

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
فى نمو الشخصية .

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

القسم الثالث : المناحى والنظريات التى تتناول الجانب الخلقى .

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

الفصل الثاني

المرتكزات النظرية

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

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

القسم الأول : مفاهيم الدراسة .

القسم الثاني : النظريات والاتجاهات التي أكدت على دور المحددات البيئية

والمناخ الاجتماعي والأسرة في نمو الشخصية .

القسم الثالث : المناحي والنظريات التي تناولت الجانب الخلقى .

القسم الأول

مفاهيم الدراسة

تتناول الباحثة في هذا القسم المفاهيم الأساسية للدراسة بغرض فهم وتفسير ومناقشة الأساس النظري الذي انطلقت منه تلك المفاهيم والذي تعتبره أحد الركائز الأساسية لهذه الدراسة .

أولاً: مفهوم المناخ الأسرى: ويستخدم مفهوم المناخ الأسرى في علم النفس الاجتماعي على أنه يمثل نمط حياة الأسرة وما يسود فيها من علاقات تتسم بالدفء او البرودة ، بالتقبل أو العداوة ، بالتوتر أو الاسترخاء ، أو غير ذلك من الخصائص المميزة بالتفاعل بين أعضاء الأسرة، ويتحدد النمط المميز للمناخ على أساس ما يسود تلك الأسرة لفترة ممتدة من الوقت من تلك الخصائص والتي على أساسها تتمايز الأسرة بنمط او نوع معين من المناخ ، ويكاد يتفق الباحثون في علم النفس على تصنيف أنواع المناخ الأسرى استناداً إلى البحوث الكلاسيكية التي قام بها (كيرت ليفين ، رونالد ليبيت، أورالف هرايت (1939) (Levin, Lippit, and White, 1939) إلى أنماط ثلاث تتمايز نمط/نوع القيادة وهي:

المناخ الاستبدادي الاتوقراطي Autocratic ، المناخ الديمقراطي Democratic ، والمناخ التسبيبي Laissez Faire وما يترتب على ذلك من أن انماط السلوك والعلاقات داخل الجماعة تتبين وفقاً لنمط/نوع المناخ السائد في الأسرة ، ويعد المناخ هكذا نتيجة كما أنه سبب لسلوك أعضاء الأسرة وعلاوة على ذلك فإن الكيفية التي يلعب بها أعضاء الأسرة الأدوار المتوقعة منهم تعد عاملاً هاماً في التفاعل بين أعضاء الأسرة .

(Lindgren, 1973, pp. 344-346.)

وتشير الباحثة إلى مجموعة من التعريفات التي تتفق في منطلقاتها النظرية مع

المفهوم السابق .

- وتعرف فوزية عبد الباقي (١٩٨٩ ، ص ٢٢) المناخ الأسرى بأنه الخصائص المميزة لنمط العلاقات والتفاعل بين أعضاء الأسرة ويتحدد المناخ الأسرى

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

- ويرى كولمان Coleman (1980, p. 254) المناخ الأسرى في أنه المنهج الذي يستخدمه الوالدين عند تنشئتهم لأبنائهم وعند ضبط سلوكهم ويشير إلى أن هذا المنهج في التربية يقسم إلى ثلاثة أساليب . أسلوب ديمقراطي - ديكتاتوري - فوضوي - وهو يرى أن الأسلوب الذي يستخدمه الوالدين يتوقف على عوامل منها شكل الأسرة وحجمها ومستواها الاجتماعي والاقتصادي .

- وهناك تصنيف آخر ذهبت إليه سعية بهادر (١٩٨١ ، ص ص ٣٨٥-٣٨٦) فهي 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 هناك نمطين يميزان المناخ الأسرى .
- النمط التسلطي أو السيطرة ويقصد به فرض الوالدين آراءهم على الأبناء ويتضمن ذلك الوقوف أمام رغباتهم التلقائية ، ومنعهم من القيام بسلوك معين ، فنمط السيطرة الوالدية في فترة المراهقة يعنى أولئك الآباء الذين يسيطرون على أبناءهم لدرجة كبيرة كالوالد الذي يصر على تنفيذ أوامره بالقوة أو يتجسس على أولاده .
- النمط التسبيبي : ويقصد به ترك المراهق دونما تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو استحسان له ، وكذلك دون محاسبته على السلوك الغير مرغوب فيه ، ويعتبر هذا النمط من أخطر الأنماط، وذلك لأن إهمال الوالدين للأبن إنما يحرمه من تنشئة اجتماعية سوية تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها .
- إلا أن الباحثة ترى أن هذا التقسيم الثنائي السابق لا يستوعب كل الأنماط 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 التي تحدد المنهج الذي يأخذه الوالدين في معاملة الأبناء وفي ممارسة سلطاتهم الوالدية معهم في عديد من المواقف الحياتية والتي تتضمن ثلاث أشكال رئيسية مميزة للمناخ الأسرى وهي :
- الشكل الديمقراطي : ويقصد به المناخ الأسرى الذي يحرص فيه الوالدين على توضيح مغزى تصرفاتهم ، ويرحبون بالحوار والتعايش مع أبنائهم في كل ما يعيشون أو يتعرضون له من مواقف وخبرات .
 - الشكل الاستبدادي : ويقصد به المناخ الأسرى الذي يغلب عليه النزعة الاستبدادية من جانب الوالدين في كل ما يتعلق بالأبناء من أمور وقضايا دون أن يكون للأبناء حق إبداء الرأي فيما يراه الوالدين أو الاعتراض عليه .
 - الشكل الفوضوي : ويقصد به المناخ الأسرى الذي 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 يترأى 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 النظري الذي يكشف عن الضغوط البيئية وكيفية مواجهتها لتحقيق التكيف الإنساني ، والذي استفاد منه أيضا في معرفة التغير والتطور الذي يحدث للبناءات الاجتماعية في الأسرة والمدرسة ولقد تضمن هذا الإطار مجالات رئيسية وهي كالتالي :

- العلاقات : أى إلى أى مدى يرتبط الأفراد ببعضهم البعض ويساند كل منهم الآخر ، أى طبيعة العلاقات بينهم .
- النمو الشخصي: أى اتجاهات النمو الذاتي التي تجد تأكيداً 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 صعوبة عند وصفة وأكثر صعوبة عند تحديده ، لذلك فقد حدد مجموعة من الأبعاد التي قد تساعد على تحديد المناخ الأسري معتمداً في ذلك على إطار موس وهى كالتالى :
- علاقة الوالدين بالأبناء/العلاقة بين الوالدين/أمور البيت/مذاكرة الأبناء/مظهرهم وعلاقاتهم معاً/الصفات الشخصية للوالدين أو لأعضاء الأسرة/الترابط والمحبة بين أعضاء الأسرة/الرحلات والترويح/العلاقة مع الجيران/تعليم وعمل الوالدين/الأموال 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 الأسري يتحدد بالعلاقات والممارسات التي 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 كشيء وكأداة لتحقيق الأهداف وليس ككفاية في حد ذاته ، وهو ما أطلق عليها الأنسنة في مقابل اللأنسنة ، 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 بالحرر وهى أن يتاح لكل فرد أن يكون ذاته في مقابل التفاعلات التي تبنى اتجاهها تعلقياً أو تملكياً تجاه الآخر ، وهو ما أسماه بالمناخ الأسري المنغلق في

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

- وترى الباحثة أنه على الرغم من اختلاف المنطلقات النظرية لمفهوم المناخ 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 المسؤولية بشكل يجعله قادرا على التفكير السليم وتمسكا بالقيم الأخلاقية . والباحثة تخرج من العرض السابق للمفاهيم بمفهوم يشير إلى أن المناخ الأسرى هو : مجموع تقييمات أعضاء الأسرة عن إدراكهم لنوع العلاقات التفاعلية بينهم ، وأساليب الإثراء النفسى المقدمة لهم وأشكال التنظيم 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 السلوكية / التحليلية / النمائية لدراسة الجانب الخلقى أدى أيضا إلى اختلاف الآراء حول النظرة لهذا المفهوم ، كما أن العوامل والمحددات المؤثرة على هذا الجانب من جوانب الشخصية قد أدى إلى صعوبة القيام بدراسة واحدة تضم جميع هذه المحددات .

- وتضيف الباحثة أيضا بأن استخدام الباحثين لمفهوم الخلق Moral بمعنى الأخلاق Morality يعتبر استخداما خاطئا ، وفيما يلي عرض للاستخدامات المختلفة لهما .
- الاستخدام اللغوي للخلق :- والذي يجعله مفردا للأخلاق، ويعتبره نوعا من أنواع الأخلاق وكلمة أخلاقي تعني في اللغة أنه ما يتفق مع قواعد الأخلاق أو السلوك

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 حسنة أو صائبة (قائد البلاد يحب 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 :
 - المعنى التقويمي Evaluative ويقصد منه إعطاء قيمة أو وزن للشيء وهذا الاستخدام يحمل ضمنا 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 التقويمي للخلق يتضمن حكما معياريا على الفرد من خلال تصرف معين ، فنقول فلان إنسان أخلاقي ، أما المعنى الوصفي 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 الخلقي .

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

• استخدام عام وهو يتناول النمو الخلقى 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 الخلقى 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 الحكمي في النمو الخلقى والذي يعتمد على التفكير والاختيار والحكم .

