مجلة العلوم التربوية والنفسية
جامعة القصيم، المجلد (٥)، العدد (٢)، ص ص ١٥٥-٢٥٠، (رجب ١٤٣٣هـ/ مايو ٢٠١٢)

فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية التفكير الأخلاقي لدى عينة من طالبات التربية جامعة القصيم

د.نجوى حسن على، د. سوزان حمدي حامد
قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية
abosoliman99@hotmail.com

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج سلوكي يعتمد على ثلاثة استراتيجيات هي المناقشة الأخلاقية والتعليم بالنموذج ولعب الدور في تنمية التفكير الأخلاقي لدى عينة من طالبات كلية التربية .

وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالبة تم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات هي مجموعة المناقشة الأخلاقية ومجموعة التعلم بالنموذج ومجموعة لعب الدور واستخدمت الباحثتان في هذه الدراسة مقياس التفكير الأخلاقي لكولبرج وقد صممت كلتا الباحثتان برنامج معرفي سلوكي لتنمية التفكير الأخلاقي .

وأسفرت نتائج الدراسة عن :

فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية التفكير الأخلاقي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الدراسة الثلاثة بعد تطبيق البرنامج لصالح مجموعة المناقشة الأخلاقية ثم يليها مجموعة التعليم بالنموذج وأخيراً مجموعة لعب الدور وقد اقترحت الدراسة مجموعة من التوصيات والدراسات المقترحة الكلمات المفتاحية (البرنامج المعرفي السلوكي – التفكير الأخلاقي) .

مقدمة

إن الدعوة إلى الأخلاق قديمة قدم المجتمعات البشرية وما اجتمعت طائفة من الناس في أي زمان أو مكان إلا وقد نجم عن إقامة أفرادها بعضهم مع بعض قواعد للتميز بين الخير والشر والحق والباطل والكمال والنقص إلى أخر المعايير الأخلاقية .

ولو تصفح الباحثون التاريخ قديمه وحديثه وشرقية وغربية لا يجدون أمة بلغت ذروة مجدها ومنتهى قوتها من غير أن تكون متمسكة بأخلاق كريمة وخلال حميدة ولا يجدون أمه ضعفت بعد قوتها وذلت بعد عزتها وانحطت بعد رفعتها إلا بعد أن انسلخت من الأخلاق الكريمة وانهمكت في الشهوات، لان الأخلاق حصون الأمم فإذا انهارت الأخلاق انهارت الأمة .

فالأخلاق الكريمة من أهم وسائل إصلاح الأمم والمجتمعات وهي سبب رقيها ورفعتها ويكفي الأخلاق شرفا وفضلا أن الحكمة من تشريع القرآن الكريم هي الوصول إلى مكارم الأخلاق وقد حدد رسول الله صلى الله عليه وسلم أن الغاية الأولي من بعثته هي ((إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق)) .

وتعتبر القيم الأخلاقية هي معايير للسلوك الإنساني ومحددات له يتحدد في ضوئها نمط السلوك فهي تتضمن محددات السلوك والأوامر الملزمة التي تحكم سلوك الإنسان وهي الشرط المسبق الذي يحدد مقومات السلوك الإنساني .

وكما ذكر كلٌ من محمد جمعة (١٩٩٦: ٧)، ضياء زاهر (٢٠٠٢: ١٤) أن مجتمعاتنا اليوم تمر بالعديد من التحديات التي تتمثل في ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والغزو الثقافي والفكري الناتج عن العولمة وغلبة الجانب المادي على الجانب الأخلاقي والروحي مما نتج عنه تغيرات اجتماعية وثقافية واقتصادية أثرت على أفراد المجتمع وعلى طرق واستراتيجيات تفكيرهم الأخلاقي بدرجة أدت إلى التذبذب وعدم الاستمرار في منظومة الأخلاق، بل وعدم مقدرة عدد كبير من أفراد المجتمع وخاصة الشباب على التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ ومن ثم ضعفت مقدرتهم على الانتقاء والاختيار من القيم المتصارعة

الموجودة، كل هذا سبب أزمة قيمية كان لها أثر كبير في دفع الشباب إلى التمرد والثورة على القيم والأخلاق .

واشار ربيع يونس (٢٣٥:٢٠٠٧) الى ان الخلق مركب اجتماعي مكتسب يتم تعلمه والتدريب عليه وممارسته ولذا تركز التربية الخلقية على عمليتين اساسيتين في تربية الابناء على السلوك الخلقي الاولى : اكساب الابناء المعلومات وتنمية القدرات اللازمه لاصدار الاحكام الخلقية السوية، والثانية :هي تحويل هذه الاحكام الخلقية الى سلوك وفعل عن طريق التعزيز والتدعيم فتصبح سلوكيات اساسية في حياة الفرد يسلك بمقتضاها ويسير في ضوئها.

و يعتبر الجانب الأخلاقي هو ارقي ما يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات وذلك لأن هذا الجانب يضم كلا من المشاعر والتفكير والسلوك وهو بمثابة أساسيات في بناء الشخصية نظرا لما نجده من تدهور في الجانب الأخلاقي في الآونة الأخيرة حيث يقف الشباب أمام العديد من التيارات الخلقية المتناقضة والوافدة من اختلاط الثقافات في عالمنا المعاصر الذي أصبح كقرية صغيرة.

كما يرى ميشيل كراف (٢٠٠٢ : ١٥_١٩) أن التفكير الأخلاقي منظومة فكرية تختلف فيها كل مرحلة عن سابقتها من حيث البنية الفكرية التي تنظم منها، وهي نتاج تفاعل عوامل التنشئة الاجتماعية والأخلاقية وتأثيرها في النمو العقلي والمعرفي حيث يقوم الفرد بتعديل بنيته المعرفية القائمة بإحلال بنية جديدة نتيجة لما يتعرض له من خبرات حيث تنتقل الأحكام من الاهتمامات الشخصية إلى الاهتمامات والمسئوليات الاجتماعية، ومن الاعتماد على معايير خارجية عن سلوكه كالعقاب إلى معايير ومبادئ داخلية نابعة من قيمه وضميره وتفكيره الأخلاقي .

كما يذكر فيصل الراوى (٢٠٠١ :٨٤) أن هدف التربية في جميع عملياتها هو تكوين الشخصية الأخلاقية لدى الأفراد، هذه الشخصية تكتسب في النهاية سلوكا أخلاقيا وإن كانت التربية ذات وظيفة فكرية، فإنها بحكم نشأتها وعلاقتها العضويه بثقافة المجتمع وتأثيرها فيه تعتبر ذات طبيعة خلقية، ومع أن كلا من الأسرة ودور العبادة والمجتمع ما زال يقوم بدوره في التربية الأخلاقية إلا أن عمل كل منهما أصبح مضطربا

ومتناقضا وغير مضمون النتائج، والسبب أن محتوى التربية أصبح مضطربا بسبب شيوع النظريات النسبية التي أتاحت لكل فرد أن يقرر مفهوم الأخلاق بما يتفق مع رغباته، التي تساعد على دفعه إلى مراحل أعلي في النمو الأخلاقي وذلك نتيجة لما انتشر في عصرنا الحاضر من مظاهر الفساد والإنحلال الأخلاقي سواء في المجتمعات النامية أو المتقدمة لدرجة أن المؤرخ الاقتصادي الأمريكي هيبرون (Hebiron : 1994) قد استشرف أن العالم مواجه بثلاث كوارث هي الإبادة النووية والجوع العالمي وتخريب النظام الايكولوجي، وأضاف أنه يعتقد أن أعظم ما يكدر جيل الكبار في أمريكا هو عجز المجتمع في نقل قيمه الأصلية إلى الأجيال الناشئة ولذلك ظهرت مشكلة تدني الأخلاق ومستوي التفكير الأخلاقي، كما يشير يوسف ميخائيل (١٩٩٨، ٢٠) إلى أن تصرفات وسلوك الفرد تدل على شخصيته التي هي بصفة أساسية قوامه الأخلاقي أو السمات التي يتصف بها، فإذا استطعنا أن نقف عند السمات الشخصية الأخلاقية الداخلية أو المحاور الأخلاقية الجوهرية التي تدور الشخصية حولها فإننا إذن نستطيع أن نفهم التصرفات الخارجية

التي تصدر عنها ونستطيع ضبطها وتنميتها ودفعها إلى مراحل أعلي في النمو الأخلاقي لدى الفرد .

وقد ذكر عبد الرحمن العيسوي (٢٠٠٨:٢٩٤) ان الاخلاق اصبحت في المجتمع في حاجة الى ثورة اصلاحية لاستعادة الاخلاق قيما وسلوكا وعودتها الى جوف المجتمع ولتكون موجها وضابطا للسلوك الفردي والاجتماعي لدى كافة طوائف المجتمع وفوق كل شيء المؤسسات الجامعيه بحكم ما لها من قوة في ضبط سلوك طلابها وتربيتهم على القيم الاخلاقيه والسلوك القويم وتعودهم على الجدية والصدق و الامانة وتحمل المسؤولية والالتزام بالقانون واحترامه ومحاربة الفساد اينما وجد.

وجملة القول فقد وجه هذا البحث اهتمامه إلى دراسة التفكير الأخلاقي عن طريق برنامج معرفي سلوكي يتناول ثلاث استراتيجيات تساعد على دفع التفكير الأخلاقي إلى مستويات أعلي في النمو هي إستراتيجية أو فنية المناقشة الأخلاقية وفنية لعب الدور وفنية التعلم

بالنموذج متخذة من نظرية كولبرج (Koklberg) إطارا نظريا لها حيث وجد البحث في مجال التفكير الأخلاقي دفعة قوية على يد هذا العالم ، وهكذا يتحدد موضوع البحث الحالي في معرفة مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي يستند إلى الفنيات الثلاثة الآتية : وهى المناقشة الأخلاقية، ولعب الدور، والتعلم بالنموذج ومدى فاعلية هذه الفنيات في تنمية مستوى التفكير الأخلاقي لدي عينة من طالبات كلية التربية الأقسام الأدبية ببريدة.

مشكلة الدراسة

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال استماع الباحثتين الحاليتين لمشكلات الطالبات في كلية التربية الأقسام الأدبية وذلك نظرا لعملهما كأعضاء في لجنة التوجيه والإرشاد الطلابي بنفس الكلية حيث تعزو كلتا الباحثتين أسباب ما تعانيه الطالبات من مشكلات إلى احتياجهن إلى تنمية ودفع التفكير الأخلاقي لديهن لمستويات أعلى لمواجهة مشكلات العصر المليئة بالضغوط النفسية والأعباء المهنية وزيادة الغزو الفكري والثقافي مما يؤدي إلى عدم وضوح الرؤية المستقبلية أمام الطالبات .

كما نبعت مشكلة الدراسة أيضا من اطلاع الباحثتين على العديد من الدراسات في مجال التفكير الأخلاقي فقد وجدتا أن مرحلة المراهقة المتأخرة وهي مرحلة التعليم الجامعي لم تحظي بالاهتمام من الدراسات العربية والأجنبية على حد سواء في حدود علم الباحثتين .

كما يشير إبراهيم قشقوش (١٩٨٩:٣٥٤) أن النمو الأخلاقي يتضمن عملية متصلة يعيشها الفرد بهدف إقامة نوع من المؤامة بين نظرة أخلاقية معينة وخبرة الفرد فيما يتعلق بالحياة في عالم اجتماعي يتبني هذه النظرة.

كما يشير علاء كفافي (١٩٩٨:١٥٩) أن النمو الأخلاقي يتسع ليشمل أفقا أرحب مما نجده لدي الطفل فإذا كان ولاء الطفل للأسرة ومعاييرها الاجتماعية وقيمها الأخلاقية فإن المراهق في نهاية مرحلته حتى بلوغه عشرين عاما يخرج من هذا الإطار ليدين بالولاء لقيم المجتمع حتى ولو تعارضت مع قيم أسرته، وهنا تكتسب نظرته للأمور

طابعا مثاليا ولذا نجد المراهق أكثر استعدادا للخدمة والتضحية وروح المسئولية

وتذكر فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٠ : ١٦٢) أن اكتساب الفرد للمعايير الأخلاقية يتوقف على ما يلقاه الفرد من خلال النماذج السلوكية التي يحاكيها الطفل خلال الاستحسان وعدم الاستحسان وتعليم الطفل أن يسلك بطريقة مرغوبة اجتماعيا .

وقد أشار سليمان الخضري (١٩٩٢ : ١٢٣) أن مشكلات مجتمعاتنا الحالية هي في صميمها مشكلات أخلاقية حيث نجد كثيرا من الناس الآن ينافق ونجد مظاهر تسيب وفساد في كافة أنحاء المجتمعات، كما يشير حامد زهران (١٩٩٣ : ١١٥) إلى ضرورة الاهتمام بالجانب الأخلاقي أكثر من أي وقت أخر حيث إن كثيراً من الأطفال والشباب يتعلمون السلوك السليم السوي من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها الأسرة داخل المجتمع لتعلم الأبناء وتوجههم حيث انخفض تأثير الأسرة في تربية الأبناء وانطلق الشباب إلى الشوارع والطرقات يتعلمن السلوك والقيم من الرفاق وأصحاب السوء مما نتج عنه تدني للقيم الأخلاقية داخل المجتمعات .

كما أكد خيري المغازي (٢٠٠٢، ١٠٧:١٠٨) على ضرورة الاهتمام بالتفكير الأخلاقي ودفعه إلى مستويات اعلي نتيجة لما تعانيه المجتمعات من ضغوط وأعباء مهنية أثرت على خريطة المجتمع .

لذا اتجه البحث الحالي نحو الاهتمام بتنمية التفكير الأخلاقي ودفعه إلى مستويات أعلى في النمو لدى من ستصبحن معلمات المستقبل ومربيات النشئ وهن من تقع عليهن الركيزة الأساسية في تحقيق آمال وطموحات المجتمع في تربية أبنائه، وذلك من خلال إعداد برنامج معرفي سلوكي يستند إلى فئات ثلاثة هي المناقشة الأخلاقية والتعلم بالنموذج ولعب الدور وذلك لرفع قدرة الطالبات بالكلية على أداء رسالتهن المهنية كمعلمات وإكسابهن القدرة على التفكير الأخلاقي لمواجهة تحديات العصر .

أهداف من الدراسة

في ضوء ما سبق ذكره فإن الهدف الرئيسي لهذه الدراسة يتلخص فى الكشف عن مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي يعتمد على ثلاث استراتيجيات وهي: استراتيجية المناقشة الأخلاقية، استراتيجية التعلم بالنموذج، استراتيجية لعب الدور في تنمية مستوى التفكير الأخلاقي لدى عينة من الطالبات كلية التربية.

أهمية الدراسة

وتتضح أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما:

(أ) الأهمية النظرية

تمثل الدراسة الحالية اتجاهًا جديدًا في دراسة التفكير الأخلاقي والاستراتيجيات التي تساعد على تنميته نظرًا لقلة الدراسات العربية في هذا المجال.

وتتمثل هذه الأهمية فيما يأتى:

١- يمكن أن تساهم هذه الدراسة في لفت انتباه التربويين إلى أهمية تنمية الجانب الأخلاقي.

٢- يمكن أن تساهم هذه الدراسة في ربط التكيف الاجتماعي بالأخلاق لدى طالبات كلية التربية حتى يشعرن بالتكيف الاجتماعي مع البيئة من حولهن.

٣- كما تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما تقترحه من توصيات وبحوث للعاملين في مجال الأبحاث النفسية.

(ب) الأهمية التطبيقية

وتتمثل هذه الأهمية في:

١- بناء برنامج تربوى يمكن أن يساعد على تنمية ودفع مستوى التفكير الأخلاقي لدى عينة الدراسة.

٢- الكشف عن أفضل الاستراتيجيات تأثيرًا في تنمية مستوى التفكير الأخلاقي من خلال مقارنة مدى فاعلية الاستراتيجيات الثلاثة

وهي: استراتيجية المناقشة الأخلاقية، استراتيجية التعلم بالنموذج، استراتيجية لعب الدور.

مصطلحات الدراسة

١- الأخلاق Moral

التعريف اللغوي في لسان العرب:- الأخلاق جمع خُلُق، وهو يستعمل عند أهل اللغة بمعانٍ كثيرةٍ هي:-

١- الطابع: وهو صفة جُبل عليها الناس.

٢- العادة: وهي الصفة الراسخة المكتسبة.

٣- السجية: هي الطبع الذي أصبح يؤثِّر في العادة.

ومعني الخُلُق في القاموس المحيط أنه: السجية والطبع والمروءة والدين.

وجاءت أيضًا في المعجم الوسيط: الخُلُق مفردًا للأخلاق وهي حال للنفس راسخة، تصدر عنها أفعال من خير وشر.

وفي معجم أكسفورد كلمة Moral لها ثلاثة معاني:

١- التميز بين ما هو صواب وما هو خطأ فيما يتعلق بطبيعة الفرد أو طبيعة أفعاله من الناحية الأخلاقية.

٢- كل ما يتعلق بالسلوك السوي من الخير والشر.

٣- التلقين الأخلاقي والجدل والمناقشة الأخلاقية.

١- **ومن الوجهة النفسية الأخلاق هي:** تكامل العادات والاتجاهات والمُثل بصورة تميل إلى الاستقرار والثبات.

٢- ويرى عبد الرحمن عيسوي أن الخلق هو: صفة نفسية لا شيئًا خارجيًا.(عبد الرحمن عيسوي، ١٩٩٨: ٥٦).

٣- ويشير أحمد زكي صالح أن علماء النفس اختلفوا في تحديد معنى الخلق فأشار إليها (مكدوجل): بعاطفة اعتبار الذات أو الخلق، وأشار إليها (فرويد): بالأنا الأعلى، وأشار إليها (ألبورت): بتكوين الذات، وأشار إليها (بيرت): بالاتجاه الخلقي العام. (أحمد زكي صالح، ١٩٨٢: ١١٠).

ويعرف هادفيلد HadFeild الأخلاق فيقول أن لها معنيين عريضين:

المعنى الأول: بمعنى المسايرة Conformity وهي الامتثال لمعايير المجتمع وعاداته.

المعنى الثاني: هو اتباع الغايات والأهداف الصحيحة.

ويعرف كلا من (Havighurst، Taba) هافجرست وتابا، "الخلق": بأنه تكامل العادات والاتجاهات والعواطف والمثل العليا بصورة تميل إلى الاستقرار والثبات وتصلح للتنبؤ بالسلوك المقبل.(عبد الرحمن عيسوي، ١٩٩٨ : ١٤٣).كما يعرف فؤاد البهي (١٩٩٧:٢٥٤)الأخلاق بأنها مركب اجتماعي مكتسب وبذلك تعتمد على التربية الأخلاقية اللازمة لإصدار قرارات أخلاقية سوية.

ويعرف مصطفى فهمي (١٩٩٠:٢٢٠)الأخلاق Morality بأنها مجموعة العادات والآداب المرعية ونماذج السلوك التي تطابق المعايير السائدة في مجتمع ما.

يكاد علماء النفس يجمعون على أن الخلق مركب اجتماعي مكتسب يقوم في جوهره على فضائل وسجايا ترضاها الجماعة لنفسها.(فؤاد البهي، ١٩٩٧ : ٣٤٣).

٢- النمو الأخلاقي Moral Development

يعرفه بياجيه بأنه عملية قوامها تَشَرُّب الطفل ومسايرته للنظام الأخلاقي للجماعة التي ينشأ فيها، أي أنها عملية استدخال الأحكام والمعايير الأخلاقية السائدة في المجتمع.(Piaget,: 1932: 210)، ويُعرِّف جابر عبد الحميد وعلاء كفافي النمو الأخلاقي بأنه: التطور التدريجي لمفاهيم الفرد عن الصواب، والخطأ، والضمير، والقيم الأخلاقية، والدينية، والاتجاهات الاجتماعية، والسلوك.(جابر عبد الحميد، علاء كفافي، ١٩٩١م: ١٧٩٠).

٣- المناقشة الأخلاقية Moral discussion

للمناقشة الأخلاقية عدة تعريفات نذكر بعضها:

١- طريقة فعالة صممت لإثارة تفكير الفرد في اتجاه النمو الطبيعي ولأقصى حد تسمح به إمكانياته من خلال عرض مشكلة أخلاقية أو موقف أخلاقي وطرح مجموعة أسئلة.(Fanerelly, 1980 : 242).

٢- عرض الموقف الأخلاقي بهدف المناقشة وتبادل الآراء وإبداء الأسباب وراء هذا الاختيار أو سبب تفضيله له. (Beyer, 1976 : 194).

٣- محادثة هادفة تتعلق بقضايا أخلاقية، وقد تمثل هذه القضايا مواقف أخلاقية أو افتراضية تثير جدلاً وخلافًا في الرأي بين المشاركين فيها، وتتيح الفرصة لإثارة تفكيرهم الأخلاقي، والمشاركة الفعالة مع الآخرين الذين يفكرون على مراحل متقاربة في النمو الأخلاقي. (Blatt, Kohiberg, 1975 : 135).

٤- التعلم بالنموذج Modeling Learning

هو التعلم عن طريق المحاكاة أو التقليد إذ يقوم الفرد بتكوين صور ذهنية ورموز لكيفية أداء معينة بعد ملاحظته للآخرين يؤدونها، وهذه المكونات تم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى لكي ترشد سلوكه فيما بعد ممدوحة سلامه (١٩٨٦، ٣٥).

وعلى أساس ما قدمه باندورا (Bandura, 1969) من خلال نظرية التعلم الاجتماعي ترى هذه النظرية أن قدرًا كبيرًا من التعلم الإنساني يتم بالخبرة البديلة أي عن طريق الملاحظة للنموذج الذي يُحتذى أي القدوة

الواعية، ثم محاولة محاكاتها أي التعلم بالملاحظة لسلوك الآخرين، ويتركز التعلم في هذه الحالة بأنه: نوع من التمثيل الداخلي للسلوك الذي يفسر عن طريق التغذية الراجعة المعلّمة الناتجة عن سلوك الفرد المباشر وملاحظته لأمثلة من سلوك الآخرين والنتائج المترتبة عليها.(جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ٣٠٦ : ٣١٣).

٥- لعب الدور Role Playing

ويذكر فيفر أن لعب الدور هو: أن يدرك الطفل وجهة نظر الشخص الآخر في الوقت الذي لا يغفل فيه عن وجهة نظره هو، أي يستطيع أن يفكر في وجهتي النظر معًا في نفس الوقت، أي أن لعب الدور مساوي للاتمركز.(Feffer, 1959 : 27).

ويرى فلافيل وآخرون (Flavell, et al, 1959 : 23).أن لعب الدور هو العملية التي يستطيع الفرد من خلالها القيام بأي عدد من العمليات المعرفية أو السيكولوجية التي يقوم بها شخص أخر، وذلك عن طريق وضع الفرد لنفسه في مكان الشخص الآخر، وتتضمن هذه العملية الأفكار، والدوافع، والمقاصد.

