جامعة سوهاج

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

مهارات التفكير الأخلاقي وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

إعداد

أ . هدير حامد عبد العزيز العباسي
أخصائي نفسي
مدرسة محمود هارون الابتدائي

د / أبوزيد سعيد الشويقي
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية– جامعة طنطا

تاريخ الاستلام: ١٢ ديسمبر ٢٠٢٠ - تاريخ القبول: ٢٢ يناير ٢٠٢١

DOI :10.21608/JYSE.2021. 131425

ملخص

هدفت البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين مهارات التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية لدي تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذًا وتلميذَة، تم تقسيمهم إلى (٣٠) ذكور و(٣٠) إناث، تم اختيارهم – بطريقة عشوائية – من مدرسة محمود هارون الابتدائية والكائنة بمدينة " منية سمنود " التابعة لمحافظة الدقهلية، أما عن المنهج الذي أعتمد عليه الباحثان فهو المنهج الوصفي في التعرف على العلاقات بين متغيرات البحث ولتحقيق أهداف البحث، كما استخدم الباحثان مقياس التفكير الأخلاقي (إعداد/الباحثان)، ومقياس المسئولية الاجتماعية (إعداد/المندلاوي).

وتوصل البحث إلى عدة نتائج وهي كالآتي:

١- لاتوجد علاقة ارتباطية داله إحصائيا بين مهارات التفكير الأخلاقي (الدرجات الفرعية-الكلية) والمسئولية الاجتماعية (الدرجات الفرعية-الكلية).

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الذكور-الإناث) في مهارات التفكير الأخلاقي (الدرجات الفرعية-الكلية).

٣- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الذكور-الإناث) في المسئولية الاجتماعية (الدرجات الفرعية-الكلية).

Moral Thinking Skills and Its Relation with Social Responsibility among First Group of Basic Education

Abstract

The Current Research aimed to detect the relation between moral thinking skills and Social Responsibility among First Group of Basic Education, The Research sample consisted of (60) male and female Pupils, they were divided to (30) male pupils, and (30) female pupils, they were chosen by randomly from Mahmoud Haroon Primary School, Maniet Samanood, The researchers used the descriptive approach to detect the relation between the Research variables, and to achieve the research goals, the researchers used moral thinking scale (prepared by/ the researchers) and The social responsibility scale (prepared by/ El-mandalawy).

The study results revealed that:

1- **There is no statistically significant correlation between moral thinking skills (sub degrees -total degrees) and social responsibility (sub degrees -total degrees).**
2- **There are no statistically significant differences between the mean scores (male-female) in moral thinking skills(sub degrees - total degrees).**
3- **There are no statistically significant differences between the mean degrees (males - females) in social responsibility (sub degrees -total degrees).**

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

مقدمة:

لا شك إن ثروة الإنسان الحقيقية تكمن في خُلقه وقيمه ومبادئه ومدى تمسكه بها والمحافظة عليها، فالأخلاق في كل أمة هي أساس تقدمها، فمجتمع بلا أخلاق يساوي بناء بلا أساس ويعتبر النقص في الجانب الأخلاقي مسئولًا إلى حد كبير عما نعانيه اليوم من مشكلات، وإن شئت فقُل إن كثير من المشكلات الراهنة في مجتمعنا ترجع إلى غياب الأخلاق.

وشهد المجتمع العالمي المعاصر العديد من التغيرات التي جعلته عصر العولمة والمعلوماتية والغزو الثقافي، أدت هذه التغيرات إلي ظهور العديد من جوانب الاضطراب الخُلقي التي نجحت إلى حد كبير في جذب الإنسان والابتعاد به عن التربية الخُلقية المنبثقة من الدين ؛ ومن ثم فقد أدَّى هذا الاضطراب الخُلقي إلى إصابة الكثير من الأفراد بالتنافس والصراع والعجز وكذلك التخلق ببعض الرذائل الخُلقية نتيجة عدم توافقهم مع الكثير من المبادئ الخُلقية الفاضلة، وتفرض هذه التغيرات السابقة علي الثقافة المصرية ضرورة التأكيد علي منظومة القيم ومن أهمها القيم الدينية والأخلاقية، فقد أصبح علي التربية أن توازن بين المحافظة والتجديد فلا تنساق وراء العولمة ولا تتقوقع في ماض عريق وبذلك يتركز دورها في مساعدة الأبناء علي تمثل التراث العربي والإسلامي، وبعث القيم التي تساعد على التقدم في الوقت الذي تدعم فيه انتماء أبنائنا له (رشدي طعمية،١٩٩٩، ٣٣.٣٠).

ونظراً لأن المسألة الأخلاقية قد أثارت جدلا كبيرًا بين الناس في أقدم العصور حتى الآن فظهرت العديد من النظريات المفسرة للنمو الأخلاقي ومنها نظرية كولبرج التي اهتمت بشكل رئيس بالتفكير الأخلاقي حيث ركز كولبرج على فهم استجابات الأفراد للمشكلات الأخلاقية عن طريق تحليل أنماط التفكير الكامنة وراء أحكامهم الأخلاقية *(Kohlberg,1981, 82)*.

ونظر البعض إلى التفكير الأخلاقي باعتباره العملية التي يستخدمها الفرد للوصول إلي حكم معين يتعلق بالصواب والخطأ سواءً كان على أساس طاعة القانون أو على أساس مراعاة ضميره أو الانصياع لمعايير المجتمع، كما ينظر إليها البعض على أنها التقييم الخلقي للمعلومات بالمأزق الاجتماعي من حيث الصحة والخطأ مع تقديم المبررات المنطقية في ضوء مبادئ خُلقية مجردة (سبيكة الخليفي،١٩٨٧، ١٥).

قام التفكير بدور كبير في حياة كل فرد يتمثل ذلك في مساعدته على تنظيم معلوماته وممارسة مهارات البحث والاستقصاء للتوصل إلى حلول مناسبة للمشكلات، فإنه لا يمكن لأي مجتمع أن يتقدم أو يتطور إلا إذا امتلك أفراده مهارات التفكير المختلفة التي تساعدهم على النهوض به لمواكبة عصر المعلوماتية وذلك بعد تفنيد الثقافات الواردة وتقويم الأفكار الجديدة للحكم على مدي أهميتها ومناسبتها لقيم وتقاليد المجتمع ومتطلباته في عملية التطور الشاملة (إبراهيم البعلي٢٠٠١، ٤٤.١).

تعددت الدراسات التي اهتمت بالتفكير الأخلاقي نجد منها دراسة فاطمة محمود منصور (٢٠١٢) التي اهتمت بدراسة علاقة الأسلوب المعرفي بالتفكير الناقد والتفكير الخلقي لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ودراسة شيماء السيد (٢٠١٤) التي اهتمت بدراسة التفكير الأخلاقي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدي طلاب جامعة سوهاج، ودراسة يوسف مقدادي (٢٠١٥) التي اهتمت بدراسة التفكير الأخلاقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي، ودراسة بسماء أدم (٢٠١٧) التي اهتمت بدراسة التفكير الأخلاقي وعلاقته بتحمل الغموض وعدم تحمله لدي عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، وعلى الرُغم من تعدد الدراسات التي اهتمت بالتفكير الأخلاقي إلا أننا نجد ندرة في الدراسات التي اهتمت بمهارات التفكير الأخلاقي وكذلك ندرة في الدراسات التي ربطت مهارات التفكير الأخلاقي بالمسئولية الاجتماعية.

