

نوقشت رسالة الطالبة ولاء خالد سعسع

بـعنوان :

الـتـمـر وعلاقته بـنـمـو التـفـكـير الأخـلاقـي لـدى عـيـنة مـن المـراهـقـين .
وأجـيـزـت يـوم الخـمـيس الـواقـع فـي ٢٠٢٤/١/٤ مـن قـبـل السـادـة أعضـاء لـجـنة الحـكم
التـالـيـة أسـمـائـهـم :

الاسـم	الـصـفـة	التـوقـيـع
د. رولا الحافظ	عضواً مشرفاً	
د. سناء مسعود	عضواً	
د. فداء ياسين	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في
علم نفس النمو_ قسم علم النفس.



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

التنمر وعلاقته بنمو التفكير الأخلاقي

لدى عينة من المراهقين

مرسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم نفس النمو

إعداد الطالبة
ولاء خالد سعسع

إشراف الدكتورة
رولا الحافظ
الأستاذة المساعدة في قسم علم النفس

دمشق 2023م

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله أولاً وأخيراً . . . الذي منّ عليّ بحوله وقوته لإتمام هذا العمل المتواضع

وبدايةً أتوجه بالشكر العميق، وبكل الحبة والتقدير والعرفان إلى الأستاذة الدكتورة المشرفة رولا الحافظ

لتفضلها بالإشراف على رسالتي، إشرافاً علمياً وأخلاقياً، ممتنة لها بما غمرتني به من الود، كما انتقدم بخالص

الامتنان لأعضاء لجنة الحكم لتفضلهم بقبول مناقشة رسالتي وتحمل عناء قراءتها وتنقيتها من الأخطاء والهفوات،

والمؤلفة من الأستاذة الدكتورة سناء مسعود، والدكتورة فداء ياسين .

وأنتقدم بالشكر الجزيل للدكتور وليم عباس على جهوده في عملية التحليل الإحصائي .

وكل الشكر للأستاذة الدكتورة منى الحموي رئيسة قسم علم النفس

كما أتوجه بالشكر الكبير للأستاذة الدكتورة بسماء آدم النائب العلمي في كلية التربية لما قدمته لي من دعم ومساندة

وأتوجه بالشكر إلى كل من احتضن أُملي وخوفي وجهدي : أسرتي الحبيبة

(أُمي . . زوجي . . إخوتي)

والتي تقف كل كلمات الشكر عاجزة أمامهم عما قدموه لي في سبيل إكمال دراستي، وكانوا السند الأول

لي في الوصول إلى ما وصلت إليه

خالص المودة والمحبة لأصدقاء دربي وزملائي وكل من وقف بجانبني مسانداً ومشجعاً

أخيراً أهدي هذا العمل وما وصلت إليه لروح والدي خالد الطاهرة التي سكنت روحي ولم تفارقها

الباحثة

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
أ	فهرس المحتويات
و	فهرس الجداول
ط	فهرس الأشكال
ي	فهرس الملاحق
ك	ملخص البحث باللغة العربية
1	الفصل الأول الإطار العام للبحث
2	- مقدمة
3	1-1- مشكلة البحث
6	1-2- أهمية البحث
6	1-3- أهداف البحث
7	1-4- أسئلة البحث
8	1-5- فرضيات البحث
8	1-6- منهج البحث
7	1-7- المجتمع الأصلي للبحث
8	1-8- عينة البحث
8	1-9- أدوات البحث
8	1-10- حدود البحث
8	1-11- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية

10	الفصل الثاني الإطار النظري
11	- تمهيد
12	1-2- التتم
12	1-1-2- مفهوم التتم
13	2-1-2- أشكال التتم
13	1-2-1-2- التتم التقليدي
14	2-2-1-2- التتم الإلكتروني
16	3-1-2- العوامل التي تسهم في حدوث التتم
16	1-3-1-2- العوامل النفسية
17	2-3-1-2- العوامل الأسرية
17	3-3-1-2- العوامل المدرسية
18	4-3-1-2- عوامل تتعلق بالفرد المتم
18	4-1-2- النظريات المفسرة للتتم
19	1-4-1-2- نظرية التحليل النفسي
20	2-4-1-2- النظرية السلوكية
20	3-4-1-2- نظرية التعلم الاجتماعي
21	4-4-1-2- النظرية الفسيولوجية
21	5-4-1-2- نظرية الإحباط- العدوان
22	5-1-2- الفرق بين التتم والعدوان
25	2-2- التفكير الأخلاقي
26	1-2-2- مفهوم التفكير الأخلاقي
27	2-2-2- النمو الأخلاقي وعلاقته ببعض المفاهيم
27	3-2-2- العوامل المؤثرة في نمو التفكير الأخلاقي
27	1-3-2-2- العوامل الفردية

29	2-2-3-2- عوامل البيئة الاجتماعية
30	2-2-4- نظريات نمو التفكير الأخلاقي
30	2-2-4-1- النظريات الديناميكية
32	2-2-4-2- النظريات النمائية
40	2-2-5- تعديل جيبس (Gibbs) على مراحل النمو الأخلاقي
43	2-3- مرحلة المراقبة
43	- تمهيد
43	2-3-1- مفهوم المراقبة
44	2-3-2- أنماط المراقبة
44	2-3-2-1- المراقبة المتكيفة
45	2-3-2-2- المراقبة الانسحابية المنطوية
45	2-3-2-3- المراقبة العدوانية المتمردة
46	2-3-3- مراحل المراقبة
46	2-3-3-1- مرحلة المراقبة المبكرة
46	2-3-3-2- مرحلة المراقبة المتوسطة
47	2-3-3-3- مرحلة المراقبة المتأخرة
47	2-3-4- حاجات المراقق
47	2-3-4-1- الحاجة البيولوجية
47	2-3-4-2- الحاجة إلى المكانة
48	2-3-4-3- الحاجة للأمن
48	2-3-4-4- الحاجة إلى تحقيق الذات والاستقلال النفسي العاطفي
48	2-3-4-5- الحاجة للانتماء إلى جماعة
51	الفصل الثالث منهج البحث وإجراءاته
52	3-1- تمهيد

52	3-2- منهج البحث
52	3-3- مجتمع البحث
53	3-4- عينة البحث
55	3-5- الأدوات المستخدمة في البحث
56	3-5-1- مقياس التمر
66	3-5-2- مقياس نمو التفكير الأخلاقي
72	الفصل الرابع نتائج البحث ومناقشتها
74	- تمهيد
73	4-1- الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشتها وتفسيرها
83	4-2- الإجابة عن فرضيات البحث وتفسيرها
104	الخاتمة
105	مقترحات البحث

106	المراجع
107	أولاً: المراجع العربية
112	ثانياً: المراجع الأجنبية
114	الملاحق
I	Abstract

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان
15	الجدول رقم (1): الفرق بين التتمر التقليدي والتتمر الإلكتروني
53	الجدول رقم (2): عدد أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة
53	الجدول رقم (3): عدد مدارس التعليم الثانوي العام الرسمي في مدينة دمشق لعام 2019-2020م
53	الجدول رقم (4): عدد أقسام كلية التربية وكلية العلوم في جامعة دمشق للعام 2019-2020 م
55	الجدول رقم (5): توزع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات البحث
58	الجدول رقم (6): معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس التتمر
58	الجدول رقم (7): معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه
59	الجدول رقم (8): معاملات ارتباط أبعاد مقياس التتمر مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس
59	الجدول رقم (9): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس التتمر
60	الجدول رقم (10): معاملات ثبات مقياس التتمر بطريقتي (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية)
61	الجدول رقم (11): معاملات ثبات مقياس التتمر بطرائق (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق)
62	الجدول رقم (12): معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس التتمر
63	الجدول رقم (13): معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه
63	الجدول رقم (14): معاملات ارتباط أبعاد مقياس التتمر مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس
64	الجدول رقم (15): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس التتمر
65	الجدول رقم (16): معاملات ثبات مقياس التتمر بطريقتي (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية)
70	الجدول رقم (17): معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل موقف مع الموقف الآخر ومع الدرجة الكلية لمقياس نمو التفكير الأخلاقي لكولبرج

الصفحة	العنوان
70	الجدول رقم (18): معاملات ثبات مقياس نمو التفكير الأخلاقي لكولبرج بطريقتي (ألفا-كرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس)
73	الجدول رقم (19): درجات انتشار التتمرد لدى طلبة الصف الأول الثانوي والقيم الموافقة لها
74	الجدول رقم (20): الإحصاء الوصفي لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس التتمرد
75	الجدول رقم (21): عدد الأفراد والنسب المئوية استناداً إلى مستويات التتمرد لدى طلبة الصف الأول الثانوي
76	الجدول رقم (22): درجات انتشار التتمرد لدى طلبة الجامعة والقيم الموافقة لها
77	الجدول رقم (23): الإحصاء الوصفي لدرجات طلبة الجامعة على مقياس التتمرد
78	الجدول رقم (24): عدد الأفراد والنسب المئوية استناداً إلى مستويات التتمرد لدى طلبة الجامعة
79	الجدول رقم (25): توزيع طلبة الصف الأول الثانوي على مستويات كولبرج للتفكير الأخلاقي ونسبها المئوية
79	الجدول رقم (26): توزيع طلبة الصف الأول الثانوي على مراحل نمو التفكير الأخلاقي ونسبها المئوية
79	الجدول رقم (27): توزيع درجات طلبة الصف الأول الثانوي على المراحل الفرعية من نمو التفكير الأخلاقي ونسبها المئوية
81	الجدول رقم (28): توزيع درجات طلبة الجامعة على مستويات كولبرج لنمو التفكير الأخلاقي ونسبها المئوية
81	الجدول رقم (29): توزيع درجات طلبة الجامعة على مراحل نمو التفكير الأخلاقي ونسبها المئوية
82	الجدول رقم (30): توزيع درجات طلبة الجامعة على المراحل الفرعية من نمو التفكير الأخلاقي ونسبها المئوية
83	الجدول رقم (31): نتائج معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس التتمرد ودرجاتهم على مقياس نمو التفكير الأخلاقي
85	الجدول رقم (32): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس التتمرد تبعاً لمتغير الجنس
87	الجدول رقم (33): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس التتمرد تبعاً لمتغير الجنس
89	الجدول رقم (34): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة

الصفحة	العنوان
	البحث على مقياس التمر تبعاً لمتغير المرحلة العمرية
92	الجدول رقم (35): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس التمر تبعاً لمتغير التخصص الدراسي
93	الجدول رقم (36): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس التمر تبعاً لمتغير التخصص الدراسي
95	الجدول رقم (37): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس
96	الجدول رقم (38): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس
99	الجدول رقم (39): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير المرحلة العمرية
101	الجدول رقم (40): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي
102	الجدول رقم (41): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان
74	الشكل رقم (1): المتوسطات الحسابية لدرجات انتشار التتمرد لدى طلبة الصف الأول الثانوي في كل بعد من أبعاد مقياس التتمرد والدرجة الكلية له
77	الشكل رقم (2): المتوسطات الحسابية لدرجات انتشار التتمرد لدى طلبة الجامعة في كل بعد من أبعاد مقياس التتمرد والدرجة الكلية له
86	الشكل رقم (3): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس التتمرد تبعاً لمتغير الجنس
88	الشكل رقم (4): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الجامعة على مقياس التتمرد تبعاً لمتغير الجنس
90	الشكل رقم (5): المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمرد تبعاً لمتغير المرحلة العمرية
92	الشكل رقم (6): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس التتمرد تبعاً لمتغير التخصص الدراسي
94	الشكل رقم (7): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الجامعة على مقياس التتمرد تبعاً لمتغير التخصص الدراسي
96	الشكل رقم (8): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس
97	الشكل رقم (9): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الجامعة على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس
99	الشكل رقم (10): المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير المرحلة العمرية
101	الشكل رقم (11): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي
102	الشكل رقم (12): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الجامعة على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان
115	الملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث
116	الملحق (2) قائمة بأسماء المدارس الثانوية العامة التي تم سحب عينة البحث منها
117	الملحق (3) مقياس التتمر
121	الملحق (4) مقياس نمو التفكير الأخلاقي
135	الملحق (5) تسهيل مهمة الباحثة

ملخص البحث باللغة العربية

سعى هذا البحث إلى دراسة طبيعة العلاقة بين التتمتع ونمو التفكير الأخلاقي عند المراهقين، وقياس الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس التتمتع ومقياس التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغيرات: (الجنس، المرحلة العمرية، التخصص الدراسي): واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (505) طالباً وطالبة من طلاب الأول الثانوي في مرحلة المراهقة المتوسطة و(357) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية والعلوم في جامعة دمشق في مرحلة المراهقة المتأخرة، وذلك للمقارنة بين نمو التفكير الأخلاقي بين كلا المرحلتين وتأثيره في القرارات التي يتخذونها في حياتهم وأشكال التتمتع المنتشرة في هاتين المرحلتين، وقامت ببناء مقياس للتتمتع لهذا الغرض ثم عرضته على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية، كما تبنت الباحثة نظرية كولبرج في النمو الأخلاقي واستخدمت أدواته مقياساً فيها.

توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة وعكسية بين التتمتع ونمو التفكير الأخلاقي، أي كلما انخفض مستوى التتمتع لدى الأفراد نما مستوى نمو التفكير الأخلاقي لديهم، وكانت المرحلة الثالثة من مراحل نمو التفكير الأخلاقي هي السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية، والمرحلة الرابعة هي السائدة لدى طلبة الجامعة. وكان النمو في التفكير الأخلاقي يرتفع بزيادة العمر والخبرة بالتزامن مع تطور النمو المعرفي لديهم، أما التتمتع فكان ظاهراً ومنتشراً عند طلبة المرحلة الثانوية بشكله التقليدي أكثر من وجوده عند طلبة الجامعة الذين انتشر بينهم التتمتع الإلكتروني أكثر من غيره، وكانت الفروق في التتمتع عند طلبة المرحلة الثانوية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لم يكن هناك فروق في المرحلة الجامعية بين الجنسين، أما في نمو التفكير الأخلاقي. فكانت الفروق فيه لصالح الإناث في المرحلة الثانوية ولصالح الذكور في المرحلة الجامعية، ولم تكن هناك فروق في التتمتع تبعاً لمتغير التخصص الدراسي عند طلبة المرحلة الثانوية وعند طلبة الجامعة، كذلك تبين عدم وجود فروق في نمو التفكير الأخلاقي عند طلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

الكلمات المفتاحية: التتمتع، نمو التفكير الأخلاقي، المراهقون.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

- مقدمة

1-1- مشكلة البحث

1-2- أهمية البحث

1-3- أهداف البحث

1-4- أسئلة البحث

1-5- فرضيات البحث

1-6- منهج البحث

1-7- المجتمع الأصلي للبحث

1-8- عينة البحث

1-9- أدوات البحث

1-10- حدود البحث

1-11- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية

- مقدمة:

تمثل المراهقة مرحلة جوهريّة في حياة الفرد تترافق بمجموعة من التّغيرات (الجسدية، والنفسية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية) التي تسهم في بناء شخصيته ونموّها، وفيها يتغير سلوكه وانفعالاته بناءً على الحاجات المختلفة لهذه المرحلة، ومن هذه الحاجات التي تسهم في تحقيق التوازن النفسي لديه حاجته إلى تحقيق استقلاليتّه وإثبات ذاته وتكوين هويته والتي قد تظهر في رفض الانصياع للأوامر والخروج على الأنظمة والقوانين والتمرد والحدّة في التعامل مع الآخرين والتّمرّ عليهم.

ويعدُّ سلوك التّمر Bullying لدى الفرد سلوكاً يميّز بالأذى والخطورة على الآخرين، فالتمتر بما يحمله من عدوان سواء كان بصورة جسدية، أم لفظية، أم اجتماعية، أم جنسية من المشكلات التي لها آثار سلبية في المتمتر وضحية التّمر والمجتمع كلّ. فقد يظهر لدى المتمتر اضطرابات نفسية تتمثل في السلوك العدواني، وسوء التوافق الاجتماعي، والسلوك المضاد للمجتمع، ويعاني ضحية التّمر من انخفاض الشعور بالأمن النفسي وتقدير الذات وارتفاع مستوى القلق، وعدم الاتزان الانفعالي (فيلد، 2004، 58) .

ويظهر التّمر بأساليب وأشكال مختلفة باختلاف التقدم التكنولوجي والفكري الذي وصل إليه الإنسان، ويُعبر عنه بصور عدّة ومتباينة، فيكون بالتهديد والضرب والإيذاء والاستهزاء والحط من قيمة الآخرين والاستعلاء والسيطرة، وغيرها من الأساليب، ونرى هذه الظاهرة في مختلف الأماكن والأوقات، وتتفاوت شدتها وقوتها من مجتمع إلى آخر، ويظهر سلوك التّمر في المدارس بمراحلها المختلفة، فنجد كثيراً من الطلبة يخافون الذهاب إلى المدرسة كل يوم، خوفاً من مواجهة المتمترين من الطلبة الذين يسخرون بطريقة مقصودة ومتكررة من الطلبة الأضعف والأصغر سنّاً منهم وهذا ما يسبب لهم الأذى النفسي، وربما الجسدي.

وبالتالي نحن اليوم في أشد الحاجة إلى التعايش الإيجابي المبني على الأخلاق بين الناس أكثر من أي وقت مضى، فالجانب الأخلاقي من أهم الجوانب في بناء الشخصية لأنه يتصل بالقيم والعادات والتقاليد والمعايير الأخلاقية في المجتمع وقواعد السلوك السائدة فيه؛ والأخلاق في حقيقتها مجموعة من

القوانين والقواعد والقيم التي يتبناها الفرد تحدد سلوكه الاجتماعي، وهذا يعني أن بقاء المجتمع واستمراره مرهون بها. فما يدور على ألسنة الناس وما يرى من مظاهر التسبب والإهمال والفساد والاستغلال وانحراف الشباب وغير ذلك يعبر عن أزمة أخلاقية وعن ضعف النمو الأخلاقي، لذا تعد مسألة تعليم الأبناء، وتربيتهم، والاهتمام بمشاكلهم وقضاياهم الأخلاقية، من أهم المسؤوليات التي تقع على عاتق كل من الأسرة والمجتمع، وخاصة في مرحلة المراهقة؛ ففي هذه المرحلة يتطور النمو الأخلاقي، ويكون للتفكير الأخلاقي دور كبير في تحقيق التكيف والاستقرار النفسي للمراهق؛ إذ يعتمد التفكير الأخلاقي على مدى التزام الفرد بمنهجية واضحة تجعله ينسجم مع العادات والتقاليد والقيم والمعايير السائدة في مجتمعه.

1-1- مشكلة البحث:

في مرحلة المراهقة، يكون هناك تباعد بين السلوك الفعلي للمراهق وما يعرفه من معايير السلوك الأخلاقي المثالي، وربما يرجع ذلك إلى مناوخته لسلطة الكبار وضيقة بهذه السلطة، ومحاولته تحقيق ذاته واستقلاله، وبعض أنماط السلوك الخارج على المعايير الأخلاقية في هذه المرحلة هو سلوك التتمر. إن تنمر الطلبة مشكلة تربوية واجتماعية وشخصية متزايدة الخطورة لنتائجها السلبية على العملية التعليمية المدرسية منها والجامعية وعلى النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للفرد أيضاً (أبو غزال، 2009، 29)، ويتضح ذلك في نقشي حالات الفوضى، والآثار الخطيرة التي تقع على المتمتمرين أنفسهم، والتي تتمثل في انخفاض درجة التحصيل وانخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية. هذا ما أكدته دراسة أحمد (2017) في السعودية بعنوان "التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" التي هدفت إلى تعرف الفروق بين مرتفعي التنمر ومنخفضي التنمر على مقياس الذكاء الأخلاقي، وتوصلت إلى: وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى التنمر والذكاء الأخلاقي لدى أفراد عينة البحث.

وقد سعت بعض الدراسات إلى مقارنة بين التنمر بشكله التقليدي بالتنمر الإلكتروني الذي ظهر في ظل التطورات التقنية مثل دراسة عمارة (2017) والتي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني بالنسبة إلى ضحايا التنمر والمتمتمرين، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث

على مقياس التتمر التقليدي، ووجود فرق بين الجنسين على مقياس التتمر الإلكتروني لصالح الذكور، وعدم وجود فروق وفق متغير السن لدى المتتمرين.

وقد تناول عدد من الدراسات العالمية هذا الموضوع، كدراسة شنايدر وزملائه (Schneider, et al, 2012) في الولايات المتحدة الأمريكية التي توصلت إلى أن (15.8 %) من الطلبة تعرضوا للتتمر الإلكتروني و (25.9%) تعرضوا للتتمر المدرسي، وأشار (36.3 %) فقط من الذين تعرضوا للتتمر في المدرسة إلى تعرضهم للتتمر الإلكتروني، وتنوعت أشكال التتمر الإلكتروني بين الشتم وتشويه الصورة، بينما شمل التتمر المدرسي الإيذاء النفسي والجسدي، وتراجع نسبة تحصيل ضحايا التتمر وأدائهم المدرسي، وارتفاع نسبة التوتر النفسي لدى ضحايا التتمر مصحوباً بأعراض اكتئاب بنسبة (4.38%) ومحاولات انتحار بنسبة (5.35%). مما دفع المهتمين بالعملية التربوية إلى البحث عن أسبابها وسبل علاجها، إذ تعد هذه المشكلة سبباً مهماً ومؤثراً في تعثر كثير من الطلاب دراسياً، وهذا ما لاحظته الباحثة من خبرتها الميدانية في مجال التدريس؛ إذ يترك التتمر آثاراً سلبية عميقة في الفرد تؤثر في صحته النفسية على المدى البعيد، وللتحقق من وجود التتمر قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على (40) طالباً وطالبة في مرحلة المراهقة، وبيّنت النتائج أن (70%) من المراهقين يعدّون رغباتهم أهم من أي شخص من أصدقائهم، و(20%) منهم يلجأ للضرب أو الشتم إذا قام شخص بانتقاد أفكاره أو لباسه، و(50%) من الطلاب يظهرون تعبيرات السخرية والاستهزاء ويقلدون حركات الشخص الذي لا يعجبهم حديثه أو رأيه؛ بذلك وجدت الباحثة أن لدراسة التفكير الأخلاقي في الوقت الراهن أهمية كبيرة، إذ يواجه المراهقون في هذا العصر الكثير من التيارات الأخلاقية المتناقضة الناجمة عن التطور الحضاري المادي السريع التي تتعارض مع القيم والمبادئ التي يجب الالتزام بها في المجتمع.

وقد أُجريت دراسات متعددة للتفكير الأخلاقي ومراحل ومستوياته وكيفية نمو هذا التفكير عند الطلبة في مختلف مراحل حياتهم لأنه موضوع مركزي ومحوري ينعكس على قدرتهم على اتخاذ القرارات السليمة يُلزم الطالب بمنهجية واضحة في التفكير، وينسجم في الوقت ذاته مع العادات والتقاليد والمعايير

السائدة في المجتمع، منها دراسة غالب (2012) في سوريا واليمن، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية بين نمو الأحكام الأخلاقية والالتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، وجود علاقة ارتباطية بين نمو الأحكام الأخلاقية والنضج الاجتماعي، وسيادة المرحلة الأخلاقية الثانية من مراحل التفكير الأخلاقي عند كولبرج لدى أفراد عينة الدراسة.

ودراسة الطيار (2016) في العراق التي أظهرت أن العينة تعاني ضعفاً في نمو التفكير الأخلاقي قياساً بالمتوسط الفرضي على المقياس، وعدم وجود فروق في التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة الجامعية؛ أما دراسة لحوديك (2019) بينت وقوع أفراد العينة في المرحلة الثالثة من مراحل التفكير الأخلاقي عند كولبرج، ووجود فروق في التفكير الأخلاقي لصالح الإناث من حيث السن ولصالح طلاب الأدبي من حيث التخصص الدراسي.

مما سبق تبين اهتمام الباحثون على المستوى المحلي والعربي بالنظريات والدراسات والمقاييس التي أعدت لدراسة التمر من جهة ودراسة التفكير الأخلاقي من جهة أخرى، إلا أن نتائج هذه الدراسات والمتغيرات التي شملتها والمجتمعات التي طبقت فيها كانت متباينة، وهذا يدعو إلى مزيد من الدراسة والبحث، كذلك تبين ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين في حدود علم الباحثة، لذا سيجاول هذا البحث استقصاء العلاقة بين التمر ونمو التفكير الأخلاقي.

وتتركز مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين التمر وبين نمو التفكير الأخلاقي لدى المراهقين؟

1-2- أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث فيما يلي:

- دراسة واحدة من المشكلات الخطيرة المنتشرة بين المراهقين في المجتمع ألا وهي التمر.
- قد يُمهد البحث المجال لبحوث مستقبلية في مجال التمر من جوانب مختلفة.
- أهمية التفكير الأخلاقي في نمو الشخصية ونضجها في ظل التطورات السريعة.

- يمكن أن يسهم البحث في إعداد البرامج الإرشادية التربوية العلمية للحد من ظاهرة التتمر والبرامج الإرشادية لتنمية مستوى التفكير الأخلاقي لدى المراهقين.
- قد يوجه هذا البحث المتخصصين في المدارس إلى مساعدة الطلبة في مرحلة المراهقة على تكوين معايير وأحكام أخلاقية في ضوء خبراتهم الشخصية وفق الإطار النفسي والاجتماعي في المجتمع.

1-3- أهداف البحث:

- تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين التتمر ونمو التفكير الأخلاقي لدى أفراد عينة البحث.
- الكشف عن الفروق في التتمر لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات (الجنس، العمر، التخصص الدراسي).
- الكشف عن الفروق في نمو التفكير الأخلاقي لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات (الجنس، العمر، التخصص الدراسي).

1-4- أسئلة البحث:

- السؤال الأول: ما درجة انتشار التتمر لدى المراهقين في الصف الأول الثانوي؟
- السؤال الثاني: ما درجة انتشار التتمر لدى المراهقين في الجامعة؟
- السؤال الثالث: ما مستوى التفكير الأخلاقي السائد لدى المراهقين في الصف الأول الثانوي؟
- السؤال الرابع: ما مستوى التفكير الأخلاقي السائد لدى المراهقين في الجامعة؟

1-5- فرضيات البحث:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمر ودرجاتهم على مقياس نمو التفكير الأخلاقي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمر تبعاً لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمتع تبعاً لمتغير العمر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمتع تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير العمر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

1-6- منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لرصد الظاهرة كما هي في الواقع، حيث يهتم هذا المنهج بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها (عبد العزيز، 2010، 120).

1-7- المجتمع الأصلي للبحث:

تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة الصف الأول الثانوي العام المسجلين في مدارس محافظة دمشق للعام الدراسي (2019-2020) البالغ عددهم 13625 طالباً وطالبة وجميع طلبة السنة الثانية في كلية التربية وكلية العلوم بجامعة دمشق للعام الدراسي (2019-2020) البالغ عددهم 4620 طالباً وطالبة.

1-8- عينة البحث:

تضم (505) من طلاب الصف العاشر من طلبة المرحلة الثانوية و(357) من طلاب السنة الثانية في كليتي التربية والعلوم بجامعة دمشق، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية.

1-9- أدوات البحث:

- مقياس التمر من إعداد الباحثة بالاستفادة من مقاييس الدراسات السابقة.
- مقياس النمو الأخلاقي المعدّ في ضوء نظرية Lawrans Kohlberg لورانس كولبرج لقياس النمو الأخلاقي عامّة، والتفكير والحكم الأخلاقي خاصة. أعدّه Jouhn Gibbs & others جون جبس وآخرون، وقامت بترجمته وتعريبه على البيئة السورية الدكتورّة بسماء آدم عام (2001).

1-10- حدود البحث:

- الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2019-2020.
- الحدود المكانية: طبقت المقاييس في عدد من المدارس الثانوية بدمشق وكليتي التربية والعلوم بجامعة دمشق.
- الحدود البشرية: طلاب الصف العاشر في المرحلة الثانوية وطلاب السنة الثانية في كلية التربية وكلية العلوم بجامعة دمشق.
- الحدود العلمية: دراسة علمية تهدف لمعرفة العلاقة بين التمر ونمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من المراهقين، وقياسها بالأدوات المستخدمة في البحث.

1-11- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- التمر Bullying :

سلوك متعمد ومتكرر ضد طالب أو أكثر يتضمن الإيذاء الجسدي أو اللفظي أو الإذلال أو إتلاف الممتلكات وينتج عن عدم التكافؤ في القوى (أبو غزال، 2009، 93).

ويُعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي حصل عليها الفرد في مقياس التمر المستخدم في هذا البحث.

- التفكير الأخلاقي Moral thinking:

هو الكيفية التي يستدل بها الأفراد للحكم على بعض المعضلات الأخلاقية والقيمية moral dilemmas، ويبنى هذا الاستدلال اعتماداً على أساس الخضوع لمعايير المجتمع، أو احترام القانون، أو على أساس المبادئ الأخلاقية العامة. (Kohlberg, 1987, 76)

ويُعرّف إجرائياً بأنه: الدرجة التي حصل عليها الفرد في مقياس نمو التفكير الأخلاقي ويتحدد عند كولبرج Kohlberg في ست مراحل.

- المراهقة Adolescence:

هي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الشباب و تتسم بأنها فترة معقدة من التحول والنمو تحدث فيها تغيرات عضوية ونفسية وذهنية واضحة تقلب الطفل الصغير عضواً في مجتمع الراشدين (مخول، 1985، 266)

وتُعرّف إجرائياً بأنها: الفترة الممتدة بين (11- 21 سنة)، وتضمّ ثلاث مراحل هي: المراهقة المبكرة (11-14)، مراهقة متوسطة (14-18)، ومراهقة متأخرة (18-21).

والمراهقة في هذا البحث هي الفترة الممتدة من (16-21 سنة) حيث شملت طلاب المرحلة الثانوية (مراهقة متوسطة) وطلاب المرحلة الجامعية (مراهقة متأخرة).

الفصل الثاني الإطار النظري

- تمهيد

2-1- التمر

2-2- التفكير الأخلاقي

2-3- مرحلة المراهقة

- تمهيد:

تتناول هذا الفصل المفاهيم الأساسية للبحث في ثلاثة محاور: تضمّن المحور الأول توضيحاً لمفهوم التّمر وتعريفاته، وعرضاً لأشكاله، والعوامل التي تسهم في حدوثه، والنظريات المفسرة له، والفرق بينه وبين العدوان. وتضمّن المحور الثاني توضيحاً لمفهوم التفكير الأخلاقي وعلاقته ببعض المفاهيم، وعرضاً للعوامل المؤثرة فيه، وأهم النظريات التي حاولت تفسيره.

أمّا المحور الثالث فتناول مفهوم المراهقة وتعريفها، وأهمية مرحلة المراهقة وخصائصها، وعرضاً لأنماط المراهقة والعوامل المؤثرة فيها، ومراحلها، وحاجات المراهق، والعلاقة بين التّمر ونمو التفكير الأخلاقي عند المراهقين.

2-1- التمر:

يُعد التمر Bullying ظاهرة قديمة في جميع المجتمعات تظهر بأشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة عندما تتوفر الظروف المناسبة لها (أبو الديار، 2011، 29) ومع أن السلوك التمر Bullying Behavior موجود في المجتمعات البشرية منذ القدم، إلا أن البحث في هذا الموضوع حديث نسبياً، ويُعد السلوك تتمرراً عندما يشمل هجوماً نفسياً ولفظياً وبدنياً غير مستثار على الضحية Victim، وهو ظاهرة عامة يمارسها الأفراد بأساليب متعددة ومتنوعة، ويُعرف بأنه شكل من أشكال العدوان، يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد باستمرار لسلوك سلبي يسبب له الألم، ينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين، يُسمى الأول متتمرراً والآخر ضحية، وقد يكون التمر جسماً أو لفظياً أو انفعالياً (أبو غزال، 2009، 74).

وقد استرعى اهتمام الباحثين حديثاً بعد سلسلة الدراسات التي قام بها العالم النرويجي دان أولويس Dan Olweus (1993) تناولت المتتمر والضحايا. فالتمر والتعرض له مشكلة منتشرة في المدارس، وقلما شعر المعلمون والآباء به في المدارس قديماً؛ فقد كان الأطفال المتتمرون معروفين بالاسم لقلّة عددهم، إلا أن ما خلفته الحرب التي مرت بها بلادنا في السنين الماضية من البناء النفسي والاجتماعي المشوه للكثير من الأطفال أدى إلى زيادة كمية العنف والعدوان لديهم؛ ومع ازدياد كثافة الصفوف والازدحام الشديد في المدارس لم يعد المعلم قادراً على متابعة جميع الأفراد المتتمرين أو الضحايا.

ويعد تتمر طلبة المدارس مشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل، وحقه في التعلم ضمن بيئة صفية آمنة، إذ لا يتم التعلم الفعال إلا في بيئة تربوية توفر لطلابها الأمن النفسي وتحميهم من العدوان والتهديد (أبو الديار، 2011، 38).

2-1-1- مفهوم التمر:

والتمر شكل من أشكال العدوان متعمد ومقصود، يصدره الفرد سواءً أكان أم مادياً أم بدنياً، يهدف إلى إيقاع الأذى بالآخرين الذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم (Olweus, 1993, 245).

ويعرف بأنه أفعال سلبية تصدر عن طالب أو مجموعة طلاب تجاه طالب آخر بصورة متكررة بحيث يكون هناك عدم تكافؤ في القوى بين المتنمر والضحية الذي من الصعب عليه أن يدافع عن نفسه. (Kristensen & Smith، 2003، 488).

وهو نمط من السلوك العدواني الذي يمارسه طالب أو مجموعة من الطلاب (الأقوياء المسيطرين) بشكل منظم تجاه طالب (ضعيف) أو أكثر معهم في الصف أو المدرسة. (الصرايرة، 2007، 162).
ويعدّ حالة نفسية تحرك الفرد إرادياً ومتعمداً لإيذاء شخص آخر بدنياً أو نفسياً لإثارة الرعب لديه وإخضاعه لسيطرته، علماً أن هذا الشخص غير قادر على الدفاع عن نفسه. (الحمداني، 2012، 16)
وهو ذلك السلوك الذي يحصل من عدم التوازن بين فردين الأول يسمى المتنمر، والآخر يسمى الضحية، يتضمن الإيذاء الجسدي واللفظي، والإذلال بشكل عام، ومن ذلك دعوة الطفل باسم، أو لقب لا يحبه، أو العمل على نشر إشاعات عنه، أو إطلاق النار عليه، أو رفضه من قبل الآخرين (القضاة، 2013، 9).

