بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أم القـــــــرى

كلية التربية بمكة المكرمة

الدراسات العليا

نموذج رقم (٨) *

اجازة اطروحة علمية فى صيغتها النهائية

بعد اجراء التعديلات المطلوبـــــــة

الاسم (رباعى): حنان حسين أحمد باعنتـــــــر القسم : علم النفس

الدرجة العلمية : الماجستيـــــر التخصص : نمـــــــو

عنوان الاطروحة : مستوى الحكم الأخلاقي وعلاقته بالذكاء والمستوى الاجتماعي الثقافي لـــدى طالبـــات المرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمـــــة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين وبعـد ،،،

فبنـاء على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الاطروحة المذكورة عالية والتى تمت مناقشتها بتاريخ ٧ / ٥ / ١٤١٢هـ بقبول الاطروحة بعد اجراء التعديـــلات المطلوبة ، وحيث قد تم عمل اللازم .

فان اللجنة توصى باجازة الاطروحة فى صيغتها النهائية المرفقة كمتطلـــب تكميلى للدرجة العلمية المذكورة اعلاه والله الموفق .

اعضـــــاء اللجنـــــــة

المشـــرف	مناقش من القســـم	مناقش من خارج القسم
الاسم: د. محمدحمزة أميرخان	د. عبدالمنان ملامعمورباز	د. سلطان سعيدعبدالمقصودبخار
التوقيع :		

رئيس قسم علم النفس

د. زيد عبير الحارثي

* يوضع هذا النموذج امام الصفحة المقابلة لصفحة عنوان الاطروحة فى كل نسخة .

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم علم النفس

٣٠١٠٢٠٠٠٠١٨٦١

==*=*=*=*=*

مستوى الحكم الأخلاقي وعلاقته بالذكاء والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة.

١٤٠٨/٠٠

اعداد الطالبة

حنان حسين أحمد باعنتر

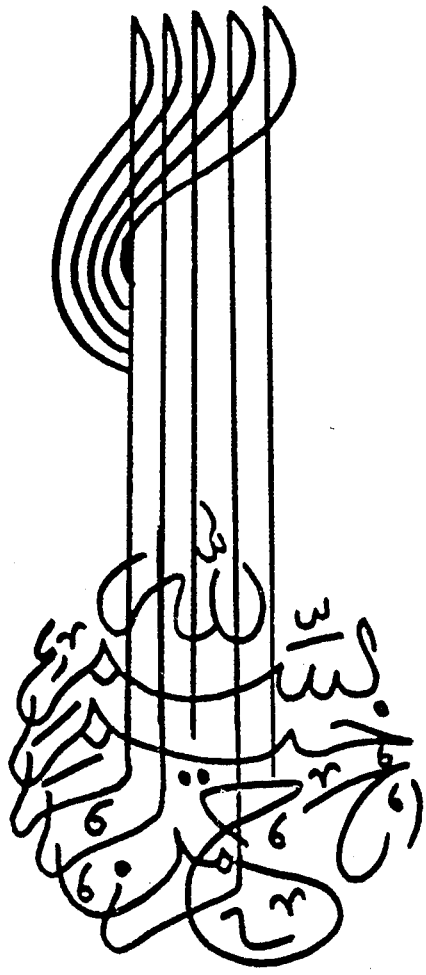
اشراف الدكتور

محمد حمزه أمير خان

١٨٦١

بحث تكميلي مقدم لقسم علم النفس " تخصص نمو "
بكلية التربية للحصول على درجة الماجستير

مكة المكرمة
١٤١١ هـ - ١٩٩١ م


بسم الله الرحمن الرحيم

قال عليه الصلاة والسلام :

" ان المؤمن ليُدرك بحسن خلقه درجة الصائم القائم "

ـ رواه أبو داود ـ

(النووي ،١٩٨٢م : ٢٧٣)

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد البشر أجمعين وقائد الغر المحجلين سيدنا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم أجمعين .

أرفع الى ربي أسمى آيات الشكر والثناء العظيم والامتنان على عظيم نعمائه وموفور عطائه وتوفيقه وعلى ما أمدني به من صبر لتحمل الصعوبات الكثيرة التي واجهتني طوال فترة سعي في سبيل اخراج هذه الدراسة المتواضعة ، راجية منه القبول مع دوام التوفيق والسداد.

يسرني أن أقدم كلمات الشكر والتقدير والعرفان لأستاذي الفاضل الدكتور/ محمد حمزه أمير خان المشرف على الدراسة لجهوده المخلصة ولكل مابذله من ارشادات وتوجيهات علمية قيمة فجزاه الله عني خير الجزاء ووفقه لفعل الخير دائما وأبدا.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لسعادة الدكتور/عبدالرحيم حسين الجفري وسعادة الدكتور/محمد أنس مخدوم بخاري لتفضلهما بمناقشة خطة هذه الدراسة وابدائهما للملاحظات القيمة والتي كان لها أعظم الأثر والفائدة للدراسة . كما أتقدم بالشكر والتقدير لسعادة الدكتور/عبدالمنان ملامعمور بار وسعادة الدكتور/سلطان سعيد مقصود بخاري لتفضلهما بمناقشة هذه الدراسة وابدائهما للملاحظات القيمة ، كما أتقدم بشكري وتقديرالى قسم علم النفس الذي أتاح لي فرصة اكمال دراستي العليا .

كما يسرني أن أشكر الأستاذة الفاضلة /جميلة عبدالله سقا على ماقدمته من تسهيلات مع تشجيعها المستمر لي .

كما أتقدم بجزيل الشكر للأخت الفاضلة /رجاء سيد على المحضار على مابذلته من جهد وتعاون صادق ومستمر في سبيل اتمام هذه الدراسة .

كما يسرني أن أقدم أسمى آيات الشكر والتقدير الى والدي العزيز رحمه الله والى والدتي العزيزة أطال الله في عمرها والى جميع أفراد عائلتي الكريمة والى الأخت الفاضلة / فاتن عبدالله القرني. والى جميع مديرات ومدرسات المدارس المذكورة في الدراسة والى أخواتي الطالبات في تلك المدارس على كل مابذلوه من جهد وتعاون صادق لاتمام هذه الدراسة .

فجزاهم الله جميعا خير الجزاء وأدامهم لفعل الخير وتقبله منهم انه سميع مجيب الدعاء ...

الباحثة

حنان باعنتر

"" الاهـــــــــــــداء ""

الى من تمنيت أن يكون معنـــــــــــــا

وقـــــت تخرجـــي عليه رحمـــة اللـــــــــه

** والـــــدي العزيـــــــــــز**

الى من عانت وتحملت من أجلي الكثيـــر

الى الشلال المتدفـق بالحنين والعبيـــــــــر

=== والدتـــي الغاليـــــة ===

الى السواعـــد التـــي مـــن حولـــــــــي

تشدنـــي وتشجعنـــي على طلب الكثيـــــــــــر

××× اخوتـــي وأخواتي الأعزاء×××

الى من طلب العـلا وسهـــر الليـالـــــي

فقضـى الأيـــــام وتحمـــل السنيـــــــــن

((((طلاب وطالبـات أم القـــرى))))

اليهـــــــــــــــــــــــم

جميعـــا أهـــدي ثمـــرة جهـدي المتواضـــــع

حنـــــــــــــــــــــان

=*=

"" ملخص الدراسة ""

العنوان : مستوى الحكم الأخلاقي وعلاقته بالذكاء والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة .

هدف الدراسة :

هو التعرف على مستوى الحكم الأخلاقي السائد لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، ومستوى الحكم الأخلاقي لدى الطالبات الأكثر ذكاء والأقل ذكاء في المرحلة المتوسطة ، ومستوى الحكم الأخلاقي لدى الطالبات الأعلى والأقل في المستوى الاجتماعي والثقافي في المرحلة المتوسطة .

فروض الدراسة :

١- مستوى الحكم الأخلاقي السائد لدى طالبات المرحلة المتوسطة هو المستوى الرابع .

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في مستويات الحكم الأخلاقي بين طالبات المرحلة المتوسطة في الصفوف المختلفة .

٣- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات الأكثر ذكاء والأقل ذكاء في الحكم الأخلاقي .

٤- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع وذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المنخفض في الحكم الأخلاقي .

الأدوات المستخدمة :

١- اختبار تحديد القضايا (DIT) من اعداد رست وترجمة (فتحي ، ١٩٨٣م ب) .

٢- اختبار المصفوفات المتتابعة "لرافن" لقياس الذكاء تقنين (أبوحطب وآخرون ١٩٧٩م) .

٣- مقياس المستوى الاجتماعي والثقافي اعداد (منسي ، ١٩٨٤م) .

النتائج :

أسفرت نتائج الدراسة على مايلي :

١- أن مستوى الحكم الأخلاقي السائد لدى طالبات المرحلة المتوسطة هو المستوى الرابع .

٢- لاتوجد فرق ذات دلالة احصائية بين طالبات المرحلة المتوسطة في (صفوفها الثلاثة) في مراحل الحكم الاخلاقي ماعدا في المرحلة (٣) من مراحل الحكم الأخلاقي لصالح الصف الثالث .

٣- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات الأكثر ذكاء والأقل ذكاء في مستويات أحكامهن الأخلاقية .

٤- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع وذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المنخفض في مستويات الحكم الأخلاقي ماعدا المرحلة (٥ ب ، والدرجة م) من مراحل الحكم الأخلاقي حيث كانت الفروق لصالح الطالبات ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع .

التوصيات :

انبثاقا من نتائج الدراسة اقترحت الباحثة عدة توصيات منها مايلي:

١- الاهتمام بالنمو الأخلاقي للأفراد في مراحل نموهم المختلفة وغرس القيم الدينية في نفوسهم منذ الصغر .

٢- الاهتمام بالنمو العقلي للأفراد واتاحة الفرص المختلفة وتهيئة البيئة المناسبة لنموهم عقليا

اعداد الطالبة /
حنان حسين أحمد باعنتر
التوقيع ( )

اشراف الدكتور /
محمد حمزة أمير خان
التوقيع ( )

يعتمد ،،،
عميد كلية التربية
د. هاشم بكر حريري
التوقيع ( )

"" قائمة المحتويات ""

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير .	د
اهداء .	هـ
ملخص الدراسة .	و
قائمة المحتويات .	ز
قائمة الجداول .	ي
قائمة الملاحق .	ك
الفصل الأول : المقدمة .	١ – ١٣
– مقدمة .	٢
– مشكلة الدراسة .	٦
– أهمية الدراسة .	٦
– أهداف الدراسة .	٩
– المصطلحات الاجرائية للدراسة .	٩
– حدود الدراسة .	١٣
الفصل الثاني : الخلفية النظرية .	١٤ – ٧٠
– أ- الاطار النظرى .	١٥
مقدمة .	١٧
المنظور الاسلامي للأخلاق .	١٧
المنظور الفلسفي للأخلاق .	٢٢
منظور علم النفس الحديث للأخلاق .	٢٥
متغيرات تؤثر فى نمو الحكم الأخلاقي .	٢٨
١- نمط التربية الأسرية .	٢٩
٢- البيئة المدرسية .	٢٩
٣- البيئة الاجتماعية .	٣٠
٤- المؤثرات الدينية .	٣١
٥- العمر الزمني .	٣٢

٦- الذكـــــاء . ٣٣
النظريات المفسره للنمو الأخلاقـــــي . ٣٣
نظرية التحليل النفســـــي . ٣٣
نظرية التعلم الاجتماعـــــي . ٣٤
النظرية المعرفية النمائية . ٣٥
نظرية جان بياجيه في نمو الحكم الأخلاقي . ٣٦
أسس النمو الأخلاقي عند بياجيـــه. ٤٠
نظرية بك وهافيجهرست عن النمو الأخلاقي . ٤١
نظرية كولبرج . ٤٢
منظورجيمس رست في النمو الأخلاقي . ٤٣
النمو المعرفي وعلاقته بالنمو الأخلاقي . ٤٧
أبعاد الذكـــاء . ٤٨
المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة وتأثيره على سلوك الانسان . ٥٢
ب - الدراسات السابقة : ٥٥
١- الدراسات التى أهتمت بنمو الحكم الأخلاقـــي . ٥٥
٢- الدراسات التى تناولت العلاقة بين النمو الاخلاقي والنموالمعرفي. ٥٨
٣- الدراسات التي تناولت العلاقة بين الحكم الأخلاقي والذكاء . ٦١
٤- الدراسات التى تناولت العلاقة بين الحكم الاخلاقي والمستوى الاقتصادى الاجتماعـــــي . ٦٤
التعليق على الدراسات السابقة . ٦٩
فروض الدراســـــة . ٧٠
الفصـــــل الثالث : اجراءات الدراسة ٧١ - ٨٤
مجتمع الدراسة . ٧٢
عينة الدراســة . ٧٢
أدوات الدراســة . ٧٤
أسباب استخدام مقياس (DIT) . ٧٥

صدق وثبات المقياس في بيئته الأصلية . ٧٦
التطبيق التجريبي للأداة . ٧٩
اختبار المصفوفات المتتابعة " لرافن ". ٨١
مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي . ٨٣
اجراءات التطبيق . ٨٣
الأسلوب الاحصائي . ٨٤
الفصل الرابع : نتائج الدراسة وتحليلها ٨٥ — ٩٥
التحقق من فروض الدراسة . ٨٦
الفصل الخامس : ٩٦ — ١٠٧
الخلاصة . ٩٧
التوصيات . ٩٨
البحوث المقترحة . ٩٩
المراجع :
أولا : المراجع العربية . ١٠١
ثانيا : المراجع الأجنبية . ١٠٧
الملاحق . ١٠٨

=٠=

"" قائمة الجداول ""

الرقم	العنوان	الصفحة
١	الأعمار المناسبة لمراحل النمو الأخلاقي .	٣٢
٢	أرقام مدارس أفراد العينة ومواقعها .	٧٢
٣	المتوسطات والانحرافات المعيارية لمراحل الحكم الأخلاقي .	٨٦
٤	تحليل التباين في الصفوف الثلاثة من المرحلة المتوسطة .	٨٩
٥	الفروق بين المجموعة الأكثر ذكاء والأقل ذكاء في الحكم الاخلاقي .	٩١
٦	الفروق بين ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع والمنخفض في الحكم الأخلاقي .	٩٣

"" قائمة الملاحق ""

الملحق	العنوان	الصفحة
١	اختبار تحديد القضايا :	١٠٨
	الجزء الثاني	١٠٩
	الجزء الأول ..	١٣٠
٢	اختبار المصفوفات المتتابعة	١٥٠
٣	استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية .	١٨٢

الفصل الأول

(١) مقدمـــــة .
(٢) مشكلة الدراسة .
(٣) أهميـة الدراســـة :
(آ) نظريـــــة .
(ب) تطبيـقـيـــة .
(٤) أهـداف الدراســـة .
(٥) تعريف المصطلحـــات .
(٦) حـدود الدراســـة .

* مقـدمـــــــــــة :

يمر الانسان في حياته بسلسلة من التغيرات النمائية منذ الميلاد حتى آخر مرحلة يتوافر له فيها النضج ويشير مصطلح النمـــو Development بمفهومه العام الى تلك التغيرات الجسمية والاجتماعية والانفعالية والخلقية التي تحدث مع تقدم الأفراد من الطفولة الى الرشد.

والنمو الخلقي أحد أهم مظاهر النمو الاجتماعي عند الفرد ويمثـــل جانبا هاما في بناء الشخصية وينمو كجانب متكامل مع الجوانب الأخـــرى للشخصية الانسانية ، كما يعتبر جانبا راقيا في الشخصية حيث يختص بالقيم والمثل والعادات والتقاليد والمعايير .

ويرى راجح (د . ت) أن الخلق هو بعد من أبعاد الشخصية فاذا نظرنا اليه في ضوء المعايير الأخلاقية فاننا نحكم على سلوك الشخص بأنه خيـــر أو شر ، صواب أو خطأ . فالكذب والصدق ، والسرقة والخيانة من سمات الخلق بينما نجد أن التفاؤل أو الانبساط أو الانطواء من سمات الشخصية . وبعبارة أخرى يعتبر الخلق من جوانب الشخصية وليس الشخصية كلها . كما ينظر اليه على أنه نظام من الاستعدادات أو السمات التي تمكننا من التصرف بصـــورة ثابتة نسبيا حيال المواقف الأخلاقية والعرف ، وذلك بالرغم من العقبـــات وضروب الاغراء .

والانسان بما حباه الله من سمات وخصائص يتميز بها عن غيره مـــن الكائنات يتميـــز بذكائه وقوة أخلاقه أو بسرعة غضبه ، والذكاء كمظهر من مظاهر النمو العقلي ينظر اليه كقدرة عقلية ومرونة على التكيف ، لذا نجد أنه جزء متكامل من الشخصية والخلق والمزاج . ويعتبـــر دعامة من دعامات الشخصية من حيث التصـــرف والتكيف والتحكم في النزعات والدوافع الفطرية

والتوفيق بينها وبين تقاليد البيئة ومقتضياتها " (أحمد ، ١٩٧٨م : ٢٧٦).

وقد أشار كولبرج Kohlberg (١٩٦٨م) الى أن "جميع الأطفال المتقدمين في النمو الخلقي أذكياء ولكن ليس كل الأطفال الأذكياء متقدمين في النمو الخلقي " (الشيخ ، ١٩٨٢م : ٢٢) . ويقول الشيخ (١٩٨٢م) أن الذكاء بهذا شرط ضروري للنمو الخلقي ولكنه ليس شرطا كافيا.

وقد وجد العلماء أن النمو الخلقي يرتبط بصفات نفسية تم تحديدها في ثلاثة جوانب هي : " السلوك ـ الاحساس ـ التعقل " ، ويرى فتحي (١٩٨٣مأ) أن السلوك الأخلاقي نمط من أنماط السلوك ومن وجهة النظر السلوكية فانه يمكن اكسابه للفرد عن طريق الاقتران والتعزيز واعطاء النموذج والتقليد. كما يمكن اخضاع السلوك الأخلاقي لعمليات تعديل السلوك Behaviour Modification حتى نحصل على انسان متمدن اجتماعيا Socialized

أما الاحساس الأخلاقي فقد ارتبطت دراسته بنظرية التحليل النفسي على أساس اهتمامها بالجانب الداخلي من الانسان، حيث اعتبر فرويد الذات العليا (وهي الرادع الأخلاقي للسلوك) واحدة من ثلاث أنسقه أو تركيبات للشخصية ، كما أن الأخلاقيات وهي نتاج تقمص الطفل لوالديه اذ أنه من خلال عامل التقمص يستخدم الطفل القواعد الوالدية ومايصاحبها من توجيهات وتحريمات مع نمو القدرة على معاقبة نفسه عن طريق الاحساس بالذنب حينما ينتهك أي من هذه التوجيهات أو التحريمات .

أما التعقل الأخلاقي فقد ارتبطت دراسته بعلماء النفس المعرفيين الذين يؤكدون على أهمية المعرفة والفكر في تكوين المواقف والسلوك الأخلاقي فاتجهت نظرتهم الى دراسة التعقل الأخلاقي .

ويعتبر العالم السويسري الشهير بياجيه Piaget من العلماء الذين أسهموا بدراسة النمو العقلي المعرفي للطفل اذ قدم تفسيرا للنمو الخلقي على أساس أنه وجه من وجوه النمو العقلي المعرفي حيث يرى أن النمو الخلقي يمكن فهمه وتفسيره عن طريق فهم مراحل النمو المعرفي ، وذلك منذ حوالي خمسين عاما حينما نشر كتابه (الحكم الأخلاقي لدى الطفل The Moral Judgment of The Child) وكان غرضه الأساسي من هذا الكتاب : أن يعطي اطارا جديدا للفكر الأخلاقي كبديل لوجهة نظر دور كهايم Durkheim الذي أكد أن المجتمع هو المصدر الوحيد للأخلاق وأنه يقوم بالدور الرئيسي في تشكيل سلوك الأفراد من أجل مسايرة المعايير الاجتماعية كما أكد وظيفة الأخلاق باعتبارها الوسيلة لخلق حياة اجتماعية قائمة على التعاون والتنسيق ، ورغم أن بياجيه لايقبل آراء دوركهايم على اطلاقها فانه يتفق معه في أن ذلك قد يكون صحيحا بالنسبة للمراحل الأولى من عمر الطفل فعندما ينمو الطفل ينمو معه فهمه العام للعالم المحيط به ومن ثم فهمه لأسس واحتمالات التعاون بينه وبين باقي مايمثله المجتمع من أفراد ، أي أن هناك نوعين من الأخلاقيات وهي أخلاقيات الضبط والتحكم التي تتطور مع النمو المعرفي للطفل وأخلاقيات التعاون .

كما أشار كولبرج بأن المستوى الاقتصادى والاجتماعي له أثر على النمو الخلقي حيث وجد أن أطفال الطبقة الاقتصادية الاجتماعية المتوسطة أكثر تطورا في أحكامهم الخلقية من أطفال الطبقة الاقتصادية الاجتماعية الدنيا . الا أنه لم يفسر هذا الفرق بأن أطفال الطبقة المتوسطة يفضلون نمطا من التفكير يناظر نمط الطبقة الدنيا المتميزة بل فسره على أساس أن كلا من أطفال الطبقتين يمرون في نفس التسلسل ولكن أطفال الطبقة المتوسطة يقطعون شوطا أبعد وبشكل أسرع من أطفال الطبقة الدنيا . اذا فالنمو الخلقي البطيء لطفل الطبقة الدنيا يُرجعه كولبرج الى قلة فهم الطفل للعوامل الاجتماعية الواسعة

التى تقرر السلوك الخلقي تؤدى الى تدني مشاركته بالحياة الاجتماعية (توق ، ١٩٨٠م)٠

ولقد أجريت دراسات أجنبية وعربية في بيئات مختلفة وعلى فئات عمرية متباينة لمعرفة علاقة الحكم الأخلاقي بالذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الا أن دراسة مستوى الحكم الأخلاقي في علاقته بالذكاء لم يحظى بالاهتمام في البيئة السعودية ، أما علاقته بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي فانه لايوجد سوى دراسة واحدة (أمير خان ، ١٤٠٩هـ) درست هذا الجانب في المرحلة الثانوية (على حد علم الباحثة)٠ كل ذلك شكل باعثا للباحثة على المساهمة بدراسة في توضيح علاقة مستوى الحكم الأخلاقي بالذكاء والمستوى الاجتماعي الثقافي في المرحلة المتوسطة في البيئة السعودية٠

* مشكلة الدراسة :

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن مستوى الحكم الأخلاقي لدى عينة من طالبات يدرسن في المدارس الحكومية في المرحلة المتوسطة بصفوفها الثلاثة ، ومعرفة العلاقة بين الحكم الأخلاقي والذكاء والمستوى الاجتماعي الثقافي . ولقد تحددت مشكلة الدراسة في الاجابة على التساؤلات التالية :

١ - ما مستويات الحكم الأخلاقي السائدة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة ؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستويات الحكم الأخلاقي بين طالبات المرحلة المتوسطة في الصفوف المختلفة ؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستويات الحكم الأخلاقي بين الطالبات ذوات الذكاء المرتفع والمنخفض في المرحلة المتوسطة ؟

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستويات الحكم الأخلاقي بين الطالبات ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع والمنخفض في المرحلة المتوسطة ؟

* أهمية الدراسة :

ان مرحلة المراهقة : هي المرحلة التي تقع بين الطفولة والرشد ، وهي فترة الانتقال بين الطفولة الى الرجولة أو الأنوثة . وبوجه عام فان فترة المراهقة تقابل مرحلتي التعليم الاعدادية والثانوية . وتعد فترة المراهقة فترة هامة في حياة الفرد . فالمراهق في أوائل فترة المراهقة يبدي رأيه في مدى صواب السلوك أو خطائه ويبدي أيضا ضيقه بسلطة الكبار وأحيانا نجد تباعدا بين السلوك الفعلي للمراهق وبين مايعرفه من معايير

السلوك الأخلاقي المثالي . وفي وسط مرحلة المراهقة يكون المراهق قد تعلم المشاركة الوجدانية والتسامح والأخلاقيات العامة المتعلقة بالصدق والعدالة والتعاون والولاء والمودة والمرونة والطموح وتحمل المسئولية . وفي أواخر مرحلة المراهقة نجد المراهق تتسع دائرة تفاعله الاجتماعي وتتنوع خبراته وتتحدد مفاهيمه عن الصواب والخطأ ويستطيع تعميم مفاهيمه الأخلاقية من موقف الى آخر . يرى فهمي (د . ت) :أن الفتاة المراهقة وكذلك الفتى المراهق يناقشان في صراحة كل مايصدر عن والديهما من أعمال ويحاولان أن يصدرا أحكامهما على هذه الأعمال فيقبلان منها مايروقهما ومايتمشى مع منطقهما ويرفضان ما يتعارض مع مثلهما العليا وهما لايعجزا في الوقت ذاته أن يجدا لأنفسهما من الأسباب مايؤيد وجهة نظرهما ويجادلان والديهما في صحة مايعتقدان . ويختلف سلوكهما عن الطفل في أن استطاعتهما التفكير في صيغ عامة تساعدهما على أن يكونان لنفسهما (مثل عليا Ideals) ثم تتبلور هذه المثل في شكل صيغ أخلاقية تسيطر على أعمالهما وتوجه سلوكهما .

وحدد هافيجهرست Havighurst مطالب النمو في مرحلة المراهقة ومن ضمنها : " اكتساب القيم الدينية والاجتماعية ومعايير الأخلاق في المجتمع باعتبارها موجهات للسلوك السوي والمقبول اجتماعيا " (عبدالرحيم ،١٤٠٣ هـ : ٦٦).

ويُعتبر النمو الخلقي من أهم جوانب النمو في الشخصية الانسانية ويكتسب هذا الجانب أهمية خاصة لأن أغلب المشكلات التي تعاني منها المجتمعات المعاصرة مثل (الكذب ، والسرقة ، والنفاق ، والغش ،والانحراف) هي مشكلات ناتجة عن قصور في النمو الخلقي . كما يعتبر

" نمو الحكم الخلقي مظهرا من مظاهر النمو المعرفي مثله في ذلك مثل التحصيل الدراسي والقدرة على الابتكار في المحاولات الفنية والأدبية وغير ذلك من قدرات عقلية تشكل الجانب المعرفي ونمط الشخصية ككل " (بشينة عبد المجيد ، ١٩٨٤م : ٥).

وترى الباحثة أن أكثر شيء يلزم الفرد وخاصة في مرحلة المراهقة هو التربية الدينية والخلقية المناسبة التي تهدف الى الوصول الى وجدان المراهق وضميره وتنمية عاطفته الدينية وربط جوانب شخصيته بالعقيدة الاسلامية وتشير الباحثة بأن المقياس المستخدم في هذه الدراسة (DIT) لا يقيس في حقيقة الأمر التربية الدينية أو الخلقية وانما يقيس مستويات الحكم الأخلاقي لدى الأفراد من الناحية النفسية لذا فإن أهمية الدراسة تكمن في الجوانب التالية :

١ - تتناول موضوعا يمثل جانبا هاما من جوانب النمو في الشخصية الانسانية ألا وهو مستوى الحكم الأخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة حيث لم يسبق تناول هذا الموضوع في هذه المرحلة (على حد علم الباحثة).

٢ - تسهم في توضيح العلاقة بين مراحل الحكم الأخلاقي وبعض المتغيرات مثل الذكاء والمستوى الاجتماعي الثقافي حيث لم يسبق تناول هذه المتغيرات في المرحلة المتوسطة في المجتمع السعودي (على حد علم الباحثة).

أهمية تطبيقية :

١ - ان تحديد مراحل الحكم الأخلاقي في المرحلة المتوسطة تمكن الآباء

والأمهات والمؤسسات التعليمية من الاهتمام بالجانب الأخلاقي والعمل على تنميته والتشجيع للوصول الى أعلى المراتب فيه .

٢ - التأكد من مدى ملاءمة مقياس (DIT)لرست Rest1979 ترجمة فتحي (١٩٨٣م ب) على المرحلة المتوسطة في البيئة السعودية .

* أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى مايلي :

١ - معرفة مستوى الحكم الأخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في الصفوف الثلاثة بمدينة مكة المكرمة وفق مايقيسه اختبار تحديد القضايا لجيمس رست .

٢ - معرفة مستوى الحكم الأخلاقي لدى الطالبات الأكثر ذكاء والأقل ذكاء في المرحلة المتوسطة وفق مايقيسه اختبار تحديد القضايا واختبار راڤن للذكاء .

٣ - معرفة مستوى الحكم الأخلاقي لدى الطالبات الأعلى والأقل في المستوى الاجتماعي والثقافي في المرحلة المتوسطة وفق مايقيسه اختبار تحديد القضايا ، ومقياس منسي ١٩٨٤م للمستوى الاجتماعي الثقافي .

* المصطلحات الاجرائية للدراسة :

- الخلق Morality

يُعرفه السيد (١٩٧٥م : ٣٢٦) على أنه :

" مركب اجتماعي مكتسب يقوم في جوهره على فضائل وسجايا تقرها الجماعة

وترضاهـــا لنفســهـــا ، فهـو بذلـك احـــدى
الدعائـــم الرئيسيـــة للشخصية الانسانية ".

- الحكم الأخلاقـي Moral Judgment:

يرى الهاشمي (١٩٨٧م) آن الحكم الأخلاقـي :

" هـــو تلـك العمليـة الادراكيـة الانفعاليـة
التـــي تحـــدد نمـط السلـوك سمـو ونبـــلا
أو هبـوطـا وانحـــدارا حسـب ما يتصـــل
بصاحـــب السلـوك دافعـــا ووسيلـــــة
وهـدفـا " (ص : ١٤٨).

وتُعرف الباحثة الحكم الأخلاقـي تعريفـا اجرائيـا :بأنـه مرحلة الحكم الأخـلاقـي التي تسود طالبات المرحلة المتوسطة محددة باختبار تحديـــد القضايا لجيمس رست ١٩٧٩م.

- الذكـــــاء Intelligence :

تعددت المفاهيم المختلفة للذكاء وان كانت جميعها تهدف الى تحديـد موضوعي يؤدي الى عملية قياس الذكاء. حيث عرفه العالم الألماني شترن Stern بأنـه : " القدرة العامة على التكيف العقلي للمشاكل ومواقف الحيـــاة الجديدة " . كما عرفه العالم الأمريكي جودارد Goddard بأنه :"القدرة علـى الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات الحاضرة والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية " (راجح ، د . ت : ٤٠٤).

أما التعريف الاجرائي للذكاء فيعتبر تعريف بورنـج من أكثر التعريفات شيوعا اذ يقول : " ان الذكاء كامكانية قابلة للقياس يجب تعريفه منـــذ البداية بأنه امكانية الأداء الجيد في اختبار للذكاء . واختصر هذه العبارة

في القول المشهور : ان الذكاء هو " ما تقيسه اختبارات الذكـــــــاء "
(أبو حطب ، ١٩٧٤م : ١٠٨) .

وتُعرف الباحثة الذكاء تعريفا اجرائيا بأنه : هو الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الذكاء المستخدم في الدراسة وهو (مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن الذى قام بتقنينه على البيئة السعودية أبوحطب وآخرون ١٩٧٩م) .

المستوى الاجتماعي والثقافي :

ويقصد به مستوى الأسرة التي ينتمي اليها الفرد ، فالأسرة كما نعرف من وظائفها طبع الطفل بالطابع الثقافي العام للمجتمع في حدود ثقافتهـــا الخاصة ووسطها الاجتماعي الخاص بها .

ويرى منسي (١٩٨٨م : ٩٥) أن المستوى الاجتماعي للأسرة يقاس مـــن خلال المؤشرات التالية :

وظيفة الوالد والوالدة ، ووظائف الأخوة والأخوات ، ومستوى تعليـــم الوالد والوالدة ، ومستويات تعليم الأخوة والأخوات ، وعدد الأخـــــوة والأخوات ، والحي السكني ، والحالة السكنية ، وعدد حجرات المسكن ،والأسرة ذات العائل الواحد .

أما المستوى الثقافي للأسرة فيقاس من خلال التعرف على الأبعادالتالية :
عدد الصحف والمجلات اليومية التي تشتريها الأسرة ، وعدد الكتب الثقافيـة التي توجد بالمنزل ، وأجهزة الفيديو والأفلام المستخدمة ، وأجهزة التليفزيون، والبرامج المفضلة ، وعدد السيارات التي تمتلكها الأسرة واستخداماتهـــا ، والأشياء الترفيهية بالمنزل واستخداماتها ، وطرق قضاء وقت الفراغ ،وقضاء العطلات خارج المنزل وداخل الوطن وخارجه .

وتُعرّف الباحثة المستوى الاجتماعي الثقافي : بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي المستخدمة في البحث والتي تحدد في الدراسة الحالية في ضوء بعدين رئيسيين هما :

١ - مستوى منخفض .

٢ - مستوى مرتفع .

المرحلة المتوسطة (الاعدادية) :

هي تلك المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية ، ويرى مجاور والديب (١٩٨١م) : أن هذه المرحلة تضم أفراد تتراوح أعمارهم بين الحادية عشر حتى الرابعة عشرة أو السادسة عشرة . ويمر فيها الفرد بنهاية الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة . وتهتم هذه المرحلة باعداد الفرد لفهم ذاته ولقبول دوره الاجتماعي واكسابه المفاهيم الاجتماعية والعلمية وتساعده في تكوين اتجاهات سليمة نحو الصحة الجسمية والنفسية والعقلية ، وأيضا اتجاهات ايجابية نحو الأسرة والاصدقاء والفضيلة والخلق ونحو قيمة الوقت ، واستغلال وقت الفراغ وتنمية المواهب المختلفة .

وتُعرف الباحثة المرحلة المتوسطة : بأنها المرحلة التي تضم الطالبات اللاتي التحقن بالمرحلة المتوسطة في مدارس مكة المكرمة واللاتي تتراوح أعمارهن بين ١١ - ١٨ سنة .

* حـــدود الـــدراســـــــــة :

تتحدد هذه الدراسة بالموضوع الذي تدرسه وهـو : الحكم الأخلاقـــــــي وعلاقتـه ببعض المتغيرات مثل الذكاء ، والمستوى الاجتماعي الثقافـــــي ، وتتحدد أيضا بالعينة المستخدمة وبالأدوات التي سوف تطبقها ، وهذه الأدوات هـي :

١ ـ مقياس الحكم الأخلاقـي (DIT) لرست ،ترجمة فتحي ١٩٨٣م (ب) .

٢ ـ استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي لمنسي ١٩٨٤م .

٣ ـ اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن لقياس الذكاء تقنيـــــــن أبـو حطـب وآخرون ، ١٩٧٩م .

كما تتحدد بالمرحلة المتوسطة التي سوف تُجرى عليها الدراسة وبالمدينة التي سوف يتم فيها التطبيق وبالفترة الزمنية الفصل الدراسي الأول ١٤١١هـ .

الفصل الثاني

الخلفية النظرية

الفصل الثاني
(الخلفية النظرية)

(أ) الاطار النظري :

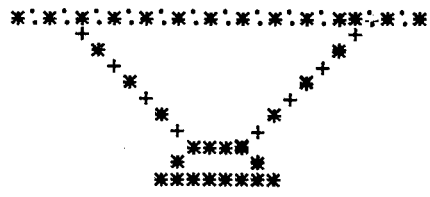
- مقدمة ·
- المنظور الاسلامي للأخلاق ·
- المنظور الفلسفي للأخلاق ·
- منظور علم النفس الحديث للأخلاق ·
- متغيرات تؤثر في نمو الحكم الأخلاقي :
  ١ - نمط التربية الأسرية ·
  ٢ - البيئة المدرسية ·
  ٣ - البيئة الاجتماعية ·
  ٤ - المؤثرات الدينية ·
  ٥ - العمر الزمني ·
  ٦ - الذكاء ·
- نظريات علم النفس في النمو الأخلاقي :
  ١ - نظرية التحليل النفسي ·
  ٢ - نظرية التعلم الاجتماعي ·
  ٣ - النظرية المعرفية النمائية ·
  ٤ - نظرية جان بياجيه ·
  ٥ - نظرية بك وهافيجهرست ·
  ٦ - نظرية كولبرج ·
  ٧ - منظور رست في النمو الأخلاقي ·
- النمو المعرفي وعلاقته بالنمو الأخلاقي ·

- أبعاد الذكاء .
- المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة وتأثيره على سلوك الانسان .

(ب) الدراسات السابقة :

١ - دراسات اهتمت بنمو الحكم الأخلاقي .
٢ - دراسات تناولت العلاقة بين النمو الأخلاقي والنمو المعرفي .
٣ - دراسات تناولت العلاقة بين النمو الأخلاقي والذكاء.
٤ - دراسات تناولت العلاقة بين النمو الأخلاقي والمستوى الاجتماعي الثقافي .

فروض الدراسة



مقدمة :

خلق الله الانسان وجبله على غريزة حب البقاء والعيش في جماعات فصار كل انسان ينتمي الى مجتمع يعيش فيه ويؤثر فيه ويتأثر به . ولاشك أن لكل مجتمع قوانين عامة يشترك فيها مع بقية المجتمعات وقوانين خاصة به .

وأخلاق الانسان تُعبر عن مدى إحترامه وإلتزامه بقوانين المجتمع سواء العامة أو الخاصة وهي أقوى صلة تربط بين الانسان وبين أفراد مجتمعه بعد العقيدة لأنها تعمل على تنظيم علاقات الأفراد بعضهم ببعض وهي الدعامة الأولى لحفظ كيان الأمم ، ومتى فُقدت الأخلاق فان ذلك يؤدي الى تفكك أفراد المجتمع وتصارعهم وقد يصلوا الى درجة الدمار والانهيار . لذا كانت الدعوى الأخلاقية هامة وكان الاهتمام بالدعوة الأخلاقية قديم بقدم المجتمعات البشرية ، فلا توجد طائفة في أى زمان أو مكان الا وتحرص على توضيح الخير والشر ، وتدعوا أفرادها الى الالتزام بالخير والفضيلة وتجنب الشر والرذيلة . ولذلك حظي النمو الأخلاقي والتربية الأخلاقية باهتمام الأنبياء والفلاسفة والمربين والعلماء على حد سواء .

كما كثرت الأبحاث حول النمو الأخلاقي خاصة في السنوات الأخيرة سواء في الدول العربية أو الأجنبية مما يدل على أهمية هذا الجانب في النموالنفسي وأنه لايقل أهمية عن بقية الجوانب الأخرى .

المنظور الاسلامي والفلسفي للأخلاق :

أولا : المنظور الاسلامي للأخلاق :

الاسلام نور وهداية ويعمل على تقويم الأخلاق ويعتبرها الركن الأساسي لقيام المجتمع الفاضل ولذلك يعمد إلى القضاء على الفساد والشر وعلى كل ما يؤدي الى تفكك المجتمع ويدعو الى التماسك والتعاون وحب الخير للناس

جميعا . ويصف الجندى (١٩٨٠م) الاسلام بأنه :
عقيدة وشريعة وأخلاق ،فالعقيدة هي التى تربط الانسان بربه والشريعة هي التي تربط الانسان بمجتمعه أما الأخلاق فهي التي تطبع كل العلاقات والروابط الانسانية بطابع الالتزام ، والاسلام يربط بين العقيدة والأخلاق برابطة قوية فيجعل من العقيدة وسيلة لتكوين الأخلاق ويستمد الأخلاق من العقيدة فلا غنى لصاحب الأخلاق عن عقيدة تسمو به على مطالب الحياة ويأخذ الاسلام من الأخلاق منهاج علمي يطبع على كل جوانب الحياة ولايعتبرها نظرية مثالية فوق مستوى التطبيق .

والأخلاق في الاسلام تقوم على قاعدة التقوى بمعنى الاتقاء والامتناع عما حرمه الله ، وتتسم الأخلاق الاسلامية بسمة الثبات ، وثبات الأخلاق من ثبات القيم العليا التي قدمها الاسلام في اطارات واسعة ولم يسمح بتجاوزها ويبدو ثبات القيم في الحلال والحرام والخير والشر والحق والباطل وفي استنكار جملة أشياء منها : الغضب ، والاضرار بالغير والزنى والافساد في الأرض والكذب والسرقة وشرب المسكر والغيبة والنميمة والربى ولعب القمار .

ويتجلى ثبات القيم الأخلاقية في العلاقة بين الرجل والمرأة وبين الأسرة والأبناء وبين أفراد المجتمع بصفة عامة ويخضع لقانون الثبات الانسان نفسه في طبيعته وتدرجه من الطفولة الى المراهقة الى الشباب الى الشيخوخة .

وبذلك يتضح أن غاية الأخلاق الاسلامية هي : الاستقامة على ما أمر الله به وتقديم الفرد لمصلحة الجماعة على مصلحته وهذا ما يسمى بـ " الايثار "

وأيضا التوسط والاعتدال في الانفاق وفي ممارسة الحلال واجتناب الحرام . ولتحقيق هذا فقد خلق الله النفس الانسانية على الفطرة ثم أودع في عقلها وحواسها ماتدرك به فضائل الأخلاق ورذائلها ، ويصف (طباره ، د . ت) فضائل الأخلاق فيرى بأنها تشمل الاستقامة واصلاح النفس وتزكيتها والاحسان والتقوى والصبر والعفو والصدق والاصلاح بين الناس والتعاون والايثار والكلام الحسن ومعاشرة الأخيار والاستئذان والتحية . كما يصف رذائل الأخلاق فيرى بأنها تشمل : الانقياد لهوى النفس والكبرياء والخمر والزنا والكذب ومظاهره واحتقار الغير والظن السيء والتجسس والغيبة والغضب والحسد واللغو في الكلام والسرقة والنميمة والربا وعقوق الوالدين .

ويسمى (حبنكه ،وآخرون : د . ت) ادراك النفس لفضائل الأخلاق ورذائلها بالحس الأخلاقي فيعتبر أن الحس الأخلاقي هو الذى يجعل الناس يشعرون بقبح العمل القبيح وينفرون منه ، ويشعرون بحسن العمل الحسن ويرتاحون اليه وبذلك يمدحون فاعل الخير ويذمون فاعل الشر .

وبعدهذا فقد ترك الله للنفس الانسانية حرية الاختيار ثم تحمل مسئولية هذا الاختيار سواء اختارت الفضائل أم الرذائل مع الالتزام بتزكية النفس فيقول عز وجل : ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ، فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ، قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا ﴾ (سورة الشمس ، آية ٦ – ١٠) .

وبالرغم من هذا كله فان الله عز وجل لم يترك الناس تائهين من غير معرفة بل أرسل لهم رسلاً مبشرين ومنذرين وليُبينو لهم طريق الحق والعدل ويرشدوهم اليه ولنا أن نتخذ منهم القدوة الحسنة وخاصة من رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو آخر الأنبياء والمرسلين وسيد البشر أجمعين والذي

يصفه عن وجل بقوله ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ (سورة القلم ، آية ٤).وقدم لنا رسول الله أحاديثا كثيرة يبين فيها حسن الخلق فيقول :

عن عبد الله بن عمرو قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :" ان من آخيركم أحسنكم خلقا " وعن عائشة رضي الله عنها أن يهود أتو النبي صلى الله عليه وسلم فقالوا السأم عليكم فقالت عائشة عليكم ولعنكم الله وغضب الله عليكم ، قال مهلا ياعائشة : " عليك بالرفق ، واياك والعنف والفحش ، قالت أولم تسمع ماقالوا ؟ قال أولم تسمعي ماقلت ، رددت عليهم فيستجاب لي فيهم ، ولايستجاب لهم في " ، وعن عائشة رضي الله عنها أن رجلا استأذن على النبي صلى الله عليه وسلم فلما رآه قال بئس أخو العشيرة وبئس ابن العشيرة ، فلما جلس تطلق النبي صلى الله عليه وسلم في وجهه وأنبسط اليه فلما انطلق الرجل قالت له عائشة يارسول الله حين رأيت الرجل قلت له كذا وكذا ثم تطلقت في وجهه وانبسطت اليه فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " ياعائشة متى عهدتني فحاشا ان شر الناس عند الله منزلة يوم القيامة من تركه الناس اتقاء شره " " (البخاري ،د.ت : ١٥)

وعن أبي الدرداء عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : " ما من شيء أثقل في الميزان من حسن الخلق " وعن أبي امامه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " أنا زعيم ببيت في ربض الجنة لمن ترك المراء وان كان محقا ، وببيت في وسط الجنة لمن ترك الكذب وان كان مازحا ،وببيت في أعلى الجنة لمن حسن خلقه " وعن حارثة بن وهب قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " لا يدخل الجنة الجواظ ولا الجعظري وقال : والجواظ الغليظ الفظ " .

الجعظري : هو الذي ينتفخ بما ليس عنده .

الجواظ : الكثير اللحم المختال في مشيته " . (أبي داود ، ١٩٧٤ م : ١٥٠)

وعن أبي سعيد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : " من تواضع لله سبحانه وتعالى درجة يرفعه الله به درجة " ومن يتكبر على الله درجة يضعه الله به درجة حتى يجعله في أسفل السافلين " وعن أبي بكره قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " الحياء من الايمان. والايمان في الجنة والبذاء من الجفاء . والجفاء في النار ".

البذاء : هو الفحش من القول .

وعن عياض بن حمار عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه خطبهم فقال : ان الله عز وجل أوصى الى : أن تواضعوا حتى لايفخر أحد على أحد " .

وعن أبي ذر قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :" لاعقل كالتدبير ولا ورع كالكف ، ولاحسب كحسن الخلق " (ابن ماجه ،د.ت :١٤١٠).

وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " أكمل المؤمنين ايمانا أحسنهم خلقا ، وخياركم خياركم لنسائهم " وعنه أيضا أنه قال: سئل رسول الله صلى الله عليه وسلم عن أكثر مايدخل الناس الجنة قال : تقوى الله وحسن الخلق " وسئل عن أكثر مايدخل الناس النار فقال : " الغم والفرج " ، وعن النواس بن سمعان رضي الله عنه قال : سألت رسول الله صلى الله عليه وسلم عن البر والاثم فقال : البر حسن الخلق ، والاثم ما حاك في صدرك وكرهت أن يطلع عليه الناس " (النووي ١٩٨٢م : ٢٧١).

من الأحاديث السابقة يتضح أن رسول الله صلى الله عليه وسلم يربط حسن الخلق بتقوى الله والتواضع ولين الجانب وتجنب الكبرياء وفحش الكلام وبناء على هذا فانه يمكن القول أن الأخلاق الاسلامية ليست مجرد مباديء وانما هي الطريقة الصحيحة في التعامل بين الأفراد .

ثانيا : المنظور الفلسفي للأخلاق :

وضح (طبارة ، د . ت) : أن علم الأخلاق يبحث عن معنى الخير والشر ، ويبين ماينبغي أن تكون عليه معاملة الناس مع بعضهم البعض ويشرح لهم الغاية التي ينبغي أن يقصدوا اليها في أعمالهم وينير السبل لعمل ماينبغي .

ولاشك أن أول شيء توجهت اليه عناية الفلاسفة : هو الدعوة الى الأخلاق الفاضلة لأنها الدعامة الأولى في بناء كل مجتمع سليم .ولم يبالغ (شاتوبريان) حين قال : " الأخلاق أساس كل مجتمع " .

وقد تعددت آراء الفلاسفة وعلماء الأخلاق حول الفطرة التي فطر الله الناس عليها هل هي خيرة بالطبع أم شريرة حيث أشار نصار (١٩٨٢م) الى هذه الآراء بقوله :

١ - فمنهم من يرى أن الانسان مفطور بطبيعته على الخير والأخلاق الفاضلة ومن أنصار هذا الرأي " سقراط " الذي يرى أن نفس الطفل منطوية على الكمال ولايظهر الا عند المناقشة والتحاور " أي أن الانسان مخلوق على فطرة الخير ، أما الشر فانه يأتي اليه من الحياة ومخالطته للناس .

٢ - ومنهم من يرى أن الانسان مفطور على الطبيعة الشريرة ، وأصحاب هذا الرأي يقرون أن الكون الذي أوجده الحكيم الخبير والعلي العظيم لينبغي أن يكون آية في الحسن والخير ولكن الشر موجود في كل مكان وهو شر مادي كالآلام بكل أصنافها وأشكالها وأيضا شر معنوي كالخطايا بكل أنواعها وألوانها ، وهذه الشرور عريضة يستدعيها قانون الحياة الذي يحتم البقاء للأقوى ، وأصحاب هذا

الرأي هم من ذوي الفلسفات الشرقية التشاؤمية كالبرهمية والبوذية .

٣ - أما أصحاب الرأي الثالث فهم يقرون أن الانسان ليس خيرا بطبعه وليس شرا أيضا فهو يولد ولديه الاستعداد لأيهما سواء الخير أو الشر ، والبيئة الاجتماعية ونوع التعليم والثقافة الى غير ذلك هي التي تلون طبيعته .

وترى الباحثة أن أصحاب الرأى الثالث يؤكدون ماذهب اليه الأسلام الذى يؤكد على أن الانسان يولد على الفطرة السليمة والخير وهو مزود بالقوى والاستعداد للخير والشر ، ثم تأتي البيئة من حوله وخاصة الوالدين لتلون طبيعته وتستدل الباحثة على هذا بحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم : عن أبي هريرة أنه قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " مامن مولود الا ويولد على الفطرة فأبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه ، كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء ، ثم يقول أبوهريرة واقرءوا ان شئتم" ﴿ فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ الآية ﴾ " (الامام مسلم ، د. ت : ٥٢) .

ويرى النجيحي (١٩٦٧م) : أن أفلاطون رغم أنه من أنصار الرأى الأول الا أنه يربط في نفس الوقت بين المعرفة والفضيلة فيعتقد أن الانسان الذى يعرف هو الذى يسلك سلوكا فاضلا وأن الذى لايعرف يقع في الخطأ والرذيلة ولكن ربطه هذا واجه كثيرا من النقد لأن الناس الذين يفعلون الشرلايجهلون الخير بل على العكس فانهم يعرفونه ويصرون على فعل الشر .

وهناك بعض الفلسفات تربط بين الأخلاق وما هو خير أو شر وبين الانفعال بمعنى أن الأحكام الأخلاقية التي يصدرها الانسان ماهي الا انفعالات تعبر عن

واقع حقيقي معين وهذه النظرية يتزعمها الفيلسوف " ايير " والفيلسوف " ستيفنسون " حيث يرى أن :

الطابع هو السمة المميزة لمعنى الألفاظ الخلقية فيشير مصطلح "المعنى الانفعالي " بذلك الى قدرة اللفظ الخلقي على التعبير عن المشاعر والاتجاهات الخاصة بالمتكلم واستثارتها في السامع أيضا ،على أساس أن التعبير Expression متميز عن الوصف Describing ويعد"آير" الأحكام الخلقية كرواسم ومؤشرات Indicators لفظية تدفعنا الى الارتكاس والاستجابة ،ووصف تأثير الأحكام علينا بأنه سببي ومباشر. أما ستيفنسون فانه يعد الأحكام الخلقية حوافز للسلوك ، ووسائل لاستثارة الاتجاهات وتعديلها ،ومن ثم فان تأثيرها السببي غيرمباشر انه لايتم بفعل المعنى الوصفي للألفاظ الخلقية وحده بل بواسطة المعنى الانفعالى أيضا . (خليفات ،١٩٨٦م).