ونجد أن الاهتمام بالمجتمع وقيمه ومراعاة شعور الآخرين والمحافظة على الممتلكات العامة وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة يتطلب وجود أفراد يؤمنون بهذه القيم، ويتمتعون بمستوي مقبول من المسئولية الاجتماعية، فالمسئولية الاجتماعية مطلباً حيوياً ومهمًا في إعداد الأبناء لكي يتحملوا أدوارهم ويقوموا بها على خير قيام، من أجل المشاركة في بناء المجتمع.

فالمسئولية الاجتماعية من الصفات الإنسانية التي يجب غرسها داخل الفرد، حيث إن الفرد المتسم بتحمل المسئولية الاجتماعية يحقق فائدة لجميع أفراد المجتمع، وما يلمسه المجتمع من خلل واضطراب يرجع إلى النقص في نمو المسئولية الاجتماعية عند أفراده، بل

إن اختلال المسئولية الاجتماعية عند الأفراد يعد من أخطر ما يهدد حياة الأفراد والمجتمع، ويعمل على شيوع الأنانية والسلبية بين أفراد المجتمع.

نجد أن تنمية المسئولية الاجتماعية هي تنمية للجانب الخُلقي الاجتماعي في الشخصية، وهي جزء من التربية العامة للشخصية، ويرجع ذلك إلى أن تنمية المسئولية الاجتماعية حاجة اجتماعية بقدر ما هي حاجة فردية لأن المجتمع بمؤسساته وأجهزته المختلفة في حاجة إلى الفرد المسئول اجتماعيا (حميدة إمام مختار،١٩٩٦،١٠).

واهتمت العديد من الدراسات بالمسئولية الاجتماعية منها دراسة محمد سامي العجلة (٢٠١٢) التي اهتمت بدراسة المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالصراع النفسي وتوكيد الذات لدي أرامل شهداء حرب الفرقان في محافظات غزة، ودراسة ندي عبد باقر (٢٠١٢) التي اهتمت بدراسة المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدي أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية، ودراسة فواز أيوب ومحمد خالد المعاني (٢٠١٧) التي اهتمت بدراسة المسئولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات البيئية.

ومن التحديات الأساسية أمام اكتساب مهارات التفكير الأخلاقي إغفال التربية رعاية هذا الجانب إضافة إلي التدخل من قبل العوامل الخارجية (الرفاق والإعلام) مما قلل الدور التربوي لتكوين الضمير الواعي وتنمية المسئولية الاجتماعية فنلاحظ انتشار العديد من المظاهر السلوكية السلبية بين بعض التلاميذ والتي تمثلت فالتنمر وعدم المحافظة علي ملابسهم أثناء اللعب، والسخرية من زملائهم، وعدم الحفاظ علي ممتلكاتهم وممتلكات أقرانهم، وعدم مشاركة زملائهم في أفراحهم وأحزانهم، وعدم الحفاظ علي حديقة المدرسة، وعدم الحفاظ علي الفصل، وقلة الاحترام، والتسامح، ونقص الضمير، والكذب، والسرقة بالإضافة لعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية داخل المدرسة، الأمر الذي دفع الباحثة إلى القيام بهذه الدراسة للوقوف علي مستوي مهارات التفكير الأخلاقي ومستوي المسئولية الاجتماعية .

ثانيًا: مشكلة البحث:

يمثل الجانب الأخلاقي جانبًا هامًا في بنية الشخصية ويعتبر النقص في هذا الجانب مسئولًا إلي حد كبير عما نعانيه اليوم من مشكلات ولا نبالغ إذا قلنا أن كثير من المشكلات في مجتمعنا هي مشكلات أخلاقية في صميمها كما أن المسئولية الاجتماعية مطلبًا حيويًا

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

ومهمًا في إعداد الأبناء لكي يتحملوا أدوارهم ويقوموا بها علي أكمل وجه، من أجل المشاركة في بناء المجتمع.

من هنا انطلقت مشكلة البحث الحالي أننا بحاجه لمعرفة مستوي التفكير الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، باعتبارها مرحلة تشكيل شخصية التلاميذ في الجانب الخلقي ومعرفة مستوى المسئولية الاجتماعية وكذلك الكشف عن العلاقة بينهما والفروق في كل منهما التي ترجع إلى النوع (ذكور وإناث) حيث تتمثل مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١. هل توجد علاقة بين مهارات التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

٢. هل تختلف مهارات التفكير الأخلاقي لدي الذكور عن الإناث؟

٣. هل تختلف المسئولية الاجتماعية لدى الذكور عن الإناث؟

ثالثًا: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على العلاقة بين مهارات التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية لدي تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي.

٢- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مهارات التفكير الأخلاقي، وفي المسئولية الاجتماعية.

رابعًا: أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١-الأهمية النظرية:

أ- التأصيل النظري لمهارات التفكير الأخلاقي كمفهوم حديث نسبيا في مجال علم النفس، ومن ثم تقديم الأدلة على مهارات التفكير الأخلاقي ليُثْبت أنها موجودة ويمارسها الأفراد في حياتهم اليومية، وأن الأخلاق كوسيط أو ناتج يتوقف على استخدام الفرد لمهارات التفكير الأخلاقي.

ب- ندرة الدراسات الأجنبية والعربية حيث لا توجد أي دراسة في البيئة العربية في حدود علم الباحثان -اهتمت بدراسة مهارات التفكير الأخلاقي وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية.

٢-الأهمية التطبيقية:

أ- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية بصفة عامة والمعلمين والآباء بصفه خاصة بأن، تنشئة الأطفال في جو من الحنان وعلي يد آباء عطوفين لها أهميتها في مساعدة الأطفال على أن يشبُّوا علي التعاون والشعور بالمسئولية والتخلص من المشاعر العدائية، كما أن أكثر الأطفال وأقربهم إلى قلوب الناس وأكثرهم شعورا بالمسئولية هم أبناء الأسر السعيدة التي يشيع بين أفرادها روح المحبة.

ب- تبصير القائمين علي العملية التعليمية بضرورة تبنى البرامج والمناهج والأساليب الملائمة لتنمية الأخلاق والقيم الأخلاقية.

خامسًا: المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث:

١-المسئولية الاجتماعية: هي قيام التلاميذ بدورهم تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين وتحدد المسئولية الاجتماعية من خلال أربعة محكَّات:

أ- المسئولية تجاه الذات، وتتعلق بقدرة الفرد على التعبير عن أفكاره ومشاعره ودفاعه عن رأيه ووجهه نظره وثقته بنفسه وتمكنه من تطوير عمله والشعور بالذنب إذا قصَّر بواجباته يوما.

