الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

الشعبة : علم النفس

رقم التسجيل : .....

الرقم التسلسلي :.....

بعض أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالنمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي

دراسة ميدانية بثانويات مدينة باتنة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية

تخصص : علم النفس التربوي

إعداد الطالب :

عادل تاحوليت

إشـــــراف :

أ.د : أحمـــد هـادف

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أحمد زين الدين بوعامر	أستاذ التعليم العالي	جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي	رئيسا
أحمد هادف	أستاذ التعليم العالي	جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي	مشرفا و مقررا
السعيد عواشرية	أستاذ محاضر – أ -	جامعة الحاج لخضر - باتنة	مناقشا
زين الدين مصمودي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة - 2 -	مناقشا

السنة الجامعية : 2013 - 2014

بسم الله الرحمن الرحيم

'' وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُق عَظيم''

سورة القلم، الآية رقم"4"

صدق الله العظيم

عُنون هذا البحث ب: بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالنمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي.

وحددت مشكلته في التساؤلات التالية:

1/ ما مستوى النمو الخلقي السائد لدى أفراد عينة البحث ؟

2/ هل توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب الدعم والمساندة في المعاملة الوالدية (أب /أم) والتمركز في أحد المستويات الأربعة، والدرجة الكلية في النمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي؟

3/ هل توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب الإستقلالية في المعاملة الوالدية (أب/أم) والتمركز في أحد المستويات الأربعة، والدرجة الكلية في النمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي؟

4/ هل توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب التسلط في المعاملة الوالدية (أب/أم) والتمركز في أحد المستويات الأربعة، والدرجة الكلية في النمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي؟

5/ هل توجد فروق في ارتقاء النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث تعزى إلى جنس المتعلم لصالح الإناث. ؟

6/ هل توجد فروق في ارتقاء النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث تعزى إلى المستوى التعليمي للوالدين (أب/أم) ؟

وحدد منهج البحث ب: المنهج الوصفي الإرتباطي .

وخلصت إلى صياغة المفاهيم الإجرائية التالية:

أساليب المعاملة الوالدية: هي الطريقة التي يدرك من خلالها المتعلم المراهق نمط معاملة والديه له وتفسيره لطبيعة تعاملهما معه.

النمو الخلقي: هو الدرجة المتحصل عليها في استبيان حل المعضلات الأخلاقية "لقبس Gibbs 1984" والتي تتراوح درجاته بين (100 و 500) درجة .

المتعلم المراهق: هو ذلك المتعلم الذي يزاول دراسته في السنة الثانية من التعليم الثانوي، والذي يتراوح سنه بين(15و 20) سنة

وتمت معالجة الدراسة الميدانية بهذه المفاهيم الإجرائية وعبر عينة متكونة من (105) متعلم، الذكور (33)، والإناث (72).

وتمت معالجة بياناتها الإحصائية بالقوانين التالية:

- **النسب المئوية.**
- **حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson لدراسة العلاقة بين متغيري الدراسة.**
- **اختبار "ت" (T Test) للكشف عن الفروق بين الذكور و الإناث .**
- **تحليل التباين فيشر للكشف عن الفروق بين مستويات التعليم للأب والأم .**

وخلصت إلى النتائج التالية:

نتائج إختبار الفرض الأول: يتمركز أفراد عينة البحث في المرحلة الأخلاقية الثالثة والرابعة والفرضية تحققت.

نتائج إختبار الفرض الثاني: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الدعم والمساندة في معاملة الأب والأم و التمركز في أحد المستويات الأربعة والدرجة الكلية للنمو الخلقي لدى المتعلمين في السنة الثانية ثانوي والفرضية لم تتحقق.

نتائج إختبار الفرض الثالث: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإستقلالية في معاملة الأب والأم و التمركز في أحد المستويات الأربعة والدرجة الكلية للنمو الخلقي لدى المتعلمين في السنة الثانية ثانوي والفرضية لم تتحقق.

نتائج إختبار الفرض الرابع: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التسلط في معاملة الأب والأم و التمركز في أحد المستويات الأربعة والدرجة الكلية للنمو الخلقي لدى المتعلمين في السنة الثانية ثانوي والفرضية لم تتحقق.

نتائج إختبار الفرض الخامس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، والفرضية تحققت.

نتائج إختبار الفرض السادس: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للوالدين، والفرضية لم تتحقق.

Résumé :

Nous avons, à travers le présente travail, abordé un thème dont le titre est : «Les types de comportements parentaux comme les perçoivent les élèves de deuxième année secondaire (Lycée) et le rapport ou l'incidence des différents types de comportement avec / ou sur le développement moral de ces lycéens ». Autrement dit, il s'agit pour nous de positionner les élèves sur une échelle de développement moral à partir du type des conduites parentales.

Cette étude a donc pour objectif l'étude de la corrélation entre quelques types de comportements parentaux en l'occurrence le support et l'assistance, l'autonomie et l'autoritarisme et le développement moral des lycéens. Il s'agit pour nous également de savoir s'il existe des différences de moyennes du développement moral entre les deux sexes et si le niveau d'instruction des parents ne joue pas un rôle dans le développement moral.

Pour bien cerner notre analyse, nous avons jugé utile d'utiliser une méthodologie descriptive ainsi que deux outils de récolte de données à savoir l'inventaire des types de comportements parentaux, et le questionnaire de développement moral (Gibbs 1984).

Notre étude a été réalisée au niveau de certains lycées dans la wilaya de Batna, sur un échantillon composé de 105 apprenants dont (33) masculins et (72) féminins.

Au terme de la présente étude, nous sommes parvenus aux résultats suivants:

1- Les membres de l'échantillon sont positionnés ou classés dans le stade éthique III et IV selon l'approche de **"Kohlberg"** .

2- Il n'ya pas de corrélation significative entre le type de comportement parental « le support et l'assistance» et le score total de quatre niveau du développement moral chez l'apprenant à la deuxième année lycéenne.

3- Il n'ya pas de corrélation significative entre le type de comportement parental «l'autonomie» et le score total de quatre niveau du développement moral chez l'apprenant à la deuxième année lycéenne.

4- Il n'ya pas de corrélation significative entre le type de comportement parental «l'autoritarisme » et le score total de quatre niveau du développement moral chez l'apprenant à la deuxième année lycéenne.

5- il n'ya aucune différence statistiquement significative entre les moyennes du développement moral des deux sexes.

6-Il y a des différences statistiquement significatives entre les moyennes du développement moral selon les niveaux d'instruction des parents.

شكر وتقدير

بسم الله رأس كل خير وبدء كل أمر، والحمد لله أوّلا وختاما وله الشكر آناء الليل وأطراف النهار على كل تيسير و توفيق لإتمام هذا البحث.

وبعد حمد الله وشكره فمن واجبي تقديم شكري الخالص وتقديري الفائق إلى أستاذي المحترم الأستاذ الدكتور المشرف: أحمد هادف

الذي استنرت بإرشاداته وتوجيهاته رغم كثرة أعماله وتشعبها فجزاه الله كل خير

وكل الإحترام والتقدير للأساتذة الأفاضل الذين تشرفت بالدراسة تحت إشرافهم وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور: مصمودي زين الدين، و الأستاذ الدكتور أحمد زين الدين بوعامر

كما أشكر جزيل الشكر الأستاذ الدكتور بشير معمرية والدكتور السعيد عواشرية اللذان حضيت بإرشاداتهما وعرفانا لمساعداتهما وتوجيهاتهما متمنيا لهما التوفيق والمزيد من الإستحقاقات.

كما لا أنسى كل أساتذة قسم علم النفس بجامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي – و جامعة الحاج لخضر – بباتنة –

وفي الآخير أتفضل بالشكر المسبق للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة المذكرة.

الطالب: عادل تاحوليت

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

يسعدني أن أهدي هذا العمل العلمي المتواضع إلى:

اللّذيْن قال فيهما جل جلاله: " واخفض لهما جناح الذّل من الرحمة وقل ربّ ارحمهما كما ربّياني صغيرا"

والديّ الكريمين حفظهما الله وأطال في أعمارهما

إلى زوجتي الغالية التي ساندتني بكل ما أوتيت من جهد، ووقفت معي جنبا إلى جنب إلى غاية إتمام هذا البحث، حفظها الله وجزاها خيرا.

إلى أبنائي ونور عيني ' رتاج' و ' يعقوب' حفظهما الله

إلى كل أفراد عائلتي ' تاحوليت' و ' بن كرامة'

وإلى كل عائلة علم النفس.

عادل تاحوليت

فهرس المحتويات

العنـــــــــــوان	الصفحة
آية قرآنية	أ
ملخص البحث	ب - ه
شكر وتقدير	و
إهداء	ز
فهرس المحتويات	ح - ل
فهرس الجداول والأشكال	م - س
فهرس الملاحق	ع
مقدمـــــــــــة	1-3
الفصل التمهيدي: التعريف بالبحث	
06-33	
1. إشكالية البحث.	06
2 . فرضيات البحث.	09
3 . أهمية البحث.	10
4 . أهداف البحث.	11
5 . ضبط المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث.	12
6 . حدود البحث .	12
7. الدراسات السابقة.	13

الجانب النظري	
الفصل الأول : أساليب المعاملة الوالدية 36 -65	
تمهيـــد	**36**
1. تعريف أساليب المعاملة الوالدية.	**37**
2. أنماط أساليب المعاملة الوالدية ومظاهرها.	**41**
3. العوامل المحددة لأساليب المعاملة الوالدية.	**45**
4. النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية.	**50**
5. دور أساليب المعاملة الوالدية في التنشئة الإجتماعية.	**56**
6. الأساليب التربوية الوالدية في المجتمع الجزائري.	**60**
خلاصـة	**65**
الفصل الثاني : النمو الخلقي **68- 93**	
تمهيـــد	**68**
1. تعريف النمو الخلقي.	**69**
2. نظريات النمو الخلقي.	**71**
3. مراحل النمو الخلقي عند ' كولبرج'.	**78**
4. مستويات النمو الخلقي عند ' كولبرج'.	**80**

5. مراحل النمو الخلقي في التصور الإسلامي.	86
6. أساليب التربية الوالدية والنمو الخلقي.	88
7. العوامل المؤثرة في النمو الخلقي.	90
خلاصة	93
الفصل الثالث: المتعلم المراهق **113-96**	
تمهيد	96
1. تعريف المراهقة .	97
2. أنماط المراهق.	98
3. مراحل المراهقة وحاجاتها.	100
4. خصائص النمو لدى متعلمي المرحلة الثانوية ومتطلباتها التربوية.	103
5. العوامل المؤثرة في متعلمي المرحلة الثانوية.	108
6. مشاكل مرحلة المراهقة.	111
خلاصة	113

الجانب الميداني	
الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانيـــة 129-116	
أولا : الدراســة الاستطلاعية	
تمهيـــــد	**116**
1. إجراءات الدراسة الميدانية.	**117**
2. أهداف الدراسة الاستطلاعية.	**117**
3. إجراءات تصميم الإستبيان.	**118**
4. نتائج الدراسة الاستطلاعية.	**123**
ثانيا الدراسة الأساسية	
1. منهج البحث .	**123**
2. أدوات البحث	**123**
3. مجتمع وعينة البحث وكيفية اختيارها.	**127**
4. إجراءات تطبيق أدوات البحث والحصول على الدرجات الخام	**128**
5. الأساليب الإحصائية المستخدمـــة.	**129**
الفصل الخامس: عرض تحليل، مناقشة وتفسير النتائج 145-132	
تمهيد	**132**

1. عرض النتائج المتعلقة بفرضيات البحث.	**133**
1-1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.	**133**
1-2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.	**136**
1-3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.	**136**
1-4 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.	**137**
1-5 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.	**138**
1-6 -عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة.	**139**
2. مناقشة وتفسير نتائج البحث.	**148**
2-1- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.	**140**
2-2- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.	**140**
2-3- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.	**142**
2-4- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.	**143**
2-5- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.	**144**
2-6- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة.	**145**
التوصيات	**147**
خاتمة	**149**
قائمة المصادر المراجع	**152**
الملاحق	**162**

فهرس الجداول والأشكال

أولا/ الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	جدول يبين أساليب المعاملة الوالدية حسب نموذج "ماكوبي و مارتن "	42
2	جدول يبين مراحل النمو الخلقي وفق مقاربة "**كولبرج**"	79
3	جدول يُبين الصدق التمييزي لصورة الأب لاستبيان المعاملة الوالدية.	119
4	جدول يبين الصدق التمييزي لصورة الأم لاستبيان المعاملة الوالدية.	120
5	جدول يُبين خصائص عينة البحث الإستطلاعية من حيث الجنس والسن.	121
6	جدول يُبين أبعاد وعبارات إستبيان المعاملة الوالدية.	123
7	جدول يبين الصدق عن طريق التمييز بين ثلثي الاختبار	126
8	جدول يبين الثبات عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق	127
9	جدول يبين خصائص عينة البحث من حيث الجنس.	128

فهرس الجداول والأشكال

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
10	جدول يبين خصائص عينة البحث من حيث المستوى التعليمي للأب والأم.	128
11	جدول يُبين مستوى النمو الخلقي لأفراد عينة البحث	133
12	جدول يُبين معاملات الإرتباط للفرضية الأولى .	136
13	جدول يُبين معاملات الإرتباط للفرضية الثانية.	137
14	جدول يُبين معاملات الإرتباط للفرضية الثالثة.	138
15	جدول يبين الفروق في درجة النمو الخلقي وفق متغير جنس المتعلم.	139
16	جدول يبين الفروق في درجة النمو الخلقي وفق متغير المستوى التعليمي للأب والأم.	139

فهرس الجداول والأشكال

ثانيا/ الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل/ المخطط	الصفحة
1	شكل يُبيّن خصائص عينة البحث الإستطلاعية من حيث الجنس.	122
2	شكل يُبيّن خصائص عينة البحث الإستطلاعية من حيث السن.	122

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملاحق	الصفحة
1	**ملحق يبين إستبيان المعاملة الوالدية في صورته الأولية**	**163**
2	**ملحق يبين أعضاء لجنة تحكيم استبيان المعاملة الوالدية.**	**170**
3	**ملحق يبين استبيان المعاملة الوالدية في صورته النهائية**	**171**
4	**ملحق يبين مقياس النمو الخلقي من إعداد " قبس وآخرون "**	**173**

مقدمـــــــــــــــة

تعتبر الأسرة أول المؤسسات الإجتماعية التي تُعنى بتربية وتنشئة الأجيال وتقديمهم للمجتمع كعناصر فاعلين، ولا يكون ذلك إلا بأساليب تربوية ناجعة وسليمة تُنمي كل جوانب شخصية الأبناء سيما المتعلمين في مختلف مراحل النمو، وخاصة في مرحلة المراهقة التي يعتبرها الباحثين ميلادا ثانيا للمراهق، بحيث يكون فيها المتعلم بحاجة إلى رعاية خاصة وفهم لطبيعة ومتطلبات هذه المرحلة التي تُعتبر بحق مرحلة حاسمة في حياة الإنسان، وهذا ما وصى به الرسول الكريم في السباعيات المشهورة حين أمرنا بمصاحبة الأبناء المراهقين في هذه الفترة الحرجة بكل ما تعنيه كلمة المصاحبة في قوله صلى الله عليه وسلم : " **لاعبوهم سبعا واضربوهم سبعا وصاحبوهم سبعا...**" بمعنى أن المراهقين ابتداء من سن الرابعة عشر هم بحاجة إلى معاملة خاصة تختلف عن المراحل السابقة، وذلك بالإستماع إلى أفكارهم وفتح باب الحوار معهم ومنحهم الفرصة وعدم استصغارهم، بحيث تُنمي معاملتهم بهذه التعاليم تقديرهم لذاتهم وشعورهم بالإستقلالية يزيد من الثقة في أنفسهم ويفجر قدراتهم المختلفة، ومن هنا انبثقت فكرة الدراسة للطالب الباحث حول المراهق المتعلم التائه بين مطرقة الواقع المعاش والذي يكاد لا يعترف به و سندان المطالب والحاجات الملحة التي لا تحتمل الإنتظار والتي لا يؤمن بها أولياء الأمور. وخير دليل على تدهور الأخلاق ما أصبحنا نشاهده و نقرأ عنه من عنف يومي وصراع وعنف بين المتعلمين وأولياء أمورهم والمعلمين في المؤسسات التعليمية. ومن هنا جاء الدافع لإجراء البحث الحالي، بغرض الكشف عن علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بالنمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي. والذي يمكن أن يتضح من خلال مدى استيعاب المتعلم المراهق لهذه الأساليب (إنطلاقا من خصائص هذا المتعلم المراهق، مطالبه وحاجاته، و ما يُقابله من أسلوب تربية الأولياء الجزائريين للمراهق المتعلم في هذه المرحلة)، وبالتالي فإن بعض المتعلمين يحقق نموا متوافقا، بينما يحدث للبعض الآخر إنحرافا وتدهورا أخلاقيا.

ومن بين أهم جوانب الشخصية التي يسعى الوالدان إلى تنميتها الجانب الخلقي، الذي يعتبر في مجتمعنا معيارا ومقياسا لنجاح وقبول عملية التربية الوالدية، بحيث أي سلوك أخلاقي أو غير أخلاقي يقوم به الأبناء يتم تقييمه كعلامة إيجابية أو سلبية للوالدين وليس للأبناء.

ويُعد النمو الخلقي من وُجهة نظر معرفية منظومة فكرية تختلف فيها كل مرحلة عن سابقتها من حيث البُنى الفكرية التي تنتظم فيها، والتي تُعد نتاج تفاعل عوامل التنشئة الإجتماعية الأخلاقية وتأثير النمو العقلي المعرفي، حيث يقوم الفرد أثناء نموه بتعديل بنيته المعرفية الأخلاقية القائمة باستعمال بُنى جديدة نتيجة لما يتعرض له من خبرات حيث تنتقل الأحكام الخلقية تدريجيا من الإهتمامات الشخصية الأنانية إلى الإهتمامات والمسؤوليات الإجتماعية، ومن الإعتماد على مبادئ

ومعايير خارجية إلى الإعتماد على مبادئ ومعايير داخلية. ومن التفكير في النتائج المادية إلى التفكير في القيم المجردة والمباد ئ الإنسانية المطلقة. ***(الجعفر، 2008: 53)***

وهذا عكس التصور السائد عن التربية الخُلقية في الماضي، بأنه يكفي أن نُلقّن الفرد المعتقدات السليمة، أو أن نُبيّن له الصواب والخطأ أو نُكسبه القيم الخُلقية، لكي نضمن أن يسلك سلوكا خلقيا في المواقف المختلفة. فهذا تصور سطحي لطبيعة العلاقة بين النمو الخلقي والسلوك الخلقي.

و منه فالعملية التربوية نظامية كانت أم غير نظامية في أساسها هي عملية أخلاقية لأنها تتعامل مع الإنسان ككل، بحيث تضمن له أفضل استثمار لقدراته وإمكاناته إلى الحد الذي يشعره هو والمحيطين به بالرضا والسعادة؛ وهذا ما أكده **(جون ديوي)** في مقولته: **(إن عملية التربية والأخلاق شيء واحد، ما دامت الثانية لا تخرج عن كونها انتقال الخبرة باستمرار من أمر سيء إلى آخر أحسن منه)**.

وهو ما يجعل النمو الخلقي الهدف الأسمى للعملية التربوية كلها، ويكتسب أهمية خاصة في المجتمعات المعاصرة بشكل عام، ولعل الكثير من المشكلات التي تعاني منها المجتمعات هي مشكلات أخلاقية في صميمها. فقد يعتقد الكثير من الآباء أن المهم هو توفير الراحة المادية للأبناء، لكن في الحقيقة الرعاية المادية لا تكفي والأهم هو الراحة المعنوية التي لن تتوفر إلا إذا أخذ الأبناء قسطا معتبرا من التربية الأخلاقية التي تحميهم من الإنحراف و الإضطرابات النفسية.

كما يشير الطالب الباحث إلى أن موضوع النمو الخلقي لم ينل حقه من البحث مقارنة مع باقي جوانب الشخصية الأخرى بالرغم من الأهمية التي يكتسبها، خاصة في البيئة الجزائرية، ولكون الطالب الباحث يرتاد الجامعة بانتظام لاحظ العديد من المظاهر السلوكية السلبية المؤسفة بين بعض الطلبة، تمثلت في الكلام البذيء في كل مكان، الصوت المرتفع والصراخ، عدم احترام مواعيد الإمتحانات والمحاضرات، الغش، إتلاف الكتب المستعارة وعدم إحترام تاريخ إرجاعها...، وفي حدود علم الطالب فالدراسات التي تناولت النمو الخلقي في مجتمعنا محدودة جدا، باستثناء بعض الدراسات حول مستوى التفكير الخلقي لدى عينات في الوسط التربوي والمؤسسات العقابية فقط، بينما جاء البحث الحالي ليدرس مستوى النمو الخلقي عند المتعلم المراهق والبحث أيضا عن وجود علاقة لبعض أساليب المعاملة الوالدية بينهما، داعما بذلك دراسات "**كولبرج**" التي ركز فيها على البحث عن العوامل التي تؤثر في النمو الخلقي مثل القوى الإجتماعية وعامل الخبرة...

ولتغطية البحث بشكل جّيد قسّم الطالب البحث إلى جانبين: الجانب النظري والجانب الميداني.
حيث احتوى الجانب النظري على أربعة فصول: الفصل التمهيدي(التعريف بالبحث)، والفصل الأول خُصص لأساليب المعاملة الوالدية، والفصل الثاني تناول فيه الطالب النمو الخلقي، والفصل الثالث تعرّف فيه الباحث على المراهق المتعلم.
أما الجانب الميداني احتوى على فصلين هما: الفصل الرابع عُنون بإجراءات الدراسة الميدانية وتطرق فيه الطالب لحيثيات الدراسة الإستطلاعية و الأساسية، والفصل الخامس والأخير خصّصه الطالب الباحث لعرض تحليل، مناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها وصولا إلى تقديم التوصيات قبل ختم البحث.

الفصل

التمهيدي

الفصل التمهيدي

1- إشكالية البحث.

2- فرضيات البحث.

3- أهمية البحث.

4- أهداف البحث.

5- ضبط المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث.

6- حدود البحث .

7- الدراسات السابقة.

1/ إشكالية البحث:

يعيش الإنسان اليوم في عالم سريع التغير، أصبحت فيه منظومة القيم الخلقية في مجتمعنا مهددة، خاصة على فئة الشباب و المراهقين، هذا مع ظهور المشكلات والآفات الإجتماعية المتفاقمة نتيجة ما فرضته ظروف العولمة بمعطياتها من فرض الهيمنة الإقتصادية والثقافية والإعلامية والتعليمية على الشعوب وكذلك سيطرة النزعات والقيم المادية على كثير من المجالات، ما أدى إلى تغير نمط الحياة الذي أصبح جد مكلف.

وتُعد الأسرة أول المؤسسات التي تقوم برعاية وتنشئة الأبناء، والتي تتصدى للتهديدات التي أفرزتها هذه التغيرات والتي تحدد ملامح شخصية الفرد من خلال الدور الحيوي الذي تؤديه في إنماء مجموعة من المظاهر السلوكية التي تُكوّن طبيعة الفرد، وذلك من خلال أساليب المعاملة الوالدية التي تتبعها، وهذه الأخيرة تعتبر أهم المتغيرات التربوية النفسية الفاعلة في التنشئة الإجتماعية، ومن العوامل الرئيسية في إرساء أسس الصحة النفسية إذا كانت أساليب تربوية سليمة أوتؤدي إلى تكوين مزاج سيئ واضطرابات لدى المتعلمين في مختلف المراحل العمرية. **(الشافعي،391:2011)**، خاصة في مرحلة المراهقة التي تُعرف بثورة التغيّرات في كل الجوانب: الفيزيولوجية والجسمية و الإنفعالية و الجنسية...، ويمتد تأثيرها على شخصية الفرد ومدى تكيفه مع أسرته وبيئته إلى المراحل النمائية اللاحقة، فقد أشار الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع إلى العوامل المهيأة لتطوير الإضطرابات والمزاج السيئ للأطفال من خلال الممارسات الغير متسقة في التنشئة مع وجود نظام تربية قاسي ومتسلط من طرف الوالدين.

كما يؤكد الأخصائيين على أهمية إشباع مطالب النمو في تحقيق التوافق، ويعني أن هناك في كل مرحلة من مراحل النمو مطالب يتطلبها النمو النفسي للفرد، وهذه المتطلبات والحاجات يجب إشباعها ليُصبح الفرد سعيدا ومتوافقا نفسيا واجتماعيا، وعدم إشباعها يؤدي إلى عدم التوافق و اضطراب الفرد، و هذه المطالب تفرزها جملة التغيرات التي تطرأ على كل جوانب الشخصية.**(الجبوري، 2010: 28)**. وهنا تكمن أهمية البحث من وجهة نظر الطالب لارتباطه بفئة المراهقين بصفتهم سواعد المستقبل التي يُعلّق عليها الآمال في التنمية والسير نحو التقدم، ولعل أول المطالب التي يجب على الوالدين مراعاتها هي فهم خصائص مرحلة المراهقة التي تتميز أساسا في رغبة المتعلم المراهق في الإستقلال عن الأبوين وعن الأسرة وقضاء معظم الوقت مع جماعة الرفاق وهذا ما يؤثر كثيرا على اتجاهات المتعلم في هذه المرحلة **(وينر Winner ,1994:266)**. كما تظهر بعض الحاجات النفسية الأساسية

لدى المراهق المتعلم مثل الحاجة إلى الإعتماد على النفس وتوكيد الذات ورفض تسلط الوالدين، كما يحتاج المراهق إلى لغة الحوار مما يستوجب على الآباء دعم وتشجيع ومساندة الأبناء المتعلمين في هذه المرحلة النمائية الحرجة والإستماع إلى أفكارهم وانشغالاتهم. **هذا في مجتمعٍ يقال عنه أنه لا يؤمن بمرحلة المراهقة.** وانطلاقا من هذه الحقائق التربوية، وبعد مراجعة الأدب التربوي والنفسي استقر الطالب الباحث في بحثه هذا على بعض أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الأبناء والتي يرى أنها تؤثر في تكوين شخصية المتعلم المراهق سلبا أو إيجابا في هذه المرحلة العمرية المميزة وهي: **(الدعم والمساندة، الإستقلالية، و التسلط).**

والتربية الخلقية أو النمو الخلقي أحد أهم جوانب عملية التربية الشاملة وأحد مظاهر النمو الأساسية في الشخصية الإنسانية، التي يسعى الوالدين إلى تنميتها كونها معيارا ومحكا على نجاح عملية التربية والتنشئة خاصة في الثقافة الجزائرية والتي نلاحظها في الواقع حين يأتي الأبناء بسلوك غير أخلاقي وغير مقبول إجتماعيا فيتم وصفه مباشرة بأنه " **ما ربّاوهش والديه**".

ويُفترض أن تلعب أساليب المعاملة الوالدية بأنواعها دورا بارزا في اكتساب هذه الأنماط الخلقية، وما يرافقها من معاملة يتعرض لها الطفل أثناء قيامه بسلوكيات مرغوبة أو غير مرغوبة. كما يُفترض أن يكتسب الأبناء الضمير أو الأنا الأعلى الذي يتحلى به الآباء، ومعاييرهم في الحكم على الصواب والخطأ؛ وهذا ما يتضح من خلال اختلاف المعايير الخُلقية وشدتها من أسرة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر.

وقد نال موضوع النمو الخلقي قدرا كبيرا من الاهتمام والبحث في مجال الدراسات النفسية والتربوية وخاصة في المجتمعات الغربية. ويوجد في الوقت الراهن برنامجان رئيسيان لتعليم القيم الخلقية، اكتسبا قبولا وانتشارا واسعا في التطبيق هما: برنامج النمو المعرفي أو برنامج **كولبرج** Kohlberg، ومنهج تفسير القيم الذي يرجع في الأصل إلى **(سيمون راتس و كيشنبوم، 1976 Kishenbaum & H. Rathes . Simone)**

وسيركز الطالب الباحث في بحثه على بعض أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالنمو الخلقي وفق مقاربة " **لورانس كولبرج** " الخاصة بالنمو الخلقي، الذي أشار إلى أن الجانب الخلقي من الشخصية يحتاج إلى المزيد من البحث باعتباره مشكلة أساسية في العلوم الإنسانية، داعما بذلك دراسات "**كولبرج**" التي ركز فيها على البحث عن العوامل التي تؤثر في النمو الخلقي مثل القوى الإجتماعية وعامل الخبرة والدين والمستوى الإقتصادي...، والتي لاقت قدرا كبيرا من اهتمام علماء النفس والتربية

والفلسفة، فكانت مادة خصبة للبحث، وأدت إلى العديد من الدراسات في شتى المجالات، ومنه سيكون هدف هذا البحث هو التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين أهم المتغيرات النفسية والتربوية الفاعلة في تكوين الشخصية ألا وهي **أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء** والتمركز في أحد مراحل النمو الخلقي وفق مقاربة "**كولبرج**" في ظل بعض المتغيرات الخاصة بهذه الفئة من الجنس والمستوى التعليمي للوالدين؛ **أي هل ارتقاء مستوى النمو الخلقي يتوقف على طبيعة المعاملة الوالدية أو بمعنى آخر هل أسلوب الدعم والمساندة مثلا والذي ينتهجه الأب و الأم في معاملتهما مقارنة مع أساليب المعاملة الأخرى يساهم أكثر في ترسيخ تفكير خلقي عالي أي يصل أو يجعل المتعلم المراهق يتمركز في مرحلة العرف والقانون لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي وفق مقاربة كولبرج؟.**

ومن بين الدراسات السابقة التي بحثت في علاقة التنشئة الأسرية بالنمو الخلقي نجد دراسة **(نجوى العدوى، 1982)** والتي هدفت إلى دراسة أثر الأسرة على نمو التفكير الخلقي عند الأطفال، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في نمو الحكم الخلقي لدى الجنسين.
- نمو القواعد الخلقية لدى الطفل حسب المناخ الأسري وتماسك الأسرة واستقرارها.
- زيادة نمو إدراك الطفل للقواعد الخلقية بزيادة العمر الزمني. ***(عبد القادر، 2005: 59)***

ومن بين الدراسات التي تشير إلى أن للتربية الأسرية دورا مهما وأساسيا في تنشئة الأبناء، وذلك من خلال طرق وأنماط التربية التي يتبعها الآباء والأمهات في تشكيل شخصية الأبناء حتى يصبحوا أعضاء فاعلين ونافعين لأنفسهم ولمجتمعهم، يرى **(تورانس، Torrance 1995)** أن الأبناء قد يتخلون عن معارفهم وربما يفشلون عن تكوين مفهوم واقعي عن ذواتهم نتيجة فقدانهم للبيئة المشبعة لحاجاتهم، وعدم توفير المواقف الآمنة لتطوير ما لديهم من إمكانات، وأن المناخ النفسي – الإجتماعي للأسرة المناسب بما في ذلك الأساليب التربوية في التنشئة لها علاقة بالقدرة على نمو التفكير لدى الأبناء خلال مراحل العمر المختلفة.

كما تشير دراسة **(كشنسكا، KOCHANSKA 1991)** والتي اهتمت بأثر الأساليب التربوية الوالدية المتبعة في التنشئة الإجتماعية للأبناء ودورها في تنمية الشعور بالذنب والضمير لدى الأبناء، وأكدت نتائجها على أن نظام تربية الأبناء في إطار من قلق الأم واستخدامها للقسوة في المعاملة يؤدي إلى ارتفاع مستوى الشكوك والشعور بالذنب لدى الأبناء ، وكذلك وجود مفهوم الضمير الغير سوي لديهم. ***(الباهي، 1999: دص)***

تساؤلات البحث:

ومن خلال ما سبق يأتي البحث الحالي للإجابة عن التساؤلات التالية:

1/ ما مستوى النمو الخلقي السائد لدى أفراد عينة البحث ؟

2/ هل توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب الدعم والمساندة في المعاملة الوالدية (**أب /أم**) والتمركز في أحد المستويات الأربعة، والدرجة الكلية للنمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي ؟

3/ هل توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب الإستقلالية في المعاملة الوالدية (**أب/أم**) والتمركز في أحد المستويات الأربعة، والدرجة الكلية للنمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي؟

4/ هل توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب التسلط في المعاملة الوالدية (**أب/أم**) والتمركز في أحد المستويات الأربعة، والدرجة الكلية للنمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي؟

5/ هل توجد فروق في ارتقاء النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث تُعزى إلى جنس المتعلم ولصالح الإناث؟

6/ هل توجد فروق في ارتقاء النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث تُعزى إلى المستوى التعليمي للوالدين (أب/أم) ؟

2/ فرضيات البحث:

في ضوء إشكالية البحث وتساؤلاته، قام الطالب بصياغة الفروض التالية :

1/ يتمركز أفراد عينة البحث في المرحلة الخلقية الثالثة والرابعة وفق مقاربة "**كولبرج**".

2/ توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب الدعم والمساندة في المعاملة الوالدية (**أب /أم**) والتمركز في أحد المستويات الأربعة، والدرجة الكلية للنمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي.

3/ توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب الإستقلالية في المعاملة الوالدية (**أب/أم**) والتمركز في أحد المستويات الأربعة، والدرجة الكلية للنمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي .

4/ توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب التسلط في المعاملة الوالدية (**أب/أم**) والتمركز في أحد المستويات الأربعة، والدرجة الكلية للنمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي .

5/ توجد فروق في ارتقاء النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث تُعزى إلى جنس المتعلم ولصالح الإناث.

6/ توجد فروق في ارتقاء النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث تُعزى إلى المستوى التعليمي للوالدين (أب/أم).

3/ أهمية البحث:

في ضوء مشكلة البحث والتساؤلات التي يطرحها والمحددات النظرية والمنهجية له، يكتسي البحث الحالي أهميته على مستويين، المستوى النظري والمستوى التطبيقي كالآتي:

1/3- من الناحية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للبحث الحالي فيما يلي:

- تأتي أهمية البحث الحالي في كونه يتناول موضوعا لم ينل نصيبه من الدراسة بالقدر الكافي في مجتمعنا بالرغم من أهميته (العلاقة بين النمو الخلقي وطبيعة المعاملة الوالدية).

- أهمية المرحلة النمائية التي يتناولها البحث وهي مرحلة المراهقة والتي تعتبر مرحلة حاسمة في حياة الإنسان، خاصة المراهق المتعلم، وانعكاسات هذه المرحلة على مختلف جوانب الشخصية والتي تحدد معالمها في المستقبل.

- أهمية الموضوع الحالي الذي يدرس العلاقة بين متغيرين حاسمين وهما أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والنمو الخلقي، وأهميتهما القصوى في تكوين أجيال ومجتمعات صالحة، في مجتمع أقل ما يُقال عنه أنه لا يؤمن بمرحلة المراهقة.

- تكمن أهمية البحث أيضا في أنه يتناول جانب رئيسي في حياة الأسرة وهو موضوع العلاقة بين الآباء والأبناء والمتمثلة أساسا في أسلوب التربية الوالدية الذي ينعكس مباشرة على شخصية الأبناء وسلوكياتهم.

- كما تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تبحث في النمو الخلقي وعلاقته بمتغيرات أخرى كما دعا إليه "**كولبرج**".

2/3- من الناحية التطبيقية:

يدعم هذا البحث فرض مفاده أن لبعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء علاقة ارتباطية بتمركز النمو الخلقي في أحد المستويات الخلقية لدى المتعلم في السنة الثانية من التعليم الثانوي بمدينة" **باتنة**"، وأن طبيعة المعاملة تساهم في ارتقاء النمو الخلقي مقارنة بأساليب أخرى، ويقع في المرحلة الخلقية المحددة وفق مقاربة " **كولبرج**" وذلك حسب متغير السن والجنس.

4 / – أهداف البحث:

تنطلق البحوث والدراسات التربوية والنفسية كغيرها من الدراسات في المجالات الأخرى من منهجية معينة تنظم وتضبط حدود الدراسة وذلك من أجل الوصول إلى الهدف الذي تصبو إليه، وهذه الدراسة لها أهداف نظرية وأخرى تطبيقية تتمثل في:

1/4– الأهداف النظرية: وتتمثل في:

* إثراء المعرفة وزيادة الرصيد النظري حول مشكلة أساليب المعاملة الوالدية، وعلاقتها بالنمو الخلقي لدى المتعلمين في السنة الثانية ثانوي، مع توضيح أهم العوامل التي يعتريها الغموض واللُّبس.

* تثمين دور أسلوب المعاملة الوالدية في إرساء قواعد الصحة للمتعلم، وتنمية جانب شخصيته الخلقي.

*محاولة تسليط الضوء على أساليب المعاملة الوالدية والنمو الخلقي لدى المتعلمين في السنة الثانية ثانوي، بالتطرق إلى الرؤى النظرية القائمة حولها والاستفادة منها لفهم الموضوع.

4 /2– الأهداف التطبيقية:

– معرفة المستوى الأخلاقي الذي يستعمله أفراد عينة البحث وفق مقاربة "**كولبرج**" في النمو الخلقي.

– التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين بعض أساليب المعاملة الوالدية و التمركز في أحد مراحل النمو الخلقي وفق مقاربة "**كولبرج**" لدى المتعلم في السنة الثانية من التعليم الثانوي.

– التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النمو الخلقي لدى المتعلم ومتغيري الجنس لصالح الإناث والمستوى التعليمي لكل من الأب والأم.

– التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية لكل من الأب والأم وجنس المتعلم في السنة الثانية ثانوي.

5/ ضبط المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث:

5/ 1- أساليب المعاملة الوالدية: هي الطريقة التي يدرك بها المتعلم المراهق نمط معاملة والديه له وتفسيره لطبيعة تعاملهما معه، وذلك بحسب خبراته السابقة التي كوّنها خلال تنشئته الإجتماعية. وهي العلامة المتحصل عليها في استبيان أسلوب المعاملة الوالدية من وُجهة نظر الأبناء من إعداد الطالب الباحث.

5/ 2- النمو الخلقي: هو الدرجة المتحصل عليها في استبيان حل المعضلات الأخلاقية "**لقبس Gibbs 1984**" **والتي تتراوح درجاته بين (100 و 500) درجة .**

5/ 3- المتعلم المراهق: هو ذلك المتعلم الذي يزاول دراسته في السنة الثانية من التعليم الثانوي، والذي يتراوح سنه بين (15و 20) سنة.

6/ حدود البحث:

الحدود الزمانية:

امتد البحث من 01/ 11/ 2012 إلى غاية 30 / 09/ 2013.

الحدود المكانية:

تم إجراء البحث على عينة من ثانويات بمدينة باتنة وهي موزعة كما يلي:

الدراسة الإستطلاعية : تمت في ثانوية " صلاح الدين الأيوبي .

الدراسة الأساسية: تمت في كل من ثانوية:(تامشيط الجديدة، عباس لغرور، حشاشنة قدور، الإخوة العمراني).

الحدود البشرية:

بلغ عدد أفراد عينة البحث 105 متعلم (ذكور/إناث)، من تخصصات (علوم، رياضيات، آداب وفلسفة) مسجلين في السنة الثانية ثانوي من السنة الدراسية 2013/2012.

7/ الدراسات السابقة :

لقد نال موضوع الأساليب المعاملة الوالدية اهتمام الباحثين منذ عهد بعيد للأهمية البالغة التي يكتسبها في تنمية ورعاية النشء الصالح، إلا أن الدراسات كانت تهتم بوجهة نظر الآباء فيها وتعتبر دراسة "**شيفر و بال**" (Schafer& Bell 1957) الدراسة الأولى التي تناولت الأساليب من وجهة نظر الأبناء. ***(عبد السلام و طاهر، 1990: 46).***

وتعتبر هذه الدراسة من ناحية أخرى نقطة تحول في الإهتمام بالمشكلة، لأن إدراك الأبناء لهذه الأساليب أهم بكثير من تصور الآباء، فمهما كانت نوايا الآباء طيبة عند معاملتهم لأبنائهم معاملة خاطئة، فإن هذه النوايا لن تقلل من إدراك الأبناء للأساليب على أنها خاطئة عدا أنهم سيتضررون بشكل كبير من جراء هذا الإدراك.

وإذا كانت الدراسات قد نشطت في العقدين الماضيين فإنها قد تنوعت تنوعا كبيرا، سيما ما تعلق بموضوع التنشئة الأسرية والتربية الوالدية على وجه الخصوص وانعكاساتها على الصحة النفسية للأطفال، ونظرا لوجود عدد ضخم من الدراسات التي تناولت موضوع المعاملة الوالدية بصفة عامة، فإنه يصعب ذكرها أو حصرها في هذه الدراسة، إلا أن وجود هذه الدراسات السابقة يُفيد الطالب الباحث في الكشف والإستفادة من الخبرات السابقة وتوظيف نتائجها فيما يخدم البحث الحالي، ولذا حاول صاحب البحث الإلمام والإطلاع قدر المستطاع على هذه الدراسات والأدب النظري المتعلق بالموضوع بصفة مباشرة أو غير مباشرة محاولا الإستفادة منها قدر الإمكان، ونلخص أهمها فيما يلي:

1/7- الدراسات السابقة التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية:

1/7-1- الدراسات المحلية:

*** دراسة طالبي الصادة 2007:**

بعنوان: (علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالقلق الإجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.)

تناولت الدراسة موضوع علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالقلق الإجتماعي لدى عينة من متعلمي المرحلة الثانوية بمدينة **"المسيلة"** وكان الهدف من هذه الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والقلق الإجتماعي لدى الأبناء وكذا عن طبيعة الفروق الموجودة بين الجنسين في إدراكهم لأساليب المعاملة الوالدية و القلق الإجتماعي .

وقد شملت عينة الدراسة (151) تلميذة و(130) تلميذ من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة المسيلة وللتحقق من فرضيات الدراسة تم استخدام الأدوات التالية :

- مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد أنور رياض عبد الرحيم (1991).
- مقياس القلق الإجتماعي من إعداد سامر جميل رضوان (1998).

وأستخدم معامل ارتباط بيرسون (pearson) و قيمة (ت) T-Test ، كأساليب إحصائية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة إرتباطية موجبة بين أسلوب التسلط من طرف الآباء والأمهات والقلق الإجتماعي لدى عينة الدراسة عند مستوى دلالة (0.01) لكل من الأب والأم .
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الحماية الزائدة والقلق الإجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة بالنسبة للأب والأم .
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التقبل من طرف الأب و القلق الإجتماعي لدى العينة الكلية للدراسة.
- توجد علاقة إرتباطية سالبة بين أسلوب التقبل من طرف الأم و القلق الإجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة وذلك عند مستوى دلالة (0.01).
- توجد فروق بين الجنسين من أفراد العينة في إدراكهم لأساليب المعاملة الوالدية .

*** دراسة فاتن جودي 2007:**

بعنوان: (أساليب المعاملة الوالدية المدركة وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي عند أبناء الطلاق دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة من أبناء الطلاق بمدينة بسكرة).

قصد التحقق من فرضيات الدراسة اعتمدت الباحثة على :

دراسة تطبيقية استخدمت المنهج الوصفي، معتمدة في هذه الدراسة على أداتين هما: مقياس التوافق النفسي الاجتماعي للأستاذ "**جابر نصر الدين**". ومقياس أساليب المعاملة الوالدية المدركة من طرف الأبناء من إعداد الطالبة .

عينة تكونت عينة من (50) تلميذا وتلميذة من المرحلة المتوسطة من أبناء الطلاق بمدينة بسكرة.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالية المدركة والتوافق النفسي الاجتماعي عند الأبناء بعد الطلاق .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجة التوافق النفسي الاجتماعي عند الأبناء بعد الطلاق. ***(جودي، 2009: 21)***

***دراسة فرحات أحمد 2012:**

بعنوان: (أساليب المعاملة الوالدية (تقبل/ رفض) كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك التوكيدي لدى تلاميذ مرحلة الثانوي ولاية الوادي).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (تقبل/ رفض) والسلوك التوكيدي والتأكد من وجود فروق في السلوك التوكيدي بين الجنسين، وللتحقق من هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأدوات جمع البيانات تمثلت في استمارة المعاملة الوالدية "**شافير**"، ومقياس السلوك التوكيدي "**لراثوس.**" وكانت عينة الدراسة مكونة من**(151)** تلميذ وتلميذة من ثانوية "**لقرع الضيف بالوادي**".

وتوصلت الدراسة و بعد المعالجة الإحصائية إلى :

– توجد علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية (التقبل/الرفض) والسلوك التوكيدي.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب المعاملة الوالدية (التقبل) والسلوك التوكيدي.

– توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب المعاملة الوالدية (الرفض) والسلوك التوكيدي

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في السلوك التوكيدي ***(فرحات، 2012: 5)***

– دراسة عزيزة عدو 2012:

بعنوان: (العنف الأسري والصحة النفسية للمراهق الجزائري).

تمحورت مشكلة البحث في التساؤل التالي: هل يؤثر العنف الأسري على الصحة النفسية للمراهق الجزائري؟

و للتحقق من فرضيات البحث استخدم: المنهج الوصفي وقصد جمع البيانات استعانت الباحثة باختبار" **شفير**" للممارسة الوالدية كما يدركها الأبناء، ومقياس الصحة النفسية.

وتم اختيار عينة الدراسة عشوائياً حيث بلغت **(700)** تلميذ بالسنة الثالثة من المرحلة التعليمية الثانوية، منهم **(350)** تلميذ من ذوي العنف الأسري و **(350)** تلميذ من ذوي التسامح الأسري، مع مراعاة الخصائص المتمثلة في الجنس، السن، و المستوى التعليمي لإحداث التماثل بين العينتين.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية: نتيجة ذات شقين، يتمثل الشق الأول في وجود تأثير دال إحصائياً بين الممارسات الوالدية الميالة إلى العنف، النبذ والتحكم واضطراب صحة المراهقين النفسية، فيما

يتجسد الشق الثاني في ميل المراهقين الذين تتسم ممارسات والديهم حيالهم بالتساهل والتقبل إلى عدم اضطراب الصحة النفسية. ***(عدو، 2012: 29)***

1/7-2- الدراسات العربية:

* دراسة سعيد 1981:

بعنوان: (أساليب التنشئة الإجتماعية وعلاقتها بمستوى تعليم الأبوين)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوى تعليم الوالدين في الأسرة العراقية.

والأساليب التربوية المعتمدة في هذه الدراسة هي: التشجيع، النصح والإرشاد، التسامح والتساهل، الحرمان والنبذ، التذبذب في المعاملة، العقاب البدني.

كما حُدد المستوى التعليمي بثلاث مستويات: العالي والمتوسط والمنخفض.

واقتصرت العينة على الأسر العربية بسبب العامل اللغوي (اللغة العربية)، في مدينة الموصل، ثم مقابلة(60) أما و(60) أبا، وبمعدل (20) أما وأبا لكل مستوى تعليمي، والذين أجابوا على (41) فقرة من فقرات أداة البحث التي تناولت مواقف حياتية يومية وطريقة تعامل أبوية مع تلك المواقف التي يقوم بها الطفل.

وبعد معالجة البيانات توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- أن التشجيع والنصح والإرشاد أساليب تربوية يستخدمها الآباء والأمهات لدرجات عالية مع البنين أكثر من البنات، بينما أسلوب التسامح والتساهل يستخدمه لدرجة متوسطة مع أبنائهم، كذلك بالنسبة إلى أسلوب الحرمان والنبذ.

أما أقل الأساليب استخداما هو أسلوب التذبذب في المعاملة والعقاب البدني وتميل الأمهات إلى استخدام العقاب البدني أكثر من الآباء.

- كما أن الأمهات و الآباء على مستوى جيد من الوعي بأساليب التربية الحديثة التي تدعو إليها الدراسات والبحوث المتخصصة في مجال التربية.

- يزداد استخدام الأساليب التربوية الحديثة بارتفاع المستوى التعليمي للأبوين والعكس صحيح. ***(السبعاوي، 2010: 258)***

*** دراسة السلطاني1988:**

بعنوان: (الثقة بالنفس لدى المراهقين وعلاقتها بمعاملة الوالدين لهم كما يرونها).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الثقة بالنفس لدى المراهقين وعلاقتها بنوع المعاملة الوالدية لهم كما يرونها، أما عينة الدراسة اقتصرت على عينة من المتعلمين الذكور في السنة الثالثة متوسط للعام الدراسي (1987-1988)، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من متوسطات بمدينة **بغداد** أما الأدوات المستخدمة في البحث هي:

- مقياس الثقة بالنفس أما أساليب المعاملة الوالدية فتم بناء الأداة من قبل الباحث وتشمل الأساليب الآتية (التسلط- الحزم- التسامح- الإهمال)، وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: (تحليل التباين، اختبار Tukey، معادلة سكوت).

وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية :

- أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين معاملة الوالدين الحازمين والمهملين ولصالح الحازمين.

- كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين معاملة الوالدين الحازمين والمتسامحين ولصالح المتسامحين .

- كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع المعاملة التي يتلقاها المراهقون من والديهم وثقتهم بأنفسهم. ***(السلطاني، 1988: 5)***

***دراسة حوامدة 1991:**

بعنوان: (التنشئة الإجتماعية للأبناء وعلاقتها بأنساقهم القيمية)

وهدفت الدراسة إلى معرفة اختلاف أساليب المعاملة الوالدية في التنشئة الإجتماعية باختلاف متغير الجنس(ذكور، إناث). وقد قام الباحث بتطبيق استبيان لقياس المعاملة الوالدية وأداة لقياس الأنساق القيمية على عينة قوامها (422) طالب وطالبة مناصفة، من طلبة المرحلة الثانوية بالأردن.

ونذكر أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- تختلف أساليب التربية الوالدية باختلاف جنس الأبناء بحيث يعتني الآباء بتنشئة الأبناء الذكور في حين تعتني الأمهات بتنشئة الأبناء الذكور و الإناث بنمطين مختلفين من التنشئة.

– كان الآباء أقل تقبلا ورفضا وتشددا ومنحا للإستقلالية ومبالغة في الرعاية وعدم الاتساق في المعاملة وضبطا من خلال الشعور بالذنب .

– كانت الأمهات أكثر تشددا وتأكيدا على التحكم والتبعية في تنشئة الإناث أكثر من الذكور وكن أكثر منحا للإستقلالية والمبالغة في رعاية الذكور من الإناث.

*** دراسة جابر وعبد الرحيم 1993:**

بعنوان: (العلاقة بين أزمات النمو النفسي الإجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة القطريين)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وأزمات النمو النفسي الإجتماعي في ضوء نظرية "**إريكسون**" على خلال فترة الطفولة، وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين والفروق بين الأعلى تحصيلا والأقل تحصيلا في هذه الأزمات، أما عينة الدراسة مكونة من (65) من الذكور، و(50) من الإناث وكان متوسط أعمارهم (14.7) و(14.2) عاما بالترتيب، أما الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة هي استبيان الشباب بصورتيه (أب وأم) من إعداد (**سكيليدمان Schludmann**) وترجمة (**جابر و عبد الحميد، 1985**) وهو يقيس أساليب التربية الوالدية كما يُدركها الأبناء وتتكون من ثلاث أبعاد هي:

"التقبل – الرفض، الضبط النفسي – الإستقلال النفسي، الضبط الصارم – الضبط المتساهل."

واستبيان مراحل النمو النفسي الإجتماعي من إعداد (**Leidy & Darling – fisher**) وترجمه الباحثين (جابر وأنور)، وتم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط **بيرسون و الإختبار التائي** وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية دالة موجبة بين أسلوب التقبل والرفض وثلاث من أزمات النمو النفسي الإجتماعي.

– بينما لم يرتبط أسلوب الضبط النفسي، الإستقلال الذاتي بأي من أزمات النمو النفسي الإجتماعي، إلا بأزمة الثقة وعدم الثقة لدى الذكور، وكان الإرتباط دالا وسالبا بينما لم يرتبط أسلوب الضبط الصارم، الضبط المتساهل بأي من أزمات النمو النفسي الإجتماعي.

– كما اتضح عدم وجود فروق بين الجنسين في أي من أزمات النمو النفسي الإجتماعي.

– بينما كانت هناك فروق دالة بين الإناث الأعلى تحصيلا والأقل تحصيلا في أزمات النمو النفسي الإجتماعي

– بينما كانت هناك فروق دالة بين الإناث الأعلى تحصيلا والأقل تحصيلا في أزمات النمو النفسي الإجتماعي إلا في أزمة الثقة وعدم الثقة.

وتشير النتائج إلى أهمية أساليب المعاملة الوالدية في تحقيق التوافق النفسي

الإجتماعي وأهمية دورها في التحصيل الدراسي. ***(جابر وعبد الرحيم، 1993: 109)***

*** دراسة هدى سيد إبراهيم 1995:**

بعنوان: (أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدرجة الإستقلال لدى الأبناء)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ودرجة الإستقلال لدى الأبناء، وتكونت العينة من (393) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية ممن تتراوح أعمارهم بين(12 – 15) سنة.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

– عدم وجود فروق في مستوى الإستقلالية لدى الذكور والإناث.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية، وجاءت الفروق لصالح الأبناء من الأسر الكبيرة الحجم، والأسر التي تعمل فيها الأم، والأسر التي ينتمي فيها الوالدين إلى مستوى تعليمي مرتفع.

(القباني وآخرون، 2011: 1060)

*** دراسة سلطان عويضة 2001:**

بعنوان: (أساليب المعاملة الوالدية المدركة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى المراهقين)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية المدركة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى المراهقين في ضوء المستوى التعليمي للوالدين في المجتمع السعودي، على عينة عشوائية بلغت(200) طالب وطالبة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– بالنسبة لصورة الأم وجد أن الطلاب ذوو الوالدين الغير متعلمين أعلى من طلاب ذوو الوالدين المتعلمين في أسلوب كل من الرفض و الإستقلال وحرية التصرف.

– بينما كان الطلاب ذوو الوالدين المتعلمين أعلى من الطلاب ذوو الوالدين الغير متعلمين في كل من الإهمال وعدم الرعاية والضبط من خلال الشعور بالذنب.

– بالنسبة لصورة الأب وجد أن الطلاب ذوو الوالدين المتعلمين أعلى من طلاب ذوو الوالدين الغير المتعلمين في أسلوب كل من التشدد والقسوة وحرية التصرف والإهمال وعدم الرعاية والضبط من خلال الشعور بالذنب. ***(عويضة،2001: 127)***

***دراسة السعادات 2003:**

بعنوان: (معاملة الآباء لأبنائهم كما يراها الأبناء)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب معاملة الآباء لأبنائهم كما يراها الأبناء، وقد تكونت عينة الدراسة من (180) طالب جامعي من السنة الأولى بكلية التربية بجامعة "**سعود**"، وقد قام الباحث بإعداد استبيان للكشف عن أساليب التربية الأسرية، وأوضحت نتائج الدراسة أن أساليب المعاملة التي يتبعها الآباء لمعاملة أبنائهم أساليب جيدة، ووافق معظم أفراد العينة على أن آباءهم يعاملونهم معاملة جيدة بغض النظر عن مستواهم التعليمي وعدد الزوجات وعدد الإخوة وعمر الطلبة. ***(ابريعم، 2011: 1795)***

*** دراسة فاتن أمين 2006:**

بعنوان: (الفروق في إدراك أساليب المعاملة الوالدية من طرف الأبناء باختلاف بعض المتغيرات)

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إختلاف إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية باختلاف بعض المتغيرات، وتكونت عينة البحث من (330) طالب وطالبة، بحيث بلغ عدد الذكور (179) طالب، والإناث (151) طالبة من الصف الأول العام بمدينة **دمنهور**، ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من حيث إدراكهم للفروق في أساليب معاملة الأب ومعاملة الأم في أبعاد(التبعية – الإستقلال)، (التفرقة – المساواة)، والدرجة الكلية لصالح الإناث.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء تبعا لاختلاف المستوى الثقافي والتعليمي. ***(القباني وآخرون، 2011: 1060)***

*** دراسة البليهي 2008:**

بعنوان: (أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية)

تمت الدراسة بمدينة "**بريدة**" وتكونت العينة من **363** طالب من المرحلة الثانوية، ولقد استخدم الباحث كل من استبيان "**أمبو**" ترجمة " **عبد الرحمان والمغربي 1989**" واستبيان ": **هيو. م. بل**" ترجمة "**نجاتي 1960**".

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أفضَل أساليب المعاملة الوالدية كما يُدركها الطلبة للأب هي التوجيه للأفضل ثم التعاطف الوالدي (الدعم والمساندة)، وأفضل أساليب المعاملة الوالدية للأم هي التوجه للأفضل ثم التشجيع ثم التعاطف الوالدي والتسامح.

وأفضل أساليب المعاملة الوالدية للوالدين معا هي التوجه للأفضل والتشجيع ثم التسامح.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوالدين في الأساليب الإيجابية إلا في التعاطف الوالدي والتشجيع من جانب الأمهات أكثر من الآباء، ومن ناحية الأساليب السلبية: القسوة، الإيذاء الجسدي، الإذلال، وتفضيل الإخوة كانت أكثر من جانب الآباء، بينما كانت الحماية الزائدة أكثر من جانب الأمهات. ***(الحربي،2009: 86)***

1/7-3- الدراسات الأجنبية:

*** دراسة لورانس ستنبرغ وآخرون Lauranece .S , et al1994:**

بعنوان: (العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتوافق النفسي الإجتماعي)

قام الباحث بدراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (**ديمقراطية، تساهلية، تسلطية، إهمالية**)، وبين التوافق النفسي الإجتماعي. وقد طبق مقاييس المعاملة الوالدية، والسلوك المشكل، والإنجاز الأكاديمي على عينة مكونة من(2353) متعلم ومتعلمة من مختلف مدارس **ولاية كاليفورنيا الأمريكية**، وتراوحت أعمارهم بين (14-18) سنة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف أبعاد السلوكيات الغير سوية باختلاف أساليب المعاملة الوالدية. ***(الشافعي،2011: 397)***

***دراسة جنتر و لوفي و دوينل1996 Ginter&Lufi&Dwinell:**

بعنوان: (أثر معاملة الوالدين على شخصية الأبناء)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير علاقة الوالدين في شخصيات الأبناء كما هدفت إلى تعرض الدعم الإجتماعي الوالدي والشعور بالقلق الإجتماعي لدى مجموعتين تراوحت أعمار أفرادها بين (11 – 16) سنة، بحيث كان للمجموعة الأولى شعور بالوحدة والقلق وعدد أفرادها (37)، والمجموعة الثانية لم يكن لها شعور بالوحدة والقلق وكان عدد أفرادها (107). وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في علاقة الدعم الإجتماعي والقلق، فقد كان الدعم الإجتماعي الوالدي لدى مجموعة الشعور بالوحدة أقل منه لدى المجموعة الأخرى، كذلك كان قلق مجموعة الشعور بالوحدة أعلى منه بالمقارنة مع المجموعة الأخرى. ***(Ginter&Lufi&Dwinell, 1996:343)***

2/7-الدراسات السابقة التي تناولت النمو الأخلاقي:

تؤكد نتائج معظم الدراسات السابقة ومنها دراسات "**كولبرج**" المختلفة على عينات من ثقافات مختلفة عالمية تتابع مراحل نمو التفكير الخلقي من جانب، ومن الخصوصية الثقافية المؤثرة على سرعة ومستويات النمو من جانب آخر، ذلك أن نمو التفكير الأخلاقي شأنه شأن أي جانب من جوانب النمو ناتج عن عوامل متعددة تشمل العوامل الثقافية، وأساليب التربية والعوامل الشخصية، إضافة إلى المواقف العرضية وما تفرضه من ضغوط آنية قد تؤثر في أحكام الفرد وقراراته. ***(مون، 1986: 147)***

وتؤكد غالبية الدراسات وقوع المراهقين والشباب إجمالا بين المرحلة الثانية و المرحلة الرابعة مع ميل المراهقين للوقوع في المرحلة الثالثة ووقوع الشباب في المرحلة الرابعة بشكل أكبر، في هذا الإتجاه، تشير دراسة "**كولبرج**" **(قناوي، 1987)** والتي أجراها على عينة من الأمريكيين إلى وقوع غالبية المراهقين والراشدين بين المرحلة الثالثة والرابعة وميل الراشدين للوقوع في المرحلة الرابعة، في حين أمكن لقلة منهم أن تحقق المرحلة الخامسة وندرة فقط يمكن أن تصل إلى المرحلة السادسة.

1/2/7- الدراسات المحلية:

*** دراسة جيلالي بوحمامة (1989):**

بعنوان: (مستوى الحكم الخلقي لدى طلاب معهد علم النفس بجامعة وهران "الجزائر")

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط التفكير الأخلاقي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة وهران (الجزائر)، وذلك عن طريق تطبيق اختبار تعريف القضايا الأخلاقية الأخلاقية (**DIT**)، للعالم الأمريكي " **جيمس راست**"، على عينة قوامها 100 طالب وطالبة (**50 ذكور، و 50 من الإناث**)، يدرسون بمعهد علم النفس بجامعة وهران، وتراوحت أعمارهم بين(**19 و24**) سنة. وأسفرت الدراسة على ما يلي:

- يتموقع أفراد عينة البحث في المرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي وفق مقاربة "**كولبرج**"
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الحكم الأخلاقي بين الجنسين. ***(بوحمامة، 107:1989)***

***دراسة داودي(2003):**

بعنوان: (مستوى الحكم الخلقي لدى عينة من الأحداث الجانحين)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى النمو الخلقي لدى عينة من الأحداث الجانحين في مركزي إعادة التربية والتأهيل: 1و2 في الجزائر العاصمة للسنة الدراسية 2002/ 2003، وذلك من خلال تطبيق إختبار تحديد القضايا الأخلاقية للعالم " **ريست**"، وتكونت عينة البحث من (20) جانحا (10ذكور، و10 إناث) من المركزين، يتراوح سنهم بين(13 -16) سنة، وتمت معالجة بيانات الدراسة إحصائيا باستخدام المتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري، واختبار (ت) للتأكد من دلالة الفروق بين الجنسين، وأسفرت نتائج هذه الدراسة على أن أفراد العينة يستخدمون المرحلة الثالثة من مراحل النمو الخلقي أكثر من غيرها، كما توصلت إلى عدم وجود فروق في النمو الخلقي تعزى لمتغير الجنس.

(مشرف، 2009: 157)

2/2/7- الدراسات العربية:

***دراسة منصور وبشاي (1980):**

بعنوان: (الفروق العمرية والفروق بين الجنسين في النضج الأخلاقي عند الناشئة في الكويت)

وقد هدفت الدراسة للتحقق من وجود فروق في النضج الأخلاقي وفقا لمتغير العمر بين الأطفال والمراهقين، ووفقا لمتغير الجنس بين الذكور و الإناث. واستخدمت الدراسة اختبار الأحكام الأخلاقية من إعداد وتقنين الباحثين على البيئة الكويتية، وطبقت أدوات الدراسة على عينة قوامها(240) متعلم من الجنسين في مرحلتي الطفولة والمراهقة. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في النضج الخلقي لدى الناشئة وفقاً لمتغيري السن والجنس.

*** دراسة منصور وبشاي (1980):**

بعنوان: (النضج الأخلاقي عند الكويتيين وعلاقته بالأساليب الوالدية في التنشئة الإجتماعية لهم).

وهدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين النضج الأخلاقي عند الأطفال الكويتيين، وفقا لنظرية "**بياجيه Piaget**"، والأساليب الوالدية في تنشئة الأطفال.

واستخدمت في الدراسة الأدوات التالية:

- إ ختبار الأحكام الأخلاقية، من إعداد وتقنين الباحثين على البيئة الكويتية.
- مقياس الإتجاهات الوالدية، من إعداد محمد إسماعيل ورشدي منصور.

وطبقت أدوات الدراسة على عينة من المتعلمين قوامها (**240**) من الطلبة والطالبات من الصف الأول والثاني من التعليم الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن النضج الخلقي يرتبط سلبا (بالتسلط، والحماية الزائدة، وبالإهمال، وبالتدليل والقسوة، إثارة الألم النفسي، وبالتذبذب) كأساليب غير سوية قد يمارسها الوالدان في تنشئة الأبناء.
- يرتبط النضج الخلقي عند عينة الدراسة من الجنسين في الطفولة والمراهقة ارتباطا موجبا مرتفعا بممارسة الوالدين لأساليب سوية في تنشئتهم.

***دراسة نجوى العدوى 1982:**

بعنوان: (أثر الأسرة في نمو الحكم الخلقي عند الأطفال)

هدفت الدراسة للكشف عن أثر الأسرة في النمو الخلقي لدى الأطفال، واشتملت العينة على (218) تلميذ، واستخدمت الباحثة في الدراسة مقاييس نمو الحكم الخلقي والصور الإسقاطية لقياس الحكم الخلقي، وتوصلت للنتائج التالية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الحكم الخلقي لدى أفراد عينة البحث.
- نمو القواعد الخلقية لدى الطفل حسب المناخ الأسري وتماسك الأسرة واستقرارها. ***(عبد القادر، 2005: 67)***

***دراسة النفيعي 1988:**

بعنوان: (العلاقة بين نمو التفكير الأخلاقي وأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين لدى طلاب الجامعة في السعودية)

وهدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين النمو الخلقي وأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:

- المقياس الموضوعي للتفكي الأخلاقي الإجتماعي(**SROM**) ترجمة وتقنين (**القطاعي، 1986**).

واشتملت عينة الدراسة على (**265**) من طلبة الجامعة السعوديين وكلهم ذكور، وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

- وجود علاقة سالبة بين مستوى نمو التفكير الأخلاقي وأسلوب التسلط في معاملة الأبناء، بينما لا توجد علاقة بين مستوى نمو التفكير الأخلاقي وأسلوب انسحاب العلاقة والتشجيع من قبل الأب لدى طلبة الجامعة .

- وجود علاقة سالبة بين مستوى نمو التفكير الأخلاقي وأسلوب انسحاب العلاقة من قبل الأم في معاملة الأبناء، وبينما لا توجد علاقة بين مستوى التفكير الخلقي وأسلوب التشجيع والتسلط من قبل الأم لدى طلبة الجامعة.

- لا توجد علاقة بين مستوى نمو التفكير الأخلاقي والمستوى التعليمي للأب والأم لدى طلبة الجامعة.

*** دراسة عباس (1995):**

بعنوان: (تطور الحكم الخلقي لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تطور الحكم الخلقي عند الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية والمتمثلة في السن، والجنس، وبيئة المتعلم، وقبول ورفض الطفل، وأساليب المعاملة الوالدية التي يتلقاها وكذلك المستوى المعرفي، واستخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية: قصص" **بياجيه**" لقياس الحكم الخلقي، واختبار النمو الأخلاقي من إعداد: " محمد السيد، وعادل عبد الله،" وبلغ حجم عينة الدراسة (150) متعلم، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا في النمو الخلقي بين أبناء الريف والحضر لصالح أبناء الحضر، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين نمو الحكم الخلقي ومستوى الذكاء، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا في النمو الخلقي بين الجنسين، ولا يوجد تفاعل دال بين النمو الخلقي وبقية المتغيرات الديمغرافية كأساليب المعاملة الوالدية ومتغيرات الحكم الخلقي بين تطبيق مقياس "**بياجيه وكولبرج**"" **على عينة الدراسة.** ***(مشرف، 2009: 148)***

***دراسة محمد (2000) :**

بعنوان: (دراسة للنمو الخلقي لدى المراهقات المبصرات والكفيفات وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية)

هدفت الدراسة للكشف عن الفروق بين أساليب التنشئة الوالدية كما يعبر عنها الآباء والأمهات مع المراهقات المبصرات والكفيفات، والتعرف على العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية كما تدركها المراهقات الكفيفات والمبصرات ومستوى النمو الخلقي، بلغت عينة الدراسة (100) مراهقة مبصرة وكفيفة مناصفة، و(100) أب لمراهقة مبصرة وكفيفة مناصفة، و (100) أم لمراهقة مبصرة وكفيفة مناصفة، واستخدم الباحث إختبار الذكاء اللفظي للشباب، واستبيان التنشئة الوالدية للأبناء، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسط درجات المراهقات الكفيفات ومتوسط درجات المراهقات المبصرات لصالح المراهقات المبصرات في النمو الخلقي.

*** دراسة جيلالي بوحمامة (2008):**

بعنوان: (أنماط الأحكام الأخلاقية لدى طلاب جامعة الكويت وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى التعليمي).

وصُممت الدراسة لغرض الكشف عن أنماط الأحكام الأخلاقية لدى طلاب جامعة الكويت وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى التعليمي لدى عينة من الطلبة الجامعيين تتكون من **(178)** طالب وطالبة، من كلية التربية، وتوصلت الدراسة إلى مايلي:

– يستخدم أفراد العينة المرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي التي وضعها "**كولبرج**" أكثر من غيرها.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** بين الجنسين في أنماط أحكامهم الأخلاقية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** بين أنماط الأحكام الأخلاقية تبعا للمستوى التعليمي لأفراد عينة الدراسة.

3/2/7– الدراسات الأجنبية:

*** دراسة " باكين و إلسوورث "(Bakken and Ellsworth1990):**

بعنوان: (النمو الأخلاقي في الرشد وعلاقته بالعمر، الجنس، و مستوى التعليم)

وهدفت الدراسة للكشف عن علاقة السن والجنس والمستوى التعليمي بالنمو الخلقي، واستخدم في الدراسة مقياس كولبرج لنمو التفكير الأخلاقي **(MGI)**.

وطبقت الأداة على عينة قوامها **(94)** راشد من الذكور والإناث، وتراوحت أعمارهم بين **(28 و 55)** سنة.

وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى الحكم الخلقي ترجع لمتغير الجنس لصالح الذكور. وتدعم هذه النتيجة أسس نظرية "**كولبرج**" التي تِجد استمرار نمو التفكير الخلقي خلال مرحلة الرشد.

***دراسة جيلين وآخرون (Gielen and al ،1992):**

بعنوان: (نمو التفكير الأخلاقي و إدراك أساليب المعاملة الوالدية لدى الطلاب الكويتيين).

وهدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين مستوى نمو التفكير الأخلاقي والأساليب التي يتبعها الوالدين في معاملة أبنائهم، ومدى ملائمة الاستبيان المستخدم في الدراسة للبيئة التي أجريت فيها. واستخدمت في الدراسة الأدوات التالية:

– اختبار تحديد القضايا (**DIT**) من إعداد **رست**(**Rest**)، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

– عدم وجود علاقة بين مستوى نمو التفكير الأخلاقي وأساليب المعاملة الوالدية، وفسر الباحث النتيجة المتوصل إليها بعدم ملائمة الإختبار المستخدم للثقافة العربية.

*** دراسة "باكين" و "روميج" (Bakken and Romig1994):**

بعنوان: (العلاقة بين التفاعل العائلي ومبادئ التفكير لدى المراهقين).

وهدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين التكيف والتماسك العائلي ومبادئ التفكير الأخلاقي. وتم استخدام اختبار تحديد القضايا (DIT)، لقياس مستوى التفكير الأخلاقي، وموازين العائلة والتكيف والتماسك لقياس مستويات الوعي والتكيف والتماسك العائلي، واشتملت العينة على (131) مراهق. وتوصلت إلى النتائج التالية:

– لا توجد علاقة هامة بين التكيف العائلي وتطبيق مبادئ التفكير الأخلاقي.

*** دراسة لورانس والكر وآخرون (L. Walker and all, 2000) :**

بعنوان: (علاقة الوالدين والرفاق وأثرها بالنمو الخلقي للأطفال)

حيث هدفت لدراسة علاقات الرفاق والوالدين وأثرها على النمو الخلقي للأطفال، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المتعلمين تتراوح بين (08 و 11) سنة، وتوصلت الدراسة إلى مايلي:

– تفاعل الأصدقاء والوالدين أثناء مناقشات الصراع الخلقي يؤثر في نمو التفكير الخلقي بدرجات متفاوتة.

– التفاعلات المتداخلة بين مع الأصدقاء ارتبطت بمعدل نمو أسرع للتفكير الخلقي وأعلى منها مع الوالدين. ***(عبد القادر، 2005: 82)***

*** دراسة جليندا جريفن(G.griffin 2001):**

بعنوان: (علاقة الأبوة للمراهقين الموهوبين بالنمو الخلقي)

هدفت الدراسة لبحث العلاقة بين الأبوة والنمو الخلقي لدى المراهقين الموهوبين من المتعلمين في التعليم الثانوي، واستخدمت الباحثة مقياس التفكير الخلقي متدرج الإجابات(**نعم، أحيانا، لا**)، ومقياس الإتجاهات الأسرية، وتوصلت إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الخلقي والإتجاهات الأسرية لدى عينة الدراسة.

– وكانت الأساليب المعتمدة مع المراهقين هي (الإمداد المهني للإستكشاف المناسب، السماح للمراهق أن يحاول مع اختلاف الشخصية، مساعدة المراهقين في تنمية النمو الخلقي، إرساء أسس لعلاقات عائلية متينة) حيث يمكن تسميتها أساليب الدعم والمساندة. ***(عبد القادر، 2005: 82)***

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرض الطالب ما تيسّر له من دراسات سابقة حول متغيرا الدراسة وفي حدود علمه، يقدم الآن التعليق على تلك الدراسات في أربع محاور لإيضاح موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، وبيان ما يمكن أن تسهم به الدراسة الحالية حيال معرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والنمو الخلقي.

<u>التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية:</u>

– **من ناحية الأهداف:** يتضح من خلال عرض الطالب للدراسات السابقة أن من بينها ما هدف لدراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية و متغيرات أخرى كالمتغيرات النفسية (الشخصية) مثل دراسة (**السلطاني،1988**) ودراسة (**سلطان عويضة،2001**)، ودراسة (**جنتر ولوفي و دوينل,Ginter&Lufi&Dwinell1996**).

وعلاقتها بمتغيرات نفسية إجتماعية كما في دراسة كل من (**طالبي الصادة، 2007**)، و (**جابر وعبد الرحيم، 1993**) ودراسة (**دراسة البليهي، 2008**).

كما هدفت بعض الدراسات إلى معرفة علاقة أساليب المعاملة الوالدية بمستوى تعليم الوالدين كما في دراسة (**سعيد، 1981**)، ودرجة إستقلال الأبناء على الأبوين كدراسة (**هدى سيد إبراهيم، 1995**).

– **من ناحية العينة:** من خلال عرض الطالب للدراسات السابقة يتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع معظم الدراسات من حيث استهدافها للجنسين كما في دراسة (**طالبي الصادة، 2007**)، و دراسة

(حوامدة، 1991)، وتختلف مع دراسة **(السلطاني،1988)** التي استهدفت الذكور فقط، كما تجدر الإشارة أن من بين الإنتقادات التي طالت دراسات "كولبرج" اقتصارها على جنس الذكور فقط.

واختلفت الدراسات السابقة عن هذه الدراسة في تحديد المرحلة الدراسية، فمنها من أخذت المرحلة المتوسطة كدراسة **(فاتن أمين، 2006)**، ودراسة **(السلطاني،1988)**، و دراسة **(هدى سيد إبراهيم 1995)**. ومنها من كانت عينتها من الطلبة الجامعيين كدراسة **(السعادات، 2003)**، واتفقت الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات التي تم عرضها من حيث اختيار المرحلة الثانوية ونذكر من بين هذه الدراسات دراسة **(طالبي الصادة، 2007)** ودراسة **(البليهي، 2008)**.

كما تباينت أحجام العينة من دراسة لأخرى، حيث بلغ حجم أصغر عينة (115) وذلك في دراسة **(جابر، وعبد الرحيم، 1993)**، وبلغ حجم أكبر عينة (2353) وذلك في دراسة **(لورانس ستنبرغ وآخرون 1994Lauranece .S , et al)**، وتراوحت أحجام بقية الدراسات الأخرى بين حجم هاتين الدراستين.

– **من ناحية الأدوات :** تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الإستبيان كأداة لجمع البيانات.

من ناحية النتائج: يتضح مما تم عرضه من نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بأساليب المعاملة الوالدية أن هناك نتائج يرى الطالب الباحث أهمية الإستفادة منها في هذا البحث ويلخصها في ما يلي:

– أن الأمهات و الآباء على مستوى جيد من الوعي بأساليب التربية الحديثة التي تدعو إليها الدراسات والبحوث المتخصصة في مجال التربية، ويزداد استخدام الأساليب التربوية الحديثة بارتفاع المستوى التعليمي للأبوين والعكس صحيح. وهذا ما أكدت عليه دراسة **(سعيد، 1981)**.

كما دلت نتائج الدراسات على اختلاف نمط التربية والمعاملة الوالدية باختلاف جنس الأبناء والتي تعتبر من بين خصائص الثقافة العربية، بحيث يعتني الآباء بتنشئة الأبناء الذكور في حين تعتني الأمهات بتنشئة الأبناء الذكور و الإناث بنمطين مختلفين من التنشئة، كما كانت الأمهات أكثر تشددا وتأكيدا على التحكم والتبعية في تنشئة الإناث أكثر من الذكور وكن أكثر منحا للإستقلالية والمبالغة في رعاية الذكور من الإناث. كما توصلت إليه دراسة **(حوامدة، 1991)**.

أيضا من بين النتائج المتوصل إليها في الدراسات السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من حيث إدراكهم للفروق في أساليب معاملة الوالدية وذلك في دراسة (**فاتن أمين، 2006)**.

كما أكدت الدراسات والبحوث على آثار المعاملة السيئة على شخصية الأبناء وخاصة المعاملة الوالدية التي تتسم بالتسلط، ولقد توصلت نتائج دراسة **(طالبي الصادة، 2007)** إلى أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة بين أسلوب التسلط من طرف الآباء والأمهات والقلق الإجتماعي.

التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت النمو الخلقي:

- **من ناحية الأهداف:** من خلال الدراسات الخاصة بالنمو الخلقي التي تم عرضها يتضح أن من بينها ما يهدف إلى دراسة النمو الخلقي بمتغيرات أخرى كأساليب المعاملة الوالدية في التنشئة الإجتماعية كدراسة **(منصور وبشاي، 1980)**، و**(دراسة النفيعي، 1988)** و دراسة **(جيلين وآخرون، 1992)**.

ودراسة علاقة النمو الخلقي ببعض المتغيرات الديمغرافية كما في دراسة **(عباس، 1995)**. والكشف عن علاقة الجنس والعمر والمستوى التعليمي في نمو الأحكام الخلقية لدى الطلبة الجامعيين كما في دراسة **(باكين و إلسوورث، 1991)**.

ومن جانب آخر هدفت دراسات أخرى إلى معرفة مستوى التفكير الخلقي لدى أفراد عينة البحث كدراسة **(الجيلالي بوحمامة 1989)** ودراسة **(الداودي، 2003)**.

- **من ناحية العينة:** يُلاحظ أن الدراسات السابقة اختلفت عيناتها من حيث المرحلة العمرية، فكانت المرحلة الدراسية من المتوسطة مرورا بالمرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية، وكذلك تفاوتت من حيث حجم العينة.

- **من ناحية الأدوات:** تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام المقياس الموضوعي للحكم الخلقي كأداة لجمع البيانات.

- **من ناحية النتائج:** يتضح من عرض الدراسات السابقة والنتائج المتوصل إليها في مجال النمو الخلقي أن هناك نتائج يرى الطالب أنه سيستفيد منها و من الأهمية توظيفها في بحثه الحالي ويلخصها في ما يلي:

- تتفق نتائج معظم الدراسات السابقة مع نتائج البحث الحالي في أن المراهقين والشباب يميلون إلى استخدام المرحلة الثالثة والرابعة من مراحل النمو الخلقي لدى "**كولبرج**" كدراسة **(جيلالي بوحمامة 1989، و2008)**، ودراسة **(داودي، 2003)**.

– كما اختلفت معظم نتائج الدراسات السابقة مع نتائج البحث الحالي في عدم وجود فروق في النمو الخلقي تعزى لمتغير جنس المتعلم، ونجد ذلك في دراسة كل من (**داودي، 2003**)، ودراسة **(منصور وبشاي، 1980)**، و دراسة **(عباس، 1995)**...

– كما اتفقت نتائج البحث الحالي في وجود فروق في النمو الخلقي تعزى لمتغير الجنس مع دراسة **(جيلالي بوحمامة، 1989)**.

– بينما كانت نتائج دراسة **(باكين و إلسوورث "(Bakken & Ellsworth1990)** لصالح الذكور في حين وجد الباحث الفروق لصالح الإناث.

– كما اتفقت نتائج الدراسات السابقة مع نتائج البحث الحالي في عدم وجود فروق في النمو الخلقي تعزى للمستوى التعليمي للأب والأم كما في دراسة **(منصور وبشاي، 1980)**.

– كما دلت نتائج الدراسات السابقة والبحث الحالي على وجود علاقة ارتباطية ضعيفة جدا وغير دالة بين مستوى النمو الخلقي وأسلوب التسلط في معاملة الأبناء كما توصلت إليه دراسة **(عباس، 1995)**.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الطالب الباحث على كم معتبر من الدراسات السابقة وخاصة المتعلقة بالنمو الخلقي وفي حدود علم الطالب، وجد أنّ الدراسات في هذا الموضوع في البيئة الجزائرية محدود جدا ويُعد على رؤوس الأصابع، مما بعث في الطالب الدافع للتحقق من وجود علاقة بين النمو الخلقي وأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، كما يرى الطالب الباحث أن هذا الموضوع رغم أهميته لم ينل حقه من البحث مقارنة بدراسة جوانب الشخصية الأخرى وباعتباره أحد المشكلات المعقدة في العلوم الإنسانية.

ومن خلال اطلاع الباحث على أدوات قياس النمو الخلقي، استقر على مقياس مقنن وفق نظرية "**كولبرج**" وهو مقياس **(قبس وآخرون، 1984)**، وذلك لأنه مختصر ويحتوي على معضلتين فقط، ولملاءمته للفئة العمرية محل البحث، ولموضوعية تصحيحه و إمكانية تطبيقه.

وبعد اطلاع الطالب على مجموعة من الأدوات المتعلقة بأساليب المعاملة الوالدية وجد أنها تنوعت حسب البيئة والفئة التي تم إجراء الدراسة عليها وأنها تتكون من صورتين صورة خاصة بالأب وأخرى للأم، وأنها تعتبر استبيانات طويلة نوعا ما مقارنة بطبيعة مستوى أفراد عينة البحث وبالتالي وجد الطالب الباحث أنه من المناسب بناء استبيان يراعي فيه خصائص الثقافة والمعاملة الوالدية المحلية، ومراعاة الوقت الذي تستغرقه الإجابة على الاستبيانين علما أن مقياس النمو الخلقي يستغرق لوحده قرابة الساعة.

الجانب النظري

الفصل

الأول

أساليب المعاملة الوالدية

1- تعريف أساليب المعاملة الوالدية.

2- أنماط أساليب المعاملة الوالدية ومظاهرها.

3- العوامل المحددة لأساليب المعاملة الوالدية.

4- النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية.

5- دور أساليب المعاملة في التنشئة الإجتماعية.

6- الخصائص البنيوية للأسرة الجزائرية.

تمهيد:

تُعد أساليب المعاملة الوالدية التي تتبعها الأسرة في تربية الأبناء ذات أهمية كبرى لما لها من تأثير كبير على مستوى تكوين شخصياتهم وبنائهم النفسي، وبقدر ما تكون الأساليب التربوية ونمط المعاملة الوالدية إيجابية بقدر ما تكون شخصية الأبناء متزنة وتتجه نحو السواء في المستقبل، والعكس صحيح . وهذا ما يؤكده ***(البشر والقعشان، 2007)*** بأن المعاملة الوالدية التي يتلقاها الأبناء ذات علاقة وثيقة بما ستكون عليه شخصياتهم وسلوكياتهم في المستقبل، وإدراك الأبناء للمعاملة الوالدية التي يستخدمها الآباء في التعامل معهم، إما أن تكون إيجابية وإما أن تكون سلبية، ويُعزى إليها مستوى الصحة النفسية الذي يُمكن أن يُشكّل شخصياتهم بوصفهم راشدين في المستقبل،***(ص42)***

وقد حظي موضوع الأساليب التربوية الوالدية باهتمام كبير منذ زمن بعيد، حيث كان الإهتمام مُنصبّا حول وُجهات نظر الآباء، وبعد ظهور الإتجاه الظاهراتي تحول الإهتمام إلى معرفة إتجاه الأبناء أنفسهم لأساليب التربية الوالدية التي يتلقونها من قبل الوالدين ***(الإريانـي، 1998: 2)***، لأن المهم ما يُدركه الأبناء في معاملة والديهم لهم، وليس المهم ما يقصده الآباء اتجاه أبنائهم.

ومنه يتبنى الطالب في دراسته هذه اتجاه أساليب المعاملة الوالدية كما يُدركها الأبناء وذلك لأهميتها القُصوى وتأثيرها على نمو كل جوانب شخصية الأبناء، وليس كما يُدركها الآباء.

1/ تعريف أساليب المعاملة الوالدية:

قبل التطرق مباشرة لتعريف "أساليب المعاملة الوالدية"؛ نُجزّء العبارة ونعرّف مصطلح الأسلوب أوّلا ثم أساليب المعاملة الوالدية بعد ذلك.

1/1 الأسلوب:

يُقال في اللغة الفرنسية " Style " وفي اللغة الإنجليزية" Style" و مصدرها قد جاء من الكلمة اللاتينية " Stillus" وتعني مخرز (مثقب) للكتابة على الشمع. ***(بوخميس،2010: 47)***

ومن أهم التعاريف التي تناولت مصطلح "**الأسلوب**" نجد :

- **تعريف جون دوقيه (jean Dugiè,1995) :**

الأسلوب هو الطريقة الفردية في اختيار وترتيب الجُمل والكلمات والصور، وهو أيضا نشاط العقل الذي يُعبر بهذا الشكل، وهو الأشكال الجمالية المميزة لفترة أو مكان معين، وهو الطريقة الشخصية للفنان وهو طريقة التصرف، وأسلوب الحياة. **(N.Baraquine et all.2005: 306)**

- **تعريف" ر. شماما",و " ب. واندرماش"(R. chemama, B.vendermersh ,1998) :**

"فالأسلوب حسبهما هو : " الطابع المتفرد للمجريات التي يمكن لفنان أو مجموعة من فنانين أن يُعطيها لأشكال فنية أو بلاغية."***(R. Chemama, B.Vendermersh ,1998: 408)***

- **تعريف "أوسوالد ديكروت" و " جون ماري شافار"(O. Ducrot,G. M.Shaeffer, 1995)**

"الأسلوب هو: " ناتج عن تنظيم لاختيارات على كل سلوك يُجريه ضمن عدد من الإمكانات المتضمنة في اللغة والتغيرات التي يُحدثها بالنسبة لهذه الإمكانيات.

2/1- تعريف أساليب المعاملة الوالدية:

وهي أنماط التربية الوالدية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بطرق تلقين الفرد مقومات المجتمع وخصائصه، وهي الوسيلة التي من خلالها يتم تعلم سبل الإتصال والتفاعل والتواصل مع الآخرين.

وهي الطرق التي يتبعها الأولياء لتربية أولادهم وبناتهم وتتعدد هذه الطرق باختلاف ثقافة وشخصية الأولياء، كما تُعبر أيضا على استمرارية أسلوب مُعين أو مجموعة من الأساليب المتبعة في تنشئة الطفل وتربيته، ويكون لها الأثر في تشكيل شخصيته، ويُقسمها بعض الباحثين إلى أساليب تربوية سوية (الإستقلالية،الأمن النفسي...) وأساليب تربوية غير سوية تشمل (الحماية الزائدة، التسلط، الإهمال...) . ***(موسى، 2003: 11)***

- **تعريف ديانا بومريند D. Boumrind:**

ترى أن أساليب المعاملة الوالدية أربعة أنماط هي : **الأسلوب الرسمي، الأسلوب الفاشستي المتسلط المتحيّز، أسلوب الإختيار الحر، وأسلوب الرفض.**

وفي المقابل عرضت ثلاث أساليب سلوكية للأطفال مقابل أساليب الأولياء وهي :

- ودود – – – فعّال

- منازع – – – سريع الغضب

-مندفع – –– عدواني

- **تعريف محمد يسري:**

يُعرّفها محمد يُسري بكونها " الجُهد التربوي عن طريق الأسرة بقصد تغيير و تنمية اتجاهات وقيم جديدة للفرد بجعله أكثر قدرة على فهم طبيعة الحياة داخل الأسرة ."***(موسى، 12:2003)***.

- **تعريف حسن 1993:**

يُعرفها حسن بأنها " الطرق التربوية التي يتبعها الوالدان في إكساب أبنائهما الإستقلالية والقيم والقدرة على الإنجاز وضبط السلوك." ***(حسن، 92:1993)***

فأساليب المعاملة الوالدية هي الطريقة أو النمط الذي يتبعه الآباء في إكساب أبنائهم أنواع السلوك والعادات والتقاليد والقيم والأخلاق .

ويذكر **(مصطفى حسن، 2006)** أن الباحثين يشيرون إلى نوعين من الأساليب التربوية الوالدية، أساليب تربوية والدية إيجابية(سوية) من وجهة نظر الحقائق النفسية والتربوية مثل: إعطاء الأبناء قدرا من الحرية والإستقلال وإعطائهم الفرص للإعتماد على أنفسهم والتعبير عن آرائهم ومناقشة الوالدين لهم. وهناك إلى جانب ذلك أساليب تربوية والدية سلبية (غير سوية) تتمثل في ممارسة الإتجاهات الغير مرغوبة تربويا كالتسلط والحماية الزائدة والإهمال والقسوة وإثارة الألم النفسي ...إلخ.

كما طوّر **(لي فاين، Le Vine1988)** فكرة مؤداها أن الآباء في مختلف الثقافات يشتركون في سعيهم لتحقيق ثلاث أهداف أساسية اتجاه أبنائهم وهي:

- **هدف البقاء:** ويرتبط بتوفير الصحة والأمن للأبناء.

- **الهدف الإقتصادي:** ويعتمد على تأمين المصادر والحاجات للحصول على أبناء يمتازون بالنجاح والإنتاج بعد بلوغهم.

– **الهدف الثقافي:** ويتمثل في حرص الوالدين تلقين الأبناء القيم الثقافية والإجتماعية الأساسية للجماعة، التي تنتمي إليها الأسرة. ***(عباس و عبد الخالق، 2005: 203)***

ويعتمد تحقيق هذه الأهداف على نوعية التفاعل بين الوالدين من جهة، وأبنائهما من جهة أخرى، كما يعتمد على دوام هذا التفاعل وكيفيته، كما يتأثر أيضا بنجاح الوالدين في تكوين علاقة حميمة مع الطفل منذ الولادة، حيث يُركز الباحثون على أهمية تكوين رابطة متينة بين الطفل ووالديه، حيث من شأنها أن تسهم في نمو الجوانب الوجدانية والإجتماعية والفكرية للطفل نموا سليما .

تعقيب على التعاريف : من خلال التعاريف السابقة لعلماء وباحثين في أساليب المعاملة الوالدية نجد أن المعاملة الوالدية هي:

– هو سلوك هادف يقوم به الأباء والأمهات قصد إحداث تغيير أو تعديل في سلوكات الأبناء، أو إكسابهم سلوكات جديدة تتماشى مع معايير وثقافة المجتمع .

– أساليب المعاملة الوالدية لا يمكن الفصل بينها فهي متداخلة فيما بينها، كذلك قد يكون هناك تغيير في أساليب معاملة أبناهم نتيجة لظروف معينة وبالتالي تكون أساليب المعاملة الوالدية ثابتة نسبيا .

– من خلال التعاريف السابق ذكرها نستطيع القول بأن أساليب المعاملة الوالدية هي كل سلوك يصدر عن الآباء والأمهات يهدف إلى تنمية شخصية الطفل، وذلك بإحداث تغيير في سلوكه، أو تدريبه على سلوكات جديدة، بحيث يصبح هذا الطفل يتمتع بقدر من التوافق النفسي يجعله قادرا على التكيف مع محيطه وبالتالي المشاركة بفعالية وثقة في تنمية مجتمعه وتحقيق ذاته، وإبراز قدراته، والإستعداد للتكيف مع المستجدات والمواقف .

كما يمكن أن نفترض أن ضعف العلاقة بين الطفل ووالديه، والأنماط السلبية في التربية الوالدية كما يدركها الأبناء، تعتبران من العوامل الأساسية المؤثرة على الصحة النفسية للطفل الناشئ .

وقد اعتمد الطالب الباحث في دراسته هذه على الأنماط التربوية الوالدية دون غيرها من الأساليب الكثيرة و المختلفة باختلاف الباحثين وتخصصاتهم وتوجهاتهم العلمية، وهذا انطلاقا من دراسات ونظريات أكدت على أهمية هذه الأنماط الثلاثة في تربية النشء وهذه الأساليب هي :

* **أسلوب الدعم والمساندة:** ويقصد به الطالب تلك المعاملة الوالدية المبنية على تشجيع الأبناء والوقوف بجانبهم ودعم أفكارهم الإيجابية معنويا وماديا والأخذ بأيدي الأبناء ومرافقة ومساندة تطلعاتهم المستقبلية وصولا إلى تحقيق ذواتهم.

ولقد استوحى الطالب الباحث هذا الأسلوب من أسلوبي **التشجيع** و **التوجيه للأفضل** وهما يعكسان ميل الوالدين لمساعدة الأبناء وتشجيعهم والوقوف بجانبهم في حياتهم الدراسية والمهنية مستقبلا، كما ينعكس هذا الأسلوبين إيجابا على سلوك الطفل ويُشعره بالحب والقبول من طرف الآباء ويزرع فيهم الثقة والإرتياح، وبالتالي الإستجابة بطريقة إيجابية للبيئة، ومنه ينمو الطفل مُحب لغيره.

ومن بين النظريات التي تناولت الأساليب التربوية التي تعتمد على التقبل والدعم **(نظرية تقبل ورفض الوالدين للأبناء)** ويرجع تاريخها كما ذكر (Stogdill1937) إلى عام 1890، وخلال الثمانينات والتسعينات من القرن التاسع عشر و كانت أكثر الدراسات المفيدة والمطولة تلك التي صدرت من كلية سميث Smith من الولايات المتحدة الأمريكية، وتناولت "**مفاهيم التدعيم للوالدين**" و" **السلوك المدعم للوالدين**" . ***(Young, et al ,1995)***

وتتلخص هذه النظرية في أن حب الوالدين أساسي للنمو الصحي الإجتماعي العاطفي للأطفال . وأن الأطفال في أي مكان يحتاجون بشكل خاص إلى الإستجابة الإيجابية " **التقبل**" من الآباء ومن مُقدمي الرعاية الأساسية للأطفال. وعندما يتم ذلك بصورة مرضية فإن الأطفال في جميع أنحاء العالم بغض النظر عن الثقافة أو الجنس أو السن أو القيم يُصبحون عدوانيين أو معتمدين، (غير إستقلاليين) أو يتدهور إحترامهم لأنفسهم، وتقل كفاءتهم ويُصبحون غير مستقرين عاطفيا، ولديهم نظرة سلبية للعالم.

* **أسلوب الإستقلالية:** وهو ذلك الأسلوب التربوي الذي يمنح للأبناء الحرية والإستقلال في اختيار الأصدقاء، والخروج من المنزل، والإنفراد في تسيير الأمور الشخصية للأبناء. وذلك طبعا بعد تنشئة مُحكمة. ويشير الباحثين إلى أن هذا الأسلوب يبعث في الطفل الإستقلالية و الإعتماد على النفس.

الأسلوب التسلطي:** ويقصد الطالب بنمط التسلط المبالغة في الشدة والوقوف أمام رغبات الطفل حتى لو كانت مشروعة، وذلك باستعمال العنف والتهديد والعقاب الجسمي واللفظي من أحد الوالدين أو كلاهما. وتشير الدراسات إلى أن هذا النمط من التربية له آثار جد سيئة على المعاش النفسي للأطفال في المستقبل، ويشير "**حسام خزعل**" أن من بين هذه الآثار التي يُخلّفها هذا النمط من التربية الشعور بالنقص وعدم الثقة في النفس، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية والإنسحاب الإجتماعي، وكره السلطة الوالدية والخوف من الوالدين، كما قد ينتهج المراهق منهج والديه في المستقبل عن طريق التقليد والتقمص بهما. ***(خزعل، 2001: 43)

إضافة إلى ذلك اعتمد الطالب الباحث على هذه الأساليب التربوية نظرا لطبيعة المرحلة النمائية التي يقع فيها أفراد عينة البحث وهي مرحلة المراهقة التي تعتبر منعرج حاسم في حياة الإنسان وأهمية هذه الأنماط التربوية كونها حاجات ملحة ومطالب مهمة عند المراهق المتعلم الذي يعيش في مجتمع لا يعترف بمرحلة المراهقة أساسا كما يرى بعض الباحثين.

2/ أنماط أساليب المعاملة الوالدية ومظاهرها:

1/2- أنماط أساليب المعاملة الوالدية:

وضع العلماء العديد من الأنماط والنماذج للتربية الوالدية و فيما يلي عرض لأهم هذه النماذج والأساليب:

1/1/2 - أساليب المعاملة الوالدية حسب "ديانا بومريند"(D.Baumrind,1966):

حاول العلماء منذ سنوات تحديد الكيفية المثلى لوصف التنوع الكبير الملاحظ في أساليب التربية الوالدية، ومن بينهم العالمة " **ديانا بومريند**" التي توصلت عند استخدامها لأسلوب الملاحظة على مجموعة من أطفال الروض –أثناء قيامهم ببعض الأنشطة المخطط لها – مع أمهاتهم إلى ثلاث أنماط هي:

التسلط، التساهل، السواء(الأباء الموثوق فيهم)، ثم أضافت نمطا رابعا وهو الإهمال أو سحب الحب. ***(الكتاني، 2000: 77)***

2/1/2- أساليب المعاملة الوالدية حسب إليانور ماكوبي و"جون مارتن ,E.Maccoby J. Martin,1983):

استوحى الباحثان نظريتهما من نظرية "ديانا بومريند" ووضعا بُعدين للتصنيف وهما:

- مستوى التأديب والمتطلبات.
- مستوى التقبل أو الرفض.

