة 1976 هدفت لمعرفة مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلبة سعوديين مقيمين في الولايات المتحدة الأمريكية وعددهم 40 وطلبة أمريكيين بنفس العدد، بعد تطبيق اختبار تحديد القضايا لرست توصل الباحث إلى أن المرحلة الرابعة تسود لدى المجموعة السعودية، أما المرحلة السادسة فكانت نسبتها أعلى لدى المجموعة الأمريكية (الحارثي، ن. 1996).

وهذا عكس ما توصلت إليه الدراسة التي أجرتها الباحثة هدى قناوي هدفت للمقارنة بين أطفال مصر والبحرين في النمو الخلقي، و الكشف عن مستويات التفكير الخلقي السائدة لدى أفراد المجموعتين. ضمت عينة البحث 80 طفلا تتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و15 سنة موزعين بالتساوي بين مصر والبحرين. راعى الباحث أثناء اختيار أفراد العينة أن يكونوا متجانسين في مختلف العوامل الأخرى كالمستوى المعرفي، المستوى الاقتصادي والاجتماعي... توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال مصر وأطفال البحرين، حيث أن نصف أطفال كل من مصر والبحرين تفكيرهم الخلقي ينتمي إلى المستوى ما قبل التقليدي، والنصف الآخر ينتمون إلى المستوى التقليدي (قناوي، هـ م. 1987: 67-109).

4. الخلفية الاقتصادية الاجتماعية:

لا يقل هذا العامل أهمية عن العوامل السابقة؛ إذ أثبتت بعض الدراسات أن للطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد تأثيرا قويا على نموه الخلقي، حيث وجدت أن الأفراد الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا ينظرون من زاوية هل السلوك صحيح أم لا، وهم أكثر تسامحا في تطبيق العقوبات على المجرمين والمنحرفين، أما الأفراد الذين ينتمون للطبقات العليا فينظرون إلى السلوك الخلقي على أساس النتائج التي تنجرّ عنه، وهم أقل تسامحا مع الأخطاء والجرائم. كما بينت نتائج دراسات أخرى، أن هناك فروقا بين الأفراد المنتمين لطبقات اجتماعية مختلفة فيما يتعلق بإنزال العقوبة بالمخطئ؛ ففي تجربة يكسر خلالها أطفال أواني زجاجية و كأنها جاءت عن طريق الخطأ أمام أفراد العينة، ويطلب من المفحوصين ما إذا كان هذا السلوك يستوجب العقاب أم لا. جاءت النتائج كما يلي: طالب 11 بالمائة فقط من أفراد الطبقة الاجتماعية الدنيا بإنزال العقاب، بينما طالب 20 بالمائة من أفراد الطبقة الاجتماعية المتوسطة بالعقاب، أما أفراد الطبقة الاجتماعية العليا فقد طالب 34 بالمائة منهم بضرورة معاقبة الفاعل. تبين هذه النتائج أن أفراد الطبقة الدنيا هم أكثر تطورا في أحكامهم الخلقية من أفراد الطبقات الأخرى، ولاسيما الطبقة العليا؛ إذ أنهم أصدروا أحكامهم على أساس المرحلة الثانية من مراحل الحكم الخلقي لدى بياجي، حيث أخذوا النية والقصد بعين الاعتبار في إصدار أحكامهم الخلقية، كما أنه كلما ارتفعت الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها أفراد العينة زاد عدد المفحوصين المطالبين بالعقاب؛ أي الذين يحكمون على أساس النتائج المادية، وهذا يدل على أن الانتماء للطبقة الاجتماعية يتناسب عكسيا مع النمو الخلقي (وليامز، ن. 1992: 154). كما بينت دراسات أخرى وجود اختلاف بين أفراد ينتمون للريف وآخرين منحدرين من الوسط الحضري؛ إذ خلصت إلى أن تطور الحكم الخلقي لدى أفراد الريف أبطأ منه لدى أفراد المدينة. في نفس الدراسة التي أجراها مجدي حبيب والتي أشرنا لها آنفا، افترض أن مستوى التفكير الأخلاقي يختلف باختلاف محل الإقامة. للتحقّق من صحة الفرض طبق مقياس رست على مجموعتين من الطلاب: أبناء الريف وعددهم 100، وأبناء المدينة بنفس العدد. بعد المعالجة الإحصائية وجد الباحث أنه لا توجد فروق بين المجموعتين على مستويات: المنفعة النسبية، التمسك

الصارم بالقانون، أخلاقية المبادئ وإدانة التقاليد والنظام الاجتماعي القائم، حيث كانت قيم ت المحسوبة أقل من الجدولية، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة بين المجموعتين في مستوى توجه المسايرة. هذا ما جعل الباحث يعتقد بمنطقية النتائج حيث أن العديد من الدراسات أشارت إلى أن الأفراد ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط يصلون إلى مستوى أعلى في النمو الأخلاقي بالمقارنة بأقرانهم من المستوى المنخفض، ولما كان أبناء المدينة على العموم أعلى في المستوى الاجتماعي الاقتصادي من أبناء الريف، من هنا يمكن أن يتفوق أبناء المدينة في توجه المسايرة. كما أن الحياة في المدينة تتطلب قدرة أكبر على التكيّف (حبيب، م ع. 1994: 72). توصل محي الدين توق لنفس النتيجة حين قام بدراسة حول مدى تأثير المستوى الاقتصادي الاجتماعي على النمو الخلقي، وقد اعتبر أسلوب مقاومة الإغراء في الغش وسيلة لقياس النمو الخلقي. تضمنت العينة 154 طفلا تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و 10 سنوات من عمان ينتمون لثلاث مستويات اجتماعية اقتصادية (مرتفع، متوسط، منخفض). بعد تحليل النتائج وجد أن أطفال المستوى المرتفع يقاومون إغراء الغش بشكل أكبر من المستويين الآخرين، عندما يقاس هذا السلوك بعدد محاولات الغش التي يلجأ إليها الأطفال؛ أي أن الأطفال الذين ينتمون لمستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع يقومون بعدد محاولات غش أقل بشكل دال إحصائيا مقارنة بأطفال المستويين الآخرين، في حين تبين عدم وجود فروق دالة بين أطفال المستوى المتوسط والمنخفض في سلوك مقاومة الغش (الطواب، س م. 1994: 433).

في محاولة لقياس مدى تأثير مؤشر آخر من مؤشرات الخلفية الاجتماعية الاقتصادية، قام كل من طلعت منصور وحليم بشاي بدراسة على مجموعة من الأطفال والمراهقين حول تأثير أساليب التنشئة الاجتماعية المعتمدة من الوالدين في تربية أبنائهم على النضج الخلقي، تبين من خلالها وجود ارتباط سالب بين النضج والأساليب الوالدية غير السوية في التنشئة. فالتقديرات المرتفعة التي تظهر لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين في اختبار الأحكام الخلقية ترتبط بتقديرات منخفضة يبديها آباء وأمهات هؤلاء على مقاييس التسلط والحماية الزائدة والإهمال والتدليل والعقاب بأنواعه والتذبذب والتفرقة كأساليب والدية غير سوية في التنشئة (الطواب، س م. 1994: 434). وهي نفس النتيجة التي توصل إليها الباحثان

ووكر وتيلور سنة 1991 بعد بحث قاما به على عينة من 240 طفل هدف للتعرف على دور الآباء في تطوير وإنماء التفكير الأخلاقي لدى أبنائهم و مدى تأثير التفاعل بينهما ومناقشة المسائل الأخلاقية على التفكير الأخلاقي للأطفال. خلص البحث إلى أن للآباء تأثير كبير على النمو الأخلاقي لأطفالهم، حيث أن النقاش بين الأولياء وأطفالهم حول المسائل الأخلاقية وما يصحبه من تشجيع وصياغة واستخلاص لأفكار وآراء الأطفال ومستوى التفكير العالي المستخدم في الحوار يسرع النمو الأخلاقي للأطفال ويدفع به إلى التطور (Walker,L. 1991 : 264-283). تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الباحثة حميدة فاطمة في بحثها حول أثر المناقشة الأخلاقية على مستوى الحكم الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية. وقد اختير أفراد العينة من المراحل العمرية بين 11 سنة و19 سنة وعددها 120 تلميذ. قامت الباحثة بإعداد برنامج تعليمي يتكون من 24 قصة أخلاقي. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية التي أخضعت للبرنامج والمجموعة الضابطة التي لم تخضع له. حيث تفوقت عليها بنصف مرحلة لدى مجموعة منهم وبمرحلة خلقية كاملة لدى البعض الآخر. فسرت الباحثة تلك النتائج بأهمية المناقشة الأخلاقية في تطوير النمو الأخلاقي للتلاميذ (حميدة، ف إ. 1990)

وفي بحث يدخل في إطار تحضير رسالة الماجستير تناول خلالها الباحث شعشوع عبد القادر العلاقة بين الجنوح وأنماط التفكير الأخلاقي عند ثلاث مجموعات: ضمت المجموعة الأولى أفرادا جانحين موجودين في مراكز إعادة التربية، وضمت المجموعة الثانية أفرادا مستهدفين بالجنوح وهي عبارة عن تلاميذ متمدرسين اختيرت على أساس معايير سلوكية محددة، أما المجموعة الثالثة فضمت مجموعة من التلاميذ العاديين وقد استخدمت كمجموعة ضابطة. بعدما طبق اختبار تحديد القضايا واستمارة أعدها الباحث خاصة بتحديد أفراد المجموعة المستهدفة للجنوح، توصل الباحث إلى أن المجموعات الثلاث استخدمت المرحلتين 3 و4 بنفس القوة، أي أن أفراد المجموعات يتبنون المستوى الدال على توافق في العلاقات الشخصية المتبادلة حيث يقيّم السلوك بناء على إشباعه لحاجات الآخرين.
وأرجع الباحث هذه النتائج؛ أي عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاث إلى أن أيا منها لم يبلغ النضج الأخلاقي المبني على إدراك روح القانون والحقوق العامة المستمدة من المبادئ

الأخلاقية العالمية (شعشوع، ع. 2003). وهو نفس ما توصلت إليه الباحثة عنو عزيزة في رسالة ماجستير بجامعة الجزائر، حيث تناولت في دراسة معنونة الاتجاهات الدينية ومستوى الحكم الأخلاقي عند المنحرف وشخصيته، تأثير القيم الدينية على مستوى الحكم الأخلاقي لدى فئة المنحرفين. بينت النتائج أن المعتقدات والقيم الدينية هي مجرد أفكار عند المنحرفين، حيث لم يظهر تأثيرها على إصدار الأحكام الأخلاقية ، إذ أن أفراد هذه الفئة من المجتمع، حسب الدراسة، يستخدمون المرحلة الثانية في أغلب أحكامهم. كما توصلت إلى وجود فروق دالة بين فئة المنحرفين وغير المنحرفين في النمو الأخلاقي؛ حيث بلغ متوسط المرحلة الثانية 31.45 لدى المنحرفين و 4.5 لدى غير المنحرفين، بينما بلغ متوسط المرحلة الرابعة 6.04 عند فئة المنحرفين و 30.84 لدى غير المنحرفين. وقد استنتجت الباحثة أن المنحرفين يستخدمون أخلاق المستوى الأول من مستويات النمو الأخلاقي لدى كوهلبرج، بينما يستخدم غير المنحرفين أسس المستوى الثاني (عنو، ع. 1995). وقد أثبت الباحث محمد داودي في دراسة حول مستوى الحكم الأخلاقي لدى عينة ضمت 20 فردا من الأحداث الجانحين المقيمين بمركز إعادة التربية بالجزائر العاصمة سنة 2003، تتواوح أعمارهم بين 13 و 16 أن أفراد العينة يستخدمون المرحلة الثالثة من مراحل النمو الأخلاقي أكثر من غيرها.علل الباحث هذه النتيجة بتأثر نتائج البحث بالظروف النفسية والاجتماعية للمفحوصين و بالنظام التعليمي المطبق في هذه المراكز و المستوى الدراسي لأفراد العيرة (داودي، م. 2003).

5. الخصائص النفسية:

إن المقصود بالخصائص النفسية شيئين رئيسيين: أولهما تلك المميزات النفسية التي تميز الفرد كأن يكون انطوائي أو انبساطي، خجول أو منفتح، يحمل صفات القائد أو يفضل التبعية...وثانيهما الجانب الوجداني الذي يربط الفرد مع الشخصيات التي يصدر أحكامه الخلقية حول أفعالها.

أغفل كوهلبرج وبياجي أهمية الجانب الوجداني؛ إذ كانت قصصهم مبنية على شخصيات افتراضية لا يعرفها المفحوص، لذلك ليس لديه أي اتجاه انفعالي نحوهم، وهذا ما جعل

المفحوص يصدر أحكامه الخلقية دون أي صراع نفسي يمكن أن ينتج جراء هذه العلاقة مع الشخصيات موضع الحكم. إن المفحوص يدين الفعل أو يشجعه على أساس ما يسميه بياجي المسئولية الموضوعية أو الذاتية، أو في ضوء الضمير بلغة كوهلبرج. لكن الواقع عكس ذلك تماما؛ إذ أن الفرد يعيش في المجتمع، ويحكم على الأفعال وهو مقيم على شبكة من العلاقات التي تنجر عنها اتجاهات نفسية ووجدانية معينة. فالفرد يحكم على أشخاص لديه معهم اتجاهات انفعالية معينة؛ فماذا يحدث لو كانت الشخصيات التي أوردها بياجي وكوهلبرج حقيقية يعرفها المفحوص ولديه معها علاقات اجتماعية؟ أتراه كان يصدر نفس الأحكام بتلك الصرامة والقسوة؟ من السهل أن يحكم الفرد على سلوكيات أناس غرباء لا تربطه بهم أية علاقة، لكن مع الأقرباء والناس الذي يقيم معهم علاقة يكون للتحيز والذاتية جانبا مهما بوعي أو من غير وعي منه، فهو حتما سيحاول إيجاد الأعذار والتبريرات لهؤلاء فيما قاموا به.

قام الباحث المصري سيد الطواب بدراسة حول تأثير الجانب الوجداني على الحكم الخلقي للفرد؛ حيث تكون الشخصيات موضوع الحكم وهمية أحيانا وحقيقية تربطها علاقة مع الفرد الذي يصدر الحكم الخلقي أحيانا أخرى. طرح الباحث تساؤلات حول تأثير البعد الوجداني الذي يربط الفرد صاحب الحكم الخلقي بالشخص الذي يرد في القصة موضع الحكم. وقد تكونت عينة الدراسة من 124 طالب وطالبة من طلبة الثانوية والجامعة. جاءت النتائج لتؤكد وجود اختلاف في درجة الأحكام بصورة دالة إحصائيا بين الوضعيات التي يوجد فيها بعد وجداني بين الفرد مصدر الحكم والفرد موضع الحكم، والوضعيات التي لا تربطهما أية علاقة. فسر الباحث هذه النتيجة أن الفرد يكون أكثر صرامة وقسوة مع الشخصيات التي لا تربطه بها أية علاقة، في حين يسعى لإيجاد التبريرات للشخصيات التي تربطه بها علاقات وجدانية معينة بغية تبرئتها من السلوكيات غير الأخلاقية ومحاولة حملها على وجوه تجعل منها مبررة أخلاقيا (الطواب، س م. 1994: 432).

و في دراسة أخرى قام بها كل من هيجن وكوهلبرج وبور (1984)، قارنوا خلالها مستوى الاستدلال الأخلاقي عند 61 طالب من الثانوية في المشكلات الافتراضية مقابل المشكلات

مدرسية، أشارت تحليلاتهم إلى أن المشكلات المدرسية الواقعية استدعت مستويات أخلاقية أقل مقارنة بالمستويات الافتراضية المعيارية (الطواب، س م. 1994: 436). فسر الباحثون هذه النتيجة بكون المفحوصين يحملون شحنة انفعالية اتجاه المشكلات الدراسية مما يجعلهم ينحدرون إلى مستويات أخلاقية منخفضة حيث يسعون لتحقيق مصالح ذاتية وفئوية، بينما لا تربطهم أية علاقة وجدانية مع الشخصيات الواردة في المشكلات الافتراضية، لذلك فهم يصدرون أحكاما أكثر موضوعية ومن ثم يتبنون أسس مراحل خلقية أعلى. توصل لورنس ووكر وزملاء له سنة 1987 إلى عكس هذه النتائج حين قاموا ببحث حول العلاقة بين المراحل الأخلاقية والتوجهات الأخلاقية في كل من مشكلات الحياة الحقيقية والافتراضية في ضوء نظريتي كوهلبرج وكارول جيليقان على عينة تكونت من 240 فرد من الآباء والأمهات والأطفال ينتمون إلى 80 أسرة من كندا. ناقش الباحثون في مقابلات فردية كل من المشكلات الافتراضية والمشكلات الشخصية في الحياة الواقعية. أشارت النتائج إلى الاتساق في المراحل الخلقية بين المشكلات الافتراضية والمشكلات الشخصية مؤيدة فكرة أن للمراحل بناء أو شكل كلي، حيث استخدم جل الأفراد توجه أخلاقي واحد في الحالتين (الطواب، س م. 1994: 437).

في دراسة لعبد الكريم حبيب حول مدى وجود علاقة إرتباطية دالة بين مستوى النضج الأخلاقي و المتغيرات النفسية التالية: خجل مكروسك ي، الكفاءة الاجتماعية، الخجل الموجب، الخجل السالب، الخجل المتوازن والخجل الموقفي استخدم خلالها إضافة إلى اختبار التفكير الخلقي، اختبار مكروسكي للخجل واختبار الكفاءة الاجتماعية واختبار مفهوم الذات للفرد الخجول واختبار الخجل الموقفي على عينة من الذكور والإناث. بعد تحليل النتائج توصل الباحث إلى وجود ارتباط سالب دال بين مستوى المنفعة النسبية واختبار خجل مكروسكي لدى عينة الذكور فقط، ووجود ارتباط موجب دال بين مستوى توجه المسايرة واختبار مكروسكي لدى عينة الإناث فقط. كما أكدت النتائج وجود ارتباط سالب دال بين مستوى التمسك الصارم بالقانون وكل من الكفاءة الاجتماعية، وموجب بين نفس المستوى وكل من الخجل الموقفي لدى الذكور والكفاءة الاجتماعية والخجل الموقفي لدى الإناث. وتوصل أيضا إلى تأكيد ارتباط موجب دال بين مستوى أخلاقية المبادئ وكل من

الخجل السالب والخجل المتوازن لدى عينة الذكور فقط، بينما كان الارتباط سالب دال بين مستوى إدانة التقاليد والنظام الاجتماعي القائم وكل من اختبار الخجل السالب لدى الذكور واختبار خجل مكروسكي والخجل الموجب لدى عينة الإناث فقط . فسّر الباحث تلك النتائج أن الذكور الذين يتصفون بمستوى المنفعة النسبية من المنظور الأخلاقي يكونون أقل إحساسا بالخجل، أما الإناث اللاتي يتصفن بمستوى توجه المسايرة من المنظور الأخلاقي فيكن أكثر إحساسا بالخجل. أما فيما يتعلق بالمستوى الثالث وهو التمسك الصارم بالقانون فنجد أن الذكور الذين ينتمون لهذا المستوى يتصفون بالخجل الموقعي وعدم الكفاءة الاجتماعية، والإناث يتصفن بالخجل الموجب والكفاءة الاجتماعية. في مستوى أخلاقية المبادئ، نجد أن الذكور يكونون أكثر إحساسا بكل من الخجل السالب والخجل المتوازن، بينما نجد الذكور الذين ينتمون لمستوى إدانة التقاليد والنظام الاجتماعي أكثر إحساسا بالخجل السالب والخجل المتوازن. أما الذكور الذين يقعون في مستوى إدانة التقاليد والنظام الاجتماعي القائم فيتصفون بانخفاض الخجل السالب، والإناث بانخفاض خجل مكروسكي وكذلك الخجل الموجب. خلص الباحث إلى وجود ارتباطات دالة بين مستوى نضج التفكير الأخلاقي والمتغيرات النفسية الواردة في الدراسة (حبيب، م ع. 1994: 79).

في تناولها لعامل نفسي آخر، تؤكد غالبية الدراسات دلالة العلاقة بين تشكل هوية الأنا ونمو التفكير الأخلاقي. فقد أظهرت دارسة بود على عينة من 112 طالب من طلاب الجامعة الذكور وجود فروق بين الأفراد من الرتب المختلفة لهوية الأنا في مستوى التفكير الأخلاقي مؤكدة تحقيق نسبة أكبر من محققي هوية الأنا لأخلاقية ما بعد العرف مقارنة بالأفراد من رتب أخرى والذين يقعون في المقابل في مراحل أدنى من التفكير الأخلاقي، كما وجد أن الأفراد الذين يعيشون أزمة هوية الأنا في حينها يعانون من عدم الثبات في أحكامهم الأخلاقية بدرجة أكبر ممن انتهوا من حلها. وتوصل هلت في دارسة أجراها سنة 1979 على عينة من 80 طالبة إلى نفس النتيجة، حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في النمو الأخلاقي وذلك لصالح الأفراد في رتبتي تحقيق وتعليق الهوية مقارنة بمنغلقي ومشتتي الهوية. وهذا ما ذهبت إليه معظم الدراسات، حيث تبين دراسة رو ومارشا سنة 1980 على عينة 26 فردا من الجنسين من طلاب وموظفي الجامعة بين سن 18 و 26

سنة وجود علاقة إيجابية دالة بين نمو التفكير الأخلاقي وتشكل هوية الأنا. كما جاءت دراسة ميشي سنة 1981 على عينة من 32 فردا بين سن 18 و 22 سنة حول علاقة الإيمان وتشكل الهوية بالنمو الأخلاقي لتؤكد ه ذه النتيجة، حين تبين من نتائجها تبعية نمو الأحكام الخلقية لكل من الأيمان وتشكل هوية الأنا. كما توصل انرايت وآخرون من دراسته على عينة من 58 من المراهقين من الطلاب في سن 13 عاما و 17 سنة إلى تأكيد العلاقة بين درجات الحكم الخلقي ودرجات تحقيق هوية الأنا وفقا لمقياس راسموسن للهوية.

في دراسته للعلاقة بين تشكل هوية الأنا والنضج القيمي على عينة من 99 طالب من طلاب الجامعة سنة 1983 أثبت سايمونز وجود علاقة إيجابية قوية بين تحقيق هوية الأنا ونمو التفكير الأخلاقي وفقا لمقياس تحديد القضايا لرست كواحد من مؤشرات النضج القيمي. كما تبين من دراسة سكوفنر سنة 1997 على عينة من 50 مراهق بين سن 14 و 18سنة وجود علاقة دالة بين التفكير الأخلاقي وهوية الأنا، حيث تبين أن 12 بالمائة من اختلاف درجات التفكير الأخلاقي يرجع إلي تأثير الاختلاف في رتب هوية الأنا الاجتماعية. وهذا ما أكدته أيضا دراسة فوستر ولافورس سنة 1999 حول العلاقة بين التدين والأخلاق وتشكل هوية الأنا لدى عينة من 402 من الطلبة وذلك خلال الفصل الأول من دراستهم بكلية للآداب ثم بين 94 من المتابعين بالدراسة و45 من المنقطعين عن الدراسة بعد ثلاث سنوات ونصف، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الأفراد من الرتب المختلفة لهوية الأنا في نمو التفكير الأخلاقي لصالح المحققين والمعلقين مقارنة بالمنغلقين والمشتتين. كما تبين أثر التعليم الجامعي إذ أكدت النتائج ارتفاع نمو التفكير الأخلاقي ونسبة تحقيق الهوية للمستمرين في الدراسة مقارنة بالمنقطعين عنها. كما أظهرت دراسة كل من المنيزل سنة 1998على عينة من الجانحين وغير الجانحين في الأردن ودراسة الغامدي سنة 2000 على عينة من الجانحين وغير الجانحين في المملكة العربية السعودية ميل الجانحين إلى الفشل في تحقيق هوية الأنا واتجاههم نحو الاضطراب والتشتت بدرجة أعلى منها لدى غير الجانحين. كما تبين من دراسة الغامدي ضعف نمو التفكير الأخلاقي للجانحين مقارنة بغير الجانحين. وتتفق هذه النتائج مع دراسة للباحث حسين الغامدي في محاولة لكشف طبيعة العلاقة بين تشكل الهوية ونمو التفكير الأخلاقي،

قام بتطبيق المقياس الموضوعي لتشكل الهوية والمقياس الموضوعي للتفكير الأخلاقي على عينة من 232 من طلاب المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية بالمملكة العربية السعودية. توصل على إثرها إلي تأكيد العلاقة الإيجابية لنمو التفكير الأخلاقي بتحقيق هوية الأنا والسلبية بتشتتها، والمؤكدة أيضا لدلالة الفروق بين المحققين والمشتتين بشكل خاص في درجات ومراحل التفكير الأخلاقي، والى ضعف العلاقة بين نمو التفكير الأخلاقي والرتب الوسيطة مع ميل للتأثير الإيجابي للتعليق منخفض التحديد والسلبي لانغلاق الهوية (الغامدي، ح ع. 2001: 221-255).

غير أن بعض الدراسات التي تناولت علاقة الهوية بالنمو الأخلاقي لم تتوصل إلى إثبات هذه العلاقة، فعلى سبيل المثال دراسة والتر وكيبل سنة 1980 التي أثبتت عدم وجود علاقة دالة بين نمو التفكير الأخلاقي وتشكل هوية الأنا (الغامدي، ح ع. 2001: 221-255).