ب- المسئولية تجاه الأقران، وتتعلق بقدرة الفرد على مشاركة زملائه في أحاديثهم ومساعدتهم في إنجاز أي عمل ومشاركتهم في أفراحهم وأحزانهم والحفاظ على ممتلكاتهم وتقبل مساعدتهم له.

ج- المسئولية تجاه المدرسة، وتتعلق بقدرة الفرد على الحفاظ على الفصل الدراسي والمدرسة، والمشاركة في ترتيب وتنظيم الفصل وكذلك في القيام بالأنشطة المدرسية.

د- -المسئولية الأخلاقية، وتتعلق بقدرة الفرد على أن يكون صادق في كلامه وأفعاله ويحترم الآخرين ويتسامح معهم.

وتقدر إجرائياً من خلال درجة التلميذ علي مقياس المسئولية الاجتماعية المستخدم في البحث.

٢-مهارات التفكير الأخلاقي: تتضمن أربعة مهارات أساسية وهي:

أ- -الحساسية الخُلقية: وتشير المعرفة الفرد للمفهوم الأخلاقي وفهمه وتحديده للمشكلة الأخلاقية.

ب- -الاستدلال الخُلقي: وتشير إلى قدرة الفرد على الاستنتاج المنظم للمعلومات وإدراكه للعلاقات بعد تحليله للموقف ووجهات النظر المختلفة.

ج- -الاختيار الخُلقي: وتشير إلى قدرة الفرد على الاختيار بين اثنين أو أكثر من البدائل التي تتصارع في الموقف الأخلاقي.

د- -الحكم الخُلقي: وتشير إلى قدرة الفرد على اختيار التصرف المناسب الذي يري وجوب إتباعه لمواجهه موقف أخلاقي أو حل مشكلة أخلاقية.

وتقدر مهارات التفكير الأخلاقي إجرائيًا من خلال درجة التلميذ علي مقياس مهارات التفكير الأخلاقي المستخدم في البحث حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مهارات التفكير الأخلاقي لدى الفرد.

سادسًا: حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث في ضوء الحدود الأتية:

١- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة علي معرفة العلاقة بين مهارات التفكير الأخلاقي والتي تشمل (الحساسية الخلقية- الاستدلال الخلقي- الاختيار الخلقي- الحكم الخلقي)، والمسئولية الاجتماعية والتي تشمل (المسئولية تجاه الذات- المسئولية تجاه الأقران- المسئولية تجاه المدرسة- المسئولية الأخلاقية) لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٢- الحدود البشرية: وتتمثل في عينة من التلاميذ (الذكور والإناث) بالصف الخامس الابتدائي بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي وقوامها(٦٠) تلميذًا وتلميذةً.

٣- الحدود المكانية: وتتمثل في، مدرسة محمود هارون الابتدائية بمنية سمنود بمحافظة الدقهلية، حيث تم التطبيق بها.

٤- الحدود الزمنية: حيث تمت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٨/٢٠١٩م

٥- الأدوات المستخدمة في البحث: وتتمثل في

أ- مقياس مهارات التفكير الأخلاقي من (إعداد /الباحثان).

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

ب- . مقياس المسئولية الاجتماعية (أفراح المندلاوي،٢٠١١).

سابعًا: الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري المفاهيم الأساسية ذات العلاقة بالبحث الحالي حيث يتم عرض ماهية التفكير الأخلاقي ومهاراته والنظريات المفسرة له ومفهوم المسئولية الاجتماعية وصفات الشخص المسئول والنظريات المفسرة للمسئولية الاجتماعية.

١- التفكير الأخلاقي

أ- ماهية التفكير الأخلاقي:

تعددت مفاهيم التفكير الأخلاقي حيث تعرِّفه (فاطمة إبراهيم حميدة، ٨٩،١٩٩٠-١٣٢) بأنه نمط التفكير المستخدم في حل الموقف الأخلاقي أو المشكلة الأخلاقية وفقا لنظرية كولبرج يمتد من المرحلة الأولى (مرحلة التوجيه بالعقاب والطاعة) إلى المرحلة السادسة (مرحلة التوجه بالمبادئ الأخلاقي)

أمَّا (فوقيه عبد الفتاح،٢٠٠٠، ٢) فقد عرفته بأنه نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الخلقي للأشياء والأحداث وهو يسبق كل فعل أو سلوك خلقي، فالتفكير الخلقي ليس مجرد تطبيق وتنفيذ لنظام أو قانون سائد، بل تعقل كامن وراء الاختيار بين الصواب أو الخطأ وتتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى الحكم والوقوف على مبررات هذه الاختيار.

وأورد (عبد الحميد عبد العظيم، إبراهيم الشافعي، ٢٠٠٥، ٥٤-٧١) تعريفًا له فقال :بأنه اتخاذ الفرد قرارًا في موقف افتراضي يتميز بوجود صراع يحْمل طابعا خلقيا يحدد الفرد موقفه حياله بناء على مبررات يسوقها تنطلق من إحساسه وإدراكه، ومن ثم فهمه لطبيعة الموقف في ضوء المعتقدات الدينية والعادات الاجتماعية، هذ القرار لا يعني بالضرورة أن الفرد سيسلك فعليا وفق ما قدمه من قرار لو وضع فعلا في موقف حقيقي مما يمكن تسميته السلوك الخلقي الفعلي، ولكن هو أقرب إلى نية السلوك.

-وبعد عرض هذه المفاهيم السابقة، يمكن الوقوف على تعريف لمهارات التفكير الأخلاقي وهو: وعي التلميذ بالسلوكيات المختلفة والممكنة للحدث، وتفسيره للموقف، وتحديده للمشكلة الأخلاقية، وجمع المعلومات حولها لمحاولة الاستنتاج المنظم، واختيار البديل المناسب من بين اثنين أو أكثر من البدائل المطروحة، ثم يقوم بتنفيذ التصرف المناسب الذي يري وجوب إتباعه لمواجهه هذه المشكلة الأخلاقية.

ب- النظريات المفسرة للتفكير الأخلاقي:

ظهرت العديد من النظريات التي ركزت على كيفية حدوث أو نمو التفكير الأخلاقي لدي الفرد كما ظهرت نظريات أخري توضح طبيعة التفكير الأخلاقي لدي الفرد ويعرض الباحثان بعض هذه المحاولات.

١) نظرية بياجيه والتفكير الأخلاقي(١٩٥٦)

رأي بياجيه أن التفكير الأخلاقي يسير في اتساق مع النمو المعرفي، بحيث يأخذ مسارًا متمثلًا عبر الثقافات المختلفة، وأن هناك مرحلتين في نمو التفكير الأخلاقي لدي الأطفال وهما كالآتي:

المرحلة الأولي: أخلاقيات التبعية والسلطة، بحيث يتم الحكم الخلقي لدي الطفل علي الأشياء في هذه المرحلة من خلال النتائج الظاهرة للعقل والسلوك، حيث أشار إلى أن الأطفال يميلون إلى الحكم علي السلوكيات والتصرفات السيئة في ضوء مقدار أو نسبة الضرر الناتج عنها.