ويمكن ترتيب أساليب التربية الأربعة حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (1)ُ يبين أساليب التربية حسب نموذج "ماكوبي و مارتن "

مستوى متطلبات التربية	مستوى التقبل أو الرفض	
	تقبل مرتفع عاطفي	تقبل منخفض بلا إحساس
مرتفع	ديمقراطي قائم على التبادلية	تسلطي قائم على السلطة
منخفض	متسامح متساهل	لا ملتزم لامبالي لا مكترث مهمل

(H.Bee , 1997: 153)

كما أضاف الباحثان أسلوب تربوي رابع يسمى " **الأسلوب التربوي اللاملتزم أو اللامبالي**" وهذا الأسلوب هو الأخطر، لأن كثير ما ترتبط النتائج السلبية للأطفال به.

وقد لوحظ أن هؤلاء الأطفال يعانون من عدم التهيؤ النفسي للأم، وهي مكتئبة أو غارقة في مشاكلها اليومية ولم تربط علاقات حميمة قوية مع أبنائها، ويبقى هؤلاء الأطفال يُظهرون اضطرابات في علاقاتهم مع أقرانهم وأقل انشغالا بنجاحهم المدرسي. ***(الشربيني، 1996: 77)***

2/ أساليب المعاملة حسب "شيفار"(Scheafer, 1959):

لقد أنجز "**شيفار**" **ومعاونوه سنة 1959** نموذج رباعي الأبعاد وتضمن كل بُعد زوجين متضادين من الكلمات:

- الإستقلالية / الضبط.
- الحب / العداء.
- التسامح / التقييد.
- القبول / الرفض.

وكل بُعد من هذه الأبعاد إذا ارتبط مع بُعد آخر أعطى سلوكا خاصا للأولياء مثلا:
الإستقلال مع الحب يعطينا الحرية والديمقراطية والتعاون, والعداء مع الإستقلال يُعطي الاعتزال والإهمال والرفض...إلخ. حيث اتضح **لشيفار** أن هذا النموذج يُمكّنه من ملاحظة أن 75 % من أساليب الأولياء سيئة، و25 % فقط هي أساليب حسنة.

4/1/2 أساليب ونماذج أخرى في التربية الوالدية:

بالإضافة إلى نماذج "**بومريند**" و "**ماكوبي**" و "**بيكر**" و "**شيفار**"، هناك نماذج أخرى للتربية الوالدية وهي:

1/4/1/2- نموذج سيموندس(Symonds،1939):

يرى" **سيموندس** " أن التربية الأسرية تتم وفق بعدين إثنين ويحتوي كل بعد منهما على زوجين متناقضين من الكلمات وهما :

- التقبل / الرفض.
- السيطرة / الخضوع.

إن الأسلوب الأسوأ للتربية هو ذلك الذي يكون فيه رفض وسيطرة، وأحسن أسلوب ذلك الذي يكون فيه تقبلا وخضوعا نسبيا. ***(الشربيني، 1996: 217)***

2/4/1/2 نموذج "سيجلمان":

وضعه سنة 1963 وهو ثلاثي الأبعاد ويتمثل فيما يلي:

- الحب / الرفض.
- الإهتمام العرضي/ الإلحاح في الإهتمام وطلب الأنجاز.
- الإهتمام الصريح.

وقد طوره "**سيجلمان**" سنة (1965) فأصبح يحتوي على الأبعاد التالية:

- الحب.
- مطالب الإنجاز.
- العقاب. ***(إسماعيل، 1995: 71-72)***

2/2- مظاهر وأبعاد أساليب التربية الوالدية:

تطرقنا في العنصر السابق إلى أهم الأبعاد التي تضمنتها نماذج وأساليب التربية الوالدية، وسنحاول فيما يلي تقديم مظاهر ومؤشرات هذه الأبعاد:

1/2/2- الرفض: ومن المؤشرات الدالة على الرفض عند الأولياء نجد:

- كراهيتهما للطفل.
- التهديد بطرده.
- حرمانه.
- عدم إشباع حاجاته.
- الكشف عن عيوبه باستمرار.
- عدم تشجيعه.
- محاولة التخلص منه.
- عدم الإهتمام بشؤونه وإهماله.
- إذلاله (النقد، السخرية، اللوم، مقارنته بإخوته، التنابز بالأسماء، التهكم عليه، إعطائه ألقاب سيئة).

(يوسف، 1999: 174)

2/2/2- التسلط: ومن مؤشرات التسلط :

- فرض الرأي على الطفل.
- منع تحقيق رغباته.
- فرض نظام صارم عليه.
- كبح إرادته.
- استخدام اللوم والعقاب في كل شؤونه.***(شقير، 2001: 104)***

3/2/2- القسوة: ومن مؤشراتها:

- استخدام أساليب العقاب البدني (الضرب، التهديد، الحرمان).
- الخصام.
- الإهانة.
- الحط من قيمة الطفل.

- التهديد بالحرق والحبس في الظلام.
- التأنيب المستمر. ***(حاتم، 2003: 88)***

4/2/2- الدعم والمساندة(المرونة): ومن مؤشراته:

- تقبل الطفل لذاته (جنسه، جسمه، تفكيره، ذكاءه...).
- عدم التطرف في المعاملة.
- مساعدة الطفل على الإنتقال إلى الإستقلالية.
- الرفق بالطفل.
- تلقين الطفل السلوكات المختلفة.
- الإبتعاد عن أسلوب التخويف والتهديد.
- تجنب العقاب البدني قدر الإمكان.
- إعطاء الطفل بعض المسؤوليات المنزلية.
- توفير فرص تفاعل الطفل مع الآخرين.***(مليكه، 1994: 47)***

5/2/2- التبعية في مقابل الأستقلالية: ومن مؤشراتهما :

- يريد الأب أن يكون تفكير إبنه مطابق له.
- يتدخل الولي في نشاط إبنه داخل المنزل.

3/ العوامل المحددة لأساليب المعاملة الوالدية:

تختلف الأساليب التربوية الوالدية التي يستخدمها الآباء مع أبنائهم في المواقف اليومية التي تجمعهم من أسرة لأخرى ومن ثقافة لأخرى وهذا راجع لعدة عوامل متفاعلة فيما بينها لتُكوّن نمطا وأسلوبا خاصا يصبغ شخصية الوالدين، و ذلك لكونها تنظيمات نفسية تتشكل من خلال الخبرات التي يمران بها، ويبقى هذا الأسلوب في التنشئة والتربية ثابت نسبيا يُلازم سلوكيات وتصرفات الوالدين اتجاه أبنائهم. كما قد تكون هذه العوامل مرتبطة بالوالدين أنفسهم أو بالأبناء، أو بظروف خارجية وهي في مجموعها تُشكّل نموذجا خاصا لوالدين يُنتظر منهما الشعور بثقل هذه المسؤولية التربوية الملقاة على عاتقهم، كما تلعب طبيعة شخصية كل من الأب والأم دورا هاما في إعطاء التفاعل الأسري صبغة معينة وشكلا خاصا، وانطلاقا من ذلك تتحدد الأساليب التربوية الوالدية.

ومن خلال اطلاع الطالب الباحث على مجموعة من الدراسات ومراجعة الأدب النظري وفي حدود علمه يُلخص أهم هذه المحددات في العناصر التالية:

3/1- تنشئة الآباء: تتأثر أساليب تنشئة الأبناء بالطريقة التي تم بها معاملة الوالدان من قبَل آبائهم عندما كانوا أطفالا، فأنماط السلوك تنتقل من الآباء إلى الأبناء ومن ثَم من الأطفال إلى أبنائهم عندما يُصبحون آباءً، أي أن نماذج السلوك تنتقل من جيل لأخر خلال الوسط الثقافي للأسرة. ***(الكتاني،2000: 83)***

لهذا يُلاحظ في الواقع تبني بعض الأطفال لأساليب تربوية مُشابهة مع الآباء، أو تبني لأساليب معاكسة بطريقة لا شعورية، كالتساهل المُفرط، بدلا من القسوة التي عانى منها الآباء وهم أطفال صغار.

3/2- المستوى التعليمي والثقافي للآباء: يؤثر المستوى التعليمي والثقافي للوالدين في التنشئة الإجتماعية وأساليب التربية الوالدية التي يستخدمها الوالدان في معاملة أبنائهم، وذلك لأن مستوى ثقافتهما يجعلهما يُوظّفان معارفهما ومعلوماتهما في معاملة أبنائهم حسب متطلبات المرحلة العمرية وخصائصها النمائية (**سلام، 2005: 25)**

وتشير (الكتاني، 2000) إلى نتائج عدد من الدراسات التي بيّنت أن الآباء الأقل تعلّما هم الأكثر ميلا لاستخدام أساليب القسوة والإهمال، وأقل ميلا لاستخدام أساليب الشرح والتفسير لأبنائهم. ***(الكتاني، 2000: 85)***

3/3- صحة الإبن أو مرضه: إن التكوين الجسمي للطفل ومدى سلامته من الأمراض والإعاقات يجعل الوالدان يتخذان أساليب تربوية محددة نحو تنشئة أبنائهم

(الشربيني و صادق، 2003: 217)

فالإبن المريض أو المُعاق يحظى باهتمام زائد من الوالدين كمحاولة لتعويضه عن مرضه أو إعاقته، ويُمكن للوالدين الذين لهم ولد مريض أو مُعاق أن تنتابهم مشاعر الخجل, والقلق، أو إنكار مرضه أو إعاقته. وبالتالي فمرض الطفل أو إعاقته من العوامل المحددة لأساليب التربية الوالدية.

(شحاتة، 2006: 34).

وتلعب ردود فعل الوالدين و اتجاهاتهما دور بالغ الأهمية في تشكيل النمو النفسي الكلي للشخص المريض أو المعاق، ولعل أكثر ردود الفعل و الإتجاهات سلبية على ثقة الشخص المعوق بذاته

واستقلاليته هي قيام الوالدين على بالحماية الزائدة له من جهة أو رفضه وعدم قبوله من جهة أخرى ***(الخطيب، 1998: 167)***

4/3- القيم الدينية والخلقية: تميل الأسرة المحافظة والمتدينة إلى ترسيخ قيم التدين والالتزام الأخلاقي والانتماء الحضاري في نفوس الأبناء وتحرص على إلزام أبنائهم بالعبادات ومعاقبة كل فرد يخرج عن نطاق التعاليم الدينية، في حين نجد الأسر المتحررة لا تحث أطفالها على إتباع التعاليم الدينية وفق العقيدة الإسلامية وتمنح أبناءها الحرية الكاملة في اختيار اللباس والهندام...، ولا تُجبر الفتيات على ارتداء الحجاب بل حتى الأمهات لا يرتدينه في بعض الأسر الجزائرية .

و الأسرة المتدينة تعمل على غرس الوازع الديني عند الطفل وتحافظ على الواجبات والحقوق بين الآباء والأبناء، كذلك القيم السائدة في الأسرة تحدد مفهوم الصواب والخطأ.

5/3- جنس الطفل: يختلف تعامل الوالدين مع أبنائهم تبعا لاختلاف الجنس ويكون أثره في أساليب التربية الوالدية الإجتماعية التي تحدد مسار النمو الإجتماعي للإبن، ويتعامل الأولياء بطرق مختلفة حسب جنس الإبن مُدعّمين بذلك أنماط السلوك المقبولة فيما يتعلق خصوصية كل جنس، إذ يُعلّق الآباء أهمية كبرى على الإنجاز والإعتماد على النفس والضبط الإنفعالي وتحمّل المسؤولية بالنسبة للبنين، كما تقل الضغوط الوالدية بالنسبة للبنات فيما يتعلق بالإنجاز والإعتماد على النفس.

(الخريبي، 2002: 32).

ويشير كل من **(الشربيني وصادق، 2006)** إلى أن جنس الإبن يُعد من العوامل المهمة والمؤثرة في المعاملة الوالدية، ففي الوقت الذي يشعر فيه الأبناء الذكور أنهم يُعاقبون أكثر، ترى البنات أن أمهاتهن تخصهن بدرجة أعلى من الرعاية، ونجد أيضا في بعض المجتمعات العربية مكانة الذكور الواضحة عن الإناث وبخاصة قرب الطفولة المتأخرة وما بعدها، وينعكس ذلك عن النمو النفسي للأبناء وتكوين شخصياتهم، فيتوقع من كل فرد تبعا لجنسه سلوكا واتجاهات وخصائص معينة.***(علي، 2007: 23-22)***

6/3- القيم السائدة في المجتمع: الأساليب التربوية السائدة تحمل في مضمونها قيما ومعتقدات ومعايير ثقافة مجتمع ما. فالتفاعل بين الطفل والوالدين يدور حول القيم التي تحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك، وبذلك تعمل كإطار مرجعي لضبط السلوك، وتمثل أنا عليا ومصدر إلزام.

إن مجتمعاتنا العربية يجمعها تاريخ واحد ويُوحدها اللغة والدين، لذلك نجد تشابها في القيم و المعتقدات. " هذه القيم مهما كان مصدرها الأصلي إقتصاديا أو طبيعيا إلا ولها علاقة بالمصدر الديني، بمعنى أن الثقافة الدينية أو بصفة عامة الحضارة العربية الإسلامية طبعت كل القيم بطابعها المتميز"

لهذا نجد أساليب التربية الوالدية تتجه لتعاقب الطفل أو تُكافؤه على ما يتمثله الآباء من تلك القيم المطبوعة بتعاليم الإسلام.

إن نظام القيم في مجتمعنا العربي إضافة إلى كونه يستمد جذوره من الرواسب الأسطورية الوثنية، غير أنه من جانب آخر نظام غير مستقر نظر لانطلاقه من ذلك النمط الإجتماعي المضطرب .

ويبقى الفرد في مجتمعنا كما يرى بعض الباحثين ضحية لقوتين متعاكسي الشد،الأولى تقليدية تشد إلى التمسك بالتراث والبقاء في مجال التقاليد وما يسمى بالخصوصية والأصالة العربية، والثانية تشد في اتجاه التحديث والحضارة التكنولوجية وما أحدثته في التوازن المتصدع للصحة الإنفعالية .

وهكذا في غياب الإستقرار على إيديولوجية محددة تستمر الإزدواجية بين واقع متخلف ومستقبل مثالي يُنمي وجوده وقيمه، لهذا فإننا نلاحظ شبه غياب لنظام تربوي واضح المعالم في مجتمعنا.

(الكتاني، 2000: 90-89)

7/3- حجم الأسرة: إن حجم الأسرة يلعب دورا بالغ الأهمية في تشكيل أساليب التربية الوالدية،وهذا من خلال شبكة من التفاعلات والاتصالات التي تحدث داخل الأسرة، مثلا الأسلوب المتبع داخل الأسرة الكبيرة يتميز بعدم الاتساق والاهتمام نظرا لوجود عدد كبير من الأفراد، ووجود عدة سلطات مختلفة توجه الأبناء، بعكس الأسر الصغيرة التي يكون فيها نظاما خاصا بها،وقد تكون السلطة لشخص واحد هو الأب، وبناء على ذلك فنمو الطفل داخل أسر ة كبيرة الحجم يكون فيها أكثر من مُكوّن وأكثر من مُربّي كلٌّ بعقليته وأفكاره ما قد يُؤثر سلبا على نمو شخصية الأبناء، كما قد يُؤدي إلى إتكال الآباء على الجدّين والأعمام والأخوال في تنشئة أبنائهم ما يؤدي إلى الوقوع في اللامبالاة والإهمال في هذه الأسر، بخلاف الطفل الذي ينمو في أسرة صغيرة فإن نموه يكون طبيعيا وشخصيته متزنة، لأنه يجد الاهتمام والرعاية من طرف الوالدين. ***(عوض، 1994: 99)***

كما تشير الدراسات إلى أنه بكبر حجم الأسرة ينخفض الذكاء لدى الأبناء كما ينخفض مفهوم الذات لديهم ويرتفع مستوى الخوف وكذا الغيرة لدى الإخوة. ***(الشربيني، 2000: 112)***

مع كل هذا لا نستطيع الجزم بأن أي طفل ينمو في أسرة صغيرة يكون سلوكه أو شخصيته سوية وأسلم من طفل ينمو في أسرة كبيرة .

8/3- ترتيب الطفل في الأسرة : تشير العديد من الدراسات إلى أن موقع الطفل في أسرته يحدد مكانته لدى والديه. تثبت هذه الدراسات إلى أن الطفل الأول هو الأكثر ترددا على العيادات النفسية، وذلك لأنه نشا ووالديه لم يكتسبا بعد الخبرة اللازمة لتربية الأطفال . ***(ناصر، 2004: 69)***

فالطفل الأول هو تجربة الوالدين الأولى في التربية، يتحمل المسؤولية بعد ذلك مبكرا عن إخوته الصغار إلى جانب الأم والأب، وغالبا ما تكون هذه التربية المبكرة لا تتناسب مع سنه، فهو يجمع في شخصيته صفة الأخ الأكبر، ونائب الوالدين، وقليلون هم الذين يستطيعون المواءمة بين هذه الأدوار.

أما الطفل الثاني والثالث نجد الآباء والأمهات قد اكتسبوا خبرة وتجربة في كيفية استقبال ورعاية الأبناء من خلال التجربة الأولى مع الطفل الأكبر، فتقل التوترات والقلق والخوف من الفشل الذي ينجم عن قلة الخبرة والتجربة في ميدان التربية والرعاية الوالدية، وتصبح بالتالي عوامل ضعيفة التأثير على النمو النفسي للابن الثاني والثالث. ويعتبر الطفل الأصغر هو الطفل الذي يتلقى التدليل من الوالدين وحتى من إخوته وكأنه الطفل الوحيد، حتى أن بعض الأهل يلصقون عليه اسم (آخر العنقود) لما يلقاه من معاملة خاصة، في حين بعض الأهل يلصقون عليه اسم (الولد الزائد) لأنه طفل غير منتظر. لكنه بسماعه لهذه العبارة تجعله لا مباليا لطالما أنه جاء إلى الوجود نتيجة غلطة، إلا أن هذه الصورة السلوكية وان كانت منتشرة في مجتمعنا لا يمكن تعميمها على جميع الآباء، إذ يأتي هذا الطفل الذي يطلقون عليه اسم الولد الزائد أحيانا في غير موعده نظرا لما تعانيه الأسرة من قلة الدخل، أو لكثرة سفر أو تنقل الزوجين غير المستقر أو لعملهما، أو تدخل جنس الطفل غير الجنس المرغوب فيه أو لما يمتاز به من تشوه...الخ. ***(الطفيلي، 2004: 50)***

كما أن بقاء الطفل لفترة طويلة وحيدا يعرضه للحرمان من فوائد التنافس بين الإخوة والأخذ والعطاء. ففي الغالب يمنح الآباء هذا الطفل عطفا، ورعاية زائدة مما تعيق تصرفاته بمفرده فتجده وحيدا في أسرته لا يجد إخوة يدخل معهم في علاقات اجتماعية، والتي من خلالها يتمكن من التنفيس عن مختلف انفعالاته ورغباته أثناء اللعب معهم حيث يرى "**فرج عبد القادر طه**" أن اضطراب الشخصية والضعف النفسي في الطفل الوحيد يعود لكونه يحتل مكانة خاصة في المنزل من الآباء، سواء تعمدوا أو لم يتعمدوا ذلك،

يشبعون رغباته ويفسدونه بالإفراط في التدليل ويحيطونه بالرعاية والحماية والتوجيه الشديدين مما يجعله يعتمد عليهم اعتمادا زائدا في تصريف أموره. ***(صالح، 2000: 46).***

ومنه فلا يُمكن أن نرجع أساليب التربية الوالدية لأحد المحددات والعوامل دون أخرى، كما قد يُؤدي تفاعل هذه العوامل مجتمعة في تكوين وتحديد شخصية الآباء وبذلك تتحدد أساليب التربية والتنشئة الإجتماعية لديهم.

4 /النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية:

تعددت النظريات النفسية واختلفت في تفسيراتها لدور أساليب التربية الوالدية في بناء شخصية أبنائهم، كما اختلفت وُجهة نظر العلماء باختلاف مدارسهم التي ينتمون إليها، إلا أنهم اتفقوا جميعا على الدور البارز لأساليب التربية في التنشئة الإجتماعية وفي تكوين شخصية الأبناء، ونذكر أهم هذه النظريات:

1/4- نظرية التحليل النفسي:

يُميز "فرويد Freud"في الشخصية الإنسانية ثلاث مستويات هي: الهو،الأنا، الأنا الأعلى، وهي مكونات الجهاز النفسي، وهي الهو أنه كيان أعمى يزخر بالطاقة والحيوية ويندفع نحو إشباع ذاته وهو لا يميز بين الوسائل التي تُرضيه أو تُشبعه، فهو لا يأخذ طابعا اجتماعيا أو أخلاقيا، لأنه كتلة ليبيدية متفجرة بالغرائز الأولية والدوافع.

أما الثاني، فالأنا هي أكثر المراحل أهمية في الشخصية، فالأنا يعني أنه هو الجانب المحافظعلى وحدة الشخصية ويُعطيها هويتها وتماسكها.

أما الأنا الأعلى فهو الضمير الأخلاقي في شخصية الفرد ويعلن عن توحد الطفل خلال مراحل نفس-جسمية مع أحد الوالدين، ومن ثم يستدمج خصائص الوالد معه، وهنا تكتمل تنشئته بنمو الأنا الأعلى ***(مختار، 2005: 5-6)***

ويرى **فرويد** أن العوامل النفسية تلعب دورا هاما في تطوير الشخصية، حيث أن الإنسان من وجهة نظره مدفوع في سلوكه بمجموعة من الدوافع بعضها شعوري والآخر لا شعوري، إلا أنه يُعطي العوامل اللاشعورية أهمية كبرى في توجيه السلوك، ويرى أن الإنسان مدفوع أكثر بهذه الدوافع ويحاول إشباعها. ***(مصيلحي، 1994: 31)***

ويضيف **(ريكمان1993,Ryckman)** أن الصفة الغالبة في التنشئة في نظرية "**فرويد**" هو الصراع، وطبقا لوجهة نظر **فرويد** تحدّث عن الخوف من عدوان السلطة الخارجية كما هو الحال في سلطة

الوالدين، وتتحول هذه السلطة إلى سلطة داخلية لدى الإبن نفسه متمثلة في الضمير ***(علي، 2008: 13)***

أما **أدلر Adler** فيركز من خلال توضيحه لمفهوم أسلوب الحياة، على أهمية العلاقات الإجتماعية وخاصة علاقة الأسرة بالإبن في تكوين حياته النفسية، فقد اعتبر أن أسلوب الحياة لدى الإنسان يتكون نتيجة تفاعل عاملين هما:

- إدراك الإبن لذاته من خلال ما تعكسه عمليات تفاعل الآخرين معه.
- إضافة إلى الذاتية الموجودة لديه.

وتقوم عمليات التفاعل، وتقوم عمليات التفاعل هذه بضبط عامل القوى الذاتية، فإما أن تعيق حركته أو تعمل على استمراريته. ***(الشرعة، 2000: 126)***

وأشار **سيد غنيم** إلى أن **"أدلر"** اهتم بدراسة الجانب الإجتماعي الذي ينشأ فيه الإبن، فالأسلوب الخاطئ في التربية قد يُنتج أنماطا سلوكية قد تؤثر في أسلوب حياته، فالإبن المدلل معوق نفسيا،بالنسبة لحياة تفتقر تماما إلى السيطرة الحقيقية للذات ، فالإستسلام لرغبات الطفل، يحرمه من فُرص لا تعوض للتدريب على السيطرة وتحقيق في الذات. ***(النوبي، 2000: 41)***

أما **فروم From** فيعتبر الأسرة ومن ورائها المجتمع مسئولين عن التنشئة السليمة للفرد، وأن الصحة النفسية للفرد، رهنا بتوفير معاملة متوازنة مشبعة بالحب والإحترام والحنان في الأسرة، أما إذا نعرض الإبن لأساليب خاطئة أو مغالية في التربية، فإنه يشعر بالوحدة والعجز، ولكي يُواجه هذه المشاعر فإنه يتجه إلى المسايرة الآلية للمجتمع متنازلا عن فردانيته. ***(الإرياني، 1998: 28)***

وأشار **(عبد الرحمان، 1998)** إلى أن "**فروم**" يرى أن النمو الإيجابي لقدرات الفرد الذاتية الخاصة يسهل وجود النمط الوالدي الذي يتسم بالدفء والفاعلية وعدم التهديد، والذين يعلمون أبناءهم عن طريق القدوة لا الإجبار(الإستقلالية وحرية الإختيار)، ولكن إذا فقد الإبن الإحساس بالإعتماد على الذات نتيجة سلوك والدي مرضي من خلال الوالدين القاسيين واللذين قد يستخدمان الإبن لتحقيق طموحاتهما المحبطة للنجاح في الجوانب المهنية والإجتماعية، أو للتمتع بالإحساس بالقوة الشخصية، مثل هؤلاء الآباء يكون من الأفضل لهم كبت ميولهم الحقيقية وتركيز إهتمامهم للإبن بالتوجيه والتشجيع. ***(علي محمد، 2000: 42)***

2/4- النظرية السلوكية:

تعتمد النظرية السلوكية على التعلم في تفسير عملية التنشئة الإجتماعية ***(عمر، 2005: 47)***. حيث يؤكد على الخبرة الخارجية والسلوك الظاهر والفعل ورد الفعل، وقد بدأ علماء النفس السلوكيين إهتمامهم بمشكلات التعلم، ثم وسعوا مجالهم بعد ذلك ليشمل مجال الشخصية، ونتيجة لذلك اتجه إهتمامهم كلية نحو الطريق التي تحدث بها الإستجابة عند وجود مثير خاص. **(مصيلحي، 1994: 32)**

بعد ذلك شهدت معظم نظريات التعلم في الثمانينات تطورا من منحى المثير والإستجابة إلى منحى التعلم الإجتماعي، إذ تعتمد على التعزيز كنوع من الإثابة الوالدية للإبن عند إتيانه السلوك المرغوب فيه، ويتفق كل من **ميلرو دولارد وسيرز وميكوبي** في أن الإبن يحصل على إنتباه والديه أو إهتمامهما عندما يقوم بأفعال أو تصرفات أو أعمال يُفضلها الوالدان أو أحدهما، ويرى سكينر Skiner أن الإبن يميل إلى تكرار السلوك الذي حصل على الإثابة، ولا يكرر السلوك الغير مُثاب. ***(الشربيني، 2003: 30-31)***

ويُوضح باندورا Bandura وواتر Watter 1966 أن نظريات التعلم الإجتماعي تنطوي على ثلاث توجهات كالآتي: ***(مختار، 2005: 6)***

- ما قدمه **'ميلر و دولارد'** وتبني فكرة فكرة (مثير- الإستجابة) عند تفسير عملية التنشئة الإجتماعية، ويهتمان بالدوافع والجزاءات لحدوث التعلم.
- وجهة نظر **'سكينر'** الذي يفسر السلوك الإجتماعي في قوانين التدعيم والثواب والعقاب.
- وجهة نظر **بارك، واتر، وباندورا** وتبني هؤلاء فكرة تقليد النموذج باعتباره نمط استجابة متعلما للسلوك الإجتماعي.
- **نظرية الدور الإجتماعي:** وتهتم بمفهوم المكانة الإجتماعية،والدور الإجتماعي، فالفرد ينبغي أن يُدرك الأدوار الإجتماعية لذاته وللأخرين، ويكتسب ذلك من خلال التفاعل الإجتماعي مع الآخرين مثل: الآباء، و الراشدين الذين لهم مكانة في ذاته، فلا بد من الإرتباط العاطفي أو رابطة التعلق، وتعتبر الذات المفهوم الثالث في نظرية الدور، ويتسم اكتساب الدور من خلال التعلم المباشر والنماذج.

3/4- النظرية المعرفية:

يؤكد أصحاب هذه النظرية على جانب التفكير والعمليات المعرفية عند الفرد، فهم يرون أن الشخصية تتأثر في نموها تتأثر إلى حد كبير بنمو العمليات المعرفية. ***(مصيلحي، 1994: 32)***

ويعتبر **جون بياجيه Ghon Piajet** الرائد الأول لهذه المدرسة، حيث يُؤكد أن نمو الفرد هو نتيجة لاكتشافه وتفاعله مع البيئة التي تزوده بخبرات أكثر تساعده على النمو بسرعة، ورغم اهتمام أصحاب هذا الإتجاه بالعمليات المعرفية وأثرها في الشخصية والسلوك، إلا أنهم أكدوا على تأثير البيئة في نمو الشخصية، حيث يرى بياجيه أنه اقتصر أسلوب الفرد على سلوك معين دون تعديل، نتيجة عدم مواجهته بأشياء جديدة في البيئة تتطلب مثل هذا التعديل فسيكون نموه بطيئا في البيئة التي لا تشجع ولا تتطلب مثل هذه التعديلات . ***(شحاتة، 1992: 26)***

ولذا فإن التكيف مع البيئة يعتمد على عمليتين عقليتين: تتمثل الأولى في: التمثيل Assimilation و التي تعني استدخال البيئة والمحيطين بالفرد، ليُحقق التكيف، أما الثانية فهي عملية التأقلم (الإستيعاب) Accommodation التي تهدف إلى تعديل الفرد لسلوكه وبنائه المعرفي لكي يتوافق مع بيئته.

4/4- الإتجاه الظواهري:

من أبرز المنظرين في هذا المجال **كارل روجرز، الذي** أقام نظريته على أساس فكرة المجال عند الجشطلت في تفسير السلوك، وبذلك قامت **نظرية روجرز** على فكرة الظاهراتية التي تعني أن لكل فرد مجالا ظاهريا يتضمن تعريفه للأحداث والظواهر كما تظهر له، فسلوك الفرد يتقرر تبعا لظروف مجاله، كما يتم التنبؤ بسلوكه عن طريق معرفة هذا المجال، وبالتالي فإن ما يُحدد السلوك هنا هو المجال كما يدركه الفرد (البيئة النفسية للفرد)، وليس المجال كما هو في الواقع. ***(البنّا، 1999: 32)***

وتؤكد هذه النظرية أن الشخص لا يستجيب إلى خبراته عن الظروف الدافعة، فالواقع عنده هو ما يظنه الحقيقة، بصرف النظر عن احتماله أنه حقيقي أو غير حقيقي، وهذا الواقع الذاتي للفرد هو الذي يحدد كيف يسلك، وبالتالي فإن المعرفة بالمثير لا تكفي للتنبؤ بالسلوك، إذ يجب أن يعرف الفرد كيف يدرك المثير. ***(هول و لاندزي، 1987: 614)***

ويؤكد روجرز على أهمية خبرات الحياة، فيرى أن الخبرات التي تتسق مع تصور الذات لنفسها تتكامل معها، بينما تلك التي لا تتسق تعتبر تهديدات وأخطار، والذات في صيرورة مستمرة فهي تنمو وتتغير نتيجة التفاعل المستمر مع المجال الظاهراتي. ***(الفحل، 2009: 25)***

وبعد ظهور الإتجاه الظواهري في علم النفس، أصبحت البيانات الخاصة للتعرف على أساليب المعاملة الوالديةُ تجمع من الأبناء مباشرة دون الرجوع إلى الآباء أو الأمهات، فالتعرف على أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء قد يكون له من الأهمية ما يفوق أهمية التعرف عليها كما يعبر عنها الأولياء من خلال سلوكهم العملي أو اللفظي. ***(الإرياني، 1998: 31)***

فالاتجاه الظواهري يعتمد على أهمية ما يدركه الأبناء لمعاملة والديهم، وما يتركه هذا التعامل وطبيعة العلاقة من أثر نفسي، إلا أن المهم هو ليس ما تنطوي عليه نوايا الأب والأم من إتجاهات في المعاملة، وإنما الأكثر أهمية هو ما تتركه تلك المعاملة من أثر و تفسير لها من قبل الأبناء، إذ قد يفهم الأبناء أن تفاعل الأبوين تسلطيا، في حين يتعامل الآباء مع أبنائهم على أنهم ديمقراطيي.

(الصوفي، 1998: 158)

تعليق عام على النظريات:

يبدو مما سبق أن أصحاب نظرية التحليل النفسي يُجمعون على أن أهمية مرحلة الطفولة ودور الوالدين في التربية والتنشئة الإجتماعية في تكوين وبلورة شخصية الطفل، خاصة في السنوات الأولى التي تعتبر أساس بناء الشخصية، ومن ثم فإن هناك اتفاق بين نظرية التحليل النفسي على أهمية العوامل البيولوجية بالإضافة إلى عامل البيئة الإجتماعية الذي يعسش فيه الأبناء، حيث يؤكد أصحاب هذا الإتجاه أن الأسلوب السوي قد يسهم في إيجاد شخصية سوية، والعكس صحيح.

ويأتي الإتجاه السلوكي ليركز على البيئة الخارجية التي تحيط بالفرد ومدى تفاعله مع بيئته وما يتعلمه منها، وأن التنشئة الإجتماعية ما هي إلا عملية تفاعل بين الفرد وبيئته الخارجية التي تبدأ بالوالدين اللذين يعملان على صقل شخصية الإبن من خلال عملية التدعيم والثواب، أو هدمها من خلال القمع والعقاب، وبالتالي فإن النظرية السلوكية تؤكد على أن التنشئة الإجتماعية تتم من خلال عملية التعلم الناتجة عن التفاعل مع الوالدين، فبقدر سواء التنشئة الإجتماعية، يكون سواء شخصية الأبناء في المستقبل، والعكس صحيح.

بينما أتت النظرية المعرفية لتركز على الجانب المعرفي ومراحل تطوره لدى الفرد، حيث ركزّت على إدراك الفرد للبيئة لكن ليس عملية التعلم من البيئة فقط كما يرى أنصار النظرية السلوكية، فالفرد يُدرك أسلوب المعاملة الوالدية الذي يتعرض له إما إدراكا صحيحا أو خاطئا، وبالتالي تتحدد سواء شخصيته في ضوء مدى قدرته المعرفية على التكيف مع بيئته أو أساليب المعاملة الوالدية التي يتعرض لها وذلك من خلال عمليتي: **التمثيل والتأقلم**، وإما إذا لم يستطع الإستفادة من قدراته المعرفية فإنه سوف يتعرض بشكل كبير إلى العديد من الإضطرابات النفسية.

أما الإتجاه الظواهري فيؤكد على دور وفاعلية الفرد وإدراكه للمجال الذي يعيش فيه، ولقد استفاد الطالب الباحث من هذا الإتجاه الذي يؤكد على ضرورة قياس أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الأبناء أنفسهم وليس من قبل الأباء أو الأمهات. ذلك لأن المهم هو ما يُدركه الإبن من معاملة الوالدين له، بغض النظر عن قصدهم من هذه المعاملة.

وبما أن غالبية الأُطر النظرية والبحوث السابقة الحديثة في مجال أساليب التربية الوالدية اعتمدت في قياسها على الإتجاه الظواهري، هذا ما يُدعّم تبني الطالب الباحث لهذا الإتجاه من قياس أساليب التربية الوالدية من وجهة نظر الأبناء.

5/ دور الأساليب المعاملة الوالدية في التنشئة الإجتماعية:

تُعد أساليب التربية الوالدية أوّل وأهم وسيط لعملية التنشئة الاجتماعية، فمن خلالها تتحدد هوية الطفل الاجتماعية ومركزه الاجتماعي على أساس وضعها في المجتمع. كما يؤثر مستوى الأسرة الإقتصادي والإجتماعي والثقافي على الفُرص المتاحة لنمو الطفل جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً، كما تؤثر أيضا على أنواع وأساليب التربية الوالدية التي تنتقيها الأسرة وتستخدمها مع أبنائها. ***(القذافي، 1998: 2)***

وبالتالي فإن الأسرة ومن خلال الأساليب التربوية الوالدية تُحدد إلى درجة كبيرة إن كان الطفل سينمو نمواً نفسياً واجتماعياً سليماً أو نمواًمضطرباً، فهي مسؤولة إلى حد كبير عن تحديد سمات شخصيته وسلوكه في المستقبل وهذا ما تؤكده مدرسة التحليل النفسي.

وذلك من خلال أنماط أو أساليب المعاملة التي يتبعها الوالدان في تربية أبنائهما في مراحل العمر المختلفة من الطفولة للمراهقة وصولاً إلى مرحلة الشباب.

وهذه الأساليب تتفاوت ما بين أساليب سلبية في المعاملة كالإسراف في التدليل أو القسوة الزائدة أو التذبذب في المعاملة أو فرض الحماية الزائدة على الأبناء وإخضاعهم للكثير من القيود أو عدم المساواة والعدالة في التعامل مع الأبناء والتمييز فيما بينهم بناء على الجنس أو الترتيب. وأنماط وأساليب إيجابية تتمثل في التعرف على قدرات الأبناء وتوجيههم توجيهاً مثالياً بناء على إمكاناتهم وقدراتهم العقلية والجسدية والانفعالية وإتاحة الفرص أمامهم للنمو والتفاعل الاجتماعي والتوافق مع البيئة الخارجية والتوسط والاعتدال وتحاشي القسوة الزائدة أو التدليل الزائد.

وللإشارة فإن أنماط أساليب المعاملة الوالدية تختلف من بيئة اجتماعية لأخرى ومن ثقافة لأخرى، ومن منطقة لأخرى داخل البيئة الواحدة، فالأسلوب التربوي التسلطي مثلاً قد يُعتبر غير سوي في منطقة معينة، بينما هو ضروري وفعّال لنجاح الأبناء في ثقافة أخرى.

و نظرا للدور المحوري والمهم الذي تلعبه التنشئة الإجتماعية بمختلف مؤسساتها وخاصة الأسرة في إكساب الأبناء الأخلاق والقيم الإجتماعية، وباعتبارها أحد المتغيرات المهمة التي تتعلق مباشرة بموضوع البحث المراد دراسته، ارتأى الطالب تسليط الضوء على هذه المفاهيم و من زوايا مختلفة:

1/5- التنشئة الإجتماعية :

التنشئة الإجتماعية من المواضيع التي اهتم بها العلماء و الباحثين من وُجهات نظر مختلفة ؛ لما لها من أهمية قُصوى في تنميط وإكساب الأفراد الخصائص الثقافية والإجتماعية المتعارف عليها في بيئة معينة.

1/1/5- تعريف التنشئة الإجتماعية لغة:

التنشئة الإجتماعية لغة هي **Socialisation** في اللغة الفرنسية **Socialization** في اللغة الإنجليزية، كما أطلق عليها العلماء العرب مصطلح " **الجتمعة**" **ولكنه قليل الإستعمال** .

والتنشئة الإجتماعية لفظ قليل الإستعمال في قواميس اللغة العربية ومعاجمها ولم ترد العبارة مجتمعة، بحيث يمكن أن نجد لفظ نشأ، تنشأ، وتنشئة وهي معاني تتضمن النمو والحياة و ممارسة بعض الحركات التربوية . *(محي الدين، 1998: 25)*

2/1/5- تعريف التنشئة الإجتماعية اصطلاحا:

- **تعريف معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية:**

" التنشئة الإجتماعية هي العملية التي يتم بها انتقال الثقافة من جيل لآخر، والطريقة التي يتم بها تشكيل الأفراد منذ طفولتهم حتى يمكنهم المعيشة في مجتمع ذي ثقافة معينة، ويدخل في ذلك ما يلقنه الآباء والمدرسة والمجتمع للأفراد من لغة ودين وتقاليد وقيم ومعلومات ومهارات . ***(ابريعم، 2012: 52)***

- ويُعرّفها العالم **ج. روشي G. rocher** بأنها " الصيرورة التي يكتسبها الشخص و عن طريقها يُبطّن طوال حياته العناصر الإجتماعية والثقافية السائدة في محيطه و يستدخلها في بناء شخصيته وذلك بتأثير من التجارب والعوامل الإجتماعية ذات الدلالة، ومن هنا يستطيع أن يتكيف مع التنشئة الإجتماعية حيث ينبغي عليه أن يعيش."(***G. rocher,1986: 32***)

وكما سبق وأن ذكرنا أن متغير التنشئة الإجتماعية كان محل بحث العديد من المهتمين والباحثين في مختلف التخصصات، لذا سيعرض الطالب الباحث هذه المفاهيم و من وُجهات نظر وتخصصات مختلفة لهذا المتغير المهم :

3/1/5- التعريف النفسي للتنشئة الإجتماعية:

ومن بين هذه التعاريف نذكر بعض منها :

- **تعريف موراي Murray**:" العملية التي يتم من خلالها التوفيق بين دوافع الفرد الخاصة وبين مطالب واهتمامات الآخرين والتي تكون متمثلة في البناء الثقافي الذي يتعرض له الفرد."

(A. Percheon. 1974: 70)

- **تعريف بارشون:** " فعل التنشئة الإجتماعية هو التعلم لتمثيل المدلول بواسطة واحد من الدلالات العديدة التي تستعمل لتكوين تصور عنه." **(A . Percheon. 1974: 71)**
- **تعريف محمد النجيحي:** " التنشئة هي عملية تشكيل وإعداد أفراد في مجتمع معين، وفي زمان ومكان معين حتى يستطيعوا أن يكتسبوا المهارات والقيم و الإتجاهات وأنماط السلوك المختلفة التي تُيسّر لهم عملية التعامل مع البيئة الإجتماعية والبيئة المادية التي ينشئون فيها. ***(عياد، 1992: 9).***

من خلال التعاريف النفسية التي تطرق الطالب إليها لمفهوم التنشئة الإجتماعية ،يلاحظ أنها تُركز على أهمية كل من الدوافع والتوافق ودلالة التصورات المستدخلة من طرف أساليب التربية الوالدية، وفق ما يتطلبه المجتمع والبيئة الإجتماعية والتي من خلالها يتعلم الفرد أن يُوازن بين رغباته ومطالب واهتمامات الآخرين.

4/1/5- التعريف النفس - اجتماعي للتنشئة الإجتماعية:

ومن بين هذه التعاريف نذكرما يلي :

- **تعريف "سيطو Citau و بيطريان Bitrian"** : " التنشئة الإجتماعية هي مختلف تجارب التعلم الإجتماعي والتي من خلالها يَعبُر الطفل تدريجيا مراحل نموه الشخصي . فهو يتعلم كيف يندمج مع عالمه الأسري باستدخال المعطيات الأولى عن الأخلاق والثقافة، والتعرف على معايير وقيم المجتمع الذي يعيش فيه." ***(J. Citau, P. bitrian, 1999: 104)***
- **تعريف حامد عبد السلام زهران :** " هي عملية تعلم اجتماعي يتعلم فيها الفرد عن طريق التفاعل الإجتماعي أدواره الإجتماعية ،ويتمثل ويكتسب المعايير الإجتماعية التي تحدد هذه الأدوار . فيكتسب الإتجاهات النفسية ويتعلم كيف يسلك بطريقة اجتماعية توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع." ***(خليل، 2000: 70)***

5/1/5- التعريف الإجتماعي للتنشئة الإجتماعية:

نذكر بعض التعاريف :

- **تعريف محمد سعيد فرج :** " التنشئة هي عملية تهدف إلى إدماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية، وهي مستمرة تبدأ من الميلاد داخل الأسرة وتستمر في المدرسة وتتأثر بجماعة الرفاق ونسق المهنة ومن ثم تستمر عملية التنشئة الإجتماعية باتساع دائرة أنساق التفاعل، وهي تسعى لتحقيق التكامل والتوحد مع العناصر الثقافية والإجتماعية ."***(فرج، 2002: 21)***
- **تعريف كلود ديبار (Claude Dubar):**"التنشئة الإجتماعية هي سيرورة متقطعة،غير مستمرة من البناء الجماعي للسلوكات الإجتماعية." ***(خليل، 2000: 70)***

2/5 – الأسرة: تعتبر الأسرة أولى اللّبنات الأساسية في بناء الحياة الإنسانية ككل ، فمن خلالها ينشأ الفرد ويتشرّب الثقافة والدور الإجتماعي، وفي أحضانها ينمو الأبناء متأثرين بنمط تربية وتنشئة آبائهم وحاملين لهذا الجين الثقافي و الإجتماعي لهم. وفيما يلي تعريف للأسرة لغة واصطلاحا .

1/2/5 – تعريف الأسرة لغة: جاء في لسان العرب بأنها " الدّرعُ الحصين"***(ابن منظور، 1997: 19)***

2/2/5 – تعريف الأسرة اصطلاحا: يُعرّف **يحيى درويش** الأسرة بأنها " الجماعة الأولية التي ينشأ فيها الفرد نتيجة الزواج أو التبني أو صلة الدم، وتكون المسؤولية الأولى لهذه الجماعة هي التنشئة الإجتماعية، وتشغل عادة مسكنا واحدا". ***(فهمي، 2012: 13)***

- **ويعرفها بيرجس ولوك** Beargess et Lock: بأنها مجموعة من الأشخاص يتحدون بروابط الزواج أو الدم أو التبني، فيُكوّنون مسكنا مستقلا، ويتفاعلون في تواصل مع بعضهم البعض بأدوارهم الإجتماعية المختصة كزوج وزوجة، أم وأب، إبن وبنت، أخ وأخت، الأمر الذي يُنشئ لهم ثقافة مشتركة. ***(عدنان وبسام، 2006: 230)***

ومن خلال التعاريف السابقة يتضح أن الأسرة هي ذلك المجتمع الصغير الذي يتكون من الزوج والزوجة والأبناء والذين هم في تفاعل مستمر ويحافظون على القيم والأخلاق والتعاليم الدينية و الأعراف الإجتماعية.

فالأسرة هي أصغر خلية اجتماعية يرتبط بها الإنسان منذ ولادته، وهي ضرورية لبقائه فهي التي تتولى رعايته جسميا، وعاطفيا،وفكريا، واجتماعيا. ويتعلم الأبناء من خلالها الأخلاق واللّغة والتقاليد والقيم...،

ويتم ذلك عن طريق الأساليب التربوية الوالدية، ويفوق تأثير هذه الأخيرة أي مؤسسة اجتماعية وتربوية أخرى كونها البيئة الإجتماعية الأساسية الأولى التي يقع عليها عبء كبير في تربية وتنمية كل جوانب شخصية الأبناء.

والأسرة الجزائرية شأنها شأن سائر أقطار الأمة العربية تظل تؤدي دورا مهما على أكثر من صعيد. فهي تُمثّل الخلية الأولى التي تتشكل ضمنها العلاقات الإجتماعية وتنسج الإرتباطات المختلفة ما بين أفرادها وتتحقق على مستواها الأهداف الخاصة بتنشئة الأجيال الصاعدة وبإعدادهم للمهام المنتظرة.

6/ الأساليب التربوية الوالدية في المجتمع الجزائري:

تختلف الأساليب التربوية الوالدية من بيئة لأخرى ومن مجتمع وثقافة لأخرى نظرا لمجموعة من العوامل المتداخلة، بين ما هو داخلي كالمستوى التعليمي للوالدين ونمط تربيتهما خلال تنشئتهما في الطفولة المبكرة و درجة تديّنهما ...، وماهو خارجي كالبيئة والمحيط الذي ينمو فيه الأطفال وتداعياته، والكثافة السكانية والمناخ وعدد أفراد الأسرة وترتيب الأطفال ...إلخ.

ولتسليط الضوء أكثر على هذه الأساليب نُوضح خصائص التنشئة الأسرية البنيوية والوظيفية والتغيّر الإجتماعي الذي طال الأسرة الجزائرية.

6/ 1- الخصائص البنيوية للأسرة الجزائرية:

العائلة الجزائرية أبوية بمعنى الأب والجد بمثابة القائد المنظم لأمور الأسرة، وأطوسية أي أن النسب فيها للذكور و الإنتماء أبوي، وقد أضاف ***(بوتفنوشت، 1984: 39)*** خاصيتين أخريين في المجتمع الجزائري هما: أن العائلة الجزائرية لا منقسمة ولا موسعة بحيث:

- تعني الأولى أن الأب له مهمة ومسؤولية على الممتلكات ويغادر أبناءه و بناته المنزل بعد الزواج .
- وتعني الثانية أن الأسرة هي تجمُّع لعدد من الأسر النووية .

كما يرى أيضا أن الأسرة الموسعة بدأت تترك مكانها للأسرة النووية نتيجة للتغيرات الإجتماعية، الإقتصادية،الثقافية، والسياسية التي يعرفها المجتمع الجزائري، ويضيف **مصطفى بوتفنوشت** في هذا الصدد:

" **أن المجتمع الجزائري متعدد ومعقد لدرجة يصعب تحديد نمط اجتماعي له**". وحسبه " **أن الجزائر ما تزال تعيش فترة انتقالية ولم تصل بعد زمن العصرنة** " ولذلك اقترح ثلاث مستويات تصنيفية للمجتمع الجزائري:

- النظام الأسري الزواجي التقليدي.
- النظام الأسري البطريقي أي أن السلطة في يد الأب.
- النظام الأسري الأبوي.

