العلاقة بين النمو الانفعالي وتطور الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث في ضوء بعض المتغيرات

The Relationship Between Emotional Development and Moral Judgment Among Secondary School Students in Almuthallath Area in the light of some variables

إعداد

أسعد أمين زيد الكيلاني

إشراف

الأستاذ الدكتور سامي محمد ملحم

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم نفس تربوي تخصص نمو وتعلم،

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

آيار 2014 م

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

التفويـض

أنا **أسعد أمين زيد الكيلاني** أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: **أسعد أمين زيد الكيلاني**

التوقيع:

التاريخ: 15/6/2014

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الماجستير **للطالب أسعد أمين زيد الكيلاني** بتاريخ 18/ 5/ 2014م وعنوانها:

"العلاقة بين النمو الانفعالي وتطور الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانويـــة فـــي منطقـــة المثلث في ضوء بعض المتغيرات" وقد أجيزت بتاريخ 30/ 5/ 2014

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
الأستاذ الدكتور شذى عبد الباقي العجيلي	رئيساً	.....
الأستاذ الدكتور سامي محمد ملحم	عضواً ومشرفاً	.....
الدكتور موفق سليم بشارة	عضواً	.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهـــــداء

إلى روح جدي الطاهرة أسعد البدوي رحمه الله تعالى

إلى والدي ووالدتي اللذين أسهما في إنبات جذور ذاتي ولولاهما لما تطلعت في الأفق البعيد.

إلى العم العزيز عبدالله اسعد زيد الكيلاني الذي كان سندا لي

إلى شقيقي وشقيقاتي عنوان أصحاب القلوب الحاضرة في كل مشواري الطويل.

إلى أصدقائي وزملائي الذين عشت معهم لحظات من حياتي فكانوا أخوة لي وزاداً لحياتي.

وأخيراً وليس أخراً إلى من ساندني بكل كبيرة وصغيرة

الأستاذ الدكتور سامي ملحم

إليهم جميعا أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً طيباً مباركاً فيه، والصلاة والسلام على من لا رسول بعدة سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، وعلى أله الطيبين الطاهرين، أما بعد..

أن الاعتراف بالحق فضيلة، ولكل ذي فضل عليّ بفضله، فإن أهل الفضل والعطاء هم أهلٌ للشكر والثناء ولا شك في ذلك.

أتقدم بجزيل الشكر إلى من كان خيـر مرشـدٍ وموجـه، الذي لم يبخل بكل ما استطاع من وقت وجهد للوصول في عملي هذا إلى صورته النهائية، إليه كل الشكر والتقدير لأستاذي المشرف الأستاذ الدكتور سامي ملحم. كما أتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة، وتحملوا عناء قراءتها لتقويم ما اعوج فيها، وما يبدوه من ملاحظات قيمة تسهم في إثراء هذه الرسالة بخبراتهم الواسعة وآرائهم السديدة.

كما أقدم شكري وعظيم امتناني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية الذين تعلّمت على أيديهم أصول العلم، ونهلت من منابع علمهم الغزير. كما أشكر الزملاء الأعزاء الذين جمعتني بهم مقاعد الدراسة، وربطتني بهم علاقات الود والاحترام، وكانوا أهلي في غربتي واستفدت منهم الشيء الكثير. كما أشكر كل من ساعدني في إنجاح هذا العمل، ووقف معي في كل خطوة من خطواته، وساهم في إخراجه بهذه الصورة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

الإهـــداء 3

شكر وتقدير 4

قائمة المحتويات 5

قائمة الجداول 7

الملخص 10

Abstract 11

الفصل الأول:مشكلة الدراسة وأهميتها 13

المقدمة: 14

مشكلة الدراسة: 17

عناصر مشكلة الدراسة: 17

أهمية الدراسة: 17

تعريف المصطلحات مفاهيمياً وإجرائياً: 18

حدود الدراسة ومحدداتها: 19

الفصل الثاني:الإطار النظري والدراسات ذات الصلة 20

القسم الأول: الإطار النظري 21

أولاً: النمو الانفعالي 21

ثانياً: الحُكم الخلقي 36

القسم الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة 50

أولاً: الدراسات التي تناولت النمو الانفعالي: 50

ثانياً: الدراسات التي تناولت الحكم الخلقي 54

التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة: 58

الفصل الثالث:الطريقـــة والإجـــراءات 60

منهج الدراسة: 61

مجتمع الدراسة: 61

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عينة الدراسة: 63
أداتا الدراسة: 64
إجراءات الدراسة: 74
متغيرات الدراسة: 74
المعالجة الإحصائية: 75
الفصل الرابع:نتائـــج الدراســـة 76
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نص على: " ما مستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث ؟" 77
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: "ما مستوى الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث؟" 78
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على: "هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين النمو الانفعالي والحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟" 80
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نص على: " هل يختلف النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية باختلاف متغيرات الجنس، والصف الدراسي والتفاعل بينهما؟" 82
الفصل الخامس:مناقشة النتائج والتوصيات 96
أ. مناقشة النتائج 97
أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نص على " ما مستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث؟ " 97
ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نص على " ما مستوى الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث؟" 98
ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 100
رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، " 100
ب. التوصيات 104
قائـــمة المـراجـع 105
أولاً: المراجع العربية 105
ثانياً: المراجع الأجنبية 108
المـــلاحـق 115

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	مراحل النمو الأخلاقي التي حددها كولبرج	
2	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات نوع المدرسة، والجنس، والصف الدراسي	
3	توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والصف المدرسي	
4	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه	
5	معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية	
6	معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" والإعادة لمجالات مقياس النمو الانفعالي	
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث	
8	التكرارات والنسب المئوية لمستويات الحُكم الخُلقي ومراحله	
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

10	معاملات ارتباط بيرسون بين النمو الانفعالي والحُكم الخُلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية	
11	اختبار (ت) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغير الجنس	
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغير الصف المدرسي	
13	نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الصف المدرسي على مستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية	
14	نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والصف الدراسي والتفاعل بينهما على النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية	
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغير الجنس	
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغير الصف المدرسي	
17	نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الصف المدرسي على مستوى الحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية	
18	نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والصف الدراسي والتفاعل بينهما على الحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	مقياسي النمو الانفعالي والحكم الخلقي في صورتهما الأولية للتحكيم	
2	الصورة النهائية لمقياسي الدراسة	
3	قائمة بأسماء السادة المحكمين	
4	كتب تسهيل مهمة تطبيق الدراسة	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العلاقة بين النمو الانفعالي وتطور الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

أسعد أمين زيد الكيلاني

إشراف

الأستاذ الدكتور سامي محمد ملحم

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين النمو الانفعالي وتطور الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (425) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدام مقياس رست للحكم الخُلقي المعرب من قبل الزغول (1981)، وتطوير مقياس النمو الانفعالي على أفراد عينة الدراسة بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية (الصدق والثبات).

أظهرت النتائج أن مستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية كان مرتفعاً، وأن مستوى الحكم الخلقي السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية هو المستوى الثاني (مستوى التقاليد). ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين النمو الانفعالي ككل وجميع مجالاته والحُكم الخُلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وعدم وجود اختلاف في مستوى النمو الانفعالي والحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية باختلاف متغيرات الجنس، والصف الدراسي والتفاعل بينهم.

وقد وضعت توصيات ومقترحات، ومنها إجراء دراسة تبحث في العلاقة بين النمو الانفعالي وتطور الحكم الخلقي على شرائح مختلفة من الطلبة، وعلى مراحل عمرية مختلفة، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

The Relationship Between Emotional Development and Moral Judgment Among Secondary School Students in Almuthallath Area in the light of some variables

Prepared by

Asaad Amin Zaid Al Kelani

Supervisor

Prof. Dr. Sami M. Milhem

Abstract

The study aimed to identify the relationship between emotional developments and moral judgment development among secondary school students in Almuthallath Area. The Sample of the study consisted of (425) male and female secondary school students from Almuthallath Area. To achieve the aim of the study, the correlational descriptive design was used and using Rest Moral Judgment Scale adapted for the Arabic culture by Alzgol (1981), while a moral development scale was developed for the sampled subject after the psychometric properties (reliability and validity) were obtained.

Results of the study showed The level of emotional development among secondary school students was high, and level of moral judgment prevailing among secondary school

www.manaraa.com

students is the second level (the level of traditions). A positive significant correlation was found between total emotional development and it's subtests, one moral judgment among secondary school students. No differences were found in emotional development level and moral judgment among secondary school students due to gender, class level, and the interaction between them.

Several recommendations were suggested including conducting a study to investigate the relationship emotional development and the moral of judgment on other st lts with those reported in the current udent's populations in other age groups and to compare study. its resu

www.manaraa.com

الفصل الأول:مشكلة الدراسة وأهميتها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول:مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تمثل مرحلة الطفولة مرحلة تنشئة اجتماعية، وفي هذه المرحلة يتعلم الطفل الآداب الاجتماعية العامة، وكيفية التعامل مع الآخرين، ويتعلم القيم والأدوار الاجتماعية، والتمييز بين الصح والخطأ، ويلعب الأهل دوراً بارزاً في هذه المرحلة، فهما يمثلان نماذج الدور الاجتماعي، وينقلان للطفل الاتجاهات والقيم والعادات الاجتماعية.

ويلعب كل من الوالدين دوراً خاصاً في تكوين المعتقدات والاتجاهات لدى أبنائهم نحو علاقات الرفاق، وهذه الاعتقادات لها دور في تكوين العلاقات الاجتماعية لدى الطفل، إذ تعد هذه المعتقدات مصدراً لتوجيهات سلوك الطفل نحو الآخرين، كما أن المعاملة الوالدية قد تشكل مصدراً للضغط على الطفل لاكتساب المهارات الاجتماعية الضرورية في كثير من المواقف الاجتماعية (Shaffe, 2006).

وتزداد أهمية العلاقات الاجتماعية لدى الناشئ بتقدمه بالعمر بسبب تشعب تلك العلاقات من جهة، وازدياد تأثيرها في مجمل حياته وسلوكه الشخصي من جهة ثانية، فتؤكد نظرية العلاقات الاجتماعية المتبادلة أن الفرد يدخل في تفاعلات اجتماعية منذ ولادته، وتستمر في مختلف مراحل حياته، وهي التي تكفل للفرد إنسانيته، وتأثيرها يمتد حتى يشمل تعديل أداء الفرد، ويؤدي التفاعل المتبادل والصريح إلى تحقيق مفهوم التصديق الاجتماعي (Social Ratification)، الذي يساعد الأفراد في إدراك مدى تطابق أفكاره مع أفكار الآخرين، مما يزيد من تقدير الفرد لذاته، وتحقيقه للتوافق النفسي (Merrell, 2003).

وتؤكد النظريات النفسية مثل نظرية النمو النفسي الاجتماعي Theory of psychological (development) على أهمية دراسة التغييرات النفسية والانفعالية والاجتماعية للمراهق، وأن لا يكون التركيز على النمو الجسمي والجنسي عند المراهق فقط، وإنما على صورة الفرد الشخصية التي تنمو من خلال سلسلة من أزمات النمو النفسية الاجتماعية، والتي تقود إلى نضوجها،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتجعل من الشخصية أكثر أو أقل تكاملاً، والشخص من وجهة نظر إريكسون (Erickson) مرغم على التفاعل مع فئات مجتمعية واسعة، التي توفر له الفرصة من أجل تطوير شخصية سوية قادرة على إدراك وفهم ذاتها، وإدراك العالم الذي يحيط بها (Pahuja, 2004). وعلى التفاعل الحتمي المتبادل للسلوك، والمعرفة، والتأثيرات البيئية (الحتمية التبادلية)، فالسلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة (Zastrow & Kirst, 2004).

ويُعد النمو الانفعالي من الجوانب المهمة في النمو؛ إذ تؤثر الانفعالات في كافة النشاطات التي يؤديها الإنسان في مواقفه الاجتماعية واليومية، فلا تكاد تخلو أي خبرة أو نشاط أو موقف تعليمي أو عملية تفكير من نوع معين من الانفعالات والمشاعر والأحاسيس (أبو غزال، 2009).

وتبدأ مظاهر النمو الانفعالي بالظهور لدى الفرد منذ ولادته، وتتطور في العدد والنوع نتيجة للتغيرات النمائية التي تطرأ على الفرد، وكذلك طرق الاستجابة لها من خلال ردود الافعال تجاه الآخرين. فكلما تقدم الفرد بالعمر تزداد مظاهر النمو الإنفعالي بعد أن كانت محدودة خلال مرحلة الطفولة، مثل: انفعال الفرح، والغضب، والسرور، والخوف، والحب، والحزن، والقلق وغيرها من المظاهر المختلفة للانفعال. فالجانب الانفعالي لدى الفرد يخضع للنمو والنضج والتطور الانفعالي، مثل: تطور مظاهر النمو الأخرى الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والخلقية، وتتبع بعضها بعضاً، ويمكن التنبؤ بها إلى حد كبير (الهنداوي، 2005).

وفي هذا السياق يشير الوقفي (2003) إلى مجموعة من المزايا الشخصية التي يمكن تحديدها كمعايير للحكم على مستوى النمو الانفعالي لدى الفرد، وهي:

الاستقلالية: وتعني تجاوز الفرد الاعتماد على الغير.

الواقعية: وتعني رؤية العالم رؤية واقعية.

التعاطف: وتعني مشاركة الآخرين أفراحهم وأحزانهم برغبة وقناعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التكامل: وتعني تكوين وجهة نظر موحدة ومتكاملة ومتناسقة عن العالم، بحيث تعطي المعنى لافعاله الفردية وجميع مظاهر حياته.

الوعي بالذات وتقديرها: وتعني قدرة الفرد على تحديد مميزاته الذاتية بدقة، وأن يكون متقبلاً لجميع خصائصة، ومقدراً لذاته ككائن إنساني فريد.

ومن بين مظاهر النمو التي يؤثر بها النمو الانفعالي النمو الخلقي لدى الفرد، والذي يقصد به جملة التغيرات التي تطرأ على الأحكام الخلقية للفرد أثناء فترة نموه، ولعل الأهمية القصوى للأخلاق والنمو الخلقي تأتي كون الأخلاق عنصراً أساسياً من عناصر وجود المجتمع وبقائه، ومقوماً جوهرياً من مقومات كيانه، فلا يستطيع أي مجتمع أن يبقى ويستمر دون أن تحكمهُ مجموعة من القوانين والقواعد المنظمة لعلاقات أفراده بعضهم ببعض، وتكون لهم بمثابة المعايير المعتمدة لتوجيه سلوكهم، وتقويم انحرافهم؛ لذا يمكن القول: بأن المبادئ الخلقية تهدف إلى تقوية العلاقة الاجتماعية، وتعزز تكيف الفرد مع نفسه، والتصرف وفق معتقداته (العايش، 2010).

فالنمو الخلقي يعد أحد أهم مظاهر النمو الاجتماعي والعقلي والانفعالي لدى الفرد، ويمثل جانباً مهماً في بناء الشخصية مع بناء جوانب الشخصية الآخرى، كونة يختص بالعادات والتقاليد والمعايير، ومن خلاله يمكن الحكم على سواء الشخصية أو إنحرافها (قناوي وعبد المعطي، 2001).

ويُعد تطور الأحكام الخلقية من المواضيع المثيرة للجدل، ويختلف إجراء تعليم الأحكام الخلقية من بيئة لآخرى، إذ يتم تعليم الأحكام الخلقية من خلال التعليم وخبرات الحياة، كما أن المعلمون في المجتمعات الديمقراطية يواجهون معضلة تتمثل في إدراج تعليم الأحكام الخلقيه بشكل غير ظاهر في المناهج أو إدراجه بشكل واضح، فهناك دعم للأسلوب الشامل في تعليم الأحكام الخلقيه في المنهاج، وعلى الرغم من ذلك، تتوقع المجتمعات من مواطنيها أن يتعاملوا بطريقة أخلاقيه (Narvaez & Lapsley, 2008).

وبناءً على ما سبق ونظراً لأهمية النمو الانفعالي في تطور الحكم الخلقي في حياة الطلبة. فسوف تأتي هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين النمو الانفعالي وتطور الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث في فلسطين،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خاصة وأن هذين المتغيرين بشكلهما الحالي لم تتناولهما أي دراسة عربيه (على حد علم الباحث)، وفي المجتمع الفلسطيني بشكل خاص، مما دعا الباحث إلى إجراء الدراسة لمعرفة العلاقة بين النمو الانفعالي وتطور الحكم الخلقي لدى الطلبة، وسوف تعد مساهمة متواضعة تضاف للمكتبة العربية.

مشكلة الدراسة:

إنّ الغرض من هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين النمو الانفعالي وتطور الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث في ضوء بعض المتغيرات.

عناصر مشكلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

ما مستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث ؟

ما مستوى الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين النمو الانفعالي والحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

هل يختلف النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية باختلاف متغيرات الجنس، والصف الدراسي والتفاعل بينهما؟

هل يختلف الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية باختلاف متغيرات الجنس، والصف الدراسي والتفاعل بينهما ؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهميتها النظرية والتطبيقية:

الأهمية النظرية:

تكمن الأهميه النظرية للدراسة الحالية في الكشف عن العلاقة بين النمو الانفعالي وتطور الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث في ضوء بعض المتغيرات الثانوية، من خلال متغيرات الدراسة، ولهذا فإن الدراسه الحاليه تساهم في توفير أدب نظري يفسر به متغيرات الدراسه، ويمكن أن يسهل للباحثين والدارسين الرجوع اليه والاستعانه به.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأهمية التطبيقية:

تنبع الاهمية التطبيقية للدراسة الحالية كونها توفر أداتين، الأولى: مقياس النمو الانفعالي، والثانيه: مقياس الحكم الخلقي في البيئة الفلسطينية، تتوفر فيهما دلالات الصدق والثبات، ويمكن الافاده منهما في المجال التربوي، والإرشاد والصحة النفسية.

كما تساهم هذه الدراسه بتقديم معلومات وبيانات عن جوانب مهمة في النمو الانفعالي والمسار التطوري لها عبر السنوات (16، 18) سنة. خاصة وأن هذه المرحله تتميز بالعديد من التغيرات الانفعالية، الأمر الذي يساهم في تصميم وتنفيذ برامج ومناهج وأنشطة تتناسب مع حاجات الطلبة الانفعالية، والخلقية، كما يمكن تطبيق برامج ارشادية لتحقيق التوازن والتوافق في النمو الخلقي والانفعالي لتحقيق الانسجام مع الحياة لهذه الشريحة.

تعريف المصطلحات مفاهيمياً وإجرائياً:

ورد في الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات التي لابُدّ من تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً، وهي كالآتي:

- النمو الانفعالي:

عرفت دوفتسون (Doveston, 2007: 47) النمو الانفعالي بأنه: "مجموعة من التغيرات التي تحدث على الجانب الانفعالي في شخصية الفرد، وتكون على شكل ردود أفعال تصدر عن الفرد نتيجة تعرضه لمثير داخلي أو خارجي، يُعدل من خلالها الفرد بناءه النفسي من أجل الاستجابة لهذا المثير". ويُعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في استجاباته على مقياس النمو الانفعالي الذي قام الباحث بتطويره في الدراسة الحالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الحكم الخلقي:

عرف ريست (Rest, 1979: 67) الحكم الخلقي بأنه: " البناء الفعلي الأساسي الذي يدرك الناس بواسطة الحقوق والمسؤوليات ويتخذون القرارات حولها". ويُعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة باستجاباته على مقياس الحكم الخلقي لريست المستخدم في الدراسة الحالية.

- الطلبة:

هم طلبة المرحلة الثانوية الملتحقين في الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، الملتحقين في المدارس الحكومية في منطقة المثلث للعام الدراسي (2014/2013).

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدراسة على الأتي:

عينة من طلبة المرحلة الثانوية الملتحقين في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة المثلث في العام الدراسي 2013/ 2014

أداتا القياس المتمثلتين في كل من مقياس النمو الانفعالي، ومقياس الحكم الخلقي اللذين تم تطويرهما من قبل الباحث لأغراض هذه الدراسة، المتوفره فيهما الخصائص السيكومترية من صدق وثبات.

تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى الدقة في استخلاص دلالات صدق أداتي القياس وثباتهما. ومدى تمثيل العينة لمجتمعها.

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني:الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني:الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالنمو الانفعالي، والحُكم الخلقي، وفيما يلي عرضاً لذلك:

القسم الأول: الإطار النظري

أولاً: النمو الانفعالي

يشكل النمو الانفعالي جانباً أساسياً من جوانب النمو التي تطرأ على شخصية المراهق، لما له من صلة وثيقة بطبيعة التغيرات الفسيولوجية التي تحدث له، وما يصاحبها من تغيرات في المشاعر، والإحساس، كما أن له علاقة بالبيئة الاجتماعية، خاصة البيئة المحيطة بالمراهق والتي تُعد بمثابة مثيرات أساسية لانفعالاته، حيث يُعد شعور المراهق نحو نفسه ونحو الآخرين أبرز ملامح حياته الانفعالية التي توصف بأنها عنيفة وحادة (الزعبي، 2001).

فالنمو الانفعالي من الجوانب المهمة في النمو؛ إذ تؤثر الانفعالات في كافة النشاطات التي يؤديها الإنسان في مواقفه الاجتماعية واليومية، فلا تكاد تخلو أي خبرة أو نشاط أو موقف تعليمي أو عملية تفكير من نوع معين من الانفعالات والمشاعر والأحاسيس (أبو غزال، 2009).

ويقصد بالانفعالات، كما يشير دالقليش (Dalgleish, 2004) بأنها: " تغير الحالة المزاجية والجسمية للفرد نتيجة تعرضه لمثير خارجي أو داخلي، تتمثل بمجموعة من السلوكيات وردود الفعل التي تصدر عن الفرد نتيجة تعرضه لهذا المثير كالشعور بالغضب أو الحزن أو الفرح وسرعان ما تزول بزوال المثير المسبب لها".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في حين يعرف أبو الهولا (2007) الانفعالات بأنها: "حالة إثارة عامة تحدث للإنسان نتيجة موقف يتضمن صراعاً أو توتراً".

وتعرفها أحمد (2008) بأنها: " حالة تغير مفاجئ تشمل الفرد كله دون أن تخص جزء معين من جسمه، وإن هذه الحالة الانفعالية المفاجئة تزول بزوال المثير أو المنبه الذي أثارها".

أما الفرماوي وحسن (2009: 20) فيعرفا الانفعالات بأنها: "خبرة شعورية مدركة يمر بها الإنسان في موقف ما، وهي تعبر عن الجانب الوجداني، ممثلاً في حالة فرح أو سرور، وفي حالة اللذة والآلم، أو الغضب أو الهدوء بما يتناسب مع موضوع الانفعال".

في حين يعرف كفافي وسالم (2012: 177) الانفعالات بأنها: "حالة أو خبرة شعورية تصيب الفرد، ولها مظاهرها الخارجية المتمثلة في الحركات الجسمية، كما أن لها مظاهرها الداخلية المتمثلة في بعض التغيرات الفيزيولوجية، وتدل هذه الحاله على تغير في علاقة الفرد بالعالم المحيط به".

أما خصائص النمو الانفعالي في بداية مرحلة المراهقة، والتي تعرف بالمراهقة المبكرة (12-14) سنة، يُلاحظ أنها تتميز بالميل إلى تحقيق الاستقلال الانفعالي، وتكوين شخصية مستقلة، كما يُلاحظ على الفرد في هذه المرحلة الخجل، والميل إلى الانطواء، والتمركز حول الذات، والشعور بالذنب، نتيجة التغيرات الجسمية المفاجئة، وقد يُلاحظ الإحساس بالذنب والخطيئة نتيجة المشاعر الجديدة، خاصة فيما يتعلق منها بالجنس، وكذلك الميل للتردد نتيجة نقص الثقة بالنفس، والشعور بالقلق، كما يكون خيال المراهق خصباً، حيث يستغرق المراهق في أحلام اليقظه والتي ينتقل من خلالها من عالم الواقع إلى عالم الخيال، كما يُعد الحب من أهم مظاهر الحياة الانفعالية للمراهق، والذي من خلاله يزيل من خلاله السلوك العدواني، ويجعل من اتجاهات المراهق أكثر إيجابية (ملحم، 2013).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وما أن يصل المراهق إلى مرحلة المراهقة المتوسطة (15-17) سنة، حتى تستمر انفعالات المراهق في قوتها ويلونها الحماس، وتتطور مشاعر الحب لديه، حيث يتضح ميل المراهق إلى الجنس الآخر، والتركيز على عدد محدد من أفراد الجنس الآخر، كما يزداد شعور المراهق بالفرح والسرور، خاصة عندما يشعر بالقبول والتوافق الاجتماعي، وعندما يشبع حاجته إلى الحب والمحبة، كما يُلاحظ الحساسية الانفعالية على المراهق، والتي لا يستطيع من خلالها التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية التي تنشأ نتيجة عدم التوافق مع البيئة المحيطة نتيجة إدراك المراهق إلى أن طريقة معاملة الآخرين له لا تتناسب مع ما وصل إلية من نضج، وما طرأ عليه من تغير (زهران، 2005).

كما تستمر حالة التناقض الوجداني لدى المراهق، كما يُلاحظ في هذه المرحلة تعرض بعض المراهقين لحالات من الشعور بالاكتئاب واليأس والانطواء، والألأم النفسية نتيجة الإحباط الناتج من الصراع بين الدوافع وبين تقاليد المجتمع ومعاييره، كما يزداد شعور المراهق بذاته، ويلاحظ عليه مشاعر الغضب والثورة، والتمرد نحو مصادر السلطة في الأسرة والمدرسة والمجتمع، خاصة تلك التي تحول بينه وبين تطلعاتها إلى التحرر والاستقلال، هذا بالإضافة إلى الشعور بالخوف في بعض المواقف عندما يتعرض المراهق للخطر، حيث يستجيب المراهق لمواقف الخوف ذات الطبيعة الاجتماعيه خاصة تلك التي يدركها على إنها تهدد مكانته الاجتماعية (الهنداوي، 2005).