كما تشير أيضا أن هذين المفهومين ليس متناقضين وإنما الاستخدام الثاني للمفهوم هو عبارة عن تحديد وتخصيص لجانب من جوانب النمو الخلقى وهو الجانب الحكمي . كما تشير أيضا إلى أن استخدام المفهوم الثاني 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 الخلقى يسير من التلقائية Spontaneous إلى الوعي Awareness وهو ما يعني انتقال الطفل من المستوى الأقل نضجا إلى المستوى الارقى نضجا .

- ويرى توريل Turiel (1978, pp.75:76) أن النمو الخلقى عملية متدرجة، وأن التقدير من مرحلة إلى أخرى يتم عن طريق إحداث عدم التوازن من خلال المواقف الاجتماعية .

- ويرى طلعت منصور وحليم بشاى (١٩٨٣ ، ص ٦٩) أن النمو الخلقى عملية قوامها تشرب الطفل ومسايرته للنظام الخلقى للجماعة الاجتماعية التي ينشأ فيها أي أنها عملية قوامها إستدخال الأحكام والمعايير الخلقية السائدة في جماعته .

ب - **النضج الخلقى Moral Maturity** : وعلى ضوء التعريفين السابقين عن النمو الخلقى يمكننا أن نميز بين استخدامين لمصطلح النضج الخلقى :

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

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

وهو ما سرنا عليه عند محاولتنا التعرف على النضج الخلقى لدى الأبناء المراهقين ، حيث قصدنا به وصول الفرد إلى درجة عالية من تأسيس مفاهيم الحكم والاختيار والتفكير والتعقل الأخلاقى على مبادئ العدالة كما تقاس من خلال اختبار النضج الخلقى المستخدم فى الدراسة الحالية .

ج - **التفكير الخلقى:- Moral Reasoning** :

- ويرى بل Bull (1973, p.79) أن التفكير الخلقى يتضمن عمليات المنطق أو الفعل على الاهتمامات الخلقية وهذا التفكير عامل حيوي وإن لم يكن العامل الوحيد في الحكم الخلقى .

- ويرى كولبرج وجليجان Kohlberg,L.&Gilligan,C (1981, pp. 35-38) أن التفكير الخلقى عملية عن طريقها يصل الناس إلى القرارات الخلقية Moral Dissuasions ويتصرفون على أساس هذه القرارات .

- ويرى سليمان الخضري (١٩٨٢ ، ص ص ١٤١ - ١٤٢) أن التفكير الخلقى هو أحد جوانب النمو الخلقى والذي يتعلق بالطريقة التي يصل بها شخص ما إلى حكم معين قد يتعلق بالصواب أو الخطأ .

- يرى روم وروجر Rom & Roger (pp. 398-399, 1986) أن التفكير الخلقى هو انعكاس للطريقة التي يفهم بها الفرد العالم من حوله، وكيفية إدراكه للقوانين والمعايير التي تحكم سلوكه.

- وترى سبيكة يوسف الخليفى (١٩٨٧، ص ص ١٤-١٥) أن التفكير الخلقى هو تلك العملية التي يستخدمها الفرد في 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، ص ١٢) أن التفكير الخلقى هو عبارة عن نمط التفكير المستخدم في حل الموقف الخلقى أو المشكلة الخلقية، والتفكير وفقاً لنظرية كولبرج يمتد من المرحلة الأولى (مرحلة التوجه بالعقاب والطاعة) إلى المرحلة السادسة (مرحلة التوجه بالمبادئ الخلقية العامة).

- ويرى أحمد محمد شافعي (١٩٩٤، ص ٢٧) أن التفكير الخلقى هو تلك الخطوات والعمليات التي يتخذها الفرد كي يتوصل إلى إصدار حكم أو اتخاذ قرار ما قد يتعلق بالصواب أو الخطأ.

- ويرى أحمد مصطفى 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، ولا بد 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 والتي سوف يتصرفون على أساسها. ويتفق مع كولبرج في هذا التناول كل من روم وروجرز (١٩٨٦)، وسبيكة الخليفى (١٩٨٧)، وأحمد شافعي (١٩٩٤)، أما سليمان الخضري (١٩٨٢) فيستخدم مفهوم التفكير الخلقى كأحد جوانب النمو الخلقى بالمفهوم العام، بينما نجد كل من أحمد مصطفى شلبي (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 ضروري ولكنه غير كاف لإصدار الحكم الخلقى ، وتخرج الباحثة بمفهوم يشير إلى أن التفكير الخلقى يمثل نوعاً من التفكير الاستدلالي والمنطقي الذي يتعلق بالتقييم الخلقى للأشياء والأحداث وهو يسبق الحكم الخلقى ويؤدي إليه .

د - القيم الخلقية Moral Values :

- ويرى روكيش Rokeach, (1973, p. 35) أن القيم الأخلاقية نوع واحد من القيم الوسيئية وهي 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 فشقوش (١٩٨٤ ، ص ٣٢٠) أن القيم الأخلاقية هي تنظيمات نفسية يكتسبها الفرد من خلال معاشته 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 هي مجموعة المعايير والفضائل التي جاء بها الإسلام ثم أصبحت محل اعتقاد لدى الإنسان عن اقتناع واختيار ، وصارت موجّهات لسلوكه ومرجعاً لأحكامه في كل ما يصدر عنه من أقوال وأفعال، وتنظم علاقته بالله وبالكون وبالإنسانية .

- ويرى حميدة عبد العزيز ابراهيم (١٩٨٧ ، ص ١٨) أن القيم الأخلاقية هي 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 ضوءها .

تستخلص الباحثة من التعريفات السابقة لمفهوم القيم الخلقية المفهوم التالي وهو :
أن القيم الخلقية هي عبارة عن المعيار الذي يستعين به الفرد في الاختيار بين البدائل المطروحة في الموقف ، والحكم على الأشياء بغرض اتخاذ قرار يؤدي به إلى سلوك أخلاقي يتناسب مع الاتجاهات الأخلاقية للوسط الاجتماعي له .

هـ - السلوك الخلقى 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 .
- ويعرف فؤاد أبو حطب (١٩٧٣ ، ص ١٥٦) 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 شلبي (١٩٩٦ ، ص ٣٠) أن السلوك الأخلاقي (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 التي يتم النظر إليه منها حيث تشير إلى أن كولبرج (١٩٨٦) اعتمد في تحديد مفهوم السلوك الخلقى على القرارات الخلقية النابعة من التفكير العالي ، 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 ، ج ١ ، ص ٣٧٨) .

- وهي فترة من فترات نمو الفرد ، تمهد للوصول إلى النضج بطريقة شرعية أو قانونية، وهي تبدأ من ١٢ عند البنات، و ١٤ عند البنين، وحتى ٢١ سنة 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 هي مرحلة استيقاظ الانفعالات والحاجات المختلفة وظهور القدرات Abilities والإمكانات الجسمية والعقلية وتتسم هذه الفترة فى كثير من الأحوال بالقلق والثورة والشك .

- ويرى فؤاد البهى السيد (١٩٧٥، ص ٢٧٥ - ط٤) أن المراهقة بمعناها العام هي المرحلة التى تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد، لهذا السبب فهي عملية بيولوجية حيوية عضوية فى بدايتها وظاهرة اجتماعية فى نهايتها .

- وترى لىلى محمد أحمد (١٩٨١، ص ٣) أن المراهقة هي مرحلة مكتملة لفترة البلوغ ولكنها غير منفصلة عنها ولكنها تسير نحو اكتمال النمو بالتدرج ، وتشكل 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 والعقلي والنفسي، 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 التي يكون فيها الفرد غير ناضج انفعالياً ويقترّب من نهاية نموه البدني والعقلي، كما أن كلمة Adolescence مشتقة من الفعل اللاتيني Adolescere ومعناها التدرج نحو النضج وهي الفترة من حياة الشخص التي تقع فيما بين نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية الرشد .

- ويرى حامد زهران (١٩٧٧، ص ٣٢٣) أن المراهقة هي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد وتمتد من الثالثة عشر إلى التاسعة عشر تقريباً أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين .

- ويرى كل من بهلر (١٩٢٩) ، هنري ن.ب (١٩٤٤) ، ستولز هـ . د ، ستدلزل.م (١٩٥١) ، كارل مايكل (١٩٥٤) ، تينبرج (١٩٥٥) ، جيرسلد (١٩٥٧) ، سترانج (١٩٥٧) ، ، تلز (١٩٦٢) ، هوفمان (١٩٦٤) ، اريكسون (١٩٦٥) أن المراهقة هي فترة ما بعد البلوغ التي تتأسس فيها مسئولية الفرد الذاتية بعد أن تأسست سمات النضج الجسمي وبدأت المصاحبات النفسية للبلوغ في الثلاثي، ويعد البحث عن الحرية وازدياد الثقة بالنفس والوعي بالذات من المظاهر المميزة للنمو في هذه الفترة الحرجة، وتبدأ المراهقة في التراث النفسي مصاحبة للبلوغ وتتراوح المعدلات العمرية التقليدية للمراهقة من سن ١٢-٢١ بالنسبة للفتيات ومن ١٣-٢١ للفتيان .

