المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal Of Measurement & Evaluation (AJME)

المجلد الثاني (العدد الرابع) يوليو ٢٠٢١م

دورية علمية محكّمة

تصدر عن

الجمعية العربية للقياس والتقويم

المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥ م

PRINT ISSN (2682 - 2016)

ONLINE ISSN (2805 - 2927)

المجلة العربية للقياس والتقويم

المجلد الثاني (العدد الرابع) يوليو ٢٠٢١م

المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal Of Measurement & Evaluation (AJME)

المجلد الثاني (العدد الرابع) يوليو ٢٠٢١م

دورية علمية محكّمة

تصدر عن

الجمعية العربية للقياس والتقويم

المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥ م

PRINT ISSN (2682 - 2016)

ONLINE ISSN (2805 - 2927)

المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal of Measurment and Evaluation

(AJME)

تصدر عن
الجمعية العربية للقياس والتقويم
المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥م

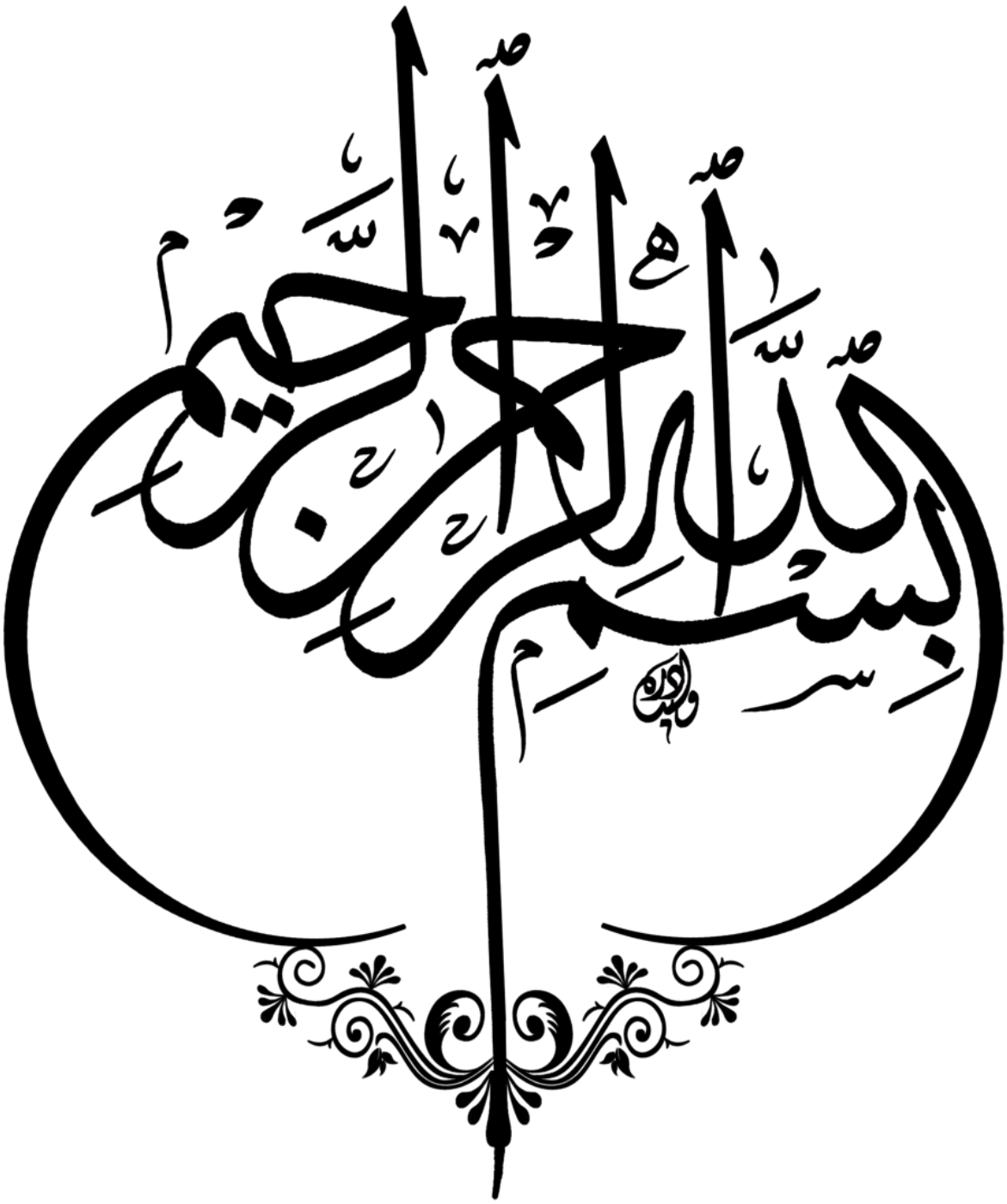
دورية علمية محكمة

العدد الرابع يوليو ٢٠٢١م

Print ISSN (2682-2016)
Online ISSN (2805-2927)

رئيس التحرير
أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل

00201223418938
almory54@gmail.com


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة الجمعية العربية للقياس والتقويم

ومجلس ادارة المجلة العربية للقياس والتقويم

رئيس مجلس الإدارة
ورئيس التحرير
أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل

نائب رئيس مجلس الإدارة
ونائب رئيس التحرير
أ.د/ أميمة مصطفى كامل

أعضاء الجمعية
وأعضاء التحرير

أ.د/ محمود عبد الحليم منسي **أ.د/ رمضان محمد رمضان**
أ.د/ نادية عبد القادر أحمد **د/ أمل عبد الرحمن صالح**
أ/ ندى ألفي ثابت

سكرتيرا التحرير

أمين صندوق الجمعية **أمين عام الجمعية**
د/ عبير إبراهيم السيد **د/ هنية السيد محمد الجمل**

مساعد رئيس التحرير

د/ عمرو محمد يوسف

أعضاء الهيئة الإستشارية للمجلة العربية للقياس والتقويم

أ.د/ أبو المجد إبراهيم الشوربجى	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ احمد عبد الرحمن عثمان	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د / ايمان هريدي	كلية الدرسات العليا للتربية – جامعة القاهرة
أ.د/ السيد الفضالي عبد المطلب	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ اسماعيل إبراهيم محمد بدر	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إسماعيل محمد الفقي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ أشرف أحمد عبد القادر	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ الغالي أحرشا	كلية الاداب والعلوم الانسانية – فاس - المغرب
أ.د/ السيد عبد الدايم عبد السلام	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ آمال عبد السميع أباظة	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ
أ.د/ أماني سعيده	كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة
أ.د/ أمينة إبراهيم شلبي	كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة
أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ إيمان شعبان	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ أحمد حميد القادري	كلية التربية – سلطنة عمان
أ.د/ أحمد محمد احمد سالم	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ آمال الفقي	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إيمان محمد عبد الحق	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إيهاب الببلاوي	كلية علوم الإعاقة – جامعة الزقازيق
أ.د/ بشرى اسماعيل احمد	كلية التربية – جامعة الملك خالد - السعودية
أ.د/ حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ حمدى حسن المحروقى	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ حمدي ياسين	كلية التربية للبنات – جامعة عين شمس
أ.د/ خالد سعيد النبي صيام	كلية التربية الرياضية- جامعة بنها
أ.د/ خديجة القرشي	كلية التربية – جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ خلف أحمد مبارك	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ دلال الهدهود	كلية التربية الاساسية – جامعة الكويت
د/ ديانا حماد	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ زينب محمود أبو العنين شقير	كلية التربية – جامعة طنطا
أ.د/ رشدى المحرزى	كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

أ.د/ سعيد اسماعيل علي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ سلوى محمد عبد الباقي	كلية التربية – جامعة حلوان
أ.د/ سهير كامل أحمد	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
أ.د/ سيف الدين يوسف عبدون	كلية التربية – جامعة الأزهر
أ.د/ سليمان محمد سليمان	كلية التربية- جامعة بني سويف
أ.د/ شاكر فتحي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ صابر حجازي عبد المولى	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ صلاح محمد توفيق	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ صلاح شريف	كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق
أ.د/ ضياء الدين زاهر	كلية التربية – جامعة عين شمس
د/ طارق السلمي	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ طلعت منصور	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ عادل ريان	كلية التجارة – جامعة أسيوط
أ.د/ عادل محمد محمود العدل	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ عبد التواب عبد اللاه عبد التواب	كلية التربية – جامعة أسيوط
أ.د/ عبد العاطي أحمد عبد المجيد	كلية التربية – جامعة قناة السويس
أ.د/ عبد الله الكندري	كلية التربية الاساسية – جامعة الكويت
أ.د/ عبد المنعم الدردير	كلية التربية – قنا – جامعة جنوب الوادى
أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل	كلية التربية – جامعة طنطا
أ.د/ علي صالح جوهر	كلية التربية – جامعة دمياط
أ.د/ عمر محمد جبرين	كلية التربية – الجامعة الاردنية
أ.د/ عادل السعيد البنا	كلية التربية – جامعة دمنهور
أ.د/ عبد المنعم الدردير	كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي
أ.د/ عبدالله عسكر	كلية الآداب- جامعة الزقازيق
أ.د/ علاء السيد أمين	كلية العلوم – جامعة بنها
أ.د/ فاتن فاروق عبد الفتاح	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ فيوليت فؤاد ابراهيم	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ فضل ابراهيم عبد الصمد	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ كريمان عويضه منشار نجم	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ لطفي عبد الباسط إبراهيم	كلية التربية – جامعة المنوفية
أ.د/ مبارك بن ربيع	كلية الآداب والعلوم الإنسانية – الرباط - المغرب
أ.د/ محمد أمين المفتي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ محمد بن عمار	كلية العلوم الإنسانية- الجامعة التونسية
أ.د/ محمد بن فاطمة	كلية العلوم الإنسانية – الجامعة التونسية
أ.د/ محمد عبد القادر أحمد عبد الغفار	كلية التربية – جامعة حلوان

أ.د/ محمد عبد الله	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ محمد عودة محمد عقل الرماوي	كلية العلوم التربوية – الأردن
أ.د/ محمد وليد موسى	كلية العلوم التربوية – جامعة الاردن
أ.د/ محمود فتحي عكاشة	كلية التربية– جامعة دمنهور
أ.د/ محمود عطا محمد	كلية التربية– جامعة الزقازيق
أ.د/ مختار أحمد الكيال	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ محبوبة صبحي زيتون	كلية التمريض- جامعة بنها
أ.د/ مجدى إبراهيم	كلية التربية– جامعة الزقازيق
أ.د/ مصطفى رجب	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ نادية عزيز بعيبن	كلية التربية – جامعة باتنه- الجزائر
أ.د/ ناصر أحمد الخوالدة	كلية العلوم الاسلامية العالمية – جامعة الأردن
أ.د/ نجيب الفونس خزام	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ ناصر علي الجهوري	كلية التربية – سلطنة عمان
أ.د/ هدى مصطفى محمد	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ يوسف محمود يوسف قطامي	كلية العلوم التربوية – الأردن

السياسة التحريرية للمجلة العربية للقياس والتقويم

أولاً: الرؤية:

مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر المجلات العربية والعالمية ذات أعلى معامل تأثير في نشر البحوث العلمية والاتجاهات الحديثة المحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية.

ثانياً: الرسالة:ـ

الالتزام بتحكيم ومراجعة واعتماد ونشر البحوث الأصيلة وأوراق العمل وملخصات الرسائل العلمية ذات الاتجاهات الحديثة وفق معايير ومواصفات مهنية دقيقة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والقياس والتقويم بصفة خاصة.

ثالثاً: الأهداف:ـ

١- نشر ثقافة القياس والتقويم في المجالات العلمية المختلفة.

٢- نشر الإنتاج العلمي للباحثين على المستوى المحلي والعربي في مجال العلوم التربوية النفسية والاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والقياس والتقويم بصفة خاصة وفق معايير المجلة.

٣- نشر ملحقات البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه والمراسلات العلمية وتقارير المؤتمرات والندوات والمنتديات والأنشطة العلمية والأكاديمية والترجمات والقرارات ومراجعات الكتب المتصلة بمجال المجلة.

٤- الإعلام بالفاعليات العلمية المرتقبة في مجال المؤتمرات والندوات وعروض الكتب والمقالات العلمية.

٥- نشر الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم تحت باب "رؤى معاصرة".

رابعاً: الفئات المستهدفة:ـ

أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وطلاب الماجستير والدكتوراه والدراسات العليا والمراكز البحثية ذات الصلة بالجامعات المصرية والعربية والباحثين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية في الجامعات المصرية والعربية.

قواعد النشر

تلتزم هيئة التحرير بشروط النشر بشكل كامل؛ إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي :

أولاً : الشروط الإدارية:

١. تهتم المجلة بنشر البحوث الأكاديمية الأصيلة في المجالات العلمية والتربوية والنفسية والاجتماعية والعلوم الإنسانية المكتوبة باللغة العربية، ويجوز قبول بعض البحوث باللغةالأجنبية، ولا تنشر بحوث سبق نشرها أو مقدمة للنشر في جهات أخرى.
٢. تنشر المجلة الترجمات والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطةالأكاديمية المتصلة بمجالات المجلة.
٣. تخضع الدراسات والبحوث للتحكيم العلمي (بسرية تامة) من قبل المتخصصين وهم نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس والعلوم الاجتماعية والإنسانية وأعضاء لجان الترقية من الأساتذة والأساتذة المساعدين في التصنيف.(اللجنة العلمية الدائمة).
٤. لا ترد الأبحاث أو الدراسات إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
٥. ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لمكانة الباحث، أو لقيمة البحث، بل تخضع لاعتبارات فنية، (وقد تكون منها أولوية وصول البحث لهيئة التحرير).
٦. يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رسوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونيا على البريد الإلكتروني للمجلة: almory54@gmail.com تليفون: 00201223418938
٧. تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، بحد أقصى عشرين صفحة.
٨. تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التى تمنحها الكلية فى فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.
٩. كل ما ينشر فى المجلة لا يجوز نشره بأى طريقة فى أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.
١٠. يقدم الباحث تعهدًا موقعًا منه، ومن جميع الباحثين المشاركين – إن وجدوا – يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءًا من كتاب منشور (نموذج التعهد بنشر بحث).

ثانيًا: الشروط الفنية:

- **يراعى أن يكون البحث خاليًا من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوبًا بخط Simplified Arabic بحجم (١٢) Bold، وتكتب العناوين بخط بحجم (١٤) Bold ، أبعاد متن البحث ١٢×١٩ بحيث يترك مسافة بالهامش العلوي ٢.٥ سم، والسفلي ٧سم، والأيسر ٤.٥، والأيمن٤.٥.**
- **وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة فى كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.**
- **يراعى في كتابة البحوث باللغة الأجنبية أن يكون البحث مكتوبًا بخط Time New Roman بحجم (١٢) Bold، وتكتب العناوين بحجم (١٤) Bold وبهوامش حجم الواحد منها (٤.٥سم يمين ويسار الصفحة)، (٢.٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة فى كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.**
- **أن يلتزم الباحث بالتوثيق تبعا لـ نظام APA في المراجع العربية تماما كما في المراجع الاجنبية في المتن والقائمة وبخاصة الاعتماد على اسم المؤلف**
- **لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٥٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.**
- **تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيمًا متسلسلاً، وتكتب عناوينها فوقها، أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.**
- **لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.**
- **في حالة نشر البحث؛ يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) مستلات من البحث، ويتحمل الباحث تكلفة الإرسال بالبريد .**

جميع الأفكار الواردة في الأبحاث والدراسات والمقالات المنشورة في هذه المجلة تعبر عن رأي كاتبيها وعلى مسئوليتهم الشخصية ولا تعبر بالضرورة عن رأي مجلس إدارة الجمعية العربية للقياس والتقويم

قائمة المحتويات

الموضوعات	أرقام الصفحات
المرغوبيه الاجتماعيه لدي طلاب المرحلتين الثانويه والجامعية وعلاقتهما ببعض المتغيرات أ.د/ محمد المري محمد اسماعيل - استاذ علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة الزقازيق ورئيس الجمعية العربية للقياس والتقويم	١-٢٣
الأخلاق: مفهوم ورؤية أ.د/ السيد محمد عبد المجيد أستاذ الصحة النفسية، وعميد كلية التربية السابق- جامعة دمياط. د/ هبة مصطفى مطاوع أستاذ أصول تربية الطفل المساعد كلية التربية – جامعة دمياط د/ سماح أبو السعود رسلان مدرس علم النفس التربوي كلية التربية - جامعة دمياط د/ عمرو محمد إسماعيل محمد مدرس الصحة النفسية كلية التربية - جامعة دمياط	٢٤-٤٧
نحو نموذج مقترح للذكاء الاخلاقى فى التعليم الاستاذ الدكتور / أميمة مصطفى كامل جمعة - استاذ علم النفس التربوى- كلية التربية النوعية جامعة القاهرة	٤٨-٥٢
مستوى السلوك الأخلاقي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة د. بندر زيد الأمير- مشرف تربوي بإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة	٥٣-٨٢
الدور الوسيط للعوامل الكبرى للشخصية في العلاق بين الذكاء العاطفي والتفكير الأخلاقي لدي طلبة جامعة الوادي الجديد د/ حمودة عبد الواحد حمودة فراج استاذ علم النفس التربوي المساعد- كلية التربية – جامعة الوادي الجديد – مصر	٨٣- ١٤٤
مقدمة في الاخلاق المهنية للهيئة التربوية مقارنة فلسفية / تربوية د. حنان الغوات – مطرة ومفتشة تربوية - المغرب	١٤٥-١٦٧
العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كمنبئات بالتحيزات الأخلاقية لدى طلاب الجامعة د/ محمد حسين سعيد- أستاذ علم النفس التربوي -كلية التربية جامعة بني سويف	١٦٨-١٩٠
الأنشطة الحرة في المؤسسات التعليمية "مدخل للتربية من أجل الأخلاق" أ.د/ محمد غازي الدسوقي- أستاذ علم النفس التربوي- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	١٩١-٢٠٥
الإرشاد النفسي وأساليب غرس التربية الأخلاقية أ.د./ ناصر سيد جمعة- أستاذ الارشاد النفسي جامعة ظفار – د/ يوسف أحمد البرعمي- استاذ طرق المناهج وطرق تدريس الرياضيات – جامعة ظفار	٢٠٦-٢٢٦

تابع قائمة المحتويات

الموضوعات	أرقام الصفحات
Improving Children Moral Values through Personal Social Health Economics Education Hala Seliet/Dr	٢٢٧ -٢٢٨
اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالرستاق نحو فاعلية التعلم الفردي والتعاوني باستخدام مدونات الويب فى تنمية مهارات التصور العقلي تلاميذ المرحلة الاعدادية عبد الباسط شكري – باحث دكتوراه – كلية التربية – جامعة بني سويف	٢٣٨-٢٤٩
مفهوم التنمية المستدامة د/ رانيا عبد الحميد مبروك دسوقى- مدرس ثانوى مواد فلسفية - باحث دكتوراه- (تخصص علم النفس التربوى)- كلية التربية- جامعة الاسكندرية	٢٥٠-٢٧٢
القيم الثقافية لبيئة العمل الإلكتروني د. ولاء حامد ضرار احمد - دكتوراة الفلسفة في علم الكلام	٢٧٣ - ٢٨٨

المرغوبيه الاجتماعيه لدي طلاب وطالبات المستويات الدراسية في المرحلتين الثانويه والجامعية

اعداد

أ.د/ محمد المري محمد اسماعيل

استاذ علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة الزقازيق

ورئيس الجمعية العربية للقياس والتقويم

مقدمة :

تتمتع المقاييس النفسية بأهمية بالغة في قياس الجوانب المعرفية والوجدانية لدي الافراد, فبناء علي المعلومات المستمدة منها تتخذ القرارات المتعلقة بالأفراد في كافة الميادين, وتصنف هذه المقاييس في ضوء طريقة أداء الفرد عليها الي نوعين: مقاييس الاداء الأقصى وهي التي تقيس افضل واجود اداء يستطيع الفرد ان يقدمه في موقف يتضمن تحديا لقدراته, ومقاييس الاداء المميز او الاداء النمطي وهي التي تقيس ما يقوم به الفرد عادة وليس ما يستطيع القيام به.

وصدق المقياس النفسي يعني انه يقيس ما اعد من اجله , ويتوقف صدق المقياس علي ثباته, فالثبات يعد شرطا من شروط الصدق (شرطا ضروريا ولكنه غير كاف), فمن الناحية النظرية ارتفاع قيمة معامل الثبات تعني ارتفاع قيمة معامل الصدق , وانخفاضها يعني انخفاض قيمة معامل الصدق . حيث ان اقصي قيمة للصدق هي الجذر التربيعي لمعامل الثبات, لكن من الناحية التجريبية قد يكون المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ولكنه غير صادق , وبصفة عامة زيادة تباين الخطأ تؤدي الي انخفاض قيمتي الصدق والثبات .

وتقوم الاختبارات النفسية والتربوية عامة علي الافتراض الذي يقول بان هناك سمات او خصائص معينة يشترك فيها جميع الافراد , ولكنهم يختلفون فيما يمتلكونه من مقادير في تلك السمات . وتعتبر هذه السمات من التكوينات الفرضية باعتبار ان هذه السمات لا يمكن ملاحظتها مباشرة , ولكن يمكن الاستدلال عليها من السلوك الملاحظ للفرد .

كما انه يعد تشويه الاستجابة او تحيز الاستجابة احد اهم الخصائص غير المرغوبة و واحد اهم مصادر الاخطاء المنتظمة : ويشمل نمطين هما : الاتجاه العقلي في الاستجابة واسلوب الاستجابة وسيتم التركيز في البحث الحالي علي وجهة الاستجابة .

مشكله البحث:-

نشأت فكره البحث من خلال ملاحظه الباحث أثناء تعامله مع طلابه خلال عمليه التدريس من حبهم الشديد لتقديم أنفسهم بصوره لائقة دون اي عيوب. فالمعلم لابد أن يكون قادر على التواصل مع الآخرين وقادر على الحوار والمناقشة

ان المرغوبيه الاجتماعية احدي المشكلات التي تواجه الاستجابة لمقاييس التقرير الذاتي ألي انها تودي الي تشويه وتحريف الاستجابة علي هذه المقاييس فالمفحوص يسعي الي قبول نماذج السلوك الإيجابية (مثل احب كل الناس من حولي) وإنكار نماذج السلوك السلبية (مثل: (في بعض الأوقات احب الآخرين) بغض النظر عن سلوكه الفعلي الحقيقي .

وكثير من العلماء افادوا ان كثير من الأفراد يغيرون سلوكهم عند الانتقال من الوضع الاجتماعي الخاص الي العام والأفراد الذين يميلون لتقديم أنفسهم بصوره ايجابيه في سياق اجتماعي هم الأفراد الذين لديهم درجات عالية من المرغوبيه الاجتماعية

وتعد المرغوبيه الاجتماعية مشكله محتمله كلما تم استخدام مقاييس التقرير الذاتي لتقييم العواطف او الميول حيث يؤكد(حجاج غانم ، ٢٠٠٦) ان المفحوص يسعى لقبول النماذج السلوكية الإيجابية وانكار النماذج السلبية فلم يثبت اي بحث ان الاستجابات فرديه خاليه من تأثير المرغوبيه الاجتماعية وتؤكد نتائج دراسه ان اكثر المقاييس النفسية تعتمد على منهجيه التقرير الذاتي بصفه متحيزه (Wahlberg,2010)

كما أشار (فؤاد ابو حطب وأمال صادق،١٩٩١) ان المشكلة الجوهرية لمقاييس التقرير الذاتي ميل المفحوص الي الاستجابة عن مفرداتها لا بشكل يوصف سلوكه اي ان يقوم بتزييف استجابته

وقد توصلت دراسه (سميره ركزه و مهدي ساميه ومهلل زينه، ٢٠٠٦) الميل العمودي لتشويه الاستجابة في الاتجاه المرغوب من أخطر مشكله قياس سمات الشخصية

ميل المفحوص في الاستجابة عن مفردات مقاييس التقرير الذاتي يترتب عليه اغفال وإهمال للحقائق المتجسدة داخل الشخصية (عبد الرحمن سليمان ،١٩٩٧) ومن ثم تؤدي المرغوبيه الاجتماعية الي تضليل التقييمات الشخصية وعدم مصداقيه القرارات المتخذة وضعف الصحة التنبؤية لهذه القرارات (mesmer ,magnuson, 2006)

وتعد المرغوبيه الاجتماعية احد ثلاثة مصادر تباين محتمله في درجات الطلاب وتقدير الذات الايجابي والفعالية الاجتماعية بالإضافة الي المرغوبيه الاجتماعية (dunkei, linden, Brown, 2016) التي تؤثر في الخصائص السيكوميتريه للمقاييس النفسية والعلاقات بين المتغيرات حيث يشير تقديم الذات بصوره مقبوله تؤدي إلى ارباك نتائج البحث من خلال تحريف العلاقات وتشويه صدق المقاييس(smith, 2015) لزياده التحقق من نتائج البحوث المستنده الي الاستبيان لابد من الكشف عن المرغوبيه الاجتماعية وتقليلها وتصحيحها.

وقد توصلت دراسة (ماجد أنيس أحمد، ٢٠١٣) الي وجود فروق دالة احصائيا في قيمة معامل ثبات الفا للمقاييس الفرعية (العصابية والضمير الحي والمقبولية والانفتاح علي الخبرة) لمقاييس الشخصية بين استجابات الصدق واستجابات التزييف لصالح مجموعة استجابات الصدق .

وتتحدد مشكله البحث من خلال الاسئلة الأتية :-

١- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس المرغوبيه الاجتماعية ؟
٢- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطلاب في المرغوبيه الاجتماعية ترجع للمرحلة الدراسية (الثانوية – الجامعية) ؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المرغوبيه الاجتماعية ترجع للمستوى الدراسي؟
٤- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة في مقياس المرغوبيه الاجتماعية ترجع لنوع قطاع الكليات للطالب ؟

أهداف البحث :ـ

١- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في المرغوبيه الاجتماعية.

٢- التعرف على الفروق في المرغوبية الاجتماعية بين طلاب المرحلتين الدراسية (الثانوية، والجامعية).

٣- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المرغوبيه الاجتماعية ترجع للمستوى الدراسي للطالب.

٤- التعرف علي الفروق بين طلاب الجامعة في مقياس المرغوبيه الاجتماعية التي ترجع الي نوع قطاع الكليات للطالب.

أهمية البحث:ـ

- القاء الضوء علي هذة المفاهيم وتاثيرها علي شخصية الطالب وتاثيرها علي المجتمع بأكمله
- بناء مقياس المرغوبية الاجتماعية لدى مجموعه من طلبة الثانوية العامة والجامعة حتى يمكن الاستفادة منه في القياس النفسي والتقويم التربوي.
- تعد المرغوبية الاجتماعية احد اخطر مشكلات القياس النفسي حيث انها تؤدي الي تضليل التقيمات الشخصية, وعدم مصداقية القرارات المتخذه بناء عليها وضعف الصحة التنبؤية لهذه القرارات ومن ثم تساعد الباحثين في التغلب على هذه المشكلة.
- توعية الباحثين في مجال علم النفس التربوي بأهمية الكشف عن وجهة الاستجابة وضبطها قبل التحقق من الخصائص السيكوميترية للمقاييس النفسية حتى يمكن تقنين المقاييس جيداً

الإطار النظري:

١) المرغوبيه الاجتماعية : Social Desirability

يعرف كل من (Marlowe & Crowne, 351) المرغوبيه الاجتماعية بانها ميل الشخص لاختيار الإجابة التي تجعله يظهر بها امام نفسه وامام الاخرين بانه مقبول اجتماعيا في ضوء الاتجاهات والمعايير السلوكية المقبولة اجتماعيا.

وتعبر المرغوبيه الاجتماعية عن ميل الفرد الي الاستجابة لبنود مقاييس التقرير الذاتي بصورة تجعله مقبولا ومستحسنا من الاخرين , وذلك بقبوله انماط سلوكية مرغوبة قد لا تكون منطبقة عليه , وانكاره انماط سلوكية غير مرغوبة قط تكون منطبقة عليه وهذا يؤدي الي تزييف faking في الاستجابة وهو ما يطلق عليه التزوير للأحسن faking good

وقد اوضح (Leark et al., 33) وزملاؤه ان هناك نوعان من التزوير في الاستجابة احدهما التزوير للأحسن faking good وفيها يحاول المفحوص متعمدا ان يظهر بصورة افضل مما هو عليه والنوع الاخر التزوير للأسوأ faking bad وفيها يحاول المفحوص متعمدا ان

يظهر بصورة اسوأ مما هو عليه وكلاهما يخفض من صدق المقياس.

وتعرف المرغوبيه الاجتماعية أيضا باعتقاد الشخص بانه شخص نموذجي ولديه المقدرة علي اعطاء الصورة المثلي لتقبل اخرين له ويمتلك مساحة فردية للانفراد بالمركز الاجتماعي المطلوب.

وتمثل المرغوبيه الاجتماعية نتاجا مركبا من المفاهيم والمعلومات والمشاعر والاحاسيس التي تتولد لدي الفرد فتجعله يستجيب لموضوع معين بطريقة محددة وبدرجة من التفاعل , وقد طرحت عدد من التفسيرات في هذا المجال وفقا(Freud) يعد المعبر الرئيسي عن هذا المنظور فهو يري ان المرغوبيه الاجتماعية تنشأ عن القيم التي تم استدراجها من خلال التوحد مع الوالدين بصورة تؤدي الي تكوين الانا العليا (Ego Super) والتي تتكون بدورها من الضمير (Conscience) والانا المثالية (Ego ideal) فينمو الضمير لدي الطفل نتيجة العقاب اي استدماج كل مايدينه ويعاقبه عليه والداه.(Man, 2013).

وتنمو الانا المثالية نتيجة المكافاة اي استدماج كل ما يوافق عليه والداه ويثيبانه عليه وتمر هذه العملية بمراحل مختلفة ومتغيره وتظل فى حالة نمو مستمر منذ الطفولة الي البلوغ وما بعده متأثرة في ذلك بمجموعة المواضيع التي يفضلها الفرض نتيجة تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها

ويتم اكتساب المرغوبيه الاجتماعية وتغييرها من خلال الايحاء والآراء والافكار الصادرة عن اناس نثق بهم او نحبهم دون مناقشة عقلية كذلك من ملاحظة نماذج اجتماعية ومن خلال المحاكاة والتقليد ومن خلال التعلم البديلى الذى يتم من خلال التعزيز (Kim, 2016).

ويري باتنجر (Bhatnage,2003) ان مصطلح المرغوبيه الاجتماعية يشير الى تقدير الدرجة التى يشعر معها اى شخص انه مضطر لاختيار استجابات مقبولة اجتماعيا . وهذا ما يحدث عند تقديم مجموعة من الاسئلة التى تكون الاجابة عليها في شكل موافقة جماعية او رفض جماعي

وعرفها (Edwards,2009) انها نزعة الفرد لاعطاء استجابات مرغوبة اجتماعيا عند وصفه لذاته

وعرفها (Crowne ,1997) بانها الحاجة الي الحصول علي القبول الاجتماعي او الظهور بمظهر لائق من خلال الاستجابة بطريقة مناسبة ومقبولة اجتماعيا فى ضوء المعايير السلوكية

المقبولة اجتماعيا

كما عرفها (Paulhus, 2012) بانها النزعه لاعطاء الاستجابات التي تجعل المستجيب يبدو جيدا.

كما عرفها (Lovegrove, 2002) بأنها ظاهرة يقدم فيها الافراد باكثر طريقة مقبولة من الناحية الثقافية والاجتماعية بغض النظر عما اذا كان ذلك انعكاسا دقيقا لذاتهم الفعلية أم لا.

ويعرفها الباحث بانها ميل الفرد الي قبول جميع السلوكيات المقبولة اجتماعيا وانكار جميع السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا وذلك في ضوء المعايير السلوكية المقبولة اجتماعيا , وذلك للظهور بمظهر لائق امام الاخرين او الحصول علي الاستحسان.

والمفهوم الاجرائي: للمرغوبية الاجتماعية يقصد به ميل الطالب الي اختيار الاستجابة التي تجعله يظهر بها امام نفسه وامام الاخرين في ضوء الاتجاهات والمعايير السلوكية المقبولة اجتماعيا, ويعبر عنها بمجموع الدرجات التي يحصل عليها في مقياس المرغوبيه الاجتماعية المستخدم في البحث.

٢) المفاهيم المشابهة لمفهوم المرغوبيه الاجتماعية :

قد تعددت المفاهيم المشابهه لمفهوم المرغوبية الاجتماعية ومنها :

أ- الكذب :

يشير معنى الكذب اصطلاحًا: إلي الإخبار بالشيء على خلاف ما هو عليه سواء كان عمدًا أم خطئًا.

وقال النووي: (الإخبار عن الشيء على خلاف ما هو، عمدًا كان أو سهوًا، سواء كان الإخبار عن ماض أو مستقبل).

يعرّف الكذب بأنّه القول المخالف لحقيقة الأمر والواقع، فعندما يقال كذب فلان على فلان فهذا يعني أنّه تكلّم معه بحديثٍ لا يمتّ للواقع بصله (paulhus ,1991).

ب- التزييف :

وهو أن تصدر، من مصدر غير شرعي، صورة طبق الأصل لشيء ما خاصة النقود، وذلك بهدف الغش. فسكّ النقود وطبعها، هو مسؤولية الحكومات الوطنية. وقد عُقِدت الاتفاقيات بين الأقطار المختلفة لمعاقبة المزيِّفين لعملة كل دولة منها. وتتخذ منظمة البوليس الدولي

(الإنتربول) جانبًا كبيرًا من الاهتمام في التحقيق حول المزيفين العالميين.

ج- **التزوير :**

وهو العبث عمدًا بوثيقة مكتوبة بهدف الغش، أو الاحتيال. تتضمن أنواع التزوير المعروفة، التوقيع بطريقة احتيالية، تحت اسم شخص آخر إما على شيك، أو على وصية، أو عقد، أو أوراق الهوية والشهادات العلمية وغيرها، وهناك نوع آخر من أنواع التزوير ألا وهو التزوير في المخطوطات والأصول الأدبية المكتوبة، ويسمى أصحابها بمزوري الأدب، وعادة ما يقوم مزورو الأدب، بتقديم وثائق مزورة، على أنها مخطوطات نادرة.(paulhus ,1991).

د- **خداع الذات :**

وهو عملية يقوم بها الشخص من أجل رفض الأدلة والحجج المنطقية، أو تبرير أهميتها، أو معارضتها، أو تبرير أهمية معارضتها. ... ينطوي خداع النفس على إقناع الشخص نفسَه بوجود حقيقة (أو عدم وجودها) حتى لا يكشف المرء عن أي معرفة ذاتية والخداع (Paulhus,1991).

هـ- **تجميل الاستجابات :**

تشير الي الدرجة التي يشعر معها اي شخص انه مضطر الي اختيار استجابات مقبولة اجتماعيا .

و- **عدم تقدير الذات :**

وهو ذلك الشعور الكامن داخل المرء بعدم القيمة مقارنة مع غيره، وأنه لا يستطيع إنجاز أية مهمة بنجاح. ويأتي الشعور بعدم تقدير الذات بعدة أشكال، متعددة (Paulhus, 1991).

ز- **الخوف من التقييم السالب :**

وهو بنية نفسية تعكس الخوف من تقييم الاخرين والقلق بسبب التقييمات السلبية من قبل الاخرين , وتوقع التقييم السلبي من قبل الاخرين وهذا يتشابه مع مفهوم المرغوبية الاجتماعية (عبد العزيز محمد حسب الله، ٢٠٢٠)

الدراسات المرتبطة بالمرغوبيه الاجتماعية :ـ

يهدف بحث (Furnham et al, 2002) الي التعرف علي تأثير المرغوبيه الاجتماعية كما يقاس بمقياسي BIDR إعداد Paulhus في عام ١٩٨٤ ، ومقياس المرغوبيه الاجتماعية إعداد Marlowe & Crowne في عام ١٩٦٤علي الميكانزم الدفاعي الكبت وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية ، وتكونت عينه البحث من(١٢٠) طالب جامعي من الجنسين ، وتوصلت الدراسة الي عده نتائج منها ان الأفراد الذين يلجأون الي ميكانزم الكبت وهم الأفراد الأعلى مرغوبيه اجتماعيه واقل قلقا في ضوء تقريرهم الذاتي يتسمون بانهم اعلي ذكاء وجداني ورضا عن الحياه وتقديرا للذات واستخدام أساليب صحيه في التعامل مع الضغوط.

فى حين تناول بحث (Janne Chung & Gary S.Monroe, 2003) تحيز الرغبة الاجتماعية في سياق صنع القرار الأخلاقي من قبل المحاسبين. يفترض وجود علاقة سلبية بين التحيز الاجتماعي المرغوب فيه والتقييم الأخلاقي. كما يتنبأ بتأثير التفاعل بين التدين والجنس على تحيز الرغبة الاجتماعية.

بينما تناول بحث (Tan & Hall, 2005) الي التعرف علي علاقه المرغوبيه الاجتماعية بتوجه الهدف ، وتكونت عينه الدراسة من (٢٤٩) طالب جامعي ، ولقياس المرغوبيه الاجتماعية تم استخدام مقياس (BIDR) اعداد Paulhus في عام ١٩٩٤ ، وتوصلت الدراسة الي عده نتائج منها وجود علاقه سلبيه بين المرغوبيه الاجتماعية وتوجهات الهدف للتعلم بما يعني أن الأفراد الذين يقيمون أنفسهم كما هي بالفعل حتي لو كانت تتسم بالدونية (مرغوبيه اجتماعيه اقل) يتبنون توجه هدف نحو التعلم ، فسلوكهم مدفوع نحو التعلم ، كما وجدت علاقه ايجابيه بين المرغوبيه الاجتماعية وتوجهات الأداء التجنبي بما يعني أن الأفراد الذين يتضايقون من وضع أنفسهم في مواقف ال تلقي رضا الآخرين (مرغوبيه اجتماعيه اعلي) يميلون الي تبني توجه الهدف التجنبي فسلوكهم مدفوع بتجنب النقد من الآخرين.

فى حين أشار بحث (حجاج غانم أحمد علي، ٢٠٠٦) الي التعرف علي العلاقه بين المرغوبيه وتقدير الذات والفروق بين الذكور والإناث في المرغوبيه الاجتماعية و إعداد برنامج لتخفيف حده المرغوبيه عند الاستجابة لمقاييس التقرير الذاتي، وللتعرف علي المرغوبيه الاجتماعية تم استخدام مقياس من إعداد الباحث، ولقد تم تطبيق كل من مقياس المرغوبيه الاجتماعية ومقياس تقدير الذات "أحد المقاييس الممثلة لمقاييس التقرير الذاتي" علي عينه البحث الأساسية المكونة منه (٨٧) طالب وطالبه (٣٤ طالب و٥٣ طالبه) من طالب الفرقه الرابعة

تعليم عام الشعب العلمية بكلية التربية بقنا قبل تطبيق البرنامج وبعده ، وتوصل الباحث الي عده نتائج منها :- توجد علاقه ارتباطية داله إحصائيا بين المرغوبيه الاجتماعية وتقدير الذات ، كما أن البرنامج المعد يسهم إسهاما فعال في تخفيف حده المرغوبيه الاجتماعية وذلك من خلال أداء المفحوصين علي مقياس المرغوبيه الاجتماعية ومن خلال أدائهم علي مقياس تقدير الذات، كما تم التوصل الي عدم وجود فروق داله إحصائيا بين الذكور والإناث في المرغوبيه الاجتماعية ، وبناء علي هذه النتائج تم تقديم مجموعه من التوصيات للفاحصين والباحثين والمسؤلين عن القياس النفسي والتربوي.

وقام كل من (JESSICA MESMER – MAGNS, CHOCKALI NGAM VISWESVARAN , SARISH DESHPANDAJACOB JOSEPH, 2006) بدراسة الاستجابة المرغوبية الاجتماعية (SDR) نطاق واسع فيما يتعلق بتقييم الشخصية المستحقة للمخاوف من أنه قد يقلل من الصالحية التنبؤية للقرارات المتخذة باستخدام هذه التقييمات(على سبيل المثال ، في اختيار الموظفين) . تم استخدام عدد من المقاييس لتقييم الفروق الفردية في تشويه الاستجابة. الاجتماعية مثل (- مقياس مارلو - كراون -) ، واحترام الذات ، والذكاء العاطفي وكان عدد أفراد العينة التي طبق عليهم (١٩٨طالبا جامعيا) ٤٥% ذكور و٥٥% اناث) في جامعتين متوسطي الحجم من الولايات المتحدة وبلغ متوسط عمر المشاركين (٢٤سنه) . وكشفت النتائج على أن الإفراط في المطالبة يرتبط سلبًا بالتحسين الخادع الذاتي ، وهو شكل من أشكال حقوق السحب الخاصة ، ولكن ليس بحقوق السحب الخاصة بشكل عام. كشفت تحليلات الانحدار أن الذكاء العاطفي يفسر تباينًا كبيرًا في حقوق السحب الخاصة ، بالإضافة إلى ما يفسره احترام الذات والمطالبة المفرطة وحدها (Δ16.=R2،p>.٠١) وتشير الارتباطات إلى أن الإناث أكثر ميًال إلى حد ما للانخراط في تعزيز خداع الذات-SDR) .SDE)

وهدف بحث (Walker & Gudjonsson, 2006) إلى بحث العلاقه متغير الإساءة Offending المصاحبة وغير المصاحبة للعنف والمقررة ذاتيا ببعض متغيرات الشخصية منها تقدير الذات والمرغوبيه الاجتماعية كما تقاس بمقياس الكذب المدرج ضمن قائمه ايزيك للشخصية ، وتكونت عينه البحث من (٧٨٥) طالب من الجنسين (٤٨٠ ذكور و ٣٠٥ اناث)، وتوصلت الدراسة الي عده نتائج منها ان الإساءة غير المصاحبة للعنف مرتبطة ارتباطا سلبيا بالمرغوبيه الاجتماعية لدي الذكور فقط ، كما توصل الباحث الي عدم وجود ارتباط بين تقدير الذات والمرغوبيه الاجتماعية (كما يقاس بمقياس الكذب) لدي كل من الذكور والإناث.

بينما تناول بحث (ناجي محمد قاسم الدمنهوري و حسن محمد عابدين ، ٢٠١٢) الكشف عن أساليب تقديم الذات التي يتبعها الطالب لتقديم ذاتهم لمعلميهم والتعرف علي الفروق بين الذكور والإناث في أساليب تقديم الذات ويهدف أيضا للتعرف علي مدي اختلاف أساليب تقديم الذات التي يتبعها الطالب باختلاف بعض المتغيرات مثل مستويات المرغوبيه الاجتماعية والخوف من التقييم السالب والنوع والتفاعلات بينهم وإرشاد الطالب وتوجيههم في ضوء أساليب تقديم ذاتهم داخل الفصل الدراسي بما يتوافق مع عادات وتقاليد المجتمع وتكونت عينه البحث من(١٣٢) طالبا وطالبة من طالب الصف الثاني الثانوي ، (٧٠) طالبا و (٦٢) طالبه

وتم استخدم مقياس أساليب تقديم الذات لطالب المرحله الثانوية (إعداد الباحثان) ومقياس الخوف من التقييم السالب (Watson, D , & Friend ,r, 1969) وتعريب وإعداد ناجي محمد قاسم وعادل السعيد البنا(٢٠١٠)، واستخدم أيضا مقياس المرغوبيه الاجتماعية لـ , Marlowe Crowne , D.p&D) ١٩٦٠ وتم استخدام بعض الأساليب الإحصائية وتوصل البحث الى وجود فروق داله إحصائيا عند مستوي(٠,٠١) في درجات تقديم الذات تبعا لاختلاف مستويات المرغوبيه الاجتماعية.

كما يهدف بحث (Schneider, 2016) إلى التعرف على دور تحيزات اسلوب الاستجابة في تقييم تأثير الصياغة الإيجابية والسلبية في أبحاث الشيخوخة ، حيث تدرس إذا كانت أساليب الاستجابة ترتبط بالعمر المرتبط بالتغيرات في القدرات المعرفية والتحقق إذا كانت تحيزات الاستجابة تؤدى إلى تشويه النتائج حول الفروق التي ترجع إلى العمر ، واثرها على الصدق التقاربى والتنبؤى فى تأثير القياسات فى العلاقة بالمخرجات الصحية حيث تم استخدام نموذج نظرية الاستجابة للمفردة متعددة الأبعاد لاستخلاص أساليب الاستجابة حيث تم تطبيق استبيان نفسى اجتماعي على عينة مكونة من(٦٢٩٥) ، وقد أظهرت النتائج أن أسلوب النزعة نحو التطرف يتزايد مع التقدم فى العمر ، وأن استبعاد ذوى أساليب الاستجابة يؤدى إلى تحسن الصدق التقاربى والصدق التنبؤى لذا فمن المهم اكتشاف وضبط أساليب الاستجابة عند استخدام مقاييس التقرير الذاتي .

كما أوضح بحث (Latkin C.A., Edward's, C. ,and Tobin K.E., 2017) أن تحيز استجابة الاستحسان الاجتماعي قد تؤدي إلى تقارير ذاتية غير دقيقة واستنتاجات دراسة خاطئة. تناولت هذا البحث العلاقة بين تحيز استجابة الرغبة الاجتماعية والتقارير الذاتية للصحة العقلية وتعاطي المخدرات وعوامل الشبكة الاجتماعية بين عينة مجتمعية من مستخدمي المواد داخل المدينة. أجرى البحث على عينة من (٥٩١) مستخدًما للأفيون والكوكايين في بالتيمور

بولاية ماريلاند في الفترة من ٢٠٠٩/٢٠١٣. تم تضمين العناصر المعدلة من مقياس الرغبة الاجتماعية Marlowe–Crowne في الاستبيان ، الذي تم إجراؤه وجها لوجه وباستخدام أساليب المقابلة الذاتية الإدارة الصوتية للكمبيوتر ACASI) و مقياس الاكتئاب المكون من ٢٠ عنصرًا للدراسات الوبائية(CES–D) بتقييم مستوى أعراض الاكتئاب (Radloff، ١٩٧٧). تم تقييم حجم الشبكة الاجتماعية باستخدام نسخة معدلة من Personal Network Inventory(Latkin et al.، ١٩٩٦). تم تقييم تدابير الاستفادة من الرعاية الصحية من خلال الإبلاغ عن أي استخدام لمستشفى أو غرفة الطوارئ في الأشهر الستة الماضية. سُئل المشاركون عما إذا كانوا قد شاركوا في دراسات بحثية في الأشهر الستة الماضية. كما تم تقييم العمر والجنس والتشرد والتعليم والصحة الذاتية والوضع الوظيفي.

تشير النتائج إلى أن تحيز الاستحسان الاجتماعي يرتبط بالتدابير الصحية الرئيسية وأن الارتباطات التي ترجع في المقام الأول إلى أعراض الاكتئاب. هناك حاجة إلى طرق لتقليل تحيز الرغبة الاجتماعية. قد تتضمن هذه الأساليب صياغة الأسئلة وتقديمها مسبقًا ، وتحديد دور "المشارك في الدراسة " بوضوح ، وتقييم ومعالجة دوافع الاستجابات المرغوبة اجتماعيًا.

وأوضح بحث (Andrea Caputo, 2017) ان الاستحسان الاجتماعي يعزز تدابير الرفاه لان الأفراد يميلون إلى زيادة درجة رضاهم وسعادتهم مما يؤدي إلى نتائج استجابة وتهديد خطير لصحة البيانات المبلغ عنها ذاتيًا. تستكشف هذه الورقة التحيز في الرغبة الاجتماعية في الرفاهية الذاتية المبلغ عنها ذاتيًا ، والتحكم في العديد من المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية التي يمكن ان تؤثر علي هذه العلاقه مثل (الجنس والعمر والتعليم والحالة الزوجية/ العلاقه والوضع الوظيفي هذا من أجل اختبار ما إذا كانت الرغبة الاجتماعيه لها صلاحيه متزايدة في التنبؤ ببعض تدابير الرفاهية .

كما تناول بحث (عبد العزيز محمد حسب الله ، ٢٠٢٠) اثر ضبط وجهه الاستجابة المستحسنة اجتماعيا لدي الطالب في الخصائص السيكوميتريه للمقياس النفسي وافتراضات التصميم العاملي ثنائي الاتجاه ، ولتحقيق هذا الهدف اعد الباحث مقياس المرغوبيه الاجتماعية، واعتمد علي مقياس تقدير الذات لروزنبرج (١٩٦٥) تعريب عبدالكريم جرادات (٢٠٠٦)، وبعد التحقق من الخصائص السيكوميتريه لمقياس المرغوبيه الاجتماعية علي عينه قوامها (٢٠٠ طالبا وطالبة) ،قام الباحث باختيار عينه البحث الأساسية وقوامها (٢٠٠) طالبا وطالبة ، ثم اجري الدراسة الأساسية . وقد اسفر البحث عن عديد من النتائج ذات الأهمية التطبيقية ، منها انخفاض قيمه معامل الارتباط بين المرغوبيه الاجتماعية وتقدير الذات بعد استبعاد مرتفعي

المرغوبيه الاجتماعية.و انخفاض قيمه معامل الصدق التمييزي لمقياس تقدير الذات بعد استبعاد مرتفعي المرغوبيه الاجتماعية و لم يؤثر استبعاد مرتفعي المرغوبيه الاجتماعية علي نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس تقدير الذات و تحسن معاملات الانحدار المعيارية (التشعبات) للمفردات السالبة الناتجة عن التحليل العاملي التوكيدي بعد استبعاد مرتفعي المرغوبيه الاجتماعية و انخفاض تشعبات المفردات الموجبة الناتجة عن التحليل العاملي التوكيدي بعد استبعاد مرتفعي المرغوبيه الاجتماعية.

اجراءات البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي.

وتم تطبيق الصورة الأولية لمقياس المرغوبية الاجتماعية ، على العينة السيكومترية المكونة من (٣٤٥) طالبا وطالبة بالجامعة ، بمتوسط اعمارهم (١٨.٨٥٢٢) وانحراف معياري(٢.٤٨٢١)، مكونين من (٦٤) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية والجامعية، و (٢٨١) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية موزعين على الكليات المختلفة طبقاً للقطاعات التالية: (الطبية (٤)، العملية (١٠٠)، التربوية (١٥٠)، النظرية (٢٧)، وبعد تقدير درجات العينة المبدئية ورصدها ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائى، وكان الهدف من التطبيق هو التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

وتكونت عينة البحث النهائية من (٦٩٣) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة والمرحلة الثانوية، حيث تضمنت العينة من (١٠٦) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، و (٥٨٧) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية من كليات القطاعات التالية (القطاع الطبي (١١)، القطاع العملي(١٩٥)، القطاع النظرى (٥٠)، القطاع التربوي (٣٣١))، وعدد (٩٩) من الذكور، وعدد (٥٩٤) من الاناث وذلك من الصفوف الدراسية المختلفة.

وتم حساب معامل الثبات لنتائج مقياس المرغوبية الاجتماعية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات المقياس (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس). والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١): معاملات ألفا كرونباخ لثبات مقياس المرغوبية الاجتماعية

المرغوبية الاجتماعية					
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل الفا
١	٠.٩١٧	٩	٠.٩١٥	١٧	٠.٩١٧
٢	٠.٩١٨	١٠	٠.٩١٣	١٨	٠.٩١٤
٣	٠.٩١٣	١١	٠.٩١٧	١٩	٠.٩١٦
٤	٠.٩١٣	١٢	٠.٩١٩	٢٠	٠.٩١٩
٥	٠.٩١٠	١٣	٠.٩١٩	٢١	٠.٩١٣
٦	٠.٩١٦	١٤	٠.٩١٧	٢٢	٠.٩١٧
٧	٠.٩١٦	١٥	٠.٩٢١	٢٣	٠.٩١٢
٨	٠.٩٠٩	١٦	٠.٩١٨	٢٤	٠.٩١٧
معامل ألفا العام			٠.٩١٩		

يتضح من الجدول (١): أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للمقياس, أي أن جميع المفردات ثابتة, حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة, ومن ثم تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس، وذلك فيما عدا المفردة رقم (١٥) فقد تم تعديل صياغتها بصورة أفضل.

تم حساب ثبات نتائج الدرجة الكلية لمقياس المرغوبية الاجتماعية، بثلاث طرق **الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ", **والثانية:** هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون"، **والثالثة:** طريقة جتمان, فكانت النتائج على التوالي ٠.٩٢١، ٠.٩٢٧، ٠.٩١٠

وتم حساب صدق مفردات مقياس المرغوبية الاجتماعية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس), والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢): معاملات الارتباط لمقياس المرغوبية الاجتماعية المصحح من أثر المفردة (في حالة حذف درجة المفردة)

مقياس المرغوبية الاجتماعية					
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٦٢	٩	٠.٦٠١	١٧	٠٤٧٠
٢	٠.٤٤٧	١٠	٠.٦٧٢	١٨	٠.٦٤٣
٣	٠.٩٣٥	١١	٠.٤٧٠	١٩	٠.٥٨٢
٤	٠.٦٧٧	١٢	٠.٣٩٠	٢٠	٠.٣٥٠
٥	٠.٩٠٩	١٣	٠.٣٨٤	٢١	٠.٦٨١
٦	٠.٥٢٣	١٤	٠.٤٧٦	٢٢	٠.٤٥٧
٧	٠.٥٣٢	١٥	٠.٢٨٧	٢٣	٠.٨٠٥
٨	٠.٩١٤	١٦	٠.٣٩٢	٢٤	٠.٤٨٧

- يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات صدق المفردات (معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد المصحح من أثر المفردة والمفردات) أكبر من ٠.٣ مما يتضح معه ان جميع مفردات المقياس تتمتع بقيم معاملات صدق جيدة.

وتم حساب الاتساق الداخلى لمقياس المرغوبية الاجتماعية والنتائج في الجدول التالي:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس المرغوبية الاجتماعية

مقياس المرغوبية الاجتماعية					
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٨٧**	٩	٠.٦٤٣**	١٨	٠.٦٩٥**
٢	٠.٥٠٥**	١٠	٠.٧١١**	١٩	٠.٦٠٤**
٣	٠.٩٤٢**	١١	٠.٥٢١**	٢٠	٠.٣٩٤**
٤	٠.٧٣٨**	١٢	٠.٤٥٧**	٢١	٠.٧٣٤**
٥	٠.٩٢١**	١٣	٠.٤٥٥**	٢٢	٠.٥٢٦**
٦	٠.٥٨٤**	١٤	٠.٥١٢**	٢٣	٠.٨٢٥**
٧	٠.٥٩٢**	١٦	٠.٤٥٨**	٢٤	٠.٥٢١**
٨	٠.٩٢٦**	١٧	٠.٥٢٦**		

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، تعبر عن مؤشر الاتساق الداخلى لمفردات

مقياس المرغوبية الاجتماعية

ومن ثم بعد اجراءات الثبات والصدق والاتساق الداخلى يتضح تكون الصورة النهائية لمقياس المرغوبية الاجتماعية المكونة من ٢٤ مفردة.

نتائج البحث:

ينص السؤال الأول على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث في الدرجة الكلية لمقياس المرغوبية الاجتماعية؟.

ولاختبار السؤال تم استخدام اختبار(ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين، والجدول (٤) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (٤): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والاناث في مقياس المرغوبية الاجتماعية.

مقياس المرغوبية الاجتماعية	الذكور (ن= ٩٩)		الاناث (ن= ٥٩٤)		قيمة (ت)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الدرجة الكلية للمقياس	٣٤.٩٣٩	٢.٢٩٣٨	٣٤.٤٣٩	٥.٣٢٣٣	٠.٩٢٠

يتضح من الجدول (٤): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث من الطلاب في الدرجة الكلية لمقياس المرغوبية الاجتماعية .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسه (Tan&Hall,2005) ودراسة (حجاج احمد غانم،٢٠٠٦) حيث توصلوا الي انه لا توجد فروق بين النوع في المرغوبيه الاجتماعيه، ودراسة (ناجي محمد قاسم وحسن محمد عابدين، ٢٠١٣) والتي توصلت الي انه لاتوجد فروق داله إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث تبعا للمرحلة الثانويه في المرغوبيه الاجتماعيه .

واختلفت هذه النتيجة مع بعض الدراسات حيث توصلت دراسه (Janne Chung&S.monroo,2003) والتي وجدت أن الإناث الأكثر تدينا اعلي درجات التحيز الاجتماعي من الذكور وهناك تأثير تداخل كبير بين الجنس والتحيز الاجتماعي لصالح الإناث

ودراسة (JESSICAMESMER– MAGNS, CHOCKAL INGAM VISWESVARAN&JACOBJOSEPH,2006) والتي وجدت أن الإناث أكثر ميولا الي حد ما للانخراط في تعزيز خداع الذات وان الأفراد الأكبر سنا هم أكثر عرضا للانخراط في إنكار الخصائص غير المرغوبه، ودراسة (Andrea Capito ,2017) والتي توصلت الي وجود اختلافات اجتماعيه وديمغرافية في معدلات الرفاهية الذاتية لصالح الذكور ودراسة (عبد العزيز محمد حسب الله، ٢٠٢٠)، والتي توصلت الي وجود فروق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المرغوبيه الاجتماعيه لصالح الاناث .

ويرجع ذلك الي حاجه كل من الذكور والإناث للتقبل الاجتماعي الذي يجعلهم يميلون الي المعايير الاجتماعيه في استجابتهم ويتفق هذا مع الافتراض النفسي الذي مفاده أن الفرد غالبا ما يكون لديه ميل شعوري ولا شعوري لتشويه استجابته علي مقاييس التقرير الذاتي ومن صور هذا التشويه : الاستجابة المستحسنة اجتماعيا التي يهدف المفحوص من خلالها الي ان يقدم نفسه في

صوره مقبوله ومرغوبه اجتماعيا .

وينص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب فى مقياس المرغوبية الاجتماعية ترجع إلى المرحلة الدراسية (الثانوية/ الجامعية)؟.

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار(ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين، والجدول (٥) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (٥): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية في مقياس المرغوبية الاجتماعية.

مقياس المرغوبية الاجتماعية	المرحلة الثانوية (ن=١٠٦)		المرحلة الجامعية (ن= ٥٨٧)		قيمة (ت)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الدرجة الكلية للمقياس	٣٤.٣٢٠٨	٢.٠٤٤	٣٤.٣٦٩	٥.٣٢٣٣	٠.٤٢٤-

يتضح من الجدول (٥): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين في الدرجة الكلية لمقياس المرغوبية الاجتماعية ترجع الى المرحلة الدراسية.

وفي حدود الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة لم تجد اي دراسات تناولت الفروق في المرغوبيه الاجتماعيه وفقا للمرحلة الدراسية.

ويرجع ذلك الي ميل كلا من طلاب المرحله الثانوية والمرحلة الجامعية الي المبالغة في تقدير ذاتهم فيعمدون تشويه وتحريف استجابتهم او تزيفها نحو الأفضل علي مقياس المرغوبيه الاجتماعيه وذلك باختيار الاستجابات التي يهدفون من خلالها ترك انطباعا جيدا عن ذاتهم لدي الآخرين وهم بذلك ينحازون الي المعايير الاجتماعيه علي حساب الحقيقة

وينص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى الدرجة الكلية لمقياس للمرغوبية الاجتماعية للطلاب ترجع إلى المستوى الدراسى.،

أ- بالنسبة لطلاب الجامعة ترجع إلش الصف الدراسي (الأول/ الثاني / الثالث/ الرابع/ خريج)؟

تم استخدام اختبار(تحليل التباين الاحادى)**(One Way Anova)** لدى الخمس مجموعات، والجدول التالى (٦) يوضح ذلك

جدول (٦).نتائج تحليل التباين الاحادى لدراسة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية لمقياس المرغوبية الاجتماعية لطلاب الجامعة ترجع إلى الصف الدراسى لهم (ن=٥٨٧)

متغير المرغوبية الاجتماعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
التعاون مع الطلاب والحكمة فى حل مشاكلهم	بين المجموعات	١٦.١٦٠	٤	١.٠٤٠	٠.٧٦٧	غير دال ٠.٥٤٧
	داخل المجموعات	٣٠٦٤.٩٤٤	٥٨٢	٥.٢٦٦		
	اجمالى	٣٠٨١.١٠٤	٥٨٦			

يتضح من الجدول (٦): أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مقياس المرغوبية الاجتماعية لطلاب المرحلة الجامعية ترجع إلى المستوى الدراسى للطالب.

ب-بالنسبة لطلاب الثانوية العامة ترجع إلى المستوى الدراسى (الأول/ الثاني/ الثالث)؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار(تحليل التباين الاحادى)**(One Way Anova)** لدى الثلاث مجموعات، والجدول التالى (٧) يوضح ذلك

جدول (٧).نتائج تحليل التباين الاحادى لدراسة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية لمقياس المرغوبية الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية ترجع إلى الصف الدراسى لهم (ن=١٠٦).

متغير المرغوبية الاجتماعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
المرغوبية الاجتماعية	بين المجموعات	٧.٩٦٦	٢	٣.٩٨٣	٠.٩٥١٥	غير دالة ٠.٧٦٠
	داخل المجموعات	٤٣١.١٢٨	١٠٣	٤.١٨٥٧		
	اجمالى	٤٣٩.٠٩٤	١٠٥			

يتضح من الجدول (٧): أنه **لا توجد فروق** ذات دلالة إحصائية فى مقياس المرغوبية الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية ترجع إلى المستوى الدراسى للطلاب.

وفي حدود الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة لم نجد دراسات تناولت الفروق في المرغوبيه الاجتماعيه ترجع المستوى الدراسي للطالب.

ويرجع ذلك الي ان المرغوبيه الاجتماعيه تعمل علي تزييف وتضليل النتائج وتجعل المفحوص يبالغ في إظهار الصفات الإيجابية (مكونات العزو) وإخفاء الصفات السلبية(مكونات الإنكار) فجميع الطلاب يسعوا الي الظهور بشكل طيب ومقبول امام انفسهم وأمام الآخرين ويسعون الي إنكار اي نمط سلوكي غير مرغوب

وينص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

طلاب المرحلة الجامعية بمقياس المرغوبية الاجتماعية ترجع إلى نوع قطاع الكليات للطالب؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار(تحليل التباين الاحادى)(**One Way Anova**) لدى الأربع قطاعات (**المجموعة الأولى** (الطبي) (**المجموعة الثانية** (العملي) (**المجموعة الثالثة** (النظري))، **المجموعة الرابعة** (القطاع التربوي)، والجدول التالى (٨) يوضح ذلك

جدول (٧).نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية لمقياس المرغوبية الاجتماعية لطلاب قطاعات الكليات الأربعة (ن=١٠٦).

متغير المرغوبية الاجتماعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
المرغوبية الاجتماعية	بين المجموعات	٣٤.٥٥٠	٣	١١.٥١٧	٢.٢٠٤	غير دال ٠.٠٨٧
	داخل المجموعات	٣٠٤٦.٥٥٤	٥٨٣	٥.٢٢٦		
	اجمالى	٣٠٨١.١٠٤	٥٨٦			

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى الدرجة الكلية للمرغوبية الاجتماعية لطلاب الجامعة ترجع إلى قطاع الكليات للطالب (الطبي/العملي/النظري/التربوي).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسه (عبدالعزيز محمد حسب الله ، ٢٠٢٠) والتي توصلت أنه لا توجد فروق بين درجات طالب الجامعة في مقياس المرغوبيه في كل من القطاع العلمي والأدبي وان هؤلاء الطلاب يقعون في الميل للمعاير الاجتماعيه ويمارسونه في حياتهم وعلاقاتهم الاجتماعيه ولاتوجد فروق بينهما في ذلك فجميعهم يسعون الي إظهار ذواتهم بالشكل الذي يحقق القبول والرضا الاجتماعي فالمرغوبية الاجتماعيه تجعل المفحوص يبالغ في إظهار الصفات الإيجابية وإخفاء الصفات السلبية مما يجعله يستجيب لمفردات المقياس بصوره يسيطر عليها سعيه الدائم إلى الظهور بمظهر طيب امام نفسه وأمام الآخرين فينسب لنفسه اي نمط سلوكي مرغوب اجتماعيا ويسعي الي إنكار اي نمط سلوكي غير مرغوب اجتماعيا أو صفه.

التوصيات

١-علي الباحثين العناية بالموقف الاختباري، من خلال توفير بيئة فيزيقيه جيده الإضاءة والتهوية وبعيده عن الضوضاء وغيرها من المشتتات، حتي يقل تباين الخطأ الناتج عن الموقف الاختباري وظروف التطبيق او التجربة .

٢- ضرورة الاهتمام بتوعيه الطلاب والأفراد بصفه عامه بأهمية البحث العلمي في خدمه المجتمع.

٣-ينبغي عند بناء المقاييس النفسية ان تصاغ المفردات جميعها في اتجاه واحد سواء أكان موجبا ام سالبا ؛ فوجود المفردات السالبة والموجبة معا قد يؤدي الي تشويه صدق هذه المقاييس؛ حيث إن درجه تأثير استجابة المفحوصين علي المفردات الموجبة بعامل ما تختلف عن درجه تأثير استجابتهم علي المفردات السالبة بنفس العامل ، وقد يحدث ان تتجمع المفردات الموجبة معا علي عامل والمفردات السالبة معا علي عامل ونحصل علي عاملين علي درجه قليله من الأهمية علي الرغم من أن جميع المفردات تمثل عامل واحد في الأصل، ومن ثم يحدث تشويه للبنيه العامليه للمقياس .

٤-علي الفاحصين ومطبقي الاختبارات صياغه تعليمات اختبارهم وكذلك القاءها بكل وضوح أثناء الموقف الاختباري .

٥- استخدام الاختبارات المعرفية في قبول الطلاب لدراسة معينه ، وفي قبول الأفراد لوظائف معينه ، وعدم الاعتماد علي مقاييس التقرير الذاتي التي تكون عرضه للتزييف بدرجه كبيره .

البحوث المقترحة

نقترح بعض الموضوعات التي تتطلب مزيدا من البحوث والدراسات المستقبلية ومن أهمها ما يلي :

- العلاقه بين المرغوبيه الاجتماعية وتقدير الذات
- تأثير المرغوبيه الاجتماعيه علي بعض الميكانيزمات الدفاعية (مثل الكبت)
- إعداد برنامج لتخفيف حدة المرغوبيه الاجتماعيه عند الاستجابة علي مقاييس التقرير الذاتي
- دراسه أساليب تقديم الذات لدي طلاب الجامعة في ضوء المرغوبيه الاجتماعيه والخوف من التقييم السالب.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابراهيم بن احمد مسلم الحارثي (٢٠٠٧): ندوة الاثؤاء وحماية المبدعين، السعو دية، وزارة التعليم العالي.

اكرم عثمان (٢٠٠٢): الخطوات المثيرة الدارة الضغوط النفسية، بيروت ،دار بن حزم للنشر.

حجاج غانم احمد(٢٠٠٦): فاعلية برنامج مقترح لتخفيف المرغوبية الاجتماعية عند الاستجابة للمقاييس التقرير الذاتي دراسة تجريبية" المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد(١٦)،المجلد (٥٣)،ص _ص ١٨٣:١٣١.

خليل ميخائيل معوض (٢٠٠٠): علم النفس الاجتماعي ، الإسكندرية ، دار الفكر العربي .

دلال خالد الفرابة (٢٠١٧):" المرغوبية الاجتماعية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى العاملين في الكليات الجامعية المتوسطة في إقليم الجنوب" رسالة ماجستير، مجلة جامعة مؤته، ص_ ص ٨_ ٩.

سيف عالونه (٢٠٠٤): الدافعية في علم النفس ، عمان، دار المسيرة للتوزيع والطباعة.

شيماء علي محمد (٢٠١٩):"الشعور بالذات وعلاقتها بالمرغوبية الاجتماعية لدي معلمي رياضة السباحة في صعيد مصر" مجلة كليه التربية الرياضية جامعه أسيوط، المجلد (٢) ص-ص٥٣٦-٥٣٨.

عادلة محمد عبدالرحمن (٢٠٠٩): الضغوط النفسية للطلبة المسرعين واقرانهم من غير المسرعين بحسب متغير الجنس والمرحلة الدراسية" اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠٢٠) : "اثر ضبط وجهه الاستجابة المستحسنة اجتماعيا لدي الطلاب في الخصائص السيكوميتريه للمقياس النفسي وافتراضات التصميم العاملي ثنائي الاتجاه " مجله كليه التربية جامعه بني سويف ، العدد (٩٧) ، ج (٢) ، ص- ص / ١٥٨-١٦٦ .

على حسين المعموري (٢٠١٥): "المرغوبية الاجتماعية لمهنة التمريض عند طلبة المرحلة الإعدادية دراسه مقارنة" مجلة العلوم الإنسانية، العدد(٣)،المجلد (٢٢)، ص- ص١٢٦٦:١٢٦٢.

محمد ابراهيم محمد(٢٠١٩):" تقييم أساليب الاستجابة لدي الطلاب وأثرها على صدق المفردات واحادية البعد والتحليل العاملي التوكيد والثبات "المحلة التربوية لكلية التربية جامعة

سوهاج، العدد (٢)،المجلد ٦٥،ص-ص ٤٠٨:٣٦٥.

ناجي محمد قاسم.، حسن سعد محمود(٢٠١٢):"أساليب تقديم الذات لدي طلبه المرحلة الثانوية في ضوء المرغوبية الاجتماعية والخوف من التقييم السالب "مجله كليه التربية جامعة اسكندرية، العدد(٢)،المجلد(٢٢)،ص-ص.٣١٧:٢٦٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Andrea. Caputo(2017) :" Social Desirability Bias in self reported well-being Measures: Evidence from an online survey " Print version ISSN 1657-9267Univ. Psychol. vol.16 no.2 Bogotá Apr./June 2017University "Sapienza" of Rome, Italia http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-Marland

Furnham , A.; Pet rides, K & Spencer – Bowdage , S.(2002) : "The Effects of Different Types of Social Desirability on The Identification of Repressors , Personality and Individual Differences, 33,Pp.119-130 .

JESSICA MESMER – MAGNS,CHOCKALI NGAM VISWESV ARAN,SARISH DESHPANDE & JACOB JOSEPH (2006) :" Social Desirability: The role of over claiming,Self – esteem , and emotional Intelligence "(3) Pp336 .356.

Schneider (2016).Extracting Response Style Bias From Measures of Positive and Neagative Affect in Aging Research . Journals of Gerontology : Psychological Sciences , Vol.00 , No. 00 , 1 – 11dol : 10. 1093/ geronb/ gbw103

Tan , J & Hall , R (2005). : "The Effects of Social Desirability Bias on Applied Measures of Goal Orientation " ,Personality And

Individual Differences, 38(1)Pp.1891-1902 .

Walker , J.& Gudjonsson , G (2006) : The Maudsley Violence Questionnaire ; Relationship to Personality and Self – Reported Offending " Personality And Individual Differences, 40 , Pp795 – 806.

الأخلاق: مفهوم ورؤية

إعداد

أ.د/ السيد محمد عبد المجيد
أستاذ الصحة النفسية،
وعميد كلية التربية السابق
جامعة دمياط

د/ هبة مصطفى مطاوع
أستاذ أصول تربية الطفل المساعد
كلية التربية – جامعة دمياط

د/ سماح أبو السعود رسلان
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة دمياط

د/ عمرو محمد إسماعيل محمد
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة دمياط

مقدمة:

الأخلاق أو القِيَم، هي منظومة من المبادئ و السلوكيات التي تنظم حياة الأفراد في المجتمع، بحيث ينتج عن الالتزام بها سعادة البشرية، وقد حثت عليها الشرائع السماوية السمحاء من لَدُن آدم عليه السلام إلى سيدنا محمد عليه الصلاة و السلام.

ولقد مدح الله سبحانه وتعالى نبيه في كتابه الكريم حيث قال "**وإنك لعلى خلق عظيم**" (القلم، الآية٤).

كما تضمن القرآن الكريم دستوراً للأخلاق العامة والخاصة وردت في العديد من الآيات الكريمات ومنها في مجال التربية الخلقية قول الله تعالى: {**وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ**} [لقمان:١٣] وقوله: {**يَا بُنَيَّ إِنَّهَا إِن تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ فَتَكُن فِي صَخْرَةٍ أَوْ فِي السَّمَاوَاتِ أَوْ فِي الْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ* يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ* وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ* وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِن صَوْتِكَ إِنَّ أَنكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ**} .

وقد تضمنت السنة المطهرة آداباً وأخلاقاً وتوجيهات كثيرة في هذا المجال، وجاءت بمثل ما جاء به القرآن من التوجيه نحو التزام الأخلاق الحسنة ونبذ السيء منها. يقول عليه الصلاة والسلام مبيناً منزلة الأخلاق في الإسلام: "إن الرجل ليدرك بحسن خلقه درجات قائم الليل وصائم النهار" ويقول أيضاً: "إن الله كريم يحب الكرم ومعالي الأخلاق، ويبغض سفسافها" فالقائم الصائم المتطوع بهاتين العبادتين العظيمتين لا يبلغ فضل درجة المتحلي بالأخلاق الحسنة، المعامل للناس بطيب نفس، المترفع عن رذائل الأخلاق وسيئها.

كما ورد في الحديث الصحيح الذي رواه أبو هريرة – رضى الله عنه – أن النبي صلى الله عليه وسلم قال "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" أخرجه أحمد وغيره.

والمقصود بالتربية الأخلاقية : هي مجموعة المبادئ الخلقية والفضائل السلوكية والوجدانية التي يجب أن يتلقنها الفرد ويكتسبها ويعتاد عليها منذ الصغر.

ومرحلة الطفولة تعد من أهم المراحل الحاسمة في حياة الفرد حيث يتم فيها وضع البذور الأولى لشخصيته، ففيها يتم رسم ملامح شخصية الطفل مستقبلاً .وفي هذه المرحلة تكتسب القيم والاتجاهات وتكون العادات وتنمو الميول والاستعدادات التى تدعم التواصل والتفاعل بين الأطفال.

وكما قال الإمام الغزالي : " وأعلم أن الطريق في رياضة الصبيان من أهم الأمور وأكدها والصبي أمانة عند والديه ، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية عن كل نفس وصوره في الدنيا والآخرة وشاركه في ثوابه أبواه وكل معلم له ومؤدب ، وإن عود الشر البهائم شقي وهلك وكان الوز في رقبة القيم عليه والوالي له .

ومرحلة الطفولة مهمة لأنها:

أولاً : "مرحلة الطفولة مرحلة صفاء وخلو فكر ، فتوجيه الطفل للناحية الدينية يجد فراغًا في قلبه ، ومكانًا في فكره ، وقبولاً من عقله .

ثانيًا : مرحلة الطفولة مرحلة تتوقد فيها ملكات الحفظ والذكاء ، ولعل ذلك بسبب قلة الهموم ، والأشغال التي تشغل القلب في المراحل الأخرى ، فوجب استغلال هذه الملكات وتوجيهها الوجهة الصحيحة .

ثالثًا : مرحلة الطفولة مرحلة طهر وبراءة ، لم يتلبس الطفل فيها بأفكار هدامة ، ولم تلوث عقله الميول الفكرية الفاسدة ، التي تصده عن الاهتمام بالناحية الدينية ، بخلاف لو بدأ التوجيه في مراحل متأخرة قليلاً ، تكون قد تشكلت لديه أفكار تحول دون تقبله لما تمليه الثقافة الدينية .

رابعًا : أصبح العالم في ظل العولمة الحديثة ، كالقرية الصغيرة ، والفرد تتناوشه الأفكار المتضادة والمختلفة من كل ناحية ، والتي قد تصده عن دينه أو تشوش عليه عقيدته ، فوجب التسليح بالثقافة الدينية ، ليكونوا علي بصيرة من أمرهم ، ويواجهون هذه الأفكار، بعقول راعية .

خامساً : غرس الثقافة الدينية في هذه المرحلة يؤثر تأثيرًا بالغا في تقويم سلوكه وحسن استقامته في المستقبل ، فينشأ نشأة سليمة ، برًا بوالديه ، وعضواً فعالاً في المجتمع .

سادسًا : الأبناء رعية استرعاهم الله آباءهم ، ومربيهم وأسرهم ، ومجتمعهم ، وهؤلاء جميعًا ، مسئولون عن هذه الرعية ، ومحاسبون علي التفريط فيها ، كما أنهم مأجورون .

وإن غرس العقيدة في النفوس هي أمثل الطرق لإيجاد أفراد صالحين يستطيعوا أن يقوموا بدورهم كاملاً في الحياة . (عبد الله الحقيل، ٢٠٠١، ٨٠)

ويقع هذا الدور على كاهل المربين والآباء كمسؤولية كبرى في تأديب الأطفال على الخير وتخليقهم على مبادئ الأخلاق مثل الصدق والأمانة والإيثار واحترام الكبير والمحبة للآخرين، وتنزيه السنتهم من السباب والكلمات النابية وتعويدهم المشاعر الإنسانية الكريمة والإحساسات العاطفية النبيلة كالإحسان إلى المساكين. إلى غير ذلك من الأمور التي تتصل بالتهذيب وترتبط بالأخلاق والتى هى الأساس الفعّال فى عمليات التواصل الإجتماعى والذى يحاول البحث الحالى أن يحققه من خلال دعمه

فى رياض الأطفال.

ويولد الطفل دون ان تكون لديه منظومة من القيم الخلقية أو الضمير لذلك فإنه بحاجة إلي أن يتعلم ما يعتبره المجتمع صواباً أو خطأً، قبل أن نتوقع منه أن يتصرف بطريقة أخلاقية. ويتعلم الطفل ذلك من علاقته بأبويه بصورة أساسية ، لأن أسس النمو الخلقي توضع في البيت قبل ان يحتك الطفل بجماعة الاقران.

ولا نتوقع من الطفل ان ينمو لديه نظام خلقي إذا ترك لوحده. فلذلك يجب تعليمه معايير المجتمع من حيث الصواب والخطأ ، لكي يحصل على القبول الاجتماعي. ولا يتعلم الطفل هذه الأمور في البيت فقط، بل ومن خلال احتكاكه.

ويحدث النمو الخلقي عند الطفل على مستويين، يتضمن الأول تعلم السلوك الخلقي، ويتضمن الثاني تعلم المفاهيم الخلقية. أما السلوك الخلقي فيتم تعلمه عن طريق المحاولة والخطأ، والتعليم المباشر، والتماثل. ويتطلب التعلم بالمحاولة والخطأ وقتا أطول وجهداً أكبر ، إضافة إلي أن النتائج التي يؤدي اليها لا تكون مرضية بصورة عامة .

أما بالنسبة للمفاهيم الخلقية فيتضمن تعلم مبادى الصواب والخطأ في صيغ مجردة. ولا تكون هذه المفاهيم إلا بعد أن تنمو قدرات الطفل العقلية إلي درجة تمكنه من القيام بالتعميم ونقل المبدأ الخلقي من موقف إلي أخر.

وتعد تنمية الأخلاق من أهم وظائف التربية ، وذلك بحكم الارتباط العضوي للقيم الأخلاقية بثقافة المجتمع وقوة تأثيرها فيه ، لأنها تعبر عن القيم التي اختارها المجتمع لتحديد سلوكياته وأهدافه وأساليب تطوره ونموه ، كما أن التربية تستمد أهدافها الأساسية من هذه القيم وتستند إليها في اختبار أنواع المعرفة المقدمة للطلاب والأساليب التي تتبعها في تحقيق أهدافها التربوية، وفي ضوء القيم أيضاً يتم اختيار الأنماط السلوكية التي تسعى التربية إلى ترسيخها في نفوس الأطفال .

أهمية التربية الأخلاقية:

التربية الأخلاقية من الأسس والمبادئ التي تقوم عليها التربية الإسلامية وقد أكد القرآن الكريم والسنة النبوية علي أهمية التربية الأخلاقية وقد مدح الله نبيه محمدًا صلي الله عليه وسم قائلاً : "وأنك لعلي خلق عظيم" وقد وصفت عائشة رضي الله عنها خلق الرسول "كان خلقه القرآن" وأمره بمحاسن الأخلاق وبعث بإتمامها كما قال "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" . وأكد علي أهمية ذلك في قوله "البر حسن الخلق" و "إن خياركم أحسنكم أخلاقًا" وتمثل التربية الأخلاقية في جميع مراحلها أهمية بالغة وخاصة في هذا العصر وتعد أساس المجتمع الصالح لغرس القيم والعادات والأخلاق والخصال الحميدة والاتجاهات الإيجابية ولذلك تولي الأمم التربية أهمية خاصة وبناء شخصية الطفل بالعقل والتوجيه والتنمية وغرس المبادئ الأخلاقية الايجابية والقيم والاتجاهات والمثل العليا والمبادئ الدينية والأخلاقية

والتربية والتعليم هما الأساس الأول لبناء الإنسان ودعم مهارات وقيم التواصل الإجتماعي الفعّال لديه.

التربية وسيلة مثلي في النهوض بالأمة والرقي بها إلي سلم المجد والمعرفة والوعي والعرفان وصياغة العقول فهي تغرس القيم النبيلة والسلوك السوي الرشيد الذي هو الأساس في نجاح الأمم . وللتربية الأخلاقية دور حيوي مهم فهي حجر الزاوية وذات أولوية في بناء الإنسان وتطويره وبلورة مفاهيمه ولقد ركزت التربية علي أهمية السلوك الإنساني وتطويره في إطار من عادات الأمة وتقاليد المجتمع وأخلاقياته والأخلاق الفاضلة كثيرة منها الإخلاص والصبر والحياء والرحمة والتعاون والوفاء والإيثار والإحسان والتواضع إلي غير ذلك .

والتربية الأخلاقية تتناول جوانب متعددة وتتطلب مختلف الطرق والأساليب ذات التأثير المفيد والتي تكفل النهج السوي وتوجد روح المودة والمحبة وتؤدي إلي التعاون والالتزام بما أوضحه الإسلام من الآداب والفضائل التي تحكم علاقات الناس بعضهم مع بعض إذا رعوها حق رعايتها في تعاملهم وسلوكهم وحياتهم ولا ريب أن مسؤولية الآباء والمربين لكبيرة في توجيه أبنائهم وتلاميذهم إلي الالتزام بالتربية الأخلاقية الإسلامية لتحقيق الأهداف المثلي مسلحين بالعلم والإيمان والأخلاق والقدرات ويتخذون من الجد سبيلاً ومن الاجتهاد طريقًا لصنع مستقبل علمي مشرق بهممهم العالية وعزائمهم الشابة والقيام بدورهم المنشود في الحياة والإسهام الفاعل نحو تحقيق الطموح والتطلعات نحو الأفضل لتحقيق التقدم لهم ولوطنهم وتحقيق رسالتهم في هذه الحياة والتفاعل الواعي مع التطورات الحضارية في ميادين العلوم وضروب الثقافة وفنون الآداب وتوجيهها بما يعود بالخير والتقدم. (إيمان شرف، ٢٠٠٠، ٢٢)

أهمية التربية الخلقية للأطفال :

مما لا شك فيه أن الأخلاق لا يمكن أن تفصل عن الدين ، فالوازع الديني ذو أهمية قصوي في الاعتقاد علي كل خلق فاضل كريم وتجنب الصفات القبيحة والعادات الآثمة ، فالطفل الذي ينشأ علي الإيمان بالله ويتربى علي الخشية منه والمراقبة له والاعتماد عليه والاستعانة به والتسليم لجنابه فيما ينوب ويروح تصبح عنده الملكة الفطرية والاستجابة الوجدانية لتقبل كل فضل ومكرمة واجتناب كل إثم ورذيلة .

وعلينا نحن المربين والآباء مسؤولية كبري في تأديب الأطفال علي الخير وتخليقهم علي مبادئ الأخلاق مثل الصدق والأمانة والمحبة للآخرين ، وتنزيه ألسنتهم من الإيثار واحترام الكبير السباب والكلمات النابية وتعويدهم المشاعر الإنسانية الكريمة والإحساسات العاطفية النبيلة كالإحسان إلي المساكين . إلي غير ذلك من الأمور التي تتصل بالتهذيب وترتبط بالأخلاق .

إن القرآن الكريم والأحاديث النبوية وسيرة الرسول الكريم وأصحابه تزخر بالنصائح والإرشادات فإن نحن اتبعناها خرجنا بجيل قوي الخلق شجاع قادر علي العمل.

في الأسس الأخلاقية إن أنجح السبل إلي تفهم الطفل لهذه المبكرة هي عن طريق القدوة الصالحة والقصص هذه السن الهادفة إذ إن الطفل في هذه المرحلة يتعلم عن طريق المحاكاة وتنطبع في ذهنه

القصص التي يسمعها.

أهداف التربية الأخلاقية للطفل:

١. بناء إنسان ذو خلق طيب وبناء مجتمع تسوده القيم والمثل العليا فهي تحرص على تنشئة الفرد المتمسك بقيم دينية وتتضح هذه التنشئة من خلال سلوكياته.
٢. تكوين القيم الأخلاقية التي تؤثر بدورها لاحقاً في سلوكهم كأفراد صالحين في المجتمع.
٣. توجيه تصرفات وسلوكيات الأبناء وتطهير نفوسهم من الرذائل والشرور وتحليلها بالفضائل ومكارم الأخلاق.

التربية الأخلاقية لطفل الروضة:

١. تنمية الحس الديني لدى الطفل منذ الصغر وغرس الإيمان.
٢. توفير القدوة الحسنة (الأسرة – المدرسة – في حياة الطفل).
٣. ممارسة العادات الصحية في الملبس والمأكل في حياتهم.
٤. تكوين اتجاهات طيبة نحو النظام والنظافة واحترام الذات.
٥. عقد الندوات والدورات المستمرة لتوعية الآباء والأمهات والمعلمات بكيفية تنشئة وتربية الأبناء أخلاقياً.

وليست كل القيم والأخلاقيات يمكن تلقينها للطفل وتعليمها له، فتعلم القيم والأخلاقيات ومعرفة معناها والسلوكيات المرتبطة بها؛ إنما يرتبط بالفئة العمرية التي ينتمي إليها الطفل، والخصائص العقلية لهذه المرحلة.

ومن ثم فهناك عدداً من القيم التي تتناسب مع فئة الطفل بمرحلة رياض الأطفال او مرحلة ما قبل المدرسة، وهى القيم التى من شأنها أن تدّعم التواصل الإجتماعى الفعّال لدى الأطفال داخل الرياض وهى ما سيعرضه البحث فى الجزء التالى:

– أهم قيم التواصل لدى أطفال الروضة. تتمثل أهم هذه القيم فى: (عبد الله **الحقيل** ،٢٠٠١، ١٢٠ : ١٢٢)

(١) حسن الظن بالله واللجوء إليه والخوف منه :

إن حسن الظن بالله صفة راسخة علي كل مؤمن أن يغرسها في قلبه فالله فطر الإنسان علي الخوف والرجاء ويعمل هذان الخطان باستمرار وبمقدار اتجاهها الاتجاه السليم ؛ يفوز المسلم بالأمن في الدنيا وبالجنة في الآخرة وهى قيمة ترسخ فى الطفل احتواء الأخر والاندماج معه .

(٢)أدب الاحترام والتوفير :

من الاتجاهات الخلقية التي يجب علي البيت مراعاتها وغرسها في نفس الولد الاحترام والتوقير للكبير والصغير ، وفائدة هذه الخصال أنها بمرور الأعوام لا ينحصر هذا الاحترام للأشخاص فقط ، بل يتناول المثل العليا والمبادئ المثلي والقيم الروحية ، فيحترم نفسه ومن ثم يحترم ويوفر الآخرين ، ثم يحترم

الحياة والكرامة الشخصية والقانون وغير ذلك ".

فعلي المربين أن يعلموا أطفالهم احترام وتوفير الكبار والعلماء ، وتقدمهم في الكلام ، والعطف علي الصغار ، وهى قيمة تدّعم التواصل الأخلاقى القائم على إرساء المعايير الأخلاقية التى هى أساس التواصل الإجتماعى الفعال.

(٣) أدب الأخوة :

من الاتجاهات الخلقية التي يعمل البيت علي بثها وغرسها في نفوس أولادهم الحب والود والاحترام بين الإخوة جميعًا كبارًا وصغارًا ، وقد نهي الرسول – صلي الله عليه وسلم– عن الإشارة بالسلاح إلي مسلم لإلقاء الرعب في قلبه .

واجب الأسرة أن تعمل داخل البيت علي بث روح التعاون والثقة والمودة والاحترام بين أفراده جميعًا ، فيشعر الولد بأن إخوانه أصدقاء له ، يتبادل معهم الحب والاحترام ، ومن ثم يشع داخل البيت أنهم كلهم أفراد متفاهمين متعاضدين"، وتلك أسمى درجات التواصل الفعّال الذى يسوده الحب والاندماج والتآلف.

(٤) أدب الاستئذان :

وهو أدب اجتماعي رفيع وهو واجب الكبير والصغير ، وله مكانة خاصة في التشريع الإسلامي حتى خصه الله تعالي بآيات مباركات كريمات " إذ قال تعالي : " يا أيها الذين آمنوا ليستأذنكم الذين ملكت إيمانكم والذين لم يبلغوا الحلم منكم ثلاث مرات من قبل صلاة الفجر وحين تضعون ثيابكم من الظهيرة ومن بعد صلاة العشاء ثلاث عورات لكم ليس عليكم ولا عليهم جناح بعدهن طوافون عليكم بعضكم علي بعض كذلك يبين الله لكم الآيات والله عليم حكيم"، وهذا الأدب يرشح معانى الاحترام المتبادل لدى الأطفال واحترام الخصوصية والتى هى من أهم الحقوق التى تأصل الاندماج المجتمعي السليم .

والاستئذان يبدأ علي مراحل :

قبل الاحتلام يستأذن في ثلاث أوقات قبل صلاة الفجر ووقت القيلولة بيد أن الطفل إذا بلغ مرحلة الحلم والبلوغ ، كان التوجيه القرآني قال تعالي : "وإذا بلغ الأطفال منكم الحلم فليستأذنوا كما استأذن الذين من قبلهم كذلك يبين الله لكم آياته والله عليم حكيم ".

(٥) أدب الحديث والسلام :

فالرسول – صلي الله عليه وسلم – لم يترك أمرًا صغيرًا كان أم كبيرًا يتعلق بسلوك الإنسان إلا وجعل له حكمًا ورأيا ، كإذابة الكلام وسلوك الحديث .

الحديث وسيلة التفاهم الأساسية بين الناس وهو مفتاح الشخصية وعنوانها والكاشف عنها ، فإذا عرف الطفل أسلوب الحديث والحوار منذ الصغر فإنه سوف يكبر ويعرف كيف يحدث الناس علي

الطريق المثلي والتي تحمل المضمون القيم الراقي ، وتلك أرقى مهارات الحوار المنطوق الذى يرسخ التواصل الإجتماعى السليم .

(٦) أدب مظهر الطفل :

مظهر يتعلق بشعر الطفل وحلاقته ومظهر لباسه ولونه وخروجه به في الطريق، وبالنسبة للولد نهي الرسول – صلي الله عليه وسلم – عن حلق بعض الشعر وترك بعضه.

قال رسول الله –صلي الله عليه وسلم تسريح الشعر وتمشيطه ليكون زينه وجمالاً ويضفي الاحترام والوقار علي صاحبه، فلا يتشبه بأهل الموضات وأهل العبث واللهو.

أما بالنسبة للباس الأطفال فقد دعا الإسلام إلي لبس الجميل من الثياب دون تكبر ولا مفاخرة، كما يستحب أن تكون الثياب بيضاء نظيفة ، قال رسول الله – صلي الله عليه وسلم – (البسوا البياض فإنها أطهر وأطيب وكفنوا فيها موتاكم) ، والاعتناء بأدب المظهر قيمة سامية ترسخ معانى الجمال لدى الأطفال وتخلق بيئة نقية طاهرة شكلاً ومضموناً.

(٧) آداب المشي والجلوس ومنها :

١) علي المربي أن يتقيد بصفات مشية عباد الرحمن ليربي أولاده بالفعل علي ذلك قال تعالي : (وعباد الرحمن الذين يمشون علي الأرض هونا وإذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلامًا "

٢) أن يسيروا سيرًا متوازنًا لا سرعة فيها ولا بطء.

٣) أن يغض الطرف وقت المشي ، والنظر إلي الأرض ، وأن يترك الأكل وقت المشي.

٤) نعلم الطفل إذا كان في جلسه مع جماعه عدم التثاؤب والنمطي ولا يمد رجليه ولا يفرقع أصابعه.

٥) ألا يبصق علي الأرض وإذا اضطر يصغها في ورقة ".

وتلك الآداب سالفة الذكر ترسخ مجموعة من القيم الأخلاقية التى هى أساس التعايش السليم ليس فى الإسلام فقط بل فى كل الديانات وهذه القيم الأخلاقية تبنى سلوكيات الأطفال وقيمهم وعاداتهم وأسس التواصل لديهم بما تمكن من بناء جيل قادر على أن يتواصل تواصلاً فعالاً مدعماً بالقيم ومبنياً على احتواء الأخر واحترامه.

(٨) آداب الطعام والشراب:

عن عمر بن أبي سلمة يقول : كنت غلامًا في حجر رسول الله –صلي الله عليه وسلم – وكانت يدي تطيش في الصحف فقال لي رسول الله – صلي الله عليه وسم – (يا غلام سم الله وكل بيمينك وكل مما يليك) فما زالت تلك طعمتي بعد.

يمكن تلخيص حاجات الطفل إلي آداب الطعام علي النحو التالي :

١) "ألا يأخذ الطعام إلا بيمينه بعد ذكر اسم الله تعالي ويأكل مما يليه.

٢) لا يبادر إلي الطعام قبل غيره ولا يحدق إلي الطعام ولا إلي من يأكل.

٣) لا يسرع في الأكل بل يمضغ الطعام مضغًا جيدًا ولا يوالي بين اللقم.
٤) لا يلطخ ثوبه ولا يديه بالطعام.
٥) يقبح له كثرة الأكل ويجب عليه الإيثار بالطعام إذا طلبه أطفال آخرون .
٦) أن يأكل الموجود المتوفر من الطعام، وأن لا تلبي كل طلباته وأن يحمد الله بعد الطعام.

وهذه الآداب ترسخ الجانب المادي الشكل المنظم والمنسق والذى يوحد الأطفال حتى فى عادات تناول الطعام بشكل واحد اجتماعي جميل ومنظم.

(٩) خلق الحياء :

"أن ما يتوج الأخلاق كلها خلق الحياء ، لأنه من أقوي البواعث علي الإنصاف بما هو حسن واجتناب ما هو قبيح وبالتالي فإنه يقود صاحبها إلي أن يسلك مدارج الكمال والفضيلة ، ومن ثم يرقي في أعين الناس ويكسب المثوبة منه تعالي ، والحياء أول قوة يشدد عليها المربون لأنها تدل علي العقل ، وعلي الولد قد أحسن القبيح ، وبالتالي فإن إحساسه ذلك يجنبه الوقوع في قبيح الفعال والأقوال قال رسول الله– صلي الله عليه وسلم – (الحياء من الإيمان).

والحياء ليس هو التغير والانكسار الذي يعتري الإنسان من خوف يندم عليه ، ولكن يتمثل في أمور: حفظ الحواس ، حفظ البطن من الشراهة ، ترك ما حرم الله من زينة الدنيا ، لذا يجب علي الآباء والمربين أن يأخذوا أبنائهم بهذا الخلق ، وأن يتخيروا لهم الأصدقاء مما اتصفوا بصفة الحياء والأخلاق الحسنة ، وعلي المربي أن يكون حكيمًا ؛ فلا يبالغ في أخذ الناشئين لهذا الخلق إلي حد يصل بهم إلي الخجل وضعف الشخصية ، وإنما حياء يعمل علي ارتياد النفس إلي معاني الأمور واقتحام المشاقة والجرأة في الحق" ،وهذا هو الجانب الأخلاقي فى بناء نماذج التواصل الفعال لدى أطفال الرياض.

(١٠) خلق الصدق والتحرز من الكذب :

"إن الصدق دعامة الفضائل، ومظهر من مظاهر السلوك النظيف ودليل الكمال وعنوان الرقي، بالصدق يوطد الثقة بين الأفراد والجماعات لا يستغني عنه حاكم ولا تاجر ، ولا رجل ولا امرأة ولا صغير ولا كبير ".

قال تعالي : (يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين) .

"وإذا كانت التربية الفاضلة في نظر المربين تعتمد علي القدوة الصالحة فجدير بكل مرب مسئول ألا يكذب علي أطفاله بحجة إسكاتهم من بكاء ، أو ترغيبهم في أمر أو تسكيتهم من غضب ، فإنهم إن فعلوا ذلك يكونون قد عودوهم عن طريق الإيحاء والمحاكاة والقدوة السيئة علي أقبح العادات ، وأرذل الأخلاق ألا وهي رذيلة الكذب".

(١١) الأمانة والاحتراز من الخيانة :

"كشف الحق أن الأمانة دعامة بقاء الإنسان ومستقر أساس الحكومات وروح العدالة وحدها وهي

أحد عناصر تكامل الشخصية ".

قال تعالي : (إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلي أهلها) .

من ذلك يظهر حرص الإسلام علي هذا الخلق لأن فقدانه يهدم أواصر المجتمع ويذهب بقيمه هباء ، ويصبح أفراده كائنات غادرة لا تقوم بمسؤولية ، ولا ترعي عهدًا ولا ذمة . فمن الواجب ترسيخ هذا الخلق الأصيل منذ الطفولة كي ينمو في داخل الفرد ويترعرع ، ليصبح أمينًا بناء في حياته ، يحمل الخير لنفسه وأهله والناس أجمعين".

(١٢) خلق حفظ السر :

لقد عني رسول الله – صلي الله عليه وسلم – بحفظ السر لدي الأطفال ، لأن هذا الخلق يسهم في تكوين إرادة الطفل الواعية الفاعلة ، لأن الطفل يريد أن يتكلم بما يملك من معارف أو معلومات ، فعندما تدربه علي حفظ السر فإنه يتدرب علي بذل جهد نفسي مخالف لطبائع الطفولة الفطرية ، فإذا نما (جعل) حفظ السر فيه ، وإن عدداً من الصفات والسجايا تنمو مع هذا الخلق مثل قوة الإرادة وانضباط اللسان ورباطه الجأش .

