الفصل الثانى

المفاهيم والأسس النظرية

أولاً – النمو الخلقى

- نظريات النمو الخلقى
- نظرية التحليل النفسى
- النظرية السلوكية
- نظريات النمو المعرفى
- نظرية جان بياجيه
- نظرية كولبرج

ثانياً – النمو الخلقى خلال فترة المراهقة

ثالثاً – المكفوفون

رابعاً – أساليب التنشئة الوالدية للكفيفات واتجاهات الوالدين نحوهم

خامساً – أساليب التنشئة الوالدية للكفيفات والنمو الخلقى لديهن

obeikandi.com

الفصل الثانى

المفاهيم والأسس النظرية

يتناول هذا الفصل المفاهيم والأسس النظرية التى تقوم عليها دراسة العلاقة بين النمو الخلقى للمراهقات الكفيفات والمبصرات وأساليب التنشئة الوالدية.

ولذا رأت الباحثة البدء يتناول النمو الخلقى ، ثم بعد ذلك تناولت أساليب التنشئة الوالدية التى ترى الباحثة أنها قد تؤثر على النمو الخلقى للمراهقات الكفيفات والمبصرات.

النمو الخلقى :

يعد الحديث عن الأخلاق والنمو الخلقى حديثاً مستمراً لا ينقطع فهو حديث قديم ومستجد فى وقت واحد ، وذلك لأنه منذ القدم وحتى الآن تعد دراسة الأخلاق من أهم الموضوعات التى شغلت اهتمام وتفكير الفلاسفة وعلماء الاجتماع والنفس والتربية ، حيث يبذلون قصارى جهدهم من أجل التوصل إلى أفضل السبل لتوجيه النمو الخلقى للأجيال القادمة الجديدة باعتبارهم يمثلون دعائم الحياة داخل المجتمع. ويجمع علماء النفس على أن الخلق مركب اجتماعى مكتسب يقوم فى جوهره على فضائل وسجايا تقرها الجماعة وترضاها لنفسها، فهو بذلك إحدى الدعائم الرئيسية للشخصية الإنسانية ويعرف (فؤاد البهى السيد) الخلق بأنه " تكامل للعادات والاتجاهات والعواطف والمثل العليا بصورة تميل إلى الاستقرار والثبات وتصلح للتنبؤ بالسلوك المقبل" **(فؤاد البهى السيد ، ١٩٨٦، ص٣٣٣).**

ويرى Wilson أن معظم الاتجاهات الفكرية الحديثة تساءلت عن كيفية الوصول إلى أحكام أخلاقية. وقد أكدت الفلسفة التحليلية على أن المثل الأخلاقية هى تعبيرات عن عواطف ينقصها القواعد العلمية أو النسبية.

ويؤكد نيتشا أن الأخلاق هى مجرد غريزة التجمع لدى الفرد. بينما نجد أن الوجوديين يؤكدون على أن الإنسان يجب أن يختار قيمه بدون أن تكون لديه معايير محددة تحكم اختياره لهذه القيم، وتؤكد علوم تاريخ الثقافات والحضارات الإنسانية – كما مارسها أعضاء مدارسها الشهيرة – بأنه لا توجد قوانين عامة يمكن تطبيقها على الجميع لتحديد ماهية السلوك الصحيح وذلك لوجود اختلاف كبير وتنوع فى الحياة الإنسانية الصحيح **(Wilson, 1993, p. 37)**.

ويعرف مصطفى فهمى الأخلاق بأنها "مجموعة العادات والآداب المرعية ونماذج السلوك التى تطابق المعايير السائدة فى مجتمع ما" وعلى ذلك فإن القيم الأخلاقية التى تقبلها جماعة من الجماعات ترفضها جماعة أخرى تعيش فى نفس المجتمع، وقد يحدث أحياناً أن

تتغير تلك القيم من وقت لآخر على حسب ما تتعرض له البيئة من تطور. ومعنى هذا أنـــه لا توجد معايير سائدة عامة، يشترك فيها الناس قاطبة، وكل ما هنالك أن الفرد إذا أراد أن يعيش فى وئام مع الجماعة التى ينتمى إليها عليه أن يتعلم النظم والدساتير الخلقية السائدة فـــى تلـــك البيئة ويعمل وفقاً لها (**مصطفى فهمى ، ١٩٧٥، ص٢٠٩**).

بينما يشير سليمان الخضرى بأن صفة خلقى Moral تتميز بمعنيين فى الكتابات النفسية والتربوية:

المعنى الأول : وهو ما يمكن أن نطلق عليه المعنى القيمى Evaluative ، ويظهر عندما نقـــول على سبيل المثال "إنه إنسان أخلاقى Moral Person "، "لقد كان تصرفـــه فـــى هـــذا الموقف تصـــرفا أخلاقياً". ففى مثل هاتين العبارتين يصدر المتحدث حكمـــا معياريـــاً على الفرد من خلال تصرف معين، ويستخدم الوصف بهذا المعنـــى المعيـــارى بأنـــه يتضمن الحكم بأنه صواب أو خطأ ، حسن أو سىء.

المعنى الثانى : يمكن أن نطلق عليه الإستخدام الوصفى Descriptive ، ويكون الإهتمام فيـــه بدراسة كيفية مواجهة الفرد للمشكلات الخلقية، أو الطريقة التى يسلك بها، أو طريقـــة تفكيره فى مواجهة تلك المشكلات (**سليمان الخضرى، ١٩٨٢، ص ١٣٢-١٣٣**).

فالنمو الخلقى لدى الطفل يسير من مجرد الرغبة فى تحقيق اللذه والعادة إلـــى التقيـــد بالمبادئ الخلقية والاجتماعية السائدة فى المجتمع الذى يعيش فيه الطفل، ويتقـــدم الطفـــل فـــى العمر فتتحول القوى الرادعة من كونها قوى خارجية أى صادرة من الخـــارج، مـــن الآبـــاء والأمهات والمدرسين إلى أن تصبح قوى ذاتية داخلية، هى ضمير الطفل، ويتكون هذا الضمير عن طريق امتصاص قيم الآباء واكتسابها، وبذلك تصبح معايير للطفل نفسه (**عبـــد الرحمـــن العيسوى، ١٩٩٥، ص١٥٧**).

ويرى بيرجر Berger أن النمو الخلقى موضوع يحوز على الاهتمام فى الوقت الحالى، وهو القدرة على الفهم والتصرف وفقاً لتنظيم السلوك ، متضمناً كل شىء من القواعد الخاصة باللعب إلى الأخلاقيات والنظم الخلقية العالمية والتى يجب أن تحكم كـــل الســـلوك الإنســـانى (Berger, 1987 , p 435) .

ويرجع مصطلح " النمو الخلقى " إلى التغيرات التى تحدث للشخص فى التفكير الخلقى، وفى السلوك الخلقى مع مرور الزمن، وإن افترضت أن هذه التغيرات تحدث بسبب مجموعـــة من التأثيرات البيئية والوراثية ، ومن أمثلة التأثيرات الوراثية هو النضج الداخلى فى الجهـــاز العصبى للطفل كما هو محدد بواسطة جدول زمنى داخلى وراثى (جينى) وكنتيجة لهذا النضج،

فإن قدرة الطفل النامية ، لفهم المسائل الخلقية تزداد مع مرور السنوات . وكمثـــال للتـــأثيرات البيئية هو نموذج السلوك الخلقى الذى يلاحظه الطفل لدى والديه فى السلوك اليومى فى الحياة (Thomas, 1986 , p349) ومن هنا نجد أن الجانب الأخلاقى من بنيه الشخصية يخضع لعملية نمو شأنه فى ذلك شأن الجوانب الأخرى للشخصية .

وأشار كولبرج إلى أن النمو الخلقى يعتمد على المثيرات الاجتماعية ، ويتم من خـــلال التفاعلات والتعاملات التى يمر بها الطفل مع بيئته الاجتماعية.

ويرى أنه لفهم تأثيرات البيئة الاجتماعية على النمو الخلقى يجب أن تأخذ فى الاعتبار أن هذه البيئة توفر فرص أخذ الدور أو الاضطلاع به Role Taking بالنســـبة للأطفـــال ، وأن الاختلاف فى فرص الاضطلاع بالدور يتحدد على أساس علاقة الطفل بأســـرته ، وجماعـــة الأقران التى ينتمى إليها ومدرسته، ومستواه الاجتماعى الاقتصادى (Lickone, 1976 , P 31).

ويعتقد "كولبرج" أن الأخلاقيات لا تنمو كلها مرة واحدة، بل هى عملية متدرجة تخضع لسلسلة من المراحل، وتمثل هذه المراحل تتابعاً نهائياً واحداً عاماً بالنسبة لجميع الثقافات، كمـــا يكون تتابع المراحل منتظماً فلا يتم إغفال آية مرحلة، وقد يسير الأطفال خلال هذه المراحـــل بسرعات مختلفة، وقد يكون الطفل فى مرحلة معينة إلى حد ما وخارج نفس المرحلة إلى حـــد ما أيضاً، وقد يتوقف الفرد عند أية مرحلة وفى أى سن ، ولكنه إذا لم يتوقف واستمر فى النمو فإنه يجب أن يسير وفق هذه الخطوات حتى يصل إلى النضج الخلقـــى (Kohlberg , 1973 , p.p. 20-21)

ويتفق توريل وآخرون Turiel et al (١٩٧٨) مع كولبرج فى أن النمو الخلقى عمليـــة متدرجة، وأن التقدم من مرحلة إلى أخرى يحدث عادة خطوة خطوة ، وأن التغير من مرحلـــة إلى أخرى يتم عـــن طريـــق إحـــداث عـــدم التـــوازن مـــن خـــلال المواقـــف الأجتماعيـــة (Turiel , et al , 1978, p.p. 75 - 76).

وقد دعمت نتائج الدراسات عبر الثقافية التى أجريت فى بلاد مثل ، المكسيك وتايوان ، وتركيا، وكينيا ، والهند هذا الافتراض ، حيث توصلت إلى نتيجة عامة مؤداها أن النمو الخلقى للأفراد يسير فى السياق الذى حدده " كولبرج" ولكن بمعدلات مختلفـــة وصـــولاً إلـــى أعلـــى مستويات النمو الخلقى (المرحلة العليا) (Vasudav 1985, Turiel , et al , 1978).

وقد دعمت دراسات (رست Rest ، ١٩٦٩؛ رست وآخرون Rest, et al, 1973 ، ليرنر وسبانير Lerener & Spanier ، ١٩٨٠) افتراض كولبرج السابق ، حيث أسفرت نتـــائج هـــذه

الدراسات عن رأى مؤداه ، أن المراهقين يمكنهم فهم المراحل الأدنى فى التفكير ، ولكنهم لا يفضلونها، بل يفضلون المرحلة العليا التى وصلوا إليها (Crain , 1985 , p.p. 128 - 129).

وتمثل أبحاث كولبرج مرحلة من مراحل دراسة النمو الأخلاقى عند الإنسان ، حيث يؤكد "كولبرج" على أهمية التكوينات والبنى المعرفية فى الحكم الأخلاقى العقلى وتوصل إلى القول بأن تعلم بعض القواعد الأخلاقية لا يؤدى بالضرورة إلى ما يمكن أن تؤدى إليه تكوينات البنى المعرفية، وقد استخدم كولبرج مستويات بياجيه فى وصف النمو الخلقى كما استخدم أيضاً النظام النهائى التتابعى فى دراسته لمراحل النمو الخلقى.

نظريات النمو الخلقى :

عند تقدم أى علم من العلوم المختلفة لابد وأن يستند على نظرية أو نظريات يتبعها وتكون الأساس التنظيمى لمبادئه وحقائقه وقوانينه وفروضه وتفسير نتائجه . فالنظرية هى الضابط والموجه الذى يسير على هديه الباحثون (**سيد عثمان ، ١٩٧٠ ، ص٩**).

لقد اتخذت دراسة الجانب الخلقى ثلاثة مداخل مختلفة اختلفت فيما بينها باختلاف النظرة لمفهوم الجانب الخلقى ، ففى الوقت الذى ركز فيه بعض الباحثين فى نظرتهم للنمو الخلقى على السلوك، (أى التأكيد على أخلاقية السلوك وتطابقه مع قواعد اللياقة الاجتماعية والطرق والعمليات التى يكتسب بها السلوك الخلقى وتمثله المدرسة السلوكية ، بينما ركز الفريق الثانى على دراسة الجانب الانفعالى من الأخلاق؛ أى (الإحساس بالذنب وتكوين الضمير وتمثله مدرسة التحليل النفسى ، بينما ركز الفريق الثالث على عملية إصدار الأحكام الخلقية بالنسبة لهذا السلوك ، ويمثل هذا الاتجاه ما يعرف بالاتجاه المعرفى النمائى (بياجيه وكولبرج) ، (**محمد رفقى محمد فتحى ، ١٩٨٣ ، ص١٢**).

وتعرض الباحثة فيما يلى فكرة موجزة عن هذه النظريات مع التركيز على نظريات النمو المعرفى ؛ لأنها أكثر النظريات إسهاماً فى دراسة النمو الخلقى ، كما أنها أكثرها ثراءً من الناحية النظرية وأشدها تماسكاً من الناحية المنطقية وأقواها تدعيماً بالدراسات الميدانية.

أولاً : نظرية التحليل النفسى :

توضح هذه النظرية أهمية السنوات الأولى من عمر الطفل ، ففيها يكتسب مفاهيمه الأخلاقية من المحيطين به وخصوصاً الأسرة فتقوم سلطة الوالدين فى البداية عن طريق الأوامر والنواهى مكان " الضمير أو الأنا الأعلى" ثم شيئاً فشيئاً تنمو الطبيعة الذاتية للإنسان التى تتمثل فى "الأنا المثالى " والتى يرجع إليها الفضل فى اكتساب الفرد للأخلاقيات ، وعلى ذلك نستطيع القول بأن الفرد ينمو خلقياً عن طريق هذا الضبط الذاتى الداخلى الذى ينهى عن

فعل شيء أو يدفعه إلى فعل شيء ، وهو ما نعرفه بالضمير ، وعلى ذلك فالأنا الأعلى أو الأنا المثالية تحكمها المثل والمبادئ العليا الأخلاقية (Freud , 1923 , p.p. 34 - 35).

فالاخلاقية من وجهة نظرهم تتركز فى فكرة الضمير وهو مجموعة من القواعد والأفكار الاجتماعية التى تم تمثيلها بواسطة الفرد وأحد المؤشرات الأساسية لوجود معايير خلقية تم اكتسابها هو الشعور "بالذنب" ... أى استجابات نقد الذات وعقابها، والقلق الذى ينشأ لدى الفرد عندما يتعدى على المعايير الثقافية (**سليمان الخضرى الشيخ ، ١٩٨٢، ص١٣٩**).

النظرية السلوكية :

يركز أصحاب النظرية السلوكية على دراسة جانب مهم من الجوانب الخلقية ألا وهو جانب السلوك الخلقى Moral Behavior إذ يرى أصحاب هذا الاتجاه أن هذا الجانب يمكن إخضاعه للتجريب. كما يرى أصحاب النظرية السلوكية أن هناك ثلاثة معايير يمكن أن يتحدد على أساسها النضج الخلقى هى : التهذيب الذاتى Self-Instruction مقاومة الغواية والاغراء Resistance to temptation . الشعور الذنب Feeling Guilty (**طلعت منصور ، وآخرون ، ١٩٨٤ ، ص١٢٨ - ١٣٠**).