(Encyclopedia of Psychology, 1972, p.26)

ويرى عادل عز الدين الأشول (١٩٨٢، ص ٤١٧) أن المراهقة هي مرحلة من النمو تقع بين الطفولة والرشد، مرحلة نمائية من عالم الطفل إلى عالم الكبار ولا يعني مصطلح المراهقة البلوغ والشباب كمرادفات حيث أن المراهقة تعني التغيرات

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

وتخلص الباحثة من العرض السابق بمفهوم للمراهقة بالمعنى الآتي :

- هي المرحلة المصاحبة للبلوغ والمتجهة نحو النضج وتتراوح المعدلات العمرية فيها من ١٢-٢١ سنة بالنسبة للبنين والبنات . وهي المرحلة التي تتشكل فيها شخصية الفرد بعد أن زادت ثقته في نفسه وأصبح أكثر وعياً بذاته وأصبح مؤهلاً لتحمل مسؤوليته الذاتية بناء على ما قد حصل عليه من أهلية اجتماعية وقانونية . وتكون مرحلة المراهقة عضوية في بدايتها ، واجتماعية في نهايتها . وتعد هذه المرحلة من المراحل الحرجة في نمو الفرد

القسم الثاني

النظريات والاتجاهات التي أكدت على دور

المحددات البيئية والمناخ الاجتماعي

والأسرة في نمو الشخصية

أولا: نظريات المحددات البيئية الاجتماعية

تعرض الباحثة نبذة عن أهم النظريات التي تؤكد على المحددات البيئية

الاجتماعية كما يلي :

أ - نظريات (فروم ، هورني ، سوليفان ، أدلر) : تتفق هذه النظريات على تأثير المتغيرات البيئية في تشكيل شخصية الفرد وذلك كرد فعل مقابل للوضع الغريزي للتحليل النفسي الفرويدي وذلك بالرغم من تأكيد كل نظرية على مجموعة مختلفة من المتغيرات .

١. فأريك فروم يوقف معظم اهتمامه على الكيفية التي يشكل بها ببناء وديناميات مجتمع محدد أعضائه ، بحيث يتناسب طابعهم الاجتماعي والقيم والحاجات المشتركة لهذا المجتمع .

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

٣. ويقول علاء كفاقي (١٩٨٩ ، ص ص ٢٢ - ٢٦) ان نظرية سوليفان للعلاقات

الشخصية البيئية تعطي وزنا كبيرا للعوامل الثقافية والحضارية ، ويمثل الحصر مفهوما أساسيا في نظرية سوليفان والحصر ينشأ من تفاعل الطفل مع المحيطين به .

٤. كما يشير أيضا إلى أن أدلر يقدم تفسيراً تربوياً اجتماعياً للموقف الأوديبى ، حيث يرى أن للام دورا كبيرا في تربية الطفل وتنشئته .

ب - وجهة نظر موراي : يعتبر موراي ان سلوك الشخص دالة لخصائص البيئة الى جانب خصائص الشخص وان " التفاعل بين هذا الفرد وبيئته هو وحدة قصيرة Short Unit مقنعة للبحث في علم النفس " . ولقد سعى موراي مقتنيا أثر ليفين الى تمييز البيئة المدركة Perceived Environment (ضغط بيتا Beta press) كما تأثر موراي في

تصوره النظرى للظاهرة النفسية بال نماذج البيولوجية Biological Models لهل وليفين ، اكثر مما تأثر بالنماذج الفيزيائية . كما استفاد أيضا من البيولوجيين أمثال داروين ، كما استفاد من ماكدوجل خاصة في مفهوم الغريزة كأداة لهم .

ولقد اسند موراي النمو الى العوامل البيئية فيقول ان مجرى النمو لا يمكن فهمه بكفاءة دون تصور كامل للوضع الاجتماعى الذى انبثقت العملية من خلاله . ولقد قدم موراي 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 موراي يتقبل بل ويقوى من أهمية النظرية (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 اجتماعي بين الطفل والبيئة المحيطة به .
- ٢- الأزمة المترتبة على هذه المواجهة .

٣- النتائج النهائية 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 البنات بان تكون بنتا ، إذ أنه على كل منهما أن يهيا ليلعب الدور المعد

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

وتشنت الدور هو عدم تأكد الفرد من هويته فى المجتمع ، وبالتالي عدم معرفته للسلوك المناسب وفى نهاية هذه المرحلة يستطيع أن يتجاوز ذاته فى المواقف التى تتطلب ذلك دون خوف من فقدانه لذاته .

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

د - دافع الكفاءة لهوايت Competence Motivation : يقول محمد عماد الدين اسماعيل (١٩٨٧ ، ص ٢٧ - ٢٨) أن علماء النفس النمائيون قد بدعوا فى العقد الأخير 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 مستخدما مفهوم هوايت عن دافع الكفاءة فى تحقيق التكامل بين المدخل المعرفى والمدخل الدينامى فى تفسير النمو . ويرى محمد عماد الدين اسماعيل أيضا ان هوايت يرى ان جميع بنى الإنسان يولدون ولديهم دافع أولى نحو السيطرة على البيئة ، وهو ما يطلق عليه "دافع الكفاءة" . ويرى أيضا ان هوايت لا يستمد الشواهد على وجود دافع الكفاءة من فائدته فى تفسير السلوك غير الهادف فقط ، بل أيضا من فائدته فى تفسير إصرار الطفل أحيانا على تعلم أشياء صعبة

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

هـ - **كلارك هل Clark Hull** : يشير علاء كفاقي (١٩٩٩ ، ص ص ٢٦٦ - ٢٧٢) إلى أن كلارك هل قد وضع إطاراً في البداية لتفسير التعلم يستند على قوة العادة ، ثم أكمله ليصبح صالحاً لتفسير كل الظواهر السلوكية ، وقد حاول بعض تلامذته ملء هذا الإطار السلوكي ومن أشهرهم - دولارد وميللر وماورر وسيرز ، ويرى دولارد وميللر ان الإنسان في 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 هي مجموعة الدوافع الأولية والدوافع الثانوية، ويتكون من الدوافع الأولية والدوافع الثانوية تنظيمات هرمية للاستجابة . بمعنى ان تترتب مجموعة من الاستجابات ترتيباً خاصاً حسب درجة تدعيمها ، وتصدر حسب هذا الترتيب ، وقد ينتج بين التنظيمات نوع من الصراع .

ويحدد دولارد وميللر ثلاثة أشكال أساسية من الصراع وهي : صراع الإقدام - الإقدام ، وصراع الإحجام - الإحجام ، وصراع الإقدام - الإحجام ، ويوليا الظروف المعيشية ونوع المعاملة التي يتلقاها الفرد في أسرته وفي طفولته والتي تعتبر من أهم العوامل من وجهة نظرهما التي تثير الصراع في نفس الفرد إهتماماً كبيراً . 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 هي ان يأتى الفرد السلوك المناسب في كل موقف حسب ما تحدده الثقافة التي يعيش في ظلها الفرد .

و - **ألبرت إليز Albert Ellis** : يشير علاء كفاقي (١٩٩٩ ، ص ص ٣٠٣ - ٣٠٥) إلى أن إليز يرى أن الناس يضطربون لأنهم يقبلون أفكاراً غير عقلانية أو قضايا غير منطقية ، وانه من الضروري والملح للإنسان ان ينال بالفعل استحسان كل شخص هام في البيئة ، وان يكون كفواً وفعالاً ومنجزاً بصورة تامة ، ويقول انه كما أن الفرد يمكن أن يتبنى أفكاراً غير عقلانية ، فإن الأسرة تتبنى هذه الأفكار أيضاً ، بحيث تحكم

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

ز - دون جاكسون Don Jackson ويرى علاء كفاي (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 والتي هى واجبات للبعض الآخر وتتحد بمتغيرات العمر او الجنس او المركز فى الأسرة .

ثانياً: التصورات النظرية للمناخ الاجتماعي المؤثر في تشكيل الشخصية

تتناول الباحثة بعد أن استعرضت النظريات التي تؤكد على دور المحددات البيئية في نمو الشخصية التصورات النظرية للمناخ الاجتماعي المؤثر في تشكيل الشخصية وهي كالتالي :

أ - نظريات التنظيم الاجتماعي :

١ - نموذج النظم الاجتماعية **The social Systems Model** : لقد أمدت نظرية النظم الاجتماعية نماذج المناخ داخل البناء الاجتماعي (مؤسسة/مدرسة/أسرة) بالتصورات النظرية والتي تتمثل في احتواء البناء أو النظام على مجموعة من المدخلات التي تنظم في أنماط ثابتة ومعقدة وهذه الأنماط في تفاعلها تحدد نتائج السلوك الإنساني داخل النظام، ومن ثم تتضح مفاهيم النظم (المفتوحة والمغلقة) في ضوء تفاعلها مع البيئة الخارجية لهذا النظام وتوقفها على الأنظمة الفرعية التي تتفاعل تفاعلاً دينامياً بعضها مع البعض ، حيث يتصور لوندال (Londal ١٩٦٤) أن عملية التفاعل التي تتم بين الأنظمة تعبر عن درجة من درجات التجاوب والتفاعل المتبادل الذي يحدث عبر الحدود التي تفصل بين كل نظام وآخر.

