الفصل الثانى

المرتكزات النظرية

يشتمل هذا الفصل على :

- مقدمة .

القسم الأول : مفاهيم الدراسة :

- أولا : المناخ الأسرى .
- ثانيا : الخلق ومتضمناته .
- ثالثا : المراهقة .

القسم الثانى : النظريات التى تؤيد دور البيئة والمناخ الاجتماعى والأسرة في نمو الشخصية .

- أولا : نظريات المحددات البيئية .
- ثانيا : التصورات والأطر النظرية للمناخ الاجتماعي .
- ثالثا : الأسرة واهم الاتجاهات في دراستها

القسم الثالث : المناحى والنظريات التى تتناول الجانب الخلقى .

- أولا : منحى التحليل النفسى .
- ثانيا : المنحى السلوكى .
- ثالثا : المنحى النمائى المعرفى . (بياجيه و كولبرج)

الفصل الثانى

المرتكزات النظرية

مقدمة : يهدف البحث الحالى الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المناخ الأسرى والنضج الخلقى للأبناء المراهقين ، ونظرا لتعدد الآراء والنظريات التى تتصدى لدراسة العلاقة بين دور المحددات البيئية بشكل عام والأسرية بشكل خاص فى تحديد مسار النمو الخلقى ، فقد رأت الباحثة أن تعرض التفسيرات التى تناولتها تلك المفاهيم والنظريات المختلفة في تحديد طبيعة هذه العلاقة . ويتبين من خلال هذا العرض الوزن النسبى الذى تعطيه هذه النظريات لدور الأسرة فى علاقتها بنمو الفرد عموما ونموه ونضجه الخلقى على وجه الخصوص .

وبناء على ما تقدم فقد رؤي أن يتضمن هذا الفصل الأقسام الآتية :

القسم الأول : مفاهيم الدراسة .

القسم الثانى : النظريات والاتجاهات التى أكدت على دور المحددات البيئية والمناخ الاجتماعى والأسرة في نمو الشخصية .

القسم الثالث : المناحى والنظريات التى تناولت الجانب الخلقى .

القســـــم الأول

مفاهيم الدراسة

تتناول الباحثة في هذا القسم المفاهيم الأساسية للدراسة بغـرض فـهم وتفسـير ومناقشة الأساس النظرى الذى انطلقت منه تلك المفاهيم والذى تعتبره أحـــد الركـائز الأساسية لهذه الدراسة .

أولا : مفهوم المناخ الأسرى : ويستخدم مفهوم المنـــاخ الأســرى فـــي علـم النفـس الاجتماعي على أنه يمثل نمط حياة الأسرة وما يسود فيها من علاقات تتسم بالدفء او البرودة ، بالتقبل أو العداوة ، بالتوتر أو الاسترخاء ، أو غير ذلـــك مـــن الخصـــائص المميزة بالتفاعل بين أعضاء الأسرة، ويتحدد النمط المميز للمناخ على أساس ما يســود تلك الأسرة لفترة ممتدة من الوقت من تلك الخصائص والتى على أساسها تتمايز الأسرة بنمط او نوع معين من المناخ ، ويكاد يتفق الباحثون في علم النفس على تصنيف أنواع المناخ الأسرى استنادا إلى البحوث الكلاسيكية التى قام بها (كـــيرت ليفيـــن ، رونـــالد ليبيت، أورالف هوايت (١٩٣٩) (Levin, Lippit, and White, 1939) إلـــى أنمـــاط ثلاث تتمايز نمط/نوع القيادة وهى:

المناخ الاستبدادي الاتوقراطى Autocratic ، المنـــاخ الديمقراطـــى Democratic ، والمناخ التسيبى Laissez Faire وما يترتب على ذلك من أن انماط السلوك والعلاقـات داخل الجماعة تتبين وفقا لنمط/نوع المناخ السائد في الأسرة ، ويعد المناخ هكذا نتيجـة كما أنه سبب لسلوك أعضاء الأسرة وعلاوة على ذلك فأن الكيفية التى يلعب بها أعضاء الأسرة الأدوار المتوقعة منهم تعد عاملا هاما في التفـــاعل بيـــن أعضـــاء الأســـرة . (Lindgren, 1973, pp. 344-346.)

وتشير الباحثة إلى مجموعة من التعريفات التى تتفق في منطلقاتها النظرية مـــع المفهوم السابق .

- وتعرف فوزية عبد الباقي (١٩٨٩ ، ص٢٢) المناخ الأســـرى بأنـــه الخصـــائص المميزة لنمط العلاقات والتفاعل بين أعضاء الأســـرة ويتحـــدد المنـــاخ الأســـرى

بالاتجاهات والممارسات التي يتبعها الوالدان في تنشئة الأبناء وما تتسم به من دفء وتقبل ومشاركة وجدانية ، وتشجيع واستحسان ، أو ما يقابلها من نبذ وإهمال وقسوة وتسلط.

- ويرى كولمان Coleman (1980, p. 254.) المناخ الأسرى في أنه المنهج الـــذي يستخدمه الوالدين عند تنشئتهم لأبنائهم وعند ضبط سلوكهم ويشـــير إلـــى أن هـــذا المنهج في التربية يقسم إلى ثلاثة أساليب . أســـلوب ديمقراطـــي- ديكتـــاتوري - فوضوي - وهو يرى أن الأسلوب الذي يستخدمه الوالدين يتوقف على عوامل منـــها شكل الأسرة وحجمها ومستواها الاجتماعي والاقتصادي .
- وهناك تصنيف آخر ذهبت إليه سعدية بهادر (١٩٨١ ، ص ص ٣٨٥-٣٨٦) فـــهى ترى أن هناك العديد من الأشكال المختلفة للمناخ الأسرى تتمثل في :
  - أب أوتوقراطي عنيف وأم ناعمة مدللة .
  - أب ناعم مدلل وأم أوتوقراطية عنيفة .
  - أب أوتوقراطي عنيف وأم أوتوقراطية عنيفة .
- بينما يرى السيد الشحات احمد (١٩٨٧ ، ص ص ١٢٨-١٣٥) أن هنـــاك نمطيـــن يميزان المناخ الأسرى .
- النمط التسلطي أو السيطرة ويقصد به فرض الوالدين آراءهم على الأبناء ويتضمـــن ذلك الوقوف أمام رغباتهم التلقائية ، ومنعهم من القيام بسلوك معين،فنمط الســـيطرة الوالدية في فترة المراهقة يعنى أولئك الآباء الذين يسيطرون على أبنـــاءهم لدرجـــة كبيرة كالوالد الذي يصر على تنفيذ أوامره بالقوة أو يتجسس على أولاده .
- النمط التسيبي : ويقصد به ترك المراهق دونما تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو استحسان له ، وكذلك دون محاسبته على السلوك الغير مرغوب فيه ، ويعتبر هـــذا النمط من أخطر الأنماط، وذلك لأن إهمال الوالدين للأبن إنما يحرمه مـــن تنشـــئة اجتماعية سوية تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها .

إلا أن الباحثة ترى أن هذا التقسيم الثنائى السابق لا يســـتوعب كـــل الأنمـــاط الأسرية .

- ويشير محي الدين حسين (١٩٨٧، ص ص ١٥٥ : ١٥٧) إلى أربعة أنماط للمناخ الأسرى .

– النمط الحازم والذي يجمع بين التقبل والضبط .

– النمط التسلطي والذي يجمع بين الضبط والربط .

– النمط المتساهل والذي يجمع بين التقبل والرخاوة .

– النمط غير المكترث والذي يجمع بين الرفض والرخاوة .

- كما يشير إبراهيم قشقوش (١٩٨٩ ص ص ١٢٠-١٣٥) إلى أن المناخ الأسرى هو تلك الأشكال والخصائص التى تحدد المنهج الذى يأخذه الوالدين في معاملة الأبناء وفى ممارسة سلطاتهم الوالدية معهم في عديد من المواقف الحياتية والتى تتضمن ثلاث أشكال رئيسية مميزة للمناخ الأسرى وهى :

- الشكل الديمقراطي : ويقصد به المناخ الأسرى الذى يحرص فيه الوالدين على توضيح مغزى تصرفاتهم ، ويرحبون بالحوار والتعايش مع أبنائهم في كل ما يعيشون او يتعرضون له من مواقف وخبرات .

- الشكل الاستبدادى : ويقصد به المناخ الأسرى الذى يغلب عليه النزعة الاستبدادية من جانب الوالدين في كل ما يتعلق بالأبناء من أمور وقضايا دون أن يكون للأبناء حق إبداء الرأى فيما يراه الوالدين أو الاعتراض عليه .

- الشكل الفوضوى : ويقصد به المناخ الأسرى الذى يتخذ فيه الوالدين مواقف اللامبالاة من الأبناء دون أن يكون للوالدين دور واضح في تسيير دفة أمور الحياة في الأسرة بل يتخذ كل عضو في الأسرة قراراته بنفسه وفق ما يتراءى له دون أن يأخذ في اعتباره ما يمكن أن يترتب علي هذه القرارات من عواقب .

- بينما نجد موس يتناول مفهوم المناخ الأسرى بشكل يتفق مع إطاره النظرى الذى يكشف عن الضغوط البيئية وكيفية مواجهتها لتحقيق التكيف الإنسانى ، والذى استفاد منه أيضا في معرفة التغير والتطور الذى يحدث للبناءات الاجتماعية في الأسرة والمدرسة ولقد تضمن هذا الإطار مجالات رئيسية وهى كالتالى :

- العلاقات : أى إلى أى مدى يرتبط الأفراد ببعضهم البعض ويساند كل منهم الآخر ، آى طبيعة العلاقات بينهم .
- النمو الشخصي: أى اتجاهات النمو الذاتي التي تجد تأكيدا لها في المناخ
- المحافظة على النظام : أى البناء التنظيمي الأساسي لهذا المناخ .

(Moss, 1984, pp. 8-9, Moss,R and Moss,B. 1983, pp. 158-159)

- ويشير رجب على شعبان (١٩٨٩، ص ص ٣٣-٣٥) أن مفهوم المناخ الأسري أقل صعوبةً عند وصفة وأكثر صعوبة عند تحديده ، لذلك فقد حدد مجموعة من الأبعاد التى قد تساعد على تحديد المناخ الأسرى معتمدا في ذلك على إطار موس وهى كالتالى :

- علاقة الوالدين بالأبناء/العلاقة بين الوالدين/أمور البيت/مذاكرة الأبناء/مظهرهم وعلاقاتهم معا/الصفات الشخصية للوالدين أو لأعضاء الأسرة/الترابط والمحبة بين أعضاء الأسرة/الرحلات والترويح/العلاقة مع الجيران/تعليم وعمل الوالدين/الأمور الدينية/استقلال الأسرة/العلاقة مع العائلة الأكبر/علاقات المحيط الاجتماعي الأكبر/عدم الإنجاب .

- وفى هذا الصدد يشير علاء الدين كفافى (١٩٩٩ ، ص ص ١٣٧-١٤٧) إلى أن مفهوم المناخ الأسرى يتحدد بالعلاقات والممارسات التى يتبعها الأفراد داخل الأسرة وما تتسم به هذه العلاقات من أساليب سوية في التعامل مع الشخص وفق صفاته الإنسانية ، في مقابل أساليب غير سوية في التعامل مع الشخص كشئ وكأداة لتحقيق الأهداف وليس ككفاية في حد ذاته ، وهو ما أطلق عليها الأنسنه في مقابل اللاأنسنه ، كما أشار إلى أن هذه العلاقات الأسرية أما أن تتسم بحب حقيقى يعبر عن مشاعر ناضجة ، أو تتسم بعلاقات يسودها حب كاذب يعبر عن حاجات نفسية غير مكتملة وغير ناضجة . وقد تتخذ من الأبناء وسيلة لتحقيق ما ينقصها ، وهو ما أسماه بالتبادلية الكاذبة في مقابل الحب الحقيقى . كما أشار إلى أن التفاعلات بين الأفراد أما أن تتسم بالتحرر وهى أن يتاح لكل فرد أن يكون ذاته في مقابل التفاعلات التى تبنى اتجاها تعلقيا أو تملكيا تجاه الأخر ، وهو ما أسماه بالمناخ الأسرى المنغلق في

مقابل المناخ الأسرى المنفتح . كما أشار أيضا إلى نوعين مـــن التفـــاعلات الأول يسمح فيه بتحقيق حاجات الفرد الشخصية بشكل واسع وبشكل يتيح لهم فرص النمو ، في مقابل جمود الأدوار والذى يضيق معها فرص الاختيار الحر ، وبالتالى فرص النمو والارتقاء . وهو ما أسماه بجمود الأدوار في الأسرة في مقابل تبادل الأدوار .

- وترى الباحثة أنه على الرغم من اختلاف المنطلقات النظرية لمفهوم المنـــاخ الأسرى إلا أن الباحثون جميعا يتفقون في أن المناخ الأسرى يلعب دورا رئيسيا في تحقيق النمو المتكامل لمراهقين إذا ما اتسمت العلاقات داخله باحترام فردية المراهق وبإعطائه الفرصة لاتخاذ القرار وتحمل المسئولية بشكل يجعله قادرا على التفكـــير السليم ومتمسكا بالقيم الأخلاقية . والباحثة تخرج من العرض السابق للمفاهيم بمفهوم يشير إلى أن المناخ الأسرى هو : مجموع تقييمات أعضاء الأسرة عـــن إدراكـــهم لنوع العلاقات التفاعلية بينهم ، وأساليب الإثراء النفسى المقدمة لهم وأشكال التنظيـم والضبط والتخطيط للأنشطة المختلفة وتوزيع الأدوار والمسئوليات بشكل يتحقق معه الدور المنوط بالأسرة بصورة تتعدى العلاقات الجزئية بين أى عضوين إلى انطباع عام .

ثانيا : الخلق ومتضمناته : ترى الباحثة أن اختلاف المداخل الســـلوكية / التحليليـــة / النمائية لدراسة الجانب الخلقي أدى أيضا إلى اختلاف الآراء حول النظرة لهذا المفهوم ، كما أن العوامل والمحددات المؤثرة على هذا الجانب من جوانب الشخصية قد أدى إلـــى صعوبة القيام بدراسة واحدة تضم جميع هذه المحددات .

- وتضيف الباحثة أيضا بأن استخدام الباحثين لمفهوم الخلق Moralبمعنى الأخلاق Morality يعتبر استخداما خاطئا ، وفيما يلي عرض للاستخدامات المختلفة لهما.
- الاستخدام اللغوي للخلق:-والذي يجعله مفردا للأخلاق، ويعتبره نوعا من أنـــواع الأخلاق وكلمة أخلاقي تعني في اللغة أنه ما يتفق مع قواعد الأخلاق أو الســـلوك المقرر في المجتمع . (المعجم الوسيط ، ١٩٧٢، ص ٢٥٢)

وفي معجم الكلمات الأساسية (Dictionary of Basic Words, 1969 p. 338)

ورد هذا المصطلح بمعان عدة هي:-

- هو ما يجب عمله مع ما هو صواب وما هو خطأ .
- القدرة علي تحديد الفرق بين الصواب والخطأ (مثل الإنسان كائن حي أخلاقي أما الحيوان فلا) .
- التصرف بطريقة مقبولة أى بطريقة حسنه أو صائبة (قائد البلاد يجب أن يكون رجلا أخلاقيا) .
- يعلم فيما هو خطأ أو صواب عادة (لقد أخبرنا بالمدرسة بقصة أخلاقية حول الطفل الذي يعتقد أن من الصواب أن يسرق)
- الدرس الذي تم تعلمه (الدرس الأخلاقي من القصة أن الجريمة لا تفيد)

أما في مجال العلوم النفسية والاجتماعية فإن هذا المفهوم يستخدم بمعنيين :

- المعني التقويمي Evaluative ويقصد منه إعطاء قيمة أو وزن للشيء وهذا الاستخدام يحمل ضمنيا موافقة المتكلم على حدث ما يحكم عليه بأنه صواب أو خطأ وهو استخدام كلمة خلقي .
- المعنى الوصفي Descriptive وهو يعنى ببساطة العمل مع الصواب أو الخطأ .

(روجر ستروجان، ١٩٨٧، ص١٢)

وفى هذا الصدد تشير الباحثة أن المعنى التقويمى للخلق يتضمن حكما معياريا على الفرد من خلال تصرف معين ، فنقول فلان إنسان أخلاقى ، أما المعنى الوصفى فيهتم بدراسة كيف يواجه الفرد مشكلاته الأخلاقية وما هى الطريقة التى يفكر فيها في مواجهة تلك المشكلات .

وفى الدراسة الحالية يستخدم لفظ مصطلح خلقي Moral كمفهوم عام يتضمن تحته بعض المفاهيم وهي : النمو الخلقي – النضج الخلقي – التفكير الخلقي – القيم الخلقية – السلوك الخلقى .

أ – **النمو الخلقي Moral Development** : أن مفهوم النمو الخلقي في مجال الدراسات النفسية والاجتماعية يستخدم باستخدامين .

- استخدام عام وهو يتناول النمو الخلقي علي أنه جزء من نمو الفرد العام والذي يشمل كافة الجوانب النفسية والاجتماعية والعقلية والجسمية خلال فترة معينة من بداية تكوينه وحتى الوصول إلى مستوى معين من النضج .
- استخدام خاص ويدرس جانب النمو الخلقي على أنه حركة متقدمة نحو تأسيس الحكم أو الاختيار والتفكير على مفاهيم العدالة. (Kohlberg, L.1968, pp. 483: 490)

وتشير الباحثة إلى أن استعراض مفهوم النمو الخلقى في الدراسات النفسية والاجتماعية قد يساعد على بيان الحدود والهوية بين الاستخدام العام للمفهوم والاستخدام الخاص ، فترى أن الاستخدام العام يتناول النمو الخلقى بجوانبه الثلاث – الحكم والسلوك والمشاعر – كجزء من نمو الفرد العام خلال فترة زمنية معينة للتوصل إلى النضج الخلقى ، أما الاستخدام الخاص فيهتم بالجانب الحكمى في النمو الخلقى والذى يعتمد على التفكير والاختيار والحكم .

كما تشير أيضا أن هذين المفهومين ليس متناقضين وإنما الاستخدام الثانى للمفهوم هو عبارة عن تحديد وتخصيص لجانب من جوانب النمو الخلقى وهو الجانب الحكمى . كما تشير أيضا إلى أن استخدام المفهوم الثانى قد يساعد في تناول النمو الخلقى لأن الاستخدام الأول يصعب معه عمل دراسة واحدة تتضمن كل أبعاده وهذا قد يكون أمرا مستحيلا .