من الدراسات التي تناولت العدوان، دراسة للباحث محمد عريشي تضمنتها رسالة ماجستير، تناول فيها علاقة السلوك العدواني بالحكم الخلقي، ضمت عينة الدراسة 116 طالبا منهم 36 طالب من فئة المسعفين و 80 طالبا من العاديين أي الذين يعيشون مع أسرهم، تراوحت أعمارهم بين 15 و 20 سنة، استخدم خلالها الباحث المقياس الموضوعي للحكم الخلقي ومقياس السلوك العدواني كأداتي بحث. بعد المعالجة الإحصائية للنتائج توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات ومراحل نمو الحكم الخلقي بين الفئتين موضع الدراسة (المسعفين/العاديين)، كما لم يجد أية فروق في درجات السلوك العدواني. في حين أثبت وجود علاقة إرتباطية سالبة بين درجات الأحكام الخلقية ودرجات السلوك العدواني (عريشي، ص م. 2004: رسالة ماجستير).وهو نفس ما توصل إليه سيرمنو سنة 1995 حين أجرى بحثا لمعرفة أثر العنف على النمو الخلقي لدى المراهقين ومعرفة العلاقة بين الضغط النفسي والنمو الخلقي. ضمت عينة الدراسة 186 مراهقاً من الجنسين من المدارس الأمريكية في مدينة نيويورك: 101فرد من مناطق تخلو من العنف، و85 من مناطق عانت من العنف، بعد إخضاعهم لمقياس الضغط النفسي من نوع ليكرت

الخماسي وآخر للنمو الأخلاقي. أظهرت نتائج الدراسة أن المراهقين المنحدرين من المناطق التي عانت من العنف يتمتعون بمستوى نمو خلقي أقل من الذين قدموا من المناطق التي لم تعان من العنف، في حين أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين النمو الخلقي والضغوط النفسية (الطراونة، ص ح. 2010: 324).

لم تختلف نتائج البحث الذي قام به الباحث عبد المعطي حسن مصطفى في دراسة تناولت العلاقة بين النمو النفسي الاجتماعي والنمو الخلقي لدى المراهقين، وقد افترض أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمو الخلقي بين ذوي النمو النفسي الاجتماعي المنخفض والمرتفع لصالح الفئة الثانية. وقد أخذ الأبعاد التالية كمؤشرات على النمو النفسي الاجتماعي: الثقة، الاستقلال، المبادأة، الاجتهاد، الهوية، الألفة والإنتاج، وهي الأبعاد الواردة في نظرية النمو النفسي الاجتماعي لإيريك إيريكسون. وكانت أداة البحث الرئيسية للكشف عن النمو النفسي الاجتماعي هي مقياس اريكسون لنمو الشخصية، أما للكشف عن النمو الأخلاقي فقد استخدم مقياس تحديد القضايا. بعد المعالجة الإحصائية للمعطيات توصل الباحث إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي النمو النفسي الاجتماعي المنخفض والمرتفع لصالح الفئة الأولى في المرحلة الثانية والثالثة من مراحل النمو الخلقي التي يقيسها مقياس تحديد القضايا. كما وجد أن هناك فروق بين الفئتين في المراحل: 4، 5أ، 5ب، 6 والمؤشر "م" الدال على النضج الخلقي لصالح ذوي النمو النفسي الاجتماعي المرتفع (عبد المعطي، ح م. 2004).

6. المستوى المعرفي:

أشارت العديد من النظريات إلى ارتباط النمو الخلقي بالنمو المعرفي، لذلك انصبت الدراسات على بحث مدى تأثير نمو القدرات العقلية على النمو الخلقي، وقد كانت معاملات الارتباط بينهما ذات دلالة إحصائية في جميع النتائج دون استثناء.

أكد بياجي في دراساته حول النمو الخلقي، أن هذا الأخير يرتكز أساسا على النمو المعرفي للفرد؛ وإلا كيف يمكن للفرد أن يميز بين الصواب والخطأ؟ كما أكدت بعض الدراسات أنه كلما كان الفرد ناضجا عقليا، كان أكثر قدرة على إدراك وفهم ما يتوقعه منه المجتمع، إذ

أنه يصبح قادرا على فهم العلة وراء المحظورات التي يضعها المجتمع، كما يستطيع تعميم حكم خلقي على المواقف المشابهة (وليامز، ن. 1992: 166). كما بينت مجموعة من الدراسات أن هناك ارتباطا قويا بين القدرة على إصدار الأحكام الخلقية والقدرات العقلية العامة، ولعل أهم الدراسات التي حاولت الكشف عن هذه العلاقة، هي تلك التي تناولت علاقة الحكم الأخلاقي بالذكاء. ففي دراسة على الجانحين، أظهرت نتائجها أن متوسط ذكائهم كان أقل من المتوسط العام للسكان. و في دراسة أخرى تناولت قدرة الإدراك، وهدفت إلى قياس الطريقة التي يدرك بها الأفراد مواقف الحياة المختلفة، وكيف يفكرون ويحلون المشاكل التي تواجههم، وجدت أن الأفراد الذين يمتلكون قدرات عقلية أعلى تكون طريقة تناولهم وحلهم للمشاكل هادئة ومنظمة، مما يسمح لهم بحلها بيسر وسهولة. انصبت أبحاث أخرى على الأسلوب المعرفي، والذي يعرفه كيربي (Kirby) بأنه:" طرق الفرد المميزة والتي من خلالها يدرك الموقف ويعالجه في ضوء معلوماته وخبراته" (الشوارب، أ أ. 2008: 83). للأسلوب المعرفي أربعة أبعاد: بعد الاستقلال في مقابل الاعتماد الإدراكي،بعد التريث في مقابل الاندفاع، بعد تكوين المدركات و بعد التزمت في مقابل المرونة.إن البعد الأول هو أكثر الأبعاد تناولا في الدراسات؛ إذ يرتبط بالفروق بين الأفراد ومدى الثبات النسبي في سلوكهم أثناء تفاعلهم مع عناصر البيئة، ويلجأ في تفسير الموقف الخلقي وتحديد المشكلة الخلقية إلى إدراك عناصر الموقف الخلقي، والذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالأسلوب المعرفي (مستقل/معتمد)؛ إذ كلما كان الفرد مستقلا من الناحية الإدراكية، كانت لديه قدرة أكبر على تفسير الموقف وتحليل عناصره وتبيّن العلاقات التي تربطها، وبالتالي فإن فهم الفرد للموقف الخلقي، وقدرته على إدراك ردود فعل الآخرين يؤدي به إلى أن يسلك سلوكا خلقيا (الشوارب، أ أ. 2008: 84).في دراسة حول العلاقة بين مقاومة الإغراء والذكاء قام نيلسين سنة 1996 ببحث على عينة تتألف من 106 طالب من الصف السادس في إحدى المدارس الأمريكية في ولاية نبراسكا، عرّضهم خلالها إلى ست مهام لمقاومة الإغراء، حيث طبق مقياسين لسلوك مقاومة الإغراء: الأول مقياس مدى مقاومة الإغراء في المهام الست والثاني مقياس الثبات لدى الفرد خلال أدائه لمهام مقاومة الإغراء. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقاومة الإغراء تعزى

إلى الذكاء، أي أن الطلبة الأكثر ذكاء تكون درجة مقاومتهم للإغراء أكبر مقارنة مع الطلبة الأقل ذكاء (الطراونة، ص ح. 2010: 324). تتفق مع هذه النتائج دراسة قام بها طوقان محي الدين وأرناؤوط سعادات سنة 1985 حول العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى أطفال أردنيين. تمثلت وسيلة البحث في ست اختبارات شبيهة بتلك التي طورها بياجيه. عمد الباحثان في البداية إلى تصنيف الأطفال حسب المرحلة المعرفية التي ينتمون إليها (ما قبل العمليات، العمليات المادية، العمليات المجردة)، ثم بعد ذلك طبق عليهم مقياس النمو الخلقي، فالكشف عن معامل الارتباط بين مستوى النمو المعرفي والنمو الأخلاقي الذي بلغ 073 وكان ذا دلالة إحصائية عند مستوى0.005 . مما يدل على وجود ارتباط قوي بين النمو المعرفي ونوعية الأحكام الخلقية التي يصدرها الفرد (طوقان، م. 1985)

غير أن هذا كله لا يعني أن توفر مستوى معين من القدرات العقلية يعد شرطا كافيا للتقدم في النمو الخلقي؛ إذ أن القدرات المعرفية العالية ما لم تصقل بالمهارات الاجتماعية والخبرات التربوية، قد تؤدي إلى مفعول عكسي. فكم من المجرمين والمنحرفين هم من ذوي الذكاء الثاقب والمهارات العقلية الخارقة. افترض هنري مودسلاي" Henry Maydsley " أن الغالبية العظمى من المجرمين حديثي السن ضعاف في بعض القوى التي تدخل في تكوين الحدس الخلقي؛ فالفرد قد يكون ذا قدرات عقلية ممتازة، لكن ضعيف من الناحية الأخلاقية. إن هذا الضعف ينتشر بصورة ملحوظة في أوساط عائلات بذاتها عبر الأجيال، وقد كان لومبورزو " Sesare Lomborso" يعتقد بوراثية الإجرام، وقد ادعى بعض الباحثين أن الطفل يرث السمات الخلقية كالأمانة والصدق والاستقامة...وأنه يولد مزودا بضمير يساعده على التمييز بين الصواب والخطأ. وهذا منظور يخلي مسئولية الآباء من التربية لأن كل شيء وراثي (وليامز، ن. 1992: 149).

هدفت دراسة قامت بها كمال الدين هالة إلى التعرف على مستوى التفكير الخلقي للطفل المتخلف عقلياً، حيث تناولت ثلاث مؤشرات عن الجانب الأخلاقي وهي: سوء التصرف، السرقة والكذب ومدى ارتباطها بالجانب العقلي لأفراد العينة التي ضمت20 طفل وطفلة من المتخلفين عقلياً نسبة ذكائهم تتراوح بين 35 و75. خلصت الدراسة إلى أن الطفل المتخلف

عقليا يستخدم أحكاما خلقية واقعية متمركزة حول الذات، و كلما زاد العمر العقلي للطفل المتخلف عقليا ارتفع مستوى إدراكه لمفاهيم الحكم الخلقي واستخدامه للأحكام الأخلاقية التي تعتمد على المسئولية الموضوعية ومراعاة المقاصد والنيات والظروف المحيطة. وهذا دليل على أن تطور الحكم الخلقي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً يتبع نفس نظام التطور

الحادث لدى الأفراد الأسوياء (كمال الدين، هـ ف. 1991: 553-570).

يعزز تأكيد هذه العلاقة الدراسة التي قامت بها نفين السيد سنة 1997 والتي هدفت إلى توضيح العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. حيث استخدمت كوسيلة بحث اختبار النمو المعرفي ومقياس الحكم الخلقي واختبار الذكاء. شملت عينة الدراسة 200 طفل ومراهق موزعين بين الجنسين وخلصت إلى وجود علاقة موجبه دالة إحصائيا بين الحكم الخلقي من جهة والذكاء وعدد من القدرات العقلية من جهة أخرى في كل مرحلة من مراحل بياجي المعرفية (السيد، ن ب ع م. 1997).

7. الخلفية العلمية:

قام الباحث محمد رفقي عيسى سنة 1985 بدراسة تناولت أثر سنوات التعليم المنتظمة على تطور الأحكام الخلقية لدى طلبة الجامعة، شملت عينة البحث 15 طالبا من السنة الرابعة ذكور بكلية التربية الحاصلين على دبلوم المعلمين قبل التحاقهم بالجامعة، و 16 طالبا من الذين تحصلوا على نفس الدبلوم ولم يكملوا تعليمهم الجامعي. بعد تطبيق اختبار تحديد القضايا لجيمس رست تبيّن أن هناك علاقة إيجابية قوية بين سنوات الدراسة ومستوى الحكم، كما توصل إلى وجود تغير نمائي في مستوى الحكم مع مرور السنوات التي يقضيها الطالب في الجامعة (الطواب، س م. 1994: 434). و تناول مجدي عبد الكريم تأثير التخصص الدراسي على مستوى التفكير الأخلاقي، حيث افترض أن هذا الأخير يختلف باختلاف الخلفية العلمية. للتحقق من هذا الفرض طبق الباحث اختبار التفكير الخلقي على مجموعتين: المجموعة الأولى وعددها 100 من ذوي التخصصات العلمية، والمجموعة الثانية بنفس العدد من التخصصات الأدبية. أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على المستويات الخمس التي يقيسها اختبار رست. وقد علق الباحث على ذلك بالقول أن النتيجة تبدو طبيعية، إذ أن

طبيعة النمو الأخلاقي بين الجنسين كانت متقاربة، حيث ثبت عدم وجود فروق بينهما، ولما كان تأثير التخصص الدراسي أقل من تأثير الجنس، كان من المنطقي أن لا يكون هناك أية فروق ذات دلالة بين ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الأدبية (حبيب، م ع. 1994: 70). كما افترض وجود فروق دالة في مستوى التفكير الأخلاقي بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي؛ حيث أخذ مجموعتين من الطلاب، مجموعة تضم الحاصلين على تقدير مقبول فأقل و متخلفين في مادة أو مادتين أو مؤهلين للإعادة وعددهم 100 طالب، ومجموعة أخرى من الطلاب الحاصلين على تقدير جيد على الأقل وعددهم 100 طالب وطالبة أيضا. بعد تطبيق اختبار التفكير الأخلاقي وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت، وجد الباحث أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين على مستوى الأهمية النسبية لأخلاقية المبادئ، بينما أثبت وجود فروق على المستويات: المنفعة النسبية، توجه المسايرة، التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي ومستوى إدانة التقاليد والنظام الاجتماعي القائم. وقد كانت الفروق لصالح مجموعة مرتفعي الأداء الأكاديمي في مستويات المنفعة النسبية والتوجه نحو المحافظة على القانون والنظام الاجتماعي، بينما كانت لصالح مجموعة منخفضي الأداء الأكاديمي في مستويات: توجه المسايرة وإدانة التقاليد والنظام الاجتماعي القائم. فسر الباحث هذه النتائج أن مجموعة مرتفعي الأداء الأكاديمي تتصف بالقدرة على الحكم الخلقي الذي فيه إرضاء لحاجات الفرد ورغباته وكذا الحكم الذي يحقق منفعة متبادلة، كما تتصف هذه المجموعة بالتوجه نحو المحافظة على القانون والنظام الاجتماعي؛ فهذه الفئة تهتم بالحكم الذي يفي فيه الفرد بالتزاماته وواجباته، والذي فيه احترام للسلطة والمحافظة على النظام الاجتماعي كغاية في ذاته. أما مجموعة منخفضي الأداء الأكاديمي فتتصف بالتوافق الشخصي مع معايير السلوك العامة التي تقرها الجماعة مثل توجه المسايرة، كما تتصف بإدانة التقاليد والنظام الاجتماعي القائم (حبيب، م ع. 1994: 76).

وفي دراسة الطواب سالفة الذكر، تساءل الباحث عن مدى اختلاف الأحكام الخلقية بين طلبة الثانوي وطلبة الجامعة، وهل يمكن أن يؤثر هذا البعد في الأحكام الخلقية. بعد تحليل استجابات المجموعتين الواردة في اختبار تحديد القضايا الذي قدمه لهم، وجد الباحث أن هناك اختلافا ذا

دلالة إحصائية بين المجموعتين في نوع الأحكام الخلقية التي يصدرها أفراد المجموعتين؛ حيث كانت أحكام طلبة الجامعة أكثر نضجا من أحكام طلبة الثانوية (الطواب، س م. 1994: 432).

وهو ما ذهبت إليه الدراسة التي قامت بها الباحثة مشرف ميسون سالفة الذكر حول مستوى التفكير الأخلاقي وعلاقته بمستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. من بين المتغيرات التي درست في هذا البحث متغير الكلية (أدبية/علمية) ومتغير المستوى الدراسي (الأول/الرابع). أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الأدبية لصالح طلبة الكليات الأدبية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي (مشرف، م م ع. 2009).

تعقيب على الدراسات السابقة:

إن استعراض الدراسات والأبحاث التي تناولت النمو الخلقي بالدراسة يجعلنا ندرك أن أغلب تلك الدراسات دارت حول المتغيرات التي أوردناها في هذا الفصل. ولا بد من الإشارة إلى أن هناك متغيرات أخرى تناولها الباحثون في هذا المجال، غير أنها لم ترق لأهمية تلك التي نتحدث عنها في هذا المقام.

فيما يتعلق بالمتغير الأول، وهو عامل السن، والذي يعني النضج الطبيعي البعيد عن أي تأثير للعوامل الخارجية، أجمعت الدراسات أن النمو الخلقي راجع بالأصل لعامل النضج. وهذا ما أكده كوهلبرج وبياجي في أبحاثهما، وتجلى بوضوح في نظريتيهما اللتين صيغتا على أساس العمر الزمني. قليلة هي الأبحاث التي أنكرت دور العمر الزمني في تحديد أخلاق الأفراد.يأتي بعد ذلك النمو المعرفي، والذي جعله البعض شرطا لأي تطور خلقي، إذ كيف يمكن للفرد أن يميز بين ما هو صواب وما هو خطأ دون توفر حد معين من القدرات المعرفية؟ لهذا السبب جاء معظم الدراسات مؤكدة دور الجانب العقلي في تحديد المرحلة الأخلاقية التي ينتمي إليها الفرد. ونفس الأمر تقريبا حدث مع الخلفية العلمية للفرد لارتباطها بالجانب المعرفي بالمقام الأول.

أما العامل الثقافي والخلفية الاجتماعية الاقتصادية، فكانت هناك اختلافات كبيرة حول دورهما في تطور النمو الأخلاقي من عدمه؛ إذ جاء بعض الدراسات لتؤكد أنهما يلعبان دورا رئيسيا في تحديد نوع الأخلاق التي يتبناها الفرد، حيث هناك بعض الثقافات والبيئات الاجتماعية والعوامل الاقتصادية التي تحفز أنواعا معينة من التفكير الأخلاقي دون غيرها. في حين نفت مجموعة أخرى من الأبحاث أن يكون لهذين المتغيرين أي دخل في ذلك.

من العوامل التي وقع شبه إجماع على محدودية تأثيرها على النمو الخلقي عامل الجنس؛ فلم يثبت أن الذكور يتميزون بشيء معين عن الإناث في نموهم الأخلاقي والعكس صحيح. لعل ما توصلت إليه كارول جيليقان أن الجنسين يتناولان الأخلاق من وجهتي نظر مختلفتين هو أنسب دليل يمكن أن نقدمه؛ فالفرق بينهما ليس في الكم وإنما في الكيفية التي يتعاطى كل منهما مع الأخلاق.

إذن الدراسات التي تناولت النمو الأخلاقي بصفة عامة والتفكير الخلقي على وجه الخصوص أعطت ترتيبا معينا لأهمية العوامل السالفة الذكر في تحديد مستوى التفكير الأخلاقي لدى الفرد، مع ملاحظة أن هذا الترتيب قد يتغير في بعض الدراسات نتيجة لاعتبارات منها البيئة الثقافية التي تجرى فيها الدراسة.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية

1. الدراسة الاستطلاعية

1.1 مكان وزمان الدراسة

2.1 ظروف إجراء الدراسة

3.1 منهج الدراسة

4.1 عينة الدراسة

5.1 وسيلة القياس

1.5.1 وصف وسيلة القياس

2.5.1 طريقة تصحيح الاختبار

6.1 الخصائص السيكومترية لأداة البحث

1.6.1 صدق الاختبار

2.6.1 ثبات الاختبار

2. الدراسة الأساسية

1.2 مجتمع الدراسة

2.2 عينة الدراسة

3.2 الأساليب الاحصائية

إن دراسة الجانب الأخلاقي من الإنسان تحمل نفس درجة التعقيد كالدراسات في الجانب الاجتماعي، لذلك من المهم أن نمهد لبحثنا الرئيسي بدراسة استطلاعية سنحاول خلالها معرفة مدى صلاحية أداة البحث والعقبات التي قد تعترض الدراسة الميدانية الأساسية.

1. الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية وفق الإجراءات التالية:

1.1 مكان وزمان إجراء الدراسة:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ولايتي تلمسان ومعسكر وذلك بالمؤسسات التالية:

- جامعة مصطفى اسطمبولي بمعسكر.
- متوسطة بن عبد الله مصطفى ببلدية بني مستار ولاية تلمسان.
- مركز التكوين المهني والتمهين سيدي بومدين ببلدية منصورة ولاية تلمسان.

امتدت الدراسة الاستطلاعية طيلة السنة الدراسة 2010/2009؛ أي من شهر سبتمبر 2009 إلى غاية شهر ماي 2010 على فترات متقطعة.

2.1 ظروف إجراء الدراسة:

يستدعي تطبيق مقياس تحديد القضايا لجيمس رست التواصل المباشر مع المفحوص؛ لذلك تم تحديد برنامج للعمل مع أفراد العينة بما يسمح به استعمال الزمن الخاص بكل مفحوص سواء كان تلميذا في المتوسطة أو متربصا في مركز التكوين المهني أو طالبا في الجامعة. تم تطبيق المقياس في إطار مقابلات جماعية مع مجموعات صغيرة، يقوم الفاحص بقراءة قصص المقياس الستة وشرحها، وتوضيح طريقة الإجابة، وبعدها يمنح لأفراد العينة الوقت الكافي للإجابة والذي حدد بأربعين دقيقة كأقصى تقدير، مع توضيح الغموض الذي قد يصادف المفحوص.

3.1 منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي المناسب لوصف طرق تفكير المراهقين إزاء المسائل الخلقية ومقارنتها بحسب المتغيرات التالية: الجنس، التخصــص، الأداء الأكاديمي، المرحلة العمرية والمستوى التعليمي للوالدين.

إن هذا المنهج يناسب تماما موضوع البحث ويؤدي الغرض، كما يمكن من خلاله الوصول إلى النتائج المرجوة، كما أن وسيلة البحث المعتمدة تستدعي هذا النوع من المناهج.

4.1 عينة الدراسة:

ضمت الدراسة الاستطلاعية عينة اختيرت بطريقة طبقية عشوائية وعددها 106 فردا من المؤسسات المذكورة بالمواصفات التالية:

الجدول رقم 1: خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

الفئات / الجنس	ذكور	إناث	المجموع
المراهقة المبكرة	23	25	48
المراهقة المتأخرة	27	31	58
المجموع	50	56	106

تم الحصول على هذه العينة بعد أن أختير في البداية 180 مفحوصا، إلا أنه تم إلغاء الإجابات التي لا تتماشى مع المعايير، كنسخ الاستمارات التي بها نقص في الإجابة أو التي تتسم إجاباتها بالعشوائية والتناقض، أو تلك التي يجيب خلالها المفحوص نفس الإجابة على سبع قضايا.

تم اختيار العينة بتحديد الفئات التي تستهدفها الدراسة، وهما فئتا المراهقة المبكرة من الجنسين ونفس الشيء لفئة المراهقة المتأخرة. لذلك تم اختيار أفراد الفئة الأولى من تلاميذ المتوسطة الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و 14 سنة، أما الفئة الثانية فهم من متربصي

التكوين المهني وطلبة الجامعة الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و19 سنة. بعد إحصاء كل الأفراد الذين تتوفر فيهم الصفات المذكورة تم ترتيبهم في قائمة بإعطاء كل فرد رقما، ثم بعد ذلك أختير أفرد العينة بطريقة عشوائية؛ أي بأخذ الأفراد ذوي الأرقام الفردية فقط.

5.1 وسيلة القياس:

نستخدم في هذا البحث مقياس تحديد القضايا وهو من إعداد جيمس رست ترجمة وتقنين محمد رفقي محمد فتحي. يعد هذا الاختبار إلى جانب اختبار الحكم الخلقي للورنس كوهلبرج من أهم الاختبارات في مجال النمو الأخلاقي، غير أن هذا الأخير موجه لفئة الأطفال دون العشر سنوات، وبما أن موضوعنا هو حول التفكير الأخلاقي لدى المراهقين فإن مقياس رست هو الأنسب لقياس درجة التفكير الأخلاقي لدى أفراد هذه المرحلة العمرية من مراحل الحياة.

1.5.1 وصف وسيلة القياس:

يتكون مقياس تحديد القضايا من ست مشكلات خلقية (Dilemmes)، ثلاثة منها مأخوذة من مقياس كوهلبرج وثلاثة من مقياس لوكوود Lockwood، وقد ظهر هذا الاختبار لأول مرة في جامعة مينيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية. ما يميزه أنه يصحح بطريقة موضوعية تماما، ما يجعل نتائجه تتسم بدرجة كبيرة من الصدق.

إن الأساس النظري للمقياس مأخوذ من نظرية لورنس كوهلبرج حول النمو الخلقي، إلا أنه يختلف عن اختبار الحكم الخلقي Moral Judgement Interview (MJI) لكوهلبرج كون هذا الأخير يطلب من المفحوص إيجاد حل المشكلة الخلقية من عنده، أمّا الأول فيتطلب تقييم الاختيارات المختلفة المحددة سلفا، ومن ثم فمقياس جيمس رست يتم تصحيحه بطريقة موضوعية. إن الدرجة التي يحصل عليها المفحوص تحدد مستوى النمو الخلقي الفرد بواسطة الأهمية النسبية التي يعطيها للتفكير الأخلاقي.

يستخدم المقياس مع المراهقين والراشدين ويقيس المقاييس الفرعية التالية:

- درجة المرحلة الثانية : المنفعة النسبية
- درجة المرحلة الثالثة : توجه المسايرة
- درجة المرحلة الرابعة : التوجه نحو المحافظة على القانون و النظام
- الدرجة م (مجموع درجات المرحلتين الخامسة والسادسة): تمثل الأهمية النسبية لأخلاقية المبادئ في اتخاذ القرارات في المشكلات الخلقية وهي تقابل المستوى الثالث (ما بعد التقليدي) من مستويات نمو التفكير الخلقي
- الدرجة ر (تعبر عن اتجاه مضاد للمؤسسات): إدانة التقاليد والنظام الاجتماعي القائم.

يتكون المقياس من اثنين وسبعين قضية، المطلوب من المفحوص أن يبدي رأيه حولها باختيار أحد الخيارات الخمسة المقترحة عليه في كل قضية (غير مهم، قليل الأهمية، مهم نوعا ما، مهم، مهم جدا)، وتعكس خيارات الفرد في النهاية مرحلة النمو الخلقي التي ينتمي إليها. كما أن هناك مؤشر يتضمنه المقياس يدل على مدى جدية المفحوص في الإجابة على الأسئلة.

و قد أجريت العشرات من البحوث حول هذا المقياس حيث أثبتت أنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق و الثبات.