إذ يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الفرد يكتسب قيمه ومعاييره الأخلاقية عن طريق التعلم بالملاحظة ، وبالاشتراط وبتقليد النماذج ، فيحدث تعلم انتقالى يدعمه التعزيز السالب أو الموجب، ثم يحدث بعد ذلك التعميم ، وغاية النمو الأخلاقى أن تتفق المفاهيم الأخلاقية والمعتقدات مع السلوك الأخلاقى، ومن هنا تتضح أهمية هذه النظرية إذ يرى ايزنك Eysenk, 1976 أن البداية الصحيحة فى دراسة القضايا الأخلاقية لا تكمن فى سؤال لماذا يتصرف الناس بطريقة غير أخلاقية ؟ أو بطريقة عدوانية أو أنانية ؟ ولكن السؤال الحقيقى يجب أن يكون كيف يصل الناس إلى أن يتصرفوا بطريقة أخلاقية ؟ وكيف يتم التعرف على السلوك الحسن أو الصواب ؟ ويرى ايزنك أن الإجابة التى يمكن أن تعطى على مثل هذين السؤالين هى أن السلوك المتحضر يعزز فهم الفرد للسلوك الخلقى وغير الخلقى عن طريق وجود القوانين والعقاب الذى تقوم به مؤسسات الضبط الاجتماعى بالمجتمع كالسجون وأجهزة الشرطة وغيرها من مؤسسات الضبط الاجتماعى (Eysenck, 1976 , p. 108) .

ولكن ايزنك يرى أن مثل هذه الإجابة غير كافية ؛ لأن الكثير من الجرائم قد تقع خارج نطاق القانون ، وقد لا تصل إليها يد الشرطة ، ومن هنا فهو يرى أنه لابد من البحث عن ميدان تفسيرى آخر ، ويرى أن الدين يعطى كلمة الضمير وهو يعنى أن هناك ضوءاً داخلياً يوجه سلوكنا نحو الخلق القويم والسوى (Eysenck , 1976 , p. 109).

وقد وجد سيرز وماكوبى (١٩٧٥) أن الضمير سلوك متعلم يتم عن طريق مقاومة الإغراء ، وهو ما يعرف بالتعلم الإحجامى ، ثم التهذيب الذاتى ويستند "هل" على ذلك بأن الطاعة القائمة على التهذيب الذاتى يتعلمها الطفل عن طريق ملاحظته للوالدين وسلوكهما فيقلدهما، وبذلك يتم انتقال ما تعلمه من مبادىء وقيم وأحكام أخلاقية من الوالدين إليه؛ أى يحدث تعلم انتقالى عن طريق الملاحظة والنموذج ، ثم يأتى بعد ذلك الشعور أو الإحساس بالذنب كاستجابة انفعالية للأفعال الخاطئة من جانب الشخص (**طلعت منصور، وآخرون، ١٩٨٤، ص١٢٨ - ١٣٠**).

أى أننا نكتسب اتجاهاتنا الأخلاقية المتمثلة فى مسايرة الأهداف الإجتماعية عن طريق التعلم مثل أى نمط من أنماط التعلم الأخرى التى تخضع للتعزيز والملاحظة والتقليد والاقتران والارتباط بين مثير واستجابة أو حتى التلقين المباشر، وأن أساس القيم الاجتماعية يتكون من تأثير الوالدين والأقران والمدرسة ووسائل الإعلام وغيرهم من مندوبى التطبيع الإجتماعى (**محمد رفقى محمد فتحى ، ١٩٨٣، ص٢٥**).

نظريات النمو المعرفية :

تعالج نظريات النمو المعرفية بشكل مفصل التغيرات التى تطرأ على تفكير الطفل الخلقى عبر مراحل نموه المختلفة.

إنها ترى أن النمو المعرفى للطفل يحدث حينما تنظم خبرات الطفل فى أبنية أو تراكيب معرفية تزداد تمايزاً وتعقيداً مع زيادة عمر الفرد. وقد تضمنت نظريات النمو المعرفية بعض الأفكار أو المبادئ التى أكدتها نظرية التحليل النفسى ونظرية التعلم. ففكرة استيعاب القواعد والمبادئ الخلقية انتقلت من نظرية التحليل النفسى واستخدمت فى النظريات المعرفية. كذلك استفادت النظريات المعرفية من نظريات التعلم إذ اعتبرت استجابات الفرد للخبرات الاجتماعية، وما ينتج عنها من تعلم، أساساً للنمو الخلقى (**سليمان الخضرى الشيخ، ١٩٨٢، ص١٤٠**).

ومن أهم نظريات النمو الخلقى نظرية جان بياجيه Piaget ونظرية لورانس كولبرج Kohlberg وستعرض الباحثة فيما يلى الملامح الرئيسية لهاتين النظريتين مع التركيز على نظرية كولبرج ، لأنها النظرية التى تعتمد عليها الباحثة فى دراستها.

النمو الخلقى عند جان بياجيه :

يرى بياجيه أن التفكير الأخلاقى يشبه فى نموه وتدرجه الأشكال الأخرى من النمو المعرفى حيث يحدث فى مراحل الواحدة منها تلو الأخرى.

وقد اعتمدت نظرية بياجيه على المنهج الاكلينيكى الذى اعتمد فيه بياجيه على التحدث واللعب مع الأطفال، اذ كان يقص عليهم القصص ثم يطلب منهم بعد ذلك إصدار أحكامهم على أبطال هذه القصص، اما أن يكون ما فعلوه صواباً أو خطأ. (عادل عبد الله محمد، ١٩٩١، ص١٢٩).

ولقد كان الأساس الذى بنى عليه بياجيه نظريته فى النمو الخلقى هو أن المجتمع هو المصدر الرئيسى للأخلاق وهو الذى يقوم بالدور الأساسى فى تشكيل سلوك الأفراد من أجل مسايرة المعايير الاجتماعية ، كما أن الأخلاق هى الوسيلة لخلق حياة اجتماعية قائمة على التعاون والتنسيق.

وقد اختار بياجيه لدراسة الحكم الخلقى عند الأطفال لعبة شائعة بينهم ، وهى لعبة البلى أو (الكريات) (La ville) واستطاع بمقابلته الاكلينيكية التى أشتهر بها مع الأطفال أن يتوصل إلى أربع مراحل لتطبيق الطفل للقواعد على النحو التالى :

مراحل تطبيق الطفل للقواعد :

لقد توصل بياجيه من خلال حواره مع الأطفال إلى أن الطفل فى تطبيقه للقواعد يمر بالمراحل الأربع الآتية :

المرحلة الأولى :

وهى المرحلة الحركية وتتميز بأنها حركية وفردية، فالطفل يتناول الكريات بوحى من رغباته وعاداته الحركية ، وهذا يؤدى إلى تكوين قواعد مقدسة تزداد أو تنقص ، ولكن لما كان اللعب لازال فردياً خالصاً فإن الإنسان يستطيع أن يتحدث عن القواعد الحركية فقط لا عن قواعد جمعية حقيقية .

المرحلة الثانية :

وهى التى يمكن أن تسميها مرحلة ذاتية المركز وهذه المرحلة تبدأ من اللحظة التى يأخذ فيها الطفل من الخارج أنواعا من القواعد المقننة وهى المرحلة الواقعة بين الثانية والخامسة، ومع أن الطفل يقلد هذا المثال إلا أنه لازال يلعب إما بمفرده دون أن يعنيه البحث عن زملاء اللعب ، أو قد يلعب مع الآخرين دون أن يعنى بالكسب ، وعلى هذا فليس هناك ما يدعوه إلى توحيد أنواع اللعب المختلفة ، وبعبارة أخرى فإن الأطفال فى هذه المرحلة حتى ولو لعبوا معاً فكل منهم يلعب بمفرده " بكرياته" فالكل قد يكسب فى وقت واحد دون أن يعنى بتقنين القواعد . وهذا السلوك الثنائى الذى يشمل تقيد الآخرين مع استخدام الأمثلة التى أخذها عنهم استخداما فردياً خالصاً هو الذى نعنيه باصطلاح مركزية الذات .

المرحلة الثالثة :

وهى التى تظهر بين السابعة والثامنة ، والتى يطلق عليها " التعاون فى الظاهر " فكل لاعب يجتهد فى أن يكسب ، ولذا يعنون بمسألة القيود المتبادلة وتوحيد القواعد ، ولكن بينهما قد يصلون إلى اتفاقات معينة أثناء لعبة ما ، فإن الآراء المتصلة بالقواعد فى جملتها لازالت غامضة ، وبتعبير آخر فإن أطفال السابعة والثامنة الذين ينتمون إلى فصل واحد من فصول المدرسة وهم لهذا يلعبون معاً باستمرار إن سئلوا متفرقين فإن اجابتهم نجدها متباينة بل ومتناقضة فيما يتعلق بالقواعد المرعية فى لعبة الكريات.

المرحلة الرابعة :

وهى مرحلة تقنين قواعد اللعب ، وتظهر فيما بين الحادية عشرة والثانية عشرة. وهذا التقنين قد أصبح يتناول التفصيل الدقيق لخطوات اللعب ، كما أن قانون اللعب المتبع قد أصبح معروضاً لدى المجتمع كله. فهناك اتفاق ملحوظ فى المعلومات التى أدلى بها أطفال العاشرة إلى الثانية عشرة ممن ينتمون إلى فصل واحد من فصول المدرسة حين سألناهم عن قواعد اللعب والتغيرات التى يمكن إدخالها عليها.

مراحل ادراك الطفل للقواعد :

أما بالنسبة لشعور الطفل بالقواعد فإن تطوره يسير فى مراحل تبدأ بالثانية منها أثناء مرحلة مركزية الذات وتنتهى حوالى منتصف مرحلة التعاون فى الظاهر (٩ - ١٠سنوات) أما الثالثة فتشمل الجزء الباقى من مرحلة التعاون هذه وكل المرحلة التى تتميز بتقنين القواعد:

١ - ففى المرحلة الأولى نجد القواعد ليست إجبارية بطبيعتها إما لأنها حركية خاصة أو (عند بداية مرحلة مركزية الذات) لأنها مأخوذة لا شعورياً على علاتها باعتبارها أمثلة ذات أهمية أكثر منها حقائق إجبارية.

٢ - وفى المرحلة الثانية (أواخر مرحلة مركزية الذات والنصف الأول من مرحلة التعاون فى الظاهر) فإن القواعد تعتبر مقدسة لا يمكن مسها ، لقد جاءت من البالغين وهى مستمرة إلى الأبد وكل اقتراح بتغيير يراه الطفل إثما.

٣ - وفى المرحلة الثالثة تعتبر القواعد قانوناً قد نتج من اتفاق متبادل يجب أن يحترمه كل من أراد أن يكون مطيعاً ، ولكن يمكن تغييره لو وفقت إلى ضم الرأى العام إلى جانب إجابتك.

ويرى بياجيه أن العلاقة بين التدريب على القواعد (او تطبيقها) وإدراك هذه القواعد هى التى تعنينا على تحديد الطبيعة السيكولوجية للحقائق الخلقية ، كذلك يرى أن الدراسة هى التى تضطرنا إلى تقسيم حياة الأطفال إلى مراحل حسب عمرهم الزمنى أما الحقائق الخاصة بها فهى سلسلة مستمرة لا يمكن تجزئتها (جان بياجيه ، ١٩٥٦ ، ص ١٥ - ١٦).

وهكذا أوضح بياجيه أن هناك تغيرات نمائية جوهرية تحد فى فهم الطفل للقواعد مع تقدمه فى العمر ولعل أهم تغير فيها من وجهة نظر بياجيه - ذلك التغير الذى يحدث فى أثناء الانتقال للمرحلة الأخيرة ؛ حيث يتغير فهم الطفل للقواعد من تصوره لها على أنها مفروضة عليه من الخارج إلى إدراكه لها على أنها نتاج للاتفاق المتبادل .

ولقد استطاع بياجيه ، ١٩٥٦ ، من خلال حواره مع الأطفال حول مفاهيم العدالة والعقوبة والسرقة والكذب وغيرها أن يميز بين نوعين من الأخلاقيات هما :

١ - أخلاق خارجية المنشأ : Heteronomous morality

ويميز هذا النوع من الأخلاقية تفكير الطفل حتى حوالى سن السابعة أو الثامنة إنها تتميز بالاحترام (من جانب واحد) للراشدين والقواعد الأخلاقية التى يضعونها والقاعدة الأخلاقية تسلطية تفرض على الطفل عن طريق الراشدين ، وهو يطيعها ويحترمها.

والقانون الخلقى ليس عقلانياً Non-Rational فى طبيعته ، ومن ثم فإن القواعد لها قيمة دائمة وموضوعية بصرف النظر عن الأفراد الذين يتبعونها ، فالأخلاق الخارجية تعنى الخضوع لتوجيه الآخرين ، أى أن القواعد تنشأ أصلا من خارج الفرد وتفرض عليه من البيئة.

وعن تطور الحكم الخلقى عند الطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة يسير حسب ما أسماه بياجيه (الخلقية الموضوعية) ومعنى ذلك أن العالم عبارة عما نشاهده فقط ، وليس هناك وجهات نظر متعددة وليس هناك نسبية، فالأشياء إما بيضاء أو سوداء صواب أو خطأ ، فعلى قدر فهم الطفل فإن الآباء فى نظرهم يعرفون كل شىء فإذا قالوا أن هذا خطأ فإنه خطأ فكل ما يقوله الآباء فهو صواب .

٢ - الأخلاقية داخلية المنشأ : Autonomous Morality

وهى أخلاق ديموقراطية ، تستند إلى المساواة بين الناس ، وتبنى على التعاون والاحترام المتبادلين . إنها عقلانية ، تنشأ من التفاعل بين الطفل ورفاقه . فيها يتحرر الفرد من قيود الراشدين، وتنمو لديه فكرة المساواة والعدالة. الأخلاقية الداخلية المنشأ تعنى ببساطة أن معايير الفرد الأخلاقية تنبع من داخله ، عن اقتناع ذاتى ، ودون فرض خارجى من أى مصدر كان. وتبدأ هذه الأخلاقية فى الظهور فى حوالى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة.

أما ما بين الثامنة والحادية عشرة ، فهى مرحلة انتقال من النوع الأول من الأخلاقية إلى النوع الثانى . ويحدث ذلك عن طريق تبادل التعاون والشعور بالمسئولية إزاء الأطفال الآخرين. وعلى الرغم من أن تتابع مراحل فهم القواعد عند بياجيه كان تتابعاً تجميعياً بمعنى

أن المرحلة السابقة تدخل كمكونات للمرحلة التى تليها ، وتلك سمة عامة لنظريته فى النمو العقلى، فإن تصوره لنوعى الأخلاقية كان على خلاف ذلك. فبياجيه لا يرى وجود أى شىء فى الأخلاقية الأولى يؤدى إلى نشأة الأخلاقية الثانية. وقد كانت هذه نقطة ضعف لم يأخذ بها الباحثون من بعده. (**سليمان الخضرى الشيخ ، ١٩٨٢ ، ص١٤٤-١٤٥**) (**عبد الرحمن العيسوى ، ١٩٨٠ ، ص٢٢٨ - ٢٣٠**).

نظرية كولبرج فى النمو الخلقى :

قام " لورانس كولبرج " Kohlberg, L. باتباع إجراءات وأفكار بياجيه إلا أنه اعتقد أن نمطى الأخلاقيات عند بياجيه غير كافيين لتغطية جميع التغيرات التى تحدث فى النمو الخلقى للأفراد عبر مراحلهم العمرية المختلفة ، ولهذا فقد جاء تقسيمه لمراحل النمو ممتداً إلى مدى أكبر من السن الذى تناوله بياجيه ، حيث اختار عينة بحثه من الأطفال المراهقين والراشدين، ومن هنا جاءت نظريته أكثر شمولاً واتساعاً بحيث تضمنت ست مراحل ، تتشابه الثلاث الأولى منها مع مظاهر ومراحل بياجيه الخلقية (**Crain , 1985 , p. p. 119 - 134**) .