- ويرى بياجيه Piaget (1932, pp.137: 154) أن النمو الخلقي يسير من التلقائية Spontaneousإلى الوعي Awareness وهو ما يعني انتقال الطفل من المستوى الأقل نضجا إلي المستوى الارقي نضجا .
- ويرى توريل Turiel (1978, pp.75:76) أن النمو الخلقي عملية متدرجة، وأن التقدير من مرحلة إلى أخري يتم عن طريق إحداث عدم التوازن من خلال المواقف الاجتماعية .

- ويري طلعت منصور وحليم بشاى (١٩٨٣ ، ص٦٩) أن النمو الخلقي عمليـــة قوامـــها تشرب الطفل ومسايرته للنظام الخلقي للجماعة الاجتماعية التي ينشأ فيها أي أنها عمليـــة قوامها إستدخال الأحكام والمعايير الخلقية السائدة في جماعته .

ب – النضج الخلقي Moral Maturity : وعلى ضوء التعريفين السابقين عن النمـــو الخلقى يمكننا أن نميز بين استخدامين لمصطلح النضج الخلقي :

أ – النضج الخلقى بالمعنى العام ويعنى الوصول بالفرد إلى درجة عليا بالتكـــامل فـــي التنظيم النفسى الاجتماعى المتحكم في مجالات النمو الخلقى المختلفة .

ب – أما النضج الخلقى بالمعنى الخاص فهو يشير إلى الوصول بالفرد إلى درجة عليـــا في مجال واحد من مجالات النضج الخلقى المختلفة ، مثل التزام الفرد بواجباته الخلقيـــة تجاه جماعته إلى غير ذلك وهذا المعنى الخاص هو ما قصده كولبرج بالنضج الخلقـــي في دراساته . (Kohlberg, 1968,1974, 1981, 1987)

وهو ما سرنا عليه عند محاولتنا التعرف على النضـــج الخلقـــى لـــدى الأبنـــاء المراهقين ، حيث قصدنا به وصول الفرد إلى درجة عالية من تأسيس مفـــاهيم الحكـــم والاختيار والتفكير والتعقل الأخلاقى على مبادئ العدالة كما تقاس من خـــلال اختبـــار النضج الخلقى المستخدم فى الدراسة الحالية .

ج – التفكير الخلقي:– Moral Reasoning :

- ويرى بل Bull (1973, p.79) أن التفكير الخلقي يتضمن عمليـــات المنطـــق أو الفعل على الاهتمامات الخلقية وهذا التفكير عامل حيوي وإن لم يكن العامل الوحيد في الحكم الخلقي .
- ويري كولبرج وجليجان Kohlberg,L.&Gilligan,C (1981, pp. 35-38) أن التفكير الخلقي عملية عن طريقها يصل الناس إلى القرارات الخلقيـــة Moral Dissuasions ويتصرفون على أساس هذه القرارات .
- ويرى سليمان الخضري (١٩٨٢، ص ص ١٤١– ١٤٢) أن التفكير الخلقي هـــو أحد جوانب النمو الخلقي والذي يتعلق بالطريقة التي يصل بها شخص ما إلي حكم معين قد يتعلق بالصواب أو الخطأ .

- يرى روم وروجر Rom & Roger, (1986 , pp. 398-399) أن التفكير الخلقي هو انعكاس للطريقة التي يفهم بها الفرد العالم من حوله ،وكيفية إدراكه للقوانين والمعايير التي تحكم سلوكه.
- وترى سبيكة يوسف الخليفى (١٩٨٧، ص ص١٤-١٥) أن التفكير الخلقي هو تلك العملية التي يستخدمها الفرد فى الوصول إلى حكم معين قد يتعلق بالصواب أو الخطأ سواء كان هذا الحكم على أساس طاعة القانون أو على أساس مراعاة الضمير أو الانصياع لمعايير المجتمع.
- وترى فاطمة ابراهيم حميدة (١٩٩٠، ص١٢) أن التفكير الخلقي هو عبارة عن نمط التفكير المستخدم في حل الموقف الخلقي أو المشكلة الخلقية، والتفكير وفقاً لنظرية كولبرج يمتد من المرحلة الأولي (مرحلة التوجه بالعقاب والطاعة) إلي المرحلة السادسة (مرحلة التوجه بالمبادئ الخلقية العامة) .
- ويرى أحمد محمد شافعي (١٩٩٤، ص ٢٧) أن التفكير الخلقي هو تلك الخطوات والعمليات التي يتخذها الفرد كي يتوصل إلى إصدار حكم أو اتخاذ قرار ما قد يتعلق بالصواب أو الخطأ .
- ويرى أحمد مصطفي شلبي (١٩٨٨ ، ص ص ٣٢-٣٣) أن التفكير الأخلاقي هو نمط التفكير الذي يقف وراء ما يقدمه الفرد من أسباب أو مبررات يعتمد عليها في اختباره الأخلاقي وفي حكمه بالصواب أو الخطأ بالحسن أو بالسوء على ما يعرض له من أقوال أو تصرفات، ولابد أن يكون هذا التفكير مرتكزاً على قيم أو اعتبارات أخلاقية .

يتضح من العرض السابق لمفهوم التفكير الخلقى الاستخدامات المختلفة له فنرى كولبرج (١٩٨١) قد تناول المفهوم على أنه عملية عن طريقها يصل الناس إلى القرارات الخلقية والتى سوف يتصرفون على أساسها . ويتفق مع كولبرج في هذا التناول كل من روم وروجرز (١٩٨٦) ، وسبيكة الخليفى (١٩٨٧) ، وأحمد شافعى (١٩٩٤) ، أما سليمان الخضرى (١٩٨٢) فيستخدم مفهوم التفكير الخلقى كأحد جوانب النمو الخلقى بالمفهوم العام ، بينما نجد كل من أحمد مصطفى شلبى (١٩٨٨) ،وفاطمة

حميدة (١٩٩٠) يستخدمان المفهوم على أنه نمط من التفكير يستخدم في حل الموقف الخلقى أو المشكلة الخلقية . وتشير الباحثة إلى أن بيل يعتبر التفكير الخلقى شرط ضرورى ولكنه غير كاف لإصدار الحكم الخلقى ، وتخرج الباحثة بمفهوم يشير إلى أن التفكير الخلقى يمثل نوعاً من التفكير الاستدلالي والمنطقى الذى يتعلق بالتقييم الخلقى للأشياء والأحداث وهو يسبق الحكم الخلقى ويؤدى إليه .

د - القيم الخلقية Moral Values :

- ويرى روكيش Rokeach, (1973, p. 35) أن القيم الأخلاقية نوع واحد من القيم الوسيلية وهى أضيق من المفهوم العام للقيم ، كما أنها تشير إلى ضرب من ضروب السلوك، وليس من الضروري أن تشتمل على القيم التي تدور حول غاية من غايات الوجود.
- ويرى إبراهيم قشقوش (١٩٨٤ ، ص ٣٢٠) أن القيم الأخلاقية هى تنظيمات نفسية يكتسبها الفرد من خلال معايشته لقيم وعادات وتقاليد الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه ويمارس دوره من خلاله ، وتتضح هذه التنظيمات من خلال مواقف الفرد في الحياة وتفاعلاته مع ذاته ومع الآخرين .
- ويرى عبد الرحيم رفاعي بكره (١٩٨٥، ص ٢٥) أن القيم الأخلاقية هى مجموعة المعايير والفضائل التي جاء بها الإسلام ثم أصبحت محل اعتقاد لدى الإنسان عن اقتناع واختيار ، وصارت موجهات لسلوكه ومرجعاً لأحكامه في كل ما يصدر عنه من أقوال وأفعال، وتنظم علاقته بالله وبالكون وبالإنسانية .
- ويرى حميدة عبد العزيز ابراهيم (١٩٨٧ ، ص١٨) أن القيم الأخلاقية هى مجموعة من المعايير التي دعا الإسلام إلى الالتزام بها من خلال القرآن والسنة وأصبحت محل اعتقاد واتفاق واهتمام لدى المسلمين، والتزم بها المسلمون عن اختيار لتوجيه أنماط السلوك الأخلاقي لديهم ، باعتبار تلك المعايير أهدافاً يسعى المسلمون لتحقيقها في سلوكهم كما يمكن الحكم على السلوك في ضوئها .

تستخلص الباحثة من التعريفات السابقة لمفهوم القيم الخلقية المفهوم التالى وهو : أن القيم الخلقية هى عبارة عن المعيار الذى يستعين به الفرد في الاختيار بين البدائل المطروحة في الموقف ، والحكم على الأشياء بغرض اتخاذ قرار يؤدى به إلى سلوك أخلاقى يتناسب مع الاتجاهات الأخلاقية للوسط الاجتماعى له .

هـ – السلوك الخلقي Moral Behavior :

- يرى أحمد أمين (١٩٥٧ ، ص ٦٨) أن السلوك الأخلاقي هو المظاهر الخارجية للخلق ، وهو دليل الخلق ومظهره فإذا رأينا معطياً يعطي باستمرار في الظروف المتشابهة استدللنا من ذلك على وجود خلق الكرم عنده، أما العمل الفذ الذي يحصل مره أو مرتين فليس دليلاً على الخلق، وشدد أرسطو على تكوين العادات الطيبة أى على تكوين الخلق الثابت الذي تصدر عنه الأعمال الصالحة باستمرار .
- ويّعرف فؤاد أبو حطب (١٩٧٣، ص١٥٦) السلوك الأخلاقي علي أنه أنماط الاستجابات التي تنتج من الموقف الذي تتوازن فيه الدوافع الإيجابية (المغريات) Temptation والضوابط أو القيود أو المحددات Restraints .
- ويرى أحمد مصطفى شلبى (١٩٩٦، ص ٣٠) أن السلوك الأخلاقى (Moral Behavior) هو سلوك يسعى به الفرد لتحقيق بعض الأفكار أو المعتقدات أو القيم المرغوبة، وهو من أجل ذلك يقوم بالتغلب على كل المغريات التي تحول دون تحقيقه، مع الالتزام لمجموعة الضوابط والمعايير النابعة من ذاته كمحدد لهذا السلوك ثم الشعور بالذنب عند مخالفته لهذه الأفكار أو القيم أو اختراقه لتلك الضوابط والمعايير .

تشير الباحثة إلى أن مفاهيم السلوك الخلقى تختلف باختلاف الزاوية التى يتم النظر إليه منها حيث تشير إلى أن كولبرج (١٩٨٦) اعتمد في تحديد مفهوم السلوك الخلقى على القرارات الخلقية النابعة من التفكير العالى ، أى أنه يرى أن مستوى السلوك الخلقى يتحدد وفقاً لمستوى التفكير الخلقى ويترتب عليه وهو متسق بهذا التناول مع المنحى المعرفى الذى ينتمى إليه . أما فؤاد أبو حطب (١٩٧٣) ، وأحمد مصطفى

شلبى (١٩٩٦) فقد أعتمد في تحديد مفهوم السلوك الخلقى على المنحى السلوكى والمنحى المعرفى النمائى والمنحى الإنسانى ، أما أحمد أمين (١٩٥٧) فتراه الباحثة قد تناول المفهوم معتمداً على خلفية فلسفية له كما أنه نظر إلى السلوك على انه مظهر خارجى للخلق .

ثالثاً : المراهقة " Adolescence " : تناول العديد من العلماء مرحلة المراهقة بالتعريف والتحليل ومن أمثلة التعريفات التى تناولت هذا المفهوم ما يلى :

- المراهقة لغوياً هي الفترة من بلوغ الحلم إلى بلوغ سن الرشد(المعجم الوسيط ،١٩٧٢ ،ج١ ، ص٣٧٨).
- وهي فترة من فترات نمو الفرد ، تمهد للوصول إلى النضج بطريقة شرعية أو قانونية، وهي تبدأ من ١٢ عند البنات، و١٤ عند البنين، وحتى ٢١سنة عضوياً إلى حوالي ٢٥ سنة عند البنين و ٢١ عند البنات، والاستخدام العام يجعل المراهقة تشير إلى الوقت الذي بين بداية البلوغ والنضج .(Dictionary of Philosophy and Psychology, 1928. pp. 17-18)
- يرى حامد الفقى (١٩٧٥، ص ٢٥٥) أن المراهقة هى مرحلة استيقاظ الانفعالات والحاجات المختلفة وظهور القدرات Abilities والإمكانيات الجسمية والعقلية وتتسم هذه الفترة فى كثير من الأحوال بالقلق والثورة والشك .
- ويرى فؤاد البهى السيد (١٩٧٥، ص ٢٧٥- ط٤) أن المراهقة بمعناها العام هى المرحلة التى تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد، لهذا السبب فهى عملية بيولوجية حيوية عضوية فى بدايتها وظاهرة اجتماعية فى نهايتها .
- وترى ليلى محمد أحمد (١٩٨١، ص٣) أن المراهقة هى مرحلة مكملة لفترة البلوغ ولكنها غير منفصلة عنها ولكنها تسير نحو اكتمال النمو بالتدريج ، وتتشكل أثناءها شخصية الفرد حسب المعاملة التى يتلقاها فى المدرسة والمنزل .

- ويرى عبد الرحمن العيسوي (١٩٨١ ، ص ١١٢) أن مصطلح المراهقة يطلق على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال إلى النضج البدني والجنسي والعقلـــي والنفســي، ويرى أن البعض قد يخلط بين المراهقة والبلوغ حيث أن المراهقة تعني التدرج نحو النضج الحسي والجنسي والعقلي والنفسي .
- وترى سعدية بهادر (١٩٨١، ص ٣٢٩) أن المراهقة مصطلح وصفي للفترة التـــي يكون فيها الفرد غير ناضج انفعالياً ويقترب من نهاية نموه البدنى والعقلي، كمـــا أن كلمة Adolescence مشتقة من الفعل اللاتيني Adolescere ومعناها التدرج نحـو النضج وهى الفترة من حياه الشخص التي تقع فيما بين نهايـــة مرحلـــة الطفولـــة المتأخرة وبداية الرشد .
- ويري حامد زهران (١٩٧٧، ص ٣٢٣) أن المراهقة هي مرحلـــة الانتقـــال مـــن الطفولة إلى مرحلة الرشد وتمتد من الثالثة عشر إلى التاسعة عشر تقريباً أو قبـــل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين .
- ويرى كل من بهلر (١٩٢٩) ، هنري ن.ب(١٩٤٤) ، ستولز هـــ . د ، ستدلز ل.م (١٩٥١) ، كارل مايكل (١٩٥٤) ، تتبرج (١٩٥٥) ، جيرسلد (١٩٥٧) ، سترانج (١٩٥٧) ، ، تلز (١٩٦٢) ، هوفمان (١٩٦٤) ، اريكسون (١٩٦٥) أن المراهقة هى فترة ما بعد البلوغ التى تتأسس فيها مسئولية الفرد الذاتية بعد أن تأسست سمات النضج الجسمي وبدأت المصاحبات النفسية للبلوغ فى التلاشي، ويعد البحـــث عـــن الحرية وازدياد الثقة بالنفس والوعي بالذات من المظاهر المميزة للنمو فـــى هـــذه الفترة الحرجة، وتبدأ المراهقة فى التراث النفسي مصاحبة للبلوغ وتتراوح المعدلات العمرية التقليدية للمراهقة من سن ١٢-٢١ بالنسبة للفتيات ومن ١٣-٢١ للفتيـــان . (Encyclopedia of Psychology, 1972, p.26)

ويرى عادل عزالدين الأشول (١٩٨٢، ص ٤١٧) أن المراهقة هى مرحلة من النمو تقع بين الطفولة والرشد، مرحلة نمائية من عالم الطفل إلى عالم الكبار ولا يعنـــي مصطلح المراهقة البلوغ والشباب كمرادفات حيث أن المراهقة تعنـــي التغـــيرات

المتمايزة- الجنسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية – التي تتم فى فترة العقد الثاني من العمر، ولذا يطلق أحياناً على المراهقة مصطلح ما بين الطفولة وسن النضج .

وتخلص الباحثة من العرض السابق بمفهوم للمراهقة بالمعنى الآتى :

- هى المرحلة المصاحبة للبلوغ والمتجهة نحو النضج وتتراوح المعدلات العمرية فيها من ١٢-٢١ سنة بالنسبة للبنين والبنات . وهى المرحلة التى تتشكل فيها شـــخصية الفرد بعد أن زادت ثقته في نفسه وأصبح أكثر وعياً بذاته وأصبح مؤهـــلاً لتحمـــل مسئوليته الذاتية بناء على ما قد حصل عليه من أهلية اجتماعية وقانونية . وتكـــون مرحلة المراهقة عضوية في بدايتها ، واجتماعية في نهايتها . وتعد هذه المرحلة من المراحل الحرجة في نمو الفرد

القسم الثانى

النظريات والاتجاهات التى أكدت على دور المحددات البيئية والمناخ الاجتماعى والأسرة في نمو الشخصية

أولا : نظريات المحددات البيئية الاجتماعية

تعرض الباحثة نبذة عن أهم النظريات التى تؤكد على المحـــددات البيئيـــة الاجتماعية كما يلى :

أ – نظريات (فروم ، هورني ، سوليفان ، أدلر) : تتفق هذه النظريات على تـأثير المتغيرات البيئية فى تشكيل شخصية الفرد وذلك كرد فعل مقـابل للوضـــع الغريـــزى للتحليل النفسي الفرويدى وذلك بالرغم من تأكيد كل نظرية على مجموعة مختلفة مـــن المتغيرات .

١. فأريك فروم يوقف معظم اهتمامه على الكيفية التى يشكل بها ببناء وديناميـلت مجتمع محدد أعضاءه ، بحيث يتناسب طابعـــهم الاجتمـــاعى والقيـم والحاجـات المشتركة لهذا المجتمع .

٢. أما كارين هورني فتولي العوامل الحميمة داخل الأسرة اهتماما اكبر فى صياغة الشخصية إذ ترى ان الأسرة يمكنها تجنب الصراع أو حله اذا ربي الطفل فى أسرة توفر له الأمن والثقة والحب والاحترام والتسامح والدفء العاطفى . (كاليفين هول ١٩٦٩ ، ص ١٨١) .

٣. ويقول علاء كفافى (١٩٨٩ ، ص ص ٢٢ – ٢٦)ان نظرية سوليفان للعلاقـــات الشخصية البيئية تعطى وزنا كبيرا للعوامل الثقافية والحضارية ، ويمثـــل الحصـــر مفهوما أساسيا فى نظرية سوليفان والحصر ينشأ من تفاعل الطفل مع المحيطين به.

