MAG-370-56/04

سجل تحت رقم 745/13 الرقم
التاريخ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

4 فيفري 2013

وزارة التعليم العالي
و البحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد
- تلمسان -

كلية الأدب و العلوم الإنسانية و العلوم الإجتماعية
قسم الثقافة الشعبية

الموضوع

أنماط الأحكام الأخلاقية و علاقتها بالتحصيل الدراسي

لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي - الثانوية الشرقية سبدو نموذجا

رسالة لنيل شهادة الماجستير في الثقافة الشعبية

إعداد الطالب:
أحمد بشيري

تحت إشراف الأستاذة:
مشربط عفيفة

مكتبة الكلية
كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية
جامعة أبو بكر بلقايد - تلمسان -

2002-2001

الإهداء

* * *

بمناسبة إنجاز هذا البحث فإنني أهدي هذا العمل النافع إلى روح والدي الطاهرة الذي علمني معنى الإخلاص في العمل و إلى أمي الكريمة و زوجتي و أبنائي "عبد الحكيم، هاجر، محمد فيصل" و إخوتي و أخواتي ...

كما أهدي إلى أهلي و أسرتي الكبيرة جميعا معبرا لهم عن المحبة و الاحترام و التقدير ...

كما أهديها كذلك إلى كل من تعلمت منه في هذه الحياة ما يدفع عني الضرر و الشر و يجلب لي الخير و النفع ... إلى هؤلاء جميعا أقدم هذا البحث المتواضع راجيا التوفيق ...

كلمة شكر

بمناسبة إنجاز هذا البحث أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة المشرفة على البحث "مشربط عفيفة" التي وجدت عندها كل المساعدة في التوجيه بنظرتها العلمية و الصبر في قراءة و مناقشة ما كنت أنجزه كل مرة .

كما أتقدم بالشكر للأستاذ يوغازي الطاهر عن المساعدة التي وجدتها منه و خاصة في تحليل النتائج التي استفدت من توجيهاته القيمة. كما أوجه شكري لإدارة المعهد التي تفهمت الصعوبات التي واجهناها هنا أثناء البحث دون أن ننسى الساهرين على شؤون المكتبة الذين لم يبخلوا علينا بمساعداتهم و تسهيل البحث عن المراجع الموجودة لدى المكتبة .

و أخيرا أوجه الشكر المصحوب بالتقدير إلى لجنة المناقشة على جهدها و صبرها في قراءة البحث ثم تقييمه بالتوجيهات العلمية .

و شكرا

مقدمة

مقدمة

من الظواهر المألوفة في حياة الإنسان، أنه يأتي إلى هذا العالم عاجزا لا حول لـــه و لا قوة لا يمتلك من المقدرات و الإمكانات و أنماط السلوك إلا القليل . و لكنه سرعان ما يتغير فيغدو قادرا على الحركة و الكلام و التفكير و التعامل مع الآخرين و ما حولـــه بكفايـــة و فعالية[1] و إذا كان علم النفس هو الذي يبحث في سلوك الكائنات الحية و يحاول أن يتعرف على مسببات هذا السلوك و خصائصه في مجالات الحيـــاة المتعـــددة الأوجـــه الصناعيـــة و الاجتماعية، و الاقتصادية و السياسية، و العسكرية، و المرضية إلا أن لـــه أفاقـــا أوســـع في التطبيق في الحقل التربوي[2] و خاصة علم النفس النمو الذي يدرس التغيرات التي تطرأ علـــى سلوك هذه الكائنات و منها الإنسان و تتبع تطوره من مرحلة إلى أخرى إلا أن علم النفـــس النمو لا يتوقف عند التعرف عن الظاهرة السلوكية و تحديدها و وصفها بل أنه يحاول معرفـــة التغيرات و العوامل المسؤولة عن إحداث هذه الظواهر .

و بذلك ازداد الاهتمام بالطفل و نموه و بعد التطورات الهائلة التي شهدتها المجتمعـــات الإنسانية في مختلف النواحي.

و خاصة بعد الثورة الصناعية و العلمية الحديثة التي أحدثت تغيرات كثـــيرة مســـت مجالات عديدة منها انتقال العلوم من مرحلة الشمول إلى مرحلة التخصص، و ما يترتب عليـــه من ظهور مهارات جديدة و علوم ذات استقلالية عن العلوم الأخرى، و منها علم النفـــس الذي كان أحد الفروع للفلسفة، و قد استقل في القرن التاسع عشر و انفصل عن الفلســـفة، ليستقل بنفسه، و يكون مناهج البحث ثم يمتد إلى فروعه العديدة[3].

من القضايا التي اهتم بها علم النفس دراسة النمو الأخلاقي و هو من الموضوعات التي لاقت اهتماما من قبل العديد من الباحثين في العلوم الإنسانية

---

[1] صالح محمد علي أبوجاور : علم النفس التربوي ص 49

2 عبد الرحمن العيسوي : الطريق إلى النبوغ العلمي ص 32

[3] علم النفس الإجتماعي ، الصناعي، المرضي، التربوي، و الارتقاء أو النمو

و الاجتماعية، لأن النمو الأخلاقي أحد أهم مظاهر النمـــو الاجتمـــاعي و الانفعـــالي في شخصية الفرد[1] و بما أن موضوعنا مرتبط بظاهرة النمو لدى الطفل، فإن النمو يشير إلى جملة التغيرات التي تحدث عند الإنسان أو الحيوان منذ لحظة الإخصاب و حتى الوفاة[2] و نعني بهـذه التغيرات تلك التي تقع في معظمها في مرحلة الطفولة أين يخضع الإنســـان إلى الكثـــير مـــن التحولات في بنائه النفسي و الجسمي و الاجتماعي و المعرفي و الأخلاقي .

لقد جاءت نظرية بياجيه في النمو المعرفي و الأخلاقـــي لتحـــدث تحـــولا كبـــيرا في الدراسات التي اهتمت بنمو الطفل و ذلك سنة 1932 أين صدر له كتاب الحكـــم الأخلاقـــي للأطفال، ثم جاء كولبرج ليطور نظرية بياجيه حيث اجتمعا و اتفقا على أن النمو الأخلاقـــي مرتبط بالنمو المعرفي للإنسان بحكم أن مفهوم الحكم الأخلاقي مفهوم افتراضي نفهم منه أنـــه يمثل تنظيمات مختلفة للتفكير[3] إلا أن الفضل يعود إلى العـــالم السويســـري بياجيـــه نتيجـــة ملاحظاته الكثيرة في عالم الأطفال و خاصة بعد ولادة أبناءه الثلاثة (جاكلين، لورنســـــت، ولوسين) سنة 1925 ثم 1927 ثم 1931 مما أتاح له ذلك فرصة ملاحظة الظواهر السيكولوجية الـــتي شغلت باله عن قرب، و خاصة ظاهرة النمو العقلي و المعرفي .

لقد كان تأثير بياجيه في علم النفس النمو كبيرا في الولايات المتحدة الأمريكية لأنـــه يعتبر من الذين قدموا نظرية شاملة متكاملة في النمو و الذكاء و عمليات التفكير[4] أم جيمـــس رست JESMES REST فقد توصل إلى إنشاء الاختبار الموضوعي في قياس نمو الحكـــم الخلقـــي الذي يعرف باختبار تحديد القضايا (DIT) و هي طريقة موضوعية لقياس الحكم الأخلاقـــي و هي قائمة في أساسها إلى القصص الافتراضية التي استخدمها كولبرج .

---

[1] صالح محمد علي أبو جادو : علم النفس التربوي ص 209

[2] المرجع نفسه ص50

[3] محمد رفعي محمد فتحي / في النمو الأخلاقي النظرية البحث التطبيق ص 118 دار القلم

[4] د / صالح محمد علي أبو جادو / علم النفس التربوي ص 79 ، 80

إن قياس النمو الأخلاقي قد خضع بهذا المقياس إلى قوانين موضوعية[1] علمية تترجم التقدم الذي وصل إليه علم النفس الحديث، و ارتباطه بالبحوث و التجارب الميدانية لدى الطفل عبر مختلف مراحل نموه .

و مقابل ذلك فإن الظاهرة الأخلاقية ظاهرة إنسانية لأنها تشترط (الوعي) و هو خاص بالإنسان لأن الوعي يشترط (الحس الزماني) و إدراك الماضي و توقع المستقبل، و بذلك فالظاهرة الأخلاقية مرتبطة بالحياة الثقافية و الحضارية التي تميز الإنسان تمييزا مطلقا لأنها تنطلق من التعديل و التحويل للقدرات و الحاجات الأساسية التي يتمتع بها كل وليد إنساني، فالإنسان يحافظ على حياته و يدافع عنها و لكنه قد يقبل الاستشهاد في سبيل مبدأ يؤمن به[2].

فالأخلاق هي إعادة تنظيم للحاجات و القرارات بحسب عدد من القواعد التي لا توجد لا في الطبيعة و لا في الغريزة. فهي تنظيم و إعادة تنظيم، حذف و إضافة، تقديم و تأخير و أن تكون جزء من الظاهرة الثقافية التي تنتج في الأخير الموقف الأخلاقي الذي نحن بصدد دراسته من خلال هذا البحث، و هو في الأخير حالة عملية مجردة، تتطلب أن أتخذ في شأنها حكما و قرارا ينتج عنهما فعل معين أقوم به و أجسده في سلوكي. مثل: لنفرض أن جارك لا يحترم القواعد الاجتماعية و القانونية للجيرة و يسبب لك إزعاجا مستمرا لأنانيته و إساءاته و لكن في يوم ما يقع مريضا في منتصف الليل و قد تسمع إشارات على ذلك تصل إليك من مسكنه حتى توقظك فماذا أنت فاعل ؟ إن الموقف يفرض بدائل عديدة منها

- أن تعود إلى نومك كأنك لم تسمع شيئا
- أن تدق بابه لمجرد السؤال و إبداء تعاطفك
- أن تقوم بمبادرة لإحضار الطبيب أو لنقله بسيارتك أو إستدعاء أهل له إلى غير ذلك من البدائل .

إن الحكم الذي تصدره يتوقف على تصورك لما هو خير لك للقواعد التي نأخذ بها في صدد ما هو صواب و ما هو واجب أي لاختياراتك الأخلاقية ، الأساسية، و قد تقوم بتأويل

---

[1] د / محمد رفعي محمد فتحي / في النمو الأخلاقي النظرية البحث التطبيق ص 99

[2] د/ عزت قرني مجلة العربي العدد 437 أفريل 1995 ص 104.

هذه الاختيارات الأساسية لتبرير حكم أو آخر قد لا يكون مرضيا لك كل الأرضاء[1] و مهما تعددت الأراء و وجهات نظر الفلاسفة و المحدثين و علماء النفس و الاجتماع في شأن الظاهرة الأخلاقية عند الإنسان ، فإن الأخلاق كسلوك للفرد تبقى من أهم العناصر المميزة لشخصية المرء به يرقى فيحقق إنسانيته على أكمل وجه لأنه إنسان يحب الخير للآخرين و يعمل على نشره و تنميته من خلال سلوكه، و به ينحط إلى درجات الحيوانية التي تدفعه إلى حب النفس و إتباع الغرائز لإشباعها فتظهر عداوته للآخرين و أنانيته إلى درجة أن الشر يصبح شعاره في الحياة و العلاقات الإنسانية .

و لما كان الإنسان في صراع الخير و الشر فإن ديننا الحنيف ربط حسن الخلق بالإيمان الطاهر و العقيدة الصحيحة، لأنه الأساس الذي يدفع الإنسان إلى الخير و ردعه عن الشر باستمرار، لأن الإسلام ربط بين الإيمان و السلوك بوجه عام و السلوك الأخلاقي بوجه خاص لا انفصام له[2] و لذلك كان المسلمون الأوائل إذا سمعوا بنزول أمر واجب سارعوا إلى تطبيقه و إذا نزل تحريم أمر انتهوا عنه فسمت أخلاقهم، و استقام تفكيرهم ، فانطلقوا في أفاق واسعة يجسدون مبادئ الدين ، و ينشرون الخير بين الناس فازدهرت حضارتهم و نما علمهم فاكتملت شخصيتهم .

في حين أن عملية التحصيل الدراسي فإنها ترتبط بالعمل التعليمي الذي يهتم به علم النفس التربوي بما لديه من مناهج و أدوات القياس قصد معرفة معوقات الموقف التعليمي الذي لا يسير عفويا أو في فراغ و إنما في إطار قيم و أهداف و خطط مرسومة بدقة و يشترك عدد من أهل التخصص في إنجاح العملية التعليمية، و منه علم النفس الذي يدرس القضايا التي يصعب على هيئة التدريس حلها كحالات التأخر الدراسي أو الرسوب أو الهروب من المدرسة أو الغياب المتكرر أو العدوان و غيرها من المظاهر التي تعيق التحصيل و التعلم الجيد، و ذلك عن طريق الإرشاد و التوجيه، و توضيح طرائق التحصيل الناجحة[3].

---

[1] المرجع السابق ص 106

[2] مقداد ياجن التربية الأخلاقية الإسلامية ص 184 ، 182

[3] د/ عبد الرحمن العيسوي : الطريق إلى النبوغ العلمي ص 34,35

و بذلك يلعب علم النفس التربوي دورا إيجابيا في التوجيه الطلاب و التلاميذ إلى تحقيق نتائج مهمة

من أجل النجاح العلمي و الدراسي، و ذلك بمعرفة السلوك الإنساني و طرق التحكم فيه من أجل الوصول إلى التغيرات الإيجابية المطلوبة في سلوك الطلاب[1]

و أتمنى أن تكون هذه الدراسة لبنة في سلسلة من البحوث التربوية التي تكشف ما هو سلبي في حياة الطلاب، ليكون التقويم سليما و بناء المناهج و البرامج على أسس تنمي القدرة على التفكير السليم و البناء المعرفي القوي من أجل أن تتقدم المنظومة التربوية في الجزائر لتحقيق الأهداف الكبرى لها و هي تكوين أفراد قادرين على مواجهة الحياة بقوة و نجاح بفضل أخلاق كريمة فاضلة و تحصيل علمي جيد.

الطالب أحمد بشيري –أوت 2001

[1] د/ عبد الرحمن العيسوي – الطريق إلى النبوغ العلمي ص 35

ملخص البحث

لقد بنيت بحول الله و توفيقه هذا البحث على سبعة فصول رأيت أنها ضرورية للإلمام بهذه الإشكالية التي شغلت باحثين كثر و المتمثلة في أنماط الأحكام الأخلاقية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي (ثانوية سبدو رقم 2-تلمسان- نموذجا).

و قد كان مضمون الفصول المذكورة على النحو التالي :

الفصل الأول : تعرضت فيه لمشكلة الدراسة التي أبرزت فيها خلفية الدراسة و أهميتها التي تضمن الظاهرة الأخلاقية و اهتمام الإنسان بها عبر العصور و كيف أن الفلاسفة و المفكرين و علماء الاجتماع و علماء النفس قد اهتموا بها و أجروا البحوث و الدراسات حولها ثم انتقلت إلى تعريف الأخلاق لغة واصطلاحا بعرض مجموعة من التعريفات لعلماء و فلاسفة و مفكرين، ثم انتقلت إلى عرض مجمل و موجز لاتجاهات الفلاسفة و المحدثين للمشكلة الأخلاقية و منهم الاتجاه الاجتماعي الوضعي الذي يرى المشكلة مرتبطة بالسلوك الاجتماعي و مرتبطة بالواجب و الخير و من أنصار هذا الفريق " دوركايم " ثم الاتجاه المثالي العقلي الذي يذهب إلى أن الأخلاق هي سلوك أخلاقي وفقا للمثل العليا التي يجب على العقل الإنساني أن يسايرها في سلوكه و من أنصار هذا الاتجاه " سقراط "، " أفلاطون "و " أرسطو " و بعد ذلك يأتي الاتجاه النفعي الذي يرجع الأخلاق إلى النتائج التي يحققها دون النظر في بواعثها و من أنصاره " جون ديوي "

ثم الاتجاه الحدسي : الذي يعتبر الأخلاق سجية في الإنسان و هي المبادئ للسلوك الإنساني فهي تنبع من الذات و الضمير و من أنصار هذا الاتجاه ، " آدم سميث " ، و " جون جاك روسو ".

ثم انتقلت إلى عرض مجموعة من الآراء لفلاسفة مسلمين منهم .

أ - الاتجاه المتأثر بالفلسفة اليونانية: و خاصة سقراط الذي يعتمد على مبدأ الفضيلة في الأخلاق التي يتحكم فيها العقل و من أصحاب هذا الاتجاه الفارابي و ابن رشد و ابن مسكويه و غيرهم كثير ...

ب- الاتجاه الديني الصوفي : و هو ينظر إلى الأخلاق من الزاوية الدينية خالصة مرتبطة بروح التصوف و منهم التستري ، أبو علي الروذباري .

ج -الاتجاه الذي يجمع بين النظرتين :و هو فريق يجمع بين النظرة الفلسفية السابقة و خاصة الفلسفة اليونانية و الأفكار الصوفية الدينية التي جاء بها الإسلام، و يمثل هذا الاتجاه بصورة واضحة الإمام الغزالي المتوفى 505 ه و قد امتد هذا الفصل من الصفحة 16 إلى الصفحة23 .

الفصل الثاني : من خلاله تعرضت للأخلاق في الإسلام الذي يعتبر الأخلاق قواعد و مبادئ منظمة للسلوك الإنساني الذي يحددها الوحي فوضحت كيف أن الرسالة الإسلامية هي في جوهرها رسالة أخلاقية انطلاقا من قول النبي صلى الله عليه و سلم " إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق ... [1]" ثم انتقلت إلى دور العبادات التي شرعها الله لعباده في تربية الخلق الكريم و بناء السلوك القويم الذي يوصف بالخير في جوهره بعد أن تؤدي دور الطاعة لله تعالى. فعرجت على الصلاة التي هي عماد الدين ثم الصوم و ماله من فوائد على النفس الإنسانية في تقوية جانب الخير و عناصر الشخصية القوية. و بعدها شرحت ما للحج من مراتب عليا يتجرد فيها الإنسان من حب الدنيا و التسامي إلى الأعلى بخلقه و إيمانه ومالـه من فوائد على تجسيد مبادئ الإسلام و خاصة مع غيره من أبناء المسلمين من مختلف أنحاء الأرض و أخيرا ربطت ذلك بجانب المعاملات التي في إطار شرع الله تتحقق سعادة الإنسان شعورا و سلوكا و تمثله الصفحات 25 إلى31

الفصل الثالث : تعرضت فيه للأسس الأخلاق في الإسلام لمعرفة هل مجتمعنا يبني الأخلاق على المنظور الذي و ضعه الإسلام أم أن رأيتنا دخلها ما هو غريب عن الإسلام. هل أن نظرة الإسلام للأخلاق شاملة كاملة أم أنها جزئية غير واضحة المعالم فتعرضت إلى الأسس الأربعة التي يبني عليها الإسلام الأخلاق و هي الأساس الاعتقادي، و ما للإيمان من دور في بناء النفس الخيرة التي تحب الخير ليس من باب المنفعة أو الاتباعية بل من باب الطاعة لله تعالى و حب الخير.

[1] رواه مالك

ثم يأتي الأساس العلمي و من خلال هذا الأساس فإن الإسلام يبني الأخـــلاق بعـد الإيمان على معرفة علمية لمواطن الخير و الشر حتى يقتنع المسلم في اختيار أفعالـه باسـتطاعة نفسية و عقلية كاملة و هو بذلك يوافق ما ذهب إليه الفلاسفة و علمـاء النفـس في هـذا الموضوع . و بعد هذا نعرض للأساس الإنساني الذي يعطيه الإسلام الأهمية الكبرى في نظرته للأخلاق حيث يراعي الميول و الدوافع و متطلبات الروح و العقل لأن الإنسان يحمل طبيعـة شديدة التعقيد . و كيف أن الإسلام وافق بين الجانب المادي و الجانب الروحي في الإنسـان بحكم أنه خلق من صلصال ثم من نفخة الله .

و في الأخير تعرضت لأساس حرية الإرادة لأن الإنسان في نظرة الإسلام مخير فيمـا يختار من أفعال يتحمل كامل مسئوليته الأخلاقية و الدينية و القانونية لأفعاله و منـها مـا يوصف بالأخلاقية. و يمثل هذا الفصل الصفحات التالية 33 إلى 58

الفصل الرابع : في هذا الفصل انتقلت من النظرة الفلسفية و الدينية للأخلاق إلى نظرة علـم النفس و تجاربه في النمو الأخلاق لدى الإنسان و عرضت من خلالـه لنظريـات النمـو الأخلاقي عند الطفل من خلال ثلاث نظريات تعتبر الأهم و الأساس في النمو الأخلاقـي و تتمثل في نظرية بياجيه التي تعتبر أهم النظريات الحديثة التي درست نمو الطفل سواء من حيث النمو المعرفي أو النمو الأخلاقي، أو النمو الذكاء، و الذي قسم النمو المعرفي الذي يصاحبـه النمو الأخلاقي إلى أربع مراحل مرتبطة بينها في سلسلة النمو

تم جاءت نظرية كوليرج في النمو الأخلاقي التي طورت نظرية بياجيه إلا أنـه قسـم المراحل إلى ستة مراحل بدل من أربعة مراحل الذي جاء بها بياجيه، ثم عرضت نظرية جيمس رست و إنشاء الاختبار الموضوعي لقياس الحكم الأخلاقي مع الاحتفاظ بنفس المراحل الـتي حددها كوليرج ، فكان الاختبار الموضوعي إكمالا لمسيرة بياجيه و كولبرج . و بالتالي فهي نظرية متكاملة بين ثلاث علماء كل أكمل الآخر . و جاء هذا الفصل من خلال الصفحـات التالية من 60 إلى 81 .

الفصل الخامس : تضمن هذا الفصل الدراسات السابقة التي تناولت النمو الأخلاقـي مـع بعض التغيرات منها الفعالية و الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي، المستوى الثقافي و مـن هذه الدراسات تبين أن النمو الأخلاقي يتأثر بالثقافة التي ينتسب لها المفحـوص كمـا أن

لتقدم العمر و نمو المعرفي لدى الإنسان أثر إيجابي في تقدم مراحل النمـــو الأخلاقـــي لـــدى الإنسان. و استخلصت من خلال عرض الدراسات أجريت على أفراد ينتمـــون إلى الثقافـــة الإسلامية أنهم يستخدمون المرحلة الرابعة على سلم رست أكثر من غيرها و ذلك يرجـــع إلى تأثرهم بالتعاليم و الثقافة الإسلامية التي تدفع الفرد إلى احترام الآخرين في إنجـــاز القـــرارات الأخلاقية. ثم أشرت إلى مجتمع الدراسة الذي يتكون من طلبات السنة الثالثة ثانوي و مـــن خلال التطبيق أداة البحث. اختبار تحديد القضايا (DIT) لجيمس رست، و بذلك توصلـــت إلى معرفة مراحل النمو الأخلاقي لدى هذه الفئة و كان الفصل ممثلا في الصفحات :مـــن 83 إلى111.

الفصل السادس : انتقلت من الجانب الأخلاقي إلى موضوع التحصيل الدراسي و بعـــد أن عرضت مفهوم التحصيل الدراسي الذي يرى أن ما يجنيه التلميذ من المدرسة مـــن النتـــائج علمية من خلال برنامج و منهاج يصنع حسب قواعد منهجية مدروسة .

انتقلت إلى الشرح بالأدلة لطرق التحصيل الجيد و المتمثلة في مبدأ النشاط الذاتي الذي يرى أن التعلم إن لم يكن نشاطا يقوم به المتعلم فلا يمكن أن يحدث تعلم لأنه تحفيز التلميـــذ للإقبال بحماس على التحصيل العلمي الجيد . ثم أثر التكرار في التعلم . ونعني به التدريـــب المستمر و الممارسة الدائمة مثل حل المعادلات الرياضية أو حفظ قصائد شعرية . لأن ذلـــك يثبت المعارف و يرسخها في ذهن المتعلم . ثم التعلم بالطريقة الكلية و الجزئية . و المراد بذلك التعلم دفعة واحدة أو تجزئة ما يتعلمه التلميذ إلى وحدات صغيرة ليسهل عليه فهمـــها أولا ثم تخزينها ثانيا .

وبعدها جاء دور الدافع و التعلم و التحصيل ، و هو ذلك الاستعداد النفســـــي و الجسدي الذي يدفع المتعلم و يحمسه للزيادة من التحصيل العلمي و يرى بعض علماء النفـــس أن الدافع هو توتر نفسي ينشط السلوك الإنساني نحو تعلم الأشياء ، ثم جاء دور الإرشـــاد و التوجيه في التحصيل الجيد و هي مجموعة من النصائح التي يوجهها المربون إلى التلاميذ كـــي يسلكوها من أجل التحصيل العلمي الجيد ، وما يوفره من جهد و وقت في العملية التعليمية. و بعدها شرح لدور التسميع الذاتي أي استرجاع المتعلم لما فهمه أو حفظه سواء كان مـــن

أجل تعميق الفهم أو من أجل تثبيت ما يريد حفظه . و في هذه العملية يحدث إعادة تنظيم و تحويل فيما تعلم المتعلم

معرفة المتعلم نتائج ما تعلمه :

أي أن المتعلم يحاول معرفة النتائج كي يستمر في طريقه أو يصحح طريقة التعلم بتجنب الأخطاء التي قد يقع فيها لأن عملية التعلم حالة إنسانية بعيدة عن الكمال .

و بعد ذلك انتقلت إلى توضيح الجانب السلبي للتحصيل الدراسي و هو تخلف الدراسي و أسبابه، فبعد تعريف التخلف الدراسي و الذي يعرف بالبطء في التعلم أو العجز عن التحصيل الجيد أو انخفاض درجات التلميذ في نهاية السنة الدراسية ، ثم حللت العوامل المؤثرة في التخلف الدراسي و منها العوامل النفسية و الاجتماعية و دور المدرسة في ذلك:

أ- العوامل النفسية : و تتمثل في الإحباط ، الشعور بالنقص، العقد النفسية مثل الغيرة ، العناد، الانغلاق عن الذات، الحذر، الخوف، من المعلم أو المدرسة، القلق من الامتحانات، أما العوامل الاجتماعية فالأسرة هي الأساس و هي تلعب دورا خطيرا في حياة الطفل و المراهق و خاصة إذا كانت الأسرة غير مستقرة كالطلاق و العنف و الفقر، الأمية. بما يترتب عليه من طرق للتربية الخاطئة .

و أخيرا دور المدرسة في تخلف التلميذ لمظاهر السلبية التي تسود المدرسة التسلط الذي قد يؤدي بالتلميذ للبحث عن جو الحرية، فإنه يجد العنف بديلا للحرية كوسيلة للتربية و الانضباط سواء داخل الصف الدراسي أو في جو المدرسة ضعف النظام البيداغوجي و التربوي، عدم توافق التلاميذ مع المعلمين، و الأساتذة، و ضعف مستوى العلاقات مع المربين و التلاميذ، و مثل هذا الفصل الصفحات التالية 113 إلى 121

الفصل السابع : الدراسة الميدانية

ثم تعرضت إلى عرض النتائج و من أهمها أن المرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي هي أكثر المراحل استخداما من طرف التلاميذ كما ظهر ارتباط الطلبة بالثقافة الإسلامية و الشعور الديني واضحا في اختيار البنود الموضوعة في الإستبانة و أن التلاميذ غير قادرين على استخدام المرحلة الخامسة و السادسة لأن مناهج التعليم لا تتضمن إشارة و مناقشة قضايا أخلاقية من مستوى التحرر من احترام القانون و قواعد المجتمع الأخلاقية في التفكير في

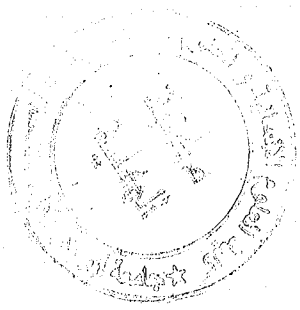
المبادئ كما أنه لا يوجد العلاقة الإيجابية بين مستوى النمو الأخلاقي التحصيل الدراسي للأسباب كثيرة على رأسها ما شرحنا سابقا إضافة إلى ضعف المناهج الدراسية و النظم البيداغوجية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية، إضافة إلى العوامل الثقافية و الاجتماعية التي لا تلعب دورا إيجابيا و فعالا يحفز التلاميذ إلى الإقبال على التعلم و التفكير في القضايا الأخلاقية ذات التفكير المعقد الذي يثير نشاطا لدى التلاميذ مما يدفعهم إلى التقدم في التحصيل العلمي من جهة و التطور في إصدار الأحكام الأخلاقية في مراحلها الخامسة و السادسة. و لمعرفة النتائج اتبعت عملية الإحصاء بحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لمراحل النمو الأخلاقي لعينة البحث ثم اتبعت حساب معامل اتفاق بين هذه المتغيرات فكانت النتائج المسجلة في هذا الفصل من الصفحة 123، 135

و أخيرا كانت الخاتمة ثم قائمة المصادر و المراجع و الملاحق من 137إلى 159

الفصل الأول

أ - مشكلة الدراسة

ب- الأخلاق عند الفلاسفة



أ- مشكلة الدراسة

خلفية الدراسة و أهميتها:

لقد نالت الظاهرة الأخلاقية اهتمام الناس على مر العصور، و شغلت أفكار الباحثين قديما و حديثا و مازالت مجال بحث و دراسة حتى يومنا هذا فتناولها رجال الدين و الفلسفة بالبحث و التنقيب، و أجرى حولها علماء النفس و الاجتماع مزيدا من البحوث و التجارب، مما أسهم ذلك في توضيح تلك الظاهرة و تمييز السلوك الأخلاقي عن غيره و تحديد مراحل النمو الأخلاقي و العوامل التي تؤثر فيه [1] و أمام هذا الأمر علينا معرفة حقيقة الأخلاق لغة و اصطلاحا.

تعريف الأخلاق :

لقد ورد تعريف كلمة الأخلاق في معظم مصادر اللغة العربية بمعنى السجية و الطبع ففي لسان العرب جاءت بمعنى " أن الخلق الطبيعة و جمعها أخلاق و حقيقة أنه و صف لصورة الإنسان الباطنة و هي نفسها و أوصافها و معانيها و لهما أوصاف حسنة و قبيحة[2] وعرفه الفيروز أبادي بأنه " السجبة و الطبع و المروءة والدين و الخلقة بمعنى الفطرة[3] أما ابن قارس فقد عرفه " .. بالسجيبة .[4]

و جاء في المنجد في اللغة و الإعلام " .. الخلق ج أخلاق و هي المروءة / العادة /السجية / الطبع.[5]

---

[1] على فالح حمد هنداوي النمو الأخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي و اتجاهات التنشئة الوالدية عند طلاب كليات المجتمع في الأردن ص 1 ط 1 1986

[2] لسان العرب لإبن منظور

[3] قاموس المحيط لفيروز أبادي

[4] أبو الحسن أحمد مفانيس اللغة ص 214 ج 2

[5] المنجد في اللغة و الإعلام ص 194 ط 26 دار المشرق بيروت

مفهوم الأخلاق عند العلماء :

تعددت تعريفات الأخلاق و بين الفلاسفة و رجال الدين كل حسب نظرته للحيـــاة والإنسان فرجال الدين اعتبروا الظاهرة الأخلاقية جزءا من الفكر الديني الذي يدعوا إلى مـــا تأمر به التعاليم السماوية و ينص عليه كتاب الوحي، و فسروا تلك الظاهرة تفســـيرا علـــى منطق الإلتزام بالأدب المستوحاة من الدين و التي تقوم على الفضيلة و تبتعد عن الرذيلـــة[1] . فإبن مسكويه يرى أن الأخلاق " حالة للنفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر و لا راويـــة و هذه الحال تنقسم إلى قسمين منها ما يكون طبيعيا من أصل المزاج و منها ما يكون مســـتفادا بالعادة والتدريب "[2].

أما رأي أبو حامد الغزالي – واحد من أكبر محدّثين في العصر العباسي الذين اهتمـــوا بأعمال القلب – أن الخلق عبارة عن هيئة النفس راسخة عنها تصدر الأفعال بستهولة ويســـر من غير حاجة إلى فكر و روية فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمـــودة عقلا و شرعا سميت تلك الهيئة خلقا حسنا و إن كان الصادرمن الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقا سيئا[3]

يركز هذا الرأي على أن الأخلاق عمل النفس ، تصدر الأفعال عنها دون تفكـــير و تدبير في حين يرى فريق آخر،أن الأخلاق عادة الإرادة إذا اعتادت شيئا [4] فعادتها هي المسماة بالخلق ، فإذا اعتادت الإرادة فعلا كالبذل مثلا سميت هذه العادة خلق الكرم و من أصحاب هذا الرأي أحمد أمين حيث اعتبر الأخلاق تغلب ميل من الأميال على الإنســـان باســـتمرار ،فالكريم هو الذي يتغلب عليه الميل إلى الإعطاء و يوجد عنده هذا الميل كلمـــا وجـــدت الظروف الداعية إليه إلا في أحوال ناذرة. [5]

---

[1] د/ علي فالح حمد هنداوي 1986 النمو الأخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي ص 01

[2] ابن مسكويه تهذيب الأخلاق ص 31 عن ع/ المقصود ع/ الغني، الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 11

[3] أبو حامد الغزالي أحياء علوم الدين ج 3 ص 59 نشر. ط. دار أحياء الكتب . القاهرة .

[4] ع المقصود عبد الغني : الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 12 ط : مكتبة الزهرة

[5] أحمد أمين كتاب الأخلاق ص 48 ط 2 المطبعة الريحانية مصر

و قد يذهب البعض على أن الأخلاق هي السلوك الإنساني للفرد و الجماعة سلوكا يميز فيه الخير و الشر ، فيحب الخير و يختاره و يعمل على تنفيذه ،و يمقت الشر و يعافه[1] و قوة الأخلاق عند محمد فاضل الجمال تتكون من ثلاث جوانب قسمها كما يلي :

- وازع داخلي هو قوة نفسية داخلية تدفع صاحبها نحو فعل الخير ،و تردعه على فعل الشر، وهو ما يعبر عنه بالضمير الخلقي و الضمير هذا يتغذى من إيمان المرء ،و معتقداته الدينية و الفلسفية

– المعرفة التي حصل عليها الإنسان عن طريق التربية بالعلم ،و بالحرية و هي التي تمكن الإنسان بين الخير و الشر .

- الإعتياد و الميران على تنفيذ الخير ،بحيث يصبح الخير عادة راسخة نامية في الإنسان [2]

و من خلال هذه التعريفات المختلفة المتنوعة للخلق فإننا يمكن أن نستخلص أنها جميعا تركز على عنصرين أساسيين في تشكيل الظاهرة الخلقية ،و هما السجية و الإرادة ،لأن هناك بعض الظواهر الخلقية التي هي من صنع السجية و الطبع كالكرم مثلا . قد يولدون و هم يميلون إلى الكرم أكثر منه إلى البخل و من الظواهر الأخلاقية التي لا ترسخ في النفس إلا بفضل الممارسة و الميران ،مثل ظاهر الصبر التي قد يكسبها الإنسان بفضل التعود و الممارسة، فإنه يتمرن عليه و لا يزال يتكلفه حتى يصبح الصبر له سجية .[3]

[1] محمد فاضل الجمال نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلام ص 144

[2] المربع السابق ص 145

[3] د/ عبد المنصور عبد الغني الأخلاق بين الفلسفة الإسلام ص 11 ط 1مكتبة الزهراء

ب – الأخلاق عند الفلاسفة

و لما كانت الظاهرة الأخلاقية بالأهمية التي دفعت و شغلت الباحثين قديما و حديثا ومازال البحث[1] فيها مستمرا إلى يومنا هذا لأنها ظاهرة إنسانية تلازمه مادام على وجه الأرض. و لذلك فقد تناولها الفلاسفة و رجال الدين ، و علماء النفس، و الاجتماع، كل حسب اختصاصه، و سنعرض في هذا البحث مواقف و أراء الفلاسفة حول هذه القضية قبل أن نعالج الموضوع من وجهة نظر علماء النفس و ذلك يكون علم النفس الذي اشتغل بالظاهر من جوانبها النفسية و خاصة الحكم الخلقي يعتبر امتدادا للفلسفة، بحكم أنها كانت تمثل أم العلوم قديما، قبل أن ينفصل علم النفس عنها . و لذلك ينقسم الفلاسفة في دراستهم للأخلاق إلى اتجاهات كل فريق درس الأخلاق و فقا للإتجاه الذي يعتنقه ، و من أهم هذه الإتجاهات الإتجاه الإجتماعي، و المثالي، و التجريبي ، و الواقعي، و الحدسي و النفعي.

الإتجاه الإجتماعي الوضعي:

يرى هذا الفريق من الفلاسفة أن الأخلاق علم وضعي يدرس سلوك الإنسان مرتبطا بزمانه و مكانه و ليس علما مثاليا معياريا ،من أنصار هذا المذهب دوركايم ،الذي يحدد الأخلاق في الواجب و الخير من حيث أنه نظام و قاعدة للسلوك الاجتماعية ،يحقق قيام الواجب و تحقيق الخير [2] و أن المجتمع هو المصدر الوحيد للأخلاق يقوم بالدور الرئيس في تشكيل سلوك الفرد من أجل مسايرة المعايير الاجتماعية[3].

و أن الأخلاق في نظره تستلزم قيام قواعد ينمو عليها الفرد و هذه القواعد تنمو عن طريق اتصال الفرد بالناس الآخرين . كما يرى أن أخلاق الطفل تتألف من تلك القواعد، التي وضعها الراشد، و تلك التي تنتج عن مجتمع الرفاق، و أن الطفل يكتسب الخطأ و الصواب بالتعلم . و أن الضمير هو المعيار الداخلي الذي يحكم سلوك الفرد، و أن كل عادة جماعية تتضمن نوع من الصفة الأخلاقية و أن الأخلاق من عمل المجتمع .[4] و ذلك يرجع

---

[1] د/ علي فالح محمد الهنداوي : النمو الأخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي ... 1986

[2] إميل دوركايم / ترجمة محمد بدوي / التربية الأخلاقية ص 117

[3] خديجة عبد الرزاق الحباشنة / مستوى الحكم الأخلاقي و مفهوم الذات لدى المرأة العاملة ص 3

[4] علي فالح محد هنداوي / النمو الأخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي ص 2

هذا الفريق في نشأتها إلى المجتمع لأن المسؤول الأول و الوحيد على تلقين الأخلاق، للناشئة و عليه لابد أن يتبع الفرد، أخلاق المجتمع لمصلحة هذا الأخير .

الإتجاه المثالي العقلي:

و هذا الإتجاه يرى أن الأخلاق هي سلوك الإنساني كما ينبغي أن يكون وفقا للمثل العليا، التي يجب على العقل الإنسانئي يسايرها في سلوكه فهذا الفريق يرجع الأخلاق إلى العقل، و أن العقل هو مصدر النفع في حياة [1]الإنسان ،و أنه هو الذي يحكم على نفعية الأشياء لأن الخير في نظرهم هو الشيء المحسوس، الذي يتقبل الوزن و القياس، و هنا فإن الحكمة في نظرة بينتام PINTAMEهي كيف ننظم حياتنا و يهدف إلى تحقيق السعادة لأكبر عدد ممكن من الناس[2].

و من خلال هذه النظرة فإن هذا الإتجاه يبني نظرته للأخلاق على عمادة العقل مثل سقراط و أفلاطون و أرسطو وقد تأثر بهم كانط الفيلسوف الألماني الذي يركز على الإرادة الخيرة للأفعال و أنه إذا انعدمت الإرادة الطيبة من أي عمل خلقي فإنه يصبح عندئذ عديم الصبغة الأخلاقية [3].

الإتجاه النفعي : وهذا الفريق يرجع الأخلاق إلى النتائج التي تحققها دون بواعثها و يهتم صاحب هذا الإتجاه بالنجاح العملي و ماله من قيمة معنوية و ترد الأخلاق إلى تحقيق ذاتية أو رغبات شخصية أكثر من خدمة اجتماعية إنسانية و من أهم أنصار هذا المذهب جون دوي[4] الذي يعتبر الأخلاق بنتائجها لا ببواعثها فلو أراد إنسان أن يلحق الضرر بسلوك أخلاقي معين تجاه إنسان آخر فجاءت النتائج عكس ما أراد فأصاب ذلك الإنسان بالنفع و الخير فالفعل الخلقي خيري لأن نتائجه مفيدة .

---

[1] مقداد ياجن / علم الأخلاق الإسلامية / ص 34 دار عالم الكتب

[2] د / زكريا ابراهيم / مشكلات فلسفية المشكلة الخلقية / ص 150

[3] المرجع السابق ص 163

[4] جون دوي تحديد الفلسفة ص 298

الاتجاه الحدسي أو الطبيعة البشرية : هو يعتبر الأخلاق سجية في الإنسان .لأن الأخلاق عندهم هي عبارة عن مبادئ للسلوك الإنساني [1]و قد رد الحدسيون الأخلاق إلى حدس الإنسان و بديهته و التي ينسجم فيها مع الإحساس العام للناس فقالوا أن الأخلاق تنبع من الذات و الضمير و لا تأتي من الخارج[2].

و من أنصار هذا الاتجاه آدم سميت و جان جاك روسو الذي يعتبر أن الطبيعة الإنسانية طبيعة طيبة لكن المدنية هي التي تفسد هذه الطبيعة[3]

من هذا المنظور إلى الأخلاق فإن الفلاسفة الغربيين ذهبوا مذاهب متعدد في تفسير الظاهرة الأخلاقية عند الإنسان .