وفي مرحلة المراهقة المتأخرة (18-21) سنة، تبدأ انفعالات المراهق تميل إلى الثبات، إذ يلاحظ ميله إلى المثالية، وتتبلور لديه بعض العواطف الشخصية، مثل الاعتداد بالنفس، والعناية بالمظهر، وطريقة الكلام، وقد يقع المراهق في الحب، كما تتميز هذه المرحلة بالقدرة على المشاركة الانفعالية، والأخذ والعطاء، وزيادة الولاء، والميل إلى الواقعية في فهم الآخرين، هذا بالإضافة إلى الميل إلى العطف والشفقة على الآخرين، وإعادة النظر في الآمال والطموحات المستقبلية، وفي نهاية هذه المرحلة يصل المراهق إلى النضج الانفعالي (ملحم، 2013).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النظريات المفسرة للنمو الانفعالي

تستمد نظريات النمو النفسي الانفعالي جذورها من التحليل النفسي. وترتبط باتجاهات أخرى هامة كالاتجاه الأنثروبولوجي والاجتماعي. كما تستند إلى حقيقة أن الشخصية في نموها تتبع المبادئ البيولوجية. بمعنى أن لكل جزء وقته الخاص. فإذا لم ينهض في وقته المحدد. فلن تتاح له الفرصة لأن يتكون تكونا كاملا. ويؤثر الجزء الذي يفوت عليه وقت النمو أو الذي يتعرض للتلف خلال فترة نموه في الكل الذي يتكون من أعضاء يعتمد بعضها على بعض، وأن السرعة والتتابع السوي ضروريان من أجل قيام الكائن الإنساني بوظائفه بشكل متسق (جابر، 1994).

وقد تناولت مختلف المدارس والاتجاهات في علم النفس النمو الانفعالي بمستويات مختلفة، كل حسب اهتماماتها ومنطلقاتها، لذا فقد تركت هذه الاتجاهات بصماتها النظرية والمنهجية على دراسة النمو الانفعالي، وفيما يلي عرضاً لأهم هذه النظريات:

أولاً: النظرية السلوكية (Behavioral Theory)

يرى أنصار هذه النظرية أن الأنماط المعقدة من الانفعالات تتمايز نتيجة للاشتراط، لكن هذه الأنماط محددة، كما أن الانفعالات تتطور بتطور الفرد ونضجة ومدى اتساع خبراته الانفعالية، وتعقد البيئة وتنوعها. وهناك بعض الانفعالات تبدو لنا محددة لكنها بالواقع مزيج من عدة انفعالات، مثل: الغيرة، والحسد قد يتضمنان الخوف، والغضب والمحبة أحياناً. هذا بالإضافة إلى أن مثيرات الانفعال ترتبط حضارياً، فما يثير الغضب في مجتمع ما، قد لا يؤدي إلى مثل ذلك الشعور في مجتمع آخر. كما أكد سكنر (Skinner) على تأثير الأحداث البيئية في النمو الانفعالي للفرد، وربطة بالتعزيز وما له من دور إيجابي في التعامل مع البيئة. فالسيطرة على التعزيز، وخاصة التعزيز الايجابي يمكن أن يخلق لدى الفرد توازناً انفعالياً متمثلاً في سلوك الفرد اللفظي، ونشاطه المعرفي المتميز، وأن الانفعال استعداد للاستجابة بصورة معينة (قطامي، 2009).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory)

يرى أنصار هذه النظرية وعلى رأسهم فرويد أن النمو الانفعالي يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة، باعتبارها مرحله يتعرض فيها الفرد إلى عوامل حاسمة في نموه الانفعالي، حيث ركزت هذه النظرية على أهمية خبرات الطفولة المبكرة وأثرها في شخصية الفرد في المراحل العمرية اللاحقة، مع تأكيدهم على دور التنشئة الاجتماعية للفرد، ونوع الخبرات التي يتلقاها، كما تؤكد هذه النظرية على تمثل الفرد لقيم ومعايير المجتمع، وسعيه الدائم للتطابق معها، فالنمو الانفعالي السليم للفرد يحقق التوافق الانفعالي له، ويشعره بتقدير الذات، والإنتاجية، وعدم الشعور بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية، أو القلق (أبو غزال، 2007).

ثالثاً: النظرية المعرفية (Cognitive Theory)

يؤكد أنصار هذه النظرية وعلى رأسهم بياجية أن السلوك ينتظم بطريقة معينة، وفريده في كل مرحلة من مراحل الارتقاء فالنمو ليس عملية مستمرة منذ الولادة حتى الوفاة بل هو تحولات كبرى في أساليب التصرف والتفكير، لذا فإن كل العلماء الارتقائيون يجمعون على أن الأطفال يختلفون عن الكبار نوعاً لا كماً (قطامي، 2009).

رابعاً: نظرية النمو النفسي الاجتماعي (Theory of psychosocial development)

يعتبر اريك اريكسون (Erik H. Erikson) المولود في فرانكفورت بألمانيا من أبوين دانمركيين عام 1902 من اعظم المحللين النفسيين والدارسين للنمو النفسي في الأوساط الأمريكية المعاصرة (Berk, 2002).

وبنى اريكسون نظريته في مجال نمو الشخصية أو النمو الانفعالي بإحكام على نظرية فرويد في التحليل النفسي. مما حدا بالمنظرين إلى اعتباره صاحب نظرية تقوم بتطبيق تعاليم فرويد الأ ان ما بناه اريكسون من وجهات نظر تختلف عن النمط الفرويدي في تركيزها على ثلاثة مجالات هي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يؤكد اريكسون على الأنا التي اشار إليها فرويد أكثر مما يركز على الهو. لذلك: فانه يعيد تشكل مراحل فرويد العضوية بحيث تفقد كثيراً من مضمونها الجنسي الشبقي.

قدم اريكسون قالباً جديداً للفرد في علاقته بأبويه داخل إطار الأسرة، ثم تكوين الفرد الاجتماعي داخل إطار التراث التاريخي والثقافي للأسرة. وهذا يختلف عن مثلث " الطفل - الأم - الأب" في الواقع الفرويدي.

انه بينما كانت مهمة فرويد هي إثبات وجود اللاشعور وعمله. فان اريكسون يركز على الحل الناجح لأزمات النمو، ويؤكد ضرورة الاهتمام بالإثارة النفسية الاجتماعية للنمو الإنساني.

وأشار اريكسون في نظريته إلى أن النمو عملية مستمرة كل مرحلة منها جزء متساو من الاستمرارية، وأن كل مرحلة تجد سوابقها في المراحل السابقة، وتجد حلها النهائي في المراحل التالية لها، وفي كل مرحلة متتابعة إمكانية حلول جديدة لمسائل سابقة، وأن الفرد ينمو إلى مرحلة التالية بمجرد أن يكون مستعداً بيولوجياً ونفسياً واجتماعياً لذلك (Ercikson & Erickson, 1981).

ومن أجل ذلك قدم اريكسون في نظريته ثماني مراحل متتابعة من مراحل النمو تقع المراحل الأربعة الأولى منها في دور الطفولة لتشمل مراحل المهد، والطفولة المبكرة، والطفولة المتوسطة، والمتأخرة. وتقع المراحل الأربع التالية في دور البلوغ. لتشمل المراهقة والرشد، ومنتصف العمر، والشيخوخة. وقد تعمد اريكسون أن يصف كل مرحلة بكلمة حاسة. لأن الفرد النامي يناضل في سبيل السيطرة على الحالة المرحلية. أو تحقيق إحساس إيجابي ب " أي صورة من الصور المرتبطة بحالته في هذه النقطة الخاصة عن طريق النمو.

ومراحل النمو عند اريكسون هي (Ercikson & Erickson, 1981):

المرحلة الأولى: اكتساب حاسة الثقة الأساسية مع التغلب على حاسة الشك (لتحقيق الأمل) Sense of trust Vs. Mistrust :

يرى أريكسون أنه بعد حياة نظامية رتيبة محوطة بالدفء والحماية داخل رحم الأم. يواجه الطفل مع الولادة في أول التقاء له بالعالم الخارجي. فيتكون لديه إحساس بالترقب من خلال مزيج من الثقة والشك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

. وتصبح حاسة الثقة الأساسية لديه في مقابل حاسة الشك الأساسي هي النقطة الحرجة في مرحلة نموه الأولى. مما يتطلب من الوليد شعوراً بالراحة الجسمية، والحد الأدنى من تجربة الخوف وعدم التأكد. وإذا ما توفر له ذلك فانه سيبسط ثقته إلى تجارب جديدة وتساعده على النمو نفسياً، وعلى تقبل الخبرات الجديدة برضاه. ومن ناحية أخرى تنشأ حاسة الشك من الخبرات الجسمية والنفسية غير المرضية، وتؤدي إلى الخوف من توقع المواقف المستقبلة.

ومن أجل ذلك فقد حدد اريكسون واجبات النمو في هذه المرحلة بإرساء حاسة الثقة الأساسيه والذي يتفق مع فترة النضج السريع في مرحلة الطفولة المبكرة. وهي فترة يبلغ فيها معدل نمو الجسم درجة هائلة، ويكون الاهتمام الوحيد للتركيب الجسمي هو المحافظة على الوظائف العضوية، وهي: التنفس، والهضم، والأكل، والحركة.

المرحلة الثانية: اكتساب حاسة الاستقلال الذاتي ومكافحة حاسة الشك والخجل (لتحقيق الإرادة) Sense of Autonomy Vs. Shame & Doubt:

يبدأ الطفل فيما بين الشهر الثاني عشر أو الخامس عشر وحتى نهاية السنة الثالثة في تأسيس المكون التالي للشخصية السليمة، حيث تنصرف معظم طاقاته نحو تأكيد ذاته من حيث هو إنسان له عقل وارادة خاصة به. ويتضح ولع الأطفال بالاستطلاع، ويصبح الطفل أقل اعتماداً على الآخرين واكثر استقلالاً بنفسه. ومع ذلك فهو قادر على أن يستخدم مساعدة الآخرين وتوجيههم في المسائل الهامة. وحدد اريكسون واجبات هذه المرحلة بالتآزر والتوافق لعدد من أنماط الحركة والفعل المتصارعة المختلفة كالإمساك بشيء وتركه، والمشي، والكلام، والقبض على الأشياء وتناولها بطرق معقدة. ويصاحب هذه القدرات وينشأ عنها حاجات أساسية تدفع الفرد لأن يستخدمها في الارتياد، والكشف، والامساك بشيء، والاحتفاظ، والنبذ، أو الهجر، ويصحب كل هذا إرادة مسيطرة هي " أنا أفضل".

المرحلة الثالثة: اكتساب حاسة المبادأة مقابل التغلب على الإحساس بالذنب Sense of Initiative Vs. Guilt:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعتبر هذه المرحلة مرحلة ما قبل المدرسة من حياة الطفل (العامان الرابع والخامس). فبعد أن يتعلم الطفل بعض السيطرة على نفسه وعلى بيئته. ويبدأ في إظهار مهاراته وقدراته. ويبتكر سلوكاً تفوق خباياه. وقدراته الشخصية، فإنه يتطفل على أوساط الآخرين، ويجعل الآخرين ينخرطون في سلوكه الخاص به.

وفي هذه المرحلة يأخذ سلوك الطفل شكل المبادأة من جانبه، والمشاركة بفعالية في عالم مجتمعه. ويجعله نشطاً قوي العزيمة للسيطرة على بعض المهام. فيقوم بتحمل مسؤولية نفسه. وكذلك ما يضمه عالمه الخاص (لعبه، أدواته، وحيواناته...الخ.). ولهذا فان الطفل في هذه المرحلة يرى بوضوح أنه قادر على أن يعمل أنواعاً معينة من الأشياء، وأن يلاحظ باهتمام بالغ ما يعمله الراشدون من حوله، ويحاول أن يقلد سلوكهم، ويرغب في أن يشارك في أنواع أنشطتهم.

المرحلة الرابعة: اكتساب حاسة الاجتهاد "الإنجاز" مقابل تجنب الإحساس بالنقص. Sense of Mastery Vs. Inferiority:

تمتد هذه المرحلة النمائية من السنة السادسة من العمر وحتى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر، وقد أطلق اريكسون على هذه المرحلة بمرحلة حاسة الاجتهاد، لأن الطفل نتيجة احتكاكه بتجارب جديدة كثيرة سرعان ما يدرك انه في حاجة إلى أن يجد له مكانا بين الأطفال الآخرين الذين هم في سنه. ولذلك فانه يوجه كل طاقاته نحو معالجة المشاكل الاجتماعية المحيطة به، والتي يحاول أن يسيطر عليها بنجاح حتى لا يكون متخلفاً عن رفاق سنه أو اقل منهم، بل له مكان بارز بينهم.

ويوجه الطفل في هذه المرحلة نشاطاً متزايداً لتحديد مكانته بين رفاقه. فيبذل كل جهد ممكن في الإنتاج والعمل وسط رفاقه في المدرسة، أو الفصل.. الخ. خوفا من أن يصبح إنتاجه وعمله في مستوى أقل من مستوى عمل رفاقه، وإنتاجهم. ويصبح الخوف من هذا المستوى الأقل في الجودة سبباً في خوف مستمر يدفعه للعمل الأفضل حتى لا ينظر إليه الكبار على أنه ما زال طفلاً أو شخصاً غير كامل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المرحلة الخامسة: اكتساب الإحساس بالهوية مقابل التغلب على الإحساس بانتشار الهوية (الضياع) Sense of Identity Vs. Confusion:

تمتد هذه المرحلة من العمر بين: 11 - 20 سنة، حيث يتلو الكمون الشديد في المرحلة السابقة زوبعة النمو في هذه المرحلة، والتي تعتبر اعنف ما يواجه الفرد في مراحل تطوره ونموه. فالجسد يعود مرة أخري ليقحم نفسه على الوجود من خلال نموه المفاجئ في الشكل والحجم. علاوة على التغيرات الكيميائية التي تصيب الشاب بهزة في كيانه تجعله يفقد التعرف على نفسه، وتبرز مشكلة الهوية التي تكون جوهر الصراع في هذه المرحلة من حياته.

المرحلة السادسة: اكتساب حاسة الآلفة والتكامل مقابل تجنب الإحساس بالعزلة له. Sense of Intimacy Vs. Isolation:

في هذه المرحلة يبدأ الفرد حياته كعنصر كامل في المجتمع، فقد حان الوقت الذي يستقر فيه استقراراً جاداً للقيام بمهمة المشاركة الكاملة في مجتمعه. فتحقيق النضج النفسي يتطلب نمواً اجتماعياً نفسياً للزواج أو العمل بمهنة خاصة. مما حدا باريكسون أن يطلق على هذه المرحلة اسم مرحلة الإحساس بالألفة، لأن النضج النفسي يتطلب ألفة اجتماعية مع شريك الجنس الآخر ليتمكن من اختيار شريك في العلاقات الزوجية باعتباره إنساناً وكائناً اجتماعياً.

المرحلة السابعة: مرحلة اكتساب الإحساس بالإنتاج مقابل الإحساس بالانهماك. (الركود) Sense of Generatively Vs. Stagnation:

تعد هذه المرحلة من أطول مراحل العمر وأكثرها خصوبة وعطاء، فبعد أن يمارس الإنسان اختياره في مجال الحب والعمل يتزوج ويرسخ أساس الاستقرار الأسري، ويختار العمل الذي يستطيع من خلاله من أن يحقق ذاته، ويصل إلى نقطة يسأل فيها - وماذا بعد؟. فهذه المرحلة تشتمل على تأسيس وحدة أسرية جديدة تقوم على الثقة المتبادلة والألفة. واعداد منزل جديد للبدء بدورة جديدة للنمو، ومن خلال الرباط الزواجي يصلح الفرد لضمان الرعاية والنمو للجيل الجديد الذي يثمر عنه الزواج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المرحلة الثامنة: اكتساب حاسة التكامل مقابل الإحساس باليأس. Sense of integration Vs. Despair:

تمثل هذه المرحلة نهاية المطاف لدورة حياة الإنسان، حيث تخبو بالتدريج طاقاته وقدراته على الإنتاج. بعد أن يكون قد ضمن النمو للجيل الجديد، واكتسب رؤية اكمل لدورته، وحقق كل ما يصبو إليه من ثقة وتكامل. مما يهيئ له حلاً ناجحاً لإحساسه باليأس من عدم جدواه كانسان منتج ويتولد عن هذا الاستقطاب إحساس الحكمة، وتكوين فلسفة جديدة للحياة، وأن هذا الإحساس بالتكامل والشمول هو الذي يجعله لا يخاف الموت، ويتقبله على أنه نتيجة طبيعية لاستكمال دورة الحياة.

خامساً: نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي المعرفي Bandura's Theory of Social Learning:

تؤكد هذه النظرية على التفاعل الحتمي المتبادل للسلوك، والمعرفة، والتأثيرات البيئية (الحتمية التبادلية)، وعلى أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة. تتضح هذه التأثيرات المتبادلة من خلال السلوك ذي الدلالة، والجوانب المعرفية، والأحداث الداخلية الأخرى التي يمكن أن تؤثر على الإدراك والأفعال، والمؤثرات البيئية الخارجية. والسلوك لا يتأثر بالمحددات البيئية فحسب، ولكن البيئة هي نتاج لمعالجة الفرد لها، ولذلك فالناس يمارسون بعض التأثيرات على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة، ومن ثم فالناس ليسوا فقط مجرد ممارسين لردود الفعل إزاء المثيرات الخارجية، ولكنهم قادرون على التفكير والابتكار، وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية (أبو غزال، 2007).

كما تلعب المعرفة دوراً رئيساً في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة، وتأخذ عمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية، وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة كما تكون محكومة بهما. كما تنطوي محددات السلوك على التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك(Zastrow & Kirst, 2004).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يرى باندورا (Bandora) أن معظم السلوك الإنساني متعلم بإتباع نموذج أو مثال حي وواقعي وليس من خلال عمليات الاشتراط الكلاسيكي أو الإجرائي. وبملاحظة الآخرين تتطور فكرة عن كيفية تكون سلوك ما، وتساعد المعلومات كدليل أو موجه لتصرفاتنا الخاصة. ويمكن بالتعلم عن طريق ملاحظة الآخرين تجنب عمل أخطاء فادحة، أما الاعتماد على التعزيز المباشر يجعل الإنسان يعيش في عالم خطير. معظم سلوك البشر متعلم من خلال الملاحظة سواء بالصدفة أو بالقصد. فالطفل الصغير يتعلم الحديث باستماعه لكلام الآخرين وتقليدهم، فلو أن تعلم اللغة كان معتمدا بالكامل على التطويع أو الاشتراط الكلاسيكي أو الإجرائي فمعنى ذلك أننا لن نحقق هذا التعلم. والملاحظون قادرون على حل المشاكل بالشكل الصحيح حتى بعد أن يكون النموذج أو القدوة فاشلاً في حل نفس المشاكل، فالملاحظ يتعلم من أخطاء القدوة مثلما يتعلم من نجاحاته (ملحم، 2007).

ومن عوامل التعلم بالملاحظة المتعلقة بالنموذج الملاحظ ما أشار إليه زاستروا وكيرست (Zastrow & Kirst, 2004) وهي كما يأتي:

المكانة الاجتماعية للنموذج، أو درجة نجوميته، فيزداد الحرص على الانتباه للنموذج ومتابعته والاقتداء به كلما كان النموذج نجماً أو ذا شهرة.

ما يصدر عن النموذج من أنماط استجابة مصاحبة، وتأثيره الشخصي على الفرد الملاحظ ودرجة حياده أو موضوعيته في العرض.

جنس النموذج، وقد تباينت نتائج الدراسات في هذه النقطة، وهذه الدراسات اتفقت في معظمها حول ميل الفرد الملاحظ للاقتداء بالنموذج الملاحظ كلما زادت مساحة الخصائص المشتركة بينهما.

ويحدد باندورا أربع مراحل يتم من خلالها التعلم بالملاحظة تتضمن العلاقة التبادلية بين المثيرات والسلوك والعمليات المعرفية لتفسير تعلم سلوك النموذج، وهي كما يأتي (Gage & Berliner, 1994; Woolfolk, 1998; Pahuja, 2004):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1. مرحلة الانتباه Attention Processes

وهي القدرة على عمل تمييزات بين الملاحظات وتحليل المعلومات وهي مهارات يجب أن تكون حاضرة قبل أن يظهر التعلم بالملاحظة. والمثيرات معظمها يمر بدون ملاحظة أو انتباه. وعدد من المتغيرات يؤثر في عمليات الانتباه، وبعض من هذه المتغيرات يتعلق بخصائص القدوة، وأخرى تتعلق بطبيعة النشاط وجزء آخر مرتبط بالشخص نفسه. والناس الذين يرتبط بهم الفرد يحددون الأنواع السلوكية التي يلاحظها الواحد لأن الارتباطات، سواء بالاختيار أم بالصدفة، تحدد أنواع الأنشطة التي سوف تظهر مرات ومرات. وطبيعة السلوكيات المقلدة تؤثر في حجم الاهتمام أو الانتباه الموجه لها، فالتغييرات الحركية والسريعة تفرض مثيرات تتحكم في مستوى ودرجة الانتباه. ومن جانب آخر إذا كان النشاط معقداً جداً، فمعنى ذلك أنه قد يسبب الاستغراب والدهشة لعقولنا.

مرحلة التذكر Memory Processes

يتذكر الفرد أعمال وأقوال النموذج عندما يلاحظ سلوكيات شخص ما بدون الاستجابة في نفس اللحظة، فأنت قد تقوم بها من أجل أن تستخدمها كدليل وموجه للتصرف والسلوك في مناسبات قادمة، وهناك شكلان أساسيان من الرموز التي تسهل عملية التعلم بالملاحظة، هما: (اللفظي، التخيلي)، ومعظم العمليات المعرفية بالنسبة للراشدين التي تتحكم في السلوك لفظية لا بصرية. والعلامات والتصورات الحيوية تساعد في عملية التمسك بالسلوكيات مدة أطول. والبروفة تعتبر عاملاً مساعداً وهاماً للتذكر، حيث أنه في حالة عدم القدرة على أداء السلوك آنيا، فمن الممكن القيام به ذهنياً، والمستوى الأعلى للتعلم بالملاحظة يظهر عندما يطبق السلوك المقلد رمزياً، وبعد ذلك يقوم بتطبيقه فعلياً.

المرحلة الحركية Motor Processes

وهي الميكانيزم الثالث للتقليد يتضمن عمليات، فمن أجل أن نحاكي نموذجاً معيناً يجب أن نحول التمثيل الرمزي للسلوك إلى تصرفات مناسبة، وأن عمليات التكاثر الحركي تتضمن أربع مراحل فرعية، هي: (التنظيم المعرفي للاستجابة، وبداية الاستجابة، ومراقبة الاستجابة، وتصفية وتقنية الاستجابة). ومن أجل أداء نشاطاً ما يكون هناك اختيار وتنظم للاستجابة على المستوى المعرفي، حيث يقرر ماهية النشاط، نقوم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثم تبدأ الاستجابة بناء على فكرة كيف يمكن أن تنفذ هذه الأشياء، والقدرة على القيام بأداء هذه الاستجابة جيداً يعتمد على المهارات الضرورية لتنفيذ السلوكيات والعناصر التي تضمنها النشاط، وإذا كانت متوفرة المهارات المطلوبة يكون من السهل تعلم مهام جديدة، وعندما تكون هذه المهارات مفقودة، فمعنى ذلك أن التكاثر المطلوب لهذا النشاط سيكون ناقصاً لذا يجب تطوير المهارات الضرورية قبل أداء النشاط. والمهام المعقدة مثل قيادة السيارة يتم تقسيمها إلى أجزاء وعناصر عدة، وكل جزء مقلد ومطبق بصورة منفصلة وبعد ذلك يضافون ويجمعون على بعضهم البعض. وعند البدء في أداء بعض الأنشطة لا نجيدها في البداية، حيث تكثر الأخطاء، مما يتطلب إعادة للسلوك وعمل التصحيحات حتى يمكن تكوين النموذج أو فكرة عنه. وهو أحياناً من الممكن التصرف كما لو كنا نقاداً لأنفسنا، ونراقب سلوكياتنا ونزودها بتغذية رجعية.... الخ، والمهارات التي نتعلمها من خلال التعلم بالملاحظة تصبح متكاملة بالتدريج من خلال عملية المحاولة والخطأ، ونحن نتبع سلوك القدوة، وبعد ذلك نبحث عن تحسين تقديراتنا من خلال التغذية الرجعية والانسجام.

مرحلة الدافعية (Motivation Processes)

فنظرية التعلم الاجتماعي تعمل تمييزاً بين اكتساب ما تعلمه الشخص ويستطيع القيام به، والأداء وهو ما يستطيع الشخص بالفعل القيام به. والناس لا يقومون بكل شيء يتعلمونه، فهناك احتمال كبير أن ندخل في سلوك مقلد إذا كان ذلك السلوك يؤدي إلى نتائج قيمة واحتمال ضعيف بتقليد ذلك السلوك إذا كانت النتائج عقابية، ويمكن أن ندخل في عملية تعزيز ذاتي، ونكون استجابات تقييمية تجاه السلوك الخاص، وهذا يقود إلى مواصلة الدخول في سلوكيات مرضية ذاتياًن حيث نرفض السلوكيات التي لا نحبها ولا نرتاح لها، ولا يظهر سلوك بدون باعث فالدافع الصحيح ليس فقط القيام بالأداء الفعلي للسلوك، لكن أيضاً التأثير في العمليات الأخرى التي تدخل في التعلم بالملاحظة، وعندما لا نحفز لتعلم شيء ما قد لا نعيره اهتماماً، حيث لا نرغب في ممارسة أنشطة تتطلب مجهوداً كبيراً، وعدداً من السلوكيات المقلدة تظهر بسرعة تجعلها سهلة في البحث عن العمليات التي تشكل أرضية للتعلم بالملاحظة. فقدوة الأطفال تتكون في الغالب من تقليد فوري لكن مع الكبر، يطور الأطفال مهارات رمزية وحركية تساعدهم أو تتيح لهم متابعة سلوكيات أكثر تعقيداً. والفشل في تكوين أو تكاثر سلوك مقلد ينتج من انتباه غير كاف، أو رمزية واحتفاظ غير ملائمين، أو نقص في الاستعدادات الجسمانية أو المهارة أو التطبيق أو الحافز الغير مناسب، أو أي فرع من هذه العمليات أو الأشياء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً: نظرية جيمس- لانج (James - Lang Theory)

تفترض هذه النظرية أن الانفعال هو مجموعة إحساسات مختلفة تتسبب عن التغيرات العضوية، وتختلف عن بعضها البعض باختلاف هذه الإحساسات العضوية، وأن المظاهر الجسمية والعضوية هي ليست نتيجة الانفعال وإنما هي السبب في ظهوره. بمعنى أن شعورنا أو إدراكنا لاستجاباتنا هو أساس الانفعال، وعلى ذلك فإن الخبرة الإنفعالية (ما نشعر به من انفعال) يحدث بعد حدوث التغيرات الجسمية، أي أن التغيرات الجسمية هي التي تسبق الخبرة الانفعالية وتؤدي إليها(غباري وأبو شعيرة، 2009).