ويرى النجيحي ١٩٦٧م : أن هذه النظرية واجهت بعض الانتقادات وخاصة من قبل جون ديوى في كتابه " نظرية القيم " لأنه يعتقد أن الأحكام الخلقية كما شرحها أصحاب هذه النظرية تشير مباشرة الى موقف حقيقي وبطريقة غير مباشرة الى موقف في المستقبل يرجى أن يحقق النتيجة المطلوبة ،والانفعال ماهو الا واسطة تستخدم لاحداث التغيير المطلوب من الظروف الحاضرة الى الظروف المستقبلية . وأيضا أن هناك هدفا ووسيلة يرتبطان لاحداث التغيير اللازم .

وأخيرا ورغم تعدد الآراء الفلسفية والأخلاقية تود الباحثة الاشارة الى دور علماء المسلمين في هذا المجال ومنهم الفيلسوف المسلم " أحمدبن محمد

ابن مسكويه " الذي له عدة كتب في الأخلاق أشهرها كتابه " تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق " اذ يقول في مقدمته :

" غرضنا في هذا الكتاب أن نحصل لأنفسنا خلقا تصدر به عنا الأفعال كلها جميلة وتكون مع ذلك سهلة علينا لا كلفة فيها ولا مشقة ويكون ذلك بصياغة وعلى ترتيب تعليمي والطريق في ذلك أن نعرف أولا نفوسنا ماهي وأي شيء هي ولأي شيء أوجدت فينا ... الخ كما عرف الأخلاق بأنها : حال للنفس داعية لها الى أفعالها من غير فكر ولا روية وهذه الحال تنقسم الى قسمين : منها مايكون طبيعيا من أصل المزاج كالانسان الذي يحركه أدنى شيء نحو غضب ويهيج من أقل سبب، ومنها مايكون مستفادا بالعادة والتدريب وربما كان مبدؤه بالروية والفكر ثم يستمر عليه أولا فأولا حتى يصير ملكة وخلقا " (ابن مسكويه ، ١٩٥٩م : ٣١).

كما أن الفيلسوف والعالم المسلم أبي حامد محمد بن محمد الغزالي الذي درس الفلسفة والتصوف والشريعة الاسلامية واستفاد من آراء من سبقوه وخاصة من آراء العالم " ابن مسكويه " قد ألف كتبا عديدة من ضمنها كتاب " احياء علوم الدين " وخصص في هذا الكتاب جزء كبيرا للأخلاق فبين فيه فضيلة حسن الخلق ومذمة سوء الخلق وحقيقة حسن الخلق وسوء الخلق وقبول الأخلاق للتغير بطريق الرياضة .

منظور علم النفس الحديث للأخلاق :

لقد اتضح لنا ان الاهتمام بالأخلاق ليس أمرا جديدا فقد تم البحث فيه من قبل علماء الدين والنفس والتربية والاجتماع ، حيث تناوله كلا منهم من زاوية معينة تخدم أغراضا متخصصة لتحقيق أهدافا مرسومة . فأدى هذا الى ظهور مفاهيم نفسية وتربوية للأخلاق تمثلت في مجموعة من التعاريف هي :

عرف حبنكه (د . ت) الأخلاق :

بأنها صفة مستقرة في النفس فطرية أو مكتسبة ذات آثار في السلوك محمودة أو مذمومة . ولانعتبر كل الصفات المستقرة في النفس أخلاق بل منها ماقد يكون غرائز ودوافع لا صلة لها بالأخلاق والذي يميز الأخلاق عنهم هو أن لها آثارا في السلوك قابلة للمدح أو الذم .

ويرى صالح (١٩٧٢ م) أن الأخلاق " صفة مكتسبة تخضع لعوامل البيئة والظروف الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد وتعتمد في تكوينها على مجموعة من الصفات المزاجية الفطرية منها العام والخاص". ص ٣٧٨ .

أما ديوي فانه يرى أن الأخلاق هي : " من الناحية العلمية التقاليد وهي الأساليب الشعبية وهي العادات الجماعية المقررة" (ديوي، ١٩٦٣م : ٩٧)

بينما عرف النجيحي (١٩٦٧م) الأخلاق بأنها :

> " محاولة السيطرة على الطبيعة الانسانية وتوجيهها وهي تضع لذلك القوانين والنظريات والأهداف والمثل العليا التي تحاول على أساسها أن توجه هذه الطبيعة الانسانية . وتوجيه الطبيعة الانسانية والسيطرة عليها لابد وأن يقوم على معرفة هذا الشيء الذي نحاول السيطرة عليه ومميزاته ونقائصه ، أي أن الأخلاق تقوم أولا وقبل كل شيء على فهم للطبيعة الانسانية على نحو معين وتتوقف كل نظرية أخلاقية على نوع فهمها للطبيعة الانسانية " . ص ٣٥٥ .

أما أبو حطب (١٩٧٣م:١٤٦) فقد عرف الأخلاق : بأنها نوع الاستجابات التي تنتج عن الموقف الذي تتوازن فيه الدوافع الايجابية " المغريات " مع الضوابط أو القيود وعلى هذا الأساس تم تصنيف الاستجابات الأخلاقية الى عدة أنواع وهي :

- مقاومة الاغراء أو القدرة على كف السلوك الذي لايتفق مع المعايير الأخلاقية في الوقت الذي تكون دوافع هذا السلوك قوية .
- النشاط الايجابي للوصول الى الأهداف المقبولة أخلاقيا .
- الاستجابات اللاحقة لاصدار الاستجابات الأخلاقية مثل الشعور بالذنب .
- الفهم المعرفي لبناء القواعد والقيم الأخلاقية وديناميياتها .
- محتوى المعتقدات الأخلاقية وقوتها .

وقسم الشيخ (١٩٨٢م) كلمة أخلاقي الى قسمين :

* القسم الأول :

قيمي ويظهر هذا المعنى عندما نقول عن شخص ما أنه انسان أخلاقي أو كان تصرفه في هذا الموقف تصرفا أخلاقيا ويستخدم الوصف بهذا المعنى المعياري حيث يتضمن الحكم بأن هذا الفعل صواب أو خطأ ، حسن أو سيء .

* القسم الثاني :

وهو الوصفي ويكون هو المقصود عندما نقول مثلا لقد وجه بموقف أخلاقي" أو أن هذه المشكلة أخلاقية و " الوصف " أخلاقي .. في هاتين العبارتين لايعني اصدار حكم قيمي معياري وانما استخدام اللفظ بالمعنى الوصفي لأنه يعني أن المشكلة تتعلق بالصواب والخطأ .

وتستخدم الباحثة في هذه الدراسة لفظ أخلاقي بمعنى وصفي أي الاهتمام بدراسة كيفية مواجهة الطالبات للمشكلات الأخلاقية وللطريقة التي يسلكونها وطريقة تفكيرهن في مواجهة المشكلات .

أما توق وآرناؤوط (١٩٨٥م) ، فقد أشارا بأن مصطلح الأخلاق من الناحية النفسية يؤدي الى ثلاث معاني رئيسية هي :

١ - ان الأخلاق تعني مقاومة الاغراء والحد من السلوك الخاطيء الذي يؤدي الى اشباع حاجة أو تحقيق فائدة لدى الفرد وعلى هذا فان الشخص اللاأخلاقي هو الذي لا يكبح دوافعه ولكنه يسعى لارضاء رغباته بشكل فوري ومباشر.

٢ - تؤدي الأخلاق الى ضبط المعايير الذاتية لسلوك الفرد حتى في حال غياب السلطة الخارجية .

٣ - كما تشير الأخلاق الى السلوك الذي يقوم به الفرد معتمدا في الأساس على الاحكام والمباديء التي يتقبلها عقليا ومنطقيا.

ومن هذا الأساس أشار توق وأرناؤوط (١٩٨٥م) الى أن السلوك الأخلاقي :

" هو السلوك الذي يكون نتاجا للقرارات الأخلاقية والتي تتضمن بحد ذاتها حكما أخلاقيا لعمل ماهو صحيح والاعتبار الرئيسي لهذه الأحكام ، هو القاعدة الذهبية التي تقول بأن على الفرد أن يأخذ بعين الاعتبار جميع حقوق الآخرين وأن لا يعطي لنفسه حقا وامتيازا لا يمنحه للآخرين لمجرد شعوره بالرضى ويؤكد هذا المنظور أن الفرد القادر على الوصول الى هذا المستوى الأخلاقي العالي لابد وأن يتمتع بقدرة عقلية كافية ليفهم طبيعة القوانين والمباديء الأخلاقية ويملك القدرة على تحليل المشاكل وأبعادها في ضوء هذه القوانين والمباديء كما يكون قادرا على أن يقرر كيف يطبقها بالشكل الصحيح ". ص ١٢٧.

متغيرات تؤثر في نمو الحكم الأخلاقي :

هناك مجموعة من المتغيرات تؤثر في نمو الحكم الأخلاقي وتختلف هذه المتغيرات باختلاف الأفراد ومن هذه المتغيرات :

١ ـ نمط التربية الأسرية :

تقوم الأسرة بدور تنشئة الطفل وتحويله الى كائن اجتماعي ومنها يشتق الطفل قيمه وعاداته وتقاليده واتجاهاته ومنها يتعلم فكرة الصواب والخطأ ويتعرف على الأساليب السلوكية وعلى القيم الأخلاقية الصحيحة التى يجب عليه أن يمارسها في حياته . ويرى عزت (١٩٥١م) أن الوظيفة الأخلاقية للأسرة ليست وظيفة مثالية ولا وظيفة شعبية فهي لاتريد خلق حكماء غايتهم بلوغ الكمال المطلق وأيضا هي ليست أخلاقا عامية دارجة تسيطر عليها الحكم والأمثال والمعتقدات الشعبية والخرافات وانما الأخلاق في الأسرة وسط بين هذه وتلك فهي أخلاق عملية لا نظرية وهي مكتسبة تأتي للانسان من محيطه الذي يعيش فيه .

ولاشك أن لكل أسرة طابعها العام المميز الذي يميزها عن غيرها من الأسر فقد تتميز بعض الأسر بطابع التسلط وتتميز الأخرى بطابع التحرر والتسامح ويغلب على بعض الأسر طابع العطف المفرط أو طابع الاهمال واللامبالاة الى غير ذلك من الأنماط التربوية المختلفة التي تؤثر على الفرد بشكل مباشر وينعكس أثرها على حياته المستقبلية لأنها هي أول بيئة اجتماعية تقابل الفرد منذ ولادته والعناية به وبالتالي تصبح الأسرة المسئول الأول عند تشكيل شخصية الفرد واتجاهه وسلوكه وقيمه الأخلاقية .

٢ ـ البيئة المدرسية :

يرى عبده (١٩٨٩م) :

أن البيئة المدرسية بما تشمله من أشياء وأحداث وعلاقات وتفاعلات تؤثر في الفرد داخلها

وبالتالي فانها تخلق لدى الأفراد سلوكيات معينة تجعلهم يحسون بأحاسيس مختلفة ، فبعض البيئات المدرسية تجعل أفرادها يشعرون بالحرية بينما البعض الآخر تجعلهم يشعرون بأنهم مقيدون .

كما أن المدرسة تعتبر وسطا تربويا يتعلم فيها الفرد أنماطا معينة من السلوك فاذا كانت هذه الأنماط مقبولة أخلاقيا من قبل المجتمع فانه يتم تعزيزها ويستمر أداء الفرد لها عبر حياته وفي مواقف مختلفة ، وان لم تكن مقبولة فانه يتم عقاب الفرد بأي صورة من صور العقاب وبالتالي تختفي الأنماط السلوكية غير المقبولة وتزول . وعلى المعلم تقع مسئولية اكساب الفرد القيم الخلقية الصحيحة لذلك يجب عليه أن يكون قدوة لتلاميذه وأن يكون ملما بالمنهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الغرض المطلوب وأن يشجع على تحقيق تربية أخلاقية لا تقل أهمية عن التربية الثقافية العلمية ،كما أن الآباء والمربين بتعاونهم يحققون دورا كبيرا في تشجيع الفرد وتنمية قيمه الأخلاقية .

٣ - البيئة الاجتماعية :

يعرف رضوان وآخرون (١٩٧٨م) "المجتمع : بأنه مجموعة من الأفراد الذين تربطهم وحدة المكان والثقافة وما تتضمنه هذه الوحدة من علاقات متبادلة ومصالح مشتركة "ص ٤ ،والبيئة الاجتماعية هي كل مايتضمنه المجتمع من أشياء وأحداث وعلاقات تؤثر في الفرد الذي يعيش فيها وبناء على هذا فان الطفل عندما يخرج من بيئته المنزلية الى بيئة أكثر اتساعا في الشارع أو المنطقة وهي تمثل " البيئة الاجتماعية" فانه يتعامل مع أطفال آخرين آتوا من بيئات مختلفة وقد يختلفون عنه في نظرتهم للأشياء وحكمهم عليها وتصرفهم تجاه

المواقف وبالتالي فان الطفل يتعلم منهم خبرات جديدة من خلال تعامله معهم واذا كبر فان احتكاكه بأفراد مجتمعه يزداد حيث يتفاعل معهم في مؤسساته المختلفة سواء في المساجد أو الأسواق أو الأصحاب أو رفاق العمل . ولاشك أن جميع هذه المؤسسات لها دور كبير في نموه الأخلاقي .

٤ - المؤثرات الدينية :

ان أغلب الأفراد في سن المراهقة يميلون الى مناقشة ماتلقوه من أفكار ومعتقدات دينية خلال أيام الطفولة وهذا مؤشر على اهتمامهم الديني ونضجهم العقلي في هذه المرحلة ، ويختلف رد فعلهم حول الأفكار فالبعض يقبلها عن اقتناع والبعض الآخر يتردد في قبولها .

ويرى محفوظ (د . ت) : أن الايمان الصادق العميق ينمي ضمير الفرد ويزيد من صلته بالله وبالتالي يصبح النور الذي يرشده في مسالك الحياة ويملأ نفسه اطمئنانا ورضى بالقضاء والقدر، ومن أفضل الأساليب التربوية في تربية الضمير هي تعويد الفرد وخاصة المراهق على ممارسة النقدالذاتي حيث يستعرض سلوكه بسلبياته وايجابياته ويقدر مدى صحة أو خطأ ما ارتكبه وبعد ذلك يقرر ماينوي عمله لاصلاح نفسه وتنمية شخصيته نحو القيم الأخلاقية السليمة والمطلوبة . وللنقد الذاتي فوائد ومزايا وهي :

١- تربية الضمير السليم لدى المراهق .

٢ ـ غرس الشجاعة الأدبية في نفسه .

٣ ـ حرص المراهق على السلوك الصحيح وعدم ارتكاب الأخطاء.

٤ ـ تقبله للنصح والتوجيه بصدر رحب .

٥ ـ تقبله للعقاب المناسب اذا ماوقع عليه بصورة موضوعية وبأسلوب لا يؤذي شعوره ولايؤدي الى مضاعفات نفسية لديه .

ومن أفضل الأساليب للنقد الذاتي هو شعور المراهق بوجود الله معه أينما كان وبالتالي مراقبته في سره وعلانيته فهو بهذا يحقق درجات الاحسان الذي عرّفه رسول الله صلى الله عليه وسلم بقوله أن الاحسان هو : " أن تعبد الله كأنك تراه فان لم تكن تراه فانه يراك" (النووي ١٩٨٢م : ٤٢).

٥ ـ العمر الزمني :

ربط بياجيه (١٩٥٦م) مراحل النمو الأخلاقي بأعمار تقريبية أما كولبرج فانه لم يربط مراحل النمو الأخلاقي بأعمار زمنية محددة ، ولكن اجتهد بعض الباحثين ولجأ الى تحديد عمرا مناسبا لكل مستوى من مستويات النمو الأخلاقي ومراحله وهذه الأعمار هي :

مراحل النمو الأخلاقي	الأعمار المناسبة لها
المرحلة الأولى	حتى سن السابعة (أي مايقابل مرحلة الطفولة)
المرحلة الثانية	من ٨ ـ ١٠ سنين .
المرحلة الثالثة	من ١٠ ـ ١١ سنة .
المرحلة الرابعة	مايقابل مرحلة المراهقة .
المرحلة الخامسة والسادسة	مايقابل مرحلة الرشد .

جدول رقم (١) يوضح الأعمار المناسبة لمراحل النمو الأخلاقي (الشيخ ،١٩٨٢م : ٢٠).

وهذه الأعمار هي مجرد اجتهاد واقتراحات من بعض الباحثين وقد تكون مناسبة في بعض المجتمعات وغير مناسبة في مجتمعات أخرى .

واستنادا على الجدول السابق يمكن القول بأن الباحثة سوف تطبق الدراسة على المرحلة المتوسطة أي من سن ١١ - ١٨ وهذه تقابل مرحلة المراهقة أي تقابل المرحلة الثالثة والرابعة من مراحل كولبرج .

٦ - الذكاء :

يرى (الشيخ ،١٩٨٢م) : أن العلاقة الايجابية التي يعتقدها بعض الناس بين الحكم الأخلاقي والذكاء (بمعنى أن الناس الأخلاقيين أذكياء والأقل أخلاقياً أقل ذكاء) غيرصحيحة ، فهناك ناس أذكياء ،ولكن قد يكونوا غير أخلاقيين وربما العكس ولكن ليس معنى هذا أن الحكم الأخلاقي لايرتبط بالذكاء بل العكس فان القدرات العقلية بما فيها الذكاء تلعب دورا كبيرا في الحكم الأخلاقي .

النظريات المفسرة للنمو الأخلاقي :

هناك ثلاثة نظريات آساسية فسرت النمو الأخلاقي للفرد وتناولته من المنظور التطوري النمائي ، كما تناولته كأحد جوانب اضطرابات الشخصية وهذه النظريات هي :

* النظرية الأولى :

وتمثلها نظرية التحليل النفسي Psycho Analysis Theory حيث يعتقد فرويد صاحب النظرية التحليلية أن قيم الطفل الأخلاقية يكتسبها

في السنوات الخمس الأولى فالطفل يتوحد مع والده من نفس الجنس ويتمثل به (Identification)ويتقمص أوامره ونواهيه ليكون منها مايسميه فرويد" الأنا الأعلى" ويعتبر الضمير جزءا أساسيا منه وبالتالي فان أوامر الأب ونواهيه ماهي الا أوامر ونواهي المجتمع في المحصلة النهائية . ويرى فرويد أيضا أن مايدفع الطفل الى التوحد مع النموذج الذكرى : هو كون الطفل يعيش خلال السنة الأولى من عمره علاقة حب ورعاية مع أمه ويحدث أن تسحب الأم هذه المحبة لغايات الضبط فيتولد لدى الطفل شعور بالقلق بسبب التهديد بفقدان الحب مما يدفعه بطريقة لاشعورية الى تقمص شخصية أمه وامتصاص سلوكها واتجاهاتها ، ونتيجة لادراك الطفل الذكر في وقت لاحق من طفولته بأنه لايستطيع أن ينافس أبيه القوي على حب أمه فانه يندفع لاشعوريا الى التوحد مع أبيه وامتصاص معاييره وسلوكه .

ومن هذا التحليل الفرويدي لقضية الأخلاق يتضح أن فرويد يحكم على الطفل بأنه أخلاقي عندما يمتص معايير أبويه وبالتالي معايير المجتمع خلال عملية التقمص ولا أخلاقي عندما لايمتص هذه المعايير . (توق وعدس ،١٩٨٤م)

* النظرية الثانية :

وتمثلها نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

يرى (عيسى ،١٩٨١م) أن اتباع هذه النظرية يعتقدوا أن اكتساب الأخلاقيات يتم من البعد السلوكي أي من خلال تعليم الفرد أن يبدي أو يحجم عن سلوك معين فيحدده أنصار التطبيع الاجتماعي باعتباره سلوكا قويما أو غير قويم ومن ثم يقع تحديد بند المكافأة أو العقاب فيستطيع الفرد من خلال " انتقال أثر التدريب – والقدرة على التعميم " أن ينقل هذه الصيغة الى مواقف جديدة ويتوقع

نتائج أعماله من خلال القلق الذي ينتابه قبل عمل ما وينتج هذا القلق من خبرته بالعقاب الذي قاسى منه واستحضاره أمامه .

وأتباع هذه النظرية لايركزون على التعزيز باعتباره أساسا للتعلم وأيضا لاينكرون أثره فيعتبرونه ثانويا أو في الدرجة الثانية لوجود النموذج الذي يتم تقليده .

ومن هذا التحليل يتضح أن أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي يعتقدوا أن اكتساب الفرد للأخلاقيات يتم عن طريق تقليده للنماذج البشرية التى يراها في مجتمعه .

* النظرية الثالثة : وتمثلها النظرية المعرفية النمائية .

يرى بو حمامة (١٩٨٩م) أن هذه النظرية تفترض بأن المعايير والمبادىء الأخلاقية الأساسية هي عبارة عن تركيبات أو بناءات معرفية تنتج عن تفاعل خبرات الفرد مع غيره وترى بأن النمو الأخلاقي عملية ديناميكية تودى الى الحالة التي يجد فيها الشخص نفسه قادرا على أن يسلك تبعا للمبادىء الأخلاقية التي قبلها لأنه يفهمها أو وصل اليها بنفسه .

ويقصد بمصطلح النمو المعرفي مجموعة من الافتراضات يقوم عليها النمو الأخلاقي وهذه الافتراضات هي :

١ - النمو المعرفي هو تعديل في البناءات المعرفية .

٢ - المعايير والمبادىء الأخلاقية الأساسية هي تركيباتأو بناءات تنتج عن تجارب التفاعل الأخلاقي .

٣ - تأثيرات البيئة في النمو الأخلاقي تعكس نوع ودرجة الاثارة الاجتماعية والمعرفية خلال نمو الطفل .

٤ - النمو الأساسي للأخلاق يتم بواسطة تحويل التركيبات المعرفية كنتيجة لعدم التوازن ، أي أن النمو عبر مراحل النمو الأخلاقي يعرف بأنه تحولات في أنماط التفكير وليس زيادة في معرفة القيم الثقافية .

٥ - نمو التركيب المعرفي هو نتاج التفاعل بين تركيب العضوية وتركيب البيئة وليس نتيجة مباشرة للنضج أو التعلم الذي يشكل استجابات العضوية لتتفق مع تركيبات البيئة .

ان جوهر نظرية النمو المعرفي في كلا من النمو العقلي والنمو الأخلاقي هو افتراضها الذي يقوم على المراحل المعرفية وهذه المراحل هي جوهر النمو المعرفي في دراستها للنمو الأخلاقي ويُعتبر بياجيه وكولبرج من الباحثين البارزين الذين حددوا المراحل الأخلاقية واعتبروا أن هذه المراحل توجد عبر جميع الثقافات .

نظرية جان بياجيه في نمو الحكم الأخلاقي :

حينما درس بياجه الحكم الأخلاقي عند الأطفال ، أثار دهشته النظام الاجتماعي الذي تضمنته لعبة الكريات " البليات " عند الصبيان فهي تقوم على نظام مكون من قواعد ، أي مجموعة قوانين وتشريعات ، وحين بدأ بدراسة الحكم الأخلاقي عند الأطفال فيما بين السادسة والثانية عشر وحتى الثالثة عشر من العمر لم تكن دراسته تحليلا مباشرا لأخلاق الطفل في الحياة المنزلية أو المدرسية أو في مجتمع الأطفال ، انما هو الحكم الأخلاقي .

كما أنه أتبع اسلوب الملاحظة لسلوك الأطفال حين يلعبون ، ويختار

اللعبة الشائعة بين الأطفال في السن التي يدرسهم فيها معتقدا بأن اللعب هي حياة الأطفال غير المصطنعة ، لذلك اعتبرها خير مجال للكشف عن أحكامهم الأخلاقية . ولتحقيق ذلك حدد في البداية معنى احترام القواعد من وجهة نظر الطفل في لعبة البلي ثم قام بتحليل قواعد اللعبة الاجتماعية من ناحية الالتزامات أو التي ينبغي أن يراعيها من يريد أن يلعب بأمانة . فدرس مراحل المامهم كما درس مراحل شعورهم بقواعدها دراسة تجريبية ، أي دراسة توضح فكرة الجبر والاختيار لدى الأطفال باستخلاصها من الأسئلة التي وجهها لهم . وتوصل بياجيه (١٩٥٦م) الى أن الطفل فيما بين الثانية والثانية عشر يمر بالمراحل الآتية :

١ - مرحلة السلوك الحركي الفردي (حتي سن سنتين) :

وتتميز بأنها حركية فردية فالطفل يتناول الكريات بوحي من رغباته وعاداته الحركية وهذا يؤدي الى تكوين قواعد محترمة تزداد أو تنقص .

٢ - مرحلة مركزية الذات وتمتد من سن ٢ - ٥ سنوات :

تبدأ هذه المرحلة من اللحظة التي يأخذ فيها الطفل من الخارج أنواعا من القواعد المقننة بالتقليد والتقمص . والطفل في هذه المرحلة لا زال يلعب بمفرده ولا يعنيه البحث عن زملاء للعب أو قد يلعب مع الآخرين دون أن يهتم بالكسب ، والأطفال في هذه المرحلة حتى ولو لعبوا معا فكلا منهم يلعب بمفرده " بكرياته " ، (فالكل قد يكسب في وقت واحد) دون أن يهتم بتقنين القواعد . وهذا السلوك الثنائي الذي يشتمل تقليد الآخرين مع استخدام القواعد التي آخذها منهم استخداما فرديا خالصا وهو الذي يعنيه بياجيه باصطلاح " مركزية الذات " حيث يعتبر الطفل القواعد مقدسة ولايمكن مسها لأنها جاءت

من البالغين وهي مستمرة الى الأبد وكل اقتراح يتغير يراه اثما.

٣ - مرحلة التعاون الظاهر من سن (٧ - ١٠ سنوات) :

تتميز هذه المرحلة بأن القواعد لازالت غامضة ويظهر هذا من استجابة أطفال السابعة والثامنة الذين ينتمون الى فصل واحد من فصول المدرسة فهم يلعبون معا وباستمرار وان سئلوا متفرقين فان اجابتهم تكون متباينة بل وقد تكون متناقضة ويرى الطفل أن القواعد يجب أن يحترمها كل من أراد أن يكون مطيعا. كما أن اهتمامه لم يعد حركيا بل أصبح اجتماعيا ويبدأ يهتم بالقواعد ولكن الغاية لازالت شخصية وهو أن يشعر أنه قد أصبح عضوا في المجتمع الذي تنظمه مجموعة من القواعد المتبعة لأنها من الكبار فلابد أن يحترمها . وهي بداية الحياة الجمعية للأطفال .

٤ - مرحلة التعاون من سن (١١ - ١٢ سنة):

وهي مرحلة تقنين قواعد اللعب الذي يتناول التفاصيل الدقيقة لخطوات اللعب ، كما أن القانون المتبع في اللعب أصبح معروفا لدى المجتمع كله ، وقد ظهر اتفاق ملحوظ في المعلومات التي أدلى بها أطفال العاشرة الى الثانية عشرة ممن ينتمون الى فصل واحد من فصول المدرسة حين سألهم بياجيه عن قواعد اللعب والتغيرات التي يمكن ادخالها عليها. ومن هنا يبدو الاهتمام بالقواعد نفسها حيث يبحث الطفل عن القواعد لذاتها.

ويمكننا أن نقول أن المرحلة الأولى تعبر عن النظام الفردي البسيط ، والثانية تقليد الكبار وتقمصهم والثالثة بداية التعاون والاحترام يكون ناتج من السلطة والرابعة الاهتمام بالقواعد لذاتها.

وقد درس بياجيه قضيتين هامتين ولكلا منهما قضايا فرعية هما :

١ ـ المسئولية الموضوعية (سوء التصرف) : ودرسها من خلال قضايا السرقة، والكذب والغش .

٢ ـ التعاون ونمو فكرة العدل ودرسها من خلال مشكلة العقوبة والعدل الجزائي والعدل الحلولي والعدل الموزع والمساواة ـ المسئولية الجماعية ـ المساواة والسلطة .

وتوصل بياجيه الى نتائج يلخصها (فتحي ،١٩٨٣م أ): في نسقين أساسيين حيث أطلق على النسق الأول اسم : الأخلاقية خارجية المنشأ أوالواقعية الأخلاقية أو أخلاقيات التحكم ، وأطلق على النسق الثاني اسم : الأخلاقية الذاتية المنشأ أو النسبية الأخلاقية أو أخلاقيات التعاون .

ويرى بياجيه أن المستوى الأخلاقي الأول ينتج عن عاملين أساسين يتفاعلان معا عند الفرد وهما :

١ ـ عدم النضج المعرفي واحترام الكبار أحادي الجانب حيث يتسم عدم النضج المعرفي بالتمركز حول الذات الذي يمنع الطفل من التفرقة بين وجهة نظره والعالم المحيط به والواقعية التي تظهر في عدم مقدرة الطفل على التمييز بين مظاهر الخبرة الذاتية والموضوعية وتدفعه بالتالي الى اعتبار أن القواعد مطلقة ولا تتسم بالمرونة التي تخصصها للأغراض البشرية التي خلقت من أجلها .

٢ ـ أما بالنسبة للعامل الثاني فيتسم بالانصياع العاطفي للكبار .

الأسس التي يتم عليها النمو الأخلاقي عند بياجيه :

بنى بياجيه نظريته على ثلاثة أسس رئيسية تشكل دعامات النمو عند الأطفال في النسق الأخلاقي ويذكر (فتحي ، ١٩٨٣م أ) هذه الأسس وهي :

الأساس الأول : النمو الأخلاقي والنمو المعرفي :

حيث دلت الأبحاث التي أجريت على العلاقة بين مستوى الذكاء المتمثل في نسبة (IQ) ومستوى النمو الأخلاقي على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين ولم تقتصر الأبحاث على ايجاد العلاقة الاحصائية وانما حاولت وضع تفسير لها وكانت النتيجة التي أشارت اليها أن مرحلة معينة من النمو المعرفي تعتبر شرطا ضروريا ولكنه غير كاف للوصول الى المستوى الأخلاقي الموازي لها لو اعتبرنا وضع القدرة على القيام بلعب الأدوار في مكانها من القدرة المعرفية . (وفي هذه الدراسة سوف تقوم الباحثة بدراسة العلاقة بين الحكم الأخلاقي والذكاء على عينة من الطالبات السعوديات).

الأساس الثاني : الخبرة الاجتماعية القائمة على المساواة :

أن بياجيه يؤكد أن التفاعل الاجتماعي بين الرفاق القائم على المساواة هو المصدر الرئيسي لادراك أن أخلاقيات التعاون هي أساس العلاقات الاجتماعية وهي التي تحقق الانسجام بين أفراد المجتمع ويؤكد بياجيه أنه اذا أعطى الوالدين الطفل شعورا بالمساواة بتأكيد التزامات كل فرد ومظاهر عجزه وقاما بالوعظ عن طريق القدوة لا عن طريق المدرك الحسي فانهما يدفعان الطفل الى الترقي على سلم النمو الأخلاقي .

الأساس الثالث : التحرر من سلطة الكبار الاكراهية :

حيث يرى بياجيه أن الاستقلال المتزايد عن سلطة الكبار يعتبر سبباً ونتيجة في نفس الوقت لتزايد اندفاع الطفل تجاه أخلاقيات التعاون وكلما زاد

الاستقلال عن سيطرة الكبار زاد انطلاق الطفل واخلاصه لمبدأ التعاون بين الأقران الذي بدوره يؤكد هذه الاستقلالية .

نظرية بك وهافيجهرست عن النمو الأخلاقي :

يرى (الشيخ ١٩٨٢م) أن بك وهافيجهرست قدما تصورا عن مراحل النمو الأخلاقي في كتابهما " علم نُفُس نمو الخلق " وافترضا وجود خمسة أنماط من الخلق وتصورا تتابعها مع نمو الفرد وهي :

١ - الحياد الأخلاقي في الطفولة : حيث يكون الطفل في هذه المرحلة متمركز حول ذاته لايعرف المباديء الأخلاقية ولا الضمير.

٢ - الوسيلية في الطفولة المبكرة : ويميل الطفل في هذه المرحلة لأن يعمل وفقا لتقاليد المجتمع لكي يحصل على الثواب ولايزال متمركز حول ذاته وأخلاقيته غير ثابتة لأنها ترتبط بالمكافأة .

٣ - (أ) المسايرة في الطفولة المتأخرة : حيث نجد لدى الطفل اتجاها ثابتا نحو الصواب والخطأ وهذا يرجع الى التزامه بما هو سائد في المجتمع حيث يواجه كل موقف تطبيق القاعدة المناسبة له في المجتمع .

(ب) الضمير اللاعقلاني في الطفولة المتأخرة : حيث يحكم الطفل على المواقف وفقا لمعاييره الداخلية " الذاتية " عن الصواب والخطأ مع إهتمام ضئيل بموافقة الناس على تصرفه ويشير وصف اللاعقلاني أن القواعد تطبق بطريقة جامدة نسبيا فالفعل خير أو شر لأن الفرد يشعر بذلك وليس بسبب اثارة على الآخرين .

٤ - الغيرية العقلانية في المراهقة : وهذه أعلى مرحلة للنضج الأخلاقي في تصور بك وهافيجهرست والشخص الغيري على وعي بمعايير مجتمعه وايحاءات ضميره وقادرا على أن يراعي روح القواعد دون أن يظل عبدا لحرفيتها .

ونلاحظ أن بـك وهـافيجهرست قسما المرحلة الثالثة الى نوعين من الأخلاقية ويعتبرانهما بديلين أي أن الطفل في انتقاله من المرحلة الثانية الى المرحلة الرابعة يمر بأحد هذين البديلين دون الآخر.

نظرية كولبرج :

تعتبر نظرية لورانس كولبرج L. Kohlberg من أحدث نظريات النمو الأخلاقية حيث عمل كولبرج على اعادة عمل بياجيه واستطاع أن يطور طريقة لقياس مستوى الحكم الأخلاقي حيث قسم مراحل النمو الأخلاقي الى ستة أقسام ونظمها في ثلاثة مستويات وافترض التتابع في المراحل أي أن الفرد لا يصل الى مرحلة حتى يمر بالمرحلة التي قبلها وافترض أيضا أن تتابع هذه المراحل ثابت عبر الثقافات ومع كل الأفراد . وقد أشارا (توق ، وعدس ،١٩٨٤ م) الى هذه المستويات وهي ::

المستوى الأول : ويسمى ماقبل العرف والقانون :

وهذا المستوى يشمل الأطفال قبل التاسعة وقليل من المراهقين ويضم مرحلتين :

١ - مرحلة أخلاقية العقاب والطاعة : ونجد الطفل هنا يطيع الأوامر ليتجنب العقاب الناجم من عدم الطاعة.

٢ - مرحلة أخلاقية الهيدونية الوسيلية : حيث يخضع الطفل لوالديه أو من يمثل السلطة للحصول على الثواب مع مراعاة بعض حاجات الآخرين بشرط أن يحصل على شيء بالمقابل " مكافأة " .

المستوى الثاني : وهو مستوى العرف والقانون :

وهو مستوى العرف والقانون وهذا المستوى يكون عليه أغلب المراهقين والراشدين في أي مجتمع . ويشمل المرحلة الثالثة والرابعة :

٣ ـ مرحلة أخلاقية الولد الجيد : وفي هذه المرحلة يخضع الفرد ليتجنب عدم الرضا وعدم ميل الآخرين اليه ويحافظ على العلاقات الطيبة مع الآخرين .

٤ ـ مرحلة : أخلاقية ارضاء السلطة : حيث نجد الفرد يخضع ليتجنب عقاب السلطة الشرعية وما يترتب عليها من شعور بالذنب .

المستوى الثالث : وهو مستوى مابعد العرف والقانون :

وهذا المستوى يصل اليه قلة من الراشدين ويشمل المرحلة الخامسة والسادسة :

٥ ـ مرحلة أخلاقية الاتفاقات والحقوق الفرديةوالقانون المقبول ديمقراطيا :

حيث يخضع الفرد ليحافظ على احترام المشاهد الحيادي الذي يحكم بناء على ضمير المجتمع ومصلحته .

٦ ـ مرحلة أخلاقية المباديء الذاتية والضمير: وفي هذه المرحلة يخضع الفرد ليتجنب احتقار الذات نتيجة قيامه بعمل يعارض ضميره ويتميز هذا المستوى بشموليته وثباته وعالميته .

وقد تمكن كولبرج من التوصل الى هذه المستويات والأحكام المناظرةلها عن طريق تعريض أطفال الى مواقف تمثل أزمات معينة ليصدر الطفل حكمه عليها.

* منظور رست في النمو الأخلاقي :

مع تطور الأبحاث في هذا الميدان وإصرار الباحثين على الاهتمام بالنمو الأخلاقي والاستفادة ممن سبقوهم فقد ظهر جيمس رست ، ويرى (فتحي ،١٩٨٣م أ) أن رست تركزت أبحاثه حول محاولة التوصل الى طريقة موضوعية لقياس الحكم الأخلاقي قائمة في أساسها على القصص الافتراضية التي استخدمها كولبرج

بالرغم من أنه يعتبر أول باحث قدم اعتراضات هامة على عمل كولبرج واتخذ نظرة أكثر تعقيدا من نظريته لأنه يعتقد أن الأفراد لايوجدون تماما في مرحلة أو أخرى ولكن يظهرون مجموعة من البناءات التنظيمية وذلك استنادا الى صعوبة الأداء أو مميزات وشروط الاختبار . وكذلك فهو لاينظر الى الفرد على أساس أن لديه نسقا تفكيريا واحدا يحدد استجابته وانما ينظر اليه على أساس أن لديه عدة أنسقة تفكيرية .واستنادا على هذا الاعتقاد قدم مقياس يسمى" اختبار تحديد القضايا " عند حصوله على الدكتوراه سنة ١٩٦٩م من جامعة شيكاغو وطريقته في التقويم تختلف عن طريقة كولبرج في النقاط التالية :

١ ـ يلتزم مقياس رست بالمراحل الستة التي أشار اليها كولبرج ولكنه لايلتزم بتركيب ومحتوى كل مرحلة كما يراها كولبرج التزاما دقيقا .

٢ ـ يتخذ رست نفس المدخل الذي يسلكه كولبرج في اعتبار أن العدل والاتزان المستمر هما أساس النمو الأخلاقي ولكن يعتقد أن هذا الاتزان هو توازن بين الأنسقة الاجتماعية أكثر من أنه كنوع من لعب الكراسي الموسيقية الأخلاقية .

٣ ـ يستخدم نفس القصص التي استخدمها كولبرج ولكن يضعها في صورة اختبارات موضوعية ويهتم بقياس الأهمية النسبية التي يعطيها الفرد لبعض القضايا بالنسبة لمشكلة ما .

٤ ـ ينظر الى العمر الزمني باعتباره دالا على النمو ويستخدم نتائج كثيرة ومتنوعة تجمع على اعتبارات نظرية كثيرة للوصول الى الصدق .

٥ ـ لا يركز على التفاعل بين الأقران على أساس أنه الخبرة الوحيدة التي يمكن أن تسهل نمو الحكم الأخلاقي بل يعتبر أن التربية الشكلية " المقصودة " التي تتم في المدارس هي من أكثر العوامل التي تسهل هذا النمو . وبالتالي فان التعليم الشكلي يتم عن طريق تعميق الفهم وتحسين صور التعاون وتحقيق الامكانيات الفكرية .

٦ - ان الدرجة المستقاة من هـــذا المقياس تدل على نسبة تشبع أحكام الفرد بالمباديء الأخلاقية ولاتفعه في مرحلة معينة من مراحل كولبرج .

وعلى هذا فان مراحل النمو الأخلاقي عند رست كما ذكرها (فتحـــي : ١٩٨٣م أ) هي :

المرحلة الأولى : المحافظة على الذات :

في هذه المرحلة يعرف الطفل أنه يستقي الأوامر من الوالدين أو مـــن يحل محلهما فيكون على خلق فقط حين يطيعهما وتكون مصالحه الذاتية في حيز الظل بالنسبة لمصالح الكبار ومن العدل أن لايكون هناك عقاب في حالة الطاعة وأيضا فهو لايشارك في وضع قواعد التعاون وليس له أن يناقشها وعليـــه أن يتوقع مايريده منه الكبار وبالتالي يدرك كيفية مسايرة من حوله .

المرحلة الثانية : المحافظة على الذات تبادليـــا :

وتمثل هذه المرحلة نوعا من التقدم حيث يرى الفرد أن كل امريء لـــه رغباته ودوافعه ووجهة نظره ويكون معيار الصحة أمامه هو مدى مايحققه من منفعة لما يقوم به وبالتالي فان للفرد كيانه المستقل ودوافعه الخاصة من أجل تحقيق مصالحه الذاتية وتمثل هذه المرحلة أيضا نوع من التبادلية التي يشعر فيها كل فرد بما له من حقوق وماعليه من واجبات حيث يظهر هنا مـــن القصدية تجاه التعاون بدلا من الطاعة العمياء .

المرحلة الثالثة : المحافظة على العلاقات الشخصيـــة :

ويظهر هنا نوع من التعاون القائم على لعب الأدوار التبادلي أي يدرك الطرف الأول محتوى تفكير الطرف الثاني والعكس ثم تنشأ علاقة طويلة أكثـــر استقرارا ينتج عنها اقامة توازن بين أطراف التعامل عند الذين يدركـــون مشاعر الآخرين وأفكارهم فيتحقق العدل عندما يؤدي كل فرد دوره .

المرحلة الرابعة : المحافظة على كيان المجتمع :

حيث يتم توسيع دائرة التعامل القائم على لعب الأدوار التبادلي ويعتمد ارتباط الأفراد مع بعضهم على أدوارهم ومراكزهم في المجتمع حيث تحدها مصلحة المجتمع العليا ويؤدي تكامل الأدوار الى أن يؤدي المجتمع وظيفته فيقوم مفهوم العدل على وجود توازن بين الأدوار بغض النظر عمن يشغل هذه الأدوار وتظل هذه المرحلة قاصرة على اتباع وتأييد القوانين الموجودة دون تدخل لانشاء قوانين جديدة ، وينقصها أيضا الادراك بأن هناك سبل كثيرة لتحقيق نظام اجتماعي مستقر.

المرحلة الخامسة : المحافظة على كيان الأفراد باعتبارهم بشر داخل مجتمع :

تؤدي هذه المرحلة الى تنسيق التوقعات الاجتماعية في اطار توقعات الفرد العاقل بدلا من القيام بلعب الأدوار مع فئة معينة فيتم بناء القوانين التي تعكس الارادة العامة لكافة الأفراد مع اعطاء الفرصة للأفراد للتعبير عن رغباتهم ويفترض في هذه القوانين أنها تمثل الأسس الاجتماعية المرغوبة لجميع الأفراد وأنها تحفظ الحقوق الأساسية لكل فرد مثل الحق في الحياة والحرية وتحقيق السعادة.

المرحلة السادسة : المحافظة على كيان الانسان في كل زمان ومكان :

وتتميز هذه المرحلة بالتزامها بالمبادئ المثلى للعدل ويعتقد رست أنها من اختيار أناس عاقلين متساويين غير متميزين لتحقيق الشروط التي تحكم تفاعلهم التعاوني . ويعتبر أغلب الفلاسفة الأخلاقيين وصلوا لهذا المستوى على أساس أن مفهوم العدل عندهم هو مبادئ التنظيم الاجتماعي التي تحقق التوازن بين الحقوق المتعارضة للأفراد ومحاولة الوصول الى أقصى درجاته عن طريق تحييد العوامل القسرية أو القضاء عليها.

النمو المعرفي وعلاقته بالنمو الأخلاقي :

يرى (توق ، وعدس ، ١٩٨٤م) أن أصحاب النظرية المعرفية يعتبروا النمو الأخلاقي للفرد كالنمو العقلي المعرفي وأنه جزء من عملية النضج ضمن اطار خبرة العمر العامة . ويفترض المعرفيين أن النمو الأخلاقي يرتبط بسلسلة من المراحل مشابهة لمراحل النمو المعرفي للفرد ، وأن الفرد اذا سلك سلوكا اخلاقيا فلابد له من أن يسلك عقلانيا واعتبروا أيضا أن السلوك الأخلاقي هو أحد نواحي التكيف الذكائي للفرد مع بيئته الاجتماعية .

ويرى (عبدالرحيم ،١٩٨٣م) : أن النمو العقلي للفرد يستمر نموه في مرحلة المراهقة حيث تكتمل الوظائف العقلية العليا وتظهر القدرات الخاصة ، ويقصد بالقدرات الخاصة تلك المواهب التى تكمن وراء مجموعة معينة من أساليب النشاط الفكري ، فالقدرة الرياضية مثلا هي الموهبة التي تكمن وراء أى نشاط يتعلق بالأرقام والرموز والعلاقات الكمية ، والقدرة اللغوية هي الموهبة التي تكمن وراء أساليب النشاط اللغوى من حيث أنه نشاط معقد يتطلب مهارة في استعمال الكلمات والجمل ودقة التعبير والقدرة على النقد .

والذكاء هو أحد العمليات العقلية المعرفية وهو قدرة يمتلكها جميع الناس ، الا أنهم يختلفون فيما بينهم في درجة امتلاك هذه القدرة والبعض ينظر الى الذكاء من خلال الطريقة التي يسلكها الفرد في حياته فمثلا اذا كان الفرد المهني ناجح في عمله فان البعض يوصفه بأنه

ذكـــــي واذا كان يخطط للمستقبل بشكل جيد فأنه يوصف بأنه ذكي ، وقـــــد تعـــــددت مفاهيم العلماء حول الذكاء حسب تخصصاتهم ووجهة نظرهم.

ويرى السيد (١٩٧٦م) أن مفهوم علم الأحياء للذكاء بأنـه وحدة تحليلية تكاملية للنشاط العقلي الادراكي المعرفي الهرمي الذي يساعد الفرد على مواجهـــة مطالب البيئة المحيطة به والتكيف لمظاهرها المعقدة المتغيرة. أما المفهـــــوم الاجتماعي فانه يعتبر أن للذكاء علاقة رئيسية بمدى نجاح الفرد في حياتـــه الاجتماعية وتفاعله مع الأفراد الآخرين ويدل المفهوم الاجرائي للذكاء على الخطوات التجريبية التي تؤدي الى قياسه وتحديد مظاهره ويتلخص هذا المفهوم في وصـــف الملاحظات والتجارب المتصلة بعملية قياس الذكاء ووصف عمليات تسجيل النتائـــج وتحويلهـــا الـى معايير ونسب عقليـــة تصلـــح للحكـــم علـــى الأفـــــراد .

وللذكـــاء أبعـــاد حـــاول العالـــم ستـــــودارد Stodard توضيحهـــا حيث جمـــع أهـــم مميـــزات الذكـــاء فـــي مفهـــــــوم عـــام بأبعـــاد ومظاهـــر متعـــددة حيـــن عرّف الذكـــاء بأنـــــــه : نشـاط عقلـــي يتميـــز بالصعوبـــة والتعقيد والتجريـــد والاقتصـاد والتكيـــف الهـادف والقيمـة الاجتماعيـة والابتكـار وتركيـز الطاقـة ومقاومـــــة الاندفاع العاطفـــي وفيما يلي توضيح لهـــذه الأبعـــاد :

١ – الصعوبة : وتدل على نسبة عدد الراسبين الى العدد الكلي للأفـــراد الذين أجابوا على اختبار للذكاء أي أن السهولة + الصعوبة = واحد صحيح.

٢ – التعقيد : يدل على عدد الأعمال التي يستطيع الفرد أن يؤديهـــــا بنجاح في مستوى معين من مستويات الصعوبة أي عدد الأسئلة التي يجيب عليها الفرد اجابة صحيحة في كل مستوى من المستويات المتدرجـــــة للصعوبة.

٣ - التجريـــد : يدل على التعميم ويرتبط ارتباطا مباشرا بالقـــدرة الرمزية التي تقوم على فهم واستخدام الرموز العقلية المختلفة .

٤ - الاقتصاد : ويدل على سرعة الأداء الصحيح .

٥ - التكيف الهادف : ويدل على مدى ادراك الفرد للغاية التي يسعى لها وللفكرة التي يريد أن يحققها وقدرته على توجيه سلوكه توجيهـــا مباشرا لتحقيق ذلك الهدف .

٦ - القيمة الاجتماعيـة : أي نسبة أداء الفرد الى متوسط أداء الجماعة التي ينتمي اليها .

٧ - الابتكـــار : ويدل على أحد المظاهر التفكيرية للذكاء .

٨ - تركيز الطاقـة : ويدل على عملية الانتباه في تحديد مفهوم الذكاء .

٩ - مقاومة الاندفاع العاطفي : وتدل على القدرة على أهمية الاتزان الانفعالي في النشاط العقلي المعرفي . (السيد ، ١٩٧٦م) .

ويرى (عبدالرحيم ، ١٩٨٣م) أن الذكاء كقدرة عقلية ينمو مطردا من الطفولة حتى سن الثانية عشر ثم يتعثر في مرحلة المراهقة فتهبط سرعتـــه وتكاد تقف قبل النهاية .

وترى الباحثة أن السبب في تعثر الذكاء في مرحلة المراهقة ربمـــا يعود الى سرعة النمو الجسمي في هذه المرحلة حيث تنصرف طاقة المراهـــق وتتركز في النمو الجسمي ، أو الى الاضطراب النفسي الذي يعاني منه المراهق .

وقد أشار عددا من الباحثين الى العلاقة بين الذكاء والأخلاق حيـــث أوضح تومسون G.Thomson :

" أن الذكاء يرتبط بالأخلاق ارتباطا " موجبـــا "
وأن أعلى الصفات الأخلاقية ارتباطا بالذكاء هـــي

ضبط النفس والقدرة على الاحتمال وأن هذا
الارتباط لايحول دون وجود مفارقات فردية تظهر
في حالات بعض المجرمين الذين يصل ذكاؤهم الى
المستوى المتوسط أو أقل من المتوسط " (السيد، ١٩٧٦م: ٢٠٣)

كما أتفق كاتل Cattel مع تومسون في أن الذكاء يرتبط ارتباطا موجبا بالضمير والقيم الأخلاقية (السيد ، ١٩٧٦م)

ونظرا لارتباط الذكاء بالنمو الأخلاقي واتفاق عدد من الباحثين على ذلك . تضع الباحثة تساؤل هو : هل يؤثر تباطؤ سرعة الذكاء في مرحلة المراهقة على الحكم الأخلاقي للمراهقين ؟ ويرى (ديوى ، ١٩٦٣م) بهذا الخصوص :

" أن الأخلاق لاتكمن في
ادراك حقائق الأمور ولكن في الاستعمال
الذي ينتج عنه ادراك الحقائق
فيفترض بأن الأخلاق جزء من الذكاء وذلك الجزء
يخبرنا متى نستعمل حقائق الأمور وما الفائدة من
استعمال هذه الحقائق " . ص ٣١٢ .