(١٣) العفو والتواضع :

"إن الأخلاق الإسلامية شملت كل مناحي الحياة وما من خلق إلا يسهم في بناء المجتمع في جانب من جوانب الحياة ، فإذا ما تمسك الأفراد والمجتمع بأخلاق الإسلام ؛ أصبح قويًا تسوده الأخوة .

وخلق العفو والتواضع والتسامح واحد من هذه الركائز التي إذا ما اعتمد عليها انتصر المرء بها علي أهوائه ونزواته ، ونمت فيه نوازع الرحمة والخير والصفح والمغفرة .

إن العفو من الآداب التي اتصف بها رسول الله – صلي الله عليه وسلم – قال تعالي : (فبما رحمة من الله لنت لهم ولم كنت فظًا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاغني عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر).

"إن المتواضعين هم أهل الله والمتكبرين ليس لهم من بره حظ ولا نصيب ، لأن الكبرياء صفة مختصة بالله وحده" . "فعلينا تنظيف الصدر من الأحقاد لأن الحقد يعني دوام العداوة بين الناس وهذا يخالف هدي الإسلام . والتواضع يجذر خلق الحب والود والتراحم" . (عبد الله الحقيل، ٢٠٠١، ص٨٠) . ومن ثم؛ فهناك العديد من الأخلاقيات التي ينبغي أن تتناولها التربية الأخلاقية للطفل في مرحلة رياض الأطفال أو مرحلة ما قبل المدرسة، والتي تتناسب أيضاً مع الخصائص العقلية للطفل في هذه المرحلة العمرية.

وبعد استعراض هذه القيم يؤكد البحث على أن الأبعاد الأخلاقية فى تربية وتنمية مهارات طفل

الروضة هى عملية ترسخ فى وجدانه احترام ذاته واحترام الآخر واحترام المجتمع وصيانة المقدرات من خلال التعايش السليم فى بيئة تكون الأخلاق هى شعارها الأول.

أساليب التربية الأخلاقية لطفل الروضة لتعزيز قيمة التواصل الإجتماعى:

تتمثل أهم هذه الأساليب فيما يلى :

أولاً: النموذج أو القدوة:

يقول الله عز وجل في كتابه الكريم (ولكم في رسول الله أسوة حسنة) وهو خطاب شامل للإنسانية جمعاء، أما الوالدين فهما قدوة الطفل وهما منبع القيم لديه بقول رسول الله (ما من مولود إلا ويولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه.

ومن الضروري أن يكون النموذج الذي يقتدي به الطفل نموذجاً صالحاً يعبر عن تلك القيم لا باللسان فقط أو بالدعوة إليها، بل يجب أن تتمثل تلك القيم في سلوك الوالدين أو من يحتذي بهم الطفل لدعم التواصل الإجتماعى الفعّال.

فالطفل لا يحتذي بالقول فقط بل يعتبر في النموذج الملاحظ له من خلال السلوك، وقد نبّه المنهج التربوي الإسلامي إلى هذا الفصل بين القول والفعل بالنسبة للنموذج كما في قوله تعالى ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلاَ تَعْقِلُونَ﴾ [البقرة:٤٤]

فهناك قدر كبير من سلوك الأطفال يكتسب عن هذا الطريق ملاحظة النموذج أو القدوة، وما يؤيد ذلك سلسلة التجارب والبحوث التي دارت حول السلوك العدواني لدى الأطفال حيث تبين أن السلوك العدواني يظهر لدى الأطفال الذين يظهر كلا والديهم أو أحدهما سلوكاً عدوانياً أمام الطفل، فيقوم الطفل بتقليد تلك الاستجابات العدوانية مع الآخرين.

وقد يشاهد الطفل نموذجاً لشخصية عدوانية في التلفزيون فيقوم بتقليد ذلك النموذج، وبالعكس إذا شاهد الطفل نموذجاً متسامحاً محبّاً فيقلد سلوك الحب والتسامح، على أن تحظى تلك الشخصية بملاحظة الطفل وعلى تقبلها واستيعابها كأنموذج أو قدوة.

ثانياً: التقليــد:

يكتسب الطفل الكثير من القيم والسلوك المعبر عن تلك القيم من خلال التقليد، والتقليد آلية مهمة في نمو الطفل ونضجه فعن طريق تقليد الحركات الصحيحة يتعلم الطفل المشي ويكتسب المهارات اللغوية والمعارف والسلوكيات الاجتماعية المقبولة، وسلوكيات النمط الجنسي الذي ينتمي إليه، والعادات

الصحية السليمة وغيرها.

ويمارس الطفل تقليد أفعال الآخرين منذ الأشهر الأولى، وهو يعتمد في البدء على الملاحظة المباشرة للفعل، ثم يتطور تقليده للفعل من خلال احتفاظه بصورة ذهنية للفعل يسترجعها في وقت لاحق.

ومن المهم أن نشير إلى أن اكتساب الطفل للمهارات عن طريق تقليد الآخرين، سواء كانت مهارات لغوية أو حركية أو مواقف تجاه قيم لا تتناقض مع نزعته الفطرية إلى تنمية شخصية مستقلة، بل بالعكس فإن الطفل من خلال اكتساب المهارات الجديدة يشعر بأنه أكثر استقلالاً من خلال سيطرته على البيئة المحيطة، ومن خلال تأكيده على ذاتيته التي تستطيع أن تقوم بما يقوم به الآخرون الأكبر منه ستاً ،وتلك القيمة المكتسبة من خلال التقليد ويجب التعامل معها بحذر فعلى التربية أن تخلق بيئة تربوية تهتم فيها بالأقران وأساليب التواصل الفعّال بينهم وتقيم هذا التواصل ومتابعته لخلق بيئة تواصلية جيدة تحقق غايات التواصل الإجتماعى الفعّال.

ثالثاً: الثواب والعقاب:

يستخدم الثواب والعقاب كآلية لترسيخ القيم أو إحلال قيم جديدة محل قيم أخرى غير مرغوب بها على نطاق واسع من قبل الآباء والمربين فيكافئ الوالدان طفلهما حينما يقوم بالسلوك المرغوب فيه كأداء الأمانة أو التعاون مع الأصدقاء أو المشاركة في بعض الأعمال المنزلية، وقد يلجأ الآباء إلى معاقبتهم إذا لم يفعلوا ذلك.

وترى نظريات التعلم وعلى الخصوص النظريات السلوكية بأن الثواب والعقاب لا يقتصر أثرهما على الاستجابات المعززة أو المعاقبة عليها فحسب بل أن أثرها يشمل الشخصية ككل، فتتكون السمات العامة والاتجاهات والقيم.

ويؤكد المنهج التربوي الإسلامي على ضرورة التوازن بين الثواب والعقاب في تربية الطفل حيث أكدت الروايات الكثيرة على الاعتدال في التعامل مع الطفل فلا إفراط ولا تفريط.

فعلى الوالدين أن يناسبا بين حجم المكافأة والسلوك المرغوب حتى لا تتحول المكافأة إلى غاية يسعى إليها الطفل من دون الالتفات إلى سلامة السلوك المقبول، وأن يقدر تماماً موضع المكافأة فلا يغرقان الطفل بالمكافآت فلا يستطيع أن يعي أن كان من طبيعة والديه إغراقه بالمكافآت أم أن المكافأة هي نتيجة لسلوكه سلوكاً صحيحاً.

ويعتبر المنهج التربوي الإسلامي أن العقوبة العاطفية هي عقوبة مؤثرة وفاعلة ومن الممكن أن تؤدي إلى تغيير السلوك الخاطئ للطفل، فإقناع الطفل بأن سلوكه السلوك الخاطئ سوف يؤدي إلى فقدانه لهذا الحب وإلى إضعاف تلك المحبة والمقبولية التي يحوزها من والديه، ومن ثم يمكن أن يأتي دور

التأنيب والزجر، فقد سُئِلَ الإمام موسى الكاظم عليه السلام عن كيفية التعامل مع الطفل حين يسلك سلوكاً خاطئاً فأجاب: لا تضربه وأهجره ولا تطل .

فالعاطفة الأسرية حينما تكون فاعلة وقوية وحاضرة لدى الطفل تكون في المقابل أداة تربوية مهمة في ترسيخ القيم لدى الطفل

وتتعدد النظريات النفسية الحديثة في تفسير استيعاب الطفل للقيم والمعايير السلوكية أثناء التنشئة الاجتماعية، إلا إنها لا تخرج عن آليات الثواب والعقاب والأنموذج أو القدرة والتقليد.

فالتقليد والثواب والعقاب والقدوة أو الأنموذج تقوم بالدور الرئيسي في ترسيخ القيم، لكنها تفقد فاعليتها عندما لا تتوفر العاطفة الأسرية بصورة كافية أو بشكل صحيح، فقد أثبتت الدراسات بالفعل أن تبني الطفل لقيم ومعايير الوالدين يعتمد على مقدار الدفء والحب اللذان يحيطانه به، وبذلك فإننا نستطيع أن نرى أن نمو الضمير الخلقي يتضمن عملية توحد وأن ذلك التوحد يقوى بين الطفل والوالد كلما كان الوالد أشد رعاية وأكثر حباً، ومعنى ذلك أن الطفل الذي يتوحد بقوة مع الوالد يكون أسرع بالطبع في تبني المعايير السلوكية لذلك الوالد، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن الطفل الذي يتمتع بعلاقة عاطفية دافئة مع الوالدين يكون حريصاً على الاحتفاظ بهذه العلاقة، ويخشى دون شك من فقدانها. إن معظم الأطفال يقلقهم بالطبع احتمال فقدان العطف والحب اللذان يتمتعون به مع والديهم، ولذلك فهم يحافظون على معاييرهم السلوكية حتى يقللوا من حدة ذلك القلق.

وهكذا تتضح أهمية الحب والتراحم في ترسيخ القيم والمعايير التي يتبناها الوالدين، فالطفل يحافظ على تلك القيم حتى لا يفقد حب والديه ولكن هذا القلق من فقدان الحب يعتمد أصلاً على وجود مثل هذا الحب، بعبارة أخرى فإن الطفل الذي لا يشعر بحب والديه لا يكون لديه ما يخشى فقدانه، وبالتالي فإنه يصعب أن نتصوّر في هذه الحالة كيف يمكن أن يتمثل الطفل معايير وقيم المجتمع)

وبالمقابل فإن الحب والحنان مواد لست ذات كم مادي يمكن أن توزن وبالتالي قد يمكن الحرص على توزيعها بعدالة بين أعضاء الأسرة الواحدة أو بما يتناسب مع حالة كل فرد، لكن الحب والحنان والدفء مظاهر متعددة تتجلى من خلال سلوكيات متنوعة، وهذه السلوكيات هي التي أشار إليها المنهج التربوي الإسلامي إلى ضرورة الحرص في العدالة.

ويجدر الإشارة إلى أن أسلوب الثواب والعقاب أو المساءلة والمحاسبة الفورية يجب أن يكون فى إطار تربوى أخلاقي مناسب يحافظ على الطفل وألا يكون وسيلة من وسائل قهره ومن ثم يكون عرضه للكبت أو الخزن أو التسرب.

رابعاً: أسلوب القصص القرآني والسيرة النبوية:

القصة القرآنية هي إحدى وسائل غرس القيم الإسلامية التي تهدف إلى بناء الإنسان المتكامل بكافة جوانب شخصيته .وقصص القرآن عديدة وشاملة، منها قصص الأنبياء والصالحين، وقصص لتاريخ الوجود .وقد استخدم القصص القرآني أسلوبا تربويا.

والقصة لها تأثير فعال، بما تحمله من أمثلة في مجال القيم التربوية، وبدراسة القيم التربوية في القصص القرآني تعبير عن واقعنا، وتناسب مع مجتمعنا الإسلامي. ومن مزايا القصص القرآني أنه ينفرد بخصائص ومميزات نستطيع من خلالها استقاء القيم التربوية الإسلامية في تربية النشء، ومن خلالها نستطيع فهم صورة حيه عن حياة الأمم السابقة، ولها أغراض متعددة، وتتسم بالواقعية:

وفي دراسة أجراها سيد طهطاوي (١٩٩٦) تعتمد على أسلوب تحليل المضمون استطاع أنم يستخلص عددا من القيم التربوية من القصص القرآني على النحو الآتي:

١- **القيم الوجدانية** : وعلى رأسها قيمة الإيمان بالله تعالى، وقيمة البعث بعد الموت، والثواب والحساب، وقيمة ممارسة شعائر الدين، وضبط النفس.

٢- **القيم الخلقية** : مثل الرحمة، واللين، والعدل، والصدق، والعفو، والصفح، والمحبة، والخلق الحسن، والنقاء والطهر، والطاعة والتقوى.

٣- **القيم العقلية** : مثل قيمة التعلم، وقيمة التأمل والتفكير، وقيمة الدقة والتثبت العلمي، ودقة الملاحظة وصولا إلى الحقيقة.

٤- **القيم الاجتماعية** : قيم الإخاء، والتعاون، والكرم، والأمانة، والتسامح، والتواضع، وتحمل المسئولية الاجتماعية.

٥- **القيم الجسمانية** : القيم التي تتعلق بالطعام والشراب، والنظافة، والصحة، والتربية البدنية والجنسية.

٦- **القيم الجمالية** : قيم الإبداع، وتذوق الجمال من إبداع خالق الكون وجمال المخلوقات.

ومن أهم الأساليب التي استخدمت في القصص القرآني:

١- العبادات التي تعتمد الأسلوب العملي.

٢- ضرب الأمثال، لأنها أبلغ من الوعظ، وأقوى من الزجر، وأقرب إلى الفهم، لأنها تصور المجرد بصورة المحسوس.

٣- القدوة : وتتضمن سلوك الرسول الكريم والأنبياء.

٤- أسلوب الشورى والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

٥- التشجيع للعادات الأخلاقية الحسنة.

وتلك الأساليب قادرة في إطار توظيفها تربوياً أن تخلق بيئة حوارية اجتماعية مميزة ترتقى بالأطفال رقياً يدّعم من مهارات التواصل الفعّال لديهم.

خامساً: أسلوب حل الخلاف:

يقصد بهذا الأسلوب مساعدة التلاميذ على أن يحلوا مشكلاتهم وخلافاتهم بأنفسهم، بتعزيز مهاراتهم الاجتماعية، ومهارات التفاعل اللفظي، والتعبير عن مشاعرهم، وفهم العواقب المترتبة على سوء السلوك، حتى يتحلوا بصفة تحمل المسئولية، وتعزيز سلوك الاستقلالية لتنمية قدراتهم في حل مشكلاتهم دون تدخل الكبار. كيفية تطبيق أسلوب حل الخلاف بناء على النموذج الذي اقترحه ليكونا

يمكن تلخيص الأساليب التي يمكن أن يلجأ إليها المعلم عند استخدام أسلوب حل الخلاف على النحو الآتي:

١ – المنهج المخطط:

المقصود به تصميم برنامج يتضمن وحدات تتخللها نشاطات ومواقف تشجع التلميذ على أن يفكر ويكتب ويعبر عن الأنواع المختلفة من مواقف الخلاف بينه وبين بقية التلاميذ، ثم تعليمه كيف يحلها.ويتضمن المنهج عدة وحدات، كل وحدة تحتوي سيناريوهات لمواقف خلاف بين أطفال، ثم أسئلة للتلاميذ تطلب منهم أن يحددوا عاقبة السلوك الذي قام به كل طرف من أطراف الخلاف، والقيمة المتعلقة به، الايجابية منها أو السلبية.

٢ – الاجتماعات الصفية وأسلوب تمثيل الأدوار:

يستخدم هذا الأسلوب لتعليم التلاميذ مهارات حل الخلافات التي تحدث بين التلاميذ بالفعل .ويمكن استخدام نشاط تمثيل الأدوار من اجل التعامل مع هذه المشكلات، أو تجنبها .إن أسلوب تمثيل الأدوار جذاب ومشوق للأطفال، لأن الطفل يتعلم عن طريق التجسيد الحسي للمواقف، والمشاركة الفعلية بالجسم والمشاعر والخيال .ويجعل الموقف سهل الفهم والتعميم لمشكلاتهم في واقع الحياة .وتطبيق الحل الأمثل يجعل الطفل أكثر ميلا لاستخدامه فيما لو واجه موقفا مماثلا له في حياته، لأنه ينمي حس التعاطف لديه.

– توجيه التلاميذ لحل الخلافات الحقيقية أثناء حدوثها في المدرسة:

– أسلوب مساعدة الأقران.

– المهارات الاجتماعية.

من الصعب أن نغرس القيم الأخلاقية في نفوس الطلبة ما لم نسلحهم بمهارات تساعدهم على حل مشكلاتهم، والتعامل معها، وما لم نزودهم بمهارات سلوكية وعقلية ووجدانية تساعدهم على تنمية البعد الأخلاقي الذي يكون جزءا من بنيتهم المعرفية. ومن أهم المهارات الاجتماعية إتباع القوانين، الانتظار، التريث، التعاطف، طلب المساعدة، المشاركة، التعاون، استخدام التعابير الاجتماعية كإلقاء التحية

والاستئذان والشكر، وكذلك استخدام التعابير غير اللفظية مثل الاتصال بالعين، وإيماءات الجسم الملائمة للموقف.

وحل الخلاف لدى الأطفال يمثل ميداناً خصباً للتواصل إذ يأتى الحل القائم على الرضا واحترام الآخر والقناعة من أهم الأساليب التربوية المعاصرة التى ترسخ قيمة الحب والتآلف كأساس للتواصل بين الأطفال.

سادساً: أسلوب التأملات الأخلاقية:

والمقصود به هو إعطاء الطفل فرصة للتفكير ليكون أكثر قدرة على اتخاذ القرار السليم، بدلا من التهور والاندفاعية والإتيان بجواب سريع

إن التأمل يعمل على تنمية مهارات التفكير الايجابي، والجزء التخيلي من الدماغ المسئول عن الإبداع وحل المشكلات، والتأمل يبعث الهدوء والطمأنينة في نفس الطفل، مما يجعله يركز في تفكيره، ويعمل على خلق فضاء ذهني ،ة ويجعله يلامس ذاته الداخلية كما يساعده على تنمية الحس بالمسئولية، وبناء علاقة ايجابية مع الآخرين.

وأسلوب التأملات الأخلاقية هام لتنمية البعد المعرفي من الأخلاق، وهو الجزء الهام من الذات الأخلاقية الذي يجعلنا نتخذ قرارات أخلاقية سليمة تتعلق بسلوكياتنا وسلوكيات الآخرين، وذلك من خلال : الوعي الأخلاقي، والفهم المتعمق للقيم الأخلاقية، والقدرة على التعاطف مع الآخرين، وإدراك وجهة نظرهم، والقدرة على الحكم الأخلاقي، أي إدراك السبب وراء كون بعض التصرفات أفضل من غيرها أخلاقيا، ودراسة احتمالات عواقب السلوك، والقدرة على النقد الذاتي وضبط النفس.

ويتم استخدام أسلوب التأمل وفق الخطوات الآتية:

١. عرض موقف أخلاقي :عرض موقف أخلاقي يتعلق بإحدى القيم مثل قيمة الأمانة.
٢. مناقشة شعور كل من طرفي القضية.
٣. تنمية الشعور بالتعاطف.
٤. التفكير بعواقب السلوك.
٥. حساب المكاسب والتكاليف للسلوك) السرقة مثلا
٦. اتخاذ القرار الأخلاقي باستخدام جلسة التأمل.
٧. بعد انتهاء المدة تطلب المعلمة من التلاميذ مناقشة الموضوع.

سابعاً: أسلوب تنمية القيم السلوكية عن طريق أدب الأطفال:

يمكن أن تندرج تحت هذا الأسلوب نوعان من القصص :قصص الأبطال والمشهورين، ونماذج

رمزية عن قصص الحيوانات.

١- قصص الأبطال والمشهورين:

هناك اهتمام متجدد بتنمية القيم السلوكية وتعليمها عن طريق قصص الأبطال والمشاهير .ويؤكد التربويون على أهمية استخدام النماذج الايجابية من العظماء والأبطال لتشجيع التلاميذ كي يحذوا حذوها ويقلدونها لتعلم القيم الايجابية مثل الأمانة، والشجاعة، والصبر، والإخلاص، والاستقلالية، والمحبة، والعدل، والاحترام والمسئولية.

فالبطل شخص ذكرا كان أو أنثى، تعكس أعماله المعايير الأخلاقية والقيم السلوكية لثقافة معينة في مرحلة زمنية ما عبر تاريخها، وبعض القيم تتجاوز إطار الثقافة المحلية إلى العالمية .والبطل ليس شخصية مشهورة فقط، وإنما يعبر عن قيمة معينة تتمثل بعمل بطولي قام به عبر التضحية والإيثار وإنكار الذات، ليس لمنفعته الشخصية او حبا في الشهرة، بل من اجل خدمة مجتمعه أو وطنه أو الإنسانية جمعاء. وقصص هؤلاء الأبطال تجذب الأطفال، وتثير اهتمامهم وتساؤلاتهم، وتدعوهم إلى تأمل القيم التي عبر عنها هؤلاء الأبطال، وبالتالي تقليدها مستقبلا، فقصص البطولة تستثير حلم البطولة داخل نفس كل طفل عن طريق تقمص هذه الشخصية والتوحد معها، وخاصة بالنسبة إلى الأطفال الأكبر سنا نسبيا، حيث يحتاجون إلى نموذج يقتدون به، ويقلدونه، كحاجة نفسية من حاجاتهم الإنمائية في مرحلة الطفولة.

٢- نماذج رمزية عن قصص الحيوانات:

بالنسبة إلى الأطفال الصغار من الممكن استخدام أدب الأطفال عن طريق السنة الحيوانات الطريفة، لان الطفل قبل سن السابعة، يتسم تفكيره بالإيحائية، وتكون الحيوانات مثيرة طريفة مليئة بالحركة والخيال وقريبة إلى نفسه، ويمكن أن يفيد هذا الأسلوب في تعليم الطفل القيم الأخلاقية مثل الصدق والأمانة والتسامح، وتقبل الاختلاف، والقيم الاجتماعية مثل التعاون وطلب المساعدة والمشاركة ،وتلك أبرز قيم التواصل الإجتماعى.

دور المؤسسات التربوية في تنمية التربية الأخلاقية:

أولا: دور الأسرة في تنمية التربية الأخلاقية لدى الطفل:

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التي يمر بها الفرد، لأنها النواة الحقيقية لتكوين شخصية الإنسان في كافة الجوانب الجسدية والنفسية والخلقية والاجتماعية.

ومن خلال هذه الفترة تُرسي دعائم الشخصية التي تُساعد على تنمية الطفل في تنمية ونضج النمو المعرفي، والنفسي، والاجتماعي في المراحل التالية لها ليتلائم مع ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه الطفل، وليصبح قادراً ومؤهلاً، للعيش كمواطن صالح، ومتوازن ومتوافق ومتفاعل مع مجتمع يساهم في رقيه

وتنميته (سهير أحمد، ٢٠٠٠).

لذا فإن الأحداث خلال مرحلة الطفولة تُساعد في تشكيل شخصية الفرد وهذا ما يؤثر على طبيعته الشخصية خلال مرحلة المراهقة فهذه المرحلة هي الأساس والقواعد التي يتم بناء الشخصية السليمة عليها فكلما كانت أقرب للسواء كلما كانت الشخصية في المستقبل إلى السواء (محمد عبد الرحمن، ١٩٩٨).

للأسرة دور فاعل في تنمية التربية الأخلاقية حيث أن الوالدين هما المؤثران الأساسيان في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يتلقي الطفل منها كافة التوجيهات التي تُنمي شخصيته حيث أن الإعداد الخلقي والاجتماعي للطفل هو بداية المشكلات التي يُعاني منها المجتمع المعاصر هي مشاكل ترجع في أصولها إلى ضعف الاهتمام بالتربية الخلقية بصفة أساسية (إيمان عبد المؤمن، ٢٠٠٣).

إن الأخلاق القويمة أهم أدوار الأسرة في تعزيز القيم الخلقية من خلال مراعاة عدد من المبادئ في الحياة الأسرة:

١- عدم التناقض بين ما تدعو إليه الأسرة من الأخلاق وما تسلكه في الواقع.
٢- تطوير الشخصيات السوية وذلك دور الأسرة كقدوة ونموذج لأبنائها.
٣- تناقض الأسرة يؤدي لشعور الأبناء بالحيرة والقيم المزدوجة والانحرافات السلوكية المختلفة (محمد زياد حمدان، ٢٠٠٤، ص١١٦).
٤- البيئة الأسرية المستقرة والهادئة أساس السعادة الأسرية وتربية الطفل تربية أخلاقية سليمة.
٥- حسن اختيار الزوجين ينعكس فيما بعد إيجابياً على مستقبل الأسرة وتنميتها لأن العلاقات والروابط الأسرية القائمة على أسس متينة تهُيئ المناخ التربوي لغرس القيم الأخلاقية في أفراد الأسرة.
٦- المناخ الأسري السليم الذي يُعين الفرد علي الثقة بالنفس والشجاعة في إبداء الرأي والقدرة على الاختلاف والمساواة بعيداً عن الترهيب والتهديد.
٧- حسن التعامل مع الطفل يغرس آثاراً إيجابية فاعلة تسهم في توازن شخصيته ونفسيته.
٨- الهدوء أثناء التربية والتوجيه وانتقاء الألفاظ المناسبة عند حدوث أخطاء من الطفل يُعزز القيم الخلقية لديه، وينمي قدراته ومواهبه الفطرية والخلقية وعلاقته الاجتماعية تساعد في تكوين فرداً فاعلاً ومنتجاً في المجتمع. (محمد عبد الله، ٢٠١٧، ص ١٥٨).

ويُمكن تلخيص ما سبق في تحديد بعض المبادئ الإجرائية التي يُمكن للأسرة مراعاتها من أجل تعزيز القيم والتربية الأخلاقية لدي أبنائها وهي:

١- الاستماع الجاد للطفل عند الحديث والانتباه له انتباهاً كاملاً.
٢- تجنب أسلوب المحاضرات وإلقاء التعليمات.
٣- عدم الانفعال عند المناقشة والحوار.

٤- استخدام أسلوب الاقناع في الوصول إلي الهدف المطلوب.
٥- الاحترام في التخاطب مع الطفل.
٦- التهيئة النفسية والمعلوماتية للوالدين لإرشاد الطفل.
٧- تعزيز وتوجيه الطفل إلي ممارسة الهوايات المفضلة له.
٨- تنمية قيم الأمانة والصدق والايثار والتعاطف والطاعة والتعاون والنظافة، لأنها أساس التكوين الخلقي والنسق القيمي للأطفال من سن (٥-٦) سنوات. (سامية ابراهيم، ٢٠٠٧).
٩- ممارسة شرع الله في الحياة اليومية يؤدي إلي تكوين عادات سلوكية صحيحة وانضباط خلقي كبير.
١٠- التركيز علي انجازات وإيجابيات الطفل وتعزيزها لديه.
١١- عدم المبالغة في إثابة الطفل حتى لا يتحول الهدف من تعلم القيم ذاتها إلي الحصول على الثمن، بالإضافة إلى التنوع في أساليب الإثابة والتشجيع.
١٢- تعويد الطفل على الممارسة العملية للقيم الأخلاقية.
١٣- عقد اجتماعات دورية للأسرة لمناقشة انجازات الطفل وتحديد أهم الصعوبات التي تُواجهه وكيفية التغلب عليها وإعطاء الفرصة للطفل لإيضاح الحلول المختلفة لمشكلاته.
١٤- تقبل الأفكار الجديدة من الطفل واحترام آرائه دون التقليل من شأنه مما يؤدي إلي شعوره بذاته وثقته بنفسه وتعزيز القيم الخلقية لديه.
(أسامة أبو عباس شهوان، ٢٠١٢).

إن تأثير الأسرة في تشكيل سلوك الطفل يبقى قائماً خلال مراحل الحياة بكاملها لما لها من دور هام في التشكيل الإنساني للفرد. كما يجب ألا نقلل من دور المدرسة الذي يأتي في المرتبة الثانية وأهمية التكامل بين الأسرة والمدرسة في خلق القيم الاجتماعية حيث تقوم المدرسة ببعض الوظائف التي لا تستطيع الأسرة أن تقوم بها على أكمل وجه مثل التفاعل الاجتماعي والتعاون والقيم الاجتماعية العامة والقيم الوطنية.

وتتلخص وظيفة المدرسة في المحافظة على ثوابت المجتمع ويعتبر الطالب محور العملية والغاية المنشودة في تحقيق النمو في ضوء قيم المجتمع وعاداته وتقاليده وأنها تقوم بدور أساسي في نشر الثقافة وتنمية الوعي بين أبناء المجتمع وتهيئة الفرص المتكافئة للفرد لكي يسهم في نشاطات المجتمع وفق امكاناته وقدراته لكي يحقق ذاته.

مما سبق يُمكن التوصية ببعض الإجراءات الخاصة بتعزيز دور المدرسة في التربية الأخلاقية والتربوية:

١- تقوية الوازع الديني لدى التلاميذ؛ بعقد مسابقات في حفظ القرآن بين الطلبة يمنح فيها الفائز جائزة قيمة، في حفل يقام في المدرسة، أو مسابقات في حفظ الحديث، وغير ذلك، والعلوم

الشرعية، والعمل إعداد معسكرات كشفية يتعلم فيها الشاب والطفل الفضائل الإيمانية.

٢- عقد يوم في المدرسة يسمى يوم الأخلاق الحميدة أو تقوم المدرسة بعمل مسابقة خلال العام كله لاختيار أفضل طالب أخلاقيًا.

٣- مراقبة الجانب الأخلاقي عند الطلبة وكذلك المدرسين، ويعد لكل طالب ومدرس تقرير يبين حالته الأخلاقية.

٤- أن تعمل المدرسة على عمل حلقات لتدريس علم النفس التربوي للمعلمين بكافة تخصصاتهم؛ لأن الحاجة لهذا العلم ماسة في التعامل مع الأولاد؛ لأن كل مرحلة لها دوافعها ورغباتها وحاجاتها، بل لكل جنس حاجات ورغبات دون الآخر.

٥- عقد ندوات شهرية يتم دعوة لها العديد من العلماء في شتى المجالات؛ للاجتماع مع الطلبة، والإجابة على تساؤلاتهم.

٦- تقوم المدرسة بإعداد المدرسين التربويين على مستوى أخلاقي رفيع؛ فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية، والمدرسة تقوم بدورها من خلاله؛ فلا بد له أن يكون القدوة الحسنة، والمثل الطيب في الأخلاق.

٧- تقوم المدرسة بتدريس علم الأخلاق كعلم مستقل بذاته وفق منهج كامل شامل لعلم الأخلاق بجانبيه النظري والعملي.

٨- لابد من متابعة التعلم المنهجي للمعرفة الأخلاقية لدى الطلاب بوعي حيث أن التربية الأخلاقية الحياتية تنمو وتتطور بتنفيذ التوجيه الأخلاقي المباشر؛ بالإضافة إلى أهمية التمييز بين الحقائق الأخلاقية وكيفية إدارة هذه الأخلاقيات وضرورة الجمع بين التربية الأخلاقية الحياتية والمنهج الأخلاقي المنظم (Gao, Wang, 2020).

وبعد تحليل أهم وأحدث الدراسات السابقة يُمكن تحديد أهم النتائج التي توصلت إليها في مجال تعزيز التربية الأخلاقية (تبعاً لترتيبها من الأقدم إلى الأحدث) وهي:

١- أفضل الأساليب التربوية التي تتبعها معلمات رياض الأطفال في تعزيز التربية الأخلاقية هي السؤال المباشر والحوار والمناقشة والملاحظة والقصة والتسجيلات الصوتية والرسم والتكوين (آمنة أرشد، ١٩٩٩).

٢- أن الآباء ذوي الفاعلية الواعية في تربية أبنائهم الأقدر علي تعديل المناهج الخلقية لدي أبنائهم لأن المحيط الاجتماعي ذات الخصائص المتميزة يؤثر ايجابيا في التزام الطفل بالقواعد الخلقية والاجتماعية ويكسبهم المفاهيم الخلقية المناسبة للمجتمع (حنان العناني، ٢٠٠٢).

٣- أهمية دور الأسرة في العناية بتربية الأبناء تربية خلقية سليمة وتنشئتهم التنشئة الاسلامية الصحيحة تقوي جانب الخوف والخشية من الله مما يبدعهم عن تيارات الانحرافات (أحمد الكناني، ٢٠٠٩).

٤- التأكيد علي دور الأنشطة التربوية في مرحلة رياض الأطفال في تنمية بعض القيم الخلقية والاجتماعية (بلقيس إسماعيل داغستاني، ٢٠١٠) وتتفق هذه الدراسة مع دراسة جيهان عبد الفتاح عبد الوهاب (٢٠١٨) في ضرورة الاهتمام بدور الأنشطة التربوية ولكن لطلبة الثانوية العامة.

٥- التأكيد علي دور التربية باللعب في تنمية القيم الأخلاقية لطلاب المرحلة الابتدائية وتعد طريقة التربية باللعب من أفضل طرق التدريس المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية في تنمية القيم في نفوس الأطفال (أحمد بن عوض الشهري، ٢٠١٢).

٦- ضرورة الاهتمام بأنشطة رواية القصص والمسرح في برامج التعلم المختلفة حيث أنها تعتبر وسيلة فعالة للتعرف على السلوكيات الخاطئة والتأكيد على ضرورة اندماج الأسرة في هذه الأنشطة (Gucen, 2018).

٧- الاهتمام بضرورة الحاجة إلى المشاركة الأخلاقية للمعلومات عبر وسائل التواصل الاجتماعي واستخدام الانترنت والتفاعل مع الوسائط الرقمية التفاعلية وضرورة إعطاء الفرصة والوقت لطلابنا لممارسة التفكير الناقد للمواقف المختلفة ومحاولة استنتاج حلول لها (D'Olimpio, 2020; D'Olimpio, 2018; Cunningham, Tapsall, Ryan, Stedman, Bagdon & Flew, 1997).

٨- ضرورة تضييق الفجوة بين العلوم الاجتماعية والمجالات ذات الصلة مثل مجال التربية الأخلاقية والترابط بينهما في مختلف المجالات (Krettenauer, 2020, p.77).

التوصيات:

١- وضع خطة استراتيجية من قبل المدارس والجامعات ومراكز البحوث تستفيد منها الوزارات والمؤسسات في الاهتمام بتطبيق مبادئ التربية الأخلاقية.

٢- التعامل بين دور الأسرة والمعلمين لتبعية القيم الأخلاقية.

٣- استثمار وسائل الإعلام في نشر ثقافة القيم الأخلاقية.

٤- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التطبيقية التي تسهم في تعزيز القيم الخلقية لدي الطفل.

٥- تثقيف الأسر تثقيفاً تربوياً إسلامياً سليماً مبني علي منهج النبي صلي الله عليه وسلم في الحياة والتوعية بأحدث الطرق لمعالجة السلوكيات الخاطئة.

٦- استخدام الأساليب والوسائل الحديثة في توظيف مبادئ التربية الأخلاقية واتجاهاتها توظيفاً فاعلاً.

٧- تفعيل البرامج الأسرية والتربوية داخل الجامعة وخارجها لبناء وتعزيز القيم في المحيط الأسري.

المراجع

أحمد ضيف الله الكناني. (٢٠٠٩). دور الأسرة في وقاية الأبناء من الانحرافات السلوكية من منظور التربية الإسلامية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

أحمد عوض الشهري. (٢٠١٢). دور التربية باللعب في تنمية القيم الخلقية لطلاب المرحلة الابتدائية، تصور مقترح في ضوء التربية الاسلامية، *رسالة ماجيستير غير منشورة*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

آمنه بنت أرشد (١٩٩٩): القيم الاسلامية الواجب اكسابها للطفل وعلاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بمعلمة رياض الأطفال، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

إيمان عبد الله شرف (٢٠٠٨). التربية الأخلاقية للطفل. القاهرة: عالم الكتب.

إيمان عبد المؤمن سعد الدين. (٢٠٠٣). الأخلاق في الاسلام النظرية والتطبيق، مكتبة الرشد، الرياض.

بلقيس إسماعيل داغستاني. (٢٠١٠). أثر برنامج مقترح قائم على الأنشطة التربوية في تنمية بعض

القيم الخلقية والاجتماعية لدى طفل الروضة، مجلة رابطة التربية الحديثة، ع(٨).

جيهان عبد الفتاح عبد الوهاب. (٢٠١٨) برنامج قائم على التعلم المدمج في التربية الإسلامية لتنمية القيم الخلقية اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية. ٢٩(١١٦)، ص ١٢١- ١٨٤.

حنان عبد الحميد العناني. (٢٠٠٢). اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية. عمان، الأردن.

سامية موسي إبراهيم. (٢٠٠٧). برنامج أنشطة مقترح لتنمية القيم الخلقية لدي أطفال الرياض، دار المنظومة مصر.

سهير كامل أحمد. (٢٠٠٠). أسس تربية الطفل بين النظرية والتطبيق. دار المعرفة الجامعية، مصر.

عبد الله حمد الحقيل (٢٠٠١). أهمية التربية الأخلاقية في مؤسساتنا الإسلامية. جريدة الشرق الأوسط، العدد ٨٢٨٥.

علي بن مسعود بن أحمد العيسي (٢٠٠٩). تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذه. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

محمد السيد عبد الرحمن. (١٩٩٨): نظريات الشخصية. دار قباء، مصر.

محمد بن عبدالله الحازمي. (٢٠١٧). دور الأسرة في تنمية القيم الخلقية لدى الطفل في ضوء التربية الإسلامية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦(٦). ص ١٥٨.

محمد زياد حمدان. (٢٠٠٤). تربية الهوية الخلقية للأسباب بالمعرفة والقيم المشترك، مجلة التربية، جامعة قطر، (١٥١)، ص ١١٦-١٣٨.

منير المرسي سرحان. (١٩٨٢). في اجتماعيات التربية، ط٣. القاهرة، الأنجلو المصرية.

Cunningham, S., Tapsall, S., Ryan, Y., Stedman, L., Bagdon, K. & Flew, T. (1997). *New media and borderless education: A review of the convergence between global media networks and higher education provision.* Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.

D'Olimpio, L. (2018). Trust as a virtue in education. *Educational Philosophy and Theory, 50(2),* 193–202.

D'Olimpio, L. (2020). Critical Perspectivism: Educating for A Moral Response to Media. *ECNU Review of Education,* 92-103 https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1772213

Gao, D., Wang, D. (2020). Rethinking "Basic Issues" in Moral Education. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences, 12(5)* https://doi.org/10.1177/2096531120950322

Gucen, M. (2018). A Quantitative Study on the Effects of School Development on Character Development. World Academy of Science, Engineering and Technology International, *Journal of Educational and Pedagogical Sciences. 12(5).*

Krettenauer , T. (2020). Moral Sciences and the Role of Education. *Journal of Moral Education*, *50*, 77-91. https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1784

نحو نموذج مقترح للذكاء الاخلاقى فى التعليم

A proposed Model For Moral Intelligence

الاستاذ الدكتور / أميمة مصطفى كامل جمعة
استاذ علم النفس التربوى
كلية التربية النوعية - جامعة القاهرة

المقدمة

فى هذه الورقة نتحدث عن الذكاء الاخلاقى من حيث المفهوم ، ثم نربط باختصار مسألة الذكاء الأخلاقي للتعليم بسبع قيم رئيسية ،وهى : التعاطف ، والضمير ، وضبط النفس ، والاحترام ، واللطف، والتسامح ، والعدالة أو النصاف.

مفهوم الذكاء الاخلاقى:

الذكاء الأخلاقي هو القدرة على فهم الصواب من الخطأ "(بو4 ,Borba 2001). من وجهة نظر الذكاء العملي ، تتحول هذه القدرات في العملية التعليمية إلى فضائل. مهما كانت درجة هذه الفضائل هي الذكاء والوساطة الذكية ، فهي تحدد بلا منازع الذكاء الوجداني ، وهو "شكل خاص من الحكم" (Nussbaum 2001).

يتشابك الذكاء الأخلاقي مع الأنظمة الثقافية والدينية والقيمية الملموسة – والتي لا تنطبق أخيرًا على جميع الذكاءات – وفقًا للمبادئ وأساسيات الذكاء – وليس الأفعال "غير الذكية". وهذا يعني أن الذكاء الأخلاقي يشمل انتشار ما وراء المعرفة أو بالأحرى العمل الفوقي الذي يسمح بردود الاعتراف الأخلاقي والمواقف والأفعال تمامًا كما هو الحال في إطار أنظمة القيم الفردية في العالم التعددي المعاصر وكذلك في العلاقات بين الطوائف والأديان والثقافات وفي هذا الرأي على مجالات القيم بين الأنظمة. العمل الفوقي الأخلاقي للشخص ، بطبيعة الحال ، يجبر الشخص على تكوين توليف القيم بين الثقافات أو بين الأديان أو بين الأنظمة ، فهو يتطلب مراعاة الاختلافات واحترامها ويحفز على البحث عن مسار للتعايش

الإبداعي. وبخلاف ذلك ، فإن الذكاء الأخلاقي يمكّن ويحفز الخيارات والأفعال المسؤولة أخلاقياً والعيش في أي ثقافة و – على الأقل من حيث المبدأ – في كل نظام قيم. يتعلق الأمر بالقدرة على الاختيار للأبد – أينما كان ومتى.

نربط هنا بشكل موجز مسألة الذكاء الأخلاقي للتعليم بسبع قيم رئيسية: التعاطف ، والضمير ، وضبط النفس ، والاحترام ، واللطف ، والتسامح ، والإنصاف. الثلاثة الأولى – التعاطف والضمير وضبط النفس – تمثل "الجوهر الأخلاقي" للذكاء الأخلاقي.

التعاطفEmpathy: يرتبط بلا شك ارتباطًا وثيقًا بالذكاء الوجداني والاجتماعي ويتشابك معه. وباعتباره "القدرة على ادراك مخاوف حياة شخص آخر والشعور بها" (Borba 2001)،ويمثل هذا نوعًا من مفتاح التواصل بين الأشخاص في معنى الذكاء لدى غاردنر. تم وضع أساس التعاطف كقدرة أخلاقية وعاطفية بالفعل في السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل (Borba 2001) حيث يكون الأطفال في مرحلة تلبية احتياجاتهم العاطفية (Jensen 2005). يتعلم الأطفال الخصائص الرئيسية للمشاعر والأفعال المتعاطفة حتى بداية سن البلوغ (Borba 2001) ، على الرغم من أن هذا النوع من المعرفة خاصة على المستوى التجريبي ، يتكثف ويتعمق خلال مرحلة البلوغ.

الضميرConscience: باعتباره الصوت الداخلي الذي يتحدث إلينا عن الخير والشر ، فهو حجر الزاوية في كل أخلاق (Borba 2001). إن تنشئة الضمير هي ممزوجة بلا شك بالعديد من الأنشطة التاريخية والثقافية والدينية (Gerjolj 1997) يستمع الضمير إلى أصوات خارجية أخرى (Coles 1998) . وفي هذا نصل إلى جوهر الذكاء الأخلاقي لأنه ذو أهمية رئيسية في قدرة الفهم الداخلي على تكوين وجهات نظر ومواقف أخلاقية. إن دور الذكاء في التربية الأخلاقية ليس في المقام الأول التركيز التربوي والأخلاقي للعقيدة ، بل الاهتمام بمحيط الحياة الذي "يغري" الضمير وبأمثلة إيجابية توجهه دون استخدام القوة (Borba 2001).

الضبط الذاتى(ضبط النفس)Self-control : هو القيمة الثالثة لـ "الجوهر الأخلاقي" وهي عملية وجدانية أكثر من الأولى والثانية. جميع القيم الثلاث متكاملة وداعمة ؛ ومع ذلك ، إذا تم اهمالها جميعا، فقد يصبح الطفل "قنبلة موقوتة تنتظر الانفجار" (Borba 2001). بالاقتران مع النشاط المنطقي للذكاء الوجداني ، ربما يكون ضبط النفس على وجه التحديد هو ذلك البعد من الذكاء الأخلاقي الذي يعمل لتشكيل القرارات وردود الفعل الوجدانية. من وجهة نظر الذكاء الأخلاقي ، لا يُقصد بضبط النفس إنكار المشاعر ، بل منع ردود الفعل العنيفة.

الاحترام Respect: هذه الفضيلة يمكن اعتبارها وصية مخصصة للوالدين أولاً وقبل كل شيء للأطفال (Gerjolj 2005). فقط على أساس المعاملة المحترمة من قبل والدي الأطفال يمكن للأطفال تعلم كيفية احترام أنفسهم. بهذه الطريقة ، فإن الخطوة الأولى والأكثر تميزًا في اتجاه تعزيز الذكاء الأخلاقي في مجال الاحترام هي عندما نحترم الطفل (Borba 2001).

اللطفKindness : هو "نتيجة" التعاطف وكذلك جزئيًا للفضائل الأخرى التي نوقشت وتهتم بالشعور الجيد الذي يشعر به زميلنا الإنسان (ب Borba 2001). في مجال الذكاء العملي ، تتشابك بشدة مع الوجدانيات بينما في نظرية جاردنر مع الذكاء اللغوي اللفظي. اللطف على أي حال اتصال ممتع – سواء لفظيًا أو غير لفظي – هو الانتشار الهادف للذكاء الأخلاقي (Borba 2001).

التسامحTolerance : أولاً وقبل كل شيء يعلمنا الاحترام الأساسي والقبول ، ومن ثم تمكين الاختلافات وحتى تحفيزها ، خاصة للتغلب على الصور النمطية والأحكام المسبقة (Borba 2001). في مجال الأبعاد الأخرى للذكاء الأخلاقي ، بالطبع ، لا تتوقع هذه الفضيلة مجرد "تحمل" الآخرين والاختلافات ؛ بدلا من ذلك يذهب للبحث الإبداعي عن مسار للتعاون وإطار للعمل معا.

الانصاف أو العدل Fairness: هو الفضيلة التي يُقصد بها في إطار الذكاء الأخلاقي الاهتمام بالعدالة

(Borba 2001). يسمح الإنصاف بالتواصل المفتوح والدائم وغير المعقد.

الخاتمة

بسبب الاكتشافات العلمية العديدة ، لا يعتبر العالم المتقدم القرن العشرين قرنًا للتحسينات فحسب ، بل يشمل أيضًا عقد التآكل الأخلاقي. ولعل هذا مرتبط بأزمة السلطة التي بدأت تتلاشى خاصة خلال النصف الثاني من القرن الماضي. يتطلب الشباب من أجل تطورهم بالكامل ، بما في ذلك التطور الأخلاقي ، السلطة – بقدر ما في دور إدراك القيم كما هو الحال في دور إنشاء المتطلبات بشفافية. يرتكز الذكاء الأخلاقي على اعتبار الدور الوقائي والعلاجي للسلطة. في كلا المثالين ، فإن فكر السلطة الذي ينشأ من الحجج والشخصيات القوية هو المقصود وليس التعبير عن بعض القوة المؤسسية المتغطرسة. حتى في المستقبل ستشارك المؤسسات القوية في تكوين الذكاء الأخلاقي. قد تختلف فعاليتها عما كانت عليه في الماضي اعتمادًا على الشخصيات النشطة والنقدية والقوية.

أنا مقتنع بأن الشخص الذكي أخلاقيًا فقط هو القادر على فهم معنى "وانظر ، لقد كان هذا شيئا جيدًا" وأن الشخص الذكي أخلاقياً فقط هو القادر على ملء حياته بإحساس " وانظر ، لقد كان هذا شيئا جيدًا جدًا" . في هذه الفكرة ، على الرغم من المعرفة العلمية الجديدة باستمرار ، لا يمكن للمستقبل فقط ألا يتجنب التحديات الأخلاقية ، ولكن هذه سوف – على وجه التحديد بمعنى الذكاء الأخلاقي – تتلقى قيمة متزايدة باستمرار. أصبح الإنسان الآن أذكى من الناحية المعرفية لدرجة أنه لا يستطيع أن يعيش بدون "قلب" ، أي الذكاء الأخلاقي.

المراجع

Borba, Michele. (2001). *Building Moral Intelligence*. San Francisco: Jossey Bas.

Coles, Robert. (1999). *The Secular Mind.* Princeton: University Press.

Forgas, P. Joseph. (2000). Feeling and Thinking: Summary and Integration. In: Joseph P. Forges (Ed.), *Feeling and Thinking: The Role of Affect in Social Cognition*. Cambridge: University Press, 387-406.

Friedman, R. E. (2001). *Commentary on the Torah: With a new English Translation*. San Francisco: Harper Collins Publishers.

Gardner, Howard. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

Gardner, Howard. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century.* New York: Basic Books.

Gerjolj, Stanko. (1997). Vzgoja vesti v pluralni družbi. In: *Etična vzgoja : zbornik simpozija*. Ljubljana: Družina, 14-26.

مستوى السلوك الأخلاقي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة

إعداد

د. بندر زيد الأمير

مشرف تربوي بإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة

المقدمة:

أكد علماء الاجتماع وعلماء النفس على أهمية الأنماط السلوكية الأخلاقية لدى الأفراد إذ أنها تساعد الفرد في بناء العلاقات السوية في المجتمعات، مما ينعكس إيجابياً على الصحة النفسية للفرد، وعلى تنمية المجتمع (Hardy, Beans & Olsen, 2015). وأشار علماء النفس إلى أهمية النمو الأخلاقي لدى الفرد، حيث يعد نمط السلوك الأخلاقي من أهم مخرجات امتلاك مستويات عالية من الهوية الأخلاقية والذكاء الأخلاقي. ومن الأنماط السلوكية الأخلاقية التي يظهرها الفرد في السياقات الاجتماعية المختلفة (Xu & Keung, 2016):

١- اظهار الوعي الأخلاقي الكافي من أجل وعي الموقف الأخلاقي والتصرف بناءً على هذا الفهم.
٢- المقدرة على إطلاق الاحكام الأخلاقية .
٣- تهيئة الذات للتصرف أخلاقياً لحل المشكلة الاخلاقية .
٤- التصرف اخلاقياً حسب المتغيرات المتوفرة في البيئة التي ظهر فيها الموقف الأخلاقي ، وظهور السلوك الأخلاقي لدى الفرد .

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

والسلوك الأخلاقي مفهوم نفسي يقوم على أن يتصرف الفرد بالطريقة الأخلاقية المناسبة بناءً على ما يحمله من قيم أخلاقية، ويشتمل على عدة مكونات، أهمها التبرع للمؤسسات الخيرية، والمشاركة في الأعمال التطوعية، واستخدام وسائل المحافظة على البيئة مثل إعادة التدوير للمنتجات المختلفة ودعوة الآخرين للتصرف على هذا الأساس، وشراء المنتجات من المؤسسات والعلامات التجارية التي تعزز من كرامة الانسان ولا تعمل على استغلاله (Barque-Duran, Pothos, Yearsley &Hampton, 2016).

ويقوم السلوك الأخلاقي على عدة نظريات فسرت هذا النوع من السلوك ومنها نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory) حيث يرى فرويد أن اكتساب الاخلاق عملية تبدأ منذ نمو مفهوم الأنا الأعلى لدى الطفل، والمسؤولة عن اصدار الأوامر الأخلاقية المستمدة من المعايير الأخلاقية السائدة لدى الراشدين في بيئة الطفل المحيطة. وبالتالي، فإن الأنا الأعلى بمثابة الحارس الأخلاقي للفرد والمسؤولة عن فهم المعايير المختلفة في الجوانب الأخلاقية التي يراها الطفل خلال تفاعلاته في البيئة المحيطة (عثمان،2015).

ويؤكد فرويد في نظرية التحليل النفسي أن التطور الأخلاقي وظهور الأنماط السلوكية الأخلاقية متجذر في تطور هوية الأنا الأعلى، والتي تنمو لدى الطفل نتيجةً لمحاولته تقمص شخصية والده. ويتشكل لدى الطفل بعد ذلك الضمير، وهو القسم الأكبر من الأنا الأعلى. ويشير فرويد أن شعور الطفل بالذنب هو ما يكبح غرائز الحياة والموت عند الانسان، وبالتالي يحاول الوالدان إيقاف تدفق هذه الغرائز سعياً منهم لجعل الطفل منسجماً مع القوانين والأعراف السائدة في المجتمع. ويؤدي ذلك إلى أن يطور الطفل مشاعر كره مكبوتة تجاه الوالدين تجنباً منه للعقاب، ومن ثم الوصول إلى قناعة بأن ما يقوم به الوالدان يصب في مصلحته (العتوم، وعلاونه، والجراح، وأبو غزال، 2005).

وترى هذه النظرية أن نمو السلوك الأخلاقي لدى الانسان يسير بشكل تدريجي بدءًا من الرغبة إلى تحقيق اللذة والسعادة، ومن ثم الوصول إلى مرحلة التقيد بالمبادئ والقيم والأعراف الاجتماعية السائدة في المجتمع. ومع زيادة عمر الطفل، تتحول مصادر كبت السلوك غير الأخلاقي لدى الطفل من مصادر خارجية تتمثل بالوالدين والمعلمين، إلى دوافع داخلية يتحكم بها الطفل، أهمها إحساسه بالذنب ونمو الضمير لديه. وينتج ذلك من خلال تعلم الطفل للأنماط السلوكية الأخلاقية النموذجية التي يتمناها الوالدان والمعلمون ويجسدها الطفل في مراحل لاحقة من حياته(مشرف،2009).

النظرية السلوكية (Behaviorist Theory) وحسب هذه النظرية، يعد اكتساب الفرد للسلوك الاجتماعي والأخلاقي نتاج لتفاعلاتهم مع البيئة المحيطة، وتعلمه في مختلف الجوانب من الخبرات الذاتية. ويبدأ تعلم الأنماط السلوكية الأخلاقية من خلال التفاعلات الحسنة مع الافراد في البيئة المحيطة(Breacher,2009).

ويرى أصحاب النظرية السلوكية أن النمو الأخلاقي عملية تتطور من خلال التعلم والخبرات السابقة، وأن هذه الخبرات قادرة على تفسير تعلم الفرد للأنماط السلوكية الأخلاقية. ويؤكد أصحاب هذه النظرية على أهمية استخدام المعززات في عملية تعلم السلوك الأخلاقي. حسب رؤيتهم، فإن الأنماط

السلوكية غير الأخلاقية هي تلك التي يتعلمها الافراد نتيجة لتعزيزها في المواقف المختلفة بعد أن يظهرها الفرد. كما ويشيرون إلى أن الأنماط السلوكية الأخلاقية التي لا يتبعها التعزيز الإيجابي، تنطفئ بشكل

تلقائي مما يؤدي إلى تطور الأنماط السلوكية غير الأخلاقية على حساب تلك الأخلاقية(البيشي ومخيمر، 2012).

ونظرية المعرفة الاجتماعية (Social Cognitive Theory)، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن تعلم الافراد للأنماط السلوكية الأخلاقية يأتي من خلال النمذجة الأخلاقية التي يلاحظها الفرد في البيئة المحيطة. وبالتالي، فإن تقمص الفرد للنماذج الاجتماعية المجسدة للأنماط السلوكية الأخلاقية عملية مستمرة طول الحياة. كما وترى أن محاكاة الأنماط السلوكية الجيدة يستند إلى قدرة الفرد على استيعاب وفهم المتغيرات البيئية المؤثرة على تعلم الفرد للسلوك الاجتماعي والأخلاقي المناسبين(عمر، 2017).

وحسب النظرية المعرفية الاجتماعية، يرى باندورا (Bandura,1991) أن الطفل يتعلم القواعد والقوانين والقيم والمعايير الأخلاقية حسب توفرها في البيئة المحيطة من خلال الافراد الذين يتفاعل معهم في بداية حياته. وتصبح هذه القيم والمعايير الأخلاقية جزءاً من هوية الطفل، فيتصرف بشكل أخلاقي بدون الحاجة إلى وجود مراقب يدعوه لإظهار هذه الأنماط السلوكية. وترى النظرية أيضاً أن التفاعل في الأنظمة الاجتماعية في البيئة المحيطة وتأثر الشخصية بها هو ما ينمي السلوك الأخلاقي أو غير الأخلاقي لدى الطفل.

ويؤكد سكينر(المشار إليه في Termini & Golden, 2007) أن السلوك الأخلاقي من القضايا الأساسية في المجتمع إذ أن الأطفال ممن يعانون من مشكلات سلوكية وانفعالية عادة ما يظهرون أنماطاً سلوكية غير مقبولة أخلاقياً تتبع من عدم امتلاكهم للجانب الأخلاقي في شخصيتهم والمتجذر في ضميرهم. ويرى بأن تطور السلوك الأخلاقي نابع من طبيعة الأنماط السلوكية بين الأطفال ومقدمي الرعاية إذ إن جودة تلك التفاعلات فيما بينهم تحدد المسار السلوكي مستقبلاً لدى الطفل. ويؤكد أيضاً بأن تدني مستوى الضمير والتذويب وهي أساس السلوك الأخلاقي يؤثر بشكل واضح على طبيعة الأنماط السلوكية التي يظهرها الطفل مما يعني أن على الوالدين ومقدمي الرعاية تعزيز الجوانب الأخلاقية الإيجابية لدى الطفل ليظهر أنماطاً سلوكية أخلاقية في المستقبل.

ونظرية ريست(Rest)، حيث أكد ريست من خلال الدراسات التي أجراها إلى أن مراحل النمو الأخلاقي وبالتالي السلوك الأخلاقي لا تتصف بالثبات بل أنها عمليات معقدة وغير واضحة تتأثر بطبيعة تفاعلات الفرد مع السياقات المختلفة. وبالتالي، فإن تحليل عملية ظهور الأنماط السلوكية الأخلاقية ينبثق من فهم أربع مكونات رئيسية هي الدافعية الأخلاقية والحساسية الأخلاقية والاحكام الأخلاقية والتذكير الأخلاقي والتي تمثل حسب رؤيته أساس ظهور السلوك الأخلاقي لدى الافراد. وتتفاعل هذه المكونات مع بعضها البعض، فحين يواجه الفرد موقفاً يتطلب منه اتخاذ القرارات الأخلاقية، يختار السلوك الأخلاقي المناسب الذي يكون قادراً على توجيه استجابته نحوه (Kaplan & Tivnan, 2014).

ويرى نارفاز وريست في نظريته ان الأنماط السلوكية الأخلاقية مكونة من جزئيين أساسيين هما (Narvaez & Rest) :

١- الاخلاق الكبرى(Macro Morality): وهي جميع الأنماط السلوكية الأخلاقية المرتبطة بآليات التفاعل الرسمي في السياقات الاجتماعية. وحسب ريست، فإن طبيعة هذه الأنماط السلوكية تحددها القوانين والقيم والأعراف. ويؤكد إلى أن هذه الرؤية منسجمة مع نظرة كولبيرغ للأخلاق إذ إن ما قدمه كولبيرغ في دراساته اشتمل على معضلات أخلاقية كبرى تتطلب من الفرد التعامل معها، واتخاذ القرارات الأخلاقية وبالتالي تبني الأنماط السلوكية الأخلاقية القادرة على تلبية الحاجات الأخلاقية الذاتية لدى الفرد.

٢- الاخلاق الصغرى(Micro Morality): وهي تلك الخاصة بطبيعة تفاعلات الفرد مع الآخرين في حياتهم اليومية وتشتمل على المجاملة، وتقديم المساعدة، واللباقة والأدب في التعامل من خلال عمليات تفاعلية مستمرة. ويرى ريست إلى أن الاخلاق الصغرى تقوم على ثلاثة مخططات أخلاقية أساسية، هي التصورات وفهم الموقف والتصرف على أساسه كمحرك للسلوك الأخلاقي لدى الافراد.

أما نيغرو (Negro, 2001)، فيرى ان السلوك الأخلاقي يشتمل على الأبعاد التالية:

- الحكم الأخلاقي : وهو القدرة على إطلاق الاحكام الأخلاقية المناسبة حول ما يجب على الفرد القيام به في المواقف الحياتي.

- الدافع الأخلاقي : ويعكس التزام الفرد الشخصي بالسلوك الأخلاقي ومن ثم تحمل مسؤولية هذا السلوك.

- الحساسية الأخلاقية : وهي إدراك الفرد للمعضلة الأخلاقية وآليات تأثيرها على الأنماط السلوكية لدى الفرد اتجاه الآخرين.

ويذكر كورتينز وجويرتز (Kurtines & Gewirtz, 1984) أن نمط السلوك الأخلاقي يشتمل على أربعة عناصر أساسية، وهي:

- فهم واكتشاف الموقف وتفسيره وتحديد المعضلة الأخلاقية التي تحتاج إلى نمط سلوك أخلاقي معين.
- تحديد ما يجب فعله في ذلك الموقف الأخلاقي.
- تقويم الموقف.
- إظهار نمط السلوك الأخلاقي.

وينقسم نمط السلوك الأخلاقي إلى عدة مكونات يمكن تلخيصها في الآتي:

١- الإيثار

ينظر إلى سلوك الإيثار على أنه دافعية ذاتية تدفع الفرد إلى مساعدة الآخرين والاهتمام بهم. ويقوم على

وجود مستوى عالي من التعاطف وتذويت الاستجابات المنسجمة مع المعايير والمبادئ التي تدفع الفرد لتقديم المساعدة للأفراد الآخرين(Eisenberg & Fabes, 1998). ويرى باتسون(Batson, 1998) أن سلوك الإيثار مرتبط بشكل أساسي برفع مستوى الصحة الجسدية والنفسية لدى الآخرين مما يعني أن هذا السلوك يتطلب من الفرد بعض الأحيان التضحية بأشياء يمتلكها .

ويتولد سلوك الإيثار من خلال دافعين رئيسين وهما التعاطف وتذويت المعايير والمبادئ. والتعاطف هو استجابة انفعالية ناتجة عن الحالة الانفعالية لدى الآخرين بحيث يخلق الفرد حالة انفعالية ذاتية تشابه تلك التي يمر بها الآخر. كما يعتبر استجابةً انفعالية تطغى على الحالة النفسية للفرد وتكون ناتجة من إدراكه بأن الآخر يحتاج إلى المساعدة (Eisenberg & Fabes, 1998).

ويرى كارلو، وأيزنبيرغ، وترويرر، وسويتزر وسبير(Carlo, Eisenberg, Troyer, Speer,1991 & Switzer) بأن تبنى وجهات نظر الآخرين وأخذ تصوراتهم مهم جداً ، لإيجاد استجابة انفعالية تقوم على التعاطف، ينتج عنها ظهور سلوك الإيثار والذي يؤدي لإيجاد السلوك الأخلاقي لدى الفرد، والتي تستمر منذ فترة الطفولة إلى المراهقة إلى مرحلة الرشد ، وهذا ما يجعل السلوك الأخلاقي سمة لدى الفرد تتطور من مراحل مبكرة في عمره.

أما تذويت المبادئ والمعايير كما يؤكد بلاسي وكولبي وكولبيرد وريست(;1980 ,Rest 1987; Blasi, 1980;Colby & Kohlberg,)، هي إحدى الخصائص الفردية التي تتطور لدى الفرد في مراحل حياته المختلفة. ولأن هذه المبادئ المرتبطة بمساعدة الآخرين يشاركون في الأنماط السلوكية التي تصب أولاً في مصلحة الآخرين ممن يحتاجون المساعدة.

ويؤكد ايسينبيرغ، وكارلو، ومورفي وفان كورت(Eisenberg, Carlo, Murphy & Van Court, 1995) أن سلوك الايثار هي من الأنماط السلوكية الأخلاقية المرتبطة بشكل كبير بارتفاع مستوى المسؤولية الاجتماعية، وهي نزعة الفرد نحو التصرف بطريقة تفيد المجتمع، والالتزام وإظهار مستويات عالية من المسؤولية الفردية اتجاه الآخرين.

٢ – مساعدة الآخرين وتلبية حاجاتهم

وهي مساعدة الآخرين عند طلب ذلك بشكل لفظي أو غير لفظي. وهذا السلوك الأخلاقي هو سلوك عفوي ناتج عن رغبة الفرد في مساعدة الآخرين، الذين يحتاجون إليه. على سبيل المثال، فإن الفرد الذي يظهر مستوى عالٍ من تلبية رغبات الآخرين، يظهرون استجابات إيجابية نحو الأنماط السلوكية الأخلاقية النابعة من الأقران (Eisenberg & Fabes, 1998).

ويشير كارلو وراندال(Carlo & Randall, 2002) بأن تلبية رغبات الآخرين هي سمة تقوم على امتلاك مستويات عالية من رغبة الفرد للمساعدة، مما يؤكد بأنه مرتبط أيضاً بارتفاع مستوى النمو الأخلاقي لدى الفرد، والتعاطف اتجاه حاجات الآخرين وتقديم المساعدة لهم.

كما وإن الالتزام بتلبية رغبات الآخرين من الأنماط السلوكية الأخلاقية الذاتية النابعة من رغبة الفرد في تقديم المساعدة له سواء طلبوها أو لم يطلبوها. كما وأنها نوع من الاستجابات التلقائية الداخلية التي يظهرها الفرد حين يدرك أن الآخر يحتاج إلى المساعدة. وهي أيضاً استجابات معرفية تقوم على إدراك الفرد أن الآخر يواجه مشكلة، وبالتالي يحتاج إلى المساعدة (Xu & Keung, 2016).

ويشير ماثيور، وباتسون،وهورن ورزنمان(Matthews, Batson, Horn & Rosenman, 1981) إلى ان الالتزام من الأنماط السلوكية الأخلاقية التي تشير إلى رغبة الفرد نحو تقديم المساعدة للآخرين بدون أن يطلبوا، وبناءً على مهارات التعاطف الذاتية لديه. والالتزام أساس رغبة الفرد في تقديم المساعدة للآخرين، وهو سلوك نابع ذاتياً يدفع الفرد نحو تقديم المساعدة للآخر.

كما وأن ارتفاع مستوى الالتزام بحو تقديم المساعدة مرتبط مع الافتراضات الرئيسية في نظرية التبرير الأخلاقي، وبالتالي فإنها تفسر بعض الأنماط السلوكية لدى الأفراد في التعاطف وأخذ آراء الآخرين وارتفاع مستوى النمو الأخلاقي لدى الفرد(Carlo & Randall, 2002).

٣- الأنماط السلوكية الأخلاقية الانفعالية

تعرّف الأنماط السلوكية الأخلاقية بأنها نزعة الفرد نحو مواساة الآخرين الذين يمرون في خبرات انفعالية سلبية. على سبيل المثال، فإن الأفراد الذين يمتلكون مستوى عالٍ من الأنماط السلوكية الأخلاقية الانفعالية، يظهرون سلوك التعاطف أو الرغبة في إزالة السبب المؤدي للحالة الانفعالية السلبية لدى الآخر. وترتبط هذه الاستجابات الانفعالية مع عدة متغيرات، أهمها مهارات تنظيم الانفعالات وتدني مستوى الانانية. كما وأن مواساة الأفراد ممن يمرون في خبرات انفعالية سلبية. يظهرون مستويات عالية من التبرير الأخلاقي، والرغبة في تقديم المساعدة (Eisenberg & Fabes, 1998).

ويشير هوفمان (Hoffman, 1982)إلى أن الأنماط السلوكية الأخلاقية الانفعالية مرتبطة بعدة متغيرات بيئية وفردية. أهمها علاقة الفرد مع الآخرين المحتاجين للمساعدة والمرور بخبرات حياتية سابقة شعر بها الفرد بأنه احتاج إلى الدعم والمواساة ولم يحصل عليها، وإلى قدرته على الاستجابة نحو المتطلبات البيئية المفروضة في البيئة المحيطة القائمة على أن الفرد قادر على إدراك حاجة الآخرين للمساعدة.

وترتبط الأنماط السلوكية الأخلاقية الانفعالية بعدة متغيرات، أهمها القدرة على تنظيم الانفعالات، ومهارات إدارة الانفعالات، والابتعاد عن الأنانية في شخصية الفرد. كما وأن تقديم المواساة للآخرين من الأنماط

السلوكية المثيرة للانفعالات الإيجابية، التي يمكن أن تؤدي إلى إشباعات انفعالية لدى الفرد تحتاج إليها في بعض الأحيان. والانماط السلوكية الأخلاقية الانفعالية أعلى مستويات التبرير الأخلاقي، إذ أنها تنطوي على قدرة الفرد في توفير استجابة انفعالية إيجابية نحو الآخر (Carlo, Eisenberg, Troyer, Switzer & Speer, 1991).

٤- الأنماط السلوكية الأخلاقية العلنية

وهي تلك الأنماط السلوكية الأخلاقية التي يظهرها الأفراد أمام مجموعة من أفراد آخرين رغبةً في الحصول على موافقتهم أو احترامهم وتعزز من المكانة الذاتية للفرد. وهذا النوع من الأنماط السلوكية الأخلاقية نابع من دوافع داخلية ذاتية تسعى إلى اكتساب المكانة والاحترام لدى الآخرين. كما وأن هذا النوع من الأنماط السلوكية، يقوم في الأساس على أن الفرد لا يظهر الأنماط السلوكية الأخلاقية إلا إذا كان هناك أفراداً آخرين يشاهدونه وهو يقوم بنمط السلوك الأخلاقي (Schroeder, Penner, Dovidio & Piliavin, 1995).

كما يشير بوهمستر، وجولدفارب وكانترل(Buhrmester, Goldfarb & Cantrell, 1992) إلى أن الأنماط السلوكية الأخلاقية العلنية تهدف إلى اكتساب الشهرة والمنزلة والمكانة الاجتماعية في مجموعات الأقران، إضافة إلى أنها تعزز مستوى مفهوم الذات لدى الافراد أمام أولياء الأمور والأصدقاء. والأنماط السلوكية الأخلاقية العلنية مرتبطة بالدوافع الذاتية في بعض الأحيان، لتقديم المساعدة ولكن يصادف أن يتواجد آخرون عندما يظهر الفرد الأنماط السلوكية الأخلاقية.

ويذكر كارلو وراندل (Carlo & Randall, 2002) إلى أن مساعدة الآخرين من الأنماط السلوكية التي تظهر عادةً في المواقف العامة. ولأن المراهق يبحث عادةً عن السمعة والشعبية، الهادفة للحصول على التقبل من الآخر خاصةً لدى فئة المراهقين. كما وأن إظهار الأنماط السلوكية الأخلاقية العلنية مؤشر لارتفاع مستوى التبرير الأخلاقي، ونزعة الفرد نحو تقديم نفسه أمام الآخرين بشكل إيجابي.

٥- الأنماط السلوكية الأخلاقية السرية

وهي تلك الأنماط السلوكية التي تقوم على مساعدة الآخرين بدون معرفته لهم. وينقسم هذا النوع من الأنماط السلوكية إلى الأنماط السلوكية الأخلاقية في وقت الأزمات، والأنماط السلوكية الأخلاقية التي تشتمل على بعض الدلائل الانفعالية لدى الآخرين، بأنهم يحتاجون إلى المساعدة ويقدمها الفرد بدون أن ينتظر أي نوع من الثواب مثل الإشادة أو اكتساب الاحترام وتشتمل على رغبة الفرد في تقديم المساعدة دون الحاجة إلى إظهار الهوية. ويتطلب ذلك العمل على امتلاك حس عالٍ من الهوية الأخلاقية، والقدرة على التعامل مع مختلف الظروف البيئية المفروضة على الفرد. كما وأن الأنماط السلوكية الأخلاقية السرية تقوم في الأساس على دوافع داخلية لدى الفرد، لإظهار السلوك الأخلاقي المناسب بدون أن يكون

هناك أي نوع من المؤثرات الخارجية(Eisenberg, 2000).

ويرى عمر (2017) أن الأنماط السلوكية الأخلاقية تشتمل على عدة مجالات يمكن تلخيصها في الآتي:

١- تقديم مساعدة طوعية لإسعاد الآخرين، ويتضمن التبرع بطريقة غير علنية بالمال، تخصيص أوقات للمشاركة في الأعمال التطوعية.

٢- السلوك الذي يظهر عندما يطلب الآخرون المساعدة أو في موقف مؤلم، ويشتمل على عدم التأخر في تقديم المساعدة حين يطلبها الآخرون، وإظهار الرغبة في مساعدة الآخرين الذين يمرون في أزمات.

٣- تقديم المساعدة للآخرين تحت تأثير العاطفة، وينطوي على تقديم المساعدة لشخص حرين من أجل تجاوز محنته، وتجنب إيقاع الأذى على الآخرين بشكل مباشر وغير مباشر، وإظهار الاحترام واللطف والود اتجاه الآخرين.

٤- تقديم المساعدة لأشخاص لا نعرفهم، مثل تقديم المساعدة لشخص تعطلت سيارته وإرجاع النقود إلى أصحابها إذا وجدتها في الطريق والاعتذار في حال ارتكاب خطأ اتجاه شخصٍ لا أعرفه.

٥- يظهر أمام الجمهور، ويشتمل على زيادة الجهد المبذول في تقديم المساعدة والشعور بالسعادة حين يلاحظ الفرد ان الآخرين يشاهدونه وهو يقدم العون والمساعدة.

ويتأثر نمط السلوك الأخلاقي بعدة متغيرات ذاتية وبيئية لخصتها بيرك(Berk, 2004) في الآتي:

– أساليب التنشئة الوالدية، إذ يستخدم الوالدان أساليب مختلفة لتنمية الطفل أخلاقياً مثل التفسير والتعزيز وبالتالي يعززون لدى أبنائهم الفهم الأخلاقي من أجل أن يتصرفوا في المواقف الأخلاقية في مراحل لاحقة من حياتهم.

– الشخصية، حيث أن امتلاك شخصية منفتحة على خبرات الآخرين يساهم إلى حد كبير في نمو الأنماط السلوكية الأخلاقية لدى الفرد، إذ إن المشاركة الاجتماعية والتعرض لوجهات نظر مختلفة من الآخرين، يشكل أساساً في نمو الفرد أخلاقياً مما ينعكس على أنماطه السلوكية ويجعله أكثر ميلاً للتصرف بشكل أخلاقي.

– التفاعل مع الأقران، حيث أن اختيار الاقران المناسبين وانتقاء آليات التفاعل مهم يعني تشارك خبرات أخلاقية تنعكس على سلوك الفرد الأخلاقي.

– الثقافة السائدة، وهي مؤشر إلى أن القيم والأخلاق السائدة في المجتمع تنعكس على سلوك الفرد.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعاني الطلبة في المدارس الثانوية من مجموعة من الأنماط السلوكية غير المقبولة أخلاقياً والتي

تتمثل في زيادة مستوى العنف فيما بينهم وشيوع بعض سلوكيات الغش في الاختبارات، والتدخين، وعدم احترام القوانين والتعليمات المطبقة في المدارس، والكثير من الأنماط السلوكية غير المقبولة أخلاقياً. مما يقدم مؤشرات إلى انخفاض مستوى السلوك الأخلاقي لديهم. كما ويعطي ذلك مؤشرات بأن تدني مستوى السلوك الأخلاقي له انعكاسات واضحة على الأنماط السلوكية لدى الطلبة مما يستدعي المزيد من الدراسة والبحث في معرفة مستوى السلوك الأخلاقي لدى طلبة المدراس الثانوية.

وتتمثل مشكلة هذه الدراسة في ندرة الدراسات العربية –حسب علم الباحث–والتي حاولت البحث في مستوى السلوك الأخلاقي. وبشكل أكثر تحديداً، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١– ما مستوى السلوك الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
٢– ما مستوى السلوك الأخلاقي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟
٣– هل توجد فروق دالة احصائياً ($\propto$= 0.05) في مستوى السلوك الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس؟
٤– هل توجد فروق دالة احصائياً ($\propto$= 0.05) في مستوى السلوك الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف ما يأتي:

١– مستوى السلوك الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٢– مستوى السلوك الأخلاقي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
٣– الفرق في مستوى السلوك الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس لدى طلبة المرحلة الثانوية.
٤– الفرق في مستوى السلوك الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص لدى طلبة المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها وهو الكشف عن مستوى السلوك الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. وتتمثل هذه الأهمية من خلال تناولها جانبين مهمين وهما:

الأهمية النظرية: تبدو الأهمية النظرية في الجوانب الآتية:

– تقدم الدراسة معلومات جديدة إلى المعرفة الإنسانية حول الكشف عن مستوى السلوك الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

– تساهم الدراسة في تطوير بعض الآليات والبرامج الارشادية القادرة على رفع مستوى السلوك الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية وبالتالي تحليهم بالأنماط السلوكية الأخلاقية، ومن ثم تحقيق قدر كبير من

الصحة النفسية.

– تتناول هذه الدراسة مرحلة مهمة في حياة الفرد وهي مرحلة المراهقة التي يمر فيها المراهق بتغيرات جسمية وانفعالية ووجدانية واجتماعية، مما يتوجب علينا عمل المزيد من الدراسات حول هذه المرحلة للتعامل معها.

– نتائج هذه الدراسة تساعد على التعرف على الفروق في السلوك الأخلاقي للجنسين في مرحلة المراهقة.

– كما أن الدراسة تطرق باب المجال التربوي للعمل على تنمية السلوك الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية داخل المدارس.

الأهمية العملية: تبدو الأهمية التطبيقية فيما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي والنفسي، وتتمثل الأهمية التطبيقية فيما يلي:

– يستفيد من نتائج الدراسة الحالية المسؤولون التربويون من خلال الوقوف على مستوى السلوك الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، لمساعدة الطلبة من خلال البرامج والأنشطة التي تقدمها المدرسة في تنمية الأخلاق وتبني أنماط السلوك والقيم الإيجابية.

– توجه أنظار المهتمين والدارسين والباحثين إلى البحث في مجال السلوك الأخلاقي.

– توفر هذه الدراسة أداة بحث يستفيد منها الباحثون في الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

– تفتح المجال أم المرشدين النفسيين لإضافة السلوك الأخلاقي ضمن خططهم الإرشادية.

– تساعد نتائج الدراسة التربويين على إجراء دراسات مشابهة ذات علاقة بالموضوع على مراحل عمرية مختلفة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

السلوك الأخلاقي (Moral Conduct): هو الالتزام بالقيم والتقاليد السائدة في المجتمع ومحاولة التصرف بالشكل المقبول اجتماعياً وقيمياً (Starks & Anderson, 2012:37).

ويعرّف اجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس السلوك الأخلاقي المستخدم في هذه الدراسة. وتتضمن أبعاده الأنماط السلوكية الأخلاقية من أجل الحصول على الاحترام والمكانة، والانماط السلوكية الأخلاقية السرية، والايثار، والاستجابة لطلب المساعدة، والأنماط السلوكية الأخلاقية الانفعالية، والأنماط السلوكية الأخلاقية في أوقات الأزمات، والأنماط السلوكية الأخلاقية المتنوعة.

الأنماط السلوكية الأخلاقية من أجل الحصول على الاحترام والمكانة(Public) : هي إظهار الأنماط السلوكية الأخلاقية أمام الآخرين من خلال تقديم المساعدة من أجل الحصول على الاحترام والإشادة سعياً وراء تحسين مستوى القيمة الذاتية(Carlo & Randall, 2002).

الأنماط السلوكية الأخلاقية السرية (Anonymous): وهي تقديم المساعدة للآخرين بدون معرفتهم (Carlo & Randall, 2002).

الإيثار(Altruism): وهو السلوك الأخلاقي المستند إلى تقديم المساعدة للآخرين طوعياً والمدفوع من الرغبة في تلبية حاجات الآخرين ومساعدتهم من خلال التعاطف لدى الفرد والرغبة في الاستجابة للقيم والمبادئ والمعايير الداخلية التي تدفع الفرد لتقديم المساعدة (Carlo & Randall, 2002).

الاستجابة لطلب المساعدة (Compliant) : وهو تقديم المساعدة للآخرين عندما يطلبونها بشكل لفظي أو غير لفظي(عمر، 2017).

الأنماط السلوكية الأخلاقية الانفعالية (Emotional) : وهو نزعة داخلية لدى الأفراد الذين يعانون من صعوبة انفعالية(Carlo & Randall, 2002).

الأنماط السلوكية الأخلاقية المتنوعة (الصبر، التعاون، الأمانة، حسن المعاملة، العدل): وهي مجموعة من الأنماط السلوكية التي تظهر الجوانب الأخلاقية الإيجابية لدى الفرد (الزهيري، 2013).

محددات الدراسة

تبرز حدود الدراسة في الجوانب التالية:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي١٤٤١-١٤٤٢هـ

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس مدينة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.

- **الحدود البشرية:** طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

- **الحدود الموضوعية:** تحددت نتائج الدراسة في ضوء دلالات الصدق والثبات لأداة القياس المستخدمة في الدراسة، وفي ضوء الأبعاد التي تقيسها.

الدراسات السابقة

أجرى بارك وشين (Park & Shin, 2017) دراسة في كوريا هدفت إلى التعرف على مستوى السلوك الأخلاقي لدى الطلبة وأثر التفاعلات مع الأقران على السلوك الأخلاقي. تكونت عينة الدراسة من(125) من طلبة الجامعة. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس السلوك الأخلاقي واستبانة التفاعلات مع الأقران. أظهرت نتائج الدراسة ان مستوى الأنماط السلوكية الأخلاقية لدى الطلبة كان مرتفعاً. وبينت النتائج أن نمط سلوك التطوع والتبرع كانت الأنماط السلوكية الأخلاقية الأكثر انتشاراً لدى طلبة الجامعات. كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفاعلات الاجتماعية مع الأقران وبين الأنماط السلوكية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة.

وقامت بارون، وبيلبو، واوركويجو، ولوبيز، وجيمينو (Baron, Bilbao, Urquijo, Lopez & Jimeno, 2018) بدراسة في أسبانيا هدفت إلى التعرف على مستوى الأنماط السلوكية الأخلاقية واللاأخلاقية لدى طلبة المدارس وعلاقتها بالانفعالات الأخلاقية لديهم. تكونت عينة الدراسة من (351) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس الأنماط السلوكية الأخلاقية ومقياس الانفعالات الأخلاقية لدى الطلبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأنماط السلوكية الأخلاقية لدى الطلبة كان متوسطاً وأن التعاطف كان من أهم عوامل تنبؤ السلوك الأخلاقي لدى الطلبة وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين الأنماط السلوكية الأخلاقية لدى الطلبة وبين الانفعالات الأخلاقية لديهم ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائياً بين السلوك اللاأخلاقي لدى الطلبة وبين الانفعالات الأخلاقية.

كما أجرى فوتامورا (Futamura, 2018) دراسة في اليابان هدفت إلى التعرف على الأنماط السلوكية الأخلاقية لدى الأفراد. تكونت عينة الدراسة من (112) من طلبة الجامعة تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام استبانة الكترونية خاصة بالأنماط السلوكية الأخلاقية ثم ارسالها عن طريق البريد الالكتروني. أشارت نتائج الدراسة إن مستوى نمط السلوك الأخلاقي لدى طلبة الجامعة تراوح بين متوسط إلى مرتفع، وإلى عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس والتخصص والمستوى الدراسي في نمط السلوك الأخلاقي لدى الطلبة.

أما ميسون محمد (٢٠٠٩) فقامت بدراسة في فلسطين هدفت فيها إلى تحديد مستوى التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وقد تناولت في دراستها بعض المتغيرات منها الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، ومستوى تعليم الوالدين، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وحجم الأسرة، وشملت عينة الدراسة (٦٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة الإسلامية بغزة، وتوصلت نتائج دراستها إلي أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى عينة الدراسة يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة لكولبرج، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال

إحصائيا في مستوى التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث في اتجاه الإناث، وكذلك وجود فرق دال إحصائيا بين الكليات العملية والأدبية في أتجاه الكليات الأدبية، كما توصلت نتائج دراستها إلي عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى التفكير الأخلاقي يعزى للمستوي الدراسي أو المنطقة السكنية أو متغير حجم الأسرة والمستوى الاقتصادي للأسرة.

كما كانت دراسة فؤاد عبده (٢٠١٢) عن نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع والسادس بدمشق وهدفت دراسته للكشف عن مستوى نمو الأحكام الأخلاقية السائدة لدى أفراد العينة؛ والعلاقة بين نمو الأحكام الأخلاقية والاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي لدى عينة الدراسة وأيضا معرفة الفروق بين نمو الأحكام والاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي تبعا لمتغير العمر، فتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠٠) تلميذ وتلميذة بواقع (١٢٠٠) تلميذ وتلميذة من مدينة دمشق السورية، و(١٢٠٠) تلميذ وتلميذة من مدينة تعز باليمن، وكشفت نتائج دراسية إلى سيادة المرحلة الأخلاقية الثانية لدى أفراد عينة الدراسة، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين نمو الأحكام الأخلاقية والاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، كما توصلت الدراسة أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير العمر والجنس.

كما قامت منار مصطفي وتامر مقالده (٢٠١٤) بدراسة عن الحكم الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحكم الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم، والفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستويات الحكم الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم التي يمكن أن تعزى إليه كل من: الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة من جامعة اليرموك، واستخدمت الدراسة مقياس الحكم الأخلاقي للراشدين، ومقياس التفاؤل و التشاؤم، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحكم الأخلاقي جاء بدرجة متوسطة لدى طلبة جامعة اليرموك، وفي المرحلة الرابعة وهى (التمسك الصارم بالقوانين والأنظمة) من مراحل الحكم الأخلاقي السته عند كولبرج كما أظهرت أيضا نتائج الدراسة مستوى مرتفع من التفاؤل والتشاؤم لدى طلمة جامعة اليرموك، وتوصلت أيضا نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى الحكم الأخلاقي يعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث.

وبعد استعراض الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة ما يأتي:

– أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك الأخلاقي تعزى إلى الجنس كدراسة فوتامورا(Futamura, 2018)، في حين أشارت نتائج دراسة (ميسون محمد،

٢٠٠٩)،(فؤاد عبده م،٢٠١٢) ،(منار مصطفي وتامر مقالده ٢٠١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك الأخلاقي تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث.

– ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت السلوك الأخلاقي والكشف عن مستواه خاصة الدراسات العربية، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية البحث فيه. (Park & Shin, 2017)

– استخدمت الدراسات السابقة عينات بحثية مختلفة، فكانت العينة المستخدمة في دراسة وشين (Park & Shin, 2017) ودراسة فوتامورا(Futamura, 2018) من طلبة الجامعة، ودراسة بارون، وبيلبو، واوركويجو، ولوبيز، وجيمينو (Baron, Bilbao, Urquijo, Lopez & Jimeno, 2018) كانت العينة من طلبة المرحلة المتوسطة، أما في الدراسة الحالية فقد استهدف الباحث طلبة المرحلة الثانوية.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها ستحاول الكشف عن مستوى السلوك الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية مما يعني أنها ستعمل على إثراء المكتبة العربية بمعلومات مهمة حول بعض المتغيرات المعرفية التي تناولتها الدراسات السابقة، وتشتمل على الجنس والتخصص. وستستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء إطارها النظري، وفي تطوير أدوات الدراسة، واختيار الأسلوب الإحصائي المناسب، وفي مناقشة النتائج واقتراح التوصيات المناسبة. ويعتقد الباحث أن السلوك الأخلاقي عند الأفراد يختلف من بيئة اجتماعية إلى بيئة اجتماعية أخرى وفي حدود علم الباحث لا يوجد دراسة في المجتمع السعودي تناولت درجة أو مستوى السلوك الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهذا يعد مبرراً وتميزاً للدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي القائم على دراسة الظاهرة وتحليلها ووصفها، وقد تم جمع البيانات من خلال تطبيق مقياس السلوك الأخلاقي الذي صمم لأغراض هذه الدراسة. ومن ثم أجري التحليل الإحصائي المناسب.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المدارس الثانوية في التخصصين (العلوم الطبيعية، والعلوم

الإنسانية) في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة للعام الدراسي 2019/2020 ، والبالغ عددهم (١٣٣٥٩) طالباً وطالبةً ، منهم (6991) طالباً و(6368) طالبة، ومنهم (7856) من طلبة تخصص العلوم الطبيعية ، و(5503) من طلبة تخصص العلوم الإنسانية. والجدول (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها.

جدول ١ : توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها.

الجنس	التخصص	العدد	النسبة المئوية
ذكور	علوم طبيعية	٣٨٤٥	%٥٥
	علوم إنسانية	٣١٤٦	%٤٥
المجموع		٦٩٩١	%١٠٠
إناث	علوم طبيعية	٤٠١١	%٦٣
	علوم إنسانية	٢٣٥٧	%٣٧
المجموع		٦٣٦٨	%١٠٠
المجموع الكلي		١٣٣٥٩	%100

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (701) من الطلاب والطالبات ، يمثلون ما نسبته 5.2% من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، إذ قام الباحث باختيار ست مدارس منها، ثلاث من مدارس الذكور ، وثلاث من مدارس الإناث . والجدول (٢) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

جدول ٢ : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

الجنس	التخصص	العدد	النسبة المئوية
ذكور	علوم طبيعية	٢١٠	%٥٥
	علوم إنسانية	١٧١	%٤٥
المجموع		٣٨١	%١٠٠
إناث	علوم طبيعية	١٩٥	%٦١

	علوم إنسانية	١٢٥	%٣٩
المجموع		٣٢٠	%١٠٠
المجموع الكلي		٧٠١	%100

أدوات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة قام بتطبيق مقياس السلوك الأخلاقي من إعداد (الزغول والصمادي ،2019)، يتكون المقياس من (47) فقرة موزعة على سبعة أبعاد كالتالي : الأنماط السلوكية الأخلاقية من أجل الحصول على الاحترام والمكانة(1–10)، والايثار(11–13)، والاستجابة لطلب المساعدة(–19 14)، والانماط السلوكية الأخلاقية السرية(20–25)، والانماط السلوكية الانفعالية(26–30)، والانماط السلوكية الاخلاقية في أوقات الأزمات(31–37)، والانماط السلوكية الأخلاقية المتنوعة(الصبر والتعاون والأمانة وحسن المعاملة)(38–47).

صدق المقياس بصورته الأصلية

قام الباحثان(الزغول والصمادي ،2019) بالرجوع إلى الاطار النظري والدراسات ذات الصلة على عدد من المقاييس التي بحثت في السلوك الأخلاقي مثل دراسة كارلو وراندل(Carlo & Randall, 2002)، ومقياس الزهيري(2013)، ومقياس عمر(2017)، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من 66 فقرة موزعة على سبعة أبعاد. وبعد عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وبعد التحكيم، وبناءً على المعيار المستخدم في التحكيم (اتفاق تسعة محمكين) حذفت (19) فقرة من النسخة الأولية بحيث أصبح المقياس مكوناً من (47) فقرة موزعة على سبعة أبعاد المذكورة آنفاً. ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (85) طالباً وطالبة. وتم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات بالمجال التي تنتمي إليه. وبين كل فقرة والدرجة الكلية للأداة ككل ما بين (0.31–0.83) ومع المجال بين (0.43–0.92) وكانت جميع تلك القيم ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).

صدق المقياس للدراسة الحالية

– صدق المحتوى: قام الباحث بتعديل بعض فقرات المقياس لتناسب طلبة المرحلة الثانوية، ومن ثم عرض المقياس على تسعة من المحكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والقياس والتقويم من جامعتي أم القرى والملك سعود. وطلب من الأساتذة المحكمين بيان رأيهم في صياغة الفقرات. ومدى انتماء الفقرة للبعد المخصص لها. كما طلب منهم إضافة أية اقتراحات أخرى بشأن

المقياس وما يتضمن من أبعاد وفقرات. بعد ذلك قام الباحث بتفريغ ملاحظات المحكمين وتعديل بعض فقرات المقياس. واعتمد الباحث اتفاق ما نسبته90% من المحكمين لتعديل الفقرة أي ما أجمع على تعديلها ثمانية محكمين من أصل تسعة محكمين، علماً بأن ملاحظات المحكمين على المقياس وأبعاده وفقراه كانت محدودة جداً اقتصرت على تعديل بعض الكلمات في عدد محدد من الفقرات.

– صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء باستخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٨٠) طالب وطالبة. إذ حللت فقرات المقياس وحسب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، إذ إن معامل الارتباط هنا تمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية من جهة وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول ٣ التالي:

جدول٣: معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع كل المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع كل المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع كل المقياس
١	٠.٦٨	٠.٦٦	١٧	٠.٨١	٠.٧٧	٣٣	٠.٦٦	٠.٦٢
٢	٠.٧٧	٠.٧١	١٨	٠.٨٩	٠.٨١	٣٤	٠.٧٤	٠.٦٩
٣	٠.٧٥	٠.٥٥	١٩	٠.٨٧	٠.٦٥	٣٥	٠.٧٢	٠.٦٤
٤	٠.٨٨	٠.٧١	٢٠	٠.٨٨	٠.٧٤	٣٦	٠.٦٨	٠.٦٤
٥	٠.٦٣	٠.٤١	٢١	٠.٦٢	٠.٥١	٣٧	٠.٧٠	٠.٦٥
٦	٠.٨٤	٠.٦٦	٢٢	٠.٧٤	٠.٦٣	٣٨	٠.٨٩	٠.٨٠
٧	٠.٩٢	٠.٨٨	٢٣	٠.٨٧	٠.٧٩	٣٩	٠.٦٩	٠.٦٠
٨	٠.٧٥	٠.٦٥	٢٤	٠.٨٥	٠.٨٢	٤٠	٠.٨٨	٠.٨٦
٩	٠.٩٢	٠.٨٣	٢٥	٠.٨٧	٠.٨١	٤١	٠.٨٥	٠.٧٩
١٠	٠.٧٤	٠.٦٩	٢٦	٠.٧٧	٠.٧٠	٤٢	٠.٨٧	٠.٨٠

١١	٠.٨٥	٠.٨١	٢٧	٠.٨٤	٠.٧٩	٤٣	٠.٧٨	٠.٦٩
١٢	٠.٧٩	٠.٧١	٢٨	٠.٨٠	٠.٧٥	٤٤	٠.٨٨	٠.٧٤
١٣	٠.٨٠	٠.٦٣	٢٩	٠.٨٤	٠.٧٩	٤٥	٠.٨٩	٠.٨٥
١٤	٠.٧١	٠.٦٢	٣٠	٠.٨٧	٠.٧٨	٤٦	٠.٨٩	٠.٨٢
١٥	٠.٧٤	٠.٦٩	٣١	٠.٧٥	٠.٦٨	٤٧	٠.٨٨	٠.٨٥
١٦	٠.٩٢	٠.٨٣	٣٢	٠.٨١	٠.٧٣			

وتجدر الإشارة أن معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة . ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم حساب معاملي الارتباط بين درجات كل مجال والدرجة الكلية ويمثل جدول(٤) هذه الارتباطات:

جدول٤ : معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية

المجال	مقياس السلوك الأخلاقي
السلوكيات الأخلاقية من أجل الحصول على الاحترام والمكانة.	**٠.٦٥١**
الإيثار	**٠.٤٢٣**
الاستجابة لطلب المساعدة	**٠.٨٤٥**
السلوكيات الأخلاقية السرية	**٠.٧٦٦**
السلوكيات الأخلاقية الانفعالية	**٠.٦٥٧**
السلوكيات الأخلاقية في أوقات الأزمات	**٠.٧٧٥**
السلوكيات الأخلاقية المتنوعة	**٠.٨٣٦**

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة(0.01)

يلاحظ من الجدول ٤ أن مجالات المقياس ارتبطت بالدرجة الكلية ارتباطاً دالاً احصائياً.

ثبات المقياس بصورته الأصلية

للتأكد من ثبات المقياس فقد قام الباحثان (الزغول والصمادي ،2019) بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test–retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (85) طالب وطالبة. ومن ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وتم أيضاً حساب معاملا الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ. أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب معامل الثبات (الاتساق الداخلي) عن طريق تطبيق معادلة ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (٠.٩٦) والجدول ٥ يبين معاملات ثبات المقياس ككل وأبعاده الفرعية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات الدراسة.

جدول٥: معاملات ثبات المقياس ككل وأبعاده الفرعية

المجال	معامل الثبات في		
	دراسة الصمادي والزغول بـ(Test-retest)	دراسة الصمادي والزغول بـ معادلة ألفا كرونباخ	الدراسة الحالية بـ معادلة ألفا كرونباخ
السلوكيات الأخلاقية من أجل الحصول على الاحترام والمكانة.	0.90	0.89	٠.٨٥
الإيثار	0.89	0.71	٠.٧٤
الاستجابة لطلب المساعدة	0.87	0.90	٠.٩٣
السلوكيات الأخلاقية السرية	0.91	0.94	٠.٩١
السلوكيات الأخلاقية الانفعالية	0.94	0.89	٠.٩٢
السلوكيات الأخلاقية في أوقات الأزمات	0.93	0.90	٠.٩٤
السلوكيات الأخلاقية المتنوعة	0.90	0.93	٠.٩١
مقياس السلوك الأخلاقي ككل	0.96	0.95	٠.٩٦

تصحيح المقياس

تكون المقياس من (47) فقرة وأمام كل فقرة تدريج خماسي مع الدرجات على النحو الآتي: تصفني بدرجة

كبيرة(5)، وتصفني بشكل جيد(4)، وتصفني نوعاً ما(3)، وتصفني بدرجة قليلة(2)، لا تصفني على الإطلاق(1). وبناء على ذلك تكون أعلى درجة للمقياس يمكن أن يحصل عليها المستجيب على المقياس هي(235) درجة. وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (47) درجة. كما حددت مستويات السلوك الأخلاقي باستخدام المعيار الاحصائي الآتي:

- من (1.66-2.67) مستوى منخفض من السلوك الأخلاقي.
- من (2.68-3.66) مستوى متوسط من السلوك الأخلاقي.
- من (3.67 فأكثر) مستوى مرتفع من السلوك الأخلاقي.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية:

١- اعداد مقياس الدراسة (مقياس السلوك الأخلاقي) بصورته النهائية بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته على شكل رابط إلكتروني.

٢- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من خلال تحديد المدارس والطلبة.

٣- توزيع رابط إلكتروني على عينة الدراسة.