سابعاً: نظرية ماك - دوجل (Mac – Docal Theory)

تفترض هذه النظرية أن للانفعالات غرضاً معيناً يتناسب مع الموقف الذي يصدر فيه الانفعال. فالجانب الانفعالي في الغريزة له وظيفة شحن القوى وتعبئة طاقة الكائن الحي لإشباع الدافع أو مواجهة الموقف. ففي غريزة الهروب مثلاً يكون الفرد في مواجهة موقف يهدد حياته، والاستجابة المناسبة هي التي تعمل على حماية الفرد مما يهدده ولا يستطيع الفرد أن يأتي بهذه الاستجابة إلا إذا كان خائفاً حتى يدفعه الخوف إلى السلوك المطلوب(كفافي وسالم، 2012).

العوامل المؤثرة في النمو الانفعالي

يتأثر النمو الانفعالي للفرد بعدد من العوامل، كغيرة من جوانب النمو في شخصية الفرد، ومنها (الزعبي، 2001، قناوي وعبد المعطي، 2001):

1. النضج:

حيث يلعب النضج والذي يشكل عامل الوراثة في عملية النمو دوراً هاماً في النمو الانفعالي للفرد، حيث يزيد من قدرة الفرد على الإنتباة والتذكر، الأمر الذي يمكنه من تطوير استجاباته الانفعالية، وتلعب الغدد الصماء دوراً بارزاً يساعد الفرد في السيطرة على انفعالاته من خلال تهيئة الفرد للاستجابة الانفعالية في المواقف المفاجئة بزيادة إفرازات هذه الغدد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. الجو الأسري والعلاقات الأسرية:

يتأثر النمو الانفعالي للمراهق إلى حد كبير بعلاقاته الأسرية، فالخلافات الأسرية المستمرة، وما ينجم عنها من توتر للعلاقات داخل الأسرة، ومغالاة الوالدين في السيطرة والتدليل، أو فقد أحد الوالدين أو كلاهما، والاستمرار في معاملة الابن كطفل، وإعاقة ميوله واهتماماته، كل هذه الأمور من شأنها أن تؤثر على نمو الفرد الانفعالي، وتجعله يعيش حالة من عدم الاتزان الانفعالي.

3. التعلم:

حيث تتأثر استجابات الفرد وتنمو صور التعبير عنها بما يكتسبه من البيئة عن طريق التعلم من الخبرات التي يمر بها، ومن طرق التعلم التي يتأثر بها النمو الانفعالي للفرد التعلم بالمحاولة والخطأ، والتقليد، والتعلم بالاشتراط، والتعلم بالتدريب، والتقمص.

4. التغيرات الفسيولوجية:

يتأثر النمو الانفعالي بالتغيرات الفسيولوجية التي تحدث للفرد من الناحية الداخلية، وبخاصة التغيرات في نشاط الغدد الصماء المتمثل في ضمور الغدة التيموسية، والغدة الصنوبرية بعد نشاطهما في مرحلة الطفولة، كما يتأثر النمو الانفعالي للمراهق بجملة من التغيرات الجسمية الخارجية، كالزيادة بالطول، وخشونة الصوت، ونمو الشارب عند المراهق، وبروز الصدر ونمو الأثداء عند المراهقات، وكل هذه التغيرات من شأنها أن تولد شعور عند المراهقين بأن أجسامهم لا تختلف عن أجسام البالغين، مما يشعرهم بالفرح حيناً، والخجل والحياء حيناً آخر.

5. معايير الجماعة:

يتأثر النمو الانفعالي للمراهق بمستوى المعايير والقيم التي تفرضها الجماعة على أفرادها، فالحساسية المرهفة، والاضطرابات الانفعالية عند المراهق، يمكن إرجاعهما إلى عدم قدرته على التوافق مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، فما كان مقبولاً من استجابات إنفعالية في مرحلة الطفولة لا يكون مقبولاً في مرحلة المراهقة، لأن المثيرات الانفعالية تختلف باختلاف مراحل النمو، ولهذا يُلحظ على المراهق شعوره بالحيرة والخجل أمام الآخرين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسبب اختلاف سلوكه عن المعايير والقيم التي وضعتها الجماعة، والتي تتوقع من المراهق أن يسلك سلوكاً يتماشى مع هذه المعايير والقيم، مما يعرضه لنقد الكبار، ويجعله يشعر بعم الأمن، والشك في سلوك الآخرين نحوه.

6. الشعور الديني:

حيث تؤدي التغيرات التي تحدث للمراهق خلال مراحل نموه، خاصة ما يطرأ على الشعور الديني للفرد من تبدلات، فبعد أن كان الطفل يؤمن إيماناً قوياً وراسخاً بالدين، فإنه ما أن يصل إلى مرحلة المراهقة حتى يبدأ بالسؤال، والشك، والمناقشة في أمور الدين، مما يوقعه في حالة من الصراع، خاصة وأن المراهق يبحث عن الحقيقة ليزداد إيماناً، أو ليزداد شكاً وبعداً، وبالتالي فإن هذا الصراع من شأنه أن يؤثر على نمو الفرد الانفعالي، واستجاباته الانفعالية.

ثانياً: الحُكم الخلقي

يُعد الحُكم والنمو الخلقي أحد جوانب النمو المهمة في شخصية الفرد، وتأتي هذه الأهمية من كون الأخلاق عنصراً هاماً، ومقوماً جوهرياً من مقومات كيان المجتمع وشخصية الفرد؛ حيث لا يستطيع أي مجتمع الاستمرار دون قوانين وقواعد تنظم علاقات الأفراد ببعضهم البعض، وتكون لهم بمثابة معايير معتمدة في توجيه السلوك وتقويم الانحراف (توق وقطامي وعدس، 2003).

وقد وردت العديد من التعريفات لمفهوم الحُكم الخلقي فقد عرفه هايد (Haidt, 2001: 815) بأنه:" مجموعة من القيم الفردية، والثقافية، وأنماط السلوك الشخصي والاجتماعي التي يمارسها الفرد ليميز بين الصواب والخطأ".

وعرفه نيكوليان وتيري (Nokelainena & Tirri, 2010: 103)بأنه: "معرفة الفرد حول ما يجب القيام به في المواقف الخلقيه المختلفة".

أما بوسكو وميلشار وبيوفايس وديسبلسك (Boscoa; Melchara; Beauvais & Desplaces, 2010: 265) فقد عرفوا الحُكم الخلقي بأنه أحد العمليات النمائية التي يرتقي من خلالها الفرد إلى مراحل عليا من المستويات الخلقي، حيث يتكون الحُكم الخلقي من عنصرين رئيسيين، هما:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التبرير الخلقي: وهو السلوك الخلقي الذي يحمله الفرد، ويقوم به عندما يواجهه مشكلة أخلاقية.

الكفاية الخلقية: وهو قدرة الفرد على إتخاذ الأحكام الخلقيه المناسبة.

النظريات المفسرة للحُكم الخلقي :

يوجد العديد من النظريات التي حاولت تفسير الحُكم الخلقي والمتغيرات التي تلعب دوراً في إحداثه، ومن هذه النظريات ما يلي:

أولاً : نظرية بياجيه **(Piaget's Theory)**

يرى بياجيه أن الحُكم الخلقي يمر بعدد من المراحل هي: (علاونة، 2010)

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الأخلاق

تمتد هذه المرحلة من عمر الولادة وحتى السابعة من العمر، حيث يكون الطفل متمركزاً حول الذات حتى سن الثانية من العمر، ولا تظهر عند الطفل أية قدرة على إصدار الأحكام الخلقي، أو القيام بسلوك خلقي. فيما يبدأ الطفل بعد السنة الثانية بتوجيه التركيز على الشخص الذي يتمتع بالسلطة سواء أكان الأب أم الأم، ويستمر التركيز على مصدر السلطة حتى يبلغ الطفل سن السابعة.

المرحلة الثانية: مرحلة الأخلاق الغيرية أو الأخلاق خارجية المنشأ

تمتد هذه المرحلة من عمر السابعة وحتى الثامنة، حيث يكتشف الطفل في هذه المرحلة قواعد السلوك والتي يعتقد بأنها مفروضة عليه من قبل الراشدين، وإنه من الأفضل عليه إطاعتها والالتزام بها.

المرحلة الثالثة: مرحلة التبعية الخلقية أو الأخلاق الواقعية

تمتد هذه المرحلة من عمر الثامنة وحتى الحادية عشر، حيث تزول في هذه المرحلة الطاعة المتمثلة بالسلطة، وتتحول إلى طاعة تقوم على الاحترام والتعاون المتبادل، فتركيز الطفل في هذه المرحلة يكون على الأحداث الواقعية والحقيقية والمادية الماثلة أمامه، مما يجعل من الصعب على الطفل أن يكون مرناً في أحكامه الخلقية، لأنه يكون معتمداً على ما يدركه في الواقع الماثل أمامه بغض النظر عن الأسباب والدوافع التي أوجدت الموقف.

المرحلة الرابعة: المرحلة الخلقية المستقلة أو الخلقية النسبية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تمتد هذه المرحلة من سن الحادية عشر وحتى مرحلة المراهقة، حيث ينتقل الطفل من التركيز على الأحداث الواقعية والمادية إلى التركيز على التطبيق الواقعي والمثل الخلقية، بحيث يصبح الطفل قادراً على مراعاة الظروف المحيطة بالموقف الأخلاقي قبل أن يصدر حكماً خلقياً عليه، والتي من خلالها يستطيع فهم القاعدة وتعليلها بشكل منطقي، والاستقلال في أحكامه الخلقية.

ثانياً: نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory)

يرى فرويد أن الفرد محكوم بغرائزه الفطرية واللاشعورية في معظم الأحيان، وخاصة التي تسيطر عليها الهو (الجانب الداخلي للفرد)، والتي تتضمن القوى الغريزية الجنسية والعدوانية التي يولد الفرد وهو مزود بها، حيث تعمل الهو وفقاً لمبدأ اللذة، في حين تعمل الأنا وفقاً لمبدأ الواقع التي تشير إلى أن على الفرد إشباع حاجاته بطريقة واقعية، في المقابل توجد الأنا الأعلى التي تعمل وفقاً للمبدأ الخلقي، وتتكون من قسمين هما: الأنا المثالية وتتعلق بالأفراد الذين يرغب الفرد أن يكون مثلهم، ويشعر بالرضا عندما يسلك سلوكاً يتوافق مع سلوكاتهم، والضمير الذي يراقب ويضبط سلوك الفرد، وهو الذي يجعل الفرد يشعر بالذنب عندما يقوم بسلوك غير خاطئ، فالفرد الذي يلتزم بمعايير المجتمع وقيمه عند فرويد يسمى بالفرد الخلقي، والذي لا يلتزم بهذه القيم والمعايير المجتمعية يسمى فرد غير أخلاقي (الهنداوي، 2005).

ثالثاً: نظرية كولبرج (Kohlberg Theory)

تعتبر نظرية لورنس كولبرج (Lawrence Kolberg, 1927 - 1987) أحدث نظريات النمو الخلقي ونمو التفكير الخلقي بشكل خاص. كما أنها تعتبر اكثر النظريات ثراء من حيث استثارتها للبحث في التفكير الخلقي.

طور كولبرج تصور بياجيه عن نوعي الأخلاقية، وقدم تصوره الخاص عن ست مراحل لنمو التفكير الخلقي يمكن تصنيفها إلى ثلاثة مستويات. تبدأ من منظور التمركز حول الذات، ثم المنظور الاجتماعي، وأخيرا المنظور الإنساني العالمي. كما سعى إلى تقديم استبصار أكبر بأثر القوى الاجتماعية والخبرة على النمو الخلقي. وكان اتجاه كولبرج في فهم استجابات الأفراد للمشكلات الخلقية شأنه شأن بياجيه يعتمد على تحليل الأبنية العقلية وأنماط التفكير الكامنة وراءها (Gorman, 1980).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واعتبر كولبرج المفهوم الأساسي للنمو الخلقي هو العدل، وهو نفس الاعتبار الذي دارت حوله تحليلات بياجيه. وأن النمو الأخلاقي يتضمن عملية متصلة يعيشها الفرد بهدف إقامة نوع من المواءمة بين نظرة أخلاقية معينة، وخبرة الفرد فيما يتعلق بالحياة في عالم اجتماعي يتبنى هذه النظرة، ويتخذ منها معياراً لمسلك الأفراد في هذا الجانب أو ذاك من جوانب حياتهم (Kolberg & Kramer, 1980).

ويرى كولبرج أن التفكير الخلقي للأفراد يتغير مع تقدمهم في النمو. وبصورة عامة فإنهم يتحركون من المستوى قبل التقليدي، إلى المستوى التقليدي. فالمستوى بعد التقليدي. ولا يحدث أن يتخطى أي فرد مرحلة معينة إلى مرحلة أعلى منها، إلا أن البعض فقط هم الذين يصلون إلى المرحلة السادسة (Gorman, 1980).

وأن كل مرحلة من وجهة نظر كولبرج لها مفهوم خلقي خاص بها، وهذا المفهوم يختلف من مرحلة إلى أخرى، ويصبح أكثر تكاملاً وعمومية. فعندما ينتقل مفهوم الفرد عن قيمة الحياة الإنسانية من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية تصبح قيمة الحياة أكثر اختلافاً عن قيمة الممتلكاتن وأكثر تكاملاً فتدخل قيمة الحياة في سلم تنظيمي حيث تكون أعلى من الممتلكات (شريم، 2004).

وقام كولبرج بتقسيم المراحل التي يمر بها الحُكم الخلقي إلى ثلاثة مستويات، بحيث يضم كل مستوى مرحلتين، وفيما يلي توضيحاً لهذه المستويات (أبو غزال، 2007؛ شريم، 2004؛ علاونة، 2010؛ غباري وأبو شعيرة، 2009؛ مجيد، 2009؛ Brimi, 2008):

أ - مستوى ما قبل التقاليد (الولادة- 9 سنوات): ويتكون هذا المستوى من مرحلتين، هما:

مرحلة التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب: في هذه المرحلة يكون سلوك الطفل محكوماً بتجنب العقاب من أصحاب السلطة، ولهذا يظهر التزاماً بالأحكام الخلقية.

مرحلة التوجه النسبي أو الأدائي أو الهدف المنفعي: حيث يرى الطفل في هذه المرحلة أن الفعل الصحيح هو الفعل الذي يكون وسيلة لإشباع حاجاته الخاصة والحصول على المنفعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب - مستوى التقاليد (9-15 سنة): ويتكون هذا المستوى من مرحلتين، هما:

مرحلة الولد الجيد أو البنت الجيدة: حيث ينصب الاهتمام في هذه المرحلة على النوايا الحسنة، والشعور المتبادل بين الأشخاص، والشعور بالثقة، والمودة، والحب، والعلاقات الجيدة مع الآخرين.

مرحلة التوجه نحو القانون و النظام الاجتماعي: في هذه المرحلة يتم الالتزام بالسلطة، والتمسك بالقوانين، والنظم الاجتماعية بحرفية تامة، فالقرارات الخلقية لا تعتمد على سلطة الوالدين، بل على المعايير الاجتماعية العامة والالتزام بالواجب. وأن حل المشكلات الخلقية لدى الفرد يجب أن يكون في الإطار القانوني لتجنب المساءلة القانونية بغض النظر عن الرضا عن السلوك.

ج - مستوى ما بعد التقاليد (16- فما فوق): ويتكون هذا المستوى من مرحلتين، هما:

مرحلة التوجه العام نحو العقد الاجتماعي: في هذه المرحلة يكون سلوك الفرد بناءاً على ما يحقق القدر الأكبر من المنفعة للآخرين، حيث يصبح إدراكه ووعيه للقوانين والقيم على أنها نسبية، فمنها ما هو قابل للتغير، ومنها ما هو ثابت، لذلك لا بد من احترام هذه القيم والقوانين والمحافظة عليها.

مرحلة التوجه نحو المبدأ الخلقي العام (العالمي): تعتبر هذه المرحلة أعلى مراحل الحُكم الخلقي، حيث ترتكز على المعايير والمبادئ الداخلية الذاتية للفرد، وإن المبادئ التي يدركها الفرد في هذه المرحلة هي مبادئ شاملة وعامة يقر بها كافة البشر، وتستند إلى المنطق، مثل العدالة، والمساواة وتبادل المصالح وتساوي الناس بالحقوق واحترام كرامة الإنسان كفرد مستقل ومتميز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (1)

مراحل النمو الخلقي التي حددها كولبرج (ملحم، 2013)

المستوى والمرحلة	الصواب	أسباب القيام بالفعل الصواب	المنظور الاجتماعي للمرحلة
المستوى قبل التقليدي المرحلة (1) توجه الطاعة وتجنب العقاب	تجنب الخروج على القواعد حتى يتفادى العقاب من اجل الطاعة وتجنب الضرر الجسمي للأشخاص، والمادي للأشياء	تجنب العقاب والقوى العليا للسلطة	وجهة نظر تتركز حول الذات لا يهتم باهتمامات الآخرين او الاعتراف بأنها تختلف عن تلك التي يتمتع بها القائم بالفعل. لا يربط بين وجهتي نظر ينظر إلى الأفعال من الناحية المادية وليس على أساس اهتمامات الآخرين النفسية. تعارض منظورات السلطة مع المنظور الشخصي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المرحلة (2) توجه النسبية الوسيلية الساذجة	يتبع القواعد فقط في حالة ما إذا كانت للصالح المباشر لشخص ما. والفعل لتلبية الاهتمامات والاحتياجات الشخصية. وجعل الآخرين يفعلون بالمثل. والصواب أيضاً: ما هو عدل، وما هو التبادل المتساوي أو تعامل او اتفاق.	تلبية الاحتياجات او الاهتمامات الشخصية في عالم يجب على المرء فيه أن يعترف بأن للآخرين أيضا اهتماماتهم	منظور فردي ملموس إدراك أن لكل شخص اهتمامه الخاص الذي يسعى لتحقيقه، وأن هذه الاهتمامات تتصارع. وبذلك يكون الصواب نسبيا (بالمعنى الفردي الملموس).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المستوى التقليدي المرحلة (3) توجه المسايرة	التزام بما يتوقعه الآخرون القريبون منك أو ما يتوقعه الناس عادة في دورك كابن أو أخ أو صديق.. الخ. " كن طيبا يعد مامان ويعني وجود دوافع طيبة وإظهار الاهتمام بالآخرين ونعني أيضا الإبقاء على علاقات متبادلة مثل الثقة والإخلاص والاحترام والامتنان	الحاجة لتكون شخصاً طيباً في نظر نفسك وفي نظر الآخرين، واهتمامك بالآخرين. الاعتقاد في الالتزام بالقواعد والسلطة التي تعزز السلوك النمطي السوي.	رؤية الشخص للعلاقات مع الآخرين. إدراك الأحاسيس المشتركة، والاتفاق والتوقعات التي تحتل مركز الأولوية على المصلحة الشخصية. يربط بين وجهات النظر من خلال "القاعدة الذهبية" الملموسة. واضعا نفسك في مكان غيرك. لا ينظر إلى النظام العام للرؤية.
المرحلة (4) توجه المحافظة على القانون والنظام الاجتماعي	تلبية الواجبات الفعلية التي وافقت عليها. والقوانين يجب احترامها فيما عدا الحالات القصوى التي تتعارض فيها مع واجبات اجتماعية أخرى ثابتة، الصواب أيضا ينسب إلى المجتمع والجماعة او المواقف..	جعل المؤسسة مستمرة ككل لتجنب الانهيار في النظام اذا فعلها كل واحد أو الالتزام بأوامر الضمير للوفاء بالتزامات الفرد الشخصية المحددة.	اختلاف وجهات النظر المجتمعية عن الدوافع فيما بين الأشخاص اتباع وجهة نظر النظام الذي يحدد الأدوار والقواعد. يهتم بالعلاقات الفردية على أساس الموضع في النظام.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المستوى بعد التقليدي المرحلة (5) التعاقد الاجتماعي القانوني	إدراك أن الناس لهم تشكيلة من القيم والآراءن وأن معظم القيم والقواعد ترتبط بمجموعتك، وهذه القواعد النسبية يجب عادة أن تحترم في وجود عدم التحيز لأنها هي العقود الاجتماعية، وبعض القيم غير النسبية، مثل: الحياة والحرية التي يجب احترامها في كل مجتمع بصرف النظر عن رأي الأغلبية.	إحساس بالتزام نحو القانون بسبب العقود الاجتماعية التي يقوم بها الفرد من أجل الالتزام بالقانون من أجل رفاهية الجميع ولحماية حقوقهم. إحساس بالتزام تعاقدي مقبول بحرية، ويشمل الأسرة والصداقة والثقة والتزامات العمل. الاهتمام بأن القوانين والواجبات تقوم على حسابات سليمة " الخير الأكبر هو ما يعود بالفائدة على اكبر عدد ممكن".	المنظور الاجتماعي سابق لرؤية المجتمع رؤية فرد عاقل مدرك للقيم والحقوق قبل الارتباطات الاجتماعية والعقود تطابق بين المنظورات بآليات رسمية هي الاتفاق والتعاقد، وإنكار الذات، والعملية الأساسية. يهتم بوجهات النظر الأخلاقية والقانونية ويعترف بأنها أحياناً تتصارع، وتجد صعوبة في التنسيق بينها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المرحلة (6) التمسك بمبدأ أخلاقي عام	اتباع المبادئ الأخلاقية المختارة ذاتيا، والقوانين الخاصة بالاتفاقيات الاجتماعية تعتبر عادة سارية لأنها تستند إلى فعل هذه المبادئ، وعندما تخالف القوانين هذه المبادئ فان الفرد يعمل وفقاً لمبدأ أن المبادئ هي المبادئ العالمية للعدالة، وتكافؤ الحقوق الإنسانية، واحترام الإنسان كفرد.	الاعتماد كشخص عاقل في صلاحية المبادئ الأخلاقية العالمية، واحساس بالالتزام الذاتي نحوها.	رؤية لوجهة نظر أخلاقية يمكن ان تشتق منها الترتيبات الاجتماعية. الرؤية هي الخاصة بأي فرد عاقل يعترف بطبيعة الأخلاق، أو حقيقة أن الأشخاص هم غايات في حد ذاتهم ويجب معاملتهم على هذا الأساس.

رابعاً: نظرية بك وهافجهرست (Peck & Havighurst Theory)

قدم كل من بك وهافجهرست تصورهما عن مراحل النمو الخلقي في كتابيهما سيكولوجية نمو الخلق الذي نشر عام 1960، وافترضا في دراستهما وجود خمسة أنماط من الخلق تتابعا مع نمو الفرد وهي (الشيخ، 1983):

الحياد الأخلاقي في الطفولة A moral in infancy: ويرى الطفل الآخرين كوسائل لإشباع الذات، ويكون الطفل متمركزا تماما حول ذاته، ولا يعرف المبادئ الأخلاقية ولا الضمير، إنها صورة رضيع لم يبدأ في التطبيع بعد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوسيلة في الطفولة المبكرة Expedient in early childhood: ويميل الطفل لأن يعمل وفقاً لتقاليد المجتمع، ولكن لكي يتجنب العقاب، ويحصل على الثواب فقط. والطفل في هذه المرحلة لا يهتم بخير الآخرين، إلا إذا كان في صالحه، ويكون الطفل متمركزاً حول ذاته، وأخلاقياته غير ثابتة، طالما أن مبرر محافظته على القواعد مرتبط بحصوله على ميزة أو مكافأة.

المسايرة في الطفولة المتأخرة Conformity in late childhood: الشخص المساير هو الذي يتبع ما هو سائد من قواعد السلوك، ويكون للطفل اتجاه ثابت نحو الصواب والخطأ دون الرجوع إلى الالتزام بمبدأ أخلاقي عام، وإنما الالتزام بما هو سائد في المجتمع.

الضمير اللاعقلاني Irrational conscientious في الطفولة المتأخرة: ويحكم الطفل على المواقف وفقاً لمعاييره الداخلية أو الذاتية عن الصواب والخطأ، مع اهتمام ضئيل فيما إذا كان الآخرين من حوله يوافقون على تصرفه أم لا.

الغيرية العقلانية Rational altruistic في المراهقة: وتمثل هذه المرحلة أعلى مرحلة للنضج الخلقي في تصور بك وهافجهرست، وهؤلاء الذين يسلكون على هذا النحو ليست لديهم مجموعة ثابتة من المبادئ الأخلاقية، وإنما هم أيضاً يطبقونها بموضوعية في ضوء ما إذا كانت نتائج الفعل المعين ضارة أو نافعة بالنسبة للآخرين.