ويعتبر نموذج كولبرج ذو المراحل الستة (١٩٦٣ ، ١٩٦٤ ، ١٩٦٩) علامة مميزة فى دراسة النمو الأخلاقى ، ويرى أن التفكير أو الحكم الأخلاقى يتطور لدى الأطفال طبقاً لتتابع لا يختلف ولا يتغير. وتسلم هذه النظرية بأن الطفل يولد بدون أخلاق، ويكون فى بداية حياته فى المراحل قبل الخلقية ، ويهتدى بالطاعة للسلطة فى الإذعان للقوى العليا والسلطات التى تملك عقابه . ويتمسك الفرد خلال هذه المراحل بقانون أخلاقى لإشباع حاجاته الشخصية ، ويكتسب موافقة الآخرين ، ويدعم النظام الاجتماعى.

وتعتمد القرارات الأخلاقية للفرد فى المراحل العليا على الضمير والمبادئ الخلقية . وقد توصل كولبرج إلى نظريته باتباع خطوات أو إجراءات مشابهة لما قام به بياجيه ، فكان يقص على الأطفال قصصا تدور حول معضلات خلقية ، ثم يسألهم بعض الأسئلة عنها . واعتبر الإجابة عن هذه الأسئلة بـ " نعم " أو بـ " لا " غير كافية ؛ لأن الفرد لا يبوح بأى شىء عن مستوى نموه الأخلاقى . كما أن كولبرج كان يبحث عن التفكير الذى يكمن خلف الإجابات ، ومن هنا كان يهتم بالأسباب التى أدت إلى ذلك الحكم ، ودرس وجهة نظر الطفل عن النوايا التى دعت إلى السلوك ، ومدى اختلاف هذه النوايا عن النتائج التى تحدث بعد ذلك.

ويتميز (كولبرج) عن (بياجيه) فى نقطتين ، أولهما أن تقسيمه للنمو يمتد إلى سن أكبر مما يتناوله بياجيه ، وثانيهما أنه يجعل من السهل مقارنة مستويات الحكم الأخلاقى بين الثقافات . (**عادل عبد الله محمد ، ١٩٩١ ، ص ١٣٧ - ١٣٨**).

لقد افترض كولبرج (١٩٦٣) ست مراحل للنمو الخلقى ، يمكن تصنيفها بدورها إلى ثلاثة مستويات . وقد افترض أن هذه المراحل تمثل سلسلة يتبعها كل فرد فى نمو تفكيره الخلقى . وتتابع هذه المراحل ثابت عبر الثقافات ومع كل الأفراد . وكل مرحلة تالية هى بمثابة إعادة تنظيم لنمط التفكير فى المرحلة السابقة ، وتنشأ بالتتابع منها . ويفترض كولبرج أن مستويات التفكير الخلقى لا تعكس بشكل مباشر تعلم الطفل لأنماط التعبير اللفظى فى ثقافة معينة ، وإنما هى عبارة عن نتاج تلقائى لمجهود الطفل لن يعطى خبراته معنى ، وسط عالم اجتماعى معقد.

ويرى " كولبرج " أن أحدى الطرق لفهم مستويات النمو الخلقى ، هو اعتبارها ثلاثة أنواع مختلفة من العلاقات بين الفرد (الذات) والتوقعات والقواعد الاجتماعية . إذ يقوم الطفل فى المستوى قبل التقليدى Preconventional level بتفسير المواقف الخلقية فى حدود النتائج المادية كالطاعة وتجنب العقاب. ولا يهتم بالقواعد والتوقعات الاجتماعية. وفى المستوى التقليدى فإنه يفسر المواقف الخلقية بالرغبة فى أن ينال رضى الآخرين، ويحاول الحفاظ على القواعد الاجتماعية وتوقعات الآخرين ، وتدعيم النظام الاجتماعى. أما فى المستوى بعد التقليدى Post Conventional Level فيقوم الفرد بأحكام خلقية مستقلة ويتخذ قراراته فى نطاق مبدأ خلقى عام (Lickona, 1976 , p. 33).

وفيما يلى عرض موجز لمراحل ومستويات النمو الخلقى التى حددهما كولبرج حدد كولبرج ثلاثة مستويات للنمو الخلقى يضم كل منها مرحلتين، ولم يحدد كولبرج سنا لبداية أو نهاية أى من هذه المستويات والمراحل لأنه اعتقد أن أياً من هذه المستويات يمكن أن يوجد لدى الراشدين ، وأن أيا من الأفراد قد يقف عند مستوى معين ولا يتعداه ، وتعرض الباحثة فيما يلى وصفاً لمراحل ومستويات النمو الخلقى كما حددها كولبرج .

(أ) المستوى قبل التقليدى Pre Conventional Level

هو المستوى الذى يكون عليه معظم الأطفال قبل التاسعة بل وقليل من المراهقين وثلة من المجرمين فى سن المراهقة ومرحلة الرشد (**محمد رفقى محمد فتحى ، ١٩٨٣ ، ص** ٧٧-٧٨) ويمثل هذا المستوى أدنى مستويات النمو الخلقى ، ويعتبر كولبرج هذا المستوى بمثابة المفتاح لبقية مراحل النمو الخلقى ، إذ يقوم الطفل فى هذا المستوى بتفسير المواقف الخلقية فى حدود النتائج المادية ، ويستجيب للقواعد الثقافية عن الصواب والخطأ ، ولكنه يفسرها فى ضوء نتائجها المادية (الثواب - العقاب - وتبادل المصالح) ، (**Kohlberg , 1981, p. 123**).

ويتضمن هذا المستوى مرحلتين من مراحل النمو الخلقى هما :

١ - المرحلة الأولى : التوجه بالطاعة وتجنب العقاب :

ويتميز تفكير الطفل فى هذه المرحلة بالطاعة وتجنب العقاب. وفيها يتحدد صواب الفعل أو خطأه بالنتائج الفيزيقية التى تترتب عليه، بصرف النظر عن معنى الفعل أو نتائجه الإنسانية.

وفيها أيضاً تكون الطاعة لتجنب العقاب والخضوع للسلطة أو القوة كقيمة فى حد ذاتهما (**سليمان الخضرى الشيخ، ١٩٨٢، ص١٤٩**).

فالطفل فى هذه المرحلة يردد ما يقوله الكبار من أحكام أخلاقية ليس لإدراكه مغزاها الاجتماعى ، ولكن لمجرد أنها صادرة عن سلطة ، قد تتمثل هذه السلطة فى والديه أو مدرسيه، أو حتى فى شخص آخر أكبر منه سنا (**فاطمة ابراهيم حميدة ، ١٩٩٠ ، ص١٤**).

وتشبه هذه المرحلة فى النمو الخلقى المرحلة الأولى عند " بياجيه " وقد اعتبرها "كولبرج " مرحلة قبل خلقية ؛ لأن الطفل لا يعتبر نفسه عضواً فى المجتمع ، ويسلك على هذا الأساس " (**Crain , 1985 , p. 120**) وفى هذا الصدد فإن بعض الدراسات تخلص إلى أن ، الأطفال فى حوالى سن السابعة يسيطر على أحكامهم الخلقية عادة ويتحكم فيها ، الخوف من العقاب والسلطة، ومن ثم فإن من الممكن اعتبار هذا الخوف وما يصاحبه من قلق بمثابة العامل الأساسى فى نمو الضمير Conscience ، والذى يمثل الارهاصات الأولى للتوجه الخلقى القائم على مبادىء معينة يقرها المرء نفسه (**عبد الفتاح حجاج، ١٩٨٤، ص ٣-٤**).

المرحلة الثانية : توجه النسبية الوسيلية الساذجة:

وتتميز هذه المرحلة بالنسبية الوسيلية الساذجة . فالصواب من وجهة نظر الطفل فى هذه المرحلة هو ما يشبع حاجة الفرد ، وأحياناً حاجات الآخرين (**Lickona, 1976 , p.39**) فمن العدل أنه إذا كان لدى الشخص سبب معقول لعمل شىء ما فإنه يجب أن يحكم عليه على أساس هذا السبب، لا على أساس أرادة تعسفية لسلطة ما، فالسلطة التى تتحكم فى الثواب والعقاب والتى كانت ذات قيمة مركزية فى المرحلة الأولى، تصبح نسبية فى المرحلة الثانية ، انها تصبح مثل أى شىء آخر تتبادل معه المصالح (**سليمان الخضرى الشيخ، ١٩٨٥، ص١٢٩**).

يرى الطفل أن الآخرين لهم مصالحهم ورغباتهم الشخصية وجميعها معقولة ولها أسبابها التى تبررها، ويظهر نوع من النسبية الأخلاقية نرى أن جميع المصالح متساوية،

والمشكلة التى تظهر هى ضمان المصالح الشخصية ، للفرد فى وجه المصالح المتنافسة أو المتضاربة للآخرين، إن إحدى طرق احترام الحاجات الذاتية للفرد هى الاتفاق العملى مع الآخرين (إذا خدشت ظهرى سأخدش ظهرك) وهنا تعنى العدالة تبادل المصالح. (Lapsley, 1996, p. 69) فكل شخص يحاول أن يحرص على تلبية حاجاته الخاصة. فالذى ما يجعلك طيب القلب مع الآخرين هو أن تعتمد بالدرجة الأولى على طيبتهم التى يظهرونها نحوك (إذا طعنتنى فى ظهرى طعنتك فى ظهرك، ومرة آخرى نرى أن العدالة تبادل للمصالح) (Berger, 1987, p. 936). أما أحكام المرحلة الثانية فهى موجهة تجاه المتعة واللذة: التصرفات التى تشبع الحاجات الشخصية تعد أفعالا خلقية (Asher, 1994, p.426).

كما يبدأ الطفل فى التفكير فى النية أو القصد خلال هذه المرحلة ، ولكنهم ما زالوا بعيدين عن اعتبار أنفسهم أعضاء فى المجتمع ، وبالتالى فهم لم يتوحدوا بعد مع قيم الأسرة أو الجماعات (Crain , 1985 , p. 121).

ثانياً : المستوى التقليدى Conventional Level

هو المستوى الذى يكون عليه أغلب المراهقين والراشدين فى أى مجتمع (**محمد رفقى محمد فتحى ، ١٩٨٣، ص٧٨**).

ويشمل المرحلتين الثالثة والرابعة . وفى هذا المستوى ينضبط سلوك الطفل ويبدأ فى مسايرة توقعات الأسرة والمجتمع المحيط به والحرص على مواصلة الارتباط بكل ما يعتبر أمراً ذا قيمة وأهمية فى نظر الطفل بغض النظر عما يترتب على هذه التوقعات من عواقب وآثار (**إبراهيم قشقوش ، ١٩٨٩ ، ص٣٥٨**).

ويتضمن التفكير الخلقى للطفل فى هذا المستوى إشارة إلى السلوك كما يتوقعه الآخرون، فالسلوك الجيد هو الذى يتفق مع ما يتوقعه الآخرون منه وعلى هذا الأساس فهو ينظر إلى الفعل على أنه خلقى إذا كان يتفق مع النظام القائم فى المجتمع (**كولبرج Kohlberg ، ١٩٨١، ص ١٢٥ - ١٢٦**).

ويصل معظم الأفراد فى هذا المستوى من مستويات النمو الخلقى قبل وأثناء فترة المراهقة ، حيث إنهم يستطيعون التمثل لقواعد المجتمع والتوحد معها ، كما يستطيع الفرد فى هذا المستوى أن يرى المشكلة فى ضوء أنه عضو فى المجتمع بعكس الفرد فى المستوى الأول حيث كان الفرد ينظر إلى المشكلة نظرة مادية ملموسة (**عادل عبد الله ، ١٩٨٥، ص٥١**).
ويتضمن هذا المستوى أيضاً مرحلتين من مراحل النمو الخلقى هما :

المرحلة الثالثة : توجه المسايرة أو الولد الطيب

إن السلوك الجيد يعد السلوك الذى يرضى الآخرين ويحوز على رضاهم. إن الاستحسان من قبل الآخرين أكثر أهمية من أى مكافأة خاصة (Berger, 1987, p.436).

ويسعى الفرد خلال هذه المرحلة إلى أن يحظى بقبول ورضا الآخرين ، فيهتم بمشاعرهم وعواطفهم ، وإبداء حسن النيه تجاههم ، ويحافظ على الثقة والولاء للرفاق ، وتظهر لديه ميول المشاركة، وينظر إلى المجتمع على أنه يعطى للأفراد أدواراً نمطية ، وإذا قام الفرد بسلوك ما طبقاً لمواصفات الدور المتوقع منه ، فإنه سيكسب رضا الآخرين وموافقتهم وسيعتبرونه شخصاً طيباً ، كما أن الفرد فى هذه المرحلة يرى أن قيمة الحياة تعتمد على التعاطف والمودة من أفراد الأسرة من الآخرين مع صاحبها . ويميل الفرد إلى أن يوحد نفسه فى هذه المرحلة مع السلطات ، مثل الأسرة أو مع الجماعات المختلفة التى ينتمى إليها . (Crain , 1985, p. 121) فالعلاقة هنا أكثر من مجرد تبادل المنافع والمصالح المتكافئة (كما كان ينظر إليها فى المرحلة الثانية) ، أنها تتضمن التزاما متبادلاً (**سليمان الخضرى الشيخ ، ١٩٨٥ ، ص ١٣٠**).

المرحلة الرابعة : التوجه نحو المحافظة على القانون والنظام الاجتماعى:

وفى هذه المرحلة يحرص الفرد على سعادة ورفاهية الجماعة والمجتمع الذى ينتمى إليه كما يشعر الفرد بالالتزام بالواجبات الفعلية التى تعهد بالقيام بها . كما أن القانون يكون موضع احترام من جانب الفرد فيما عدا بعض الحالات الاستثنائية.

ويمكن أن يعتبر تصرف وسلوك الفرد خلقيا إذا قام بأداء واجبه نحو المحافظة على السلطة القائمة فى مؤسسات المجتمع وكذلك فى محافظته على النظام الاجتماعى ، كما أن الفرد ينظر إليها على أنها غايات فى حد ذاتها، ومن ثم فإن الأفعال والتصرفات التى تحافظ على مؤسسات المجتمع وتدعم نظامها الاجتماعى تعتبر أفعال خلقية ، وفى حالة تعارض تصرفات الفرد مع غاياته فلن يكون تصرفه خلقياً، ومن ثم فإن الفرد يتعلم نظام مجتمعه، والذى يتحدد بناء عليه دوره تجاه مجتمعه ، ويعد نفسه على ضوء مكانته داخل هذا النظام الاجتماعى (Crain , 1985, p. 122) .

وهى مرحلة توجه الاهتمام بالقانون والنظام حيث يتمثل السلوك الصائب أو الصحيح فى اتباع قواعد وأحكام محددة ، واحترام السلطة ومواصلة الالتزام بمبادىء ومعايير النظام الاجتماعى لذاتها ؛ أى دون توقع مقابل أو إثابة ، ويشعر طفل هذه المرحلة بالإثم عند ما تبدى أى من السلطات الشرعية استياءها نحوه أو تشرع فى عقابه على سلوك بدر منه (**إبراهيم قشقوش، ١٩٨٩ ، ص٣٥٨**).

ويعتقد كولبرج أن هذه المرحلة على درجة عالية من الاتزان ، وغالباً ما تكون أعلى مرحلة يصل اليها الراشدون (**سليمان الخضرى الشيخ ، ١٩٨٥، ص١٣٣**).

المستوى الثالث : المستوى بعد التقليدى : Post - Conventional Level

وهو المستوى الذى يصل إليه قلة من الراشدين (**محمد رفقى محمد فتحى، ١٩٨٣، ص٧٨**).

ويتضمن هذا المستوى المرحلتين الأخيرتين من نمو التفكير الخلقى. وفيه يبذل المراهق جهداً واضحاً لتحديد المبادئ الأخلاقية التى تطبق ، بصرف النظر عن سلطة الجماعة أو الأشخاص الذين تمسكون بهذه المبادئ ، وبصرف النظر عن انتمائه لهذه الجماعات. (**سليمان الخضرى الشيخ، ١٩٨٢، ص١٥٠**).