٤- تم استلام استجابات الطلبة على المقياس. وتمت معالجتها احصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss v26).

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: وهما متغيران متغير الجنس وله فئتان (ذكور، إناث)، ومتغير التخصص (مسار علوم

طبيعية ، ومسار علوم إنسانية). أما المتغير التابع فهو مستوى السلوك الأخلاقي.

المعالجات الإحصائية

نتائج الدراسة

١ – النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه" ما مستوى السلوك الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية"؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس السلوك الأخلاقي ككل، وعلى كل مجال من مجالات مقياس السلوك الأخلاقي السبعة. والجدول ٦ يبين تلك القيم.

جدول ٦: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس السلوك الأخلاقي ككل، وعلى كل مجال من مجالاته

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلاب	المستوى	الرتبة
السلوكيات الأخلاقية من أجل الحصول على الاحترام والمكانة	2.07	0.95	٣٨١	منخفض	٧
الإيثار	3.43	0.76	٣٨١	متوسط	٥
الاستجابة لطلب المساعدة	4.00	0.81	٣٨١	مرتفع	٢
السلوكيات الأخلاقية السرية	4.21	0.69	٣٨١	مرتفع	١
السلوكيات الأخلاقية الانفعالية	3.24	0.99	٣٨١	متوسط	٦
السلوكيات الأخلاقية في أوقات الأزمات	3.68	0.57	٣٨١	مرتفع	٤
السلوكيات الأخلاقية المتنوعة	3.84	0.65	٣٨١	مرتفع	٣
مقياس السلوك الأخلاقي ككل	3.41	0.48	٣٨١	متوسط	

يتضح لنا من الجدول٦ أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.07– 4.21)، حيث جاء مجال السلوكيات الأخلاقية السرية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.21) وبمستوى مرتفع. بينما جاء مجال السلوكيات الأخلاقية من أجل الحصول على الاحترام والمكانة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.07) وبمستوى منخفض. وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب على

مقياس السلوك الأخلاقي ككل (3.41) وبالاعتماد على معيار تصحيح الدرجات وتصنيف الطلاب ضمن فئات فإن المتوسط الحسابي (3.41) يشير إلى امتلاك طلاب المرحلة الثانوية درجة متوسطة من السلوك الأخلاقي.

٢ – النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه" ما مستوى السلوك الأخلاقي لدى طالبات المرحلة الثانوية"؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على مقياس السلوك الأخلاقي ككل، وعلى كل مجال من مجالات مقياس السلوك الأخلاقي السبعة. والجدول ٧ يبين تلك القيم.

جدول ٧: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على مقياس السلوك الأخلاقي ككل، وعلى كل مجال من مجالاته

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطالبات	المستوى	الرتبة
السلوكيات الأخلاقية من أجل الحصول على الاحترام والمكانة	2.19	0.89	٣٢٠	منخفض	٦
الإيثار	3.39	0.94	٣٢٠	متوسط	٥
الاستجابة لطلب المساعدة	3.88	0.98	٣٢٠	مرتفع	٢
السلوكيات الأخلاقية السرية	4.38	0.73	٣٢٠	مرتفع	١
السلوكيات الأخلاقية الانفعالية	3.67	0.09	٣٢٠	مرتفع	٤
السلوكيات الأخلاقية في أوقات الأزمات	3.67	0.65	٣٢٠	مرتفع	٤
السلوكيات الأخلاقية المتنوعة	3.76	0.57	٣٢٠	مرتفع	٣
مقياس السلوك الأخلاقي ككل	3.47	0.44	٣٢٠	متوسط	

يتضح لنا من الجدول٧ أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.19 – 4.38)، حيث جاء مجال السلوكيات الأخلاقية السرية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.38) وبمستوى مرتفع. بينما جاء مجال السلوكيات الأخلاقية من أجل الحصول على الاحترام والمكانة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.19) وبمستوى منخفض. وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل (3.47) وبالاعتماد على معيار تصحيح الدرجات وتصنيف الطلبة ضمن فئات فإن المتوسط الحسابي (3.47) يشير إلى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية درجة متوسطة من السلوك الأخلاقي.

٣ – النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه" هل توجد فروق دالة احصائياً (0.05 =∝) في مستوى السلوك الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب والطالبات على مقياس السلوك الأخلاقي ككل من الجدولين ٦ و ٧ السابقين ولمعرفة الفروق تم استخدام اختبار (T-test) كما هو موضح في الجدول ٨.

جدول ٨ : اختبار T-test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على مقياس السلوك الأخلاقي ككل تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T-test	مستوى الدلالة
الذكور	٣٨١	3.41	0.48	0.52	٠.٦
الاناث	٣٢٠	3.47	0.44		

يتضح من الجدول ٨ عدم وجود فروق دالة احصائياً (0.05 =∝) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في مستوى السلوك الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة ت 0.52 بمستوى دلالة ٠.٠٦

٤ – النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع ونصه" هل توجد فروق دالة احصائياً (0.05 =∝) في مستوى السلوك الأخلاقي تبعاً لمتغير التخصص" ؟ تم استخدام اختبار (T-test) كما هو موضح في الجدول ٩

جدول ٩ : اختبار T-test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على مقياس السلوك الأخلاقي ككل تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T-test	مستوى الدلالة
علوم طبيعية	٣٠٥	**3.43**	**0.53**	٠.٣٦	٠.٧٤
علوم إنسانية	٢٩٦	3.46	0.35		

يتضح من الجدول ٩ عدم وجود فروق دالة احصائياً (0.05 =∝) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في مستوى السلوك الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة ت ٠.٣٦ بمستوى دلالة ٠.٠٧٤

مناقشة النتائج

أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الأنماط السلوكية الأخلاقية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية كان متوسطا حيث جاءت الأنماط السلوكية الأخلاقية السرية في المرتبة الأولى، بينما جاءت الأنماط السلوكية الأخلاقية من أجل الحصول على الاحترام والمكانة في المرتبة الأخيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يعملون على إظهار الأنماط السلوكية الأخلاقية المنبثقة عن تنشئتهم الأسرية المستندة إلى تشجيعهم على تقديم المساعدة للآخرين عند الحاجة لذلك. كما ويدعو الدين الإسلامي للتحلي بالأنماط السلوكية الأخلاقية في المجتمعات من خلال العمل على إغاثة الملهوف ونجدة من يحتاج إلى المساعدة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المجتمع الذي توجد فيه عينة هذه الدراسة، وهو المجتمع السعودي والذي يمكن وصفه بالمجتمع المحافظ والمهتم بأخلاقيات وسلوكيات أبنائه، إلى جانب ذلك أن المنطقة المطبق فيها المقياس هي مدينة مكة المكرمة والتي يتطبق عليها طابع المحافظة والاتجاه الديني والذي قد يكون له دور في هذه النتيجة.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة بارك وشين (Park ي Shin, ٢٠١٧) والتي أشارت أن مستوى السلوك الأخلاقي لدى الطلبة كان مرتفعا بينما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى السلوك الأخلاقي لدى الطلبة كان متوسطا. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية نتيجة دراسة بارون، وبيلبو، وأوركويجو، ولوبيز، وجيمينو (Baron, Bilbao, Urqu1jo, Lopez ٢٠١٨ ,Jimeno)،(ميسون،٢٠٠٩)،(منار مصطفى،٢٠١٤)،(فؤاد،٢٠١٢). والتي ذكرت أن مستوى السلوك الأخلاقي لدى الطلبة كان متوسطا.

وكما أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى السلوك الأخلاقي في ضوء متغير الجنس والتخصص . ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن طلبة المدارس الثانوية من كافة التخصصات لا يختلفون بشكل كبير من حيث أنماط التنشئة الوالدية والخبرات الأكاديمية أو التفاعلات الاجتماعية أوالمستوى الاقتصادي للأسرة أو المستوى التعليمي للوالدين مما يقدم مؤشرات على عدم وجود فروق واضحة في مستوى سلوكهم الأخلاقي .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة فوتامورا (Futamura, ٢٠١٨) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس والتخصص والمستوى الدراسي للسلوك الأخلاقي. بينما تختلف مع نتائج دراسة (ميسون،٢٠٠٩)،(منار مصطفى،٢٠١٤)،(فؤاد،٢٠١٢). التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى السلوك الأخلاقي تعزى للجنس أو التخصص .

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصي الدراسة بما يلي:

- زيادة الاهتمام بتنمية السلوك الأخلاقي والعناية بترسيخه لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية .
- إعادة النظر من قبل واضعي المناهج الدراسية في بناء المناهج التربوية آخذين بالاعتبار تنمية البعد الأخلاقي بعداً رئيسياً في شخصية المتعلم.
- ينبغي على المرشدين الطلابيين تزويد الطلبة بالبرامج التوجيهية والارشادية المناسبة، والتي تتضمن تعزيز السلوك الأخلاقي عند الطلبة.
- الاستمرار بتقديم الأنشطة المنهجية واللامنهجية التي تبقي مستوى السلوك الأخلاقي في المدارس مرتفعاً.
- تنظيم الأنشطة المدرسية التي تنمي السلوك الأخلاقي لدى الطلبة.
- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول السلوك الأخلاقي وعلاقته ببعض المتغيرات كالعمر والتحصيل وتطبيقها على عينات مختلفة من الطلبة.

المراجع

البيشي، سعيد ومخيمر، هشام. (٢٠١٢). العلاقة بين نمو التفكير الأخلاقي وبعض متغيرات البيئة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف. رسلة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الزهيري، محسن. (٢٠١٣). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، دراسات تربوية، ٢، ٩-٣٩.

العتوم، عدنان، وعلاونة، شفيق، والجراح، عبدالناصر وأبو غزال، معاوية. (٢٠٠٥). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عثمان، إسهام. (٢٠١٥). التحرش الجنسي كمنبئ بالسلوك الأخلاقي لدى طلاب جامعة المنيا. مجلة كلية التربية بأسيوط – مصر، ٣١ (٥)، ١٢٤-٣٥.

عمر ، نظمي. (٢٠١٧). القدرة التنبؤية للمتغيرات الأخلاقية: الدافعية والحساسية والأحكام بالسلوك الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

فؤاد، عبده (٢٠١٢). نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصفين الرابع والسادس من التعليم الأساسي في محافظتي (دمشق- سوريا) و (تعز- اليمن) رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق، ١٩٣-١٩٥.

مشرف، ميسون. (٢٠٠٩). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

منار مصطفي، تامر مقالده (٢٠١٤). الحكم الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٠(٤):٤٣١-٤٤١.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Baron, M. , Bilbao, I. , Urquijo, P. , Lopez, S. & Jimeno, A. (2018). Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children. Journal of Piscothema, 30(1), 82-88.

Barque-Duran, A. , Pothos, E. , Yearsley, J. & Hampton, J. (2016). Pattern and evolution of moral behavior: Moral dynamics in everyday life. Thinking and Reasoning, 22(1) 31-56.

Batson, C. (1998). Altruism and prosocial behavior. In Gilbert, D. T., Fiske, S. T. , and Lindzey, G. (eds.), The Handbook of Social Psychology (4th edn., Vol. 2). New Jersey: McGraw-Hill.

Berk, L. (2004). Development through the lifespam. Boston: Allyn and Bacon.

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. Psychological Bulletin, 88(1), 1—45.

Breacher, R. (2009). Acomparison of moral development of college student behavivioral offenders and non offenders. Dissertation Abstract International, 55(10), 3595.

Buhrmester, D. , Goldfarb, J. & Cantrell, D. (1992). Self-presentation when sharing with friends and nonfriends. J. Early Adolesc. 12, 61-79.

Carlo, G. & Randall, B. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. Journal of youth and Adolescence, 31(1), 31-44.

Carlo, G. , Eisenberg, N. , Troyer, D. , Switzer, G. & Speer, A. (1991). The altruistic personality: In what contexts is it apparent?. Journal of Personality and Social Psychology, 61, 450—458.

Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). The measurement of moral judgment, Vol. 1: Theoretical Foundations and Research Validation. Cambridge: Cambridge University Press.

Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empthy and related capacities. Psychological Bulletin, 94(1), 100-131.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. Annual Review of Psychology, 51, 665-697.

Eisenberg, N. & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In Damon W.(Series ed.) and Eisenberg, N. (Vol. ed.), Handbook of Child Psychology, 3: Social, Emotional, and Personality Development(5th).

Eisenberg, N., Carlo, G. , Murphy, B. & Van Court, P. (1995). Prosocialdevelopment in late adolescence: A longitudinal study. ChildDevelopment, 66, 1 179—1197.

Eisenberg, N. , Guthrie, I. , Murphy, B. , Shepard, S. , Cumberland, A. &Elliott,Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocialdispositions: A longitudinal study. Child Development, 70, 1360-1372.

Futamura, I. (2018). Is extraordinary prosocial behavior more valuable than ordinary prosocial behavior?. Journal of PLOSE ONE,

Hardy, A. & Carol, G.(2005). Identity as a source of moral motivation.Human Development, 48, 232-256.

Hardy, S. , Beans, D. & Olsen, J. (2015). Moral identity and adolescentprosocial and antisocial behaviors: Interaction with moral disengagement and self-regulation, Journal of Youth Adolescence,1, 1-13.

Hardy, S., Walker, L., Olsen, J., Woodbury, R. & Hickman, J. (2014).Moral identity as moral ideal self: Links to adolescent

outcomes.Developmental Psychology, 50(1), 45-57.

Hoffman, M. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy andguilt. In Eisenberg, N. (ed.), The Development of ProsocialBehavior. New York: Academic Press.

Kaplan, U. & Tivnan, T. (2014). Multiplicity of emotions in moraljudgment and motivation. Journal of Ethics and Behavior, 24(6),421—443.

Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). The relation between moral judgment and moral action. In Kurtines, W. M. , and Gewirtz, J. L. (eds.),Morality, Moral Behavior, and Moral Development. New York:Wiley.

Kurtines., W. & Gewirtz, J. (1984). Morality, moral behavior, and moral development. New York: Wiley.

Matthews, K. , Batson, C. , Horn, J. & Rosenman, R. (1981). Principles in his nature which interest him in the fortune of others: The heritability of empathic concern for others. Journal of Personality, 49, 237- 247.

Narvaez, D. & Rest, J. (1995). The four component's of action morality. In Allyn & Bacon (eds). Moral Development: an Introduction, 185-400. Boston: Allyn & Bacon.

Negro, D. (2001). Moral learning and development theory and research. New York: Wiley and Sons.

Rest, J. (1983). Morality. In Mussen, P. (Series ed.) & Flavell, J. H., and Markman, E. (Vol. eds.), Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Cognitive Development. New York: Wiley.

Schroeder, D. , Penner, L. , Dovidio, J. & Piliavin, J. (1995). The Psychology of Helping and Altruism: Problems and Puzzles. New York :McGraw-Hi11.

Starks, R. & Anderson, S. (2012). Moral Behavior of Resident Assistants:A Lived Experience. The Journal of College and University Students Housing, l, 30-47.

Termini, K. & Golden, J . (2007). Moral behaviors: What can behaviorists learn from the developmental literature?. International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 4(4), 477-493.

الدور الوسيط للعوامل الكبرى للشخصية في العلاقة بين الذكاء العاطفي والتفكير الأخلاقي لدي طلبة جامعة الوادي الجديد

إعداد

د/ حمودة عبد الواحد حمودة فراج

استاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة الوادي الجديد – مصر

المقدمة

يتميز العصر الحالي بالتطور العلمي السريع، الذي يحتم على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية، وعلى الرغم من التطورات والاختراعات في جميع جوانب الحياة، وما نتج عن ذلك من سهولة الاتصالات والمواصلات بين الشعوب واختلاط الثقافات، وتغير كثير من القيم والمبادئ العالمية إلا أن الأخلاق كانت وستبقى رمزًا للإنسانية التي فضلها الله سبحانه وتعالى على جميع الكائنات الأخرى قال تعالى: {وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيم} (القلم: ٤).هذا من جهة، ومن جهة أخرى تؤثر الأخلاق على المستويات النفسية والاجتماعية والثقافية للفرد ويتفق الباحثون الاجتماعيون والنفسيون على أهمية منظومة القيم الأخلاقية ودورها في تقدم الأمم والمجتمعات ونشوء الحضارات بالإضافة إلى دور الأخلاق في بناء شخصية الإنسان وتحديد معالم السلوك الإنساني (عز الدين الخوالدة ، هناء الرقاد ، ٢٠١٦).

ولقد حظيت الأخلاق بأهمية كبيرة علي مر العصور ، فيري أرسطو (٣٨٤-٣٢٢ قبل الميلاد) أن تطور الحس الاخلاقي قدرة فطرية لدي البشر ، كما يعتبر سقراط وأفلاطون (٤٢٩-٣٤٧ قبل الميلاد) الرواد الأوائل في تقديم مفهوم الاخلاق. ويعرف تطور القيم و الحس الأخلاقي بالتنمية الأخلاقية. و هناك حاجة لدراسة العمليات العقلية المختلفة التي تقوم علي أساسها الأحكام الخلقية، والتفكير الاخلاقي هو عملية واعية ومقصودة ومجهدة ومنظّمة جيدًا(Bargh, 1994)

وتتضح أهمية التفكير الاخلاقي في ظل أزمة كرونا الحالية لضمان استفادة جميع المرضى من الرعاية الصحية ، وهذا ما تناولته لجنة اليونسكو الدولية لأخلاقيات البيولوجيا ولجنة اليونسكو العالمية لأخلاقيات المعارف العلمية والتكنولوجية في بيانها الصادر بباريس في ٢٠٢٠/٤/٦م : إن ظهور وباء كوفيد-١٩ قد حصل اليوم في سياق الأزمة التي تتخبط فيها المؤسسات الاستشفائية العمومية، والتي نجمت عن خفض الميزانيات المرصودة ونقص الأسِرَّة وضعف عدد العاملين في مجال الرعاية الصحية، وهو الأمر الذي أفضى إلى ممارسات توصف أحيانا بالمتدهورة. ولذلك فإن توفير وسائل إضافية يمثل ضرورة مطلقة، ولاسيما من أجل مواجهة الأزمة الصحية المستجدة .وبخصوص حالات المرض الخطيرة، فيجب الوعي باحتمال حصول نقص شديد في الوسائل التقنية والبشرية في حال تفاقم الأزمة الوبائية.

إن بعض الموارد، من قبيل أسِرَّة الإنعاش ومعداتها الثقيلة، تعاني أصلا من الشح، وهي توشك أن

تصبح غير كافية بالمرة إذا ارتفعت أعداد الحالات المرضية الخطيرة. وعندما يصبح من المتعذر تقديم الخدمات الصحية للجميع، بسبب نُدرَتِها، فإن مطلب الإنصاف –الذي يقتضي مراعاة الحاجات الخاصة بكل فرد– يغدو متعارضا مع مطلب العدالة بمعناها الاجتماعي الذي يفرض وضع تراتبية بين الأشخاص بحسب الأولوية، وهو ما يتم أحيانا في ظروف سيئة وتبعا لمعايير تثير الجدل دائما: إن الحاجة إلى »فرز» المرضى تطرح إذن إشكالية أخلاقية خطيرة تتعلق بالعدالة التوزيعية، وهذا ما قد يظهر –في حالتنا هاته– من خلال التعامل بصورة مختلفة مع المرضى المصابين بفيروس كوفيد–١٩ وأولئك الحاملين لأمراض أخرى. إن هذه الخيارات تحتاج إلى توضيح وشرح كافيين ويتعين فيها احترام مبادئ الكرامة الشخصية والإنصاف. وينبغي أيضا الحرص والسهر على ضمان استمرارية خدمات الرعاية الصحية للمرضى. وبالتالي فان الغاية يجب أن تظل هي حماية مجموع السكان، حتى في ظرفية تزايد عدد المصابين بفيروس كورونا، الأمر الذي لا يتطلب فقط احترام إرشادات الحماية بالنسبة للعاملين في قطاع الصحة، بل يقتضي أيضا جملة من التدابير المتعلقة بتنظيم المصالح والأقسام الصحية .ونسجل بهذا الصدد أن رسائل الوقاية والاحتراز المتعلقة بالزيارات داخل مؤسسات إيواء الأشخاص المسنين تستهدف حماية من يعانون أكثر من الهشاشة، لكن هذه الرسائل لا تعفي من إيجاد حلول جديدة تسمح بتفادي قطع الصلة بين الأجيال لمدة طويلة. وأخيرا، فإنه من المهم جدا، وهذا ما توصي به اللجنة العمل على تقوية التفكير الأخلاقي بخصوص دعم ومساندة الفُرُق الطبية.(عزيز قميشو،٢٠٢١)

ومن بين أهم مدارس علم النفس والتي أهتمت بدراسة التفكير الأخلاقي المدرسة المعرفية، حيث مهدت المدارس التنموية المعرفية الطريق لتطور كبير في شرح القضايا الأخلاقية منذ القرن الماضي. فينظر بياجيه Piaget الي الأخلاق على أنها حكم واعي على الأعمال الصالحة والسيئة ، وبعد ما يقرب من ثلاثة عقود تم تطويره من قبل عالم النفس الأمريكي لورانس كولبرج ، ويبين تصنيف كولبرج أن الفرد في تطور مستمر خلقيا وأنه ينتقل من التمركز حول الذات الي زيادة في الموضوعية ومن التفكير في النتائج المادية الملموسة الي التفكير في القيم المجردة ، ومن الاعتماد علي معايير خارجية الي الاعتماد علي مبادئ داخلية وذاتية ، وقد تمكن كولبيرج من أن يضمن نظريته مفاهيم المراحل النمائية المتسلسلة من جهة ومفاهيم الصراع وعدم الاتزان من جهة أخري كشروط مسبقة للنمو اللاحق (Weinreich ,1975)

ولقد لقيت نظرية كولبرج اهتماما واسعا فتناولها العديد من الباحثين كاطار تعليمي، واستخدمت مراحل النمو الخلقي لتفسير الاتجاهات الفلسفية والدينية.

ومع ذلك ، فإن أنشطة بياجيه وكولبرج لم تشكل سوى المرحلة الأولى في البحث عن التطور الأخلاقي. أما المرحلة الثانية في التطور الاخلاقي تمت علي يد تلاميذ كولبيرج و يعتبر أبرزهم جيمس ريست، عندما اقترح Rest لأول مرة المكونات الأربعة لصنع القرار الأخلاقي ، بينما درس آخرون مراحل النمو المعرفي الأخلاق فقط في شكل التفكير الأخلاقي ، ولقد انتقد بعض علماء النفس المعاصرين هذه

النظرية واعتقدوا أنها لا تستطيع تفسير السلوك الأخلاقي ، وأخيرًا ، قدم ريست المكونات الأساسية لتطوير النمو الأخلاقي في شكل نموذج المكونات الأربعة Four Components Model (FCM) لاتخاذ القرار الأخلاقي وهي : ١) الحساسية الأخلاقية ٢) الحكم الأخلاقي ٣) الدافع الأخلاقي ٤) التنفيذ (١). وفقًا للمكون الأول ، يجب على الشخص تحديد حاجة أو فرصة لعمل أخلاقي ؛ يُعرف أيضًا بالإدراك الأخلاقي والوعي الأخلاقي. وفقًا للمكوِّن الثاني ، يجب أن يكون الشخص قادرًا على إصدار حكم بشأن مسار العمل الصحيح من الناحية الأخلاقية أم لا ؛ يُعرف أيضًا باسم التفكير الأخلاقي (Thoma, 2014 ;Greer, Searby & Thoma, 2015)

و بناءً على المكون الثالث، يجب على الشخص التركيز على القيم الأخلاقية فوق الشخصية الأخرى؛ يطلق عليه التركيز الأخلاقي والهوية الأخلاقية (Chambers, 2011;Narvaez & Lapsley, 2014)أخيرًا ، وفقًا للمكون الرابع ، الطابع الأخلاقي ، يجب على الشخص تحقيق الهدف من خلال اتخاذ الخطوات اللازمة ؛ يُعرف أيضًا باسم الفعل الأخلاقي أو الشخصية الأخلاقية (Thoma, 2014 ;Greer, Searby & Thoma, 2015) ، ولقد تمت إعادة مراجعة النموذج المكون من أربعة مكونات لصنع القرار الأخلاقي وتطويره عدة مرات ؛ على الرغم من الجدل بين علماء النفس المعاصرين حول تسمية المكونات ، فقد اتفقوا على وجود هذه المكونات الأربعة وتعريفاتها المفاهيمية (Tanner, & Christen, M. 2014; Reynolds, 2006; Thoma, 2014; Chambers, 2011).

ومن الواضح أن هذه المكونات الأربعة خضعت لمزيد من الدراسات من حيث العوامل المؤثرة فيها. على الرغم من تأكيد الأسس النظرية في الأدبيات ، يعتقد أن العلاقة بين سمات الشخصية ، والأحكام الخلقية قد تم إهمالها بصورة كبيرة، والشخصية بنية نفسية معقدة وتتضمن العديد من السمات بنظريات مختلفة. إحدى أهم هذه النظريات هي نظرية العوامل الخمسة لكوستا ومكراي Costa & McCrae التي تم تقديمها في أواخر الثمانينيات باستخدام طريقة تحليل العوامل. معظم الدراسات القائمة على الشخصية يتم إجراؤها باستخدام العوامل الخمس الكبرى للشخصية (Abbasi-Asl, Naderi, & Akbari, 2016; Abdi, Chalbianloo, Pak , Ashjazadeh, & Shariat, 2017 ;Ehsan-Niarmi, Heydari, Zare-Bahramabadi, & Davoudi, 2019)

على النحو التالي:

١) العصابية: الميل لتجربة المشاعر السلبية بدلاً من الاستقرار العاطفي والهدوء ؛ ٢) الانبساط: يمثل نهجًا نشطًا في العالم المادي والاجتماعي ؛ ٣) الانفتاح: يصف اتساع وعمق وتعقيد وإبداع حياة المرء وخبرته مقابل عقل مغلق ؛ ٤) المقبولية: يشير إلى التوجه الاجتماعي ضد المواقف العدائية تجاه الآخرين. ٥) الضمير: يصف قوة التحكم في النبضات المرغوبة في المجتمع ، وتسهل السلوك المتمحور حول المهمة والموجه نحو الهدف

ووفقًا لبعض علماء النفس الأخلاقيين ، تلعب العوامل الكبرى للشخصية دورًا رئيسيًا في أداء الناس من

حيث مكونات اتخاذ القرار الأخلاقي. فهم يعتقدون أن عدم الكمال في الشخصية يمكن أن يمنع الأعمال الأخلاقية المثلى (Bartels, & Pizarro,2011 ;Međedović, & Petrović, 2016) . ومع ذلك ، كما ذكرنا سابقًا ، فإن الأدبيات المتعلقة بآثار العوامل الكبرى للشخصية على مكونات صنع القرار قليلة علي حد علم الباحث. تظهر الأدبيات حول التفكير الأخلاقي أن بعض الدراسات تؤكد على الانفتاح والقبول و الضمير (Williams, Orpen, Hutchinson, Walker, & Zumbo, 2006; Athota, V. S., O'connor, P. J., & Jackson, C. (2009); GOODARZI, & HAJIHA, (2018) كمنبئ إيجابي والانبساط والعصابية (Aleixo, & Norris, 2000 ;Krick, Tresp, Vatter, Ludwig, & Wihlenda, 2016) كسلبيات ، لكن بعض الدراسات تعتقد أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية والتفكير الأخلاقي(Stojiljković, 1998 ;Kerr, 2007) ، وتوصلت دراسة شيماء السيد (٢٠١٤) الي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التقبل والتفكير الأخلاقي، وتوصلت دراسة وعد المشابقة (٢٠١٩) الي وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين سمات الشخصية والتفكير الأخلاقي ، بينما توصلت دراسة McFerran, Aquino, & Duffy, M. (2010) الي وجود علاقة ايجابية بين الضمير والقبول والانفتاح والهوية الأخلاقية. أما دراسة Abbasi-Asl, & Hashemi (2019) فقد أكدت وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين العصابية والهوية الأخلاقية وعلاقة إيجابية مهمة بين الانبساط والهوية الأخلاقية Abbasi-Asl, & Hashemi (2019)، ولذلك يعتبر نمو الأحكام الأخلاقية أحد أهم مظاهر نمو الشخصية عند الإنسان إذ يعتبر هذا الجانب من الأبعاد الهامة التي تهم الإنسان في كل جانب من جوانب حياته . فالأخلاق تعمل على تنظيم علاقات أفراد المجتمع مع بعضهم البعض في مجالات متعددة ، كما أنها تقف وراء كل عمل إنساني وتنظيم اجتماعي ، واقتصادي ، وديني أو سياسي ، فالأخلاق تكون بهذا سلوكاً مركباً وليس سلوكاً بسيطاً حيث هي صفة مركبة من مجموعة من الأبعاد. ويعتبر النمو الخلقي من أهم مظاهر النمو الاجتماعي عند الأفراد والذي يمكن من خلاله الحكم على مدى سواء شخصياتهم أو انحرافهم كما يعتبر النقص في هذا الجانب السبب الكبير فيما نعانيه اليوم من مشكلات وذلك لأن الكثير من مشكلات المجتمع الراهنة هي تعبيرات عن أزمة أخلاقية. ونظرًا لأهمية دراسة العوامل التي تؤثر على مكونات صنع القرار وحقيقة أن كل نظرية تتطلب الموافقة على بحث تجريبي ، تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن هذا السؤال فيما إذا كانت سمات الشخصية الخمسة الكبرى (العصابية ، الانبساط ، الانفتاح ، التوافق ، الضمير) يمكن أن تتنبأ بالتفكير الأخلاقي.

علي جانب آخر تشير العديد من الدراسات أن العواطف تؤثر في الأحكام الخلقية ، مما قد يؤدي إلى التفكير المسبق والاستنتاجات الخاطئة (Nichols, 2002; Prinz, 2006) ، وبالتالي فان جودة القرارات الأخلاقية حساسة جدًا للعواطف، فهي تمكن الأفراد من فهم دور الكفاءة العاطفية في الاختيارات الأخلاقية. ولذلك عند اتخاذ قرار أخلاقي يتم الاعتماد علي العاطفة والتفكير الاخلاقي معا (Greene &

.Haidt, 2002).

و الذكاء العاطفي مختلف تماما عن المفهوم التقليدي للذكاء ، فالذكاء العاطفي يشمل منطقة العواطف مثل القدرة علي ادارة العواطف بشكل صحيح. والذكاء العاطفي مفيد جدا في مهام حل المعضلات الأخلاقية وصنع القرار. وهو ايضا أمر حاسم في اتخاذ القرارات الاخلاقية حيث أن كل نزاع أخلاقي يؤدي الي تحفيز العواطف (Yadav, Dubey & Ali, 2015,54) ، وان أحد الاختلافات بين الذكاء العاطفي والتفكير الاخلاقي هو مستوي خصوصياتهم اذ يميل الذكاء العاطفي الي الاشارة الي قدرة عامة علي تنظيم مشاعر المرء ، والتي تؤثر نظريا علي معظم سلوكياتنا علي مستوي ما. ومن الأفضل التفكير في الذكاء العاطفي باعتباره قدرة قاعدية عامة. ومن ناحية أخري، فان التفكير الاخلاقي يتناول مجالات محددة مثل (المعضلة الاخلاقية)، ويعد أفضل ما يمكن اعتباره قدرة محدودة قريبة . ونحن ندعي لذلك أن الذكاء العاطفي له تأثير كبير علي التفكير الاخلاقي ، ويفترض كلا من Salovey and Pizarro (2003) أن الاشخاص الذين يتمتعون بذكاء عاطفي مرتفع سيعرضون سلوكا أخلاقيا مناسبا عبر الحياة (Athota, Connor & Jackson 2009;Priya & Khadi, 2015)

وأيضا يري Keskin (2013) بأن الحكم الأخلاقي له بعدان مركزيان: بعد عاطفي ، وآخر معرفي. يعتمد الجانب العاطفي على القيم التي تساهم في اتخاذ القرارات الأخلاقية (Lind, 2019) ، و يعتُبر أكثر أهمية من الجانب المعرفي (Rietti, 2009) ، ويري Goleman (1996) أن الذكاء العاطفي له بُعد أخلاقي يساعد على تمييز وضبط المشاعر ، تُعرف باسم مهارة "تحديد الخطوط العريضة للمشكلات الاجتماعية الأخلاقية في سياق معايير الفرد وقيمه من أجل الحكم على مسار العمل المناسب (Rest, 1979, 198) . وبالتالي، فإن الذكاء العاطفي يتضمن استخدام وفهم المشاعر والتفكير الأخلاقي يدور حول استخدام معايير الفرد وقيمه لاتخاذ القرارات. وبالتالي فإن الذكاء العاطفي يقوم بدور كبير في تحديد القرارات الأخلاقية لأنه يتضمن إحساسًا بالتوازن بين العاطفة والعقل. ولقد تم تعريف الذكاء العاطفي أيضًا على أنه "القدرة على إدراك المشاعر والتعبير عنها بدقة وبشكل تكيفي ، والقدرة على فهم المشاعر والمعرفة العاطفية ، والقدرة على استخدام المشاعر لتبسيط التفكير ، والقدرة على تنظيم العواطف في النفس وفي الآخرين" .(Salovey & Pizarro, 2003, 263) ، أكد Bar-on (1997) بقوة على الجوانب الاجتماعية والعاطفية على حد سواء. في نموذجه سلط الضوء على الكفاءات الاجتماعية والعاطفية التي تؤثر على السلوك الناتج. طور Bar-on (1997) مقياسًا يشمل ١٥ بُعدًا للذكاء العاطفي هي(احترام الذات ، والوعي الذاتي العاطفي ، والتأكيد ، وتحقيق الذات ، والتعاطف ، والمسؤولية الاجتماعية ، والعلاقة بين الأشخاص ، والتسامح مع الإجهاد ، والتحكم في الانفعالات ، واختبار الواقع ، والمرونة ، وحل المشكلات ، الاستقلال والتفاؤل والسعادة)

في حين ميز Mayer, Salovey and Caruso (1999) بين الذكاء العاطفي كقدرة(EI) ، والذكاء العاطفي كسمة(EI) على أساس الاعتبارات المعطاة للقضايا الأخلاقية ، ويري Mayer and

Salovey"s (1997) أن الذكاء العاطفي (كقدرة EI) يهتم بفهم المشاعر وليس له إشارة مباشرة إلى القيم الأخلاقية. على العكس من ذلك ، تعطي نماذج الذكاء العاطفي (كسمة EI) اهتمامًا مباشرًا بالقضايا الأخلاقية.

وتشير العديد من الدراسات الي وجود علاقة ايجابية بين الذكاء العاطفي والتفكير الأخلاقي فتوصلت دراسة Athota, Connor and Jackson (2009) الي علاقة غير مباشرة بين الذكاء العاطفي والتفكير الاخلاقي ، وتوصلت دراسات (Farid ,2011; Priya & Khadi, 2015) ، ودراسة سليمان عباس ، وايمان غانم (٢٠١٨) الي وجود علاقة ايجابية بين الذكاء العاطفي والتفكير الأخلاقي، في حين توصلت دراسات (McBride, 2010; Torain, 2018) أنه توجد علاقة ضعيفة غير دالة احصائيا بين الذكاء العاطفي والتفكير الاخلاقي

ومن جهة أخري فان السمات الشخصية والذكاء العاطفي هما بنائين يمنحان نظرة ثاقبة للسلوك البشري والتفاعل الاجتماعي والاختلافات الشخصية. من خلال الجمع بين المفهومين يتم النظر في معظم مجالات التجارب البشرية. علاوة على ذلك، تحتل أبحاث الشخصية مكانة قوية في البحث العلمي وقد تمت دراستها لعقود من الزمن، في حين أن الذكاء العاطفي هو بناء يمكن اعتباره مجال اكتشاف جديد. يأخذ كلا البناءين في الاعتبار كيف يختلف الناس عن بعضهم البعض ويصنفون الأشخاص في مجموعات محددة من الهوية، بناءً على صفات الناس أو قدراتهم. علاوة على ذلك، فإن البحث بهذا الحجم سيعطي نظرة ثاقبة على السؤال كيف يمكن تعزيز الذكاء العاطفي؟ إذا كان الذكاء العاطفي هو فهم فطري وليس مهارة يمكن تدريسها، فقط محاكاتها، فأي أبعاد الشخصية الخمسة يرتبط بها؟ ضمن نظرية السمات، يُقترح أن سمات الشخصية تستمر في الاستقرار بمرور الوقت وأنها فطرية (Hampson & Goldberg, 2006)

أشارت بعض الدراسات منها دراسة(2011) Ghiabi and Besharat أن للذكاء العاطفي علاقة بسمات معينة من الشخصية فقد اشارت هذه الدراسة ,التي سلَطت الضوء على العلاقة بين سمات الشخصية والذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة طهران بتحليل العلاقات بين أبعاد الشخصية الخمسة والمتمثلة في العصابية ،الانبساط ،الانفتاح على الخبرة، الطيبة، يقظة الضمير والذكاء العاطفي، وكشفَت النتائج عن وجود علاقة ايجابية بين الذكاء العاطفي والشخصية الانبساطية وعلاقة سلبية بالشخصية العصابية ، وتوصلت دراسة (2011) Homayouni والتي درست علاقة سمات الشخصية بالذكاء العاطفي لدى طلبة الرياضيات وطلبة اللغة الإنجليزية الي وجود علاقة سلبية للشخصية العصابية وعلاقة ايجابية للشخصية الانبساطية ويقظة الضمير بالذكاء العاطفي وتعلم اللغة الانجليزية أما مادة الرياضيات فلم تكن لها أي علاقة بالذكاء العاطفي.

وتوصلت دراسات (Iruloh and Ukaegbu, 2015; Øvrebø ,2017; Alghamdi, , Aslam , & Khan, 2017; Thiruvarasi & Kamaraj , 2017;Isaac,2019; Kwajaffa, Chidi, Ali ,

(Mukhtar & Baba, 2020 أن سمات الشخصية يمكن أن تتنبأ بشكل كبير إحصائيًا بالذكاء العاطفي

يتضح مما سبق أن هناك علاقه بين العوامل الكبرى للشخصية والتفكير الاخلاقي ، وعلاقة بين الذكاء العاطفي والعوامل الكبرى للشخصية، وتضارب في الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء العاطفي والتفكير الاخلاقي. كما يتضح أن هناك القليل من الدراسات حول مختلف العلاقات بين الذكاء العاطفي والعوامل الكبرى للشخصية والتفكير الأخلاقي. وهذا ما يهدف اليه البحث الحالي وهو اختبار نموذج للعلاقة بين الذكاء العاطفي والتفكير الأخلاقي ، حيث يتم اعتبار العوامل الكبرى للشخصية كوسيط.

مشكلة البحث

يمثل الجانب الاخلاقي جانبا هاما في بناء الشخصية ، ويختص هذا الجانب بالقيم والمثل والعادات والمعايير ، ويساعد في الوصول الي حالة السواء للفرد ، والذكاء العاطفي يلعب دورا مهما في الجانب الأخلاقي ، وقد أكد الأدب أن هناك بعض المؤشرات عن شكل هذه العلاقة ، ورغم هذه المؤشرات ليس لدينا تصور كامل عن هذه العلاقة مما يستدعي مزيدا من البحث في هذا الموضوع ، كما اتضح أيضا من مراجعة الأدب التربوي أن العوامل الكبرى للشخصية ترتبط بالتفكير الاخلاقي ارتباطا وثيقا، كما أنها ترتبط أيضا بالذكاء العاطفي ارتباطا وثيقا ، مما يجعلنا نفترض أن الذكاء العاطفي هو مؤشر غير مباشر للتفكير الأخلاقي عبر الشخصية، ومنا هنا تتحدد مشكلة البحث في الاسئلة التالية :

١- ما هو تأثير الذكاء العاطفي علي العوامل الكبرى للشخصية؟

٢- ما تأثير هو العوامل الكبرى للشخصية علي التفكير الأخلاقي ؟

٣- ما هو تأثير الذكاء العاطفي علي التفكير الاخلاقي؟

٤- هل يوجد تأثير غير مباشر الذكاء العاطفي علي التفكير الاخلاقي من خلال توسيط العوامل الكبرى للشخصية

أهداف البحث

١- التعرف علي التأثير المباشر للذكاء العاطفي علي العوامل الكبرى للشخصية

٢- قياس التأثير المباشر للعوامل الكبرى للشخصية علي التفكير الأخلاقي

٣- التعرف علي طبيعة التأثير المباشر للذكاء العاطفي علي التفكير الاخلاقي

٤- بناء نموذج نظري للعلاقة بين الذكاء العاطفي و التفكير الأخلاقي في ظل وجود العوامل الكبرى للشخصية كمتغيرات وسيطة

٥- بيان الدور الوسيط للعوامل الكبرى للشخصية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين الذكاء العاطفي و التفكير الأخلاقي

أهمية الدراسة:

١- يعد الموضوع الذي تتناوله الدراسة الحالية من الموضوعات المهمة في المجالات النفسية ، وخصوصا مجال علم النفس المعرفي ، والاجتماعي حيث تتناول مجموعة من المتغيرات المهمة وهي الذكاء العاطفي ، والعوامل الكبرى للشخصية ، والتفكير الأخلاقي، والتي تعد سمات أساسية للعصر الحالي نظرا لما يشهده الحالي من تغيرات كثيرة في شتي مجالات الحياة ، وعليه تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

٢- تقديم دراسة نفسية حديثة تقوم علي وضع تصور نموذج نظري للعلاقة بين الذكاء العاطفي ، والعوامل الكبرى للشخصية ، والتفكير الأخلاقي

٣- يمكن من خلال هذه الدراسة تقديم أدوات ومقاييس حديثة يستفاد بها في الدراسات المستقبلية

٤- تساعد دراسة العوامل الكبرى للشخصية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين الذكاء العاطفي والتفكير الأخلاقي في الكشف عن أهمية دراسة المتغيرات الوسيطة في مجال علم النفس التربوي، مما يساعد في توجيه الباحثين لمثل هذا النوع من الدراسات

٥- تتضح أهمية الدراسة من أهمية الفئة المستهدفة حيث يعد طلاب الجامعة هم بناة المستقبل ، والجانب الأخلاقي مهم جدا في هذا البناء

مصطلحات البحث:

التفكير الأخلاقي Moral reasoning:

يعرفه ابراهيم الشافعي (٢٠١٩ ، ٦) بأنه الاحكام التي تصدر عن الفرد في مواقف ذات طابع أخلاقي تتميز بوجود صراع فيها ، وتستند الي مبررات يقدمها الشخص لتبرير اصداره هذا الحكم

وقد تبني الباحث هذا التعريف تعريفا نظريا للبحث ويعرفه الباحث اجرائيا بأنه قدرة الطالب علي اصدار حكم واعي ومقصود علي المواقف ذات الطابع الأخلاقي ، وتحليل هذه المواقف ليحقق الأهداف التي ينبغي الوصول اليها مما يعكس نموه الأخلاقي ، ويقاس في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفكير الأخلاقي المستخدم في البحث

الذكاء العاطفي Emotional Intelligence:

عرفه كلا من Mayer, Caruso and Salovey (1999) بأنه القدرة على فهم وملاحظة المشاعر المختلفة في النفس و الآخرين بالإضافة إلى القدرة على استخدام هذه القدرة في الحياة. ، القدرة على فهم النغمة العاطفية للموقف والتصرف بشكل صحيح وفقًا لها.

وقد تبني الباحث هذا التعريف تعريفا نظريا للبحث ويعرفه الباحث اجرائيا "قدرة الطالب علي فهم وضبط مشاعره وعواطفه والتحكم فيها بالإضافة علي قدرته علي فهم مشاعر وعواطف الآخرين ويقاس في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الذكاء العاطفي المستخدم في البحث

سمات الشخصية Personality traits:

يمثل نموذج العوامل الخمسة الكبرى تنظيم هرمي من سمات الشخصية من حيث خمسة أبعاد أساسية هي الانبساطيةExtraversion ، المقبولية Agreeableness ، العصابيةNeuroticism ، الانفتاح على الخبرة Openness to Experience ، يقظة الضمير Conscientiousness (Costa &McCrae,1992,5-8)

وفيما يلي تعريف السمات الفرعية:

الانبساطية Extraversion : بأنها بعد من أبعاد الشخصية والتي تتضمن مجموعة من السمات كالاجتماعية، النشاط ، الانفعالات الايجابية كالفرح والسرو.

المقبولية Agreeableness : سمة تشير إلى أن صاحبها حسن المعشر، وهو محب للآخرين ومتعاطف معهم ويساعدهم لما يتوقع مساعدهم مثلما يفعل

العصابية Neuroticism : بعد من أبعاد الشخصية، يميل صاحبها إلى الانفعالات السلبية، وعدم الاستقرار ، وعدم القدرة على التحمل

الانفتاح على الخبرة Openness to Experience : يشير إلى الفضول وحب الاطلاع على العالم الداخلي والخارجي على حد سواء ويكون صاحب هذه السمة غني الخبرات وله رغبة بالتفكير في أشياء غير مألوفة وقيم خارجة عن المألوف ويجرب انفعالات ايجابية وسلبية أيضا بشكل أعلى من الفرد المنغلق

يقظة الضمير Conscientiousness : الوعي بالوجود الأخلاقي، والشعور بقيمة تعريف الفرد ومزياه ، والالتزام بالعمل، والقدرة على تمييز ما هو مقبول أخلاقيا مع وجود مشاعر الذنب والندم بسبب سوء التصرف

ويتبني الباحث تعريف (Costa &McCrae,1992,5-8) تعريفا نظريا للبحث ويعرف الباحث سمات الشخصية اجرائيا أنها السمات المميزة للأفراد حسب نموذج العوامل الخمسة وتقاس في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية المستخدم في البحث

حدود البحث:

الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالي على عينة من طلاب جامعة الوادي الجديد.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٢١ للعام الجامعي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م ، عن طريق نماذج جوجل Google forms

الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات البحث بكليات جامعة الوادي الجديد بمحافظة الوادي الجديد.

الحدود الخاصة بموضوع البحث : اقتصر البحث على ثلاثة متغيرات هي : التفكير الأخلاقي ، الذكاء

العاطفي ، العوامل الخمس الكبرى للشخصية

الأساليب الإحصائية: تم الاعتماد على أساليب إحصائية متعددة في تحليل البيانات ومن ثم استخراج النتائج وتفسيرها ، وهي المتوسطات الحسابية ، والانحرافات ، ومعاملات ارتباط بيرسون ، وتحليل المسار ، فضلا عن التحليل العاملي ، ومعاملات ألفا كرونباخ باستخدام برنامج (R) و SPSS V26، AMOS V26

الاطار النظري والدراسات السابقة:

سمات الشخصية

الشخصية ظاهرة معقدة و مثيرة للاهتمام ، و يُعَد مفهوم الشخصية موضوعا أساسيا في علم النفس لما له من دور في تفسير سلوك الفرد وتحديد طريقة تفكيره وبنيته المميزة للفروق الفردية وخاصة السمات أو الأوجه التي يمكن من خلالها وصف الفرد، و يختلف الناس كثيرًا عن بعضهم البعض ويمكن أن يكون ذلك بسبب مجموعة من العوامل المتعددة ، مثل الجينات ، والبيئة ، والتوقعات الاجتماعية ، والتنشئة ، والقيم ، والخبرات ، والثقافة. بشكل عام، يميل أعضاء أي مجتمع إلى التصرف بطريقة مشتركة، ووفقًا لـ Cattell (1950) الشخصية هي التنبؤ بتصرف أو بسلوك الفرد في مواقف محددة. و بالنظر إلى معنى هذا التعريف، فان البحث في الشخصية يوفر نظرة ثاقبة مهمة للسلوك البشري ويحاول تقديم تفسيرات حول سبب وكيفية تصرف الناس في المواقف المختلفة، ويحدد نوع الشخصية التي نمتلكها كيف نتصرف ونطور ونتصرف في المواقف المختلفة.

ويعتبر عالم النفس Allport أول من صنف وأطلق على ما أسماه "نظرية السمات في الشخصية". تشير هذه النظرية إلى وجود سمات مشتركة وأخرى فردية (أي الاستعدادات الفردية). فالسمات المشتركة متوزعة على كل أفراد ثقافة معينة بطريقة طبيعية وتصف الخصائص المشتركة بين عدد كبير منهم. أما السمات الفردية فهي تختلف من فرد لأخر ولها تسميات مختلفة وهي: السمات الأصلية والسمات المركزية والسمات الثانوية ، بالإضافة لذلك ، اقترح Allport أن الاستعدادات الوراثية والبيئة مسؤولة بشدة عن تكوين الشخصية (Boundless,2016).

واذا كانت نظرية السمات محاولة لتصنيف الشخصية باستخدام خصائص عديدة تتواجد لدى الأفراد ، فإن العلاقة التي تربط هذه السمات بالذكاء العاطفي يمكن أن تعطي نظرة ثاقبة لمجالات متعددة من التنمية البشرية ، وبيئة التعلم وتقييم الصفات المميزة لكل فرد.

و على الرغم من أن مفهوم الذكاء له تاريخ طويل في البحث العلمي ، إلا أن أحد المجالات التي اكتسبت اهتمامًا متزايدًا في الثلاثين عامًا الماضية هو الذكاء العاطفي. ويري كل من Barchard, Brackett

and Mestre (2016)، أن دراسة الذكاء العاطفي جنبًا إلى جنب مع سمات الشخصية يؤدي الي تحسين المجالات المهمة للأفراد والتي تتمثل في: العلاقات الاجتماعية والرفاهية في الأوساط التعليمية. علاوة على ذلك ، فإن التركيز على الجانب العاطفي للذكاء المعرفي يعطي نظرة ثاقبة لشكل من أشكال الذكاء الضروري للتوافق مع الناس وفهم مشاعر الآخرين في المواقف الاجتماعية.

ويعتبر بعض الباحثين مفهوم الذكاء العاطفي سمة من سمات الشخصية والبعض الآخر يعتبره قدرة أو مهارة ترتبط بالشخصية وتحدد ردود أفعاله بالنسبة لمشاعره الذاتية وتلك الخاصة بالآخرين وبالتالي التواصل الايجابي معهم، ولكن دراسة Matthews, Zeidner, and Roberts (2002) قدمت بعض الأدلة علي أن الذكاء العاطفي هو بناء منفصل عن سمات الشخصية. وبالتالي فان الذكاء العاطفي يتكون من مجموعة متنوعة من سمات الشخصية. يشير هذا إلى أن سمات الشخصية يمكن أن تكون بمثابة مؤشر قوي على الذكاء العاطفي. من خلال دراسة كيفية ارتباط سمات الشخصية بالذكاء العاطفي ، اقترح Atta, Ather and Bano (2013) أنه يمكن إجراء تحسينات على بيئات التعلم ، والقدرة على التكيف مع البيئة أو التغييرات الجديدة ، والقدرة على مطابقة الأشخاص للمهام القائمة على هذه الصفات كما اقترح Salovey and Mayer (1997) أن توسيع المعرفة بالذكاء العاطفي سوف يجلب رؤى مهمة في آليات المواجهة ، وأساليب الاتصال التي ستفيد العلاقات الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك ، عندما يكون الناس قادرين على إدارة عواطفهم ، فإن الغريزة الطبيعية المتمثلة في البحث عن تأثيرات إيجابية وفي نفس الوقت تجنب السلبية يمكن أن تحسن رفاهية الناس بشكل عام (Kant, 2014) علاوة على ذلك ، يشير هذا إلى أنه من خلال اكتساب نظرة ثاقبة حول كيفية ارتباط الذكاء العاطفي وسمات الشخصية ، يمكن أن يكون هناك فهم للعلاقات والتفاعلات والاشارات الاجتماعية.

يعتبر نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الذي اقترحه Gordon Allport and Odberg عام ١٩٣٦ من أهم النماذج والتصنيفات التي فسرت سمات الشخصية في وقتنا الحاضر وتوفر للمختصين نسق أو نظام جديد ومتكامل للبحث في الشخصية، على الرغم من أن الدراسات الأولى لسمات الشخصية توصلت الي أكثر من ١٨٠٠٠ سمة (John & Srivastava, 1999)، الي أنه تم تجميع الصفات المتشابهة ضمن خمس فئات أو أبعاد رئيسية هي الانبساط ، والعصابية ، والانفتاح والمقبولية ، والضمير ، وذلك كما تم وصفها في دراسة Atta et al. (2013) وفيما يلي شرح موجز للعوامل الخمس الكبرى للشخصية كما وردت في دراسة (Costa & McCrae, 1992):

أولا : الانبساط Extraversion :

تشير الانبساطية إلى أي مدى يكون الفرد ساعياً للإثارة ومتحمساً ونشطاً، وهى ترتبط ارتباطاً كبيراً بالمشاعر الإيجابية مثل التفاؤل وخفة الظل ، ويندرج تحت هذا العامل السمات ذات الطابع التفاعلي وهي

– الدفء أو المودة (warmth)(ودود، حسن المعشر، لطيف، يميل إلى الصداقة).

– الاجتماعية(gregariousness) (يحب الحفلات، له أصدقاء، يحتاج إلى أناس حوله، يسعى وراء

الإثارة، ينصرف بسرعة دون تردد)

– توكيد الذات (assertiveness) (حب السيطرة والسيادة وحب التنافس وكذلك الزعامة ، يتكلم دون تردد، ينصرف بسرعة دون تردد).

– النشاط (activity) (الحيوية وسرعة الحركة وسريع في العمل محب له وأحيان يكون مندفعا).

– البحث عن الإثارة(excitement-seeking) (مغرما بالبحث عن المواقف المثيرة الاستفزازية ويحب الألوان الساطعة والأماكن المزدحمة).

– الانفعالات الايجابية(positive emotions) (الشعور بالبهجة والسعادة والحب والمتعة وسرعة الضحك والابتسام والتفاؤل).

ويري Nawi, Redzuan and Hamsan (2012) أن الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في هذا البعد ، سيكونون على الأرجح منافسين ومشاركين في الأنشطة. بالإضافة إلى ذلك ، يُنظر إلى الانبساط على أنه سمة إيجابية لأنه يرتبط بقوة بالعواطف والتجارب الإيجابية (Nawi et al 2012). في حين أن أغلب سمات الانطوائيين تدور حول الاستمتاع بقضاء الوقت بمفردهم والخجل والتحفظ (John & Srivastava, 1999) بناءً على هذا الوصف لسمات الشخصية ، قد فأن الشخص الذي يسجل درجات عالية في الانبساط ، يزيد من احتمال حصوله على درجات أعلى في الذكاء العاطفي ، بسبب الاستمتاع بالعواطف الإيجابية والنجاح في البيئات الاجتماعية.

ثانيا :المقبولية Agreeableness

تشير المقبولية agreeableness الي توجه الفرد البينشخصي، متراوحاً بين رقة القلب وطيبة الطبيعة والثقة على أحد الطرفين والوقاحة والشك على الطرف الآخر، ويشير الي سمات مثل "الإيثار والعطاء والثقة والتواضع" (John & Srivastava 1999, p. 30) ، و يتم وصف التوافق بالكلمات الأساسية: جيد بشكل غريزي ، وموثوق ومتناغم (John & Srivastava 1999) ، وفقا لدراسة Nawi et al. (2012) ، الأشخاص الذين يحصلون على درجات عالية في المقبولية غالبًا ما يكون لديهم خيال أكثر إبداعًا ، وينتبهون ويقدرون المشاعر الشخصية والانفتاح الفكري. الشخص الذي يحصل على درجات عالية في المقبولية يتميز بالود والدفء في العلاقات (Nawi et al. 2012). بالإضافة إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين لأن التعاطف ذو قيمة عالية. علاوة على ذلك ، يميل الأشخاص الذين يتمتعون بمستويات عالية من المقبولية إلى الاعتقاد بأن هناك شيئًا جيدًا في الطبيعة البشرية (Nawi et al. 2012). والعكس هو الوقاحة والشك ، الذي يتضمن سمات لا تعبر عن أي قلق للآخرين (Nawi et al. 2012)ويميل إلى عدم تقديم المساعدة أو الدعم إذا لم يتم تقديم أي شيء في المقابل

نظرًا للعلاقة بين المقبولية والقدرة على الانتباه ، والعلاقة بالتعاطف، فقد يشير ذلك إلى أن الذكاء العاطفي أعلى لدى الشخص الذي يتمتع بهذه السمة من سمات الشخصية.

ثالثا: يقظة الضمير (conscientiousness)

البعد الثالث من قائمة الخمسة الكبرى للشخصية هو الضمير. يشير الضمير إلى سمات مثل "السلوك الموجه نحو الهدف ، مثل التفكير قبل التصرف ، وتأخير الإشباع ، واتباع القواعد ، والتخطيط ، والتنظيم ، وتحديد أولويات المهام" (John & Srivastava 1999, 30). يتم وصف الطرف الوحيد لهذا البعد ، وهو الوعي بالكلمات الرئيسية: "مسؤول ، ويمكن الاعتماد عليه ومنظم" (John & Srivastava 1999, 6). علاوة على ذلك، يتمتع الشخص الذي يحرز درجات عالية في الضمير (Nawi et al. 2012) بالضبط الجيدً للنفس ويستمتع بالتنظيم والاستعداد للمهام. على عكس سمة الشخصية هذه ، هناك نقص في الاتجاه. وهذا يشمل الافتقار الشديد إلى الانضباط الذاتي والصعوبات في قبول التوقعات الأخلاقية (Nawi et al. 2012). بناءً على ذلك يمكن توقع أن يكون الذكاء العاطفي في مستوى أعلى قليلاً بسبب الشعور بالالتزام باتباع الأعراف الاجتماعية والفهم المتوقع. على الرغم من أن الشعور بالوفاء والالتزام لا يضمن النجاح ، مما يجعل من الصعب التنبؤ بالدور الذي يلعبه الضمير فيما يتعلق بالذكاء العاطفي

رابعا: الانفتاح علي الخبرة Openness to experience

البعد الرابع من قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية هو الانفتاح على الخبرة. يرتبط الانفتاح على الخبرة بالكلمات الرئيسية: الانفتاح على الخبرات الجديدة وتفتح العقل (John & Srivastava 1999). يشير الانفتاح على الخبرة إلى نهج منفتح ، والمرتفعون في الانفتاح يسعون إلى التحديات ويتوقعون خبرات حياتية أكثر تنوعاً مقارنة بالمنخفضين في الانفتاح (John & Srivastava 1999) والأشخاص الذين يسجل درجات مرتفعة في الانفتاح يسعون لإيجاد مدى أوسع وأعمق وأكبر لخبراتهم ولديهم رغبة كامنة لتحسين وتغيير الحالة الراهنة مما يؤدى بهم إلى حلول جديدة للمشكلات وأفكار إبداعية (Nawi et al. 2012). على عكس منخفضي الانفتاح فانهم يميلون إلى الارتباط بنظرة أكثر تحفظًا أو نظرة تقليدية (Nawi et al. 2012). و نظرًا لتوقع أن يكون الشخص الذي يتمتع بدرجة عالية من الانفتاح على اتصال بمشاعره والتنبؤ بفهم المشاعر بشكل عام، فمن المتوقع أن يكون هناك مستوى أعلى من الذكاء العاطفي.

خامسا: العصابية Neuroticism

البعد الأخير يسمى العصابية. تشير العصابية إلى الميل نحو المشاعر السلبية المرتبطة بالقلق والحزن (John & Srivastava 1999). تعتبر العصابية السمة الوحيدة التي تعتبر الدرجة المرتفعة سلبية. من المرجح أن يكون الشخص الذي يحصل على درجة عالية في هذه السمة مزاجًيا غير مستقر، وغالبًا ما يعبر عن المشاعر في أشكال من القلق والتهيج (Nawi et al. 2012). على النقيض من العصابية ، يوجد الاستقرار العاطفي ، والذي يرتبط بالكلمات الرئيسية: جماعي ، هادئ وواثق (John & Srivastava 1999) . بسبب عدم السيطرة على المشاعر الخاصة والتعبير عنها في شكل سلبي ، فإن

الشخص الذي يعاني من العصابية سيحرز درجة منخفضة في الذكاء العاطفي

استنادًا إلى المراجعة الأدبية لسمات الشخصية والذكاء العاطفي ، فإن السمات الثلاث: الانبساطية والمقبولية والانفتاح علي الخبرة تصف الصفات التي يمكن أن توحي بذكاء عاطفي أعلى. في حين أن سمة الضمير قد لا تكون مرتبطة بالذكاء العاطفي أو تؤثر عليه بطريقة غير واضحة. يُشتبه في أن السمة العصابية مرتبطة سلبًا بالذكاء العاطفي ، مما يعني درجة أعلى في العصابية ، ودرجة أقل في الذكاء العاطفي.

قياس سمات الشخصية : (قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية)

يعتبر جالتون أول عالم حاول تقييم الشخصية بناء على مظاهر خارجية. (John & Srivastava, 1999) ، و هناك مجموعة متنوعة من أدوات القياس لسمات الشخصية. أحد هذه المقاييس هو "نموذج عوامل الشخصية الستة عشر لكاتيل" Cattell´s Sixteen Personality Factor Model ، الذي طورته كاتيل في عام ١٩٤٩، و "استبيان العوامل الست الكبرى للشخصية" HEXACON Personality Inventory والي أعده Lee and Ashton (2004). كل هذه النماذج اعتمدت علي منهج التقرير الذاتي الذي يعتمد على تصور الشخص لنفسه. ومع ذلك ، فإن المقياس الأكثر استخدامًا عالميًا هو قائمة السمات الخمس الكبرى للشخصية (John & Srivastava, 1999) ، ويعرف بنموذج العوامل الخمس The Five Factor Model واختصارا بالرموز(OCEAN) ، والتي تكون الأحرف الأولى من الأبعاد الخمسة للشخصية.

وقد قامت العديد من الدراسات للتأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية في البيئتين الانجليزية والعربية منها دراسات (Rammstedt & John ,2007; Berg, Latzman & Lilienfeld , 2015; Olexová & Sudzina , 2019) ، ودراسات (بدر الانصاري، ٢٠٠٢؛ علي مهدي كاظم ، ٢٠٠١ ؛ عبد الله صالح الروتيع ،٢٠٠٧ ؛ السيد محمد أبو هاشم ،٢٠٠٧، عون عوض محيسن ، ٢٠١٣ ، شرف الاحمدي ،٢٠١٣) ، وأكدت معظم هذه الدراسات ان قائمة العوامل الكبرى الخمسة للشخصية تتمتع بخصائص سيكومترية عالية

الذكاء العاطفي

يعد الذكاء العاطفي اكتشافًا جديدًا إلى حد ما في العلم، وهو يهتم بكيفية التعبير عن المشاعر وفهمها من قبل كل فرد. عرّف Salovey and Mayer (1990) الذكاء العاطفي بأنه القدرة على توجيه مشاعر الذات و الآخرين ، بالإضافة إلى القدرة على استخدام هذا الفهم لتوجيه سلوك الفرد وأفكاره.

تم استخدام الذكاء لتصنيف الأشخاص إلى مستويات مختلفة من حيث جودة إدراكهم للمعلومات ومقدار المعرفة التي يكتسبونها في العملية المعرفية، وقد تعددت الدراسات التي حاولت قياس الذكاء ، وظهرت العديد من المقاييس ، ويشير الاستنتاج العام إلى وجود أشكال من الذكاء يمكن قياسها ، ولكن نتساءل هنا عن مدى دقة النتائج (Maas, Kan & Borsboom, 2014)

ووفقا لتاريخ علم النفس فان ألفريد بينيه كان أول من حاول قياس الذكاء عن طريق (مقياس بينيه– سيمون) من خلال ما يعرف بـ (معدل الذكاء) ، وتم النظر الي الذكاء علي أنه "وحدة كلية أساسية" تتضمن الأحكام والمعرفة العملية والقدرة على التصرف ، كان الهدف من اختبار الذكاء في الأصل أن يكون بمثابة أداة مفيدة للأغراض التعليمية ، وخاصة من خلال التعرف على إمكانات الطلاب وتنظيم عملية التعلم وفقًا لذلك (Sternberg, 2013). وعلى الرغم من وجود جوانب كثيرة للنقد لهذه النظرة ، إلا أنها حققت الغرض منها في ذلك الوقت. وعلى الرغم من أن اختبار الذكاء كان بمثابة مؤشر مفيد لمعرفة مستوى الطلاب ، فقد تم تطبيقه في العديد من المجالات المختلفة ولأغراض مختلفة. ولقد تم انتقاد مقياس الذكاء بشكل عام باعتباره حدد مفهوما ضيقًا للغاية للذكاء (Maas et al. 2014) . فقد لا ينجح الجميع في التعبير عن إمكاناتهم في المجالات التي تعتمد عليها اختبارات الذكاء ، مما فتح الأبواب أمام فكرة إمكانية وجود أشكال متعددة من الذكاء. أحد هذه الأشكال هو الذكاء العاطفي.

يعتبر الذكاء العاطفي شكلاً حديثًا من أشكال الذكاء. أصبح هذا الشكل من الذكاء مفهومًا شائعًا في عام ١٩٩٥ ، عندما نشر عالم النفس دانيال جولمان كتابه "الذكاء العاطفي ". ومع ذلك، فإن تطور المفهوم كان علي يد Salovey and Mayer ، فقد وصف كل من Mayer et al. (1999) الذكاء العاطفي باعتباره القدرة على فهم وملاحظة المشاعر المختلفة في النفس و الآخرين بالإضافة إلى استخدام هذه القدرة في كل جوانب الحياة. مثل معرفة كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة، ومعرفة متى تبتسم ، ومعرفة متى تعبر عن القلق ومتى يكون الحزن مناسبًا. أيضًا، القدرة على فهم النغمة العاطفية للموقف والتصرف بشكل صحيح وفقًا لها. على الرغم من أنه من الجدير بالذكر ، كما ورد في Mayer et al. (1999) ، أن ثورندايك قدم نوع من الذكاء أطلق عليه اسم "الذكاء الاجتماعي" في عام ١٩٢٠ ، والذي وصفه بأنه القدرة على فهم الآخرين والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية . وعلى الرغم من أن هذا المفهوم كان واسعًا جدًا لكن يمكن اعتباره المحاولة الأولى لفهم ما يسمى اليوم بالذكاء العاطفي (Salovey and Mayer,1990).

ولقد وصف Salovey and Mayer (1990, 189) في بداية الأمر الذكاء العاطفي على أنه نوع من

الذكاء الاجتماعي المرتبط بالقدرة على مراقبة الشخص لذاته ولعواطفه وانفعالاته ولعواطف وانفعالات الآخرين والتمييز بينها واستخدام المعلومات الناتجة عن ذلك في ترشيد تفكيره وتصرفاته وقراراته

ولقد قسم Salovey and Mayer (1990, 191) الذكاء العاطفي إلى ثلاث فئات: كيف يتم التعبير عن العواطف ، وكيف يتم وفهم تنظيم العواطف لدى النفس والآخرين ، واستخدام العواطف بطرق دقيقة وفقًا للموقف . يتعلق الجزء الأول بكيفية تعبير الناس عن مشاعرهم، فكل من الأجزاء اللفظية وغير اللفظية مهمة نظرًا لكمية العمل الكبيرة التي تتطلبها معالجة هذه الأنواع من المعلومات ، أولاً ، عليك أن فهم الإشارات العاطفية لاستخدام العواطف بدقة ، ومن الأمثلة على ذلك الاستماع ببساطة إلى الكلمات التي يتم التعبير عنها ومعرفة المشاعر المختلطة بداخلها. الجزء الثاني يدور حول مفهومين: الإدراك والتعاطف. مع القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين والذات يعتمد على تصور الناس ، والنتيجة المعينة ستظهر قدرة الشخص على التعاطف ، يتعلق الجزء الأخير بالاستخدام المناسب للعواطف ، وفقًا للإعدادات والأشخاص والوضع القائم ، والبيئة

كل التعريفات الواردة في كل الدراسات السابقة تجمع على معنى للذكاء العاطفي ويمكن تلخيصه في التعريف التالي: "الذكاء العاطفي هو الاستخدام الذكي للعواطف. فالشخص يستطيع أن يجعل عواطفه تعمل من أجله أو لصالحه باستخدامها في ترشيد سلوكه وتفكيره بطرق ووسائل تزيد من فرص نجاحه إن كان في العمل أو في المدرسة أو في الحياة بصورة عامة"

عواطفنا تنبع من أربعة أبنية أساسية هي:

١. القدرة على الفهم الدقيق والتقدير الدقيق والتعبير الدقيق عن العاطفة

٢. القدرة على توليد المشاعر حسب الطلب عندما تسهل فهم الشخص لنفسه أو لشخص آخر

٣. القدرة على فهم العواطف والمعرفة التي تنتج عنها

٤. القدرة على تنظيم العواطف لتطوير النمو العاطفي والفكري

وكل واحد من هذه الأبنية السابقة يساعد على تطوير المهارات المعينة التي تشكل معا ما يسمى "الذكاء العاطفي". إن الذكاء العاطفي ينمو ويتطور بالتعلم والمران على المهارات والقدرات التي يتشكل منها. أما المكونات والعناصر التي تشكل الذكاء العاطفي كما لخصها Golman هي كما يلي:

١- الوعي الذاتي Self-awareness وهو القدرة على التصرف والقدرة على فهم الشخص لمشاعره وعواطفه هو وكذلك الدوافع وتأثيرها على الآخرين من حوله.

٢- ضبط الذات Self-control وهو القدرة على ضبط وتوجيه الانفعالات والمشاعر القوية تجاه الآخرين.

٣- الحافز Motivation وهو حب العمل بغض النظر عن الأجور والترقيات والمركز الشخصي.

٤- التعاطف Empathy وهو القدرة على تفهم مشاعر وعواطف الأخرين وكذلك المهارة في التعامل

مع الآخرين فيما يخص ردود أفعالهم العاطفية.

٥- المهارة الاجتماعية Social skill وهي الكفاءة في إدارة العلاقات وبنائها والقدرة على إيجاد أرضية مشتركة وبناء التفاهمات. (Golman 2012,p 73-75)

أنواع الذكاء العاطفي: السمة والقدرة

هناك من صنف الذكاء العاطفي الي صنفين متميزين نماذج القدرة ability ، ونماذج السمات Trait (Furnham, 2016) ، ويوضح Petrides (2011, 657) أن قدرة الذكاء العاطفي تدور حول مفهوم "القدرات المعرفية المرتبطة بالعاطفة" ، والقدرة لا يمكن قياسها إلا من خلال الأداء. المفهوم الآخر للذكاء العاطفي هو الذكاء العاطفي كسمة (الكفاءة الذاتية العاطفية). يوضح بيتريدس Petrides (2011, 657) أن سمة الذكاء العاطفي هي "تصور ذاتي مرتبط بالعاطفة ..."، وهو مقياس تقرير ذاتي يقيس كيف يدرك الناس أنفسهم ذكاءهم العاطفي. مع الأخذ في الاعتبار أنه نظرًا لحقيقة أن الذكاء العاطفي لا يزال جديدًا في نظر العلم ، غالبًا ما يكون هناك خلط بين نوعي الذكاء العاطفي.

مقاييس سمة الذكاء العاطفي

أدى تنوع النماذج النظرية للذكاء العاطفي إلى ظهور العديد من المقاييس التي تهدف إلى قياس الذكاء العاطفي، ويذكر كل من Emmerling and Goleman(2003) أن هناك على الأقل ثلاثة مداخل متباينة للذكاء العاطفي وهي :مدخل السمات(ويقاس بأسلوب التقدير الذاتي)، مدخل الكفاءة(ويقاس بأسلوب تقدير الآخرين)، ومدخل القدرة(ويقاس كقدرة عقلية) وهذا ما يتفق مع تصنيف" **ماير وسالوفي (٢٠٠٠)** " لمقاييس الذكاء العاطفي حيث صنفت إلى ثلاث أنواع هي: مقاييس القدرة Mental Measures ، مقاييس التقدير الذاتي Self-report Measures ، مقاييس تقدير الملاحظ Observer-rating Measures

ومقياس القدرة تنظر إلى" الذكاء العاطفي من مدخل معالجة المعلومات التي تهتم بالقدرات(مثل القدرة على التعرف والتعبير عن وتسمية الانفعالات)، ويتطلب لقياسه أدوات تقيس الأداء الأقصى، وينبغي أن تتضمن فقرات تتطلب إجابة من قبيل صواب /خطأ ، ومن أهم مقاييس الذكاء العاطفي كقدرة مقياس الذكاء العاطفي متعدد العوامل Multifactor Emotional Intelligence **(MEIS)** ، واختبار" **ماير وسالوفي** "للذكاء العاطفي **(MCSEIT)** (سالي حسن ،٢٠٠٧، ٣٥-٥٥)

والنوع الثاني وهو مقاييس تقدير الملاحظ للذكاء العاطفي: يعد مدخل المعلومات من المداخل المستخدمة في السمعة أو الشهرة والتي تتأثر بالعديد من الأشياء والتعبيرات الشخصية والمعتقدات الروائية المتعلقة بكيفية ادراك الفرد لشخصيته.

يتوقف هذا المدخل على الأفراد الملاحظين المكلفين للقيام بهذه المهمة وعلى مدى قدرتهم على تنظيم

المعلومات .ويعد هذا المدخل مناسبا لقياس رؤية الملاحظين وليس لقياس القد ا رت العقلية للفرد لأنه لا توجد نتائج سلوكية ثابتة تدعم هذا التوجه. من أمثلة مقاييس تقدير الملاحظ أو المقاييس المتعددة على مدخل المعلومات هي: قائمة الكفاءات الوجدانية Emotional Competence Inventory، إستبيان تقدير الذكاء الوجداني(سالي حسن ،٢٠٠٧، ٦١-٦٦)

ومن أهم مقاييس التقدير الذاتي والتي تقيس الذكاء العاطفي كسمة(قائمة نسبة الذكاء العاطفي بار أون، اختبار جولمان ،اختبار الحاصل الوجداني ، قائمة شوت وآخرون) ، وهذا ما وضحه كل من Petrides and Furnham (2006) إن مقاييس التقدير الذاتي تتناول الذكاء العاطفي كسمة، وتهتم بالاتساق في السلوك عبر المواقف المختلفة، وتتمثل في سمات أو سلوكيات معينة مثل :التعاطف التوكيدية والتفاؤل. وفي هذا المدخل يطلب من الفرد تحديد درجة انطباق مجموعة من التعبيرات الوصفية عليه، ويتوقف ذلك على فهم الفرد لنفسه؛ فإن كان مفهوم الفرد عن نفسه دقيقاً فسيصبح تقديره لقداراته الوجدانية الحقيقية دقيقاً والعكس ، وبمراجعة الأدب التربوي الحديث تبين وجود مقياسين مهمين تقيس الذكاء العاطفي كسمة أحد هذه المقاييس هو مقياس الذكاء العاطفي Genos EI Model of Emotional Intelligence من أعداد كل من Barchard, Brackett and Mestre (2016) ، ولكن هذا المقياس يقيس الذكاء العاطفي في بيئة العمل وهذا لا يتطابق مع هدف البحث الحالي ، والمقياس الآخر هو استبيان سمات الذكاء العاطفي The Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form (TEIQue-SF) من اعداد كل من (Petrides and Furnham 2006) ، ويتكون من (٣٠ عبارة) تضم اربعة ابعاد رئيسية هي (الرفاهية ، التحكم الذاتي ، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي) ويتم الاجابة عليه من خلال مقياس ليكرت السباعي ، تم تصميم هذا الاستبيان لقياس كيفية فهم وتوجيه الناس لعواطفهم ، وكيف يشكل ذلك العلاقات الاجتماعية ويديرها.

وقد تحققت العديد من الدراسات من الخصائص السيكومترية لهذا الاستبيان منها دراسات (Laborde, Allen, & Guillén, 2016; Cooper & Petrides, 2010; Petrides, 2015; Stamatopoulou, Galanis, & Prezerakos, 2016) وأكدت الاربعة ابعاد الرئيسية والتي يتكون منها الاستبيان وهي : عامل الرفاهية و يتكون من ثلاث سمات محددة (السعادة والتفاؤل واحترام الذات) ، ويصف هذا العامل الرضا عن الحياة بشكل عام ونحو المستقبل(Petrides, 2015, 3)، يشير المستوى المرتفع من الرفاهية إلى الرضا عن النفس والنظرة الإيجابية للمستقبل والاعتقاد بأن الشخص مؤهل للتعامل مع التحديات المستقبلية. والعامل الثاني في مقياس الذكاء العاطفي هو التحكم الذاتي ، يرتبط هذا العامل بثلاث سمات هي(التحكم في الانفعالات وإدارة الضغوط والتنظيم العاطفي). يصف هذا العامل الجوانب المرتبطة بالتخطيط قبل التصرف، وإدراك عواقب الاختيارات، والقدرة على إدارة الضغوط (Petrides, 2015, 4). يشير المستوى المرتفع من هذا العامل إلى الشعور بالراحة و القدرة على اتخاذ القرارات والميل الضعيف نحو العفوية. والعامل الثالث هو العاطفة ، وترتبط بأربع سمات "التعاطف ،

وإدراك المشاعر ، والتعبير عن المشاعر ، والعلاقات" (Petrides, 2015, 5). يرتبط هذا العامل بكيفية استخدام العواطف في الحياة اليومية ، والشعور الحقيقي بالتعاطف في الأوقات المناسبة. علاوة على ذلك ، يستلزم هذا العامل القدرة على تنفيذ المنطق، حتى في ظل حالات الضغط العاطفي (Petrides, 2015). تشير المستويات المرتفعة من هذا العامل إلى القدرة على التعرف على المشاعر والإشارات الواردة من الآخرين. العامل الأخير للذكاء العاطفي هو التواصل الاجتماعي. لا يرتبط التواصل الاجتماعي بسمات محددة مرتبطة بها ، ولكن هناك ثلاثة مجالات للتفاعل الاجتماعي (الإدارة العاطفية والتأكيد والوعي الاجتماعي)(Petrides, 2015, 5). ، ونظرا لأن هذا البحث يتناول الذكاء العاطفي كسمة فانه سيتبني وجهة النظر هذه في قياس الذكاء العاطفي

الشخصية و سمة الذكاء العاطفي

تشير الدراسات السابقة أنه يمكن أن تكون هناك علاقة قوية بين نوع الشخصية والذكاء العاطفي. أجرى فريق بحث مكون من أساتذة من جامعات سلوفينيا وكرواتيا دراسة في جامعاتهم لفحص ما إذا كانت هناك علاقة بين الذكاء العاطفي والعوامل الخمسة الكبرى (Avsec, Takšić & Mohoric, 2009) تكونت الدراسة من ٢٥٧ طالبًا من جامعتي Rijeka و Osijek و ١٧١ طالبًا من جامعة Ljubljana طبق عليهم استبيان المهارة والكفاءة العاطفية Emotional Skill and Competence Questionnaire (ESCQ) وقائمة العوامل الكبرى الخمسة للشخصية Big Five Inventory (BFI). (Avsec, et al. 2009) توصلت النتائج أن سمات الشخصية كانت مسؤولة عن ٣٣٪ من التباين في الذكاء العاطفي ، وتوجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين العوامل الكبرى الخمسة للشخصية والذكاء العاطفي ما عدا عامل المقبولية ، وتوصلت دراسة Atta, Ather, and Bano (2013) لنتائج مشابهه حيث تنبأت سمات الشخصية بالذكاء العاطفي ، وأظهرت جميع السمات ارتباطا ايجابيا مع الذكاء العاطفي ما عدا العصابية كانت العلاقة سالبة ، تألفت عينة الدراسة من ١٦٣ طالبا جامعيا ، طبق عليهم مقياس الذكاء العاطفي Wrong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) ، وقائمة العوامل الكبرى الخمسة للشخصية NEO-FIVE Factory Inventory (NEO-FFI)

وتوصلت دراسة Iruloh and Ukaegbu (2015) أن سمات الشخصية المقبولية ، والانبساط يمكن أن تتنبأ بشكل كبير إحصائيًا بالذكاء العاطفي ، والذي يمثل ١٧.٦ ٪ من التباين. كما ان الضمير والانفتاح والعصابية يرتبط بدرجات منخفضة من الذكاء العاطفي. أجريت الدراسة على ٧٧٠ معلمًا في ولاية ريفر في نيجيريا. طبق علي المشاركين قائمة الذكاء العاطفي Emotional Intelligence Behavior Inventory (EQBI) ، وقائمة العوامل الكبرى الخمسة للشخصية Neo Five Factor Inventory.

كما قام(2009) Athota, O'Connor, and Jackson في أستراليا بالتحقق في ما إذا كان هناك ارتباط بين الذكاء العاطفي والتفكير الأخلاقي والأبعاد الخمسة الكبرى للشخصية. شارك ١٣١ طالبًا في

الدراسة ؛ (٥٤ مشاركًا من الذكور ، ٧٧ مشاركًا من الإناث). طبق عليهم اختبار تقرير ذاتي للذكاء العاطفي Self-Report Emotional Intelligence Test (SREIT) ، ومقياس ميكافيليان للتفكير الاخلاقي Machiavellian IV scale (Mach IV) ، ومجموعة المفردات الدولية لقياس الشخصية الدولية The International Personality Item Pool (IPIP) توصلت الدراسة لنتائج متشابهة مع دراسة Avsec, et al., (2009) أن هناك علاقة ايجابية بين سمات الشخصية (الانبساط ، الانفتاح ، العصابية ، المقبولة) ، والذكاء العاطفي

هدفت دراسة رانيا الصاوي عبد القوي (٢٠١٠) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة تبوك ، من خلال تصميم مقياس للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لطالبات الجامعة ، وتم الاعتماد على كل من الإطار النظري والمقاييس السابقة مع الأخذ بالاعتبار العامل الثقافي من حيث الصياغة ، واختيار مظاهر السلوك التي يمكن أن تجسد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طالبات المرحلة الجامعية ، كما صيغت بنود المقياس بشكل يلائم عينة الإناث واستخرجت خمسة عوامل كبرى من خلال التحليل العاملي لإجابات أفراد العينة المكونة من (٤٠٠) طالبة من طالبات جامعة تبوك وكان ثبات العوامل الفرعية للمقياس مرتفعا سواء من حيث الاتساق الداخلي أو الإعادة ، كما استخدمت الدراسة الراهنة مقياس الذكاء الوجداني إعداد / حباب عثمان ،وتم التحقق من ثبات وصدق الأدوات المستخدمة ، وقامت الباحثة بتقنين المقياس ليلائم البيئة السعودية ، وتوصلت النتائج لوجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين العوامل الخمسة للشخصية والذكاء الوجداني ، إلا انه لا توجد علاقة دالة بين العصابية والذكاء الوجداني ، وتم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة

يدعم Andi (2012) بقوة وجهة النظر التي تشير إلى وجود علاقة قوية بين العوامل الكبري الخمسة للشخصية والذكاء العاطفي ، لكن النتائج تعتمد على أدوات القياس المستخدمة في كل دراسة فقد استخدمت الدراسة اختبار الذكاء العاطفي للشباب الماليزي Malaysian Youth Emotional Intelligence Test (MYEIT) تتعارض النتائج مع دراسة Athota et al. (2009) ، حيث كانت جميع سمات الشخصية تنبئًا بالذكاء العاطفي باستثناء الضمير. في الدراسة التي أجراها Andi (2012) على ٢٩١ مشاركًا ، كان الضمير هو أقوى مؤشر على الذكاء العاطفي يليه المقبولية.

وتؤكد هذه النتائج دراسة Nawi, Redzuan, and Hamsan (2012) بأن الضمير هو أقوى مؤشر على الذكاء العاطفي. شارك ٣٠٦ من قادة المعلمين الماليزيين في الدراسة ، حيث كان الضمير أقوى ارتباط مع الذكاء العاطفي ، على الرغم من الانبساط ، والانفتاح على الخبرة والمقبولية أظهروا أيضًا ارتباطًا إيجابيًا مهمًا بالذكاء العاطفي .

على عكس الدراسات السابقة وجد Siegling ,Furnham and Petrides (2014) أن أقوى مؤشرات

الذكاء العاطفي هي العصابية والانبساط. بمعنى أن الحصول على درجات مرتفعة في الانبساط يتم دمجه مع درجات مرتفعة في الذكاء العاطفي ، في حين أن الحصول على درجات مرتفعة في العصابية يتوافق مع درجات منخفضة في الذكاء العاطفي (Sieglin et al. 2014). تم إجراء البحث على الطلاب الجامعيين الناطقين باللغة الإنجليزية الذين طبق عليهم مقياس العوامل الخمسة الكبري للشخصية ، والنسخة القصيرة من استبيان الذكاء العاطفي Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). على الرغم من أن الدراسات السابقة توصلت الي أن الانبساط منبأ جيد بالذكاء العاطفي ، إلا أن العصابية غالبًا ما يتم استبعادها من التحليل. ويمكن أن يكون السبب في ذلك هو أن الدرجات العالية في العصابية تعتبر سلبية ، أو أنه من المفترض أنها لن ترتبط بالذكاء العاطفي ، وبالتالي لم تظهر دراسات (Avesec et al., 2009; Atta et al. 2014; Athota et al. 2009; Andi 2012) مثل هذه النتيجة

و هدفت دراسة نصيرة بن نابي (٢٠١٧) إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاحية، الطيبة ويقظة الضمير) بالذكاء الانفعالي، وعن الفروق في الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة حسب متغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالب (ة). لتحقيق اهداف الدراسة تم تطبيق مقياسين الأول خاص بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية من اعداد لكوستا وماكري (Costa & McCare, 1992) المقياس الثاني خاص بالذكاء الانفعالي من اعداد عواد سهاد عمر يوسف ٢٠٠٣. تم التوصل الى النتائج التالية: – توجد علاقة سلبية بين العصابية والذكاء الانفعالي لدي عينة من طلاب الجامعة. – توجد علاقة بين الانبساطية والذكاء الانفعالي لدي عينة من طلاب الجامعة. – لا توجد علاقة بين الانفتاح والذكاء الانفعالي لدي عينة من طلاب الجامعة. – لا توجد علاقة بين الطيبة والذكاء الانفعالي لدي عينة من طلاب الجامعة. – توجد علاقة بين يقظة الضمير والذكاء الانفعالي لدي عينة من طلاب الجامعة. – لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس لدي عينة من طلاب الجامعة.

هدف دراسة اجلال علي موسي (٢٠١٧) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين عوامل الشخصية الخمسة الكبرى (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، التفاني، الطيبة) والذكاء الوجداني لدى أوائل الشهادة السودانية بجامعة الخرطوم للأعوام (٢٠١١–٢٠١٥). تم تطبيق المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف البحث الحالي، فقد تم اختيار عينة مكونة من (٢٠٠) طالبا من قوائم المائة الأوائل في الشهادة السودانية من الذكور (٨٦) طالباً بنسبة (٤٣%) والإناث (١١٤) طالبة بنسبة (٥٧%) وقد طبق على المفحوصين مقياسين هما: قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى لعبد الله الرويتع (٢٠٠٧) ومقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق (٢٠٠١) تم استخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية للوصول إلى النتائج، حيث جري استخدام المعالجات الآتية: معاملات ألفا كرونباخ واختبار(ت) ومعامل

ارتباط بيرسون وتحليل التباين الأحادي (ف) ومعامل الانحدار المتعدد وتحليل التباين الثنائي. أهم نتائج البحث هي: اتسمت عوامل الشخصية (التفاني، الانفتاح على الخبرة، الانبساطية، الوداعة) بالانخفاض بدرجة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٠١، بينما اتسم عامل العصابية بالارتفاع بدرجة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٠١، كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين عوامل الشخصية (التفاني، الانفتاح على الخبرة، الانبساطية، الوداعة) والذكاء الوجداني، بينما وجدت علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين عامل العصابية والذكاء الوجداني عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، أما بقية النتائج فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة في عوامل الشخصية في وسط الطلبة الأوائل للشهادة السودانية تعزى لمتغير النوع (ذكر/أنثى)، كما أظهرت النتائج القدرة التنبؤية لبعض أبعاد الذكاء الوجداني لعوامل الشخصية الخمسة الكبرى وسط الطلبة الأوائل للشهادة السودانية.

وهدفت دراسة بن عبد الرحمن الطاهر (٢٠١٨) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والذكاء الوجداني لدي عينة من طلبة علم النفس وعلوم التربية – جامعة قسنطينة تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث مقياس الذكاء الوجداني ل (بار – اون وجيمس باركر) ، ومقياس العوامل الكبري للشخصية لـ (بدر الدين الانصاري) علي عينة مكونة من (٥٨) طالب من طلبة علم النفس وعلوم التربية – جامعة قسنطينة ، وتوصلت الدراسة الي أن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والعوامل الكبري للشخصية

بينما هدف دراسة هنية موسي طاهر (٢٠١٩) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والذكاء الوجداني لدى طلاب دبلوم الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة عمر المختار، على عينة مكونة من (٢٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلاب الدبلوم، من الأقسام (علم النفس– علم الاجتماع– الدراسات الإسلامية)، وطبقت عليهم قائمة العوامل الخمسة للشخصية (لكوستا وماكري ١٩٩٢ م)، ومقياس الذكاء الوجداني لطلاب الجامعة إعداد الدردير (٢٠٠٤ م)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والذكاء الوجداني وأبعاده (المهارات الاجتماعية، الدافعية، الوعي بالذات)، فيما عدا بعدي (تنظيم الذات، التعاطف)، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والعوامل الخمسة للشخصية (الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير) فيما عدا عاملي (العصابية والانفتاح على الخبرة). كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب تعزي لمتغير (العمر) في العوامل الخمسة للشخصية وأيضاً في كفاءات الذكاء الوجداني.

نستنتج مما سبق أن الأبحاث السابقة أكدت علي أن الذكاء العاطفي يرتبط مع سمات الشخصية، وأن سمات الشخصية يمكن أن تكون بمثابة مؤشر على الذكاء العاطفي.

واستهدفت دراسة هناء رفعت ، و سحر محمود (٢٠١٩) التعرف على وجود الذكاء الوجودي لدي طلاب

الجامعة، كما استهدفت أيضا معرفة العلاقة بين الذكاء الوجودي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وإمكانية التنبؤ بالذكاء الوجودي من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. كذلك هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما على متغير الذكاء الوجودي. تكونت عينة الدراسة من (٢٩٥) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بجماعة سوهاج (٩٦ ذكور، ١٩٩ إناث) من تخصصات أكاديمية مختلفة (١٥٢ من الشعب العلمية، ١٤٣ من الشعب الأدبية). وقد تراوحت اعمار العينة ما بين (١٩.١١، ٢٢.٩ سنة) بمتوسط عمري مقداره (٢٠.٦٢)، وانحراف معياري مقداره (.٥٨). أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب الجامعة يتمتعون بالذكاء الوجودي. كذلك أوضحت النتائج أن هناك علاقة دالة احصائيا بين ابعاد الشخصية الثلاثة (الضمير الحي والانبساطية والانفتاح على الخبرة) والذكاء الوجودي، في حين أنه لم تكن هناك علاقة دالة احصائيا بين بعدي (المقبولية والعصابية) والذكاء الوجودي. وقد أشارت نتائج الانحدار المتعدد أن هناك بعدين فقط من أبعاد الشخصية الخمسة وهما الضمير الحي والانفتاح على الخبرة تفسر ٧% من التغيرات الحادثة في الذكاء الوجودي. كذلك وجدت الدراسة عدم وجود تأثير دال احصائيا لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي أو التفاعل بينهما على أداء الطلاب الذكاء في الوجودي.

استقرار الذكاء العاطفي

استنادًا إلى نتائج الأبحاث السابقة، يمكن القول أنه من الممكن التنبؤ بالذكاء العاطفي من خلال سمات الشخصية المختلفة. كما هو واضح من خلال منهج نظرية السمات ، فان سمات الشخصية تظل مستقرة نسبيًا على مدار العمر ، مما يشير إلى أنه نظرًا لوجود علاقة بين المتغيرين ، فقد يكون من المستحيل تغيير مستويات الذكاء العاطفي. ففي دراسة (Nikoopour, Farsani, Tajbakhsh and Kiyaie 2012) ، أجريت على ٣٣٦ معلمًا إيرانيًا ، أظهرت النتائج أن المعلمين الذين لديهم سنوات متعددة من الخبرة يسجلون درجات أعلى بكثير في الذكاء العاطفي من أولئك الذين درسوا بضع سنوات فقط. تشير هذه النتائج إلى أن الذكاء العاطفي يزداد مع الخبرة ، ولكن من الممكن أيضًا أن تؤثر المتغيرات الأخرى أكثر من الخبرة في الذكاء العاطفي.

وأشارت دراسات (Sindhuja et al., 2013; Collins and Andrejco; 2015; Benson, Martin, Ploeg & Wessel, 2012) إلى أن الذكاء العاطفي مستقر، تمامًا مثل سمات الشخصية.

التفكير الأخلاقي

التفكير الأخلاقي هو أحد مجالات الدراسة في علم النفس التي تتداخل مع الفلسفة الاخلاقية. ويعرف أيضًا باسم النمو الأخلاقي ، و يمكن للناس اتخاذ قرارات أخلاقية بشأن الصواب والخطأ ؛ هذا يجعل الأخلاق أساسية لحياة الإنسان. ومع ذلك، فإن التفكير الأخلاقي هو جزء من الأخلاق التي تحدث داخل الأفراد وفيما بينهم Raine and Yang (2006) ومن بين أبرز المساهمين في هذه النظرية

Lawrence Kohlberg و Elliot Turiel. يستخدم هذا التعبير في بعض الأحيان في سياق مختلف: الاستدلال في ظل ظروف عدم التيقن، مثل تلك التي تحدث في المحكمة القانونية. فهذا هو المعنى الذي أدى إلى ظهور العبارة، "للوصول إلى اليقين الأخلاقي" ومع ذلك، نادرًا ما يستخدم هذا المعنى خارج هيئة المحلفين.

يمكن تعريف التفكير الأخلاقي بأنه العملية التي يحاول خلالها الفرد تحديد الفرق بين ما هو صحيح وما هو خطأ في الموقف الشخصي باستخدام المنطق (Sachdeva , Singh, & Medin,2011). فهو عملية مهمة ويومية غالبًا يستخدمها الناس في محاولة للقيام بما هو صحيح. فكل يوم، على سبيل المثال، يواجه الناس إشكالية الاختيار بين الكذب من عدمه في موقف معين. ويتخذ الناس هذا القرار بالاستدلال على فضيلة التصرف وموازنته مع عواقبه. ويختلف التفكير الأخلاقي عن القيم الخلقية، فالقيمة الخلقية تشير إلى ما يعتقد الفرد أنه صواب وما يعتقد أنه خطأ، أما التفكير الأخلاقي فيتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين يتعلق بالصواب أو الخطأ

وعلى الرغم من أن جميع الاختيارات الأخلاقية يمكن رؤيتها بوصفها قرارًا شخصيًا، فإن بعض الخيارات يمكن رؤيتها بوصفها قرارًا اقتصاديًا، أو خيارًا أخلاقيًا يصفه البعض بالمعايير المهنية أو تنظمها العلاقات الأخلاقية لدى آخرون. يهتم هذا الفرع من علم النفس بكيفية إدراك الناس العاديين لهذه القضايا ، وكذلك أساس الأخلاق الوصفية. هناك العديد من الأشكال المختلفة للتفكير الأخلاقي التي تمليها الثقافة غالبًا. يمكن ملاحظة الاختلافات الثقافية في المستويات المرتفعة من الوظيفة المعرفية المرتبطة بالتفكير الأخلاقي من خلال ارتباط شبكات الدماغ من مختلف الثقافات واتخاذ قراراتهم الأخلاقية. توضح هذه الاختلافات الثقافية الأساس العصبي الذي يمكن أن يكون للتأثيرات الثقافية دور في التفكير الاخلاقي (Bucciarelli, Khemlani & Johnson-Laird, 2008)

ومن الممكن تفسير الفروق بين نظريات التفكير الأخلاقي بتقييم الاستنتاجات (والتي تميل إما للاستنباط أو الاستقراء) بناءً على مجموعة من البنى. ويصل الاستدلال الاستنباطي إلى نتيجة مفادها أنها تكون صحيحة اعتمادًا على ما إذا كانت مجموعة البنى التي تؤدي إلى هذه النتيجة صحيحة، بينما يتجاوز الاستدلال الاستقرائي المعلومات المقدمة في مجموعة من البنى للوصول إلى نتيجة بناءً على التأمل (Haidt, 2001; Haidt, 2013)

يختص هذا الفرع من فروع علم النفس بالكيفية التي يرى بها الأشخاص العاديون هذه الأمور، وكذلك أساس الأخلاق الوصفية. وهناك عدد من الاستدلالات الأخلاقية المختلفة. يعرف الاستدلال الأخلاقي في السياق الثقافي، وبالتالي من الصعب تطبيقه؛ إلا أن العلاقات بين الأشخاص تحدد وجودنا وبالتالي فإنها تتحدى الحدود الثقافية.

كما يعد مفهوم التفكير الأخلاقي مفهوم معياري أي ما يجب أن نفعله وفيما يجب أن نفكر فيه بحيث

يكون صواباً هذا من جهة، ومن جهة أخرى يرتبط مفهوم التفكير الأخلاقي ارتباطًا وثيقًا بالحقل العلمي الذي يكون مدارًا للبحث، بمعنى أن للتفكير الأخلاقي مفاهيم متعددة بتعدد الموضوعات المطروحة اقتصادية، اجتماعية، سياسية، إدارية....إلخ مع الأخذ بعين الاعتبار أن علم التفكير الأخلاقي ليس بالضرورة أن ينحى منحى علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الأنثروبولوجيا، ذلك أن علم النفس من شأنه تفسير السلوك لكن ليس من شأنه الحكم عليه سواء لتبريره أو لإدانته حيث تقع هاتان العمليتان ضمن اختصاص علم التفكير الأخلاقي (ليلى وليام ، ٢٠٠٠). وهذا بطبيعة الحال يقودنا إلى تعدد التعاريف المتعلقة بالتفكير الأخلاقي حيث يعرفه زكي أبو قاعود (٢٠٠٨) بأنه مجموعة من السلوكيات التي يظهرها الفرد في معاملته مع الأحداث التي تواجهه أو الأفراد الذين يتعامل معهم في الحياة، ويكتسب نمطهم من خلال التربية والبيئة التي عاش خلالها الفرد خلال مراحل عمره المختلفة، كما يعرفه زكي أبو قاعود على أنه صفة مستقرة في النفس فطرية أو مكتسبة ذات آثار في السلوك الذي نتعامل من خلاله مع الأخلاق بطريقتين هما: نحن نتعامل مع أفعال إنسانية مختارة وليست حيوانية غير اختيارية. وأن تحديد السلوك يقتصر على علاقة الفرد بغيره من الأفراد في مجتمعه الذي يعيش فيه واضعين في اعتبارهم بأن لكل كائن بشري خلفية اجتماعية عريضة (زكي أبو قاعود، ٢٠٠٨).