ويرى سيلمان وبرن (Selman & Byrne, 1947 : 45).أن لعب الدور هو: قدرة الفرد على أن يفهم ذاته والآخرين على أنهم يقومون بملاحظة الغير وأن ينظر للآخرين نظرته لذاته، وأن يحكم على أنماط سلوكه من وجهة نظر الآخرين، أي أن يرى العالم بعيون الآخرين.

وعبر عنه كلا من أوربرج ودوشرتى (Urberg, & Docherty, 1976 : 2-3).بأنه: قدرة الفرد أن يرى العالم بعيني شخص أخر حينما يضع نفسه مكان هذا الشخص، وبذلك يتضح أن لعب الدور مساوي للاتمركز أي الخروج من الدائرة المغلقة ورؤية العالم بعيون الآخرين وتقبل أدوارهم.

البرنامج المعرفي السلوكي : Behavioval Cognitive Program

هو عبارة عن منظومة من أنشطة تساعد على تنمية التفكير الأخلاقي عن طريق التدريب على فنية المناقشة الأخلاقية وفنية التعلم بالنموذج وفنية لعب الدور .

والمناقشة الأخلاقية Moral dissuasion هي طريقة فعالة صممت لإثارة تفكير الفرد في اتجاه النمو الطبيعي ولأقصى حد تسمح به إمكانياتهم من خلال عرض مشكلة أخلاقية أو طرح مجموعة أسئلة (Fanerelly , 1998) وهي أيضا عرض الموقف الأخلاقي بهدف المناقشة وإبداء الأسباب وراء هذا الاختيار (Beyer,1999 : 49) ، ويقصد بالمناقشة الأخلاقية هي محادثة هادفة تتعلق بقضايا أخلاقية تمثل في مواقف أخلاقية، وتشجع على المشاركة الفعالة مع الآخرين (kohliberg : 1980 : 20)

حدود الدراسة

تم تحديد الدراسة الحالية في ضوء ما يلي:

عينة الدراسة

بلغت العينة الأساسية للدراسة الحالية ٦٠ طالبة من طالبات كلية التربية والمترددات على لجنة التوجيه و الارشاد الطلابي بالكلية.

الأدوات المستخدمة

١-مقياس التفكير الأخلاقي. إعداد: فوقية عبد الفتاح.
٢-استبانة المستوى الثقافي. إعداد: سناء يوسف الضبع.
٣-البرنامج المعرفي السلوكي. إعداد: الباحثتان.

الإطار النظري للدراسة:

أولا: النمو الأخلاقي Moral Development

النمو الأخلاقي يعني تكوين المعايير الداخلية التي تحكم السلوك، ويضم النمو الأخلاقي جوانب ثلاثة هي (المشاعر والحُكْم والسلوك) واهتم "بياجيه" "وكولبرج" بالجانب الحُكْمي في النمو الأخلاقي وأنه يجب الاهتمام بالتفكير الأخلاقي وليس الاستجابة الأخلاقية لأننا لو ركزنا على الاستجابة الأخلاقية نكون قد تجاهلنا مغزى السلوك لأن نفس الاستجابة تصدر لسببين مختلفين، أي أن الاهتمام يجب أن يكون بعمليات التفكير التي تكمن وراء الحكم الأخلاقي ويرى فؤاد أبو حطب وأمال صادق أن النمو الأخلاقي هو أحد مظاهر التطبيع وهو العملية التي يتعلم بها الطفل المسايرة وعليه أن يستوعب في داخله معايير الحُكْم الأخلاقي ويقبلها على أنها تمثل نظامه القيمي الشخصي.(فؤاد أبو حطب وأمال صادق، ١٩٩٥ : ١٢٠).

ويشير فؤاد السيد البهي (١٩٩٠:٤١٧) أن النمو الأخلاقي يسير من مجرد الرغبة في تحقيق اللذة والسعادة إلى التقيد بالمبادئ الخلقية والاجتماعية السائدة في المجتمع.

ونحن في هذا الصدد يجب أن نفرق بين التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي والقيمة الأخلاقية، فنلاحظ أن السلوك الأخلاقي سلوك معقد يتضمن داخله عناصر متعددة تسهم في حدوثه بينما التفكير الأخلاقي ما هو إلا أحد هذه المظاهر، بينما القيمة الأخلاقية: فهي تشير إلى ما يعتقد الإنسان من أنه صواب وما يعتقد أنه خطأ، أما التفكير الأخلاقي فيتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين.(فيوليت فؤاد، ١٩٨٥ : ٦٣).

وترى الباحثة أن كلا من القيمة الأخلاقية والسلوك الأخلاقى والتفكير الأخلاقى ثلاثة جوانب أساسية للنمو الأخلاقى.

ويشير سليمان الخضري إلى النمو الأخلاقي بأنه نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الأخلاقي للأشياء وهو يسبق كل فعل أو سلوك، ويمكن القول بأنه يخضع الجانب الأخلاقي من بنية الشخصية لعملية نمو شأنه في ذلك شأن الجوانب الأخرى للشخصية قوامها عملية استدخال للأحكام والمعايير الأخلاقية السائدة في جماعته.(سليمان الخضري، ١٩٨٧٥ : ١٢٤).

وبذلك يتضح أن التفكير الأخلاقي هو أحد جوانب النمو الأخلاقي حيث أن النمو الأخلاقي يتكون من ثلاث جوانب هي (المشاعر والسلوك والحكم).

فالتفكير الأخلاقي هو الجانب الحكمي في النمو الأخلاقي وله عدة تعريفات نذكر بعضها فيما يلي :

ثانيًا: التفكير الأخلاقي Moral Reasoning

تعريفه: يعرفه عادل عبدالله بأنه نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الأخلاقي للأشياء أو الأحداث وهو يسبق كل فعل أو سلوك أخلاقي. (عادل عبدالله، ١٩٩٩ : ١٣١).

بينما تعرفه فوقية عبد الفتاح بأنه نتاج العوامل المعرفية والاجتماعية والوجدانية ويرتبط بالتقييم الشخصي للمواقف والأفعال والتصرفات ويتعلق بالاستراتيجية التي يصل بها الفرد إلى نمط التفكير الذي يرتبط بالتقييم الأخلاقي للمواقف الأخلاقية.(فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠٠ : ١٦٤).

وهذا التعريف هو التعريف الذي تتبناه الباحثة في هذه الدراسة ولعل من مبررات هذا الاختبار أنه يخضع للمراحل التي حددها كولبرج المجالات الخمسة للأحكام الأخلاقية كما حددها بياجيه، وترى أيضًا الباحثة أن التعريفات السابقة للتفكير الأخلاقي قد اهتمت بقدرة الفرد على التقييم الشخصي للمواقف والأفعال والأشياء ويتم هذا التقييم عن طريق قدرة الفرد على إصدار الأحكام التي هي سمة مميزة للتفكير الأخلاقي.

العوامل المؤثرة في نمو التفكير الأخلاقي:

عوامل داخلية متعلقة بالفرد وتشتمل هذه العوامل على:

(أ) الذكاء

يتأثر النمو الأخلاقي للفرد بمستوى نموه العقلي فكلما كان الفرد أكثر قدرة على التحصيل كان مرتفع الذكاء وكلما كان أكثر قدرة على الوصول إلى مستوى متقدم من النمو الأخلاقي.(حامد الفقي، ١٩٧٥ : ١٣٦).

تشير نتائج دراسة إبراهيم قشقوش (١٩٨٩) بأن هناك علاقة بين مستوى الذكاء والقدرة على الحكم الأخلاقي.

كما كشفت دراسة كولبرج (١٩٦٨) عن وجود ارتباط دال بنسبة ٠,٣١ بين الذكاء والنمو الأخلاقي.

ويذكر عبد الرحمن عيسوى (٢٠٠٤) أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء كان الفرد أقدر على الحكم السليم للمواقف التي تواجهه.

ولقد أشار بياجيه (١٩٣٢) إلى أن النمو العقلي والاجتماعي متوازيان ومرتبطان، بمعني أن كل نمو عقلي يقابله نمو اجتماعي، وحيث أن النمو الأخلاقي أحد مظاهر النمو الاجتماعي فهو يسير في خط متوازي مع النمو العقلي.

وقد أوضحت العديد من الدراسات والبحوث أن الذكاء يؤثر في كلٍ من النمو المعرفي والتفكير الأخلاقي لدى الفرد ومن هذه الدراسات دراسة كولبي (١٩٧٣)، ودراسة هول وكاي (١٩٧٧)، ودراسة ليلى كرم الدين (١٩٨٢)، كما أثبتت دراسة قامت بها كربيز وجانيت (١٩٨٢) Krebs & Janet التعرف على العلاقة بين مراحل النمو المعرفي ومراحل النمو الخلقي لدى الأطفال وتوصلت هذه الدراسة إلى أن مراحل النمو الخلقي كما يحددها كولبرج تسبق مراحل النمو المعرفي كما حددها جان بياجيه بمعدل نصف مرحلة تقريبًا فقد اعتمد جان بياجيه في دراسته للنمو الخلقي على نفس المنهج الذي استخدمه في دراسة النمو العقلي والذي عرف بالمنهج الإكلينيكي الذي يعتمد على المقابلة الشخصية.(فيوليت إبراهيم، ١٩٨٥ : ٦٥).

وهناك بعض الدراسات التي أجريت على الشباب الموهوب أكدت على ارتفاع نسب ذكائهم التي تراوحت بين (١٣٠- ١٤٠ درجة) مع ارتفاع مستواهم الأخلاقي مثل دراسة كلا من هوارد هاملتون وماري فرنسيس (Hamilton, & Frances,: 1991) أيضًا دراسات أجريت على الجانحين وأثبتت أن نسب ذكائهم تتراوح بين (٩٢,٥- ٩٤ درجة) تشير مستوياتهم الأخلاقية إلى مستويات منخفضة في المقياس.(فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠٠ : ١٧٠).

ولقد أشار بياجيه إلى أن النمو العقلي والاجتماعي متوازيان ومرتبطان بمعنى أن كل انتقال من مرحلة عقلية إلى أخرى يسبقها ارتقاء موازي لأشكال السلوك الاجتماعي.(Piaget, 1932 : 144)

(ب) العمر الزمني

أشارت العديد من الدراسات التي تتناول النمو الأخلاقي إلى أهمية تأثير العمر الزمني في النمو الأخلاقي كدراسة لوجان وإيفانز (Logan & Evans, 1991) التي اهتمت بدراسة العلاقة بين التوجيه الأخلاقي في ضوء العمر والمستوى التعليمي والجنس وقد توصلت إلى عدة نتائج هي أن تقديرات التلميذات أقل من التلاميذ على مقياس التفكير والتوجيه الأخلاقي، وترتفع التقديرات بالارتفاع في العمر والمستوى التعليمي.(سبيكة خليفة، ١٩٨٧ : ٢٩).

(ج) النوع (الجنس)

جاءت نتائج الدراسات متعارضة حول علاقة النوع في تنمية الجانب الأخلاقي حيث يصعب ربط متغير النوع بمستوى النمو الأخلاقي ويرجع التعارض بين تلك النتائج إلى اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية، حيث تعد عملية التنشئة الاجتماعية هي المسئولة عن تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد وعن استدخال ثقافة المجتمع في بناء شخصيته وعن توافقه الاجتماعي وتعلم الأدوار الاجتماعية والقيم والاتجاهات والمعايير الاجتماعية.

وقد أشار عبد السلام عبد الغفار إلى أن نوع العلاقة التي تنشأ بين الوالدين والطفل أو معاملتهما له عامل هام في تشكيل شخصيته ونموه

الأخلاقي، فهناك فرق بين شخصية طفل نشأ في ظل التدليل والعطف، وشخصية طفل آخر نشأ في جو من الصداقة والنظام الدقيق، وآخر نشأ في جو من القسوة أو الإهمال، ويرجع الفرق في سمات الشخصية لكل منهم إلى الاتجاهات الوالدية نحو الطفل.(عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٤ : ١١٨).

(د) التفكير التأملي

يتأثر النمو الأخلاقي بتفكير الفرد وتأملاته وبصيرته القوية التي تهدف إلى تحليل المواقف المختلفة للوصول إلى المثل العليا من خلال هذا التأمل.(فؤاد البهي، ١٩٧٥ : ٣٤٤).

تعد عملية التأمل عملية هامة حيث أنها إحدى خطوات استراتيجية المناقشة الأخلاقية التي يصل فيها الفرد إلى التفكير السليم من خلال الاختيار بين المتناقضات وتعديل آرائه، فهي عملية تسعى لتنمية التفكير الأخلاقي. سوسن عثمان، محمد عبد الخالق، (١٩٨٧ : ١٠٥).

عوامل خارجية متعلقة بالمجتمع:

(أ) الممارسات الأسرية

أشارت دراسة كاثرين (Kathryn,1991) التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الممارسات الوالدية والتفكير الأخلاقي وكانت دراسة مستعرضة من ٩سنوات إلى ١٥سنة على عينة ١٣٤ أسرة وأشارت النتائج إلى وجود معامل ارتباط دال بين الاتجاه المتسلط لدى الآباء وانخفاض مستوى التفكير الأخلاقي لدى الأبناء، وكما أشارت إلى وجود ارتباط مرتفع ودال بين المستويات العليا من التفكير الأخلاقي والذكاء والخبرة، كما يؤكد ذلك نتائج دراسات يارو Yarrow ١٩٦٤ وبولبي Bowlby (١٩٥٢) وسيرز Sears (١٩٥٧) وليفن Levin (١٩٦٨) وهوينتج وتشايلد Whiting and Child (١٩٦٨).

وأكدت دراسة كلا من نجوى العدوي (١٩٨٢)، أمينة ياقوت (١٩٩٩) وأحمد مصطفى شلبي (١٩٨٨) على أهمية الدور الذي تلعبه الممارسات الأسرية، والأساليب الوالدية في تنمية مستوى الحكم الأخلاقي لدى الأبناء، خاصة في السنوات الأولى من حياة الطفل، فخلال هذه السنوات يكتسب الطفل معظم خبراته الاجتماعية والمعرفية والأخلاقية والبيئية داخل أسرته وبالتالي فالأسرة تمثل حجر الزاوية في عملية التطبع الاجتماعي.(حسين الغزي، ١٩٧٩ : ٨٣).

(ب) المدرسة

تشير بعض الدراسات إلى أهمية المدرسة كبيئة اجتماعية في تنمية التفكير الأخلاقي وتشير نتائج دراسة هشام مخيمر (١٩٩١، ٧١) إلى المدرسة حيث لها تأثير قوي في بناء أخلاق الطفل، وذلك أن المدرسة والمدرس والرفقاء أو الأقران كل هؤلاء يمثلون مكان الصدارة في هذه القوى حيث تشير نتائج دراسة جوسلين (Golsin 1970) بأن العلاقة المتبادلة بين المعلم والتلميذ تعد من أهم خصائص المدرسة كنظام اجتماعي فهي تهدف إلى تكوين مجموعة من العلاقات تتم عن طريق التفاعل وتنعكس على معنويات شخصية التلميذ وأخلاقه.

وقد أكد علماء التربية وعلماء النفس على أهمية التربية الأخلاقية، حيث يرى جون ديوي Jone Dewey أن المدرسة هي البؤرة الأساسية للنمو الأخلاقي، وقد أشار هيربرت سبنسر Herbert – Spincer أن أهم أهداف التربية هو تكوين الأخلاق.(فؤاد البهي، ١٩٩٠ : ٢٤٣).

تشير زينب محمود شقير إلى أهمية البيئة المدرسية من الناحية الاجتماعية حيث أنها أكبر وأكثر اتساعًا من البيئة المنزلية وتقدم المدرسة للطلاب عدة ألوان من النشاط الاجتماعي الذي يساعد على سرعة النمو الاجتماعي والأخلاقي وسرعة إكمال النضج الأخلاقي.(زينب محمود شقير، ٢٠٠٠ : ٢٤).

ويؤكد حامد زهران على الدور الكبير الذي تقوم به المدرسة في تنمية قيم الطلاب حيث تسعى المدرسة إلى توسيع الدائرة الاجتماعية للطلاب وفي تعليمهم المزيد من القيم الاجتماعية والأخلاقية.(حامد عبد السلام زهران، ١٩٨٤ : ٢٥٧).

وكذلك أكد جون لوك Jone Lock على أهمية التربية الأخلاقية وأن لها الأسبقية على التربية العقلية ولذلك تعد تربية الطفل أخلاقيًا مسئولية المدرسة حيث يمكن تنمية التفكير الأخلاقي لدى الطفل عن طريق تنميته داخل الفصل ومع مدرسيه ومع زملائه ومن خلال الأنشطة المدرسية.(سيد محمد الطواب، ١٩٩٥ : ٣١٧).

(ج) الخبرة

من العوامل المؤثرة أيضًا في نمو التفكير الأخلاقي الخبرات التي يمر بها الفرد من خلال القيام بالدور وقد أكد سالتزتاين Saltzstaen

(١٩٧٦) أن القيام بالدور يساعد على النمو الأخلاقي ويرى كلا من سوان وامبرون وميشيل وإيرون (١٩٧٥) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين خبرات القيام بالدور والقدرة على إصدار الأحكام الأخلاقية.(سعدية محمد، ١٩٧٧ : ١١٦)

وترى فاطمة إبراهيم أن الخبرات التي يمر بها الطفل في حياته من خلال النماذج التي يلاحظها ويشاهدها تؤثر في رفع مستواه الأخلاقي وترقيته.(فاطمة إبراهيم بلال، ١٩٨٤ : ١٦٤).

وترى الباحثة أن للخبرة دورًا هامًا في تنمية مستوى التفكير الأخلاقي فكلما مر الفرد بخبرات اجتماعية كثيرة كلما كان أقدر على حل المشكلات التي تواجهه.

(د) التقليد

للتقليد دور هام في تعديل سلوك الفرد وهو ما أطلق عليه العالم باندورا التعلم بالملاحظة حيث يعتمد على ملاحظة السلوك ومحاكاته ويستند هذا الأسلوب على نظرية التعلم الاجتماعي التي تولى أهمية كبيرة للتقليد والمحاكاة في التعلم الاجتماعي.(سيد أحمد عثمان، ١٩٩٤ : ١٢٢).

ويؤكد أيضًا علاء الدين كفافي على أهمية التقليد في دفع النمو الأخلاقي وتنميته، فهو عامل هام أيضًا بحيث يقلد الطفل أبويه في سلوكهم الخلقي في المنزل ثم يلتحق بالمدرسة فيقلد مدرسه ثم يقلد من يعجب بهم من رفاقه الكبار أو من الشخصيات التي يتعرف عليها.(علاء الدين كفافي، ١٩٩٨ : ١٦٠).

ويؤكد أيضًا فتحي مصطفى على أهمية التقليد في تعلم السلوك الاجتماعي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين حيث يسمى هذا النوع من التعلم هو التعلم القائم على الاقتداء بالنموذج وتقليده.(فتحي مصطفى، ١٩٩٦ : ٣١٢).

(هـ) الثواب والعقاب

ومن العوامل التي تؤثر بدور فعال في تنمية التفكير الأخلاقي هو خبرات الثواب والعقاب وذلك لأن الفرد يسعى إلى تقليد ومحاكاة

السلوكيات السليمة التي يجد إثابة وتعزيز عليها وفي نفس الوقت يبتعد كل البعد عن السلوكيات التي ينتج عنها عقاب أي كان نوع هذا العقاب بدني أو معنوي وبذلك يتضح أن الثواب والعقاب عامل فعال في تنمية ودفع التفكير الأخلاقي إلى مراحل أعلى في النمو.(محمد خالد منصور، ١٩٨٦ : ٤٦).

ويؤكد فؤاد البهي على أهمية الثواب والعقاب في دفع النمو الأخلاقي وترقيته لمستويات أعلى من خلال مشاهدة بعض المواقف الأخلاقية وملاحظة الثواب والعقاب في تلك المواقف.(فؤاد البهي، ١٩٩١ : ٣٤٥).

كما يذكر جابر عبد الحميد أنه في عملية التعلم بالنموذج يتوقف مدى تقليد الفرد للنموذج الملاحظ بناء على ما يلقى سلوك النموذج من إثابة أو عقاب أو التجاهل من قبل الآخرين وقد اتضح أن الأنماط السلوكية التي تلقى الإثابة هي التي يقوم المفحوص على تقليدها في الأغلب وهذه إشارة إلى أهمية أسلوب الثواب والعقاب في تنمية التفكير الأخلاقي.(جابر عبد الحميد، ١٩٨٥ : ٢٨٠).

كما يؤكد علاء الدين كفافي على أهمية الثواب والعقاب وذلك لأن الفرد وخاصة في مرحلة المراهقة يوجه في الأسرة إلى السلوكيات الأخلاقية السلمية التي يثاب عليها لكي تنطبع في شخصيته ويجد نفس التوجيه من قبل المدرسة والمعلمين وهذا التوجيه يكون بهدف الارتقاء بشخصية المراهق لأنه في مرحلة هامة في حياته حيث يكون التوجيه إلى كل ما هو سليم من الأخلاقيات حيث يلقى الفرد الاستحسان بكل صوره عندما يسلك سلوكيات أخلاقية سليمة ويرى الاستهجان بكل صوره عندما يتعدى السلوكيات السليمة.(علاء الدين كفافي، ١٩٩٨ : ١٥٩).

وترى الباحثين من العرض السالف للعوامل المؤثرة في نمو التفكير الأخلاقي لدى المراهقات أن بعض العوامل مرتبطة بالمراهق نفسه كالذكاء ونوع الجنس وعوامل أخرى مرتبطة بالأسرة والمدرسة وكلاهما له دوره الفعال في تنمية التفكير الأخلاقي.

النظريات التي تناولت التفكير الأخلاقي:

يعد النمو الأخلاقي أحد أهم الجوانب المعبرة عن الشخصية سواء في تفاعل الفرد مع ذاته أو مع الآخرين كما يعد السلوك الأخلاقي نتاج تفاعل جوانب الشخصية ومن هنا جاء الاهتمام من قبل علماء الاجتماع وعلم النفس والأخلاق والفلسفة بدراسة نظريات النمو الأخلاقي.(محمد عبد الحميد أبو العزم، ١٩٩١ : ٨٣).

لقد اختلفت النظريات التي درست النمو الأخلاقي كل حسب فلسفته التي ينتمي إليها، فنجد أن أصحاب المدرسة السلوكية اهتموا بالسلوك باعتباره معيارًا للحكم الأخلاقي، بينما ركز علماء التحليل النفسي على الجانب الانفعالي من الأخلاق، واهتموا بتنمية الضمير وشعور الفرد بالذنب أو ما وراء ذلك، بينما ركز علماء النفس المعرفيون التطوريون على التفكير الأخلاقي كما نلاحظه في دراسة كل من بياجيه وكولبرج وكان تركيزهما على إيجاد توازن بين التركيبات المعرفية الداخلة في إصدار الأحكام الأخلاقية. (سليمان الخضري، ١٩٨٥ : ١٢٨).