٤. كما يشير أيضا إلى أن أدلر يقدم تفسيرا تربويا اجتماعيا للموقـــف الأوديبـــى ، حيث يرى أن للام دورا كبيرا فى تربية الطفل وتنشئته .

ب – وجهة نظر موراى : يعتبر موراى ان سلوك الشخص دالة لخصائص البيئة الى جانب خصائص الشخص وان " التفاعل بين هذا الفرد وبيئته هو وحدة قصيرة Short Unit مقنعة للبحث فى علم النفس " . ولقد سعى موراى مقتفيا أثر ليفين الى تمييز البيئة المدركة Perceived Environment (ضغط بيتا Beta press) كما تأثر موراى فى تصوره النظرى للظاهرة النفسية بالنماذج البيولوجية Biological Models لهل وليفين ، اكثر مما تأثر بالنماذج الفيزيائية . كما استفاد أيضا من البيولوجيين أمثال داروين ، كما استفاد من ماكدوجل خاصة فى مفهوم الغريزة كأداة لهم .

ولقد اسند موراى النمو الى العوامل البيئية فيقول ان مجرى النمو لا يمكن فهمه بكفاءة دون تصور كامل للوضع الاجتماعى الذى انبثقت العملية من خلاله . ولقد قدم موراى مجموعة من المفاهيم (الضغوط التى تستهدف وصف بيئة الفرد) ويقول ان السلوك لا يمكن فهمه الا حين يتم وضوح كل من الذات والموضوع .

وترى الباحثة من خلال العرض أن موراى يتقبل بل ويقوى من أهمية النظرة (المجالية للسلوك) . (كالفين هول وآخرين ، ١٩٦٩ ، ص ص ٢٣٩ – ٢٥٢ ، إبراهيم قشقوش وطلعت منصور ، ١٩٧٩ ص ص ٢٣ – ٢٤) .

ج – نظرية اريكسون : يرى محمد عماد الدين اسماعيل(١٩٨٧ ، ص ٢٥) أن اريكسون يرى أن الأحداث الاجتماعية فى حياة الطفل تؤثر فى شخصيته فيما بعد ، ويرى ان النمو يمر خلال المراحل الآتية :

١- المواجهة القائمة على أساس بيولوجي اجتماعى بين الطفل والبيئة المحيطة به .

٢- الأزمة المترتبة على هذه المواجهة .

٣- النتاج النهائى لهذه المواجهة ، مصاغا في صورة الصفة ونقيضها ، مثال ذلك " مواجهة المراهق قد يترتب عليها الشعور بالهوية الذاتية " أو " أزمة الذاتية " المألوفة .

ويقول سعد جلال(١٩٨٥ ، ص ٢٣) بأن مرحلة المراهقة تقابل مرحلة الذاتية فى مقابل تشتت الدور عند اريكسون والتى فيها تتحقق ذات الولد بان يكون ولدا ورجلا ، وتتحقق ذات البنت بان تكون بنتا ، إذ أنه على كل منهما أن يهيأ ليلعب الدور المعد

له فى المجتمع ، فقد ترك كل منهما مرحلة الطفولة خلفه وعليه ان يجد له مكانـــا الان فى مجتمعه أو يجد له هوية ومفهوما للذات يتفق وفكرة الآخرين عنه .

وتشتت الدور هو عدم تأكد الفرد من هويته فى المجتمع ، وبالتالى عدم معرفتـه للسلوك المناسب وفى نهاية هذه المرحلة يستطيع أن يتجاوز ذاته فى المواقـــف التـــى تتطلب ذلك دون خوف من فقدانه لذاته .

وترى الباحثة ان اريكسون اخذ فى اعتباره فى نظرية النمو السيكولوجى للفـرد علاقته بالمحيط الاجتماعى الذى يعيش فيه .

د – دافع الكفاءة لهوايت Competence Motivation : يقول محمد عمـــاد الديـن اسماعيل(١٩٨٧ ، ص ٢٧ – ٢٨)أن علماء النفس النمائيون قد بدءوا فى العقد الأخـير يعاملون نظريات النمو المختلفة على أساس أنها متكاملة وليست متعارضة ، وذلك دون أن يحاولوا إيجاد إطار موحد يستطيع ان يجمع بين هذه المراحل المختلفة .

ولقد تصدى لصياغة هذا الإطار محمد عماد الدين اسماعيل مســتخدما مفـهوم هوايت عن دافع الكفاءة فى تحقيق التكامل بين المدخل المعرفى والمدخل الدينامى فـــى تفسير النمو. ويرى محمد عماد الدين اسماعيل أيضا ان هوايت يرى ان جميـــع بنـــى الإنسان يولدون ولديهم دافع أولى نحو السيطرة على البيئة ، وهو ما يطلق عليه "دافـــع الكفاءة" . ويرى أيضا ان هوايت لا يستمد الشواهد على وجود دافع الكفاءة من فائدتـــه فى تفسير السلوك غير الهادف فقط ، بل أيضا من فائدته فى تفسير إصرار الطفل أحيانا على تعلم أشياء صعبة

ويرى محمد عماد الدين اسماغيل أيضا ان قيمة الإضافة التى جاء بها مفـــهوم الكفاءة لا تكمن فقط فى تفسير بعض النشاطات التى كانت تبدو بغير تفسير فى حيـــاة الرضع وصغار الأطفال ، بل فى انه قد ساعد على اعتبار السلوك المعرفـــي ســلوكا تكيفيا ، شأنه فى ذلك شأن السلوك الانفعالى والاجتماعى . فهو يرى أن حاجة الكـــائن العضوى الى التفاعل بكفاءة وفاعلية مع بيئة ، هى حاجة أوليه ، ولا فرق فى ذلك بيـن بيئة مادية وبيئة اجتماعية .

هـ – كلارك هل Clark Hull : يشير علاء كفافى (١٩٩٩ ، ص ص ٢٦٦ – ٢٧٢) إلى أن كلارك هل قد وضع إطارا في البداية لتفسير التعلم يستند على قوة العادة ، ثم أكمله ليصبح صالحا لتفسير كل الظواهر السلوكية ، وقد حاول بعض تلامذته ملء هذا الإطار السلوكى ومن أشهرهم – دولارد وميللر وماورر وسيرز ، ويرى دولارد وميللر ان الإنسان فى حياته المهنية لا يتوجه سلوكه بالدوافع الأولية بقدر ما يتوجه بالدوافع الثانوية . ويقولان أن نمو الشخصية يحدث بناء على تطور المادة الخام لها . والمادة الخام للشخصية هى مجموعة الدوافع الأولية والدوافع الثانوية، ويتكون من الدوافع الأولية والدوافع الثانوية تنظيمات هرمية للاستجابة . بمعنى ان تترتب مجموعة من الاستجابات ترتيبا خاصا حسب درجة تدعيمها ، وتصدر حسب هذا الترتيب ، وقد ينتج بين التنظيمات نوع من الصراع .

ويحدد دولارد وميللر ثلاثة أشكال أساسية من الصراع وهى : صراع الإقدام – الإقدام ، وصراع الإحجام – الإحجام ، وصراع الإقدام – الإحجام ، ويوليا الظروف المعيشية ونوع المعاملة التى يتلقاها الفرد فى أسرته وفى طفولته والتى تعتبر من أهم العوامل من وجهة نظرهما التى تثير الصراع فى نفس الفرد إهتماما كبيرا .

وعلى هذا فان الشخصية السوية عند السلوكيين ، رهن بتعلم عادات صحية وسليمة وتجنب اكتساب العادات السلوكية غير الصحيحة ، والصحة والسلامة تتحدد بناء على المعايير الاجتماعية السائدة المحيطة بالفرد ، وبذلك فان مظاهر الشخصية السوية لديهم هى ان ياتى الفرد السلوك المناسب فى كل موقف حسب ما تحدده الثقافة التى يعيش فى ظلها الفرد .

و – ألبرت إلليز Albert Ellis : يشير علاء كفافى (١٩٩٩، ص ص٣٠٣ – ٣٠٥) إلى أن الليز يرى أن الناس يضطربون لأنهم يقبلون أفكارا غير عقلانية أو قضايا غير منطقية ، وانه من الضرورى والملحُ للإنسان ان ينال بالفعل استحسان كل شخص هام فى البيئة ، وان يكون كفؤاً وفعالا ومنجزاً بصورة تامة ، ويقول انه كما أن الفرد يمكن أن يتبنى أفكاراً غير عقلانية ، فإن الأسرة تتبنى هذه الأفكار أيضاً ، بحيث تحكم

علاقاتها سواء مع أفرادها أو مع الأسر الأخرى، ويرى أيضا انه يمكن مواجهة هذا الموقف بإعادة البناء المنطقى Rational Restructuring .

ز – دون جاكسون Don Jackson ويرىعلاء كفافى (١٩٩٩ ، ص ص ١٠٦ – ١٠٧) أن دون جاكسون يرى أن قواعد الأسرة تيسر السلوك أمام أفراد الأسرة ، فبدلا من العدد اللانهائى من أساليب السلوك المتاحة أمام الفرد فان قواعد الأسرة تحدد الأساليب فى اختيارات قليلة وهو مبدأ الوفرة (Redundancy) ، وقد أكد جاكسون على ان قواعد الأسرة وليست احتياجات الأفراد او دوافعهم أو سمات شخصياتهم هى التى تحدد تتابعات التفاعل بين أفراد الأسرة . ويمكن ان تكون القواعد وصفية ، تصف أنماط التفاعل والتبادل ، وقد تكون توجيهية وذلك بهدف إقامة العلاقات الأسرية والإبقاء عليها ، علما بان الإبقاء على هذه العلاقات هو إبقاء على الأسرة ذاتها والقواعد الأسرية هى مجموعة من الالتزامات والامتيازات والحقوق الخاصة ببعض الأعضاء والتى هى واجبات للبعض الآخر وتتحد بمتغيرات العمر او الجنس او المركز فى الأسرة .

ثانيا : التصورات النظرية للمناخ الاجتماعى المؤثر في تشكيل الشخصية

تتناول الباحثة بعد أن استعرضت النظريات التى تؤكد علـــى دور المحـــددات البيئية في نمو الشخصية التصورات النظريه للمناخ الاجتماعى المؤثـــر فـــى تشـــكيل الشخصيه وهى كالتالى :

أ – نظريات التنظيم الاجتماعي :

١ – نموذج النظم الاجتماعية The social Systems Model : لقد أمدت نظريـــة النظم الاجتماعية نماذج المناخ داخل البناء الاجتمـــاعي (مؤسســـة/مدرســـة/أســـرة) بالتصورات النظرية والتي تتمثل في احتواء البناء أو النظـــام علـــى مجموعـــة مـــن المدخلات التي تنظم في أنماط ثابتة ومعقدة وهذه الأنماط في تفاعلها تحدد نتاج السلوك الإنساني داخل النظام، ومن ثم تتضح مفاهيم النظم (المفتوحة والمغلقـــة) فـــي ضـــوء تفاعلها مع البيئة الخارجية لهذا النظام وتوقفها على الأنظمة الفرعية التي تتفاعل تفاعلا ديناميا بعضها مع البعض ، حيث يتصور لوندال Londal (١٩٦٤) أن عملية التفـــاعل التي تتم بين الأنظمة تعبر عن درجة من درجات التجاوب والتفـــاعل المتبـــادل الـــذي يحدث عبر الحدود التي تفصل بين كل نظام وآخر.

٢– نموذج نظرية الدور Role Theory Model : يستخدم نموذج جـــتزل Getzel (١٩٦٣) للنظم الاجتماعية ، بنية نظرية الدور فـــي تحليـــل الســـلوك التفـــاعلي بيـــن الجماعات طبقا لنموذج النظم الاجتماعية فى الوقت الذي تعتمد نظريـــة الـــدور علـــى الأبعاد الأساسية لنظرية الشخصية ، وتنظر إلى التفاعل الدينامي الـــذي يحـــدث بيـــن حاجات شخصية الفرد ومطالب الأدوار داخل النظام الاجتماعي والبيئة الخارجية ، على اعتبار أنها جميعا تحقق توازنا ديناميا يحدد لنا المناخ السائد داخل النظام .(نعيمة يونس ، ١٩٨٣، ص١٦).

- ويشير سيد عثمان (١٩٨٧ ، ص ص٤٤-٤٨) أن هناك مفهومان رئيسيان في نظرية الدور الاجتماعي هما المكانة الاجتماعية Social Status والدور الاجتماعي Social Role . والمكانة الاجتماعية هى وضع في بناء أو تركيب اجتماعي يتحدد اجتماعيا وترتبط به التزامات وواجبات تقابلها حقوق وامتيازات ولكل فرد عدة مكانات منها مكانة السن ، مكانة الجنس ، مكانة الدين ، مكانة القومية ، وهكذا يرتبط بكل مكانة نمط من السلوك المتوقع ، وهو ما نسميه بالدور الاجتماعي .

والدور الاجتماعي يتضمن ، إلى جانب السلوك المتوقع ومعرفة المشاعر والقيم التى تحدد اتجاهاتها الثقافة السائدة في المجتمع الذى يعيش فيه الفرد . ويؤكد أيضا أهمية الارتباط العاطفي في التفاعل الاجتماعي ، بل ويتخطاه إلى النظر في العمليات المتضمنة في هذا التفاعل الاجتماعي والتي عن طريقها يحدث اكتساب الفرد للأدوار الاجتماعية وما يرتبط بها من مشاعر وقيم .

٣- نموذج النظرية الإذعانية والاغترابية Complience and Alienative Theory Model

Theory Model : تعتبر نظرية الإذعانية والاغترابية الأساس المستخدم لتفهم المناخ داخل النظام الاجتماعي آخذة في الاعتبار الصراع الذي يمكن أن يحدث داخلها بين أعضاء هذا النظام .

وتذهب أرجيرس Argris (١٩٥٨) إلى أن المناخ يتحدد وبعوامل التفاعل بين الأفراد والتي يتحكم فيها النظام الاجتماعي ،بغرض تخفيف حدة الصراع أو عدم توافق الكائن داخلها، وقد يتم إشباع حاجات تحقيق الذات لدى الفرد في المناخ الذي يسوده أقل قدر من التهديد،كما أن العقد النفسي Psychological Contract الذي يبرم بين الفرد والنظام الاجتماعي ، والذي يتضمن إشباع حاجات الفرد وتحقيق أهداف النظام الاجتماعي ، يحل محل العقد الرسميFormal Contract الذي يبرم على أساس أن هناك عملا يؤدي وجزاء يمنح. كما تذهب نظرية المسايرة - كما يذكر إتزيون Etzion (١٩٦١) إلى أن عوامل الضبط في النظم والأبنية الاجتماعية، تعتبر أكثر أهمية من عوامل التفاعل بين الأفراد لإرساء دعائم الراحة النفسية والاطمئنان بين أفرادها حيث

تحدد عوامل الضبط مدى اندماج الفرد الذي يؤثر في علاقات التفاعل بين الأفراد والتي وضعتها نظرية النظم الاجتماعية ونظم الدور .(نعيمة يونس ، ١٩٨٣، ص١٧).

ويرى سيد عثمان (١٩٨٧ ، ص ٦)أن جوهر المسايرة هو الصراع بين القوى الداخلية عند الفرد وضغوط الجماعة ، فعندما يخضع الفرد لتلك الضغوط الصريحة أو الضمنية يأتي سلوكه مسايرا ، وعندما ينزع إلى الاستقلال يأتي سلوكه مغايرا . ويقول أيضا أنه توجد مستويات وأبعاد شتى من السلوك تقع بين هذين الطرفين من سلوك المسايرة والمغايرة.

ب - الأطر التصورية الحديثة للأنظمة الاجتماعية البيئية:

١- **إطار برونفنبرنر (Brpnfenbrenner،١٩٦٩)** : يؤكد برونفنبرنر على أهمية النظام البيئى في نمو الشخصية ، حيث يشكلها العامل الشخصي بعدا واحدا فقط في إطاره ، بينما تشمل الأبعاد الأخرى النظام الأصغر (Microsystem) ويتكون هذا النظام من العلاقات بين الأفراد والنشاطات الموجهة نحو تحقيق الأهداف والتوقعات والأدوار التي يمارسها الفرد في محيط معين مثل الأسرة أو المدرسة....الخ . ويشتمل أيضا على النظام المتوسط (Mesosystem) الذي يتكون من التفاعلات والعلاقات بين النظام الأصغر الرئيسي مثل الأسرة والمدرسة وذلك خلال فترة معينة من حياة الفرد،كما يشتمل أيضا على النظام البيئي (Ecosystem) الذي يتكون من الظروف التي تشمل أو تصطدم بالأوضاع المباشرة للفرد النامي مثل الحالة الاقتصادية ، الاجتماعية ، أو تأثير عمل الأباء والأمهات . ويمثل النظام الأكبر من إطاره ، المعتقدات الثقافية والأيديولوجيات والأخلاقيات في المجتمع الواحد . (جون فريس ، ١٩٨٦، ص٩٨ ، Moss & Fuhr1982, p.112.).

٢- **إطار موس Moss (1984)** : يفيد هذا الإطار في الكشف عن الضغوط البيئية وكيفية مواجهتها لتحقيق التكيف الأنسانى ، كما يفيد هذا الإطار في التغيير والتطوير

للبناءات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة. ولذلك وضع موس وزملاؤه نموذجا للأنظمة يوضح العلاقات بين العوامل الشخصية والبيئية والتكيف .

وبعد أن وضع موس وزملاؤه نموذج للأنظمة البيئية قاموا بإعداد مجموعة من المقاييس لتحديد أنماط المناخ الاجتماعي وذلك من خلال مجالات رئيسية هى :

- العلاقات : أى إلى أى مدى يرتبط الأفراد ببعضهم البعض ويساند كل منها الآخر، آى طبيعة العلاقات بينهم .
- النمو الشخصي: أى اتجاهات النمو الذاتي التي تجد تأكيدا في المناخ
- المحافظة على النظام: أى البناء التنظيمي الأساسي لهذا المناخ

(Moss, 1984, pp.8-9, Moss,R and Moss,B 1983, pp. 158-159)

أما المقاييس التي تم إعدادها هى:*

١- مقياس المناخ الأسرى (FES, Moss & Moss, 1982)

٢- مقياس المناخ المدرسي (CES; Moss & Moss, 1982)

٣--مقياس المناخ المؤسسي (WES; Moos, 1983 b.)