وتتساءل الباحثة هنا هل جناح المراهقين يرجع الى ضعف ذكائهم أو الى عوامل أخرى ؟ ويشير (راجح ، د.ت) الى أن العلاقة بين ذكاء المراهقين وجناحهم التي ظهرت في أبحاث "بيرت " Burt على الجانحين الذين تراوحت أعمارهم بين ٦ الى ١٥ سنة دلت على أن نسبة ضعاف العقول بينهم تساوي خمسة أمثالها بين الأسوياء من طلاب المدارس فيعلق على هذه النسبة بأن ضعف العقل عامل هام في احداث الجريمة أي يقوم بدور رئيسي فيها ولكنه دور سلبي وليس ايجابي أي أن ضعف العقل في ذاته لايحفز على الجريمة ولكنه يمهد الطريق لعوامل أخرى تسهل الى حدوث الجريمة فهو يعوق صاحبه عن التبصر في العواقب ويزيد من قابليته للايحاء مما يجعله أكثر تأثرا وانقيادا

للمثل السيء ودعاة الشر وبهذا يخلو الطريق لضروب الأغراء والدوافع الثائرة . وبعبارة أخرى يمكن القول أن ضعف العقل ليس سببا مباشرا للجريمة وليس السبب الوحيد في حدوثها ، كما أوضح ترمان في الابحاث التي أجراها بأن الأجرام نادرا بين الأطفال والمراهقين الموهوبين. ويرى (فهمي ، د . ت) : أن المراهق في بداية المراهقة يتحلى بالأخلاق المثالية فترة من الزمن ولكن بعد ذلك يزداد فهمه للمجتمع الذى يعيش فيه ويتعامل معه فيكتشف أن هذه المثالية بعيدة عن حياته الواقعية وعادة لايصل المراهق الى هذه النتيجة الا في نهاية مرحلة المراهقة حيث حقق قدرا من النضج العقلي فيتضح له أن المثل العليا التي رسمها لنفسه صعبة التنفيذ وخاصة حينما يتسع تفاعله الاجتماعي مع أصدقائه في العمل أو المدرسة وقد يصل به الأمر أما الى درجة الشك في القيم الأخلاقية فتتناقض أمامه الأمور ويشعر بخيبة الأمل لهذا التناقض وقد يصل به الأمر الى الانطواء بعيدا عن المجتمع أو الاندفاع لاشباع دوافعه الفطرية دون احترام للأخلاق السائدة في المجتمع ويصاحب ذلك شعور بالذنب واحتقار للذات ، أو محاولة التوفيق بين الحياة الواقعية والأخلاق العامة والمثل العليا وهو بهذا يبذل أقصى مجهودا ليصل الى أعلى مرحلة من مراحل الحكم الأخلاقي عند كولبرج .

المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة وتأثيره على سلوك الانسان :

الأسرة هي الوحدة الاجتماعية التي يولد فيها الطفل وهي التي تعمل على تنشئته اجتماعيا وتحويله الى كائن اجتماعي عن طريق النظم الأولية ولها دور كبير في توجيه نمو الطفل في اتجاهات خاصة داخل اطار عام من القيم والأفكار والمعتقدات والمعايير الأخلاقية السائدة بين أفراد المجتمع . ويعتمد كل هذا على عدة عوامل منها وضع الأسرة الاجتماعي الاقتصادى ومستواها الثقافي. ويرى السيد (١٩٧٥م) أن الدراسات التى أجراها بلوكسما D.Blocksma دلت على أن للمستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادى للأسرة أثرا عميقا على سلوك المراهقين ونموهم الاجتماعي لأن لكل طائفة من الطوائف الاجتماعية أسلوبا معينا في الحياة ونمطا خاصا في السلوك ولذلك يختلف سلوك واتجاهات الأفراد الذين ينتمون الى الأسرة الفقيرة عن غيرهم من الأفراد الذين ينتمون الى الأسر الغنية .

كما يختلف سلوك واتجاهات الأفراد الذين ينتمون الى أسر متعلمة عن غيرهم من الأفراد الذين ينتمون الى أسر جاهلة . وترتبط هذه المستويات بالمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية ومدى تفاعل الفرد معها وايمانه بها وخضوعه لها أو عزوفه عنها. ويرى (أسعد، ١٩٨٢م) أن عملية اكتساب القيم الأخلاقية ترتبط ارتباطا وثيقا بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للفرد وأن هناك فروقا جوهرية بين أبناء الطبقات العليا والدنيا في مجال التواضع ومخالفة النظام والسرقة، ويختلف أبناء الطبقتين العليا والدنيا في رد فعلهم نحو العقوبة لمن يخالف النظام بالغش في الامتحان أو السرقة. حيث يصرون

أبنـاء الطبقـات الدنيـا على تطبيـق العقوبة البدنية أمـا أبنـاء الطبقات العليا فانهم يكتفـون بالتوبيخ فقـط وبالنسبـة للغش فـي الامتحـان فـان أبنـاء الطبقـات العليا لايعتبرونه عمـل مشيـن ويحرمونـه على أسـاس أن المرء لايتعلم شيئا بالغش . أما أبناء الطبقات الدنيـا فيعتبرونه عمل مشين ويحرمونـه لأنه مخالف للنظـام .

ويرى (الشيـخ ، ١٩٨٢م) : أن أطفـال الطبقـات المتوسـطة يتقدمـون فـي نموهـم الأخـلاقـي ويصلـون الى مستويـات أعلـى مـن أبنـاء الطبقـات الـدنيـا ، كمـا أنـه توجـد فـروق بيـن أبنـاء الـريـف وأبنـاء الحضـر فـي مستـويـات الحكـم الأخلاقي .

وتـرى الباحـثة أن للمسـتوى الاجتماعـي الثقافـي أثرا كبيـرا ليـس فقـط علـى سلـوك واتجـاهات الأفـراد وقيمهـم الأخلاقيـة فقـط وانمـا على كثـير مـن الظواهـر النفسيـة والتربوية عند الأفراد ولذلك أصبح هذا المتغير من المتغيرات الهامة التـي تهتم بها أغلب الدراسات النفسية والتربوية ويرجع السبب في ذلك الـى عدة عوامل يصفها لنا (منسي ، ١٩٨٤م) وهي كما يلي :

١ ـ السلـوك الاجتماعي للفرد يتأثر بالمستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة التي ينشأ فيها .

٢ ـ سلـوك الفرد وقيمه واتجاهاته وعاداته تتأثر تأثيرا جوهريـا بالاطار المرجعي للطبقة التي يعيش فيها .

٣ ـ يمكن تفسير سلوك الفرد في ضوء التعرف على انتمائه الطبقي وخصائص الطبقة الاجتماعية التي ينتمي اليها .

٤ ـ مطالـــــب الانسان وحاجاته لاتختص على الحاجات الحيويـــــة فحسب وانما تمتد لتأخذ في الاعتبار الحاجات المعنوية والاجتماعية .

٥ ـ يمكن التعرف على المستوى الاجتماعي الثقافي وقياسه في صورة رقميـة أو نسبة مئوية على اعتبار أنه محصلة لمجموعة متعددة من العناصـــر الهامة في حياة الفرد كالتعليم والمهنة وغيرهما من مطالب الفـــــرد المعنوية والأخلاقيـة .

ولكن ومع أهمية هذا المتغير فان الدراسات التي تقيس أثره على الحكم الأخلاقي قليلة وذلك بالمقارنة مع الدراسات في المجالات الأخرى . وأغلـــــب الدراسات التي أجريت في هذا المجال أثبتت أن الحكم الأخلاقي يرتبط ايجابيا مع المستوى الاجتماعي الثقافي وأن الأفراد الذين ينتمون الى طبقـــــات اجتماعية ثقافية عليا يظهرون أحكاما أخلاقية تفوق أحكام الأفراد الذيـــن ينتمون الى طبقات اجتماعية ثقافية دنيا . (توق ، ١٩٨٠م).

(ب) الدراسات السابقة :

توفر للباحثة مجموعة من الدراسات السابقة الأجنبية وبعض الدراسات العربية وستقوم بعرضها وفقا للتصنيف التالي :

١ ـ الدراسات التي اهتمت بنمو الحكم الأخلاقي .

٢ ـ الدراسات التي تناولت العلاقة بين النمو الأخلاقي والنموالمعرفي.

٣ ـ الدراسات التي تناولت العلاقة بين النمو الأخلاقي والذكاء.

٤ ـ الدراسات التي تناولت العلاقة بين النمو الأخلاقي والمستوى الاجتماعي الثقافي .

(١) الدراسات التي اهتمت بنمو الحكم الأخلاقي :

أشارت الدراسات المبكرة لكولبرج (١٩٦٣م) والتي أجريت على عينات مستعرضة في المجتمع الأمريكي الى أن المرحلتين الأولى والثانية تتناقصان بسرعة مع زيادة العمر ، ففي سن ٧ سنوات وجد أن ٧٠ ٪ من الأطفال في المرحلة الأولى ، وأن المرحلة الثانية من مراحل التفكير الأخلاقي تبدأ في المجتمع الأمريكي فيما بين ٧ ، ٨ سنوات وتستمر لمدة ٤ سنوات أو ٥ سنوات ، وتظل سائدة في مرحلة المراهقة وعند بعض الراشدين ، والمرحلة الثالثة تبدأ في النمو قبل المراهقة وتظل سائدة الى جانب المرحلة الرابعة عند غالبية الراشدين في المجتمع الأمريكي ، أما المرحلة الرابعةفانها تبدأ في النمو قبل منتصف المراهقة وغالبا ماتكون سائدة لدى الراشدين . ووجد كولبرج أنه ليس من الضروري أن يصل كل فرد في المجتمعات الى المرحلة السادسة ففي سن ١٦ سنة

وجد أن حوالى ٢٠ ٪ من العينة تقع في المرحلة الخامسة و ٥ ٪ في المرحلة السادسة (قناوى ،١٩٨٧م).

وقام جورسوش وبارتر (١٩٧٣م) بدراسة تهدف الى تتبع مراحل التفكير الأخلاقي على عينة مكونة من ٨٤ مفحوصا كلهم من الذكور في منطقة الكاريبي تتراوح أعمارهم بين ١٠ - ١٦ سنة واستخدم مقياس كولبرج للتوصل الى المرحلة الأخلاقية السائدة لدى المفحوصين وأثبتت نتائج الدراسة بأن التتابع الذي يسير عليه الأفراد هو نفسه الذي أشار اليه كولبرج في نظريته الا أن المفحوصين في هذه الدراسة قد شغلوا المرحلتين الأولى والثانية فقط ولم يتعدى أى مفحوص الى المرحلة الثالثة من مراحل كولبرج الأخلاقية (قناوي ،١٩٨٧م).

وفي دراسة أجراها اسماعيل (١٩٧٦م) بهدف المقارنة بين الحكم الأخلاقي لكلا من الطلبة السعوديين والأمريكان ، حيث طبق الدراسة على عينة بلغت ٨٠ طالبا من جامعة أوكلاهوما بالولايات المتحدة الأمريكية (٤٠ طالبا من المملكة العربية السعودية ، و ٤٠ طالبا من أمريكا) وأسفرت النتائج على أن استعمال الطلبة السعوديين للمرحلة الرابعة كان بارزا في كل المجموعة- بينما ساد استعمال المرحلة الخامسة في مجموعة الطلبة الأمريكيين وأعزى الباحث سيادة المرحلة الرابعة عند الطلبة السعوديين الى تأثير الثقافة وأن اختلاف الثقافات في النمو الأخلاقي قد يرجع الى اختلاف انماط الأخلاق المختلفة بين الثقافتين (بو حمامة ١٩٨٩م).

وفي دراسة أجراها مقصود (١٩٧٧م) بهدف اختبار شمولية مراحل بياجيه وكولبرج للنمو الأخلاقي في الثقافتين النيجيرية والباكستانية ، وأسفرت دراسته على وجود فروق معنوية بين الجنسين في النمو الأخلاقي حيث أن المراهقات أبدين طاعة أكثر من المراهقين في استجاباتهن حول المشاكل الأخلاقية ، ففي المجتمع النيجيري ينتظر من البنات أن تكن أكثر طاعة من البنين أي أن هذه الفروق الجنسية ترجع غالبا الى الأدوار التي يقوم بها الأولاد والبنات في المجتمع ، كما أسفرت النتائج على استعمال المفحوصين للمرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي أكثر من غيرها (بو حمامة ، ١٩٨٩م) .

وفي دراسة تجريبية قام بها تيورل وآخرون (١٩٧٨م) Turiel etal عن الحكم الأخلاقي عند عينة من المفحوصين الأتراك بهدف اختبار ما اذا كان تعاقب مراحل الحكم الأخلاقي للمفحوصين يتبع التسلسل المقرر في نظرية كولبرج ، وأسفرت النتائج التي توصل اليها أن مراحل النمو الأخلاقي لدى المفحوصين تتبع التسلسل المقرر في نظرية كولبرج ففي سن العاشرة سادت المرحلة الأولى أكثر من المرحلة الثانية ، وبتقدمهم في السن كان هناك انخفاض في المرحلتين الأولى والثانية وازدياد في المرحلتين الثالثة والرابعة . (بو حمامة ، ١٩٨٩م) .

وفي الكويت قام منصور وبشاي (١٩٨٠م) باجراء دراسة تهدف الى معرفة تأثير الفروق العمرية والفروق بين الجنسين على النضج الأخلاقي عند الناشئة بالكويت على عينة بلغت (٢٤٠) طالباً وطالبة موزعين كما يلي : ٦٠ طالباً و ٦٠ طالبة من الصف الثاني المتوسط ، و ٦٠ طالباً و ٦٠ طالبة من الصف الثاني ثانوي وتم استخدام مقياس الأحكام الأخلاقية لبياجيه وتعديل رونالد جونسون ، وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مرحلتي الطفولة والمراهقة سواء لدى البنين أو البنات على النضج العقلي ، ولم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين

البنين والبنات سواء في مرحلة الطفولة أو المراهقة على النضج الأخلاقي ، وأن الأحكام الأخلاقية تأخذ في الاستقرار كجانب متكامل مع التكوين النفسي للأطفال الكويتيين في مرحلة الطفولة المتأخرة لتستمر بنفس المستوى من النضج في مرحلة المراهقة أي أن الأطفال الكويتيون يبدون نضجا مبكرا في أحكامهم الأخلاقية .

كما قام الشيخ (١٩٨٥م) بدراسة تهدف الى معرفة التفكير الأخلاقي للمراهقين والراشدين في المجتمع المصري على عينة تكونت من (٣٣٣) طالباً وطالبة موزعين على المراحل التعليمية الاعدادية والثانوية والجامعية ، وطبق اختبار تحديد القضايا (DIT) لجيمس رست ،وأسفرت النتائج على أن المرحلتين الثالثة والرابعة تسودان التفكير الأخلاقي للمراهقين والراشدين كما أن درجات المرحلة الثالثة أكثر لصالح الاناث بينما يفكر الذكور على المستوى الرابع بدرجة أكبر من الاناث ، ولم يحدث تغيير جوهري فيما بين مرحلتي المراهقة والرشد في الاطار العام للتفكير الأخلاقي .

(٢) الدراسات التي تناولت العلاقة بين النمو الأخلاقي والنمو المعرفي :
:=

قام جيري Jerry,1977 بدراسة تهدف الى معرفة العلاقة بين الحكم الخلقي لدى الأطفال والقدرة على فهم الآخرين على عينة تتكون من (٢٤٤) طفلا من الصف السابع (الأول الاعدادي) الى الثاني عشر (الثالث الثانوي) وقد تم استخدام اختبار تحديد القضايا لجيمس ريست واختبار بايرد هاندس الثانوي استخدم في تقدير القدرة على فهم الآخرين واختبار تحديد القضايا بالاستناد الى نموذج النمو المعرفي للنمو الخلقي عند كولبرج بعرض ستة درجات أخلاقية يطلب من الفرد تعديلها وترتيبها وأظهرت النتائج : ظهور مرحلة النمو الخلقي تدريجيا بواسطة مدى استخدام الفرد للأحكام المنظمة

في حل المشكلة الأخلاقية ، فالأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في حل المشكلة الأخلاقية " في اختبار تحديد القضايا " يتصفون بالتفكير المنظم ويحصلون على درجات مرتفعة في اختبار بايرد هاندس الثانوي . بمعنى أن الأفراد الذين يحرزون مراحل أعلى في التفكير الخلقي يدركون ويشعرون بايجابية أكثر تجاه الآخرين . وأن طلبة مرحلة الأخلاق المنظمة كانوا أعلى بصورة جوهرية وهامة لفهم الآخرين (نجوى العدوي ،١٩٨٢م).

وفي دراسة أجراها كوهان Kuhan, 1977 بهدف معرفة العلاقة بين النمو المعرفي والنمو الأخلاقي على مجموعة من الأفراد تتوزع أعمارهم على النحو التالي : ١٠،١٥ ، ١٦،٢٠، ٢٠-٣٠ سنة وقد كان معامل الارتباط بين نجاح الأفراد على مهمات بياجيه لمرحلة العمليات المجردة وبين أحكامهم الأخلاقية على مقياس كولبرج ٢٨ر ويعزو كوهان انخفاض معامل الارتباط الى اتساع المدى العمري (١٠ - ٣٠ سنة)في عينة الدراسة . وأشارت دراسة كوهان الى أن نجاح الأفراد على مهمات بياجيه لمرحلة العمليات المجردة متطلب ضروري لوصولهم الى المرحلة الخامسة والسادسة من مراحل النمو الأخلاقي كما يفصح عنها مقياس كولبرج (توق ، أرناؤوط ، ١٩٨٥م).

كما قام ولكر وريتشاردز Walker and Richards,1979 بدراسة تهدف الى معرفة العلاقة بين المستوى الأخلاقي التقليدي ومرحلة العمليات المجردة على عينة تكونت من ٢١٦ أنثى تراوحت أعمارهن بين ١٠ و ١٤ - ٩ و٢١ من طالبات المدرسة الثانوية وتكونت المجموعة التجريبية من ٤٤ أنثى متوسط أعمارهن ٧ و ١٦ وقبل اختيارهن أجريت عليهن اختبارات للتأكد من أنهن في المرحلة الخلقية الثالثة . وطبقت عليهن اختبارات بياجيه للتأكد فيما كن فعلا في مرحلة العمليات المجردة أو في بدايتها . ثم خضعت هذه المجموعة التجريبية لمعالجة عن طريق تمثيل الأدوار مع التركيز على

تبريرات المرحلة الرابعة ، وبعد ذلك طبق على جميع أفراد العينة اختبار نهائي وكانت النتيجة : أن النمو المعرفي متغير ضروري ومؤشر مهم في النمو الأخلاقي وأن كون الفرد فعليا في المرحلة المجردة ضروري لوصوله الى المرحلة الأخلاقية الرابعة (توق ، أرناؤوط ، ١٩٨٥م).

وفي الأردن قامت أمية بدران (١٩٨١ م) بدراسة تهدف الى معرفة طبيعة توزيع الأفراد على مراحل مقياس كولبرج ، وقد استخدمت أفراد من أعمار ١٣ - ١٤ سنة و ١٧ - ١٨ سنة وأظهرت نتائجها : أن توزيع الطلبة الأصغر سنا على هذا المقياس يتركز على المرحلة الثانية والثالثة من مراحل النمو الأخلاقي كما يحددها كولبرج في مقياسه . أما توزيع الطلبة الأكبر سنا فتركز على المراحل الثانية والثالثة والرابعة والخامسة على نفس المقياس مما يدل على أن الأفراد ينمون في تفكيرهم الأخلاقي تبعا لتقدمهم في العمر ، واستنتجت الباحثة انه : بما أن النمو المعرفي عند بياجيه يرتبط بالعمر فان من الممكن أن التقدم في النمو الأخلاقي بالتالي يرتبط بالتقدم في النمو المعرفي . (توق ، أرناؤوط ، ١٩٨٥م).

كما أجرى توق و أرناؤوط (١٩٨٥م) دراسة بهدف التعرف على مدى الارتباط بين مستويات النمو المعرفي ومستويات النمو الأخلاقي عند عينة من الأطفال الأردنيين بلغ عدد أفرادها (٤٨) طفلا يتوزعون على المراحل الثلاث (مرحلة ماقبل العمليات ومرحلة العمليات المادية ومرحلة العمليات المجردة) بواقع ١٦ (٨ ذكور ، و ٨ اناث) لكل مرحلة موزعين على الفئات العمرية (٥ ، ٦ ، ٩ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٥ سنة) وقد طبق مقياس كولبرج المعرب لمعرفة ترتيبهم على المراحل الأخلاقية الستة بناء على أحكامهم وتبريراتهم لهذه الأحكام . وحسب معامل الارتباط بين علامات الأفراد على مقياس كولبرج ودرجاتهم على اختبارات بياجيه وتراوحت معاملات الارتباط بين (٢٠ر ، و ٧٣ر) وكانت على النحو التالي :

اختبار كرات المعجون " الوزن " (٣١ر٠ ≤ ∝ ≤ ١٠ر٠) اختبار الفناجين " للعدد (٧٣ر٠ ≤ ∝ ≤ ٠١ر٠) اختبار كمية السائل " الاحتفاظ (٧٣ر٠ ≤ ∝ ≤ ٠١ر٠) ، اختبار الازاحة (٢٨ر٠ ≤ ∝ < ١٠ر٠) اختبار البندول (٢٧ر٠ ≤ ∝ ١٠ر٠) اختبار القضبان (٢٠ر٠ ≤ ∝ ١٠ر٠)ويفسر الباحثان انخفاض معامل الارتباط في الاختبارات الثلاثة الأخيرة والتي تتراوح بين (٢٠ر٠ و ٢٨ر٠) الى ضيق مدى التباين وقلة عدد الأفراد الذين طبقت عليهم الاختبارات والذي بلغ عددهم (١٦ فردا) في حين كان عدد الأفراد في الاختبارات الثلاث الأولى ٣٢ فردا٠

٣ – الدراسات التي تناولت العلاقة بين الحكم الأخلاقي والذكاء :

في دراسة أجراها هوفمان Hoffman, 1977 بهدف الكشف عن العلاقة بين الذكاء ونمو الحكم الأخلاقي لدى الأطفال حيث طبق دراسته على عينة بلغت (١٠٠) تلميذا من المدرسة الابتدائية الابريشية بمدينة نيويورك تتراوح أعمارهم ما بين (١١ – ١٢) سنة آي من الصفين الخامس والسادس ، ولقد دعمت نتائج دراسته الفرض القائل بأن الذكاء هو عامل له أهمية في الحكم الأخلاقي لدى الأطفال كما أن الذكاء يعدمتغيراً مهماً في تحديد نوعية الحكم الأخلاقي للأطفال " (عبده ، ١٩٨٩م) ٠

كما أجرى جيمس Jemes,1978 دراسة بهدف معرفة العلاقة بين الحكم الأخلاقي والذكاء والثقة بين الأفراد والحالة الاقتصادية الاجتماعية حيث تم اجراء الدراسة في مدرسة ثانوية بمدينة دنفر بولاية كلورادو بأمريكا ٠ وتضمنت العينة ١٩٥ طالبا في الصف الحادي عشر (الثاني الثانوي)باستخدام اختبار تحديد القضايا (لجيمس رست) ومقياس الثقة بين الأفراد والبيانات عن كل فرد ، تتضمن : الاسم ، العنوان ، وظيفة أحد الوالدين ، أو الوصي الذي يحصل على أجر ٠ ودرجة التعليم التي وصل اليها ، ودرجة معامل

الذكـــاء تم الحصول عليها من سجلات الطلبة وقد أظهرت النتائج وجود علاقـــة بين الحكم الأخلاقي والذكاء ، كما أظهرت وجود علاقة بين الحكم الأخلاقـــي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي كما وجدت علاقة ايجابية بين الثلاثةالمتغيرات بين الأفـــراد (نجوى العدوي ، ١٩٨٢م).

وفي دراسة قامت بها فيشـر Fischer, 1979 بأمريكا في مدينـــة برين تري Brain Tree في ولاية ماساشوستس بهدف معرفة تأثيـــر العمر الزمني ،والعمر العقلي ،والذكاء والجنس ، ومحتوى الخرافة فـــي الحكم الأخلاقي لدى المعوقين عقليا . وقد تم اجراء الدراسة على عينـــة تبلغ ٥٦ طالبا وطالبة (٢٦ طالبا ، ٣٠ طالبة) تتراوح أعمارهم مابين ٧ – ١٨ سنة بنسب ذكاء تتراوح مابين ٥٥ – ١١٢ ، ومن مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة . وقد استخدمت الباحثة ٨ قصص أعدت خصيصا لذلك وقـــد أشارت النتائج الى عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين العمر الزمنـــي والحكم الأخلاقي . وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين العمر العقلي والحكـم الأخلاقي من جهة ، والذكاء والحكم الأخلاقي من جهة أخرى كما أظهرت النتائـج عدم وجود فروق ذات دلالـــة احصائية بين الذكور والاناث في الحكم الأخلاقي .

كما قام هوفمان وزالكينـــد Hoffman and Zalkind,1980 باجراء دراسة من أهدافها معرفة العلاقة بين الحكم الأخلاقي والذكاء . حيث تم اجـــراء الدراسة على عينة مكونة من ١٦٢ طالبا وطالبة (٧٧ طالبا ، ٨٥ طالبـــة) من القسم الليلي في احدى الكليات المتوسطة التي تقع بضاحية مدينـــــة نيويورك . وقد كان عمر أفراد العينة يتراوح مابين ١٨ – ٦٤ عامـــــا بوسيط يساوي ٢٦ عاما. هذا وقد استخدم الباحثان مجموعة من الاختبـارات النفسية منها النسخة (أ) من اختبار الحكم الأخلاقي لكولبرج واختبـــار الذكاء من اعداد أمونز ، وأمونز Ammons and Ammons 1949, The Full Range Picture Vocabulary Test of Inteelligence

وقد أظهرت النتائج بصورة عامة أنه لاتوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الحكم الأخلاقي والذكاء.

وفي دراسة أخرى قام بها فاين ودويلي Finn and Doyle,1983 حيث كان من أهدافها معرفة علاقة الحكم الأخلاقي بالذكاء. وتم اجراء هذه الدراسة على عينة تكونت من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الصف التاسع وكان عدد أفراد عينة الدراسة ٢٢٦ طالبا وطالبة وقد تم تطبيق اختبار تحديد القضايا من اعداد رست Rest واختبار الذكاء Aptitude Test Differential هذا وقد أشارت النتائج الى أن الطلاب والطالبات ذوي الذكاء فوق المتوسط كان أدائهم على اختبار الأحكام الأخلاقية أعلى من أداء الطلاب ذوي الذكاء المتوسط .

وفي دراسة أجراها عبده (١٩٨٩م) بهدف الكشف عن مدى تأثير بعض المتغيرات كالبيئة المدرسية والذكاء على الحكم الأخلاقي لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأعمار (١١ ،١٢) سنة ، حيث استخدم الباحث عينة بلغت ٢٣٨ طفلا من أطفال الصف السادس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من ثلاثة مدارس اختارها من بين ١٨ مدرسة. وبلغت العينة النهائية للأطفال (٢٠٠) طفلا فقط أما الباقين وهم (٣٨) طفلا فقد استبعدوا لضعف أحكامهم الأخلاقية . وقام الباحث ببناء مقياس ملائم لقياس البيئة المدرسية يتكون من (١٢٠) عبارة يستجيب لها المفحوص بـ (نعم) أو (لا) بحيث تكون الدرجات الموضوعة لهذا المقياس تصف البيئة المدرسية بأكملها كما قام ببناء مقياس في اطار نظرية كولبرج لقياس الحكم الأخلاقي لدى الأطفال وطبق اختبار المصفوفات المتتابعة " لرافن " لحساب ذكاء الأطفال . وأشارت النتائج التي توصل اليها الى أن البيئة المدرسية ليس لها تأثير على الحكم الأخلاقي لأطفال العينة بينما تؤثر مستويات الذكاء على الحكم

الأخلاقي لأطفال العينة ، وتأثير مجموعة الذكاء المرتفع على الحكم الأخلاقي للأطفال أعلى من مجموعة الذكاء المنخفض (في عينة الدراسة) والتفاعل بين مستويات الذكاء المختلفة والبيئة المدرسية له تأثير على الحكم الأخلاقي لأطفال العينة .

٤ ـ الدراسات التي تناولت العلاقة بين الحكم الأخلاقي وبين المستوى الاقتصادي الاجتماعي :

في مدينة كانو بنيجيريا قام مقصود Maqsud, 1979 باجراء دراسة على عينة تكونت من (٩٠) طالبا وطالبة من قبيلة الهوسا المسلمين (٦٠ طالبا ، ٣٠ طالبة)تتراوح متوسط أعمارهم بين ٩ر١٥ ـ ٥ر١٧ عاما ، من ثلاثة مدارس ثانوية مختلفة في نظام يومها الدراسي وذلك بهدف اختبار مجموعة من الفروض منها : أنه لاتوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي ودرجات الطلاب على اختبارات الاحكام الأخلاقية ، وقد قام الباحث بتطبيق اختبارين من اختبارات الحكم الأخلاقي الأول BMDS والثاني KMD واستبيان المستوى الاجتماعي والاقتصادي الذي احتوى على معلومات خاصة بمستوى تعليم الوالدين ووظائفهم . هذا وقد أشارت النتائج إلى أنه لاتوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي ودرجاتهم في اختبارات الحكم الأخلاقي .

وفي دراسة تجريبية أجراها توق (١٩٨٠م) بهدف معرفة العلاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطفل وترتيبه الولادي من جهة ومقاومته للاغراء من جهة ثانية (على اعتبار أن مقاومة الاغراء هو واحد من الأبعاد الرئيسية المستخدمة في دراسة مستوى النمو الأخلاقي عند الأطفال)واستخدم في الدراسة عينة عريضة تكونت من ١٥٤ مفحوصا من الذكور تراوحت أعمارهم بين ٦ ـ ١٠ سنوات أخذوا من مناطق مختلفة في مدينة عمان ووزعوا في فئات ثلاث للمستوى الاقتصادي الاجتماعي هي : منخفض ، متوسط ، مرتفع . أما

الأفراد الذين أمكن الحصول على معلومات متعلقة بترتيبهم الولادي فقد بلغ عددهم (٩٤) فردا توزعوا على مستويين فقط من المستويات الاقتصادية الاجتماعية وهي المستوى المنخفض والمستوى المتوسط هذا وقد تم تحديد المستوى الاقتصادي والاجتماعي على أساس متغيرات اقتصادية واجتماعية اعتمادا على رأي محكمين خبراء ، أما بالنسبة للترتيب الولادي فقد أخذ الابن الأول والثاني والثالث كثلاثة فئات رئيسية لهذه الدراسة ، كما تم استخدام اللعبة التي استخدمتها جرين لاس Green Lass سنة (١٩٧٢م) لقياس مقاومة الاغراء . وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال من المستوى الاقتصادي الاجتماعي المرتفع يقاومون اغراء الغش بشكل أكبر من الأطفال من الطبقتين المتوسطة والدنيا، وأيضا أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أطفال الطبقتين المتوسطة والدنيا في سلوك مقاومة الاغراء لديهما أما فيما يتعلق بتأثر الترتيب الولادي على سلوك مقاومة الاغراء فلم تظهرفي هذه الدراسة فروق ذات دلالة بين الطفل الأول والثاني والثالث.

وفي دراسة قام بها النصير (١٩٨١م) بهدف دراسة علاقة النمو الأخلاقي بكلا من الذكاء والمستوى الثقافي للأسرة ، واستقصاء الأحكام الأخلاقية عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن لدراسة نموهم الأخلاقي في ضوء نظرية كولبرج ، وطبق الباحث دراسته على عينة تتألف من (٣٣٧) طالباً تتراوح أعمارهم بين ١٦ – ١٧ سنة واستخدم مقياس النمو الأخلاقي ، ومقياس المستوى الثقافي للأسرة ومقياس كاتل للذكاء . وأظهرت نتائج الدراسة أن المرحلة الأخلاقية السائدة عند أفراد العينة هي المرحلة الرابعة (مرحلة التوجه نحو القانون والنظام) ، وأن متغيرات الذكاء والمستوى الثقافي للأسرة والتفاعل بينهما تأخذ درجة من التباين في النمو الأخلاقي تساوي ٢٠٢٧ ر٠ وقيمة ف هي ٢٨ر٢١١١ وهي قيمة دالة بمستوى ٠١ر٠ ، كما أظهرت النتائج أن متغير الذكاء منفردا يشرح ١٨٣٧ر٠ من التباين في النمو الأخلاقي وكانت قيمة (ف) هي ٧٤ر٢٢ وهي قيمة دالة بمستوى ٠١ر٠ ، ويشرح متغير

المستوى الثقافي منفردا ١١٩ر٠ من التباين في النمو الأخلاقي وكانت قيمة (ف) هي ٠٠٤١١٠٦ر٠ ، وهي قيمة غير دالة ٠

وفي جنوب أفريقيا قام بيرد Beard, 1983 باجراء دراسة بهدف معرفة الى أي مدى تكون المتغيرات التالية : الجنس ،والذكاء ،والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ،وأصول العينة ،والسلالة ،والدين ، عوامل مؤثرة في التفكير الأخلاقي ، هذا وقد استخدم الباحث مجموعة من اختبارات الحكم الأخلاقي مقياس كولبرج عن (طريق المقابلة) ، مقياس رست (DIT) ومقياس تايلور .R.A.Q اختبار المصفوفات المتتابعة لراڤن Raven كما استخدم وظيفة الوالدين كمؤشر للمستوى الاجتماعي والاقتصادي وقد تم تطبيق تلك المقاييس على عينة من الطلاب والطالبات تقدر بـ (٤٨٠) طالبا وطالبة (٢٤٠ طالباً ، ٢٤٠ طالبة) ينتمون لأصول أفريقية ،وآسيوية أوروبية وملونين ٠ كما ينتمون الى ديانات مختلفة ٠ هذا وقد أظهرت النتائج وجود علاقة مابين الذكاء والحكم الأخلاقي حيث أشارت الى أن مرتفعي الذكاء كان متوسط أدائهم مرتفعا على اختبارات الحكم الأخلاقي ومنخفضي الذكاء كان متوسط أدائهم منخفضا على اختبار الحكم الأخلاقي ٠ كما أشارت النتائج أيضا الى وجود علاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي واختبار كولبرج ٠

كما قام جفلنر Gfellner, 1986 بدراسة حيث كان من أهدافها معرفة العلاقة بين مستوى الحكم الأخلاقي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي٠ وقد قام الباحث بتطبيق اختبار تحديد القضايا (DIT) من اعداد رست Rest ومقياس للمستوى الاجتماعي الاقتصادي على عينة تتكون من (٥١٧) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية والجامعية تتراوح أعمارهم بين ١٢-٢١ سنة ٠

وقد أشارت النتائج الى عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي ومستوى الحكم الأخلاقي ممثلا في الدرجة م ، حيث كان معامل الارتباط يساوي ٠٫٠٨ وأشارت الباحثة الى أن هذه النتيجة تتمشى مع ما توصل اليه رست Rest,1976 .

أيضا قام زيدنر Zedner, 1988 باجراء دراسة من أهدافها : معرفة العلاقة بين مستوى الحكم الأخلاقي والاستعداد الدراسي ، اضافة الى معرفة العلاقة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي والحكم الأخلاقي . وقد تم اجراء الدراسة على عينة من الطلاب والطالبات الاسرائليين (بفلسطين المحتلة) والمرشحين للقبول في المعاهد الدراسية للعام الدراسي ٨٥ م /٨٦ م ، وقد اشتملت عينة الدراسة على ٣٦٠ طالبا تراوحت أعمارهم مابين ١٧ – ٨١ سنة بمتوسط قدره ٢٣٫٧٦ عاما وانحراف معياري قدره ٦٫٦٩ ، وتنتمي هذه العينة الى أصول مختلفة ٤٨ ٪ من ثقافات غربية (أمريكية / أوربية) و ٢٩٪ من ثقافات شرقية (آسيوية / افريقية) و ٢٣ ٪ ينتمون الى الجيل الثاني أو أكثر من اسرائيل . هذا وقد قام الباحث بتطبيق اختبار تحديد القضايا (DIT) من اعداد رست Rest ، وبطاقة للاستعداد الدراسي تحتوى على خمسة اختبارات فرعية اضافة الى مقياس للمستوى الاجتماعي الاقتصادى . هذا وقد أشارت النتائج الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الحكم الأخلاقي وكلامن درجات اختبارات الاستعداد الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادى .

وفي دراسة أجراها أمير خان (١٤٠٩هـ) بهدف معرفة مراحل الأحكام الأخلاقية والقيم لدى الطلاب / الطالبات السعوديين وغير السعوديين ذكورا واناثا ، ومعرفة الاتفاق في ترتيب القيم السائدة ، اضافة الى معرفة

العلاقة بين الأحكام الأخلاقية والقيم الاجتماعية والدينية من جهة ، والأحكام الأخلاقية والقيم والمستوى الاجتماعي الثقافي من جهة أخرى حيث طبق دراسته على عينة بلغت (٢٠١) طالباً/ طالبة من السعوديين وغير السعوديين من المرحلة الثانوية واستخدم مجموعة من المقاييس النفسية : اختبار تحديد القضايا (DIT) ترجمة فتحي (١٩٨٣م ب) ، اختبار القيم اعداد حامد زهران ،سرى ١٩٨٥م ، واستمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية اعداد منسي (١٩٨٤م) . وأسفرت نتائج دراسته على مايلي :

١ – طلاب / طالبات المرحلة الثانوية السعوديين وغير السعوديين يستخدمون المرحلة الرابعة من مراحل الحكم الأخلاقي أكثر من غيرها ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين السعوديين وغير السعوديين في مراحل الحكم الأخلاقي .

٢ – وجود فروق ذات دلالة احصائية بين السعوديين وغير السعوديين في بعض القيم ، حيث أظهر السعوديين تفوقا في القيمة السياسية.

٣ – أن القيمة الدينية جاء ترتيبها الأول والاجتماعية الثاني والنظرية الثالث لدى السعوديين وغير السعوديين الذكور والاناث ، أما بقية القيم فقد اختلف ترتيبها .

٤ – عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مراحل الحكم الأخلاقي المختلفة لدى السعوديين وغير السعوديين .

٥ – وجود فروق ذات دلالة احصائية في القيمة الاقتصادية بين الذكور والاناث غير السعوديين في صالح الذكور،كما توجد فروق بين الذكوروالاناث السعوديين وغير السعوديين في القيمة الجمالية في صالح الاناث .

٦– عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مراحل الحكم الأخلاقي والقيم

الاجتماعية والدينية لدى السعوديين وغير السعوديين .

٧ - عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مراحل الحكم الأخلاقي والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى السعوديين وغير السعوديين .

٨ - عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيم والمستوى الاجتماعي والثقافي لدى السعوديين وغير السعوديين .

التعليق على الدراسات السابقة :
=:=

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح ما يلي :

(١) أن مستوى الحكم الأخلاقي يتبع في نموه وتدرجه نمطا عاما لا يختلف ويكون الصعود الى أعلى المقياس أي من المراحل الدنيا الى المراحل العليا التالية لها مباشرة .

(٢) ان العلاقة بين الذكاء والحكم الأخلاقي في أغلب الدراسات ايجابية أى أنه كلما زادت نسبة الذكاء عند الأفراد كلما كان أدائهم على أختبار الحكم الأخلاقي أفضل .

(٣) بعض الدراسات أثبتت أنه توجد علاقة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي والحكم الأخلاقي والبعض الآخر أثبتت أنه لاتوجد علاقة بينهما .

(٤) بعض الدراسات استخدمت مقياس كولبرج كأداة لقياس الحكم الأخلاقي وبعضها استخدمت اختبار تحديد القضايا (DIT) لجيمس رست ،والبعض الآخر استخدم مقياس الأحكام الأخلاقية لبياجيه وهذه المقاييس عبارة عن قصص تعرض على الفرد لمعرفة حكمه عليها .

(٥) لقد تراوحت أعمار العينات في الدراسات السابقة من (٥ - ٨١ سنة) ويتضح أنه كلما زاد المدى بين أفراد العينة قل معامل الارتباط

بين المتغيرات وخاصة بين (الذكاء والحكم الأخلاقي) ، وترى الباحثة أن السن المناسب لقياس الحكم الأخلاقي هو فترة المراهقة .

(٦) ترى الباحثة افتقار البيئة السعودية للبحوث التي تتناول العلاقة بين الحكم الأخلاقي والذكاء .

لذا فان الباحثة في دراستها الحالية تساهم في معرفة هذه العلاقة.

"" فروض الدراسة ""

في ضوء قراءة الباحثة وفي ضوء الدراسات السابقة وبناء على ما أشير من تساؤلات فقد صاغت الباحثة الفروض التالية :

الفرض الأول : مستوى الحكم الاخلاقي السائد لدى طالبات المرحلة المتوسطة هو المستوى الرابع .

الفرض الثاني : لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في مستويات الحكم الأخلاقي بين طالبات المرحلة المتوسطة في الصفوف المختلفة .

الفرض الثالث : لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات الأكثر ذكاء والأقل ذكاء في الحكم الأخلاقي .

الفرض الرابع : لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع وذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المنخفض في الحكم الأخلاقي .

=&=

الفصل الثالث

اجراءات الدراسة

(١) مجتمع الدراسة .

(٢) عينة الدراسة .

(٣) أداة الدراسة .

(٤) التطبيق التجريبي للأداة .

(٥) اجراءات التطبيق .

(٦) الأسلوب الاحصائي .

(١) مجتمع الدراسة :

بما أن الدراسة الحالية تهدف الى التعرف على مستوى الحكم الأخلاقي وعلاقته بالذكاء والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. لذا فان مجتمع الدراسة هو طالبات المرحلة المتوسطة بصفوفها الثلاثة (الصف الأول والصف الثاني والصف الثالث) واللاتي يدرسن في المدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة.

(٢) عينة الدراسة :

قامت الباحثة بالاطلاع على احصائية بعدد المدارس المتوسطة الحكومية بمدينة مكة المكرمة واستطاعت معرفة عدد المدارس المتوسطة وهي (٣٣) مدرسة حكومية. وتم اختيار سبعة مدارس من مناطق مختلفة لاجراء الدراسة والجدول رقم (٢) يوضح أرقام المدارس ومواقعها :

جدول رقم (٢)

اسم المدرسة	موقع المدرسة	موقعها من الحرم
المتوسطة الأولى	حي الملاوي	شمال الحرم
المتوسطة الثانية	حي الزاهر	غرب الحرم
المتوسطة السابعة	حي المسفلة	جنوب الحرم
المتوسطة الثامنة	حي العزيزية	شرق الحرم
المتوسطة الحادية عشر	شارع الحج	شمال الحرم
المتوسطة الثانية عشر	حي الششة	شرق الحرم
المتوسطة السابعة عشر	شارع المنصور	غرب الحرم

ولقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (٣٠٠) طالبة موزعين كما يلي :

(١) ١٠٠ طالبة يدرسن في الصف الأول المتوسط .

(٢) ١٠٠ طالبة يدرسن في الصف الثاني المتوسط .

(٣) ١٠٠ طالبة يدرسن في الصف الثالث المتوسط .

وتم اختيار أفراد العينة باستخدام " الطريقة العشوائية " لعدة أسباب هي : -

(١) أداة الدراسة تحتاج وقت طويل " أكثر من حصتين " وأبدت بعض المديرات ضيقهن بكثرة المقاييس المستخدمة في الدراسة .

(٢) بعض المدرسات أبدين ضيقهن من التطبيق وأحيانا رفضهن بحجة طول المناهج المفروضة عليهن وبالتالي الخوف من فوات الحصص عليهن مما قد يؤدي الى تأخرهن في المناهج .

(٣) بعض الطالبات أبدين ضيقهن عند التطبيق بسبب انشغالهن بالمناهج الدراسية المقررة والمعاناة من ضيق الوقت وكثرة الواجبات المفروضة عليهن .

وبعد اجراء عملية التصحيح قامت الباحثة بالخطوات التالية :

(١) استبعاد ٣٠ حالة بسبب وجود عدم اتساق في الاجابة .

(٢) استبعاد ١٥ حالة لأن قيمة الدرجة ك أكبر من ٧ .

(٣) استبعاد ٧ حالات بسبب تكرار أرقام الاجابة في بنود القصص .

(٤) استبعاد ٦ حالات لم تستكمل الاجابة .

وأصبح عدد الحالات المستبعدة هو ٥٨ حالة وبالتالي فان العدد النهائي لأفراد العينة هو (٢٤٢) طالبة منهم (٤١) طالبة غير سعودية و (٢٠١) طالبة سعودية ، ويتوزعن على الصفوف الثلاثة كما يلي :

- ٧٠ طالبة في الصف الأول .
- ٨٣ طالبة في الصف الثاني .
- ٨٩ طالبة في الصف الثالث .

= (٢٤٢) طالبة .

(٣) أدوات الدراسة :

أولا : اختبار تحديد القضايا (DIT) :

تم في هذه الدراسة استخدام اختبار تحديد القضايا Defining Issues Test من وضع جيمس رست Rest, 1973 من جامعة مينيسوتا الأمريكية ، وترجمة فتحي (١٩٨٣م ب) لقياس مستوى الحكم الأخلاقي ، ويقيس هذا الاختبار مستوى تشبع الحكم الأخلاقي للفرد بالمباديء الأخلاقية العامة ويتكون من ٦ قصص افتراضية مشتقة من قصص كولبرج وتحوي كل قصة على مأزق أخلاقي يواجه الشخصية الرئيسية فيها وعلى المفحوص أن يتخذ قرارا بشأنه ويلي كل قصة (١٢) قضية تتصل اتصالا مباشرا باتخاذ القرار في هذا المأزق (ملحق رقم ١) ، والمطلوب من المفحوص أن يُقوّم كل قضية ويحدد رتبتها من حيث الأهمية في اتخاذ القرار ، ثم يختار الأربع قضايا الأكثر أهمية ويرتبها حسب أهميتها وقد روعي أن تمثل هذه القضايا التعقل الأخلاقي في المراحل التي توصل اليها بدءا بالمرحلة الثانية وانتهاءا بالمرحلة السادسة ، وقد قسم المرحلة الخامسة الى مرحلتين فرعيتين هما :

(٥ أ ، ٥ ب) وتشير درجات الترتيب المعطاة لكل قضية (أي الأربع قضايا الأكثر أهمية) الى اهتمامات بالنسبة لاعتبارات المراحل .

ويعتبر المؤشر (م) الذي نحصل عليه من جمع درجات الفرد في المراحل الأخيرة (٥ أ + ٥ ب + ٦) دليلا على مدى تشبع اهتمامات الفرد بالمباديء الأخلاقية العامة .

كما أن المؤشر (ر) يدل على مدى الرفض الذي يكنه الفرد للمؤسسات القائمة وقد أضافه رست باعتباره مؤشر للمرحلة الانتقالية بين المرحلتين الرابعة والخامسة .

أما مؤشر (ك) فانه يمثل اختيار البنود الجوفاء ولايشير الى أية مرحلة وانما يشير الى عدم جدية المفحوص ومن ثم يوصي واضعوا الاختبار بتجاهل استجابة الفرد التي تزيد فيها الدرجة " ك " عن ٧ درجات في القصص الست . (فتحي ، ١٩٨٣م ب) .

أسباب استخدام هذا المقياس :

(١) ان هذا المقياس يتطلب قدرة معرفية لاتتوفر عند الأفراد صغار السن ومن ثم يمكن استخدامه في مرحلة المراهقة والرشد .

(٢) تم استخدام هذا الاختبار في البيئة السعودية في المرحلة الجامعية (بن حميد ، ١٩٨٩م) وأظهر معاملات صدق وثبات عالية ، حيث كان معامل الثبات بطريقة اعادة التطبيق للمؤشر (م) تساوى ٨٩ر٠ أما الصدق الذاتي الذي تم استخراجه بالجزر التربيعي لمعامل الثبات فكان يساوى ٩٤ر٠ ، كما تم استخدامه في المرحلة الثانوية (أميرخان، ١٤٠٩هـ) وأظهر معاملات صدق وثبات عالية أيضا ، حيث كان معامل الثبات بطريقة اعادة التطبيق للمؤشر (م) يساوى ٨٠ر٠ أما الصدق الذاتي الذى تم استخراجه بالجذر التربيعي لمعامل الثبات فكان يساوى ٨٩ر٠ ، وأجرت الباحثة دراسة استطلاعية للتأكد من صدق وثبات المقياس وملاءمته للمرحلة المتوسطة في البيئة السعودية وقد أظهر معاملات صدق وثبات عالية أيضا .

(٣) ان اختبار تحديد القضايا يفترض أن الناس في مراحل نموهم المختلفة يدركون القضايا الأخلاقية بطرق مختلفة وخاصة فيما يرونه أنه لب المشاكل الأخلاقية ، كما أنه يهتم بالكيفية التي يعرف بها الناس القضايا الأخلاقية في موقف أخلاقي ، وبالتالي فانه من المحتمل عند تقديم عبارات مختلفة للأفراد حول القضايا الأخلاقية فانهم سيختارون عبارات تختلف عن بعضهم البعض والتي تمثل القضايا الأكثر أهمية حسب رأيهم .

وبالنسبة للنجوء المفحوصين الى تزييف الاجابات للحصول على درجات عالية فان عددا كبيرا من الدراسات أثبتت أن المفحوصين لايستطيعون ذلك . (بو حمامة ، ١٩٨٩م) .

ثالثا : صدق وثبات المقياس في بيئته الأصلية :

** صدق المقياس :

أشار (فتحي ،١٩٨٣م،ب)الى أن هذا المقياس استخدم في العديدمن الدراسات في صورته الأجنبية كما استخدم في العديد من الدراسات العربية وحسبت له درجات صدق وثبات عالية أوضحها فيمايلي :

** الصدق الظاهري :
=*=*=*=*=*=*=*=*=*=*=*=

يشبه اختبار تحديد القضايا (DIT) أغلب المقاييس الأخرى المستخدمة في قياس الحكم الأخلاقي فيتضمن اصدار أحكام قضايا متصلة بالتعادل الانساني ولا يهتم بالقرار الذي يتخذه المفحوص وانما يهتم بالتبريرات التي يعطيها هذا المفحوص والتي جعلته يحبذ اتخاذ هذا القرار ويتم ذلك عن طريق التعرف على الأهمية التي يعطيها المفحوص لجمل معينة تتفق مع مرحلة ما من مراحل نمو الحكم الأخلاقي طبقا للاطار النظري عند كولبرج ، ومن ثم فيتركز الاهتمام حول التعقل الكامن وراء اتخاذ قرار أخلاقي بدلا من محتوى القرار ذاته .