نهدف من تطبيق المقياس على المفحوص إلى معرفة المرحلة الخلقية التي ينتمي إليها من بين المراحل الخمس التي يتضمنها، ومن ثم معرفة نوع التفكير الأخلاقي السائد لديه.

2.5.1 طريقة تصحيح الاختبار:

نبدأ في تصحيح الاختبار الخاص بكل فرد من أفراد العينة بتفريغ الاستجابات كما يلي:

- نعطي الدرجة 4 للاستجابة مهمة بالدرجة الأولى
- نعطي الدرجة 3 للاستجابة مهمة بالدرجة الثانية
- نعطي الدرجة 2 للاستجابة مهمة بالدرجة الثالثة
- نعطي الدرجة 1 للاستجابة مهمة بالدرجة الرابعة

نقوم بتدوين هذه الدرجات على بطاقة التفريغ بعد أن نقوم بتخصيص نموذج التفريغ لكل فرد حسب النموذج المبين في الجدول رقم 3 وذلك بإتباع المفتاح المبين في الجدول رقم 2.

الجدول رقم 2: مفتاح تصحيح الاختبار

القضايا / القصص	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
هاينز	4	3	2	ك	3	4	ك	6	/	5أ	3	5أ
الطلبة	3	4	2	5أ	5أ	3	6	4	3	/	5ب	4
السجين	3	4	/	4	6	ك	3	4	3	4	5أ	5أ
الطبيب	3	4	/	2	5أ	ك	3	6	4	5ب	4	5أ
وبستر	4	4	3	2	6	/	5أ	5أ	5ب	3	4	3
المجلة	4	4	2	4	ك	5أ	3	3	5ب	5أ	4	3

تجدر الإشارة إلى أن:

- 2: تشير إلى المرحلة الثانية من مراحل النمو ، حيث يسعى الفرد لتلبية رغباته وحاجاته ويعتبر السلوك الأخلاقي هو ما يأتي في هذا الإطار.
- 3: هي المرحلة الثالثة، حيث يحكم الفرد على الفعل بأنه صحيح أخلاقيا إذا لبى حاجات أفراد المجموعة الصغيرة التي ينتمي إليها.
- 4: المرحلة الرابعة، والتي يرى خلالها الفرد أن السلوك الأخلاقي هو ما يتماشى والمحافظة على القانون والنظام الاجتماعي، والوفاء بالتزاماته واحترام السلطة والمعايير الأخلاقية السائدة في المجتمع.
- م: يعبر عن النضج الأخلاقي لدى الفرد، كما يعكس في نفس الوقت مستوى أخلاقية المبادئ، يدل هذا المستوى على درجة الأهمية النسبية التي يعطيها الفرد للاعتبارات التي تؤكد أخلاقية المبادئ في اتخاذ القرارات الخلقية.

- ر: تشير إلى الاتجاه المضاد للمؤسسات ، حيث يعتبر الفرد قوانين المجتمع مبنية على التعسف والظلم.
- ك: هو مؤشر لا يدل على أية مرحلة، ويعني فقط أن المفحوص غير جاد في إبداء استجاباته. فإذا تحصل الفرد على درجة مرتفعة في هذا المؤشر فذلك يعني أنه لا يجب أن نأخذ إجابته بعين الاعتبار.

ملاحظة: تعتبر المراحل 5أ، 5ب، و 6 مراحل فرعية لا تعكس مستوى معين من التفكير الخلقي؛ فهي تستخدم في حساب المستويين م و ر.

الجدول رقم 3: نموذج تفريغ إجابات المفحوصين

المراحل / القصص	2	3	4	5أ	5ب	6	ر	ك	م	عدم الاتساق
هاينز										
الطلبة										
السجين										
الطبيب										
وبستر										
المجلة										
الدرجة الخام										
النسبة المئوية										

6.1 الخصائص السيكومترية لأداة البحث:

أجريت العديد من الدراسات على مقياس تحديد القضايا بغية التحقق من صدقه وثباته.

1.6.1 صدق الاختبار:

أثبتت الصورة الأصلية لمقياس تحديد القضايا أن هناك تقدما في التفكير الأخلاقي مع تقدم العمر، وفي نفس الوقت تناقص في درجات المراحل: الثانية والثالثة والرابعة. وكانت الارتباطات دالة بين أربع قصص من الحياة والدرجة م، كما وجدت ارتباطات دالة بين الدرجة م والمقاييس التجريبية للسلوك (الغش، سلوك المسايرة، الجنوح والسلوك المدرسي) (حبيب، م ع. 1994: 62). كما أجرى محمد رفقي عيسى دراسة لقياس صدق المقياس، منها صدق المحكمين بإقرار خمس من أساتذة علم النفس في الجامعات المصرية أكدوا له أن الترجمة لا تختلف عن جوهر الاختبار الأصلي، كما بلغ الصدق الذاتي للاختبار بالنسبة للمؤشر (م) 0.92 (عبد المعطي، ح م.2004: 169)

كما قام الباحث شعشوع عبد القادر بعرض الاختبار في صورته العربية على مجموعة من أساتذة علم النفس من جامعة وهران، أبدوا رضاهم على تطبيقه على عينات دراسته لكون القصص الافتراضية الست مناسبة للكشف عن نمط التفكير الأخلاقي (شعشوع، ع. 2003: 79). وقد تأكد الباحث حبيب مجدي عبد الكريم من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، على عينة بلغت 200 فردا، وجد على إثرها أن الاختبار يتوفر على قدر عالي من صدق الاتساق الداخلي (حبيب، م ع. 1994: 63). وهي نفس النتيجة التي توصل إليها الباحث عبد المعطي حسن مصطفى، حين أثبت أنه يتميز بدرجة عالية من الصدق. وذلك ما أكده الباحث الجزائري بوحمامة جيلالي أيضا في دراستين له سنة 1984 و1989.

تم عرض الاختبار على مجموعة من أساتذة علم النفس عددها 05 أساتذة من جامعتي تلمسان ومعسكر وهم الأساتذة: بن حبيب عبد المجيد، مسلم عبد الله، فيلالي علي، بوقريريس فريد وجعدوني زهرة، وذلك وفق الملحق رقم 3 وقد طلب من الأساتذة تحديد مدى عكس البنود للمراحل التي تمثلها. وقد أوضحوا أن بنود الاختبار تتميز بدرجة عالية

من الصدق وأنها تعكس المراحل التي تهدف لقياسها إلى حد كبير، كما أكدوا على أن بنوده مكيفة بطريقة جيدة مع البيئة الجزائرية، وأنه تم استخدام نفس الاختبار من قبل وأظهر درجة عالية من الصدق.

2.6.1 ثبات الاختبارّ:

أجريت العديد من الدراسات التي أثبتت أن المقياس يتميز بدرجة كبيرة من الثبات، منها دراسة إسماعيل سنة 1976 في دراسة مقارنة بين الحكم لدى طلبة سعوديين وأمريكيين، ودراسة مقصود سنة 1977 لاختبار شمولية مراحل بياجي وكوهلبرج في الثقافتين النيجيرية والباكستانية، وجيلالي بوحمامة سنة 1989 في دراسة حول مستوى الحكم الخلقي لدى طلبة علم النفس بجامعة وهران. كما تأكدت الباحثة عنو عزيزة في دراسة لها سنة 1995 أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات (عنو، ع. 1995).

كما توصل الباحث عبد المعطي إلى نفس النتيجة حين أكد في دراسة له حول علاقة النمو النفسي الاجتماعي بنمو التفكير الخلقي لدى المراهقين أن الاختبار يتميز بدرجة كبيرة من الثبات. وقام محمد رفقي عيسى ثبات القياس من خلال ثبات التقدير في الاتساق بين المقدرين وتم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق وجد أن معامل الارتباط بالنسبة للمؤشر (م) بلغ 0.80 (عبد المعطي، ح م.2004: 169)

في البحث الحالي تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة قدرها 30 طالبا من جامعة معسكر بعد مدة شهر وذلك بحساب معامل الثبات وفق المعادلة التالية:

$\frac{2ر}{ر+1}$. وقد بلغت درجة الثبات 0.61 وهي درجة مقبولة.

2. الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية وفق الإجراءات التالية:

1.2 مجتمع الدراسة:

يتضمن مجتمع الدراسة أفرادا ينتمون لثلاث مؤسسات هم:

- جميع طلبة كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، الذين يدرسون بالسنة أولى جامعي في السنة الجامعية 2011/2010 وتتراوح أعمارهم بين سن السابع عشر والتاسع عشر، أي الذين ينتمون لمرحلة المراهقة المتأخرة. وعددهم الإجمالي 280 طالب موزعين على عدة جذوع مشتركة هي: جذع مشترك علوم إنسانية، جذع مشترك علوم اجتماعية، جذع مشترك لغات وأدب عربي، ج م لغات وأدب فرنسي وجذع مشترك لغات وأدب إنجليزي.
- جميع طلبة كلية علوم الطبيعة والحياة الجدد في السنة الجامعية 2011/2010، الذين تنطبق عليهم المواصفات السابقة وعددهم 263 طالب.
- جميع تلاميذ متوسطة بن عبد الله مصطفى ببني مستار تلمسان الذين تتراوح أعمارهم بين سن الثالثة عشر والرابعة عشر أي الذين ينتمون لمرحلة المراهقة المبكرة، وعددهم 574 تلميذ.
- جميع متربصي التكوين المهني بمركز التكوين المهني والتمهين سيدي بومدين بإمامة تلمسان، دفعة فبراير 2011 أي الجدد في التكوين تتراوح أعمارهم بين السابعة عشر والتاسعة عشر وعددهم 74 متربص.

2.2 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 219 مراهقا، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من جامعة معسكر ومتوسطة بن عبد الله مصطفى ومركز التكوين المهني والتمهين سيدي بومدين بتلمسان؛ حيث تم في البداية اختيار جميع الأفراد الذين تتوفر فيهم الشروط المطلوبة في العينة:

الجدير بالذكر أن هذا العدد يعكس فقط الإجابات التي تتفق مع التوجيهات الواردة في أداة البحث؛ أي أنه تم استبعاد 121 استمارة غير مطابقة لمعايير الإجابة المقبولة، كما أن بعضهم لم يكمل الإجابة على كل الأسئلة، والبعض الآخر أجاب إجابات عشوائية ومتناقضة، وقد توزع أفراد العينة كما يلي:

1.2.2 الجنس:

الجدول رقم 4: توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس / المرحلة العمرية	ذكور	إناث	المجموع
المراهقة المبكرة	35	58	93
المراهقة المتأخرة	55	71	126
المجموع	**90**	**129**	**219**

تمت المقارنة بين الذكور والإناث في فئتين عمريتين مختلفتين هما المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة، وذلك مراعاة لضبط العوامل التي قد تتدخل في إحداث الفروق، وتكون النتيجة بسبب عامل الجنس وحده. بلغ متوسط عمر الإناث في المراهقة المبكرة 14.3 أما الذكور 14.02. وبلغ متوسط أعمار الإناث في المراهقة المتأخرة 18.5 أما الذكور ف 18.7.

2.2.2 المرحلة العمرية:

الجدول رقم 5: توزيع أفراد العينة حسب المرحلة العمرية

المرحلة العمرية	العدد
المراهقة المبكرة	93
المراهقة المتأخرة	126
المجموع	**219**

تمت المقارنة بين أفراد ينتمون لفئتين عمريتين هما المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة. بلغ متوسط أعمار المجموعة المنتمية للمراهقة المبكرة 14.16، أما المجموعة التي تمثل المراهقة المتأخرة فبلغ متوسط أعمارها 18.60.

3.2.2 الأداء الأكاديمي:

الجدول رقم 6: توزيع أفراد العينة حسب الأداء الأكاديمي

الفئة العمرية	الأداء الأكاديمي	العدد	معدل التحصيل
المراهقة المبكرة	المتفوقون	24	من 13 إلى 20
	ضعاف التحصيل	25	من 0 إلى 8.99
	المتوسطون	44	من 9 إلى 12.99
المراهقة المتأخرة	المتفوقون	46	من 12 إلى 20
	ضعاف التحصيل	26	من 0 إلى 8.99
	المتوسطون	54	من 9 إلى 11.99
المجموع		**219**	

من بين تلاميذ المستوى المتوسط والذين ينتمون للمراهقة المبكرة تم اعتبار المتفوقين الذين تحصلوا على معدل سنوي في السنة الدراسية 2010/2009 يتراوح بين 13 و20 من 20 ، أما ضعاف التحصيل فهم الذين تقل معدلاتهم عن 9 من 20. أما المتفوقون الذين ينتمون للمراهقة المتأخرة فهم الذين تحصلوا على شهادة البكالوريا بمعدل أكبر أو يساوي 12 من 20، في حين ضعاف التحصيل هم من فشل في اجتياز شهادة البكالوريا وتم توجيهه لمؤسسة التكوين المهني وتحصل على معدل يتراوح بين 0 و 8.99 من عشرين.

4.2.2 الوسط الأسري:

الجدول رقم 7: توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للوالدين

الفئة العمرية	الوسط	العدد
المراهقة المبكرة	وسط متعلم	26
	وسط غير متعلم	25
	غير مصنفين	42
المراهقة المتأخرة	وسط متعلم	56
	وسط غير متعلم	25
	غير مصنفين	45
المجموع		**219**

اختيرت هذه العينة من الأفراد الذين ينتمون لوسطين مختلفين من حيث المستوى التعليمي للأب والأم. فالوسط المتعلم هو الذي يكون فيه كلا الوالدين لديه على الأقل مستوى الثالثة ثانوي. أما الوسط غير المتعلم فحين يكون مستوى الوالدين على الأكثر ابتدائي. أما فئة غير المصنفين فهم الذين يكون أحد الوالدين متعلما والآخر غير متعلم أو أحد الوالدين على الأقل ذا مستوى يتراوح بين المتوسط والثانية ثانوي.

5.2.2 التخصص:

الجدول رقم 8: توزيع أفراد العينة حسب التخصص

الفئة العمرية	التخصص	العدد	ملاحظة
المراهقة المتأخرة	العلميين	58	
	الأدبيين	68	
المراهقة المبكرة	عدم وجود تخصصات في هذا المستوى من التعليم		
المجموع		**126**	

تم اختيار أفراد هذه المجموعتين من طلبة جامعة معسكر ومن متربصي مركز التكوين المهني بمركز التكوين المهني والتمهين سيدي بومدين بتلمسان. وقد تم اعتماد التخصص الذي ينتمي إليه المراهق مع نهاية المرحلة الثانوية في تصنيف أفراد العينة.

3.2 الأساليب الإحصائية:

نستخدم في بحثنا هذا مجموعة من الأساليب الإحصائية مناسبة لتحليل النتائج المحصل عليها والأهداف المرجوة من الدراسة. لذلك استخدمنا الأساليب التالية:

- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- اختبار (ت) لقياس الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين

الفصل الخامس: عرض النتائج

1. عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى
2. عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية
3. عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة
4. عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة
5. عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة
6. عرض النتائج الخاصة بالفرضية السادسة .
7. عرض النتائج الخاصة بالفرضية السابعة

بعدما قمنا بالتحقق من صدق وثبات أداة البحث واختيار عينة الدراسة، طبقنا الاختبار وفق الإجراءات والتعليمات المنصوص عليها. بعد ذلك قمنا بالمعالجة الإحصائية للبيانات، وقد توصلنا إلى ما يلي:

1. عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

إن مستوى التفكير السائد في مرحلة المراهقة المبكرة هو مستوى المرحلة الثالثة من المراحل الواردة في مقياس تحديد القضايا لجيمس رست.

لاختبار الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعة المراهقين المنتمين للمراهقة المبكرة على مختلف المراحل.

الجدول رقم 09: يوضح قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة المنتمين للمراهقة المبكرة

الفئة	ن	المراحل / المؤشرات	2	3	4	5أ	5ب	6	م	ر
المراهقة المبكرة	93	المتوسط الحسابي	4.71	13.22	22	8.56	2.08	2.85	13.45	2.45
		الانحراف المعياري	3.13	4.95	6.12	3.90	2.02	2.23	4.86	1.50

يتضح من الجدول رقم 09 أن المجموعة التي تنتمي للمراهقة المبكرة تحصلت على أعلى متوسط في المرحلة الرابعة حيث بلغت قيمته 22 من 24 درجة بانحراف معياري 6.12، مما يشير إلى سيطرة قيم هذه المرحلة على التفكير الخلقي للمراهق في بداية المراهقة، وهي مرحلة يسعى خلالها الفرد لاحترام القانون والحفاظ على النظام الاجتماعي القائم. تأتي في الرتبة الثانية المرحلة م بمتوسط 13.45 وانحراف معياري 4.86 والتي تعكس

النضج الأخلاقي وأخلاقية المبادئ، فالمرحلة الثالثة بمتوسط حسابي 13.22 وانحراف معياري 4.95 والتي يعمل خلالها الفرد على تلبية حاجات الأفراد القريبين منه و الذين يشكلون الجماعة الصغيرة التي ينتمي إليها.

نلاحظ أن المرحلتين الثالثة والمؤشر م تستخدمان تقريبا بنفس الدرجة من أفراد العينة. كما تحصلوا في المرحلة 5أ على متوسط 8.56، وفي المراحل: الثانية، 5ب، السادسة والمرحلة ر على التوالي: 4.71، 2.08، 2.85 و2.45.

إن الفرق الظاهري بين متوسط المرحلة الرابعة والمرحلة التي تليها وهي المرحلة م بلغ 8.55 وهو فارق كبير يدل على أن أفراد عينة المراهقة المبكرة ينتمون لنمط التفكير الأخلاقي المبني على أسس المرحلة الرابعة وليس المرحلة الثالثة كما افترضنا؛ مما يعني أن فرضيتنا لم تتحقق.

2.عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

إن مستوى التفكير السائد في مرحلة المراهقة المتأخرة هو مستوى المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي المتضمنة في مقياس رست.

لاختبار الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعة المراهقين المنتمين للمراهقة المتأخرة على مختلف المراحل.

الجدول رقم 10: يوضح قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة المنتمين للمراهقة المتأخرة

الفئة	ن	المراحل / المؤشرات	2	3	4	5أ	5ب	6	م	ر
المراهقة المتأخرة	126	المتوسط الحسابي	3.81	13.44	22.21	8.33	2.48	3.35	14.16	2.92
		الانحراف المعياري	3.12	6.65	6.72	3.86	2.06	2.49	5.28	1.61

تشير نتائج الجدول رقم 10 إلى أن هناك فروقا دالة بين متوسطات مراحل التفكير الخلقي المختلفة في المراهقة المتأخرة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في المرحلة الرابعة 22.21 من مجموع 24 درجة بانحراف معياري 6.72 وهي المرحلة التي يسعى خلالها الفرد للحفاظ على القانون والنظام الاجتماعي، أما المتوسط الذي يليه مباشرة فقد بلغ 14.16 بانحراف 5.28 ويمثل المرحلة م التي تعكس النضج الأخلاقي المتمثل في الأهمية النسبية التي يعطيها الفرد للاعتبارات التي تؤكد أخلاقية المبادئ. إن الفرق بين متوسطي المرحلتين الرابعة وم بلغ 7.54، وهذا يعكس تفرد سيطرة نمط التفكير الأخلاقي المبني على المرحلة الرابعة لدى أفراد العينة. جاء في الرتبة الثالثة متوسط المرحلة الثالثة وقيمته 13.44وبانحراف معياري 6.65 وهي المرحلة التي يسعى خلالها الفرد لتلبية حاجات الأفراد القريبين منه. نلاحظ أن أفراد هذه المجموعة يستخدمون المرحلتين: الثالثة والمرحلة م بنفس الدرجة تقريبا. احتل متوسط المرحلة 5أ المرتبة الرابعة حيث بلغت قيمته 8.33، في حين لم يتعد متوسط المرحلة الثانية 3.81، وإذا ما قورن بقيمة متوسط نفس المرحلة في المراهقة المبكرة والذي بلغ 9.32 يمكننا تأكيد الاختلاف الظاهري في استخدام هذه المرحلة من أفراد المجموعتين. كانت متوسطات المراحل الثانية، 5ب، السادسة والمرحلة ر ضعيفة جدا حيث بلغت على التوالي: 3.81، 2.48، 3.35 و2.92 ما يعني أن هذه المراحل تستخدم بشكل لا يكاد يذكر.

تشير هذه النتائج إلى سيطرة التفكير الخلقي للمرحلة الرابعة على المراهقين في المراهقة المتأخرة، والذي يسعى خلاله الفرد لمسايرة القوانين والأعراف والقيم السائدة في المجتمع، بعيدا عن التمرد والصدام، وهو ما يؤكد الفرضية.

1.3 عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

إن الاختلاف في الجنس لا يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الخلقي لدى أفراد العينة.

لاختبار صحة الفرضية قمنا بحساب قيمة (ت) لإيجاد الفروق بين المجموعتين محل المقارنة.

أ- المراهقة المبكرة:

الجدول رقم 11: يوضح الفرق بين الذكور والإناث في المراهقة المبكرة في مستوى التفكير الخلقي

المؤشرات / المراحل	المتوسط		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
	إناث (ن=58)	ذكور (ن=35)	إناث (ن=58)	ذكور (ن=35)			
2	4.36	5.29	3.21	2.9	1.39 -	1.99 عند 0.05 ودرجة حرية 91	غير دالة
3	12.77	13.94	5.31	4.20	1.1 -		غير دالة
4	22.79	20.68	6.17	5.81	1.61		غير دالة
5أ	8.52	8.63	4.07	3.60	0.13 -		غير دالة
5ب	2.31	1.68	1.97	2.04	1.46		غير دالة
6	2.76	2.91	2.28	2.13	0.31 -		غير دالة
ر	2.53	2.3	1.37	1.67	0.71		غير دالة
م	13.5	13.23	4.93	4.72	0.26		غير دالة

يبين الجدول رقم 11 عدم وجود أية فروق بين الإناث والذكور على كل مراحل التفكير الأخلاقي في المراهقة المبكرة، حيث لم تكن (ت) دالة، فبلغت قيمتها على المراحل الثانية، الثالثة، الرابعة، 5أ، 5ب، السادسة، ر والمرحلة م على التوالي: 1.39، 1.1، 1.61، 0.13، 1.46، 0.31، 0.71 و 0.26. وبما أن (ت) الجدولية عند درجة حرية 91 تساوي 1.99، وهي أكبر من (ت) المحسوبة في كل المراحل فإن (ت) ليست ذات دلالة إحصائية.

تدل هذه النتائج على عدم وجود أية فروق ذات دلالة في التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث في المراهقة المبكرة، مما يعني أن عامل الجنس ليس من العوامل الأساسية التي تحدد مستوى التفكير الأخلاقي لدى هذه الفئة العمرية.

ب- المراهقة المتأخرة:

الجدول رقم 12: يوضح الفرق بين الذكور والإناث في المراهقة المتأخرة في مستوى التفكير الخلقي

المؤشرات / المراحل	المتوسط		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
	ذكور (ن=55)	إناث (ن=71)	ذكور (ن=55)	إناث (ن=71)			
2	4.24	3.48	3.51	2.73	1.35	1.99 عند 0.05 ودرجة حرية 124	غيردالة
3	13.11	13.7	7.02	6.33	0.49		غيردالة
4	22.54	21.96	7.54	5.99	0.48		غيردالة
5أ	8.76	8.89	4.22	3.49	0.19		غيردالة
5ب	2.6	2.39	2.1	2.03	0.56		غيردالة
6	2.98	3.63	2.3	2.59	1.45		غيردالة
ر	2.79	3.01	1.48	1.7	0.75		غيردالة
م	14.34	14.91	5.61	4.99	0.6		غيردالة

يتضح من الجدول رقم 12 أنه لا توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المراهقة المتأخرة على كل المراحل المتضمنة في مقياس التفكير الخلقي، حيث بلغت قيمة (ت) على المراحل الثانية، الثالثة، الرابعة، 5أ، 5ب، السادسة، ر والمرحلة م على التوالي: 1.35، 0.49، 0.48، 0.19، 0.56، 1.45، 0.75و 0.60. وبما أن (ت) الجدولية أكبر من (ت) المحسوبة فإنه لا توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث كل مراحل التفكير الأخلاقي الواردة في مقياس تحديد القضايا لجيمس رست.

تؤكد هذه النتيجة أن عامل الجنس ليس ذا تأثير على التفكير الأخلاقي في المراهقة المتأخرة أيضا.

4.عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

إن الاختلاف في السن (مراهقة مبكرة/ مراهقة متأخرة) يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الخلقي في المراهقة.

للتأكد من صحة الفرضية قمنا بحساب قيمة (ت) بين مجموعة تنتمي لمرحلة المراهقة المبكرة وأخرى للمراهقة المتأخرة.

الجدول رقم 13: يوضح الفرق بين النتائج التي تحصل عليها أفراد المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة على مقياس رست

المؤشرات	المتوسط		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
المراحل	مراهقة مبكرة (ن=93)	مراهقة متأخرة (ن=126)	مراهقة مبكرة (ن=93)	مراهقة متأخرة (ن=126)			
2	4.71	3.81	3.13	3.12	1.92	1.99 عند 0.05 ودرجة حرية 217	غير دالة
3	13.22	13.44	4.95	6.65	0.24-		غير دالة
4	22	22.21	6.12	6.72	0.23-		غير دالة
5أ	8.56	8.83	3.9	3.86	0.49-		غير دالة
5ب	2.08	2.48	2.02	2.06	1.54-		غير دالة
6	2.85	3.35	2.23	2.49	1.7-		غير دالة
ر	2.45	2.92	1.5	1.61	2.37-		دالة عند 0.05
م	13.45	14.67	4.86	5.28	1-		غير دالة

يوضح الجدول رقم 13 نتائج البحث عن الفرق بين أفراد المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة على كل المراحل الواردة في مقياس التفكير الأخلاقي. وقد أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المراهقة المبكرة ومجموعة المراهقة المتأخرة على المرحلة ر لصالح عينة المراهقة المتأخرة حيث بلغت قيمة (ت) 2.37 وهي المرحلة التي

الإتجاه المضاد لقوانين المجتمع، وقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05، أما على المراحل الأخرى فلم تسجل أية فروق بين المجموعتين حيث كانت قيمة (ت) على المراحل الثانية، الثالثة، الرابعة، 5أ، 5ب، السادسة، والمستوى م على التوالي: 1.92، 0.24، 0.23، 0.49، 1.54، 1.7 و1.