من التعريفات السابقة يتضح أن التمر يتضمن ثلاث خصائص أساسية هي:

- أنه سلوك مقصود تسبقه نية لإيقاع الضرر بالآخر.
- سلوك متكرر، في الأغلب ما يستهدف المتنمر إيذاء الضحية نفسها عدة مرات.
- ينطوي على عدم توازن بالقوى، فالمتنمر يختار الضحية الأقل منه قوة.

2-1-2 أشكال التمر:

2-1-2-1 التمر التقليدي:

يتضمن أشكالاً متعددة منها:

- التمر النفسي:

يطلق عليه الباحثون التمر الانفعالي Emotional Bullying، ويسعى فيه المتنمر إلى التقليل من شأن الضحية من خلال التجاهل والازدراء من الضحية، والعزلة، والسخرية، وإبعاد الضحية عن

الأقران، والتحديق في وجه الضحية تحديقاً عدوانياً، والضحك بصوت منخفض، واستخدام الإشارات الجسدية العدوانية، ويعد هذا النوع من أكثر أنواع التنمر تأثيراً، ويحدث آثار خطيرة في الصحة النفسية للضحية.

- التنمر الجسدي:

يتضمن التنمر الجسدي Physical Bullying أي اتصال بدني يقصد به إيذاء الفرد جسدياً ويأخذ أشكالاً مختلفة منها الدفع والضرب والركل والبصق والهجوم على الضحية وتحطيم ممتلكاتها الخاصة، وفي الأغلب لا يسبب التنمر الجسدي أذى كبيراً للضحية، وهذا النوع من التنمر أقل شيوعاً بين الإناث اللاتي يستخدمن وسائل كثيرة غير مباشرة وغير واضحة مثل إثارة الفتن والشائعات والاستبعاد المتعمد لشخص ما من المجموعة...الخ.

- التنمر الاجتماعي:

يتضمن التنمر الاجتماعي Social Bullying عزل الضحية عن مجموعة الرفاق، ومراقبة تصرفاتها ومضايقتها ورفض صداقتها أو مشاركتها في ممارسة الأنشطة المختلفة، والتجاهل المتعمد.

- التنمر اللفظي:

يكون التنمر اللفظي Verbal Bullying بتهديد المتنمر للضحية أمام مجموعة من الأقران بقصد الأذى والسخرية والتقليل من شأنها ونقدها نقداً قاسياً والتشهير بها، كما يتضمن التنمر اللفظي أيضاً استخدام الكلمات لإذلال الضحية، أو إيذاء مشاعرها من خلال المضايقة أو التنازع بالألقاب أو السب أو التهديد. (Smith- Heavenrich, 2001, 68).

2-2-1-2- التنمر الإلكتروني:

يُعرف التنمر الإلكتروني Cyber Bullying بأنه أي سلوك عبر الإنترنت أو وسائل الإعلام الإلكترونية أو الرقمية، يقوم به فرد أو جماعة من خلال الاتصال المتكرر الذي يتضمن رسائل عدائية أو عدوانية، تهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد تكون هوية المتنمر مجهولة أو معروفة للضحية، وقد يحدث التنمر الإلكتروني داخل المدرسة أو خارجها (Tokunaga, 2010, 27).

ويتضمن التتمر الإلكتروني أشكال عدة:

التتمر المباشر: ويكون على شكل:

- استخدام الإنترنت / الهاتف الخليوي للتهديد أو الإهانة.
- إرسال ملفات تحمل فيروسات عن عمد.
- إرسال صور أو رسوم توضيحية فاحشة أو مهددة.
- التتمر غير المباشر:** وهو التتمر الذي يحدث دون أن يلاحظ الضحية ذلك في الحال مثل:
- تصفح بريد إلكتروني لشخص ما.
- التتكر وخداع شخص ما والتظاهر بأنه شخص آخر.
- نشر ما يسيء إلى الآخر عبر الهاتف المحمول والبريد الإلكتروني وبرامج

الدرشة. (Tokunaga, 2010, 59)

الفرق بين التتمر التقليدي والتتمر الإلكتروني:

هناك كثير ممن لا يفرقون بين الممارسات التي تكون في التتمر بنوعيه التقليدي والإلكتروني،

وفيما يلي أهم النقاط التي تميز كل نوع كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (1): الفرق بين التتمر التقليدي والتتمر الإلكتروني

التتمر الإلكتروني	التتمر التقليدي
لا يشمل الإيذاء الجسدي ولكنه قد يؤدي إليه.	قد يشمل الإيذاء الجسدي كالضرب وسرقة الممتلكات.
غير محدود وينتشر بسرعة وقد تعرف عنه شريحة واسعة من الناس.	حدوده صغيرة، ومن الممكن أن يعرف عنه أفراد قليلون فقط.
ليس بالضرورة أن تعرف الضحية الشخص الذي تتمر عليها شخصياً.	يعرف ضحية التتمر عادةً الشخص الذي قام بالتتمر ضده.
من الصعب تحديد وقت لانتهاك التتمر، وذلك لأن مادة التتمر موجودة في مكان ما على الإنترنت، وقد تصل لأفراد مختلفين في أوقات مختلفة.	ينتهي التتمر بانتهاء فعل التتمر، وقد تبقى الذكرى فقط وأثرها في الضحية والأفراد المتضررين.
كثيراً ما تحصل عملية التتمر بشكل فوري ودون تخطيط مسبق وتفكير بالنتائج والتبعات، وذلك لسهولة القيام بالتتمر الإلكتروني وسرعته.	يفكر المتتمر بتأني، ويخطط للوقت والمكان المناسب.
لا يحده وقت ولا زمن، فقد يبدأ في منتصف الليل والضحية نائمة في منزلها.	يحده وقت وزمن، فهو يقع في وقت معين وزمن معين يكون فيه الضحية في مكان ما كالمدسة.
لا يشترط فيه التكرار، إذ إن عملية تتمر واحدة تأخذ مدى أوسع، ويكون فيها تفاعل أو تأييد من أشخاص آخرين أيضاً.	يشترط فيه التكرار لكي يعد تتمرأ.

أما الفرق الجوهرى بين التتمر التقليدي والتتمر الإلكتروني فهو أن الثاني يتم من خلال استخدام وسائل تقانية ويقع في المنزل على الأغلب ويكون المتتمر مجهولاً. وأكد أريك أن سلوك الإيذاء في التتمر الإلكتروني يتضمن الكذب، وإخفاء الهوية، وتقديم المتتمر نفسه بأنه شخص آخر، والتهديد، والسخرية، والتشهير، ونشر صور أو مواد مرئية للآخرين دون إذن، وعلى الرغم من أن معظم حالات التتمر الإلكتروني قد تحدث في غير ساعات الدراسة إلا أن نتائجه تؤكد وصوله للصف الدراسي (Turan et al, 2011, 120).

2-1-3- العوامل التي تسهم في حدوث التتمر:

2-1-3-1- العوامل النفسية:

وهي العوامل التي تشير إلى الخصائص النفسية لدى المتتمر وتدفعه إلى سلوك التتمر، فالمتتمر يسعى إلى تأكيد ذاته من خلال عدوانه على الآخرين، ويميل إلى السيطرة واستخدام القوة، ويظهر اتجاهات إيجابية نحو العنف ويقل تعاطفه مع الضحايا، وهناك خصائص نفسية تتسم بها الضحية تدفع المتتمر للاعتداء عليها باستمرار، فالضحية تميل إلى الانسحاب والاستسلام والخضوع وتجنب الصراع والبكاء، وهذه الخصائص يمكن أن تدعم سلوك المتتمر وتزيد من استمرار سلوك التتمر (Boulton, 2005, 126).

وأشار أبو غزال (2009) إلى أن التلاميذ ضحايا التتمر يتصفون بالأمزجة الخجولة أو الضعيفة، وهم حساسون لأتفه الأمور، ويظهرون مركز تحكم خارجياً، ويشعرون كما لو أن هناك قوى خارجية تسيطر عليهم وتتحكم فيهم، وهذا التحكم الخارجي مع الشعور بقلّة الحيلة يؤدي إلى ما يسميه سيلجمان Seligman العجز المتعلم، فالضحايا عندما يهاجمون الآخرين يستجيبون بالبكاء أو الانسحاب، كما أن انخفاض تقدير الذات لدى هؤلاء الضحايا يجعلهم كذلك، علاوة على ما يعانونه من مشاعر الشعور بالنقص والأعراض الاكتئابية.

ويضيف عمر (2006) أن التلاميذ المتتمرين عكس الضحايا تماماً؛ يدركون أنّ لديهم القدرة على السيطرة على أنفسهم، ولا يؤمنون إلا باعتقاد واحد وهو أن هناك نوعين من الناس، نوع يسيطر على الآخرين، ونوع يخضع للآخرين، فيرى المتتمرون سلوكهم من منظور متمركز حول الأنا؛ وفي الأغلب

يشعرون بأن الضحية تستحق ذلك، كما أن المتمترين يميلون إلى افتراض أن الآخرين لديهم عدائية لهم ويتربصون بهم، ويوصف تفكير المتمتر بأنه غير ناضج وأحادي الجانب.

2-1-3-2- العوامل الأسرية:

يتعزز سلوك التمر لدى الطفل من خلال الأسرة عندما لا يقابل بسلوك آخر مضاد قائم على التهديد والعقاب غير البدني، كما أن الأطفال الذين يلاحظون آباءهم وإخوانهم يظهرين سلوك التمر أو كانوا ضحايا للتمر سيسلكون سبيلاً مشابهاً لهم، واستخدام العقاب البدني على الأبناء سوف يؤدي بهم إلى سلوك التمر الذي يجعلهم يشعرون بالقوة والسيطرة والهيمنة والأهمية. ويؤكد عدد من الباحثين أن المعاملة الوالدية والبيئة الأسرية لها بالغ الأثر في حدوث سلوك التمر، فالتلاميذ المتمترون والضحايا يعانون القسوة والعقاب والإهمال، كما أن المتمترين يفقدون الدفء الوالدي، والضحايا يعيشون في ظل حماية زائدة أو مفرطة (البناء، 2008، 76).

وتوصل الخولي (2004) إلى أن أسلوب الرفض الوالدي أكثر الأساليب إسهاماً في التنبؤ بسلوك التمر لدى الأبناء في المرحلة الثانوية، كما أن أسلوب القسوة والرفض أكثر الأساليب الوالدية التي يمكن من خلالها التنبؤ بسلوك التمر لدى الأبناء في مرحلة الدراسة المتوسطة.

إن غياب الأب عن الأسرة ووجود أم مكتئبة أو مشكلات الطلاق بين الزوجين والعنف الأسري الذي قد يسود في بعض الأسر، تشكل عوامل قد تكون بيئة خصبة لتوليد العنف والتمر عند الأبناء.

2-1-3-3- العوامل المدرسية:

تشمل العوامل المدرسية ثقافة المدرسة، والمحيط المادي، والرفاق، ودور المعلم وعلاقته بالتلاميذ، وغياب اللجان المختصة، فالعنف الذي يمارسه المعلم على التلاميذ مهما كان نوعه لن يقف عند حدود إذعان التلميذ له سماعاً وطاعة، فلا بد أن يدرك أن الإذعان الظاهري مؤقت يحمل بين طياته كراهية، وينتشر ليكون رأياً مضاداً بين تلاميذ الصف وباقي تلاميذ المدرسة، ومن المحتمل أن يصل إلى درجة التمر، وقد يكون ضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ، والتأثير السلبي لجماعة الرفاق، وضعف العلاقة بين

المدرسة وأولياء الأمور، وضعف شخصية المعلم وعدم إلمامه بالمادة الدراسية، عاملاً يساعد على ظهور سلوك التتمر لدى التلاميذ (القضاة، 2013، 88) كما أن تكديس الصفوف، وأسلوب التدريس غير الفعال، وضعف شخصية المعلم أو أسلوبه الدكتاتوري، والتمييز بين الطلبة، عوامل تؤدي إلى الإحباط وتدفع التلاميذ للقيام بسلوكات التتمر.

2-1-3-4- عوامل تتعلق بالفرد المتمتم:

ثمة مجموعة من الأساليب تجعل الطفل متمماً منها:

- تدني مفهوم الذات، والقصور في مهارات التواصل مع الآخرين.
- الشعور بالإحباط.
- الإساءة والإهمال للطفل في المنزل يجعله ينفس عن غضبه في صورة تتمر لمن هم أقل منه قوة.
- عدم تعلم الطفل السلوك المناسب أو الملائم لافتقاده القدوة في المنزل.
- اعتقاد الطفل بأنه لا بد أن يكون قاسياً وصارماً حتى يحقق مكانة متميزة بين زملائه.
- عدم الثقة في الآخرين، والرغبة في الانتقام وتحقيق العظمة لذاته.
- عدم القدرة على التحكم في الغضب وتحميل الآخرين نتيجة أخطائه.
- مشاهدة الآخرين وهم يتتمرون مع عدم وجود العقاب أو الردع المناسب.
- مشاهدة البرامج التلفزيونية التي تعرض النماذج السيئة على أنها نماذج مسلية.
- انعدام الضوابط السلوكية وعدم مراقبة سلوك الأطفال والإشراف عليهم.
- مشاهدة الطفل لأحداث الجريمة والعنف في التلفاز يجعله يتقبل سلوك الشغب أو التتمر كجزء من حياته الطبيعية. (الدسوقي، 2016، 34)

2-1-4- النظريات المفسرة للتتمر:

فيما يلي عرض موجز لأهم الاتجاهات النظرية من وجهة نظر مدارس علم النفس المختلفة التي

سعت لتفسير التتمر:

2-1-4-1- نظرية التحليل النفسي:

يرجع الفضل في ظهور هذه النظرية إلى سيجموند فرويد Sigmund Freud طبيب الأعصاب النمساوي الشهير؛ الذي يرى أن الحياة كفاح بين غريزة الحياة (الليبيدو) ودافعها الحب والجنس التي تعمل من أجل الحفاظ على الفرد، وغريزة الموت ودافعها العدوان والتدمير والانتحار، وهي غريزة تحارب دائماً من أجل تدمير الذات. وذكر (العقاد، 2001) أنه عند ظهور كتاب فرويد ما وراء مبدأ اللذة أعاد تصنيف الغرائز، وذكر أن الصراع ليس بين الغرائز الأنا والغرائز الجنسية، ولكن بين غرائز (الحياة والموت). غرائز الحياة ودافعها الحب والجنس التي تعمل من أجل الحفاظ على الفرد، وغرائز الموت ودافعها العدوان والتدمير وهي غريزة تحارب دائماً من أجل تدمير الذات وتقوم بتوجيه العدوان المباشر خارجياً نحو تدمير الآخرين وإن لم ينفذ نحو موضوع خارجي فسوف يرد ضد الكائن نفسه بدافع تدمير الذات.

والعدوان من وجهة نظر فرويد قوة غريزية فطرية لدى الإنسان تنشأ من غريزة الموت التي تعبر عن رغبة لاشعورية داخل كل فرد؛ وعدّ عدوان الفرد على نفسه أو على غيره تصرفاً طبيعياً لطاقة العدوان الداخلية التي تتبهر وتلج في طلب الإشباع، ولا تهدأ إلا إذا اعتدى على غيره بالضرب أو الإيذاء أو اعتدى على نفسه بالتحقير والإهانة والإيذاء، ويرى أيضاً أن سلوك الإنسان العدواني استجابة غريزية، وطرائق التعبير عنها متعلمة، ولا يمكن إيقاف السلوك العدواني أو الحد منه من خلال الضوابط الاجتماعية، ولكن كل ما يمكن فعله تحويل العدوان وتوجيهه نحو أهداف بناءة، وتبعاً لهذه النظرية فإن القوى المحركة لسلوك الإنسان هي غريزة الموت وغريزة الحياة، وتفسر هذه النظرية العدوان من منطلق هذه الغرائز؛ فعندما يشعر الإنسان بتهديد خارجي تشبه غريزة العدوان يغضب الفرد ويختل توازنه الداخلي ويتجه للعدوان عند صدور أي إثارة خارجية ولو بسيطة، وقد يعتدي بدون وجود إثارة خارجية حتى يفرغ طاقته العدوانية ويخفف توتره النفسي حتى يعود إلى توازنه الداخلي (المغربي، 1987، 139).

ويفسر السلوك التتمري في ضوء هذه النظرية بأن التلميذ المتمر يعيش حياة أسرية قاسية فهو صنيعة والدين يمارسان عليه ألواناً من العقاب والإساءة، وهو نتاج أسرة فيها نموذج عدواني، أب يمارس

العنف والإساءة تجاه أبنائه وزوجته، والطفل يتوحد مع أبيه ويكون سلوكه التتمري توحداً مع نموذج والدي تسيطر عليه القوة والنفوذ وفرض السيطرة على الآخرين.

2-4-1-2- النظرية السلوكية:

أسس هذه النظرية جون واطسون Watson، والسلوك من وجهة نظر أصحاب هذه النظرية لا يعتمد على المشاعر والخبرات الداخلية بل على السلوك الخارجي الظاهر الذي يقوم على أسس -3-4-1- نظرية التعلم الاجتماعي:

يعد باندورا Bandura وباترسون Patterson وغيرهم من العلماء الذين يطلق عليهم اسم السلوكيين الجدد، ويرى أصحاب هذه النظرية أن العدوان سلوك متعلم كغيره من أنواع السلوك الأخرى، ويرى أصحاب هذه النظرية أن لأساليب التربية والتنشئة الاجتماعية دوراً مهماً في تعلم الفرد الأساليب السلوكية التي يتمكنون عن طريقها من تحقيق أهدافهم، كما يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك متعلم ويعززون ذلك إلى أن الفرد يتعلم الكثير من أنماطه السلوكية عن طريق مشاهدتها عند غيره، فالأطفال يتعلمون السلوك العدواني عن طريق ملاحظة النماذج العدوانية عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم.. إلخ من النماذج، ثم يقومون بتقليدها، وتزداد احتمالية ممارستهم للعدوان إذا أتيحت لهم الفرص لذلك، وإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فإنه لا يميل إلى تقليده في المرات اللاحقة، أما إذا كوفئ عليه فسوف يزداد عدد مرات تقليده لهذا السلوك العدواني. ويميز أصحاب هذه النظرية اكتساب الفرد للسلوك من تأديته له؛ فإكتساب الفرد للسلوك لا يعني بالضرورة أنه سيؤديه؛ إذ إن تأديته لسلوك النموذج تتوقف على توقعاته من نتائج التقليد وعلى نتائج السلوك، فإذا توقع أن تقليده لسلوك النموذج سيعود عليه بنتائج سلبية بمعنى أنه سيعاقب على سلوكه فإنه لا يميل لتقليده، أما إذا توقع أن تقليده لسلوك النموذج سيعود عليه بنتائج إيجابية فإن احتمالات تقليده تزداد.

وهكذا يتضح أن سلوك التمر يتعلمه التلميذ من النماذج الأسرية والأقران والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، فالتلميذ في أسرته يرى نماذج عدوانية كثيرة ويتعلم من أقرانه أعمال العنف والعدوان والتتمر،

ويمكن القول إن التتمر حالة نمذجة لسلوك نموذج متمم سواء كان الأب أو الأخ الأكبر أو المعلم أو الرفيق في منطقة الجيرة السكنية (البهاص، 2012، 349)

2-1-4-4- النظرية الفسيولوجية:

يرى ممثلو هذا الاتجاه أن سلوك التتمر يظهر بدرجة أكبر عند الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغى)، ويرى فريق آخر أن هذا السلوك ناتج عن هرمون التستوستيرون Testosterone؛ فقد وجدت الدراسات أنه كلما ازدادت نسبة هذا الهرمون في الدم زادت نسبة حدوث السلوك العدواني، ويرى فريق آخر أن سلوك التتمر ينتج عن بعض الأسباب الجسمية وخاصة منطقة الفص الجبهى في المخ (منطقة الأميغدالا Amygdala) وهذه المنطقة مسؤولة عن السلوك العدواني عند الطفل؛ واستئصال بعض الوصلات العصبية في هذه المنطقة أدى إلى خفض السلوك العدواني (الدسوقي، 2016، 59)

تشير هذه النظرية إلى أن السلوك الانحرافى ولاسيما التتمر يرجع إلى عوامل بيولوجية في تكوين الشخص، وهو تعبير طبيعى عن عدد من الغرائز المكبوتة لديه، وأن التعبير عن التتمر والعنف لازم لاستمرار المجتمع الإنسانى لأن كل العلاقات الإنسانية يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان (أبو الديار، 2012، 70) ويرى أصحاب هذه النظرية أيضاً وجود بعض الهرمونات التي لها تأثير في الدافعية نحو العنف أو العدوان، وترتبط بزيادة هرمون الذكورة، كما يؤكدون أن هذا الهرمون هو السبب المباشر لوقوع العدوان بين الأفراد (سليمان، منيب، 2007، 52). لذلك نجد أن التلاميذ المتممرين يتصفون بالقوة الجسمية أكثر من الضحايا، وهذا يجعلهم يستمتعون بممارسة هذا السلوك على الآخرين، ويميلون للاعتداء على أقرانهم.

2-1-4-5- نظرية الإحباط - العدوان:

أشهر علماء هذه النظرية نيل ميللر Miller، وروبرت سيرز Sears، وجون دولارد Dollard، وينصب اهتمام أصحاب هذه النظرية على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنسانى، وقد اعتمدت نشأة هذه

النظرية على فرض وجود ارتباط بين الإحباط (مثير) والعدوان (استجابة) وهذه الاستجابة الفطرية للإحباط تزداد شدتها وتقوى حدتها كلما زاد الإحباط وتكرر حدوثه، فإذا منع الإنسان من تحقيق هدف ضروري له شعر بالإحباط واعتدى بطريقة مباشرة على مصدر إحباطه إذا وجد في نفسه الشجاعة على مهاجمته ومعاقبته، أو بطريقة غير مباشرة إذا خاف منه.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الإحباط ينتج دافعاً عدوانياً يستثير سلوك إيذاء الآخرين، وهذا الدافع العدواني ينخفض تدريجياً بعد إلحاق الأذى بالشخص الآخر، وتسمى هذه العملية بالتنفيس أو التفريغ لأن الإحباط يسبب الغضب والشعور بالظلم ويجعل الفرد مهيباً للقيام بالعدوان (القضاة، 2013، 57)

2-1-5- الفرق بين التمر والعدوان:

أظهرت نتائج العديد من الدراسات وجود خلط بين سلوك التمر والسلوك العدواني، إلا أن هناك اختلافاً بينهما؛ لذلك يجب عرض مفهوم السلوك العدواني بإيجاز ليتضح الفرق بينه وبين سلوك التمر، فالعدوان من الظواهر الإنسانية المألوفة الملازمة للإنسان منذ مطلع حياته تعبر عن نفسها بأساليب سلوكية مختلفة منها السوي ومنها المرضي؛ وذكر مخيمر (1984) أن سلوك العدوان قد يعبر في بعض الأحيان عن الإيجابية وتوكيد الذات في صورتها السوية لتحقيق طاقات الحياة، فالعدوان قد يكون ضرورياً عندما يكون من أجل الحياة والبقاء وعندما يكون سلاحاً في يد الإنسان من أجل البقاء والحفاظ على الذات وتحقيق الوجود والتقدم والبقاء، وهو عكس ذلك إذا تحول _ عن وعي أو غير وعي _ إلى سلاح يعمل لصالح الموت والخراب بالنسبة أو لبيئته على السواء.

وثمة وجهتا نظر لتفسير السلوك العدواني؛ تذهب الأولى إلى أن السلوك العدواني فطري - غريزي،

أما الثانية وتعرف بنظرية الإحباط فتري أن السلوك العدواني يرجع إلى الإحباط (مخيمر، 1984، 88).

و هذا يعني أن هناك نوعين من السلوك العدواني هما العدوان الإيجابي الذي يستخدم في الدفاع

عن الذات أو تدعيمها، والعدوان السلبي الذي يوجّه لهدم الذات أو الآخرين، أي إن السلوك العدواني مقبول

في بعض أشكاله وفي ظروف معينة، ومرفوض في بعضها الآخر، وإذا كان السلوك العدواني كذلك فإننا لا

نستطيع أن نفر ذلك بالنسبة إلى سلوك التتمر فهو سلوك مرفوض في جميع أشكاله وفي كل ظروفه وأحواله، وهو سلوك متعلم من البيئة وليس فطرياً أو غريزياً كما أنه لا يوجه نحو الذات وإنما يوجه نحو الآخرين.

ويتميز سلوك التتمر من السلوك العدواني بمظهرين هما: عدم التوازن في القوى بين المتمر والضحية والتكرار، يصعب على الضحية الدفاع عن نفسها بسبب الضعف الجسدي أو النفسي أو تفوق عدد المتمرين، وتتمثل دوافع سلوك التتمر في السخرية من الآخرين والتقليل من شأنهم والسيطرة عليهم (الصرايرة، 2009، 170)

ويرى الحربي (2013) أن العدوانية أعم من التتمر، إذ تتضمن العدوانية العدوان على الذات والآخر على حين يقتصر التتمر على الآخر فقط.

وقد يشترك التتمر في بعض خصائصه مع سلوك العدوان، ويمكن ذكر بعض الخصائص المميزة لسلوك التتمر منها:

- سلوك التتمر سلوك قصدي أو متعمد.
- الهدف من سلوك التتمر السيطرة على الآخر من خلال العدوان الجسدي أو الشفهي.
- يقوم المتمر بالاعتداء على الآخرين بدون وجود سبب فعلي، بل لأن الضحية هدف سهل للاعتداء.
- يكون المتمر ذا شعبية بين أقرانه أكثر من الذين يتصفون بالعدائية.

ويؤكد ليمبر وآخرون أن التتمر عدوان متكرر بصورة لفظية، أو نفسية، أو جسدية، يصدر من فرد أو مجموعة من الأفراد ضد الآخرين، وأن سلوك التتمر نشاط إرادي واع ومتعمد يقصد به الإيذاء أو التسبب بالخوف أو الرعب من خلال التهديد بالاعتداء، ولكي يكون السلوك تنمرياً لابد من توافر أربعة عناصر في سلوك التتمر بغض النظر عن الجنس والعمر:

- عدم التوازن في القوة فالمتمر عادة يكون أكبر وأقوى من الضحية.
- النية في الإيذاء، فالمتمر يعرف أنه يسبب الألم النفسي والجسدي للضحية ويجد متعة في ذلك.
- التهديد بعدوان تالٍ، وأن العدوان الحالي ليس بالعدوان الأخير.

- دوام الرعب، فسبب التتمر هو الغطرسة والازدراء وليس الغضب. (Limber et al,2015, 114)

تعقيب على محور التتمر:

في النهاية يجب الإشارة إلى أن خطورة التتمر الذي انتشر في هذه الفترة فقد يؤدي إلى تشوّه البناء النفسي والاجتماعي وتهديد الأمن والاستقرار وتدمير العلاقات والتواصل الاجتماعي، كما يمكن أن يتحول سلوك التتمر إلى نوع من الانحراف يطلق عليه في علم نفس الشخصية السلوك المضاد للمجتمع الذي يعني الخروج على قوانين المجتمع ومعاييره، وهو ما يوصف بالشخصية السيكوباتية، وهنا يكمن دور الأسرة في التعامل مع ظاهرة التتمر للحد منها، فالانسجام بين أفراد الأسرة وتقديم القدوة الحسنة للأبناء هو ما يصنع الضمير العام ويمنع الأبناء ولا سيما المراهقين من تفريغ طاقاتهم عن طريق العدوان والتتمر، إذ أن المراهق في هذه المرحلة يميل إلى تقمص الشخصيات الهامة أو التي تبدو له هامة وذلك من خلال توجيه طاقاتهم ومتابعة ما يُعرض عليهم في وسائل الإعلام ليكون هناك تغذية راجعة وتصحيح للمفاهيم والأمور التي تُعرض عليهم.

2-2- التفكير الأخلاقي:

نال البحث في موضوع الأخلاق اهتمام الفلاسفة وعلماء النفس، مع تباين في وجهات النظر، فهناك من يرى أن الأخلاق تتمثل في مقاومة الإغراء أو كف السلوك الخطأ، ومنهم من عدّ الأخلاق على أنها إثارة للآخرين على مصلحة الفرد الذاتية وأخذ حقوق الآخرين بالحسبان، وأشار بعضهم للأخلاق إلى أنها مجموعة القواعد الاجتماعية والثقافية التي تحكم سلوك الفرد في المواقف الاجتماعية بقوة الضمير والواجب، والأخلاق لغة تدلّ على السجية والطبع والمروءة، وجاءت كلمة الخلق على لسان العرب بمعنى الطبيعة وجمعها أخلاق، وتعني السجية أو وصف صورة الإنسان الباطنية، ويُعرّف الخلق بأنه "العادات الصالحة النافعة" (ابراهيم، 2006، 22) أما الأخلاق فهي "مجموعة من السلوكات التي يظهرها الفرد في تعامله مع الأحداث أو الأفراد الذين يتعامل معهم في حياته اليومية، ويكتسب معظمها من التربية والبيئة التي عاش فيها خلال مراحل عمره" (الجويان، 2011، 13) وبحث الفلاسفة في أصل كلمة أخلاق في معجم أكسفورد فوجدوا أنها تُرجمت للكلمة الانجليزية (Moral) وجاءت بثلاث معانٍ وهي:

- تمييز ما هو صواب ومما هو خطأ فيما يتعلق بطبيعة الفرد أو طبيعة أفعاله من الناحية الأخلاقية.
 - كل ما يتعلق بالسلوك السوي من خير وشر.
 - التلقين الأخلاقي والجدل والمناقشة الأخلاقية. (الصقر، 2005، 114)
- مما سبق يتضح أن الخلق مفرد الأخلاق، وتستخدم بعض الدراسات مصطلح النمو الخُلقي أو النمو الأخلاقي، وسوف تلتزم الباحثة المصطلح الموجود في البحث بلا تغيير.
- أما التفكير الأخلاقي فهو العملية التي يستخدمها الفرد للوصول إلى حكم معين يتعلق بالصواب أو الخطأ سواء كان على أساس طاعة القانون أو على أساس مراعاة ضميره أم الانصياع لمعايير المجتمع، ويراه آخرون بأنه التقييم الخُلقي للمعلومات بالمأزق الاجتماعي من حيث الصحة والخطأ مع تقديم المبررات المنطقية في ضوء مبادئ خلقية مجردة (حميدة، 1990، 61).

إن التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية في فترات النمو المختلفة للفرد يطلق عليها النمو الخلقى، ويكون التركيز في هذا النوع من النمو على جعل سلوك الفرد في المواقف الاجتماعية نابعاً من ذاته، ومرتبباً بعوامل داخلية مستقلة عن البيئة الخارجية ومعززاتها (الشوارب، الخالدة، 2007، 187).

ويرتبط نمو التفكير الأخلاقي بمراحل النمو العقلي العام، وخصوصاً النمو المعرفي (ملحم، 2004، 98) لذا يظهر النمو في التفكير الأخلاقي في فترة المراهقة بصورة أوضح منه في فترة الطفولة، مع أن بداياته تكون في فترة الطفولة، ويرى عيسوي أن الطفل مع تقدم العمر تتحول القوى الرادعة لديه من قوى خارجية تقوم على الثواب والعقاب من الآباء والأمهات والمدرسين، لتصبح قوى داخلية في ضميره نحو السلوك المرغوب، ويتكون هذا الضمير الداخلي نتيجةً اكتساب قيم الآباء (عيسوي، 1995، 88).

2-2-1- مفهوم التفكير الأخلاقي:

- هو نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الأخلاقي للأشياء والأحداث، ويسبق كل فعل أو سلوك أخلاقي (الغامدي، 2000، 38)
- أو هو نمو مقدرة الشخص على تمييز ما هو صحيح وما هو خاطئ، من خلال تطوير منظومة من القيم الأخلاقية تسهم في تعليم الفرد كيفية التصرف بشكل أخلاقي (Frank et al, 19, 2010).
- والتفكير الأخلاقي يهتم بالقواعد والقوانين والأعراف المتعلقة بما يجب أن يقوم به الأشخاص خلال تفاعلاتهم مع الأشخاص الآخرين (حسونة، 2004، 29).
- وهو نمط النمو المستخدم في حل الموقف الأخلاقي أو المشكلة الأخلاقية (حميدة، 1990، 38).
- وأحد مظاهر التطبيع الاجتماعي، التي يتعلم بها الطفل مسايرة توقعات المجتمع والثقافة التي يعيش فيها (أبو حطب، صادق، 2008، 76)

2-2-2- النمو الأخلاقي وعلاقته ببعض المفاهيم:

التفكير الأخلاقي: هو الطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين سواء بالصواب أم بالخطأ على مواقف أخلاقية وقيمية، ويختلف عن السلوك الأخلاقي الذي تتحكم فيه عوامل متعددة. فقد يتفق الكثيرون على أن السرقة خطأ وهذه قيمة، ولكنهم قد يختلفون في طريقة الوصول إلى هذا الحكم، فبعضهم يصل إليه عن طريق الانصياع لمعايير المجتمع، وبعضهم على أساس طاعة القانون، وبعضهم يصل إليه على أساس مبادئ عامة تنادي بعدم الإضرار بالآخرين وممتلكاتهم وهذا ما يسمى التفكير الأخلاقي.

وبهذا يكون التفكير الأخلاقي أحد جوانب النمو الأخلاقي لأنه يتعلق بالتقييم الأخلاقي للأشياء أو الأحداث، والمفاضلة بين قيمتين أو أكثر وهو يسبق كل سلوك أو فعل أخلاقي (الجويان، 2011، 28).