صدق المحكمين :

عندما ترجم فتحي (١٩٨٣م ، ب) هذا الاختبار وقننه على البيئة المصرية عرضه على خمسة من أساتذة علم النفس في الجامعات المصرية ورأوا أن الترجمة سليمة وأقروا التغيرات الطفيفة التي لجأ اليها المترجم في الموضوعات بحيث تتناسب مع البيئة دون أن تؤثر على جوهر الاختبار أو أي من قضاياه (ولم يذكر فتحي تلك التغيرات) .

صدق المحتوى :

يمكن أن نرى اعتبارات صدق المحتوى بالنسبة لهذا الاختبار من خلال كل قضية تلي كل قصة يمكن اعتبارها عينة من بين القضايا الممثلة للمرحلة التي تشير اليها هذه القضية .

الصدق البيئي :

ان الطريقة التي يتبعها اختبار تحديد القضايا تشبه مايحدث حين مناقشة آراء الناس حول موضوع معين يمس حياتهم وغالبا تختلف الآراء حول الأهمية المعطاة لجانب معين من هذا الموضوع فبينما يركز البعض على الجانب المادي يتجه الآخرون الى الجانب الانساني ... ويعتبر آخرون أن المسئولية القانونية هي المهمة بينما يهتم البعض بمسألة الحلال والحرام في مناقشة هذا الموضوع . وهذا مايحدث عند استجابة الفرد لاختبار تحديد القضايا حين يطلب منه اعطاء القدر المناسب من الأهمية لقضية ما متصلة بمشكلة أخلاقية معينة بالمقارنة بقضايا أخرى تختلف عنها في الاتجاه حيث يُقدم له ستة مشكلات أخلاقية في صيغة قصص وفي نهاية كل قصة يواجه بطل القصة مأزقا يجب عليه فيه أن يختار اختيار واحد من عدة اختيارات ثم يجد المفحوص قائمة القضايا الهامة التي يمكن أن تثار عند مناقشة المشكلة

الأخلاقية وعليه أن يحدد أهمية كل قضية على مقياس يبدأ من " غير مهم "الى " مهم جدا " ويبلغ عدد هذه القضايا اثنتي عشرة قضية لكل قصة ، ثم يلي ذلك طلب بتحديد القضايا الأربع الأكثر أهمية مستعينا بالطبع بالترتيب السابق . وقد تم اعداد هذه القضايا التي تلي كل قصة بحيث تمثل المراحل المختلفة داخل الاطار النظري عند كولبرج بحيث يمكن عن طريق تحديد الشخص للقضايا التي يعتبرها هامة - التعرف على مستوى نمو الحكم الأخلاقي لديه .

** الصدق التكويني :
=*=*=*=*=*=*=*=*=*=*=

يشير الصدق التكويني بصفة رئيسية الى انبثاق الاختبار من اطار نظري سليم وتأكيده على وجود المفهوم المتضمن في النظرية وامكانيةقياسه عن طريق استخدام هذا الاختبار واذا ماتم اعتبار الاطار النظري للمفهوم المراد قياسه،واذا كانت الدرجة المعطاة للفرد تعبر تعبيرا صادقا على درجة وجود هذا المفهوم لديه من داخل توقعات نظرية فانه يمكننا الاعتماد عليه . وتبدأ اجراءات الصدق التكويني بالتحقق من وجود المفهوم وتعريفه الاجرائي وصلته بالاطار النظري .

** الصدق الذاتي :
=*=*=*=*=*=*=*=*=*=*=

تم تقدير الصدق الذاتي للاختبار على أساس الجذر التربيعي لمعامل ثباته ،وبذا يكون معامل الصدق الذاتي للاختبار بالنسبة لمؤشر(م)(٩٢ر٠)

** الثبات :
=*=*=*=*=*=*=*=*=*=*=

بما أنه لايوجدفيمجال الدراسات النفسية أداة قياس تتصف بالكمال المطلق ، لهذا فان الهدف الأساسي هو التعرف على درجة الخطأ التي يمكن أن تؤثر في اعتمادنا على هذا المقياس لقياس السمة أو الاقتراب من الدرجة الحقيقية

للفرد والطريقة المتبعة للوصول الى هذا هي حساب معامل استقراره عن طريق تطبيق الأداة واعادة تطبيقها بعد فترة لاتسمح بالتذكر الآلي ولاتسمح بالتغيير النمائي الى حد ما .

وقد طبق (فتحي ، ١٩٨٣م : ب) الاختبار على (٣٥) طالباً من الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة طنطا وتم اعادة تطبيقه بعد(١٥)يوم وبعد استبعاد حالات الغياب في التطبيق الثاني وعددها (٥) حالات واستبعاد حالات عدم الجدية استقرت العينة على (٢٢) طالبا وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بين الدرجات في المرتين فكان المؤشر (م) (٨٥ر٠) ولم تستخدم طريقة التجزئة النصفية (٣ قصص مقابل٣ قصص) لأن جيمس رست وافع الاختبار لم يطمئن الى تقسيم الاختبار قسمين وأوصى باعتبار المقياس ككل بدون تجزئة . كما أنه لايمكن تقسيم الاختبار الى أجزاء متكافئة خاصة أن القضايا التي تلي القصص ليست واحدة في كل القصص، وأن هناك ثلاث قصص منها لم يرد فيها أحد الاختبارات المكونة للمؤشر (م) .

لذا يجب أن يستخدم الاختبار ككل واحد ولا ننظر الى تجزئته على أساس التساوي (فتحي ، ١٩٨٣م ب) .

٤ ـ التطبيق التجريبي للأداة :

قامت الباحثة باجراء التطبيق التجريبي لاختبار تحديد القضايا (DIT) للعديد من الأهداف وهي :

١ ـ لتحديد صعوبات التطبيق ان وجدت .

٢ ـ لتحديد صدق وثبات الأداة وملاءمة تطبيقها على المرحلة المتوسطة في البيئة السعودية .

٣ - لتعديل بعض العبارات والألفاظ الواردة في الأداة المستخدمة بما يتلاءم مع البيئة السعودية اذا لزم الأمر لذلك .

واختارت الباحثة بطريقة عشوائية ثلاثة مجموعات من الطالبات مجموعة تنتمي الى الصف الأول المتوسط ، ومجموعة تنتمي الى الصف الثاني المتوسط ومجموعة تنتمي الى الصف الثالث المتوسط ، وبلغ مجموع أفراد العينة (٨٠) طالبة وقد تم اختيارهن من مدرستين متوسطة هي (المتوسطة التاسعة ، والمتوسطة الحادية والعشرون بمكة المكرمة) .

وبعد قراءة التعليمات الخاصة بالأداة قامت الباحثة بشرحها لأفراد مجموعة (الصف الأول المتوسط)لانهن وجدن صعوبة في قراءة الاختبار وفهمه دون شرحله ، أما أفراد المجموعتين (الصف الثاني والثالث المتوسط) فلم تواجههن أى صعوبة في فهم الأداة وبعد استكمال الاستجابات من الطالبات قامت الباحثة بما يلي :

١ - اعادة التطبيق على نفس الطالبات بعد (١٥) يوم من تاريخ التطبيق الأول .

٢ - استبعاد استجابات الطالبات غير المكتملة وعددها " ٣ " .

٣ - استبعاد استجابات الطالبات لعدم وجود اتساق وعددها " ١٥ " .

٤ - استبعاد استجابات الطالبات حيث الدرجة (ك) أكبر من (٧) وعددها (٢) .

٥ - كان عدد الاستجابات المستبعدة ٢٠ حالة .

٦ - عدد الحالات التي تم تحليل استجاباتها (٦٠) حالة ، من بينهم (١٤) حالة غير سعودية ، و (٤٦) حالة سعودية ويتوزعن في ثلاثة مجموعات : المجموعة الأولى من الصف الأول وعددهن (١٥) والمجموعة الثانية من الصف الثاني وعددهن (٢١) والمجموعة الثالثة وعددهن (٢٤) طالبة .

** الثبات :

تم حساب معامل الثبات للأداة بطريقة " اعادة التطبيق " على نفس الطالبات بفاصل زمني وقدره (١٥) يوم ، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأداء الأول والأداء الثاني والمؤشر (م) حيث كانت قيمة معامل الارتباط (٠ر٧٠) .

** الصدق الذاتي :

ولايجاد قيمة معامل الصدق الذاتي قامت الباحثة باستخراج الجذر التربيعي لمعامل الثبات حيث بلغ (٠ر٨٣) وهذا يدل على أن المقياس الذي سوف يستخدم صادق وثابت وبالتالي يمكن تطبيقه على المرحلة المتوسطة في البيئة السعودية .

ثانيا : اختبار المصفوفات المتتابعة لراڤن :

تم في هذه الدراسة تطبيق اختبار " المصفوفات المتتابعة " لراڤن لقياس الذكاء ويتألف هذا المقياس من خمس مجموعات (الملحق رقم ٢) هي المجموعات (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) وكلا منها يتكون من ١٢ مفردة أي أن المجموع الكلي لمفردات الاختبار ٦٠ مفردة وتتابع المجموعات الخمسة حسب الصعوبة ، والمفردة الأولى في كل مجموعة عادة ماتكون واضحة الى حد كبير ثم تتزايد صعوبة المفردات داخل كل مجموعة تدريجيا وكل مفردات المجموعة تتشابه في المبدأ المتضمن فيها . وتتألف كل مفردة من رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي حذف جزء منه ، وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ستة أو ثمانية بدائل معطاة ، وتتطلب كل مجموعة من المجموعات الخمس نمطا مختلفا من الاستجابة .

فالمجموعة (أ) تتطلب تكملة نمط أو مساحة ناقصة .

والمجموعة (ب) تتطلب تكملة نوع من قياس التماثل بين الأشكال .

والمجموعة (ج) تتطلب التغيير المنتظم في أنماط الأشكال .

والمجموعة (د) تتطلب اعادة ترتيب الشكل أو تبديله أو تغييره بطريقة منتظمة .

والمجموعة (هـ) تتطلب تحليل الأشكال الى أجزاء على نحو منتظم وادراك العلاقات بينها .

وهكذا ترتب المجموعات بطريقة متتابعة ، وفي رأي راڤن أن هذا التتابع يتم حسب مستويات صعوبة أو تعقيد العمليات العقلية المعرفية فبينما تتطلب المجموعات الأولى والأكثر سهولة ، الدقة في المقارنة والتمييز والتماثل ، تتطلب المجموعات الأخيرة والاكثر صعوبة القدرة على ادراك العلاقات المنطقية ، وتعتبر الدرجة الكلية في الاختبار مؤشرا على (الطاقة العقلية) للفرد كما تسهم الدرجة الفرعية التي يحصل عليها المفحوص في كل مجموعة من المجموعات الخمسة على تحديد درجة اتساق التقدير الذي يعطيه الاختبار ، كما تفيد في تحديد الدلالة النفسية للتفاوت في درجات الاختبار .

ويرى راڤن أن هذا الاختبار لا يطبق على الأطفال أو ضعاف العقول والكبار في السن لأنهم في اجابتهم لن يتعدوا مستوى المجموعتين (أ،ب) والمفردات السهلة في المجموعتين (ج ،د) .

ويمكن تطبيق الاختبار على الأفراد في سن المراهقة والرشد ، هذا وقد قام (أبو حطب وآخرون ١٩٧٩م) بتقنين هذا الاختبار على البيئة السعودية وأظهر مستويات مرضية من الصدق والثبات (أبوحطب وآخرون ، ١٩٧٩م : ١٤) .

ثالثا : مقيـــاس المستـــوى الاجتماعي الثقـافي :

تم أيضا في هذه الدراسة استخدام مقياس المستوى الاجتماعي والثقافي لقياس المستوى الاجتماعي الثقافي لأفراد العينة ملحـــق رقم (٣) . حيـــث يقيس المستوى الاجتماعي للأسرة من خلال مايلي : وظيفة الوالد والوالـــدة ، وظائف الأخوة والأخوات ، مستوى تعليم الوالد والوالدة ، مستويات تعليـــم الأخوة والأخوات ، عدد الأخوة والأخوات ، الحي السكني ، الحالة السكنيـــة ، عدد حجرات المسكن ، الأسرة ذات العائل الواحـــد . بينما يقيس المستـــوى الثقافي للأسرة من خلال : عدد الصحف والمجلات اليومية التي تشتريها الأسرة ، عدد الكتب الثقافية التي توجد بالمنزل وأجهزة الفيديو والأفلام المستخدمة، أجهزة التلفزيون والبرامج المفضلة ، عدد السيارات التي تمتلكهـــا الأســـرة واستخـــداماتهـــا ، الأشيـــاء الترفيهيـــة بالمنـــــزل واستخداماتهـــا ، طـــرق قضـــاء وقـــت الفـــراغ ، وقضـــاء العطـــلات خـــارج المنزل وداخـــل الوطـــن وخـــارجـــه .

وهذا المقيـــاس قننـــه (منســـي ١٩٨٤م) علـــى البيئـــة السعوديـــة وأظهـــر معامـــلات صـــدق وثبـــات عاليـــة .

٥ – اجـــراءات التطبيـــق :

١ – قامت الباحثة بالتطبيق داخل الفصول الدراسية ونظرا لأن المـــدارس الحكومية تضم طالبات سعوديات وغير سعوديات ، وحرصا على مشاعـــر الطالبات غير السعوديات ، فقد تم التطبيق على الجميع .

٢ – قامت الباحثة بتوزيع اختبار تحديد القضايا (DIT) ثم قامـــت بشرح مبسط لطريقة الاجابة والهدف من الاختبار. ولاحظت الباحـــثة أن طالبات الصف الأول استغرقن وقتا طويلا لقراءة القصص وفهمهـــا واستيعابها والاجابة عليها . أما طالبات الصف الثاني فقد استغرقـــن

وقتا أقصر من طالبات الصف الأول ، أما طالبات الصف الثالث فانهن لم يستغرقن وقتا طويلا .

وبعد الاجابة قامة الباحثة بجمع استمارات الاختبار او استبعاد أوراق الاجابة غيرالمكتملة وتصحيح الاستمارات الباقية بموجب مفتاح التصحيح الوارد في الجزء الأول في الملحق رقم (١) .

٣ - ثم قامت الباحثة بتوزيع اختبار الذكاء على الطالبات مع شرح مبسط لطريقة الاجابة والهدف من الاختبار ، ثم جمع استمارات الذكاء وتوزيع مقياس المستوى الاجتماعي والثقافي للاجابة عليه ثم قامت الباحثة بتصحيح جميع الاستمارات واستبعاد الاستمارات غير المكتملة الاجابة وبالتالي تسجيل الاجابات الصحيحة لكل طالبة في استمارة خاصة لادخالها في الحاسب الآلي وتشمل كل استمارة على مايلي : (رقم الطالبة - صفها - عمرها - جنسيتها - درجتها في اختبار تحديد القضايا - درجتها في اختبار الذكاء - درجتها في استمارة المستوى الاجتماعي الثقافي .

٦ - الأسلوب الاحصائي :

تم تحليل البيانات والمعلومات بالحاسب الآلي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، وقد استخدمت الباحثة الأساليب الاحصائية التالية :

١ - المتوسط الحسابي وذلك للتحقق من الفرض الأولى .

٢ - تحليل التباين أحادي الاتجاه للتحقق من الفرض الثاني .

٣ - حساب المتوسطات واختبار (T.Test) للتحقق من الفرض الثالث والرابع .

الفصل الرابع

عرض النتائج - ومناقشتها

التحقق من فروض الدراسة :

بعد تطبيق الاختبارات على العينة وتفريغ الاجابات في جداول تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الاحصائية SPSS الموجودة بالحاسب الآلي بجامعة أم القرى وأسفر التحليل الى النتائج التالية :

التحقق من الفرض الأول :

مستوى الحكم الأخلاقي السائد لدى طالبات المرحلة المتوسطة هو المستوى الرابع.

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مرحلة من مراحل الحكم الأخلاقي لدى أفراد العينة ، والجدول رقم (٣) يوضح هذه النتيجة.

جدول رقم (٣)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لمراحل الحكم الأخلاقي لدى أفراد العينة (ن = ٢٤٢)

مراحل الحكم الأخلاقي	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)
٢	٨٧٦ ر ٥	٥٩٨ ر ٣
٣	٣٠٦ ر ١٢	٢٢٣ ر ٥
٤	٣٤٣ ر ٢٤	٤٣٩ ر ٥
٥ آ	١٤٠ ر ٦	٢٦٠ ر ٣
٥ ب	٢٣١ ر ١	٤٣٣ ر ١
٦	٨٤٣ ر ٢	٢٨١ ر ٢
م	٢١٤ ر ١٠	٣٤٥ ر ٤

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) أن عينة الدراسة " طالبات المرحلة المتوسطة " تكون أحكامهن الأخلاقية أكثر في المرحلة الرابعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣٤٣ ر ٢٤) والانحراف المعياري (٤٣٩ ر ٥).

وبما أن النسبة المئوية للدرجة " م " تشير الى نسبة النمو الأخلاقي ومدى اقترابها من النسبة الكلية ٩٥ ٪ فانه بمقارنة متوسط الدرجة " م " نجد أن متوسط المرحلة الرابعة أكبر من متوسط الدرجة " م " (٣٤٣ ر ٢٤ > ٢١٥ ر ١٠) وبالتالي فانه يمكن القول أن نسبة المرحلة الرابعة قريبة جدا من النسبة الكلية وهي ٩٥ ٪ ، أي أن طالبات المرحلة المتوسطة وما يقابلها (فترة المراهقة) تخطوا المرحلة الثانية والثالثة ليصلوا الى المرحلة الرابعة وهي (المحافظة على كيان المجتمع واتباع النظام وتأييد القوانين السائدة فيه) وترى الباحثة أن القيم الدينية لأفراد العينة ساهمت في ظهور هذه النتيجة كما أن طبيعة التنشئة الاجتماعية الدينية السائدة في البيئة السعودية ساعدت في نمو الحكم الأخلاقي وجعلت المراهقة تصل الى هذه المرحلة وأدركت تماما مالها من حقوق وما عليها من واجبات نحو الآخرين وأدركت أيضا أن التشريعات من وضع الاله ، أما القوانين والأنظمة غير الاسلامية السائدة في المجتمع فقد وضعها الناس لتناسب مواقف معينة وبالتالي فان اتباعها يؤدي الى الاستقرار وحفظ التوازن لهذا المجتمع .

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت اليه بعض الدراسات مثل (مقصود ، ١٩٧٧م ، تيوريل وآخرون Turiel etal , 1978 ، الشيخ ، ١٩٨٥ م).

ويتضح لنا أيضا من الجدول السابق أن بعض أفراد العينة يستخدمون المرحلة (٣ ، ٥ أ) من مراحل الحكم الأخلاقي وهذا يتفق مع وجهة نظر

رست Rest والتي ترى : بأنه لا نصف الأشخاص بأنهم في مرحلة معينة من مراحل الحكم الأخلاقي بل انهم يستخدمون كل المراحل ولكن بنسب متفاوتة (بو حمامة ، ١٩٨٩م) .

وبالرجوع الى الجدول رقم (٣) نجد أن الدرجة (م) للعينة ككل = ٢١٥ ر ١٠ ، وتعتبر قيمة هذه الدرجة مؤشر للمستوى الأخلاقي الأكثر استخداما في البحوث ونحصل عليها بجمع درجات المراحل (٥ أ + ٥ ب + ٦) أي بجمع درجات المرحلتين الخامسة والسادسة ، وعند مقارنة قيمة هذه الدرجة (م) بنتائج الدراسات الأخرى نجدها أقل عن بعض الدراسات التي أجريت في ثقافات مختلفة مثل دراسة بو حمامة في الجزائر (١٩٨٩م) حيث وجد أن الدرجة (م) لدى عينة دراسته وكانت (من الطلبة الجامعيين) = ٢٥ر٢ ، أما في دراسة الشيخ (١٩٨٥م) (على عينة امتدت من الاعدادية الى الجامعة) فان الدرجة = ١٣ر٨٥ ، وفي دراسة بن حميد (١٩٨٩م) ، (على الطلبة والطالبات الجامعيين) فان الدرجة م=١٩ر٤٧ ، وفي دراسة أمير خان (١٤٠٩ هـ) ، (على عينة من المرحلة الثانوية) فان الدرجة م = ١٤ر١٧ لدى السعوديين و ١٣ر٥٦ لدى غير السعوديين. وتفسر الباحثة السبب في انخفاض قيمة الدرجة (م) لدى أفراد عينة الدراسة الحالية بما يلي :

أن المرحلة الخامسة والسادسة أعلى من تفكير أفراد العيّنة خصوصا وأن أغلب الطالبات لم يتجاوزن المرحلة الرابعة من مراحل الحكم الأخلاقي بحكم أن أغلبهن في بداية مرحلة المراهقة ومن المعروف أن الفرد بتقدمه في السن تتسع خبراته ومعلوماته ويتقدم في تفكيره ليصل الى مرحلة جديدة من مراحل الحكم الأخلاقي .

التحقق من الفرض الثاني :
=:=:=:=:=:=:=:=:=:=:=:=:=

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستويات الحكم الأخلاقي بين طالبات المرحلة المتوسطة في الصفوف الثلاثة .

للتأكد من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين آحادي الاتجاه والجدول رقم (٤) يوضح نتيجة هذا الفرض .

جدول رقم (٤)

يوضح نتيجة تحليل التباين في الصفوف الثلاثة (ن = ٢٤٢)

مراحل الحكم الأخلاقي	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مرحلة (٢)	بين المجموعات	٢	٤٩٠٦ ر ١٨	٢٤٥٣ ر ٩	٧١٢ر	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٩	٧٦٩٠ ر ٣١٠١	٩٧٨١ ر ١٢		
	مجموع المربعات	٢٤١	٢٥٩٥ ر ٣١٢٠			
مرحلة (٣)	بين المجموعات	٢	١٨٤٠ ر ٢٧٨	٠٩٢٠ ر ١٣٩	٥ر٢٨١	دالة عند ٠٥ ر
	داخل المجموعات	٢٣٩	١٦٤٦ ر ٦٢٩٥	٣٣٩٦ ر ٢٦		
	مجموع المربعات	٢٤١	٣٤٧٧ ر ٦٥٧٣			
مرحلة (٤)	بين المجموعات	٢	٥٨١٥ ر ١٨٣	٧٩٠٨ ر ٩١	٣ر١٥٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٩	٨٩٥٨ ر ٦٩٤٤	٠٥٨١ ر ٢٩		
	مجموع المربعات	٢٤١	٤٧٦٦ ر ٧١٢٨			
مرحلة (٥أ)	بين المجموعات	٢	١٦٠٣ ر ٢٩	٥٨٠٢ ر ١٤	١ر٣٧٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٩	٠٤٣٧ ر ٢٥٣٢	٥٩٤٣ ر ١٠		
	مجموع المربعات	٢٤١	٢٠٣٩ ر ٢٥٦١			
مرحلة (٥ب)	بين المجموعات	٢	٥٥٧٧ ر ١٣	٧٧٨٩ ر ٦	٣ر٣٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٩	٤٨٢٢ ر ٤٨١	٠١٤٦ ر ٢		
	مجموع المربعات	٢٤١	٠٣٩٨ ر ٤٩٥			
مرحلة (٦)	بين المجموعات	٢	٢٧٨٩ ر ٥	٦٣٩٥ ر ٢	٠ر٥٠٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٩	٧٤٠٠ ر ١٢٤٨	٢٢٤٩ ر ٥		
	مجموع المربعات	٢٤١	٠١٨٨ ر ١٢٥٤			
الدرجة (م)	بين المجموعات	٢	٩٤١٢ ر ٣	٩٧٠٦ ر ١	٠ر١٠٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٩	٨٦٢١ ر ٤٥٤٤	٠١٦٢ ر ١٩		
	مجموع المربعات	٢٤١	٨٠٠٨ ر ٤٥٤٨			

يتضح من الجدول رقم (٤) أنه في المرحلة الثالثة من مراحل الحكم الأخلاقي توجد فروق بين الصف الأول والثاني والثالث وهي فروق دالة احصائيا لصالح الصف الثالث ، أي أن طالبات الصف الثالث يتفوقن في أحكامهن الأخلاقية عن طالبات الصف الأول والثاني في المرحلة الثالثة من مراحل الحكم الأخلاقي . كما أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في بقية مراحل الحكم الأخلاقي بين طالبات الصفوف الثلاثة .

وتفسر الباحثة السبب في تفوق طالبات الصف الثالث في المرحلة الثالثة من مراحل الحكم الأخلاقي على الصف الأول والثاني هو : أن المرحلة الثالثة من مراحل الحكم الأخلاقي تعني المحافظة على العلاقات الشخصية والميل الى التعاون القائم على لعب الأدوار التبادلي أي ادراك الطرف الأول لمحتوى تفكير الطرف الثاني وبالتالي انشاء علاقة طويلة أكثر استقراراً وتوازناً بين الطرفين ، وبالتالي فانه يمكن القول أن أغلب طالبات الصف الأول وبعض طالبات الصف الثاني لازلن في نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة و بداية مرحلة المراهقة وبالتالي يميلن الى انشاء علاقات جماعية ومسايرة الجماعة ولكن قد يجهلن الطريقة المناسبة للمحافظة على العلاقات الشخصية واقامة التوازن والاستقرار في علاقتهن بالآخرين .

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة (تيوريل وآخرون Turiel etal, 1978) التي ترى أن المرحلة الأولى من مراحل الحكم الأخلاقي تسود بين الأفراد في سن العاشرة وبعد ذلك تظهر المرحلة الثانية وبتقدمهم في العمر تتضاءل المرحلتين لتظهر المرحلة الثالثة والرابعة .

التحقـــق من الفرض الثالث :

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بيد الطالبات الأكثر ذكاء والأقل ذكاء في الحكم الأخلاقـــي

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخـــدام المتوسطات واختبـــار (ت) والجدول رقم (٥) يوضح نتيجة هذا الفرض .

جـــدول رقم (٥)

يوضح الفروق بين المجموعة الأكثر ذكاء والأقل ذكاء في الحكم الاخلاقي

مراحل الحكم الاخلاقـــي	المجموعة منخفضة الذكاء ن = ٥٩		المجموعة مرتفعة الذكاء ن = ٦٣		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
(٢) مرحلة	٥ر٦٦١٠	٣ر٢٧٣	٥ر٨٢٥٤	٣ر٥١٣	-٠ر٢٧	١٢٠	غيردالة
(٣) مرحلة	١٢ر٧٢٨٨	٤ر٩٩٦	١٢ر٦٦٦٧	٥ر٣٨٥	٠ر٠٧	١٢٠	غيردالة
(٤) مرحلة	٢٤ر١١٨٦	٥ر٢٥٦	٢٤ر٣١٧٥	٥ر٥٢٧	-٠ر٢٠	١٢٠	غيردالة
(٥) أ مرحلة	٥ر٩٨٣١	٣ر١٨٧	٦ر١٩٠٥	٣ر٥٦٠	-٠ر٣٤	١٢٠	غيردالة
(٥) ب مرحلة	ر٩٤٩٢	١ر٢٣٨	١ر٣٣٣٣	١ر٥٤٥	-١ر٥١	١٢٠	غيردالة
(٦) مرحلة	٣ر٢٥٤٢	٢ر١٣٨	٢ر٩٢٠٦	٢ر٤٤٥	٠ر٨٠	١٢٠	غيردالة
(م) مرحلة	١٠ر١٨٦٤	٤ر٠٥٨	١٠ر٤٤٤٤	٤ر٦٠٦	-٠ر٣٣	١٢٠	غيردالة

يتضح من الجدول السابق أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة " مرتفعة الذكاء " والمجموعة " منخفضة الذكاء " فى جميع مراحل الحكـــــم الأخلاقي .

أى أنه لم يؤثر ذكاء أفراد العينة على حكمهم الأخلاقي وتتفق نتيجـــــة هذا الفرض مع دراسة هوفمان وزالكينـــــد Hoffman and Zalkind 1980

وتخالف دراسة كلاً من (هوفمان Hoffman, 1977 ،جيمس Jemes, 1978 ،فيشر Fischer, 1979 ،النصير ١٩٨١م ،فاين ودويلي Finn and Doyle, 1983 ، عبده ١٩٨٩م) وتتفق الباحثة هنا مع ماذهب اليه " كولبرج ١٩٦٨م: أنه ليس كل الاطفال الأذكياء متقدمين في النمو الأخلاقي ،" (الشيخ،١٩٨٢م) ومع الشيخ ١٩٨٢م الذى يرى بأن الذكاء شرط ضرورى للنمو الأخلاقي ولكنه ليس شرطا كافيا .

وترى الباحثة أنه ربما لطريقة القاء الدروس تأثير في ذلك حيث أنها لاحظت أن طريقة القاء الدروس في معظم المدارس في المجتمع السعودى هى الطريقة الالقائية (التقليدية) وهذه الطريقة لاتشجع على التفكير المستقل وانما تؤدى الى التفكير المقيد وربما الى الجمود والاتكالية عند بعض الطالبات ويمكن القول أنه ربما اتجه أفراد العينة الى الاجابة دون تفكير بشكل جيد أو بعدة طرق لحل المشكلات الأخلاقية وبالتالى تشابهت اجابة الطالبات ذوات الذكاء المرتفع والمنخفض بدرجة كبيرة على القصص الأخلاقية وبناءً على ذلك لم تظهر بينهن فروق ذات دلالة احصائية في حكمهم الأخلاقي .

كما تستعين الباحثة بالتفسير الذي قدمه بوحمامة (١٩٨٩م) بأنه يمكن القول أن الطالبات السعوديات لايتعرضن لمناقشة قضايا ومشاكل أخلاقية تحفزهن على التفكير في ايجاد حلول لها والعمل على حل الصراعات والتناقضات التى يلاحظونها في تفكيرهن للتقدم عبر المراحل الأخلاقية وهذا التفسير يتمشى مع مفهوم نظرية النمو المعرفي في الأخلاق حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن الانتقال من مرحلة أخلاقية الى مرحلة أخرى يتطلب توفير جو يحفز على التفكير في مشاكل أخلاقية قد تفوق تفكير الشخص الحالى لاشعاره بعدم اتساق تفكيره حول المشكلة المطروحة أمامه فيعمل على ايجاد حل بعيد الاتساق والتوازن في تفكيره المعرفي .

التحقق من الفرض الرابع :

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع وذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المنخفض في الحكم الأخلاقي.

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام المتوسطات واختبار (ت) .

ويوضح الجدول رقم (٦) هذه النتيجة .

جدول رقم (٦)

يوضح الفروق بين ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع والمنخفض في الحكم الاخلاقي

مراحل الحكم الاخلاقي	مجموعة ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المنخفض ن = ٦١		مجموعة ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع ن = ٦٨		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى			
مرحلة (٢)	٦ر٤٩١٨	٣ر٨٠٢	٥ر٦٤٧١	٣ر٧٩٦	١ر٢٦	١٢٧	غيردالة
مرحلة (٣)	١٢ر٢٩٥١	٤ر٨٦٦	١٢ر٠٢٩٤	٥ر٣٩٨	٠ر٢٩	١٢٧	غيردالة
مرحلة (٤)	٢٤ر٠٣٢٨	٤ر٢٦٦	٢٣ر٦٦١٨	٥ر٦٥٦	٠ر٤٢	١٢٧	غيردالة
مرحلة (٥) أ	٦ر٢٢٩٥	٢ر٩٢٣	٦ر٤٨٥٣	٣ر٨٢٦	-٠ر٤٢	١٢٧	غيردالة
مرحلة (٥) ب	ر٩٥٠٨	١ر٣٢٢	١ر٥٨٨٢	١ر٤٨٩	-٢ر٥٦	١٢٧	٠١ر
مرحلة (٦)	٢ر٥٢٤٦	٢ر٢٩٩	٣ر١٠٢٩	٢ر١٠٣	-١ر٤٩	١٢٧	غيردالة
مرحلة (م)	٩ر٧٠٤٩	٤ر١٦٩	١١ر١٦١٨	٤ر٦٣٥	-١ر٨٧	١٢٧	٠٥ر

من الجدول رقم (٦) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين ذوات المستوى الاجتماعى الثقافي المنخفض وبين ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع في المرحلة " ٥ ب " لصالح ذوات المستوى الاجتماعي الثقافي المرتفع .

حيث كان $م_{٢}$ = ١ر٥٨٨٢ ، $ع_{٢}$ = ١ر٤٨٩ بينما $م_{١}$ = ٠ر٩٥٠٨ ، $ع_{١}$ = ١ر٣٢٢ ، وقيمة

ت = – ٢ر٥٦ ، وهي دالة عند مستوى دلالة = ٠ر٠١

وفي الدرجة (م) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين (ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المنخفض والمرتفع) لصالح ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع حيث كان م$_{٢}$ = ١٦١٨ر١١، ع$_{٢}$ = ٤ر٦٣٥ بينما م$_{١}$ = ٩ر٧٠٤٩، ع$_{١}$ = ٤ر١٦٩ ، وقيمة ت = – ١ر٨٧ وهي دالة عند مستوى دلالة ٠ر٠٥ أى أن الاحكام الأخلاقية للمجموعة ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع تفوق الاحكام الاخلاقية للمجموعة ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المنخفض في المرحلة (٥ ب وفي الدرجة م) من مراحل الحكم الأخلاقي . كما تتساوى الأحكام الاخلاقية للمجموعتين في بقية مراحل الحكم الأخلاقي .

ويمكن أن تفسر الباحثة نتيجة هذا الفرض في أن المرحلة الخامسة من مراحل الحكم الأخلاقي كما تقدم تعنى المحافظة على كيان الأفراد باعتبارهم بشر داخل مجتمع مع اعطائهم الفرصة لتحقيق رغباتهم ، ويتم في هذه المرحلة بناء القوانين التي تحفظ حقوق الأفراد مثل الحق في الحرية والعمل والسعادة ويمكن القول بأن أسر المجموعة ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع تكون متفهمة لأفرادها في مراحل نموهم المختلفة وتتيح لهم الفرص للمشاركة في مجالات الحياة المختلفة كما توفر لهم الكتب الثقافية والصحف والمجلات والاجهزة المختلفة والاشياء الترفيهية كل هذه الأشياء لها دور في تنمية عقول الأفرادوزيادة خبراتهم ومعارفهم وقدرتهم على حل المشكلات التى تعترضهم فتجعلهم متقدمين في أحكامهم الأخلاقية بعكس أسر المجموعة ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المنخفض فانها لاتتيح لأفرادها الفرص للمشاركة في المجالات المختلفة مما يؤدى الى عدم ثراء خبراتهم المعرفية التى يمكن أن تؤثر على الأحكام الأخلاقية .

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل(تـــوق ١٩٨٠م ، النصير ١٩٨١م ، بيرد Beard, 1983 ، زيـدنر Zedner, 1988) وهذه النتيجة تُدعم وتؤكد نتائج الدراسات السابقة التى وجدت علاقة ايجابيـة بين الحكم الاخلاقي وبين المستوى الاقتصادى والاجتماعي ،

وتتفق الباحثة مع ما ذهب اليه (أسعد ١٩٨٢م) في أن عملية اكســاب القيم الأخلاقية يرتبط ارتباطا وثيقا بالمستوى الاقتصادى والاجتماعي للفـــرد وأنه توجد فروق بين أبناء الطبقتين العليا والدنيا في رد فعلهم حـــول المشاكل الأخلاقية التى تواجههم .

الفصل الخامس

(١) الخلاصة .
(٢) التوصيات
(٣) البحوث المقترحة .
(٤) المراجع .
(٥) الملاحق .

(الخلاصة)

تم اجراء الدراسة الحالية بهدف معرفة مراحل الحكم الأخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة " بصفوفها الثلاثة " ، ومعرفة مستوى الحكم الأخلاقي لدى الطالبات الأكثر ذكاء والأقل ذكاء ، ومستوى الحكم الأخلاقي لدى الطالبات الأعلى والأقل في المستوى الاجتماعي والثقافي في المرحلة المتوسطة.

وقد طُبقت مجموعة من المقاييس النفسية : اختبار تحديد القضايا (DIT) ترجمة فتحي (١٩٨٣م ،ب) ، اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن لقياس الذكاء تقنين أبو حطب وآخرون (١٩٧٩م) ، ومقياس المستوى الاجتماعي الثقافي من اعداد منسي (١٩٨٤م) ـ على عينة بلغ حجمها (٢٤٢) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. هذا وقد توصلت الدراسة الى النتائج الرئيسية التالية :

(١) طالبات المرحلة المتوسطة تكون أحكامهم الأخلاقية في المرحلة الرابعة من مراحل الحكم الأخلاقي أكثر من غيرها.

(٢) لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين طالبات المرحلة المتوسطة في صفوفها الثلاثة في مستويات الحكم الأخلاقي ماعدا المرحلة (٣) من مراحل الحكم الأخلاقي التي ظهر فيها فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠٥ر لصالح الصف الثالث .

(٣) لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات الأكثر ذكاء والأقل ذكاء في مستويات الحكم الأخلاقي .

(٤) لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع وذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المنخفض في مستويات الحكم الأخلاقي ماعدا المرحلة (٥ ب ، والدرجة م)من مراحل الحكم الأخلاقي عند مستوى ثقه ٠١ر ، ٠٥ر لصالح الطالبات ذوات المستوى الاجتماعي والثقافي المرتفع .

"" التوصيـــــــات ""

بناء على تحليل النتائج التي وردت في الدراسة الحالية فان الباحثة توصي بما يلي :

(١) النمو الأخلاقي أحد أهم مظاهر النمو الاجتماعي ونمو الشخصية الانسانية لذا يجب الاهتمام به .

(٢) توصي الباحثة الأسرة والمدرسة وكافة مصادر التنشئة الاجتماعية بالاهتمام بنمو الأفراد نموا معرفيا جيدا واتاحة الفرص لذلك وتهيئة البيئة المناسبة لنموهم عقليا .

(٣) تعويد الأفراد وخاصة في مرحلة المراهقة على ممارسة النقد الذاتي وأن يجعلوا ضمائرهم كبرج لمراقبة سلوكهم ونشاطهم في أي زمان ومكان .

(٤) الاهتمام بالأسر التي تمثل المستوى الاجتماعي الثقافي المنخفض ومساعدتها على رفع مستواها لكي تستطيع أن توفر لأفرادها الجو الأسرى المناسب لنموهم عقليا وخلقيا .

(٥) تشجيع المراهقات على قراءة الكتب والقصص والصحف والمجلات الاسلامية وكافة وسائل المعرفة لتتسع خبراتهن وتزداد ثقافتهن .

(٦) تشجيع المراهقات على مزاولة الأنشطة المختلفة وممارسة الألعاب التي تتلائم مع ثقافة البيئة الاسلامية والتي تشجع على التفكير بصورة جيدة ومستقلة .

(٧) تشجيع المراهقات على حضور المحاضرات والندوات الدينية التي تحث علي ممارسة العادات الأخلاقية السليمة .

"" البحوث المقترحة ""

(١) ترى الباحثة أن موضوع النمو الأخلاقي موضوع حيوى وهام ويحتاج الى المزيد من الدراسات وفي مراحل النمو المختلفة .

(٢) القيام بدراسة تتبعية لمعرفة طبيعة النمو الأخلاقي والعوامل المؤثرة فيه .

(٣) القيام بدراسة تتناول الحكم الأخلاقي لدى المراهقين " الذكور " في المرحلة المتوسطة ومقارنته بمستوى الحكم الأخلاقي للاناث في هذه المرحلة .

(٤) اجراء المزيدمن الدراسات التى تتناول العلاقة بين النمو الأخلاقي والنمو المعرفي للتأكد من وجهة النظر المعرفية والاقتراح بأن تكون عينة احدى الدراسات من فئة الموهوبين والمتخلفين عقليا .

(٥) القيام بدراسة مقارنة تتناول العلاقة بين النمو الأخلاقي والسلوك على عينة من الجانحين والأسوياء .

(٦) تصميم مقياس مشتق من مقياس بياجيه للحكم الأخلاقي وتقنينه على البيئة السعودية للتأكد من ملاءمة مراحل النمو الأخلاقي عند بياجيه على البيئة السعودية .

(٧) القيام بدراسة تتناول العلاقة بين النمو الأخلاقي والعمر الزمني في البيئة السعودية لتحديد الأعمار المناسبة لمستويات الحكم الأخلاقي حسب نظرية كولبرج.

(٨) اجراء تعديل لاختبار (تحديد القضايا) في بعض عباراته الغامضة وفي الاستجابة بحيث تكون (نعم أو لا) بدلا من (مهم جدا ، مهم ، مهم نوعا ، قليل الأهمية ، غير مهم) لتصبح أكثر مرونة .

(٩) حيث أن أداة الدراسة (اختبار تحديد القضايا) لاتصلح للتطبيق في مرحلة أقل من المتوسطة فان الباحثة تقترح تصميم أداة لقياس الحكم الأخلاقي في مرحلة الطفولة على أن تكون مناسبة للبيئة السعودية ومشتقة من اختبار تحديد القضايا.

=٨=

أولا : المراجع العربية :

١ ـ القرآن الكريم .

٢ ـ أبي داود ، سليمان بن الأشعث ، (١٩٧٤م) . سنن أبي داود ،سوريا : دار الحديث ، الطبعة الأولى ، الجزء الخامس .

٣ ـ ابن ماجه ، الحافظ بن محمد ، (د . ت) . سنن ابن ماجه ، سوريا : عيسى البابي الحلبي وشركاه ، الجزء الثاني .

٤ ـ ابن مسكويه ، أحمد بن محمد ، (١٩٥٩م) . تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق ، مصر : مطبعة محمد علي صبيح وأولاده .

٥ ـ أبو حطب ، فؤاد ، (١٩٧٣م) . الكتاب السنوى في التربية وعلم النفس ، القاهرة : عالم الكتب .

٦ ـ أبو حطب ، فؤاد ، (١٩٧٤م) . القدرات العقلية ، ط ٢ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٧ ـ أبو حطب ، فؤاد وآخرون (١٩٧٩م) . تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية ، جامعة الملك عبد العزيز ، كلية التربية : مركز البحوث التربوية والنفسية .

٨ ـ أحمد ، محمد أبو العلا ، (١٩٧٨م) . علم النفس ، القاهرة : مكتبة عين شمس .

٩ ـ أسعد ، ميخائيل ابراهيم ، وآخرون (١٩٨٢م) . مشكلات الطفولة والمراهقة ، بيروت : دار الآفاق الجديدة ، الطبعة الأولى .

١٠ ـ أمير خان ، محمد حمزة ، (١٤٠٩هـ) . الأحكام الأخلاقية والقيم: دراسة مقارنة بين السعوديين وغير السعوديين في مدينة جدة ـ الجزء الغربي من المملكة العربية السعودية ،بحث مقبول للنشر بمجلة جامعة أم القرى .

١١ ـ البخاري ، محمد بن اسماعيل ، (د.ت) . صحيح البخاري ، احياء التراث العربي ، الجزء الثامن .

١٢ ـ بن حميد ، صالح بن عبدالعزيز ، (١٩٨٩م) . مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى . رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية التربية : جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

١٣ ـ بو حمامة ، جيلالي ، (١٩٨٩م) . مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلاب معهد علم النفس بجامعة وهران، المجلة التربوية ، ٢ (٦) ، الكويت ، كلية التربية ، جامعة الكويت .

١٤ ـ بياجيه ، جان ، (١٩٥٦م) . الحكم الخلقي عند الأطفال ، ترجمة : محمد خيري حربي وآخرون ، القاهرة : مكتبة مصر .

١٥ ـ توق ، محي الدين ، (١٩٨٠م) . المستوى الاقتصادي والاجتماعي والترتيب الولادي وتأثيرهما على النمو الخلقي عند عينة من الأطفال الأردنيين : دراسة تجريبية ، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الثالث .

١٦ ـ توق ، محي الدين ، وعبدالرحمن عدس ، (١٩٨٤م) . أساسيات علم النفس التربوي ، انجلترا ، دار جون وايلي وأبنائه .

١٧ ـ توق ، محي الدين ، وسعادات آرناؤوط ، (١٩٨٥م) . العلاقة بين النمو المعرفي والأحكام الأخلاقية لدى عينة من الأطفال الأردنيين ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، المجلد الخامس .

١٨ ـ الجندي ، أنور ، (١٩٨٠م) . معلمة الاسلام ، بيروت : المكتب الاسلامي ، الطبعة الثانية .

١٩ ـ حبنكة ، عبدالرحمن وآخرون ، (د.ت) . الثقافة الاسلامية ،المستوى الأول ، جامعة أم القرى ، كلية الشريعة والدراسات الاسلامية ، قسم الدعوة وأصول الدين .

٢٠ ـ خليفات ، سحبان ، (١٩٨٦م) . النظرية الأخلاقية المعاصرة ،دراسة تحليلية لنظرية ستيفنسون الانفعالية ، المجلة الثقافية ، الأردن : الجامعة الأردنية ، العددان ، ١٠ ،١١ .

٢١ ـ ديوي ، جون ، (١٩٦٣م) . الطبيعة البشرية والسلوك الانساني ،ترجمة : محمد لبيب النجيحي ، القاهرة : مؤسسة الخانجي .

٢٢ ـ راجح ، أحمد عزت ، (د.ت) . أصول علم النفس ،بيروت : دار القلم .

٢٣ ـ رضوان ، أبو الفتوح وآخرون ، (١٩٧٨م) . المدرس في المدرسة والمجتمع ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٤ ـ السيد ، فؤاد البهي ، (١٩٧٥م) . الأسس النفسية للنمو ،دارالفكر العربي ، الطبعة الرابعة .

٢٥ ـ السيد ، فؤاد البهي ، (١٩٧٦م) . الذكاء ، دار الفكر العربي ، الطبعة الرابعة .

٢٦ ـ الشيخ ، سليمان الخضري ، (١٩٨٢م) . البحوث النفسية في التفكير الخلقي ، القاهرة : كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٢٧ ـ الشيخ ، سليمان الخضري ، (١٩٨٥م) . دراسة في التفكير الخلقي للمراهقين والراشدين ، الكتاب السنوي في علم النفس ،القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، المجلد الرابع .

٢٨ – صالح ، أحمد زكي ، (١٩٧٢م) . علم النفس التربوي ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، الطبعة الأولى .

٢٩ – طباره ، عفيف عبد الفتاح ، (د . ت) . روح الدين الاسلامي ، بيروت : دار العلم للملايين ، الطبعة الخامسة عشر.

٣٠ – عبد الرحيم ، طلعت حسن ، (١٩٨٣م) . الأسس النفسية للنمو الانساني، الكويت : دار القلم ، الطبعة الثانية.

٣١ – عبد المجيد ، بشينة أحمد محمد ، (١٩٨٤م) ، أنماط التربية الأسرية وأثرها في نمو الحكم الخلقي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية التربية للبنات ،بجدة.

٣٢ – عبده ،عبد الهادى السيد ، (١٩٨٩م) . البيئة المدرسية والذكاء وعلاقتهما بالحكم الخلقي لدى الأطفال في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، جامعة المنوفية ، مجلة كلية التربية ، العدد الرابع ، الجزء الأول .

٣٣ – العدوي ، نجوى ، (١٩٨٢م) . أثر الأسرة في نمو الحكم الخلقي عند الأطفال ، رسالة دكتوراة مقدمة الى كلية التربية للبنات، جامعة الأزهر ، القاهرة.

٣٤ – عزت ، عبد العزيز ، (١٩٥١م) . الأسرة ووظيفتها الأخلاقية ، مجلة علم النفس ، مصر : دار المعارف .

٣٥ – عيسى ، محمد رفقي ، (١٩٨١م) ، في النمو النفسي – آراء ونظريات، مصر : دار المعارف ، الطبعة الأولى .

٣٦ – الغزالي ، أبي حامد محمد بن محمد ، (١٩٨٢م) . احياء علوم الدين ، بيروت : دار المعرفة ، الجزء الثالث .

٣٧ – فتحي ، محمد رفقي محمد ، (١٩٨٣م) (أ) . في النمو الأخلاقي، الكويت : دار القلم ، الطبعة الأولى .

٣٨ – فتحي ، محمد رفقي محمد ، (١٩٨٣م) (ب) ، اختبار تحديد القضايا ، ج ١ ، ج ٢ ، الكويت : دار القلم ، الطبعة الأولى .

٣٩ – فهمي ، مصطفى ، (د . ت) . سيكلوجية الطفولة والمراهقة ، مصر : مكتبة مصر .

٤٠ – قناوي ، هدى محمد ، (١٩٨٧م) . دراسة مقارنة بين أطفال مصر والبحرين في النمو الخلقي ، دراسات تربوية ، المجلد الثاني، الجزء السادس ، القاهرة : عالم الكتب .

٤١ – مجاور ، محمد صلاح الدين ، وفتحي الديب ، (١٩٨١م) . المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية ، الكويت : دار القلم ، الطبعة الخامسة .

٤٢ – محفوظ ، محمد جمال الدين ، (د . ت) . التربية الاسلامية للطفل والمراهق ، مصر : دار الاعتصام .

٤٣ – مسلم ، أبي الحسين مسلم بن الحجاج بن ، (د.ت) . الجامع الصحيح ، بيروت : دار الفكر ، المجلد الرابع ، الجزء الثامن .

٤٤ – منسي ، محمود عبدالحليم ، (١٩٨٤م) . استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية ، المدينة المنورة ، جامعة الملك عبدالعزيز : كلية التربية .

٤٥ ـ منسي ، محمود عبدالحليم ، (١٩٨٨م) . عمل الأم والسلوك الاجتماعي للأبناء من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة : دراسة مقارنة ، الكويت : مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد ١٦ ، العدد : ٤ .

٤٦ ـ منصور ، طلعت وحليم بشاي ، (١٩٨٠م) . النضج الخلقي عند الناشئة بالكويت ، مجلة العلوم الاجتماعية كلية الآداب ، جامعة الكويت .

٤٧ ـ النجيحي ، محمد لبيب ، (١٩٦٧م) . مقدمة في فلسفة التربية ، مصر : مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٨ ـ نصار ، محمد عبدالستار ، (١٩٨٢م) . دراسات في فلسفة الأخلاق ، الكويت : دار القلم ، الطبعة الأولى .

٤٩ ـ النصير ، عقيل أحمد ، (١٩٨١م) . النمو الأخلاقي وعلاقته بالذكاء والمستوى الثقافي للأسرة عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن ، ملخصات رسائل الماجستير في التربية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك ، الأردن : جامعة اليرموك ، مركز البحث والتطوير التربوي ، المجلد الثاني .

٥٠ ـ النووي ، محي الدين أبي زكريا ، (١٩٨٢م) . رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين ، بيروت : دار الكتاب العربي .

٥١ ـ الهاشمي ، عبدالحميد محمد ، (١٩٨٧م) . أصول علم النفس العام ، جدة : دار الشروق .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1. Beard, P.N.G. (1983), The Effect of Moral Intervention on Different Student Population Groups, Humanitas RSA, 9 - 3, PP. 325 - 363.

2. Finn E.A. & Doyle, R.C. (1983), The Effect of Three Experimental Conditions on The Moral Judgments of 9 th Grade Students Counseling and Values, April, PP.150-159.