ويرى البعض أنه يمكن تقسيم تراث البحث في نمو الجانب الأخلاقي المتمثل في تطور مستويات الحكم الخلقي إلى ثلاثة اتجاهات رئيسية هي:

أ) الدراسات والبحوث التي طبقت نموذج "جان بياجيه" سواء استخدمت نفس القصص أو قصصا مشابهة.

ب) الدراسات التي استخدمت أسلوب "لورانس كولبرج" والتي قامت على أسلوب المقابلة الإكلينيكية.

ج) الدراسات التي طبقت نموج "جيمس رست" واختيار تحديد القضايا الأخلاقية (محمد رفقي عيسى، ١٩٨٣ : ٤١٧).

أولا: نظرية إميل دوركايم Emile Dorkheim

يرى دوركايم أن كل مجتمع يتكون من مجموعة من العقائد مكونة من أجل الدفاع عنه ونواة هذه العقائد هي عاطفة التقديس ولذا فإن كل ما يسيء إليها يعد جريمة ويجب أن توقع عليه العقوبة صيانة وحفاظًا على العقائد، ويرى دوركايم أن الأخلاق مفروضة على الفرد من الجماعة فالمجتمع يعتبر مصدر تلك الأخلاقيات وما على الفرد إلا أن ينصاع

ويخضع لهذه الأخلاقيات حرصًا على تماسك المجتمع وتشتمل هذه النظرية على ثلاثة عناصر أساسية هي:

العنصر الأول: روح النظام.

العنصر الثاني: التعلق بالمجموعات الاجتماعية.

العنصر الثالث: ذاتية الإرادة.

ويرى أن تنشئة الفرد على أخلاقيات المجتمع تعتمد على:

١-قبول الفرد لتقاليد المجتمع.

٢-استعداد الفرد للإيحاء.

ويعرض دوركايم مراحل النمو الأخلاقي كما يلي:

١-المرحلة الأولى: هي مرحلة الاستجابة السلوكية إلى النظام المتبع في المجتمع.

٢-المرحلة الثانية: هي مرحلة التعلق أو التوحد مع الجماعة حيث يعكس الأفراد أخلاقيات المجتمع الناشئين فيه.

٣-المرحلة الثالثة: هي مرحلة الاستقلال وهي أعلى مرحلة وهي المرحلة التي يفهم فيها الفرد طبيعة الأخلاق وأهميتها في حياته وفي مجتمعه ويبدأ في تطبيقها على نفسه وتظهر هذه المرحلة في سن متقدمة.(محمد خيري حربي، ١٩٥٦ : ١١).

ثانيًا: نظرية جان بياجيه ,Piaget

يرى بياجيه أن التفكير الأخلاقي يشبه في نموه وتدرجه المظاهر الأخرى للنمو المعرفي حيث يحدث النمو في مراحل متتابعة الواحدة تلو الأخرى، وقد قام بياجيه بالعديد من الدراسات على الأطفال من الرابعة إلى الثالثة عشر وحاول تفسير تلك المراحل، ويذكر بياجيه أن التفكير الأخلاقي يشبه في نموه وتدرجه المظاهر الأخرى للنمو المعرفي وقدم بياجيه العديد من الدراسات لتفسير تلك المراحل النمائية ولقد اهتم علماء النفس بثلاث مجالات في دراساتهم للقواعد التي تضبط نمو السلوك الأخلاقي هي:

المجال الأول: فهم الأطفال لقواعد السلوك الأخلاقي

استخدم بياجيه المنهج الكشفي لدراسة نمو الأحكام الأخلاقية لدى الأطفال وأدار الحوار مع الأطفال حول لعبة (البلي) وقد بدأ بدراسة معنى احترام القواعد بين وجهة نظر الطفل أي ما هي الالتزامات التي ينبغي أن يأخذ بها من أراد أن يلعب بأمانة ثم انتقل مع الأطفال من قواعد اللعبة إلى القواعد الأخلاقية التي وضعها البالغون وذلك كمحاولة من بياجيه لدراسة كيف تتحول اتجاهات الأطفال إلى قواعد أخلاقية حيث يعتقد أن الأخلاق تتكون من نسق من القواعد وأن التربية الأخلاقية هي اكتساب الطفل لهذه القواعد.

المجال الثاني: مصدر التزام الأطفال بقواعد السلوك الأخلاقي

وهنا نجد أن كلا من بياجيه ودوركايم قد اختلفا في مصدر الالتزام بقواعد الأخلاق حيث كانت الأخلاق عند دوركايم مصدرها المجتمع وهو يفرضها على أفراده وعليهم أن ينصاعوا لها بينما الأخلاق عند بياجيه فهي مفروضة في البداية فقط ولكن الحاسة الأخلاقية تخضع للنمو والترقي إلى داخلية المنشأ بناء على اقتناع داخلي لدى الفرد.

المجال الثالث: مشاعر الأطفال عقب قيامهم بسلوك أخلاقي

سواء كانت مشاعرهم متفقةً أو مختلفةً مع قواعد السلوك الأخلاقي، ويضيف محمد الريماوي(١٩٨٨:٨٧) أن فرويد فسر مشاعر الأطفال تفسيرًا سلبيًا وهو الشعور بالذنب بينما اهتم علماء النفس حديثًا بالتعاطف أي المشاعر الإيجابية للسلوك الأخلاقي فالأطفال يحاولون فهم ما يحيط بهم وتفسير ما يحدث من حولهم وأحيانًا يتعاطفون مع الذين يعانون مشاعر الذنب كما يوضح الريماوي أن هوفمان Hoffman حاول وصف تطور مشاعر الذنب والتي تقوم على العذر لدى الطفل حيث أن مشاعر الذنب البدائية تبدأ في سن الثالثة وأن مشاعر الذنب العنيفة تحدث في سن السادسة وأن سمة الإيثار من خصائص الأطفال الذين يتعاطفون مع الذين يعانون مشاعر الذنب. وتوصل بياجيه إلى أن هناك مرحلتين للتفكير الأخلاقي:

المرحلة الأولى: الواقعية الأخلاقية Moral Realism: تسود لدى الأطفال فيما بين الرابعة والسابعة حيث الانتقال للأحكام الأخلاقية النابعة من سلطة الكبار والتي سيتعلمها الطفل لنعرف الأخلاق خارجية المنشأ.

المرحلة الثانية: النسبية الأخلاقية: وهي تظهر في سن العاشرة ويظهر لدى الطفل معايير نابعة عن اقتناع ذاتي دون فرض خارجي وإدراك مقاصد الأفعال وهي ما تعرف بالأخلاق داخلية المنشأ.

ويحدث بين المرحلتين مرحلة وسيطة وهي الانتقال من نمط الأخلاقيات الخارجية إلى نمط الأخلاق الداخلية المنشأ وتعرف هذه المرحلة الوسيطة بأنها المرحلة الواقعية المعنوية حيث يظهر الإحساس بالتوازن في التعامل والأخلاقيات المتبادلة مع الآخرين. ثم توصل بياجيه إلى تقسيم الأخلاق إلى قسمين هما:

أ) **الأخلاق خارجية المنشأ: Heterogamous Morality**: وتستمر هذه المرحلة حتى حوالي السابعة أو الثامنة من العمر ويعتبر الطفل أن الفعل الصواب أو الخطأ يتوقف على ما يترتب عليه من نتائج كما أن القواعد غير قابلة للتغير لأن الكبار هم الذين وضعوها وعلينا الخضوع لها.

ب) **الأخلاق داخلية المنشأ: Autonomous Morality**: وتبدأ هذه المرحلة في سن العاشرة وتعني أن معايير الطفل الأخلاقية تنبع من داخله عن اقتناع ذاتي دون فرض خارجي من أي مصدر، ويضع في هذه المرحلة النية أو القصد في اعتباره عند إصدار حكمه على صحة فعل أو خطئه وتنمو بعد ذلك فكرة الطفل عن العدالة والمساواة ويرى بياجيه ومعاونوه أن تقدم النمو الأخلاقي شأنه شأن النمو العقلي المعرفي حيث يأخذ مسارًا متماثلا عبر الثقافات المختلفة.(حليم بشاي، ١٩٨٢ : ١٣٢).

ثم حدد بياجيه تسعة أبعاد تساعد في التفرقة بين النسقين وهي على التوالي:

استبدادية المنظور الأخلاقي في مقابل إدراك وجهات النظر.

١- جمودية القواعد في مقابل مرونتها.

٢- حتمية العقاب في مقابل واقعيته.

٣- المسئولية الموضوعية في مقابل إدراك الدوافع وراء العمل.

٤- تعريف العمل المشين بفعل ما هو ممنوع مقابل تعريفه بأنه ما يخرج عن روح العدل والتعاون.
٥- العقاب في مقابل إعادة الأمور إلى حالها.
٦- الموافقة على عقاب السلطة في مقابل الأخذ بالثأر.
٧- قبول توزيع المكافآت عن طريق السلطة وإن كان ظالما بلا معايير مقابل الإصرار على التوزيع العادل كمبدأ.
٨- تعريف الواجب بأنه طاعة للسلطة في مقابل رفض الطاعة العمياء والاهتمام برفاهية الآخرين من الرفاق والأصدقاء.

ولم يقتصر مجهود بياجيه على تباين الاختلاف بين النسقين، بل اهتم أيضًا ببناء نظريته على ثلاثة أسس رئيسية تشكل دعامات النمو عند الأطفال في التفكير الأخلاقي وهي :

(أ) **النمو الأخلاقي والنمو المعرفي**: وأنهما يسيران في خطين متوازيين كما أن مراحل النمو المعرفي لدى بياجيه متقاربة مع مراحل النمو الأخلاقي التي أشرنا إليها من قبل.

(ب) **الخبرة الاجتماعية القائمة على المساواة**: وأن المساواة هي مبدأ أخلاقي أساسي لدى الأفراد وتظهر فكرة المساواة بوضوح لدى الفرد في سن حوالي ١٢سنة حيث تصبح معايير الأخلاق نابعة من داخله عن اقتناع ذاتي دون فرض.

(ج) **التحرر من سلطة الكبار**: والتحرر من سلطة الكبار له دور كبير في شعور الفرد بالحرية والتخلص من تمركزه حول ذاته وهي أساس ثالث لارتقاء التفكير الأخلاقي لدى الفرد وتظهر بوضوح هذه السمة بعد سن الثانية عشر.(سناء محمد سليمان، ١٩٩٦ : ١٨٣).

ويشير مصطفى محمد إلى أن النمو الأخلاقي يحدث نتيجة لما يحدث من عدم التوازن Equilibration الذي يتطلب المواءمة ومن ثم إعادة التوازن وما يترتب عليه من اختلال التوازن يؤدي إلى مقدرته على استيعاب هذه الخبرات وبالتالي يحاول الوصول إلى بناء آخر يقترب مما لديه ويحاول التوفيق بين هذين البناءين.(مصطفى محمد كامل، ١٩٩١ : ٢٨٦).

ثالثًا: نظرية كولبرج Kohlberg

تعد نظرية كولبرج أحدث النظريات النمائية المعرفية في التفكير الأخلاقي، افترض فيها كولبرج ست مراحل للنمو الأخلاقي يمكن تصنيفها إلى ثلاثة مستويات، تبدأ من منظور التمركز حول الذات، ثم المنظور الاجتماعي، وينتهي بالمنظور العالمي.

يرى كولبرج أن التفكير الأخلاقي لدى الفرد ينمو تدريجيًا شأنه شأن باقي جوانب النمو الأخرى، حيث يبدأ أقل اعتمادًا على المحركات الشخصية حتى يصل في مراحله العليا لأن يصبح قائمًا على المبادئ العامة للعدالة والمساواة، والتفكير الأخلاقي في مراحله العليا يكون أكثر قدرة على التعامل مع المواقف الأخلاقية المعقدة بطريقة ثابتة ومستقرة، وفي ضوء هذا الفهم بمراحل النمو نعرض تصور كولبرج لمراحل النمو التفكير الأخلاقي أو تطوره والتي تنقسم إلى ثلاثة مستويات هي على التوالي: المستوى ما قبل التقليد الذي يقابل منظور التمركز حول الذات، ثم المستوى التقليدي الذي يقابل المنظور الاجتماعي، ثم المستوى ما بعد التقليدي وهو أعلى المستويات في التفكير الأخلاقي، ويقابل المنظور العالمي.

المستوى الأول: المستوى ما قبل التقليدي

في هذا المستوى ينظر الطفل إلى المشكلات الأخلاقية من منظور اهتماماته المحسوسة، لا يهتم بما يحدده المجتمع بأنه الطريقة الصحيحة للسلوك في موقف معين، لكنه يهتم بالنتائج المادية للفعل، أي أنه يستجيب للقواعد الثقافية على أنها ثواب أو عقاب أو تبادل مصالح ولكنه يفسرها في ضوء نتائجها المادية ويتضمن هذا المستوى مرحلتين من مراحل نمو التفكير الأخلاقي هما:

مرحلة (١) توجه الطاعة وتجنب العقاب: الطفل في هذه المرحلة يفكر فقط في ضوء المشكلات الفيزيقية والحلول المادية للصواب أو الخطأ، فصواب الفعل أو خطؤه يتحدد بالنتائج الفيزيقية التي تترتب عليه بصرف النظر عن معنى الفعل أو نتائجه الإنسانية.

مرحلة (٢) توجه النسبية الوسيلية الساذجة: يظهر في هذه المرحلة معيار جديد للحكم وهو معيار العدل أي أن الفعل السليم هو الذي يشبع حاجات الذات، وأحيانا حاجات الآخرين، فمن العدل أنه إذا كان لدى الشخص سبب معقول لعمل شيء ما يجب أن يحكم عليه على أساس هذا السبب لا على أساس إرادة تعسفية لسلطة ما فالسلطة التي كانت تتحكم في الذات في المرحلة الأولى وكانت مركزية أصبحت نسبية، أي تبادل المصالح، أي أن الطفل ينظر هنا إلى العلاقات الإنسانية على أنها علاقات تجارية أي يعي نسبية القيم وارتباطها بحاجات كل فرد ومنظوره.

المستوى الثاني: المستوي التقليدي

في هذا المستوى يواجه الفرد المشكلة من منظور أنه عضو في المجتمع يهتم باتباع التوقعات الاجتماعية الخارجية ويعتبر المحافظة على هذه التوقعات قيمة في حد ذاتها وهنا يتوقع أن المجتمع يطلب منه أفعالاً تتفق مع معاييره الأخلاقية ومن ثم فهو يجاهد ليس لتجنب اللوم أو العقاب فحسب، بل لكي يعيش في مستوى التحديدات المقبولة للشخص الطيب أو شاغل الدور، إنه ليس اتجاهًا لمسايرة التوقعات الشخصية والنظام الاجتماعي فحسب بل هو ولاء له وتدعيم وتبرير لوجوده.

ويشتمل هذا المستوى على المرحلتين الثالثة والرابعة.

مرحلة (٣) توجه المسايرة أو الولد الطيب: السلوك الجيد في هذه المرحلة هو الذي يرضى الآخرين أو يساعدهم وهو الذي يوافقون عليه، فالطفل يساير الصور النمطية للسلوك العادي أو الذي يميز غالبية الناس.والدوافع للفعل الأخلاقي في هذه المرحلة هي تلبية توقعات الأشخاص المهمين الآخرين، فالوعي بأن لدى الآخرين توقعات إيجابية عنك يؤدي إلى نظرة جديدة للعلاقات بين الأفراد، فحينما يدخل شخصان في علاقة ما فإنهما يضعان ثقة كل منهما في الآخر ويتوقع كلا منهما أن الآخر سوف يضع هذه الثقة في اعتباره ويحترمها فالعلاقة هنا أكثر من مجرد تبادل المنافع، إنها تتضمن التزامات متبادلة: والعلاقة هنا أكثر من مجرد تبادل المنافع والمصالح المتكافئة، كما ينظر لها في المرحلة الثانية.

مرحلة (٤) التوجه نحو المحافظة على القانون والنظام: يعمل الفرد في هذه المرحلة مع ما يتفق مع احترام السلطة واتباع القواعد الثابتة والوعي بالنظام الاجتماعي والعمل على المحافظة عليه في المجتمع، والسلوك الجيد هو الذي يتمثل في أداء الواجب وإظهار احترام السلطة والمحافظة عليه، أي يهتم بالقانون وطاعته وتدعيم النظام الاجتماعي القائم لذاته.

ويعتقد كولبرج أن هذه المرحلة على درجة عالية من الاتزان، وغالبا ما تكون في مرحلة الرشد، فهي تعالج بكفاءة المشكلات الاجتماعية وتلك التي تتعلق بالعلاقات بين الأفرد إلا أنها ليست كافية للتعامل مع المواقف التي يكون فيها نظام القوانين أو المعتقدات في تناقض أو صراع مع حقوق الإنسان الأساسية.

المستوى الثالث: المستوى ما بعد التقليدي

يتضمن هذا المستوى المرحلتين الأخيرتين من نمو التفكير الأخلاقي وفيه يبذل الفرد مجهودا كبيرًا لتحديد المبادئ الأخلاقية التي تُطبَق بصرف النظر عن الجماعة أو سلطة الجماعة أو الأشخاص الذين يتمسكون بهذه المبادئ بصرف النظر عن انتماءه لهذه الجماعات وفي هذه المستوى يقابل الفرد المشكلات الأخلاقية بمنظور أبعد من المجتمع القائم، أي أن الفرد يستطيع أن ينظر فيما وراء المعايير أو القوانين الموجودة في مجتمعه ويسأل ما هي المبادئ التي يمكن أن يبني على أساسها أي مجتمع جديد؟

مرحلة (٥) مرحلة التعاقد الاجتماعي القانوني: في هذه المرحلة يتحدد صواب الفعل على ضوء حقوق الأفراد العامة والمعايير التي محصت وتم الاتفاق عليها بواسطة المجتمع ككل، ويتميز تفكير الفرد في هذه المرحلة بالوعي الواضح بالنسبة للقيمة والآراء الشخصية، ويتحدد الواجب على أساس التعاقد مع تجنب التعدي على حقوق الآخرين، أي أن الفرد ينظر إلى الالتزام الأخلاقي من منظور التعاقد الاجتماعي وميزة مفهوم التعاقد الاجتماعي أنه لا يقدم بوصفه التزامًا خلقيًا لكل علاقة كما هو الحال عادة في المرحلة الرابعة.

مرحلة (٦) التمسك بمبدأ أخلاقي عام: يرى كولبرج أن الصواب والخطأ في هذه المرحلة يتحدد وفقًا لما يقرره ضميره وبما يتفق مع المبادئ الأخلاقية التي اختارها الشخص ذاته والتي تتصف بالعمومية والشمول، وهذه المبادئ تتصف بالتجريد وليست قواعد محددة، إنها في جوهرها مبادئ عامة للمساواة في حقوق الإنسان واحترام الأفراد.

وهكذا يتضح أن نمو التفكير الأخلاقي يصل إلى غايته في هذه المرحلة فهي أصعب المراحل تحديدًا.(سليمان الخضري، ١٩٨٥ : ١٢٨-١٣٥).

ومما سبق يتضح أن كولبرج عالم بارز من علماء المدرسة التطورية المعرفية التي قادها بياجيه، وهو صاحب أوسع النظريات في مجال النمو الأخلاقي وأكثرها انتشارًا وأكثرها إثارة للبحث، وقد تأثر كولبرج بمن سبقوه وبخاصة بياجيه لكن كولبرج أظهر مراحل نمو التفكير الأخلاقي بشكل أوضح، كما أبرز دور القوى الاجتماعية والخبرة على النمو الأخلاقي باعتبار أن السن ليس العامل الوحيد المؤثر في النمو الأخلاقي، وقد أضاف كولبرج مجموعة خصائص تميز مراحل نمو التفكير الأخلاقي وهي:

١- تتضمن المراحل فروقا كيفية (نوعية) والمعتقدات الخلقية للراشدين في التراكيب المعرفية التي تؤدي نفس الوظيفة في صور مختلفة للتفكير أكثر من أن تكون زيادة في معرفة الفرد أو استيعابه للمعايير.

٢- تمثل هذه المراحل تتابعا واحدًا ثابتا في حياة كل فرد، بينما تؤدي العوامل الثقافية إلى الإسراع بالنمو أو إبطائه أو حتى إلى توقفه فإن تتابع المراحل واحد والحركة دائمًا إلى الأمام في جميع الثقافات ولا يمكن لأي فرد أن يتخطى إحدى هذه المراحل أثناء نموه.

٣- كل مرحلة من مراحل النمو هي كل منظم فالاستجابة التي تمثل مرحلة معينة في موقف معين ليست استجابة تتحدد بمعرفة هذا الموقف أو الألفة به أو بمعرفة مواقف مشابه به وإنما تمثل بالأحرى تنظيمًا للتفكير الذي له خصائصه وسماته المحددة.

٤- تمثل المراحل تكاملات هرمية متدرجة، فالتفكير في مرحلة عليا يتضمن داخل المرحلة الأدنى، وهناك دائما ميل لأن يستجيب الفرد وفق أعلى مرحلة متاحة له.

ويعتقد كولبرج أن المستوى التقليدي هو أعلى مرحلة يصل إليها المراهقون والشباب.

وإلى جانب الخصائص التي تتميز بها المراحل فهناك ثلاثة أفكار تكمن أساسًا في نظرية رست وكولبرج:-(١٩٧٤)

التنظيم البنائي: Structural Organization

ويشير إلى أن السيكلوجيين يعتبرون أن البناء المعرفي للفرد (الطريقة التي يستخدمها الفرد في تحليل وتفسير البيانات لاتخاذ القرارات في المشكلات الشخصية والاجتماعية) أمر بالغ الأهمية لنموه الأخلاقي.

١- التتابع النمائي: Developmental Sequence: يشير إلى حقيقة أن كولبرج وغيره ممن لهم نفس معتقداته يرون أن نمو البناء المعرفي يحدث على مراحل تمهد مستوياتها الدنيا الأقل تعقيدًا لمستوياتها العليا الأكثر تعقيدًا.

٢- التفاعلية: Interaction: وتشير هذا العملية إلى الطريقة التي يتم عن طريقها نمو البناء المعرفي للفرد فمع نمو الفرد وملاحظته لتنظيمات معينة في بيئته ينمو لديه بناء معرفي خاص به يمكِّنه من التعامل مع التنظيمات المحيطة به بطريقة تدل على تفاعله مع البيئة.(موسى الخطيب، ١٩٩٥ : ٦٥)

ولقد أشار كولبرج أيضًا إلى وجود أربعة توجهات أخلاقية أساسية بجانب مراحله الأخلاقية:

١- التوجه المعياري: Normative Orientation

وهذا التوجه يؤكد على أهمية الواجب والحقوق المحددة بالالتزام بالقوانين والأدوار لكل فرد في المجتمع.