5.عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

هناك فرق دال بين المتفوقين وضعاف التحصيل الدراسي في مستوى التفكير الخلقي الذي يقيسه إختبار جيمس رست.

للتأكد من صحة الفرضية قمنا بالبحث عن قيمة (ت) في المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة كل على حدة.

أ- المراهقة المبكرة:

الجدول رقم 14: يوضح الفرق بين النتائج التي تحصل عليها المتفوقون وضعاف التحصيل في المراهقة المبكرة على مقياس رست

المؤشرات / المراحل	المتوسط		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
	المتفوقون (ن=24)	ضعاف التحصيل (ن=25)	المتفوقون (ن=24)	ضعاف التحصيل (ن=25)			
2	5.08	5.48	3.68	2.21	0.45	2.02 عند 0.05 ودرجة حرية 47	غير دالة
3	12	13.68	3.64	4.46	1.35 -		غير دالة
4	23	20.28	5.50	5.53	1.69		غير دالة
5أ	7.83	8.88	3.89	3.55	0.97 -		غير دالة
5ب	1.96	2.32	1.79	2.19	0.61		غير دالة
6	3.12	2.88	1.96	2.21	0.39		غير دالة
ر	2.54	2.60	1.46	1.67	0.13 -		غير دالة
م	12.92	14.08	3.95	4.66	0.92 -		غير دالة

يبين الجدول رقم 14 عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين وضعاف التحصيل الدراسي في المراهقة المبكرة على كل مراحل التفكير الأخلاقي، إذ قدرت (ت) الجدولية عند درجة حرية 47 ومستوى دلالة 0.05 ب قيمة 2.02، ومن ثم فإن (ت) المحسوبة التي كانت مساوية لـ: 0.45، 1.35، 1.69، 0.97، 0.61، 0.39، 0.13 و0.92 على المراحل الثانية، الثالثة، الرابعة، 5أ، 5ب، السادسة، ر والمؤشر م على التوالي لم تكن ذات دلالة إحصائية. تدل هذه النتيجة على أن متغير التحصيل الدراسي ليس ذا أهمية في تحديد مستوى التفكير الأخلاقي الذي يبلغه الفرد في مرحلة المراهقة المبكرة.

ب-المراهقة المتأخرة:

الجدول رقم 15: يوضح الفرق بين النتائج التي تحصل عليها المتفوقون وضعاف التحصيل في المراهقة المتأخرة على مقياس رست

المؤشرات / المراحل	المتوسط		الانحراف المعياري0		قيمة (ت)	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
	المتفوقون (ن=46)	ضعاف التحصيل (ن=26)	المتفوقون (ن=46)	ضعاف التحصيل (ن=26)			
2	3.65	5.77	2.55	3.61	-4.21	1.99 عند 0.05 و2.57 عند 0.01 ودرجة حرية 70	دالة عند 0.01
3	12.96	16.92	5.76	7.5	-2.47		دالة عند 005
4	22.33	20.62	7.20	6.77	0.97		غير دالة
5أ	9.35	7.58	3.53	4.08	1.9		غير دالة
5ب	2.35	2.15	2.29	1.79	0.38		غير دالة
6	3.02	2.46	2.52	2.08	0.95		غير دالة
ر	2.68	2.31	1.64	1.4	0.95		غير دالة
م	14.72	12.19	4.45	5.36	2.25		دالة عند 0.05

يبين الجدول رقم 15 وجود فرق دال إحصائيا بين عينتي المتفوقين وضعاف التحصيل الدراسي في المراهقة المتأخرة على المراحل: الثانية الدالة على مستوى المنفعة النسبية، الثالثة التي تعكس توجه المسايرة والمستوى م الدال على النضج الأخلاقي وأخلاقية المبادئ، حيث بلغت قيمة (ت) 4.21، 2.47 و2.25 على التوالي.

كان الفرق في المرحلة الثانية دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، مما يعني وجود فروق كبيرة بين المجموعتين على هذه المرحلة لصالح مجموعة ضعاف التحصيل، وفي الثالثة عند مستوى دلالة 0.05 لصالح ضعاف التحصيل أيضا. بينما كان الفرق في المستوى م لصالح المتفوقين عند مستوى دلالة 0.05.

في حين لم نسجل أي فرق ذي دلالة إحصائية في المراحل الرابعة، 5أ، 5ب، السادسة ور، حيث بلغت قيمة (ت): 0.97، 1.90، 0.38، 0.95 و0.95، مما يعني أن الفروق لم تكن دالة إحصائيا.

6. عرض النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

إن الاختلاف في المستوى التعليمي للوالدين يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الخلقي لدى أفراد العينة كما يقيسه إختبار جيمس رست.

للتأكد من صحة الفرضية قمنا بحساب قيمة (ت) بين مجموعتين تنحدران من الوسطين المذكورين في المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة كل على حدة.

أ- المراهقة المبكرة:

الجدول رقم: 16 يوضح الفرق بين النتائج التي تحصل عليها أفراد العينة المنتمين للوسط المتعلم والمنتمين للوسط غير المتعلم في المراهقة المبكرة على مقياس رست

المؤشرات / المراحل	المتوسط		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
	وسط متعلم (ن=26)	وسط غير متعلم (ن=25)	وسط متعلم	وسط غير متعلم			
2	4.15	6	3.48	2.76	2.06 -	2.02 عند 0.05 ودرجة حرية 49	دالة عند 0.05
3	13.35	13.72	4.51	4.76	0.28 -		غير دالة
4	22.35	21.64	5.26	5.68	0.45		غير دالة
5أ	9.27	7.6	4.08	3.24	1.58		غير دالة
5ب	1.96	1.8	1.72	1.60	0.37		غير دالة
6	2.73	2.72	2.33	1.75	0.02		غير دالة
ر	2.35	2.26	1.53	1.20	0.23		غير دالة
م	13.96	12.12	4.73	3.59	1.53		غير دالة

يوضح الجدول رقم 16 أنه باستثناء المرحلة الثانية التي أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة المراهقين المنتمين لوسط غير متعلم عند مستوى دلالة 0.05، حيث بلغت قيمة (ت) الجدولية 2.02 عند درجة حرية 49، فلم تسجل أية فروق بين المجموعتين على المراحل الأخرى؛ فقد أكدت النتائج أن قيمة (ت) كانت مساوية لـ: 0.28، 0.45، 1.58، 0.37، 0.02، 0.23 و1.53 على المراحل: الثالثة، الرابعة، 5أ، 5ب، السادسة، ر والمرحلة م على التوالي، مما يعني عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على هذه المراحل.

ب- المراهقة المتأخرة:

الجدول رقم: 17 يوضح الفرق بين النتائج التي تحصل عليها أفراد العينة المنتمين للوسط المتعلم والمنتمين للوسط غير المتعلم في المراهقة المتأخرة على مقياس رست

المؤشرات / المراحل	المتوسط		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
	وسط متعلم (ن=56)	وسط غير متعلم (ن=25)	وسط متعلم (ن=56)	وسط غير متعلم (ن=25)			
2	3.28	3.2	2.52	3.2	0.12	1.99 عند 0.05 و 2.57 عند 0.01 ودرجة حرية 79	غير دالة
3	12.61	11.4	5.82	6.27	0.83		غير دالة
4	23.14	21.8	7.19	4.83	0.84		غير دالة
5أ	9.23	9.52	3.82	4.1	0.3		غير دالة
5ب	2.38	3.48	2.21	2.02	-2.09		دالة عند 0.05
6	3.27	4.4	2.61	2.58	1.78		غير دالة
ر	2.82	3.94	1.71	1.33	-2.87		دالة عند 0.01
م	14.88	17.4	5.1	5.12	-2.03		دالة عند 0.05

يوضح الجدول رقم 17 أنه يوجد فرق بين مراهقي الوسط المتعلم ومراهقي الوسط غير المتعلم في المراحل: 5ب، ر والمستوى م لصالح مراهقي الوسط غير المتعلم، فقد بلغت قيمة (ت): 2.09، 2.87 و2.03 على التوالي، وكانت الفروق دالة عند مستوى دلالة 0.05 في المرحلتين 5ب وم وعند مستوى دلالة 0.01 في المرحلة ر. بينما لم تشر النتائج إلى أية فروق بين المجموعتين على المراحل: الثانية، الثالثة، الرابعة، 5أ والسادسة، إذ بلغت قيمة (ت): 0.12، 0.83، 0.84، 0.30، و1.78 على التوالي؛ مما يعني أن تلك الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية.

7.عرض النتائج الخاصة بالفرضية السابعة:

إن الاختلاف في التخصص الدراسي يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الخلقي حسب مقياس جيمس رست.

للتأكد من صحة الفرضية قمنا بحساب قيمة (ت) بين مجموعتين تنتميان للمراهقة المتأخرة بما أنه تعذر علينا الحصول على عينة من المراهقة المبكرة إذ لا وجود للتخصص في المستوى المتوسط.

الجدول رقم 18: يوضح الفرق بين العلميين والأدبيين في المراهقة المتأخرة حسب مقياس جيمس رست

المؤشرات / المراحل	المتوسط		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
	علمي (ن=58)	أدبي (ن=68)	علمي (ن=58)	أدبي (ن=68)			
2	3.36	4.26	2.93	3.24	1.61	1.99 عند 0.05 و 2.57 عند 0.01 ودرجة حرية 124	غير دالة
3	12.22	14.34	6.38	6.95	1.76		غير دالة
4	22.45	22.15	06	7.18	0.25		غير دالة
5أ	9.07	8.79	3.59	4.1	0.4		غير دالة
5ب	2.96	2.23	2.09	2.21	1.88		غير دالة
6	3.96	2.79	2.6	2.34	2.64		دالة عند 0.01
ر	3.46	2.51	1.56	1.56	3.37		دالة عند 0.01
م	16	13.82	4.75	5.52	2.34		دالة عند 0.05

يوضح الجدول رقم 18 النتائج الخاصة بالبحث عن الفرق بين العلميين والأدبيين في مرحلة المراهقة المتأخرة؛ حيث أكدت النتائج أن (ت) كانت دالة عند 0.05 على المرحلة م، في حين وجدنا فرق دال عند مستوى دلالة 0.01 في المرحلتين السادسة ور لصالح

العلميين، ولم تشر النتائج لوجود أي فرق على المراحل الثانية، الثالثة، الرابعة، 5أ، و5ب حيث بلغت قيمة (ت): 1.61، 1.76، 0.25، 0.40 و1.88 على التوالي.

الفصل السادس: مناقشة النتائج

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى
2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية
3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
6. مناقشة نتائج الفرضية السادسة .
7. مناقشة نتائج الفرضية السابعة

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

إن مستوى التفكير السائد في مرحلة المراهقة المبكرة هو مستوى المرحلة الثالثة من المراحل الواردة في مقياس تحديد القضايا لجيمس رست.

يتبين من الجدول رقم 09 أن عينة الأفراد المنتمين لمرحلة المراهقة المبكرة تحصلوا على أعلى متوسط في المرحلة الرابعة بقيمة 22 وبانحراف معياري 6.12، كما جاء متوسط المرحلة م في المرتبة الثانية بقيمة 13.45 وبانحراف معياري 4.86، ثم المرحة الثالثة بمتوسط قيمته 13.22 وبانحراف معياري 4.95. أما المرحلة الثانية فلم يتجاوز متوسطها 4.71 وبانحراف معياري 3.13 ، والمرحلة ر بمتوسط قدره 2.45. مما يعني أن مبادئ المرحلة الرابعة تسيطر على التفكير الخلقي لأفراد مجموعة المراهقة المبكرة وليس المرحلة الثالثة كما ورد في الفرضية، ثم تأتي بعد ذلك قيم المرحلتين م والثالثة بدرجة متقاربة. نسجل هنا أن الفرق بين متوسط المرحلة الرابعة ومتوسط المرحلة التي تليها كان كبيرا حيث بلغ 8.46، مما يدل على سيطرة أسس هذه المرحلة على التفكير الأخلاقي للمراهق في مرحلة المراهقة المبكرة. كما أن الفرق بين متوسط المرحلة م وهي التي تحتل الرتبة الثانية ومتوسط المرحلة التي تليها أي المرحلة الثالثة بلغ 0.23، مما يشير إلى استخدام أفراد العينة لهاتين المرحلتين بنفس الدرجة. مما سبق نستنتج أن فرضيتنا لم تتحقق.

إذن نستنتج أن أفراد هذه المجموعة يستخدمون مبادئ المرحلة الرابعة، وهي مبادئ تدعو إلى التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي، حيث يسعى خلاله الفرد للوفاء بالتزاماته اتجاه السلطة والقانون. وتدل هذه النتيجة على أن المراهق في هذه المرحلة لا يميل للتمرد على المعايير الاجتماعية، بالنظر إلى تكوينه النفسي؛ حيث لا يزال في بدايات المراهقة، ولم تتفتح ملكة النقد لديه بعد بالشكل الذي يجعله يتخذ موقف المعادي للقانون أو المتمرد عليه. كما أن استخدام المراهقين للمرحلة م التي تدل على النضج الأخلاقي ودرجة الأهمية التي يعطيها الفرد للمبادئ المجردة كالحرية والمساواة وحقوق الإنسان وما إلى ذلك من المبادئ، والمرحلة الثالثة التي تدل على السعي لتلبية حاجات الأفراد القريبين من المراهق

والذين ينتمون لنفس الجماعة، هذا الاستخدام المتوازن لأسس هاتين المرحلتين دليل على اهتمام الفرد في هذه المرحلة من العمر بالمثل والقيم المجردة من جهة وحاجته للشعور بالانتماء إلى جماعة يحقق من خلالها أهدافه ويلبي حاجاته النفسية والاجتماعية من جهة أخرى.

تتفق هذه النتيجة مع نظرية لورنس كوهلبرج؛ حيث يرى أن معظم المراهقين ينتمون للمستوى الثاني من المستويات الواردة في نظريته أي للمرحلة الثالثة أو الرابعة. غير أن كوهلبرج نفسه في دراسة مقارنة بين مجموعة تركية من الأرياف ومجموعة من تايوان والمكسيك من المدن، وجد أن الأفراد في مرحلة المراهقة المبكرة لا يتعدون المرحلة الثانية، وهو نفس ما ذهب إليه الباحثان شبلي والفليج ، حين أكدا أن المراهقين يقعون في المرحلة الثالثة. كما أكد كل من حسين الغامدي (الغامدي، ح. 2000: 645-683) ومنيرة المرعب (المرعب، م. 2001: رسالة ماجستير منشورة) نفس النتيجة؛ حيث وجدا في دراستين منفصلتين حول التفكير الأخلاقي لدى المراهقين أن المرحلة الثالثة هي المرحلة السائدة. وفي دراسة للباحث الخليفي حول عينة قطرية من التلاميذ في المرحلة المتوسطة والثانوية، انتهى فيها إلى أن أفراد العينة يتبنون المرحلة الثانية.

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

إن مستوى التفكير السائد في مرحلة المراهقة المتأخرة هو مستوى المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي المتضمنة في مقياس رست.

يوضح الجدول رقم 10 أن أفراد العينة الذين ينتمون للمراهقة المتأخرة تحصلوا على أعلى متوسط درجات في المرحلة الرابعة حيث بلغت قيمته 22.21 بانحراف معياري 6.72، ثم المرحلة م بمتوسط حسابي 14.16 وانحراف معياري 5.28. جاء متوسط المرحلة الثالثة في الرتبة الثالثة بقيمة 13.44 وبانحراف معياري 6.65. في حين لم يتعد متوسط درجات المرحلة الثانية 3.81، وهذا ما لا يخالف النتائج التي تحصل عليها أفراد العينة المنتمين للمراهقة المبكرة والذين سجلوا متوسط 4.71 في المرحلة الثانية، وهذه إشارة إلى أن أفراد المراهقة المبكرة يستخدمون المرحلة الثانية بنفس الدرجة تقريبا، وهي المرحلة التي يسعى

خلالها الفرد لتلبية حاجاته ورغباته وتحقيق منافع مادية عاجلة. وبذلك تكون فرضيتنا قد تحققت.

نستنتج أن أفراد العينة المنتمين لمرحلة المراهقة المتأخرة يتبنون بصورة واضحة المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي، وهي مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي، بدليل أن الفرق بين متوسط المرحلة الرابعة والمرحلة التي تليها بلغ 8.05 وهو فارق يجعل السيطرة كبيرة لمبادئ المرحلة الرابعة. كما يمكننا تسجيل نفس الملاحظة التي أشرنا إليها في الفرضية السابقة وهي أن أفراد المجموعة المنتمين للمراهقة المتأخرة أيضا يستخدمون المرحلتين م والتي تمثل أخلاقية المبادئ والثالثة التي تعكس توجه المسايرة بنفس الدرجة تقريبا، وذلك ما يمكن تفسيره بتميز التفكير الأخلاقي، إلى جانب كونه حريص على الحفاظ على القانون والنظام الاجتماعي بالأساس، تميزه بالأخلاق الداعية للمبادئ الخلقية المجردة وتلبية حاجات الأفراد القريبين الذين ينتمون لنفس المجموعة سعيا من المراهق ليكون "ولدا طيبا".

إن سيطرة المرحلة الرابعة نتيجة غير متوقعة بالنظر إلى التكوين النفسي للمراهق في هذه المرحلة؛ حيث يتميز بكثرة التذمر والشكوى والميل للتمرد على المعايير الأخلاقية والنظم الاجتماعية. لعل السبب الذي يمكن أن نفسر به هذه النتيجة أن أفراد العينة، وغالبيتهم من الطلبة ومتربصي التكوين المهني، يشعرون بأهمية الحفاظ على القانون والنظام الاجتماعي لما يحذوهم من أمل في بناء مستقبلهم بعد التخرج، ولاسيما مع الانفتاح الذي تشهده الجزائر في عالم الشغل، مع وجود مؤسسات تمول مشاريع الشباب وتتبنى أفكارهم.

تتماشى هذه النتيجة مع ما توصل إليه الباحثان إسماعيل والنصير في دراستين لهما عن التفكير الأخلاقي لدى عينتين من الطلبة، حيث وجدا أن المرحلة الرابعة هي المرحلة السائدة. كما توصل الباحث الجزائري جيلالي بوحمامة، في دراسة له سنة 1989 على مجموعة من الطلبة بجامعة وهران لنفس النتيجة (بوحمامة، ج. 1989: المجلة التربوية). وهو ما أكده الباحث بن حميد صالح عبد العزيز في دراسة بجامعة أم القرى بمكة المكرمة حول الحكم الخلقي لدى عينة من الطلبة. كما أشارت النتائج التي توصل إليها السليماني

محمد حمزة، في دراسة له أجريت على طلبة سعوديين ينتمون لمرحلة المراهقة المتأخرة، إلى منوالية المرحلة الرابعة (السليماني، م ح. 1992: 254-292). أثبت الباحث شعشوع عبد القادر نفس النتيجة في دراسة مقارنة بين مراهقين عاديين و آخرين مستهدفين للجنوح ومجموعة ثالثة من الجانحين، حيث أوضحت النتائج أن المجموعة العادية تستخدم المرحلة الرابعة بالأساس (شعشوع، ع. 2003).

غير أن العديد من الدراسات الأخرى أكدت أن المراهقين في هذه المرحلة العمرية ينتمون لمستوى من التفكير الأخلاقي أدنى من ذلك، كدراسة الخليفي حول التفكير الأخلاقي لدى عينة قطرية وجد على إثرها أنهم لا يتجاوزون المرحلة الثانية. ودراسة وايت حول النمو الخلقي لدى مجموعة من المراهقين تتراوح أعمارهم بين 13 و17 سنة، بينت النتائج أنهم لم يتجاوزوا المرحلة الثالثة.

3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

إن الاختلاف في الجنس لا يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الخلقي لدى أفراد العينة.

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم 11 والخاصة بمرحلة المراهقة المبكرة نلاحظ أن قيمة (ت) لم تكن دالة على كل مراحل التفكير الأخلاقي. تعكس هذه النتائج عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مرحلة المراهقة المبكرة.وهذا دليل على أن متغير الجنس لا يعتبر عاملا ذا أهمية في تحديد مستوى التفكير الأخلاقي الذي يبلغه المراهق في هذه المرحلة.

كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم 12، والتي تعرض نتائج الفروق بين الذكور والإناث في مرحلة المراهقة المتأخرة أن (ت) لم تكن دالة على كل المراحل. إذا لا وجود لأية فروق الجنسين في مرحلة المراهقة المتأخرة أيضا، وهو ما يؤكد ضعف تأثير عامل الجنس على التفكير الأخلاقي للمراهق في هذه المرحلة العمرية أيضا.

تتماشى هذه النتائج مع أغلب الدراسات التي تناولت الجنس على التفكير الأخلاقي؛ فقد أكدت كارول جيليقان أن الاختلاف بين الجنسين هو في الزاوية التي يتناول من خلالها كل

منهما القضايا الأخلاقية، أما التدرج في مراحل النمو الخلقي فهو نفسه عند الجنسين. كما تتفق مع النتائج التي توصل إليها جيمس رست نفسه حين قام بمراجعة مجموعة كبيرة من الدراسات التي تناولت تأثير الجنس على الأخلاق، توصل على إثرها إلى أن الفروق بين الجنسين نادرا ما تكون ذات دلالة سواء في المراحل الدنيا أو العليا من العمر. وهو نفس ما توصل إليه لورنس كوهلبرج حين قام بمراجعة سبعا وعشرين دراسة تناولت تأثير الجنس على النمو الخلقي، وجد أن أربعا منها فقط أكدت وجود فروق، وكان ذلك في مرحلة الطفولة من خمس إلى سبع سنوات (الشوارب، أأ. 2008: 2007). وهو ما أكده كيسي في دراسة له حول أطفال في العاشرة من العمر، إذ وجد أن كلا الجنسين ينتميان لنفس المرحلة النمائية، وكذا تجربة توريل التي أجراها على طلبة المدارس الثانوي، حيث لم يثبت أية اختلافات بين الطلبة والطالبات في نموهم الخلقي (حبيب، م ع. 1994: 51). وقد أجرى الباحث صاحب البحث الحالي دراسة حول تأثير الجنس على الحكم الأخلاقي لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وتوصل إلى نفس النتيجة (بن مصمودي، ع. 2007). ذهب الباحث المصري حبيب مجدي عبد الكريم في نفس الاتجاه حين قام بدراسة على عينة من طلبة طنطا؛ حيث لم تؤكد النتائج وجود أية فروق بين الجنسين(حبيب، م ع. 1994: 69). كما لم يجد الباحثان طلعت منصور وحليم بشاي في دراسة لهما على تلاميذ الإعدادي والثانوي أية فروق تذكر بين الذكور والإناث (الطواب، س م. 1994: 434)، وهو نفس ما توصل إليه الباحث عباس جمال في دراسة له على مجموعة من التلاميذ (عباس، م ج. 1995).

لعل السبب وراء عدم وجود تّأثير للجنس على التفكير الأخلاقي أن هذا الأخير مرتبط إرتباطا وثيقا بالنمو المعرفي؛ حيث أكدت العديد من الدراسات أن المتفوقين معرفيا هم بالضرورة متفوقون أخلاقيا، ولأن التفوق المعرفي سمة تتسم بها الإناث كما الذكور هذا ما جعل من الجنس عاملا ثانويا، فالإناث المتفوقات معرفيا هن أكثر إدراكا لما هو مطلوب منهن أخلاقيا من الذكور المتأخرين من ناحية القدرات المعرفية.

إن شبه الإجماع هذا لا يعني أنه لا يوجد دراسات أثبتت وجود فروق بين الجنسين، فقد توصل تيرمان وتيلور في دراسة لهما إلى أن البنات أكثر امتثالا للمعايير الاجتماعية من الذكور. كما أكد كل من هان، سميث وبلوك وجود فروقا لصالح الإناث في المرحلة الثالثة. بينما أوضح سيد الطواب اختلاف الجنسين في نوعية الأحكام التي يصدرونها بين أن تكون الشخصيات الواردة في قصص الاختبار الذي يقيس التفكير الأخلاقي افتراضية (كما هو الحال بالنسبة للشخصيات الواردة في أداة بحثنا) أو شخصيات حقيقية واقعية (تربط المفحوص بهم علاقات اجتماعية). حيث وجد أن الإناث كانت أحكامهن الخلقية في الحالتين (افتراضية/واقعية) أكثر اختلافا من الذكور الذين حافظوا على نوع من الثبات في أحكامهم؛ أي أن الإناث أكثر تأثرا بالجانب الوجداني من الذكور (الطواب، س م. 1994: 432). كما توصلت الباحثة مشرف ميسون إلى نتيجة مفادها أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين طلبة وطالبات الجامعة الإسلامية في غزة (ميسون، م م ع. 2009). وهو ما أكده عبد المعطي حسن مصطفى حين توصل ّإلى وجود فروق بين الجنسين في المرحلتين الثانية والرابعة (عبد المعطي، ح م. 2004).

4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

إن الاختلاف في السن (مراهقة مبكرة/ مراهقة متأخرة) يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الخلقي في المراهقة.

أي أننا افترضنا وجود فروق في مستوى التفكير الأخلاقي بين المراهقين الذين ينتمون للمراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة.

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم 13 أن (ت) كانت دالة فقط في المرحلة ر عند مستوى دلالة 0.05 لصالح عينة المراهقة المتأخرة بقيمة 2.37.