خامساً: نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory)

يرى باندورا (Bandura) أن تعلم السلوك الأخلاقي يتم من خلال خمس عمليات تتمثل في الانتباه، والترميز، والاحتفاظ، وتنفيذ السلوك، والدافع للمثابرة، كما أن السلوك الأخلاقي يتم تنظيمه من خلال المعرفة والعاطفة والدافع والاختيار، حيث يُعد النمو الأخلاقي لدى الفرد عملية طويلة الأمد، وتتأثر بالعديد من العواملن خاصة البيئة الاجتماعية، فتطور الحُكم الخلقي لدى الفرد يتم من خلال النمذجة، والتقليد، وملاحظة سلوك والأفعال التي تصدر عن الآخرين، وما يرافقها من تعزيز أو عقاب، فالفرد يقوم بتعلم سلوك معين إذا عزز النموذج عن أفعاله، وبالتالي فإن هذا السلوك يصبح سلوكاً أخلاقياً، ويتمثل المعايير والقواعد الأخلاقية عن طريق الخبرة، حيث يتم تعميمها على المواقف المشابهة لهذا الموقف(غباري وأبو شعيرة، 2009).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً : نظرية رست (Rest Theory)

انطلق رست (Rest) في منظورة الجديد للحُكم الخلقي من نظرية كولبرج مستخدماً القصص الافتراضية التي استخدمها كولبرج في قياسه للنمو الأخلاقي، حيث حدد رست (Rest) ستة مراحل يمر بها الحُكم الخلقي، وهي كما يلي(Rest, 1984):

المحافظة على الذات: يتوقع من الطفل في هذه المرحلة أن يسلك سلوكاً يريده منه الكبار، حيث يتحدد نظام التعاون في هذه المرحلة من خلال علاقة الطفل بوالديه، فهما الموجهان للأوامر والنواهي، حيث يكون السلوك أخلاقياً إذا كان قائماً على الطاعة، وغير أخلاقي إذا تعرض مع أوامر السلطة، وعليه فإن التوازن التعاوني يتصف بالخلل إذا عارض أوامر السلطة، ذلك أن الطفل لا يشارك بوضع قواعد التعامل، وما عليه إلا أن يكون طائعاً للكبار دون نقاش.

المحافظة على الذات تبادلياً: تسود في هذه المرحلة صورة تبادل المصالح وتحقيق المصلحة الذاتية مقابل تحقيق مصلحة الغير، ففي هذه المرحلة لا يكون هدف الطفل الطاعة فقط، بل أن القصدية تكون واضحة تجاه التعاون بهدف تحقيق الدوافع والرغبات.

المحافظة على العلاقات الشخصية: في هذه المرحلة يدرك الفرد أن العدل يتحقق من خلال قيامة بما يترتب عليه في ظل الجماعة التي ينتمي إليها، بناءً على التعاون القائم بينه وبين الآخرين ومعرفته لمشاعرهم وأفكارهم، ومعرفتهم لمشاعره وأفكاره، وهذا الإدراك يجعل للتعاون بين الطرفين يدوم طويلاً، ويصبح أكثر استقراراً، من أجل بناء التوازن والعدل الذي ينتج نظاماً تفاعلياً اجتماعياً ثابتاً قائماً على الاحترام المتبادل.

المحافظة على كيان المجتمع: وفي هذه المرحلة يقوم التوازن في العلاقات الاجتماعية على دور الفرد، وأدوار الآخرين في المجتمع، ويكون القانون الوضعي وسيلة لمعرفة توقعات الطرف الآخر. فالقانون يجب أن يتمتع بالعمومية، وأن يتم تطبيقه دون تمييز بين الأفراد، فلكل فرد دوره ومركزه في المجتمع الذي تتحقق من خلاله مصلحة المجتمع بشكل عام، لكن المشكلة التي تنطوي على ذلك هي أن التعاون بين الأفراد عن طريق تأدية الأدوار قد لا تسوده المساواة بين الأفراد، مما يؤدي إلى عدم الشعور بالعدل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحافظة على كيان الأفراد كبشر داخل المجتمع: في هذه المرحلة يتم بناء قوانين تعكس إرادة الأفراد، مع إعطاء فرصة لكل فرد ليعبر عن رغبته. و ينشأ التوازن عندما تحقق تلك القوانين الحقوق لكافة أفراد المجتمع، مثل الحق في الحياة والحرية.

المحافظة على كيان الإنسان في كل زمان ومكان: تتميز هذه المرحلة بمبدئها المثالي للعدل والمساواة، والتي لا تسود عند جميع أفراد المجتمع، وإنما عند قلة من الناس كالفلاسفة، وأن العدل لا يتحقق إلا بالعدالة والمساواة في كل زمان، لكنه ليس عدلاً مطلقاً لكل الأماكن والأزمان، فالتوازن لا يحدث إلا عن طريق القضاء على العوامل التي تعمل على التمييز بين الأفراد.

وهنالك العديد من العوامل التي تؤثر في مستوى الحُكم الخلقي عند الأفراد، ومنها (زهران، 2005؛ العيسوي، 1997؛ محمد، 1991):

1. الذكاء:

ويرى كولبرج أن جميع الأطفال المتقدمين في النمو الأخلاقي أذكياء، ولكن ليس كل الأطفال الأذكياء متقدمين في النمو الأخلاقي، مما يدل أن الذكاء يعتبر شرطاً ضرورياً للنمو الأخلاقي، ولكنه ليس شرطاً كافياً.

2. الجنس:

إن الفروق بين الجنسين في مستوى الحُكم الأخلاقي ترجع إلى البيئة، وإلى التنميط الثقافي، وإلى اختلاف نظرة المجتمع لكل من الذكور والإناث، إذ بينت العديد من الدراسات نتائج متناقضة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في مستوى الحُكم الخلقي أو سرعته، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن مستوى الحُكم الخلقي لدى الذكور أعلى من الإناث. بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الحُكم الخلقي أو في سرعته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. العمر والخبرة:

فالفرد كلما تقدم في العمر يكتسب العديد من الخبرات من خلال مروره بالعديد من المواقف الخلقية نتيجة احتكاكه بالآخرين وتفاعله معهم.

4. الخلفية الأسرية:

حيث يتأثر مستوى الحُكم الخلقي للفرد بالخلفية الأسرية له، سواء فيما يتعلق بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي، أو مستوى الحُكم الخلقي الذي وصل إليه الوالدان. حيث تبين أن أطفال الطبقات المتوسطة يتقدمون بشكل أسرع، ويتوصلون إلى مستويات أعلى من الحُكم الخلقي من أبناء الطبقات الدنيا، كما أن الشعور بالاستقرار العائلي والشعور بالأمن، والحب، وقلة الصراعات الأسرية، وعدم إقحام الطفل فيها، والتفاعل السليم القائم على الاحترام المتبادل بين الإخوة والأقران تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في نمو إدراك الطفل للقواعد الأخلاقية.

5. المدرسة:

فالهدف من التربية هو تكوين الأخلاق، حيث يؤكد كولبرج على أهمية دور البيئة المدرسية في نمو الحُكم الخلقي لدى الفرد، من حيث توفير الجو المناسب، وتوفير الإمكانات المتاحة، وتعريض الفرد لمواقف صراع معرفية أخلاقية.

6. مستوى النمو العقلي:

فكلما كان الفرد أكثر قدرة على تحصيل المعرفة عددياً ولفظياً، وكان مرتفع الذكاء، كلما كان أكثر قدرة على الوصول إلى مستوى متقدم من الحُكم الخلقي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة

يتناول هذا الجزء الدراسات ذات الصلة بالنمو الانفعالي، والحُكم الخلقي، والتي توصل إليها الباحث من خلال مراجعة الرسائل الجامعية، والدوريات والمجلات العلمية العربية والأجنبية، وقد تم عرضها تسلسلاً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث على النحو الأتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت النمو الانفعالي:

أجرى هارست (Harrist, 1993) دراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط التفاعل الأسري وعلاقته بكفاءة الأطفال الاجتماعية، طبقت الدراسة على (158) طفلاً في ولاية تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية، تم ملاحظتهم مدة (4) ساعات في فترة العطلة الصيفية قبل الدوام الدراسي. تم استخدام بطاقة الملاحظة الوالدية، إضافة إلى تقارير المعلمين حول مدى كفاية الطلبة الاجتماعية وسلوكياتهم العدوانية. أظهرت النتائج ارتباطاً دالاً إحصائياً بين التنافس والعدوان، والانسحاب بين جماعة الرفاق، وبين تفاعل الطفل مع أبويه في المنزل.

وأجرى هاي واشمان (Hay & Ashman, 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الآباء في تحقيق الاستقرار والنمو الانفعالي ونمو مفهوم الذات. تكونت عينة الدراسة من (655) مراهقاً ومراهقة في استراليا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسين هما: مقياس النمو الانفعالي، ومقياس علاقة المراهق بوالديه. أشارت النتائج إلى أن مستوى الاستقرار والنمو الانفعالي لدى المراهقين كانت بمستويات متوسطة. كما وجدت فروق في مستوى النمو الانفعالي تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث، وأن الأقران يؤثرون بشكل أكبر في مستوى النمو الانفعالي والاجتماعي لدى المراهق بصورة أكبر من التأثيرات الوالدية.

وأجرى جرين ومارجسون

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Greene & Margison, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن النمو الاجتماعي والانفعالي لدى الطلبة الموهوبين المراهقين، وأثر الجنس والتحصيل الدراسي والعرق في النمو الاجتماعي والانفعالي لديهم. تكونت عينة الدراسة من (132) معلماً يدرسون الصفوف السابع إلى الثاني عشر في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة المنهجية النوعية والكمية، وكانت أهم أدوات الدراسة المقابلة والاستبيان لمناسبتها لتصميم الدراسة في جمع البيانات من المعلمين. أظهرت النتائج ظهور ضعف في النمو الاجتماعي والانفعالي لدى الموهوبين، وأن عدم محاولة المعلمين للتصدي لمسائل النمو الاجتماعي والانفعالي للطلاب نابعة بشكل رئيسي من القصور في التدريب، وعدم الوعي بالمشاكل الاجتماعية والانفعالية التي يعاني منها الطلبة الموهوبين والعاديين.

وأجرت دريويت وكوربيت ورايت (Drewett; Corbett & Wright, 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى النمو الانفعالي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في المانيا. تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس النمو الانفعالي والاجتماعي ومقياس صورة الجسم، ومقياس شهية الأكل. أشارت النتائج إلى أن مستوى النمو الانفعالي والاجتماعي لدى المراهقين كان بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين النمو الانفعالي والاجتماعي لدى المراهقين وبين نموهم الجنسي (البلوغ الجنسي). كما وجدت علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين النمو الانفعالي لدى المراهق وبين صورة الجسم وشهية الأكل، ووجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى النمو الانفعالي تعزى الى الجنس لصالح الذكور.

وقامت افيليز واندرسون ودافيلا (Aviles, Anderson & Davila, 2006) بدراسة هدفت التعرف على مستوى النمو الانفعالي والاجتماعي لدى عينة من الأطفال والمراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدم المنهجية الوصفية، حيث تم مراجعة (31) دراسة سابقة تم نشرها لقياس مستويات النمو الانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين. أشارت النتائج إلى أن مستوى النمو الانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية كانت بمستويات متوسطة بشكل عام. كما أن المدرسة والأقران هم الاكثر تأثيراً في النمو الانفعالي والاجتماعي لدى الطفل والمراهق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرت دوفتسون (Doveston, 2007) دراسة في مدينة مانشستر الانجليزية هدفت إلى التعرف على أثر استخدام برنامج إرشادي في تحسين مهارات النمو الاجتماعي والانفعالي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية والمتوسطة. تكونت عينة الدراسة من (98) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الأساسية والمتوسطة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس النمو الاجتماعي والانفعالي لاستخدامة كاختبار قبلي وبعدي من أجل الكشف عن مستوى النمو الاجتماعي والانفعالي. أشارت النتائج إلى أن مستوى النمو الانفعالي والاجتماعي لدى الطلبة كان بمستوى منخفض، ووجود أثر دال إحصائياً للبرنامج الإرشادي في تحسين مهارات النمو الاجتماعي والانفعالي لدى الطلبة.

وهدفت دراسة لينلي وفيلوس وجيليت وجوزف (Linley; Felus; Gillett & Joseph, 2011) التي أجريت في مدينة شيستر الانجليزية إلى التعرف على مستوى النمو الاجتماعي والانفعالي لدى عينة من طلبة مرحلة البكالوريوس. تكونت عينة الدراسة من (148) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من جامعة شيستر الانجليزية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس النمو الاجتماعي والانفعالي. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الاجتماعي والانفعالي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث.

وأجرى كيليان (Killian, 2012) دراسة في مدينة نيويورك الأمريكية هدفت إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات النمو الاجتماعية والانفعالية، وقياس مستوى مهارات النمو الاجتماعية والانفعالية. تكونت عينة الدراسة من (1046) طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً من الطلبة الذين يدرسون مساق مقدمة في علم النفس. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس لمهارات النمو الانفعالية والاجتماعية. أشارت النتائج إلى أن مقياس مهارات النمو الانفعالية والاجتماعية سجل مستوى عالي من الصدق والثبات، وإلى أن مستوى امتلاك الطلبة لمهارات النمو الانفعالية والاجتماعية كان متوسطاً.

وقامت اشداون وبيرنارد (Ashdown & Bernard, 2012) بدراسة في مدينة ملبورن الاسترالية هدفت إلى التعرف على أثر استخدام برنامج ارشادي قائم على التدريس المباشر لتحسين مهارات النمو الاجتماعي والانفعالي لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا. تكونت عينة الدراسة من (99) طالباً وطالبة من طلبة الصف الاول تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الأساسية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام بطاقة ملاحظة كاختبار قبلي وبعدي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من أجل الكشف عن مستوى النمو الاجتماعي والانفعالي بعد المشاركة في البرنامج الإرشادي. أشارت النتائج إلى أن مستوى النمو الانفعالي والاجتماعي لدى الطلبة كان منخفضاً، كما وجد أثر دال إحصائياً للبرنامج الإرشادي في تحسين مهارات النمو الاجتماعي والانفعالي لدى الطلبة.

وأجرت هابسامو وكوسيكو (Haapsamo & Kuusikko, 2012) دراسة في فنلندة هدفت إلى التعرف على مستوى امتلاك الطلبة في المرحلتين الأساسية والمتوسطة لمهارات النمو الانفعالية والاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف من الرابع و حتى السابع تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الأساسية والمتوسطة. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام بطاقة ملاحظة، ومقياس للنمو الانفعالي والاجتماعي في عملية جمع البيانات من أولياء الأمور والطلبة. أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى النمو الاجتماعي والانفعالي حسب تقديرات الوالدين، وأن العلاقات مع الاقران ومع المعلمين كان من أهم المؤشرات للنمو الانفعالي والاجتماعي.

وقامت هيلر ورايس (Heller & Rice, 2012) بدراسة في مدينة فيلادلفيا الامريكية هدفت إلى التعرف على العلاقة بين امتلاك طلبة المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات النمو الانفعالية والاجتماعية وبين الاستعداد الدراسي، والتفاعل مع المعلمين والبيئة الصفية. تكونت عينة الدراسة من (445) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس. استخدمت الدراسة مقياس النمو الانفعالي والاجتماعي في عملية جمع البيانات من المعلمين والمعلمات. أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى النمو الاجتماعي والانفعالي حسب تقديرات المعلمين والمعلمات، ووجود علاقة ارتباطية بين امتلاك الطلبة لمهارات النمو الانفعالية والاجتماعية وبين الاستعداد الدراسي، والتفاعل مع المعلمين والبيئة الصفية.

وهدفت دراسة تنكس وجيليس (Tunks & Gilles, 2013) التي أجريت في ولاية نيوهامشر الأمريكية إلى التعرف على أثر استخدام برنامج إرشادي قائم على استخدام أدب الأطفال في تحسين مهارات النمو الاجتماعية والانفعالية لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا. تكونت عينة الدراسة من (76) طالباً وطالبة من طلبة الصف من الأول وحتى الصف الثالث تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الأساسية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم بطاقة ملاحظة كاختبار قبلي وبعدي من أجل الكشف عن مستوى النمو الاجتماعي والانفعالي بعد المشاركة في البرنامج الإرشادي. أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى النمو الاجتماعي والانفعالي، كما وجد أثر دال إحصائياً للبرنامج الإرشادي في تحسين مهارات النمو الانفعالي والاجتماعي لدى الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من خلال مطالعة الدراسات ذات العلاقة بموضوع النمو الانفعالي، يتبين لنا أنها اختلفت في أهدافها، فمنها ما هدف إلى التعرف على النمو الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات كعلاقته بالاستعداد الدراسي، والتفاعل مع المعلمين والبيئة الصفية مثل دراسة هيلر ورايس (Heller & Rice, 2012)، وبعضها تناول أثر استخدام برنامج إرشادي في تحسين مهارات النمو الاجتماعي والانفعالي مثل دراسة دوفتسون (Doveston, 2007)، ودراسة اشداون وبيرنارد (Ashdown & Bernard, 2012).

ثانياً: الدراسات التي تناولت الحكم الخلقي

أجرت فيرنس وثوم (Ferns & Thom, 2001) دراسة في مدينة جوهانسبرج في جنوب أفريقيا هدفت إلى التعرف على الفروق في مستوى الحُكم الخلقي لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية من البيض والسود. تكونت عينة الدراسة من (34) طالباً و طالبة من الطلاب السود، و(25) طالباً وطالبة من الطلاب البيض. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس الحُكم الخلقي. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الحُكم الخلقي لدى الطلبة المشاركين في الدراسة تعزى إلى العرق. كما وجدت فروق دالة إحصائياً في مستوى الحُكم الخلقي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، لصالح الطلبة في الصفوف الأعلى.

وهدفت دراسة بيري-بيرني وتاكي (Perry-Burney & Takyi, 2002) التي أجريت في ولاية اوهايو الأمريكية إلى التعرف على مستوى الحُكم الأخلاقي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي، ومستوى تقدير الذات لدى عينة من طالبات المدارس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (144) طالبة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس الحُكم الخلقي. أشارت النتائج إلى أن مستوى الحُكم الخلقي جاء متوسطاً. كما وجدت فروق دالة إحصائياً في مستوى الحُكم الخلقي تعزى إلى المستوى الدراسي، لصالح طالبات الثاني ثانوي.

وقام نجنينت وأرلين (Nugnent & Arlene, 2003) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تطور لحُكم الخلقي ومفهوم الذات في ضوء متغيري الجنس واستخدام الأسلوب القصصي. تكونت عينة الدراسة من (115) طالباً وطالبة من طلبة المدارس في المرحلة الثانوية في ولاية المسسبي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالولايات المتحدة الأمريكية. تم استخدام مقياس رست (Rest) للحكم الخلقي، ومقياس مفهوم الذات. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الحكم الخلقي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وهدفت دراسة الصقر (2005) الكشف عن مستوى النمو الخلقي والكفاءة الذاتية المدركة والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (654) طالباً وطالبة. استخدم الباحث مقياس النمو الخلقي لرست (Rest)، أشارت النتائج إلى أن غالبية أفراد عينة الدراسة جاءوا في المستوى الثاني من مستويات النمو الخلقي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الخلقي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الخلقي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وقام شاونانج وهيوهونج (Shaonang & Huihong, 2008) بدراسة هدفت الكشف عن خصائص وملامح الحكم الخلقي لدى المراهقين الصينيين. تكونت عينة الدراسة من (724) مراهقاً تراوحت أعمارهم بين (14-17) سنة. وتم استخدام مقياس جيورج للحُكم الخلقي. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في ملامح وخصائص الحكم الخلقي تبعاً لاختلاف المرحلة العمرية لصالح المرحلة الأكبر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ملامح وخصائص الحكم الخلقي تعزى للجنس.

وأجرى ريموندو وجولديم (Raymundo & Goldim, 2008) دراسة في مدينة ساو باولو البرازيلية هدفت إلى التعرف على الفروق في مستوى الحكم الخلقي بين المراهقين وكبار السن. تكونت عينة الدراسة من (59) طالباً و طالبة من طلبة المرحلة الثانوية، و (60) فرداً من كبار السن.

ولتحقيق أهدف الدراسة تم تطوير مقياس الحُكم الخلقي. أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين الحُكم الخلقي والعمر. كما أن أفراد الدراسة (المراهقين وكبار السن) جاءوا ضمن المرحلة الضميرية من مراحل الحُكم الخلقي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى قسيس (2010) دراسة في مدينة حيفا في فلسطين هدفت إلى الكشف عن مستوى الحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيري الجنس، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (387) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الحُكم الخلقي المطور من قبل رست (Rest). أشارت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الثانوية جاءوا ضمن المرحلة الرابعة (التوجه نحو القانون والنظام الاجتماعي) من مراحل الحُكم الخلقي. كما لم تظهر فروق دالة إحصائياً في مستوى الحكم الخلقي تعزى لمتغير الجنس، أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

وقام بوشكري وبوجا (Pushkri & Puja, 2010) بدراسة في مدينة بومباي الهندية هدفت إلى التعرف على مستوى الحُكم الخلقي لدى عينة من طلاب المدارس المتوسطة في فئتين عمريتين. تكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (11-13) سنة، و(100) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (13-15) سنة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد اختبار إسقاطي يضم مجموعة من المواقف الخلقية التي يجب على الطلبة إطلاق الأحكام الخلقية حولها. أشارت النتائج إلى أن مستوى الحُكم الخلقية لدى الطلبة تراوح بين المتوسط والمرتفع. كما لم تظهر فروق دالة إحصائياً في مستوى الحُكم الخلقي تعزى إلى العمر.

وهدفت دراسة بليسر وكونجين (Plaisier & Konijn, 2013) التي أجريت في مدينة واشنطن الأمريكية هدفت إلى التعرف على أثر الرفض من قبل الأقران على الحُكم الخلقي لدى طلبة المدارس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (149) طالباً وطالبة من طبة المرحلة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير اختبار إسقاطي يتم فيه عرض مجموعة من المواقف الخلقية التي يجب على الطلاب إطلاق الأحكام الخلقية حولها. أشارت النتائج إلى وجود أثر سلبي دال إحصائياً للرفض من الأقران على الحُكم الخلقي لدى الطلبة المشاركين في الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحُكم الخلقي تعزى إلى متغير الجنس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرت مالتي وكيلر وبوشمان (Malti, Keller & Buchmann, 2013) دراسة في ولاية لويزيانا الأمريكية هدفت إلى التعرف على مستوى الحكم الخلقي لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (995) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية الدنيا في الفئة العمرية (12-15). ولتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد مقياس الحُكم الخلقي. أشارت النتائج إلى أن مستوى الحُكم الخلقي لدى الطلبة المشاركين في الدراسة جاء متوسطاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحُكم الخلقي تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث.

وهدفت دراسة ستي ولابسلي وماكيفر(Stey; Lapsley & McKeever, 2013) التي أجريت في مدينة نوتردام الأمريكية إلى التعرف على الفروق العمرية في مستوى الحُكم الخلقي لدى عينة من طلبة المدارس. تكونت عينة الدراسة من (46) طالباً وطالبة من الطلبة في مرحلة المراهقة المبكرة، و(46) طالباً وطالبة من الطلبة في مرحلة المراهقة المتأخرة تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس الثانوية المتوسطة والثانوية العليا. ولتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد مقياس الحُكم الخلقي. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الحُكم الأخلاقي تعزى إلى متغير العمر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة:

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الرئيسة، وهي النمو الانفعالي والحُكم الخلقي، فإنه من الممكن ملاحظة ما يأتي:

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها وعلاقتها بعنوان الدراسة الحالية، بعض الدراسات تناول النمو الانفعالي وهو من متغيرات الدراسة الحالية الرئيسة، ولكن مع متغيرات أخرى غير الحُكم الخلقي مثل الاستعداد الدراسي كما في دراسة هيلر ورايس (Heller & Rice, 2012)، **وبعض الدراسات تناولت متغير الدراسة الرئيسي الثاني وهو الحُكم الخلقي، ولكن مع متغيرات أخرى غير النمو الانفعالي مثل الكفاءة الذاتية المدركة كما في دراسة الصقر (2005)، ومن خلال ذلك يظهر أن الدراسة الحالية تمتاز بدراسة العلاقة الارتباطية بين النمو الانفعالي والحُكم الخُلقي.**

اختلفت الدراسات السابقة المتعلقة بالنمو الانفعالي بنتائجها، مثل: دراسة لينلي وفيلوس وجيليه وجوزف (Linley; Felus; Gillett & Joseph, 2011)، **التي بينت وجود فروق في مستوى النمو الانفعالي تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث، ودراسة دريويت وكوربيت ورايت** (Drewett; Corbett & Wright, 2006)، **التي بينت وجود فروق في مستوى النمو الانفعالي تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الذكور، كما اختلفت الدراسات السابقة المتعلقة بالحكم الخلقي بنتائجها، مثل**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة شاونانج وهيوهنج (Shaonang & Huihong 2008)، والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحُكم الخُلقي تعزى إلى متغير الجنس، ودراسة مالتي وكيلر وبوشمان (Malti, Keller & Buchmann, 2013)والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحُكم الخلقي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث.

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في أنها هدفت إلى التعرف على العلاقه بين النمو الانفعالي وتطور الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث في ضوء متغيري الجنس، والصف المدرسي. إذ تُعد هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في هذا المجال-

على حد علم الباحث. لقلة الدراسات التي تناولت المتغيرات في المجتمع العربي وفلسطين بشكل خاص، مما أعطى مبرراً لإجراء هذه الدراسة خاصة وأن المسؤولين التربويين، والمرشدين النفسيين، وأولياء الأمور بحاجة إلى معرفة أهم مظاهر النمو الانفعالي والخلقي لدى الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث:الطريقـــة والإجـــراءات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث:الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة المستخدم، ومجتمع الدراسة، وطريقة اختيار عينتها، وأداتا الدراسة، وطرق استخلاص دلالات صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة، وهي على النحو الآتي:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في إجراء هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي بغية الوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في منطقة المثلث، والبالغ عددهم (2703) طالباً وطالبة، وقد تم التحقق من عددهم بالرجوع إلى السجلات الرسمية في مديريات التربية والتعليم في منطقة المثلث للعام الدراسي 2014/2013م.والجدول (2) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (2)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات نوع المدرسة، والجنس، والصف الدراسي.