أما فلاسفة المسلمين فقد تنوعت مواقفهم من مشكلة الأخلاق فمنهم من تأثر بالفلسفة اليونانية، فكان اتجاهه فلسفيا و منهم من تأثر بالدين فكان اتجاهه دينيا و منهم من جمع بين هذه المصادر فكان و سطا بين هذه الأراء .

أ – الإتجاه المتأثر بالفلسفة اليونانية : و خاصة سقراط الذي نادى بمبدأ الفضيلة في الأخلاق ، و يعتبر الفرابي و ابن رشد، ابن مسكويه، ابن سينا، و الكندي من أكبر الفلاسفة المسلمين الذين تأثروا بالفلسفة اليونانية التي تعتمد في تفسيرها للأخلاق على العقل، و جعل غايته عقلية ثابتة، و أساس الفضيلة عندهم هو التصرف بمقتضى العقل، و الحكمة، و هذا الموقف يظهر جليا عند المعتزلة[4].

و لعل أهم من مثل هذه النظرة إبن مسكوية في تهذيب الأخلاق و هذه الفئة من الفلاسفة إن كانت قد اقتبست كثيرا من الأفكار الأخلاقية، من فلاسفة اليونان فإنهم قد بعثوا فيما اقتبستموه من مذاهبهم روحا إسلامية .[5]

---

[1] مقداد باجن / علم الأخلاق الإسلامية / ص 39

[2] مستوى الحكم الأخلاقي و مفهوم الذات لدى المرأة العاملة ص 02

[3] عادل العوا / المذاهب الأخلقية ج 2 ص 385 م/ دمشق ط 2

[4] مقداد باجن ر على الأخلاق الإسلامية / ص 43

[5] د/ عبد المقصود عبد الغني / الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام / ص 234 / مكتبة بزهراء

كما سلك معظم فلاسفة الإسلام مسلك أفلاطون في تحديد أمهات الفضائل ذلك أنهم اعتمدوا في تحديدها، على تقسيم النفس إلى قوى ثلاث هي :

*القوة العاقلة و موضعها العقل و فضيلتها الحكمة

*القوة الغضبية و موضعها القلب، و فضيلتها الشجاعة

*القوة الشهوانية و موضعها البطن و فضيلتها العفة [1]

ب –الاتجاه الديني الصوفي : يقيم هذا الاتجاه نظرته إلى الأخلاق من زاوية دينية خالصة، حتى عرف أحد المتصوفة، التصوف تعريفا أخلاقيا فقال: " أنه الدخول في كل خلق حسن و الخروج من كل خلق دنيء [2] و لذلك حاربوا الحياة المادية و الاهتمام بها لأنها تعرقل عروج الروح وترقيتها إلى العالم الروحاني.

من أنصار هذا الاتجاه التستري، و الجنيد و أبو علي الروذباري و لذلك عندما يقسّمون مراحل الرقي الروحي يجعلون المرحلتين الأوليين أخلاقيتين و الثالثة روحية و يسمون الأولى مرحلة التخلية : أي تخلية النفس من جميع الرذائل الأخلاقية .

و الثانية التحلية أي تحلية النفس بجميع الفضائل، و الثالثة مرحلة الثبات و الدوام في حضرة الله و يخصصون الأولى للمبتدئين و الثانية للمتوسطين و الثالثة للواصلين . [3]و هذه المرحلة الأخيرة لا تتم إلا عندما يصبح الإنسان مستعدا لأن تدخل روحه في جمهورية الأرواح، أو المملكة الألهية كما سماها لينتز[4]

ج الاتجاه الذي يجمع بين النظريتين : و هذا الاتجاه جمع بين الأفكار الفلسفية السابقة، خاصة الفلسفة اليونانية، و الأفكار الصوفية الدينية، التي جاء بها الإسلام، و يمثل هذا الاتجاه بصورة واضحة، الامام الغزالي المتوفي سنة 505 هـ . لأنه اطلع على تراث السابقين في الدراسات الأخلاقية، و الفلسفية، و الصوفية، و استفاد منها . و أيا ما يكن فإن الروح

---

[1] نفس المربع ص 240

[2] د/مقداد باجن التربية الأخلاقية الإسلامية / ص 65 ط 1 مكتبة الخانجي مصر

[3] د/ محمد كمال إبراهيم جعفر / في الفلسفة و الأخلاق / ص 278 دار الكتب الجامعية الإسكندرية

[4] مقداد باجن / التربية الأخلاقية الإسلامية / ص 66

الغالبة على الأخلاق في تفكير الغزالي هي الروح الإسلامية الصوفية [1] التي تجمع بين النظرة الفلسفية العقلية للأخلاق و النظرة الدينية الروحية التي جاء بها الإسلام ، فالغزالي هو من أكثر المتحدّثين اعتدالا في تقويمه للأخلاق و نظرته لنتائجها في سلوك الإنسان .

فهو يسير على طريقة الفلاسفة في دراسة الأخلاق كإخضاع قوى النفس المختلفة لحكم العقل، و سلطانه، و حصر الفضائل الأخلاقية تحت الحكمة، و الشجاعة، و العفة، و العدالة[2]

فهو ينظر إلى النفس على أنها مستعدة، الفعل الخير و لفعل الشر لأن الله ألهمها فجورها وتقواها، و الخير و الشر عنده ينطوي تحت ثلاث قوى كما ذهب إليه أفلاطون، و هي القوة العاقلة و القوة العضبية، و القوة الشهوانية، و كمال النفس يتحقق باعتدال هذه القوى، وانسجامها، و ذلك بسيطرة العاقلة [3] أما سيره على حفظ تفكير المتصوفين في تحاليله النفسية، و الروحية الدقيقة لعجائب النفس، و أعمال القلب، و أمراضها و علاجهما.

ثم دفاعه الشديد عن الطريقة الصوفية و محاولته لإثبات أنها أفضل طريق إلى الحق [4] .

و في جمع الغزالي بين توجه الفلاسفة و الصوفية حقق كمالا بالنسبة إلى المذاهب الأخرى، يمكن اعتبار مذهبه امتدادا للنظرية التكاملية في التربية [5] .

---

[1] د/ عبد المقصود عبد الغني الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام / ص 234 مكتبة الزهراء

[2] الإمام الغزالي إحياء علوم الدين ج3 / ص 53

[3] عبد المقصود عبد الغني / الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام / ص 257 مكتبة الزهراء

[4] الإمام الغزالي / احياء علوم الدين ج 3 / ص 54

[5] مقداد باجن التربية الإخلاقية الإسلامية / ص 70 / مكتبة الخانجي

الفصل الثاني

تابع لمشكلة الدراسة

الأخلاق في الإسلام

الأخلاق في الإسلام

الأخلاق في الإسلام هي عبارة عن المبادئ و القواعد المنظمة للسلوك الإنساني التي يحددها الوحي، لتنظيم حياة الإنسان على نحو يحقق الغاية من وجوده، في هذا العالم على الوجه الأكمل و الأتم[1] و الغاية من وجوده هي عبادة الله و العبادات التي شرعت في الإسلام واعتبرت أركانا في الإيمان به ليست طقوسا مبهمة من النوع الذي يربط الإنسان بالغيوب المجهولة، ويكلفه بأداء أعمال غامضة و حركات لا معنى لها، كلا، كلا فالفرائض التي ألزم الإسلام بها كل منتسب إليه، هي تمارين متكررة لتعويد المرء أن يحيا بأخلاق صحيحة و أن يظل متمسكا بهذه الأخلاق مهما تغيرت أمامه هذه الظروف[2].

و الإنسان بهذه التربية – تربية العبادة – فإن النظام الأخلاقي الذي يتعوده و يتمثله في حياته، يتميز بطابعين الأول طابع إلهي الغاية منه رضا الله، و التقرب إليه سبحانه و تعالى، و الثاني طابع إنساني يمارسه الفرد يوميا مع غيره من بني البشر، في جميع نواحي الحياة سواء التي ترضيه، أو التي تسوؤه .

و لما كانت العبادة و الإيمان ضروريان للإنسان في حياته فهذه إشارة واضحة لضرورة الأخلاق في حياته ، كفرد و حياته كجماعة من أجل بناء حضارة قوية . " و لعلنا لا نكون مبالغين إذا قلنا أن الأخلاق ألزم للإنسانية من العلم فقد توجد الأمة و تسعد بدون العلم، لكن لا توجد أمه سعيدة مترابطة بدون الأخلاق مهما بلغت من التقدم العلمي[3].

و لكون أن الأخلاق ضرورية لحياة المسلم فإن الله تعالى الذي خلق فسوى قال الله تعالى" الذي خلق فسوى و الذي قدر فهدى "[4] أنه قد بلغ في علمه منذ الأزل، حاجة هذا المخلوق إلى ذلك العنصر الرئيس لقيام حياة سعيدة متكاملة فرسم له معالم الأخلاق عن طريق

---

[1] محفوظ علي عزام الأخلاق في الإسلا بين النظرية و التطبيق ص 14 ط دار الهداية

[2] محمد الغزالي خلق المسلم ص 07 ط 15 مكتبة رحاب الجزائر

[3] عبد المقصود عبد الغني " الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام " ط (1) مكتبة الزهراء ص 22

[4] سورة الأعلى الآية (3.2)

الرسالات السماوية "[1]و خاصة الإسلام، هو إتمام مكارم الأخلاق لمن يعتنق هذا الدين و دليلنا على هذا الكلام هو ما أقر به رسول الله صلى الله عليه و سلم، حيث قال " إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق "[2]ومن هذا النص السني يتضح أن هدف رسالة الإسلام هو البناء الأخلاقي لدى المسلم و به تكتمل عنده درجة الإيمان، الصادق و الصحيح، في آن واحد قال صلى الله عليه و سلم مؤكدا هذه الحقيقة " أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم خلقا و خياركم لنسائهم "[3] فروح الإسلام روح أخلاقية[4] و لذلك عندما أراد الله سبحانه و تعالى مدح نبيه الكريم محمد في القرآن الكريم، خص مدحه بالأخلاق فقال تعالى" إنك لعلى خلق عظيم "[5]، للدلالة على أن جوهر الرسالة الإسلامية يكمن في الأخلاق الحسنة التي بني عليها الإسلام فضائله، و توجيهاته لمصلحة الدنيا و لدين معا .

و الدارس لجوانب الإسلام يرى " الروح الأخلاقية سارية في كل جوانب فهي مجال العقيدة، ربط الإسلام بين الأخلاق الفاضلة التي تمثل أعلى قمم الشخصية الإنسانية، يصدق الإسلام وضرورة التمسك به عندما قال النبي صلى الله عليه و سلم " لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه.

أما العبادات فهي بحق حقل خصب للتربية الخلقية في حياة المسلم و سأطيل الحديث عنها لما تمثله من أهمية كبيرة في بناء الجانب الخلقي في شخصية المسلم الصادق، و ذلك إنطلاقا من نصوص الوحي، و لعل الصلاة هي عماد العبادات التي فرضت على المسلمين خمس مرات في اليوم يجددون فيها عملية السمو إلى الملأ الأعلى بفضل ما يصيب المسلم من تطهير للنفس، من أدران المفاسد و أساسها الأخلاق، و لذلك فالمجتمع الإنساني بحاجة إلى قوة روحية ترفع من نفسية الأفراد على وجه الإستمرار إلى مثل أعلى . و ذلك خشية أن تنحصر روابط الأفراد في الحاجات المادية و المصالح الشخصية بما يؤدي إلى الفساد في الأرض. و الصلاة هي التي تمد

---

[1] عبد المقصود عبد الغني " الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام " ص 24 ط (1) مكتبة الزهراء

[2] رواه مالك

[3] رواه الترميذي

[4] محفوظ على غرام الأخلاق في الإسلام بين النظرية و التطبيق ص 15 دار الهداية

[5] سورة القلم الآية (04)

الجماعة الإنسانية بالقوة الروحية"[1] فالصلاة إذا هي عامل الترقية للنفس إلى التطهر النفسي الذي يعمل على محاربة الرذيلة، "و أقم الصلاة إن الصلاة تنهي عن الفحشاء و المنكر "[2] فهذه المحاربة المستمرة لنوازع الشر من النفس المسلمة لا بدلها من نتائج ايجابية أرادها الله من وراء أداء هذه الفريضة، و ذلك بالخشوع لله و التوجه له و الشعور بمراقبته في كل الأحوال، و نتيجة هذا الشعور المستمر فإن الإنسان سيمتلك الكثير من الفضائل التي ترقى به في سلم النجاح في الدنيا و الآخرة. و من نتائجه الصلاة أنها تغرس خلق الشجاعة و الكرم و ضمان الصفات التي يصعب على الإنسان الوصول إليها إلا بالمجاهدة و المشقة لأن نقيضهما الجبن، و البخل يعملان باستمرار على تحطيم قوى النفس و الشخصية المتزنة لأنه إذا أصابه مكروه جزع و اضطرب من الخوف ، و إذا أصابته نعمة المال بخل و امتنع عن تقديم الصدقات لغيره من المحتاجين و إلى هذا أشار القرآن الكريم " إن الإنسان خلق هلوعا إذا مسه الشر جزوعا و إذا مسه الخير منوعا إلا المصليين الذين هم على صلاتهم دائمون "[3] فالآية الكريمة تحمل إشارة إلى أنه بالإمكان أن يحدث للمرء انقلاب على مستوى النفس و السلوك. من الجزع إلى الهدوء و الشجاعة و الثبات و من البخل و حب المال و المادة، إلى السخاء و التجرد من حب المادة و ذلك يتم بفضل أثر الصلاة على نفس الإنسان و سلوكه، إذا أقامها بخشوع الله تعالى لأن في ذلك الفلاح" قد أفلح المؤمنون .الذين هم في صلاتهم خاشعون "[4]

و من العبادات التي لها أثر طيب في تنمية ملكة الخير في نفس المسلم الصيام الذي كتب على المسلمين كما كتب على الأمم السابقة، كما فيه من خير للنفس و للجماعة. " يأيها الذين آمنوا كتب عليكم الصيام كما كتتب على الذين من قبلكم لعلكم تتقون "[5] فالغاية من الصيام أن يجعل الإنسان لنفسه و قاية من الميول و الرذائل و المنكرات و الأفعال التي ترفع من شأنه " فالصوم يقي الشخص في مفرده و المجتمع في مجموعه، فهو يقي الشخص أن يكون حيوانا يعمل

---

[1] عفيف عبد الفتاح طيارة روح الدين الإسلامي ص 242 ط 21 دار العلم للملايين

[2] العنكبوت الآية 45

[3] سورة المعارج الآية (19-23)

[4] سورة المؤمنون الآية 2.1

[5] سورة البقرة الآية 183

بشريعة الغاب، و يقي المجتمع بتهيئة الفرد للصالح العام لغيره فيكون إنسانا مع إنسان لا حيوانا ضاريا مع إنسان "[1] و إذا تتبعنا توجيهات النبي الكريم محمد صلى الله عليه و سلم في شأن الصوم فإننا نجد أنفسنا أمام مدرسة راقية، في تعليم أسمى قواعد الأخلاق عند الفرد لأنه النواة التي إذا صلحت صلح الجميع و العكس صحيح .

فلنتابع نص هذا الحديث و نتبصر ما جاء فيه من توجيهات ترفع الإنسان إلى أعلى مراتب النفس القوية يقول صلى الله عليه و سلم "إنما الصيام جنة، فإذا كان أحدكم صائما فلا يرفث و لا يجهل فإن إمرؤ قاتلة أو شاتمة فليقل : إني صائم إني الصائم "[2] فبفضل مراقبة النفس وبواسطة الصيام يبتعد المرء عن أنواع الخبائث التي يحذر منها النبي صلى الله عليه و سلم.

و يمكن لنا القول أن الصوم عبادة ترفع صاحبها عن مراتب الحيوانية عندما تجرده من ماديات، و ملذات، وشهوات النفس طيلة النهار فيجد نفسه مع اقتراب موعد الإفطار في قوة نفسية قواهما الإقتراب من خالقه، بفضل إتمام هذه الفريضة التي لا يجازي عليها إلا من سنها و هو الله سبحانه و تعالى، و إذا كان الصوم عبادة الله فإنه تربية نفسية عميقة لأنها تكسر سلطان العادة في حياة الإنسان و تعوضه ببعض العادات الحسنة كما جاء في تشريع الصيام قال النبي صلى الله عليه و سلم " الصوم نصف الصبر "[3] و هذا مجال لتقوية الإرادة التي يكون بها كل عمل عظيم، في حياة الإنسان. جاء عن الأستاذ الألماني " جيهات ردت" في كتابه عن تقوية الإرادة أن الصوم أساسه و ذهب فيه إلى أنه هو الوسيلة الفعالة لتحقيق سلطان الروح على الجسد فيعيش الإنسان مالكا زمام نفسه لا أسير ميوله المادية[4] فإذا تغلب الإنسان على ميوله المادية و تحكم في زمام نفسه فإنه قد بلغ درجة من الرفعة و السمو الأخلاقي، إنطلاقا من تمثله لروح الصيام في الإبتعاد عن الرذائل، و لتمسكه بالفضائل طيلة مدة صيامه، و في كل ذلك يشعر الصائم أنه مراقب من الله وأنه لا تخفى عليه كبيرة و صغيرة .

---

[1] عفيف عبد الفتاح طبارة روح الدين الإسلامي ص 254 ط 21 دار العلم للملايين

[2] رواه الإمام مالك

[3] رواه الترمذي

[4] عفيف عبد الفتاح طبارة روح الدين الإسلامي ص 256 ص 21 دار العلم للملايين

" يعلم خائنة الأعين و ما تخفي الصدور"[1] فيكون هذا دافعا له لعمل الخير، و الإبتعاد عن الشر، فلا يظلم و لا يكذب و لا يسبب غيره، و لا يسعى في الفساد بين الناس. إلى غير ذلك من السلوكات التي تصدر عن الإيمان الحقيقي الذي يفضله يغفر الله لعباده المؤمنين قال النبي صلى الله عليه و سلم " من صام رمضان إيمانا و احتسابا غفر الله ما تقدم من ذنبه "[2]

إذا كان للصوم هذا الدور في تربية النفس و تطهيرها من الرذائل التي يحاربها و ينهي عنها الإسلام. فإن الحج عبادة يتجرد فيها الإنسان من مفاتن الدنيا لينـاجي ربه في ذلك التجمع العظيم الذي يشبه يوم الحشر يوم لقاء الله و تنطق الآية الكريمة " و أذن في الناس بالحج يأتوك رجالا وعلى كل ضامر يأتين من كل فج عميق ليشهدوا منافع لهم و يذكروا اسم الله في أيام معلومات "[3] لتحدد الغاية من الحج و هو أن يشهدوا منافع لهم، و يذكروا إسم الله و المنافع إسم جامع لأنواع الخير التي تصيب الحاج من سمو نفسه و تجرده من مفاتن الدنيا و محاربته للشر، و الرذيلة، بالإضافة إلى ذكر الله و الدعاء إليه و للتقرب منه، بفعل الخير، والفضيلة، و في هذه الأعمال فإن الغاية منها هو التمثيل بالأخلاق الإسلامية و بعد هذا نقول أن اليسر في الإسلام لا يحقق دون الإيمان فالعبادة و ليسرها فالأخلاق هي البر[4]، فالإيمان بالخير في حياة الإنسان و القيام لفعله و اقترانه بالعبادة التي تمثل الصورة الحسية للإتصال الروحي بين العبد و الرب كي تتصل روح الإنسان بالله، و يبقى هذا الإتصال . يجب أن تبقى هذه الروح طاهرة وصافية من الرذائل الأخلاقية "[5].

كما يتصل بطريق العبادة الإعتراف بنعم الله التي تستوجب الشكر و هو ما يمثل الواجب الخلقي "[6] و هذا يمثل الرابطة الأساسية بين نظرية الألوهية و نظرية العبادة "[7] فالعبادة لله لا معنى

---

[1] سورة **********الآية

[2] رواه البخاري سلم

[3] الحج الآية 28.27

[4] مقداد ياجن علم الأخلاق الإنسانية ص 86 ط دار عالم الكتب

[5] المرجع السابق ص 83

[6] المرجع السابق ص 82

[7] المرجع السابق ص 28

لها إذا خرجت من هذا المفهوم و هو استحقاق الشكر لله على مختلف نعمه، جاء في نصوص الوحي أن العبادة إذا لم تحقق هذه الغاية و الإبتعاد عن الرذائل فإنها لا تسمى عبادة فقال رسول الله صلى الله عليه و سلم " من لم تنهه صلاته عن الفحشاء و المنكر لم يزدد من الله إلا بعدا "[1] و بهذا فإن الإيمان و الصلاح و الأخلاق، عناصر متلازمة متماسكة لا يستطيع أحد تمزيق عراها"[2] لأنها تنبثق من الإعتراف بشرع الله (الإسلام) .

و لذلك فإن الأخلاق في حياة المسلم " ليست من مواد الشرف التي يمكن الإستغناء عنها بل هي أصول الحياة التي يرتضيها الدين "[3] و قد حرض الرسول صلى الله عليه و سلم "إن العبد ليبلغ بحسن خلقه عظيم درجات الآخرة، و أشرف المنازل "[4] و هذا كله تكريما وتعظيما لشأن الأخلاق في حياة الإنسان المسلم في هذه الدنيا و ترغيبا في المنافسة على حسن السلوك و فضائل الأخلاق في تعامله مع الناس في مختلف مجالات النشاط الإنساني.

و بعد عرضنا لجانب العبادة في الإسلام و أثرها في بناء أخلاق المسلم فإن الحياة العلمية و الممارسة للحياة تبقى أكبر امتحان لنجاح التربية التي تلقاها الإنسان من عبادته لله لتهذيب نفسه لأن " الإسلام يعتمد في إصلاحه التام على تهذيب النفس الإنسانية قبل كل شيء "[5] لأن الإكراه على الفضيلة لا يصنع أخلاقا فاضلة، في نفس صاحبها فلا بد من توفر الحرية، والقناعة بما يجب أن يؤخذ وما لا يجب " فالحرية النفسية، و العقلية أساس المسؤولية "[6] و تكون نتيجتها أن سلوك الإنسان يصبح له قيمته في الحياة " لذا و سع الإسلام ميادين العمل الأخلاقي"[7] يشمل كل حياته بما في ذلك المعاملات التي تمثل الصورة الحية لأخلاق المسلم التي تضمن له السعادة في الدنيا و الآخرة قال تعالى " إنه من يأت ربه مجرما فإن له جهنم لا يموت فيها و لا يحيا و من

---

[1] رواه أحمد

[2] محمد الغزالي خلق المسلم ص 12 ط 15 رحاب الجزائر

[3] المرجع نفسه ص 13

[4] رواه الطبراني

[5] محمد الغزالي خلق المسلم ص 22 ط 15 مكتبة رحاب

[6] المرجع نفسه ص 28

[7] مقداد تاجر ص 77

يأتـــه مؤمنا قد عمل الصالحات فأولئك لهم الدرجات العلا جنات عدن تجري من تحتها الأنهـــار خالدين فيها و ذلك جزاء من تزكى"[1] ففي الآيات صنفان فئة خسرت الآخرة لأنهـــا كـــانت مجرمة لا أخلاق لها في الدنيا و فئة فازت سعادة الآخرة لأنها كانت مؤمنة ذات أخلاق دعا إليها الإسلام و جسدها في الحياة الدنيا مع الناس .

فالأخلاق الإسلامية " لا ترتد إلى أخلاق " الطبيعة " أو " الواجب" الذي يضعه الإنسان نفسه و ضعا دائما هي تجد مسوغاتها في أصل الإيمان، و ما يتفرع عنه من " جزاء " لا شـــك أن لها مردودا فرديا أو اجتماعيا محددا مباشرا حسيا لكن المردود الحقيقي لها يكمن في الرضـــا الذاتي الذي يمكن أن يعمر الضمير و في رضوان الله الذي يراقب المؤمن في تقلبه و حياته لذا لم تكن هذه الأخلاق " شكلية " تخضع لمنظومة ظاهرة حسية من الثواب و العقاب و إنما هـــي قبل كل شيء " جوهرية " مقياسها الأول و الأخير " النية " أو " القصد الذي يوجهها[2]"

فكل السلوك خال من الإيمان و الخير لوجه الله فإنه سلوك لا فائدة مـــن وراءه يقـــول الرسول صلى الله عليه و سلم " عجبا لأمر المؤمن إن أمره كله له خير و ليس ذلك لأحـــد إلا للمؤمن إن أصابته سراء شكر فكان خيرا له وإن أصابته ضراء صبر فكان خـــيرا لـــه"[3] أي أن الموقف الأخلاقي لا بد أن يتحمل السراء و الضراء .بمعنى أن الإسلام لم يكتفي " بإضفاء الصفـة الخلقية على نوع السلوك ذي الطابع النفعي و الضروري للحياة فحسب بل أضفى تلك الصفـة على كل السلوك و لو لم يتم بصفة النفع أو الضرورة. لأن الأخلاق في نظر الإسلام لا تحمـــل معنى النفع فحسب بل تحمل إلى جانب ذلك المعنى التحسيني و الجمالي و الإرادة الخيرة"[4] .

---

[1] سورة طه (76.74)

[2] د/ فهمي جدعان أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم المعرفي الحديث ص 431

[3] رواه النووي و مسلم

[4] مقداد تاجن علم الأخلاق الإسلامي ص 86

الفصل الثالث

أسس الأخلاق في الإسلام

أسس الأخلاق في الإسلام

إن دين الإسلام بوصفه الدين التام الخاتم " و يوصف منهجه أنه أكمل المناهج و أقدرها على تحقيق سعادة الإنسان في دنياه و آخرته[1] القادر على أن يجعل منهجا تربويا محكما للأخلاق لا يقدر أحد أن يجد فيه ثغرة من الثغرات التي تسيء أو تصيب المنهج و الأساس الأخلاقي بشيء يشينه .

لذا أقام الإسلام نظامه الأخلاقي على أسس ضرورية لا غنى عنها لأي نظام أخلاقي ينشد الكمال و الاستمرار و الفعالية[2] و هذه الأسس التي بنى عليها الإسلام الأخلاق مرتبطة بالدين بمفهومه الواسع و الأسمى كما يتمثل في هذا التعريف الذي صدر عن بعض المفكرين"[3] نوع من التجربة الحية التي تتضمن مواقفا معينة ، و مشاعرا و أحوالا نفسية متميزة، تقود إلى أنماط من السلوك، بعض جوانب هذا السلوك يتصل بالمخلوقات البشرية التي تربطها علاقات اجتماعية، و البعض الآخر يتصل بالله تعالى ."[4]

من طبيعة الدين الإسلامي أنه دين شامل لحياة الإنسان من حيث العقيدة و التشريع و المعاملات و لعل أهم صورة كما قلنا سابقا تتمثل فيها درجة الإخلاص لهذا الدين هي المعاملات بين الناس و لعل أبرز صورة للمعاملات التي تبتعد عن الرياء و النفاق و التستر الدبلوماسي بلغة العصر الأخلاق التي هي سجية النفس، و لهذا فالدين ضروري للأخلاق لذلك لأنه يوضح مكارم الأخلاق و يدعوا إليها و يسري قواعدها، و يحدد أصولها و مبادئها الكلية، و يضع الأمثلة التطبيقية "[5]

---

[1] علي عبد الحليم محمود تربية الناشئ المسلم ص 216 دار الوفاء للطباعة و النشر

[2] عبد المقصود عبد الغني الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 177 مكتبة الزهراء

[3] المرجع السابق

[4] د / محمد كمال جعفر : في الدين المعارن ص 49 دار الكتب الجامعة الأسكندرية

[5] ع القصود عبد الغني الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 178 مكتبة الزهراء

في هذا السياق قال الفيلسوف الألماني فيخته " الأخلاق من غير دين عبث و قال الزعيم الهندي غاندي " إن الدين و مكارم الأخلاق شيء واحد ، لا يقبلان الإنفصال، و لا يفترقان بعضهما عن بعض فهما و حدة لا تتجزأ إن الدين كالروح للأخلاق، و الأخلاق كالجو للروح و بعبارة أخرى أن الدين يعني الأخلاق، وينميها و ينعشها كما أن الماء يغذي الزرع و بنميه . "[1]

فنتيجة الأولى من خلال القولين أنه فعلا الدين قوة دافعه لتنمية الأخلاق عند معتنقيه و بدونه تكون الأعمال عبث ليس له قوة تدفعه و لا غاية يسعى إليها .

أما النتيجة الثانية أن غاندي جمع بين الدين و الأخلاق و وحد بينهما في درجة واحدة فحين نرى أن الأخلاق هي فرع من الدين و جزء مكمل لعقيدة الإسلام. لأن" الدين هو الذي يحقق للأخلاق الكمال و الإرتقاء لأنه هو المصدر الفريد المعصوم الذي يعول عليه في التمييز بين الخير و الشر"[2] بحكم القوة الذاتية التي يملك الدين في التأثير على النفوس المؤمنة به.

إذا كان الإسلام يربي خلق الإنسان بطرق عديدة متكاملة لا يستغني بعضها عن بعض"[3] فهذه التكاملية هي ما يعرف بالأسس التي يقوم عليها النظام الأخلاقي في الإسلام و هي كثير متعددة تقتصر في بحثنا على أهمها .

أولا الأساس الإعتقادي " الإيمان و العقيدة "

ليس هناك أساس ضروري تعتمد عليه عملية التربية الخلقية لدى الإنسان مثل الأساس الإعتقادي، فهو حجر الزاوية في الأخلاق و السلوك بل يعد الأساس الذي يقوم عليه نظام الإسلام كله فكرا و عبادة و تشريعا"[4] فالإيمان يمثل العقيدة و الأصول التي تقوم عليها شرائع الإسلام[5] لأن الإيمان بمفهومه الحقيقي أو العقيدة هي التي تكون الأساس الفكري لعقلية

---

[1] يوسف القرضاوي : الإيمان و الحياة ص 176

[2] عبد المقصود عبد الغني الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 178 مكتبة الزهراء

[3] علي عبد الحميد محمود تربية الناشئ و المسلم ص 216 دار الوفاء للطباعة و النشر

[4] عبد المقصود عبد الغني الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 179 مكتبة الزهراء

[5] السيد سابق : العقائد الإسلامية ص 07 دار الكتاب العربي بيروت

المسلم، و الأساس النفسي لسلوكه و لذا فإن الإيمان أو العقيدة محله القلب فعنى القرآن الكريم بالقلب مصدر الأخلاق أكبر عناية حتى ذكره في أكثر من مائة آية[1] و تؤكد الآية الكريمة هذه الحقيقة يقول تعالى " أولئك كتب في قلوبهم الإيمان "[2] و لما كان الإيمان محله القلب و هو الأساس في تعريك السلوك الإنساني فإنه يجب أن نقف معه وقفة بيان و إيضاح .

مفهوم الإيمان :

" فالإيمان أو العقيدة هي ما يضمر عليه الإنسان قلبه، و لا يقبل الشك فيه "[3] إذا كان الإيمان لغة " هو التصديق[4]" و اصطلاحا هو معرفة بالقلب و إقرار باللسان و عمل بالأركان، و حديث القرآن الكريم و السنة النبوية عن الإيمان بالله و منزلته في حياة المسلم المؤمن و دفعه إلى حسن العبادة و السلوك بين و واضح و لا يسعنا المجال إلى حصر كل ما جاء به القرآن و السنة عن الإيمان و طبيعته و فضله على سعادة المسلم بل سنشير إلى ما يخدم موضوعنا و يوضحه و منه أن القرآن الكريم في معرض حديثه عن الإيمان يقرنه دائما بالعمل لأن الأسلس لكل تجسيد لتعاليم الإسلام و منه قوله تعالى " و بشر الذين آمنوا و عملوا الصالحات أن لهم جنات تجري من تحتها الأنهار "[5] فالإيمان في هذه الآية مقترن بالعمل الصالح و بدونه أي العمل غير الصالح لا يكون الإيمان صادقا و لا سليما و من الآيات التي تبين لنا أن الحياة الطيبة

للمسلم مقترنة بالعمل الصالح يقول تعالى " من عمل صالحا من ذكر أو أنثى و هو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة و لنجزينهم أجرهم بأحسن ماكانوا يعملون "[6] أما الذين يبلغون

---

[1] علي معيد فرغلي في الأخلاق الإسلامية و الإنسانية ص 66 دار الطباعة المحمدية القاهرة

[2] سورة المجادلة : الآية 22

[3] علي عبد الحميد محمود تربية الناشئ المسلم ص 220 دار الوفاء للطباعة و النشر

[4] أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا معجم مقاييس اللغة ص 133 تحقيق عبد السلام محمود هارون دار الفكر

[5] سورة البقرة الآية 25

[6] سورة النحل آية 97

الود عند الله فإن القرآن الكريم يربطها بالإيمان الصادق و العمل الصالح يقول تعالى " إن الذين آمنوا و عملوا الصالحات سيجعل لهم الرحمن ودا"[1] و من المعلوم أن العمل الصالح يشمل جميع و جوه الخير، و هذا يشير إلى أن الإيمان يعتبر الركيزة الأساس في السلوك الخلقي"[2] و للوصول إلى هذه الدرجة من الجمع بين الإيمان و العمل الصالح يجب على الإيمان أن يكون قلبيا يقينيا صادقا، لأن الإيمان ليس مجرد إقرار المرء بلسانه لأن الحياة مليئة بالمنافقين الذين قالوا آمنا بأفواههم و لم تؤمن قلوبهم أو مجرد معرفة عقلية بأصوله لأن الكثير من أدرك و عرف شرائع الدين ثم جحد و منهم من أقام الفرائض و الشعائر بدافع الرياء و الخداع و أن الإيمان الحقيقي أعمق من ذلك كله يجمع بين التصديق القلبي و المعرفة العقلية ليسيطر على الوجدان و الشعور و الارادة فيدفعها إلى فعل

الخير و العمل الصالح فيعبر القرآن عن هذه الصورة المتكاملة عندما يصف المؤمنين بأنهم تجل قلوبهم بذكر الله و هو التصديق بعظمته و الطمأنينة لرحمته عندما تتلى عليهم آيات القرآن الكريم ثم التسليم لمشيئته و بعدها تأتي الشرائع التي تكمل التصديق القلبي بالصلاة و الزكاة يقول تعالى " إنما المؤمنون الذين إذا ذكر الله و جلت قلوبهم، و إذا تليت عليهم آياته زادتهم إيمانا و على ربهم يتكلون الذين يقيمون الصلاة و مما رزقناهم ينفقون"[3]

من هذا فإن مفهوم الإيمان أو العقيدة يتضمن ستة أمور حسب علماء العقيدة و على رأسهم السيد سابق و هي :

- 1 المعرفة بالله، و المعرفة بأسماء الحسنى و صفاته العليا .

- 2 المعرفة بعالم ما وراء الطبيعة أو العالم غير المنظور و ما فيه من قوى الخير التي تتمثل في الملائكة، و قوى الشر التي تتمثل في إبليس .

3 - المعرفة بكتب الله التي أنزلها لتحديد معالم الحق و الباطل .

4 - المعرفة بأنبياء الله و رسله

5 - المعرفة باليوم الآخر، و ما فيه من بعث و جزاء، و ثواب و عقاب و جنة و نار .

---

[1] سورة مريم آية 96

[2] د / عبد المنصور عبد الغني الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 180 مكتبة الزهراء

[3] سورة الأنفال الآية 2 ، 3

6 – المعرفة بالقدر الذي يسير عليه نظام الكون[1]

إن إيماننا بالله ينبغي أن يتم على معرفة الله تعالى و أفضل طريق لمعرفته سبحانه و تعالى بمعرفة صفاته العلى و أسمائه الحسنى و قد ذكر القرآن الكريم في معرض التعريف بالله بهذه الصفات و الأسماء، و منها على سبيل المثال لا الحصر فإن الله تعالى واحد لا شريك له، صمد لا يملك أحد معه شيئا في هذا الوجود، و هو أحد لا ولد له و لا والد . " قل هو الله أحد، الله الصمد، لم يلد و لم يولد، و لم يكن له كفوا أحد"[2] و هو سبحانه و تعالى الحي القيوم الذي لا ينام، و لا يغفل عن ملكه " الله لا إله إلا هو الحي القيوم لا تأخذه سنة و لا نوم له ما في السموات و ما في الأرض"[3]

الله الذي عظمت قدرته على كل شيء " و هو على كل شيء قدير"[4] و أحاط علمه بكل شيء في هذا العالم فلا تغيب عنه مقدار ذرة في الأرض و لا في السماء " و هو بكل شيء عليم"[5] يمتد هذا العلم في الأزل و في الغيب فعلمه قديم " إن الله كان بكل شيء عليما"[6] و من صفاته العلى التي يطمئن لها العباد الإرادة النافذة في كل شيء يريده سبحانه و تعالى " إنما أمره إذا أراد شيئا أن يقول له كن فيكون"[7] كما أن الإيمان بالله تعالى يقتضي معرفة أفعاله سبحانه و تعالى، لا تعرف أفعاله سبحانه إلا بالعلم بأن كل حادث في العالم و الوجود هو من خلقه و فعله بقدرته التي عظمت عظمة الخلق و الفعل إذ كل شيء في هذا الوجود هو من خلق الله، " كل أفعال العباد مخلوقة له متعلقة بقدرته[8]" و القرآن الكريم يؤكد

---

[1] د/ السيد سابق : العقائد الإسلامية ص 7 ، 8 ، دار الكتاب العربي بيروت

[2] سورة الأخلاص

[3] سورة البقرة الآية 255

[4] سورة التغابن الآية 01

[5] سورة الأنعام الآية 101

[6] سورة النساء الآية 32

[7] سورة يسن الآية 82

[8] د/علي عبد الحليم محمود تربية الناشئ المسلم ص 224 دار الوفاء ط ، ن المنصورة

ذلك بقوله تعالى " الله خالق كل شيء"[1]. و في موقف آخر قال الله تعالى " و الله خلقكم و ما تعلمون"[2].

من أفعال الله التي يجب على المسلم أن يؤمن بها ليطمئن قلبه و تزداد ثقته بالله و يعظم تصوره للحياة لأنه سبحانه و تعالى يحي و يميت قال الله تعالى " الذي خلق الموت و الحياة لببلوكم أيكم أحسن عملا و هو العزيز الغفور"[3] و معرفة الله سبحانه و تعالى بصفاته و أفعاله معرفة يقينية تدفع المسلم إلى عبادة الله عبادة تامة و كاملة تخضع إلى شروط و متطلبات العبادة و أهم هذه المبادئ و المتطلبات الإندفاع إلى فعل الخير بجميع أشكاله و حبه للفضيلة التي تميزه عن غيره من الناس الذين لا يملكون هذه الطاقة النفسية و الفكرية و المتمثلة في قوة الإيمان التي تجعل الإنسان يحس إحساسا عميقا بصلته بالله تعالى و يقوى شعوره بها فيستحضرها في نفسه دائما التي تجعله على صلة بالمعاني التالية و التي لخصها الدكتور عبد المقصود عبد الغني فيما يأتي

أنها اعتراف بأن الله هو الخالق للإنسان و الكون و المبدع للسنن الكونية و للأسباب و المسببات و ينطوي

هذا الاعتراف على الشعور بأنه في قبضة الله و ... فينشأ من ذلك إعتماده على الله و يتوكل عليه و تحرره من عبوديته لأحد سواه .

الاعتراف بعظيم قدرة الله و عظيم سلطانه و ينطوي هذا الإعتراف على تعظيم الله و إكباره و تقديسه، فيكون اللجوء إلى عبادته و طاعته و الرضا بقضائه و حكمه .

الاعتراف بنعم الله على الإنسان و مقابلة تلك بحمد الله و شكره .

الترقب لرحمة الله المبسوطة لمخلوقاته الممنوحة لعباده و الرجاء نوالها، و بشعور مع ذلك لمسؤليته أمام الله خالقه و مالك أمره .

---

[1] سورة الزمر الآية 62

[2] سورة الصافات 96

[3] سورة الملك الآية 2

فهذه المعاني جميعا " تصب في معنى واحد و هو العبودية لله و التحرر من العبودية لسواه"[1].