3. Fischer, M. (1979), The Efficency of Fables in Developing Concepts of Morality in Mentally Handicapped Youth, Paper Pressentend At The Inter American Congress of Psychology.

4. Gfellner, B.M. (1986),Ego Development and Moral Developments in Relation to Age and Grade level During Adolescence J. of Youth and Adolescence, 15 (2) PP. 143 - 163.

5. Hoffman, R. & Zalkind S, (1980) Civil Liberties Support in Relation to Moral Reasoning Scores, Paper Presented At The Annul Convention of The APA.

6. Magsud, M. (1979) Resolut ions of Moral Dilemmas by Nigerian Secondary School Pupils'. J. of Moral Education, 9(1) PP. 36 - 44 .

7. Zeidner'M. (1988) Moral Judgment Patterns of University Candidates, J. of Cross - Cultural Psychology, 19 (1). PP. 114 - 124 .

"" الـمـــــــــــــلاحـــــــــــق ""

"" ملحـــــق رقـــم (١) ""

=≈= =≈=

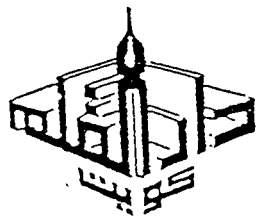
"" ملحق رقم (١) ""

اختبار تحديد القضايا

(الجزء الثانى)

استبانة للآراء
حول بعض المشكلات الاجتماعية

الدكتور محمد رفقى محمد فتحى



اختبار تحديد القضايا

طريقة إجراء الاختبار :

هذا الاختبار جمعى أى يمكن إجراؤه على مجموعة كبيرة من الأفراد فى نفس الوقت (كما يمكن إجراؤه بطريقة فردية وبطريقة كلينيكية لأولئك الذين يصعب عليهم القراءة ويقوم المختبر بقراءة القصة والقضايا للشخص المراد اختباره ومعرفة رأيه وتسجيل ذلك بدلا منه فى ورقة الإجابة ، ورغم أنه ليس اختبار سرعة إلا أن ٥٠ دقيقة (حصة دراسية) تعتبر وقتا كافياً للانتهاء منه بل إن غالبية الأفراد يمكنهم الإجابة عليه فى ظرف نصف ساعة أو أربعين دقيقة انهم التأكد من أنهم يفهمون التعليمات . وقد يحاول بعض الأفراد إضاعة الوقت فما علينا باعتبارنا فاحصين إلا أن نشجعهم على الانتهاء منه فى الوقت المحدد (٥٠ دقيقة) وأن ندفعهم على أن يأخذوا الأمر ببعض الجدية .

التعليمـــات :

١ – تنصب أهمية هذا الاختبار على معرفه آراء الأفراد فى بعض القضايا الاجتماعية ذات الصيغة الجدلية مما يعنى أن الاتفاق على رأى واحد قد يكون بعيدا .

٢ – يجب إنهاء الاختبار كله . والزمن المحدد لهذا الاختبار يعتبر كافيا ويجب على الأفراد أن يقسموا وقتهم على القصص الست بحيث لا يتجاوز الساعة .

٣ – كل قصة يليها اثنتا عشرة قضية وأول ما يجب عمله بعد قراءة القصة هى أن تقرأ كل بند (قضية) على حدة وتقيمها طبقا للجدول الموضوع من حيث أهميتها وبعد أن ينتهى المفحوص من تقييم كل قضية على حدة ، يضع مجموعة القضايا الاثنتى عشرة فى اعتباره ككل ويختار من بينها القضايا الأربع الأكثر أهمية ويرتبها طبقا لأهميتها فى القسم الثانى من

الاختبار ويمكن الرجوع إلى قضية فرانك جونز الواردة كمثال وترتيب القضايا من حيث أهميتها فى اتخاذ القرار (شراء السيارة) . وبالنسبه للأفراد الذين لم يعتادوا على الاختبارات الموضوعية يفضل أن يقرأ القائم بتطبيق الاختبار بنفسه قصة فرانك جونز وطريقة الإجابة عليها لكى يدرك أنهم قد تفهموا الاختبار ثم يترك الأفراد بعد ذلك ليجيبوا على الاختبار من تلقاء أنفسهم .

٤ – يلاحظ أن بعض القضايا تحتوى على ألفاظ أو تعبيرات غير مفهومة (بند ٤ فى المثال) أو جوفاء (بند ٦ فى المثال) فيجب على القائم بالتطبيق أن يلفت نظرهم بأن يُقَيّموها على أساس « غير مهم » وأنه سيكون هناك فى كل قصة قضية أو أكثر على نفس المستوى من عدم الفهم أو الطنطنة الكاذبة وماعليهم فى حالة عدم فهمها إلا أن يقوّموها على أساس « غير مهم » .

٥ – إذا حدث وجاء فى إحدى القصص لفظ صعب الفهم يمكن للمختبر أن يزود الأفراد بشرح معجمى للفظ ولكن لا يجب عليه أن يقوم بشرح أى الفاظ فى القضايا التى تلى القصة بل يترك للأفراد أن يفهموا أو لايفهموا – منها ما يريدون فإن لم يستطيعوا فما عليهم إلا أن يقيموها على أساس « غير مهم » .

٦ – كما أشرنا فى البند الأول أن أهمية الاختبار تنصب على معرفه آراء الأفراد فى هذه القضايا فإن على الأفراد أن يعتبروا هذه القضايا متصلة بالقصة وليست مطلقة أى أن أهمية كل قضية تكمن فى صلتها باتخاذ القرار النهائى بالنسبه للقصة التى تخصها .

٧ – يمكن عمل تجربة استطلاعية على بعض أفراد العينة للتأكد من مستوى فهم الأفراد للتعليمات وقدرتهم على أداء الاختبار والزمن اللازم لذلك ويمكن الاستعانة برأيهم فى الاختبار وتعليماته لما يناسب قدرة الأفراد مع الالتزام بما سبق الإشارة إليه .

٨ – قد تكون هناك صعوبة فى الفهم بين الأفراد فى المرحلة الإعدادية ولكن ستتضاءل هذه الصعوبة فى الفرق الأعلى من المرحلة الثانوية وينطبق ذلك على الأفراد فى مستواهم .

٩ – تكمن أهمية هذه التعليمات فى الالتزام بروح الاختبار وتعليماته وليس بنص التعليمات فطالما قد فهم الفاحص التعليمات واهدف من وراء الاختبار فيُترك له أن يُخبر الأفراد بالطريقة التى يراها مناسبة لمستوى فهمهم (وقد يُعطى مثالا آخر ولو أننا لا نشجع على ذلك) .

استبانة للآراء حول بعض المشكلات الاجتماعيـة

تهدف هذه الاستبانة الى التعرف على طريقة تفكير الناس بالنسبة للمشكلات الاجتماعية وبقدر تعدد الأفراد تتعدد الآراء بالنسبة لما هو صواب وما هو خطأ ، وجدير بالذكر أنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة مثل المشكلات أو المسائل الرياضية ، كما أن هذه الأوراق لن يطلع عليها أحد وإنما ستستخدم لمعرفة متوسط المجموعات التى تساهم فى هذه الاستبانة .

سيُطلب منك فى هذه الاستبانة أن تعطى آراءك حول اتخاذ قرار معين فى بعض القصص مثال هذه القصـة :

« فرانك جونز رجل متزوج وله طفلان ، ويُعتبر من ذوى الدخول المتوسطة . فكر فى أن يشترى سيارة لتكون عربة للأسرة يذهبون فيها إلى العمل وفى الزيارات المختلفة داخل المدينة وقد يستخدمها فى الذهاب الى المصيف أو إلى حيث يقضون بعض الإجازات وأثناء تفكيره فى هذا الموضوع وجد فرانك نفسه فى مواجهة تساؤلات كثيرة ، ستعرض عليك قائمة ببعض هذه التساؤلات التى واجهت فرانك جونز وعليك أن تضع نفسك فى مكانه وتبين درجة الأهمية التى تعطيها لكل من هذه التساؤلات حين تتخذ قرارك فى هذا الموضوع وهو « شراء سيارة للأسرة » .

التعليمات بالنسبة للجزء الأول (أ) :

اقرأ كل قضية من القضايا التالية ثم بين درجة الأهمية التى تعطيها لكل منها على أساس دورها (فى نظرك) فى اتخاذ هذا القرار وذلك عن طريق وضع علامة (ـــ) فى الجانب الأيمن فى إحدى الخانات الدالة المقابلة للقضية . فإذا كنت تعتبر موضوع قضية ما ذا أهمية قصوى للأخذ فى الاعتبار حين اتخاذ القرار ، فما عليك الا أن تضع علامة (ـــ) فى الخانة التى تشير الى ذلك (مهم جدا) وإن كان غير ذى أهمية أو تتضاءل أهميته إلى جانب القضايا

الأخرى فما عليك الا أن تشير إلى ذلك طبقا لمعايير التقويم الواردة فى الجدول أدنـاه :

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
١ – كون معرض السيارات الذى سيقوم بالشراء منه فى نفس الحى أم فى حى آخر .					✓
٢ – اذا ما كانت العربة المستعملة ستكون أفضل من الناحية الاقتصادية من العربة الجديدة على المدى البعيد .	✓				
٣ – إذا ما كان لونها أخضر حيث إن هذا هو اللون المفضل عند فرانك .			✓		
٤ – بلوغ كمية الإزاحة ٢٠٠ بوصة مكعبة . (إذا لم تفهم معنى السؤال فما عليك الا أن تختار له « غير مهم ») .					✓
٥ – اذا ما كانت العربة كبيرة أو صغيرة .	✓				
٦ – كون الأسطح الأمامية متباينة أو لا . (باعتبار أن هذه القضية مليئة بالعبارات الجوفاء التى ليس لها معنى ومن ثم فهى غير مفهومة فسيكون الاختيار « غير مهم »)				✓	

التعليمات بالنسبة للجزء الثانى « ب » :

من بين القضايا الست التى اطلعت عليها فى الجزء الأول اختر أكثرها أهمية بالنسبة للمجموعة كلها ثم ضع رقم هذه القضية التى تعتبرها أكثر القضايا أهمية للأخذ فى الاعتبار حين اتخاذ القرار فى هذه المشكلة فى خانة « مهمة بالدرجة الأولى » وقم بنفس العمل بالنسبة للقضايا الباقية التى تلى القضية السابقة من حيث الأهمية ، واذا كانت هناك قضيتان فى خانة « مهم جدا » فستحاول أن تختار إحداهما لتكون فى الاعتبار الأول « مهمة بالدرجة الأولى » والأخرى بالطبع ستكون « مهمة بالدرجة الثانية » وفى كل الأحوال أنت صاحب الاختيار .

(من المثال السابق ستكون الاجابة مثل ماهو مبين) .

مهمة بالدرجة الأولى	مهمة بالدرجة الثانية	مهمة بالدرجة الثالثة	مهمة بالدرجة الرابعة
٥	٢	٣	١
.....	.....	.....	.....

ملحوظـــة :

١ – التقويم الوارد بهذا المثال يعبر عن وجهة نظر فرد معين وليس من الضرورى أن تكون وجهة نظرك مماثلة له ولكنه يعتبر مثالا يُحتذى به .

٢ – فى حالة استيعابك للمطلوب منك حين الإجابة على الاستبانة ابدأ فى قراءة القصص الباقية . وفى حالة إحساسك بأنك مازلت غير قادر على فهم مضمونها أعد قراءة الجزء السابق والتمس شرحا إضافيا من القائم بتطبيقها قبل الانتقال إلى الصفحات التالية .

القصـــة الأولى :

هايـــنز وزوجتـــــه

حدث ذات مرة فى أوروبا أن أشرفت امرأة على الموت نتيجة لإصابتها بنوع معين من السرطان . وكان هناك دواء واحد فكر الأطباء أنه ربما ينقذ حياتها . وهذا الدواء نوع من الراديوم اكتشفه حديثا أحد الصيادلة فى المدينة . وكان تحضير هذا الدواء يتكلف الكثير . ولكن الصيدلى كان يتقاضى عشرة أمثال تكلفته فقد كان الدواء يتكلف مائتى جنيه بينما يتقاضى هو ألفين من الجنيهات مقابل جرعة صغيرة منه ، وذهب زوج هذه السيدة ويدعى « هاينز » لكل من يعرفهم لكى يجمع ثمن الدواء ولكنه لم يستطع أن يجمع سوى ألف واحد من الجنيهات أى نصف ما يطلبه الصيدلى ثمنا للدواء . وذهب هاينز إلى الصيدلى وأخبره بأن زوجته تحتضر ، وطلب منه أن يبيعه الدواء مقابل ما جمعه – أى الألف جنيه فقط – أو أن يسمح له بأن يدفع له فيما بعد ولكن الصيدلى رفض قائلا بأنه صاحب الاختراع وأنه سيستخدمه فى الحصول على المال . وتملك اليأس هاينز وبدأ يفكر فى السطو على الصيدلية ليسرق الدواء لزوجتـــه .

فهل ترى أن هاينز يجب عليه أن يسرق الدواء ؟ (اختر اجابة مما يلى)

أ – يجب عليه أن يسرقه ..... ب – لا أستطيع ان اقرر ..... جـ – كلا يجب عليه ألا يسرقه .....

أ – الجزء الأول : بناء على قرارك الذى اتخذته ، بين درجة الأهمية التى تعطيها لكل من القضايا الاثنتى عشرة التالية على اساس دورها فى اتخاذ هذا القرار :

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
١ – وجوب تأييد قوانين المجتمع .					
٢ – اعتبار إقدام الزوج على سرقة دواء لعلاج زوجته التى يحبها أمرا طبيعيا .					
٣ – استعداد هاينز لتعريض حياته للخطر أو نفسه للسجن من أجل دواء قد ينفع .					

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
٤ – قدرة هاينز على مواجهة من يتعرض له أو لديه من يساعده على ذلك .					
٥ – قيام هاينز بذلك من أجل مصلحته الذاتية أو خالصا من أجل زوجته .					
٦ – وجوب احترام حقوق الآخرين فى استغلال اختراعاتهم .					
٧ – أهمية جوهر الحياة اذا ما قيس بالاهتمام بتأجيل الموت عند الأفراد والمجتمع .					
٨ – طبيعة القيم التى يجب ان تتحكم فى تصرفات الناس تجاه الآخرين .					
٩ – مدى السماح للصيدلى بالتستر وراء قانون يحمى الأغنياء فقط .					
١٠ – وقوف القانون حائلا دون توفر أبسط المتطلبات الاساسية لأى فرد فى المجتمع .					
١١ – إباحة سرقة الصيدلى باعتباره جشعا وقاسيا .					
١٢ – كون السرقة فى هذه الحالة ستعود بالخير على المجتمع ككل أو لا .					

ب – الجـزء الثانـى :

من بين القضايا الاثنتى عشرة السابقة اختر الأربع الأكثر أهمية وفقا للترتيب المبين (دون الرقم فقط) :

مهمة بالدرجة الأولى ..... مهمة بالدرجة الثانية ..... مهمة بالدرجة الثالثة ..... مهمة بالدرجة الرابعة .....

القصـــة الثانيـــة :

حـــركة طلابيـــة

كانت إحدى الجامعات تقدم برنامجا للتوعية السياسية يشترك فيه بعض الطلبة مقابل مكافأة مالية تصرف لهم من ميزانية اتحاد الطلبة . وتكونت جمعية طلابية مناهضة لهذا البرنامج وتنادى بإيقافه لأنه الى جانب استهلاكه ميزانية الاتحاد فإنهم يعتقدون أن السياسة لا مبادىء لها وأنها سوف تؤدى إلى إفساد الجو الجامعى . وفى اجتماع عام تعاطف الأساتذة مع هؤلاء الطلبة ونادوا بإلغاء هذا البرنامج . ولكن رئيس الجامعة أراد الإبقاء عليه . وأحس الطلبة برغبة رئيس الجامعة هذه وأنه لن يُغير رأيهم أو موقف الأساتذة أى اهتمام . وذات يوم توجه مائتا طالب إلى مبنى إدارة الجامعة وطلبوا من الموظفين أن يتركوا مكاتبهم وأن يغادروا المبنى واستولوا عليه وقالوا إنهم يفعلون ذلك لكى يجبروا الجامعة على إنهاء هذا البرنامج ... والسؤال الآن :

هل كان على الطلبة أن يستولوا على مبنى الإدارة أو لا ؟

ا – نعم كان يجب عليه ذلك ..... ب – لا أستطيع أن أقرر ..... حـ – كلا لم يكن يجب عليه ذلك .....

أ – الجـزء الأول :

بناء على قرارك الذى اتخذته ، بين درجة الأهمية التى تعطيها لكل من القضايا الاثنتى عشرة التالية على أساس دورها فى اتخاذ هذا القـرار .

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
١ – قيام الطلبة بعملهم هذا من أجل الصالح العام فعلاً أو مجرد مظهرية .					
٢ – مشروعية استيلاء الطلبة على أشياء لا تخصهم .					

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
٣ – إدراك الطلبة بأنهم قد يقبض عليهم أو يُغَرَّمون أو يُفصلون من الجامعة .					
٤ – كون الاستيلاء على مبنى الجامعة سيفيد عدد أكبر من الناس على المدى البعيد .					
٥ – مدى التزام رئيس الجامعة بحدود مسئولياته حين اتخذ هذا القرار .					
٦ – احتمال أن يؤدى هذا العمل الى إثارة غضب الناس وفقدان الثقة بالقاعدة الطلابية . .					
٧ – مدى تناسب هذا العمل مع مبادىء العدل .					
٨ – احتمال أن يؤدى تغاضينا عن هذه الحادثة إلى تشجيع الطلاب على القيام بحوادث مشابهة .					
٩ – مدى مسئولية رئيس الجامعة فى إثارة الطلبة حين أظهر عدم التعقل وعدم التعاون فى حل هذه المشكلة .					
١٠ – ترك إدارة الجامعة بأيدى قلة من الإداريين أو بأيدى الجميع .					
١١ – التزام الطلبة بمبادىء معينة يعتقدون أنها فوق القانون .					
١٢ – مدى وجوب احترام الطلبة لقرارات الجامعة أو لا .					

ب - الجزء الثانى :

من بين القضايا الاثنتى عشرة السابقة اختر الأربع الأكثر أهمية وفقا للترتيب المبين (دوّن الرقم فقط) :

مهمة بالدرجة الأولى ..... مهمة بالدرجة الثانية ..... مهمة بالدرجة الثالثة ..... مهمة بالدرجة الرابعة .....

القصـــة الثالثـة :

الســجين الهـــارب

حُكم على رجل بالسجن لمدة عشر سنوات ولكنه استطاع الهرب من السجن بعد سنة واحدة واستقر به المقام فى مكان جديد واتخذ اسما جديدا ، واستطاع أن يلتحق بالعمل فى متجر كبير ، وظل يعمل فيه بجد وإخلاص شديدين لمدة ثمانى سنوات واستطاع فيها أن يدخر من أجره ما يجعله يشترى نفس المتجر الذى كان يعمل به ، واشتهر بالأمانة والنزاهة مع عملائه وكان يعطى العاملين لديه أعلى الأجور وينفق أغلب أرباحه فى أعمال الخير وذات يوم قدمت إلى المدينة سيدة وسمعت بنزاهة التاجر وسمعته الطيبة فذهبت لتشترى منه بعض الأشياء وما أن رأته حتى تعرفت عليه باعتباره السجين الهارب الذى تبحث عنه الشرطة فقد كانت جارته فى تلك البلدة التى كان بها قبل أن يفر من سجنه .

والسؤال هنا هل تبلغ السيدة الشرطة عن هذا الرجل ؟

أ – نعم تبلغ الشرطة ..... ب – لا استطيع ان اقرر ..... جـ – كلا لا تبلغ الشرطة .....

أ – الجـزء الأول :

بناء على قرارك الذى اتخذته ، بيّن درجة الأهمية التى تعطيها لكل من القضايا الاثنتى عشرة التالية على أساس دورها فى اتخاذ هذا القرار .

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
١ – طيبة الرجل طيلة هذه المدة مما يثبت أنه شخص غير شرير .					
٢ – السماح لهذا الرجل وأمثاله بالهروب من العقاب يكون دافعا لزيادة الجريمة .					
٣ – ربما يكون حال المجتمع أفضل بدون السجون وسيطرة الأنظمة القانونية .					
٤ – مدى قيام الرجل بأداء دينه نحو المجتمع .					

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
٥ – مدى تأييد المجتمع لهذا الرجل فيما يتوقعه من محاكمة عادلة .					
٦ – فائدة فصل السجون عن المجتمع .					
٧ – إعادة هذا الرجل إلى السجن قد يكون عملا يتّسم بالقسوة الشديدة .					
٨ – اعتبارات العدالة بالنسبة للساجين الذين نفذوا العقوبة كاملة اذا ما تُرك هذا الرجل طليقا .					
٩ – مدى صلة القرابة بين هذه السيدة والرجل .					
١٠ – واجب المواطن الصالح تجاه إبلاغ الشرطة عن أى مجرم هارب بغض النظر عن الظروف المحيطة به .					
١١ – مدى اتفاق مثل هذا القرار مع ارادة الجماعة ومصالحها .					
١٢ – الفائدة المتوقعة لهذا الرجل أو لغيره من وراء إعادته إلى السجن .					

ب – الجـزء الثانـى :

من بين القضايا الاثنتى عشرة السابقة اختر الأربع الأكثر أهمية وفقا للترتيب المبين (دوّن الرقم فقط) :

مهمة بالدرجة الأولى ..... مهمة بالدرجة الثانية ..... مهمة بالدرجة الثالثة ..... مهمة بالدرجة الرابعة .....

القصـــة الرابعـة :

مشـــكلة طبيـــب

كانت هناك سيدة تحتضر من مرض السرطان وليس هناك أمل فى شفائها وأجمع الأطباء أنه لم يبق من عمرها سوى ستة شهور وكانت تعانى من آلام مبرحة فيما عدا بعض أوقات قصيرة جدا . وقد كانت ضعيفة البنية لدرجة أن تناولها جرعة مسكنة من المورفين قد تعجل بوفاتها وفى أثناء فترات الراحة من الألم كانت تطلب من طبيبها أن يعطيها جرعة كافية من المورفين لكى تموت وتستريح فهى لا تحتمل هذا الألم كما أنها ستموت حتما .

والسؤال هنا : ماذا يجب على الطبيب أن يفعل : هل يعطيها الجرعة القاتلة أم لا ؟

ا – يعطيها ..... ب – لا أستطيع أن أقرر ..... حـ – لا يعطيها .....

أ – الجزء الأول :

بناء على قرارك الذى اتخذته ، بين درجة الأهمية التى تعطيها لكل من القضايا الاثنى عشرة التالية على أساس دورها فى اتخاذ هذا القرار :

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
١ – تأييد أسرة السيدة لفكرة إعطائها الجرعة القاتلة .					
٢ – مدى خضوع الطبيب لنفس القوانين – كأى شخص آخر – ومساواته لهم فى قتلها – إذا ما أعطاها الجرعة القاتلة .					
٣ – قد تكون حياة الناس أفضل إذا كف المجتمع يده عن التدخل فى تنظيم حياتهم وموتهم .					
٤ – قدرة الطبيب على إظهار الأمر وكأنه حادث طبيعى .					

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
٥ – حق الدولة فى إرغام الأفراد على الحياة حتى ولو كان ذلك ضد رغبتهم .					
٦ – قيمة الموت إذا ما أعطيت له الأولوية على موقف المجتمع من القيم الشخصية .					
٧ – إشفاق الطبيب على السيدة المريضة أكثر من اهتمامه بموقف المجتمع تجاه ما قد يفعله .					
٨ – اعتبار مساعدة شخص آخر على إنهاء حياته عملا يتّسم بالمسئولية ويدل على التعاون .					
٩ – إرجاع الأمر إلى الله وحده فى إنهاء حياة أى فرد .					
١٠ – نوع القيم الأخلاقية التى يؤمن بها الطبيب .					
١١ – مدى أحقية المجتمع فى أن يسمح لكل فرد أن ينهى حياته وقتما يشاء .					
١٢ – إباحة المجتمع للانتحار أو القتل من أجل الرحمة وقدرته مع ذلك على حماية الراغبين فى الحياة .					

ب – الجـزء الثانـى :

من بين القضايا الاثنتى عشرة السابقة اختر الأربع الأكثر أهمية وفقا للترتيب المبين (دوّن الرقم فقط) :

مهمة بالدرجة الأولى ..... مهمة بالدرجة الثانية ..... مهمة بالدرجة الثالثة ..... مهمة بالدرجة الرابعة .....

القصـــة الخامســـة :

مشـكلة السيد « وبســتر »

حدث هذا فى إحدى ولايات الجنوب فى الولايات المتحدة الأمريكية حيث مازال بعض كبار السن يؤمنون بالتفرقة العنصرية رغم القوانين التى تقضى عليها . فقد كان السيد « وبستر » يمتلك محطة لخدمة السيارات وكان يريد ان يستخدم « ميكانيكياً » يساعده فى عمله ولكن الميكانيكيين المهرة من الصعب وجودهم فى هذه الأيام ، وشاءت الظروف أن يتقدم للعمل عنده ميكانيكى على جانب كبير من المهارة هو السيد « لى » ولكنه صينى الأصل . ورغم أن السيد « وبستر » لا يحمل فى قرارة نفسه أى شىء ضد أهل الشرق أو الجنس الأصفر إلا أنه تردد فى قبوله فهو يعلم أن كثيرا من عملائه لا يميلون إلى الشرقيين بصفة عامة وربما لا يأتون إلى ورشته بعد ذلك ويذهبون إلى ورشة أخرى إذا ما قبله للعمل عنده فطلب منه أن يمر عليه بعد يومين ولما عاد السيد « لى » أخبره السيد « وبستر » أنه استأجر عاملا آخر بينما الحقيقة غير ذلك فمن أين يأتى بميكانيكى فى مثل مهارة السيد « لى » .

والسؤال الآن هو ماذا كان على السيد « وبستر » أن يفعل بالنسبة لاستخدام السيد « لى » ؟

أ – أن يستخدمه ..... ب – لا أستطيع أن أقرر ..... جـ – ألا يستخدمه .....

أ – الجزء الأول :

بناء على قرارك الذى اتخذته ، بين درجة الأهمية التى تعطيها لكل من القضايا الاثنى عشرة التالية على أساس دورها فى اتخاذ هذا القرار .

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
١ – حق صاحب العمل فى اتخاذ قراراته بنفسه .					
٢ – وجود قانون يحرم التفرقة العنصرية فى استخدام الشرقيين .					
٣ – اعتبار الدافع وراء قرار السيد « وبستر » ما إذا كان بسبب تحيزه ضد الشرقيين أو دون أى دافع شخصى .					
٤ – مدى الفائدة التى ستعود على عمل السيد « وبستر » من استخدام ميكانيكى كفء أو اعتبار رغبات الزبائن .					
٥ – نوعية الفروق الفردية الواجب مراعاتها حين تقرر إسناد المهمات المختلفة فى المجتمع .					
٦ – وجوب التخلص نهائيا من النظام الرأسمالى القائم على المنافسة والجشع .					
٧ – نسبة المؤيدين الى المعارضين من أفراد مجتمع السيد « وبستر » لرأى عملائه فى التمييز العنصرى .					
٨ – استخدام كفاءة مثل السيد « لـى » أفضل من تركها تضيع فى المجتمع .					
٩ – مدى انسجام استخدام السيد « لـى » مع أخلاقيات السيد « وبستر » شخصيا .					
١٠ – مدى القسوة التى يمكن أن يكون عليها قلب السيد « وبستر » فى رفضه استخدام السيد « لـى » رغم علمه بقيمة الوظيفة					

مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم	
					بالنسبة له . ١١ – مدى اتفاق هذه الحالة مع القاعدة الأخلاقية الدينية التى توجب حب الآخرين . ١٢ – وجوب مساعدة الشخص المحتاج بغض النظر عما ستحصل عليه منه فى مقابل ذلك .

ب – الجـزء الثانـى :

من بين القضايا الاثنى عشرة السابقة اختر الأربع الأكثر أهمية وفقا للترتيب المبين (دوّن الرقم فقط)

مهمة بالدرجة الأولى ..... مهمة بالدرجة الثانية ..... مهمة بالدرجة الثالثة ..... مهمة بالدرجة الرابعة .....

القصـــة الســادســـة :

مجلـــة الحائـــط

حدث هذا فى إحدى الولايات المتحدة الأمريكية وكان « فريد » طالبا بالسنة النهائية فى مدرسة ثانوية وأراد أن يصدر جريدة حائط للطلبة لكى يمارس هواية ملحة لديه وينشر بعض أفكاره كأن يتكلم ضد حرب فيتنام وضد بعض قوانين المدرسة وتنظيماتها المجحفة مثل ارغام التلاميذ على عدم إطالة شعورهم أو لبس زى موحد وعندما بدأ « فريد » فى إخراج فكرته إلى حيز الوجود طلب تصريحا من إدارة المدرسة وأخبره المدير أنه ليس لديه أى مانع طالما التزم « فريد » بعرض المقالات عليه قبل نشرها حتى يوافق عليها . وقبل « فريد » ذلك وقام بعرض مقالاته على السيد مدير المدرسة الذى وافق عليها كلها وتمكن « فريد » من إصدار عددين متتاليين للجريدة ولكن مدير المدرسة لم يكن يتوقع أن تنال مثل هذه الجريدة كل هذه الشعبية فقد أعجب بها الطلبة حتى أنهم بدأوا فى تنظيم احتجاجات ضد قوانين المدرسة التى تؤكد توحيد الزى وغيره واعترض أولياء الأمور الغاضبين على آراء « فريد » واتصلوا بالمدير يعبّرون عن رأيهم المعارض لهذه الجريدة وكيف أنها غير ملتزمة . ويجب إيقافها ونتيجة للاثارة المتزايدة أمر مدير المدرسة « فريد » بإيقاف إصدار هذه المجلة ولما سألوه عن السبب قال إن هذه المجلة تؤثر على سير العمل فى المدرسة .

والسؤال هنا : هل كان على المدير أن يوقف صدور هذه المجلة أو لا ؟

أ - نعم كان يجب عليه ذلك ..... ب - لا أستطيع أن أقرر ..... ج - كلا لم يكن يجب عليه ذلك .....

أ - الجـزء الأول :

بناء على قرارك الذى اتخذته ، بيّن درجة الأهمية التى تعطيها لكل من القضايا الاثنى عشرة التالية على أساس دورها فى اتخاذ هذا القرار :

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
١ – شعور المدير بالمسئولية تجاه الطلبة أو أولياء الأمور .					
٢ – إعطاء المدير وعده الأول بإصدار المجلة كان لمدة طويلة أو لكل عدد على حدة .					
٣ – احتمال زيادة اعتراض الطلبة بعد إيقاف المدير للمجلة .					
٤ – حق المدير فى إصدار أوامره للطلبة عندما تهدد مصلحة المدرسة .					
٥ – حق المدير فى رفض اعتراضات أولياء الأمور .					
٦ – مدى تأثير إيقاف المجلة فى عدم مناقشة المشكلات المهمة .					
٧ – تأثير إيقاف المجلة على ثقة « فريد » فى المدير .					
٨ – مدى ولاء « فريد » لمدرسته ووطنه .					
٩ – تأثير إيقاف المجلة على تربية الطلبة على التفكير الناقد وإصدار الأحكام .					
١٠– مدى إنتهاك « فريد » لحقوق الآخرين بنشر هذه المجلة .					
١١– مدى التزام مدير المدرسة بالأخذ برأى بعض أولياء الأمور الغاضبين على حين أنه هو الأقدر على إدراك مصلحة المدرسة .					
١٢– نية « فريد » فى استخدام المجلة لإثارة الكراهية والاستياء .					

ب - الجـزء الثانـى :

من بين القضايا الاثنى عشرة السابقة اختر الإجابة الأكثر أهمية وفقا للترتيب المبين (دوّن الرقم فقط) :

مهمة بالدرجة الأولى ..... مهمة بالدرجة الثانية ..... مهمة بالدرجة الثالثة ..... مهمة بالدرجة الرابعة .....

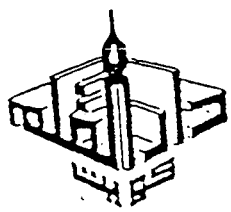
اختبار تحديد القضايا

(الجزء الأول)

اختبار موضوعى
لقياس نمو الحكم الأخلاق

الدكتور / محمد رفقى محمد فتحى

اختبار تحديد القضايا (D.I.T)
(الصورة العربية)



مقدمة

بمراجعة تراث البحث فى نمو التعقل الأخلاقى المتمثل فى تطور مستويات الحكم الأخلاقى والتى أصبحت تعد بالآلاف ، يمكن أن نقسم هذا التراث إلى ثلاثة أقسام رئيسية :

أولها : التى تستخدم أسلوب التقيم الذى اتبعه جان بياجيه سواء استخدمت نفس القصص أو قصصاً أخرى تم بناؤها على نفس الأبعاد ومماثلة للقصص التى أشار إليها جان بياجيه فى تقريره الشهير سنة ١٩٣٢ .

ثانيها : استخدمت أسلوب لورانس كولبرج فى قياس مستوى الحكم الأخلاقى والتى قامت أيضاً على أسلوب المقابلة الكلينيكية ونظام الجدولة الذى أشار إليه كولبرج .

ثالثها : استخدمت مقياس جيمس رست تحت اسم اختبار تحديد القضايا Defining Issues Test. فى صورة الاختيار بين متعدد والذى يتميز بأنه أحد الاختبارات الموضوعية فى هذا المجال .

وهناك مداخل أخرى لدراسة هذا الجانب ولكن الدراسات التى قامت عليها مازالت فى طور التكوين ولا تتعدى أصابع اليد الواحدة ، ومن ثم فمن الصعب أن نستخلص نتائج يمكن أن نعتمد عليها بنفس الثقة . وسنجد فى الجزء التالى إشارة مختصرة إلى أسلوب كولبرج ورست حيث إن أسلوب بياجيه استخدم بصفة رئيسية مع الأطفال كما أن « البياجيتية » الجديدة فى دراسة هذا الجانب قد أثارت كثيراً من الجدل حول تفاصيل « المقياس » الذى لجأ إليه بياجيه والمنتهجون لنهجه . وقد يبدو التركيز على اختبار تحديد القضايا لاعتبارين :

أولهما : أنه موضوع هذا البحث .

ثانيهما : أنه يعتبر أكثر المقاييس التى استخدمت فى هذا المجال بصورته « النهائية » وأمكن تجميع المعلومات الكاملة والبيانات الإحصائية للنتائج من تطبيقه .

استخدم كولبرج فى الخمسينيات طريقة تقديم قصص افتراضية تحوى كل منها « مأزقاً » أخلاقياً ويناقش مع مفحوصيه طريقة التصرف فى هذا الموقف ويتم مطابقة محصول هذه المقابلة مع دليل للتصحيح على أن يقوم بذلك إنسان مدرّب تدريباً كافياً على ذلك . وتشير الدرجة المعطاة للفرد إلى وجود خصائص تم تحديدها للإشارة إلى المرحلة التى عليها . ولقد أجرى كولبرج ورفاقه تعديلات كثيرة على هذا « الدليل » حتى وصل إلى آخر صورة له فى بداية الثمانينيات وبلغ حجمه ٨٠٠ صحيفة من الحجم الكبير . وقد تضمن معلومات وافية عن إجراءات الثبات والصدق تشير إلى درجة عالية من الثبات بين المحكمين وإعادة التطبيق والثبات الداخلى والصدق التابعى فى دراسة طولية عبر عشرين عاماً . وفى الواقع إذا ما استمرت هذه المعدلات فإننا سنجد أمامنا مقياساً نهائياً على قدر كبير من الأهمية .

وفى جامعة مينسوتا الأمريكية ظهر مقياس جديد لقياس نمو الحكم الأخلاقى تحت اسم اختبار تحديد القضايا D.I.T. وهو منبثق من نظرية كولبرج لنمو الحكم الأخلاقى ولكنه يستخدم صيغة الاختيار بين متعدد ومن ثم فإن طريقة تصحيحه اتسمت بالسهولة والموضوعية الكاملة . ويفترض هذا المقياس أن الأفراد باعتبارهم على مستويات نمائية مختلفة يدركون القضايا الأخلاقية من وجهات نظر مختلفة ومن ثم فإننا لو قدمنا إليهم جملاً تحوى القضايا المحورية فى اتخاذ القرارات فى المآزق الأخلاقية فإن الأفراد سوف يختارون الجملة التى تمثل القضية المحورية طبقاً لمستوى الحكم الأخلاقى لديهم . والمطلوب من المفحوص أن يقرأ كل جملة ويقرر مدى أهمية كلٍّ فى اتخاذ قرار حول ما يجب أن تفعله الشخصية الرئيسية فى القصة . وتأتى هذه الجملة على هيئة تساؤلات كل منها يمثل الاهتمامات الرئيسية لكل مرحلة من المراحل الرئيسية فى الإطار النظرى عند كولبرج (مراحل ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦) ومن ثم فإن درجة الأهمية التى يعطيها الفرد للجملة يمكن أن تستخدم فى تحديد درجة نمائية له . وقد تضمن المقياس أيضاً عدة جمل للتأكد من أن المفحوص لم يلجأ للاختيار العشوائى أو الانتقاء القائم على مجرد التعقيد اللفظى بدلاً من المعنى المقصود فعلاً . ولقد أثبتت الدراسات أن الأفراد لا يمكنهم تزوير الدرجات التى تمثل مستوى أعلى عليه (Rest. 1979 : ch.5) والمؤشر المستخدم للدلالة على مستوى الحكم الأخلاقى لدى الشخص هو درجة « م » باعتبارها ممثلة للأهمية التى يعطيها الفرد لاعتبارات المبادئ الأخلاقية («P» For Principled Moral Considerations) والمتضمنة فى المرحلتين الخامسة والسادسة وقد أشار « رست »

فى دليل المقياس إلى أن هناك دراسات قائمة لاختيار مؤشر آخر أكثر عمومية من هذا المؤشر (Davison et al, 1977) .

- **علاقة المقياس بالإطار النظرى الخاص به :**

هناك ثلاث مجموعات من الاعتبارات الأساسية تؤكد ارتباط المقياس بالنظرية المعرفية النمائية .

أولا : اعتبارات التتابع النمائى :

وتدور هذه الاعتبارات حول التساؤل : هل يتغير تفكير الناس حقيقة بالطريقة التى تشير إليها نظرية كولبرج ؟ أى هل هذه المراحل حقيقية ؟
وهناك اعتبارات أربعة تساعد على تأكيد هذا الفرض .

(١) إذا ما كان النمو يسير فعلا من الأدنى إلى الأعلى ، وتفكير الأفراد يسير فى نموه على نفس المبدأ فستكون هناك فروق بين الأفراد طبقا لاختلاف العمر الزمنى فى صالح مجموعة كبار السن على الأقل فى المدى المتوقع فيه النمو . وقد أشار « رست » (Rest, 1979:ch.5)إلى وجود هذه العلاقة الافتراضية بين المؤشر « م » والعمر والزمنى ومرحلة التعليم فى صالح المجموعة الأعلى وأكدها حوالى ٥٠ بحثا فى أنحاء الولايات المتحدة مما يؤكد الاتجاه النمائى للمؤشر .

(٢) إذا ما كانت الدراسات السابقة قائمة على الطريقة المستعرضة فقد استخدمت الطريقة الطولية فى التعرف على الطبيعة النمائية لهذا المؤشر فى ست دراسات على الأقل (Rest.1979: ch.5) وكانت كلها فى صالح الاتجاه من الأدنى إلى الأعلى طبقا لإطار النظرية المرحلية مع اعتبارات الفروق الفردية واختلاف معدلات النمو بين المستويات العمرية والتعليمية المختلفة ومازالت الدراسات مستمرة للوصول إلى نفس المدى الذى وصلت إليه الدراسات المستعرضة .

(٣) هناك ارتباطات ذات دلالة إحصائية عالية بين مؤشرات النمو فى الحكم الأخلاقى ومؤشرات النمو فى الجوانب الأخرى (مثل الجانب المعرفى ، نمو « الأنا » ، القدرة على لعب الأدوار ....الخ) .

(٤) هناك التحليل الإحصائى الذى قام به دافيسن ورفاقه (Davison et al, 1978) والذى أشار إلى أن هناك دلالة احصائية عالية لتأكيد هذا النمو فى الإطار الذى تنادى به النظرية .

ثانيا : اعتبارات الطبيعة المعرفية للحكم الأخلاقى :

وتدور هذه الاعتبارات حول التساؤل الآتى : ما هو الدليل على أن النمو الذى أشرنا إليه يمثل النمو فى الفهم الاجتماعى والقدرة على حل المشكلات وغير ذلك من العمليات المعرفية المرتبطة بالأخلاقيات بدلا من العمليات الانفعالية ؟ .

(١) أجريت دراسات مختلفة على العلاقة الارتباطية بين مؤشر المبادىء الأخلاقية « م » الممثل لدرجة النمو فى إصدار الأحكام الأخلاقية وبين المقدرة على الفهم للمشكلات الأخلاقية بالطريقتين المستعرضة والطولية وكانت كلها موجبة ولم نجد هذا الارتباط عندما أجريت الدراسات على العلاقة الارتباطية بين « م » وبين مقاييس الشخصية (Rest, 1979: ch.6) .

(٢) أجريت دراسات مختلفة على القدرة على تزييف الاستجابات باختبار القضايا التى تمثل مستوى أعلى من مستوى الفرد أو أدنى منه فكانت النتيجة فى صالح القدرة على تزييفها بطريقة أدنى فى حين فشل المفحوصون فى تزييف اختيار المستويات الأعلى مما يدل على أن الأفراد لديهم فكرة عن المستوى الأدنى من مستواهم بينما يجهلون المستوى الأعلى من مستواهم .

(٣) أشارت دراسة حديثة (Lawrence, 1978) إلى أن الأفراد لايختارون الجمل فى اختبار D.I.T. التى تتسم بالصعوبة الفائقة أو بالسهولة المفرطة بالنسبة لمستوى تفكيرهم .

ثالثا : اعتبارات العلاقة بين مستوى الحكم الأخلاقى وأسلوب الحياة لدى الأفراد :

وتدور هذه الاعتبارات حول التساؤل الآتى : هل يمكن أن نستخدم مؤشر المبادىء الأخلاقية « م » فى التعرف على أسلوب الحياة الذى يتبعه الأفراد ؟

أشار رست (Rest, 1979 : ch.6) إلى أن هناك ارتباطاً موجباً ذا دلالة إحصائية بين درجات « م » وبعض المقاييس التجريبية للسلوك (مثل مقاييس التعلون – الغش – المسايرة – المشاركة – الجناح .....الخ) وأن هناك نفس العلاقة الارتباطية بين درجة « م » واتجاهات الأفراد حول الموضوعات العامة ذات الطابع الجدلى (Rest, 1979 b) ورغم هذه العلاقات الارتباطية فإن هناك عوامل كثيرة تتدخل فى سلوك الأفراد تجاه ما يجابههم من مشكلات مما يجعل أثر مستوى نمو الحكم الأخلاقى لديهم ينسحب

الى المرتبة الثانية .

- **حـدود المقيـاس :**

يجب علينا أن نضع فى اعتبارنا هذه الحدود عند استخدام المقياس وتفسير نتائجه :

(١) هذا المقياس يتطلب قدرة معرفية قد لا تتوفر عند الأفراد صغار السن ومن ثم فإنه من المنصوح به ألا يستخدم مع الأطفال أو من هم دون التعليم المتوسط .

(٢) إن هذا المقياس يقيس سمة نفسية بصورة تخضع للتعريف الإجرائى المنبثق من الإطار النظرى له .

(٣) ان هذا المقياس – مثل « كل » أو « أغلب » الاختبارات النفسية – قد تخضع نتائجه لسوء التفسير والتحايل فى التأويل ولذا يجب أن نكون على حذر فى استخدامه وتفسير نتائجه .

(٤) إن الدرجة التى يدل عليها المقياس تعطينا فكرة عن الكفاءة المعرفية لإصدار الأحكام الأخلاقية ولا يجب أن نستخدمها لإعطاء صفة التفضيل لانسان على آخر .

(٥) ان كافة النتائج التى تمت الإشارة اليها من قبل تدل على متوسطات الآداء عند العينات المتاحة ومن ثم يجب اتخاذ الحيطة عندسحب هذه النتائج على المجتمع ككل .

(٦) رغم أن طريقة إجراء الاختبار قد تم توضيحها لدرجة كبيرة ، إلا أن تطبيق الاختبار يلزمه أن يكون القائم به أو على الأقل المنسق العام للتطبيق – على دراية بالإطار النظرى الذى ينبثق منه هذا الاختبار على أن يقتصر عمل المساعدين على الاشراف التنظيمى للتطبيق كما يجب أن نضع فى الاعتبار الظروف البيئية والنفسية التى يتم فيها تطبيق الاختبار – (مثل مكان وزمان التطبيق – نوعية القائمين بالتطبيق – حالة المفحوصين النفسية من الإحباط أو التوتر – ومدى الإشباع للحاجات النفسية – حتى نقلل من احتمالات الخطأ التى تنتج من تدخل مثل هذه المتغيرات .

(٧) إن هذا الاختبار مازال جديدا على المكتبة العربية ومن الأفضل أن نضعه موضع الاختبار حتى تتم عليه دراسات أكثر ويستخدم فى دراسات طولية وعينات متنوعة .

- **أفـــراد العينـــة :**

سبقت الإشارة الى أن هذا الاختبار لا يجرى على الأفراد دون التعليم المتوسط ومن ثم ما يقابله من العمر الزمنى ولا تعتبر القدرة على القراءة معيارا للمقدرة على الفهم أو إدراك المغزى. كما يجب أن نضع فى اعتبارنا دافعية الأفراد لأداء الاختبار وحتى تتسم استجاباتهم بالجدية اللازمة .

- **طريقـــة التصحيح :**

(١) يتم تجهيز بطاقة تفريغ لكل فرد مشابهة للجدول التالى :

المرحلة / القصة	٢	٣	٤	٥أ	٥ب	٦	ر	ك	م	عدم الاتساق
هابنز										
الطلبة										
السجين										
الطبيب										
وبستر										
المجلة										
الدرجة الخام										
النسبة المئوية										

(٢) نبدأ بالنظر فى آخر ورقة الاجابة حيث الترتيبات الأربعة وتعطى قيمة كمية لترتيب الأهمية :

٤ : مهم بالدرجة الأولى .
٣ : مهم بالدرجة الثانية .
٢ : مهم بالدرجة الثالثة .
١ : مهم بالدرجة الرابعة .

(٣) بالنسبة للبند الذى تم اختياره كمهم بالدرجة الأولى نقوم بمقارنته بالقائمة التالية لتحديد المرحلة التى يمثلها البند :

البند / القصة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
هاينز	٤	٣	٢	ك	٣	٤	ك	٦	ر	٥أ	٣	٥أ
الطلبة	٣	٤	٢	٥أ	٥أ	٣	٦	٤	٣	ر	٥ب	٤
السجين	٣	٤	ر	٤	٦	ك	٣	٤	٣	٤	٥أ	٥أ
الطبيب	٣	٤	ر	٢	٥أ	ك	٣	٦	٤	٥ب	٤	٥أ
وبستر	٤	٤	٣	٢	٦	ر	٥أ	٥أ	٥ب	٣	٤	٣
المجلة	٤	٤	٢	٤	ك	٥أ	٣	٣	٥ب	٥أ	٤	٣

مثال ذلك اذا ما اختار المفحوص بند رقم (٦) باعتباره مهماً بالدرجة الأولى (فى قصة هاينز) فسيكون هذا الاختيار ممثلا للمرحلة (٤) بينما يكون البند رقم (١٠) ممثلا للمرحلة (٥أ) بينما يكون بند رقم (٤) غير ممثل لأى مرحلة ويشير الى احتمال الكذب (ك) .

(٤) تسجيل القيمة الكمية للاختيار فى الخانة المماثلة للمرحلة فى بطاقة التفريغ ومن ثم سيكون لديك (٤) قيم كمية مسجلة فى البطاقة لكل قصة بمجموع (٢٤) قيمة كلية للاختبار الكلى ، ويمكن أن تدون قيمتين داخل خانة واحدة بينهما (÷)،

(٥) يتم جمع خانات كل مرحلة لتحصل على الدرجة الخام لكل منها .

(٦) للحصول على مؤشر (م) المماثلة لدرجة الحكم الأخلاقى القائم على اعتبارات المبادىء الأخلاقية العامة نقوم بجمع خانات ٥أ + ٥ب + ٦ – نقط .

(٧) يتم تحويل هذه الدرجة الخام إلى نسبة مئوية عن طريق قسمة الدرجة الخام على جزء الرقم (٦ر٠) ويلاحظ أن هذه النسبة سيكون مداها من صفر حتى ٩٥ ٪ وليس ١٠٠ ٪ على أساس أن هناك ثلاث قصص لا يوجد فيها بند يمثل الاختيار الرابع (هاينز) السجين / ٥ب – المجلة / ٦) .

(مثـــال)

اذا ما كان اختيار المفحوص (ز) بالنسبة للقضايا الأربع كالآتى :

الأهمية / القصة	مهم بالدرجة الأولى	مهم بالدرجة الثانية	مهم بالدرجة الثالثة	مهم بالدرجة الرابعة	
هاينز	٦	١٠	٤		١
الطلبة	٣	٩	١١		٦
السجين	١	٣	٥		١١
الطبيب	١١	٢	٣		٥
وبستر	٥	٦	١٢		١
المجلة	٥	٢	١		١٠

تكون بطاقة التفريغ كالآتى :

المرحلة / القصة	٢	٣	٤	أ٥	ب٥	٦	ر	ك	م	عدم الاتساق
هايتز			٤+١	٣				٢		
الطلبة	٤	٣+١			٢					
السجين		٤		١		٢	٣			
الطبيب			٤+٣	١			٢			
وبستر		٢				٤	٣			
المجلة			٣+٢	١				٤		
الدرجة الخام	٤	١٠	١٨	٦	٢	٦	٨	٠	١٤	
النسبة المئوية	٦ر٧	١٦ر٧	-ر٣٠	-ر١٠	٣ر٣	-ر١٠	١٣ر٣	-ر١٠	٢٣ر٣	

ضوابط الثبات الداخلى لاستجابات المفحوص :

هناك ضابطان للثبات الداخلى لاستجابات كل مفحوص :

أولهما : درجة « ك » التى نعطيها للاختبار فهذه الدرجة تمثل بندا ليس له أى معنى وتم وضعه لكى نتبين إذا ما كان اختيار المضمون يتم بطريقة عشوائية أو مظهرية رغم تحذيرنا عند إجراء الاختبار بأن هناك بعض الجمل التى قد تحمل ألفاظا ليست ذات معنى وطلبنا من المفحوص عند مواجهة مثل هذه الجمل أن يصفها على أساس أنها « غير مهم » وهذا الاختبار لا يمثل أى مرحلة وإذا ما تكرر هذا الاختبار بحيث تصل درجة « ك » إلى (١٨) أو نسبتها إلى (١٤) أو أكثر فيجب استبعاد استجابة المفحوص لعدم جديته أو فهمه للاختبار أو كليهما .