٢ - نموذج نظرية الدور **Role Theory Model** : يستخدم نموذج جيتزل Getzel (١٩٦٣) للنظم الاجتماعية ، بنية نظرية الدور في تحليل السلوك التفاعلي بين الجماعات طبقاً لنموذج النظم الاجتماعية في الوقت الذي تعتمد نظرية الدور على الأبعاد الأساسية لنظرية الشخصية ، وتتنظر إلى التفاعل الدينامي الذي يحدث بين حاجات شخصية الفرد ومطالب الأدوار داخل النظام الاجتماعي والبيئة الخارجية ، على اعتبار أنها جميعاً تحقق توازناً دينامياً يحدد لنا المناخ السائد داخل النظام .(نعيمة يونس ، ١٩٨٣ ، ص١٦).

- ويشير سيد عثمان (١٩٨٧ ، ص ص ٤٤-٤٨) أن هناك مفهومين رئيسيين في نظرية الدور الاجتماعي هما المكانة الاجتماعية Social Status والدور الاجتماعي Social Role . والمكانة الاجتماعية هي 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 التي تحدد اتجاهاتها الثقافية السائدة في المجتمع الذي 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 والاعتراضية Compliance and Alienative Theory Model

تعتبر نظرية الإذعانية والاعتراضية الأساس المستخدم لفهم المناخ داخل النظام الاجتماعي آخذة في الاعتبار الصراع الذي يمكن أن يحدث داخلها بين أعضاء هذا النظام .

وتذهب أرجيرس Argriss (١٩٥٨) إلى أن المناخ يتحدد بعوامل 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 الرسمي Formal Contract الذي يبرم على أساس أن هناك عملا يؤدي وجزاء يمنح. كما تذهب نظرية المسايرة - كما يذكر إيتزيون 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 ، ص ١٧) .

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

ب - الأطر التصورية الحديثة للأنظمة الاجتماعية البيئية:

١- إطار برونفنبرنر (Brpnfenbrenner، ١٩٦٩) : يؤكد برونفنبرنر على أهمية النظام البيئي 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 تصطمم بالأوضاع المباشرة للفرد النامي مثل الحالة الاقتصادية ، الاجتماعية ، أو تأثير عمل الأباء والأمهات . ويمثل النظام الأكبر من إطاره ، المعتقدات الثقافية والأيدولوجيات والأخلاقيات في المجتمع الواحد . (جون فريس ، ١٩٨٦ ، ص ٩٨ ، Moss & Fuhr 1982, p.112).

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

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

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

- العلاقات : أى إلى أى مدى يرتبط الأفراد ببعضهم البعض ويساند كل منها الآخر، أى طبيعة العلاقات بينهم .

- النمو الشخصي: أى اتجاهات النمو الذاتي التي تجد تأكيداً 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 هي:

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) هي :

- العلاقات: وتشمل متغيرات الانغماس في العمل (Involvement) وتماسك الرفاق

(Peer Cohesion) وتعاضد 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 (CES) The Class Room Environment Scale فالأبعاد النفسية للمناخ كالاتي :

- 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 الأسري (FES) The Family Environment Scale

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

- النمو الشخصي: ويشمل متغيرات الاستقلال Independence والتوجيه نحو التحصيل والإنجاز Achievement والتوجيه العقلي النقابي والتوجيه التروحي الإيجابي، والتوجيه نحو القيم الدينية والخلقية .

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

ثالثا : الأسرة

والاتجاهات الرئيسية في تناولها :

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

أ - الأسرة :

يرى علاء كفاي (١٩٩٩، ص ٥) أن السياق الأسري ، سياق بالغ التفرد والخصوصية . فالأسرة هي المؤسسة ربما الوحيدة التي ينتمي إليها الفرد ويكون على استعداد للتضحية بكل ما يملك من جهد أو وقت أو مال أو خبرة في سبيلها ، وفي سبيل أفرادها . وأن العلاقات بين أفرادها تتسم بالعمق والحساسية وأن لها تأثيرا خطيرا في نمو شخصية الفرد . ويرى أيضا أن هذا التأثير الحاسم للأسرة على شخصية الفرد ، والذي يزداد وضوحا مع تقدم البحث العلمي بات إحدى الحقائق القليلة التي يسلم بها علماء النفس من مختلف الاتجاهات مع اختلافهم في تفسير هذا التأثير وآلياته .

ويرى سيد عثمان (١٩٨٧ ، ص ص ٦٢-٧٠) أن الأسرة هي المدرسة التي تمد المجتمع بأعضاء جدد وهي بهذا تحافظ على كيانه العضوي ، وتحافظ على استمراره المعنوي ، وذلك من خلال تعميق قيمه ومعاييره واتجاهاته في نفوس أفراد المجتمع ، وهي بهذا تحافظ على الهوية الثقافية لهذا المجتمع .

ويرى أيضا انه بالرغم من التغيرات الحديثة التي طرأت على الأسرة من حيث حجمها ووظائفها ودورها ، إلا أنها ما زالت هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ بها الفرد ، ويلتقي بها معا ، يجعل الطريقة التي يتعامل بها مع أعضاءها ، ونوع العلاقات التي يجدها تمثل النماذج التي ستتشكل وفقا لها تفاعلاته وعلاقاته الاجتماعية ويتأثر بها نموه ونضجه الخلقي .

وترى هدى قناوى (١٩٨٣ ، ص ٥٦) أن دور الأسرة وفعاليتها لا يقتصر على المراحل الأولى في حياة الفرد، بل يمتد ويظل مؤثرا طوال مراحل حياته، حيث يظل

تأثير هذه البيئة قائما حتى مرحلة متأخرة من العمر ، بل وقد يظل واضحا بشكل أو بآخر 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 فى تناول الأسرة منها ما يلى :

١-الاتجاه السيكودينامي : يرى صالح حزين (١٩٨٨ ، ص ص ٣٣-٣٦) ان 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 تعطىها نمطا خاصا بها ، فالنمط الخاص والأدوار المتبادلة التي تربط أعضاء الأسرة ببعضها البعض الآخر لا تعطي لنمط العلاقات شكلا محددًا فقط، بل تضع على أفراد الأسرة مسئوليات متبادلة وملزمة لكل الأفراد وهذه الأدوار وما تتضمنها من مسئوليات متبادلة بين أفراد الأسرة ، تؤدي إلى ظهور الأعراض وتساعد على استمرارها في عضو أو أكثر ، أن الملل الذي يصيب التفاعل - كوظيفة للأسرة - هو الذي يؤدي إلى ظهور أنواع معينة من المشكلات أو الأعراض ويحدد طبيعتها

ولذلك يرى البعض من أصحاب هذا الاتجاه، أنه أياً كان تاريخ المشكلة الأسرية ، فإن الدينامية التي تؤدي إلى استمرارها تكون نشطة في نمط البناء الحالي للأسرة ، الذي يتكون من عمليات متتالية من التفاعل يترتب بعضها على البعض الآخر 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 تؤدي إلى تثبيت السلوك المرضى . (صالح حزين ، ١٩٨٨ ص ٣٥ - ٣٦) .

وترى الباحثة أن أكثر الاتجاهات ارتباطاً بالدراسة الحالية هو الاتجاه البنائي ، لأنه يركز على التفاعل بين البيئة الخارجية والأسرة وأنماطها الفرعية الداخلية، وعلى مدى ما يوفره البناء الأسري من متطلبات لنمو أعضاء الأسرة .

ج - تطبيقات لنظرية الأنساق على الأسرة : وفي هذا الصدد يشير علاء كفاقي (١٩٩٩، ص ٢٣-٢٤) الى مجموعة من التطبيقات لنظرية الأنساق على الأسرة .

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

٢- اتزان النسق الأسري Family System Equilibrium بجسم الإنسان توجه تلقائي للحفاظ علي الاتزان Balance أو التوازن Equilibrium يسمى بالتوازن الحيوي Homeostasis وإذا استخدمنا مصطلحات الفلسفة السبرانية نقول أن جسم الإنسان كنسق اجتماعي بيولوجي دينامي Dinamic Biosocial يتبادل المعلومات مع العالم الخارجي ويستخدم عمليات التغذية المرتدة للحفاظ علي الثبات الداخلي. والجسم في حالة مستمرة من العمل لتصبح أوضاعه وحالاته قادرة على الحفاظ على هذا التوازن . وما يحدث علي مستوي النسق الجسمي للفرد يحدث علي مستوي الأنساق الأخرى وفي مقدمتها النسق الأسري ، فالنسق الأسري يقوم بعمليات يقصد بها إحداث التوازن

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 والتحسين للأداء فيما بعد بطريقة حلقيّة أو دائرية فيما يعرف بحلقات أو انحناءات التغذية المرتدة **Food Back Loops** .