كما أن من أساسيات الإيمان بالله و هو الإيمان بالقدر و القضاء خيره و شره ، و أن كل ما يقع في الكون هو بقضاء الله و قدره و أن كل ما يحدث للإنسان من خير أو شر فبإرادة الله و حكمه و معنى ذلك أن الإنسان ليس بمجبور بل أنه مسؤول عن أفعاله و أعماله

فتقدير المصيبة قبل أن تقع على الإنسان ضروري لتنظيم الحياة بجانب كون هذا التقدير و العلم السابق من خصائص الألوهية و لوازم العلم الإلهي ذلك لأن العلل و المعلولات تتشابك و تتعقد في حياة الإنسان و المصيبة فعل جبري يقع على العبد لا يحاسب على وقوعها بل يحاسب على تصرفه حيالها، لأنه تصرف إختياري نابع من ذاته[2]

بينما الإيمان بالقضاء و القدر يعني ألا يترعج الإنسان إذا نزل به مكروه أو أصابه الشر، و يؤكد الله سبحانه و تعالى " ما أصاب من مصيبة في الأرض و لا في أنفسكم إلا في كتاب من قبل أن نبرئها إن ذلك على الله يسير لكي لا تأسو على ما فاتكم و لا تفرحوا بما أتاكم"[3] إنما يصيب الإنسان من مصائب ليس من قبيل الصدفة بل وفق قدر محتوم و قضاء مرسوم و علم سابق، و إذا عرف المسلم ذلك فإنه " يؤمن بأن ما أصابه لم يكن ليخطئه و ما أخطأ لم يكن ليصيبه"[4] و عندئذ يكون أمره كله خير إن أصابته سراء شكر و إن أصابته ضراء صبر فكان خيرا له . و لا يكتمل إيمان الإنسان إلا إذا آمن بالرسل جميعا و أن محمد صلى الله عليه و سلام خاتمهم و بالكتب التي نزل به الروح الأمين على أنبياء الله و رسله و أن القرآن خاتم الكتب جميعا الصالح لكل زمان و لكل مكان أما اليوم الآخر فهو حقيقة غيبية اعتنى بها القرآن الكريم بتعريفها حيث أن عددا كبيرا من آيات القرآن الكريم جاءت تتحدث عنها واصفا ما يحدث

---

[1] د عبد المقصود عبد الغني الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 183 مكتبة الزهراء

[2] د / فاروق أحمد الدسوقي القضاء و القدر في الإسلام ص 209 مكتبة الخانجي الرياض ط الثانية 1986

[3] سورة الحديث الآية (22 ، 23)

[4] المرجع السابق ص 83

للإنسان فيها و من الأسماء التي توالى ذكرها عن هذا اليوم فتارة يسميها القرآن الكريم الدار الآخرة و تارة اليوم الآخر، و تارة الحاقة و أخرى الطامة، و غير ذلك من الأسماء قال تعالى " ليس البر أن تولوا وجوهكم قبل المشرق و المغرب و لكن البر من آمن بالله و اليوم الآخر و الملائكة و الكتاب و النبيين"[1] " و من هنا كان الإعتقاد الإنساني في اليوم الآخر و ما فيه من بعث و حساب و جزاء أثر كبير في حسن سلوكه، و إستقامته مع نفسه و مع الناس و مع خالقه، و لهذا فإن فكرة الآخرة و ما فيها من حساب و جزاء و نعيم و عذاب تقترن في القرآن الكريم بكل توجيه أخلاقي"[2] هذا هو الإيمان الذي يعتبر الركيزة الأساسية التي يرتكز عليها النظام الأخلاقي في الإسلام " إيمان إذا دخل في القلوب و إستقر فيها و وقر نبضت تلك القلوب بالحيوية و دفعت النفوس إلى العمل بموجبها "[3].

هذا الإيمان الذي يطلق النفس من قيودها المادية و يحررها من العبودية للهوى و للشهوات و الشيطان و حب الدنيا و زخرفها، و بالتالي يتجه العبد إلى العمل الصالح الذي يتضمن كل خير مادي أو معنوي، و بفضل ذلك يتحقق قول الرسول صلى الله عليه و سلم " لا يزني الزاني حين يزني و هو مؤمن، و لا يسرق السارق حين يسرق و هو مؤمن و لا يشرب الخمر حين يشربها و هو مؤمن"[4] و في إطار هذا الدور الذي تلعبه العقيدة المتينة في التربية الأخلاقية عند الإنسان يورد الدكتور مقداد ياجن في كتابه التربية الأخلاقية الإسلامية تقريرا للجنة المؤتمر الإنجليزي للتحقيق الدولي في التربية الأدبية الذي عقد في إنجليترا سنة 1907، و الذي اشترك فيه أكثر من 700 من مشاهير العلماء و الفلاسفة و رجال الأدب و السياسة، بعد دراسة التقارير المتقدمة من الدول المختلفة، و ذلك في صدد البحث عن الوازع الأساسي الذي يجب الرجوع إليه دائما في مجال التربية الأخلاقية و إن كان رجال المؤتمر اختلفوا من الناحية النظرية .

---

[1] سورة البقرة آية 177

[2] عبد المقصود عبد الغني الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 185

[3] مقداد ياجن التربية الأخلاقية الإسلامية ص 185

[4] رواه البخاري و المسلم

في الوازع الذي يجتب اعتباره الأساس العام في مختلف المناطق أو الـــدول إلى ثـــلاث اتجاهات

أ – الاتجاه الأول : قالوا بالوازع الديني

ب – الاتجاه الثاني : قالوا بالوازع الاجتماعي أو المدني أو الوطني

ج – الاتجاه الثالث :قالوا بالوازع الوطني .

و بعد دراسة مدى شمول كل اتجاه كأساس للتربية الأخلاقية

و جدوا أنه إذا كان ممكن إدخال بعض المبادئ الأخلاقية في نفوس الطلبة على أساس الوازع الاجتماعي او الضمير الأدبي الشخصي كالنظافة و حب الوطن و الرفق بالحيوان فإن هنـــاك بعض المبادئ الأخرى مثل التقوى و الصدق و التضحية من أجل الآخرين و ما إلى ذلـــك لا يمكن إقناعه بها دون الرجوع إلى الوازع الديني[1] يتضح من خلال هذا التقريـــر أن الأســـاس الديني الاعتقادي ركيزة فعالة في تشكيل السلوك الأخلاقي للإنسان، و قد يحول الإيمان مجرى حياة الإنسان بصورة كبيرة و خطيرة و خير المثال لذلك صحابة رسول الله صلى الله عليـــه و سلم الذين تركوا الرذيلة الجاهلية و سارعوا إلى الفضيلة التي جاء بها الإسلام لما تيقنـــوا و آمنوا بأنها خير لهم

و أحسن موقف لهذا الأمر ما صدر عن العرب أيام البعثة حين كانت الخمر تجـــري من نفوسهم مجرى الدم يمتدحون بشربها، و يتفننون في وصفها و وصف مجالسها و ندمائها و يعملون في التجارة بها و رغم كل ذلك فإنهم استجابوا لدواعي الإيمان حين تمكن في قلوبهـــم، و انقادوا لقول الله تعالى " يا أيها الذين آمنوا إنما الخمـــر و الميســـر و الأنصـــاب و الأزلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون، إنما يريد الشيطان أن يوقع بينكم العداوة و البغضاء في الخمر و الميسر و يصدكم عن ذكر الله و عن الصلاة فهل أنتـــم منتـــهون"[2] فسارعوا إلى الإستجابة و ألقوا ما كان في أيديهم منها و قالوا " انتهينا ربنا ، انتهينا ربنـــا[3] و هكذا انتصرت الإرادة القوية التي بعثها الإيمان في نفوسهم على العادة التي كانت متمكنـــة و

---

[1] مقداد ياجن التربية الأخلاقية الإسلامية ص 183.182

[2] سورة المائدة الآية 90 91

[3] عبد المقصود عبد الغني الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 189 مكتبة الزهراء

مستشريه فيهم، و إذا قورن هذا الموقف الإيماني في بداية البعثة بموقف آخر حاول منع نفس الآفة " الخمر " " من التداول بين أفراد المجتمع الأمريكي " لكنها فشلت و مما يذكر أنها كانت قد أصدرت قانونا يمنع الخمر بعد أن إقتنعت بضررها على الفرد و الأسرة و المجتمع، و أعدت لتنفيذ هذا التحريم كافة وسائل الدولة و إمكاناتها الضخمة من أساطيل تراقب الشواطئ منعا للتهريب و طيران يراقب الجو و من مجلات و صحف و كتب و نشرات و محاضرات و أحاديث توضح مضارها، و ضلت كذلك مدة 14 عاما أنفقت فيها ما يزيد على 60 مليونا من الدولارات في الرعاية ضد الخمر و أصدرت من الكتب و النشرات 10 بلايين صفحة و تحملت في سبيل تنفيذ القانون ما لا يقل عن 250 مليونا من الجنيهات، و أعدمت حوالي 300 نفس، و سجنت أكثر من خمسمائة ألف نفس، و بلغت الغرامات 16 مليونا من الجنيهات، و صادرت من الأملاك ما يزيد عن 400 مليون جنيه، و لن يجد ذلك شيئا بل ازداد الشعب غراما بالخمر، و إقبالا على شربها فاضطرت الحكومة على إلغاء القانون سنة 1933 و أباحث الخمر إباحةا مطلقة[1] و بهذه المقارنة بين الموقفين يتضح لنا أن وازع الإيمان يصنع ما يعجز عنه وازع السلطان مهما يؤتى من قوة مادية مغرية و رادعة ، و قد اهتدى إلى هذا الرأي الفيلسوف كانط الذي يرى " أن الحياة الأخلاقية لا يمكن أن تنموا نموا كاملا دون الإعتقاد في الله "[2] و الدكتور تشارلز واطسن رئيس الجامعة الأمريكية الذي يعطي أهمية كبيرة لدور الإيمان في الأخلاق لدرجة أنه يرى أنه بغير هذا الإيمان يعيش الناس إباحيين يعملون حسب شهواتهم و أهوائهم تتقاذفهم الرغبات الزائلة التي ليس لها هدف و غير مبنية على أسس سليمة تؤدي بها إلى النجاة في الدنيا أولا و الآخرة ثانيا . و لذلك فالإيمان كالنور إذا وجد في مكان أضاء ما حوله و إذا دخل الإيمان في القلوب و استقر فيها ووقر نبضت تلك القلوب بالحيوية و دفعت النفوس إلى العمل بموجبها، إن إيمان الفرد بأن هذه القوانين الأخلاقية التي يبنى عليها الإسلام تربية من يتبعه هي منزلة من الله يجب تطبيقها بحكم الطاعة بل زيادة على ذلك يجب الإيمان بان هذه القوانين هي أصلح القوانين للحياة

---

[1] المرجع السابق ص 190.189

[2] مقداد ياجن التربية الأخلاقية الإسلامية ص 186 عن جيمس كوليتز الله في الفلسفة الحديثة ص 268 ت. فؤاد كامل

الإنسانية لأنها تدعوا إلى كل ما هو طيب و خير و تنهي عن كل ما هو خبيث ضار في حق الفرد و المجتمع و لذلك قال الله تعالى " يأمرهم بالمعروف و ينهاهم عن المنكر و يحل لهم الطيبات و يحرم عليهم الخبائث"[1] فالمعروف هو الخير و المنكر هو الشر مطلقا إذ يدخل فيهم عمل الأخلاق كالكذب و الصدق مثلا أما الطيبات فهي كل ما يصلح للإنسان و الجماعة من خلق حسن أو يفسدها من خلق أو رذيلة سيئة لأن هذه الطيبات من الأخلاق تحقق للإنسان السعادة من الناحية الشعورية أو من الناحية الواقعية أيضا، ذلك أن إيمان المرء بأن الله و ضع تلك القوانين لخير الإنسانية لإبعاده عن الشرور و المهلكات مع معرفة أنه يكسب رضا الله فتزداد سعادته فتكون دافعا إلى المزيد من الأعمال و المواقف الخيرة أو الأخلاقية و بالتالي يزداد نموه الخلقي نحو الخير دائما و قد أكد هذا الإتجاه العالم الأمريكي " كريبسي موريسون " رئيس أكادمية العلوم في مدينة نيويورك " أن تقدم الإنسان من الناحية الخلقية و شعوره بالواجب إنما هو أثر من أثار الإيمان بالله و الإعتقاد بالخلود و أن غزارة التدين لتكشف عن روح الإنسان و ترفعه خطوة خطوة حتى يشعر بالإتصال بالله[2]

الأساس العلمي :

إن مسيرة الإنسان الخلقية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالحرية في الفعل الاختياري الذي يواجهه في الحياة و الذي يسمى عند الفلاسفة و علماء النفس بالسلوك الخلقي الذي لا يتم تحقيقه إلا بواسطة ثلاثية ضرورية تتمثل في الاختيار و الاستطاعة و العلم[3] إذن العلم مقوم أساسي من مقومات الحرية الإنسانية التي هي أصل كل فعل أخلاقي لأن العلم يكشف الأسباب و ما تنتجه المسببات و العلل و نتائجها من ناحية و من ناحية أخرى يلزم الإنسان أن يكون لديه المعرفة الضرورية للخير و الشر في الأفعال [4] التي يسلكها في حياته و في مواقفه المختلفة و لذلك ذهب بعض الباحثين مثل مقداد ياجن إلى ضرورة تأسيس

---

[1] سورة الأعراف الآية 157

[2] المرجع السابق ص 193

[3] د/فاروق أحمد الدسوقي – القضاء و القدر في الإسلام ص 301 ج 1 مكتبة بخالي الرياض

[4] المرجع نفسه ص 301

التربية الأخلاقية على القوانين العلمية الواقعية الطبيعية، و ذلك لصلة القوانين الأخلاقية بالقوانين الطبيعية و خاصة القوانين الأخلاقية الإسلامية[1] و من المفكرين الكبار الذين ذهبوا إلى نفس الرأي الباحث و المفكر جون ديوي الذي يرى " أن الشيء الوحيد الذي نحن بحاجة إليه هو أن قوانين الأخلاق واقعية بنفس المعنى الذي يرى به القوانين الأخرى واقعية و أنها فطرية في حياة الجماعة و في مجرى نظام الفرد، و لو استطعنا أن نضمن إيمانا أصيلا بهذه الحقيقة نكون قد ضمنا مستقبلا[2] فالشيء المتفق عليه هو أن الأخلاق يمكن معرفتها و تعليمها للناشئة كما هو معروف لدى العلوم التطبيقية و قوانينها

لذلك فهناك اتفاق على تأسيس الأخلاق و التربية الأخلاقية على أسس علمية إلا أنهم اختلفوا في القوانين العلمية فمنهم من ذهب إلى تأسيسها على القوانين الطبيعية و من ذهب إلى تأسيسها على أساس علم النفس و آخرون على علم الاجتماع و أخيرا من يبنيها على مجموع العلوم[3] وهذه العلوم مجتمعة تشترك في نظرها لقوانين الحياة إلى ثلاثة قوانين أساسية و عامة تهدف إلى صيانة حياة الإنسان هذه القواعد: هي قانون المحافظة على الحياة. و قانون تكاثر النوع. و قانون الارتقاء الروحي و العقلي[4] فنجد الإسلام يرعى هذه الجوانب الثلاثة التي اجتمع حولها العلماء فمثلا في احترام النفس و المحافظة على الحياة حرم الله كل سلوك قد يصيب الضرر بنفس الإنسانية و لعل أكبر سلوك يؤذي هذه النفس هو القتل قال تعالى " و من يقتل مؤمنا متعمدا فجزاؤه جهنم خالدا فيها و غضب الله عليه و لعنه و اعد له عذابا عظيما"[5] فإن جريمة مثل هذه تلحق صاحبها عذاب جهنم و غضب الله و لعنته له إضافة إلى العذاب العظيم الذي ينتظره. كما هذب الإسلام الناس و دعاهم إلى

---

[1] مقداد ياجن/ التربية الأخلاقية الإسلامية ص 223 ط 1 1977 مكتبة الخانجي مصر

[2] جون ديوي المبادئ الأخلاقية في التربية ص 61 ترجمة عبد الفتاح السيد هلال الدار المصرية للتأليف و الترجمة

[3] مقداد ياجن التربية الأخلاقية الإسلامية ص 223

[4] المرجع نفسه ص 229

[5] سورة النساء الآية 93

المحافظة على كرامة النفس و طبيعتها عندما قال تعالى " و لا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة"[1] بل حرم الإسلام كل الأمور التي بشأنها أن تثير القلق و الاضطراب في حياة الناس مثل تخويفهم و تهديدهم و إرهابهم لأنها ليست من أخلاق الإسلام قال صلى الله عليه و سلم " لا يحل لمسلم أن يروع مسلما"[2]

فيما يتعلق بقانون استمرار النوع و تكاثره فقد شرع الإسلام الزواج و حث و شجع الشباب عليه حفاظا على الشرف و الإيمان و الأخلاق فقال الرسول عليه الصلاة و السلام " يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج فإنه أغض للبصر و أحصن للفرج و من لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء"[3] كما شجع على التكاثر الصالح لمباهيات الأمم الأخرى يوم القيامة قال الرسول صلى الله عليه و سلم " تزوجوا الودود الولود فإني مباه بكم الأمم يوم القيامة"[4] و أما فيما يتعلق بالقانون الثالث و الأخير و هو قانون الارتقاء العقلي و الروحي فإن الإسلام سن من الشرائع ما يحفظ العقل الإنساني و يسمو به إلى المعالي كتحريم الموبقات من خمر و ميسر و أنصاب و غيرها التي بالامتناع عنها يحقق الإنسان سعادته في الدنيا و الآخرة و بالتالي يسمو بأخلاقه إلى درجات الشرف لأن تلك المحرمات من فعل الشيطان الذي هو مصدر كل شر في الحياة الدنيا قال تعالى " يأيها الذين آمنوا إنما الخمر و الميسر و الأنصاب و الأزلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون "[5] و في نظر الإسلام أن الذي يخرج عن قاعدة الإيمان الصادق فإنه يقترب إلى درجة النفاق الذي يخرب القلوب كما يخرب العقول بنظرته الفاسدة للأشياء و خاصة أوامر الله عندما يتعامل معها بوجهين متناقضين .

وجه ظاهر كاذب ووجه مستتر حقيقي بينما يضلل الكثير من الناس بفعله و لذلك أعد الله لهذا الصنف الذي يفسد الطبيعة الإنسانية التي ترغب في الحق و تنشد السعادة بفضله

---

[1] سورة البقرة الآية 195

[2] رواه المسلم" صحيح المسلم "

[3] رواه المسلم صحيح المسلم كتاب النكاح

[4] رواه المسلم

[5] سورة المائدة الآية 90

العذاب الأليم . قال تعالى " بشر المنافقين أن لهم عذابا أليما[1] إن الإنسان ينشد من أجل تقدمه و رقيه ثلاث حريات حرية النفس و حرية العقل و حرية العلم[2] و أن الإسلام أكد هذه الحريات الثلاثة جميعا لكنه لم يكتفي بذلك بل قرر إلى جانبها عددا من الواجبات الشخصية كي يسموا بعقله و تفكيره و أخلاقه كتطهير النفس من أدناس الأوهام و تهذيبها بالمعلومات الصحيحة، و تعودها على المكارم و لسجايا الصحيحة، و فيما يتصل بالقانون الارتقاء الروحي الذي يشمل الحاسة القدسية و جميع مظاهر الحياة الروحية فهو ضروري للحياة الإنسانية كضرورة الحياة المادية بل أن الحياة الروحية من أهم مميزات الحياة الإنسانية التي يفترق فيها الإنسان عن الحيوان، و هي التي تضفي على حياة الإنسان البهجة و الانشراح لأن توغل الإنسان في هذه الحياة يزداد شعوره بالبهجة و الانشراح و السرور[3] اللامحدود لأن سمو الروح غير محدود و حاجاتها الروحية غير مستمرة غير محدودة كمحدودية الحياة المادية. إن هذه الحياة الروحية إذا حرم منها الإنسان بالابتعاد عن روح الدين أو بالتربية الخاطئة قد يصاب بأمراض روحية كإصابته بالأمراض المادية و الجسمية إلا أن الشعور بالأمراض الروحية أو ما يعرف عند علماء النفس بالأمراض النفسية يختلف عن شعورهم الأمراض الجسدية، فإذا كان شعور الإنسان بالألم المادي فور وقوعه.

فيسرع المريض إلى الطبيب قصد العلاج ثم الشفاء بل قد ينفق الإنسان على الأمراض المادية الجسدية أموالا كثيرة، و قد يسافر من بلد إلى آخر بحثا عن معالج و طبيب ماهر للكشف عن نوع المرض فيخضع للتحليلات الكيماوية للخلايا الدم كل ذلك من أجل طرد المرض و الرجاء في الشفاء و طلب الصحة لمواصلة الحياة .

لكنه عندما تمرض نفسه و روحه، فقد لا يشعر بها تماما فينساق وراءها حتى ترمي به إلى التهلكة فيعيش حياة من القلق و التوتر و الكآبة و الضيق و هو لا يعرف أن مصدرها هو المرض الروحي المتمثل في فراغ القلب من نفحات الإيمان و الشعور الإيجابي بالحياة الطيبة

---

[1] سورة النساء الآية 183

[2] د / فهمي جدعان – أسس التقدم عند مفكرين الإسلام في العالم العربي الحديث ص 401 ط 1981المؤسسة العربية للدراسات و النشر بيروت

[3] د/ مقداد ياجن التربية الأخلاقية الإسلامية ص 231.1977 الجاني مصر

التي أحالها الله لنا في المأكل و العمل، و الأخلاق و التي تورث حياة طيبة و السعادة في الدنيا و الآخرة قال تعالى " من يعمل صالحا من ذكر أو أنثى و هو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة"[1] و من أعرض هذه الطريق و هذا المنهج فإن حياتهم تكون ضنكا بتعبير القرآن الكريم قال تعالى " و من اعرض عن ذكري فإن له معيشة ضنكا ونحشره يوم القيامة أعمى » [2] .فهو وصف من رب العالمين عن الحرج و الضيق الذي يصيب النفس من جراء فراغ القلب من ذكر الله و هو عربون الإيمان الصادق لدى الإنسان .

لأن ذكر الله مصدر اطمئنان القلب يقول تعالى " ألا بذكر الله تطمئن القلوب "[3] و بالاطمئنان تسلم الروح و النفس من الكثير من الأمراض التي تهلك الأخلاق و العقل و تميت الضمير الحي الذي يقود الإنسان إلى فعل الخير و تجسيد سلوك نافع للفرد و الجماعة و هو ما يعرف بالأخلاق لعلى الدليل الواقعي و العلمي على ما نقول في هذا الصدد ما ظهر من أمراض روحية، و نفسية و خلقية، في المجتمعات التي بلغت مبلغا عظيما في الحياة المادية مثل المجتمعات الغربية.و للأسف الشديد فإن العدوى تنتقل إلى المجتمعات العربية و الإسلامية حيث يعتقد الكثير من الناس أن السعادة النفسية تتمثل في إشباع النفس بالمتطلبات المادية فقط . و ذلك الذي ذهب إليه و قرره الدكتور ألكسيس كارل مهاجما كالذين يلغون التربية الروحية و ما ينجر عنها من انحلال أخلاقي فظيع حيث يقول " فهم يتوهمون أن تربية الذكاء تضاهي تربية الروح، و قد ردت الحياة على هذا الجهل بجواب بطيء صامت بدت مظاهره جلية في القرى و المدن و هو الزحف التدريجي للقبح و القذارة و الفضاضة و السكر و الشهوة الترف و حب النفس، و الحسد، و النميمة، والبغض المتبادل، و تلك الرذائل التي يعدها دانتي[6] أحط ما يتسم به البشر و هو النفاق و الكذب و الخيانة هكذا أجابت الحياة .

---

[1] سورة النحل آية 97

2سورة طه آية 124

3 سورة الرعد 28

4فيلسوف إيطالي

بطريقة آلية على رفض الخضوع للقانون الارتقاء الروحي فقدت على نفسها في الانحطـــاط و الانحلال"[1] فرغم التقدم المادي و التقدم العلمي خاصة إلا أن المجتمع أصبح عاجزا في إيجـــاد الحلول لمشكلة الأمراض الأخلاقية التي تواجه المجتمع مثل انتشار المحـــذرات و الانتحـــار . يوافق الإسلام بمنهجه في الارتقاء الأخلاقي في كثير من قواعده المبادئ الأخلاقيـــة المتعلقـــة بقوانين علم النفس و خاصة الجانب التربوي لدى الطفل حيث يعتمد على نظرة علم النفـــس في جانب النمو وفقا لمراحل النمو السيكولوجي للطفولة و المراهقة مثل دعوة الرسول صلـــى الله عليه و سلام الوالدين إلى تعليم أبنائهما الصلاة حيث يقول صلى الله عليه و سلم " علموا أولادكم الصلاة لسبع و اضربوهم عليها لعشر "[2] كما دعا الإسلام إلى احـــترام الفـــروق الفردية بين الأطفال من الناحية النفسية و العقلية حيث قال الرسول صلى الله عليه و ســـلم " يا ابن عباس لا تحدث قوما حديثا لا تحتمله عقولهم "[3] و منها كذلك استخدام الشـــدة و القسوة على الأطفال لأنها تولد عندهم القسوة و الشدة فيما بعد لأنهم يريد معاملة غـــيرهم بنفس المعاملة التي عملوا بها و لهذا يروي عن الرسول صلى الله عليه و سلم أنه كان يدعـــوا إلى الرفق بالأطفال و الرحمة بهم .

و كان بعظمته و جلال قدره يلاطف الأطفال و يداعبهم و يحملهم في حضنه و علـــى عاتقه[4] و بهذا كان الرسول صلى الله عليه و سلم مربيا رفقا رحيما بالأطفال و بغـــيرهم و بذلك بلغ الدرجة التي امتدحه بها القرآن الكريم عندما قال تعالى " و إنك لعلى خلق عظيم"[5] و فيما يتعلق بعلم الاجتماعي فإن المربي يجب أن يعرف قوانين التأثير و التأثر الاجتمـــاعيين[6] الذي يتم بتأثر الفرد بالقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع كما أنه يضيف لها ما يحمل من قيـــم أخرى فيحدث التأثير و التأثر لأن المجتمع يشبه أرضا زراعية فكما أننا لا نستطيع أن ننبـــت

---

[1] مقداد ياجن التربية الأخلاقية الإسلامية ص 232 عن كتاب التأملات في سلك الإنسان ص 78

[2] حديث صحيح

[3] رواه مسلم

[4] فتح الباري بشرح البخاري الجزء 13 ص 35

[5] سورة القلم الآية 4

[6] مقداد ياجن التربية الأخلاقية الإسلامية ص 235

نباتا أو زرعا صالحا كما نريده إلا بعد تهيئة الأرض قبل الزرع فكذلك لا نستطيع أن نكون جيلا صالحا إلا بعد أن نعد لهم بيئة اجتماعية صالحة تقيهم الأمراض الأخلاقية التي تنفش وسط المجتمع الذي يسود الأخلاق الفاسدة و من هذا ندرك اهتمام الإسلام بالنواة الأولى للمجتمع و هي الأسرة حتى إذا صلحت كانت قوة لدفع المجتمع نحو التقدم، و بناء القيم و الفضائل السليمة . التي تحفظ الفرد من الانحراف لأن الإسلام يريد تكوين الفرد في ضوء نظريته الأخلاقية لا حسب ما يريده المجتمع و لهذا يجب على المجتمع أن يخضع للأخلاق الإسلامية لا أن تخضع الأخلاق لرغبة المجتمع كما هو عند الاتجاه الاجتماعي[1]

الأساس الإنساني

من الأسس التي يقوم عليها النظام الأخلاقي في الإسلام هو مراعاة الطبيعة الإنسانية و ما فيها من ميول و دوافع و غرائز لأن المبادئ الأخلاقية التي يدعو إليها تتلاءم مع هذه الطبيعة لأن هذا الأساس ضروري للنظام الأخلاقي، و ذلك لأن نجاح هذا النظام يتوقف إلى حد كبير على مدى انسجامه مع طبيعة الإنسان التي خلقها الله عليها[2] و هي طبيعة محيرة حيث حار العلماء و الفلاسفة في أمر هذه الطبيعة و ذلك لأسباب عديدة منها أن هذه الطبيعة شديدة التعقيد[3] سوءا في تركيبها العضوي أو العقلي أو الروحي لذلك انقسم الدارسون و الفلاسفة في دراسة الطبيعة الإنسانية إلى ثلاث اتجاهات هي :

أ – الاتجاه المادي : ينظر هذا الاتجاه إلى الإنسان على أنه ظاهرة مادية شديدة التعقيد مركبة من المواد الكيميائية المختلفة التي نشأت بسبب تطور المادة الأولية[4] و لذلك ينظرون للإنسان نظرة مادية بعيدة عن الروح و العقل و يرى هذا الفريق أن من الواجب تفسير طبيعة الإنسان

---

[1] مثل دوركايم

[2] د/عبد المقصود عبد الغني الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 195 مكتبة الزهراء

[3] مقداد ياجن : علم الأخلاق الإسلامية ط 150 ط 1 1992 – دار عالم الكتب الرياض

[4] فليب فينكس : فلسفة التربية ت الدكتور محمد لبيب النجيحي ص 199

و دراستها عن طريق الطبيعة الحيوانية باعتبارها طبيعة أبسط من طبيعة الإنسان[1] فنزلوا بإنسان إلى درجات سفلى منحطة يمكن اعتبارها درجة حيوان في منزلتها و مكانتها .

ب – الاتجاه الثاني : الاتجاه العقلي : فهو يرى أن الإنسان ظاهرة عقلية لا جسمية لأن الوجود الجسم ليس له حقيقة مستقلة و لكنه نتاج للعقل أي أن الجسم مشتق من العقل[2] لذلك يجب دراسة هذه الطبيعة بطريقة مستقلة عن الدراسات الطبيعية الأخرى و لا يصح تفسيرها على غرار الطبائع البسيطة الأخرى . لأن ذلك يهدم جوهر الإنسان و يفقد حقيقته المتميزة[3]

ج – الاتجاه الثالث : يرى أن الإنسان مزيج من المادة و الروح، و هو خليط من الطبيعة الحيوانية الأرضية و من طبيعة أخرى سماوية و هذا الاتجاه درس الإنسان و طبيعته مسلكا متوسطا بين المسلكين فإنه يشترك – أي الإنسان – في جانب مع الطبائع الأخرى الحيوانية أو الأرضية، و من ناحية أخرى يرى عد م إمكانيات تفسير مميزات الإنسان الروحية أو العقلية على أساس مبادئ فسيولوجية أو طبيعية[4] و يبدو هذا الاتجاه أكثر اعتدالا من الاتجاهين السابقين في معرفة الطبيعة الإنسانية التي بالرغم من تزايد الاهتمام بدراستها للكشف عن حقيقتهم بالطرق و الأساليب الحديثة منذ تقدم وسائل البحث و مناهجه فإن هناك جوانب عديدة من الطبيعة الإنسانية لا تزال غامضة و غير مكشوفة للباحثين، و لعل السر الغامض الذي يكتنف الباحثين اليوم هو الجانب السيكولوجي من هذه الطبيعة من الجانب أكثر من الجانب البيولوجي[5] .

أما الإسلام فقد كانت نظرته إلى الطبيعة الإنسانية أسمى من الاتجاهات التي عرفناها سابقا ذلك أن الإنسان مخلوق مزدوج الطبيعة يقوم كيانه على قبضة من طين الأرض و نفخه من

---

[1] د/عبد المقصود عبد الغني : الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 196

[2] د/فليب فينكس فلسفة التربية ت د محمد لبيب النجيحي ص 704

[3] د/ مقداد ياجن علم الأخلاقي الإسلامية ص 151

[4] د/ عبد المقصود عبد الغني : الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 196

[5] د/مقداد ياجن علم الأخلاق الإسلامية ص 152 / 153

روح الله فهو يمثل الجانب المادي في جسمه و غرائزه و يمثل الجانب الروحي في اعتقـــاده و إيمانه

و قد أشار القرآن الكريم إلى هذه الطبيعة المزدوجة في خلق الإنسان في عدد كبير مـن الآية الكريمة منها ما بين به حقيقة خلق آدم عليه السلام الذي بدأه من سلالة من طين قـال تعالى " الذي أحسن كل شيء خلقه و بدأ خلق الإنسان من طين"[1] و هو الجانب المـادي في الإنسان و بعد أن سواه و صوره في أحسن صورة ما شاء خلقه جاءت مرحلة النفخة حيـث نفخ فيه من روحه و أمر الملائكة بالسجود تكريما و تعظيما لشأنه قال تعلى " و إذا قال ربك للملائكة إني خالق بشرا من طين فإذا سويته و نفخة فيه من روحي فقعواله سـاجدين "[2] و بعدها خلق الله حواء من ضلع آدم عليه السلام قال تعالى " هو الذي خلقكـم مـن نفـس واحدة و خلق منها زوجها ليسكن إليها "[3] و بطريقة الزواج تناسـل بنـو آدم و كـثروا فأصبحوا أعدادا كبيرة قال تعالى " يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلق من نفس واحـدة و خلق منها زوجها و بث منهما رجالا كثيرا و نساء "[4]

إلا أن الإسلام لا يميز و لا يفرق بين الجانب المادي و الروحي في الإنسـان فيعتـبر الإنسان وحدة واحدة متكاملة مترابطة لا انفصال بينهما، و يوضع الحديـث الشـريف هذه الرابطة القوية في التأثير و التأثر بينهما في قوله صلى الله عليه و سـلم " ألا و أن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله، و إذا فسدت فسد الجسد كله، ألا و هـي القلب"[5] فالارتباط ضروري بين الجانبين في نظر الإسلام فلا يستقيم سلوك الإنسـان إلا إذا خضع الجسم للنفس. و لهذا نجد فيها دوافع نظرية بعضها مادية حسية و بعضـها معنوية و بعضها مختلفة عن هذه و تلك و هي خاصة بالإنسان ناتجة عن ذلـك الـتركيب الخاص، بها يمتاز الإنسان عن الكائنات الحية الروحية الصرفة و عن الكائنات الحية الماديـة

---

[1] سورة السجدة آية 7

[2] سورة الحجر آية 29

[3] سورة الأعراف آية 189

[4] سورة النساء الآية 1

[5] رواه البخاري و المسلم

الفسيولوجية، و بهذا التركيب العجيب في الطبيعة الإنسانية يتحقق التنسيق بين القوى المادية و الروحية في طبيعة الإنسان و بين النظام الروحي و المادي في حياته الأخلاقية[1] و نتيجة لهذا التركيب العجيب فإننا نجد الإنسان ثلاثة أنواع من الصفات شيطانية و صفلت ملائكية و صفات خاصة بالإنسان[2].

فالصفات الشيطانية تنشأ إذا تسلطت على الإنسان الدوافع الغريزية البهيمية فيترل الإنسان إلى درجة الحيوان في سلوكه و قد يصبح أكثر ضراوة ووحشية من الحيوان إذا استخدم في تحقيق هذه الغرائز العناصر الروحية كالعقل و الفكر و الذكاء[3] ثم يكون أكثر فساد في الأرض لأن سلوكه المنحرف مدعم بقوة العقل و الذكاء

و بالتالي يكون خضوعه للشيطان عن دراية و معرفة قال تعالى " و إذا تولى سعى في الأرض ليفسد فيها و يهلك الحرث والنسل و الله لا يحب الفساد "[4] أما الصفات الملائكية ستنشأ إذا تسلطت عن الإنسان العناصر الروحية و استخدمت عناصره الأخرى في سبيل تحقيق مطالبها مثل الحكمة و معرفة الله تعالى و حب الخير و الإخلاص و التضحية.[5] و عندما يتغلب هذا الجانب الروحي على الجانب المادي ينمو الخير في النفس فتوجه إلى الحق و الخير و الصلاح فيكون الإنسان أقرب إلى الله تعالى فتظهر عليهم السكينة و الطمأنينة و الوقار بالهدوء و الحكمة و قال الله تعالى " وعباد الرحمن الذين يمشون على الأرض هونا و إذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاما و الذين يبيتون لربهم سجدا و قياما"[6]

و أما الصفات التي تعتبر خصائص الطبيعة الإنسانية فمنها الكثير كحب المجادلة، و الخصام و التراع، و الجزع ، و الهلع و الطمع و ذلك ما بينه كتاب الله عند الكشف عن الحقيقة النفس الإنسانية في كثير من الآيات الكريمة نذكر منها البعض حسب ما يتسع له

---

[1] د/مقداد ياجن التربية الأخلاقية الإسلامية ص 259

[2] د/عبد المقصود عبد الغني و الأخلاق بين الفلسة و الإسلام ص 198

[3] المرجع السابق ص 198

[4] سورة البقرة الأية 205

[5] د/ عبدَ المقصود عبد الغني الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 198

[6] الفرقان (64.63)

المقام قال تعالى " و كان الإنسان أكثر شيء جدلا .."[1] وقوله تعالى " خلق الإنسان من نطفة فإذا هو خصيم مبين[2] ، فمخاصمته لله واضحة في عصيانه ونكران فضل الله تعالى عليه و قوله تعالى " كلا إن الإنسان ليطغى أن رآه استغنى " [3] فالطغيان سلوك يصحب المال بالتجبر و التكبر و الظلم للآخرين. و منه قوله تعالى " إن الإنسان خلق هلوعا إذا مسه الشر جزوعا و إذا مسه الخير منوعا"[4] وذلك لضعفه في عدم الصبر على المكروه و عدم الصبر على الخير ... هذه نماذج تبين لنا بعض الخصائص التي تتميز بها الطبيعة الإنسانية و هي في مجملها تبين ضعف هذه الطبيعة و عدم استقرارها على حال لأنها دائمة التحول و التبدل حسب ما يصيبها من أحوال . و بعد أن عرفنا الطبيعة الإنسانية و ما فيها من خصائص و دوافع. إن هذه الطبيعة ليست خيرة و ليست طبيعة شريرة على الإطلاق[5] ذلك لأن فيها دوافع تعتبر قوى لديها الاستعداد للقيام بأعمال مختلفة تستخدم للخير و الشر و لكن الخيرية و الشرية ترجع إلى ما استخدمت و استعملت فيه، فإذا استخدمت في الخير تكون خيرا و إذا استعملت في الشر تكون شرا، و ليس هناك من الدوافع ما يعتبر شرا محضا حتى دوافع الجنس و التملك و التقاتل فهذه الدوافع و غيرها إما أن تكون وسيلة للارتقاء أو العكس فإذا قامت بمهمتها الصحيحة الإيجابية و حققت هدفها كانت للارتقاء فخدمت مصلحة الدنيا و الآخرة و إذا كانت هذه الطبيعة محكومة بدوافع الشر المذكورة سابقا تنحرف الميول عن الهدف الصحيح فتكون مسوقة بخدمة الدنيا دون الآخرة .

فيصير المرء عبدا لها مؤتمرا بأمرها و العقل خادما لها، و تولد عنها حين ذاك مختلف الأخلاق الخبيثة .[6] التي تفسد الفرد و المجتمع و تدفع به إلى الرذيلة و من هنا فإن النظام الأخلاقي في الإسلام قد حرص على ضبط هذه الدوافع و دعا إلى استخدامها في وجهتها

---

[1] سورة الكهف الآية (54)

[2] سورة النحل (04)

[3] سورة العلق (07.06)

[4] سورة المعارج الآية 19-20-21

[5] د/عبد المقصود عبد الغني ، الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 199

[6] المرجع السابق ص 199

الطبيعية الصحيحة التي خلقت من أجلها كما دعا الإسلام إلى تطبيق الفطرة في حياة المسلم و هي جوهر الدين الإسلامي و عموده في النظام الأخلاقي قال الله تعالى " فأقم وجهك للدين حنيفا فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم لكن أكثر الناس لا يعلمون "[1] و من معاني الفطرة عند علماء النفس هي الغريزة و الدافع و الميل[2] و هذه المعاني الثلاثة للفطرة في نظرهم تفسر على أساس أنها استعداد نفسي عضوي . و في الإسلام فالفطرة هي استعداد ودافعية لمعرفة الخالق و تقديسه للتمييز بين ما هو خير و ما هو شر من السلوك[3] لأن هذه الفطرة منحة من الله تعالى لكل مولود في هذه الحياة قال صلى الله عليه و سلم مؤكدا ذلك " ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه كما تنتج البهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء "[4]

و أن معنى الفطرة فهي متعلقة بالإسلام عموما باعتباره معيارا جاء ليبين للناس ما هو خير و ما هو شر و الإنسان فيه استعداد و قوة لتمييز الخير من الشر فمن هنا نجد الملائمة و المساندة و التعاون على الاستقامة في السلوك يبين ما في الطبيعة الإنسانية و يبين ما جاء به الإسلام[5] و لذلك فالإسلام ينظر إلى الإنسان بأنه مخلوق لغاية دينية و أخلاقية في جوهرها يدعوا من خلالها إلى التحلي بالفضائل العقلية و الروحية ليسموا الإنسان بأخلاقه إلى درجة الرقي و الرفعة و قد جاءت آيات كثيرة تدعوا إلى ذلك كقوله تعالى " الذين ينفقون في السراء و الضراء والكاضمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين "[6] كما حث الناس على استخدام عقولهم و تفكيرهم في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم قال تعالى " قل

---

[1] سورة الروم الآية 30

[2] د/مصطفى فهمي مجالات في علم النفس ص 10

[3] مقداد ياجن علم الأخلاق الإسلامية ص 199

[4] صحيح مسلم ج 4 كتاب القدر ص 46

شرح: جدعاء : مقطوعة الأذن أو الأعضاء

[5] مقداد ياجن علم الأخلاق الإسلامية ص 201

[6] آل عمران الآية 134

هل يستوي الذين يعلمون و الذين لا يعلمون إنما يتذكر أولوا الألباب "[1] و في السعي إلى تحقيق هذه الغاية لم يهمل الإسلام الاستطاعة الإنسانية حيث جعلها الوسيلة لتنفيذ تلك القوة و الدافع قال تعالى " لا يكلف الله نفسا إلا وسعها"[2] بل حاول أن ينسق بين القوى الإنسانية المختلفة و ينمي في الإنسان نوازع الخير و يضعف فيه عوامل الشر حتى يستطيع العقل أن يسيطر على الهوى و الشهوة و يؤدي هذا الإنسان في إطار هذه الطبيعة التي ميزه الله بها كي يؤدي رسالة الخلافة في الأرض على أكمل وجه ممكن لأن السلوك الخلقي يتم بمقومين أساسيين هما الاختيار و الاستطاعة و علمنا أن الاختيار هو تحرك إرادة العبد و عقيدته و تحديد قصده لفعل من ضذين أحدهما حسن و الآخر قبيح، و من ثم يلزم لصحة الإختيار أن تكون المعرفة بالحسن و القبيح و الشر و الخير.[3]

أساس حرية الإرادة

إن حرية الإرادة من الأسس الضرورية في أي نظام أخلاقي بل هي الأساس لوجود التربية الأخلاقية مما يقوي روح المسؤولية و لا يمكن أن نقيم حكما خلقيا بدون توفر هذه المسؤولية و حرية الإرادة و تنفيذ ما اختارته هذه الإرادة الحرة و لذلك يشترط أن يؤمن بها المربي و المتربي أيضا لأن الحرية و القيم الأخلاقية كما يقول فيلب فنكس " ترتبطان ارتباطا مباشرا بطبيعة نمو الذات أكثر من ارتباطهما بظروف البيئية التي يحدث فيها النمو الإنساني[4] و لكن هل حقيقة توجد الحرية من حيث الإرادة و من ناحية التنفيذ معا أو هو مجرد افتراض و إدعاء لا حقيقة له .