ويوضح كل مقياس الأبعاد النفسية المرتبطة بهذه البيئة ، فعلى سبيل المثال الأبعاد النفسية في البيئات المؤسسية (المناخ) المؤسسي The Work Environment Scale (WES) هى :

- العلاقات: وتشمل متغيرات الانغماس في العمل (Involvement) وتماسك الرفاق (Peer Cohesion) وتعضيد العاملين (Staff Support) .
- النمو الشخصي : ويشمل متغيرات الاستقلال Autonomy وتوجيه العمل Task Orientation
- المحافظة على النظام وتغييره : ويشمل متغيرات ضغط العمل Work Pressure) والوضوح (Clarity) والضبط (Control) والتجديد(Innovation) والراحة البدنية (Physical Complete) (Moss and, Moss,B 1983, p. 159).

-وأما المناخ المدرسي The Class Room Environment Scale (CES) فالأبعاد النفسية للمناخ كالآتي :

• العلاقات : وتشمل الانغماس في الدراسة Involvement والاندماج المدرسي Affiliation تعضيد المدرسين Teacher Support

---

* كتاب منشور B. Fraser (Ed.), The Study of Learning Environments, Assessment Research, Salem, Oregon.

• النمو الشخصي : ويشمل توجيه الدراسة Task Orientation والمنافسة Competition

• المحافظة على النظام : التنظيم Organization وضبط المدرسين Teacher Control (Moss, 1984, p. 10) .

• وأما المناخ الأسرى The Family Environment Scale (FES)

• العلاقات الأسرية: ويشمل متغيرات التماسك الأسرى Cohesion وحرية التعبير عن المشاعر Expressiveness وصراع التفاعل الأسرى Conflict.

• النمو الشخصي: ويشمل متغيرات الاستقلال Independence والتوجيه نحو التحصيل والإنجاز Achievement والتوجيه العقلي الثقافي والتوجيه الترويحي الإيجابي، والتوجيه نحو القيم الدينية والخلقية .

• المحافظة على النظام: ويشمل متغير التنظيم والضبط .. (Moss , R & Moss , B. 1981, p.173).

ثالثا : الأســـــــــرة

والاتجاهات الرئيسية في تناولها :

تعرض الباحثة في هذا القسم رؤية وآراء الباحثين المتخصصين في مجال علـم النفس حول أهمية الأسرة وأهم الاتجاهات في دراساتها .

أ - الأسرة :

يرى علاء كفافى (١٩٩٩،ص٥) أن السياق الأسرى ، ســـياق بـــالغ التفـــرد والخصوصية . فالأسرة هي المؤسسة ربما الوحيدة التي ينتمي إليها الفرد ويكون علـــى استعداد للتضحية بكل ما يملك من جهد أو وقت أو مال أو خبرة في سبيلها ،وفى سـبيل أفرادها .وأن العلاقات بين أفرادها تتسم بالعمق والحساسية وأن لها تأثيرا خطيرا فـــي نمو شخصية الفرد . ويرى أيضا أن هذا التأثير الحاسم للأسرة على شخصية الفـــرد ، والذي يزداد وضوحا مع تقدم البحث العلمي بات إحدى الحقائق القليلة التي يســـلم بـــها علماء النفس من مختلف الاتجاهات مع اختلافهم في تفسير هذا التأثير وآلياته .

ويرى سيد عثمان (١٩٨٧ ، ص ص ٦٢-٧٠) أن الأسرة هى المدرسة التـــي تمد المجتمع بأعضاء جدد وهي بهذا تحافظ على كيانـــه العضـــوي ، وتحـــافظ علـــى استمراره المعنوي ، وذلك من خلال تعميق قيمه ومعاييره واتجاهاته في نفوس أفـــراد المجتمع ، وهى بهذا تحافظ على الهوية الثقافية لهذا المجتمع .

ويرى أيضا انه بالرغم من التغيرات الحديثة التي طرأت على الأسرة من حيـث حجمها ووظائفها ودورها ، إلا أنها ما زالت هى الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشـــأ بها الفرد ، ويلتقي بها معا ، يجعل الطريقة التي يتعامل بها معه أعضاءهـــا ، ونـــوع العلاقات التي يجدها تمثل النماذج التي ستتشكل وفقا لها تفاعلاته وعلاقاته الاجتماعيـــة ويتأثر بها نموه ونضجه الخلقي .

وترى هدى قناوى (١٩٨٣ ، ص٥٦) أن دور الأسرة وفاعليتها لا يقتصر على المراحل الأولى في حياة الفرد،بل يمتد ويظل مؤثرا طوال مراحل حياته،حيـــث يظـــل

تأثير هذه البيئة قائما حتى مرحلة متأخرة من العمر ، بل وقد يظل واضحا بشكل أو بأخر في سلوك الفرد طيلة حياته ، وأن كان يدخل على هذا التأثير كثير من التعديل والتغير نتيجة لتعدد المؤثرات كلما تقدم في العمر .

ب – الاتجاهات الرئيسية في تناول الأسرة :

تتناول الباحثة بعد ان استعرضت مفاهيم الأسرة بعض الاتجاهات الرئيسية في تناول الأسرة منها ما يلى :

١-**الاتجاه السيكودينامي :** يرى صالح حزين (١٩٨٨ ، ص ص ٣٣-٣٦) إن الاتجاه السيكودينامي حاول الربط بين التحليل النفسي والأنماط أو الأنساق السائدة داخل الأسرة حيث يرى أن كل من أكرمان Ackerman وبول Paul يهتمان بتأثير العلاقة المبكرة بالموضوع وأثرها على تشكيل دينامية الفرد ،وبالتالي علاقته الأسرية الحالية والتي تمتد جذورها إلى طبيعة العلاقة بالموضوع والتي استقرت ولازالت تمارس بين أعضاء الأسرة .

٢- **الاتجاه البنائي :Structural Approach** يهتم أصحاب هذا الاتجاه بالتفاعل الذي يحدث بين البيئة الخارجية والنسق العام للأسرة ، والنظم أو الأنماط الفرعية الداخلة للأسرة ، كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أيضا أن أعراض الفرد المرضية تعبر عن فشل الأسرة في تعديل بناءها حسب التغيرات البيئية ، حيث لم يعد البناء الأسرى قادرا على أن يفي بمتطلبات النمو لأعضائه . وتؤكد المدرسة البنائية على أن الأعراض تستمد بقاءها من طبيعة واتجاه الحركة داخل بناء الأسرة ومن الأدوار التي تمارسها الأسرة ككل والتي تعطيها نمطا خاصا بها ، فالنمط الخاص والأدوار المتبادلة التي تربط أعضاء الأسرة ببعضها البعض الآخر لا تعطي لنمط العلاقات شكلا محددا فقط،بل تضع على أفراد الأسرة مسئوليات متبادلة وملزمة لكل الأفراد وهذه الأدوار وما تتضمنها من مسئوليات متبادلة بين أفراد الأسرة ، تؤدى إلى ظهور الأعراض وتساعد على استمرارها في عضو أو أكثر ، أن الملل الذي يصيب التفاعل – كوظيفة للأسرة – هو الذي يؤدى إلى ظهور أنواع معينة من المشكلات أو الأعراض ويحدد طبيعتها

ولذلك يرى البعض من أصحاب هذا الاتجاه،أنة أيا كان تاريخ المشكلة الأسرية ، فـــإن الدينامية التي تؤدى إلى استمرارها تكون نشطة في نمط البناء الحالي للأسرة ، الـــذي يتكون من عمليات متتالية من التفاعل يترتب بعضها على البعض الأخر داخل الأسرة.

٣-الاتجاه السلوكي : يرجع أصحاب هذا الاتجاه الاختلال في وظيفة الأسرة إلى عجز أو فشل أعضاؤها في تعلم المهارات الاجتماعية المناسبة ، أو إلى أنماط الإثابة الخاطئة لأعضائها والتي تؤدى إلى تثبيت السلوك المرضى . (صالح حزيـن ، ١٩٨٨ ص ص ٣٥ – ٣٦).

وترى الباحثة أن أكثر الاتجاهات ارتباطا بالدراسة الحالية هو الاتجاه البنـــائي ، لأنه يركز على التفاعل بين البيئة الخارجية والأسرة وأنماطها الفرعية الداخلية، وعلـــى مدى ما يوفره البناء الأسرى من متطلبات لنمو أعضاء الأسرة .

ج – تطبيقات لنظرية الأنساق على الأسرة : وفى هذا الصدد يشـــير عـــلاء كفـــافى (١٩٩٩، ص ٢٣-٢٤) الى مجموعة من التطبيقات لنظرية الأنساق على الأسرة .

١- **قواعد النسق الأسري :** حيث أن الأسرة نسق يحكمه قواعـــد Rules وينظـــم تفاعل أفراد الأسرة حسب هذه القواعد، بحيث توجد أنماط منظمة وراسخة تجعل مـــن الممكن لكل فرد من أفراد الأسرة معرفة ما هو مسموح له به أو ما هو متوقع منه.

٢- **اتزان النسق الأسرى Family System Equilibrium** بجسم الإنسان توجـــه تلقائي للحفاظ علي الاتزان Balance أو التوازن Equilibrium يسمي بالتوازن الحيوي Homeostasis وإذا استخدمنا مصطلحات الفلسفة السبرانية تقـــول أن جســـم الإنســـان كنسق اجتماعي بيولوجي دينامي Dinamic Biosocial يتبادل المعلومات مـــع العـــالم الخارجي ويستخدم عمليات التغذية المرتدة للحفاظ علي الثبات الداخلي. والجسم في حالة مستمرة من العمل لتصبح أوضاعه وحالاته قادرة على الحفاظ على هذا التوازن . ومـــا يحدث علي مستوي النسق الجسمي للفرد يحدث علي مستوي الأنساق الأخـــرى وفـــي مقدمتها النسق الأسري ، فالنسق الأسرى يقوم بعمليات يقصد بـــها إحـــداث التـــوازن

والاستقرار في بيئته أى أن أفراد الأسرة سوف يحاولون استعادة البيئة المستقرة كلما أختل نظام البيئة .

٣- **التغذية المرتدة الأسرية Family System Feedback** التغذية المرتدة هي الآلية التنظيمية التي يتمكن النسق من خلالها من الحفاظ على الاتزان في نفس الوقت الذي يقوم فيه بمراقبة محاولاته لتحقيق بعضا من أهدافه وتشير التغذية المرتدة إلى إعادة إدخال نتائج الأداء السابق إلى مدخلات النسق من جديد كوسيلة لمراجعة الأداء وتحسينه بمعنى أن النتائج التي تعتبر مخرجات النسق يعاد إدخالها أو إدخال بعضها مرة أخرى كمدخلات للاستفادة منها في التصحيح والتحسن للأداء فيما بعد بطريقة حلقية أو دائرية فيما يعرف بحلقات أو انحناءات التغذية المرتدة Food Back Loops .

٤- **تغيير النسق الأسري Family System Change** يخضع النسق الأسرى لما تخضع له الأنساق الحيوية من تغير بفعل تعرضها لمثيرات مستمرة أو بفعل احتكاكها بأنساق أخري . وتجاهد الأسرة السوية في أن تتفاعل مع التغير وتحاول أن تبحث عن حال جديد يتسم بالاستقرار ويستند إلى الظروف الجديدة ، وهو ما يعكس مرونة النسق وقدرته علي تجديد نفسه واستمراريته عبر الظروف المتغيرة.

٥- **حدود النسق الأسري Family System Boundaries** فالحد هو خط غير مرئي لتعيين الحدود الفاصلة بين نسق وآخر أو بين الأنساق الفرعية داخل النسق الأكبر أو الفوقي. وفى نسق كالأسرة تحيط الحدود وتحمى كيان النسق وتصون سلامته وتقرر ما الذي يعتبر داخل النسق أو جزءا منه، وما الذي يعتبر خارج النسق، ومنفصلا عنه .

٦- **الانفتاح والانغلاق في النسق الأسرى Openess and Clascness in Family System** ويوصف النسق بأنه منفتح إذا كان يحافظ على نفسه من خلال عملية مستمرة من المدخلات والمخرجات، أي أنه في حالة تبادل دائم للمعلومات والطاقة مع البيئة الخارجية، وهو بذلك يتجدد وينمو : أما النسق المنغلق فإنه مبتور الصلة بما حوله ويحاول أن يحافظ على توازنه داخل حدوده فقط .

القسم الثالث

المناحى والنظريات التى تناولت الجانب الخلقى

مقدمة : أن المشكلة الأخلاقية لم تقتصر في الدراسة على علماء النفس ، بل لقد تناولها الفلاسفة والمفكرين ضمن أقانيم الفلسفة الثلاثة (الحق – الخير – الجمال) وقد احتلت حيزا يتباين من واحد إلى آخر في انساقهم الفكرية ، ولم نتعرض في هذه الدراسة إلى المشكلة كما رآها الفلاسفة لأن هذا يخرج عن نطاق معالجة النضج الخلقى في فترة المراهقة في علاقته بالمناخ الأسرى ، ولكننا نود أن نؤكد بهذه المقدمة إلى أن الاهتمام بالجانب الخلقى لم يكن قاصرا على علماء النفس بل شاركهم فيه من البداية علماء الأخلاق وعلماء الاجتماع مما يفيد او يؤكد على أهمية دراسة هذا الجانب الراقى في الإنسان . وسوف تقوم الباحثة بعرض لأهم المناحى والنظريات النفسية التى تناولت موضوع النمو الخلقى والتى تعتبرها أحد المرتكزات النظرية التى تنطلق منها الدراسة الحالة .

أولا : منحى التحليل النفسي

المنحى الانفعالي Emotional Approach

يرجع الفضل إلى أصحاب هذا المنحى في نقل دراسة الأخلاق من ميدان التأمل الفلسفي إلى ميدان علم النفس ، إلا إنها كادت أن تشبه الفلسفة في إسرافها في استخدام المنهج التأملي العقلي المطلق في دراسة الأخلاق ،حيث أستغرق رواد هذه المدرسة في التحليل والاستبطان ،كما إنها ركزت على القمم حينما تناولت الضمير والأنا المثالي ولكن من المأخذ التي تؤخذ عليها إنها لم تستطيع أن توضح كيف يتطور الضمير ويتكون كما أن هذه المدرسة قد ركزت على تعديل وتوجيه الطاقة الجنسية (Libido) ،كذلك في إرجاعها لتكوين الخلق وتطوره لهذا التوجيه والتعديل .(عزيز حنا داوود ، ١٩٦٥ ، ص ص ٢١-٢٢).

أ – نشأت الخلق وتطوره :

- ولقد ركزت مدرسة التحليل النفسي على دراسة الحس الخلقي ويرجع ذلك إلى ارتباطه بالجانب الانفعالي في الشخصية ، وفي هذا المجال يعرض كمال الدين عبد الحميد نايل (١٩٥١ ، ص ٢٠٢) وجهة نظر التحليل النفسي في نشأة الخلق وتطوره نتيجة توجيه وتعديل دوافع الفرد الغريزية بمساعدة الوسط الاجتماعي ويقول أن هذا التعديل والتوجيه يتم عن طريق خمسة ميكانيزمات هي :

- الإبدال Displacement وتعنى انتقال الطاقة الجنسية من موضعها الأصلي إلى موضع بديل .
- النكوص Regression وهى ارتداد الطاقة الغريزية إلى مستوى من النمو قد جاوزه الفرد .
- رد الفعل Re-Action وهو استبدال الدافع الغريزي بالنزعة المضادة .
- الكبت Repression هو كبت الدوافع المضادة للمجتمع وحجبها في الشعور وعدم اختفاءها .
- الإعلاء Sublimation هو اختفاء الجزء الأكبر من الدافع الأصلي في نشاط اجتماعي اكثر نفعا .
- ويشير أحمد شلبي (١٩٨٨،ص ٤٨) أن مدرسة التحليل النفسي قد ركزت في دراسة الأخلاق على الضمير (Conscience) وتبرز دور الأنا الأعلى (Super Ego) والأنا المثالي(Ego Ideal) في اكتساب الفرد للمعايير الخلقية(Moral Norms)وهى تعتبر الشعور بالذنب(Feeling of Guilt) وهو المؤثر على اكتساب الفرد لهذه المعايير .

ب – المداخل الرئيسية للتحليل النفسى : يتضمن منحي التحليل النفسي ثلاث مداخل رئيسية هي :

١. المدخل الفرويدى الذي يركز على دور الأنا الأعلى والأنا المثالي في اكتساب الأخلاق (Freud, 1965).

٢. المدخل الثاني يعطى اهتمام أكبر بالأنا أو بالذات باعتبارهما أكثر واقعية وتعقلا ، وانها المسئولة عن تحول الرادع الخلقى من سيطرة القوة الخارجية عند الفرد إلى المبادئ والمعايير التى بداخله ويمثل هذا لويفنجر(Loevinger, 1964).

٣. وأما المدخل الثالث فقد رأى أن النمو الخلقي يمر في تطوره خلال مستويين الأول هو مستوى الأخلاقيات (Morality) ويتدرج فيه الفرد من مرحلة الإحساس بالخجل (Sense of Shame) إلى مرحلة الإحساس بالذنب (Sense of Guilt)، وأما المستوى الثاني فهو مستوى ما وراء الأخلاقيات (Beyond Morality) وفيه يشعر الفرد بالحب الإيجابي تجاه نفسه وتجاه الآخرين ويمثله جليجان (Gillgan 1976) .

ج – أنواع الضمير :

- ويشير طلعت منصور و فيولا البيلاوى (١٩٩٢، ص١٤٧) أن (بيك وهافيجهرست) قد ميزا بين أربعة أنواع من الضمير تختلف فيما بينهما اختلافا كيفيا هي :

١. النوع الأول: وهو الأكثر بدائية والأقل فاعلية، ويتألف من مجموعة " النواهي" Don't's الفظة القاسية وهى في أحسن حالاتها تعمل بطريقة قمعية لا تقوم على إعمال الفكر ، وفى أسوأ حالاتها تكون غير متسقة داخليا أو محبطة للغاية بدرجة يستحيل تتبعها .

٢. النوع الثاني: الضمير يقوم بدرجة كبيرة على مسايرة الأحكام والقواعد، مع إعطاء وزن أساسى للسلطة التي لا تزال متمركزة فى الأشخاص المحيطين بالفرد.

٣. النوع الثالث: ويتألف من كيان منظم من القواعد الخلقية التي يستدخلها الفرد، وتحتفظ باستقلالها الذاتي، وهي لا تتأثر كثيرا بما يقرره الآخرون ولا تسمح لنفسها أن تسئل أو تختبر بواسطة الفحص والتمحيص العاقلين. وهي تؤلف معا" الأنا الأعلى العصابى الطاغي" الذي يعتبر فرويد أول من وصفة .

٤. النوع الرابع: للضمير فيقوم على تلك المجموعة الراسخة من المبادئ الأخلاقيـــة المعنوية المستوعبة داخل الفرد ، والتي يمكـــن أن تخضـــع للتســـاؤل والاختيـــار الرصين.