وفي دراسة له في البيئة الجزائرية **(1997)** توصل إلى النتائج التالية:

شكلت الأسر المستقلة 67 % من مجموع الأسر.

- في حين كانت نسبة الأسر التي تعيش مع الأب 22 %.
- ومن جهة أخرى لوحظ إنتشار ظاهرة العزوبية عند الفئة التي يتراوح عمرها بين 25 و 29سنة. و وصلت العزوبية عند الذكور إلى سن الأربعين وعند الإناث إلى سن الخامسة والثلاثون بل وتعدتها في الوقت الحالي.

6/ 2- الخصائص الوظيفية للأسرة الجزائرية:

تهتم الأسرة الجزائرية بتربية أبنائها وتنشئتهم على تعاليم الدين الإسلامي ،في عملية مستمرة تبدأ من الولادة وتتواصل مدى الحياة كما تضطلع بهذه المهمة أيضا مختلف مؤسسات التطبيع الإجتماعي المتمثلة في الأسرة والمدرسة والمساجد والنوادي الرياضية والثقافية ...

كما يعتبر دور الوالدين من أهم الأدوار على الإطلاق لأنهما أول من يضع حجر الأساس للشخصية الإنسانية من خلال أساليب التربية التي يتبناها الوالدان سيما في سنوات الطفولة المبكرة. وهذا ما تؤكده النظرية التحليلية بزعامة **سيقموند فرويد S. Freud**، الذي يؤكد على أهمية السنوات الخمس الأولى في تكوين أولى لبنات الشخصية وعلاقتها بالصحة النفسية أو الإصابة بالإضطرابات النفسية في المستقبل . وهي سنوات العمر التي ينشأ خلالها في كنف الوالدين. فهم بحسب تعبير **(شيدلنجر Chidlenger)** يمثلون جماعة الطفل الأولى التي تساعد على تكوين ونمو الاتجاهات الاجتماعية والقدرة على الارتباط بالغير في سياق نمو الشخصية. ***(المزروعي، 1990: 2)***

ويضيف "**بن عبد الله محمد**" أن التأثير المتعدد الأشكال الذي يخضع له الطفل في الوسط الأسري إذا واجه أي عائق من العوائق أو تَعرّض لأي خلل من الإختلالات فقد يترتب عنه تشوّهات كبيرة وحقيقية بإمكانها أن تُلحق أضرارا وخيمة بالتوازن النفسي لدى الطفل ولدى كل أفراد الأسرة.

(بن عبد الله، 2010: 106)

بمعنى أن النمو السليم للشخصية يتوقف على سلامة الوسط الأسري وتماسكه وانسجامه كما يتوقف خصوصا على الأساليب التربوية و العلاقات الجيّدة بين أفراده.

ويعمل الوالدين في المجتمع الجزائري على تنشئة الأبناء تنشئة عنوانها الأخلاق بحَث الأبناء على فعل الخير وحب الآخرين ومساعدة المحتاجين...، حيث يتم تربية الذكور على الرجولة والسلطة و التعوُّد على المسؤولية، وتُعوّد الإناث على الحُسن والحياء والحب والعطف.

ويحرص الوالدين على تربية الأبناء تربية سليمة تحترم قيم وعادات وثقافة مجتمعهم، وتحكم العلاقات الأسرية مجموعة من الضوابط فالصغير يحترم الكبير ويطيعه وهذا الأخير مُطالب بالرفق بالصغير والشفقة عليه.

وتتسم العلاقة بين الأزواج (الأم،الأب) وبين الآباء وأبنائهم بالإحترام المتبادل والتكامل والتآزر وتقسيم الأدوار في التربية وتسيير شؤون الأسرة. لكن أحيانا قد يسود الخلاف وتتعارض الأدوار، كأن تستولي الأم على دور الأب أو يتخلى هذا الأخير عن مسؤولياته ويعجز عن خلق الإنسجام والوئام داخل الأسرة خاصة إذا كانت الأم هي من تعمل على إعالة أسرتها ماديًا، وتتحوّل إلى طاقة اقتصادية أساسية في البيت، خاصة إذا كان الأب عاطلا عن العمل، فهنا ومع مرور الوقت تتعود الأسرة على نظام وأوامر الأم ويُغيّب دور الأب كليًّا أو جزئيًّا، ولا يسمح له بالمشاركة أو الإعتراض حتى من قبل الأبناء الذين تتجه معظم تصرفاتهم طوع الأم التي يتمثلونها أُمًّا وأَبًا في الوقت نفسه.

كما لم تَعُد المرأة تابعة ومرتبطة بالرجل، حيث صارت مُساوية له في الحقوق والواجبات وتعلّمت واستقلّت ماليا، بل وأصبح هناك صنف من النساء يُطالب بتغيير القوانين وعَلْمنتها وعولمتها، محاكاةً لما يجري في المجتمعات الأخرى المتمايزة عن مجتمعنا ثقافيا وحضاريا، كما وبرزت إلى ساحة الحياة الإجتماعية ظواهر كثيرة كالعزوف عن الزواج، وارتفاع نسبة العنوسة، كثرة حالات الطلاق...الخ، وفي الأخير تحوّل المركز الإجتماعي للأسرة من الوراثة وارتبط بالوضع الإقتصادي.

6/ 3- التغيّر الإجتماعي في الأسرة الجزائرية:

إن العصر الحديث يتسم بظهور مجموعة من التغيرات في مختلف نواحي الحياة الإجتماعية، الإنتاجية والتكنولوجية ...الخ، وهذا التطور يُفضي إلى التقدم والتطور، وجدير بالذكر أن هذا التغيّر سريع وعميق وواسع النطاق .

وهذه التداعيات الأخيرة جذبت اهتمام العلماء وخاصة علماء النفس وعلماء الإجتماع وعلماء الأنثروبولوجيا ورجال الإقتصاد والتخطيط وكل المهتمين بشأن التربية، وكذا رجال الإعلام وأَوْلُوها أهمية كبرى من حيث الدراسة والفهم فالتغير الإجتماعي تُقابله عملية أخرى هي الضبط الإجتماعي، والتي يتم من خلالها توجيه سلوك الأفراد بحيث لا ينحرفون عن معايير الجماعة أو المجتمع حتى يتحقق التوازن الإجتماعي، وتلعب القيادة دورا هاما في عملية الضبط الإجتماعي.

فالتغير الإجتماعي خاصية أساسية تتميز بها الحياة الإجتماعية، فهو سبيل بقائها ونموها وعن طريقه تواجه المجتمعات متطلبات أفرادها المتغيرة باستمرار وحاجاتهم المتعددة، حيث يمكن أن نصل إلى حقيقة مفادها أنّه لا يوجد مجتمع لا يتغيّر؛ حيث نلاحظ أن التغيير يمس كل شيء الأفراد، العادات، التقاليد، الإتجاهات، الفنون وحتى الإيديولوجيات،فقد يبدو المجتمع أنه مستقر وسائر في إنجاز وظائفه في هدوء طوال أجيال متعاقبة، ولكنه حين يصل إلى درجة معينة من التجمع الحضاري يبدأ في التغيير بسبب وجود تحول في أعماقه لتجديد الأنساق أو لتأسيس نظم جديدة، ومن هنا تبدأ حركية المجتمع، وتُغير ظواهره خاصة فيما تعلَّق بالنمو الحضاري أو التغير العمراني المصاحب للتغير السكاني، وحتى التغير الأسري من الأسرة الكبيرة التقليدية إلى الأسرة المصغرة الحديثة، وكذا خروج المرأة من دائرة البيت الضيقة إلى مجتمع العمل والإنتاج؛ وما أدى إليه ذلك من تدعيم إقتصادي للأسرة والمجتمع، وإلى تطورات في حياة المجتمع وقيمه المختلفة خاصة فيما يتصل بعلاقة المرأة بزوجها وأطفالها، وكيفية تعويض غيابها عن البيت في فترة وجودها في العمل، سيما ما تعلق بتأثير ضغوطات العمل وأتعاب الحياة وتداعياته على نمط و أساليب التربية اتجاه أبنائها.

والعائلة الجزائرية كغيرها من المجتمعات عايشت هذا التغير، حيث يُعرّف **مصطفى بوتفنوشت** العائلة الجزائرية : " المؤسسة الأساسية التي تشمل رجلاً أو عددًا من الرجال يعيشون زواجيا مع امرأة **أو عدد من النساء ومعهم الخلف** الأحياء، وأقارب آخرين".

وهذا الوضع الاجتماعي المُعقد للعائلة الجزائرية التقليدية أفرز أساليب تربوية مركبة ومتداخلة بحيث يُؤثر هذا في سلوكيات الأطفال من خلال عملية نمذجة مجموعة من الأساليب المختلفة والمتناقضة أحيانا لأفراد العائلة من الأب والأم والجد والجدة والإخوة الأكبر سنًّا. ففي بعض المناطق الجزائرية تُسند مهمة تنشئة الأطفال الصغار إلى الأخوات الأكبر سنًّا بينما تقوم الأم بباقي أعمال البيت .

كما يُعرفها أيضًا بأنها :" المجتمع المنزلي المسمى عائلة مكونة من أقرب الأقارب المُشكلون للكيان الإجتماعي والإقتصادي المؤسس على علاقات التزام متبادلة تبعية ومساعدة". فالمرأة التي تنتمي لهذه العائلة الجزائرية – التي حاول **مصطفى بوتفنوشت** أن يُوضح دعائمها وصيرورتها – اختلفت أدوارها وتعددت وتباينت على مر الزمن وإن اتصفت بالشمولية والتوحد في الدور عبر الأحقاب الزمنية المختلفة.

وفي الأخير يُمكن القول أن الأسرة الجزائرية في العقود الأخيرة عرفت تحولات جمة على الصعيد الإجتماعي، والثقافي، والسياسي، و الإقتصادي مما أثّر على البناء الإجتماعي للمجتمع الجزائري، ويرى **محسن عقون** أن التغيرات التي حدثت للأسرة الجزائرية مردها إلى الإستعمار الفرنسي، والتمدن، والتصنيع، والعولمة. ***(عقون، 2000: 127)***

خلاصة :

تؤكد الكثير من الدراسات أن لأسلوب التنشئة الذي تتبعه الأسرة تأثيراً كبيراً على نواحي النمو لدى الطفل عقلياً ونفسياً واجتماعياً، وأن الأساليب السوية المتبعة في التنشئة كالتقبل والتسامح والدعم والتشجيع و والديمقراطية ترتبط بها خصائص الأبناء الإيجابية، ويترعرع في ظلِّها النمو والشعور بالأمن والثقة بالنفس، والقدرة على التوافق مع الذات من جهة، ومع العلاقات الاجتماعية من جهة أخرى. في حين أن أنماط التنشئة السلبية التي تعتمد على الضغط النفسي، والتشدد والتسلط، والقسوة، والإهمال، والحماية الزائدة، ترتبط مع الخصائص السلبية للطفل، ومع سوء التوافق النفسي، وتكوين مفهوم الذات والضمير لديه، وتؤدي إلى اضطراب الأبناء وانخفاض مستوى شعورهم بالأمان والثقة بالنفس والتوافق في علاقاتهم الاجتماعية.

ومن خلال هذه الحقائق العلمية تتضح الأهمية القصوى لضرورة إدراك الوالدين للخصائص النمائية للأبناء في مختلف المراحل العمرية وخاصة مرحلة المراهقة، حيث تفرض كل مرحلة نمط معين للتربية الوالدية.

الفصل الثاني

النمو الخلـــــــــــــقي

1- تعريف النمو الخلقي.

2- نظريات النمو الخلقي.

3- مراحل النمو الخلقي عند 'كولبرج'.

4- مستويات النمو الخلقي عند 'كولبرج'.

5- مراحل النمو الخلقي في التصور الإسلامي.

6- الأساليب التربوية الوالدية والنمو الخلقي.

7- العوامل المؤثرة في النمو الخلقي.

تمهيد

يعتبر النمو الخلقي أحد مظاهر عملية التنشئة الأسرية، وأرقى جوانب النمو في الشخصية الإنسانية حسب أحد الباحثين، فالأخلاق تعمل على تنظيم علاقات أفراد المجتمع بعضهم مع بعض في مجالات متعددة، كما أنها تقف وراء كل عمل إنساني وتنظيم إجتماعي، ديني، سياسي... حيث يتمثل الطفل كيفيه المواءمة والمسايرة مع ما يتوقعه المجتمع منه، كما يستوعب الطفل هذه المعايير التي يُطلق عليها إسم معايير الحكم الخلقي وتُمثّل بالنسبة له النظام الخلقي في البداية، ويتقبل الطفل هذه المعايير وتصبح جزء من ثقافته. وصولا إلى المعنى المجرد الحقيقي للأخلاق، والتي هي مجموعة الأحكام والأفكار التي استوعبها الفرد داخله، ولم تعد مفروضة عليه من الخارج.

حيث يستطيع الفرد في مراحل نموه أن يتخلى عن كثير من الأفعال والمغريات دون أن يكون هناك أي قوة خارجية تمنعه من ذلك إلا إحساسه الداخلي الذي يطلق عليه البعض إسم الضمير وهو نتيجة لنمو البُنى المعرفية عند الطفل وفق المقاربة المعرفية .

1/ تعريف النمو الخلقي:

1/ 1- التعريف اللغوي للخلُق:

يعرف إبن منظور الخلق بأنه: " الخلق لغة الطبيعة، وجمعها أخلاق، وهو وصف لصورة الإنسان الباطنية". ***(إبن منظور، 1997: 1245)***

الخلق لغة بسكون اللام وضمها جمع أخلاق ويعني المروءة، العادة، السجية، أو الطبع. ***(المنجد، 1992: 194)***

فالخلق هو السجية(الطبع) سواء كان حميدا كان حميدا أو غير حميد، ويوصف الخلق الممدوح بأنه حميد، أما الخلقي المذموم بأنه غير حميد. ***(باهي، 1992: 7)***

ولقد ورد الخلق في القرآن الكريم في قوله تعالى: " **وإنّك لعلى خُلق عظيم**" ***(القلم، 4)***

وهو بمعنى خلُق رفيع، وخلُق فاضل رفيع.

1/ 2- التعريف الإصطلاحي للخلق:

اختلفت وُجهات النظر حول تعريف الخلق باختلاف الغاية منه وتبعا لطبيعة تخصص المُعرّفين، ومن بين هذه التعريفات نذكر:

- **تعريف كانط Kant:** " إن الخلق هو طبيعة الإرادة"

- **تعريف روباك Ruback:** "حالة أو ميل نفسي يتحكم في الغرائز، ويمنعها أن تتحقق وذلك بمقتضى مبدأ منظم لتلك الغرائز."

- **ويعرفه إبن مسكويه:** " الخلُق حال للنفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا روية." ***(مشرف. 2009، ص13)***

- **الخلُق في الإصطلاح التربوي:** يعرف ***(مكروم، 1983: 75)*** الأخلاق بأنها: " مجموعة القواعد السلوكية التي تحدد السوك الإنساني وتنظمه، وينبغي أن يحتذيها الإنسان فكرا و سلوكا في علاقاته الإجتماعية و مواجهة المشكلات المختلفة، والتي تمكنه من الإختيار الخلقي في المواقف الأخلاقية، والتي تبرر المغزى الإجتماعي لسلوكه بما يتفق بطبيعة الآداب العامة والقيم الإجتماعية السائدة في مجتمعه."

وتستخدم الصفة " **خلقي**" بمعنيين رئيسين في الكتابات التربوية والنفسية:

– **اللمعنى الأول:** هو ما يمكن أن نطلق عليه المعنى القيمي، ويظهر هذا المعنى عندما نقول على سبيل المثال"إنه إنسان أخلاقي"، أو نقول إن تصرفه " كان خلقي"، ففي مثل هذه العبارتين يُصدر المتحدث حكما معياريا على الفرد أو على تصرف معين، ويستخدم الوصف بهذا المعنى المعياري. إنه يتضمن الحكم بأن الفعل صواب أو خطأ، حسن أو سيء.

– **أما المعنى الثاني:** فيمكن أن نطلق عليه المعنى الوصفي، ويكون هو المقصود عندما نقول مثلا " لقد ووجه بموقف خلقي" أو نقول هذه المشكلة " مشكلة خلقية"، فالوصف "**خلقي**" في هاتين العبارتين لا يعني إصدار حكم معياري قيمي، وإنما استخدم اللفظ بالمعنى الوصفي. ويعني ببساطة أن المشكلة تتعلق بالصواب والخطأ. ***(الخضري، دس: 132)***

والطالب الباحث في بحثه يقصد" بالنمو الخلقي" أو " التفكير الخلقي" بكلمة "خلقي" **المعنى الوصفي،** أي يهتم بكيفية مواجهة الفرد عبر مختلف مراحل عمره المختلفة للمشكلات الخلقية، والطريقة التي يسلك بها، أو طريقة تفكيره في تلك المشكلات.

2/ نظريات النمو الخلقي:

حاولت العديد من النظريات أن تلقي الضوء على النمو الخلقي والمتغيرات التي تلعب دورا في إحداثه. وارتأى الطالب أن يُقسم النظريات المفسرة للنمو الخلقي إلى مجموعتين: النظريات الديناميكية والنظريات النمائية، حيث أن النظريات الديناميكية نظرت إلى النمو على أنه عملية تفاعلية ديناميكية تقوم على إستدخال القيم وقواعد المجتمع لدى الفرد، ولم تحاول أن تضع أي مراحل للنمو بل حاولت فقط تفسير طريقة إكتساب الفرد للنمو الخلقي، ومن بين هذه النظريات التي يقدم الطالب وجهات نظرها نظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية.

أما النظريات النمائية فذهبت إلى أبعد من ذلك، حيث نظرت إلى النمو الخلقي على أنه جملة من التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية ضمن الفترات العمرية المتسلسلة، ومنه فهذه النظريات تقوم بتحديد مراحل متسلسلة لنمو الحكم الخلقي ضمن الفترات العمرية المختلفة. وكمثال على ذلك سيتم تناول وجهة نظر المعرفية، ممثلة بنظرية كل من "**بياجيه**" و "**كولبرج**" في النمو الخلقي والتي لاقت رواجا كبيرا وكانت أرضية خصبة لبحوث أخرى.

1/2-النظريات الديناميكية:

1/2-1- نظرية التحليل النفسي:

يفترض "**فرويد**" أن الإنسان محكوم بغرائز فطرية لا شعورية في معظمها، وهي تمثل الرغبات الطفولية المكبوتة، والتي نتيجة لاصطدامها مع قيم المجتمع تنحى عن التفكير الشعوري إلى اللاشعور.

ويرى "**فرويد**" أن الطفل يكتسب القيم الخلقية في السنوات الأولى من عمره، ويتم ذلك من خلال تقمص لسلوك والده من نفس الجنس، بدافع الخوف من فقدان الحب نتيجة لممارسات الضبط والثواب والعقاب من الوالدين، حيث أنه إذا ما حصل الطفل على رضا والديه على أفعاله ونال رضاهما، فإنه يتكون لديه ما يسمى **الأنا المثالي** الذي يتمثل في قيم الوالدين والمجتمع، أما عندما يعاقب الوالدين الطفل نتيجة قيامه بسلوك غير أخلاقي فإن هذا السلوك يطور ما يسمى الضمير وهو يمثل القيم الحاكمة التي تعطي العقاب والشعور بالذنب. ***(الشوارب والخوالدة، 2008: 24)***

ولقد تميزت نظرية التحليل النفسي من حيث نظرتها للأخلاق بأنها ذات منظور ثنائي بحيث تعتبر الفرد أخلاقيا إذا تقمص سلوك ومعايير الوالدين، وغير أخلاقي عندما لا يتمكن من تقمص سلوك الوالدين ومعاييرهما.

وعلى الرغم من ذلك فلم يستطع "**فرويد**" أن يضع تفسيرا لتطور الأحكام الخلقية.

وتتنبأ نظرية التحليل النفسي أن الأفراد ذوو الأنا الأعلى القوي أكثر عرضة لمشاعر الذنب في المواقف التي تتضمن معضلات أخلاقية من الأشخاص ذوو الأنا الأضعف، ولذلك فإن احتمالات خرقهم للقواعد الأخلاقية يكون أقل من نظرائهم من ذوي الأنا الأعلى الأضعف.

1/2-2- الإتجاه السلوكي:

يرى أصحاب هذا الإتجاه أن النمو يخضع لقوانين التعلم مثل أي (**التقليد، التعزيز، الثواب، والعقاب، الإنطفاء...**) ولقد تركزت معظم البحوث والدراسات التي ضمن هذا الإتجاه على السلوك وليس عل التفكير أو التعليل.

ويؤكد"**سكينر**"أهمية تأثير الأحداث البيئية في تطور السلوك الخلقي، فهو يرى أن السلوك يتشكل من خلال التنشئة الإجتماعية، فمن خلال سلسلة من الإجراءات يبدأ الفرد برؤية أنماط معينة من

السلوك فيقوم بتطوير أنماط سلوكه الخلقي ليتناسب وهذه الإجراءات، وأن قدرة الفرد على اكتساب هذه الأنماط تتأثر بقدرته على التفكير وتنظيمه الذاتي وكذلك على التعزيز المصاحب.

ومن خلال التعزيز الإيجابي تتطور سلوكيات خلقية مرغوب فيها، أما ***(باندورا وولترز، Bandura, Walters)*** فيؤكدان أن التعزيز وحده لا يكفي لحدوث بعض أنماط السلوك، وأن التعلم عن طريق التقليد مهم في تعلم السلوك وهذا ينطبق على تعلم السلوك الخلقي.

وتساهم نظرية "**باندورا**"حول التعلم بالنمذجة والملاحظة في منحى التعلم الإجتماعي أيضا، فمعايير السلوك الأخلاقي تتطور من خلال التفاعل مع النماذج، ويمثل الآباء عادة النماذج التي تتمثل فيها القواعد الأخلاقية التي يتمثلها الطفل، وعندما يتم تمثل هذه المعايير فمنها تقرر أي أنماط السلوك التي يتم إقرارها في المجتمع، وأيها ترفض، وعندما يخالف الفرد هذه المعايير فإنه يجلب لنفسه احتقار الذات.

ويؤكد كل من "**باندورا وماكدونالد**" أن الأطفال قادرون على استخدام أشكال مختلفة من التفكير الخلقي في المواقف المختلفة وقادرون على تقييم السلوك الملاحظ للآخرين وتقليده، وأنهم كلما تقدموا في العمر ازدادوا حدة و احترافا في استيعاب كل عناصر الموقف وأخذها جميعا بعين الإعتبار، ويرى أصحاب هذا الإتجاه أن الأخلاق لا تنمو في مراحل وأنها لا ترتبط بالسن وأنها تنمو وقابلة للتعديل من خلال التدخل البيئي.***(قناوي، 2001: 429)***

وبشكل عام يرى أنصار التعلم الإجتماعي أنه يمكن نقل قواعد جديدة للأطفال عن طريق التعلم بالملاحظة، وتتغير تلك الموجودة سلفا واستبدالها بالقواعد التي وجدها النموذج أكثر ملائمة في موقف ما.

ومن الجدير بالذكر أن تعلم السلوك يقوى إذا كان النموذج مصدر تعزيز للفرد، ومن هنا يقوم "**باندورا**" بتفسير تقليد الطفل لوالديه واكتساب قيمهما أكثر من غيرهما.

ومما يؤخذ على هذه النظرية تفسير التعلم الخلقي كسلوك إجتماعي دون التفسير الواضح لتعلم المفاهيم والقواعد الخلقية واعتبار الفرد مرتبطا بتعزيز خارجي في بداية تعلمه للقواعد التي يبثها الوالدين دون تدخل بها أو تعزيز وعدم إعطاء تفسير دقيق لتطور الحكم الخلقي أثناء عملية النمو.

وهذا ما ركزت عليه النظريات المعرفية وحاولت أن تفسر به النمو الخلقي.

2/2- النظريات النمائية :

يرى أصحاب النظريات المعرفية والتي يمثلها "**بياجيه و كولبرج ورست**" وغيرهم أن النمو الخلقي هو جزء من عملية النضج العقلي والمعرفي ضمن إطار الخبرة العامة، وأن هذا النضج مرتبط بسلسلة متدرجة من المراحل تسير طرديا مع مراحل النمو المعرفي والعقلي للفرد.

والطفل بهذا المفهوم لن يصل إلى مرحلة خلقية حتى يكون قد مارس فعلا المرحلة التي قبلها، كما أن الفرد وفق هذا المفهوم لا ينتقل من حالة أخلاقية إلى أخرى إلا باتجاه واحد هو اتجاه الكمال إلى الأمام. وفي النموذج الهرمي للمراحل تنتقل أحكام الطفل الخلقية من الإهتمامات الشخصية إلى الإهتمامات والمسؤوليات الإجتماعية، ومن الإعتماد على المبادئ ومعايير خارجية إلى الإعتماد على مبادئ ومعايير داخلية ذاتية، ومن التفكير في النتائج المادية للسلوك إلى التفكير في القيم المجردة والمبادئ الإنسانية المطلقة.

وقد تركزت النظرية المعرفية وبشكل تقليدي حول نظرية "**بياجيه**" في النمو المعرفي في البداية، ولكن اتجاهات أخرى حديثة ظهرت إلى الوجود بعده وضمن الإطار المعرفي وساهمت في تطوير التوجه المعرفي وأهمها نظرية "**كولبرج** و **برونر ورست**"، ونظرية "**كولبرج**" ذات صلة وثيقة بنظرية بياجيه في النمو المعرفي والخلقي. وفيما يلي يعرض الطالب نظرية كل من "**بياجيه** و **كولبرج**":

2/2-1- نظرية بياجيه:

ينظر بياجيه إلى النمو الخلقي على أساس أنه وجه من وجوه النمو المعرفي، وأشار إلى أن النمو الخلقي يمكن فهمه وتفسيره عن طريق فهم مراحل النمو المعرفي والذي يحدد بعوامل أساسية منها: النضج البيولوجي، والتفاعل مع البيئة الطبيعية والإجتماعية، ويتمثل أثرهما في حالة توازن تشير إلى عملية تقدمية ذات تنظيم ذاتي وتهدف إلى التكيف مع البيئة بواسطة عملية التمثل وعملية التواؤم.

وقد دارت أعمال **بياجيه** حول ثلاث قضايا رئيسية في محاولته لفهم النمو الخلقي عند الأطفال وهي: قواعد الألعاب، والأخلاقية الواقعية، وفكرة العدل، وذلك لتحديد مستوى الحكم الخلقي للأطفال.

وقد قام **بياجيه** بدراسة النمو الخلقي عن طريق توجيه أسئلة معينة للأطفال تلي بعض القصص المقدمة لهم، مستخدما بذلك الطريقة الإكلينيكية، بالإضافة لقيامه بملاحظة الأطفال أثناء اللعب مع أقرانهم. وتوصل **بياجيه** إلى تحديد ثلاث مراحل للنمو الخلقي بناءً على نتائج إختباراته حوا التغير في مفهوم الأطفال، وإدراكهم لقواعد الألعاب عبر الفترات العمرية لهم والحكم الذي يصدره الأطفال

حول سلوك شخصية القصة التي تُروى لهم، ويطلب منهم إعطاء حكم عليها وذلك في ضوء ما توصل إليه من خصائص الطفل المعرفية في ظل مراحل النمو المعرفي الأربعة **(المرحلة الحسية الحركية، مرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية، ومرحلة العمليات المجردة).**

وبالرجوع إلى الأدب التربوي والنفسي وجد الطالب الباحث تقسيمات مختلفة لمراحل النمو الخلقي من وجهة نظر "**بياجيه**"، فهناك من يقسمها مباشرة إلى ثلاث مراحل أخلاقية، وهناك من يقسمها إلى مرحلتين أخلاقتين داخلية وخارجية المنشأ مع شرحها بدقة. ويتبنى الطالب التقسيم الثاني الذي يرى الأنسب والأدق:

2/2-1-1- مرحلة الأخلاقية الواقعية ذات المنشأ الخارجي:

وتكون لدى الأطفال دون السابعة، حيث يرى "**بياجيه**" أن الطفل غير قادر على التفكير باستخدام المفاهيم المتطورة، وإنما يعتمد على تفكيره بالصور والخيالات الذهنية التي تتولد على الأشياء كما تحدث في الواقع بالإضافة إلى كون تفكيره متمركز حول الذات، ولا يستطيع أن يضع بعين الإعتبار وجود وجهات نظر تختلف عن وجهة نظره الخاصة، وأن الأمور يمكن أن ينظر إليها من مناظير أخرى.

لذا فإن أحكامه الخلقية تكون متسقة مع طبيعة تفكيره، فالطفل الذي يسبب ضررا أكبر هو أكثر ذنبا من الطفل الذي يسبب ضررا أقل حتى لو كانت نية الأول المساعدة ونية الثاني اللعب والعبث، ويلاحظ أن طفل المدرسة الإبتدائية يميل إلى أن ينظر إلى القوانين أنها أحكام مقدسة وإذا ما خرقها فيكون سبب ذلك عدم فهمها.

وتتكون من تفاعل عاملين مع بعضهما البعض هما:

- **عدم تكامل النضج المعرفي في مرحلة الطفولة لدى الصغار:** حيث يتداخل التمركز حول الذات مع الواقعية، مما يؤدي إلى ضعف قدرة الطفل في التمييز بين الجوانب المادية وجوانب العالم الخارجي المحيط به، وهذا الوضع يمنعه من الأخذ بجهات نظر الآخرين في المواقف الأجتماعية.
- **الإحترام الأحادي الجانب المتجه نحو الكبار:** وفيه يخضع الطفل لأمر الواقع دون الإلتفات إلى المقاصد والنوايا وراء الأحداث، حيث تفرض على الطفل الطاعة والإنصياع لأوامر الكبار كونها قواعد لا يمكن تغييرها. وفي هذه المرحلة يعتقد الطفل بمفهوم العدالة الخالدة أو الموجودة في الشيء

ذاته وتعني أنه إذا انتهك فرد ما المعايير الإجتماعية أو سلطة الكبار فإنه سيدفع جزاؤه ويتلقى بواسطة الأحداث المادية.

أما عندما يتطور تفكير الطفل ويدخل مرحلة التفكير باستخدام المفاهيم المادية والمجردة فإنه يدخل في المرحلة الثانية وهي مرحلة الأخلاقية النسبية.

2/2-1-2- مرحلة الأخلاقية النسبية (الذاتية) ذات المنشأ الداخلي:

تكون لدى الأطفال في السنة الحادية عشر أو الثانية عشر، حيث يصبح الطفل أكثر قدرة على استخدام المفاهيم المادية والمجردة، ويستطيع أن يدرك أن ماهية الأشياء هي أبعد في حدودها من الواقع المادي الملموس، وبالتالي فإنه يستطيع أن يصدر أحكاما خلقية اعتمادا على النية والقصد من وراء الفعل الذي يجريه الفرد.

ويتخلص الطفل في هذه المرحلة من التمركز حول الذات إلى التفكير في عدة جوانب في الوقت الواحد، واعتبار وجهات النظر المختلفة عن وجهة نظره، وذلك باعتبار أن الدوافع والظروف في موقف قد تختلف عنها في موقف آخر حيث أن لكل موقف ظروفه ودوافعه مما ينعكس عن الحكم الخلقي الخاص بهذا الموقف والذي يختلف من لآخر، كما أنه يصبح أكثر مرونة بالنسبة للقوانين، لأنه يعي أنها ما هي إلا مجموعة من الإتفاقات ما بين الأفراد حول السلوك الأنسب في موقف معين. ***(الشوارب والخوالدة، 2008: 32-34)***

وهكذا يُلاحظ أن **بياجيه** قد نظر إلى نمو الحكم الخلقي على أنه وجه من وجوه النمو المعرفي أو العقلي، وأنه يمكن تفسيره وفهمه عن طريق فهم مراحل النمو المعرفي للطفل.

تقييم نظرية بياجيه:

لقد استمرت نظرية **بياجيه** لعقود من الزمن محققة نجاحا واضحا، وأن معظم النظريات المعرفية في التطور الخلقي أكدت أن الأفراد ينتقلون من مستوى إلى مستوى آخر في تطورهم الخلقي بطريقة ثابتة ومتتابعة، وأسس **بياجيه** التطورية للأخلاق من الأخلاقية الواقعية إلى الأخلاقية التبادلية (النسبية)، وقد تم دعمها من طرف الكثير من الباحثين والمختصين في المجال.

2/2-2- نظرية كولبرج:

من أهم العلماء في هذا المجال **(لورانس كولبرج L. Kohlberg)**الذي اتخذ موقفا محددا من كل الدراسات والاتجاهات التي سبقته في هذا الميدان، حيث اهتم بعضهم بدراسة السلوك الفعلي ومدى التزام هذا الأخير بالقواعد والمعايير الإجتماعية وما إذا كان سلوك ما مرغوب أو غير مرغوب اجتماعيا. في حين اهتمت جماعة أخرى من العلماء بدراسة نمو الشعور بالذنب عند الإنسان، ذلك في نقد الذات وتعنيفها وعقابها بالإضافة إلي الإحساس بالضيق والقلق والأسى والأسف بسبب عدم الالتزام بقاعدة أخلاقية معينة، أو معيار اجتماعي أو ثقافي .

كما تعتبر نظرية "**لورانس كولبرج**" أحدث نظريات النمو الخلقي ونمو التفكير الخلقي بشكل خاص، كما أنها تعتبر أكثر ثراءً من حيث استثارتها للبحث في التفكير الخلقي. حيث طوّر "كولبرج" تصور "بياجيه" عن نوعي الأحكام الأخلاقية، وقدم تصوره الخاص عن ست مراحل لنمو التفكير الخلقي يمكن تصنيفها إلى ثلاث مستويات تبدأ من **منظور التمركز حول الذات، ثم المنظور الإجتماعي، وأخيرا المنظور الإنساني العالمي.**

كما سعى إلى تقديم استبصار أكبر لأثر القوى الإجتماعية والخبرة على النمو الخلقي، وكان اتجاه **كولبرج** لفهم استجابات الأفراد عن المشكلات الخلقية شأنه شأن بياجيه حيث يعتمد على تحليل الأبنية العقلية وأنماط التفكير القائمة وراءها.

وتركيز "كولبرج" على عالمية المراحل الأخلاقية يستند بإحكام على تكوين نظري حاسم، يتم فيه التفرقة بين "البنية" وهي عامة وتتبع قوانين النمو، و "المحتوى" الذي يختلف باختلاف أنماط الخبرات وتتبع قوانين التعلم. ويشير المحتوى إلى(ماذا) يعتقد فيه الشخص، بينما توضح البنية (كيف) يفكر الشخص في محتوى معتقداته. ***(كامل، 1991: 287)***

ويفترض الباحثون بصفة عامة في هذا المجال أن الإنسان والأطفال بصفة خاصة يحرصون على إتباع القواعد الاجتماعية والأخلاقية حتى لا يُعرّضوا أنفسهم لمشاعر الذنب. وهذا التصور هو الأساس النظري لمفهوم تكوين الضمير عند الإنسان من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الإجتماعي وأصحاب نظرية التحليل النفسي .

وتُمثل أبحاث "**كولبرج**" حول مرحلة دراسة النمو الخلقي عند الإنسان من البحوث الرائدة، حيث يؤكد على أهمية التكوينات والبُنى المعرفية في الحكم الخلقي العقلي **(moral reasoning)**، وتوصل "**كولبرج**" إلى القول بأن تعلم بعض القواعد الأخلاقية لا يؤدي بالضرورة إلى ما يمكن أن

تؤدي إليه التكوينات والبُنى المعرفية؛ وقد استخدم مستويات "**بياجيه**" في وصف النمو الخلقي، كما استخدم أيضا المنحنى النمائي التتابعي في دراسته لمراحل النمو الخلقي.

وسوف يعرض الطالب بشيء من التفصيل التفسير المعرفي النمائي لارتقاء الحكم الخلقي، الذي تبناه بشكل أساسي **(جون بياجيه J. Piaget)** وتلميذه **(لورانس كولبرج)**، بحيث في هذا التفسير لا يتم التركيز على السلوك الخلقي إلا قليلا، بل كان محور الإهتمام منصب على ما يسمى **(بالتعقل الخلقي)** ويفترض هذا النموذج النظري أن الإرتقاء الخلقي يتم من خلال سلسلة من المراحل تعكس الإرتقاء المعرفي، وتأثر هذا الإتجاه بالأعمال المبكرة "**لبياجيه**"، التي قسّم **فيها** – الأطفال وفقا لاستجاباتهم على بعض القصص الإفتراضية التي تثير أسئلة متعلقة بالحكم على الأفعال المتضمنة فيها من الوجهة الأخلاقية– إلى مراحل نمائية تتسق إلى حد كبير مع مراحل الإرتقاء المعرفي التي صاغها، فالمفاهيم الأخلاقية عند الطفل تنشأ في تتابع ثابت من مرحلة مبكرة هي الواقعية الأخلاقية.

وبينما تتسم المرحلة الأولى بالتمركز حول الذات، فإن المرحلة الثانية تتميز بأخلاقيات التعاون لدى الأطفال الأكبر سنا والمراهقين، وفيما ينظرون إلى القواعد الإجتماعية باعتبارها وسائل طوّرها الأفراد لمسايرة التفاعل الإجتماعي، وأنها يمكن أن تتغير إذا لم تكن ملائمة للظروف، أو عندما يتفق الأفراد على ذلك.

وقد شارك "**كولبرج**" أستاذه "**بياجيه**" في فكرتيه الأساسيتين عن الإرتقاء الخلقي: هي أن التغيرات في التعقل الخلقي تنتج من التغيرات الأساسية في البُنى المعرفية، أي التغيرات في طرق التفكير، وعلى سبيل المثال فإنه عندما يُصبح تفكير الأطفال أكثر تجريدا فإن تعقلهم الأخلاقي يكون أيضا أكثر تجريدا.

والفكرة الثانية هي أن **كولبرج** قد نظر إلى الأطفال باعتبارهم " **بناة نشطين**" لحقائقهم الأخلاقية، وليس مجرد مستقبلين سلبيين للقواعد الإجتماعية. وفي ضوء ذلك صاغ "**كولبرج**" وزملاءه نظرية أكثر تخصصا في النمو الخلقي تقوم على وجود ثلاث مستويات عامة لإرتقاء المهارات المتعلقة بالتعقل (الإستدلال) الخلقي، تتضمن كل منها مرحلتين بحيث تصبح في المجموع ست مراحل فرعية للنمو الخلقي نذكرها ذكرا مفصلا في العنصر الموالي. ***(كامل، 2000: 108)***

ومن ناحية أخرى فقد اعتبر كولبرج أن المفهوم الأساسي للنمو الخلقي هو العدل حيث يعني النمو الخلقي تحقيق الاتزان الاجتماعي بين أفراد المجتمع عن طريق الموازنة بين حقوق الأفراد وواجباتهم

في إطار المبادئ التي تحكم التفاعلات البشرية ويرى **كولبرج** أن التلقين الذي يفرضه الكبار على الصغار لا يؤدى إلى النمو الخلقي عند الطفل، وإنما الذي يؤدى إلى النمو الخلقي هو اهتمام الطفل بالأسباب التي أنشئت من أجلها المؤسسات الاجتماعية المختلفة والوظائف التي تؤديها هذه المؤسسات حيث يتم التفاعل بين الطفل وأقرانه عندما يتحدثون عن الأدوار والمؤسسات الإجتماعية في نطاق بيئاتهم.

3/ مراحل النمو الخلقى عند 'كولبرج':

توصل" **كولبرج**" سنة 1981 من خلال دراساته المكثفة بتحديد ثلاث مستويات أساسية للنمو الخلقي يحتوي كل منها على مرحلتين تتضمن كل منها تغيرا نوعيا في البنية المعرفية تؤدي إلى نمط من التفكير الخلقي أكثر نضجا، نذكرها فيما يلي باختصار، ثم نقدم مثالا على ذلك مدعما بأحد المعضلات المشهورة "**لكولبرج**"، و بعد ذلك نقدم عرضا مفصلا للمستويات والمراحل:

1/ مستوى ما قبل العرف والقانون : ويقع في هذا المستوى معظم الأطفال دون سن التاسعة، وبعض المراهقين والأحداث الجانحين.

2/ مستوى العرف والقانون: وهو مستوى معظم المراهقين والراشدين فى المجتمع.

3/ مستوى ما بعد العرف والقانون: هو المستوى الذي يصل إليه قلة من الراشدين.

ويعني العرف والقانون مسايرة قواعد المجتمع وتوقعاته وتقاليده وقوانينه والتمسك بها، وهذه هي ما ارتضاها المجتمع لنفسه، ولكن الأطفال لا يعون ذلك في السنوات الأولى.

أما الأفراد في المستوى الثالث فهم يفهمون القواعد والتوقعات والقوانين، وعندما تتعارض هذه الأخيرة مع المبادئ العامة، فإنهم يصدرون أحكامهم طبقا للمبادئ وليس طبقا للعرف أو القانون.

ويلخص الجدول التالي مراحل النمو الخلقي وفق أحد معضلات "**كولبرج** "

جدول رقم (2) يبين مراحل النمو الخلقي وفق مقاربة "**كولبرج**"

المستوى الخلقي	سبب سرقة الدواء	سبب عدم سرقة الدواء
ما قبل العرف: تتركز الأخلاقيات على تجنب العقاب والحصول على مكافأة.	يجب أن يسرق إذا كان يُحب زوجته كثيرا، وإذا قُبض عليه فلن يمكث طويلا في السجن. ومن ثم فسوف يرى زوجته حين يخرج من السجن.	قد يقبض عليه، ولا يتعين عليه دفع سنوات من عمره في السجن من أجل حل مشكلة زوجته.
مستوى العرف: تتركز الأخلاقيات على مراعاة المعايير الأخلاقية المتعلمة من الآخرين وتجنب عدم رضاهم والمحافظة على القانون والنظام.	إذا لم يسرق فسوف يعتبره الآخرون شخصا سيئا، من واجبه المحافظة على حياة زوجته.	إذا سرق الدواء فسوف يعتقد الآخرون أنه مجرم، لا يستطيع سرقة الأشياء لمجرد أنه يريد ذلك، إن هذا ليس صوابا.
ما بعد العرف: ترتكز الأخلاقيات على قواعد مجردة.	حتى إذا هرب من الشرطة فإنه على الأقل يعرف أنه لم يفعل صوابا، وأحيانا على الناس كسر القانون إذا كان غير عادل .	إذا سرق الدواء فسوف يخسر كل احترامه لنفسه، قد يقول الآخرون أن ذلك صحيح ولكنه يجب أن يُراعي ضميره ويعرف أنه سرق.

(كامل و الشوني، 2000: 109)

وقد وضع "**كولبرج**" مجموعة من محكات السلوك الخلقي نُلخّصها في ما يلي :

- السلوك الخلقي لابد أن يكون مسبوقا بحكم قيمي.
- الأحكام الخلقية لها أولوية على الأحكام القيمية.
- السلوك الخلقي والحكم الخلقي يرتبطان بالحكم على الذات.
- الأحكام الخلقية عادة ما تعتمد على أسباب غير نواتجها .
- الأحكام الخلقية تعتبر موضوعية من وجهة نظر صاحبها وهى أحكام عامة.

4/ مستويات النمو الخلقي عند 'كولبرج':

4/ 1- مستويات النمو الخلقي عند 'كولبرج'

4/ 1-1- المستوى الأول: أخلاقية ما قبل العرف (4-10) سنوات:

ترتبط أخلاقية ما قبل العرف ببدائية النمو المعرفي والنفس- اجتماعي لدى الأطفال وبعض المراهقين، حيث يعاني الفرد من درجة عالية من التمركز حول الذات، ويشتمل هذا المستوى على مرحلتان تعكسان درجة عالية من الذاتية رغم الإختلاف النوعي بينهما والذي يمكن إيجازه فيما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة الطاعة والخوف من العقاب:

وفيها يطيع الفرد القوانين خوفا من العقاب، حيث يسلك الطفل في هذا المرحلة سلوكا خلقيا تجنبا للعقاب وخوفا من السلطة. ***(البيلي وآخرون، 1997: 115)***

والطفل في هذه المرحلة يردد ما يقوله الكبار من أحكام أخلاقية، لا لأنه يدرك أو يحترم مغزاها الإجتماعي، ولكن لمجرد أنها صادرة من الكبار، والخوف من العقاب يلعب دورا رئيسيا في القرار، والقانون لا بد وأن يطاع والقواعد لا يجب أن تكسر. ***(حميدة، 1990: 14-16)***

ويمكن تلخيص النمو الخلقي للطفل في هذه المرحلة في تفكيره القائل : " **لا أريد أن أفعل هذا، لا أريد أن أعاقب**"

المرحلة الثانية: مرحلة التوجه نحو المنفعة الشخصية:

يؤدي التقدم النوعي في النمو المعرفي والنفس – اجتماعي وزيادة خبرات الفرد في هذه المرحلة إلى درجة من التطور الخلقي، حيث يبدأ إدراكه للتضارب بين حاجاته وحاجات الآخرين ويخبر عمليا الحرمان المترتب على هذا التضارب أحيانا.

ونتيجة لذلك يتبنى الفرد مبدأ المنافع الأخلاقية "خذ وهات"، وتفعيل مبدأ التقسيم العادل كضرورة لتحقيق الإشباع وليس تفعيلا لمبدأ العدل كقيمة خلقية مطلقة. ***(العصماني، 1434: 57)***

ويمكن وصف النمو الخلقي في هذه المرحلة بقول الطفل: " **لا أريد أن أفعل هذا، لأنني أريد أن أكافأ**"

4/ 1-2- المستوى الثاني: أخلاقية العرف (10 -18) سنة:

تمثل أخلاقية العرف نقلة نوعية من الذاتية إلى الإجتماعية في التفكير الأخلاقي كنتيجة لتطور النمو المعرفي والنفس إجتماعي وكفاية الخبرات الحياتية المحررة للفرد من حدة التمركز حول الذات إلى الدرجة التي يستطيع معها إدراك وتفهم مشاعر وحاجات وتوقعات الآخرين وإصدار أحكامه الأخلاقية وفقا لذلك. ويتم ذلك من خلال مرحلتين يعكس كل منهما إدراكا مختلفا للتوقعات الإجتماعية وبالتالي نمطا مختلفا من الأحكام الخلقية نوجزها فيما يلي:

المرحلة الثالثة: أخلاقية التوقعات المتبادلة العلاقات والمسايرة:

ترتبط الأحكام الخلقية في هذه المرحلة بإدراك الفرد المعرفي لحاجات ومشاعر وتوقعات الآخرين، وإدراكه لأهمية القصد كمحدد لأخلاقية الفعل من جانب، وكنتيجة لحاجته النفس- اجتماعية للإرتباط والحصول على الإعتراف والتقدير من جانب آخر.

وعلى هذا الأساس يتحدد السلوك المقبول بممارسة الأفعال المتوقعة اجتماعيا والمحققة لسعادة الغير بهدف الحصول على قبولهم واعترافهم، ولذا تعرف بأخلاقية الإنسان الطيب. وهنا يجب ملاحظة استمرارية الذاتية متمثلة في "تحقيق القبول والإعتراف" كدافع للقرارات الأخلاقية.