ولذلك سأعرض لثلاثة اتجاهات تعرضت لحرية الإنسان

أ – الاتجاه الجبري أو ما يعرف بالحتمية،وهذا الاتجاه ير أن الإنسان مجردا من حرية الإرادة وحرية الفعل تماما،أي انه بين يدي الخالق يتصرف فيه كما يشاء يشبه الريشة في مهب الريح

---

[1] سورة الزمر آية 9

[2] سورة البقرة آية 286

[3] د/فروق أحمد الدسوقي القضاء و القدر في الإسلام ج 1 ص 306 مكتبة الخابي الرياض

[4] مقداد ياجن التربية الأخلاقية الإسلامية ص307 عن كتاب فلسفة التربية ص 4012

ومنهم الجبرية من المتكلمين المسلمين، فولتير وسنسر وشوبنهور[1] وعلى هذا الأساس عندهم بلا جدوى من التربية لأن الإنسان مجبر على أخلاق معينة لأنه فاقد لحريته أمام جبر الله لسلوكه وتصرفاته .

ب – الاتجاه الثاني: حرية الإرادة: ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الإنسان يخلق أفعال نفسه الاختيارية بقدرته بناء على مشيئته فهو مختار إن شاء فعل و إن شاء ترك و لا دخل لإرادة الله تعالى و لا لقدرته في أفعاله إلى أن الله تعالى هو الذي أقدر عباده على ما يقدرون عليه من أفعال و هذا رأي المعتزلة و كما نلاحظ أنهم يدخلون الاستطاعة قبل الفعل و مجال الاستطاعة عندهم هو كل ما لم يتجاوز حيز القدرة أما ما جاوزها فهو من فعل الله تعالى[2] كما قرر المعتزلة أن الاستطاعة البشرية قوة للإنسان على فعل الضدين من الأفعال و ذلك تأكيدا لاستقلالها عن القدرة الإلهية أو أي مؤثر طبيعي آخر . فهي استطاعة على الخير و الشر معا[3] و من أنصار الحرية للإنسان من الفلاسفة الغربيين كانط حيث يرى أن الإنسان حر في إرادته و تخضع هذه الإرادة إلى ا لقانون الذي تضعه بنفسها و لا تخرج عنه و يرى أن إحساس الإنسان بالحرية يؤدي إلى الشعور بالاستقلال الذاتي و هذا الشعور بالاستقلال الذاتي يدل على وجود القانون الأخلاقي[4]

ج–الاتجاه الثالث الجمع بين الجبر و الحرية :

وهو يقف موقفا وسطا بين الجبر و الحرية الإنسانية في تنفيذ الأفعال فليس الإنسان في نظره مجردا من أي أثر في فعله كما أنه ليس حرا مطلقا في أفعاله التي يمارسها ومعنى ذلك أن للعبد قدرة و إرادة يخلقهما الله تعالى و تنصب إليهما أفعال العباد و إن لم يكن لهما أثر فيها، فقد جرت عادة الله تعالى أن يخلق فعل العبد مقترنا بوجودهما[5] و من أنصار هذا الاتجاه كثير من فلاسفة المسلمين و مفكريهم من مثل أبو حامد الغزالي و ابن رشد و ابن تيمية و بن

---

[1] نفس / د و الكتاب ص 307

[2] د / فاروق أحمد الدسوقي القضاء و القدر في الإسلام الجزء الثاني ص 198

[3] نفس الدكتور و نفس الكتاب ص 200.199

[4] كاند تأسيس متافيزيقيا الأخلاق ص 76 ت – د/ عبد الغفار مكاوي

[5] المقصود عبد الغني الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 204

قيم الجوزية و غيرهم كثيرا[1] كان ذلك أهم الاتجاهات التي نظرت في مسألة حرية الإرادة و من أهم ما نصل إليه من هذا العرض أن الاتجاه الجبري و الاختياري كلاهما مذهبين متطرفين في فهم حرية الإرادة الإنسانية في القيام بالأفعال لأن كل اتجاه ينفي جانبا مهما في علاقة الحرية و الجبر في القيام بالأفعال إلا أن الرأي الثالث الذي جمع بين الجبر و الاختيار عند الإنسان يكون أقرب إلى نظرة الاسلام لهذه القضية في فكر و اعتقاد المسلم في أفعاله و أعماله و لذلك علينا أن نبين رأي الإسلام في حرية الإرادة عند الإنسان .

رأي الإسلام في حرية الإرادة

يشتمل القرآن الكريم على كثير من الآيات الكريمة المصرحة و الموحية بالجبرية مما دفع بعض المفكرين إلى القول بالجبر المطلق[2] فهم يعتبرون أن الإنسان مسيرا في جميع أحواله و حركاته و خلجاته و سكناته كالريشة في مهب الريح كما عرفنا سابقا، إلا أن هذا الجبر الذي تبين الآيات الكريمة إنما هو على الجانب الجبري من حياة الإنسان فلا يتنافى أو يتعارض مع كون الإنسان مختارا حرا في مواقف و حالات أخرى كثيرة و هذه الآيات تتناول علاقة الإنسان بربه من حيث هو إله قادر خالق لكل شيء ومنها قوله تعالى " و له من في السموات و الأرض كل له قانتون "[3] و فيما لا شك فيه أن من سكان الأرض من الإنس و الجن من هو كافر و مع ذلك فالآية الكريمة تعتبر الجميع في حالة من القنوت أي الخضوع لقدرة الله و أمر الله، ذلك لأن الكافر و إن كان عاصيا لله و فاسقا عن أمره صدورا عن الجانب الاختياري في حياته كاختيار طريق العصيان و الكفر إلا أنه خاضع له و قانت له و مجبر و مسير لقدره و مشيئته صدورا عن الجانب الجبري حيث انه يعيش بنفس الناموس و الطبيعة التي أرادها الله له و أراد أن يكون عليها مما تعرف بالطبيعة البيولوجية و النفسية .[4] و من الآيات الكريمة التي تظهر جبر الإنسان قوله تعالى " و ان يمسسك الله بضر فلا كاشف له إلا هو و إن يردك بخير فلا راد لفضله ، يصيب به من

---

[1] المرجع نفسه ص .204

[2] د/ فاروق أحمد الدسوقي– القضاء و القدر في الإسلام ج (1) ص 207

[3] سورة الروم الآية 26

[4] المرجع السابق ص 207

يشاء من عباده و هو الغفور الرحيم." فوقوع الضر و الخير للإنسان جبر محض يمس الجانب الجبري من حياته و لا يحاسبه عليه[1].

و أما الجانب الاختياري و الإرادة الحرة في الحياة الإنسانية فالقرآن الكريم أثبتها بشكل واضح وصريح في عدد كبير من الآيات الكريمة

فهي إرادة إيجابية أصيلة في النفس و يثبت كذلك دورها الفعا ل في تحديد مصير الإنسان في الدنيا و الآخرة فقال تعالى " من كان يريد الحياة الدنيا و زينتها نوفي إليهم أعمالهم فيها و هم فيها لا يبخسون أولئك ليس لهم في الآخرة إلا النار، و حبط ما صنعوا فيها، و باطل ما كانوا يفعلون "[2]

إن القرآن الكريم يشير إلى وقوع تجربة ابتلائية للإنسان و هي تحويل نوعين من الفعل البشري الأول فعل جبري لا يحمل أي صفة خلقية و لا يحاسب عليه الإنسان و النوع الثاني هو الفعل الاختياري الذي ينصف بصفات السلوك الخلقي و يحمل سماته و يتضمن كل مقومات العمل الخلقي، و من ثم ففعله مسؤول مسؤولية كاملة عنه.

و لعل الله تعالى من خلال النصوص القرآن الكريم أراد أن يربي في الإنسان شعورين نافعين :

الأول : شعوره بما عليه من تبعة و مسؤولية في أعماله شانه أن يحفزه إلى فعل الخير و يبعده عن فعل الشر

الثاني : شعوره بحاجته في كل لحظة إلى ربه، و من شأن هذا الشعور تعميق صلة الإنسان بربه و التوجه إليه دائما ليستمد المعونة و التوفيق منه وحده[3] و بذلك تكتمل مسئوليته و حريته في اختيار أفعاله و سلوكه الخلقي الذي به يرتقي إلى درجات الإنسانية الحقة

---

[1] سورة يونس الآية 107

[2] سورة هود الآية 16.15

[3] د– عبد المقصود عبد الغني – الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ص 206

الفصل الرابع

نظريات النمو المعرفي و الأخلاقي

أداة البحث

ما هو الحكم الخلقي ؟

الحكم الخلقي :

عندما يبدأ الأستاذ في الكلية أو المعلم في المدرسة فيلاحظ الأستاذ أو المعلم أن جميع التلاميذ منضبطون و ملتزمون بنظام الحجرة الدراسية يرغبون في الإستماع، ينتبهون للفهم، فإن الأستاذ أو المعلم يشعر بالسعادة و يزداد سروره بهذا الفعل فيصدر على طلبته حكا بأنهم طلاب ملتزمون ذو أخلاق عالية طيبون، و لكن كان بين الطلبة أو التلاميذ من يخالف النظام مضيعا للوقت فإن سرعان ما تتأثر نفس الأستاذ فيصدر حكما بأن هذا الطالب أو التلميذ منحرف محب للفوضى هذا الفعل يسمى حكما خلقيا .

و لذا يعرف الحكم الخلقي بأنه " تقدير العمل الخلقي على أساس ما ألفته ضمائرنا من مبادئ الأخلاق و قواعدها[1].

و لما كان الحلم الخلقي تقديرا للعمل تبعا لخيرته و شريته كان من غير الطبيعي أن نصدر حكماخلقيا على غير الإنسان العاقل المسؤول. كالمجنون مثلا أو الطفل أو غيرهما لأن الفعل يخلوا من خيريته و شريته لعدم اعتماده على القصد و الإرادة و بذلك الحكم الخلقي هو نوع من التقدير و التقويم و نقد للفعل اوالعمل الإنساني و أن القيمة الحقيقية للعمل الإنساني تقدر على أساس ما يحمل من مقومات الخير و الشر لا على أساس تمشيه أو عدم تمشيه مع الواقع "[2]

موضوع الحكم الخلق :

الموضوع الذي يتجه إليه الحكم الخلقي هو أعمال الإنسان و أفعاله الخلقية و هي الأعمال التي تتوفر فيها شروط المسؤولية الخلقية كما قلنا سابقا إلا أن هذه الأفعال و الأعمال قد تكون بقصد أو بدون قصدو لذلك يرى العلماء هل ننظر إلى الأعمال تبعا للمقاصد والنيات او تبعا للأعمال و النتائج أوبالنيات المقرونة بالأعمال .

يذهب جمهور الفلاسفة الأخلاقيين إلى النوايا بأنها مناط الحكم الخلقي ، فمتى حسنت النية وكان القصد خيرا و كان العمل خيرا فمها كانت النتائج، فمتى أحسنت إلى

---

[1] د/ علي معبيد فرغلي – في الخلاق الإسلامية و الإنسانية ص 49 1985 ط 1 دار الطباعة المحمدية القاهرة

[2] د/ عمر محمد النومي السياني – مقدمة في الفلسفة الإسلامية ص 207 ط 3 1982 الدرا العربية للكتاب

شخص بمقدار من المال من أجل أن يدفع الضرر عن نفسه فاهلكها فالفعل خير لأن القصد كان خيرا لأن الله أخبرنا أن جزاء العمل يكون بما في القصد و النية حيث يقول تعالى " و لكن يؤاخدكم بما كسبت قلوبكم"[1] الحديث الصحيح" إنما الأعمال بالنيات و إنما لكل امرئ ما نوى ."[2] و كانت هذه وجهة نظر الإسلام .

و يذهب فريق آخر ان الحكم الخلقي يجب ألا يصدر إلا على نتيجة العمل و حدها فإن أنتج العمل شرا كان فاعله شريرا أو أنتج خيرا كان فاعله خيرا، أي أن النية عند هذا الفريق لا تكفي وأن الفضيلة عندهم سلوك و فعل قبل ان تكون نية . نلاحظ أن اصحاب هذا الرأي فيهم من التشدد و الجفاف ما يجعل الناس يترددون في الإجتهاد في أعمالهم و أفعالهم .

نظريات النمو الأخلاقي

نظرية التطور المعرفي و الأخلاقي لبياجي :

يذهب أصحاب هذه النظرية إلى أن النمو الأخلاقي للفرد كالنمو العقلي و المعرفي، هو جزء من عملية النضج ضمن إطار الخبرة العامة[3] لدى الأفراد لتحقيق التوازن في علاقتهم الاجتماعية مع أفراد بيئتهم، و أنهم يملكون التعزيز الذاتي لأفعالهم[4] . و يستطيعون تنظيم بيئتهم والتكيف معها من أجل إيجاد ما يسعدهم في حياتهم الأخلاقية بالدرجة الأولى و لذا إهتم كل من بياجيه Piaget و كولبرج Kohlberg بهذه المشكلة لدى الأطفال و من خلال أبحاثهما توصلا إلى عملية اكتساب الأخلاق و هي عبارة عن عملية إصدار أحكام ترتبط بنمو التفكير عند الأفراد[5]

---

[1] سورة الآية

[2] رواه مسلم

[3] د/ خديجة عبد الرزاق الحباشنة (مستوى الحكم الأخلاقي و مفهوم الذات لدى المرأة العاملة مقارنة بغيرها ص 03 1991 الأردن

4 علي فالح حمد هنداوي. النمو الأخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي عند طلاب الجامعة في المجتمع الأردني ص 04 سنة 1986 الأردن

[5] نفس المرجع السابق ص 04 1986 .

لأن جان بياجيه نشر كتابا منذ حوالي خمسين سنة سماه " الحكم الأخلاقي لدى الطفل " و ما زال هذا الكتاب يعد من أهم الكتب التي عالجت النمو الأخلاقي تتمثل أهمية المنظم في دراسة النمو الأخلاقي . و قد كان هدف بياجيه هو وضع إطار جديد للفكر الأخلاقي مقابل وجهة نظر " دور كهايم " التي تعتمد على أن المجتمع هو المصدر الوحيد للأخلاق و أنه يقوم بالدور الرئيسي في تشكيل سلوك الأفراد[1] و أن بياجيه رغم أنه لا يتفق مع نظرة دوركهايم إلا أنه يعتبر المجتمع هو المصدر الأساسي للأخلاقي عند الطفل في المراحل الأولى من حياته لأن الأخلاق تبدأ عند الطفل على أساس مسايرة المعايير الإجتماعية كما يضعها المجتمع أو ممثلوا التربية الإجتماعية، لكنه يرى أن هذا النوع من الأخلاقي يصل إلى حدود معينة ثم يتخطاها[2] فبعد السن السابعة تنمو قدرة الطفل على فهم العالم المحيط به و من ثمة فهمه للأسس واحتمالات التعاون و التعامل بينه و بين المجتمع و ما يمثله من أفراد[3]

و لذا فإن بياجيه تحدث عن مستويين من الأخلاق

-المستوى الأول : و هي الأخلاقيات التطبيع الإجتماعي و قد أطلق عليه الأخلاقية خارجية المنشأ و هي تقوم على الإنضباط بقواعد و قوانين المجتمع .

المستوى الثاني : و هي أخلاقيات الضبط و التحكم و أطلق عليه الأخلاقية و الذاتية المنشأ أو الأخلاقية النسبية . و هي تقوم على الضبط و التحكم الذاتي و هذا المستوى يتطور مع النمو المعرفي للطفل[4]

و يرى بياجيه أن المعرفة الناتجة عن إدراك البيئة تتم نتيجة تفاعل العضوية مع الخبرات السابقة حتى تتمكن من أن تلائم الخبرات السابقة الخبرات الجديدة . و لذا ركز أنصار هذا الإتجاه على العوامل التي تكمن وراء السلوك فكان اهتمامهم منصبا على كيفية تفكير الطفل

---

[1] د/محمد رفعي محمد فتحي النمو الأخلاقي في النظرية البحث التطبيق ص 46

[2] د/خديجة عبد الرزاق الحباشينة مستوى الحكم الأخلاقي و مفهوم الذات دار القلم لدى المرأة العاملة مقارنة بغيرها ص 04 1991 الأردن

[3] المرجع نفسه

[4] المرجع السابق

و التغيرات التي تحدث أثناء نموه فوصفوا طريقة تفكيره بأنها عملية تتم من خلال مراحل متتابعة يتم في كل منها تشكيل بنى معرفية[1]

و يحدث التطور من مستوى لمستوى تبعا لمراحل تطور النمو المعرفي و الذي هو نتيجة لعمليتي التكيف المتتامتي التمثيل Assimilation و التي يتم بها دمج الفرد للمفاهيم الخارجية في نظامه المعرفي و المواءمة A ccomodation التي يتم من خلالها تعديل الفرد لبنيته العقلية للتكيف مع البيئة .

و هكذا فإن بياجيه ينظر إلى النمو الخلقي على أساس أنه وجه من وجوه النمو المعرفي أو العقلي و قد أكد في نظريته عن النمو المعرفي على قضيتين أساسيتين هما الوظائف العقلية Cognitive- Functions ، و تشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها و الأبنية العقلية و تشير إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد من مرحلة ما من مراحل نموه. و هذه الأبنية تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة في الوقت الذي تبقى فيه الوظائف العقلية ثابتة لا تتغير[2] .

يعتقد بياجيه أن هناك و ضيفتين أساسيتين للتفكير ثابتتين لا تتغيران مع تقدم العمر وهما التنظيم Organization و التكيف Adaptation و تمثل وظيفة أداة التنظيم ميل الفرد إلى ترتيب و تنسيق العمليات العقلية في أنظمة كلية متناسقة متكاملة .

أما وظيفة التكيف فتمثل ميل الفرد إلى التلاؤم و التآلف مع البيئة التي يعيش فيها[3] والتكيف عبارة عن تغيرات في العضوية تحدث استجابة لمطالب البيئة و تعتبر هذه العملية على درجة كبيرة من الأهمية، لأن جميع المخلوقات لديها قدرة على التكيف مع بيئتها، و تختلف الطرق التي تتكيف بها الكائنات الحية . و يحدث التكيف من خلال عمليتين تتمّم كل منهما الأخرى و هما التمثل Assimilation و المواءمة Accomodation .

---

[1] علي فالح أحمد الهنداوي النمو الأخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي 1986 الأردن ص 04

[2] د/ محمد علي أرناؤوط – العلاقة بين مستويات النمو المعرفي و مستويات الأحكام الخلقية ص 4 ج الأردنية 1982

[3] صالح محمد علي أبو جارو : علم النفس التربوي ص 81

أما التمثيل : في نظر بياجيه : هو عبارة عن عملية تعديل المعلومات الجديدة بما يناسب مع ما لدى الفرد من أبنية معرفية .

المواءمة : فهي تغيير أو تعديل ما لدى الفرد من معرفة و أبنية معرفية لتتناسب مع المعلومات والخبرات الجديدة التي يواجهها الفرد[1].

و لذلك فإن النشاط المستمر لهاتين العمليتين التمثيل و المواءمة يؤدي إلى النمو العقلي والمعرفي في نظر بياجيه، و تتمثل نواتجهما في صورة و حدات للبناء المعرفي التي سماها بالمخططات أو الأبنية سكيما[2].

و عدد هذه المخططات الذهنية يصبح كبيرا يوما بعد يوم لأن النمو و التطور المعرفي هو محور نظرية بياجيه و يمر هذا النمو بمراحل لكل منها سماتها المميزة بعنى أنها تختلف عن سابقاتها و لاحقاتها في نوعية المخططات و عددها على أن هذه المخططات ليست فعاليات معرفية جامدة بل هي مرنة متفاعلة و متجددة باستمرار لأنها تخضع لتعديلات مع كل اختلال في التوازن يقود إلى تنشيط عمليات التمثيل و المواءمة، و هي عمليات يندر أن تتوقف بفعل وجود الإنسان في بيئة تستثيره بإستمرار[3] و بذلك ينمو هذا الإنسان عقليا و معرفيا .

مفهوم المرحلة :

يعتبر مفهوم المرحلة : المفهوم الأساسي في النمو و قد أثارت هذه الظاهرة جدلا طويلا حول ما إذا كان النمو مستمرا أي يجري على نحو تدريجي دون تحولات مفاجئة أو حادة كما هو الحال بالنسبة لورقة النبات التي تزداد و تكبر و تحافظ في نفس الوقت على شكلها و هويتها أو عكس ذلك أي عبرمراحل متباينة .

يرى الباحثون في علم النفس[4] أن النمو الإنساني يتضمن خاصية الإستمرار و عدم الإستمرار حيث تتزامن خصائص النمو المستمر و خصائص النمو المرحلي فهو يحافظ على

---

[1] المرجع نفسه ص 83

[2] د/ سامي سلطي عريفج : مقدمة في علم النفس التربوي ص 121

[3] المرجع السابق ص 122

[4] بياجيه، فرويد، برونز، كوليزج، أريكسون : صالح محمد علي أبوجارو علم النفس التربوي ص 83

شكله العام و هويته كما يمر في الوقت ذاته بمراحل مختلفة تطرأ خلالها تغيرات حادة على أنماط سلوكية مختلفة .

فالمرحلة تشير إلى مجموعة من الظواهر و الأنماط السلوكية التي تقرن معا اثناء حدوثها، بحيث يمكن تصنيفها إلى مرحلة معينة و قد إستخدم بعض علماء النفس[1] مفهوم المرحلة في وصف جوانب النمو المعرفي و النفسي و الأخلاقي[2] و هذا ليس على مستوى المواد الدراسية بل على المستوى التكويني أي ميكانيزمات النمو المعرفي في البناء السيكولوجي[3] .

يحدد بياجيه أربع مراحل رئيسية للنمو المعرفي هي :

المرحلة الأولى :

و تمتد من الولادة إلى السنة الثانية (صفر / 2) و هي مرحلة حس حركية أو الذكاء الحسي الحركي و تكون الأخلاق فيها مرتبطة بمعيار المنفعة الذاتية و تعرف بمرحلة التمركز حول الذات، و يكون النمو في هذه المرحلة نمو الطفل ملحوظا فتنمو الحواس و تتطور الحركات .

ففي الشهر الأول من عمره يعتمد الطفل على ردود إنعكاسية فقط و في الشهر الثاني تظهر أنماط سلوكية نابعة من عملية التغذية فينمو السمع و البصر إلا أنه لا يميز ذاته عن الآخرين

ومن الشهر الرابع إلى العاشر " 4 — 10 " يمتد اهتمامه إلى ما حوله كما يميز ذاته عن البيئة المحيطة به و مع نهاية السنة الأولى يكون قادرا على التعرف على لعبته ثم ينتقل إلى تقليد الأصوات و الأشخاص و في نهاية هذه المرحلة يكون الطفل قادرا على الحركة و على بعض الكلام و التكيف الإجتماعي[4]

---

[1] بياجيه، فرويد، برونز، كوليزج، أريكسون : صالح محمد علي أبوجارو علم النفس التربوي ص 83

[2] المرجع نفسه ص 83 ، 84

[3] د/العجلي سركز، د/ناجي خليل نظريات التعليم ص 50 ط 1993 القاهرة

[4] د/محمد علي أرناؤوط : العلاقة بين مستويات النمو المعلافي و مستويات الأحكام الأخلاقية ص 05

المرحلة الثانية : مرحلة ما قبل العمليات أو الذكاء التحدسي و تكون الأخلاق فيها مرتبطة بمعايير الإنصياع للسلطة و في هذه المرحلة يضع النمو اللغوي أمام الطفل إمكانات هائلة تمكنه من التعبير عن حاجاته و مشاعره و أفكاره عن طريق الرموز و تساعده على التصور الذهني[1] . كما يعتمد في هذه المرحلة على إدراكه البصري في تحديد قيم اللأشياء مثل الأعداد فلو وضعنا له مجموعتين من القطع الصغيرة فوضعنا المجموعة الأولى على شكل طولي مبعثر و الثانية على شكل مجموعة واحدة في شكل موحد لأختار المجموعة الأولى على أساس أنها الأكثر بحكم الإدراك البصري . كما يمكنه أي يجري العمليات التفكيرية المنطقية[2]

المرحلة الثالثة: من سن الثامنة إلى الحادية عشر (08 – 11) مرحلة العمليات الحسبية، و تكون الأخلاق فيها مرتبطة بمعايير المنفعة المتبادلة و هي يعرف بالتبادلية و يتمثل ذلك في نمو التدامج الإجتماعي للسلوك فالطفل يتوصل إلى إدراك عمله و مدى إرتباطه مع عمل الآخرين كما يمكن أن يصنف الموضوعات على أساس الطول أو الوزن .

ثم تتطور عنده العمليات العقلية مثل التفكير الإنعكاسي و التنظيم و المقارنة و هي عمليات عقلية متطورة لدى الطفل .

المرحلة الرابعة : و هي المرحلة من سن 11 إحدى عشر إلى خمسة عشر (11 – 15) و تسمى مرحلة العمليات الشكلية و تكون الأخلاق فيها مرتبطة بمبدأ المساواة و الإنصاق كما تسمى هذه المرحلة بمرحلة الذكاء المجرد. لأن الطفل يدرك المفاهيم المجردة و الفرضيات و المبادئ و النظريات العامة[3] و بهذا فإن النمو عند بياجيه هو سلسلة متصلة الحلقات بحيث تعتبر كل مرحلة إمتدادا للمرحلة السابقة و تمهيدا للمرحلة التالية و دليل علىأن النمو مستمر و منتظم و لا يقوم على مبدأ التعارض لأن النمو العقلي يعتمد على بنى في كل مرحلة و هي البنى تتطور في المراحل التالية و تنتقل من حالة الغموض و التوازن الضعيف إلى حالة الوضوح و التوازن الكامل

---

[1] علي فالح حمد هنداوي : النمو الأخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي ص 05

[2] محمد علي أرناؤوط العلاقة بين مستويات النمو المعرفي ص 06

[3] علي فالح محمد هنداوي النمو الأخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي ص 06

إن عملية التوازن في النمو الأخلاقي تجعل الفرد أكثر قدرة على التكييف مع البيئة لأن الشعور الأخلاقي يتشكل نتيجة امتصاصه للمعايير الأخلاقية و الإجتماعية و تكيفه معها حيث يقوم الفرد بدمج مفاهيم و قواعد اجتماعية في بنائه الأخلاقي .

و يحولها من معلومات خارجية إلى مبادئ داخلية تساعده على الإنتقال إلى مرحلة أعلى و هكذا يتم النمو الأخلاقي[1] أي لا يصل الطفل إلى مستوى ما من المستويات حتى يكون قد مارس فعلا المستوى الذي قبله .

و قد اعتمدت دراسة بياجيه لنمو الأحكام الخلقية على ملاحظة الأطفال و هم يلعبون[2] و قد اهتم بأحكام الأخلاقية و طريقة تفكيرهم في الإجابة على أسئلة تتعلق بالصواب و الخطأ و فهمهم للأحكام الأخلاقية، و تأثرهم بالقوانين الاجتماعية عبر أزمان متفاوتة، و هذه لائحات نشرت عام 1932، و الهذف من هذه التجارب[3] الوصول إلى القواعد التي يبني عليها الأطفال أحكامهم حول الأدوار المختلفة التي وضعت في قصص صغيرة تروى لتهم.

و من النتائج التي توصل إليها بياجيه من خلال مقابلته مع الأطفال و التعرف على استجابات لمواقف معينة أن الأطفال الصغار يبدون أحكاما " طفولية " تتسم بالتخلف و عدم الدقة عكس الذين يكبرونهم في العمر مما يدل على سوء فهم لطبيعة ووظيفة الدور الاجتماعي . و عندما بدأ بياجيه هذه القابلات

كان يضع في اعتباره أبعادا معينة للتفكير الأخلاقي لدى الأطفال فمن تفهم الأطفال للقواعد مثل مصدرها و قابليتها للتغيير فالأطفال يرون أن القواعد شيء مقدس لا يمكن تغيير، نجد جذورها في السلطة الوالدية أو الأهلية فكل ما يراه الكبار صوابا فهو كذلك و ما يراه الكبار خطيئة هو كذلك أيضا .

---

[1] على فالح محمد الهندي النمو الخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي ص 07

[2] محمد علي أرناؤوط – العلاقة بين مستوايات النمو العرفي و مستويات الأحلام الأخلاقية ص 07

[3] المرجع السابق ص 06

و قد إمتدت هذه المقابلات لتشمل أبعادا أخرى مثل مفهوم التبادلية و التعاون[1] و من ثم كما يقول بياجيه بأن نظرة الطفل للعالم و الأخلاقيات تمر عبر مراحل. تعبر عن تباين نوعي في طبيعتها، و تعكس تطور الفرد اتجاه الموضوعية و تبعده عن التمركز حول الذات و تطورا في مفهوم التبادلية و هذه المراحل هي :

- *المرحلة ما قبل الأخلاقية:*

تمتد هذه المرحلة منذ الولادة و حتى ستن الرابعة و تتميز بنظرة الطفل للمواقف من حيث صحتها و خطئها بالنظر لما تجلب له من منفعة و لذة حسية فيظهر ذكاء إكتشافيا في وسائل معالجته للمشكلات التي تواجهه[2].

- *مرحلة الأخلاق التبعية :*

و تمتد من سن الرابعة إلى سن الثامنة، و هي مرحلة الأخلاق الواقعية و تتميز بمحاكمة الطفل للموقف الأخلاقي من حيث تطابقه مع القاعدة الأخلاقية و في هذه المرحلة ينظر الأطفال إلى أن الأحكام الأخلاقية و الواجب تناسب جميع الأفراد و تقوم على الطاعة العمياء كما يعتبرون أن القوانيين مقدسة و غير قابلة للتغيير . و تتمركز مفاهيم أطفال هذه المرحلة حول ذواتهم لأنهم يعتقدون أن كل الأشخاص يرون الخطأ و الصواب كما يرونه هم.

- *مرحلة الأخلاق الذاتية :* و تعرف هذه المرحلة بالأخلاق التبادلية أو الواقعية الاستقلالية و تمتد هذه المرحلة من سن الثامن إلى سن اثني عشر حيث يتطور الحكم على المواقف الأخلاقية من حيث القصد و النية من وراءه كما يتحول نظرهم إلى الجماعة باعتبارها منظم للحياة الأخلاقية إن النمو الأخلاقي يعني التحول من المبادئ الأخلاقية التي تقوم على الاحترام و الطاعة للسلطة إلى المبادئ الأخلاقية التي تقوم على البناء الشخصي و النفسي لها و حكمها، فالمنطق الرئيس للأخلاق يعني تمسك الفرد بالأوامر الاجتماعية و إحساسه بالعدالة و المساواة بين الأفراد و اهتمامه بالتبادلية[3]

---

[1] **عمر رفعي محمد فتحي في النمو الأخلاقي النظرية البحث التطبيقي ص 50 ، 51**

[2] **د/ شامي سلطي عريفج : مقدمة في علم النفس التربوي ص 124**

[3] **النمو الأخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي ص 08**

و يمكن تلخيص المراحل الأربع للنمو المعرفي عند بياجيه مع ذكر أهم خصائص لكل مرحلة من خلال الجدول التالي :

المرحلة	العمر التقريبي	الخصائص
الحس حركية	00-02 سنة	البدء بالإستفادة من التقليد و الذاكرة و الفكر البدء بمعرفة ان الأشياء تستمر في بقاءها حتى و إن اختفت الإنتقال من الأفعال المنعكسة إلى النشاطات الهادفة
ما قبل العمليات المادة	02 -07 سنة	التطور التدريجي للغة و القدرة على التفكير الرمزي القدرة على التفكير المنطفي في اتجاه واحد لغة و تفكير الطفل في هذه المرحلة متمركزان حول الذات البدء بتكوين المفاهيم و تصنيف الأشياء يتقدم الإدراك البصري عن التفكير المنطقي
العمليات المادية	07-11 سنة	-القدرة على حل المشكلات المادية و الملموسة بطريقة منطقية فهم قوانين الإحتفاظ و القدرة على الترتيب و التصنيف . اكتساب مبدأ المقلوبية المعكوسية . الإنتقال من اللغة المركزة حول الذات إلى اللغة الإجتماعية تتطور عمليات التصنيف و التجميع و تكوين مفاهيم
العمليات المجردة	11-15 سنة	القدرة على حل المشكلات المجردة بطريقة منطقية . يصبح تفكير الفرد عمليا بدرجة أكبر . القدرة على حل مشكلات لفظية و فرضية معقدة . تتوازن عمليات التمثل و المواءمة تطور القدرة على تخيل الإحتمالات قبل تقديم الحلول

[1]

[1] صالح محمد علي أبو جادوا – علم النفس التربوي ص 83-87

نظرية التطور الأخلاقي :لرونس كولبرج

يؤكد كولبرج – مثل بياجيه – أهمية التراكيب المعرفية التي تكمن كأساس للتعقل الأخلاقي و تنظيمه، كما استخدم المستويين الذين وصف بهما بياجيه النمو الأخلاقي وهما المستوى العميق و المستوى الصطحي و أن العدل هو المفهوم الأساسي للنمو الأخلاقي، كما اعتبر العمر الزمني من أهم العوامل المؤيدة لوجود الخط النمائي في عملية النمو الأخلاقي و أن التلقين الذي يأتي من الكبار لا يؤدي إلى النمو الأخلاقي بل عن طريق التفاعل بين الإقران و الأنداد الذي يسهل نمو المقدرة على القيام بالأدوار[1].

و تعتبر هذه النظرية من أكثر النظريات التي عالجت التطور الخلقي فهي أكثر شمولا وإن كانت في أساسها تبني على مراحل التطور المعرفي التي جاء بها بياجيه[2]

و بموجب نظرية كولبرج فإن التطور الأخلاقي يمر في نسق ثابث لا متغير من خلال ستة مراحل تتضمن ضمن ثلاثة مستويات كل واحد منهم يشتمل على مرحلتين على النسق التالي :

1 – المستوى ما قبل التقاليدي : و يشتمل مرحلتين

أ – أخلاقية العقاب و الطاعة : و هي مرحلة يطيع فيها الطفل الأوامر لتجنب العقاب، و يتم فيها تحديد السلوك الجيد و الرديء من خلال النتيجة المادية المحسوسة للسلوك فالأفعال الحسنة هي التي لا يعاقب عليها و السيئة هي التي يعاقب عليها بغض النظر عن تلك النتائج أو المعنى الإنساني الذي يحمله، فهو بذلك يدعم القوة و السلطة[3]

ب- مرحلة الفردية و الوسيلية : أو التوجهه النسني الذرائعي أي تبادل المنفعة و في هذه المرحلة يخضع الطفل لوالديه أو من يمثل السلطة للحصول على الثواب[4] فهو يعتبر ان العمل الصحيح يرتبط بما يشبع حاجياته الشخصية و أحيانا حاجات الآخرين،

---

[1] د/ محمد رفعي محمد فتحي في النمو الخلاقي النظرية البحث التطبيقي ص 72 .73.

[2] خديجة عبد الرزاق الحباشنة مستوى الحلم الأخلاقي و مفهوم الذات لدى المرأة العامة ص 04

[3] علي الفالح حمد هنداوي النمو الأخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي ص 09

[4] خديجة عبد الرزاق الحباشنة مستوى الحكم الأخلاقي و مفهوم الذات لدا المرأة العاملة ص 05

فهو ينظر إلى العلاقات الإنسانية و كأنها علاقات الناس في السوق إذ تعرض فيه عناصر العدالة و التبادلية و المشاركة المتساوية. إلا أنها تفسر و تناقش بطريقة مادية هدفها تحقيق المنفعة الشخصية[1]

2- *المستوى التقليدي :* أو التقليدي يمتد هذا المستوى من سنة التاسعة إلى غاية سن الخامسة عشر، و يحافظ فيها الفرد على توقعات أسرته أو جماعاته التي ينتمي إليها باعتبارها أمورا قائمة بذاتها بغض النظر عن نتائجها المباشرة فهو مخلص لهذه المبادئ، و بذلك يحاول أن ينسجم مع التوقعات الشخصية و النظم الإجتماعية كما يدعم القوانين و يحافظ عليها و يتضمن هذا المستوى مرحلتين .

أ - مرحلة أخلاقية الولد الطيب: التي تهدف للحفاظ على علاقات طيبة و الحصول على رضا الأخرين اي ان السلوك يتحدد على أساس ما هو جيد في نظر الأخرين[2] و تقوم أحكام الفرد الأخلاقية في هذه المرحلة على أساس القصد وراء الفعل و ليس ما يترتب عليه من نتائج مادية و ما يتميز به الفرد في هذه المرحلة انه يكون غير قادر على اتخاذ القرارات بنفسه بل يكون تابعا للأغلبية .

ب- مرحلة أخلاقية إرضاء السلطة : أو التوجه نحو القانون و النظام و يدل على ذلك خضوع الطفل للسلطة الشرعية تجنبا لنقمتها و ما يترتب عليها من شعور بالذنب، فيدفعه لذلك التوجه نحو السلطة و التمسك بالقوانين و المحافظة على النظام الإجتماعي و هذا الفعل كله ذاتي داخلي في الوقت الذي كان هذا الإلتزام خارجي للمرحلة السابقة[3].

3- *المستوى ما بعد التقليدي :* يبذل الفرد في هذا المستوى جهودا كبيرة لتحديد القيم الأخلاقية و المبادئ التي لها صفة الصدق و التطبيق بعيدا عن السلطة الجماعية أو عين الرقيب

---

[1] علي الفالح حمد هنداوي النمو الأخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي ص 09

[2] محمد علي أرناؤوط – العلاقة بين مستويات النمو المعرفي و سنوية الأحكام الأخلاقية ص 09

[3] علي فالح حمد هنداوي النمو الأخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي ص 10

أو تقمص سلوك بعض الأفراد و الجامعات و تمتد فترة هذا المستوى إلى ما بعد الخامسة عشر من عمر الفرد[1]

و يتكون هذا المستوى من مرحلتين :

أ – أخلاقية الإتفاقيات و حقوق الفردية و القانون المقبول ديمقراطيا :

و يتحدد الفعل أو السلوك الصحيح بالمعايير العامة التي تتماشى مع الحقوق العامة للفرد أي انه يحافظ على مصلحة الجماعة لأنها تمثل عقدا بين أفراد الجماعة و قد تتعداها إلى القيم العامة التي يشترك فيها جميع الناس مثل حق الحياة، الحرية، العدل... ، لأن الفرد في هذه المرحلة ينظر إلى القانون من زاوية جوهره لا نصه ، و ذلك من أجل ضمان رفاهية الجميع[2].

ب – مرحلة أخلاقية المبادئ الذاتية و الضمير :

يخضع الفرد في هذه المرحلة إلى تجنب احتقار الذات نتيجة قيامه بعمل يعارض مبادئ الضمير، و تحدد صحة الفعل الأخلاقي أو خطئه على ضوء مبادئ أخلاقية مجردة يتوصل إليها العقل[3] و تعتبر هذه المرحلة مرحلة المبادئ الكلية الشاملة للعدالة و المساواة في الحقوق الإنسانية و هنا يتسم التمييز بين احترام المجتمع و قوانينه و احترام النفس الإنسانية أي اتباع المبادئ الأخلاقية التي ارتداها الفرد و اتباع القوانين المتماشية مع هذه المبادئ و إذا تعارضت القوانين الاجتماعية مع المبادئ فعلى الفرد أن يفضل المبادئ و احترام كرامة الإنسان [4].

و تعتبر هذه المراحل مراحل متعاقبة تبنى على بعضها البعض حيث أن هناك نظاما مختلفا في كل مرحلة، و بموجب هذه النظرية – نظرية كولبرج – فإن الفرد يتطور أخلاقيا نتيجة لمحاولته التكيف مع ضغوط البيئة، و منها علاقاته مع الآخرين، و يتم ذلك وفق عمليتي التكيف المعرفي المتتاتين اللمئي إقتراحهما بياجيه التمثل و المواءمة .

أي " التمثل": نزعة الفرد إلى دمج المعارف و الخبرات الخارجية في نظامه العقلي و المعرفي .