٢- توجه العدل: Fairness Orientation

وهو ما يؤكد على العدل والحرية والمساواة في المعاملات والاتفاقات والتبادلات.

٣- توجه النفعية: Utilitarianism Orientation

وهذا التوجه يؤكد على السعادة والرفاهية للأحداث الأخلاقية سواء أكانت للفرد أو للآخرين.

٤- توجه الكمالية: Perfectionsm Orientation

ويؤكد هذا التوجه على الوصول إلى العزة والذاتية والدوافع الطيبة والضمير والتناسق بين الذات والآخرين.(سيد الطواب، ١٩٩٥ : ٤٣٥).

ومن خلال العرض السابق للنظريات التي تناولت التفكير الأخلاقي سوف تقوم الباحثة في الصفحات التالية بإلقاء الضوء على مرحلة المراهقة حيث أنها المرحلة الحرجة في حياة كل فرد وهي محور دراسة الباحثة (خاصة المراهقة المتوسطة من ١٥ : ١٧سنة) وسوف تعرض المراهقة وتعريفها وللنظريات التي اتخذتها محورًا لدراستها وخصائص النمو في هذه المرحلة، ولعل مبررات هذا الاختيار ترجع إلى أن هذه المرحلة تظهر فيها خصائص نمو التفكير الخلقي بوضوح.

وإلى جانب دعم مطالب رعاية النمو الأخلاقي هناك ثلاث استراتيجيات أكد عليها كولبرج ورست في تنمية مستوى التفكير الأخلاقي.

وهذه الاستراتيجيات هي على الترتيب الآتي:

١- استراتيجية المناقشة الأخلاقية.
٢- استراتيجية التعلم بالنموذج.
٣- استراتيجية لعب الدور.

رابعًا: مفهوم استراتيجية المناقشة الأخلاقية

وتعتمد استراتيجية المناقشة الأخلاقية على عرض مشكلة أخلاقية (مأزق أخلاقي) وعلى الفرد أن يتخذ قراراه بشأن حل هذه المشكلة وأمامه اختيارين متناقضين وأمامه وقت للتأمل لحل هذه المشكلة.

ونلاحظ أن هناك بعض الدراسات التي أشارت إلى أهمية فنية المناقشة الأخلاقية في دفع مستوى التفكير الأخلاقي حيث أن التفكير

الأخلاقي لا ينمو عن طريق الوعظ والإرشاد والطرق التقليدية بل يحتاج إلى جو من الحوار والمناقشة المباشرة بين الأفراد وقد أكدت دراسة فاطمة حنفي، على أهمية تهيئة الظروف والمواقف لتنمية ودفع وإثارة التفكير الأخلاقي إلى مراحل أعلى حيث أن الأشخاص يطورون مستوياتهم الأخلاقية عن طريق الخبرات التي يتعرضون لها فتساعدهم في أخذ القرارات، سواء كانت شخصية أو اجتماعية. (فاطمة حنفي، ١٩٩٠ : ٦٥).

تعريفات المناقشة الأخلاقية

هي طريقة فعالة صممت لإثارة تفكير الفرد في اتجاه النمو الطبيعي ولأقصى حد تسمح به إمكاناته من خلال عرض موقف أخلاقي أو مشكلة أخلاقية وطرح مجموعة من الأسئلة المتعلقة بهذا الموقف.(Fanerlly, 1980 : 242).

وأوضح كذلك ستيرلنج ,Sterling أن فنية المناقشة الأخلاقية تعد أسلوبًا مفيدًا وناجحًا في المجال التربوي العمل، حيث يمكن أن تسهم في تغيير مستوى الأحكام الأخلاقية للأفراد أو المشاركين فيها ممن لديهم مستويات نضج أخلاقي مختلفة.(Sterling, 1973: 110).

خطوات إدارة المناقشة الأخلاقية

١- التهيئة (التسخين): وهي عبارة عن تهيئة مبسطة كمقدمة وتمهيد قبل عرض المأزق ويذكر محمد ربيع، (١٩٧٧: ٥٦): أن أي عمل يقوم به الإنسان لابد له من تهيئة وتسخين لإثارة انتباه الفرد.

٢- تقديم المأزق: وهنا يقوم الباحث بتحديد مأزق أخلاقي معين يتناول مشكلة أخلاقية وأمامه اختياران والتقديم هو أن يعطي الباحث مقدمة بسيطة عن المأزق، كأن يذكر مأزقا عن (الغش الجماعي) أي يعطي العنوان، ثم يقدم المأزق.

٣- مجابهة المأزق: وهنا يعرض الباحث المأزق أو المشكلة على المفحوصين سواء عن طريق أوراق يقرأونها، أو يستمعون للموقف مسجلا على شريط كاسيت، أو شفهيا من الباحث..

والمجابهة تحتوي على خطوتين :

١-يتأكد الباحث من فهم المفحوصين لكل عناصر الموقف أو القضية المشكلة.

٢-يتأكد الباحث من فهم المفحوصين لجميع المصطلحات والألفاظ التي وردت في الموقف والتأكد من وضوح معنى الاختيارين أمامهم.

٤- الانقسام بشأن المأزق: وهنا نجد انقساما في وجهات النظر، فبعض أفراد العينة مؤيدون للموقف والبعض الآخر معارضون..

وهنا يشجع الباحث جميع الأفراد على التفاعل في الحوار والمناقشة عن طريق فحص التفكير المتعارض والمناقشة فيه ووضع بدائل له.

يوضح كل فرد في العينة أسباب اختياره لهذا الاتجاه في حل المأزق الأخلاقي سواء كان معارضا أو مؤيدا.

٥- مناقشة عامة لآراء المجموعتين: وهذه الخطوة هامة جدًا يتفاعل فيها أفراد المجموعتين ويؤكد فيها الباحث على مبررات المفحوصين مبررات الموافقين وأسباب هذه المبررات ومناقشة المعارضين وأسباب معارضتهم ثم يوضح الباحث للمعارضين أي جزء ربما أغفلوه عند اتخاذ قراراتهم عن طريق الحوار والمناقشة.(علاء الدين كفافي، ١٩٩٨ : ١٦٠).

٦- التفكير المتأمل وتعديل الآراء: وهنا كل فرد يتأمل ليصل للحل السليم في موقفه بعد التأمل لكل عناصر الموقف وأسبابه ومبرراته، والنتيجة أنه يعدل من آرائه أو يعيد صياغة أسبابه ليصل للحل الأمثل للمأزق عن طريق تأمله للموقف دون أي ضغط خارجي أو تأثر بآراء المحيطين.(فاطمة حميدة، ١٩٩٠ : ٩٦) وهناك مجموعة أسس مهنية يجب أن تراعى أثناء المناقشة الأخلاقية:

١-تحديد الهدف من المناقشة. (حل مشكلة ـ إلقاء الضوء على موقف ـ التعرض لمأزق، وغيره).

٢-الإعداد والتنظيم من قبل الباحث للمكان.

ويشمل النقاط التالية:

١- البدء في الميعاد المحدد.
٢- التسخين لإثارة الانتباه للموقف.
٣- تحديد مقدمة الموقف.
٤- التسلسل والترتيب المنطقي في سرد الموقف.
٥- التفاعل والنقاش الحر المنظم.
٦- إتاحة الفرصة لعرض الآراء المتعارضة والمؤيدة.
٧- إعطاء فرصة للتفكير المتأمل والتوصل للحلول للخروج من المأزق.

٨- احترام الزمن المحدد للجلسة.
٩- تلخيص ما توصلنا إليه وتقييم المناقشة ككل.
(سوسن عثمان وعبد الخالق محمد، ١٩٨٧ : ١٠٣)

ومن خلال التعريفات السابقة للمناقشة الأخلاقية ترى الباحثة أنها أسلوب فعال وتربوي يساعد الطلاب على الحوار والمناقشة والتأمل للوصول إلى الحلول السليمة للمآزق والمشكلات الأخلاقية التي تساعده في الارتقاء بمستوى تفكيرهم الأخلاقي.

خامسًا: مفهوم استراتيجية التعلم بالنموذج

يرجع الفضل إلى (باندورا ١٩٦٩) الذي دعا إلى الاهتمام بالتعلم الاجتماعي من خلال الملاحظة والتقليد لسلوك النموذج المشاهد، أي أن الفرد يشاهد النموذج ويلاحظه ثم يقوم بتقليد ومحاكاة السلوك الذي صدر من النموذج أو الفرد، ويفضل أن تكون هذه القدوة حسنة لكي يتعلم منها الأفراد السلوكيات الإيجابية ويقلدونها.وقد أجرى باندورا ومعاونوه العديد من التجارب الحاسمة ولاحظوا درجة تأثر شديد من الأفراد الذين تعرضوا للنماذج، وهذا النوع من التعلم يسمى التعلم الاجتماعي، وهو تعلم مباشر وبسيط يعتمد على الملاحظة ثم المحاكاة.

وأتثبت الدراسات أن التعلم بالنموذج يحدث تغيرات عديدة في مجال القيم الأخلاقية والاتجاهات، وذلك لأن معظم السلوكيات تكتسب عن طريق الملاحظة ومطابقة سلوكنا بسلوك الآخرين. (سامي أبو بيه، ١٩٨٩ : ٤٦٧).

ويشير باندورا صاحب هذا الاتجاه "التعلم الاجتماعي" إلى أن عملية التعلم بالنمذجة هي عملية بناء للفرد عن طريق انتقائه لبعض السلوكيات وتطبيقها بصورة بسيطة وتجنبه لبعضها السيئ، فهي بمثابة عملية بناء أساسي للفرد من خلال الانتقاء لبعض السلوكيات والأخلاقيات واستبعاده لغيرها لعدم صلاحيتها مع قيم المجتمع وأخلاقياته. وبذلك يصبح لدى كل فرد مقياس طبيعي لانتقاء ما يناسب من السلوك واستبعاد ما لا يليق مع قيم المجتمع ومعاييره. كمال دسوقي، (١٩٧٧ : ١٥٤).

من الأساليب الهامة التي يعتمد عليها العلاج السلوكي في تعديل السلوك هو التعلم بالنموذج حيث يقوم هذا النموذج من التعلم على

ملاحظة الفرد لسلوك الآخرين ومحاكاته ويستند هذا الأسلوب على نظرية التعلم الاجتماعي التي تولى أهمية كبيرة للتقليد والمحاكاة في التعلم بصفة عامة ويتعدل السلوك بصفة خاصة وتقرر هذه النظرية أن الفرد يتعلم السلوك من خلال الملاحظة وتقليد النماذج السلوكية التي ينتبه إليها ومن ثم يمكن ضبط سلوكه وتوجيهه عن طريق عرض نماذج سلوكية صحيحة أمام الفرد لكي يحاكيها.(علا عبد الباقي، ١٩٩٧ : ٤٣).

ويشير جابر عبد الحميد إلى أن للتعلم بالنموذج أهمية كبرى فهو يقلل من عبء المحاولة والخطأ ومزالقهما وذلك لأن هذا النوع من التعلم يمكن الفرد من التعلم من المثال المحتذى به وما ينبغي أن يعمله حتى قبل أن يحاول فعله.(جابر عبد الحميد جابر، ١٩٨٦: ٣٦٠).

كما يرى شولتز Schultz أن نظرية التعلم بالنموذج تستند إلى افتراض مؤاده أن المحاكاة ومطابقة سلوك النموذج يؤدي إلى التعلم وذلك لما لهذه العملية من وظائف يتعلم الفرد من خلالها الكثير فالفرد الذي يقوم بملاحظة شخص آخر يكتسب بالدرجة الأولى تمثيلا رمزيًا للسلوك الذي يلاحظه بمعنى أنه يمكنه أن يستحضر هذا السلوك في أي لحظة.(Schultz, 1990: 114).

تعريفات التعلم بالنموذج

تعرف ممدوحة سلامه التعلم بالنموذج أنه التعلم عن طريق المحاكاة أو التقليد إذ يقوم الفرد بتكوين صور ذهنية ورموزًا لكيفية أداء أنماط معينة بعد ملاحظته للآخرين يؤدونها وهذه المكونات يتم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى لكي ترشد سلوكه في المواقف فيما بعد.(ممدوحة سلامة، ١٩٨٦: ٣٥).

ويشير فتحي مصطفى إلى التعلم بالنموذج أنه التعلم بالملاحظة أي تعلم الاستجابات أو الأنماط السلوكية الجديدة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين والاقتداء به.(فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٦: ٩٠).

وكذلك يوضح عبد العزيز الشخص، وعبد الغفار الدماطي النمذجة بأنها أسلوب تعليمي يقوم من خلاله المعلم بأداء سلوك مرغوب فيه ثم يشجع التلميذ على محاولة أداء السلوك نفسه متخذًا من السلوك الذي

وضحه المعلم مثالا يحتذى به.(عبد العزيز الشخص، عبد الغفار الدماطي، ١٩٩٢: ٢١٠).

وهناك أربع عمليات أساسية تحدث أثناء هذا التعلم القائم على الملاحظة هي على التوالي:

١- عمليات الانتباه القصدي: Attention Processes:

هي نوع من الانتباه القصدي أو الإرادي للنموذج الملاحظ بدقة إدراكية تمكنه من اشتقاق المعلومات أو السلوكيات الأساسية التي تمكن المتعلم من الاقتداء بالنموذج ومحاكاته.

٢- عمليات الاحتفاظ: Retention Processes:

هي عمليات الاحتفاظ طويل المدى في الذاكرة طويلة المدى بالأنماط السلوكية للنموذج الذي جرت ملاحظته.

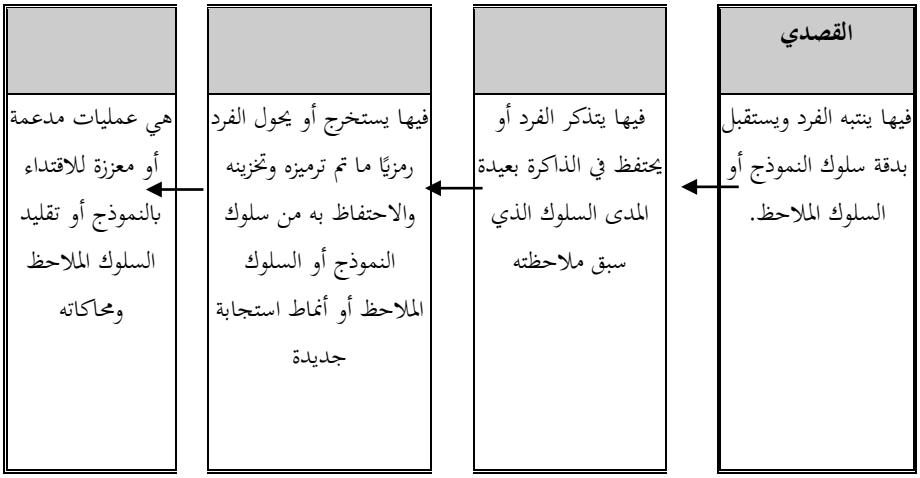
٣- عمليات إعادة الإنتاج الحركي: Motore production Processes:

هي ترجمة الفرد للرموز التي جرى ترميزها وتخزينها أو الاحتفاظ بها في الذاكرة المتعلقة بالأنماط السلوكية التي صدرت عن النموذج.

٤- عمليات الدافعية: Motivational Processes:

تمثل عمليات الدافعية كافة أشكال التعزيز الخارجية والداخلية والقوى التي تقف خلف حرص الفرد على الاقتداء بالنموذج ومحاكاته، ويرى باندورا أن ملاحظة الآخرين وتقليدهم أو محاكاتهم هو مصدر أساسي ورئيسي للتعلم الاجتماعي ولا سيما إذا كان هذا النموذج الملاحظ يحصل على تعزيز مقابل سلوكه فيكون ذلك بمثابة حافز للآخرين على التقليد والمحاكاة.ويحدث التعلم بالنموذج من خلال الملاحظة وهناك أربعة عمليات تحكم هذا النوع من التعلم كما يظهر في الشكل (١):

عمليات الانتباه	عمليات الاحتفاظ	عمليات إعادة الإنتاج	عمليات الدافعية



الشكل رقم (١). العمليات الأساسية التي تحدث أثناء التعلم بالنموذج.

وهناك مجموعة من المتغيرات درسها باندورا لها فاعليتها في اكتساب الفرد التعلم بالنموذج.

العوامل التي تتعلق بالفرد الملاحِظ ومنها:

١- العمر الزمني والاستعداد العقلي العام واتجاهه نحو النموذج.

٢- إدراكه لمدى أهمية ما يصدر عن النموذج وتقديره للقيمة العلمية والمكانة الاجتماعية له كما يدركها الفرد.

٣-الجاذبية الشخصية أو الارتياح النفسي القائم على التعامل مع النموذج.

عوامل تتعلق بالنموذج ومنها:

أ) المكانة الاجتماعية للنموذج فيزداد الحرص على الانتباه للنموذج ومتابعته والاقتداء به.

ب) ما يصدر عن النموذج من أنماط استجابة مصاحبة وتأثيره الشخصي على الفرد الملاحظ.

ج) جنس النموذج وقد تباينت نتائج الدراسات في هذه النقطة حول العلاقة بين جنس النموذج الملاحظ والفرد الملاحظ إلا أن هذه الدراسات اتفقت معظمها حول ميل الفرد الملاحظ للاقتداء بالنموذج.

عوامل تتعلق بالظروف البيئية أو المحددات الموقفية للتعلم بالنموذج:

١-مدى التوافق بين القيم السائدة والمحددات الثقافية والاجتماعية والأخلاقية من ناحية وبين ما يصدر عن النموذج.

٢-مدى ملاءمة الظروف الموقفية التي يحدث فيها التعلم بالنموذج من حيث الزمان والمكان والوسيلة وحجم التفاعل القائم بين الفرد والملاحظ والنموذج.

دور التعزيز في التعلم بالنموذج

يشكل التعزيز عاملا هامًا وأساسيًا فهو ميسر للتعلم لكنه ليس ضروريًا لإلمام أو اكتساب التعلم حيث يلاحظ أن الأنماط السلوكية التي تلقى الإثابة هي التي يقوم المفحوصون بتقليدها. فتحي الزيات (١٩٩٦:٣٦٢-٣٧٠)

ويرى باندورا أن هناك قدرًا كبيرًا من التعلم الإنساني يتم بالخبرة البديلة أي عن طريق ملاحظة شخص يصدر استجابات ماهرة، أو بالقراءة عنها، أو بمتابعة صور لها، ثم بمحاولة تقليد استجابات مثال يحتذى به، وهذا يختلف تمامًا عن التعلم بالخبرة المباشرة، والتعلم بالعمل وهذا يعني أن التعلم بالملاحظة يجعل الأفراد يتعلمون ما يقومون بملاحظته من سلوك الآخرين، ويحاول باندورا في هذه النظرية الوصول إلى موقف متوازن بين المعرفيين ودعاة تعديل السلوك، حيث يتركز التعلم في هذه النظرية في عملية التعزيز، فالتعليم إذن هو عملية التمثيل الداخلي للسلوك الذي يفسَّر عن طريق التغذية الراجعة المعلَّمة الناتجة عن سلوك الفرد المباشر وملاحظته لأمثلة من سلوك الآخرين والنتائج المترتبة عليها.(جابر عبد الحميد، ١٩٩٩ : ٣٠٦ – ٣١٣).

وينطوي مفهوم باندورا عن التعلم عن طريق الملاحظة، على وقائع سيكولوجية داخلية أكثر من تلك التي ينطوي عليها مفهوم التعلم عن طريق المحاكاة أو التقليد، إذ يقوم الفرد بتكوين صور ذهنية ورموز لكيفية أداء أنماط معينة بعد ملاحظته لآخرين يؤدونها وهذه المكونات يتم تسجيلها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى لكي ترشد سلوكه في المواقف فيما بعد.(ممدوحة سلامة، ١٩٨٦ : ٣٥).

وقد ذهب (باندورا ١٩٦٩) من خلال تركيزه على السياق الاجتماعي للتعلم إلى أن التعلم القائم على ملاحظة نموذج يقوم بالسلوك المرغوب منه هو أفضل طرق التعلم وهو ما أسماه بالتعلم بالنموذج، ويقوم مفهوم التعلم بالملاحظة على افتراض مؤداه أن الإنسان اجتماعي بطبعه يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم أي يستطيع أن يتعلم من طريق ملاحظة استجابتهم وتقليدها.(عبد المجيد نشواتي، ١٩٨٥ : ٣٥٤).

وترى الباحثة أيضًا أن استراتيجية التعلم بالنموذج تعتبر أمر حيوي بل وشديد الأهمية بالنسبة لنمو التفكير الأخلاقي وذلك لأن معظم السلوك يتم اكتسابه من خلال ملاحظة الآخرين .

سادسًا: مفهوم استراتيجية لعب الدور

الإنسان مخلوق اجتماعي لا يستطيع أن يعيش بمفرده لذلك يتفاعل مع المحيطين به، وكلما كان لديه مهارة التواصل مع الآخرين كان هذا سببا من أسباب نجاحه في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة.ولذلك عند ملاحظتنا للأطفال الصغار فإننا نجد عدم التفاعل والتواصل الجيد بينهم؛ وذلك لقلة مهاراتهم في التواصل وقلة خبراتهم، ولتمركزهم حول أنفسهم، ولهذا نجد أن قدرة الفرد على لعب الدور وأخذ أدوار الآخرين يمثل مرحلة هامة في حياته.(حامد زهران، ١٩٩٠ : ٢١٧).

ويؤكد فيفر (Feffer) أن أخذ الدور مساوٍ للتمركز عند بياجيه، ويعني التركيز على أكثر من جانب في الموقف، وهذا يدل على نضج الشخصية وقدرة الفرد على أن يضع نفسه في أدوار الآخرين لما له من دور في نماء شخصيته الاجتماعية ونموه الأخلاقي.

تعريفات لعب الدور

يرى فلافيل (Flavell) أن لعب الدور هو العملية التي يستطيع الفرد من خلالها القيام بأي عدد من العمليات المعرفية أو السيكولوجية التي يقوم بها الأشخاص الآخرون.

كما يرى (سيلمان وبايرن) Selman & Byrne 1974 أن أخذ الدور هو قدرة الفرد على أن يفهم ذاته، والآخرين على أن يقوموا بملاحظة الغير،

وأن يحكم على أنماط سلوكه من وجهة نظر الآخرين، وهذا دليل على قدرة الفرد على التفكير بأكثر من زاوية وعلى قدرته في تعديل آرائه والحكم عليها في أكثر من اتجاه.

ويؤكد كل من (أمبرون وأيروين ١٩٧٥) (Ambron – irwin 1975) أن لعب الدور هو قدرة الفرد على أن يضع نفسه مكان شخص آخر وأن ينظر للموقف من وجهة نظر هذا الشخص، وهذا الأسلوب يساعد على تعديل الآراء لدى الأفراد.