٤- تغيير النسق الأسري **Family System Change** يخضع النسق الأسري لما تخضع له الأنساق الحيوية من تغير بفعل تعرضها لمثيرات مستمرة أو بفعل احتكاكها بأنساق أخرى . وتجاهد الأسرة السوية في أن تتفاعل مع التغير وتحاول أن تبحث عن حل جديد يتسم بالاستقرار ويستند إلى الظروف الجديدة ، وهو ما يعكس مرونة النسق وقدرته علي تجديد نفسه واستمراره 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. وفي نسق كالأسرة تحيط الحدود وتحمي 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 الأسري **Openness 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

المناحي والنظريات التي تناولت الجانب الخلقى

مقدمة: أن المشكلة الأخلاقية لم تقتصر في الدراسة على علماء النفس ، بل لقد تناولها الفلاسفة والمفكرين ضمن أقاليم 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 أو يؤكد على أهمية دراسة هذا الجانب الراقى في الإنسان . وسوف تقوم الباحثة بعرض لأهم المناحي والنظريات النفسية التي تناولت موضوع النمو الخلقى والتي تعتبرها أحد المرتكزات النظرية التي تنطلق منها الدراسة الحالية .

أولا : منحي التحليل النفسي

المنحي الانفعالي Emotional Approach

يرجع الفضل إلى أصحاب هذا المنحي 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 القيم حينما تناولت الضمير والأنسا 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 - نشآت الخلق وتطوره :

- ولقد ركزت مدرسة التحليل النفسي على دراسة الحس الخلقى 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 الوسيط 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 وهي ارتداد الطاقة الغريزية إلى مستوى من النمو قد جاوزه الفرد .
- رد الفعل Re-Action وهو استبدال الدافع الغريزي بالذعة المضادة .
- الكبت Repression هو كبت الدوافع المضادة للمجتمع وحجبها في الشعور وعدم اختفائها .
- الإعلاء Sublimation هو اختفاء الجزء الأكبر من الدافع الأصلي في نشاط اجتماعي أكثر نفعاً .
- 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) وهي تعتبر الشعور بالذنب (Feeling of Guilt) وهو المؤثر على اكتساب الفرد لهذه المعايير .

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

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

٢. المدخل الثاني يعطى اهتمام أكبر بالأنما 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 لوفينجر (Loevinger, 1964).
٣. وأما المدخل الثالث فقد رأى أن النمو الخلقى 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 (Gilligan 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 كئفيا هي :

١. النوع الأول: وهو الأكثر بدائية والأقل فاعلية، ويتألف من مجموعة " النواهي" Don't's الفظة القاسية وهي في أحسن حالاتها تعمل بطريقة قمعية لا تقوم على إعمال الفكر ، وفي 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 التى لا تزال متمركزة فى الأشخاص المحيطين بالفرد.

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

٤. النوع الرابع: للضمير فيقوم على تلك المجموعة الراسخة من المبادئ الأخلاقية المعنوية المستوعبة داخل الفرد ، والتي يمكن أن تخضع للتساؤل والاختيار الرصين.

د - الجوانب الشخصية المؤثرة في الخلق :

- ويرى طلعت منصور وفيولا البيلاوى (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 الأخلاقي المعنوي القائم في الجماعة إتباعا عن إرادة في تقبل هذا النظام وعن الرضا الخلاق.

٢. قوة الأنا Ego Strength ويكشف عن مركب من القدرات أو الإمكانيات للاستجابة لأحداث على أساس إدراكات دقيقة وانفعالات ملائمة وأحكام تتم عن بصيرة وتعقل.

٣. قوة الأنا الأعلى Super Ego Strength وبها تتحدد الدرجة التي عندها يتحقق 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 والرغبات، وإلى العمل والسلوك بطريقة مباشرة .

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

٦. مركب العداوة الذنب Hostility وهو مركب من حفزات داخلية عدوانية ترتطم بمشاعر قوية الذنب نحوها، ويوفر أتران محور العداوة - الذنب نوعا من الانضباط الداخلي للسلوك، ذلك أن المكونات الخلقية - المعنوية في بينيه الشخصية تعمل كموجهات للتعلم الذاتي، بما توفره من أساس وطيء للجهود الواعية الرامية إلى الارتقاء ، ولعل هذه الأرضية الثابتة للشخصية يتضح بصفة خاصة في مرحلة 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 يصل إلى النضج والاكتمال عند الفرد . والمدخل الفرويدي هنا يعطينا تفسيراً لنشأة الخلق وتطوره ، ويعطينا شرحاً للجانب الانفعالي من العلاقة بين الطفل ووالديه .

- ويرى طلعت منصور وحليم بشاي (١٩٨٣، ص ١٠) أن أفكار فرويد حول ديناميات النمو الخلقى 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 الخلقى لم يتناول المعرفة الأخلاقية (Moral Knowledge) 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 الخلقى 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 Training) 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 وهي 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 الخلقى (Eysenck, 1964, 1978)

أ - المداخل الرئيسية للمنحى السلوكي :

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

المعايير الاجتماعية ، واستدخال هذه المعايير ، واعتبار مصالح الآخرين قبل مصالح الذات ، وأنه 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 ٨-١٢) 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 شلبي (١٩٩٦ ، ص ٩٦) 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 ويتأثر 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 MaDonald, 1963, Bandura 1965 , 1969 .

ب - معايير الضمير كقاعدة سلوكية متعلمة :

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

١- مقاومة الغواية والأغراء Resistance to Temptation وتوضح 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 الإجمامي (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 تفاعلها 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 التفويضي (Vicarious Learning) أي 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 عليه 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، ص ٧٠) أن أصحاب نظرية التعليم الاجتماعي يروا أن استخدام الاشتراط فقط كما أظهره أيزنك وبافلوف 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 تكفي فقط لضبط الاستجابات الموجودة بالفعل .

- أنه ليس من الممكن في جميع الأحوال أن نعيد ترتيب البيئات كي يظهر 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 إلى وجود نموذج الأمر الذي لا يتوفر في عملية الاشتراط، بل أن وجود النموذج قد يغني أحيانا عن التعزيز الذي يراه الاشتراطيون أساسيا في اكتساب السلوك .

ج - فنيات اكتساب السلوك الأخلاقي :

- 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 يؤدي هذا الفعل إلى عقاب وبالتدريج فإن تقليد الطفل للقيم الملاحظة والسلوك الأخلاقي للأخريين يؤدي إلى اكتساب الطفل للمستويات الأخلاقية للراشدين، ويلعب تأثير النماذج دوره في إحدى تغيرات مولده ومستمره في الأحكام الأخلاقية وفي السلوك الأخلاقي لدى هؤلاء الأفراد الذين 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، وتأثير عمليات التعزيز في تشكيل واستبقاء السلوك في كلا من الحيوان والإنسان قد توثق بطريقة جيدة عن طريق البحث، ومن المشكوك فيه كون العديد من الاستجابات الاجتماعية يمكن أن تكتسب عن طريق عمليات التدريب الاجتماعي فحسب، ويقوم التعزيز الاجتماعي بكف السلوك غير المرغوب فيه وتدعيم السلوك المرغوب عن طريق ما تقدمه وسائط التطبيع الاجتماعي من أنواع للإثابة والعقاب والتي تختلف باختلاف الموقف والسلوك، وبعد أن تقوم هذه الوسائط بتحديد أشكال السلوك المرغوب وغير المرغوب فيه قبل أن تقوم بعملية التعزيز.

(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 لتمامل أو لتقارب المثيرات فى كل من النوعين من المواقف فقد أشارت دراسة بندورا ومكدونالد Bandura and Mc- Donald (1963) إلى نتيجة مؤاها 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 فى 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 والتهديب الذاتى ، والدلالة الواضحة بالشعور بالذنب .

٢- تحديد ايزنك Eysenck (1978 p.110) لمجموعة من الأسباب التي تؤدى بالفرد إلى اكتساب السلوك غير الخلقى 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، واستبقائه وتحسين (الملاحظة/ تقليد النموذج/الاشتراط /التعزيز السالب والموجب/التعميم)

٥- تقديم نموذج للتعليم المبرمج والذي يستفاد منه في الارتقاء بالسلوك الأخلاقي وفي التربية الخلقية .

٦- تحديد طبيعة الشخصية الأخلاقية بصفة عامه، والحديث عن دور العادات السلوكية في تكوينها (Kohlberg, 1964, pp. 388-389)

- ونجد أنه على الرغم من هذه الإسهامات التي قدمها المنحي السلوكي في مجال دراسة السلوك، فالباحثة ترى الآتي :

- أن أصحاب هذا المدخل قد غالوا في أخذ نتائج تجارب الحيوان وتعميمها على الإنسان وعليه قد يكون التعميم في السلوكية نقطة ضعف صحيحة .

- بالغ البيولوجيون الاجتماعيون في تفسيرهم للصراع الأخلاقي والذي يمثل لديهم صراعا بين الحفزات البيولوجية ومتطلبات البيئة. إلا إن إستشوارتز وأتباعه Schwartz and others (1969, p.41) لهم رأى آخر في تفسير الصراع الأخلاقي حيث يقولون أنه ينشأ داخل الفرد عندما تعمل رغباته في اتجاه يؤدي إلى المعرفة باعتدائه على المعايير الأساسية لجماعة المرجعية ، والفرد يواجه هذا مدفوعا برغبة تعاطفية وبطريقة واعية لتحقيق الرخاء للآخرين، فإذا اصطدمت هذه الرغبة بمعتقدات أو بسلوكيات من شأنها إيذاء الآخرين، فهنا يحدث الصراع الأخلاقي .