نمو التفكير الأخلاقي: هو سيرورة معرفية _ نمائية cognitive moral development تُبنى من خلالها طريقة التفكير تجاه المواقف الأخلاقية. (Kohlberg, 1987, 76)

السلوك الأخلاقي هو الالتزام بالقيم والتقاليد السائدة في المجتمع ومحاولة التصرف بالشكل المقبول اجتماعياً وقيماً، وعدم انتهاك القوانين والتشريعات الأخلاقية، فالسلوك الأخلاقي إذاً أحد المتغيرات النفسية التي تدفع الفرد لتقديم كل ما هو مطلوب منه أخلاقياً من أجل أن يساهم في الارتقاء أخلاقياً بالمجتمع. (Starks & Anderson, 2012, 37)

الحكم الأخلاقي هو القرار الذي يتخذه الفرد ويعتقد أنه صائب ليسلك سلوكاً أخلاقياً عند مواجهته موقفاً أخلاقياً، وما المبادئ الأخلاقية الداخلية إلا تعليمات مكونه من سلسلة من القرارات الفردية النابعة من ذات الشخص (حجاج، 1984، 311).

2-2-3- العوامل المؤثرة في نمو التفكير الأخلاقي:

2-2-3-1- العوامل الفردية:

- **عامل الجنس:** يعدّ الجنس من أكثر المتغيرات التي لاقت اهتماماً من قبل علماء النفس المهتمين بالنمو الأخلاقي، ولعل هذا الاهتمام يرجع إلى الدور الاجتماعي لكلا الجنسين. خاصة في

الثقافات العربية والمحلية حيث تتباين الأدوار الاجتماعية ومكانة أحد الجنسين وتفضيله على الآخر وطبيعة معاملة الوالدين لهما.

- **عامل السن:** يرتبط النمو الأخلاقي بالنمو المعرفي الذي يتطور ضمن مراحل نمائية متتابعة لذا تطرأ عليها بعض التغيرات خلال الفترات العمرية المختلفة، ومن الضروري أن يسير النمو الأخلاقي بمراحل متتالية، بحيث تطرأ تغيرات نوعية في المفهوم الأخلاقي لدى الفرد كلما تقدم في السن من مرحلة إلى أخرى.
- **المرجعية الاجتماعية الثقافية:** يرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن للبيئة دوراً كبيراً في التعلم الاجتماعي، وأن لها الدور الأكبر في عملية تعلم السلوك الأخلاقي. فالبيئة الاجتماعية هي المقر الأساسي للأخلاق، ويعدّون الأخلاق نسبية تختلف بحسب الثقافات، فالطفل يتعلم السلوك الأخلاقي الذي تقره بيئته الاجتماعية والثقافية، ونموه الأخلاقي يتأثر بمنبعه الاجتماعي الثقافي، ويختلف عن النمو الأخلاقي لفرد آخر في بيئة اجتماعية أخرى (الشوارب، الخالدة، 2009، 79).
- **مستوى الذكاء:** يتأثر نمو التفكير الأخلاقي بمستوى ذكاء الفرد، فكلما ارتفع مستوى الذكاء كان الفرد أقدر على الحكم السليم على المواقف التي تواجهه، إذ أن الذكي أقدر على تعميم معايير الأخلاقية بصورة ملائمة أكثر من متوسط الذكاء الذي قد يُطبق المبدأ الأخلاقي في مواقف غير ملائمة ببعض الأحيان. ثم أن الذكي قادر على إدراك المعاني والنتائج المترتبة على الفعل خلافاً للبليد أو متوسط الذكاء الذي قد يُخطئ في عملية الاستنتاج وبسبب فهم المعاني والمضامين المرتبطة بسلوك ما (مخول، 1985، 325). وكشفت دراسة كولبرج (1969) ارتفاع مستوى النمو الأخلاقي لدى الأذكاء، على حين أشارت دراسة قام بها الغامدي (2000) في قطر وكانت عينتها من الأفراد الجانحين ومنخفضي الذكاء إلى انخفاض مستوى أحكامهم الأخلاقية.

2-2-3-2- عوامل البيئة الاجتماعية:

- **الأسرة:** تمثل الأسرة المصدر الأول الذي يستقي منه الطفل معايير الأخلاقية والتي تؤثر إلى حد كبير في إدراكه للصواب والخطأ؛ لأن خبراته ومفاهيمه وسلوكه الأخلاقي تتشكل من الممارسات اليومية التي يعيشها ويشاهدها في المنزل وعن طريق التلقين والاقتداء، وتظل الأسرة لسنوات طويلة من عمر الطفل المصدر الأول الذي يتوسط بينه وبين ثقافة مجتمعه. إن النمو الأخلاقي للمراهقين يتأثر باستمرار بالبيئة المنزلية المحيطة بهم، فتعليق الآباء على الأغاني والأفلام والفيديوهات العنيفة الخاصة بأبنائهم له تأثير كبير في هؤلاء الأبناء من خلال وجود تغذية راجعة أبوية مستمرة تراقب الأبناء وتوجه لهم النصائح، لذلك فإن المبادئ التي يكتسبونها من الأبوين سيكون لها الأثر الإيجابي الأكبر في نموهم الأخلاقي أكثر من الضرر الذي قد تلحقه بهم هذه البرامج والأفلام.

- **جماعة الأقران:** يؤدي الأقران دوراً مهماً في نمو شخصية الفرد، فعندما يكون الطفل ضمن جماعة من أقرانه فإنه يسعى إلى مسايرة اتجاهاتها وسلوكاتها، تستطيع أن تؤيد اتجاهات الأسرة وقيمتها أو تخالفها لما لها من تأثير كبير في السلوك قد يفوق أحياناً أثر الأسرة والمدرسة، ونجد خلال مرحلة المراهقة المبكرة أن تأثير جماعة الأقران في المراهق أكبر من تأثيرها في مرحلة الطفولة، ففي هذه المرحلة يخرج الفرد من إطار الأسرة ومعاييرها وقوانينها ليصبح أكثر مسايرة وتقديراً لمعايير الصديق.

- **عامل المدرسة:** لابد من توضيح الدور الكبير الذي تقوم به المدرسة في نمو التفكير الأخلاقي للطلاب، لأنها تتعهدهم وتزودهم بالتراث العقلي الذي تتكون منه ثقافتنا، فالمجال المدرسي هو المجال التربوي الذي تم تصميمه وبلورته من أجل تحقيق التنمية الأخلاقية، والبيئة المدرسية من الناحية الاجتماعية أكثر اتساعاً من البيئة المنزلية، وتقدم خبرات وأنشطة اجتماعية مختلفة تساعد التلاميذ على سرعة النمو الاجتماعي والأخلاقي. والمدرسة هي الحاضنة أو الراعية الأساسية

لنمو الأخلاقي، وأحد أهم أهداف التربية المدرسية بناء الأخلاق السليمة، وليكون دور المدرسة امتداداً وظيفياً لدور الأسرة، تشجع الاتجاهات الحسنة، وتسعى إلى تقويم الاتجاهات غير المرغوبة (شقيير، 2000، 56)

2-2-4- نظريات نمو التفكير الأخلاقي:

حاول العديد من النظريات إلقاء الضوء على النمو الأخلاقي والمتغيرات التي تؤثر في إحداثه. وتنقسم النظريات المفسرة لنمو التفكير الأخلاقي إلى مجموعتين: النظريات الديناميكية والنظريات النمائية، أما النظريات الديناميكية فعدت النمو عملية تفاعلية ديناميكية تقوم على استدخال القيم وقواعد المجتمع لدى الفرد، ولم تحاول أن تضع أي مراحل للنمو بل حاولت فقط تفسير طريقة اكتساب الفرد للنمو الأخلاقي، ومن هذه النظريات: نظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية.

أما النظريات النمائية فذهبت إلى أبعد من ذلك، وعدت إلى النمو الأخلاقي جملة من التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الأخلاقية ضمن الفترات العمرية المتسلسلة، وكمثال على ذلك سيتم تناول نظرية كل من "بياجيه" و"كولبرج" في النمو الأخلاقي.

2-2-4-1- النظريات الديناميكية:

- نظرية التحليل النفسي:

يفترض "فرويد" أن الإنسان محكوم بغرائز فطرية لا شعورية في معظمها، تمثل الرغبات الطفولية المكبوتة، والتي تتحت عن التفكير الشعوري إلى اللاشعور نتيجة لاصطدامها مع قيم لمجتمع. ويرى فرويد أن الطفل يكتسب القيم الأخلاقية في السنوات الأولى من عمره، ويتم ذلك من خلال تقمصه لسلوك والده من نفس الجنس، بدافع الخوف من فقدان الحب نتيجة ممارسات الضبط والثواب والعقاب من الوالدين، وإذا ما حصل الطفل على رضا والديه على أفعاله يتكون لديه ما يسمى (الأنا المثالي) الذي يتمثل في قيم الوالدين والمجتمع، أما عندما يعاقب الوالدان الطفل نتيجة قيامه بسلوك غير أخلاقي فإن هذا السلوك يطور ما يسمى الضمير، وهو يمثل القيم الحاكمة التي تعطي العقاب والشعور بالذنب.

وتتنبأ النظرية بأن الأفراد ذوو الأنا الأعلى القوي أكثر عرضة لمشاعر الذنب في المواقف التي تتضمن معضلات أخلاقية من الأشخاص ذوي الأنا الأعلى الأضعف، ولذلك فإن احتمالات خرقهم للقواعد الأخلاقية يكون أقل من نظائريهم من ذوي الأنا الأعلى الأضعف، ومع ذلك لم يستطع فرويد أن يضع تفسيراً لتطور الأحكام الأخلاقية (الشوارب، الخوالدة، 2008، 24).

- النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن النمو يخضع لقوانين التعلم مثل (التقليد، التعزيز، الثواب، العقاب، الانطفاء...) وقد تركزت معظم البحوث والدراسات ضمن هذه النظرية على السلوك وليس على التفكير أو التعليل.

ويؤكد "سكينر" تأثير الأحداث البيئية في تطور السلوك الأخلاقي، فهو يرى أن السلوك يتشكل من خلال التنشئة الاجتماعية، فمن خلال سلسلة من الإجراءات يبدأ الفرد برؤية أنماط معينة من السلوك، ويقوم بتطوير أنماط سلوكه الأخلاقي لتتناسب وهذه الإجراءات، وأن قدرة الفرد على اكتساب هذه الأنماط تتأثر بقدرته على التفكير وتنظيمه الذاتي وكذلك على التعزيز المصاحب، ومن خلال التعزيز الإيجابي تتطور السلوكات الأخلاقية المرغوب فيها.

أما (باندورا وولترز) فيؤكدان أن التعزيز وحده لا يكفي لحدوث بعض أنماط السلوك، وأن التعلم عن طريق التقليد مهم في تعلم السلوك، وهذا ينطبق على تعلم السلوك الأخلاقي.

وتسهم نظرية "باندورا" عن التعلم بالنمذجة والملاحظة في منحى التعلم الاجتماعي أيضاً، فمعايير السلوك الأخلاقي تتطور من خلال التفاعل مع النماذج، ويمثل الآباء عادة النماذج التي تتمثل فيها القواعد الأخلاقية التي يمتثلها الطفل، وعندما يتم تمثيل هذه المعايير تقرر أنماط السلوك التي يتم إقرارها في المجتمع، وأبها ترفض (قناوي، حسن، 2001، 429).

ويرى أصحاب نظريات التعلم الاجتماعي أن مفهوم التحليل النفسي للتوحد مطابق لمفهوم نظرية التعلم الاجتماعي بشأن التقليد، وأن التوحد يحدث عندما يطابق سلوك الشخص سلوك النموذج، وطبقاً

لنظريات التعلم الاجتماعي، فإن التوحد والتقصص عملية مستمرة لاكتساب الاستجابات وتعديلها. ونظرية التعلم الاجتماعي مثلها مثل نظرية التحليل النفسي تؤكد دور الوالدين أو غيرهما من النماذج في هذا التعلم فالوالدان يعلمان ويقدمان النموذج لسلوك ذريتهما (ملحم 2004، 140).

ويؤخذ على هذه النظرية تفسير التعلم الأخلاقي بوصفه سلوكاً اجتماعياً دون التفسير الواضح لتعلم المفاهيم والقواعد الأخلاقية وتطور أحكامه الأخلاقية في عملية النمو، وهذا ما ركزت عليه النظريات المعرفية وحاولت أن تفسر به النمو الأخلاقي.

2-2-4-2- النظريات النمائية:

يرى أصحاب هذه النظريات التي يمثلها (بياجيه وكولبرج وريست) وغيرهم أن النمو الأخلاقي جزء من عملية النضج العقلي والمعرفي ضمن إطار الخبرة العامة، وأن هذا النضج مرتبط بسلسلة متدرجة من المراحل تسير طردياً مع النمو المعرفي والعقلي للفرد. والطفل بهذا المفهوم لن يصل إلى مرحلة أخلاقية حتى يكون قد مارس فعلاً المرحلة التي قبلها، كما أن الفرد وفق هذا المفهوم لا ينتقل من حالة أخلاقية إلى أخرى إلا باتجاه واحد هو اتجاه الكمال إلى الأمام. وفي النموذج الهرمي للمراحل تنتقل أحكام الطفل من الاهتمامات الشخصية إلى الاهتمامات والمسؤوليات الاجتماعية، ومن الاعتماد على مبادئ ومعايير خارجية إلى الاعتماد على مبادئ ومعايير داخلية ذاتية، ومن التفكير في النتائج المادية إلى التفكير في القيم المجردة والمبادئ الإنسانية المطلقة. وفيما يلي تعرض الباحثة نظرية كل من بياجيه وكولبرج:

- نظرية بياجيه:

عدّ بياجيه النمو الأخلاقي وجهاً من وجوه النمو المعرفي، وأشار إلى أن النمو الأخلاقي يمكن فهمه وتفسيره عن طريق فهم مراحل النمو المعرفي الذي يُحدد بعوامل أساسية منها: النضج البيولوجي، والتفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية. وقد دارت أعمال بياجيه حول ثلاث قضايا رئيسية في محاولته لفهم النمو الأخلاقي عند الأطفال هي: قواعد الألعاب، والأخلاق الواقعية، وفكرة العدل، وذلك لتحديد مستوى النمو الأخلاقي للأطفال.

وقد قام بياجيه بدراسة النمو الأخلاقي عن طريق توجيه أسئلة معينة للأطفال تتلو بعض القصص التي يقدمها لهم مستخدماً بذلك الطريقة الإكلينيكية بالإضافة إلى قيامه بملاحظة الأطفال في أثناء اللعب مع أقرانهم. وتوصل بياجيه إلى تحديد ثلاثة مراحل للنمو الأخلاقي بناءً على نتائج اختباراته بشأن التغير في مفهوم الأطفال وإدراكهم لقواعد الألعاب عبر الفترات العمرية لهم والحكم الذي يصدره الأطفال على سلوك شخصية القصة التي تروى لهم، في ضوء ما توصل إليه من خصائص الأطفال المعرفية في مراحل النمو المعرفي الأربع (المرحلة الحس حركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية، ومرحلة العمليات المجردة) وبالرجوع إلى الأدبيات والمراجع المختلفة وجدت الباحثة تقسيمات مختلفة لمراحل النمو الأخلاقي عند بياجيه، فهناك من يقسمها إلى ثلاث مراحل هي: المرحلة ما قبل الأخلاقية (Premoral Stage)، ومرحلة الأخلاق الواقعية (Moral Realism Stage)، ومرحلة الأخلاق النسبية (Relativism Stage) وبعضهم يقسمها إلى مرحلتين أخلاقيتين داخلية وخارجية المنشأ مع شرحها بدقة، وهذا ما ستعرضه الباحثة لأنه الأقرب إلى وجهة نظرها:

مرحلة الأخلاقية الواقعية ذات المنشأ الخارجي:

وتكون لدى الأطفال دون السابعة، ويرى "بياجيه" أن الطفل غير قادر على التفكير باستخدام المفاهيم المتطورة، بل يعتمد على تفكيره بالصور والخيالات الذهنية التي تتولد عن الأشياء كما تحدث في الواقع بالإضافة إلى كون تفكيره متمركزاً حول الذات، ولا يستطيع أن يضع بالحسبان وجود وجهات نظر تختلف عن وجهة نظره الخاصة، وأن الأمور يمكن أن ينظر إليها من منظورات أخرى. لذا فإن أحكامه الأخلاقية تكون متسقة مع طبيعة تفكيره، فالطفل الذي يسبب ضرراً أكبر أكثر ذنباً من الطفل الذي يسبب ضرراً أقل حتى لو كانت نية الأول المساعدة ونية الثاني اللعب والعبث، ويلاحظ أن طفل المدرسة الابتدائية يميل إلى عدّ القوانين أحكاماً مقدسة، وإذا ما خرّقها فيكون سبب ذلك عدم فهمها. وتتكون من تفاعل عاملين: عدم تكامل النضج المعرفي في مرحلة الطفولة لدى الصغار: حيث يتداخل التمرکز حول

الذات مع الواقعية، ويؤدي إلى ضعف قدرة الطفل على تمييز الجوانب المادية من جوانب العالم الخارجي المحيطة به، وهذا الوضع يمنعه من الأخذ بوجهات نظر الآخرين في المواقف الاجتماعية.

والاحترام الأحادي الجانب المتجه نحو الكبار: وفيه يخضع الطفل للأمر الواقع دون الالتفات إلى المقاصد والنوايا وراء الأحداث، وتقرض عليه الطاعة والانصياع لأوامر الكبار لأنها قواعد لا يمكن تغييرها. وفي هذه المرحلة يعتقد الطفل بمفهوم العدالة الخالدة أو الموجودة في الشيء ذاته، فإذا انتهك فرد ما المعايير الاجتماعية أو سلطة الكبار فإنه سيدفع جزاءه ويتلقاه بواسطة الأحداث المادية.

أما عندما يتطور تفكير الطفل ويدخل مرحلة التفكير باستخدام المفاهيم المادية والمجردة فإنه يدخل في المرحلة الثانية وهي مرحلة الأخلاقية النسبية.

مرحلة الأخلاقية النسبية (الذاتية) ذات المنشأ الداخلي:

تكون لدى الأطفال في السنة الحادية عشرة أو الثانية عشرة، إذ يصبح الطفل أكثر قدرة على استخدام المفاهيم المادية والمجردة، ويستطيع أن يدرك أن ماهية الأشياء أبعد في حدودها من الواقع المادي الملموس، ويستطيع أن يصدر أحكاماً أخلاقية اعتماداً على النية والقصد من وراء الفعل الذي يجريه. وينتقل الطفل في هذه المرحلة من التمرکز حول الذات إلى التفكير في جوانب عدة في الوقت الواحد، واعتبار وجهات النظر المختلفة عن وجهة نظره، كما يصبح أكثر مرونة بالنسبة للقوانين، لأنه يعي أنها مجموعة من الاتفاقات ما بين الأفراد على السلوك الأنسب في موقف معين (الشوارب، الخوالدة، 2008، 32-34).

- نظرية كولبرج:

تعدّ نظرية "لورانس كولبرج" أحدث نظريات النمو الأخلاقي ونمو التفكير الأخلاقي خاصة، وهي أكثر ثراءً من حيث استنثارها للبحث في التفكير الأخلاقي. وقد طور "كولبرج" تصور "بياجي" عن نوعي الأحكام الأخلاقية، وقدم تصوره الخاص عن ست مراحل لنمو التفكير الأخلاقي يمكن تصنيفها في ثلاثة مستويات تبدأ من: منظور التمرکز حول الذات، ثم المنظور الاجتماعي، والمنظور الإنساني العالمي.

وسعى إلى تقديم استبصار أكبر لأثر القوى الاجتماعية والخبرة على النمو الأخلاقي، وكان شأن اتجاه كولبرج لفهم استجابات الأفراد عن المشكلات الأخلاقية شأن بياجيه، يعتمد على تحليل الأبنية العقلية وأنماط التفكير القائمة وراءها.

وقد شارك " كولبرج " أستاذه "بياجيه " في فكريته الأساسيتين عن الارتقاء الأخلاقي المتمثلتين في: أن التغيرات في التفكير الأخلاقي تنتج من التغيرات الأساسية في البنى المعرفية، فعندما يصبح تفكير الأطفال أكثر تجريداً فإن تفكيرهم الأخلاقي يكون أيضاً أكثر تجريداً.

وأن كولبرج نظر إلى الأطفال بوصفهم (بناة نشطين) لحقائقهم الأخلاقية، وليس مجرد مستقبلين سلبيين للقواعد الاجتماعية (كامل، 1991، 176).

مستويات التفكير الأخلاقي ومراحله عند كولبرج:

قام كولبرج في دراسته المكثفة بتحديد ثلاثة مستويات أساسية للنمو الأخلاقي، يحتوي كل منها على مرحلتين تتضمن كل منهما تغيراً نوعياً في البنية المعرفية تؤدي إلى نمط أخلاقي أكثر نضجاً.

المستوى الأول: أخلاقية ما قبل العرف والقانون (4-10) سنوات:

يرتبط هذا المستوى ببداية النمو المعرفي والنفس- اجتماعي لدى الأطفال وبعض المراهقين، فيعاني الفرد من درجة عالية من التمرکز حول الذات ويشمل مرحلتين:

المرحلة الأولى: مرحلة الطاعة والخوف:

وفيها يطيع الفرد القوانين خوفاً من العقاب، فيسلك الطفل في هذه المرحلة سلوكاً خلقياً تجنباً للعقاب. والطفل في هذه المرحلة يردد ما يقوله الكبار من أحكام أخلاقية، ليس لأنه يدرك أو يحترم مغزاها الاجتماعي، ولكن لمجرد أنها صادرة من الكبار، والخوف من العقاب له دورٌ أساسي في القرار، والقانون لابد أن يطاع والقواعد يجب ألا تكسر.

ويمكن تلخيص النمو الأخلاقي للطفل في هذه المرحلة في تفكيره القائل: " لا أريد أن أفعل ذلك

كي لا أعاقب "

المرحلة الثانية: مرحلة التوجه نحو المنفعة الشخصية:

يؤدي التقدم النوعي في النمو المعرفي والنفس _ إجتماعي وزيادة خبرات الفرد إلى درجة من التطور الأخلاقي، فيبدأ إدراكه بالتضارب بين حاجاته وحاجات الآخرين، ونتيجة لذلك يتبنى مبدأ المنافع الأخلاقية (خذ وهات)، وتفعيل مبدأ التقسيم العادل ضرورةً لتحقيق الإشباع وليس تفعيلاً لمبدأ العدل بوصفه قيمة أخلاقية مطلقة (حميدة، 1990، 34).

ويمكن وصف النمو الأخلاقي في هذه المرحلة بقول الطفل: " لا أريد أن أفعل ذلك لكي أكافأ ".

المستوى الثاني: أخلاقية العرف (10 - 18) سنة:

يمثل هذا المستوى نقلة نوعية من الذاتية إلى الاجتماعية في التفكير الأخلاقي نتيجة لتطور النمو المعرفي والنفس _ إجتماعي وكفاية الخبرات الحياتية المحررة للفرد من حدة التمرکز حول الذات إلى الدرجة التي يستطيع معها إدراك الآخرين وحاجاتهم، وتوقعاتهم، وتفهمها، وإصدار أحكامه الأخلاقية وفقاً لذلك. ويتم ذلك وفق مرحلتين يعكس كل منهما إدراكاً مختلفاً للتوقعات الاجتماعية نمطاً مختلفاً للأحكام الأخلاقية توجزه فيما يلي:

المرحلة الثالثة: أخلاقية التوقعات المتبادلة العلاقات والمسايرة:

ترتبط الأحكام الأخلاقية في هذه المرحلة بإدراك الفرد المعرفي حاجات الآخرين ومشاعرهم وتوقعاتهم وإدراكه أهمية القصد محدداً لأخلاقية الفعل من جانب، ونتيجةً لحاجته النفس _ اجتماعية للارتباط والحصول على الاعتراف والتقدير من جانب آخر. وعلى هذا الأساس يتحدد السلوك المقبول بممارسة الأفعال المتوقعة اجتماعياً والمحقة لسعادة الآخرين للحصول على قبولهم واعترافهم، ولذا تعرف بأخلاقية الإنسان الطيب. وهنا يجب ملاحظة استمرارية الذاتية متمثلة في " تحقيق القبول والاعتراف " دافعاً للقرارات الأخلاقية (حميدة، 1990، 34).

ويكون المبدأ الأخلاقي للطفل هنا: " لا أريد أن أفعل ذلك لكي يحبني الناس ".

المرحلة الرابعة: أخلاقية النظام الاجتماعي والضمير:

وفيها تستند أحكام الفرد إلى القوانين التي يعتقد أنها مطلقة، ويجب احترام السلطة والمحافظة على النظام الاجتماعي (العصماني، 2012، 59).

تمثل هذه المرحلة نقلة كيفية باتجاه الاجتماعية في التفكير الأخلاقي، وترتبط أحكام الفرد فيها بالقواعد القانونية للسلوك، وينظر إليها كقواعد مقدسة تهدف إلى حماية المجتمع من الانهيار، وعلى هذا الأساس فكل ما ليس قانونياً ليس أخلاقياً بصرف النظر عن الضرورات الملحة والحاجات الفردية (حميدة، 1990، 35).

ويمكن وصف التفكير الأخلاقي عند الفرد في هذه المرحلة بقوله: " لا أريد أن أفعل ذلك كي لا أنتهك القانون".

المستوى الثالث: مرحلة ما بعد العرف والقانون (18 سنة وما فوق):

يتمكن قلة من الأفراد فقط من تحقيق أخلاقية ما بعد العرف؛ إذ تتطلب درجة عالية من النمو المعرفي والنفس _ اجتماعي المحررة للفرد من درجة كبيرة من تمرّكه حول ذاته أو ما يرتبط بها من منافع. وهذا يؤدي إلى إظهار فهم جديد للقيم والقواعد الأخلاقية يقوم على الموازنة بين الحقوق الاجتماعية والحقوق الفردية، ويحدث هذا التطور من خلال المرحلتين التاليتين:

المرحلة الخامسة: أخلاقية العقد الاجتماعي والحقوق الفردية:

وفيها يتحدد السلوك الأخلاقي بالحقوق والمعايير العامة التي وافق عليها أفراد المجتمع والتي تحدد حقوق الأفراد (العصماني، 2012، 59).

وترتبط أحكام الفرد الأخلاقية في هذه المرحلة بإدراكه المتطور نسبياً للقيم الاجتماعية والحاجات الفردية، ويرتبط بذلك إدراك القانون كعقد اجتماعي يتضمن قواعد متفق عليها تعتمد صلاحيتها ومبررات استمراريتها على قدرتها على النجاح في الحفاظ على الحقوق الاجتماعية والفردية على حد سواء (حميدة، 1990، 35). ويكون المبدأ الأخلاقي للفرد: " لا أريد أن أفعل ذلك لأنني ملزم ألا أفعله".

المرحلة السادسة: أخلاقية المبادئ العالمية (الإنسانية):

وتستند أحكام الفرد الأخلاقية في هذه المرحلة إلى مفاهيم مجردة مثل العدل والمساواة والحقوق الإنسانية (العصماني، 2012، 59).

ويصل إلى هذه المرحلة ندرة من الأفراد، حيث ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية فيها بمبادئ أخلاقية مجردة ذاتية الاختيار تعتمد على عدالة المساواة والتبادلية وحقوق الأفراد مبادئ إنسانية عامة تُعنى باحترام حقوق الإنسان لإنسانيته دون اعتبار لأي مؤثرات أخرى (حميدة، 1990، 35).

ويكون المبدأ الأخلاقي للفرد هنا: " لا أريد أن أفعل ذلك لأنه غير صحيح مهما كان رأي الآخرين".

ووجد كولبرج أنه ليس من الضروري أن يصل كل فرد في المجتمعات المعقدة إلى المرحلة السادسة، ففي سن (16) وجد أن حوالي 20% من العينة تقع في المرحلة الخامسة وأن 5% فقط في المرحلة السادسة (قناوي، حسن، 2001، 29). وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الغامدي، 2000) عن نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور السعوديين في سن المراهقة والرشد ما بين سن (13 - 45) والتي كشفت عن منوالية المرحلة الثالثة للمراهقين، كما عملت على تحديد تأثير الخصوصية الثقافية في نمو التفكير الأخلاقي، وذلك من خلال مقارنة نتائج الدراسة ببعض الدراسات العلمية وعبر ثقافة الرائدة في هذا المجال.

وأظهرت دراسة (بن كتيلة، 2017) أن مستوى التفكير الأخلاقي للمراهقين المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الست لكولبرج وتشير إلى مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق إحصائية بين مستوى التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس والسن، ووجود علاقة بين نمو التفكير الأخلاقي وكل من متغير التحصيل الدراسي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة.

إن مساهمة "بياجيه" ودراساته المتعمقة في النمو المعرفي تمر بثلاث مراحل هي: مرحلة التمرکز حول الذات، وفيها يعتقد الطفل أن نظرتة للأشياء والموضوعات تنطبق على الجميع، فلا يتبنى وجهات

النظر الأخرى، ثم مرحلة السلطة، وفي هذه المرحلة تحدد مصادر السلطة القواعد الأخلاقية، وعلى الطفل الالتزام بهذه القواعد، ويتمثل الطفل في هذه المرحلة نواهي الوالدين وأوامرهما. ثم مرحلة القوانين المشتقة اجتماعياً، تتعدد مصادر اشتقاق القوانين والقواعد الضابطة للسلوك الأخلاقي أبعد من السلطة للوالدين في المرحلة السابقة، وتظهر هذه المرحلة من التفكير الأخلاقي فيما فوق سن الحادية عشرة (العمرى، 2008، 98).

واستمراراً للجهد الذي قدمه "بياجيه" طوّر "كولبرج" تطوير "بياجيه" السابق مقدماً تصوره الخاص عن نمو التفكير الأخلاقي، يضاف إلى ذلك سعيه إلى تقديم استبصار أكبر بأثر العوامل والقوة الاجتماعية والخبرة على نمو التفكير الأخلاقي. لقد كان اتجاه كولبرج في فهم استجابات الأفراد للمشكلات الأخلاقية - شأنه شأن بياجيه - يعتمد على تحليل الأبنية العقلية وأنماط التفكير الكامنة وراءها. وقد عدّ كولبرج العدل المفهوم الأساسي لنمو التفكير الأخلاقي، وهو نفس الاعتبار الذي دارت حوله تحليلات بياجيه. إن نمو التفكير الأخلاقي لديهما لا يقتصر على حب البشر والإحساس البديهي بقدسية الواجب أو الاهتمام ببقاء الجنس البشري، بل يعني تماماً تحقيق الاتزان الاجتماعي بين الأفراد في تفاعلهم. لقد انطلق كولبرج من هذا الأساس مطوراً نظرية بياجيه ومتفقاً معه في كثير من الجوانب: كالتركيز على أهمية التراكيب المعرفية التي تعد أساساً للتفكير الأخلاقي، ويرى كل من بياجيه وكولبرج أن هناك أساساً معرفياً لإصدار الحكم الأخلاقي، كما أقر كل منهما بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الجانبين. وانطلاقاً مما سبق يمكن القول إن نمو التفكير الأخلاقي وفقاً لكولبرج يكون محكوماً بالنضج والخبرة، إذ يمر الفرد خلال فترة نموه من الطفولة إلى الرشد بثلاثة مستويات، يمثل كل مستوى منها مرحلتين، يتجه فيهما نمو التفكير الأخلاقي من الأدنى إلى الأعلى ويؤدي نمو الفرد المعرفي دوراً كبيراً غير كاف في نضج الفرد أخلاقياً (العمرى، 2008، 101).

نقاط الاختلاف بين "بياجيه وكولبرج" في نمو التفكير الأخلاقي:

- يعطي "كولبرج" أهمية أكثر للنمو المعرفي في تحقيق النمو الأخلاقي.
- حدد "بياجيه" مراحل النمو الأخلاقي عند الأطفال بمرحلتين، أما "كولبرج" فحددها بثلاثة مستويات يحوي كل منها مرحلتين.
- يرى "كولبرج" أن الفرد يصل إلى ذروة النمو الأخلاقي في سن الخامسة والعشرين من العمر، بينما يرى "بياجيه" أن ذروة النمو الأخلاقي تقع في الثامنة عشرة.
- لم يقتصر "كولبرج" على الطريقة المستعرضة في دراسة النمو كما فعل "بياجيه" بل استخدم الطريقة الطولية والدراسات الارتباطية والمقارنة والتجريب.
- هناك اختلاف في القصص التي استخدمها كل منهما، إذ تدور قصص "بياجيه" حول محور واحد، وكذلك الأسئلة عنده تنحصر في الغالب في الاختيار بين شيئين محددين، بينما أسئلة "كولبرج" مفتوحة وتغطي أكثر من مجال.
- مع أن كلاهما يعطي أهمية كبرى للتفاعل بين الأقران، إلا أن أهميته تختلف بينهما، فأهميته عند "بياجيه" تكمن في زيادة المشاركة الوجدانية، بينما أهميته عند "كولبرج" تكمن في إعطاء فرصة أكبر للتخلص من التمرکز حول الذات وتعرف وجهات النظر المختلفة.
- ومع وجود نقاط الاختلاف بينهما، هناك الكثير من أوجه التشابه، فقد سار "كولبرج" على خطوات "بياجيه"، وأضاف لها الكثير، وتعدّ آراؤهما ثورة فتحت آفاقاً جديدة لدراسة وبُعدٍ مهم من أبعاد الشخصية الإنسانية وفهمه، هو الجانب الأخلاقي (محمد، 1991، 163).

2-2-5- تعديل جيس (Gibbs) على مراحل النمو الأخلاقي:

قدم جيس اختباراً يحتوي على القصص الثلاث نفسها التي تضمنتها الصورة (أ) من اختبار كولبرج، إلا أن ضم القصتين الثانية والثالثة معاً في قصة واحدة، ثم قدم مجموعة من الأسئلة تختلف عما

قدمها كولبرج على هيئة الاختيار من متعدد. وبذلك اتخذ من نظرية كولبرج إطاراً نظرياً للمقياس، ومن خلال محاولات جبس ومعاونيه توصل إلى حصر نمو التفكير الأخلاقي في المراحل التالية:

المرحلة الأولى: الأخلاقية المادية ذات جانب واحد

يرتبط التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة بالسلطة الأحادية (من جانب واحد)، وتبعاً لهذا المقياس ثمة مرحلتان انتقاليتان بين المرحلة الأولى والمرحلة الثانية هما 1(2) مرحلة انتقالية بين المرحلة (الأولى)، والمرحلة (الثانية) وهي أقرب إلى نمط تفكير المرحلة (الثانية)، وهذا يتضمن تفكيراً أخلاقياً أعلى من المرحلة الأولى وأقل من تفكير المرحلة الثانية، والفرق بينهما في درجة النمو (كمي) فقط.