د – الجوانب الشخصية المؤثرة في الخلق :

- ويرى طلعت منصور وفيولا الببلاوى (١٩٩٢ ، ص ١٦٤) أن (بيك وهافيجرست ١٩٦٠) قد حددا جوانب الشخصية في تكوين الخلق فيما يلي :

١. الثبات المعنوي Moral Stability ويكشف عن الميل إلي إتباع النظام الأخلاقـي المعنوي القائم في الجماعة إتباعا عن إرادة في تقبل هـذا النظـام وعـن الرضـا الخلاق.

٢. قوة الأنا Ego Strength ويكشف عن مركـــب مـــن القـــدرات أو الإمكانـــات للاستجابة لأحداث على أساس إدراكات دقيقة وانفعالات ملائمة وأحكام تنـــم عـــن بصيرة وتعقل.

٣. قوة الأنا الأعلى Super Ego Strength وبها تتحدد الدرجة التي عندها يتحقـــق للسلوك التوجيه السديد، عن طريق مجموعة من المبادئ المثالية التي استدخلها الفرد في عالمه الداخلي وصارت جزءا من تكوينه الداخلي .

٤. التلقائية Spontaneity وتكشف عن الميل إلى التعبير عن المشاعر والرغبـــات، وإلى العمل والسلوك بطريقة مباشرة .

٥. الودية والتصادق Friendliness وتكشف عن اتجاه معمم للمحبة الدافئة والعميقـة نحو الأشخاص الآخرين ، أو عكس هذا (العداوة) .

٦. مركب العداوة الذنب Hostility وهو مركب من حفزات داخلية عدوانية ترتطـم بمشاعر قوية الذنب نحوها، ويوفر أتزان محور العداوة – الذنب نوعا من الانضباط الداخلي للسلوك، ذلك أن المكونات الخلقية – المعنوية في بنيه الشـــخصية تعمـــل كموجهات للتعلم الذاتي، بما توفره من أساس وطيد للجهود الواعية الراميـــة إلـــى الارتقاء ، ولعل هذه الأرضية الثابتة للشخصية يتضح بصفة خاصة فـــي مرحلـــة الشباب .

هـ – تقييم منحى التحليل النفسي : منحى التحليل النفسي له الفضل في نقل دراسة الأخلاق من ميدان الفلسفة إلى ميدان علم النفس، لكنه لم يصل إلى ما وصلت إليه المدرسة السلوكية أو المدرسة المعرفية النمائية، وهذا يرجع أن رواد هذه المدرسة قد استغرقوا في التحليل والاستبطان، كما أن تناول التحليل النفسي للأخلاق قد انصب على القمم وهي الضمير والأنا المثالي، ولكنه لم يوضح تطورهما حتى يصلا إلى النضج والاكتمال عند الفرد . والمدخل الفرويدي هنا يعطينا تفسيرا لنشأة الخلق وتطوره ، ويعطينا شرحا للجانب الانفعالي من العلاقة بين الطفل ووالديه .

- ويرى طلعت منصور وحليم بشاى (١٩٨٣، ص ١٠) أن أفكار فرويد حول ديناميات النمو الخلقي قد أثرت إلى حد بعيد فيما أجرى من دراسات وما تطور من تصورات نظرية في هذا الميدان، إلا أنه يستطرد ويقول أن فرويد في تكوينه للنظام الخلقي لم يتناول المعرفة الأخلاقية (Moral Knoledge) والأحكام الأخلاقية .
- ويرى بيترز Peters (1981, p. 20) أن افتراضات فرويد حول الأخلاقية غير واضحة وعلى سبيل المثال فيما يتعلق بدور التطبيع الاجتماعي في النمو الخلقي فهو يتساءل هل توجد أساليب محددة في التنشئة الوالدية تؤدي إلى خلق تثبيت في المتعة لدى الطفل ؟ ويرى أنه رغم وجود دراسات عبر ثقافية حول الفطام (Weaning) والتدريب على الإخراج (Toilet Traning) فما الأدلة على المرور إلى المراحل المتأخرة التي تحدث عنها فرويد مثل الأنا الأعلى والأنا المثالي وغيرها .
- وترى الباحثة أنه ربما كانت التساؤلات السابقة وراء أحجام بعض الباحثين عن تناول الأخلاق من منظور هذا المنحى ، إلا أنها ترى أنه لا يمكن إغفال الإسهامات التي قدمتها نظرية التحليل النفسي لفرويد حيث أنها أول من وجه الأنظار إلى وظيفة الأنا المثالي ، كما أنه أول من افترض أن الضمير الإنساني متعلم وليس ظاهرة فطرية .
- وفي هذا المجال يشير نجيب إسكندر ومحمد عماد الدين اسماعيل (١٩٥٩ ص ٤٨) أن نظرية التحليل لم تأخذ في الاعتبار التفاعل الاجتماعي الغني والمتنوع بين أعضاء الأسرة في تأثره بالقيم والمعايير الاجتماعية المشتقة من ثقافة المجتمع كله،

أما ثقافة القطاع الاجتماعي الخاص، أى الطبقة، والفئة أو الجماعة التي تنتمي إليها الأسرة .

ويرى سيد عثمان (١٩٨٧ ، ص ص ٥٤-٥٥) أن نظرية التحليل النفسي في إغفالها دور التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة ، قد أغفلت أيضا المؤثرات الاجتماعية المختلفة التي يتعرض لها الطفل خارج الأسرة ، وما تقوم به من دور بارز الأثر في التطبيع الاجتماعي للطفل، بل وفي نمو الأنا العليا ذاتها من حيث قوتها أو ضعفها، ثم يستطرد فيقول أنه بالرغم من ذلك فإننا لا نستطيع أن ننقص ما في النظرية من صحة من ناحية تأكيدها أثر العلاقة بين الوالدين والطفل في النمو النفسي والاجتماعي له، وكذلك من ناحية العوامل الدينامية والمؤثرة في هذا النمو .

ثانيا : المنحى السلوكي behavioral approach

- يتبنى معظم أصحاب هذا المنحى مسلمة أساسية وهى أن العمليات المعقدة للسلوك الأخلاقي تتم عن طريق مجموعة من الفنيات مثل الملاحظة (Observation) الاشتراط أو الاقتران (Conditioning) ، والتعزيز(Reinforcement) ، تقليد النموذج Moral (Imiting)، والتعميم (Generalization) ،وهم يولون اهتماما كبيرا بدراسة السلوك الأخلاقي (Moral Behavior)

إذ يعتبرونه النتاج الحقيقي للتربية الخلقية (Moral Education) ، كما أنه الجانب الذى يمكن أن يخضع للتجريب المعملى من بين جوانب النمو الخلقي,Eysenck) 1964, 1978)

أ - المداخل الرئيسية للمنحى السلوكى :

- ويوضح طلعت منصور واخرون (١٩٨٤ ص ص ١٠٢-١٢٣) أن هذا المنحى قد ركز أصحابه على دراسة الجانب الهام من جوانب النمو الخلقي وهو جانب السلوك الخلقي،ويضيف أنهم يولون اهتماما اكثر لثلاثة أنماط رئيسية من السلوك هى مسايرة

المعايير الاجتماعية ، واستدخال هذه المعايير، واعتبار مصالح الآخرين قبل مصالح الذات ،وانه يمكن ان نميز داخل هذا المنحى بين مدخلين رئيسيين .

١. المدخل الأول ويركز على اثر العوامل الوراثية في إيجاد بعض أنواع السلوك الأخلاقي كسلوك الإيثار Altruism ومن الممثلين البارزين لهذا المدخل أيزنك .

– ويرجع أيزنك Eysenck (1978, p. 118) السلوك الغير أخلاقي إلى العوامل البيولوجية والفروق الفردية فيها، وكذلك إلى نقص الاشتراط الاجتماعي السليم .

٢. وأما عن المدخل الثاني وهو مدخل التعلم الاجتماعي يوضح سليمان الخضري (١٩٨٢، ص ص٨-١٢) أنه يركز على عقيدة الصفحة البيضاء ، فالوليد ليس فاسدا أخلاقيا ، ولا نقيا ، وإنما هو طبيعة مرنة قابلة للتشكيل على أية صورة ومرة اخرى فان تدخل الراشدين لكان ممكنا أن تتوقف دافعيه الطفل عند الحاجات البيولوجية . وعن طريق التعزيز باستخدام الثواب والعقاب يتعلم الطفل أفعالا معينة تسمى بالأفعال الخلقية .

– ويشير أحمد مصطفى شلبى (١٩٩٦ ، ص٩٦) أن الطفل يتعلم أن يقوم بسلوك أخلاقي ما أو يكف عنه نتيجة لما تقوم به وسائط التطبيع الاجتماعي من إثابة وعقاب وما تقدمه للطفل من نماذج،وبمرور الوقت وبتأثر هذه الوسائل يمكن تعميم الخبرة وانتقال أثر التدريب فيتكون لدى الفرد ضبط مستدخل للسلوك (Interaalized Control) يمكنه من أن يتصرف في المواقف المشابهة للخبرات أو المواقف التي تعرض لها من قبل.ومن أبرز الممثلين لهذا المدخل Bandura and MaCdonald, 1963, Bandura 1965 , 1969 .

ب – معايير الضمير كقاعدة سلوكية متعلمة :

– ويرى طلعت منصور واخرون (١٩٨٤ ، ص ص ١٢٨ – ١٣٠) أن أصحاب هذا المنحى يروا أن هناك ثلاثة معايير للنضج الخلقي تعبر عن الضمير كظاهرة سلوكية متعلمة، وهي كما حددها سيرز، وما كوبي وليفين (١٩٥٧) .

١- مقاومة الغواية والأغراء Resistance to Temptution وتتضح هذه الظاهرة حينما يعزف الطفل عن الأقدام نحو مثير يجذبه أو يغويه وذلك لأنه يعتبر خطأ أو غير أخلاقي من وجهة نظر ثقافته وتفسير ذلك أن استجابة الأقدام تخضع للكف بواسطة بعض جوانب الموقف المثير التي تقترن بالعقاب في الماضي حتى لو كانت هذه الجوانب غير واضحة للملاحظة أو للشخص ذاته، ومن ثم تعتبر مقاومة الغواية والأغراء حالة خاصة مما يعرف بالتعلم الإحجامي (Avoidance Learning)

٢- التهذيب الذاتي (Self Instruction) القائم على إطاعة قواعد السلوك السليم وفي هذا يذهب هل إلى أن الطاعة القائمة على التهذيب الذاتي وفقا للمبادئ الخلقية المعنوية يتعلمها. الطفل بواسطة المبادئ والأحكام الخلقية التي يتلفظ بها الوالدان في تفاعلهما الاتصالي مع الطفل وبواسطة ما يلاحظه من أنماط سلوكية والدية وفقا لهذه المبادئ والأحكام . والمبدأ الأساسي الذي يخضع له هذا التعلم هو المحاكاة عن طريق ما يعرف بالتعلم بالملاحظة Observational Learning أو التعلم التفويضى (Vicarious Learning) أى الذي ينتقل من الكبار إلى الصغار من خلال الملاحظة عن طريق المحاكاة .

٣-الدلالة الواضحة للشعور بالذنب (Feeling Guilt)حيث يشير هذا المصطلح إلى بعض المظاهر السلوكية المتعددة الدالة علية مثل الاستجابات الانفعالية المتمثلة في التلفظ بمشاعر الذنب أو ربما النزعة إلى عقاب الذات ، فيما يقوم به الطفل أحيانا من بعض الأفعال الخاطئة غالبا ما يتبع بالتأنيب أو عدم الرضا من قبل الوالدين أو غير ذلك من أشكال العقاب .

- ويشير أسامة فاروق مصطفى(١٩٩٨، ص٧٠) أن أصحاب نظرية التعليم الاجتماعي يروا أن استخدام الاشتراط فقط كما أظهره أيزنك وباقلوف لا يكفي لتفسير اكتساب السلوك المتعلم وذلك لعدة أسباب منها :

- إن استخدام الاشتراط لا يمكننا من اكتساب كل المهارات ، إذ أن الطرق المستخدمة في الاشتراط الإجرائي لا تؤدي إلى اكتساب أنماط جديدة في السلوك، إنما تكتفي فقط لضبط الاستجابات الموجودة بالفعل .

- أنه ليس من الممكن في جميع الأحوال أن نعيد ترتيب البيئات كـــي يظـــهر السلوك الذي نريد التركيز عليه .
- كذلك فإنه لا يمكننا دائما تجزئة السلوك المراد تعديله.

- **ويرى بندورا** Bandura, (1969, pp. 275-276) أنه قد يحتاج تعلم سلوك ما الـــى وجود نموذج الأمر الذي لا يتوفر في عملية الاشتراط، بل أن وجود النموذج قد يغنـــي أحيانا عن التعزيز الذي يراه الاشتراطيون أساسيا في اكتساب السلوك .

ج – فنيات اكتساب السلوك الأخلاقى :

- توجد مجموعة من الفنيات يستخدمها أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي في تفسيرهم للكيفية التي يتم بها اكتساب السلوك الأخلاقي نوجزها كالتالي :

١-الملاحظة وتقليد النموذج Observation and Imitation Models :

فهم يرون أن عملية الاكتساب الأولي للسلوك الأخلاقي تتم عن طريق الملاحظة والتقليد فالأطفال يفعلون ما يرون غيرهم يفعله على إلا يؤدى هذا الفعل إلـــى عقـــاب وبالتدريج فإن تقليد الطفل للقيم الملاحظة وللسلوك الأخلاقي للآخرين يؤدى إلى اكتساب الطفل للمستويات الأخلاقية للراشدين، ويلعب تأثير النماذج دوره في إحـــدى تغـــيرات مولده ومستمرة فى الأحكام الأخلاقية وفي السلوك الأخلاقي لدى هؤلاء الأفراد الذيـــن يتأثرون بهذه النماذج.(Cowan and others, 1969 p.261, Bandura, 1969, p. 276)

٢- **التعزيز (Reinforcement) :** فهم يفترضون أن الاستجابات الاجتماعية تكتسب خلال طريقة من التقريب الناجح عن طريق وسائل من التعزيز المتنوع، وتـــأثير عمليات التعزيز فى تشكيل واستبقاء السلوك فى كلا من الحيوان والإنسان قد توثق بطريقة جيدة عن طريق البحث،ومن المشكوك فيه كون العديد من الاســـتجابات الاجتماعية يمكن أن تكتسب عن طريق عمليات التدريب الاجتماعي فحسب، ويقوم التعزيز الاجتماعي بكف السلوك غير المرغوب فيه وتدعيم السلوك المرغوب عـن طريق ما تقدمه وسائط التطبيع الاجتماعي من أنواع للإثابة والعقاب والتي تختلـف باختلاف الموقف والسلوك، وبعد أن تقوم هذه الوسائط بتحديـــد أشـــكال الســـلوك المرغـــوب وغـــير المرغـــوب فيـــه قبـــل أن تقـــوم بعمليـــة التعزيـــز. (Bandura and Mc-Donald, 1963,p. 275)

٣- **التعميم (Generalization)** : ويقصد به أصحاب نظرية التعلم أن الطفل يكتسب القدرة على تعميم الاستجابات التي تعلمها طريق النموذج والتعزيز على مواقف لم يتعلمها بواستطهما وذلك لتشابه أو لتماثل أو لتقارب المثيرات فى كل من النوعين من المواقف فقد أشارت دراسة **بندورا ومكدونالد** Bandura and Mc- Donald (1963) إلى نتيجة مؤادها إن الأفراد موضوع العينة قد عمموا تعليمهم على مثيرات قد تكون مطابقة لاستجابات النموذج مما يعتبر مؤشرا لاحتمال التعميم .

- مما سبق نجد أن أصحاب نظرية التعلم قد ركزوا على أثر العوامل الاجتماعية فى اكتساب السلوك والتفكير الأخلاقي ، فهم يروا أن القائمين على عملية التطبيع الاجتماعي هم الذين يحددون ما هو مقبول وما هو غير مقبول من سلوك وتفكير أخلاقي، كما أنهم أيضا يقومون بتعزيز هذا السلوك ، كما يقدمون أيضا القدوة أو النموذج الذي يقوم المتعلم بملاحظته وتقليده، طفلا كان أو مراهقا. ويبدو ذلك واضحا فى دراسات **بندورا**، والمتبعين لمنهجه فى تفسير السلوك الإنساني .

د - تقييم وجهة نظر المنحى السلوكي: يمكن عرض أهم إسهامات المنحى السلوكي في مجال دراسة السلوك الأخلاقي فيما يلي :

١- يرى أصحاب هذا المنحى أن البداية الصحيحة لدراسة الأخلاق والتي تتمثل فى البحث عن كيفية تكوين الضمير ، ويتم ذلك من خلال ثلاثة معايير سلوكية يتحدد عن طريقها الضمير وهى : مقاومة الغواية والإغواء والتهذيب الذاتى ، والدلالة الواضحة بالشعور بالذنب .

٢- تحديد ايزنك Eysenck (1978 p.110) لمجموعة من الأسباب التي تؤدى بالفرد إلى اكتساب السلوك غير الخلقي وكيفية تجنبه .

٣- لفت الانتباه إلى طبيعة الصراع الأخلاقي داخل الفرد والذي ينجم عنه نوع من التوازن بين السلوكيات الغيرية والأنانية.

٤- عرض مجموعة من الفنيات التي تؤدى إلى اكتساب السلوك الأخلاقي، واستبقاءه وتحسين (الملاحظة/ تقليد النموذج/الاشتراط /التعزيز السالب والموجب/التعميم)

٥- تقديم نموذج للتعليم المبرمج والذي يستفاد منه فى الارتقـــاء بالسـلوك الأخلاقي وفي التربية الخلقية .

٦- تحديد طبيعة الشخصية الأخلاقية بصفة عامـــه، والحديـث عـن دور العادات السلوكية في تكوينها (Kohlberg, 1964, pp. 388-389)

- ونجد أنه على الرغم من هذه الإسهامات التي قدمها المنحي السلوكي فـــي مجـال دراسة السلوك، فالباحثة ترى الأتي :

- أن أصحاب هذا المدخل قد غالوا في أخذ نتائج تجارب الحيـــوان وتعميمـها علـى الإنسان وعليه قد يكون التعميم في السلوكية نقطة ضعف صحيحه .