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

- كما يرى أرونفرد Aronfreed (1976, p.58) أنه برغم أن هذه الاتجاهات التنظيرية في مجال التعلم تفترض أن ميكانزماتها في التعلم سوف تتغلب على انتقال القيم من الراشدين إلى الأطفال عن طريق التطبيع الاجتماعي، فإنهم لم يحددوا أى تحليل نمائي للأبعاد المعرفية أو النظرية للقيم كذلك فإن نظريات التعلم الاجتماعي حتى في أقصى امتدادتها تكلفا تحصر القيم في دور الوسيط الحديسي أو التخميني للسلوك الظاهر، لكنهم لم يجيبوا عن التساؤل الذي يقول كيف تكتسب القيم الضبط عبر أفعال

الطفل؟ وحيث أن هذه النظريات لم تفحص التفكير التصوري للطفل فإنه من الصعب أن نتوقع أن تلقى الضوء على الإسهام الذي يقوم به التفكير والنمو الخلقى في نمو الضمير. - ويرى فؤاد أبو حطب (١٩٧٣ ، ص ١٥٧) أن الاعتراض الأساسي على هذه النظرية أنه لوحظ أن الأطفال الذين يتوافر لديهم ضمير قوى هم أولئك الذين تلقوا في طفولتهم أقل قدر ممكن من العقاب البدني، أي أولئك الذين تلقوا أكبر قدر من الحب في حين الجانحين مثلاً تلقوا في العادة كثيراً من العقاب البدني أثناء طفولتهم. أن العقاب قد يؤدي إلى نتائج لا يتسع المقام لتناولها، وله إثارة المعقدة المختلفة . ولكن لا يؤدي على وجه القطع إلى تكوين الضمير .

- كذلك أن تصور نظريات التعلم عن دوافع الفرد لاكتساب السلوك الأخلاقي يلغي في الفرد عقله وتفكيره واقتناعه بقيمه، فالطفل يقلد النموذج الذي يقدم له أنواعاً من التعزيز السالب والموجب فيحدث عنده القلق الشرطي الذي يؤدي 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 هي كافية لاكتساب جميع أنواع السلوك الأخلاقي؟ وهل هي مستمرة في تأثيرها وإيقاءها على الإتيان بنفس السلوك ؟

- ويرى سليمان الخضري (١٩٨٢ ، ص ١٢٣) أن أصحاب هذا المنحى لم يقدموا صورة متكاملة للنمو الخلقى ولم يتطرقوا لنمو التفكير الأخلاقي، ولا كيف ينظر الطفل إلى الموقف الأخلاقي، وأسباب اتخاذها لقرار معين، حتى عندما درست المدرسة السلوكية النمو الخلقى 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 الخلقى على أن استيعاب القواعد الخلقية، ومعنى ذلك أنها تصورت النمو الخلقى على أنه تزايد كمي في 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 الخلقى ثراءً من الناحية النظرية وأشدّها تمسكاً من الناحية المنطقية وأقواها تدعيماً بالدراسات الميدانية، وقد وصف هذا المنحى 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 لا بد أن تسير عبر مراحل تتفق مع نمو الفرد العقلي والخلقى. (Kohlberg, 1975, p. 610) وقد تضمنت نظريات النمو المعرفية بعض الأفكار أو المبادئ التي أكتتها نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم الاجتماعي تعكس فكرة استيعاب القواعد والمبادئ الخلقية والتي انتقلت من نظرية التحليل النفسي، واستخدمت في النظريات المعرفية، كذلك استفادت النظريات المعرفية من نظرية التعلم الاجتماعي حيث اعتبرت استجابات الفرد للخبرات الاجتماعية وما ينتج عنها من تعلم أساساً للنمو الخلقى. (سليمان الخضري، ١٩٨٢، ص ١٤٠).

أ - نظريه جان بياجيه في النمو الخلقى: - تشير ليلي كرم (١٩٨٢، ص ٣) إلى أن بياجيه قد قدم بحوثاً ودراسات علمية 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 مهتماً بنمو التفكير الخلقى حيث أشار بياجيه إلى أن التفكير الخلقى يشبه نموه وتدرجه الأشكال الأخرى من النمو المعرفي حيث يتم في مراحل متتابعة الواحدة تلو الأخرى .

- وفي هذا الصدد يرى بياجيه Piage (1932, pp. 73-92) أننا 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 نظره ما هي 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 الخلفي ويمدنا إطاره المعرفي النمائي بإطار نظري لدراسة التطور في التفكير الخلفي . كما تعتبر الطريقة الكلينيكيه التي استخدمها هي الأساس للعديد من الأساليب التي استخدمت لقياس النمو الخلفي . (أحمد شلبي ، ١٩٨٨ ، ص ٨٤) .
وقد قام بياجيه .(بياجيه، ١٩٥٦، ص ١٥) 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 البلي (الكريات) ، هذه اللعبة لها نظام معقد من القواعد ، ويقول أن احترام الطفل لهذه القواعد يكمن فيه جوهر الخلق ، حيث يرى أن دراسة كيفية إتباع الأطفال لقواعد اللعبة يمكن ان تكشف عن المبادئ والقيم التي تكمن وراء النمو الخلفي 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 بوحى من رغباته وعاداته الحركية ، وهذا يؤدي إلى تكوين قواعد مبدئية تزداد أو تنقص .

كما أن الأنماط السلوكية السائدة في هذه المرحلة لا يمكن أن تكون قواعد باى 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 الأخلاقية والقوانين المادية ويكتسب الطفل في هذه المرحلة بعض المهارات والتوافقات السلوكية البسيطة عن طريق تفاعل منعكساته الفطرية Reflexactiess مع البيئة الخارجية. (سليمان الخضري ، ١٩٨٢ ، ص ١٤٠)

ويرى أحمد محمد شافعي (١٩٩٤ ، ص ٤٤) أن القواعد في هذه المرحلة ليست إجبارية بطبيعتها لأنها حركية ، ولأنها مأخوذة لاشعوريا باعتبارها أمثله ذات أهميه أكثر منها حقائق إجبارية .

١/٢- مرحلة التمرکز حول الذات : من ٥:٢ سنوات Ego-centric Stage ويطلق عليها أيضا مرحلة التفكير الرمزي أو ذاتية المركز وفيها يبدأ ظهور مجموعة من التغيرات الهامة في تفكير الطفل وسلوكه . كما يبدأ الطفل في تلقي أنواع من القواعد المقننة من الخارج عن التقليد أو بعملية التبادل اللفظي وتعلم اللغة وبظهور التمثيلات الرمزية Symbolic Representation ، ويبدأ الطفل في تكوين الأفكار البسيطة والصور الذهنية ويتحول تفكير الطفل من الصورة الحسية إلى التفكير الرمزي Symbolic Thinking ، وعلى الرغم من أن الأطفال في هذه المرحلة يلعبون معا إلا أن لكل منهم لعبته الخاصة به . (Piaget , 1932, pp.15-23)

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

وهذا ما أكده سليمان الخضري (١٩٨٢ ، ص ١٤١) بأن الطفل يدرك العلم بشكل موضوعي ويفكر بمنطق الراشدين ، إلا أن تفكيره يكون بالصورة العيانية أو بالصورة المحسوسة .

- ويضيف محمد خلف الله (١٩٣٩، ص ٢٠١) 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 أصبح معروفا لدى الأطفال والمراهقين الذي وصلوا إلى هذه المرحلة .

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

ويرى صبحي الكافوري (١٩٨٩ ص ٣٨) أن الأخلاق في هذه المرحلة تنشأ من داخل الطفل حيث تنشأ 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، وغيرها. أدرك أن آراء الأطفال في الصواب والخطأ

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

١ / ٢ - الأخلاق خارجية المنشأ Heteronomous Morality

٢ / ٢ - الأخلاق ذاتية المنشأ Autonomous Mora

- ويرى علاء كفافى (١٩٩٧ ، ص ٣٨١) أن هناك فترة انتقالية بين نوعين من الأخلاق الخارجية المنشأ والذاتية لا يقل عن ثلاث سنوات . وبذلك فهو يرى إن النوع 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 هي تلك القواعد الأخلاقية التي تُملى على الطفل من الخارج بواسطة الآخرين عن طريق التوجه ، أو هي تلك القواعد التي تُفرض على الطفل من البيئة الخارجية 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 والمعايير الأخلاقية التي تنشأ نتيجة التفاعل بين الطفل ورفاقه في البيئة الاجتماعية المحيطة به ، وهي تتسم بالديمقراطية وتستند على المساواة وتتبنى العدالة والاحترام المتبادل بين الناس ، وفي هذه المرحلة يكون الطفل قد تحرر من قيود الراشدين، ونما لديه فكره المساواة بين الناس والعدالة .

ب - نقد نظرية بياجيه : يحسب لبياجيه فضل السبق في فتح المجال أمام الباحثين

للتوجه لدراسة جانب النمو الخلفى ، وتعد دراسة بياجيه (١٩٣٢) هي حجر الأساس للعديد من الدراسات والبحوث النفسية في مجال الحكم الخلفى . كما تعتبر الطريقة الكلينيكية التي استخدمها هي الأساس للأساليب التي استخدمت لقياس التعقل الأخلاقي.