المرحلة الثانية: التبادلية النفعية

يرتبط التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة بتبادل المنافع والتساوي والاهتمام بالحاجات النفعية، وتبعاً لهذا المقياس هناك مرحلتان انتقاليتان بين المرحلة الثانية والمرحلة الثالثة هما 2(3)، وهي مرحلة انتقالية بين المرحلتين الثانية والثالثة، وأقرب إلى نمط التفكير الأخلاقي في المرحلة (الثانية)، و 3(2) مرحلة انتقالية بين المرحلة الثالثة والثانية وهي أقرب إلى تفكير المرحلة (الثالثة)، وهذا يتضمن تفكيراً أخلاقياً أعلى من المرحلة الثانية وأقل تفكيراً من المرحلة الثالثة، والفرق بينهما كما هو الحال في المرحلة الأولى في درجة النمو؛ لأن التغيير النوعي في هذه المرحلة لا يكون عالياً مقارنة بما يحدث في المراحل اللاحقة.

المرحلة الثالثة: العلاقات الشخصية الاجتماعية الحميمة المتبادلة

في هذه المرحلة يرتبط التفكير الأخلاقي لدى الفرد بالتوقعات الاجتماعية والمشاعر الوجدانية على المستويين الشخصي والاجتماعي؛ فهو يسعى إلى تعزيز الاستحسان والقبول لدى كل من يرتبط معه بعلاقات حميمة، وتبعاً لهذا المقياس هناك مرحلتان انتقاليتان بين المرحلتين الثالثة والرابعة هما 3(4) مرحلة انتقالية بين المرحلتين الثالثة والرابعة، وهي أقرب إلى نمط التفكير الأخلاقي في المرحلة (الثالثة)، و 4(3) مرحلة انتقالية بين المرحلتين الرابعة والثالثة، وهي أقرب إلى تفكير المرحلة (الرابعة) هذه النقلة بين

المرحلتين تتضمن نوعاً من التفكير الأخلاقي الأقرب إلى المرحلة الرابعة، لكنه لا يمثل نمط التفكير في المرحلة الرابعة بشكل حاسم.

المرحلة الرابعة: المعايير والتنظيم

في هذه المرحلة يمتد التفكير الأخلاقي ليشمل النظام الاجتماعي المركب، ويحدد عن طريق جوانب عدة تغطي مطالب المجتمع، الحقوق الأساسية، التكامل، المسؤوليات.

تعقيب على محور التفكير الأخلاقي:

من العرض السابق نجد أن للتفكير دوراً كبيراً في حياة كل فرد؛ إذ يساعده على ترتيب معلوماته وتنظيمها ليصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات التي قد تواجهه على نحو يتناسب مع ثقافة وعادات مجتمعه، ويكمن التفكير الأخلاقي في الطريقة التي يستخدمها الفرد للوصول إلى حكم معين عند تقييمه للأحداث وعند إعطاء تقييم لأفعال أخلاقية من حيث الصحة والخطأ، ويؤكد الباحثون أن نمو هذا التفكير يتطور تصاعدياً من مرحلة إلى مرحلة أعلى منها مع النمو العقلي للفرد كما جاء في نظرية كل من " بياجيه وكولبرج " ويقع على عاتق الأسرة والمدرسة مسؤولية كبيرة في تنمية التفكير الأخلاقي من خلال التربية الأخلاقية وفق شعائرها الدينية والتسامح والعدل والإنسانية.

2-3- مرحلة المراهقة:

- تمهيد:

المراهقة مرحلة أساسية في حياة الإنسان، ينتقل خلالها من الطفولة إلى الرشد، وتعد من أخطر المراحل التي يمر بها ضمن أطواره المختلفة التي تتسم بالتجدد المستمر والترقي في معارج الصعود نحو الكمال الإنساني الرشيد، ويكمن خطر هذه المرحلة في التغيرات في مظاهر النمو المختلفة (الجسمية والفسولوجية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والدينية والخلقية) وما يتعرض له الإنسان من صراعات متعددة، داخلية وخارجية (داوود، 1982، 18). فالمرهق تخطى مرحلة الطفولة، ولكنه لم يصل بعد إلى مرحلة النضج الكامل، وهنا تكمن الخطورة، فهذه المرحلة مرحلة انتقال من حال إلى حال يصاحبها تغيرات في جميع جوانب الشخصية، وهذه التغيرات تكون سريعة ومتلاحقة تفاجئ المرهق كما تفاجئ من حوله (الديدي، 1995، 85)

2-3-1- مفهوم المراهقة:

لغةً: ترجع كلمة "المراهقة" إلى الفعل العربي "رهق" الذي يعني الاقتراب من الشيء، راهق الغلام فهو مرهق، أي: قارب الاحتلام، ورهقت الشيء رهقاً، أي: قربت منه. والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج والرشد.

اصطلاحاً: المرحلة الانتقالية من مرحلة الطفولة (مرحلة الاعداد لمرحلة المراهقة) إلى مرحلة الرشد والنضج، فهي تمثل مرحلة تأهب لمرحلة الرشد.

- مرحلة التفاوت بين الطموحات والإمكانات المحدودة أي أزمة الصراع والتناقض بين الحيوية الجسدية الطاغية والضغوطات الاجتماعية. إنها أزمة لاكتشاف الذات ومحاولة تأكيدها وإيجاد الموقع المناسب لها (الديدي، 1995، 87).

- هي مرحلة عمرية تتوسط بين الطفولة واكتمال الرجولة أو الأنوثة وتبدأ بالبلوغ لتنتهي بالرشد واكتمال الشخصية (كاظم، 2007، 26).

- هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بدخول المراهقين مرحلة الرشد وفق محكات يحددها المجتمع، تعني الاقتراب من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي بطريقة تدريجية (أبو جادو، 2007، 408).

2-3-2- أنماط المراهقة:

تشير الدراسة الرائدة لصموئيل مغاريوس في مصر عن المراهقين إلى أن هناك ثلاثة أنماط عامة للمراهقة:

2-3-2-1- المراهقة المتكيفة:

تتسم بالاعتدال والهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار والإشباع المتزن وتكامل الاتجاهات والالتزان العاطفي والخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة والتوافق مع الوالدين والأسرة والتوافق الاجتماعي والرضا عن النفس وتوافر الخبرات في حياة المراهق والاعتدال في الخيالات وأحلام اليقظة وعدم المعاناة من الشكوك الدينية.

أما العوامل المؤثرة فيها: فالمعاملة الأسرية السمة التي تتسم بالحرية والفهم واحترام رغبات المراهق وتوفير جو الاختلاط بالجنس الآخر في حدود الأخلاق والدين وحرية التصرف في الأمور الخاصة والاستقلال النسبي وعدم تدخل الأسرة في شؤونه الخاصة وإشباع الهوايات وتوفير جو من الثقة والصراحة بين الوالدين والمراهق في مناقشة مشكلاته وشعور المراهق بتقدير والديه وأقرانه وأصدقائه ومدرسيه وأهله، وشغل وقت الفراغ بالنشاط الاجتماعي والرياضي، وسلامة التكوين الجسمي والصحة العامة والتفوق الأكاديمي والنجاح الدراسي، والتدين والشعور بالأمن والاستقرار والاستقامة والرضا عن النفس والراحة النفسية، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية وممارستها، وإتاحة فرصة الحياة باستقلالية وحرية التصرف والاعتماد على النفس والتأثر بشخصيات لها وزنها الاجتماعي، وإعلاء النواحي الجنسية والانصراف بالطاقة إلى الرياضة والثقافة الأدبية والدينية (عبد السلام، 1999، 438).

2-2-3-2- المراهقة الانسحابية المنطوية:

أهم سمات هذا النمط للمراهقة الانطواء والاكنتاب والعزلة السلبية والخجل والشعور بالنقص، نقص المجالات الخارجية، والتفكير المتمركز حول الذات، والثورة على تربية الوالدين والاستغراق في أحلام اليقظة، والإسراف في الجنسية الذاتية، والاتجاه نحو النزعة الدينية المتطرفة بحثاً عن الراحة النفسية والخلص من مشاعر الذنب.

والعوامل المؤثرة فيها: اضطراب الجو النفسي في الأسرة والأخطاء الأسرية التي منها التسلط والحماية الزائدة وتركيز قيم الأسرة على النجاح الدراسي، وجهل الأسرة وتوجيهها السيئ فيما يتعلق بوضع المراهق الخاص في الأسرة، وضعف المستوى الاقتصادي - الاجتماعي، والاضطراب في تكوين الجسم وسوء الحالة الصحية، ونقص إشباع الحالة للتقدير العاطفي.

2-2-3-3- المراهقة العدوانية المتمردة:

من أبرز سماتها العامة التمرد والثورة ضد الأسرة والمدرسة والسلطة عموماً والانحرافات الجنسية، والعدوان على الإخوة والمزلاء والعناد، وتحطيم أدوات المنزل، والإسراف الشديد في الإنفاق، والحملات ضد رجال الدين وإعلان الإلحاد، والتأخر الدراسي.

أما العوامل المؤثرة فيها: التربية الضاغطة والمتمزمة والتسلط وقسوة القائمين على تربية المراهق وصراحتهم، والصحة السيئة وتركيز الأسرة على النواحي الدراسية فحسب، وضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والعاهات الجسمية والوضع الخاص لبعض المراهقين وأخطاء الوالدين في توجيههم ونقص إشباع الحاجات والميول (زهران، 2001، 439).

وترى الباحثة أن التغيرات التي تطرأ على ساوك المراهق واتجاهاته في هذه المرحلة، هي نتاج البيئة الأسرية التي نشأ بها والتغيرات الاجتماعية المحيطة به وعلاقته مع زملائه والأدوار التي يقوم بها، فهي التي تساهم في تحديد طبيعة المرحلة وشكلها والمنحى الذي ستتجه به.

2-3-3- مراحل المراهقة:

لا يمكن فصل مراحل حياة الانسان عن بعضها، فهي وحدة متكاملة كل مرحلة ترتبط بسابقتها، هذا ما أكدته الدراسات في مجال المراهقة. وتسهيلاً لعملية الدراسة قسمت مرحلة النمو الى فترات زمنية مختلفة، ويختلف طول فترة المراهقة باختلاف الثقافات.

2-3-3-1- مرحلة المراهقة المبكرة:

تمتد من مرحلة البلوغ إلى ما بعد السمات الفيزيولوجية الجديدة بعام تقريباً، وتتسم باضطرابات مثل القلق التوتر والصراع، أي المشاعر المتضاربة وبصفة عامة تعد مرحلة المراهقة المبكرة فترة تقلبات عنيفة وحادة مصحوبة بتغيرات في مظاهر الجسم ووظائفه تؤدي الى الشعور بعدم التوازن وظهور الصفات الجنسية الثانوية وضغوط الدوافع الجنسية التي لا يعرف المراهق كيفية كبجها أو السيطرة عليها، تظهر الاضطرابات على شكل ثورات مزاجية حادة مفاجئة وتقلب دوري بين الحزن والفرح والشعور بالضيق وعدم معرفة ما سيحدث. (الخالدي، 2009، 335)

2-3-3-2- مرحلة المراهقة المتوسطة:

تستمر سنتين تقريباً من 15 الى 17 سنة، وتمتاز هذه المرحلة بالهدوء والاتجاه إلى تقبل الحياة بكل ما فيها من اختلافات أو عدم الوضوح والقدرة على التوافق، كما يتميز المراهق هنا بطاقة هائلة والقدرة على العمل وإقامة علاقات متبادلة مع الآخرين، ولكن هذه العلاقات لا تستمر لفترات طويلة، وسمات هذه المرحلة:

- الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.
- الميل الى مساعدة الآخرين.
- الاهتمام بالجنس الآخر على شكل ميول، وإقامة علاقات مع الآخرين.
- وضوح الاتجاهات والميول لدى المراهق (زهران، 1995، 7).

2-3-3-3- مرحلة المراهقة المتأخرة:

تمتد هذه المرحلة من 17 إلى 21 سنة وهي فترة يحاول فيها المراهق لم أشتاته، ويسعى إلى توحيد جهوده من أجل إقامة وحدة متألفة من مجموع أجزائه ومكونات شخصيته، ويتميز المراهق في هذه المرحلة بالقوة والشعور بالاستقلالية ووضوح هويته والالتزام بالمسؤولية، ويشير الباحثون إلى أن مرحلة المراهقة تعدّ مرحلة التفاعل وتوحيد أجزاء الشخصية والتناسق فيما بينها بعد أن أصبحت الأهداف واضحة والقرارات مستقلة وبعد أن انتهى المراهق من الإجابة عن التساؤلات المتعددة التي كانت تشغل باله في المرحلة السابقة، مثلاً من أنا؟ من أكون؟ إلى أين أسير؟ ما هدفي؟ (زهران، 1995، 108)

2-3-4- حاجات المراهق:

2-3-4-1- الحاجة البيولوجية:

إن المراهقة كغيرها من المراحل النمائية تعتمد على الحاجات البيولوجية كالأكل والشرب والنوم والراحة والجنس وغيرها، ولكن ما يميزها أنها مطلوبة أكثر من مرحلة الطفولة، فالمراهق بحاجة إلى الأكل بكميات أكبر وتنوع أكبر وإلى غذاء غني بالفيتامينات وعناصر الطاقة، وهذا راجع إلى مطالب جسمه الذي يكون في مرحلة بناء واكتمال النمو، وإلى ساعات إضافية من النوم والراحة، وهذا نتيجة شعوره بالتعب والإرهاق الزائد فهو يلجأ للنوم ليخفف من إجهاده البدني وليعوض الطاقة ويجدها.

2-3-4-2- الحاجة إلى المكانة:

يحاول المراهق أن يكون له مكانة ومركز اجتماعي في وسط الراشدين وبين أقرانه، فهو يرغب في أن يعترف به الآخرون وأن يعدّوه شخصاً له مكانة وقيمة بينهم ويعمل على إظهار أنه أصبح أكبر سناً ولم يعد ذلك الطفل الصغير، وأن له هوية وأفكاراً وقيمة خاصة به. فهو يتقمص أفكار وتصرفات وآراء أحد الكبار الذي يكون له نموذجاً ومثلاً أعلى يهتدي به، وهذه رغبة منه لتحقيق المكانة الاجتماعية التي حققها ذلك النموذج الذي قد يكون أباه أو معلمه أو جاره أو أي شخص يرى فيه الأحقية لذلك (الأشول، 2008،

2-3-4-3- الحاجة للأمن:

يعد شعور المراهق بالأمن والطمأنينة والعطف والحنان والدفع الأسري من أولوياته، فهو يحتاج إلى الأمن والشعور بالقبول الاجتماعي من طرف عائلته ومعلميه وأصدقائه والمقربين منه، هذا يجعله بعيداً عن الأمور التي تجلب له الخوف والقلق والاضطراب ويتوفر الأمن النفسي من خلال شعوره بأنه قادر على البقاء والقيام بعلاقات متشعبة ومتزنة مع الناس، وعندما لا يشعر بالأمن ينتهج سلوكات عدائية وقاسية. فالشعور بالأمن واعتراف الآخرين به تساعده على بناء ثقته بنفسه التي تعد مطلباً نفسياً وحاجة ضرورية.

2-3-4-4- الحاجة إلى تحقيق الذات والاستقلال النفسي العاطفي:

يرغب المراهق في أن يؤكد ذاته ويثبتها، ويكون مفهوماً وتصوراً خاصاً، به فهو يعمل جاهداً للتخلص من التبعية الفكرية والفعلية لأي راشد حتى لو كان أباه أو أمه، ويسعى لأن يثبت لهم أنه أصبح يملك شخصية وأفكاراً ومبادئ خاصة به تختلف عن أفكارهم ومسؤولاً عن نفسه وقادراً على مجاراتهم في أعمالهم وأفكارهم وآرائهم، وأنه أصبح مستقلاً عنهم في أفكاره، وقد يتعدى استقلاله عنهم في طرائق الحصول على المال، إذ نجده يعمل في أوقات فراغه لسد حاجاته المالية ولمساعدتهم ولو في جزء بسيط من مصاريف البيت.

2-3-4-5- الحاجة للانتماء إلى جماعة:

تمثل الجماعة بالنسبة للمراهق أمراً بالغ الأهمية لأنها تحقق له الرغبات النفسية والاجتماعية بانضمامه إليها، ويشعره هذا بالثقة وبأنه شخص مقبول به ومرحباً ومعترفاً به، وتتطوي هذه الرغبة على إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين، ومساهمته في الحياة الاجتماعية دليل على أن له مكانه وقيمة (معوض، 1994، 52)

تعقيب على محور المراهقة:

تعد مرحلة المراهقة الجسر الذي يصل بين مرحلتَي الطفولة والرشد فهي نقلة نوعية في حياة الفرد ونقطة تحوّل خطيرة لما يرافقها من تغيرات نمائية كبيرة وهي مرحلة خطيرة لما يحدث فيها من تغيرات كبيرة

وسريعة في الوقت نفسه على الصعيد النفسي كالنمو العقلي، والجنسي، وعلى الصعيد الاجتماعي نظراً لما يتوقع من المراهق أن يقوم به من أدوار اجتماعية جديدة تختلف عما كان يقوم به في مرحلة الطفولة ، إضافة إلى النمو الأخلاقي الذي تتشكل من خلاله الكثير من عادات المراهق ومعتقداته وقيمه وفلسفة حياته.

وفي هذه المرحلة تظهر العديد من الحاجات المهمة كالحاجات الجسدية والاجتماعية والحاجة إلى المكانة والاستقلالية وتحقيق الذات، والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى الأمن، وهناك من يصنف هذه الحاجات إلى حاجات أساسية وحاجات ثانوية إلا أن هذه الحاجات متكاملة مع بعضها ولا يمكن فصاها فغياب أحدها يؤدي إلى إلغاء أو تعطيل حاجة أخرى؛ وبالتالي يجب أن تُشبع بطريقة صحيحة من قبل الأهل كي لا تقود المراهق إلى تصرفات وأفعال غير مقبولة في المجتمع، كما تظهر العديد من الميول والاهتمامات الجديدة كالاهتمام بالجنس الآخر والمظهر واختيار المهنة... الخ، وهذه الاهتمامات قد تكون عامة وقد تكون خاصة ولا يمكن التفريق بينهما وكال منها مكمل للآخر، وهي تختلف من مراهق لآخر ومن مجتمع لآخر.

العلاقة بين التمر ونمو التفكير الأخلاقي عند المراهقين:

التمر في مرحلة المراهقة محاولة من المراهق لتحقيق ذاته وتكوين هويته الشخصية بين أقرانه، فالمراهق يتصرف وفق اعتقاده بأنه السلوك المناسب الذي يجعله شخصاً متميزاً عن الآخرين بدلاً من خضوعه لما يفرضه عليه المربون كما هو الحال في مرحلة الطفولة، ويتخذ التمر أشكالاً عدة، فيكون مباشراً يعبر عنه جسدياً أو لفظياً، أو غير مباشر نفسياً أو إلكترونياً، وقد يكون بسبب الطبيعة النمائية للمرحلة العمرية، فهناك أسباب تدفعه إلى هذا السلوك قد يكون أهمها انصاف انفعالاته بالعنف وعدم تناسبها مع المثير، كذلك يظهر في هذه المرحلة القلب المزاجي والتناقض الانفعالي، وثنائية المشاعر نحو نفس الشخص أو الموقف، حيث تلعب المشاعر والانفعالات دورها الهام في تكوين المفاهيم والقيم الأخلاقية؛ وبالتالي يجب على الأسرة احتواء وتنشئته اجتماعياً وفق معايير الأخلاق السوية التي تهدف إلى إعداد فرد متوافق مع المجتمع وقيمه وتقاليده ومساعدته على تكوين علاقات اجتماعية ناضجة، ذلك أن نمو التفكير الأخلاقي وتطور مفاهيم المراهق عن الصواب والخطأ وفق أسس ومعايير محددة في الأسرة سيكون له دور إيجابي في حياة المراهقين نفسياً وسلوكياً، ويؤثر في سلوكياتهم وتوجيهها وزيادة ثقتهم بأنفسهم وتكيفهم، وفي توجيه تفاعلاتهم مع البيئة المحيطة بهم، فثمة اتفاق بين سلوك الفرد ومعايير الأخلاقية وقيمه الشخصية ومعايير الجماعة التي يكون جزءاً منها.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

- 3-1- تمهيد
- 3-2- منهج البحث
- 3-3- مجتمع البحث
- 3-4- عينة البحث
- 3-5- الأدوات المستخدمة في البحث

3-1- تمهيد:

يتناول هذا الفصل المتمثل في الجانب التطبيقي للبحث وصفاً شاملاً لإجراءاته الميدانية التي قامت بها الباحثة لتحقيق أهدافه، ويتضمن تحديد المنهج المُتَّبَع، ومجتمع البحث، والعينة وكيفية اختيارها، وبناء الأدوات والاختبارات المستخدمة وتصميمها وطرائق التحقق من صدقها وثباتها للتحقق من الفرضيات التي تمت صياغتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات للوصول إلى النتائج.

3-2- منهج البحث:

اعتمدت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً بوصفها وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها بالظواهر الأخرى (عبد العزيز، 2010، 120).

ويشيع استخدام هذا المنهج في الدراسات التي تصف وتفسر الوضع الراهن كما هو في الواقع، وكذلك في الدراسات التي تهتم بتكوين الفرضيات واختبارها وهو لا يقف عند مجرد جمع البيانات الوصفية للظاهرة بل يتعدى ذلك إلى محاولة التشخيص والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياسها وبيان نوعية العلاقة بين متغيراتها واستخلاص النتائج منها (أبوعلام، 1998، 234).

3-3- مجتمع البحث:

تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة الصف الأول الثانوي العام المسجلين في مدارس محافظة دمشق للعام الدراسي (2019-2020) البالغ عددهم 13625 طالباً وطالبة حسب إحصائية مديرية التربية في مدينة دمشق وريفها.

وجميع طلبة السنة الثانية في كليتي التربية والعلوم بجامعة دمشق للعام الدراسي (2019-

2020) البالغ عددهم 4620 طالباً وطالبة.

وفيما يلي جدول يبين عدد أفراد المجتمع الأصلي لعينة البحث:

الجدول رقم (2): عدد أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة

1588	كلية التربية	طلاب المرحلة الجامعية	6156	عدد الذكور	طلاب المرحلة الثانوية
3032	كلية العلوم		7469	عدد الإناث	
4620	المجموع		13625	المجموع	

بلغ عدد المدارس الثانوية العامة الرسمية في مدينة دمشق للذكور والإناث بحسب إحصائية مديرية

التربية في مدينة دمشق للعام الدراسي 2019-2020 م (71) مدرسة موزعة على النحو التالي:

الجدول رقم (3): عدد مدارس التعليم الثانوي العام الرسمي في مدينة دمشق لعام 2019-2020 م

عدد المدارس الثانوية العامة	
25	الذكور
38	الإناث
8	المختلطة
71	العدد الكلي

وبلغ عدد الأقسام في كليتي التربية والعلوم بجامعة دمشق حسب إحصائيات شؤون الطلاب

بجامعة دمشق للعام الدراسي 2019-2020 م (13) قسماً على النحو التالي:

الجدول رقم (4): عدد أقسام كلية التربية وكلية العلوم في جامعة دمشق للعام 2019-2020 م

عدد أقسام كليتي التربية والعلوم	
6	كلية التربية
7	كلية العلوم
13	العدد الكلي

3-4- عينة البحث:

هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث، ممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل (عباس وآخرون،

2006، 218) وبسبب اعتماد مرحلتين من مراحل المراهقة وانطلاقاً من الدراسات السابقة وطرائق اختيارها

لعيناتها، استخدمت الباحثة الطريقة الطبقيّة العشوائية، وعن طريق هذا النوع من العينات يعطي الباحث فرصة متساوية لكل مفردة من مفردات مجتمع البحث في احتمال اختيارها في عينة الدراسة، فيُقسم المجتمع الأصلي إلى طبقات ويتم اختيار شرائح منها (الخطيب، 2006، 40).

وقد قُسم المراهقون وفق طبقتين: الطبقة الأولى تمثل أفراد المراهقة المتوسطة، وهم طلاب الصف الأول الثانوي، تم حصر جميع أسماء المدارس الثانوية الرسمية العامة التي تتضمن الصف الأول الثانوي في مدينة دمشق، بالاستعانة بالجدول والقوائم الخاصة بذلك من مديرية التربية في مدينة دمشق، ومن ثمّ تم تقسيم مدينة دمشق إلى خمس مناطق جغرافية، حيث تم رسم خيطان متقاطعان ودائرة في المنتصف على الخريطة المدرسية المأخوذة من مديرية التخطيط التابعة لمديرية تربية مدينة دمشق، فقسم هذان الخيطان والدائرة المدينة إلى خمس مناطق: (منطقة شمالية، منطقة شرقية، منطقة جنوبية، منطقة غربية، ومنطقة وسطى).

ثم قامت الباحثة بسحب عدد من المدارس بالطريقة العشوائية، حيث كتبت أسماء المدارس في كل منطقة على حدى (شمالية_ شرقية_ جنوبية_ غربية_ وسطى) على ورقة منفصلة، مع فصل مدارس الذكور عن مدارس الإناث، وسحبت عينة المدارس بشكل عشوائي، حيث توصلت إلى عدد المدارس المطلوب وهو: (13) مدرسة، (7) مدارس للذكور و (6) مدارس للإناث من أصل (71) مدرسة عامة موزعة على خمس مناطق جغرافية.

والطبقة الثانية تمثل أفراد المراهقة المتأخرة، وهم طلاب السنة الثانية في جامعة دمشق، تم حصر جميع أسماء الأقسام التي تضمنتها كلية التربية وكلية العلوم في جامعة دمشق، بالاستعانة بالجدول والقوائم الخاصة بذلك من شؤون الطلاب في الكليات المذكورة، ومن ثمّ تم سحب عدد من الأقسام بالطريقة العشوائية، حيث كتبت أسماء الأقسام في كل كلية على حدى (كلية التربية_ كلية العلوم) على ورقة منفصلة، وسحبت عينة الأقسام بشكل عشوائي.

واختيرت عينة البحث بالطريقة الطبقيّة المتناسبة مع حجم العينة، وذلك بتقسيم المجتمع حسب الجنس (ذكور، إناث) وحسب المرحلة العمرية (مراهقة متوسطة، مراهقة متأخرة) وحسب الاختصاص الدراسي (العلمي، الأدبي)، ومن ثم سحبت عينة عشوائية طبقية متناسبة مع أحجام الطبقات، وبذلك تكون العينة النهائية مؤلفة من (862) طالباً وطالبة، (505) من طلاب الصف العاشر في المرحلة الثانوية بنسبة 3,70% من المجتمع الأصلي، و(357) من طلاب السنة الثانية من طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة دمشق بنسبة 7,72% من المجتمع الأصلي.

وفيما يلي جدول يبين توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات البحث:

الجدول رقم (5): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات البحث

الأول الثانوي					
الجنس	العدد	النسبة المئوية	التخصص الدراسي	العدد	النسبة المئوية
ذكر	189	37.43%	الأدبي	185	36.63%
أنثى	316	62.57%	العلمي	320	63.37%
المجموع	505	100%	المجموع	505	100%
السنة الثانية					
الجنس	العدد	النسبة المئوية	التخصص الدراسي	العدد	النسبة المئوية
ذكر	157	43.98%	التربية	150	42.02%
أنثى	200	56.02%	العلوم	207	57.98%
المجموع	357	100%	المجموع	357	100%
العينة الكلية					
الجنس	العدد	النسبة المئوية	المرحلة العمرية	العدد	النسبة المئوية
ذكر	346	40.14%	الأول الثانوي	505	58.58%
أنثى	516	59.86%	السنة الثانية	357	41.42%
المجموع	862	100%	المجموع	862	100%

3-5- الأدوات المستخدمة في البحث:

اعتمدت الباحثة مقياسين للبحث هما: مقياس التتميز من إعدادها، ومقياس نمو التفكير الأخلاقي

الذي أعده Jounh Gibbs & others جون جيبس وآخرون، وقامت بترجمته وتعريبه على البيئة السورية

الدكتورة بسماء آدم عام (2001) وفيما يلي وصف مفصل لأداتي البحث.

3-5-1- مقياس التمر:

أعدَّ المقياس وفق الإجراءات التالية:

- تحديد مشكلة البحث وأسئلتها ومتغيراتها.
- مراجعة الأدب النظري المتصل بالموضوع والدراسات السابقة والأدوات المستخدمة فيها.
- بناء المقياس بالاعتماد على: مقياس السلوك التمرري للأطفال والمراهقين من إعداد الدسوقي (2016)، ومقياس التمر من إعداد حسون (2018)، ومقياس التمر التقليدي والإلكتروني من إعداد إسلام عمارة (2017)
- عرض المقياس على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وتعديله وفق ملاحظاتهم.
- تألف المقياس بصورته النهائية من (50) بنداً، مقسمة وفق خمسة أبعاد هي (التمر النفسي، التمر الجسدي، التمر الاجتماعي، التمر اللفظي، التمر الإلكتروني). أعلى علامة يحصل عليها الطالب (250) وأدنى علامة (50)، تدل العلامة الأعلى من (175) على ارتفاع مستوى التمر والعلامة الأقل من (100) على انخفاض مستوى التمر، أما العلامة التي تقع بين (100-175) يكون مستوى التمر فيها متوسط.
- مفتاح التصحيح: تتم الإجابة عليه (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، تتدرج عبارات المقياس وفق هذه الأبدال وتكون الإجابة باختيار أحد الأبدال الخمسة، ويتم تصحيح العبارات بإعطاء الدرجات (1,2,3,4,5) لبنود المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس التمر لدى طلبة الصف الأول الثانوي:

أولاً: صدق المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس التمر وفق الطرائق الآتية:

1- صدق المحتوى:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة

دمشق (الملحق 1) لإبداء ملاحظاتهم فيما يأتي:

- ملاءمة المقياس لقياس التتمتع لدى أفراد العينة.
- ملاءمة البنود للأبعاد الفرعية للمقياس.
- سلامة الصياغة اللغوية لبنود المقياس.
- إضافة أو حذف أو اقتراح التعديلات التي يرونها مناسبة على بنود المقياس لتتناسب وموضوع البحث.

وقد جاءت ملاحظات السادة المحكمين على النحو الآتي:

- حذف بعض العبارات ذات المعنى المتشابه، والعبارات غير المناسبة.
- تجنب استخدام كلمة (شعور) ضمن المقياس.
- استبدال كلمة (الجبناء) بكلمة (الضعفاء).
- تجنب استخدام (لا) في بداية الجملة.
- استبدال كلمة (أحب) بكلمة (أفضل).

2- الصدق البنائي:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في ثانويات محافظة دمشق خارج عينة البحث الأساسية بلغ عدد أفرادها (132) طالباً وطالبة، ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط الناتجة:

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه بين (0.387-0.836)، وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود مقياس التمر وارتباط كل منها مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

الجدول رقم (8): معاملات ارتباط أبعاد مقياس التمر مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	التمر الاجتماعي	التمر الجسدي	التمر اللفظي	التمر الإلكتروني	الدرجة الكلية
التمر النفسي	0.892**	0.809**	0.867**	0.646**	0.936**
التمر الاجتماعي	—	0.770**	0.763**	0.616**	0.898**
التمر الجسدي	—	—	0.814**	0.750**	0.905**
التمر اللفظي	—	—	—	0.773**	0.931**
التمر الإلكتروني	—	—	—	—	0.844**

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس التمر مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.616-0.936)، وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التمر وارتباط كل منها مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس.

3- الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عدد أفرادها (132) طالباً وطالبة، ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، أخذ أعلى (25%) وأدنى (25%) منها، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الدرجة الكلية للمقياس، وتم استُخدم اختبار (ت) ستودنت لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول رقم (9): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس التمر

المقياس	المجموعة العليا (ن=33)		المجموعة الدنيا (ن=33)		درجة الحرية	ت	القيمة الاحتمالية	القرار
	م	ع	م	ع				
التمر	103.0909	19.78377	54.3939	2.76065	64	14.004	0.000	دال

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (14.004) عند القيمة الاحتمالية (0.005) وهي دالة إحصائياً، وتشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة العليا، وهذا يشير إلى صدق مقياس التتمير بدلالة محك المجموعات الطرفية.

ثانياً: ثبات المقياس

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس التتمير وفق الطريقتين الآتيتين:

1- الثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ:

استخدمت معادلة ألفا-كرونباخ لدرجات (132) طالباً وطالبة (عينة الاتساق الداخلي نفسها) على مقياس التتمير، وانحصرت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.817-0.962) وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حسب معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس التتمير، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وكانت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.812-0.976)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى اتصاف المقياس بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية.