- بالغ البيولوجيون الاجتماعيون في تفسيرهم للصراع الأخلاقي والذي يمثـــل لديـهم صراعا بين الحفزات البيولوجيـــة ومتطلبـات البيئـة. إلا إن **إستشـوارتز** وأتباعـه Schwartz and others (1969, p.41) لهم رأى آخر فى تفسير الصـــراع الأخلاقـي حيث يقولون أنه ينشأ داخل الفرد عندما تعمل رغباته في اتجاه يـؤدى إلـى المعرفـة باعتدائه على المعايير الأساسية لجماعة المرجعية ، والفرد يواجه هذا مدفوعا برغبـة تعاطفية وبطريقة واعية لتحقيق الرخاء للآخرين، فإذا اصطدمت هذه الرغبة بمعتقـدات أو بسلوكيات من شأنها إيذاء الآخرين، فهنا يحدث الصراع الأخلاقي .

- ويرى **بندورا** Bandura (1969, pp. 275-279) أن استخدام الاشتراط فقط لا يكفـى لاكتساب كل المهارات، وأن الطرق المستخدمة في الاشتراط الإجرائي قد تكون مناسبة للتحكم في الاستجابات الموجودة فعلا، ولكنها ليست كافية لتنمية أنمـــاط جديـدة مـن السلوك .

- كما يرى **أرونفرد** Aronfreed (1976, p.58) أنـــه برغـم أن هـذه الاتجاهـات التنظيريه فى مجال التعلم تفترض أن ميكانزماتها فى التعلم سوف تتغلب على انتقـــال القيم من الراشدين إلى الأطفال عن طريق التطبيع الاجتماعي، فإنهم لـــم يحـددوا أى تحليل نمائي للأبعاد المعرفية أو النظرية للقيم كذلك فإن نظريات التعلم الاجتماعي حتى فى أقصي امتدادتها تكلفا تحصر القيم فى دور الوسيط الحدسي أو التخمينـــي للسـلوك الظاهر، لكنهم لم يجيبوا عن التساؤل الذي يقول كيف تكتسب القيم الضبط عبر أفعـــال

الطفل؟ وحيث أن هذه النظريات لم تفحص التفكير التصوري للطفل فإنه من الصعب أن تتوقع أن تلقى الضوء على الإسهام الذي يقوم به التفكير والنمو الخلقي في نمو الضمير.

- ويري فؤاد أبو حطب (١٩٧٣، ص١٥٧) أن الاعتراض الأساسي على هذه النظرية أنه لوحظ أن الأطفال الذين يتوافر لديهم ضمير قوى هم أولئك الذين تلقوا فى طفولتهم أقل قدر ممكن من العقاب البدني، أى أولئك الذين تلقوا أكبر قدر من الحب فى حين الجانحين مثلاً تلقوا فى العادة كثيراً من العقاب البدني أثناء طفولتهم. أن العقاب قد يؤدى إلى نتائج لا يتسع المقام لتناولها، وله إثارة المعقدة المختلفة . ولكن لا يؤدى على وجه القطع إلى تكوين الضمير .

- كذلك أن تصور نظريات التعلم عن دوافع الفرد لاكتساب السلوك الأخلاقي يلغي فى الفرد عقله وتفكيره واقتناعه بقيمه، فالطفل يقلد النموذج الذي يقدم له أنواعاً من التعزيز السالب والموجب فيحدث عنده القلق الشرطي الذي يؤدى إلى تكوين الضمير، وهذه الطريقة الميكانيكية تغفل إنسانية الإنسان والعوامل الطارئة، على المواقف والدوافع الفردية لاكتساب السلوك الأخلاقي .

- كما أن الفنيات التي قدمتها المدرسة السلوكية لاكتساب جميع أنواع السلوك هل هى كافية لاكتساب جميع أنواع السلوك الأخلاقي؟ وهل هي مستمرة فى تأثيرها وإبقاءها على الإتيان بنفس السلوك ؟

- ويرى سليمان الخضري (١٩٨٢ ، ص ١٢٣) أن أصحاب هذا المنحى لم يقدموا صورة متكاملة للنمو الخلقي ولم يتطرقوا لنمو التفكير الأخلاقي، ولا كيف ينظر الطفل إلى الموقف الأخلاقي، وأسباب اتخاذه لقرار معين، حتى عندما درست المدرسة السلوكية النمو الخلقي فإنها لم تقدم لنا تصوراً نمائياً للسلوك الأخلاقي الذي ركزت عليه ، ولم تفسر لنا العوامل المعرفية والانفعالية التي تقف وراء هذا السلوك الأخلاقي الظاهري ، وعلى الرغم من أن نظرية التعلم الاجتماعي كانت على وعي بتزايد الأفعال الخلقية عند الطفل، فإنها تصورت النمو الخلقي على أن استيعاب القواعد الخلقية، ومعنى ذلك أنها تصورت النمو الخلقي على أنه تزايد كمي فى مقدار ما يستوعبه الفرد من قواعد السلوك التي يراها المجتمع، ومعنى ذلك أن الطفل يصبح أكثر اجتماعية وأكثر أخلاقية.

ثالثاً : المنحى النمائي المعرفي

: Cognitive Development Approach

يعتبر هذا المنحى من أكثر المناحي التي أسهمت في مجال دراسة النمو الخلقي ثراءاً من الناحية النظرية وأشدها تمسكاً من الناحية المنطقية وأقواها تدعيماً بالدراسات الميدانية، وقد وصف هذا المنحي بالمعرفي لأنه يرى أن التربية الخلقية مثل التعلم العقلي أو المعرفي تعتمد على استثارة التفكير الفعال للطفل حول القضايا والقرارات الأخلاقية، وقد أطلق على هذا المنحى وصف النمائي لأنه يرى أن التربية الخلقية لابد أن تسير عبر مراحل تتفق مع نمو الفرد العقلي والخلقي.(Kohlberg, 1975, p. 610)

وقد تضمنت نظريات النمو المعرفية بعض الأفكار أو المبادئ التي أكدتها نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم الاجتماعي تعكس فكرة استيعاب القواعد والمبادئ الخلقية والتى انتقلت من نظرية التحليل النفسي ، واستخدمت فى النظريات المعرفية ، كذلك استفادت النظريات المعرفية من نظرية التعلم الاجتماعي حيث اعتبرت استجابات الفرد للخبرات الاجتماعية وما ينتج عنها من تعلم أساساً للنمو الخلقي .(سليمان الخضري، ١٩٨٢، ص١٤٠).

أ – نظريه جان بياجيه في النمو الخلقي : – تشير ليلى كرم (١٩٨٢، ص٣) إلى أن بياجيه قد قدم بحوثاً ودراسات علميه ونظريه قيمه في مجال الطفولة ، وفي مجال النمو المعرفي ،وتقول إن الكثيرين يعتقدون أن نظريه بياجيه حول التطور المعرفي قد أحدث ما يشبه الانقلاب أو الثورة الفكرية في فهمنا لنمو ووظيفة العقل الإنساني .

– ويضيف عادل الأشول (١٩٨٢ ، ص ٧٤) فيقول أن بياجيه لم يقتصر على تفسير النمو المعرفي فقط ، بل كان مهتما بنمو التفكير الخلقي حيث اشار بياجيه الى ان التفكير الخلقى يشبه نموه وتدرجه الأشكال الاخرى من النمو المعرفى حيث يتم فى مراحل متتابعة الواحدة تلو الأخرى .

– وفي هذا الصدد يرى بياجيه Piage (1932, pp. 73-92) اننا إذا أردنا أن نفهم أخلاقيات الطفل فإن ذلك لن يكون إلا عن طريق دراسة بعض الألعاب الاجتماعية

الشائعة بينهم ، ذلك لأن هذه الألعاب تتضمن مجموعه من القواعد التي يلم بها الطفل ويطبقها أثناء لعبه، والأخلاق من وجهه نظرة ما هى إلا مجموعة من القواعد وروح هذه الأخلاق تبدو في احترام الطفل لهذه القواعد .

وتعد دراسة بياجيه (١٩٣٢) هي الأساس للكثير من البحوث والدراسات النفسية في مجال الحكم الخلقي ويمدنا إطاره المعرفي النمائي بإطار نظرى لدراسة التطور في التفكير الخلقي . كما تعتبر الطريقه الكلينكيه التي استخدمها هي الأساس للعديد من الأساليب التي استخدمت لقياس النمو الخلقي . (أحمد شلبي ، ١٩٨٨، ص٨٤) .

وقد قام بياجيه .(بياجيه،١٩٥٦،ص١٥) بالعديد من الدراسات على الأطفال وحاول تفسير تغيرات النمو في أخلاقيات الطفولة وذلك من خلال مجالين هما :

١ – **المجال الأول: احترام الطفل للقواعد الاجتماعية :** فقد قام بياجيه بدراسة التزام الأطفال بقواعد لعبه البلى (الكريات) ، هذه اللعبة لها نظام معقد من القواعد ، ويقول أن احترام الطفل لهذه القواعد يكمن فيه جوهر الخلق ،حيث يرى أن دراسة كيفيه إتباع الأطفال لقواعد اللعبة يمكن ان تكشف عن المبادئ والقيم التي تكمن وراء النمو الخلقي المبكر ،ومن خلال النتائج التي توصل إليها وضع نظريه مرحليه لتفهم الطفل للقواعد وتتلخص هذه المراحل فيما يلي :

١/١ المرحلة الحس حركيه : من الميلاد حتى العام الثاني Sensory-Motor وتتميز هذه المرحلة بأنها حركيه فرديه ،فالطفل يلعب بوحي من رغباته وعاداته الحركية ، وهذا يؤدى إلى تكوين قواعد مبدئية تزداد أو تنقص .

كما أن الأنماط السلوكية السائدة في هذه المرحلة لا يمكن أن تكون قواعد بأى معنى جمعي أو إجتماعي ، أي أنها لا تمثل قواعد اجتماعيه ، كما أنها فرديه تختلف من طفل لآخر كما أن الطفل في هذه المرحلة يكون متمركزا حول ذاته .(محمد خلف الله ، ١٩٣٩ ، ص ٢٠٠).

كما أن فكره الخطأ والصواب لدى الطفل تتبلور من خلال سلطه الوالدين والكبار. كما أنه لا يدرك الالتزام بالمبادئ الخلقية لأنه ليس لديه مفهوم واضح عن الالتزام .

بالإضافة الى ذلك فقدرات الطفل المعرفية تجعله يخلط بين القوانين الأخلاقيـــة والقوانين المادية ويكتسب الطفل في هذه المرحلة بعض المهارات والتوافقات الســلوكية البسيطة عن طريق تفاعل منعكساته الفطرية Reflexactiess مـــع البيئـــة الخـــارجية. (سليمان الخضري ، ١٩٨٢، ص١٤٠)

ويرى أحمد محمد شافعي (١٩٩٤ ، ص ٤٤) أن القواعد في هـــذه المرحلـــة ليست إجبارية بطبيعتها لأنها حركيه ،ولأنها مأخوذة لاشعوريا باعتبارهـــا أمثلـــه ذات أهميه أكثر منها حقائق إجبارية .

١/٢- مرحلة التمركز حول الذات : من ٢:٥ سنوات Egocentric Stage ويطلـــق عليها أيضا مرحله التفكير الرمزي أو ذاتية المركز وفيها يبدأ ظهور مجموعـــــة مـــن التغيرات الهامة في تفكير الطفل وسلوكه . كما يبدأ الطفل في تلقي أنواع من القواعـــد المقننة من الخارج عن التقليد أو بعمليه التبادل اللفظي وبتعلم اللغة وبظهور التمثيـــلات الرمزية Symbolic Representation ، ويبدأ الطفل في تكويـــن الأفكـــار البســـيطة والصور الذهنية ويتحول تفكير الطفل من الصورة الحســـية إلـــى التفكـــير الرمـــزي Symbolic Thinking، وعلى الرغم من أن الأطفال في هذه المرحلة يلعبون معـــا إلا أن لكل منهم لعبته الخاصة به .(Piaget , 1932, pp.15-23)

١/٣- مرحلة التعاون في الظاهر : من ٧:١٠سـنوات Quicpient Co. -Operation stage يبدأ الطفل في التفكير بطريقة تشبه طريقة تفكير البالغين أو الراشدين حيث يبـدأ الطفل في التحرر من التمركز حول الذات آخذا في الاعتبار وجهات نظرا الآخريـــن ، وتقابل هذه المرحلة مرحلة العمليات العيانية او المحسوسة فى النمو العقلـــى العـــام . (Piaget ,1932, p. 101)

وهذا ما أكده سليمان الخضري (١٩٨٢ ، ص١٤١) بأن الطفل يـــدرك العلـــم بشكل موضوعي ويفكر بمنطق الراشدين ، إلا أن تفكيره يكون بـــالصورة العيانيـــة أو بالصورة المحسوسة .

– ويضيف محمد خلف الله (١٩٣٩، ص٢٠١) أن فكرة الطفل عن هذه القواعد لا تزال غامضة على الرغم من تعاونهم في اللعب . وكذلك سعيهم إلى توحيد قواعد اللعب ، ولذا يمكن أن نطلق على هذه المرحلة ، مرحلة بدء التعاون .

١/٤– مرحلة تقنين قواعد اللعبة : من ١١:١٥سنه qualification of the rules وتقابل هذه المرحلة ما يطلق عليه بياجيه Piaget (1932, pp.19-38) مرحلة العمليات الشكلية المجردة . وفيها تنمو قدرة المراهق على التفكير المجرد حيث يصل تفكيره إلى مستوى تفكير الراشدين وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل في تقنين قواعد اللعبة ، وهذا التقنين أصبح يتناول التفاصيل الدقيقة لخطوات اللعب كما ان قانون اللعب اصبح معروفا لدى الأطفال والمراهقين الذي وصلوا إلى هذه المرحلة .

ويرى إبراهيم قشقوش (١٩٨٤، ص ٣٥٥) أن الطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يضع أحكاما مرمّزة ، كما يستطيع أن يتقبلها ويتفهمها وذلك بسبب مرونته في التفكير وقدرته على ضبط وتنظيم أفكاره .

ويرى صبحي الكافوري (١٩٨٩ ص ٣٨) أن الأخلاق فى هذه المرحلة تنشا من داخل الطفل حيث تنشا لديه القواعد نتيجة للتفاعل الاجتماعي بين الطفل والبيئة الاجتماعية المحيطة به .

٢ – المجال الثاني: إحساس الطفل بالعدالة : ولدراسة نمو إحساس الطفل بالعدالة كان بياجيه يقص على الأطفال قصصا عن أشخاص يقومون بارتكاب بعض الأخطاء ، وكانت كل قصة تتضمن فروقا في القصد أو النية ، وكذلك فروقا في مقدار التلف أو الخسارة ، وأستنتج بياجيه من هذه الدراسات أن الأطفال الأصغر سنا يحكمون على الفعل تبعا لمقدار التلف أو الضرر الناتج، أى تبعا للنتائج المادية للفعل ، وأما الأطفال الأكبر سنا فيحكمون على الإثم أو الجرم تبعا لنية أو قصد القائم بالسلوك . وخرج بياجيه Piaget (1932, pp. 148-162.) من دراساته وتجاربه بصياغة بعض الأفكار

حول مفاهيم العدالة والعقاب ، والكذب ، والغش ، والسرقة، وغيرهـــا. أدرك أن أراء الأطفال في الصواب والخطأ

تتغير مع نموهم ، وانتهى من ذلك كله إلى أن النمو الخلقي للأطفال يمر بمرحلتين هما:

١/ ٢ - الأخلاق خارجية المنشأ Heteronamus Morality

٢/٢ - الأخلاق ذاتية المنشأ Autanomous Mora

- ويرى علاء كفافى (١٩٩٧ ، ص ٣٨١) أن هناك فترة انتقالية بيـــن نوعيـــن مـــن الأخلاق الخارجية المنشأ والذاتية لا يقل عن ثلاث سنوات . وبذلك فهو يرى إن النـــوع الثانى من الأخلاق ليس تراكمياً أو انسيابياً للنوع الخارجى ، بل أنه لا يمثل نقله مغايرة بل مقابلة وكأنهما يمثلان طرفى متصل

- وعن ذلك يشير محمد خلف الله (١٩٣٩، ص ص ٢٠٠-٢٠٣)أن الأخلاق خارجية المنشأ هى تلك القواعد الأخلاقية التي تُملى على الطفل من الخارج بواسطة الآخريـــن عن طريق التوجه ، أو هى تلك القواعد التي تُفرض على الطفل من البيئة الخارجيـــة بواسطة الراشدين والتي يجب على الطفل أن ينفذها ويحترمها وتميز تفكير الأطفال في سن السابعة والثامنة وأما عن الأخلاق ذاتية المنشأ فيقول أنها تمثل القواعد والمعـــايير الأخلاقية التي تنشأ نتيجة التفاعل بين الطفل ورفاقه في البيئة الاجتماعية المحيطة بـــه ، وهي تتسم بالديمقراطية وتستند على المساواة وتتبنى العدالة والاحترام المتبـــادل بيـــن الناس ، وفي هذه المرحلة يكون الطفل قد تحرر من قيود الراشدين، ونما لديه فكـــره المساواة بين الناس والعدالة .

ب - نقد نظرية بياجيه : يحسب لبياجيه فضل السبق في فتح المجال أمام البـــاحثين للتوجه لدراسة جانب النمو الخلقى ، وتعد دراسة بياجيه (١٩٣٢) هي حجر الأســـاس للعديد من الدراسات والبحوث النفسية في مجال الحكم الخلقي . كما تعتـــبر الطريقـــة الكلينيكيه التي استخدمها هي الأساس للأساليب التي استخدمت لقياس التعقل الأخلاقي.

كما يحسب لبياجيه أيضاً رؤيته في أن الحاسة الخلقية تخضع للنمو والترقى نتيجة عن الأخلاقية خارجية المنشأ عن الأخلاقية داخلية المنشأ . أى أنها تنتقل من الانصياع بقواعد من خارج الذات إلى الالتزام بقواعد ذاتية تقوم على الإقناع . ومن هنا أدخل بياجيه الأخلاقية كسمة في الشخصية تخضع للتطور والنمو شأنها شأن قدرات الإنسان الأخرى وسماته ، ويتم هذا التطور عبر مراحل معينة ، كما يحسب لبياجيه أيضاً أنه قد قدم مفهوماً للمرحلة في النمو الخلقى – بمعنى ان التغيرات النمائية التى تتراكم في مجال النمو الخلقى وأى مجال نمائى آخر تتحول إلى بعد كيفى ونوعى أى أن النمو هنا يتمثل في تراكيب وبنى عقلية وانفعالية جديدة يترتب عليها أن ينظر الناشئ إلى الأدوار بزاوية مختلفة ويدركها إدراكاً متبايناً – وهذا هو الأساس في تحديد مفهوم المرحلة . إلا أن العديد من الدراسات الميدانية قد أثبتت بعض أوجه النقد التي يمكن نلخصها في الآتي :

١- ويرى بيترز Peters, (1981 p.12) أن بياجيه تأثر بكانت في فصله بين الأخلاقية خارجية المنشأ والأخلاقية داخليه المنشأ ، ولقد تبنى بياجيه وجه نظر كانت في كل من نظرية النمو العقلي والخلقي.