اسم المدرسة	الصف	عدد الشعب	الجنس		المجموع
			ذكر	أنثى	
مدرسة عرعرة الثانوية	العاشر	9	131	193	324
	الحادي عشر	9	125	185	310
	الثاني عشر	9	97	166	263
مدرسة عمال الطيبة الثانوية	العاشر	5	89	124	213
	الحادي عشر	5	73	102	175
	الثاني عشر	5	50	98	148
مدرسة ام الفحم الأهلية	العاشر	7	102	123	225
	الحادي عشر	7	97	115	212
	الثاني عشر	7	82	99	181
مدرسة كفر قرع الثانوية	العاشر	6	120	134	254
	الحادي عشر	6	101	122	223
	الثاني عشر	6	77	98	175
المجموع		81	1144	1559	2703

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (425) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث الملتحقين في مدارس مديريات التربية والتعليم في العام الدراسي 2014/2013م، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية بحسب متغيرات الجنس، والصف الدراسي، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والصف المدرسي

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكور	156	%36.7
	أناث	269	%63.3
الصف الدراسي	عاشر	188	%44.2
	حادي عشر	123	%28.9
	ثاني عشر	114	%26.8
المجموع		425	%100

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أداتا الدراسة:

أولاً: مقياس النمو الانفعالي

تحقيقا لأغراض هذه الدراسة، فقد اعتمد الباحث مقياس النمو الاجتماعي والانفعالي الذي اعده الاحمد والشيخ (1998) وتم تقنينه للبيئة االفلسطينيه من قبل الباحث. يتكون المقياس من (90) فقرة موزعة على (9) أبعاد بالتساوي بواقع عشر فقرات لكل بُعد، وهذه الأبعاد، هي: التعاون، وتمثله الفقرات (1-10)، والتنافس، وتمثله الفقرات (11-20)، والعدوان والصراع، وتمثله الفقرات (21-30)، والتكيف، وتمثله الفقرات (31-40)،

الولاء، وتمثله الفقرات (41-50)، والصداقة، وتمثله الفقرات (51-60)، والقيادة، وتمثله الفقرات (61-70)، والقيم الاجتماعية، وتمثله الفقرات (71-80)، والاتجاهات، وتمثله الفقرات (81-90).

صدق مقياس النمو الانفعالي

قام الأحمد والشيخ (1998) بتحقيق صدق المقياس وتقنينه على البيئه الاردنيه، وقام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من اعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في الجامعات الاردنية والفلسطينيه لاستطلاع رأيهم حول وضوح العبارات وسهولة فهمها ومدى ملاءمتها للتطبيق على عينة الدراسة، وتم استخراج معامل ثبات القائمة باستخدام معادلة كرونباخ الفا لاستخراج دلالات الاتساق الداخلي بدلالة الفقرة. كما تم التحقق من أن هذه الاداة صالحة لآغراض الدراسة. وفي الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من دلالات صدق المقياس من خلال الآتي:

أولاً: الصدق الظاهري

تم التحقق من دلالات صدق المحتوى لمقياس النمو الانفعالي بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعه الاردنية، وجامعة حيفا، ومركز سمانه كفركنا. الملحق (3).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة الحالية. وبيئتها الجديدة، وتم التحكيم وفق المعايير الآتية: ملائمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية. وفي ضوء تلك المقترحات تم الأخذ بما يتفق عليه (80%) من المحكمين حول التعديل المطلوب، وتم إخراج المقياس بصورته النهائية. الملحق (3).

وقد كانت أبرز التعديلات التي أشار إليها المحكمون تعديل صياغة بعض الفقرات المكررة، وهي الفقرات (6، 11، 18، 21، 24، 36، 39، 41، 46، 59).

ثانياً: مؤشرات صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة التي تكونت من (40) طالباً وطالبة، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	**0.51	**0.39	31	**0.49	**0.38	61	**0.53	**0.50
2	**0.60	**0.54	32	**0.52	**0.46	62	**0.60	**0.57
3	**0.53	**0.47	33	**0.53	**0.45	63	**0.54	**0.40
4	**0.55	**0.50	34	**0.59	**0.48	64	**0.47	**0.42

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

**0.38	**0.49	65	**0.47	**0.60	35	**0.36	**0.48	5
**0.43	**0.52	66	**0.41	**0.58	36	**0.43	**0.51	6
**0.47	**0.56	67	**0.40	**0.48	37	**0.53	**0.60	7
**0.50	**0.59	68	**0.30	**0.39	38	**0.49	**0.64	8
**0.34	**0.41	69	**0.42	**0.52	39	**0.45	**0.59	9
**0.48	**0.58	70	**0.43	**0.55	40	**0.47	**0.54	10
**0.50	**0.57	71	**0.46	**0.51	41	**0.33	**0.42	11
**0.37	**0.46	72	**0.32	**0.38	42	**0.46	**0.55	12
**0.49	**0.57	73	**0.39	**0.59	43	**0.41	**0.51	13
**0.41	**0.52	74	**0.51	**0.60	44	**0.43	**0.52	14
**0.37	**0.58	75	**0.33	**0.48	45	**0.46	**0.57	15
**0.54	**0.59	76	**0.42	**0.53	46	**0.45	**0.51	16
**0.43	**0.50	77	**0.49	**0.56	47	**0.50	**0.56	17
**0.36	**0.43	78	**0.44	**0.54	48	**0.49	**0.59	18
**0.51	**0.57	79	**0.57	**0.63	49	**0.47	**0.52	19
**0.30	**0.42	80	**0.44	**0.55	50	**0.32	**0.41	20
**0.49	**0.58	81	**0.49	**0.58	51	**0.38	**0.46	21
**0.30	**0.32	82	**0.46	**0.55	52	**0.46	**0.49	22
**0.48	**0.59	83	**0.32	**0.44	53	**0.45	**0.59	23
**0.38	**0.46	84	**0.40	**0.52	54	**0.39	**0.52	24
**0.46	**0.57	85	**0.33	**0.43	55	**0.31	**0.43	25
**0.44	**0.55	86	**0.49	**0.66	56	**0.35	**0.42	26

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

27	0.51**	0.47**	57	0.59**	0.46**	87	0.50**	0.48**
28	0.52**	0.43**	58	0.60**	0.51**	88	0.57**	0.51**
29	0.57**	0.46**	59	0.48**	0.33**	89	0.58**	0.37**
30	0.60**	0.54**	60	0.53**	0.42**	90	0.49**	0.44**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

يوضح الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة من فقرات المقياس وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وذات درجات مقبولة، ولذلك لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس. والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

المجال	التعاون	التنافس	العدوان والصراع	التكيف	الولاء	الصداقة	القيادة	القيم الاجتماعية	ألاتجاهات	االكلي
التعاون	1									
التنافس	.6440*	1								
العدوان والصراع	.6850*	.6530*	1							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التكيف	.743*0	.670*0	0.79*2	1						
الولاء	.616*0	.703*0	0.78*2	0.75*6	1					
الصداقة	.704*0	0.76*2	.704*0	.653*0	0.75*1	1				
القيادة	.725*0	.749*0	.685*0	.693*0	.734*0	0.78*1	1			
القيم الاجتماعية	.513*0	.638*0	.740*0	.794*0	.674*0	.653*0	.704*0	1		
الاتجاهات	.726*0	.723*0	.624*0	.733*0	.785*0	0.65*3	.759*0	*0.757	1	
الكلي	.831*0	.843*0	.810*0	.835*0	.816*0	.803*0	.833*0	*0.852	0.861*	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

ثبات مقياس النمو الانفعالي

للتأكد من ثبات مقياس النمو الانفعالي، قام الباحث باستخدام طريقة إعادة الاختبار (test-retest) من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (40) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغ معامل الارتباط بطريقة الاعادة (0.94). وقام الباحث بحساب معامل كرونباخ ألفا، للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، إذ بلغ معامل الاتساق (0.91). والجدول (6) يبين معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لمجالات المقياس، ومعامل الثبات للمقياس ككل.

الجدول (6)

معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" والإعادة لمجالات مقياس النمو الانفعالي

الرقم	المجال	ثبات الإتساق الداخلي	ثبات الإعادة
1	التعاون	0.81	0.84
2	التنافس	0.83	0.90
3	العدوان والصراع	0.86	0.87
4	التكيف	0.85	0.88
5	الولاء	0.80	0.85
6	الصداقة	0.75	0.82
7	القيادة	0.87	0.91
8	القيم الاجتماعية	0.77	0.86
9	الاتجاهات	0.83	0.85
10	التعاون	0.88	0.92
	الكلي	0.91	0.94

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصحيح مقياس النمو الانفعالي

تكون مقياس النمو الانفعالي بصورته النهائية من (90) فقرة، وللحكم على تقديرات المفحوصين تم استخدام التدرج الخماسي "ليكرت"، وهي (تنطبق تماماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق مطلقاً). وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (5، 4، 3، 2، 1)، وبذلك تكون أعلى علامة يحصل عليها المستجيب (450) وأدنى علامة (90). وللحكم على مستوى النمو الانفعالي عند الطلبة تم اعتماد المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج) = 5-1 = 4 = 1.33

عدد الفئات المفترضة 3 3

فكانت المستويات الثلاثة كالتالي:

1+1.33= 2.33، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1- 2.33)، تعني أن مستوى النمو الانفعالي منخفض لدى الطلبة.

2.34+ 1.33 =3.67، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34-3.67)، تعني أن مستوى النمو الانفعالي متوسط لدى الطلبة.

3.67+ 1.33 =5، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.68-5)، تعني أن مستوى النمو الانفعالي مرتفع لدى الطلبة.

ثانياً: مقياس الحكم الخلقي

قام الباحث باستخدام الصورة المختصرة لمقياس الحكم الخلقي الذي طوره رست (Rest) عام 1979 لقياس مستوى الحُكم الخُلقي، والذي قام الزغول (1981) بترجمته وتقنينه للبيئة العربية.

الملحق (1).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتكون هذا المقياس من ثلاث قصص، مع مثال توضيحي يعطى للمفحوص قبل البدء بالإجابة. حيث تعرض كل قصة قضية أخلاقية، ويطلب من المفحوص أن يضع نفسه في الموقف الأخلاقي، ثم يطلب منه اتخاذ قرار أخلاقي حول ذلك الموقف من أجل حل المشكلة. ويتبع كل موقف أثنا عشر سؤالاً ترتبط بأبعاد الموقف الأخلاقي، وعليه يطلب من المفحوص أن يقدر أهمية كل سؤال فيما يتعلق باتخاذ قرار لحل المشكلة، وفقاً لسلم تقدير (مهم جداً، مهم بعض الشيء، قليل الأهمية، ليس مهماً). وبعد أن يقوم المفحوص بتقدير أهمية كل سؤال من الأسئلة، فانه يطلب منه ترتيب أهم أربعة أسئلة تنازلياً حسب قيمتها وتأثيرها في اتخاذ القرار.

صدق مقياس الحكم الخلقي:

يتوفر لاختبار رست (Rest) للحكم الخلقي دلالات صدق في صورته الأصلية، إذ قام رست (Rest, 1979) باستخراج معاملات الصدق التلازمي مع أربع قصص من اختبار كولبرج للنمو الخلقي، وقد بلغ معامل الارتباط (0.62)، وفي البيئة العربية قام الزغول عام 1981 المشار إليه في (قناوي وعبد المعطي، 2001) بالتحقق من دلالات صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين في الجامعات، واجمع المحكمون على سلامة فقرات المقياس وملائمتها للدراسة، وأنها تعرض مشاكل وتستجر استجابات تكشف عن مراحل الحكم الخلقي للأفراد.

وفي هذه الدراسة تم التحقق من دلالات صدق المحتوى، بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعه الاردنية، وجامعة حيفا، ومركز سمانه كفركنا. الملحق (3). وذلك بهدف الوقوف على دلالات الصدق الظاهري للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة، وتم التحكيم وفق المعايير الآتية: ملائمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية. وقد أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس للسمة المراد قياسها.

ثبات مقياس الحكم الخلقي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قام الزغول (1981) المشار اليه في (قناوي وعبد المعطي، 2001) باستخراج معامل الثبات لمقياس رست (Rest)، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، ثم أعاد تطبيقه على نفس العينة بعد مرور أسبوعين، وبحساب قيمة الثبات للمقياس عن طريق الإعادة بلغ (0.74)، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ الفا (0.84).

وفي الدراسة الحالية تأكد الباحث من ثبات مقياس الحُكم الخُلقي باستخدام طريقة الاختبار - وإعادة الاختبار (test–retest) من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (40) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث، وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.86). أما الطريقة الثانية فتمت من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، حيث بلغ معامل الثبات (0.89).

تصحيح مقياس الحُكم الخُلقي

يحصل المفحوص على عدة درجات على هذا المقياس، تمثل الدرجة الأولى درجة الحُكم الخُلقي الكلية، ويرمز لها بالرمز (P-Score)، وتشير إلى نسبة تشبع الفرد بالمبادئ الأخلاقية، وتشير الدرجة الثانية إلى المرحلة الأخلاقية التي يكون الفرد في نطاقها، ويحصل الفرد على درجة لكل مرحلة أخلاقية ضمن المقياس، ودرجتين للنمطين (A)، (M)، حيث يمثل النمط (A) معارضة الفرد للأحكام الخلقية التقليدية، أما النمط (M) فيشير إلى أن الفرد لا ينتمي لأية مرحلة أخلاقية نتيجة الإجابات الاعتباطية. ويتم تحديد مرحلة كل سؤال من الأسئلة الأربعة التي يتم اختيارها من قبل المفحوص من خلال مفتاح تصحيح المقياس، الملحق (4). ويعطى السؤال الأول الذي يتم اختياره في القصة الأولى بأنه الأهم (4) درجات،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتوضع الدرجة تحت المرحلة التي تمثلها بالسؤال، ويعطى السؤال الثاني الذي يتم اختياره حسب الأهمية (3) درجات، وتوضع الدرجة تحت المرحلة التي يمثلها السؤال، ويعطى السؤال الثالث في الأهمية درجتان(4)، وتوضع تحت المرحلة التي يمثلها بالسؤال، وهكذا مع السؤال الرابع في الأهمية درجة واحدة، وتوضع الدرجة تحت المرحلة التي يمثلها بالسؤال، وهكذا بقية أسئلة القصص.

وبعد إدخال درجات كل قصة والأربع أسئلة وفقاً لنموذج تفريغ الإجابات، الملحق (5)، ويتم جمع الدرجات واستخراج النسب المئوية في كل عامود، والدرجة الناتجة تمثل علامة كل مرحلة أخلاقية، وتستخرج المرحلة وتستخرج المرحلة الأخلاقية للمفحوص عن طريق استخراج أعلى علامة حصل عليها في مرحلة ما.

وللحكم على مستوى الحُكم الخلقي عند الطلبة تم اعتماد المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج) = 6-1 = 5 = 1.66

عدد الفئات المفترضة 3 3

فكانت المستويات الثلاثة كالتالي:

1+1.66= 2.66، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1- 2.66)، تعني أن مستوى الحكم الخلقي منخفض لدى الطلبة.

2.67+ 1.66 = 4.33، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.67- 4.33)، تعني أن مستوى الحكم الخلقي متوسط لدى الطلبة.

4.34+ 1.66=6، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (4.34-6)، تعني أن مستوى الحكم الخلقي مرتفع لدى الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، تم القيام بالإجراءات الآتية:

مراجعة الأدب النظري المتعلق بالموضوع من حيث الدراسات ذات الصلة والمقاييس.

الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة البحث العلمي في الجامعة، موجه إلى مديرية التربية والتعليم في منطقة المثلث، لتوجيه كتاب رسمي إلى المدارس المستهدفة بالتطبيق من أجل الحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.

القيام بزيارة المدارس التي جاءت ضمن عينة الدراسة في منطقة المثلث، وذلك بعد تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، في ضوء عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي.

القيام بتقديم شرح عن أهداف الدراسة وأغراضها، وبيان أن المعلومات التي تم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية.

توزيع أداتي الدراسة على أفراد العينة وإعطائهم الوقت الكافي في الإجابة على فقرات الأداتين

جمع البيانات والقيام بتصنيفها وتدقيقها، والتأكد من اكتمال عناصرها، وهي المعلومات الشخصية التي تخص المستجيب، والتحقق من الاستجابة على جميع الفقرات لأغراض التحليل الإحصائي، ومن ثم

إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات، والحصول على النتائج.

وضع التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- النمو الانفعالي: وله ثلاثة مستويات : (مرتفع، متوسط، منخفض).
- الحُكم الخُلقي: وله ثلاثة مستويات : (مرتفع، متوسط، منخفض).
- الصف المدرسي: وله ثلاثة مستويات : (العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر).
- الجنس: وله فئتان: الذكور، والإناث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان مستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لبيان أي مرحلة من مراحل الحُكم الخلقي يقع غالبية الطلبة، كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبيان مستوى الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث.

للإجابة عن السؤال الثالث، تم استخدام معامل بيرسون للارتباط، لبيان العلاقة الارتباطية بين النمو الانفعالي والحُكم الخُلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث.

للإجابة عن السؤال الرابع، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي والثنائي، لبيان دلالة الفروق في النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث تبعاً لمتغيرات الجنس، والصف المدرسي والتفاعل بينهما.

للإجابة عن السؤال الخامس، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي والثنائي، لبيان دلالة الفروق في الحُكم الخُلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث تبعاً لمتغيرات الجنس، والصف المدرسي والتفاعل بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع:نتائـــج الدراســـة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع:نتائـــج الدراســـة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين النمو الانفعالي وتطور الحُكم الخُلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث في ضوء متغيرات الجنس والصف المدرسي، وقد تم الحصول على نتائج الدراسة، وعرضها تسلسلاً وفقاً لأسئلتها، على النحو الأتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نص على: " ما مستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث

الرتبة	الرقم	المجال	عدد الفقرات	الحد الأعلى للمتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	التنافس	10	43.5	4.35	.507	مرتفع
2	3	العدوان والصراع	10	42.4	4.24	.545	مرتفع
3	4	التكيف	10	41.1	4.11	.542	مرتفع
4	8	القيم الاجتماعية	10	409	4.09	.692	مرتفع
5	1	التعاون	10	37.4	3.74	.500	مرتفع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6	9	الاتجاهات	10	37.3	3.73	.895	مرتفع
7	5	الولاء	10	37.2	3.72	.616	مرتفع
8	7	القيادة	10	37.1	3.71	.574	مرتفع
9	6	الصداقة	10	35.8	3.58	.591	متوسط
		الكلي	90	39.2	3.92	.413	مرتفع

*المتوسط بدلالة الفقرة = الحد الاعلى للمتوسط تقسيم عدد الفقرات

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية بدلالة الفقرة قد تراوحت بين (3.58-4.35)، حيث جاء مجال التنافس في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.35)، وانحراف معياري (0.507)، وبمستوى تقدير مرتفع، بينما جاء مجال الصداقة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وانحراف معياري (0.591)، وبمستوى تقدير متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي للنمو الانفعالي ككل (3.92)، وانحراف معياري (0.413)، وبمستوى تقدير مرتفع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: "ما مستوى الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمراحل الحكم الخلقي، لبيان كيف يتوزع الطلبة على كل مرحلة من مراحل الحكم الخلقي، والجدول (8) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (8)

التكرارات والنسب المئوية لمستويات الحُكم الخُلقي ومراحله

المستوى	المرحلة	التكرار	النسبة
المستوى الأول	1	0	0
	2	2	%0.5
المستوى الثاني	3	104	%24.5
	4	232	%54.6
المستوى الثالث	5A	74	%17.4
	6	13	%3.1
	المجموع	425	%100

يبين الجدول (8) أن طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث يقعون في المستوى الثاني (مستوى التقاليد). كما يتبين من الجدول أن غالبية التكرارات في المرحلة الرابعة بأعلى تكرار بلغ (232)، وبنسبة مئوية بلغت (54.6%)، تلاها المرحلة الثالثة بتكرار بلغ (104)، وبنسبة مئوية بلغت (24.5%)، بينما جاءت المرحلة الثانية بالمرتبة قبل الأخيرة بتكرار بلغ (2)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبنسبة مئوية بلغت (0.5%)، وجاءت المرحلة الأولى بالمرتبة الأخيرة، إذ لم يقع أي فرد من أفراد الدراسة في هذه المرحلة.

وللكشف عن مستوى الحُكم الخلقي عند الطلبة، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الحُكم الخلقي	3.98	.749	متوسط

يبين الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لمستوى الحُكم الخلقي بدلالة الفقرة قد بلغ (3.98)، وبانحراف معياري (0.749) وبمستوى تقدير متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على: "هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين النمو الانفعالي والحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين النمو الانفعالي والحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية، والجدول (10) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (10)

معاملات ارتباط بيرسون بين النمو الانفعالي والحُكم الخُلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية

المجالات	الحكم الخلقي		
	العدد	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
التعاون	425	0.174(**)	0.000
التنافس	425	0.281(**)	0.000
العدوان والصراع	425	0.327(**)	0.000
التكيف	425	0.346(**)	0.000
الولاء	425	0.318(**)	0.000
الصداقة	425	0.309(**)	0.000
القيادة	425	0.409(**)	0.000
القيم الاجتماعية	425	0.316(**)	0.000
الاتجاهات	425	0.327(**)	0.000
الكلي	425	0.463(**)	0.000

يتبين من الجدول (10) وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى النمو الانفعالي ككل وجميع مجالاته والحُكم الخُلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نص على: " هل يختلف النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية باختلاف متغيرات الجنس، والصف الدراسي والتفاعل بينهما؟"

1. الجنس

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغير الجنس، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (11)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغير الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التعاون	ذكر	156	3.69	.477	1.543	423	.123
	أنثى	269	3.77	.512	1.573		
التنافس	ذكر	156	4.27	.483	2.648	423	.008
	أنثى	269	4.40	.514	2.693		
العدوان والصراع	ذكر	156	4.17	.589	1.928	423	.055
	أنثى	269	4.28	.516	1.862		
التكيف	ذكر	156	4.12	.535	.157	423	.876
	أنثى	269	4.11	.547	.158		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الولاء	ذكر	156	3.68	.676	1.016	423	.310
	أنثى	269	3.75	.578	.975		
الصداقة	ذكر	156	3.56	.594	.719	423	.473
	أنثى	269	3.60	.589	.717		
القيادة	ذكر	156	3.70	.635	.126	423	.900
	أنثى	269	3.71	.537	.121		
لقيم الاجتماعية	ذكر	156	3.97	.694	2.873	423	.004
	أنثى	269	4.17	.682	2.860		
الاتجاهات	ذكر	156	3.83	.812	1.731	423	.084
	أنثى	269	3.67	.936	1.797		
الكلي	ذكر	156	3.89	.406	1.243	423	.215
	أنثى	269	3.94	.416	1.252		

يتبين من الجدول (11) الآتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى النمو الانفعالي في مجالي التنافس والقيم الاجتماعية، لصالح الاناث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث بلغت قيمة (ت) لكل منهما على التوالي (2.648 و 2.680) وهي قيم ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وبلغت المتوسطات الحسابية للاناث في كلا المجالين على التوالي (4.40 و 4.17) بانحراف معياري قدره (0.514 ، 0.682)

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس في كل من مجالات التعاون، والعدوان والصراع، والتكيف، والولاء، والصداقة، والقيادة،و الاتجاهات، والنمو الانفعالي ككل.

2. الصف المدرسي

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغير الصف المدرسي، والجدول (12) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغير الصف المدرسي

البُعد	الصف المدرسي								
	العاشر (*)			الحادي عشر(*)			الثاني عشر(*)		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التعاون	3.76	.542	188	3.71	.449	123	3.74	.483	114
التنافس	4.36	.513	188	4.37	.501	123	4.34	.505	114
العدوان والصراع	4.23	.588	188	4.29	.459	123	4.21	.558	114
التكيف	4.11	.555	188	4.14	.490	123	4.09	.575	114

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الولاء	3.80	.596	188	3.68	.594	123	3.65	.661	114
الصداقة	3.61	.622	188	3.49	.557	123	3.63	.567	114
القيادة	3.73	.641	188	3.70	.511	123	3.68	.522	114
القيم الاجتماعية	4.06	.730	188	4.18	.607	123	4.05	.711	114
الاتجاهات	3.78	.899	188	3.75	.845	123	3.61	.937	114
النمو الانفعالي ككل	3.94	.427	188	3.92	.368	123	3.89	.435	114

* المتوسطات الحسابية بدلالة الفقرة

يبين الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية بسبب اختلاف فئات متغير الصف المدرسي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية. تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (13) يوضح ذلك:

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الصف المدرسي على مستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البُعد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التعاون	بين المجموعات	.163	2	.082	.326	.722
	داخل المجوعات	105.846	422	.251		
	الكلي	106.009	424			
التنافس	بين المجموعات	.053	2	.026	.103	.903
	داخل المجوعات	108.822	422	.258		
	الكلي	108.875	424			
العدوان والصراع	بين المجموعات	.516	2	.258	.868	.421
	داخل المجوعات	125.548	422	.298		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	الكلي	126.064	424			
التكيف	بين المجموعات	.201	2	.101	.342	.711
	داخل المجوعات	124.205	422	.294		
	الكلي	124.406	424			
الولاء	بين المجموعات	1.833	2	.917	2.436	.089
	داخل المجوعات	158.832	422	.376		
	الكلي	160.666	424			
الصداقة	بين المجموعات	1.450	2	.725	2.089	.125

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	داخل المجوعات	146.475	422	.347		
	الكلي	147.925	424			
البُعد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القيادة	بين المجموعات	.218	2	.109	.330	.719
	داخل المجوعات	139.511	422	.331		
	الكلي	139.730	424			
القيم الاجتماعية	بين المجموعات	1.425	2	.713	1.491	.226
	داخل المجوعات	201.679	422	.478		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	الكلي	203.104	424			
الاتجاهات	بين المجموعات	2.316	2	1.158	1.449	.236
	داخل المجوعات	337.214	422	.799		
	الكلي	339.530	424			
النمو الانفعالي ككل	بين المجموعات	.173	2	.087	.507	.603
	داخل المجوعات	72.098	422	.171		
	الكلي	72.271	424			

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية لدى الطلبة تعزى لمتغير الصف المدرسي.

ولبيان أثر التفاعل بين الجنس والصف المدرسي في مستوى النمو الانفعالي ككل لدى طلبة المرحلة الثانوية تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو مبين في الجدول (14):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (14)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والصف الدراسي والتفاعل بينهما على النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.213	1	.213	1.235	.267
الصف	.099	2	.050	.288	.750
الجنس×الصف	.606	2	.121	.708	.618
الخطأ	71.665	419	.171		
الكلي	72.271	424			

تبين من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى النمو الانفعالي ككل تعزى لأثر الجنس، والصف المدرسي، والتفاعل بينهما.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: والذي نص على: "هل يختلف مستوى الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية باختلاف متغيرات الجنس، والصف الدراسي، والتفاعل بينهما؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1. الجنس

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغير الجنس، والجدول (15) يوضح ذلك.