أما عماد الكلحوت فيعرف التفكير الأخلاقي هو "حكم على العمل أو الفعل يصدره الفرد بعد القيام بعملية استدلال منطقي يطلق عليها الاستدلال الخلقي، قائم على الانصياع لمعايير المجتمع، أو طاعة القانون أو على أساس المبادئ الخلقية العامة(عماد الكلحوت، ٢٠٠٤).

أما ميسون مشرف فتعرف التفكير الأخلاقي على انه الطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين بالصواب أو الخطأ، التي يستمد معاييرها من أخلاق المجتمع وتشريعاته (ميسون مشرف، ٢٠٠٩).

ويعرفه ابراهيم الشافعي (٢٠١٩ ، ٦) بأنه الاحكام التي تصدر عن الفرد في مواقف ذات طابع أخلاقي تتميز بوجود صراع فيها ، وتستند الي مبررات يقدمها الشخص لتبرير اصداره هذا الحكم

وتجدر الإشارة إلى أن لكل فرد أسلوبه الخاص بطريقة تفكيره وهذا الأسلوب بطبيعة الحال يتأثر بعملية التنشئة الاجتماعية للفرد من حيث نمط التنشئة والبيئة الاجتماعية المحيطة والمستوى الثقافي للأسرة وغيرها الكثير، الأمر الذي يترتب عليه اختلاف طريقة التفكير من فرد إلى آخر تبعًا لاختلاف عملية التنشئة الاجتماعية ودوافعها.

النظريات المفسرة للتفكير الأخلاقي

التفكير الأخلاقي في الفلسفة

ادعى الفيلسوف ديفيد هيوم وعالم النفس جوناثن هايدت أن الأخلاق تستند بشكل أكبر على الإدراك وليس على الاستدلال المنطقي. وهو ما يعني أن أخلاق الناس تتبع من انفعالاتهم ومشاعرهم وليس على

التحليل المنطقي لأي موقف. ويرى هيوم أن الأخلاق ترتبط بالعاطفة، والحب، والسعادة، وغيرها من المشاعر وبالتالي لا تعتمد على العقل. ويضيف هايدت مؤكدًا أن الاستدلال في المواقف أو الأفكار الأخلاقية ينبع من الحدس الداخلي. أما عن موقف هايدت الأساسي بخصوص الاستدلال الأخلاقي فهو أن "الحدس الأخلاقي (بما في ذلك الانفعالات الأخلاقية) تأتي أولاً وتتسبب بشكل مباشر في الحكم الأخلاقي"؛ ويصف الحدس الأخلاقي بأنه "الظهور المفاجئ في الوعي بالحكم الأخلاقي، بما في ذلك التكافؤ الفعال (الخير–الشر، الإعجاب–عدم الإعجاب)، دون أي وعي بالمرور بخطوات البحث، ووزن الأدلة، أو الوصول إلى نتيجة أخلاقية". (Haidt, 2001; Haidt, 2013;Nunes & Salvadori, 2020)

أما عن إيمانويل كانت فقد كان له رأي راديكالي مختلف حول الأخلاق. فيعتقد بوجود قوانين عالمية للأخلاق لا يحق لأي شخص خرقها مهما كانت مشاعره. كما وضع نظامًا من أربع خطوات لتحديد ما إذا كان الشيء أخلاقيًا اعتمادًا على المنطق والعقل. أولى خطوات هذه الطريقة تتضمن صياغة "شعار يحتوي على منطقك الرامي للقيام بهذا التصرف". وفي الخطوة الثانية، "يصوغه الفرد بوصفه مبدأ عالميًا لجميع الناس". أما الخطوة الثالثة فهي تقييم "ما إذا كان العالم في اعتماده على هذا المبدأ العالمي مكانًا محتملاً". فإذا كان كذلك، فإن الخطوة الرابعة هي أن تسأل نفسك "ما إذا كان [الفرد] يرغب في أن يكون شعاره مبدأ في هذا العالم". وبشكل أساسي فإن هذا يعني أنه إذا كان كل شخص سيتخذ هذا القرار الأخلاقي فهل يصب هذا في صالح العالم أم لا. فعلى سبيل المثال، عند اتخاذ قرارك أن تكذب على شخص ما لمصلحته، فلك أن تتخيل إذا نجح كل شخص في هذا العالم في الكذب كل مرة. فهل هذا يعد هذا من الأمور الجيدة أو السيئة للعالم؟ واستنادًا إلى هذا المنطق، يقول كانت أنه لا يجب على أي شخص الكذب تحت أي ظرف كان. كما أن قرار الانتحار على سبيل المثال، قد يكون أخلاقيًا أو غير أخلاقي؛ ولكن تخيل إذا ارتكب كل شخص جريمة انتحار. ونظرًا لأن الانتحار الجماعي ليس بالأمر الجيد، فإن ارتكاب الانتحار عمل غير أخلاقي (Haidt, 2001; Haidt, 2013; Nunes & Salvadori, 2020)

علم النفس النمو والتفكير الاخلاقي

أهتم علماء علم النفس النمو في منتصف وأواخر القرن العشرين، اهتماما كبيرا بدراسة التفكير الاخلاقي وتطوره عبر مراحل النمو المختلفة وكانت أهم النظريات ما يلي:

نظرية جان بياجيه Jean Piaget

كان من بين علماء النفس الذين ساهموا في هذا المجال جان بياجيه. حيث طور مرحلتين من النمو الأخلاقي، أحدهما مشتركة بين الأطفال والأخرى بين البالغين. تعرف المرحلة الأولى بالأخلاق خارجية المنشأ. تتميز هذه المرحلة، وهي أكثر شيوعًا بين الأطفال، بفكرة أن القواعد تأتي من رموز السلطة في حياة الفرد مثل الآباء والمعلمين، والله. كما أنها تتضمن الفكرة بأن القواعد ثابتة مهما حدث. ثالثًا،

تتضمن هذه المرحلة من النمو الأخلاقي الاعتقاد بأن السلوك "المشاغب" يجب دائما أن يعاقب ويجب أن تكون العقوبة متناسبة مع السلوك. (Carpendale, Lewis& Müller, 2019)

يشار إلى المرحلة الثانية من نظرية بياجيه للنمو الأخلاقي بمرحلة الأخلاق ذاتية المنشأ. تصبح هذه المرحلة أكثر شيوعًا بعد نضوج الفرد وهو لم يعد طفلاً. في هذه المرحلة يبدأ الناس النظر في النوايا خلف الأفعال لأنها أكثر أهمية من النتائج. فعلى سبيل المثال، إذا كان شخص ما يقود وانحرفت سيارته حتى لا يصطدم بكلب ولكنه أسقط إحدى إشارات الطريق، فعلى الأرجح سيكون الناس أقل غضبًا من الشخص إذا قام بهذا عن عمد لمجرد التسلية. حتى إذا كانت النتيجة واحدة، فإن الناس يكونون أكثر تسامحًا بسبب حسن النية والرغبة في إنقاذ الكلب. تتضمن هذه المرحلة أيضًا الفكرة أن لدى الناس أخلاقًا مختلفة وأن هذه الأخلاق ليست عالمية بالضرورة. ويعتقد الناس أيضًا في مرحلة الاستقلال الذاتي أن القواعد يمكن كسرها في ظروف معينة. فمثلاً، خرقت روزا باركس القانون برفضها أن التخلي عن مقعدها في الحافلة، وهو ما كان مخالفًا للقانون على الرغم من أن الشيء الذي قامت يعد عملاً أخلاقيًا في نظر العديد من الأشخاص. في هذه المرحلة، يتوقف الأشخاص عن الاعتقاد في فكرة العدالة الراسخة. (Carpendale, Lewis& Müller, 2019)

نظرية لورنس كولبرغ Lawrence Kohlberg

لورنس كولبرغ هو أحد العلماء البارزين بعلم النفس، قدم إسهامات كبيرة في مجال الاستدلال الأخلاقي بعد أن طور نظرية النمو الأخلاقي. فيرى كولبرغ أن النمو الأخلاقي يتشكل من نمو أشكال الاستدلال الأقل أنانية والأكثر حيادية في الأمور الأكثر تعقيدًا. وأعرب عن اعتقاده أن الهدف من التربية الأخلاقية هو تعزيز نمو الأطفال من مرحلة إلى مرحلة أعلى. وقد كانت المعضلة إحدى الأدوات الضرورية التي أكد على وجوب تعريف الأطفال عليها؛ وكذلك أيضًا، المعرفة للأطفال بغرض التعاون. ووفقًا لهذه النظرية، يمر الناس بثلاث مراحل رئيسية للنمو الأخلاقي من مرحلة الطفولة وحتى سن الرشد. وهذه المستويات هي ما قبل التقليدي، والتقليدي، وما بعد التقليدي. وكل مستوى منها ينقسم إلى مرحلتين.

أولى هذه المراحل في المستوى ما قبل التقليدي هو التوجه نحو الطاعة والعقاب. في هذه المرحلة، يتجنب الأشخاص، الأطفال عادة، سلوكيات معينة خوفًا من العقاب وليس لأنهم يعتقدون أن هذا الأمر خطأ. تعرف المرحلة الثانية باسم التفرد والتبادل: ويتخذ الأشخاص في هذه المرحلة القرارات الأخلاقية وفقًا لما يخدم احتياجاتهم على أفضل وجه. (Musschenga, 2009; Zhang, & Zhao, 2017; Mathes, 2019)

وتعد المرحلة الثالثة جزءًا من المستوى التقليدي ويعرف باسم العلاقات الجيدة بين الأشخاص. في هذه المرحلة يميل الفرد إلى الانسجام مع ما يعده المجتمع الذي يعيش فيه أخلاقيًا، حيث يسعى إلى أن يراهم أقرانهم أشخاصًا جيدين. المرحلة الرابعة في المستوى التقليدي أيضًا وتعرف بالاحتفاظ بنظام اجتماعي.

وتركز هذه المرحلة على وجهة نظر المجتمع ككل، واتباع قوانين وقواعد هذا المجتمع.
المرحلة الخامسة هي جزء من المستوى ما بعد التقليدي وتعرف بالعقد الاجتماعي وحقوق الأفراد. يبدأ الناس في هذه المرحلة التفكير في أفكار متباينة حول الأخلاق لدى الأشخاص الآخرين ويشعرون أن القواعد والقوانين يجب أن يتفق عليها أفراد المجتمع. المرحلة السادسة والأخيرة من النمو الأخلاقي، والثانية في المستوى ما بعد التقليدي، وتعرف باسم المبادئ العامة. يبدأ الناس في هذه المرحلة تطوير أفكارهم حول مبادئ أخلاقية عامة والتي تعد شيئا صحيحًا يجب القيام به بصرف النظر عن قواعد المجتمع.(Musschenga, 2009; Zhang, & Zhao, 2017; Mathes, 2019)

نموذج جيمس ريست James Rest

في عام ١٩٨٣ ، طور جيمس ريست نموذج المكونات الاربعة للسلوك الأخلاقي. أول هذه العناصر الحساسية الأخلاقية sensitivity ، وهي "القدرة على رؤية المعضلة الأخلاقية، بما في ذلك كيف من الممكن أن تؤثر تصرفاتنا على الآخرين." وثاني هذه المكونات هو الحكم الأخلاقيmoral judgment ، وهو "القدرة على الحكم حكمًا صحيحًا على 'ما الذي ينبغي' القيام به في مواقف معينة." والثالث هو الدافع الأخلاقي moral motivation ، وهو "الالتزام الشخصي بالعمل الأخلاقي، وتحمل مسؤولية النتائج." المكون الرابع والأخير من السلوك الأخلاقي هو الطابع الأخلاقي moral motivation ، وهو "الإصرار الشجاع بالرغم من التعب أو الإغراءات لسلوك الطريق السهل." (Thoma, 2014 ;Greer, Searby & Thoma, 2015)

العوامل المؤثرة في التفكير الأخلاقي:

يرى أسيل الشوارب و ومحمود الخوالده (٢٠٠٩) أن هناك عدة عوامل تؤثر في النمو الخلقي والتفكير الأخلاقي للفرد لا سيما في مرحلة الطفولة ويمكن إيجازها بما يلي:

مستوى الذكاء: حيث يجعل المستوى المنخفض من الذكاء لدى الطفل من الصعب عليه أن يستوعب المفاهيم الخلقية وأن يدرك المواقف التي تطبق فيها.

نوع التعليم: غالبًا ما يركز الكبار انتباههم على الأخطاء التي يقع فيها الأطفال ويعاقبونهم على ذلك دون أن يرشدوهم إلى ما يجب عليهم القيام به.

التغيرات في القيم الاجتماعية: بما أن القيم الخلقية للطفل هي انعكاس للقيم الاجتماعية؛ فإنها يمكن أن تتغير إذا تغيرت الأخيرة، ومثل هذا التغير في حقيقة الأمر يربك الطفل أكثر من الكبير.

التناقض في السلوك الخلقي: من الأسباب التي تجعل الأطفال مضطربين هو شعورهم بوجود تناقض بين ما يطلبه الآباء والمعلمون منهم وبين سلوك الكبار أنفسهم.

الصراع مع الضغوط الاجتماعية: إن المفاهيم الخلقية التي تستحسنها الجماعة التي ينتمي إليها الطفل قد تعد غير ملائمة في جماعة أخرى، فعندما يتعلم الطفل في البيت أن لا يتشاجر مع أحد ثم يرى أن

جماعة الأقران تعده جبانًا إن لم يفعل ذلك، فإنه يضطرب ويحتار في مسألة الاختيار.

خصائص التفكير الأخلاقي:

التفكير الأخلاقي لدى الفرد يسير بشكل تتابعي: أي أن الانتقال من مرحلة أخلاقية إلى أخرى يحدث بشكل تتابعي فكل مرحلة أخلاقية تبنى على المرحلة السابقة وما يميز الأفراد عن بعضهم البعض هو سرعة أو بطئ الانتقال من مرحلة إلى أخرى (تامر المقالدة، ٢٠١٣).

عالمية التفكير الأخلاقي: وفقاً لنظرية كولبرج فإن التتابع في نمو التفكير الأخلاقي هو ثابت وموحد في جميع الثقافات ويمتاز التفكير الأخلاقي وفقاً لنظرية كولبرج في أن مبادئه عالمية وشاملة (علي الهنداوي، ٢٠٠٢).

تجمد التفكير الأخلاقي: أي أن التفكير الأخلاقي لدى بعض الأفراد يقف عند مرحلة معينة حيث يشير كولبرج إلى أن الأطفال الذين لم تتح لهم فرصة النمو الأخلاقي لعدد من السنين يكونون أكثر احتمالاً لأن يتجمدوا في المستوى الذي وقفوا عنده، فالمراهق الذي في سن السادسة عشر من عمره ولا يزال يفكر بمستوى المرحلة الثانية، وهو نسبياً ثابت بالمقارنة بطفل العشر سنوات الذي يفكر بمستوى نفس المرحلة، وعندما يجمد الأفراد لعدة سنوات في مرحلة عمرية معينة فأنهم يبنون حاجزاً قوياً يحول بينهم وبين فهم مقدمات عالمهم الاجتماعي الذي لا يتفق ومستوى تفكيرهم الأخلاقي (تامر المقالدة، ٢٠١٣)

العلاقة بين سمات الشخصية والتفكير الاخلاقي

تظهر الأدبيات حول التفكير الأخلاقي أن بعض الدراسات تؤكد على الانفتاح والقبول و الضمير (Williams, Orpen, Hutchinson, Walker, & Zumbo, 2006; Athota, V. S., O'connor, P. J., & Jackson, C. (2009); GOODARZI, & HAJIHA, (2018) كمنبئ إيجابي والانبساط والعصابية (Aleixo, & Norris, 2000 ;Krick, Tresp, Vatter, Ludwig, & Wihlenda, 2016) كسلبيات ، لكن بعض الدراسات تعتقد أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية والتفكير الأخلاقي(Stojiljković, 1998 ;Kerr, 2007) ، وتوصلت دراسة شيماء السيد (٢٠١٤) الي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التقبل والتفكير الأخلاقي، وتوصلت دراسة وعد المشابقة (٢٠١٩) الي وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين سمات الشخصية والتفكير الأخلاقي ، بينما توصلت دراسة McFerran, Aquino, & Duffy, M. (2010) الي وجود علاقة ايجابية بين الضمير والقبول والانفتاح والهوية الأخلاقية. أما دراسة Abbasi-Asl, & Hashemi (2019) فقد أكدت وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين العصابية والهوية الأخلاقية وعلاقة إيجابية مهمة بين الانبساط والهوية الأخلاقية Abbasi-Asl, & Hashemi (2019) ، ولذلك يعتبر نمو الأحكام الأخلاقية أحد أهم مظاهر نمو الشخصية عند الإنسان إذ يعتبر هذا الجانب من الأبعاد الهامة التي تهم الإنسان في كل جانب من جوانب حياته . فالأخلاق تعمل على تنظيم علاقات أفراد المجتمع مع بعضهم البعض في مجالات متعددة ، كما أنها تقف وراء كل عمل إنساني وتنظيم اجتماعي، واقتصادي ، وديني أو سياسي ،

فالأخلاق تكون بهذا سلوكاً مركباً وليس سلوكاً بسيطاً حيث هي صفة مركبة من مجموعة من الأبعاد. ويعتبر النمو الخلقي من أهم مظاهر النمو الاجتماعي عند الأفراد والذي يمكن من خلاله الحكم على مدى سواء شخصياتهم أو انحرافهم كما يعتبر النقص في هذا الجانب السبب الكبير فيما نعانيه اليوم من مشكلات وذلك لأن الكثير من مشكلات المجتمع الراهنة هي تعبيرات عن أزمة أخلاقية. ونظرًا لأهمية دراسة العوامل التي تؤثر على مكونات صنع القرار وحقيقة أن كل نظرية تتطلب الموافقة على بحث تجريبي ، تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن هذا السؤال فيما إذا كانت سمات الشخصية الخمسة الكبرى (العصابية ، الانبساط ، الانفتاح ، التوافق ، الضمير) يمكن أن تتنبأ بالتفكير الأخلاقي.

من خلال العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة يمكن أن يفترض الباحث ما يلي :

١- يوجد تأثير ايجابي معنوي للذكاء العاطفي علي العوامل الكبرى للشخصية (العصابية ، المقبولية ، الضمير ، الانبساط ، الانفتاح)

٢- يوجد تأثير ايجابي معنوي للذكاء العاطفي علي التفكير الأخلاقي

٣- يوجد تأثير ايجابي معنوي للعوامل الكبرى للشخصية (العصابية ، المقبولية ، الضمير ، الانبساط، الانفتاح) علي التفكير الأخلاقي

٤- يوجد تأثير ايجابي معنوي للذكاء العاطفي علي التفكير الأخلاقي من خلال الدور الوسيط للعوامل الكبرى للشخصية (العصابية ، المقبولية ، الضمير ، الانبساط ، الانفتاح)

إجراءات الدراسة:

أولا: منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي حيث أنه أكثر ملائمة لأهداف الدراسة الحالية

ثانيا : مجتمع الدراسة وعينتها : تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة الوادي الجديد والبالغ عددهم(٤٧٧٦) ، في العام الجامعي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١م)

عينة الدراسة

تم الاعتماد في هذا البحث على عينة استطلاعية قوامها (٥٠٤) طالب وطالبة من طلاب جامعة الوادي الجديد بواقع (٢٠٤ طالب ، ٣٠٠ طالبة) من التخصصات العلمية من الفرقة الثانية الي الفرقة الرابعة خلال الفصل الدراسي الأول (٢٠٢٠م ، ٢٠٢١ م) ، وعلي عينة أساسية بلغت (٥٢٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة الوادي الجديد بواقع (٢١٠ طالب ، ٣١٠ طالبة) من التخصصات العلمية من الفرقة الثانية الي الفرقة الرابعة في شكلها النهائي بعد استبعاد (٣٥) طالب وطالبة لعدم الجدية في الاستجابة علي المقاييس المستخدمة (من خلال استجابتهم علي بعض العبارات التي لا تتبع المقاييس وضعها

الباحث ليتأكد من صدق الاستجابات) ، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول (٢٠٢٠م ، ٢٠٢١ م) ، وتم الاعتماد علي الطريقة العشوائية في اختيار افراد العينتين ، فتراوحت أعمارهم ما بين (١٩- ٢٢) بمتوسط عمري قدره (٢١.٥) سنة وانحراف معياري قدره(٠.٧٥) سنه، وتم تطبيق جميع أدوات الدراسة عن طريق نماذج جوجل (**Google Forms**)، وجدول (١) يوضح الوصف الدقيق لعينة الدراسة

جدول (١) وصف العينة الكلية للبحث في شكلها النهائي (ن=١٠٢٤)

الكلية	العينة الاستطلاعية		العينة الاساسية		العينة الكلية	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
التربية	١٠٠	١٨٠	١٢٠	١٧٠	٢٢٠	٣٥٠
العلوم	١٥	٢٥	٢٥	٣٥	٤٠	٦٠
الآداب	١٥	٢٥	٢٣	٣٠	٣٨	٥٥
التربية الرياضية	٥٠	٢٥	٢٥	٣٥	٧٥	٦٠
الطب البيطري	١٠	٢٠	٧	١٠	١٧	٣٠
الزراعة	١٤	٢٥	١٠	٣٠	٢٤	٥٥
المجموع	٢٠٤	٣٠٠	٢١٠	٣١٠	٤١٤	٦١٠

ثالثا: أدوات الدراسة

مقياس سمة الذكاء العاطفي Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEIQue) (Cooper Andrew & Petrides ,2010)

أعد هذا المقياس في الأصل كل من Petrides and Furnham (2006) ، يقيس سمة الذكاء العاطفي الشاملة، وهو صورة مختصرة من مقياس سمة الذكاء العاطفي الطويل TEIQUE والذي أعده نفس الباحثين في (٢٠٠١) ، وتتكون الصورة المختصرة من (٣٠ عبارة) تضم اربعة ابعاد رئيسية هي (الرفاهية ٦ عبارات ، التحكم الذاتي ٦ عبارات ، المهارات الوجدانية ٨ عبارات، والمهارات الاجتماعية ٦ عبارات) ، وهناك (٤) عبارات يتم استخدمها عند ايجاد الدرجة الكلية للذكاء العاطفي ، ويتم الاجابة عليه من خلال مقياس سباعي الاستجابة تتدرج من (من غير موافق تماما الي موافق تماما) وتتراوح الدرجات علي كل عبارة من (١ غير موافق تماما الي ٧ موافق تماما) ، تم تصميم هذا الاستبيان لقياس كيفية فهم وتوجيه الناس لعواطفهم ، وكيف يشكل ذلك العلاقات الاجتماعية ويديرها.

وقد تحققت العديد من الدراسات من الخصائص السيكومترية لهذا الاستبيان منها دراسات (Laborde, Allen, & Guillén, 2016; Cooper & Petrides, 2010; Petrides, 2015; Stamatopoulou, Galanis, & Prezerakos, 2016) وأكدت الاربعة ابعاد الرئيسية والتي يتكون منها الاستبيان وهي : عامل الرفاهية و يتكون من ثلاث سمات محددة (السعادة والتفاؤل واحترام الذات) ، ويصف هذا العامل الرضا عن الحياة بشكل عام ونحو المستقبل(Petrides, 2015, 3) ، يشير

المستوى المرتفع من الرفاهية إلى الرضا عن النفس والنظرة الإيجابية للمستقبل والاعتقاد بأن الشخص مؤهل للتعامل مع التحديات المستقبلية. والعامل الثاني في مقياس الذكاء العاطفي هو التحكم الذاتي ، يرتبط هذا العامل بثلاث سمات هي(التحكم في الانفعالات وإدارة الضغوط والتنظيم العاطفي). يصف هذا العامل الجوانب المرتبطة بالتخطيط قبل التصرف، وإدراك عواقب الاختيارات، والقدرة على إدارة الضغوط (Petrides, 2015, 4). يشير المستوى المرتفع من هذا العامل إلى الشعور بالراحة و القدرة على اتخاذ القرارات والميل الضعيف نحو العفوية. والعامل الثالث هو المهارات الوجدانية ، وترتبط بأربع سمات "التعاطف ، وإدراك المشاعر ، والتعبير عن المشاعر ، والعلاقات" (Petrides, 2015, 5). يرتبط هذا العامل بكيفية استخدام العواطف في الحياة اليومية ، والشعور الحقيقي بالتعاطف في الأوقات المناسبة. علاوة على ذلك ، يستلزم هذا العامل القدرة على تنفيذ المنطق، حتى في ظل حالات الضغط العاطفي(Petrides, 2015). تشير المستويات المرتفعة من هذا العامل إلى القدرة على التعرف على المشاعر والإشارات الواردة من الآخرين. العامل الأخير للذكاء العاطفي هو المهارات الاجتماعية. لا يرتبط التواصل الاجتماعي بسمات محددة مرتبطة بها ، ولكن هناك ثلاثة مجالات للتفاعل الاجتماعي (الإدارة العاطفية والتأكيد والوعي الاجتماعي)(Petrides, 2015, 5) ، ويتم الاعتماد علي هذا المقياس نظرا لأن هذا البحث يتناول الذكاء العاطفي كسمة ، وتم الاعتماد علي الاصدار الاخير من هذا المقياس (النسخة العربية) وهو متاح علي الانترنت علي الموقع التالي : http://psychometriclab.com/

ومن الدراسات العربية التي استخدمت هذا المقياس دراسة هناء شريفي و فتحي زقعار (٢٠١٨) ، ولكن الباحثان أكتفا بحساب صدق المحكمين والصدق الذاتي ، ومعامل الفاكرونباك للثبات في حساب الخصائص السيكومترية للمقياس ، مما يدعوا الي الحاجه للتأكد من أدلة تفسير صدق ثبات درجات المقياس مره أخري

قام الباحث الحالي بترجمة النسخة القصيرة من هذا المقياس مرة أخري الي اللغة العربية ، وعرضها علي متخصصين في اللغة الانجليزية والعربية للتدقيق اللغوي ، ثم عرضها مرة أخري علي أثنان من المتخصصين في اللغة الانجليزية بشكل مستقل لإعادة ترجمتها مرة أخري الي اللغة الانجليزية ، ثم مقارنة جميع العبارات التي تمت إعادة ترجمتها بعناية مع تلك الموجودة في النموذج الأصلي للتأكد من أن العبارات تمت ترجمتها بشكل مقبول .

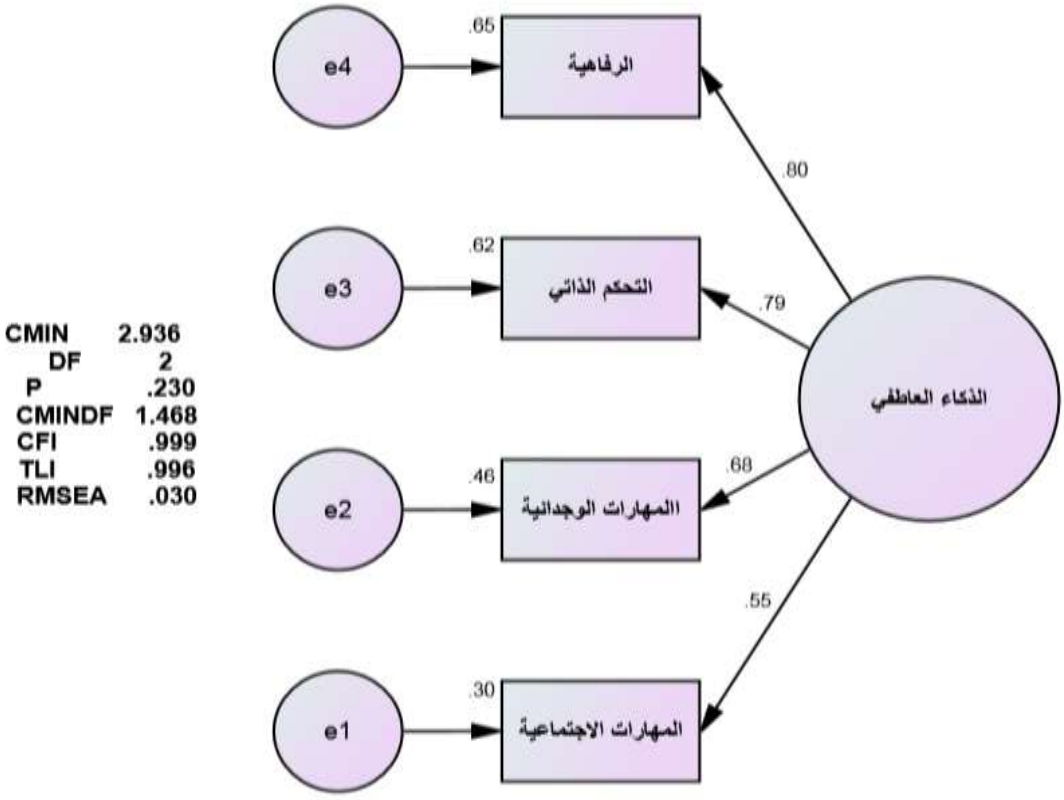
- قام الباحث بتجريب المقياس علي (٥٠ طالبا من نفس مجتمع الدراسة) لتحديد ما اذا كانت هناك عبارات غامضة ، بالإضافة الي مناقشة الطلاب في العبارات ، واستخدم الباحث هذه المعلومات لتحسين العبارات المترجمة لجعلها أكثر قابلية للفهم ، ويعد ذلك من أدلة صدق التفسيرات والتي تعتمد علي عمليات الاستجابة (Reeves, & Marbach-Ad, 2016)
- تم عرض المقياس بعباراته ، والتعريفات الاجرائية لسمة الذكاء العاطفي علي (٧) من أساتذة علم

النفس ، وفي ضوء آرائهم تم تعديل صياغة بعض العبارات

أدلة تفسيرات ثبات وصدق درجات المقياس

١ – الصدق البنائي لدرجات المقياس

استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي بطريقة المربعات الصغرى الموزونة في ضوء المتوسطات والتباين (**WLSMV**) حيث تم افتراض عامل كامن واحد فقط هو الذكاء العاطفي تتشبع عليه اربعة متغيرات مقاسة هي مكونات الذكاء العاطفي وذلك باستخدام برنامج (R)، باستخدام الحزم الاحصائية (**pacman ، foreign ، mokken ، lavaan ، psych ، tidyverse ، umx، skimr ، semPlot ، kableExtra، haven**) ، كما تم الاعتماد علي برنامج (**AMOS26**) ، في حساب الصدق التقاريبي والتمايزي والرسومات البيانية ، والشكل التالي يوضح النموذج الذي تم اختباره



شكل(١) النموذج البنائي للذكاء العاطفي

وقد حقق النموذج جودة مطابقة عالية تضح في الجدول التالي:

جدول(٢)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر

قيمة مربع كا CMIN	٢.٩٣٦	غير دالة
قيمة الدلالة	٠.٢٣٠	
(CMINDF) مربع كاي المعياري	١.٤٦٨	من صفر إلي ٥
(CFI) مؤشر حسن المطابقة المقارن	٠.٩٩٩	أعلي من ٠.٩٠
(TLI) مؤشر تاكر – لويس	٠.٩٩٦	أعلي من ٠.٩٠
(RMSEA) الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	٠.٠٣٠	من ٠– ٠.٠٨

والجدول التالي يوضح التشبعات غير المعيارية وقيم الخطأ المعيارى، النسبة الحرجة، التشبعات المعيارية، تباين الخطأ

جدول(٣)

التشبعات غير المعيارية وقيم الخطأ المعيارى ، النسبة الحرجة، التشبعات المعيارية، تباين الخطأ

العامل الكامن	المكونات	التشبعات غير المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	التشبعات المعيارية	تباين الخطأ
الذكاء العاطفي	المهارات الاجتماعية	1	–	–	.549	.022
	المهارات الوجدانية	1.345	0.125	10.779 **	.678	.023
	التحكم الذاتي	1.689	0.146	11.549 **	.788	.024
	الرفاهية	2.069	0.178	11.607 **	.805	.035

يتضح مما سبق ما يلي:

- التشبعات المعيارية للأبعاد الاربعة للذكاء العاطفي > ٠.٥ ، وقيمة النسبة الحرجة دال احصائيا حيث كان أقل تشبع لبعد المهارات الاجتماعية (٠.٥٤٩) ، وأعلي تشبع للرفاهية (٠.٨٠٥)
- حظي النموذج السابق بجودة مطابقة مقبولة حيث وقعت معظم المؤشرات في المدي المقبول

٢- مؤشرات الثبات المركب Composite reliability coefficients(CR) ، والصدق التقاربي والتمايزي Discriminant Validity - Convergent validity

يشير الثبات المركب**(CR)** الي الاتساق الداخلي للمقياس ، بينما يشير الصدق التقاربي الي تقارب مكونات المقياس ويتم قياسه بواسطة متوسط التباين المستخرج **(AVE)** ويجب أن يتعدى ٠.٥

بالاعتماد علي نتائج التحليل العاملي التوكيدي تم حساب كلا من الثبات المركب والصدق التقاربي ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول(٤)

مؤشرات الثبات المركب والصدق التقاربي

	معامل الثبات المركب CR	الصدق التقاربي AVE	Max R(H)
الذكاء العاطفي	0.802	0.508	0.826

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- ارتفاع قيم الثبات المركب (**CR**) لكل الابعاد، فقد جاءت قيمته أكبر من (٠.٧)

٢- جاءت قيم الصدق التقاربي(**AVE**) أكبر من (٠.٥)

٣- قيم مصفوفة (**Max R(H)**) أكبر من(٠.٨)

من خلال ما سبق يتضح أن مقياس سمة الذكاء العاطفي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة

مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

تم الاعتماد علي (٢٠ عبارة لقياس العوامل الكبرى للشخصية) مأخوذة من مجموعة مقاييس للشخصية الدولية كجزء من مشروع تقييم الشخصية على شبكة الإنترنت International Personality Item Pool ، وموقعها (ipip.ori.org) ، وقد تم الاعتماد علي النسخة العربية والتي قام بترجمتها للعربية Almaghbashy (2017) ، وتتكون القائمة العربية من (٥٠ عبارة) تقيس العوامل الخمس الكبرى للشخصية ، وقد تم اختيار (٢٠ عبارة) بحيث تقيس كل (٤) عبارات عامل من العوامل الكبرى للشخصية في محاولة لإعداد نسخه قصيرة ، وذلك تمشيا مع التطورات الكبيرة في مجال الاختبارات والمقاييس النفسية

أدلة تفسيرات ثبات وصدق درجات المقياس

١- التحليل العاملي الاستكشافي:

تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي للبنود (تم التطبيق علي عينة ٢٨٤ طالب) ، حيث تم استخلاص العوامل بطريقة المربعات الصغرى الموزونة في ضوء المتوسطات والتباينWLSMV لمصفوفة معاملات الارتباط Polychoric

كما تم تحديد عدد العوامل باستخدام طريقة التحميل الموازي وكذلك التدوير المائل للعوامل باستخدام طريقة Oblimin ويعرض الجزء التالي نتائج هذا التحليل

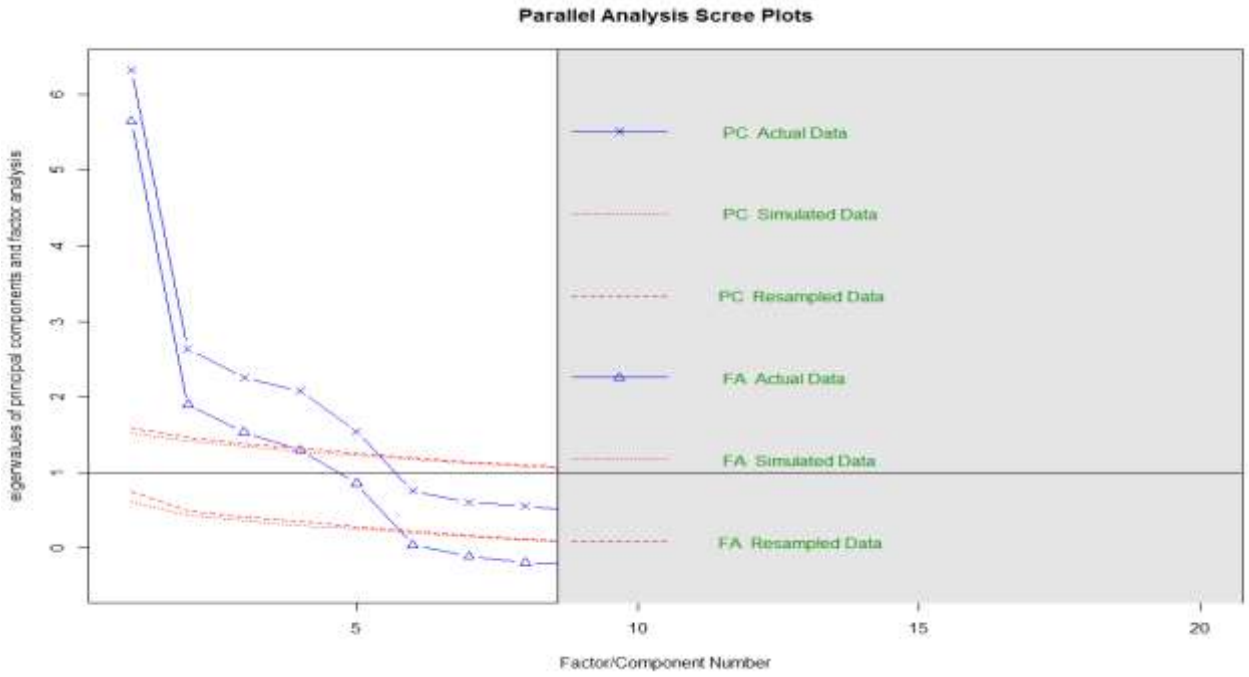
تم إخضاع استجابات المشاركين في الاستجابة على مقياس العوامل الكبرى للشخصية إلى الحزمة الإحصائية R وذلك لحساب اختبار ملاءمة حجم العينة (KMO) ، وكذلك قيمة محدد مصفوفة معاملات الارتباط ، وقيمة كا^{2} المرتبطة Bartlett's test of sphericity K ، فكانت النتائج كما هو موضح بجدول (٥)

جدول(٥)

محدد مصفوفة معاملات الارتباط ، وقيمة كا^{2} المرتبطة Bartlett's test of sphericity K ، وكذلك اختبار KMO

محدد مصفوفة معاملات الارتباط	Bartlett's test of sphericity			اختبار ملاءمة حجم العينة (KMO)	
	كا٢	درجات الحرية	الدلالة	القيمة	درجة التباين المشترك
0.0006	2686.99	190	<0.001	0.81	كبير

يتضح من الجدول السابق ملائمة البيانات للتحليل العاملي الاستكشافي ، والشكل التالي يوضح عدد العوامل المستخرجة عن طريق التحليل الموازي



شكل (٢) التحليل الموازي لبنود مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية

ملحوظة :يتم تحديد عدد العوامل أثناء استخدام طريقة أو محك التحليل الموازي من خلال تحديد عدد المثلثات التي تقع كمية فوق خط البيانات التي تم توليدها باستخدام المحاكاة FA Simulated Data وبالتالي كما يتضح من الشكل أن هناك خمس عوامل تتشبع عليها بنود مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية ، والجدول () التالي يوضح مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل ، التشبعات ،الشيوع ، الجذور الكامنة ، النسب المئوية للتباين:

جدول(٦)

قيم التشبعات ،الشيوع ، الجذور الكامنة ، النسب المئوية للتباين

	تشبعات البنود علي العوامل					
	العامل الأول	العامل الثالث	العامل الثاني	العامل الخامس	العامل الرابع	الشيوع
1	0.03	-0.03	0.09	**0.77**	0.05	**0.65**
2	**0.82**	0.05	-0.1	-0.06	-0.12	**0.82**

	تشبعات البنود علي العوامل					
	العامل الأول	العامل الثالث	العامل الثاني	العامل الخامس	العامل الرابع	الشيوع
3	-0.09	**0.74**	0.01	0.02	-0.03	**0.59**
4	-0.1	-0.05	0.06	-0.06	**0.9**	**0.84**
5	-0.06	-0.08	**0.79**	-0.07	0	**0.56**
6	-0.18	0.03	-0.06	**0.8**	-0.13	**0.73**
7	0.06	**0.83**	0.04	-0.09	0.04	**0.65**
8	-0.06	0.01	-0.26	0.15	**0.57**	**0.42**
9	-0.05	-0.04	**0.98**	0.04	-0.04	**0.98**
10	0.05	0.1	0.03	**0.7**	0.03	**0.55**
11	**0.89**	0.09	-0.06	-0.07	-0.01	**0.83**
12	-0.01	**0.74**	0.02	0.1	-0.06	**0.6**
13	0.04	-0.06	0.2	-0.16	**0.86**	**0.72**
14	0.05	0.1	**0.8**	0.04	-0.03	**0.71**
15	0.01	**0.97**	-0.06	-0.07	0.07	**0.89**
16	0.02	0.07	**0.51**	0.15	0.08	**0.4**
17	0.07	-0.11	0.02	**0.78**	-0.01	**0.53**
18	**0.86**	-0.02	0.07	0.03	0.02	**0.7**
19	**0.8**	-0.12	-0.01	0.09	0.04	**0.63**
20	0.08	0.1	-0.01	0.03	**0.65**	**0.44**
الجذور الكامنة	**2.923**	**2.801**	**2.617**	**2.469**	**2.358**	-
النسبة المئوية للتباين	**0.146**	**0.14**	**0.131**	**0.123**	**0.118**	-
النسبة التجميعية	**0.146**	**0.286**	**0.417**	**0.54**	**0.658**	-

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- أسفر التحليل العاملي الاستكشافي عن خمس عوامل فسرت مجتمعة حوالي (٦٥.٨%) من التباين الكلي

٢- تشبعت العبارات (٢ ، ١١، ١٨ ، ١٩) علي العامل الأول وهو العصابية بجذر كامن(٢.٩٢٣)، ونسبة تباين (١٤.٦%) من التباين الكلي

٣- تشبعت العبارات (٥ ، ٩، ١٤ ، ١٦) علي العامل الثاني وهو المقبولية بجذر كامن(٢.٦١٧)، ونسبة تباين (١٣.١%) من التباين الكلي

٤- تشبعت العبارات (٣، ٧، ١٢ ، ١٥) علي العامل الثالث وهو الضمير بجذر كامن(٢.٨٠١)،

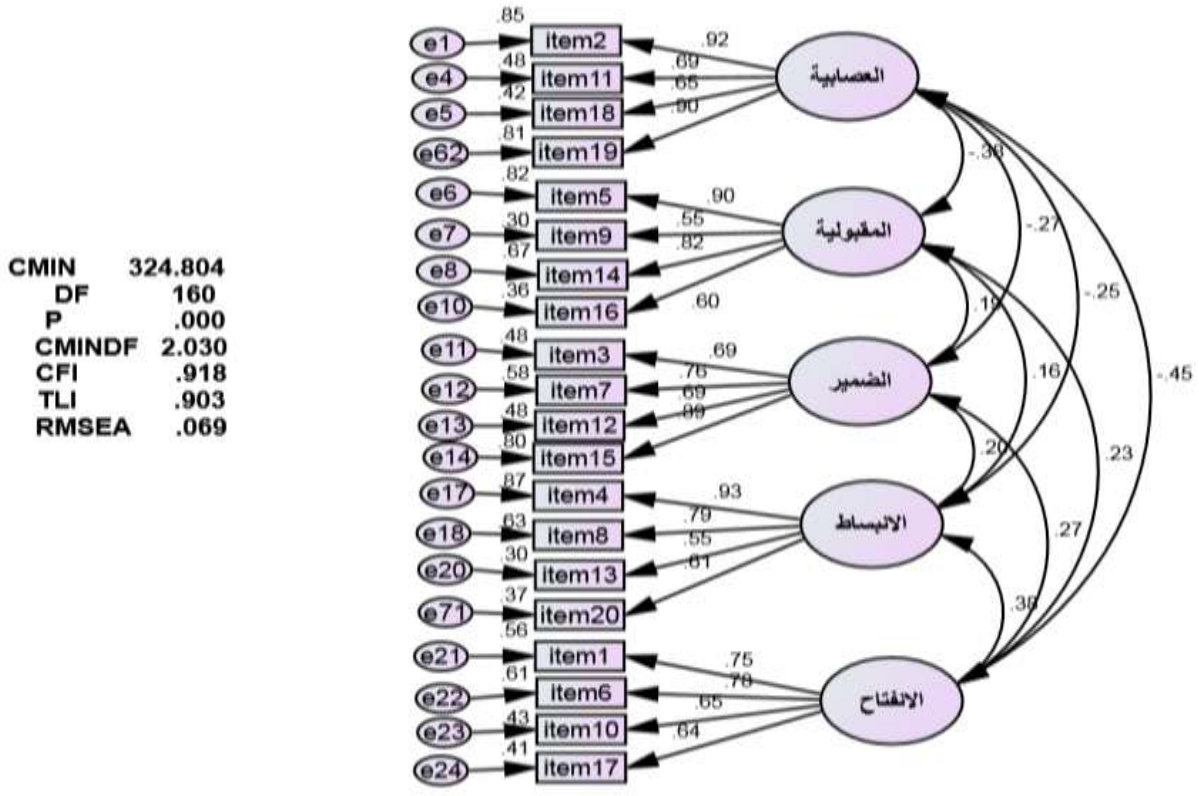
ونسبة تباين (١٤%) من التباين الكلي

٥- تشبعت العبارات (٤، ٨، ١٣ ، ٢٠) علي العامل الرابع وهو الانبساط بجذر كامن(٢.٣٥٨)، ونسبة تباين (١١.٨%) من التباين الكلي

٦- تشبعت العبارات (١، ٦، ١٠ ، ١٧) علي العامل الخامس وهو الانفتاح بجذر كامن(٢.٤٦٩)، ونسبة تباين (١٢.٣%) من التباين الكلي

٢- التحليل العاملي التوكيدي:

تم إخضاع استجابات المشاركين(٢٢٠ طالب من طلاب الجامعة من غير عينة التحليل العاملي الاستكشافي) في الاستجابة علي مقياس العوامل الكبرى للشخصية ، وتم استخدام برنامج (AMOS26) وباستخدام طريقة أقصي احتمال (ML) ، وبرنامج (R) باستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة (WLSMV) ، وجاءت النتائج متشابهة الي حد كبير ، فقد تم اختبار النموذج الموضح بالشكل التالي:



شكل(٣) نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية

وقد حقق النموذج السابق جودة مطابقة مقبولة كما يتضح من الجدول التالي

جدول(٧)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
قيمة مربع كا CMIN	٣٢٤.٨٠٤	غير دالة
قيمة الدلالة	<0.001	
(CMINDF) مربع كاي المعياري	٢.٠٣٠	من صفر إلي ٥
(CFI) مؤشر حسن المطابقة المقارن	٠.٩١٨	أعلي من ٠.٩٠
(TLI) مؤشر تاكر – لويس	٠.٩٠٣	أعلي من ٠.٩٠
(RMSEA) الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	٠.٠٦٩	من ٠ – ٠.٠٨

والجدول التالي يوضح التشبعات غير المعيارية وقيم الخطأ المعيارى ، المرتبطة بها، النسبة الحرجة، التشبعات المعيارية، تباين الخطأ

جدول(٨)

التشبعات غير المعيارية وقيم الخطأ المعيارى ، المرتبطة بها، النسبة الحرجة، التشبعات المعيارية، تباين الخطأ

العامل الكامن	رقم البند	التشبعات غير المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	التشبعات المعيارية	تباين الخطأ
العصابية	2	1.000			.923	.061
	11	.745	.061	12.242**	.692	.104
	18	.648	.058	11.086**	.647	.098
	19	.884	.047	18.815**	.898	.052
المقبولية	5	1.000			.903	.085
	9	.611	.073	8.327**	.552	.123
	14	.889	.069	12.888**	.817	.084
	16	.668	.072	9.236**	.603	.115
الضمير	3	1.000			.695	.090
	7	1.168	.116	10.045**	.758	.093
	12	.863	.093	9.247**	.692	.068
	15	1.286	.117	11.023**	.893	.071
الانبساط	4	1.000			.934	.034
	8	.744	.057	12.971**	.795	.027
	13	.684	.082	8.391**	.548	.068
	20	1.050	.110	9.570**	.612	.117
الانفتاح	1	1.000			.745	.068
	6	1.608	.162	9.941**	.783	.039

	10	1.007	.117	8.632**	.653	.088
	17	1.252	.147	8.510**	.643	.057

يتضح مما سبق ما يلي:

- التشبعات المعيارية لكل العبارات > ٠.٥ ، وقيمة النسبة الحرجة دال احصائيا حيث كان أقل تشبع (٠.٥٥٢) ، وأعلي تشبع (٠.٩٣٤)
- حظي النموذج السابق بجودة مطابقة مقبولة حيث وقعت معظم المؤشرات في المدي المقبول

٣- مؤشرات الثبات المركب Composite reliability coefficients(CR) ، والصدق التقاربي والتمايزي Discriminant Validity - Convergent validity

يشير الثبات المركب(**CR**) الي الاتساق الداخلي للمقياس ، بينما يشير الصدق التقاربي الي تقارب مكونات المقياس ويتم قياسه بواسطة متوسط التباين المستخرج (**AVE**) ويجب أن يتعدى ٠.٥ ، بينما يوضح الصدق التمايزي مدي اختلاف العبارات التي تقيس كل بعد أو كل متغير عن المتغيرات الأخرى . ويُقاس بواسطة الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج(**AVE**) ، ويجب أن يكون الجذر التربيعي لـ (**AVE**) لكل بعد أكبر من ارتباطه بالأبعاد الأخرى

بالاعتماد علي نتائج التحليل العاملي التوكيدي تم حساب كلا من الثبات المركب والصدق التقاربي والتمايزي ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول(٩)

مؤشرات الثبات المركب والصدق التقاربي والتمايزي

العوامل	CR	AVE	MSV	Max R(H)	العصابية	المقبولية	الضمير	الانبساط	الانفتاح
العصابية	0.883	0.655	0.217	0.91	0.809				
المقبولية	0.806	0.52	0.118	0.897	-0.343**	0.721			
الضمير	0.851	0.59	0.083	0.868	-0.276**	0.192**	0.768		
الانبساط	0.811	0.529	0.175	0.896	-0.253**	0.177**	0.266**	0.728	
الانفتاح	0.809	0.519	0.217	0.845	-0.466**	0.197**	0.288**	0.419**	0.721

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

٤- ارتفاع قيم الثبات المركب (**CR**) لكل الابعاد، فقد جاءت كل القيم أكبر من (٠.٧) وكان أقل بعد المقبولية (٠.٨٠٦) وأكبر بعد العصابية (٠.٨٨٣)

٥- جاءت قيم الصدق التقاربي(**AVE**) أكبر من (٠.٥) ، وكانت أقل قيمة (٠.٥١٩) للانفتاح ، وأكبر قيمة (٠.٦٥٥) للعصابية

٦- الجذر التربيعي لـ (**AVE**) لكل بعد أكبر من ارتباطه بالأبعاد الأخرى ، وهذا ما يعبر عنه قيم قطر مصفوفة الارتباط بين العوامل الخمسة وقد بلغت القيم علي الترتيب (٠.٨٠٩ ، ٠.٧٢١ ، ٠.٧٦٨ ، ٠.٧٢٨ ، ٠.٧٢١)

٧- قيمة قيم الصدق التقاربي (AVE) جميعها أكبر من قيم (MSV)

٨- قيم مصفوفة (Max R(H)) جميعها أكبر من(٠.٨)

من خلال ما سبق يتضح أن مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة

مقياس التفكير الاخلاقي

تم الاعتماد علي مقياس التفكير الاخلاقي من اعداد ابراهيم الشافعي (٢٠١٩) ، يتكون المقياس من اربع قصص افتراضية مستمده من البيئة المحيطة ، كل قصة تتناول قضية أخلاقية ، ويمكن ان تحدث في الواقع ، ويلي كل قصة سبعة اختيارات يمثل كل منها مستوي من مستويات الحكم الخلقي التي قدمها كولبرج (ست منها)، والمستوي السابع الاحتكام الي الشريعة و فيها يقدم رأي الدين في هذه المسألة ، ويطلب من المفحوص تقدير أهمية كل بند من هذه البنود السبعة علي متصل ثلاثي (مهم ، قليل الأهمية ، غير مهم) ، ثم يختار في الاخير رقم البند الذي يراه معبرا تماما عن موقفه من القضية المعروضة (البنود ١ ، ٢ ، ٣ في الاتجاه السالب أي أن مهم تأخذ الدرجة ١ ، قليل الاهمية تأخذ الدرجة ٢ ، وغير مهم تأخذ الدرجة ٣) ، أم البنود (٤، ٥ ، ٦، ٧) فهي في الاتجاه الموجب وتعكس الدرجة (١، ٢ ، ٣) ، ثم تضاف الدرجة التي حصل عليها الفرد علي رقم البند (الذي هو في نفس الوقت يعبر عن المرحلة التي يقع عليها الفرد وفق اختياره) لنحصل بذلك علي درجة كلية علي القصة الأولي وهكذا، وقد تحقق معد المقياس من خصائصه السيكومترية عن طريق (صدق المحتوي ، وصدق المجك بعد تطبيق مقياس ترجيح الأحكام الخلقية من اعداد عيسي ١٩٩٢ وجاء معامل الارتباط بين المقياسين ٠.٤٨) ، وتحقق من الثبات عن طريق (اعادة التطبيق وبلغ معامل الارتباط ٠.٦٥ ، وعن طريق التجزئة النصفية وكانت قيمة معامل الثبات ٠.٨٧)

وقد تم اختيار هذا المقياس لكونه مقياسا موضوعيا يسهل معه تقييم استجابات الفرد وصهرها في درجة كلية لا تعبر عن مرحلة معينة بقدر ما تعبر عن مستوي وصل اليه الفرد ودرجة تفكيره الاخلاقي ، ويتفق مع وجهه نظر بياجيه وكولبرج ورست ، بالإضافة الي ادراج الجانب الديني العقدي في اعتناق الموقف وهو جانب مهم من جوانب التفكير الاخلاقي ويحكم مظاهر حياة المسلم، وهذا ما يهدف اليه البحث الحالي ، كما ان المشكلات المعروضة مشكلات تتفق مع الثقافة المصرية وتقترب هذه القصص مما قد يحدث في الواقع

تحقق الباحث الحالي من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات أوميجا لكل قصة علي حده ، وبلغ علي الترتيب (٠.٧٨٦ ، ٠.٨٤٣ ، ٠.٨٦٢ ، ٠.٧٧٥)

نتائج البحث :

أولا : الوصف الإحصائي لمتغيرات الدراسة:

يبين جدول (١٠) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومصفوفة الارتباط بين متغيرات البحث .وذلك كما يلي:

جدول(١٠)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومصفوفة الارتباط بين متغيرات البحث

	الذكاء العاطفي	العصابية	المقبولية	الضمير	الانبساط	الانفتاح	التفكير الأخلاقي
المتوسط	133.29	16.94	15.83	17.56	14	15.38	70.7
الانحراف المعياري	12.44	3.13	2.41	2.83	3.05	2.44	4.65
الذكاء العاطفي	1	-0.490**	0.400**	0.180**	0.480**	0.260**	0.200**
العصابية	-0.490**	1	-0.243**	-0.079*	-0.253**	-0.166**	-0.05
المقبولية	0.400**	-0.243**	1	0.122**	0.177**	0.120**	0.450**
الضمير	0.180**	-0.079*	0.122**	1	0.166	0.128**	0.110**
الانبساط	0.480**	-0.253**	0.177**	0.166**	1	0.119**	0.300**
الانفتاح	0.260**	-0.166**	0.120**	0.128**	0.119**	1	0.180**
التفكير الأخلاقي	0.200**	-0.05	0.450**	0.110**	0.300**	0.180**	1

**** دال عند ٠.٠١ ، * دال عند ٠.٠٥**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين الذكاء العاطفي والعوامل الخمس الكبرى للشخصية فقد جاءت العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل من (المقبولية ، والانبساط) في المستوي المتوسط (أكبر من أو يساوي ٠.٤٠) ، بينما جاءت العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل من (الضمير ، والانفتاح) علاقة ضعيفة (أقل من ٠.٤٠)

٢- توجد علاقة ارتباطية سالبة متوسطة دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين الذكاء العاطفي والعصابية حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (-٠.٤٩)

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين الذكاء العاطفي بين الذكاء العاطفي والتفكير الأخلاقي حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠.٢٠)

٤- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين التفكير الأخلاقي والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وكان أعلي ارتباط للمقبولية

٥- توجد علاقة ارتباطية سالبة غير دالة احصائيا بين التفكير الاخلاقي والعصابية

ثانيا : التحقق من فروض البحث وهي :

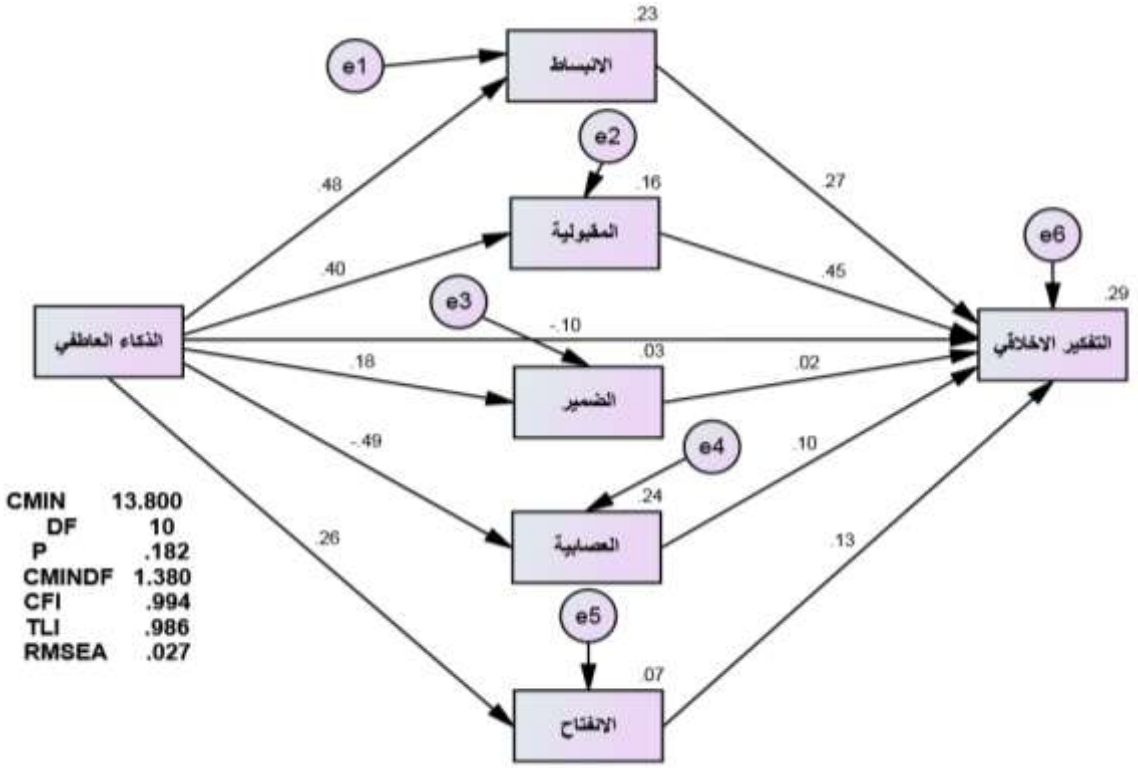
١- يوجد تأثير ايجابي معنوي للذكاء العاطفي علي العوامل الكبرى للشخصية (العصابية ، المقبولية ، الضمير ، الانبساط ، الانفتاح)

٢- يوجد تأثير ايجابي معنوي للذكاء العاطفي علي التفكير الأخلاقي

٣- يوجد تأثير ايجابي معنوي للعوامل الكبرى للشخصية (العصابية ، المقبولية ، الضمير ، الانبساط ، الانفتاح) علي التفكير الأخلاقي

٤- يوجد تأثير ايجابي معنوي للذكاء العاطفي علي التفكير الأخلاقي من خلال الدور الوسيط للعوامل الكبرى للشخصية (العصابية ، المقبولية ، الضمير ، الانبساط ، الانفتاح)

استخدم الباحث نموذج المعادلة البنائية(SEM) والذي يعرف بأنه أسلوب متعدد المتغيرات؛ يجمع بين جوانب التحليل العاملي والانحدار المتعدد الذي يُمكِّن الباحثين من إجراء اختبار متزامن لسلسلة من العلاقات أو التأثيرات بين المتغيرات المشاهدة والكامنة وكذلك بين عدة متغيرات كامنة، وكذلك تقدير العديد من المعادلات في وقتٍ واحد، هذه القدرة تُمِكّن الباحثين من تشكيل علاقات معقدة بطريقة غير ممكنة مع أية من التقنيات الإحصائية الأخرى متعددة المتغيرات (Hair et al. , 2014)



شكل (٤) النموذج البنائي لمتغيرات البحث

وقد حقق النموذج السابق جودة مطابقة مقبولة تتضح من الجدول التالي:

جدول(١١)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر

قيمة مربع كا CMIN	١٣.٨٠	غير دالة
قيمة الدلالة	٠.١٨٢	
(CMINDF) مربع كاي المعياري	١.٣٨٠	من صفر إلي ٥
(CFI) مؤشر حسن المطابقة المقارن	٠.٩٩٤	أعلي من ٠.٩٠
(TLI) مؤشر تاكر – لويس	٠.٩٨٦	أعلي من ٠.٩٠
(RMSEA) الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	٠.٠٢٧	من ٠ – ٠.٠٨

بالنسبة لمؤشرات مطابقة النموذج؛ فتظهر النتائج الموضحة في جدول () أن المؤشرات جميعها مستوفية لقاعدة القبول حيث كانت قيمة $\chi 2$ غير دالة احصائيا ، $\chi 2/df$ أقل من 5 وقيم TLI ، CFI جميعها أكبر من 0.9 وقيمة RMSEA أقل من 0.08 ، وبناءً على ذلك فإن نموذج الدراسة الموضح نتائجه في شكل(١٢) على مستوى عال من المطابقة ويمكن الاعتماد على الاستنتاجات الإحصائية المستخرجة منه.

جدول(١٢)

التأثيرات المباشرة بين متغيرات البحث

مسارات التأثير المباشر		معاملات المسار المعيارية	معاملات المسار غير المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة C.R	الدلالة الإحصائية p-value
الذكاء العاطفي	الانبساط	.480	.118	.009	12.465	***
	المقبولية	.400	.077	.008	9.943	***
	الضمير	.180	.041	.010	4.169	***
	العصابية	-.490	-.123	.010	-12.806	***
	الانفتاح	.260	.051	.008	6.134	***
الانبساط	التفكير الأخلاقي	.274	.420	.064	6.509	***
المقبولية		.446	.864	.078	11.054	***
الضمير		.018	.030	.062	.481	.631
العصابية		.103	.154	.063	2.439	.015
الانفتاح		.134	.255	.073	3.487	***
الذكاء العاطفي		-.098	-.037	.019	-1.918	.055

*** مستوي الدلالة < ٠.٠٠١

نستنتج من الجدول السابق ما يلي :

١- يوجد تأثير دال احصائيا للذكاء العاطفي علي العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، حيث كان التأثير موجب علي العوامل (الانبساط ، القبولية ، الضمير ، الانفتاح) ، بينما كان التأثير سالب علي العصابية

٢- يوجد تأثير موجب دال احصائيا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية علي التفكير الاخلاقي ، ما عدا عامل الضمير كان التأثير غير دال احصائيا

٣- لا يوجد تأثير مباشر دال احصائيا للذكاء العاطفي علي التفكير الأخلاقي

جدول (١٣)

التأثير غير المباشر للذكاء العاطفي علي التفكير الأخلاقي

مسار التأثير غير المباشر		معامل المسار	فترة الثقة		الدلالة
الذكاء العاطفي	التفكير الاخلاقي	٠.١١٢	٠.٠٨٣	٠.١٣٣	دال عند ٠.٠١

نستنتج من الجدول السابق وجود تأثير دال غير مباشر للذكاء العاطفي علي التفكير الأخلاقي وذلك من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

مناقشة النتائج :

تناولت هذه الدراسة العلاقات المختلفة بين الذكاء العاطفي ، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتفكير الأخلاقي .من خلال اختبار نموذج نظري للعلاقة بين هذه المتغيرات ، وكان من المفترض أن الذكاء العاطفي سيتنبأ بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، وأن هذه العوامل الخمس ستتنبأ بعد ذلك بالتفكير الأخلاقي ، وكان من المفترض أيضا أن الذكاء العاطفي سيتنبأ بشكل غير مباشر بالتفكير الأخلاقي من خلال علاقته بالعوامل الكبرى للشخصية الشخصية، وقد جاءت النتائج مؤيده لتلك الفرضيات

فقد وجدت علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء العاطفي و العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حيث جاءت العلاقة موجبة بين (الانبساط ، المقبولية ، الضمير ، الانفتاح) ، بينما جاءت العلاقة بين الذكاء العاطفي والعصابية سالبة ، وبالتالي تتشابه هذه النتائج مع نتائج الأبحاث السابقة التي توصلت الي أن الانبساط والمقبولية مؤشرات قوية للذكاء العاطفي مثل دراسات (Athota et al. ,2009; Avesec et al.,2009; &Andi ,2012). ، ودراسات (رانيا الصاوي ،٢٠١٠ ؛ عبد الرحمن الطاهر ،٢٠١٨ ؛ هنية موسي طاهر ، ٢٠١٩) ، بالإضافة الي ذلك ، فإن عامل الانبساط من السمات الشخصية التي يتم تكرارها بشكل شائع كمؤشر علي الذكاء العاطفي في معظم الدراسات السابقة ، كما أنها في هذا البحث ثاني أقوى مؤشر علي الذكاء العاطفي.

كما أن سمة الانبساط كما يري John & Srivastava (1999) تعبر عن الاستمتاع بالمواقف الاجتماعية ، ويرتبط الانبساط بالمشاعر الإيجابية تجاه الحياة كما يري Nawi et al (2012) ، فمن المتوقع أن يكون الذكاء العاطفي أعلى لدي المنفتحين والذين لديهم انبساط أعلي . وبالمثل ، فإن سمة المقبولية تتضمن القدرة على فهم المشاعر والشعور بالكثير من التعاطف (Nawi et al ,2012) ، وبالتالي يعتبر مؤشرا قويا للتنبؤ بالذكاء العاطفي.

كانت العصابية أقوى مؤشر على الذكاء العاطفي في هذا البحث ، على الرغم من أن العلاقة كانت ارتباطية سالبة. اي أنه كلما كانت درجات العصابية عالية ، يكون الذكاء العاطفي ، تتفق الأبحاث السابقة مع هذه النتائج (Nawi et al ,2012). فقد توصل البحث الذي أجراه Sieglin et al (2014) إلى أن العصابية والانبساط هما العاملان الوحيدان في التنبؤ بالذكاء العاطفي ، ووضحت دراسات (نصيرة بن نابي ،٢٠١٧ ؛ اجلال موسي ، ٢٠١٧) أن هناك علاقة عكسية بين العصابية والذكاء العاطفي . ويري Nawi et al (2012) أن الصعوبة في التعبير وعدم السيطرة على العواطف يمكن

أن تشير إلى ضعف الذكاء العاطفي.

كما أن الضمير يتنبأ أيضا بالذكاء العاطفي. اذ يرتبط الوعي العالي بمستويات أعلى من الذكاء العاطفي. وتتفق هذه النتائج مع الأبحاث السابقة (Atta et al., 2013; Andi, 2012)، ودراسة هناء رفعت وسحر محمود (٢٠١٩) التي وجدت أن الضمير مرتبط بالذكاء العاطفي ومن أقوي المؤشرات . ومع ذلك فقد وجدت دراسات Iruloh and Ukaegbu (2015); Avesec et al. (2009); Athota et al, (2009) أن الدرجات العالية في الضمير لا تُظهر أي ارتباط مع الدرجات العالية في الذكاء العاطفي.

وبالمثل فان الانفتاح يتنبأ بالذكاء العاطفي ، اذ ترتبط المستويات الأعلى من الانفتاح بمستويات أعلى من الذكاء العاطفي. ويتفق هذا مع نتائج الأبحاث السابقة ، حيث حقق الانفتاح ارتباطات كبيرة مع الذكاء العاطفي (Atta et al, 2013; Athota et al. 2009) ، وكما في دراسة هناء رفعت وسحر محمود (٢٠١٩) ، ووفقا لـ Nawi et al, (2012) ، يشير الانفتاح إلى تقدير المشاعر الخاصة، ومحاولات فهم العواطف بشكل عام.

من خلال ما سبق يمكن استنتاج أن سمات الشخصية مرتبطة بالذكاء العاطفي ، بل إنها تعمل كمؤشرات لمستويات عالية من الذكاء العاطفي. فقد اتضح أن الانبساط والمقبولية والعصابية هي السمات التي كانت بمثابة أقوى المؤشرات علي الذكاء العاطفي ، بينما أثر الانفتاح والضمير علي الذكاء العاطفي تأثيرا ضعيفا

وتوصلت الدراسة أيضا الي أن العوامل الكبرى للشخصية (الانبساط ، المقبولية ، الانفتاح ، العصابية) ترتبط بالتفكير الأخلاقي ، وكان أقوي المؤشرات للتنبؤ بالتفكير الاخلاقي المقبولية ، ثم الانبساط والانفتاح ثم العصابية ، بينما لم يرتبط الضمير بالتفكير الاخلاقي ، ويتفق هذا مع نتائج دراسة (Athota et al. 2009) ، فقد توصلت الي أن (المقبولية ، والعصابية ، والانفتاح) تنبأت بالتفكير الأخلاقي وكانت المقبولية من أقوي المؤشرات علي التفكير الأخلاقي ، وهذه العلاقة منطقية فمع ارتفاع مستويات التعاطف والاهتمام بالآخرين يكون التفكير الاخلاقي مطلوبا ومهما ، وتتفق مع دراسة شيماء السيد (٢٠١٤) التي توصلت الي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التقبل والتفكير الأخلاقي، ودراسة وعد المشابقة (٢٠١٩) التي توصلت الي وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين سمات الشخصية والتفكير الأخلاقي ، كما تتفق مع نتائج دراسات (Williams, Orpen, Hutchinson, Walker, & Zumbo, 2006; Athota, V. S., O'connor, P. J., & Jackson, C. (2009); GOODARZI, & HAJIHA, (2018) على أن الانفتاح والقبول منبئات إيجابية للتفكير الاخلاقي وتختلف مع دراسات (Aleixo, & Norris, 2000 ;Krick, Tresp, Vatter, Ludwig, & Wihlenda, 2016) أن الانبساط والعصابية منبئات سلبية للتفكير الاخلاقي .

تتفق نتائج هذه الدراسة ايضا مع وجهة نظر Goleman (1996) في وجود علاقة بين الذكاء العاطفي والتفكير الاخلاقي ، فقد توصلت الدراسة أن سمات الشخصية (مجتمعة) تتوسط العلاقة بين الذكاء العاطفي والتفكير الأخلاقي.

توصيات ومقترحات:

يمكن أن تقدم الأبحاث حول سمات الشخصية تفسيرات لمجموعة متنوعة من جوانب السلوك البشري ، مثل سبب اختلاف الناس عن بعضهم البعض. ومزيدا من قبول هذه الاختلافات وتقدير الناس لها. الذكاء العاطفي هو مهارة مهمة تؤثر على السلوك الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية وقد تؤثر حتى على نوعية الحياة. إذا كان لدى الشخص القدرة على فهم السياق الاجتماعي حقًا ، وإظهار التعاطف في علاقاته الاجتماعية ، فمن المنطقي أن تتحسن جودة هذه العلاقات. البشر كائنات اجتماعية تسعى في معظم الحالات إلى التحفيز الاجتماعي وتعتمد على الاستلام والعطاء في العلاقة .بسبب عدم الاتفاق الذي لا يزال موجودًا في دراسة الذكاء العاطفي ؛ عدم وجود تعريف واضح ، وعدم وجود أداة قياس مناسبة ، وعدم وجود دليل على أن المفهوم منفصل بوضوح عن سمات الشخصية ، وحتى إذا كان الذكاء العاطفي موجودًا. من المهم توسيع المسار العلمي نحو استنتاجات محددة يمكن أن يتفق عليها العلم ، ومن ثم العمل انطلاقا منها. من الضروري والمفيد للغاية مواصلة البحث ضمن هذين البناءين. حقيقة أن مفهوم الذكاء العاطفي جديد ، يعني أنه سيكون هناك الكثير من البحث في المستقبل القريب ، ومن خلال التأكد من أهميته في المجال العلمي ، يخلص إلى أنه يمكن إحراز تقدم.

حظي الذكاء العاطفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة في مجال العلوم. بشكل رئيسي لأنه مثير للاهتمام ومهم؛ يقدم مفهوم الذكاء العاطفي شكلاً بديلاً للذكاء يجب تقديره. من وجهة نظر علمية مع الاستنتاجات المستخلصة حتى يومنا هذا ، يمكن أن تكون هناك احتمالات لا حصر لها فيما يتعلق بالتدريب على المهارات الاجتماعية والتعليم والتدريب الميسرين والفهم العاطفي. يمكن أن يؤدي هذا الفهم العاطفي إلى تحسينات كبيرة نحو سبب تصرف الأشخاص كما يفعلون ، وتقديم تفسير لهذه السلوكيات مرة أخرى ، مما يسمح بقبول هذه القيم وتقديرها.

والتفكير الأخلاقي مهم جدا وخاصة في ظل أزمة كورونا الحالية لضمان استفادة جميع المرضى من الرعاية الصحية: إن الحاجة إلى »فرز« المرضى تطرح إذن إشكالية أخلاقية خطيرة تتعلق بالعدالة التوزيعية، وهذا ما قد يظهر –في حالتنا هاته– من خلال التعامل بصورة مختلفة مع المرضى المصابين بفيروس كوفيد–١٩ وأولئك الحاملين لأمراض أخرى. إن هذه الخيارات تحتاج إلى توضيح وشرح كافيين ويتعين فيها احترام مبادئ الكرامة الشخصية والإنصاف. وينبغي أيضا الحرص والسهر على ضمان استمرارية خدمات الرعاية الصحية للمرضى. وبالتالي فان الغاية يجب أن تظل هي حماية مجموع السكان، حتى في ظرفية تزايد عدد المصابين بفيروس كورونا، الأمر الذي لا يتطلب فقط احترام إرشادات الحماية بالنسبة للعاملين في قطاع الصحة، بل يقتضي أيضا جملة من التدابير المتعلقة بتنظيم المصالح والأقسام الصحية .ونسجل بهذا الصدد أن رسائل الوقاية والاحتراز المتعلقة بالزيارات داخل مؤسسات إيواء الأشخاص المسنين تستهدف حماية من يعانون أكثر من الهشاشة، لكن هذه الرسائل لا تعفي من إيجاد حلول جديدة تسمح بتفادي قطع الصلة بين الأجيال لمدة طويلة. وأخيرا، فإنه من المهم جدا، العمل على تقوية التفكير الأخلاقي بخصوص دعم ومساندة الفُرَق الطبية.

من المهم تقييم وربما تحديد سمات الشخصية المحتملة التي تعمل كمنبئ أو حتى تعمل كميل نحو فهم العواطف والتفكير الأخلاقي. يمكن أن تكون الشخصية أحد هذه العوامل. اعتمادًا على النظرية النفسية

التي يعتبرها المرء دقيقة ؛ منهج السمات أو نظرية التعلم الاجتماعي ، قد يختلف الارتباط بين المفهومين. تشير الأبحاث إلى أن سمات الشخصية والذكاء العاطفي والتفكير الاخلاقي يرتبطان ارتباطًا وثيقًا ببعضها البعض في محاولة تأسيس أنماط الشخصية (Nawi et al, (2012. و محاولة استخلاص استنتاج بين معظم الدراسات البحثية وجميع السمات الخمسة الكبرى – العصابية ، والانفتاح، والضمير ، والمقبولية ، والانبساط ، يبدو أنها مرتبطة في البنية .(Andi,2012; Atta et al. 2013)

كان أحد أهداف هذه الدراسة هو التحقق في العلاقة المحتملة بين الذكاء العاطفي وسمات الشخصية والتفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة ،. وبشكل أكثر تحديدًا ، إذا كان من الممكن أن تعمل أي من السمات الشخصية الخمسة الكبرى كمنبئ للذكاء العاطفي العالي والتفكير الأخلاقي مع توقع أن تكون واحدة أو أكثر. بناءً على البحوث السابقة ، هناك خلاف حول أي سمات الشخصية ترتبط بالذكاء العاطفي ؛ باستثناء الانبساط ، الذي يتكرر ليظهر في كافة نتائج الدراسات .(Sieglin et al. 2014) بالإضافة الي ذلك ، استنادًا الادبيات النظرية ، كانت التوقعات تشير إلى أن الانبساط والقبول والانفتاح ستكون علاقتهم بالذكاء العاطفي إيجابية كبيرة ، بناءً على الصفات التي تكمن في هذه السمات. فكلما زادت درجات الانبساط والقبول والانفتاح ، كان من المتوقع أن تكون درجات الذكاء العاطفي مرتفعة.

اجري البحث علي ٥٢٠ طالب من طلبة الجامعة طبق عليهم مقياس العوامل الكبرى للشخصية ، ومقياس سمة الذكاء العاطفي ومقياس التفكير الأخلاقي ، تم تحليل البيانات باستخدام نموذج المعادلة البنائية كانت النتائج تشير الي ان العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ساهمت بشكل كبير في النموذج وقامت بدور الوسيط في العلاقة بين الذكاء العاطفي والتفكير الأخلاقي ، وبالتالي قد تكون النتائج مفيدة في مجال الذكاء العاطفي وسمات الشخصية والتفكير الاخلاقي والعلاقة بينهم. بالنسبة للذكاء العاطفي والتفكير الأخلاقي ، يمكن اعتبارهما دفعة نحو البحث المستمر في هذا المجال. بالنسبة لسمات الشخصية ، يمكن اعتبارها فقط إضافة للبحوث والاستنتاجات التي تم الانتهاء منها بالفعل.

أحد المجالات التي يمكن أن يكون مفيدًا فيها هو النظر إلى منهج السمات ونظرية التعلم الاجتماعي على أنهما يعملان معًا وليس نظريتين مختلفتين. للتوضيح ، يمكن أن تحتوي المفاهيم السابقة على شرح دقيق للسلوك في تركيبة مع بعضهما البعض. هناك دائمًا قاعدة ، وهناك دائمًا شيء جديد يمكن أن نستنتجه بالنسبة للعلاقة بين هذه الأبنية، يمكن أن يكون هذا البحث بمثابة مؤشر نحو كيفية ارتباطهم ببعضهم البعض. علاوة على ذلك ، فإن كيفية عملهم معًا واعتمادهم على بعضهم البعض قد تتنبأ بجوانب مهمة من السلوك البشري. إذا كان الارتباط بين بينهم وثيق الصلة: يمكن استخدام المعرفة في تحسين المهارات الاجتماعية ، والتفكير الأخلاقي وتقدير الجانب العاطفي للتجربة الإنسانية. إن رؤية القيمة والآثار المترتبة على العواطف في حياتنا اليومية يمكن أن تقطع شوطًا طويلاً نحو تحسينها.

و بناءً على الأهمية الثابتة للعلاقة بين الذكاء العاطفي والتفكير الأخلاقي ، يمكن إجراء مزيد من البحوث في مجالات أبحاث الخلايا العصبية، وإعدادات الرعاية الصحية ، و القيادة ، والثقافة والإعدادات الأكاديمية. والمشكلات الأخلاقية الحالية في المؤسسات الصناعية، والمؤسسات الأكاديمية والمؤسسات الأخرى ، كل هذا يمثل تحدي لإجراء المزيد من الأبحاث حول سبب حدوث ذلك. الأهمية الواضحة بين

التفكير الأخلاقي والذكاء والعاطفي الآن أمر بالغ الأهمية ، يمكن أن يؤدي هذا البحث إلى تدخلات ذات مغزى بين القادة والطلاب والمجالات الأخرى ذات الصلة بالدراسة فيما إذا كانت التدخلات تحسن التفكير الأخلاقي والذكاء العاطفي.

أيضا قد لا يتم تعميم نتائج هذه الدراسة حيث تم الاقتصار علي طلبة الجامعة فقط ، وبالتالي نقترح تكرار هذا البحث ولكن باستخدام منهج الدراسة الطولية

كان من المستحيل الإجابة على السؤال عما إذا كان الذكاء العاطفي مستقرًا طوال العمر في هذه الدراسة لاعتمادها علي الدراسة العرضية لذلك نقترح اختبار ذلك باستخدام الدراسة الطولية.

المراجع

ابراهيم الشافعي ابراهيم (٢٠١٩). *مقياس الذكاء الاخلاقي (كراسة التعليمات والاسئلة)* .القاهرة . دار الكتاب الحديث

اجلال علي موسي (٢٠١٧). العوامل الشخصية الخمسة الكبرى وعلاقتها بالذكاء الوجداني لأوائل الشهادة السودانية بجامعة الخرطوم (٢٠١١-٢٠١٥). *رسالة دكتوراه*، جامعة الخرطوم.

أسيل الشوارب ، و محمود الخوالدة (٢٠٠٩). *النمو الخلقي والاجتماعي*. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان الأردن.

بدر محمد الأنصاري (٢٠٠٢). المرجع في مقاييس الشخصية .الكويت. دار الكتاب الحديث.

بن عبد الرحمن الطاهر (٢٠١٨). الذكاء الوجداني ، و العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدي عينة من طلبة علم النفس وعلوم التربية – جامعة قسنطينة.*مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية*، ١٠ (١) ، ١٥٢-١٦٩.

تامر المقالدة (٢٠١٣). التفكير الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك . *رسالة ماجستير* ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

رانيا الصاوي عبد القوي (٢٠١٠). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدي طالبيات جامعة تبوك . *دراسات نفسية*، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية ،٣ ، ٣٥- ٨١

زكي أبو قاعود (٢٠٠٨). تجربة التعذيب لدى الأسرى الفلسطينيين وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.

سالي علي حسن (٢٠٠٧). *الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال*. الازراطية. دار المعرفة الجامعية.

سليمان عباس سليمان ، وايمان غانم اسماعيل (٢٠١٩).الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفكير الاخلاقي لدي طلبة كلية التربية الاساسية. *مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية*،١٥ (٣)،١٩٩- ٢٣٤

السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧). المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل وايزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة (دراسة عامليه) . *مجلة كلية التربية. جامعة بنها*، ١٧ (٧٠)،٢١٢-٢٧٣.

شرف بنت حامد الاحمدي (٢٠١٣). تطوير مقياس العوامل الكبرى في الشخصية (صورة قصيرة).*دراسات العلوم التربوية* ، ٤٠ (٣) ،٩٤٥-٩٦٦.

شيماء السيد سعد السيد (٢٠١٤).التفكير الأخلاقي وعلاقته بالعوامل الكبرى للشخصية لدي طلبة جامعة سوهاج. *رسالة ماجستير*، كلية الآداب، جامعة سوهاج

عبد الله صالح الروتيع (٢٠٠٧). مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: عينة سعودية من الإناث .*المجلة التربوية*،٢١ (٨٣)،٩٩-١٢٦.

عز الدين الخوالدة ، هناء خالد الرقاد (٢٠١٦).مستويات التفكير الاخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدي طلبة الجامعة الاردنية. *مجلة كلية التربية الاساسية* ، *جامعة بابل*، ٢،١-٣٢

عزيز قميشو (٢٠٢١). الرهانات الأخلاقية المرتبطة بمواجهة جائحة كوفيد ١٩ ٢/٢. متاح علي : ٢٠٢١/٣/٦. *http://alittihad.info/ecrivains*م

علي مهدي كاظم (٢٠٠١). نموذج العوامل الخمسة الكبري في الشخصية: مؤشرات سايكومترية من البيئة العربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ،١١ (٣٠)، ٢٢٧- ٢٩٩.

علي الهنداوي (٢٠٠٥)، *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

عماد الكحلوت (٢٠٠٤). دراسة لبعض المتغيرات الإنفعالية والاجتماعية علاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة، *رسالة ماجستير* ، كلية التربية – قسم علم النفس، جامعة الأزهر –غزة، فلسطين

عون عوض محيسن (٢٠١٣).البنية العاملية لمقياس العوامل الكبرى الخمسة للشخصية لدي طلبة الجامعات الفلسطينية بغزة . *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، ١٤ (٣)،٣٨٧-٤١٦.

ميسون مشرف (٢٠٠٩). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية، *رسالة ماجستير* .الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين

نصيرة بن نابي (٢٠١٧). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة. *دراسات جامعة عمار ثليجي بالأغواط* ، ٥٤ ، ٣٣٠- ٣٣٩

ليلى وليام (٢٠٠٠). *مقدمة في علم الأخلاق*. ترجمة علي عبد المعطي محمد . ط٢. منشأة المعارف.

الإسكندرية. جمهورية مصر العربية.

هناء رفعت ، و سحر محمود (٢٠١٩). العلاقة بين الذكاء الوجودي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب كلية التربية جامعة سوهاج في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. *مجلة كلية التربية ،جامعة أسيوط* ، ٣٥ (٢)، ١-٣٤.

هناء شريفي و فتحي زقعار (٢٠١٨).الذكاء الانفعالي كمنبأ للعلاقة بين الضغط النفسي والصحة النفسية للطالب المتكون في المدرسة العليا للأساتذة/ بوزريعة –دراسة ميدانية. *مجلة العلوم الانسانية لجامعة أم البواقي*، ٩ ، ٥١٦-٥٢٩.

هنية موسي المبروك طاهر (٢٠١٩). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلاب دبلوم الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة عمر المختار. *مجلة ابحاث جامعة سيرت*،١٤ ، ٤٢١- ٤٥٤.

وعد قاسم محمد المشابقة (٢٠١٩).التفكير الأخلاقي وعلاقته بسمات الشخصية الخمس الكبرى والمسئولية الاجتماعية لدي طلاب الجامعة. *رسالة ماجستير*. كلية الدراسات العليا. الجامعة الهاشمية. الأردن

Alghamdi, N. G., Aslam, M., & Khan, K. (2017). Personality traits as predictor of emotional intelligence among the university teachers as advisors. *Education Research International*, *2017*.

Almaghbashy, M. (2017). Translation and Adaptation of Goldbergs IPIP-BFM-50 Scale of personality and Its Psychometric Properties among Sanaa University Students.*MD thesis*. Faculty of Education, Sanaa University.

Andi, H. K. (2012). Emotional intelligence and personality traits: A correlational study of MYEIT and BFI. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *2*(10), 285.

Athota, V. S., O"Connor, P. J., & Jackson, C. (2009). The role of emotional intelligence and personality in moral reasoning. In R. E. Hicks (ed.), *Personality and individual differences: Current directions.* Bowen Hills, QLD, Australian Academic Press.

Atta, M., Ather, M., & Bano, M. (2013, December). Emotional Intelligence and Personality Traits among University Teachers: Relationship and Gender Differences. *International Journal of Business and Social*

Science, 4(17), 253-259

Avsec, A., Takšić, V., & Mohorić, T. (2009). The relationship of trait emotional intelligence with the Big five in Croatian and Slovene university student samples. *Psihološka obzorja*, *18*(3), 99-110.

Barchard, K. A., Brackett, M. A., & Mestre, J. M. (2016). Taking Stock and Moving Forward: *25 Years of Emotional Intelligence Research. Emotion Review, 8*(4), 102-117

Bargh, J. A. (1994). The four horsemen of automaticity: Awareness, intention, efficiency, and control in social cognition. *Handbook of social cognition*, 1, 1-40.

Bar-On, R. (1997). The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual. *Toronto, Canada: Multi-Health Systems*, *211*.

Benson, G., Martin, L., Ploeg, J., & Wessel, J. (2012). Longitudinal study of emotional intelligence, leadership, and caring in undergraduate nursing students. *Journal of Nursing Education*, *51*(2), 95-101.

Berg, J. M., Hecht, L. K., Latzman, R. D., & Lilienfeld, S. O. (2015). Examining the correlates of the coldheartedness factor of the Psychopathic Personality Inventory–Revised. *Psychological assessment*, *27*(4), 1494.

Boundless. (2016). Allport's, Cattell's, and Eysenck's Trait Theories of Personality. Retrieved 2 Feb. 2021 from https:// http://oer2go.org/mods/en-boundless/www.boundless.com/psychology/textbooks/boundless-psychology-textbook/personality-16/trait-perspectives-on-personality-79/allport-s-cattell-s-and-eysenck-s-trait-theories-of-personality-310-12845/index.html

Bucciarelli, M., Khemlani, S., & Johnson-Laird, P. N. (2008). The psychology of moral reasoning. *Judgment and Decision making*, *3*(2), 121.

Carpendale, J. I., Lewis, C., & Müller, U. (2019). Piaget's Theory. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1-11.

Cattell, R, B. (1950). *Personality: A Systematic, Theoretical and Factual Study.* New York: McGraw.

Collins, S., & Andrejco, K. (2015). A longitudinal study of emotional intelligence in graduate nurse anesthesia students. *Asia-Pacific journal of oncology nursing*, *2*(2), 56-62

Cooper, A., & Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF) using item response theory. *Journal of personality assessment*, *92*(5), 449-457.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological assessment*, *4*(1), 5-13

Emmerling, R. J., & Goleman, D. (2003). Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. *Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence*, *1*(1), 1-32.

Farid, M. (2011). *Hubungan penalaran moral, kecerdasan emosi, religiusitas, dan pola asuh orangtua otoritatif dengan perilaku prososial remaja* (Doctoral dissertation, Universitas Gadjah Mada).

Furnham, A. (2016). The relationship between cognitive ability, emotional intelligence and creativity. *Psychology*, *7*(2), 193-197.

Galotti, K. M. (1989). Approaches to studying formal and everyday reasoning. *Psychological bulletin*, *105*(3), 331.

Ghiabi, B., & Besharat, M. A. (2011). An investigation of the relationship between Personality dimensions and emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 416-420.

Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, *24*(6), 49-50.

Goleman, D. (2012). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam.

Greene, J., & Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgment work?. *Trends in cognitive sciences*, *6*(12), 517-523.

Hampson, S. E., & Goldberg, L. R. (2006). A first large cohort study of personality trait stability over the 40 years between elementary school and midlife. *Journal of personality and social psychology*, *91*(4), 763-779

Homayouni, A. (2011). Personality traits and emotional intelligence as predictors of learning english and math. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 839-843.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, *108*(4), 814.

Haidt, J. (2013). Moral psychology for the twenty-first century. *Journal of Moral Education*, *42*(3), 281-297.

Hair, J., et al. (2014). "*Multivariate data analysis William C*." Black. 7th ed. Harlow: Pearson Education Limited.

Iruloh, B. R. N., & Ukaegbu, H. M. (2015). Big five personality traits as predictors of emotional intelligence of secondary school teachers in Rivers State of Nigeria. *European Journal of Psychological Research, 2*(2), 52-59.

Isaac, C. A. (2019). Big Five personality traits as predictor's of emotional intelligence: An empirical approach among college teachers in Bangalore city. *Journal of the Gujarat Research Society, 21*(16s), 01-06.

John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of personality: Theory and research*, *2* (1999), 102-138.

Kant, R. (2014). Interrelationship between Personality Traits and Emotional Intelligence of Secondary Teachers in India. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, *3*(3), 158-168

Keskin, Y. (2013). ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AHLÂKİ YARGI YETERLİLİKLERİ: TÜRKİYE-SAMSUN ve İNGİLTERE LANCASHIRE KARŞILAŞTIRILMASI. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(1), 217-249.

Kwajaffa, P. S., Chidi, O. V., Ali, M. A., Mukhtar, Y. M., & Baba, M. U. (2020). Personality traits and emotional intelligence among health care professionals in a tertiary hospital. *International Journal of Psychology and Counselling*, *12*(2), 31-37

Laborde, S., Allen, M. S., & Guillén, F. (2016). Construct and concurrent validity of the short-and long-form versions of the trait emotional intelligence questionnaire. *Personality and Individual Differences*, *101*, 232-235.

Lee, K., & Ashton, M. C. (2004). Psychometric properties of the HEXACO personality inventory. *Multivariate behavioral research*, *39*(2), 329-358.

Lind, G. (2019). *Moral ist lehrbar!: Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern*

kann. Logos Verlag Berlin GmbH.

McBride, E. A. (2010). Emotional intelligence and cognitive moral development in undergraduate business students. *Trabajo de grado no publicado para optar al título de doctor, Capella University, Minneapolis*.

Mariaye, M. H. S. (2006). *The role of the school in providing moral education in a multicultural society: The case of Mauritius*(Doctoral dissertation).

Mathes, E. W. (2019). An evolutionary perspective on Kohlberg's theory of moral development. *Current Psychology*, 1-14.

Matthews, G., Zeidner M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science myth*. Cambridge: The MIT Press.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-27). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27*(4), 267-298.

Musschenga, A. W. (2009). Moral Intuitions, Moral Expertise and Moral Reasoning 1. *Journal of philosophy of education*, *43*(4), 597-613.

Nawi, N. H., Redzuan, M., & Hamsan, H. (2012). Inter Relationship Between Emotional Intelligence and Personality Trait of Educator Leaders. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 2*(5), 223-237.

Nichols, S. (2002). Norms with feeling: Towards a psychological account of moral judgment. *Cognition*, *84*(2), 221-236.

Nikoopour, J., Farsani, M. A., Tajbakhsh, M., & Sadat Kiyaie, S. H. (2012). The Relationship between Trait Emotional Intelligence and Self-efficacy among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching & Research*, *3*(6), 1165-1174

Nunes, E. B., & Salvadori, M. (2020). Some characteristics and complexities of moral argumentation. *Prometheus-Journal of Philosophy*, (32).

Øvrebø, M. S. (2017). *Correlation between Emotional Intelligence and Personality Traits* (Doctoral dissertation, Empire State College).

Olexová, C., & Sudzina, F. (2019). Personality traits´(BFI-10) effect on tax

compliance. In Hradec Economic Days 2019 (pp. 182-188).

Petrides, K. V. (2011). The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences (1st ed., Vol. 1). Blackwell Publishing.

Petrides, K. V. (2015). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology*, *3*(2), 136-139.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables 1. *Journal of Applied Social Psychology*, *36*(2), 552-569.

Priya, K., & Khadi, P. B. (2015). Moral judgment of adolescents in relation to emotional intelligence. *Asian Journal of Home Science*, *10*(1), 215-220.

Prinz, J. (2006). The emotional basis of moral judgments. *Philosophical explorations*, *9*(1), 29-43.

Raine, A., & Yang, Y. (2006). Neural foundations to moral reasoning and antisocial behavior. *Social cognitive and affective neuroscience*, *1*(3), 203-213.

Rammstedt,B., John, O.P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10- item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality,* 41, 203-212

Reeves, T. D., & Marbach-Ad, G. (2016). Contemporary test validity in theory and practice: A primer for discipline-based education researchers. *CBE—Life Sciences Education*, *15*(1), rm1-9

Rest, J. (1979). *Development in Judging Moral Issues,* (3-289) University of Minnesota Press, Minnesota, USA

Rietti, S. (2009). Emotional intelligence and moral agency: Some worries and a suggestion. *Philosophical Psychology*, *22*(2), 143-165.

Sachdeva, S., Singh, P., & Medin, D. (2011). Culture and the quest for universal principles in moral reasoning. *International journal of psychology*, *46*(3), 161-176.

Salovey P., Mayer J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, *Cognition, and Personality, 9*, 185–211.

Salovey, P,. & Mayer, J. D., (1997). *What is Emotional Intelligence? In P.* Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) Emotional Development And Emotional Intelligence. New York: Basic Books.

Salovey, P., & Pizarro, D. A. (2003). The value of emotional intelligence. In R. J. Sternberg, J. Lautrey, & T. Lubart (Eds.), *Models of Intelligence: International Perspectives* 263-278: American Psychological Association

Siegling, A. B., Furnham, A., & Petrides, K. V. (2015). Trait emotional intelligence and personality: Gender-invariant linkages across different measures of the Big Five. *Journal of psychoeducational assessment*, *33*(1), 57-67.

Sindhuja, C. V., Shrivastava, J. K., Gambhir, S., & Chaturvedula, S. (2013). A study on trait emotional intelligence and personality type of Indian military pilots: A preliminary study. *Ind J Aerospace Med*, *57*(1), 1-12.

Stamatopoulou, M., Galanis, P., & Prezerakos, P. (2016). Psychometric properties of the Greek translation of the trait emotional intelligence questionnaire-short form (TEIQue-SF). *Personality and Individual Differences*, *95*, 80-84.

Sternberg, R. J. (2013). *Intelligence*. John Wiley & Sons Inc.

Thiruvarasi, M., & Kamaraj, M. (2017). Relationship between big five personality and emotional intelligence: a study Among Executives in a Public Sector Organization. *International Journal in Management & Social Science*, *5*(12), 64-76

Torain, T. T. (2018). *Ethical Decision Making: An Examination of the Impact of Emotional Intelligence and Moral Reasoning on School Leaders*. Delaware State University.

Weinreich, H. (1975). Kohlberg and Piaget: Aspects of their relationship in the field of moral development. *Journal of moral Education*, *4*(3), 201-213.

Van der Maas, H. L., Kan, K. J., & Borsboom, D. (2014). Intelligence is what the intelligence test measures. Seriously. *Journal of Intelligence*, *2*(1), 12-15.

Yadav, S., Dubey, N., & Ali, A. A. (2015). Emotional Intelligence and Moral Decision Making: Mediating Role of Occupational Stress. *Journal of Contemporary Psychological Research*, 53-59.