–وتتفق الباحثة مع سليمان الخضري وأحمد محمد شافعي حول أن بياجيه لم يوضح تأثير الأخلاقية الأولى على نشأة الثانية (سليمان الخضري ، ١٩٨٥ ، ص١٤٥ ، أحمد محمد شافعي ، ١٩٩٤ ، ص ٤٧).

ويشير كولبرج Kohlberg (1968, p.490) أنه بالرغم من أن تتابع المراحل عند بياجيه كان تتابعا تراكميا أو تجميعيا (Comulative) إلا أن تصوره لنوعي الأخلاق كان على عكس ذلك ، ويقول أيضا أن هناك أنواع أخرى من الأخلاق لم يُشر إليها بياجيه مثل أخلاقيات الولد الطيب ،وأخلاقيات التعاقد الاجتماعي ، وتلك التي أشار إليها كولبرج .

–ويضيف بيترز Peters(1981, p.145) بأن بياجيه قد قدم إطارا مفيدا للبحث عن المراحل ، ولكن يحتاج إلى توضيح وكذلك تطبيق المراحل الفرعية للأخلاق الداخلية والخارجية

- ويضيف أحمد شلبى (١٩٨٨، ص٨٨)أن التفرقة بين نوعي الأخلاقيات لدى الأطفال لا يرتبط بتغيرات بنائية أو اتجاهات عمريه كما أشار بياجيه الى ذلك.

– وتضيف الباحثة بأنه يصعب تعميم النتائج التي حصل عليها بياجيه لأن هذه النتائج جاءت عن عينات قليلة العدد ومن بيئة اجتماعية واحدة وثقافة واحدة ، كما أن نتائج بياجيه كانت نتائج كيفيه يصعب إخضاعها للتحليل الإحصائي وتحويلها إلى بيانات كمية

– وترى الباحثة أنة بالرغم من الانتقادات التي وُجهت الى نظرية الحكم الخلقي لبياجيه، إلا أن الموضوعية تقتضي منا كباحثين ألا نغفل الإسهامات الكبيرة والعظيمة التي أرساها بياجيه في مجال الحكم الخلقي حيث يرجع إلية الفضل في دراسة جانب النمو الخلقي ، هذا الجانب الهام من جوانب الشخصية والذى لم يستطع أحد من الباحثين قبل بياجيه الاقتراب منه وعلى الرغم من الانتقادات التي وجهت إليه حول المرونة الزائدة في المنهج الكلينيكي الذي أتبعه إلا أن هذه النقطة بالذات تعد من أكبر نقاط القوة التي تسمح بتتبع تفكير الطفل .

– ويرجع طلعت منصور وحليم بشاى (١٩٨٣، ص١٠ –١١) الفضل لبياجيه في تقديم مادة جديدة وهامة عن نمو الأطفال الخلقي من خلال تقريره ان نمو الأحكام الخلقية يحدث من خلال مراحل متسلسلة ومتتابعة .

– ويرى سليمان الخضري (١٩٨٢، ص ١٤٢) أن لنظرية بياجيه انعكاسات واضحة على الممارسات التربوية ، خاصة في التعامل مع مشكلات الأطفال والتي ترتبط بالنمو المعرفي وعلم المواد الدراسية .

– ومن العرض السابق نستطيع أن نستنتج الإسهامات الكبيرة لبياجيه والتي كان لها أكبر الأثر على الباحثين من بعدة والتي أمدتهم بالإطار النظري الذي عملوا من خلاله أمثال كولبرج وغيرة من الباحثين .

ج – نظرية كولبرج في النمو الخلقي : تعد نظريه كولبرج في النمو الخلقي الامتداد الواقعي لنظرية بياجيه ولكن نظريته جاءت أكثر تنظيما وضبطا، حيث طور

نموذجا لنمو التعقل الخلقي ،وأنشأ أداة قياس استطاع من خلالها إعـــادة الحيـــاة إلـــى الدراسة الميدانية في مجال النمو الخلقي .

-ويرى إبراهيم قشقوش (١٩٨٤، ص ٢٥٦) إن نظرية كولبرج تعد من أحدث نظريات النمو حيث تعتبر من أكثر النظريات ثراءا من حيث استثارتها للبحوث في التفكير .

-ويضيف سليمان الخضري (١٩٨٥ ، ص ١٨) بأن كولبرج قد تأثر فـــي صياغتـــه لنظريته بأفكار العديد من الفلاسفة والعلماء مثل بولدرين وجون ديـــوي ، إلا أن جـــان بياجيه يعتبر أكثرهم تأثيرا ،حيث تأثر به كولبرج في صياغته للنظرية ،وكذلك للمراحل التي يمر بها النمو الخلقي ،وبالمنهج الذي استخدمه .

-ويركز كولبرج Kohlberg (1974, 1975,p.672) في نظريته على بعض العمليـــات المعرفية المتضمنة في النمو الخلقي كالحكم والاختيار والتفكير الأخلاقي ، وهو يـــرى النمو الخلقي حلقة متقدمة لتأسيس هذه المفاهيم على مبادئ العدالة ، ويقول أن الفـــرد لا يكتسب أخلاقياته دفعه واحدة وإنما عبر تطور نمائي هرمي مكـــون مـــن مســـتويات ومراحل تتابع لا تختلف بحيث لا يصل الفرد فيها إلى المستوى حتى يتجـــاوز التعقـــل الأخلاقي للمستوى السابق علية إلى أن يصل إلى النضج الخلقي ،والذي يعنـــي عنـــده وصول الفرد إلى درجة عليا من تأسيس مفاهيم الحكم والاختيار والتفكير الأخلاقي على مبادئ العدالة .

-والحكم الأخلاقي لدى كولبرج يتعلق بالصواب أو الحسن (Right and Good) فـــي الأفعال والتصرفات . ويسبق الحكم الأخلاقي عـــادة الأختيـــار الأخلاقـــي (Moral Choice) والذي يعني عند كولبرج ذلك الاختيار بين قيمتين أو أكثر من القيـــم التـــي تتصارح في المواقف التي يتم فيها الاختيار.

-ويطلق كولبرج على مجموعة الأسباب التي يقدمها الفرد كتبريرات لاختياره ولحكمـــه الأخلاقي مصطلح التفكير الخلقي (Moral Thought)

- وقد حدد كولبرج وجليجان Kohlberg & Gilligan (1972,pp.297-298) ثـــلاث مستويات للنمو الخلقي يتضمن كل مستوى منها مرحلتين أساسيتين :

١ - **المستوى الأول:** المستوى قبل التقليدي (Pre conventional Level) أو مســـتوى ما قبل الأخلاقيات (Pre moral Level) يتجاوب الطفل في هذا المستوى مع القوانيـــن

الثقافية وما تعترف به من خير أو شر أو صواب أو خطأ ،ويفسرها في إطار النتـــائج المادية والمنفعة ،حيث يضع الطفل في هذه المرحلة معايير المجتمع في مقـــابل هـــذه الأشياء كأساس لقراراته ،ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما :

١/١- **المرحلة الأولى:** مرحلة التوجه نحو الطاعة وتجنب العقـــاب (Paneshement and Obedience Orientation)

- يصف كولبرج هذه المرحلة على أنها مرحلة اتجاه عقاب وطاعة ،ويرجـــع أســباب امتثال الفرد لما هو صواب إلى تجنب العقاب والقوى العليا للسلطة وتشبه هذه المرحلـة ،مرحله الأخلاقيات التابعة عند بياجيه .

- أما عن المنظور الاجتماعي لهذه المرحلة فهو عبارة عن وجه نظر تتمركز حـــول الذات لا ترعى اهتمامات أو رغبات الآخرين النفسية ،كما لا تـــدرك إمكانيـــة تبـــاين وجهات نظر الآخرين ولا تجمع بين أكثر من وجهه نظر ،كما أن تقييم الطفل للفعل يتم عن طريق النتائج المادية دونما مراعاة لمصالح الآخرين .

١/٢- **المرحلة الثانية:** التوجه نحو المتعة الوسيلية الســـاذجة (Naïve Istrumental Hedonism Orientation)

- والفعل الصائب في هذه المرحلة هو الذي يشبع حاجات الـــذات ،وأحيانـــا حاجـــات الآخرين إذا لم تتعارض مع مصالحة .كما ينظر الطفل إلى العلاقات الإنسانية كنظرتـــه إلى العلاقات فى التجارة أو السوق ، وكذلك فإن الطفل يدرك نسبية القيـــم وارتباطـــها بحاجات كل فرد ،كما توجد لدى الطفل فكرة مبدئية عن العدالة (Justice)والمشـــروعية (Legalism)ولكن يفسرها في صورة نفعيه له

- أما عن المنظور الاجتماعي لهذه المرحلة فهو منظور فردي مجـــرد، تتمـــايز فيـــه الميول والرغبات ووجهات النظر الذاتية عن مثيلاتها لدى السلطة والآخرين ،ويوجـــد وعي وإدراك بان كل فرد لدية ميول ورغبات خاصة به ،وهو يسعى لتحقيقها ،وأن هذه الميول والرغبات كثيرا ما تتعارض فيما بينها بحيث يكون الصواب أمرا نسبيا ولكنـــها يمكن أن تندمج وترتبط من خلال تبادل الخدمات والمنافع مع الآخرين والنظـــر إليـــها بطريقة متساوية .

٢ – **المستوى الثاني: المستوى التقليـدي Conventional Level :** يقـول إبراهيـم قشقوش (١٩٨٤ ، ص ٣٥٨) ان المستوى التقليدي هـو مسـتوى التبصـر بالتقـاليد والتمسك بمراعاتها حيث ينضبط في هذا المستوى سلوك الطفل ،ويبـدأ فـي مسـايرة توقعات الأسرة والمجتمع المحيط به حيث يحرص على مواصلة الارتباط بكـل منـها ويعد حرص الطفل على التمسك بهذه المسايرة ذا قيمة وأهمية بغض النظر عما يترتب عنها من توقعات وعواقب وآثار .

– ويرى سليمان الخضري (١٩٨٢، ص ١٤٩) إن المحافظة علـى هـذه التوقعـات ومسايرتها قيمة في حد ذاتها كما أنها لا تمثل اتجاها لمسايرة النظام الاجتماعي بل تمتد إلى أكثر من ذلك لتشمل مرحلة الولاء له .

– ويضيف عادل عبد الله محمد (١٩٨٥، ص ٥١)أن معظم الأفراد يصلون إلى هـذا المستوى قبل وأثناء فتره المراهقة ،لأنهم يستطيعون في هذه المرحلة التمثـل لقواعـد المجتمع والتوحد معها ،كما يستطيعون أن يروا المشكلة في ضوء أنهم أعضاء في هـذا المجتمع بعكس ما رأوه في المستوى الأول حيث كانوا ينظرون إلى المشكلة نظرة مادية ملموسة.

– ومن العرض السابق ترى الباحثة أن التفكير الخلقي في هذا المستوى يحقق اهتمامات الجماعة ويحقق القواعد والتوقعات التي تبدوا أكثر أهميه لتحقيق رغبات الآخرين وفـي هذا المجال نستطيع أن نقول أن الفرد في هذا المستوى يتحرر من تمركزه حول ذاتـه حيث يصبح قادرا على تفهم مشاعر الآخرين وتوقعاتهم ويضم هذا المستوى مرحلتيـن من مراحل النمو الخلقي هما :

١/ ٢– --**المرحلة الثالثة:** أخلاقيات الولد الطيب (Good Boy Morality)

أو مرحلة استبقاء العلاقات الطيبة (Maintaining and Relations)

– يرى محمد رفقي عيسى (١٩٨٣، ص ، ٦) أن الطفل في هذه المرحلة يساير النـاس محاولة منه لكي يطابق الصورة التي تعارف عليها الناس كانسان طيب ،ويبعد عن كـل ما يتعارف عليه الناس كانسان شرير وهو بهذا يسلك سلوكا نمطيا لكي يرضـى عنـة الآخرون .

– ويضيف سليمان الخضري (١٩٨٥ ، ص ١٣١) إن الدافع للفعل الأخلاقي في هـذه المرحلة هو تلبية توقعات الأشخاص المحيطة به ،فالوعي بأن لدى الآخريـن توقعـات إيجابية عنة تؤدي إلى نظره جديدة في العلاقات بين الأفراد ، وعلى هذا فإنه يـرى أن العلاقة هنا أكثر من تبادل المنافع والمصالح المتكافئة كما كان ينظر إليها في المراحـل السابقة ،بل تتضمن هنا التزامات متبادلة .

– ويرى عبد الفتاح حجاج (١٩٨٤ ، ص ٥) أن المنظور الاجتماعي لهذه المرحلـة يتضمن علاقة الفرد بالآخرين والوعي من جانب الفرد بمشاعر الآخريـن والتوقعـات المشتركة كما ينظر الفرد في هذه المرحلة إلى نفسه باعتباره عضوا في المجتمـع وأن التفكير الخلقي يحقق بذلك اهتمامات الجماعة وليس الفرد . والحكم على السلوك في هذه المرحلة يكون في العادة بناء على استشفاف النية أو القصد خاصة في المرحلة الأولـى لإتيان السلوك، وكسب الرضى والموافقة على مسلك معين يكون مـن منطلـق كـون صاحبه لطيفا او ودودا .

– وكذلك يشير سليمان الخضري (١٩٨٥ ، ص ١٣٤) أن كولبرج يرى هذه المرحلـة على درجة عالية من الاتزان ، وغالبا ما تكون أعلي مرحلة يصل إليها الراشدون ،فهي تعالج بكفاءة المشكلات الاجتماعية التي تتعلق بالعلاقات بين الأفراد .

٢/٢– **المرحلة الرابعة :** أخلاقيـات اسـتبقاء السـلطة (Authority Maintaining Morality) أو أخلاقيات المحافظة على النظام الاجتماعي

– يرى كولبرج وجليجان Kohlberg & Gilligan (1972,pp.217-225) أن الفـرد يصل في هذه المرحلة الى ما يتفق مع احترام السلطة وإتباع القواعد الثابتة ، والوعـي بالنظام الاجتماعي والعمل على المحافظة علية والسلوك الجيد يتمثل في أداء الواجـب وأظهار الاحترام للسلطة والمحافظة على النظام الاجتماعي القائم بذاته .

ويرى إبراهيم قشقوش (١٩٨٤، ص ٣٥٦) أن السلوك الصائب يرجع إلى إتباع الفـرد لقواعد وأحكام محددة واحترام السلطة ومواصلة الالـتزام بمبـادئ ومعـايير النظـام

الاجتماعي دون مقابل أو إثابة ويظهر المراهق في هذه المرحلة إستياؤه وغضبه عندما تبدى السلطة الشرعية

غضبها أو عندما تشرع في عقابه على سلوك ما بدر منه .

- كذلك يرى كولبرج وجليجان Kohlberg & Gilligan (1972,pp.269-297) أن السلوك الصائب في هذه المرحلة يعنى قيام الإنسان بواجبه وكذلك في محافظته على النظام الاجتماعي القائم بذاته .

- ويرى كراين Crain (1985,p.122)أن تصرف وسلوك الفرد يعتبر خلقيا إذا قام بأداء واجبه نحو المحافظة على السلطة القائمة في مؤسسات المجتمع،وكذلك في محافظته على النظام الاجتماعي ويرى أيضا أن الفرد ينظر إليها على أنها غايات فى حد ذاتها ، وعليه فإن أفعاله وتصرفاته تأتي محافظه على مؤسسات المجتمع ومدعمه لنظامه الاجتماعي ويقول أنه فى حالة تعارض تصرفات الفرد مع غاياته فلن يكون تصرفه خلقيا ، وفي هذا يتعلم الفرد نظام مجتمعه الذي يتحدد بناء عليه دوره تجاه مجتمعه ونفسه في ضوء مكانته داخل هذا النظام

- ويتضح من العرض السابق أن المنظور الاجتماعي لهذه المرحلة منظور تتمايز فيه وجهات نظر المجتمع عن الدوافع والتعاقدات البينشخصية يتبنى وجهه نظر النظام الاجتماعي التي تحدد القواعد والأحكام الاجتماعية الذي يشغله هذا الفرد في النظام الاجتماعي .

٣ - **المستوى الثالث:** المستوى ما بعد التقليدي (Post Conventional Level) أو مستوى المبادئ الخلقية المتقبلة من الذات (Self Accepted Moral Principles)

- وفي هذا المستوى يرى كولبرج Kohlberg (1967,p.417) أن الفرد يتخطى مرحلة القوانين الوصفية إلى المبادئ الأخلاقية العامة حيث يتضح له في المراحل السابقة أن القانون الوضعي به العديد من الثغرات والتي يمكن من خلالها التحايل عليه ، والإفلات من العقوبة ، ومن ثم فإن الفرد يلجأ إلى المبادئ الأخلاقية والتي تطبق

بغض النظر عن سلطة الجماعة والأشخاص الذين يتمسكون بـــهذه المبـادئ وكذلـك بصرف النظر عن انتمائه لهذه الجماعة .

- ويضيف كولبرج Kohlberg (1968,p.19) أيضا أن المستوى ما بعد التقليدي يشبه المستوى ما قبل التقليدي في أنة يأخذ وجهه نظر الفرد أكثر،كما تكـــون القواعـد والمعايير أكثر عمومية ويتعهد الفرد فيه بالقيم الخلقية واصبح عليه أن يلتزم ويـأخذ بمنظور مجتمعه والموافقة على قوانينه وقيمة حيث أن قوانين وقيم المجتمع يجب أن تكون واحدة على الشخص والتي يجب أن يتعهد بها مهما كانت مكانته في المجتمع.

٣/١- المرحلة الخامسة : التعاقد الاجتماعي (Social Contract)

- يقول سليمان الخضري (١٩٨٢، ص١٥٠) أنه يتحدد صواب الفعل في ضوء حقـوق الأفراد العامة والمعايير التي تم الاتفاق عليها بواسطة المجتمع ككل، ويتميز تفكير الفرد في هذه المرحلة بالوعي الواضح بنسبية القيم والآراء الشخصية مع التأكيد على أهميـــة القواعد الاجرائيه للوصول إلى اتفاق كما يتحدد الواجب على أساس التعاقد الاجتمـــاعي مع تجنب التعدي على حقوق الآخرين .