" المواءمة " :نزعة الفرد إلى تعديل نظامه المعرفي حتى يتمكن من مجابهة مطالب البيئة

---

[1] علي فالح حمد هنداوي النمو الأخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي ص 11

[2] د/ محمد رفعي محمد فتحي في النمو الأخلاقي النظرية البحث التطبيقي ص 83

[3] خديجة عبد الرزاق الحباشنة مستوى الحكم الأخلاقي ص 06

[4] د/ محمد رفعي محمد فتحي في النمو الأخلاقي النظرية البحث التطبيقي ص 84

و نظرية المراحل الخلقية للكولبرج أو ضحت أن من الصعب على الطفل أن يعود إلى مرحلة سابقة في حين أنه من السهل عليه التقدم إلى مرحلة أخرى تليها[1] كما أن كل مرحلة جديدة تتميز بمنظور أوسع للمجتمع و تحرر أكبر من التمركز حول الذات، و أن لكل مرحلة عملية فكرية منطقية جديدة تظهر فيها رؤية أكثر إتزانا للمبدأ الأسمى و هو العدل[2]

لقد أكدت و أثبتت الأبحاث على وجود ارتباط بين مفهوم النمو الأخلاقي عند كولبرج و النمو المعرفي في أي مرحلة عمريه، بل أن الإدراك المعرفي للعالم المحيط بنا يسبق استخدام هذه المبادئ المعرفية في إصدار الأحكام الأخلاقية . و معنى ذلك أن معظم الأفراد الدين يكونون على مستوى معين من النمو الأخلاقي طبقا لوجهة نظر كولبرج يمكن أن يكونوا على مستوى مقابل من النمو المعرفي بينما لا نستطيع التنبؤ بصدق في حالة عكس المعادلة[3] و بعد هذا العمل الذي وصل به إلى هذه النتيجة حاول كولبرج أن يتعرف على القوانين التي تقود بنية الحكم الأخلاقي لدى الفرد لتحديد مرحلة نموه الأخلاقي . فوجد أن غالبية المراهقين و الراشدين في أمريكا و في غيرها من الثقافات يظلون في مستوى التفكير التقاليدي أي في مرحلة الرابعة التي تسمى مرحلة التوجيه نحو القانون و النظام، كما يرى أنه لا يمكن للراشدين أن يبلغوا المرحلة السادسة قبل سن الثلاثين لأن بلوغها يتطلب قدرا كبيرا من الخبرة و تحمّل المسؤولية[4]

إن هذه النظرية تنعكس على التربية الخلقية من حيث أن الفرد لا يمكن تدريبه على القواعد الأخلاقية، كما أن تربيته لا تتم بالمحاكاة و التقليد، و إنما تتم بمساعدة الفرد على إدراك الموقف الأخلاقي و تنمية قدراته لبيان تصوره له، و مقارنة ذلك بتصورات الآخرين ليتعرف على القاعدة التي يستند إليها في حكمه على الموقف الأخلاقي[5] و من خلال ما تقدم يمكن أن نقول أن نظرية كولبرج تجمع بين النمو المعرفي و النمو الأخلاقي لدى الإنسان و قد

---

[1] د/ محمد علي أرناؤوط : العلاقة بين مستويات النمو المعرفي و مستويات الحكام الأخلاقية ص 09

[2] د/ محمد رفعي محمد فتحي في النمو الأخلاقي النظرية البحث التطبيقي ص 88

[3] المرجع السابق ص 89

[4] خديجة عبد الرزاق الحباشنة : مستوى الحكم الأخلاقي و مفهوم الذات لدى المرأة العاملة ص 07

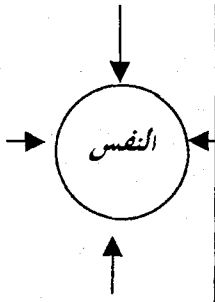
[5] علي فالح حمد هنداوي النمو الأخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي ص 13

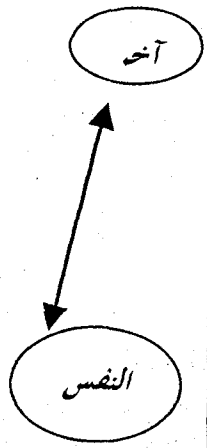
قسم نموه الأخلاقي إلى ثلاث مستويات تحت كل مستوى مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي الست .

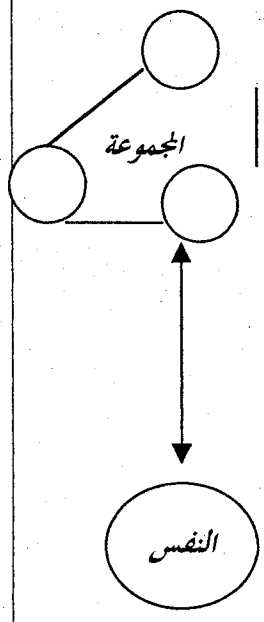
و يسمى المستوى الأول ما قبل العرف و القانون، و المستوى الثاني العرف و القانون و هو المستوى الذي يكون عليه أغلب المراهقين و الراشدين في أي مجتمع . و المستوى الثالث، و هو ما بعد العرف و القانون[1] أي السير نحو المبادئ و هو المستوى الذي يصل إليه قلة من الراشدين و سنبين هذه المحتويات من خلال جدول يوضح المستويات الثلاث المصحوب بالمراحل الستة مع تبريرات الاختيار مع التطور الاجتماعي كما جاء في كتاب النمو الأخلاقي النظرية البحث التطبيق للدكتور محمد رفعي محمد فتحي .

[1] د/ محمد رفعي محمد فتحي النمو الخلاقي النظرية البحث التطبيق ص 77 - 78

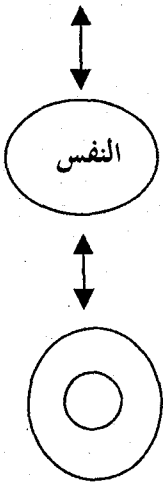
جدول رقم (02) مراحل كوليرج مع التطور الإجتماعي

	الصواب	تبريرات اختيار هذا الصواب	المنظور الإجتماعي للمرحلة	تمثيل تخطيطي
المستوى الأول ما قبل العرف و القانون المرحلة الأولى : أخلاق ذات طابع خارجي	أن تتجنب كسر القواعد خشية العقاب و الطاعة من أجل الطاعة و تجنب أحداث لتلف المادي للأشخاص و الممتلكات	تجنب العقاب و قوة السلطة أي البقاء للإصلاح	التمركز حول الذات في وجهة نظر و عدم اعتبار مصالح الأخرين .	

	الصواب	تبريرات اختيار هذا الصواب	المنظور الإجتماعي للمرحلة	تمثيل تخطيطي
المستوى الأول ما قبل العرف و القانون المرحلة الثانية الفردية و الوسيلة و تبادل المنفعة	نتبع القواعد فقط عندما نتثق مع المصلحة ... العاجلة للفرد و احتياجاته	خدمة مصالح الفرد في عالم تتعرف فيه على أن الأخرين لهم مصالح أيضا	منظور فردي حسي أساسه أن لكل فرد مصلحته الخاصة التي يسعى وراءها و عندما نتعارض مع مصالح الأخرين فتصبح هذه المصلحة نسبية ...	

	الصواب	تبريرات اختيار هذا الصواب	المتطور الإجتماعي للمرحلة	تمثيل تخطيطي
المستوى الثاني : المعرفة و القانون. المرحلة الثالثة : مسايرة الأفراد القائم على التوقعات المتبادلة و العلاقات المشتركة	أن نتعرف إلى مستوى توقعات الناس المحيطة بك أو ما يتوقعه الناس من شخص مثلك و أن يعترفوا أنك طيب	الاحاجة لأن تكونن شخصا طيبا في عينيك و عيون الأخرين عن طريق إهتمامك بالأخرين و المحافظة على القواعد التي تدعم السلوك النمطي الطيب	منظور الفرد في علاقته مع الأفراد الأخرين قائم على التعرف على المشاعر و الإتفاقات المتبادلة التي تأخذ الأولية على المصالح الخاصة و القدرة على وضع الفرد نفسه مكان الأخرين	

	الصواب	تبريرات اختيار هذا الصواب	المنظور الإجتماعي للمرحلة	تمثيل تخطيطي
مستوى الثاني: العرف و القانون المرحلة الرابعة نظام الإجتماعي و الضمير	تنفيذ واجباتك الفعلية التي اتفقت على تنفيذها القانون هو الحكم إذا تعارض مع واجباتك الإجتماعية	للمحافظة على المؤسسة الإجتماعية و كيانها ككل و تجنب انهيارها إذا ما كل فرد ذهب بمنحاه	التفرقة بين وجهة النظر الإجتماعية و بين العلاقات بين الأفراد، و ذلك عن طريق إعطاء الأولوية الإلتزامات النظام الإجتماعي الذي نعيش فيه على الإلتزامات الفردية	المجتمع النفس

المستوى الثالث : ما بعد العرف و القانون المبادئ المرحلة الخامسة : العقد الإجتماعي و الحقوق الفردية و المنافع	الصواب	تبريرات إختيار هذا الصواب	التطور الإجتماعي للمرحلة	تمثيل تخطيطي
	أن تكون على دراية بأن الناس لديهم قيم مختلفة وأراء متعددة أغلبها لها صلة بالجماعة التي تنتمي إليها	الإحساس بإلتزام الفرد اتجاه القانون على أساس أنه نتيجة العقد الإجتماعي القائم على المحافظة على القانون من أجل رفاهية الجميع	المنظور الذي يسبق وجود مجتمع ما و القائم على إدراك الفرد للقيم و لحقوقه الموجودة قبل أن تطهر الإرتباطات الإجتماعية	عقد قائم على القانون 

	الصواب	تبريرات اختيار هذا الصواب	المنظور الإجتماعي للمرحلة	تمثيل تخطيطي
المستوى الثالث : ما بعد العرف و القانون " المبادئ الأخلاقية العامة المرحلة السادسة: المبادئ الأخلاقية العامة	إتباع البادئ الأخلاقية التي ارتضاها الفرد و اتباع القوانين المتمشية مع هذه المبادئ و لكن إذا تعارضت القوانين الإجتماعية مع هذه المبادئ فالمبادئ العالمية التي يؤمن بها كافة البشر كالعدل، الحرية..	الإيمان بصدق مبادئ الأخلاقية العامة باعتبارنا أشخاص عقلاء منطقيين و الإلتزام الشخص بهذه المبادئ	وجهة نظر الأخلاقية التي تنبثق منه الترتيبات الإجتماعية باعتبارنا أشخاصا عاقلين نميز حقائق أنفسنا و من حولنا و يجب أن نعامل البشر باعتبارهم كذلك	البادئ الأخلاقية النفس

الإختيار الموضوعي اختيار تحديد القاضايا " لجيمس رست " :

لقد ارتبط اسم جيمس رست J. Rest بنشأة و تطور الاختبار الموضوعي للحكم الأخلاقي و هذه النظرية قائمة في أساسها على القصص الإفتراضية التي استخدمها كولبرج منذ سنة 1974 بل استخدمها في أبحاثه التي نال بها شهادة الدكتوراه منذ سنة 1969 إلا أن طريقة " رست " في التقويم الخلقي تتلاقى مع طريقة كولبرج إلا أنها اختلفت معها في نفس النقاط التي اختلفت فيها مع طريقة بياجيه[1].أي أنه يتفق معه حول نظرية تطور الحكم الأخلاقي إلا أنه يعترض على صرامة تحديد المراحل فيها، كما أن " رست " لا يلتزم إلتزاما دقيقا بمحتوى التركيب كل مرحلة كما هي عند كولبرج .

[1] د/ محمد رفعي محمد فتحي في النمو الأخلاقي النظرية البحث التطبيق ص 99

و إنطلاقا من هذا الإختلاف بين الطرفين عند رست و كولبرج فقد وضع رست منظورا جديدا لرؤية التراكيب المعرفية الداخلية في الحكم الأخلاقي، و هو منظور التعاون بين الناس، و يحدث التطور من نظرة إلى أخرى تبعا للأبعاد التالية :

أولا : ظهور طرق أكثر ملاءمة لإدراك الكيفية التي يجب أن تقوم عليها التوقعات المشتركة بين الناس، أي معرفة الفرد لمدى توافق أراءه مع الآخرين، و ماذا يجب أن يفعل .

ثانيا : الأفكار المختلفة لكيفية إعطاء التوازن لمصالح و رغبات الأطراف المشتركة داخل هذا النظام التعاوني عند نشوء أي نوع من أنواع الصراع [1] .

و قد حدد رست لنظريته ست مراحل على شاكلة كولبرج إلا أنه يختلف عنه في بعض الملاحظات التي ذكرناها سابقا و هذه المراحل الست هي:

المرحلة الأولى : المحافظة على الذات :

و تتمثل هذه المرحلة في علاقة الطفل بوالديه حيث يعرف الطفل أنه يستقي الأوامر من الذين يعتبرهم أرفع مقاما منه و هما الوالدان عن طريق " إفعل و لا تفعل " و من العدل في هذه المرحلة ألا يكون هناك عقاب مادام هناك طاعة للأوامر . و لهذا يبدو ميزان العلاقات التعاونية بين الطفل و الوالدين غير متوازن لأن الطفل لا يضع و لا يشارك في وضع قواعد التعامل .

المرحلة الثانية : المحافظة على الذات تبادليا :

و هذه المرحلة تمثل نوع من أنواع التقدم حيث يرى الطفل أن كل إمرئ له رغباته و دوافعه و حقه في وجهة نظره و من ثم فإن لكل فرد له كيانه المستقر، و دوافعه الخاصة من أجل تحقيق مصالحه الذاتية، و في هذه الحالة تبرز صورة فردين يريدان التعاون فيما بينهما . و بذلك يوجد نوع من التبادلية التي يشعر بيها كل فرد .

المرحلة الثالثة : المحافظة على العلاقات الشخصية :

تبدو هذه المرحلة ظهور أنواع التعاون القائم على لعب الأدوار التبادلية المتطورة حيث يدرك الطرف الأول لمحتوى تفكير الطرف الثاني و العكس صحيح، و من ثم فإن العلاقة القصيرة ذات الأمد القصير تتحول إلى علاقة طويلة أكثر إستقرارا .

---

[1] **د/ خديجة عبد الرزاق الحباشنة مستوى الحكم الأخلاقي و مفهومالذات ص 09**

ينتج عنها إقامة التوازن بين أطراف التعامل الذين يدركون تماما مشاعر الآخرين و أفكارهم .

المرحلة الرابعة : المحافظة على كيان التمجتمع :

يتم في هذه المرحلة توسيع دائرة التعامل القائم على لعب الأدوار التبادلية و إعتبار إمكانية إنشاء علاقات جديدة قائمة عليها و يمثل القانون الوضعي أحسن وسيلة و مرجع للتعرف على التوقعات بين الأفراد في علاقاتهم . و إرتباط الأفراد في هذه المرحلة يبنى على أساس أدوارهم و مراكزهم في المجتمع و هذا يؤدي إلى قيام المجتمع بوظيفته . و تتميز هذه المرحلة بإتباع و تأييد القوانين و الترتيبات و التنظيمات الإجتماعية هذه المرحلة يسميها رست الأخلاقيات المبنية على المبادئ .

المرحلة الخامسة : المحافظة على كيان الأفراد بإعتبارهم بشر داخل المجتمع :

تنظر هذه المرحلة إلى تنسيق التوقعات الإجتماعية، فترتفع هذه المرحلة إلى مستوى أفراد عاقلين و معالجة التعاون على أساس ما يمكن أن يتوقعه هؤلاء الأفراد و أساس هذه المرحلة هو عملية بناء القوانين التي تعكس الإرادة العامة و أن تحقق هذه المرحلة المستوى الأدنى لحقوق الأساسية لكل فرد مثل الحق في الحياة و الحرية و تحقيق السعادة .

المرحلة السادسة : المحافظة عى كيان الإنسان في كل زمان و مكان :

إن المرحلة الخامسة تحاول أن تتحرر من جمود القوانين إلا أنها ما زالت مرتبطة بالزمان و المكان، فإن المفاهيم تتغير من زمان إلى زمان و من مكان إلى مكان فقد يكون الموقف عدلا في زمن و لا يكون عدلا في زمن آخر و كذا المكان .

فإن المرحلة السادسة تدعو إلى التمسك بالمبادئ المثلى للعدل و هي من إختيار أناس عاقلين فتتحقق شروط تحكم تفاعلهم التعاوني و أن مفهوم العدل عند أغلب الفلاسفة الأخلاقيين هو مبادئ التنظيم الإجتماعي التي تحقق التوازن بين حقوق المتعارضة للأفراد . و أن الطبيعة الأخلاقية تتخطى حدود الإجماع الإجتماعي التي يمكن إرجاعها إلى الشريعة السماوية التي تتعدى عاملي الزمان و المكان و تتسم بالثبات و العقلانية .[1]

[1] د/ محمد فتحي محمد رفعي : في النمو الأخلاقي البحث النظرية التطبيق ص . 106 . 107 . 108 . 149 . 110 . 105

الفصل الخامس

التحصيل الدراسي و طرقه الناجحة

التخلف الدراسي و أسبابه

تعريف التحصيل الدراسي

التحصيل الدراسي

تتنوع التعاريف للتحصيل الدراسي بين علماء النفس و التربية فمنهم من يراه : مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب و المرور بخبرات سابقة[1] و يرى فاخر عاقل بأن "التحصيل هو معرفة أو مهارة مقتبسة و هو خلاف القدرة و ذلك باعتبار أن الإنجاز أمر فعلي حاضر و ليس إمكانية[2] كما يعود عبد الرحمان عيسوي فيقول " إن التعليم الجيد يستتهدف تنمية قدرة الفرد على التعليم و اكتساب الخبرات و استخلاص الحقائق بنفسه و لا يقتصر على حشد المعلومات و الحقائق في ذهن الفرد[3] و من التعاريف الحديثة للتحصيل العلمي بأنه تغير دائم نسبيا في السلوك يحدث نتيجة الخبرة أي أن هناك اكتسابا للاستجابة و تذكرا لها، طالما أصبحت هذه الإستجابة جزء من سلوك الكائن الحي [4]

كما يرى الطاهر سعد الله بأن التحصيل الدراسي هو مستوى الأداء الفعلي للمتعلم بالمقارنة مع منهج تلقى مضمونه بطرق تعليمية معينة و يتم تقدير ذلك المستوى من الأداء المتمثل في المعلومات، و القدرات الفكرية و المهارات باختبارات يعدها المعلمون المباشرون للعملية التربوية أو اختبارات مقننة موضوعية يكون لها درجة كافية من الثبات و صدق المضمون[5] و هناك من يرى في التحصيل الدراسي محك لتحديد التفوق العقلي، و يتمثل التحصيل الدراسي في درجة النجاح التي يحصل عليها التلميذ في مادة دراسية معينة كما قد يقصد به مستوى القدرة على أداء المهام التعليمية و تحقيق أهداف المواد الدراسية و كذلك قد يقدر مستوى التحصيل الدراسي على أساس درجات التلميذ الكلية أو نسبة نجاحه في

---

[1] عبد الرحمان عيسوي علم النفس بين النظرية و التطبيق ص 116

[2] فاخر عاقل : معجم علم النفس . م. ع. د علم النفس ص 13 (1984) دار النهضة العربية ط ن بيروت

[3] عبد الرحمان عيسوي علم النفس بين النظرية و التطبيق ص13

[4] أرتوف و ينتج مقدمة في علم النفس ترجمة مجموعة من الأساتدة ص 144 ديوان المطبوعات الجامعية

[5] د / طاهر سعد الله . علاقة القدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي د.م جامعية 1 9 ص 46 48 47

جميع المواد الدراسية آخر العام[1] و من خلال هذه التعريفات نجدها تركز على عامل العمل المدرسي و التفاعل بين التلميذ المقصود بالتحصيل عنده و البرنامج أو المناهج الذي على أساسه تتعرف على قدرة التلميذ في تحصيله و المعلم الذي يلعب دور الوسيط الأساسي في عملية التحصيل لكونه قادرا على دفع المتعلم للتحصيل الجيد أو يكون عاملا سلبيا في الحد من نشاط المتعلم في التحصيل الجيد .

و يرى " لافون " أنه يعني المعرفة التي يحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكيفه مع الوسط و العمل المدرسي[2] و تستخدم عادة كلمة التحصيل لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعليم أو تحصيل العامل من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها .

أما " *ليوناتا بلور*" فيعرف التحصيل المدرسي " الاختبار التحصيلي المدرسي ما هو إلا صورة منقحة من الاختبار الذي يستخدمه المعلم في نهاية تدريبه للمقرر الدراسي حتى يتمكن من معرفة مدى تحصيل الطلبة للمادة الدراسية[3].

ومن مفاهيم التحصيل العلمي، و ما ذهب إليه فاخر عاقل بأن التحصيل هو الاكتساب الذي يساوي تحصيل و معناه الحصول على المعارف و المهارات "[4].

و هناك من يرى أن التحصيل : هو مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب و المرور بخبرات سابقة، و تستخدم كلمة التحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعليمي أو تحصيل العامل من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها، و فضل بعض علماء النفس استخدام كلمة الكفاية للتعبير عن التحصيل المهني او الحرفي.

بينما تختص كلمة – التحصيل بالتحصيل الدراسي [5]أي القدرة على الاستيعاب و التفوق العلمي .و لما كانت قضية التحصيل العلمي و الدراسي من القضايا الشائكة التي

---

[1] **مجموعة من الباحثين – النهجية المتبعة بإجراءات الدراسات الميدانية دليل أساليب الكشف موهوبين في التعليم الأساسي / دورية المنظمة العربي للتربية ة الثقافة و العلوم تونس 1996 ص 27**

[2] **أحمد محمد المعتوق الحصيلة اللغوية ... ص 22ط الكويت**

[3] **ع الرحمن عيساوي، علم النفس بين النظرية و التطبيق ص 200**

[4] **د/ فاخر عاقل : معجم علم النفس – ص 18 ط 2 " العلم للملايين بيروت**

[5] **د/ عبد الرحمان العيسوي : علم النفس بين النظرية و التطبيق ص 18 ط (2) 1979**

شغلت علماء النفس والتربية كثيرا كما أنه نظام معقد يتكون من عدد كبير من العناصر المتداخلة و المتشابكة تبادليا و المتكاملة وظيفيا التي ترمي إلى تحقيق أهداف معينة[1] أساسها التحصيل الجيد الذي يكون نتائج الموقف التعليمي الذي يتضمن أنشطة مستمرة و جارية و تفاعلات اجتماعية يتضمن الرغبة في تحقيق أهداف معينة و محددة [2]منها تغير في الأداء و السلوك و الاستجابات نحو الإيجاب و هي نشاطات يقوم بها المتعلم من خلال الخبرات التي يكتسبها.

و لتحقيق تحصيل جيد فيما يتعلمه المتعلم أو ما يتلقاه من معارف و معلومات علمية في المدرسة و خارجها على المتعلم و المعلم و المدرسة التي تمثل الإطار النظامي لعملية التعلم و التحصيل أن يتبعوا جميعا الطرق الجيدة للتحصيل و ذلك من أجل تحقيق الأهداف من عملية التعليم ككل وأهمها تكوين أفراد صالحين لخدمة المجتمع بما يتعلموه من دراستهم . و ذلك ما نعرفه في الصفحات التالية .

طرائق التعلم الجيد

1 – مبدأ النشاط الذاتي :

إذا كان التعلم تغير ثابت في السلوك أو التفكير أو الشعور ينجم عن الخبرة و الممارسة والتدريب، أي نشاط يقوم به المتعلم، فمن دون هذا النشاط الذاتي لا يمكن أن يكون هناك تعلم[3]، لأن هذا النشاط يحفز التلميذ و المتعلم إلى الإقبال بحماس على المزيد من التفكير في التتحصيل العلمي أولا و التفكير المنطقي المنتج ثانيا و لزيادة هذا النشاط تتفتح أمام المتعلم أبواب الفهم لأن التعلم مهما كان نوعه أو مصدره قائم أساسا على وجود ملكة الفهم و توافر القدرة على الإدراك[4] و أن إتساع ملكة الفهم و تطور القدرة على الإدراك لهما إرتباط وثيق كما يرى علماء النفس و التربية منوط بالنمو اللغوي، و أنه كل ما نمت و

---

[1] صالح محمد علي أبو جارو، علم النفس التربوي ص 13

[2] د/ عبد الرحمان العيسوي : الطريق إلى النبوغ العلمي ص 33

[3] عبد الرحمان العيسوي – الطريق إلى النيوغ العلمي ص 16 دار الراتب الجامعية – المنتج –أي الذي تكون له إيجابية في الزيادة في التحصيل العلمي

[4] د/ أحمد محمد المعتوق / الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها، و شامل تنميتها ص 161 الكويت

إتسعت لغة هذا المتعلم إرتقت قدراته العقلية فنما ذكاؤه و قوي تفكيره[1] ،و لا شك أن النشاط الذاتي هو السبيل الأمثل إلى اكتساب المهارات و الخبرات و المعلومات و المعارف المختلفة [2] و منها المهارات اللغوية التي تنمي القدرة على تحصيل المعارف المختلفة من كل جوانبها .

و في هذا الإطار يؤكد بياجيه على أن الوسيلة الأساسية لاكتساب الأفكار و المفاهيم و نموها لدى المتعلم، و نمو المخططات العقلية هي اللغة، لأنها تحدد و تميز الأشياء و الأحداث و تجعل لكل منها هوية و تنقلها عن عالمها المحسوس إلى عالم ذهني مجرد، و لذلك فإن اللغة في رأيه تدفع المتعلم بصورة مستمرة إلى الابتكار لأن الإنسان عندما يعبر عن الأفكار و المعارف التي اكتسبها و بلورها في ذهنه يستخدم عناصر اللغة بطريقته الخاصة[3] و بفضل هذه الميزة التي تدفع المتعلم إلى الزيادة في القراءة إذا توفرت لديه حصيلة لغوية تؤهله للفهم و إدراك المحتوى العلمي والمعرفي الذي يشمله المقرر لكل قسم و مستوى، لأن قيمة اللغة في العملية التعليمية كبيرة و عظيمة وخاصة عند النشاط الذاتي الذي يقوي الحصيلة التعليمية بفضل الممارسة المستمرة لأن الحصيلة اللغوية كما يقول " أتوجسبر سن " إن الكلمة اللغوية في القاموس هي كالعملة في البنك لها قوة التعامل و لكنها لا تمثل تعاملا بالفعل أما الكلمة الواقعية أي في الكلام فهي عملة جارية سارية لها نشاطها و قيمتها الواقعية[4] .

و أمام هذا الواقع فإن دور المعلم ينحصر في فتح الأفاق و التوجيه فمهما كان مستوى المعلم و جهده التربوي و البيداغوجي عاليا فإن دوره يبقى في حدوده التربوية و لذا يقال إن التعلم الجيد و التحصيل الناجح هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم، لأن المعلومات التي يحصل عليها الفرد على طريق جهده و نشاطه الذاتي تكون أكثر ثبوتا و رسوخا و أكثر عصيانا على الزوال و النسيان، و أما التعلم القائم على التلقين و السرد و

---

[1] د/ فاخر عاقل، أصول علم النفس و تطبيقاته ص 132 دار العلم للملابس 1984

[2] عبد الرحمان العيسوي علم النفس بين النظرية و التطبيق ص 202 دار البصصة العربية

[3] د/ أحمد محمد المعتوقي – الحصيلة اللغوية .... ص 38 ط الكويت

[4] المرجع السابق ص 261

الإلقاء من جانب المعلم فإنه نوع رديء من التعلم[1] و التحصيل و لذلك يبقى مجهود المعلم على إثارة اهتمام التلاميذ ونشاطاتهم الذاتية في التحصيل العلمي بالمذاكرة و التدريب المتواصل .

و مبدأ النشاط الذاتي ينطبق على التعلم بمختلف صوره، التعلم الحركي و المعرفي والخلقي و الاجتماعي، فكما أن الإنسان لا يستطيع أن يتعلم السباحة إلا بالسباحة، و كما أنه لا يستطيع النطق الصحيح من مجرد معرفته بقواعد النحو كذلك لا يستطيع التفكير الصحيح إلا إذا فكر و قدر بنفسه عدة مرات و أصاب و أخطأ و كل مثل ذلك في اكتساب الاتجاهات النفسية للصفات الخلقية و الاجتماعية[2].

و في الأخير نؤكد على أن المعرفة الحقة هضم و تمثيل لا مجرد إضافة و تلقين و الهضم والتمثيل كلاهما يتطلبان نشاطا داخليا ذاتيا يقوم به المتعلم بنفسه للمعلم ليست المعرفة لباسا نرتديه أو مظهرا خارجيا يلقيه الفرد على نفسه بل هي جهاد نفسي داخلي[3] و اعتماد التعلم على النشاط الذاتي لا لجهود المعلم بل لابد للجهد الذاتي أن يكون موجها و مراقبا من طرف المعلم .

أثر التكرار في التعلم :

يقصد بالتكرار التدريب و الممارسة لأن الإنسان يستطيع أن يتعلم أشياء و أعمالا بسيطة من مرة واحدة فقط إلا أن الأعمال المعقدة و المركبة تحتاج في العادة إلى تكرار و تدريب عدة مرات، فالطفل إن أحرقت النار يده تعلم مرة واحدة ألا يقترب إليها مرة ثانية[4] أما القضايا المعقدة أو الصعبة التحقيق فتحتاج إلى ممارسة و ممارنة و تكرار فحفظ قصيدة من الشعر يحتاج منك إلى تكرارها عدة مرات . كما أن تعلم الأسلوب العلمي في التفكير يحتاج من صاحبه إلى تكرار مرات كثيرة لأن العملية ليست بسيطة . إلا أن التكرار وحده لا يكفي في العملية التعليمية و التحصيل المعرفي بل لابد أن يصحب بتدعيم و تثبيت

---

[1] د/ عبد الرحمن العيسوي / علم النفس بين النظرية و التطبيق ص 202 دار النهضة العربية 1404 ه 84

[2] د/ عبد الرحمن العيسوي الطريق إلى النبوغ العلمي ص 13 دار الرائب الجامعية

[3] المرجع السابق ص 14

[4] د/ عبد الرحمان العيسوي / الطريق إلى النبوغ العلمي ص 17

الأشياء في أذهاننا بطريقة آلية، كما ذهب إليه ثورانديك حيث قرر ان أساس التعلم هو التكرار المقترن بثواب و تدعيم [1].

و من أهم المظاهر التي تحتاج إلى تكرار و ممارسة هو تعلم اللغة، فنتيجة لتكرار والاتصال بالآخرين و اتساع رقعة هذا الاتصال و ممارسة الإحتكاك، فإن المحصول اللفظي المتوافر يصبح أكثر تداولا و ذلك لا يؤدي إلى تكاثر هذا المحصول و اتساعه و تنوعه فحسب و إنما يؤدي أيضا إلى جعل المفردات و التراكيب و الصيغ و الأساليب المكتسبة أكثر حضورا في الدهن وأكثر بروزا و جلاءا في الذاكرة مما يجعل صاحبها أكثر طلاقة و سلاسة في التعبير، و بالتالي أكثر تهيؤا للإبداع الفكري و العطاء العلمي [2].

كما أن تعلم الأعمال الصعبة أو الطويلة يكون أفضل و ذو فائدة كما ذهب إلى ذلك عبد الرحمن العيسوي الذي يرى أن استظهار موضوع معين أن يكرر عشرين مرة في يوم واحد أفضل أن يكرر في كل يوم عشرة مرات من أن يكرر عشرين مرة في يوم واحد، و في جلسة واحدة.

لو لزم حفظ موضوع تكرار مدة خمسين دقيقة فالأفضل أن يكرر لمدة عشرة دقائق على خمسة أيام من أن يكرر لمدة خمسين دقيقة في يوم واحد لأن فترات الراحة تثبت ما حصله الفرد من خلال التكرار [3] و بالمثل عملية الإبداع حيث يكون هناك فترة للراحة و اختمار الأفكار [4].

التعلم بالطريقة الكلية و الجزئية :

و المقصود بالطريقة الكلية هي أن يتعلم المتعلم المادة المراد تعلمها دفعة واحدة كلية أم أنه يلجأ إلى تجزئتها إلى وحدات صغيرة، و لذلك فهل الافضل أن يجزئ المتعلم المادة التي يريد تحصيلها إلى أجزاء ثم يتقن كل جزء منفصلا عن الكل ثم يجمع و يؤلف بين الأجزاء ؟ أم أنه يحصلها بكليتها دون تجزئة حتى تكون المادة المراد تعليمها سهلة و

---

[1] المرجع نفسه ص 17

[2] د/ أحمد محمد المعتوق ، الحصيلة اللغوية، أهميتها مصادرها و شامل تنميتها ص 62 الكويت

[3] د/ عبد الرحمن العيسوي / الطريق إلى النبوغ العلمي ص 19

[4] د/ عبد الرحمن العيسوي / سيكولوجية الإبداع

قصيرة، وكلما كان الموضوع تعلمه مسلسلا تسلسلا منطقيا أو طبيعيا كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، عن الموضوعات المكونة بأجزاء لا رابطة بينها[1] مثل تحصيل و دراسة فصل من كتاب باستخدام الطريقة الكلية يكون أفيد و أنجح في جمع وتحصيل المادة لأنها تسمح للمتعلم أن يدرك ما بين أجزائه العلاقات الهامة و الجمع بين أفكار لا تفهم إلا في إطارها الكلي العام. و تبدو قيمة الطريقة الكلية بوجه خاص لدى الكبار أو الأذكياء و ذلك لما لهم من قدرة على ادراك العلاقات الهامة بين المعاني و استيعاب المادة كوحدة[2] .

إن المتعلم في كثير من الأحيان ينهج طريقة تجمع بين الطريقتين أي بين ما يراه حسنا في الطريقتين، فيبدأ بدراسة الكل و استعاب معناه الإجمالي ثم ينتقل إلى الأجزاء و الوحدات الصغيرة التي يراها صعبة في تحصيلها، لأن من المبادئ العامة في عملية الإدراك ان الكل هو الذي يعطي الأجزاء المكونة له معناها و مدلولها، لأن الكلمة ليس لها معنى محددا إلا في إطار الجملة الكل[3].

الدافع إلى التعلم و التحصيل :

يعرف علماء النفس التربوي الدافع بأنه حالة من التوتر النفسي أو الجسدي تنشط سلوك الإنسان و توجهه إلى الهدف المحدد[4] و من هذا التعريف يمكن ان نستنتج و نلاحظ ما يلي :

أن الدافع لا يمكن ملاحظته بل يستدل عليه .

أن هذه الحالة يتضمن الإحساس باختلال التتوازن .

أن النشاط يستمر و لا ينخفض التوتر حتى يشبع الدافع .

و لننتقل إلى دور الدافع في زيادة التعلم و التحصيل المعرفي لدى التلاميذ. إن هذه القضية شغلت بال التربويين إذ حاولوا التأكد إن كانت زيادة قوة الدافع عند المتعلم يمكن

---

[1] د / عبد الرحمن العيسوي/ علم النفس بين النظري و التطبيقي ص 200

[2] د/ عبد الرحمان العيسوي / الطريق إلى النبوغ العلمي ص 16

[3] د / عبد الرحمن العيسوي/ علم النفس بين النظري و التطبيقي ص 200

[4] د / سامي سلطي عريفج / مقدمة في علم النفس التربوي ص 138 دار الفكر ط ن ط (1) 200

أن تؤدي إلى زيادة الجهود التي يبذلها في سعيه للتعلم و قد انتهت معظم الدراسات إلى نتيجة مؤداها .

– أن توفر الدافع لتعلم أحد الأمور ضروري للسعي في طلبه .

– عندما يقوى الدافع تزداد الجهود المبذولة في عملية التعلم[1] أي أنه كلما كان الدافع لدى المتعلم قويا كان نزوع هذا المتعلم نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا[2] و قوة هذا الدافع لا يمكن أن يتحكم فيها المتعلم دائما لأن حدوثها يكون تبعا لحالة المتعلم و ظروفه و مكوناته النفسية و الاجتماعية و المعرفية. إلا أن علماء النفس يقفون أمام مشكلة هي استثارة الدافعية إلا أن كثيرا منهم أصبحوا يعتقدون اعتقادا مؤسسا على قدر واسع من التجريب أن الاستثارة الدافعية ليست لها أثر مباشر على التعليم ...فهم يرون أن أثرها ينحصر في استثارة النشاط و العمل، و أن النشاط قد لا يؤدي إلى التحصيل الجيد لا يتم التعلم بدونه[3] إذا الدافع لا يؤدي إلى تحصيل الجيد في حد ذاته بل أن يهيئ الظروف و النشاط الذي يدفع على التعلم و التحصيل ما يتعلمه الفرد.

و يذهب فريق آخر من علماء النفس و التربية مثل " بركس دودسون" من خلال تجاربهما إلى أن الحد الأعلى من قوة الدافعية تختلف باختلاف نوع العمل، و درجة التعقيد فيه ، إذ يرتفع مستوى الحد الأعلى من الدافع حينما تكون الأعمال المطلوبة من المتعلم سهلة أما حين يكون العمل صعبا فإن الحد الأعلى من الدافعية لا يكون مرتفعا[4] و لقد أخذت هذه النظرية ما يشبه القانون الذي أصبح يعرف بقانون " بركس ودودسن" : أن الحد المناسب من الدافعية اللازمة للتعلم يتناقص كلما زادت صعوبة العمل المطلوب تعلمه .

و أمام هذا الوضع فإن مسؤولية المعلم في استثارة المتعلم و بعث النشاط فيه و جذبه نحو تعلم المعارف التي يريد تحصيلها تبدو كبيرة لأن من واجب المدرس أن يجعل المادة التي

---

[1] د/ سامي سلطي عريفج / مقدمة في علم النفس التربوي ص 151

[2] د/ عبد الرحمن العيسوي / علم النفس بين النظرية و التطبيق ص 198

[3] ج.ب جيلفورد ميادين علم النفس النظرية و التطبيق ص171–170 مجلد (1) دار المعارف

[4] د/ سامي سلطي عريفج / مقدمة في علم النفس التربوي ص 151

يعلمها للتلميذ ليست جذابة شائقة فحسب بل ذات معنى و أهمية بالنسبة له كذلك [1] ولذلك يستخدم المدرس الدوافع لكي يضمن استمرار التلاميذ في مواجهة المشكلات الضرورية و مواصلة العمل على حلها، إلا ان علماء النفس يرون أن الدوافع ليس له دور مهم في التحصيل العلمي بقدر ما لديه دور مهم و فعال في استخدام ما تعلمناه قبل في المواقف الجديدة التي يجب حلها .

في حين أن الدكتور جابر عبد الحميد جابر يرى أن الدوافع لها تأثير هام في عملية التعلم و التحصيل إذ يكفي أن نشعر التلميذ بأهمية شيء معين لنحفزه على تعلمه و تحصيله[2] إذن فمن الأحسن و الأفضل أن تتم عملية التعلم في ظروف ا لمرح و الشعور بالثقة في النفس بدلا من الشعور بالخوف و الرهبة و القلق و لذلك ينبغي أن نعود التلميذ على التمتع بلذة النجاح و تجنب الألم و الفشل[3] لكي تزداد عند المتعلم الرغبة و الدوافع لزيادة التحصيل والتعلم و بذل أقصى ما يملك من قدرات حتى يحقق الهدف المرسوم من عملية التعلم بأكملها.

إن الحوافز و الدوافع التي تثير المتعلم قد تكون داخلية نابعة من ذات الشخص المتعلم أو تكون خارجية مرتبطة بالمحيط الذي يتفاعل مع المتعلم سواء كان معلما أو مدرسة أو أسرة و لذلك فإن هذا الحافز و الدافع عليه أن يدفع التلميذ إلى تركيز جهوده على العمل الذي يقوم به، كما يجب أن يساعده على تبين هدفه الدراسي و حاجته الحقيقية للتعلم إلا أن الحوافز تختلف من حيث القوة بين فرد و آخر[4] فما يدفع (عمر) للعمل و النشاط قد لايكون سببا لإثارة (أحمد)، و هذا ما يجعل مهمة المدرس في حجرة الدراسة شاقة و صعبة في خلق جو من الدافعية و الإستثارة لجميع التلاميذ .

فهو أمام أمر صعب يعمل فيه على تحقيق عدالة تربوية تضمن الحد المستطاع من إثارة الدافع إلى العمل و التحصيل الجيد لجميع الدروس التي عمل على إيصالها إلى مجموعة من

---

[1] ج. ب – جيلفوك – ميادين علم النفس النظري و التطبيقي ص 171 دار المعارف

[2] د/ جابر عبد الحميد جابر / سيكولوجية التعلم ص 16 / دار النهضة العربية 1978

[3] د/ عبد الرحمن العيسوي / علم النفس بين النظري و التطبيقي ص 198 دار النهضة العربية 84

[4] د/ فاخر عاقل / علم النفس التربوي ص 196 دار العلم للملايين ط 11 1985

التلاميذ وخاصة أن مدارسنا و ثانوياتنا تعاني من مشكلة كبيرة تعيق تحقيق تحصيل علمي جيد و هي مشكلة الإكتضاض في الأقسام و خاصة الأقسام النهائية التي اهتمت بها هذه الدراسة حيث يقترب عدد الفصل الواحد من 45 خمسة و أربعين تلميذ في معظم الثانويات إن لم نقل أن العدد قد يزيد في كثير من الجهات و هذا نظرا لتزايد عدد السكان أو النمو الديمغرافي .