وفى هذا المستوى يقابل الفرد المشكلات الخلقية بمنظور أبعد من المنظور القائم ؛ أى أن الفرد يستطيع أن ينظر فيما وراء المعايير أو القوانين الموجودة فى مجتمعه ويسأل: ما المبادئ التى يمكن أن يبنى على أساسها أى مجتمع جديد؟ (**سليمان الخضرى الشيخ، ١٩٨٥، ص١٣٣**).

المرحلة الخامسة : مرحلة التعاقد الاجتماعى:

ويدرك الفرد فى هذه المرحلة ضرورة الامتثال لقواعد المجتمع ومؤسساته ، حيث يتم التعاقد والتبادلية بين الفرد والمجتمع، مما يحتم على الفرد القيام بدوره تجاه المجتمع ؛ لأن المجتمع سيقوم بدوره نحوه أيضاً ويقدم له نوعا من الحماية .

وعلى ذلك يجب على الفرد عدم الإخلال بهذا التعاقد، وعليه أن يحترم حقوق الآخرين فى المجتمع فى ضوء مبدأ التبادلية . ومن ثم يدرك الفرد عنصر الذاتية فى قواعد المجتمع.

وفى هذه المرحلة يسأل الفرد عن نوعية المبادئ التى يمكن أن يبنى على أساسها المجتمع الأفضل ؟ ويتفق معظم المنظرين على تحديد هذا المجتمع فى نقطتين اساسيتين هما:

الأولى : هى الرغبة فى وضع قواعد صحيحة ومحددة مثل الحرية والحياة .

الثانية : هى الرغبة فى القيام بإجراءات ديمقراطية لتغيير القوانين غير العادلة من أجل تحسين أحوال المجتمع (**Crain, 1985, p. 122 - 123**).

ولعل أبرز سمات هذه المرحلة من مراحل النمو الخلقى الميل إلى تعريف السلوك السليم بالرجوع إلى الحقوق والمستويات الشخصية العامة التى يتمسك بها الفرد بعد أن يكون ثبت من صلاحيتها ومن اتفاق المجتمع ككل عليها، وبصرف النظر عن الصواب المتفق عليه دستورياً أو من المنظور الديمقراطى فإن الصواب فى هذه المرحلة والذى يتمسك به الفرد

يكون عادة مسألة قيم وآراء ، وعليه فالنتيجة تبدو بمثابة تأكيد على وجهة النظر القانونية مع أمكانية تغير القانون فى ضوء الاعتبارات المنطقية للنضج الاجتماعى (**عبد الفتاح حجاج، ١٩٨٤، ص٦**).

المرحلة السادسة : التمسك بمبدأ أخلاقى عام :

The Universal Ethical Priniciple Orientation

يتحدد صواب الفعل أو خطؤه فى هذه المرحلة وفق ما يقرره الضمير وبما يتفق مع القواعد الأخلاقية التى يعتنقها الفرد وتنبع من داخله ، وعن اقتناع ذاتى ودون فرض خارجى من أى مصدر كان كما أن هذه القواعد تتصف بالعدالة (**Crain, 1985 , p.123**).

ففى هذه المرحلة يتم التركيز على المسئولية الشخصية بدلا من التعاقد أو الاتفاق الاجتماعى وهذا هو الذى يحكم اختيار الفرد من بين القواعد الخلقية المختلفة . فالسلوك يتم اختياره بواسطة مثالية مختارة ذاتيا بغض النظر عن ردود أفعال الآخرين وانتهاك هذه القواعد يؤدى إلى احتقار الذات (**Asher, 1994 , p.p. 426 - 427**).

وتبنى القرارات الأخلاقية فى المرحلة السادسة على أساس أن نتخطى مرحلة مناقشة القوانين وصلاحيتها فى مواقف معينة إلى المبادئ الأخلاقية العامة التى تحكم البشر ككل من خلال الشريعة السماوية (كالعدل والحرية على سبيل المثال لا الحصر) المنبثقة من مفهوم أن عبوديتنا لله وحده تعطينا قمة الحرية فى ألا نكون عبيدا لأحد ما أو لشىء ما وقد تبدو المرحلتان الخامسة والسادسة متداخلتين، إلا أن المرحلة السادسة أكثر تجريدا أو شمولية من ناحية وأكثر انفتاحية واستنباطية ، قائمة على أن الشريعة السماوية التى وضعها من لا يستفيد منها بل لفائدة من وضعت من أجله ولا يعنى ذلك أن نصل إلى مرحلة أبسط من سابقتها وإنما ذلك يتطلب قدرة على التفكير المجرد واستحضار الغيب وهى ليست موجودة فى المراحل السابقة (**محمد رفقى محمد فتحى ، ١٩٨٣ ، ص٨٧**).

ووفقاً لبحوث كولبرج الطولية ، فإن الأشخاص يتقدمون فى هذا التسلسل الأخلاقى كلما أصبحوا أكثر نضجاً. وفى كل مرحلة ، فإن كيفية مرور الناس بالتفكير الخلقى ، وليس النتائج الخاصة التى يصلون إليها هى التى تحدد نموهم الخلقى.

ووفقاً لكولبرج فإن معظم الأطفال فى سن ١٠ سنوات يفكرون تفكيراً خلقيا فى المرحلة الأولى والثانية ، كما أن كثيراً من البالغين لا يصلون إلى المرحلة الخامسة والسادسة. ويرى كولبرج أن الأطفال يجب أن يكونوا على الأقل فى المرحلة المعرفية الخاصة بالعمليات التقليدية قبل أن يصلوا إلى المرحلة الثالثة وأن هناك قدراً محتملاً من الخبرة الحياتية

والمسئولية تعد من المتطلبات القبلية للوصول إلى المرحلة الخامسة ، ولهذا فإن كولبرج يرى أن هناك قدراً محدوداً من النمو لدى المرحلة المتوسطة من الطفولة.

تذكر أن مراحل كولبرج تعتمد على مواقف افتراضية ، وإنها بعيدة كل البعد عن المواقف الحقيقية للحياة اليومية لمعظم الأطفال وهناك أبحاث أخرى، تستخدم اختبارات تشبه المواقف الحقيقية التى يمر بها الأطفال توصلت إلى أن الأطفال أكثر تطوراً فى تفكيرهم الخلقى عما كان يعتقده كولبرج. ومن المهم ذكر أن التفكير الخلقى الذى يدور حول الألعاب يعد أكثر تطوراً من التفكير الخاص بالمشاكل الاجتماعية مثل قصص كولبرج وهناك سببان لهذا إن الأطفال لا يفكرون فقط بشكل أفضل فى المواضيع التى تقع فى نطاق خبرتهم ولكنهم يفكرون أفضل فى المواضيع التى قاموا بمناقشتها سويا. ولقد أثبتت عدة دراسات أن إعطاء الأطفال فرصة لمناقشة المواضيع الخلقية تساعدهم على نمو التفكير الخلقى الأكثر تعقيداً (Berger, 1987, p. 436 - 437).

ولقد أجرى كولبرج العديد من البحوث التجريبية التى تدعم نظريته كما كانت نظريته أيضاً مثاراً لبحوث عديدة قام بها معاونوه وباحثون آخرون فى ثقافات مختلفة.

وبطبيعة الحال ، لم يفترض كولبرج أن كل فرد فى نموه الخلقى يصل إلى المرحلة السادسة. فعلى الرغم من أنه افترض أن النمو الخلقى يكتمل فى حوالى سن الخامسة والعشرين، إلا أنه لم ينف وجود حالات فشل أخلاقى ، حيث يتوقف فيها النمو عند مرحلة سابقة ، أو حتى عند مستوى أدنى من المستوى الثالث (**سليمان الخضرى الشيخ** ، ١٩٨٢ ، ص ١٥٠).

النمو الخلقى خلال فترة المراهقة :

على الرغم من الكم الهائل من الدراسات التى أجريت لمرحلة المراهقة إلا أنها مازالت فى حاجة ماسة إلى العديد من البحوث والدراسات لاستجلاء الكثير من أوجه الغموض الذى يكتنف هذه المرحلة الهامة من عمر الإنسان كما أن مرحلة المراهقة لها طابع خاص يميزها عن غيرها من مراحل النمو المختلفة بما تتضمنه من زيادة مظاهر النمو فى مختلف الجوانب وما تتطلبه من زيادة التوجيه والإرشاد خصوصاً فيما يتعلق بجانب النمو الخلقى كما أن مرحلة المراهقة يعانى فيها المراهق من إحباطات وصراعات Strugles قد تدفع المراهق إلى اتخاذ قرار أو حكم ما (Erickson, 1982 , p.p. 78 - 82).

والملاحظ أن الاهتمام بمرحلة المراهقة سابقاً وحالياً لم يكن أمراً مبالغاً فيه ، حيث بدأ ستانلى هول بنشر دراسات حول مشاكل وقابليات المراهقين ، واقترح بأن توضع مرحلة

المراهقة بحيث تكون مبدأ للدراسات والبحوث العملية (**أحمد عبد العزيز سلامة ، عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٢ ، ص١٨٦**).

وذلك لأن أول مفهوم للمراهقة ظهر فى مجلد ستانلى هول Stanley Hall's ومنشور سنة (١٩٠٤) فأعمال هول تتزامن مع الاهتمام الشعبى المتزايد بالأفراد من سن ١٢ : ٢٠ سنة أو فى المرحلة الأولى للمراهقة ولقد نما هذا الاتجاه فى عام ١٩٠٠، والذى انفجر بعد الحرب العالمية الأولى (**Santrock, 1994, p. 24**) فلمرحلة المراهقة أهمية كبيرة فى حياة الكائن الإنسانى وذلك لكونها مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرشد . والمعروف أن مراحل الانتقال دائماً مرحلة حرجة فى حياة الإنسان ، ولذلك كان الاهتمام بمرحلة المراهقة أمراً واجباً فى جميع المجتمعات المتطورة والراقية . ومما يزيد من مرحلة المراهقة أنها المرحلة التى تتضح فيها القيم الروحية والدينية والخلقية ففيها يتم قبول القيم الروحية عن فهم واستيعاب وتظهر لدى المراهق الكثير من النزعات المثالية والخلقية (**عبد الرحمن محمد العيسوى ، ١٩٨٧، ص٥**) .

ولقد بين بيرى R.B.perry أهمية القيم الخلقية فى التطور الاجتماعى للفرد والجماعة ولمستقبل النوع الإنسانى والحضارة القائمة فأكد أن المراهق فى عصرنا هذا يحيى فى عالم تضطرب فيه الحقائق العلمية العقلية. وتتباين تبايناً شديداً فى اتصالها المباشر وغير المباشر بالقيم الخلقية والمثل العليا الإنسانية: ولهذا يحاول الفرد أن يزاوج بين عقل أجدبت عاطفته، وعاطفة تأخرت عن عقله، وينآد فى مسالكه لحضارة كادت أن تسمو بالعقل إلى أوج ذروته، وعاشت ناعمة فى ظلال التطور المادى الحديث، ولم تستطيع أن ترقى بأخلاقها إلى هذا المستوى العلمى الذى بلغته ولن تستقيم أمور هذا العالم إلا عندما يدرك حاجته إلى التقدم الخلقى العالمى، كما أدرك حاجته إلى التقدم العلمى الراهن (**فؤاد البهى السيد ،١٩٨٦، ص٣٤٣، ٣٤٤**).

والواقع أن المراهق لا يكون مستعداً لتقبل المفاهيم الخلقية دون مناقشة ، كما كان الحال عليه أثناء الطفولة. إنه يحاول بناء نظامه الأخلاقى معتمداً على المبادئ الخلقية التى تكونت لديه أثناء الطفولة ، والتى يجب أن تتعدل وتتغير لتلائم المستوى الأكثر نضجاً من النمو فى هذه المرحلة ويقوده ذلك إلى اكتشاف أوجه التناقض فى بعض المبادئ الخلقية وخاصة التناقض بين القول والعمل فى سلوك الوالدين والمعلمين (**فؤاد أبو حطب ، أمال صادق ، ١٩٩٥، ص٣٨٧ ، ٣٨٨**).

وقد يقوم المراهق فى بعض الأحيان بسلوك ينافى الأخلاق ، ويعرف أنه كذلك وقد يكون ذلك من باب التجريب أو لفت الأنظار أو إجبار الآخرين على الاعتراف بشخصيته

وكيانه . وبسبب معرفة المراهق لمعايير السلوك الأخلاقى وخروج بعض جوانب سلوكه عن هذه المعايير يشعر بالذنب والقلق أو حتى الاكتئاب وإذا عوقب على سلوكه الخارج على الأخلاق فإنه يعارض ويثور وعلى العموم فإن المراهق فى هذه المرحلة يثق فى أنه يعرف ماذا يفعل وكيف يفعله، وهو أيضاً يقرر ما هو "صحيح" وما هو "خطأ" على أساس حكمه الشخصى أكثر من حكمه فى ضوء المعايير الاجتماعية (**حامد عبد السلام زهران ، ١٩٩٠ ، ص٤٢٣ ، ٤٢٤**).

ولذلك فإن مجال النمو الخلقى فى المراهقة أصبح مجالاً واضحاً ومتميزاً مع بداية أبحاث كولبرج (١٩٦٠) لقد أوضح كولبرج أن كل مراهق هو فيلسوف ولديه اتجاه معين للعالم الذى يشكل قراراته الخلقية وسلوكه التابع ، وإعتماداً على أبحاث بياجيه المعرفية طور كولبرج نموذجاً للنمو الخلقى حيث ينتقل المراهقون إلى المرحلة المعرفية الخاصة بالعمليات ذات القواعد أو المنظمة كما أنهم يعدون للانتقال من المرحلة الخلقية التقليدية إلى مرحلة ما بعد التقليدية وفى المرحلة التقليدية يتعلم الأفراد الصغار فى السن أن يتبعوا القواعد الخاصة بمجتمعهم ويحترموا التقاليد والقوانين التقليدية .

أما فى المرحلة ما بعد التقليدية فهم ينتقلون إلى ما وراء القوانين الخاصة بمجتمعهم ليضعوا فى الاعتبار ما هو الأفضل للناس بشكل عام (**Santrock , 1994 , p.25**).

إن المرحلتين الأوليين للتفكير الخلقى لدى كولبرج تميز بشكل عام التفكير فى مرحلة الطفولة بالرغم من أن بعض الأحداث وبعض المراهقين والبالغين ما زالوا يفكرون من خلال المرحلة الثانية ومدركاتها المختلفة ، والتى تدور حول الاهتمام بالذات ، وبشكل عام ، وبالرغم من أن المراهقين يتراوحون فيما بين المراحل التقليدية الثالثة ، والرابعة والمراحل ما بعد التقليدية الخامسة والسادسة. إن معظم المراهقين (كيفية البالغين) يقعون فى المرحلة التقليدية فى النمو الخلقى لكولبرج، إنهم يتكيفون مع العادات الاجتماعية وهم مندفعون نحو تدعيم الوضع الراهن، ويفكرون بطريقة عمل أو صنع الشىء الصحيح لإرضاء الآخرين أو لتحقيق الطاعة للقانون. (**Papalia et al, 1982, p. 569 - 570**)

ولقد قدم نموذج كولبرج الدافع لبحوث معاصرة فى النمو الخلقى للمراهق. فدراسة النمو الخلقى والشخصى والمعرفى قد تأثرت كثيراً بأبحاث عدد من المنظرين (مثل فرويد ، أريكسون ، بياجيه ، كولبرج). (Freud, Erikson, Piaget and Kohelberg) وفى كل من هذه المجالات تم بناء نماذج للنمو، والتى توضح أن نمو المراهق هو بشكل كبير مسألة فردية، مدفوعة بقوى داخل هذا الشخص الشاب أو الصغير، ولقد قدم المنظرون القليل من الاهتمام

للبيئة الاجتماعية أو الخبرة الثقافية للمراهق باستثناء سوليفان Sullivan (Santrock,1994,P. 25).