المرحلة الثانية: النسبية الأخلاقية حيث يري بياجيه أن الأطفال الذين يصِلون إلى هذا المستوى من التفكير الأخلاقي يتمكنون فيه من إدراك الدوافع وراء كل سلوك أو تصرف وتحديده سواء كان جيداً أو سيئاً ولكن بشكل نسبي وليس مطلقا (سفيان محمد أبو نجيله،٢٠١٦؛ *piaget,1956*).

كما أشار عادل عبد الله (١٩٩١، ١٣١) أن بياجيه استطاع من خلال أبحاثه ودراساته للتفكير الأخلاقي عند الأطفال أن يصوغ نظريته في التفكير الأخلاقي في مرحلتين أساسيتين وهما:

أ) أخلاق خارجية المنشأ:

ويقصد بها الأخلاقيات التي فرضت أصلا من خارج الفرد بأن تفرض عليه من البيئة، وتبدأ مرحلة الأخلاقيات خارجية المنشأ في سن السابعة أو الثامنة تقريبا، ويرى الطفل في هذه المرحلة أن القواعد غير قابلة للتغيير لأن الكبار والراشدين هم الذين وضعوها وكذلك يجب على الطفل الخضوع لهذه القواعد وعدم الخروج عليها كما يعتقد الطفل فيما يسمي بالعدالة الوشيكة أنها عقاب مباشر يحدث بصورة أوتوماتيكية لمن يخرج من هذه القواعد.

ب) الأخلاق داخلية المنشأ:

وتبدأ هذه المرحلة في حوالي الحادية عشر أو الثانية عشر من عمر الطفل، وفي هذه الفترة يضع الطفل نية الفرد أو قصده في اعتباره عند إصدار حكمه على صحة فعل ما أو خطئه، كما يضع احتمال الخطأ الإنساني في اعتباره أيضا، وبذلك تنمو لدى الطفل فكرة المساواة والعدل وهذا يعني أن معنى الأخلاقيات داخلية المنشأ أن معايير الطفل الأخلاقية تنبع من داخله عن اقتناع ذاتي دون فرض من أي مصدر.

٢) نظرية كولبرج في التفكير الأخلاقي:

تعتبر هذه النظرية من أهم النظريات النفسية في نمو التفكير الأخلاقي ثراءً حيث تضمنت ست مراحل لنمو التفكير الأخلاقي لدي الأطفال، صنفت هذه المراحل الست في ثلاثة مستويات يضم كل مستوي منها مرحلتين وتتميز كل مرحلة من هذه المراحل بنوع معين من التفكير الأخلاقي:

أ) المستوي الأول: (مستوي ما قبل التفكير الأخلاقي التقليدي) ويضم مرحلتين هما:

- **مرحلة أخلاقيات العقاب والطاعة.**
- **مرحلة الأخلاق الفردية وتبادل المصالح.**

ب) المستوي الثاني: (مستوي التفكير الأخلاقي التقليدي) ويتضمن مرحلتين هما:

- **مرحلة الأخلاق للطفل الطيب الإيجابي.**
- **مرحلة الالتزام بالقانون والعرف الاجتماعي.**

ج) ٣-المستوي الثالث: (مستوي ما بعد التفكير الأخلاقي التقليدي) ويضم مرحلتين هما:

- **مرحلة العقد الاجتماعي.**
- **مرحلة الالتزام بالمبادئ الأخلاقية العامة.**

هذه المراحل الست تمثل سلسلة نمائية يتبعها كل طفل في نمو التفكير الأخلاقي وكل مرحلة أعلي في نمو التفكير الأخلاقي تمثل إعادة تنظيم لنمط التفكير الأخلاقي في المرحلة التي تسبقها وأن هناك توازن بين مرحلة التقليد المنطقي والمرحلة الأخلاقية لدي الطفل.

فالطفل الذي يصل بمرحلته في التفكير المعرفي إلى مستوي العمليات المحسوسة يتوقف عند المستوي الأخلاقي قبل التقليدي أما الطفل الذي تبلغ مرحلته في التفكير المعرفي مستوي

العمليات الصورية الشكلية لا يتعدى المستوي الأخلاقي التقليدي (حسين عبد الفتاح الغامدي، ٢٠٠٠؛ *kholberg,1981*).

رأي الباحثان أنه بعد عرض بعض النظريات التي تناولت تفسير التفكير الأخلاقي نجد أن كل نظرية قد فسرت التفكير الأخلاقي من خلال مراحل النمو لدي الأفراد، ورغم بعض الاختلافات بين مفسري نظريات التفكير الأخلاقي إلا أنهم جميعاً يتفقون في أن التفكير الأخلاقي يحدث نتيجة عدة مراحل تحدث أثناء النمو من خلالها يستطيع التلميذ أن يصدر أحكامه وأراءه علي الأفعال والأحداث التي تحدث من حوله مع ذكر تأثير البيئة والمجتمع والمدرسة والأسرة وبعض العوامل المؤثرة في شخصية التلميذ وتكوينها وتكوين المفاهيم الأخلاقية والضمير لدي التلميذ، ودرجة ثقافة المجتمع والأسرة التي ينتمي إليها.

ويقصد بمهارات التفكير الأخلاقي قدرة الطالب علي فهم ما هو مطلوب فكرياً عندما يتناقشون في المسائل الأخلاقية، ويجب أن يكون لدي الطلاب خلفية جيدة فيما يتعلق بفهم المبادئ الأخلاقية المناسبة لأي موقف أخلاقي، واكتساب المهارات الفكرية التي تمكنهم من تطبيق هذه المبادئ الأخلاقية الأساسية، كما تتضمن القدرة على تحديد المبادئ الأخلاقية المناسبة لأي موقف أخلاقي واكتساب المهارات الفكرية التي تمكنهم من تطبيق هذه المبادئ بطريقة واعية على أي قضية أخلاقية(*fasko,1994,5*).

وقد تعددت مهارات التفكير الأخلاقي حيث ينظر إلى مهارة الحكم الخلقي باعتبارها أحد المهارات الأساسية التي بتطلبها التفكير الأخلاقي وتعرف بصورة عامة بأنها العملية التي يتم من خلالها تطبيق مجموعة من المبادئ الأخلاقية المجردة على موقف خاص ومحسوس، فقد أشار إلى عدد من المهارات المتضمنة بالحكم الخلقي مثل:

١) الفصل بين التفاصيل الأساسية والغير أساسية في الموقف.

٢) إصدار حكم أخلاقي تلقائي.

٣) اكتشاف مشاعر الآخرين.