كما يحسب لبياجيه أيضاً رؤيته في أن الحاسة الخلقية تخضع للنمو والترقي نتيجة عن الأخلاقية خارجية المنشأ عن الأخلاقية داخلية المنشأ . أي 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 التي تتراكم في مجال النمو الخلقى وأي مجال نمائي آخر تتحول إلى بعد كفي ونوعى أي أن النمو هنا يتمثل في تراكم وبنى عقلية وانفعالية جديدة يترتب عليها أن ينظر الناشئ إلى الأدوار بزواوية مختلفة ويدركها إدراكاً متبايناً - وهذا هو الأساس في تحديد مفهوم المرحلة . إلا أن العديد من الدراسات الميدانية قد أثبتت بعض أوجه النقد التي يمكن تلخيصها في الآتي :

١- ويرى بيترز, Peters (1981 p.12) أن بياجيه تأثر بكانت في فصله بين الأخلاقية خارجية المنشأ والأخلاقية داخلية 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 ، ص ١٤٥ ، أحمد محمد شافعي ، ١٩٩٤ ، ص ٤٧).

وبشير كولبرج Kohlberg (1968, p.490) أنه بالرغم من أن تتابع المراحل عند بياجيه كان تتابعاً تراكمياً أو تجميعياً (Comulative) إلا أن تصوره لنوعي الأخلاق كان على عكس ذلك ، ويقول أيضاً 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 إطاراً مفيداً للبحث عن المراحل ، ولكن يحتاج إلى توضيح وكذلك تطبيق المراحل الفرعية للأخلاق الداخلية والخارجية

- ويضيف أحمد شلبي (١٩٨٨، ص ٨٨) أن التفرقة بين نوعي الأخلاقيات لدى الأطفال لا يرتبط بتغيرات بنائية أو اتجاهات عمرية 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 كيفية يصعب إخضاعها للتحليل الإحصائي وتحويلها إلى بيانات كمية
- وترى الباحثة أنه بالرغم من الانتقادات التي وجهت الى نظرية الحكم الخلفي لبياجيه، إلا أن الموضوعية تقتضي منا كباحثين ألا نغفل الإسهامات الكبيرة والعظيمة التي أرساها بياجيه في مجال الحكم الخلفي حيث يرجع إليه الفضل في دراسة جانب النمو الخلفي ، هذا الجانب الهام من جوانب الشخصية والذي 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 بشاي (١٩٨٣، ص ١٠- ١١) الفضل لبياجيه في تقديم مادة جديدة وهامة عن نمو الأطفال الخلفي من خلال تقريره ان نمو الأحكام الخلفية 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 بعده والتي أمدتهم بالإطار النظري الذي عملوا من خلاله أمثال كولبرج وغيره من الباحثين .

ج - نظرية كولبرج في النمو الخلفي : تعد نظرية كولبرج في النمو الخلفي الامتداد الواقعي لنظرية بياجيه ولكن نظريته جاءت أكثر تنظيمًا وضبطًا، حيث طور

نموذجاً لنمو التعقل الخلفي ، وأنشأ أداة قياس استطاع من خلالها إعادة الحياة إلى الدراسة الميدانية في مجال النمو الخلفي .

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

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

- ويركز كولبرج Kohlberg (1974, 1975,p.672) في نظريته على بعض العمليات المعرفية المتضمنة في النمو الخلفي كالحكم والاختيار والتفكير الأخلاقي ، وهو يرى النمو الخلفي حلقة متقدمة لتأسيس هذه المفاهيم على مبادئ العدالة ، ويقول أن الفرد لا يكتسب أخلاقياته دفعة واحدة وإنما عبر تطور نمائى هرمي مكون من مستويات ومراحل تتابع لا تختلف بحيث لا يصل الفرد فيها إلى المستوى حتى يتجاوز التعقل الأخلاقي للمستوى السابق عليه إلى أن يصل إلى النضج الخلفي ، والذي يعني عنده 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) في الأفعال والتصرفات . ويسبق الحكم الأخلاقي عادة الاختيار الأخلاقي (Moral Choice) والذي يعني عند كولبرج ذلك الاختيار بين قيمتين أو أكثر من القيم التي تتصارع في المواقف التي يتم فيها الاختيار .

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

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

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

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

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

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

- أما عن المنظور الاجتماعي لهذه المرحلة فهو عبارة عن وجه نظر تتمركز حول الذات لا ترعى اهتمامات أو رغبات الآخرين النفسية، كما لا تدرك إمكانية تباين 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 الوسيطة الساذجة (Naïve Instrumental Hedonism Orientation)

- والفعل الصائب في هذه المرحلة هو الذي يشبع حاجات الذات، وأحياناً حاجات الآخرين إذا لم تتعارض مع مصالحه. كما ينظر الطفل إلى العلاقات الإنسانية كمنظرته إلى العلاقات في التجارة أو السوق، وكذلك فإن الطفل يدرك نسبة القيم وارتباطها بحاجات كل فرد، كما توجد لدى الطفل فكرة مبدئية عن العدالة (Justice) والمشروعية (Legalism) ولكن يفسرها في صورة نفعيه له

- أما عن المنظور الاجتماعي لهذه المرحلة فهو منظور فردي مجرد، تتميز فيه الميول والرغبات ووجهات النظر الذاتية عن مثيلاتها لدى السلطة والآخرين، ويوجد وعي وإدراك بان كل فرد لديه ميول ورغبات خاصة به، وهو يسعى لتحقيقها، وأن هذه الميول والرغبات كثيراً ما تتعارض فيما بينها بحيث يكون الصواب أمراً نسبياً ولكنها يمكن أن تندمج وترتبط من خلال تبادل الخدمات والمنافع مع الآخرين والنظر إليها بطريقة متساوية .

٢ - المستوى الثاني: المستوى التقليدي **Conventional Level** : يقول إبراهيم قشقوش (١٩٨٤ ، ص ٣٥٨) ان المستوى التقليدي هو مستوى التبصر بالتقاليد والتمسك بمراعاتها حيث ينضبط في هذا المستوى سلوك الطفل ،ويبدأ فى مسايرة توقعات الأسرة والمجتمع المحيط به حيث يحرص على مواصلة الارتباط بكل منها ويعد حرص الطفل على التمسك بهذه المسايرة ذا قيمة وأهمية بغض النظر عما يترتب عنها من توقعات وعواقب و آثار .

- ويرى سليمان الخضري (١٩٨٢ ، ص ١٤٩) إن المحافظة على هذه التوقعات 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 هذا المستوى قبل وأثناء فترة المراهقة ،لأنهم يستطيعون في هذه المرحلة التمثل لقواعد المجتمع والتوحد معها ،كما يستطيعون أن يروا المشكلة في ضوء أنهم أعضاء في هذا المجتمع بعكس ما رأوه في المستوى الأول حيث كانوا ينظرون إلى المشكلة نظرة مادية ملموسة.

- ومن العرض السابق ترى الباحثة أن التفكير الخلقى في هذا المستوى يحقق اهتمامات الجماعة ويحقق القواعد والتوقعات التي تبدو أكثر أهميه لتحقيق رغبات الآخرين وفي هذا المجال نستطيع أن نقول أن الفرد في هذا المستوى يتحرر من تمركزه حول ذاته حيث يصبح قادرا على تفهم مشاعر الآخرين وتوقعاتهم ويضم هذا المستوى مرحلتين من مراحل النمو الخلقى 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 النلس محاولة منه لكي يطابق الصورة التي تعارف عليها الناس كإنسان طيب ،ويبعد عن كلى ما يتعارف عليه الناس كإنسان شرير وهو بهذا يسلك سلوكا نمطيا لكي يرضى عنه الآخرون .

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

- ويرى عبد الفتاح حجاج (١٩٨٤ ، ص ٥) أن المنظور الاجتماعي لهذه المرحلة يتضمن علاقة الفرد بالآخرين والوعي من جانب الفرد بمشاعر الآخرين والتوقعات المشتركة كما ينظر الفرد في هذه المرحلة إلى نفسه باعتباره عضواً في المجتمع وأن التفكير الخلقى يحقق بذلك اهتمامات الجماعة وليس الفرد . والحكم على السلوك في هذه المرحلة يكون في العادة بناء على استشفاف النية أو القصد خاصة في المرحلة الأولى لإتيان السلوك ، وكسب الرضى والموافقة على مسلك معين يكون من منطلق كون صاحبه لطيفاً او ودوداً .

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

٢/٢- المرحلة الرابعة : أخلاقيات استبقاء السلطة (Authority Maintaining Morality) أو أخلاقيات المحافظة على النظام الاجتماعي

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

ويرى إبراهيم قشقوش (١٩٨٤ ، ص ٣٥٦) أن السلوك الصائب يرجع إلى إتباع الفرد لقواعد وأحكام محددة واحترام السلطة ومواصلة الالتزام بمبادئ ومعايير النظام

الاجتماعي دون مقابل أو إثابة ويظهر المراهق في هذه المرحلة إستياؤه و غضبه 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 خلقياً 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 خلقياً ، 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 بهذه المبادئ وكذلك بصرف النظر عن انتمائه لهذه الجماعة .