الإرشاد و التوجيه :

و نقصد بالتوجيه هي مجموع النصائح التي يوجهها المربون خاصة المعلمون و الأساتذة إلى التلاميذ كي يسلكوا الطرق المناسبة من أجل التحصيل المعرفي الجيد، و لا شك أن التحصيل القائم على أساس الإرشاد و التوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من ارشادات المعلم ، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود في مدة زمنية أقصر عكس لو كان التعلم دون إرشاد[1] إذا كانت العملية التربوية مبنية أساسا على التوجيه نحو الأفضل في امتلاك السلوك الحسن و الأفكار الجيدة ليحقق النمو الطبيعي الصالح فإن العملية التعليمية عملية يراد بها التحصيل الجيد فلذلك يبقى الإرشاد و التوجيه عاملا أساسيا و مهما للتحصيل الناجح، لأن ترك التلميذ يتعلم بالطريقة الآلية التي لم يعد معترفا بفائدتها في طرق التدريس الحديثة[2] لأن الإرشاد و التوجيه يأخذ بيد المتعلم فينبهه إلى الأخطاء التي يقع فيها حتى يتجنبها مستقبلا. فتعلم الأطفال الكتابة عن طريق الخط المحفور و هي الطريقة آلية ، لا يعتمد المتعلم على اي مرشد للأداء الصحيح في تتبع الحروف المنقوشة فحاجة المرشد تؤدي إلى الفهم و الاستبصار و إن كان الفهم حسيا، و أي إرشاد يعطى ينبغي أن يستهدف إلى إدراك ما يعمل لأن الأغلبية من الناس تفهم التعليم على أنه مرادف للإرشاد اللفظي .

تلك الوسيلة التي يتميز بها الإنسان في تعليمه[3] و في الأخير نقول أن التوجيه والإرشاد يعتبر مهما في عملية التعلم عامة و عملية التحصيل المعرفي خاصة لما له من

---

[1] د/ عبد الرحمن العيسوي – علم النفس بين النظري و التطبيق ص 201 دار النهضة العربية 84

[2] جماعة من الباحثين تحت اشراف ج. ب جيلفورد . ميادين علم النفس ص 176

[3] مجموعة من الباحثين تحت اشراف ج.ب جيلفور / ميادين علم النفس ص 178

قيمة و فائدة في توجيه المتعلم إلى الطرق الصحيحة لكسب المعلومات المفيدة لعملية التعلم مما يدفع به إلى ربح الجهد و الوقت معا إلا أن هذا العامل لا يكون دائما هو الأساس و راء نجاح التعلم لأن هناك عوامل أخرى متداخلة في إنجاح هذه العملية .

التسميع الذاتي :

و يقصد به محاولة المتعلم استرجاع ما حفظه أو فهمه من مادة يحصلها [1] سواء كان الاسترجاع لمحاولة الفهم و التعمق فيه بزيادة الإدراك حتى يتمكن من الهيمنة على المعارف أو من أجل تثبيت ما يريد حفظه إلى درجة يسهل معها التذكر في كل لحظة و هذا الأمر عندما يريد حفظ النصوص الثابتة التي لا تتطلب التغيير و التحويل مثل حفظ القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف أو حفظ الشعر أو بعض القوانين العلمية و يتم هذا التسميع الذاتي من حين إلى حين لمعرفة مدى ما أحرزه من نجاح في ميدان التحصيل المعرفي و العلمي و التأكد من كل ذلك[2] .

في عملية التسميع الذاتي إعادة تنظيم أو تحويل الأدلة و هو بهذا لمعنى نوع من التفكير و قد يحدث عندما يذهب الفرد إلى ما هو أبعد من المعلومات المعطاة و يصل إلى استبصارا وتعليمات جديدة[3] .

و هذا الاتجاه هو ما يعرف عند علماء النفس و التربية بالتعليم الاكتشافي الذي جاء به العالم النفساني برونر Broner و هو اتجاه يدعو المتعلم ذاته ان يكون مشاركا فعالا في العملية التعليمية بعمله على أساس استحضار ما تعلمه و فتح فكره و ذهنه للبحث في إشكاليات جديدة قد تتفتح آفاقها بالتسميع الذاتي و التأمل الهادئ و الاستذكار المستمر و المركز .

و هذا ما يوافق مفهوم التفكير الإبتكاري، و النمو العقلي و المعرفي و خاصة ما ذهب إليه بياجيه[1] و مما يتعلمه المتعلم من هذه الطريقة و تنمية شعور المتعلم بامكانية التعلم الذاتي .

---

[1] د/ عبد الرحمن العيسوي / الطريق إلى النبوغ العلمي ص 15 دار الرتب الجامعة

[2] المرجع نفسه ص 157

[3] صالح محمد علي أبوجارو / علم النفس التربوي ص 111

زيادة القدرات العقلية العامة عند المتعلمين بواسطة استخدام التفكير المرز حـــول موضوع معين

زيادة الدوافع الداخلية التي لها أكبر الأثر في عملية التحصيل الجيد .

زيادة المهارات الفكرية و النفسية في عملية التعلم .

بيان مقدار ما حصله من معارف و ما غاب عنه أو صعب عليه.

و قد وضع علماء النفس شروط التسميع الذاتي و أهمها أنه لا يجب البدء بالتســـميع الذاتي إلا بعد أن تكون المادة قد فهمت و استوعبت إلى حد معقول[2] .

معرفة المتعلم نتائج ما تعلمه :

إن الهدف من التعليم أن نمنع المتعلم من أن يخطئ، و لكن مادام التعليم عملا أساســيا – و هذا ما يجعله بعيدا عن الكمال – فإن التلاميذ أو المتعلمين يستمرون في الوقـــوع في الخطأ ويجب أن يشتمل الإرشاد من طرف المعلمين على إفادة المتعلم بأنه قد أخطأ. و قـــد أفادت التجارب في ميدان علم النفس التربوي أن معرفة النتائج تساعد على التعلم بل قـد يكون وسيلة مساعدة لا يمكن الاستغناء عنها[3] لأن معرفة المتعلم نتائج ما تعلمه سواءا كـان ناجحا فيستمر و يتشجع نحو تحقيق أهداف أخرى أكثر تعمقا و صعوبة أو أنـــه كـــان فاشلا فيغير من طرقه و مناهجه، و يعمل أكثر من أجل النجاح في عملية التعلم و التحصيل. و قد أكدت التجارب على أن أثر معرفة نتائج ما تعلمه المتعلم تساعده علـــى تحســـن و تسهيل طرق التعلم بشرط أن يكون معرفة النتائج سريعا و نوعيا لأن المتعلم إذا جهل نتائج ما تعلمه قد يتواصل في الخطأ و هو يعتقد أنه مصيب و العكس صحيح أنه إذا كان ناجحا في تعلمه قد يصيبه الشك في نجاحه فينتابه القلق الذي لا يزول إلا بمعرفة نتائج ما تعلمـــه سابقا و من خلال تجاربنا الميدانية في التعليم الثانوي أدركنا أن نسبة كبيرة مـــن التلاميـــذ يتقدمون و يحققون نتائج أحسن في التعلم و التحصيل الدراسي من خـــلال مـــا يوضحـــه الأستاذ من أخطاء وقع فيها التلاميذ فيدعوهم إلى تصحيحها و تجنب الخطأ حولها في المـــرة

---

[1] د / صالح محمد علي أبوجادو / علم النفس التربوي ص 112

[2] د/عبد الرحمن العيسوي / الطريق إلى النبوغ العلمي ص 15 دار الراتب الجامعة

[3] ج.ب جيلفورد / ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية ص 179 ترجمة د/ يوسف مراد

القادمة فكانت الإستجابة بنسبة كبيرة عند التلاميذ الذين لهم دافعيـــــة نحـــو التعلـــم و التحصيل الدراسي و هذا دليل على أن معرفة نتائج ما تعمله المتعلم مهمة و أساســـــية في نجاح عملية التعلم و التحصيل لدى التلاميذ .

التخلف الدراسي أو ضعف التحصيل الدراسي.

يقصد بالتخلف الدراسي أو البطء في التعلم، تلك الظاهرة التي نلمسها في التفاوت في التحصيل بين طلاب من فئة واحدة و أعمار متجانسة كانت لهم نفس الظروف الدراسية، ولا يستطعون مسايرة زملائهم بنفس السرعة و الفهم، و من بين علامات هذه المشكلة عجز التلميذ عن التحصيل الدراسي في كل المواد أو في بعضها، فإما أن يفشل تماما أو يكون آخر الناجحين في الإمتحانات و قد يصحب ذلك بوهن نفسي عام و إهمال للفروض المدرسية والشرود أو صعوبة تركيز الإنتباه[1].

ويرى البعض أن التخلف الدراسي بمعناه الواسع هو حالة تخلف أو نقص في التحصيل لأسباب عدة إما أن تكون عقلية أو جسمية أو انفعالية أو اجتماعية أو مجتمعة في بعض الأحيان في تلميذ واحد بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط[2] في حين أن تعريف " محمد رياض عزيزة " يظهر على أساس إنخفاظ نسبة التحصيل من خلال إنخفاظ الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات الفصلية التي تجرى في المواد الدراسية داخل المدرسة. فهناك التخلف الذي يشمل مادة أو مادتين قد تكونان أساسيتين كالحساب و القراءة مثلا في المرحلة الإبتدائية نظرا لنقص القدرة[3] .

إلا أن هناك التخلف الدراسي العام الذي يشمل جميع المواد الدراسية أساسية كانت أو تأتي في الدرجة الثانية بعد الأساسية و هذا النوع غالبا ما يرتبط بالنقص العقلي الواضح، و هذا النوع من التلاميذ من المفروض انهم لا يتعدون السنة الثالثة او الرابعة ابتدائي أي أساسي في عملية تحصيلهم المدرسي، و هناك نوع ثالث مكمل لهذا النوع و هو التخلف الدراسي الدائم[4] .

---

[1] د/ محمد الغربي و لد خليفة . المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية ص 41 ديوان المطبوعات الجامعية 1989

[2] هدى يرادة – التأخر الدراسي في مرحلة التعليم الإبتدائي 1974 دار النهضة العربية

[3] عن مجلة الرواسي العدد 04 1991 / علي عوينات التخلف الدراسي أسبابه و علاجه ص 22

[4] علي تعوينات – التخلف الدراسي أسبابه و علاجه – مجلة الرواسي العدد 04 نوفمبر ديسمبر 1991 ص 22

إلا أن من الباحثين من يفرق بين مصطلح التخلف الدراسي و البطء في التحصيل المدرسي، حيث يطلقون الأول على كل من نلمس لديهم تقصيرا في تحصيل مادة أو أكثر، ويطلقون الثاني على الذين يجدون صعوبة في تكييف أنفسهم من المناهج بسبب قصور عقلي بسيط[1] فالبطيئ التعلم يعني كل طفل يصعب عليه تعلم المسائل العقلية التي تتطلب التجريد و التعليل فكأن البطء مرتبط بالضعف في القدرات العقلية بخلاف التخلف في التحصيل فقد لا يكون دائما مرتبطا بضعف الذكاء بل بعوامل أخرى سيأتي الحديث عنها .

و في هذا الموقف لا يهمنا إختلاف المصطلحات و المفاهيم بقدر ما يهمنا الموضوع بأكمله لأنه يهتم بقضية التخلف و البطء في التحصيل العلمي و المعرفي عبر مسيرة الفرد في مجال الدراسة.

إن ظاهرة الضعف التحصيل أو التأخر الدراسي غالبا ما تظهر في المرحلة الوسطى أي بين السنة الثالثة و الخامسة من التعليم، و يصادف هذه الفترة مرحلة الكمون أو الطفولة الثالثة التي يتباطأ فيها النمو النفسي و الجسمي و العقلي[2] و ليس معنى هذا أن العمر الزمني هو السبب في ضعف التحصيل العلمي بل العبرة في القضية هي العمر العقلي، و هذا لا يعني أن التخلف الدراسي راجع فقط في التخلف العقلي، بل الضعف العقلي ما هو إلا أحد العوامل التي كشفت عنها البحوث التحليلية لظاهرة التخلف[3].

و لذا فالعبرة في التجانس في الأعمار العقلية فقد يكون طفل عمره الزمني 12 سنة في حين أن عمره العقلي لا يتجاوز 09 سنوات، و قد يكون طفل آخر عمره الزمني 08 سنوات في حين أن عمره العقلي 10 سنوات فالأعمار العقلية ليست منسجمة دائما مع الأعمار الزمنية[4] فالمشكلة إذا معقدة و على قدر كبير من الصعوبة تحتاج إلى دراسة مركزة و دقيقة .

---

[1] عبد القادر فضيل – مشكلة التخلف الدراسي – مجلة همزة الوصول العدد 01 73/1972 ص 123

[2] محمد الغربي و لد خليفة / المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية ص 41 (د م خ)

[3] عبد القادر فضيل / مشكلة التخلف الدراسي / مجلة همزة وصل العدد 01 72 / 73 ص 126

[4] المرجع السابق ص 125

و لهذا السبب عمدت الهيئات التربوية في البلدان المتقدمة " فرنسا، بريطانيا " إلى إجراء سلسلة من البحوث و الدراسات قصد تحديد معنى التخلف الدراسي و تحديد طرق العلاج ووسائل العلاج، و ذلك عن طريق قياس الذكاء و القدرات العقلية و قياس المستوى التحصيلي، و قد أجريت البحوث فحدد القانون لقياس الذكاء بعد سلسلة من التجارب .

نسبة الذكاء =العمر العقلي X 100 = الناتج [1].

العمر الزمني

فالنتائج من العملية يحدد نسبة الذكاء عند الفرد وقد توصل علماء النفس إلى أن معدل 75% هو متوسط نسبة الذكاء عند الإنسان . فمن نزل عن هذا المعدل فهو من المتخلفين عقليا والذي سيؤثر على مستوى التحصيل العلمي و لمعرفة المستوى التحصيلي يجري الإختبار حسب القانون التالي

المستوى التحصيلي = العمر التحصيلي X 100 = الناتج [2].

العمر العقلي

و بفضل هذه الإختيارات يتم معرفة قدرة التلميذ على التحصيل العلمي و تحديد بعض الظروف التي تكون وراء الضعف في التحصيل .

و بالإضافة إلى هذه الوسيلة الناجحة لقياس قدرات الفرد العقلية عن طريق اختبارات الذكاء و طريقة قياس مقدار التحصيل العلمي هناك طرق أخرى قد تكون أداة لمعرفة المتخلف في التحصيل العلمي أو المتخلف دراسيا و منها النتائج الدراسية خلال السنة الدراسية سواء في جميع المواد أو في بعض منها .

كما أن لأراء المعلمين في مدى قابلية التلميذ للتحصيل الجيد و الإهتمام الكبير على أداء واجباته المدرسية أو العكس في ركون التلميذ إلى الكسل و الإهمال و عدم الإهتمام بما يجري في الصف الدراسي دور كبير و مهم في معرفة التلميذ المتخلف دراسيا أو المتأخر في عملية التحصيل المعرفي أما الوالدان فإن ملاحظتهما حول نشاط الإبن فيما يخص بالإهتمام بأعماله و تحمسه للمدرسة و إقباله على طلب العلم تعد أراء لها قيمتها في

[1] أ/ عبد العزيز القويضي – أسس الصحة النفسية ص 460

[2] المرجع نفسه ص 462

عملية تقويم مدى قدرة التلميذ على التحصيل العلمي و المعرفي و في الأخير فإن ملاحظات حول نشاط التلميذ في المدرسة و سلوكه في الصف الدراسي و كيفية معاملته لأدواته وواجباته المدرسية تعطي نظرة على مدى نجاحه في متابعة دروسه أو نفوره منها .
و من خلال ما سبق يمكن تلخيص العوامل التي تساعد على التخلف الدراسي أو تكون سببا أساسيا في ضعف التحصيل العلمي و المدرسي .

العوامل الأساسية للتخلف الدراسي

يقسم الباحثون العوامل التي تقف وراء ضعف التحصيل العلمي أو التخلف الدراسي إلى قسمين : قسم يتعلق بالتلميذ نفسه و قسم يتعلق بالبيئة المحيطة به .
فمن العوامل التي تعود إلى التلميذ، و لعلها الأكثر تأثيرا على مسيرته التعليمية التأخر العقلي أو التخلف العقلي و خاصة أنه لا توجد لمدارسنا آليات لمعرفة هذه الفئة من التلاميذ حتى يمكن العناية بها منذ السنوات الأولى أو توجيهها حتى لا تتفاقم الظاهرة و يحدث لدى التلميذ الكثير من الإحباطات التي تدفع به نحو هجرة التعليم فيكون رقما إضافيا في نسبة التسرب المدرسي .

أما العنصر الثاني بعد التخلف العقلي فيتمثل في الصحة العامة للطفل و يتمثل الأمر في صحة الحوا س المتصلة بعملية التحصيل العلمي مثل البصر و السمع بالإضافة إلى أمراض تتصل بقدرة التلميذ على النشاط الجسدي و النفسي في أداء واجباته[1] مما يضعف قدرته على التحصيل العلمي الجيد .

لأن التلاميذ الذين يعانون التخلف الدراسي و ضعف التحصيل بسبب ضعف حاستي السمع و البصر هم كثير في المدارس الجزائرية و خاصة في مدرسة تعتمد على المادة المقروءة و المسموعة بنسبة كبيرة خاصة في المرحلة الأساسية لأن التلميذ يجد صعوبة كبيرة في هذه المرحلة في استطلاع الأشكال البصرية المرسومة على السبورة كما أن القارئ في الكتاب تكون عنده عملية شاقة تتطلب وقتا و جهدا كبيرين فهو في هذه المرحلة لم يعد قادرا على استخدام آلية التخمين النصفي و ملء الفراغ الإدراكي و يعني ذلك قراءة

[1] على تعوينات / التخلف الدراسي أسبابه و علاجه / مجلة الرواسي ص 24 / عدد 04 نوفمبر ديسمبر 1991

الجملة أو المقطع دفعة واحدة لأنه لا يستطيع استخدام عامل الإغـــلاق و الإدراك فـــهو يتعامل مع مقاطع الجملة واحدة واحدة و هذا الأمر بالنسبة للطفل السليم من العيوب فمـــا بال الطفل الذي يعاني هذا النقص في البصر أو السمع[1] .

و نفس الأمر الذي يقال عن البصر و السمع يقال عن ضعف النشاط الجسمي أو النفسي لمتابعة الدروس سواء بأداء الواجبات في البيت أو عن ضبط الانتبـــاه و التركـــيز داخل حجرة الدراسة مما يكون عواقب سلبية على عملية التعلم .

إضافة إلى ما ذكر هناك حالات أخرى من العوامل التي تـــؤدي إلى الضعـــف في التحصيل كعيوب النطق مما يعود على التلميذ بآثار سلبية على عملية التعليـــم عامـــة و التحصيل خاصة و هذا كله يؤدي إلى سوء التوافق مع نفسه و مع الآخرين[2].

العوامل النفسية و الإجتماعية :

تلعب الحالة النفسية دورا أساسيا في إنجاز أعمال الإنسان إيجابا و سلبا و لما كـــانت العملية التربوية أكثر تعقيدا و عملية التحصيل العملي و مالها من حساسية ارتباطا بشـــخصية المتعلم فإن الطفل الذي يعاني من حالات نفسية غير سوية التي يكون الأثـــر الســـلبي علـــى التحصيل الدراسي مثل القلق و التوتر و الصراع و الاكتئاب و السرحان و شرود الذهـــن، و الغضب والتهيج و عدم القدرة على التركيز[3] و هذه المظاهر قد نسميها اضطرابات نفسية أو انفعالات غير طبيعية تضف لها الرفض، الغيرة، الرغبة، فهم أكثر التلاميذ عنادا و انغلاقا علـى الذات وحذرا إزاء الآخرين[4].

فتملك الطفل واحدة من المظاهر النفسية التي ذكرنا كافية أن تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي فالغيرة مثلا من السلبيات التي يوقظها الآباء في نفوس أبنائهم عندما يذكروهم بمـــا أنجزه أبناء الجيران مثلا أو أبناء الأقارب من نجاحات قد تفوق أبناءهم مما يحدث لدى الطفـــل

---

[1] محمدالغربي ولد خليفة – المهام العقارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية ص 44 45

[2] المرجع السابق ص 45

[3] د/عبد الرحمان العيسوي / الطريق إلى النبوغ العلمي ص 149

[4] محمد الدنيا – إنفعالات أطفالنا و الفعالية المدرسية، مجلة العراقي فبراير 1999 عدد 483 ص 170

اضطرابات نفسية تتسلط على مجموع الحياة الانفعالية و يمتد آثارها إلى تحصيله المدرسي وينعكس ذلك في المواقف التالية :

أ – المقارنة :

قد يلجأ الأباء في محاولة لإصلاح و تصحيح سلوك الطفل بمقارنته بسلوك إخوانه مستخدمين أسلوب المديح لواحد على حساب الآخر مقابل تضخيم نقائص و عيوب الطفل المراد إصلاحه و مقابل ذلك قد يواجه الموقف بالتبلد أو الإنتقام أو الإهمال لأدواته و أعماله وواجباته المدرسية[1] التي يكون لها أثار سلبية حتما على مسيرته الدراسية ككل و على مستوى تحصيله العلمي خاصة .

ب – الحرمان :

و يرتبط الحرمان عند الأطفال من زاويتين زاوية إجتماعية و تتمثل في شعور الطفل بالدونية و النقص نتيجة إهتمال الأسرة بواحد أو إثنين من الأبناء و تقم الرعاية الكافية لهما وقد يصل به الأمر إلى درجة الإحباط و الزاوية الثانية هي الناحية اقتصادية التي تتمثل في عدم توافر لوازم مادية كالأدوات المدرسية الكافية، من كتب و دفاتر و أقلام أو الألبسة التي يضاهي بها أقرانه في المدرسة و خاصة في سن المراهقة هذه المرحلة من العمر التي يقول عنها علماء النفس المحدثين أنها مرحلة تكوين الهوية للمراهق[2] و قد يطلق عليها علماء النفس بأزمة الهوية عند المراهق[3] هذه الأزمة التي تتناول وجوده برمته و علاقة هذا الوجود مع تحديات المجتمع فهو يشعر بالغموض و التناقضات[4] فعليه أن يثبت وجوده مع تحديات المجتمع و منها التزامه الدراسي و إن كان يعاني هذا الحرمان النفسي و المادي فإن المراهق يلجأ إلى العزلة و الانطواء أو نحو العنف والتمرد و خاصة إذا شعر أن و طأة الكبار و العالم الخارجي لشديدة عليه. لأن مظاهر الحرمان تؤثر سلبا على شخصية المراهق خاصة و الإنسان عامة مما

---

[1] د/محمد الغربي ولد خليفة / المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية ص 47

[2] د/ فاتح عيسى – المراهقة جسر التحولات – مجلة الغربي عدد 438 فبراير 1999 ص 167

[3] المرجع نفسه ص 167

[4] المرجع نفسه ص 167

ينعكس على مستواه الدراسي عامة و تحصيله العلمي خاصة. هذه المعاملات تجعل المراهق يحمل في طيات نفسه شعورا بالظلم و أحيانا أنه قد عومل معاملة سيئة لا يستحقها[1] .

فيتركب عنده الشعور بالقلق إزاء هذه الوضعية مما يدفعه إلى فقدان الثقة بالنفس وقد تنعكس عليه في دراسته و أيام امتحاناته فيزداد قلقه و خوفه، من خلال دراسة أجراها الأستاذ عبد الرحمن العيسوي حول عامل القلق و أثره في سير الامتحانات فتوصل إلى أن القلق في الامتحانات ظاهرة عامة و أن الأسباب الرئيسة متعددة الجوانب و أن أهمها هو الخوف من الرسوب حيث بلغت نسبة الدراسة حول هذا المنحى 70 %[2] من العينة كان قلقها من الامتحانات يعود إلى الخوف من الرسوب و الفشل فيها.

و ذلك راجع بطريقة أو أخرى إلى عامل نفسي له علاقة بالأسرة فالخوف هنا ليس محصورا في الامتحان بقدرما هو مرتبط بموقف الأسرة من النجاح .

و نخلص في الأخير بالقول أن عامل الثقة بالنفس الذي قد يكسبه التلميذ من خلال معاملة الوالدين له في مرحلة الطفولة سيكون له الأثر الإيجابي على مسيرته التعليمية و العكس يحقق ذلك الضعف في النواحي النفسية و العقلية التي تساعد في التحصيل الدراسي الجيد من حسن التفكير في قضايا علمية متصلة ببرامجه و مادته المعرفية و الهدوء و قوة التركيز و التذكر التي تقوى فعاليته في التحصيل الجيد لمواد دراسته .

العوامل الإجتماعية :

و نقصد بالعوامل الإجتماعية الأسرة و المدرسة، حيث تشترك الأسرة مع المدرسة والمجتمع في عملية التطبيع الإجتماعي للطفل، لأن الأسرة هي الجماعة الإنسانية الأولى التي يتعامل معها الطفل و التي يعيش معها السنوات التشكيلية الأولى من عمره هذه السنوات

---

[1] د/ نوري الحافظ / المراهق دراسة سيكولوجية / ص 109 المؤسسة العربية للدراسات و النشر ط 1 1981

[2] د/ عبد الرحمن العيسوي / الطريق إلى النبوغ العلمي ص 148 / دار الراتب الجامعة لبنان / بدون تاريخ

التي يؤكد علماء النفس و التربوية أن لها أكبر الأثر في تشكيل شخصيته تشكيلا يبقى معه بعد ذلك[1] .

و المدرسة نظام خاص من أنظمة التفاعل الإجتماعي لأنها تضم أفرادا معينين هم المدرسون الذين يقومون بعملية التعليم و التلاميذ الذين يتلقون التعليم[2] بالإضافة إلى نظامها التربوي الذي يحكم منهجها و إطارها .

إن الأسرة تلعب دورا أساسيا في عملية التنشئة الاجتماعية عامة و تؤثر في استجابة التلميذ للمدرسة باعتبارها أولى الجماعات التي يستمد منها الفرد اتجاهاته المستقبلية و التي تؤثر على قدرات التلميذ و استعداداته العقلية و النفسية .

و بالتالي سيؤثر حتما على تحصيله الدراسي بشكل أو بآخر، و بهذا يكون الوسط الأسري من أهم العوامل المؤثر في تفوق التلميذ أو إخفاقه تربويا و دراسيا. إن جو الأسرة المضطرب كالعراك بين الأبوين و تحريض بعض الأطفال من طرف الأم أو الأب ضد الطرف الآخر و الإهمال و التدليل و القمع المستمر لرغبات الطفل تكون من أهم العوامل المؤثرة على تحصيله الدراسي إذا لم تكن سببا في انحرافه و جنوحه نحو ارتكاب الجرائم[3].

كما أن الأوضاع الاقتصادية للأسرة تلعب دورا مهما في عملية التحصيل الدراسي حيث بينت أغلب الدراسات الأوروبية و الأمريكية و بعض الدراسات العربية أن الأوضاع الاقتصادية السيئة المتمثلة في الدخل الضعيف و المسكن السيئ، و الفقر و تزايد عدد الأفراد في الأسرة مما ينتج عنه الاستجابة لحاجيات الأطفال الحياتيه و المدرسية قد يؤثر على العمل المدرسي للطفل[4] .

و من العوامل المهمة كذلك، الأساسية التي لها دخل و بشكل مباشر في مساعدة و عرقلة الطفل على التعلم و هي تعتبر بمثابة القاعدة الخلفية للمدرسة و المتمثلة في المستوى

---

[1] د/ محمد لبيب التجيحي – الأسس الإجتماعية للأسرة ص 81 ط 08 1981 دار النهضة العربية

[2] المرجع نفسه ص 72-73

[3] د/ محمد الغربي و لد خليفة / المهام الحضلرية للمدرسة و الجامعة الجزائرية ص 48

[4] أ/ علي تعوينات / التخلف الدراسي أسبابه و علاجه مجلة الرواسي العدد (04) 1991 نوفمبر ديسمبر ص 24

التعليمي والثقافي للأسرة و خاصة الأب و الأم بالدرجة ا لأولى ثم يلي ذلك الأخـــوة إن وجدوا، لأن المستوى الثقافي الرفيع للأسرة يساعد الطفل على التقدم و النجاح و مســـايرة مستواه الدراسي لأنه يتلقى المساعدة اللازمة من الوالدين أو من أحدهما، و يمكن حصـــر بعض المساعدات التي يستجيب لها التلاميذ، فوجود أحد الوالدين له مستوى ثقافي معـين يكون لدى الطفل بمثابة القدوة التي يجب النظر إليها و الثقة بتوجيهاتها في الإهتمام بالمواد الدراسية و حسن فهمها و مراجعتها، ناهيك عن المساعدات الفعلية التي يخصص أحـــد الوالدين أو أفراد الأسرة لذلك الطفل قصد تنمية قتدراته المعرفية و العلمية من خـــلال البرنامج الذي يدرسه و كأنه يتمم عمل المدرسة و المعلم في هذا الشان و بالتالي تكـــون العلاقة بين الأسرة و المدرسة علاقـــة تكامل في خدمة نجاح التحصيل العلمي .

و التلميذ إذا افتقد لهذا السند فإنه يعجز أو يتخلف عن التحصيل و التعلم الجيـــد[1] ويعتبر هذا النوع من الأطفال في نظر المهتمين في هذا الميدان بالمحضوضين لأنهم يجـــدون سندا هاما في أسرهم[2] .

أما إذا كانت الأسرة خلاف ما عرضنا سابقا كأن يكون الوالدان غير متعلمـــين أو غير مبالين بالدراسة و التعلم غير مهتمين بمستقبل أبنائها غير مكترثين بواجباته المدرسـية خاصة التي عليهما أن يوفرا له الجو المناسب لإنجازها أو صرف ذهن و اهتمام الطفـــل إلى نشاطات تخدم مصلحة أحد الوالدين كالاهتمام بشؤون البيت و رعاية قضايا تهـــم الأب مثلا في الدرجة الأولى مقابل أنهم يوجهون للطفل اللوم و التأنيب إذا لم يستجب لرغبة الأسرة، لأن الكثير من الأسرة تعتبر الطفل في إحدى مراحل تعلمه و خاصة بعد سـن 14 الرابعة عشر من عمره واحد من أفراد الأسرة الذين يجب عليهم في المشاركة في كســـب رزق الأسرة أو المساهمة فيه و ذلك ما يلاحظ في مختلف النشـــاطات الاقتصاديـــة الـــتي يشارك فيها الأبناء سواء في المدن أو الأرياف. هذا كله يلعب دورا سلبيا في اهتمامـــه بدراسته وواجباته في البيت مما ينعكس عليه بالسلب في عملية التحصيـــل ثم الـــتراجع في التعلم و بعد يحصل الفشل أو التخلف الدراسي رغم أن في بعض الحالات يكون الطفـــل

---

[1] المرجع السابق ص 25

[2] علي تعوينات التخلف الدراسي أسبابه و علاجه ص 25 مجلة الرواسي عدد 04 سنة الأولى 1991

من ذوي الإستعدادات النفسية والعقلية لأن يكون من التلاميذ المتفوقين في دراستهم أما الظروف السلبية الأخرى التي تعيشها الأسرة و تكون من مسببات انهيار النظام العام للأسرة بالطبع يكون لها الأثر السلبي للتحصيل العلمي كاضطرابات العلاقات بين الوالدين . أو بين الوالدين من جهة و أحد الأبناء الكبار أو بين الأبناء أنفسهم نتيجة اتباع الوالدين لأساليب التربية الخاطئة[1] مما يدفع الطفل إلى الهروب من المنزل و اللجوء إلى الشارع الذي يتيح له الفرصة في لقاء جماعة الرفاق غير الصالحين فيدفعونه إلى الكثير من الممارسات الخاطئة التي تجعل منه تلميذا غير مهتم بدراسته فيضعف تحصيله العلمي، أما ظاهرة الطلاق فإن أكبر ضحية لها هم الأبناء الذين يقعون تحت تأثير عوامل نفسية و اجتماعية خطيرة وخاصة مرحلة المراهقة التي يعتبرها علماء النفس[2] مرحلة الهوية مقابل اضطراب الهوية و هي مرحلة البحث عن الهوية، و في هذه المرحلة يتبادر إلى ذهن المراهق الأسئلة التالية .

من أنا و من أكون بالنسبة لهذا المجتمع الذي أعيش فيه ؟

مالقيم و المعتقدات التي تنظم و تقود مسيرة حياتي ؟

ما لوظيفة التي أرغب أن أحصل عليها مستقبلا ؟

مالنمط العالم للحياة الذي أفضله على غيره ؟

و أن المراهق الذي يمر في هذه الأزمة بسلام يتعلم كيف يتيقن من ذاته فيتبنى أدوارا إيجابية و لا يلجأ إلى الجنوح و يتعلم الإنجاز بدلا من الشك المدفوع بمشاعر النقص[3].

و بذلك فإن للأباء و المدرسين دور كبير و خطير في توجيه و مساعدة الأبناء في تطوير أحساسهم بهوية واضحة مستقلة و في حالة الطلاق فإن دور الأسرة المتكامل في توضيح الهوية لأبنائهم المراهقين يكون مبتورا إن لم نقل منعدما مما يجعل الابن المراهق يعيش فترة الاضطراب في تشكيل الهوية السوية مما يجعله يعيش حالات الشك و الحساسية الذاتية

---

[1] علي تعوينات التخلف الدراسي و أسبابه و علاجه ص 25

[2] أريكسون ERICERICKSON عالم النفس ألماني

[3] صالح محمد علي أبوجادو / علم النفس التربوي ص 207

التي تدفعه إلى العصيان و التمرد [1] فينعكس ذلك على مسيرته الدراسية فتضعف عنده الدافعية الإيجابية نحو التعلم و التحصيل الجيد الذي يؤدي به إلى التخلف الدراسي، و من مظاهره الرئيسة الابتعاد عن الاهتمام بالقراءة و المطالعة التي تنمي ملكات كثيرة لدى الإنسان أهمها خفض مستوى التوتر و الاضطراب، و زيادة المعارف العلمية و الخبرات الإنسانية، و إذا ما ابتعد الفرد عن القراءة و طلب العلم و التحصيل المعرفي فإنه يميل تدريجيا نحو الأمية، و بحكم فقدان قوة اللغة التي تطور المعارف فإن الإنسان يعيش فقرا ثقافيا نتيجة أمية الوالدين لأنه يعيش في بيئة فقيرة ثقافيا و فقيرة لغويا نتيجة غياب الحوار بين أفراد الأسرة، حيث يتم التواصل من خلال عبارات تفتقر إلى المرونة و يغلب عليها الطابع القمعي [2] و لذا يسود هذا النوع من الأسر العنف و الخصومات نظرا لفقدان وسائل التعويض المعرفية، فترى طفل الفئات المحرومة ماديا و ثقافيا يميل إلى التعبير الحركي عن انفعالاته و مشاعره [3] .

ثم يعجز عن عمليات التفكير المجرد و التوقف عند حدود المحسوس [4] .إن الظروف الاجتماعية تلعب دورا مهما في توجيه نشاط المتعلم – التلميذ – إلى تحقيق أهدافه من عملية التعلم لأنها قادرة على دفعه إلى التحصيل الجيد لأن الحقيقة التي أيدتها التجارب العلمية أن الإنتاج و التحصيل يزيد كثيرا إذا صحب التعلم قدرا من النشاط الاجتماعي، و لقد وجد بعض علماء النفس الألمان منذ بداية القرن العشرين أن العمل يتحسن في الظروف الاجتماعية، و أن الواجبات المدرسية التي يقوم بها التلميذ في منزله تكون أقل دقة و أكثر بطأ من الأعمال التي يقوم بها في مثل الظروف الاجتماعية التي تهيئها قاعة الدراسة [5] .

---

[1] المرجع السابق ص 207

[2] د/ محمد عياس نور الدين . مقال هل من علاقة بين تدني المستوى التعليمي و الإنحراف مجلة العربي عدد 502 سبتمبر 2000 ص 176

[3] المرجع السابق ص 176

[4] محمد عباس نور الدين القراءة وسيلة من الإنحراف مجلة العربي " عدد 502 سبتمبر 2000 ص 177

[5] تأليف مجموعة من الباحثين تحت إشراف ج. ب. جيلفورد ترجمة جماعة من المزجيمين تحت إشراف يوسف مراد / ميادين علم النفس النظرية و التطبيق جزء (1) ص 171 دار المعارف

و إذا حصل أن الفرد فقد هذا الجو الاجتماعي المساعد على التحصيل الجيد فإن التلميذ يفقد الثقة في جو الأسرة التي ينتمي إليها فيضعف إنتاجه و تحصيله العلمي و الدراسي.

المدرسة و أثرها في التخلف الدراسي :

المدرسة بوصفها مكانا تلقن فيه المعلومات أو يتم فيه التدريب على عادات و مهارات معينة وفق تنظيم خاص و تحت إشراف جهود مشتركة ليست شيئا من ابتكارات العصر الحديث، فقد عرف قد ماء المصريين المدرسة كما عرفها المسلمون و لا سيما في عصور ازدهار الحضارة الإسلامية العربية[1] و بما أن علماء التربية المعاصرين قد تطورت وجهات نظرهم في دور الوظائف المدرسة التي يمكن أن تؤديها للمجتمع، و على ضوء ذلك تطورت المدرسة الحديثة على الصعيد العلمي و تنوعت مناهجها، و تفرعت وظائفها، و تعددت نشاطاتها و مجالات التعليم فيها، و تبعا لذلك عظم دورها[2] في رعاية المتعلمين و دفعهم إلى التعلم الجيد و التحصيل الرفيع للعلوم و المعارف و بذلك تؤدي رسالتها تجاه المجتمع في تعليم الناشئة لمختلف العلوم وتوجههم أحسن توجيه .

و لذلك فالمدرسة بمفهومها الحديث تجمع بين تلقين المعارف و نقل المعلومات بطرق ومناهج سليمة صحيحة.

كما أنها صورة مصغرة و مكثفة للحياة الإجتماعية المنظمة التي يكتسب الناشئ من خلال معايشته لها المعارف و الخبرات والعادات السلوكية[3] .

و قد تنحرف المدرسة عن دورها الإيجابي في حياة التلميذ حيث يشعر بجملة من الإحاطات التي تؤدي التخلف الدراسي و تدفع الطفل إلى النفور منها و خاصة عندما يحرم التلميذ من إمكانية التعبير عن ذاته بسبب التسلط و الفوضى، فالتسلط يجعل عملية التحصيل الدراسي لا تستهدف شيئا سوى التخلص من العقاب و الإهانة لأنه يعيش جوا من التخويف والإرهاب حتى يلجأ إلى التحايل بطرق مختلفة تبدأ بالتبلد واللامبالاة و تنتهي بالشعب والهروب الفعلي من المدرسة[4] و من مظاهر التخويف و الإرهاب إستخدام الشتم و السب لمعاقبة التلاميذ و أحيانا العنف الجسدي كعقاب بما يتولد لدى الأطفال حالة من الكراهية

---

[1] د/ أحمد محمد المعتوق / الحصيلة اللغوية، ص 155 المجلس الوطني للثقافة و الفنون الكويت

[2] المرجع السابق ص 156

[3] د/أحمد محمد المعتوق الحصيلة اللغوية ص 156 المجلس الوطني للثقافة و الفنون الكويت

[4] محمد العربي ولد خليفة / المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية ص 50

والألم ثم النفور من جو المدرسة الذي يخلق ما يشبه القطيعة بين الصورة المثلى للمدرسة و الحالة التي وجدوها و عايشوها. وبالتالي يبدأ إهتمامه بالمدرسة يتضاءل إلى درجة التخلي عن الاهتمام بدروسه و واجباته فيضعف مستواه العلمي و المعرفي .

مقابل تضاعف مستوى الخوف من المدرسة نتيجة هذا الوضع فتتكون عنده آلية نفسية دفاعية لتبرير خوفه و قلقه من المدرسة كادعاءات مرضية تظهر على الطفل مثل الشعور الحاد بالصداع و الإسهال و آلام حادة في الأمعاء و المعدة، و إلتهاب الحنجرة[1] و قد تزول هذه الحالة من التوتر إذا زالت الأسباب التي كانت السبب في نشأتها داخل المدرسة، الغريب في الأمر أن هذا النمط من التلاميذ يذهب عنهم القلق مباشرة بعد الإبتعاد عن جو المدرسة و لذلك نستطيع ان نقول أن المدرسة كانت من الأسباب السلبية جدا في نمو و تكوين الخبرات الإيجابية في شخصية التلميذ، أما إذا بلغ القلق و الخوف من المدرسة إلى درجة إستعصى معها الحل و العلاج و هو ما يعرف عند علماء النفس بالخوف من المدرسة من النمط المزمن الذي يكون له أثار سلبية عديدة كالتأثير على نمو الطفل الاجتماعي و النفسي الذي يعيق تعلم الطفل للمهارات و التفاعل مع الأقران و اكتساب المعرفة مستقبلا و بالتالي الفشل في إنجاز الأعمال و المهمات التي تتطلب الاستقلالية و الاعتماد على النفس و القدرات الذاتية .

هذا الوضع تتحول عند الأسرة - الأب و الأم – سخطا على المدرسة و المعلم والمنهاج فيميلون إلى اليأس و التشاؤم و تأنيب الذات (!) هذه الإحباطات النفسية والاجتماعية من المدرسة تؤدي إلى تخلف دراسي و تفور كامل من عملية التحصيل، قد أثبتت الدراسات التربوية في هذا الشأن التي قام بها كل من " لبيت وايت " بتقسيم مجموعة من التلاميذ إلى ثلاث فئات إحداها هيئ لها جو ديمقراطي و أخرى جو فوضوي و ثالثة وضعت في جو ديكتاتوري، فكان تحصيل الجماعة الأولى أجود و أسهل استحضارا بينما كانت الجماعة الثانية – الفوضوية – تعاني من الخمول و الفتور و عدم القدرة على مواصلة

[1] أحمد إبراهيم اليوسف / ولدي يخاف من المدرسة . / مجلة العربي عدد 497 أبريل 2000 ص 176

العمل . أما الجماعة الثالثة – الديكتاتورية – فقد سادها الاضطراب و السلوك العدواني بين التلاميذ أنفسهم و ضد المشرف[1].