٤) إيجاد حلول فريدة للموقف الأخلاقي(*hsieh,1997,4-5*).

رأي (*velasquez,(1996,204*) أن مهارات التفكير الأخلاقي تساعد الأفراد على التوصل إلى قرار أخلاقي يتفق مع القيم والمبادئ السائدة في المجتمع وذلك من خلال:

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

١) إدراك القضية الأخلاقية المتضمنة في الموقف.

٢) تقييم بدائل السلوك من وجهات نظر مختلفة.

٣) صناعة القرار الأخلاقي.

٤) التصرف والتنفيذ ثم تأمل هذه السلوك.

أشارت العديد من الدراسات (مثل: الفريد ادلر،٢٠٠٥؛ سعاد فتحي،٢٠٠٤؛ *narvez,2007*؛ *bebeau,2001*)إلى أن مهارات التفكير الأخلاقي تتمثل في:-

١) الحساسية الخلقية: فهي تعتبر أولى المهارات الأساسية للتفكير الأخلاقي وهي تعنى الوعي بالسلوكيات المختلفة والممكنة للحدث وكيف يؤثر كل سلوك في رفاهية الآخرين المرتبطين بالحدث ولذلك تتضمن تفسير الموقف وتحديد المشكلة الأخلاقية.

٢) الاستدلال الخلقي: ويقصد به الاستنتاج المنظم للمعلومات وفقا لقواعد المنطقة وهو العملية التي نستخدمها لاستخراج الاستنتاجات من الملاحظات.

٣) الاختيارالخلقي: يعني قدرة التلميذ على الاختيار بين اثنين أو أكثر من البدائل التي تتصارع في المواقف الأخلاقية المختلفة التي يتم فيها الاختيار ولكي يكون الاختيار أخلاقيًا، لابد أن تكون القيم التي يتم بها الاختيار أو المفاضلة بينها قيمًا أخلاقية، وأن تكون المبررات وفقا لهذا الاختيار تنطلق من اعتبارات أخلاقية، كما يجب أن يتم الاختيار بعد الأخذ في الاعتبار النتائج التي تترتب على كل بديل من البدائل المطروحة.

٤) الحكم الخلقي: يمكن القول بأن الحكم الخلقي هو قدرة التلميذ علي اختيار التصرف المناسب والصائب الذي يرى وجوب إتباعه لمواجهة موقف أخلاقي أو حل لمشكلة أخلاقية.

٢- المسئولية الاجتماعية:

أ- تعريف المسئولية الاجتماعية

وتعد المسئولية الاجتماعية من أهم الصفات المميزة للشخصية السوية فلو شعر كل فرد بالمسئولية نحو اسرته، أو نحو المؤسسة التي يعمل بها، أو نحو زملائه، وأصدقائه، وجيرانه، وغيرهم من الناس الذين يختلط بهم، أو نحو المجتمع عامة لتقدم المجتمع وارتقي وعم الخير علي جميع أفراد المجتمع.

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

فالشخص السوي يشعر بالمسئولية الاجتماعية نحو غيره من الناس ولذلك فهو يميل دائمًا إلى مساعدة الآخرين وتقديم يد العون لهم. وكان ألفريد ادلر المعالج النفساني يهتم في علاجه لمرضاه بأن يوجههم إلى الاهتمام بالناس ومحاولة مساعدتهم وتقوية علاقته بأفراد المجتمع (محمد عثمان نجاتي،٢٠٠٢، ٢٩١)،كما نجد أن المسئولية الاجتماعية للفرد تجعله يدرك النتائج التي تترتب على سلوكه كمواطن؛ فالشخص الذي يرفع صوت المذياع ويحرِم جاره المريض من الراحة، والطالب من مواصلة مذاكرته، يعد شخصًا تنقصه المسئولية الاجتماعية، والطالب الذي يهدر وقته بدون الانتفاع به في المذاكرة أو ذاك الذي يسب هذا ويتعدى على ذاك أيضا شخص تنقصه المسئولية، أما الفرد ذو المسئولية الاجتماعية الحالية يضحي في سبيل الجماعة أو الصالح العام ببعض مصالحه الشخصية إذا تعارضت مع المصلحة العامة(قاسم جميل،٢٠٠٨، ١٧).

وتعرف المسئولية الاجتماعية لُغويا بأنها :ما يكون به الإنسان مسئولا ومطالبا عن أمور وأفعال أتاهاً (المُنْجِد في اللغة والأعلام،١٩٩٢، ٦٣)، ويحدد مفهومها (إبراهيم ناصر،٢٠٠٦، ١٩٥)بأنها التزام المرء نحو التغير والإقرار بما يقوم به من أعمال أو أقوال وما يترتب عليها من نتائج، ويشير(قاسم جميل،٢٠٠٨، ٨)إلي أن المسئولية الاجتماعية يقصد بها مسئولية الفرد عن نفسه ومسئوليته تجاه أسرته وأصدقائه وتجاه دينه ووطنه من خلال فهمة لدوره في تحقيق أهدافه واهتمامه بالآخرين من خلال علاقاته الإيجابية ومشاركته في حل مشكلات المجتمع وتحقيق أهدافها العامة، وينظر(عصام فتح الباب،٢٠٠٣، ٦٧٢)إلي المسئولية علي أنها تحمل الأعضاء داخل الجماعة المهام الموكلة إليهم وخدمات وأنشطة مهنية تساهم في تحقيق الهدف وتنمي المهارة في تحمل الأعباء، وتؤكد قيام الفرد بواجبة تجاه الجماعة من خلال إشراف وتوجيه ومتابعة الأخصائي الاجتماعي.

اتفقت المفاهيم السابقة للمسئولية الاجتماعية على أنها تتضمن التزام ذاتي نحو الجماعة وتشمل الاهتمام بالآخرين والتعاون معهم من أجل مصلحة الجماعة، فهي مسئولية الفرد الذاتية عن الجماعة وقيامه بما يسند إليه من مهمات وأعمال وإدراكه لآثار تصرفاته وأعماله الإيجابية والسلبية.

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

وتمثلت عناصر المسئولية الاجتماعية في ثلاث عناصر كما حددها (سيد أحمد عثمان، ١٩٨٦، ٤٤.٤٧) وهي الاهتمام والفهم والمشاركة.

١) الاهتمام: ويقصد به الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد سواء كانت صغيرة أو كبيرة.

٢) الفهم: ينقسم لشقين الشق الأول هو فهم الفرد للجماعة أي فهمة للجماعة في حالتها الحاضرة من ناحية وفهم عاداتها وقيمها، أما الشق الثاني من الفهم فهو فهم الفرد للمغزى الاجتماعي لأفعاله فالمقصود أن يدرك الفرد أثار أفعالة وتصرفاته.

٣) المشاركة: يقصد بها اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يساعد الجماعة في إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها.

ونجد أنه لابد من وجود الترابط والتكامل بين عناصر المسئولية الاجتماعية الثلاثة: الاهتمام، الفهم، المشاركة لأن كل منهما ينمي الأخر ويدعمه.