أما لومير وروبين سنة ١٩٨٧م (Lemare & Rybin 1987) فيعرف أخذ الدور أو لعب الدور بأنه العملية التي من خلالها يقوم الأفراد بالتمييز بين وجهات نظرهم الذاتية ووجهات نظر الآخرين ويحاولون جاهدين للتنسيق بينهما، وهو ما عبر عنه أوربرج ودوشرتي ١٩٧٦(Urberg & Docherty 1976) بأنه قدرة الفرد على أن يرى العالم بعيني شخص آخر حينما يضع نفسه مكان هذا الشخص الآخر وأن ينظر للأمور المختلفة من عدة زوايا أي ينظر للموقف أي موقف من وجهة نظر الآخرين.(عادل عبدالله، ١٩٩٦ : ١٨٠).

ويتضمن لعب الدور جوانب عديدة فعندما يتنبأ الفرد بوجهة نظر شخص آخر فإن ذلك يعرف بأنه لعب الدور الإدراكي Perceptual وعندما يستنتج الأفكار والعناصر والدوافع والاتجاهات الخاصة بشخص آخر - أي الجانب المعرفي الخاص به - فإن ذلك يعرف بأنه لعب الدور المعرفي Cognitive وعندما يتعرف على الحالة الانفعالية لشخص آخر فإن ذلك يسمى بلعب الدور الانفعالي Affective.(عبد المجيد النشواتي، ١٩٨٥ : ١١٠).

الأصول النظرية للعب الدور

أخذ الدور له جذوره في نظرية النمو العقلي لبياجيه حيث يرى أن هناك مفهومان أساسيان يرتبطان بأخذ الدور بطريقة مباشرة هما التمركز حول الذات Egocentrism واللاتمركز Decentration ويعني الأول عدم قدرة الطفل على التخلص من وجهة نظره فيما يتعلق بالعالم من حوله أما الثاني فيعني التفكير في أكثر من جانب من جوانب الموقف في نفس الوقت.

وهناك اتجاهان لدراسة أخذ الدور الاجتماعي ينبثقان من وجهة نظر بياجيه، ويحدد كلا منهما سلسلة من المستويات تنمو خلالها القدرة على أخذ الدور، وهذان الاتجاهان هما:

١- اتجاه فيفر Feffer 1971

حيث يرى أن أخذ الدور الاجتماعي يعتبر مساويًا للاتمركز عند بياجيه حيث قام باستخدام أسلوب إسقاطي لقياس العلاقة بين المستوى العمري وقدرة الطفل على أن يفكر في أكثر من اتجاه واحد في الموقف الاجتماعي في نفس الوقت ويحدد فيفر ثلاثة مستويات تنمو خلالها هذه القدرة هي:

أ) **التركيز المبسط**: وهو أول مستوى لنمو القدرة على أخذ الدور ويتميز بنقص التناسق بين وجهات النظر إذا يكون تمركز الطفل حول ذاته حتى سن ٦سنوات.

ب) **الإتقان المتناسق**: وهنا يظهر اللاتمركز في سلوك الطفل ولكن بشكل متتابع ويظهر تناسقًا تتابعيًا بين وجهات النظر الأخرى في سن ٧ - ٨سنوات.

ج) **تغير وجهات النظر**: ويتميز هذا المستوى باللاتمركز التلقائي وعندها يتحقق التناسق التلقائي لوجهات النظر في سن التاسعة.

٢- اتجاه فلافيل Flavell 1968

ويتناول هذا الاتجاه قيام الطفل باستنتاجات تتعلق بوجهات النظر المفاهيمية والإدراكية من خلال عرض مجموعة صور على الأطفال وبعد أن يرى الطفل هذه الصور يقوم بتكوين قصة حول محتواها.

ويرى (فلافيل ١٩٦٨) أن هناك ثلاثة مستويات رئيسية تنمو خلالها القدرة على أخذ الدور وهي:

المستوى الأول: هو أن الشخص الآخر يستطيع أن يكِّون معارف حول الذات (الفرد) بالإضافة إلى تكوين معارف عن موضوعات أخرى خارجية.

المستوى الثاني: وهنا يدرك الفرد أن الذات ليست فقط موضوعًا للملاحظة من جانب شخص آخر بل تقوم بملاحظته هو أيضًا.

المستوى الثالث: وهنا يكون بإمكان كل من الذات والشخص الآخر أن يضعا في اعتبارهما وجهة نظر كل منهما في الآخر.

وهناك اتجاه آخر هو الاتجاه النمائي التكويني عند روبرت وسيلمان وهو مشتق من اتجاه فيفر وفلافيل، حيث يتناول الأبنية التي تظهر لدى الفرد من فهمه لوجهة نظر الآخرين وتتغير هذه الأبنية مع السن كذلك يهتم هذا الاتجاه بالشكل الذي تظهر فيه مفاهيم الآخرين ويستخدم سيلمان في هذا الصدد قصصًا شبيهة بقصص كولبرج الأخلاقية مع التغير والتعديل عليها وذلك لقياس القدرة على أخذ الدور والمراحل السابقة تراكمية وتجميعية حيث يعتبر كل مستوى أو مرحلة شرطًا أساسيًا للانتقال إلى المستوى التالي ونتيجة لهذا التتابع الهرمي يحدث نوع من التكامل بينهما كما يرى كل من لومير وروبين أن هناك أربع خصائص أساسية لعملية لعب الدور وهي شبيهة بنفس الخصائص المميزة لمراحل كولبرج وهي:

١- تتضمن المراحل فروقًا كيفية في التراكيب المعرفية.
٢- تمثل المراحل تتابعًا واحدًا ثابتًا في حياة كل فرد.
٣- كل مرحلة من مراحل نمو القدرة على لعب الدور هي كل منظم.
٤- تمثل المراحل تكاملات هرمية متدرجة من الأدنى إلى الأعلى.

وهناك أيضًا مجموعة عوامل تؤثر في لعب الدور وهي على التوالي:

١- الاستقلال عن المثير: يتطلب أخذ الدور أن يتجاوز الفرد المعلومات المعطاة عند إصداره أحكامًا بدلا من الآخرين ويرى فلافيل وغيره أن أخذ الدور عملية يحدد الفرد من خلالها سمات معينة للشخص الآخر ومع النمو تصبح هذه السمات استنتاجية بصفة أساسية.

٢- محتوى الأحكام التي يصدرها الطفل: يرى البعض أن أخذ الدور يزداد تعقيدًا حينما يتضمن العوامل العقلية وتصبح الأحكام الناتجة عنه سيكولوجية تتصف بالتجرد، ويرى تشاندلر (١٩٧٩) Chandler أن المهام الخاصة بأخذ الدور يجب أن تكون أكثر تعقيدًا حينما تتضمن مفاهيمًا يتم اكتسابها عن طريق الاستنتاج، أي أنه كلما كان الأحكام الناتجة عن الاستنتاج أكثر تجريدًا وتعقيدًا كلما أدى ذلك إلى بناء إمبريقي معقد وهذا البناء يؤدي إلى تقدم في النمو وفي قدرة الفرد على القيام بمهام لعب الدور.

٣- الترابط بين العوامل المتعددة التي تتضمن عملية لعب الدور: نمو القدرة على أخذ الدور هو عملية الانتقال من مجرد الاستجابة لشخص واحد (عامل عقلي واحد) إلى الاستجابة لشخص آخر (عاملين عقليين) أي أن يضع الفرد في ذاكرته أكثر من عامل عند قيامه بأخذ أدوار الآخرين ويتفق سليمان وبايرن على هذا المعنى لأخذ الدور بل ويضيف كلا منهما أنه هناك أربعة مراحل لكي يستطيع الفرد القيام بمهام أخذ الدور هي على الترتيب.

١- التمركز حول الذات: وهي المرحلة الأولى في النمو حيث يكون الطفل متمركز حول ذاته يحكم على الأشياء من خلال وجهة نظره.

٢- الذاتية: هي المرحلة الثانية حيث يستطيع الطفل أن يدرك أن هناك وجهات نظر أخرى ولكنه لا يستطيع أن يربط بين وجهة نظره ووجهة نظر غيره.

٣- انعكاس الذات: هي المرحلة الثالثة والتي يستطيع فيها الفرد أن يعكس ذاته من وجهة نظر شخص آخر ويتخلص من التعارض بين وجهات النظر بينه وبين الآخرين.

٤- التبادلية: وفي هذه المرحلة يستطيع الفرد أن يضع في اعتباره العلاقة بين وجهة نظره فيما يتعلق بشخص آخر ووجهة نظر هذا الشخص فيه وهي أعلى مراحل النمو في قدرة الفرد على القيام بأخذ الدور.

٤- إدراك الطفل لوجهات نظر الذات والغير: وهنا تزداد قدرته على أخذ الدور حيث يستطيع أن يتخلص من التعارض بين وجهة نظره وبين وجهة نظر الآخرين.

٥- مستوى النمو العقلي: مما لا شك فيه أن النمو العقلي يؤثر في قدرة الفرد على أخذ الدور حيث يرى بياجيه أن النمو العقلي يعمل على إعداد الدعائم التركيبية أو البنائية لأخذ الدور كذلك فهناك مفهومان في نظرية النمو العقلي عند بياجيه لهما دلالتهما لنمو القدرة على أخذ الدور هما التمركز حول الذات واللاتمركز.(عادل عبدالله، ١٩٩٦ : ١٢٠ : ١٨٠).

وهناك العديد من الدراسات التي بحثت العلاقة بين أخذ الدور ونمو القدرة على التفكير الأخلاقي مثل دراسة سيلمان الذي قام بإجراء دراسة على عينة مكونة من ٦٠ طفلا تتراوح أعمارهم بين (٨ - ١٠) سنوات وكان هدف الدراسة التوصل إلى العلاقة بين أخذ الدور ونمو القدرة على التفكير الأخلاقي واستخدم سيلمان في هذه التجربة مقياس أعده بنفسه يتضمن مهام أخذ الدور ومقياس التفكير الأخلاقي لكولبرج، وقسم العينة إلى من هم أقل من التبادلية ومن وصلوا إليها، ومن هم في المستوى قبل التقليدي ومن هم في المستوى التقليدي، وأشارت النتائج إلى أنه لم يصل إلى المستوى التقليدي للأخلاقيات إلا من وصلوا إلى مرحلة التبادلية في أخذ الدور لذلك اعتبرها سيلمان شرطًا ضروريًا للانتقال للمستوى التقليدي إلا أن موير (١٩٧٤) Moir يرى أن القدرة على أخذ الدور والتفكير الأخلاقي متلازمان في النمو.(عادل عبدالله، ١٩٩٦ : ٢٠١ - ٢٠٣).

ويرى جابر عبد الحميد أن لعب الدور له أهمية بالغة في مرحلة المراهقة فهو نشاط هام في دراسة المراهقة وبعد لعب الدور يتناقش الطلاب في الصف عن التحولات السلوكية التي نتج عنها اختلاف الدور حيث يتأملون البدائل السلوكية باحثين في أفضل مدخل لتحسين التواصل والتفاهم وحل الصراع.(جابر عبد الحميد، ١٩٨٦ : ٣٩٧).

وترى الباحثتان أن استراتيجية لعب الدور تعد وسيلة فعالة لاكتساب الفرد السلوك الأخلاقي من خلال وجود وجهات نظر بديلة وقدرته على وضع نفسه في مكان شخص آخر وترى أيضًا أن خبرات لعب الدور تساعد على توفير الجو المناسب والمؤثر في النمو الأخلاقي من خلال الربط بين التفكير الأخلاقي والتكيف الاجتماعي وكذلك يمكن استخدام هذه الاستراتيجية في الإسراع بالنمو الأخلاقي.

تعقيب عام

بعد أن قامت الباحثتان باستعراض لمتغيرات الدراسة الحالية توصلت إلى ما يأتي:

١- يعد الجانب الأخلاقي أرقى ما يميز الإنسان عن غيره لذلك فهو يحتاج إلى المزيد من الاهتمام نظرًا لما نلاحظه في المجتمع من مظاهر تدهور وخواء أخلاقي بل وفي مختلف مراحل التعليم الأساسي والتعليم الجامعي.

٢- يجب الاهتمام بالجانب الاجتماعي لأنه يؤثر بدوره على رقي الجانب الأخلاقي.

٣- أهمية عملية التنشئة الاجتماعية وأنه كلما اتبع الوالدان الأساليب الفعالة في التعامل مع الأبناء ووجد الأبناء أن الآباء نماذج أخلاقية فعالة في المجتمع كلما اقترب الأبناء من مستوى النضج الأخلاقي حيث أن النضج الأخلاقي، هو اكتمال تشرب الفرد من القيم والعادات والتفكير التي يتخذها إطارًا مرجعيًا له يحتكم إليه.

٤- نؤكد أيضًا على أن أسلوب المناقشة الأخلاقية هو أسلوب فعال في هذه المرحلة حيث نجد الشباب يرفض كل وعظ وإرشاد والوصايا العشر، ويميل إلى التحدث مع الآخرين ويحب أن يسمعهم ويستمعوا إليه، وذلك هو الأسلوب الناجح في التربية.

٥- هناك مجموعة عوامل لها دور كبير في دفع وترقية النمو الأخلاقي منها عوامل ترتبط بالفرد نفسه كالذكاء والعمر الزمني وبعضها خارجي مثل دور الأسرة وهو يعتمد على أسلوب التنشئة الاجتماعية ودور المدرسة من مدرسين ورفقاء وجماعة الأصدقاء كل هؤلاء لهم أهمية كبيرة في نمو الجانب الأخلاقي، وكذلك نجد للمناقشة والحوار

جانب هام في دفع النمو الأخلاقي وكذلك لعب الدور وهو قدرة كل فرد على القيام بأداء دوره على أكمل وجهة وفهمه لوجهات نظر الآخرين والتفكير في المواقف من أكثر من زاوية، كل هذه العوامل تساعد في بناء شخصية اجتماعية سوية سواء من الناحية الاجتماعية أو الانفعالية الأخلاقية حيث أن جميع جوانب الشخصية تؤثر بعضها في بعض وتتفاعل.

ولما كانت للتربية الأخلاقية مكانة عظيمة في نمو شخصية الفرد فإن كلتا الباحثتان سوف تقوم بتطبيق مقياس مستوى التفكير الأخلاقي على طالبات المرحلة الجامعية وبعد تطبيق المقياس سوف تسعى الباحثتان إلى تنمية التفكير الأخلاقي وذلك من خلال بناء برنامج معرفي سلوكي يسعى لتنمية مجموعة من الأخلاقيات الهامة في هذه المرحلة حيث يهدف هذا البرنامج إلى رفع وتنمية مستوى التفكير الأخلاقي لدى الطالبات.

الدراسات السابقة

اطلعت الباحثتان على العديد من الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات التي تساعد على دفع وتنمية التفكير الأخلاقي إلى مستويات اعلي في النمو وهي على النحو التالي :

١- دراسة سامي أبو بية (١٩٩٥) بعنوان أثر التعليم الاجتماعي والملاحظة للنماذج البشرية في تنمية التفكير الأخلاقي، وهدفت الدراسة إلى التحقق من أثر التعلم الاجتماعي وملاحظة النماذج البشرية الراشدة في تنمية التفكير الأخلاقي، واستخدم الباحث مقياس إبراهيم قشقوش للحكم الأخلاقي للأطفال، وقد طبق البرنامج على عينة قوامها (٢٧٥) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الابتدائية، وكشفت النتائج من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية التي تقدمت أحكامهم الأخلاقية بصورة واضحة وارتفع مستوى تفكيرهم الأخلاقي

٢- دراسة فاطمة حنفي (١٩٩٦ م) وهي بعنوان أثر تطبيق استراتيجيه المناقشة الأخلاقية على تطوير مستوى الحكم الأخلاقي، وهدفت الدراسة لمعرفة وتحديد أثر المناقشة الأخلاقية على تطور وتنمية مستوى الحكم الأخلاقي، وقد استخدمت الباحثة مقياس الحكم الأخلاقي لإبراهيم قشقوش وطبقت الدراسة على عينة من الطلاب بلغ عددهم (١٢٠) من المرحلة الإعدادية والثانوية، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مقدار التغير في الحكم الأخلاقي بين أفراد المجموعتين التجريبيتين والضابطة وان إستراتيجية المناقشة الأخلاقية لها أثر بالغ في الإسراع بالنمو الأخلاقي .

٣- وأجرى هشام محمد (١٩٩٦ م) دراسة بعنوان فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مستوى النضج الأخلاقي لدى المراهقين، وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى فئة المناقشة الأخلاقية والتعلم بالنموذج حيث بلغ حجم العينة (١٨٨) واستخدم الباحث مقياس تقدير الوضع الاجتماعي والاقتصادي والحكم الأخلاقي لإبراهيم قشقوش وقسمت العينة إلى مجموعة المناقشة الأخلاقية ومجموعة التعلم بالنموذج ومجموعة ضابطة لا تتعرض ومجموعة رابعة للإستراتيجيتين

معا، وأشارت النتائج إلى تفوق أفراد المجموعات التجريبية عن المجموعة الضابطة والمجموعة الدامجة عن المجموعة الواحدة .

٤- ودراسة ريكو (١٩٩٧) (Rique , 1997) وهي بعنوان الاتساق في التفكير الأخلاقي للمراهقين، وهدفت الدراسة إلى فحص الاتساق في تفكير المراهقين عن طريق برنامج يستخدم استراتيجيه التعلم بالنموذج وطبق الباحث مقياس كولبرج للحكم الأخلاقي على عينة قوامها (٢٠٦) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية أعمارهم من (١٤:١٦ سنة)، وكشفت النتائج عن أن الاتساق في التفكير الأخلاقي يظهر عندما يحصل المفحوص على أعلى من ٥٠ % في التفكير الأخلاقي، وهذا يرجع إلى أهمية إستراتيجية التعلم بالنموذج في دفع مستوى الاتساق الأخلاقي ووضوحه .

٥- كما أجرى مجدي الدسوقي (١٩٩٨ م) دراسة بعنوان مدى فاعلية لعب الدور والتعلم بالنموذج في تنمية التفكير الأخلاقي، وهدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج يستند إلى فنية التعلم بالنموذج ولعب الدور ودورهما في تنمية التفكير الأخلاقي، وبلغ حجم العينة (٢٠٠) تلميذ وتلميذه من المرحلة الإعدادية، وقسمت العينة إلى مجموعتين تتعرضان للبرنامج، ومجموعتين ضابطتين، وكشفت النتائج عن تفوق المجموعتين التجريبيتين بدرجة ملحوظة عما يقدر بربع إلى نصف مرحلة أخلاقية لصالح المجموعتين التجريبيتين .

٦- ودراسة جونسون ويل (Johnson will , 1999)، وهي دراسة بعنوان أثر استخدام ثلاث استراتيجيات علاجية في تحسين مستوى الحكم الأخلاقي، وهدفت الدراسة الى معرفة مدى فاعلية استخدام إستراتيجية المناقشة الأخلاقية والطريقة التقليدية ودمج الاستراتيجيتين في تحسين مستوى الحكم الأخلاقي لدى الأطفال، وطبق مقياس الحكم الأخلاقي لدى الأطفال، وطبق مقياس الحكم الأخلاقي لكولبرج، وطبق البرنامج على عينة قوامها (٨٨) تلميذاً وتلميذة في المرحلة الابتدائية، وكشفت النتائج عن تقدم مجموعة المناقشة الأخلاقية والمجموعة الدامجة، ويرجع ذلك لفاعلية استراتيجيية المناقشة الأخلاقية .

٧- وأجرى كل من جبسون وبوبي (Gibson & Pope ,2001)، دراسة بعنوان أثر التعليم الاجتماعي في تعديل الأحكام الأخلاقية، وهدفت الدراسة الى التحقق من فاعلية التعلم بالنموذج في تعديل الأحكام الأخلاقية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية واستخدم الباحثان مقياس ((رست)) للأحكام الأخلاقية على عينة قوامها (٥٤) طالباً وطالبة، وتعرضت المجموعة التجريبية لمعالجة، و هي عبارة عن قصص ((بياجيه)) مصحوبة بردود أفعال مصورة، وكشفت النتائج عن تقدم ملحوظ في درجات افراد المجموعة التجريبية عن أقرانهم في المجموعة الضابطة.

٨- كما أجرت فوقية عبد الفتاح ومنى السيد (٢٠٠١) دراسة بعنوان فاعلية بعض الاستراتيجيات في تنمية التفكير الأخلاقي، هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن مدي فاعلية بعض الاستراتيجيات في تنمية التفكير الأخلاقي، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (٩٠) طفل وطفلة بمرحلة الروضة وطبق مقياس التفكير الأخلاقي لفوقية عبد الفتاح وكشفت النتائج عن ارتفاع مستوى التفكير الأخلاقي لدى الأطفال في المجموعات التجريبية الثلاثة مجموعة المناقشة الأخلاقية ومجموعة لعب الدور ومجموعة التعلم بالنموذج.

٩- ودراسة موهنو (Moheno , 2002) وهي بعنوان تأثيرات مناقشة المأزق الأخلاقية على تنمية الحكم الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية التخصصات العلمية، وهدفت الدراسة لمعرفة أثر المناقشة الأخلاقية على تنمية مستوى الحكم الأخلاقي، واستخدم الباحث مقياس ((كولبرج)) للحكم الأخلاقي وكشفت النتائج عن ارتفاع ملحوظ في المستوى الأخلاقي لدى أفراد المجموعة التجريبية،

١٠- وكما أجري شواب (Schob,2003) دراسة بعنوان أثر تطبيق فنية التعليم بالنموذج في تنمية الأحكام الأخلاقية والتفاعل الاجتماعي لدى المراهقين وهدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية تنمية التعلم بالنموذج في تنمية مستوى الأحكام الأخلاقية والتفاعل الاجتماعي، واستخدم الباحث مقياس الحكم الأخلاقي لكولبرج وبلغ حجم العينة (٩٦) طالباً وطالبة أعمارهم تتراوح بين (١٨:٢٠ سنة) وتم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وتعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج يقوم على أساس

إستراتيجية التعلم بالنموذج وهو عبارة عن قصص تؤدى أمامهم من خلال نموذج مماثل لهم، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج أيضاً أنه كلما كان النموذج الذي يقوم بأداء خبرات بسيطة وغير معقدة كانت الاستجابة له أعلى .