- كما يقول كراين Crain (1985,pp.122-123) أنه في هذه المرحلة يسأل الفرد عـــن نوعية المبادئ التي يمكن أن يبني على أساسها المجتمع الأفضل ويتفق معظم الأفـــراد العاقلين على تحديد هذا المجتمع في نقطتين أساسيتين هما الأولى الرغبة فـــي وضـــع قواعد صحيحة ومحددة مثل الحرية والحياة والثانية هى الرغبة في القيـــام بـــإجراءات ديمقراطية لتغيير القوانين غير العادلة من أجل تحسين أحوال المجتمع .

- وترى هناء عبد الله (١٩٨٨، ص ص ٥١-٥٢) أن الفرد يدرك في هذه المرحلة أن للناس قيما وأراءً متعددة يجب المحافظة عليها باعتبارها ناتجا عن التفاعل الاجتمـــاعي وبالتالي فإن الأحكام الخلقية التى يصدرها الفرد في هذه المرحلة تعد أكثر شمولية لأنـــه يأخذ في اعتباره مواقف الأشخاص الآخرين والنتائج التي تترتب على تطبيـــق مـــواد القانون .

- ويقول توماس ليكونا Thomas Lichona (1976, pp. 36-37) أن الشخص بعد التقليدي يعبر عن وجهه نظره في أن كل فرد في موقف صراع خلقي يحسن التصرف معه اكثر من تحديد التوقعات أو التعهدات المستمدة من الأدوار الاجتماعية ، كما أن إدراك التعهدات الخلقية بأخذ الأولية عند ما تتصارع وجهات النظر الخلقية والقانونية ففي بعض الحالات تأتي المبادئ الخلقية متناقضة مع قواعد المجتمع وفي هذه الحالة يحكم الفرد في المستوى بعد التقليدي على أساس المبادئ وليس على أساس الأعراف .

- كما أن الأفراد في هذه المرحلة يصدرون أحكامهم الخلقية بوحي من إدراكهم بأن أوامر المجتمع استبدادية بعض الشئ ومن ثم يضعون قراراتهم الخلقية في ضوء المبادئ الخلقية العامة والضمير الشخصي (Personal Conscience) .

- والمنظور الاجتماعي لهذه المرحلة هو منظور فرد عقلاني يعي ويدرك أن كلا من القيم والحقوق تسبق التعاقدات والارتباطات الاجتماعية ،ولذا فهو منظور يسبق منظور المجتمع ،وبتفهم وجهة النظر الخلقية ووجهة النظر الشرعية أو القانونية ويدرك ما بينهما من تعارض أو الشعور بصعوبة إقامة نوع من التكامل بينهما .كما أن، شخص هذه المرحلة يكون توجهه نحو الصالح العام واحترام حقوق الأغلبية وحماية حقوق الأقلية ،وينظر إلى القوانين على أنها أداة لتحقيق الصالح العام واحترام وحماية حقوق الإنسان -أي إنسان بصرف النظر عن صفاته الشخصية ودوره ومركزه الاجتماعي .

٣/٢- المرحلة السادسة: هي مرحلة المبادئ الفردية النابعة من الضمير

(Morality of Individual Principles Conscience)

- يرى كولبرج Kohlberg (1971,p.8) أن الحكم الخلقي الصادر في هذه المرحلة هو الحكم المتسق مع المبادئ العامة والتي يجب أن يتمسك بها الفرد والمجتمع ، وعادة ما تكون هذه المبادئ مجردة وليست ملموسة كقواعد خلقية مثل الوصايا العشر. والأحكام الخلقية التي تصدر في ضوء هذه المبادئ عادة ما تتصف بالمنطقية والعمومية والتجرد من الذاتية وهذه المبادئ هي مبادئ العدالة والمساواة واحترام حقوق كرامة البشر.

- كما يضيف كولبرج Kohlberg (1971,pp.8-9) إن المرحلة السادسة من مراحل النمو الخلقي والتي يضعها هو على قمة النمو الخلقي ، تعتبر من أصعب المراحل تحديدا حيث المبادئ الخلقية التي تعلو على فكرة التعاقد الاجتماعي ، بل أن المبادئ العامة للعدالة والمساواة في حقوق الإنسان واحترام كرامة البشر.

- وأخيرا يشير توماس ليكونا Thomas Lichona (1976, p. 28) أن كولبرج يرى أن الصواب يتحدد وفقا للضمير،وبما يتفق مع المبادئ الخلقية التي اختارها الشخص ذاته والتي تتصف بالمساواة واحترام كرامة الفرد ، كذلك فإن المبادئ الخلقية التي تستند إليها المرحلة السادسة من مراحل نمو التفكير الخلقي تعلو على فكرة التعاقد الاجتماعي إلى جانب التمسك بمبدأ خاص .

- أما المنظور الاجتماعي لهذه المرحلة فهو منظور يمثل وجهه نظر خلقية تشتق منها النظم والترتيبات الاجتماعية أو تتأسس عليها وتتبدى وجهه النظر هذه لدى أي فرد عقلاني يدرك ويتفهم طبيعة الأخلاقيات أو المسلمات الخلقية الأساسية التي تتلخص في ضرورة احترام الأشخاص الآخرين بوصفهم أهدافا ونواتج لا وسائل وشخص هذه المرحلة لا يقبل المبادئ لمجرد أنها مبادئ متحسنة اجتماعية ولكن لأنها مبادئ أساسية للمجتمع ومشتقة من الأفكار الرئيسية للعدالة كالمساواة في الحقوق الإنسانية واحترام كرامة الإنسان كما أن شخص هذه المرحلة لا يكون موجها في إصدار أحكامه الخلقية بالقواعد والقوانين كشخص المرحلة الرابعة ولكن بالمبادئ الخلقية التي تتصف بالشمول والعموم المنطقي واحتكام الشخص لضميره في هذه المرحلة لا يكون بدافع الخوف من التأنيب ولكن للتأكد من أن أحكامه الخلقية وتصرفاته تأتي متمشية مع ما اختاره لنفسه من معتقدات عامة التطبيق ومعززة للعدالة . (إبراهيم قشقوش ، ١٩٨٤ ، ص ٥٩ – ٦٨ ، كولبرج Kohlberg ،١٩٨٧ ، ص ٢٨٤ –٣٠٠ ديسك Dusck ،١٩٨٧ ، ص ٣٤٢ – ٣٤٦ ، إبراهيم قشقوش ، ١٩٨٩ ، ص ٣٥٦ –٣٦١ ، بهلر وسنومان Bihler and Snowman ١٩٩٠ ، ص ، ص ٧٨–٨٤) .

د – نقد نظرية كولبرج : يحسب لكولبرج الفضل في تقديم نموذج للنمو الخلقي جمع إلى جانب شمولية المعرفة الفلسفية والاجتماعية والنفسية عالمية النظرة والتناول كما أن كولبرج قد توصل إلى أداة ثرية تجمع إلى جانب تنوع مواقفها إمكانية حدوثها في الواقع كما أن تصنيف كولبرج لمراحل النمو الخلقي تمثل اتساقا منظما للتفكير يختلف بعضها عن بعض اختلافا كيفيا ونوعيا ، هذه المراحل تتم بشكل تتابعي وحركتها دائما تكون إلى أعلى ولا تختلف تحت جميع الظروف .

- ويري أحمد شلبى (١٩٨٨ ،ص٩١) أن كولبرج وتلامذته حاولوا اختبار صدق النموذج وتتبعه في بلدان مختلفة من العالم ذات ثقافات مختلفة ،وعلى عينات مختلفة من الأعمار والأجناس .

– ويؤكد كولبرج kohlberg (1974 , p. 670) أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى لا يحدث بطريقة مفاجئة بل يكون انتقالا تدريجيا وتكون حركة الانتقال إلى المرحلة العليا التالية ومعنى ذلك أن الانتقال التدريجي يحدث تحولا لتفكير الفرد من مرحلة إلى التى تليها .

– ويشير كل من نيسان وكولبرج Nissan & Kohlberg (1982 , p.867) أن مراحل النمو تتجه من البسيط إلى المعقد ومن الواقعية إلى المثالية ،كما تتجه إلى المساواة في التبادلية بين الذات والأخرى وعليه فإن كل مرحلة لاحقة تميل إلى أن تكون أكثر تكاملا وتوازنا من المرحلة التي تسبقها .

ولقد أثبتت العديد من الدراسات بعض أوجه النقد التي يمكن تلخيصها كالأتي :

١– بالنسبة للأساس الفلسفي الذي استندت إليه النظرية يرى بيترز Peters (1981,p .875) أن كولبرج باتخاذه لفلسفة كانت كنمط وحيد ممثل للأخلاقيات يعتبر صوابا من جانب التشريع المحض ولكنها تمثل زيفا من الناحية الطبيعية حيث أنها تبحث في كيفية الأخلاق في كونها أخلاق.

٢– وترى الباحثة أن كولبرج لم يفشل في استيعاب المذهب النفعي Benefitiona كما أدعى البعض ، حيث أن جون ديوي يعد من أكبر رواد المذهب النفعي والعملي وهو الذي تأثر به فى وضع مستويات الخلقية وهذا ما اشار اليه كولبرج نفسه عام ١٩٦٤ حيث أنه تأثر بكانت وفلاسفة آخرين أمثال جون ديوي .

٣ – ويرى بيترز Peters (p.875, 1981) أيضاً أن نظريـــة كولـبرج قـد أهملـت الانفعالات الأخلاقية مثل الشعور بالذنب وتأنيب الضمير، وهو يرى أنها جوانب مؤثرة في الأخلاق .

٤ – ويرى أحمد شافعي (١٩٩٤،ص٦٢) أن نظرية كولبرج قد اهملت تناولها للجوانب الدافعيه ، وهى جوانب ضرورية لتحويل المفاهيم الأخلاقية إلى أفعال .

٥ – يرى بيترز Peters (1981,p.678) أيضاً بالنسبة لأداة القياس أنه لم يجـــد شـيئاً واضحاً لاختلاف صور الاختبار واختلاف مأزقه إذا ما كانت تقيـس نفـس الجوانـب والمراحل والمستويات مما يثير تساؤلات عديدة حول أسس مقارنة نتائج تلك الدراسـات عبر الثقافات المختلفة ، والتي تستخدم صوراً مختلفة من صور الاختبار، وهو الأمـــر الذي يجعلنا على حذر عند مقارنة تلك النتائج أو تعميمها .

٦ – ويشير أحمد شافعى (١٩٩٤، ص ٦٢) الى أن اختبار كولبرج يعتمد على قدر من التخمين والذاتية، كما أنه يتطلب جهداً من المصحح فى اكتشافه للقضية المختارة وغـير المختارة، وفى تقدير المرحلة السائدة والمرحلة الثانوية، وهو يرى أن اختبار رسـت (١٩٧٤) يوفر الوقت والجهد ويكون عملياً أكثر.

٧ – ويرى هوفمان Hoffman (1979,pp. 964- 965) أن الصراع المعرفي لا يحـدث نتيجة التقدم في مراحل النمو ، بقدر ما يكون نتيجة للتأثر بنماذج الراشدين .

كما يضيف أنه على الرغم من وجود ارتباطات موجبة بين التعقـــل والســلوك الخلقي، فإن المراحل ليست مرتبطة بنماذج واضحة للسلوك ، وارجع ذلك إلى الطريقة التى يتم بها تقدير التعقل الخلقي ، كذلك لا توجد شواهد تدل على أن كل مرحلة جديـدة هي إعادة تنظيم لنمط المرحلة الأقل أو السابقة.

٨ – كما يرى ستانلى Stanly (1982,p.27)أن الشواهد المتواجدة غير كافية للتحقـق من تتابع هذه المراحل وفق نموذج كولبرج ، وهو ما أتفق به مع هوفمان .

هـ – أهم نقاط الاتفاق والاختلاف بين نظريتى بياجيه وكولبرج :

- تعرض الباحثة أهم نقاط الاتفاق والاختلاف للرؤية في النمو الخلقي بين نظريتـــي بياجيه وكولبرج حيث تجد أن كل من بياجيه وكولبرج قد اعتمد في دراسته للنمـــو

الخلقي على الطريقة الكلينيكية ، كما أن كل منهما أتبع النظام التتابعي في دراسته لمراحل النمو الخلقي، وتقول الباحثة أن كولبرج أعتمد في أبحاثه على فكرة بياجيه بأن العمر الزمني يعُد من العوامل المؤيدة لوجود الخط النمائي وليس العامل الوحيد، والمتتبع للنظريتين يجد أن كولبرج أتفق مع بياجيه في أن التلقين الذي يقوم به الكبار لا يؤدى إلى النمو الخلقي، وإنما أرجعوه إلى التفاعل بين الأقران حيث يسهل هذا التفاعل نمو القدرة على القيام بالدور – كما نجد أن المفهوم الأساسي لدى كولبرج للنمو الخلقي هو العدل وهو نفس المفهوم الذي دارت حوله تحليلات بياجيه، وكان يعنى هذا المفهوم تحقيق الاتزان الاجتماعي بين الأفراد الذين يتفاعلون مع بعضهم البعض وذلك عن طريق موازنة الأدّعاءات الفردية الشرعية في موقف ما، وإعطاء الأولوية لأي منها طبقاً للمبادئ التي تحكم التعاون بين البشر .

كما يتفق بياجيه وكولبرج فى أن النمو يكون فى اتجاه واحد وبنفس الترتيب بمعنى عالمية مراحل النمو الخلقي، كما يؤكد كولبرج مثل بياجيه على أهمية الأبنية/ التراكيب المعرفية كأساس للتفكير الخلقي .

- وعلى الرغم من أوجه الاتفاق فى التنظير بين بياجيه وكولبرج إلا أن النظرة الفاحصة تكشف عن بعض أوجه الخلاف بينهما والتي يمكن أن نوجزها فيما يلي:

يعطى كولبرج وزن أكبر للنمو المعرفي فى تحقيق النمو الخلقي، كما أن المراحل عند كولبرج قد اتخذت طابعاً مختلفاً عن تصور بياجيه حيث نجد أن بياجيه قد أعطي وصفاً عاماً لخصائص مسار النمو الخلقي عند الأطفال عن طريق تمييز نوعين من الأخلاقيات. فى حين حدد كولبرج ثلاث مستويات يضم كل منهما مرحلتين، وتتضمن كل مرة تحولاً عن سابقتها وتسير التحولات من الطفولة حتى الرشد ، ومفهوم المرحلة عند بياجيه لم يكن واضحاً ، إلا أنها كانت أكثر تحديداً عند كولبرج . كما اختلفا، أيضاً فى تفسيرهما لعدم اتساق الاستجابات فى الأحكام الخلقية لدى الفرد، فيُرجع بياجيه ذلك إلى الهوّه التي توجد بين اكتساب المفاهيم وبين تطبيقها فى مجال الأخلاقيات ، بينما يرجعها كولبرج إلى عدم اتساق الاستجابات الى التداخل والمزج بين المراحل المتتالية ، حيث يكون الفرد فى مرحلة معينة إلى حّد ما وخارج المرحلة نفسها الى حد ما ، كما نجد أنه بالرغم من اتفاق كل منهما فى الشكل العام إلا إنهما اختلفا فى أسلوب التقويم

حيث نجد قصص بياجيه كانت تدور حول بعد واحد بينما كانت قصص كولبرج تدور حول أكثر من بعُد ، كما أن أسئلة بياجيه تنحصر في الاختيار بين شيئين محددين ، بينما أسئلة كولبرج مفتوحة . كما نجد كولبرج في دراسته لم يقتصر على الطريقة المستعرضة ، بل أتبع أيضاً الطريقة الطولية ، بل تعدى إلى أكثر من ذلك مستخدماً الطريقة التجريبية ، والدراسات الإرتباطية والدراسات المقارنة ، مما ساعده ذلك إلى التوصل إلى تصميمات جديدة للبحوث لم نجدها عند بياجيه وأن كان بعضها قد ظهر عند المتتبعين لمنهجه :

- ويتفق محمد رفقي عيسي وعادل عبد الله محمد أن كل من بياجيه وكولبرج يعطى أهمية كبيرة للتفاعل بين الأقران إلا أن هذا التفاعل يختلف لدى كل منهما ، حيث نجد أن بياجيه يرى أن الهدف الأساسي منه هو الشعور بالمشاركة الوجدانية وتبكير ظهور الامباثيه عند الأطفال ، بينما يقول كولبرج أن أهمية هذا التفاعل تكمن في إعطاء فرصة أكبر للتخلص من التمركز حول الذات ، والتعرف على وجهات النظر المختلفة (محمد رفقى عيسى ، ١٩٨٣ ، ص ص ٨٠ – ٨٥ ، عادل عبد الله محمد ، ١٩٩١ ، ص ص ١٦٠ – ١٦٣)
- ويرى جون كونجر وآخرون (١٩٨٧ ، ص ٣٣١) أن التشابه بين كولبرج وبياجيه يكمن فى أن الأخلاقيات المتكونة لدى الطفل هى نتيجة إعادة البناء التلقائي لخبراته وليست مكتسبة من الآخرين ، ولكنها فى تصور كولبرج تستمر لفترة أطول تبدأ من السابعة وحتى سن الخامسة والعشرين تمر خلال ست مراحل مركبة يتبع بعضها بعضاً ، بينما يرى بياجيه أن النمو الخلقي يمتد فترة محدده من العمر وأنه يشتمل على مرحلتين هما الأخلاقيات التابعة والأخلاقيات المستقلة .
- وترى الباحثة من العرض السابق أن مراحل النمو الخلقي تتميز بخصائص هى التتابع / العالمية / التميز/ التجمد ، كما ترى أن النمو الخلقي يتأثر بعوامل كثيرة إلى جانب النمو العقلي ، منها المستوى الاجتماعي والاقتصادى ، وعليه يمكن القول أن الأبناء الذين تتّاح لهم فرص ملائمة لدفع وتنمية مستوى النمو الخلقي يكونون أكثر احتمالاً للوصول إلى مستوى عال من النضج الخلقي .

- ويقصد بالنضج الخلقي فى الدراسة الحالية مدى اكتمال تمثل الفرد أو تشـــربه لمـــا يسود مجتمعه ومواطنيه من قيم وعادات وتقاليد بحيث يتخذ الفرد من هـــذه القيـــم والعادات والتقاليد إطاراً مرجعياً يحتكم إليه فيما يصدر عنه من أفعال وتصرفـــات وفى تقييمه الشخصي لأفعال وتصرفات الآخرين ، وذلك كما يقاس باختبار النضـــج الخلقي .(كولبرج وآخرون تعريب إبراهيم قشقوش ، ١٩٨٤)