وتعد المسئولية الاجتماعية ضرورية لصالح المجتمع بأكمله؛ فهي لا تقتصر على الفرد أو الجماعة فقط، بل ضرورية لصالح المجتمع ككل، فالمجتمع بحاجة ماسة إلى الفرد المسئول اجتماعيًا ومهنيًا، حيث إن المسئولية الاجتماعية تجعل الفرد عنصرًا فعالا في المجتمع بعيدا عن كل الجوانب السلبية، وتجعله مهتمًا بمشكلات الناس اهتماما يحفزه في المساهمة الفعلية في حلها.

ب- صفات الشخص المسئول اجتماعيا:

توجد مجموعة من المحكات التي تكشف عن ملامح وخصائص السلوك المسئول لدى كل من الذكور والإناث وهي كالاتي:

١) أن يكون الشخص موثوقا به ويعتمد علية دائما ويوفي بوعده.

٢) الفرد المسئول اجتماعيا هو شخص أمين لا يحاول الغش ولا يأخذ شيئاً على حساب الآخرين وعندما يفعل الخطأ يكون مسئولا عنه ولا يلقي اللوم على الآخرين.

٣) الفرد المسئول يفكر في الخير للآخرين بغض النظر عما يجنيه،

٤) تجد عنده ولاء وإخلاص للجماعة التي ينتمي إليها.

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

٥) يستطيع إنهاء الأعمال التي توكل إليه بصورة صحيحة ودقيقة تدل على مسئوليته عن نتائج هذه الأعمال.

فالمسئولية الاجتماعية للأفراد نحو مجتمعهم تتوقف على مدي شعورهم بالولاء والانتماء إلى المجتمع، وكلما زاد الشعور بالولاء للمجتمع كلما زاد الشعور بالمسئولية الاجتماعية نحو المجتمع (فاطمة أمين، ١٩٩٩، ٢٥٢).

رأى الباحثان أن الشخص المسئول اجتماعيا هو الذي يتميز بمواصفات أهمها الاعتماد على النفس والثقة بالنفس ومساعدة زملائه ومشاركتهم أحزانهم وأفراحهم ومساعدتهم كما يحرص على الحفاظ على مدرسته وعلى ممتلكاته وممتلكات زملائه، وتجده يتحمل مسئولية أرائه وأفعاله أمام المجتمع.

كما يمكن وصف سلوك المسئولية الاجتماعية بأنه سلوك لشخص موثوق به ويعتمد عليه متفاهما مع الجماعة التي ينتمي إليها، وسندًا لها، وهو بذلك سلوك يتصف بالاستقامة والأمانة.

ج- النظريات التي تناولت المسئولية الاجتماعية:

حظي مفهوم المسئولية الاجتماعية كغيره من المفاهيم بالكثير من النقاش والجدل واختلفت حوله الآراء بل أمست هناك فرق وتيارات ومدارس فكرية كثيرة بعضها يؤيد هذا المفهوم وبعضها يعارضه، وهناك من يرى وضعه ضمن إطار وتصور معين وهذا كله تم إدراجه تحت مسمى (نظريات المسئولية الاجتماعية).

وبطبيعة الحال هذا الاختلاف في الرؤى ووجهات النظر والتصورات ليس بجديد فهو دأب علمي (الاقتصاد والاجتماع) وهو أمر صحي، بالمناسبة فكلما كانت وجهات النظر مختلفة ومتباينة كان مفهوم المصطلح المختلف عليه أكثر تطورًا وأكثر إفادةً.

ولقد تأثرت بحوث المسئولية الاجتماعية بعده نظريات سيكولوجيه أهما:

النظريات السلوكية: ومن أهم روادها (اسكنر وبافلوف)، ويؤكد الاتجاه السلوكي على أهمية التغيرات البيئية في فهم الشخصية الإنسانية وبذلك فهو يركز على السلوك الملاحظ للفرد ويري أصحاب هذا الاتجاه أن المسئولية الاجتماعية سلوك شأنه شأن الظواهر النفسية

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

الأخرى يخضع لقوانين التعلم مثل (التقليد والتعزيز والثواب والعقاب والانطفاء والتعميم والتمييز) لذلك ركزت معظم دراسات وبحوث هذا الاتجاه على السلوك ونواتجه.

فقد أكد بافلوف صاحب نظريه التعلم الشرطي التقليدي التي ينظر فيها إلى أن السلوك ما هو إلا استجابة لمنبهات عديدة موجودة في البيئة وطبقا لمبدأ الاقتران الشرطي يتعلم الفرد سلوكيات مرغوب بها اجتماعيا وأخري غير مرغوب بها وذلك وفقاً لم يمر به الفرد من مواقف وأحداث مختلفة تدفعه إلى تعلم السلوكيات الناتجة من تلك المواقف سواء كانت مرغوب فيها أو غير مرغوب فيها*(Grief,1981, 223)* .

أما إسكنر صاحب نظريه التعلم الشرطي الإجرائي يؤكد أن السلوك ما هو إلا استجابة متعلمة لمنبهات عديدة موجودة في البيئة إضافة إلى تأكيده على أهمية تأثير الأحداث البيئية في تطوير السلوك وتعديله.

لذلك فإن السلوكين عموما يؤمنون بأن الشخصية متعلمة وأنها تتغير بتغير الخبرات والمواقف البيئية وأن الشعور بالمسئولية الاجتماعية يتم من خلال اكتساب الفرد عادات مناسبة تساعد على التعامل مع الآخرين والتوافق مع البيئة وأداء أدوارها ومسئولياته بالشكل المطلوب (أفراح المندلاوي،٢٠١١،٢٩).

نظرية التحليل النفسي:هي نظرية حول تنظيم الشخصية وآليات تطورها التي توجه علم النفس التحليلي وتعتبر طريقة سريرية تستخدم في علاج الأمراض النفسية ووضع فرويد أول نظرية للتحليل النفسي في أواخر القرن التاسع عشر وخضعت فيما بعد للعديد من التعديلات وظهرت نظرية التحليل النفسي بشكل كامل في الثلث الأخير من القرن العشرين باعتبارها جزءًا من الحوار الحرج المتفاقم حول العلاجات النفسية في فترة ما بعد الستينيات، و من رواد هذا الاتجاه أيضاً(ادلر، فروم) وأكد هذا الاتجاه على أن الناس مخلوقات اجتماعية متأثرة بالقوة الاجتماعية أكثر من تأثرها بالقوة البيولوجية، فالفرد إنسان اجتماعي بطبعه وأن مشكلاته ناتجة عن انفصاله عن مجتمعه، فهو بحاجة إلى الإبداع والابتكار والشعور بالاستقلال الذاتي وتحمل المسئولية.