ويوضح الجدول (10) معاملات الثبات الناتجة:

الجدول رقم (10): معاملات ثبات مقياس التتمير بطريقتي (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية)

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا-كرونباخ	التجزئة النصفية
التتمير النفسي	11	0.817	0.812
التتمير الاجتماعي	10	0.884	0.879
التتمير الجسدي	8	0.826	0.946
التتمير اللفظي	9	0.821	0.823
التتمير الالكتروني	12	0.914	0.940
الدرجة الكلية	50	0.962	0.976

3- الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الدراسة السيكمترية، وأعدت تطبيق الاختبار على أفراد

العينة أنفسهم بعد مرور (15) يوماً، ثم حسبت قيم معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجاتهم في التطبيقين الأول والثاني، وكانت بين (0.908-0.964)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس، ويوضح الجدول (11) معاملات الثبات الناتجة:

الجدول رقم (11): معاملات ثبات مقياس التمر بطرائق (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق)

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا-كرونباخ	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق
التمر النفسي	11	0.817	0.812	0.941
التمر الاجتماعي	10	0.884	0.879	0.908
التمر الجسدي	8	0.826	0.946	0.917
التمر اللفظي	9	0.821	0.823	0.950
التمر الإلكتروني	12	0.914	0.940	0.964
الدرجة الكلية	50	0.962	0.976	0.961

تعقيب على نتائج الدراسة السيكمترية لمقياس التمر لدى طلبة الصف الأول الثانوي:

أظهرت نتائج الدراسة السيكمترية لمقياس التمر أنه يتصف بمؤشرات الصدق البنائي؛ إذا انحصرت قيم معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.420-0.838)، كما انحصرت قيم معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه بين (0.387-0.836)، في حين كانت قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية له بين (0.616-0.936)، هي جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، كما أظهرت نتائج الصدق المحكي بطريقة المجموعات الطرفية وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الفئتين العليا والدنيا على المقياس لصالح الفئة العليا.

وأظهرت النتائج اتصاف المقياس بمؤشرات مرتفعة للثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ؛ إذ انحصرت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.817-0.962)، وبطريقة التجزئة النصفية؛ فقد انحصرت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.812-0.976). يمكن القول إن مقياس التمر يتصف بخصائص سيكمترية جيدة تجعل استخدامه ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة البحث المتمثلة بطلبة الصف الأول الثانوي في محافظة دمشق.

الخصائص السيكمومترية لمقياس التمر لدى الطلبة الجامعيين:

أولاً: صدق المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس التمر وفق الطريقتين الآتيتين:

1- الصدق البنائي:

طبقت الباحثة المقياس على عينة من طلبة السنة الثانية في كليتي (التربية، العلوم) بجامعة دمشق خارج عينة البحث الأساسية، وكان عدد أفرادها (120) طالباً وطالبة، ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (12): معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس التمر

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.653**	14	.634**	27	.696**	40	.608**
2	.549**	15	.837**	28	.567**	41	.720**
3	.781**	16	.503**	29	.690**	42	.587**
4	.812**	17	.775**	30	.635**	43	.505**
5	.650**	18	.718**	31	.641**	44	.762**
6	.530**	19	.431**	32	.499**	45	.763**
7	.656**	20	.681**	33	.565**	46	.488**
8	.646**	21	.654**	34	.817**	47	.765**
9	.713**	22	.743**	35	.659**	48	.554**
10	.588**	23	.577**	36	.639**	49	.738**
11	.672**	24	.641**	37	.719**	50	.786**
12	.795**	25	.674**	38	.710**		
13	.489**	26	.751**	39	.626**		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس انحصرت بين

(0.837-0.431)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يشير إلى

الاتساق الداخلي لبنود مقياس التمر.

الجدول رقم (13): معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

التنمر الإلكتروني		التنمر اللفظي		التنمر الجسدي		التنمر الاجتماعي		التنمر النفسي	
معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
.766**	39	.644**	30	.759**	22	.816**	12	.644**	1
.713**	40	.626**	31	.741**	23	.636**	13	.654**	2
.798**	41	.606**	32	.601**	24	.809**	14	.792**	3
.721**	42	.737**	33	.817**	25	.826**	15	.788**	4
.662**	43	.747**	34	.867**	26	.609**	16	.662**	5
.870**	44	.747**	35	.833**	27	.769**	17	.651**	6
.843**	45	.746**	36	.618**	28	.701**	18	.752**	7
.673**	46	.800**	37	.662**	29	.578**	19	.735**	8
.847**	47	.738**	38			.706**	20	.771**	9
.538**	48					.727**	21	.594**	10
.787**	49							.698**	11
.787**	50								

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه انحصرت بين (0.538-0.870)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود مقياس التنمر وارتباط كل منها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (14): معاملات ارتباط أبعاد مقياس التنمر مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	التنمر الاجتماعي	التنمر الجسدي	التنمر اللفظي	التنمر الإلكتروني	الدرجة الكلية
التنمر النفسي	0.875**	0.786**	0.824**	0.710**	0.935**
التنمر الاجتماعي	—	0.819**	0.700**	0.679**	0.904**
التنمر الجسدي	—	—	0.795**	0.762**	0.905**
التنمر اللفظي	—	—	—	0.847**	0.913**
التنمر الإلكتروني	—	—	—	—	0.877**

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس التنمر مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس انحصرت بين (0.679-0.935)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى

الدلالة (0.01)، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التتمر وارتباط كل منها مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس.

2- الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية:

طبقت الباحثة المقياس على عينة عدد أفرادها (120) طالباً وطالبة، ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، أخذ أعلى (25%) وأدنى (25%) منها، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الدرجة الكلية للمقياس، واستُخدم اختبار (ت) ستودنت لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول رقم (15): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس التتمر

المقياس	المجموعة العليا (ن=30)		المجموعة الدنيا (ن=30)		درجة الحرية	ت	القيمة الاحتمالية	القرار
	ع	م	ع	م				
التتمر	18.83958	102.3667	1.59056	51.4333	58	14.755	0.000	دال

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (14.755) عند القيمة الاحتمالية (0.005) وهي دالة إحصائياً، وتشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة العليا، وهذا يثبت صدق مقياس التتمر بدلالة محك المجموعات الطرفية.

ثانياً: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس التتمر وفق الطريقتين الآتيتين:

1- الثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ:

استُخدمت معادلة ألفا-كرونباخ لدرجات (120) طالباً وطالبة (عينة الاتساق الداخلي نفسها) على مقياس التتمر، وانحصرت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.868-0.971) وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حسب معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس التتمر، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان

براون، وانحصرت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.886-0.983)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى اتصاف المقياس بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية.

ويوضح الجدول (16) معاملات الثبات الناتجة:

الجدول رقم (16): معاملات ثبات مقياس التمر بطريقتي (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية)

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا-كرونباخ	التجزئة النصفية
التمر النفسي	11	0.893	0.945
التمر الاجتماعي	10	0.890	0.911
التمر الجسدي	8	0.872	0.933
التمر اللفظي	9	0.868	0.886
التمر الإلكتروني	12	0.925	0.955
الدرجة الكلية	50	0.971	0.983

تعقيب على نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس التمر لدى الطلبة الجامعيين:

أظهرت نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس التمر أنه يتصف بمؤشرات الصدق البنائي؛ إذ انحصرت قيم معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.431-0.837)، كما انحصرت قيم معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه بين (0.538-0.870)، في حين انحصرت قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية له بين (0.679-0.935)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، كما أظهرت نتائج الصدق المحكي بطريقة المجموعات الطرفية وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الفئتين العليا والدنيا على المقياس لصالح الفئة العليا.

وأظهرت النتائج اتصاف المقياس بمؤشرات مرتفعة للثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ؛ إذ انحصرت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.868-0.971)، وبطريقة التجزئة النصفية؛ وكانت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.886-0.983)، ويمكن القول إن مقياس التمر يتصف

بخصائص سيكومترية جيدة تجعل استخدامه ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة البحث المتمثلة بطلبة السنة الثانية في جامعة دمشق.

3-5-2- مقياس نمو التفكير الأخلاقي:

1- وصف المقياس:

استخدم لورانس كولبرج Lawrans Kohlberg مقياس نمو التفكير الأخلاقي (1956) من أجل تعرف مستوى التفكير الأخلاقي عند مفحوصيه من خلال عرض قصص أخلاقية افتراضية عليهم، ثم طرح عليهم أسئلة للإجابة عنها، وإعطاء التبرير للإجابات التي قدموها، هذه القصص يتضمنها مقياسه الشهير المعروف بالرمز (MJI) الذي يتميز بإمكانية تطبيقه على المفحوصين في أي مرحلة عمرية، ويحدد دليل التصحيح من خلال المراحل التي تتفق هذه الاستجابات معها، لذلك لجأ علماء نفس النمو والمهتمون بالنمو الأخلاقي إلى وضع اختبارات تتميز بالموضوعية حتى يتجنبوا التقدير الذاتي للاستجابات، فقدم جيمس رست مقياساً تحت اسم اختبار تحديد القضايا DIT، ينبثق أساساً من نظرية كولبرج، إلا أن مقياس رست يتناول ما يدركه الناس في المناقشات الأخلاقية وما يتقبلونه باستحسان خلالها بدلاً مما يصدر عنه من أحكام أخلاقية في مثل هذه المناقشات، وبهذا فإن هناك اختلافاً بين الحكم الأخلاقي كما يقيسه اختبار كولبرج Kohlberg، وبين الحكم الأخلاقي كما يقيسه اختبار رست. ولهذا السبب قام جون جيبس ومعاونوه Johns Gibbs بوضع اختبار يقيس النمو الأخلاقي بوجه عام والتفكير والحكم الأخلاقي بصفة خاصة، يحتوي هذا المقياس على القصص الثلاث ذاتها التي تضمنها مقياس كولبرج، إلا أنهم صاغوا القصتين الثانية والثالثة معاً في قصة واحدة، ثم قدموا مجموعة من الأسئلة تختلف عما قدمه كولبرج، إذ صيغت على شكل اختيار من متعدد، واتخذ من نظرية كولبرج إطاراً نظرياً للاختبار، لأن كولبرج وجد أن نسبة قليلة جداً من الأشخاص يصلون إلى المرحلة السادسة فإن وجود هذه المرحلة كان جدلياً، لذلك اكتفى جيبس بالمراحل الخمس الأولى، وهذا المقياس يضم ميزات كل من اختبار كولبرج ورست، بالإضافة إلى أنه سهل التطبيق والتصحيح، ويتسم بالموضوعية والبعد عن التقدير الذاتي، لكن مازال مقياس كولبرج

أكثرها موضوعية، ويعدّ من أيسر المقاييس التي تقيس نمو التفكير الأخلاقي، وإطاراً مرجعياً لكل أنواع اختبارات النمو الأخلاقي (الغامدي، 2007، 69).

2- طريقة تطبيق المقياس:

هذا المقياس من نوع الاختيار من متعدد، يتكون من مشكلتين من المشكلات الاجتماعية-الأخلاقية قصص كولبرج تضم الأولى سبعة أسئلة، وتضم الثانية ستة أسئلة ليصبح بذلك عدد الأسئلة التي يتضمنها الاختبار ثلاثة عشر سؤالاً. ويتكون كل سؤال من ثلاثة أجزاء، يطلب إلى المفحوص في الجزء الأول أن يعرض وجهة نظره دون تفسير لها، وتكون الإجابة (نعم) أو (لا) أو (غير متأكد).

أما الجزء الثاني فيعرض فيه حبس ستة أسباب يختار منها المفحوص ما يتناسب مع السبب الذي تبنى من أجله وجهة النظر التي عرضها في الجزء الأول من السؤال. وتمثل خمس عبارات من هذه الأسباب الستة المراحل الخمس الأولى عند كولبرج، أما العبارة السادسة فهي عبارة خاطئة أو غير واضحة رمز لها ب(غ). وإذا لم يستطع المفحوص أن يدرك المعنى المقصود من سؤال معين فعليه أن يضع إشارة (/) مقابل العبارة تحت العمود (غير متأكد). وفي الجزء الثالث من السؤال يختار المفحوص أكثر الأسباب الستة اتفاقاً مع السبب الذي يراه مناسباً من وجهة نظره. ويطبق هذا المقياس على مختلف الأعمار بدءاً من الطفولة المتوسطة؛ إذا استطاع المفحوص أن يقرأ بطريقة جيدة، كما أن الوقت المخصص للإجابة عن هذا الاختبار يقدر بساعة واحدة تقريباً.

3- تقدير الدرجات:

تتضمن عملية تقدير الدرجات في هذا المقياس أربع خطوات هي:

- 1_ حساب متوسط الدرجة بالنسبة للعبارات التي يختارها الفرد تحت العمود (يتفق).
- 2_ حساب متوسط الدرجة بالنسبة للعبارات التي يختارها الفرد تحت العمود (الأكثر اتفاقاً).
- 3_ تحديد مدى صلاحية الإجابة: حيث يتم استبعاد ورقة الإجابة إذا احتوت على العديد من العبارات الغامضة - والموجود منها ثلاث عشرة عبارة في الاختبار بموجب عبارة واحدة في كل سؤال

بمعدل سبع عبارات غامضة أو أكثر في العمود (يتفق) أو ثلاث عبارات غامضة أو أكثر في العمود (الأكثر اتفاقاً).

4_ حساب مؤشرات الدرجات: تنحصر درجات هذا المقياس بين 100 (الحد الأدنى للمرحلة الأولى) و 500 (الحد الأعلى للمرحلة الخامسة).

يمثل هذا المقياس متوسطاً متوازناً لكل من عمودي (يتفق) و (الأكثر اتفاقاً) في العبارات.

تُحسب

الدرجة وفق المعادلة التالية:

$$(1) \text{ (متوسط المرحلة للعمود يتفق) } + (2) \text{ (متوسط المرحلة للعمود الأكثر اتفاقاً) } \times 100 (3)$$

تُحسب المرحلة من درجات الفرد الكلية، على النحو المبين في الجدول الآتي:

المرحلة	الدرجة
الأولى	100 - 149
(1)	100 - 150
(2) 1	126 - 149
الثانية	150 - 249
(1)2	150 - 174
2	175 - 225
(3)2	226 - 249
الثالثة	250 - 349
3	275 - 325
(4)3	326 - 349
الرابعة	350 - 449
(3)4	350 - 374
4	375 - 425
(5)4	426 - 449
الخامسة	450 - 500
(4)5	450 - 474
5	475 - 500

الخصائص السيكومترية لمقياس نمو التفكير الأخلاقي لكولبرج لدى طلاب الصف الأول

الثانوي:

قامت (الشعراني، 2021) بدراسة الخصائص السيكومترية على طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة دمشق، وأشارت النتائج إلى أن الاختبار يتصف بمؤشرات سيكومترية جيدة لذا تم استخدامه في هذا البحث.

الخصائص السيكومترية لمقياس نمو التفكير الأخلاقي لكولبرج لدى الطلبة الجامعيين:

أولاً: صدق المقياس

تحققت الباحثة من صدق مقياس نمو التفكير الأخلاقي لكولبرج وفق الطريقتين الآتيتين:

1- صدق المحتوى:

عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة

دمشق (الملحق 1) لإبداء ملاحظاتهم فيما يأتي:

- ملاءمة الاختبار لمقياس نمو التفكير الأخلاقي لدى أفراد العينة.

- سلامة الصياغة اللغوية للمواقف المتضمنة في المقياس.

- اقتراح التعديلات التي يرونها مناسبة بما يتناسب وموضوع البحث.

وقد جاءت ملاحظات السادة المحكمين: بجاهزية المقياس للتطبيق مباشرة على المراهقين لأنه

معدّل ومقتن على البيئة السورية من قبل الدكتورة بسماء آدم (2001).

2- الصدق البنائي:

طبقت الباحثة المقياس على عينة من طلبة السنة الثانية في كليتي (التربية، العلوم) بجامعة دمشق

خارج عينة البحث الأساسية بلغ عدد أفرادها (120) طالباً وطالبة، ثم حسبت معامل ارتباط الدرجة الكلية

لكل موقف مع الدرجة الكلية للموقف الآخر والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (17) معاملات

الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (17): معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل موقف مع الموقف الآخر ومع الدرجة الكلية لمقياس نمو التفكير الأخلاقي

لكولبرج

مقياس نمو التفكير الأخلاقي	الموقف الأول	الموقف الثاني	الدرجة الكلية للمقياس
الموقف الأول	—	0.759**	0.949**
الموقف الثاني	—	—	0.926**

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل موقف مع الدرجة الكلية للموقف الآخر والدرجة الكلية للاختبار انحصرت بين (0.759-0.949)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للمواقف المتضمنة في المقياس.

ثانياً: ثبات المقياس

تحققت الباحثة من ثبات مقياس نمو التفكير الأخلاقي لكولبرج وفق الطريقتين الآتيتين:

1- الثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ:

استخدمت معادلة ألفا-كرونباخ لدرجات (120) طالباً وطالبة (عينة الاتساق الداخلي نفسها) على مقياس نمو التفكير الأخلاقي لكولبرج، وكانت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.874-0.927) وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

2- الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الدراسة السيكمترية، وأعدت تطبيق المقياس على أفراد العينة أنفسهم بعد مرور (15) يوماً، ثم حسبت قيم معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجاتهم في التطبيقين الأول والثاني، وكانت بين (0.947-0.951)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس، ويوضح الجدول (18) معاملات الثبات الناتجة:

الجدول رقم (18): معاملات ثبات مقياس نمو التفكير الأخلاقي لكولبرج بطريقتي (ألفا-كرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس)

مقياس نمو التفكير الأخلاقي	ألفا-كرونباخ	إعادة تطبيق المقياس
الموقف الأول	0.874	0.963**
الموقف الثاني	0.902	0.947**
الدرجة الكلية للمقياس	0.927	0.951**

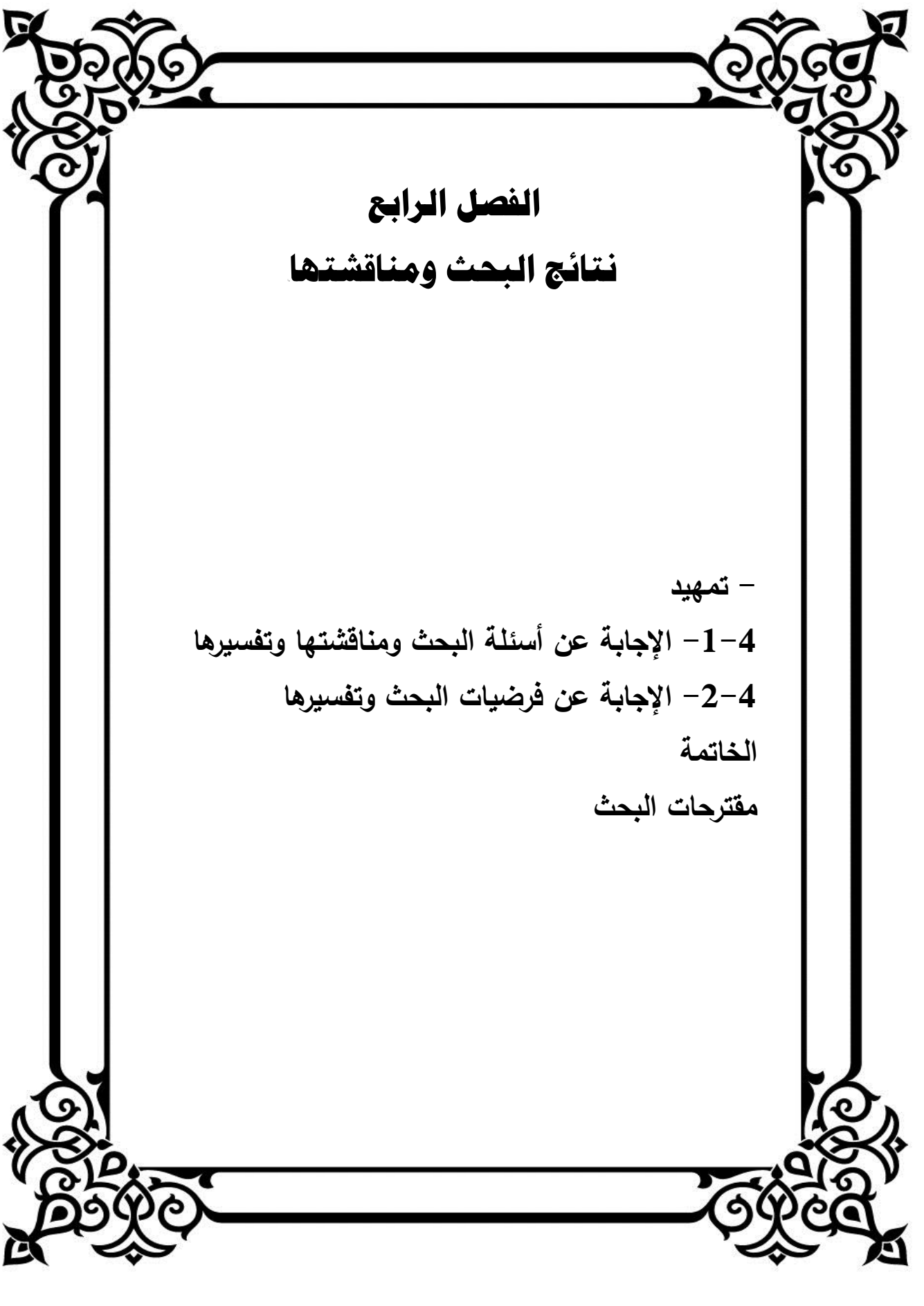
تعقيب على نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس النمو الأخلاقي لكولبرج:

أظهرت نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس نمو التفكير الأخلاقي لكولبرج أنه يتصف بمؤشرات الصدق البنائي؛ فقد انحصرت قيم معاملات الارتباط بين موقفي المقياس والدرجة الكلية له بين (0.759-0.949)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، كما أظهرت النتائج اتصاف المقياس بمؤشرات مرتفعة للثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ؛ إذ انحصرت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.874-0.927)، وبطريقة إعادة تطبيق المقياس؛ كانت قيم معاملات الثبات بين (0.947-0.951)، لذا يمكن القول إن مقياس نمو التفكير الأخلاقي لكولبرج يتصف بخصائص سيكومترية جيدة تجعل استخدامه ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة البحث المتمثلة بطلبة السنة الثانية في جامعة دمشق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدم العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science (SPSS) وفيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- التكرارات والنسب المئوية
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي
- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation
- اختبار (T-Test) لدلالة الفروق لعينتين مستقلتين Independent t – test samples



الفصل الرابع

نتائج البحث ومناقشتها

- تمهيد

4-1- الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشتها وتفسيرها

4-2- الإجابة عن فرضيات البحث وتفسيرها

الخاتمة

مقترحات البحث

- تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع " التتمر وعلاقته بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من المراهقين" وبيان استجابة أفراد الدراسة على أدواتها، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها.

4-1- الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما درجة انتشار التتمر لدى المراهقين في الصف الأول الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من درجات انتشار التتمر لدى مراهقي الصف الأول الثانوي على المقياس المخصص لذلك قيمةً متدرجة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون الآتي:

$$0.8 = \frac{1 - 5}{5} = \frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

الجدول رقم (19): درجات انتشار التتمر لدى طلبة الصف الأول الثانوي والقيم الموافقة لها

درجة الانتشار	القيم المعطاة لكل درجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
كبيرة جداً	5	5.00 - 4.21
كبيرة	4	4.20 - 3.41
متوسطة	3	3.40 - 2.61
منخفضة	2	2.60 - 1.81
منخفضة جداً	1	1.80 - 1.0

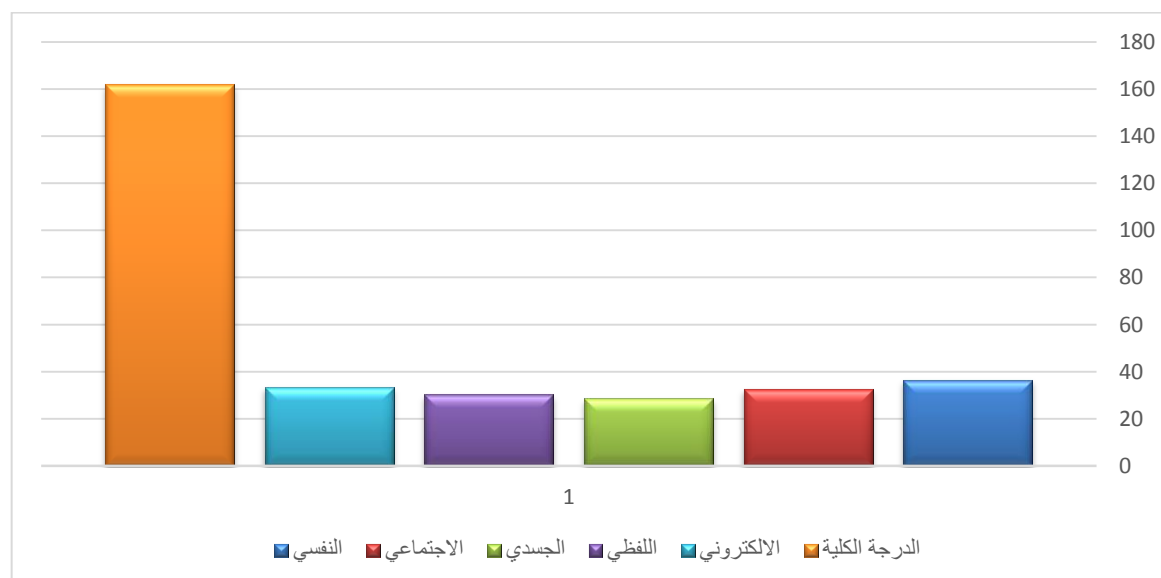
ولتحديد درجة انتشار التتمر حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة

الصف الأول الثانوي على مقياس التتمر وأبعاده الفرعية كما يأتي:

الجدول رقم (20): الإحصاء الوصفي لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس التتم

م	أبعاد مقياس التتم	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	درجة انتشار التتم	الترتيب
1	النفسي	11	36.51	12.661	3.32	متوسطة	3
2	الاجتماعي	10	32.73	11.838	3.27	متوسطة	4
3	الجسدي	8	28.64	9.078	3.58	كبيرة	1
4	اللفظي	9	30.42	9.440	3.38	متوسطة	2
5	الالكتروني	12	33.48	14.160	2.79	متوسطة	5
	الدرجة الكلية	50	161.78	52.273	3.27	متوسطة	

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس التتم وأبعاده الفرعية انحصرت بين (3.58) حداً أعلى لبعد (التتم الجسدي) وهي بدرجة (كبيرة)، و(2.79) حداً أدنى لبعد (التتم الإلكتروني) وهو بدرجة (متوسطة). وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على الدرجة الكلية لمقياس التتم (3.27) وهي بدرجة (متوسطة). ويبين المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات انتشار التتم لدى طلبة الصف الأول الثانوي في كل بعد من أبعاد مقياس التتم والدرجة الكلية له:



الشكل رقم (1): المتوسطات الحسابية لدرجات انتشار التتم لدى طلبة الصف الأول الثانوي في كل بعد من أبعاد مقياس التتم والدرجة الكلية له

كما تم تحديد عدد الأفراد والنسب المئوية في كل مستوى من مستويات التمر بالنسبة للأبعاد

الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول رقم (21): عدد الأفراد والنسب المئوية استناداً إلى مستويات التمر لدى طلبة الصف الأول الثانوي

الأبعاد الفرعية	القيم	مستوى التمر				
		منخفض جداً	منخفض	متوسط	كبير	كبير جداً
التمر النفسي	العدد	31	90	167	121	96
	النسبة المئوية	6.14%	17.82%	33.07%	23.96%	19.01%
التمر الاجتماعي	العدد	28	123	133	125	96
	النسبة المئوية	5.54%	24.36%	26.34%	24.75%	19.01%
التمر الجسدي	العدد	14	80	151	119	141
	النسبة المئوية	2.77%	15.84%	29.90%	23.56%	27.92%
التمر اللفظي	العدد	38	74	158	64	171
	النسبة المئوية	7.52%	14.65%	31.29%	12.67%	33.86%
التمر الإلكتروني	العدد	65	184	84	136	36
	النسبة المئوية	12.87%	36.44%	16.63%	26.93%	7.13%
الدرجة الكلية	العدد	57	132	76	83	157
	النسبة المئوية	11.29%	26.14%	15.05%	16.44%	31.08%

التفسير:

يمكن تفسير النتيجة بأن انتقال الطلاب في المرحلة الثانوية إلى مدرسة جديدة وتعرضهم لبيئة مدرسية جديدة جعلت المراهق المتمر يسعى إلى لفت النظر إليه عن طريق هذه الحركات مع زملائه. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة Slonje & Smith (2008) التي أظهرت أن التمر الإلكتروني أقل شيوعاً في المدارس الثانوية، ومع دراسة عمارة (2017) التي تبين أن أعلى متوسط للتمر التقليدي كان للمجموعة التي كانت في نهاية المرحلة الإعدادية وبداية المرحلة الثانوية. كما يمكن إرجاع نتيجة هذه الفرضية إلى تدني دافعية التعلم في هذه المرحلة فقد خرج المراهقون من امتحان التعليم الأساسي ومن جو التوتر النفسي ليصلوا إلى المرحلة الثانوية التي تكون غير مهمة بنظرهم ، فينتج عن هذا كله تدني في دافعتهم إلى التعلم، وربما يصاحب ذلك أيضاً ظهور سلوك التمر، وتؤكد ذلك دراسة بهنساوي (2015) التي توصلت لوجود علاقة سالبة بين التمر المدرسي والدافعية للإنجاز.

وقد يكون لعامل المناخ المدرسي دوراً في ظهور سلوك التتمر عند الطلاب، فإذا كان الوسط المدرسي يسوده العنف و تهيش الطلاب و عدم اشباع حاجاتهم النفسية و عدم وجود المرونة في العلاقات مع التفاعلات بينهم و بين طاقم المدرسة ككل، تتفاقم و تتزايد مشكلة التتمر المدرسي و تظهر بأشكال مختلفة كالإساءة الجسدية واللفظية وإتلاف الممتلكات ، ويمكن أن يستغل الطلاب قوتهم الجسدية في التتمر على الآخرين إما للفت الانتباه أو لأنهم تعرضوا لمثل هذا السلوك من قبل، وهذا ما أكدته دراسة صوفي (2017) والتي هدفت إلى تعرف العلاقة بين المناخ المدرسي والتتمر المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي، وأسفرت النتائج بوجود علاقة دالة إحصائياً بين المناخ المدرسي و التتمر المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي.

السؤال الثاني: ما درجة انتشار التتمر لدى المراهقين في الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من درجات انتشار التتمر لدى طلبة الجامعة على المقياس المخصص لذلك قيمةً متدرجة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون الآتي:

$$0.8 = \frac{1 - 5}{5} = \frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

الجدول رقم (22): درجات انتشار التتمر لدى طلبة الجامعة والقيم الموافقة لها

درجة الانتشار	القيم المعطاة لكل درجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
كبيرة جداً	5	5.00 - 4.21
كبيرة	4	4.20 - 3.41
متوسطة	3	3.40 - 2.61
منخفضة	2	2.60 - 1.81
منخفضة جداً	1	1.80 - 2.0

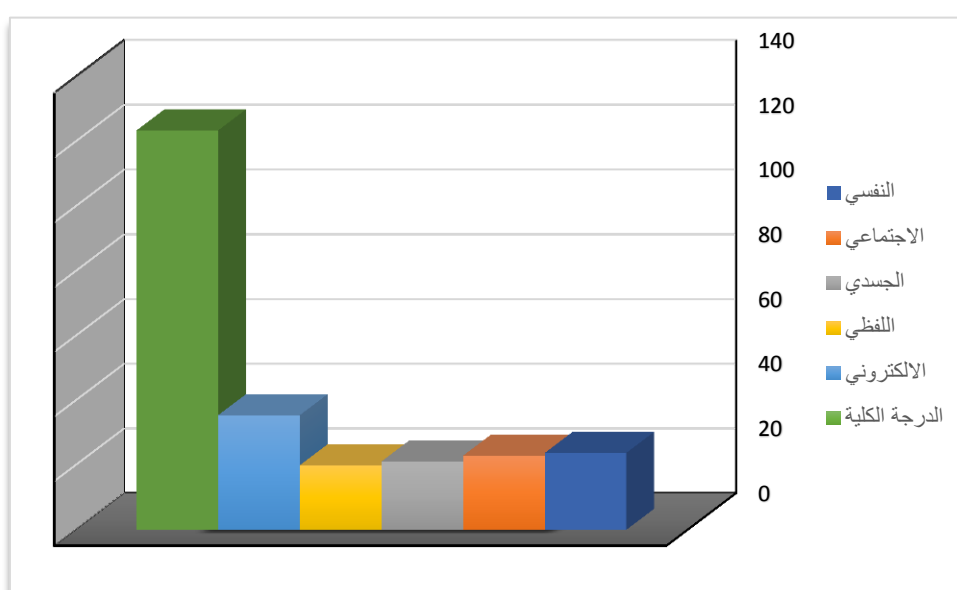
ولتحديد درجة انتشار التتمر حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة

الجامعة على مقياس التتمر وأبعاده الفرعية كما يأتي:

الجدول رقم (23): الإحصاء الوصفي لدرجات طلبة الجامعة على مقياس التمر

م	أبعاد مقياس التمر	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبى	درجة انتشار التمر	الترتيب
1	النفسي	11	23.79	10.916	2.16	منخفضة	5
2	الاجتماعي	10	22.97	9.751	2.30	منخفضة	3
3	الجسدي	8	21.20	10.414	2.65	متوسطة	2
4	اللفظي	9	20.02	8.453	2.22	منخفضة	4
5	الإلكتروني	12	35.50	14.026	2.96	متوسطة	1
	الدرجة الكلية	50	123.47	30.312	2.46	منخفضة	

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الجامعة على مقياس التمر وأبعاده الفرعية انحصرت بين (2.96) حداً أعلى لبعد (التمر الإلكتروني) وهو بدرجة (متوسطة)، و(2.16) حداً أدنى لبعد (التمر النفسي) وهو بدرجة (منخفضة). وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الجامعة على الدرجة الكلية لمقياس التمر (2.46) وهي بدرجة (منخفضة). ويبين المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات انتشار التمر لدى طلبة الجامعة في كل بعد من أبعاد مقياس التمر والدرجة الكلية له:



الشكل رقم (2): المتوسطات الحسابية لدرجات انتشار التمر لدى طلبة الجامعة في كل بعد من أبعاد مقياس التمر والدرجة الكلية له

كما تم تحديد عدد الأفراد والنسب المئوية في كل مستوى من مستويات التمر بالنسبة للأبعاد

الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول رقم (24): عدد الأفراد والنسب المئوية استناداً إلى مستويات التمر لدى طلبة الجامعة

الأبعاد الفرعية	القيم	مستوى التمر				
		منخفض جداً	منخفض	متوسط	كبير	كبير جداً
التمر النفسي	العدد	99	153	53	52	0
	النسبة المئوية	27.73%	42.86%	14.85%	14.56%	0%
التمر الاجتماعي	العدد	70	169	64	50	4
	النسبة المئوية	19.61%	47.34%	17.93%	14.00%	1.12%
التمر الجسدي	العدد	71	131	49	64	42
	النسبة المئوية	19.89%	36.69%	13.73%	17.93%	11.76%
التمر اللفظي	العدد	81	159	74	42	1
	النسبة المئوية	22.69%	44.54%	20.73%	11.76%	0.28%
التمر الإلكتروني	العدد	22	138	77	73	47
	النسبة المئوية	6.16%	38.66%	21.57%	20.45%	13.16%
الدرجة الكلية	العدد	71	178	86	21	1
	النسبة المئوية	19.89%	49.86%	24.09%	5.88%	0.28%

التفسير:

يمكن تفسير النتيجة بأن استخدام طالب الجامعة لمواقع التواصل الاجتماعي لساعات أطول بهدف إنجاز بحوثه الجامعية، واتجاهه نحو تكوين علاقات اجتماعية أوسع والتعرف على أصدقاء جدد ومواكبة التطورات التكنولوجية بإعتباره في هذه المرحلة أكثر ميلاً للتعرف واكتشاف كل ما هو جديد على المواقع الافتراضية؛ يسمح له باستخدام أشكال أخرى من التمر التقليدي وهو التمر الإلكتروني. كما يمكن إرجاع نتيجة هذه الفرضية إلى سعي الطلاب في الجامعة إلى الظهور بمظهر لائق اجتماعياً أمام زملائهم ومنه يكون التمر المباشر منخفضاً عندهم بكل أشكاله، أما وراء الشاشات فيمكن أن يظهر التمر الإلكتروني عن طريق إنشاء صفحات وهمية بأسماء مزيفة يعبرون فيها دون خوف لعدم معرفة هويتهم الحقيقية.