- ويضيف كولبرج Kohlberg (1968,p.19) أيضا أن المستوى ما بعد التقليدي يشبه المستوى ما قبل التقليدي في أنه يأخذ وجهه نظر الفرد أكثر، كما تكون القواعد والمعايير أكثر عمومية ويتعهد الفرد فيه بالقيم الخلقية واصبح عليه أن يلتزم ويلتزم ويلتزم 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، ص ١٥٠) أنه يتحدد صواب الفعل في ضوء حقوق 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 أهمية القواعد الاجرائية للوصول إلى اتفاق كما يتحدد الواجب على أساس التعاقد الاجتماعي مع تجنب التعدي على حقوق الآخرين .

- كما يقول كراين Crain (1985,pp.122-123) أنه في هذه المرحلة يسأل الفرد عن نوعية المبادئ التي يمكن أن يبني على أساسها المجتمع الأفضل ويتفق معظم الأفراد العاقلين على تحديد هذا المجتمع في نقطتين أساسيتين هما الأولى الرغبة في وضع قواعد صحيحة ومحددة مثل الحرية والحياة والثانية هي الرغبة في القيام بإجراءات 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 الاجتماعي وبالتالي فإن الأحكام الخلقية التي يصدرها الفرد في هذه المرحلة تعد أكثر شمولية لأنه يأخذ في اعتباره مواقف الأشخاص الآخرين والنتائج التي تترتب على تطبيق مواد 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 أكثر 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 بوحى من إدراكهم بأن أوامر المجتمع استبدادية بعض الشيء 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 الخلقى 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 الخلفي والتي يضعها هو على قمة النمو الخلفي ، تعتبر من أصعب المراحل تحديدا حيث المبادئ الخلفية التي تعلق 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 الخلفية التي اختارها الشخص ذاته والتي تتصف بالمساواة واحترام كرامة الفرد ، كذلك فإن المبادئ الخلفية التي تستند إليها المرحلة السادسة من مراحل نمو التفكير الخلفي تعلق على فكرة التعاقد الاجتماعي إلى جانب التمسك بمبدأ خاص .

- أما المنظور الاجتماعي لهذه المرحلة فهو منظور يمثل وجهه نظر خلفية نشق منها النظم والترتيبات الاجتماعية أو تتأسس عليها وتتبدى وجهه النظر هذه لدى أي فرد عقلائي يدرك ويفهم طبيعة الأخلاقيات أو المسلمات الخلفية 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 الخلفية بالقواعد والقوانين كشخص المرحلة الرابعة ولكن بالمبادئ الخلفية التي تتصف بالشمول والعموم المنطقي واحترام الشخص لضميره في هذه المرحلة لا يكون بدافع الخوف من التأنيب ولكن للتأكد من أن أحكامه الخلفية 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 : بحسب لكولبرج الفضل في تقديم نموذج للنمو الخلفي 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 الخلفي تمثل اتساقا منظما للتفكير يختلف بعضها عن بعض اختلافا كلفيا ونوعيا ، هذه المراحل تتم بشكل تتابعي وحركتها دائما تكون إلى أعلى ولا تختلف تحت جميع الظروف .

- ويرى أحمد شلبي (١٩٨٨ ، ص ٩١) 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 (١٩٧٤ ، 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 التي تليها .

- ويشير كل من نيسان وكولبرج Nissan & Kohlberg (١٩٨٢ ، 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 كالآتي :

١- بالنسبة للأساس الفلسفي الذي استندت إليه النظرية يرى بيترز Peters (١٩٨١ ، p. 875) أن كولبرج باتخاذ فلسفة 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 Benefitona كما ادعى البعض ، حيث أن جون ديوي يعد من أكبر رواد المذهب النفعي والعملية وهو الذي تأثر به في وضع مستويات الخلقية وهذا ما أشار إليه كولبرج نفسه عام ١٩٦٤ حيث أنه تأثر بكانت وفلاسفة آخرين أمثال جون ديوي .

٣ - ويرى بيترز Peters (1981, p.875) أيضاً أن نظرية كولبرج قد أهملت الانفعالات الأخلاقية مثل الشعور بالذنب وتأنيب الضمير، وهو يرى أنها جوانب مؤثرة في الأخلاق .

٤ - ويرى أحمد شافعي (١٩٩٤، ص٦٢) أن نظرية كولبرج قد أهملت تناولها للجوانب الدافعية ، وهي جوانب ضرورية لتحويل المفاهيم الأخلاقية إلى أفعال .

٥ - يرى بيترز Peters (1981, p.678) أيضاً بالنسبة لأداة القياس أنه لم يجد شيئاً واضحاً لاختلاف صور الاختبار واختلاف مآزقه إذا ما كانت تقيس نفس الجوانب والمراحل والمستويات مما يثير تساؤلات عديدة حول أسس مقارنة نتائج تلك الدراسات عبر الثقافات المختلفة ، والتي تستخدم صوراً مختلفة من صور الاختبار، وهو الأمر الذي يجعلنا على حذر عند مقارنة تلك النتائج أو تعميمها .

٦ - ويشير أحمد شافعي (١٩٩٤، ص ٦٢) الى أن اختبار كولبرج يعتمد على قدر من التخمين والذاتية، كما أنه يتطلب جهداً من المصحح في اكتشافه للقضية المختارة وغير المختارة، وفي تقدير المرحلة السائدة والمرحلة الثانوية، وهو يرى أن اختبار رست (١٩٧٤) يوفر الوقت والجهد ويكون عملياً أكثر .

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

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

٨ - كما يرى ستانلي Stanly (1982, p.27) أن الشواهد المتواجدة غير كافية للتحقق من تتابع هذه المراحل وفق نموذج كولبرج ، وهو ما أنفق به مع هوفمان .

هـ - أهم نقاط الاتفاق والاختلاف بين نظريتي بياجيه وكولبرج :

- تعرض الباحثة أهم نقاط الاتفاق والاختلاف للرؤية في النمو الخلفي بين نظريتي بياجيه وكولبرج حيث تجد أن كل من بياجيه وكولبرج قد اعتمد في دراسته للنمو

الخلقى على الطريقة الكليينكية ، كما أن كل منهما أتبع النظام التتابعى فى دراسته لمراحل النمو الخلقى، وتقول الباحثة أن كولبرج أعتمد فى أبحاثه على فكرة بياجيه بأن العمر الزمنى يعد من العوامل المؤيدة لوجود الخط النمائى وليس العامل الوحيد، والمتبع للنظريتين يجد أن كولبرج أتفق مع بياجيه فى أن التلقين الذى يقوم به الكبار لا يؤدى إلى النمو الخلقى، وإنما أرجعوه إلى التفاعل بين الأقران حيث يسهل هذا التفاعل نمو القدرة على القيام بالدور - كما نجد أن المفهوم الأساسى لدى كولبرج للنمو الخلقى هو العدل وهو نفس المفهوم الذى دارت حوله تحليلات بياجيه، وكان يعنى هذا المفهوم تحقيق الاتزان الاجتماعى بين الأفراد الذين يتفاعلون مع بعضهم البعض وذلك عن طريق موازنة الأدعاءات الفردية الشرعية فى موقف ما، وإعطاء الأولوية لأي منها طبقاً للمبادئ التى تحكم التعاون بين البشر .

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

- 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 يلى:

يعطى كولبرج وزن أكبر للنمو المعرفى فى تحقيق النمو الخلقى، كما أن المراحل عند كولبرج قد اتخذت طابعاً مختلفاً عن تصور بياجيه حيث نجد أن بياجيه قد أعطي وصفاً عاماً لخصائص مسار النمو الخلقى 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، فيرجع بياجيه ذلك إلى الهوة التى 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 حد 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 بعد ، كما أن أسئلة بياجيه تنحصر في الاختيار بين شيئين محددتين ، 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 المتبعين لمنهجه :

- ويتفق محمد رفقى عيسى 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 الامبائيه عند الأطفال ، بينما يقول كولبرج أن أهمية هذا التفاعل تكمن في إعطاء فرصة أكبر للتخلص من التمرکز 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 في أن الأخلاقيات المتكونة لدى الطفل هي نتيجة إعادة البناء التلقائي لخبراته وليست مكتسبة من الآخرين ، ولكنها في 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 الخلقى يمتد فترة محده من العمر وأنه يشتمل على مرحلتين هما الأخلاقيات التابعة والأخلاقيات المستقلة .

- وترى الباحثة من العرض السابق أن مراحل النمو الخلقى تتميز بخصائص هي التابع / العالمية / التميز / التجمد ، كما ترى أن النمو الخلقى يتأثر بعوامل كثيرة إلى جانب النمو العقلي ، منها المستوى الاجتماعي والاقتصادي ، وعليه يمكن القول أن الأبناء الذين تتاح لهم فرص ملائمة لدفع وتنمية مستوى النمو الخلقى يكونون أكثر احتمالاً للوصول إلى مستوى عال من النضج الخلقى .

- ويقصد بالنضج الخلقي فى الدراسة الحالية مدى اكتمال تمثل الفرد أو تشربه لما يسود مجتمعه ومواطنيه من قيم وعادات وتقاليذ بحيث يتخذ الفرد من هذه القيم والعادات والتقاليد إطاراً مرجعياً يحتكم إليه فيما يصدر عنه من أفعال وتصرفات وفى تقييمه الشخصى لأفعال وتصرفات الآخرين ، وذلك كما يقاس باختبار النضج الخلقي . (كولبرج وآخرون تعريب إبراهيم قشقوش ، ١٩٨٤)