دلت النتائج على وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المرحلة ر لصالح عينة المراهقة المتأخرة. تشير هذه النتيجة إلى تفوق أفراد مجموعة المراهقة المتأخرة في المرحلة ر التي تدل على مستوى إدانة التقاليد والنظام الاجتماعي. تعكس هذه النتيجة تحرر

أكبر للمراهق في مرحلة المراهقة المتأخرة من النظرة الضيقة للقوانين، لذلك فهو أكثر إدراكا لروح القانون، مما يجعله مثاليا يسعى لتطبيق تلك الروح بعيدا عن الحرفية التي قد تؤدي إلى الظلم والتعسف في نظره. إضافة إلى كونه يملك نظرة شخصية حول ما يصلح أحوال الناس، فهو يقدر تلك المصالح بمعياره هو. من المعلوم أن الفرد في هذه المرحلة العمرية يملك نظرة إصلاحية تطغى عليها المثالية، وهذا ما يؤدي به في الغالب إلى أن يكون أكثر تمردا من المراهق في بداية المراهقة على السلطة وقوانينها، وهذا يفسر تفوقه في المرحلة ر.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الباحث عز الدين جميل، حيث أكد وجود تأثير للسن على الحكم الخلقي لصالح الفئات الكبرى (أطفال في مرحلتين مختلفتين: أقل من 7سنوات وأكثر من 7سنوات)؛ حيث تحكم الفئات الصغرى بحسب النتائج المترتبة عن الفعل، في حين تحكم الفئات الكبرى على أساس النية والقصد من الفعل (أبو النيل، م س. 1986: 232). وهو نفس ما توصل إليه بياجي قبل ذلك حين أثبتت نتائج الدراسات التي بنى عليها نظريته نفس النتيجة. كما تتماشى نتائج بحثنا مع ما توصلت إليه الباحثة قناوي هدى في دراستها حول مجموعتين: الأولى تتراوح أعمارهم بين 8 و13 سنة والثانية بين 10 و15 سنة. أثبتت على إثرها وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة الأكبر سنا (قناوي، هـ م. 1987: 67-109). وهي نفس النتيجة التي خلص إليها عبد المعطي حسن مصطفى حيث وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات: الأولى بين 18 و20 سنة، الثانية بين 21 و23 سنة والثالثة بين 26 و35 سنة، عند مستوى دلالة 0.01 على المراحل الثانية، الرابعة، 5أ، 5ب والسادسة (عبد المعطي، ح م.2004).

كما يظهر الجدول رقم 13 عدم وجود أية فروق دالة بين المجموعتين على المراحل: الثانية، الثالثة، الرابعة، والمستوى م. وقد أثبتنا فيما سبق أن هاتين الفئتين تستخدمان المرحلة الرابعة، أي المرحلة التي يسعى خلالها الفرد للحفاظ على القانون والنظام الاجتماعي، أما المراحل الأخرى فيأتي استخدامها بدرجة أقل؛ لذلك يمكن القول بأنهما

تتميزان بتفكير أخلاقي متوسط. وما يؤكد ذلك تسجيلنا نسب متوسطة على المرحلة التي تدل على النضج الأخلاقي وهو المؤشر م.

إن النتيجة المسجلة حول تأثير متغير السن (سجنا فرق في مرحلة واحدة فقط) تعاكس ما ذهبت إليه الغالبية العظمى من الدراسات والبحوث والتي أكدت أن سن الفرد هو عامل حاسم في تحديد مستوى التفكير الأخلاقي لديه. ومن الواضح أن عينتنا تتميّز بتأخر نسبي في الجانب الأخلاقي نظرا للأسباب سالفة الذكر. مع ذلك فالنتيجة قابلة للتفسير؛ حيث أن المجموعتين: مجموعة المراهقة المبكرة ومجموعة المراهقة المتأخرة رغم اختلافهما في متوسط السن إلا أنهما تنتميان في النهاية لنفس المرحلة النمائية وهي مرحلة المراهقة، وهذا ما يجعلهما يشتركان في نفس الخصائص النفسية والاجتماعية والمعرفية ...

5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

هناك فرق دال بين المتفوقين وضعاف التحصيل الدراسي في مستوى التفكير الخلقي الذي يقيسه إختبار جيمس رست.

يشير الجدول رقم 14 إلى أن قيمة (ت) لم تكن دالة على كل المراحل، بما أن قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية 47 بلغت 2.02 أي أنها أكبر من (ت) المحسوبة على كل المراحل. مما يعني عدم تسجيل أية فروق بين مجموعتي المتفوقين وضعاف التحصيل في المراهقة المبكرة.

تشير هذه النتيجة إلى ثانوية عامل الأداء الأكاديمي في تحديد مستوى التفكير الأخلاقي الذي يبلغه أفراد عينتنا في المراهقة المبكرة. لكن من المعروف أن المستوى الدراسي يعكس في الغالب المستوى المعرفي للفرد؛ إذ أن ذوي القدرات المعرفية العالية هم من يحتل المراتب الأولى في الدراسة والعكس. والأكيد أيضا أن هناك ارتباطا وثيقا بين النمو المعرفي والنمو الخلقي، فما الذي جعل نتائج دراستنا بهذا الشكل؟

قد تدل هذه النتائج على وجود خلل في نظام تقويم التلاميذ، ولاسيما أن مجموعة ذوي الأداء المرتفع هم من الذين تحصلوا على معدل ثلاثة عشر من عشرين فما فوق، وهذا يؤكد ما

يروّج عن وجود تضخيم في نقاط التلاميذ، خصوصا أننا لم نعتمد في اختيار العينة على معدلات امتحانات وطنية كامتحان شهادة التعليم المتوسط أو امتحان شهادة البكالوريا الذين يتميزان بنوع من الموضوعية والمصداقية عادة، بل اعتمدنا على نتائج الامتحانات التي تجرى بصفة دورية في المؤسسة التعليمية.

تختلف هذه النتائج مع ما توصل إليه نيلسين حين وجد أن الطلبة الأكثر ذكاء كانوا أكثر مقاومة لإغراء الغش من الطلبة الأقل ذكاء (الطراونة، ص ح 2010: 324). وهي نفس النتيجة التي توصل إليها الباحث طورقان محي الدين وأرناؤوط سعادات، حين أكدا وجود ارتباط قوي بين النمو المعرفي ونوعية الأحكام التي يصدرها أطفال أردنيون تضمنتهم عينة البحث (طورقان، م. 1985). كما أكدت الباحثة السيد نيفين ذلك في دراسة لها حول العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الأخلاقي، توصلت على إثرها إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحكم الخلقي والذكاء وقدرات عقلية أخرى.

قد يكون للنتائج التي توصلنا إليها في بحثنا تفسير آخر غير الطعن في طرق التقويم، مفاده أن البرامج التربوية لا تعزز التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ؛ أي أنها لا تتضمن أية مواد دراسية أو محاور قد تساعد على الارتقاء بالمستوى الأخلاقي للتلاميذ، بل تركز كل اهتمامها على الجانب العلمي البحت.

تتعارض نتائج بحثنا مع ما توصل إليه حبيب مجدي عبد الكريم في دراسة استهدفت الكشف عن الفروق بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي، ضمت المجموعة الأولى الطلبة الحاصلين على تقدير جيّد على الأقل والمجموعة الثانية من تحصل على تقدير مقبول فأقل والمتخلفين في مادة أو مادتين دراسيتين أو مؤهلين للإعادة. خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل المراحل عدا المستوى م الدال على النضج الأخلاقي، وكانت الفروق لصالح فئة مرتفعي الأداء في المراحل الثانية والرابعة، ولصالح منخفضي الأداء في المرحلة الثالثة والمستوى ر الدال على الاتجاه المضاد للمؤسسات (حبيب، م ع. 1994: 80). إن هذه النتائج التي توصل إليها الباحث كانت على عينة من الطلبة في

الجامعة (المراهقة المتأخرة)، بينما عينتنا ضمت أفرادا ينتمون لفئة عمرية أقل (المراهقة المبكرة)، مما يجعلنا نعتقد أن الفروق قد تظهر في فئات عمرية أكبر.

إن التفسير الأكثر منطقية أن التلاميذ الذين شملتهم دراستنا في المراهقة المبكرة حول هذا المتغير (الأداء الأكاديمي) لم يجروا أي امتحان وطني ذا شأن لذلك لم يتم تمحيصهم بعد، عدا امتحان شهادة التعليم الابتدائي والذي كثيرا ما يتصف بالسهولة، لأن القوانين الجزائرية تمنع طرد التلاميذ قبل بلوغ سن السادسة عشر، لذلك نجد أن الغالبية من تلاميذ السادسة ابتدائي يجتازون هذا الامتحان دون كبير عناء وبمستوى دراسي متدن أحيانا. بينما الفئات العمرية الأكبر سنا تكون قد خضعت في مسارها الدراسي لامتحانين موضوعيين على الأقل هما امتحان شهادة التعليم الأساسي وامتحان شهادة البكالوريا، وهما امتحانان وطنيان يتصفان بقدر كبير من الموضوعية والصرامة. لذلك كله نجد أن الكثير من التلاميذ الذين يصنّفون مع المتفوقين في التعليم المتوسط يخفقون في اجتياز شهادة التعليم المتوسط وشهادة البكالوريا.

كما تشير نتائج الجدول رقم 15 أن هناك فروقا دالة بين المراهقين المتفوقين وضعاف التحصيل في المراهقة المتأخرة في المراحل الخلقية التالية: الثانية لصالح ضعاف التحصيل حيث بلغت قيمة (ت) 4.21 وهي دالة عند 0.01، الثالثة لصالح ضعاف التحصيل أيضا وبلغت قيمة (ت) 2.47 وهي دالة عند 0.05، المرحلة م لصالح المتفوقين وكانت قيمة (ت) مساوية لـ 2.25 وهي دالة عند 0.05. في حين لم يسجل أي فرق بين المجموعتين على المرحلتين الرابعة و ر.

جاءت نتائج الفروق بين المتفوقين وضعاف التحصيل في المراهقة المتأخرة لتؤكد تفسيرنا لنتائج الفروق بين المجموعتين في المراهقة المبكرة؛ حيث أشرنا إلى أن الفروق لم تظهر لعدم اجتياز أفراد عينة المراهقة المبكرة لأي امتحان ذي شأن يمكن الوثوق في نتائجه. أما في مرحلة المراهقة المتأخرة فالأمر يختلف؛ حيث تكون الفروق بين المتفوقين وضعاف التحصيل الدراسي في هذه المرحلة حقيقية، فلا شك أن المراهقين الذين تحصلوا على شهادة البكالوريا بمعدل اثني عشر من عشرين (وهم من يشكل عينتنا من المتفوقين في المراهقة

المتأخرة) هم متفوقون في دراستهم بالفعل، وأن من فشل في اجتياز شهادة البكالوريا (وهم أفراد عينتنا من ضعاف التحصيل في المراهقة المتأخرة) هو ضعيف التحصيل الدراسي بالتأكيد. لذلك كله كان عامل التحصيل الدراسي حاسما في هذه المرحلة العمرية في ثلاث مراحل خلقية.

إن تفوق ضعاف التحصيل في المرحلة الثانية وهي المرحلة التي يسعى خلالها الفرد لتلبية حاجاته ورغباته وتحقيق منافع عاجلة، هذا التفوق دليل على أن المراهقين المتفوقين دراسيا يملكون تفكيرا خلقيا مبنيا على مصلحة المجتمع بعيدا عن المصالح الشخصية الضيقة، وهذا ما يؤكده الفرق بين المجموعتين في المرحلة م وهي مرحلة تدل على النضج الأخلاقي والذي كان لصالح المراهقين المتفوقين، مما يعني أن المتفوقين دراسيا هم أكثر نضجا من الناحية الأخلاقية من ضعاف التحصيل؛ فهم يعطون أهمية أكبر للمبادئ الخلقية. تشير النتائج أن هناك فرقا دالا بين العينتين في المرحلة الثالثة لصالح المراهقين ضعاف التحصيل، مما يعني أن أفراد هذه المجموعة أكثر اهتماما بالمجموعة الصغيرة التي ينتمون إليها من المتفوقين دراسيا، وقد يكون ذلك بسبب ابتعاد هذه الفئة الأخيرة عن التعصب للذات أو للجماعة الصغيرة؛ فهم يتميزون بنضج أخلاقي يمكنهم من امتلاك أفقا أرحب يدفعهم للسعي لتحقيق المنفعة لأكبر عدد ممكن من الناس. كما قد يرجع ذلك إلى حاجة المراهقين ضعاف التحصيل للانتماء للمجموعة الصغيرة بهدف تحقيق غاياتهم وتلبية حاجاتهم، أما المراهقون المتفوقون فهم أكثر استقلالية واستغناء عن خدمات المجموعة في هذا الشأن، لأن تفوقهم العلمي يجعلهم أكثر اعتمادا على أنفسهم في تلبية تلك الرغبات والحاجات.

إن النتائج التي توصلنا إليها في المراهقة المتأخرة تتماشى مع ما خلص إليه الباحث حبيب مجدي عبد الكريم في الدراسة التي أشرنا إليها سابقا، والتي تؤكد وجود فروق بين المتفوقين وضعاف التحصيل في المراهقة المتأخرة (حبيب، م ع. 1994: 80).

6. مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

إن الاختلاف في المستوى التعليمي للوالدين يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الخلقي لدى أفراد العينة كما يقيسه إختبار جيمس رست.

يوضح الجدول رقم 16 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل مراحل التفكير الأخلاقي ماعدا المرحلة الثانية، وهي مرحلة المنفعة النسبية التي يسعى خلالها الفرد لإرضاء حاجاته وتلبية رغباته، لصالح فئة المنحدرين من وسط غير متعلم، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة 2.06 ، بينما (ت) الجدولية عند درجة حرية 49 تساوي 2.02 عند مستوى دلالة 0.05.

يبدو أن هذه النتائج تعكس تماما الجو السائد في الأسرة الجزائرية؛ حيث أكدت العديد من الدراسات أن الأسلوب التربوي المفضل لدى الجزائريين هو أسلوب الأمر والنهي، البعيد عن أي حوار أو نقاش بين أفرد الأسرة. بينما تؤكد الدراسات في علم النفس النمو أن مناقشة القضايا الأخلاقية التي تعزز مرحلة خلقية أعلى من المرحلة التي ينتمي إليها فعليا الفرد تدفعه للارتقاء من مرحلة خلقية إلى مرحلة خلقية أعلى منها. من المفروض أن العائلات المتعلمة تعتمد الحوار بين الأبوين والأبناء في مثل هذه المسائل، مما يؤثر إيجابا على التفكير الأخلاقي للأبناء. لكنّ النتائج جاءت لتؤكد أنه لا فرق في الجزائر بين أبوين متعلمين وآخرين غير متعلمين؛ فالكل يعتمد نفس الأسلوب في التعامل مع الأبناء، وهو أسلوب الأمر والنهي، وليس أسلوب الحوار والنقاش والإقناع الذي تفتقده أسرنا.

لعل الفرق الذي سجلناه في المرحلة الثانية يؤكد هذا الاتجاه، إذ بلغت قيمة (ت) 2.06، وكانت دالة عند مستوى دلالة 0.05 لصالح فئة التلاميذ المنحدرين من وسط غير متعلم. مما يعني أن هذه الفئة تعمد إلى جلب المنفعة وتهتم بإرضاء حاجاتها أولا، وذلك قد يكون بسبب أن مثل هذه العائلات يسود فيها التفكير المادي أكثر من العائلات المتعلمة، نظرا لطبيعة المهن التي يشغلها الآباء، والذين عادة ما يكونون من ذوي المهن الحرة.

تختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات التي أكدت أن النمو الأخلاقي يتناسب طرديا مع المستوى التعليمي للأسرة التي ينتمي إليها الفرد. ويتفق تفسيرنا للنتائج المحصل عليها مع ما ذهب إليه الباحثان ووكر وتيلور، حين أكدت نتائج دراسة قاما بها أن النقاش الذي يجريه الآباء مع أبنائهم حول المسائل الأخلاقية، وما يصحب ذلك من تشجيع ودعم وتعزيز، كل ذلك له تأثير إيجابي على تسريع النمو الأخلاقي لدى الأبناء، وهو ما تفتقر إليه الأسر الجزائرية. كما يعزّز هذا الرأي نتائج الدراسة التي أجرتها الباحثة حميدة فاطمة حول تأثير المناقشة الأخلاقية على مستوى الحكم الخلقي، فقد خلصت الدراسة إلى تفوق المجموعة التي أخضعت لبرنامج تعليمي يدور خلاله نقاش حول المسائل الأخلاقية على المجموعة الضابطة؛ حيث تفوق بعض أفراد المجموعة الأولى بنصف مرحلة خلقية والبعض الآخر بمرحلة خلقية كاملة.

في حين يؤكد الجدول رقم 17 والخاص بنتائج المراهقة المتأخرة أن هناك فرقا دالا بين المراهقين في المراهقة المتأخرة المنتمين للوسط المتعلم والمنتمين للوسط غير المتعلم في مرحلتين وهما: ر والمستوى م حيث بلغت قيمة (ت) على التوالي: 2.87 و2.03، وقد كان الفرق لصالح المراهقين المنحدرين من الوسط غير المتعلم. ولم نسجل أي فرق دال في المراحل الأخرى.

إن تفوق عينة المراهقة المتأخرة المنتمية للوسط غير المتعلم في المرحلة ر قد يرجع لشعور هؤلاء الأفراد بأن قوانين المجتمع غير عادلة وقائمة على الظلم وذلك بسبب الظروف السيئة التي تعيشها أسرهم، ولاسيما أن أغلب أولياء أفراد هذه الفئة هم من البطالين وذوي المهن الحرة الذين ينظرون للسلطة نظرة الخصم بسبب ملاحقتها إياهم في الضرائب وعدم استفادتهم من أي نوع من الخدمات، عكس أولياء المراهقين المنتمين للوسط المتعلم وهم من الطبقة الوسطى على الأقل، أي من الأطباء والموظفين وأرباب العمل والذين يستفيدون من السلطة بشكل أو بآخر. كما قد يكون سبب الفرق الذي سجله مراهقو الوسط غير المتعلم في المرحلة م الدالة على النضج الخلقي وأخلاقية المبادئ أن هذه العائلات تناقش المسائل الأخلاقية مع أبنائها أكثر من العائلات المتعلمة بسبب رغبتها في تحسين أوضاعها وذلك

بدفع أبنائهم للتفوق في الدراسة، وهذا ما يؤكد ما أشرنا إليه سابقا من أن المستوى التعليمي المرتفع للوالدين لا ينعكس على الجو السائد في الأسرة، ولا يعني أن هذه العائلات أكثر اعتمادا على أسلوب الحوار في تربية أبنائها. إن كل هذه المعطيات لا توضح أي الأولياء في الوسطين يعتمد بشكل أكبر على نقاش المسائل الأخلاقية، والذي أوضحت العديد من الدراسات أهميته في رفع مستوى التفكير الأخلاقي لدى المراهق، مثل دراسة ووكر وتايلور ودراسة حميدة فاطمة.

7. مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

إن الاختلاف في التخصص الدراسي يرافقه اختلاف دال في مستوى التفكير الخلقي حسب مقياس جيمس رست.

بالنظر إلى الجدول رقم 18 يتضح أن (ت) كانت دالة على المراحلتين: ر وم، حيث بلغت قيمتها 3.37 و2.34 على التوالي، وقد كانت الفروق لصالح العلميين. في حين لم نسجل أي فرق دال بين العلميين والأدبيين على المراحل: الثانية، الثالثة، الرابعة. تشير هذه النتائج إلى أن المراهقين المنتمين للمراهقة المتأخرة ذوي الملمح العلمي أكثر تقدما في المرحلة ر حيث يتخذ الفرد اتجاها مضادا للسلطة باعتبارها ظالمة وقوانينها كثيرا ما تتعارض مع مصالح الناس، والمرحلة م التي تعكس مدى النضج الأخلاقي للفرد وأخلاقية المبادئ.

تشير هذه النتائج إلى أن التخصص العلمي له تأثير كبير في تحديد مستوى التفكير الأخلاقي لدى المراهق ولاسيما في المراحل المتقدمة منه. لعلّ السبب في ذلك يرجع لكون أن الطلبة الموجهين للشعب العلمية هم من المتفوقين دراسيا والذين يتميزون بمستوى معرفي عال، لذلك نجدهم أكثر قدرة على نقد القوانين السائدة في المجتمع، وأكثر إدراكا للمبادئ الخلقية المجرة من الأدبيين الذين يعتمد تعليمهم على التلقين والحفظ.

تتفق هذه النتائج مع ما انتهت إليه الباحثة مشرف ميسون في دراسة لها حول عينة من العلميين والأدبيين، حين أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما ولكن لصالح مجموعة الأدبيين (مشرف، م م ع. 2009).

في حين تتعارض النتائج المتوصل إليها مع ما توصل إليه الباحث حبيب مجدي عبد الكريم في دراسة له حول تأثير التخصص الدراسي على مستوى التفكير الأخلاقي لدى عينة من الطلبة، نصفها من العلميين والنصف الآخر من الأدبيين. أكدت نتائج دراسته عدم وجود أية فروق في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى للتخصص الدراسي(حبيب، م ع. 1994: 70). وقد وصف الباحث تلك النتيجة بأنها طبيعية؛ إذ أن تأثير الجنس أقوى من تأثير التخصص ومع ذلك لم يجد أي تأثير للجنس على التفكير الأخلاقي، فمن باب أولى عدم وجود تأثير للتخصص. وهذا ما أكدته نتائج بحثنا هذا؛ حيث لم نجد أي تأثير للجنس.

الخلاصة:

خلص بحثنا هذا إلى عدة نتائج إجابة عن التساؤلات المطروحة، فقد افترضنا أن الأفراد المنتمين لمرحلة المراهقة المبكرة يستخدمون المرحلة الثالثة التي تعكس مستوى المسايرة؛ حيث يسعى الفرد لإرضاء الأفراد القريبين منه، أي الذين ينتمون لجماعته، وتكون دوافعه طيبة، غير أن النتائج أوضحت سيطرة المرحلة الرابعة بشكل واضح، بينما جاءت المرحلة م في المقام الثاني ثم المرحلة الثالثة. كما افترضنا أن أفراد المجموعة التي تمثل المراهقة المتأخرة ينتمون للمرحلة الرابعة، وهي مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي، والتي يسعى خلالها الفرد إلى الإيفاء بالتزاماته وواجباته واحترام السلطة والحفاظ على النظام الاجتماعي كغاية في حد ذاته، وقد أكدت النتائج هذه الفرضية.

في سعينا لإجراء مقارنات بين مجموعات مختلفة عن طريق اختبار (ت)، قمنا بقياس تأثير عدة عوامل على التفكير الأخلاقي لعينتنا. ففي حالة تأثير عامل الجنس، اختيرت عينتان، حيث أننا أجرينا المقارنة في مرحلتي المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة. أوضحت النتائج أنه لا تأثير لعامل الجنس على التفكير الأخلاقي للمراهق، حيث لم تكن (ت) دالة على كل المراحل سواء في المراهقة المبكرة أو في المراهقة المتأخرة، مما يعني أن هذه النتيجة تدعم نتائج غالبية الدراسات التي أوضحت عدم أهمية متغير الجنس في تحديد مستوى التفكير الأخلاقي للفرد.

قلنا عن متغير السن أن الدراسات التي تناولته أثبتت في معظمها أنه عامل مهم في تحديد نوع الأخلاق لدى المراهق، أثبتت النتائج التي توصلنا إليها أن هناك فرق بين عينتي المراهقة المبكرة ومجموعة المراهقة المتأخرة على المرحلة ر فقط، حيث كان الفرق لصالح عينة المراهقة المتأخرة مما يؤشر على الاتجاه المضاد للسلطة الذي يتصف به المراهقون في نهاية المراهقة نتيجة لشعورهم بعدم عدالة القوانين السائدة في المجتمع. كما أن عدم وجود فروق في المراحل الأخرى يعد نتيجة غير متوقعة غير أنها مفهومة، فالمجموعتان في النهاية تنتميان لنفس المرحلة النمائية وهي مرحلة المراهقة وبينهما تشابه في الكثير من الخصائص النفسية والاجتماعية والمعرفية...

توقعنا أن يكون هناك تأثير لمتغير التحصيل الدراسي على التفكير الأخلاقي، لما لهذا العامل من ارتباط بالمستوى المعرفي للفرد؛ فالمفروض أن المتفوقين هم في نفس الوقت من ذوي القدرات العقلية العالية والعكس، ولذلك سيكونون أكثر تطورا من الناحية الأخلاقية، غير أنه لم يثبت وجود أية فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي المتفوقين وضعاف التحصيل الدراسي على كل المراحل في المراهقة المبكرة، في حين وجدنا أن هناك فروقا دالة بين المجموعتين في المراهقة المتأخرة على ثلاثة مراحل هي: الثانية والثالثة لصالح ضعاف التحصيل الدراسي والمرحلة م لصالح عينة المتفوقين. مما يعني أن الفروق بين المتفوقين وضعاف التحصيل تظهر بصورة جلية في المراهقة المتأخرة، بسبب أن النتائج المدرسية المحصل عليها هي نتائج حقيقية تعكس المستوى الحقيقي للطالب، عكس النتائج التي يتحصل عليها التلاميذ في المرحلة المتوسطة والتي تشهد تضخيما في النقاط.

لم يثبت أنه للمستوى التعليمي للوالدين كبير أثر على النمو الأخلاقي للمراهقين في المراهقة المبكرة سوى في المرحلة الثانية، وكان الفرق لصالح المراهقين المنتمين للوسط غير متعلم، وهي مرحلة تعكس مستوى المنفعة النسبية، الذي يتبنى خلاله الفرد نظرة أنانية متمثلة في السعي لإرضاء حاجاته وتلبية رغباته، فهو لا يتبع القواعد السائدة إلا إذا حققت له منفعة متبادلة. أرجعنا سبب هذا الاختلاف إلى شيوع الفكر المادي في تلك الأسر؛ حيث يعمل أغلب الأولياء غير المتعلمين في المهن الحرة. كما علّلنا عدم وجود فروق في المراحل الأخرى بنوع الأساليب التربوية المعتمدة في الأسر الجزائرية، سواء تلك التي تصنف على أنها أسر متعلمة أو غير متعلمة، فالأسلوب الغالب هو أسلوب الأمر والنهي المفتقد لأي نوع من الحوار أو النقاش أو الإقناع. وقد ثبت من خلال دراسات كثيرة أن للنقاش الذي يجريه الوالدان مع أبنائهم حول القضايا الأخلاقية تأثير إيجابي مباشر على تفكيرهم الخلقي، وهو ما لا يحدث في أسرنا للأسف. بخلاف المراهقة المبكرة، أثبتنا أن للمستوى التعليمي أثرا في المراهقة المتأخرة؛ حيث كانت الفروق دالة في المرحلتين: ر وم، وكانت الفروق لصالح مراهقي الوسط غير المتعلم، وعللنا التفوق في المرحلة ر بالشعور بالظلم الذي تحس به هذه الأسر، حيث أنها أسر مهمشة اجتماعيا ولا تستفيد من

خدمات الدولة لكون أغلب أولياء هذا الوسط هم من حرفيين وذوي المهن الحرة والبطالين. أما التفوق في المستوى م فأرجعناه إلى طموح هؤلاء الأولياء في تحسين وضعيتهم من خلال حث أبنائهم على الجد في الدراسة، لذلك فهم أكثر نقاشا للمسائل الأخلاقية مع الأبناء من الأسر المتعلمة.