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت "	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الحكم الخلقي	ذكر	156	3.99	.803	.126	423	.900
	أنثى	269	3.98	.717	.122		

يتبين من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الحُكم تعزى لأثر الجنس.

الصف المدرسي

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغير الصف المدرسي، والجدول(16) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغير الصف المدرسي

المتغير	الصف المدرسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحكم الخلقي	عاشر	188	4.02	.791
	حادي عشر	123	3.93	.759
	ثاني عشر	114	3.98	.665
	المجموع	425	3.98	.749

يتبين من الجدول (16) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لأثر الصف المدرسي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (17).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (17)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الصف المدرسي على مستوى الحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الحكم الخلقي	بين المجموعات	.591	2	.295	.526	.592
	داخل المجوعات	237.259	422	.562		
	الكلي	237.849	424			

يتبين من الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف المدرسي. ولبيان أثر التفاعل بين الجنس والصف المدرسي في مستوى الحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما هو مبين في الجدول (18):

الجدول (18)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والصف الدراسي والتفاعل بينهما على الحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.006	1	.006	.011	.917
الصف	.619	2	.309	.545	.580
الجنس×الصف	.613	2	.123	.216	.955
الخطأ	237.237	419	.566		
الكلي	237.849	424			

تبين من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الحُكم الخلقي تعزى لأثر الجنس، والصف المدرسي، والتفاعل بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس:مناقشة النتائج والتوصيات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس:مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين النمو الانفعالي وتطور الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث في ضوء بعض المتغيرات، وفيما يلي مناقشةً النتائج، ثم عرض التوصيات التي انبثقت عنها.

أ. مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نص على " ما مستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث؟ "

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى النمو الانفعالي لدى طلب المرحلة الثانوية في منطقة المثلث في قضاء حيفا جاء مرتفعاً. وتدل هذه النتيجة على أن عينة الدراسة تتمتع بمستوى مرتفع من النضج والاستقرار في حالتهم الانفعالية.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الترابط الأسري في المجتمع الفلسطيني، والرعاية والعناية التي يبديها الآباء في أساليب تعاملهم مع أبنائهم المراهقين من خلال ما يظهرونه من المحبة والعطف والحنان والتقبل للأبناء، والتي من شأنها أن تسهم في وصول الأبناء إلى حالة من الاتزان الانفعالي، والوصول بهم إلى مستوى مرتفع من الصحة النفسية، والوصول إلى مستويات إيجابية ومرتفعة من النمو الانفعالي.

هذا بالإضافة إلى قدرة أفراد الدراسة على إدراكهم للواقع، وقدرتهم على التكيف مع أحداث الحياة اليومية الضاغطة، وما يصاحبها من مواقف انفعالية، ومدى قدرتهم على التعامل بواقعية مع هذه المواقف لتحقيق التوازن مع أنفسهم والآخرين، والوصول إلى مستوى صحة نفسية مناسب.

وقد يعزى سبب ذلك أيضاً إلى طبيعة المرحلة الثانوية، والتي تمثل مرحلة المراهقة التي تعد بوابة الدخول إلى مرحلة الرشد، فطلبة المرحلة الثانوية كلما تقدموا بالعمر كلما كانوا أكثر ميلاً للنضج والاستقرار الانفعالي، مما يمكنهم من الوصول إلى مستويات مناسبة من النمو الانفعالي.

فالجانب الانفعالي للمراهق يخضع للنمو والنضج والتطور الانفعالي، مثل: تطور مظاهر النمو الأخرى الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والخلقية، وتتبع بعضها بعضاً، ويمكن التنبؤ بها إلى حد كبير (الهنداوي، 2005).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذا ما أكده زهران (2005) حيث أشار إلى مجموعة من المزايا الشخصية التي يمكن من خلالها الحكم على مستوى النمو الانفعالي لدى الفرد في مرحلة المراهقة كالاستقلالية، وتكوين شخصية مستقلة، والتعاطف مع الآخرين، وتطور مشاعر الحب لديه، حيث يتضح ميل المراهق إلى الجنس الآخر، كما يزداد شعور المراهق بالفرح والسرور، وازدياد الشعور بالذات وتقديرها، والقدرة على المشاركة الانفعالية، والأخذ والعطاء، وزيادة الولاء، والميل إلى الواقعية في فهم الآخرين، هذا بالإضافة إلى الميل إلى العطف والشفقة على الآخرين، وإعادة النظر في الآمال والطموحات المستقبلية، كل هذه المزايا من شأنها أن تفسر سبب ارتفاع مستوى النمو الانفعالي لدى عينة الدراسة.

واختلفت نتائج هذا السؤال فيما يتعلق بمستوى النمو الانفعالي مع نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة هاي واشمان (Hay & Ashman, 2003)، ودراسة دريويت وكوربيت ورايت (Drewett; Corbett & Wright, 2006)، ودراسة افيليز واندرسون ودافيلا (Aviles; Anderson & Davila, 2006)، والتي بينت أن مستوى النمو الانفعالي كان متوسطاً. ومع دراسات كل من دوفتسون (Doveston, 2007)، ودراسة اشداون وبيرنارد(Ashdown & Bernard, 2012) التي بينت أن مستوى النمو الانفعالي لدى الطلبة كان منخفضاً.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نص على " ما مستوى الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى أن غالبية طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث يقعون في المستوى الثاني من مستويات الحُكم الخلقي (مستوى التقاليد)، حيث جاء غالبية الطلبة في المرحلة الرابعة، تلاها المرحلة الثالثة، ثم المرحلة الخامسة، تلتها المرحلة السادسة، بينما جاءت المرحلة الثانية بالمرتبة قبل الأخيرة، وجاءت المرحلة الأولى بالمرتبة الأخير إذ لم يقع أي فرد من أفراد الدراسة في هذه المرحلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن تفسير المستوى المتوسط للحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث، هو وقوع الغالبية العظمى من عينة الدراسة في المستوى الثاني من مستويات الحُكم الخلقي (مستوى التقاليد)، فالمفاهيم الثقافية القائمة في المجتمع الفلسطيني والمستقاة من التعاليم الدينية تأمر باحترام العادات والتقاليد والقوانين والأنظمة، وتؤكد على الحقوق والواجبات، والتمسك بالشرائع والنصوص، وتحث على طاعة الوالدين وأولي الأمر، وكذلك التوافق مع الجماعة والتمشي مع السلطة والقانون، والذي يقوم على احترام السلطة والقانون من خلال التقيد بمضمونه، وإظهار الطاعة له في جميع المواقف.

وهذا ما أكدته نظرية كولبرج Kohlberg) (Theory في الحكم الأخلاقي، بأن الفرد يتمسك بقواعد المجتمع وتوقعاته، لأنها بمثابة العرف والقاعدة التي رضيها المجتمع، فهو يسير في هذه المرحلة مع اتفاق الأغلبية، ومع التقاليد الاجتماعية، فالمحاكمة الأخلاقية متفقة مع إجماع الجماعة (علاونة، 2010).

بالإضافة إلى اتفاقها مع وجهة نظر رست (Rest) في هذه المرحلة بأن الفرد يتجه إلى موازنة مصالحة مع مصالح الآخرين، إذ يؤكد رست في هذا المجال بأن الأفراد يعملون على تذوت معايير وقيم المجتمع والالتزام بها، وهذه المعايير لا تخدم البعض دون الكل، ولكنها توضع بحيث تأخذ بعين الاعتبار كل الأفراد (الهنداوي، 2055).

واتفقت النتائج مع نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة الصقر (2005) التي بينت أن غالبية الطلبة جاءوا ضمن المستوى الثاني للحكم الخلقي، ودراسة قسيس (2010) التي بينت أن طلبة المرحلة الثانوية جاءوا ضمن المرحلة الرابعة من مراحل الحُكم الأخلاقي. واختلفت مع نتائج دراسة ريموندو وجولديم (Raymundo & Goldim, 2008) ، التي بينت أن عينة الدراسة المراهقين وكبار السن جاءوا ضمن المرحلة الضميرية من مراحل الحُكم الأخلاقي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي نص على " هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين النمو الانفعالي والحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟"

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى النمو الانفعالي ككل وجميع مجالاته والحُكم الخُلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وتدل هذه النتيجة على ارتباط النمو الانفعالي بالحُكم الخلقي، بمعنى كلما كان الطلبة يتمتعون بمستويات مرتفعة من النمو الانفعالي، كان مستوى الحُكم الخلقي لديهم مرتفعاً، وكان الطلبة يتمتعون بمستويات منخفضة من النمو الانفعالي، كلما كان مستوى الحُكم الخلقي لديهم منخفضاً.

وهذا ما أكده العايش (2010)، إذ أشار إلى أن النمو الانفعالي يوثر في تطور الحُكم الخلقي لدى الفرد، وأن الحالة الانفعالية للفرد من شأنها أن تؤثر في مستوى الأحكام الأخلاقية التي يؤديها الفرد في العديد من المواقف الاجتماعية واليومية.

فالنمو الأخلاقي يعد أحد أهم مظاهر النمو الانفعالي لدى الفرد، ويمثل جانباً مهماً في بناء الشخصية مع بناء جوانب الشخصية الأخرى، كونه يختص بالعادات والتقاليد والمعايير، ومن خلاله يمكن الحكم على سواء الشخصية أو انحرافها، وأن ما يحمله الفرد من مبادئ أخلاقية من شأنها أن توثر في مستوى النمو الانفعالي لديه (قناوي وعبد المعطي، 2001).

وفيما يتعلق بالدراسات التي اتفقت مع النتيجة الحالية أو اختلفت معها، فإن الباحث لم يجد أي دراسة سواء كانت عربية أم أجنبية تناولت العلاقة بين النمو الانفعالي والحُكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية، مما يعطي هذه الدراسة ميزة بوصفها من الدراسات الرائدة على - حد علم الباحث - والتي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي نص على " هل يختلف النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية باختلاف متغيرات الجنس، والصف الدراسي والتفاعل بينهما؟"

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات الجنس، والصف الدراسي والتفاعل بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن تفسير النتيجة التي تتعلق بعدم وجود فروق في النمو الانفعالي تعزى للجنس، إلى أن أساس المعاملة الوالدية وأسس النمو على اختلافها الانفعالية، والاجتماعية، والثقافية، والأخلاقية في المجتمعات العربية بما فيها المجتمع الفلسطيني، ترتكز على قواعد الشريعة الإسلامية التي تؤكد على المساواة في المعاملة بين الذكور والإناث، وتحرم على الآباء التفرقة بينهما على أساس النوع، فالشريعة الإسلامية تحفظ للأفراد كرامتهم، وتحث إلى تشجيع التفاهم بين الآباء والأبناء خصوصاً في مرحلة المراهقة.

هذا بالإضافة إلى أن عينة الدراسة الإناث والذكور يعيشون تقريباً في البيئة الثقافية والانفعالية والاجتماعية نفسها، وأن كلاً منهما يخضعان للطريقة نفسها في التعامل، ويشعرون بالأجواء الحسية والنفسية والاجتماعية والانفعالية ذاتها، كل هذه الأمور من شأنها أن تجعل من الأبناء أكثر ميلاً للاستقرار الانفعالي بغض النظر عن جنسهم.

وتعزى نتيجة الدراسة الحالية في عدم وجود فروق على المستوى الكلي للنمو الانفعالي تبعاً لمتغير الصف الدراسي، إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يقعون ضمن مرحلة المراهقة، فهم يشتركون في متغيرات متعددة مثل المرحلة التعليمية، والبيئة الواحدة، ووضوح الهدف والفرص المستقبلية وغيرها، وأن كل ما يحدث ضمن هذه المرحلة من انفعالات تكون متشابهة إلى حد كبير، هذا بالإضافة إلى إنهم يتعرضوا لنفس المواقف والمثيرات الاكاديمية والاجتماعية والانفعالية في البيئة المدرسية، كونهم يعيشون ضمن بيئة اجتماعية واحدة، وهذا ما يفسر عدم وجود فروق في مستوى نموهم الانفعالي.

هذا بالإضافة إلى أن تكرار الظروف الصعبة والأحداث الصادمة التي مر بها الطلبة، وما يزال يمر بها الشعب الفلسطيني ومن ضمنهم طلبة المرحلة الثانوية، أوجدت لديهم مستوىً عالياً من النمو الانفعالي يمكنهم من مواجهة الواقع مهما كان مؤلماً، والقدرة على حل ما يواجههم من مواقف ضاغطة من شأنها أن تؤثر على مستوى نمو الانفعالي.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، وجد الباحث أن النتائج الحالية اختلفت مع نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة هاي واشمان (Hay & Ashman, 2003)، ودراسة لينلي وفيلوس وجيليه وجوزف (Linley; Felus; Gillett & Joseph, 2011)، التي بينت وجود فروق في مستوى النمو الانفعالي تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث، ودراسة دريويت وكوربيت ورايت (Drewett; Corbett & Wright, 2006)، التي بينت وجود فروق في مستوى النمو الانفعالي تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الذكور.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، والذي نص على " هل يختلف الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية باختلاف متغيرات الجنس، والصف الدراسي والتفاعل بينهما؟"

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحُكم الخُلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات الجنس، والصف الدراسي والتفاعل بينهما.

ويمكن تفسير النتيجة التي تتعلق بعدم وجود فروق في مستوى الحُكم الخلقي لدى الطلبة تبعاً لاختلاف الجنس، في ضوء القيم والمعايير السائدة لدى الأفراد بشكل عام، التي يحتكم إليها الجميع، بالإضافة إلى التنشئة الأسرية التي تكاد تكون متقاربة من حيث القيم والمعايير التي غرست في نفوس هؤلاء.

وهذا ما اكده العيسوي (1997)، حيث أشار إلى أن عدم جود فروق بين الجنسين (ذكور، وإناث) في النمو الخلقي أو تطوره أو سرعته يرجع إلى البيئة، والتنميط الثقافي والاجتماعي، ومدى تشابه نظرة أفراد المجتمع بشكل عام، والأسرة بشكل خاص لكل من الذكور والإناث.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة الخبرات التي يتعرض لها الطلبة على اختلاف جنسهم، وذلك من خلال مواقف الحياة اليومية التي تكاد تكون متشابهة، والتي لها الأثر في اتخاذ مواقف تكاد تكون متشابهة تجاه مختلف القضايا والجوانب الأخلاقية بشكل خاص.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة شاونانج وهيوهنج (Shaonang & Huihong 2008)، ودراسة قسيس (2010)، ودراسة بليسر وكونجين(Plaisier & Konijn, 2013) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحُكم الخُلقي تعزى إلى متغير الجنس.

واختلفت مع نتائج بعض الدراسات، مثل: دراسة نجنينت وأرلين (Nugnent & Arlene, 2003)، ودراسة الصقر (2005)، ودراسة مالتي وكيلر وبوشمان (Malti, Keller & Buchmann, 2013) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحُكم الخلقي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن تفسير النتيجة التي تتعلق بعدم وجود فروق في مستوى الحُكم الخلقي لدى الطلبة تبعاً لاختلاف الصف المدرسي إلى الجوانب التربوية والتعليمية التي تنتهجها المؤسسات التربوية والتي تسعى إلى غرس قيم العدالة والفضيلة لدى الطلبة خلال عملية التربية والتعليم، حيث أن جميع الطلبة يخضعون لمناهج تربوية مكلمة لبعضها البعض، والهدف منها تحقيق أهداف موحدة تتمثل في إكساب الطلبة العلم، والمعرفة، والقيم الأخلاقية على اختلاف صفهم المدرسي.

وما يؤكد ذلك كولبرج (Kohlberg)، عندما أشار إلى أهمية دور البيئة المدرسية في نمو الأحكام الأخلاقية لدى الطلبة، حيث تعمل المدرسة على توفير الجو المناسب، وتوفير الإمكانات المتاحة والمؤثرة في النمو الأخلقي، وذلك من خلال التعرض لمواقف صراع معرفية أخلاقية (الوقفي، 2003).

هذا بالإضافة إلى أن الحكم الخلقي لدى الفرد يعتمد على مدى ما يتمسك به، ويلتزم به من قيم وقواعد ومعايير يعتمدها المجتمع، لأنها بمثابة العرف والقاعدة لكل أفراد المجتمع، وبالتالي فإن طلبة المرحلة الثانوية على اختلاف مستوياتهم الدراسية ملتزمون بالأعراف والأنظمة ولمعايير التي اعتمدها المجتمع (ملحم، 2013).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصقر (2005)، التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الأخلاقي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، واختلفت مع دراسة فيرنس وتوم Ferns & (Thom, 2001)، التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحُكم الأخلاقي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، لصالح الطلبة في الصفوف الأعلى.

ودراسة بيري-بيرني وتاكي (Perry-Burney & Takyi, 2002)، التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الحُكم الأخلاقي تعزى إلى المستوى الدراسي، لصالح طالبات الثاني ثانوي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب. التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن اقتراح عدد من التوصيات:

الاهتمام بالجانب الانفعالي للطلبة من قبل القائمين على العملية التربوية والتعليمية، من خلال تخصيص حصص إرشادية للطلبة حول إدارة ما يواجههم من أزمات من أجل المحافظة على حالة الاستقرار الانفعالي التي يتميز بها الطلبة، وجعلهم أكثر سعاده وهدوءاً وتفاؤلاً، وثقة في النفس.

توعية الآباء والأمهات حول أهمية أساليب تعاملهم مع الأبناء، وما يمكن أن تؤدي إلية من تأثير في الحالة الانفعالية للأبناء خاصة أساليب التعامل السلبية كالنبذ والأهمال، وما تتركه من أخطار حقيقة على شخصية أبنائهم في المستقبل.

إعطاء المزيد من الاهتمام بالتربية الأخلاقية من قبل المسئولين التربويين، وضرورة العمل على غرس القيم الأخلاقية وتنميتها لدى الطلبة منذ الصغر من خلال المواد الدراسية، والأنشطة المدرسية المختلفة.

مراعاة أن التربية الأخلاقية، هي عملية تربية وليس تعليماً، فلا يكفي مجرد الحفظ والتلقين للجانب المعرفي الأخلاقي، وإنما يجب تحويل المفاهيم والقيم الأخلاقية إلى ممارسات وربطها بالواقع البيئي والمجتمعي في حياة الطالب.

إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في العلاقة بين النمو الانفعالي وتطور الحكم الخلقي على شرائح مختلفة من الطلبة، وعلى مراحل عمرية مختلفة، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائـــــمة المـــراجـع

أولاً: المراجع العربية

أبو الهولا، مفضي. (2007). مدى مراعاة المعلمين للنمو الانفعالي والاجتماعي أثناء تدريس العلوم للمرحلة الأساسية. المنارة، 13(3)، 309-353.

أبو غزال، معاوية. (2009). النمو الانفعالي والاجتماعي للطفل. عمان: سلسلة منشورات وزارة الثقافة، العدد (143).

أبو غزال، معاوية.(2007). نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية، عمان: دار المسيرة.

أحمد، سهير.(2008). مدخل إلى علم النفس. الرياض: دار الزهراء.

توق، محي الدين، وقطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن.(2003). أسس علم النفس التربوي، عمان: دار الفكر.

جابر، عبد الحميد. (1994). علم النفس التربوي. القاهرة: دار النهضة العربية.

دوبسون، س وليونز، ج. (1998). أطفال مشكلون. ترجمة عدنان إبراهيم الأحمد، وتاج عبدالله الشيخ. دمشق: دار مشرق مغرب.

الزعبي، أحمد.(2001). علم نفس النمو. عمان: دار زهران.

الزغول، رافع.(1981). النمو الأخلاقي وعلاقته بالذكاء والمستوى الثقافي للأسرة عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

زهران، حامد.(2005). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.

شريم، رغدة.(2004). الهوية الجندرية والنمو الخلقية، في علم النفس العام، (تحرير الريماوي محمد. عمان: دار المسيرة.

الشيخ، سليمان.(1983). دراسة في التفكير الخلقي للمراهقين والراشدين. الكتاب السنوي في علم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد الرابع، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الصقر، تيسير.(2005). مستوى الحكم الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

العايش، عبدالله.(2010). النمو الأخلاقي الاجتماعي ونمو الشخصية. استرجع بتاريخ 2013/5/27، من المصدر http://uqu.edu.sa/ahaysh/ar/16128

علاونة، شفيق.(2010). سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد. عمان: دار المسيرة.

العيسوي، عبد الرحمن.(1997). علم نفس النمو. مصر: دار المعرفة الجامعية.

غباري، ثائر، وأبو شعيرة، خالد.(2009). سيكولوجية النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الفرماوي، حمدي، وحسن، وليد.(2009). الميتا إنفعالية لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية. عمان: دار الصفاء.

قسيس، حسام.(2010). الحُكم الأخلاقي لدى عينة من طلبة المدارس في مدينة حيفا في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

قطامي، يوسف.(2009). مدخل إلى علم النفس. عمان: دار الفكر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قناوي، هدى، وعبد المعطي، حسن.(2000). علم نفس النمو المظاهر والتطبيقات. القاهرة: دار قباء.

كفافي، علاء وسالم، سهير.(2012). مدخل إلى علم النفس. عمان: دار الفكر.

مجيد، سوسن.(2009). علم نفس نمو الطفل. عمان: دار الصفاء.

محمد، عادل.(1991). اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ملحم، سامي محمد (2007). سيكولوجية التعلم والتعليم. عمان: دار المسيرة.

ملحم، سامي.(2013). علم نفس النمو (دورة حياة الإنسان). عمان: دار الفكر.

الهنداوي، علي.(2005). علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة. العين: دار الكتاب الجامعي.

الوقفي، راضي.(2003). مقدمة في علم النفس. عمان: دار الشرق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Ashdown, M., & Bernard, E.(2012). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children?. Early Childhood Educe, 39,397–405.

(2006). Child and Aviles, A; Anderson, T., & Davila, E. Adolescent Social-Emotional Development Within the Context of School. Child and Adolescent Mental Health, 11(1): 32–39.

Berk, L. (2002). Infants, Children, and Adolescents. (4th ed). Boston: Allyn and Bacon.

Boscoa, S., Melchara, D., Beauvais, L., & Desplaces, D.(2010). Teaching business ethics: the effectiveness of common pedagogical practices in developing students' moral judgment competence. Ethics and Education, 5(3), 263-280.

Brimi, H.(2008). Academic Instructors or Moral Guides? Moral Education in America and the Teachers Dilemma, Clearing House, 83(1), 115-120.

Dalgleish, T. (2004). The emotional brain, **Nature: Perspectives**, 5(2), 582–588

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Doveston, M.(2007). Developing Capacity for Social and Emotional Growth: An Action Research Project. Pastoral Care in Education, 25(2), 46-54.

(2006). Physical and Drewett, R., Corbett, S., & Wright, C. Emotional Development, Appetite and Body Image in Adolescents Who Failed to Thrive as Infants. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47:5, 524–531.

Erickson, F., & Erickson, J. (1981). generatively and identity. Harvard educational review, 51, 1121-1156.

Ferns, I., & Thom, P.(2001). Moral development of black and white South African adolescents: Evidence against cultural. South African Journal of Psychology, 31(4), 10-38.

Gage, N., & Berliner, D. (1994). Educational psychology. Chicago: Rand McNally: College publishing.

Gorman, A. (1980). Developmental psychology. New York: D. Van Nostard Co.

Greene, M., & Margison, J. (2004). Gifted Adolescent Social and Emotional Development: Teacher Perceptions and Practices. Psychology and Behavioral Sciences Collection. 26 (4), 236-236.

www.manaraa.com

Haapsamo, H., & Kuusikko, S.(2012). A Pilot Longitudinal Follow-Up Study of the Brief Infant Toddler Social-Emotional Assessment (BITSEA) in Northern Finland: Examining Toddlers' Social-Emotional, Behavioural and Communicative Development. Early Child Development and Care, 182 (11), 1487-1502.

Haidt, J.(2001). The Emotional dog and its Rational Tail: A social Intuitionist approach to Moral Judgment, Psychological Review, 108, 814-834.

Harrist, A.(1993). Family Interaction Styles as Predictors of Children's Competence: The Role of Synchrony and No synchrony. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (60th, New Orleans, LA, March 25-28, 1993). ERIC ED362315

(2003). The Development of Hay, I., & Ashman, A. Adolescents' Emotional Stability and General Self-Concept: the interplay of parents, peers, and gender. International Journal of Disability, Development and Education, 50(1): 77-92.

Heller, S., & Rice, J. (2012). Social-Emotional Development, School Readiness, Teacher-Child Interactions, and Classroom Environment. Early Education and Development, 23(6), 919-944.

www.manaraa.com

Killian, K.(2012). Development and Validation of the Emotional Self-awareness Questionnaire: A measure of Emotional Intelligence. Journal of Marital and Family Therapy, 38(3), 502-514.

Kolberg, L., & Kramer, R.(1980). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. J. of Human development. 12, 93 - 120,

Linley, A., Felus, A., Gillett, R & Joseph, S.(2011). Emotional Expression and Growth Following Adversity: Emotional Expression Mediates Subjective Distress and is Moderated by Emotional Intelligence. Journal of Loss and Trauma, 16,387–401.

Malti, T., Keller, M., & Buchmann, M.(2013). Do Moral Choices Make Us Feel Good? The Development of Adolescents' Emotions Following Moral Decision Making. Journal of Research on Adolescence (Wiley-Blackwell), 23(2), 389-397.