فالمسئولية الاجتماعية لا تأتي ولا يتعلمها الفرد ما لم يكن ضمن إطار الجماعة يتفاعل معهم ويبتكر ويبدع ويحقق الأمن والاستقرار والأسلوب السليم والصحيح في الحياة مع أفراد

مجتمعه وأن العامل الأساسي يرجع إلى الخبرة الحياتية التي يعيشها الطفل في أسرته بأجواء يسودها الحب والاحترام الذي يؤدي إلى ميله لأن يتعلم أهمية الحب والتعاون بين الناس فيكتسب أسلوب لتحقيق أهدافه متفقا مع مصلحة الآخرين وإرضائهم (عبد الفتاح الخواجا،٢٠٠٩،٩٨).

النظريات الإنسانية: من أهم روادها (ما سلو وروجرز) نشأ هذا الاتجاه كحركة اعتراض علي الاتجاه التحليلي والسلوكي فهو ينظر إلي الإنسان بقدر أكبر من الاحترام والود ويدعو إلي عدم التقليل من شأن حرية الإرادة التي يمتلكها الفرد، فالإنسان يتفاعل مع البيئة وبشكل خاص مع الناس المهمين في حياته وهم الولدان والإخوة والأقارب ويبدأ بتطوير التنشئة الاجتماعية أن بعض من سلوكياتنا مناسبة وأخري غير مناسبة وحين تكون هذه القواعد معيارية منسجمة فإننا نتجه نحو تحقيق الذات وأن لكل فرد حاجات فسيولوجية ونفسية فإن استطاع أن يشبع حاجاته الفسيولوجية فانه يستطيع أن يشعر بالحب والاحترام تجاه ذاته والآخرين مما يؤدي بدورة إلي الشعور بتحقيق الذات الذي يكسب الفرد الشعور بالثقة بقدراته وإمكانياته في تحمل المسئولية الاجتماعية(أفراح المندلاوي،٢٠١١،٣٨.٣٧) .

ثامنًا: دراسات سابقة:

ركز الباحثان على عرض دراسات سابقة تناولت العلاقة بين التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية:

. دراسة ميسون محمد مشرف (٢٠٠٩) وكان هدفها البحث في العلاقة بين التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدي طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، على عينة قوامها (٢٠٠) طالبا وطالبة واستخدمت الباحثة مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين إعداد/فوقية عبد الفتاح (٢٠٠١) ومقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد الباحثة وتوصلت الدراسة إلى:

وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين مستوي التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية لدي طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي المسئولية الاجتماعية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

. دراسة أزهار صلاح عبد الحميد اللحياني (٢٠١١) وكان هدفها البحث في العلاقة بين التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية لدي عينة من طالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة على عينة قوامها (٢٢١) من طالبات جامعة أم القرى واستخدمت الباحثة المقياس الموضوعي للتفكير الأخلاقي لقبس (١٩٨٤) والمقنن من الغامدي وتوصلت نتائج الدراسة إلي:

عدم وجود علاقة بين التفكير الأخلاقي والجانب السلوكي للمسؤولية الاجتماعية (السلوك المسئول)

تأثر التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية بالعمر فقد تبين وجود فروق دالة بين أفراد العينة لصالح الفئة العمرية الأكبر.

. دراسة هدي عبد الرازق الجنديل(٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى تناول التفرد وعلاقته بالتفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدي المرشدات التربويات على عينة قوامها (٤٠٠) مرشدة تربوية وقد تم استخدام مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد الباحثة وفي النهاية خلصت الدراسة إلى ما يلي:

يسهم متغير المسؤولية الاجتماعية في التنبؤ بالتفرد، في حين لا تسهم متغيرات التفكير الأخلاقي ومدة الخدمة والتخصص الأكاديمي في التنبؤ به.

. ليس هناك أثر للتخصص الأكاديمي ومدة الخدمة والتفاعلات الثنائية في التفرد والتفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى المرشدات التربويات.

–دراسة رحاب نبيل عبد المنصف خليفة (٢٠١٦):

وهي دراسة تتضمن ممارسه التفكير الأخلاقي من خلال تدريس بعض المشكلات الأخلاقية في مادة الاقتصاد المنزلي ودور ذلك في تشكيل المسؤولية الاجتماعية لدي تلميذات المرحلة الإعدادية، علي عينه قوامها (٦٧) تلميذة بالصف الثالث الإعدادي قسمت إلي (٣٣) تلميذة للمجموعة التجريبية و (٣٤) تلميذة للمجموعة الضابطة واستخدمت الباحثة مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعدادها وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمسؤولية الاجتماعية لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

تعليق على الدراسات السابقة:

ومن خلال عرض الدراسات السابقة تبين للباحثان- على الأرجح -أنه لا توجد دراسات اهتمت بمعرفة العلاقة بين مهارات التفكير والمسئولية الاجتماعية، فغالبية الدراسات اهتمت بالتفكير الأخلاقي بشكل عام، كما وجد الباحثان ندرة الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث كان اهتمام كل الدراسات هو التطبيق على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية أو الجامعية ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري الذي عرضه الباحثان وما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، يقترح الباحثان الفروض التالية:

١. يوجد علاقة ارتباطيه بين درجات التلاميذ على مقياس مهارات التفكير الأخلاقي ومقياس المسئولية الاجتماعية.

٢.لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارات التفكير الأخلاقي.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المسئولية الاجتماعية.

تاسعًا: إجراءات البحث:

١- منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي في التعرف على العلاقات بين المتغيرات موضع البحث.

٢- عينة البحث:

أ-عينة التحقق من الخصائص السيكو مترية:

تكونت من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة محمود هارون الابتدائية بمنيه سمنود التابعة لمحافظة الدقهلية والتي بلغ عددهم (٩٤) تلميذًا وتلميذةً (٤٧) ذكور، (٤٧) إناث.

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

ب-عينة البحث الأساسية:

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مدرسة محمود هارون الابتدائية بمنية سمنود التابعة لمحافظة الدقهلية، وذلك في العام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠م) حيث بلغ عددهم (٦٠) تلميذًا وتلميذةً وتم تقسيمهم إلى (٣٠) ذكور، (٣٠) إناث، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٢.١٠) سنة بمتوسط عمري (١٢٦,٣٣) شهراً، وانحراف معياري(٤,٤٠).

٣- أدوات البحث:

أ- مقياس مهارات التفكير الأخلاقي: إعداد / الباحثان (ملحق ٢)

يهدف المقياس إلى قياس مهارات التفكير الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المدى العمري من (١٠:١٣) سنة.

وصف المقياس

يتكون المقياس من مجموعة من البنود عبارة عن مواقف أخلاقية من الممكن أن تواجه التلاميذ في حياتهم اليومية، ويلي كل موقف (٣) من الاختيارات أو البدائل يتم وضع علامة ✓ أمام البديل الذي يعبر عن وجهة نظره.