السؤال الثالث: ما مستوى التفكير الأخلاقي السائد لدى المراهقين في الصف الأول الثانوي؟

للإجابة عن السؤال، قامت الباحثة بما يأتي:

- حساب النسب المئوية لمستويات التفكير الأخلاقي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.
- حساب النسب المئوية لمراحل نمو التفكير الأخلاقي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.
- حساب النسب المئوية للمراحل الفرعية من مراحل نمو التفكير الأخلاقي لدى طلبة الصف

الأول الثانوي.

الجدول رقم (25): توزع طلبة الصف الأول الثانوي على مستويات كولبرج للتفكير الأخلاقي ونسبها المئوية

النسبة المئوية	العدد	مستويات التفكير الأخلاقي
100%	505	المستوى الثاني (أخلاقيات العرف والقانون)
100%	505	المجموع

يتبين من الجدول السابق أن المستوى الثاني (أخلاقيات العرف والقانون) هو المستوى السائد لدى

طلبة الصف الأول الثانوي بنسبة مئوية بلغت (100%).

الجدول رقم (26): توزع طلبة الصف الأول الثانوي على مراحل نمو التفكير الأخلاقي ونسبها المئوية

النسبة المئوية	العدد	مراحل نمو التفكير الأخلاقي
63.96%	323	المرحلة الثالثة (الأخلاقية الاجتماعية التعاونية)
36.04%	182	المرحلة الرابعة (أخلاقية النظام والمعياري)
100%	505	المجموع

يتبين من الجدول السابق أن المرحلة الثالثة (الأخلاقية الاجتماعية التعاونية) من مراحل نمو

التفكير الأخلاقي هي المرحلة السائدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي بنسبة مئوية بلغت (63.96%)،

وجاءت المرحلة الرابعة (أخلاقية النظام والمعياري) في المرتبة الأخيرة بين مراحل نمو التفكير الأخلاقي

بنسبة مئوية بلغت (36.04%).

الجدول رقم (27): توزع درجات طلبة الصف الأول الثانوي على المراحل الفرعية من نمو التفكير الأخلاقي ونسبها المئوية

النسبة المئوية	العدد	المراحل الفرعية	مراحل نمو التفكير الأخلاقي
27.55%	89	3 (2)	المرحلة الثالثة
53.25%	172	3	

19.2%	62	3 (4)	المرحلة الرابعة
100%	323	المجموع	
29.67%	54	4 (3)	
65.38%	119	4	
4.95%	9	4 (5)	
100%	182	المجموع	

يلاحظ من الجدول السابق أن (53.25%) من طلبة الصف الأول الثانوي الذين ينتمون للمرحلة الثالثة (الأخلاقية الاجتماعية التعاونية) وهي المرحلة السائدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي- وقعوا في المرحلة الفرعية (3) منها، وأن (65.38%) من طلبة الصف الأول الثانوي الذين ينتمون للمرحلة الرابعة (أخلاقية النظام والمعياري) وقعوا في المرحلة الفرعية (4) منها.

التفسير:

يمكن تفسير النتيجة بأن نمو التفكير الأخلاقي عند المراهق في هذه المرحلة يتسم بالتوافق الشخصي مع معايير الجماعة بهدف مسايرتها، حيث يتصرف الفرد في هذه المرحلة وفقاً لما يتوقع الآخرون المهمون في حياته، والأسباب التي تدفع الفرد إلى هذا السلوك الأخلاقي في هذه المرحلة ترجع إلى حاجته إلى أن يكون فرداً طيباً من وجهة نظر الآخرين، وهذا ما يفسر بعض تصرفات المراهق المتمثلة في محافظته على القواعد وإرضاء السلطة بما في ذلك سلطة الإدارة المدرسية (الأستاذ، المدير..). بمعنى أن المراهق في هذه المرحلة يتصرف حسب أحكام ومعتقدات وتصرفات الجماعة. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الصقر (2005) حيث وقعت العينة في المستوى الثاني، و تتفق مع دراسة الغامدي (2001) حيث وقع المراهقون في المرحلة الثالثة من مراحل التفكير الأخلاقي .

ولا يمكن التعميم لأن ثمة أشخاصاً وقعوا في المرحلة الرابعة فربطوا القواعد الأخلاقية بأهدافهم الاجتماعية المرتبطة بالواقع، وكانت الأحكام الأخلاقية لديهم تنتقل من الاهتمامات الشخصية الأنانية إلى الاهتمامات والمسؤوليات الاجتماعية ومن الاعتماد على مبادئ ومعايير خارجية إلى الاعتماد على مبادئ ومعايير داخلية.

السؤال الرابع: ما مستوى نمو التفكير الأخلاقي السائد لدى المراهقين في الجامعة؟

للإجابة عن السؤال، قامت الباحثة بما يأتي:

- حساب النسب المئوية لمستويات نمو التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة.
- حساب النسب المئوية لمراحل نمو التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة.
- حساب النسب المئوية للمراحل الفرعية من مراحل نمو التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة.

الجدول رقم (28): توزع درجات طلبة الجامعة على مستويات كولبرج لنمو التفكير الأخلاقي ونسبها المئوية

مستويات نمو التفكير الأخلاقي	العدد	النسبة المئوية
المستوى الثاني (أخلاقيات العرف والقانون)	261	73.11%
المستوى الثالث (ما بعد العرف التقليدي)	96	26.89%
المجموع	357	100%

يتبين من الجدول السابق أن المستوى الثاني (أخلاقيات العرف والقانون) هو المستوى السائد لدى طلبة الجامعة بنسبة مئوية بلغت (73.11%). في حين بلغت النسبة المئوية للمستوى الثالث (ما بعد العرف التقليدي) (26.89%) من طلبة الجامعة.

الجدول رقم (29): توزع درجات طلبة الجامعة على مراحل نمو التفكير الأخلاقي ونسبها المئوية

مراحل نمو التفكير الأخلاقي	العدد	النسبة المئوية
المرحلة الثالثة (الأخلاقية الاجتماعية التعاونية)	0	0%
المرحلة الرابعة (أخلاقية النظام والمعياري)	261	73.11%
المرحلة الخامسة (التعاقد الاجتماعي وحقوق الفرد)	96	26.89%
المجموع	357	100%

يتبين من الجدول السابق أن المرحلة الرابعة (أخلاقية النظام والمعياري) من مراحل نمو التفكير الأخلاقي هي المرحلة السائدة لدى طلبة الجامعة بنسبة مئوية بلغت (73.11%)، وجاءت المرحلة الخامسة (التعاقد الاجتماعي وحقوق الفرد) في المرتبة الأخيرة بين مراحل نمو التفكير الأخلاقي بنسبة مئوية بلغت (26.89%).

الجدول رقم (30): توزيع درجات طلبة الجامعة على المراحل الفرعية من نمو التفكير الأخلاقي ونسبها المئوية

النسبة المئوية	العدد	المراحل الفرعية	مراحل نمو التفكير الأخلاقي
5.75%	15	4 (3)	المرحلة الرابعة
12.26%	32	4	
81.99%	214	4 (5)	
100%	261	المجموع	
92.71%	89	5 (4)	المرحلة الخامسة
7.29%	7	5	
100%	96	المجموع	

يلاحظ من الجدول السابق أن (81.99%) من طلبة الجامعة الذين ينتمون للمرحلة الرابعة (أخلاقية النظام والمعياري) وهي المرحلة السائدة لدى طلبة الجامعة- وقعوا في المرحلة الفرعية 4(5) منها، وأن (92.71%) من طلبة الجامعة الذين ينتمون للمرحلة الخامسة (التعاقد الاجتماعي وحقوق الفرد) وقعوا في المرحلة الفرعية 5(4) منها.

التفسير:

يمكن تفسير النتيجة بوصول طلاب الجامعة إلى مرحلة التفكير المجرد نتيجة تعرضهم للعديد من الخبرات التي جعلت أحكامهم الأخلاقية تنتقل من التفكير بالنتائج المادية إلى التفكير بالقيم المجردة والمبادئ الإنسانية المطلقة، وبأن النظر إلى القوانين والالتزام بها نابع من تعرف الفائدة المرجوة من الالتزام بها بدلاً من النظر إليها على أنها مفروضة ما يجعل التعامل معها لا يشكل ضغطاً للأفراد، فالتفكير الأخلاقي عند كولبرج لا يمثل معرفة أو دراية متزايدة بالقيم الثقافية التي تقضي كثيراً إلى نسبية أخلاقية، بل أصبح يمثل التحولات التي تحدث في البناء المعرفي للفرد لأن النمو الأخلاقي من وجهة النظر المعرفية منظومة فكرية؛ حيث تعد نتاج تفاعل عوامل التنشئة الاجتماعية الأخلاقية وتأثير النمو العقلي المعرفي فالفرد يقوم في أثناء نموه بتعديل بنيته المعرفية الأخلاقية القائمة باستعمال بُنى جديدة نتيجة ما يتعرض له من خبرات . ومرحلة الجامعة من المفترض أن تمنح الطلبة وعياً يسمح لهم بالتفكير بإصدار أحكام قائمة على الاستدلال الأخلاقي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بو حمامة (2008) حيث وقع أفراد العينة في

المرحلة الرابعة، فيما تختلف مع دراسة الطيار (2016) التي وجدت أن مستوى نمو التفكير الأخلاقي ضعيف عند طلبة الجامعة.

4-2- الإجابة عن فرضيات البحث وتفسيرها:

الفرضية الرئيسة الأولى وتفسيرها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة

البحث على مقياس التنمر ودرجاتهم على مقياس نمو التفكير الأخلاقي".

للتحقق من صحة الفرضية حُسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس التنمر

و درجاتهم على مقياس نمو التفكير الأخلاقي، والجدول الآتي يوضح تلك المعاملات:

الجدول رقم (31): نتائج معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس التنمر ودرجاتهم على مقياس نمو التفكير

الأخلاقي

أبعاد مقياس التنمر	القيم الناتجة	مقياس نمو التفكير الأخلاقي
النفسي	معامل الارتباط	-.447**
	القيمة الاحتمالية	.001
	العينة	862
الاجتماعي	معامل الارتباط	-.393**
	القيمة الاحتمالية	.001
	العينة	862
الجسدي	معامل الارتباط	-.374**
	القيمة الاحتمالية	.001
	العينة	862
اللفظي	معامل الارتباط	-.478**
	القيمة الاحتمالية	.001
	العينة	862
الالكتروني	معامل الارتباط	-.115**
	القيمة الاحتمالية	.001
	العينة	862
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	-.439**
	القيمة الاحتمالية	.001
	العينة	862

يلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات أفراد العينة على مقياس التتمتع ودرجاتهم على مقياس نمو التفكير الأخلاقي، وهي علاقة ارتباطية سالبة وعكسية؛ أي كلما ارتفع مستوى نمو التفكير الأخلاقي لدى أفراد العينة انخفض مستوى التتمتع لديهم.

تفسير الفرضية الأولى:

يمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية بين نمو التفكير الأخلاقي وانخفاض التتمتع بأن الشخص الذي يمثل المعايير والقيم الأخلاقية ويكون في مستوى مرتفع من التفكير الأخلاقي يتعامل مع الآخرين في المجتمع بفعالية من خلال ما تعلمه من مهارات اجتماعية أخلاقية كالتعاطف والتسامح وتحقيق العدل وضبط النفس وتنمية الضمير، وبالتالي يتطابق مستوى تفكيره الأخلاقي مع سلوكه الفعلي، فلا يسمح لنفسه بإهانة الآخرين والسخرية منهم، مما ينعكس على انخفاض سلوك التتمتع لديه والشعور بالأمن النفسي والاجتماعي والصحة النفسية، فالتتمتع سلوك سلبي مقصود لإلحاق الأذى بالآخرين يدفعه إلى القيام بالكثير من التصرفات التي تجعله منبوذاً من قبل الآخرين ومعروفاً بانحراف شخصيته وسلوكه ومعزولاً اجتماعياً وفي حالة من التوتر ومحاربة المجتمع وهذا يتعارض مع التفكير الأخلاقي القائم سمات حياتية جوهرية كالقدرة على إدراك الألم عند الآخر و ردع النفس عن القيام ببعض الأعمال القاسية والعنيفة والسيطرة على الدوافع وقبول الفروقات وتمييز الخيارات غير الأخلاقية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أحمد (2017) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتتمتع، ودراسة الفروق بين الطلاب (مرتفعي-منخفضي) الذكاء الأخلاقي في التتمتع، والتعرف على أبعاد الذكاء الأخلاقي التي تنبئ بالتتمتع لديهم، وأسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الأخلاقي والتتمتع، كما تتفق مع دراسة غانم (2022) التي هدفت إلى فحص القدرة التنبؤية للانفصال الأخلاقي و كل من المشاعر الأخلاقية والتتمتع، كذلك فحص العلاقة بين الانفصال الأخلاقي وكل من المشاعر الأخلاقية (الشعور بالذنب، الشعور بالخجل، الشعور بالفخر) وارتكاب التتمتع بصورتيه (المدرسي- عبر الانترنت) وأظهرت وجود علاقة

إيجابية دالة بين الانفصال الأخلاقي والتتمر بصورتيه، بينما وجدت علاقة عكسية بين الانفصال الأخلاقي والشعور بالخل، وعلاقة إيجابية بين الانفصال الأخلاقي والشعور بالفخر.

الفرضية الرئيسية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمر

تبعاً لمتغير الجنس: ويتفرع عنها الفرضيتان الفرعيتان الآتيتان:

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس

التتمر تبعاً لمتغير الجنس:

للتحقق من صحة الفرضية استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار

(T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول

الآتي:

الجدول رقم (32): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس التتمر تبعاً

لمتغير الجنس

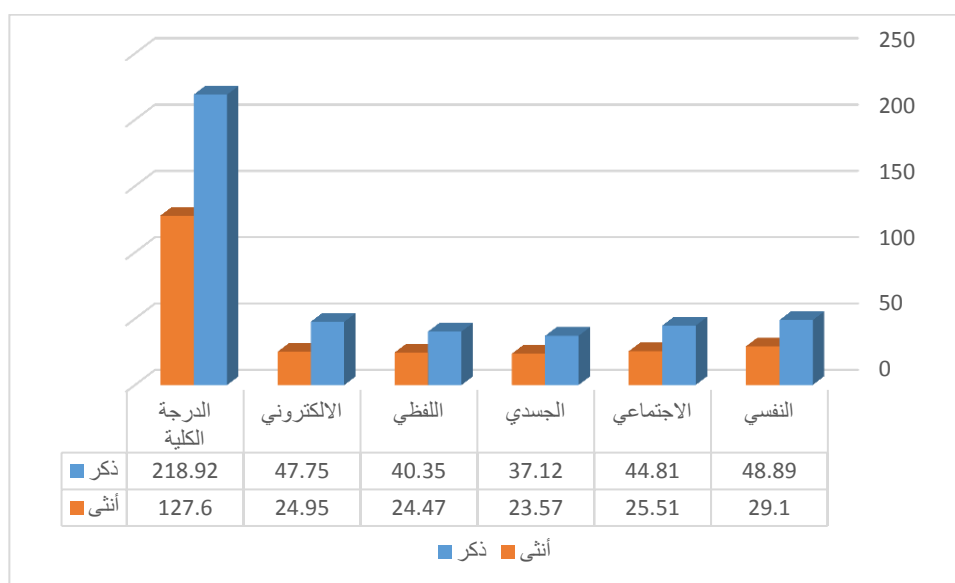
الأبعاد الفرعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
النفسي	ذكر	189	48.89	6.451	25.99	503	0.000	دال إحصائياً
	أنثى	316	29.10	9.199				
الاجتماعي	ذكر	189	44.81	5.115	28.909	503	0.000	دال إحصائياً
	أنثى	316	25.51	8.284				
الجسدي	ذكر	189	37.12	3.937	23.481	503	0.000	دال إحصائياً
	أنثى	316	23.57	7.325				
اللفظي	ذكر	189	40.35	2.633	31.491	503	0.000	دال إحصائياً
	أنثى	316	24.47	6.621				
الالكتروني	ذكر	189	47.75	8.481	27.944	503	0.000	دال إحصائياً
	أنثى	316	24.95	9.097				
الدرجة الكلية	ذكر	189	218.92	13.802	35.623	503	0.000	دال إحصائياً
	أنثى	316	127.60	33.575				

يتضح من الجدول (32) أن قيمة (ت) بلغت على التسلسل بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية له: (25.99، 28.909، 23.481، 31.491، 27.944، 35.623) عند القيم الاحتمالية (0.000، 0.000، 0.000، 0.000، 0.000، 0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، لذا:

ترفض الفرضية الصفرية؛ أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس التمر تبعاً لمتغير الجنس، والفروق لصالح الذكور ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس

التمر تبعاً لمتغير الجنس:



الشكل رقم (3): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس التمر تبعاً لمتغير الجنس

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس التمر

تبعاً لمتغير الجنس:

للتحقق من صحة الفرضية استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار

(T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول

الآتي:

الجدول رقم (33): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس التمر تبعاً لمتغير

الجنس

الأبعاد الفرعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
النفسي	ذكر	157	23.82	10.703	0.053	355	0.958	غير دال
	أنثى	200	23.76	11.107				إحصائياً
الاجتماعي	ذكر	157	22.74	9.172	0.395	355	0.693	غير دال
	أنثى	200	23.15	10.203				إحصائياً
الجسدي	ذكر	157	20.64	10.491	0.903	355	0.367	غير دال
	أنثى	200	21.64	10.358				إحصائياً
اللفظي	ذكر	157	18.80	7.583	2.421	355	0.016	دال إحصائياً
	أنثى	200	20.97	8.982				
الالكتروني	ذكر	157	35.16	15.259	0.401	355	0.688	غير دال
	أنثى	200	35.76	13.010				إحصائياً
الدرجة الكلية	ذكر	157	121.16	27.330	1.276	355	0.203	غير دال
	أنثى	200	125.28	32.413				إحصائياً

يتضح من الجدول (33) أن قيمة (ت) بلغت على التسلسل بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية له: (0.053، 0.395، 0.903، 2.421، 0.401، 1.276) عند القيم الاحتمالية (0.958، 0.693، 0.367، 0.016، 0.688، 0.203)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث باستثناء بعد (التمر اللفظي)، لذا:

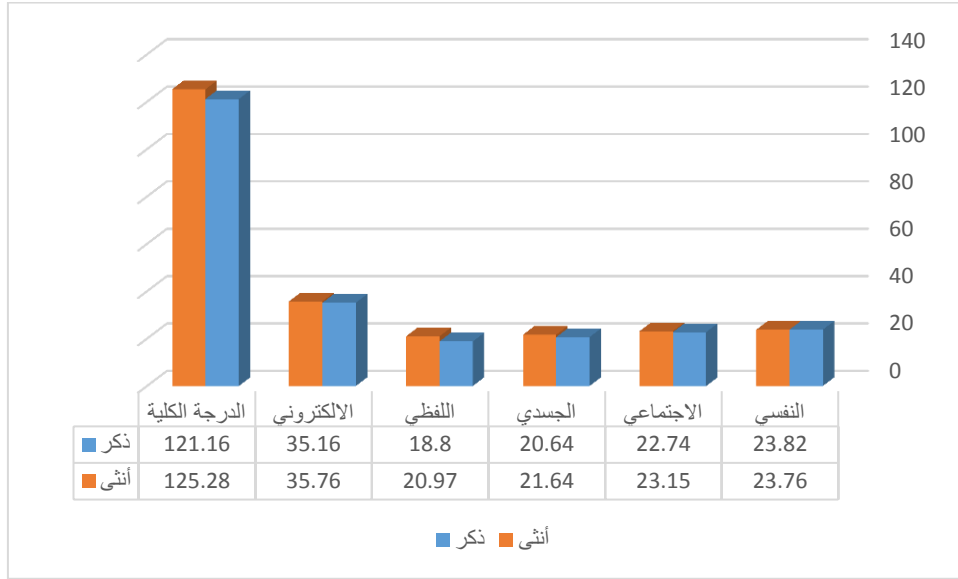
ترفض الفرضية الصفرية للبعد اللفظي؛ أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة في بعد (التمر اللفظي) على مقياس التمر تبعاً لمتغير الجنس، والفروق لصالح الإناث ذوات المتوسط الحسابي الأكبر.

- تقبل الفرضية الصفرية لبقية الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التمر؛ أي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على الأبعاد الفرعية (النفسي، والاجتماعي، والجسدي، والالكتروني) والدرجة الكلية لمقياس التمر تبعاً لمتغير الجنس.

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الجامعة على مقياس التمر

تبعاً لمتغير الجنس:



الشكل رقم (4): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الجامعة على مقياس التمر تبعاً لمتغير الجنس

تفسير الفرضية الثانية:

يمكن تفسير وجود الفروق في التمر في المرحلة الثانوية لصالح الذكور بأن المراهق يعتقد أن إظهار بعض أنواع السلوك غير المقبول (كالعنف مثلاً) في الأماكن التي يتردد إليها جزء من متطلبات دوره الاجتماعي ويجعله صاحب شخصية قوية قيادية ومطاعاً من الآخرين خوفاً منه، حيث يسيطر التمرد وتقلب الأمزجة بين الحين والآخر على تصرفات المراهقين في هذه المرحلة النمائية، وربما يعود السبب في ذلك إلى اختلاف التكوين الجسدي عند الذكور بسبب وجود هرمون الذكورة (التستوستيرون) الذي يعد السبب المباشر لوقوع العنف والتمر عند الذكور حسب النظرية البيولوجية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحمداني (2012) التي أظهرت نتائجها وجود الفروق لصالح الذكور في التمر، وتختلف مع دراسة عمارة (2017) التي بينت أنه لا توجد فروق في التمر بين الجنسين.

أما عند طلاب الجامعة نلاحظ أن الفروق لم تصل لمستوى الدلالة في التمر بين الجنسين في الأبعاد كافة باستثناء تفوق التمر اللفظي عند الإناث، وهذا يُفسّر بأن طلبة الجامعة اقتربوا من مرحلة

الرشد والنضج مما يجعلهم يتصرفون بطريقة ضبط لسلوكهم أفضل من تصرفات المراهقين في مرحلة المراهقة المتوسطة، فالمراهق في هذه المرحلة قادر على ردع نفسه عن القيام ببعض الأعمال العنيفة والسيطرة على الدوافع وقبول الفروقات بينه وبين الآخرين. وقد يعود ذلك إلى أن طلاب الجامعة يسعون دائماً للظهور بمظهر لائق اجتماعياً في الأماكن التي يكونون فيها وبالتالي لن يقوموا بأي تصرفات تعرضهم للنقد من قبل الآخرين، فدخلهم مرحلة الجامعة يتطلب منهم مرونة أكثر في التعامل مع الآخرين وضبط أكبر لسلوكهم، أما عن سبب وجود فروق في التمر اللفظي لصالح الإناث فقد يرجع إلى التمييز الاجتماعي من قبل الأهل والذي يمنعهم من التعبير عن انفعالاتهم أو رفض أي شيء عن طريق الحركات أو الإيماءات واللجوء إلى التعبير بالكلام عوضاً عنه.

الفرضية الرئيسية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التمر

تبعاً لمتغير المرحلة العمرية:

للتحقق من صحة الفرضية استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم

اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في

الجدول الآتي:

الجدول رقم (34): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التمر تبعاً لمتغير

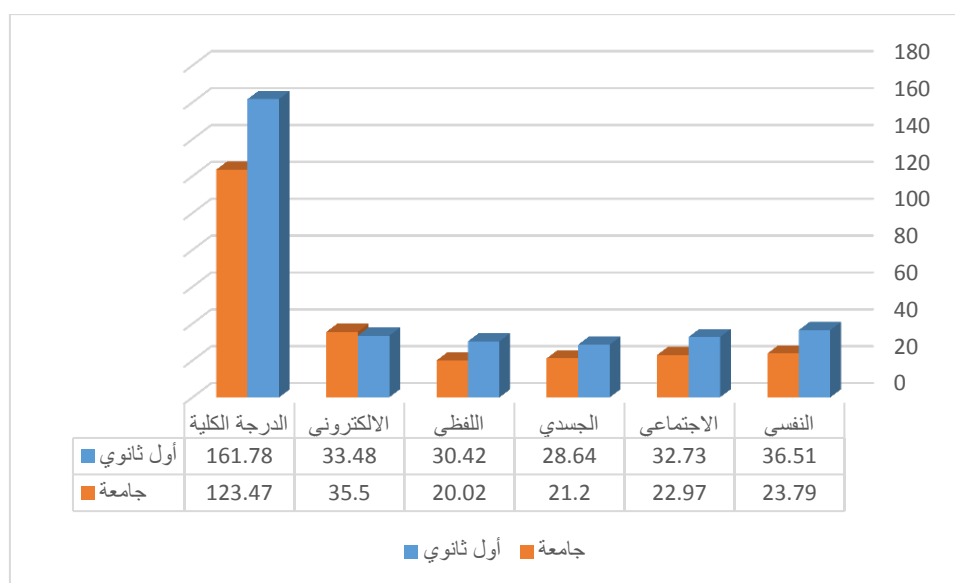
المرحلة العمرية

الأبعاد الفرعية	المرحلة العمرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
النفسي	أول ثانوي	505	36.51	12.661	15.369	860	0.000	دال إحصائياً
	جامعة	357	23.79	10.916				
الاجتماعي	أول ثانوي	505	32.73	11.838	12.810	860	0.000	دال إحصائياً
	جامعة	357	22.97	9.751				
الجسدي	أول ثانوي	505	28.64	9.078	11.150	860	0.000	دال إحصائياً
	جامعة	357	21.20	10.414				
اللفظي	أول ثانوي	505	30.42	9.440	16.628	860	0.000	دال

إحصائياً				8.453	20.02	357	جامعة	
دال	0.039	860	2.066	14.160	33.48	505	أول ثانوي	الإلكتروني
إحصائياً				14.026	35.50	357	جامعة	
دال	0.000	860	12.446	52.273	161.78	505	أول ثانوي	الدرجة الكلية
إحصائياً				30.312	123.47	357	جامعة	

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس

التنمر تبعاً لمتغير المرحلة العمرية:



الشكل رقم (5): المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر تبعاً لمتغير المرحلة العمرية

يتضح من الجدول (34) أن قيمة (ت) بلغت على التسلسل بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس،

والدرجة الكلية له: (15.369، 12.810، 11.150، 16.628، 2.066، 12.446) عند القيم

الاحتمالية (0.000، 0.000، 0.000، 0.000، 0.039، 0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة

(0.05) المعتمد في البحث، لذا:

ترفض الفرضية الصفرية؛ أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد

عينة البحث على مقياس التنمر تبعاً لمتغير المرحلة العمرية، والفروق لصالح طلبة الجامعة في بعد

(التنمر الإلكتروني)، ولصالح طلبة الأول الثانوي في بقية الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

تفسير الفرضية الثالثة:

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مرحلة المراهقة في المرحلة الثانوية تتسم بالتحولات النفسية، والانفعالية، والاجتماعية، فنجد المراهق في هذه المرحلة بفترة من الصراعات النفسية والبحث عن الهوية، وتبرز عنده الحاجة إلى الخصوصية وتعرف الذات بعيداً عن تأثير المحيط، فيحاول إبراز شخصيته وآرائه من خلال القيام بأفعال قد لا تكون مرغوبة لإثبات الذات، بالإضافة إلى حساسيتهم للنقد ومشاعر القلق والتوتر والعصبية والتغيرات المزاجية التي تسيطر عليه في هذه المرحلة نتيجة التغيرات الهرمونية لديه، وقد يعود ذلك إلى هروبه في وقت فراغه إلى الألعاب الإلكترونية التي يتضمن أغلبها نوعاً من العدوانية المبرمجة سبباً لتغرس في عقله مفاهيم العنف وجعله أكثر تنمراً، أما في المرحلة الجامعية يصبح لدى المراهق مهارات اجتماعية جيدة تمكنه من امتلاك سلوكيات وضوابط اجتماعية تحدد علاقاته وتعاملاته مع الآخرين وفق الاحترام والتعاون والتواصل الإيجابي معهم ، فنجد بدأ برسم صورة لمستقبله ونجح ببناء هويته الخاصة به، وانتقلت مراكز اهتمامه واكتسب المعايير السلوكية والاجتماعية التي تمكنه من التحكم بانفعالاته والتعبير عن أفكاره بوضوح أكبر، كذلك نجد أن علاقاته الاجتماعية بدأت تستقر على مستوى العائلة أو الأصدقاء وقلّ وقت الفراغ عنده فإما أن يكون في جامعته أو خرج لميادين العمل لتأمين مستقبله.