(العصماني، 2012: 58)

ويكون المبدأ الأخلاقي للطفل هنا هو " **لا أريد أن أفعل هذا، لأنني أريد أن يُحبني الناس.**"

المرحلة الرابعة: أخلاقية النظام الإجتماعي والضمير:

وفيها تستند أحكام الفرد إلى القوانين والتي يُعتقد أنها مطلقة، حيث يجب إحترام السلطة والمحافظة على النظام الإجتماعي. ***(البيلي، 1997: 115)***

وتمثل هذه المرحلة نقلة كيفية باتجاه الإجتماعية في التفكير الأخلاقي حيث ترتبط أحكام الفرد فيها بالقواعد للقانونية للسلوك، حيث ينظر إليها كقواعد مقدسة تهدف إلى حماية المجتمع من الإنهيار، وعلى هذا الأساس فكل ما ليس قانونيا ليس أخلاقيا بصرف النظر على الضروريات الملحة والحاجات الفردية. . ***(العصماني، 2012: 58)***

ويمكن وصف التفكير الخلقي للفرد في هذه المرحلة بقوله: " **لا أريد أن أفعل هذا، لأن ذلك يمكن أن ينتهك القانون**"

4/ 1-3- المستوى: مرحلة ما بعد العرف والقانون (18 سنة فما فوق):

يتمكن قلة من الأفراد فقط من الوصول إلى أخلاقية ما بعد العرف حيث تتطلب درجة عالية من النمو المعرفي النفس – إجتماعي المحررة للفرد من درجة كبيرة من تمركزه حول ذاته أو ما يرتبط بها من منافع، هذا بدوره يؤدي إلى إظهار فهما جديدا للقيم والقواعد الأخلاقية يقوم على الموازنة بين الحقوق الفردية والإجتماعية، ويحدث هذا التطور من خلال المرحلتين التاليتين:

المرحلة الخامسة: أخلاقية العقد الإجتماعي والحقوق الفردية:

وفيها يتحدد السلوك الخلقي بالحقوق و المعايير العامة التي وافق عليها أفراد المجتمع والتي تحدد حقوق الأفراد. ***(البيلي، 1997: 115)***

ويرتبط بذلك إدراك القانون كعقد إجتماعي يتضمن قواعد متفق عليها تعتمد صلاحيتها ومبررات إستمراريتها على قدرتها على النجاح في الحفاظ على الحقوق الاجتماعية والفردية على حد سواء. ***(العصماني، 2012: 59)***

ويكون المبدأ الخلقي للفرد هنا هو " **لا أريد أن أفعل هذا، لأنني ملتزم بألا أفعله.**"

المرحلة السادسة: أخلاقية المبادئ العالمية (الإنسانية):

وتستند أحكام الفرد الخلقية في هذه المرحلة إلى مفاهيم مجردة مثل العدل والمساواة والحقوق الإنسانية. ***(البيلي، 1997: 115).***

ويصل إلى المرحلة ندرة فقط من الأفراد، حيث ترتبط أفكار الفرد الخلقية فيها بمبادئ أخلاقية مجردة ذاتية الإختيار، تعتمد على النظر للعدالة والمساواة، تُعنى باحترام حقوق الإنسان لإنسانيته دون اعتبار لأي مؤثرات أخرى. ***(العصماني، 2012: 59).***

ويكون المبدأ الخلقي للفرد هنا هو " **لا أريد أن أفعل هذا، لأنه غير صحيح، مهما كان رأي الآخرين.**"

ويرى "**كولبرج**" أن المبدأ الخلقي الحقيقي للمرحلة السادسة هو مبدأ العدالة، والقانون الأساسي للعدل هو المساواة الفردية (معاملة كل فرد على قدم المساواة). كما أنه من المعالم الرئيسية للفرد في المرحلة السادسة هو رفضه القاطع للقوانين الغير عادلة، وإصراره على عدم طاعتها. ***(حميدة، 1990: 34-35)***، وفيما يلي تقييم لنظرية **'كولبرج'**

تقييم نظرية كولبرج:

لقد لاقت نظرية **كولبرج** في التطور الخلقي دعما أكبر مما لاقته نظرية **بياجيه**، وبخاصة فيما يتعلق بقضية المراحل المرتبطة بالنمو المعرفي عند **بياجيه**، ولقد توصل كولبرج إلى أن تطور الأحكام الخلقية ليس شرطا أن يرتبط بمراحل النمو المعرفي التي تضمنتها نظرية بياجيه من جهة، ومن جهة أخرى فإن نضج الأحكام الخلقية ليس شرطا أن يرافق العمر بالضرورة، وخاصة إذا توفرت للطفل فرص للتعلم والتفاعل الإجتماعي بشكل جيد.

كما تجدر الإشارة إلى أن **كولبرج** لم يُخضع الإناث في دراسته، وهذا يثير تساؤل حول فيما إذا كان النمو الخلقي للفتيات يسير بنفس المراحل التي تحدّث عنها، مع الإشارة إلى أن هذه تعتبر من المآخذ على نظرية كولبرج واتهامها بالتحيز.

نقاط الإختلاف بين بياجيه وكولبرج في النمو الخلقي:

يوجز ***(محمد، 1991: 162-163)***أهم نقاط الإختلاف بين "**بياجيه وكولبرج**" في النمو الخلقي:

- يعطي "كولبرج" أهمية أكثر للنمو المعرفي في تحقيق النمو الخلقي.
- حدد "**بياجيه**" مراحل النمو الخلقي عند الأطفال بمرحلتين، أما "**كولبرج**" حدد ذلك بثلاث مستويات يحتوي كل مستوى على مرحلتين.
- اقتصرت دراسات "**بياجيه**" على الأطفال، بينما مراحل "**كولبرج**" تسير من الطفولة إلى الرشد.
- يرى" **كولبرج**" أن الفرد يصل إلى ذروة النمو الخلقي في سن الخامسة والعشرون من العمر، بينما يرى "بياجيه " أن ذروة النمو الخلقي تقع في الثامنة عشر.
- لم يقتصر "**كولبرج**" على الطريقة المستعرضة في دراسة النمو كما فعل "**بياجيه**"، بل استخدم الطريقة الطولية، والدراسات الإرتباطية والمقارنة والتجريب.
- هناك اختلاف في القصص التي استخدمها كل منهما، فبينما تدور قصص "**بياجيه**" حول محور واحد، وكذلك الأسئلة عنده تنحصر في الغالب في الإختيار بين شيئين محددين، بينما أسئلة "**كولبرج**" مفتوحة وتغطي أكثر من اتجاه .

– على الرغم من أن كل منهما يعطي أهمية كبرى للتفاعل بين الأقران، إلا أن أهميته تختلف بينهما، فأهميته عند"**بياجيه**" تكمن في زيادة المشاركة الوجدانية، بينما أهميته عند "**كولبرج**" تكمن في إعطاء فرصة أكبر للتخلص من التمركز حول الذات والتعرف على وجهات النظر المختلفة.

على الرغم من نقاط الإختلاف بين "**بياجيه وكولبرج**"، فإن هناك الكثير من أوجه التشابه بينهما، فقد سار "**كولبرج**" على خطوات" **بياجيه**"، بل وأضاف لها الكثير، وتعتبر آرائهما ثورية وفتحت آفاقا جديدة لدراسة وفهم بُعدًا مهما من أبعاد الشخصية الإنسانية وهو الجانب الخلقي.

تعديل "قبس Gibbs" على مراحل النمو الخلقي:

أشار ***(العمري، 2008)*** أن "**قبس**" قدم اختيارا يحتوي على نفس القصص الثلاث التي تضمنتها الصورة (أ) من إختيار "**كولبرج**"، إلا أنهم ضموا القصة الثانية والثالثة معا في قصة واحدة، ثم قدموا مجموعة من الأسئلة ليست كالتي قدمها "**كولبرج**" ولكنها على هيئة الإختيار من متعدد. وبذلك نجد أنهم يتخذون من نظرية "**كولبرج**" إطارا نظريا للمقياس، ومن خلال " **قبس ومعاونيه**" توصل إلى حصر النمو الخلقي إلى المراحل التالية:

المرحلة الأولى: الأخلاقية المادية ذات الجانب الواحد:

يرتبط التفكير الخلقي في هذه المرحلة بالسلطة الأحادية (من جانب واحد)، وتبعا لهذا المقياس توجد مرحلتان انتقاليتان بين المرحلة الأولى والمرحلة (الثانية) هما **1 (2)** مرحلة انتقالية بين المرحلة (الأولى) والمرحلة (الثانية)، وهي أقرب إلى نمط تفكير المرحلة (الثانية)، وهذا يتضمن وجود نمو خلقي أعلى من المرحلة (الأولى) وأقل من تفكير المرحلة الثانية، والفرق بينهما هو في درجة النمو (كمي) فقط.

المرحلة الثانية : التبادلية النفعية:

يرتبط النمو الخلقي في هذه المرحلة بتبادل المنافع والتساوي والإهتمام بالحاجات النفعية، وتبعا لهذا المقياس توجد مرحلتين إنتقاليتين بين المرحلة الثانية والمرحلة الثالثة وهما **2(3)** وهي مرحلة انتقالية بين المرحلة (الثانية والثالثة) وهي أقرب إلى نمط التفكير الأخلاقي في المرحلة (الثانية)، و **3 (2)** مرحلة انتقالية بين المرحلة (الثالثة) والثانية، وهي أقرب إلى تفكير المرحلة (الثالثة)، وهذا يتضمن وجود نمو خلقي أعلى من المرحلة (الثانية) وأقل من المرحلة(الثالثة)، والفرق بينهما كما

هو الحال في المرحلة الأولى هو في درجة النمو؛ لأن التغيير النوعي في هذا المرحلة لا يكون عاليا مقارنة بما يحدث بالمراحل اللاحقة.

المرحلة الثالثة: العلاقات الإجتماعية الحميمة المتبادلة:

في هذه المرحلة يرتبط النمو الخلقي لدى الفرد بالتوقعات الإجتماعية والمشاعر الوجدانية وذلك على المستويين الشخصي والإجتماعي؛ فهو يسعى إلى تعزيز الإستحسان والقبول لدى كل من يربطه به علاقات حميمة، وتبعا لهذا المقياس توجد مرحلتين انتقاليتين بين المرحلتين الثالثة والرابعة هما **3(4)** مرحلة انتقالية بين المرحلة الرابعة و الثالثة وهي أقرب إلى تفكير المرحلة (الرابعة)، وفي هذه النقلة بين المرحلتين تتضمن نوعا من النمو الخلقي الأقرب إلى المرحلة الرابعة، لكنه لا يمثل نمط التفكير في المرحلة الرابعة بشكل حاسم.

المرحلة الرابعة : المعايير والتنظيم:

لدى الفرد في هذه المرحلة يمتد التفكير الخلقي ليشمل النظام الإجتماعي المركب، حيث يحدد عن طريق عدة جوانب تغطي مطالب المجتمع، الحقوق الأساسية، التكامل، المسئوليات.

وفي الأخير يمكن القول أن دراسات "**بياجيه**" المتعمقة في النمو المعرفي تمر في ثلاث مراحل هي:

مرحلة التمركز حول الذات وفيها يعتقد الطفل أن نظرته للأشياء والموضوعات تنطبق على الجميع، حيث لا يتبنى وجهات النظر الأخرى، ثم المرحلة الثانية وهي مرحلة السلطة، وفي هذه المرحلة تحدد مصادر السلطة القواعد الأخلاقية، وعلى الطفل الإلتزام بهذه القواعد، حيث يتمثل الطفل في هذه المرحلة نواهي وأوامر الوالدين. وفي المرحلة الثالثة مرحلة القوانين المشتقة إجتماعيا، تتعدد مصادر اشتقاق القوانين والقواعد الضابطة للسلوك الخلقي، وذلك أبعد من سلطة الوالدين في المرحلة السابقة، وتظهر هذه المرحلة من النمو الخلقي فيما فوق سن الحادية عشر. واستمرارا للجهد الذي قدمه "**بياجيه**" طوّر "**كولبرج**" أفكار أستاذه السابقة ومقدما تصوره الخاص عن النمو الخلقي، يُضاف إلى ذلك سعيه إلى تقديم استبصار أكبر بأثر العوامل الإجتماعية والخبرة على نمو التفكير الخلقي. لقد كان اتجاه "**كولبرج**" في فهم استجابات الأفراد للمشكلات الأخلاقية (شأنه شأن بياجيه) بالإعتماد على تحليل الأبنية العقلية وأنماط التفكير القائمة وراءها. وقد اعتبر"**كولبرج**"العدل هو المفهوم الأساسي لنمو التفكير الخلقي، وهو نفس الإعتبار الذي دارت عليه تحليلات " **بياجيه**". إن

نمو التفكير الخلقي لديهما هو ليس فقط حب البشر والإحساس البديهي لقدسية الواجب أو الإهتمام ببقاء الجنس البشري، بل هو يعني تماما تحقيق الإتزان الإجتماعي بين الأفراد أثناء تفاعلهم، لقد انطلق "**كولبرج**" من هذا الأساس مطورا نظرية "بياجيه" ومتفقا معه في كثير من الجوانب: كتأكيده على أهمية التراكيب المعرفية والتي تعتبر أساسا للتعقل الخلقي، حيث يرى كل من " **بياجيه وكولبرج**" أن هناك أساسا معرفيا لإصدار الحكم الخلقي كما أقر كل منهما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بينهما.

مما سبق يمكن القول النمو الخلقي وفقا لمقاربة "**كولبرج**" يكون محكوما بالنضج، والخبرة، حيث يمر الفرد خلال فترة نموه من الطفولة إل الرشد بثلاث مستويات: يمثل كل مستوى منها مرحلتين، يتجه فيهما نمو التفكير الخلقي من الأدنى إلى الأعلى ويلعب نمو الفرد المعرفي دورا كبيرا غير كاف في نضج الفرد أخلاقيا.

بعد عرض الطالب لمراحل النمو الخلقي وفق مقاربة "**كولبرج**" وعرض تعديلات " **قبس**" على هذه المراحل، يعرض الآن مراحل النمو في التصور الخلقي:

5/ مراحل النمو الخلقي في التصور الإسلامي :

قدم هذا الطرح عبد العزيز "**النغيمشي**" (1994) من خلال نظرته في الأدلة والشواهد الموجودة في في المنهج النفسي و التربوي الإسلامي وقد قسم النمو الخلقي إلى ثلاث مراحل:

1/5- المرحلة الظاهرية الانقيادية : تستغرق فترة ما قبل المدرسة الابتدائية و جزء من المرحلة الإبتدائية و التحديد الزمني تحديد تقريبي في حدود سن العاشرة و ما قبلها، وذلك لعامل الفروق الفردية و لتداخل و تفاعل مراحل النمو الخلقي مع بعضها بحيث يصبح من الصعوبة بماكان الفصل الحدي بين مرحلة و أخرى، و يتجه الطفل في هذه المرحلة إلى السلوك الشكلي الذي لا عمق فيه، و يكون متأثرا بالمردود المادي و المظاهر و الهيئات الشكلية، و تثبت الأخلاق عن طريق تكوين العادة و التعامل بمبادئ الثواب و العقاب، و التلقين، و التأثير العاطفي المادي. ولا يلتزم الطفل بالأخلاق التي تعلمها التزاماً تاماً، بل إنه يغفل عنها و ينسي و يتراخى و بوجه خاص عند غياب الرقيب.

2/5- المرحلة الاقتناعية الانقيادية: تستغرق نهاية المرحلة الابتدائية وكامل المرحلة المتوسطة وقد تدخل إلى جزء من المرحلة الثانوية، أي حوالي من سن الحادية عشرة إلى الخامسة عشرة، مع مراعاة عامل الفروق الفردية.

و يبدأ الفرد بالربط بين المنحى الخلقي والعاطفي والحكمة منه في هذه المرحلة، **و** يأخذ بعداً باطناً، و جذوراً داخلية حيث تبدأ مرحلة الوعي الحقيقي بالمعاني الخلقية، و التعليلات النفسية و الاجتماعية للضوابط و الأخلاق و الاتجاهات، و العادات القريبة من الضبط والالتزام الخلقي، كما يبدأ بالتفكير بقيمة الأشياء في ذاتها، و بآثارها البعيدة و عواقبها المعنوية، ويتم تثبيت الأخلاق عن طريق الحوار و المناقشة العقلية، و عرض مبررات و أبعاد الأخلاق والأنظمة المراد إكسابها. و لكون الفرد قادرا على الاقتناع وحدوث الرضا الداخلي لديه تكون النتيجة تحمله مسئولية الالتزام و الانضباط الداخلي بحيث لا يقتصر أمر الرقابة على الرقابة الخارجية. و في هذه المرحلة يقع التكليف الشرعي على الفتى، و يصبح مخاطبا بالأوامر و النواهي و التوجيهات الشرعية و محاسبا عليها وفق نظام الإسلام الخلقي و السلوكي.

3/5- مرحلة الرقابة الذاتية: . تقع في سن الخامسة عشرة و ما بعدها، و تقابل المرحلتين الثانوية والجامعية وما بعدهما حيث يكون الفرد في حالة تكامل لاستعداداته الجسمية و العقلية و النفسية، بحيث تستثمر في بناء المراقبة الذاتية في شخصية المراهق من فترة مبكرة، و في هذه المرحلة يكون شعور الفرد بأهمية الالتزام الخلقي أكثر عمقا مما سبق، وتكتسب المبادئ الأخلاقية قيمة عظيمة لدى الفرد، ويشعر بحساسية مرهفه نحو ما يقوم به من سلوك و تصرفات وعلاقات من حيث أهدافها و ضوابطها و آثارها. و تحفز أي ممارسة بدوافع معنوية بعيدة، تحتوى على تصور و استحضار لعظمة الخالق و أنه مطلع عالم قريب حفيظ، و يكون السعي لرضى الله وطاعته من الغايات الأساسية الفاعلة و المؤثرة في اتجاهات المراهق الخلقية و السلوكية، و يكون الشعور بالمسئولية ذاتيا؛ فالمراقب الذاتي الداخلي المرتبط بالوعي بالنظام الخلقي، هو الذي يعمل على محاسبة النفس بحيث يحسب الفرد لكل صغيرة وكبيرة ويكون موجها بذلك المراقب الذاتي.

و تثبيت السلوك في هذه المرحلة يكون عن طريق أساليب متعددة أهمها: معرفة ضعف الإنسان و جهله، و قلة حيلته، وكثرة أخطائه، و تعدد أعدائه، و قصر عمره، ودنو أجله، و إظهار قوة الخالق، و إحاطته الشاملة، و سعة علمه و اطلاعه، و معيته لخلقه، و محاسبته لهم.

وهذه المرحلة أرفع المراحل و أشملها و أعمقها وفيها يتبوأ الفرد منزلة عالية بحيث يكون مطمئنا في حياته و قدوة في سلوكه و اتجاهاته و مؤثرا بأوامره و توجيهاته، عميق في نظرته ورأيه.

(الصنيع، 2001: 30-32)

6/ الأساليب التربوية الوالدية والنمو الخلقي:

كيف يكتسب المراهق الهوية الخلقية؟

الواقع إنها صيرورة تدريجية الطابع، تتم عبر آلاف الوسائل والمثيرات الصغيرة: التلقين المرتد (التغذية الراجعة) من الآخرين؛ ملاحظة تصرفات الآخرين التي إما تحث أو تنفر؛ تأمُّل تجارب المرء الشخصية؛ التأثيرات الثقافية الإجتماعية كالأسرة والمدرسة والمؤسسة الدينية ووسائل الإعلام. وتتفاوت الأهمية النسبية لهذه العوامل من طفل لآخر.

و يمثل الوالدان بالنسبة إلى أغلب الأطفال، المصدر الأول للتوجيه الخلقي. وقد أوضح بعض أساتذة علم النفس، من أمثال "**ديانا بومريند**" أستاذة علم النفس في جامعة "**كاليفورنيا ببيركلي**"، أن الأبوة «**الحازمة**» تسهّل عملية النمو الخلقي للأطفال بثبات أكبر مقارنة بكل الأبوة «**المتساهلة**» والأبوة «**المتسلطة**». فالأسلوب الحازم يضع قواعد أسرية ثابتة وحدودا صارمة، لكنه يشجع أيضا المناقشة المفتوحة والتواصل الصريح لتفسير القواعد، ولتعديلها عند توفر المبرر. وعلى النقيض من ذلك يتجنب الأسلوب **المتساهل** القواعد كلية، في حين ينفذ الأسلوب **المتسلط** القواعد بصورة مزاجية من قبل الآباء على طريقة «**لأنني قلت ذلك.**»

ومع أن الأبوة **المتساهلة** والأبوة **المتسلطة** تبدوان على النقيض، فإنهما تؤديان فعليا إلى إنتاج أنماط متشابهة من التحكم الضعيف في النفس والإحساس المتدني بالمسؤولية الاجتماعية للأولاد. كما لا يوفر أي من الأسلوبين التطلعات الواقعية والتوجيه الممنهج اللذان يحفزان الأولاد إلى توسيع آفاقهم الأخلاقية. كما يمكن لكل منهما أن يرسخ عادات . من قبيل الشعور بأن الأعراف والتقاليد هي شيء آت من الخارج . تسهم في كبح تطور هوية أخلاقية. وفي ذلك ما يوضح أن مصادر السلوك الخلقي أو الغير خلقي في فترة البلوغ ترجع في بعض جوانبها إلى تجارب الطفولة.

ومع اطراد نمو الأبناء، يتزايد تعرضهم لتأثيرات من خارج نطاق الأسرة. على أن العلاقة بين الوالدين وولدهما تبقى أساسية في معظم الأسر، مادام هذا الولد يعيش في المنزل. فتعليق أحد الوالدين على مقطوعة موسيقية صاخبة أو شريط فيديو تسيل فيه دماء كثيرة يظل عادة عالقا في ذهن الطفل لفترة تمتد طويلا بعد انتهاء تجربة المشاهدة. والواقع إنه إذا كانت برامج وسائل الإعلام

مع ما تعج به من مشاهد جنسية أو يكتنفها العنف، ستفسح المجال أمام تغذية أبوية راجعة، فإن فوائدها يمكن أن تفوق كثيرا ما تخلفه من آثار سلبية.

والواقع إن أحد الأشياء الأبعد تأثيرا والتي يمكن للأبوين أن يفعلاها هو تشجيع الأنماط السليمة من العلاقات بين الأقران. ذلك أن خبرات التفاعل بينهم يمكنها أن تستثير النمو الخلقي من خلال إظهارها للصراع بين تصوراتهم المُسبقة والواقع الاجتماعي. في دراسة متابعة أحد الباحثين وجد أن النقاش بين الأقران قد عمَّق وعيهم بحقوق الآخرين. فالمراهقين الذين شاركوا بفاعلية في النقاش، فعبروا عن آرائهم واستمعوا في الوقت ذاته إلى وجهات نظر الآخرين، كانوا هم الأقرب بوجه خاص إلى الاستفادة.

وفي فترة المراهقة، يمثل التفاعل بين الأقران عاملا حاسما في تشكيل الهوية الذاتية (تصور الفرد لشخصيته). ومما لا شك فيه أن هذه السيرورة تتضاءل فائدتها في السلوك الاجتماعي الإنسحابي. فهنا سوف يبحث الأولاد كوسيلة لتأكيد ودعم الإحساس بالذات عن الرفاق المشابهين لهم في الميول وينبذون الآخرين الذين يبدون كالغرباء بالنسبة إليهم. غير أن التجمع في زُمَر يمكن أن يتطور . إذا ما أُبقي ضمن حدود معقولة. إلى نمط صداقة أكثر نضجا. لكن ما الذي يمكن للآباء أن يفعلوه في غضون ذلك من أجل الأخذ بيد مراهق يعاني وطأة العزلة أو الاضطهاد. إن أهم نصيحة يمكنهم تقديمها هي أن السلوك المتسلط الجامد إنما يكشف شيئا عن الجاني وليس عن الضحية. فإذا ما ساعدت هذه النصيحة ذلك المراهق على مقاومة أن يأخذ المعاملة التي يتلقاها على محمل شخصي، فإن فترة الاضطهاد سوف تمر من دون أن تترك آثارا نفسية.

تأثير العلاقات الإجتماعية على التطور الخلقي:

لقد أكد **كولبرج** أهمية مشاركة الطفل في التفاعلات الإجتماعية على التطور الخلقي والتي تساهم في زيادة توفير فرص أخذ الدور، فالأطفال الذين يشاركون في نشاطات إجتماعية أكثر يكون لديهم قابلية لأن يتم انتخابهم قادة مجموعات، حيث يتم تقييمهم من قبل رفاقهم ومعلميهم على أنهم أكثر شعبية وهم أكثر نضجا في أحكامهم الخلقية، وفي المقابل فإن الأطفال محدودي الفرص في أحذ أدوار لهم في العلاقات الإجتماعية كونهم يعيشون في مجتمعات أو مدارس منعزلة أكثر ستكون فرصهم أقل في ممارسة النشاطات وبالتالي كانت أحكامهم الخلقية أقل من المجموعة الأولى.

7/ العوامل المؤثرة في النمو الخلقي:

نظرا للأهمية التي يكتسيها النمو الخلقي، فقد حظي باهتمام كبير من الباحثين الذين حاولوا إلقاء الضوء على العوامل التي تؤثر عليه، وقد حاول الطالب تقسيم هذه العوامل إلى عوامل فردية وأخرى بيئية إجتماعية يلخصها فيما يلي:

1/7- العوامل الفردية: وهي:

1/7-1- الجنس: يعتبر الجنس من أكثر المتغيرات التي لاقت اهتماما من قبل علماء النفس المهتمون بالنمو الخلقي، ولعل هذا الإهتمام يعود للدور الإجتماعي لكلا الجنسين. خاصة في الثقافات العربية والمحلية أين تتباين الأدوار الإجتماعية ومكانة وتفضيل أحد الجنسين على الآخر و طبيعة معاملة الوالدين لهما.

1/7-2- السن: نظرا لارتباط النمو الخلقي بالنمو المعرفي الذي يتطور ضمن مراحل نمائية متتابعة تطرأ عليها بعض التغيرات خلال الفترات العمرية المختلفة، فإنه بالضرورة أن يسير النمو الخلقي بمراحل متتالية، بحيث تطرأ تغيرات نوعية في المفهوم الخلقي لدى الفرد كلما تقدم في السن من مرحلة راهنة لأخرى متقدمة.

ولقد وضع كولبرج نموذجا هرميا لتفسير تطور الأحكام الخلقية، بحيث يتم فيه الإنتقال التدريجي مع تقدم العمر. وبذلك يُلاحظ أن النظريات النمائية تنظر إلى أن العمر متغيرا هاما في عملية النمو الخلقي للفرد، بينما ترى النظريات الديناميكية التفاعلية أن العمر كمتغير ليس له أهمية في عملية النمو الخلقي. ***(الشوارب والخوالدة، 2009: 78)***

1/7-3- المرجعية الإجتماعية الثقافية: يرى أصحاب نظرية التعلم الإجتماعي أن للبيئة دورا كبيرا في التعلم الإجتماعي، وأن لها الأثر الكبير في عملية التعلم للسلوك الخلقي.

ويرى **باندورا** أن الفرد يتعلم السلوك الخلقي بملاحظته للسلوك الذي يقدمه النموذج والذي اقتُرن بمعزز، حيث يقوم على تقليده من أجل الحصول على التعزيز المرغوب، ويلاحظ هنا أن البيئة الإجتماعية هي المقرر الأساسي للأخلاق، وينظرون إلى أن الأخلاقية نسبية تختلف فيها الثقافات، فالطفل يتعلم السلوك الخلقي الذي تقره بيئته الإجتماعية والثقافية، وبالتالي فإن نموه الخلقي يتأثر بمنبعه الإجتماعي الثقافي، ويختلف عن النمو الخلقي لفرد في بيئة إجتماعية أخرى.

أما **بياجيه** فيرى أن السلوك الخلقي قائم على التفاعل بين الفرد وبيئته الإجتماعية، حيث تقرر الوراثة التسلسل الثابت للمراحل الخلقية وتقوم البيئة بتسريع أو إبطاء النمو في كل مرحلة، وهذا ما يراه **كولبرج** أيضا. ***(الشوارب والخوالدة، 2009: 79)***

2/7- عوامل البيئة الإجتماعية: وتتمثل هذه العوامل في الأسرة والمدرسة ومجتمع الرفاق ووسائل الإعلام:

2/7-1- دور الأسرة: للأسرة أهمية خاصة في تشكيل معايير السلوك الخلقي منذ أن يبدأ الطفل التعرف على بيئته الإجتماعية والتي تتألف في صورها الأولى من الأبوين وأفراد الأسرة التي نشأ فيها ومن خلال التأثيرات المختلفة للوالدين يتعلم الطفل الإمتثال للكبار وتقديرهم واحترامهم ويتعلم الكثير من قواعد السلوك الأخلاقي من خلال ما يفرضه عالم الكبار خاصة الوالدين، وينشأ هذا التأثير بحكم أن الأبوين هما اللذان يُلبيّان الحاجات الأساسية عند الطفل، ومن هنا يحاول الطفل أن يَمْثُل لرغبات وأوامر الشخص الذي يشبع حاجاته، ومع تقدم الطفل في السن يبدأ تدريجيا باستيعاب وتمثّل قواعد السلوك الخاصة بالأسرة، وهذه القواعد قد تختلف من أسرة لأخرى ومن طبقة إجتماعية إلى أخرى، ومن مجتمع لأخر. كما أن هناك مجموعة من العوامل في الأسرة الواحدة تساهم في تشكيل البنية ألخلقية عند الطفل، ومن هذه العوامل المستوى الثقافي، والإجتماعي، والإقتصادي، والسكن. ***(Weiner,1989)***.

2/7-1- دور المدرسة: تمثل المدرسة الوسيط الرسمي النظامي الذي ينقل معايير السلوك الأخلاقي التي أقرها المجتمع في النظام التربوي بشكل عام إلى المتعلمين ويفترض بهؤلاء المتعلمين أن يتعلموا هذه القواعد، ويتمثّلوها في سلوكهم في الوقت الذي تفرض فيه المدرسة نظاما للضبط يمكن أن يعاقب من يخالف هذه القواعد، ويعزز من يمتثل لها، ومن هنا تلعب المدرسة دورا مهما في تشكيل قواعد السلوك الخلقي عند الطفل، وقد تختلف هذه القواعد بعض الشيء عما اكتسبه الطفل في الأسرة، وإذا التزمت المدرسة والعاملون فيها خاصة المعلمون بالصيغ الرسمية المعبر عنها في السياسات التربوية وأهدافها المنبثقة عن فلسفة المجتمع ونظام القيم التي يتوقع من الطفل أن يتلقاها ويستوعبها في سلوكه (مخرجات الفعل التربوي).

2/7-2- مجتمع الرفاق: يتألف مجتمع الرفاق من أطفال ومراهقين في المرحلة العمرية نفسها يُشاركون بعضهم البعض في مختلف النشاطات تميز هذه المرحلة، ويشكل هذا النشاط مصدر متعة ومصدرا مهما لإشباع حاجات أساسية عند المراهق، وخلال تفاعل الأطفال في مجتمعهم هذا تنشأ بينهم معايير وقواعد تحكم سلوكهم أو الطريقة التي يستجيبون بها للمواقف المختلفة، وقد ينشأ عن ذلك فهم مختلف أو تفسير مختلف لما تفرضه المدرسة أو الأسرة، ويظل هذا التأثير من حيث استقراره في حدوده الخاصة، إذ أن معايير مجتمع الرفاق تأخذ تدريجيا تعتدل وتتغير بتقدم السن، وبفعل عوامل السلطة المؤثرة داخل الأسرة والمدرسة، وتظل هناك احتمالات قائمة بأن يترك مجتمع الرفاق آثاره القريبة أو البعيدة المدى على منظومة القيم والأحكام الأخلاقية المتشكلة عند الطفل.

2/7-3- وسائل الإعلام: تشمل وسائل الإعلام ما يمكن أن يتعرض له المراهق من خبرات مسموعة أو مرئية أو مسجلة كتابة في كتب الأطفال وقصصهم ومجلاتهم، إضافة إلى الراديو والانترنت والتلفزيون الذي يحتل أهمية خاصة باعتباره أكثر وسائل الإتصال شيوعا، حيث أشارت الدراسات إلى أثر البرامج التلفزيونية وما تحمله من اتجاهات وقيما اجتماعية وأخلاقية على تطور نمو الخلقي عند الطفل. ***(السوداني، 2006: 87)***

ويشير **(هوفمان 2000، Hoffman)** إلى أن هناك عوامل كثيرة تؤثر في السلوك إلى جانب الإستدلال الخلقي. فهناك ثلاث تأثيرات مهمة في السلوك الحلقي هي: النمذجة، والتشرب الداخلي (أساليب التربية)، ومفهوم الذات.

ومنه فنزعة الشخص لأن يسلك سلوكا خلُقيا يعتمد على مدى تكامل المعتقدات والقيم الخلقية في الشخصية، وفي حسه عن ذاته. ولذلك فإن تأثير معتقداتنا الخُلقية على حياتنا تقترن بالأهمية الشخصية التي ننسبها إليها كأفراد. ***(علام، 2010: 264)***

خلاصة

من خلال العرض السابق يتضح الدور البارز للتربية الوالدية في تنمية كافة جوانب شخصية الأبناء وجعلهم أفراد ا فاعلين، فيؤكد الباحثين على أن المناخ الأسري يمكن أن يطور النمو العقلي للطفل منذ السنة الأولى من الميلاد إذا توفرت بيئة مشبعة لذلك، والذي بدوره يعتبر شرطا أساسيا في النمو الخلقي الذي يتطور في خط تصاعدي من مرحلة أدنى إلى مرحلة أعلى كما جاء في نظرية كل من "**بياجيه وكولبرج**" وأن النمو المعرفي والتفاعل الإجتماعي ضروري لنمو الخلقي.

كما يقع على الأسرة والمدرسة دور كبير في تنمية الجانب الخلقي من الشخصية، وتحتاج التربية الخلقية إلى إعداد المعلمين وتدريبهم على كيفية تحفيز النمو الخلقي للمتعلمين من خلال إتاحة الفرص لذلك، وأن يكونوا هم بأنفسهم قدوة في معاملاتهم وفي سلوكياتهم الخلقية.

الفصل

الثالث

المراهقة

1- تعريف المراهقة.

2- أنماط المراهقة وسماتها.

3- مراحل المراهق و حاجاتها.

4- خصائص النمو لدى طلبة المرحلة الثانوية

ومتطلباتها التربوية.

5- العوامل المؤثرة في متعلمي المرحلة الثانوية.

6- مشاكل مرحلة المراهقة.

تمهيد:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي إحدى المراحل التعليمية في البنية الحالية للمنظومة التربوية، وهي مرحلة هامة جدا بالنسبة لمستقبل المتعلم، وكذلك تصادف مرحلة حرجة من مراحل النمو الإنساني وهي مرحلة المراهقة، والتي تكتنفها أزمات وتغيرات تجعل المراهق مضطربا وغير متوازن فيها.

و سيتناول الطالب الباحث في هذا الفصل ما يلي: تعريف المراهقة، سماتها، أنماطها ومراحلها، ومشكلاتها، وكذلك تم التعرض لعلاقة المراهق بالمعلم مع التعرض إلى مرحلة التعليم الثانوي بتعريفها وتعريف متعلميها والعوامل المؤثرة فيهم.

1/ تعريف المراهقـة:

1/ 1- لغة: من رَهَقَ الغلام أي قارب من الحلم وبلغ مبلغ الرجال.

تعريف مختار الصحاح: رَهَقَ الغلام فهو مراهق أي قارب الاحتلام.

1/ 2- اصطلاحا: تعني الاقتراب من النضج الجنسي والانفعالي والعقلي وهي مرحلة انتقالية بين مرحلتي الطفولة والرشد، فالمراهقة مرحلة تأهل مرحلة الرشد.

وتعرف كذلك بأنها مرحلة التفاوت بين الطموحات والإمكانيات المحدودة أي أزمة الصراع والتناقض بين الحيوية الجسدية الطاغية والضغوطات الاجتماعية إنها أزمة لاكتشاف الذات ومحاولة تأكيدها وإيجاد الموقع المناسب لها.***(الديدي، 1995: 87)***

تبدأ مرحلة المراهقة منذ نهاية السنة الثانية عشر وتستمر حتى نهاية الثامنة عشر، ولكن بداية هذه الفترة ونهايتها تزيد أو تنقص حسب البيئة التي يوجد فيها المراهقون أو بكلمة أخرى هي مرحلة التعليم الأساسي (المتوسط) والثانوي..***(خوري، 2003: 58)***

فتعرف بأنها مرحلة عمرية تتوسط بين الطفولة واكتمال الرجولة أو الأنوثة وتبدأ بالبلوغ لتنتهي بالرشد واكتمال الشخصية. ***(كاظم، 2007: 26)***

ويعرف "عماد الدين اسماعيل" المراهقة بأنها كلمة تستخدم للدلالة على المرحلة التي يتم فيها تحول النشء من الطفولة إلى الرشد، وهي لا ترتبط بفترة زمنية محددة المعالم، إلا أن بدايتها تنطلق عند ظهور أول علامات البلوغ وتستمر معها وتنتهي باكتمال نضج الفرد وبلوغ قامته أقصى طولها، وذكائه أعلى درجاته، حسب اختبارات الذكاء المعيارية لفئة المراهقين.***(إسماعيل، دس: 10)***

أما "**تركي رابح**" فيرى بأنها لفظ وصفي يطلق على المرحلة التي يقترب فيها الطفل – وهو الفرد غير الناضج انفعاليا وجسميا وعقليا– من مرحلة البلوغ ثم الرشد ثم الرجولة والمراهقة بمعناها العلمي الصحيح، هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد واكتمال النضج، فهي بذلك عملية بيولوجية عضوية قي بدايتها وظاهرة اجتماعية في نهايتها ..***(تركي، 1982: 515)***

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن مرحلة المراهقة تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالنضج والرشد فالطفل يمر بتغيرات في مختلف الجوانب جسميا، انفعاليا، عقليا في هذه المرحلة ليصل إلى النضج والرجولة، فهي تبدأ بتغيرات بيولوجية لنصل في الأخير إلى عملية اجتماعية.

كما يعرفها "طلعت حسين عبد الرحيم" بأنها كلمة تتجه نحو النضج البدني والجسمي والجنسي والعقلي والانفعالي والاجتماعي إذ يطلق مصطلح المراهقة على المرحلة التي يحدث فيها النضج بمختلف جوانبه.***(عبد الغني، 1986: 277)***

ومن خلال كل هذه التعريفات يمكننا أن نعرف المراهقة بأنها المرحلة التي ينمو فيها الطفل جسميا وعقليا وانفعاليا، واجتماعيا تكتنفها أزمات من جهة من التغيرات بمختلف جوانبها ومن جهة أخرى عن الضغوط الاجتماعية، فالمراهق يجد نفسه في حيرة، فهو يحن إلى الطفولة تارة، ويتطلع إلى الرجولة والنضج تارة أخرى، فهو ليس طفلا وليس رجلا بل بين هذا وذاك، ومن الصعوبة تحديد بدء مرحلة المراهقة ونهايتها، فهي تختلف من شخص لآخر ومن مجتمع لآخر، فالسلالة والجنس والبيئة لها آثار كبيرة في تحديد بدايتها ونهايتها.

1/ 3- تعريف المتعلم المراهق: هو ذلك المتعلم الذي تتزامن فترة دراسته مع مرحلة المراهقة والتي تكون عموما في معظم المنظومات التربوية في مرحلة المتوسط ومرحلة الثانوي.

2/ أنماط المراهقـة وسماتها:

أولا/ أنماط المراهقة:

يرى الباحث "**صامويل مغاريوس S. Megarus** " أن هناك أربعة أنماط عامة للمراهقة يكمن تلخيصها فيما يلي:

1/2- المراهقة المتكيفة: وهي المراهقة الهادئة نسبيا والتي تمثل إلى الاستقرار العاطفي وتكاد تخلو منه التوترات الانفعالية الحادة، وغالبا ما تكون علاقة المراهق بالمحيطين به علاقة طيبة كما يشعر المراهق بتقدير المجتمع له، وبتوافقه معه ولا يسرف المراهق بهذا الشكل في أحلام اليقظة أو الخيال أو الاتجاهات السلبية أي أن المراهق هنا يميل إلى الاعتدال.

2/2-المراهقة الإنسحابية المنطوية: وهي صورة مكتئبة تميل إلى العزلة السلبية، التردد والخجل والشعور بالنقص وعدم التوافق الاجتماعي، ومجالات المراهق الخارجية ضيقة ومحدودة وينصرف جانب كبير من تفكير المراهق إلى نفسه، وحل مشكلات حياته، أو إلى التفكير الديني مع التأمل في القيم الأخلاقية والروحية، كما يسرف في الاستغراق والهواجس وأحلام اليقظة التي تصل في بعض الأحيان إلى حد الأوهام والخيالات المرضية وإلى مطابقة المراهق بين أشخاص الروايات التي يقرؤها.

3/2- المراهقة العدوانية المتمردة: يكون فيها المراهق متمردا على سلطة الوالدين أو سلطة المدرسة أو المجتمع الخارجي، كما يميل المراهق إلى تأكيد ذاته والتشبه بالرجال ومجاراتهم في سلوكهم كالتدخين أو إطلاق اللحية والشارب، والسلوك العدواني عند هذه الفئة قد يكون صريحا مباشرا يتمثل في الإيذاء، وقد يكون في صورة غير مباشرة يتخذ صورة العناد.

4/2- المراهقة المنحرفة: حيث يقوم المراهق بتصرفات تروع المجتمع ويدخلها البعض في عداد الجريمة أو المرض النفسي والمرضي العقلي .***(زيدان، 1986: 161)***

ثانيا/ سمات المراهقة:

تتميز مرحلة المراهقة بجملة من السمات تميزها عن باقي مراحل النمو المختلفة نذكر أهمها:

1- التناقض في السلوك: إن السمة البارزة في سلوك المراهق تتمثل بالتناقض في السلوك حيث يُلاحظ:

- أنانية مفرطة من ناحية، يقابلها رغبة في الغيرة إلى حد التضحية بالذات من أجل قضية أو مثال.
- انفتاح واسع على الآخرين يقابله ميل إلى العزلة والانطواء.
- رغبة قوية في الشهوات يقابلها ميل إلى الزهد وقهر الجسد.
- حماس واندفاع يقابلها حياء وتردد.
- أصالة وابتكار، يقابلها تقليد الآخرين.

2- روح المعارضة: يُلاحظ على سلوكيات وتصرفات المراهق نوع من المبالغة في إثبات الذات عن طريق اعتماد الأسلوب المستهجن الغريب المتطرف الذي يلفت الأنظار ويصدم الكبار فالعدوانية تميل إلى الجنوح، والرغبة في الأكل إلى شراهة، والجنس إلى مجون وخروج عن القواعد، وحاجات التزين وإبداء اهتمام واضح بالمظهر والهندام والموضة ما يُقابله رفض واستنكار الوالدين سيما إذا كانا غير واعيين بخصائص المراهق في هذه المرحلة ما يؤدي إلى صراع بين المراهق ووالديه.

3- عدم الاستقرار العاطفي: وسرعة التقلب والإثارة وشدة الحساسية والميل إلى السلبية والاستغراق في عالم الهوامات والانكماش على الذات.***(عبد الغني، 1986: 7)***

3/ مراحل المراهقة وحاجاتها:

أولا/ مراحل المراهقة:

إن تحديد مراحل المراهقة يكون من خلال بداية نضج مجموعة من الوظائف الجنسية لكن مع وجود عوامل أخرى تتحكم بما تجعل تحديد هذه المرحلة من عمر الإنسان أمرا صعب، فالتغيرات النفسية عند المراهق ليست بالضرورة ناتجة عن التغيرات الجسمية، بل يتدخل فيها عامل الثقافة الموجودة في بيئة الفرد

1/3- مراحل البلوغ المراهقة المبكرة (12-14 سنة):

إنها المرحلة الأهم والأعمق في مسيرة النمو باتجاه النضج لأنها تمثل الكائن في شكله النهائي في شخصيته الخاصة التي سترافقه طيلة حياته.

إن الأزمات التي يمر بها الفرد هي مجرد تعديلات على شخصيته، أما أزمة البلوغ فتستمد أصالتها من التحولات العضوية والفيزيولوجية التي تؤثر في التطور النفسي له. ***(عبد الغني، 1986: 18)***

من هنا تظهر أهمية توجيه العناية بالتربية الاجتماعية في هذه المرحلة داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع، وإتباع أساليب التوجيه والإرشاد النفسي، كما يتم الاهتمام باكتساب المراهق القيم الخلقية والمعايير السلوكية، و وأن يترك للمراهق حرية التحكم في تصرفاته والتحرير والاستقلال فيمكن توجيهه إلى الاختيار السليم لرفاقه وأصدقائه، حتى لا ينحرف سلوكه، ومناقشته عند إبداء آرائه مع تجنب توجيه اللوم العنيف واللامبالاة فيما يبديه من ملاحظات وآراء حول أمور حياته حتى يمكن كسب ثقته.

2/3- المراهقة الوسطى (15-18 سنة):

ما يعني في هذه المرحلة تنمية ميل المراهق إلى فهم الآخرين، ومساعدته وتدريبه على القيادة وإتاحة فرض زيادة تقبله للمسؤولية الاجتماعية وإشعاره بالانتماء الأسري الكامل، ومن ثم إشعاره بالمواطنة والمكانة الاجتماعية والثقة بالنفس من أجل معاونة المراهق على النمو السوي للذات والتوحيد مع الجماعة التي يعيش فيها، يمكن أن يتم ذلك عن طريق العلاقات الأسرية والمدرسية القوية المستمرة التي تتميز بالفهم المتبادل بين المراهق ومن يتعاملون معه.***(منصور و الشربيني، 2000: 102)***

3/3- المراهقة المتأخرة (18-21 سنة):

في هذه المرحلة عندما يقترب المراهق من الرشد، على الآباء والمربين ضرورة مراعاة النمو والتوافق الاجتماعي، الذي يقوم على التخفيف من ممارسات الضبط والتنظيم والسلطة على المراهق هذا مع العمل على تقليل الفجوة بين جيل الآباء وجيل الأبناء ومعاونة المراهق على فهم ذاته وتنمية القيم السائدة الصالحة في المجتمع لتوثيق الصلة بالمجتمع الذي يعيش فيه حتى يمكن إعداده لتحمل المسؤولية الاجتماعية واحترام التنظيم والسلطة في المجتمع والقيام بأعبائه ومسؤولياته في بناء المجتمع.

بعد عرض الطالب الباحث لمراحل المراهقة، يحاول الآن التعرف على النمو الخلقي في هذه المرحلة الحرجة من حياة الفرد وخاصة المتعلم المراهق.

النمو الخلقي في مرحلة المراهقة المتوسطة والمتأخرة:

في مرحلة المراهقة المتوسطة (15-18) تتحدد مفاهيم الصواب والخطأ، ويصل المراهق للتسامح والأخلاقيات العامة المتعلقة بالصدق والعدالة والتعاون، وتزداد هذه المفاهيم عمقا مع النمو. وقد يقوم المراهق في بعض الأحيان بسلوك ينافي الأخلاق، وهو يعرف أنه كذلك، وقد يكون ذلك من باب التجريب، أو لفت الأنظار، أو إجبار الآخرين على الإعتراف بشخصيته وكيانه، ويسبب معرفة المراهق معايير السلوك الخلقي، وخروج بعض جوانب سلوكه عن هذه المعايير يشعره بالذنب والقلق، أو حتى الاكتئاب، وإذا عوقب عن سلوكه الخارج عن القواعد الأخلاقية، فإنه يعارض ويثور على ذلك. وفي نهاية مرحلة المراهقة وببلوغ (21 سنة) تصل المفاهيم الخلقية إلى مستوى المفاهيم الخلقية عند الراشدين، وتكاد تتطابق مع المفاهيم الإجتماعية الأخلاقية السليمة، وهو حين يساير المعايير الأخلاقية يسايرها لاعتقاده أنها هي الصواب.***(زهران، 1982: 399-400)***

ومن المسؤوليات المتعددة التي يمكن إعطاؤها للمراهق في هذه المرحلة:

- حرية التصرف والسعي نحو الاستقلال.
- الاحترام المتبادل وثقة الوالدين.
- حق تعزيز ذاته وإيجابية مفهوم الذات.***(منصور والشربيني، 2000: 120)***

وأعطى "**هول Hull**" خمس مميزات يراها في هذه الفترة وهي:

- الاستقلالية اتجاه تأثيرات الوالدين.

- القدرة على خلق صداقة وطيدة مستمرة.
- الانخراط في مهام متعددة.
- تطور القيم الأخلاقية.***(عوض، 1994: 21)***

ثانيا:حاجات المراهقة:

تلعب الحاجات بقسميها البيولوجي والسيكولوجي دورا هاما في التطور النهائي للفرد خلال كل مرحلة عمرية فالحاجات البيولوجية كالحاجة إلى الطعام، الحاجة إلى الماء والحاجة إلى النوم والحاجة إلى الراحة، يجب إشباعها لتحقيق التوازن الفيزيزلوجي للفرد وعدم إشباعها يؤدي إلى الهلاك، أما الحاجات النفسية فهي تمثل كافة الاحتياجات النفسية للفرد التي يجب إشباعها ومنها:

1- الحاجة إلى الأمن: يحتاج المراهق إلى الأمن والشعور بأنه مقبول اجتماعيا من قبل أفراد الأسرة والأقران والمدرسة، وهذه الحاجة السيكولوجية نجدها كامنة فيه منذ الطفولة.***(عبد الرحيم، 1986: 91)***

2- الحاجة إلى الحب: يمر المراهق بمرحلة يحس فيها بالوحدة والضياع النفسي، لذلك يحتاج إلى سند نفسي يساعده ويخلصه من هذا الضياع الذي يعيش فيه، لذلك يحتاج إلى الحب من الأسرة والشعور بالمحبة والدفء من خلال والديه وإخوانه ومعلميه، حتى يتغلب على هذا الإحساس وهذا الشعور، وحتى لا يتوجه إلى الطرق المنحرفة ويسلك سلوكيات غير مرغوبة، فالمراهقة يحتاج إلى أن يحِب ويحَب.

3- الحاجة إلى الانتماء: يحتاج المراهق للانتماء إلى جماعة تحقق له كافة الإشباعات النفسية، والاجتماعية، ولذلك يجب أن توفر له الأسرة والمجتمع والمدرسة كل الأنشطة التي تجذبه كالنوادي و الجمعيات والمنظمات التي تشعره بالانتماء والولاء للأسرة بالدرجة الأولى والمجتمع بالدرجة الثانية.