الأكفاء :

حين يواكب المجتمع مسيرته فى نضاله الحضارى ، فلا أقل من أن يضع العلم بموضوعية وأخلاقياته ، أساساً لخطوات هذه المسيرة وحين يتحتم على المجتمع حشد كل الطاقات المتاحة لخدمة ذلك الهدف . فلا أقل من حشد الطاقة البشرية ، ذلك الرصيد الهائل الذى يدفعه إيمان عميق بأهمية العمل. ومنطق العلم يفرض علينا أن نضع كلا فى مكانه المناسب ، فكل ميسر لما خلق له ، لذلك فإن نظرتنا للشخص المعوق ينبغى ألا تكون على أساس ما لا يستطيع ، بل يجب أن تكون على أساس ما يستطيع ، وذلك يستلزم التغلب على الدلالات النفسية والاجتماعية للإعاقة ، تلك التى تتبدى فى أوضح صورها فى حالة كف البصر فتجعل منه ذلك الشىء المروع وتضعه بذلك موضع الصدارة فى قائمة المعوقات الجسمية (**محمد عبد الظاهر الطيب ، ١٩٩٥ ، ص٢٥**).

تغيرت النظرة القديمة التى كانت ترى أن المكفوفين عالة أو عبء على المجتمع ، وأنهم لا يستطيعون أن يتعلموا إلا فى حدود ضيقة جداً ، وأن عملية تعليمهم شاقة وعسيرة إلى نظرة واسعة وعميقة تطورت مع تطور الفكر الإنسانى وقامت على نتائج الأبحاث المختلفة عن المكفوفين ، وعلى طرق تعليمهم ، وعلى إنتاج وابتكار الوسائل والأجهزة المختلفة التى تيسر لهم سبل التعلم ، وعلى تقدم برامج التأهيل والتوجيه المهنى لهم (**محمد على كامل ، ١٩٩٦، ص١٩٥**).

وحيث إن كف البصر من المشاكل الاجتماعية المهمة ؛ لذا يجب أن يحظى بالمجهودات المناسبة والرعاية الفعالة لهذه الفئة ويقصد بالرعاية تعهد هذه الفئة تربوياً واجتماعياً ونفسياً وتنمية قدراتهم فى شتى المجالات من الأمور الهامة خاصة وكف البصر من المآسى الإنسانية التى قد ينتج عنها عجز كامل قد يؤدى إلى عواقب غير محمودة بالنسبة لقطاع من المجتمع لا يستهان به (**لطفى بركات أحمد ، ١٩٨١ ، ص١٣٧**).

والواقع أن هناك ألفاظاً كثيرة فى اللغة العربية تستخدم للتعريف بالشخص الذى فقد بصره ، وهذه الألفاظ هى : الأعمى ، الأكمة ، الأعمه، الضرير ، العاجز ، الكفيف.

وكلمة الأعمى مأخوذة من أصل مادتها وهى العماء ، والعماء هو الضلالة ، والعمى يقال فى فقد البصر أصلا، وفقد البصيرة مجازاً. أما كلمة الأعمه فمأخوذة من العمه ، والعمه كما فى لسان العرب التحير والتردد ، وقيل العمه التردد فى الضلالة والتحير فى منازعة أو

واجتماعياً ونفسياً وتنمية قدراتهم فى شتى المجالات من الأمور الهامة خاصة وكف البصر من المآسى الإنسانية التى قد ينتج عنها عجز كامل قد يؤدى إلى عواقب غير محمودة بالنسبة لقطاع من المجتمع لا يستهان به (**لطفى بركات أحمد** ، ١٩٨١ ، ص١٣٧).

والواقع أن هناك ألفاظاً كثيرة فى اللغة العربية تستخدم للتعريف بالشخص الذى فقد بصره ، وهذه الألفاظ هى : الأعمى ، الأكمة ، الأعمه، الضرير ، العاجز ، الكفيف.

وكلمة الأعمى مأخوذة من أصل مادتها وهى العماء ، والعماء هو الضلالة ، والعمى يقال فى فقد البصر أصلا، وفقد البصيرة مجازاً. أما كلمة الأعمه فمأخوذة من العمه ، والعمه كما فى لسان العرب التحير والتردد ، وقيل العمه التردد فى الضلالة والتحير فى منازعة أو طريق ويقال العمه فى افتقاد البصر أو البصيرة ، وقيل أن العمه فى البصيرة كالعمى فى البصر. ويقال أرض عمهاء أى بلا أمارات أو علامات . وغالباً ما ترد كلمة عمه ومشتقاتها فى معرض الذم . أما كلمة الضرير فهى بمعنى الأعمى؛ لأن الضرارة هى العمى ، والرجل الضرير هو الرجل الفاقد لبصره . والكلمة مأخوذة من " الضر" وهو سوء الحال ، إما فى نفس الشخص لقلة الفضل والعلم والفقه .

وأما فى بدنه لفقد جارحة أو لنقص . وإما فى حالة ظاهرة من قلة مال أو جاه . ويقال رجل ضرير أى مريض . أما كلمة العاجز فهى مشهورة الاستعمال فى الريف المصرى، والعامة يطلقونها على الكفيف لملاحظتهم أنه قد عجز عن الأشياء التى يستطيعونها هم ، وهى من العجز أى التأخر عن الشىء . وصار فى المتعارف – اسما للقصور عن فعل وهو القدرة. والعجوز سمى بذلك اللفظ لعجزها عن كثير من الأمور أما كلمة الأكمه فمأخوذة من الكمه، والكمه هو العمى قبل الميلاد، أى الذى يولد أعمى مطموس العينين. أما كلمة كفيف أو المكفوف فأصلها من الكف ومعناها المنع ، والمكفوف هو الضرير وجميعها المكافيف (**سيد خير الله ، ولطفى بركات** ، ١٩٦٧، ص٧ –٨) ، (**عبد الرحمن سليمان** ، ١٩٩٨، ص٣٥-٣٦).

أما مصطلح "معوق بصرياً" فهى آخر ما استحدث فى لغتنا من الألفاظ التى تشير إلى فاقدى البصر ، وهى الترجمة الحرفية للمصطلح الانجليزى. Visually, Handicapped ولا يزال استخدام هذه الكلمة محصوراً فى مجال الأبحاث العلمية والمناقشات الجادة. ويبدو أنه يتعين أن نختار من الكلمات السابقة كلمة كفيف وكفيفة تجنباً للنعوت والصفات التى تقترن بالكلمات الأخرى حيث إنه صار أكثر شيوعاً وأوسع استخداماً فى هذا العصر فهو لم يكتسب شيئاً يذكر من تلك الدلالات النفسية والاجتماعية والمعانى المجازية التى اثقلت بها كلمة أعمى على مر العصور. وتوجد العديد من التعريفات الخاصة بكف البصر ومنها : تعريف نولان

Nolan (١٩٩٢) الذى عرفه بأنه "حدة إبصار مركزية ٢٠/٢٠٠ أو أقل فى أفضل العينين مع استخدام المعينات البصرية أو حدة إبصار مركزية تبلغ أكثر من ٢٠/٢٠٠ مع وجود نقص فى مجال الإبصار عن ٢٠ درجة " .

وطبقاً لما ذكر ديموت Demott (1982) فإن مصطلح كف البصر يعود "إلى الأشخاص الذين لا يرون مطلقاً أو الذين لديهم إدراك ورؤية للنور فقط " ويمكن تعليم هذه الفئة بواسطة لغة برايل" **(عبد العزيز السرطاوى وآخرون، د . ت ، ص٤٤٨).**

خصائص المكفوفين :

ويعانى الكفيف من الناحية الفسيولوجية عجزاً فيزيقياً، هو العجز عن الرؤية، فإذا كنا نسلم بأن العوامل الجسمية تنعكس على سلوك الفرد، فإنه لابد وأن نؤكد هنا بأن عجز الكفيف عن الرؤية ينشأ عنه اختلاف فى أنماط سلوكه. وهذا العجز يجعله فى مستوى الخبرات التى يحصلها عن العالم الذى يعيش فيه ، دون مستوى المبصر ، فهو بحكم هذا العجز لا يدرك من الأشياء التى تحيط به إلا الإحساسات التى تأتيه عن طريق الحواس التى يملكها؛ بمعنى أنه فى مجال الخبرة لا يعتمد على البصر ، بل على الحواس الأربع الباقية وهى : اللمس والسمع والذوق والشم **(محمد على كامل ، ١٩٩٦، ص٢٠٠).**

ويترتب على إعاقة البصر فرض حدود على إدراك الكفيف لما يحيط به من أشياء وأشخاص فى بيئته المباشرة ، وعلى نوع ومدى الخبرات التى يحصل عليها ، ولذا نجد الكفيف ينتابه الضيق ويود الخروج من عالمه المحدود هذا وهو فى هذا يحاول أن يستغل حواسه الأخرى التى لم تعاق ويبدأ بالسمع ثم اللمس ثم الشم ، والكفيف أكثر قلقاً من السوى وأكثر عصابية. خاصة لدى الإناث بنسبة أكثر من الذكور وهو قد ينزع إلى عدم تقبل الواقع والمبالغة فى الإنكار أو الانسحاب الكلى من المجتمع أو القاء اللوم على الآخرين من جانب آخر **(عبد الفتاح صابر عبد المجيد ، ١٩٩٧ ، ص١٣٤).**

وأن هذا يذكرنا بأن الأطفال المكفوفين مثل بقية الأطفال بعضهم منفتح وبعضهم خجول، وبعضهم يحب اللعب وكلهم متشوقون للتعلم ولذلك يجب التحدث والتصرف مع الطفل الكفيف بشكل طبيعى، وأن يعيش الطفل الكفيف فى نفس عالم المبصرين ، ويتحدث نفس لغتهم، وأن يعمل الطفل الكفيف مع الطفل المبصر ، فالأطفال يستمتعون بمعاملة بعضهم البعض، ويعرفون متى يتم احتياج المساعدة وذلك لأن معظم المساعدة ، التى يحتاجها الطفل الكفيف يمكن أن تقدم بمساعدة المبصر **(Hadary , et al, 1978 , p. p.17-20)** وقد قدمت آراء وأدلة على أن حديث السن المعاق بصرياً أو الكفيف لديه قدرة فائقة للتنافس مع المتعلمين

وانعدام الأمن والإحساس بالفشل والإحباط وانخفاض احترام الذات واختلال صورة الجسم والنزعة الاتكالية وهم أقل توافقاً شخصياً واجتماعيا، وتقبلا للآخرين وشعوراً بالانتماء للمجتمع من المبصرين ، كما أنهم أكثر انطواء واستخداما للحيل الدفاعية فى سلوكهم ؛ كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب ، كما أنهم أكثر عرضة من المبصرين للاضطرابات الانفعالية **(عبد المطلب أمين القريطى ، ١٩٩٦ ، ص١٩٧)**.

فطبيعة الإعاقة وما تفرضه من واقع معين على حياة المعوق تجعله يعيش فى بيئة محددة ومقيدة فالكفيف فى صراع دائم بين الدافع إلى الاستقلال والدافع إلى التبعية والرعاية بسبب الإعاقة. فهو يرغب من جهة أن تكون له شخصيته المستقلة، ولكنه يدرك أنه مهما نال قسطا من الاستقلالية فإنه سيظل محدوداً بدرجة لا يستطيع أن يتعداها ، مرتبطاً بمن حوله لخدمته ورعايته وقد يدفعه هذا الصراع إلى الشعور بالقلق أو يدفعه إلى المزيد من الاعتماد والانطواء أو يدفعه إلى التمرد والعدوان ، بالإضافة إلى أن العطف الزائد عليه يدفعه إلى التكاسل والاتكاليه والرغبة فى الاعتماد على الآخرين ، كذلك فإن الكفيف يميل إلى التشكك وعدم الاطمئنان للغير، حيث إنه يتعرض كل يوم لمواقف مختلفة لا تناسق بينها ولا انسجام فلا يستطيع أن يتنبأ بنتيجة أى فعل ؛ لذا فهو لا يشعر بالأمن والثقة أما بالنسبة للقلق عند الكفيف فهو نتيجة للصراعات التى يمر بها والخوف من الفشل ، فهو يخشى أن يرفض ممن حوله، بسبب عجزه كذلك يميل الكفيف إلى الانسحاب والانطواء ومن الممكن إرجاع ذلك إلى أن الكفيف قد يفشل فى تكوين صداقات مع الآخرين فيفضل أن يعيش وحده ، كما أنه قد يتعرض لمواقف متناقضة، فقد يجد نفسه أمام مواقف تغلب عليها سمة الشفقة والرأفة وتوفير الحاجات وقد يجد نقيض هذه المواقف خارج بيته مما يدفعه إلى الانسحاب والانزواء فى بيته حيث يترك خياله يحلق فى أحلام اليقظة كوسيلة تعويضية . وقد ثبت بالدراسة أن الإناث كن أكثر شعوراً بالقلق من الذكور وقد يكون ذلك لأن الإناث فى مجتمعنا تلقى عليهن مسئوليات مختلفة عما تلقى على الذكور ويفترض فيهن أن يقمن بها على الوجه الأفضل ، وكونهن كفيفات يؤدى بهن ذلك إلى شعورهن بالتوتر والقلق عند قيامهن بهذه المسئوليات أو عند عدم قدرتهن على القيام بها **(خوله يحيى وريكات وملك الشحرورى ، ١٩٩٦ ، ص٨٤ - ٨٥)**.

ومن هنا نجد أن المكفوفين أكثر تعرضا للاضطرابات والضغوط النفسية من المبصرين وأن فقدان البصر يؤدى إلى سوء التكيف، وأنهم أكثر ميلاً للانطواء وأكثر تعرضا للقلق والتوتر.

يترتب على ما تقدم أن على أسرة الطفل الكفيف دوراً مهما بالنسبة له فهى مطالبة باشباع حاجاته الأساسية كطفل يمر بمرحلة نمو معينه لها متطلباتها ، بالإضافة إلى إشباع

حاجاته الأخرى الخاصة به كطفل كفيف، والتى نشأت عن كف بصره، وذلك كى تصل إلى الحد الأدنى من النتائج المعوقة التى قد يؤدى لها كف البصر (**عبد العزيز فهمى** ، ١٩٨٤، ص٥٩).

وبسبب عدم إعداد الأسرة لتقبل الطفل الكفيف فى مبدأ الأمر إلى ظهور سلسلة ردود الأفعال مثل اختلاف معاملة الطفل الكفيف عن معاملة الطفل المبصر - عدم تقبل العمى كحقيقة واقعة- عدم تقبل النصح بأمكان الشفاء - تكرار الاستشارات الطبية ، حرمان الطفل من الشعور بالأمن والاطمئنان النفسى . هذا الموقف من جانب الوالدين نحو طفلهما الكفيف ينتج عنه عدم تربيته التربية العادية فهما يحرمانه من الحب الفطرى والمعاملة الحسنة وينكران عليه التفكير السليم وبالتالى يحرمانه نتيجة لذلك من الفرصة المناسبة للتعليم وعندما يعترفان به كطفل مثل أخيه المبصر له الحق فى الذهاب إلى المدرسة يكون ذلك متأخراً (**لطفى بركات أحمد ، ١٩٧٨ ، ص١٥٨**).

وقد تتوفر للكفيف الرعاية الموضوعية اللازمة ، فينشأ فى اتجاهات الشخصية السليمة، إلا أنه يحرم منها نتيجة المواقف التى يقفها منه الأبوان، أو الأتراب، وهى مواقف قد تكون فى حدودها البسيطة عدم القبول، وفى حدودها المعقدة السخرية منه والاعتداء عليه واغتصاب حقوقه، وتكون النتيجة معاناته لقلق مستمر ناشىء عن خوفه من إغضاب الجماعة التى ينتمى إليها والتى يبغى من وراء سلوكه إرضاءها (**محمد على كامل ، ١٩٩٦ ، ص٢٠٣**).