❖ الفرضية الرئيسة الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التمر

تبعاً لمتغير التخصص الدراسي: ويتفرع عنها الفرضيتان الفرعيتان الآتيتان:

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي على

مقياس التمر تبعاً لمتغير التخصص الدراسي:

للتحقق من صحة الفرضية استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-

Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

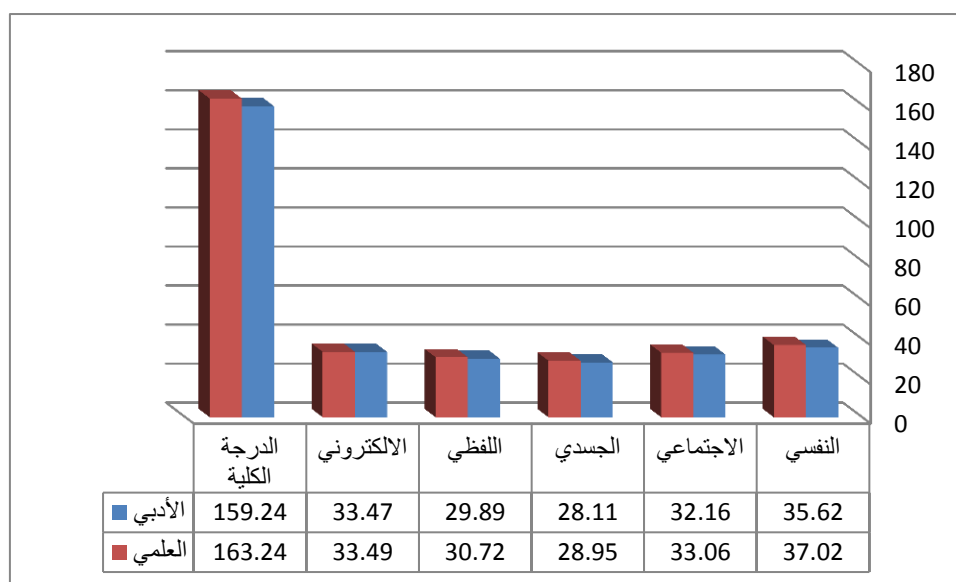
الجدول رقم (35): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس التمر تبعاً

لمتغير التخصص الدراسي

الأبعاد الفرعية	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
النفسي	أدبي	185	35.62	12.551	1.203	503	0.230	غير دال
	علمي	320	37.02	12.715				إحصائياً
الاجتماعي	أدبي	185	32.16	12.277	0.823	503	0.411	غير دال
	علمي	320	33.06	11.583				إحصائياً
الجسدي	أدبي	185	28.11	9.366	1.004	503	0.316	غير دال
	علمي	320	28.95	8.908				إحصائياً
اللفظي	أدبي	185	29.89	9.708	0.958	503	0.338	غير دال
	علمي	320	30.72	9.283				إحصائياً
الالكتروني	أدبي	185	33.47	14.341	0.013	503	0.990	غير دال
	علمي	320	33.49	14.077				إحصائياً
الدرجة الكلية	أدبي	185	159.24	53.002	0.828	503	0.408	غير دال
	علمي	320	163.24	51.873				إحصائياً

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على

مقياس التمر تبعاً لمتغير التخصص الدراسي:



الشكل رقم (6): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس التمر تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

يتضح من الجدول (35) أن قيمة (ت) بلغت على التسلسل بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس،

والدرجة الكلية له: (1.203، 0.823، 1.004، 0.958، 0.013، 0.828) عند القيم الاحتمالية

(0.230، 0.411، 0.316، 0.338، 0.990، 0.408)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)

المعتمد في البحث، لذا:

تُقبل الفرضية الصفرية؛ أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة

الصف الأول الثانوي على مقياس التمر تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس التمر

تبعاً لمتغير التخصص الدراسي:

للتحقق من صحة الفرضية استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار

(T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول

الآتي:

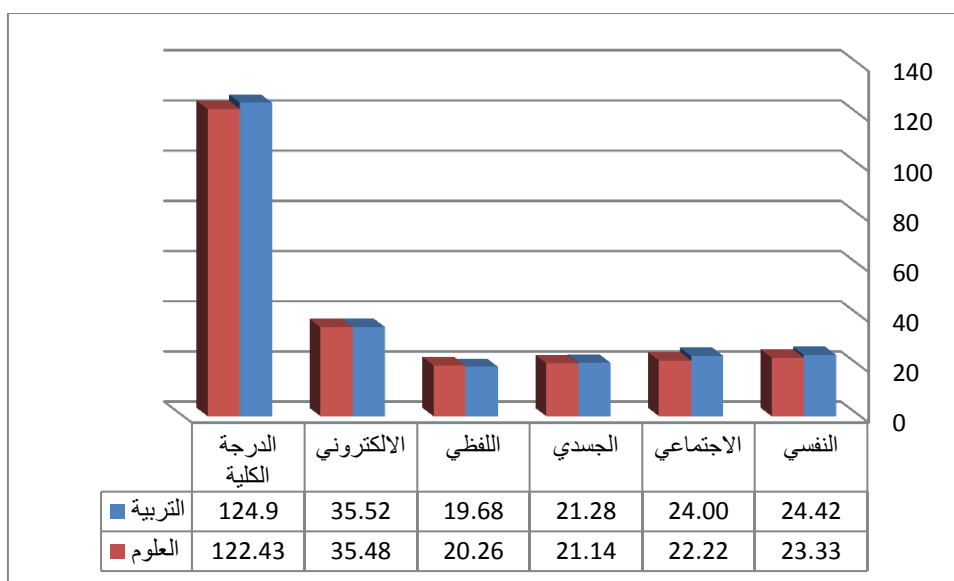
الجدول رقم (36): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس التمر تبعاً لمتغير

التخصص الدراسي

الأبعاد الفرعية	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
النفسي	التربية	150	24.42	11.601	0.932	355	0.352	غير دال إحصائياً
	العلوم	207	23.33	10.395				
الاجتماعي	التربية	150	24.00	10.427	1.705	355	0.089	غير دال إحصائياً
	العلوم	207	22.22	9.185				
الجسدي	التربية	150	21.28	10.438	0.125	355	0.901	غير دال إحصائياً
	العلوم	207	21.14	10.421				
اللفظي	التربية	150	19.68	8.686	0.640	355	0.522	غير دال إحصائياً
	العلوم	207	20.26	8.294				
الإلكتروني	التربية	150	35.52	13.755	0.028	355	0.978	غير دال إحصائياً
	العلوم	207	35.48	14.253				
الدرجة الكلية	التربية	150	124.90	31.751	0.760	355	0.448	غير دال إحصائياً
	العلوم	207	122.43	29.259				

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الجامعة على مقياس التمر

تبعاً لمتغير التخصص الدراسي:



الشكل رقم (7): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الجامعة على مقياس التمر تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

يتضح من الجدول (36) أن قيمة (ت) بلغت على التسلسل بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية له: (0.932، 1.705، 0.125، 0.640، 0.028، 0.760) عند القيم الاحتمالية (0.352، 0.089، 0.901، 0.522، 0.978، 0.448)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، لذا:

- تقبل الفرضية الصفرية؛ أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس التمر تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

تفسير الفرضية الرابعة:

يمكن تفسير هذه النتيجة بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية بأن نمط الحياة وأساليب التنشئة الاجتماعية في البيت والمدرسة متشابهة بغض النظر عن الاختصاص علمياً كان أم أدبياً، فهم يتواجدون في نفس البيئة المدرسية التي يسودها مناخ واحد، وتطبيق نفس القوانين والأنظمة عليهم وبالتالي لا يكون لاختلاف الاختصاصات دور في ظهور التمر عند طلاب اختصاص معين دون الآخر، أما عند طلاب الجامعة أي في مرحلة المراهقة المتأخرة نجد أن الالتزام بحضور الجلسات العملية والوظائف البحثية والمشاريع المطلوبة منهم تجعلهم في حالة ضغط دراسي سواء كانت الكلية أدبية أم علمية وبالتالي لديهم

أمر للانشغال والتحدث فيها بعيداً عن التتمر إلا أنهم عندما يرجعون إلى منازلهم قد يمارسون التتمر الإلكتروني.

الفرضية الرئيسية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو

التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس: ويتفرع عنها الفرضيتان الفرعيتان الآتيتان:

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي على

مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس:

للتحقق من صحة الفرضية استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار

(T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول

الآتي:

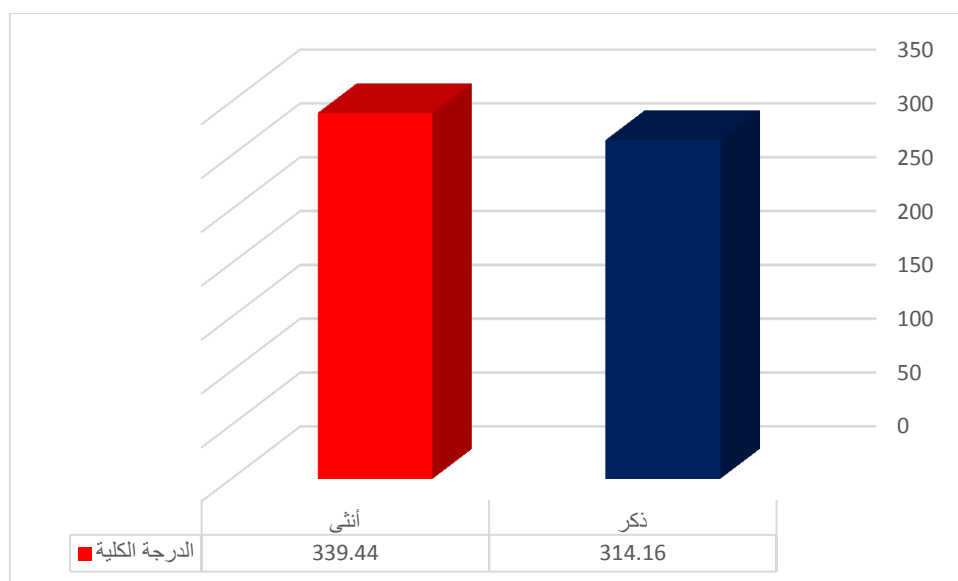
الجدول رقم (37): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس نمو التفكير

الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس

نمو التفكير الأخلاقي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	ذكر	189	314.16	53.312	5.304	503	0.000	دال إحصائياً
	أنثى	316	339.44	50.909				

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على

مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس:



الشكل رقم (8): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس
يتضح من الجدول (37) أن قيمة (ت) بلغت على الدرجة الكلية لمقياس نمو التفكير الأخلاقي (5.304) عند القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، لذا: ترفض الفرضية الصفرية؛ أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس، والفروق لصالح الإناث ذوات المتوسط الحسابي الأكبر.

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس نمو

التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس:

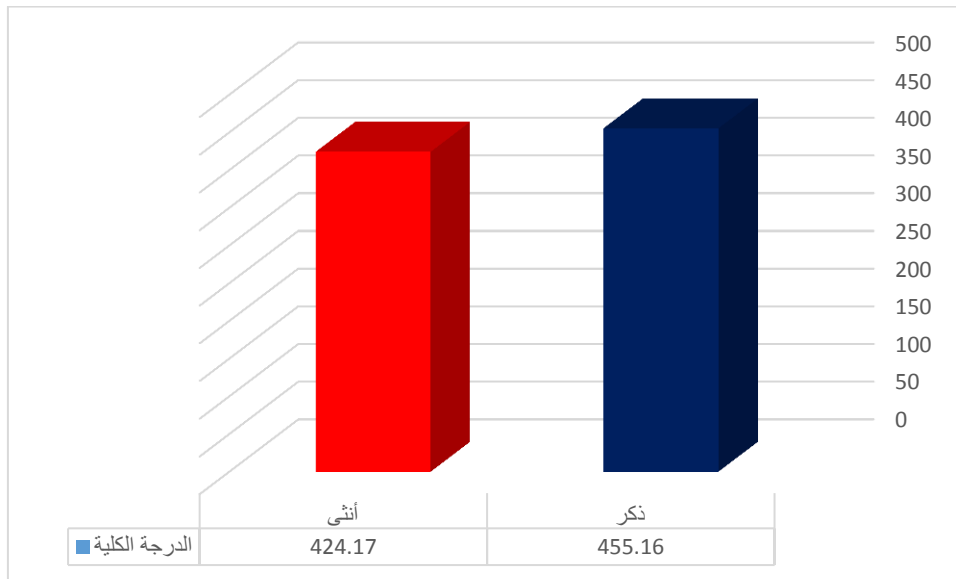
للتحقق من صحة الفرضية استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (38): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس

نمو التفكير الأخلاقي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	ذكر	157	455.16	12.403	15.203	355	0.000	دال إحصائياً
	أنثى	200	424.17	23.735				

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الجامعة على مقياس نمو

التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس:



الشكل رقم (9): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الجامعة على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس

يتضح من الجدول (38) أن قيمة (ت) بلغت على الدرجة الكلية لمقياس نمو التفكير الأخلاقي (15.203) عند القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، لذا:

ترفض الفرضية الصفرية؛ أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس، والفروق لصالح الذكور ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

تفسير الفرضية الخامسة:

يمكن تفسير وجود الفروق في نمو التفكير الأخلاقي لصالح الإناث في المرحلة الثانوية بأن الإناث في هذه المرحلة يتعاطفون مع المبررات المذكورة في مقياس نمو التفكير الأخلاقي، كذلك وجدت الباحثة أنه بحكم الدور الاجتماعي الذي تفرضه الأسرة على الإناث في مرحلة المراهقة في بيئتنا العربية تكون الأنثى محل مراقبة من قبل الأهل، كما تكون مطالبة بامتثال للمعايير والقواعد الأخلاقية والدينية

فتخاف من الخروج على القوانين والأنظمة على عكس الذكور في هذه المرحلة الذين يتمردون على القوانين والأنظمة في الأسرة أو في المجتمع وفق خصائص مرحلتهم النمائية، ويُعد الأنثى في مرحلة الثانوية عن المشاركة في التفاعلات الاجتماعية التي قد تحدث في الشارع أو الحي الذي تسكن فيه لوجودها في منزلها أو خروجها فقط مع أهلها يعزز الجوانب الأخلاقية لديها أكثر من الذكور الذين يقضون أغلب وقتهم خارج المنزل في هذه المرحلة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصقر (2005) التي كان الفرق فيها في النمو الأخلاقي لصالح الإناث.

أما في المرحلة الجامعية فكانت النتيجة معاكسة للمرحلة الثانوية؛ إذ أظهرت النتائج وجود فروق في نمو التفكير الأخلاقي لصالح الذكور ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكور في هذه المرحلة ينخرطون في المجتمع ويتعرضون لمواقف حياتية مختلفة عن طريق العمل واكتساب الخبرات من المحيط خارج نطاق منزلهم ويشاهدون العديد من نماذج الشخصيات تنمو قدرتهم على استخدام الأحكام العقلية المتقدمة على عكس الإناث اللاتي اتجهن من المدرسة الثانوية إلى الجامعة فوراً إذ نادراً ما نجد فتاة تعمل في سن المراهقة، فلا تكتسب خبرة حياتية كافية بل تبقى ضمن الإطار الذي نشأت فيه. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الطيار (2016) ومع دراسة بو حماسة (2008) إذ لم تجداً فرقاً بين الذكور والإناث في التفكير الأخلاقي في المرحلة الجامعية.

الفرضية الرئيسية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو

التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير المرحلة العمرية:

للتحقق من صحة الفرضية استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار

(T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول

الآتي:

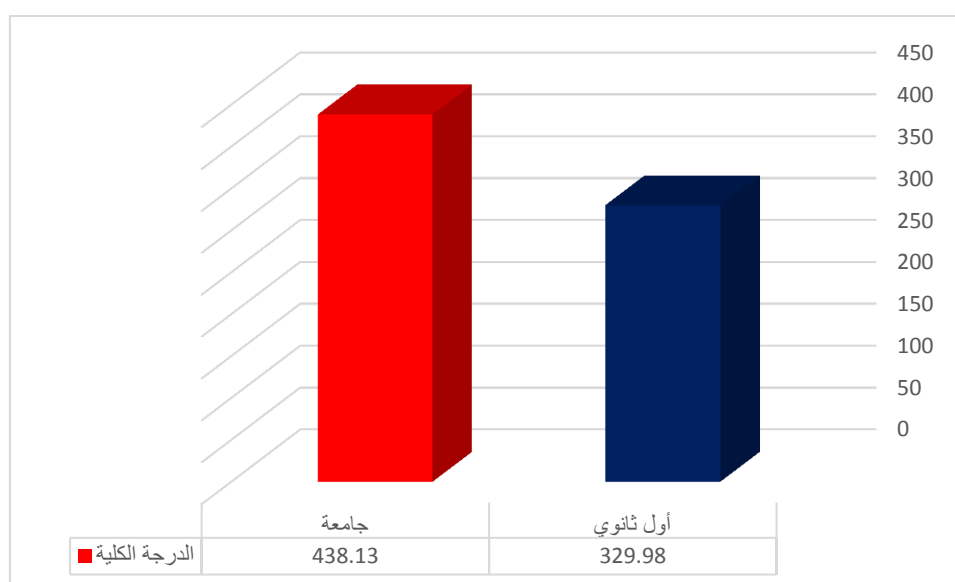
الجدول رقم (39): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي

تبعاً لمتغير المرحلة العمرية

الأبعاد الفرعية	المرحلة العمرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	أول ثانوي	505	329.98	53.196	35.697	860	0.000	دال إحصائياً
	جامعة	357	438.13	25.124				

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو

التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير المرحلة العمرية:



الشكل رقم (10): المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير المرحلة العمرية

يتضح من الجدول (39) أن قيمة (ت) بلغت على الدرجة الكلية لمقياس نمو التفكير الأخلاقي

(35.697) عند القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث،

لذا:

ترفض الفرضية الصفرية؛ أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد

عينة البحث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير المرحلة العمرية، والفروق لصالح طلبة

الجامعة ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

تفسير الفرضية السادسة:

يمكن تفسير ارتفاع نمو التفكير الأخلاقي بزيادة العمر بأن التغيرات العاطفية والوجدانية في مرحلة المراهقة المتوسطة تكون متقلبة، يعاني فيها المراهق من صراعات عدة، ومنها بين ما تعلمه من شعائر ومبادئ ومسلمات في صغره وتفكيره الناقد الجديد وفلسفته الخاصة للحياة، ويكون السلوك الفعلي في هذه المرحلة لا يتفق مع ما يعرفونه من معايير السلوك الأخلاقي المثالي، ويرجع ذلك إلى محاولتهم إثبات ذاتهم واستقلاليتهم في عالم الكبار، بينما تكون هذه التغيرات في المراهقة المتأخرة عند طالب الجامعة استقرت نوعاً ما، وأصبح الفرد أوعى وأنضج عاطفياً واجتماعياً منه في المرحلة الثانوية من خلال الخبرة التي حصل عليها انطلاقاً من احتكاكه بالآخرين، وهذا الوعي والاقتراب من النضج والرشد والزيادة في البناء المعرفي سمح له بإدراك القواعد الأخلاقية وإصدار أحكام قائمة على الاستدلال الأخلاقي، وهذه النتيجة تتفق مع الأساس النظري الذي قدمه كولبرج والذي أكد فيه أن أي تغير يحدث في البنية المعرفية تؤدي إلى نمط أخلاقي أكثر نضجاً ومنه نفسر أهمية العمر في نمو التفكير الأخلاقي.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الغامدي (2001) التي كان الفرق فيها في درجات نمو التفكير الأخلاقي لصالح الفئة العمرية الأعلى، ومع دراسة لحوديك (2019) التي أظهرت أن مستوى التفكير الأخلاقي يتأثر بالمستوى الدراسي لأفراد عينة البحث باعتبار أن نمو التفكير الأخلاقي يتميز بالتتابع حسب المراحل العمرية للأفراد.

الفرضية الرئيسية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي: ويتفرع عنها الفرضيتان الفرعيتان الآتيتان:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي على

مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي:

للتحقق من صحة الفرضية استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

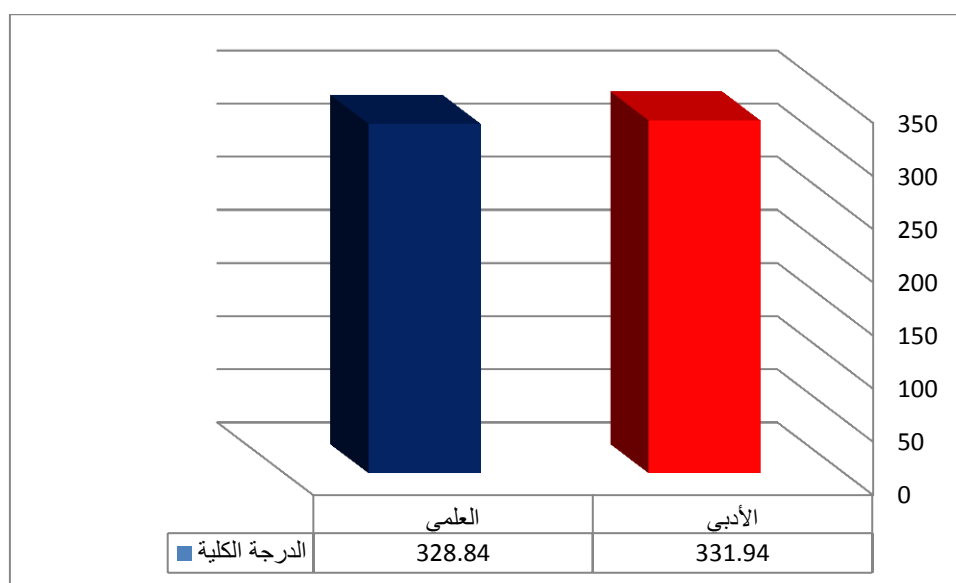
الجدول رقم (40): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس نمو التفكير

الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

نمو التفكير الأخلاقي	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	أدبي	185	331.94	54.595	0.630	503	0.529	غير دال إحصائياً
	علمي	320	328.84	52.423				

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على

مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي:



الشكل رقم (11): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص

الدراسي

يتضح من الجدول (40) أن قيمة (ت) بلغت على الدرجة الكلية لمقياس نمو التفكير الأخلاقي (0.630) عند القيمة الاحتمالية (0.529)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، لذا:

تُقبل الفرضية الصفرية؛ أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي على مقياس النمو الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس نمو

التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي:

للتحقق من صحة الفرضية استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم

اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

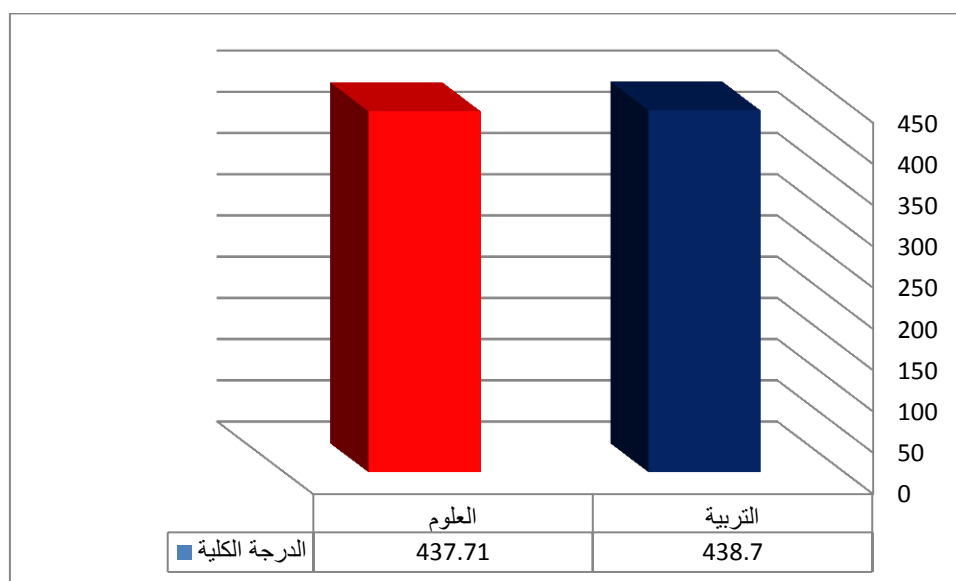
الجدول رقم (41): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً

لمتغير التخصص الدراسي

نمو التفكير الأخلاقي	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	التربية	150	438.70	25.612	0.365	355	0.715	غير دال إحصائياً
	العلوم	207	437.71	24.820				

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الجامعة على مقياس نمو

التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي:



الشكل رقم (12): المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الجامعة على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

يتضح من الجدول (41) أن قيمة (ت) بلغت على الدرجة الكلية لمقياس نمو التفكير الأخلاقي (0.365) عند القيمة الاحتمالية (0.715)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، لذا:

تُقبل الفرضية الصفرية؛ أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

تفسير الفرضية السابعة:

يمكن تفسير النتيجة في حدود تقارب الخصائص العامة لأفراد العينة فيما يتعلق بخصائص الشخصية بشكل عام، ونموهم الأخلاقي بشكل خاص. ذلك أن المراهقين في كلا الاختصاصين الأدبي والعلمي من مجتمع عربي واحد تحكمه القيم والقواعد الأخلاقية ذاتها، إضافة إلى اتصاف أفراد المجتمع بالتكافل الاجتماعي مما يجعل كل فرد يشعر بأنه مُطالب بتوجيه النصائح وتعديل السلوك الغير أخلاقي في كل مكان وموقف اجتماعي، وفي مرحلة المراهقة بشكل خاص نجد أن المراهقين يتأثرون بالبيئة الاجتماعية التي تحوي التقاليد والقيم والثقافة والاتجاهات أكثر من أي مرحلة عمرية أخرى فالنمو الأخلاقي يتعلق بالخصائص النفسية والاجتماعية للفرد، وليس بنوع تخصصه الدراسي، فالاهتمام بالمراهق نفسياً واجتماعياً من قبل الأسرة يصل به لأعلى المستويات في نمو تفكيره الأخلاقي وينعكس على شخصيته ومجتمعه. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة لحوديك (2019) التي أظهرت وجود فروق في التخصص الدراسي بين أفراد عينة البحث لصالح التخصص الأدبي.

الخاتمة

يعد الجانب الأخلاقي مسؤولاً إلى حد كبير عن شخصية الفرد في مجال علم نفس النمو لما له من أهمية في تحقيق التوازن في حياة الأفراد والمجتمعات، وعندما يقل مستوى نمو التفكير الأخلاقي عند الأفراد ولا سيما المراهقين منهم تعدد مظاهر الانحراف في المجتمع، وقد كان الهدف من هذا البحث معرفة ارتباط سلوك التمر بنمو التفكير الأخلاقي عند المراهقين، ففي الفصل الأول (خطة البحث) تمّ الحديث عن مقدمة البحث وإشكاليته المتمثلة بالسؤال التالي: ما طبيعة العلاقة بين التمر وبين نمو التفكير الأخلاقي عند المراهقين؟ وتحديد أهداف البحث وأهميته وتعريف مصطلحاته، أما الفصل الثاني تناول الإطار النظري للتمر ولنمو التفكير الأخلاقي حيث تبنت الباحثة نظرية كولبرج في نمو التفكير الأخلاقي، والانتقال إلى الفصل الثالث والذي شمل الجانب التطبيقي حيث تناول المنهج المتبع في الدراسة والعينة والأدوات المستخدمة، ثمّ عرض الفصل الرابع النتائج التي توصل إليها البحث وتحليلها ومناقشتها. حيث توصلت النتائج إلى:

- انتشار التمر الجسدي بدرجة كبيرة في مرحلة المراهقة المتوسطة، والتمر الإلكتروني بدرجة متوسطة في مرحلة المراهقة المتأخرة.
- المرحلة الثالثة من مراحل نمو التفكير الأخلاقي هي المرحلة السائدة في المراهقة المتوسطة، بينما كانت المرحلة الرابعة هي السائدة في المراهقة المتأخرة.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة وعكسية بين التمر ونمو التفكير الأخلاقي لدى أفراد عينة البحث.
- وجود فروق في التمر تُعزى لمتغير الجنس وكان لصالح الذكور بكافة أبعاده في مرحلة المراهقة المتوسطة، ولصالح الإناث في مرحلة المراهقة المتأخرة في بُعد (التمر اللفظي) فقط.
- وجود فروق في التمر تبعاً لمتغير المرحلة العمرية لصالح المراهقة المتأخرة في بُعد (التمر الإلكتروني) ولصالح المراهقة المتوسطة في بقية الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

- عدم وجود فروق في التتمتع تبعاً لمتغير التخصص الدراسي في مرحلة المراهقة المتوسطة والمتأخرة
- وجود فروق في نمو التفكير الأخلاقي تُعزى لمتغير الجنس وكان لصالح الإناث في مرحلة المراهقة المتوسطة، ولصالح الذكور في مرحلة المراهقة المتأخرة.
- وجود فروق في نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير المرحلة العمرية لصالح المراهقة المتأخرة
- عدم وجود فروق في نمو التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي في مرحلة المراهقة المتوسطة والمتأخرة.

مقترحات البحث:

- إظهار وتأكيد الجانب الإيجابي في سلوك المراهق المتمتع من قبل أهله و معلميه والبحث عن جوانب القوة فيه، وإشراكه في أعمال تستثمر طاقته وتجعله يشعر بأهميته.
- عقد ندوات إرشادية لتوعية أولياء الأمور الذين يعدون التتمتع والعنف عند أبنائهم دليلاً على الشخصية القيادية، لتعريفهم بخصائص مرحلة المراهقة ومتطلباتها.
- إقامة الأنشطة اللاصفية لتعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب وتكوين العلاقات الاجتماعية القائمة على الاحترام والتعاون والود.
- إعداد البرامج الإرشادية والتدريبية لتنمية المسؤولية الاجتماعية عند المراهقين القائمة على الجانب الأخلاقي من حيث فهم واجباتهم وتحمل مسؤولياتهم تجاه أنفسهم ومجتمعهم.
- إجراء دراسات لاحقة عن التتمتع تضم فئات أخرى من الأفراد مثل ذوي الاحتياجات الخاصة أو الأيتام أو المهجرين.
- الاهتمام بصورة البطل في وسائل الإعلام وإظهار نماذج إيجابية وقوة حسنة للجيل الحديث.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

ثانياً: المراجع الأجنبية

أولاً: المراجع العربية:

- (1) إبراهيم، ناصر. (2006). *التربية الأخلاقية*، عمان: دار وائل للنشر.
- (2) أبو جادو، صالح محمد علي. (2007) *علم النفس التطوري، الطفولة والمراهقة*، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- (3) أبو حطب، صادق، فؤاد، آمال. (2008). *نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- (4) أبو الديار، مسعد. (2011). *فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة*، (8)6
- (5) أبو علام، رجاء. (1998). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- (6) أبو غزال، معاوية. (2009). *الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 5، (2).
- (7) أحمد، عاصم عبد المجيد كامل. (2017). *التتمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: دراسة تنبؤية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية*، (86).
- (8) أحمد، لطفي بركات. (1982). *في الفكر التربوي الإسلامي*، الرياض: دار المريخ.
- (9) أحمد، محمد، شاکر، حسام طه. (2014). *بناء مقياس لقياس التفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (41)
- (10) آدم، بسماء. (2001). *النمو الأخلاقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي - الاقتصادي للأسرة، كلية التربية، جامعة دمشق*.
- (11) إسماعيل، هالة خير سناري. (2010). *بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التتمر المدرسي في المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان*، 16 (2).

- (12) الأشول، عادل عز الدين. (2008). *علم نفس النمو*، مكتبة الأنجلو المصرية.
- (13) بن كتيلة، فتحية (2017). التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الجزائر، (29).
- (14) البنا، إسعاد عبد العظيم. (2008). سمات الشخصية وأساليب المعاملة الوالدية المدركة لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران في المدرسة، *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة، (11)
- (15) بهنساوي، أحمد فكري. (2015). التتمتع المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، (17).
- (16) بو حمامة، جيلالي. (2008). أنماط الأحكام الأخلاقية لدى طلاب جامعة الكويت وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى التعليمي، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، (84).
- (17) الجوبان، هذاب بن عبدالله. (2011). التفكير الأخلاقي وأثره على الصحة النفسية لدى الجانحين في مرحلة المراهقة بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه في علم النفس، الرياض.
- (18) حجاج، عبد الفتاح. (1984). *النمو الخلقي والتربية الخلقية*، كلية التربية، قطر.
- (19) الحربي، نايف بن محمد. (2013). الاستقواء وعلاقته بتقدير الذات في ضوء النوع وعدد الأصدقاء لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، كلية التربية وعلم النفس، الرياض.
- (20) حسون، سناء لطيف (2018). التتمتع وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، *بحوث العلوم النفسية والتربوية*، 28(2).
- (21) حسونة، أمل محمد. (2004). *علم النفس النمو*، القاهرة: الدار العالمية للطباعة للنشر والتوزيع.
- (22) الحمداني، عبد الحسن. (2012). سلوك التتمتع لدى الأطفال والمراهقين وعلاقته بالعمر والجنس والترتيب الولادي، جامعة بغداد.
- (23) حميدة، فاطمة إبراهيم. (1990). التفكير الأخلاقي _ دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- (24) الخالدي، أديب محمد. (2009). *المرجع في الصحة النفسية نظرية جديدة*، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- (25) الخطيب، جمال. (2006). *إعداد الرسائل الجامعية وكتابتها دليل عملي لطلبة الدراسات العليا*، عمان: دار الفكر.
- (26) الخولي، محمد سعيد. (2004). *العنف المدرسي*، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- (27) داوود، عباس علوان. (1982). *مخاوف المراهقين في مرحلة الدراسة المتوسطة في مدينة بغداد*، كلية التربية، جامعة بغداد.
- (28) الدسوقي، مجدي محمد. (2016). *مقياس السلوك التتمري للأطفال والمراهقين*، القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- (29) الديدي، عبد الغني. (1995). *التحليل النفسي للمراهق*، لبنان: دار الفكر اللبناني.
- (30) زهران، حامد عبد السلام. (1995). *علم نفس النمو*، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- (31) زهران، حامد عبد السلام. (2001). *علم نفس الطفولة والمراهقة*، القاهرة: عالم الكتب.
- (32) الشعراني، ريم. (2021). *الحكم الأخلاقي وعلاقته بالعنف الأسري*، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة دمشق.
- (33) الشوارب، أسيل، والحوالة، محمود. (2008). *النمو الخلفي والاجتماعي*، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- (34) الصرايرة، منى. (2009). *الطفل والتتمر*، عمان: دار السيرة للنشر والتوزيع.
- (35) الصقر، تيسير. (2005). *مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، الأردن.
- (36) صوفي، فاطمة الزهراء. (2017). *المناخ المدرسي وعلاقته بالتتمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير، جامعة د.مولاي الطاهر -سعيدة، الجزائر.

- (37) الطيار، نوال مهدي. (2016). تطور التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، مجلة الفلسفة، جامعة المستنصرية، (13).
- (38) عبد العزيز، مفتاح محمد. (2010). *مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية أسسه وتقنياته*، بيروت: دار النهضة العربية.
- (39) عبد السلام. زهران (1999). *علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"*، القاهرة: دار الكتب.
- (40) العصماني، عبدالله إبراهيم. (2012). *العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة أم القرى*.
- (41) العقاد، عصام. (2001). *السيكولوجيا العدوانية وترويضها منحى علاجي معرفي جديد*، القاهرة: دار غريب.
- (42) عمارة، إسلام عبد الحفيظ. (2017). *التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعلم ما قبل الجامعي، كلية التربية النوعية، جامعة دمياط*.
- (43) عمر، محمد كمال. (2006). *دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بسلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة بنها*.
- (44) العمري، علي سعيد. (2008). *نمو فاعلية الأنا وقدرتها التنبئية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث في سن المراهقة وحتى الرشد في مدينة أبها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى*.
- (45) عوض، عباس محمود (1991). *المدخل الى علم النفس النمو الطفولة - الشيخوخة*، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- (46) عيسوي، عبد الرحمن. (1995). *علم النفس في المجال التربوي*، بيروت: دار العلوم العربية للطباعة والنشر.