ثانيهما: ضابط عدم الاتساق ويتضمن ذلك مقارنة التقييم الذى أعطاه المفحوص للقضايا الاثنتى عشرة ككل بالاختيار الذى قام به للقضايا الأربع بحسب ترتيب أهميتها فإذا كان تقييم المفحوص لجملة ما باعتبارها « ذات أهمية قصوى » يجب أن تكون هذه القضية « أو البند » مهم بالدرجة الأولى ، ويجب ألا يسبقه فى التقييم الاثنى عشرى أى اختيار آخر ويتم تطبيق نفس القاعدة بالنسبة للاختيار الثانى « مهم بالدرجة الثانية » فيجب ألا يسبقه أى بند فى التقييم الاثنى عشرى عدا بالطبع ما تم اختياره كبند « مهم بالدرجة الأولى » وإذا ما سبق أى بند غير هذا فإن ذلك يعنى درجة واحدة فى عدم الاتساق وإذا ما كان هناك بندان يعنى درجتين .. وهكذا . وتستبعد استجابات المفحوص الذى تزيد درجات عدم الاتساق عنده على (٨) ثمان درجات للقصة الواحدة أو احتوت ورقته على عدم اتساق فى أكثر من قصتين (يمكن مراجعة هذه الحدود فى بحث بانوفيتش (Panowitsch, 1975) كما أن تقييم المفحوص لأكثر من تسعة بنود نفس التقييم فى قصتين فإن ذلك يدل على عدم الجدية فتستبعد استجاباته .

(مثـــال)

اذا كانت استجابة المفحوص (ز) للقصة (×) كالآتى :

البند	مهم جداً	مهم	مهم نوعاً ما	قليل الأهمية	غير مهم
١			←		
٢		←			
٣			←		
٤			←		
٥				←	
٦		←			
٧			←		
٨	←				
٩	←				
١٠		←			
١١					
١٢			←		←

مهم بالدرجة الأولى ٦ مهم بالدرجة الثانية ١٠ مهم بالدرجة الثالثة ٤ مهم بالدرجة الرابعة ١

فقد اختار بند رقم (٦) كمهم بالدرجة الأولى رغم أن التقييم يشير إلى أنه يلى البندين (٨ ، ٩) من حيث الأهمية ومن ثم فإن هناك درجتين لعدم الاتساق بالنسبة للاختيار الأول ، واختيار البند رقم (١٠) كمهم بالدرجة الثانية رغم أن التقييم يشير الى أن هناك بندين (٨ ، ٩) يسبقانه ولم يتم اختيار أى منهما حتى الآن وذلك يعنى أن هناك درجتين أخريين لعدم الاتساق للاختيار الثانى ولا يضير هذا الاختيار أن معه اختياراً آخر رقم (٢) على نفس مستوى التقييم . وبالنسبة للاختيارين الثالث والرابع فيتم تجاهل أى عدم اتساق فيهما . وهكذا يكون مجموع درجات عدم الاتساق فى هذه القصة (٤) درجات .

ونخلص مما سبق بأن يتم ملاحظة الآتى فى ضوابط عدم الاتساق :

١ - لا يجب أن تحتوى أى من القصص على أكثر من (٨) درجات لعدم الاتساق ومن ثم فإن (٩) درجات أو أكثر تفقدها صلاحيتها .
(فى المثال السابق نجد أربع درجات وهى أقل من القيمة الحرجة (٨) .

٢ - لا يجب أن تكون هناك أكثر من (٩) بنود مقيِّمين على نفس الدرجة من الأهمية لأكثر من قصة واحدة فإذا كان هناك عشرة بنود أو أكثر فى قصتين على نفس الدرجة من الأهمية تفقد الاستجابة صلاحيتها (فى المثال السابق نجد (٥) بنود على نفس التقييم وهى أقل من الدرجة الحرجة) .

٣ - لا يجب أن تكون هناك درجات عدم اتساق فى أكثر من قصتين ومن ثم فإن درجة واحدة لعدم الاتساق فى القصة الثالثة تفقدها صلاحيتها .

وقد تم تحقيق هذه الاشتراطات امبريقيا (Rest, 1979 : ch.4) وأثبتت أبحاث أخرى سلامة هذه الاجراءات وأوصت بها من أجل الحصول على نتائج يمكن الاعتماد عليها ومن المتوقع أن تفقد ما بين ٥ ٪ ، ١٥ ٪ من عدد العينة نظير هذه الإجراءات .

تفسير بطاقة التفريغ لكل فرد :

تحوى هذه البطاقة بجانب الاسم الدرجات الآتية :

- درجة لكل مرحلة من المراحل ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥أ ، ٥ب ، ٦
- درجة « ر » ، درجة « ك » ، درجة « م » ، النسبة المئوية لـ « م » ، درجات عدم الاتساق .

بالنسبة للدرجة « ر » فهى تمثل اتجاه الفرد المعادى للمؤسسات القائمة المتمثل فى وجهة النظر الرافضة للعرف القائم باعتبار هذه المبادىء قسرية فاسدة مبنية على استغلال الأغنياء للفقراء وقد تم حساب هذه الدرجة على أساس دراسة كولبرج كرامر (Kohlberg & Kramer, 1979) والتى أشارت إلى وجود نوع من التكوص لدى بعض طلبة الجامعات إلى المراحل الأولى مما أشار الى احتمال وجود مرحلة انتقالية بين المرحلتين الرابعة والخامسة يمكن أن نطلق عليها المرحلة النصفية (٥ر ٤) وإن كانت هذه المرحلة لم تحظ بالأبحاث المؤيدة مما جعل أغلب الباحثين يتراجعون عنها .

بالنسبة للدرجة « ك » فهى تمثل اختيار البنود الجوفاء ولا تشير إلى أية مرحلة وإنما تشير إلى عدم جدية المفحوص ومن ثم يوصى واضعو الاختبار بتجاهل استجابة الفرد التى تزيد فيها الدرجة « ك » عن (٧) فى القصص الست وقد تم اختيار هذه الدرجة على أساس أن (٨) درجات تعتبر أكثر من المتوسط بالنسبة للدرجات « ك » بدرجتى انحراف معيارى .

بالنسبة للدرجة « م » فهى تمثل تقييم الفرد للبنود الممثلة للمرحلتين الخامسة والسادسة ومن ثم للأهمية التى يعطيها لاعتبارات المبادىء الأخلاقية فى اعطاء قراره حول هذه المشكلات أو ما يماثلها . (Rest, 1979 : ch.2) .

بالنسبة للنسبة المئوية « م » فهى تشير الى نسبة النمو الأخلاق ومدى اقترابها من النسبة الكلية ٩٥ ٪ ويمكن استخدامها لمقارنة المجموعات بعد استخدام متوسطها عند كل مجموعة .

وبالنسبة لدرجة عدم الاتساق فهى تشير الى امكانية استخدام استجابة الفرد فى البحث من عدمه وقد تم شرح طريقة حسابها فى الجزء السابق .

اجراءات الثبات والصـــدق

الصـــدق :

يعتبر نمو الحكم الاخلاقى مفهوم نفسى افتراضى ، ويحاول اختبار تحديد القضايا D.I.T. إعطاء صورة إجرائية لهذا المفهوم عن طريق التقويم الذى يعطيه الفرد للتبريرات الكامنة وراء عمل ما من حيث الأهمية التى يمكن أن تعطى لتبرير معين وصلته باتخاذ القرار الأخلاقى تجاه هذا العمل ، وبما أن التضمينات النظرية لهذا المفهوم متعددة الأوجه فلا يمكن الاستناد إلى دليل واحد باعتباره برهانا على صدقه ، وإنما يجب أن نأخذ فى الاعتبار أن يكون هذا الدليل قائما على دراسات متعددة ، وقد أشار رست (Rest. 1979 b) إلى أغلب هذه الدراسات ورغم وفرة النتائج التى تؤكد وتشير الى درجة عالية من الصدق والثبات إلا أن ذلك لا يعنى أنه لم يعد مجالا لمناقشات عديدة خاصة وأن معظم المهتمين بدراسة هذا الجانب مازالوا ينتظرون النسخة النهائية (وليس الأحدث) لتقويم كولبرج نفسه .

الصـــدق الظاهـــرى :

يشبه اختبار تحديد القضايا D.I.T. أغلب المقاييس الأخرى المستخدمة فى قياس الحكم الأخلاق فيتضمن إصدار أحكام قضايا متصلة بالتعامل الإنسانى ولا يهتم بالقرار الذى يتخذه المفحوص وإنما يهتم بالتبريرات التى يعطيها هذا المفحوص والتى جعلته يحبذ اتخاذ هذا القرار ، ويتم ذلك عن طريق التعرف على الأهمية التى يعطيها المفحوص لجمل معينة تتفق مع مرحلة « ما » من مراحل نمو الحكم الأخلاق طبقا للإطار النظرى عند كولبرج ، ومن ثم فيتركز الاهتمام حول التعقل الكامن وراء اتخاذ قرار أخلاقى بدلا من محتوى القرار ذاته .

صـــدق المحكمـــين :

تم عرض الصورة العربية لهذا الاختبار على خمسة من أساتذة علم النفس فى الجامعات المصرية ورأوا أن الترجمة سليمة وأقروا التغييرات الطفيفة التى لجأ اليها المترجم فى الموضوعات بحيث تناسب البيئة دون أن تؤثر على جوهر الاختبار أو أى من قضاياه .

الصـــدق البـــنى :

تماثل الطريقة التى يتبعها اختبار تحديد القضايا ما يحدث حين مناقشة آراء الناس حول موضوع معين من بين الموضوعات ذات الصبغة الجدلية التى تمس حياتنا ، وغالبا ما تختلف الآراء حول الأهمية المعطاة لجانب معين من هذا الموضوع ، فبينما يركز البعض على الجانب المادى يتجه آخرون إلى الجانب الإنسانى ... ويعتبر آخرون أن المسئولية القانونية هى الأجدى بالنظر ، ويتجه آخرون الى اعتبارات الحلال والحرام على أساس أنها ذات أهمية قصوى فى مناقشة هذا الموضوع ، وهكذا . وهذا ما يحدث فعلاً عند استجابة الفرد لاختبار تحديد القضايا حين يطلب من الفرد إعطاء القدر المناسب من الأهمية لقضية ما متصلة بمشكلة أخلاقية معينة بالمقارنة بقضايا أخرى تختلف عنها فى الاتجاه ، فيقدم للمفحوص عدد من المشكلات الاخلاقية (ست) التى تأخذ صيغة القصة وفى نهاية كل قصة تواجه الشخصية الرئيسية مأزقا يجب عليه فيه أن يختار بين بدائل ، مثل قصص كولبرج – وهى فى الحقيقة مشتقة منها – ثم يجد المفحوص قائمة القضايا الهامة التى يمكن أن تثار عند مناقشة هذه المشكلة الاخلاقية وعليه أن يحدد أهمية كل قضية على مقياس يبدأ من (غير مهم) الى (مهم جدا) ، ويبلغ عدد هذه القضايا اثنتى عشرة قضية لكل قصة . ثم يلى ذلك طلب بتحديد القضايا الأربع الاكثر اهمية مستعينا بالطبع بالترتيب السابق وقد تم إعداد هذه القضايا التى تلى كل قصة بحيث تمثل المراحل المختلفة داخل الإطار النظرى عند كولبرج بحيث يمكننا عن طريق تحديد الشخص للقضايا التى يعتبرها هامة أن نتعرف على مستوى نمو الحكم الأخلاقى لديه .

صـــدق المحتـــوى :

يتصل هذا الجانب من اعتبارات الصدق اتصالا أساسيا باختبارات الشخصية (Cronbach, 1971) لعدم وجود محتوى محدد يتيح اختيار بنود الاختبار من بين مكوناته ، أو إمكانية تجميع مثل هذا المحتوى ، ومن ثم فإن نقطة البداية فى تحديد ما يتجه الاختبار لقياسه هى التعريف الإجرائى الذى يضعه الباحث للمفهوم النفسى ومن ثم فإن كل قضية تلى كل قصة يمكن اعتبارها عينة من بين القضايا الممثلة للمرحلة التى تشير إليها هذه القضية ، ومن هذا المنظور يمكننا أن نرى اعتبارات صدق المحتوى بالنسبة لهذا الاختبار .

الصـــدق التكوينى :

يشير الصدق التكوينى بصفة رئيسية إلى انبثاق الاختبار من إطار نظرى سليم وتأكيده على وجود المفهوم المتضمن فى النظرية وإمكانية قياسه عن طريق استخدام هذا الاختبار ، فإذا ما اعتبرنا الإطار النظرى للمفهوم المراد قياسه وإذا ما كانت الدرجة المعطاة للفرد تعبر تعبيرا صادقا على درجة وجود هذا المفهوم لديه من داخل توقعات النظرية ، فإنه يمكننا الاعتماد عليه فى القياس مع الأخذ فى الاعتبار حدود كل من المفهوم والنظرية عند تفسير النتائج ، وتبدأ إجراءات الصدق التكوينى بالتحقق من وجود المفهوم وتعريفه الإجرائى وصلته بالإطار النظرى – وهو ما تبينه دراسة نظرية كولبرج والآراء التى تدور حولها – ثم تحديد صلة الأداء بهذا المفهوم – وهو ما تبينه مراجعة تراث البحث الذى استخدم هذا الاختبار وصلة المتغيرات « المرتبطة » « أو غير المرتبطة » بالمفهوم (Rest, 1979 b) .

الصـــدق الذاتـــى :

تم تقدير الصدق الذاتى للاختبار على أساس الجذر التربيعى لمعامل ثباته ، وبذا يكون معامل الصدق الذاتى للاختبار بالنسبة لمؤشر « م » : (٩٢ر ٠) .

بالنسبة لاجراءات الصدق التلازمى concurrent validity والصدق التنبؤى predictive validity والصدق باستخدام معيار خارجى أو معاملة تجريبية ، فقد أشار رست (Rest, 1979) الى دراسات أكدت صدق الاختبار ولكن مثل هذا الجانب لم تحققه الدراسات العربية بعد .

الثبـــات :

يجب أن نضع فى اعتبارنا عند مناقشة هذا الجانب للاختبار أنه ليس هناك أداة قياس تتصف بالكمال المطلق وخاصة فى مجال الدراسات النفسية ، ومن ثم فإن هدفنا الأساسى هو التعرف على درجة الخطأ التى يمكن أن تؤثر فى اعتمادنا على هذا المقياس لقياس السمة أو الاقتراب من الدرجة الحقيقية للفرد ، والطريقة الشائعة للتوصل إلى ذلك هى حساب معامل استقراره عن طريق تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد فترة لا تسمح بالتذكر الآلى ولا تسمح بالتغير النمائى إلى حد ما وسنشير فيما يلى إلى هذه الاعتبارات .

ثبـات التقديـر :

حيث إن اختبار تحديد القضايا اختبار « موضوعى » فإن ثبات التقدير بين المقدرين وعبر حالات التطبيق تصل إلى ١٠٠ ٪ ، ولكن ذلك لا يعنى غياب احتمالات الخطأ فى

التقدير الناتج من عدم الالتزام بالتعليمات من جانب القائمين باجرائه (انظر حدود المقياس) .

ثبات اعادة التطبيق :

تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من ٣٥ طالبا فى الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة طنطا ، وإعادة تطبيقه بفاصل زمنى مقداره خمسة عشر يوما ، وبعد استبعاد حالات الغياب فى التطبيق الثانى وعددها ٥ حالات ، واستبعاد حالات عدم الجدية استقرت العينة على اثنين وعشرين طالبا ، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بين الدرجات فى المرتين فكان لمؤشر « م » (٨٥ ر .) .

أما بالنسبة للخطأ المعيارى للقياس فتم حسابه باستخدام المعادلة $S^e = .707S_x\sqrt{1 - x^2}$ (Tate, 1965 : p.194) بافتراض أن كلتا الدرجتين الأولى والثانية يمكن اعتبار كل منهما تقديراً افتراضياً للدرجة الحقيقية وأن التباين بينهما يساوى تباين الخطأ لكليهما ، ومن ثم فإن تنصيف التباين يتم بالقسم على الجذر التربيعى للرقم (٢) أى ٠,٧٠٧ ويبين الجدول السابق درجة الخطأ المعيارى للقياس بالنسبة للمؤشرات ولكن يلزم التنويه بأن الحيطة مطلوبة فى استخدام هذه الدرجات باعتبار أن العينة كانت صغيرة إلى حد ما (Tate, 1965 p. 203) .

ولم تستخدم طريقة التجزئة النصفية (٣ قصص مقابل ٣ قصص) لسببين رئيسين :

١ – أن جيمس رست – واضع الاختبار – لم يطمئن لتقسيم الاختبار إلى نصفين متكافئين وأشار إلى أن الصيغة المختصرة منه (٣ قصص فقط) لم تحظ بتأييد إحصائى مماثل وأوصى باعتبار المقياس ككل ؛ (Rest, 1979 b) .

٢ – أننا لا يمكننا تقسيم الاختبار إلى أجزاء متكافئة وخاصة أن القضايا التى تل القصص ليست واحدة فى كل القصص وأن هناك ثلاث قصص منها لم يرد فيها أحد الاختيارات المكونة للمؤشر « م » (هاينز ٥ب ، السجين ٥ب ، مجلة الحائط ٦) ، كما أنها لا تساوى فى الثقل بالنسبة لاعتبارات الحياة كقيمة ، وهى التى لا ترقى إليها القيم الأخرى .

ولذا يجب أن يستخدم الاختبار ككل واحد ولا ننظر إلى أجزائه على أساس التساوى .

معامل الارتباط بين الدرجات فى التطبيق وإعادة التطبيق

المؤشر	٢	٣	٤	٥أ	٥ب	٦	ر	ك	م
ر	٠ر٢٣	٠ر٩٩	٠ر٩٠	٠ر٨٣	٠ر٤٣	٠ر٢٩	٠ر٤٦	٠ر٣٤	٠ر٨٥

بيانات الإحصاء الوصفى للعينة فى التطبيق وإعادة التطبيق

المؤشرات		٢		٣		٤		٥أ		٥ب		٦		ر		ك		م	
البيان	ن	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
المرة الاول	٢٢	١,٥٩	٢,٤٦	١٤,١٨	٢,٨٢	٢٣,٩٥	٧,٣٠	١٠,٠٩	٤,٢٩	٣,١٣	٢,٦٥	١,٧٧	٢,٠٤	٢,٩٥	٢,٦	١,٨	١,٩٤	١٥,٢٧	٥,٣٢
المرة الثانية	٢٢	٢,٧٢	٢,٧١	١٣,٨٦	٥,٥	٢,٣٦	٦,٣٤	٩,٩٥	٥,٣٦	٢,٨٦	٢,٣٢	٣,٣١	٢,٦٣	٢,٨١	٢,٠٢	— ٢,٠	١,٩٢	١٦,٠٩	٦,٢٧
الخطأ المعيارى للمقياس		٢,٥٦		٣,٨٣		٥,٤١		٣,٠٤		٢,٤٥		٢,٦٥		٢,٢٩		٢,٦٦		٢,٢٧	

"" ملحـــــق رقـــــــم (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

"" ملحق رقم (٢) ""

كلية التربية
مركز البحوث النفسية والتربوية

اختبار المصفوفات المتتابعة

« مجموعات أ، ب، جـ، د، هـ »

تأليف

جون راڤن

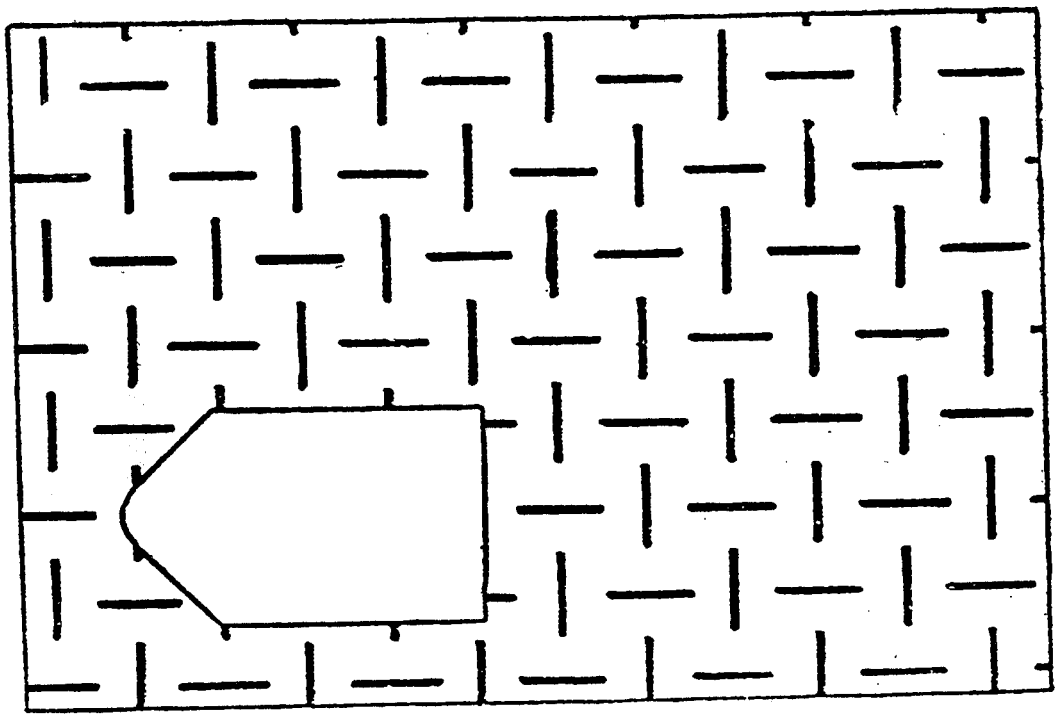
إعداد

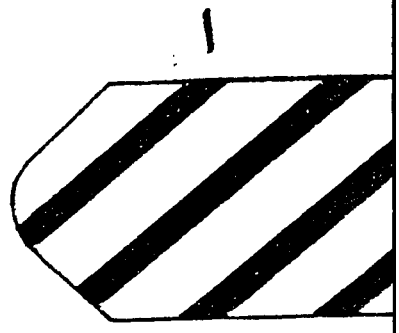
الدكتور مصطفى فهمي الدكتور فؤاد أبو حطب
الدكتور حامد زهران الدكتور علي خضر
يوسف محمود

مكة المكرمة ١٣٩٦ هـ / ١٩٧٦ م)