4- الحاجة إلى المكانة الاجتماعية: يبحث المراهق دوما عن مكانة له، ورغبته أن يكون شخصا مؤثرا في جماعته والحاجة إلى مكانته الاجتماعية تدفعه إلى العيش في جماعة يقدرونه ويحسنون إليه، لذلك وجب على الأسرة والجماعة قبوله بينهم ومساعدته على تأدية دوره الاجتماعي.***(الديدي، 1995: 91)***

5- الحاجة إلى الحرية: يجب على الأسرة وما يتبعها من مؤسسات اجتماعية أخرى أن تحقق للمراهق من خلال تفاعلها معه نوعا من الحرية التي لا تؤدي إلى التساهل، ويجب أن لا تكثر الأسرة من قيودها على تصرفات المراهق، بل يجب أن تتيح له فرصة الحرية في التعبير عن نفسه وعن ميوله واتجاهاته، وإعطائه الحرية في اختيار مستقبله المهني والأكاديمي، لأن التضييق عل المراهق والتحفظ عليه يجعله ينكص على المرحلة السابقة من الطفولة أو يدفعه إلى اللجوء للعصابات التي تحقق له حريته.***(عبد الرحيم، 1986: 308)***

6- الحاجات الجنسية: بينت مدرسة التحليل النفسي وغيرها أن الطفل يكون لديه إلحاح جنسي بعد بلوغ المراهقة، وقد أثبتت الدراسات أن نسبة 90% من المراهقين الذكور في المجتمع يكون لديهم نشاط جنسي زائد في الفترة ما بين (15-17 سنة)، لذلك يجب على الأسرة إحاطة المراهق بالتربية الجنسية الكافية لتجنيبه بعض السلوكيات الطائشة التي إن بقي يمارسها ستؤثر على مستقبله في الزواج .***(عاقل، 1982: 121)***

4/ خصائص النمو لدى متعلمي المرحلة الثانوية ومتطلباتها التربوية:

قبل التطرق مباشرة إلى عرض خصائص المرحلة الثانوية ومتطلباتها نقف أولا عند بعض تعاريف المرحلة الثانوية ونذكر منها ما يلي:

- **تعريف المرحلة الثانوية:** المرحلة الثانوية تقابل مرحلة المراهقة المتوسطة التي تعتبر امتدادا للمرحلة السابقة التي مر بها الطلاب أثناء مراهقتهم المبكرة عندما كانوا في المدرسة المتوسطة، ومرحلة المراهقة مرحلة مستمرة من البلوغ حتى نهاية المرحلة ويصعب فصلها أو تقسيمها.***(الغباري، 2006: 107)***

كما نجد أيضا مصطلح التعليم الثانوي ونقدم تعريفات بعض المفكرين والأخصائيين التربويين له:

- **تعريف إبراهيم جبار:"** التعليم الثانوي من المرحلة الوسطية من التعليم وهي المرحلة التي تلي المرحلة الأولى وتسبق المرحلة العليا " .***(الجريدة الرسمية. جوان 1997)***

- **تعريف علي براجل** :"التعليم الثانوي يقع بين مرحلتين تعليميّتين، يستمد قاعدته الأولى من التعليم الأساسي ويقدم قيمته الثانية في التعليم العالي وهو تعليم مفتوح بفضل تنوعه وتعدد شعبه و تخصصاته". ***(براجل، 1991: 126)***

وبعد تقديم الطالب الباحث لتعاريف المرحلة الثانوية والتعليم الثانوي يمر إلى عرض أهم خصائص المرحلة الثانوية ومتطلباتها التربوية:

اهتم الكثير من الباحثين بدراسة خصائص النمو لدى طالب المرحلة الثانوية ومتطلباتها التربوية، لا سيما أن مرحلة الثانوية مرحلة البلوغ والمراهقة، ويرى ***(عبد الرحيم، 1986: 277)*** أن المراهقة عالم جديد يكتشف فيه الفرد ميولاته وقدراته ومواهبه ويحقق من خلال مظاهرها (الجسمية والحسية، والإنفعالية والجنسية...) ذاته، وأن المراهقة ميلاد نفسي جديد للفرد، وفيما يلي عرض لخصائص النمو من جوانب الشخصية المختلفة:

4/ 1- الجانب الجسمي: إن جسم الطفل يكتسب صفات الراشد من خلال تعاقب أو تسلسل ثابت تقريبا، فمع البلوغ تحدث طفرة في النمو وبعد البلوغ تأتي فترة يحدث فيها أسرع التغيرات الجسدية حيث انه يحدث مع البلوغ أربعة تغيرات جسمية هامة تشمل حجم الجسم، نسب أعضاء الجسم، نمو الخصائص الجسمية الأولية، نمو الخصائص الجنسية الثانوية.***(كامل، دس: 140)***

فالتغيرات الجسدية التي تواكب أيام وسنين المراهق تمثل أقصى التغيرات التي يمر بها الإنسان في مراحل النمو المختلفة.

فيبلغ النمو أقصى التغيرات في سن 12 سنة تقريبا، عند الإناث وما بين 12- 16 عند الذكور، ويستمر إلى غاية 20 سنة، ويبلغ النمو سرعته القصوى في حوالي 13 سنة من عمر الطفل كما يتغير الوجه إلى حد كبير، ونزول ملامح الطفولة لتحل محلها ملامح الرجولة، ويلاحظ كذلك اتساع محيط الكتفين والأرداف ويزداد طول الجذع وعرض الحوض وطول الساقين ويزداد نمو العضلات والعظام ومختلف الأعضاء.***(زهران، 1977: 235)***

ومن الملاحظ على النمو الجسمي أنه لا يسير مع جوانب النمو الأخرى، حيث يسبقها نوعا ما فنجد أن الفتاة قد اكتمل نموها الجسمي بينما ما زال نموها العقلي والانفعالي متأخرا في النمو عن الجانب الجسمي. ***(فهمي، دس: 174)***

كما يشير ***(الزعبلاوي، 1994: 28)*** إلى أن عمليات النمو في هذه المرحلة تتسم بالسرعة عنها في أي مرحلة من مراحل النمو الأخرى، فالتغيرات الجسمية التي تطرأ على الأولاد تكسبهم رجولة، والتغيرات الجسمية التي تطرأ على الإناث تكسبهم أنوثة.

لذلك يجب على الوالدان أن يكونا بقدر من الثقافة والعلم بما يحدث لأبنائهم من تغيرات ناتجة عن البلوغ، وأن يقدموا لهم المعلومة بطريقة علمية.

وكذلك من واجب الثانوية أن تقوم بدور تحسيس وتثقيف المتعلمين بما يتناسب مع هذه المرحلة، ويشير ***(مطاوع وعبود، 1977: 149)*** إلى أن من واجب المدرسة الثانوية: " أن تكسب الطالب العادات الجسمية والصحية السليمة وذلك بإتاحة الفرصة لممارسة النشاط الرياضي المناسب، وإقامة المعسكرات الكشفية والتربية الرياضية لإكساب المتعلمين نشاط رياضي صحي وذلك بتفريغ الطاقة في اتجاه سليم ومفيد."

4/ 2- الجانب الانفعالي: تتميز مرحلة المراهقة أيضا بالتغيرات الانفعالية العديدة التي تطرأ على المراهق، وأغلب هذه الانفعالات من النوع الحاد العنيف الذي يجعل صورة المراهق غير صورة الطفل الهادئ الوديع، التي كان عليها في مراحله السابقة، فطبيعة التغيرات الجسمية والنفسية التي تطرأ عليه تسبب له قلقا بالغا، ونتيجة الصراع القائم في نفسية المراهق وانتقاله من حالة انفعالية إلى أخرى فهو يتأرجح بين الحب والكره أحيانا وبين التهور والمثالية والواقعية أحيانا أخرى.***(محمود، 2006: 49)***

ويصف ***(زيدان، 1986: 170)***المراهق بأنه يتميز بشخصية مضطربة قلقة وغير مستقرة.

و تختلف الانفعالات من الطفولة إلى المراهقة، بسبب التغيرات والمستجدات التي تطرأ على المراهق فمنها التحولات الفيزيولوجية والجسمية والعقلية وهي تختلف من فرد لآخر حسب تكوينه الشخصي وحسب الظروف التي يعيشها، وهناك من يبدي استجابات غير مرغوبة كالانتحار أو العدوانية، أو الإدمان على المخدرات أو الكحول.

4/ 3- الجانب العقلي: يتميز النشاط الذهني للمراهق باستمرار النمو العقلي بسرعة فائقة من حيث اكتساب القدرة العقلية وتقويتها، وزيادة القابلية على التعلم كما يتميز لا سيما في أواخر المراهقة باكتمال الذكاء في حوالي 18 سنة.***(الديدي، 1995: 164)***

ومن أبرز مظاهر النمو العقلي في فترة المراهقة انه يأخذ في البلورة والتركيز حول نوع معين من النشاط فيتجه المراهق نحو المدرسة العلمية والأدبية بدلا من تنوع نشاطه أو اختلاف اهتماماته و يصبح تذكره كذلك يقوم على أساس استنباط علاقات جديدة بين عناصر الموضوع وفي هذه الحالة يصبح خيال المراهق خيالا مجردا ومبني على أساس استخدام الصورة اللفظية وعلى المعنى المجرد. ***(شتا، 2006: 87)***

فطالب المرحلة الثانوية قادر على المقارنة و الإستنتاج وإطلاق الأحكام على الأشياء، قادر على المناقشة في بعض المسائل الفكرية التي تطرح عليه، لذا من الأهمية القصوى أن يكون المربين على علم بمستويات المجال المعرفي الست: وهي التذكر والفهم، والتطبيق والتحليل والتركيب، والتقويم ليرتقوا بالمتعلمين إلى أعلى مستويات النمو المعرفي.

4/ 4- الجانب الاجتماعي: يعتبر النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة من بين أهم نواحي وجوانب النمو بصفة عامة والمقصود به هو ذلك التغير الذي يطرأ على عادات الفرد واتجاهاته الاجتماعية وعلاقاته وتصرفاته مع الآخرين وأساليب تصرفه الذي يطرأ على السلوك الاجتماعي للفرد ليس منفصلا عن باقي التغيرات الأخرى الجسمية والعقلية والانفعالية، بل هو متصل بها تمام الاتصال، ومتأثر بها ومؤثر فيها.***(الشيباني، 1997: 104)***

فنجد أن النمو الاجتماعي للمراهق يتأثر بالجانب الانفعالي، حيث انه يعاني من حدة الانفعالات واضطرابها، إضافة إلى التغيرات التي تحدث له والتي منها الذاتية، وهي كل ما يتعلق بالفرد وخلوه من الأمراض والعاهات والبيئة التي تؤثر في نمو سلوك المراهق الاجتماعي والتي منها الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق وعادات المجتمع و تقاليده، فعناصر شخصية المراهق لا تولد معه ولا تنشأ متكاملة إنما تدريجيا بالتفاعل واحتكاك الفرد بمحيطه الاجتماعي الذي نشأ فيه.***(القذافي، 2000: 164)***

ويتصف النمو الاجتماعي للمراهق بمظاهر رئيسية وخصائص أساسية وهي:

- الميل إلى الجنس الآخر، ويؤثر هذا الميل على نمط سلوكه ويحاول أن يجذب انتباه الجنس الآخر بطرق مختلفة.
- الثقة وتأكيد الذات فيخفف من سيطرة الأسرة ويؤكد شخصيته ويشعر بمكانته.
- الخضوع لجماعة الرفاق حيث يخضع لأساليب الرفاق ومسالكهم ومعاييرهم.
- يدرك العلاقات القائمة بين الأفراد والآخرين حيث يلمس ببصيرته آثار تفاعله مع الناس. ***(شتا، 2006: 40)***

4/ 5- الجانب الخلقي: تتميز فترة المراهقة بأنها فترة يقظة دينية يصبغها الإهتمام الديني، ويزيد إهتمام المراهق بالمسائل الدينية لأنه مطالب بممارسة العبادات بشكل أكثر جدية مما كان عليه الحال في مرحلة الطفولة، ويتضح ذلك في مناقشاته مع أقرانه بحيث يغلب على موضاعاتها المسائل الدينية.

ويلاحظ أن النمو الخلقي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو الإجتماعي، ويخضع تطوره لمدى علاقة الفرد بالمعايير والقيم السائدة، كما يرتبط من ناحية أخرى بالجانب الديني، وبمدى علاقة الفرد بالشعائر الدينية، وبمدى استجابته لمستويات الخير والشر. ***(مرتجي، 2004: 48)***

فالأسرة والمدرسة وسطان مهمان من وسائط التربية، إذا قاما بدورهما التربوي على أكمل وجه فسوف يرقى النمو الخلقي لدى طالب المرحلة الثانوية.

ومن خلال العرض السابق لخصائص النمو العامة للمتعلم في المرحلة الثانوية، التي تتزامن مع مرحلة المراهقة يجعلنا على دراية بشخصية المراهق، ويقربنا إلى فهمه، لذلك يتعين على المربين مراعاة مايلي:

- الإهتمام بالتربية الخلقية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، والإهتمام بمجالات النشاط المفيدة عن طريق التوجيه والإرشاد.

- إشراك المراهق قدر الإمكان في النشاطات الثقافية والإجتماعية.

- احترام ميل المراهق ورغبته في التحرر والإستقلال دون إهمال رعايته وفتح باب الخوار معه والإستماع إليه وإعطائه فرصة التعبير عن ذاته، وأخذ رأيه في القرارات التي تتعلق به حتى نكسب ثقته.

- استخدام الأساليب التربوية السليمة التي تعمل على ضبط سلوكاته وتوجيه إنفعالاته نحو الخير والصلاح.

5/ العوامل المؤثرة في متعلمي المرحلة الثانوية:

توجد العديد من العوامل التي تؤثر على تلاميذ المرحلة الثانوية نذكر منها:

1/5- العوامل النفسية: وتتمثل في:

- الاتجاهات النفسية للتلاميذ نحو المدرسة، لأن التلميذ في هذه المرحلة يمر بمرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات نفسية وانفعالية تطرأ على شخصيته وتؤثر هذه التغيرات على تنظيم أفكاره وتحصيله الدراسي .

- كثرة العيابات و التنقل بين الفصول يؤدي إلى سوء التوافق النفسي وعدم قدرته على التكيف مع الأوضاع الجديدة

- إهمال الواجبات وعدم اهتمام التلميذ بالفصول وكراهيته لمادة ترتبط بالذهن.

كل هذه المشاكل التي يعاني منها التلميذ تسبب له اضطرابات نفسية تؤدي إلى حالة اللا إستقرار و اللاتوازن، قد تؤدي بالتلميذ إلى الغياب المستمر، والتأخر الدراسي في بعض السنوات الذي يعيقه على التحصيل إذا لم يلق الرعاية اللازمة من طرف الأساتذة أو مستشار التوجيه أو الأولياء هذه العوامل النفسية تولد لدى التلميذ ضعف الثقة بالنفس وقلة الإرادة وتسبب له القلق أو الاتجاهات النفسية التي تأثر على تحصيله الدراسي وتعيقه على تحقيق ما يطمح إليه.

2/5- العوامل الاجتماعية و الاقتصادية : تتمثل هذه العوامل في:

- أوضاع متغيرات المجتمع الاقتصادية و الاجتماعية وانعكاساتها، فالمؤسسة التعليمية لم تعد بمعزل عن المجتمع و متغيراته.

- كما أن التلميذ في المرحلة الثانوية يمر بمرحلة المراهقة ويكون أكثر تأثرا بقضايا المجتمع ومشكلاته.

- المواقف الاجتماعية الجديدة والمتجددة في حياة التلميذ المدرسية وعدم قدرته على التكيف والتوافق مع هذه المواقف الجديدة من العوامل التي تسبب له المشكلات المدرسية.

- يلاحظ أن التلميذ يأتي محملا بمشاكل المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، متأثرا بمختلف الانحرافات والمظاهر السلبية المنتشرة داخل المجتمع.

3/5- العوامل الأسرية : تلعب الأسرة دورا رئيسيا في تكوين و تشكيل وتنمية شخصية التلميذ و تغذيته بمختلف المشاعر والأحاسيس التي تمكنه من المساهمة في بناء مجتمعه، وتدعيم وحدته وتماسكه ومواجهة مشكلته وأزماته إلا أنه هناك عدة عوامل أسرية تؤثر بدورها على التلميذ في مجال تحصيله الدراسي، ومن بين هذه العوامل ما يلي:

- سوء العلاقة بين الوالدين، أو بين الطفل وأحد والديه، أو بين الطفل وأحد إخوته.
- عدم الاهتمام بمراقبة الوالدين للنتائج الدراسية التي يتحصل عليها التلميذ.
- عدم توفير الإمكانيات اللازمة التي يحتاجها التلميذ في تعلمه مثل: الكتب، الأدوات المدرسية.
- الاتجاهات السلبية للأبوين نحو المدرسة.
- تخلي الآباء عن أبناءهم دون مراقبتهم و تشجيعهم .***(منصور، 2000: 120)***

4/5- العوامل التربوية: تتعلق بمدير المدرسة و الأساتذة، لان نجاح المدرسة يتوقف على فهم المدير و الأساتذة لحاجات التلاميذ وميولهم وأساليب المعاملة التي تساعد على وقايتهم من الصدمات النفسية وعلاج ما ينشأ لديهم من مشكلات، والجدير بالذكر أن الأستاذ المضطرب يؤدي بالتلميذ إلى العدوان، وبناءا على ذلك يجب أن يكون المدرس ودودا لكي يغرس في التلاميذ حب الدراسة و الإقبال على التعلم، وعوامله تتعلق بالمنهج و طريقة التدريس، فإن كان المنهج منافيا لميول التلاميذ وحاجاتهم و قدراتهم يؤدي بهم إلى كره الدراسة و النفور من المواد الدراسية. ***(تعوينات،1991: 3)***

وفيما يلي بعض الإرشادات والبدائل السليمة التي من شانها أن تحد من مشاكل المراهق في المدرسة، وفي علاقته مع المعلم :

- المراهق والمدرسة :

المدرسة تتيح ألوانا مختلفة من الأنشطة من الجانب الثقافي والاجتماعي والرياضي، بجانب المواقف التعليمية والتقليدية، وأمام هذه الألوان عليه أن يمارس ما يتفق مع ميوله وما يجد نفسه راغبا في ممارسته من ألوان النشاط، ولهذا النشاط قيمة تربوية ونفسية كبيرة، إذ يساعد المراهق على إعلاء دوافعه ويساعده على تأكيد ذاته وعلى اكتساب المزيد من الخبرات الاجتماعية وغيرها وهذه الأنشطة من أفضل الوسائل التي تنمي شخصية المراهق.

- المراهق والمعلم:

من الوظائف الاجتماعية الهامة والتي تسيرها البيئة المدرسية في سبيل تنمية المراهق اجتماعيا وهي وجود المعلمين والمعلم بالنسبة إلى المراهق يؤدي وظائف نفسية عدة، فهو في المدرسة امتداد لدور الأب أو على الأقل الأخ الأكبر في الأسرة ولذا فالمراهق قد يتحدى المعلم باعتباره صورة للوالد، ولكنه قد يتخذه كقدوة ومثل أعلى في السلوك والتفكير إذا حاز إعجابه، ويحوز المعلم عند طلابه إذا كان من النوع الذي يتفهم دوافعهم ويفهم كيف يفكرون وفيما يرغبون، وما يؤلمهم وما يسعدهم ومدى تعطشهم إلى التقدير والاحترام، ولمن يستمع إليهم ويقدر وجهة نظرهم ويناقشهم فيها، وقد يتوحد المراهق مع المعلم كما يتوحد مع والده في طفولته المبكرة وهو ما ينطبق على المراهقة. ***(كفافي، 2006: 214)***

- توجيه وإرشاد المراهق المتعلم :

إن إشباع حاجات المراهقين بالطرق التربوية السليمة أمر ضروري لحياة مستقرة ومتوافقة نفسيا واجتماعيا، إذ أن عدم إشباعها يؤدي إلى ازدياد متاعب المراهق المتعلم ومشكلاته، وتكون مواجهة هذه الحاجات بالتوجيه والإرشاد وتقديم الخدمات المناسبة في البيت والمدرسة وكافة المؤسسات المعنية بذلك، سواء كانت خدمات إرشادية وقائية تُهيّئ الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي لهم، مبنية على العلاقات الاجتماعية الإيجابية، أو خدمات إنمائية تنمي قدرات المراهقين وطاقاتهم وتحقق أقصى درجات التوافق. أو كانت خدمات علاجية تتعامل مع المشكلات الانفعالية و التربوية و مشكلات التوافق التي تواجههم.

كما يعتبر فهم حاجات المراهقين ومطالب نموهم يُسهل التعامل معهم ويخفف من متاعبهم ويحل مشكلاتهم ولذا فإن من الواجب توفير الرعاية لهم في جميع المجالات الصحية والبدنية والحركية والعقلية والاجتماعية والفسيولوجية والانفعالية بشكل علمي مدروس. إبتداءً من الأساليب التربوية الوالدية فالمدرسة ثم المجتمع ككل.

وبذلك فإن من حق المراهقين على التربويين وعلى الأسرة وعلى الجهات ذات العلاقة أن يقدم لهم كل ما من شأنه مساعدتهم على تجاوز هذه المرحلة الحرجة بسلام وبأقل قدر ممكن من آثار المشكلات والتناقضات التي يمرون بها.

6/ مشاكل مرحلة المراهقة:

مرحلة المراهقة مرحلة صعبة طويلة نسبيا، يصاحبها عادة الكثير من المشكلات، ما يرجع منها إلى طبيعة المرحلة ذاتها، وما استحدثته في نفوس المراهقين من تغيرات يشعرون بها ولا يجدون منفذا لإشباعها ولتحقيقها أو إلى ما يلقونه من المجتمع الخارجي من عدم فهم وتقدير واختلاف في وجهات النظر. ***(محمود، 1981: 71)***

إن المراهقين الذين يعانون من مشكلات خطيرة لا يتحملون المسؤولية عندما يصبحون كبارا، وتشير بعض الدراسات إلى أن المراهقات يواجهن مخاوف ومشكلات حياتية أكثر من المراهقين فاهتمامات الإناث تنصب في المظهر والعلاقات الاجتماعية، في حين ينصب اهتمام الذكور في العمل المدرسي والاختيار المهني. ***(الضامن، 2005: 198)***

1/6- مشاكل آلية: وهي مشاكل تتعلق أساسا بالمراهق وشخصيته حيث يعاني المراهق في هذه الفترة من صراعات تؤدي به إلى فقدان الثقة بالنفس، وانعدام التوازن النفسي وهو ما يؤدي إلى عدم تقدير الذات وعدم الإحساس بالقيم الذاتية فسرعة وفجائية هذه المرحلة تجعل المراهق غير قادر على مسايرتها وتحمل مسؤولياتها وهو ما يفسر لجوئه إلى أحلام اليقظة والاستمرار فيها لتخفيف القلق والتوتر الناجم عن تلك التغيرات، بالإضافة إلى هذا فإننا نجد أن تعارض الميول والرغبات التي تنشط أثناء هذه الفترة وبشكل ملفت للانتباه مع القيم والتقاليد الاجتماعية السائدة تخلق جوا من الصراعات النفسية بين الأنا الأسفل والضمير، وهذا ما يؤدي إلى مشكلات نفسية وبالتالي اللجوء إلى الميكانيزمات الدفاعية أو ظهور العقد النفسية والسلوكيات العدوانية، وهذا ما يخلق الأثر السيئ في نفسية المراهق وما يتبعه من تأنيب للضمير وعدم الاستقرار والشعور الدائم بالذنب. ***(زيدان، 1986: 288)***

2/6- مشاكل اجتماعية: عندما يبلغ الطفل مرحلة المراهقة يشعر بأنه صار قادرا على تحمل المسؤولية والاستقلالية بنفسه والمقدرة على حياة مستقرة بعيدا عن سلطة الأهل التي غالبا ما يجدها تقف عائقا في وجهه بأوامرها ونواهيها التي يراها بأنها تقيد حريته ومفروضة عليه، هذه المشكلة من شأنها تعقيد أمور المراهق، وجعله ينفر من البيت ويعاني عدم التوافق الأسري، وكذلك رفضه في الوسط الأسري كراشد، ومعاملته على أنه طفل وما زال غير قادر على القيام حتى بأدنى المسؤوليات، ونجد هذه الظواهر شائعة خاصة في الأسر التي تعاني من التسلط الأسري. ***(غالب، 1982: 62)***

أما المشكلات الاجتماعية الأخرى فهي كثيرة ومتعددة، حيث أن المراهق يواجه المجتمع ويتصادم معه في العادات والتقاليد والإلزامية، التي تتعارض مع رغباته وميوله حسب اعتقاده ذلك، ونجده دوما يعاني من مشكلة عدم التوافق الاجتماعي التي تنجم عن رفضه وعدم السماح له بالمشاركة في الحوار على أساس عمد نضجه وأنه لم يصبح راشدا وهذا ما يؤدي إلى قيمته الذاتية أو تشوهها لديه. ***(عبد الرحيم، 1986: 326)***

3/6- مشاكل مدرسية: يواجه المراهق عدة مشاكل في الوسط المدرسي ففي هذه المرحلة يتصادم المراهق مع أستاذه باعتباره أصبح برفض كل ما يتعارض مع اتجاهاته ويقبل كل ما يتماشى معها. ***(الرتيب وآخرون، 1999: 12)***

وأهم هذه المشكلات هي أرغام المعلم للمراهق على تقبل وتمثل أراء واعتقادات لا تتناسب مع اتجاهاته وميوله، وهذا ما يؤدي به إلى القلق والتوتر والنفور من تلك المادة، وعناد المعلم وحتى ممارسة العدوان عليه وكره المدرس وكره المادة الدراسية من بين أهم مشكلات المراهق المدرسية، بالإضافة إلى ذلك صعوبة البرامج والمناهج التي لا تتوافق مع قدرات المراهق وتؤدي به إلى الهروب والتسرب المدرسي. ***(صالح، 1986: 288)***

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه يمكن التوصل إلى أن مرحلة المراهقة مرحلة حرجة وخطيرة يمر بها المتعلم المراهق مما يستوجب تكاتف الجهود لكل القائمين على العملية التربوية إبتداءً من الأسرة التي تعتبر المؤسسة الإجتماعية الأولى التي تُعنى بحماية الأبناء وتقديم لهم أفضل أنواع الرعاية، والإهتمام بأكبر درجاته خاصة في مرحلة المراهقة التي يمس تأثيرها كل جوانب شخصية المراهق، كما يستلزم على كل أفراد المؤسسات التعليمية من إداريين ومربين أن يكونوا على دراية تامة بأن مرحلة التعليم الثانوي يجب أن تحظى بالأولوية، وذلك من خلال احترام تلاميذ هذه المرحلة ومساعدتهم على التكيف في هذا المحيط المدرسي، ومساعدتهم على تخطي هذه المرحلة الحرجة .

الجانب

الميداني

الفصل

الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

1- الدراسة الإستطلاعية.

2- أهداف الدراسة الإستطلاعية.

3- إجراءات تصميم الإستبيان.

4- إجراءات تطبيق أدوات البحث

والحصول على الدرجات الخام.

تمهيد:

يتناول الطالب الباحث في هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية، وذلك ابتداءً بالدراسة الإستطلاعية والتي تعتبر خطوة مهمة في البحث العلمي، فهي بالنسبة للباحث أول احتكاك له بالميدان، لغرض التفقد والتعرف على الظاهرة المراد دراستها، والإقتراب أكثر من عينة البحث ومعرفة خصائصها. وفيها يتطرق الطالب إلى إجراءاتها وأهدافها وإجراءات تصميم استبيان المعاملة الوالدية بكل حيثياته ومراحله وصولا إلى تقديم نتائج الدراسة الإستطلاعية. ثم التطرق بعد ذلك لإجراءات الدراسة الأساسية موضّحا بذلك المنهج المستخدم، وتبيان أدوات الدراسة التي تكشف عن أهداف البحث، وعينة الدراسة وخصائصها، و إجراءات تطبيق أدوات البحث والحصول على الدرجات الخام وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة والتي تبرهن عن النتائج المتحصل عليها، وفيما يلي عرض لهذه الخطوات :

أولا/ الدراسة الإستطلاعية:

1/ إجراءات الدراسة الإستطلاعية:

تحصّل الطالب على رسالة من **قسم العلوم الإجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي** بتاريخ 2012/12/19 موجهة إلى السيّد مدير التربية لولاية باتنة، مؤداها طلب السماح وتقديم المساعدة وتسهيل المهمة للطالب بهدف إجراء دراسة ميدانية بمجموعة من الثانويات بمدينة **باتنة** .

وبعد موافقة السيد مدير التربية لولاية **باتنة**، ومنحه للطالب رخصة الدخول إلى الثانويات لإجراء الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة بين 2013/02/08 إلى غاية 2013/04/30. قام الطالب بإجراء الدراسة الإستطلاعية في **ثانوية صلاح الدين الأيوبي** يوم 2013/02/19، وقد قام الطالب باختيار الثانوية المذكورة سابقا باستخدام الطريقة العشوائية والمتمثلة في عملية القُرعة، حيث تم كتابة أسماء كل الثانويات المتواجدة في مدينة **باتنة** وعددها (19) في قصاصات ورقية، ثم تم السحب عشوائيا بعد الخلط الجيد للقصاصات الورقية التي تحمل إسم الثانويات، وبعد ذلك تم سحب إسم الثانوية.

2/ أهداف الدراسة الإستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الإستطلاعية بهدف تحقيق ما يلي:

- إختبار استبيان أساليب المعاملة الوالدية من إعداد الطالب بهدف معرفة مدى قدرة المتعلمين في السنة الثانية ثانوي على استيعاب عبارات الإستبيان ومعرفة الوقت المستغرق لذلك، والقيام بالتعديلات اللازمة.

- تطبيق مقياس النمو الأخلاقي من إعداد(**قبس وآخرون، 1984**)، من أجل معرفة مدى قدرة التلاميذ على فهم خطوات الإجابة عليه والوقوف عند الوقت اللازم للإجابة عن الأداتين (أساليب المعاملة الوالدية، والنمو الخلقي).

- حساب الخصائص السيكومترية للإستبيانين (**أساليب المعاملة الوالدية والنمو الخلقي**)، حتى يتسنى للطالب الباحث القيام بالدراسة الأساسية اعتمادًا على أدوات تتمتع بالقدر الكافي من الصدق والثبات .

- التعرف على خصائص عينة البحث بشكل عام.

3/ إجراءات تصميم الإستبيان:

بعد الإطلاع على مجموعة من الإستبيانات العربية والأجنبية، والإطلاع على الأدب النفسي والتربوي المتعلق بمشكلة الدراسة، والإطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، ومناقشة خصائص التربية والمعاملة الوالدية في المجتمع الجزائري مع أساتذة علم النفس، قام الطالب الباحث بتحديد أبعاد الإستبيان في صورتها الأولى وصياغة عباراتها.

1/3- صياغة الإستبيان: بعد الإطلاع الجيد على الأدب النظري، قام الطالب أولا بتحديد أربعة أبعاد لاستبيان المعاملة الوالدية والتي يرى أن لها الأهمية القصوى والتأثير البالغ على الأبناء المتعلمين في مرحلة المراهقة، و هذه الأبعاد هي: "**الدعم والمساندة، الإستقلالية، التسلط، والتذبذب في المعاملة**"، ثم قام بصياغة عبارات الإستبيان وكان عددها (47) عبارة في صورتها الأولية والملحق رقم(1) يبين الإستبيان في صورته الأولية، مع العلم أنه تم اقتباس بعض العبارات من استبيان "**شيفار**"، وأغلب العبارات قام الطالب بصياغتها بعد الإطلاع المكثف على الموضوع محل الدراسة وبمساعدة أساتذة في الإختصاص، وبعد المناقشة والإتفاق مع الأستاذ المشرف تم تقديم الإستبيان للتحكيم.

2/3- تحكيم الإستبيان: قام الطالب الباحث بعرض الإستبيان على تسعة (9) محكمين من أساتذة علم النفس بكل من جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، وأساتذة من جامعة الحاج لخضر **بباتنة** ، والملحق رقم (2) يبين أعضاء لجنة التحكيم للحكم على مدى ملائمة العبارات لأبعادها، و والحكم على مدى استيعاب العينة الاستطلاعية لسهولة ووضوح صياغتها اللغوية .

وبعد عرض الإستبيان على المحكمين، وجمع ملاحظاتهم القيّمة، لاحظ الطالب الباحث إجماع المحكمين على أن عبارات بُعد " **التذبذب في المعاملة**" مُركبة ولا يمكن للمتعلم إستيعابها، فتم إلغاء البعد نهائيا، كما قام الطالب الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات التي تم توجيه لها ملاحظات قصد تعديلها، وبلغ عدد عبارات الإستبيان في صورته النهائية (36) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد مناصفة، كما قسّمت العبارات إلى بنود إيجابية وأخرى سلبية ضمن ثلاث بدائل إجابة (**نعم/ أحيانا/ لا**) تأخذ الدرجة (3) على العبارة الإيجابية والدرجة (2) على الإجابة "**أحيانا**"، والدرجة (1) على الإجابة السلبية، والملحق رقم (3) يبين إستبيان المعاملة الوالدية في صورته النهائية.

3/3- حساب الخصائص السيكومترية للإستبيان:

3/3-1- صدق الإستبيان: تم حساب صدق الإستبيان باعتماد الطرق التالية:

***صدق المحكمين:** تم عرض الإستبيان على مجموعة من المحكمين من هيأة التدريس بكل من جامعة الحاج لخضر بباتنة، وجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، حيث بلغ عددهم (9) محكمين والملحق رقم(2) يبين ذلك، للحكم على مدى قدرة الإستبيان لقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، ولقد استجاب الطالب الباحث لآراء السادة المحكمين وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل أبعاد وعبارات الإستبيان في ضوء مقترحاتهم.

***صدق المقارنة الطرفية: (صدق التمييز):**

تم حساب الصدق التمييزي بين ثلثي الإستبيان (الدرجات العليا، والدرجات الدنيا) لصورتي الإستبيان (أب، أم)، وبعد ذلك تم استخدام اختبار T لقياس الفروق بين درجات المجموعتين.

- **الصورة الأولى للإستبيان الخاصة بالأب:** من خلال الجدول رقم(3) نلاحظ أن قيمة T بلغت 10.68 وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية 14 ومستوى الدلالة (α) 0.01 وبالتالي فإن الصورة الأولى صادقة ذلك لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ثلثي الاختبار ومنه نستطيع القول بأن هذه الصورة مميزة بين طرفي الاستبيان.

الجدول رقم(3) يبين الصدق التمييزي لصورة الأب لاستبيان المعاملة الوالدية.

	الطرف	العينة	المتوسط	درجة الحرية	T
الدرجة	الأعلى	8	95,1250	14	10,680
	الأسفل	8	66,6250		

- **الصورة الثانية للإستبيان الخاصة بالأم:** و من خلال الجدول رقم (4) نلاحظ أن قيمة Tبلغت 10.74 وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية 14 ومستوى الدلالة (α) 0.01 وبالتالي فإن الصورة الثانية صادقة ذلك لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ثلثي الاختبار ومنه نستطيع القول بأن هذه الصورة مميزة بين طرفي الاستبيان.

الجدول رقم (4) يبين الصدق التمييزي لصورة الأم لاستبيان المعاملة الوالدية.

	الطرف	العينة	المتوسط	درجة الحرية	T
الدرجة	الأعلى	8	94,7500	14	10,747
	الأسفل	8	67,3750		

3/3-2- أ ما ثبات الإستبيان فتم حسابه بالطريقة التالية:

* **طريقة ألفا كرونباخ:** " وتستخدم للحصول على الثبات عندما تتكون الأداة من أبعاد أو مجالات" ***(الأغا والأستاذ، 2000: 110)***.

- **الصورة الأولى لثبات الاستبيان الخاصة بالأب:** بلغ معامل الثبات في الصورة الخاصة للأب (**0.84**) وهو معامل ثبات مقبول.

- **الصورة الثانية لثبات الإستبيان الخاصة بالأم:** بلغ معامل الثبات في الصورة الخاصة للأم (**0.83**) وهو معامل ثبات مقبول.

من خلال هذه المعطيات يتضح أن الإستبيان يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، مما يعني أن الإستبيان ثابت مما يعطي من نتائج.

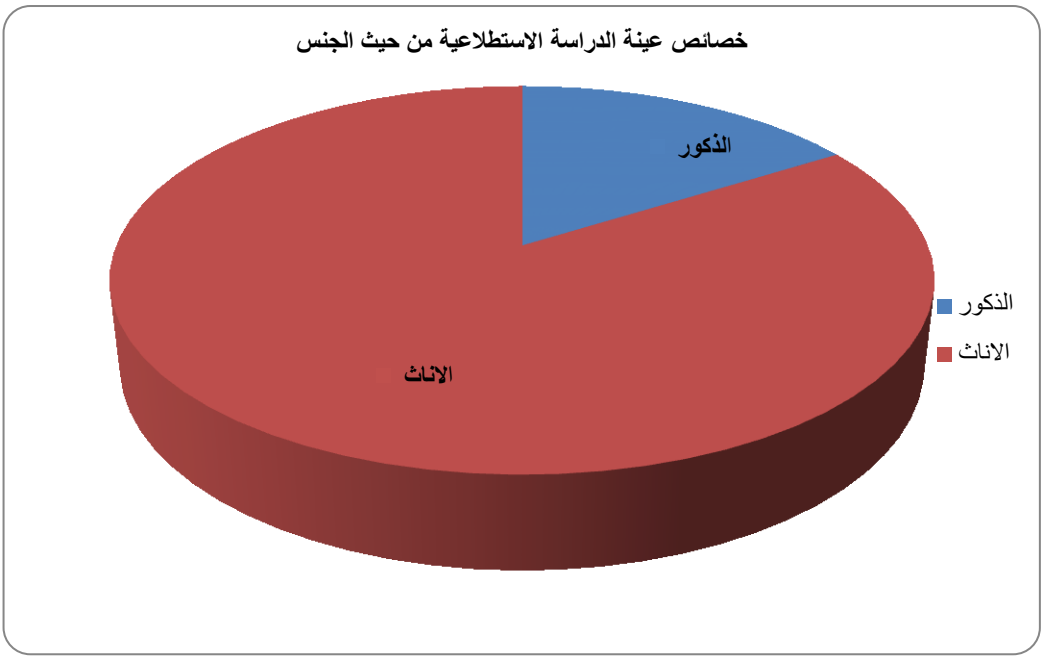
4/3- عينة الدراسة الإستطلاعية:

قام الطالب باختبار عينة استطلاعية قوامها (31) متعلما من الذكور والإناث، من ثانوية (صلاح الدين الأيوبي)، والمسجلين في السنة الدراسية (2012 -2013)، وذلك بعد استبعاد الإستبيانات الغير مكتملة الإجابة وكان عددها(9)، بهدف التحقق من أداة الدراسة الحالية.

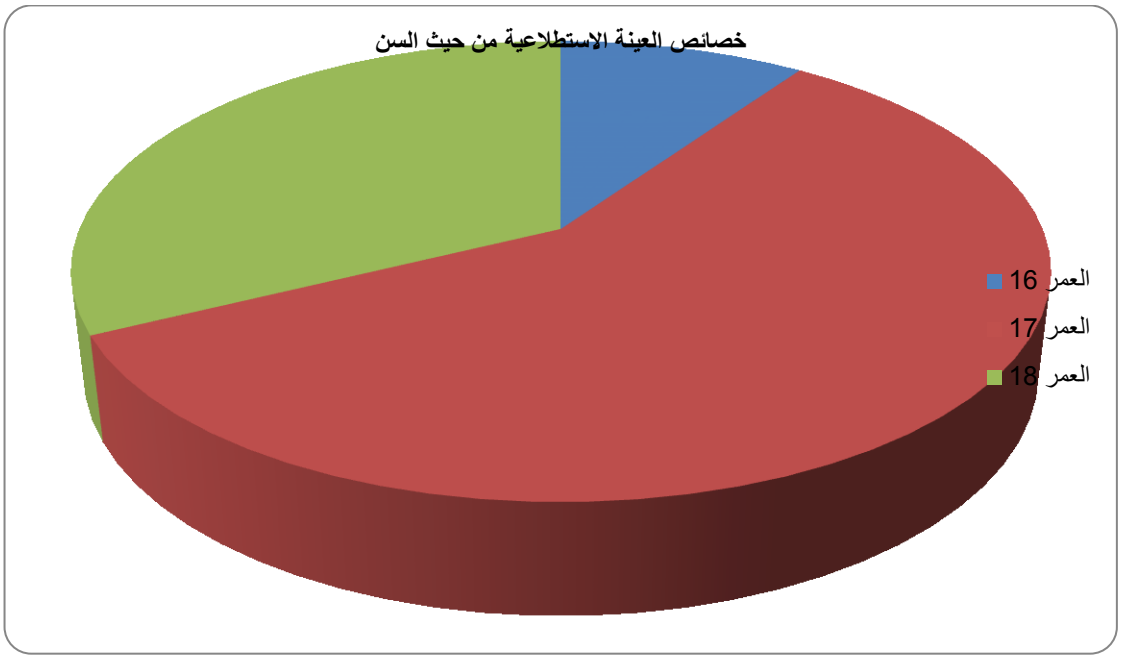
و الجدول التالي يُبين خصائص عينة البحث الإستطلاعية:

جدول رقم (5) يُبين خصائص عينة البحث الإستطلاعية من حيث الجنس والسن.

الثانوية	أفراد العينة	الجنس		السن		
		ذكور	إناث	16	17	18
صلاح الدين الأيوبي	31	5	26	3	18	10



شكل رقم (1) يبين خصائص عينة البحث الإستطلاعية من حيث الجنس .



شكل رقم (2) يبين خصائص عينة البحث الإستطلاعية من حيث السن .

5/3- نتائج الدراسة الإستطلاعية:

- اتساع نظرة الطالب حول مجريات الدراسة الميدانية ومنه تجنب أي إشكال قد يعيق البحث.
- معرفة الوقت اللازم لتطبيق الأداتين في ظروف جيدة.
- الحصول على نتائج تطبيق أدوات البحث، وتبويبها لحساب الثقل السيكومتري.

ثانيا : الدراسة الأساسية:

1/ منهج البحث:

استخدم الطالب الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي، وهو المنهج " الذي يعمل على جمع البيانات من عدد من المتغيرات وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بينهما، وإيجاد قيمة تلك العلاقة، والتعبير عنها بشكل كمي من خلال ما يسمى بمعامل الإرتباط" ***(ملحم، 2000: 350)***

ويعتبر هذا المنهج مناسبا لهذا البحث لأنه يقوم على جمع البيانات بهدف وصف مستوى النمو الخلقي لدى المتعلمين، ودراسة علاقته بمتغيرات أخرى.

2/ أدوات البحث:

اعتمد الطالب في بحثه على أداتين للبحث وهما : إستبيان بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداده، ومقياس النمو الخلقي (**لقبس وآخرون، 1984**) وفيما يلي وصف مفصل لأداتي البحث.

1/2- استبيان المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء: من تصميم الطالب الباحث ويحتوي على (36) عبارة مقسمة مناصفة بين ثلاث أبعاد، والجدول رقم (6) يبين أبعاد الإستبيان:

جدول رقم(6) يبين أبعاد وعبارات إستبيان المعاملة الوالدية.

الأبعاد	رقم العبارات
الدعم والمساندة	**من 1 إلى 12**
الإستقلالية	**من 13 إلى 24**
التسلط	**من 25 إلى 36**

وبعد حساب الثقل السيكومتري للإستبيان وجد الطالب أنه يتمتع بقدر عالي من الصدق والثبات، وهذا ما يسمح بتطبيقه في البحث العلمي.

2/2- مقياس النمو الخلقي: قام الطالب الباحث بالإطلاع على مجموعة من المقاييس للنمو الخلقي، بهدف إختيار أدوات مناسبة للبحث، ومن بين مقاييس النمو الخلقي التي اطلع عليها الطالب:

- اختبار "**قبس**" الموضوعي للحكم الخلقي، إعداد حسين عبد الفتاح الغامدي (1998).
- اختبار النمو الخلقي للمراهقين و الراشدين، إعداد محمد السيد عبد الرحمن و عادل عبد الله محمد(1991).
- مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين، إعداد فوقية عبد الفتاح (2001).

و بعد الإطلاع الجيد على مقاييس النمو الخلقي المتاحة للطالب وفي حدود علمه وبعد الإتفاق مع الأستاذ المشرف استقر الطالب على مقياس "**قبس**" للنمو الخلقي من إعداد عبد الفتاح الغامدي (1991)، لأنه مقياس مختصر و الإجابة عليه سهلة مقارنة بالمقاييس الأخرى ويحتوي على معضلتين فقط من معضلات النمو الخلقي التي وضعها صاحب النظرية " **لورانس كولبرج**".

وأعد هذا المقياس في الأصل (**قبس وآخرون، 1984**) في ضوء نظرية "**كولبرج**" بهدف قياس النمو الخلقي، والمقنن على البيئة المصرية والمستخدم في البيئة السعودية من قبل (**الغامدي، 2000، العمري، 2001، البيشي 2002**). لذا فإن هذا المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات في البيئتين المذكورتين.

وبناءً على دراسات سابقة للنمو الخلقي في بيئات عربية وأجنبية طُبّق فيها هذا المقياس، وبما أنه يقيس أحد الجوانب النمائية في الشخصية الإنسانية، أظهرت الدراسات عالمية النمو المعرفي والخلقي، وتم اختبار نظرية "**كولبرج**" في النمو الخلقي في بيئات مختلفة في العالم وأظهرت صحة فرضية "**كولبرج**" في أن النمو المعرفي شرط ضروري للنمو الخلقي ولكن ليس كافيا.

ويتكون المقياس من مشكلتين من المشاكل الإجتماعية لقصص "**كولبرج**"، بحيث تحتوي المشكلة الأولى على (7) أسئلة، والثانية على (6) أسئلة، ليكون بذلك العدد الإجمالي للمقياس هو (13) سؤالا إختيار من متعدد، ويتكون كل سؤال من جزأين:

- **الجزء الأول:** يعرض على المفحوص (6) عبارات يختار منها ما يبرر وجهة نظره والتي سبق وحددها في أعلى المقياس، ويمكن له أن يختار أكثر من عبارة واحدة، وتمثل (5) عبارات من العبارات الست المراحل الخمسة الأولى عند "**كولبرج**"، وتحسب درجة الفرد بحساب متوسط الدرجات

المختارة، أما العبارة السادسة فهي عبارة غامضة، ومن خلالها يُكتشف لا مبالاة المفحوص وتزييفه، وإذا حصل واختار المفحوص العبارة (7) مرات فإن ورقة إجابته تلغى مباشرة.

- **الجزء الثاني:** يقوم المفحوص هنا باختيار أهم الأسباب الستة التي يراها كسبب مهم من وجهة نظره، حتى لو اختار أكثر من استجابة في الفقرة السابقة كسبب مهم. وإذا حصل واختار المفحوص العبارة الغامضة أكثر من (3) مرات فإن ورقة إجابته تستبعد. (أنظر الملحق رقم 4) ويستغرق تطبيق هذا المقياس بصورة جماعية (50 دقيقة)، وتتراوح درجات هذا المقياس من (100) كحد أدنى للمرحلة الأولى، إلى (500) كحد أعلى للمرحلة الخامسة، وبذلك فهو يقيس خمسة مراحل من مراحل النمو الخلقي عند "**كولبرج**". وتحسب الدرجة هنا بجمع متوسط عمود "سبب مهم" مع متوسط "السبب الأهم" مضروبا في 2 وتضرب النتيجة المتحصل عليها في (100).

2/2-1- الصدق والثبات لمقياس النمو الخلقي: قام مُعد المقياس (**قبس، Gibbs1984**) عند إعدادا هذا المقياس تبعا لنظرية " **كولبرج**" في النمو الخلقي بحساب دلالات الصدق والثبات للمقياس في البيئة الأجنبية، واستخدم طريقة الصدق التلازمي، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية وفي نفس الوقت تم تطبيق مقياس "**كولبرج**" الحكم الخلقي، ومقياس قبس للتفكير الخلقي، وتم حساب معامل الإرتباط بيرسون بين درجات الأفراد على المقياس الحالي (النمو الخلقي) ومقياس "**كولبرج**" للحكم الخلقي، كمؤشر للصدق التلازمي، وكانت قيمة معامل الإرتباط (**0.68**). كذلك تم حساب معامل الإرتباط (بيرسون) بين درجات الأفراد على المقياس الحالي (النمو الخلقي) ومقياس "**قبس**" للتفكير الخلقي كمؤشر للصدق التلازمي، وكانت قيمة معامل الإرتباط (**0.70**).

وبالنسبة لثبات مقياس النمو الخلقي، قام معد المقياس " **قبس 1984**" عند إعداد هذا المقياس تبعا لنظرية " **كولبرج**" في النمو الخلقي بحساب الثبات للمقياس في البيئة الأجنبية، واستخدم طريقة إعادة الإختبار، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، ثم إعادة التطبيق على نفس العينة بفارق فاصل زمني قدره (**15**) يوم، وبلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الإختبار (**0.80**).