Zhang, Q., & Zhao, H. (2017). An analytical overview of Kohlberg's theory of moral development in college moral education in mainland

China. *Open Journal of Social Sciences*, *5*(8), 151-160.

مقدمة في الأخلاق المهنية للهيئة التربوية
مقاربة فلسفية/ تربوية

د. حنان الغوات
مطرة ومفتشة تربويه –المغرب

مقدمة

يعتبر التعليم القضية الأساسية في المجتمعات الحديثة. وقد أجمعت الدراسات والتقارير واللجان الدولية[١] على أهمية ومركزية التكوين المخصص للهيئات التربوية، بجميع فئاتها وأصنافها، وكذا أهمية مواكبتهم لمجتمعات المعرفة، ذلك أن مخرجات المنظومة التربوية وجودتها تعتمد بالأساس على الكفاءة المهنية للفرد .

ولعل من بين جوانب الكفاءة المهنية للهيئة التربوية عموما نذكر الأخلاق المهنية، ذلك أن مجال التدريس ليس بمنأى عن موجة المد الأخلاقية التي تتخلل الدوائر الأخرى التجارية والمهنية على حد السواء، وقد يجوز لنا القول أن لهذا الجانب نصيب فيما آل إليه التعليم في وطننا العربي من مكانة متدنية، وما اجتاحته من ظواهر تربوية شاذة، في مقدمتها العنف....

ومن جهة أخرى، وتلبية للمطلب الاجتماعي، وتوافقا مع الإصلاحات الجديدة خاصة مع التعديلات التي عرفها المجال التربوي في الوطن العربي عامة والمغربي بشكل خاص، والتي تلخصها مقتضيات القانون الإطار ٥١/١٧، وقبلها مشاريع الرؤية الإستراتيجية ٢٠٣٠/٢٠١٥، أصبح التفكير في تطوير مهن التربية والتكوين أمرا ملحا. ولعل تطوير الكفاءة الأخلاقية، قد يشكل أحد مداخل هذا التفكير في تجويد التكوين ، الخاص بالمتدخلين في الحقل التربوي، ليصبحوا أكثر وعيا ودراية بـالمكونات الأخلاقية للوظيفة الموكولة إليهم، قادرين على الحكم الأخلاقي على الأفعال التي تظهر بشكل يومي وتعلو المؤسسات التعليمية والتربوية. هكذا، وكأي محترف آخر، يتوقع من التربويين أن يظهروا نوعا من الاحتراف في مواقفهم وفي مداخلاتهم، ليس باعتبارهم مسئولين عن اختياراتهم المهنية فحسب، وإنما باعتبارهم قادرين على القيام بها وإخضاعها للمحاسبة الذاتية وللمعايير الأخلاقية المتفق عليها.

لذلك فمن أهداف هذه الورقة، المساهمة في فتح أحد آفاق تطوير الكفايات الأخلاقية لمهن التربية والتكوين، باعتبارها كفايات مهنية لا بد من توفرها لدى جميع التربويين، وبالتالي إعادة التفكير في

[١] Mellouki, M. et Gauthier, C. *Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées : regards croisés*. Québec : Les Presses de l'Université Laval (2003).

الكيفية التي يتم عبرها تناول المجزوءات الخاصة بأخلاقيات المهنة في المراكز التكوينية، والتي يجب أن تتجاوز ما هو قانوني، إلى ما هو شخصي إنساني...

إن كل متدخل في الحقل التربوي يواجه تحديات يومية، تتعلق في جزء كبير منها بأخلاقيات المهنة، فنحن لا نروم تحديد الوصفات أو الطرق، بل سنحاول تحديد المفهوم فلسفيا، ساعين تحقيق إمكانية توظيفه في قراءة مجموعة من القضايا الأخلاقية التي قد تنشأ داخل الحياة المهنية لحقل التربية والتكوين.

ومن جهة أخرى، فإن فهم الطبيعة الأخلاقية العميقة لعمل الهيئات التربوية عامة، من شأنها تجويد ممارسة حكمهم المهني في المواقف التي تنطوي على قضايا أخلاقية. هذه المواقف الإشكالية عديدة ومتنوعة لأنها متأصلة في طبيعة مهنة المدرس على الخصوص[١]، وكثير من المدرسين يرتبكون أمام هذه المواقف، رغم إدراكهم أن هناك غذاء للفكر يمكنهم من التدخل السليم، لكنهم لا يتوفرون على معرفة مؤسسة يمكن الانطلاق منها للشروع في الحل، لذلك نجد بعضهم يعتمدون أخلاقهم الشخصية، والبعض الآخر يحتكمون إلى تعليم أسرهم وآخرون إلى الثوابت الدينية، أو معتقداتهم أو قيمهم الخاصة، في حين سيكون الآخرون راضين على إتباع العرف أو الامتثال للوائح القانونية حرفًيا أو للمعايير المؤسسية... باحثين في كل ذلك على معايير للتدخل السليم، دون فهم عميق لما إذا كانت هذه الاستراتيجيات كافية وكفيلة لحل الموقف. وفي هذا السياق تظهر إشكالية الأخلاق المهنية الجماعية التي لا بد لجميع التربويين الرجوع إليها كأداة للتفكير والتحضير للعمل بالشكل الذي يضمن إطار سليما موحدا لأخلاقيات المهنة [٢].

[١] Marie-Paule Desaulniers; France Jutras ; L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et Pratiques / presses de l'univercité du Quebec 2006

[٢] يمكن الاستئناس بما تم اعتماده وتطويره في المرجع :
Georges-Auguste Legault ; Professionnalisme et délibération éthique ; presses de l'univercité du Quebec. 1999 D1033. ISBN 978-2-7605-1033-

إشكالية البحث

لم الأخلاق ؟ ربما [١]

- لأن التغيرات المستمرة والمتوالية التي يعرفها المجتمع تستدعي وبشكل ملح تكييف قواعدنا وثوابتنا المنظمة لهذا المجتمع ....
- لأن الضغوطات المجتمعية من أجل حقوق الأفراد، باتت تستدعي الموازنة المثلى بين هذه الحقوق الفردية ومثيلاتها الجماعية....
- لأن التطورات الجذرية على مستوى العلم ووسائله الجديدة أصبحت تتطلب مساءلة الأخلاق لما فيه ضمان الاستمرارية....
- لأن إمكانية العلاجات إزاء الحياة والموت، أصبح أيضا يتطلب حضور الجانب الأخلاقي حفاظا على النوع البشري....

يعتبر مجال الأخلاق المهنية شكل من أشكال الأخلاق التطبيقية، وقد كان موضوع اهتمام العديد من الدراسات خاصة فيما يتعلق بالمهنيين (مثل مهن الصحة والمهن الإجتماعية ..)[٢]، في حين أن أخلاقيات مهنة التدريس ظلت نسبيا حبيسة جدران القوانين والمذكرات التنظيمية، وإن كانت لها أهمية كبيرة في توجيه المهنة من الناحية التنظيمية والقانونية. لذلك وفي غياب أو نذرة توجيهات محددة ودقيقة في هذا الباب، نقترح عبر هذه الورقة مداخل للتفكير وبعض مؤشرات للعمل وفق أخلاق أقرب ما يمكن من أن تكون كونية ... لأننا نعتبرها آليات مهمة لمهنة تشكل فيها معايير السلوك مكانة معيارية مهمة، ذلك المجتمع يتوقع من التربويين الشيء الكثير، خاصة فيما يتعلق بالسلوك المهني الأخلاقي، والذي من شأنه أن يسهم في تنمية الشباب والاعتراف المهني. والحاجة إليه اليوم أكبر وأشد، أمام الظواهر التربوية الشاذة التي تعرفها المؤسسات التعليمية المغربية، والعربية. (كل ذلك في إطار ما توصي به وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي) .

بناء على ما تقدم، سنحاول فتح نافذة على البعد الأخلاقي كأحد مداخل تجويد الممارسة المهنية التربوية، وذلك من خلال معالجة الطرح الإشكالي الآتي :

- ما الأخلاق؟ نحو بناء تصور فلسفي حول ماهية الأخلاق .
- أين تتجلى الكفايات الأخلاقية للهيئة التربوية ؟ هل فيما هو ذاتي؟ أم مجتمعي ديني؟...
- كيف يمكن بناء نظام أخلاقي شخصي وما السبيل إلى تطويره؟

[١] Margot Phaneuf ; L'ÉTHIQUE : QUELQUES DÉFINITIONS ; , inf,. PhD. en octobre 2012 : article sur internet : L'ethique-quelques_definitions (prendresoin.org)

[٢] Georges-Auguste Legault ,crise d'identité professionnelle et profrssionnalisme ; presses de l'univercité du Quebec 2003 pp 59-69/ pp 89-100

- هل يكفي التكوين الأخلاقي بمراكز التكوين أم إن الوضع يتطلب وجود أرضية قبل ولوجها؟

يمكن القول مبدئيا، أن هذه الأسئلة وغيرها، تقتضي نقاشا مستفيضا حول النظام المهني للتربويين، وبالتالي لا بد من بلورة رؤية أعمق وأشمل تتجاوز ما هو تربوي إلى ما هو سياسي. إلا أننا سنقتصر فقط على مقاربة مفهوم الأخلاق المهنية للتربويين عبر أسئلة فلسفية، تماما كما تقارب الأسئلة البيداغوجية مفهوم الهوية المهنية للتربويين.

لذلك سننطلق أولا من تحديد المفهوم، ثم تحديد أين تتجلى الكفايات الأخلاقية، وإلى أي حد يمكن اعتبارها شرطا ضروريا لممارسة مهنة التدريس، في محاولة منا لفتح نافذة التفكير فيما به يمكن أن يساهم في تجويد التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين/ المغرب نموذجا .

I. نحو تحديد لمفهوم الأخلاق وأهم إشكالات التعريف

١- ما الأخلاق ؟

هو أول سؤال يجب أن نطرحه ونحن نشتغل ضمن مجال الأخلاق، ذلك أن شروطه تتعدد وتتنوع، مما يطرح إشكالية التحديد الدقيق لهذا المفهوم.

- ✓ تعرفها الموسوعة البريطانية [١]: "الأخلاق... تسمى أيضًا الفلسفة الأخلاقية، النظام المعني بما هو جيد أو سيئ أخلاقيًا، عادلًا أو غير عادل (صواب أو خطأ)" .
- ✓ وفي تعريف آخر [٢] Le petit Robert : "علم الأخلاق: فن توجيه السلوك".

من خلال هذين التعريفين يمكن فتح أفق التفكير على مجموعة من الملاحظات على النحو الآتي:

- أن كلا من l'éthique و morale، يشير إلى نفس الشيء. رغم أن هذا الأخير هو الذي يرجع في اصطلاحه إلى الأصل(اليوناني) اللاتيني للأخلاق[٣].

- أن التعريفين معا يمنحان الأخلاق صفة العلمية، حيث يضفي الأول على الأخلاق الطابع المعرفي للنظام "الأخلاقي"، من حيث أنها ترتبط بالتمييز بين الخير والشر على المستوى القيمي، وبين "الصواب" و "الخطأ" إذا ما نظرنا إليه إبيستيمولوجيا.

---

[١] Introduction à la philosophie éthique / chapitre 1 article publié sur :

Introduction à la philosophie éthique - Chapitre I - Homo-Rationalis.com (homo-rationalis.com)

[٢] Même référence précédent

[٣] Grawitz, Madelin: Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris,1983,p. 144 et p.256.

في حين أن التعريف الثاني قد ربط علم الأخلاق بالفن، حيث يشير إلى أن استخدام مصطلح "علم الأخلاق" يعادل استخدام مصطلح "فن توجيه السلوك". مما يطرح إشكالية الفرق بين العلم والفن، وأيهما أقرب إلى الأصل اليوناني "ethos" الذي اشتق منه مصطلح "الأخلاق"[١] .

٢- من الأصل المصطلحي الواحد إلى الفروع التأويلية المتعددة

يشتق مصطلح "ethikos" لدى اليونان من كلمة "ethos"، وتحيل أرسطيا[٢] إلى "الشخصية أو التصرف"، وفيما قبل كان المصطلح دالا على "العرف"[٣]، وهنا يمكن التمييز بين الأخلاق الجماعية ونظيرتها الفردية، إلا أن ذلك لن يتأتى إلا عبر وصف الميولات والسلوكات المبنية على أساس خصائصها المتأصلة فيها.

ورغم تمايز المفاهيم على المستوى المصطلحي بعضها عن بعض، من حيث توظيفها العام في مختلف المباحث الأخلاقية، إلا أنها تتجانس من حيث أنها تحيل مجتمعة على علم أو نظرية الأخلاق أو الأخلاق المهنية... الخ[٤]

فمنذ الفلسفة اليونانية ، لم يكن هناك أي سؤال حول اعتبار الأخلاق كنظام وصفي لنمط سلوك محقق بالفعل. على عكس العلوم الوصفية لما هو موجود، فالأخلاق في الفلسفة الكلاسيكية - سواء بالنسبة لأفلاطون أو لأرسطو - لها قيمة معيارية وصفية: من حيث أنها لا تصف ما هو كائن، بل ما يجب أن يكون، وبذلك تصبح الأخلاق - كتخصص للمعرفة ، باعتبارها فن أو علم - توضيح لكيف ينبغي للمرء أن يتصرف وليس ملاحظة كيف يتصرف المرء فعلا[٥]. ذلك أن الارتباط بين المعرفة والتنبؤ، يعتبر من الإشكالات التي يعالجها كل من علم النفس أو علم الاجتماع، ورغم أن داخل مفهوم الأخلاق توجد "موضوعات"، تتطلب الاستعانة بعلمي النفس والاجتماع واستحضار نظرياتهما، إلا أنها لا تنتمي إلى

[١] Introduction à la philosophie éthique / chapitre 1 article publié sur :

Introduction à la philosophie éthique - Chapitre I - Homo-Rationalis.com (homo-rationalis.com)

[٢] تاريخ الفلسفة اليونانية: يوسف كرم ، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة ٢٠١٢، ص ١٨٦

[٣] تاريخ الفكر الفلسفي، الفلسفة اليونانية من طاليس إلى أفلاطون، محمد علي أبو ريان، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ٢٠٠٧، ص ٢٤٤

[٤] Henri ISAAC , Samuel MERCIER , Ethique ou déontologie: Quelles différences pour quelles conséquences managériales ? L'analyse comparative de 30 codes d'éthique et de déontologie , -Ixième conférence internationale de management stratégique- " perspectives en management stratégique " aims 2000 – Montpellier – 24-25-26 Mai 2000.

[٥] مدخل لدراسة الفلسفة، ليون جوتييه ترجمة محمد يوسف موسى سنة - ١٩٤٥م دار الكتب الأهلية، ص ٨٩- ٩١

مجالهما الخاص، وذلك لأن هذين العلمين لا يضعان تفسيراتهما ضمن السياق القانوني، أو ضمن المعرفة العلمية التي يمكن تعميمها، لأنها مؤسسة على الاختلاف والفردانية (سواء ذاتيا أو جماعيا) .

٣- مواصفات السلوك الأخلاقي

عموما ومما سبق يمكن القول أن السلوك الأخلاقي هو بالضرورة:

- السلوك الواعي (نعرف ما نفعله)، حيث يجب أن يتحقق التوازن الفكري بالمعنى الذي يمنحه له جون راولز [١]

- مرتبط بحكم إيجابي، حيث نعتقد أن هذا جيد، وليس قبيح

- مرتبط بقناعة (بحيث يمكننا أن نحدد حجاجا مقنعا لتفسير اختيارنا لسلوك معين دون غيره) وهو ما يؤكده توجه دافيد هيوم بهذا الشأن[٢]

وبالتالي، وبناء على المواصفات السابقة للسلوك الأخلاقي، (الوعي، الحكم / القيمة ، والقناعة)، يمكن القول بأنها مواصفات متداخلة، ذلك أن التمييز بين القيمة وغير القيمة، أو بين "الخير" و "السيئ" يختلف ليس فقط على المستوى الفردي، ولكن أيضًا على المستويات الاجتماعية والثقافية المختلفة، لذلك كان الحديث في الفلسفة الكلاسيكية عن القيم الكونية التي يمكن أن تحكم السلوك البشري في مسمى الفضيلة[٣]، وهو نفس المنطق الذي ندعو إليه من خلال هذه الورقة، أي معاودة التفكير لتوحيد النسق الأخلاقي بشكل أقرب ما يمكن إلى الكونية.

٤- الوعي الأخلاقي من منظور فلسفي

تحاول الفلسفة عبر تاريخها إيجاد المبادئ الأساسية التي من شأنها إضفاء الشرعية على الوعي الأخلاقي مهما كانت الظروف التي يحدث فيها والنتائج العملية التي تنشأ عنها، وهنا نتحدث عن مسألة أخلاق تأملية تعكس نفسها، وبالتالي يتم التعبير عنها من خلال الخطاب، وبذلك فنحن لا نتحدث هنا عن

---

١ p 9, Christian Arnsperger et Philippe Van Parijs, Éthique économique et sociale, La Découverte, 2003 (ISBN 978-2-7071-3944-3)

٢ Christian Arnsperger et Philippe Van Parijs, *Éthique économique et sociale*, La Découverte, 2003 pp 8-9 (ISBN 978-2-7071-3944-3)

٣ Introduction à la philosophie éthique / chapitre 1 article publié sur : Introduction à la philosophie éthique - Chapitre I - Homo-Rationalis.com (homo-rationalis.com)

سلوكيات التضامن مثل تلك الموجودة لدى العديد من أنواع الحيوانات، بل سلوكيات نابعة من العقلانية والوعي الأخلاقي الإنساني.

وفي نفس الوقت واعتبارا لمبادئ العقلانية التي ترتقي بالإنسان أولا، ثم من حيث محاولتها تحرير العالم من كل القوى الغامضة التي تسكنه ثانيا، خصوصا تلك المرتبطة بالخير والشر، معيدة القضية الأخلاقية إلى الحالة الإنسانية وحدها، من حيث أنها لم تعد تسمح للإنسان بالاندماج في واقع أعلى، خارج عن الإنسان نفسه. بل أصبح الإنسان ذاته هو مصدر الخير والشر، من حيث امتلاكه القدرة على التصرف،(أو ما يسمى"الرغبة"[١]/ "الإرادة" [٢]). وهذه القدرة على الفعل هي في جوهرها، عبارة عن تحرر من القوى الخارقة للطبيعة التي من شأنها التحكم في الفعل الإنساني، عبر إعادته إلى داخله. بذلك يصبح النظام الأخلاقي مرتبط بالطبيعة الداخلية للإنسان وشرعية قيمه المختلفة وأسباب وجوده، وبذلك نرى أنفسنا أمام أنظمة أخلاقية مختلفة، كل منها يعتمد فقط على صلابة البديهيات ومدى انسجامها مع سياقاته الداخلية، الشيء الذي ينتج عنه اختلاف في السلوكات الأخلاقية الفردية، باختلاف المرجعيات، وهذا يعني أننا أمام العديد من النظريات الأخلاقية التي تختلف عن بعضها البعض، لأن كل منها ينبع من بديهية مستمدة من مرجعية تختلف عن الأخرى[٣] . فمثلا الأخلاق البوذية في شموليتها تتأسس على مرجعية فكرية واحدة تتمثل في فكرة أن الوجود مرادف للمعاناة، وهي فكرة يمكنها أن توحي بالكيفية التي يجب أن يتعلم بها كل إنسان التحكم في رغباته - وبالتالي معاناته -، إلى أن يتمكن يومًا ما من الانفصال تماما عنها، وبذلك تكون البوذية داعية إلى نفي الواقع[٤].

أ-الأخلاق الأرسطية

للحديث عن الفكر الأخلاقي الأرسطي نستحضر في خلفية هذا الجزء من البحث سياق الفلسفة اليونانية التي امتدت إبداعاتها من القرن السادس قبل الميلاد وحتى ما يقرب من ثلاثة قرون بعد ظهور المسيحية، مع مختلف مدارس الفكر اللاتينية والإسكندرية والمسيحية... بالإضافة إلى أن أنظمة الفكر اليوناني تنبثق

[١] Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". Contemporary Educational Psychology. . (2000) 25 (1) pp54–67. Cite = 10.1.1.318.808 10.1.1.318.808. doi:10.1006/ceps.1999.1020. PMID 10620381

[٢] Hegeler, Edward C ;The Monist, Vol. 20. Open Court. (1910). . p. 369

[٣] Introduction à la philosophie éthique / chapitre 1 article publié sur : Introduction à la philosophie éthique - Chapitre I - Homo-Rationalis.com (homo-rationalis.com)

[٤] Keown, Damien; Buddhist Ethics : A Very Short Introduction,oxford ; 2020 ; p 5.

من فكرة مفادها أن الطبيعة هي المادة الأساسية التي يشكل الإنسان جزءًا منها والتي تحكمها قوانين منسجمة، بعيدا عن أي تدخل إلهي [١] .

لذلك سيكون للفكر الأخلاقي اليوناني هدف رئيسي ثلاثي الأبعاد ، وهو التفكير في طبيعة الإنسان، وطبيعة السعادة، وأخيراً الوسائل التي يمتلكها الإنسان لبلوغ السعادة ، وذلك عبر توظيف القانون الطبيعي الذي ينتمي إليه وليس رغما عنه[٢]. لذلك كان اهتمام الفلسفة الكلاسيكية بمفهوم السعادة، بدءًا من المنظورات الأخلاقية الصارمة[٣] ، إلا أن هذا الفكر قد طاردته ملاحظات وانتقادات مفادها أن الإنسان حيوان اجتماعي يعيش في مجتمع، وقادر على ضمان سلامته وراحته ورفاهيته من خلال القوانين السياسية للمدينة التي ينتمي إليها، و لضمان سعادته ، لا يمكن له الاستغناء عن طبيعته الداخلية كحيوان اجتماعي أو حيوان سياسي (بالنسبة لأرسطو ، الاثنان مترادفان)، إلا أن هذا البُعد لن يكون تحقيقًا لإنسانيته ... وهو ما يرقى إلى القول إنه من أجل تحقيق السعادة ، من مصلحة البشر تحقيقها في إطار مدينتهم وقوانينها السياسية[٤] .

كانت الأرسطية تسعى إلى بلورة تعريف عام للفضائل دون الحاجة إلى تعدادها جميعًا ، وهو ما يفعله من خلال المفهوم المنسوب إليه بشكل أكثر تحديدًا وهو مفهوم الفضيلة كمصطلح يتجاوز الرذيلة، هذا القياس هو نموذجه الأخلاقي، وهو نموذج قد نجده لدى العديد من الثقافات.

إن القوى الطبيعية التي يعمل بها الإنسان تؤدي إلى التجاوزات والانزياحات، إلا أن ملكاته العقلانية تجعله يفهم مزايا الاعتدال ويتجنب السلوك المفرط، وبالتالي فإن الفضائل - الإيجابية - في موضعها الصحيح تتموقع في مكان وسيط بين رذيلتين – سلبيتين، على سبيل المثال: الشجاعة حل وسط بين

---

[١] يجب أن نشير هنا إلى أن المفهوم اليوناني للآلهة هو أسطوري وأن تدخل الآلهة في الطبيعة لا يمكن أن يؤدي إلا إلى التعسف الذي يتعارض بالضرورة مع المعرفة العقلانية، ففي الفلسفة اليونانية، يوجد العالم كوحدة منظمة (الكون) حيث يكون لكل إنسان مصلحة في إيجاد مكانه والحفاظ عليه، هذا العالم يطيع القوانين الطبيعية التي يمكن للإنسان أن يفهمها في النهاية ولكن لا يمكنه فعل أي شيء ضدها. بمعنى أن أي محاولة لمخالفة المسار المعتاد قد يؤدي إلى النهاية

[٢] Introduction à la philosophie éthique / chapitre 1 article publié sur :

Introduction à la philosophie éthique - Chapitre I - Homo-Rationalis.com (homo-rationalis.com)

[٣] مثل تلك الخاصة بأفلاطون، الذي يعتبر سعادة الحكيم موجودة فقط في شكل التأمل في الخير، بالإضافة إلى تلك التي يجدها الأبيقوريون في ملذات الحياة الصغيرة.... انظر :

Plato, *The Republic* 10.612b

[٤] انظر المقالة المنشورة على الرابط :

Book I Chapter 1 1094a

هذه الأطروحة قد زعزعت التفكير الأخلاقي اليوناني بشكل عام. لأنها تتيح لنا إمكانية فهم سبب اختيار سقراط ، الذي يعتبر الأسطورة الأخلاقية، عدم التمرد ضد حكم الإعدام الصادر بحقه منذ أن تم التصويت عليه ديمقراطيًا من قبل السلطات السياسية الأثينية. وهكذا يفضل سقراط الموت بدلاً من عصيان قوانين المدينة بالفرار - الذي اقترحه عليه بعض أصدقائه - لأنه بسبب سلطته الأخلاقية ، فإن فعل الهروب بالنسبة لسقراط قد ينفي بشكل لا رجعة فيه شرعية النظام والسياسة الأثينية ، لذلك فكر في العواقب التي يمكن أن يجرها سلوكه هذا على جميع مواطني أثينا.

أما أرسطو فلم يكسر هذه القاعدة اليونانية التي تتمثل في دمج الإنسان بشكل جيد في الجماعة الاجتماعية السياسية التي تناسبه، وكل فكره الأخلاقي مبني على حقيقة أنه لا بد من أن تستمد الأخلاق من العلم وليس من السياسة. وبالتالي ، فإن الأخلاق ليس لها قيمة مطلقة، أو قيمة في حد ذاتها، فهي مرتبطة بمصلحة المدينة وبالقوانين التي تصدرها لمصلحتها، أي بالتبعية، في مصلحة غالبية سكانها/ المواطنين. لذلك نجد أن مفهوم السعادة عند أرسطو يتمثل في العيش وفقًا للفضائل التي سيكون لها جميعًا ميزة السماح للبشر بتجنب التعارض مع قوانين الطبيعة أو قوانين المدينة (والتي هي بالنسبة له قوانين الطبيعة البشرية).

الجبن والجرأة/ الكرم حل وسط بين البذخ والجشع ، إلخ...[١] ، ويمكن القول أن أرسطو يتميز عن أفلاطون في كونه يؤكد على أن السعادة العليا للإنسان تكمن في التأمل[٢].

ب- الأخلاق الفردية الديكارتية

عادة ما يطلق على الكوجيطو"أنا أفكر إذن أنا موجود" أنه منطلق فلسفة الموضوع[٣]، حيث بدأ التأسيس لفكر ـأخلاقي جديد، ذلك أن فلسفة ديكات المؤسسة على الشك، ستنطلق من التأكد أولا من ما إذا كان هذا الإنسان إنسانا حقا، وبأنه هو موضوع الخطاب المدروس فعلا.

أكد ديكارت من خلال فلسفته على امتلاك الإنسان لإرادة حرة، وأنه بفضل العقل، يستطيع التمييز بين الشر والخير والتصرف في اتجاه دون آخر[٤]، وعموما لم يكن ديكارت قادرًا على تطوير فكر أخلاقي بشكل محدد[٥]، فكان التأسيس الدقيق لكانط.

ج- الأخلاق ومفهوم الحتمية عند كانط

مختلفة تمامًا هي روح التوليف والنظام لدى كانط. فقد أكد أنه من المستحيل بناء نظام حقيقي للمعرفة الأخلاقية، لأن هناك فرق بين فلسفة المعرفة (التي يحكمها الفهم والعقل الخالص) وفلسفة الفعل (التي يحكمها العقل العملي). فالمعرفة البشرية تكون أكثر فاعلية عندما تخترق العلاقات السببية التي تسمح لها بوصف الآليات العظيمة التي تشكل نظام العالم، وعليه يجب أن تستند الأخلاق على رفض الحتمية. حيث لا يمكن لأي أخلاق أن تقوم إذا لم تنطلق من فكرة أن الإنسان سيد اختياراته وأفعاله، أي من خلال كسر الحتمية السببية، وبهذا المعنى تكون الحرية الفردية ضد الطبيعة[٦] .

---

[١] Kraut, Richard, "Aristotle's Ethics", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 012 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/aristotle-ethics/>

[٢] هذا هو بالفعل النشاط الأعلى الذي يستطيع العقل - القوة الفكرية - القيام به. ومع ذلك ، ففي الحياة اليومية وخاصة في الحياة السياسية ، لا يزال العقل وحده هو الذي يمكن أن يقود البشر إلى التصرف وفقًا للقيم الأخلاقية والسياسية. لذلك ، يُترك المجال مفتوحًا لحرية الإنسان للوصول إلى حياة المسؤولية المدنية والأخلاقية من خلال تثقيفهم بكل حجج العقل. إن سعادة الحياة الفاضلة التي يتم تحقيقها وفقًا للقيم السياسية والأخلاقية هي بالتأكيد أقل من تلك التي يتم الحصول عليها من خلال التأمل. ولكن ميزة الوصول إليها متاحة لأكبر عدد ممكن من الناس وتحقيق أهداف المدينة ، أي السلام والوئام بين سكانها.

[٣] هذه الملاحظة جاءت بها كتابات القديس أوغسطين، لكنها استُخدمت بشكل متكرر خلال العصور الوسطى في الفكر الفلسفي المسيحي (الغربي بشكل أساسي) وفي الأفكار الفلسفية اليهودية و الإسلامية، المكتوبة أساسًا باللغة العربية.

[٤] Introduction à la philosophie éthique / chapitre 1 article publié sur :
Introduction à la philosophie éthique - Chapitre I - Homo-Rationalis.com (homo-rationalis.com)

[٥] رغم أنه عارض -في نفس السياق- التيارات اللاهوتية الهامة في عصره ، مثل البروتستانتية أو اليانسينية (التي كان باسكال تابعًا لها) ، والتي كانت تميل إلى تفضيل النعمة الإلهية على الأعمال البشرية في مسائل الخلاص، مؤسسا بذلك فلسفة الموضوع.

[٦] كانط.إمانويل، **تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق**، ترجمة عبد الغفار مكاوي(كولونيا- ألمانيا: منشورات الجمل٢٠٠٢) ص ٣٧

من هنا تصبح الأخلاق إشارة إلى أن الإنسان حر، أي أن إرادته وحدها هي السبب النهائي لأفعاله، لكن هذا لا يمنع بأي حال من الأحوال محاولة بناء قوانين الحد الأدنى والشاملة للفعل، تلك التي ينبغي تطبيقها من أجل اعتبار السلوك البشري أخلاقيًا. هذا ما يسميه كانط الحتمية القاطعة، التي من المفترض أن يكون الإنسان الحر والعقلاني واعيا بها ، والتي من المفترض أن يطبقها "كما لو كان مبدأ عالميًا ، مشابهًا في هذا لقوانين الطبيعة ". الفرق الرئيسي بين القانون الأخلاقي والقانون الطبيعي يتمثل في أن الأول يظل مشروطًا بإرادة الإنسان لتطبيقه أو عدم تطبيقه، وهو ما لا ينطبق بوضوح على القانون الثاني[١]. هذا الواجب يربطه كانط باستمرار بمفهوم الكرامة الإنسانية التي يجب الحفاظ عليها [٢] .

إذن تشكل الأخلاق والإرادة والكرامة ثلاثة مفاهيم لا تنفصل في فكر كانط، باعتبارها تشكل الخصوصية البشرية، ليكون بذلك قد أضفى مرة أخرى على الأخلاق الطابع الميتافيزيقي، من حيث اعتبارها نظامًا يفرض على الإنسان واجبًا بدلاً من تركه يرضخ للرغبة، وبذلك يفرض الأمر الأخلاقي نفسه، بعقلانيته، دون أي تبرير آخر.

د- الأخلاق النيتشوية

بعدما أصبح مفهوم الطبيعة سائدا، خصوصا بعدما ألحقه شوبنهاور بمفهوم الإرادة ، ونيتشه بمفهوم إرادة القوة، حيث تم تطبيق هذا الأخير على الطبيعة بالكامل، حتى على الجانب الحيواني باعتباره جزء من الإنسان، مما جعل النضال من أجل البقاء أداة منطقية لشرح التحولات في الكائنات الحية، وفي نفس الوقت ، قيمة أخلاقية من المناسب للبشر أن يرتبطوا بها. لكن بالنسبة لنيتشه، فإن إرادة القوة - وليس إرادة البقاء - هي محرك التطور، فمن خلالها سيكون لكل نوع نزعة طبيعية للسيطرة على الكوكب بأكمله إذا لم تأت الأنواع الأخرى لإحباط إرادتها للسيطرة على ملكها، وبالتالي ضمان التوازن

---

[١] مايكل .**ساندل، العدالة : ما الصواب الواجب فعله؟** ترجمة وليد شحادة و حسام الدين خضور،(دمشق: دار الفرقد، ٢٠١٦)، ص ١٤٨

[٢] هذه الكرامة هي التي تجعل الأخلاق جديرة بالتفكير فيها ، إنها الشيء الوحيد الذي يميز الإنسان عن أي مخلوق آخر. هذه الكرامة ليست حقيقة طبيعية ، فهي تتبع فقط من إرادة الإنسان أن يرى نفسه ، جزئيًا على الأقل ، خارج الطبيعة الحيوانية. وهكذا تُعرّف هذه الكرامة على أنها الاحترام المستحق لأي إنسان ليس بسبب هويته أو ما يفعله ، ولكن فقط لأنه إنسان ، أي - لنقل - على سبيل المثال - كائن قادر على الحرية والعقلانية، وهو ما تؤكده القولة الكانطية : "تصرف بطريقة تجعل عملك قابلاً للتطبيق عالميًا ، مشابهًا في هذا لقانون الطبيعة". هذه النسخة من الحتمية الفئوية هي الأبسط ، تلك التي لا تستند إلى أي شيء سوى فكرة أن الفعل غير الأخلاقي هو فعل يصل بسرعة إلى حدود منطقه. لذا ، إذا كنت أرغب في الكذب ، يكفي أن أتخيل أن كل البشر يكذبون على حد سواء لكي أفهم أن نتيجة مثل هذا الفعل هي أن لا أحد سيصدق كلمة أي شخص بعد الآن. وبالمثل ، فإن فعل السرقة ، إذا ما تم تأسيسه كقانون طبيعي ، سيؤدي إلى الفوضى والعنف على نطاق واسع واستحالة ضمان الحد الأدنى من الأمن للجميع. كل فعل منفرد - والأفعال الأخلاقية هي دائمًا أفعال فردية - تأخذ أبعادًا مدهشة وراقية في كل مرة يتم تخيلها في تطبيقها العالمي. هذا هو عمل الخيال الذي يسمح بعد ذلك بتقييمه. هذه الصيغة هي طريقة أخرى للتعبير عن الشيء الكوني "لا تفعل للآخرين ما لا تريد أن يفعله الآخرون بك"/ "تصرف تجاه الآخر بطريقة تجعلك تراه دائمًا ليس فقط كوسيلة ولكن أيضًا كغاية في حد ذاته". هنا تتمثل الكرامة الإنسانية في نسختها الكانطية، حيث يمنع بأي حال استغلال الآخرين، لأن كرامة الإنسان تستلزم قدسيتها، يمكنني بالتأكيد استخدام قدراته وعمله ومعرفته وذكائه ؛ لكن عندما تفشل قدراته ، لا يمكنني بأي حال من الأحوال أن أنكر كرامته كإنسان، فلا يمكن استخدام البشر كأداة بل اعتباره غاية نهائية صحيحة ، لأن الإنسان نفسه هو الذي يمكن أن يكون ، وحده ، غاية نهائية، فالقداسة من خلال الكرامة هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن للبشر من خلالها حماية أنفسهم من استعباد الآخرين عبر حرمانهم من إنسانيتهم ، بنفس الطريقة التي يتم بها إخضاع الطبيعة المعدنية أو النباتية أو الحيوانية.

المصنوع من صراع الكل ضد الكل. بالنسبة لنيتشه، ليس لدى البشر أي سبب للهروب من هذه الملحمة الكونية، وسيكون من الأفضل أن يطبقوها على جنسهم قبل أن يبتز الآخرون هيمنتهم المؤقتة على الأرض [1].

السبب بالنسبة لنيتشه، هو خطر تواجهه البشرية، يتمثل في اختراع الدين (اليهودية والمسيحية) لأخلاق تميل إلى إنقاذ الضعفاء، وبالتالي تحطيم الأمل البشري باسم المحبة المسيحية، هذه الأخلاق في نظره هي نظريات الاستياء، أسسها الضعيف على الضعيف، والقوي على القوي، لذلك يجب أن تكون الأخلاق الحقيقية من أقوى الأخلاق ، لا تستند إلى فعل خبيث ، ولكن ببساطة - وبكل براءة - على إرادة السلطة.

لكن لكي تصبح مثل هذه الأخلاق ممكنة، كما ينصح نيتشه، من الضروري التخلي عن المبادئ الأخلاقية القديمة، وتجاوز الخير والشر، والانفصال عن مبادئ الحب والإحسان التي لا تنقل سوى الضعف والشعور بالذنب، يجب علينا أيضًا أن نتخلص مما يكمن في مصدر كل هذه الأخلاق القديمة، أي الميتافيزيقيا الدينية الكلاسيكية ، ومن العقلانية التي ابتكرتها [2] .

وهكذا فقد الفكر الأخلاقي قوته التعميمية والعقلانية لصالح الأخلاق الداروينية الجديدة، الثقافية، الشخصية، إلا أنها لم تمحيها بشكل كلي.

وعموما يمكن القول أن الأخلاق من المرجعية الفلسفية، هي أخلاق تحاول أن تتجاوز الميتافيزيقا الكلاسيكية في اتجاه بناء نسق أخلاقي متفق عليه، ذا مرجعية ثابتة وموحدة داخل المجتمع الواحد، وهي إما أخلاق تحتكم لقانون العقلانية، أو الضمير الأخلاقي الشخصي، الذي يصدر عن الحس الإنساني، أو بالرجوع إلى النتشوية الجديدة التي تتجاوز تأرجح الأخلاق بين مفهومي الخير والشر نحو أخلاق شخصية.

II. واقع التكوين الأخلاقي في مهنة التدريس

١- أخلاقيات المهنة في الوطن العربي

عرف الوطن العربي، وعيا بأهمية أخلاقيات المهنة منذ سبعينيات القرن الماضي، فانطلقت أوْلى المحاولات العربية في هذا المجال، حين اعتمد ميثاق المعلم العربي في مُؤتمر وزارة التربية والتعليم العرب (تكون من ١٩ بندًا)، ثم قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتقديم دستور أخلاقي لمهنة التعليم، قُدمَ إلى الحلقة الدراسية التي عُقِدَتْ في بمسقط، وتناولتْ مفهومَ الدستور وأهميته وأهدافه،

[1] عبدالرحمن بدوي (نيتشه). فصل أصنام الأخلاق، وكالة المطبوعات (الكويت). صفحة ١٧١.

[2] فردريك نيتشه جينالوجيا الأخلاق. ترجمة الفتحي المسكيني، المركز الوطني للترجمة، دار سيناترا، تونس، ٢٠١٠، المقال الأول ، صص ٤٣-٨٠

ومسؤوليات المُعلّم نحو مهنته ونحو المجتمع[1] كما تولى برنامج التنمية المهنية في دول الخليج إدراج مجموعة من القيم والاتجاهات وأخلاقيات مهنة التعليم، وغرس الاحترام المتبادل بين المُعلّمين والإدارة المدرسية والتلاميذ وأولياء الأمور، على أنْ يصبح الالتزام الخلقي تجاه الذات وتجاه الآخرين دافعًا ذاتيا يلتزم به المُعلّم[2].

ما يمكن ملاحظته على هذه الالتفاتات في في علاقتها بتوحيد رؤية أخلاقيات مهنة التدريس، وإن كانت جد مهمة، أنها انطلقت من تعريف لأخلاقيات المهنة باعتبارها جُملة الأسس والمبادئ والمُثل التي يلتزم بها أفراد المهنة عند ممارستهم لمهنتهم؛ وذلك حِفَاظًا على مُستوى المهنة، وعلى حقوق المنتسبين لها، وهذا يعني تحديد هذه الاخلاقيات المهنية في توجيه سلوك العاملين في حقل التعليم، وتنظيم العلاقة بين أفراد المهنة أنفسهم، وبينهم وبين من يتعاملون معهم، وتحديد مسؤولية الأفراد وحقوقهم وواجباتهم تجاه العمل، ومساءلتهم عن القصور، وتوفير الحماية لهم، وتحديد معايير الكفاءة في تقديم العمل، وتحديد إطار مهني عام لمُتطلبات المهنة، وتنمية روح الالتزام والولاء المهني لديهم[3] ، وهي كلها معايير إما نابعة من القانون المسطر والتنظيمات والتشريعات الخاصة بمهنة التدريس، أو إلى المرجعية الدينية والتي يمكن أن تطغى على طبيعة المعاملات مع مختلف الفاعلين التربويين داخل المؤسسة التعليمية... فكانت معظم البنود المسطرة مستمدة من عقيدة المجتمع السامية وقِيَمها ومبادئها، فتوجِب على القائمين بها أداء حق الانتماء إليها، والمتمثل في الإخلاص في العمل والتحلّي بالمروءة والضمير المهني، والتضحية والحلم والصبر والتواضع، والصدق مع الذات، والاقتناع والرضا عن المهنة، والحرص على صيانة النفس عن أي خطأ قد يُقلّل من شأنه في الميدان التربوي، واستمرارية العطاء لنشر العلم.....

٢- مداخل أخلاقيات مهنة التدريس – نموذج المغرب-

إذا ما سلمنا بأهمية الجانب الأخلاقي في التربية والتدريس، فإن الوزارة الوصية بالمغرب بدورها قد استطاعت أن ترسخ هذه الثقافة لدى الهيئة التربوية من خلال إدراج مجزوءة أخلاقيات المهنة في تكوين كل الهيئات التربوية.

فكيف تم التطرق للمجال الأخلاقي في تكوين التربويين بالمغرب؟

[1] علياء الحجرية، "أهمية ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وأهدافه"، مجلة التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم: مسقط، ع:٥١، أكتوبر ٢٠٠٩، ص:٣٩

[2] مكتب التربية العربي لدول الخليج، إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم، بدون طبعة، الرياض، ١٩٨٥م، ص:١٨

[3] حمد بطاح، "قضايا معاصرة في الإدارة التربوية"، ط ١، عمَّان: دار الشروق، ٢٠٠٦م، ص:٩٢،ص٩٤.

كان لتدريس مجزوءة أخلاقيات المهنة، لجميع الأطر التربوية، داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين أسس على النحو الآتي[١]:

- تم إدراج مجزوءة أخلاقيات المهنة والتشريع التربوي، كمجزوءة لترسيخ وتنمية الحس الأخلاقي لدى التربويين المهنيين .
- تمثلت الكفاية المستهدفة من المجزوءة في: يتطلب من المتدرب(ة) أن يكون قادرا على توظيف النصوص التشريعية والتنظيمية المؤطرة لمجالات اشتغاله، لمعالجة الوضعيات التدبيرية المرتبطة بمهامه في إطار التلازم بين الواجبات والحقوق بما ينسجم والتطبيق السليم للقيم الأخلاقية والسلوك المدني.
- أهداف المجزوءة تمثلت فيما يلي:
  - ✓ التفاعل الإيجابي للمتدرب مع مرجعيات ومبادئ أخلاقيات المهنة
  - ✓ التعرف على مفهوم التشريع التربوي والقدرة على توثيق وتبويب وترتيب النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل
  - ✓ التعرف على التنظيم الإداري والتربوي لقطاع التربية الوطنية وجهات الاختصاص بالمصالح المركزية والجهوية والإقليمية والمحلية
  - ✓ القدرة على تصنيف مختلف الموارد البشرية العاملة بالمؤسسة والإلمام بالأنظمة القانونية المؤطرة لكل صنف ومختلف الوضعيات الإدارية.
  - ✓ تعرف الإطار القانوني للحوادث المدرسية والمصلحية وحوادث الشغل والإطار القانوني للمسار الدراسي للمتعلم والإطار القانوني للجمعيات التربوية
- مستلزمات المجزوءة كانت كالآتي :
  - ✓ معارف تنظم وتؤطر الوسط المدرسي
  - ✓ معارف حول القانون والتشريع التربوي
  - ✓ معارف أولية حول التنظيم الإداري للقطاع
  - ✓ معارف حول الحقوق والواجبات.

٣- توصيف مجزوءة أخلاقيات المهنة والتشريع التربوي [١]

[١] توصيف مجزوءة أخلاقيات المهنة والتشريع التربوي، مسلك تكوين أطر الإدارة التربوية وأطر هيئة الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، ٢٠١٨، الرباط

المحاور	المضامين
أخلاقيات المهنة والسلوك المدني	– مرجعيات أخلاقيات المهنة والسلوك المدني – المبادئ الموجهة لأخلاقيات المهنة
الإطار المفاهيمي : القانون والتشريع التربوي	– تعريف القانون – تعريف القاعدة القانونية–أنواعها وخصائصها–أقسام القانون وأهمية التمييز بين القانون العام والقانون الخاص – مصادر القانون – ماهية التشريع التربوي
التنظيم الإداري والتربوي: بنيات قطاع التربية الوطنية	– البنيات الإدارية :مركزيا وجهويا وإقليميا – البيات التكوينية: المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين–مركز تكوين مفتشي التعليم–مركز التوجيه والتخطيط التربوي –البنيات التعليمية: مؤسسات التربية والتعليم العمومي
الموارد البشرية	– النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية – النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية – الأنظمة الأساسية الخاصة بأطر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين – الأنظمة المشتركة بين الوزارات: الحقوق والواجبات/التقييم والتنقيط والترقي/ الوضعيات الإدارية/ أشكال الخروج من العمل (الاستقالة، العزل...)
المسؤوليات	– المسؤولية الإدارية – المسؤولية المدنية – المسؤولية الجنائية : مفهوم المسؤولية ومقتضياته/حالات المسؤولية التقصيرية/ ضمانات أطر التعليم/ نظام التأديب والانضباط/ اللجان الإدارية والمتساوية الأعضاء/ العقوبات التأديبية
الإطار القانوني للمسار الدراسي للمتعلم(ة)	–نظام الدراسة بالتعليم المدرسي
الحوادث	– الحوادث المدرية – حوادث المصلحة

[1] وثيقة دليل توصيف مجزوءة أخلاقيات المهنة والتشريع التربوي، مسلك تكوين أطر الإدارة التربوية وأطر هيئة الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، ٢٠١٨، الرباط

	– حوادث الشغل
الإطار القانوني للجمعيات التربوية	– جمعية دعم مدرسة النجاح – الجمعية الرياضية المدرسية – جمعية أمهات وآباء وأولياء التلميذات والتلاميذ – جمعية تنمية التعاون المدرسي –...

صحيح أن تحديد مفهوم الأخلاق فلسفيا تنتج عنه صعوبات متعددة من حيث تقاطع مختلف أنواع الأخلاق، وتشابكها أحيانا، كما أنها تتناقض مع بعضها البعض دون أن يكون أي تركيب ممكنًا في أحيان أخرى، ودون أن يكون هناك أي استنتاج مشترك يمكن أن يظهر مما يسمح بطرح المشكلة الأخلاقية بشكل مستمر، ذلك أن للأخلاق في الفلسفة خصوصية تتمثل في طبيعة الأسلوب، حيث طغى على القرن ١٩ أسلوب استشارة العقول، من أجل بناء نظام أخلاقي موحد قابل للتنفيذ والقياس، تجاوزا لإضفاء الطابع المؤسسي على الأخلاق كفرع من علم الاجتماع (الشيء الذي يجعلها متغيرة باستمرار...)، في اتجاه بناء نسق أخلاقي مرتبط بدقة بالضمير الأخلاقي الفردي وقدرة هذا الأخير على التمرد بشكل فردي ضد جميع القرارات السياسية أو الاجتماعية التي تجد نفسها في مواجهة معه، الشيء الذي لا يوجد في المرجعيات المعتمدة في الوطن العربي، والتي تتأرجح بين مرجعيات دينية، مجتمعية، وقانونية كما هو الشأن بالنسبة للمغرب

قد يجادل البعض – ومن الناحية العملية – قد يكونون على حق، أنه من الأفضل توجيه الأخلاق عبر القنوات الجماعية بدلاً من عدم وجود أخلاق على الإطلاق، ومع ذلك ، فإن عظمة فكرة الشخص المفرد وخياراته ، وقدرته على قول لا، في الأوقات التي يجب عليه أخلاقيا أن يقول لا، وذلك بالاعتماد على قاعدة أخلاقية عامة، تمنح الصحوة الفكرية وتحيي الضمير الأخلاقي والوعي الفردي.

صحيح أن التحرر من إرث الأخلاق التقليدية أو الدينية، وتجاوز الجماعة ...سيكون أمرا صعبا، لكنه غير مستحيل، خاصة في حضور التربية الأخلاقية منذ السنوات الأولى للدراسة، من أجل اليقظة المنهجية للوعي الفردي، فلا يزال هناك الكثير ممن، وبشكل حدسي وتلقائي، ينحازون دائمًا:

– للفقير ضد الغني ،

– للضعيف ضد القوي ،

– للجاهل مقابل المتعلمين ،

والحال أن الوازع الأخلاقي يجب أن يكون خاليا من أي عاطفة، وأن يخضع لقواعد العقل والقواعد الأخلاقية النابعة من الواجب الأخلاقي ومن قيم كونية، ترتكز في تأسيسها على الحرية، والعقلانية، والكرامة الإنسانية....

قد يجوز لنا القول بأن المسؤولية القانونية التي تؤسس عليها مراكز التكوين بالمغرب، وفي الوطن العربي عامة، تختلف على المسؤولية الأخلاقية في كل أبعادها، فالأولى تتحدد بتشريعات وقوانين، في حين أن الثانية أوسع وأشمل من دائرة القانون لأنها تتعلق بعلاقة الإنسان بنفسه ثم بغيره، باعتبارها أولا مسؤولية ذاتية أمام الضمير الأخلاقي، في حين أن دائرة القانون مقصورة على سلوك الإنسان نحو غيره، وتنفيذها يتم عبر سلطة خاجية، أما المسؤولية الأخلاقية فهي ثابتة لا تتغير، وتمارسها قوة ذاتية باعتبارها سلطته الأولى، إلا أن الأخلاق الذاتية رغم أهميتها وقوتها، لا غنى لها عن القانون، باعتباره مكملا ومتما لها.

III. نحو بناء مفهوم أخلاقيات مهنة التدريس

قد يتبادر إلى ذهن القارئ أن الهدف من هذا الجزء من البحث هو إعادة النظر في الحكم الأخلاقي الديني القوي الذي ساد لفترة طويلة داخل المجتمع المغربي والعربي ، والحال أن الغاية – بالإضافة إلى ذلك– هي إعادة الاعتبار للمسألة الأخلاقية، ومحاولة تقويضها، لأنه قد ينشأ عنها مجموعة متنوعة من القضايا المعاصرة التي أصبحت تصنف ضمن الإشكالات الكبرى التي تواجه النظام التعليمي، والتي أصبحت علوم التربية عاجزة عن حل معظمها .

إن مسألة الأخلاق في التعليم هي التي فرضت نفسها، خاصة في مجتمع تسوده الأخلاق الدينية العقائدية، وفي نفس الوقت يتميز بالتعددية السياقية، لتصبح الأخلاق في التعليم بهذا المعنى غير محايدة، تعتمد في غالبيتها على وجهات نظر مختلفة، قد تصطدم بشكل مستمر بالأخلاقيات الأساسية، الشيء الذي قد ينشأ عنه "الصراع الأخلاقي"[١] ، مما يتطلب البحث عن قيم توافقية [٢]، لفك هذا الصراع الأخلاقي، فتكون في الغالب حلولا ترقيعية، قد لا ترضي كل الأطراف، وفي أحيان أخرى قد يختلف في شأنها.

من جهة ثانية فإن الأخلاقيات المهنية في مجال التعليم ترتبط بشكل مباشر بإضفاء الطابع المهني على المعلمين، مما يمنح الأهمية للتدريب الأخلاقي لهم، خاصة من خلال صياغة الكفايات التي تعمل

[١] CARON, A. Dialogue avec Anita Caron. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), Penser le dialogue en éducation éthique: (p. 3-22),Presses de l'Université du Québec(2010).

[٢] مثل ما يقترحه Habermas ، من ضرورة تطوير أسس التواصل، لبلوغ أخلاقيات المناقشة الرامية إلى التوصل إلى توافق في الآراء بشأن مقترحات مقبولة لدى مجموعة من الناس.
أو ما جاء به OGIEN في كتابه :
OGIEN, R. (2007). L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes. Paris : Gallimard
حيث يتناول مسألة الأساسيات الأخلاقية، والتي تتشكل على أساس طبيعة العصر، الذي أصبح يستدعي تصميم الحد الأدنى من الأخلاق للتخلص من كل ما يمكن أن يشكل قلقا على الذات، والذي يتأتى عبر التربية الأخلاقية.

أخلاقيا ومسؤوليتها في أداء الواجبات داخل مستودع موجه بشكل شمولي، ليس فقط من مدخلها القانوني وإنما أيضا من مدخلها الفلسفي أيضا[١] .

كما أن العمل على الأخلاق في التعليم، يستدعي أيضا التحليل الاجتماعي والسياسي[٢]، خاصة ما يتعلق بمجموعة من المفاهيم السياسية كمفهوم العدالة .

١- ما بين الأخلاق ومهنة التدريس

يعتبر إقرار أخلاقيات مهنة التعليم ضرورة اقتضتها قيمة المهنة، وقدسيتها، من حيث الأدوار الجديدة الموكولة للمعلم، والتي منحتها إياه الإصلاحات الجديدة التي لحقت منظومة التربية والتكوين، من حيث أنه لم يعد هو مركز العملية التعليمية/ التعلمية، ولم يعد الوصي على تنظيم المعارف ونقلها، خاصة في عصرنا هذا، حين أصبحت المعلومة متاحة إليكترونيا، بل أصبحتْ مهنة التعليم تتطلَّب نشاطات أكبر وأشمل، خاصة ونحن نعيش أزمة القيم، الشيء الذي جعل وثيقة الرؤية الاستراتيجية تؤكد على عنصر المهننة، أو حتمية تمهين التعليم؛ باعتباره الركيزة والأساس المناسب لعمليات التطوير والإصلاح.

يستدعي تحليل المنطق المهني للهيئات التربوية، وضع المتدربين في مواجهة مختلف الحالات التي تنطوي على قضايا أخلاقية، عبر مدهم بالآليات الاستدلالية التي تعتبر عموماً عنصراً محورياً في بناء الكفايات في مجال الأخلاقيات المهنية.

إن ضرورة إجراء تأمل استكشافي حول كيفية تحديث المسؤولية المهنية للمعلمين، يتطلب اعتماد مشروع بحثي في العلاقة المتعلمين/ الطلاب، وعبر اقتراح قراءة دينامية التدريس / التعلم، من داخل كل مادة دراسية، وملاحظة التفاعل[٣]، الشيء الذي يفصل المسؤولية الأخلاقية عن الاجتماع الذي يتسم بالأصالة، عبر التمييز بينه وبين وجهات النظر التقليدية التي تحد العلاقة بين الأخلاقيات وتعليم مادة معينة.

٢- مداخل مقترحة للتكوين الأخلاقي الخاص بالهيئات التربوية

يبدو أن التكوين داخل مراكز تكوين الأطر التربوية، في حاجة إلى العودة إلى الأسس الفلسفية[٤] والسيكولوجية[١]، والسوسيولوجية[٢] للأخلاق، باعتبارها الأسس التي يمكنها ان توقظ وتنمي الحس الأخلاقي

---

[١] انظر:
L'agir éthique chez des directions d'établissement : proposition d'une typologie des approches utilisées ،ST-VINCENT, L pour résoudre des problèmes éthiques. Dans L. St-Vincent (dir.), Le développement de l'agir éthique chez les professionnels (p. 139-165). en éducation. Formations initiale et continue. (2015).
[٢] BAILLARGEON, N ،La dure école. (2016).. Ottawa : Leméac.
[٣] Claude Gendron et Mathieu Gagnon ,L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche
Volume 45, numéro 1, printemps 2017
URI : https://id.erudit.org/iderudit/1040717ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1040717ar
[٤] على اعتبار أن الأخلاق أحد المباحث الفلسفية، وأن الفلسفة عبر تاريخها حاولت مقاربة المفهوم من زوايا متعددة، كما حاولت البحث عن أخلاق كونية ...

الذاتي، عبر مساهمتها في بناء قيمة مهنية في ذهن الإنسان، كما يمكنها أن تحدد منطق الاشتغال داخل التربية والتكوين على الأخلاق عامة وأخلاق المهنة بشكل خاص.

إن الأمر يستدعي أيضا استحضار نظرية التمثيل التواصلي الهابرماسي، من أجل إرشاد المعلمين في مهمتهم خاصة فيما يتعلق بخلق سياقات تربية أخلاقية، كما يجب إعادة تفسير التربية الأخلاقية في ضوء القدرات الأخلاقية والمعيارية للطلاب.

يمكن الاستعانة أيضا ببرنامج التربية الأخلاقية والمدنية التي أسس لها هوسرل[٣].

قد يرتبط هذين النوعين بتوجهين أخلاقيين قد يكونان متعارضين، لكنهما يشكلان أيضاً مقاربات متكاملة لثقافة أقرب ما يمكن أن تكون كونية، مما يمكن أن يشكل مدخلا لإصلاحات الهوية المهنية للهيئة التربوية، بالشكل الذي يمكن أن يواكب إصلاحات المنظومة التربوية الجديدة ، وذلك عبر التركيز على الكليات المعرفية والعقلانية.

وفي نفس السياق ومواكبة للتطور التكنولوجي الذي عرفه العالم مؤخرا، لا بد من تحديد أسس الأخلاقيات الرقمية في مهنة التعليم، خاصة مع الظرفية الاستثنائية التي عشناها إثر وباء الكرونا، والتي نتج عنها تغيرات جذرية على مستوى أنماط التعليم على المستوى العالمي ليس فقط المحلي، والتي يمكن أن نقول بأنها لن تنتهي بانتهاء الوباء، بل ستستمر، من خلال اعتباره شكل من أشكال التربية المواطنة[٤].

ويمكن اقتراح ربط أخلاقيات المهنة بطبيعة المادة المدرسة، مما يستدعي التفكير في المنهج المعرفي الذي يهدف إلى تمكين المعلمين والطلاب من إيقاظ وعيهم الأخلاقي في علاقته بالمادة المعرفية، مع التأكيد على أهمية التأمل كأداة تعليمية تبلغ بالإنسان إلى تحقيق قيمة الإنصاف.

خاتمة

Sharp, Frank Chapman (January 1898). "An Objective Study of Some Moral Judgments". *The American Journal of Psychology*. **9** (2): 198–234 doi:10.2307/1411759. JSTOR 1411759.

[١] kohlberg, Lawrence (1971-01-31), "1. Stages of moral development as a basis for moral education", *Moral Education*, University of Toronto Press :10.3138/9781442656758-004, ISBNdoi

[٢] CHARLOT, B. (1997). Du rapport au savoir: éléments pour une théorie. Paris : Anthropos

[٣] Claude Gendron et Mathieu Gagnon ، L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche ، Association canadienne d'éducation de langue française ، Document généré le 4 fév. 2021
URI : https://id.erudit.org/iderudit/1040717ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1040717ar

[٤] Claude Gendron et Mathieu Gagnon ، L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche ، Association canadienne d'éducation de langue française ، Document généré le 4 fév. 2021
URI : https://id.erudit.org/iderudit/1040717ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1040717ar

في نهاية الورقة يمكن القول أن القضايا الأخلاقية في التعليم تتميز بالتعقيد، ويتجلى هذا التعقيد بشكل خاص في الطبيعة "الشاملة" لهذه القضايا الأخلاقية التي تتخلل، بحكم طبيعتها، التعليم. وبالنظر إلى الأسس الفلسفية، نجد أن الدراسات لا زالت قائمة على الأطر النظرية المتنوعة المؤطرة للتدخلات المهنية.

أما فيما يتعلق بأسس التعلم الأخلاقي، أصبح من الواضح بشكل متزايد أن العديد من النماذج الإنمائية التي تم تطويرها في هذا المجال تتسم بدرجة عالية من الدقة، رغم بعض التعارضات التي قد تتخلل البحوث الحديثة في هذا المجال، ليصبح بذلك الجانب العملي ضروري لإجراء عملية استعراض نماذج لفهم مختلف العمليات التي تهيكل تعلمها أو التدريب عليها.

ومما يطرح تحديات مختلفة من حيث التربية الأخلاقية، هواختيار النظريات الأخلاقية كما هو الشأن بالنسبة لاختيار نظريات التعلم... خاصة ما يتعلق بالأسس الفلسفية والنفسية للتربية الأخلاقية بما يتعلق بأسس وتوجهات البرامج التدريبية، مما سيؤدي إلى تحديات كبيرة من حيث الاتساق بين هذه الأطر الضمنية والموقف التعليمي الذي يرافقها، مما يزيد من التحدي المتمثل في تولي مسؤولية التربية الأخلاقية التي تشارك في التعليم، ولكن الأمر يتطلب الحفاظ على توازن دقيق بين هذه الأبعاد والفهم الذي سيشكل هيكل التدريب الأخلاقي.

إن تطوير كفايات أخلاقيات المهنة، يستدعي تجاوز الإطار الصارم للتدريب الأخلاقي الرسمي (تركز بشكل صريح على تعلم المحتوى الأخلاقي من منطق قانوني)، لتطبيقها، والتي تعيدنا إلى "عرضية" البعد الأخلاقي المرتبط بهذه المهنة[1] .

أخيراً، يمكن أن نلاحظ أن القضايا الأخلاقية المتعلقة بمجال التدريس، هي قضايا تستدعي تطوير المعرفة المدرسة، من أجل المساهمة أكثر في جودة التحصيل، وتنمية مسؤولية المعلم في مواجهة الأبعاد الأخلاقية المختلفة التي يمكن أن تثيرها عملية تطوير هذه المعرفة.

كما أن القضايا المتعلقة بكل من التعليم الأخلاقي وأخلاق التعليم معقدة ومتعددة الأبعاد ونابضة بالحياة. لذلك لا بد من التعرف عليها عبر أسسها من داخل الفلسفة، علم الاجتماع، وعلم النفس وعلوم التربية...

[1] CHARLOT, B. Du rapport au savoir: éléments pour une théorie. . (1997) Paris : Anthropos،
يمكن الاستئناس بالتصميم العملي الذي جاء به :
Malloy, D.C., Ross, S., and Zakus, D.H. Sport Ethics (2nd Edition). . (2003) Toronto: Thompson Educational Publishers.

المراجع

١- المراجع باللغة العربية

- إمانويل كانط. ، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، ترجمة عبد الغفار مكاوي(كولونيا- ألمانيا: منشورات الجمل٢٠٠٢)
- حمد بطاح، "قضايا معاصرة في الإدارة التربوية"، ط ١، عمَّان: دار الشروق، ٢٠٠٦
- عبدالرحمن بدوي (نيتشه). فصل أصنام الأخلاق، وكالة المطبوعات (الكويت).
- علياء الحجرية، "أهمية ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وأهدافه"، مجلة التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم: مسقط، ع:٥١، أكتوبر ٢٠٠٩
- فردريك نيتشه جينالوجيا الأخلاق. ترجمة الفتحي المسكيني، المركز الوطني للترجمة، دار سيناترا، تونس، ٢٠١٠، المقال الأول .
- ليون جوتييه ، مدخل لدراسة الفلسفة ترجمة محمد يوسف موسى دار الكتب الأهلية، سنة ــ ١٩٤٥،القاهرة
- مايكل .ساندل، العدالة : ما الصواب الواجب فعله؟ترجمة وليد شحادة و حسام الدين خضور،(دمشق: دار الفرقد، ٢٠١٦)،
- محمد علي أبو ريان، تاريخ الفكر الفلسفي، الفلسفة اليونانية من طاليس إلى أفلاطون، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ٢٠٠
- مكتب التربية العربي لدول الخليج، إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم، بدون طبعة، الرياض، ١٩٨٥
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، توصيف مجزوءة أخلاقيات المهنة والتشريع التربوي، مسلك تكوين أطر الإدارة التربوية وأطر هيئة الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي، ، ٢٠١٨، الرباط
- يوسف كرم ، تاريخ الفلسفة اليونانية: ، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة ٢٠١٢،

٢- المراجع باللغة الفرنسية

- BAILLARGEON, N، La dure école. (2016).. Ottawa : Leméac.
- CARON, A. Dialogue avec Anita Caron. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), Penser le dialogue en éducation éthique: Presses de l'Université du Québec(2010
- CHARLOT, B. (1997). Du rapport au savoir: éléments pour une théorie. Paris : Anthropos
- Claude Gendron et Mathieu Gagnon, L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche Volume 45, numéro 1, printemps 2017
- Claude Gendron et Mathieu Gagnon ،L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche، Association canadienne d'éducation de langue française، Document généré le 4 fév.

2021،
D1033, ISBN 978-2-7605-1033-
- Georges-Auguste Legault ; Professionnalisme et délibération éthique ; presses de l'univercité du Quebec. 1999
- Grawitz, Madelin: Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris,1983.
- Introduction à la philosophie éthique / chapitre 1 article publié sur : Introduction à la philosophie éthique - Chapitre I - Homo-Rationalis.com (homo-rationalis.com)
- Margot Phaneuf ; L'ÉTHIQUE : QUELQUES DÉFINITIONS ; , inf,. PhD. en octobre 2012 : article sur internet : L'ethique-quelques_definitions (prendresoin.org)
- Marie-Paule Desaulniers; France Jutras ; L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et Pratiques / presses de l'univercité du Quebec 2006
- Mellouki, M. et Gauthier, C. Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées : regards croisés. Québec : Les Presses de l'Université Laval (2003).
- OGIEN, R. (2007). L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes. Paris : Gallimard
- ST-VINCENT, L ،L'agir éthique chez des directions d'établissement : proposition d'une typologie des approches utilisées pour résoudre des problèmes éthiques. Dans L. St-Vincent (dir.), Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation. Formations initiale et continue. (2015)
URI : https://id.erudit.org/iderudit/1040717ar

٣- المراجع باللغة الإنجليزية

- Book I Chapter 1 1094a
- Christian Arnsperger et Philippe Van Parijs, Éthique économique et sociale, La Découverte, 2003 (ISBN 978-2-7071-3944-3)
Cite = 10.1.1.318.808 10.1.1.318.808.
- Hegeler, Edward C ;The Monist, Vol. 20. Open Court. (1910).
- Henri ISAAC , Samuel MERCIER , Ethique ou déontologie: Quelles différences pour quelles conséquences managériales ? L'analyse comparative de 30 codes d'éthique et de déontologie , -Ixième conférence internationale de management stratégique- " perspectives en management stratégique " aims 2000 – Montpellier – 24-25-26 Mai 2000.
- Keown, Damien; Buddhist Ethics : A Very Short Introduction,oxford ; 2020
- kohlberg, Lawrence (1971-01-31), "1. Stages of moral development as a

basis for moral education", Moral Education, University of Toronto Press
- Kraut, Richard, "Aristotle's Ethics", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter ٢012 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/aristotle-ethics/>
- Malloy, D.C., Ross, S., and Zakus, D.H. Sport Ethics (2nd Edition). . (2003) Toronto: Thompson Educational Publishers.
- Plato, The Republic 10.612b
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". Contemporary Educational Psychology. . (2000)، 25 (1

Sharp, Frank Chapman (January 1898). "An Objective Study of Some Moral Judgments". The American Journal of Psychology. 9 (2)

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كمنبئات بالتحيزات الأخلاقية لدى طلاب الجامعة

محمد حسين سعيد
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة بني سويف

مقدمة:

تعتبر الشخصية نظام نفسي مركب ومتداخل الأبعاد ومتعدد الجوانب، وتهدف دراستها إلى التنبؤ بالسلوك الإنساني في الظروف المختلفة، فلكل شخصية سماتها التي تحدد خصائص هذه الشخصية ومدى مرونتها وقدرتها على التوافق مع الآخرين، فالشخصية نمط سلوكي مركب، ثابت ودائم إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره. ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معاً، والتي تضم الجوانب العقلية والانفعالية والجسمية، والوظائف الفيسيولوجية، والتي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة والتوافق مع البيئة (أحمد محمد عبدالخالق، ١٩٩٩؛ السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٧). وهي النمط المميز والثابت من الدوافع و والأفكار والانفعالات، التي تميز الفرد عن غيره فهي تعد نظامًا متكاملًا من السمات النفسية والجسمية الثابتة نسبيا، والتي تميز الفرد عن غيره وتحدد أساليب نشاطه وتفاعله مع البيئة الخارجية المادية والاجتماعية (سليمان الخضري الشيخ، ٢٠٠٨؛ نافز بقيعى، ٢٠١٥).

وقد سعى علماء النفس إلى تحديد المكونات والعوامل الأساسية للشخصية اعتمادًا على أساليب التحليل الإحصائي، وذلك لتحديد أكثر المكونات والعوامل التي تشكل الشخصية، وتم تلخيصها في عدة عوامل أُطلق عليها العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (فايز البتانوني وعصام نصار، ٢٠١١). ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من النماذج التي اهتمت بوصف الشخصية وتعريفها وتحديد مصادر الفروق الفردية، وقد طبق هذا النموذج وأعطى نتائج عالية من الثبات في العديد من الثقافات (McCrae & Costa, 1997). ويفترض هذا النموذج وجود خمسة عوامل رئيسة تفسر نسبة كبيرة من التباين في مجال الشخصية وهي:

١ – المقبولية Agreeableness: يعكس هذا العامل كيفية التفاعل مع الآخرين، وتتمثل السمات المميزة له في الود والتعاون والإيثار والتعاطف والتواضع واحترام مشاعر وعادات الآخرين، كما تتضمن الثقة، والاستقامة والوضوح، والإيثار، والتواضع والبساطة.

٢ – يقظة الضمير Conscientiousness: وتعني المثابرة والتنظيم لتحقيق الأهداف، وتتمثل السمات المميزة للأفراد ذوي يقظة الضمير في النظام والإخلاص والأمانة، والجدية، والدقة، والصدق، كما تتضمن الكفاءة والجدارة، والنظام والترتيب، والشعور بالواجب، والمثابرة من أجل الإنجاز، والانضباط الذاتي، والتروي.

٣- الانبساطية Extraversion: وتعني التفضيل للمواقف الاجتماعية والتعامل معها، والاستقلالية، والتفتح الذهني، ويكون الأفراد مرتفعى الانبساطية نشطين، وتتضمن الدفء، والحماسة، وحب التجمع، وتوكيد الذات، والنشاط، والانفعالات الإيجابية.

٤- العصابية Neuroticism: وتعني الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية أو الحزينة، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد أكثر عرضة لعدم الأمان، وتتمثل السمات المميزة لهؤلاء الأفراد في القلق، والغضب، والعدائية، والاكتئاب، والاندفاع، وعدم القدرة على تحمل الضغوط، كما تتضمن القلق، والعدائية، والغضب، والاكتئاب، والحساسية، والاندفاعية.

٥- الانفتاح على الخبرة Openness to Experience: ويعنى النضج العقلي والاهتمام بالثقافة، والتفوق، وحب الاستطلاع، وسرعة البديهة، والسيطرة، والطموح، والمنافسة، ويمتاز الأفراد بأنهم خياليون، وابتكاريون، ويبحثون عن المعلومات بأنفسهم، ويتضمن الخيال، وحب الجمال، والفن، والمشاعر، والأفكار، والقيم (أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠٠٩؛ السيد محمد أبو هاشم، ٢٠١٠).

لذا يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماك كري Costa & McCare من أهم النماذج المعاصرة التي حاولت تفسير الشخصية، ووصف أبعادها الأساسية؛ إذ يوفر إطارًا موحدًا للعمل في بحوث السمات، ودعمت بحوث كثيرة استخدمت هذا النموذج النتائج الخاصة بثبات الشخصية واستقرارها وعدم تغيرها عبر الثقافات، بالإضافة إلى الاستخدام التنبؤي لهذه العوامل (نافز بقيعى، ٢٠١٥؛ Matthews, Deary, & Whiteman, 2003). كما يقدم النموذج إطارا عاما وشاملا، للفروق بين الأفراد في الأساليب الدافعية والانفعالية والشخصية والخبرة (أبو زيد سعد الشويقي، ٢٠٠٨). لذا يعد من أكثر خرائط الشخصية تأثيرًا وأهمية، ويبدو أن معظم السمات المهمة في الشخصية يمكن أن توضع في مكان ما بالنسبة لهذه الأبعاد الخمسة الكبرى (أحمد محمد عبد الخالق، ٢٠٠٩).

ويمكن الاستفادة من استخدام نموذج العوامل الخمسة الكبرى في دراسة الشخصية لدى الأطفال والمراهقين (فؤاد حامد الموافي وفوقية محمد راضي، ٢٠٠٦؛ Barbaranelli, Caprara, Rabasca, & Muris, Meesters, & Diederen, 2005؛ Pastorelli, 2003). فقد توصل بحث (أحمد محمد عبدالخالق وشيماء وليد الجوهري، ٢٠١٣أ) على عينة من المراهقين الكويتيين، بلغ قوامها (٣١٠) من طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها، إلى أن العصابية هو العامل الوحيد المنبئ بالاكتئاب، لدى الذكور والإناث. وتوصل (أحمد محمد عبدالخالق وشيماء وليد الجوهري، ٢٠١٣ب) لدى عينة من المراهقين الكويتيين من طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها (ن ٣٥٩)، إلى أن عامل الإتقان (يقظة الضمير) هو العامل الوحيد المنبئ بالتدين. كما بحث (أحمد محمد عبدالخالق وحياة خليل البناء، ٢٠١٤) على عينة قوامها (٥٢٧) طالبا وطالبة من طلاب جامعة الكويت، إلى أن صعوبة تعرف المشاعر متغير يشير إلى نوع من الاضطراب؛ إذ إن أعلى ارتباطاته الإيجابية لدى الجنسين توجد مع عامل العصابية، في حين أن

ارتباطاته السلبية توجد مع بقية عوامل الشخصية. كما توصل (جمال عبدالحميد جادو ودعاء محمد عبدالعظيم، ٢٠١٦) على عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القصيم بلغت (٤١٦) طالبا وطالبة، إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكل من مقاومة الإغراء والسعادة النفسية، كما بينت النتائج أنه يمكن التنبؤ بكل من مقاومة الإغراء والسعادة النفسية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. كما توصل بحث (أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠١٨أ) على (١٧٩) طالبا وطالبة من الجامعة، إلى وجود علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين السعادة وكل من: الانبساط، والقبول، والإتقان، وسالبة ودالة مع العصابية. كذلك توصل (أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠١٨ب) على عينة قوامها (٢٥٠) من طلاب المدارس الإعدادية، إلى أن الانبساط، والعصابية، والإتقان تنبئ بالصحة النفسية لدى البنين، وأن الانبساط، والعصابية والتفتح للخبرة تنبئ بالصحة النفسية لدى البنات على التوالي. كما توصل بحث (هناء رفعت عبداللطيف وسحر محمود محمد، ٢٠١٩) على عينة تكونت من (٢٩٥) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة سوهاج، إلى وجود علاقة دالة احصائيا بين أبعاد الشخصية الثلاثة (يقظة الضمير والانبساطية والانفتاح على الخبرة) والذكاء الوجودي، في حين أنه لم تكن هناك علاقة دالة إحصائيا بين بعدي (المقبولية والعصابية) والذكاء الوجودي، وأن هناك بعدين فقط من أبعاد الشخصية الخمسة وهما يقظة الضمير والانفتاح على الخبرة تفسر ٧% من التباين في الذكاء الوجودي. كما توصل بحث (أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠٢٠) على عينة من طلاب الجامعة (ن = ٢٠١) إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين حب الحياة وبين مقاييس الحياة الطيبة، والصحة النفسية، والفاعلية الذاتية، والانبساط، والتفتح، والإتقان.

يتضح مما سبق أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من النماذج التي اعتمدت عليها العديد من البحوث في دراسة الشخصية وعلاقتها بالعديد من المتغيرات النفسية، فهذا النموذج من أكثر النماذج استخداما وثباتا عبر الثقافات المختلفة الذي أشار إلى أن الشخصية تتمثل في خمسة عوامل رئيسية هي: المقبولية ويقظة الضمير والانبساطية والعصابية والانفتاح على الخبرة، ومن جانب آخر تتطلب الجوانب الوجدانية والسمات المزاجية للشخصية أدوات لقياس سلوك الفرد الذي يميزه عن غيره من الأفراد، وفيها يستجيب بما يتفق مع خصائصه وسلوكه اليومي، والتي تتطلب أساليب الملاحظة والاستبيانات والتقارير الذاتية.

وتحتوي بنود مقاييس التقرير الذاتي على أنماط سلوكية يستجيب لها الفرد واصفا مشاعره أو انفعالاته أو اتجاهاته أو ميوله أو علاقاته مع الآخرين، وكذلك أساليب تصرفه في المواقف المختلفة، ومن ثم فإن الاستجابة لهذه البنود تمثل نوعا من التقرير الذاتي عن أدائه (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٠). وبين (فؤاد أبو حطب وسيد عثمان وآمال صادق، ١٩٩٣) وجود بعض المشكلات المتضمنة في وسائل التقرير الذاتي وخاصة إذا كانت تتناول الجوانب الانفعالية والوجدانية، ومنها: أنه قد تختلط الأمور عند الفرد

فيستجيب بالصورة التي يجب أن يكون عليها السلوك، أو كما هو مرغوب في الثقافة التي يعيش فيها، وليس كما هو موجود بالفعل، كما قد يلجأ إلى تزييف الاستجابة لإعطاء صورة غير صحيحة عن نفسه. ويؤيد ذلك كل من (Fox & Schwartz, 2002) عندما أشارا إلى أن الاستخدام المتكرر لمقاييس التقرير الذاتي في البحوث النفسية قد يؤثر سلبا في دقة هذه المقاييس في تقدير جوانب الشخصية، فمقاييس التقرير الذاتي تتأثر بصورة كبيرة بأنماط الاستجابة، والتي لا تعد صورة صادقة عن الوضع النفسي للأفراد، ومن هذه الأنماط المرغوبية الاجتماعية Social Desirability، حيث إنها تؤدي إلى تشويه الاستجابة والذي يؤثر بصورة سالبة على صدق المقياس (Aron & Aron, 1994).

فالمرغوبية الاجتماعية هي ميل الفرد إلى اختيار الإجابات التي تترك انطباعًا جيدًا عند الآخرين، أو إعطاء استجابات غير طبيعية وغير شائعة (Anastasi & Urbina, 1997). كما يعرفها (Smith & Mackie, 1995) بأنها ميل الأفراد للتزييف في الاستجابة على المقاييس، لكي يظهرون استجابات يعتقدون من خلالها أنها تلقى قبول واستحسان الآخرين، ويعرفها (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٠) بأنها محاولة الفرد إظهار نفسه بصورة مقبولة اجتماعيا في استجابته لبنود معينة في استبيانات الميول والشخصية، ويمثل هذا المتغير نوعا من التحيز في الاستجابة، و ويعرفها كل من (Tan & Hall, 2005) بأنها ميل الأفراد إلى إظهار أنفسهم في مظهر حسن عند الاستجابة لبنود مقاييس التقرير الذاتي، والذي يؤدي إلى تحيز في الاستجابة . كما أن ميل الفرد لاختيار الاستجابات المرغوبة اجتماعية لا يشير دائما إلى خداع متعمد، فالمرغوبية الاجتماعية هو ميل الفرد بطريقة غير واعية لخلق واجهة جيدة لنفسه أمام الآخرين وهذا الميل ربما يشير إلى نقص استبصار الفرد بنفسه وخداعه لذاته أو كرهه لمواجهة عيوبه (Anastasi & Urbina, 1997).

التحيزات الذاتية والأخلاقية في مقياس المرغوبية الاجتماعية لبولهس (Paulhus, 1991, 1998):

يقوم البحث الحالي على نظرية بولهس (Paulhus, 1991, 1998) للمرغوبية الاجتماعية والذي يرى أنها تتكون من عاملين هما: التحيزات الذاتية والتحيزات الأخلاقية Egoistic and Moralistic Bias فهو يرى المرغوبية الاجتماعية على أنها نوع من الخداع يلجأ إليه الفرد أثناء الاستجابة لبنود المقياس، وهذا الخداع نوعان: خداع موجه نحو الذات Egoistic بأن يخدع الفرد نفسه بامتلاكه صفات مرغوبة وتجنبه صفات غير مرغوبة، وخداع موجه نحو الآخرين أطلق ليه التحيزات الأخلاقية Moralistic Bias حيث يحاول الفرد أن يخلق انطباع جيد عند الآخرين، ولذلك يسمى أيضا إدارة الانطباع. ويعتبر الخداع Deception أحد أشكال التزوير في الاستجابة على بنود مقاييس التقرير الذاتي، ويعرف بأنه التعمد في تقرير أنماط سلوكية بطريقة غير أمينة، ويشمل الكذب وتشويه الحقائق أو أي وسائل تهدف إلى إقناع الآخرين بشيء ما خلاف الحقيقة (Snell, Sydell, & Lueke, 1999).

ومن مقاييس المرغوبية الاجتماعية التي اعتمدت على مكوني التحيزات الذاتية والتحيزات الأخلاقية في

صياغة بنودها القائمة المتوازنة للاستجابة المرغوبة اجتماعيًا The Balanced Inventory of Responding Desirable (BIDR) إعداد (Paulhus, 1991, 1998) ومكون خداع الذات أو التحيزات الذاتية هو طريقة غير واعية Unconscious من إدراك الفرد لنفسه في أحسن صورة لكي يخفض من درجة التناقض الداخلي و يحمي الأنا Ego، وفي هذه الحالة لا يحاول الأفراد تلفيق استجاباتهم ولكنهم يستجيبون للأسئلة بأمانة كما يعتقدون، ولكن اعتقادهم يعد نوع من التكتم نابع من أخذ فكرة موجبة عن أنفسهم بصورة مزيفة أو من نقص الاستبصار الذاتي، ويظهر خداع الذات في ميلهم إلى إنكار Denial خصائص سلبية بطريقة غير واعية (Fox & Schwartz, 2002). ويرتبط خداع الذات أو التحيزات الذاتية بمفاهيم أخرى منطبقة على الذات مثل تخيل الذات وتقدير الذات والميكانزمات الدفاعية (Anastasi & Urbina, 1997). ومن بين المصطلحات التي تستخدم للتعبير عن تحريف الاستجابة في بنود التقرير الذاتي هو ما يطلق عليه التجميل الذاتي self-Enhancement (Ones & Viswesvaran, 1996).

وفي المقابل فإن مكون التحيزات الأخلاقية والذي يطلق عليه أيضا خداع الآخرين أو إدارة الانطباع Impression Management هو محاولة واعية Conscious من جانب الأفراد للتأثير في الآخرين وتقديم صورة خاطئة عن أنفسهم لتحقيق هدف معنوي شخصي، حيث يحاولون بطريقة مقصودة ومتعمدة تقديم صورة جيدة عن أنفسهم بتقرير خصائص إيجابية يعرفون أنهم لا يمتلكوها أصلا، أو إنكار صفات سلبية بالرغم من امتلاكهم لها (Fox & Schwartz, 2002). إن مكون التحيزات الأخلاقية أو إدارة الانطباع والذي يسمى أيضا خداع الآخرين يلجأ إليه الفرد لكي يخلق انطباعات مرغوبة (Anastasi & Urbina, 1997). ويؤيد ذلك كل من (Helmes & Holden, 2003) عندما أشارا إلى أن مكون التحيزات الأخلاقية هو خداع للآخرين يعكس جهود واعية من جانب الفرد لتقديم صورة ايجابية.

ومن ثم يتضح أن الفرق بين مكون خداع الذات أو التحيزات الذاتية ومكون التحيزات الأخلاقية أو خداع الآخرين يكمن في تعمد الفرد في الخداع؛ ففي المكون الأول يكون الخداع بطريقة لاشعورية وغير متعمدة، ويلجأ إليه الفرد كوسيلة دفاعية وبدون أن يعي ذلك، أما المكون الثاني يظهر فيه صفة التعمد لكي يحظى فيه الفرد على قبول الآخرين، الذي يمكن أن يطلق عليه التزوير، كما أن مكون خداع الذات يمكن أن يطلق عليه الإنكار.

العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى والمرغوبية الاجتماعية:

تشير الإحصائيات إلى أن الأفراد يكذبون يوميا في تفاعل واحد من كل خمسة تفاعلات (Steinel, Utz, & Koning, 2010)، كما يكذب طلاب الجامعة في تفاعل واحد من كل ثلاثة، ويتضح من تلك النتائج أن الكذب بصورة عامة أمر شائع، وأن انتظام الكذب أمر واضح، ومع ذلك فقد تم تحديد الدوافع التي تحرك سلوك الكذب ودراستها. فالأفراد من جميع الأعمار وعلى اختلاف أنواعهم وجنسياتهم يكذبون لتحقيق

أبسط الأهداف في التفاعلات الاجتماعية (Tosone, 2006). ويُفترض أن الدوافع الكامنة وراء سلوك الكذب تختلف من فرد لآخر (Steinel et al., 2010) .

وتم دراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والمرغوبية الاجتماعية في علم النفس الاجتماعي والإكلينيكي، وتسعى البحوث لفهم آثار المرغوبية الاجتماعية على سمات الشخصية والعكس، وكيف يمكن لسمات الشخصية أن تؤثر في مستويات المرغوبية الاجتماعية، وبشكل عام درست القليل من البحوث تأثير المرغوبية الاجتماعية في سمات الشخصية الخمس الكبرى، ومازالت هناك الحاجة لبحث السمات الديموغرافية والسمات الأخرى المميزة للمرغوبية الاجتماعية للتوصل لطبيعة العلاقة بين المرغوبية الاجتماعية وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى (Paulhus, 2002).

فقد هدف بحث (Paulhus, 1984) إلى التعرف على أفضل نموذج لمكونات المرغوبية الاجتماعية، ولذلك أجرى ثلاث دراسات فرعية، الأولى تم فيها إجراء تحليل عاملي على بنود ستة مقاييس تقيم المرغوبية الاجتماعية على عينة من طلاب الجامعة من الجنسين، وتم التوصل إلى مكونين هما: العزو والإنكار، والدراسة الثانية مع اختلاف العينة توصلت إلى مكونين هما: خداع الذات وخداع الآخرين (إدارة الانطباع) أو التحيزات الأخلاقية، ولقد دعمت الدراسة الثالثة النموذج الثاني المبني على مكوني خداع الذات والتحيزات الأخلاقية، فالعامل الأول في المرغوبية الاجتماعية يفسر بصورة أفضل كخداع للذات، فالبنود تظهر في صورة أفكار تهديدية وعدم أمن، مما يؤدي إلى خداع الفرد لنفسه وإنكاره السمات غير المرغوبة، أما العامل الثاني تم تفسيره كإدارة الانطباع أو التحيزات الأخلاقية، وهنا تركز البنود على الأنماط السلوكية الصريحة المرغوبة اجتماعيا، والذي يحاول الفرد نسبها لنفسه لكي يخدع الآخرين ويترك انطباعًا جيدًا لديهم. وتوصل بحث (أبو المجد إبراهيم الشوربجي، ١٩٩٤) على عينة من طلاب الجامعة إلى أن الطلاب الذين تلقوا تعليمات التزوير للأسوأ أظهروا أنفسهم على أنهم انبساطيون وأقل عصابية وأقل كذبا. وتوصل بحث (Ones & Viswesvaran, 1996) باستخدام التحليل البعدي لتتبع العلاقة بين المرغوبية الاجتماعية وسمات الشخصية إلى ارتباط المرغوبية الاجتماعية بسمات المقبولية والضمير الحى، وخلصا إلى أن المرغوبية الاجتماعية تعكس فروقا فردية في متغيرات الشخصية، كما أن قابلية الفرد للتزوير في الاستجابة Fakability يمكن اتخاذه كمتغير للفروق بين الأفراد، حيث إن هناك بعض الأفراد أكثر قدرة على التزوير في الاستجابة على مقاييس التقرير الذاتي من غيرهم.

كما توصل (Campbell & Williams, 2000) على عينة من المراهقين إلى أن ذوي المرغوبية الاجتماعية المرتفعة يواجهون صعوبة في فهم النصوص المخالفة للقيم الاجتماعية، مقارنة بالنصوص المسايرة للقيم الاجتماعية، ولقد فسر الباحثان ذلك بأن هؤلاء المراهقين ربما يجدون صعوبة في التوحد مع شخصيات النصوص المخالفة لقيمهم الاجتماعية نظرا لدرجة المرغوبية الاجتماعية التي يتحلون بها.

كما قام (Stober, 2001) ببحث العلاقة بين المرغوبية الاجتماعية والسمات الخمس الكبرى للشخصية،

وبينت النتائج عدم وجود علاقة بين المرغوبية الاجتماعية والعصابية والانفتاح والانبساط، ووجود علاقة بين المرغوبية الاجتماعية والرضا ويقظة الضمير. وبحث (Paulhus , 2002) المرغوبية الاجتماعية وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى، وبينت النتائج أن تعزيز خداع الذات، وإنكار خداع الذات، وإدارة الانطباع (التحيزات الأخلاقية) موجودة في العوامل الخمسة للشخصية، وارتبط تعزيز خداع الذات ارتباطًا إيجابيًا بالانبساط والانفتاح (٠.٤٠، ٠.٤٨)، وارتبط إنكار خداع الذات ارتباطًا إيجابيًا بالرضا (٠.٥٠)، وكان أعلى ارتباط لإدارة الانطباع أو التحيزات الأخلاقية مع يقظة الضمير حيث بلغ (٠.٢٩).

كما توصل (Furnham, Petrides, & Spencer-Bowdage, 2002) على عينة من طلاب الجامعة (ن=١٢٠) إلى أن الطلاب الذين يلجأون إلى ميكانيزم الكبت هم الأعلى مرغوبية اجتماعية وأقل قلقا، ويتسمون بأنهم أعلى ذكاء وجداني ورضا عن الحياة وتقديرا للذات واستخدام أساليب صحية في التعامل مع الضغوط. كما بين (Fox & Schwartz, 2002) على عينة مكونة من (٩١) طالبا جامعيا وجود علاقة ايجابية بين التحيزات الأخلاقية (إدارة الانطباع) والشعور بالتحكم، ولقد فسر الباحث هذه النتيجة بأن مألوفية المفحوص ببنود الاختبار واختيار محتواه أعطاهم ميزة في إدارة انطباع الآخرين عنهم، فيما يعرف بخداع الآخرين وإصدار استجابات تلقى قبول الآخرين.

كما توصل (McKelvie, 2004) على عينة من (١٤٧) طالب جامعي إلى أن العلاقة بين المرغوبية الاجتماعية والعصابية كانت سلبية، مما يعد تزييف في الاستجابة. كما توصل (Tan & Hall, 2005) على عينة من (٢٩٩) طالب جامعي إلى أن الأفراد الذين يقيمون أنفسهم كما هي بالفعل حتى لو كانت تتسم بالدونية (مرغوبية اجتماعية أقل) يتبنون توجه هدف نحو التعلم، فسلوكهم مدفوع نحو التعلم، كما أن الأفراد الذين يتضايقون من وضع أنفسهم في مواقف لا تلقي رضا الآخرين (مرغوبية اجتماعية أعلى) يميلون إلى تبني توجه الهدف التجنبى فسلوكهم مدفوع بتجنب النقد من الآخرين.

وبحث (Galic & Jerneic, 2013) التزييف في الاستجابة على مقاييس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وذلك بمقارنة بنية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأداة لقياس التحيزات الأخلاقية (إدارة الانطباع)، وبينت النتائج أن مرتفعي التحيزات الأخلاقية (إدارة الانطباع) قد حصلوا على درجات مرتفعة في الضمير (٠.٦٩) والتي ارتبطت سلبيا بالعصابية (−٠.٧١)، وخلصت النتائج إلى أن المرغوبية الاجتماعية تؤثر بصورة كبيرة في سمات الشخصية الخمس الكبرى، كما تؤثر المرغوبية الاجتماعية أيضًا في الاختبارات النفسية وصلاحية نتائجها. وقام (Krajenka, 2017) ببحث العلاقة بين المرغوبية الاجتماعية وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى لتحديد السمات الشخصية والديموغرافية للأفراد المرغوبين اجتماعيا، وبينت النتائج أن جميع المشاركين بغض النظر عن نمط الشخصية أو الجوانب الديموغرافية كان لديهم مستوى متوسط إلى مرتفع من المرغوبية الاجتماعية، وأن ذوى المستويات المرتفعة من الانفتاح لديهم مستويات منخفضة من المرغوبية الاجتماعية مقارنة بالعوامل الأربعة الأخرى للشخصية، كما بينت

النتائج ارتباط العمر إيجابيًا بالمرغوبية الاجتماعية.

يتبين مما سبق أن الشخصية بعواملها الخمسة المختلفة؛ المقبولية ويقظة الضمير والانبساطية والعصابية والانفتاح على الخبرة، يمكن أن تؤثر في استجابات الطلاب على مقاييس التقرير الذاتي التي قد تتعرض للتشويه بسبب عاملي المرغوبية الاجتماعية؛ خداع الذات والتحيزات الأخلاقية التي يكون فيها الكذب في الاستجابات متعمدا لتقديم صورة مقبولة اجتماعيا للآخرين، ومن المتوقع أن تؤثر الشخصية بعواملها الخمسة في التحيزات الأخلاقية للمرغوبية الاجتماعية للطلاب، والتي تعد دراستها مهمة لكونها من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في صدق أدوات القياس التي تعتمد على وسائل التقرير الذاتي، والعمل على الحد من هذه الآثار من خلال الإرشاد الأكاديمي والتربوي للطلاب الذين يظهرون سمات شخصية مرتبطة بتلك التحيزات الأخلاقية، لذا يهدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحيزات الأخلاقية لدى طلاب الجامعة، وأي من هذه العوامل أكثر اسهاما في التنبؤ بالتحيزات الأخلاقية، ومن هنا يمكن صياغة فرضي البحث على النحو التالي:

فروض البحث:

الفرض الأول: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير، والانبساط، والمقبولية، والعصابية) والتحيزات الأخلاقية لدى طلاب الجامعة.

الفرض الثاني: تسهم العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير، والانبساط، والمقبولية، والعصابية) في التنبؤ بالتحيزات الأخلاقية لدى طلاب الجامعة.

إجراءات البحث:

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث.

المشاركون في البحث:

شارك في البحث (٤٧١) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة بشعبة التعليم الأساسي بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٠-٢٠٢١م، ويوضح الجدول التالي توزيع المشاركين في البحث.

جدول (١)

توزيع المشاركين في البحث

النوع	أدبي	علمي	المجموع
ذكور	٩٤	٩٨	١٩٢
إناث	١١٧	١٦٢	٢٧٩
المجموع	٢١١	٢٦٠	٤٧١

أداتا البحث:

أولا: قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أعدها كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) وتعريب أحمد عبدالخالق (٢٠٠٩):

تعتبر قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أول أداة موضوعية تهدف إلى قياس الأبعاد الأساسية للشخصية بواسطة مجموعة من البنود (٦٠ بندا) تم استخراجها عن طريق التحليل العاملي لعدد كبير من بنود مشتقة من عديد من اختبارات الشخصية، وتشتمل على خمسة مقاييس فرعية وهي: العصابية، والانبساط، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ويقظة الضمير تتوزع عليها هذه البنود بالتساوي. وقام أحمد عبدالخالق (٢٠٠٩) بترجمة بنود القائمة إلى العربية، التي يجاب عن كل منها باختيار بديل من خمسة بدائل، على النحو الآتي: لا = صفر، قليلا = ١، متوسطا = ٢، كثيرا = ٣، كثيرا جدا = ٤، وذلك للبنود الإيجابية، ويتم احتساب الدرجات بطريقة عكسية في البنود السلبية. واستخدم مترجم القائمة طريقة الثبات بإعادة التطبيق والتي تراوحت بين (٠.٧٩) إلى (٠.٩٠)، وبطريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠.٦٦) إلى (٠.٨٥)، كما تراوحت قيم معاملات الصدق المرتبط بالمحك مع بين (٠.٤٢) إلى (٠.٨٥)، كما أشار إلى أنه قد تأكدت العوامل الخمسة، بما فيها الاستخبارات، والاختبارات الموضوعية، وتقارير الملاحظين، وأجريت عليها دراسات كثيرة في مختلف دول العالم. وفي البحث الحالي تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠.٧٥) إلى (٠.٨٢) بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين، وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثانيا: مقياس المرغوبية الاجتماعية الصورة المختصرة: إعداد (Hart, Ritchie, Hepper, & Gebauer, 2015) وتعريب الباحث ملحق (٢):

قام بإعداد هذا المقياس (Hart et al., 2015) لاختصار مقياس (Paulhus & John, 1998) الذي يتكون من (٤٠) مفردة موزعة على بعدين هما: التحيزات الأخلاقية واشتمل على (٢٠) مفردة، والتحيزات الذاتية واشتمل على (٢٠) مفردة، ويتم تقدير الاستجابة في ضوء مقياس "ليكرت" سباعي يتراوح من (١) (لا تنطبق) إلى (٧) (تنطبق تماما) في حالة العبارات الموجبة، ويتم عكس التقدير في حالة العبارات السالبة. وقام (Hart et al., 2015) بعمل صورة مختصرة لهذا المقياس تكونت من (١٦) مفردة موزعة على بعدين هما: التحيزات الأخلاقية واشتمل على (٨) مفردات، والتحيزات الذاتية واشتمل على (٨) مفردات، وقام باستخدام صدق المحك حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين بعدي المقياس (التحيزات الأخلاقية، والذاتية) ومقاييس: تقدير الذات (ر= ٠.١٨، ٠.٥٢) والنرجسية (ر= -٠.١٨، ٠.٢٦) والانفتاح (ر= ٠.٠٤، ٠.١٨) والثبات الانفعالي (ر= ٠.٢٦، ٠.٤٥) والانبساطية (ر=- ٠.٠٦، ٠.١٦) ومقياس المرغوبية الاجتماعية لـMarlowe–Crowne (ر= ٠.٥٣، ٠.٣٢)، كما بلغت قيم معاملات

الثبات بطريقة الفا–كرونباخ ٠.٧٣، ٠.٦٤ للبعدين التحيزات الأخلاقية، والتحيزات الذاتية على الترتيب.
وتم ترجمة المقياس وعرضه على مجموعة من المحكمين (ن=٦) (ملحق١)، للتأكد من الصياغة اللغوية للمفردات، ومناسبة الترجمة للعبارات، وتم عمل التعديلات التي أشار بها المحكمون، والتي تمثلت في تعديل بعض الصياغات اللغوية، وفي ضوء آراء المحكمين ثم تطبيق المقياس والذي اشتمل على (١٦) مفردة موزعة بالتساوي على بعدي المقياس على العينة الاستطلاعية والتي بلغت (١٩٧) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة بالشعبة العامة، للتأكد من الصدق والثبات على النحو التالي:

صدق المقياس:

تم استخدام الصدق العاملي وطريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation، واستخدام محك "كايزر" لاستبقاء المفردات ذات التشبعات المساوية أو الأكبر من (٠.٣)، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن عاملين تشبعت عليهما (١٦) مفردة، وبلغت قيمة الجذر الكامن (٣.٣٧٣) لعامل التحيزات الأخلاقية وفسر (١٣.٩٧٩%) من التباين، بينما بلغت قيمة الجذر الكامن لعامل التحيزات الذاتية (١.٧٨١)، وفسر (١١.٧٨٨%) من التباين.