Merrell, K. (2003). School social behavior scales, 2nd edition (SSBS-2). Available: http: // www. Assessment – intervention. Com

www.manaraa.com

Narvaez, R., & Lapsley, H.(2008). Hushing as a moral dilemma in the classroom. Journal of Moral Education, 35(1), 89-104.
Nokelainena, P., & Tirri, K.(2010). Role of motivation in the moral and religious judgment of mathematically gifted adolescents. High Ability Studies, 21(2), 101-116.
Nugnent, S., & Arlene, K.(2003). A study of Moral Deuelo Pment and Self Concept in Academically Talented Residential High School Students. DAI,A 63(10): 3517.
Pahuja, N. (2004). Psychology of learning and development. New delhi: anmol publications.
Perry-Burney, D., & Takyi, K.(2002). Self Esteem, Academic Achievement, and Moral Development Among Adolescent Girls. Journal of Human Behavior in the Social Environment, 5(2), 15-27.
Plaisier, S., & Konijn, A.(2013). Rejected by Peers--Attracted to Antisocial Media Content: Rejection-Based Anger Impairs Moral Judgment among Adolescents. Developmental Psychology, 49(6), 56-66

www.manaraa.com

Pushkrit, G., & Puja, M.(2010). A Study on Moral Judgement Ability of Pre-adolescent Children (9-11Year) of Public Schools. International Journal of Education and Allied Sciences, 2(2), 73-86.

Raymundo, M., & Goldim, R.(2008). Moral—psychological development related to the capacity of adolescents and elderly patients to consent. Journal of Medical Ethics, 34(8), 602-605.

Reppucci, N. (1999). Adolescent Development and Juvenile Justice. American Journal of Community Psychology; v27 n3 p307-26 Jun 1999.

Rest , J. (1979). Development in judging moral Issues , Minneapolis: University of Minnesota press.

). Moral Development Advances in Research and 4Rest , J. (198 Theory, New York: Praeger.

Shaffe, D. (2006). Development psychology. Australia: wads warth.

Shaoanang, Y., & Huihong, W.(2008). The Feature of Moral Judgment Competence Among Chinese Adolescents. Asia Pacific Education Review, 9(3): 296-307.

Sharma, S. (2005). Education and human development. New Delhi: Kariska publishers, distributors.

www.manaraa.com

Stey, C., Lapsley, D., & McKeever, O.(2013). Moral judgement in adolescents: Age differences in applying and justifying three principles of harm. European Journal of Developmental Psychology, 10(2), 206-220.

(2013). A Feeling for Books: Using Tunks, W., & Gilles, M. Literature to Promote Social-Emotional Development. Understanding Our Gifted, 25(2), 14-19.

(1998). Educational psychology. (7th ed). Woolfolk, A. E. Boston: Allyn and bacon.

Zastrow,C., & Kirst-Ashmman, K. (2004). Understanding Human Behavior and the social Environment. Nelson Hall - Chicago.

www.manaraa.com

الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (1)

مقياسي النمو الانفعالي والحكم الخلقي في صورتهما الأولية للتحكيم

الفاضل الدكتور/ ـة ..... المحترم/ ـة

التخصص .....

مكان العمل .....

بعد التحية،

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف التعرف إلى "العلاقة بين النمو الانفعالي وتطور الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث في ضوء بعض المتغيرات" للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص علم نفس تربوي (نمو وتعلم)/ جامعة عمان العربية، وتحقيقاً لأهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياسين هما:

مقياس النمو الانفعالي المُعد من قبل الأحمد والشيخ(1998)، ويتكون من (90) فقرة موزعة على تسع مجالات، من نوع التدريج الخماسي ليكرت (تنطبق تماماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق مطلقاً).

مقياس الحكم الخلقي المُعد من قبل رست (Rest, 1974)، والمعرب من قبل الزغول (1981)، ويتكون هذا الاختبار بصورته المختصرة من ثلاث قصص بالإضافة الى مثال توضيحي، بحيث تعرض كل قصة من هذه القصص مشكلة أخلاقية يطلب من المفحوص أن يتصور نفسه في هذا الموقف الخلقي، ثم يطلب منه اتخاذ قرار أخلاقي لحل المشكلة، ويتبع كل موقف من هذه المواقف أثنى عشر سؤالاً تتعلق بأبعاد المشكلة المختلفة، ويطلب من المفحوص أن يقدر أهمية كل سؤال فيما يتعلق باتخاذ القرار لحل المشكلة وفقاً لسلم التقدير التالي: (مهم جداً، مهم بعض الشيء، قليل الأهمية، ليس مهماً)، وبعد أن يقدر المفحوص أهمية كل سؤال من الأسئلة الأثني عشر، يطلب منه أن يرتب تنازلياً أهم أربعة أسئلة من بين الاثني عشر سؤال حسب أهميتها في اتخاذ القرار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ونظراً لخبرتكم الطويلة في تحكيم المقاييس في هذا المجال، أرجو منكم التكرم بالاطلاع على المقياسين المذكورين، ووضع إشارة (X) في المكان الذي يعكس وجهة نظركم في مدى ملائمة الفقرات لكل بعد، وسلامة اللغة، ووضوح المعنى، ويمكنكم أيضا إبداء وجهة نظركم بالفقرات بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

شاكرا لكم حسن تعاونكم.

أولاً: مقياس النمو الانفعالي

الرقم	مضمون الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة		ملاحظات
		سليم	غير سليم	واضح	غير واضح	ملائم	غير ملائمة	
المجال الأول: التعاون								
	تبتعد عن الرفاق الذين ترفضهم الأسرة.							
	تبتعد عن الرفاق الذين يرفضون المدرسة.							
	تبتعد عن الرفاق الذين يمارسون العادات السيئة كالسرقة.							
	تبحث عن جماعة جديدة إذا تجاهلتك جماعة رفاقك أو أهملتك.							
	تبوح بأسرارك الخاصة أمام أصدقائك دون تردد.							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	تتعامل مع أفراد الأسرة باحترام لتكسب مودتهم.							
	تتعامل مع رفاقك باحترام لتكسب مودتهم.							
	تتعاون مع رفاقك في الجماعة التي تنتمي إليها.							
	تتعلم من جماعة رفاقك تجارب اجتماعية مختلفة.							
	تتقبل بسهولة ما تعجز عن علمه مع رفاقك في الجماعة.							
المجال الثاني: التنافس								
.11	تجتمع مع رفاقك في الجماعة لأنك تحبهم مثل إخوتك أو أكثر							
.12	تجتمع مع رفاقك في الجماعة لأنك تحبهم مثل إخوتك أو أكثر							
.13	تحافظ على جماعة رفاقك كي لا تتفكك وينفصل أفرادها							
.14	تحافظ على مشاعر أصدقائك أمام الآخرين							
.15	تحب أصدقاءك وتظهر لهم حبك							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.16	تحب أن تكن قائدا لجماعة رفاقك							
.17	تحب أن تلعب مع رفاقك في الجماعة وتسعى لذلك							
.18	تحترم المواعيد مع رفاقك في الجماعة							
.19	تحترم المواعيد مع رفاقك في الجماعة							
.20	تحترم قواعد اللعبة مع جماعة رفاقك							
المجال الثالث: العدوان والصراع								
.21	تدافع عن رفاقك في الجماعة إذا تعرضوا للوم من الآخرين							
.22	تدافع عن رفاقك في الجماعة إذا تعرضوا للوم من الآخرين							
.23	تراعي رغبات رفاقك في الجماعة دون أن تضحي برغباتك							
.24	ترغب باستمرار الوقوف مع رفاقك مع الجماعة والالتقاء بهم							
.25	ترغب باستمرار الوقوف مع رفاقك مع الجماعة والالتقاء بهم							
.26	تزور أصدقائك إذا تغيبوا لمرض أو سبب أخر							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.27	تستجيب لرغبة رفاقك في الجماعة							
.28	تستطيع أن تنظم جهودك مع جماعة رفاقك حتى تتم عملك							
.29	تستطيع تنظيم العمل وتقسيمه على رفاقك في الجماعة							
.30	تسرع إلى تقديم المعونة لرفاقك في الجماعة إذا احتاجوا إليها.							
المجال الرابع: التكيف								
.31	تسعى لإرضاء جماعة رفاقك عن عملك ورضاك عنهم							
.32	تشترك بالرحلات لان أصدقاءك يشتركون فيها							
.33	تشترك في حل مشاكل رفاقك في الجماعة بشكل فعال							
.34	تشترك مع جماعة رفاقك في حل المشكلات التي تواجهكم							
.35	تشجع تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى							
.36	تشجع رفاقك على البقاء في الجماعة							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.37	تشجع رفاقك على البقاء في الجماعة							
.38	تشعر بالانزعاج من بعض رفاقك عندما ينظرون إليك باستمرار.							
.39	تشعر بالثقة ذا كنت مع رفاقك في الجماعة							
.40	تشعر بالثقة ذا كنت مع رفاقك في الجماعة							
المجال الخامس: الولاء								
.41	تشعر بالحاجة إلى رفاقك في الجماعة							
.42	تشعر بالحاجة إلى رفاقك في الجماعة							
.43	تشعر بالضيق من جماعة رفاقك إذا أخرجوك من اللعب.							
.44	تشعر بالغضب من بعض رفاقك عندما يقاطعون حديثك.							
.45	تشعر بالمتعة في صحبة رفاقك في الجماعة.							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.46	تشعر بانجذاب نحو رفاقك من الجماعة							
.47	تشعر بانجذاب نحو رفاقك من الجماعة							
.48	تعاقب أصدقاءك بلطف كي لا تخسرهم							
.49	تعرفك جماعة رفاقك بتقاليد المجتمع وعاداته وتراثه							
.50	تعرفك جماعة رفاقك بعادات لا تعلمها لك الأسرة							
المجال السادس: الصداقة								
.51	تعطيهم مما معك من الحلوى أو النقود أو الأدوات							
.52	تعمل على تعاون جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى.							
.53	تغضب من جماعة رفاقك الذين تتعرض للأذى منهم							
.54	تغضب من جماعة رفاقك الذين لا يسمحون لك باللعب معهم.							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.55	تغضب من جماعة رفاقك الذين يتفوقون عليك في الدراسة							
.56	تغضب من جماعة رفاقك الذين يتفوقون عليك في اللعب.							
.57	تغضب من جماعة رفاقك الذين يظهرون الشغب وعدم الانضباط							
.58	تفتخر بنجاح رفاقك أمام الأسرة والأقارب							
.59	تفتخر بنجاح رفاقك أمام الأسرة والأقارب.							
.60	تقبل رأي رفاقك في الجماعة وان كان معارضا لرأيك							
المجال السابع: القيادة								
.61	تقدم لهم الهدايا إذا نجحوا في دراستهم							
.62	تقوم بنشاطك في الجماعة بالاعتماد على النفس							
.63	تكتسب من جماعة رفاقك الصبر والتأني							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.64	تمارس في جماعة رفاقك تحمل مسؤولية في المواقف المختلفة							
.65	تمارس مع جماعة رفاقك عمل الخير							
.66	تنتهي المنافسة بالرضا والاتفاق على الأمور المشتركة							
.67	تنجر ما عندهم من عمل اذا لم يتمكنوا من ذلك بأنفسهم.							
.68	لا تشعر بالوحدة عندما تنفصل من رفاقك في لجماعة							
.69	نتنافس جماعة رفاقك مع جماعات اخرى.							
.70	يحقق لك التعاون جماعة رفاقك :الاطمئنان.							
المجال الثامن: القيم الاجتماعية								
.71	يحقق لك التعاون جماعة رفاقك :التنظيم في دراستك.							
.72	يحقق لك التعاون جماعة رفاقك :القوة والدعم.							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.73	يحقق لك التعاون جماعة رفاقك :المتعة في قضاء وقت الفراغ.							
.74	يحقق لك التعاون جماعة رفاقك :المزيد من الأصدقاء							
.75	يحقق لك التعاون جماعة رفاقك :المزيد من المعلومات المختلفة							
.76	يحقق لك التعاون جماعة رفاقك :المزيد من النجاح في دراستك.							
.77	يختارك رفاقك في الجماعة للقيام بدور منهم							
.78	يعاملك رفاقك في الجماعة بطريقة مميزة عن الآخرين							
.79	يمكنك التعاون مع رفاقك في الجماعة في معظم نشاطاتهم							
.80	يمكنك التعبير عن أفكارك بحرية مع جماعة رفاقك							
المجال التاسع: الاتجاهات								

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.81	يمكنك الحديث مع جماعة رفاقك بواسطة الهاتف							
.82	يوافق رفاقك في الجماعة على ما تقدم من أراء باستمرار							
.83	يوفر التعاون المشاركة في النشاطات التي لا تحصل عليها بمفردك							
.84	يوفر لك تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى : الاستفادة من الوقت							
.85	يوفر لك تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الاخرى: المكافأه والتقدير.							
.86	يوفر لك تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى : الشعور بالأهمية.							
.87	يوفر لك تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى : الشعور بالسعادة الشخصية والمتعة.							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.88	يوفر لك تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى : الشعور بالنجاح للانتصار عليهم.							
.89	يوفر لك تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى : المزيد من الإبداع وتنمية القدرات							
.90	يوفر لك تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى: الشعور بالرضا والسرور الأسري							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: مقياس الحكم الخلقي(D.I.T)

آراء حول بعض المشكلات الاجتماعية

وضعت هذه الاستبانة لمعرفة طريقة تفكير الناس في المشكلات الاجتماعية. ولا يوجد في هذا المجال إجابة صحيحة أو خاطئة كما هو الحال في الرياضيات مثلاً. والمطلوب منك هو إبداء رأيك حول المشكلات المتعددة في القصص التي ستعرض عليك.

أولاً: إليك القصة التالية كمثال على ذلك.

فكر عصام في شراء سيارة خصوصية لعائلته المكونة من زوجته وولديه. ولما كان عصام موظفاً ذا دخل متوسط، فلا بد أن يجيب عن عدة أسئلة يحدد من خلالها نوع السيارة التي يرغب في شرائها. إذا كنت عصام فما أهمية كل من الأسئلة التالية في اتخاذ قرار نوع السيارة التي ستشتريها؟

أ: أقراء الأسئلة التالية، ولاحظ كيفية الإجابة عنها.

الرقم	مضمون السؤال	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
		سليم	غير سليم	واضح	غير واضح	ملائم	غير ملائم	
.1	هل بائع السيارة يسكن في نفس المنطقة التي يسكن بها عصام؟ ملاحظة: هذا السؤال ليس مهماً في قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (X) في المربع الذي يشير إلى عدم أهمية هذا السؤال.							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.2	هل السيارة أفضل اقتصادياً من السيارة المستعملة؟ ملاحظة: هذا السؤال قد يكون مهماً جداً في قرار شراء السيارة، لذلك نضع إشارة (X) في المربع الذي يشير إلى أهمية هذا السؤال.							
.3	هل يجب على عصام أن يكون لون سيارته أحمر؟ ملاحظة: هذا، السؤال قد يكون مهماً بعض الشيء في قرار شراء السيارة، لذلك نضع إشارة (X) في المربع الذي يشير إلى أهمية هذا السؤال بعض الشيء.							
.4	هل السيارة الواسعة أفضل من السيارة الضيقة؟ ملاحظة: هذا السؤال قد يكون مهماً جداً في قرار شراء السيارة، لذلك نضع إشارة (X) في المربع الذي يشير إلى أهمية هذا السؤال.							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.5	هل السيارة الأكثر طولاً أسرع؟ ملاحظة: هذا السؤال قد يكون قليل الأهمية في قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (X) في المربع الذي يشير إلى قلة أهمية هذا السؤال.							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.6	هل معدل مكعب الإزاحة على الأقل 200؟ ملاحظة: إذا كنت غير متأكد من معنى مكعب الإزاحة، ضع إشارة (X) في المربع الذي يشير إلى عدم أهمية هذا السؤال.							

ب: اختر السؤال الأكثر أهمية من بين الأسئلة السابقة، وضع رقمه مقابل العبارة الأكثر أهمية، ثم ضع الذي يليه أهمية وهكذا. أي المطلوب منك أن ترتب الأسئلة ترتيباً تنازلياً حسب أهميتها حتى السؤال الرابع من حيث الأهمية.

لأحظ في المثال السابق أن عصام اعتبر السؤال الثاني والرابع مهمان جداً في اتخاذ قرار السيارة، لذلك كانت إجابته على النحو التالي:

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى (2)

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية (4)

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة (3)

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة (5)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: فقرات المقياس

أقراء القصص التالية وأجب بنفس الطريقة عن الأسئلة التي تدور حولها وذلك بوضع إشارة (X) في المربع الذي يشير إلى أهمية هذا السؤال في اتخاذ القرار أو عدم اتخاذه. ومن ثم رتب الأربعة أسئلة من حيث أهميتها ترتيباً تنازلياً من الأهم إلى الأقل أهمية راجياً عدم ترك أي سؤال بدون إجابة.

"ياسر والدواء"

اكتشف الأطباء أن زوجة ياسر تعاني من مرض سرطاني، وقد شارفت على الموت، وقد اخبر الأطباء أن هناك دواء واحد ربما ينقذ حياتها اكتشفه أحد الصيادلة، ذهب ياسر لشراء الدواء لكن الصيدلي طلب ثمناً باهظاً للدواء، ذهب زوج السيدة إلى كل معارفه وأصدقائه لاقتراض المال إلا أنه لم يستطع الحصول على مبلغ يساوي نصف ثمن الدواء، وأخبر ياسر الصيدلاني بأن زوجته على وشك الموت وطلب منه أن يبيعه الدواء بسعر أقل أو أن يدفع له المبلغ المتبقي فيما بعد لكن الصيدلاني رفض قائلاً إنه صاحب الاختراع ومن حقه أن يجمع أرباحاً من بيع هذا الدواء. لذا أصبح ياسر يائساً وبدأ يفكر بطريقة للسطو على الصيدلية ليلاً ليسرق الدواء لإنقاذ حياة زوجته من الموت.

س: هل يسرق ياسر الدواء؟ اختر إحدى الإجابات التالية:

( ) يجب أن يسرقه. ( ) لا أستطيع أن أقرر. ( ) يجب أن لا يسرقه.

القسم (أ) قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية فيما يتعلق بقرار سرقة الدواء أو عدم سرقته وذلك بوضع إشارة (X) في المربع المناسب.

الرقم	مضمون السؤال	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
		سليم	غير سليم	واضح	غير واضح	ملائم	غير ملائم	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.1	هل يجب على الفرد أن يلتزم بالقوانين الاجتماعية دائماً؟							
.2	هل حب الرجل لزوجته يدفعه للقيام بالسرقة من أجلها؟							
.3	هل ياسر مستعد للمخاطرة بنفسه بتعريضها للقتل أو السجن من أجل الدواء ربما ينفع؟							
.4	هل ياسر مصارع محترف أو لدية قدرة على مواجهة المصارعين المحترفين؟							
.5	هل ياسر يقوم بالسرقة من أجل نفسه أو من أجل الآخرين؟							
.6	هل يجب علينا احترام حق الصيدلي في اختراعه؟							
.7	هل قيمة الحياة أكثر أهمية من الموت على المستويين الاجتماعي والفردي؟							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.8	هل القيم الخُلقية مطلب أساسي لتحديد العلاقات بين الناس؟							
.9	هل يجب أن يكون هناك قانون يحمي المحتكرين ليحتمي الصيدلي به؟							
.10	هل القانون في مثل هذه الحالة يمنع الإنسان من الحصول على أهم حق من حقوقه وهو (حق الحياة)؟							
.11	هل يستحق الصيدلي السرقة لأنه جشع؟							
.12	هل السرقة في مثل هذه الحالة تجلب الخير والمنفعة للمجتمع؟							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم ب: اختر من بين الأسئلة السابقة الأربعة أسئلة الأكثر أهمية بالنسبة إليك ورتبها وفقاً للترتيب المبين أدناه (يُكتفى بذكر رقم السؤال)

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالث

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

"السجين الهارب"

حكم على رجل بالسجن لمدة عشر سنوات وبعد أن انقضى فترة عام من سجنه هرب وذهب على مدينة أخرى وأطلق على نفسه أسماً أخر هو "طارق" وبعد ثماني سنوات من العمل الشاق استطاع إنشاء مشروع خاص به، حيث كان لطيفاً مع زبائنه وعمالهن وكان يتصدق من أواله التي يكسبها على الفقراء والمساكين، واتصف بالعدل والإحسان، حيث كان عماله يتقاضون أجوراً مرتفعة، وفي أحد الأيام جاءت سيدة إلى مكان عملهن وكانت جاره قديمة له وتعرفت عليه وتذكرت أنه السجين الهارب منذ ثماني سنوات والذي ما زالت الشرطة تبحث عنه حتى الآن.

س: هل تخبر السيدة الشرطة لكي يعاد"طارق" مرة أخرى إلى السجن؟ أختر إحدى الإجابات التالية:

( ) يجب أن تخبر الشرطة ( ) لا أستطيع أن أقرر ( ) يجب أن لا تخبر الشرطة.

القسم (أ) قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية فيما يتعلق بقرار الإخبار عن طارق للشرطة أو عدم الإخبار عنه وذلك بوضع إشارة (X) في المربع المناسب.

الرقم	مضمون السؤال	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
		سليم	غير سليم	واضح	غير واضح	ملائم	غير ملائم	
1.	هل من الممكن أن يكون طارق قد أصبح إنساناً صالحاً خلال هذه المدة وأنه ليس بالشخص السيء؟							
2.	هل هروب الشخص من عقوبة جريمة كان قد قام بها يشجع حدوث المزيد من الجرائم؟							
3.	هل يعيش الإنسان بأمان بدون سجون وقوانين؟							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.4	هل حقاً أن طارق قد قام بواجبه نحو المجتمع الذي يعيش فيه؟							
.5	هل يكون المجتمع قد خيب توقعات طارق إذا سلمه للشرطة؟							
.6	هل يجني المجتمع فوائد من السجن وبخاصة لأشخاص فاضلين؟							
.7	هل يمكن أن يكون الإنسان قاسياً وبلا قلب لدرجة أن يرسل طارق إلى السجن؟							
.8	هل من العدل أن يطلق سراح طارق بينما يقضي جميع السجناء مدة أحكامهم كاملة؟							
.9	هل كانت السيدة جارة جيدة لطارق؟							
10.	هل من الواجب على المجتمع الإبلاغ عن المجرم الهارب بغض النظر عن الظروف المحيطة به؟							
11.	هل هناك طريقة يمكن من خلالها احترام حقوق الناس ومصالحهم؟							
12.	هل ذهاب طارق إلى السجن فيه الخير ويحمي أناساً آخرين؟							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم ب: اختر من بين الأسئلة السابقة الأربعة أسئلة الأكثر أهمية بالنسبة إليك ورتبها وفقاً للترتيب المبين أدناه (يُكتفى بذكر رقم السؤال)

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة

"مشكلة الطبيب"

أم أحمد سيدة تعاني من ألم شديد بسبب إصابتها بالسرطان، وقد أخبرها الطبيب بأنها ستموت خلال ستة شهور فقط. لكنها خلال هذه الفترة كانت تعاني معاناة شديدة وتتألم كثيراً، ولكنها كانت ضعيفة جسمياً بحيث لو تناولت كمية كبيرة نسبياً من الجرعة المقاومة للألم (المخدر) يمكن أن تموت حالاً، كانت السيدة تعاني من شدة الانفعال وتكاد تجن من شدة الألم، توسلت السيدة إلى الطبيب أن يعطيها هذه الجرعة من (المخدر) ويريحها من شدة الألم وكانت تقول إنها لا تستطيع أن تتحمل الألم وأنها سوف تموت لا محال خلال أشهر قليلة.

س: ماذا يجب على الطبيب أن يفعل؟ اختر إحدى الإجابات التالية:

( ) يجب أن يعطيها الجرعة ( ) لا أستطيع أن أقرر ( ) يجب أن لا يعطيها الجرعة.

القسم (أ) قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية فيما يتعلق بقرار إعطاء هذه الجرعة أو عدم إعطائها وذلك بوضع إشارة (X) في المربع المناسب.

الرقم	مضمون السؤال	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
		سليم	غير سليم	واضح	غير واضح	ملائم	غير ملائم	
.1	هل تفضل عائلة السيدة أن تعطى جرعة من المخدر كافية لموتها أم لا؟							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.2	هل يخضع الطبيب في حالة إعطائه السيدة الجرعة لنفس القوانين التي يخضع لها القاتل؟							
.3	هل سيكون الناس أحسن حالاً إذا لم يتحكم المجتمع بحياتهم وموتهم؟							
.4	هل يستطيع الطبيب أن يجعل وفاة السيدة تبدو وكأنها موت طبيعي؟							
.5	هل يحق للدولة أن تفرض استمرار الحياة لأناس لا يرغبون في الاستمرار بها؟							
.6	هل للموت قيمة قبل أن يفرض المجتمع وجهة نظرة على القيم الشخصية؟							
.7	هل يتعاطف الطبيب مع معاناة السيدة من المرض أم يهتم أكثر بما سيقوله المجتمع؟							
.8	هل المساعدة في إنها حياة إنسان عملاً تعاونياً مسؤول؟							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.9	هل يستطيع أحد أن يقدر متى تنتهي حياة الإنسان غير الله؟							
.10	هل هناك مبادئ وقيم أخلاقية وضعها الطبيب لنفسه بحيث تحدد نمط سلوكه الشخصي وطريقة تعامله مع الناس؟							
.11	هل للمجتمع الحق في السماح للأفراد بإنهاء حياتهم متى يشاءون؟							
.12	هل للمجتمع الحق في السماح بالانتحار أو قتل الرحمة مع الحفاظ على حياة الذين يريدون العيش مصانة؟							

القسم ب: اختر من بين الأسئلة السابقة الأربعة أسئلة الأكثر أهمية بالنسبة إليك ورتبها وفقاً للترتيب المبين أدناه (يُكتفى بذكر رقم السؤال)

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق(2)

الصوره النهائيه لمقياسي الدراسة

التاريخ: / /2014

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبه

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف مشاعرك أو اعتقادك حول قدراتك .أقرأ /اقرئي كل عبارة وحدد /حددي مدى انطباقها عليك بوجه عام. وذلك بوضع (X) أمام كل عبارة مما يلي تحت العمود المناسب لبيان مدى انطباق الفقرة عليك. وذلك على النحو الآتي:

تنطبق تماماً: تعني أن العبارة تنطبق عليك دائماً، وفي جميع الظروف والمواقف (100%) تقريباW.

تنطبق غالباً: تعني أن العبارة تنطبق عليك بدرجة كبيرة، وفي غالبية المواقف (فوق 75%).

تنطبق أحياناً: تعني أن العبارة تنطبق عليك بدرجة متوسطة(بين 25% و75% من المواقف).

تنطبق نادراً: تعني أن العبارة لا تنطبق عليك في الغالب، أو أنها تنطبق بدرجة نادرة (أقل من 25 % من المواقف).