١١- ودراسة سميث جون (Smith John,2004) وهي بعنوان أثر استخدام إستراتيجية المناقشة الأخلاقية في تنمية مستوى التفكير الأخلاقي، وقد طبق البحث مقياس كولبرج للحكم الأخلاقي على عينة قوامها (١٦٠) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين، مجموعة أقل في المستوي الأخلاقي ومجموعة أعلى ومجموعة ضابطة لم تتلق أي معالجة، وقد كشفت النتائج عن تحسن ملحوظ لدى أفراد المجموعة الأعلى في النمو الأخلاقي ثم المجموعة الأقل، ولم تتحسن المجموعة الضابطة أي تحسن ولو طفيف

١٢- وأجرى بوتس (Potts , 2004) دراسة بعنوان أثر التبريرات النمذجة على التفكير الأخلاقي، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير النمذجة على التفكير الأخلاقي وطبقت هذه الدراسة على عينة من المراهقين في مرحلة المراهقة الوسطي أعمارهم من (١٧:١٥ سنة) وبلغ حجم العينة (٦٤) طالب وطالبه، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه دالة في التفكير الخلقي والتبريرات المنمذجة حيث ارتفعت درجات أفراد المجموعة التجريبية عن نظائرهم في المجموعة الضابطة ويرجع ذلك لفاعلية فنية التعلم بالنموذج

١٣- كما أجرى دنيلز (Danails , 2005) دراسة بعنوان أثر المناقشة الأخلاقية ولعب الدور في تطور مستوى الأحكام الأخلاقية، وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية استخدام كلتا الفنيتين في تطور مستوى الأحكام الأخلاقية لدى المراهقين، وطبقت هذه الدراسة على عينة قوامها (٣٠) مراهقاً ومراهقة تراوحت أعمارهم ما بين (١٨:١٦ سنة) تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبيتان ومجموعة ضابطة وكشفت النتائج عن تطور الأحكام الأخلاقية والعلاقات

الاجتماعية بين أفراد المجموعات التجريبية عن نظائرهم في المجموعة الضابطة .

١٤- كما أجري هيرفي (Harphy , 2007) دراسة بعنوان إسهامات لعب الدور في تنمية مستويات التفكير الأخلاقي واستخدام الباحث في هذه الدراسة مقياس ((جيمس رست)) للأحكام الأخلاقية وطبقت الدراسة على نسبة بلغ حجمها (١٠٠) تلميذ وتلميذة من الصف السادس وكان التنظيم التجريبي للعينة مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين وأشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير الأخلاقي يتأثر بمستوى الإرشاد القائم على لعب الدور وتفوق أفراد المجموعة التجريبية عن الضابطتين .

١٥- كما اجرت ميسون محمد (٢٠٠٩) دراسه عن تنمية التفكير الاخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وقد هدفت الدراسة الى تحديد فاعلية تنمية التفكير الاخلاقي وقد استخدمت مقياس ((جيمس رست)) وطبقة الدراسة على عينة من طلبة الجامعة بلغ حجمها (٨٠ طالب/طالبة) وقد كشفت النتائج عن فاعلية تنمية الجانب الاخلاقي في بنية الشخصية كما ان المشكلات الاخلاقية ترجع في صميمها الى قصور في النمو الاخلاقي بالاضافة الى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التفكير الاخلاقي و المسؤولية لدى افراد الدراسة الحالية.

١٦- كما اجرى ولسون (WILSON,2012) دراسة هدفت إلى تنمية التفكير الأخلاقي وعلاقته بصنع القرار الأخلاقي وقد طبقت الدراسة على عينة من مدراء المدارس وقد اشارت النتائج الى فاعلية تنمية التفكير الاخلاقي واثره الايجابي في صنع القرار كما اشارت النتائج الى اختلاف ادراكات القيم الاخلاقية لدى افراد العينة وان اكثر القيم الاخلاقية لديهم تمثلت في الصدق والعدالة والمسؤولية وان الدارس تساعد الطلبة على تطوير قيمهم الاخلاقية وتعمل على تعلمهم المبادئ الاخلاقية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

قامت الباحثتان بعرض لأهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تتعلق بدراستها:

١- وتوصلتا من خلال عرض الدراسات السابقة إلى وجود مجموعة من العوامل التي تؤثر في تنمية مستوى التفكير الأخلاقي مثل التعاطف الوجداني، النمو الاجتماعي حيث أنه له علاقة ارتباطية بنمو الجانب الأخلاقي وأيضًا الجانب المعرفي حيث أن المستوى العقلي المعرفي يؤثر في قدرة الفرد على اتخاذ أحكام أخلاقية سليمة.

٢- كما يلاحظ على الدراسات السابقة أنها اتخذت من نظرية كولبرج وبياجيه إطارًا مرجعيًا لها.

٣- ويلاحظ أيضًا على الدراسات السابقة أنها استخدمت مجموعة أدوات لقياس مستوى الحكم الأخلاقي لكن كان أكثر الأدوات شيوعًا في معظم الدراسات هو مقياس كولبرج للأحكام الأخلاقية سواء للأطفال أو للمراهقين أو الراشدين لكن هناك بعض الدراسات استخدمت مقياس جيمس رست ومقياس ميتلاند وجولد مان فهو أداة جيدة للتنبؤ بالنضج الأخلاقي ومن هذه الدراسات دراسة كلا من ماند لبوم، ميرفي ووكر، وركزت الدراسات العربية على مقياس النضج الأخلاقي لإبراهيم قشقوش.

٤- وقد أفادت الدراسات السابقة الباحثتان في تحديد العينة التي تطبق عليها دراستهما حيث لاحظت كلتاهما أن معظم الدراسات اهتمت بمرحلة الطفولة المتوسطة ولم يهتم إلا عدد قليل من الدراسات العربية بهذه المرحلة وقد أفادت أيضًا الدراسات السابقة الباحثتان في تطبيق دراستها على مرحلة الشباب.

٥- ومن خلال اطّلاع الباحثتان على الدراسات السابقة استطاعتا أن تضعا برنامجًا لتنمية التفكير الأخلاقي في مرحلة التعليم الجامعي حيث استند هذا البرنامج على الاستراتيجيات الثلاثة لتنمية التفكير الأخلاقي.

٦- كما يلاحظ على الدراسات السابقة أنها اتفقت في التنظيم التجريبي الخارجي لها حيث نجد دراسات جميع الفئات الأربعة اهتمت بوجود مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية للمقارنة بينهما لمعرفة مدى أثر المعالجات المستخدمة لتنمية الجانب الأخلاقي.

٧- كما اتفقت كل الدراسات السابقة على أن نوع الجنس ليس من العوامل التي لها تأثير في رفع المستوى الأخلاقي إلا دراستين هما دراسة كل من دونتون كاثرين التي تشير إلى أن الإناث أقل من الذكور

في مستوى التفكير الأخلاقي بينما ترى نانسي إيزنبرج أنه مع تقدم العمر يتقدم الجانب الأخلاقي بالنسبة للإناث فقط ويتضح من ذلك أن هناك تعارض بين العلماء في نوع الجنس ومدى فاعليته في تقدم الجانب الأخلاقي وهذا ما تتفق مع الباحثة..

٨- كما نلاحظ اتفاق الدراسات السابقة كلها في أن الحكم الخلقي ينمو ويتطور ويرتقي كلما تقدم الفرد في العمر الزمني.

٩- كما يلاحظ على الدراسات السابقة أن بعضها اهتم بالمتغيرات البيئية وأهميتها في دعم النمو الأخلاقي مثل دراسة كاثرين دونتون عن الممارسات الوالدية وكذلك موسيلل أندرو التي أولت اهتمامًا بأثر الجو الأسري الأساليب الوالدية المختلفة في دعم التفكير الأخلاقي.

١٠- كما يلاحظ عند عرض الدراسات السابقة أنها اشتركت جميعها في استخدام المنهج التجريبي الذي يعتمد على إجراء قياس قبلي وقياس بعدي لمعرفة مدى فاعلية البرنامج أو المعالجة في رفع مستوى التفكير الأخلاقي.

١١- كما يلاحظ أيضًا أن جميع البرامج التي قدمت في الدراسات السابقة كدراسة بيري، جوليو ريكو وكليوتيك وفاطمة حنفي، هشام مخيمر، هوارد هاملتون، فوقية عبد الفتاح ومنى حسن، مجدي محمد، ديانا باوليتو قد أدت إلى تطور وتقدم مستوى الحكم الأخلاقي وعلى ذلك فقد اعدت الباحثتان البرنامج الخاص بتنمية التفكير الأخلاقي في ضوء نجاح كل البرامج التي قدمت في الدراسات السابقة.

وفي ضوء ما أشارت إليه النتائج السابقة تسعى الباحثتان في هذه الدراسة إلى بحث مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي يعتمد على تطبيق الاستراتيجيات في تدعيم النمو الأخلاقي لدى عينة من طالبات كلية التربية.

والآن وفي السطور التالية سوف تحدد كلتا الباحثتان الجديد في دراستها الحالية الذي يختلف عن الدراسات السابقة وهي:

١- أنها لا تحاول التعرف على مستوى التفكير الأخلاقي لدى الطالبات في هذه المرحلة فقط بل تسعى إلى بناء برنامج يساعد على تنمية التفكير الأخلاقي.

٢- أنها جمعت الاستراتيجيات الثلاثة في دراسة واحدة وسعت إلى تطبيق الاستراتيجيات الثلاثة وعقد المقارنة بينهما لمعرفة مدى فاعلية كل منهما في رفع مستوى التفكير الأخلاقي.

٣- أن البرنامج الذي أعددته الباحثتان لتنمية التفكير الأخلاقي لم يهتم بعرض المواقف والمناقشة فيها أو تمثيلها أو عرضها عن طريق نموذج فقط بل سعت الباحثة إلى وضع مجموعة قيم أخلاقية يجب غرسها في شخصية الطالبات افراد عينة الدراسة وهي خلق الصدق، الأمانة، بر الوالدين، الصبر، الإيثار.

فروض الدراسة

الفرض الأول

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مستوى التفكير الأخلاقي قبل تطبيق إستراتيجية المناقشة الأخلاقية، ومتوسطات درجاتهن بعد تطبيق الإستراتيجية لصالح التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية الأولى.

الفرض الثاني

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مستوى التفكير الأخلاقي قبل تطبيق إستراتيجية التعلم بالنموذج، ومتوسطات درجاتهن بعد تطبيق الإستراتيجية لصالح التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية الثانية.

الفرض الثالث

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مستوى التفكير الأخلاقي قبل تطبيق إستراتيجية لعب الدور، ومتوسطات درجاتهن بعد تطبيق الإستراتيجية لصالح التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية الثالثة.

الفرض الرابع

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مستوى التفكير الأخلاقي بعد تطبيق إستراتيجية المناقشة الأخلاقية وإستراتيجية لعب الدور وإستراتيجية التعلم بالنموذج .

إجراءات الدراسة

وتتكون إجراءات الدراسة من الخطوات التالية :

(أ) منهج الدراسة

المنهج الذي اتبعته الباحثتان في هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي الذي يتضمن إعداد برنامج لتنمية التفكير الأخلاقي وكان التصميم التجريبي على النحو التالي:

هو تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية ثم تتم المقارنة بين نتائج المجموعات التجريبية الثلاث على أساس القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة وذلك باستخدام متوسط الزيادة في كل مجموعة، ثم المقارنة بين متوسطات الزيادة بين المجموعات لإيجاد الفروق بينهم ثم اختيار الدلالة الإحصائية لهذه الفروق.(رجاء محمود أبو علام، ١٩٩٩ : ٧١).

الشكل رقم (٢). التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة.

(ب) عينة الدراسة

تم تطبيق برنامج هذا البحث على عينة من طالبات الفرقة الثانية من كلية التربية الأقسام الأدبية، حيث بلغ حجم العينة ٦٠ طالبة من جميع الأقسام بالكلية وهي الطالبات المترددات على لجنة التوجيه والإرشاد الطلابي بالكلية، حيث تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية تتلقي كل مجموعة معالجة واحدة فالمجموعة التجريبية الأولي هي مجموعة المناقشة الأخلاقية والمجموعة التجريبية الثانية هي مجموعة التعلم بالنموذج والمجموعة التجريبية الثالثة هي مجموعة لعب الدور وقوام كل مجموعة هو ٢٠ طالبة تراوحت أعمار الطالبات ما بين (١٩:٢٠ سنة). بمتوسط(١٩,٦)وانحراف معياري(١,٤١). (الشكل ٢)

(ج) أدوات الدراسة

الأدوات التي استخدمتها الباحثتين في البحث الحالي

١- استبانة المستوى الثقافي	إعداد/سناء يوسف الضبع
٢- مقياس التفكير الأخلاقي	إعداد/فوقية عبد الفتاح
٣-البرنامج المعرفي السلوكي	إعداد/الباحثتين

استبانة المستوى الثقافي

وهي من إعداد سناء يوسف الضبع (١٩٩٠) هذه الاستبانة طبقت على عينة من المجتمع المصري وتهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على بعض أنواع الأنشطة والأساليب التي تمارسها الأسرة مع الأبناء التي تنعكس على المستوى الثقافي الذي يمكن أن يؤثر على متغيرات البحث الحالي وتتميز هذه الاستبانة بعدم دمجها المستوى الاقتصادي مع المستوى الاجتماعي في أداة واحدة كما هو في بعض المقاييس الأخرى.

وتشير الاستبانة إلى مستوى تعليم الأب والأم وما تمارسه الأسرة من أنشطة وما تعتنقه من قيم تدل على مستوى ثقافي معين وتتكون هذه الاستبانة من (٢٢) بند للأدوات والأنشطة والقيم وقد صنعت تحت أربعة مقاييس فرعية هي مستوى تعليم الأب والأدوات الثقافية تشمل (٦) عبارات، والأنشطة والممارسات الثقافية تشتمل على (٨) عبارات والمعتقدات والقيم والعادات تشمل (٦) عبارات وللاستبانة كراسة أسئلة وورقة إجابة خاصة بها، وقد تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للاستبانة عن طريق تطبيقها على العينة البالغ عددها (٢١٠) طالبة وذلك بحساب ثبات الاستبانة بمعامل ارتباط بلغ قيمته ٠,٨٦ وللاستبانة ككل وهو معامل ثبات موثوق فيه، وبلغت معاملات الثبات على الأقسام الفرعية للاستبانة كما يلي:

الأدوات الثقافية (٠,٨٣) والأنشطة والممارسات الثقافية (٠,٨٦) والمعتقدات والقيم (٠,٨٢) أما بالنسبة لصدق الاستبانة فقد تم حسابه عن طريق الصدق التلازمي عن طريق معامل الارتباط بين درجات الطالبات في الاستبانة ودرجاتهم على مقياس المستوى الثقافي من إعداد محمود منسي، محمد عبد الجواد والتي استخدمته بعض الدراسات وثبت صدقه وثباته فبلغ معامل الارتباط ٠,٧٣ وهو معامل صدق يمكن الاعتماد عليه كما أن مفتاح التصحيح يمتاز بالسهولة عند حسابه.

مقياس التفكير الأخلاقي للمراهقين والراشدين إعداد فوقية عبد الفتاح

يتكون المقياس الحالي من خمس قضايا أخلاقية، اثنان منها اشتقت من مقياس كولبرج للنضج الأخلاقي، وتقدم كل قضية متبوعة بعدد من الأسئلة يلي كل سؤال ست استجابات تمثل المراحل الستة للتفكير الأخلاقي عند كولبرج، ويتم عرض الاستجابات على العينة بطريقة

عشوائية ويطلب منهم وضع علامة (□) أمام الاستجابة الأكثر اتفاقًا مع تفكيرهم وأحكامهم الأخلاقية مع توضيح مبررات الاختيار أي ما يؤيد الحكم الأخلاقي الذي أصدره للوقوف على أن الاختيار لم يكن اختيارًا عشوائيًا..

الخصائص السيكومترية للمقياس

قامت فوقية عبد الفتاح بتقنين المقياس على عينة (١٥٠) طالب وطالبة من المراحل العمرية من (٤-١٦، ١٧-١٩، ٢٠-٢٢) عامًا بواقع (٥٠) من كل فئة عمرية تتضمن ٢٥إناث، ٢٥ذكور وتوصلت إلى الصدق الآتي:

١- صدق المحكمين وهو عرض المقياس على بعض أساتذة علم النفس التربوي جامعة القاهرة للحكم على المقياس.

٢- الصدق العاملي: واستخدم الصدق العاملي لتحليل مفردات المقياس لإيجاد الارتباط بين تلك المفردات، وبإخضاع المفردات وهي (خمس قصص= ٢١مفردة) للتحليل العاملي ثم استخلاص العوامل.

واتضح أن جميع مفردات الاختبار قد تشبعت بالعوامل السبع المستخلصة نتيجة التحليل العاملي وبما أن تشبعات المفردات عن العوامل هي في حقيقتها معاملات ارتباط المقياس بالعوامل، أي أن هذا المقياس يقيس التفكير الأخلاقي بمعامل صدق عاملي.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

أولا: ثبات المقياس الحالي

تم حساب ثبات المقياس في هذه الدراسة عن طريق التطبيق (Test – Retest) وإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (٢١) حيث وصل معامل الثبات إلى (٠,٧٩) وهو معامل ثبات موثوق فيه ويمكن الاعتماد عليه.

ثبات المصححين

حيث قامت الباحثتان بتصحيح استجابات (٦٠) طالبة وأعطت لكل منهم درجة معينة (أ) ثم قامت باحثة أخرى قد سبق لها استخدام نفس المقياس بتصحيح نفس الاستجابات وأعطت كل من الطالبات درجة (ب) ثم قامت الباحثة بحساب معامل ثبات المصححين حيث توصلت إلى

معامل اتفاق قدره (٠,٩٦) وهو معامل دال وموجب عند المستوى (٠,٠١).

صدق المقياس الحالي

١- صدق المحكمين:

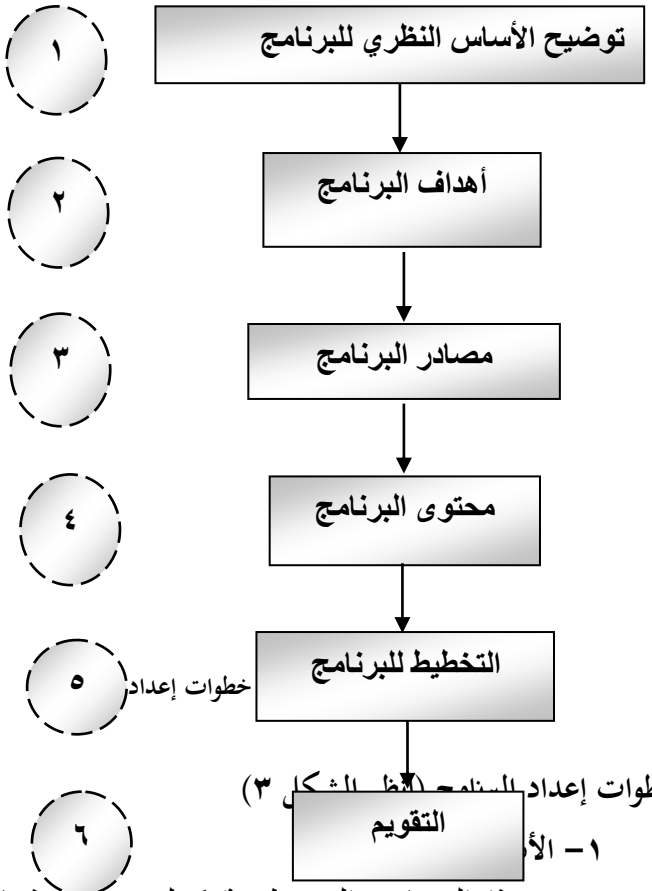
حيث تم عرض المقياس على المحكمين وهم بعض أساتذة علم النفس التربوي بجامعة القاهرة، وبعض العرض تم تطبيق المقياس للتأكد من صدقه الظاهري.

٢- الصدق التميزي:

وهو قدرة المقياس على التمييز ويتضح ذلك من خلال المقارنة بين الأداء الأعلى والأدنى للعينة حيث توجد فروق بين متوسطات الأداء بين الطرفين الأعلى والأدنى وقد بلغت قيمة متوسط الفروق ١٣,٧٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يوضح أن المقياس لديه قدرة على إبراز الفروق في الأداء الأعلى والأدنى في المقياس.

البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية التفكير الأخلاقي:

تأثر البحث في التفكير الأخلاقي بعدة نظريات سيكولوجية لعل من أهمها النظريات النمائية المعرفية التي تناولت التفكير الأخلاقي من جهة أنه الجانب الحكمي في النمو الأخلاقي كنظرية كولبرج (١٩٦٨) (Kohlberg, 1968) حيث قدم هذا العالم المشهور نظرية شاملة ومتكاملة تناولت التفكير الأخلاقي من حيث طبيعته ومراحل نموه ولم تتوقف جهود كولبرج عند هذا الحد بل قدم مجموعة من الاستراتيجيات أو العينات التي تيسر فرص ومجالات نمو وتطوير التفكير الأخلاقي وصولا به إلى النضج الطبيعي.وبما أن التفكير الأخلاقي ينمو نموًا طبيعيًا إلا أنه بحاجة إلى تهيئة الظروف لدفعه وإثارته إلى مراحل أعلى في النمو، لذلك صمم هذا البرنامج استنادًا إلى الاستراتيجيات الثلاثة لكولبرج وهي على الترتيب استراتيجية المناقشة الأخلاقية، واستراتيجية التعلم بالنموذج، واستراتيجية لعب الدور.



خطوات إعداد البرنامج (انظر الشكل ٣)

١- الأ

يستند هذا البرنامج إلى نظرية كولبرج ويتخذها إطارًا مرجعيًا له وكذلك يستند على الاستراتيجيات الثلاثة التي تسعى إلى تنمية مستوى التفكير الأخلاقي وهي على الترتيب:

(أ) **استراتيجية المناقشة الأخلاقية التي تتطلب وجود مآزق أخلاقية**: والمآزق الأخلاقية تتطلب من الفرد مجابهتها وفهمها على النحو الملائم حتى يتيسر له إعادة النظر في أنماط تفكيره وتعديلها حتى يحدث لديه حالة من الاتزان المعرفي الداخلي.ودفعه لكي يواجه بوعي عدم ملائمة مرحلة تفكيره الحالية فيصبح غير راض عنها ومن ثم يسترجع الأسباب التي تقترح حلولا أكثر ملائمة، يتحرك تدريجيًا في اتجاه مرحلة النمو

الأخلاقي التي تعلو مرحلته مباشرة، وتحل مجموعة من انساق أو أنماط التفكير محل الأخرى، وهذا لا يتم عن طريق التلقين أو الغرس المباشر للقيم الخلقية ولكنه يحدث من خلال الصراع المعرفي ومن المواجهة بين مرحلة أقل ومرحلة أعلى من التفكير الأخلاقي، أي أن التحرك عبر مراحل النمو يُكِّون نمطًا جديدًا تدريجيًا وفقًا لما يواجههن من مشكلات اجتماعية أو أخلاقية، ولعل هذا ما تتيحه فنية المناقشة الأخلاقية. (Kohlberg, 1973 : 152).

(ب) **استراتيجية التعلم بالنموذج**: ويرجع الفضل إلى باندورا, (١٩٦٩) في استخدام فنية التعلم بالنموذج والتي تقوم على التعلم من خلال الملاحظة وتقليد سلوك الآخرين وذلك من خلال مشاهدة الفرد للأسلوب الذي يسلكه آخر.