إذا كان دور المدرسة كمؤسسة تربوية له خطورته على مسيرة التلميذ فإن المعلم بحكم تعامله الدائم مع التلميذ فلا شك أن شخصيته تلعب دورا أساسيا في نجاح التلميذ أو فشله فالمعلم الكفء يستطيع أن يدفع تلاميذه إلى تحصيل جيد و إذا كان فاشلا في توصيل المعلومات بطريقة بيداغوجية و تربوية فعالة، فإنه يؤدي إلى قتل روح المبادرة في نفوس التلاميذ و تنفيرهم من التحصيل، و لا يتوقف دور المعلم في الكفاءة العلمية فقط بل أن علاقته مع التلاميذ و طبيعتها يكون لها أكبر الأثر على نفسيتهم و خاصة إذا كان يهينهم و يقلل من قيمتهم في الوقت الذي يطلبون فيه شيئا من الكرامة و الحرية[2] .

و إذا كانت العلاقة سلبية فإن كراهيتهم للمادة شيئ طبيعي و منطقي و التخلف فيها مبرر في شخصية الأستاذ .

لقد إتضح من دراسة قام بها "بيلز Bills " أن هناك علاقة بين اتجاهات المدرسين وما يدينون به للمعتقدات و بين نتائج التحصيل المدرسي للتلاميذ. لقد حصل أولئك الذين يتبنون قيم مدرسيهم و أرائهم على علامات في الامتحانات النهائية بينما حصل الذين يساووهم في القدرات العقلية و التحصيل و لكنه يختلفون مع مدرسيهم في الاتجاهات و الآراء على درجات أدنى و التساؤل المطروح حول ما هي العوامل التي تكمن وراء هذه العلاقة ؟ فهل يؤثر الاتجاه الذهني الإيديولوجي للمدرس على طبيعة الموضوعات التي يقترحها للمناقشة ؟ أو أن الطلاب الذين يتلقون جزءا مرضيا بإستمرار يجدون من الحوافز ما يدفعهم إلى مضاعفة الجهد والاجتهاد ؟[3].

قد يميل المعلم إلى مجموعة من التلاميذ داخل الصف الدراسي و يهمل الآخرين و في العملية إحباط للمجموعة الثانية إلى درجة أنهم يعتبرون أنفسهم أنهم أعداء للمعلم[4] .و هذه

---

[1] المرجع السابق ص 177

[2] أ/ علي تعوينات التخلف الدراسي أسبابه و علاجه ص 25 مجلة الرواسي عدد 04 نوفمبر ديسمبر 1991

[3] محمد الغربي ولد خليفة المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية ص 80 81

[4] أ / علي تعوينات التخلف الدراسي أسبابه و علاجه مجلة الرواسي عدد 4نوفمبر ديسمبر 1991 ص 25

التصرفات قد تتعدى إلى المادة نحو المدرسة بصفة عامة فيحدث التخلف الدراسي عامة و هو المنقد الأول للتسرب المدرسي الذي يرهن على سوء التوافق النفسي و الاجتماعي للتلاميذ نتيجة ظروف غير طبيعية مثل التي ذكرنا، يترك التلميذ المدرسة و هو مجرد من كل سلاح معرفي أو نفسي أو اجتماعي يؤهله أن يخوض معركة الحياة بكل نجاح .

الفصل السادس

الدراسات السابقة

مجتمع البحث

أداة البحث

الدراسات السابقة

لقد نالت دراسة النمو الأخلاقي عند الإنسان اهتماما كبيرا و مازالت حقلا مهما للبحوث و الدراسات من طرف كثير من علماء النفس التطوريين[1] و من أهم النظريات التي نالت الاهتمام الأكبر نظرية كولبرج المعرفية في تطور الحكم الأخلاقي من طرف الباحثين فكانت محورا للدراسات لسنوات عديدة و خاصة مع نشاط حركة حقوق الإنسان و تركيزها على القضايا الأخلاقية في سياسة الدولي الكبرى[2] و منها الولايات المتحدة الأمريكية . وكانت معظم الدراسات في البداية التأكد من وجود المراحل الستة للنمو الأخلاقي و أنها تشكل تطورا متجانسا و متقدما للأمام و متتابعا غير قابل للتراجع إلى الوراء و أنه شمولي عالمي يمكن تطبيقه في مختلف دول العالم و ثقافاتها .

و من الدراسات المتقدمة التي اهتمت بمعرفة علاقة النمو المعرفي و النمو الأخلاقي دراسة قام بها كوهان KUHAN على مجموعة من الأفراد توزع أعمارهم على النحو التالي المجموعة الأولى من " 10 –15 سنة " و الثانية من " 16 - 20 سنة " و الثالثة من " 20 - 30 سنة " و قد كان معامل إرتباط بين نجاح الأفراد على مهامات بياجيه لمرحلة العملية المجردة و بين أحكامهم الخلقية على مقياس كولبرج 0.28 و يرجع كوهان إنخفاظ معامل الإرتباط إلى اتساع المدى العمري من 10 سنوات إلى 30 سنة و قد أشارت هذه الدراسة إلا أن نجاح الأفراد على مهمات بياجيه لمرحلة العمليات المجردة أي المرحلة الرابعة على سلم بياجيه متطلب ضروري على وصولهم إلى المرحلة الخامسة أو السادسة من مراحل النمو الخلقي كما هي في مقياس كولبرج[3] .و في دراسة قام بها (نيسان و كولبرج) 1982 و هي دراسة طولية أفقية و قد تضمنت فئات من الريف و المدن في تركيا على فئات أعمارهم من عشر إلى ثمانية وعشرين سنة و قد أيدت هذه الدراسة النتائج التي تدل على عالمية التطور في الحكم الخلقي إلا أنها بينت التفاوت بين أفراد عينة الريف عن المدينة و ذلك في بعض جوانب

---

1 مثل بياجيه ، كولبرج، جيمس رستن محمود مقصود، محمد فتحين محمد رفعي، بوحمامة الجيلالي

2 د/خديجة عبد الرزاق الحباشنة /مستوى الحكم الأخلاقي و مفهوم الذات لدى المرأة العاملة ص 09

3 د/ محمد علي أرتاؤوط / العلاقة بين مستويات النمو المعرفي و مستويات الأحكام الأخلاقية ص 10 1982

الحكم الخلقي تحت سن 16 سنة وذلك له علاقة بالعامل الثقافي و الاجتماعي[1] و من الدراسات التي قام بها محمود مقصود سنة 1977 فقد أجرى دراستين للإختبار شمولية مراحل بياجيه و كولبردج للنمو الأخلاقي في الثقافتين النيجرية و الباكستانية، أجرى الدراسة الأولى على عينة من المراهقين النيجريين منهم 60 من الذكور و 60 من الإناث تتراوح أعمارهم ما بين 14 و 16 سنة و قد طبق في هذه الدراسة قصتين للحكم الأخلاقي لبياجيه .

أما الدراسة الثانية فتم تطبيق قصص كولبرج حول المشاكل الأخلاقية على عينة تتكون من 90 مفحوصا منهم 60 من نيجريا و 30 من باكستان تتراوح أعمارهم ما بين 12 و 30 سنة . و من أهم النتائج التي توصل إليها محمود مقصود وجود فروق معنوية بين الجنسين في استجاباتهم حيث أن المراهقات أبدين طاعة أكثر من المراهقين في الاختبار و قد أرجع مقصود هذه الفروق إلى القيم الثقافية السائدة في المجتمع النيجيري[2] لأن المجتمع النيجيري ينتظر من البنات أكثر مما ينتظر من البنين في الأدوار التي تلعبها الفتاة في المجتمع، كما توصل إلى أن المفحوصين استعملوا المرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي .

استخدام المرحلة الرابعة يرجعها محمود مقصود إلى القيم الدينية لمجتمعهم أي أن النيجيريين و الباكستانيين يمتثلون للمعايير الاجتماعية بانضباط بالإضافة إلى ذلك فإن حياة المسلمين مرتبطة بجملة من القيم و المفاهيم و بعض الحقوق المستمدة من القرآن الكريم .

لذلك كثيرا ما كان يستشهد المفحوصين في الدراسة الثانية في إجاباتهم بشواهد تمثل القيم الدينية الإسلامية، و من هذا نلاحظ أن المسلمين يستخدمون المرحلة الرابعة في أحكامهم الأخلاقية دون غيرها على سلم كولبردج لارتباطهم بالقيم الدينية التي تنمي الارتباط بالمجتمع إلى درجة التضحية في سبيله أو تقديم الآخرين في الكثير من المواقف التي يدعو لها الإسلام مثل الإيثار و حب الآخرين و الرغبة في التعاون معهم كما أن الجماعة في الإسلام تحبذ الخير العام ولو كان على حساب الأقلية خلاف الثقافات الأخرى و منها الثقافة الأمريكية التي تدعوا إلى الاستقلالية في اتخاذ الرأي و الموقف من قضايا الحياة .

---

[1] د/خديجة عبد الرزاق الحباشنة /مستوى الحكم الأخلاقي و مفهوم الذات لدى المرأة العاملة ص 11

[2] المرجع السابق ص 12

و في دراسة لوونس واكر ويويد رتسردز LAWENCE WALKERS BOYD RICHARDS 1978 بعنوان النمو المعرفي كعامل مؤثر في الانتقال من مرحلة خلقية إلى أخرى و قد اهتم في هذه الدراسة على العلاقة بين المستوى الأخلاقي التقليدي و مرحلة العمليات المجردة و أكدت الفرضية القائلة بأن أفراد المرحلة الخلقية الثالثة و الذين يصنفون على أنهم فعلا في مرحلة العمليات المجردة ينتقلون إلى المرحلة الخلقية الرابعة أكثر من أولئك الذين يصنفون في بداية مرحلة العمليات المجردة، و تنقصهم المتطلبات المعرفية للانتقال إلى المرحلة الخلقية الرابعة، و قد تكونت العينة من 216 أنثى تراوحت أعمارهن مابين 14 إلى 21 سنة من طالبات المدرسة الثانوية و تكونت المجموعة التجريبية من 44 طالبة متوسط العمر عندهن 16 سنة 07 أشهر، و في اختبارهن أجريت عليهن اختبارات للتأكد من أنهن في المرحلة الخلقية الثالثة، و طبقت عليهن اختبارات بياجيه للتأكد فيما إذا كانوا فعلا في مرحلة العمليات المجردة أو في بدايتها، ثم خضعت هذه المجموعة التجريبية لمعالجة عن طريق تمثيل الأدوار مع التركيز على تبرير المرحلة الرابعة ثم إنتقل إلى التطبيق على أفراد العينة كلهن فكانت النتيجة أن النمو المعرفي متغير ضروري و مؤثر مهم للنمو الخلقي[1] .

و في دراستين أجريتا في الأردن من طرف بدران ، محمد علي أرناؤوط الأول على طلبة المرحلتين الإعدادية و الثانوية في الأردن و استخدم فيها تصنيف كوليرج أما الثانية فكانت على أطفال أردنيين كذلك و قد حاولا فيها معرفة نمو الحكم الخلقي في متغير السن والجنس و النمو المعرفي حيث قسم بدران أفراد العينة على مجموعتين العينة الأولى مكونة من طلاب تتراوح أعمارهم ما بين 13 سنة إلى 14 سنة و العينة الثانية من 17 سنة إلى 18 سنة فتوصل إلى أن الطلبة الأصغر سنا موزعون من خلال مقياس كولبرج على المرحلة الثانية والثالثة من مراحل النمو الأخلاقي أما الطلبة الأكبر سنا فيتركزون من خلال نفس المقياس على المرحلة الثانية و الثالثة و الرابعة و الخامسة مما يدل على أنهم ينمون في تفكيرهم الأخلاقي تبعا لتقدمهم في العمر و نموهم المعرفي[2].

---

[1] **د/ محمد علي أرناؤوط / العلاقة بين مستويات النمو المعرفي و مستويات الأحكام الأخلاقية ص 12**

[2] **قناوي ---1987، خديجة عبد الرزاق الحباشنة / مستوى الحكم الأخلاقي و مفهوم الذات لدى المرأة العاملة ص 14**

ومن الدراسات الجزائرية تلك الدراسة التي قام بها الأستاذ بوحمامة على عينة من المفحوصين مختلفين في الثقافة تتكون العينة من أربعين فردا 20 من الجزائر 20 من بريطانيا و قد استخدم مقابلة الحكم الأخلاقي لكولبرج لقياس أداء المفحوصين و دلت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في معدل نتائج النضج الأخلاقي بين مجموعتي.

و كشفت مقارنة مراحل النمو الأخلاقي عند العينتين أن المفحوصين البريطانيين استخدموا المرحلة الثانية أكثر من المرحلة الثالثة بينما العكس حدث مع عينة المفحوصين الجزائريين و قد فسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الجزائريين استعملوا المرحلة الثالثة أكثر من غيرها لتأثير القيم الإسلامية الواضح في استجاباتهم وهي نفس النتيجة التي توصل إليها محمد مقصود على الدراسة التي اجراها و نفس الباحث أجرى دراسة سنة 1984 على عينة تتكون من 90 طالبا مسلما يدرسون ببريطانيا للكشف عن مستوى نموهم الأخلاقي مستخدما فيها اختبار تحديد القضايا (DIT) لجيمس رست الذي اعتمدناه في هذه الدراسة. و دلت النتائج التي توصل إليها على أن المرحلة الرابعة كانت أكثر استخداما من طرف المفحوصين عن غيرها من المراحل الأخرى . و يرجع الباحث نتائج هذه الدراسة إلى العوامل الثقافية والقيم الدينية التي كانت واضحة التأثير على استجابة المفحوصين في القضايا الأخلاقية المطروحة عليهم [1].

و من الدراسات التي استخدمت مقياس رست (DIT) هناك دراسات كثيرة منها ما قام بها رست نفسه و منها ما شاركه فيها باحثون آخرون، و منها ما قام بها غيره دون مشاركته و أرسلوا إليه النتائج ومنها ما ذكرها في مقالاته سنة1976 [2]1 مفادها إجراء اختبار على عينة يصل عددها 160 تلميذا و طالبا موزعين على مجموعات الأولى من الفرقة التاسعة (الثالثة الإعدادية) و الفرقة الثانية عشر (الثانوية العامة) و طلبة الجامعات في السنتين الثالثة و الرابعة، و طلبة الدراسات العليا في فلسفة الأخلاق، و العلوم السياسية، و قد أظهرت النتائج تمايزا بين الأفراد في صالح أولئك الذين تزداد سنوات عمرهم التعليمية و في دراسة أخرى فكانت و في دراسة أخرى كانت دراسات طولية على عينة من(88) طالبا على

---

[1] جيلالي بوحمامة 1984

[2] محمد رفعي محمد فتحي / النمو الأخلاقي النظرية البحث التطبيق ص 126 دار القلم

مدى سنتين . خمسون منهم 50 في الفرقة الثانية الثانوية و 38 من الفرقة الثالثة فاظهر الأولون تغيرا من مرحلة ما قبل العرف و القانون إلى مرحلة العرف و القانون أم الفرقة الأخرى فقد أظهرت تغيرا من مرحلة العرف و القانون إلى مرحلة ما بعد العرف و القانون، وكان الذين التحقوا بالجامعة منهم أكثر تقدما من غيرهم كما أشار إليه " رست " إلى تغير ارتقائي في الفهم والقيم[1].

من خلال هذه الدراسات التي عرضناها تبين لنا أن نمو الحكم الخلقي يخضع للتقدم العمر و خاصة بين مرحلة الطفولة إلى الرشد هذا من جهة و من جهة أخرى فإن استخدام المفحوصين لمراحل الحكم الخلقي تخضع لضوابط منها النمو المعرفي للفرد و الانتماء الثقافي والديني له .

أما الدراسات التي عالجت التحصيل الدراسي فقد عالجته في اطار متغير آخر كدافعية الإنجاز لدى التلاميذ و اثره في التحصيل الدراسي و من الدراسات التي عاينت هذه الإشكالية دراسة قام بها الباحثان فاروق و براوات : FAROUK PARAWAT و قد أجريت على عينات من ثلاث ثقافات الأمريكية و الفنزويلية و المصرية و قد بلغت أعدادها المشاركة في الدراسة على الترتيب (446 . 398 . 325) و طبق فيه اختبار " الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، وقد بينت الدراسة أنه في كل من الثقافة المصرية و الأمريكية يتفوق البنون على البنات في دافعية الإنجاز المدرسي و ذلك من الصفوف الثالث ابتدائي إلى العاشر تم تتفوق البنات بعد ذلك في حين أن في الثقافة الفترويلية أن البنات يتفوقن على البنين حتى الصف السابع ثم يتفوق البنون بعد ذلك[2] .

إن دافعية الإنجاز أو الاستعداد النفسي و العقلي عند الطلبة و التلاميذ له دور فعال وإيجابي في التحصيل الدراسي أو العلمي كما توضحه الدراسات الميدانية التي أجراها عدد من الباحثين[3] و التي أكدوا فيها أن الطلبة الذين يتمتعون بدافع عال للإنجاز يتصفون

---

[1] المرجع نفسه ص 126

[2] جيهان أبو راشد العمران / دافعية الإنجاز و علاقته بالتحصيل الدراسي دراسات العلوم الإنسانية المجلد 22 عدد 6 / 1995 ص 2550

[3] مثل أنتوسل ENTWINTEL، فولمر VOLMER ، ماكوبي جاكلين MACCOBU JACKLIN

بمستوى تحصيل أكاديمي عال كذلك حيث أن الدافع هو داخلي يحكم أنشطة الطلبة الذهنية و النفسية و المعرفية ، و ذلك هو السبب العالي من التحصيل الأكـــادمي في المـــدارس و الثانويات والجامعات .

و لعل الدراسة التي قام بها انتوسل ENTWISTLE تثبت ذلك حيث تتبع فيها نتـــائج الطلبة لعدد من السنوات الدراسية لتحديد العوامل التي ترتبط بالنجـــاح الأكـــاديمي في الجامعة . اشتملت الدراسة على 1087 طالبا من سبع جامعات بريطانية و استغرقت الدراسة مدة من ثلاث سنوات إلا أربع ، و كانت نتائج الدراسة قد أشارت إلى أن الطلبـــة ذوي التحصيل الأكاديمي العالي بالمقارنة مع الطلبة ذوي التحصيل المنخفـــض كـــانوا أفضـــل تحصيلا في المدرسة الثانوية و أعلى قدرة عقلية و أكثر مثابرة و اجتـــهادا و أحســـن في عاداتهم و طرق دراستهم كما كانوا أكثر استقرارا في عواطفهم و أكثر ميلا إلى المحافظة على قيمهم وعاداتهم من الذين كانوا أقل تحصيلا حيث أظهروا أنهم غير مســـتقلين في آرائهم .

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من ثمانين تلميذا من السنة الثالثة ثانوي من ثلاث شعب آداب وعلوم إنسانية، علوم طبيعة و حياة، علوم شرعية من الجنسين ذكور و إناث و قد وزعت أفراد العينة إلى فئتين دراسة استطلاعية و دراسة أساسية تكونت الدراسة الاستطلاعية من 24 تلميذا ألغيت منها ثلاث عينات لعدم استفائها شروط الاختبار و 56 عينة كانت للدراسة الأساسية ألغيت منها 5 عينات منها 03 لعدم توفر شروط الاختبار و 02 لعدم التصريح بأسمائهما .

و قد تم اختبار المفحوصين بطريقة عشوائية و قد تم توزيع عينة الدراسة إلى ثلاث حصص للاختبار كانت الحصة الأولى للدراسة الاستطلاعية و من خلالها تم الوقوف على معيقات الاختبار و لم يجد التلاميذ أي صعوبة في فهم القصص الخمسة المتعددة الأبعاد وبالتالي لم نضطر إلى تعيير أسماء الشخصيات الواردة في القصص ، لكن و جدنا صعوبة لدى التلاميذ في فهم طريقة الإجابة و اختيار درجة الأهمية للبند و في المرحلة الثانية حاولنا تذليل هذه الصعوبات بشرح طريقة الإجابة عن الاختبار، و في المرحلة الثالثة و جدنا حماسا لدى الطلاب لمثل هذه الطريقة في الدراسات النفسية و رغبتهم في معرفة أي مستوى نضج تفكيرهم و نموهم المعرفي و الأخلاقي .

و رغم هذا الطابع الإيجابي إلا أنه لم يبلغ درجة الكمال لعدة أسباب سيأتي ذكرها في النتائج و التوصيات و الجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة .

الجدول رقم (1) بين توزيع أفراد العينة حسب الشعب

الشعبة	علوم طبيعية و حياة	علوم إنسانية و آداب	علوم شرعية	المجموع
العدد	34	29	09	72

أداة البحث

لقد اعتمدت في طريقة البحث استخدام اختبار تحديد القضايا (DIT) لجمس رست و هو أحد علماء النفس الأمريكيين من جامعة مينيسوتا و هذا الاختبار هو امتداد لنظرية كولبردج التي تولدت عن نظرية بياجيه في النمو المعرفي و الأخلاقي التي أشرنا إليها في القسم النظري في الفصل الرابع[1] إلا أن هذا الاختبار تحديد القضايا هو الطريقة الأمثل لجمع المعلومات في هذا المجال[2] لما يملك من المرونة العلمية التي تجعله يحقق غرض الاختبار من إمكانية شرح واف لما هو عليه الاختبار و طريقة الإجابة عليه و التأكد من وضوحه شكلا و مضمونا لأفراد العينة مع إمكانية تعديل بعض الأسماء في القصص الافتراضية حتى تتماشى مع ثقافة المجتمع الذي يريد إستخدام هذه الأداة، حتى يحقق الاختبار كما يقول رست الصدق البيئي .

و يتضمن هذا الاختبار عدد من القصص الافتراضية التي تحتوي على بعض المشكلات الأخلاقية و في نهاية القصة تواجه الشخصية الرئيسة مأزقا يجب عليه أن يختار بين ثلاثة بدائل، و بعد ذلك يجد المفحوص قائمة من البنود و القضايا الهامة التي يمكن ، أن تثار في ذهن المفحوص عند مناقشة هذه القضايا الأخلاقية .

في هذه الحالة عليه أن يحدد و يقيم أهمية كل بند من البنود الإثنى عشر (12) على مقياس ذو خمس (05) درجات أعلاها مهم جدا، ثم مهم، ثم مهم نوعا ما، ثم قليل الأهمية ثم غير مهم. و أخيرا يطلب من المفحوص تحديد القضايا البنود) الأربعة الأكثر أهمية في اتخاذ القرار حول مضمون القصة مع مراعاة ترتيب كل درجة فهناك ما هو مهم بالدرجة الأولى، و مهم بالدرجة الثانية، ثم مهم بالدرجة الثالثة، ثم مهم بالدرجة الرابعة وأخيرا بالدرجة الخامسة و عند نهاية هذا الاختبار يقاس النمو الأخلاقي عند المفحوص ومن خلال هذا التقسيم وجود ست قصص لكل قصة إثنا عشر (12) قضية فيصبح المجموع إثني و سبعين قضية تنال من تفكير المفحوص، و يمكن أن نعتمد في الاختبار على

---

[1] الفصل الرابع

[2] د/ محمد رفعي / في النمو الأخلاقي النظرية البحث التطبيق ص 120

ثلاث قصص فقط أو أربعة قصص أو خمس قصص فهي كافية لقياس الحكم لدى المفحوص

لقد وضح جيمس رست هذه القصص بإحكام ذات مغازي متعددة فمنها القضية ذات البعد الأخلاقي الذي يحكم عواطف و مبادئ الإنسان و منها ذات البعد الاجتماعي الذي يمثل جوهر اجتماع الإنسان مع أخيه الإنسان و ما يتطلبه من احترام و تقدير، و منها ذات البعد القانوني و مدى استجابة الإنسان لمبادئ القانون و الرغبة و القدرة النفسية و العقلية لإحترامه و تمثله في الحياة. ومنها ذات البعد القضائي المتمثل في احترام حقوق الآخرين والقدرة على تمييز بين ما هو واجب و ما هو حق في سلوك الناس و أعمالهم و مواقفهم، ومنها ذات البعد الديني في احترام مقاصد الحياة و الخلق في الحكم على مصائر الآخرين و خاصة بين أكبر قضية يواجهها الإنسان و هي الحياة و الموت .

و بعد الانتهاء من الفحص يتم قياس الاختبار عن طريق عملية الإحصاء الذي يقدم النسبة المئوية التي تحدد الدرجة و المرحلة التي ينتمي إليها المفحوص ثم تأخذ نسبة عامة للعينة المفحوصة .

كما يمكن أن يعثر على بعض العينات المفحوصة التي لا تمثل درجة الاتساق بين القضايا المطروحة أو التي يكون عدد البنود الكاذبة فيها كبيرة كما سيأتي توضحه فيما بعد.

الفصل السابع

أ - عرض النتائج و تحليلها

ب- التوصيات

ج- خاتمة البحث

د - قائمة المراجع

عرض النتائج و تحليلها و مناقشتها

قبل عرض النتائج و تحليلها و مناقشتها لا بد من عرض فرضية الدراسة المتكونة من سؤالين هل يثبت أن الطلاب السنة الثالثة ثانوي (العينة المفحوصة)يستخدمون المرحلة الرابعة في تفكيرهم الأخلاقي أكثر من المراحل الأخرى؟

و الفرضية الثانية هل توجد علاقة إيجابية بين النمو الأخلاقي و التحصيل الدراسي أم لا توجد هذه العلاقة ؟ و للتحقيق من الفرضية الأولى و هي معرفة المرحلة الأكثر استخداما في الأحكام الأخلاقية لدى عينة الدراسة استخدمنا المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكل مرحلة لمراحل النمو الأخلاقي – كما يقسمها اختيار تحديد القضايا لجمس رست) (D..I.T. و الجدول رقم (02) يلخص هذه النتائج المتعلق بالفرد الأول لهذه الدراسة

جدول رقم 02 لبينات المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لمراحل النمو الأخلاقي لعينة الدراسة

مراحل النمو الأخلاقي	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
2	07.46	04.37
3	25.42	04.30
4	29.35	32.05
A	07.55	05.10
P 5	15.10	05.19
ب 5	08.40	01.17
6	08.80	03.80
Pم/	27.36	06.48

يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للمرحلة الرابعة قد بلغ 29.35 . هو أعلى متوسط في الجدول و ذلك يترجم أن المفحوصين يستخدمون المرحلة الرابعة في إصدار الأحكام الأخلاقية أكثر من أي مرحلة أخرى من المراحل المثبتة على مقياس اختبار تحديد القضايا لجيمس رست .(D.I.T)

أي أن طلاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي يستخدمون المرحلة الرابعة و مرحلة " p" بأكثر النسب و هذا معناه أن الدلالة الإحصائية من الجدول تشير إلى أن المرحلة الرابعة هي أكثر المراحل استخداما لد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الثانوية الشرقية سبدو نموذجا .

و هذه المرحلة تمثل المستوى الثاني من المستويات الثلاث التي حددها كولبرج و هو المستوى الذي يدل على الأخلاق المتواضع عليها اجتماعيا أي ما يعرف عنده بمستوى احترام القانون و العرف و المجتمع

و هذه المرحلة تدل على أن المفحوصين متأثرون بالقيم الدينية و المبادئ الأسمى التي ينص عليها الدين الإسلامي في توجيهاته و نصوصه الأخلاقية فمثلا من خلال

الإستبانة فقد اتفق أفراد العينة جميعا على اختيار العبارة التالية في قصة مشكلة طبيب[1]" إرجاع الأمر إلى الله و حدة في إنهاء حياة كل فرد " كمهم جدا على سلم التقييم، مما يترجم تأثر أفراد العينة بثقافة المجتمع و أخلاقياته و مستوى تفكيره في القضايا الأخلاقية و خاصة ذات الارتباط الديني أو الإنساني و هذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع الدراسات التي خصت عينات من الثقافة الإسلامية كالدراسة التي درست عينة من الطلبة السعوديين التي قام بها اسماعيل 1977 ، و الدراسة التي قام بها مقصود بين الطلبة النجربيين و الباكستانيين، و الدراسة التي قام بها جيلالي بوحمامة بين الطلبة الجزائريين و البريطانيين حيث اتفقت هذه الدراسات على أن المفحوصين الذين ينتمون إلى الثقافة الإسلامية تبدي تأثير المعتقد الإسلامي عليهم واضحا

حيث أنهم استخدموا المرحلة الرابعة أكثر من غيرها من المراحل في إصدار أحكامهم الأخلاقية .

كما يلاحظ من خلال الجدول أن المفحوصين يستخدمون كل المراحل التي أشار إليها جيمس رست إلا أن المرحلة الثالثة قد بلغت 25.42 كمتوسط حسابي و أن الدرجة الخلم "P " قد بلغ 27.36 على المؤشر 90% و هو الحد الأقصى لدرجة معنوية يعتبر مقبولا لدى أفراد العينة في استخدام سلم القيم و المبادئ الأخلاقية في إصدار قراراتهم حول المشاكل و هذا يمثل المرحلتين (الخامسة و السادسة) أي المستوى الثالث الذي يدل على الإنتقال إلى المستوى المبادئ و القيم، و التحرر من سلطة القانون و العرف و المجتمع، إلا أنه غير كاف .

يرجع السبب في عدم استخدام المرحلة الخامسة و السادسة بنسب كبيرة إلى عدم تعرض الأفراد إلى مناقشة قضايا و مشاكل أخلاقية إلى عدم تعرض الأفراد إلى مناقشة قضايا و مشاكل أخلاقية تحرضهم و تثيرهم و تشجعهم على التفكير العميق في حل مثل هذه القضايا التي اشتملها الإختبار و من جهة ثانية طبيعة التربية التي ترتبط بحلول جاهزة

[1] أنظر جزء الملاحق نص الاستبانة قصة " مشكلة طيب " بند رقم (09)

حددها المجتمع او العرف أو القانون مما تجعل الفرد خاضعا لهذه الحلـــول دون اســـتخدام التفكير العميق في حلها مبتعدا عن التأثير المجتمع أو المعتقد

و من جهة أخرى فإن البرامج الدراسية و المناهج البيداغوجية التي يتعرض لها الطلبـــة لا تعمل على إثارة المشاكل و القضايا الحساسة التي تثير و تحرك تفكير الطلبة لكي يناقشوا مثل هذه القضايا إلا قليلا مثل بعض المشكلات الأخلاقية التي تتضمنها بعـــض نصـــوص الأدب و الفلسفة إلا أنها لا تفي بالغرض و في الأخير، من خلال تحليل و مناقشـــة هـــذه النتائج تقول أن طلبة السنة الثالثة ثانوي يستخدمون المرحلـــــة الرابعـــة في تفكـــيرهم الأخلاقي أكثر من استخدامهم للمراحل الأخرى، و بذلك تـــثبت الفرضية الأولى لهـــذا البحث .

و بعد معرفة المراحل التي استخدمها التلاميذ في استجاباتهم في اختيار تحديد القضايـــا لجيمس رست (D.I.T.)علينا معرفة أخلاق الدراسة بحساب معامل الاتفاق (C) بين مختلف مستويات الحكم على القضايا الأخلاقية التي تضمنتها القصص الخمس و يتـــم حساب هذا المعامل بالمرور بعدة خطوات هي :

1 - تعيين التكرارات المستخرجة تجريبيا لأفراد العينة و التي ترتبط مع القصـــص التي تحمل بعض المشكلات الأخلاقية المتمثلة في الإستبانة لجيمس رست .

الجدول رقم 3 حساب التكرارات النظرية أو المتوقعة للتكرارات التجريبية

	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	المستوى الخامس	المجموع
القضية الأولى	ك ن1 (ك م 1)					م' 1
القضية الثانية						م' 2
القضية الثالثة						م' 3
القضية الرابعة						م' 4
القضية الخامسة					ك ن25 (ك م25)	م' 5
مجموع	م 1	م2	م 3	م4	م 5	مج

هذا الجدول (3) يوضع قانون الإتفاق

و يتم حساب هذه التكرارات بالشكل التالي :

❖ التكرار المتوقع للتكرار التجريبي ك ن 1 = م1 X م' 1 / مج =

❖ التكرار المتوقع للتكرار التجريبي ك ن 25 = م 5 X م' 5 / مج

2 – حساب كا 2 التجريبية بالقانون التالي :

$$كا^2\ ت = مج \left[\frac{(ك\ ن\ 1 - ك\ م\ 1)^2}{ك\ م\ 1} + ... + \frac{(ك\ ن\ 25 - ك\ م\ 25)^2}{ك\ م\ 25} \right]$$

3 – حساب معامل الإتفاق (C) بالقانون التالي

$$\text{ن} = \sqrt{\frac{\text{كا}^2\ \text{ت}}{\text{ن} + \text{كا}^2\ \text{ت}}}$$

4 – ايجاد درجة الحرية: باستخدام جدول و توزيع ك ^{2} ، و على مستوى دلالة معنوية 0.05 و عند درجة

(عدد الصفوف – 1) x (عدد الأعمدة – 1) القيمة التي نستخرجها من الجدول تسمى ب كا^2 الجدولية

5 – المقارنة بين كا ^{2} التجريبية و كا ^{2} الجدولية

-إذا كانت كا ^{2} ت > كا ^{2} ج فإننا نقبل الفرض الموجه و نرفض الفرض الصفري

-و إذا ما كانت كا ^{2} ت < كا ^{2} ج فاننا نرفض الفرض الموجه و نقبل الفرض الصفري

ووزعنا حساب معامل الإتفاق على عينتين

1 – ***الدراسة الإستطلاعية*** : و المتكونة من 20 تلميذا من المفحوصين .

– الجدول رقم (04) يبين توزيع التكرارات التجريبية و التكرارات المتوقعة

مستوى الحكم / القضية	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	المستوى الخامس	المجموع
قصة هايتر	83 (89)	77 (69)	49 (49)	48 (44)	63 (69)	320
حركة طلابية	93 (79)	55 (61)	40 (43)	39 (39)	55 (61)	282
السجين الهارب	67 (83)	48 (64)	55 (45)	47 (41)	80 (64)	297
مشكلة طبيب	87 (93)	73 (72)	53 (51)	44 (46)	77 (72)	334
السيد وبستر	96 (82)	77 (63)	35 (44)	31 (40)	153 (63)	292
المجموع	426	330	232	209	328	1525

الجدول رقم (05) يبين النتيجة الإحصائية

كا^2 التجريبية	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل الإتفتاق C
32.05	07.96	16	0.05	0.14

النتيجة : هناك ارتباط ضعيف بين مستويات الحكم الأخلاقي و القضايا الأخلاقية التي تتضمنها القصص الخمسة المبينة في اختيار تحديد القضايا .

كما نجد ان كا^2 الجدولية تساوي 7.96 و وجدنا كا ^{2} التجريبية 32.05

إذن كا ^{2} ت > كا ^{2} ج ، و منه نقبل الفرض الموجه و نرفض الفرض الصفري

الدراسة الأساسية : و المتكونة من 52 تلميذا من المفحوصين

الجدول رقم (06) يبين توزيع التكرارات التجريبية و التكرارات المتوقعة

مستوى الحكم المشكلة الأخلاقية	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	المستوى الخامس	المجموع
قصة هايتر	(191) 138	(113) 129	(35) 67	(56) 84	(219) 197	615
حركة طلابية	(186) 233	(110) 111	(35) 22	(54) 53	(214) 180	599
السجين الهارب	(168) 118	(99) 104	(31) 28	(49) 59	(192) 230	539
مشكلة طبيب	(175) 166	(103) 80	(32) 19	(51) 37	(200) 260	562
السيد و بستر	(176) 241	(104) 105	(33) 30	(51) 28	(201) 160	564
المجموع	896	529	166	261	1027	2879

الجدول رقم (07) النتيجة الإحصائية

كا ^{2} التجريبية	كا ^{2} الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل الإتفاق C
185.21	07.96	16	0.05	0.24

النتيجة : هناك ارتباط موجب دال إحصائيا بين المستوى الحكـــم الأخلاقـــي و القضايـــا الأخلاقية المبينة في اختبار تحديد القضايا لجيمس رست

و كذا من خلال الجدول نجد أن كا ^{2} الجدولية تساوي 07.96 و وجدنـــا كـــا ^{2} التجريبية 185.21 إذن كا ^{2} ت > كا ^{2} ج ، و منه نقبل الفرض الموجه و نرفض الفـــوض الصفري .

2- التحصيل الدراسي

جدول (08) توزيع التكرارات التجريبية و التكرارات المتوقعة لمستوى التحصيل الدراسي للمستوى السنة الثالثة ثانوي .

مستوى التحصيل / الشعب	دون المتوسط 07.50 09.99	مقبول 10 11.99	حسن 12 12.99	قريب من الجيد 13 أكثر	المجموع
علوم طبيعية و حياة	11 (16)	11 (12)	06 (03)	06 (03)	34
أداب و علوم انسانية	20 (14)	09 (10)	00 (02)	00 (02)	29
علوم شرعية	03 (04)	06 (03)	00 (01)	00 (01)	09
المجموع	34	26	06	06	72

جدول رقم (09) النتيجة الأحصائية لمستوى التحصيل

كا ^{2} التجريبية	كا ^{2} الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل الإتفاق
19.56	1.63	06	0.05	0.44

النتيجة :

1 - هناك ارتباط موجب دال إحصائيا بين شعب الدراسة و مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي للشعب علوم طبيعية و حياة، و آداب و علوم إنسانية، علوم شرعية، استنادا إلى نتائج البكالوريا .

2 - و من خلال الجدول نجد أن كا ^{2} الجدولية تساوي 1.63 و كا ^{2} التجريبية تساوي 19.56 و من ذلك فإن كا ^{2} ت > من كا ^{2} ج، و منه نقبل الفرض الموجه و نرفض الفرض الصفري .

الجدول رقم (10) يبين معامل الإتفاق بين المستوى الحكم الأخلاقي و التحصيل الدراسي لعينة الدراسة

كا ^{2} التجريبية	كا ^{2} الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	معامل الإتفاق
236.82	7.96	16	0.05	0.22

النتيجة الإحصائية :

هناك ارتباط متوسط دال إحصائيا بين مستوى الأحكام الأخلاقيـــة و التحصيـــل الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي حيث بلغ معامل الإتفاق بين المتغيرين 0.22 ، هـــذه النتيجة تبدوا ذات علاقة متوسطة بين المستوى الأحكام الأخلاقية و التحصيل الدراسي.

و لتأكيد هذه النتيجة و جدنا نسبة النجاح في التحصيل الدراسي لعينة الدراسة قـــد بلغ 52 % ، و هي نسبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة 0.05 ، و بالتـــالي فـــإن العلاقة متوسطة بين مستوى الأحكام الأخلاقية و مستوى التحصيل الدراسي .

مناقشة النتيجة :

و من خلال هذه النتيجة تتحقق الفرضية الثانية للبحث بشكل متوسط و جزئـــي لم يبلغ درجة كبيرة من خلال العملية الإحصائية و ذلك نرجعه إلى أن المدرسة ليس لها ذلـــك الدور الإيجابي في تطوير مستوى الحكم الأخلاقي لدى التلاميذ و ذلك يرجع إلى عدة أسباب منها : أن البرامج التربوية غير محفزة لإثارة التفكير العميق و المتطور لقضايـــا اجتماعيـــة و أخلاقية و قانونية تضمنها الاختبار لما جعل أكبر معامل لمتوسط الحسابي للمرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي .

كما أن التحصيل الدراسي و العلمي للتلميذ بالمدرسة الجزائرية عامة و عينة البحـــث خاصة تشوبه الكثير من المشاكل و المعيقات منها ما هو مرتبط بالبرامج الدراسية .

التي تتسم في أغلب الأحيان بالكثافة في عدد الدروس أو الموضوعات مع ضيق الوقت مما يدفع بالأستاذ أو المعلم أولا في الاختصار و بهذا السلوك يضيع على التلميذ الكثـــير مـــن المعارف أو التوضيحات التي تفتح أبواب المفهم و الإدراك للدروس الموالـــة أو أنهـــا غـــير متجانسة في توزيع الدروس أو ترتيبها مما يعيق تطوير البنى المعرفية عن طريـــق التكيـــف و التمثيل كما أن المحيط الدراسي تشوبه الكثير من السلبيات منها إكتضاض الأقسام بعدد مـــن التلاميذ يفوق حجم الحجرة الدراسية مما تجعل التلميذ يشعر بالحرج و الضيق في التجانس مع الأستاذ أو المعلم أثناء المناقشة أو الشرح لأن هذه الوضعية قد تخلق نوعا من الفوضـــى الـــتي يصعب على المربي التحكم فيها و خاصة إذا كان مبتدئا .

ومن الظروف التي لها الأثر الأكبر على التقدم و تطور التحصيل العلمي و الدراسي للتلميذ الواقع الاجتماعي و نقصد به حالة الأسرة من عدة جوانب كالاستقرار و الحالة المادية و انتشار الأمية بين الوالدين

كل هذه الجوانب يجب مراعاتها حتى نتحكم في مدرسة لها الدور الإيجابي في تلقين التلاميذ المعارف المتنوعة و تطوير خبراتهم في الحياة .

التوصيات

من خلال ما تم التعرض له من البحث في مشكلة الأخلاق و الأحكام الأخلاقية و التحصيل العلمي و النتائج المتحصل عليها في البحث يمكن تقديم بعض التوصيات لمن يهتم بهذا المجال الحيوي الذي مازال في بداية الطريق للاهتمام به كما قال جيمس رست[1] خاصة في علاقته بالتحصيل الدراسي الذي ترغب كل الأطراف أن يكون ناجحا و مفيدا يحقق الأهداف المرجوة منه و من هذه التوصيات .