- (47) غالب، فؤاد عبده. (2012). نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالانحياز الانفعالي والنضج الاجتماعي، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، كلية التربية.
- (48) الغامدي، حسين عبد الفتاح. (2001). علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، (29).
- (49) الغامدي، حسين عبد الفتاح. (2000). نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور السعوديين في سن المراهقة والرشد، كلية التربية، قطر.
- (50) غانم، عبير أحمد غانم. (2022). الانفصال الأخلاقي كمنبئ للمشاعر الأخلاقية والتتمر لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة التربية*، (195).
- (51) فوقية، عبد الفتاح. (2001). مقياس التفكير الأخلاقي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- (52) فيلد، إيفلين. (2004). *حصن طفلك من السلوك العدواني والاستهزاء*، الرياض: مكتبة جرير.
- (53) القحطاني، نورة بنت سعد. (2012). التتمر المدرسي وبرنامج التدخل، *مجلة الميادين*، (211).
- (54) القضاة، محمد فرحان. (2013). *سلوك التتمر عند الأطفال والمراهقين*، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- (55) قناوي، حسن، عبد المعطي، هدى. (2001). *علم نفس النمو الأسس والنظريات*، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- (56) كاظم، محمد نبيل. (2007). *كيف نتعامل مع مراهقة أبنائنا*، القاهرة: دار السلام.
- (57) كامل، مصطفى محمد. (1991). *بعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الحكم الخلفي لدى عينة من طلاب الجامعة*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- (58) الكحلوت، عماد. (2004). *دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى النضج الخلفي لدى المراهقين*، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- 59) لحوديك، رجاء. (2019). نمو التفكير الأخلاقي لدى التلميذ المتمدرس بمؤسسات التعليم الثانوي بالمغرب، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس.
- 60) محمد، عادل عبدالله. (1991). اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 61) مخول، مالك سليمان. (1985). علم نفس الطفولة والمراهقة، كلية التربية، جامعة دمشق، (2).
- 62) مخيمر، صلاح حسني. (1984). الإيجابية كمعيار وحيد وأكد لتشخيص التوافق عند الراشدين، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 63) المعجم الوجيز. (2001). معجم اللغة العربية، القاهرة: عالم الكتب.
- 64) معوض، خليل ميخائيل. (1994). سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 65) المغربي، سعد. (1987). في سيكولوجيا العنف، مجلة علم النفس، (1).
- 66) ملحم، سامي محمد. (2004). علم نفس النمو، عمان: دار الفكر العربي.
- 67) منيب، سليمان، تهاني محمد عثمان، عزة محمد. (2007). العنف لدى الشباب الجامعي، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1) Barton,E& Jina. S. Yoon(2003) *The Role of Teachers in School Violence and Bullying Prevention*,chapter13,p.248-250, T. W. Miller (ed.), *School Violence and Primary Prevention*. 249. www.leoville-barton.com. ©Springer 2008.
- 2) Boulton, M. (2005). *Playground behavior and peer interaction patters of involvedprimary school boys classified as bullies, victims and not problem*. School Psychology International
- 3) Frank Cavico, Drs., Campbell, W., Pellet, P. and Mujtaba,B. 2010. Applying Moral Development Literature and Ethical Theories to the Administration of

- Taxes in Kosovo. *International Business & Economics Research Journal*, 9(2), 11-28
- 4) Kabady, A. and Aldag, K. (2010). Comparison of the Moral Development of the Students Attending Different Primary Schools from Different Variables, *International Journal of Human Science*, 7 (1): 878-898.
 - 5) Kohlberg, L. (1987). *Essays on moral development: The philosophy of moral development*. New York: Harper and Row
 - 6) Kristensen, S. M., and Smith, P.K. (2003) *The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully L victims, and not involved in response to different (hypothetical) types of bullying*. *Scandinavian Journal of psychology*, 44, 479 – 488.
 - 7) Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do* Oxford & Cambridge: Blackwell Publishers
 - 8) Schneider, K., O' Donnell, L., Stove, A., Robert, W., Coulter, B. (2012), *Cyber bullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students*. *America*, 102, (1), 171-177.
 - 9) Smith, C. A. (2001). Raising courageous kids bullying facts. Extension Specialist in Kansas state University research and extension.
 - 10) Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.
 - 11) Turan N., Polat O., Karapirli M., Uysal C. & Turan S. G. (2011). The new violence type of the era: Cyber bullying among university students Violence among university students. *Neurology, Psychiatry and Brain Research*, 721 –26
 - 12) Pugh R. & Chitiyo M. (2012). *The problem of bullying in schools and the promise of positive behavior supports*. *Journal of Research in Special Educational Needs* ·12,(2), 47–53

الملاحق

- الملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث. □
- الملحق (2) قائمة بأسماء المدارس الثانوية العامة التي تم سحب عينة البحث منها
- الملحق (3) مقياس التنمر
- الملحق (4) مقياس التفكير الأخلاقي
- الملحق (5) تسهيل مهمة الباحثة.

الملحق (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث:

الاسم	الاختصاص	المرتبة العلمية
رولا الحافظ	علم نفس النمو	أستاذ مساعد
زين دوبا	علم النفس البيئي	أستاذ مساعد
منى الحموي	علم النفس العام	أستاذ مساعد
سناء مسعود	علم نفس النمو	أستاذ مساعد
حسن عماد	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد
عزيزة رحمة	القياس والتقويم	أستاذ مساعد
مروان الأحمد	علم النفس المعرفي	مدرس
لينا علي	علم نفس التعلم	مدرس
فداء ياسين	علم النفس التجريبي	مدرس
وليم العباس	القياس والتقويم	مدرس

ملاحظة: رُتبت أسماء السادة المحكمين وفق الدرجة العلمية

الملحق (2)

قائمة بأسماء المدارس الثانوية العامة التي تم سحب عينة البحث منها:

المنطقة الجغرافية	مدارس الذكور	مدارس الإناث
المنطقة الغربية	بسام بكورة	مأمون منصور
المنطقة الوسطى	حسن الخراط	أسعد عبد الله
	فايز منصور	
المنطقة الشرقية	أمية	لورا دغلاوي
المنطقة الشمالية	يعقوب الكندي	عدنان الطباع
	ابن العميد	نبيل يونس
المنطقة الجنوبية	محمد بدر الدين عابدين	محمد عصام كعور

الملحق (3)

مقياس التمر

عزيزي الطالب / الطالبة:

فيما يلي مجموعة من العبارات أو السلوكيات التي تصف سلوك بعض الأفراد، وأمام كل عبارة خمسة خيارات توضح شدة أو حدة هذه السلوكيات، يرجى وضع إشارة أسفل الخيار الذي ينطبق عليك. علماً أن إجاباتك تحاط بالسرية التامة وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

بيانات أولية:

الجنس: ذكر أنثى

المستوى الدراسي: ثانوي جامعي

السكن: ريف مدينة

مستوى تعليم الأب: جامعي ثانوي إعدادي فما دون:

مهنة الأب:

مستوى تعليم الأم: جامعي ثانوي إعدادي فما دون:

مهنة الأم:

عدد أفراد الأسرة:

تعيش الأسرة في مسكن: ملك إيجار مع الأقارب

مستوى سكن الأسرة: جيد متوسط شعبي

متوسط الدخل الشهري للعائلة: منخفض متوسط جيد

الوضع العائلي: الوالدان يعيشان معاً أحد الوالدين متوف الوالدان منفصلان

	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	سيطرتي على الآخرين تشعرني بقوة شخصيتي					
2	رغباتي أهم من مشاعر الآخرين					
3	أستغل تأثيري في زملائي لتحقيق رغباتي الخاصة					
4	أأخذ قرارات نيابة عن الطلاب الأضعف مني					
5	أستمتع بإثارة الفتن بين الطلاب					
6	أسرق بعض أفكار زملائي وأنسبها لنفسي					
7	من الممتع إثارة الآخرين وإغاظتهم					
8	ألوم زملائي إن قاموا بمساحة طالب قام بإيذائهم					
9	أنهم الطلاب بأعمال لم يقوموا بها					
10	يجب على كل طالب أن يخافني ويهرمني					
11	أفرض رأبي على الآخرين بالقوة					
12	أقل من قيمة أي حديث يتحدث فيه زملائي					
13	أطرد الشخص الذي لا يعجبني شكله وطريقة لبسه من مجموعتي					
14	أجبر الطلاب على عدم اللعب مع آخرين وإلا سأقوم بإيذائهم					
15	أتجاهل بعض زملائي عندما يتحدثون معي					
16	أعرض الآخرين على الابتعاد عن طالب لا يعجبني					
17	أمنع الطلاب الضعفاء أن يكونوا أعضاء في مجموعتي					
18	أقوم بأعمال ساخرة مع زملائي وأدعي أن طالباً آخر فعل ذلك					
19	أقاطع حديث الطلاب لإحراجهم					
20	أنتعالي على البعض وأشعرهم بأنني أفضل منهم					
21	أحاول إثارة غضب المدرس تجاه بعض الطلاب					
22	أخفي أغراض الطلاب (هاتف، كتاب، محفظة،...) لإزعاجهم					
23	عند الملل أرمي شيئاً على أحد الطلاب بقصد التسلية					

					أنتقادف مع زملائي طاقية أو حقبة أحد الطلاب لإثارة غضبه	24
					أدفع زميلي الذي يسير أمامي بقوة	25
					أستطيع الحصول على ما أريده من الآخرين بالقوة	26
					أهدد من يرفض الاستجابة لطلباتي من الزملاء بالضرب	27
					أظهر تعبيرات في وجهي تعبر عن السخرية والاستهزاء إذا لم يعجبني حديث زميلي	28
					أقتل أسباباً للتشاجر مع الطلاب الضعفاء	29
					أهدد الطلاب بكلمات قاسية إن تم إزعاجي	30
					أرد على انتقادات الآخرين لي بكلمات عنيفة	31
					أستخدم السب والشتم في كثير من الأحيان	32
					أكرر كلام أحد الطلاب وحركاته بطريقة ساخرة	33
					أقوم بإطلاق الإشاعات والأكاذيب عن الآخرين بقصد التسلية	34
					أتحدث بلهجة رافضة لآراء الآخرين في أي حديث جماعي	35
					أطلق على زملائي أسماء مثيرة للضحك والسخرية	36
					أتمد السخرية من الآخرين دون سبب	37
					أنتقد تصرفات الآخرين إن لم تعجبني	38
					أقوم بنشر صور مثيرة للسخرية عن أحد الطلاب على مواقع التواصل الاجتماعي	39
					أسخر من مظهر زملائي عند وضع صورهم على مواقع التواصل الاجتماعي	40
					أقوم بنشر أسرار زميلي عبر الإنترنت لإحراجه	41
					أقوم بالرد على تعليقات الآخرين في المواقع الإلكترونية بطريقة قاسية إن لم تعجبني	42
					أفرض آرائي ومعتقداتي على منشورات الآخرين إن لم تعجبني	43
					أقوم بنشر الإشاعات والأكاذيب عن زميلي على مواقع التواصل الاجتماعية	44
					أكثر تعليقاتي على مواقع التواصل الاجتماعي ناقدة	45

					للآخرين	
					أقوم بتهكير صفحات زملائي إن أزعجوني	46
					أقصى زميلي من الألعاب الجماعية عبر الانترنت لإحراجه	47
					أفضل عدم التعليق بإعجاب لأحد على منشوراته	48
					أستخدم الشتائم في تعليقي على أي منشورات تستفزني	49
					أتوعد من يعارضني من زملائي في قضية نشرتها على النت بالضرب أو الإيذاء	50

الملحق (4)

مقياس نمو التفكير الأخلاقي

التعليمات:

اقرأ القصتين التاليتين بتمعن، ثم أجب عن الأسئلة التي تهدف إلى تعرف رأيك فيما يجب فعله تجاه المشكلة التي تحتويها القصتان أو مشكلات مشابهة لها، وتعرف الأسباب التي دفعتك لاتخاذ هذه الآراء.

طريقة الإجابة:

- (1) اقرأ القصة جيداً، ثم أجب على الأسئلة التي تليها.
- (2) انتقل الى الأسئلة التي تليها وهي سبعة بعد القصة الأولى، وستة بعد القصة الثانية. ويحتوي كل سؤال على جزأين.
- (3) في الجزء الأول (أ) في أغلب الأسئلة سيطلب إليك تحديد الأسباب التي دفعتك لاتخاذ القرار مثل (يسرق، لا يسرق) أو (ضروري، غير ضروري). اختر خياراً واحداً فقط.
- (4) انتقل إلى قائمة الأسباب المدونة تحت القرار وضع إشارة (x) تحت خانة (يتفق) إذا كنت فعلاً تراه سبباً لقرارك. وتحت خانة (لا يتفق) إذا كنت لا تراه سبباً لقرارك، أو تحت خانة (غير متأكد) إذا لم تكن متأكداً من ذلك.
- (5) في الجزء الثاني (ب) عليك مراجعة الأسباب التي اخترتها (تتفق) فقط، ثم اختر واحداً منها ترى أنه أهم سبب لقرارك. وضع دائرة حول رقم السبب الأهم برأيك.

القصة الأولى:

في الوقت الذي كانت فيه " زوجة محمود " على وشك الموت بسبب نوع من أنواع السرطان، كان أحد الصيادلة قد اكتشف دواءً جديداً يعتقد الأطباء أنه يشفيها. وقد كانت تكلفة صنعه مرتفعة جداً، إلا أن الصيدلي كان يبيعه بعشرة أضعاف تكلفة صنعه، حاول محمود الاقتراض من كل معارفه ليجمع المال لشراء الدواء، ولكنه لم يستطع أن يجمع أكثر من نصف المبلغ الذي طلبه الصيدلي. ذهب محمود إلى الصيدلي وأخبره بأن زوجته ستموت وترجّاه أن يعطيه الدواء بسعر أرخص أو أن يسمح له بدفع الباقي في وقت لاحق، إلا أن الصيدلي رفض قائلاً: " لقد اكتشفت هذا الدواء وسوف أصنع منه ثروة ".

وبهذا فإن الطريقة الوحيدة التي يستطيع بها محمود الحصول على الدواء وإنقاذ حياة زوجته هي اقتحام الصيدلية وسرقة الدواء.

(فالمشكلة التي يقابلها محمود هنا هي أنه لا بد أن ينقذ حياة زوجته، ولكن الطريقة الوحيدة

للحصول على الدواء اللازم لها هو الخروج على القانون وسرقة هذا الدواء)

في رأيك ماذا يجب على محمود أن يفعل؟

1/ يجب أن يسرق.... 2/ يجب أن لا يسرق..... 3/ غير متأكد.....

لنغير الأحداث ولنرَ إن كنت ستحتفظ بنفس الرأي ولماذا؟

أولاً: الجزء (أ)

ماذا لو أن زوجة محمود طلبت منه سرقة الدواء؟ ماذا على محمود أن يفعل؟									
يسرق.....					لا يسرق.....				
إذا كنت تعتقد أن على محمود أن يسرق الدواء، فلماذا تعتقد ذلك؟					إذا كنت تعتقد أنه يجب على محمود أن لا يسرق الدواء، فلماذا تعتقد ذلك؟				
الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد	الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد
1	لأنها زوجته وقد طلبت ذلك وعليه تنفيذ ما يطلبه				1	لأن أحداً لم يأذن له أن يأخذ الدواء.			
2	لأنه تزوجها وعليه أن يساعدها، فإن لم يكن يريد مساعدتها لماذا تزوجها.				2	لأن الصيدلي وحده اكتشف الدواء ويفعل به ما يريد.			
3	لأن هناك تعهداً وارتباطاً قوياً متبادلاً بينهما.				3	لأن السرقة تعد خروجاً على القانون، والقانون يحافظ على الحقوق الأساسية لأفراد المجتمع.			
4	لأن الزوج عليه أن يساعد زوجته سواءً أكانت مريضة أم غير مريضة.				4	لأنه يمكن أن يوضح الأمر للسلطات لتساعده على انقاذ زوجته.			
5	لأنه لا يمكن أن يعترف بها كزوجة من غير موافقة أو قبول.				5	لأن العلاقات بين الناس يجب أن تقوم دائماً على إجراءات قانونية.			
6	لأنه قد قبل المسؤولية كزوج لها.				6	لأن حقوق الصيدلي يجب أن تصان.			

أولاً: الجزء (ب)

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو " الأهم "	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

ثانياً: الجزء (أ)

ماذا لو أن الشخص الذي يموت هو صديق محمود وليس زوجته وهذا الصديق ليس له أي شخص آخر يساعده. هل من الضروري أن يفعل محمود كل ما يمكنه حتى لو بالسرقة لإنقاذ حياة صديقه؟									
غير ضروري.....					ضروري.....				
لماذا ترى أنه غير ضروري؟					لماذا يعد ضروري؟				
الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد	الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد
1	لأن صديقك قد يؤدي لك بعض الخدمات وعلى ذلك يجب أن تقدم الخدمات لصديقك إذا أردت منه أن يساعدك في المستقبل.				1	لأنه يجب أن يحترم القانون.			
2	لأن الصداقة يجب أن تقوم على الاحترام المتبادل والتعاون.				2	لأنه يجب أن يحترم حق الآخرين في الملكية.			
3	لأن صديقك هذا قد يكون شخصاً هاماً.				3	لأنه إذا سرق الدواء سيصبح لصاً.			
4	لأنك إن فعلت ذلك ستشعر أنك قريب منه، وقد تتوقع منه أن يساعدك.				4	لأنه من الأمانة والقسوة سرقة الآخرين.			
5	لأنك قد تتعاهد مع صديقك على الوفاء بعضكما.				5	لأن السرقة تعد خرقاً للمعايير الاجتماعية.			
6	لأن أول ما تتطلبه العلاقة هي التضحية والإخلاص.				6	لأنه يجب أن يكون هناك مودة بين المجتمع والأفراد.			

ثانياً: الجزء (ب)

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو " الأهم "	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

ثالثاً: الجزء (أ)

ماذا لو أن الشخص الذي يموت غريب. هل من الضروري أن يفعل محمود كل ما يمكنه حتى لو بالسرقة لإنقاذ حياة شخص غريب؟									
غير ضروري.....					ضروري.....				
لماذا ترى أنه غير ضروري؟					لماذا يعد ضروري؟				
الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد	الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد
1	لأن هذا الشخص الغريب يجب أن يأخذ فرصة كي يعيش.				1	لأنه إذا تم القبض عليك فإن ذلك سيعيق إنقاذ حياة هذا الغريب.			
2	لأنه يمكن أن يكون هذا الغريب شخصاً مهماً ويملك ثروة كبيرة.				2	لأن الشرطة ستقبض عليك وتسجنك.			
3	لأن حياة الشخص الغريب لا يجب أن يُحكم عليها أنها أقل في قيمتها من حياة أي شخص آخر.				3	لأن ذلك سوف يقضي على أي حافز للابتكار.			
4	لأن صوت الحياة يتفوق على صوت الموت.				4	لأن المجتمع يجب أن يوجه الأفراد.			
5	لأن حق الحياة له الأولوية على حق الملكية.				5	لأن السرقة تُعد خروجاً على الموانئ العامة.			
6	لأنك لو تخيلت نفسك مكانه وكنت أنت الذي تموت وهذا الشخص الغريب لم ينقذك كيف سيكون شعورك.				6	لأنه إذا لم يسرق فسوف يترك انطباعاً جيداً عن التزامه واحترامه للقوانين.			

ثالثاً: الجزء (ب)

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو " الأهم "					
---	--	--	--	--	--

رابعاً: الجزء (أ)

ماذا لو أن الصيدلي طلب من محمود دفع المبلغ الذي كلفه تركيب الدواء فقط، وكان محمود لا يستطيع. لماذا يعد ضرورياً بصفة عامة الامتناع عن سرقة أشياء تخص الآخرين؟			
لرقم	السبب	تفق	يتفق
	لأن السرقة أمر سيئ ومن يسرق يذهب إلى السجن.		
	لأنه من الأمانة والقسوة أن تسرق من الآخرين.		
	لأن السرقة ليست إلا مخاطرة كبيرة.ي		
	لأن الشخصية يجب أن تقوم على إجراءات قانونية.		
	لأن الحياة في مجتمع ما تعني تقبل الفرد للحقوق والالتزامات والواجبات.		
	لأن الاعتراف بحق الملكية يعد أساسياً في كل مجتمع.		

رابعاً: الجزء (ب)

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو " الأهم "	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

خامساً: الجزء (أ)

لماذا يجب على الأفراد بصفة عامة احترام القانون والالتزام به؟			
الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق
1	لأنه إذا لم تحترم القانون فإن أي فرد سوف يسرق من أي فرد آخر ولن يبقى شيء.		
2	لأن الخروج على القانون يخلق طبقات بين الناس.		
3	لأن القانون يعمل أساساً على حماية الحقوق العامة للإنسان.		
4	لأن القانون وضع لكي نسير عليه ونتبعه لذلك يجب أن نحترمه دائماً.		
5	لأن القانون يحافظ على النظام في المجتمع.		
6	لأنه دون القانون سوف يسود التكاثر والفوضى.		

خامساً: الجزء (ب)

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو " الأهم "	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

سادساً: الجزء (أ)

ماذا لو أن محمود سرق الدواء وتحسنت صحة زوجته، ثم قبضت عليه الشرطة بتهمة السرقة وقدمته للمحكمة. ماذا على القاضي أن يفعل؟									
على القاضي أن يتساهل مع محمود...					لماذا يجب على القاضي أن يتساهل مع محمود؟				
لماذا يجب على القاضي أن يحكم على محمود بالسجن وعلى كل من يخرج على القانون؟									
الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد	الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد
1	لأن زوجته هي المريضة وطلبت منه أن يحضر لها الدواء وعليه أن يفعل ذلك لينقذ حياتها.				1	لأنه سرق شيئاً والسرقة شيء سيئ.			
2	لأن القاضي يجب أن يدرك أنه تصرف بدافع الحب وليس الأثانية لينقذ حياة زوجته.				2	لأنه كان يجب أن يعرف أن ما فعله يعد خطأ.			
3	لأن الوظيفة الأولى للقانون في أي مجتمع يجب أن تكون الحفاظ على حياة الإنسان.				3	لأن الفرد حينما يقبل القانون فإن عليه أن يقبل الالتزامات التي يفرضها القانون.			
4	لأن القاضي كان سيفعل ذلك لو أنه كان في حاجة للدواء لإنقاذ حياة زوجته من الموت.				4	لأنك إذا خرجت على القانون وتم القبض عليك سوف تذهب إلى السجن.			
5	لأن العدالة يجب أن تصاحبها الرحمة وخاصة إن تعلق ذلك بإنقاذ حيوان إنسان.				5	لأنه كان يجب أن يكون مستعداً لكي يحاسب على ما ارتكبه من أخطاء.			
6	لأن الأساس في إدانة الفرد عدم استهدافه إنقاذ حياة شخص آخر (أي السرقة لأي غرض غير هذا الغرض)				6	لأن حالة محمود في هذا المثال تعد مسؤولية.			

سادساً: الجزء (ب)

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه " الأهم "	1	2	3	4	5	6
--	---	---	---	---	---	---

سابعاً: الجزء (أ)

ماذا لو أن محمود أخبر القاضي بأنه فعل ما أملاه عليه ضميره. ماذا يجب على القاضي أن يفعل؟									
على القاضي أن يتساهل مع محمود.....					على القاضي أن يسجن محمود.....				
لماذا يجب التساهل مع محمود؟					لماذا يجب أن يسجن محمود؟				
الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد	الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد
1	لأن الزوج لم يستطع أن يتمالك نفسه عندما رأى زوجته مريضة ولا يستطيع أن يساعدها فكان ضميره من القوة بحيث دفعه ليفعل ذلك.				1	لأنه يجب أن يكون قادراً على التحكم في ضميره.			
2	لأن الضمير يقوم على اللين والرفق والتساهل.				2	لأن الضمير يجب ألا يقتصر على العقيدة فقط.			
3	لأن ضميره دفعه لفعل ذلك، وعليه أن يفعل ما أملاه عليه ضميره.				3	لأن ضميرك يجب أن يكون عقلك وعليك ألا تتساق وراء ضميرك.			
4	لأن ضمير الزوج في هذه الحالة يكون متماشياً مع الأخلاقيات العامة.				4	لأن الضمير يتصف بالذاتية ولهذا يتحتم وجود قوانين مقننة.			
5	لأن التصرف بدافع الضمير يمثل حقاً جوهرياً لكل فرد.				5	لأن محمود حين قرر أن الحياة تعد حقاً له، كان يجب أن يضع وجهة نظر المحكمة نصب عينيه.			
6	لأنه إذا لم ينقذها لن يستطيع أن يسامح نفسه وهو يعلم أنه كان بإمكانه إنقاذها ولكنه لم يفعل.				6	لأن الضمير لا يكون على حق دائماً ولذلك عليه أن يحكم عقله.			

سابعاً: الجزء (ب)

6	5	4	3	2	1	سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو " الأهم "
---	---	---	---	---	---	---

القصة الثانية:

علي يبلغ من العمر (14) سنة، كانت لديه رغبة كبيرة في مشاركة زملائه رحلة بالمخيم الصيفي، وقد وعده والده بالذهاب اذا استطاع أن يعمل، وتمكن من توفير المبلغ المطلوب للرحلة. عمل علي بجهد كبير واستطاع توفير المبلغ، ولكن قبل الرحلة بوقت قصير غيّر والده رأيه لرغبته (الوالد) في مشاركة أصدقائه في رحلة صيد. ولأنه لا يملك المبلغ المطلوب للرحلة، فقد طلب من ابنه علي أن يعطيه النقود التي وفرها من عمله، ولكن علي وجد أنه إذا أعطى النقود لوالده فلن يستطيع أن يذهب مع زملائه في الرحلة التي يرغب بها بشدة، لذلك فكر في أن يرفض إعطاء النقود لوالده. فالمشكلة أمام علي الآن هي أن والده وعده بالذهاب إلى الرحلة مع زملائه إذا وفرّ المبلغ المطلوب ثم غيّر رأيه، وبهذا فإن الطريقة الوحيدة التي يستطيع علي الذهاب بها إلى الرحلة هي عصيان والده وعدم مساعدته.

في رأيك ماذا يجب على علي أن يفعل؟

1/ يجب أن يرفض.... 2/ يجب أن لا يرفض..... 3/ غير متأكد.....

لتغيير الأحداث ولنرى إن كنت ستحتفظ بنفس الرأي ولماذا؟

أولاً: الجزء (أ)

لماذا يعدّ ضرورياً للآباء أن يلتزموا بوعودهم لأبنائهم؟				
الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد
1	لأنه يجب على الوالدين أن لا ينفصا وعودهما أبداً.			
2	لأنه إذا أراد الوالدان من أبنائهما أن يحفظوا وعودهم، فعليهما أن يكونا قدوة لهم.			
3	لأن الأبناء كالأباء لهم نفس الحقوق الإنسانية.			
4	لأنه إذا تصرف الآباء بأنانية، فسيفقد الأبناء الثقة بهم.			
5	لأن الآباء الذين يسيؤون استخدام سلطاتهم لا يستحقون احترام أبنائهم لهم.			
6	لأن الوعود بين الآباء والأبناء هي بمثابة عقود.			

أولاً: الجزء (ب)

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو " الأهم "	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

ثانياً: الجزء (أ)

ماذا عن حفظ الوعد لصديق لك؟ لماذا يعدّ مهماً حفظ الوعد لصديقك؟				
الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد
1	لأن صديقك يمكن أن يكون قدم لك بعض الخدمات كما أنك تحتاج لأن يكون لك أصدقاء.			
2	لأن المجتمع يجب أن يقوم على الثقة والاخلاص.			
3	إذا لم تحافظ على وعدك لصديقك فإنه سيقطع صداقته معك.			
4	لأن الانتماء هو أساس الصداقة.			
5	لأنك إذا لم تحافظ على وعدك فإنكما ستفقدان الثقة ببعضكما.			
6	لأن الحفاظ على الوعد سوف يجعل صديقك يشعر بأنك تقدره.			

ثانياً: الجزء (ب)

سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو " الأهم "	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

ثالثاً: الجزء (أ)

ماذا عن حفظ الوعد لشخص غريب؟ لماذا يعدّ مهماً حفظ الوعد مع أي شخص غريب؟			
الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق
1	لأن الشخص الغريب سيعتقد أنك كاذب وينصرف عنك.		
2	لأنك عندما تحافظ على وعدك له ستكون فخوراً بنفسك، وستعطي الآخرين انطباعاً بأنك لست شخصاً أنانياً.		
3	لأنك قد تحتاج إلى هذا الشخص يوماً ما.		
4	لأن هذا يعد مهماً لعلو شأنك واحترام الآخرين لك.		
5	لأن انطباعات الشخص الغريب تعد بنفس أهمية انطباعات أي فرد آخر.		
6	لأنه ليس هناك أي تفاعل بين أفراد المجتمع دون انتماء.		

ثالثاً: الجزء (ب)

6	5	4	3	2	1	سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه " الأهم "
---	---	---	---	---	---	--

رابعاً: الجزء (أ)

ما أهمية أن يترك الآباء أطفالهم يحتفظون بالمال الذي كسبوه إذا وعدوهم بذلك؟									
غير ضروري.....					ضروري.....				
لماذا ترى أنه غير ضروري؟					لماذا يعدّ ضرورياً؟				
الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد	الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد
1	لأن الابن عمل على توفير النقود، لذا هي نقوده الخاصة يفعل بها ما يشاء.				1	لأن والده سيعطيه الكثير فيما بعد.			
2	لأن الوعود تتطلب عهداً بين الطرفين.				2	لأن العلاقة تتطلب وجود طرفين.			
3	لأن الابن يستحقها بعد التضحية الكبيرة، وأخذ النقود منه يعدّ سلوكاً قاسياً.				3	لأن والده سيكون خجولاً من أصدقائه إذا لم يستطع الذهاب معهم.			
4	لأن حقوق الابن مساوية في القيمة لحقوق الوالدين.				4	لأن الابن يجب أن يحترم سلطة الأب.			
5	لأن الابن سيكي إذا أخذ والده نقوده.				5	لأن الابن يجب أن يطيع والده.			
6	لأن الابن قبل المسؤولية، ولذا له الحق في عائد مناسب للمجهود الذي بذله.				6	لأن الابن يجب أن يحترم والده ويحترم مكانته في الأسرة.			

رابعاً: الجزء (ب)

						سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه " الأهم "
--	--	--	--	--	--	--

خامساً: الجزء (أ)

هل يعتبر ضرورياً للوالدين ترك أبنائهم يحتفظون بالمال الذي وفروه لأنفسهم حتى لو لم يعدوهم بذلك؟									
غير ضروري.....					ضروري.....				
لماذا ترى أنه غير ضروري؟					لماذا يعدّ ضرورياً؟				
الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد	الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد
1	لأن الابن سيحزن إذا أخذت منه نقوده.				1	لأن والده سيضره إذا لم يعطه النقود.			
2	لأن الابن لن يحصل على ما يريده بدون نقوده.				2	لأن والده قدم له العديد من الخدمات.			
3	لأن حقوق الابن مساوية للوعود.				3	لأن التعهد هو أساس العلاقة.			
4	لأن الابن إذا احتفظ بالنقود يمكن أن يحقق النمو الذاتي لنفسه كفر.				4	لأنه يجب على الابن المحافظة على تماسك الأسرة ووحدتها.			
5	لأن الابن إذا احتفظ بالنقود يستطيع أن يحقق الاكتفاء الذاتي ويشعر بالمسؤولية.				5	لأن الأب هو المسؤول عن اتخاذ القرارات الخاصة بالابن.			
6	لأن الابن إذا لم يحصل على النقود سوف يصبح أنانياً يأخذ دون أن يعطي.				6	لأنه يجب على الابن أن يضحى من أجل والده الذي رياه وبذل قصارى جهده لأجله.			

خامساً: الجزء (ب)

						سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه " الأهم "
--	--	--	--	--	--	--

سادساً: الجزء (أ)

ماذا لو أن الأب يحتاج النقود للمساعدة في مصاريف البيت... لماذا يعدّ من الضروري للأبناء مساعدة آبائهم عند الحاجة؟				
الرقم	السبب	يتفق	لا يتفق	غير متأكد
1	لأن الآباء قدموا لهم الكثير، والآن يريدون من أبنائهم خدمة لهم.			
2	لأن الأفراد يساعدون بعضهم عندما تكون المصلحة عامة.			
3	لأن علاقة الأبناء مع الآباء تتجاوز حاجات الأسرة.			
4	لأن الأبناء يجب عليهم دائماً أن يطيعوا والديهم ويساعدوهم.			
5	لأن على الأبناء إدراك وتقدير تضحيات والديهم من أجلهم.			
6	لأن متطلبات الأسرة ومصلحتها أهم من رغبات الفرد، وتماسك الأسرة هو الأساس.			

سادساً: الجزء (ب)

6	5	4	3	2	1	سبب واحد من الأسباب التي اخترتها تعتقد أنه هو " الأهم "
---	---	---	---	---	---	---

الملحق (5)

تسهيل مهمة الباحثة



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق

نائب رئيس الجامعة

لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الرقم: ٧٩/٥٩٩٤

إلى مديرية تربية دمشق

يرجى السماح لطالبة الماجستير ولاء خالد سعسع المسجلة في كلية التربية
بجامعتنا بتطبيق أدوات الدراسة (مقياس التتميم + مقياس النمو الأخلاقي)
على طلبة الصف الأول الثانوي لزوم البحث الذي تعده بعنوان "التتميم
وعلاقته بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من المراهقين" وذلك بإشراف
السيدة الدكتورة رولا الحافظ.

علماً أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات لقاء ذلك.

شاكرين تعاونكم،،،

٣٠ آب ٢٠٢١ - ٢٢ تم ١٤٤٢

نائب رئيس جامعة دمشق

لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الأستاذ الدكتور محمد فراس الحناوي

٧

Damascus University
Faculty of Education
Department of Psychology



Bullying and its Relationship To the Growth of Moral Thinking Among A Sample of Adolescents

*"Thesis applied for Achieving Master's Degree
in Developmental Psychology"*

Prepared By
Walaa Khaled Sasa

Supervised by
Dr. Roula AL-Hafez
Assistant Professor in the Department of Psychology

Damascus 2023 AD

Abstract

This research sought to study the nature of the relationship between bullying and the growth of ethical thinking in adolescents, and to measure the difference between average sample scores on the bullying scale and the ethical thinking scale according to variables: (Sex, age, specialization): The researcher followed the analytical descriptive curriculum, and the research sample was formed from (505) Students of First Secondary Students in Middle Adolescence and (357) Students from the Faculty of Education and Science at Damascus University in late adolescence, This is to compare the growth of ethical thinking between both phases and its impact on the decisions they make in their lives with the forms of bullying that are prevalent in these phases. She built a bullying scale for this purpose and then presented it to experienced and specialized arbitrators at the Faculty of Education. The researcher also embraced Kohlberg's theory of moral growth and used his tool as a measure.

The research found a negative and reverse correlation between bullying and the growth of ethical thinking, that is, the lower the level of bullying in individuals their level of moral thinking grows, and the third stage of moral thinking growth is prevalent among secondary students, and the fourth stage is prevalent among university students. Growth in ethical thinking was rising by increasing age and experience in conjunction with the development of their cognitive growth. Bullying was more apparent and widespread among high school students in its traditional form than among university students, among whom cyberbullying was more widespread. Differences in bullying in secondary students were attributable to the sex variable in favour of males. While there were no differences in undergraduate gender, either in the growth of moral thinking. The differences were in favour of females at the secondary level and in favour of males at the tertiary level, and there were no differences in bullying depending on the variable specialization in secondary school students and university students. Also, there were no differences in the growth of moral thinking in secondary and university students depending on the variable in the specialization.

Keywords: bullying, growth of moral thinking, adolescents.