وتعد نظرية باندورا في التعلم بالملاحظة أفضل النظريات السلوكية وتنطوي نظرية التعلم الاجتماعي على افتراض مؤداه أن الاقتداء ومطابقة سلوك نموذج ينشأ عن التعلم، وذلك لما لهذه العملية من وظائف يتعلم من خلالها الكثير، فالشخص الملاحظ لشخص آخر يكتسب بالدرجة الأولى تمثيلا رمزيًا للسلوك الذي يلاحظه، بمعنى أنه يمكن أن يستحضر ما لاحظه من سلوك في أي لحظة.(Schultz, 1990, 445-549).

(ج) **استراتيجية لعب الدور**: يرى بياجيه أن النمو الأخلاقي لا يتأتى عن طريق التلقين وإنما عن طريق التفاعل بين الأفراد الذي يسهل عن طريق نمو القدرة على القيام بالدور ويزيد من الشعور بالمشاركة الوجدانية حيث ينمو التفكير الأخلاقي عن طريق القيام بخبرات لعب الدور الاجتماعي.(عادل عبدالله، ١٩٩٦ : ١٦١ : ١٦٣).

٢– الأهداف العامة للبرنامج

يهدف برنامج تنمية التفكير الأخلاقي إلى:

١- تحسين وترقية مستوى التفكير الأخلاقي لدى الطالبات ونقلهن إلى مراحل أعلى فى النمو الأخلاقي

٢-تغيير الاتجاهات النفسية والفكرية المتعارضة مع السلوك الاجتماعي لدى الطالبات وتعديلها إلى سلوك مرغوب فيه ومتناسب مع قيم المجتمع.

٣-تحقيق التوازن بين الأخلاقيات النظرية والأخلاقيات الممارسة في الواقع العملي داخل المجتمع .

٤-المقارنة بين الاستراتيجيات الثلاث لمعرفة أكثرهن فاعلية في هذه المرحلة من النمو.

٥-الكشف عن أكثر العوامل المؤثرة في تحقيق النضج الأخلاقي.

٦-تحليل القيم السلوكية والسلوك الشخصي واكتساب المعلومات عن المشكلات الاجتماعية الأخلاقية.

٧-التعرف على أفضل الاستراتيجيات تأثيرًا في تنمية التفكير الأخلاقي لدى الطالبات.

٣- مصادر اشتقاق البرنامج

اعتمدت الباحثتان في إعداد البرنامج على المصادر الآتية:

١- الإطار النظري الذي جمعته الباحثتان في دراستهما الحالية.

٢- من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت البرامج في تنمية مستوى التفكير الأخلاقي مثل دراسة كل من هشام مخيمر، مجدي الدسوقي، سامي أبو بيه ١٩٩٠، سترلينج، ويليامز، كوان وآخرون، ليفورجي ولش، جونسون ١٩٧٦، ديانا بوليتو، ديانا أيزنبرج، بلات وكولبرج تراسي، دانيال ماكفيل، أندرو فريدمان، موسيل، ومن خلال مراجعة دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع مراحل التعليم إعداد فاطمة حميدة ١٩٩٠..

٤- محتوى البرنامج

يحتوي هذا البرنامج ويشتمل على ثلاثة استراتيجيات أساسية يتم عرضها في البرنامج هي على الترتيب استراتيجية المناقشة الأخلاقية التي تتطلب وجود مأزق أخلاقي يحتاج لحل ثم استراتيجية التعلم بالنموذج التي يتم عرضها من خلال شرائط فيديو تعليمي ثم استراتيجية لعب الدور والتي تم عرضها من خلال القيام بمجموعة خبرات القيام بالدور أي عن طريق الدراما "التمثيل" والاستراتيجيات الثلاثة تسعى لتنمية الجانب الأخلاقي عن طريق عرض خمس(٥) قيم أخلاقية أساسية تسعى الباحثة إلى إكسابها للطالبات المراهقات.

٥- التخطيط للبرنامج

تشتمل عملية التخطيط للبرنامج على تحديد المحتوى التطبيقي العملي له وتحديد المدى الزمني للبرنامج وعدد الجلسات ومدة كل جلسة ومكان إجراء البرنامج ثم تقويم البرنامج.

يتناول البرنامج خمسة قيم أخلاقية تسعى الباحثة إلى غرسها في نفوس أفراد العينة عن طريق استراتيجية المناقشة الأخلاقية، استراتيجية التعلم بالنموذج واستراتيجية لعب الدور، هذه الأخلاقيات هي: الصدق، الأمانة، بر الوالدين، الصبر، الإيثار.

وقد راعت الباحثتان عند التخطيط للبرنامج أن يكون محتوى الجلسات موحد في الاستراتيجيات الثلاثة حتى تحصل على تكافؤ بين المجموعات الثلاث.

المعايير التي استندت إليها الباحثتان في إعداد البرنامج:

هناك مجموعة معايير أساسية استندت إليها الباحثتان عند إعداد البرنامج هي حسب كل استراتيجية كما يلي:

بالنسبة للمناقشة الأخلاقية:

١- أن تكون المواقف واضحة لا غموض فيها.
٢- أن يكون لها صدى في حياتهم ووجود شخصية رئيسية.
٣- أن تنتهي بموقف يمثل صراعا قيميا واضح المعالم للطالبات.
٤- وجود قضيتين متعارضتين في كل موقف.
٥- وجود إمكانية الاختيار بين بدائل فى كل موقف.

بالنسبة للتعلم بالنموذج:

١- لغة شرائط الفيديو لغة عربية واضحة.
٢- وجود شخصيات متقاربة معهن في السن ووجود نموذج.
٣- مدة العرض مناسبة جدًا وهى ٤٥ دقيقة على الأكثر.
٤- سعة المكان والتأكد من رؤية الجميع للفيديو والهدوء التام في حجرة المكتبة.
٥- وجود أمناء المكتبة المعاونين .

بالنسبة للعب الدور:

١- أن يتم تدريب مجموعة لعب الدور قبل الأداء.
٢- وجود أدوار سهلة وبسيطة في الأداء.
٣- وجود صراع داخل الموقف يحتاج للمجابهة.
٤- وجود شخصية رئيسية في الموقف وشخصيات مساعدة.
٥- تهيئة البيئة من هدوء المجموعة المشاهدة، وفاعلية المجموعة القائمة بالأدوار بعد إتقان لعبها للدور قبل الأداء الفعلي للأدوار.
٦- المناقشة والتقييم للموقف ككل بعد الأداء.

الأساليب المتبعة في تطبيق الاستراتيجيات

١- التسجيل الصوتي على شريط كاسيت.

٢- من خلال لعب الدور.
٣- من خلال المناقشة الشفهية والحوار.
٤- من خلال شرائط فيديو.
٥- من خلال طباعة بعض المواقف على ورق للإجابة عليها في المواقف المكافئة كلها.

المدى الزمني للبرنامج

بناء على طبيعة أهداف البرنامج وما يتضمنه من تقديم ثلاث استراتيجيات أو فنيات خاصة بتنمية التفكير الأخلاقي للطالبات المراهقات فقد تم تحديد مدى زمني للبرنامج مدته عشرة أسابيع بواقع ١٤ جلسة لكل مجموعة من الثلاث مجموعات وكانت مدة كل جلسة ٤٥دقيقة.

التقويم

تقويم البرنامج من خلال القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج للتأكد من مدى فاعلية البرنامج المقدم للطالبات ومن استجاباتهن له وقياس مدى فاعليته في تنمية التفكير الأخلاقي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

قامت الباحثتين باستخدام عدة أساليب إحصائية عند معالجة بيانات البحث التي قامتا بجمعهما عند تطبيق الأدوات وهذه الأساليب هي :

١- المتوسط الحسابي .
٢- الانحراف المعياري .
٣- اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق .
٤- أسلوب تحليل التباين احادي الاتجاه للتعرف على تباين درجات أفراد المجموعات الثلاثة في مقياس التفكير الأخلاقي .
٥- مدى شفيه لحساب الفروق الجوهرية بين متغيرات البحث .

نتائج الدراسة ومناقشتها

١- الجداول التالية ستوضح النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها وتفسيرها:

أولا : عرض نتائج الفرض الأول بالدراسة وينص على الآتي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مستوى التفكير الأخلاقي قبل تطبيق البرنامج الخاص بإستراتيجية المناقشة الأخلاقية ومتوسطات درجاتهم بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدى، والتحقق من نتائج هذا الغرض تم تطبيق اختيار (ت) لحساب دلالة الفروق .

الجدول رقم (١). يوضح حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي الطالبات في إستراتيجية المناقشة الأخلاقية.

البرنامج	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبية	ت الجدولية	حساب حجم الأثر	مستوى الدلالة
برنامج إستراتيجية المناقشة الأخلاقية	القبلي	٢٠	٢٢,٢٨	٢,٢٧	٥,٤٠	٤,١٦	٠,٢٢	دال عند مستوى ٠,٠١ لصالح القياس البعدي
	البعدي	٢٠	٤٩,٢١	٤,٩٣				

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيمة (ت) المحسوبة اكبر من قيمة (ت) الجدولية عن مستوى ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مقياس التفكير الأخلاقي لصالح القياس البعدي .

تفسير نتائج الفرض

من خلال نتائج الجدول رقم(١) يتضح أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبذلك نتأكد من وجود فاعلية لإستراتيجية المناقشة الأخلاقية في تنمية التفكير الأخلاقي، وتؤكد نتائج هذا الفرض

دراسة (إبراهيم قشقوش) (١٩٨٩: ٢٦٣)، ودراسة (سوسن عثمان ١٩٨٧) حيث أكد كلاهما على أهمية إستراتيجية المناقشة الأخلاقية حيث أنها وسيلة فعالة للعمل مع الجماعات، فهي أسلوب مفيد وناجح في المجال التربوي حيث تقوم على أساس من الحوار المنظم والتفاعل البناء بين الأفراد، وهذا التفاعل يؤدي إلى إثارة الانتباه والتركيز وتبادل الأفكار بين أفراد المجموعة كما يؤكد على مدكور (١٩٩٢: ٥٩ :٦٢) إلى أهمية المناقشة الأخلاقية حيث أنها طريقة ذات جدوي في تعليم القيم والأخلاقيات والاتجاهات والمستويات العليا من التفكير الأخلاقي، كما يشير محمد حسين (١٩٩٨ : ٢١٣) إلى أن المناقشة الأخلاقية وسيلة فعالة في التوجيه والإرشاد حيث تساعد على تنمية مهارات الاتصال وإدارة الحوار وآداب النقاش والتعود على احترام آراء الآخرين، كما تتفق نتائج هذا الفرض مع الإطار النظري (لكولبرج وبلات) الذين أكدوا على أن الانتقال من مستوى أخلاقي إلى مستوى أعلى لا يتم عن طريق التلقين، ولكن في طريق المناقشة والحوار البناء حيث يتمكن الفرد من الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخلاقية أعلى حيث يكون لنفسه نمطا أخلاقيا جديدا ويتم كل ذلك عن طريق المناقشة الأخلاقية الفعالة التي تتم عن طريق عرض عدة مآزق أخلاقية ومناقشة هده المآزق مناقشة وافية توضح جميع الأبعاد والجوانب في المأزق حيث تحل مجموعة من أساليب التفكير محل الأخرى أي يحدث صراع معرفي وبفضل المناقشة الأخلاقية يتم حل هذا الصراع وينتقل الفرد إلى مرحلة أعلى في النمو الأخلاقي، كما تؤكد فوقية عبد الفتاح ومنى حسين (٢٠٠١ : ٤٣) إلى أهمية المناقشة الأخلاقية وأنها طريقة فعالة صممت للانتقال بالأفراد من مستوى تفكير أخلاقي إلى مستوى أعلى، وفي ضوء هذا الفرض تتضح أهمية المناقشة الأخلاقية ودورها الفعال في تنمية التفكير الأخلاقي لدي الطالبات ودفعه إلى مرحلة أعلى من مرحلتهم الحالية .وتتفق نتائج هذا الفرض مع أهداف ومبادئ نظرية كولبرج في تطور النمو الأخلاقي وقابليته للتطوير والتعديل ودفعه إلى مستويات أعلى في النمو الأخلاقي .

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع المبادئ والأسس النظرية التي قدمها العالم كولبرج في تنمية التفكير الأخلاقي ودفعه إلى مستويات أعلى في

النمو .كما تتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة فاطمة حنفي (١٩٩٦ م) ودراسة جونسون (١٩٩٩ م) ودراسة فيليب موهنو(٢٠٠ م) ودراسة سميث (٢٠٠٤م) .حيث أشارت الدراسات السابقة إلى مدى فاعلية إستراتيجية المناقشة الأخلاقية في دفع مستوى التفكير الأخلاقي إلى مستوى أعلى في النمو .ويرجع نجاح هذه الإستراتيجية إلى أنها تحتاج إلى الحوار البناء والإقناع ويتم من خلالها عرض بعض المآزق الأخلاقية ثم اتخاذ القرار المناسب في كل مأزق كما أن هذه الإستراتيجية تحتاج إلى التهيئة وهو التمهيد البسيط لإثارة انتباه الأفراد المشاركين ثم تقديم المأزق أو المشكلة الأخلاقية وأمام كل فرد في المجموعة عدة استفسارات لحل المأزق ثم خطوة مجابهة المأزق وهو عرض المأزق بصورة مكتوبة أو مسجلة على شريط كاسيت ثم التفكير في أبعاد الموقف والتأمل فيه ثم تقوم بعمل مناقشة عامة جماعية لمناقشة آراء أفراد المجموعة ثم التوصل إلى اتخاذ الحل أو القرار المناسب، وقد ساعدت هذه الإستراتيجية والتدريب على خطواتها في دفع التفكير الأخلاقي إلى مراحل أعلى في النمو، كما يرجع نجاح الإستراتيجية إلى اعتمادها على أسلوب الحوار والمناقشة والإقناع الذي أتاح للطالبات أن يعبروا عما بداخلهم من أفكار سلبية أو معتقدات خاطئة .كما يتفق هذا الفرض مع ما ذهب إليه كلا من كولبرج وبلات Kohlberg & Blatt, (١٩٧٥) من أنه لا تحل مجموعة أنماط التفكير محل الأخرى عن طريق التلقين أو الغرس المباشر للقيم الأخلاقية ولكنه يحدث من خلال الصراع المعرفي ومن المواجهة بين مرحلة أقل في التفكير الأخلاقي مع مرحلة أعلى، أي أن الأفراد يتحركون عبر مراحل النمو إذا يُكونون بأنفسهم نمطًا للتفكير الأخلاقي وتصبح لديهم القدرة على تغييره تدريجيًا وفقًا لما يواجههم من مشكلات اجتماعية وأخلاقية وذلك ما تتيحه المناقشة الأخلاقية.

ويؤكد كل من كولبرج وبلات Kohlberg & Blatt, (١٩٧٥) على أن مناقشة المآزق الأخلاقية تعتبر من أهم الشروط المميزة لنمو التفكير الأخلاقي نظرًا لما تتيحه هذه المناقشات للمشاركين فيها من مواجهة مرحلة أقل إلى مواجهة مرحلة أعلى في النمو، ومن ثم يمكن أن تسهم

في تغيير مستوى الأحكام الأخلاقية، حيث تحل مجموعة من أساليب التفكير محل الأخرى، وفي ذلك يؤكد كل من جالبرت وجونز Galbraith & Jones (١٩٧٦) إلى أنه من خلال ما يحدث من صراع معرفي يواجهه الأفراد باختلافات بينهم وبين بعض فما يقدمون من حلول للموقف المشكل مثار المناقشة ومن ثم يلجأون إلى مراجعة هذه الحلول والمقترحات التي سبق وأن قدموها مما يعكس لتقديمهم لحلول تتفق مع المرحلة الأعلى في النمو الأخلاقي وبذلك يتحركون تدريجيًا في اتجاه مرحلة.

الفرض الثاني

وينص على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مستوي التفكير الأخلاقي قبل تطبيق البرنامج الخاص بإستراتيجية التعلم بالنموذج ومتوسطات درجاتهن بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، وللتحقق من ذلك تم تطبيق اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق والجدول رقم (٢) يوضح ذلك .

الجدول رقم (٢). يوضح حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي الطالبات في إستراتيجية التعلم بالنموذج.

البرنامج	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	حجم الأثر	مستوى الدلالة
إستراتيجية التعلم بالنموذج	القبلي	٢٠	٢٤,٥	٢,١٣	٤,٦٩	٣,٧٣	٠,٣	دال عند مستوى ٠,٠١ لصالح القياس البعدي
	البعدي	٢٠	٣٧,٨	٣,٧٧				

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مقياس التفكير الأخلاقي لصالح القياس البعدي

تفسير نتائج الفرض

من خلال نتائج الجدول رقم (٢) يتضح أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبذلك نتأكد من وجود فاعلية لإستراتيجية التعلم بالنموذج في تنمية التفكير الأخلاقي.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج (دراسة شواب) التي أكدت على فاعلية إستراتيجية التعلم بالنموذج ودورها في تنمية التفكير الأخلاقي، كما تتفق مع نتائج (دراسة مجدي محمد) الذي أكد على دور إستراتيجية التعلم بالنموذج في رفع مستوى الأحكام الأخلاقية وأنها طريقة فعالة وحيوية في تنمية التفكير الأخلاقي .كما يشير فتحي الزيات (١٩٩٦ : ٣٦٢) إلى أهمية التعلم بالنمذجة والاقتداء بهذا النموذج في المجال التربوي وخاصة في تعلم وتنمية القيم الأخلاقية .ويشير عبد الستار إبراهيم وآخرون (١٩٩٣ : ١٠٤) إلى أهمية النمذجة التي وضع

أساسها العالم (باندورا) يمكن تدريب الأفراد على المهارات الاجتماعية والتواصل من خلال النمذجة أو التعلم بالقدرة .

ومما سبق يتضح فاعلية إستراتيجية التعلم بالنموذج في رفع مستوى التفكير الأخلاقي لدى الطالبات اللاتي تعرضن لهذه الإستراتيجية .ويشير جابر عبد الحميد (١٩٨٥ : ٣٨٠) إلى فاعلية التعلم بالنموذج حيث يقوم على الملاحظة فهو يقلل من عبء المحاولة والخطأ ومزالقها حيث يمكن هذا النوع من التعلم من تقليد ومحاكاة المثال المحتذى وما ينبغي أن يعلمه حتى قبل أن يحاول فعله .وجملة القول أن إستراتيجية التعلم بالنموذج لها أهمية كبري في التعلم وفي تعديل السلوك البشري، وفي غرس القيم والأخلاق وبذلك يمكن استعمالها في الإسراع بالنمو الأخلاقي لدى الطالبات، حيث إن التعلم بالنموذج هو نشاط نفسي إنساني يخضع لكل ما يخضع له النشاط النفسي الإنساني من القابلية للتدريب والتي ترفع مستوى التفكير الأخلاقي .وتشير نتائج هذا الفرض إلى نجاح إستراتيجية التعلم بالنموذج في تنمية مستوى التفكير الأخلاقي لدى الطالبات المشاركات في البرنامج، كما تتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة كدراسة سامي أبو بيه (١٩٩٥ م) ودراسة جوليو ريكو (١٩٩٧ م) ودراسة جسون وبوبى (٢٠٠١ م) ودراسة شواب (٢٠٠٣م) ودراسة بوتس (٢٠٠٤م)

حيث أشارت الدراسات السابقة إلى فاعلية إستراتيجية التعلم بالنموذج في دفع مستوى التفكير الأخلاقي إلى مستويات ومراحل أعلى في النمو، كما تتفق نتائج هذا الفرض من المبادئ والأسس التي قدمها العالم (باندورا) في الاهتمام بالتعلم بالملاحظة والنمذجة، وقد أجرى (باندورا) ومعانوه العديد من التجارب التي لاحظوا فيها درجة التأثر الشديد في الأفراد الذين تعرضوا للنماذج .

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج العلاج السلوكي في ضبط و تعديل السلوك وهو التعلم بالنموذج .

كما يرجع نجاح هذه الإستراتيجية إلى أنها تعتمد على أربع عمليات أساسية تحدث أثناء التعلم بالنمذجة وهي عملية الانتباه للنموذج الملاحظ بدقة بعد إدراكه، ثم عملية الاحتفاظ وهو الاحتفاظ بالأنماط السلوكية التي

تم ملاحظتها ثم خطوة إعادة الإنتاج الحر كي، وهو قيام الفرد بالمحاكاة للنماذج التي تم ملاحظتها، ثم خطوة الدافعية والمقصود بها تعزيز السلوك السوي حتي يتم غرسه ويصبح نمط من أنماط سلوك الإنسان .

وجملة القول إن إستراتيجية التعلم بالنموذج أمر حيوي بل وشديد الأهمية بالنسبة لنمو التفكير الأخلاقي، وذلك لأن معظم السلوك يتم اكتسابه من خلال الملاحظة والمحاكاة للآخرين .

الفرض الثالث

وينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مستوى التفكير الأخلاقي قبل تطبيق البرنامج الخاص بإستراتيجية لعب الدور ومتوسطات درجاتهن بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق والجدول رقم (٣) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٣). يوضح حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي الطالبات في إستراتيجية لعب الدور.

البرنامج	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	حساب حجم الأثر	مستوى الدلالة
إستراتيجية لعب الدور	القبلى	٢٠	٢٢,٣	٢,٠٦	٣,٩٦	٢,٥٧	٠,٢	دالة عند المستوى ٠,٠١
	البعدي	٢٠	٣١,٩	٣,١٢				

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة ت المحسوبة اكبر من قيمة ت الجدولية عند المستوى ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مقياس التفكير الأخلاقي لصالح القياس البعدي .

تفسير نتائج الفرض :

من خلال الجدول رقم(٣) يتضح أن هناك فروق بين القياس القبلي و البعدي بين متوسطات درجات الطالبات لصالح القياس البعدي .

وتؤكد نتائج الجدول وجود فاعلية لإستراتيجية لعب الدور في تنمية التفكير الأخلاقي، وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة لدراسة كل من هشام محمد (١٩٩٦ م) ودراسة مجدي الدسوقي (١٩٩٨ م) ودراسة فوقية عبد الفتاح ومنى حسن (٢٠٠١ م) ودراسة دنيلز (٢٠٠٥ م) ودراسة هيرفي (٢٠٠٧ م) .