جدول (٢)

تشبعات مفردات مقياس التحيزات الذاتية والأخلاقية بعد التدوير

المفردة	التحيزات الأخلاقية	المفردة	التحيزات الذاتية
١	٠.٣٧٢	١	٠.٣٧٢
٢	٠.٤٥٧	٢	٠.٤٦٠
٣	٠.٤٤٤	٣	٠.٤٥٦
٤	٠.٥٠٧	٤	٠.٤٥٨
٥	٠.٥٤٧	٥	٠.٥٩٥
٦	٠.٤٨٠	٦	٠.٥٦٨
٧	٠.٥٣٣	٧	٠.٦٠٦
٨	٠.٧١٩	٨	٠.٥٩٤
الجذر الكامن	٣.٣٧٣	الجذر الكامن	١.٧٨١
التباين المفسر	١٣.٩٧٩	التباين المفسر	١١.٧٨٨

الثبات:

تم استخدام طريقة "ألفا كرونباخ" لتقدير ثبات عاملي المقياس، بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن= ١٩٧)، والذي بلغت قيمته (٠.٧٥)، و(٠.٧٩) للعاملين: التحيزات الأخلاقية والتحيزات الذاتية على الترتيب، وهي قيم مقبولة.

الاتساق الداخلي:

تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات التحيزات الأخلاقية والدرجة الكلية لهذا العامل بين (٠.٤٠٥) إلى (٠.٦٣٨)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات التحيزات الذاتية والدرجة الكلية لهذا العامل بين (٠.٤٠٤) إلى (٠.٥٨٦)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتحيزات الأخلاقية والدرجة الكلية للمقياس (٠.٧٧٤)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتحيزات الذاتية والدرجة الكلية للمقياس (٠.٨٤٧)، وجميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وفي البحث الحالي تم الاعتماد على درجات المشاركين في البحث على بنود عامل التحيزات الأخلاقية فقط.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم الاعتماد على معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي باستخدام برنامج SPSS(22) في معالجة بيانات البحث الحالي والتحقق من الفروض.

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بالعينة والأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، كما تتحدد بعامل التحيزات الأخلاقية في مقياس المرغوبية الاجتماعية.

نتائج البحث:

١-لاختبار صحة الفرض الأول والذى ينص على أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير، والانبساط، والمقبولية، والعصابية) والتحيزات الأخلاقية لدى طلاب الجامعة. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، ويبين جدول (١) التالي نتائج ذلك.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحيزات الأخلاقية

عوامل الشخصية الكبرى	معامل الارتباط بالتحيزات الأخلاقية
الانفتاح على الخبرة	٠.١٣٨**

يقظة الضمير	**٠.٣٨٣
الانبساط	**٠.١٥١ -
المقبولية	**٠.٢٠٥
العصابية	٠.٠٣٣

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٣) السابق ما يلي:

- وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين التحيزات الأخلاقية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية: الانفتاح على الخبرة (ر=٠.١٣٨)، ويقظة الضمير (ر=٠.٣٨٣)، والمقبولية (ر=٠.٢٠٥) لدى طلاب الجامعة.
- وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين التحيزات الأخلاقية والانبساط (ر=-٠.١٥١) لدى طلاب الجامعة.
- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحيزات الأخلاقية والعصابية (ر=٠.٠٣٣) لدى طلاب الجامعة.

٢- لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه: تسهم العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير، والانبساط، والمقبولية، والعصابية) في التنبؤ بالتحيزات الأخلاقية لدى طلاب الجامعة. تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي وجدول (٤) التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي حسب أهمية تأثير العوامل المستقلة (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) على المتغير التابع (التحيزات الأخلاقية)

العوامل المستقلة	R	R^2	التغير في R^2	B	Beta	ف	ت
يقظة الضمير	٠.٣٨٣	٠.١٤٧	٠.١٤٧	٠.٩٥٢	٠.٣٥١	**٨٠.٥٣١	**٨.١٣٩
المقبولية	٠.٤١٦	٠.١٧٣	٠.٠٢٧	٠.٥٣٢	٠.١٨٧	**١٥.١٦٦	**٤.٤٣٩
الانبساط	٠.٤٣٩	٠.١٩٢	٠.٠١٩	٠.٤٥٧ -	٠.١٤٥ -	**١١.٠٤٣	**٣.٣٢٣

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) السابق أن يقظة الضمير أكثر عوامل الشخصية إسهاما في التنبؤ بالتحيزات الأخلاقية وفسر (١٤.٧)، يليه المقبولية والذي فسر (٢.٧)، ثم الانبساط وفسر (١.٩) من التباين في التحيزات الأخلاقية. كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتحيزات الأخلاقية من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على النحو التالي:

التحيزات الاخلاقية = ٧١.١٣٠ + ٠.٩٥٢ يقظة الضمير + ٠.٥٣٢ المقبولية – ٠.٤٥٧ الانبساط.

مناقشة وتفسير النتائج:

لقد بينت نتائج البحث الحالي وجود علاقة دالة وموجبة بين التحيزات الأخلاقية وكل من: الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير والمقبولية، ووجود علاقة سالبة ودالة بين التحيزات الأخلاقية والانبساط، كما كانت يقظة الضمير أكثر عوامل الشخصية إسهاما في التنبؤ بالتحيزات الأخلاقية وفسرت (١٤.٧)، يليه المقبولية والذي فسر (٢.٧)، ثم الانبساط وفسر (١.٩) من التباين في التحيزات الأخلاقية.

وقد ترجع هذه النتائج إلى طبيعة خصائص كل نمط من أنماط الشخصية لكوستا وماكري، حيث كانت أعلى قيمة ارتباط بين التحيزات الأخلاقية ويقظة الضمير والتي بلغت (٠.٣٨٣) على الرغم من إنه قيمة ارتباط متوسطة إلا أنها أعلى القيم في العلاقة بين التحيزات الأخلاقية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما أنها أسهمت في التنبؤ بالتحيزات الأخلاقية بنسبة (١٤.٧%) من التباين، كما أنها تتفق مع نتائج العديد من البحوث التي توصلت إلى أهمية ودور عامل اليقظة العقلية في دراسة الجوانب المختلفة للأفراد (أحمد محمد عبدالخالق وشيماء وليد الجوهري ب، ٢٠١٣؛ أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠١٨أ؛ هناء رفعت عبداللطيف وسحر محمود محمد، ٢٠١٩؛ أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠٢٠)، كما تقترب قيمة معامل الارتباط بين التحيزات الأخلاقية ويقظة الضمير في البحث الحالي (ر=٠.٣٨٣) من قيمة معامل الارتباط التي توصل إليها (Paulhus, 2002) والتي بلغت (ر=٠.٢٩)، وهذه النتيجة ترجع إلى طبيعة ذوي يقظة الضمير والذين يتميزون بالتنظيم وضبط النفس والسعي للإنجاز (علا محمد، ٢٠١٢) وتحمل المسئولية والكفاح والالتزام بالواجبات لتحقيق الأهداف (محمد زهران وسناء زهران، ٢٠١٣) فهؤلاء الطلاب مثابرون وواقعيون في سلوك التوجه للهدف، وطموحون، ويعملون بجد وعلى درجة من الوعي (هشام حبيب الحسيني، ٢٠٠٤؛ McCrae & Costa, 2006) كما أنهم يتحكمون في قراراتهم التي يمكن أن تتغير بتغير الظروف، كما قد يدفعهم شعورهم بالحاجة للإنجاز إلى تزييف استجاباتهم التي يصلون بها لأهدافهم وذلك تجنبا للمشكلات، فمستويات النجاح المرتفعة التي يرغبون في الوصول إليها تتم عبر التخطيط الهادف والمثابرة، لذا يثق بهم الناس، وينظرون إليهم نظرة إيجابية على اعتبار أنهم أذكياء، وكل ذلك يدفعهم إلى المحافظة على هذه الصورة لدى الآخرين، فهم محبين للكمال، علاوة على ذلك يمكن أن ينتقدوا لعدم موثوقيتهم (فهد العنزي، ٢٠٠٧). وكل هذه الخصائص لذوي يقظة الضمير قد تدفعهم إلى التحيزات الأخلاقية في استجاباتهم لمقاييس التقرير الذاتي؛ فهم دائما يحرصون على الظهور بصورة مرغوبة اجتماعيا وفي حاجة إلى أن يشعروا بأنهم مقبولون، كما يحرصون على خلق انطباع جيد عند الآخرين، وإن تطلب ذلك التعمد في تقريرهم لأنماط سلوكية غير حقيقية أو تشويه الحقائق أو أي وسائل تهدف إلى إقناع الآخرين بشيء ما بخلاف الحقيقة.

كذلك بينت نتائج البحث الحالي وجود علاقة دالة وموجبة بين التحيزات الأخلاقية والمقبولية والتي

بلغت (٠.٢٠٥) وعلى الرغم من إنه قيمة ارتباط منخفضة إلا أنها أسهمت في التنبؤ بالتحيزات الاخلاقية بنسبة (٢.٧%) من التباين بعد يقظة الضمير، وهذه النتيجة ترجع إلى طبيعة الطلاب ذوي المقبولية والذين يتميزون بحرصهم على التفاعل مع الآخرين ونيل درجة من القبول والرضا عنهم، كما أنهم اجتماعيون بطبعهم ويحرصون على إظهار صورة ذات جيدة عنهم (عفاف جعيص، ٢٠١٥). لذا يحرصون على استيعاب الآخر ومراعاة مشاعره واحترام رغباته، كما يعد عامل المقبولية من عوامل الشخصية الأكثر ارتباطا بالعلاقات الاجتماعية، فهم يتصفون بدماثة الخلق والتعاون والتسامح والتطوع لمساعدة الآخرين، فالمقبولية تتمثل في مجموعة الخصائص الشخصية المتصلة بعلاقة الفرد بالآخرين، مثل: التعاطف والتسامح والمساعدة والتواضع والعطاء والإيثار. كما أن هذا العامل يرتبط بصورة كبيرة بكفاءة الفرد الاجتماعية وبالعلاقات الشخصية لذا تجعلهم هذه لصفات قادرين على مواجهة مشاكل وضغوط الحياة العامة، وتعكس هذه السمة الفروق الفردية في الاهتمام العام لتحقيق الوئام الاجتماعي، ويتميز الذين يتصفون بهذه السمات بالتسامح والثقة، وحسن الطباع والتعاون والقبول بحيث يحترمون ويقدرون الآخرين (DeRaad, 2000; Zhang, 2006)، فهم لديهم ميل لإجهاد أنفسهم في محاولة لمساعدة وإرضاء الآخرين من زملاء وأصدقاء وأسرة (Bruk & Allen, 2003) كما يتصفون بالوداعة الشخصية المتكيفة، كما يميلون إلى إخضاع حاجاتهم الشخصية إلى حاجات الجماعة وقبول المعيارية للجماعة أكثر من الإصرار على نماذجهم المعيارية الشخصية (هيلة عبدالله السليم، ٢٠٠٦). كذلك يرتبط عامل المقبولية بمتغيرات إيجابية في الشخصية كالإنجاز والمثابرة، والمسؤولية، والتنظيم، وهؤلاء الأفراد يسعون وراء الإنجاز من خلال التطبيع الاجتماعي مع الآخرين (بدر الأنصاري، ٢٠٠٢؛ عمر محمد علوان، ٢٠١٢؛ Costa & McCrae, 1992).

كذلك بينت نتائج البحث الحالي وجود علاقة دالة وسالبة بين التحيزات الأخلاقية والانبساط والتي بلغت (-٠.١٥١)، وعلى الرغم من إنه قيمة ارتباط منخفضة إلا أنها أسهمت في التنبؤ بالتحيزات الأخلاقية بنسبة (١.٩%) من التباين بعد كل من يقظة الضمير والمقبولية، وهذه نتيجة غير متوقعة من جانبين: أولهما أنها قيمة منخفضة جدا، وثانيهما أنها قيمة سالبة عكس ما يتميز به المنبسطون، فهم يفضلون المواقف الاجتماعية وحب التعامل معها والتفتح الذهني والاستقلالية (يزيد الشهري، ٢٠١٥). كما يتميزون بالنشاط والاجتماعية والانفعالات الايجابية، ويستمتعون بالإثارة والتغيرات في حياتهم، أي أن توجه المنبسط يكون نحو الخارج، فهو اجتماعي ودود مهتم بالآخرين يتمتع بالنشاط والطاقة، كما يتسم الانبساطي بتفضيل الاختلاط والتفاعل مع الآخرين، والتوافق مع المعايير الخارجية، كما يوجه اهتماماته إلى خارج الذات، ويفضل العمل مع الآخرين ويحترم التقاليد والسلطة.

كما يمكن تفسير هذه العلاقة السالبة بين التحيزات الأخلاقية والانبساط بما يتميز به الانبساطي في تفسيره لجوانب العالم من حوله باستخدام المنطق، واتباع قواعد ثابته، قد تكون عملية أو موضوعية أو عقائدية،

كما يمكن قبول العلاقة السالبة من منطلق أن عامل الانبساط في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يقيس الانطواء بصورة أكبر من الانبساط، فالانطوائي يوجه اهتماماته من أفكار ومشاعر إلى داخل الذات، وليس تجاه العالم الخارجي، كما أنه شديد الحساسية مع أنه يكتم مشاعره، كما يميل إلى تفسير أفكار خاصة تستند إلى قواعد خاصة به، ولديه حاجة كبيرة للسرية والخصوصية والاستقلالية والتحفظ، كما يشعر بالراحة مع الوحدة، وذلك مقارنة مع الآخرين (هيلة عبدالله السليم،٢٠٠٦).

كذلك بينت نتائج البحث الحالي وجود علاقة دالة وموجبة بين التحيزات الأخلاقية والانفتاح على الخبرة والتي بلغت (٠.١٣٨)، وهي قيمة ارتباط منخفضة، كما أنها لم تسهم في التنبؤ بالتحيزات الأخلاقية. وهذه النتيجة على عكس المتوقع أيضا فالمنفتحين على الخبرة لديهم مستوى مرتفع من المرونة، يتيح لهم الإقبال والانفتاح على الآخرين ومشاعرهم وخبراتهم، وتبادل الآراء معهم على مختلف المستويات المعرفية والاجتماعية والنفسية (فتون خرنوب، ٢٠١٠،؛ حصة محمد سيف، ٢٠١٦). كما أنهم فضوليون وأوعى بمشاعرهم، كما أنهم محافظون ومقاومون للتغيير، على عكس المتحفظين في الانفتاح على الخبرة، والذين يفضلون البسيط والمستقيم والواضح على المعقد والمبهم وغير المفهوم (فهد العنزي، ٢٠٠٧).

كذلك بينت نتائج البحث الحالي عدم وجود علاقة دالة بين التحيزات الأخلاقية والعصابية، فقد بلغت قيمة الارتباط بينهما (٠.٠٣٣)، وهي قيمة ارتباط تكاد تقترب من الصفر، وقد يرجع ذلك إلى أن هذا النمط من الشخصية أقرب إلى الاضطرابات النفسية، فهم يميلون إلى المشاعر السلبية والأفكار الحزينة (السيد أبوهاشم، ٢٠١٠)، والغضب والقلق والاكتئاب والاندفاعية وعدم التوافق وعدم الثبات الانفعالي، كما أن لديهم أفكار غير واقعية (السيد عبد العال، ٢٠٠٦)، واستعداد للإصابة بالعصاب عند توفر شروط الضغوط والمواقف العصابية (أحمد محمد عبدالخالق، ١٩٩٨).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من البحوث التي بينت أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يمكن أن تسهم في التنبؤ بالعديد من المتغيرات النفسية، كما أنه يمكن الاستفادة من استخدام هذا النموذج في دراسة الشخصية لدى الفئات مختلفة، ومن هذه المتغيرات: صعوبة تعرف المشاعر كما في بحث (أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠١٤)، والذكاء الوجودي كما في بحث (هناء رفعت عبداللطيف وسحر محمود محمد، ٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة احصائيا بين أبعاد الشخصية الثلاثة (الضمير الحي والانبساطية والانفتاح على الخبرة) والذكاء الوجودي، في حين أنه لم تكن هناك علاقة دالة إحصائيا بين العصابية والذكاء الوجودي، والاكتئاب كما في بحث (أحمد عبدالخالق، ٢٠١٨)، والسعادة كما في بحث (أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠١٨)، وحب الحياة كما في بحث (أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠٢٠)، ويقظة الضمير والذي كان العامل الوحيد المنبئ بالتدين في بحث (أحمد محمد عبدالخالق وشيماء وليد الجوهري، ٢٠١٣أ)، والصحة النفسية في بحث (أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠١٨)، ومقاومة الإغراء والسعادة النفسية (جمال عبدالحميد جادو ودعاء محمد عبدالعظيم، ٢٠١٦). كما تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج

(Ones & Viswesvaran, 1996) والذي توصل من خلال تتبع العلاقة بين المرغوبية الاجتماعية وسمات الشخصية إلى ارتباط المرغوبية الاجتماعية بسمات المقبولية ويقظة الضمير، ونتائج بحث (Stober, 2001) الذي توصل إلى وجود علاقة بين المرغوبية الاجتماعية والضمير وعدم وجود علاقة بين المرغوبية الاجتماعية والعصابية. وبحث (Paulhus , 2002) الذي توصل إلى أن أعلى ارتباط للتحيزات الأخلاقية مع الضمير حيث بلغ (٠.٢٩). وبحث (Galic & Jerneic, 2013) الذي توصل إلى أن المرغوبية الاجتماعية تؤثر بصورة كبيرة في سمات الشخصية الخمس الكبرى.

إلا أنها تتعارض مع نتائج بحث (أبو المجد ابراهيم الشوربجي، ١٩٩٤) الذي توصل إلى أن الأفراد الذين تلقوا تعليمات التزوير للأسوأ أظهروا أنفسهم أنهم انبساطيون وأقل عصابية وأقل كذبا، وبحث (McKelvie, 2004) الذي توصل إلى أن العلاقة بين المرغوبية الاجتماعية والعصابية كانت دالة وسالبة.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي فإنه يمكن صياغة مجموعة من التوصيات عند استخدام مقاييس التي تعتمد على التقرير الذاتي وذلك على النحو التالي:

- تضمين مقاييس التقدير الذاتي مقاييس للكذب تتوزع بنوده عشوائيا في المقياس ويتم استخراج درجة منفصلة لها.
- التقليل قدر الممكن في مقاييس التقرير الذاتي من الفقرات التي ترتبط بالمرغوبية الاجتماعية.
- عدم ذكر اسم أو هدف المقياس في عنوانه.
- تشجيع الطلاب لإعطاء استجابات صادقة وحقيقية، من خلال طمأنته وعدم ذكر اسمه أو سرية المعلومات التي يدلي بها، وذلك في مقدمة تعليمات المقياس أو الاستبانة.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي فإنه يمكن تقديم مجموعة من البحوث المقترحة وذلك على النحو التالي:

- بحث صدق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في البيئة المصرية.
- بحث النموذج السببي للعلاقة بين المرغوبية الاجتماعية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
- بحث البنية العاملية للمرغوبية الاجتماعية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
- عمل صورة مختصرة لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
- دراسة الفروق في البنية العاملية لمقياس المرغوبية الاجتماعية بين الذكور والإناث.
- بحث العلاقة بين الانبساط والمرغوبية الاجتماعية.
- بحث تأثير المرغوبية الاجتماعية في الخصائص السيكومترية لوسائل التقرير الذاتي.
- بحث العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحيزات الذاتية في مقياس المرغوبية

الاجتماعية.

المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية:

أبو المجد ابراهيم الشوربجي (١٩٩٤). التزييف في الاستجابة وأثره على الأداء في قائمة أيزنك للشخصية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٩*، ٧١-١٠٧.

أبو زيد سعد الشويقي (٢٠٠٨). الابتكارية الانفعالية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من الألكسيثيميا والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٨* (٦١)، ٤٤-٨٤.

أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٩). القائمة العربية لاكتئاب الأطفال: عرض للدراسات على ثمانية مجتمعات. *مجلة العلوم الاجتماعية، ٣٧*، ١٠٣-١٢٣.

أحمد محمد عبدالخالق (١٩٩٨). *الأبعاد الأساسية للشخصية*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر.

أحمد محمد عبدالخالق (٢٠٠٩). *علم نفس الشخصية*. مطبوعات جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي: لجنة التأليف والتعريب والنشر.

أحمد محمد عبدالخالق (٢٠١٨أ). عوامل الشخصية المنبئة بالسعادة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٨* (٩٨)، ١-٢١.

أحمد محمد عبدالخالق (٢٠١٨ب). عوامل الشخصية المنبئة بالصحة النفسية لدى المراهقين. *مجلة الطفولة العربية، ١٩* (٧٤)، ٣٧-٤٨.

أحمد محمد عبدالخالق (٢٠٢٠). حب الحياة وعلاقته بالحياة الطيبة والفاعلية الذاتية والشخصية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٠* (١٠٩)، ١-٢٠.

أحمد محمد عبدالخالق وحياة خليل البناء (٢٠١٤). صعوبة تعرف المشاعر وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من طلاب جامعة الكويت. *مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت-مجلس النشر العلمي، ٤٢* (١)، ١١-٤١.

أحمد محمد عبدالخالق وشيماء وليد الجوهري (٢٠١٣أ). عوامل الشخصية المنبئة بالأعرض الاكتئابية لدى عينة من المراهقين الكويتيين. *المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ٢٨* (١٠٩)، ١٥-٤٠.

أحمد محمد عبدالخالق وشيماء وليد الجوهري (٢٠١٣ب). التدين وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من المراهقين الكويتيين. *مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٤* (٥٦)، ٣١-٤٩.

بدر الأنصاري (٢٠٠٢). *الاكتئاب والعدوان العراقي: دراسة لمعدلات الانتشار في المجتمع الكويتي*. الكويت: مكتب الإنماء الاجتماعي.

جمال عبدالحميد جادو ودعاء محمد عبدالعظيم (٢٠١٦). الاسهامات النسبية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بمقاومة الاغراء والسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *١٨* (١٠)، ٣١٣-٣٦٦.

حصة محمد سيف (٢٠١٦). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية لدى النساء المطلقات في المجتمع السعودي. *المجلة الدولية للدراسات والأبحاث، كلية التربية، جامعة جدة*، ٥(٣)، ١-٢٧.

سليمان الخضري الشيخ (٢٠٠٨). *سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السيد عبدالعال (٢٠٠٦). بعض متغيرات الذات والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى مضطربي الهوية من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، ٦١ ، ٣-٦٧.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧). المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل وايزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية)، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٨، ٢٠١-٢٧٤.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، ٨١، ٢٦٩-٣٥٠.

صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عفاف جعيص (٢٠١٥). اضطراب الشخصية العدوانية-السلبية وفق نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى المعلمين من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بأسيوط. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٢٦ (١٠١)، ١٢١-١٩٩.

علا محمد (٢٠١٢). التفكير الإيجابي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طالبات قسم رياض الأطفال بالجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية*، ٢٣ (٣)، ١٥٤-١٧٤.

عمر محمد علوان (٢٠١٢). التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق انموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الأستاذ*، ٢٠١ ، ٦٤٣-٥٤٠.

فايز البتانوني وعصام نصار (٢٠١١). العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بالذكاء المعرفي ووجهة الضبط لدى عينة من ضعاف السمع والصم بمركز الجبل للتأهيل بمدينة البيضاء. *مجلة*

البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية، ٢٦ (٢)، ١٨١-٢١٣.

فتون خرنوب (٢٠١٠). الذكاء الثقافي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالذكاء المعرفي ووجهة الضبط لدى عينة من ضعاف السمع والصم بمركز الجبل للتأهيل بمدينة البيضاء. *مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية*، ٢٦ (٢)، ١٨١-٢١٣.

فهد العنزي (٢٠٠٧). *الوسواس القهري وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية*. رسالة ماجستير. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، آمال صادق (١٩٩٣). *التقويم النفسي، ط٣*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد حامد الموافي، وفوقية محمد راضي (٢٠٠٦). الخصائص السيكومترية لاستبيان الخمسة الكبرى للأطفال (BFQ-C) لدى عينة من الأطفال المصريين في مرحلة الطفولة المتأخرة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٦ (٥٣)، ١-٢٥.

محمد زهران وسناء زهران (٢٠١٣). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى أسر المعاقين عقليا. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، ٧*، ١٢-٢٢.

نافز بقيعى (٢٠١٥). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١١ (٤)، ٤٢٧-٤٤٧.

هشام حبيب الحسيني (٢٠٠٤). *نموذج العوامل الخمسة للشخصية: التحليل النظري والقياس*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

هناء رفعت عبداللطيف وسحر محمود محمد (٢٠١٩). العلاقة بين الذكاء الوجودي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب كلية التربية جامعة سوهاج في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥ (٢)، ١-٣٤.

هيلة عبدالله السليم (٢٠٠٦). *التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة الملك سعود*. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود. السعودية.

يزيد الشهري (٢٠١٥). العفو كمتغير وسيط بين جودة الحياة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٢٦ (٢)، ٢٨٣-٣٤٦.

ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية

Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing, Ed7th*. New Jercy: Prentice-Hall International. New Jercy: Prentice-Hall International.

Aron, A. & Aron, E. (1994). *Statistics for Psychology*. New Jercy: Prentice-Hall International.

Barbaranelli, C., Caprara, G., Rabasca, A. & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the big five in late childhood. *Personality and Individual Differences, 34*, 645-664.

Bruk, C. & Allen, D. (2003). The relationship between Big Five Personality Traits, negative affectivity, Type A Behavior, and work family conflict. *Journal of Vocational Behavior, 63*, 457-472.

Campbell, K. & Williams, J. (2000). Readers social desirability and text that violates social values: Evidence of interaction. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 515-523.

Costa, P. & McCrae, R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, Fl: Psychological Assessment Resources

Da Raad, B. (2000). *The Big Five personality factor: The psycholexical approach to personality*. Toronto: Hogrefe and Huber Publishers.

Fox, S. & Schwartz, D. (2002). Social Desirability and controllability in computerized and paper and pencil personality questionnaires. *Computers in Human Behavior, 18*, 389-410.

Fox, S. & Schwartz, D. (2002). Social Desirability moderate the relationship between implicit and explicit anxiety measures?. *Personality and Individual Differences, 35*, 1697-1706.

Furnham, A., Petrides, K. & Spencer-Bowdage, S. (2002). The effects of different Types of social desirability on the identification of repressors. *Personality and Individual Differences*, *33*, 119-130.

Galic, Z., & Jerneic, Z. (2013). Measuring faking on five-factor personality questionnaires: The usefulness of communal and agentic management scales. *Journal of Personnel Psychology, 12*(3),115-123.

Hart, C., Ritchie, T., Hepper, E. & Gebauer, J. (2015). The Balanced Inventory of Desirable Responding Short Form (BIDR-16). *SAGE, October-December*, 1-9.

Helmes, E. & Holden, R. (2003). The construct of social desirability: One or two dimentions?. *Personality and Individual Differences, 35*, 1107-1117.

Krajenka, C. (2017). *Examining the relationship between the big five personality traits and social desirability.* Doctoral Dissertation. Alliant International University. San Diego.

Matthews, G., Deary, I. & Whiteman, M. (2003). *Personality Traits (2nd ed.).*

Cambridge, UK : Cambridge University Press

McCrae, R. & Costa, P. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist, 52*(5), 509-516.

McCrae, R. & Costa, P. (2006). *Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective*. *2nd ed.* New York: The Guilford Press.

McKelvie, S. (2004). Is the neuroticism scale of the Eysenck Personality Inventory contaminated by response bias. *Personality and Individual Differences, 36*, 743-755.

Muris, P., Meesters, C. & Diederen, R. (2005). Psychometric properties of the Big Questionnaire for children (BFQ-C) in a Dutch Sample of young adolescents. *Personality and Individual Differences, 38*, 1757-1769.

Ones, D. & Viswesvaran, C. (1996). Role of social desirability in personality testing for personnel selection: The Red Herring. *Journal of Applied Psychology, 81*(6), 660-679.

Paulhus, D. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(3), 598-609.

Paulhus, D. (1991). Measurement and control of response bias. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (pp. 17-59). San Diego, CA: Academic Press.

Paulhus, D. (1998). *Manual for the Paulhus Deception Scales: BIDR Version 7.* Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.

Paulhus, D. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. In H. Braun, D. N. Jackson, & D. E. Wiley (Eds.), *The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement* (pp. 49-69). New Jersey: Lawrence Erlbaum

Paulhus, D. & John, O. (1998). Egoistic and moralistic biases in self-perception: The interplay of self-deceptive styles with basic traits and motives. *Journal of Personality, 66*(6), 1025-1060.

Smith, E. & Mackie, D. (1995). *Social Psychology*. New York: Worth Publishers.

Snell, A., Sydell, E. & Lueke, S. (1999). Towards a theory of applicant faking integrating students of deception. *Human Resource Management Review, 9*(2), 219-242.

Steinel, W., Utz, S., & Koning, L. (2010). The good, the bad and the ugly thing to do when sharing information: Revealing, concealing and lying depend on social motivation, distribution and importance of information. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 113*(2), 85-

96.

Stober, J. (2001). The social desirability scale-17 (SDS-17): Convergent validity, discriminant validity, and relationship with age. *European Journal of Psychological Assessment, 17*(3), 222-232.

Tan, J. & Hall, R. (2005). The effects of social desirability bias on applied measures of goal orientation. *Personality and Individual Differences, 38*(1), 1891-1902.

Tosone, C. (2006). Living everyday lies: The experience of self. *Clinical Social Work Journal, 34*(3), 335-348.

Zhang, L. (2006). Thinking styles and the big five personality traits revised. *Personality and Individual Differences, 40*, 1177-1187.

الأنشطة الحرة في المؤسسات التعليمية
كمدخل للتربية من أجل الأخلاق

إعداد

أ.د/ محمد غازي الدسوقي

أستاذ علم النفس التربوي – المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

المقدمـــة:

نالت التربية من أجل الأخلاق على مدى عقود اهتمام عديد من علماء العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية والسياسية والإعلامية والجنائية والدينية على حد سواء، لما لهذه التربية من أهمية في تشكيل وبناء شخصية المواطن والمحافظة على قيم المجتمع وعاداته وثقافته. ولهذه الأهمية؛ غدت التربية من أجل الأخلاق ضرورة تربوية في هذه الآونة.

تنطلق التربية من أجل الأخلاق من مقولة (افعل كما يفعل أسوياء الناس) وليس (افعل كما يقول الناس)، وتحرص مؤسسات التنشئة الاجتماعية على اكساب النشء قيم المجتمع وثقافته وعادته من خلال بناء وتشكيل النسق القيمي لهذا النشء.

يعتمد بناء النظام الأخلاقي للنشء على ثلاثة عناصر رئيسية هي:

- ✓ تعليم المفاهيم الأخلاقية (الاهتمام بشرح وتوضيح الأسباب التي تؤدي للحكم على السلوك بأنه مقبول أو مرفوض).
- ✓ عقاب السلوك الخاطئ المُتعَمد (يجب أن تتفق طبيعة العقاب مع المرحلة العمرية للنشء).
- ✓ إثابة السلوك الصائب (طبيعة المكافأة أو الإثابة؛ حيث تكون الغلبة للإثابة العينية في مرحلة ما قبل التمييز مقابل الإثابة المعنوية في مرحلة التمييز).

ورغم ما يشهده التعليم من محاولات لإصلاحه –من وجهة نظر القائمين عليه– في الوقت الحالي، وجهودهم المبذولة لتحسينه والارتقاء به في كافة المستويات والمراحل، إلا أن هناك أسبابًا تدعو لضرورة تركيز اهتمامهم بالتربية القيمية أو التربية من أجل الأخلاق، من هذه الأسباب:

- ✓ التحولات المتلاحقة في العالم، وما أدت إليه العولمة من نزعات تخريبية فاصلة بين السياقات المجتمعية القديمة والحديثة.
- ✓ التوجه التام للدول الرأسمالية والدول التابعة لها بالاستسلام الشامل لآليات العولمة ومظاهرها، وما أحدثته من تغييرات مقصودة في الأنساق القيمية والبنى الثقافية والاجتماعية لأفراد هذه الدول، مما

أدى لظواهر سلبية أفرزت اختلالات سلوكية بين النشء الجديد، مثل: العنف، والتنمر بأشكاله المختلفة، والاغتراب الأخلاقي، وتدهور اللغة الأم وظهور لغة مصنوعة (فرانكو أراب)، وغيرها.

- ✓ تنامي المستحدثات التكنولوجية وتنوع وسائل التواصل الاجتماعي الافتراضية، والآثار السلبية المترتبة عليها.
- ✓ تزايد حالات التفكك الأسري وارتفاع معدلات الطلاق بنسب تفوق المعدلات الطبيعية، وما يترتب على ذلك من فقد النشء للقدوة والنموذج داخل الأسرة.
- ✓ انخفاض الوازع الأخلاقي المرتبط بمساعدة الآخرين وإغاثتهم وقت الأزمات والكوارث وعند الحاجة؛ وظهر هذا الانخفاض واضحًا في سلوكيات بعض الأفراد عند التعامل مع الشخص المصاب بفيروس كورونا، وقد رصدت المواقع الإخبارية الالكترونية ووسائل الإعلام المرئي والمقروء العديد من الأمثلة التي كشفت عن انهيار منظومة القيم داخل الأسرة نفسها.
- ✓ سيطرة القيم المادية والنزعة العملية على سلوكيات الأفراد، مع غياب الدور التربوي للأسرة والمدرسة، وغياب قيم التسامح واحترام الآخر.
- ✓ تدني الدور التوعوي للمؤسسات الدينية والاجتماعية والشبابية وإعداد النشء فيما يختص بالتأكيد على أهمية التربية الأخلاقية والقيمية وضرورة اكسابها للنشء.
- ✓ التحول في فلسفة التعليم من التعليم النظامي الحضوري للطالب داخل المدرسة إلى التعلم من بعد، وبالتالي فقدت المدرسة دورًا من أدوارها المهمة –وهو التدريس المباشر وما يصاحبه من اكتساب للسلوك الإيجابي والمكون القيمي بجانب المكون المعرفي– لاسيما في المرحلة الحالية بسبب استمرار الوضع الوبائي لفيروس كورونا في معظم البلدان.

من هنا تأتي أهمية الدور التربوي للمدرسة في إكساب الطفل القيم الأخلاقية والاجتماعية من خلال ما تقدمه من أنشطة تربوية وممارسات قيمية وسلوكيات اجتماعية للمعلمين والإدارة المدرسية.

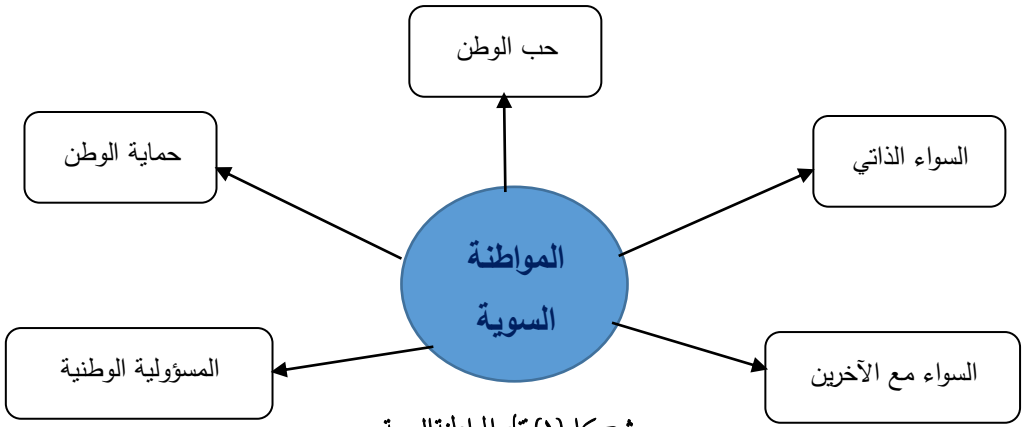
ماهية التربية من أجل الأخلاق

يُنظر إلى الأخلاقيات على أنها سلوك منسجم مع المبادئ والأفكار والقواعد التي يقرها المجتمع اعتمادًا على العادات والتقاليد والممارسات المقبولة من الجماعة.

وبناءً على ذلك؛ فإن التربية من أجل الأخلاق هي: "مجموعة من القيم الموجهة لسلوك النشء لتحقيق أهدافه الحياتية". وهي: "مجموعة الخبرات التربوية التي يمر بها النشء داخل الأسرة وخارجها". كما يُنظر إليها باعتبارها: "مجموعة المبادئ الخلقية والفضائل السلوكية والوجدانية التي يجب أن تلقن للنشء، ويكتسبها ويعتاد عليها بداية من سن التمييز.

نتاج التربية من أجل الأخلاق (المواطنة السوية)

المواطن السوي هو من يعمل لخير نفسه وخير مجتمعه من خلال المبادرة والمشاركة بفاعلية في الأنشطة والأعمال التي يمكن من خلالها الارتقاء بالمجتمع ومكوناته.



شكل (١) تاج المواطنة السوية

دواعي التربية من أجل الأخلاق في المؤسسة التعليمية

- ✓ انحسار دور الأسرة في التربية وضعف دورها الرقابي؛ للانشغال بالأوضاع الاقتصادية.
- ✓ ضعف الإقبال على البرامج التربوية المقدمة في المؤسسات الدينية الرسمية.
- ✓ عزوف النشء عن المشاركة في الأنشطة والبرامج المقدمة من المؤسسات الشبابية والاجتماعية الرسمية، ربما لعدم الدعاية الكافية عن تلك الأنشطة، وربما لقصور الرؤية حول أهميتها، وربما لعدم جدواها، وإن كان يتم الآن تنفيذ برامج توعوية حول المواطنة من قبل وزارة الشباب.
- ✓ تنامي دور المؤسسات غير الرسمية في التربية من أجل الأخلاق (وسائل التواصل الافتراضية – مؤسسات المجتمع المدني غير المشهرة – الجماعات غير الرسمية القائمة على أساس أيديولوجي– المؤسسات الإعلامية غير الحكومية).
- ✓ انتشار الدراما والأعمال السينمائية القائمة على مشاهد العنف والسلوكيات غير المقبولة اجتماعيًا، وإبراز دور البطل باعتباره الممارس للعنف وأعمال البلطجة.
- ✓ انتشار العنف الجنائي وأعمال البلطجة والتحرش في الشارع والأماكن العامة.
- ✓ ظهور أشكال نوعية جديدة للعنف الاجتماعي (التنمر الالكتروني – العنف القائم على الاستقطاب السياسي – ظهور الروابط والجماعات الشبابية (العنف الرياضي) التي تعتبر العنف أحد وسائل التعبير عن الغضب والرفض).
- ✓ تنامي ظاهرة العنف العالمي والإرهاب الدولي.

المؤسسة التعليمية:

هي المؤسسة الرسمية التي أولاها المجتمع مهمة إعداد المواطن الصالح، فهي وكيلة المجتمع في تربية أبنائه وتنشئتهم التنشئة الصالحة، تقوم بإعداد النشء وجدانيًا ومعرفيًا وسلوكيًا وبدنيًا وأخلاقيًا

ومهنيًا، ومن هنا تبوأت المؤسسة التعليمية مركز الريادة التربوية والاجتماعية؛ إذ إنها تعمل على رفع مستوى النشء، ودعم مشاركته في تقدم المجتمع والنهوض به.

لا تقتصر وظيفة المؤسسة التعليمية على الناحية الأكاديمية فحسب، بل إن من أهم أدوارها الاهتمام بالتربية الأخلاقية بمعناها الواسع، وإكساب النشء القيم السليمة. وبذلك أصبحت المدرسة تُعنَى بالتوجيه الخُلقي الذي يتجسد في المواقف التي يمر بها النشء في البيئة التعليمية سواء داخل الفصل الدراسي، أو خارجه من خلال الأنشطة التربوية وجماعاتها المختلفة؛ التي تتيح للنشء فرصًا لتطبيق ما اكتسبه من قيم ومبادئ أخلاقية في المواقف الحياتية.

من أهم أهداف المؤسسة التعليمية فيما يتعلق بغرس المبادئ والقيم الأخلاقية لدى النشء:

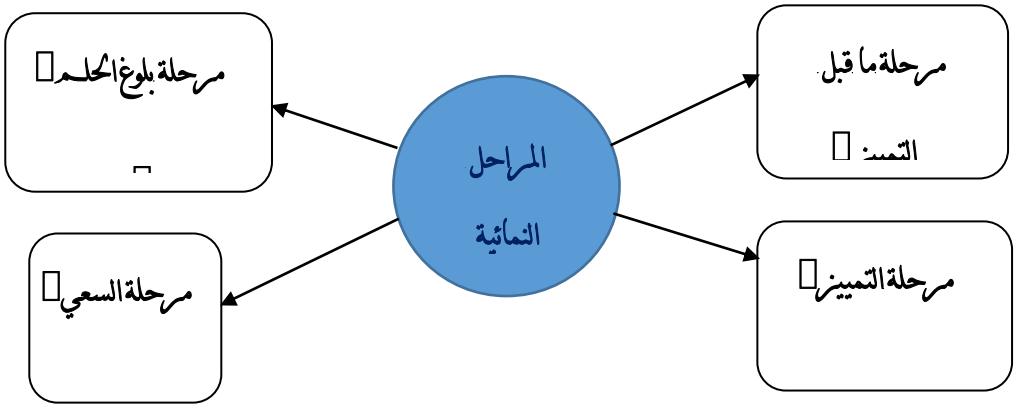
- ✓ تهيئة فرص النمو للنشء في مختلف أوجه النشاط المدرسي.
- ✓ التعاون مع المؤسسات التربوية والاجتماعية التي تُعنى بالتربية القيمية للنشء، إلى جانب تعويده الثقة بالنفس والتعاون والعمل في فريق.
- ✓ تنشئة النشء على تعُّرف الفضائل، وخلق بيئة تعمل على دعم القيم الأخلاقية.
- ✓ ربط دروس التربية الدينية بالحياة، واعتبار المناسبات الدينية وسيلة لتربية النشء أخلاقيًا.
- ✓ تهيئة الحياة الديمقراطية الصحيحة التي تقوم عليها القيم والمبادئ الإنسانية.

من أجل تحقيق هذه الأهداف؛ تعمل المؤسسة التعليمية على تعزيز دور الأنشطة التربوية في غرس وإكساب القيم الأخلاقية للنشء؛ فالأنشطة التربوية تعد روح العملية التربوية، والميدان الخصب الذي يتم من خلاله صقل وجدانيات النشء من ميول واتجاهات وقيم، وذلك إذا ما أحسن استخدامها، فهي تعمل على تنمية قيم الحب والخير والجمال، كما إنها تسمو بالروح الإنسانية، وتدعم القيم النبيلة كالتعاون والإيثار والعمل بروح الفريق والولاء والانتماء والتنافس الهادف والمسالمة .. وذلك عين الأخلاق.

ومن الممكن أن يفوق أثر ممارسة النشء للأنشطة التربوية ما يقوم به التعليم في حجرات الدراسة إذا ما أُحسن توظيفها.

التربية من أجل الأخلاق عبر المراحل النمائية

أظهرت نتائج بحوث علم النفس الارتقائي؛ أهمية الدور الذي تؤديه البيئة في إكساب النشء القيم والأخلاق والتقاليد الاجتماعية خلال المراحل النمائية المختلفة. والشكل التالي يُبين المراحل النمائية للنشء وفقًا لتصور فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٩):



شكل (٢) المراحل النمائية للنشء خلال فترة بقائه في المؤسسات التعليمية

مرحلة ما قبل التمييز (الطفولة المبكرة/رياض الأطفال)

أطلق كولبرج على هذه المرحلة "مرحلة ما قبل العُرف أو التقاليد" أو "ما قبل الأخلاق". خلال هذه المرحلة لا يصل النمو العقلي للطفل إلى درجة الاكتمال التي تسمح له بتعلم المبادئ الخلقية المجردة فيما يتعلق بالصواب والخطأ، لكنه يستطيع بالتدريج أن يتعلم ذلك في مواقف الحياة اليومية العملية.

يزداد السلوك الأخلاقي تعقدًا حينما يُطلب من الطفل أداء سلوكيات متباينة في المواقف المتشابهة من نفس الأفراد وغالبًا في أوقات مختلفة، في هذه الحالة لا يستطيع الطفل إدراك لماذا يكون هذا السلوك صوابًا أحيانًا وخطأً أحيانًا أخرى، لكنه يدرك أن هذا السلوك صوابًا وجيدًا حينمًا يُثاب عليه، ويدرك أن ذاك السلوك خطأً حينما يُعاقب عليه. وخلال هذه المرحلة يكون تركيز المؤسسة التعليمية في الجانب الأكبر على التربية من أجل بناء شخصية الطفل.

مرحلة التمييز (الطفولة المتأخرة/ المرحلة الابتدائية)

تُعرف بمرحلة الالتزام بالعرف والتقاليد والمسايرة، وفيها يتأثر النظام الأخلاقي (النسق القيمي) للطفل بمعايير الجماعة التي ينتمي إليها، ولو خُيِّر الطفل في هذه المرحلة بين معايير جماعة الأقران للحكم على سلوك ما وبين معايير الكبار سواء الوالدين أو المعلمين سيختار معايير جماعة الأقران، وهنا يمكن توظيف الأنشطة الجماعية وتأسيسها على مجموعة من القيم، بحيث يُتاح لجماعة الأقران التأثير الإيجابي في سلوكيات الطفل ونسقه القيمي.

في نهاية مرحلة التمييز (المرحلة الابتدائية) –كما بيَّنت نتائج الدراسات النمائية– يكاد يكون النظام الأخلاقي للطفل قد اقترب من مستوى مرحلة الرشد، وفي هذه الحالة يكون النسق القيمي للطفل قد اكتمل إلى حد ما، ويكون قد حدث نموًا للضمير لديه، واكتسب قيم المجتمع التي تعتبر مهمة في ضبط سلوكه. وعندها يصبح السلوك الأخلاقي مسؤولية ذاتية داخلية، وينتقل الطفل من هذه المرحلة إلى مرحلة

بلوغ الحلم (مرحلة المراهقة). وخلال هذه المرحلة يكون تركيز المؤسسة التعليمية في غالب الأمر على التربية من أجل الأخلاق.

هذا ما يُخبرنا؛ لماذا ينادي علماء النفس بضرورة حضور التلميذ في المرحلة الابتدائية إلى المدرسة؟ السبب الذي يجعلهم يؤكدون على أهمية تواجد تلميذ المرحلة الابتدائية في المدرسة رغم وجود هذا الوباء؛ هو التأثير البالغ للمؤسسة التعليمية في بنية شخصية التلميذ بكافة جوانبها خلال هذه المرحلة النمائية. وإن خرج التلميذ من هذه المرحلة بدون تشكيل شخصيته، فإنه سيعاني خلال المراحل النمائية الأخرى، أو كما أشار إريكسون في نظريته النفسية الاجتماعية إن انتقال الفرد من مرحلة نمائية إلى مرحلة أخرى دون إشباع لحاجات هذه المرحلة؛ فإن هذا الفرد يتعرض لأزمة نفسية اجتماعية.

يترتب على عدم إشباع هذه الحاجات؛ تعرض الفرد لمشكلات نفسية واجتماعية تهدد مسار نموه الطبيعي في المراحل النمائية التالية.

مرحلة بلوغ الحلم (المراهقة):

تقابل المرحلة الإعدادية وبداية المرحلة الثانوية، وفيها يحرص المراهق على تحسين نظامه الأخلاقي وتطويره معتمدًا على المبادئ الخلقية التي تكونت لديه في مرحلة التمييز، والتي يجب أن تتعدل بما يلائم المستوى النمائي الأكثر نضجًا، ويقوده ذلك إلى اكتشاف تناقضات بين بعض المبادئ الخلقية. وتعد هذه المرحلة محاولة من المراهق للسعي إلى بلوغ الكمال، ونتيجة ذلك يصنع بعض المراهقين لأنفسهم معايير أخلاقية مرتفعة بغية تحقيق نموذج (الكمال الأخلاقي)، وتبدأ المؤسسة التعليمية في تدريب المراهق على إدراك العلاقة بين المبادئ والقيم التي تعلمها في مرحلة الطفولة المتأخرة (مرحلة التمييز) والمبادئ العامة التي تحكم السلوك وتضبطه في مرحلة المراهقة. وخلال هذه المرحلة يكون تركيز المؤسسة التعليمية على التربية من أجل الحكمة بجانب أهدافها التعليمية.

مرحلة السعي (المراهقة المتأخرة/ الشباب):

تقابل هذه المرحلة نهاية المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وفيها يحرص الشاب على تحديد هويته والتي تتأثر بالعلاقة بينه وبين أسرته، وبينه وبين النظام الثقافي والأخلاقي للسياق المحيط.

هذه الفترة هي فترة انتقالية للمراهق من مرحلة البناء والنمو إلى مرحلة الإنتاج والتولُّد، وقد حذر علماء الاجتماع وعلماء النفس من طول هذه الفترة الانتقالية بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي ربما تؤدي بالشباب إلى العزلة أو الاغتراب أو العنف والعدوان أو التطرف، أو التفكير في إيذاء الذات والتخلص منها بالانتحار في النهاية.

وقد يتعرض النسق القيمي للشاب للاضطراب حينما يجد أن من الصعب تطبيق المفاهيم الخلقية التي تعلمها في مرحلة التمييز على المواقف الحياتية اليومية التي يمر بها في مرحلة السعي. وقد نبه الباحثون إلى أن أخطر ما يمكن أن يحدث في طور السعي هو زيادة التسامح مع بعض صور وأشكال السلوك غير الأخلاقي، على سبيل المثال؛ التسامح مع سلوك الغش، وربطه بفرص الحصول على عمل مستقبلاً، وربما يجد الشاب في الأفلام السينمائية والدراما التليفزيونية أو في الحياة اليومية من النماذج المنحرفة والفاسدة مَن يحيى حياة كريمة اقتصاديًا واجتماعيًا. وبالتالي يضطرب نسقه القيمي، ويؤدي ذلك إلى إعاقة نموه الخلقي الناتج عن عجزه في إدراك المعنى المطلق للقيم الخلقية.

وربما كان للتطور التكنولوجي والتعقد الاجتماعي وزيادة الطلب على التعليم الجامعي وما بعد مرحلة البكالوريوس دور في تأجيل دخول المراهق إلى المرحلة النمائية الأكبر (المرحلة الثانية) وهي مرحلة القوة (الرشد) التي حددها القرآن الكريم، لذلك فإن هذه المرحلة (مرحلة السعي) هي ختام المرحلة الأولى التي وصفت بمرحلة الضعف التي تنتهي إلى قوة في نهايتها، ليصل الفرد بسلام إلى المرحلة الثانية وهي مرحلة القوة. وخلال هذه المرحلة يكون تركيز المؤسسة التعليمية في الأساس على التربية من أجل المواطنة بجانب أهدافها التعليمية.

والشكل التالي يُبين المراحل التي يخضع خلالها الطفل للتنشئة السوية:

شكل (٣) النموذج الهرمي المقترح للمواطنة السوية

وفيما يلي عرض لجوانب التنشئة التي ينبغي على المؤسسة التعليمية التركيز على إكسابها النشء خلال بقائه فيها:

التربية من أجل الشخصية

تدعم وتركز المؤسسة التعليمية بشكل أساسي على بناء شخصية الطفل بجانب دورها التعليمي في التكوين المعرفي، والتي تتمثل في تدعيم وبناء شخصية الطفل (تربية الذات)، على سبيل المثال، دعم الجوانب التالية:

- ✓ معرفة الذات ومكونات الشخصية، وأجهزة الجسم وكيفية المحافظة عليها.
- ✓ قبول الذات كما هي والرضا عن النفس والثقة بها.
- ✓ تعرف الاختلاف عن الآخرين (الوالدين، الإخوة، الرفاق بالروضة، الفروق النوعية بين الذكور والإناث)، بناء الاستقلالية والتفرد، وهذا يتيح له قبول الآخر.
- ✓ تعلم السلوكيات التي تدعم بقائه واستمرارية حياته (المهارات الحياتية والنظافة والنظام).
- ✓ تعلم التمييز بين الصواب والخطأ والخير والشر (بداية تكوين الضمير).
- ✓ تعلم مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين.

ولكي تنمو شخصية الطفل في هذا الطور النمائي نموًا سليمًا؛ يجب أن يتجاوز أزمتين حددهما إريكسون، هما: أزمة الاستقلال الذاتي ونمو الإحساس بالثقة، وأزمة المبادأة التي يكتسبها الطفل بعد الشعور بالثقة والاستقلالية واكتسابه خبرات ومهارات تُمكَّنه من التفاعل مع الآخرين واكتشاف أماكن جديدة واتساع الأفق وتكوين الضمير في النهاية.

وتتولى هذه المهام المؤسسة التعليمية (رياض الأطفال)، وذلك بما تقدمه الروضة من خبرات ومعارف يكتسبها الطفل خلال ممارسته للأنشطة التربوية، وما توفره الروضة من نماذج تحاكي الأسرة.

التربية من أجل الأخلاق:

تدعم المؤسسة التعليمية وتركز بشكل أساسي على تكوين وتشكيل النسق القيمي والخُلقي للطفل وقواعد السلوك التي تحكم علاقاته بالآخرين، وكيفية التعامل معهم (التربية اجتماعيًا) من خلال دعم الأخلاق التالية:

- خُلق الإيثار
- خُلق المسالمة
- خلق التسامح
- خُلق التعاون
- خُلق الاحترام
- خُلق الصدق
- خُلق العدالة (كل حسب ما يقوم به من عمل)
- خُلق المساواة (في الحقوق والواجبات)
- خُلق التنافس
- خُلق المسؤولية
- خُلق قبول الآخر

ويتضح هذا الدعم خلال المرحلة الابتدائية، في هذه المرحلة ينمو ضمير الطفل ويكتسب خلالها قيم المجتمع التي تعد وسيلة مهمة في ضبط السلوك. أشار كولبرج أن النمو الأخلاقي في هذه المرحلة له

مستويان هما: الأول مستوى ما قبل العرف والتقاليد أو ما قبل الأخلاقية (٤- ١٠ سنوات)، ويظهر في أواخر مرحلة ما قبل التمييز (الطفولة المبكرة) ويستمر في مرحلة التمييز (الابتدائية)، الثاني مستوى الالتزام بالعرف والتقاليد أو مستوى المسايرة.

ركائز التربية من أجل الأخلاق:

تتحدد ركائز التربية من أجل الأخلاق داخل المؤسسة التعليمية فيما يُبينها الشكل التالي:

شكل (٤) ركائز التربية من أجل الأخلاق في المؤسسة التعليمية

التربية من أجل الحكمة:

تسهم المؤسسة التعليمية في تنمية الخصائص الوجدانية والمعرفية التي من شأنها إكساب المتعلم مهارات التعامل مع القضايا الحياتية في إطار متوازن بين إشباع اهتماماته الشخصية واهتمامات الآخرين والظروف البيئية المحيطة لتحقيق الصالح العام (وهذا عين الحكمة).

وتقتضي التربية من أجل الحكمة إكساب النشء:

- ✓ الفقه (فقه الدين مع النمو العقلي – فقه الدنيا والذي ينعكس في فهم السلوكيات الحياتية التي تنظم العلاقات بين الناس).
- ✓ التدريب على تعقل الأمور وتقديم الرأي السديد المبني على الفهم والفطنة.
- ✓ إتاحة الفرص لإظهار القدرة على حُسن التصرف في المواقف والمشكلات المختلفة.
- ✓ إشراكه في صناعة القرارات لخلق فرص التمكن من الإصابة في القول وإتقان الفعل.
- ✓ تهيئة الفرص والمواقف التي تتيح له التمكن من وضع الأمور في موضعها الصحيح.

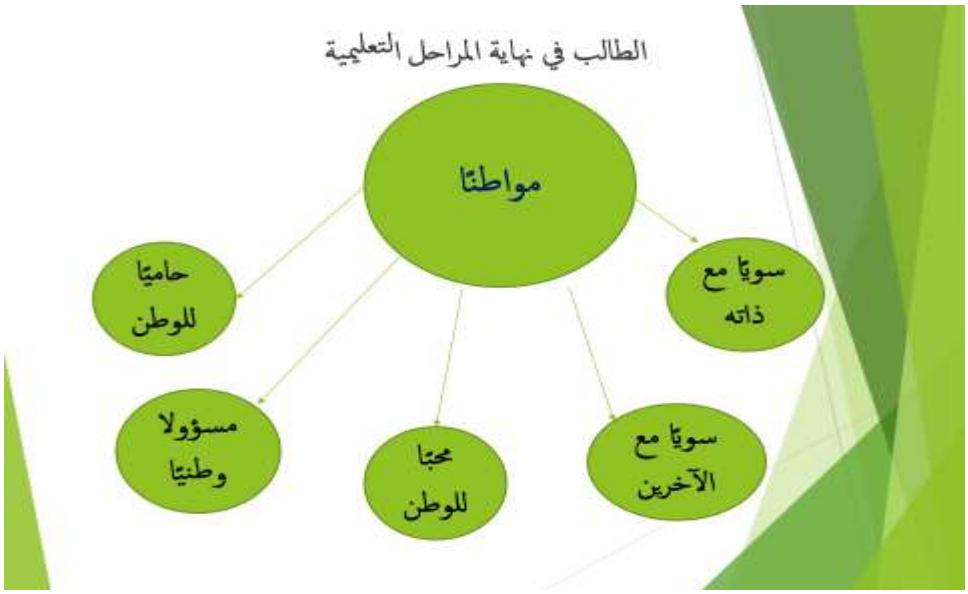
يتضح هذا الدعم خلال المرحلة الإعدادية. فالنشء في المرحلتين السابقتين على هذه المرحلة يكون قد تشكلت شخصيته في مرحلة ما قبل التمييز، وتشكل نسقه القيمي والضمير وأهمية الالتزام بالعرف والتقاليد، بمعنى أنه أصبح لديه إدراك باحتياجات شخصيته والتزام بالنسق القيمي والعرف، وهذا من شانه تمكين النشء من إحداث توازن فيما بينهما؛ حيث يرغب في إشباع احتياجاته مراعيًا في ذلك احتياجات الآخرين بدافع الضمير والنسق القيمي لديه. هذا التوازن بين الاحتياجات الشخصية واحتياجات الآخرين هو ما يطلق عليه ستيرنبرج بالحكمة، والتي يرى أهمية أن تتولى المدرسة المتوسطة (الإعدادية) التربية من أجل الحكمة، وأشار إلى أن التفكير الحكيم ينمو لدى الأشخاص مع بداية هذه المرحلة، وأن الأطفال بعد سن العاشرة بحاجة ليفكروا تفكيرًا حكيمًا. وجاءت نتائج البحوث السيكولوجية لتدعم فكرة عدم ارتباط الحكمة بالسن، وأنه يمكن أن يسلك الطفل سلوكًا يتسم بالحكمة، في المقابل؛ يمكن أن يسلك الراشد أو الشيخ سلوكًا غير حكيم.

المفهوم السيكولوجي للحكمة (قدرة القدرات العقلية):

- ✓ تطبيق الذكاء والإبداع المحكومين بالقيم لتحقيق المنفعة العامة من خلال التوازن بين اهتمامات الفرد والآخرين ومطالب البيئة.
- ✓ عملية تكاملية تتضمن ثلاثة أبعاد هي: البعد المعرفي حول فهم الفرد للأمور الحياتية وجوهر الظواهر المحيطة، والبعد التأملي وهو الفهم العميق للواقع الحياتي، والبعد الانفعالي الذي يتضمن انفعالات الفرد الإيجابية إزاء الآخرين، مثل: التعاطف والود، وغياب انفعال الحقد والكراهية.
- ✓ قدرة عقلية لدى الفرد تتضمن: المعرفة العامة للأحوال والأمور الاجتماعية والعادات والتقاليد والأخلاق، والنظرة السياقية للموقف، والحكم على السلوك في سياقه البيئي والزمني، ومراعاة نسبية القيم ومعرفة الفروق القيمية بين الأفراد والجماعات والمجتمعات، وتبني فلسفة اللايقين في الحكم على الأمور الحياتية وعدم التسرع في الحكم على المواقف (التروي).

التربية من أجل المواطنة:

تعد التربية من أجل المواطنة نتاجًا لما قامت به المؤسسات التعليمية من دعم الخصائص الوجدانية والمعرفية والسلوكية وتنميتها لدى النشء خلال المراحل النمائية المختلفة أثناء فترة بقائه في تلك المؤسسات، بداية من تربيته من أجل بناء شخصيته، ثم تربيته أخلاقيًا للتعامل مع الآخرين، مرورًا بتنمية حكمته التي يتحقق بها التوازن بين اهتماماته الشخصية واهتمامات الآخرين والمتطلبات المجتمعية، وانتهاءً باستكمال بنية شخصيته الصالحة للمواطنة، والتي تتولاها المؤسسة الجامعية دعمًا لإكسابه قيم المواطنة والولاء والانتماء ليصبح الطالب في النهاية مواطنًا يتسم بالخصال التي يتضمنها الشكل التالي:



شكل (٥) شخصية المواطن السوي الذي ينشده المجتمع

الأنشطة التربوية الحرة مدخلاً للتربية من أجل الأخلاق

مفهوم الأنشطة التربوية الحرة:

- ✓ برامج اختيارية هادفة تنفذ بإشراف المؤسسة التعليمية وتوجيهها، ويشارك فيها المتعلمين باختيارهم، وتتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة ذات الارتباط بالجوانب الثقافية والاجتماعية والفنية والبدنية والتكنولوجية.
- ✓ هي جميع الأنشطة التي يتم تنفيذها تحت إشراف وتوجيه المؤسسة التعليمية، وتتناول الحياة داخل المؤسسة وخارجها، وهو البرنامج الذي تنظمه المؤسسة متكاملاً مع البرنامج التعليمي، والذي يقبل عليه النشء بميل ورغبة، ويحقق بذلك أهدافًا تربوية معينة تساعد في تنمية وإشباع ميوله ومواهبه.
- ✓ ترتبط الأنشطة بإشباع حاجات النشء من خلال الممارسة التي تظهر في أدائه على المستوى العقلي والحركي والنفسي والاجتماعي بفاعلية داخل المؤسسة التعليمية، وفي مجالات متنوعة تشبع حاجاته الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية، وتمتد من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الثانوية مع ملاحظة أن الأنشطة تتنوع بحسب المرحلة التعليمية التي تمارس فيها تبعًا لأهداف كل مرحلة.
- ✓ كما تسعى إلى تكوين وبناء العديد من القيم الإيجابية وترسيخها في نفوس النشء، والتي تظهر خلال ممارسته للأنشطة في تفاعله الاجتماعي والنفسي مع الآخرين مثل: حب العمل والشجاعة والتعاون والتنافس الشريف واحترام الآخر؛ بالإضافة إلى الكثير من قيم الإبداع والإنجاز والابتكار والمبادرة وغيرها.

شكل (٦) تصنيف الأنشطة التربوية

مجالات الأنشطة التربوية في المؤسسة التعليمية:

شكل (٧) مجالات الأنشطة التربوية في المؤسسة التعليمية

دور الأنشطة التربوية في التربية من أجل الأخلاق:

- ✓ تربية النشء على أساليب تخطيط العمل وتنظيمه، وتحديد المسؤولية، والتدريب على القيادة والتبعية، واحترام النظام، والعضوية الناجحة في الجماعات المدرسية.

- ✓ تربية النشء على حب العمل، واحترام العاملين، وتقدير العمل اليدوي، وتنمية القدرة على العمل الجماعي، والتعاون والإقبال عليه من خلال الممارسة الفعلية للنشاط في مجالاته المختلفة.
- ✓ تنمية الروح الرياضية، والعمل التعاوني، وتعويد النشء العمل الجماعي في فريق لتحقيق أهداف مشتركة، واكتساب خبرات جديدة ومهارات عملية.
- ✓ التفاعل مع المجتمع، وتنمية المسؤولية الاجتماعية، والمحافظة على الممتلكات العامة ومصادر الثروة، واحترام آراء الآخرين، وإنكار الذات، واحترام القانون والسلوك المتحضر.
- ✓ الحد من آثار العزلة أو الاغتراب؛ فالنشء داخل جماعات النشاط له شخصية متفردة فهو اللاعب والممثل والعازف والشاعر والكشاف والأديب، وكلها عوامل إيجابية تنمي لديه مهارات التفاعل الاجتماعي والمشاركة الإيجابية.
- ✓ تكوين عادات بناءة إلى جانب تنمية القيم الإيجابية والقدرة على التفكير العلمي.
- ✓ دعم وتأمين القيم الروحية والدينية والإنسانية والسلوك والخُلق الاجتماعي والديمقراطي، وإنماء الاعتزاز بالهوية الوطنية، واحترام حقوق الإنسان.
- ✓ تنمية أنماط متنوعة من الوعي الاستهلاكي والإنتاجي والبيئي والسكاني، إلى جانب الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة والمجتمع المحلي والوطن.
- ✓ تربية النشء على المبادئ والمثل العليا والارتباط بالوطن، وغرس قيم الانتماء من خلال الأنشطة.

في النهاية

هل يمكن لصانعي السياسات التعليمية ومنفذيها إتاحة الفرص الحقيقية للأنشطة التربوية بالمؤسسة التعليمية لتؤدي رسالتها في:

- ✓ التربية من أجل الشخصية.
- ✓ التربية من أجل الأخلاق.
- ✓ التربية من أجل الحكمة.
- ✓ التربية من أجل المواطنة.

المراجع

آمال أحمد صادق، وفؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٩). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، ط٤. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جلال عبد الوهاب (١٩٨١). النشاط المدرسي: مفاهيمه ومجالاته وبحوثه. الكويت: مكتبة الفلاح.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، ط٦. القاهرة: عالم الكتب.

ربيع شعبان يونس (٢٠١١). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، ط٢. الدمام: مكتبة المتنبي.

فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦). القدرات العقلية، ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فكري حسن ريان (١٩٩٥). النشاط المدرسي: أسسه وأهدافه، وتطبيقاته. القاهرة: عالم الكتب.

محمد غازي الدسوقي (٢٠٠٨). الذكاء الاجتماعي لمشرفي الأنشطة التربوية–قدرة فارقة في النجاح المهني. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

محمد غازي الدسوقي (٢٠١٦). سيكولوجية الحكمة. طنطا: دار النابغة للنشر والتوزيع.

الإرشاد النفسي وأساليب غرس التربية الأخلاقية

إعداد

أ.د./ ناصر سيد جمعة
أستاذ الإرشاد النفسي
جامعة ظفار

د. يوسف أحمد البرعمي
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات
جامعة ظفار

المقدمة:

لقد تأثرت المجتمعات العربية بشكل عام بالتقدم المتسارع في شتى مجالات الحياة وخاصة المستحدثات التكنولوجية الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي، وأصبحت المادية مسيطرة وطاغية على كثير من أمور الحياة. وقد انعكس ذلك سلباً على التربية الأخلاقية في الأسرة والمجتمع والمؤسسات الاجتماعية. وأصبحت كثير من المجتمعات العربية تعيش أزمة أخلاقية طاحنة نتجت أيضا عن الغزو الثقافي للثقافات الغربية، وأصبحت الكثير من المدخلات الثقافية الغربية مسيطرة بشكل كبير على مجتمعاتنا. كما أن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية خاصة بعد ثورات الربيع العربي كان لها دور بارز في التغير الحادث في منظومة القيم وثقافة المجتمعات العربية. لذلك أصبح موضوع التربية الأخلاقية وأساليب غرسها في الأطفال والناشئة من الموضوعات الهامة التي تحظى باهتمام كبير.

كما كان للعولمة وانفتاح المجتمعات العربية على الثقافات الغربية دور بارز في التغير الحادث في منظومة القيم في المجتمعات العربية. كما أن التكنولوجيا الحديثة، والانترنت بلا حدود، والأقمار الصناعية جعلت العالم يعيش وكأنه قرية صغيرة. أدى ذلك إلى صعوبة حفاظ المجتمعات العربية على نمطها الثقافية العربي والإسلامي المميز (عبد الله والزيود، ٢٠٢٠)، وأصبح من الضرورة إيجاد أساليب مناسبة تساعد كافة المؤسسات الاجتماعية على غرس التربية الأخلاقية المناسبة في نفوس الأطفال والمراهقين والشباب.

لقد حظيت التربية الأخلاقية باهتمام كل من الفلاسفة والمفكرين والعلماء ورجال التربية، وأصبح التركيز منصباً على دور المؤسسات الاجتماعية في التنمية الأخلاقية لدى الناشئة بشكل أكبر، لما يواجهه الأطفال والمراهقين والشباب من تيارات فكرية متناقضة نشأت عن التطور الحضاري السريع (العلمي والمادي) والذي لم يواكبه تطورا مماثلا في الجوانب الأخلاقية والسلوكية، وقد تتعارض هذه التيارات مع القيم الأخلاقية الأصيلة، مما يولد العديد من المشكلات التي تعاني منها المجتمعات المعاصرة. فالتربية الأخلاقية ضرورية للفرد والمجتمع على حد سواء، والمجتمعات لا تستطيع المحافظة على استمراريتها وتماسكها الا بالتمسك بالقيم الأخلاقية، فهي تعطي دائماً الحياة الاجتماعية الطابع الإنساني المميز (الشماس، زيود، كشيك، ٢٠١٥).

وتعرف التربية الأخلاقية بأنها هي: "مجموعة من المبادئ الخلقية والفضائل السلوكية والوجدانية التي يجب أن يلقنها الطفل، ويكتسبها ويعتاد عليها من تميزه وتعقله إلى أن يصبح مكلفا إلى أن يتدرج شابا إلى أن يخوض خضم الحياة" (سعد، ٢٠١٠، ص٧-١٠). كما عرفها ناصر (٢٠٠٦) بأنها هي عملية تكيف الأفراد مع القيم التي تحظى بالتقدير في المجتمع، ممارسة الصحيح منها والابتعاد عن الخاطئ من السلوكيات التي تمارس ضمن القواعد والمبادئ التي يقبلها المجتمع لأفراده. كما تعرف على أنها تلك التربية القائمة على نبذ القيم الفاسدة والتخلّي عنها والتدرّب على البُعْد عنها، والقائمة على فهم طبيعة الخِلْقة في الحياة وفهم الرسالة البشرية، ومن ثمّ التحلّي بأرقى القيم وأنقى الفضائل. وهي بمثابة عملية لإصلاح الأخلاق وتقويم ما انحرف من السلوك.

وتعد التربية الأخلاقية بمثابة تربية للإرادة، وإذا كانت الأخلاق هي رصيد الكائن الذي يبلغ تفتحه الكامل، فمن المنطق أن نفكر في أن التربية الأخلاقية مدعوة لتتبع تطور الكائن الطبيعي خطوة بخطوة، (ناصر، ٢٠٠٦). وهي أيضاً بمثابة الركيزة الأساسية التي يقوم عليها أي نشاط إنساني، فهي القوة التي تنظم الحياة الاجتماعية من كل جوانبها التعبدية والتعاملية، وافتقاد الإنسان للسلوك الأخلاقي الطيب، ينعكس بصورة سلبية على تعاملاته، (طراد، ٢٠١١). فالأخلاق ليست مجموعة من القوانين المجردة، بقدر ما هي أسلوب في التعامل مع الأفراد في مواقف الحياة العملية. وتتسم الأخلاق بأنها لا تنحصر في ميدان واحد واضح ومحدد المعالم من ميادين النشاط الإنساني، حيث أنها ضابطة للعلاقات الإنسانية في أي مجال من المجالات الحياتية للنفس البشرية. (سعد، ٢٠١٠). فما من ظاهرة من مظاهر الحياة الاجتماعية قبل العلم والفلسفة وغيرها، حظيت بتفسيرات متناقضة بقدر ما حظيت به الأخلاق، من حيث تنوع مفاهيمها على امتداد تاريخها الطويل (خليف، ٢٠٠٨).

وقد أكد علماء علم النفس والفلسفة والتربية على أن التربية الأخلاقية تعد سلاح فعَّال ودرع واقي للمحافظة على ثقافة المجتمع وأخلاقياته ونمطه الثقافي المميز له، إذ تعيش كثير من المجتمعات اليوم تناقضًا في القيم، ما بين قيم متأصلة انتقلت عبر الأجيال المتتالية وقيم حديثة أتت من خلال التفاعل الحضاري مع المجتمعات الأخرى. مما جعل الفرد يعيش حالة من التردد والضياع بين أصالة القيم التراثية وهشاشة القيم المستوردة، وبين إثبات الذات والتطلع المادي الذي يسعى إليه الإنسان (ناصر، ٢٠٠٦).

كما أن الآباء والامهات والمعلمين لهم دور بارز في التربية الأخلاقية، ويتمثل دورهم أولاً في الكشف عن مظاهر الصراع القيمي وأسبابه، وخطورة القيم السلبية على النشء، ثم العمل على توظيف كل من الطرق والاستراتيجيات لتعليم القيم المختلفة في المواقف التعليمية، وتوفير فرص الحوار والمناقشة حول الأبعاد القيمية للمحتوى الدراسي، وتضمين أساليب التقويم والاختبارات مواقف تتعلق بالسلوك القيمي للطلبة، وأخيراً العمل على تعزيز القيم الإيجابية والتخلص من القيم السلبية (سلوم وجمل، ٢٠٠٩).

ولقد عُنِيَ الإسلام بالتربية الاخلاقية عناية شديدة، وآية ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: «أكمل المؤمنين إيمانًا أحسنهم خلقًا»، وقوله: «إن من أحبكم إلى أحسنكم أخلاقًا»، قيل للحسن البصري: «ما حسن الخلق؟»، قال: «بذل الندى، وكف الأذى، وطلاقة الوجه. وقد حثّ الإسلام أبناءه على كريم الأخلاق، وجميل الشمائل؛ طلبًا لرضاء الرب العلي، ولما سئل النبي صلى الله عليه وسلم عن أكثر ما يدخل الناس الجنة، قال: «تقوى الله، وحسن الخلق».

من هنا تكمن أهمية غرس التربية الأخلاقية في نفوس الأطفال والناشئة وأهمية دور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع في هذا الجانب. لذلك بدأ الاهتمام بالتربية الأخلاقية بشكل موسع في الآونة الأخيرة؛ كونها تقوم بدراسة دور المؤسسات التربوية كالأسرة، والمدرسة، ودور العبادة في غرس القيم الأخلاقية من أجل تحقيق فاعلية أكثر لتحقيق الأهداف الوطنية والتربوية المنشودة.

وتتعد أساليب غرس التربية الأخلاقية منها: وجود القدوة المثلى، وهذه القدوة في التربية الإسلامية تتمثل في شخصية نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، الذي نقل لنا شُرَّاح السنن كل ما دق وجلّ من أخلاقه، بحيث تظل الأخلاق الأنموذج باقية بين أكناف المسلمين. الترغيب فيها والثناء على أهلها، الترهيب من سوء الأخلاق، التوجيهات الأخلاقية الشاملة للفرد والمجتمع، استخدام الثواب والعقاب المادي، دعم ممارسة السلوكيات الأخلاقية، والقدوة الصالحة من قبل الآباء والمعلمين.

مما لا شك فيه أن الإرشاد النفسي يلعب دوراً هاماً في اكتساب وغرس القيم الأخلاقية، كما يعد من الأساليب والعوامل الهامة التي تساعد في بناء شخصية الفرد؛ حيث يساعد الفرد على فهم ذاته وحل مشكلاته وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مما يساعد على تمتعه بمستوى عالي من الصحة النفسية. كما يسهم الإرشاد النفسي بمنهجه الوقائي والنمائي في اكتساب الفرد لأنماط سلوكية إيجابية ومقبولة وقيم ومعتقدات تتماشى مع معايير وقيم المجتمع، وتنمية سمات شخصية إيجابية لديه.

وهناك العديد من النظريات في علم النفس التي تناولت التربية الأخلاقية والنمو الأخلاقي كنظرية كولبرج للنمو الأخلاقي، ونظرية جان بياجيه، ونظرية التحليل النفسي، ونظرية النمو العام. وكلها نظريات انبثقت من اهتمام علماء علم النفس بالتربية الأخلاقية ودورها في تربية النشء.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في التناقض القيمي وتذبذب القيم الذي تعيشه كثير من المجتمعات العربية نتيجة للغزو الثقافي والفكري التي تعرضت له منظومة القيم في هذه المجتمعات. وأصبحت كثير من المؤسسات الاجتماعية بحاجة إلى التأكيد على غرس التربية الأخلاقية في الأطفال والمراهقين والشباب كوسيلة للحفاظ على النمط الثقافية المميز للهوية العربية في هذه المجتمعات. وبالتالي أصبحت هناك حاجة ملحة للتعرف على أساليب غرس التربية الأخلاقية، وكذلك نظريات التربية الأخلاقية.

كما أنه ومن خلال خبرة الباحثين في المجال التربوي والتي امتدت على سنوات عديدة لاحظا أن الآباء والمعلمين يحتاجون إلى مزيد من التوعية حول أساليب غرس التربية الأخلاقية لدى أبنائهم ولدى

طلابهم مما يساعد على نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل ومواجهة سلبيات العولمة التي تخوض مجتمعاتنا العربية في –ظلها حرب ضروس للحفاظ على هويتها من الانطماس.

إن اكتساب القيم الأخلاقية والحفاظ عليها أهمية كبيرة في تحقيق نوع من الاستقرار الاجتماعي، يتم فيه احترام القواعد الأخلاقية السائدة في المجتمع، فإذا ضعف الالتزام الخلقي بين أفراد المجتمع، بدأت المتاعب والاضطرابات السلوكية، وبدأ الشك بالقيم والثقافة المحلية كذلك، حتى يصبح تحقيق الذات وحيازة الاعتراف الاجتماعي متعارضين مع احترام القواعد الأخلاقية السائدة، وعندها يكون تأثير القيم والضبط الاجتماعي قد ضعفا كثيرًا.

وقد جاءت الورقة البحثية الحالية للإجابة على التساؤلات التالية:

١ – ما مفهوم التربية الأخلاقية؟

٢ – ما نظريات التربية الأخلاقية؟

٣ – ما مراحل النمو الأخلاقي في النظريات المختلفة؟

٤ – ما وسائل غرس التربية الأخلاقية في الأطفال والمراهقين والسباب؟

٥ – ما دور الإرشاد النفسي في اكتساب القيم الأخلاقية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالية إلى:

١ – تعرف مفهوم التربية الأخلاقية.

٢ – مناقشة نظريات التربية الأخلاقية.

٣ – تعرف المراحل التي تمر بها التربية الأخلاقية في النظريات المختلفة.

٤ – مناقشة وسائل غرس التربية الأخلاقية في الأطفال والمراهقين والشباب.

٥ – تعرف دور الإرشاد النفسي في اكتساب القيم الأخلاقية.

أهمية البحث:

١ – تتأتى أهمية البحث الحالي من أهمية الموضوع الذي يتناوله؛ حيث تعد التربية الاخلاقية من عوامل النهوض والاستقرار في المجتمعات، في حين أن سوء الأخلاق من أبرز أسباب تفككها وانهيارها؛ هذا ما يزيد الاهتمام بالتربية الأخلاقية خصوصا في ظل التطورات الحديثة التي أفرزتها التكنولوجيا ودمجت خلالها منظومة جديدة للقيم والأخلاق اختلفت عن قيم المجتمع واخلاقياته الإسلامية الأصيلة التي نشأ وتربى عليها.

٢ – كما تتضح أهمية البحث الحالي فيما يضيفه للمكتبة العربية من إطار نظري حول مفهوم التربية الأخلاقية ونظرياتها وأساليب غرسها.

٣ – من المؤمل أن يفتح هذا البحث مجالات جديدة للبحث في موضوع التربية الأخلاقية.

٤ – أهمية التطبيقات العملية لهذا البحث في المجال التربوي للآباء والمعلمين، والتركيز على الأساليب التي يمكن أن يستخدمها الآباء والمعلمين في غرس التربية الأخلاقية.

مفهوم التربية الأخلاقية

قدم الأدب التربوي تعريفات متعدد حول مفهوم التربية والتربية الأخلاقية تقاربت في كثير من أبعادها ومعانيها فلقد عرف ابن منظور (د.ت. ٩٤) كلمة التربية بمعنى الزيادة والنشأة والرعاية والمحافظة وهي من ربا الشيء ربوا وربا أي زاد ونما.

عرف أبن منظور (١٤١٤هـ، ج١٠، ص ٨٦) كلمة الأخلاق لغوياً أي الطبيعة بقوله: "والخُلق بضم اللام وسكونها وهو الدين والسجية بمعنى الفطرة والطبع والمروءة، وحقيقته أن صورة الإنسان الظاهرة والباطنة، وهي نفسه، وأوصافها ومعانيها المختصة بها بمنزلة الخلق لصورته الظاهرة وأوصافه ومعانيها. وفي الموسوعة البريطانية جاء تعريف الأخلاق: بأنها قسم من الفلسفة التي تعنى بما هو جيد وقبيح وما هو صحيح أو خاطئ. (خليف، ٢٠٠٨، ص١٦–١٧). وفي الحديث الشريف: "انما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" (البخاري ١ / ١٠٤: ٢٧٣) وفي التنزيل قال تعالى" وإنك لعلى خلق عظيم" (سورة القلم: آية ٤).

أما التعريف الاصطلاحي للأخلاق فقد اختلفت وجهات النظر في تعريفها وذلك تبعا لاختلاف الغاية منه وتبعا لنوع ثقافاتهم ومجتمعاتهم ومن هذه التعاريف: يعرفها أبن مسكويه (في عبد الغني، ١٩٩٢) بأنها: "حال للنفس داعية إلى أفعالها من غير فكر وروية. والخلق هي:" حالة للنفس واعية لها وإلى أفعالها من غير فكر ولا روية، وهذه الحالة تقسم إلى قسمين: منها ما يكون طبيعيا ومن أصل المزاج، كالذي يضحك ضحكا مفرطا من أدنى شيء يعجبه، ومنها ما يكون مستفادا بالعادة والتدرب، ثم يستمر عليه حتى يصير ملكة وخلقا" (ناصر، ٢٠٠٦). وعرفها توق وعدس وقطامي (٢٠٠٣) بأنها:" جملة التغييرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية للفرد أثناء فترة نموه".

ومفهوم الأخلاق في الإسلام نابع من القرآن والسنة النبوية، والقواعد الأخلاقية في التربية الإسلامية تتقرر من خلال قبول السلوك أو عدم قبوله عند الله سبحانه وتعالى وعند رسوله (الجقندي، ٢٠٠٣). وتقوم الأخلاق في الإسلام على قاعدة التقوى بمعنى الاتقاء والامتناع عن كل ما حرمه الله عز وجل، وهو موصولة بالايمان بالله، فالعقيدة والأخلاق حقيقتان لا تنفصلان. ويؤكد الإسلام أنه لا خلق بغير إيمان ولا إيمان بغير خلق، وأن الإيمان الصالح أساس الخلق (الرفاعي، ٢٠١٧).

وعرف ناصر(٢٠١٦) التربية الأخلاقية بأنها: عملية تكيف الأفراد مع القيم التي تحظى بالتقدير في المجتمع، وممارسة الصحيح منها والابتعاد عن الخاطئ من السلوكيات التي تمارس ضمن القواعد والمبادئ التي يقبلها المجتمع، كما عرفها كركو وأخرون (CurkoK et al.2015) التربية الأخلاقية بأنها كل عمليات التعليم التي ترتبط بالأبعاد الأخلاقية للحياة سواء كانت ضمنية أو صريحة بحيث يمكن

مراقبتها وتنظيمها بالأدوات التعليمية المناسبة، ومن ناحية اخرى عرفها(Clark, 2010) بأنها خبرات تعليمية تسعى لأعداد المواطنين القادرين على اتخاذ قراراتهم بوعي ومنطقية في المجتمعات التعددية.

لقد أكد الشماس وزيود وكشيك (٢٠١٥) أن التربية الأخلاقية تسعى دائما إلى تنمية إدراك الفرد أو فهم وجهة النظر الأخلاقية أو الأسلوب الأخلاقي من أجل الحكم على الأفعال وتقدير ما يجب على الفرد أن يفعله ف ي المواقف المختلفة، وتنمي عنده الاعتقاد في عدد من المعايير الملموسة والقيم والفضائل مثل: العفة والأمانة والصدق، وتعمل دائما على تنمية الاستعداد لدى الفرد لأن يعمل ما هو أخلاقيا، وأن يصل بنفسه إلى التلقائية في التأمل الذاتي والقدرة على ضبط النفس والحرية الروحية. كما تهدف التربية الأخلاقية إلى التكامل والتوازن بين الروحي والجسدي، أو بين العاطفة والعقل، كما تسعى إلى تحقيق التكامل والازدهار في الشخصية، من حيث تهيئة القوى الداخلية للفرد نحو السلوك الصحيح.

نظريات التربية الأخلاقية:

اهتمّ الفلاسفة منذ القديم بمسألة الأخلاق فدرسوا تأثير القيم العليا في الأفراد، قيم تشكل منظومة معقدة من الضوابط والشروط يتوجّب التحلّي بها في كلّ التعاملات المادية والمعنويّة، ومن خلالها يتمّ الحكم على مدى صلاح الأفراد واستقامتهم ودرجة اندماجهم في المجتمع. تلتها لاحقا نظريات متنوّعة في التربية الأخلاقية فتشكلت مدارس معرفيّة تستند إلى النتائج التجريبيّة في علمي النفس والاجتماع من أبرز روّادها "هارشتورن" (H.Hartschore) و "ماي" (May.MA) اللذان اشتهرا ببحثهما:" دراسات في طبيعة الأخلاق" سنة ١٩٢٩ و "لورانس كولبرج" (L.Kohlbirg) صاحب نظريّة "مستويات النموّ الأخلاقي ومراجعه"، ثمّ توالت الأبحاث والدّراسات التي اهتمّت بنظريات التربية الأخلاقية تمحورت أساسًا حول كيفيّة إيجاد صيغ فكريّة ونماذج سلوكيّة تضبط السلوك الإنساني وتوجّهه الوجهة السّليمة (تليلي، ٢٠٢٠).

١ – نظرية منهج الجماعة في السلوك الأخلاقي

يبيّن رائد هذه المدرسة العالم " رايت" (Wright) أنّ الفرد يصنع من الجماعة ما لا يصنعه بمفرده ذلك أنّ الجماعة تطوّر ملكات وأعراف تمثّل قوانين أخلاقيّة يلتزم بها أعضاء الجماعة ويتقيّدون بها وكلّ من يخالفها يعرّض نفسه للإقصاء أو العقوبة.

٢ – نظرية الأسس الأخلاقية Moral foundations theory

هي نظرية نفسية اجتماعية معنيّة بشرح أصول التفكير العقلي الأخلاقي لدى البشر وتنوعاته على أساس الأسس الفطرية المعيارية. طرحها لأول مرة علماء النفس جوناثان هايدت وكريغ جوزيف وجيسي غراهام وبنوها على أعمال عالم الأنثروبولوجيا الثقافية ريتشارد شويدر، وطورتها مجموعة متنوعة من

المشاركين فيما بعد، واشتهرت في كتاب هايدت بعنوان «العقل الصالح (Haidt & Craig, 2004; Graham, et al., 2013).

عرضت النظرية الأصلية خمسة أسس، وهي: الاهتمام/الأذى، العدل/الغش، الإخلاص/الخيانة، النفوذ/التخريب والقداسة/التدهور. وتشمل النظرية حاليًا معيارًا سادسًا هو الحرية/القمع، في حين يبقى مؤلفوها منفتحين على إضافة أو طرح أو تعديل مجموعة الأسس (Iyer et al., 2012).

المصدران الرئيسيان هما الشرعية البراغماتية للتعددية الأخلاقية وتخطيط المجال الأخلاقي. في الأول، وصف كل من هايدت وغراهام عملهما من وجهة نظر عالم أنثروبولوجيا بأنه يشبه النظر إلى تطور الأخلاق وإيجاد الأرضية المشتركة بين كل اختلاف. أما في الثاني، وصفا أسلوبهما المعروف باستبيان الأسس الأخلاقي ودافعا عنه. ومن خلال تجارب عديدة وعدد من المشتركين يقدر بنحو أكثر من ١١ ألفًا، من كل الأعمار والمعتقدات السياسية، تمكنوا من إيجاد النتائج التي تدعم تنبؤاتهم (Graham et al., 2011).

نظرية التحليل النفسي:

يعود الفضل في هذه النظريّة إلى العالم " سيجموند فرويد" (Sigmund Freud) الذي بيّن أنّ الأخلاق ليست منعكسات شرطيّة كوّنتها التربية وأنّ القواعد الأخلاقيّة لا تعدو أن تكون إلاّ عادات منبثقة من التدريب التربوي دون أن يكون لها أيّ أساس عقليّ. تبنى هذه النظرية على الفلسفة القائلة بأن الإنسان شرير بطبعه، وأن الانسان يعتبر حزمة من الدوافع على الكبار توجيهها بالطريقة الصحيحة لتحقيق أهداف المجتمع، ويكون ذلك من خلال تقمص الطفل لسلوك والديه، ويركز فرويد على تطور الضمير والأنا الأعلى، بمعنى أنه حتى يحصل الطفل على الثواب ويتجنب العقاب عليه أن يتعلم أن يفرد سلوكه الذي يحدده الوالدان والذي يصبح جزءا من الضمير الذي تتكون منه الأنا الأعلى، حيث تعمل كمنظومة للضبط الداخلي لدى الفرد الذي يحل محل الضبط الصادر عن الوالدين (ناصر, ٢٠٠٦).

لذلك يعتبر فرويد أن الذات العليا هذه وهي الرادع الأخلاقي الداخلي للسلوك هي واحدة من ثلاث أنسقة أو تركيبات للشخصية، كما ركز فرويد على الخمس أو الست سنوات الأولى من عمر الطفل التي يتم فيها اكتساب القيم من الوالدين من خلال ميكانزم التقمص وهذا يجعل الطفل يستدخل قواعد والديه من حيث الصواب والخطأ مع القدرة على معاقبة نفسه من خلال الشعور بالذنب (فتحي، ١٩٨٣).

مراحل النمو الأخلاقي عند الغزالي:

حدد الامام الغزالي(١٩٨٦) ثلاث مراحل للنمو الأخلاقي هي:

١ – المرحلة المادية الحسيّة:

وتمتد هذه المرحلة من فترة الطفولة المبكرة، وجزءاً من المرحلة الأساسية الدنيا إلى سنّ التمييز، حيث تتكوّن لديه المبادئ الأخلاقية بالثواب والعقاب الماديين، لأن الطفل في هذه المرحلة لا يستطيع فهم المعاني المجرّدة، فلا بد من ربط الثواب والعقاب بشيء حسّي ملموس.

٢ – المرحلة المعنوية العقلية:

وتمتد من مرحلة ما قبل البلوغ قليلاً، فتدخل فيها المرحلة الأساسية العليا والثانوية، وقد تمتد طويلاً، حيث يصبح الفرد في هذه المرحلة قادراً على فهم المعاني المجردة دون ربطها بمعايير مادية، فيتربّى خُلقياً بمعاني المدح والذم، وبذلك يمكن تعديل السلوك بالتعزيز المعنوي.

٣ – المرحلة المثالية:

وهي مرحلة تقديس الأوامر والنواهي الأخلاقية، وربطها برضا الله تعالى، وابتغاء مرضاته، وهذه المرحلة قلما يصل إليها أحد، وهذه المرحلة قد تتداخل زمنياً مع المرحلة التي قبلها حيث تمتد من مرحلة البلوغ والرشد إلى ما بعدها، فقد يصل متعلم في المرحلة الأساسية العليا أو الثانوية إلى مرحلة مراقبة الله تعالى في السرّ والعلن (الربايعة ومطالقة والعزام، ٢٠١٤).

نظرية النمو المعرفي عند بياجيه:Piaget

تعتبر نظرية بياجيه هي الأساس التي بنيت عليه نظريات النمو الأخلاقي الحديثة، ولقد تناولت هذه النظرية مراحل النمو الأخلاقي للطفل من أجل اتباع أفضل الطرق في بناء شخصية الطفل وتعريفه بالسلوك الملائم ولتزويد المربين السلوك اللازم اتباعه في التعامل مع الأطفال. تبني هذه النظرية فلسفتها الأخلاقية على مبدأ العدالة والمساواة والتعاون، واعتبر بياجيه أن ذلك هو لب الأخلاق، ويؤكد على أن اكتساب الخلق هي عملية اصدار أحكام ترتبط بنمو التفكير عند الأفراد، وأن النمو الخلقي هو جزء من عملية التعلم وهو مرتبط بعدة مراحل شبيهة بمراحل النمو المعرفي والسلوك الأخلاقي الذي يساعد على تكيف الفرد المعرفي مع تغيرات البيئة من حوله والواقع الاجتماعي (عبد الله والزيود، ٢٠٢٠). ثم قام بياجيه من خلال النتائج التي توصل إليها في دراسته حول التفكير الأخلاقي عند الأطفال أن يصيغ نظريته حول النمو الأخلاقي، ولقد حدد بياجيه ثلاث مراحل في نظرية التطور الأخلاقي:

١ – المرحلة الأولى: لا يهتم الأطفال بالتفكير الأخلاقي لأنهم يعطون الأولوية لمهارات أخرى مثل التنمية الاجتماعية. وهذه المرحلة تسمى المرحلة الأخلاقية المنشأ أو أخلاقية التحكم؛ وفيها يميل الطفل في هذه المرحلة إلى الطاعة العمياء للكبار والتقيد بالأوامر دون مناقشتها، أما أحكامه عن الصواب أو الخطأ فتتم عن طريق النتائج المترتبة على الأفعال، كما يؤمن الطفل بالعدالة الاجتماعية الملازمة لذاته، وأن القواعد الأخلاقية هنا مطلقة لا يمكن تغييرها أو تبديلها فهي ثابتة.

٢ – المرحلة الثانية: يخضع الأطفال للسلطة ويظهرون الاحترام المطلق للوائح. وتسمى هذه المرحلة الأخلاقية الذاتية المنشأ أو أخلاقية التعاون؛ وفيها يبدأ الطفل في التعرف على وجهات نظر الآخرين ومعرفة ما هو صواب وما هو خاطئ، فالقواعد ليست ثابتة وإنما هي نتيجة اتفاق جماعي، وتتصف هذه

المرحلة بأنها تركز على النية والقصد ومراعاة الظروف التي تؤثر في الأقوال والنوايا في إصدار الأحكام الأخلاقية، وتتم هذه المرحلة عن طريق التفاعل المتبادل بين رفاق اللعب (بوحمامة، ١٩٨٩).

٣ – المرحلة الثالثة: يقر الأطفال بمرونة اللوائح وفقًا للمعتقدات التوافقية ويأخذون في الاعتبار القصد من كل إجراء عند الحكم على ما إذا كان أخلاقيًا أم لا.

نظرية لورانس كولبرج في النمو الأخلاقي Kohlberg. L

بينما كان "كولبرج" (Kolhlberg, 1958) يواصل دراساته العليا، تأثر بعمق بدراسات بياجيه حول النمو الأخلاقي، حيث كان يرى أن بياجيه وجه حديثه للأطفال نحو أمور أساسية في فلسفة الأخلاق، كما كان يعبر بصدق عن تفكيرهم الحقيقي، وفي نفس الوقت فقد بدا له أن عمل بياجيه لم يكتمل.

حيث يمكن وضع النتائج الأساسية لبياجيه حول الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في نظرية ذات مرحلتين. فالأطفال الأصغر من العاشرة أو الحادية عشر يفكرون في القضايا الأخلاقية في اتجاه واحد، بينما الأطفال الأكبر من ذلك يأخذون في اعتبارهم أموراً مختلفة. كما أن الأطفال الصغار يعتبرون قواعد الأخلاق أشياء ثابته ومطلقة، وأنهم يعتقدون أن القواعد تصلهم من الكبار أو من الله سبحانه وتعالى وهم لا يملكون لها تغييراً، والأطفال الأكبر نظرتهم أكثر واقعية ونسبية، إنهم يتفهمون أنه من الممكن أو قد يكون من المسموح به تغيير القواعد لو حظي التغيير بموافقة الجميع، فالقواعد ليست مقدسة ولا مطلقة ولكنها وسيلة يستعملها الكبار للتعاون فيما بينهم. وفي نفس الوقت تقريباً أي في حدود العاشرة والحادية عشر من العمر يتعرض التفكير الأخلاقي للأطفال لتحولات أخرى، فالأطفال الأصغر يبنون أحكامهم الأخلاقية على النتائج في حين أن الأطفال الأكبر يبنون أحكامهم الأخلاقية على النوايا والأهداف (المومني، ٢٠٠٥).