يلاحظ أطباء الأطفال وغيرهم من الأخصائيين فى الصحة النفسية أن الوالدين عندما يكتشفان أن طفلهما طفل معوق يستجيبان عادة بطريقة خاصة هى إستجابة الصدمة والحزن. يقول كل من سولنيت " Solnit " و "ستارك" (Stark ، ١٩٦١) أن الآباء والأمهات يلجأون عادة إلى تكوين صور مثالية عن أطفالهم حتى من قبل ميلادهم تتميز هذه الصورة بأن الطفل طفل سليم ويتمتع بحالة صحية جيدة. وعندما يولد الطفل على عكس هذه الصورة المثالية، أى يولد طفلا معوقاً، فإن الموقف فى هذه الحالة ينطوى على معنى يشير إلى أن الطفل السليم المرغوب فيه فقد فجأة بالنسبة للوالدين مما يوقعهما فى سلسلة معقدة من الحسرة على ما افتقداه (**فتحى السيد عبد الرحيم ، ١٩٨٣ ، ص١٨٥**). كل ذلك يجعلنا نضع أهمية كبيرة على المعايير الاجتماعية والاخلاقية فى التعامل مع الكفيف فى المنزل، وفى المؤسسة ، وفى المجتمع. وذلك لأن مسئولية القائمين على تربية المبصرين، فالكفيف ليس مبصراً ينقصه البصر ولكنه انتظام جديد Organization يقوم على حواس أربع ليواجه نفس مشكلات الحياة ، إنه وحدة وظيفية جديدة، تجيب على نفس متطلبات الحياة، وإن كان ذلك بإمكانيات مختلفة (**محمد عبد الظاهر الطيب، ١٩٨١ ، ص١٠٤**).

وتتفق مدارس علم النفس فيما بينها على أن الأسرة هى الإطار الأول الذى ينمو فيه الطفل، ومن ثم فهى تمثل بالنسبة له صورة مصغرة من المجتمع، وبالتالى فهو يتقبل ذاته، إذا تقبلته هذه الأسرة ، ويرفض ذاته إذا رفضته هذه الأسرة، ومن هنا يكون سوء التوافق ، فالأسرة هى مجتمعه الأول وهى إطاره المرجعى (**محمد عبد الظاهر الطيب ، ١٩٩٥ ، ص٣٥**).

وإذا كانت الكفيفة فى طفولتها شأن المبصرة لا تكون من النضج كما نعلم بحيث تكون اتجاهاتها من نفسها ليست مستقلة عن الآخرين. حيث ينظر الطفل إلى نفسه فى هذه المرحلة كما ينظر إليه الآخرون فبقدر ما يكون موضع الحب والرعاية، فإنه يستشعر الثقة بالذات ، وبقدر ما ينظر إليه الآخرون نظرة رفض واشفاق ويعتبرونه عاجزاً، ينظر إلى نفسه على أنه جدير بالاشفاق والرفض. إن اتجاهه من نفسه يعكس ويكرر- أحياناً - اتجاه الآخرين منه إلى الحد الذى يبدأ الحديث عن نفسه تماماً بلغة الغائب ، كما يتحدث عنه الآخرون ، نقول إن هذا كان شأن العمياء فى طفولتها كغيرها من الأطفال المبصرين . فإننا ندرك خطورة أساليب التنشئة الصادرة من الوالدين فى هذه الفترة ، والنحو الذى تتصور به الابنة العمياء هذه الأساليب.

من ذلك يتضح ما للأسرة من أهمية بالغة فى كونها من أهم عوامل التنشئة الاجتماعية، وأقوى الجماعات على الإطلاق تأثيراً فى سلوك الأبناء ، فهى تكسب أبناءها اتجاهاتهم وعقائدهم وطرق تفكيرهم ومعيشتهم.

- **أساليب التنشئة الوالدية للكفيفات واتجاهات الوالدين نحوهم :**

على الرغم من وجود أكثر من تعريف لأساليب التنشئة الوالدية إلا أنها تنحصر جميعاً فى معنى عام وهو أن أساليب التنشئة الوالدية ما هى إلا أسلوب معاملة الآباء للأبناء فى مواقف حياتهم المختلفة، وذلك كما يعبر عنها الأبناء أو كما يعبر عنها الآباء .

وعلى هذا النحو، فنحن نستطيع كمجتمع أن ننمط أطفالنا أو ننشئهم وفق ما نريد، وذلك عن طريق ما يمكن أن نستخدمه معهم من إجراءات وأساليب تربوية أثناء عملية تطبيعهم اجتماعياً. وبالتالى ، فإن هذه العملية هى التى تحدد وبدرجة كبيرة - ملامح أو ماهية الشخصية التى سيكون عليها طفل اليوم عندما يصبح راشداً فيما بعد وعلى الرغم من أن هذه العملية يضطلع بها أو يشترك فيها وسائط ومؤسسات تربوية متعددة ، فمن الثابت أن الأسرة تقوم فيها بدور أساسى عن طريق ما تنتهجه من إجراءات وأساليب لتنشئة أبنائها اجتماعياً ،

وما يتبناه الوالدان من اتجاهات توجه أو تحدد سلوكهم فى هذا الصدد (**هدى محمد قناوى ، ١٩٨٢ ، ص١٣٥**).

ونجد أنه يدخل ضمن التنشئة الوالدية العمليات الآتية :

١ - التأثير الذى يحدث فى شخصية وسلوك الطفل جراء استجابة الوالد أو الوالدة أو كليهما لسلوكه.

٢ - التأثير الذى يحدث فى شخصية الطفل وسلوكه من جراء أساليب الثواب والعقاب التى يتخذها الوالد أو الوالدة أو كلاهما بقصد تعليمه أو تدريبه.

٣ - التأثير الذى يحدث فى شخصية الطفل وسلوكه من جراء اشتراكه فى المواقف الاجتماعية التى يتيحها له الوالد أو الوالدة أو كلاهما بهدف تعليمه الأساليب الصحيحة للسلوك فى نظرهما.

٤ - التأثير الذى يحدث فى شخصية الطفل وسلوكه من جراء التوجيهات المباشرة والتعليمات اللفظية التى يوجهها الوالد أو الوالدة أو كلاهما بقصد توجيهه إلى الأساليب الصحيحة فى السلوك.

٥ - التأثير الذى يحدث فى شخصية الطفل وسلوكه من جراء التعارض بين أسلوب الوالد وأسلوب الوالدة فى طريقة تربية الطفل، وأسلوب المعاملة. (علاء الدين كفافى، ١٩٨٤، ص١٢٥).

تعد الأسرة الوسيلة الرئيسية لعملية التنشئة الاجتماعية ، وعن طريقها يكتسب الأبناء المعايير العامة، التى تفرضها أنماط الثقافة السائدة فى المجتمع، وجمود المعايير التى تحددها الأسرة لأفرادها يجنح بهم نحو السلوك العصابى بل الذهانى أحياناً، كما أن تعارض معايير الأسرة بالنسبة للموقف الواحد يعوق تكامل عملية التنشئة الاجتماعية للفرد ، ومن هنا تتضح أهمية دور الوالدين فى تشكيل شخصية الأبناء. وبرغم أن التنشئة الاجتماعية تمثل جانباً من أهم الجوانب التى تؤثر فى الشخصية فإنها ليست مرادفا لها ، ويجب ألا نخلط بينهما فالشخصية فى أبسط معانيها تدل على " ذلك التنظيم الدينامى للأجهزة النفسية والجسمية التى تملى على الفرد طابعه فى السلوك والتفكير (**Allport, 1961 , p.p. 20 - 29**).

ويتناول البحث الحالى أساليب التنشئة الوالدية من وجهة نظر الوالدين ومن وجهة نظر الفتاة الكفيفة والمبصرة وذلك لإعطاء صورة متكاملة الجوانب لأساليب التنشئة الوالدية . فأساليب التنشئة الوالدية تعتبر من أساليب التعامل مع الأبناء وأنماط الرعاية الوالدية فى التنشئة، ولقد أجمع علماء النفس وعلماء الاجتماع على أهمية التفاعل بين الأبناء وآبائهم وأمهاتهم وتأثيره فى تنشئتهم الاجتماعية وفى ارتقاء شخصياتهم وبخاصة فى السنوات الأولى

من العمر. " أى أن الأسرة تمثل الإطار الأساسى للتفاعل بين الوالدين والأبناء، وإذا كان هـذا التفاعل يعد من أكبر الظروف تأثيراً على اتجاهات الأبناء وسلوكهم منـذ طفولتهـم المبكـرة وتسـتمر فاعليته فى المراحل التالية من العمر حيث يتزايد تأثير الأشـخاص الآخريـن مـن خارج الأسرة كالمدرسين وزملاء الدراسة إلا أنه يظل للوالدين وضع رئيسى فى كثـير مـن الخبرات اليومية للأبناء ؛ لذا اهتم كثير من السيكولوجيين بطرق معاملة الوالدين لأبنائهم ، وما يمكن أن يترتب على ذلك من تأثير فى دوافع الأبناء وقيمهم وتوقعاتهم وسلوكهم بوجه عام. **(عبد الحليم محمود السيد ، ١٩٨٠ ، ص٩٩)**.

وقد أوضح ذلك أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار حيث قررا أن نـوع العلاقة التى تنشأ بين الوالدين والطفل وطريقة معاملتهما له عامل مهـم يدخـل فـى تشـكيل شخصية الطفل فهناك فرق بين شخصية فرد نشأ فى ظل التدليل والعطـف الزائـد والحنـان المفرط وشخصـية فرد آخر نشأ فى جو الصرامة والنظام الدقيق الذى يتصف بشئ من القسوة هناك فرق بين هذين الفردين فى سلوكهما وسماتهما الشخصية، هذا الفرق مـرده إلـى نـوع الاتجـاهات الوالدية نحو الطفل **(أحمد عبد العزيز سلامة، عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٨٠ ، ص١٠٤)**.

ولقد راجع بل (1979) Bell عددا من الدراسات المرتبطة بآثار تحقيق الرعاية علـى الأطفال ، ولقد أوضحت أن الآثار قد حدثت كنتيجة لسلوك الطفل بشكل كبـير كمـا تحـدث كنتيجة لسلوك من يقوم بالرعاية.

فمثلاً توجد علاقة بين القسوة الوالدية والعدوان لدى الأطفال ومع ذلك فإن العدوان من جانب الطـفل يمكن أن يؤدى إلى زيادة السلطة والسيطرة من جانب الوالدين، وهـذا يحـدث بنفس السهولة بزيادة السيطرة المؤدية للعدوانية **(Haber, 1994 , p. 16)** .

ولقد أشار علماء النفس إلى أسلوب المعاملة داخل الأسرة والنمـط المقـابل لـه فـى شخصية الطفل وسلوكه. كما ذكرها عبد الرحمن سليمان فالنبذ كنمط مـن أسـاليب المعاملـة الوالدية من شأنه أن يخلق شخصية عدوانية سيئة التوافق، لديها مشاعر نقص الأمن شـخصية خانعة ، سادية ، أما الرعاية الزائدة عن الحد ، فإنها تخلق شخصية أسلوبها طفلى، انطوائية ، ليست لديها القدرة على تحمل المسئولية تعانى من صعوبات التوافق **(عبد الرحمن سـليمان ، ١٩٩٧ ، ص٥٤٤ - ٥٤٧)**.

ونجد أن الطفل يتشرب من الأسرة القيم الاجتماعية والخلقية التى تشكل معايير السلوك المقبول والمرفوض فى المجتمع وذلك لحاجته إلى الاستحسان والتقبل والخوف مـن العقـاب والنبذ والرغبة فى أن يتقمص أو يتوحد مع النموذج المتمثل بالوالدين أو أحدهمـا " وتتوقـف درجة تقمص الطفل للنموذج الوالدى واقتدائه بسلوكه علـى الخصـائص الإيجابيـة للآبـاء بوصفهم نماذج للقوة والكفاية وما يتمتعون به من مهارات ومزايا وكلما زاد التقمص قوة بتوافر

خانعة ، سادية ، أما الرعاية الزائدة عن الحد ، فإنها تخلق شخصية أسلوبها طفلى، انطوائية ، ليست لديها القدرة على تحمل المسئولية تعانى من صعوبات التوافق (**عبد الرحمن سليمان ، ١٩٩٧ ، ص٥٤٤ - ٥٤٧**).

ونجد أن الطفل يتشرب من الأسرة القيم الاجتماعية والخلقية التى تشكل معايير السلوك المقبول والمرفوض فى المجتمع وذلك لحاجته إلى الاستحسان والتقبل والخوف من العقاب والنبذ والرغبة فى أن يتقمص أو يتوحد مع النموذج المتمثل بالوالدين أو أحدهما " وتتوقف درجة تقمص الطفل للنموذج الوالدى واقتدائه بسلوكه على الخصائص الإيجابية للآباء بوصفهم نماذج للقوة والكفاية وما يتمتعون به من مهارات ومزايا وكلما زاد التقمص قوة بتوافر هذه الخصائص الإيجابية ، سلك الطفل سلوكا له خصائص النموذج. وإذا بأنواع السلوك التى كان يقلدها فيما سبق تصبح سلوكا متعوداً أو أجزاء ثابتة من خلقه وشخصيته (**كافيه رمضان ، ١٩٨٧ ، ص٩٣**).

ويضيف طلعت منصور ، فيولا البيلاوى أن الآباء يمثلون نماذج للسلوك الخلقى عند الأبناء ، وفى سياق العلاقات بين الآباء والأبناء يجد الأبناء فى تقليدهما للنموذج الوالدى قيمة إيجابية للإثابة ، ويكتسب كذلك ما يشيع فى ثقافة المجتمع من اتجاهات ومثل وقيم ومحرمات ومعايير وأحكام أخلاقية ملائمة لجماعته الثقافية (**طلعت منصور ، فيولا البيلاوى ، ١٩٩٢ ، ص ١٠٧ - ١٠٨**) .

لذا نتوقع أن الطفل الذى ينشأ فى كنف والدين يتصفان بخلق طيب تكون لديه غالباً فرصة لأن ينمو لديه نظام خلقى طيب ، أى يكون هناك تطابق - إلى حد كبير - بين الآباء والأبناء فى نظامهم الخلقى.

وترى جيهان أبو راشد ، فاروق السيد عثمان أن الأسرة تؤثر على النمو النفسى للأبناء ، وتؤثر فى تكوين شخصيتهم وتحديد ملامحها، كما تؤثر فى نموهم العقلى والجسمى والاجتماعى والأخلاقى ؛ وذلك عن طريق أساليب التنشئة الأسرية التى تتبعها ، فالأسلوب الديمقراطى للآباء يلعب دوراً مهماً فى تنمية القدرات اللغوية والنمو العقلى ، وتحسين مستوى التحصيل الدراسى لدى الأبناء ، والأسلوب التسلطى قد يكون مسئولاً عن نشوء سلوك الانحراف لديهم، أما أسلوب التعاطف والحوار فيؤثر على نمو السلوك الاجتماعى والأخلاقى الإيجابى لدى الأبناء (**جيهان أبو راشد ، فاروق السيد عثمان ، ١٩٩٤ ، ص ٤٦٩**).

وإذا كان خلال مرحلة الطفولة يعتمد الصغار على آبائهم وأمهاتهم ويكونون طائعين لهم بسبب افتقار هؤلاء الصغار إلى الخبرة. كما يقوم الآباء من ناحية آخرى بحماية وتوجيه الأطفال، وذلك بسبب المسئولية الملقاة على عاتقهم نحو هؤلاء الصغار لكن هذه الأدوار

الأسرية تتغير وتتبدل عند الوصول لمرحلة المراهقة فالمراهق يحس أنه لابد من تحقيق فرديته الخاصة وتأكيد استقلاليته من الآخرين. وقد يؤدى كفاح المراهق فى تحقيق هذه التغيرات إلى العصيان والصراع والمجادلة والحوار والتمرد أحياناً (**سيد محمد الطواب ، ١٩٩٥ ، ص٣٨٠-٣٨١**).