أثبتت الدراسة وجود فروق دالة بين الطلبة العلميين والأدبيين على مرحلتين خلقيتين هما: ر وم، وكان الفرق لصالح عينة العلميين، وبينّا كيف أن الطلبة الذين يوجهون للشعب العلمية هم من المتفوقين في الدراسة والذين غالبا ما يتميزون بمستوى معرفي عالي، وقد أثبتت الكثير من الدراسات الارتباط الوثيق بين النمو المعرفي والنمو الخلقي؛ حيث أنهما يتناسبان طرديا. بالنظر إلى المراحل الخلقية التي تفوق فيها العلميون يتضح لنا أنها مراحل تعتمد بشكل كبير على القدرات العقلية.

توصيات:

في نهاية هذا البحث المتواضع، وتبعا للنتائج المتوصل إليها، يود الباحث أن يقدم مجموعة من التوصيات التي من شأنها تطوير هذا الحقل من الدراسة والاستفادة المثلى من نتائج هذا البحث وغيره من البحوث في مجال النمو الخلقي:

- إعداد برامج خاصة بالنمو الخلقي وإدراجها في المناهج التربوية في مختلف مستويات التعليم، من التعليم الابتدائي إلى التعليم الجامعي.
- توعية الأولياء بضرورة مناقشة القضايا الأخلاقية مع أبنائهم، إذ أن نتائج الدراسات بينت أن لمثل هذا النقاش تأثير إيجابي على التفكير الأخلاقي للفرد.
- تكوين المعلمين والأساتذة في مجال النمو الخلقي، وإمدادهم بالمعرفة اللازمة حوله، وتوضيح أهمية النقاش في القضايا الأخلاقية مع تلاميذهم في الحد من الظواهر السلوكية غير الأخلاقية.
- إقامة مراكز بحث في النمو الخلقي تسمح بتطوير هذا المجال الحيوي، على أن تستغل نتائج دراساتها في شتى المجالات، من التربية إلى الشبيبة والرياضة...
- دراسة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، والتي استفحلت في السنوات الأخيرة، من منظور أخلاقي إضافة للجانب النفسي.
- تدعيم أنماط التفكير الأخلاقي التي تقوي تضامن المجتمع، وذلك بوضع سياسة إعلامية واضحة بعيدا عما نشاهده من دعوة للتحلل والمادية المتوحشة التي من شأنها نشر القيم الهدامة والمهددة لأمن المجتمع.
- الدفع بالطلبة في التدرج وما بعد التدرج إلى إجراء بحوث في ميدان النمو الخلقي.
- تدعيم التعاون العلمي مع الدول غربية والعربية في مجال البحث في النمو الخلقي، ولاسيما تلك التي وصلت الدراسات فيها إلى مستوى متقدم في هذا الميدان.
- التعريف بأهمية الدراسات الأخلاقية وتوضيح أهميتها؛ حيث أن المجتمع يجهل أن غالبية الظواهر السلبية التي تنخر مجتمعنا هي مشاكل أخلاقية.

مواضيع مقترحة للبحث:

لا يزال البحث في النمو الخلقي بحاجة لمجهود الباحثين، لذلك، وأنا أضع اللمسات الأخيرة على هذا البحث، ترتسم أمامي العديد من المواضيع التي يمكن اقتراحها على المهتمين في هذا المجال ومنها:

- تأثير مناقشة القضايا الأخلاقية على تنمية الحكم الخلقي لدى تلاميذ الابتدائي
- دراسة مقارنة بين الأحكام الخلقية على شخصيات وهمية وأخرى واقعية.
- أسباب اختلاف السلوك الخلقي بين الأسرة والمدرسة.
- تأثير الجانب المعرفي على التفكير الأخلاقي
- دراسة تأثير الجانب الوجداني على التفكير الأخلاقي
- دراسة مقارنة لأسس التفكير الأخلاقي لدى مجموعة جزائرية وأخرى افريقية.

المراجع العربية:

1. أبوجادو صالح محمد علي (2004)/علم النفس التطوري- الطفولة والمراهقة/الطبعة الثانية/دار المسيرة/عمان
2. الأشول عادل عز الدين (2008)/علم النفس النمو- من الجنين إلى الشيخوخة/مكتبة الأنجلومصرية/القاهرة
3. باعنتر حنان حسين/ 1991/مستوى الحكم الأخلاقي وعلاقته بالذكاء والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة/رسالة ماجستير في علوم التربية/جامعة أم القرى مكة المكرمة
4. البهي فؤاد السيد (1998)/الأسس النفسية للنمو- من الطفولة إلى الشيخوخة/دار الفكر العربي/القاهرة
5. بن حميدة صالح عبد العزيز/ 1989/مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى/رسالة ماجستير في علوم التربية/جامعة أم القرى مكة المكرمة
6. بن مصمودي علي/ 2007/ نمو الحكم الخلقي لدى الطفل –دراسة مقارنة/ رسالة ماجستير في علم النفس النمو/ جامعة تلمسان
7. جادو عبد العزيز (2001)/علم نفس الطفل وتربيته/المكتبة الجامعية الأزاريطة/ الإسكندرية
8. داودي محمد (2003) / مستوى الحكم الخلقي لدى عينة من الأحداث /مجلة الثقافة النفسية المتخصصة/العدد65- المجلد 17
9. دويدار عبد الفتاح (2003)/سيكولوجية النمو والارتقاء/دار المعرفة الجامعية/ الإسكندرية
10. الدسوقي مجدي محمد (2003)/سيكولوجية النمو- من الميلاد إلى المراهقة/مكتبة الأنجلومصرية/القاهرة
11. هوسبرس جون (2002)/السلوك الإنساني- مقدمة في مشكلات الأخلاق/ترجمة: علي عبد المعطي محمد/منشأة المعارف/الإسكندرية
12. همشري عمر أحمد (2003)/التنشئة الاجتماعية للطفل/دار صفاء للنشر/عمان
13. الهندي صالح دياب (1998)/أثر وسائل الإعلام على الطفل/الطبعة الثالثة/دار الفكر/عمان
14. واطسن روبرت وهنري كلاي ليندجرين (2004)/سيكولوجية الطفل والمراهق/ترجمة: مؤمن داليا عزت/مكتبة مدبولي/القاهرة
15. الحارثي نايف بن زيد/1996/مستوى الحكم الأخلاقي وبعض الخصائص الديمغرافية لدى مرتكبي جريمة الرشوة- دراسة نفسية مقارنة/رسالة ماجستير علوم التربية /جامعة أم القرى مكة المكرمة

16. حبيب أحمد علي (2006)/المراهقة/مؤسسة طيبة للنشر/القاهرة
17. حبيب مجدي عبد الكريم (1994)/ الأهمية النسبية لخصائص النمو الخلقي- مدخل معرفي إجتماعي لحل مشكلات المراهقين من الجنسين/مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي/العدد 3/ص ص 45-92
18. حميدة فاطمة إبراهيم (1990)/أثر المناقشة على مستوى الحكم الأخلاقي/مكتبة النهضة المصرية/القاهرة
19. حسونة أمل محمد (2004)/علم نفس النمو/الدار العالمية للنشر/القاهرة
20. حسين عبد الفتاح الغامدي (2001) /علاقة تشكيل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى الذكور المراهقين//المجلة المصرية للدراسات النفسية/العدد 29/ ص ص 221-255
21. الطواب سيد محمود (1994)/النمو الإنساني- أسسه وتطبيقاته/الطبعة الثانية/دار المعرفة الجامعية/الإسكندرية
22. طوقان محي الدين وأرناوؤط سعادات (1985)/ العلاقة بين النمو المعرفي والأحكام الأخلاقية لدى عينة من الأطفال الأردنيين/المجلة العربية للعلوم الإنسانية جامعة الكويت/العدد18
23. الطراونة صبري حسين (2010)/ /بناء مقياس لمقاومة الإغراء لطلبة الجامعات في إقليم جنوب الأردن / مجلة جامعة دمشق/ العدد 1+2/المجلد 26
24. كمال الدين هالة فؤاد (1991) /الحكم الخلقي لدى الطفل المتخلف عقليا /مجلة الدراسات النفسية/ص ص 553-570
25. الكندري أحمد محمد مبارك (1992)/علم النفس الاجتماعي في الحياة المعاصرة/ مكتبة الفلاح/الكويت
26. كفافي علاء الدين (1998)/رعاية نمو الطفل/دار قباء/القاهرة
27. كفافي علاء الدين (2008)/الإرتقاء النفسي للمراهق/دار المعرفة الجامعية/القاهرة
28. مابوت (2007)/مقدمة في الأخلاق/الطبعة الثانية/ترجمة: محمد علي ماهر عبد القادر/أورينتال/الإسكندرية
29. موسى رشاد علي عبد العزيز (2008)/الجنس والصحة النفسية/عالم الكتب/القاهرة
30. موري ليليان (2003)/تعليم الأخلاق/ترجمة: العوا عادل/عويدات للنشر والطباعة/ بيروت
31. المرعب منيرة بنت محمد صالح/ 2001/نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الإناث السعوديات في سن المراهقة والرشد بمدينة حائل/رسالة ماجستير في علوم التربية /جامعة أم القرى مكة المكرمة
32. محمد علي محمد (1984) /دراسات في التنمية الاجتماعية/الطبعة الخامسة/دار المعارف/ القاهرة

33. مشرف ميسون محمد عبد القادر/ 2009/التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة/رسالة ماجستير في علوم التربية/الجامعة الإسلامية غزة
34. المليجي عبد المنعم عبد العزيز (1995)/تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق/دار المعارف/القاهرة
35. ملحم سامي محمد (2004)/علم النفس النمو- دورة حياة الإنسان/دار الفكر/عمان
36. المليجي عبد المنعم والمليجي حلمي (2006)/النمو النفسي/الطبعة الخامسة/دار النهضة العربية/بيروت
37. منسي محمود عبد الحليم ومحضر عفاف بنت صالح (2001)/علم نفس النمو/مركز الإسكندرية للكتاب/الإسكندرية
38. معوض خليل ميخائيل (2000)/سيكولوجية النمو- الطفولة والمراهقة/ مركز الإسكندرية للكتاب/الإسكندرية
39. معدي الحسيني الحسيني (2005)/التربية الجنسية في مختلف المراحل من منظر إسلامي/دار العلم والإيمان للنشر/القاهرة
40. مرسي أبوبكر مرسي محمد (2002)/أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي/مكتبة النهضة المصرية/القاهرة
41. نورمان وشيلا وليامز (1992)/النمو الروحي والخلقي/ترجمة: العيسوي عبد الرحمن/دار النهضة العربية/بيروت
42. السيد نفين بكر عبد الرحمن محمد/ 1997/العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي/رسالة ماجستير في علوم التربية/جامعة أسيوط
43. سالم فاطمة الزهراء (2008)/التربية الأخلاقية في المجتمع العربي المعاصر/دار العالم العربي/القاهرة
44. ساموك سعدون محمود والشمري هدى على جواد (2003)/أساليب التربية الإسلامية/الوراق للنشر والتوزيع/عمان
45. سميث بربرا (2009)/الجنس والنوع/ترجمة: الخفش سامي وديع وسليط محمد صبري/دار الفكر/عمان
46. سترنبرج روبرت (2004)/أساليب التفكير/ترجمة: عادل سعد يوسف خضر/ القاهرة
47. السليماني محمد حمزة (1992)/ الأحكام الخلقية والقيم: دراسة مقارنة للسعوديين وغير السعوديين في مدينة جدة/مجلة جامعة أم القرى/العدد 6 / ص ص 254-292
48. عبد الرحمن محمد السيد (2001)/نظريات النمو- علم النفس المتقدم/مكتبة زهراء الشرق/ القاهرة

49. عبد الله مجدي أحمد (2003)/النمو النفسي بين السواء والمرض/دار المعرفة الجامعية/الإسكندرية
50. عبد الفتاح كاميليا (1998)/المراهقون وأساليب معاملتهم/دار قباء للطباعة/القاهرة
51. عبد المعطي حسن مصطفى (2004)/النمو النفسي الاجتماعي وتشكيل الهوية/مكتبة زهراء الشرق/القاهرة
52. عبد المعطي حسن مصطفى وقناوي هدى محمد (2001)/علم النفس النمو- الأسس والنظريات/دار قباء للنشر/القاهرة
53. عبد الكافي إسماعيل عبد الفتاح (2005)/موسوعة القيم والأخلاق الاسلامية/مركز الإسكندرية للكتاب/الإسكندرية
54. العجمي محمد حسنين (2007)/التربية الجنسية من منظور الإسلام/المكتبة العصرية /المنصورة
55. عريفج سامي (1993)/علم النفس التطوري/دار مجدلاوي للنشر/عمان
56. عريشي صديق بن أحمد محمد/ 2004/نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء التربية النموذجية والتعليم العام في المراهقة/رسالة ماجستير في علوم التربية /جامعة أم القرى مكة المكرمة
57. علاونة شفيق فلاح (2004)/سيكولوجية التطور الإنساني- من الطفولة إلى الرشد/دار المسيرة للنشر/عمان
58. العمرية صلاح الدين (2005)/علم النفس النمو/مكتبة المجتمع العربي/عمان
59. عنو عزيزة/ 1995/الاتجاهات الدينية، مستوى الحكم الأخلاقي عند المنحرف وشخصيته/رسالة ماجستير/معهد علم النفس وعلوم التربية/جامعة الجزائر (رسالة غير منشورة)
60. العيسوي عبد الرحمن محمد (2005)/المراهق والمراهقة/دار النهضة العربية/ بيروت
61. العيسوي عبد الرحمن محمد (2005)/علاج المجرمين/منشورات الحلبي الحقوقية/بيروت
62. العيسوي عبد الرحمن محمد (1995)/علم النفس النمو/دار المعرفة الجامعية/ الإسكندرية
63. صوالحة محمد أحمد وحوامدة مصطفى محمود (1994)/أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة/دار الكندي/إربد
64. القذافي رمضان محمد (2000)/علم النفس النمو- الطفولة والمراهقة/المكتبة الجامعية الأزاريطة/القاهرة
65. قناوي هدى محمد (1987) /دراسة مقارنة بين أطفال مصر والبحرين في النمو الخلقي /مجلة الدراسات التربوية/المجلد 2، الجزء 6/ ص ص67-109

66. الريماوي محمد عودة (2003)/علم النفس النمو- الطفولة والمراهقة/دار المسيرة للنشر/عمان
67. رزيق معروف (1986)/خفايا المراهقة/الطبعة الثانية/دار الفكر للطباعة/دمشق
68. الشوارب أسيل أكرم والخوالدة محمود عبد الله (2008)/النمو الخلقي والاجتماعي/ درا الحامد للنشر/عمان
69. الشربيني زكريا وصادق يسرية (2003)/تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته/دار الفكر العربي/القاهرة
70. شعشوع عبد القادر/ 2003/الجنوح وأنماط التفكير الأخلاقي- دراسة مقارنة للجانحين والمستهدفين للجنوح والعاديين/رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية/جامعة وهران (رسالة غير منشورة)
71. الشيخ سلمان الخضري (1985)/ دراسة في التفكير الأخلاقي للمراهقين والراشدين /الكتاب السنوي في علم النفس/المجلد 4/المكتبة الأنجلومصرية/القاهرة/ص ص 122-163
72. تشنكويتي بيو (1992)/التربية الأخلاقية في رياض الأطفال: نقد وفكر وآراء تربوية/دار الفكر العربي/القاهرة
73. خوري توما جورج (2000)/سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق/المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر/لبنان
74. الغامدي حسين حسن عبد الفتاح (2000) /نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور السعوديين في سن المراهقة والرشد /حولية جامعة قطر/العدد 16/ ص ص645-683

المراجع الأجنبية:

1. Bee Helen (1997)/Psychologie du développement-les âges de la vies/Deboeck Université/Paris
2. Danset Alain (1991)/Eléments de psychologie du développement-introduction et aspects cognitifs/ Armand Colin/3 Edition /Paris
3. Florin Agnès(2003)/Introduction a Psychologie du développement- enfance et adolescence/ Dunod/ Paris
4. Freedmen, B(1946)/foundation of the measurement of values/Columbus University/New York
5. Garbarino .J & Bronfenbrenner .U(1976) / The socialization of moral judgement and behaviour in cross-cultural perspective in moral development behaviour / ed. Lickona / New York
6. Laval Virginie (2004)/ Psychologie du développement-modèles et méthodes/Armand Colin/Paris
7. Lehalle Henri (2005)/Psychologie du développement –enfance et adolescence exercices et cours/2eme édition/Dunod/Paris
8. Piaget Jean(1997)/l'éducation morale a l'école/édition Atropos/Paris
9. Reymond-River Berthe(1986)/le développement social de l'enfant et l'adolescent/ Pierre mardaga/ Paris
10. Rokeach, M(1975)/the nature of human values/Collier of Macmillan publishers/London

الملحق رقم 01: اختبار تحديد القضايا

Defining Issues Test [DIT]

JAMES REST

ترجمة : محمد رفقي محمد فتحي

يهدف هذا الاختبـار إلى التعرف على طريقة تفكيرك بالنسبة للمشكلات الاجتماعية، وهو عبارة عن مجموعة من القصص التي تستدعي اتخاذ قرارات بشأن ما يقوم به بطل كل قصة وتعليل القرارات المتخذة بإعطاء درجة الأهمية لكل سبب. تجدر الإشارة إلى أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لذلك يمكنك الإجابة بكل حرية وتعبر عن رأيك في القضايا المقترحة عليك بدون خوف. أرجو منك الإجابة بكل موضوعية.

السن:.....

الجنس:.....

التخصص:.....

المستوى:.....

المؤسسة:.....

العنوان:.....

المعدل السنوي:.....

القصة الأولى : هاينز و زوجته

كانت زوجة هاينز على وشك الموت بسبب سرطان أصابها ، هذا المرض لم يكن له دواء معروفا ، غير أن أحد الصيادلة في المدينة التي يسكنها هاينز اكتشف دواء لهذا المرض . كان الصيدلي هو الوحيد الذي يملك هذا الدواء و قد كلفه صنعه 200 دولار . لكن السعر الذي كان يبيع به الدواء هو 2000 دولار . كان هاينز يملك 1000 دولار فقط من ثمن الدواء و قد حاول استدانة المبلغ المتبقي أي 1000 دولار، و لكن لا أحد أراد إدانته المبلغ . ذهب هاينز إلى الصيدلي و أخبره بأن زوجته ستموت و طلب منه أن يبيعه الدواء بـ 1000 دولار و تعهد له بأنه سيدفع 1000 دولار المتبقية لاحقا ، لكن الصيدلي رفض طلبه بشدة و قال له " أنا هذا اكتشفت الدواء و أريد أن أربح المال " .في تلك الليلة كسر هاينز باب الصيدلية التي يضع فيها الصيدلي الدواء و سرق منها الدواء من أجل زوجته ."

السؤال هو : هل ترى أنه على هاينز أن يسرق الدواء؟

يجب عليه أن يسرقه	لا أستطيع أن أقرر	كلا يجب عليه ألا يسرقه

بناء على قرارك الذي اتخذته بين درجة الأهمية التي تعطيها لكل من القضايا ألاثنتي عشرة على أساس دورها في اتخاذ هذا القرار.

الرقم	القضايا	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا ما	مهم	مهم جدا
01	وجوب تأييد قوانين المجتمع					
02	اعتبار إقدام الزوج على سرقة الدواء لعلاج زوجته التي يحبها أمرا طبيعيا					
03	استعداد هاينز لتعريض حياته للخطر أو السجن من اجل دواء قد ينفع					
04	قدرة هاينز على مواجهة ما يتعرض له أو لديه من يساعده على ذلك					
05	قيام هاينز بذلك من أجل مصلحته الذاتية أو خالصا من أجل زوجته					
06	وجوب احترام حقوق الآخرين في استغلال اختراعاتهم					
07	أهمية جوهر الحياة إذا قيس باهتمام بتأجيل الموت عند أفراد المجتمع					
08	طبيعة القيم التي يجب أن تتحكم في تصرفات الناس اتجاه الآخرين					
09	مدى السماح للصيدلي بالتستر وراء قانون يحمي الأغنياء فقط					
10	وقوف القانون حائلا دون توفر ابسط المتطلبات الأساسية لأي فرد في المجتمع					
11	إباحة سرقة الصيدلي باعتباره جشعا و قاسيا					
12	كون السرقة في هذه الحالة تعود بالخير على المجتمع ككل أولا					

من بين القضايا ألاثنتي عشرة السابقة اختر الأربع قضايا الأكثر أهمية وفقا للترتيب المبين : دون رقم القضية فقط

درجة الأهمية	رقم القضية
مهمة بالدرجة الأولى	
مهمة بالدرجة الثانية	
مهمة بالدرجة الثالثة	
مهمة بالدرجة الرابعة	

القصة الثانية حركة طلابية

كانت إحدى الجامعات تقدم برنامجا للتوعية السياسية يشترك فيه بعض الطلبة مقابل مكافأة مالية تصرف لهم من ميزانية الطلبة. تكونت جمعية طلابية مناهضة لهذا البرنامج و تنادي بإيقافه لأنه إلى جانب استهلاكه ميزانية الاتحاد فإنهم يعتقدون أن السياسة لا مبادئ لها و أنها سوف تؤدي إلى إفساد الجو الجامعي. في اجتماع عام تعاطف الأساتذة مع هؤلاء الطلبة و نادوا بإلغاء هذا البرنامج. لكن رئيس الجامعة أراد الإبقاء عليه. أحس الطلبة برغبة رئيس الجامعة هذه و انه لن يغير رأيهم أو موقف الأساتذة أي شيء. ذات يوم توجه مائتا طالب الى مبنى إدارة الجامعة و طلبوا من الموظفين أن يتركوا مكاتبهم و يغادروا المبنى و استولوا عليه و قالوا إنهم يفعلون ذلك لكي يجبروا الجامعة على إنهاء البرنامج.

و السؤال هو: هل كان على الطلبة أن يستولوا على مبنى الإدارة أم لا؟

نعم كان عليهم أن يحتلوه	لا أستطيع أن أقرر	كلا لم يكن يجب عليهم ذلك

بناء على قرارك الذي اتخذته بين درجة الأهمية التي تعطيها لكل من القضايا ألاثنتي عشرة على أساس دورها في اتخاذ هذا القرار.

الرقم	القضايا	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا ما	مهم	مهم جدا
01	قيام الطلبة بعملهم من اجل الصالح العام فعلا أم مجرد تظاهر بذلك					
02	مشروعية استيلاء الطلبة على أشياء لا تخصهم					
03	إدراك الطلبة أنهم قد يقبض عليهم أو يفصلون من الجامعة					
04	كون الاستيلاء على مبنى الجامعة سيفيد عدد أكبر من الناس على المدى البعيد					
05	مدى التزام رئيس الجامعة بحدود مسئوليته حين اتخذ القرار					
06	احتمال أن يؤدي هذا العمل إلى إثارة غضب الناس و فقدان الثقة في القاعدة الطلابية					
07	مدى تناسب هذا العمل مع مبادئ العدل					
08	احتمال أن يؤدي تغاضينا عن هذه الحادثة إلى تشجيع الطلاب على القيام بحوادث مشابهة					
09	مدى مسئولية رئيس الجامعة في إثارة الطلبة حين اظهر عدم التعقل وعدم التعاون في حل هذه المشكلة					
10	ترك إدارة الجامعة بأيدي قلة من الإداريين					
11	التزام الطلبة بمبادئ معينة يعتقدون أنها فوق القانون					
12	مدى وجوب احترام الطلبة لقرارات الجامعة					

من بين القضايا ألاثنتي عشرة السابقة اختر الأربع قضايا الأكثر أهمية وفقا للترتيب المبين : دوّن رقم القضية فقط

درجة الأهمية	رقم القضية
مهمة بالدرجة الأولى	
مهمة بالدرجة الثانية	
مهمة بالدرجة الثالثة	
مهمة بالدرجة الرابعة	

القصة الثالثة السجين الهارب

حكم على رجل بالسجن لمدة عشر سنوات و لكنه استطاع الهرب من السجن بعد سنة واحدة و استقر به المقام في مكان جديد و اتخذ اسما جديدا. و استطاع أن يلتحق بالعمل في متجر كبير وظل يعمل فيه بجد وإخلاص شديدين لمدة ثمان سنوات استطاع خلالها آن يدّخر من أجره ما جعله يشتري نفس المتجر الذي كان يعمل به. اشتهر بالأمانة والنزاهة مع عملائه وكان يعطي العاملين لديه أعلى الأجور وينفق اغلب أرباحه في أعمال الخير. وذات يوم قدمت إلى المدينة سيدة، وسمعت بنزاهة التاجر وسمعته الطيبة فذهبت لتشتري منه بعض الأغراض وما إن رأت صاحب المتجر حتى تعرفت عليه وعلمت أنه السجين الهارب الذي تبحث عنه الشرطة. فقد كانت جارته في تلك البلدة التي كان بها قبل أن يفرّ من سجنه.

و السؤال هو : هل تبلغ السيدة الشرطة عن هذا الرجل؟

نعم تبلغ	لا أستطيع أن أقرر	كلا لا تبلغ

بناء على قرارك الذي اتخذته بين درجة الأهمية التي تعطيها لكل من القضايا ألاثنتي عشرة على أساس دورها في اتخاذ.