لقد وضع كولبرج نموذجا هرميا للنمو الأخلاقي يتكون من ثلاثة مستويات وكل مستوى يتكون من مرحلتين، كما اتخذ من العدالة مرجعية لهذا النمو وهذه المستويات هي كما يلي:

المستوى الأول: وهو المستوى ما قبل التقاليد أو ما قبل العرف والقانون Pre Conventional Morality ، يضم هذا المستوى الأطفال دون سن التاسعة والقليل من المراهقين وتتمركز الأحكام الأخلاقية حول الذات، حيث أن معرفة الطفل للصواب أو الخطأ يتمركز تبعا ما يجلبه للطفل من سعادة أو ألم ولما يعقبه من ثواب أو عقاب، لذلك مفهوم العدالة مرتبط بذاتية الطفل. كما أن تفكيره الأخلاقي يكون في هذه المرحلة ماديا واقعيا وأن القوانين ثابتة لا تتغير، ويكون فهمه للقوانين محدود بحيث أنه لا يستطيع أن يعممها أو يطبقها في مواقف مشابهة. ويضم هذا المستوى مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: مرحلة التكيف للثواب والعقاب والطاعة، أو أخلاق ذات طابع خارجي والتوجه نحو الطاعة والعقاب، حيث لا يدرك الأطفال أن وجهات النظر تختلف، ويفترضون أن هناك وجهة نظر صحيحة واحدة هي التي تأتيهم من الخارج (السلطة) (الحمود والعتوم، ١٩٩٧).

المرحلة الثانية: مرحلة الفردية الأنانية والتبادل Individualism and exchange الفردية والوسيلة وتبادل المنفعة، وفي هذه المرحلة يعرفون أن للناس اهتمامات مختلفة، ووجهات نظر مختلفة، وبينما يتغلبون على مركزية الذات، يبدأون في اعتبار كيف ينسق الأفراد اهتماماتهم في ظل المصالح المتبادلة.

أن الأطفال في المرحلتين الأولى والثانية يتكلمون حول العقاب ومع ذلك فإنهم يدركونه بشكل مختلف ففي المرحلة الأولى يرتبط العقاب بالخطأ، العقاب يثبت أن عدم الطاعة خطأ. على العكس في المرحلة الثانية، العقاب ببساطة مخاطرة، على الإنسان أن يتجنبها بطبيعته. وعلى الرغم من أن المستجيبين في المرحلة الثانية يبدون وكأنهم غير أخلاقيين، إلا أننا نجد لديهم إحساس بما هو صحيح، هناك فكرة عن التبادل العادل، هذه الفلسفة تقوم على المصالح المتبادلة.

ومن أساليب غرس التربية الأخلاقية في هذا السن استخدام مبدأ الثواب والعقاب، لكي يستطيع الطفل التفريق بين الصح والخطأ، وأن يكون استخدام هذا المبدأ بشيء من الاتساق والثبات بين من يقومون بتربية الطفل ورعايته. كما تمثل القدوة شيء مهم للطفل في هذه المرحلة حيث إنهم يكتسبون العديد من الأنماط السلوكية السوية أو غير السوية من خلال التعلم الاجتماعي؛ أي من خلال الملاحظة والتقليد. كما يعد أسلوب الثناء على السلوكيات الجيدة واستنكار السلوكيات السيئة أسلوب أخر ومهم في غرس التربية الأخلاقية.

المستوى الثاني: المستوى التقليدي أو مستوى التقيد بالأعراف والقوانين Conventional Morality :

يضم هذا المستوى معظم المراهقين والبالغين من سن عشر إلى سن سبعة عشر سنة. هنا يهتم الفرد بالقوانين الأخلاقية والاجتماعية، كما يهتم بالعلاقات المتبادلة مع الآخرين، ويبدأ الفرد في هذا المستوى التحول من التمركز حول الأسرة إلى الاهتمام بالمجتمع المحلي، باعتبار أن الأفعال الصحيحة هي التي تتفق مع قوانين المجتمع (شريم، ٢٠٠٤). ويضم هذا المستوى مرحلتين هما:

المرحلة الثالثة: مرحلة العلاقات الجيدة Good interpersonal relationships في هذه المرحلة يكون الأطفال على وشك الدخول إلى المراهقة عادة، ويرون الأخلاق أكثر من كونها تعامل بسيط، إنهم يعتقدون أن الناس ينبغي أن يعيشوا لتحقيق توقعات الأسرة والمجتمع وأن يسلكون بشكل صحيح. والسلوك الصحيح يعني دوافع صحيحة ومشاعر متبادلة بين الأشخاص مثل الحب والتعاطف والثقة والاهتمام وغيرها.

المرحلة الرابعة: مرحلة التكيف مع النظام الاجتماعي Authority and social – order maintaining orientation : النظام الاجتماعي والضمير، حيث يمتلك الفرد مفهوماً اجتماعياً أوسع، ويخضع للنظام القانوني، حيث أن احترام السلطة والقوانين والقيام بالواجبات تحقيقاً للنظام الاجتماعي.

المستوى الثالث: مستوى ما بعد التقيد بالعراف أو الاستقلال Post Conventional Morality

ويضم الأفراد من عمر ثمانية عشر إلى ثلاثين. حيث يرى كولبرج أن قلة من البالغين الذين تستقل شخصياتهم، بحيث يصبحوا فوق التوقعات ويمارسوا القيم كامتداد للمبادئ الأخلاقية التي يؤمنون بها. وهنا يكون سلوك الأفراد الأخلاقي مرتبط بمدى ما يحقق من نفع للآخرين. وهذه الفئة يدركون أن بعض القيم نسبية قابلة للتغيير وأن بعضها مطلقة يجب احترامها مثل حق الحياة. وفي المرحلة السادسة يطور الفرد لنفسه عددا من القيم الأخلاقية الذاتية التي يأخذها من القيم العالمية مثل قيم العدل والمساواة واحترام الآخرين، وأعلى درجات النضج الأخلاقي متمثلة بالعدالة في السلوك (Berk, 1989). ويضم هذا المستوى مرحلتين هما:

المرحلة الخامسة: مرحلة التكيف لمبادئ العقد الاجتماعي وحقوق الإنسان Social contract orientation يتكلم أفراد المرحلة الخامسة إذن عن الأخلاق وعن الحقوق التي تأخذ بعض الأسبقية على قوانين معينة لكن "كولبرج" أصر على أننا لا نحكم على الناس أنهم أصبحوا في المرحلة الخامسة اعتماداً على تعبيراتهم اللفظية المجردة فقط، إننا في حاجة إلى أن ندقق في منظورهم الاجتماعي وفي أسلوبهم في التفكير، ففي المرحلة الرابعة أيضا يتحدث الأفراد أحيانا عن حق الحياة لكن هذا الحق بالنسبة لهم يكتسب شرعية من سلطة جماعتهم الدينية والاجتماعية، فعلى افتراض أن جماعتهم تقدر حق الملكية أكثر من حق الحياة فإنهم سوف يفعلون ذلك أيضاً. في المرحلة الخامسة، على العكس، يصدر الناس أحكامهم باستقلالية أكثر، بالتفكير فيما ينبغي على المجتمع أن يفعله.

المرحلة السادسة: مرحلة التكيف للمبادئ العالميةUniversal ethical principles المبادئ الأخلاقية العامة، حيث يأخذ كل الأطراف وجهات نظر الآخرين في اعتبارها تحقيقاً لمبدأ العدالة، وأن نتعامل مع مطالب كل إنسان بطريقة حيادية، محترمين كرامة كل إنسان كفرد.

لقد لاقت نظرية كولبرج نجاحا كبيراً في الوسط التربوي، بل وقد اتجه العديد منهم إلى تطبيقها في المجال التربوي، أضف إلى كونها فسرت العديد من الأبحاث الدينية والفلسفية. ونجد أن هناك تشابها بين نظرية كولبرج ونظرية بياجيه فهي امتداد لنظرية بياجيه حيث إنه اعتمد عليها في وضع نظريته وقام بتطويرها، ونلمس هذا الشي من خلال دراسته لموضوع النمو الأخلاقي وربطه بمراحل النمو المعرفي للطفل (فتحي، ١٩٨٣).

نظرية النمو الأخلاقي الشامل

يرجع أصل هذه النظريّة إلى العالم " نورمان" (Norman,1969) الذي بيّن أنّ النموّ الأخلاقي لا يعتمد على النموّ العقليّ وإنّما على النموّ الشامل للشخصيّة الإنسانيّة أي أنّه يشمل الرغبات والشعور والعواطف (تليلي، ٢٠٢٠). تقوم هذه النظرية على أساس أن النمو الخلقي لا يعتمد أساسا على النمو

العقلي، وإنما يشمل أيضا الرغبات والشعور والإرادة. ويرى "نورمان بل" أن النمو الخلقي يمر بعدة مراحل هي":

١ – مرحلة ما قبل القيم الأخلاقية: حيث يتصرف الطفل دون قواعد أخلاقية، فما هو مؤلم يعتبره سيء، وما هو سار فهو حسن.

٢ – مرحلة القيم الأخلاقية الخارجية: هنا يتم ضبط السلوك من خلال الثواب والعقاب، فما يعاقب عليه الطفل فهو سيء، وما يثاب عليه فهو حسن.

٣ – مرحلة القيم الأخلاقية الخارجية والداخلية: هنا يتحرر فيها سلوك الفرد من الضغوط الخارجية ويتسم بالاستقلالية في سلوكه الأخلاقي.

٤ – مرحلة القيم الأخلاقية الداخلية: هنا يكون الفرد قد كون تنظيم قيمي داخلي يعد بمثابة الموجه لسلوك الفرد في المواقف المختلفة.

والأسلوب الأمثل للتربية الاخلاقية للطفل تتمثل في التربية الأخلاقية الموجهة، وهذا الأسلوب يتطلب تطوير شبكة من العلاقات الاجتماعية السليمة والمقبولة بحيث يبلغ الفرد درجة النضج الأخلاقي. وهنا يجب أن تراعي التربية الموجهة للطفل مراحل النمو المختلفة، ويبدأ الأسلوب الصحيح في التربية الأخلاقية من الخبرات الواقعية للطفل ورغباته ومشكلاته في البيت والمدرسة والمجتمع ككل.

أساليب غرس التربية الأخلاقية

إن غرس التربية الأخلاقية يعتمد على ما يكتسبه الفرد في طوال فتره تنشئته بين اسرته ومجتمعه، ويشير(Halstead, 2010) إن التربية الأخلاقية تقوم على مساعدة الأطفال والشباب على اكتساب مجموعة من المعتقدات والقيم فيما يتعلق بالصواب والخطأ، توجه هذه المجموعة من المعتقدات نواياهم ومواقفهم وسلوكياتهم تجاه الآخرين وبيئتهم، كما تساعد التربية الأخلاقية الأطفال على تنمية ميولهم للعمل وفقًا لهذه المعتقدات والقيم.

أشارت عديل (٢٠٢١) إلى أن الطفل يكتسب معظم سلوكيّاته سواء كانت إيجابيةً أو سلبيةً من ثقافة أسرته ومجتمعه الذي يعيش فيه بالرّغم من أنّه يولد بفطرة سليمة، حيث إنّ الأسرة وهي أولى مؤسّسات التربية وفي مقدّمتها الأب والأم هي التي تسمح له باكتساب هذه الثقافة بما فيها من قيم وسلوكيات جيّدة أو سيئة؛ لذلك من الأنسب للآباء تعليم أطفالهم الفضائل وتحفيزهم على التحلّي بها وإبعادهم قدر الإمكان عن السلوكيات والمفاهيم السيِّئة، وذلك عن طريق تعريفهم بكافّة الأخلاق، وتوضيح الجيّد والسيّئ منها؛ حتّى يكتسب الأطفال العلم والمعرفة، فعلى سبيل المثال يُمكن تعريف الطفل بفضيلتي الصدق والأمانة ومكافأته على فعلهما، وتحذيره من الكذب والخيانة وعواقبهما (القاضي، ٢٠١٢).

من خلال تحليل نظريات النمو الأخلاقي يمكن الوصول لمجموعة من الأساليب التربوية في غرس القيم والأخلاق في سلوك الافراد في جميع مراحل النمو بشكل تتابعي وهي:

١ – استخدام المواقف الحسية في المراحل المبكرة في تكوين القيم من خلال المواقف الاجتماعية البسيطة.

٢ – استخدام الثواب والعقاب المادي في المراحل المبكرة للسلوكيات الإيجابية والسلبية بحيث يستشعر الفرق بين أنواع السلوكيات التي يمارسها دون ان يكون هناك تفسيرات مباشرة.

٣ – دعم ممارسة السلوكيات الأخلاقية المطلوبة في المراحل المتوسطة قبل سن البلوغ وفق التعليمات والأنظمة المعمول بها، لذا يحاسب على المخالفات التي يرتكبها ويعاقب عليها لأنها واضحة بالنسبة لهم ويفهم معانيها.

٤ – يتم التعامل معه باحترام وتقدير أكثر في المراحل ما بعد البلوغ لأنهم اكثر إدراكا للقيم الأخلاقية ويشعرون بمكانتها الاجتماعية ويمارسونها بالتزام داخلي.

٥ – توظيف التعزيز المعنوي في المراحل ما بعد البلوغ وتقديم لهم عبارات للثناء والمدح أو الذم في الممارسات السلوكية المختلفة.

٦ – يقدر القيم الاخلاقية في حياته ويعتبرها مقدسة ويزيد الاهتمام بها أكثر ويفهم ما يمكن ان يكون سلوكا إيجابيا او سلبيا ويصبح ضمن مكوناته الأخلاقية الذاتية التي يمارسه بشكل طبيعي تلقائي.

٧ – ينتقل الى الوعي الكلي والمراقبة الذاتية لكل ممارساته السلوكية دون رقيب ويتمثل ذلك في الخوف من الله، والتقيد بكل القيم الأخلاقية الدينية والقيم الاجتماعية.

٨ – **مراقبة أخلاق الفرد:** يُوجّه الآباء الطفل أو المراهق ويربّونه أخلاقياً، وذلك بتعليمه الفضائل ومكارم الأخلاق وكيفية التحلّي بها، والابتعاد عن السلوك الفظّ والذميم، وعدم الاكتفاء بتعليمه بل مراقبة تطبيقه لذلك، علماً أنّ الآباء الذين يسعون لذلك بجديّةٍ ينجحون عادةً في تعليم أطفالهم الأخلاق (www.askdrsears.com).

٩ – **تعريف الطفل على ثقافة ذويه الأخلاقيّة:** يجب على الآباء التفكير في القيم والمبادئ التي يُريدون غرسها في أبنائهم، وأن تكون هذه القيم والمبادئ واضحة، ثمّ مشاركتها مع الطفل وشرحها له وتوضيح سبب تعليمه إيّاها؛ حيث إنّ الطفل سيتعرّف لاحقاً على أمور أخرى قد تتعارض مع معتقدات ذويه؛ لذا يجب أن يكون مُطّلعاً على أهميّة ما تعلّمه من والديه وسبب تعليمه إيّاه.

١٠ – **جعل الانضباط درس أخلاقيّ:** ينبغي أن يُساعد الآباء أبنائهم على التفكير في عواقب الأفعال التي يقوم بها، وتوجيه عدّة أسئلة له عن صحّة سلوكه من عدمه والآثار المترتّبة عليه، حيث يُساعد ذلك الطفل على إدراك سلوكه الخاطئ والتفكير بالطريقة المناسبة التي يجب اتباعها لجعل سلوكياته صحيحةً في المرّة القادمة.

١١ – **دفع الافراد للتفكير في تأثير سلوكهم:** يُعدّ دفع الأفراد للتفكير في تأثير سلوكه على المتضرّر من الأمور المهمّة في التربية الأخلاقيّة، حيث إنّ تسليط الضوء على شعور الطرف المتضرّر يُساعد

الطفل على تخيّل نفسه مكان المتضرّر وبالتالي تصحيح سلوكه في المرّات القادمة، فمثلاً عندما يُزعج الطفل زميله، يُمكن للآباء لفت نظره إلى زميله الذي بدأ بالبكاء بسببه.

١٢ – **حثّ الطفل على معاملة الآخرين كما يُحبّ أن يُعاملوه:** يُساعد تعليم الطفل أن يُعامل الآخرين كما يُريد أن يعاملوه على التفكير في سلوكه وعواقبه على الآخرين؛ لذا يجب على الآباء جعل هذه القاعدة هي المبدأ الأخلاقي للعائلة.

١٣ – **تعزيز التفكير بشكلٍ أخلاقي:** يُمكن الاستفادة من الأحداث اليومية التي يمرّ بها الطفل من خلال مناقشته بخصوصها ومنحه فرصةً للتعبير عن آرائه بها واحترامها، فهذا يُعزّز التفكير بشكلٍ أخلاقيّ لديه (www.askdrsears.com).

١٤ – **التعرّف على أصدقاء الطفل:** تُعدّ معرفة أصدقاء الطفل من الأمور المهمّة جداً في التربية الأخلاقيّة، حيث إنّ سلوكيّاتهم المختلفة قد تؤثّر عليه بطريقة إيجابية أو سلبية، فالطفل الذي يكذب قد يجعل صديقه يكذب، والطفل الذي يتكلّم بكلماتٍ بذيئةٍ يؤثّر على صاحبه أيضاً، وكذلك باقي السلوكيّات الحسنة والسيئة.

١٥ – **الثناء على السلوكيات الجيدة واستنكار السلوكيات السيئة:** من المهم مدح الطفل عند قيامه بسلوك جيّد وأخلاقي وتشجيعه على الاستمرار في ذلك، واستنكار السلوكيّات السيِّئة والذميمة التي قد تصدر عنه (حقيقي، ٢٠١٥).

١٦ – **الاتّصاف بالأخلاق الحسنة:** حيث إنّ الطفل يتّخذ والديه قدوةً له، فاتّصاف الآباء بالأخلاق الحسنة يُشجّع الطفل على ممارسة السلوك الجيد منذ الصغر واعتياده عليه.

١٧ – **تقويم أخلاق الطفل:** تُعتبر الأخلاق قابلةً للتغيير، ويجب على الآباء متابعة أخلاق أبنائهم وسلوكيّاتهم المختلفة، وتحويلها إلى أفعال سليمة؛ حتّى يتحلّون بالفضائل والأخلاق الحسنة، ويتجنّبون الذميمة والسّيئة منها والتي إن وجدت يستبدلونها بالحسنة (حقيقي، ٢٠١٥).

١٨ – **زرع مراقبة الله في نفسه:** حتى يشعر أن عليه رقيبًا في كل أحواله، وبهذا يعمل العمل الجميل ولو لم تره، ويتجنب العمل القبيح ولو لم تره.

دراسات سابقة:

قام أبو خوصة (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى قيام المعلم في غرس القيم والآداب الإسلامية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وبيان إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات الطلبة حول دور المعلم في غرس الآداب الإسلامية تبعًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمنطقة التعليمية. والتعرف على سبل تفعيل دور المعلمين في تعزيز الآداب الإسلامية عند الطلبة. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ حجم العينة (٧٣٠) طالبًا وطالبًة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة غزة للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية. حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن دور المعلم في تعزيز الآداب الإسلامية من وجهة نظر الطلبة قد بلغ (١٧٢.٥ %) وهذا يدل على

أهمية دور المعلم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور المعلم في تعزيز الآداب الإسلامية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في دور المعلمين في تعزيز الآداب الإسلامية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص الأدبي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز الآداب الإسلامية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية ولصالح منطقة شرق غزة.

وأجرت حمود (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى عينة طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق للعام الدراسي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠ ، حيث تم اختيار (١٠) مدارس لكل من الذكور والإناث، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة والتي شملت منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية. وقد تم التوصل إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائياً في منظومة القيم الاجتماعية حسب متغير الجنس حيث كانت لصالح الإناث في قيم (المبادرة الفردية، والنظام والانضباط، آداب الحديث، الصداقة)، ووجود فروق دالة إحصائياً في منظومة القيم الأخلاقية حسب متغير الجنس لصالح الإناث في قيمة (الصدق والأمانة، والوفاء بالوعد، والتسامح والعطاء)، أما قيمتا الإخلاص واحترام الكبار فكانت غير دالة إحصائيًا، كما أظهرت النتائج وجود فروق غير دالة إحصائيًا في منظومة القيم الاجتماعية حسب متغير الاختصاص الدراسي (علمي أدبي) في قيمة المساواة لصالح العلمي. ولم يتبين وجود فروق دالة إحصائياً في منظومة القيم الأخلاقية حسب متغير الاختصاص (علمي أدبي) تعزى لهذا المتغير. وهناك فروق دالة إحصائياً حول أبعاد منظومة القيم الاجتماعية وفق متغير الصف الدراسي، حيث كانت القيم المتجانسة لصالح الصف الأول ثانوي بالمقارنة مع الصف الثاني والثالث الثانوي، ولصالح الصف الثانوي مقارنة مع الصف الثالث ثانوي. كما ظهرت فروق دالة إحصائياً حول أبعاد منظومة القيم الأخلاقية، حيث كانت نتيجة القيم المتجانسة أنه يوجد فروق دلالة لصالح الأول ثانوي بالمقارنة مع الثاني والثالث ثانوي، كما أن مقارنة الثاني ثانوي مع الثالث الثانوي كانت غير دالة إحصائيًا حيث لا توجد فروق.

وأجرت حتاحت (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور معلمي المدارس الأساسية الخاصة في تنمية التربية الأخلاقية لدى طلبتهم في الأردن من وجهة نظر معلمي المدارس أنفسهم، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة والبالغ عددهم (١٠١٣٢) معلمًا ومعلمة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم، وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية بنسبة (٣ %) من معلمي المدارس والبالغ عددهم (٣٠٠) معلم ومعلمة، وكانت استبانة متطلبات تنمية التربية الأخلاقية أداة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن دور معلمي المدارس الأساسية الخاصة في تنمية التربية الأخلاقية لدى طلبتهم كان مرتفعًا من وجهة نظر معلمي المدارس أنفسهم، كما أظهرت الدراسة

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في دور معلمي المدارس الأساسية الخاصة في تنمية التربية الأخلاقية لدى طلبتهم تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة، والمؤهل العلمي.

هدفت دراسة العريفي (٢٠١٦) إلى التعرف على الدور التربوي المستقبلي للأسرة والمدرسة في التربية الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة القويعية في السعودية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، فقد تكونت عينة الدراسة من ١٩٥ معلما تقريباً من أفراد مجتمع الدراسة (بلغت العينة ١٩٥ معلماً بمكاتب التوعية والرويضة والرين والحصاة في محافظة القويعية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤- ٢٠١٥)؛ ولتحقيق ذلك الهدف، قام الباحث بتطوير استبانة، تهدف لقياس تقديرات المعلمين للدور التربوي والمستقبلي للأسرة والمدرسة في التربية الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، واشتملت على محورين: الأول ويتعلق بدور الأسرة في التربية الأخلاقية للطلاب في المرحلة الابتدائية، وبلغ عدد فقرات هذا المحور ٢٣ فقرة؛ والثاني يتعلق بدور المدرسة في التربية الأخلاقية لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية وبلغ عدد فقراته ٢١. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة الكلية للدور التربوي للأسرة في التربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة؛ وأن تقديرات أفراد الدراسة للدور التربوي للمدرسة في التربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة أيضاً. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة القويعية للدور التربوي للمدرسة في التربية الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح معلمي المدارس الابتدائية، ذوي الخبرة (أكثر من ٦ سنوات). وعدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في محور الدور التربوي للأسرة يعزى لمتغير المؤهل العلمي. وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحث بضرورة عقد دورات تدريبية تربوية بشكل دوري يشارك بها المعلمون في المدارس من أجل تبادل الخبرات، وبهدف معرفة طرق أو مقترحات يمكن الاستفادة منها كأساليب في توجيه السلوك الأخلاقي لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية.

هدفت دراسة الرفاعي (٢٠١٧) إلى مقارنة معايير التربية الأخلاقية وتصور مفهوم الأخلاق والنمو الخلقي عند كل من الغزالي وكولبرج Kohlberg، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي الاستنباطي لتصورات العالمين لمفهوم الأخلاق ونموها وتنميتها كما ورد في نظريتيهما للنمو الأخلاقي، وقد بينت نتائج الدراسة أن الاخلاق كما وردت في نظرية الغزالي لنمو الأخلاقي لها جانبان فطري ومكتسب، وأن هناك وسائل للتربية الأخلاقية منها تربية الإرادة، الحفظ من قرناء السوء، التعلم، مراعاة الاستعدادات والميول، الالتزام بالسلوك الأخلاقي الكامل، القياس بالمردود الأخلاقي. كما بين الغزالي أن مراحل التربية الأخلاقية ثلاث هي: المرحلة المادية الحسية، المرحلة المعنوية العقلية، والمرحلة المثالية. أما كولبرج من خلال دراسته لمجموعة من الأطفال من جنسيات مختلفة فبين أن الأخلاق تتطور في ثلاث مستويات من خلال ست مراحل: مستوى ما قبل التقاليد أي ما قبل العرف والقانون، ومستوى التقاليد أي العرف والقانون، ومستوى ما بعد التقاليد. وتتفق نظرية الغزالي مع نظريات التربية الأخلاقية المعاصرة.

التوصيات

١ – ضرورة توعية الآباء والمربين بأهمية غرس القيم الأخلاقية في نفوس الأطفال والمراهقين، لما لها من دور إيجابي في صلاح الفرد والمجتمع.

٢ – توعية الآباء والمعلمين بأساليب غرس التربية الأخلاقية والقيم الأخلاقية في الطفال والمراهقين.

٣ – عقد دورات تدريبية للآباء والمعلمين للتعريف بأساليب غرس التربية الأخلاقية في الأطفال والمراهقين.

٤ – تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية المختلقة في المجتمع في اكساب الأطفال والمراهقين والشباب للقيم الأخلاقية للحفاظ على الموروث الثقافية والقيمي للمجتمع.

٥ – توعية المجتمع بأهمية مواجهة الغزو الثقافي من خلال الحفاظ على القيم الدينية والأخلاقية وغرسها وإكسابها للأطفال والمراهقين ونقلها من جيل على جيل.

٦ – إضافة مقرر دراسي في المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية للتربية الأخلاقية، كسبيل لمساعدة الشباب والمراهقين على مواجهة الصراع القيمي الحادث في المجتمع نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي، وسيطرة المادية على الحياة المعاصرة.

٧ – يجب أن يهتم مخططو المناهج والمقررات الدراسية بضرورة تضمين أساليب التربية الأخلاقية في المناهج الدراسية.

المراجع

أبن منظور، محمد بن مكرم (١٤١٤هـ). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.

أبو خوصة، مصعب (٢٠١٠). *دور معلمي المرحلة الثانوية في تع زيز الآداب الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وسبل تفعيله دراسة تقويمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

بو حمامة، جيلاني (١٩٨٩). مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلاب معهد علم النفس بجامعة وهران. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٦ (٢١)، ١٢٠ – ١٥٦.

تليلي، فيصل بن عثمان (٢٠٢٠). *نظريات التربية الأخلاقيّة*. مجلة الحوار المتمدن، (٦٦٨٤)، بتاريخ ٢٠٢٠/٨/٢،تم استرجاعه من https://www.ahewar.org/debat/ show.art. aid=686985 asp?، في ٢٠٢١/٢/٢٨.

جرار، أماين غازي (٢٠١٩). دور التربية الأخلاقية في تعزيز مفهوم المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٦ (٣)، ٣٤١ – ٣٥٦.

حتاحت، فاتن (٢٠١١). *دور معلمي المدارس الأساسية الخاصة في تنمية التربية الأخلاقية لدى طلبتهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

حجاج، عبدالفتاح (١٩٨٤). *النمو الخلقي والتربية الخلقية*. *مجلة كلية التربية*، جامعة قطر، ٣ (٣)، ٢١٦ – ٢٣٧.

حقيقي، جميلة (٢٠١٥). *دور المعلم في تنمية القيم الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم، الجزائر.

حمود، فريال (٢٠١٠). *منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، الجمهورية العربية السورية.

خليف، جميلة شحادة (٢٠٠٨). *أخلاقيات القيادة*. الكويت: دار إقرأ للنشر والتوزيع، حولي.

الرفاعي، أروى عبد المنعم (٢٠١٧). التربية الأخلاقية والنمو الأخلاقي عند كولبرج Kohlberg والإمام الغزالي (دراسة مقارنة). *مجلة البحث العلمي في التربية*، (١٨)، ٦٧٥ – ٦٨٦.

الريس، ناصر بن سعود (٢٠١٦). *أخلاقيات مهنة التعليم*. الدمام: مكتبة دار المتنبي للنشر.

سعد، عبد المنعم فهمي (٢٠١٠). *إشكالات تربوية*. القاهرة: الدار الثقافية للنشر.

سلوم، طاهر وجمل، محمد (٢٠٠٩). *التربية الأخلاقية القيم مناهجها وطرائق تدريسها*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الشماس، عيسى وزيود، زينب وكشيك، منى (٢٠١٥). *التربية العامة*. سوريا: منشورات جامعة دمشق.

طراد، محمد السيد (٢٠١١). *سبيل الآباء في تربية الأبناء*. القاهرة: عالم الكتب.

عابدين، محمد (٢٠٠١). *الإدارة المدرسية الحديثة*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبد الله، إسراء؛ والزيود محمد صايل (٢٠٢٠). فاعلية التربية الأخلاقية في المدارس الأردنية الخاصة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٢)، ٥٧٤ – ٦٠١.

عبدالرؤوف، طارق والمصري، إيهاب عيسى (٢٠١٣). *القيم التربوية والأخلاقية*. تقديم أ. د صديق محمد العفيفي رئيس المجلس العربي للأخلاق والمواطنة)، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عديل، حنان (٢٠٢١). أهداف التربية الأخلاقية للطفل. استرجع بتاريخ ٢٠٢١/٣/٦ من أهداف التربية الأخلاقية للطفل - موضوع(mawdoo3.com)

العراقي، سهام محمود (١٩٨٤). *في التربية الأخلاقية مدخل لتطوير التربية الدينية*. القاهرة: مكتبة المعارف الحديثة – حمادة زغلول.

العريفي، سلطان ناصر سعود (٢٠١٦). الدور التربوي للأسرة والمدرسة في التربية الأخلاقية لطلاب المرحلة الابتدائية في محافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، ٤٠، (١)، ج. د، ١٦٩ – ٢٣٦.

الغزالي، محمد بن محمد (١٩٨٦). *ميزان العمل*. بيروت: دار الحكمة.

فتحي، محمد (١٩٨٣). *في النمو الأخلاقي النظرية البحث التطبيق*. الكويت: دار القلم، الكويت.

القاضي، سعيد (٢٠١٢). *التربية الأخلاقية للأبناء والآباء*. القاهرة عالم الكتب للنشر والتوزيع.

ناصر، إبراهيم (٢٠٠٦). *التربية الأخلاقية*. عمان: دار وائل للنشر.

Ćurko, B., Feiner, F., Gerjolj, S., Juhant, J., Kreß, K., Mazzoni, V., ... & Schlenk, E. (2015). Ethics and values education-manual for teachers and educators. *Journal of Psychology Review*, 15 (2), 65 – 73.

Graham, J.; Haidt, J.; Koleva, S.; Motyl, M.; Iyer, R.; Wojcik, S. & Ditto, P.H. (2013). Moral Foundations Theory: The pragmatic validity of moral pluralism. *Advances in Experimental Social Psychology*. 47, 130 – 155. doi:10.1016/b978-0-12-407236-7.00002-4.

Graham, J; Nosek, B. A.; Haidt, J; Iyer, Ravi; K., S. & Ditto, P. H. (2011). "Mapping the moral domain". *Journal of Personality and Social Psychology*. 101 (2): 366–385. doi:10.1037/a0021847. PMC 3116962.

Haidt, J. & Craig, J. (2004). "Intuitive ethics: how innately prepared intuitions generate culturally variable virtues". *Daedalus*, 133 (4), 55–66. doi:10.1162/0011526042365555.

Halstead J.M. (2010) Moral Education. In: Clauss-Ehlers C.S. (eds) Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-71799-9_260.

https://www.askdrsears.com/topics/parenting/discipline-behavior/morals-manners/moral-child. Retrived on 28/2/2021.

Iyer, R., Koleva, S; Graham, J; Ditto, P. & Haidt, J. (2012). "Understanding Libertarian Morality: The Psychological Dispositions of Self-Identified Libertarians". *PLOS ONE*. 7 (8): e42366. Bibcode:2012PLoSO...742366I. doi:10.1371/journal.pone.0042366.

Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16.* Ph. D. Dissertation, University of Chicago.

Kohlberg, L. (1973). The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. *Journal of Philosophy*, 70(18), 630–646.

Kohlberg. L. (1958b). Moral Stage and Moralization: The cognitive developmental approach. in T. Linkoma. (Ed.). *Moral development and behavior (117 – 132)*. New Jersey: Holt, Rinehart& Winston.

Improving Children Moral Values through Personal Social Health Economics Education

Dr /Hala Seliet
President of the Egyptian British Education Association -London

Rational and background

Since the implementation of Every Child Matters in 2007, schools have a duty to promote their pupils' wellbeing. But the way this is done is left to the individual school. Some opt to provide dedicated wellbeing or Seal lessons dealing with specific social and emotional skills, while others encourage pupils to take part in extra-curricular lessons to try to develop so-called soft skills without the pressures of academic assessment.

According to Mick Waters, the director of curriculum at the Qualifications and Curriculum Authority, PSHE teachers need to make sure that, as children move towards adulthood, they are "confident as individuals, responsible as citizens and successful as learners".

Ways to Inculcate Moral Values in Your Child

1. Practice What You Preach
2. Narrate Personal Experiences
3. Reward Good Behaviour
4. Communicate Effectively
5. Monitor Television and Internet Use

Moral Values for Children to Lead a Great Life

1. Respect
2. Family
3. Adjusting and Compromising
4. Helping Mentality
5. Respecting Religion
6. Justice
7. Honesty
8. Never Hurt Anyone
9. Theft
10. Cultivate Love for Education

What Makes a Child Develop a Negative Attitude?

If you observe your child exhibiting negative behaviour, there are chances that he may be doing so because of the following issues:

- If you have imposed too many restrictions on your child.
- If you as a parent express too much negativity.
- If you are overprotective.
- If your child is suffering from psychological issues.
- If there is a disturbed environment at home.
- If a child experiences a lot of criticism then he may become negative in life.

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالرستاق نحو فاعلية التعلم الفردي والتعاوني باستخدام مدونات الويب فى تنمية مهارات التصور العقلي تلاميذ المرحلة الاعدادية

إعداد

عبد الباسط شكري

باحث دكتوراه – كلية التربية جامعة بني سويف

المقدمة

واكب التقدمَ العلمى والتكنولوجى ظهورُ إستراتيجيات تدريس جديدة تستخدم الوسائل والمواد التعليمية المختلفة بشكل يثير دافعية المتعلم، وتزوده بخبرات تعليمية تنمى فيه مهارة الابتكار. ولذا تنوعت هذه الإستراتيجيات التى تساعد على تحسين عمليتى التعليم والتعلم.

ويعد الحاسوب من أهم هذه الوسائل؛ لأن تطبيقاته غير محدودة، ولا توجد فى أى نوع من الوسائل التعليمية، ويرجع ذلك إلى النتائج الإيجابية التى أظهرتها بعض الدراسات حول أهمية استخدامه.(حلمى عمار: ١٩٩٨، ٣٦)

وقد ساعدت بيئة الفضاء الرقمى على إنتاج أشكال متنوعة من البرمجيات الاجتماعية التى أثبتت حضوراً مؤثراً فى مجال التربية، لما حققته من دعم التفاعل الاجتماعى بين أطراف المنظومة التعليمية، إذ هى تحاول استثمار إمكانات صفحات الويب بصورة مركزة لتحقيق أعلى قدر من التفاعل المعلوماتى، فضلاً عن التواجد الفاعل لطرفى العملية التعليمية (المرسل والمستقبل)، كما أنها تتجاوز فكرة التلقى السلبى، إذ تتيح للمتلقى أن يتحول إلى مرسل فاعل ومؤثر، فكأنها تحقق شبكة مترابطة يتبادل فيها الأفراد الأدوار بحيث لا يتم تجميد أحد طرفى العملية التعليمية فى صورة (المتلقى السلبى)، وهى الصورة التى تحاول المدونات الإليكترونية – بوصفها إحدى تطبيقات البرمجيات الاجتماعية – كسرها وإعادة صياغتها فى شكل أكثر إيجابية، إذن فتلك النوعية من البرامج يمكن أن تقدم كثيراً للتعلم من خلال خلق الروابط الاجتماعية بين المتعلمين وذلك من خلال السماح لهم بالسيطرة على العملية التعليمية. (أحمد الجمل: ٢٠٠٧، ٦٤)

والمدونات الإلكترونية عبارة عن مواقع عنكبوتية (Websites) تظهر عليها تدوينات Posts (مداخل) مؤرخة، ومرتبة ترتيباً زمنياً من الأحدث إلى الأقدم تصاحبها آلية لأرشفة المداخل القديمة، ويكون لكل مدخل منها عنوان URL (Uniform Resource Locator) دائم لا يتغير منذ لحظة نشره على الشبكة بحيث يستطيع المستفيد الرجوع إلى تدوينة معينة فى وقت لاحق عندما لا تكون متاحة على الصفحة الأولى للمدونة، ولهذه الخصيصة أهميتها، وخاصة إذا كان محتوى المدونة يتسم بالتنوع، والكثرة،

فقد تشتمل – مثلاً – على عدد كبير من النصوص والصور ولقطات الفيديو القصيرة، والمواد السمعية، فضلاً عن الروابط الفائقة إلى مصادر إلكترونية أخرى ذات صلة على الشبكة، كما تسمح المدونات بالتفاعل بين محرريها وقارئيها. (Pointblog: 2010,10)، وترجع شهرة المدونات وانتشارها لتميزها بالتفاعلية مع المستفيدين منها، والوصول المباشر إليها، وتشكيل التجمعات الإلكترونية بين محرريها ومستخدميها، وذلك بصورة أكثر فعالية عن غيرها من وسائل الاتصال الأخرى، مثل البريد الإلكترونى والقوائم البريدية.(شيماء إسماعيل: ٢٠٠٧، ١٢)

ويُعَدُّ التعلمُ التعاونى من أهم عمليات التفاعل الاجتماعى، كما أن الأهداف الرئيسة للتربية تشجع الاتجاهات التعاونية التى تنمى روح التعاون وآلياته، وتدعم وحدة الجماعة. (أسماء الجبرى:١٩٩٨،٩)

يعتبرالتعلم التعاونى إحدى الإستراتيجيات التعليمية القيِّمة التى تثير القوى الكامنة للطلاب، ليصبحوا أكثر مسئولية عن تعلمهم الخاص لتحسين أدائهم الأكاديمى، وهذا ما تؤكده باستمرار العديد من البحوث الأخيرة التى أوضحت أن أداء التلاميذ يتحسن عندما يتم دمجهم فى مهام حل المشكلات من خلال العمل التعاونى. (Nowlin ,Barry & et al: 2002,4)

وفى الإطار ذاته يستند التعلم التعاونى إلى تقليد تربوى يؤكد التفكير الديمقراطى، والممارسة الديمقراطية والتعلم النشط، والسلوك التعاونى، واحترام التنوع فى المجتمعات متعددة الثقافات. كما يستهدف التعلم التعاونى تحقيق تأثيرات تعليمية أبعد من التعليم الأكاديمى كتحسين التقبل داخل الجماعة والمهارات الاجتماعية والجماعية. (جابر جابر: ١٩٩٩، ١٢٠)

ونظراً للإيقاع المتسارع لثورة المعلومات والاتصالات، فإن التصور العقلي قد بلغ درجة عالية من الجودة والدقة، فكان طبيعياً أن يغزو المؤسسات التعليمية المختلفة، لاستخدامه فى تطوير العملية التعليمية، ورفع كفاءتها.

إن فالتصور العقلي ومعالجة الصور الرقمية صارا مطلبين ضروريين، حيث أصبحت الصورة الرقمية توظف فى مجال بناء البرامج والمواقع التعليمية على الإنترنت.(محمد عماشة:٢٠٠٨، ١٢)، ومن ثَمَّ أصبحت هناك ضرورة ملحة لتطوير مقررات التصور العقلي الرقمى بأقسام تكنولوجيا التعليم وإدخال التصوير كأحد متطلبات العصر التكنولوجى وسوق العمل، وهذا ما أكدته دراسة (سوزان مصطفى: ٢٠٠٦، ١٥).

مشكلة البحث:

من خلال قيام الباحث بتدريس الجانب التطبيقى لمقرر "الحاسب الالى" لتلاميذ المرحلة الاعدادية–

وجدت أن هناك صعوبة فى تدريس هذا المقرر بالطريقة التقليدية المعتادة وهو يتطلب جهدًا كبيراً لاستخدام الكاميرات – التى قد تكون غير متوفرة فى بعض الأحيان– وكذلك التكرار لطلاب المجموعات المختلفة مما يستهلك كثيراً من الوقت المخصص؛ بحيث لم يكتسب التلاميذ الذين درسوا المقرر بالطريقة التقليدية مهارات التصور العقلي بشكل فعال. وعندما اطلعت الباحث على درجات التلاميذ وجدت من واقع درجاتهم فى مقرر الحاسب الالى تبين انخفاض درجاتهم فى الجانب العملى بشكل واضح؛ لذا قام الباحث بعمل دراسة استكشافية على عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية، وقام هذه الدراسة على محورين أساسيين وهما:

أولاً: ما أنسب الطرق لتحقيق متطلبات مقرر الحاسب الالى ؟

ثانياً:كيف تفى طريقة التدريس بمتطلبات مقرر الحاسب الالى الرقمى؟

وتوصل الباحث من خلال مؤشرات تلك الدراسة إلى أن الطريقة الحالية فى التدريس لا تفى بمتطلبات المقرر ولا يستطيع الطالب أن يستخدم الكاميرات الرقمية بشكل جيد.

ومما سبق، وفى ضوء ما تم استعراضه من استراتيجيات التدريس المستخدمة فى تنمية مهارات التصور العقلي الرقمى من خلال الإنترنت، وتلك الدراسات التى تناولت فاعلية التعلم الفردى والتعاونى فى مختلف المواد الدراسية، وكذلك فى تنمية مهارات الإنتاج والتعاون والتواصل والإدارة والحوار، وجدت الباحث أن هذه الدراسات لم تهتم بالاستراتيجيات التى تعمل على تنمية مهارات التصور العقلي كأحد مهارات تكنولوجيا التعليم والاتصالات المهمة، وبالتالى يواجه الخريج عقبات قوية فى سوق العمل مع طبيعة العصر الحالى؛ ولذا قامت هذه الدراسة من أجل التعرف على فاعلية التعلم الفردى والتعاونى باستخدام مدونات الويب فى تنمية مهارات التصور العقلي الرقمى لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

تساؤلات البحث:

تمت صياغة مشكلة البحث فى التساؤلات التالية:

١. ما فاعلية التعلم الفردى باستخدام مدونات الويب فى تنمية الجانب المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى؟
٢. ما فاعلية التعلم التعاونى باستخدام مدونات الويب فى تنمية الجانب المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى؟
٣. ما فاعلية التعلم الفردى مقابل التعلم التعاونى باستخدام مدونات الويب فى تنمية الجانب المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى؟
٤. ما فاعلية التعلم الفردى باستخدام مدونات الويب فى تنمية الجانب المهارى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى؟
٥. ما فاعلية التعلم التعاونى باستخدام مدونات الويب فى تنمية الجانب المهارى المرتبط بمهارات

التصوير الفوتوغرافى الرقمى؟

٦. ما فاعلية التعلم الفردى مقابل التعاونى باستخدام مدونات الويب فى تنمية الجانب المهارى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالى للتعرف على فاعلية التعلم الفردى والتعاونى باستخدام مدونات الويب، والتفاعل من خلالها على تنمية مهارات التصور العقلي الرقمى، وتتفرع من ذلك الأهداف التالية:

- إعداد قائمة بمهارات التصور العقلي الرقمى اللازمة تلاميذ المرحلة الاعدادية
- تحديد المحتوى التعليمى لمهارات التصور العقلي الرقمى اللازمة لبناء مدونة الويب.
- تصميم وبناء مدونة ويب لتنمية مهارات التصور العقلي الرقمى لتلاميذ المرحلة الاعدادية
- التعرف على فاعلية التعلم الفردى والتعلم التعاونى من خلال مدونة الويب فى الجانب المعرفى لمهارات التصور العقلي الرقمى.
- التعرف على فاعلية التعلم الفردى والتعلم التعاونى من خلال مدونة الويب فى الجانب المهارى لمهارات التصور العقلي الرقمى.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالى فى :

- تزويد القائمين على تصميم المدونات التعليمية وإنتاجها بمجموعة من الإرشادات المعيارية تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم هذه المدونات وإنتاجها.
- تقديم نموذج لمدونة الويب التعليمية يمكن أن يحتذى بها فى تصميم مدونات مماثلة وإنتاجها لتنمية المهارات فى مجالات أخرى متعددة.
- تزويد مستخدمى المدونات التعليمية من المتعلمين والمعلمين والتربويين بالخطوط الإرشادية نحو أفضل الاستراتيجيات التعليمية للتعامل مع المدونات لزيادة تحصيل التلاميذ وتنمية مهاراتهم فى التصور العقلي الرقمى.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالى على :

- **الحد الزمانى:** يقتصر البحث الحالى على الفترة الزمنية ٢٠٢٠- ٢٠٢١.
- **الحد المكانى:** عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية
- **الحدود البحثية:** مدونة ويب تعليمية تتناول مهارات التصور العقلي والجوانب المعرفية المرتبطة

بها، التعلم التعاونى نمط (التعلم معاً Learning Together) (عبداللطيف فرج:٢٠٠٥، ٣٢) لأن من أهم خصائصه أن يقسم التلاميذ إلى مجموعات وهناك تعاون بين أفراد المجموعات المختلفة، التعلم الفردى Individul Learning نمط (التعلم الخصوصى)(محمد الحيلة: ١٩٩٨، ٢٩٩)؛ لأنه يساعد الطالب فى الحصول على المعلومة حسب قدراته وإمكانياته ويقدم المحتوى بشكل مبرمج بحيث يتناسب مع المدونة التعليمية ومع قدرات المتعلم.

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث فى مجموعة من تلاميذ المرحلة الاعدادية وتم توزيعها على مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة.

- المجموعة التجريبية الأولى التى تتعلم بالتعلم الفردى باستخدام المدونة التعليمية.
- المجموعة التجريبية الثانية التى تتعلم بالتعلم التعاونى باستخدام المدونة التعليمية.
- المجموعة الضابطة والتى تتعلم بالطريقة المعتادة.

مصطلحات البحث:

التعلم التعاونى :Cooperative Learning

ويعرف بأنه "التعلم ضمن مجموعات صغيرة من التلاميذ (٣ – ٧ طلاب) بحيث يسمح للطلاب بالعمل سوياً وبفاعلية، ومساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمى المشترك. ويقوم أداء التلاميذ بمقارنته بمحكات معدة مسبقاً لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة فى أداء المهمات الموكلة إليهم. وتتميز المجموعات التعليمية التعاونية عن غيرها من أنواع المجموعات بسمات وعناصر أساسية، فليس كل مجموعة هى مجموعة تعاونية، فمجرد وضع التلاميذ فى مجموعة ليعملوا معاً لا يجعل منهم مجموعة تعاونية". (جونسون وآخرون:٢٠٠٤، ٥)

يعرف بأنه "أسلوب للتعليم يتم بموجبه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيره غير متجانسة تعمل أفرادها متعاونين متحملين مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم وصولاً إلى تحقيق الأهداف التعليمية التى هى فى نفس الوقت أهداف المجموعة".(تامر عبد الحافظ: ٢٠٠٧، ١٢)

ويعرف أيضا "بأنه أسلوب تربوى ينخرط فيه المتعلمون فى تعلمهم عن طريق مساعدة الآخرين على التعلم ، والتعلم الذاتى من خلالهم".(نبيل عزمى: ٢٠٠٨، ٣٥١)

التعريف الإجرائى :

التعلم التعاونى عبارة عن "طريقة تربوية ينخرط فيها المتعلمون فى تعلمهم عن طريق مساعدة الآخرين على التعلم، والتعلم الذاتى من خلالهم عن طريق استخدام مدونات الويب التعليمية ويكون عدد التلاميذ فى المجموعة الواحدة خمسة طلاب وذلك للتنمية مهارات التصور العقلي الرقمى".

التعلم الفردى : Individual Learning

يعرف بأنه "نظام تعليمى Instructional System تم تصميمه بطريقة منهجية تسمح بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين داخل إطار جماعة التعلم وذلك بغرض أن تصل نسبة كبيرة منهم ٩٠% أو أكثر إلى مستوى واحد من الإتقان كل حسب المعدل الذى يتناسب مع قدراته واستعدادته.(عادل محمد: ٢٠٠٤، ٤٢)

يعرف أيضاً بأنه "النشاط التعلمى الذى يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته فى عملية التعليم والتعلم وفيه نعلم المتعلم كيف يتعلم ومن أين يحصل على مصادر التعلم".(محمد محمود: ٢٠٠٩، ٣٧)

التعريف الإجرائى:

التعلم الفردى عبارة عن "طريقة تعليمية تم تصميمها بطريقة منهجية تسمح بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ داخل المجموعة وذلك بهدف أن يصل عَدَدٌ كبير منهم إلى مستوى من الإتقان كُلٌّ حَسْب المعدل الذى يتناسب مع قدراته واستعداداته باستخدام مدونات الويب التعليمية".

مدونة الويب : Webblog

يعرفها قاموس ويبستر Merriam –Webster on line dictionary بأنها "عبارة عن موقع ويب يتم تحديثه بصفة مستمرة يشتمل على مداخل أو تدوينات مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا بداية بالأحداث". (Merriam- Webster on line dictionary:2010,1)

وتعرفها أيضا موسوعة ويكيبديا Wikipedia بأنها عبارة عن "صفحة ويب تظهر عليها تدوينات (مدخلات) مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا تصاعدياً، تصاحبها آلية لأرشفة المدخلات القديمة، ويكون لكل مُدْخَل منها عنوان دائم لا يتغير منذ لحظة نشره يمكن القارئ من الرجوع إلى تدوينه معينة فى وقت لاحق عندما لا تكون فى الصفحة الأولى".(مدونة موسوعة ويكيبيديا:٢٠١٠، ١)

ولقد عرفها (Hayes وآخرون ٢٠٠٧) "بأنها موقع ويب يحتوى على مداخل شبيهة بتلك الموجودة فى المجلات ومقدمة فى تنظيم تاريخى عكسى (أى من الحديث إلى القديم) وعامة مكتوبة بواسطة مؤلف واحد".(أحمد الجمل: ٢٠٠٧، ٦٦)

يمكن تعريفها إجرائياً بأنها "موقع ويب يتم تحديثه بصفة مستمرة يشتمل على مداخل أو تدوينات مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا بدايةً بالأحداث لتنمية مهارات التصور العقلي الرقمى بمساعدة كل من استراتيجيتى التعلم الفردى والتعلم التعاونى".

التصور العقلي الرقمى:

يعرف بأنه "تحويل الضوء والبيانات غير الرقمية إلى إشارات وبيانات رقمية، ومن ثم تصبح الصورة الرقمية عبارة عن شبكة من عناصر الصورة يسجل كل عنصر من عناصرها على شكل عدد،

حتى يصبح بالإمكان تعديل ومعالجة عناصر الصورة"Picture Element" والتى يطلق عليها بكسل"Pixels" فى البوصة المربعة والتى تعرف بأنها وحدة قياس وضوح الصورة وهى عبارة عن مربعات صغيرة لألوان الصورة، فكلما زاد عدد المربعات كلما وضحت الصورة وألوانها".(خالد فرجون :٢٠٠٢ ، ٣٦٦-٣٦٧)

يعرف بأنه "شكل من أشكال التصور العقلي الذى يستعمل التقنية الرقمية فى عرض وطباعة وتخزين وإرسال ومعالجة الصورة" (WikiPedia .the free encyclopedia, 2008) .

وتتبنى الباحث التعريف الخاص بـ(خالد فرجون:٢٠٠٢) لما يتفق مع طبيعة البحث الحالى.

مهارات التصور العقلي الرقمى:

تعرف بأنها "أَدَاء يتسم بالدقة والتمكن والمرونة وقلة الأخطاء فى إعداد واستخدام كاميرا التصور العقلي الرقمى، مع السرعة فى توظيف مجموعة التعليمات والأوامر المبرمجة فى برامج الكمبيوتر، والتى تمكن المتعلم من معالجة الصور الرقمية والتكيف للمواقف المختلفة". (إبراهيم السيد: ٢٠١٠، ١٣)

التعريف الإجرائى:

"أداء يتسم بالدقة والتمكن والمرونة وقلة الأخطاء فى إعداد واستخدام كاميرا التصور العقلي الرقمى، مع السرعة فى توظيف مجموعة التعليمات والأوامر المبرمجة فى برامج الكمبيوتر، والتى تمكن المتعلم من معالجة الصور الرقمية والتكيف للمواقف المختلفة بمساعدة التعلم الفردى والتعاونى من خلال مدونات الويب التعليمية".

شهدت "الويب" فى السنوات الماضية تطوراً كبيراً فى بنائها وخصائصها ووظائفها، وأصبحت أداة رئيسية فى العملية التعليمية، وأظهرت ملامح هذا التطور أنماطاً جديدة من أدوات الويب أكثر تفاعلية وتشاركية واجتماعية مما جعلها تدخل مرحلة ثانية من مراحل التطور وهى المرحلة التى أطلق عليها مرحلة الإصدار الثانى للويب ٢.٠ التى استطاعت جذب عدد كبير من المستخدمين، لما قدمه من مرونة، ومزايا أخرى متعددة، فبعد أن كانت الإنترنت تعتمد فى بادىء الأمر على العلاقات الفردية بين الفرد والشبكة فى نقل وتداول المعلومات، ظهرت الويب ٢.٠ التى شجعت على الخروج من الإطار الفردى فى التفاعل بين الفرد والشبكة إلى نوع من المشاركة الاجتماعية الإلكترونية والتى تمكن من خلق حياة اجتماعية كاملة عبر الإنترنت. (وليد الحلفاوى:٢٠٠٩، ٣)، وتعد هذه البرامج الاجتماعية نوعية جديدة من البرامج التى أصبحت ذات شهرة واسعة فى السنوات القليلة الماضية، حيث يستطيع مستخدمو تلك البرامج إضافة المحتوى الخاص بهم بما يجعل محتوى تلك البرامج أكثر ثراء ودقة، ويستطيع العديد من الأشخاص استخدام تلك النوعية من البرامج. (أحمد الجمل، أحمد عصر:٢٠٠٧، ٥٩)، وتتضمن البرامج الاجتماعية بناء مجتمعات من الأفراد عن طريق تنظيم اللقاءات والاتصال فيما بينهم حيث تمكنهم من العمل بشكل تعاونى فى المشروعات والمشكلات المختلفة، كما أنها تدعم العمل فى مجموعات ويمكن توظيف البرامج الاجتماعية فى التعليم لزيادة الحرية الفردية للمتعلمين، حيث أنها تسمح لهم بالتسجيل

المستمر فى تلك البرامج واستخدامها وفقا لخطوهم الذاتى(Kesim, Agaoglu: 2007,86) ، حيث تلعب البرامج الاجتماعية دوراً هاماً فى بناء مجتمعات افتراضية ذات اهتمام مشترك، ومن أكثر البرامج الاجتماعية انتشاراً برنامج المدونات؛ حيث تقوم بدور فعال فى وصل الفجوة الرقمية، وتعمل هذه المواقع على طرح مواضيع حاسوبية منتقاه تعكس اهتمامات صاحب المدونة، كما أنها تعمل كمرشح للمحتويات الموجودة على شبكة الإنترنت بحيث يقوم صاحب المدونة بعرض لأفضل الروابط التى يجدها خلال إبحاره فى الشبكة ويشارك الآخرين بها، وهى بهذا تتفوق أحيانا على محركات البحث (هند الخليفة، سلطانة الفهد: ٢٠٠٦، ١٠٥)

ومن هنا يمكن القول إن ظاهرة المدونات الإلكترونية تبرز كمثال على قدرة الناس على المشاركة بآرائهم وتسويقها العالمى عبر الإنترنت، وقد تمكن المعلمون من استخدامها بشكل إبداعى وفعال فى التعليم، حيث تعتبر المدونات التعليمية من الأدوات التكنولوجية التفاعلية القوية المفيدة لكل من المعلمين والطلاب على حد سواء.

المدونات التعليمية قراءة فى النشأة والتطور:

كانت البداية الفعلية للمدونات فى عام ١٩٩٧م عندما قام "جون بارقر" (Jone Barger) بنحت الكلمة (Webblog) لترمز إلى صفحة إنترنت يقوم صاحبها بتسجيل يومياته فيها، وقد ذاع صيت المدونات، وانتشرت بكثرة بعد أحداث سبتمبر، وإبان الحرب على العراق، فكانت وسيلة لبعض الأشخاص المناوئين للحرب فى البلاد الغربية للتعبير عن مواقفهم السياسية، أما بالنسبة للمدونات العربية فقد بدأت تظهر فعليا فى عام ٢٠٠٣م . (هند الخليفة، سلطانة الفهد: ٢٠٠٦، ١٠٥)

وكانت بداية المدونات عبارة عن مذكرات شخصية وخواطر لأشخاص يدونون مذكراتهم والأحداث فى حياتهم على صفحاتهم الخاصة على الشبكة، بعد ذلك تطور استخدام المدونات الإلكترونية لتشمل عدة أغراض ومواضيع عامة ومتخصصة، وازداد عدد روادها لتسجل حضوراً واهتماماً كبيراً من قبل مستخدمى الإنترنت، حيث أصبح لديهم قراؤهم المستمرون الذين تجمعهم نفس الاهتمامات وتتم بينهم العديد من المناقشات والحوارات الدائمة.(Williams & Jacobs: 2004, 232) ولقد بدأ الاستخدام الفعلى للمدونات التعليمية فى الجامعات الصينية فى عام ٢٠٠٣م، فى حين أن استخدامها فى كندا والولايات المتحدة الأمريكية واستراليا بدأ عام ٢٠٠٤م. (Namwar & Rastgoo:2008, 180) ويذكر التقرير الذى أعده موقع "نيلسين" الإلكترونى (Nilesen Online) ونشر عبر موقع وزارة الاتصالات أن استخدام الشبكات والمدونات تستحوذ على حوالى ١٠% من الوقت المستغرق فى تصفح شبكة الإنترنت، وأضاف أن دقيقة واحدة من كل إحدى عشرة دقيقة تستغرق فى تصفح الإنترنت على نطاق العالم، تكون إما فى مواقع المدونات أو الشبكات الاجتماعية.(فوزية المدهونى: ٢٠١٠، ٤١)

أما المدونات المصرية فقد بدأت في الظهور على الشبكة العنكبوتية العالمية (الويب:Web) فى ٢٠ مارس ٢٠٠٤، حينما تصاعدت حملة رفض توريث الحكم في مصر وخرجت مظاهرات لحركة

"كفاية" فى ديسمبر لأول مرة تعارض توريث الحكم، وتعاظمت أكثر خلال عام ٢٠٠٥ مع الاستعدادات الصاخبة لانتخابات الرئاسة المصرية وانتخابات البرلمان، فى صورة مدونات تتحدث عن آراء أصحابها عن فكرة التوريث وانتشار الفساد والإصلاح والتغيير، وتضع صوراً للمظاهرات التى تخرج أو أخبار عنها، وعن ندوات ومحاضرات وتصريحات حول هذه القضايا الجدلية، وبدأ "المدونون" المصريون الدخول إلى عالم المدونات من مدخل سياسى، وسعوا للاستفادة من المدونات لعرض آرائهم بحرية ما بين صفحات أدبية وفنية وسياسية وشخصية واجتماعية. (محمد عرفة:٢٠٠٦)

إختبار الفرض الأول : والذى ينص على :

" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والتى درست من خلال التعلم الفردى، والمجموعة الضابطة والتى درست من خلال الطريقة التقليدية فى التحصيل المرتبط بالجانب المعرفى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى، لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى " وللتحقق من صحة هذا الفرض:

- قامت الباحثة بالتحليل الإحصائى لنتائج تطبيق الاختبار التحصيلى لطلاب العينتين الضابطة والتجريبية الأولى قبلياً وبعدياً.
- ثم تم حساب مستوى التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى لديهم، بدلالة مستوى التحصيل القبلى ومستوى التحصيل البعدى لدى الطلاب.

واستخدمت الباحثة أسلوب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent – Samples T.Test، للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات الكسب فى مستوى التحصيل لطلاب المجموعة الضابطة والتجريبية الأولى فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى، وكانت النتائج على النحو التالى:

جدول (١) نتائج اختبارا ت T. Test للفروق بين متوسطى درجات تحصيل الطلاب المجموعة الضابطة والتجريبية الأولى فى مستوى التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة الاحتمال	الفرق بين المتوسطات
مجموعة ضابطة	٣٠	٢٣.٣	٧.٠١	٥٨	٥.٢٦٩	٠.٠٠٠	دال
مجموعة تجريبية أولى	٣٠	٣٣.٣٦	٧.٧٦				
الدرجة الكلية للاختبار	٦٢						

قيمة (ت) الجدولية = ٢ عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة الاحتمال تساوى (٠.٠٠٠) وهى أقل من مستوى الدلالة

(٠.٠٥) أى أنها دالة إحصائياً، وأن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (٥.٢٦٩) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وهى تساوى (٢) مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية الأولى، فى مستوى التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى، لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التى درست من خلال التعلم الفردى)، حيث إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى هو (٣٣.٣٦)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (تعليم تقليدى) هو (٢٣.٣)، وهذا يعنى أن مستوى التحصيل المعرفى لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى أكبر من مستوى التحصيل المعرفى لدى طلاب المجموعة الضابطة.

وعلى ذلك يمكن قبول الفرض البحثى الأول للبحث الحالى، وهذا يعنى أن استخدام التعلم الفردى، كان له أثر أفضل من الطريقة التقليدية، فى تحسين مستوى التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى لدى الطلاب.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

أسفرت نتائج الفرض الأول عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى التى درست بالتعلم الفردى من خلال المدونات، على طلاب المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية، فى التحصيل المرتبط بالجانب المعرفى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى، مما يؤكد أن التعلم الفردى كان فعالاً فى زيادة التحصيل المعرفى المرتبط بنفس مستوى التعليم التقليدى.

وقد اتفق ذلك مع العديد من الدراسات منها دراسة (شوقى محمد: ٢٠٠٧)، (هند مصطفى: ٢٠٠٧)، (على أبو سعدة: ٢٠٠٨)، (محمد أبو شقير: ٢٠١٠)، (وهيبة شاهر:٢٠١٠).

وترجع هذه النتيجة إلى أن التعلم الفردى باستخدام مدونة الويب التعليمية ساهم بشكل كبير فى تحويل حجرة الدراسة القائمة على الإلقاء من المعلم والاستماع من المتعلم إلى بيئة تعليمية تمتاز بالديناميكية والتفاعل بين الباحثة والمتعلم وزملاءه وذلك عن طريق النقاشات فى غرفة المناقشة والتعليق وكتابة التدوينات الجديدة على المدونة الأولى والخاصة بمجموعة التعلم الفردى، وكذلك أدى الاطلاع على مصادر وأنشطة التعلم الإلكترونى الموجودة على الموقع إلى تحقيق أعلى استفادة ممكنة من تحصيل الجانب المعرفى المتعلق بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى.

وبذلك تم الإجابة عن التساؤل الثالث للبحث :

ما فاعلية التعلم الفردى باستخدام مدونات الويب فى تنمية الجانب المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى؟

- إختبار الفرض الثانى : والذى ينص على:

" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية

الثانية التى درست من خلال التعلم التعاونى، والمجموعة الضابطة التى درست من خلال الطريقة التقليدية فى التحصيل المرتبط بالجانب المعرفى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى، لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية " وللتحقق من صحة هذا الفرض:

- قامت الباحثة بالتحليل الإحصائى لنتائج تطبيق الاختبار التحصيلى لطلاب العينتين الضابطة والتجريبية الثانية قبلياً وبعدياً.
- ثم تم حساب مستوى التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى لديهم، بدلالة مستوى التحصيل القبلى ومستوى التحصيل البعدى لدى الطلاب.

واستخدمت الباحثة أسلوب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent – Samples T.Test، للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات الكسب فى مستوى التحصيل لطلاب المجموعة الضابطة والتجريبية الثانية فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى، وكانت النتائج على النحو التالى:

جدول (٢) نتائج اختبارا ت T. Test للفروق بين متوسطى درجات تحصيل الطلاب المجموعة الضابطة والتجريبية الثانية فى مستوى التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة الاحتمال	الفرق بين المتوسطات
مجموعة ضابطة	٣٠	٢٣.٣	٧.٠١	٥٨	٨.٩	٠.٠٠٠	دال
مجموعة تجريبية ثانية	٣٠	٣٩.٧	٧.٢١				

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة الاحتمال تساوى (٠.٠٠٠)، وهى أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) أى أنها دالة إحصائياً، وأن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (٨.٩)، وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وهى تساوى (٢) مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية الثانية، فى مستوى التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى، لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التى درست من خلال التعلم التعاونى)، حيث إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية هو(٣٩.٧)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (تعليم تقليدى) هو(٢٣.٣)، وهذا يعنى أن مستوى التحصيل المعرفى لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية أكبر من مستوى التحصيل المعرفى لدى طلاب المجموعة الضابطة.

وعلى ذلك يمكن قبول الفرض الثانى للبحث الحالى، وهذا يعنى أن استخدام التعلم التعاونى، كان له أثر أفضل من الطريقة التقليدية، فى تحسين مستوى التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى لدى الطلاب، ويمكن توضيح الفرق بين متوسطى التحصيل المعرفى، لدى طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية الثانية بيانياً

مناقشة نتائج الفرض الثانى:

أسفرت نتائج الفرض الثانى عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية التى درست بالتعلم التعاونى من خلال المدونات، على طلاب المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية، فى التحصيل المرتبط بالجانب المعرفى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى، مما يؤكد أن التعلم التعاونى كان فعالاً فى زيادة التحصيل المعرفى المرتبط بنفس مستوى التعليم التقليدى.

وقد اتفق ذلك مع العديد من الدراسات، منها دراسة (إلهام غلوم: ٢٠٠٢)، (جوين وآخرون: ٢٠٠٢)،(نشوه عزت:٢٠٠٢)، (ألفت فودة:٢٠٠٣)، (مفضى أبو هولا:٢٠٠٣)،(هشام خليفة:٢٠٠٣)،(عماد محمد:٢٠٠٣)، (نجاة توفيق:٢٠٠٥)، (أوهل وبفستر:٢٠٠٦).

بينما اختلف ذلك مع دراسة (أحمد مصطفى: ٢٠٠٤)، (حنان السعيد: ٢٠٠٧) التى أكدت أن التعلم التعاونى لم يحقق نتائج أفضل عند مقارنته بالتعلم التقليدى، بل تساوت النتائج.

وترجع هذه النتيجة إلى أن التعلم التعاونى باستخدام مدونة الويب التعليمية ساهم بشكل كبير فى تحويل حجرة الدراسة القائمة على المحاضرة إلى بيئة تعليمية تمتاز بالديناميكية والتفاعل بين الباحثة والمتعلم وبين المتعلم وزملائه وخاصة أفراد المجموعة الواحدة حيث اشتملت كل مجموعة على خمسة طلاب وذلك عن طريق النقاشات فى غرفة المناقشة والتعليق وكتابة التدوينات الجديدة على المدونة الثانية والخاصة بمجموعة التعلم التعاونى، وكذلك أدى الاطلاع على مصادر التعلم الإلكترونى وأنشطته الموجودة على الموقع إلى تحقيق أعلى استفادة ممكنة من تحصيل الجانب المعرفى المتعلق بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى.

وبذلك تم الإجابة عن التساؤل الرابع للبحث :

ما فاعلية التعلم التعاونى باستخدام مدونات الويب فى تنمية الجانب المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى؟

- **اختبار الفرض الثالث** : **والذى ينص على :**

" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التى درست من خلال التعلم الفردى، والمجموعة التجريبية الثانية التى درست من خلال التعلم التعاونى فى التحصيل المرتبط بالجانب المعرفى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى، لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية " وللتحقق من صحة هذا الفرض:

- قامت الباحثة بالتحليل الإحصائى لنتائج تطبيق الاختبار التحصيلى لطلاب العينتين التجريبية الأولى والثانية قبلياً وبعدياً.

- ثم تم حساب الفرق بين متوسطى التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى لديهم، بدلالة مستوى التحصيل البعدى لدى الطلاب.

واستخدمت الباحثة أسلوب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent – Samples T.Test، للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات الكسب فى مستوى التحصيل لطلاب المجموعة التجريبية الأولى والثانية فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى، وكانت النتائج على النحو التالى:

جدول (٣) نتائج اختبارا ت T. Test للفروق بين متوسطات درجات الكسب لطلاب المجموعة التجريبية الاولى والثانية فى مستوى التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة الاحتمال	الفرق بين المتوسطات
مجموعة تجريبية أولى	٣٠	٣٣.٣٦	٧.٧٦	٥٨	٣.٢٩	٠.٠٠٢	دال
مجموعة تجريبية ثانية	٣٠	٣٩.٧	٧.٢١				

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة الاحتمال تساوى (٠.٠٠٢) وهى أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) أى أنها دالة إحصائياً، وأن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (٣.٢٩) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وهى تساوى (٢) مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والثانية، فى مستوى التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى، لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التى درست من خلال التعلم التعاونى)، حيث إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية هو (٣٩.٧)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (التى درست من خلال التعلم فردى) هو (٣٣.٣٦)، وهذا يعنى أن متوسط التحصيل المعرفى لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية أكبر من متوسط التحصيل المعرفى لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى.

وعلى ذلك يمكن قبول الفرض البحثى الثالث للبحث الحالى، وهذا يعنى أن استخدام التعلم التعاونى، كان له أثر أفضل من استخدام التعلم الفردى، فى تحسين مستوى التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى لدى الطلاب، ويمكن توضيح الفرق بين متوسطى معدلات الكسب فى مستوى التحصيل المعرفى، لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى والثانية بيانياً

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

أسفرت نتائج الفرض الثالث عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية التى درست بالتعلم التعاونى من خلال المدونات، على طلاب المجموعة التجريبية الأولى التى درست بالتعلم الفردى من خلال المدونات، فى التحصيل المرتبط بالجانب المعرفى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى.

وقد اتفق ذلك مع العديد من الدراسات منها دراسة (عادل يحيى: ٢٠٠٤)، (ياسر محمد: ٢٠٠٧)،

(إحسان كنساره: ٢٠٠٩)، بينما اختلف ذلك مع دراسة (ياسر محمد: ٢٠٠٧). اللى أثبتت أن التعلم الفردى أفضل من التعاونى فى التحصيل.

وترجع هذه النتيجة إلى أن التعلم التعاونى باستخدام مدونة الويب التعليمية ساهم بشكل كبير فى تحويل حجرة الدراسة القائمة على المحاضرة إلى بيئة تعليمية تمتاز بالديناميكية والتفاعل بين الباحثة والمتعلم وبين المتعلم وزملائه، وخاصة أفراد المجموعة الواحدة حيث اشتملت كل مجموعة على خمسة طلاب، فى حين أن طلاب المجموعة الأولى والتى درست بالتعلم الفردى كانوا يعتمد كل منهم بشكل كبير على قدرته على فهم المعلومة وتحصيلها دون اللجوء إلى زملائه، وبذلك أثبتت غرفة المناقشة بالنسبة لطلاب التعلم التعاونى فاعلية فى فهم المحتوى المعرفى بشكل أفضل، وكذلك أدى الاطلاع على مصادر وأنشطة التعلم الالكترونى الموجودة على الموقع إلى تحقيق أعلى استفادة ممكنة من تحصيل الجانب المعرفى المتعلق بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى.

وبذلك تم الإجابة عن التساؤل الخامس للبحث:

ما فاعلية التعلم الفردى مقابل التعلم التعاونى باستخدام مدونات الويب فى تنمية الجانب المعرفى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى؟

▪ اختبار الفرض الرابع : والذى ينص على:

" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والتى درست من خلال التعلم الفردى، والمجموعة الضابطة والتى درست من خلال الطريقة التقليدية تنمية مهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى، لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى " وللتحقق من صحة هذا الفرض:

- قامت الباحثة بالتحليل الإحصائى لنتائج تطبيق بطاقة الملاحظة لطلاب العينتين الضابطة والتجريبية الأولى قبلياً وبعدياً.
- ثم تم حساب الفرق بين متوسطى الأداء المهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى لديهم، بدلالة متوسط الأداء البعدى لدى الطلاب المجموعتين.

واستخدمت الباحثة أسلوب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent – Samples T.Test، للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات الكسب فى مستوى الأداء المهارى لطلاب المجموعة الضابطة والتجريبية الأولى فى التطبيق القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة.

جدول(٤) نتائج اختبارا ت T. Test للفروق بين متوسطات درجات الكسب لطلاب المجموعة الضابطة والتجريبية الأولى فى مستوى الأداء المهارى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة الاحتمال	الفرق بين المتوسطات
مجموعة ضابطة	٣٠	١.٠٤	٠.٧٨٩	٥٨	١٤.٥	٠.٠٠٠	دال
مجموعة تجريبية أولى	٣٠	٦.٥٦	١.٩٢٧				
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	١٣٢						

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة الاحتمال تساوى (٠.٠٠٠)، وهى أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، أى إنها دالة إحصائياً، وقيمة (ت) المحسوبة تساوى (١٤.٥) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وهى تساوى (٢) مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية الأولى، فى مستوى الأداء المهارى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى، لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التى درست بالتعلم الفردى)، حيث إن متوسط أداء مهارات طلاب المجموعة التجريبية الأولى هو (٦.٥٦)، ومتوسط أداء مهارات طلاب المجموعة الضابطة (تعليم تقليدى) هو (١.٠٤)، وهذا يعنى أن أداء المهارى لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى أكبر من مستوسط الأداء المهارى لدى طلاب المجموعة الضابطة.

وعلى ذلك يمكن قبول الفرض البحثى الرابع للبحث الحالى، وهذا يعنى أن استخدام التعلم الفردى، كان له أثر أفضل من الطريقة التقليدية، فى تحسين مستوى الأداء المهارى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى لدى الطلاب، ويمكن توضيح الفرق بين متوسطى مستوى الأداء المهارى، لدى طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية الأولى بيانياً.

مناقشة نتائج الفرض الرابع:

أسفرت نتائج الفرض الرابع عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى التى درست بالتعلم الفردى من خلال المدونات، على طلاب المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية، فى مستوى أداء مهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى.

وقد اتفق ذلك مع العديد من الدراسات منها دراسة (محمد العطوى: ٢٠٠١)، (نجاة الهاجرى: ٢٠٠٢)، (محمد عبدالرحمن: ٢٠٠٤)، (شوقى محمد: ٢٠٠٧)، (هند مصطفى: ٢٠٠٧)، (على أبو سعدة: ٢٠٠٨)، (محمد أبو شقير: ٢٠١٠).

وترجع هذه النتيجة إلى أن التعلم الفردى باستخدام مدونة الويب التعليمية يعتمد على لقطات فيديو

مصحوبة بالصوت وتعليقات مكتوبة سجلت فيها شرح المهارات، وذلك مع إتاحة الفرصة للطلاب للاطلاع عليها فى أى وقت وإمكانية تكرارها العديد من المرات، مما عزز أدائهم فى الاداء العملى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى.

وبذلك تم الإجابة عن التساؤل السادس للبحث:

ما فاعلية التعلم الفردى باستخدام مدونات الويب فى تنمية الجانب المهارى المرتبط بمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى؟

- **اختبار الفرض الخامس** : والذى ينص على :

" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التى درست من خلال التعلم التعاونى، والمجموعة الضابطة التى درست من خلال الطريقة التقليدية فى تنمية مهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى، لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية" وللتحقق من صحة هذا الفرض:

- قامت الباحثة بالتحليل الإحصائى لنتائج تطبيق بطاقة الملاحظة لطلاب العينتين الضابطة والتجريبية الثانية قبلياً وبعدياً.
- ثم تم حساب متوسط الأداء المهارى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى لديهم، بدلالة متوسط الأداء البعدى لدى الطلاب.

واستخدمت الباحثة أسلوب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent – Samples T.Test، للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات الكسب فى مستوى الأداء المهارى لطلاب المجموعة الضابطة والتجريبية الثانية فى التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة.

جدول(٥) نتائج اختبارا ت T. Test للفروق بين متوسطات درجات الكسب لطلاب المجموعة الضابطة والتجريبية الثانية فى مستوى الأداء المهارى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة الاحتمال	الفرق بين المتوسطات
مجموعة ضابطة	٣٠	١.٠٤	٠.٧٨٩	٥٨	٤.٦	٠.٠٠٠	دال
مجموعة تجريبية ثانية	٣٠	٢.٣	١.٢٩٨				

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة الاحتمال تساوى(٠.٠٠٠) وهى أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) أى إنها دالة إحصائياً، وإن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (٤.٦) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وهى تساوى (٢) مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية الثانية، فى مستوى الأداء المهارى

لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى، لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التى درست بالتعلم التعاونى)، حيث إن متوسط مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية الثانية هو (٢.٣)، ومتوسط مستوى أداء طلاب المجموعة الضابطة (تعليم تقليدى) هو (١.٠٤).

وهذا يعنى أن متوسط الأداء المهارى لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية أكبر من مستوى الأداء لدى طلاب المجموعة الضابطة.

وعلى ذلك يمكن قبول الفرض البحثى الخامس للبحث الحالى، وهذا يعنى أن استخدام التعلم التعاونى، كان له أثر أفضل من الطريقة التقليدية، فى تحسين مستوى الأداء المهارى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمي لدى الطلاب، ويمكن توضيح الفرق بين متوسطى معدلات الكسب فى مستوى الأداء المهارى، لدى طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية الثانية بيانياً

مناقشة نتائج الفرض الخامس:

أسفرت نتائج الفرض الخامس عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية التى درست بالتعلم التعاونى من خلال المدونات، على طلاب المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية، فى مستوى أداء مهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى.

وقد اتفق ذلك مع العديد من الدراسات، منها دراسة: (جوين وآخرون: ٢٠٠٢)، (سدويكس:٢٠٠٢)، (ألفت فودة:٢٠٠٣)، (هشام خليفة:٢٠٠٣) (نجاة توفيق:٢٠٠٥)، (أوهل وبفستر:٢٠٠٦)، (حنان السعيد:٢٠٠٧)، (كالما وزملاءه:٢٠٠٧)، (عبدالله محيا:٢٠٠٨)، (حسن على: ٢٠١٠).

وترجع هذه النتيجة إلى أن التعلم التعاونى باستخدام مدونة الويب التعليمية يعتمد على لقطات فيديو مصحوبة بالصوت وتعليقات مكتوبة سجلت فيها شرح المهارات، مع إتاحة الفرصة للطلاب للاطلاع عليها فى أى وقت وإمكانية تكرارها العديد من المرات، فضلاً عن قدرة الطلاب داخل المجموعات من القدرة على الاستفسار عما يخص المهارة وقيام بعضهم بطرح بعض العناصر المتعلقة بالمهارة على المدونة الثانية والتى تخص مجموعات التعلم التعاونى، مما عزز أدائهم فى الأداء العملى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى.

توصيات البحث:

فى ضوء النتائج التى توصل إليها البحث الحالى، والتى تمثلت فى تفوق مجموعتى التعلم الفردى والتعاونى على المجموعة الضابطة، فى التحصيل والأداء المهارى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى، وتفوق المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة التعلم التعاونى) على المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة التعلم الفردى) فى التحصيل لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى، وتفوق المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة التعلم الفردى) على المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة التعلم التعاونى) فى الأداء المهارى لمهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى، وضرورة استخدام مدونات الويب كتطبيق من تطبيقات الجيل الثانى توصى الدراسة الحالية بضرورة السعى نحو تحقيق الأمور التالية:

١. الاعتماد على تطبيقات الويب ٢.٠ فى تقديم بعض المقررات الدراسية التى يمكن تقديمها من خلال

هذه البيئات.

٢. تدريب أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على استخدام وتوظيف تطبيقات الويب ٢.٠ المختلفة فى مواقف تعليمية متنوعة.
٣. تفعيل تطبيقات الويب ٢.٠ فى تقديم أنشطة جامعية متنوعة جنباً إلى جنب مع الأنشطة التعليمية.
٤. العمل على تنمية مهارات التدريس من خلال أنماط التعلم التعاونى، لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.
٥. السعى نحو بناء جيل جديد يتحلى بثقافة التعاون والتعلم التعاونى إبتداءاً من مرحلة التعليم الابتدائى وحتى التعليم الجامعى، حتى نستطيع رفع المهارات الاجتماعية اللازمة لتطبيق أنماط التعلم التعاونى فى مدارسنا وجامعاتنا.
٦. ضرورة توفير بيئات تعلم إلكترونية غنية بالمصادر عند التعلم الفردى والتعاونى عبر شبكات الويب وخاصة شبكات الجيل الثانى.
٧. استخدام التعلم الفردى والتعاونى فى التعليم الجامعى وذلك لزيادة التحصيل وإكساب المهارات فى مواد تعليمية مختلفة.

مقترحات البحث:

فى ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح إجراء دراسات وبحوث تكميلية لهذا البحث ومنها:

١. بناء نظام تعليمى قائم على توظيف تطبيقات الويب ٢.٠ ضمن بيئات التعلم التقليدية.
٢. قياس أثر تطبيقات الويب ٢.٠ مثل (المدونات – الويكى) وغيرها على نواتج التعلم المختلفة.
٣. قياس أثر دمج بعض أدوات الويب ٢.٠ ضمن النظم الجاهزة لتقديم المقررات الإلكترونية.
٤. إعادة البحث الحالى باستخدام استراتيجيتين مختلفتين من إستراتيجيات التعلم لمعرفة أثرهما على تنمية مهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى.
٥. إجراء بحث يتناول واقع تطبيق التعلم الفردى والتعاونى، ومدى توافر الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتطبيقه بمدارس التعليم العام ومؤسسات التعليم العالى، والمشكلات التى تواجهه.
٦. إجراء بحث يتناول فاعلية التعلم التعاونى داخل الفصول التقليدية فى مقابل التعلم التعاونى من خلال أدوات التفاعل المتزامنة وغير المتزامنة عبر الإنترنت.

المراجع

إبراهيم فرج عبدالعزيز السيد (٢٠١٠): فاعلية برنامج كمبيوترى مقترح قائم على معايير جودة التعليم الإلكترونى فى تنمية مهارات التصوير الفوتوغرافى الرقمى لدى طلاب كلية التربية، **رسالة ماجستير** "**غير منشورة**"، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

إبراهيم محمد الفضيلات(٢٠٠٣): **التصوير الضوئى التقليدى والرقمى:** مرجع شامل فى النظرية التطبيقية، الأردن، عمان، شركة المطابع لأعمال المطابع.

إحسان محمد كنساره (٢٠٠٩): **أثر إستراتيجية التعلم التعاونى باستخدام الحاسوب على التحصيل المؤجل والمباشر لطلاب مقرر تقنيات التعليم مقارنة مع الطريقة الفردية والتقليدية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد الأول، يناير.ص ص ٧٤- ١٠٢.**

أحمد حسين اللقانى وآخرون(١٩٩٠) : **معجم المصطلحات التربوية المعرفية**، القاهرة، عالم الكتب.

أحمد حلمى محمد أبو المجد (٢٠٠٣): فاعلية برنامج فيديو تعليمى لتدريب دارسى تكنولوجيا التعليم على بعض مهارات التصوير الفوتوغرافى، **رسالة ماجستير**"**غير منشورة**"، كلية التربية النوعية – جامعة بقنا.

أحمد حمدى أحمد محمد مبارك (٢٠١٠): أثر استخدام التعلم التعاونى والفردى القائمين على الألعاب التعليمية فى استيعاب قواعد اللغة العربية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى، **رسالة ماجستير** "**غير منشورة**" كلية التربية، جامعة حلوان.

أحمد على حسين الجمل؛ أحمد مصطفى كامل عصر(٢٠٠٧): توظيف البرامج الاجتماعية فى تنمية التعاون بين طلاب تكنولوجيا التعليم فى مشروعات التخرج، **مجلة** الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، المجلد السابع عشر، العدد الثانى، أبريل.ص ص ٥٩- ٨٥.

أحمد محمد سالم(٢٠٠٤): **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكترونى**، الرياض، مكتبة الرشد.

أحمد هلال طلبة هلال (٢٠٠٢): الصورة الرقمية ودورها فى تطوير الإعلام المصرى على شبكة الإنترنت، **رسالة دكتوراه** "**غير منشورة**"، كلية الفنون التطبيقية، جامعة حلوان.

أسامة ربيع أمين (٢٠٠٧): **التحليل الإحصائى باستخدام SPSS**، الجزء الأول، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

أسامة ربيع أمين (٢٠٠٧): **التحليل الإحصائى باستخدام SPSS**، الجزء الثانى، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

الأسرة الوطنية لوسائل وتقنيات التعليم(٢٠١٠): **معايير الحقيبة التعليمية**، متاحة فى: http://www.alajman.ws/vb/showthread.php?t=2177(٢٠١١/١٢/٥)

أسماء عبدالعال الجبرى ، ومحمد مصطفى الديب (١٩٩٨) : **سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية**، القاهرة، عالم الكتب.

ألفت محمد فودة (٢٠٠٣): التعلم التعاونى وأثره على التحصيل والاتجاه نحو الحاسب الآلى عند طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، **مجلة** رسالة الخليج العربى، العدد ٨٦، ص ص ٨٥- ١٠٨

أمانى عبدالخالق كامل مصطفى (٢٠٠٧): أثر اختلاف أسلوب عرض وتوقيت ظهور مقاطع الفيديو فى برمجية متعددة الوسائط على التحصيل المعرفى والمهارى لمادة أساسيات التصوير الفوتوغرافى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، **رسالة ماجستير** "**غير منشورة**"، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أمل عبدالفتاح سويدان (٢٠٠٤): فعالية استراتيجية التعلم التعاونى لإكساب الطالب المعلم مهارات الإنتاج الإبداعى لبعض مصادر التعلم، مجلس الوزراء: مركز المعلومات ودعم اتخاز القرار، البرنامج القومى لتكنولوجيا التعليم، المؤتمر الأول – **مؤتمر المعلوماتية وتطوير التعليم** – الفترة من ٢٦ – ٢٧ سبتمبر ٢٠٠٤، بمركز المؤتمرات بمعهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

أميرة محمود عطا (٢٠٠٧): **المدونات الإلكترونية: حضور متميز ونجاح فى التلاعب بالأفكار، مجلة التعليم الإلكترونى، جامعة المنصورة، متاحة فى:** http://Mansvu.mans.edu.eg/mag/show-Topic.php?id=21 (٢٠١١/٩/١٠).

إيمان زكى موسى محمد الشريف (٢٠٠٨): مواصفات الصورة الرقمية التعليمية وفعاليتها على إتقان طلاب التعليم من بعد مهارات استخدام وحدات إنتاجها، **رسالة ماجستير** "**غير منشورة**"، كلية التربية، جامعة عين شمس.

تامر أحمد محمود عبدالحافظ (٢٠٠٧): أثر اختلاف نمطى التعلم التعاونى على تصميم واجهة تفاعل صفحات شبكة المعلومات الدولية، **رسالة ماجستير** "**غير منشور**"، كلية التربية، جامعة حلوان.

جابر عبدالحميد جابر(١٩٩٠) : **استراتيجيات التدريس والتعليم، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس**، ط١، الكتاب العاشر، القاهرة، دار الفكر العربى.

جيرولد كمب (١٩٩١): **تصميم البرامج التعليمية**، ترجمة أحمد خيرى كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة

مفهوم التنمية المستدامة وأهدافها

الباحثة / رانيا عبد الحميد مبروك دسوقى

مدرس ثانوى مواد فلسفية - باحث دكتوراه
(تخصص علم النفس التربوى) - كلية التربية- جامعة الاسكندرية

مقدمه

في ظل التنافس العالمي بين الدول على النهوض بكافة قطاعات الدولة، واكتساب الميزة التنافسيّة في الأسواق الدولية. والتمكن من الوقوف بقوة في ساحة الأعمال الدوليّة بشتى مجالاتها أضحى مفهوم التنمية أساساً لتمكين الدولة اقتصاديّاً وسياسياً واجتماعياً وعسكرياً وديمغرافياً، حيث تسعى الدول إلى تحقيق التنمية المستدامة الداخليّة لنفسها بهدف الحفاظ على سيطرتها على مواردها الداخليّة وعلى حكمها، ومنع تدخل القوة الأخرى المهيمنة، والتي تهدف بشكل رئيسي إلى السيطرة عليها واستنزاف طاقاتها ومواردها والتحكم بها، بحجة النهوض بها وإعادة تأهيلها، مما جعل هذا القطاع التنموي أساساً لتحقيق الحياة الكريمة للشعوب ، ثم للاحتفاظ بالاستقلاليّة والحق في صنع القرارات . Mohammed (Youssef, 2011)

كثر استخدام مفهوم التنمية المستدامة فى الوقت الحاضر ، ويعتبر أول من أشار إليه بشكل رسمي هو تقرير "مستقبلنا المشترك " الصادر عن اللجنه العالمية للتنمية والبيئة عام ١٩٨٧ بهدف مواصلة النمو الاقتصادي العالمي دون الحاجة إلى إجراء تغيرات جذرية في بيئة النطاق الاقتصادى العالمي وعرفت اللجنه التنمية المستدامة " بالتنمية التى تأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع الراهنة دون المساس بحقوق الأجيال القادمة فى الوفاء باحتياجاتهم" (حالد قاسم ، ٢٠٠٥: ٤٢)،(عمر خلفاوي، ٢٠١٥: ٩).

مفهوم التنمية المستدامة " Sustainable Development "

تعرف التنمية المستدامة بمفهومها الشامل والعام على أنّها عبارة عن نشاط شامل لكافة القطاعات سواء في الدولة أم في المنظمات أم في مؤسسات القطاع العام أو الخاص أو حتى لدى الأفراد، حيث تشكل عملية تطوير وتحسين ظروف الواقع، من خلال دراسة الماضي والتعلم من تجاربه، وفهم الواقع وتغييره نحو الأفضل، والتخطيط الجيد للمستقبل، وذلك عن طريق الاستغلال الأمثل للموارد والطاقات البشريّة

والمادية بما في ذلك المعلومات والبيانات والمعارف التي يمتلكها المقيمون على عملية التنمية، مع الحرص على الإيمان المطلق بأهمية التعلم المستمر واكتساب الخبرات والمعارف وتطبيقها، ولا تقتصر التنمية على جانب واحد أو مجال واحد فقط من المجالات الحياتيّة بل تشمل التنمية الاجتماعيّة والاقتصادية والسياسية والعسكريّة والإنسانية والنفسية والعقلية والطبيّة والتعليمية والتقنية وغيرها، بحيث تهدف بشكل رئيسي إلى رفع وتحسين مستوى المعيشة لدى الأفراد، وضمان معيشة أفضل للأجيال القادمة. http://www.iisd.org هى تنمية اقتصادية واجتماعية متوازنة ومتناغمة تعنى تحسين نوعية الحياة مع حماية النظان الحيوي ، وهى التنمية التى تقوم على وضع الحوافز التى تقلل التلوث وحجم النفايات والنخلفات وحجم الاستهلاك الراهن للطاقة (نوزاد الهينى ، ٢٠٠٦: ٢٨) (في عفاف عبد الرحمن ،٢٠١٣: ٤٩-٥٠)

هي عملية تطوير الأرض والمدن والمجتمعات وكذلك الأعمال التجارية بشرط ان تلبي احتياجات الحاضر بدون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية حاجاتها، ويواجه العالم خطورة التدهور البيئي الذي يجب التغلب عليه مع عدم التخلي عن حاجات التنمية الاقتصادية وكذلك المساواة والعدل الاجتماعي.

ولعل التعريف الأكثر انتشاراً هو تعريف اللجنه العالمية للبيئة والتنمية عام ١٩٨٧ وفيه" التنمية المستدامة هى التنمية التي تلبي حاجات الحاضر دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة في تلبية حاجاتهم " (أماني عبد العزيز ،٢٠٠٨: ٨٠)

ويعرفها صلاح عباس (٢٠١٠) بأنها" صيانة واستدامة الموارد المتعددة في البيئة تلبية لاحتياجات البشر الحاليين الاجتماعية والاقتصادية وإدارتها بأرقى التكنولوجيا والعلم المتاحين مع ضمان استمرارية الموارد لرفاهية الأجيال القادمة .

ويرى عبد الرحيم البركي (٢٠١٢) أن التنمية المستدامة هى " حالة تغير شامل تتناول كل جوانب المجتمع من النواحي الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، وتنمية الانسان نفسه باعتباره وسيلة التنمية وغايتها" .

ويرتبط مفهوم الاستدامة البيئية بالكفاءة البيئية حيث ظهر مفهوم التنمية المستدامة ويهتم بالتركيز على البيئة كجزء لا يتجزأ من عملية التنمية، حيث تعكس الاستدامة البيئية مستوى الكفاءة البيئية التي تسمح للجيل الحالي لمواصلة نمط الانتاج والاستهلاك بما لايضر بهدف خفض كثافة إستخدام الموارد من أجل الأجيال المستقبلية .

ويعرفها نزار اللبدي (٢٠١٥) هى " ضرورة استعمال الموارد الطبيعية المتجددة بطريقة لا تؤدى إلى فنائها أو تدهورها ، أو تؤدى إلى تناقص جدواها المتجددة بالنسبة للأجيال القادمة ، وذلك مع

المحافظة على رصيد ثابت بطريقة فعالة أو غير متناقص من الموارد الطبيعية مثل التربة والمياه الجوفية والكتلة البيولوجية" .

ويعرفها عبد المسيح سمعان (٢٠١٧) طبقاً لتعريف برنامج الأمم المتحدة للبيئة والتنمية هى " التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون الإخلال بقدرة الأجيال المقبلة في تلبية احتياجاتها على أساس الإدارة الحكيمة للموارد والإمكانيات البيئية".

وتتفق الباحثة مع التعريفات السابقة التي فى مجملها تعريف برنامج الأمم المتحدة للبيئة والتنمية هى " التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون الإخلال بقدرة الأجيال المقبلة في تلبية احتياجاتها على أساس الإدارة الحكيمة للموارد والإمكانيات البيئية ، وهى تنمية اقتصادية واجتماعية متوازنة ومتناغمة تعنى تحسين نوعية الحياة مع حماية النظان الحيوي ، وهى التنمية التى تقوم على وضع الحوافز التى تقلل التلوث وحجم النفايات والنخلفات وحجم الاستهلاك الراهن للطاقة ".

مجالات التنمية المستدامة

تتطلب التنمية المستدامة تحسين ظروف المعيشة لجميع الأفراد دون زيادة استخدام الموارد الطبيعية إلى ما يتجاوز قدرة كوكب الأرض على التحمل. وتُجرى التنمية المستدامة في ثلاثة مجالات رئيسة هي النمو الاقتصادي، وحفظ الموارد الطبيعية والبيئة، والتنمية الاجتماعية.
إن من أهم التحديات التي تواجهها التنمية المستدامة هي القضاء على الفقر، من خلال التشجيع على اتباع أنماط إنتاج واستهلاك متوازنة، دون الإفراط في الاعتماد على الموارد الطبيعية.

أهداف التنمية المستدامة Sustainable Development Goals (SDGs)

بدأ رسميا سريان أهداف التنمية المستدامة الـ ١٧ لخطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ في اليوم الأول من يناير ٢٠١٦، التي اعتمدها قادة العالم في سبتمبر ٢٠١٥ في قمة أممية تاريخية. وستعمل البلدان خلال الخمسة عشر سنة المقبلة — واضعة نصب أعينها هذه الأهداف الجديدة التي تنطبق عالميا على الجميع — على حشد الجهود للقضاء على الفقر بجميع أشكاله ومكافحة عدم المساواة ومعالجة تغير المناخ، مع ضمان اشتغال الجميع بتلك الجهود وتتمثل في الآتي :

الهدف الأول: القضاء على الفقر

خُفِّضت معدلات الفقر إلى النصف منذ عام١٩٩٠م. ورغم عظمة ذلك الإنجاز، لا يزال هناك واحد من كل خمسة من سكان المناطق النامية يعيش على أقل من ١.٢٥ دولار يوميا، وهناك ملايين أخرى يحققون أكثر من ذلك قليلا، بينما هناك الكثيرون الذين يواجهون خطر الانحدار إلى هوة الفقر من جديد.

إن الفقر أكثر من مجرد الافتقار إلى الدخل والموارد ضمانا لمصدر رزق مستدام، حيث إن مظاهره تشمل الجوع وسوء التغذية، وضآلة إمكانية الحصول على التعليم وغيره من الخدمات الأساسية، والتمييز الاجتماعي، والاستبعاد من المجتمع، علاوة على عدم المشاركة في اتخاذ القرارات. لذا، يتعين أن يكون النمو الاقتصادي جامعا بحيث يوفر الوظائف المستدامة ويشجع على وجود التكافؤ .

الهدف الثانى: القضاء التام على الجوع

لقد حان الوقت لإعادة التفكير في كيفية تنمية غذائنا ومشاطرته واستهلاكه.وإذا فعلنا ذلك بطريقة صحيحة، فيمكن للمزارع والغابات ومصائد الأسماك أن توفر طعاما مغذ للجميع، وأن تولد مصادر دخل لائقة، وأن تدعم – في الوقت نفسه – تنمية ريفية ترتكز على الناس، وأن تحمي البيئة.