حيث يشير صلاح مخيمر إلى أن مرحلة المراهقة هى " الميلاد الوجودى للكائن البشرى من حيث إنه يعى نفسه لأول مرة ذاتاً تريد أن تتحدد فى مواجهة الذوات الأخرى، ووجودا يتلمس ماهيته الخاصة ويتأهب للمسيرة الأولى فى رحلة تحديد المصير التى تمتد امتداد الحياة (**صلاح مخيمر ، ١٩٨٦، ص١٥**).

ففى مرحلة المراهقة ينزع الأبناء إلى الاستقلال وتأكيد الذات وحرية التعبير عن مشاعرهم والبحث عن هويتهم (**يوسف عبد الفتاح محمد ، ١٩٩٠ ، ص١٤٦**).

وبالطبع قد تسوء العلاقة بين الأهل والمراهق خلال هذه المرحلة، ولكن يمكننا أن نقول إن العلاقة فى هذه الفترة يحكمها الأساس الذى تم التعامل به بين الأهل والمراهق خلال سنوات الطفولة ، ولذلك يجب أن تكون هناك طريقة يمكن عن طريقها إرشاد المراهق . وقد يبدو المراهق فى صورة المتمرد المتكبر بطريقة جارحة للغير الذين يغضبون لطريقته معهم فيردون عليه بمعاملته بقسوة وشدة دون تقدير أو اعتبار إلى المشاعر المتناقضة فى فترة المراهقة (**مجدى أحمد محمد عبد الله ، ١٩٩٦ ، ص١٦٩**).

ولذلك فتربية المراهق الصحيحة تتطلب أسرة سوية يسودها الاتزان والعلاقات السليمة التى توفر للمراهق الإشباع العاطفى والشعور بالانتماء وتقدير الذات ، ونتسع إلى مجال الثقة بين المراهق ووالديه. فالثقة المتبادلة بين الاثنين لها أثرها المهم فى الاستقرار الانفعالى والنضج الاجتماعى للمراهق .

ويساعد على بناء هذه الثقة اطمئنان المراهق بحب والديه له ، ومساعدتهما إياه فى متاعبه الخاصة مساعدة متزنة هادئة . ومما يساعد المراهق على التكيف الاجتماعى وكذلك الاستقرار الانفعالى شعوره بالاعتزاز بأسرته، وبأن المنزل مكان للراحة والهدوء والاطمئنان فى حالات الضيق والتعب. ولا يفوتنا أن للانسجام والتآلف بين أفراد الأسرة والجو الديمقراطى الذى تشيع فيه روح الثقة والاحترام المتبادل أثراً مهماً فى تكوين الشخصية السوية، ومعاونة المراهق على اجتياز هذه المرحلة بهدوء واتزان ، لأن مثل هذه الأسرة تشبع للمراهق حاجته إلى الأمن والعطف وتأكيد الذات (**انتصار يونس ، ١٩٩٣ ، ص١٩٢-١٩٤**).

هذا وإن كانت التنشئة الأسرية فى مجتمعنا لا زالت تقوم على التمييز الجنسى الذى يفرق بين نظرة الآباء لكل من الولد والبنت، نتيجة لبعض القيم السائدة فى الثقافة العربية، والتى تعطى للولد مكانة أعلى للبنت من جانب، ونتيجة للمفاهيم التى مازالت تسود لدينا من جانب آخر، والتى تمنح الطفل الذكر منذ مولده ثقة وحرية أكثر مما تمنح للبنت. بل تمتد هذه التفرقة إلى ما بعد من النضج فتبدو فى صورة التفرقة بين الرجل والمرأة وعدم المساواة بينهما فى كثير من الأمور (**شوقى عبد السلام ضيف، ١٩٨٨ ، ص١٦١**).

فمن المشكلات التى تتعرض لها الفتاة المراهقة فى الأسرة هى التفرقة بين الأخوة فالأسرة تفرق بين الذكور والإناث فى المعاملة ، كما أن المراهقة تلجأ إلى إخفاء مشكلاتها عن والديها رغم حاجتها إلى الإفضاء، وذلك من الخوف من المعاقبة وعدم فهمها. كما تتأثر المراهقة فى أسرتها بالمشاحنات المستمرة بينها وبين والديها أو بين الوالدين أنفسهم، كل هذا يؤدى بالفتاة إلى التوافق غير السوى والعيش فى صراع دائم يؤدى إلى تمزق شخصيتها؛ لذلك يجب أن تكون العلاقات العائلية السائدة فى الأسرة سوية سليمة ؛ لكى تساعد المراهقة والمراهق أيضاً على إكمال النضج والنمو الانفعالى السوى، وتسير بهما إلى الاتزان والثبات الانفعالى وإلى التوافق النفسى السوى، ولذا يجب على الوالدين وعلى الأم خاصة أن تفهم رغبات ابنتها، وخصوصاً فى سن المراهقة، فإن هذا يخفف من حدة الخبرات الأليمة التى تمر بها، أما إذا باعدت بين ابنتها فإنها تكبت مشاعرها فى نفسها وقد تتجه اتجاهاً غير سليم (**مصطفى فهمى، ١٩٧٦، ص١٧٣**)

ولاشك أن لاتجاه الوالدين فى علاقتهما بالفتاة المراهقة والأثر العميق فى تشكيل حياتها على وجه العموم ، حيث يؤثر على نوعية المشكلات التى تتعرض لها الفتاة فى هذه المرحلة وفى علاقاتها بالآخرين سواء داخل نطاق الأسرة أو خارجها كذلك أيضاً له أثره الفعال فى اجتيازها السوى أو اللا سوى لمرحلة المراهقة (**عزيزة محمد السيد ، ١٩٧٥ ، ص٩١**).

فمن المشكلات الأخرى التى تتعرض لها المراهقة خاصة والتى ترجع إلى أساليب التنشئة الوالدية " الحد من حرية التصرف فى شئونها الخاصة كفتاة ناضجة، والحد من حرية التصرف بصرف النظر عن التقاليد الموروثة ، فالفتاة تشكو من تقيد حريتها مراعاة للتقاليد الموروثة، والحد أيضاً من حرية إبداء الرأى فهى تشكو من تقيد حرية الرأى عندها وما يترتب عليها من عرقلة النضج الاجتماعى لشخصيتها، والحد أيضاً من اختيار حاجاتها الشخصية، وكذلك الحد من حرية الاختلاط . واختيار الصديقات والأصدقاء وعدم الثقة فيها ورقابتها الدائمة والإشراف الدائم عليها (**منيرة حلمى ، محمد عثمان نجاتى ، ١٩٦٥ ، ص٢٠٤-٢٠٨**).

ومن الطبيعى أن تتأثر الفتاة المراهقة باعتبارها أحد أبناء الأسرة بأساليب الأسرة السلوكية السائدة ، التى تؤدى إلى توافقها أو سوء توافقها ، هذا التوافق الذى يتأثر بعوامل كثيرة ومتداخلة منها ما يتعلق بشخصية الفتاة كالناحية الجسمية والعقلية والمزاجية وهى العوامل الداخلية ، ومنها أيضاً العوامل الخارجية الخاصة بالبيئة التى تعيش فيها تلك الفتاة ، ومن أهم هذه العوامل الخارجية أساليب التنشئة الوالدية.

الطفل الكفيف كسائر الأطفال يتأثر باتجاهات والديه نحوه، وتتشكل شخصيته وفقاً لنوعية أساليب المعاملة الوالدية التى يتلقاها والتى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاتجاهات الوالدية نحو التنشئة. فقد ينمو الطفل الكفيف اعتماديا إذا ما كانت أساليب معاملة والديه له تتسم بالحماية الزائدة ، وقد ينمو انسحابياً أو إنطوائياً أو عدوانياً إذا ما كانت أساليب معاملته تتسم بالنبذ وعدم التقبل أو الإهمال والرفض (**زينب حسين أبو العلا، ١٩٩٢ ، ص١٢١**).

ويولد الفرد الكفيف ومعه مقومات الحياة كإنسان، فهو يحس ، ويتأثر بالحياة وبالناس، وبالأشياء من حوله وينعكس أثر ذلك على حالته النفسية والصحية، وعلى ذلك فمن واجب الأسرة أن تضع فى اعتبارها معاملة وليدها منذ الصغر (**لطفى بركات أحمد، ١٩٨١، ص١٤٤**).

نظراً لأن الطفل الكفيف لا يكون اتصالات عن طريق الإبصار ، فإن الأم تواجه أوقاتاً صعبة – بشكل خاص – فى تبين ما يحب الطفل وما لا يحب! وفى كثير من الأحيان لا تلتقط الأم الدلالات التى يقدمها الطفل . وعلى أساس الملاحظات الموسعة للأمهات وأطفالهن المكفوفين قدم "فرانبرج" Frainberg (١٩٧٧) وصفاً تفصيليا دقيقاً للطريقة التى تؤدى إلى اضطراب التواصل من خلال الطبيعة الخاصة للإعاقة البصرية عند الطفل. فبالإضافة إلى فقدان الاتصال البصرى، فإن الطفل الكفيف صغير السن لا يظهر تعبيرات الوجه الفارقة بوضوح كتلك التى يظهرها الطفل المبصر تعبيراً عن الشك أو الانتباه الشديد وما إلى ذلك . كذلك فإن الأطفال المكفوفين الصغار لا يصلون إلى الأشياء لتحديد رغباتهم . ونظراً لغياب مثل هذه الدلالات المشتركة سواء بالإيماءات أو بتعبيرات الوجه، فإن أمهات الأطفال المكفوفين كثيراً ما يسئن تفسير إشارات أطفالهن الصغار على أنها دلالات على عدم الاهتمام أو عدم الصداقة أو اللامبالاة . والفشل فى تفسير مثل هذه الدلالات الهامة يؤدى إلى بعض مشاعر الذنب والاغتراب من جانب الوالدين، وإلى اضطراب خطير يصيب علاقات الالتصاق بين الطفل الكفيف ووالديه (**فتحى السيد عبد الرحيم ، ١٩٨٣، ص٢٠٢**).

ومن ثم فلا بد من التعرف على اتجاهات الوالدين ، بل اتجاهات الآخرين فيما بعد – نحو المكفوفين لأن ذلك يعتبر أمراً هاماً.

إن الرعاية المعقولة ليس فيها إفراط أو تفريط يكون لها أثر واضح فى تنمية شخصية الطفل بصورة متوافقة، أما الطفل الذى يلقى المزيد من التدليل أو يلقى المزيد من الإهمال والنبذ فإنه يكون أكثر عرضة لمشاعر القلق وعدم الطمأنينة وطالما أن الطفل يحتاج إلى قدر معقول من المعرفة النفسية والبدنية من الوالدين فإن المنزل يعتبر فى هذه الحالة أحد المحددات الهامة فى شخصية الطفل والأسرة تكون فى مركز رئيسى يدعم أو يهدد مشاعر الطفل بالطمأنينة (**سيد محمد غنيم ، ١٩٧٨ ، ص١١٧**).

وترى " كارن هورنى Horney" أن شعور الأبناء بأنهم منبوذون من والديهم ، إضافة إلى السيطرة والتسلط والتفرقة وعدم التسامح يشعر الأبناء بالعجز والعزلة والشعور بالعدواة وعليه ينشأ الصراع العائلى ، كما أضاف "موراى Murray" أن شعور الفرد بأنه محتقر من والديه أو ومنبوذ منهما ، أو مهمل ، يمثل ضغطاً لديه يعوقه عن إشباع حاجات وشعور بعدم الارتياح أو الرضا (هول ، ك ، ولندزى، ج ، ١٩٧٨ ، ص١٨٠-١٨١).

وتسبب الاتجاهات الوالدية السلبية نحو الأبناء، عدم التكيف الاجتماعى للكفيف ؛ لأن ردود الأفعال مع هذا الموقف السلبى تسبب ميولاً اجتماعية وتؤدى إلى نقص فى تربية الأسرة للشخص الكفيف كما تعوق بصفة عامة النمو الطبيعى المتعدد الجوانب لشخصية الكفيف (**لطفى بركات أحمد ، ١٩٧٨ ، ص١٦٥**).

ومن هنا فإن اتجاه الوالدين من طفلتهما الكفيفة يظل بمثابة اللبنة الأولى لكل بناء لاحق. وتأتى المراهقة نتيجة لهذا كله من البروز والشدة ما قد يعيننا على فهم الأمر بكليته، ففى المراهقة يميل المراهق أو المراهقة ميلاً جارفاً إلى التمرد على قيود الأسرة، وإلى الاستقلالية فتنشأ لديه زملة من الصراعات، ولكن لابد وأن تنعكس الإعاقة بشكل نوعى على هذه الصراعات فتزيد من أبعادها وحدتها تبعاً لنوعية الاتجاهات الوالدية تجاه الابنة العمياء رفضاً أو قبولاً وما تتصوره هذه الابنة عن هذه الاتجاهات فى موقف من التأثير بين الشخص (ابنة – أب) من ناحية (وابنة – أم) من ناحية أخرى (**شادية أحمد عبد الخالق ، ١٩٨١، ص٩**).

أساليب التنشئة الوالدية للكفيفات والنمو الخلقى لديهن :

إن تعريف ما هو خلقى يعد مسألة مختلفة ، وهذا السؤال لا يتم الإجابة عنه عن طريق تحديد التصرفات الخلقية فما هى الأسباب التى تجعلنا نؤمن بـــأن التصرفـــات الخلقيـــة هـــى تصرفات مبررة خلقيا ومرتبطة بعدة تصرفات متنافسة ، وأنها تمثل حقيقة خلقية موضوعيـــة. فإذا آمن أحدنا أنه يوجد تصرفات خلقية وأنها تعد مهمة اجتماعيا فإنه مازال يرغب فى معرفة كيفية تبريرها أو معرفة ما إذا كانت صحيحة أو خطأ (Wilson , 1993 p.2) .

تساعد عملية التربية الأخلاقية على نمو وبناء شخصيات متزنـــة وواعيـــة بأدوارهـــا الاجتماعية، وفاهمة لطبيعة العلاقات الإنسانية بين جميع أفـــراد المجتمـــع ومدركـــه لطبيعـــة المعايير الاجتماعية التى تحكم هذا المجتمع. وفى ظل عملية التنشئة الاجتماعية يكتسب الفـــرد العديد من المفاهيم والقيم والاتجاهات والأدوار التى تؤثر فى أحكامه الخلقية وأى خلـــل فـــى عملية التنشئة الاجتماعية يؤثر بلا شك فى كثير من المعايير الأخلاقية التى تحكم تصرفات هذا الفرد، وبالتالى فى إصداره للأحكام الخلقية المختلفة (**سامى محمود على أبو بيـــه ، ١٩٩٠ ، ص٦٩٩**).

لذلك يوجه Perry الأذهان إلى أهمية الأخلاق فى التنشئة الاجتماعيـــة للفـــرد ، بـــل ويعتبرها أساساً لرقى الحضارة والإنسانية عموماً ، وبخاصة فى عصر تضطرب فيه الحقائق وتتناقض أحياناً مع القيم الخلقية والمثل الإنسانية . إن التطور المادى أسرع وأكثر تنوعاً مـــن النمو الفكرى والخلقى، وهناك تسارع بين العقـــل ومادیتـــه والعاطفـــة وأخلاقياتهـــا (**زكريـــا الشربينى، يسرية صادق ، ١٩٩٦ ، ص٤٤**).