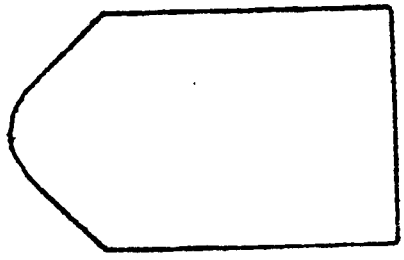
مجموعة أ

أ ١

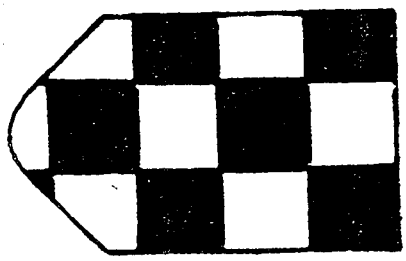




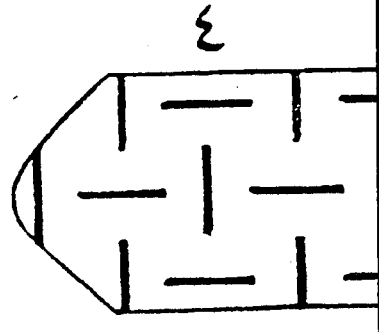
١



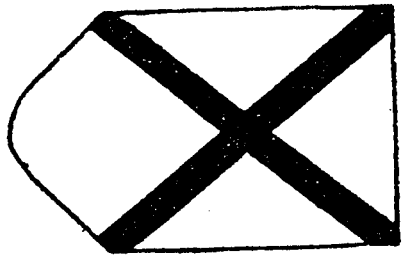
٢



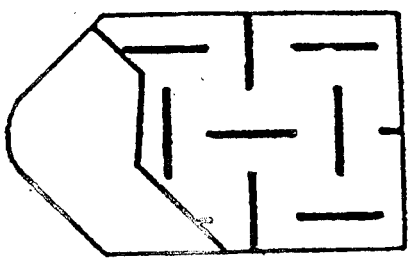
٣



٤

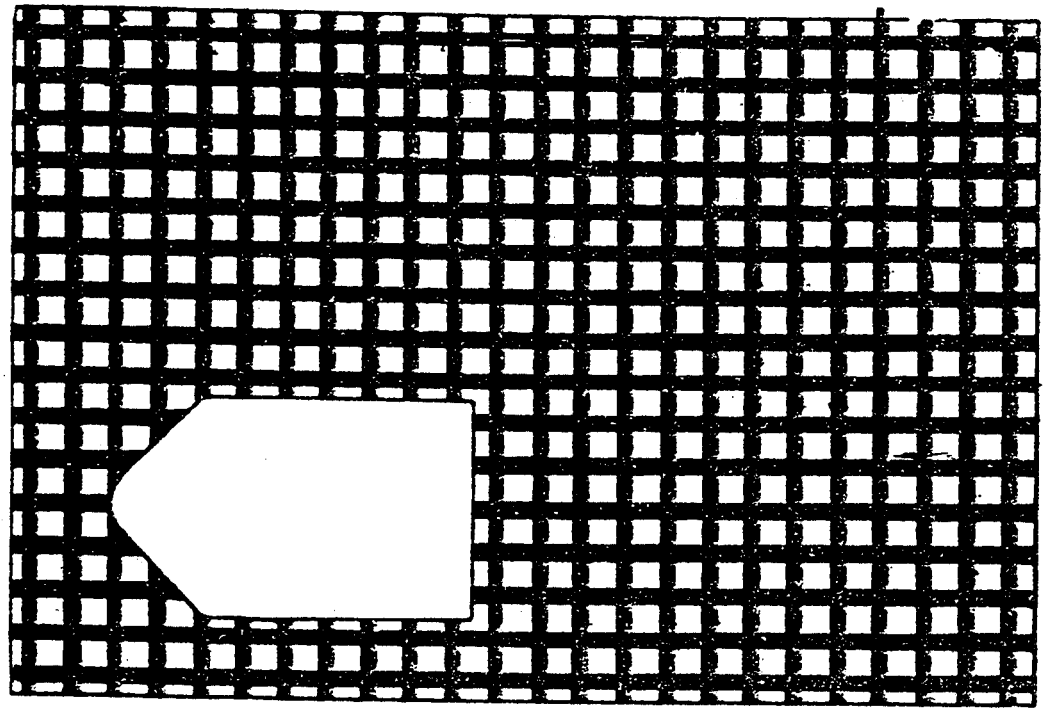


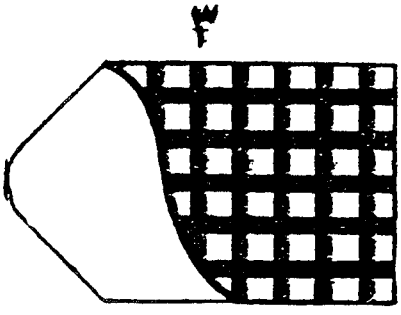
٥

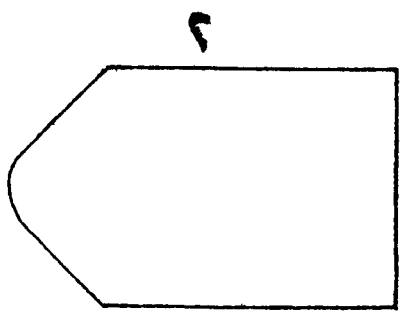


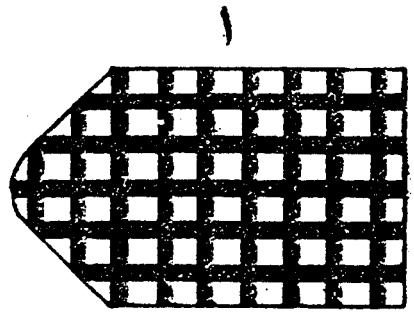
٦

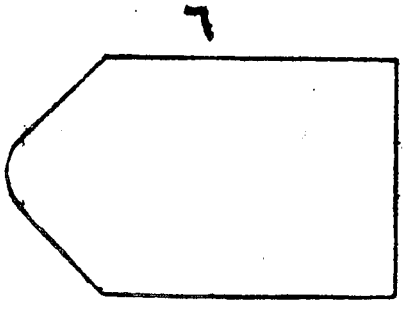
أ ٣

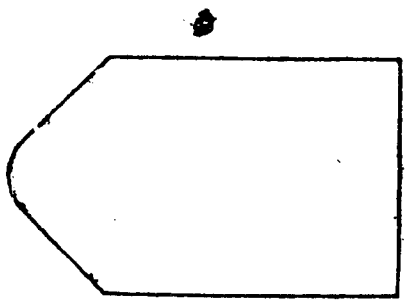


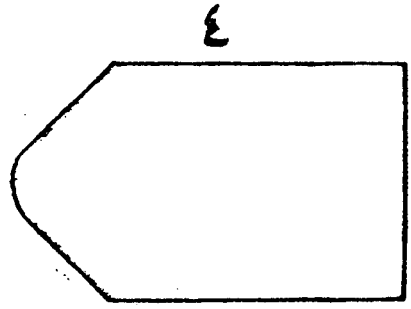




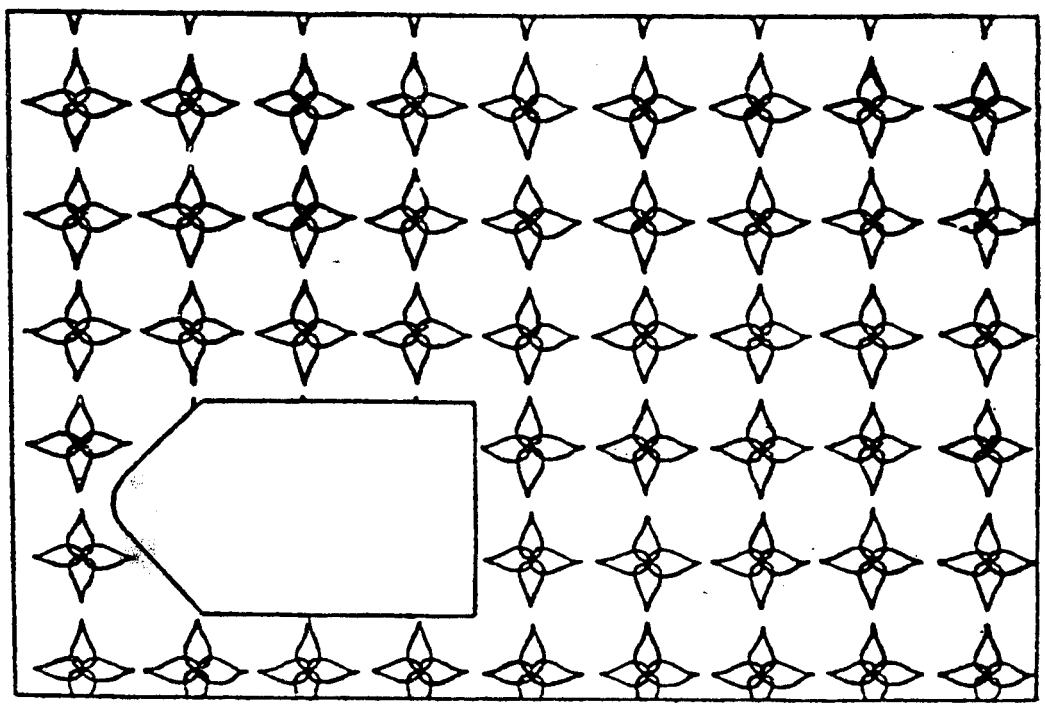




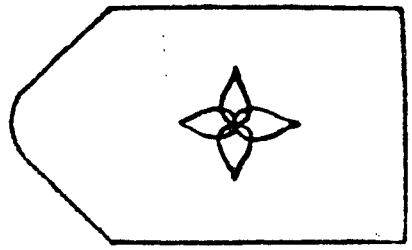




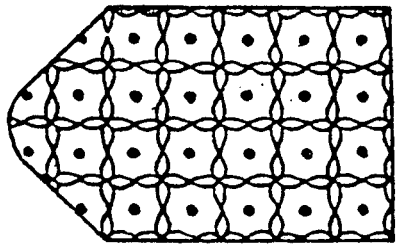
أ٥



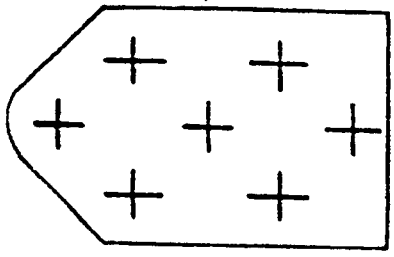
١



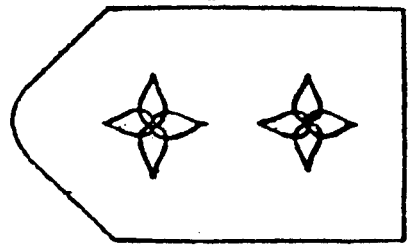
٢



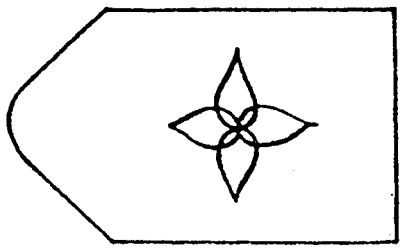
٣



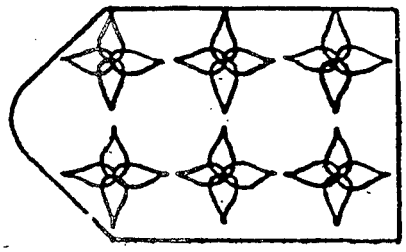
٤



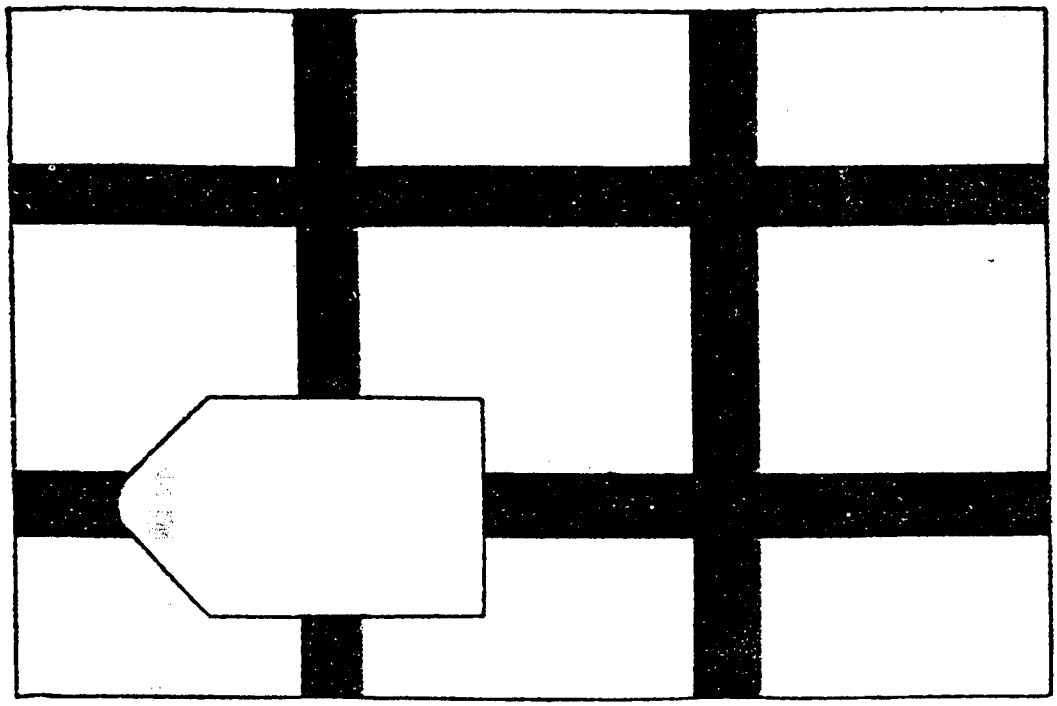
٥



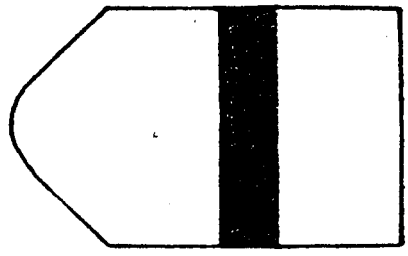
٦



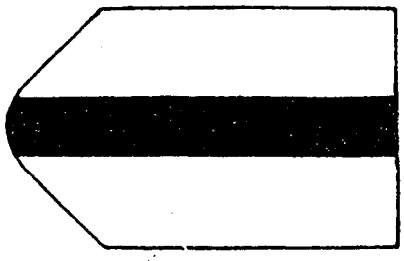
أ ٧



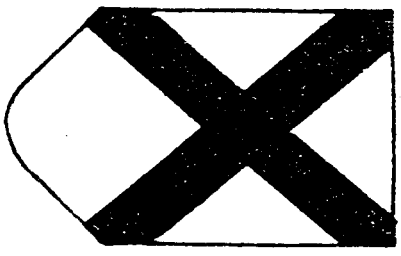
١



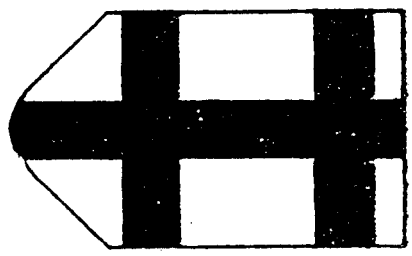
٢



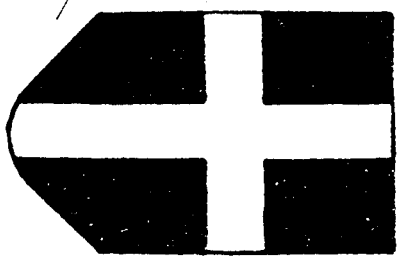
٣



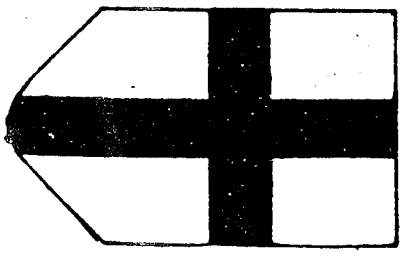
٤



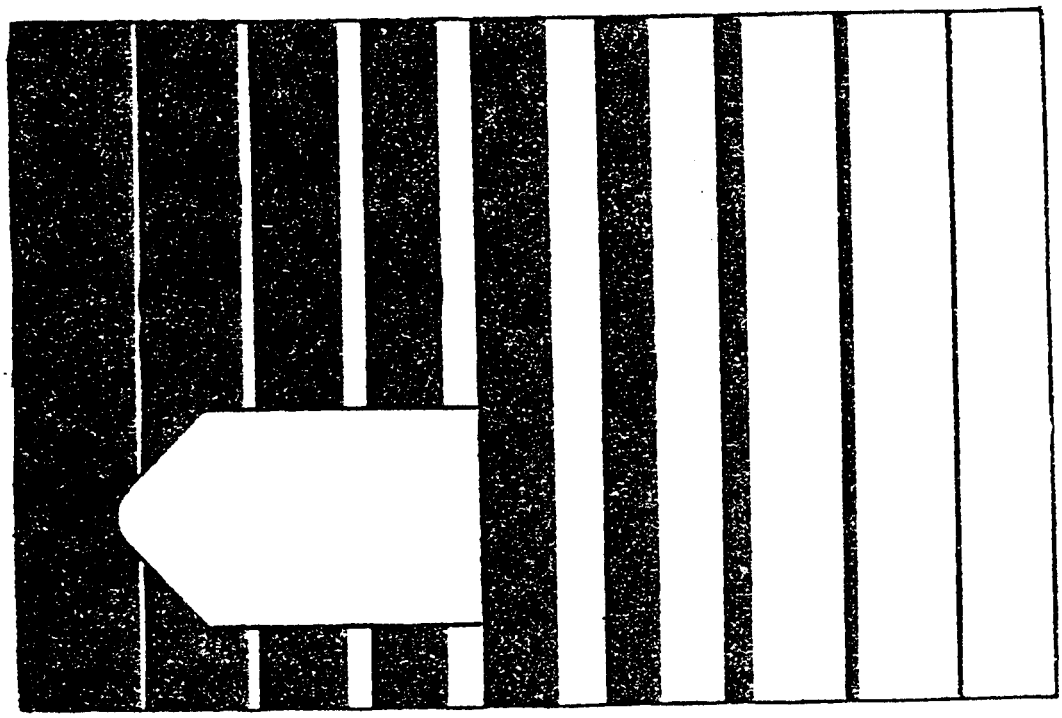
٥



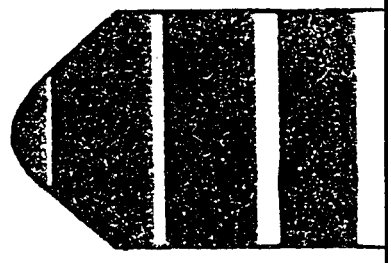
٦



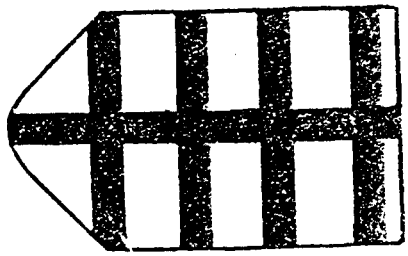
أ ٩



١

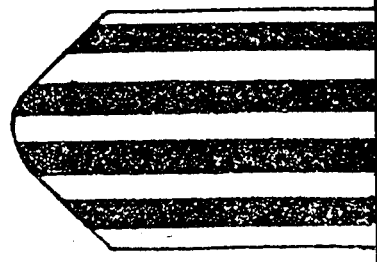


٢

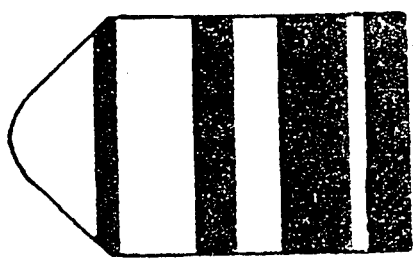


٣

٤



٥

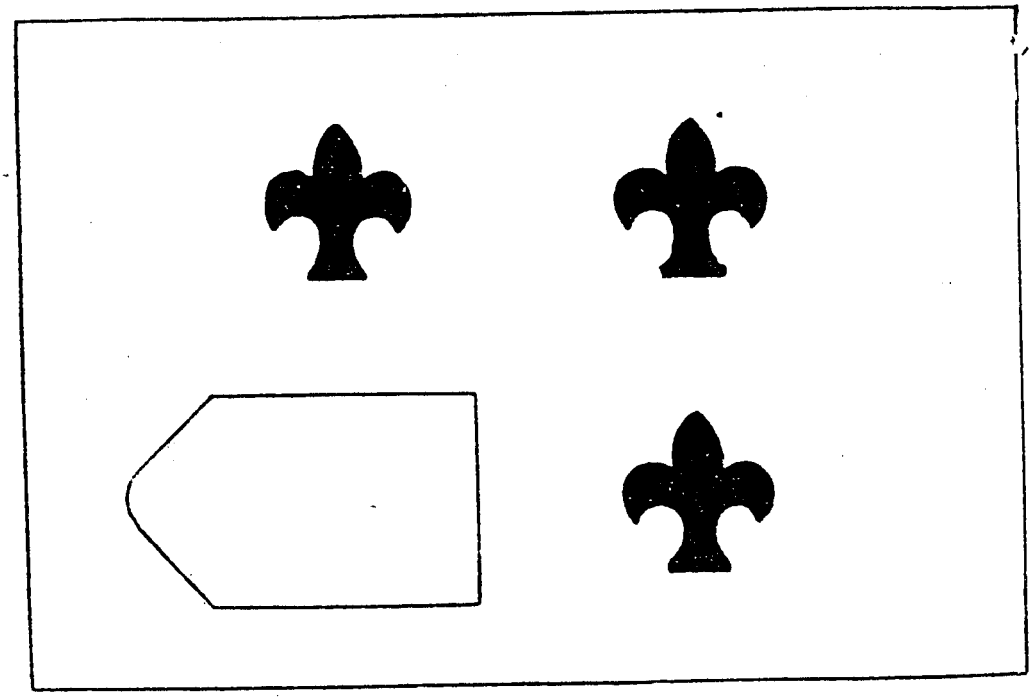


٦

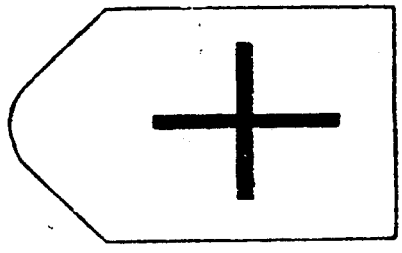
أ ١١

مجموعة ب

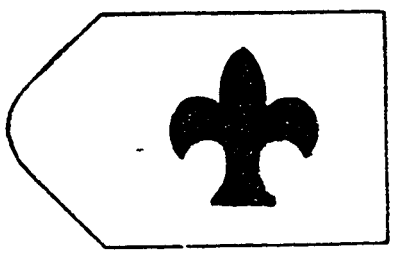
ب ١



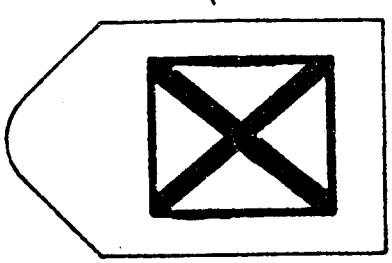
١



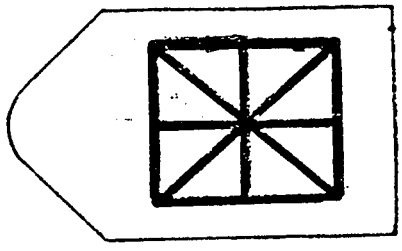
٢



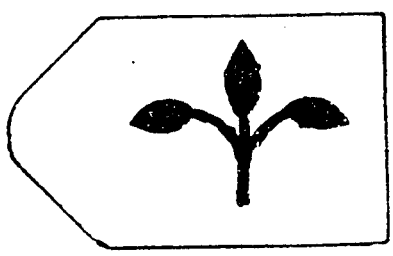
٣



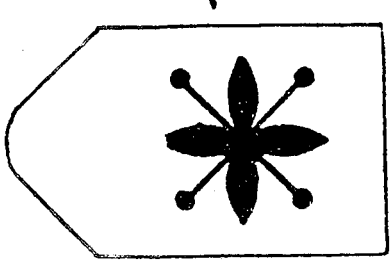
٤



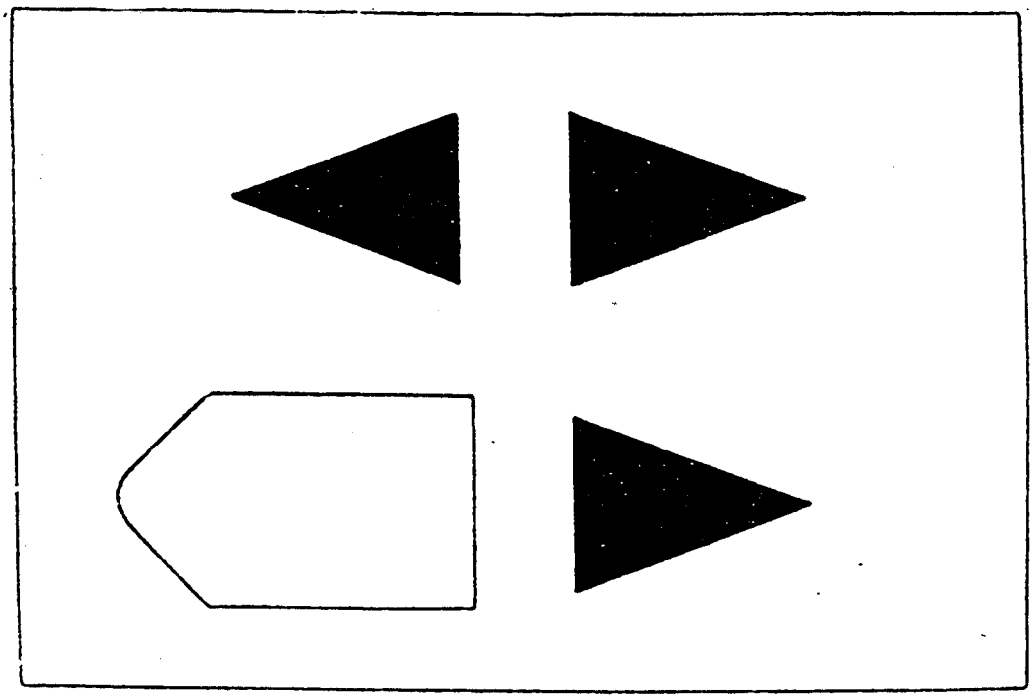
٥



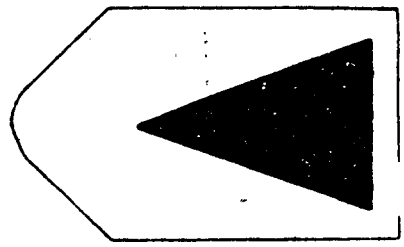
٦



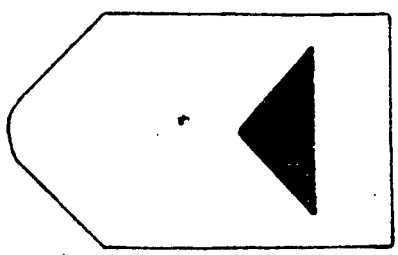
ب ٣



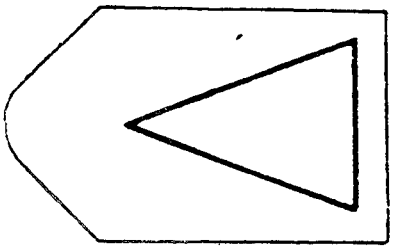
١



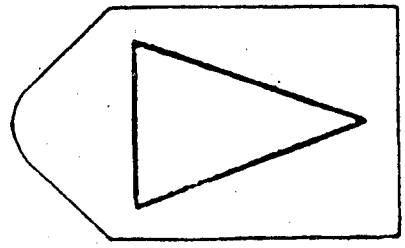
٢



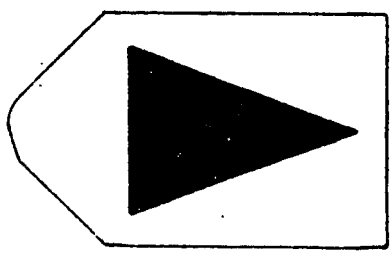
٣



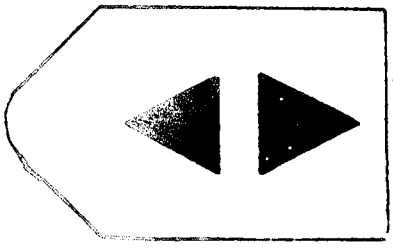
٤



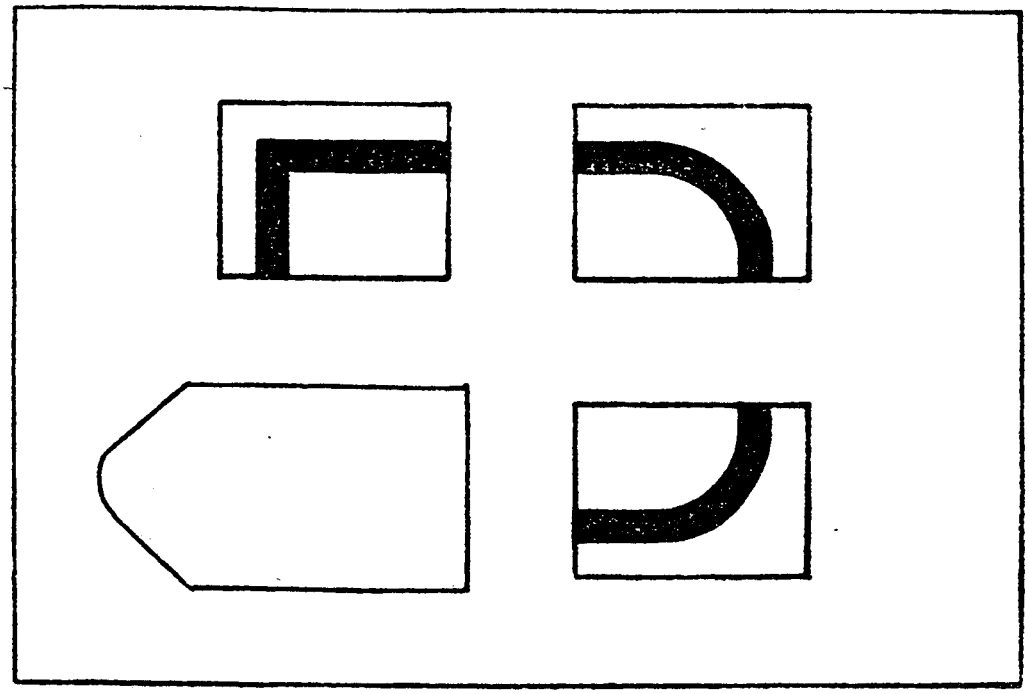
٥

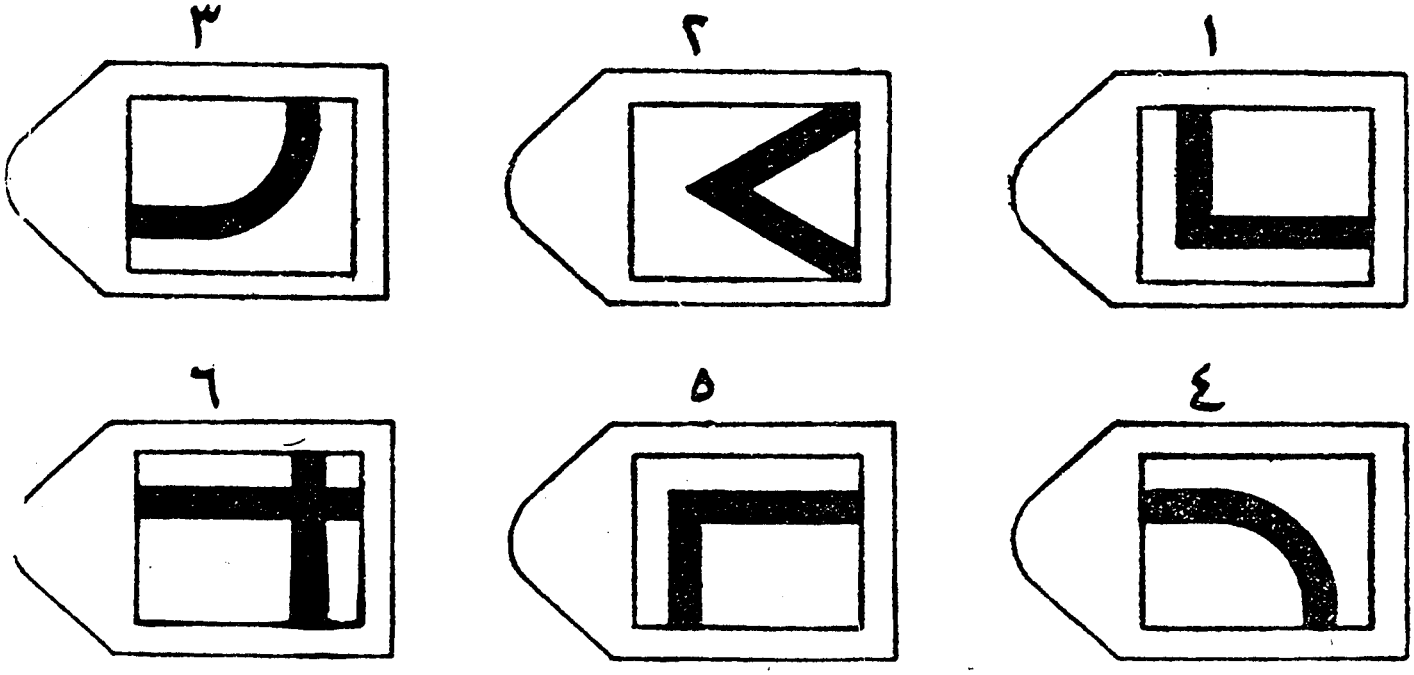


٦

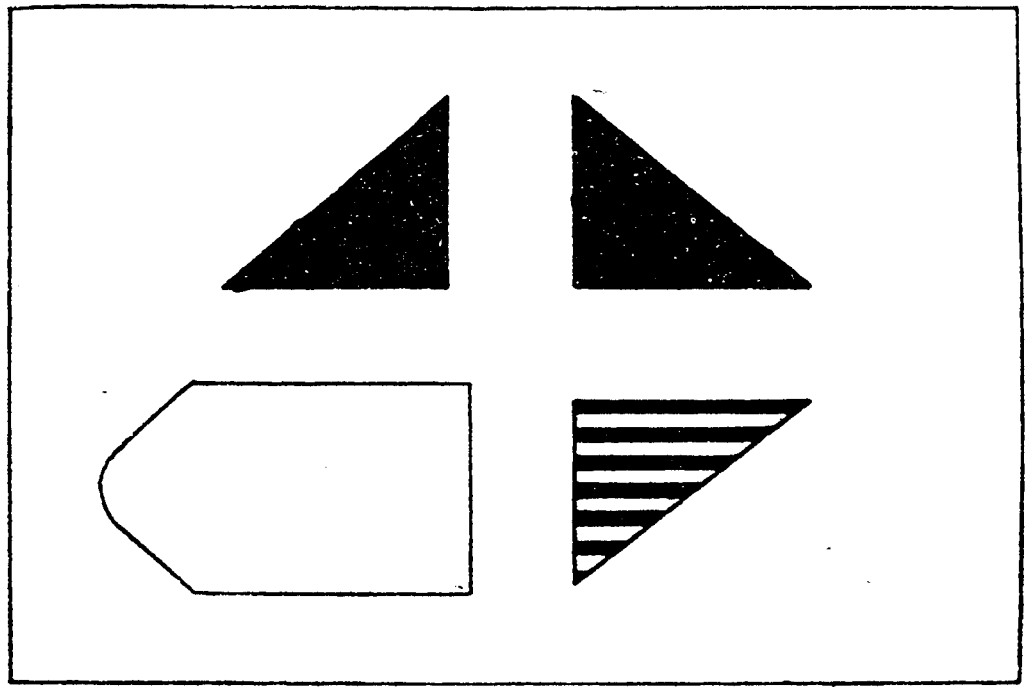


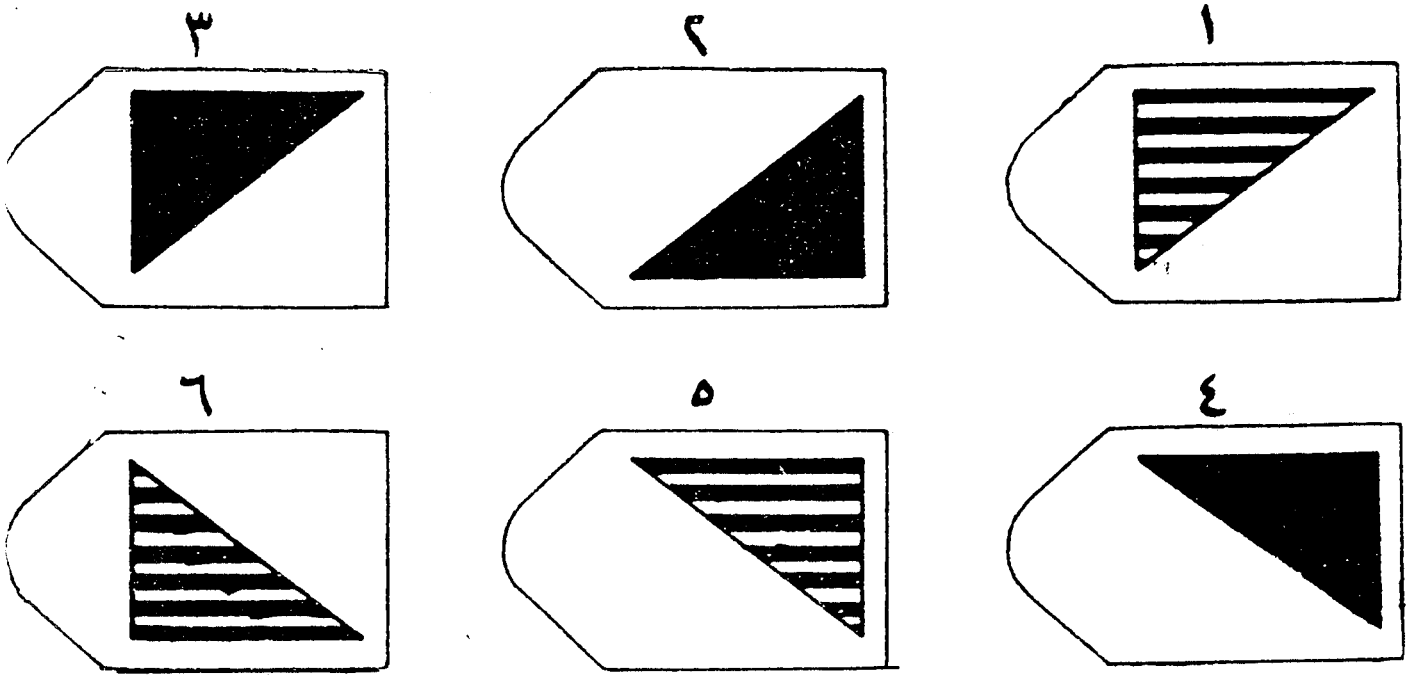
ب ٥



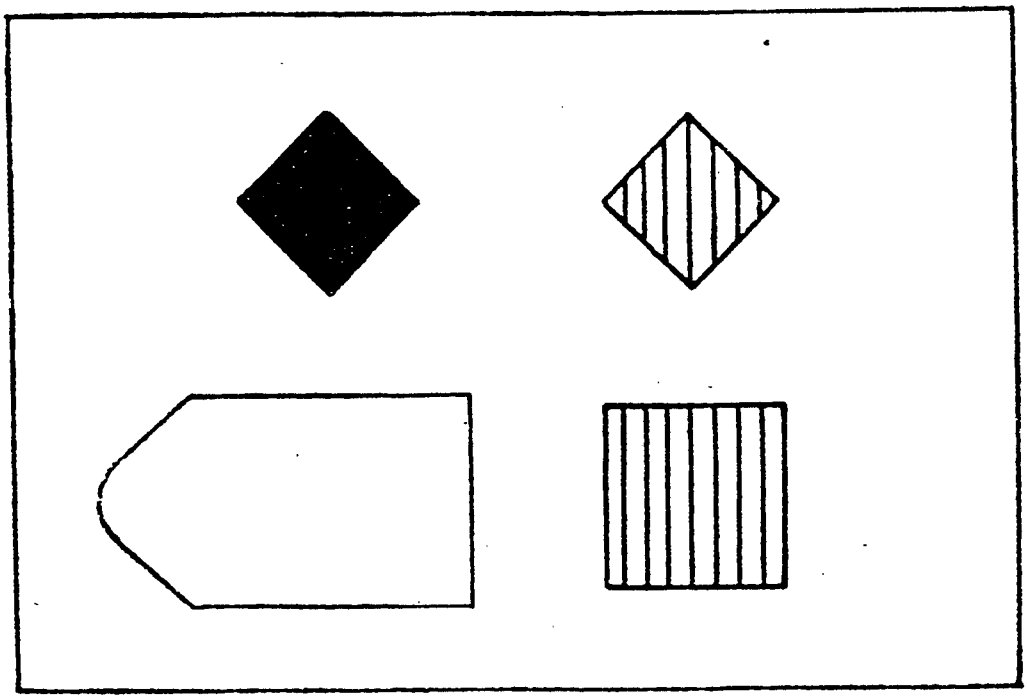


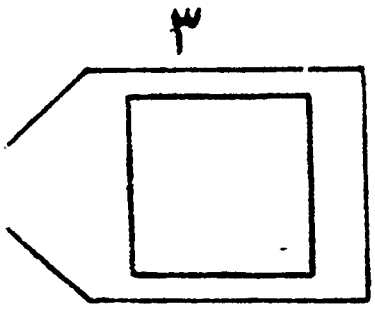
ب٧

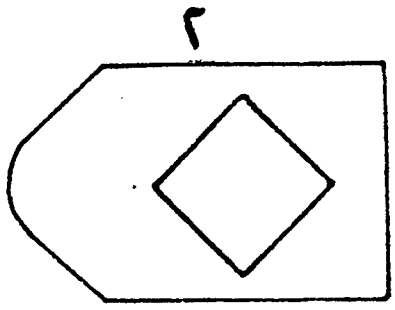


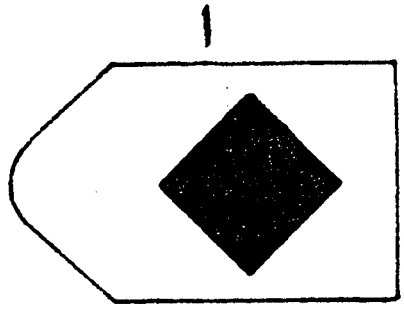


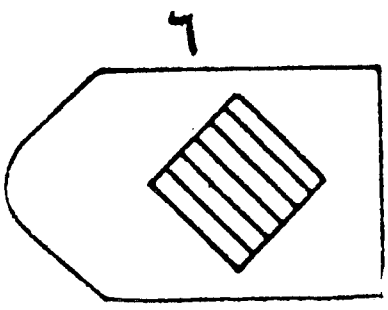
ب ٩

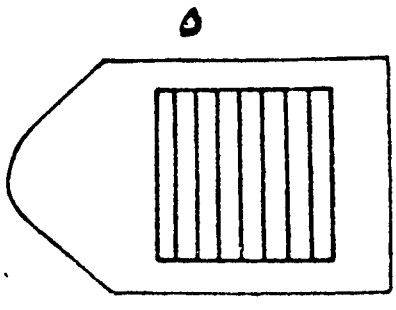


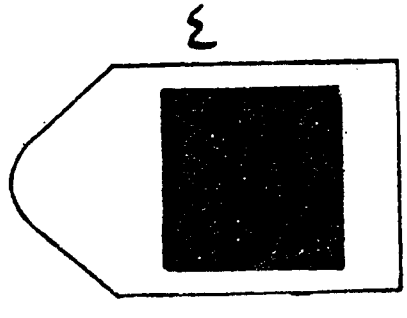




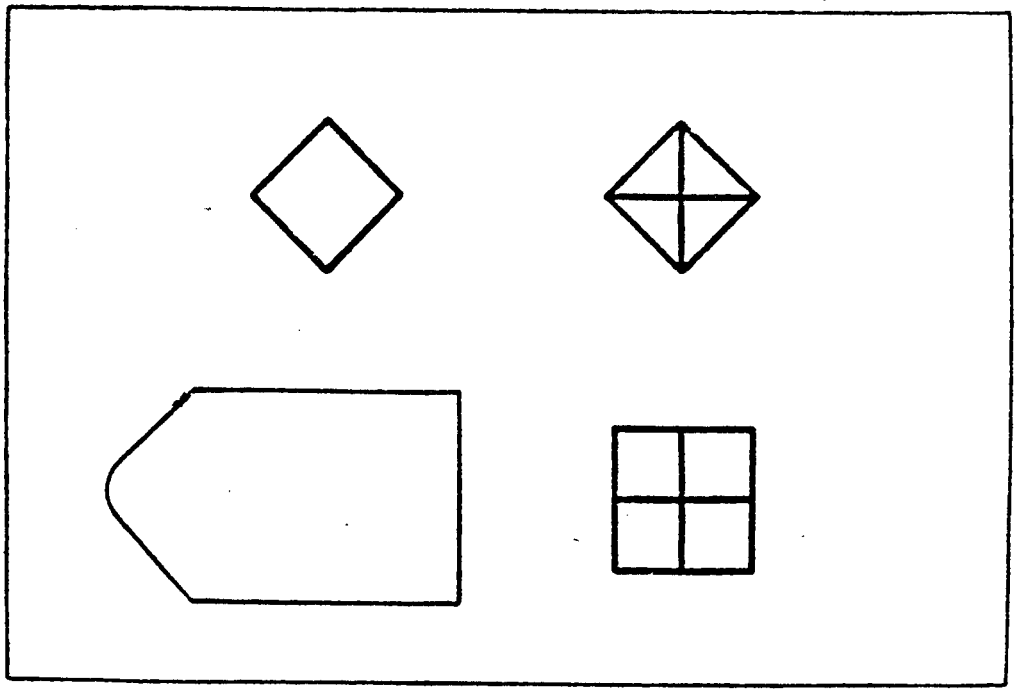


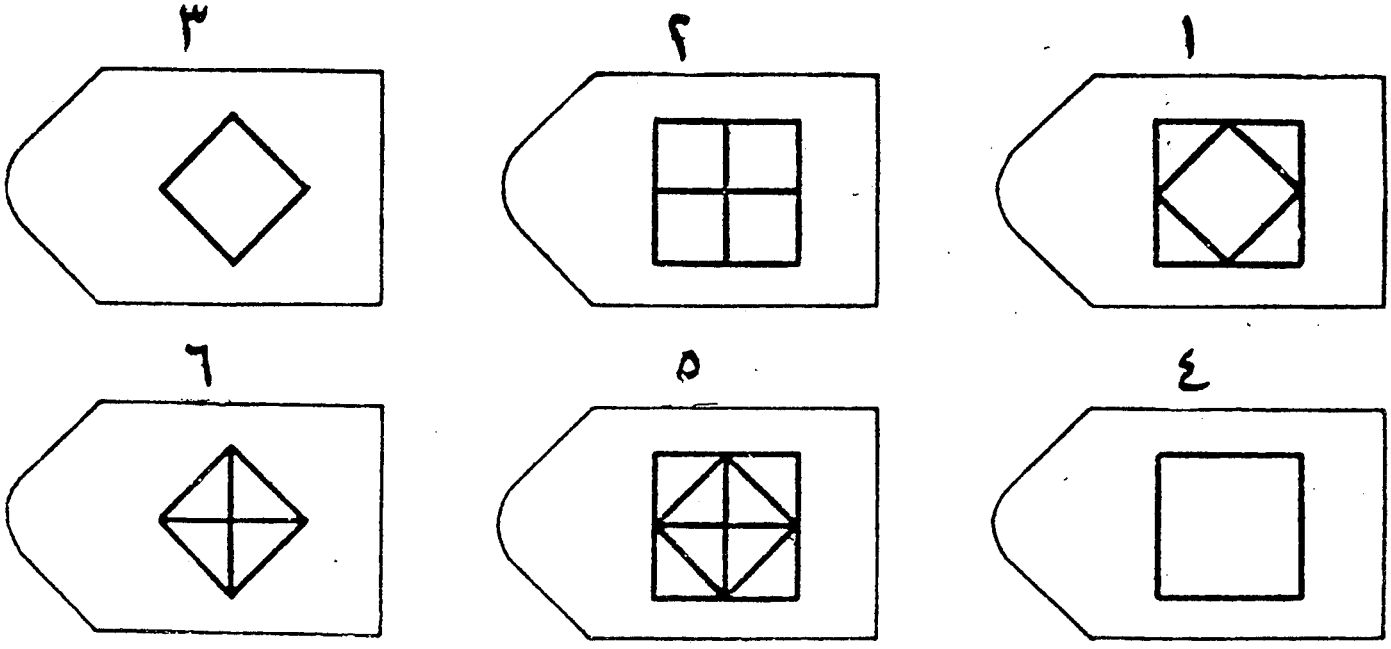






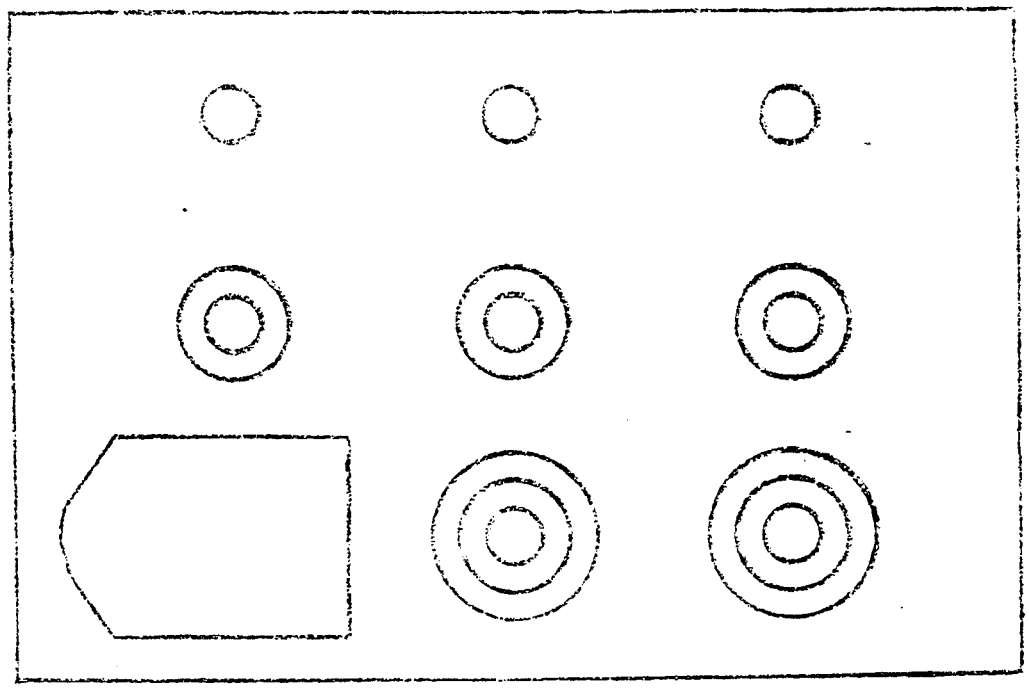
ب ١١

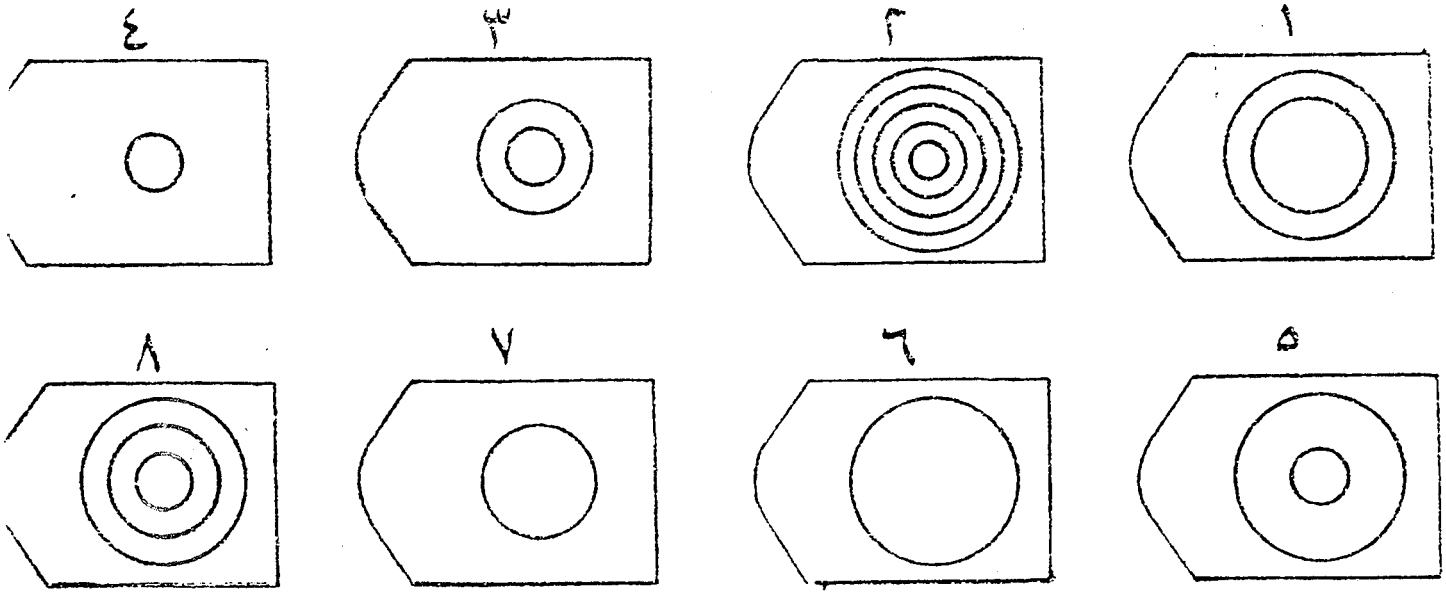




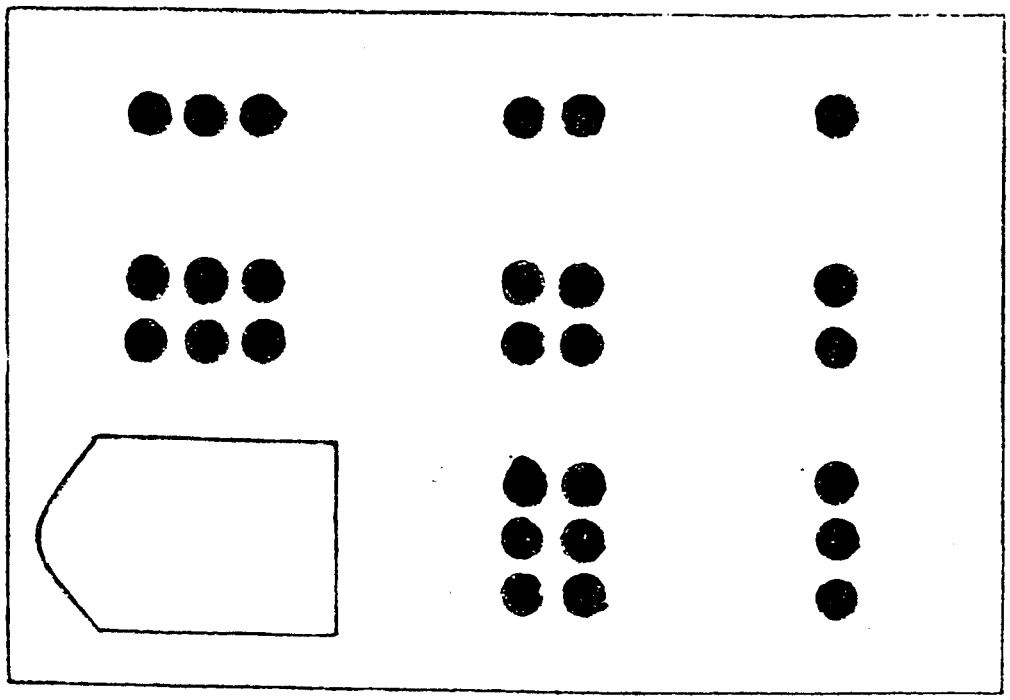
مجموعة ج

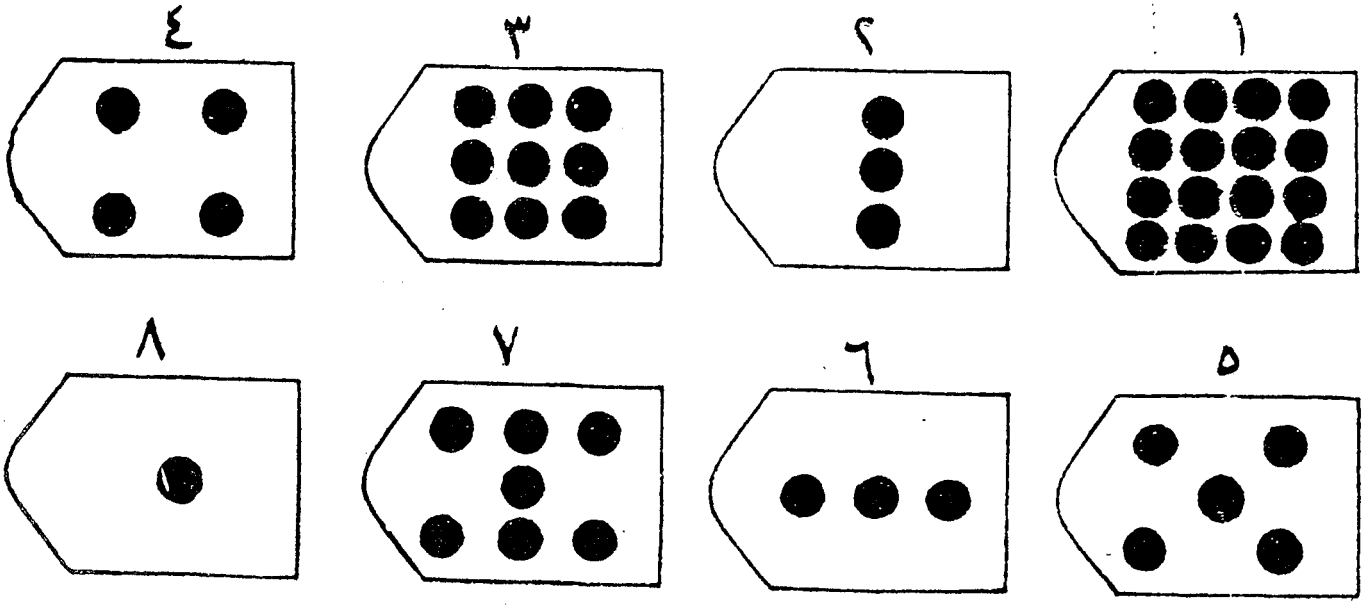
ج ١

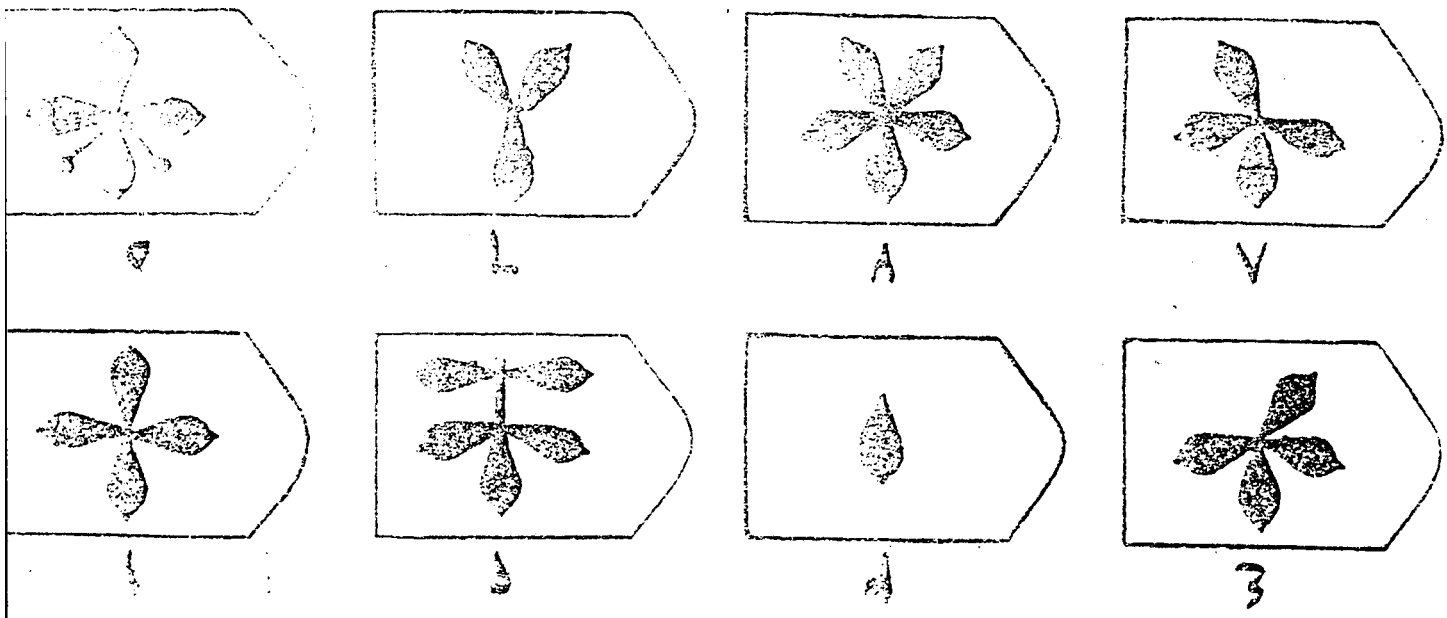


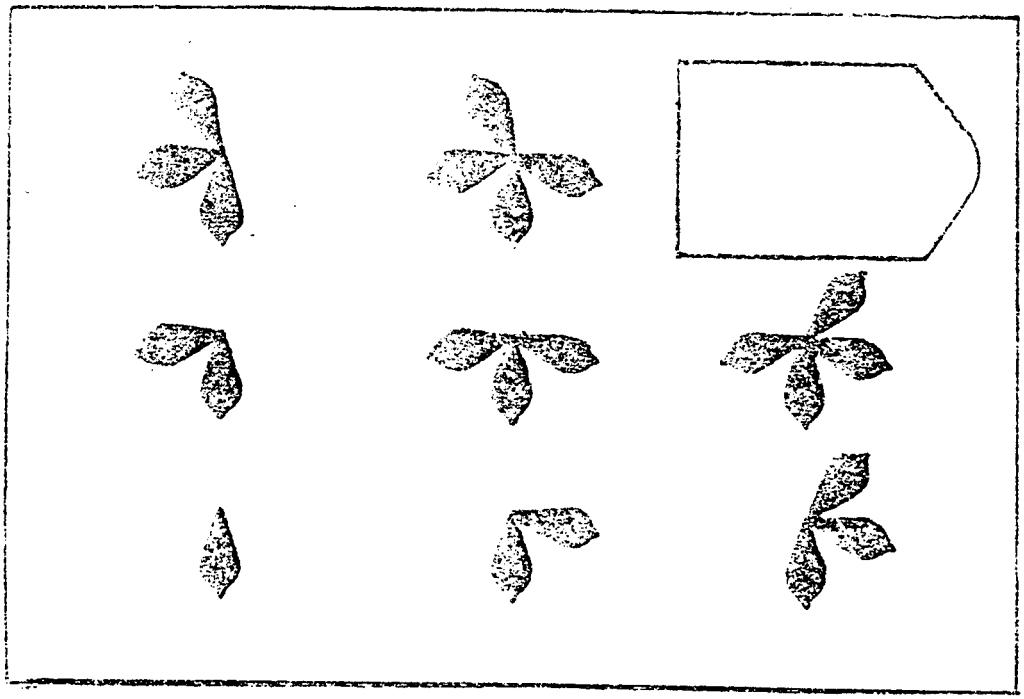


ج ٣٦

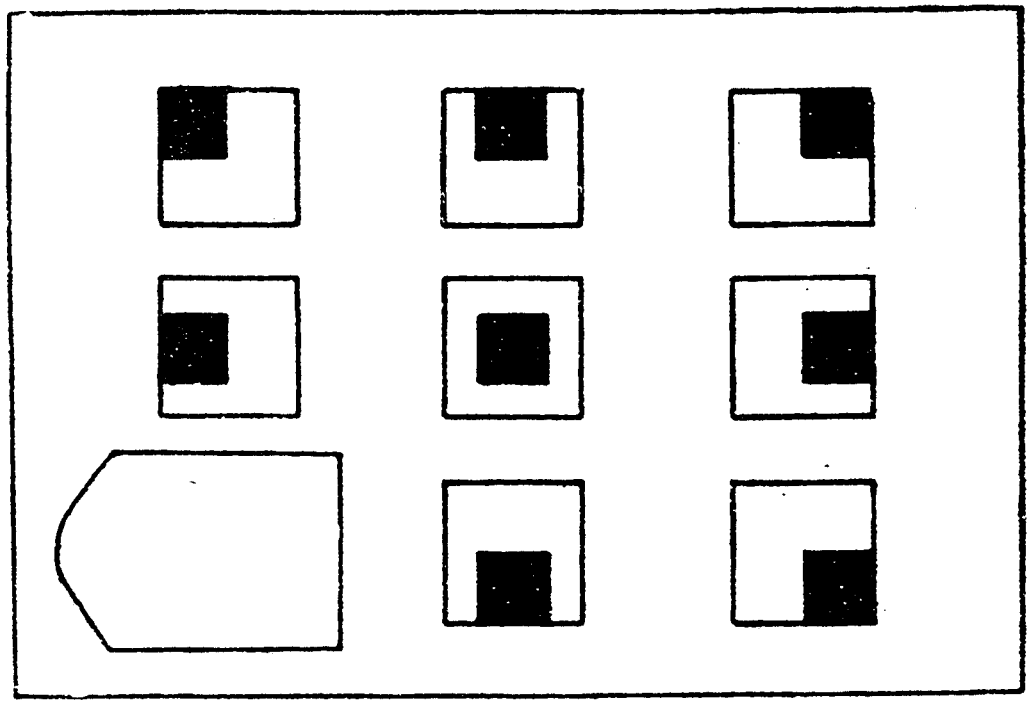


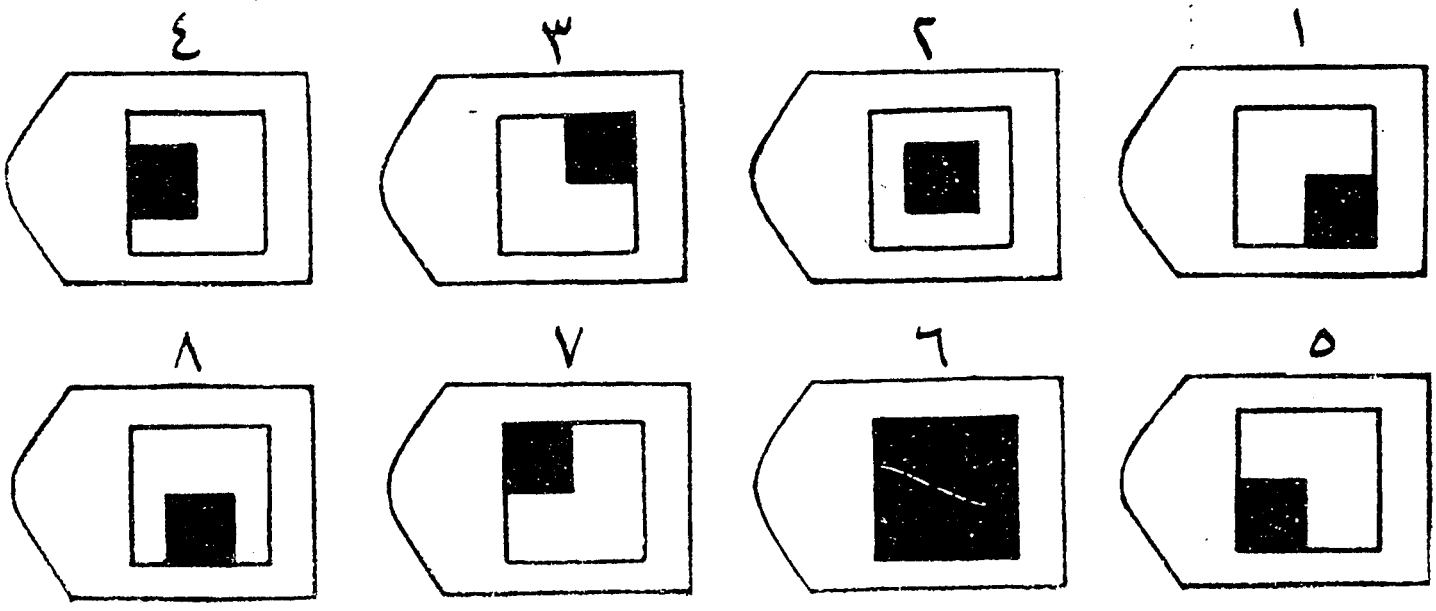






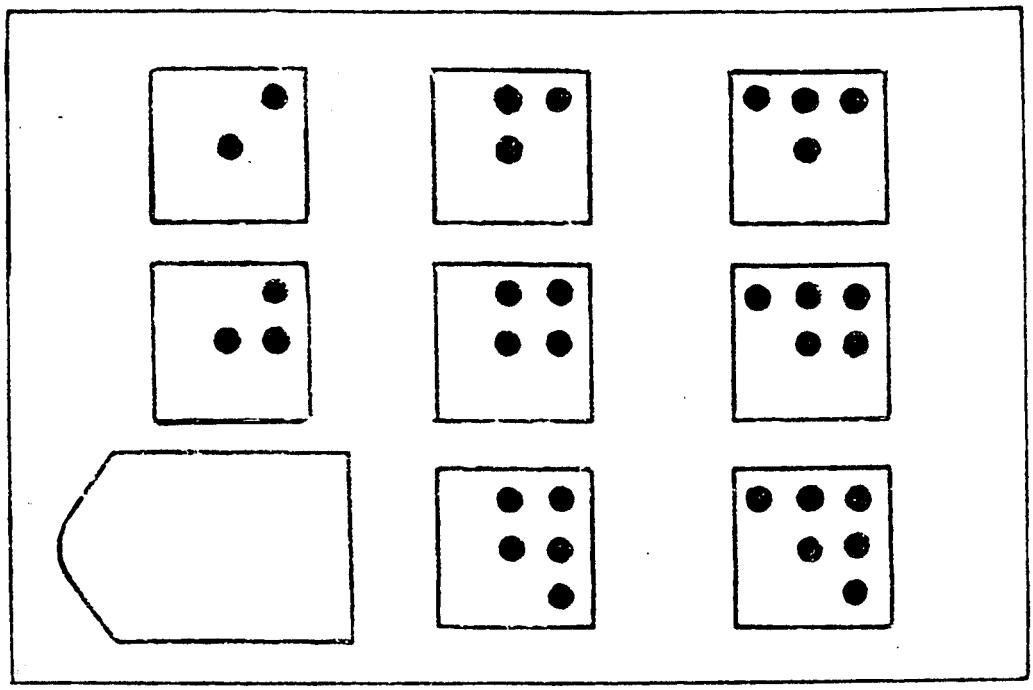
جـ ٧

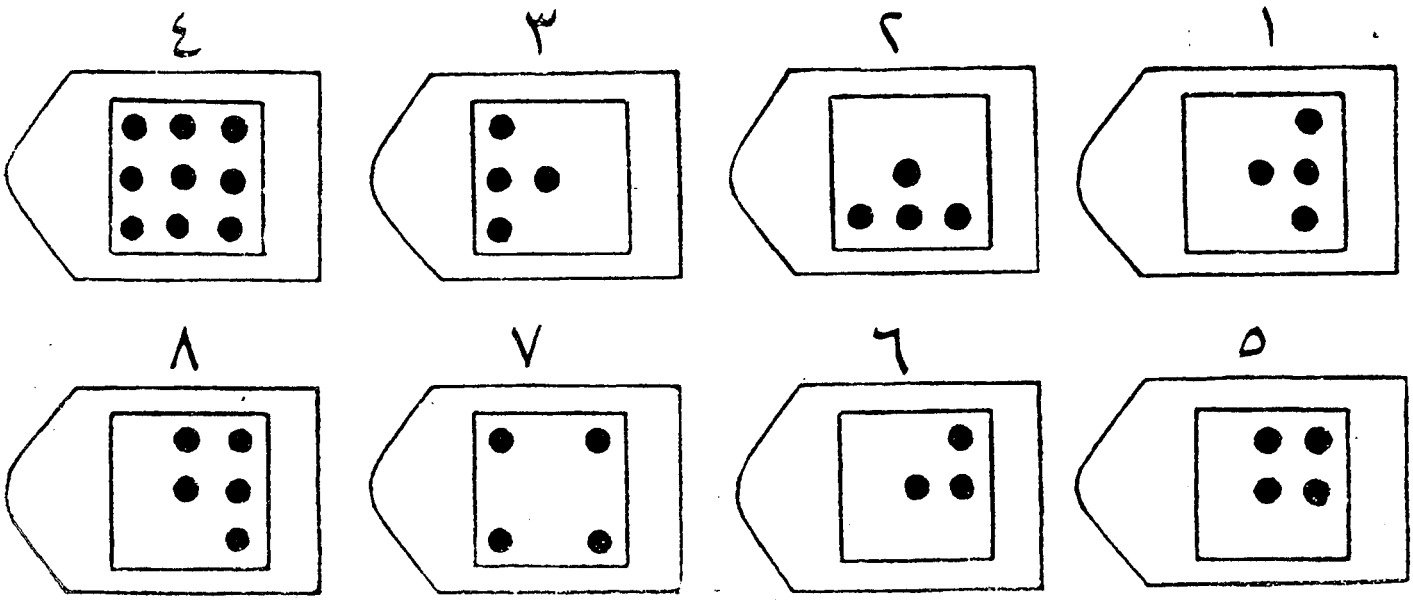




١
٢
٣
٤
٥
٦
٧
٨

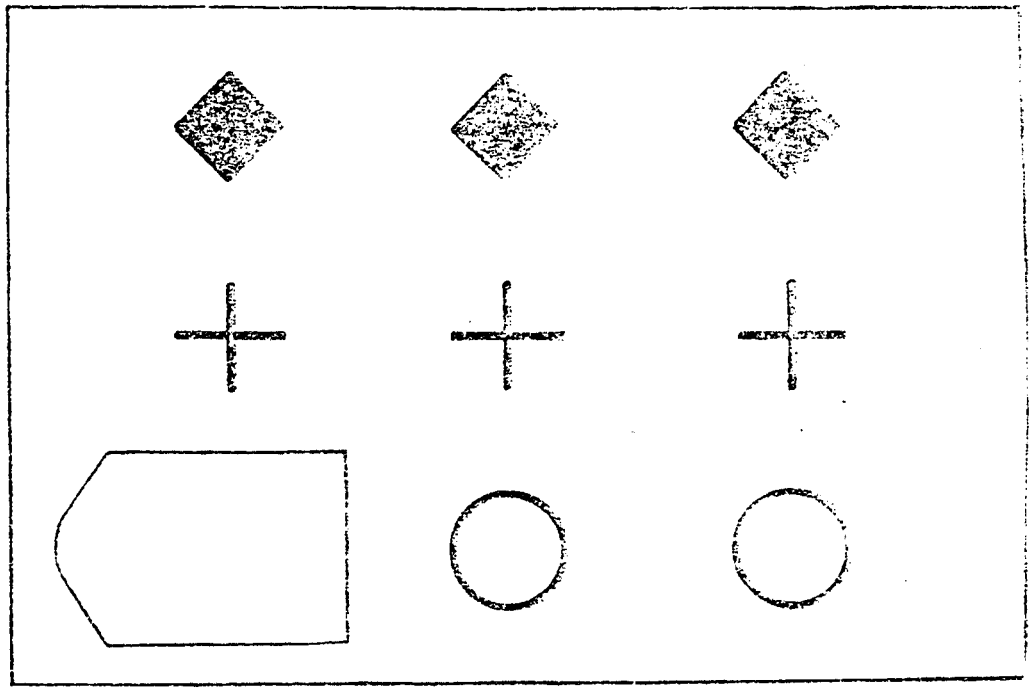
ج ١١

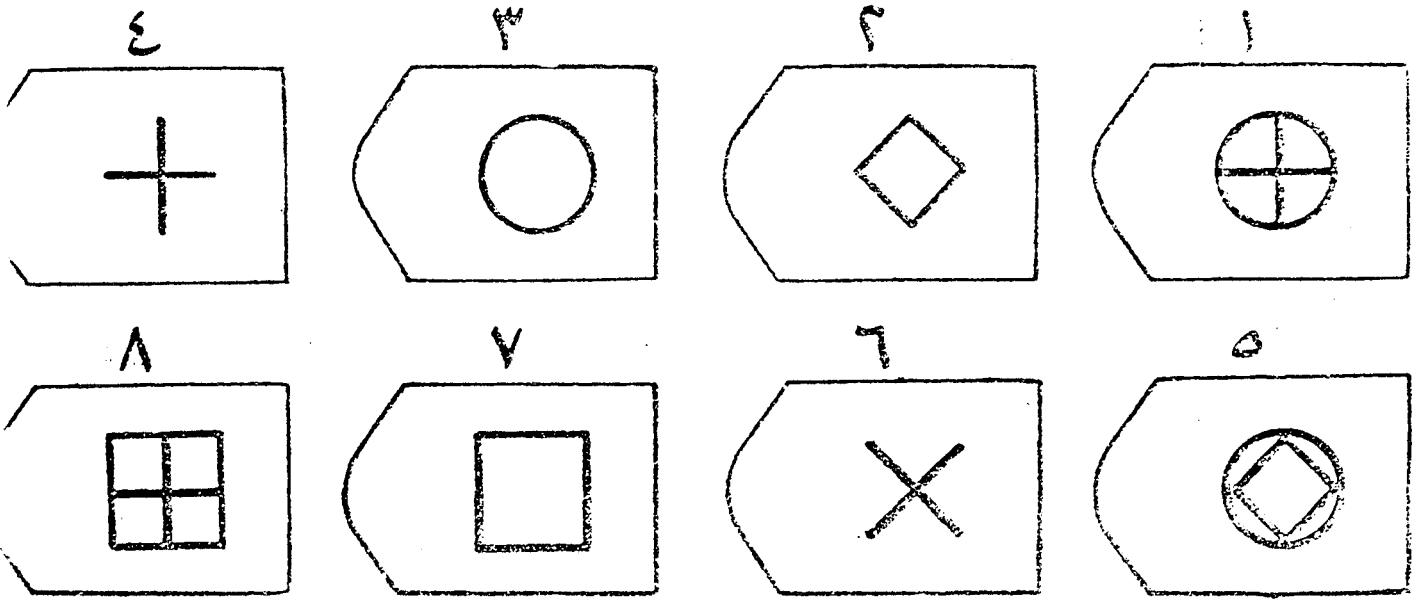




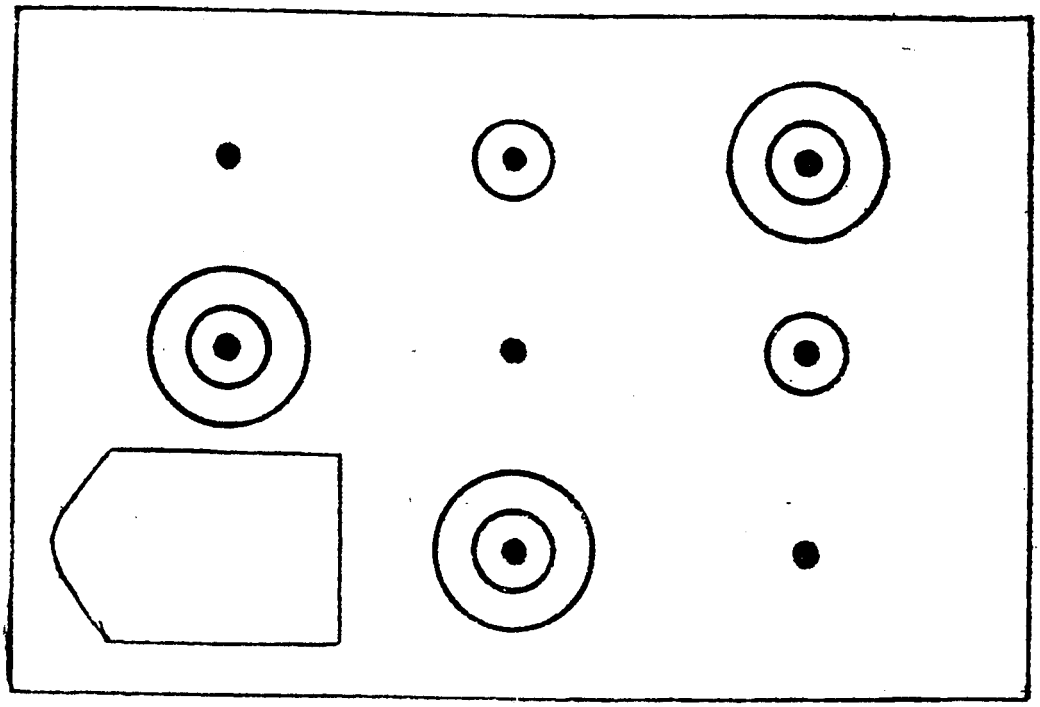
مجموعة د

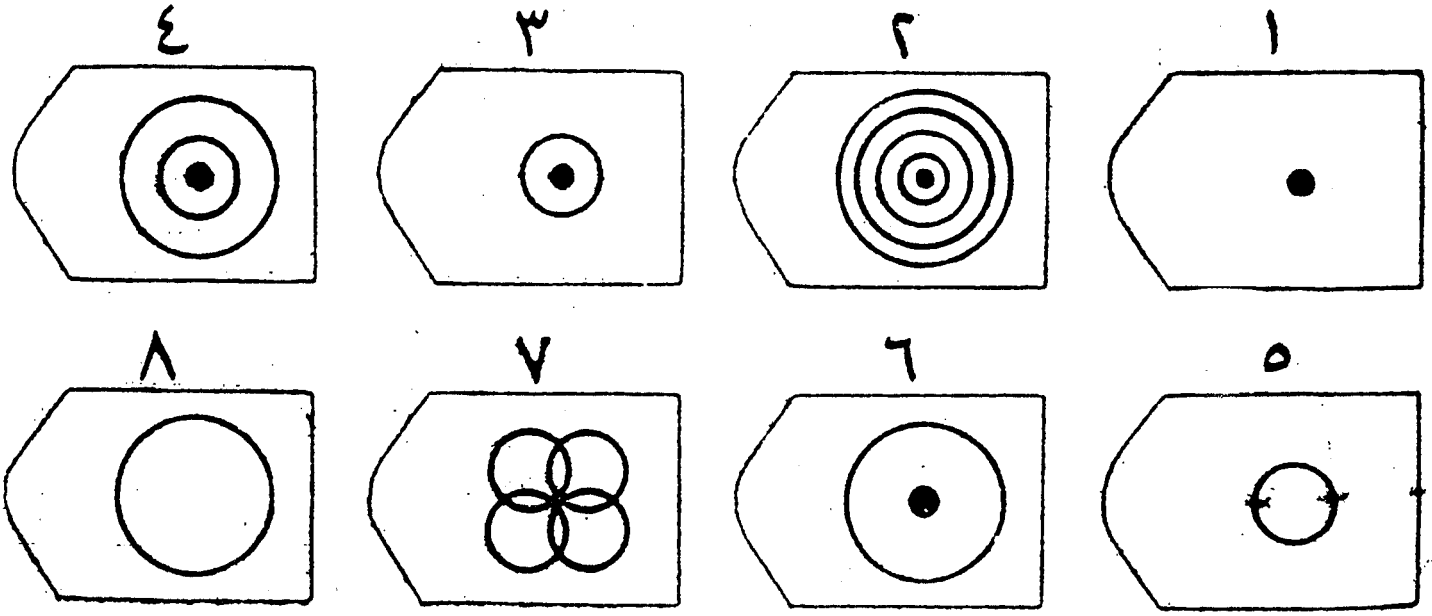
١د





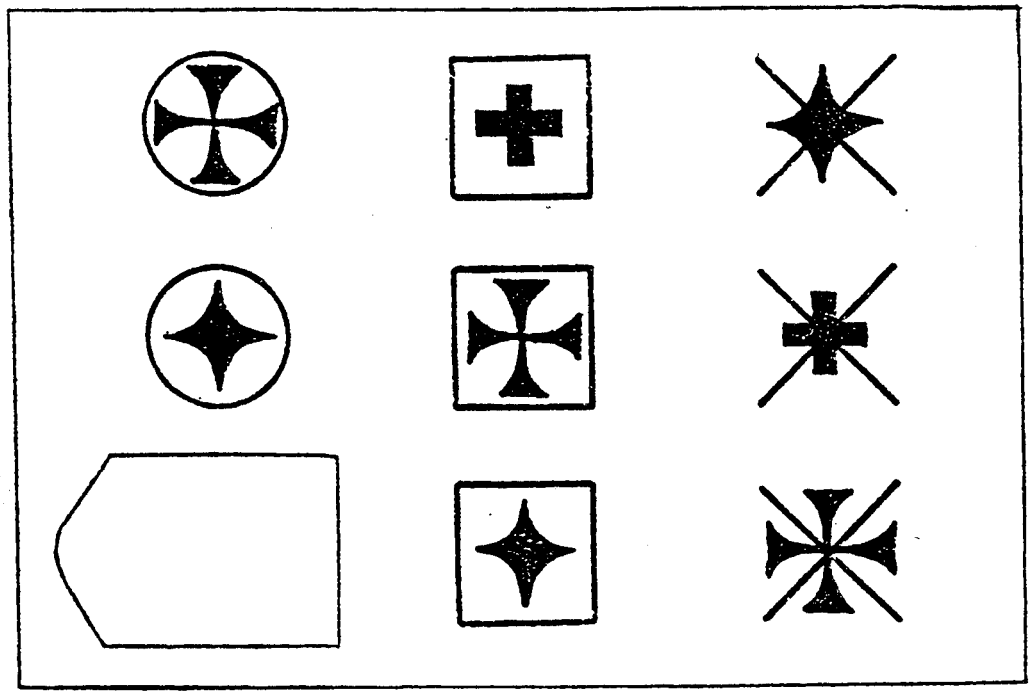
٣٥

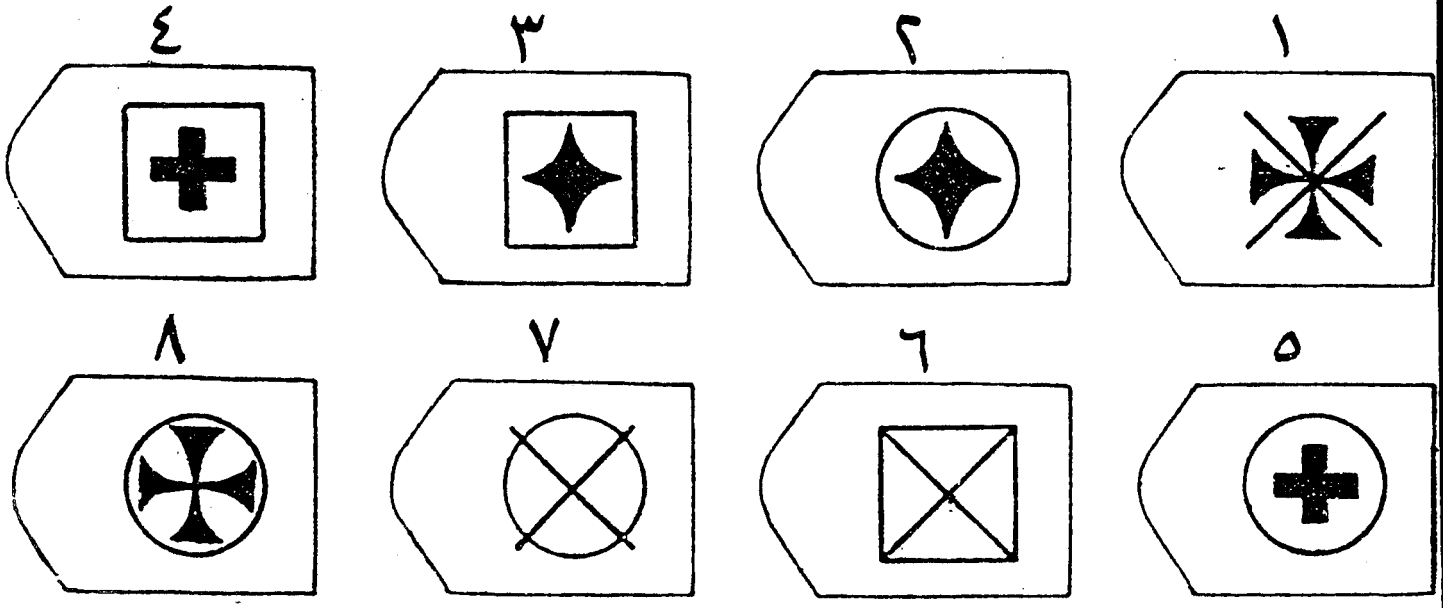




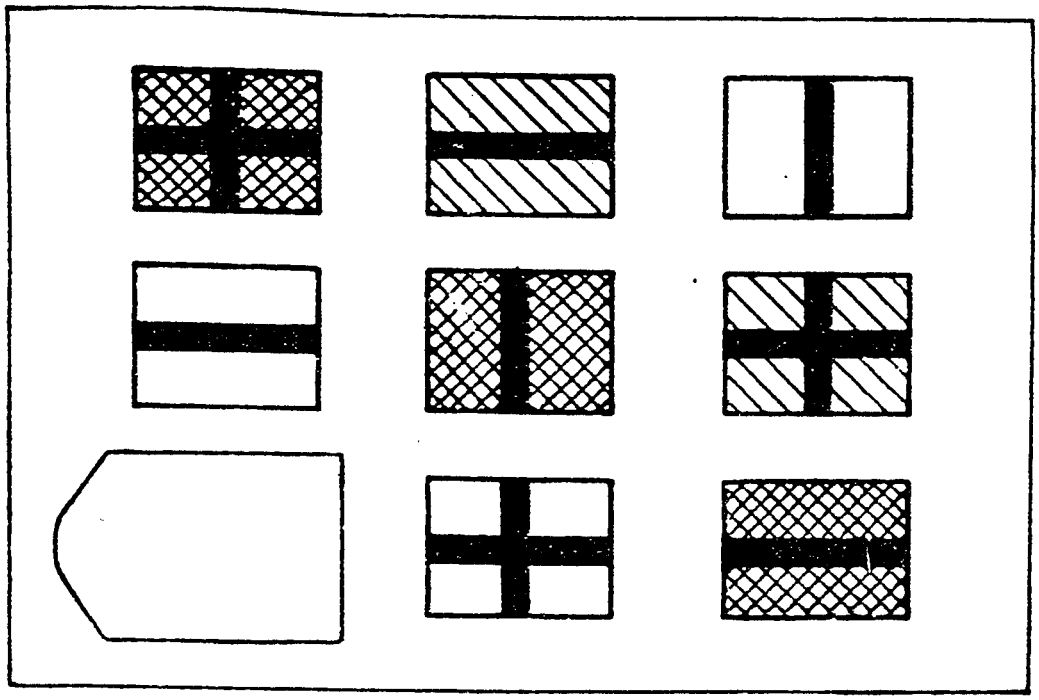
د ٥

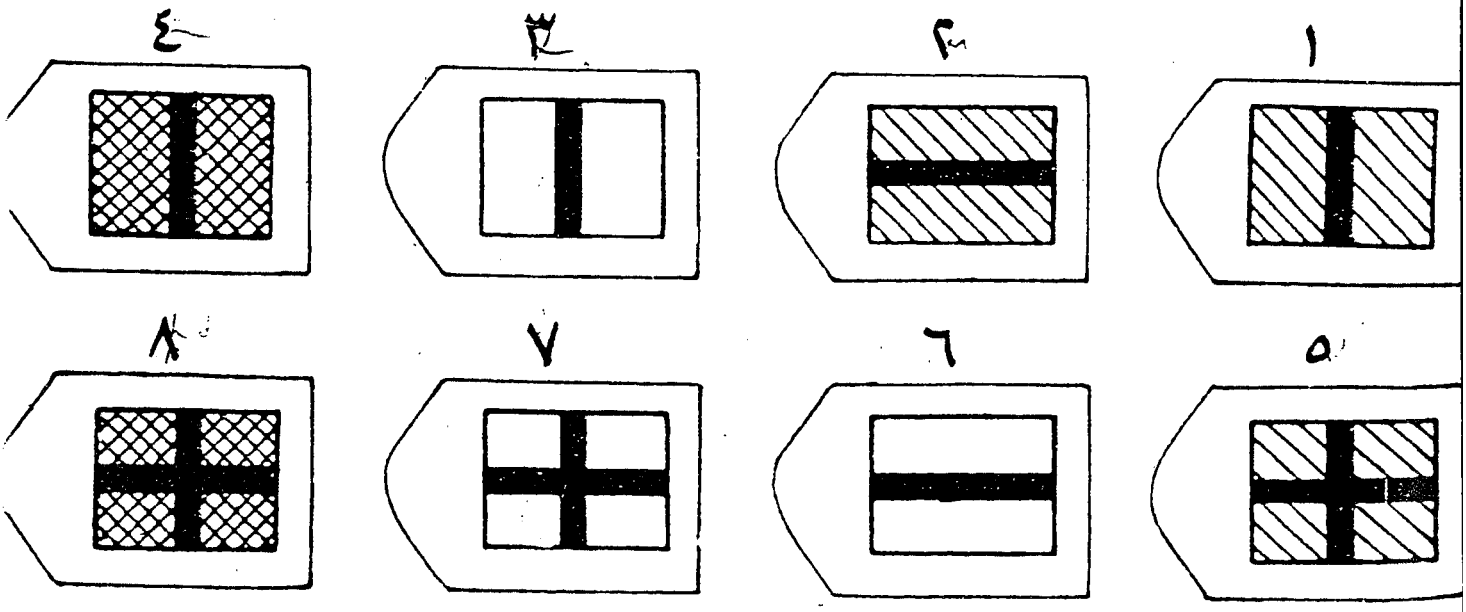
٧ د



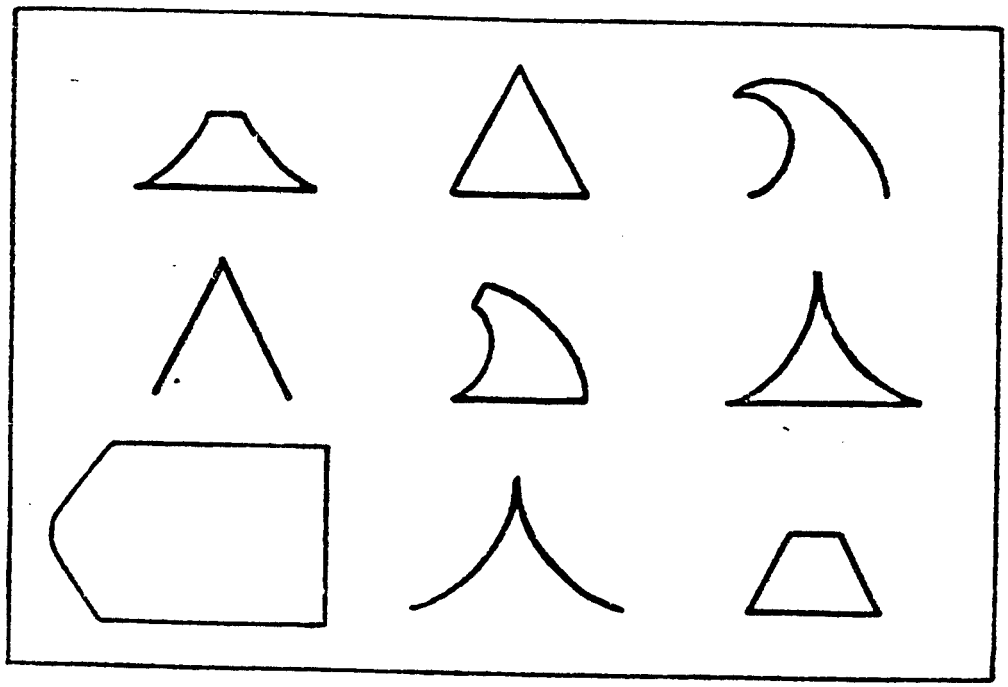


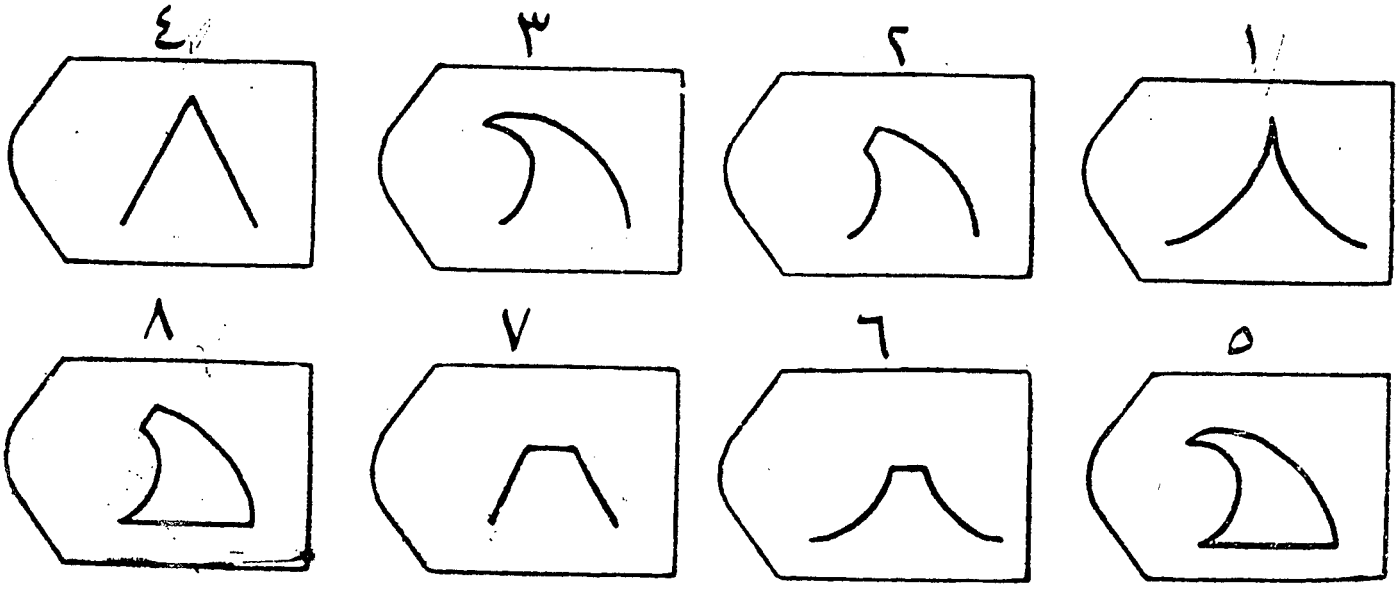
٩د





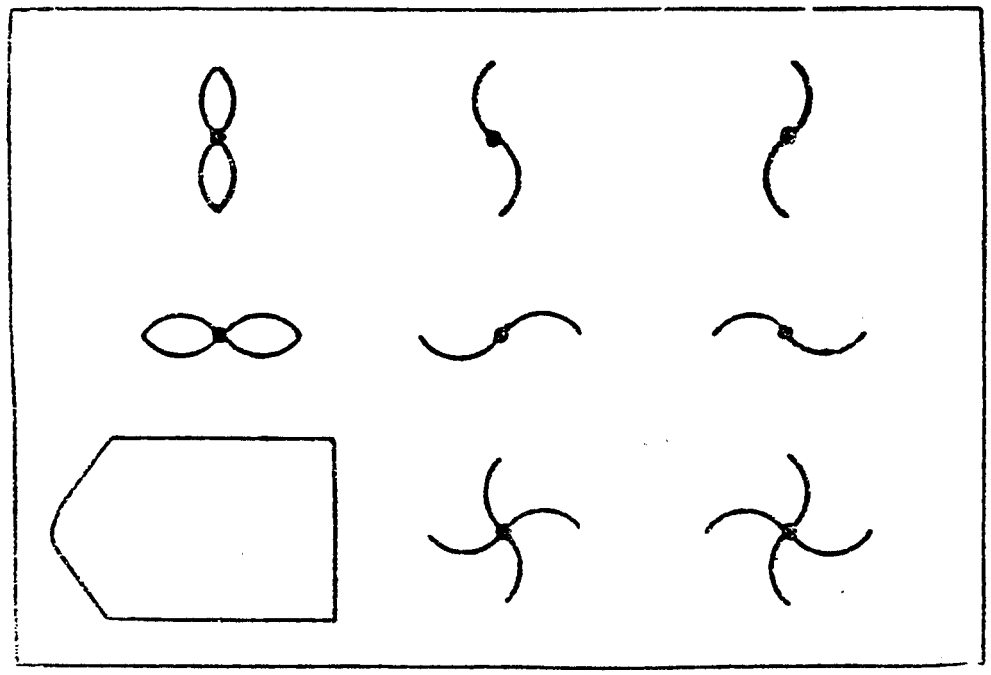
د ١١

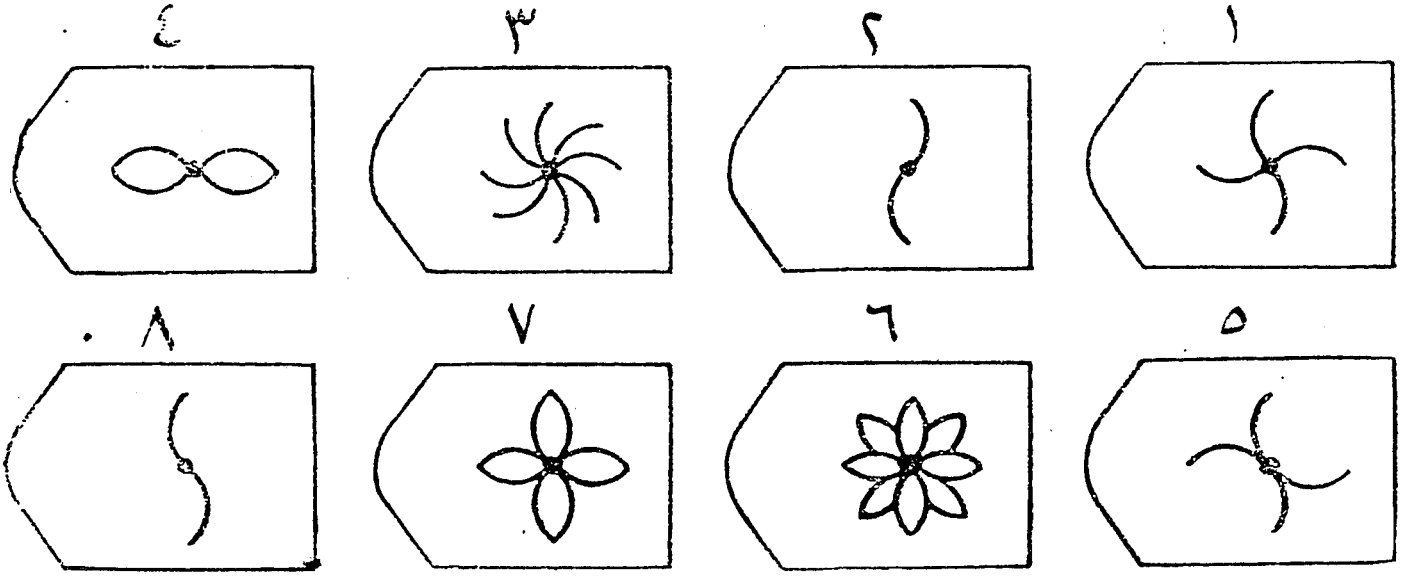




مجموعة هـ

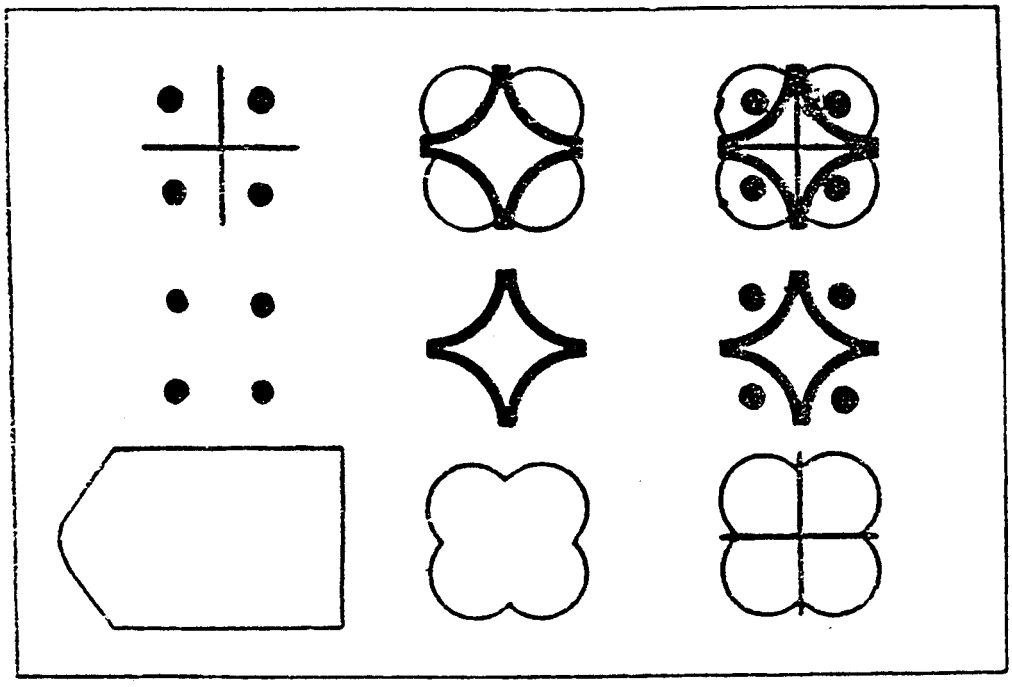
هـ ١

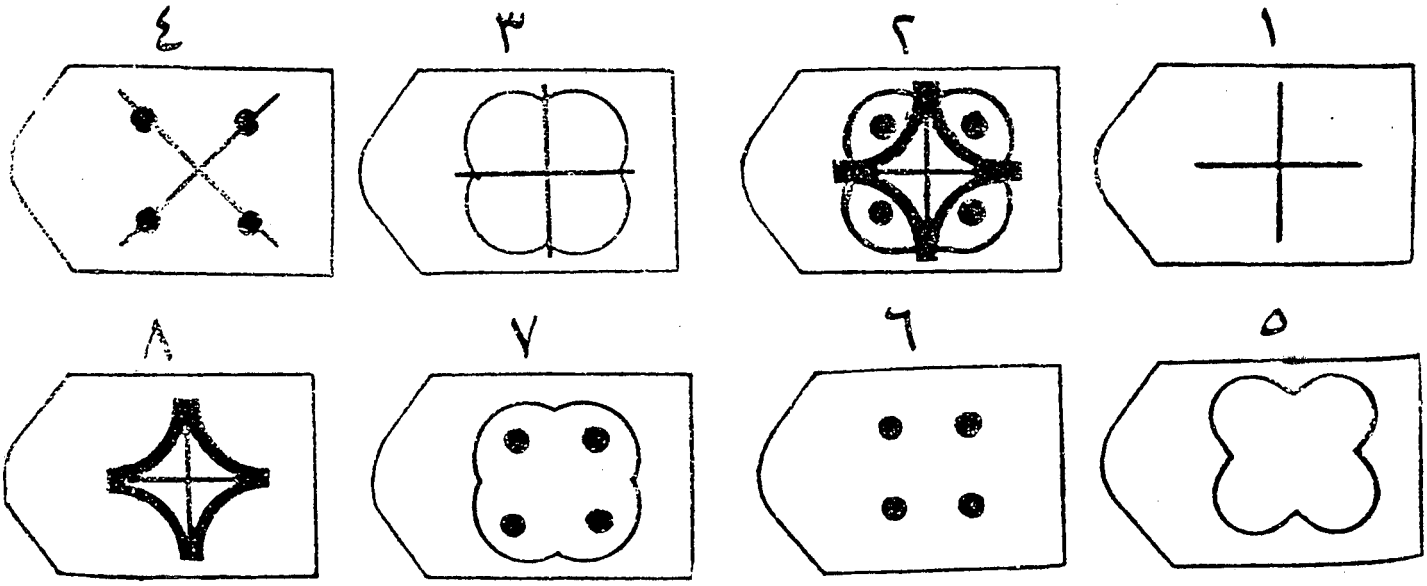




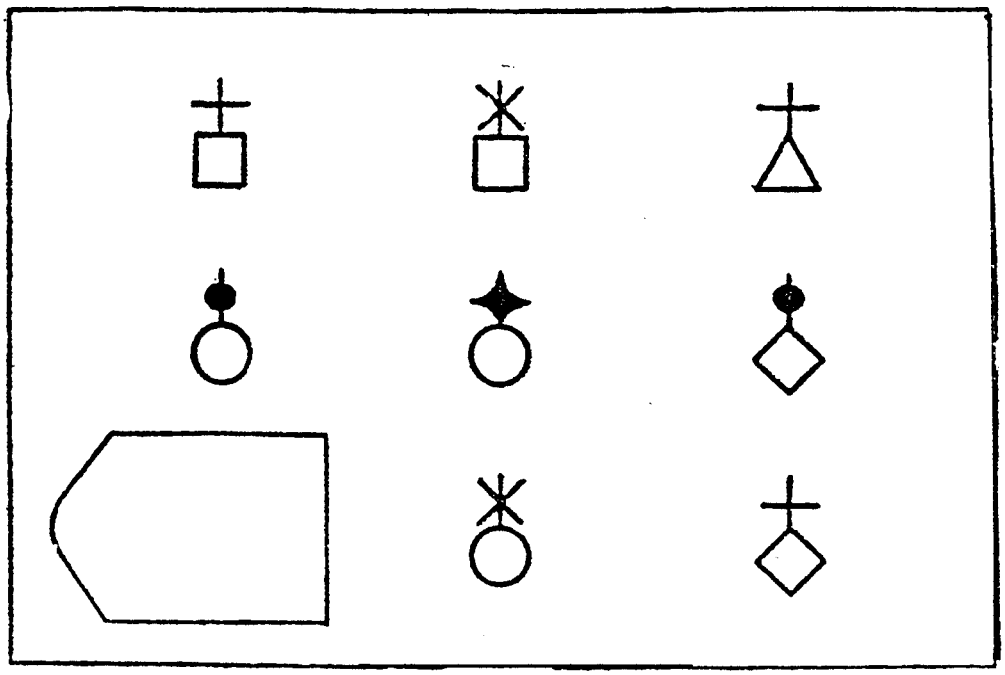
هـ٣

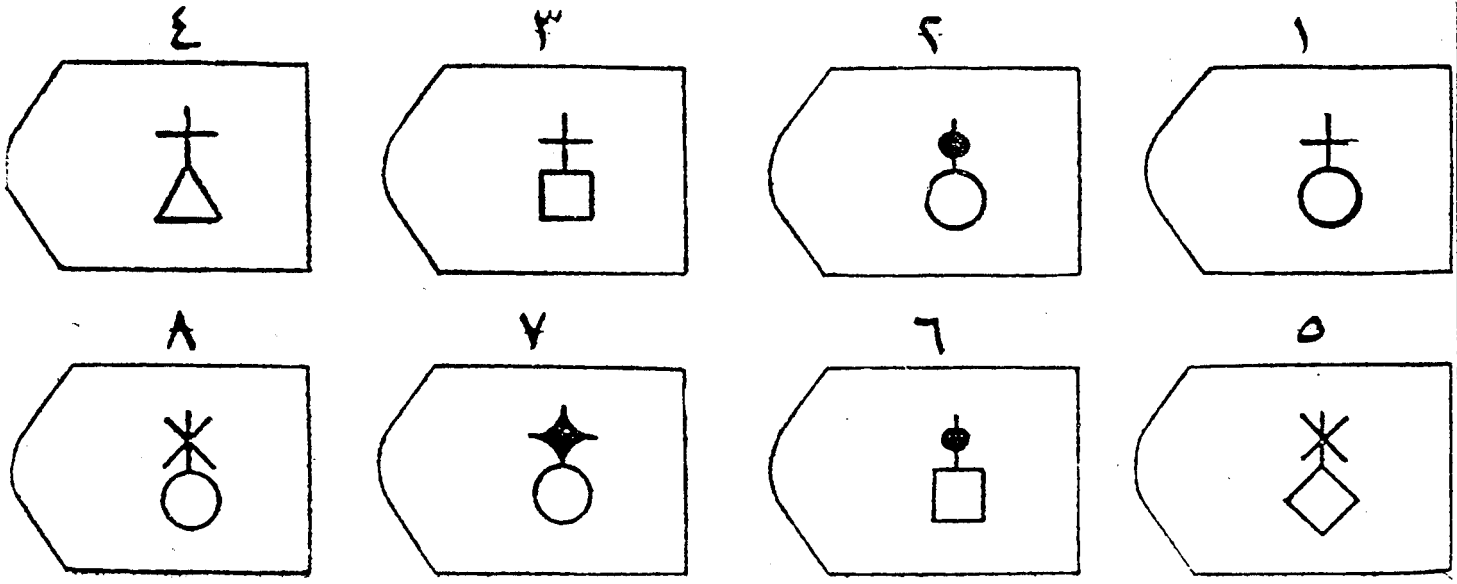
هـ ٥



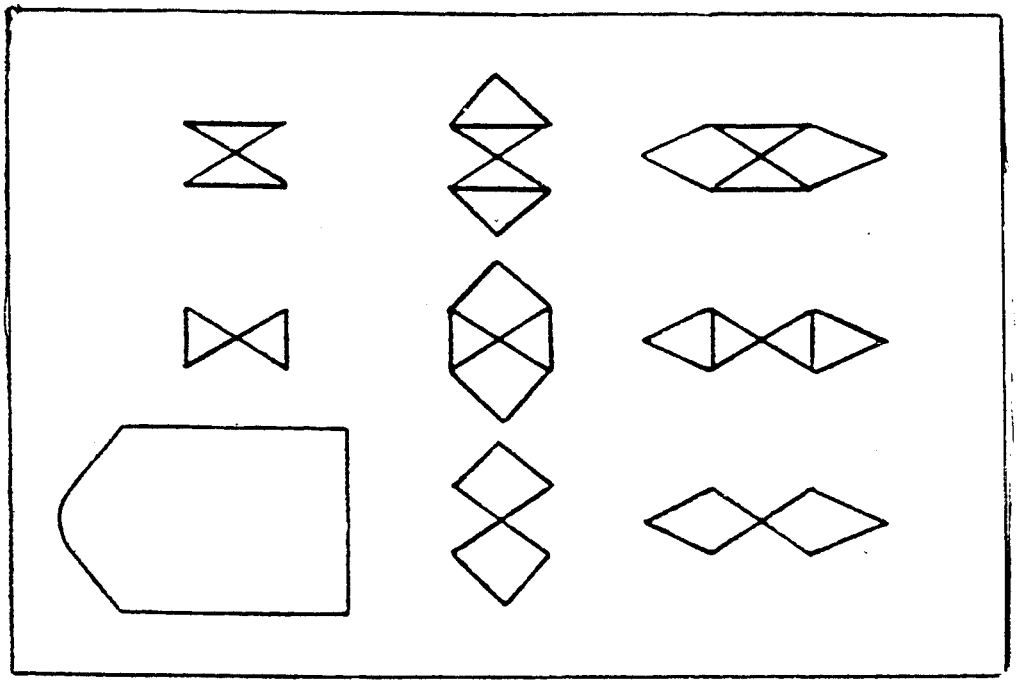


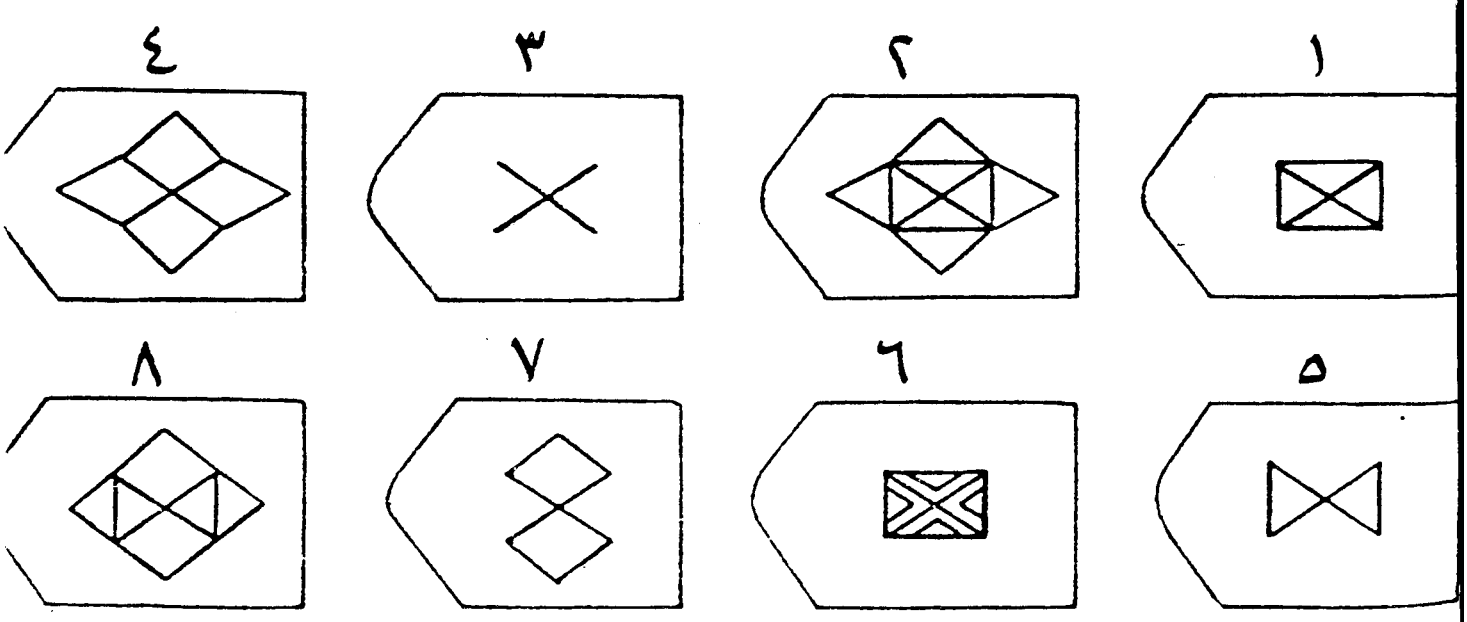
هـ٧





هـ٩





١١ ـ ط

ملحق رقم (٣)

استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية

اعداد

الدكتور / محمود عبد الحليم منسي

سري جـــــدا

تعليمات :

* المعلومات التي تكتب في هذه الاستمارة سوف تحفظ في سرية تامة ولن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي .
* رجاء كتابة البيانات الصحيحة حتى يمكنك المساهمة في تطويـــــــر البحوث وتحسينها .

أولا : البيانات الشخصية :

أكمل البيانات التالية :

١ – اسم الطالبة : .....

٢ – المرحلة التعليمية : .....

٣ – اسم المدرسة أو المعهد أو الكلية .....

٤ – الجنس (ذكر / أنثى) .....

٥ – الجنسية (عربي / سعودي / غير سعودي / أجنبي)

حدد : .....

٦ – العمر الزمني بالسنوات : .....

٧ – ترتيب الطالبة بين أخواتها وأخوانها : .....

سـري جـدا

ثانيا : المستوى الوظيفي للأسرة :

الدرجة الكلية للمستوى الوظيفي للأسرة

أكمل البيانات التالية :

١ - وظيفة الوالد :

(اذا كان الوالد متوفيا أو محالا للتقاعد أو غير قادر على العمل - أذكري آخر وظيفة له):

.....

.....

٢ - وظيفة الوالدة :

(اذا كانت الوالدة متوفية أو محالة للتقاعد أو غير قادرة على العمل - أذكري آخر وظيفة لها) :

.....

٣ - وظيفة الأخ أو الأخت الأولى : .....

٤ - وظيفة الأخ أو الأخت الثانية : .....

٥ - وظيفة الأخ أو الأخت الثالثة : .....

٦ - وظيفة الأخ أو الأخت الرابعة : .....

٧ - وظيفة الأخ أو الأخت الخامسة : .....

٨ - اذا كان عدد الأخوة و الأخوات أكثر من ٥ أذكري وحددي وظائفهم :

أ - .....

ب - .....

سـري جـدا

ثالثا : المستوى التعليمي للأسرة :

الدرجة الكلية للمستوى التعليمي للأسرة

ضع علامة (✓) أمام العبارة التي تناسب حالتك :

١ - مستوى تعليم الأب :

أ - أمي (لا يقرأ ولا يكتب) ..... ( )