وفيما يتعلق بدلالات الصدق والثبات في البيئة السعودية بحكمها أكثر البيئات العربية دراسة للنمو الخلقي في حدود علم الطالب، قام العديد من الباحثين الذين استخدموا مقياس النمو الخلقي بحساب صدق وثبات المقياس، حيث قام (**عبد الرحمن ومحمد، 1991**) بحساب الصدق عن طريق الإتساق الداخلي وكان (**0.87**)، كما بلغ معامل الصدق التلازمي مع مقياس "كولبرج" (**0.86**)، ومع مقياس "**رست**" (**0.89**). وكذلك تحصل (**الغامدي، 2000**) في دراسته على عينة استطلاعية

قوامها **(30)** طالبا بالمرحلة الثانوية والجامعية عند دراسته لنمو التفكير الخلقي في سن المراهقة والرشد، على معامل اتساق داخلي **(0.82)**، ومعامل الصدق التلازمي مع مقياس التفكير الأخلاقي للنموذج القصير **(0.83)**. وبالنسبة لثبات المقياس في البيئة السعودية، وجد أن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الإختبار في دراسة (**عبد الرحمن ومحمد، 1991)** تساوي (**0.89)**، وفي دراسة **(الغامدي، 2000)** تساوي **(0.82)**.

2/2-2-1- الصدق: اعتمد الطالب الباحث على :

* **صدق المقارنة الطرفية:(صدق التمييز):** قام الطالب بحساب صدق المقياس على عينة قوامها (30) متعلم من الذكور والإناث باستخدام الصدق التمييزي بين ثلثي الإستبيان (الدرجات العليا، والدرجات الدنيا) كما هو مبين في الجدول رقم(7)، وبعد ذلك تم استخدام اختبار T لقياس الفروق بين درجات المجموعتين، ومن خلال الجدول يتضح أن قيمة Tبلغت 14.936 وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية 14 ومستوى الدلالة (α) 0.01 وبالتالي فإن المقياس صادق ذلك لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ثلثي الاختبار ومنه نستطيع القول بأنه مميزة بين طرفي الاستبيان.

جدول رقم (7) يبين الصدق عن طريق التمييز بين ثلثي الاختبار.

المجموعة الإحصائية							
	الثلثين	N	المتوسط	طرفي الإختبار	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة
الدرجات	الثلث الأعلى	8	318,1250	4,99821	14	14,936	دال عند 0,01
	الثلث الأدنى	8	280,0000	5,20988			,000

2/2-2-2- الثبات: استخدم الطالب الباحث:

***الثبات عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق:** حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تتكون من **(30)** متعلم من الذكور والإناث، ثم إعادة التطبيق على نفس العينة بفارق زمني قدره **(15)** يوم، وبلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الإختبار (ر= **0.411)** وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α) 0.01، والجدول رقم (8) يبين ذلك.

جدول رقم (8) يبين الثبات عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق:

معامل الإرتباط			
		التطبيق1	التطبيق2
التطبيق1	معامل ارتباط"بيرسون"	1	,411*
	درجة الحرية		,024
	N	30	30
التطبيق2	معامل ارتباط"بيرسون"	,411*	1
	درجة الحرية	,024	
	N	30	30

3/ مجتمع وعينة البحث وكيفية اختيارها:

- **مجتمع البحث:** تمثل مجتمع البحث في كل المتعلمين المسجلين في السنة الثانية ثانوي للسنة الدراسية 2012/ 2013 بمدينة باتنة والذين بلغ عددهم (4790) حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية باتنة.

- **عينة البحث وكيفية اختيارها:** "عينة البحث هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل." ***(عباس وآخرون، 2006: 218)***. قصد اختيار عينة بحث تكون ممثلة و بدقة لمجتمعها مع مراعاة متغيرات البحث، وبحكم كبر حجم مجتمع البحث وانطلاقا من الدراسات السابقة وطرق اختيارها لعيناتها، استخدم الطالب الطريقة العشوائية العنقودية، وتوصل في الأخير إلى عينة عددها 105 متعلم في السنة الثانية ثانوي ويعرّفها (**الخطيب، 2007**) بأنها اختيار مجموعات وليس أفراد في العينة. فبدلا من اختيار عدد من الطلبة عشوائيا، يتم اختيار الصفوف عشوائيا ويعتبر الطلبة في هذه الصفوف أفراد العينة. وتشبه طريقة اختيار العينة العنقودية طريقة اختيار العينة العشوائية البسيطة، إلا أن ما يتم اختياره هو مجموعات(عناقيد) لا أفراد. والعينة العنقودية مناسبة عندما يكون حجم المجتمع كبيرا جدا أو عندما يكون المجتمع موزعا على مناطق جغرافية ممتدة الأطراف. ويمكن اختيار العينة العنقودية على مراحل وعندئذ تسمى العينة عينة

عنقودية متعددة المراحل، ومثال على ذلك اختيار مدارس عشوائيا أولا ومن ثم اختيار صفوف من تلك المدارس عشوائيا و أخيرا اختيار طلبة من تلك الصفوف عشوائيا. ***(الخطيب، 2006: 40)***

وعينة البحث موزعة حسب الخصائص التالية:

1/3- خصائص عينة البحث حسب الجنس:

جدول رقم (9) يبين خصائص عينة البحث من حيث الجنس.

الخصائص	الجنس		
	ذكور	إناث	المجموع
العدد	33	72	105
النسبة	31.42	68.58	%100

1/3- خصائص عينة البحث حسب المستوى التعليمي للأب والأم :

جدول رقم (10) يبين خصائص عينة البحث من حيث المستوى التعليمي للأب والأم.

الخصائص	المستوى التعليمي									
	أب					أم				
	غير متعلم	إبتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	غير متعلم	إبتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي
العدد	20	12	26	20	27	29	08	24	26	18

4/ إجراءات تطبيق أدوات البحث والحصول على الدرجات الخام:

بعدما توصل الطالب الباحث إلى الصورة النهائية لاستبيان المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، وحسابه للثقل السيكومتري للأداة وتحصل على معامل صدق وثبات جعلت الأداة تتمتع بقدر عالي من الصدق والثبات، واطلاع الطالب على مقياس النمو الخلقي وإحاطته بكل ما يلزم من معلومات، و بعد تطبيق الأداتين في الدراسة الإستطلاعية ووقوف الطالب في الميدان و ضبطه للوقت اللازم لتطبيق الأداتين، وحصوله على خبرة مهمة اتضحت من خلالها كل خطوات التطبيق، وبعد ضبط

كل الإجراءات الإدارية من موافقة مدراء الثانويات التي تم اختيارها وضبط مواعيد التطبيق لكل ثانوية. قام الطالب الباحث بتطبيق أداتا البحث بصورة جماعية، فبعد توزيع استبيان المعاملة الوالدية وشرح كيفية الإجابة عليه وحث المفحوصين على قراءة التعليمات والتأكد من وضوح طريقة الإجابة لدى كل المتعلمين، وتحديد الوقت اللازم للإجابة و المقدر ب(15) دقيقة. ثم تقديم مقياس النمو الخلقي وبنفس الخطوات يُجيب المفحوصين في زمن حدد ب (50) دقيقة وذلك في ظروف جد منظمة.

وفي الأخير وبعد استرجاع الأداتين قام الطالب بتصحيحها وفقا لما جاء في مفاتيحها وجمع الدرجات الخام وتبويبها، ثم تفريغ البيانات في الحاسوب الآلي واستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة قصد الحصول على النتائج النهائية.

5/ الأساليب الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

- المتوسطات الحسابية، الانحرافات، النسب المئوية.
- حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson لدراسة العلاقة بين متغيري الدراسة.
- اختبار "**ت**" (T Test) للكشف عن الفروق بين الذكور و الإناث.
- تحليل التباين فيشر للكشف عن الفروق بين مستويات التعليم للأب و الأم.

الفصل

الخامس

عرض تحليل، مناقشة

وتفسيرالنتائج

1- عرض النتائج المتعلقة بفرضيات

البحث

2- مناقشة وتفسير نتائج البحث.

3- خلاصة عامة.

تمهيد:

قام الطالب الباحث في بداية هذا الفصل بالعرض المفصل لكل الخطوات الإجرائية التي اعتمد عليها منذ بداية البحث، وهذا قصد الوصول في الأخير إلى كل ما يلزم من بيانات وبراهين للعرض والتفسير والمناقشة، كما سيراعي الطالب في تفسيره الربط والتنسيق بين ما توصل إليه إحصائيا والإطار النظري المعتمد عليه، لينتهي إلى استنتاج عام كحوصلة للبحث، ثم يقدم بعض التوصيات و الإقتراحات قبل أن يختم بحثه، وهذا ما سيتطرق إليه الطالب بالترتيب.

1/ عرض النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

1/1 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على: " **يتمركز النمو الخلقي لأفراد عينة البحث في المرحلة الخلقية الثالثة والرابعة وفق مقاربة "كولبرج"**. " وللتأكد من تحقق الفرضية تم حساب المنوال لتكرارات كل مرحلة حسب مداها، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (11).

جدول رقم (11) يُبين مستوى النمو الخلقي لأفراد عينة البحث.

المتغيرات	العينة	مدى المرحلة	النسبة المئوية	التكرارات
مرحلة الطاعة والخوف من العقاب	0	من (100 إلى 125) درجة	0	0
المرحلة الإنتقالية بين المرحلة الأولى والثانية	0	من (126 إلى 174) درجة	0	0
مرحلة التوجه نحو المنفعة الشخصية	0	من (175 إلى 225) درجة	0	0
المرحلة الإنتقالية بين المرحلة الثانية والثالثة	0	من (226 إلى 274) درجة	0	0
المرحلة الثالثة:الأخلاقية الإجتماعية المتبادلة	ن = 22	من (275 إلى 325) درجة	20.95	22

المرحلة الإنتقالية بين الثالثة والرابعة	ن = 33	من (326 إلى 374) درجة	31.42	33
المرحلة الرابعة: أخلاقية النظام والمعيار	ن = 41	من (375 إلى 425) درجة	39.04	41
المرحلة الإنتقالية بين الرابعة والخامسة	ن = 09	من (426 إلى 475) درجة	08.57	09
المرحلة الخامسة	0	من (476 إلى 500) درجة	0	0
المجموع	105	500	% 100	105

<u>نتائج الفرضية الأولى</u>:

يتضح من الجدول رقم (11) أن أفراد عينة البحث قد تجاوزوا المستويات الأربعة الأولى من مراحل النمو الخلقي لدى "كولبرج" ومارسوها فعلا مما سمح لنموهم الخلقي بالإرتقاء إلى مستويات معرفية أخلاقية متقدمة، كما أن أفراد عينة البحث لم يبلغوا المرحلة الأخيرة من مراحل النمو الخلقي التي يصلها قلة من الذين يتمتعون بدرجة عالية جدا من الذكاء، و يتوزع أفراد عينة البحث على المراحل التالية:

– **المرحلة الثالثة (الأخلاقية الإجتماعية المتبادلة):** تمركز في هذه المرحلة (ن = 22) من أفراد عينة البحث، بنسبة (20.95)، وكانت الدرجات المتحصل عليها في مقياس النمو الخلقي وفق مقاربة "كولبرج" تتراوح بين (284) كأدنى درجة و (325) كأعلى درجة.

- **المرحلة الإنتقالية بين المرحلة الثالثة والرابعة:** تمركز في هذه المرحلة (ن = 33) من أفراد عينة البحث، بنسبة (31.42)، وكانت الدرجات المتحصل عليها في مقياس النمو الخلقي وفق مقاربة "كولبرج" تتراوح بين (326) كأدنى درجة و (373) كأعلى درجة.

- **المرحلة الرابعة (أخلاقية النظام الإجتماعي والضمير):** تمركز في هذه المرحلة (ن = 41) من أفراد عينة البحث، بنسبة (39.04) وهي أعلى نسبة مسجلة، تعتبر الفئة المنوالية، وكانت الدرجات المتحصل عليها في مقياس النمو الخلقي وفق مقاربة "**كولبرج**" تتراوح بين (375) كأدنى درجة و (423) كأعلى درجة.

كما يلاحظ من الجدول السابق أن أغلبية أفراد عينة البحث تمركزوا في المرحلة الإنتقالية بين المرحلة الثالثة والرابعة (الأخلاقية الإجتماعية المتبادلة)، والمرحلة الرابعة (أخلاقية النظام الإجتماعي والضمير) من مراحل النمو الخلقي عند "**كولبرج**"، وذلك بنسبة (70.42).

- **المرحلة الإنتقالية بين المرحلة الرابعة والخامسة:** تمركز في هذه المرحلة (ن = 09) من أفراد عينة البحث، بنسبة (08.57) وهي أدنى نسبة تم تسجيلها، وكانت الدرجات المتحصل عليها في مقياس النمو الخلقي وفق مقاربة "**كولبرج**" تتراوح بين (432) كأدنى درجة و (460) كأعلى درجة.

وتشير النتائج المدونة في الجدول رقم (13) أن الفرضية الأولى قد تحققت.

2/1 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على: "**توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الدعم والمساندة في معاملة (الأب والأم) و التمركز في أحد المستويات الأربعة، والدرجة الكلية في النمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي**"، وللتأكد من صحة الفرضية تم حساب معامل الإرتباط **'بيرسون'** بين الدرجات المتحصل عليها في محور أسلوب الدعم والمساندة لكل من(الأب، والأم) و درجات النمو الخلقي في كل مستوى والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما هي مُبينة في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12) يُبين معاملات الإرتباط للفرضية الثانية:

المتغيرات		المرحلة الثالثة	المرحلة الإنتقالية بين (3 و4)	المرحلة االرابعة	المرحلة الإنتقالية بين (4 و5)	الدرجة الكلية
أسلوب الدعم والمساندة	أب	- 0.054	0.167	0.018	- 0,116	- 0.033
	أم	- 0.045	- 0.018	0.071	- 0,217	- 0.009

نتائج الفرضية الثانية:

تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (12) أن قيم معامل الإرتباط بين أسلوب الدعم والمساندة لدى كل من الأب والأم والمستويات الأربعة والدرجة الكلية في النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث غير دالة إحصائيا، وهو ما يعني عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بينهما، **وهذا ما يؤكد عدم قبول الفرضية الثانية.**

3/1 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على: "**توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الإستقلالية في معاملة (الأب والأم) و التمركز في أحد المستويات الأربعة، والدرجة الكلية في النمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي**"، وللتأكد من صحة الفرضية تم حساب معامل الإرتباط **'بيرسون'** بين

الدرجات المتحصل عليها لأسلوب الإستقلالية لكل من(الأب، والأم) و درجات النمو الخلقي في كل مستوى والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (13).

جدول رقم (13) يُبين معاملات الإرتباط للفرضية الثالثة:

المتغيرات		المرحلة الثالثة	المرحلة الإنتقالية بين (3 و4)	المرحلة االرابعة	المرحلة الإنتقالية بين (4 و5)	الدرجة الكلية
أسلوب الإستقلالية	أب	- 0.091	- 0.177	-0.151	0,183	- 0.011
	أم	- 0.167	- 0.156	0,032	0.125	- 0.095

نتائج الفرضية الثالثة:

تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (13) أن قيم معامل الإرتباط بين أسلوب الإستقلالية لدى كل من الأب والأم والمستويات الأربعة والدرجة الكلية في النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث غير دالة إحصائيا، وهو ما يعني عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بينهما، **وهذا ما يؤكد عدم قبول الفرضية الثالثة.**

4/1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على: "**توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التسلط في معاملة (الأب والأم) و التمركز في أحد المستويات الأربعة، والدرجة الكلية في النمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي**"، وللتأكد من صحة الفرضية تم حساب معامل الإرتباط **'بيرسون'** بين الدرجات المتحصل عليها لأسلوب التسلط لكل من(الأب، والأم) و درجات النمو الخلقي في كل مستوى والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (14).

جدول رقم (14) يُبين معاملات الإرتباط للفرضية الرابعة:

المتغيرات		المرحلة الثالثة	المرحلة الإنتقالية بين (3 و4)	المرحلة االرابعة	المرحلة الإنتقالية بين (4 و5)	الدرجة الكلية
أسلوب التسلط	أب	- 0.011	0.175	0	0,237	0.078
	أم	- 0.097	0.106	- 0.039	0,273	0.018

نتائج الفرضية الرابعة:

تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (14) أن قيم معامل الإرتباط بين أسلوب التسلط لدى كل من الأب والأم والمستويات الأربعة والدرجة الكلية في النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث غير دالة إحصائيا، وهو ما يعني عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بينهما، **وهذا ما يؤكد عدم قبول الفرضية الرابعة.**

5/1 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث تعزى إلى الجنس لصالح الإناث**"، وللتأكد من صحة الفرضية تم حساب **اختبار** "ت" (T test) **للكشف عن الفروق بين الذكور و الإناث**، والجدول رقم (15) يُبين ذلك .

جدول رقم (15) يُبين الفروق في ارتقاء النمو الخلقي وفق متغير جنس المتعلم.

Statistiques de groupe

	الجنس	العينة	المتوسط	t	درجة الحرية
النمو الخلقي	ذكور	33	353,0909	-2,105	103
	إناث	72	371,9444		

نتائج الفرضية الخامسة:

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن قيمة **'ت'** بلغت (2.105-) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α) 0.05 لصالح الإناث، **وهو ما يؤكد تحقق الفرضية الخامسة.**

6/1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة على أنه " **توجد فروق في درجة النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث تعزى إلى المستوى التعليمي للوالدين (أب/أم)**" وللتأكد من صحة الفرضية تم حساب تحليل التباين فيشر (F) للكشف عن الفروق بين مستويات التعليم للأب والأم والجدول رقم (16) يُبين ذلك.

جدول رقم (16) يبين الفروق في درجة النمو الخلقي وفق متغير المستوى التعليمي للأب والأم.

ANOVA à 1 facteur

TOTSTYL

المستوى التعليمي للأب	Somme des carrés	درجة الحرية	Moyenne des carrés	تحليل التباين	مستوى الدلالة
Inter-groupes	5707,755	4	1426,939	,775	,544
Intra-groupes	184216,207	100	1842,162		
Total	189923,962	104			
المستوى التعليمي للأم	Somme des carrés	درجة الحرية	Moyenne des carrés	تحليل التباين	مستوى الدلالة
Inter-groupes	1495,432	4	373,858	,198	,939
Intra-groupes	188428,530	100	1884,285		
Total	189923,962	104			

نتائج الفرضية السادسة:

من خلال الجدول رقم (16) نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة النمو الخلقي لأفراد عينة البحث تعزى إلى المستوى التعليمي للأب والأم، **وهو ما يؤكد عدم قبول الفرضية السادسة.**

2/ مناقشة وتفسير نتائج البحث:

بناءً على ما ورد في الجانب النظري في هذا البحث وكذا ما أكدته الدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة والغير مباشرة بمتغيرات الموضوع، وما تم عرضه في الجداول السابقة المتعلقة بنتائج الدراسة فإنه يتم مناقشة وتفسير النتائج حسب ترتيب العرض السابق وهو كما يلي:

1/2- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: أشارت نتائج الفرضية الأولى إلى أن "أفراد عينة البحث يتمركزون في المرحلة الخُلقية الإنتقالية بين الثالثة والرابعة والمرحلة الرابعة **(مرحلة أخلاقية النظام والمعيار)** " وفق مقاربة **'كولبرج '** أكثر من غيرها مما يدل على تحقق الفرضية الأولى.

وهذا ما أكده **'كولبرج'** في نظريته بحيث يرى أن الأفراد يستعملون أكبر نسبة من استجاباتهم في مرحلة واحدة بصفة ثابتة، بينما الإستجابات المتبقية تكون في المرحلتين المجاورتين.

وتأتي هذه النتيجة متفقة جزئيا مع النتائج التي توصل إليها الباحث **(جيلالي بوحمامة)** في دراستيه التي أجراهما في بيئتين مختلفتين على مجموعة من الشباب والمراهقين.

فالدراسة الأولى في جامعة وهران سنة **(1989)** أسفرت نتائجها على تمركز أفراد العينة في المرحلة الخلقية الرابعة، والدراسة الثانية سنة **(2008)** في جامعة الكويت وتوصلت إلى نفس نتائج دراسته الأولى.

في حين لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **(داودي، 2003)** على عينة من الأحداث الجانحين في المؤسسة العقابية بالجزائر العاصمة، حيث توصل إلى تمركز أفراد العينة في المرحلة الخلقية الثالثة.

ويرى الطالب الباحث أن النتائج المتوصل إليها تؤكد الأساس النظري الذي قدمه كل من **'بياجيه'** و**'كولبرج'** بأن النمو العقلي والنمو الخُلقي يسيران بشكل طردي، وهذا ما يمكن قراءته من المعطيات المتوفرة لدينا، حيث لم يرتق بعض أفراد عينة دراسة **(داودي)** إلى المستويات العليا كونهم مراهقين جانحين(نموهم المعرفي منخفض نسبيا)، بينما توصل أفراد عينة دراسة **(بوحمامة)** إلى المستوى الرابع

من النمو الخلقي كونهم جامعيين ويتمتعون بمستوى معرفي مرتفع، بينما استقر أفراد عينة الدراسة الحالية بين المرحلة الخلقية الثانية والمرحلة الرابعة وهي نتيجة منطقية بالنظر إلى سن المتعلمين وأساس النظرية و قانون ومبدأ الفروق الفردية فيما يخص النمو بشكل عام .

وتؤكد غالبية الدراسات وقوع المراهقين والشباب إجمالا بين المرحلة الثانية و المرحلة الرابعة مع ميل المراهقين للوقوع في المرحلة الثالثة ووقوع الشباب في المرحلة الرابعة بشكل أكبر، في هذا الإتجاه تشير دراسة "**كولبرج**" في (**قناوي، 1987**) والتي أجراها على عينة من الأمريكيين إلى وقوع غالبية المراهقين والراشدين بين المرحلة الثالثة والرابعة وميل الراشدين للوقوع في المرحلة الرابعة، في حين أمكن لقلة منهم أن تحقق المرحلة الخامسة وندرة فقط يمكن أن تصل إلى المرحلة السادسة.

2/2- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: أشارت نتائج الفرضية الثانية إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الدعم والمساندة في معاملة الأب والأم والتمركز في أحد المستويات الأربعة، والدرجة الكلية للنمو الخلقي لدى المتعلمين في السنة الثانية ثانوي، وتأتي هذه النتيجة متفقة مع (**دراسة النفيعي 1988**) التي آلت إلى أنه لا توجد علاقة بين مستوى نمو التفكير الخلقي وأسلوب انسحاب العلاقة والتشجيع من قبل الأب لدى طلبة الجامعة، كما اتفقت مع نتائج دراسة كل من **جيلين وآخرون** (**1992، Gielen & al**) و دراسة (**عباس، 1995**) التي توصلت نتائجهما إلى عدم وجود علاقة بين تطور النمو الخلقي وأساليب المعاملة الوالدية بصفة عامة، وكذا عدم وجود تفاعل دال بين النمو الخلقي وبقية المتغيرات الديمغرافية.

في حين لا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (**لورانس والكر وآخرون، L. Walker and 2000 all**) والتي دلت نتائجها على أن تفاعل الأصدقاء فيما بينهم (المراهقين المتعلمين) والوالدين مع أبنائهم أثناء مناقشات الصراع الخلقي يؤثر في نمو التفكير الخلقي لديهم، كما لم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (**جليندا جريفن، G.griffin 2001**) التي توصلت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الخلقي والإتجاهات الأسرية.

كما لم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما جاء في الأدب التربوي والنفسي بحيث يرى الكثير من الباحثين ومن بينهم (إسماعيل، 1989) و (العريفي، 1995) أن من بين الأساليب التربوية الوالدية السليمة دعم ومساندة الأبناء وحثهم على الإنجاز، لأن التشجيع يؤدي إلى حب العمل، والإنجاز إلى زيادة ثقة الأبناء بأنفسهم وشعورهم بأهميتهم، كما قد يؤدي عدم دعم الأبناء وحثهم وتشجيعهم و عدم الإهتمام بهم إلى

شعورهم بالنقص وعدم الثقة وتدني مستواهم الخلقي. كما أن للآباء دور وتأثير ملموس على زيادة الطموح عن طريق التشجيع والتعزيز، ومنحهم الحرية الكافية حتى يقوموا بإنجاز الأعمال المطلوبة منهم، وعدم التدخل المباشر دون حاجة إلى ذلك. ***(السعادات، 2001: 178).***

كما لم تتفق الدراسة الحالية مع دراسة **(البليهي، 2008)** حول أفضل الأساليب التربوية التي تنمي مختلف جوانب الشخصية للأبناء بما فيها الجانب الخلقي، حيث وجد أن أفضَل أساليب المعاملة الوالدية كما يُدركها الطلبة للأب هي التوجيه للأفضل ثم التعاطف الوالدي (الدعم والمساندة)، وأفضل أساليب المعاملة الوالدية للأم هي التوجه للأفضل ثم التشجيع ثم التعاطف الوالدي والتسامح.

وأفضل أساليب المعاملة الوالدية للوالدين معا هي التوجه للأفضل والتشجيع .

3/2- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: أشارت نتائج الفرضية الثالثة إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الإستقلالية في معاملة الأب والأم والتمركز في أحد المستويات الأربعة والدرجة الكلية للنمو الخلقي لدى المتعلمين في السنة الثانية ثانوي، وتأتي هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة كل من **جيلين وآخرون (1992، Gielen & al)** و دراسة **(عباس، 1995)** التي توصلت نتائجهما إلى عدم وجود علاقة بين تطور درجة النمو الخلقي وأساليب المعاملة الوالدية بصفة عامة بما فيها الأسلوب الديمقراطي الإستقلالي، كما جاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة بصفة جزئية مع دراسة **(جابر وعبد الرحيم، 1993)** لكن مع متغير(أزمة الثقة) التي توصلت إلى عدم وجود ارتباط بين أسلوب الإستقلال الذاتي بأي من أزمات النمو النفسي الإجتماعي، إلا بأزمة الثقة وعدم الثقة لدى الذكور، وكان الإرتباط دالا وسالبا.

في حين لا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما اتفق عليه الكثير من الباحثين حول ضرورة إستقلالية الأبناء عن والديهم، فمنهم من يرى أن على الوالدين ترسيخ الإعتماد على النفس لدى الأبناء في السنوات المبكرة من طفولتهم وذلك من خلال تركهم يتعلمون طريقة الأكل واللباس ... وذلك قصد تعويدهم على الإستقلالية وتحمل المسؤولية والإعتماد على النفس نفسيا وجسديا وذلك بتوفير بيئة مُشجعة للإستقلالية منذ الطفولة المبكرة لكي يترسخ لديهم السلوك الإستقلالي، بحيث يؤثر ذلك إيجابا في تكوين شخصية متزنة وغير اعتمادية في المستقبل.

وهذا ما يلاحظ خاصة في الثقافات الغربية بحيث يستقل الفرد ذكرا أو أنثى عن والديه نفسيا وجسديا وماديا في حدود (18 سنة)، والدليل على ذلك أن معظم الدراسات المتوفرة هي دراسات أجنبية. بينما في

المجتمعات العربية والمجتمع الجزائري خاصة وفي بعض الثقافات المحلية يعتبر مفهوم الإستقلالية مفهوم دخيل ويصعب الحديث عنه حتى بعد الزواج وتكوين الفرد للأسرة، فمصطلح الإستقلالية حتى ولو كان نفسيا يعتبر تمردا ومخالفا للتربية خاصة عند الفتاة، بل أكثر من ذلك يعامل بعض الوالدين المسنين أبنائهم ممن تجاوز العقد الثالث و الرابع كما لو أنهم ما زالوا أطفالا صغار ويرفضون استقلاليتهم وتكوين لأسر صغيرة مستقلة أو ما يُعرف بالأسر النووية.

كما يؤكد الكثير من العلماء أن مرحلة المراهقة مرحلة بحث عن الإستقلالية، فيعتبرها العالم(**إيريك إيريكسون Erik Erikson**) بأنها عملية تفرّد وتميّز شخصي، أما العالم (**سيغموند فرويد S. Freud**) نظر إلى عملية السعي نحو الإستقلالية على أنها تمثل الحاجة إلى التوقف عن الروابط الطفلية مع الوالدين، أما من وجهة نظر نفس – اجتماعية فتؤكد على التغيرات في بنية الدور أو المكانة.

وعموما يتفق الكثير من الباحثين على أن أبرز مظاهر الحياة النفسية في مرحلة المراهقة، هي رغبة المراهق في الإستقلال عن الأسرة وميله نحو الإعتماد على النفس. وهذا الشعور "بالحاجة إلى الإستقلالية" ينمو مع بداية مرحلة المراهقة ليبلغ ذروته في نهاية المرحلة، ويكون السبب في ذلك هو اتساع عالم المراهق و زيادة خبراته، وتعدد أصدقائه، وتعدد الأنشطة التي يمارسها داخل الأسرة وخارجها.

أما في البيئة الجزائرية ونظرا للثقافة السائدة فيُقابل هذا المطلب عند المراهق بالرفض والمقت بل لا يؤمن معظم المجتمع بمرحلة المراهقة خاصة في العقود الماضية وقد يصل إلى حد القسوة والتسلط من طرف الوالدين ويجعلهما يتساءلان عن سبب تغير سلوك المراهق في هذه الفترة وكثيرا ما نسمع من الوالدين (**ما به هذا الطفل، آه لقد بدأ يفهم**) .

4/2- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: أشارت نتائج الفرضية الرابعة إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التسلط في معاملة الأب والأم والتمركز في أحد المستويات الأربعة، والدرجة الكلية للنمو الخلقي لدى المتعلمين في السنة الثانية ثانوي، ولم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (**منصور وبشاي، 1980**) التي توصلت إلى أن النضج الخلقي يرتبط سلبا بالتسلط في معاملة الوالدين، كما أشارت نتيجة الدراسة أيضا أن النمو الخلقي عند عينة الدراسة من الجنسين يرتبط في الطفولة والمراهقة ارتباطا موجبا مرتفعا بممارسة الوالدين لأساليب غير متسلطة في تنشئتهم، كما لم تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (**النفيعي، 1988**) والتي آلت إلى وجود علاقة سالبة بين مستوى نمو التفكير الخلقي وأسلوب التسلط في معاملة الأبناء.

كما لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما يؤكده "**بياجيه**" في الأسس التي قدمها للنمو الخلقي والمتمثلة في الخبرة الإجتماعية القائمة على المساواة ورفض النمط التسلطي في التربية، حيث يرى أن التفاعل الإجتماعي بين الرفاق القائم على المساواة هو المصدر الأساسي لإدراك أن أخلاقيات التعاون هي أساس العلاقات الإجتماعية السليمة وهي التي تحقق الإنسجام بين أفراد المجتمع، وأشار "بياجيه " إلى أنه إذا أعطى الوالدان شعورا بالمساواة بتأكيد التزامات كل فرد ومظاهر عجزه، وأن يقوما بالوعظ عن طريق القدوة فإنهما يدفعان الطفل إلى الإرتقاء في درجة النمو الخلقي، وهذا المنحى في تربية الأطفال يؤكد القيمة الكبرى للنمط الغير تسلطي في التربية. وبمعنى آخر أن المعاملة الوالدية المتسلطة ترتبط ارتباطا سالبا بالنمو السليم.

كما يشير الأدب النفسي والتربوي إلى أن الأسلوب التسلطي في التربية والمعاملة الوالدية قد ينتقل وينتظم في شخصية الأبناء من خلال عملية التنشئة، وبذلك يكون الوالدين قد ساهما في ترسيخ هذا الأسلوب وتوريثه لهم، وهو ما قد يظهر في صورة العنف الذي نشهده في المؤسسات التربوية ويصبحون آباء متسلطين في المستقبل وهذا ما يعرف بدورة العنف والتسلط. وقد أشارت الكثير من الدراسات على العكس من ذلك أن الآباء الديمقراطيون الذين يتسمون بالحب والدعم و المساندة الإنفعالية لأبنائهم فهم يشجعونهم على الإستقلال الذاتي، ومن الأفضل أن يكون الآباء غير متطرفين، وأن يسمحوا لأبنائهم بقدر من الحرية، إلى جانب فرض بعض القيود والضوابط بحدود معقولة، أي يتحلى الوالدين بالإعتدال في فرض القيود إلى جانب الإهتمام برأي الطفل والعناية به.

ومنه يمكن القول أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب المعاملة الوالدية (الدعم والمساندة، الإستقلالية، التسلط) من وجهة نظر الأبناء وبين التمركز في أحد مستويات النمو الخلقي لدى الأبناء وفق مقاربة "كولبرج"، هذا ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي واتفقت في ذلك مع بعض الدراسات السابقة، واختلفت مع أخرى، الأمر الذي يستدعي إجراء دراسات أخرى وعلى عينات أكبر للتأكد من وجود العلاقة من عدمها.

5/2- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: أشارت نتائج الفرضية الخامسة أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث**" وتأتي هذه النتيجة المتوصل إليها متفقة مع نتائج دراسة كل من **جيلالي بوحمامة (1989)** في البيئة الجزائرية و الذي توصل إلى أنه توجد فروق في النمو الخلقي تعزى إلى متغير الجنس، كما جاءت الدراسة الحالية متفقة جزئيا مع دراسة " **(باكين و إلسوورث "Bakken & 1990 Ellsworth)** بينما كانت الفروق لصالح الذكور.

بينما لم تتفق الدراسة الحالية مع دراسة **(داودي، 2003)** في البيئة الجزائرية أيضا و التي توصلت إلى عدم وجود فروق في النمو الخلقي تعزى لمتغير الجنس، كذلك نفس النتيجة توصل إليها كل من **(منصور وبشاي، 1980)**، و**(عباس، 1995)**، ودراسة **(جيلالي بوحمامة، 2008)** على طلاب الجامعة في الكويت.

ويفسر الطالب النتيجة المتوصل إليها إلى طبيعة الدور الإجتماعي الذي تفرضه الأسرة الجزائرية على البنت في مرحلة المراهقة (البلوغ) حيث تكون أكثر حزم ومحل مراقبة من طرف الأب والإخوة، وذلك كيفما كان مستواها الثقافي والتعليمي، كما تكون مطالبة بالإمتثال إلى هذه المعايير والإذعان لسلطة الذكور(الأب، الإخوة)، والإلتزام بخدمة المجموعة الأسرية والحفاظ على تماسكها لكي لا تقع في قلق الخطيئة والإحساس بالذنب الناجم عن مخالفة النماذج السلوكية والخلقية والدينية كما أشار(***بن عبد الله، 2010: 150***)، كما تدرك البنت تماما أن السلوك اللّا أخلاقي والخطيئتة ممنوع وغير مسموح به لأنه يُهدد كيان العائلة ككل، فسلوك البنت في المجتمع الجزائري قد يرفع مركز العائلة في السماء، أو يُطأطئ رؤوس أفراد العائلة جميعا أرضًا، بينما يفتخر بعض الآباء بسلوكات الأبناء المراهقين الذكور اللاسوية ويعتبرونها مؤشرا للرجولة والشجاعة.

6/2- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: أشارت نتائج الفرضية السادسة أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للوالدين**، وجاءت نتيجة الفرضية الحالية متفقة كليا مع دراسة **(النفيعي، 1988)**. بينما لم تتفق نتيجة الفرضية السادسة مع نتيجة دراسة **(جيلالي بوحمامة، 2008)** على طلبة الجامعة بدولة الكويت حيث توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** بين أنماط

الأحكام الأخلاقية تبعا للمستوى التعليمي لأفراد عينة الدراسة فقط، وإلى نفس النتيجة توصل الباحث **(باكين و إلسوورث، 1990Bakken & Ellsworth)**.

كما تتفق هذه الدراستين مع الأساس النظري الذي دعا إليه العالمين **'بياجيه وكولبرج'** حول أولوية "التعقل" أو النمو المعرفي في اكتساب المعايير الأخلاقية، ويفسر الطالب الباحث النتائج الحالية بأن وقوع المتعلمين في هذه المرحلة من النمو والتي تتسم باتساع العلاقات الإجتماعية، الشيء الذي جعلهم يكتسبون المعايير والقواعد الأخلاقية من مؤسسات التطبيع الإجتماعي المختلفة كالمدرسة والرفاق والمسجد ووسائل الإعلام...، بالإضافة إلى كون أفراد عينة البحث من مجتمع عربي مسلم تحكمه التعاليم والقيم الإسلامية ويتصف أفراد المجتمع العربي المسلم وخاصة في البيئة الجزائرية بالتكافل الإجتماعي مما يجعل كل فرد يشعر بأنه مُطالب بتوجيه النصائح وتعديل سلوك الأبناء الغير أخلاقية في كل مكان وموقف إجتماعي، بالإضافة إلى وجوب التزام الأفراد بالقواعد الإجتماعية الأخلاقية المتعارف عليها؛ مما يسهم في ارتقاء المتعلمين إلى مستوى النمو الخلقي المتقارب والذي يتطابق مع المستوى الذي وضعه' **كولبرج'** وسن المتعلمين، بغض النظر عن مستوى تعليم الوالدين.

وهذا يشير إلى أن المستوى التعليمي للوالدين لا يؤثر في اختلاف تكوين شخصية الأبناء من جانبها الخلقي. ويرى الطالب الباحث أن هذا يعود إلى سيطرة العادات والتعاليم الدينية والقيم الإجتماعية التي يعيش في ظلها الأبناء من المستويات التعليمية المختلفة .

التوصيات

بناءً على ما توصل إليه الطالب الباحث في هذا البحث، يود تقديم بعض التوصيات للتربويين والمتخصصين في حقل التربية وعلم النفس، ولأولياء الأمور، ويلخصها فيما يلي:

– إرشاد أولياء الأمور حول دورهم الفعال في تنمية الجانب الخلقي للأبناء، انطلاقا من تنمية الجانب العقلي بالإعتماد على الأساليب التربوية السليمة والناجعة.

– يجب على الوالدين مراعاة أساليب تربوية سليمة وناجعة قائمة على تشجيع ودعم المتعلمين و تعويدهم على سمة الإستقلالية، وإشراكهم في الحوار والمناقشة لأكسابهم الثقة بالنفس، واجتناب لغة العنف والتسلط.

– حث كل المؤسسات الإجتماعية بالقيام على تحسيس وتوعية الوالدين وتعريفهم بخصائص مرحلة المراهقة والتعامل مع مشاكلها بحكمة، واحترام خصوصياتها، وخير دليل على ذلك ما وصانا به الرسول الكريم إزاء هذه الشريحة من المجتمع.

– إعطاء المزيد من الإهتمام للجانب الخلقي الذي لم ينل حقه من البحث رغم أهميته البالغة وكونه مشكلة حقيقية في العلوم الإنسانية.

– مراعاة القائمين على التربية الأخلاقية بأن التلقين والحفظ لا يمكن أن يطور الجانب الخلقي المعرفي للمتعلم، وإنما يجب تحويل المفاهيم والقيم الخلقية إلى سلوكيات ممارسة وربطها بالواقع الإجتماعي.

– ضرورة إلتفات المؤسسات التعليمية واهتمامها بالنواحي الخلقية للمتعلمين من خلال إثراء المقررات الدراسية، وإقامة الندوات والأنشطة الهادفة.

كما يرى الطالب الباحث أن موضوع النمو الخلقي يحتاج إلى المزيد من البحث خاصة في البيئة الجزائرية التي تزخر بخصائص ثقافية وأنثروبولوجية مختلفة، ومنه يحتاج هذا الموضوع إلى البحث عن العوامل التي يمكن أن تؤثر فيه مع مراعاته خصائصه، ومنه يقترح :

– القيام بدراسات مشابهة مع فئات عمرية ومراحل تعليمية مختلفة، وعلى عينات كبيرة والمقارنة بينهما.

– دراسة العلاقة بين النمو الخلقي وعامل الإرشاد الديني.

– إجراء دراسة تهدف إلى بناء استبيان للنمو الخلقي من منظور إسلامي.

خاتمة

خاتمة

وفي الختام يمكن القول بناءً على النتائج المحققة في فصول هذا البحث، أن أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء هي سلاح ذو حدين؛ يمكن أن تكون استثمار مربح للوالدين وللمجتمع، وأن تكون صدقة جارية لهما؛ كما قد تكون معول هدم وعالة على الأسرة و المجتمع إن لم يتحمل الوالدين مسؤوليتهما كاملة، كما هو مُبين في نتائج الفصل الأول، وهو ما تؤكده النظريات حيث يرى **'إريك فروم I.From'** أن الأسرة ومن ورائها المجتمع مسئولين عن التنشئة السليمة للفرد، حيث يؤكد أصحاب نظرية التحليل النفسي على أن أهمية مرحلة الطفولة ودور الوالدين في التربية والتنشئة الإجتماعية في تكوين وبلورة شخصية الطفل، خاصة في السنوات الأولى التي تعتبر أساس بناء الشخصية. ويأتي الإتجاه السلوكي ليركز على البيئة الخارجية التي تحيط بالفرد ومدى تفاعله معها وما يتعلمه منها، وأن التنشئة الإجتماعية ما هي إلا عملية تفاعل بين الفرد وبيئته الخارجية التي تبدأ بالوالدين اللذين يعملان على صقل شخصية الإبن من خلال عملية التدعيم والثواب، أو هدمها من خلال القمع والعقاب. بينما تركز النظرية المعرفية على الجانب المعرفي ومراحل تطوره لدى الفرد، حيث ركزّت على إدراك الفرد للبيئة لكن ليس عملية التعلم من البيئة فقط كما يرى أنصار النظرية السلوكية، فالفرد يُدرك أسلوب المعاملة الوالدية الذي يتعرض له إما إدراكا صحيحا أو خاطئا، وبالتالي تتحدد سواء شخصيته في ضوء مدى قدرته المعرفية على التكيف مع بيئته أو أساليب المعاملة الوالدية التي يتعرض لها وذلك من خلال عمليتي: **التمثيل والتكيف**.

كما تناول الطالب متغير النمو الخلقي في إطار النظرية المعرفية وكان اتجاه **'كولبرج'** لفهم استجابات الأفراد عن المشكلات الخلقية شأنه شأن **'بياجيه'** حيث يعتمد على تحليل الأبنية العقلية وأنماط التفكير القائمة وراءها، كما سعى إلى تقديم استبصار أكبر لأثر القوى الإجتماعية والخبرة على النمو الخلقي. وهو نفس السبيل الذي انتهجه الطالب الباحث؛ حيث بحث في البداية عن مستوى النمو الخلقي لدى أفراد عينة البحث ثم قام بدراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية و النمو الخلقي. ونقف على تباين النتائج بين التحليل النظري والتحليل الإمبريقي في بعض فروضه كنتائج الفرض الأول والثاني والثالث التي تؤكد عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، بينما يؤكده الأساس النظري.

بينما نجدها أكثر توافقا في الفرض الخامس الذي تؤكد نتائجه وجود فروق في النمو الخلقي بين الجنسين لصالح الإناث، وهي نتيجة منطقية بالنظر إلى طبيعة الدور الإجتماعي الذي يفرضه

خاتمة

المجتمع على الإناث والمكانة التي تتمتع بها المرأة العربية بحيث أي سلوك لا أخلاقي تأتي به هو بمثابة إهانة وعار على الأسرة بكاملها.

كما نجدها متوافقة في الفرض السادس الذي بينت نتائجه عدم وجود علاقة بين المستوى التعليمي للوالدين والنمو الخلقي.

ونأمل في نهاية هذا البحث إجراء دراسات أخرى حول النمو الخلقي تركز على فئات عمرية مختلفة، ومع متغيرات لها أهمية في الواقع الذي نعيشه كالمستوى الإقتصادي، ومستوى التدين.

قائمة المصادر

و المراجع

أولا/ المصادر:

القرآن الكريم

لسان العرب لإبن منظور

ثانيا/ المراجع باللغة العربية:

1/ ابربعم، سامية (2012): إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالشعور بالأمن النفسي، **(أطروحة دكتوراه غير منشورة)**، قسم العلوم الإجتماعية، جامعة بسكرة، الجزائر.

2/ أبو جادو، صالح محمد علي (2008): ***علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة***، دار المسيرة، الطبعة الثانية، عمان الأردن.

3/ الإرياني، إلهام عبد الله محمد(1998): أساليب المعاملة الوالدية كما يُدركها الأبناء وعلاقتها بتوافقهم النفسي، **(مذكرة ماجستير غير منشورة)**، جامعة صنعاء، كلية الآداب، قسم علم النفس، اليمن.

4/ إسماعيل، أحمد السيد محمد (1995): ***مشكلات الطفل السلوكية وأساليب المعاملة الوالدية***، دار الفكر الجامعي، الطبعة الأولى، القاهرة.

5/ إسماعيل، محمد عماد الدين(د س): ***النمو في مرحلة المراهق***، دار القلم الكويتي، دط، الكويت.

6/ أسيل، أكرم الشوارب و الخوالدة، محمود عبد الله (2008): ***النمو الخلقي والاجتماعي*** ، دار الحامد، الطبعة الثانية، عمان الأردن

7/ الأغا، إحسان، والأستاذ، محمود(2000): ***مقدمة في تصميم البحث التربوي***، مكتبة الرنتيسي للطبع والنشر، ط2، غزة، فلسطين.

8/ أنيتا وولفولك (2010): ***علم النفس التربوي***، ترجمة علام، صلاح الدين محمود، دار الفكر، الطبعة الأولى، الأردن.

9/ براجل، علي(1991): إصلاح التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية، **(مذكرة ماجستير غير منشورة)**، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

10/ البشر، سعاد عبد الله والقعشان، حمود(2007): إدراك الأبناء السلبي للمعاملة الوالدية وعلاقتها بكل من القلق والاكتئاب، ***مجلة العلوم الإجتماعية***، المجلد(35)، العدد(3)، ص 42 –63، جامعة الكويت، الكويت.

11/ بن منظور، جمال الدين بن مكرم (1997). ***لسان العرب***، دار المصادر، الطبعة 6، بيروت.

12/ البنّا، إيمان عبد الله أحمد (1999): دينامية العلاقة بين الإغتراب والشعور بالعدائية" دراسة في الصحة النفسية لبعض قطاعات الشباب، **(أطروحة دكتوراه غير منشورة)**، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة عين شمس، مصر.

13/ بو تفنوشت، مصطفى (1984): ***العائلة الجزائرية***، ترجمة دمبري أحمد، د.م.ج الجزائر.

14/ بوحمامة، جيلالي (2008): أنماط الأحكام الأخلاقية لدى طلاب جامعة الكويت وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى التعليمي، ***المجلة التربوية***، العدد84، ص111 – 139، جامعة الكويت.

15/ بوخميس، بوفولة (2010) : أنساق القيم وتصورات الأحداث الجانحين لأساليب التربوية الوالدية، **(أطروحة دكتوراه غير منشورة)**، قسم علم الإجتماع، جامعة عنابة، الجزائر.

16/ البيلي، محمد عبد الله و قاسم، عبد القادر، والصمادي، أحمد (1997): ***علم النفس التربوي وتطبيقاته***، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، دط، الإمارات.

17/ بيومي، حسن محمد (1993): التغير والإستمرارية في المعاملة الوالدية بين مرحلتي الطفولة المبكرة والمراهقة المبكرة ، ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، العدد 4، ص 92– 105.

18/ تركي، رابح (1982): ***علم النفس التربوي***، دار العلم للملايين، ط9، بيروت.

19/ تعوينات ، علي (1991): التخلف الدراسي أسبابه وعلاجه ، ***مجلة الرواسي*** ، العدد 04، ص 126 – 141، نوفمبر – ديسمبر، باتنة، الجزائر.

20/ جابر، وعبد الرحيم(1993): العلاقة بين أزمات النمو النفسي الإجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية، ***مجلة مركز البحوث التربوية***، العدد3، ص 69 السنة الثانية، جامعة قطر.

21/ الجبوري، جمال (2010): أثر برنامج إرشادي بأسلوب العلاج الولقعي لرفع مستوى الأحكام الخلقية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، **(أطروحة دكتوره غير منشورة)**، جامعة سانت كليمنتس، قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، بغداد.

22/ الجريدة الرسمية : الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المنشور الوزاري لوزارة التربية، رقم 952، المؤرخ في 1 جوان .1997

23/ الجعفر، علي عاشور(2008): البرامج الفضائية المفضلة لدى عينتة من الأطفال بدولة الكويت وعلاقتها بالتفكير الخلقي، ***المجلة التربوية***، العدد 88، ص 62- 84 جامعة الكويت.

24/ جمال الخطيب (2006): ***إعداد الرسائل الجامعية وكتابتها***، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

25/ جيلان، صلاح الدين القباني وآخرون(2011). أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء في مرحلة المراهقة وعلاقتها بإدارتهم لوقت الفراغ، ***مجلة بحوث التربية النوعية***، العدد23، 173- 206، الجزء الثاني، جامعة المنصورة، مصر.

26/ حاتم، آدم(2003). *الصحة النفسية للطفل*، المكتب الجامعي الحديث، دون طبعة، الإسكندرية.