أ – دعوة للمهتمين بالبرامج التربوية إلى إعادة النظر فيها بوضع برامج تثير تفكير التلاميذ حول قضايا اجتماعية و أخلاقية ذات مستوى متطور و رفيع من أجل التدرب على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية التي تتسم للتنوع و التعدد في طبيعتها و هذا لتنمية قدراتهم على التفكير و إصدار الأحكام الأخلاقية في مستوى أعلى مما هم عليه الآن و خاصة أن المرحلة الثانوية تعتبر خطوة تحول في الحياة الدراسية لكونها عتبة للأبواب الجامعة التي تطلب من طلبتها و أن تكون لديهم القدرة على التفكير في المشاكل بصورة ناضجة و فعالة مما يكون له الأثر الإيجابي في تطوير و الرفع من ديناميكية التحصيل الدراسي و العلمي و خاصة أنها مرحلة للتخصص في مختلف المجالات و العلمية و المعرفية تتطور معها عمليتي(التمثل ،المواءمة)التي يبني عليها بياجيه النمو المعرفي في نظريته .

و من جهة أخرى هي مرحلة تؤهل الفرد إلى الحياة العملية بصورة تجعله قادرا على مواجهة ظروفها و مشكلاتها بصفة عامة على أحسن وجه .

ب – تخصيص بعض الدروس و بعض الحصص لتلاميذ المرحلة الثانوية بصورة عامة تعمل على إثارة التفكير العميق في القضايا الأخلاقية التي تتطلب نوع من المعارف و تمثل بعض القيم الدينية و الإنسانية مثل العدالة، الحرية، المسؤولية، التعاون، معرفة الحقوق، و للواجبات، متى يستطيع التلاميذ تطوير مستويات الحكم الأخلاقي لديهم لينتقل من المرحلة الرابعة إلى الخامسة و السادسة، و بذلك تكون المرحلة الثانوية قد هيأت الفرد عامة لأنه فرد القوي و السليم الذي يستطيع تقدير مسؤولياته في الحياة بصفة عامة لأنه يستعد للخروج

[1] محمد رفعي فتحي في النمو الأخلاقي ص 123

من مرحلة المراهقة و ما يصحبها من مشاكل نفسية و فكرية و اجتماعية إلى مرحلة البلوغ و ما تتطلبه من استقرار و نضج .

ج – متابعة و تكثيف البحوث في هذا المجال الحيوي- العلاقة بين مستوى الأحكام الأخلاقية و التحصيل الدراسي – ، من أجل تطويره و تأكيد هذه العلاقة .

د – بناء اختيار للحكم الأخلاقي مستمد من البيئة و الثقافية الإسلامية التي تتماشى مع قيمنا و مبادئنا المستمدة من تعاليم الدين الإسلامي، بدلا من الاختبارات الأجنبية التي أخذت بالضرورة من الثقافة الأجنبية البعيدة عن قيمنا و مبادئنا و مجتمعنا .

ت – الاهتمام بالتحصيل الدراسي و العلمي و تطوير طرق التحصيل الجيد و تجنب الطرق الفاسدة التي تعيق عملية التعليم و التحصيل الناجح لأن هذه العملية في حد ذاتها معقدة تتدخل فيها عناصر كثيرة متعددة منها الاستعداد النفسي و العقلي و الظروف البيداغوجية و التربوية و الجوانب الاجتماعية من أسرة و مدرسة، و معلمين، و بالرجوع إلى الفصل السابق يتضح الأمر .

و بهذا نكون قد وصلنا بالبحث إلى نهايته فإن أصبنا فتوفيق من الله و إن أخطأنا فمن النفس و الشيطان

و على الله فليتوكل المتوكلون .

الخاتمة

تعبر دراسة النمو الأخلاقي من الموضوعات التي لاقت اهتماما من قبل العديد من الباحثين في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، لأن النمو الأخلاقي أحد أهم مظاهر النمو الاجتماعي و الانفعالي في شخصية الفرد . لأن الأخلاق لدى الإنسان هي أهم مميزات اكتمال شخصيته السوية التي تجعل الإنسان قويا نفسيا و اجتماعيا تؤهله إلى القيام بواجباته في الحياة بقوة و قدرة على تجاوز الصعوبات، و إذا كان الفلاسفة و علماء الشريعة يركزون في نضج شخصية الإنسان على الفضائل السامية كالعدالة، و الحرية، و المحبة، و أداء الواجب، إحترام المسؤولية و الدعوة إلى نشرها بين أفراد المجتمع ليحقق السعادة .

فإن علماء النفس يربطون النمو الأخلاقي حسب كل مدرسة و اتجاهها فمدرسة التحليل النفسي ترى أن جذور التطور الخلقي يرجع إلى حل عقد نفسية في الإنسان و" على رأسها (عقدة أديب) و التي يتحكم فيها الأنا الأعلى" . و النظرية الاجتماعية ترجع النمو الخلقي إلى دور المجتمع . بينما النظرية المعرفية فإنها تربط النمو الأخلاقي بالنمو المعرفي لأنه جزء من عملية النضج، ضمن إطار الخبرة العامة، و بذلك فإن النمو الأخلاقي عندهم مرتبط بسلسلة من المراحل شبيهة بمراحل النمو المعرفي . و من أنصارها بياجيه و كولبرج و رست كما عرفنا من خلال البحث .

لأن نمو مستوى الأحكام الأخلاقية و هو نتيجة لعملية نشطة تتضمن سعة المعرفة، و تعرض الفرد لخبرات اجتماعية جديدة، و اكتساب البادئ العالمية في التعامل مع القضايا التي يوجهها الإنسان. و هذا كله في نظر أصحاب النظرية المعرفية .

أما التحصيل الدراسي و العلمي فهو مرتبط بتحقيق الأهداف التربوية عامة لكل المجتمع و أن هذه العملية تتضمن أنشطة عديدة و مستمرة و تفاعلات اجتماعية معقدة و أمام هذا الوضع فإن التربية بمفهومها الواسع وقعت منذ عقود من الزمن تحت مؤشرين الكمية و النوعية. و إذا كان سابقا بتحكم مؤشر الكمية فإن السنوات الأخيرة تشهد تطورات مهمة في حقل التربية نحو الاهتمام بالنوعية في التعليم بتطوير البحوث المرتبطة بعلم النفس التربوي و منها كيفية تطوير و رفع المستوى التحصيلي لتلاميذ أي مجتمع عن طريق الاهتمام بالمدرسة بتطوير مستوى المعلمين و الاهتمام بقواعد التحصيل الجيد لتلعب المدرسة الدور الإيجابي في تكوين الإنسان القادر على تطوير شكل الحياة في المجتمع من أجل تطويره و دفعه نحو النهضة لمواجهة تحديات العصر. و الوقوف أمام المؤامرات التي تحاك ضد مجتمعنا و أمتنا لجرها نحو التخلف و الضعف و تبديد قواها و استنزاف قدراتها، و خاصة أننا أمة تنتمي إلى الدين يجعل من العلم وسيلة لردع الأعداء و نورا للكشف عن الظلم و الجهل و بناء المستقبل في إطار من الأخلاق الرفيعة المرتبطة بالإيمان بالله تعالى بتحقيق سعادة الفرد بالاستفادة و سعادة المجتمع بالتكاتف و الترابط و توفير الأمن و العدل و الحرية و هي قواعد ثلاث تدفع المجتمع نحو الرقي و التقدم .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر و المراجع

المصـــــــــادر

1. – القرآن الكريم يروا به حفص عن عاصم ط الرابعة 1404 دار الفجـــر الإســـلامي بيروت
2. أبو الحسن احمد بن فارس بن زكريا مقاييس اللغة. تحقيق عبد السلام محمد هارون – دار الفكر
3. أبو حامد الغزالي – إحياء علوم الدين ج 3 . ط دار احياء الكتب القاهرة
4. ابن مسكوية تهذيب الأخلاق
5. قاموس المحيط للفيروز أبادي
6. لسان العرب – ابن منظور
7. المنجد في اللغة و الإعلام ط (26) دار المشرق بيروت .

ب. الـــــــــمراجع :

1. أحمد امين – كتاب الأخلاق (ط 2) المطبعة الريحانية مصر
2. اميل دور كايم : التربية الأخلاقية . ت محمد بدوي
3. أرتوق ويتيج : مقدمة في علم النفس ت/ مجموعة من الأساتذة .
4. د/ أحمد محمد المعتوق الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها و و سائل تنميتـــــها ط (1) سلسلة عالم المعرفة الكويت 1999
5. ج– ب جيلفورد – ميادين علم النفس – النظرية و التطبيق الجزء الأول دار المعارف .
6. جابر عبد الحميد جابر – سيكولوجية التعلم . ط دار النهضة العربية 1978
7. جون ديوي تحديد الفلسفة .
8. جيلالي بوحمامة – النمو الأخلاقي – المجلة التربوية 1989 عدد 21 مجلد (06) جامعـــة وهران .
9. جيهان أبو راشد العمران – دافعية الإنجاز و علاقته بالتحصيل الدراسي مجلة دراســـات العلوم الإنسانية المجلد 22 العدد (06) 1995
10. جيمس كوليتر : الله في الفلسفة الحديثة . ت فؤاد كامل .

1 1. جون ديوي – المبادئ الأخلاقية في التربية : ت – عبد الفتاح السيد هلال الـــــردار المصرية لتأليف و الترجمة .

1 2. خديجة عبد الرزاق الحباشنة – مستوى الحكم الأخلاقي و مفهوم الذات لدى المـــــرأة الأردنية – الجامعة الأردنية 1991

1 3. د/ زكريا ابراهيم – مشكلات فلسفية المشكلة الأخلاقية ط : مكتبة مصر .

1 4. سامي سلطي عريفج مقدمة في علم النفس التربوي ط (01) 1421-2000 دار الفكـــر للطباعة و النشر .

1 5. د/ الشرقاوي – التعلم – ط/ دار العلم للملايين .

1 6. السيد سابق – العقائد الإسلامية – دار الكتاب العربي بيروت .

1 7. صالح محمد علي أبوجادو : علم النفس التربوي ط، الأولى 1998 دار المسيرة عمان

1 8. د/ الطاهر سعد الله – علاقة القدرة على التفكير الإبتكاري بـــالتحصيل الدراســـي – ديوان المطبوعات الجامعية 91

1 9. د/ العجلي سركز – د/ناجي خليل – نظريات التعلم ط 1993 القاهرة .

2 0. عبد الرحمن العيسوي – علم النفس – بين النظرية و التطبيق .

2 1. عبد الرحمن العيسوي – الطريق إلى النبوغ العلمي دار الراتب الجامعية لبنان بيروت

2 2. عبد الرحمن العيسوي ... سيكولوجية الإبداع .

2 3. علي فالح هنداوي .. النمو الأخلاقي و علاقته بالتفكير المنطقي و اتجاهات التنشئة عند طلاب كليات المجتمع الأردني ط (1) 1985 الأردن .

2 4. عبد العزيز العويضي : أسس الصحة النفسية .

2 5. د/ عمر محمد التومي السيماتي – مقدمة في الفلسفة الإسلامية ط (03) 1982 الـــــدار العربية للكتاب

2 6. عبد المقصود عبد الغني، الأخلاق بين الفلسفة و الإسلام ط / مكتبة الزهراء .

2 7. عادل العوا / المذاهب الأخلاقية ط (02) مطبعة دمشق ط (2)

2 8. عفيف عبد الفتاح طبارة . روح الدين الإسلامي ط 21 دار العلم للملايين

2 9. علي عبد الحليم محمود ، تربية الناشئ المسلم، دار الوفاء للطباعة و النشر ط 1992 (1)

30. .علي معيد الفرغلي : في الأخلاق الإسلامية و الإنسانية، دار الطباعة المحمدية القاهرة .

31. . فاخر عاقل- أصول علم النفس و تطبيقاته دار العلم للملايين 1984

32. . فاخر عاقل – مدارس علم النفس دار العلم للملايين .

33. . فاخر عاقل – معجم علم النفس المؤسسة العربية لدراسات علم النفس بيروت

34. . د/فهمي جدعان : أسس التقدم عند مفكرين الإسلام في العالم العربي الحديث ط 2. 1981 المؤسسة العربية للدراسات للنشر بيروت

35. . فتح الباري – يشرح اليوناري ج 13

36. . د/ فاروق أحمد الدسوقي – القضاء و القدر في الإسلام مكتبة الخاني الرياض ط (2) 1986 .

37. . فيليب فينكس، فلسفة التربية ت – محمد لبيب التحجي .

38. . مجموعة من الباحثين : المنهجية المتعة في إجراءات الدراسات الميدانية دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي دورية المنظمة العربية للتربية و الثقافة و المعلوم تونس 1996

39. فهمي مجالات علم النفس .

40. محمد رفعي محمد فتحي النمو الأخلاقي، النظرية البحث التطبيق دار القلم الكويت .

41. مقداد ياجن : التربية الأخلاقية الإسلامية، مكتبة الخانجي مصر .

42. مقداد ياجن : علم الأخلاق الإسلامية دار عالم الكتب

43. محمد علي أرناؤوط : العلاقة بين مستويات النمو المعرفي و مستويات الأحكام الأخلاقية 1982 الأردن .

44. محفوظ علي عزام، الأخلاق في الإسلام بين النظرية و التطبيق ط دار الهداية

45. محمد العزالي – خلق المسلم ط 15 – مكتبة رجاب الجزائر .

46. محمدكما جعفر في الدين المقارن دار الكتب الجامعية الأسكندرية

47. .محمد العربي ولد خليفة – المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية ، ديوان المطبوعات الجامعية 1989

48. د/ محمد لبيب التجيحي . الأسس الإجتماعية الأسرة ط (08) 1981 دار النهضة العربية .

49. د/ محمد كمال إبراهيم جعفر : في الفلسفة و الأخلاق دار الكتب الجامعية، الإسكندرية مصر .

50. محمد فاضل الجمال نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي .

51. نوري الحافظ . المراهق دراسة سيكولوجية المؤسسة العربية للدراسات و النشر ط 1 (1981) .

52. هدى يرادة : التأخر الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي دار النهضة العربية 1974 .

53. يوسف القرضاوي . الإيمان و الحياة

المجلات :

- 1 - مجلة الرواسي العدد (04) 1991 .
- 2 - مجلة العربي العدد 437 أفريل 1995 .
- 3 - مجلة العربي العدد 483 فبراير 1999 .
- 4 - مجلة العربي العدد 497 أفريل 2000 .
- 5 - مجلة العربي العدد 502 سبتمبر 2000 .
- 6 - مجلة همزة الوصل العدد (01) 1972 - 1973 .

اختبار تحديد القضايا

(DEFINING ISSUES TEST - DIT)

ترجمة الدكتور محمد رفقي محمد فتحي

آستانة للآراء حول بعض المشكلات الاجتماعية :

تهدف هذه الآستانة إلى التعرف على طريقة تفكير الناس بالنسبة للمشكلات الاجتماعية و بقدر تعدد الأفراد تتعدد الآراء بالنسبة لما هو صواب و ما هوخطأ، و جدير بالذكر أنه ليست هناك إجابة صحيحة و أخرى خاطئة مثل المشكلات أو المسائل الرياضية، كما أن هذه الأوراق لن يطلع عليها أحد و إنما مستخدم لمعرفة متوسط المجموعات التي تساهم في هذه الآستانة .

سيطلب منك في هذه الآستانة أن تعطى آراءك حول اتخاذ قرار معين في بعض القصص مثال هذه القصة :

" فرانك جوائز رجل متزوج و له طفلان، و يعتبر من ذوي الدخول المتوسط . فكر في أن يشتري سيارة لتكون عربة للأسرة يذهبون فيها إلى العمل و في الزيارات المختلفة داخل المدينة و قد يستخدمها في الذهاب إلى المصيف أو إلى حيث يقضون بعض الإجازات و أثناء تفكيره في هذا الموضوع وجد فرانك نفسه في مواجهة تساؤلات كثيرة، ستعرض عليك قائمة ببعض هذه التساؤلات التي واجهت فرانك جونز و عليك أن تضع نفسك في مكانه و تبين درجة الأهمية التي تعطيها لكل من هذه التساؤلات حين تتخذ قرارك في هذا الموضوع و هو " شراء سيارة للأسرة " .

التعليمات بالنسبة للجزء الأول (1) :

إقرأ كل قضية من القضايا التالية تم درجة الأهمية التي تعطيها لكل منها على أساس دورها (في نظرك) إتخاذ هذا القرار و ذلك عن طريق وضع علامة (x) في الجانب الأيمن في إحدى الحالات التالية المقابلة للقضية . فإذا كنت تعتبر موضوع قضية ما ذا أهمية قصوى للأخذ في الإعتبار حيث إتخاذ القرار، فما عليك الا أن تضع علامة (x) في الخانة التي تشير إلى ذلك من الخانات و إن كان غير ذي أهمية أو تتضاءل أهمية إلى جانب القضايا

الأخرى فما عليك إلا أن تشير إلى ذلك طبقا لمعايير التقويم الواردة في الجدول أدناه :

	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا	مهم	مهم جدا
1 – كون معرض السيارات الذي سيقوم بالشراء منه في نفس الحي أم في حي آخر .	/				
2 – إذا ما كانت العربة المستعملة ستكون أفضل من الناحية الإقتصادية من العربة الجديدة على المدى البعيد .					/
3 – إذا ما كان لونها أخضر حيث عن هذا هو اللون الفضل عند فرانك .			/		
4 – بلوغ كمية الإزاحة 200 بوصة مكعبة . (إذا لم تفهم معنى السؤال فما عليك إلا أن تختار له : غير مهم) .	/				
5 – إذا ما كانت العربة كبيرة أو صغيرة .					/
6– كون الأسطح الأولية متباينة أم لا (باعتبار أن هذه القضية مليئة بالعبارات الجوفاء التي ليس لها معنى و من ثم فهي غير مفهومة فيكون الإختيار " غير مهم "	/				

التعليمات بالنسبة للجزء الثاني " ب"

من بين القضايا الست التي اطلعت عليها الجزء الأول اختر أكبر أهمية بالنسبة للمجموعة كلها ثم ضع هذه القضية التي تعتبرها أكثر القضايا أهمية للأخذ في الإعتبار حين

اتخاذ القرار في هذه المشكلة في خانة " مهمة بالدرجة الأولى " و قم بنفس العمل للقضايا الباقية التي تلي القضية السابقة من حيث الأهمية ، و اذا كانت هناك قضيتان في خانة " مهم جدا " فستحاول أن تختار إحداهما لتكون في اعتبار الأول " مهنة بالدرجة الأولى " و الأخرى بالطبع ستكون " مهمة بالدجة الثانية " و في كل الأحوال انت صاحب الإختيار .

(من المثال السابق ستكون الإجابة مثل ما هو مبين)

مهمة بالدجة الأولى	مهمة بالدرجة الثانية	مهمة بالدرجة الثالثة	مهمة بالدرجة الرابعة
5	2	3	1

ملحوظة :

1-التقويم الوارد بهذا المثال يعبر عن وجهة نظر فرد معين و ليس من الضروري أن تكون و جهة نظرك مماثلة له و لكنه يعتبر مثالا يحتدى به .

2- في حالة استيعاب للمطلوب منك حين الإجابة على الآستانة أبدا في قراءة القصص الباقية، و في حالة إحساسك بأنك مازلت غير قادر على فهم مضمونها أعد قراءة الجزء السابق و التمس شرحا إضافيا من القائم بتطبيقها قبل الإنتقال إلى الصفحات التالية .

القصة الأولى

هايتر و زوجته

حدث ذات مرة في أوروبا أن أشرفت إمرأة على الموت نتيجة لإصابتها بنوع معين من السرطان . و كان هناك دواء واحد فكر الأطباء أنه ربما ينقد حياتها. و هذا الدواء نوع من الراديوم اكتشفه حديثا أحد الصيادلة في المدينة. و كان تحضير هذا الدواء يتكلف الكثير. و لكن الصيدلي كان يتقاضى عشرة أمثال تكلفته فقد كان الدواء يتكلف مائتي جنيه بينما يتقاضى هو ألفين من الجنيهات مقابل جرعة صغيرة منه، و ذهب زوج هذه السيدة و يدعى" هايتر " لكل من يعرفهم لكي يجمع ثمن الدواء و لكنه لم يستطع أن يجمع سوى ألف واحد من الجنيهات أي نصف ما يطلبه الصيدلي ثمنا للدواء. و ذهب هايتر إلى الصيدلي و أخبره بان زوجته تحتضر، و طلب منه أن يبيعه الدواء مقابل ما جمعه - أي الألف جنيه فقط- أو ان يسمح له بأن يدفع له فيما بعد و لكن الصيدلي رفض قائلا بأنه صاحب

الإختراع و أنه سيستخدمه في الحصول على المال. تملك اليأس هايتر و بدأ يفكر في السطو على الصيدلية ليسرق الدواء لزوجته .

فهل ترى أن هايتر يجب عليه ان يسرق الدواء ؟ (اختر اجابة مما يلي)

أ- يجب عليه أن يسرقه ب- لا أستطيع أن أقرر ج- كلا يجب عليه ألا يسرقه

....

الجزء الأول : بناءا على قرارك الذي اتخذته بين درجة الأهمية التي تعطيها لكل من القضايا الإثنتي عشرة التالية على أساس دورها في اتخاذ هذا القرار :

	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا	مهم	مهم جدا
1. وجوب تأييد قوانين المجتمع .					
2 . اعتبار اقدام الزوج على سرقة دواء لعلاج زوجته التي يحبها أمرا طبيعيا					
3. استعداد هايتر لتعريض حياته للخطر أو نفسه للسجن من أجل دواء قد ينفع .					

الإتجاهات

	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا	مهم	مهم جدا
4. قدرة هايتر على مواجهة من يتعرض له أو لديه من يساعده على ذلك .					
5. قيام هايتر بذلك من أجل مصلحة					

الذاتية أو خالصا من أجل زوجته .					
6. و جوب احترام حقوق الآخرين في استغلال اختراعاتهم .					
7. أهمية جوهر الحياة إذا ما قيس باهتمام بتأجيل الموت عند افراد المجتمع .					
8. طبيعة القيم التي يجب أن تتحكم في تصرفات الناس اتجاه الآخرين .					
9. مدى السماح للصيدلي بالتستر و راء قانون يحمي الأغنياء فقط .					
10.و قوف القانون حائلا دون توفر أبسط المتطلبات الأساسية لأى فرد في المجتمع .					
11. إباحة سرقة الصيدلي باعتباره جشعا و قاسيا .					
12. كون السرقة في هذه الحالة تعود بالخير على المجتمع ككل أو لا					

الجزء الثاني :

من بين القضايا الأثني عشر السابقة اختر الأربع الأكثر أهمية و فقا للترتيب المبين " دون الرقم فقط "

مهمة بالدرجة الأولى مهمة بالدرجة الثانية مهمة بالدرجة الثالثة مهمة بالدرجة الرابعة

....

القصة الثانية :

حركة طلابية

كانت إحدى الجامعات تقدم برنامجا للتوعية السياسية يشترك فيه بعض الطلبة مقابل مكافأة مالية تصرف لهم من ميزانية اتحاد الطلبة. و تكونت جمعية طلابية مناهضة لهذا البرنامج و تنادى بإيقافه لأنه إلى جانب استهلاكه ميزانية الاتحاد فإنهم يعتقدون أن السياسة لا مبادئ لها و أنها سوف تؤدي إلى إفساد الجو الجامعي. و في اجتماع عام تعاطف الأساتذة مع هؤلاء الطلبة و نادوا بإلغاء هذا البرنامج. و لكن رئيس الجامعة أراد الإبقاء عليه. و أحس الطلبة برغبة رئيس الجامعة هذه و أنه لن يعير رأيهم أو موقف الأساتذة أى اهتمام. و ذات يوم توجه مائتا طالب إلى مبنى إدارة الجامعة و طلبوا من الموظفين أن يتركوا مكاتبهم و أن يغادروا المبنى و استولوا عليه و قالوا إنهم يفعلون ذلك لكي يجبروا الجامعة على انهاء البرنامج .... و السؤال الآن :

هل كان على الطلبة أن يستولوا علة مبنى الإدارة أولا ؟

أ. نعم كان يجب عليهم ذلك ب. لا أستطيع ان أقرر ج. كلا لم يكن يجب عليهم ذلك

....

.....

الجزء الأول :

بناء على قرار الذي اتخذته، بين درجة الأهمية التي تعطيها لكل من القضايا الاثني عشرة التالية على أساس دورها في اتخاذ هذا القرار .

	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا	مهم	مهم جدا
1 .قيام الطلبة بعملهم هذا من أجل الصالح العام فعلا أو مجرد مظهرية .					
2 . مشروعية استيلاء الطلبة على أشياء لا تخصهم .					
3 .دراك الطلبة بأنهم قد يقبض عليهم أو يغرمون أو يفصلون من الجامعة					
4 . كون الإستيلاء على مبنى الجامعة سيفيد عدد أكبر من الناس على المدى البعيد .					
5 . مدى التزام رئيس الجامعة بحدود مسؤولياته حين اتخذ هذا القرار .					
6 . احتمال أن يؤدي هذا العمل إلى اثارة غضب الناس و فقدان الثقة بالقاعدة الطلابية .					
7. مدى تناسب هذا العمل جمع مبادئ العدل .					
8. احتمال أن يؤدي تغاضينا عن هذه الحادثة إلى تشجيع الطلاب على القيلم بحوادث مشابهة .					
9. مدى مسؤولية رئيس الجامعة في اثارة الطلبة حين أظهر عدم التعقل و عدم التعاون في حل هذه المشكلة					
10. ترك إدارة الجامعة بأيدي قلة من الإداريين أو بأيدي الجميع .					

11. التزام الطلبة بمبادئ معينة يعتقدون أنها فوق القانون .					
12. مدى وجوب احترام الطلبة لقرارت الجامعة أو لا .					

الجزء الثاني :

من بين القضايا الأثني عشرة السابقة اختر الأربع الأكبر أهمية و فقا للترتيب المبين (دون الرقم فقط) :

مهمة بالدرجة الأولى مهمة بالدرجة الثانية مهمة بالدرجة الثالثة مهمة بالدرجة الرابعة

....

.....

القصة الثالثة :

السجين الهارب

حكم على رجل بالسجن لمدة عشرة سنوات و لكنه استطاع الهرب من السجن بعد سنة واحدة و استقر به المقام في مكان جديد و اتخذ اسما جديدا، و استطاع أن يلتحق بالعمل في متجر كبير، و ضل يعمل فيه بجد و اخلاص شديدين لمدة ثمان سنوات و استطاع فيها أن يدخر من أجره ما يجعله يشتري نفس المتجر الذي كان يعمل به و اشتهر بالأمانة و النزاهة مع عملائه و كان يعطي العاملين لديه أعلى الأجور و ينفق أغلب أرباحه في أعمال الخير و ذات يوم قدمت إلى المدينة سيدة و سمعت بنزاهة التاجر و صمعته الطيبة فذهبت لتشتري منه بعض الأشياء و ما أن رأته حتى تعرفت إليه باعتباره السجين الهارب الذي تبحث عنه الشرطة فقد كانت جارته في تلك البلدة التي كان بها قبل أن يفر من سجنه .

و السؤال هنا هل تبلغ السيدة الشرطة عن هذا الرجل ؟

أ. نعم تبلغ الشرطة ب. لا أستطيع أن أقرر ج. كلا لا تبلغ الشرطة

....

الجزءالأول :

بناء على قرارك الذي اتخدته، يبين درجة الهمية التي تعطيها لكل من القضايا الأثـــني عشـــرة التالية على أساس دورها في اتخاذ هذا القرار

	غير مهم	قليـــل الأهمية	مهم نوعا	مهم	مـــهم جدا
طيبة الرجل طيلة هذه المدة بما يثبت أنـــه شخص غير شرير					
السماح لهذا الرجل و أمثاله بالهروب مـــن العقاب يكون دائما لزيادة الجريمة .					
ربما يكون حال المجتمـــع أفضـــل بـــدون السجون و سيطرة الأنظمة القانونية .					
مدى قيام الرجل بأداء دينه نحو المجتمع .					

	غير مهم	قليـــل الأهمية	مـــهم نوعا	مهم	مهم جدا
5. مدى تأييد المجتمع لهذا الرجل فيما يتوقعه في محاكمة عادلة .					
6. فائدة فصل السجون عن المجتمع					
7.إعادة هذا الرجل إلى السجن قد يكـــون عملا يتسم بالقسوة الشديدة .					
اعتبار العدالة بالنسبة للمســـاجين الذيـــن نفذوا العقوبة كاملة إذا ما ترك هذا الرجـــل طليقا .					
مدى صلة القرابة بين هذه السيدة و الرجـل .					

واجب المواطن الصالح تجاه إبلاغ الشـــرطة عن أي مجرم هارب بغـــض النظـــر عـــن الظروف المحيطة به . مدى اتفاق مثل هذا القرار مع ارادة الجماعة و مصالحها . الفائدة المتوقعة لهذا الرجل أو لغـــيره و راء إعادته إلى السجن .					

الجزء الثاني :

من بين القضايا الأثني عشرة السابقة اختر الربع الأكثر أهمية و فقا للترتيب المبين " دون الرقم فقط "

مهمة بالدرجة الأولى مهمة بالدرجة الثانية مهمة بالدرجة الثالثة مهمة بالدرجة الرابعة

....

القصة الرابعة

مشكلة طبيب

كانت هناك سيدة تحتضر من مرض السرطان و ليس هناك أمل في شـــفائها أجمـــع الأطباء أنه لم يبق من عمرها سوى سنة و كانت تعاني من آلام مبرحة فيمـــا عـــدا بعـــض اوقات قصيرة جدا. و قد كانت ضعيفة البنية لدرجة أن تناولها جرعة مسكنة من الموفريـــن قد تعجل بوفاتها و في أثناء فترات الراحة من الألم كانت تطلب من طبيبـــها أن يعطيـــها جرعة كافية من المورفين لكي تموت و تستريح فهي لا تحتمل هـــذا الألم كمـــا أنهـــا ستموت حتما .

و السؤال هنا : ماذا يجب على الطبيب أن يفعل : هل يعطيها الجرعة القاتلة أم لا ؟

أ. يعطـــــيها ب . لا أستطيع أن أقرر ج. لا يعطـــــيها

....

الجزء الأول :

بناء على قرارك الذي اتخذه، بين درجة الأهمية التي تعطيها لكل من القضايا الأثني عشرة التالية على أساس دورها في اتخاذ هذا القرار :

	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا	مهم	مهم جدا
تأييدأسرة السيدة لفكرة إعطائها الجرعة القاتلة .					
مدى خضوع الطبيب لنفس القوانين كأى شخص آخر – و مساواته لهم في قتلها –إذا ما أعطاها الجرعة القاتلة .					
3–قد تكون حياة الناس افضل إذا كف المجتمع يده عن التدخل في مصائر حياتهم و موتهم					
4– قدرة الطبيب على اظهار الأمر و كأنه حادث طبيعي .					

	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا	مهم	مهم جدا
5. حق الدولة في ارغام الأفارد على الحياة حتى و لو كان ذلك ضد رغبتهم .					
6. قيمة الموت إذا ما أعطيت له الأولوية على موقف المجتمع من القيم الشخصية .					

7. اشفاق الطبيب على السيدة المريضة أكثر من اهتمامه بموقف المجتمع تجـــاه ما قد يفعله .					
8.اعتبار مساعدة شخص آخر علـــى إنهاء حياته عملا يتسم بالمسـؤولية و يدل على التعاون .					
9. إرجاع الأمر إلى الله و حـــــده في انهاء حياة أي فرد .					
10.نوع القيم الأخلاقية التي يؤمن بهـــا الطبيب .					
11. مدى أحقية المجتمع في أن يسـمح لكل فرد أن ينهي حياته و قتما يشـــاء .					
12. إباحة المجتمع للإنتحار أو القتـــل من أجل الرحمة و قدرته مع ذلك على حماية الراغبين في الحياة .					

الجزء الثاني :

من بين القضايا الأثني عشرة السابقة اختر الأربع الأكثر أهمية و فقا للترتيب المبـــين " دون الرقم فقط " :

مهمة بالدرجة الأولى مهمة بالدرجة الثانية مهمة بالدرجة الثالثـــة مهمـــة بالدرجة الرابعة

....

.....

القصة الخامسة :

مشكلة السيد " وبستر "

حدث في إحدى و لايات الجنوب في الولايات المتحدة الأمريكية حيث مازال بعض كبار السن يؤمنون بالتفرقة العنصرية و رغم القوانين التي تقضى عليها. فقد كان السيد " وبستر " يمتلك محطة لخدمة السيارات و كان يريد أن يستخدم " ميكانيكيا " يساعده في عمله و لكن الميكانيكيين المهرة من الصعب و جودهم في هذه الأيام، و شاءت الظروف أن يتقدم للعمل عنده ميكانيكي على جانب كبير من المهارة هو السيد " لي" و لكنه صيني الأصل. و رغم أن السيد " وبستر " لا يحمل في قرارات نفسه أي شيء ضد أهل الشرق او الجنس الأصفر إلا أنه تردد في قبوله فهو يعلم أن كثير من عملائه لا يميلون إلى الشرقيين بصفة و ربما لا يأتون إلى و رشته بعد ذلك و يذهبون إلى و رشة أخرى إذا ما قبله للعمل عنده فطلب منه أن يمر عليه بعد يومين و لما عاد السيد " لي " أخبره السيد " وبستر " أنه استأجر عاملا آخر بينما الحقيقة غير ذلك فمن أين يأتي الميكانيكي في مثل مهارة السيد " لي "

و السؤال الآن هو ماذا كان على السيد " وبستر" أن يفعل بالنسبة لإستخدام السيد " لي" ؟

أ. أن يستخدمه ب. لا أستطيع أن اقرر ج . ألا يستخدمه

....

الجزء الأول :

بناء على قرارك الذي اتخدته، بين درجة الأهمية التي تعطيها لكل من القضايا الأثني عشرة التالية على أساس دورها في اتخاذ هذا القرار .

	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا	مهم	مهم جدا
حق صاحب العمل في اتخاذ قراراته بنفسه . وجود قانون يحرم التفرقة العنصرة في استخدام الشرقيين .					

اعتبار الدافع وراء قرار السيد " وبستر " ما إذا كان يسبب تحييزه ضد الرقيين أو دون أي دافع شخصي .					
مدى الفائدة التي ستعود على عمل السيد " وبستر" من استخدام ميكانيكي كفء أو اعتبار رغبات الزبائن .					
نوعية الفروق الفردية الواجب مراعاتها حين نقرر إسناد المهمات المختلفة في المجتمع .					
وجوب التخلص نهائيا من النظام الرأسمالي القائم على المنافسة و الجشع .					
نسبة المؤيدين إلى المعارضين من أفراد مجتمع السيد " وبستر" لرأي عملاته في التمييز العنصري .					
استخدام كفاءة مثل السيد " لي " أفضل من تركها تضيع في المجتمع .					
مدى انسجام استخدام السيد " لي" مع أخلاقيات السيد " وبستر" شخصيا .					
مدى القوة التي يمكن أن يكون عليها قلب السيد " وبستر" في رفضه استخدام السيد " لي" ر غم علمه بقيمة الوظيفة					

	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا	مهم	مهم جدا
بالنسبة له .					
11.مدى اتفاق هذه الحالة مع القاعدة					

الأخلاقية الدينية التي توجب حـــب الآخرين.					
12.وجوب مساعدة الشخص المحتـــاج بغض النظر عما ستحصل عليه منه في مقابل ذلك .					

الجزء الثاني :

من بين القضايا الأثني عشرة السابقة اختر الأربع الأكثر أهمية و فقا للـــترتيب المبـــين " دون الرقم فقط "

مهمة بالدرجة الأولى مهمة بالدرجة الثانية مهمة بالدرجة الثالثة مهمـــة بالدرجـــة الرابعة

....

بعض المصطلحات الخاصة بالبحث

شرح بعض المصطلحات العلمية التي تتعلق بالبحث

لكل علم مصطلحاته التي لا مناص للقارئ أو الباحث أن يعرفها كي يتضح لـــه المعـــنى و المدلول و الفكرة، لأنه بدون معرفة هذه المصطلحات تبقى بعض المفـــاهيم غامضـــة غـــير واضحة و لذلك رأيت أن أستعين بشرح بعض المصطلحات الخاصة بموضوع البحـــث و منها:

1. أخلاق : MORALE : مجموعة القوانين و القواعد التي تحدد أفعال الفرد الإجتماعية .
2. إدراك معرفي : هي عملية استقبال المعلومات الحسية ثم تحويلاهـــا و تهذيبـــها و تخزينها .
3. استعداد Apptitude : قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم بسرعة و سهولة، و أن يصل إلى مستوى عال من المهارة .
4. تحليل ANALYSE : هو عملية تجزئة المتعلمة إلى عناصرها أو أجزائها الأولية المكونة لهـــا لبيان طبيعة هذه المادة و أسس تكوينها .
5. تربية EDUCATION : عملية مخططة و منظمة لأحداث تيغرات مرغوب فيها في ســـلوك الفرد من أجل تطور متكامل للشخصية في جوانبها العقلية و الإنفعالية أو الإجتماعية .
6. التكيف ADOPTATION : مفهوم يستخدمه بياجيه، و يشير إلى نزعة الفرد إلى التلائم و التآلف مع البيئة التي يعيش فيها .
7. التمثل ASSIMILATION : عملية تحويل الخبرات و الأفكار الجديدة إلى الشيء يناســـب التنظيم المعرفي السابق الذي يمتلكه الفرد و دمجها في هذا التنظيم .
8. تمركز حول الذات : و هي الحالة التي يتمركز فيها الطفل حول ذاتـــه (نفســـه) في السنوات الخمس الأولى إذ يرى نفسه المحور و ينبغي أن توجه كل الأنشطة المحيطة به من أجل اشباع حاجاته .
9. ضبط CONTROL E : عملية التحكم في بعض المتغيرات الأساسية التي تسهم في احـــداث ظاهرة مالبيان أثرها في متغيرات أخرى .

10. مرحلة : مجموعة من الظاهرة و الأنماط السلوكية التي تقترن معا أثناء حدوثها بحيث يمكن تصنيفها و غزوها إلى مرحلة نمو معينة .

11. المقلوبية : القدرة على التأمل في الآثار المترتبة على امكانية ابطال أي تحول أو هي القدرة على البدء في التفكير بمشكلة ما، و قطع التسلسل عند أي نقطة و العودة إلى البداية بدون تغيير مفهوم المشكلة .

12. مواءمة ACCOMODATION : تغيير المخططات و البنى العقلية المنظمة و الموجودة على نحو مسبق لتناسب المثيرات و الخبرات البيئية الجديدة .

13. نمو DEVLOPMENT : سلسلة من العمليات التي يتقدم من خلالها الكائن الحي بشكل منظم و متماسك نحو تكامل البناء، و الوظيفة .

14. نمو خلقي : جملة التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية للفرد أثناء فترة نموه .

15. النمو المعرفي : الكيفية التي تتقدم من خلالها عمليات اكتساب المعرفة خلال دورة حياة الإنسان، و تتضمن عمليات المعرفة الإدراك، الذكاء، الذاكرة، حل المشكلات، اللغة .

16. البنى المعرفية : و هي مجموعة قواعد يستخدمها الفرد في تمثل العالم أو معالجة الموضوعات التي تحيط بالإنسان .

17. الوظائف العقلية : و هي العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها .

18. التنظيم : هو إحدى الوظائف العقلية و هي تشير إلى نزعة الفرد إلى ترتيب و تنسيق العمليات العقلية في أنظمة كلية متناسقة و متكاملة .

19. التوازن : عملية تقديمية ذات تنظيم ذاتي و تهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة .

* الفهرس *

مقدمة		4
ملخص البحث		9
الفصل الأول	مشكلة الدراسة	15
خلفية الدراسة، تعريف الأخلاق		16
مفهوم الأخلاق عند العلماء		17
الفصل الثاني	الأخلاق في الإسلام	24
الفصل الثالث	أسس الأخلاق في الإسلام	32
الأساس الإعتقادي		38
الأساس العلمي		43
الأساس الإنساني		49
أساس حرية الإرادة		55
الفصل الرابع	نظريات النمو المعرفي و الأخلاقي	59
الحكم الخلقي		60
نظرية التطور المعرفي و الأخلاقي لبياجيه		61
نظرية التطور الأخلاقي لرونس كولبرج		70
نظرية الإختبار الموضوعي لجيمس ريست		79
الفصل الخامس	التحصيل الدراسي و طرقه الناجحة	82
التحصيل الدراسي و طرقه الناجحة		83
مبدأ النشاط الذاتي		85
أثر التكرار في التعلم		87
التعلم بالطريقة الكلية و الجزئية		88
الدافع إلى التعلم و التحصيل		89

الإرشاد و التوجيه		92
التسميع الذاتي		93
معرفة المتعلم نتائج ما تعلمه		94
التخلف الدراسي		96
العوامل الأساسية للتخلف الدراسي		99
العوامل النفسية و الإجتماعية		100
المدرسة و أثرها في التخلف الدراسي		108
الفصل السادس	الدراسات السابقة	113
مجتمع الدراسة		119
أداة البحث		120
الفصل السابع	عرض النتائج و تحليلها و مناقشتها	123
التوصيات		134
الخاتمة		136
الملاحق		138
قائمة المصادر و المراجع		139
إستبانة الإختبار		143
بعض المصطلحات العلمية الخاصة بالبحث		158
الفهرس		160