الرقم	القضايا	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا ما	مهم	مهم جدا
01	طيبة الرجل طيلة هذه المدة					
02	السماح لهذا الرجل و أمثاله بالهروب من العقاب يزيد في انتشار الجريمة					
03	ربما يكون حال المجتمع أفضل بدون السجون و سيطرة القانون					
04	مدى تكفير الرجل عن خطاياه بالإصلاح في المجتمع					
05	مدى تأييد المجتمع له فيما يتوقعه في محاكمة عادلة					
06	فائدة فصل السجون عن المجتمع					
07	إعادة الرجل إلى السجن يعد عملا قاسيا					
08	كونه لم يكمل مدة سجنه في حين هناك مساجين يكملونها و هذا ظلم					
09	مدى صلة القرابة بين الرجل و السيدة					
10	واجب المواطن الصالح إبلاغ الشرطة عن المجرمين					
11	مدى اتفاق قرار الإبلاغ مع فائدة الحي الذي يسكنه					
12	الفائدة من إعادة هذا الرجل إلى السجن					

من بين القضايا ألاثنتي عشرة السابقة اختر الأربع قضايا الأكثر أهمية وفقا للترتيب المبين : دون رقم القضية فقط

درجة الأهمية	رقم القضية
مهمة بالدرجة الأولى	
مهمة بالدرجة الثانية	
مهمة بالدرجة الثالثة	
مهمة بالدرجة الرابعة	

القصة الرابعة مشكلة الطبيب

كانت هناك سيدة تحتضر وليس لها أمل في الشفاء وأجمع الأطباء على أنه لم يبق من عمرها سوى سنة. كانت تعاني من آلام شديدة، حيث كانت المرأة ضعيفة البنية لدرجة أنها تناولها جرعة مسكنة من المورفين قد تعجّل بوفاتها. وفي أثناء فترات الراحة كانت تطلب من الطبيب المعالج أن يعطيها جرعة كافية من المورفين لكي تموت و تستريح فهي لا تستحمل الآلام كما أنها ستموت في النهاية.

و السؤال هو : هل يعطيها الطبيب جرعة المورفين القاتلة أم لا؟

نعم يعطيها	لا أستطيع أن أقرر	كلا لا يعطيها

بناء على قرارك الذي اتخذته بين درجة الأهمية التي تعطيها لكل من القضايا ألاثنتي عشرة على أساس دورها في اتخاذ هذا القرار.

الرقم	القضايا	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا ما	مهم	مهم جدا
01	تأييد أسرة السيدة لفكرة إعطائها الجرعة القاتلة					
02	تعرض الطبيب للعقاب إذا انكشف الأمر					
03	ترك الأمر طبيعي أفضل للناس في مثل هذه الحال					
04	قدرة الطبيب على إظهار الأمر و كأنه حادث طبيعي					
05	منع الدولة للقتل و إن كان ذلك في صالح المريض					
06	قيمة الموت إذا ما أعطيت له الأولوية على موقف المجتمع من القيم الشخصية					
07	إشفاق الطبيب على السيدة					
08	اعتبار مساعدة شخص على إنهاء حياته عملا فيه مسئولية و تعاون					
09	إرجاع الأمر إلى الله وحده في إنهاء حياة أي إنسان					
10	نوع القيم الأخلاقية التي يؤمن بها الطبيب					
11	مدى حق المجتمع في السماح للأفراد أن ينهوا حياتهم متى يشاءون					
12	إباحة الانتحار و القتل الرحيم قد لا يساعد في حماية الناس					

من بين القضايا ألاثنتي عشرة السابقة اختر الأربع قضايا الأكثر أهمية وفقا للترتيب المبين : دون رقم القضية فقط

درجة الأهمية	رقم القضية
مهمة بالدرجة الأولى	
مهمة بالدرجة الثانية	
مهمة بالدرجة الثالثة	
مهمة بالدرجة الرابعة	

القضية الخامسة: مشكلة السيد –وبستر-

حدث في إحدى ولايات الجنوب في الولايات المتحدة حيث مازال بعض الكبار في السن يؤمنون بالتفرقة العنصرية رغم القوانين التي تجرمها. كان السيد وبستر يملك محطة لخدمة السيارات وكان يبحث عن ميكانيكي يساعده في عمله، لكن كانت البلدة تعاني من نقص في الميكانيكيين المهرة. شاءت الظروف أن يتقدم للعمل لديه ميكانيكي ماهر جدا في عمله هو السيد –لي- و لكنه صيني الأصل. رغم أن السيد وبستر لا يحمل في نفسه أي شيء ضد أهل الشرق إلا أنه تردد في قبوله، فهو يعلم أن كثير من زبائنه قد لا يأتون إلى ورشته بسبب العامل الصيني. ولذلك طلب السيد وبستر من الميكانيكي أن يمر عليه بعد يومين، و لما عاد السيد –لي- أخبره أنه وظف شخصا آخر بينما الحقيقة غير ذلك.

السؤال هو: ماذا كان على السيد وبستر أن يفعل؟

نعم يوظفه	لا أستطيع أن أقرر	كلا لا يوظفه

بناء على قرارك الذي اتخذته بين درجة الأهمية التي تعطيها لكل من القضايا ألاثنتي عشرة على أساس دورها في اتخاذ هذا القرار.

الرقم	القضايا	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا ما	مهم	مهم جدا
01	حق صاحب الورشة أن يستخدم من يشاء					
02	وجود قوانين تجرم التفرقة العنصرية					
03	اعتبار السيد وبستر عنصريا					
04	مدى الفائدة التي سيجنيها في استخدام ميكانيكي ماهر					
05	مراعاة نظرة زبائنه					
06	وجوب التخلص نهائيا من النظام العنصري					
07	نسبة المؤيدين و المعارضين من المجتمع لاستخدام الصيني					
08	استخدام كفاءته خير من تضييعها					
09	مدى قناعة السيد وبستر في استخدامه					
10	مدى قدرة السيد وبستر على التخلص من وخز الضمير إن لم يستخدمه					
11	مدى اتفاق استخدامه مع ما هو سائد في تلك البلدة من أخلاق توجب حب الآخرين					
12	وجوب مساعدة المحتاجين بغض النظر عن الفائدة أو الخسارة					

من بين القضايا ألاثنتي عشرة السابقة اختر الأربع قضايا الأكثر أهمية وفقا للترتيب المبين : دون رقم القضية فقط

درجة الأهمية	رقم القضية
مهمة بالدرجة الأولى	
مهمة بالدرجة الثانية	
مهمة بالدرجة الثالثة	
مهمة بالدرجة الرابعة	

القصة السادسة: **مجلة الحائط**

حدث هذا في إحدى ولايات الولايات المتحدة الأمريكية حيث كان"فريد" طالبا في القسم النهائي في مدرسة ثانوية، و أراد أن يصدر جريدة حائط للطلبة لكي يمارس هواية ملحة لديه وينشر بعض أفكاره. كان يتكلم ضد حرب فيتنام وضد بعض قوانين المدرسة وتنظيماتها المجحفة مثل إرغام التلاميذ على عدم إطالة شعورهم أو لبس زي موحد. عندما بدأ "فريد" في إخراج فكرته للوجود طلب تصريحا من إدارة المدرسة فأخبره المدير أنه ليس لديه أي مانع طالما إلتزم "فريد" بعرض المقالات على المدير قبل نشرها حتى يوافق عليها. قبل "فريد" ذلك وقام بعرض مقالاته على المدير الذي وافق عليها كلها. وتمكن "فريد" من إصدار عددين متتاليين من المجلة، ولكن مدير المدرسة لم يكن يتوقع أن تنال مثل هذه المجلة كل تلك الشعبية فقد أعجب بها الطلبة حتى أنهم بدأوا في تنظيم إحتجاجات ضد قوانين المدرسة على أرغامهم على لبس زي موحد وعدم إطالة شعورهم. اعترض أولياء أمور التلاميذ على آراء "فريد" في المجلة واتصلوا بالمدير ليطلبوا منه إيقافها. نتيجة للإثارة المتزايدة والمشاكل التي خلقتها المجلة لدى الأولياء والتلاميذ. أمر المدير "فريد" بإيقاف إصدار المجلة. ولما سألوه عن السبب قال إنها تؤثر على السير الحسن للمدرسة.

السؤال هو: هل كان على المدير أن يوقف صدور هذه المجلة أم لا؟

نعم يجب إيقافها	لا أستطيع أن أقرر	كلا لا يجب إيقافها

بناء على قرارك الذي اتخذته بين درجة الأهمية التي تعطيها لكل من القضايا ألاثنتي عشرة على أساس دورها في اتخاذ هذا القرار.

الرقم	القضايا	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا ما	مهم	مهم جدا
01	شعور المدير بالمسئولية اتجاه الطلبة و الأولياء					
02	إعطاء المدير وعده لفريد بإصدار المجلة لمدة طويلة أو لكل عدد على حدة					
03	احتمال زيادة اعتراض الطلبة يعد إيقاف المجلة					
04	حق المدير في إصدار أوامره عندما تهدد مصلحة المدرسة					
05	حق المدير في اعتراض أولياء الأمور					
06	مدى تأثير توقيف المجلة في عدم مناقشة المشكلات المهمة					
07	تأثير توقيف المجلة على ثقة فريد في المدير					
08	مدى ولاء فريد لمدرسته و وطنه					
09	تأثير توقيف المجلة على تربية التلاميذ على التفكير الناقد و إصدار الأحكام					
10	مدى انتهاك فريد لحقوق الآخرين بنشر هذه المجلة					
11	مدى التزام المدير بالأخذ برأي بعض أولياء الأمور الغاضبين في حين انه الأقدر على معرفة مصلحة المدرسة					
12	نية فريد في استخدام المجلة لإثارة الكراهية و التمرد					

من بين القضايا ألاثنتي عشرة السابقة اختر الأربع قضايا الأكثر أهمية وفقا للترتيب المبين:دون رقم القضية فقط

درجة الأهمية	رقم القضية
مهمة بالدرجة الأولى	
مهمة بالدرجة الثانية	
مهمة بالدرجة الثالثة	
مهمة بالدرجة الرابعة	

الملحق 2:

1. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة المبكرة –إناث-

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	4	21	21	7	2	3
02	0	8	24	10	2	4
03	3	20	11	16	3	0
04	6	7	24	8	3	5
05	7	9	23	5	4	1
06	12	4	29	4	6	2
07	6	20	21	7	0	2
08	8	13	19	9	3	2
09	0	17	11	18	2	4
10	4	9	23	2	4	6
11	1	17	28	4	5	3
12	16	9	21	10	2	2
13	6	13	12	9	7	0
14	5	13	28	4	2	0
15	7	12	23	4	0	6
16	5	15	22	8	1	0
17	3	13	17	14	0	8
18	0	15	16	18	4	2
19	8	15	31	2	0	0
20	2	35	7	5	5	2
21	4	13	19	15	1	2
22	4	5	39	2	2	2
23	6	9	24	8	3	4
24	8	14	11	8	3	6
25	6	7	31	9	2	2
26	2	12	27	10	1	1
27	2	12	27	10	1	1
28	0	11	20	11	3	7
29	0	19	21	8	0	3
30	5	13	19	6	2	2
31	0	5	37	10	0	2
32	8	6	19	10	1	3
33	0	11	23	13	7	0
34	1	13	22	14	0	4

6	0	11	35	5	3	35
0	0	9	26	18	3	36
4	0	5	27	14	4	37
0	0	5	21	18	4	38
1	2	11	26	12	2	39
8	0	9	25	5	4	40
6	2	9	25	11	4	41
0	3	8	18	16	4	42
2	2	7	17	18	10	43
1	1	9	22	13	6	44
2	0	8	27	15	0	45
8	5	5	25	11	0	46
1	3	7	29	10	4	47
3	1	10	24	5	6	48
3	5	12	25	7	8	49
1	4	7	15	22	5	50
0	5	7	23	12	7	51
4	2	4	28	9	7	52
3	7	5	21	17	3	53
8	0	8	18	16	4	54
2	3	10	29	9	3	55
2	1	0	26	15	6	56
2	4	21	16	13	0	57
2	3	9	24	15	7	58
160	**134**	**494**	**1322**	**741**	**253**	**مج س**
2.76	**2.31**	**8.52**	**22.79**	**12.77**	**4.36**	**م**

2. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة المبكرة –ذكور-

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	3	10	27	10	2	1
02	10	13	18	10	2	4
03	4	21	23	7	1	1
04	9	15	21	7	1	3
05	7	16	17	6	0	3
06	7	21	15	6	5	0
07	5	15	23	8	0	0
08	6	9	30	1	4	6
09	8	13	20	10	1	2
10	0	9	25	8	7	5
11	6	13	19	9	0	4
12	7	16	19	6	3	5
13	8	14	20	8	2	3
14	1	15	20	9	1	6
15	6	12	31	6	1	0
16	1	10	23	13	5	1
17	4	6	28	14	0	1
18	0	14	32	4	0	0
19	3	11	30	11	2	3
20	3	13	13	6	5	6
21	0	10	23	15	0	5
22	8	13	12	17	0	0
23	9	13	22	3	0	4
24	6	21	12	9	0	6
25	8	7	19	12	7	7
26	6	10	21	8	3	2
27	6	24	11	11	0	4
28	5	11	15	9	3	4
29	9	17	26	7	0	0
30	3	23	24	4	0	1
31	3	13	16	14	0	3
32	3	13	16	14	0	3
33	10	17	10	8	2	1
34	8	14	17	3	2	2
35	3	16	26	9	0	6
مج س	185	488	724	302	59	102
م	**5.29**	**13.94**	**20.68**	**8.63**	**1.68**	**2.91**

3. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة المتأخرة - ذكور

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	6	8	21	12	3	7
02	6	20	14	7	2	3
03	8	8	20	5	1	8
04	2	13	24	11	2	2
05	4	16	10	14	8	2
06	2	9	28	11	4	3
07	2	22	21	12	0	0
08	3	4	27	12	1	6
09	9	12	23	9	2	2
10	0	7	34	7	1	4
11	6	20	18	9	0	1
12	7	10	21	4	4	5
13	0	5	23	18	2	8
14	2	14	27	4	3	2
15	0	17	21	6	6	4
16	0	3	28	14	4	9
17	5	10	36	1	0	3
18	1	22	6	18	6	0
19	0	7	33	10	0	4
20	3	4	37	5	0	4
21	3	16	11	11	10	1
22	6	8	28	16	2	0
23	1	11	30	7	4	0
24	1	2	30	14	2	0
25	3	9	20	10	5	3
26	3	15	19	10	3	3
27	6	7	22	9	2	2
28	1	4	23	9	1	2
29	5	14	20	8	4	4
30	9	20	13	7	3	0
31	0	14	27	9	1	5
32	0	6	39	4	3	3
33	6	13	26	11	0	2
34	0	17	22	10	1	4
35	6	12	25	8	3	2
36	1	7	23	14	6	1

5	0	10	24	11	5	37
4	5	4	29	12	3	38
2	3	7	38	3	2	39
10	4	9	15	12	2	40
4	1	3	17	23	9	41
5	2	14	25	11	1	42
2	5	3	24	18	5	43
0	1	1	23	19	14	44
1	3	9	18	16	3	45
1	1	1	9	31	12	46
3	0	14	16	15	2	47
2	4	8	27	3	8	48
3	1	7	28	17	3	49
2	2	7	25	16	4	50
4	3	16	15	7	4	51
2	2	10	9	28	8	52
0	4	8	24	16	7	53
3	0	3	14	26	12	54
2	3	2	10	31	12	55
164	**143**	**482**	**1240**	**721**	**233**	**مج**
2,98	**2,6**	**8,76**	**22,54**	**13,11**	**4,24**	**م**

4. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة المتأخرة - إناث

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	0	13	21	9	3	3
02	5	21	16	4	3	10
03	1	13	15	16	3	6
04	2	10	35	5	4	2
05	7	8	19	9	4	6
06	5	5	30	7	3	7
07	3	18	19	9	3	0
08	2	8	18	11	4	2
09	2	15	18	10	2	7
10	2	11	33	5	1	3
11	1	4	34	6	3	5
12	2	22	10	12	6	0
13	4	22	17	11	0	0
14	4	15	25	7	0	2
15	0	9	24	10	4	4
16	4	9	32	1	6	5
17	7	5	25	12	2	7
18	6	13	30	9	0	1
19	2	24	23	6	0	4
20	5	13	19	10	0	7
21	3	23	13	9	0	3
22	6	20	12	15	0	2
23	3	18	27	7	0	2
24	0	16	25	8	1	0
25	9	13	19	12	0	2
26	0	10	29	10	2	1
27	2	19	19	5	0	5
28	7	15	28	4	2	1
29	4	9	18	11	5	4
30	1	23	25	8	0	1
31	3	12	20	10	3	5
32	6	27	7	7	3	4
33	3	19	22	8	0	0
34	0	9	31	7	4	1
35	2	7	27	14	1	5
36	0	9	26	10	2	6

2	0	5	18	24	7	37
8	2	9	16	13	5	38
2	0	13	30	8	2	39
5	1	5	16	18	7	40
3	2	7	33	6	0	41
3	5	4	15	31	0	42
1	9	10	26	7	1	43
2	3	11	28	7	7	44
2	1	10	22	20	0	45
2	4	9	26	10	4	46
5	5	13	20	7	0	47
5	2	17	17	8	4	48
0	5	8	18	14	7	49
4	3	6	30	10	2	50
7	1	4	22	13	2	51
6	6	10	25	7	0	52
2	7	7	19	18	1	53
6	4	11	25	9	0	54
6	5	8	25	5	4	55
7	3	5	21	17	3	56
5	1	11	17	16	5	57
11	3	13	16	10	3	58
1	5	0	17	13	8	59
3	2	19	18	2	12	60
3	2	8	25	7	9	61
7	3	15	14	14	2	62
8	3	12	26	4	2	63
7	0	9	19	20	0	64
4	3	11	21	10	4	65
3	1	5	18	22	6	66
1	0	12	18	21	4	67
0	0	8	26	17	7	68
2	0	8	27	14	3	69
0	4	7	17	24	6	70
2	1	7	17	20	7	71
258	170	631	1559	973	247	**مج س**
3,64	2,39	8,89	21,96	13,70	3,48	**م**

5. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة مبكرة

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	4	21	21	7	2	3
02	0	8	24	10	2	4
03	3	20	11	16	3	0
04	6	7	24	8	3	5
05	7	9	23	5	4	1
06	12	4	29	4	6	2
07	6	20	21	7	0	2
08	8	13	19	9	3	2
09	0	17	11	18	2	4
10	4	9	23	2	4	6
11	1	17	28	4	5	3
12	16	9	21	10	2	2
13	6	13	12	9	7	0
14	5	13	28	4	2	0
15	7	12	23	4	0	6
16	5	15	22	8	1	0
17	3	13	17	14	0	8
18	0	15	16	18	4	2
19	8	15	31	2	0	0
20	2	35	7	5	5	2
21	4	13	19	15	1	2
22	4	5	39	2	2	2
23	6	9	24	8	3	4
24	8	14	11	8	3	6
25	6	7	31	9	2	2
26	2	12	27	10	1	1
27	2	12	27	10	1	1
28	0	11	20	11	3	7
29	0	19	21	8	0	3
30	5	13	19	6	2	2
31	0	5	37	10	0	2
32	8	6	19	10	1	3
33	0	11	23	13	7	0
34	1	13	22	14	0	4

6	0	11	35	5	3	35
0	0	9	26	18	3	36
4	0	5	27	14	4	37
0	0	5	21	18	4	38
1	2	11	26	12	2	39
8	0	9	25	5	4	40
6	2	9	25	11	4	41
0	3	8	18	16	4	42
2	2	7	17	18	10	43
1	1	9	22	13	6	44
2	0	8	27	15	0	45
8	5	5	25	11	0	46
1	3	7	29	10	4	47
3	1	10	24	5	6	48
3	5	12	25	7	8	49
1	4	7	15	22	5	50
0	5	7	23	12	7	51
4	2	4	28	9	7	52
3	7	5	21	17	3	53
8	0	8	18	16	4	54
2	3	10	29	9	3	55
2	1	0	26	15	6	56
2	4	21	16	13	0	57
2	3	9	24	15	7	58
1	2	10	27	10	3	59
4	2	10	18	13	10	60
1	1	7	23	21	4	61
3	1	7	21	15	9	62
3	0	6	17	16	7	63
0	5	6	15	21	7	64
0	0	8	23	15	5	65
6	4	1	30	9	6	66
2	1	10	20	13	8	67
5	7	8	25	9	0	68
4	0	9	19	13	6	69
5	3	6	19	16	7	70
3	2	8	20	14	8	71
6	1	9	20	15	1	72
0	1	6	31	12	6	73

1	5	13	23	10	1	74
1	0	14	28	6	4	75
0	0	4	32	14	0	76
3	2	11	30	11	3	77
6	5	6	13	13	3	78
5	0	15	23	10	0	79
0	0	17	12	13	8	80
4	0	3	22	13	9	81
6	0	9	12	21	6	82
7	7	12	19	7	8	83
2	3	8	21	10	6	84
4	0	11	11	24	6	85
4	3	9	15	11	5	86
0	0	7	26	17	9	87
1	0	4	24	23	3	88
3	0	14	16	13	3	89
3	0	14	16	13	3	90
1	2	8	10	17	10	91
2	2	3	17	14	8	92
6	0	9	26	16	3	93
268	**193**	**796**	**2046**	**1229**	**438**	**مج س**
2,85	**2,08**	**8,56**	**22**	**13,22**	**4.71**	**م**

6. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة المتأخرة:

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	0	13	21	9	3	3
02	5	21	16	4	3	3
03	1	13	15	16	3	3
04	2	10	35	5	4	4
05	7	8	19	9	4	4
06	5	5	30	7	3	3
07	3	18	19	9	3	3
08	2	8	18	11	4	4
09	2	15	18	10	2	2
10	2	11	33	5	1	1
11	1	4	34	6	3	3
12	2	22	10	12	6	6
13	4	22	17	11	0	0
14	4	15	25	7	0	0
15	0	9	24	10	4	4
16	4	9	32	1	6	6
17	7	5	25	12	2	2
18	6	13	30	9	0	0
19	2	24	23	6	0	0
20	5	13	19	10	0	0
21	3	23	13	9	0	0
22	6	20	12	15	0	0
23	3	18	27	7	0	0
24	0	16	25	8	1	1
25	9	13	19	12	0	0
26	0	10	29	10	2	2
27	2	19	19	5	0	0
28	7	15	28	4	2	2
29	4	9	18	11	5	5
30	1	23	25	8	0	0
31	3	12	20	10	3	3
32	6	27	7	7	3	3
33	3	19	22	8	0	0
34	0	9	31	7	4	4
35	2	7	27	14	1	1
36	0	9	26	10	2	2

0	0	5	18	24	7	37
2	2	9	16	13	5	38
0	0	13	30	8	2	39
1	1	5	16	18	7	40
3	3	12	21	8	6	41
2	2	7	14	20	6	42
1	1	5	20	8	8	43
2	2	11	24	13	2	44
8	8	14	10	16	4	45
4	4	11	28	9	2	46
0	0	12	21	22	2	47
1	1	12	27	4	3	48
2	2	9	23	12	9	49
1	1	7	34	7	0	50
0	0	9	18	20	6	51
4	4	4	21	10	7	52
2	2	18	23	5	0	53
3	3	4	27	14	2	54
6	6	6	21	17	0	55
4	4	14	28	3	0	56
0	0	1	36	10	5	57
6	6	18	6	22	1	58
0	0	10	33	7	0	59
0	0	5	37	4	3	60
10	10	11	11	16	3	61
2	2	16	28	8	6	62
4	4	7	30	11	1	63
2	2	14	30	2	1	64
5	5	10	20	9	3	65
3	3	10	19	15	3	66
2	2	9	22	7	6	67
1	1	9	23	4	1	68
4	4	8	20	14	5	69
3	3	7	13	20	9	70
1	1	9	27	14	0	71
3	3	4	39	6	0	72
0	0	11	26	13	6	73
1	1	10	22	17	0	74
3	3	8	25	12	6	75

6	6	14	23	7	1	76
0	0	10	24	11	5	77
5	5	4	29	12	3	78
3	3	7	38	3	2	79
4	4	9	15	12	2	80
1	1	3	17	23	9	81
2	2	14	25	11	1	82
5	5	3	24	18	5	83
1	1	1	23	19	14	84
3	3	9	18	16	3	85
1	1	1	9	31	12	86
0	0	14	16	15	2	87
4	4	8	27	3	8	88
1	1	7	28	17	3	89
2	2	7	25	16	4	90
3	3	16	15	7	4	91
2	2	10	9	28	8	92
4	4	8	24	16	7	93
0	0	3	14	26	12	94
3	3	2	10	31	12	95
1	1	5	18	22	6	96
0	0	12	18	21	4	97
0	0	8	26	17	7	98
0	0	8	27	14	3	99
4	4	7	17	24	6	100
1	1	7	17	20	7	101
2	2	7	33	6	0	102
5	5	4	15	31	0	103
9	9	10	26	7	1	104
3	3	11	28	7	7	105
1	1	10	22	20	0	106
4	4	9	26	10	4	107
5	5	13	20	7	0	108
2	2	17	17	8	4	109
5	5	8	18	14	7	110
3	3	6	30	10	2	111
1	1	4	22	13	2	112
6	6	10	25	7	0	113
7	7	7	19	18	1	114

4	4	11	25	9	0	115
5	5	8	25	5	4	116
3	3	5	21	17	3	117
1	1	11	17	16	5	118
3	3	13	16	10	3	119
5	5	0	17	13	8	120
2	2	19	18	2	12	121
2	2	8	25	7	9	122
3	3	15	14	14	2	123
3	3	12	26	4	2	124
0	0	9	19	20	0	125
3	3	11	21	10	4	126
422	**313**	**1113**	**2799**	**1694**	**480**	**مج**
3.35	**2,48**	**8,83**	**22,21**	**13,44**	**3,81**	**م**

7. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة المبكرة ــمتفوقون

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	4	21	21	7	2	3
02	6	7	24	8	3	5
03	7	9	23	5	4	1
04	16	9	21	10	2	2
05	4	13	19	15	1	2
06	4	5	39	2	2	2
07	6	9	24	8	3	4
08	5	13	19	6	2	2
09	8	6	19	10	1	3
10	4	14	27	5	0	4
11	4	16	18	8	3	0
12	0	15	27	8	0	2
13	0	11	25	5	5	8
14	3	17	21	5	7	3
15	3	9	29	10	3	2
16	10	13	18	10	2	4
17	6	9	30	1	4	6
18	6	13	19	9	0	4
19	8	14	20	8	2	3
20	1	15	20	9	1	6
21	0	14	32	4	0	0
22	0	10	23	15	0	5
23	8	13	12	17	0	0
24	9	13	22	3	0	4
مج س	**122**	**288**	**552**	**188**	**47**	**75**
م	**5.08**	**12**	**23**	**7.83**	**1.96**	**3.12**

8. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة المبكرة –ضعاف التحصيل

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	6	20	21	7	0	2
02	8	13	19	9	3	2
03	4	9	23	2	4	6
04	6	13	12	9	7	0
05	8	14	11	8	3	6
06	3	5	35	11	0	6
07	3	18	26	9	0	0
08	6	13	22	9	1	1
09	6	5	24	10	1	3
10	5	22	15	7	4	1
11	0	13	16	21	4	2
12	7	15	24	9	3	2
13	4	21	23	7	1	1
14	9	15	21	7	1	3
15	7	16	17	6	0	3
16	7	21	15	6	5	0
17	7	16	19	6	3	5
18	4	6	28	14	0	1
19	3	13	13	6	5	6
20	8	7	19	12	7	7
21	6	10	21	8	3	2
22	5	11	15	9	3	4
23	9	17	26	7	0	0
24	3	13	16	14	0	3
25	3	16	26	9	0	6
مج س	**137**	**342**	**507**	**222**	**58**	**72**
م	**5.48**	**13.68**	**20,28**	**8,88**	**2,32**	**2,88**
ع²	**4.89**	**22.62**	**30.60**	**12.59**	**4.78**	**4.91**
ع	**2.21**	**4.46**	**5.53**	**3.55**	**2.19**	**2.21**

9. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة المتأخرة – متفوقون

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	1	22	6	18	6	0
02	0	7	33	10	0	4
03	3	4	37	5	0	4
04	3	16	11	11	10	1
05	6	8	28	16	2	0
06	1	11	30	7	4	0
07	1	2	30	14	2	0
08	3	9	20	10	5	3
09	3	15	19	10	3	3
10	6	7	22	9	2	2
11	2	22	10	12	6	0
12	4	22	17	11	0	0
13	4	15	25	7	0	2
14	0	9	24	10	4	4
15	4	9	32	1	6	5
16	7	5	25	12	2	7
17	6	13	30	9	0	1
18	2	24	23	6	0	4
19	5	13	19	10	0	7
20	3	23	13	9	0	3
21	6	20	12	15	0	2
22	3	18	27	7	0	2
23	0	16	25	8	1	0
24	9	13	19	12	0	2
25	0	10	29	10	2	1
26	2	19	19	5	0	5
27	7	15	28	4	2	1
28	6	8	21	12	3	7
29	6	20	14	7	2	3
30	8	8	20	5	1	8
31	2	13	24	11	2	2
32	4	16	10	14	8	2
33	3	4	27	12	1	6
34	9	12	23	9	2	2
35	0	7	34	7	1	4
36	1	15	29	12	0	0

1	0	9	18	20	6	37
5	4	4	21	10	7	38
3	3	9	21	13	0	39
10	3	4	16	21	5	40
6	3	16	15	13	1	41
2	4	5	35	10	2	42
6	4	9	19	8	7	43
7	3	7	30	5	5	44
0	3	9	19	18	3	45
2	4	11	18	8	2	46
139	**108**	**430**	**1027**	**596**	**168**	**مج س**
3,02	**2,35**	**9,35**	**22,33**	**12,96**	**3,65**	**م**

10. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة المتأخرة – ضعاف التحصيل

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	1	7	23	14	6	1
02	5	11	24	10	0	5
03	3	12	29	4	5	4
04	2	3	38	7	3	2
05	2	12	15	9	4	10
06	9	23	17	3	1	4
07	1	11	25	14	2	5
08	5	18	24	3	5	2
09	14	19	23	1	1	0
10	3	16	18	9	3	1
11	12	31	9	1	1	1
12	2	15	16	14	0	3
13	8	3	27	8	4	2
14	3	17	28	7	1	3
15	4	16	25	7	2	2
16	4	7	15	16	3	4
17	8	28	9	10	2	2
18	7	16	24	8	4	0
19	12	26	14	3	0	3
20	12	31	10	2	3	2
21	6	22	18	5	1	3
22	4	21	18	12	0	1
23	7	17	26	8	0	0
24	3	14	27	8	0	2
25	6	24	17	7	4	0
26	7	20	17	7	1	2
مج س	**150**	**440**	**536**	**197**	**56**	**64**
م	**5,77**	**16,92**	**20,61**	**7,58**	**2,15**	**2,46**

11. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة المبكرة –وسط متعلم-

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	4	21	21	7	2	3
02	6	20	21	7	0	2
03	4	9	23	2	4	6
04	16	9	21	10	2	2
05	3	13	17	14	0	8
06	4	13	19	15	1	2
07	4	5	39	2	2	2
08	2	22	23	6	2	0
09	2	12	27	10	1	1
10	5	13	19	6	2	2
11	3	18	26	9	0	0
12	4	14	27	5	0	4
13	4	16	18	8	3	0
14	0	15	27	8	0	2
15	0	11	25	5	5	8
16	8	7	25	12	5	3
17	5	22	15	7	4	1
18	3	9	29	10	3	2
19	10	13	18	10	2	4
20	5	15	23	8	0	0
21	1	15	20	9	1	6
22	1	10	23	13	5	1
23	0	10	23	15	0	5
24	8	13	12	17	0	0
25	6	7	24	8	3	5
26	0	15	16	18	4	2
مج س	**108**	**347**	**581**	**241**	**51**	**71**
م	**4,15**	**13,35**	**22,35**	**9,27**	**1,96**	**2,73**

12. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة المبكرة –وسط غير متعلم-

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	12	4	29	4	6	2
02	8	14	11	8	3	6
03	6	7	31	9	2	2
04	0	19	21	8	0	3
05	2	12	26	11	2	1
06	4	11	25	9	2	6
07	10	18	17	7	2	2
08	6	5	24	10	1	3
09	7	9	28	4	2	4
10	6	15	26	0	1	2
11	7	15	24	9	3	2
12	7	21	15	6	5	0
13	6	9	30	1	4	6
14	8	13	20	10	1	2
15	8	14	20	8	2	3
16	6	10	21	8	3	2
17	5	11	15	9	3	4
18	3	23	24	4	0	1
19	3	13	16	14	0	3
20	3	13	16	14	0	3
21	10	17	10	8	2	1
22	3	16	26	9	0	6
23	9	17	26	7	0	0
24	7	16	17	6	0	3
25	4	21	23	7	1	1
مج س	**150**	**343**	**541**	**190**	**45**	**68**
م	**6**	**13,72**	**21,64**	**7,6**	**1.8**	**2,72**

13. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة المتأخرة – وسط متعلم

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	0	5	23	18	2	8
02	2	14	27	4	3	2
03	0	17	21	6	6	4
04	0	3	28	14	4	9
05	5	10	36	1	0	3
06	1	22	6	18	6	0
07	0	7	33	10	0	4
08	3	4	37	5	0	4
09	3	16	11	11	10	1
10	6	8	28	16	2	0
11	1	11	30	7	4	0
12	1	2	30	14	2	0
13	3	9	20	10	5	3
14	3	15	19	10	3	3
15	6	7	22	9	2	2
16	2	22	10	12	6	0
17	4	22	17	11	0	0
18	4	15	25	7	0	2
19	0	9	24	10	4	4
20	4	9	32	1	6	5
21	7	5	25	12	2	7
22	6	13	30	9	0	1
23	2	24	23	6	0	4
24	5	13	19	10	0	7
25	3	23	13	9	0	3
26	6	20	12	15	0	2
27	3	18	27	7	0	2
28	0	16	25	8	1	0
29	9	13	19	12	0	2
30	0	10	29	10	2	1
31	2	19	19	5	0	5
32	7	15	28	4	2	1
33	6	8	21	12	3	7
34	6	20	14	7	2	3
35	8	8	20	5	1	8
36	2	13	24	11	2	2

2	8	14	10	16	4	37
3	4	11	28	9	2	38
0	0	12	21	22	2	39
6	1	12	27	4	3	40
2	2	9	23	12	9	41
4	1	7	34	7	0	42
0	0	12	29	15	1	43
1	0	9	18	20	6	44
5	4	4	21	10	7	45
3	3	9	21	13	0	46
10	3	4	16	21	5	47
6	3	16	15	13	1	48
2	4	5	35	10	2	49
6	4	9	19	8	7	50
7	3	7	30	5	5	51
0	3	9	19	18	3	52
2	4	11	18	8	2	53
7	2	10	18	15	2	54
3	1	5	33	11	2	55
5	3	6	34	4	1	56
183	**133**	**517**	**1296**	**706**	**184**	**مج س**
3,27	**2,38**	**9,23**	**23,14**	**12,61**	**3,28**	**م**

14. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة المتأخرة – وسط غير متعلم

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	0	6	33	7	2	3
02	0	31	15	4	5	3
03	1	7	26	10	9	1
04	7	7	28	11	3	2
05	0	20	22	10	1	2
06	4	10	26	9	4	2
07	0	7	20	13	5	5
08	4	8	17	17	2	5
09	7	14	18	8	5	0
10	2	10	30	6	3	4
11	2	13	22	4	1	7
12	0	7	25	10	6	6
13	1	18	19	7	7	2
14	0	9	25	11	4	6
15	4	5	25	8	5	6
16	3	17	21	5	3	7
17	5	16	17	11	1	5
18	3	10	16	13	3	11
19	8	13	17	0	5	1
20	12	2	18	19	2	3
21	9	7	25	8	2	3
22	2	14	14	15	3	7
23	2	4	26	12	3	8
24	0	20	19	9	0	7
25	4	10	21	11	3	4
مج س	**80**	**285**	**545**	**238**	**87**	**110**
م	**3,2**	**11,4**	**21,8**	**9,52**	**3,48**	**4,4**

15. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة المتأخرة –علوم-

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	6	8	21	12	3	7
02	6	20	14	7	2	3
03	8	8	20	5	1	8
04	2	13	24	11	2	2
05	4	16	10	14	8	2
06	2	9	28	11	4	3
07	2	22	21	12	0	0
08	3	4	27	12	1	6
09	9	12	23	9	2	2
10	0	7	34	7	1	4
11	1	15	29	12	0	0
12	6	20	18	9	0	1
13	7	10	21	4	4	5
14	0	13	21	9	3	3
15	5	21	16	4	3	10
16	1	13	15	16	3	6
17	2	10	35	5	4	2
18	7	8	19	9	4	6
19	5	5	30	7	3	7
20	3	18	19	9	3	0
21	2	8	18	11	4	2
22	2	15	18	10	2	7
23	2	11	33	5	1	3
24	1	4	34	6	3	5
25	0	6	33	7	2	3
26	0	31	15	4	5	3
27	1	7	26	10	9	1
28	7	7	28	11	3	2
29	0	20	22	10	1	2
30	4	10	26	9	4	2
31	0	7	20	13	5	5
32	4	8	17	17	2	5
33	7	14	18	8	5	0
34	2	10	30	6	3	4
35	2	13	22	4	1	7
36	0	7	25	10	6	6

2	7	7	19	18	1	37
6	4	11	25	9	0	38
6	5	8	25	5	4	39
7	3	5	21	17	3	40
5	1	11	17	16	5	41
11	3	13	16	10	3	42
1	5	0	17	13	8	43
3	2	19	18	2	12	44
3	2	8	25	7	9	45
7	3	15	14	14	2	46
8	3	12	26	4	2	47
7	0	9	19	20	0	48
2	0	5	18	24	7	49
8	2	9	16	13	5	50
2	0	13	30	8	2	51
5	1	5	16	18	7	52
3	2	7	33	6	0	53
3	5	4	15	31	0	54
1	9	10	26	7	1	55
2	3	11	28	7	7	56
2	1	10	22	20	0	57
2	4	9	26	10	4	58
230	**172**	**526**	**1302**	**709**	**195**	**مج س**
3,96	**2,96**	**9,07**	**22,45**	**12,22**	**3,36**	**م**

16. درجات التفكير الأخلاقي مرحلة المراهقة المتأخرة –آداب-

المراحل / الأفراد	م2	م3	م4	5أ	5ب	6
01	0	5	23	18	2	8
02	2	14	27	4	3	2
03	0	17	21	6	6	4
04	0	3	28	14	4	9
05	5	10	36	1	0	3
06	1	22	6	18	6	0
07	0	7	33	10	0	4
08	3	4	37	5	0	4
09	3	16	11	11	10	1
10	6	8	28	16	2	0
11	1	11	30	7	4	0
12	1	2	30	14	2	0
13	3	9	20	10	5	3
14	3	15	19	10	3	3
15	6	7	22	9	2	2
16	2	22	10	12	6	0
17	4	22	17	11	0	0
18	4	15	25	7	0	2
19	0	9	24	10	4	4
20	4	9	32	1	6	5
21	7	5	25	12	2	7
22	6	13	30	9	0	1
23	2	24	23	6	0	4
24	5	13	19	10	0	7
25	3	23	13	9	0	3
26	6	20	12	15	0	2
27	3	18	27	7	0	2
28	0	16	25	8	1	0
29	9	13	19	12	0	2
30	0	10	29	10	2	1
31	2	19	19	5	0	5
32	7	15	28	4	2	1
33	1	7	23	14	6	1
34	5	11	24	10	0	5

4	5	4	29	12	3	35
2	3	7	38	3	2	36
10	4	9	15	12	2	37
4	1	3	17	23	9	38
5	2	14	25	11	1	39
2	5	3	24	18	5	40
0	1	1	23	19	14	41
1	3	9	18	16	3	42
1	1	1	9	31	12	43
3	0	14	16	15	2	44
2	4	8	27	3	8	45
3	1	7	28	17	3	46
2	2	7	25	16	4	47
4	3	16	15	7	4	48
2	2	10	9	28	8	49
0	4	8	24	16	7	50
3	0	3	14	26	12	51
2	3	2	10	31	12	52
3	1	5	18	22	6	53
1	0	12	18	21	4	54
0	0	8	26	17	7	55
2	0	8	27	14	3	56
0	4	7	17	24	6	57
2	1	7	17	20	7	58
7	3	12	21	8	6	59
3	2	7	14	20	6	60
8	1	5	20	8	8	61
2	2	11	24	13	2	62
2	8	14	10	16	4	63
3	4	11	28	9	2	64
0	0	12	21	22	2	65
6	1	12	27	4	3	66
2	2	9	23	12	9	67
4	1	7	34	7	0	68
190	**152**	**598**	**1506**	**975**	**290**	**مج س**
2,79	**2,23**	**8,79**	**22,15**	**14,34**	**4,26**	**م**

الملحق 3:

صدق المحكمين لوسيلة بحث

لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس النمو

1. التعريف بالاختبار:

هو مقياس تحديد القضايا لجيمس رست، يتكون من ست قصص افتراضية متبوعة بمجموعة من الأسئلة، المطلوب من المفحوص الإجابة عنها، حتى نتمكن من تحديد النمط الأخلاقي الذي ينتمي إليه. أهم ما في الاختبار القضايا التي تقدم للمفحوص والتي يطلب منه تحديد مدى أهميتها في تحديد إجابته عن الأسئلة.

2. المطلوب منكم:

أن تحدد مدى دخول هذه القضايا تحت النمط المراد قياسه. لذلك وضعنا كل القضايا التي تنتمي لنفس النمط في نفس الجدول، غير أن هذه القضايا تنتمي لقصص مختلفة، لذا المطلوب من السادة الأساتذة العودة للقصص الموجودة في الاختبار لتقييم مدى دخول القضية في النمط الأخلاقي.

الأنماط:

1. النمط الأول: المنفعة النسبية

ويعكس أفكار المرحلة الثانية من مراحل كوهلبرج، حيث يعتبر الفرد الفعل الأخلاقي هو الفعل الذي يلبي حاجاته ورغباته، أي ما يحقق له منفعة عاجلة.

تعبر بـ / القضايا	القصة	%25	%50	%75	%100
استعداد هاينز لتعريض حياته للخطر أو السجن من اجل دواء قد ينفع	1				
إدراك الطلبة أنهم قد يقبض عليهم أو يفصلون من الجامعة	2				
قدرة الطبيب على إظهار الأمر و كأنه حادث طبيعي	4				
مدى الفائدة التي سيجنيها في استخدام ميكانيكي ماهر	5				
احتمال زيادة اعتراض الطلبة يعد إيقاف المجلة	6				

2. النمط الثاني: توجه المسايرة

هي مرحلة أخرى مأخوذة من نظرية كوهلبرج، وبالتحديد المرحلة الثالثة التي يكون الفعل الصحيح أخلاقيا هو ما يلبي حاجات الأفراد القريبين من الفرد الذين يشكلون الجماعة الصغيرة التي ينتمي إليها الفرد، حيث يسعى لأن يكون ولدا طيبافي نظرهم.

تعبر بـ / القضايا	القصة	%25	%50	%75	%100
اعتبار إقدام الزوج على سرقة الدواء لعلاج زوجته التي يحبها أمرا طبيعيا	1				
قيام هاينز بذلك من أجل مصلحته الذاتية أو خالصا من أجل زوجته	1				
إباحة سرقة الصيدلي باعتباره جشعا و قاسيا	1				
قيام الطلبة بعملهم من اجل الصالح العام فعلا أم مجرد تظاهر بذلك	2				
احتمال أن يؤدي هذا العمل إلى إثارة غضب الناس و فقدان الثقة في القاعدة الطلابية	2				
مدى مسئولية رئيس الجامعة في إثارة الطلبة حين اظهر عدم التعقل وعدم التعاون في حل هذه المشكلة	2				
طيبة الرجل طيلة هذه المدة بما يثبت أنه شخص غير شرير	3				
إعادة الرجل إلى السجن يعد عملا قاسيا	3				
مدى صلة القرابة بين الرجل و السيدة	3				
تأييد أسرة السيدة لفكرة إعطائها الجرعة القاتلة	4				
إشفاق الطبيب على السيدة	4				
اعتبار السيد وبستر عنصريا	5				
مدى قدرة السيد وبستر على التخلص من وخز الضمير إن لم يستخدمه	5				
وجوب مساعدة المحتاجين بغض النظر عن الفائدة أو الخسارة	5				
تأثير توقيف المجلة على ثقة فريد في المدير	6				
مدى ولاء فريد لمدرسته و وطنه	6				
نية فريد في استخدام المجلة لإثارة الكراهية و التمرد	6				

3. النمط الثالث: التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي

يعبر عنها كوهلبرج بالمرحلة الرابعة، يتوجه خلالها نحو المحافظة على القانون والنظام الاجتماعي، والوفاء بالتزاماته واحترام السلطة والتمسك بالقانون.

تعبر بـ / القضايا	القصة	%25	%50	%75	%100
وجوب تأييد قوانين المجتمع	1				
وجوب احترام حقوق الآخرين في استغلال اختراعاتهم	1				
مشروعية استيلاء الطلبة على أشياء لا تخصهم	2				
احتمال أن يؤدي تغاضينا عن هذه الحادثة إلى تشجيع الطلاب على القيام بحوادث مشابهة	2				
مدى وجوب احترام الطلبة لقرارات الجامعة	2				
السماح لهذا الرجل و أمثاله بالهروب من العقاب يزيد في انتشار الجريمة	3				
مدى تكفير الرجل عن خطاياه بالإصلاح في المجتمع	3				
كونه لم يكمل مدة سجنه في حين هناك مساجين يكملونها و هذا ظلم	3				
واجب المواطن الصالح إبلاغ الشرطة عن المجرمين	3				
تعرض الطبيب للعقاب إذا انكشف الأمر	4				
إرجاع الأمر إلى الله وحده في إنهاء حياة أي إنسان	4				
مدى حق المجتمع في السماح للأفراد أن ينهوا حياتهم متى يشاءون	4				
حق صاحب الورشة أن يستخدم من يشاء	5				
وجود قوانين تجرم التفرقة العنصرية	5				
مدى اتفاق استخدامه مع ما هو سائد في تلك البلدة من أخلاق توجب حب الآخرين	5				
شعور المدير بالمسئولية اتجاه الطلبة و الأولياء	6				
إعطاء المدير وعده لفريد بإصدار المجلة لمدة طويلة أو لكل عدد على حدة	6				
حق المدير في إصدار أوامره للطلبة عندما تهدد مصلحة المدرسة	6				
مدى التزام المدير بالأخذ برأي بعض أولياء الأمور الغاضبين في حين انه الأقدر على معرفة مصلحة المدرسة	6				

4. النمط الرابع: مستوى أخلاقية المبادئ

يعتبرها جيمس رست مجموع المرحلتين الخامسة والسادسة من مراحل كوهلبرج، يدل هذا المستوى على درجة الأهمية النسبية التي يعطيها الفرد للاعتبارات التي تؤكد أخلاقية المبادئ في اتخاذ القرارات الخلقية (المبادئ الأخلاقية العالمية كالحرية وحقوق الإنسان...).

تعبر بـ / القضايا	القصة	%25	%50	%75	%100
وقوف القانون حائلا دون توفر ابسط المتطلبات الأساسية لأي فرد في المجتمع	1				
كون السرقة في هذه الحالة تعود بالخير على المجتمع ككل أولا	1				
كون الاستيلاء على مبنى الجامعة سيفيد عدد أكبر من الناس على المدى البعيد	2				
مدى التزام رئيس الجامعة بحدود مسئوليته حين اتخذ القرار	2				
مدى اتفاق قرار الإبلاغ مع فائدة الحي الذي يسكنه	3				
الفائدة من إعادة هذا الرجل إلى السجن	3				
منع الدولة للقتل و إن كان ذلك في صالح المريض	4				
إباحة الانتحار و القتل الرحيم قد لا يساعد في حماية الناس	4				
نسبة المؤيدين و المعارضين من المجتمع لاستخدام الصيني	5				
استخدام كفاءته خير من تضييعها	5				
مدى تأثير توقيف المجلة في عدم مناقشة المشكلات المهمة	6				
مدى انتهاك فريد لحقوق الآخرين بنشر هذه المجلة	6				
التزام الطلبة بمبادئ معينة يعتقدون أنها فوق القانون	2				
نوع القيم الأخلاقية التي يؤمن بها الطبيب	4				
مدى قناعة السيد وبستر في استخدامه	5				
تأثير توقيف المجلة على تربية التلاميذ على التفكير الناقد و إصدار الأحكام	6				
طبيعة القيم التي يجب أن تتحكم في تصرفات الناس اتجاه الآخرين	1				
مدى تناسب هذا العمل مع مبادئ العدل	2				
مدى تأييد المجتمع له فيما يتوقعه في محاكمة عادلة	3				
اعتبار مساعدة شخص على إنهاء حياته عملا فيه مسئولية و تعاون	4				
مراعاة نظرة زبائنه	5				

5. النمط الخامس: إدانة التقاليد والنظام الاجتماعي

يعبر هذا المستوى عن اتجاه مضاد للسلطة، والتي قد يعتبرها الفرد ظالمة مبنية على التعسف، لذلك فهو يضرب بقوانينها عرض الحائط متى تعارضت مع مصالح الناس.

تعبر بـ / القضايا	القصة	%25	%50	%75	%100
التزام الطلبة بمبادئ معينة يعتقدون أنها فوق القانون	2				
نوع القيم الأخلاقية التي يؤمن بها الطبيب	4				
مدى قناعة السيد وبستر في استخدامه	5				
تأثير توقيف المجلة على تربية التلاميذ على التفكير الناقد و إصدار الأحكام	6				
طبيعة القيم التي يجب أن تتحكم في تصرفات الناس اتجاه الآخرين	1				
مدى تناسب هذا العمل مع مبادئ العدل	2				
مدى تأييد المجتمع له فيما يتوقعه في محاكمة عادلة	3				
اعتبار مساعدة شخص على إنهاء حياته عملا فيه مسئولية و تعاون	4				
مراعاة نظرة زبائنه	5				

ملخص الرسالة

تتمحور إشكالية الدراسة حول نمط التفكير الخلقي الذي يتبناه الفرد في مرحلة المراهقة، ومدى ثبات هذه الصفة لديه، إذ أن العديد من الدراسات بينت أنه يمكن للفرد أن يستخدم أكثر من نمط في التفكير الخلقي. وبناء على ذلك قمنا بطرح التساؤلات التالية:

للتقديم لهذا الموضوع نظريا أدرجنا ثلاث فصول في الجانب النظري: فصل حول تقديم موضوع البحث، و فصل لتحليل مفاهيم البحث الأساسية وفصل ثالث تناول الدراسات السابقة.

أجريت الدراسة على عينة قدرت بـ 219 فرد اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية.

استخدمنا في هذه الدراسة اختبار تحديد القضايا لجيمس رست كوسيلة بحث،

توصلت الدراسة إلى أفراد المراهقة المبكرة والمتأخرة ينتمون للمرحلة الرابعة من مراحل النمو الخلقي. وأكدت عدم وجود أي تأثير للعوامل: الجنس، السن والتحصيل الدراسي. أما عامل التحصيل الدراسي فوجدنا فروق لصالح ضعاف التحصيل على المرحلتين الثانية والثالثة، ولصالح المتفوقين على المرحلة م. فيما يخص المستوى التعليمي للوالدين فكانت الفروق لصالح الأفراد المنتمين للوسط غير المتعلم في المراحل: الثانية، ر والمرحلة م. أما التخصص الدراسي فكانت الفروق دالة على المرحلتين ر والمرحلة م لصالح العلميين.

الكلمات المفتاحية:

النمو الخلقي؛ التفكير الخلقي؛ المراهقة المبكرة؛ المراهقة المتأخرة؛ المشاعر الأخلاقية؛ الضمير؛ الأنا الأعلى؛ السلوك الخلقي؛ الإحساس بالذنب؛ الإحساس بالإثم.