27/ الحربي، عبد الله (2009): أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بكل من التفاؤل والتشاؤم لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة، **(مذكرة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

28/ حميدة، فاطمة إبراهيم (1990): ***التفكير الأخلاقي – دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل***، مكتبة النهضة المصرية، دط، القاهرة.

29/ الخضري، الشيخ (د س): **البحوث النفسية في التفكير الخلقي**، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

30/ خليل، محمد بيومي (2000): ***سيكولوجية العلاقات الأسرية***، دار قباء، دون طبعة، القاهرة، مصر.

31/ خوري، توما جورج(2003): ***سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق*** ، المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع، ط2، لبنان.

32/ الديدي، عبد الغني(1995): *التحليل النفسي للمراهق*، دار الفكر اللبناني، ط1، لبنان.

33/ الرتيب ، أحال وآخرون(1999): في بيتنا مراهق، ***مجلة الأسرة***، عدد 71، صفر، مصر.

34/ زكرياء الشربيني، يسرية صادق(1996): ***تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملة ومواجهة مشكلاته*** ، دار الفكر العربي، دون طبعة، القاهرة.

35/ زهران ، حامد عبد السلام(1977): ***علم النفس النمو***، عالم الكتاب، دط، القاهرة.

36/ زهران، حامد عبد السلام(1982): ***علم نفس النمو " الطفولة والمراهقة***"، دار الكتب، دط، القاهرة.

37/ زيدان، محمد مصطفى(1986): ***النمو النفسي للطفل والمراهق***، دار الشروق، ط2، مصر.

38/ السبعاوي، فضيلة عرفات (2010): ***الخجل الإجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية***، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

39/ السعادات، خليل ابراهيم(2001): طرق تنمية الإعتماد على النفس ومراقبة الأبناء لدى عينة من الآباء الدارسين، ***مجلة كلية التربية***، جامعة الإمارات العربية، العدد18، الإمارات العربية المتحدة، ص 178- 200.

40/ سلطان عويضة(2001): أساليب المعاملة الوالدية المدركة وبعض سمات الشخصية لدى المراهقين والمراهقات في ضوء المستوى التعليمي للوالدين في المجتمع السعودي، ***مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية***، العدد12، جامعة المنيا.

41/ السلطاني، ناجح كريم(1988): الثقة بالنفس لدى المراهقين وعلاقتها بمعاملة الوالدين كما يرونها، **(مذكرة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية إبن رشد، جامعة بغداد.

42/ شتا، راوية هلال أحمد(2006): ***حاجات المراهق الثقافية والإعلامية***، مركز الإسكندرية للكتاب، دط، مصر.

43/ شحاتة، عرقوب حمدي محمد (1992): إتجاهات الوالدين نحو أبنائهم الصم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال، **(مذكرة ماجستير غير منشورة)**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

45/ الشرعة، حسين سالم(2000): التنشئة الوالدية وعلاقتها بسمة القلق لدى طلبة الجامعة، ***مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية***، المجلد12، العدد رقم 1، ص 122، المملكة العربية السعودية.

46/ شقير، زينب محمود (2001): *الباثولوجيا الإجتماعية والمشكلات المعاصرة*، مكتبة الأنجلو المصرية، دون طبعة، القاهرة.

47/ الشيباني، عمر محمد التومي(1997): ***الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب***، دار الثقافة، دط، بيروت.

48/ صالح، أحمد زكي(1986): ***علم النفس التربوي***، مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة.

49/ الصنيع، صالح بن إبراهيم (2001) : الإرشاد الأخلاقي " منظور إسلامي"، ***مجلة الإرشاد النفسي***، مركز الإرشاد النفسي، العدد، 13جامعة عين شمس، مصر.

50/ الصوفي، محمد عبد الله (1998): أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية، ***مجلة البحوث والدراسات التربوية***، **العدد 13**، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء، اليمن.

51/ الضامن، منذر عبد الحميد(2005) ، ***علم النفس النمو***، مكتبة الفلاح، ط1، الجزائر.

52/ عاقل، فاخر(1982): ***علم النفس التربوي***، دار العلم للملايين، ط2، بيروت.

53/ عباس، سوسن و عبد الخالق، أحمد (2005): إتجاهات الأبناء نحو أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالإكتئاب لدى عينة من المراهقين الكويتيين، ***مجلة دراسات نفسية***،المجلد15، العدد2، رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين(رانم)، القاهرة. ص 513 521، سوريا.

54/ عبد الرحيم، طلعت حسين(1986): ***الأسس النفسية للنمو الإنساني***، دار القلم، ط3، لبنان.

55/ عبد العزيز، عبد الرحمن كمال(2004): ملاحظات تقويمية على نظرية كولبرج في مراحل النمو الأخلاقي، ***حولية كلية التربية***، جامعة قطر، العدد 5.

56/ عثمان، سلوى و منصور سمير حسن(2000) : ***ممارسة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي***، المكتب الجامعي الحديث ، دط، الإسكندرية .

57/ عدنان رانيا، بسام رشا (2006): ***التنشئة الإجتماعية***، دار البداية ناشرون وموزعون، دون طبعة، عمان.

58/ عدو، عزيزة (2012): **العنف الأسري والصحة النفسية للمراهق الجزائري**، مجلة الآداب والعلوم الإجتماعية، سطيف، العدد 15 جويلية 2012.

59/ العصماني، عبد الله إبراهيم (2012): العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلا ب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث، **(مذكرة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

60/ عقون، محسن (2002): تغير بناء العائلة الجزائرية، ***مجلة العلوم الإجتماعية***، العدد17، ص 57- 71، جامعة قسنطينة، الجزائر.

61/ علي، محمد النوبي محمد (2000): أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الأطفال الصم، **(مذكرة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

62/ علي، بشرى (2008): مظاهر الإغتراب لدى الطلبة السوريين في بعض الجامعات المصرية، ***مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية***، المجلد 24، العدد رقم 1، ص 73- 91.

63/ العمري، علي سعيد (2008): نمو فاعلية الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرشد بمدينة أبها بمدينة عسير، **(أطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

64/ عوض، خليل ميخائيل(1994): ***سيكولوجية النمو،الطفولة والمراهقة***، دار الفكر العربي ط3، مصر .

65/ غالب ، مصطفى (1982): ***سيكولوجية الطفولة والمراهقة***، مكتبة الهلال، ط1، بيروت.

66/ الغامدي، حسين عبد الفتاح (1998). نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور السعوديين في سن المراهقة والرشد، ***حولية كلية التربية*** ، جامعة قطر ، ط16.

67/ الغباري، محمد سلامة محمد(2006): ***الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية*** ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية

68/ فاروق عبد السلام، ميسرة طاهر(1990)، أساليب المعاملة الوالدية وبعض جوانب الشخصية، ***مجلة بحوث تربوية ونفسية***، دار الهدى للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الرياض.

69/ الفحل، نبيل محمد (2009): ***برامج الإرشاد النفسي (النظرية والتطبيق)***، **الطبعة الأولى، دار العلوم للنشر والتوزيع، مصر.**

70/ فرج، محمد سعيد (2002): ***التنشئة الإجتماعية وسمات الشخصية***، دار الثقافة العلمية، دون طبعة، الإسكندرية، مصر.

71/ فرحات، أحمد (2012): أساليب المعاملة الوالدية (تقبل / رفض) كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك التوكيدي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، **(مذكرة ماجستير غير منشورة)**، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

72/ فهمي، مصطفى(دس): ***سيكولوجية الطفولة والمراهقة***، دار مصر للطباعة والنشر، دط، مصر.

73/ فهمي، محمد سيد (2012): ***العنف الأسري***، المكتب الجامعي الحديث، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر.

74/ القذافي، رمضان محمد(2000) : ***علم النفس النمو والمراهقة***، المكتبة الجامعية، دط، مصر.

75/ القذافي، رمضان محمد(1998): ***التوافق الشخصي والاجتماعي***، مكتبة الخانجي، **دون طبعة**، القاهرة.

76/ كاظم، محمد نبيل (د س) ***: كيف نتعامل مع مراهقة أبنائنا***، دار السلام، ط2، القاهرة.

77/ كامل، سهير(دس): ***سيكولوجية الطفل***، مركز الإسكندرية للكتاب، دط، الإسكندرية.

78/ كامل، مصطفى محمد(1991): بعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الحكم الخلقي لدى عينة من طلاب الجامعة، ***بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر***، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد10، سبتمبر، مصر.

79/ كامل، مصطفى محمد، و محمد السيد الشوني (2000): مستوى الحكم الخلقي لدى طلاب الجامعة من الجنسين، ***مجلة علم النفس***، العدد56، القاهرة، الهيأة المصرية العامة للكتاب.

80/ كفافي، علاء الدين(2006): ***الارتقاء النفسي، للمراهق***، دار المعرفة الجامعية، دط، القاهرة.

81/ محمد، عادل عبد الله (1991): ***اتجاهات نظرية في سيكولوجية الطفولة والمراهقة***، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، القاهرة.

82/ محمود ، إبراهيم وجيه(1981): ***المراهقة خصائصها ومشكلاتها***، دار المعارف، دط، مصر.

83/ محمود، محمد إقبال(2006): ***المراهقة***، مكتبة العربي، ط1، الكويت.

84/ مختار، حمزة جمال (2005): بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالأمن النفسي لذاتهم، ***مجلة العلوم التربوية***، العدد رقم 3، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

85/ مرتجي، عاهد محمود محمد(2004): مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم في محافظة غزة، **(مذكرة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

86/ مشرف، ميسون محمد عبد القادر(2009): التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية و بعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، **(مذكرة ماجستير غير منشور)**، كلية التربية، غزة.

87/ مصطفى، حسن (2006): ***المناخ الأسري وشخصية الأبناء***، دار القاهرة للنشر، د ط، القاهرة.

88/ مصيلحي، أحمد عبد المعبود (1994): الإتجاهات الوالدية في تنشئة ضعاف السمع وعلاقتها بالنضج الإجتماعي(دراسة مقارنة)، **(مذكرة ماجستير غير منشورة)**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

89/ مكروم، عبد الودود(1983): دراسة لبعض المشكلات التي تعوق الوظيفة الخلقية للمدرسة الثانوية، **(مذكرة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

90/ ملحم، سامي(2000): ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***، دار الكندي للنشر والتوزيع، دط، إربد، الأردن.

91/ مليكه، لويس كامل (1994): ***دراسات في علم النفس الإجتماعي في الوطن العربي***، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دون طبعة، القاهرة.

92/ منصور عبد المجيد سيد، و شربيني زكرياء أحمد(2000): ***الأسرة على مشارف القرن 21***، دار الفكر العربي، ط1، مصر.

93/ موسى نجيب موسى (2003): أساليب المعاملة الوالدية للأطفال الموهوبين **(أطروحة دكتوراه)**، كلية الخدمة الإجتماعية، جامعة حلوان، مصر.

94/ هول، و لاندزي. (1987) : ***نظريات الشخصية***، ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون.

95/ وائل، عبد القادر(2005): دراسة مقارنة لمستوى التفكير الخلقي للصم والعاديين من المراهقين في ضوء " نظرية كولبرج"، **(مذكرة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

96/ يوسف، عبد الفتاح محمد(1990): العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم، ***في مجلة علم النفس***، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد3، جانفي فيفري، القاهرة.

ثالثا/ المراجع باللغة الأجنبية:

97 . A. Percheon.(1974): *i' univers politique des enfants*, PARIS, Armand Colin.

98. B.vendermersh : (1998 sous la derection) R .Chemama ***dictionnaire de la psychologie***. PARIS:La Rousse Bordas.

99. G. Rocher(1986):***introdiction à la sociologie générale***, MONTREAL HMM.

100. Ginter&Lufi&,p Dwinell(1996): ***Loneliness Perceived Social Support and Anxiety among Israeli adolescents***, psychological reports,vol (79).

101. H.Bee(1997) :***psychologie du developpement*** ,les ages de la vie.Paris Bruxelles.

102. Moon Y (1987): A Review of cross cultural studies on moral development using defining Issues Test. ***Behavioral Science Research,*** 20.

103.N.Baraquine et all(2005): ***Dictionnaire de philosophie***. 3ème éd.Paris:: Armand Colin.

104. O . Ducrot, H M.Schaeffer,(1995): ***Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langague***.2Eme Edition du seul, paris.

105.Young ,M.H, Miller,B.C,Norton,M.C. et Hill,E.G(1995): ***the effect parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offsprings,***.

الملاحق

الملحق رقم (1)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي –

كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والإجتماعية

استبيان أساليب المعاملة الوالدية – كما يدركها الأبناء – للتحكيم.

من إعداد الطالب : عادل تاحوليت

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

أتشرف بإفادتكم أنني أقوم بإعداد مذكرة ماجستير في تخصص علم النفس التربوي بعنوان : **بعض أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالنمو الخلقي لدى المتعلم في السنة الثانية ثانوي.**

مما استوجب عليّ إعداد استبيان أساليب المعاملة الوالدية وذلك بعد الاطلاع على عدد من الإستبيانات التي أُعدت من قبل عدد من الباحثين، حيث تم تشكيل عينة المؤشرات السلوكية لبناء الإستبيان الخاص بالطالب بالرجوع إلى معطيات ميدانية و تراث نظري، بالإضافة إلى اقتباس بعض البنود من استبيان "**شيفار**" لمعاملة الوالدين بعنوان: Child report behavior inventory.

أرجو من سيادتكم التكرم وإبداء آرائكم حول عبارات الإستبيان وتقديم التعديلات المقترحة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الملحق رقم (1)

التعريف بأبعاد استبيان المعاملة الو الدية كما يدركها الأبناء:

أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء: هي الطريقة التي يدرك بها المراهق نمط معاملة والديه له وتفسيره لطبيعة تعاملهما معه، وذلك بحسب خبراته السابقة التي كونها خلال تنشئته الإجتماعية.

وأنماط أساليب المعاملة الوالدية التي اعتمدها الطالب في هذا الإستبيان هي:

أ/ بعد الدعم والمساندة: ويقصد به الطالب تلك المعاملة الوالدية المبنية على تشجيع الأبناء والوقوف بجانبهم ودعم أفكارهم الإيجابية معنويا وماديا والأخذ بأيدي الأبناء ومرافقة ومساندة تطلعاتهم المستقبلية وصولا إلى تحقيق ذواتهم.

ب/ بعد الاستقلالية: وهو ذلك الأسلوب التربوي الذي يمنح للأبناء الحرية والإستقلال في اختيار الأصدقاء، والخروج من المنزل، والإنفراد في تسيير الأمور الشخصية للأبناء. وذلك طبعا بعد تنشئة مُحكمة. ويشير الباحثين إلى أن هذا الأسلوب يبعث في الطفل الإستقلالية و الإعتماد على النفس .

ج/ بعد التسلط: ويقصد الطالب بنمط التسلط المبالغة في الشدة والوقوف أمام رغبات الطفل حتى لو كانت مشروعة، وذلك باستعمال العنف والتهديد والعقاب الجسمي من أحد الوالدين أو كليهما .

الملحق رقم (1)

إستبيان أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء

التعليمات:

– يهدف هذا الإستبيان للتعرف على أساليب المعاملة الوالدية من وُجهة نظر الأبناء.

– يحتوي هذا الإستبيان على (36) عبارة ، وتتم الإجابة عليها باختيار أحد بدائل الإجابة (دائما، أحيانا، أبدا) بوضع علامة (×) تحت الإجابة المناسبة، حيث تكون الإجابة أوّلا حسب معاملة الأب ثم حسب معاملة الأم.

– مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة, فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق على معاملة والداك لك. كما يجب الإجابة على جميع العبارات بدقة .

مثال:

العبارات	معاملة الأب			معاملة الأم		
	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا
يساعدني والداي إذا واجهتني مشكلة في الثانوية.	×				×	

بيانات شخصية :

– الجنس : ذكر ( ) – أنثى ( ).

– المستوى التعليمي للأب: ابتدائي( )، متوسط( )، ثانوي( )، جامعي( )، غير متعلم( ).

– المستوى التعليمي للأم: ابتدائي( )، متوسط( )، ثانوي( )، جامعي( )، غير متعلمة( ).

الملحق رقم (1)

الرقم	البـــــــنود	معاملة الأب			معاملة الأم		
		نعم	أحيانا	لا	نعم	أحيانا	لا
	أ/محور التقبل والمساندة						
1	يساعدني والدي (والدتي) إذا واجهتني مشكلة في دراستي.	**يقيس بنسبة**					
2	يشجعني والدي(والدتي) على الإقدام على العمل دون خوف أو خجل.						
3	يخبرني والدي (والدتي) بمقدار حبه لي						
4	يمنحني والدي (والدتي) نصيبا كبيرا من الرعاية والانتباه .						
5	يُحضّنني والدي (والدتي) ويقبلني كثيرا						
6	يأتي والدي (والدتي) إلى الثانوية ويسأل عن سير دراستي						
7	يطلب مني والدي (والدتي) أن أخبره إن لم أكن أحب الطريقة التي يعاملني بها.						
8	يتنازل والدي (والدتي) عن بعض ما يخصه لكي يوفر لي شيئا أحتاجه.						
9	يحرص والدي (والدتي) على الحصول على معلومات دقيقة عني من أصدقائي						
10	يمدحني والدي (والدتي) كثيرا.						
11	يطمئنني والدي (والدتي) عندما أكون خائفا.						
12	يفرح والدي (والدتي) لما أتعلمه في الثانوية.						

الملحق رقم (1)

ب/ محور الاستقلالية		
13	يشجعني والدي (والدتي) على اختيار البرنامج اليومي الذي أراه مناسبا لي .	
14	يفضل والدي(والدتي) أن أختار بنفسي طريقتي الخاصة للعمل.	
15	ينجز والدي (والدتي) بعض الأعمال التي هي من مهامي أنا.	
16	يسمح لي والدي (والدتي) بالمساهمة في تحديد طريقة أداء الأشياء التي نعملها معا.	
17	يسأل والدي (والدتي)عن رأيي في الطريقة التي ينبغي أن أعمل بها	
18	أشعر أن والدي(والدتي) يتدخل في شؤون حياتي الخاصة.	
19	يمنعني والدي (والدتي) من مناقشته في كل الأمور.	
20	يسمح لي والدي (والدتي) باختيار التخصص الذي أراه يناسب قدراتي .	
21	يسمح لي والدي (والدتي) بأن أصرف نقودي كما يحلو لي.	
22	يجعلني والدي (والدتي) أختار ما اعمله كلما كان هذا ممكنا.	
23	يتركني والدي (والدتي) أن أعمل الأشياء التي يقوم بها الأطفال من نفس سني.	

الملحق رقم (1)

24	يتركني والدي (والدتي) أن أعمل أي شيء أحب عمله.	
ج/ محور التذبذب في المعاملة		
25	يأتي والدي(والدتي) بأفعال وينهيني عنها.	
26	تعجبني معاملة والدي(والدتي) ، بينما استنكر معاملة والدتي (والدي).	
27	يعاقبني والدي (والدتي) عن سلوك أقوم به ، بينما تستحسنه والدتي(والدي).	
28	يتعامل والدي (والدتي) معي بطريقتين متناقضتين إزاء الموقف نفسه.	
29	تغمرني والدتي(والدي) بالحنان بينما يعاملني والدي (والدتي) بقسوة.	
30	تسمح لي والدتي (والدي) بالتعبير عن أفكاري ، بينما لا يمنحني والدي (والدتي) الفرصة لذلك.	
31	تهتم والدتي (والدي) بسير دراستي ، بينما لا يسأل والدي(والدتي) عنها إطلاقا.	
32	تنظر إليّ والدتي (والدي) بأنني طفل صغير، بينما يعتمد عليّ والدي(والدتي) كرجل.	
33	أحب المناقشة مع والدي(والدتي) ، بينما استنكرها مع والدتي (والدي).	
34	تحثني والدتي (والدي) على الدراسة ، بينما يشجعني والدي (والدتي) على العمل .	

الملحق رقم (1)

	د/ محور التسلط	
35	يصف والدي (والدتي) أفعالي بالرديئة والغير مقبولة.	
36	يضربني والدي(والدتي) أمام الغرباء.	
37	يحرمني والدي (والدتي) من حضور دروس التقوية.	
38	يمنعني والدي (والدتي) من أن أقرر أشياء لنفسي.	
39	يعاقبني والدي (والدتي) إذا عملت أقل شيء مما لا ينبغي علي عمله.	
40	يلتقط والدي (والدتي) أخطائي ليعاتبني عليها.	
41	يريدوالدي (والدتي) أن يتحكم في كل ما أعمله.	
42	يمنعني والدي (والدتي) من مناقشته.	
43	يصر والدي (والدتي) على أنه ينبغي على أن أعمل تماما كما يأمرونني به .	
44	يتحكم والدي (والدتي) في طريقة لباسي، وتحليقه شعري.	
45	ينفعل والدي (والدتي) بأقصى درجة من الانفعال عندما أضايقه.	
46	يؤمن والدي (والدتي) بأهمية عقابي لتصحيح طريقتي في التصرف أوتحسينها.	
47	يغضب والدي (والدتي) مني بسبب أشياء بسيطة أعملها.	

الملحق رقم (1)

الملحق رقم (2)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لاستبيان المعاملة الوالدية

الرقم	أسماء الأساتذة المحكمين	الجامعة
1	الأستاذ الدكتور/ مصمودي زين الدين	جامعة أم البواقي
2	الأستاذ الدكتور/ بوزيد نبيل	جامعة أم البواقي
3	الأستاذ الدكتور/ بوعامر أحمد زين الدين	جامعة أم البواقي
4	الأستاذ الدكتور/ نور الدين جبالي	جامعة باتنة
5	الدكتور/ عواشرية السعيد	جامعة باتنة
6	الدكتور/ غضبان أحمد	جامعة باتنة
7	الدكتورة / مزوز بركو	جامعة باتنة
8	الدكتورة / بن علي راجيا	جامعة باتنة
9	الدكتورة / صالحي حنيفة	جامعة باتنة

الملحق رقم (3)

الرقم	العبارات	معاملة الأب			معاملة الأم		
		نعم	أحيانا	لا	نعم	أحيانا	لا
1	يساعدني والداي إذا واجهتني مشكلة في دراستي.						
2	يُحفّزني والداي على النجاح دون خوف أو فشل.						
3	يُعبّر لي والداي عن مقدار حبّهما لي.						
4	يمنحني والداي نصيبا معتبرا من الرعاية والاهتمام .						
5	يُحضّنني والداي ويقبلاني عندما أقوم بسلوك جيد.						
6	يأتي والداي إلى الثانوية ويسأل عن سير دراستي.						
7	يطلب مني والداي أن أخبرهما إن لم أكن أحب الطريقة التي يعاملاني بها.						
8	يتنازل والداي عن بعض ما يخصّهما لكي يوفّرا لي شيئا يتعلق بحاجياتي الخاصة.						
9	يحاول والداي التعرف على أصدقائي.						
10	يمدحني والداي عندما أتحصل على نتائج جيدة.						
11	يطمئنني والداي عندما أكون خائفا من الإمتحان.						
12	يفرح والداي لما أتعلمه في الثانوية من معارف.						
13	يوافقني والداي على اختيار البرنامج اليومي الذي أراه مناسبا لي						
14	يُفضل والداي أن أختار بنفسي طريقتي الخاصة في المذاكرة.						
15	يُنجز والداي بعض الأعمال التي هي من مهامي أنا.						
16	يسمح لي والداي بتحديد طريقة أدائي للأعمال المنزلية.						
17	يتدخّل والداي في الطريقة التي أُحدّدها لانجاز عمل ما						
18	يتدخل والداي في شؤون حياتي الخاصة.						
19	يمنعني والداي من مناقشتهما في الأمور التي تخصُّني.						
20	يسمح لي والداي باختيار التخصص الذي أراه يناسب قدراتي						
21	يسمح لي والداي بأن أصرف نقودي كما أُريد.						
22	يتدخل والداي في كيفية قضائي للعطلة المدرسية.						
23	يمنعني والداي من القيام بأشياء يقوم بها أصدقائي.						

الملحق رقم (3)

الرقم	العبارات	معاملة الأب			معاملة الأم		
		نعم	أحيانا	لا	نعم	أحيانا	لا
24	يتركني والداي أن أفعل أي شيء أحب عمله.						
25	يصف والداي أفعالي بالسيئة لأنها غير أخلاقية.						
26	يضربني والداي أمام الغرباء.						
27	يمنعني والداي من أن أُقرّر أشياء لحياتي الخاصة.						
28	يعاقبني والداي لأتفه الأسباب.						
29	يعاتبني والداي على أخطائي التي يلاحظانها على سلوكياتي.						
30	يريد والداي أن يتحكما في كل ما أفعله.						
31	يمنعني والداي من مناقشتهما.						
32	يُصر عليَّ والداي بتنفيذ ما يأمراني به .						
33	يتحكم والداي في طريقة لباسي, وتحليقة شعري.						
34	ينفعل والداي بشدة عندما أخالفهما الرأي.						
35	يؤمن والداي بأهمية عقابي لتصحيح طريقتي في التصرف .						
36	يغضب والداي مني بسبب أشياء بسيطة أفعلها.						

شكرا على تعاونك

الملحق رقم (4)

التعليمات :

إقرأ القصتين التاليتين بتمهل , ثم أجب على الأسئلة التي تهدف إلى التعرف على رأيك فيما يجب فعله اتجاه المشكلة التي تحتويها القصتين ، أو مشكلات مشابهة لها, وأيضا التعرف على الأسباب التي دفعتك لاتخاذ هذه الآراء.

طريقة الإجابة:

1 / إقرأ القصة جيّدا ثم أجب على الأسئلة التي تليها.

2/ إنتقل إلى الأسئلة التي تليها وهي **سبعة** بعد القصة الأولى , **وستة** بعد القصة الثانية. ويحتوي كل سؤال على جزأين.

3/ في الجزء الأول " أ" من غالبية الأسئلة سيطلب منك تحديد الأسباب التي دفعتك لاتخاذ القرار مثل (**يسرق , لا يسرق**) أو (**ضروري , غير ضروري**)، إختر خيار واحد فقط .

4/ إنتقل إلى قائمة الأسباب المدونة تحت القرار وضع إشارة (×) تحت خانة (**سبب**) إذا كنت تراه فعلا سببا لقرارك , و تحت خانة (**ليس سبب**) إذا كنت تراه فعلا ليس سببا ، أو تحت خانة (**غير متأكد**) إذا لم تكن متأكدا من ذلك أو إذا لم تفهم العبارة.

5/ في الجزء الثاني "ب" من كل سؤال , عليك مراجعة الأسباب التي اخترتها "**كسبب مهم**" فقط , ثم اختر واحد منها ترى أنه أهم سبب لقرارك. راجع الأسباب وضع دائرة حول رقم السبب الذي ترى أنه هو السبب الأهم. الرجاء التأكد من أنه هو الرقم الصحيح.

تذكر أن الإجابة العشوائية أو ترك سؤال واحد دون إجابة يعني استبعاد الورقة مباشرة, علما بأن الهدف هو البحث العلمي ، وأن الإسم غير مطلوب وشكرا على مساعدتك.

الملحق رقم (4)

القصة الأولى:

في الوقت الذي كانت فيه "**زوجة عمر**" على وشك الموت بسبب نوع من أنواع السرطان , كان أحد الصيادلة قد اكتشف دواءً جديدا يعتقد الأطباء أنه قد يشفيها ، وقد كانت تكلفة صنعه مرتفعة جدًّا، إلا أن الصيدلي كان يبيعه بعشرة أضعاف تكلفة صنعه،حاول عمر الإقتراض من كل معارفه ليجمع المال لشراء الدواء، ولكنه لم يستطع أن يجمع أكثر من نصف المبلغ الذي طلبه الصيدلي.

ذهب عمر إلى الصيدلي وأخبره بأن زوجته ستموت وترجّاه أن يعطيه الدواء بسعر أرخص أو أن يسمح له بدفع الباقي في وقت لاحق، إلا أن الصيدلي رفض قائلا : " **لقد اكتشفت هذا الدواء وسوف أصنع منه ثروة**"

وبهذا فإن الطريقة الوحيدة التي يستطيع بها عمر الحصول على الدواء وإنقاذ حياة زوجته هي اقتحام الصيدلية وسرقة الدواء.

في رأيك ماذا على عمر أن يفعل ؟

1/ يجب أن يسرق..... 2/ يجب أن لا يسرق..... 3/ غير متأكد.....

لنغير الأحداث ولنرى إن كنت ستحتفظ بنفس الرأي ولماذا ؟

الملحق رقم (4)

أولا: الجزء "أ"

ماذا لو أن زوجة عمر طلبت منه سرقة الدواء؟ ماذا على عمر أن يفعل؟							
يسرق.....				لا يسرق.....			
إذا كنت تعتقد أن على عمر أن يسرق الدواء . فلماذا تعتقد ذلك؟				إذا كنت تعتقد أنه يجب على عمر أن لا يسرق الدواء. فلماذا تعتقد ذلك؟			
الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد	الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد
1	لأنها زوجته وقد طلبت ذلك وعليه تنفيذ ما تطلبه.				1	الصيدلي لم يسمح له بأخذ الدواء وسوف يُسجن.			
2	لأنها زوجته وإذا ساعدها فسوف تُشفى وترد له الجميل .				2	لأن الصيدلي وحده اكتشف الدواء ويفعل به ما يريد.			
3	لأن صلاحية القانون تستوجب قدرته على الحفاظ على حقوق الأفراد، ومن حقها أن تعيش.				3	يمكن تفهم حاجتها للدواء، وطالما القانون وُضع لحماية الأفراد فأن عليه أن يحافظ على حقوق الصيدلي.			
4	لأن بينهما حب متبادل ومن المتوقع أن يساعد الزوج زوجته سواء في صحتها أو في المرض.				4	لأنه يمكن أن يشرح الأمر للسلطات لتساعده في إنقاذ زوجته. سوف تتعاطف معه إذا فعل.			
5	لأنه لا يمكن أن يعترف بها كزوجة من غير قبولها أول مرة.				5	لأن العلاقات بين الناس يجب أن تقوم دائما على إجراءات قانونية.			
6	لأنه قبل المسؤولية كزوج لها , قد يصبح مسئولا قانونا لو ماتت .				6	هو يُحب زوجته ،إلا أن ذلك لا يبرر السرقة ولو فعل كل فرد ذلك لانهار المجتمع.			

أولا : الجزء "ب"

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو" الأهم"	1	2	3	4	5	6

الملحق رقم (4)

ثانيا : الجزء أ

ماذا لو أن الشخص الذي يموت هو صديق عمر وليس زوجته, وهذا الصديق ليس له أي شخص آخر يساعده.

هل من الضروري أن يفعل عمر كل ما يمكنه , حتى لو بالسرقة لإنقاذ حياة صديقه؟.

ضروري.....					غير ضروري.....				
لماذا يعتبر ضروري؟					لماذا ترى أنه غير ضروري؟				
الرقم	السبب	مهم	ليس مهم	غير متأكد	الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد
1	لأن صديقه يمكن أن يكون قد قدم له خدمات، ولذا فعليه أن يقدم له خدمة ليساعده في المستقبل .				1	الدواء حق للصيدلي يفعل به ما يشاء.			
2	يجب أن ينقذه ، لأن إنقاذ شخص من الناحية القانونية أهم من الحفاظ على مال الصيدلي .				2	القانون يوجب احترام الآخرين. سينهار النظام لو ترك كل منا يسرق لإنقاذ من يحب.			
3	لأن صديق عمر يمكن أن يكون شخصا مهما.				3	لأنه لو سرق الدواء يكون لصا وسوف يُسجن.			
4	لأن عمر سيشعر بأنه قريب من صديق الذي يتوقع مساعدته وإنقاذ حياته.				4	لن يلومه صدقه ، لأنه من الأنانية سرقة الغير.			
5	بغض النظر عن ما بينهما من صداقة عميقة فإن إنقاذ صديق واجب لأن القانون وُضع لحماية الإنسان بغض النظر عن طبيعة العلاقة.				5	القانون وُضع لحماية حقوق الأفراد, يمكن تفهم حاجة الصديق لمساعدة صديقه, ولكن ماذا عن حقوق الصيدلي.			
6	لأن الإرتباط يمثل الشرط الأساسي الأول للعلاقة.				6	لأنه يجب أن يكون هناك مودة بين الناس.			

الملحق رقم (4)

ثانيا: الجزء"ب"

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو" الأهم"	1	2	3	4	5	6

ثالثا : الجزء "أ"

ماذا لو أن الشخص الذي يموت هو غريبا, وهذا الغريب ليس له أي شخص آخر يساعده.

هل من الضروري أن يفعل عمر كل ما يمكنه , حتى لو بالسرقة لإنقاذ حياة شخص غريب؟.

ضروري.....				غير ضروري.....			
لماذا يعتبر ضروري؟				لماذا ترى أنه غير ضروري؟			
الرقم	السبب	سبب مهم	ليس مهم	غير متأكد	الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد
1	يجب أن ينقذه, من يدري قد ينقذ حياة عمر في يوم ما.				1	ماذا سيستفيد من إنقاذ شخص لا يعرفه ولا يعرف ما إذا كان سيحفظ له هذا الجميل أم لا.			
2	لأنه يمكن أن يكون هذا الشخص الغريب يملك ثروة كبيرة.				2	لأن الشرطة ستقبض عليه وتسجنه.			
3	لأن الحق في الحياة القانونية يسبق الحق في الملكية.				3	لأن السرقة تعتبر خروجا عن القانون.			
4	لأن المجتمع يجب أن يوجه الأفراد.				4	لأن صوت الحياة أقوى من صوت الموت			
5	لأنه لا يمكن الحكم على حياة شخص غريب أنها أقل من حياة شخص آخر.				5	يمكن تفهم حق أي شخص في الحياة, لكن سرقة حقوق الآخرين سوف تقضي على رغبتهم في الإبتكار , وهي جريمة في حقهم.			
6	لأن عمر يجب أن يضع نفسه في مكان الشخص الغريب. كيف سيشعر لو أنه هو الذي يموت ولم ينقذه ذلك الشخص.				6	لأنه إذا لم يسرق فسوف يترك إنطباع جيدا لدى الآخرين عن مدى التزامه واحترامه للقوانين.			

الملحق رقم (4)

ثالثا : الجزء " ب"

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو" الأهم"	1	2	3	4	5	6

رابعا : الجزء"أ"

ماذا لو أن الصيدلي طلب من عمر دفع المبلغ الذي كلفه تركيب الدواء فقط أو حتى أقل وكان عمر لا يستطيع؟ لماذا يعتبر ضروريا بصفة عامة الإمتناع عن سرقة أشياء تخص الآخرين ؟

الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد
1	لأن السرقة أمر سيء , وسيذهب إلى السجن إذا سرق.			
2	لأن سرقة الآخرين سلوك أناني وقاسي.			
3	ماذا سيستفيد , إنها مغامرة وإذا سرق أشياء الآخرين فسوف يسرقوا أشياءه.			
4	لأن الشخص المتميز لا بد أن يتبع طريقة خاصة لحياته.			
5	لأن العيش في المجتمع يعني قبول المسئوليات والواجبات ...وإذا لم يحدث ذلك فسيتعرض المجتمع للخراب.			
6	لأن احترام الملكية حق أساسي متفق عليه في أي مجتمع.			

رابعا: الجزء "ب"

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو" الأهم"	1	2	3	4	5	6

خامسا: الجزء" أ"

لماذا يجب على الفرد بصفة عامة طاعة القانون؟

الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد
1	إذا لم يطع الفرد القانون فإن الآخرين سوف يعتدون على حقوقه ، لحفظ حقك لا بد أن تحترم حقوق الآخرين.			
2	لأن خرق القانون يخلق طبقات بين الناس.			
3	لأن القانون وُضع للحفاظ على حقوق الناس.			
4	لأن القانون وُضع لنتبعه , لذا وجب على الناس طاعته وإلا عرّضوا أنفسهم للعقاب.			
5	لأن القانون يحمي المجتمع من الإنهيار.			
6	لأن من المتوقع كإنسان صالح أن تطيع القانون . كيف سينظر الآخرون إليك عندما لا تحترم القانون ؟			

الملحق رقم (4)

خامسا: الجزء "ب"

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو" الأهم"	1	2	3	4	5	6

سادسا: الجزء "أ"

ماذا لو أن عمر سرق الدواء وتحسنت صحة زوجته, ثم قبضت عليه الشرطة بتهمة السرقة وقدمته للمحاكمة . ماذا على القاضي أن يفعل؟

على القاضي أن يتساهل مع عمر....				على القاضي أن لا يتساهل مع عمر....			
لماذا يجب على القاضي أن يتساهل مع عمر؟				لماذا يجب على القاضي أن لا يتساهل مع عمر؟			
الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد	الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد
1	لأنها زوجته و طلبت منه أن يفعل ذلك ولهذا هو فعل ما قالت, قد تغضب منه إذا لم يفعل.				1	لأنه سرق والسرقة جريمة تستوجب العقاب.			
2	على القاضي أن يتفهم أن عمر تصرف بداعي الحب وليس الأنانية لإنقاذ حياة زوجته.				2	لأنه يجب أن يُدرك أن ما فعله كان جريمة، وأن أحدا لا يتوقع منه فعل ذلك.			
3	يجب على القاضي تفهم هذه المخالفة القانونية، لأن المخالفة كانت لإنقاذ حياة إنسان				3	أتفهم كفاح عمر من أجل إنقاذ حياة زوجته, لكن ماذا عن حق الصيدلي وماذا عن كفاحه. لا يجب أن يسرق.			
4	لأن القاضي كان سيفعل ذلك لو أنه كان في حاجة للدواء لإنقاذ حياة زوجته من الموت.				4	لأنه لن يستفيد شيء ولن تستفيد زوجته، قد يُسجن وتموت زوجته دون أن ينقذها.			
5	لا يمكن تجريمه لأنه لا يملك ثمن الدواء والناس أهم قانونيا من أملاكهم، الصيدلي هو من يجب أن يعاقب على استغلاله و جشعه .				5	لأنه يجب أن يتحمل مسئولية ما قام به من جرم.			

الملحق رقم (4)

6	لأن أساس التجريم الذاتي يسمو فوق الحياة.				6	لأن وضعية عمر في هذه الحالة هي مسئولية.		

سادسا : الجزء"ب"

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو" الأهم"	1	2	3	4	5	6

سابعا : الجزء"أ"

ماذا لو أن عمر أخبر القاضي أنه فعل ما أملاه عليه ضميره , ماذا يجب على القاضي أن يفعل؟

على القاضي أن يتساهل مع عمر....				على القاضي أن يسجن عمر....			
لماذا يجب على القاضي أن يتساهل مع عمر؟				**لماذا يجب على القاضي أن يسجن مع عمر؟**			
الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد	الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد
1	على القاضي أن يتفهم دفاع عمر بأنه لم يستطع مقاومة ضميره، لو كان مكانه لفعل نفس الشيء.				1	لأنه يجب أن يكون قادرا في التحكم في ضميره , هل كان سيسمح لمن يعتدي عليه بالسم الضمير.			
2	لأن الضمير يقوم على اللين.				2	لأن الضمير لا يمكن أن يتساوى مع الإعتقاد.			
3	لأن ضميره دفعه لفعل ذلك، ولهذا فقد فعله لأنه لا يستطيع أن يخالف ضميره.				3	ما كان عليه أن يستسلم لذلك, هذا سيعرضه للعقاب، ما كان ليسجن لو لم يستسلم لضميره.			
4	لأن ضمير الزوج في هذه الحالة متفق مع الأخلاق العامة.				4	لأن الضمير ذات طبيعة ذاتية , وهذا أحد الأسباب التي توجب وجود قانون عام معياري.			
5	لأن التصرف بالضمير أكد حقا أساسيا للزوجة في الحياة.				5	لأنه بالرغم من أن عمر كان على صواب في تأكيده على أولوية الحياة, فإنه يجب أن يأخذ في			

الملحق رقم (4)

						الإعتبار وجهة نظر المحكمة.			
6	يسامح نفسه وهو يعلم لأنه إذا حدث ذلك كان بالإمكان إنقاذها ولم يفعل .				6	لأن الضمير ليس دائما على حق, ما كان أحد سيلومه لو لم يسرق، ولا أحد يتوقع منه فعل ذلك.			

سابعا : الجزء"ب"

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو" الأهم"	1	2	3	4	5	6

القصة الثانية:

محمد فتى يبلغ من العمر" **14**"سنة , كانت لديه رغبة كبيرة في مشاركة زملائه رحلة بالمخيم الصيفي ، وقد وعده والده بالذهاب إذا تمكن من توفير المبلغ المطلوب للرحلة. عمل **محمد** بجهد كبير واستطاع توفير مبلغ (3000) دينار جزائري.

هو المبلغ المطلوب للرحلة بالإضافة إلى مبلغ قليل احتياطي.

قبل الرحلة بوقت قصير غيّر والده رأيه لرغبته هو (الوالد) في مشاركة أصدقائه في رحلة صيد. ولأنه لا يملك المبلغ المطلوب للرحلة فقد طلب من إبنه **محمد** أن يعطيه النقود التي وفرها من عمله ،محمد بطبيعة الحال لم يكن يرغب في إعطاء النقود لوالده. **مشكلة محمد هي أن والده وعده بالذهاب إلى الرحلة مع زملائه إذا وفر المبلغ المطلوب ثم غيّر رأيه، وبهذا فإن الطريقة الوحيدة التي يستطيع محمد بها الذهاب إلى الرحلة هي عصيان والده وعدم مساعدته.**

في رأيك ماذا على محمد أن يفعل ؟

1 / يجب أن يرفض... 2/ يجب أن لا يرفض .... 3/غير متأكد...

لنغير الأحداث ولنرى إن كنت ستحتفظ بنفس الرأي ولماذا ؟

الملحق رقم (4)

أولا: الجزء"أ"

لماذا يعتبر ضروريا للأباء أن يلتزموا بوعودهم لأبنائهم؟				
الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد
1	لأنه يجب على الوالدين أن لا ينقضا وعودهما أبدا . هذا يحزن الأبناء.			
2	إذا أراد الوالدان من أبنائهما أن يحفظوا وعودهم. فعليهما أن يحافظا على وعودهما أيضا.			
3	لأن الأبناء ليسوا أقل من الوالدين. إنهم أفراد لهم حقوقهم الإنسانية.			
4	إذا تصرف الوالدان بأنانية، فسيفقد الأبناء الثقة والإيمان بهما .			
5	سلطة الوالدين يجب أن تحترم ، ولكن ليس من الضرورة طاعتهما إذا استغلا هذه السلطة لمصلحتهما.			
6	لأن العقود تستوجب الوعود بين الآباء والأبناء.			

أولا: الجزء "ب"

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو" الأهم"	1	2	3	4	5	6

ثانيا : الجزء "أ"

ماذا عن حفظ الوعد لصديق؟ لماذا يعتبر مهما حفظ الوعد لصديق؟				
الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد
1	لأن صديقه يمكن أن يكون قد قدم له خدمة، إذا لم يوفي بوعده لصديقه فلن يقدم له خدمات في المستقبل.			
2	لأن المجتمع يجب أن يقوم على الثقة بين أفراده. الوعد كلمة شرف يجب أن تحترم مثلها مثل القانون (وعد الحر دين عليه).			
3	لأنه إذا لم يفعل ذلك فان الشخص سيعاقبه وسوف يقطع صداقته معه.			
4	لأن الانتماء هو أساس الصداقة .			
5	لأنه إذا لم يحدث ذلك فإنهما سيفقدان الثقة في بعضهما وسيفقدان حبهما لبعضهما.			
6	لأن حفظ الوعد يدعم القيم الأساسية للشخص الأخر . انه حق للشخص يتفق على أهميته جميع الأفراد في المجتمع.			

الملحق رقم (4)

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو" الأهم"	1	2	3	4	5	6

ثانيا: الجزء "ب"

ثالثا: الجزء"أ"

ماذا عن حفظ الوعد لشخص غريب لا تكاد تعرفه؟ لماذا يعتبر ضروريا أن تحفظ الوعد لشخص غريب إذا كان بإمكانك؟				
الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد
1	لأن الشخص الغريب سيكتشف أنه كاذب وسوف يعاقبه.			
2	لأنه سوف يكون فخور بنفسه، وسوف يعطي للآخرين انطباعا بأنه ليس أنانيا.			
3	لأنه يمكن أن يقابل هذا الشخص مرة أخرى، وقد يحتاجه.			
4	لأن ذلك دليل على احترام الآخرين والأعراف الاجتماعية.			
5	لأن الشخص الغريب له حقوق مساوية لأي شخص أخر.			
6	لأنه ليس هناك تفاعل من غير انتماء.			

ثالثا: الجزء "ب"

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو" الأهم"	1	2	3	4	5	6

الملحق رقم (4)

رابعا: الجزء"أ"

ما أهمية أن يترك الوالدان أطفالهم يحتفظون بالمال الذي كسبوه إذا وعدوهم بذلك؟							
ضروري.....				غير ضروري.....			
لماذا يعتبر ضروري؟				لماذا ترى أنه غير ضروري؟			
الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد	الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد
1	لأن الابن عمل على توفير النقود ولذا فهي له يفعل بها ما يشاء.				1	لأن والده سيعطيه الكثير فيما بعد.			
2	لأن الوعود تتطلب عهود بين الطرفين.				2	لأن العلاقة تتطلب وجود طرفين .			
3	لأن الابن يستحقها بعد التضحية الكبيرة، وأخذ النقود منه يعتبر سلوكا قاسيا.				3	لأن والده سوف يكون خجولا من أصدقائه إذا لم يستطع الذهاب معهم.			
4	لأن حقوق الابن مساوية في القيمة لحقوق الوالدين .				4	يمكن تفهم كفاح الابن من أجل التوفير. ولكن عليه أن يقدر حاجة الأب .			
5	لأن الابن سيبكي إذا أخذت منه النقود.				5	لأن الابن يجب أن يطيع والده.			
6	لأن الابن قبل المسؤولية ولذا فله الحق في عائد عادل عن محاولته. كما أن الأب وعده بذلك والوعد كالقانون (وعد الحر دين عليه).				6	لأن الأب يمثل القيادة في الأسرة هو الذي يعرف ما يصلح لأفراد الأسرة. على الابن أن يحترم مكانته القيادية في الأسرة.			

رابعا: الجزء "ب"

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو" الأهم"	1	2	3	4	5	6

الملحق رقم (4)

خامسا: الجزء"أ"

هل يعتبر ضروريا للوالدين ترك أبنائهم يحتفظون بالمال الذي وفروه حتى لو لم يعدوهم بذلك؟							
ضروري.....				غير ضروري.....			
لماذا يعتبر ضروري؟				لماذا ترى أنه غير ضروري؟			
الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد	الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد
1	لأن الابن سيحزن إذا أخذت نقوده.				1	لأن والده سيضربه إذا لم يعطه النقود.			
2	لأن الابن لن يحصل على ما يريد من غير نقود .				2	لان والده قدم له العديد من الخدمات .			
3	لأن حقوق الابن مرتبطة بالوعود.				3	لأن التعهد هو أساس العلاقة.			
4	لأن الابن بهذه الطريقة يمكن أن يحقق النمو الشخصي كفرد له قيمته كانسان.				4	لأنه يجب على الابن المحافظة على تماسك الأسرة ووحدتها.			
5	لأن الابن بهذه الطريقة يمكن أن يحقق الإحساس بالكفاية والمسؤولية. وهذا ينسجم مع القواعد والأعراف الاجتماعية .				5	لأن الأب هو المسئول عن اتخاذ القرارات الخاصة بالابن .			
6	إذا لم يحفظ الأب، وعده أخذت نقوده منه فانه لم يوفر شيء وسيكون كسولا وأنانيا لا يهتم إلا بنفسه.				6	لأنه يجب على الابن أن يضحي من أجل والده الذي ربّاه وبذل قصارى جهده من أجله.			

الملحق رقم (4)

خامسا: الجزء "ب"

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو" الأهم"	1	2	3	4	5	6

سادسا: الجزء"أ"

ماذا لو أن الأب لا يحتاج النقود للذهاب في رحلة الصيد, بل يشتري بها أكلا للأسرة.

لماذا يعتبر ضروريا للأبناء مساعدة أبائهم عند الحاجة حتى لو أدى ذلك إلى حرمانهم من القيام ببعض الأعمال التي يرغبون القيام بها؟

الرقم	السبب	سبب مهم	ليس سبب	غير متأكد
1	لأن الأباء قدموا لهم الكثير ويريدون من أبنائهم خدمة في المقابل .			
2	لأن الأفراد أحيانا يمكن أن يتخلوا عن وعودهم أو مصالحهم من أجل الصالح العام			
3	لأن علاقة (الأبوة) أهم من علاقة (البنوة).			
4	لأن على الأبناء طاعة والديهم .			
5	لأن على الأبناء إدراك وتقدير تضحيات والديهم .			
6	لأن حاجات الأسرة ومصالحها ووحدتها كمؤسسة اجتماعية أهم من رغبات الابن.			

سادسا: الجزء "ب"

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو" الأهم"	1	2	3	4	5	6