حيث أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى مدى فاعلية إستراتيجية لعب الدور في دفع وتنمية التفكير الأخلاقي إلى مستويات ومراحل اعلي في النمو .ويؤكد عادل عبد الله (١٩٩٩: ١٨٠) إن لعب الدور شرط أساسي في حدوث النمو الأخلاقي حيث يتعلم الفرد القيام بادوار الآخرين، وان القدرة على اخذ الدور والتفكير الأخلاقي متلازمان في النمو .ومما سبق يتضح أن لعب الدور له أهمية كبيرة في تنمية التفكير الأخلاقي، حيث يتفاعل الأفراد المشاركون في الأدوار بصورة ايجابية تساعدهم على فهم الموقف من خلال وجهة نظرهم ووجهة نظر الآخرين مما يساعدهم على ارتقاء مستواهم الاخلاقى .كما يرجع نجاح هذه الإستراتيجية إلى أنها تستند إلى عدة خطوات هامة هي التركيز وهو المستوى الأول في اخذ الدور ثم الإتقان وهو أن يظهر اللاتمركز في سلوك الفرد يتبنى وجهات نظر الآخرين، ثم يغير وجهات النظر الخاطئة التي يحملها الفرد عن المتغيرات من حوله .كما تتفق نتائج هذا الفرض مع الأسس والمبادئ التي أرساها العالم بياجيه. ويشير جابر عبد الحميد (١٩٨٦ : ٣٩٧) إلى أهمية لعب الدور وان له أهمية بالغة فهو نشاط يتنافس فيه الطالبات عن التحولات السلوكية التي تنتج عن اختلاف الأدوار التي يتأملونها ويتأملون البدائل السلوكية منها باحثين عن أفضل مدخل لتحسين التواصل والتفاهم لحل الصراعات التي تواجههم.

وجملة القول أن لعب الدور وسيلة فعالة لاكتساب الفرد السلوك الأخلاقي من خلال وجود وجهات نظر بديلة وقدرته على وضع نفسه في مكان شخص آخر .

وبذلك يتضح فاعلية هذه الإستراتيجية في الإسراع بالتفكير الأخلاقي ودفعه لمراحل ومستويات أعلي في النمو .

الفرض الرابع

وينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مستوى التفكير الأخلاقي بعد تطبيق البرنامج الخاص بإستراتيجية المناقشة الأخلاقية ومتوسطات درجاتهن بعد تطبيق البرنامج الخاص بإستراتيجية التعلم بالنموذج ومتوسطات درجاتهن بعد تطبيق البرنامج الخاص بإستراتيجية لعب الدور، وللتحقق من نتائج هذا الفرض تم تطبيق تحليل التباين.

الجدول رقم (٤). تحليل التباين بين مجموعات الدراسة الثلاثة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	ت الجدولية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٧٥,٩	٢	١٣٧,٩	٣,٧	٦,٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
داخل المجموعات	١٣٣٠,٢	٥٧	٢٣,٣			
المجموع	١٦٠٦,١	٥٩				

يتضح من الجدول (٤) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الدراسة الثلاثة في مستوى التفكير الأخلاقي بعد تطبيق البرنامج الخاص بإستراتيجية المناقشة الأخلاقية والخاص بإستراتيجية التعلم بالنموذج وإستراتيجية لعب الدور وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة اكبر من (ت) الجدولية، والجدول التالي يوضح الفروق بين المجموعات الثلاثة لكي يستطيع ترتيبها حسب مدى فاعليتها في تنمية التفكير الأخلاقي .

الجدول رقم (٥). يوضح فروق المتوسطات بين كل زوج من أزواج المجموعات.

المجموعة	المتوسط	المناقشة الأخلاقية	التعلم بالنموذج	لعب الدور	مدى شفيه
المناقشة الأخلاقية	٤٩,٢١	٤٩,٢١	٣٧,٨٠	٣١,٩٠	٠,٠١

التعلم بالنموذج	٣٧,٨٠		١١,٤١	١٧,٣١	٠,٠١
لعب الدور	٣١,٩٠			٥,٩	٠,٠٥

فروق المتوسطات اكبر من قيمة مدى شافيه

إذن توجد فروق دالة بين كل زوج من أزواج المجموعات وتكون الفروق لصالح المتوسط الأكبر بكل زوج من أزواج المجموعات على هذا النحو :

هناك فروق دالة احصائيا بين متوسطات مجموعة المناقشة الأخلاقية والتعلم بالنموذج لصالح مجموعة المناقشة الأخلاقية من المستوى ٠,٠١ = ١١,٤١

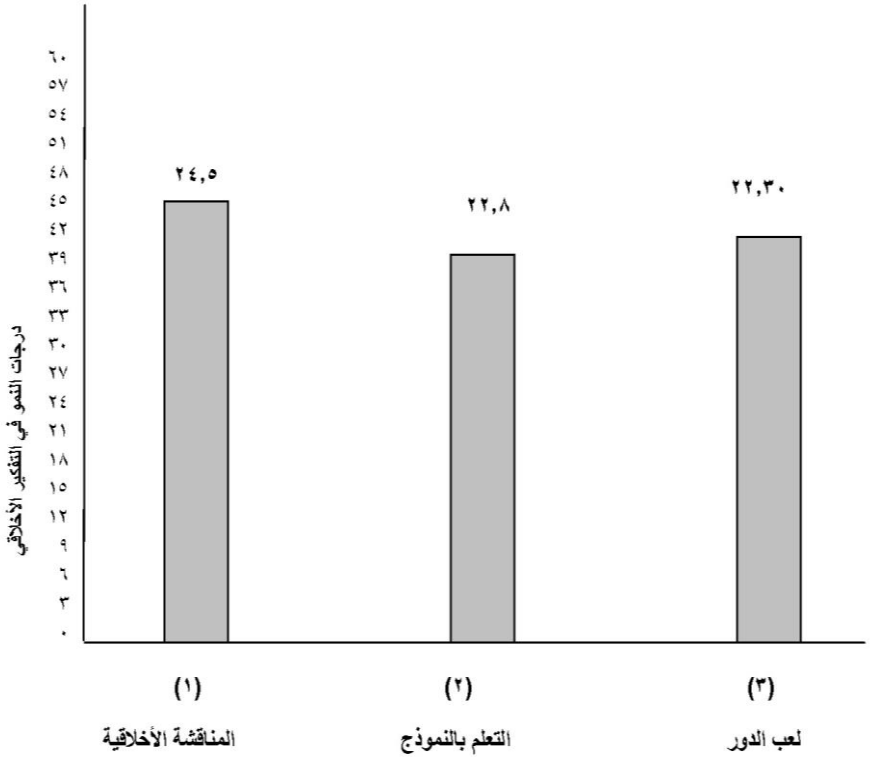
هناك فروق دالة احصائيا هي متوسطات مجموعة المناقشة الأخلاقية ولعب الدور لصالح مجموعة المناقشة الأخلاقية عند المستوى ٠,٠١ = ١٧,٣١

هناك فروق دالة احصائيا بين متوسطات مجموعة التعلم بالنموذج ولعب الدور لصالح مجموعة التعلم بالنموذج عند المستوى ٠,٠٢ = ٥,٩

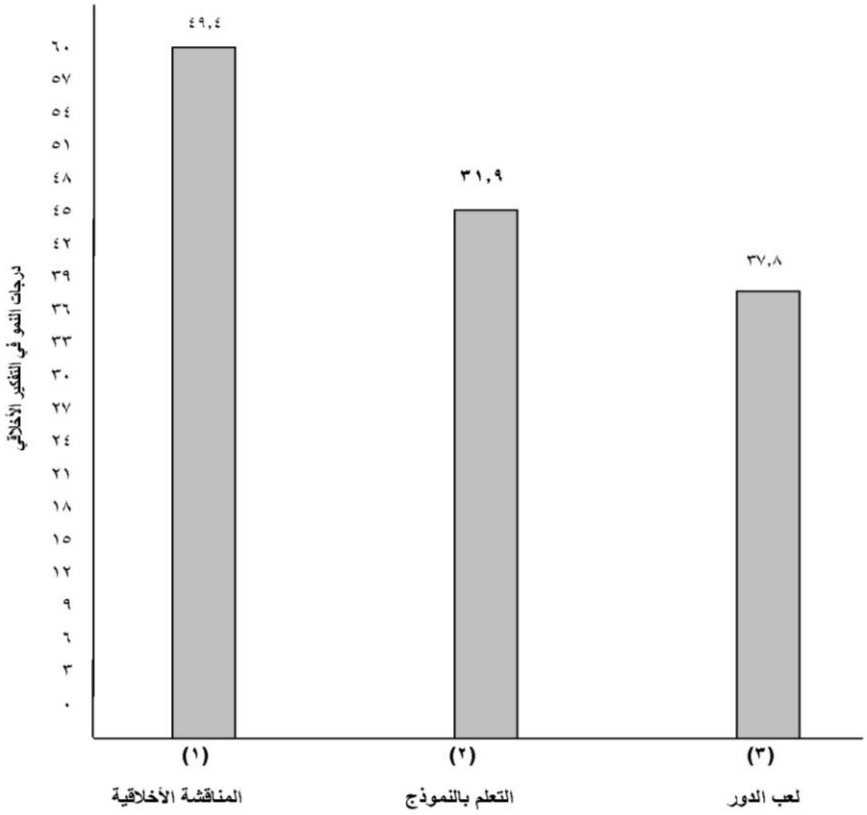
أفضل المجموعات هي مجموعة المناقشة الأخلاقية ثم تليها مجموعة التعلم بالنموذج ثم تأتي في المرتبة الأخيرة لعب الدور

ويتضح من نتائج هذا الفرض انه تم رفض الفرض الصفري وذلك لأنه ثبت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات في مستوى التفكير الأخلاقي لصالح مجموعة المناقشة الأخلاقية ثم التعلم بالنموذج ثم مجموعة لعب الدور .ومن خلال الجدول السابق يتضح أن أفضل الاستراتيجيات هي إستراتيجية المناقشة الأخلاقية حيث ساعدت الطالبات على الارتقاء بمستوى تفكيرهن الأخلاقي لذلك فهي أسلوب مفيد وناجح في الحوار والمناقشة يغلب عليه طابع المودة والتفاعل والايجابية حيث اعتمدت هذه الإستراتيجية على الحوار والنقاش في قالب إقناع، بالإضافة إلى احترام وجهات النظر للآخرين وذلك من خلال عرض مأزق أخلاقي يحدث فيه تفاعل بين المشاركات في البرنامج، وتتم إعادة صياغة

التفكير والعصف الذهن والتأمل في المأزق للوصول للحل السليم .كما يتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن إستراتيجية التعلم بالنموذج أو النمذجة تأتى في المرتبة الثانية حيث ساعدت على رفع مستوى التفكير الأخلاقي إلى مراحل اعلي حيث أن التعلم بالنمذجة أمر حيوي وشديد الأهمية بالنسبة للنمو وخاصة في تعلم القيم والأخلاقيات والسلوك الاجتماعي المرغوب فيه، كما أشار فؤاد البهي (١٩٩٥ : ٢٠) إن التقليد له دور هام في تعديل سلوك الفرد من خلال محاكاة وتقليد للأشخاص الأسوياء .وأكد فتحي مصطفي (١٩٩٦ : ٣٦٥) أن إستراتيجية التعلم بالنموذج إستراتيجية فعالة صممت لدفع مستوى التفكير الأخلاقي إلى مستويات اعلي في النمو وتعتمد هذه الإستراتيجية على ما يلقاه الفرد من إثابة وتعزيز للسلوك أو تجاهل وعدم دافعية، وبذلك يتضح فاعلية هذه الإستراتيجية في دفع وتنمية التفكير الأخلاقي إلى مستويات أعلى، كما يتضح أيضا من نتائج جدول رقم (٥) أن استراتيجيه لعب الدور هي إستراتيجية فعالة في دفع التفكير الأخلاقي لمستويات أعلى ولكنها تأتى في المرتبة الثالثة في الارتقاء بالنمو الأخلاقي فهي طريقة ومعالجة من طرق العلاج الجماعي التي تهدف إلى تنمية مهارات الفرد في التواصل والتفاعل مع الآخرين فهي تقوم على أساس التلقائية والدراما الاجتماعية وتشير الباحثتان إلى أن انخفاض الأثر الفعال لهذه الإستراتيجية يرجع إلى عدم قدرة الطالبات على التركيز والانتباه في أداء الأدوار والمهام في الدراما الاجتماعية بالإضافة إلى ضعف أداء الطالبات في الدراما، ولذلك جاء ترتيب هذه الإستراتيجية في المرتبة الثالثة .



الشكل رقم (٣). الأعمدة البيانية لمتوسطات الفروق في قياس التفكير الأخلاقي للمجموعات الثلاثة في القياس القبلي.



الشكل رقم (٥). الأعمدة البيانية لمتوسطات الفروق في قياس التفكير الأخلاقي للمجموعات الثلاثة في القياس البعدي.

يتضح من الشكل (٥) أن استراتيجية المناقشة الاخلاقية هي أفضل الاستراتيجيات في دفع مستوى التفكير الاخلاقي الى اعلى الدرجات ثم تليها إستراتيجية التعلم بالنموذج وأخيراً إستراتيجية لعب الدور، ويتضح من خلال الشكل وجود فروق شاسعة وتفاوت عن درجات القياس القبلي .

وبعد عرض النتائج توصل البحث الحالي إلى عدة توصيات هي على النحو التالي :

١- منح برامج التربية الأخلاقية مزيدا من الاهتمام من قبل الباحثين .
٢- الحاجة ماسة لتطوير النظام التعليمي وعناية المناهج الدراسية بمجالات الأنشطة التي تدعم التفكير الأخلاقي .
٣- إتاحة الفرصة أمام الطالبات لإبداء آرائهن في المشكلات الاجتماعية المحيطة بهم في المجتمع .
٤- توفير الكتيبات الخاصة على غرار (مرشد المعلم) يكون خاصا بإرشاد المعلمين ببعض الأنشطة التي تنميه المهارات التي تؤكد على الجانب الأخلاقي في شخصية الفرد .
٥- إدخال مناهج وطرق ومفاهيم أخلاقية تساعد في إصلاح منظومة التعليم.
٦- إنشاء ميزانية خاصة للباحثين والمهتمين بتنمية الجانب الأخلاقي .
٧- مساهمة نخبة من العلماء والأئمة والمتخصصين في مجال التنمية الأخلاقية بعمل ورش عمل ودورات للطالبات داخل كليات التربية .
٨- تكوين مجموعات مستنيرة من الطالبات تساعد على نشر الجانب الأخلاقي والتوعية به في جميع أنشطة الكلية .

المراجع

أولاً: المراجع العربية

[١] ابراهيم زكي قشقوش (١٩٨٩) : *سيكولوجية المراهقة*، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
[٢] جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٥) : *نظريات التعليم*، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.
[٣] جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٦) : *مدخل لدراسة السلوك الانساني*، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.
[٤] جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) : *سيكولوجية التعليم*، القاهرة، مكتبة دار النهضة العربية.

[٥] حامد عبد السلام زهران (١٩٩٣) : *علم نفس نمو الطفولة والمراهقة*، القاهرة، عالم الكتب.
[٦] حسين عبد الفتاح الغامدي (١٩٩٩) : *العلاقة بين هوية الانا وبين التفكير الاخلاقي*، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
[٧] خيري المغازي عجاج (٢٠٠٢) : *الذكاء الوجداني الاسس النظرية والتطبيقات*، القاهرة، مكتبة الزهراء.
[٨] ربيع شعبان يونس (٢٠٠٧) : *علم نفس النمو*، الدمام، مكتبة العتيبي.
[٩] سامي ابو بيه (١٩٩٥) : النمو الخلقي، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، العدد السادس، المجلد الثاني.
[١٠] سليمان الخضري الشيخ (١٩٩٢) : *دراسة التفكير الاخلاقي للمراهقين*، المجلد الرابع، الكتاب السنوي في علم النفس، جامعة عين شمس.
[١١] سوسن محمد عثمان ومحمد عبد الخالق (١٩٨٧) : *الدليل المنهجي للمهارات*، القاهرة، مكتبة عين شمس.
[١٢] سيد سيد عثمان (١٩٩٤) : *الاثراء النفسي والأخلاقي*، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
[١٣] سيد محمد الطوخي (١٩٩٠) : دراسة العلاقة بين النضج الخلقي وعدد من سمات الشخصية، *مجلة كلية التربية بطنطا*، العدد (٨).
[١٤] ضياء أحمد زاهر (١٩٩٦) : العلاج العقلاني، *مجلة الثقافة النفسية*، العدد (٣٨).
[١٥] عادل محمد عبد الله (١٩٩٩) : *اتجاهات نظرية في سيكولوجية النمو*، القاهرة، الانجلو المصرية.
[١٦] عبد الرحمن محمد العيسوي (١٩٩٨) : *النمو الروحي والخلقي*، سوريا، دار الانوار.
[١٧] عبد الرحمن محمد العيسوي (٢٠٠٨) : *سيكولوجية العنف والعدوان*، سوريا، دار الانوار.
[١٨] عبد الستار ابراهيم و رضوى محمد (١٩٩٣) : *علم النفس الاجتماعي*، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

[١٩] عبد الستار ابراهيم (١٩٩٤) : *العلاج النفسي السلوكي المعرفي*، القاهرة، الدار العربية.
[٢٠] علاء الدين كفافي (١٩٩٨) : *علم النفس الارتقائي*، القاهرة، مؤسسة الأصالة.
[٢١] علي مدكور (١٩٩٢) : *منهج التربية في التصور الاسلامي*، القاهرة، الانجلو المصرية.
[٢٢] فاطمة محمود حنفي (١٩٩٦) : دراسة أثر استراتيجية المناقشة الاخلاقية على مستوى الحكم الاخلاقي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة عين شمس.
[٢٣] فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٦) : *التخطيط للبرامج التربوية*، القاهرة، دار النهضة المصرية.
[٢٤] فتحي محمود مصطفى (١٩٩٦) : *سيكولوجية التعليم بين التطور الارتباطي والمعرفي*، القاهرة، دار النشر للجامعات.
[٢٥] فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٠) : دراسة التفكير الاخلاقي لدى عينة من الأطفال والراشدين، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد (١٠).
[٢٦] فوقية عبد الفتاح ومنى حسن (٢٠٠١) : دراسة مدى فاعلية تطبيق بعض الاستراتيجيات لتنمية تفكير الأطفال، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد(١٢).
[٢٧] فؤاد البهي السيد (١٩٩٧) : *علم نفس النمو*، القاهرة، الدار العربية.
[٢٨] فيصل الراوي رفاعي (٢٠٠١) : التربية الاخلاقية لدى المعلمين الكويتيين، *مجلة العلوم التربوية*، العدد(٢).
[٢٩] محمد حسين (١٩٩٨) : *العشرة الطيبة*، القاهرة، دار النشر.
[٣٠] محمد جمعة (٢٠٠٢) : *علم النفس والاخلاق*، القاهرة، دار النهضة المصرية.
[٣١] محمد جميل (١٩٩٩) : الاعداد الروحي والخلقي، *مجلة كلية التربية*، القاهرة، فرع بني سويف، العدد(٧).
[٣٢] محمد سلامة (١٩٩٤) : *علم نفس النمو*، مكتبة جامعة طنطا.

[٣٣] محمد محروس الشناوي (١٩٩٥) : *العلاج السلوكي الحديث*، القاهرة، دار قباء.

[٣٤] مجدي الدسوقي (١٩٩٨) : دراسة فاعلية لعب الدور والتعلم بالنموذج في تنمية مستوى النضج، *مجلة المصرية للدراسات النفسية*، مجلد(٨).

[٣٥] مجدي محمد عبد الكريم (١٩٩٤) : دراسة الاهمية البيئية لخصائص النمو الاخلاقي، *مجلة القياس والتقويم*، العدد الثالث.

[٣٦] ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٦) : *الارشاد النفسي من منظور انمائي*، القاهرة، الانجلو المصرية.

[٣٧] ميسون محمد محمد (٢٠٠٩) : تنمية التفكير الاخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجمعة الاسلامية بغزة، *رسالة ماجستير*، جامعة غزة.

[٣٨] ميشيل كراف (٢٠٠٠) : *التفكير الوجداني (ترجمة صالح التميمي)*، الرياض ‘دار المعرفة للتنمية البشرية.

[٣٩] هشام محمد (١٩٩٦) : دراسة فاعلية برنامج ارشادي في تنمية مستوى النضج الاخلاقي لدى الجانحين، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

[٤٠] يوسف ميخائيل (١٩٩٨) : *الشخصية القوية*، القاهرة، مكتبة غريب.

ثانياً: المراجع الأجنبية

[٤١] Kohlberg,l (1980) *The moral / development international of the social since* , New York , vol 144 p.p. 12.18 .

[٤٢] Bandura , a(1970) *Behavbural modifraction on through moding procedure research in Behaviout Modifiction* , new york tlolf .

[٤٣] Beryer, (1999) *The effect of some steatgesm in development of Moral resoning moral development* vol 12 pp. 14:16 .

[٤٤] Fanerelly,t (1996) *the congnitive implications of role taking and communication skills in children social leavning*, new york.

[٤٥] Feffer, M (1997) the cognitive implication of role taking behavior, *Journal of preonality* .p.27 .

[٤٦] Rique , j (1997) *consistency and reasoning on adolescents moral reasoning international abstracts* vol.31 p.p 27:23.

[٤٧] Danials (2005) The effect of more discussion and plays role on the moral development, *journal of social psychology* vol, 66 p.p 20:22

[٤٨] The Oxford dictionary London .

[٤٩] Thwab (2003) The effects of role play in development of moral judgment *journal of social psychology* vo 12 p.p 6:12 .

[٥٠] Urberg, Dicherty (1997) development of role taking in young , *journal of development psychology* , vol 12 p.p 14:20 .

[٥١] Wilems (1995) the effects of discussion of moral judgment , *journal of psychology* , vol 36 p.p 31:35

[٥٢] Tracy (1999) The role taking as an antecedent of shift moral judgment , *journal of personality* vol 26 p.p 18:25

[٥٣] Flavell (1992) The cognitive implications of role taking and communication , skills *journal of social learning* , new york .

[٥٤] Potts(2004) The effect of model choice and level of moral judgment in children, *journal of psychology* vol . 107 .p.p 34:44

The Effectiveness of a Cognitive behavior Program in Developing the Ethical Reasoning of a Sample of the College of Education Students in Qassim University

Dr. Najwa Hasan Ali, Dr. Suzan Hamdi Hamed
Department of Education and Psychology, College of Education

Abstract. The study aims to identify the effectiveness of a cognitive behaviour program based on three strategies :

Moral discussion , model learning and role playing in developing the ethical reasoning of a sample of the college of education students .

The study sample consists of 60 students divided into three groups .

Each group followed one of the previously mentioned strategies .

The study made use of the Ethical Reasoning Scale designed by Kohlberg .

The study researchers designed a cognitive behaviour program to develop the ethical reasoning amorg the study Sample Students .

The study results revealed That the program was effective in developing the ethical reasoning among the Sample . There were Statistically significant differences among the means of the study three groups in fowour of the moral discussion group followed by the model learning group and the finally the role plying group .

The carrent study suggested a number of recommendations and relevant studies .

Key words : (Cognitive behavior program – Ethical reasoning .