ب - يجيد القراءة والكتابة ..... ( )
ج - خريج مدرسة متوسطة أو في مستوى التعليم المتوسط أو الكفاءة .... ( )
د - خريج مدرسة ثانوية أو فنية ..... ( )
هـ - مؤهل أعلى من الثانوية العامة
(عامل دولة بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية) ..... ( )
و - مؤهل جامعي ..... ( )
ز - مؤهل أعلى من الدرجة الجامعية الأولى .
(ديلوم عال / ماجستير) ..... ( )
ح - حاصل على درجة الدكتوراه ..... ( )

٢ - مستوى تعليم الأم :

أ - أمية (لا تقرأ ولا تكتب) ..... ( )
ب - تجيد القراءة والكتابة ..... ( )
ج - خريجة أحد المدارس المتوسطة أو في مستوى التعليم المتوسط أو
الكفاءة ..... ( )
د - خريجة مدرسة ثانوية عامة أو فنية ..... ( )
هـ - مؤهل أعلى من الثانوية العامة ..... ( )
(عامان دراسة بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية)
و - مؤهل جامعي ..... ( )
ز - مؤهل أعلى من الدرجة الجامعية الأولى
(ديلوم عال / ماجستير) ..... ( )
ح - حاصلة على درجة الدكتوراه ..... ( )

سـري جـــدا

٣ - مستوى تعليم الأخوة والأخوات :

(ان وجد) مع ذكر المرحلة الدراسية التي يدرسون بها (أخوتك وأخواتك)

* انظر الصفحة السابقة وحدد المستوى التعليمي : -

أ - الأخ أو الأخت الأولى :

.....

ب - الأخ أو الأخت الثانية :

.....

جـ - الأخ أو الأخت الثالثة :

.....

د - الأخ أو الأخت الرابعة :

.....

هـ - الأخ أو الأخت الخامسة :

.....

* واذا كان لك أكثر من خمس أخوة وأخوات اذكري عددهم وحددي مستواهم التعليمي :

.....

٦ - .....

٧ - .....

٨ - .....

٩ - .....

١٠- .....

١١- .....

سـري جـدا

رابعا : الحالة الاجتماعية والسكنية :

الدرجة الكلية للحالة الاجتماعية

ضع علامة (✓) أمام الاجابة التي تناسب حالتك :

١ - عدد الأخوة والأخوات :

- لا يوجد ..... ( )
- أخ أو أخت ..... ( )
- عدد (٢) أخ أو أخت أو كلاهما ..... ( )
- عدد (٣) أخوة أو أخوات ..... ( )
- عدد (٤) أخوة أو أخوات ..... ( )
- عدد (٥) أخوة أو أخوات ..... ( )
- أكثر من (٥) أخوة أو أخوات ..... ( )

٢ - هل تعيش مع أبويك ؟

نعم ..... ( ) لا ..... ( )

٣ - اذا كنت لا تعيش مع كل من الوالدين .

فأيهما الذي تعيش معه ؟

أ - الأب ..... ( )

ب - الأم ..... ( )

جـ - لا أحد منهما ..... ( ) حدد .....

٤ - اذا كان الوالد غائبا فاذكر سبب غيابه؟ ومدة غيابه .

أ - الطلاق أو الانفصال ..... ( ).

ب - الوفاة ..... ( ).

جـ - السفر للخارج ..... ( ).

سـري جـدا

٥ - اذا كانت الوالدة غائبة فاذكر سبب غيابها ؟

أ - الطلاق أو الانفصال ..... ( )

ب - الوفـاة ..... ( )

جـ - السفر للخارج ..... ( )

٦ - الحي السكني الذي تسكنين به :

٧ - الحالة السكنية :

أ - نسكن في منزل ملكنا ..... ( )

ب - نسكن في شقة في منزلنا ..... ( )

جـ - نسكن في شقة بالايجار ..... ( )

د - نسكن في شقة مع أقاربنا ..... ( )

هـ - اذا لم تكن الاجابات السابقة غير مطابقة لحالتك .

اذكري بالضبط حالتك السكنية :

.....

٨ - عدد الحجرات بالمسكن :

أ - أكثر من ١٠ غرف ..... ( )

ب - من ٧ - ٩ غرف ..... ( )

جـ - من ٥ - ٧ غرف ..... ( )

د - من ٣ - ٥ غرف ..... ( )

هـ - أقل من ٣ غرف ..... ( )

٩ - هل تخصص الأسرة لك غرفة مستقلة ؟

نعم .....( ) لا ..... ( )

خامسا: المستوى الثقافي :

سري جـــــدا

الدرجة الكلية للمستوى الثقافي

١ - أ - هل تشتري الأسرى صحيفة يومية أو مجلات ؟

نعـــم ..... ( ) لا ..... ( )

ب - اذا كانت الاجابة بنعم .

فما هي هذه الصحف ؟

١ - صحيفة واحدة وهـي .....

٢ - صحيفتان وهمـــــا .....

٣ - أكثر من صحيفتين حدد .....

٤ - مجلـة أسبوعية هـي .....

٥ - مجلـة شهريـــة هـي .....

٦ - غير ذلك اذكري بالتفصيل .....

.....

٢ - كـم عدد الكتب الثقافية (خلاف الكتب الدراسية) الموجودة في المنزل ؟

أ - لا يـوجـد ..... ( )

ب - من كتاب الى ١٠ كتب ..... ( )

ج - من ١١ الى ٥٠ كتاب ..... ( )

د - من ٥١ الى ١٠٠كتاب ..... ( )

هـ - أكثر من ٢٠٠ كتاب أذكر العدد ..... ( )

٣ - هـل يوجد بالمنزل أجهزة فيديـو ؟

أ - لا يوجـد ..... ( )

ب - يوجد جهاز فيديو واحد ..... ( )

ج - يوجد جهازان فيديـــو ..... ( )

د - يوجد أكثر من جهازين للفيديو .....

حـدد ..... ( )

سـري جـــدا

٤ - اذا كان يوجد لدي الأسرة أجهزة فيديو.
فما أفضل الأفلام أو المسرحيات التي تراها مع الأسرة ؟

أ - الأفلام أو المسرحيات الثقافية ..... ( )
ب - الأفلام أو المسرحيات الفكاهية ..... ( )
ج - الأفلام أو المسرحيات المثيرة ..... ( )
د - أفلام أخرى .

حدد .....

٥ - كم عدد السيارات الخاصة بالأسرة ؟

أ - لا يوجد ..... ( )
ب - سيارة واحدة ..... ( )
ج - سيارتان ..... ( )
د - ثلاث سيارات ..... ( )
هـ - أكثر من ثلاثة (حدد) ..... ( )

٦ - كم عدد أجهزة التليفزيون في المنزل ؟

أ - لا يوجد ..... ( )
ب - يوجد جهاز واحد ..... ( )
ج - يوجد جهازان ..... ( )
د - يوجد أكثر من جهازين (حدد) ..... ( )

٧ - هل يوجد بالمنزل أشياء ترفيهية أخرى ؟
مثل (حديقة / حمام سباحة)

نعم ..... ( ) لا ..... ( )

سـري جـدا

٨ - اذا كانت الاجابة عن السؤال السابق بـ (نعم) :

حدد هذه الأشياء الترفيهية ؟

أ - ..... .

ب - ..... .

جـ - ..... .

د - ..... :

٩ - هل تهتم الأسرة بقضاء أوقات الفراغ خارج المنزل ؟

نعم ..... ( ) لا ..... ( )

١٠- اذا كانت الأسرة تهتم بقضاء وقت الفراغ خارج المنزل .

فأي الأماكن التالية يقضي أفراد الأسرة أوقاتهم :

أ - زيارة الجيران ..... ( )

ب - الذهاب للبساتين ..... ( )

جـ - الحدائق العامة ..... ( )

د - غير ماسبق . حدد .....

١١- هل تهتم الأسرة بقضاء العطلات الطويلة خارج المملكة ؟

نعم ..... ( ) لا ..... ( )

١٢- اذا كان الجواب (نعم) .

فما هي أفضل الأماكن التي تفضل الأسرة الذهاب اليها ؟

أ - الأماكن الأثرية ..... ( )

ب - الأماكن التاريخية ..... ( )

جـ - الأماكن السياحية ..... ( )

د - الأماكن الصناعية ..... ( )

هـ - أماكن أخرى (حدد) .....

.....

.....

سـري جـدا

١٣ - كيف يقضي أفراد أسرتك أوقات الفراغ داخل المنزل ؟

(أشر الى أكثر من واحدة اذا رغبت)

أ - مشاهدة التليفزيون ..... ( )

ب - مشاهدة الفيديو ..... ( )

ج - قراءة الجرائد ..... ( )

د - قراءة المجلات ..... ( )

هـ - قراءة الروايات ..... ( )

و - مناقشة بعض الموضوعات الاجتماعية ..... ( )

ز - مناقشة قضايا ثقافية ..... ( )

ح - التحدث في التليفون ..... ( )

ط - أداء بعض الألعاب المسلية ..... ( )

ك - أخرى تذكر :

.....

.....

.....