لا تنطبق مطلقاً: تعني أن العبارة لا تنطبق عليك أبداً (0%).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم الأول: المعلومات الأولية

1- الجنس	1- ( ) ذكر	2- ( ) أنثى
2- الصف الدراسي	1- ( ) العاشر	2- ( ) الحادي عشر
	3- ( ) الثاني عشر	

القسم الثاني: مقياس النمو الانفعالي

الرقم	الفقرات	تنطبق تماماً	تنطبق غالباً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق مطلقاً
	تبتعد عن الرفاق الذين ترفضهم الأسرة					
	تبتعد عن الرفاق الذين يرفضون المدرسة					
	تبتعد عن الرفاق الذين يمارسون العادات السيئة كالسرقة					
	تبحث عن جماعة جديدة إذا تجاهلتك جماعة رفاقك أو أهملتك					
	تبوح بأسرارك الخاصة أمام أصدقائك دون تردد					
	تتعامل مع أفراد الأسرة باحترام لتكسب مودتهم.					
	تتعامل مع رفاقك باحترام لتكسب مودتهم					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	تتعاون مع رفاقك في الجماعة التي تنتمي إليها.					
	تتعلم من جماعة رفاقك تجارب اجتماعية مختلفة					
	تتقبل بسهولة ما تعجز عن علمه مع رفاقك في الجماعة.					
	تجتمع مع أخوانك لأنك تعتبرهم بمثابة أصدقاءك أو أكثر.					
	تجتمع مع رفاقك في الجماعة لأنك تحبهم مثل إخوتك أو أكثر					
	تحافظ على جماعة رفاقك كي لا تتفكك وينفصل أفرادها					
	تحافظ على مشاعر أصدقائك أمام الآخرين					
	تحب أصدقاءك وتظهر لهم حبك					
	تحب أن تكن قائدا لجماعة رفاقك					
	تحب أن تلعب مع رفاقك في الجماعة وتسعى لذلك					
	تحترم مواعيدك مع المدرسين في المدرسة.					
	تحترم المواعيد مع رفاقك في الجماعة					
	تحترم قواعد اللعبة مع جماعة رفاقك					
	تدافع عن اخوانك إذا تعرضوا للوم من قبل الوالدين.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	تدافع عن رفاقك في الجماعة إذا تعرضوا للوم من الآخرين					
	تراعي رغبات رفاقك في الجماعة دون أن تضحي برغباتك					
	ترغب باستمرار الوقوف مع المدرسين في المدرسة والالتقاء بهم.					
	ترغب باستمرار الوقوف مع رفاقك مع الجماعة والالتقاء بهم					
	تزور أصدقائك إذا تغيبوا لمرض أو سبب آخر					
	تستجيب لرغبة رفاقك في الجماعة					
	تستطيع أن تنظم جهودك مع جماعة رفاقك حتى تتم عملك					
	تستطيع تنظيم العمل وتقسيمه على رفاقك في الجماعة					
	تسرع إلى تقديم المعونة لرفاقك في الجماعة إذا احتاجوا إليها.					
	تسعى لإرضاء جماعة رفاقك عن عملك ورضاك عنهم					
	تشترك بالرحلات لان أصدقاءك يشتركون فيها					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	تشترك في حل مشاكل رفاقك في الجماعة بشكل فعال					
	تشترك مع جماعة رفاقك في حل المشكلات التي تواجهكم					
	تشجع تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى					
	تشجع رفاقك على البقاء في المدرسة.					
	تشجع رفاقك على البقاء في الجماعة					
	تشعر بالانزعاج من بعض رفاقك عندما ينظرون إليك باستمرار.					
	تشعر بالثقة إذا كنت مع أفراد أسرتك.					
	تشعر بالثقة إذا كنت مع رفاقك في الجماعة					
	تشعر بالحاجة إلى وقوف أفراد الأسرة لجانبك.					
	تشعر بالحاجة إلى رفاقك في الجماعة					
	تشعر بالضيق من جماعة رفاقك إذا أخرجوك من اللعب.					
	تشعر بالغضب من بعض رفاقك عندما يقاطعون حديثك.					
	تشعر بالمتعة في صحبة رفاقك في الجماعة.					
	تشعر بانجذاب نحو من يكبروك سناً.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	تشعر بانجذاب نحو رفاقك من الجماعة					
	تعاقب أصدقاءك بلطف كي لا تخسرهم					
	تعرفك جماعة رفاقك بتقاليد المجتمع وعاداته وتراثه					
	تعرفك جماعة رفاقك بعادات لا تعلمها لك الأسرة					
	تعطيهم مما معك من الحلوى أو النقود أو الأدوات					
	تعمل على تعاون جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى.					
	تغضب من جماعة رفاقك الذين : تتعرض للأذى منهم					
	تغضب من جماعة رفاقك الذين :لا يسمحون لك باللعب معهم.					
	تغضب من جماعة رفاقك الذين : يتفوقون عليك في الدراسة					
	تغضب من جماعة رفاقك الذين : يتفوقون عليك في اللعب.					
	تغضب من جماعة رفاقك الذين : يظهرون الشغب وعدم الانضباط					
	تفتخر بنجاح رفاقك أمام الأسرة والأقارب					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	تفتخر بنجاح رفاقك في المدرسة.					
	تقبل رأي رفاقك في الجماعة وان كان معارضاً لرأيك					
	تقدم لهم الهدايا إذا نجحوا في دراستهم					
	تقوم بنشاطك في الجماعة بالاعتماد على النفس					
	تكتسب من جماعة رفاقك الصبر والتأني					
	تمارس في جماعة رفاقك تحمل مسؤولية في المواقف المختلفة					
	تمارس مع جماعة رفاقك عمل الخير					
	تنتهي المنافسة بالرضا والاتفاق على الأمور المشتركة					
	تنجر ما عندهم من عمل إذا لم يتمكنوا من ذلك بأنفسهم.					
	لا تشعر بالوحدة عندما تنفصل من رفاقك في لجماعة					
	تتنافس جماعة رفاقك مع جماعات أخرى.					
	يحقق لك التعاون جماعة رفاقك: الاطمئنان.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	يحقق لك التعاون جماعة رفاقك: التنظيم في دراستك.					
	يحقق لك التعاون جماعة رفاقك: القوة والدعم.					
	يحقق لك التعاون جماعة رفاقك: المتعة في قضاء وقت الفراغ.					
	يحقق لك التعاون جماعة رفاقك: المزيد من الأصدقاء					
	يحقق لك التعاون جماعة رفاقك: المزيد من المعلومات المختلفة					
	يحقق لك التعاون جماعة رفاقك: المزيد من النجاح في دراستك.					
	يختارك رفاقك في الجماعة للقيام بدور مهم					
	يعاملك رفاقك في الجماعة بطريقة مميزة عن الآخرين					
	يمكنك التعاون مع رفاقك في الجماعة في معظم نشاطاتهم					
	يمكنك التعبير عن أفكارك بحرية مع جماعة رفاقك					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	يمكنك الحديث مع جماعة رفاقك بواسطة الهاتف					
	يوافق رفاقك في الجماعة على ما تقدم من آراء باستمرار					
	يوفر التعاون المشاركة في النشاطات التي لا تحصل عليها بمفردك					
	يوفر لك تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى: الاستفادة من الوقت					
	يوفر لك تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى: الحصول على المكافأة والتقدير.					
	يوفر لك تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى: الشعور بالأهمية.					
	يوفر لك تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى: الشعور بالسعادة الشخصية والمتعة.					
	يوفر لك تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى: الشعور بالنجاح للانتصار عليهم.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	يوفر لك تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى: المزيد من الإبداع وتنمية القدرات					
	يوفر لك تنافس جماعة رفاقك مع الجماعات الأخرى: الشعور بالرضا والسرور الأسري					

القسم الثالث: مقياس الحكم الخلقي(D.I.T)

آراء حول بعض المشكلات الاجتماعية

وضعت هذه الاستبانة لمعرفة طريقة تفكير الناس في المشكلات الاجتماعية. ولا يوجد في هذا المجال إجابة صحيحة أو خاطئة، كما هو الحال في الرياضيات مثلاً. والمطلوب منك هو إبداء رأيك حول المشكلات المتعددة في القصص التي ستعرض عليك.

أولاً: إليك القصة التالية كمثال على ذلك.

فكر عصام في شراء سيارة خصوصية لعائلته المكونة من زوجته وولديه. ولما كان عصام موظفاً ذا دخل متوسط، فلا بد أن يجيب عن عدة أسئلة يحدد من خلالها نوع السيارة التي يرغب في شرائها. إذا كنت عصام فما أهمية كل من الأسئلة التالية في اتخاذ قرار نوع السيارة التي ستشتريها؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ: أقراء الأسئلة التالية، ولاحظ كيفية الإجابة عنها.

الرقم	مضمون السؤال	مهم جداً	مهم بعض الشئ	قليل الأهمية	ليس مهماً
.1	هل بائع السيارة يسكن في نفس المنطقة التي يسكن بها عصام؟ ملاحظة: هذا السؤال ليس مهماً في قرار شراء السيارة، لذلك نضع إشارة (X) في المربع الذي يشير إلى عدم أهمية هذا السؤال.				
.2	هل السيارة أفضل اقتصادياً من السيارة المستعملة؟ ملاحظة: هذا السؤال قد يكون مهماً جداً في قرار شراء السيارة، لذلك نضع إشارة (X) في المربع الذي يشير إلى أهمية هذا السؤال.				
.3	هل يجب على عصام أن يكون لون سيارته أحمر؟ ملاحظة: هذا السؤال قد يكون مهماً بعض الشيء في قرار شراء السيارة، لذلك نضع إشارة (X) في المربع الذي يشير إلى أهمية هذا السؤال بعض الشيء.				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.4	هل السيارة الواسعة أفضل من السيارة الضيقة؟ ملاحظة: هذا السؤال قد يكون مهماً جداً في قرار شراء السيارة، لذلك نضع إشارة (X) في المربع الذي يشير إلى أهمية هذا السؤال.				
.5	هل السيارة الأكثر طولاً أسرع؟ ملاحظة: هذا السؤال قد يكون قليل الأهمية في قرار شراء السيارة، لذلك نضع إشارة (X) في المربع الذي يشير إلى قلة أهمية هذا السؤال.				
.6	هل معدل مكعب الإزاحة على الأقل 200؟ ملاحظة: إذا كنت غير متأكد من معنى مكعب الإزاحة، ضع إشارة (X) في المربع الذي يشير إلى عدم أهمية هذا السؤال.				

ب: اختر السؤال الأكثر أهمية من بين الأسئلة السابقة وضع رقمه مقابل العبارة الأكثر أهمية، ثم ضع الذي يليه أهمية وهكذا. أي المطلوب منك أن ترتب الأسئلة ترتيباً تنازلياً حسب أهميتها حتى السؤال الرابع من حيث الأهمية.

لأحظ في المثال السابق أن عصام اعتبر السؤالين الثاني والرابع مهمان جداً في اتخاذ قرار السيارة، لذلك كانت إجابته على النحو التالي:

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى (2)

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية (4)

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة (3)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة (5)

ثانياً: فقرات المقياس

أقراء القصص التالية، وأجب بنفس الطريقة عن الأسئلة التي تدور حولها، وذلك بوضع إشارة (X) في المربع الذي يشير إلى أهمية هذا السؤال في اتخاذ القرار أو عدم اتخاذه. ومن ثم رتب الأربعة أسئلة من حيث أهميتها ترتيباً تنازلياً من الأهم إلى الأقل أهمية، راجياً عدم ترك أي سؤال بدون إجابة.

"ياسر والدواء"

اكتشف الأطباء أن زوجة ياسر تعاني من مرض سرطاني، وقد شارفت على الموت، وقد اخبر الأطباء أن هناك دواء واحد ربما ينقذ حياتها اكتشفه أحد الصيادلة، ذهب ياسر لشراء الدواء لكن الصيدلي طلب ثمناً باهظاً للدواء، ذهب زوج السيدة إلى كل معارفه وأصدقائه لاقتراض المال، إلا أنه لم يستطع الحصول على مبلغ يساوي نصف ثمن الدواء، وأخبر ياسر الصيدلاني بأن زوجته على وشك الموت، وطلب منه أن يبيعه الدواء بسعر أقل أو أن يدفع له المبلغ المتبقي فيما بعد، لكن الصيدلاني رفض قائلاً إنه صاحب الاختراع، ومن حقه أن يجمع أرباحاً من بيع هذا الدواء. لذا أصبح ياسر يائسا وبدأ يفكر بطريقة للسطو على الصيدلية ليلاً ليسرق الدواء لإنقاذ حياة زوجته من الموت.

س: هل يسرق ياسر الدواء؟ اختر إحدى الإجابات التالية:

( ) يجب أن يسرقه. ( ) لا أستطيع أن أقرر. ( ) يجب أن لا يسرقه.

القسم (أ) قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية فيما يتعلق بقرار سرقة الدواء أو عدم سرقته وذلك بوضع إشارة (X) في المربع المناسب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	مضمون السؤال	مهم جداً	مهم بعض الشئ	قليل الأهمية	ليس مهماً
	هل يجب على الفرد أن يلتزم بالقوانين الاجتماعية دائماً؟				
	هل حب الرجل لزوجته يدفعه للقيام بالسرقة من أجلها؟				
	هل ياسر مستعد للمخاطرة بنفسه بتعريضها للقتل أو السجن من أجل الدواء ربما ينفع؟				
	هل ياسر مصارع محترف، أو لدية قدرة على مواجهة المصارعين المحترفين؟				
	هل ياسر يقوم بالسرقة من أجل نفسه، أو من أجل الآخرين؟				
	هل يجب علينا احترام حق الصيدلي في اختراعه؟				
	هل قيمة الحياة أكثر أهمية من الموت على المستويين الاجتماعي والفردي؟				
	هل القيم الخُلقية مطلب أساسي لتحديد العلاقات بين الناس؟				
	هل يجب أن يكون هناك قانون يحمي المحتكرين ليحتمي الصيدلي به؟				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	هل القانون في مثل هذه الحالة يمنع الإنسان من الحصول على أهم حق من حقوقه وهو (حق الحياة)؟				
	هل يستحق الصيدلي السرقة لأنه جشع؟				
	هل السرقة في مثل هذه الحالة تجلب الخير والمنفعة للمجتمع؟				

القسم ب: اختر من بين الأسئلة السابقة الأربعة أسئلة الأكثر أهمية بالنسبة إليك، ورتبها وفقاً للترتيب المبين أدناه (يُكتفى بذكر رقم السؤال)

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة

"السجين الهارب"

حكم على رجل بالسجن لمدة عشر سنوات، وبعد أن انقضى فترة عام من سجنه هرب، وذهب إلى مدينة أخرى، وأطلق على نفسه أسماً أخر هو "طارق"، وبعد ثماني سنوات من العمل الشاق استطاع إنشاء مشروع خاص به، حيث كان لطيفاً مع زبائنه وعماله، وكان يتصدق من أمواله التي يكسبها على الفقراء والمساكين، واتصف بالعدل والإحسان، حيث كان عماله يتقاضون أجوراً مرتفعة، وفي أحد الأيام جاءت سيدة إلى مكان عمله، وكانت جاره قديمة له، وتعرفت عليه وتذكرت أنه السجين الهارب منذ ثماني سنوات، والذي ما زالت الشرطة تبحث عنه حتى الآن.

س: هل تخبر السيدة الشرطة لكي يعاد"طارق" مرة أخرى إلى السجن؟ أختر إحدى الإجابات التالية:

( ) يجب أن تخبر الشرطة ( ) لا أستطيع أن أقرر ( ) يجب أن لا تخبر الشرطة.

القسم (أ) قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية فيما يتعلق بقرار الإخبار عن طارق للشرطة، أو عدم الإخبار عنه، وذلك بوضع إشارة (X) في المربع المناسب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	مضمون السؤال	مهم جداً	مهم بعض الشئ	قليل الأهمية	ليس مهماً
.1	هل من الممكن أن يكون طارق قد أصبح إنساناً صالحاً خلال هذه المدة، وأنه ليس بالشخص السيء؟				
.2	هل هروب الشخص من عقوبة جريمة كان قد قام بها يشجع حدوث المزيد من الجرائم؟				
.3	هل يعيش الإنسان بأمان بدون سجون وقوانين؟				
.4	هل حقاً أن طارق قد قام بواجبه نحو المجتمع الذي يعيش فيه؟				
.5	هل يكون المجتمع قد خيب توقعات طارق إذا سلمه للشرطة؟				
.6	هل يجني المجتمع فوائد من السجن وبخاصة لأشخاص فاضلين؟				
.7	هل يمكن أن يكون الإنسان قاسياً وبلا قلب لدرجة أن يرسل طارق إلى السجن؟				
.8	هل من العدل أن يطلق سراح طارق بينما يقضي جميع السجناء مدة أحكامهم كاملة؟				
.9	هل كانت السيدة جارة جيدة لطارق؟				
10.	هل من الواجب على المجتمع الإبلاغ عن المجرم الهارب بغض النظر عن الظروف المحيطة به؟				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

11.	هل هناك طريقة يمكن من خلالها احترام حقوق الناس ومصالحهم؟				
12.	هل ذهاب طارق إلى السجن فيه الخير ويحمي أناساً آخرين؟				

القسم ب: اختر من بين الأسئلة السابقة الأربعة أسئلة الأكثر أهمية بالنسبة إليك، ورتبها وفقاً للترتيب المبين أدناه (يُكتفى بذكر رقم السؤال)

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة

"مشكلة الطبيب"

أم أحمد سيدة تعاني من ألم شديد بسبب إصابتها بالسرطان، وقد أخبرها الطبيب بأنها ستموت خلال ستة شهور فقط. لكنها خلال هذه الفترة كانت تعاني معاناة شديدة وتتألم كثيراً، ولكنها كانت ضعيفة جسمياً بحيث لو تناولت كمية كبيرة نسبياً من الجرعة المقاومة للألم (المخدر) يمكن أن تموت حالاً، كانت السيدة تعاني من شدة الانفعال، وتكاد تجن من شدة الألم، توسلت السيدة إلى الطبيب أن يعطيها هذه الجرعة من (المخدر)، ويريحها من شدة الألم، وكانت تقول إنها لا تستطيع أن تتحمل الألم، وأنها سوف تموت لا محال خلال أشهر قليلة.

س: ماذا يجب على الطبيب أن يفعل؟ اختر إحدى الإجابات التالية:

( ) يجب أن يعطيها الجرعة ( ) لا أستطيع أن أقرر ( ) يجب أن لا يعطيها الجرعة.

القسم (أ) قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية فيما يتعلق بقرار إعطاء هذه الجرعة أو عدم إعطائها وذلك بوضع إشارة (X) في المربع المناسب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	مضمون السؤال	مهم جداً	مهم بعض الشئ	قليل الأهمية	ليس مهماً
.1	هل تفضل عائلة السيدة أن تعطى جرعة من المخدر كافية لموتها أم لا؟				
.2	هل يخضع الطبيب في حالة إعطائه السيدة الجرعة لنفس القوانين التي يخضع لها القاتل؟				
.3	هل سيكون الناس أحسن حالاً إذا لم يتحكم المجتمع بحياتهم وموتهم؟				
.4	هل يستطيع الطبيب أن يجعل وفاة السيدة تبدو وكأنها موت طبيعي؟				
.5	هل يحق للدولة أن تفرض استمرار الحياة لأناس لا يرغبون في الاستمرار بها؟				
.6	هل للموت قيمة قبل أن يفرض المجتمع وجهة نظره على القيم الشخصية؟				
.7	هل يتعاطف الطبيب مع معاناة السيدة من المرض أم يهتم أكثر بما سيقوله المجتمع؟				
.8	هل المساعدة في إنها حياة إنسان عملاً تعاونياً مسؤول؟				
.9	هل يستطيع أحد أن يقدر متى تنتهي حياة الإنسان غير الله؟				
.10	هل هناك مبادئ وقيم أخلاقية وضعها الطبيب لنفسه بحيث تحدد نمط سلوكه الشخصي وطريقة تعامله مع الناس؟				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.11	هل للمجتمع الحق في السماح للأفراد بإنهاء حياتهم متى يشاءون؟				
.12	هل للمجتمع الحق في السماح بالانتحار أو قتل الرحمة مع الحفاظ على حياة الذين يريدون العيش مصانة؟				

القسم ب: اختر من بين الأسئلة السابقة الأربعة أسئلة الأكثر أهمية بالنسبة إليك، ورتبها وفقاً للترتيب المبين أدناه (يُكتفى بذكر رقم السؤال)

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة

السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة

ملحق(3)

قائمه بأسماء الساده المحكمين

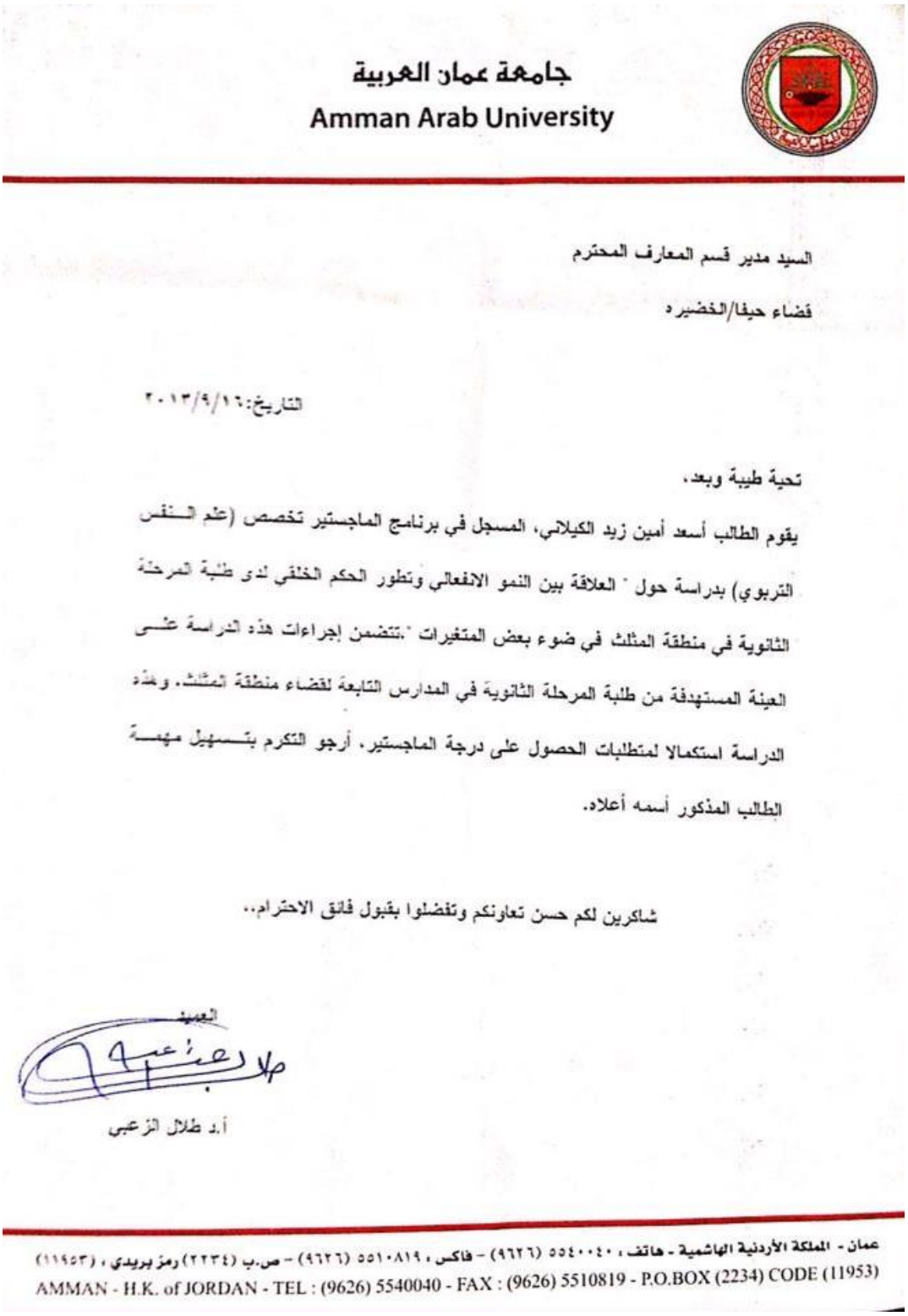
الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
	أ .د عباطه ظاهر الضبعان	علم نفس الجريمة	الجامعة الأردنية
	أ .د يوسف ابو حميدان	علم نفس تطبيقي	الجامعة الأردنية
	د. مروان الزعبي	علم نفس تنظيمي وصناعي	الجامعة الأردنية
	د. خوله السعايدة	ارشاد نفسي	الجامعة الأردنية
	د. صالح العبابنة	اداره تربويه	الجامعة الأردنية
	د. رائد شيخ ذيب	تربيه خاصه	الجامعة الأردنية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	د. محمد شقيرات	علم نفس عصبي	الجامعة الأردنية
	د. فاتن كامل	علم نفس اكلينيكي	مركز سمانه كفر كنا
	د. سامي جمال محاجنه	علم نفس تربوي	جامعة حيفا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق(4)



جامعة عمان العربية
Amman Arab University

السيد مدير قسم المعارف المحترم

قضاء حيفا/الخضيره

التاريخ:٢٠١٣/٩/١٦

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب أسعد أمين زيد الكيلاني، المسجل في برنامج الماجستير تخصص (علم النفس التربوي) بدراسة حول " العلاقة بين النمو الانفعالي وتطور الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث في ضوء بعض المتغيرات "،تتضمن إجراءات هذه الدراسة على العينة المستهدفة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لقضاء منطقة المثلث، وهذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أسمه أعلاه.

شاكرين لكم حسن تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

العميد

أ.د طلال الزعبي

عمان - المملكة الأردنية الهاشمية - هاتف ٥٥٤٠٠٤٠ (٩٦٢٦) - فاكس ٥٥١٠٨١٩ (٩٦٢٦) - ص.ب (٢٢٣٤) رمز بريدي (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN - TEL : (9626) 5540040 - FAX : (9626) 5510819 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

كتاب تسهيل مهمة تطبيق الدراسه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com