ولكن، في الوقت الراهن، تتعرض التربة والمياه العذبة والمحيطات والغابات والتنوع البيولوجي للتدهور السريع. ويشكل تغير المناخ ضغطا إضافياً على الموارد التي نعتمد عليها، مما يزيد من المخاطر المرتبطة بالكوارث مثل الجفاف والفيضانات. ولم يعد كثير من الريفيين – رجالا ونساءً – قادرين على تغطية نفقاتهم على أراضيهم، مما يجبرهم على الهجرة إلى المدن بحثا عن الفرص.

وثمة حاجة إلى تغيير عميق في نظام الأغذية والزراعة العالمي إذا ما أردنا تغذية ٧٩٥ مليون جائع اليوم، بالإضافة إلى ملياري شخص آخرين متوقعين بحلول عام ٢٠٥٠.و يقدم قطاع الأغذية والزراعة حلولا رئيسية للتنمية، ويعد قطاعا مركزياً في القضاء على الجوع والفقر .

الهدف الثالث: الصحة الجيدة والرفاهية

منذ عام ١٩٩٠م، حدث انخفاض يزيد على ٥٠% في الحد من وفيات الأطفال على مستوى العالم. كما انخفضت نسبة وفيات الأمهات بحوالي ٤٥ بالمائة في كل العالم. كما انخفضت نسبة الإصابات الجديدة بمرض نقص المناعة المكتسبة /الإيدز بحوالي ٣٠ بالمائة بين أعوام ٢٠٠٠ إلى ٢٠٠٣، كما تم انقاذ حياة أكثر من ٦.٢ مليون شخص من الملاريا.

وعلى الرغم من هذا التقدم الواضح، إلا أن هناك أكثر من ٦ مليون طفل يموتون كل عام قبل وصولهم إلى سن الخامسة؛ مما يعني أن هناك ١٦.٠٠٠ طفل يموتون كل يوم من الأمراض الوقائية مثل الحصبة

والسل الرئوي. في كل يوم تموت مئات النساء أثناء الحمل أو من التعقيدات المرتبطة بالولادة. وفي كثير من المناطق الريفية، يحصل فقط ٥٦ بالمائة من المواليد على الرعاية على أيدي مهنيين مهرة. ومرض الأيدز يمثل الآن السبب الرئيسي للوفاة بين المراهقين في الحزام شبه الصحراوي بأفريقيا، وهي منطقة لم تزل مدمرة بسبب وباء مرض نقس المناعة المكتسبة.

هذه الوفيات يمكن تجنبها من خلال المعالجة الوقائية، والتعليم، وحملات التحصين، والرعاية الجنسية والإنجابية. ومقصد هذا الهدف هو إنهاء وباء الإيدز، والسل الرئوي، والملاريا والأمراض المعدية الأخرى بحلول عام ٢٠٣٠م .الإنجازات التي يحققها هذا الهدف سوف تؤدى إلى تغطية صحية عالمية، وتوفر الوصول إلى أدوية وتحصينات آمنة وبسعر معقول لكافة الناس. كما أن البحوث الداعمة وتطوير التحصينات يمثلان جزءاً هاماً من هذا الإجراء أيضاً .

الهدف الرابع: التعليم الجيد

يشكل الحصول على تعليم جيد الأساس الذي يرتكز عليه تحسين حياة الناس وتحقيق التنمية المستدامة. وقد أُحرز تقدم جوهري صوب زيادة إمكانية الحصول على التعليم بكل مراحله، وزيادة معدلات الالتحاق بالدراسة خصوصا بالنسبة للنساء والفتيات. وقد تحسنت بقدر هائل مهارات القراءة والكتابة، إلا أن ثمة حاجة إلى بذل جهود أكثر جسارة كفيلة بتحقيق قفزات في إنجاز الأهداف العالمية المحددة للتعليم. فعلى سبيل المثال، حقق العالم التكافؤ بين البنات والبنين في التعليم الابتدائي، ولكن عدد البلدان التي تمكنت من تحقيق ذلك الهدف بجميع مراحل التعليم لم يزل قليلا .

الهدف الخامس: المساواة بين الجنسين

رغم أن العالم قد أحرز تقدما في المساواة بين الجنسين بموجب الأهداف الإنمائية للألفية (بما يشمل التكافؤ في الحصول على التعليم الابتدائي بين البنات والبنين)، لا تزال النساء والفتيات يعانين من التمييز والعنف في كل بقعة من بقاع العالم.

إن المساواة بين الجنسين تشكل ليس فحسب حقا أساسياً من حقوق الإنسان، ولكن أيضا أساس من الأسس الضرورية اللازمة لإحلال السلام والرخاء والاستدامة في العالم.

كما أن توفير التكافؤ أمام النساء والفتيات في الحصول على التعليم، والرعاية الصحية، والعمل اللائق، والتمثيل في العمليات السياسية والاقتصادية واتخاذ القرارات سيكون بمثابة وقود للاقتصادات المستدامة وسيفيد المجتمعات والإنسانية جمعاء .

الهدف السادس: المياه النظيفة والنظافة الصحية

إن توافر مياه نقية ويسهل الحصول عليها بالنسبة للجميع هو جزء أساسي من العالم الذي نريد أن نحيا فيه. وتوجد مياه عذبة كافية على كوكب الأرض لتحقيق هذا الحلم. ولكن نتيجة لسوء البرامج الاقتصادية أو لضعف البنية التحتية يموت كل سنة ملايين من البشر، معظمهم أطفال من جراء أمراض مرتبطة بقصور إمدادات المياه والصرف الصحي والنظافة العامة.

شح المياه وسوء نوعيتها وقصور الصرف الصحي هي عوامل تؤثر سلباً على الأمن الغذائي واختيارات سبل المعيشة وفرص التعليم بالنسبة للأسر الفقيرة في مختلف أنحاء العالم. ويعاني بعض أشد بلدان العالم فقراً من الجفاف، مما يؤدي إلى زيادة الجوع وسوء التغذية سوءًا.

وبحلول سنة ٢٠٥٠ من المرجح أن يعيش شخص واحد على الأقل من كل أربعة أشخاص في بلد يعاني من نقص مزمن أو متكرر في المياه العذبة .

الهدف السابع: طاقة نظيفة وبأسعار معقولة

تعتبر الطاقة محورية بالنسبة لكل تحد رئيسي يواجه العالم وبالنسبة لكل فرصة متاحة أمام العالم الآن. فإمكانية حصول الجميع على الطاقة جوهرية سواء من أجل فرص العمل أو الأمن أو تغير المناخ أو إنتاج الأغذية أو زيادة الدخل. وتلزم طاقة مستدامة من أجل تعزيز الاقتصادات.

الطاقة المستدامة فرصة–لتحويل الحياة، والاقتصاديات والكون. وتقود الأمم المتحدة مبادرة الطاقة للجميع لضمان توفر خدمات الطاقة الحديثة، وتحسين فاعلية وزيادة استخدام الموارد المتجددة لكل العالم.

الهدف الثامن: العمل اللائق ونمو الاقتصاد

لا يزال نحو نصف سكان العالم يعيشون على ما يعادل قرابة (٢) دولارين يوميا. وفي كثير من الأماكن لا يضمن الالتحاق بوظيفة تمنحه القدرة على الفرار من براثن الفقر. لذا يقتضي منا ذلك التقدم البطيء وغير المتكافئ معاودة التفكير فيما ننتجه من سياسات اقتصادية واجتماعية إزاء القضاء على الفقر، مع الاستعانة بأدوات جديدة في هذا المضمار.

إن استمرار انعدام فرص العمل اللائق، وعدم كفاية الاستثمارات، وقلة الاستهلاك يفضي إلى تضاؤل العقد الاجتماعي الأساسي الذي ترتكز عليه المجتمعات الديمقراطية وهو: اقتضاء مشاركة الجميع في

التقدم. وستظل تهيئة فرص العمل الجيد تحدياً من التحديات الرئيسية التي سوف تواجهها الاقتصادات جميعها تقريبا فيما بعد عام ٢٠١٥.

وسوف يقتضي النمو الاقتصادي المستدام أن تعمل المجتمعات على تهيئة الظروف التي تتيح للناس الحصول على فرص عمل جيد تحفِّز الاقتصاد دون الإضرار بالبيئة. كما ينبغي أيضا إتاحة فرص العمل وخلق ظروف عمل لائقة أمام جميع من هم في سن العمل من السكان .

الهدف التاسع: الصناعة والابتكار والهياكل الأساسية

إن الاستثمار في البنية الأساسية –النقل، والري، والطاقة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات – عنصر حيوي من عناصر تحقيق التنمية المستدامة والتمكين للمجتمعات في كثير من البلدان. وهناك إقرار منذ زمن بعيد بأن النمو في الإنتاجية والدخل وتحسين النتائج الصحية والتعليمية يقتضيان الاستثمار في البنية الأساسية.

إن التنمية الصناعية المستدامة الشاملة تعتبر مصدراً هاماً لإدرار الدخل، وتساعد في الزيادة السريعة المستدامة في مستوى حياة الناس، كما تساعد إيجاد الحلول التقنية لإقامة الصناعات الصديقة للبيئة.

التطور التقني يعتبر أساساً لمجهودات تحقيق المقاصد البيئية، مثل زيادة الموارد وفاعلية الطاقة، حيث أنه بدون وجود صناعة لا يمكن أن يحدث نمو .

الهدف العاشر: الحد من أوجه عدم المساواة

خطى المجتمع الدولي خطوات واسعة صوب رفع الناس من هوة الفقر. ولا تزال أشد الدول ضعفاً – أقل البلدان نمواً، والبلدان النامية غير الساحلية، والدول الجزرية الصغيرة النامية – تشق طريقها صوب خفض حدة الفقر. بيد أن التباين لا يزال متواصلاً، حيث هناك تباينات واسعة في إمكانية الحصول على الخدمات الصحية والتعليمية وغير ذلك من الأصول الإنتاجية.

وعلاوة على ذلك، فرغم احتمال حدوث خفض في التباين في الدخل بين البلدان، فإن التباين داخل البلدان آخذ في الارتفاع. وهناك توافق متزايد في الآراء على أن النمو الاقتصادي ليس كافياً لخفض حدة الفقر إذا كان ذلك النمو غير شامل للجميع، ولا يتضمن الأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة وهي الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

وسعياً إلى خفض التباين، تم التوصية باتباع سياسات شاملة من حيث المبدأ، على أن تولي الاهتمام في الوقت ذاته باحتياجات الفئات السكانية المستضعفة والمهمشة .

الهدف الحادى عشر: مدن ومجتمعات محلية مستدامة

إن المدن هي مراكز الأفكار والتجارة والثقافة والعلم والإنتاجية والتنمية الاجتماعية وما هو أكثر من ذلك بكثير. فالمدن مكّنت الناس، في أفضل حالاتها، من التقدم اجتماعياً واقتصادياً.

بيد أن ثمة تحديات كثيرة تقف في طريق صيانة المدن على نحو يستمر معه إيجاد فرص عمل وتحقيق الرخاء مع عدم إجهاد الأرض والموارد. وتشمل التحديات المشتركة المتعلقة بالمدن الاكتظاظ، وعدم توافر أموال لتقديم الخدمات الأساسية، ونقص الإسكان اللائق، وتدهور البنية التحتية.

ومن الممكن التغلب على التحديات التي تواجهها المدن بطرق تتيح لتلك المدن مواصلة الانتعاش والنمو، مع تحسين في الوقت ذاته استخدام الموارد ومع تخفيضها للتلوث والفقر. وينطوي المستقبل الذي نبتغيه على مدن تتوافر فيها الفرص، ويتاح فيها للجميع الحصول على الخدمات الأساسية والطاقة والإسكان والنقل وما هو أكثر من ذلك .

الهدف الثانى عشر: الاستهلاك والإنتاج

تتعلق أنماط الاستهلاك والإنتاج المستدامة بتشجيع الكفاءة في الموارد والطاقة، واستدامة البنية الأساسية، وتوفير إمكانية الحصول على الخدمات الأساسية، وتوفير فرص العمل اللائق وغير المضر بالبيئة، وتحسين جودة الحياة لصالح الجميع. ويساعد تطبيق أنماط الاستهلاك والإنتاج المستدامة على إنجاز خطط التنمية الشاملة، وخفض التكاليف الاقتصادية والبيئية والاجتماعية مستقبلا، وتوطيد القدرة التنافسية الاقتصادية، وخفض حدة الفقر.

وتستهدف أنماط الاستهلاك والإنتاج المستدامة" إنتاج المزيد بشكل أفضل وبتكلفة أقل"، وزيادة المكاسب الصافية في الرفاهية الناشئة عن الأنشطة الاقتصادية بخفض استعمال الموارد وتقليل تدهورها وما ينشأ عنها من تلوث، على مدار كامل دورة الحياة، مع العمل على زيادة جودة الحياة. ويدخل فيها شتى المهتمين، ومنهم أصحاب الأعمال، والمستهلكين، والمسؤولين عن رسم السياسيات، والباحثين، والعلماء، وتجار التجزئة، ووسائط الإعلام، ووكالات التعاون الإنمائي.

وهي تقتضي أيضا اتباع المنهجية في النهوض والتعاون فيما بين الجهات الفاعلة العاملة في سلسلة الإمداد، بدءا من المنتج وحتى المستهلك الأخير .وتشمل من بين ما تشمل، إشراك المستهلكين من خلال

التوعية والتثقيف بأنماط الاستهلاك والحياة المستدامة، وتزويد المستهلكين بما يكفي من معلومات من خلال المواصفات والملصقات التعريفية، والانخراط في المشتريات العامة المستدامة وغيرها.

الهدف الثالث عشر: العمل المناخي

يؤثر التغيير المناخي حالياً على كل دولة في أي قارة من القارات. ويعطل التغيير المناخي الاقتصادات الوطنية ويؤثر على أنواع الحياة، ويلقى بالأعباء المالية على الناس، والمجتمعات والدول غالباً وفي الغالب الأعم غداً.

لقد جرب الناس التأثيرات المناخية الهامة والتي تشمل التغيير في أنماط الطقس، وارتفاع مناسيب البحر، والكثير من حوادث الطقس غير المواتية. وقد أدت ولم تزل تؤدي انبعاثات الغازات الناشئة عن الأنشطة البشرية إلى تغيير المناخ. وقد بلغت الآن أعلى مستوى لها في التاريخ. وبدون التحرك فمن المتوقع تزايد متوسط درجة الحرارة السطحية في القرن الحادي والعشرين ومن المحتل أن تزيد ثلاثة درجات مئوية خلال هذا القرن–مع توقع ارتفاع أكثر لدرجات الحرارة في بعض مناطق العالم. فالفقراء والفئات الأكثر ضعفاً سوف يكونوا من أكثر الفئات تأثراً. وينشأ عن تغير المناخ، الناتج عن النمو الاقتصادي والسكاني، تأثيرات واسعة النطاق في النظم البشرية والطبيعية بكل بلد من البلدان، وبكل قارة من القارات.

ومع توفر الحلول وبأسعار معقولة أصحبت الدول قادرة على تحقيق قفزات في مجال الاقتصادات النظيفة والأكثر مرونة. وتتسارع خطى التغيير كلما اتجه الناس إلى الطاقة المتجددة وحزمة من الإجراءات الأخرى والتي سوف تقلل من الانبعاثات وتزيد من مجهودات التكيف.

يمثل التغيير المناخي تحدياً عالمياً لا يحترم الحدود الدولية. كما أن الانبعاثات في أي مكان تؤثر على الناس في أي منطقة من المناطق. فهي قضية تتطلب حلولاً هي بحاجة إلى ترتيب على المستوى الدولي كما أنها تتطلب تعاوناً دولياً لمساعدة الدول النامية على التحرك باتجاه اقتصادات ذات نسبة كربون قليلة.

ولمعالجة قضية التغيير المناخي، فقد تبنت الدول اتفاقية باريس في مؤتمر باريس لتغيير المناخ ٢١ في باريس بتاريخ ٢١/ديسمبر/٢٠١٥م. في هذه الاتفاقية، وافقت كافة الدول على العمل من أجل الحد من ارتفاع درجة الحرارة في العالم إلى ما دون ٢ درجة مئوية، كما طرحت المخاطر المميتة للسعي من أجل الإبقاء عليها عند ١.٥درجة مئوية.

أن تطبيق اتفاقية باريس أمر هام لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وتقديم خارطة طريق للعمل المناخي الذي سوف يقلل من الانبعاثات الحرارية وخلق المرونة المناخية.

الهدف الرابع عشر: الحياة تحت المياه

إن محيطات العالم ـ درجة حرارتها والكيمياء الخاصة بها وتياراتها والحياة فيها ـ هي التي تقف وراء النظم العالمية التي تجعل كوكب الأرض صالحاً للسكنى بالنسبة للبشرية.

فمياه أمطارنا ومياه شربنا وطقسنا ومناخنا وسواحلنا وقدر كبير من غذائنا، بل وحتى الأكسجين الموجود في الهواء الذي نتنفس، توفرها البحار وتنظمها جميعاً في نهاية المطاف. وقد كانت المحيطات والبحار على مر التاريخ قنوات حيوية للتجارة والنقل.

وتمثل إدارة هذا المورد العالمي الجوهري بعناية سمة أساسية من سمات مستقبل مستدام .

الهدف الخامس عشر: الحياة في البر

تغطي الغابات مساحة ٣٠ بالمائة من سطح الأرض، وعلاوة على أنها توفر الأمن الغذائي والمأوى، فإنها عنصر مهم من عناصر مكافحة تغير المناخ، وحماية التنوع البيئي وأوطان سكان الشعوب الأصلية. ويُفقد سنويا ١٣ مليون هكتار من الغابات، في الوقت الذي أفضى فيه التدهور الدائم في الأراضي الجافة إلى تصحر ٣.٦ بليون هكتار.

إن إزالة الغابات والتصحر –الناشئين عن الأنشطة البشرية وتغير المناخ – يشكلان تحديين رئيسيين أمام التنمية المستدامة، وما برحا يؤثران في حياة ومصادر رزق ملايين الناس في سياق الحرب ضد الفقر. وتُبذل الجهود سعيا إلى إدارة الغابات ومكافحة التصحر.

الهدف السادس عشر: السلام والعدل والمؤسسات القوية

بدون السلام، والاستقرار، وحقوق الإنسان، والحوكمة الفاعلة القائمة على حكم القانون، لا يمكن أن نأمل في تنمية مستدامة. فنحن نعيش في عالم متسارع الانقسام. وتتمتع بعض المناطق بمستوى مستدام من السلام، والأمن والازدهار، في حين أن بعضها الآخر يعيش في دوامة تبدو غير متناهية من الصراع والعنف .وهذا الأمر لا يعني أنه حتمي، ويجب علينا معالجته.

والمستويات العليا من العنف وفقدان الأمن ذات تأثير مدمر على تنمية أي دولة، حيث تؤثر على النمو الاقتصادي وغالباً ما ينتج عنها مظالم طويلة يمكن أن تمتد لأجيال. فالعنف الجنسي، والجريمة، والاستغلال والتعذيب تسود أيضاً عندما يكون هناك صراع أو انعدام حكم القانون، لذا يتوجب على الدول اتخاذ الإجراءات الكفيلة بحماية الفئات الأكثر تعرضاً للخطر.

الهدف ١٦ من أهداف التنمية المستدامة مكرس لتهيئة المجتمعات السلمية والجامعة للتنمية المستدامة، وإتاحة العدالة للجميع، وبناء مؤسسات مساءلة فاعلة على كافة المستويات. والهدف هو التقليل الملموس لكافة أشكال العنف، والعمل مع الحكومات والمجتمعات بإيجاد الحلول النهائية للصراعات وانعدام الأمن.

إن تعزيز حكم القانون وترسيخ حقوق الإنسان أمرين هامين لهذا الإجراء، وأيضاً تقليل تدفق الأسلحة بطريقة شرعية وتعزيز مشاركة الدول النامية في مؤسسات الحوكمة العالمية .

الهدف السابع عشر: عقد الشراكات لتحقيق الأهداف

من أجل جدول تنمية مستدامة ناجح هذا يتطلب عمل شراكات بين الحكومات والقطاع الخاص والمجتمع المدني. وهذه الشراكات الشاملة تُبنى على قواعد وقيم ورؤية مشتركة وأهداف مشتركة تضع الناس والكوكب في قلب هذه الجهود .وجميعها متطلبات على الصعد العالمية والإقليمية والقُطرية والمحلية.

ومن الضروري اتخاذ إجراءات عاجلة لتعبئة الطاقة المحدِثة للتحول الكامنة في تريليونات الدولارات من موارد القطاع الخاص، وإعادة توجيه تلك الطاقة وإطلاق العنان لها من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة. وثمة حاجة إلى توجيه استثمارات طويلة أجل، بما في ذلك الاستثمار الأجنبي المباشر، إلى قطاعات ذات أهمية حاسمة، وخاصة في البلدان النامية. وتشمل هذه القطاعات الطاقة المستدامة والهياكل الأساسية والنقل، علاوة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وسيتعين على القطاع العام أن يحدد وجهته بوضوح. فأُطر الاستعراض والرصد وهياكل التنظيم والحفز التي توضع للتمكين من إجراء

هذه الاستثمارات يجب تنقيحها إذا أريد لها أن تجتذب الاستثمارات وأن تعزز التنمية المستدامة. وينبغي تقوية آليات الرقابة الوطنية، مثل الأجهزة العليا للرقابة المالية العامة والمهام الرقابية للسلطة التشريعية.

وفيما يلي استعراض أمثلة لأهم أهداف التنمية المستدامة من خلال بعض البنود التي من شأنها التأثير مباشرة في الظروف المعيشية للناس وهى:

١. المياه : تهدف الاستدامة الاقتصادية فيها إلى ضمان إمداد كافٍ من المياه ورفع كفاءة استخدام المياه في التنمية الزراعية والصناعية والحضرية والريفية. وتهدف الاستدامة الاجتماعية إلى تأمين الحصول على المياه في المنطقة الكافية للاستعمال المنزلي والمشاريع الزراعية الصغيرة للأغلبية الفقيرة. وتهدف الاستدامة البيئية إلى ضمان الحماية الكافية للمستجمعات المائية والمياه الجوفية وموارد المياه العذبة وأنظمتها الإيكولوجي.
٢. الغذاء: تهدف الاستدامة الاقتصادية فيه إلى رفع الإنتاجية الزراعية والإنتاج من أجل تحقيق الأمن الغذائي الإقليمي والتصديري. وتهدف الاستدامة الاجتماعية إلى تحسين الإنتاجية وأرباح الزراعة الصغيرة وضمان الأمن الغذائي المنزلي. وتهدف الاستدامة البيئية إلى ضمان الاستخدام المستدام والحفاظ على الأراضي والغابات والمياه والحياة البرية والأسماك وموارد المياه.
٣. الصحة: تهدف الاستدامة الاقتصادية فيها إلى زيادة الإنتاجية من خلال الرعاية الصحية والوقائية وتحسين الصحة والأمان في أماكن العمل. وتهدف الاستدامة الاجتماعية فرض معايير للهواء والمياه والضوضاء لحماية صحة البشر وضمان الرعاية الصحية الأولية للأغلبية الفقيرة. وتهدف الاستدامة البيئية إلى ضمان الحماية الكافية للموارد البيولوجية والأنظمة الإيكولوجية والأنظمة الداعمة للحياة.
٤. المأوى والخدمات : تهدف الاستدامة الاقتصادية فيها إلى ضمان الإمداد الكافي والاستعمال الكفء لموارد البناء ونظم المواصلات. وتهدف الاستدامة الاجتماعية ضمان الحصول على السكن المناسب بالسعر المناسب بالإضافة إلى الصرف الصحي والمواصلات للأغلبية الفقيرة. وتهدف الاستدامة البيئية إلى ضمان الاستخدام المستدام أو المثالي للأراضي والغابات والطاقة والموارد المعدنية.
٥. الدخل : تهدف الاستدامة الاقتصادية فيه إلى زيادة الكفاءة الاقتصادية والنمو وفرص العمل في القطاع الرسمي. وتهدف الاستدامة الاجتماعية إلى دعم المشاريع الصغيرة وخلق الوظائف للأغلبية الفقيرة في القطاع غير الرسمي. وتهدف الاستدامة البيئية إلى ضمان الاستعمال المستدام للموارد الطبيعية الضرورية للنمو الاقتصادي في القطاعين العام والخاص وتهدف ايضا إلى الزيادة في الدخل الفردي لتحقيق الرفاه الإجتماعي.

دور تقنية المعلومات في تحقيق التنمية المستدامة

في هذا العصر الذي تحدد فيه التكنولوجيات القدرات التنافسية، تستطيع تقنية المعلومات أن تلعب دوراً مهماً في التنمية المستدامة، إذ يمكن تسخير الإمكانات اللا متناهية التي توفرها تقنية المعلومات من أجل إحلال تنمية مستدامة اقتصادية واجتماعية وبيئية، وذلك من خلال تعزيز التكنولوجيا من أجل التنمية المستدامة كما يلي:

١. تعزيز أنشطة البحث والتطوير لتعزيز تكنولوجيا المواد الجديدة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتكنولوجيات الحيوية، واعتماد الآليات القابلة للاستدامة.
٢. تحسين أداء المؤسسات الخاصة من خلال مدخلات معينة مستندة إلى التكنولوجيات الحديثة، فضلاً عن استحداث أنماط مؤسسية جديدة تشمل مدن وحاضنات التكنولوجيا.
٣. تعزيز بناء القدرات في العلوم والتكنولوجيا والابتكار، بهدف تحقيق أهداف التنمية المستدامة في الاقتصاد القائم على المعرفة، ولاسيّما أن بناء القدرات هو الوسيلة الوحيدة لتعزيز التنافسية وزيادة النمو الاقتصادي وتوليد فرص عمل جديدة وتقليص الفقر.
٤. وضع الخطط والبرامج التي تهدف إلى تحويل المجتمع إلى مجتمع معلوماتي.. بحيث يتم إدماج التكنولوجيات الجديدة في خطط واستراتيجيات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، مع العمل على تحقيق أهداف عالمية كالأهداف الإنمائية للألفية.
٥. إعداد سياسات وطنية للابتكار واستراتيجيات جديدة للتكنولوجيا مع التركيز على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

التنمية المستدامة من وجهة نظر منظمة الفاو

ترى منظمة الأغذية والزراعة العالمية الفاو أنّ التنمية المستدامة هي عبارة عن عمليّة إدارة قواعد الموارد الطبيعية، والعمل على توجيهها نحو التغير التقني والمؤسسي بصورة تضمن تحقيق واستمرار

إشباع الحاجات البشرية للأجيال الحالية وكذلك المستقبلية، كما ترى أن تلك التنمية وخاصة في مجال الزراعة والغابات والمصادر السمكية تحمي الثروة الطبيعيّة بما فيها الأرض والمياه والمصادر الوراثيّة النباتية، وكذلك الحيوانية من أي أضرار قد تلحق بها، ولا تضر بالبيئة، كما وتتسم بأنها ملائمة من الناحية الفنية والتقنية، ومن الناحية الاقتصادية ولا يرفضها المجتمع.

https://www.acciona.com,

خصائص التنمية المستدامة

من أهم خصائص التنمية المستدامة:

١. التنمية المستدامة تنمية طويلة الأمد، حيث تأخذ بعين الاعتبار حقوق الأجيال القادمة في موارد الأرض وتسعى إلى حمايتها.
٢. تلبّي احتياجات الفرد الأساسيّة والضروريّة من الغذاء، والكساء، والحاجات الصحيّة والتعليمية التي تؤدّي إلى تحسين الأوضاع الماديّة والاجتماعيّة للبشر دون الإضرار بالتنوّع الحيويّ، وهذا من أولويّاتها فعناصر البيئة منظومةٌ متكاملةٌ والحفاظ على التوازن ما بين هذه العناصر يوّفر بيئةً صحيةً للإنسان.
٣. تحافظ على عناصر المحيط الحيوي ومركباته الأساسيّة، مثل: الهواء والماء؛ حيث تشترط الخطط عدم استنزاف الموارد الطبيعيّة في المحيط الحيويّ، وذلك برسم الخطط والاستراتيجيات التي تحدّد طرق استخدام هذه الموارد مع المحافظة على قدرتها على العطاء.
٤. تعتمد على التنسيق بين سلبيّات استخدام الموارد واتجاهات الاستثمارات؛ حيث تعمل جميعها بانسجامٍ داخل منظومة البيئة، بما يحقّق التنمية المتواصلة المنشودة.

http://www.sd-commission.org.uk

٥. تراعي حق الأجيال القادمة في الموارد الطبيعية لكوكب الأرض.
٦. تحسين نوعية الحياة ، إن الهدف الحقيقي للتنمية هو تحسين نوعية حياة البشر، حياة أكثر صحة ويسر وتعليم أكفأ وحقوق .
٧. تؤدي التنمية المستدامة إلى زيادة البدائل المتاحة للتكيف مع البيئة ، عن مبدأ الاعتماد على الذات.

(عبدالمسيح سمعان ، ٢٠١٧: ٣٣-٣٤)

التعليم من أجل التنمية المستدامة

شهدنا خلال عشرات السنوات الماضية تزايد الاهتمام الدولي في تضمين مفهوم الاستدامة في التعليم، بغرض بناء جيل المستقبل، القادر على التعامل مع التنمية المستدامة، فنحن نعيش في زمن سريع التغير

ويتسم بالمنافسة الحادة، وهذا يبرز أهمية التعليم وإعادة تشكيل مناهجه، حتى تنسجم مع الاحتياجات المجتمعية، وتتوافق مع المتغيرات التقنية والإعلامية، التي تشهدها المنطقة.

ولا شك في أن أساس الاهتمام بالتنمية المستدامة أنها الهدف الأساسي للمرحلة المقبلة، وهذا الهدف لا بد أن يبدأ بالاهتمام بالتعليم بمختلف مراحله وأركانه، خاصة القائمين عليه، من أساتذة وعاملين وأدوات التعلم وغيرها بهدف رفع قيمة المواطن، وزرع الاهتمام والولاء للبحرين ومستقبلها.

ويتمثل أحد الأهداف الاستراتيجية الرئيسة للاستدامة في التركيز على حياة الأجيال المستقبلية وجودة الحياة وبالتالي، إيجاد مجتمع قادر على التفهم والعمل لحماية مصادرنا الطبيعية، حيث تستلزم متطلبات الاستدامة المطبقة تثقيف جيل الشباب بطريقة تمكنهم من ممارسة دور قيادي لمواصلة استراتيجية الاستدامة. ويحتاج تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة إلى استراتيجية محلية واضحة وتكون جزءاً من الشبكة العالمية التي تساعد في تحقيق هذا الهدف، حيث قامت العديد من البلدان في العالم بدمج الاستدامة في أنظمتها التعليمية، فهناك أعداد كبيرة من التجارب التي يمكن الاستفادة منها من أجل تحسين إمكانية التعليم لخلق جيل شباب جاهز لبناء قدرات معرفة استدامة عالية، ودعم ثقافة الاستدامة المحلية. فقد حولت التنمية المستدامة مركز اهتمام السياسات الاقتصادية من مجرد تحقيق النمو الاقتصادي – ممثلاً بنمو الناتج المحلي الإجمالي – إلى تحقيق التنمية بمفهومها الواسع الذي يأخذ في الاعتبار الحفاظ على الموارد الطبيعية والبيئة حيث تهدف التنمية المستدامة إلى تحقيق العدالة الاجتماعية، ليس داخل الجيل الواحد، بل بين الأجيال المتعاقبة.

ان التنمية المستدامة «هي عدم انخفاض مستوى الرفاهية عبر الزمن»، بمعنى أن أي نمط للتنمية يهتم بتحسين مستوى رفاهية الأفراد في الوقت الحالي على حساب مستوى رفاهيتهم في المستقبل، يعدّ نمطاً غير مستدام.

أي أن التنمية المستدامة تهدف إلى تعظيم النفع الصافي من التنمية الاقتصادية، مع مراعاة الحفاظ عبر الزمن على نوعية الموارد والخدمات البيئية ومستواها.

ويعتبر حق التعليم للجنسين أحد الأهداف الإنمائية للألفية، كما يؤكد تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بشأن التنمية البشرية على أن التنمية المستدامة لا يمكن اختزالها في البعدين الاقتصادي والسياسي، بل يجب كذلك مراعاة الأبعاد الثقافية والاجتماعية والإيكولوجية والإنسانية والروحية، مما يجعل دور التعليم حاسماً بقدر أكبر.

ويعدّ الحدّ من الفقر والقضاء على الجوع وتوفير التعليم للجميع وزيادة المستويات التعليمية للشباب وتعزيز المساواة بين الجنسين، بعض الأهداف التي تتيح في رأي برنامج الأمم المتحدة الإنمائي

المضي صوب تحقيق أشكال من التنمية المستدامة ويعتبر التعليم ومؤسساته أحد العوامل المؤثرة في عمليات النمو والتنمية الاقتصادية، حيث يُعدّ إسهام التعليم في التنمية من أهم القضايا الجوهرية التي عالجها علماء الاقتصاد والتربية، وتركز اهتمام الباحثين على العلاقة بين التعليم والتنمية وعوائدها على النمو الاقتصادي ودور القوى العاملة المدربة في ذلك.

ولعل دور التعليم ومؤسساته في عمليات النمو الاقتصادي والتنمية يتحدد بأساليب متعددة، منها بمقدور التعليم أن يقوم بدور رئيس في التحول المطلوب إلى مجتمعات أكثر استدامة بالتنسيق مع المبادرات الحكومية ومبادرات المجتمع المدني والقطاع الخاص. فالتعليم يصوغ القيم ووجهات النظر، ويساهم أيضاً في تنمية وتطوير المهارات والمفاهيم والأدوات التي يمكن أن تستخدم في خفض أو إيقاف الممارسات غير المستدامة.

ولا ينحصر دور التعليم المتعدد الأوجه في مجال الاستدامة في جانبه الإيجابي، إذ يمكن أن يعزز ممارسات غير مستدامة. ومن ذلك الاستهلاك المفرط للموارد، والإسراع في تآكل معارف السكان الأصليين وطرق عيشهم ذات الاستدامة النسبية. لذلك قد يتطلب الأمر تكييف التعليم وتحويله لضمان تأثيره الإيجابي فالتنمية المستدامة في ظل التعليم هي العمليات التى بمقتضاها توجه الجهود لكل من الأهالي والحكومة لتحسين الأحوال الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية فى المجتمعات المحلية لمساعدتها على الاندماج فى حياة الأمم، والإسهام فى تقدمها بأفضل ما يمكن. إذن التنمية بمفهومها العام، تتضمن تطوير الأرض، والمدن، والمجتمعات، وكذلك الاقتصاد، والأعمال التجارية، والمشروعات، والأنشطة، واستهلاك الموارد، وما يصحب ذلك من زيادة فى عمليات الإنتاج فى المجالات المختلفة.(يوسف المشعل ، ٢٠١٩)

لماذا تعتبر الاستدامة أمراً هاماً في التعليم؟

يتمثل الهدف الرئيسي لإدخال الاستدامة في التعليم في ضمان استمرارية التنمية المستدامة في البلاد من جذورها مع عملية تدريجية. كما أن متابعة الاستراتيجية هي قضية رئيسية في هذه العملية. تلعب الاستدامة في التعليم دورا هاماً في رفع الوعي بالحاجة للتنمية المستدامة وتعبئة جيل الشباب لتحقيق هذا الهدف.

وقد نشرت اليونسكو مشروعات دولية ناجحة بما يخص الممارسات في مختلف البلدان التي تحاول إيجاد بدائل جديدة للتعليم من أجل الاستدامة. ومن بين هذه الممارسات واحدة تم القيام بها في النرويج وتهدف إلى تطبيق التعليم البيئي النرويجي كأداة للتنمية المستدامة وكان المشروع يستهدف المدارس بكافة

المستويات في النرويج ,وركزت على التعليم/التعلم والمعلمين ومسؤولية الشركات، والبيئة والمياه وتغير المناخ والتنوع البيولوجي والاستهلاك المستدام والمواطنة.

(هوشيار نورالدين ،٢٠١٩)

https://www.envirocitiesmag.com/articles/enviromental-education-and-awareness/education-for-sustainable-development.php. Acses 16/7/2019

الأهداف التي تسعى الوزارة لتحقيقها من خلال التنمية المستدامة

تسعى الوزارة إلى تحقيق رؤيتها في التنمية المستدامة للوصول إلى تنمية تحقق متطلبات الحاضر بكفاءة دون تهديد فرص الأجيال القادمة بتحقيق احتياجاتهم وتطلعاتهم. وبمعنى آخر تحقيق تنمية تغذي الاقتصاد وتبني الأجيال وتحسن جودة المعيشة دون تهديد الموارد الطبيعية والبيئية في المملكة. وهذه لمحة مبسطة لأهداف وتطلعات ومجهودات الوزارة في العمل على محاور التنمية المستدامة لتحقيق هذه الرؤية.

تحقيق التعليم العالي الشامل، العادل، ذو الجودة والنوعية العالية لجميع فئات المجتمع لبناء رأس المال البشري اللازم لتحقيق التنمية المستدامة.

١. تشجيع التعليم المستمر وتوفير فرصه للجميع.
٢. الاستمرار في تحقيق مبدأ المساواة بين الجنسين في فرص التعليم والتعلم.
٣. تحقيق نمو اقتصادي مستدام، شامل وعادل.
٤. تحقيق بنية تحتية متمكنة في قطاع التعليم العالي للمساعدة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.
٥. رفع مستوى الإنتاج الفكري والعلمي لتكوين رافد يحقق التوازن مع الاستهلاك للموارد الطبيعية.
٦. المحافظة على البيئة والموارد الطبيعية بما يضمن استمرارها للأجيال القادمة ويشمل ذلك معالجة التغير المناخي ومقاومة انحسار البيئات الطبيعة.

المحاور التي تعمل من خلالها الوزارة لتحقيق التنمية المستدامة

تعمل الوزارة كجزء من منظومة الجهات الحكومية في المملكة على عدة محاور لتحقيق التنمية المستدامة من خلال السعي لتحقيق الأهداف آنفة الذكر. ومن أبرز المحاور التي تعمل من خلالها الوزارة:

☒ تحقيق الاستدامة المجتمعية أو البشرية

☒ تحقيق الاستدامة الاقتصادية

☒ تحقيق الاستدامة البيئية

وإلى جانب البرامج والمبادرات التي تعمل عليها الوزارة في تحقيق رؤيتها في بناء مجتمع معرفي يعتمد على اقتصاد المعرفة وذلك بالعمل على الهدفين الرئيسين أعلاه، فقد رأت الوزارة أهمية التحول إلى الحكومة الإلكترونية والمتنقلة لما لذلك من ارتباط مباشر بجميع أهداف التنمية المستدامة. ومن مبادرات الوزارة في استغلال الحكومة الإلكترونية والحكومة المتنقلة تحقيق المحاور الثلاثة أعلاه:

- التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد
- المكتبة الرقمية السعودية
- البيانات التعليمية المفتوحة
- المشاركة المجتمعية الإلكترونية
- تنمية المؤهلات العلمية والعملية للخريجين (كمشروع سفير الخريجين)
- المبادرات البيئية ومبادرات تخفيض استهلاك الموارد الطبيعية

مساهمة الحكومة والخدمات الإلكترونية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة

إلى جانب المبادرات والمشاريع المباشرة في سبيل تحقيق التنمية المستدامة، فتعمل الوزارة على استغلال مبادئ ومفاهيم الحكومة الإلكترونية والمتنقلة والفرص التي تتيحها في جميع مبادراتها ومشاريعها وخططها الاستراتيجية. ومن ذلك

١. تعزيز مبدأ الشفافية والمسؤولية من خلال البيانات المفتوحة
٢. تعزيز مبادئ الفعالية والكفاءة من خلال المعاملات الإلكترونية
٣. توفير أعلى مبادئ الجودة في التعليم العالي وتكافؤ الفرص لتعزيز المعرفة والمهارات اللازمة لبناء المجتمع عبر تحديد التخصصات والجامعات التي تُوصي وزارة التعليم بها لجميع الراغبين بالدراسة في الخارج من خلال نظام الجامعات الموصى بها.
٤. تعزيز مبادئ المشاركة المجتمعية الإلكترونية
٥. تحقيق الاستدامة الاقتصادية من خلال تشجيع البحث العلمي وتعزيز الإنتاج الفكري والعلمي وبناء رأس المال البشري اللازم لتحقيق التنمية المستدامة
٦. تحقيق مبدأ الحكومة الخضراء من خلال العمل على التحول الإلكتروني الكامل وتقليل استهلاك الموارد الطبيعية (لمزيد من المعلومات حول الحكومة الخضراء فظلا قم بزيارة قسم صداقة البيئة)
٧. الاستمرار في تحقيق مبدأ المساواة بين الجنسين في فرص التعليم والتعلم من خلال طرح برنامج خادم الحرمين الشرفين للابتعاث الخارجي.

٨. إتاحة خدمة إصدار التراخيص للتعليم الأهلي بشكل إلكتروني مما يسهم في تحفيز القطاع الخاص للاستثمار في التعليم لتحقيق نمو اقتصادي مستدام.
٩. الإسهام في تقليل نسبة المعلمين والمعلمات الذين يخدمون العملية التعليمية بعيداً عن أسرهم، عبر إتاحة خدمة نقل المعلمين والمعلمات مما ينعكس على تحقيق التنمية الاجتماعية.
https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/SustainableDevelopment.aspx

أهمية استدامة التعليم في مؤسسات التعليم العالي

دائما وابداً يحتل التعليم العالي اهمية كبيرة لما له من دور في ضخ مخرجات يقع على عاتقها مسئولية النهوض بالمجتمع وحمل عبئ العملية التنموية، حيث أن مخرجات مؤسسات التعليم العالي هي التي ستقرر مستقبل الاقتصاد والتنمية، ومن هنا كان على هذه المؤسسات أن تعيد النظر في برامجها وخططها بشكل مستمر من اجل جعل هذه الخطط والبرامج مناسبة مع متطلبات سوق العمل، كما على هذه المؤسسات أن تحمل دورها الاساسي في إعداد الأفراد وبناء مهاراتهم لمواكبة التغيرات والتطوير.

وبالتالي علينا دعم عملية التعليم المستدامة اي دعم التعليم طوال الحياة وفي كل الأوقات والأماكن وخارج حدود المؤسسة التعليمية، وهذا المفهوم يسهم بدوره في تعزيز تطوير التعليم ونشر المعرفة وتعميقها وتثبيتها، كما يسهم في وضع برامج وخطط حديثة للتعليم.. وتعزيز وتشجيع التطوير في العملية التعليمية، كما يسهم في توفير اليات تعليمية حديثة للتعلم.

أن التعليم المستمر يرتبط ارتباطاً وثيقاً في فهم الفرد وتطوير رؤيته وتطوير فهمه للآخرين. ففهم المرء للعلوم الحديثة في كل أنحاء العالم، جزء محوري من التعليم الرامي إلى بناء مستقبل مستدام. فعلى كل بلد وكل جماعة ثقافية وكل فرد أن يتعلّموا المهارات التي تمكنهم من تطوير معلوماتهم ومعرفتهم في سياق الاستدامة.

كذلك التعليم المستدام او المستمر يسهم في دعم عملية التعلم للمعرفة والذي يتضمن كيفية البحث عن مصادر المعلومات للإفادة من فرص التعلم مدى الحياة. واخيراً التعلم المستمر يسهم في عملية التعلم للتعايش مع الآخرين والذي يتضمن اكتساب المتعلم لمهارات فهم الذات والآخرين، وإدراك أوجه التكافل فيما بينهم، والاستعداد لحل النزاع، وإزالة الصراع، وتسوية الخلافات، وخلق بيئة تعليم عال سليمة قادرة على العطاء والتطوير.

(اسمهان الطاهر ، ٢٠١٤)

أهداف التنمية المستدامه

تطوير اقتصاد سوق تنافسي ، وفعال يعتمد على المعلومات والتكنولوجيا المتطورة وذلك للآتى:
١. التشجيع على استخدام تكنولوجيا المعلومات كأداه عملية وهامه لتطوير القطاعات المختلفة بهدف تحقيق التنمية المستدامه.

٢. تشجيع الاستثمارات الأجنبية والعربية لتوفير فرص عمل من أجل رفاهية المواطنين.
٣. مشاركة القطاع الخاص في جميع المجالات الاقتصادية لزيادة فاعلية إستخدام الموارد المتاحة ، وتوفير فرص عمل إضافية.
٤. دعم المؤسسات الصناعية بالاستشارات الفنية.
٥. إعداد برامج متكاملة لرفع كفاءة أداء الجهاز الإداري للدولة لتحقيق ما يلي:

أ- التطوير المؤسسي لجميع الوحدات الإدارية .
ب-تنمية وتفعيل دور الموارد البشرية من خلال التدريب وتنمية المهارات.
ج-تطوير النظام الإداري بما يحقق إعداد وتأهيل وتمكين كوادر الصف الثاني والثالث وهكذا على إستدامة للعمل على إستدامة البشر من خلال نقل الخبرات.
د- تطوير نظم إدارة الدولة.
هـ-ربط وتكامل قواعد البيانات الاقتصادية القومية.
و- ترسيخ مفاهيم النزاهة والشفافية والعدالة وتكافؤ الفرص داخل الجهاز الإداري.
ز- مساهمة القطاع الخاص في عمل برامج تؤهل لسوق العمل.

(محمد إبراهيم عليم ، ٢٠١٣: ٣٢٩-٣٣٠)

تحديات التنمية المستدامة:

يمكننا تمييز ثلاث أكبر تحديات تواجه التنمية المستدامة، منها ما يأخذ طابع اجتماعي، ومنها ما يأخذ طابع اقتصادي وأخرى ذات الطابع البيئي الطبيعي.

١. تحديات اجتماعية:

لعل أهم تحدي اجتماعي تمثله ظاهرة الفقر التي تشكل عقبة في وجه تحقيق التنمية المستدامة ، فالوقوع في مصيدة الفقر لا يسمح بتحقيق التنمية البشرية التي تعتبر أهم مؤشر من مؤشرات التنمية المستدامة، وتجاوز عقبة الفقر، يعني التوجه نحو عملية توسيع الحريات الحقيقية للأفراد، من خلال عوامل محددة لهذه الحريات :المتاحات الاقتصادية والاجتماعية(تسهيل وسائل التربية والصحة) الحريات السياسية والمدنية (بالتفكير في حرية المشاركة في الحوار العمومي أو ممارسة حق الرقابة)، التصنيع، التقدم التقني أو التطورات الاجتماعية كلها تؤدي إلى توسيع الحرية الفردية.

٢. تحديات اقتصادية:

إن أكبر تحدي بالنسبة لعملية التنمية المستدامة في الوقت الراهن، هو تفاقم الأزمات الاقتصادية وآثارها العكسية على أهداف التنمية المستدامة .حيث أن الاضطرابات المالية الكبيرة التي بدأت في عام2007، تحولت إلى أزمة اقتصادية كاملة في سبتمبر 2008 ، وأسفرت عن ازدياد معدلات البطالة وهي الآن تنذر بالتحول إلى مشكلة إنسانية كبيرة، وفي الواقع لم ينج أي بلد من بلدان العالم من آثار هذه

الأزمة الآخذة في الاتساع، ومن المرجح استمرار نتائجها حتى أواخر عام . 2014 فهذه الأزمة تختلف عن سابقاتها كونها قد وضعت البرامج التنموية في تحدي كبير على الأصعدة التالية:

• حماية أشد الناس تعرضا للمعاناة من عواقب الأزمة الفورية وطويلة الأمد.

• الحفاظ على برامج الاستثمار في البنية الأساسية في الأمد الطويل واستدامة إمكانات تحقيق النمو الاقتصادي، وخلق فرص العمل التي يتصدرها القطاع الخاص ولاسيما من خلال المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الحجم التي تواجه حاليا في كثير من الحالات توتر قوي في المجال المالي ومجال الإنتاج، وهذه الحالات قد تفاقمت بفعل الأزمة الحالية، وهذا ما أدى فعلا عن انقطاع هذه المؤسسات عن ممارسة مسؤولياتها الاجتماعية (التقرير السنوي للبنك الدولي2009)، وبالتالي رهن البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة، والذي يهدف إلى تحقيق النمو المستدام والملائم للبيئة .ومازالت هناك تحديات جسام أمام عملية التنمية ومنها على سبيل المثال تفشي فيروس ومرض الإيدز وتغير المناخ، وتسيير الإجراءات المتخذة لمواجهة الأزمات القصيرة وطويلة الأمد جنبا إلى جنب . (بوزيان العجال، ونوال شمه ، ٢٠١٤ : ٣٠٥-٣٠٧)

٣. تحديات بيئية:

يعد التلوث أكبر تحدي للبشرية ولاسيما ذلك الناتج عن انتشار الغازات الدفينة، حيث يشير "جون فرانسوا نوال" أن هذا التلوث يؤدي إلى أخطار غير معروفة جدا وأكيدة على مستوى العديد من الأجيال وخاضعة لجهل علمي كبير عن كثافته وعن إنتاجه.

(Catherine Aubertin & Frank-Dominique Vivien,2010,147)

المراجع

اسمهان ماجد الطاهر(٢٠١٤) .**أهمية استدامة التعليم في مؤسسات التعليم العالي** ، تاريخ النشر: ١٠/ ٢٠١٤ ، الجمعة .

أماني عبد العزيز (٢٠٠٨). الإستدامة البيئية والنمو الاقتصادي في الدول النامية ، **المجلة المصرية للتنمية والتخطيط** ، العدد الأول ، المجلد السادس عشر .

بوزيان العجال ، ونوال شمه (٢٠١٤). التنمية المستدامة محددات وتحديات ، **مجلة الاستراتيجية والتنمية** ، جامعة عبدالحميد بن باديس مستغانم – كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، العدد السادس.

خالد مصطفى قاسم (٢٠٠٥). إدارة البيئة من منظور التنمية المستدامة ، القاهرة: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع .

صلاح عباس (٢٠١٠). **التنمية المستدامة فى الوطن العربى** ، الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

عبد الرحيم محمد علي البركي(٢٠١٢). التنمية المستدامة، مجلة الاقتصاد والتجارة، جامعة الزيتونة ، كلية الإقتصاد والعلوم السياسية، العدد الثاني.

عبدالمسيح سمعان عبدالمسيح (٢٠١٧) . التنمية المستدامة، **المؤتمر العلمي التاسع عشر**: التربية العلمية والتنمية المستدامة ، القاهرة : الجمعية المصرية للتربية العلمية ..

عفاف عبد العزيز عبد الرحمن (٢٠١٣) . استراتيجية مقترحة لتفعيل دور المجتمع المدني في التنمية المستدامة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، قسم العلوم الاقتصادية والقانونية والإدارية البيئية ، معهد الدراسات والبحوث البيئية ، جامعة عين شمس.

عمر بن لخضر خلفاوي (٢٠١٥). **التنمية المستدامة للمنظمات جودة ، بيئة ، صحة وسلامة مهنية** ، عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع .

محمد إبراهيم عبد اللطيف عليم (٢٠١٣). تفعيل دور الموارد البشرية في تحقيق التنمية المستدامة بمصر (دراسة تطبيقية على محافظة شمال سيناء). **رسالة دكتوراة غير منشورة**، قسم العلوم الاقتصادية والقانونية والإدارية البيئية ، معهد الدراسات والبحوث البيئية ، جامعة عين شمس.

نزار عوني اللبدي(٢٠١٥) . **التنمية المستدامة :استغلال الموارد البيئية و الطاقة المتجددة**، المملكة الأردنية الهاشمية: دار دجلة.

نوزاد عبد الرحمن الهيتى (٢٠٠٦). التنمية المستدامة الحالة الراهنة والتحديات المستقبلية ، **مجلة شئون عربية** ، العدد الخامس والعشرون .

هوشيار نور الدين (٢٠١٩) . **لماذا تعتبر الاستدامة أمراً هاماً في التعليم؟**. الجامعة الكندية في دبي.

يوسف حامد المشعل (٢٠١٩). التعليم من أجل التنمية المستدامة. **جريدة الوطن**. السبت ، ٢٣ فبراير

Catherine Aubertin and Frank-Dominique Vivien.(2010). Sustainable Development: Issues political, economic and social, (Paris: French documentation, p 147.

Mohammed Youssef (2011)"Ecological Sciences for Sustainable Development" ، http://www.unesco.org, Retrieved 17-06-2018. Edited.

- https://www.acciona.com, Retrieved 17-06-2018. Edited.
- What is sustainable development", http://www.sd-commission.org.uk, Retrieved 17-06-2018.
- www: alrai.com/article/673688.html
- https://alwatannews.net/article/817548/Opinion
- https://www.envirocitiesmag.com/articles/enviromental-education-and-awareness/education-for-sustainable-development.php. Acses 16/7/2019
- https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/SustainableDevelopment.aspx
- (http://siteresources.worldbank.org/EXTAR2009/Resources/6223977-1253813071839/AR09_Year_in_Review_Arabic.pdf) التقرير السنوي للبنك الدولي 2009
- https://www. psh.techlib.cz".
- https://www .id.ndl.go.jp".
- https://www .universalis.fr

القيم الثقافية لبيئة العمل الإلكترونية

إعداد

د. ولاء حامد ضرار احمد

دكتوراة الفلسفة في علم الكلام

مقدمة الدراسة:

إن الأخلاق فلسفة علمية تفتح أمام الإنسان ملكوت القيم , والحق أن الحياة الخلقية تفرض على الموجود البشرى المشاركة في ملاء الحياة , وتقبل كل ما له دلالة , والتفتح لكل ما ينطوى على قيمة , وكثيرا ما يخيل إلينا أن علم القيم قد استوعب ,أو أن الانسان قد استطاع إدراك كل ما تنطوى عليه الحياة من ثراء , ولكننا سرعان ما نتحقق من أنه لا زال علينا ان نرى الكثير , ومن هنا فإن الأخلاق –بحكم طبيعتها –تتجه دائما نحو المستقبل , واثقة من أنه لابد مكتشفة فيما يستجد عليها من خبرات ومعان جديدة لم تكن بعد قد وقفت عليها ! صحيح أن الأخلاق لا تستطيع أن تعزل نفسها عن المبادئ الخلقية القائمة بالفعل ,كما أنها لا تملك الحق في التنكر تماما لكل ما بين يديها من مثل عليا لها وجودها الحقيقى ولكن ماهية الأخلاق ستظل دائما هى القيام بدور القوة المحولة في مضمار الحياة .[1]

تلعب القيم دورا بارزا في حياة الأفراد , فهى تشكل الجانب المعنوى في السلوك الإنسانى والعصب الرئيسى للسلوك الوجدانى , والثقافى,والاجتماعى, عند الإنسان , فالقيم تشكل مضمون الثقافة ومحتواها والثقافة هى التعبير الحى عن القيم , كما أنها تلعب دورا بارزا في تحديد سلوك الفرد, وتشكيل شخصيته وتحديد أهدافها في أطار معيار صحيح , كما تعمل القيم على إصلاح الفرد نفسيا وخلقيا , وضبط دوافعه وشهواته ومطامعه كى لا تتغلب على عمله, وتوجهه نحو الخير والاحسان والواجب , كما أن القيم تدفع الفرد إلى العمل وتوجه نشاطه, وتعمل على حفظ نشاطات الأفراد وبقائها موحدة ومتناسقة , وصيانتها من التناقض والأضطراب .

أما على المستوى الاجتماعى , فالقيم تحفظ على المجتمع تماسكه ,إذ تحدد له أهدافه ومثله العليا ومبادئه المستقرة وبالتالى يستقيم المجتمع في وحدة واحدة تحفظه من التشرذم والفرقة وتربط أجزاء ثقافة المجتمع بعضها بعضا حتى تبدو متناسقة , وتعطيها أساسا عمليا يستقر في أذهان أفراد المجتمع , وذلك لكون الثقافة تحتكم لمعايير منضبطة تقبل المتسق مع قيم المجتمع, وتنبذ ما ينافرها , وتساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التى تحدث فيه , وذلك بتحديدها الاختيارات الصحيحة التى تسهل على الناس

١) زكريا إبراهيم :مشكلات فلسفية (المشكلة الخلقية) ,ج٦, دار مصر للطباعة ,الفجالة , د-ت ,ص١٣ .

حياتهم وتحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد , وذلك لكون القيم بمثابة الميزان الذى توزن به الأشياء وبالتالى تعد معيارا لما يقبل أو يرفض من السلوكيات . [١]

فالقيم تتصل بقواعد الثقافة، لكنها عامة أكثر ومجردة من القواعد. فالقواعد هي قواعد للسلوك في حالات محددة، في حين أن القيم هي تحديد ما ينبغي اعتباره خيرا أو شرا. فرفع العلم الوطني في يوم العطلة هو قاعدة، لكنه يعكس قيمة الوطنية. وارتداء الملابس الداكنة والظهور الرسمي هو سلوكيات معيارية في الجنازة. لأنها تعكس قيم الاحترام والدعم من الأصدقاء والعائلة. فالثقافات المختلفة تعكس قيم مختلفة. "وعلى مدى العقود الثلاثة الماضية ،فالعصر التقليدي لطلبة الجامعات أظهر اهتماما متزايدا للرفاهية الشخصية، وقلل فائدة رفاهية الآخرين."ويبدو أن القيم قد تغيرت، وأثرت على المعتقدات، ومواقف طلاب الجامعات.

فالأعضاء يشاركوا في الثقافة حتى لو كانت القيم الشخصية لكل عضو لا تتفق تماما مع بعض القيم المعيارية للعقوبات في الثقافة. وهذا يعكس قدرة الفرد على تجميع واستخلاص جوانب القيمة من ثقافات فرعية متعددة ينتمون إليها فإذا كان أحد أفراد المجموعة يعبر عن القيمة التي هي في صراع خطير مع مجموعة القواعد، فمجموعة السلطة قد تنفذ طرق مختلفة لامتثال التشجيع أو التنديد بالسلوك الغير مطابق لمواصفات أعضائها. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يكون السجن نتيجة الصراع مع القواعد الاجتماعية التي أسست كقانون. [٢]

أما عن الثقافة ,فهو سلوك اجتماعي ومعيار موجود في المجتمعات البشرية.و تعدّ مفهومًا مركزيًا في الأنثروبولوجيا، يشمل نطاق الظواهر التي تنتقل من خلال التعلم الاجتماعي في المجتمعات البشرية. وبعض جوانب السلوك الإنساني، والممارسات الاجتماعية مثل الثقافة، والأشكال التعبيرية مثل: الفن، الموسيقى، الرقص، الطقوس، والتقنيات مثل استخدام ادوات الطبخ، المأوى، والملابس فهي بمثابة كليات ثقافية، توجد في جميع المجتمعات البشرية. اما عن مفهوم الثقافة المادية فيعطى التعبيرات المادية للثقافة، مثل التكنولوجيا، والهندسة المعمارية والفن، في حين أن الجوانب غير المادية للثقافة ,مثل: مبادئ التنظيم الاجتماعي (بما في ذلك ممارسات منظمة سياسية واجتماعية المؤسسات)، الأساطير، الفلسفة، الأدب (على حد سواء المكتوب والشفوي).

---

[١]) إيمان محمدرضا التميمى : أهمية القيم في حياة الإنسان , Alhgad NewsPapper https://www. Alghad.com صحيفة الغد اصدار الشركة المتحدة للصحافة ويكيبيديا , عمان – الأردن ,يوليو ٢٠١٥/٧/١٤ العدد

[2]) Causes of Disputes and Conflicts." Beyond Intractability. Ed. Guy Burgess and Heidi Burgess. Conflict Research Consortium, University of Colorado, Boulder, Colorado. October 2003. Downloaded 13 February 2016. نسخة محفوظة ١٣ نوفمبر ٢٠١٧ على موقع واي باك مشين.

كما ان العلم يتكون من التراث الثقافي غير المادي للمجتمع في العلوم الإنسانية، فالشعور بالثقافة بصفتها سمة للفرد هو الدرجة التي يزرعون بها مستوى معين من التطور في الفنون أو العلوم أو التعليم أو الأخلاق. كما ينظر أحيانًا إلى مستوى التطور الثقافي على أنه يميز
الحضارات عن المجتمعات الأقل تعقيدًا.

توجد أيضا وجهات نظر هرمية حول الثقافة في التمييز الطبقي بين الثقافة الرفيعة للنخبة الاجتماعية وبين الثقافة المتدنية أو الثقافة الشعبية أو الثقافة الفلكلورية للطبقات الدنيا، تتميز بالوصول إلى طبقة رأس المال الثقافي. في اللغة الشائعة، وغالبًا ما تستخدم الثقافة للإشارة على وجه التحديد إلى العلامات الرمزية التي تستخدمها المجموعات لتميز نفسها بشكل واضح عن بعضها البعض مثل الملابس أو المجوهرات. تشير الثقافة الجماهيرية إلى أشكال الإنتاج الجماعي والمستنير للثقافة الاستهلاكية التي ظهرت في القرن العشرين. وقد جادلت بعض مدارس الفلسفة، مثل الماركسية والنظرية النقدية، بأن الثقافة غالبًا ما تستخدم سياسيًا كأداة للتلاعب في الطبقات الدنيا وخلق وعي زائف، وهذه المناظرات شائعة في مجال الدراسات الثقافية في العلوم الاجتماعية الأوسع.

كذلك يرى المنظور النظري للمادية الثقافية أن الثقافة الرمزية البشرية تنشأ من الظروف
المادية للحياة البشرية، حيث أن البشر يهيئون الظروف للبقاء البدني، وأن أساس الثقافة موجود في التصرفات البيولوجية المتطورة عندما تستخدم كاسم المجموع، فإن "الثقافة" هي مجموعة العادات والتقاليد والقيم للمجتمع، والثقافة هي مجموعة المعرفة المكتسبة بمرور الوقت.

في بعض الأحيان، تُستخدم "الثقافة" أيضًا لوصف ممارسات معينة داخل مجموعة فرعية من المجتمع، أو ثقافة فرعية، أو ثقافة مضادة. في إطار الأنثروبولوجيا الثقافية، فإن الأيديولوجية والموقف التحليلي للنسبية الثقافية يؤكدان أنه لا يمكن بسهولة تصنيف أو تقييم الثقافات بشكل موضوعي لأن أي تقييم يقع بالضرورة ضمن نظام قيم ثقافة معينة.[١]

تعريف القيم الأخلاقية

"القيم جمع قيمة , وهى مأخوذة من التقويم وإزالة الإعوجاج ,ويراد بها المثل والمبادئ الاجتماعية السامية المنظمة للسلوك الإنسانى [٢]

فحاجة الفرد للقيم حاجة ماسة , لصلاحة وصلاح المجتمع , ولن تستقيم حياتنا إلا بتمسكنا بكتاب الله وسنة رسوله الكريم (صلى) لأنه حافل بالقيم والآداب والأخلاقيات والعبادات والأحكام التى تنظم حياتنا كلها بطريقة فعالة منتجة للفرد والمجتمع [١]

[١] عادل العوا :العمدة في فلسفة القيم ,دار طلاس ,ط ١,دمشق ,١٩٨٦,ص١٧٨-١٧٩.

[٢] عابد الجابرى :مصادر القيم في الفكر الإسلامى ,الجزائر ,جامعة محمد بوضياف المسيلة , ص ٥-٦-١٣-١٤.

والتى تضبط سلوكيات التعامل بين الناس للوصول بالفرد والمجتمع لسعادة الدنيا والأخرة[٢]

يرى الفيلسوف رالف [٣] برى ان موضوع الاهتمام هو قوامها كلها ونظر فى طرائف الاهتمام وفى تجلى السلوك القيمى فى مجالات الاخلاق وضروب التنظيم الاجتماعى والثقافى والسياسى والحقوقى والاقتصادى والعلمى والجمالى والتاريخى والتربوى وحث بإيضاح صلة القيمة بالميتافيزيقا ووجد أن الخير الاسمى هو المكافؤ الميتافيزيقي لفكرة (الله) عند الفلاسفة االميتافيزيقين لدى رجال اللاهوت وهو التكامل التام الذى يدمج انواع الاهتمام كلها فى اتحاد كلى يشمل الفاعلين جميعا

وليس هذا التكامل سوى مثل أعلى وأن.....كل انسان يهدف الى أن يصبح عنصر من

عناصر الارادة الطيبة الكلية وذلك عندما لايريد إلا الامر الذى يحقق الانسجام الكلى حيث يقر هذا الامر إقرارا كليا."

يرى (سانتيانا) [٤]أن القيم كلها بمعنى من المعانى قيم جمالية،فالعواطف والشهوات نفسها ،وهى تبعث على الرضا ونحن نجد فيها السعادة فى هذه الدنيا انما تتخذ لونا جماليا حينما نتصورها ثابتة لا تقبل الضياع او التغيير وعندما لا تؤدى الحقيقة الى أى منفعة عملية تصبح المتعة التى تحدثها فى النفوس متعة خيالية وتصبح قيمتها قيمة جمالية ،شأنها فى ذلك شأن المنظر الطبيعى بموضوع وتشير الى أهتمام فردا او أكثر من الناس بموضوع أن القيمة تشير الى تلك الناحية من الحياه الانسانية التى تعبرعن دلالات أخرى مثل الخير .... والحق والوجوب .,مثل مقدس،وعادل،واسماء مثل السعادة، والرخاء،والحضارة ،وهى تشير الى اسم مشترك لما سميته هذه الكلمات اوالى محاولة ايجاد اسم مشترك وهى من بين الكلمات التى لا مثيل لهذا المعنى .....التى تصلح،ومن ثم علامات متميزه وتعتبر كلمة قيمه أحن كلمة تشير الى المعنى بتوسع ومرونة

إذن فإن القيم الاخلاقية المتمثلة في الثقافات المختلفة والتى ترتبط فيما بينها برباط وثيق يهدف الى الابحار في عالم التطور والتقدم ومجاراة التكنولوجيا العصرية التى بدورها قادت حركات التغيير والتحول الرقمى الدقيق في شتى مجالات الحياة بشكل منظم وخاصة في بيئة العمل المترابطة بمنظومة رقمية تعبر عن رؤى وأطر بعيدة ومنظمة تتخطى الحدود التقليدية .

العمل عن بعد:

يُعرف العمل عن بعد أنَّه أسلوب عمل يسمح للعاملين بالعمل خارج بيئة المكتب التقليدية، ويعتمد ذلك على مفهوم إمكانية إنجاز العمل بنجاح دون الحاجة للقيام به في مكان مخصص، فبدلًا من الذهاب كلّ

---

[١] ليلى عبد الرشيد عطار : أهمية القيم للفرد والجماعة والمجتمع , صحيفة الجزيرة ,العدد ١٣٦٠٦,الثلاثاء,١٢ محرم ١٤٣١,ص١,al-jazirah .com.

[٢] محمد منير مرسى : التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية , مصر , عالم الكتب ,٢٠٠٥,ص١٥٩-١٦٢.

[٣] رالف بارتن بيرى:- افاق القيمه ترجمة د.عبد المحسن عاطف سلام،القاهرة،١٩٦٨،ص١٣

[٤] رالف بارتن بيرى:- افاق القيمه ترجمة د.عبد المحسن عاطف سلام،القاهرة،١٩٦٨،ص١٣

يوم إلى المكتب الخاص بالعمل يسمح العمل عن بعد بتنفيذ المشاريع وتحقيق الأهداف المرجوّة في أيّ مكان تشاء، حيث يمتاز العمل عن بعد بالمرونة التامّة مقارنةً بالعمل التقليديّ؛ إذ يُمكن التنسيق بين الحياة المهنية والشخصيّة والتعايش معهما بكلّ سهولة ويسر.[١]

سلوكيات وقيم العمل الواجب توافرها في العمل عن بعد

يجب أنْ يتوفر في العمل عن بعد مجموعة من السلوكيات والقيم، حيث تُمثل سلوكيات العمل عن بعد مجموعة من المعايير والقيم الأخلاقيّة التي يجب أنْ يتحلّى بها العامل ضمن نطاق بيئة العمل، وفي المقابل يجب أن يتمتع العامل عن بعد بمجموعة من قيم العمل التي تُساعده على التطوّر والإبداع في عمله، وتتحدد هذه القيم بالضوابط المهنيّة، والأخلاقيّة، والمبادئ والتعاليم التي تُميز الموظفين.

أهم سلوكيات العمل الواجب توافرها في العمل عن بعد

تتمثل أهم سلوكيات العمل عن بعد بكلّ من الآتي:[٢]

١- الشفافية في وقت العمل: يتطلب العمل عن بعد وكذلك العمل المكتبي إنشاء خطة أسبوعيّة وقائمة بمهام العمل، وتحديد المدّة التي يستغرقها العمل عن بعد.

٢- التواصل الفعّال: يُعتبر التواصل أمرًا حيويًا في مسألة العمل عن بعد، فلا بُدَّ من التواصل مع مدير العمل لمناقشة العمل الذي تمَّ إنجازه، والأعمال التي تمَّ التخطيط لها في الآونة القادمة.

٣- فصل أوقات العمل عن الأوقات الشخصيّة: يصعب فصل ساعات العمل عن بعد عن الأوقات الشخصيّة، ولكن من أهم سلوكيات العمل عن بعد هو الفصل بين ساعات العمل عن الحياة الشخصية، وذلك لتجنب إرهاق العمل، والتمتع بالحياة الشخصيّة بعيدًا عن أوقات العمل.

٤- تحمل مسؤولية العمل: يجب على الموظف عن بعد تحمّل مسؤولية العمل؛ وذلك لكسب ثقة صاحب العمل.

أهم قيم العمل الواجب توفرها في العمل عن بعد :

يجب توفر مجموعة من القيم لكلّ من يمتلك عملًا عن بعد، وتتمثل هذه القيم بكلّ مما يلي[٣]

العمل الجادّ والتحلي بأخلاقيات العمل.

- الثقة بالنفس.

---

[1] (remoteyear.com , What is Remote Work? , 11-10-2020

[2] (projectlineservices.com , Four key behaviors of successful remote workers , 11-10-2020

[3] (thebalancecareers.com , Top 10 Work Values Employers Look For , 11-10-2020

- تحمّل المسؤولية.
- القدرة على التكيف مع بيئة العمل عن بعد.
- الصدق والنزاهة.
- دوافع ذاتية لإنجاز الأعمال بالوقت المناسب والمحدد.
- دوافع للتطور والتعلّم.
- الاحترافية في العمل.
- الوفاء.

مهارات العمل عن بعد

تتمثل مهارات العمل عن بعد بكلّ من الآتي:

مهارات الاتصال: تتصدر مهارات الاتصال قائمة مهارات العمل عن بعد، فهو أهم مهارة يمكن أنْ تُعزز العمل عن بعد، وتتعدد آليات التواصل عن بعد عن التواصل المباشر؛ إذ يُمكن التواصل من خلال الدردشة، ومكالمات الهاتف، والتسجيلات الصوتية، ومكالمات الفيديو. المهارات التقنية: يرتكز العمل عن بعد بشكل أساسيّ على التكنولوجيا، حيث تُتيح إدارة النشاط التجاري من أي مكان، فاستخدام الآليات والتطبيقات والأدوات والبرامج التقنية من الأمور الحاسمة والمهمة في إدارة فريق العمل عن بعد.حاسمًا وبالغ الأهمية في بناء وإدارة الفرق التي تعمل عن بعد.

مهارات التنسيق بين البيئات الزمنية المختلفة.

وفي نهاية المقال نكون تعرفنا على سلوكيات وقيم العمل الواجب توافرها في العمل عن بعد، وفي ظل ذلك تعرفنا على ماهية العمل عن بعد الذي يختلف عن العمل المكتبي التقليديّ، كما أوجزنا لكم الحديث عن مهارات العمل عن بعد.

الإدارة الإلكترونية:

يعتبر مصطلح الإدارة الإلكترونية من المصطلحات العلمية المستحدثة في مجال العلوم الإدارية، وقد تم تناولها بالعديد من التعريفات منها على سبيل المثال ما يلي[1] :

- هي وظيفة إنجاز الأعمال باستخدام النظام والوسائل الإلكترونية، وتقوم بإنجاز الوظائف الإدارية من تخطيط، وتنظيم، ورقابة، واتخاذ القرارات من خلال استخدام نظم تكنولوجيا المعلومات في داخل المنظمة من ناحية، كما تقوم بعملية ربط المنظمة بفئة المؤثرين (من موردين، ومشترين، وعملاء، ومنافسين، وأجهزة وهيئات حكومية) وذلك بهدف تطوير علاقات المنظمة مع بيئتها من ناحية أخرى.

[1] محمد سمير أحمد: (الإدارة الإلكترونية). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٩،ص ص٢٠٤-٢٠٦.

- هي أداء العمليات بين مجموعة من الشركاء من خلال استخدام تكنولوجيا معلومات متطورة بغية زيادة كفاءة وفعالية الأداء، وهي عبارة عن تبادل غير ورقي لمعلومات العمليات، وذلك باستخدام التبادل الإلكتروني للبيانات.
- هي التي تستخدم تكنولوجيات شبكة الإنترنت العالمية لتحسين أداء مهامها وعملياتها المختلفة ونقلها لمن يحتاج إليها في داخلها أو خارجها.
- هي استخدام الوسائل والتقنيات الإلكترونية بكل ما تقتضيه الممارسة أو التنظيم أو الإجراءات أو التجارة أو الإعلان، ويطال هذا المعنى حتى الأمور غير الإدارية.
- هي الاستغناء عن المعاملات الورقية وإحلال المكتب الإلكتروني عن طريق الاستخدام الواسع لتكنولوجيا المعلومات، وتحويل الخدمات العامة إلى إجراءات مكتبية تم معالجتها حسب خطوات متسلسلة ومنفذة مسبقاً.
- هي الجهود الإدارية التي تتضمن تبادل المعلومات، وتقديم الخدمات للمواطنين وقطاع الأعمال، بسرعة عالية وتكلفة منخفضة، عبر أجهزة الحاسوب وشبكات الإنترنت، مع ضمان سرية أمن المعلومات المتناقلة.
- هي العملية الإدارية القائمة على الإمكانيات المتميزة للإنترنت وشبكات الأعمال، في تخطيط وتوجيه والرقابة على الموارد والقدرات الجوهرية للشركة والآخرين بدون حدود من أجل تحقيق أهداف الشركة.
- إن الإدارة الإلكترونية ليست أعمالاً يتم إنجازها عبر الشبكة العالمية (الإنترنت)، أو عبر الشبكة الداخلية لمؤسسة ما (الانترانت)، وأيضاً ليست عملية تبادل للملفات والمعلومات داخل منظمة ما أو بينها وبين غيرها من المنظمات (الاكسترانت)، بقدر ما يقودنا المفهوم الواسع لفكرة الإدارة، لذا فالمفهوم الحقيقي للإدارة الإلكترونية الشائع في كثير من الدول هو استخدام نتاج القدرة التقنية في تحسين مستويات أداء الأجهزة الحكومية ورفع كفاءتها، وتعزيز فعاليتها في تحقيق الأهداف المرجوة منها.
- إن فكرة الإدارة الإلكترونية تتعدى بكثير مفهوم الميكنة الخاصة بإدارات العمل داخل المؤسسة، إلى مفهوم تكامل البيانات والمعلومات بين الإدارات المختلفة والمتعددة، واستخدام تلك البيانات والمعلومات في توجيه سياسات وإجراءات عمل المؤسسة نحو تحقيق أهدافها، وتوفير المرونة اللازمة للاستجابة للمتغيرات المتلاحقة سواءً الداخلية أو الخارجية. وتشمل الإدارة الإلكترونية جميع مكونات الإدارة من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم وتحفيز، إلا أنها تتميز بقدرتها على تخليق المعرفة بصورة مستمرة وتوظيفها من أجل تحقيق الأهداف، معتمدة على تطوير البنية المعلوماتية داخل المؤسسة بصورة تحقق تكامل الرؤية ومن ثم الأعمال.

- هي منهج حديث يعتمد على تنفيذ كل الأعمال والمعاملات التي تتم بين طرفين أو أكثر من الأفراد أو المنظمات باستخدام الوسائل الإلكترونية، مثل: البريد الإلكتروني، والتحويلات الإلكترونية، والتبادل الإلكتروني للمستندات، أو الفاكس أو النشرات الإلكترونية.

وبناءً على ما ذكر يمكن الاستنتاج بأن الإدارة الإلكترونية هي عملية بصرية تقوم من خلالها الإدارة بتوظيف منظومة الكترونية متكاملة تعتمد على تكنولوجيا المعلومات لتحسين العمليات الإدارية المختلفة داخل المنظمة عبر تحويلها من العمل اليدوي إلى أعمال تدار بواسطة التقنيات الرقمية، مما يوفر من الجهد والإنفاق وتحقيق الاستفادة القصوى من المعلومات المتاحة.

عناصر وأدوات الإدارة الإلكترونية:

تتكون الإدارة الإلكترونية من أربعة عناصر[١] :

١. عتاد الحاسوب: ويتمثل في المكونات المادية للحاسوب ونظمه وشبكاته وملحقاته.
٢. البرمجيات: وهي تعني الشق الذهني من نظم وشبكات الحاسوب، وتتوزع على فئتين:

أ- برامج النظام: مثل نظم التشغيل، ونظم إدارة الشبكة، ومترجمات لغات البرمجة، وأدوات تدقيق البرمجة، وهندسة البرامج بمساعدة الحاسوب.

ب- برامج التطبيقات: مثل مستعرضات الويب، برامج البريد الإلكتروني، برامج الدعم الجماعي، رسوم الحاسوب، الجداول الإلكترونية، قواعد البيانات، حزم البرامج المالية، برامج التجارة الإلكترونية، برامج إدارة وتخطيط موارد المشروع.

٣. شبكات الاتصالات: وهي الوصلات الإلكترونية الممتدة عبر نسيج اتصالي لشبكات الانترانت والاكسترانت والإنترنت والتي تمثل شبكة القيمة للمنظمة ولإدارتها الإلكترونية.
٤. صناع المعرفة: وهو العنصر الأهم في منظومة الإدارة الإلكترونية، ويقع في قلب هذه المكونات، ويتكون من القيادات الرقمية، والمديرون، والمحللون للموارد المعرفية، ورأس المال الفكري في المنظمة.

خصائص الإدارة الإلكترونية(٢) :

تتميز الإدارة الإلكترونية بالخصائص التالية:

---

[١] رأفت رضوان: (الإدارة الإلكترونية). القاهرة: مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء، ٢٠٠٤،ص ص١٨٣-١٨٧.

[٢] علاء عبدالرزاق السالمى و خالد إبراهيم السليطى : (الإدارة الإلكترونية). عمان: دار وائل للنشر، ٢٠٠٨،ص ص١٠٣-١٠٤.

١. أنها عملية إدارية: وهذا يعني أنها لا تخرج عن نطاق خبرتنا الواسعة في الإدارة سواءً في تحديد الأهداف ورسم السياسات (وإن كانت سريعة التغير) وتوجيه الموارد وفق خيارات استراتيجية وعملية الرقابة عليها.

٢. الإمكانات المتميزة للإنترنت وشبكات الأعمال: وتفسر البعد الإلكتروني والذي يتحدد عبر:

أ- التشبيك الفائق: ويعمل في ظل تعظيم إمكانيات الشبكة وفق قانون متكالف والذي ينص على أن القيمة الحقيقية لكل شبكة اتصال باتجاهين تعادل مربع إمكانيات عدد المشاركين فيها.

ب- التفاعل الآني وعلى مدار الساعة: حيث الإنترنت في تفاعل حي ومباشر وبالوقت الحقيقي سواءً بين العاملين أو بينهم وبين الزبائن والموردين والأطراف الأخرى، كما أن الإنترنت يعمل وفق قاعدة ٢٤ ساعة في اليوم على مدار ٧ أيام في الأسبوع.

ج- التفاعل هنا وفي كل مكان: حيث أن الإنترنت وشبكات الأعمال توفر إمكانات التفاعل والعمل في الوقت الحقيقي مع العاملين أو الزبائن الموجودين هنا حيث الشركة، وفي كل مكان عبر العالم بيسر وسهولة وبتكلفة اتصال محدودة جداً.

د- السرعة الفائقة: إن المزايا التي تتمتع بها الإنترنت في الاتصالات عن بعد، تجعل إرسال رسالة من قارة لأخرى عبر البريد الإلكتروني لا يأخذ أكثر من ١٥ ثانية، بل إن كتابة الرسالة تأخذ أضعاف وقت ايصالها إلى المستقبل في الطرف الآخر من العالم.

هـ- الموارد والعمل عن بعد: إن الشركة مع الإنترنت لم تعد تهتم بالحدود التي تفصلها كموارد مالية وبشرية عن الآخرين، لهذا فإن سمة العمل الأساسية للأعمال الإلكترونية إمكانية العمل بلا حدود، وبالتالي فإن النشاط الافتراضي هو جزء من قدرة الشركة، وإن العاملين عن بعد هم جزء من قوة عمل الشرطة ولو كانوا يقدمون لها خدماتهم من خارجها.

وهناك ايضاً بعض الخصائص المهمة للإدارة الإلكترونية [١] وبيانها كالتالي:

١- السرعة والوضوح: وذلك عبر تجاوز حواجز الإدارة البيروقراطية وتلافي كثير من عقباتها ومعوقاتها الإدارية والاحتراز منها كلياً في ظل السيطرة التامة للإدارة الإلكترونية على معلوماتها ومعاملاتها مع ضمان سرعة إنجاز المعاملات بسرعة فائقة وإرسالها واستقبالها.

٢- عدم التقيد بالزمان والمكان: فإمكانية المراجعة طوال ساعات اليوم، فمواقع الإدارة متاحة عبر الإنترنت، أو عبر أجهزتها المنتشرة في الشوارع (البنوك)، ويقوم الحاسوب بالإجابة على أسئلة المراجع ويتلقى منه معاملته بيسر عبر قائمة من الخيارات والأوامر التي يتيحها للمراجع.

٣- إدارة المعلومات لا الاحتفاظ بها: وذلك عبر توفير برامج للمراجع تمكنه من إنجاز معاملاته عبر شاشاتها وأزرارها وتبسيطها له بدرجة شبه تعليمية.

---

[١] طارق عبدالرؤوف. عامر:(الإدارة الإلكترونية: نماذج معاصرة). القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧،ص ص٥٨-٦١.

٤- المرونة: وذلك بسبب الاستجابة السريعة للأحداث والتجاوب معها، متعديةً بذلك حدود الزمان والمكان وصعوبة الاتصال، مما يعين الإدارة على تقديم كثير من الخدمات لم تكن متاحة في السابق بسبب عوائق الإدارة التقليدية.

٥- الرقابة المباشرة والصادقة: وذلك عبر متابعة مواقع عملها المختلفة في كل المواقع الإدارية وكل منافذها وأجهزتها التي يتعامل معها الجمهور.

٦- السرية والخصوصية: وذلك عبر ما تمتلكه الإدارة من برامج تمكنها من حجب المعلومات والبيانات المهمة وعدم إتاحتها إلا لذوي الصلاحية الذين يملكون كلمة المرور للنفاذ إلى تلك المعلومات.

وبناءً على ما ذكر يمكن الاستنتاج بأنه قد تحولت الإدارة التقليدية إلى عبء ثقيل وسبب في إتلاف القيمة وإعاقة تدفقها، في حين توفر لنا الإدارة الإلكترونية عبر نموذج المنظمة المزيجية مصدراً لتكامل الأبعاد المادية المتوفرة في الإدارة التقليدية مع الأبعاد الرقمية المتوفرة في الإدارة الرقمية، وأن يجمع بينهما كنموذج للإدارة إن ما يميز الإدارة الإلكترونية هو أمر تفتقده الإدارة التقليدية ويؤثر فقده سلباً في أدائها وفعالية دوائرها

وأبرز الفوارق بين الإدارتين يظهر من خلال الجدول التالي[١] :

التصنيف	الإدارة التقليدية	الإدارة الإلكترونية
الميزة	المعاملات الورقية تتعرض للتلف مع مرور الوقت.	النظام الإلكتروني في مأمن من التلف والتقادم ويمكن تأمينه عبر أكثر من وسيط تخزين إلكتروني.
الحفظ	احتمال ضياع المعاملات وأوراق مهمة.	صعوبة فقدان أية بيانات أو معاملات أو ملف من الملفات التي تم حفظها على الشبكة الإلكترونية.
الضياع	صعوبة الاسترجاع.	سهولة البحث في أرشيف الشبكة عن أي معاملة.
الاسترجاع	ارتفاع تكاليف حفظ الملفات والمعاملات واستخراجها.	تكلف فقط ثمن وسائط التخزين أو الشبكة التي حملت عليه المعلومات سلفاً.
التكاليف	تحتاج إلى مخازن ضخمة.	تحتاج الأجهزة المحملة عليها الملفات إلى غرفة صغيرة.
المكان	تتأثر بالعامل البشري.	تضمن برامج الحماية عدم التلاعب بالملفات والمعاملات سواءً بالحذف أو الإضافة.
الحماية	تتأثر بالعامل البشري.	البرامج التقنية تسجل أي إجراء يتم بالساعة والدقيقة والثانية.
التوثيق والضبط	ضرورة التعامل مع الموظف وجهاً لوجه.	يتم التعامل من خلال برامج الحاسوب، أو مكائن الإدارة المخصصة لهذا الغرض.
الإجراءات	خضوعها للارتياح أو التعب أو الوساطة من أحد الطرفين.	لقاء افتراضي، يقوم على إجراء معاملة بين طرفين لا يوجد سوى أحدهما فقط.
طبيعة اللقاء	تحتاج إلى أيام وأشهر.	تتميز بالتفاعل السريع إذ يمكنها استقبال آلاف الطلبات أو الرسائل في زمن قصير وإرسال رسائل لعدد كبير.
التفاعل	تحتاج إلى أيام واشهر لإنجاز المعاملات.	تتفاعل بسرعة فائقة مع مراجعيها.
السرعة	محدودية ساعات الدوام الرسمي.	تقدم خدماتها ٢٤ ساعة يومياً.

[١] الهادي، محمد محمد. (المنظمة الرقمية في عالم متغير). ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر العربي الأول لتكنولوجيا المعلومات والإدارة، ٢٠٠٤،ص ص١٢٩-١٣٠.

مدة الخدمة	صعوبة إنجاز المهام الخاصة نتيجة الإجراءات المتداخلة.	سهولة إنجاز المهام الخاصة بيسر وسهولة.
المهام	لا يتوفر لها إمكانية الاستفادة من الموارد المعلوماتية.	تقوم على استثمار الموارد المعلوماتية وتخزينها.

معالم وخصائص البيئة المحيطة بالإدارة الإلكترونية[١]:

من أهم معالم وخصائص البيئة المحيطة بالمنظمة الرقمية:

١. العولمة: من الضروري أن يوجد للمنظمة الرقمية مهما كان حجمها أو مجال عملها توجه عالمي نحو التجارة الإلكترونية وتقليص الحدود والحد من المعوقات لتدفق المعلومات منها وإليها.
٢. المنافسة: زيادة المنافسة للمنظمة سواءً كانت صغيرة أو كبيرة، إنتاجية أو خدمية، تجارية أو تعليمية، .. الخ، وتعتبر تكنولوجيا المعلومات المتقدمة، أسعار أرخص وجودة أعلى وخدمة أحسن، وتسمح بتطبيق وسائل إبداعية ومبتكرة للوصول إلى العملاء وتقديم ما يطلبونه مما يحقق رضاهم.
٣. المعلومات كمورد رئيسي: تعاظم أهمية المعلومات في بيئة الأعمال، فالمعرفة تمثل القدة، عبر معرفة المنافسين والعملاء والحصول على معلومات دقيقة وصحيحة وفورية عنهم.

مكان العمل الافتراضي والمعالجة الكمبيوترية عن بعد: وهو قيام المنظمات بإعادة هيكلتها عبر: التحجيم الصحيح، استبعاد الحدود الإدارية المبنية على الوظائف، إنشاء فرق عمل للإنتاج والخدمات، والمصادر الخارجية ومكان العمل الافتراضي، والمعالجة الكمبيوترية عن بُعد

ويترابط العمل الافتراضي بالمعالجة الكمبيوترية عن بعد كما يلي(٢) :

أ- مكان العمل الافتراضي: ويمثل تكنولوجيا مدعمة لمكان العمل أينما كان ومتى ينجز بغض النظر عن الموقع والزمان، فلا توجد جدران، ولا حدود.

ب- المعالجة الكمبيوترية عن بعد: تمثل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للعمل في مكان غير الموقع المركزي.

ج- العامل المجتمعي: هو شخص ما يعمل لمنظمة ما إما في المنزل أو موقع العمل أو أي مكان يوجد فيه، بينما يرتبط بالمكتب الرئيسي في شكل ما تجسده تكنولوجيا المعلومات.

أسس الاستعداد الإلكتروني لقيام المنظمة الإلكترونية (١):

---

[١] حسين بن محمد الحسن : (الإدارة الإلكترونية بين النظرية والتطبيق). ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، الرياض، السعودية، ٢٠٠٤،ص ص٢٠٤-٢٠٩.

[٢] نجم عبود نجم :(الإدارة والمعرفة الإلكترونية). عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩،ص ١٧٢.

يمكن تحديد أسس ومعايير الاستعداد الإلكتروني المطلوب توفيرها للمجتمعات العربية كما يأتي:

١. التفاعلية: عبر إتاحة شبكات الحاسبات والمعلومات وإمكانية الوصول إليها، وسهولة استخدامها، وزيادة قدراتها في تبادل المعلومات والخدمات مع كافة المنظمات والمنشآت والأفراد، وتوافر البنيات الأساسية.
٢. القيادة الإلكترونية: وذلك عبر دعم جهود سد الفجوة التكنولوجية، وتوظيفها للتكنولوجيا للقيام بالأعمال والمهام للحكومة الإلكترونية، وتأكيد الشراكة بين الإدارة العليا للمنظمات والقيادة الحكومية، ومراجعة وتقويم التشريعات والقوانين المعمول بها وملاءمتها، وضمان سهولة الوصول إلى المنظمة عبر شبكة الإنترنت.
٣. أمن المعلومات: وذلك من خلال تقوية الحماية والحجية القانونية المرتبطة بالبرمجيات والإبداعات، وسن التشريعات التي تحمي خصوصية وسرية المعلومات للمنظمات والأفراد على حد سواء، وتعظيم العقوبة الجنائية على جرائم الكمبيوتر والتوقيع الإلكتروني والنشر الإلكتروني، .. الخ.
٤. راس المال البشري: من خلال إدارة عليا لقيادات ومديرين أكفاء قادرين على استيعاب التطور التكنولوجي، والاستعانة بمحللين للسياسات المؤثرة على نشوء وتعلم التطبيقات التكنولوجية، واستقطاب المهندسين والفنيين والمستخدمين لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات، وإيجاد البيئة الخصبة لدعم ثقافة الابتكار والإبداع.

خاتمة الدراسة :

في ضوء التحليل فقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

١ – التعددية الثقافية لابد ان تقدر التعايش السلمي والاحترام المتبادل بين الثقافات المختلفة التي تسكن نفس الكوكب.والتواصل الفعال في بيئة العمل الالكترونى يجب ان يؤسس على الشفافية والتفانى والاخلاص ,وتحمل المسئولية والصدق والنزاهة وتقدير قيمة وواجبات وسلوكيات العمل عن بعد من اجل تحقيق الاهداف المرجوة واتقان مهارات العمل عن بعد بشكل ايجابى فعال.

٢– النوع الآلي Mechanistic Structure يمتاز بخصائص التعقيد المرتفع، والمركزية الشديدة والرسمية العالية ، وهذا يعني أن هذا الهيكل التنظيمي يقلل من قدرة المؤسسة على الاستجابة للمتغيرات التي تحدث في بيئة الاعمال كما انه لا يوفر المرونة التي يحتاجها العاملين لاتخاذ القرارات في مواجهتهم لهذه المتغيرات ،ويعيق قدرة المؤسسة علئ خدمة العملاء بطريقة تحقق رضا هم . وفي النتيجة فان الهيكل التنظيمي للمؤسسة بوضعه الراهن سوف يكون معيقا للتغيير والتطور ورفع مستوى الاداء وجودة العمل التي تمكن المؤسسة من المنافسة.

٣– كما أظهرت أن ثقافة المؤسسة تتطور ولكنها ما زالت تتراوح بين الثقافة التقليدية Classic Culture وما بين ثقافة التغيير Change Culture أو كما تسمى ثقافة الجودة ، حيث أن العلاقة بين الرؤساء

---

[١] سعد غالب ياسين :(الإدارة الإلكترونية وآفاق تطبيقاتها العربية). الرياض: معهد الإدارة العامة، ٢٠٠٠،ص٩٢.

والمرؤوسين جيدة ولكنها أثناء فترة العمل ، والموظفون يقدمون اقتراحات لكنها لا تطبق إلا بموافقة الرؤساء ، والعلاقة بين الأقسام لا زالت تنافسية وليس تشاركيه وفي النتيجة فان هذه الثقافة بوضعها الراهن تعتمد في احد أسسها على إشاعة ثقافة التغيير والابتكار والاهتمام بالجودة والعمل بروح الفريق .

٤- وجود مستوى مقبول من الاستخدام الالكترونى و الالتزام التنظيمي بين العاملين في المؤسسة، كما اظهرت الدراسة في تحديدها لنوع وطبيعة هذا الالتزام ان الالتزام المؤثر (Affective) هو الاقوى داخل المؤسسة ، يليه الالتزام المستمر (Continuous) بينما لا يوجد مستوى مقبول من الالتزام المعياري (Normative) داخل المؤسسة .

٥- اظهرت الدراسة ايضا وجود أثر لعناصر البيئة الداخلية التي تم تناولها (الهيكل التنظيمي والثقافة التنظيمية) على مستوى الالتزام التنظيمي، كما اظهرت الدراسة وجود اثر لكل من هذين العاملين بشكل مستقل على البيئة التنظيمية ، أي وجود اثر لطبيعة الهيكل التنظيمي على الالتزام التنظيمي، ووجود اثر لنمط الثقافة التنظيمية على الالتزام التنظيمي في المؤسسة.

٦- لقد ساعدت هذه النتائج فى توضيح خصائص الهيكل التنظيمي لبيئة العمل عن بعد وطبيعة الثقافة التنظيمية ومستوى الالتزام التنظيمي للمؤسسة واثر البيئة الداخلية للمؤسسة على مستوى الالتزام التنظيمي فيها ، ونأمل ان تساعد هذه النتائج التي تقدمها الدراسة ذات فائدة وقيمة لاصحاب القرار في المؤسسة لتطوير البيئة الداخلية للمؤسسة و العمل عن بعد بما يرفع من مستوى الالتزام التنظيمي الذي يساعد في تحسين اداء العاملين وتحقيق التغيير المنشود من قبل ادارة المؤسسة .

٧- تشجيع المنافسة الفعالة بين مقدمي خدمات التكنولوجيا ونظم المعلومات والاتصالات، والشفافية والانفتاح الحكومي، وتحديد مخاطر القوانين والتشريعات التي تعمل في ظلها، ودعم الاستقرار السياسي والقيادي لها، والانفتاح المالي، والتشجيع على الاستثمار.

المراجع

١ - الهادي، محمد محمد. (المنظمة الرقمية في عالم متغير). ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر العربي الأول لتكنولوجيا المعلومات والإدارة، ٢٠٠٤،ص ص١٢٩-١٣٠.

٢ - إيمان محمدرضا التميمى : أهمية القيم في حياة الإنسان , Alhgad NewsPapper https://www. Alghad.com

صحيفة الغد اصدار الشركة المتحدة للصحافة ويكبيديا , عمان – الأردن ,يوليو ٢٠١٥/٧/١٤ العدد

٣- حسين بن محمد الحسن : (الإدارة الإلكترونية بين النظرية والتطبيق). ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، الرياض، السعودية، ٢٠٠٤،ص ص٢٠٤-٢٠٩.

٤- رأفت رضوان: (الإدارة الإلكترونية). القاهرة: مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء، ٢٠٠٤،ص ص١٨٣-١٨٧.

٥ - رالف بارتن بيرى:- افاق القيمه ترجمة د.عبد المحسن عاطف سلام،القاهرة،١٩٦٨،ص١٣

٦ - زكريا إبراهيم :مشكلات فلسفية (المشكلة الخلقية) ,ج٦, دار مصر للطباعة ,الفجالة , د-ت , ص١٣ .

٧ - سعد غالب ياسين :(الإدارة الإلكترونية وآفاق تطبيقاتها العربية). الرياض: معهد الإدارة العامة، ٢٠٠٠،ص٩٢.

٨ - طارق عبدالرؤوف. عامر:(الإدارة الإلكترونية: نماذج معاصرة). القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧،ص ص٥٨-٦١.

٩ - عابد الجابرى :مصادر القيم في الفكر الإسلامى ,الجزائر ,جامعة محمد بوضياف المسيلة , ص ٥-٦-١٣-١٤.

١٠ - عادل العوا :العمدة في فلسفة القيم ,دار طلاس ,ط ١,دمشق ,١٩٨٦,ص١٧٨-١٧٩.

١١ – علاء عبدالرزاق السالمى و خالد إبراهيم السليطى : (الإدارة الإلكترونية). عمان: دار وائل للنشر، ٢٠٠٨،ص ص١٠٣-١٠٤.

١٢– ليلى عبد الرشيد عطار : أهمية القيم للفرد والجماعة والمجتمع , صحيفة الجزيرة, العدد ١٣٦٠٦,الثلاثاء,١٢ محرم ١٤٣١,ص١١,al-jazirah .com.

١٣ – محمد سمير أحمد: (الإدارة الإلكترونية). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٩،ص ص٢٠٤-٢٠٦.

١٤ – محمد منير مرسى : التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية , مصر , عالم الكتب ,٢٠٠٥,ص١٥٩-١٦٢.

١٥ – نجم عبود نجم :(الإدارة والمعرفة الإلكترونية). عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩،ص ١٧٢.

16- Causes of Disputes and Conflicts." Beyond Intractability. Ed. Guy Burgess and Heidi Burgess. Conflict Research Consortium, University of Colorado, Boulder, Colorado. October 2003. Downloaded 13 February 2016. نسخة محفوظة ١٣ نوفمبر ٢٠١٧ على موقع واي باك مشين.

17- projectlineservices.com , Four key behaviors of successful remote workers , 11-10-2020

18- remoteyear.com , What is Remote Work? , 11-10-2020

19- thebalancecareers.com , Top 10 Work Values Employers Look For , 11-10-2020