ويشير ثورنبورج Thornburg إلى أن الأسرة لها تأثير كبير فى تنمية الجانب الأخلاقى للأبناء أكثر من المؤسسات الاجتماعية الأخرى ؛ حيث تقوم الأسرة بإكساب الأبنـــاء التنشـــئة الاجتماعية السليمة وتربيتهم تربية أخلاقية ، وذلك من خلال تعليم الأبنـــاء القواعـــد والقيـــم الاخلاقية ، كما تعلمهم معنى الحقوق والواجبات وتعودهم الطاعة للمبادىء الأخلاقية للمجتمع (Thornburg, 1980 , p. 166) .

فنجد الأطفال فى مرحلة الطفولة المتوسطة يكون لديهم قواعد صارمة فيمـــا يختـــص بالقوانين والولاء لبلادهم ، وطاعة الرب ، وعقاب المجرمين ومعايير العدالة . ويعتمد معظـــم السلوك الخلقى الفعلى للأطفال على نماذج الدور الذى يدركونه وقيـــم ثقـــافتهم (Haimowitz, 1994, p. 407).

فالطفل ينمو خلقياً عن طريق التوحد Identification مع قيم الآباء ومعاييرهم ومثلهـــم وعاداتهم وتقاليدهم وأنماط سلوكهم وتقمص سمات شخصياتهم وبذلك يضحى الطفل قادراً على

التعامل مع أفراد المجتمع الخارجى على أساس من المعايير المقبولة اجتماعيا وخلقياً. ومعنى هذا أنه يكتسب روحه الاجتماعية أى الرغبة والقدرة على الحياة مع بنى جنسه من أفراد المجتمع ، كما يكتسب إنسانيته عن طريق ما يلقاه من تعاليم دينية وخلقية كما يتمكن من مقاومة الإغراء resisting temptation والكف عن ارتكاب الأخطاء أو المعاصى (**عبد الرحمن العيسوى ، ١٩٩٣ ، ص٣٢١**).

وترى "نجوى العدوى" (١٩٨٢) أن أطفال الأسر العادية يسبقون الأطفال الذين لم يخبروا الحياة الأسرية ، وأطفال الأسرة المفككة الذين أودعوا فى المؤسسات فى نمو إدراكهم للقواعد الأخلاقية ، وأن مجموعة الأطفال الذين يعيشون فى الاستقرار العائلى والأمن، والشعور بالحب والحنان ، وقلة الصراعات الأسرية وعدم اقحام الطفل فيها ، والتفاعل السليم القائم على الاحترام المتبادل بين الأخوة والأقران تعتبر من أهم العوامل التى تؤثر فى نمو إدراك الطفل للقواعد الأخلاقية . كما تتفق نتائج دراسة عادل عبد الله (١٩٨٨) مع ما سبق اكتشف عنه فى دراسة نجوى العدوى (١٩٨٢) عن دور الأسرة فى نمو الجانب الخلقى كما يتفق ذلك مع دراسة أحمد شلبى (١٩٨٨) والتى كشف عن علاقة ارتباطية دالة بين مواقف الاتجاهات الوالدية السوية والنمو الخلقى لدى الأبناء ودراسة سامى محمود أبو بيه (١٩٨٩) التى أكدت على أهمية تأثير الوالدين فى تنمية النمو الخلقى للأبناء حيث إن الأسرة تلعب دوراً كبيراً فى إكساب الأخلاق لأبنائها ويعيش الطفل وسط بيئة اجتماعية مليئة بالمثيرات التى تؤثر بلا شك على جوانب شخصيته المختلفة وعلى اكتساب الفرد للقيم الأخلاقية الموجبة والسالبة وبالتالى على حكمهم الخلقى ويتمثل فى البيئة الاجتماعية العديد من المتغيرات (المستوى الاجتماعى الاقتصادى، العلاقات الاجتماعية المحيطة بالطفل داخل هذه البيئة – عمل الوالدين – مستوى تعليم الوالدين).

وفى دراسة "لممدوحة سلامة" كشفت عن وجود علاقة بين عمل الأم والمستوى الاجتماعى – الاقتصادى وبين ما يتلقاه الطفل من علاقات دافئة أو رفض من قبل الوالدين مما يؤثر على جوانب شخصيته المختلفة ومنها الجانب الخلقى (**فاطمة بلال ، ١٩٨٨ ، ص٣٥ – ٣٦**).

ويتفق ذلك مع النتائج التى كشفت عنها دراسة توريل ١٩٧٨ عن أهمية المستوى الاجتماعى الاقتصادى وتأثيره الايجابى على النمو الخلقى إذ تبين من نتائج الدراسة تقدم الأطفال ذوى المستويات الاجتماعية الاقتصادية المرتفعة بشكل أسرع فى الجانب الخلقى عند مقارنتهم بأقرانهم من هم أقل خطأ فى هذا المستوى كما توصل "هيلتون Hilton (١٩٧٨) إلى نفس النتيجة السابقة ، وأثبتت دراسة محمد خالد ناصر (١٩٨٦) أن متغير المستوى الاجتماعى

الاقتصادى ، يقوم بدور مهم وملموس فى تحديد مستويات النضج الخلقى لتلاميذ فترتى المراهقة المبكرة والمتأخرة للمصريين بين الجنسين.

وعلى ذلك فإن للخلفية الأسرية أثراً على التفكير الخلقى للطفل سواء فيما يتعلق بالمستوى الاجتماعى الاقتصادى أو مستوى النمو الخلقى الذى وصل إليه الوالدان ، وقد وجد "كولبرج" أنه عند مستوى عمرى واحد يكون أطفال الطبقة الوسطى أكثر نضجا فى تفكيرهم الخلقى من أطفال الطبقة الدنيا وهذا الاختلاف ، على حد قول "كولبرج" لا يرجع إلى أن أطفال الطبقة المتوسطة يفضلون نمطاً من التفكير الخلقى أعلى من النمط المفضل لدى أطفال الطبقة الدنيا ولكن يرجع إلى أن مقدار الفرص التى تتيحها الأسر لأطفالها فى الحوار ومناقشة المواقف الخلقية فإن النمو الخلقى ينجم عن التفاعل بين البناء المعرفى للفرد والكل المركب الذى تقدمه البيئة وتنتمى كل أسرة إلى عدد من الجماعات الثقافية والاجتماعية فتختلف أسر الطبقة المتوسطة فى طرق تدريبها لأطفالها أو أسلوب التربية ونوع العقوبة والقيم الأخلاقية التى تبثها فى أطفالها عن أسر الطبقات الدنيا . وعلى ذلك نجد لكل طبقة أسلوبها واتجاهات تنشئة متشابهة (**سليمان الخضرى الشيخ ، ١٩٨٢ ، ص١٥٣**).

فتعد الأسرة بالنسبة للأبناء بمثابة إطار من الخبرات اليومية المتصلة كما تعد خبراتها من زاوية أو أخرى بمثابة دستور غير مكتوب يوضح للطفل الكيفية التى يجب أن يكون عليها سلوكه فى المواقف المختلفة ؛ لكى يكتسب سلوكه طبعاً أخلاقياً.

فالتنشئة الأخلاقية الملائمة هى التى يتم بمقتضاها تدريب الأبناء على اتخاذ قرار فى مسألة أخلاقية بحيث يجوز وصفه " بالقرار الحكيم" (**محيى الدين أحمد حسين، ١٩٨٧، ص١٤٣-١٤٥**).

ولقد زاد اهتمام علماء النفس بدراسة الجانب الخلقى فى الشخصية الإنسانية على اعتبار أن هذا الجانب يمثل بعداً أساسياً فى تكوين الشخصية حيث لا يمكن أن تنمو شخصية سوية بدون تكامل جوانب النمو الإنسانى (**سيد الطوخى ، ١٩٩٠، ص٢٥**).

ولم يكن الاهتمام بدراسة الجانب الخلقى للفرد فى العصر الحالى وليد الصدفة بل دعت إليه الحاجة حيث يتعرض الإنسان طفلاً وشاباً وكهلاً لكثير من المغريات ويتعرض لكثير من الضغوط التى تحيد به عن الأخلاق القويمة (**سليمان الخضرى الشيخ ، ١٩٨٢ ، ص١٥٣**) .

ويبدو أن الآباء لهم أكبر قدراً من التأثير فى تكوين مفهوم الطفل عن الخطأ والصواب، ولقد تبين أنه كلما زاد اتصال الطفل التصاقاً بالكبار زاد تأثيرهم عليه وعلى سلوكه، وتلعب

علاقة الحب والعطف والحنان والدفء دوراً مهماً فى تنمية الضمير القوى فى الأطفال فأسلوب التربية القائم على أساس الحب هو الذى يؤدى إلى تنمية الضمير أما الحماية الزائدة أو الخضوع لرغبات الطفل المبالغ فيها فإنهما يؤديان إلى زيادة نزعات الطفل نحو العصيان والطغيان والمبالغة فى المطالب ، أما الأطفال الذين خضعوا لسيطرة الأمهات والتحكم الزائد والتأنيب المبالغ فيه والذين كانوا يمنحون المكافأة لخضوعهم، أصبحوا منسحبين وخجولين **(عبد الرحمن العيسوى ، ١٩٩٥ ، ص١٦٦ - ١٦٧)** .

ونمو الضمير يعتمد على معايير الآباء أنفسهم كما يعتمد على طبيعة العلاقة بين الطفل وأبويه وتوجد عوامل تساعد على نمو سوى للضمير وهى :

١ - أن يكون لدى الوالدين نفسيهما مميزات أو معايير خلقية ناضجة ومعقولة .

٢ - أن يكون تبنى الطفل للمعايير الوالدية قائماً على أساس عملية توحد إيجابية حباً وليست خوفاً (**ثناء يوسف يوسف العاصى ، ١٩٨٧ ، ص٣٢**).

فيرى إبراهيم قشقوش (١٩٨٩) أن المراهق يستطيع أن يضع أحكاماً مرنة، وأن يتقبل مثل هذه الأحكام ويتفهمها ، وذلك بسبب ما لديه من مرونة فى التفكير ، كما أن قدرته على ضبط تفكيره وتنظيمه تمكنه من أن يحيط بمختلف الجوانب المتضمنة فى مواقف الصراع والتناقض ويؤكد على أهمية الدور الذى ، تلعبه الأسرة فى النمو الخلقى ، وتأثيرها فى تحديد المستوى الذى يصل إليه من حيث التفكير الخلقى **(إبراهيم قشقوش ، ١٩٨٩ ، ص٣٥٥)**.

وعلى ذلك فإنه من الملائم عندما ينشئ الآباء أبناءهم أخلاقياً أن يراعوا المرحلة العمرية للأبناء ، ومن ثم ضرورة نسج الأسلوب المستخدم بشكل يتلاءم مع مرحلة الأبناء العمرية ، والتأكيد على هذا الجانب، لما ينطوى عليه من مشكلات تربوية.

ومن ثم تقل حاجة الآباء إلى التدخل المستمر فى شئون الأبناء مع ازدياد عمر هؤلاء الأبناء الذين لا يدركون هذه الحقيقة مشكلات مع أبنائهم - والعبارة التى يرددها الأبناء بعد أن يصلوا إلى سن الرشد :

"يعاملنا آباؤنا كما لو كنا لا نزال صغاراً" ما هى إلا ترجمة لنوع من المشكلات ، الممكن مواجهتها **(محيى الدين أحمد حسين ، ١٩٨٧ ، ص١٦١ -١٦٢)**.

ومن هنا يتضح أن من أهم العوامل التى تؤثر فى النمو الخلقى للطفل ما يقدمه الوالدان من أساليب تنشئته حيث يكون لها أثر عميق فى نمو هذا الجانب من شخصية الطفل.

وعلى ذلك فإنه عندما تتعامل الأسرة مع الطفل الكفيف معاملة عادية كالطفل المبصر ففى هذه الحالة لا يكون نظام التربية مسئولاً عن أخطاء النمو ، ومن ثم تمكن مقارنة نتائج التربية بين كل من المبصرين والمكفوفين حتى يمكن الوقوف على الفروق الفردية عند كل منهم.

وتربية الطفل الكفيف لا يمكن أن تسير فى طريق تربوى صحيح عندما توجد لدى أفراد الأسرة أو الوالدين حالة رفض أو تقدير مبالغ فيه للعمى ومن المؤكد أن هذا التناقض فى سلوك أفراد الأسرة يرعاه من الوالدين موقف ثابت من المشاعر لممارسة هذا الاتجاه أو ذاك فى معاملة الطفل الكفيف (**أحمد لطفى بركات** ، ١٩٧٨ ، ص١٦٤).

فالطفل الكفيف عادة لا يأخذ مكانه العادى مثل إخوته ؛ فهو إما أن يدلل أو ينبذ وهذا الوضع الشاذ ينعكس أثره على سلوك الكفيف فيظهر فى سوء الخلق والحقد والكراهية والشعور بالضعة والقلق.

ولذلك يجب أن تراعى الأسرة العدالة فى معاملة طفلها الكفيف وإخوته دون تمييز حتى لا يشعر الطفل بالدونية والنقص ويؤكد أحد رواد التربية للمكفوفين ألمانيا وهو (ستشى) حيث يقول إن الرعاية الزائدة للطفل الكفيف من جانب الأسرة تؤدى إلى ضعف إرادته وتثبيط همته فى الاعتماد على نفسه (**أحمد لطفى بركات** ، ١٩٨١ ، ص١٤٧ - ١٤٨).

ومن هنا يجب على الأسرة أن تنمى فى طفلها الكفيف القيم الخلقية وتؤصله فى سلوكه ليدرك ما هو جميل ، وما هو قبيح ، وما هو حق ، وما هو باطل ، وما هو خير ، وما هو شر، لينمو كامل الفكر والخلق مع مراعاة ما للخيال من دور مهم فى التكوين العقلى عنده فهو يتمم ويكمل ملاحظاته وإدراكه وهذا ما أكدته دراسات سمث وجوسلد (**المرجع السابق** ، ١٩٨١ ، ص١٥٠).

فروض الدراسة :

من خلال العرض السابق لمتغيرات الدراسة تفترض الدراسة الحالية الفروض التالية :

١ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أمهات المراهقات الكفيفات ومتوسط درجات أمهات المراهقات المبصرات على أبعاد مقياس الاتجاهات الوالدية .

٢ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات آباء المراهقات الكفيفات ومتوسط درجات آباء المراهقات المبصرات على أبعاد مقياس الاتجاهات الوالدية .

٣ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المراهقات الكفيفات ومتوسط درجات المراهقات المبصرات فى اختبار النمو الخلقى .

٤ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المراهقات الكفيفات على أبعاد مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء ومتوسط درجات المراهقات المبصرات على نفس أبعاد المقياس .

٥ - يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات المراهقات الكفيفات فى اختبار النمو الخلقى ودرجاتهم على أبعاد مقياس الاتجاهات الوالدية كما تدركها الكفيفات .

٦ - يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات المراهقات المبصرات فى اختبار النمو الخلقى ودرجاتهم على أبعاد مقياس الاتجاهات الوالدية كما تدركها المراهقات المبصرات .

٧ - يوجد ارتباط دال إحصائياً بين متوسط درجات المراهقات الكفيفات فى اختبار النمو الخلقى والدرجة الكلية للأمهات والآباء فى أبعاد مقياس الاتجاهات الوالدية كما تتمثل فى (التسلط - الحماية الزائدة - التدليل - الاهمال - التذبذب - التفرقة - إثارة الألم النفسى - السواء) .

٨ - يوجد ارتباط دال إحصائياً بين متوسط درجات المراهقات المبصرات فى اختبار النمو الخلقى والدرجة الكلية للأمهات والآباء على أبعاد مقياس الاتجاهات الوالدية كما تتمثل فى (التسلط - الحماية الزائدة - التدليل - الإهمال - التذبذب - التفرقة - إثارة الألم النفسى - السواء) .

openkanal.com