ويقوم التلاميذ بالإجابة على البنود جماعيًا في قاعة النشاط، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٨) بند. وفى ضوء أراء المحكمين تم استبعاد بندين من بنود المقياس، وأعيد صياغة بعض البنود، والبدائل؛ ليصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٦) بند موزعة على أربعة أبعاد (الحساسية الخلقية، الاستدلال الخلقي، الاختيار الخلقي، الحكم الخلقي)، وقد استغرق زمن الإجابة على المقياس (٦٠) دقيقة.

طريقة التصحيح

أ- الإجابة الصحيحة يحصل المفحوص على ثلاث درجات.

ب- الإجابة التي تليها في كونها صحيحة يحصل المفحوص على درجتان.

ج- الإجابة البعيدة عن أن تكون صحيحة يحصل المفحوص على درجة واحدة.

الكفاءة السيكو مترية:

أ- صدق المقياس

تم حساب صدق المقياس من خلال:-

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

١) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية وعددها (٣٨) بند على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، والصحة النفسية، وعددهم (١٢) محكم ملحق رقم (١)، وأرفق بالمقياس استمارة للحكم على:-

- **مدى مناسبة البنود لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.**
- **مدى وضوح البنود وملائمتها للعينة.**
- **مدى اتفاق البنود مع مهارات التفكير الأخلاقي.**
- **تعديل أو حذف أو إضافة بنود للمقياس.**

وتم تعديل بعض البنود بناءً على رأي المحكمين، وحذف بندين من البنود التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠%، وبعد ذلك تم تطبيق المقياس.

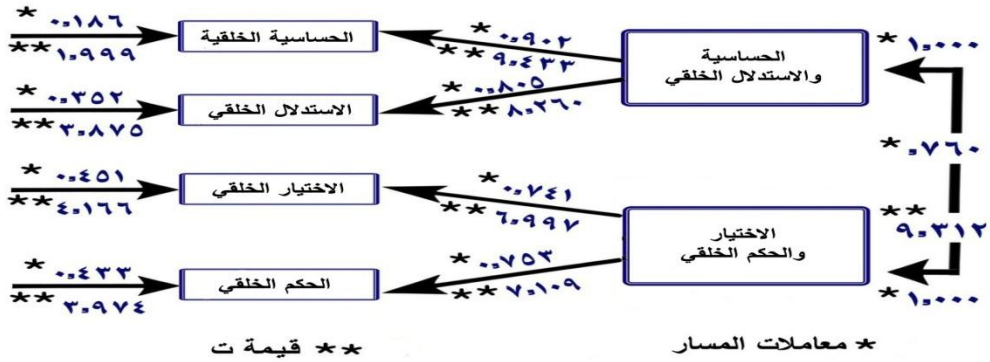
٢) الصدق العاملي التوكيدي:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب صدق التحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج *(LISREL8)* على العوامل الأربعة التي توصلت إليها الدراسات السابقة، وقد أسفرت النتائج عن وجود عاملان كامنان لأبعاد المقياس شكل (١).

العامل الأول: الحساسية، والاستدلال الخلقي حيث أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود معاملات مسار بين بعد (الحساسية الخلقية) وبعد (الاستدلال الخلقي) إلى بعد كامن وهو (الحساسية والاستدلال الخلقي) حيث كانت قيمة معاملات المسار: (٠,٩٠٢، ٠,٨٠٥) على الترتيب وكانت قيمة "ت" المقابلة لمعاملات المسار (٩,٤٣٣، ٨,٢٦٠) وهي دالة.

العامل الثاني: الاختيار، والحكم الخلقي حيث أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود معاملات مسار بين بعد (الاختيار الخلقي)، وبعد (الحكم الخلقي) إلى بعد كامن وهو (الاختيار، والحكم الخلقي) حيث كانت قيمة معاملات المسار (٠,٧٤١، ٠,٧٥٣) على الترتيب وكانت قيمة "ت" المقابلة لمعاملات المسار (٦,٩٩٧ ، ٧,١٠٩) وهي داله.

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)



شكل (١) معاملات المسار وقيمة "ت" لعوامل (التفكير الأخلاقي) المستنتجة من نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

وقد حقق النموذج شروط حسن المطابقة حيث كانت:-

- **قيمة كا٢ تساوي ٢,٥٥٩، وهي غير دالة.**
- **قيمة جزر متوسط مربع الخطأ للاقتراب (*RMSEA*) تساوي ٠,١٣٠، وهي تقع على مدى الثقة المطلوب (٠,٠٠ – ٠,٣٣٨)، وهي غير دالة فالقيمة الجدولة ل (*RMSEA*) تساوي (٠,١٥٠).**
- **قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع (*ECVI*) تساوي (٠,٢٢٣)، وهي أقل من قيمة مؤشر الصدق للنموذج المشبع ل (*ECVI*)، وتقع في مدى الثقة المطلوب (٠,٢٠٧ – ٠,٣٢١).**
- **قيمة جزر متوسط مربع البواقي (*RMR*) تساوي (٠,٠١٩٢)، وهو قريب من الصفر.**
- **معاملات المسار وقيمة "ت" لعوامل مهارات التفكير الأخلاقي المستنتجة من نتائج التحليل العاملي التوكيدي.**
- **قيمة جذر متوسط مربع البواقي المعياري تساوي (٠,٠١٩٢)، وهو قريب من الصفر.**
- **قيمة مؤشر حسن المطابقة (*GFI*) تساوى (٠,٩٨٦)، وهو يقترب من الواحد الصحيح.**
- **قيمة مؤشر حسن المطابقة المصحح تساوي (*AGFI*) ٠,٨٦٥، وهو يقترب من الواحد الصحيح.**
- **أي أن التحليل العاملي التوكيدي قد أكد صدق البناء لمقياس مهارات التفكير الأخلاقي.**

٣-صدق المحك:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ عينة الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي، ومقياس التفكير الأخلاقي إعداد: إبراهيم محمد المغازي، وكان معامل الارتباط (٠,٩٤٣)، وهو دال عند مستوى (٠,٠١)، وهو ارتباط عالٍ، ودال إحصائيًا.

ب- الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الارتباطات الداخلية للأبعاد مع الدرجة الكلية على عينة الكفاءة السيكو مترية، وكانت معاملات الارتباط كما في جدول (١).

جدول (١) معاملات ارتباط أبعاد التفكير الأخلاقي ببعضهم البعض بعد حذف درجة كل بعد من المقياس.

الأبعاد	الحساسية الخلقية	الاستدلال الخلقي	الاختيار الخلقي	الحكم الخلقي
الحساسية الخلقية	-	٠,٧٢٦**	٠,٤٨٩**	٠,٥٣٤**
الاستدلال الخلقي	٠,٧٢٦**	-	٠,٤٩٣**	٠,٤٢٣**
الاختيار الخلقي	٠,٤٨٩**	٠,٤٩٣**	-	٠,٥٥٨**
الحكم الخلقي	٠,٥٣٤**	٠,٤٢٣**	٠,٥٥٨**	-

**** دال عند مستوى (٠,٠١).**

ويتضح من جدول (١) أن معاملات الارتباط بين أبعاد التفكير الأخلاقي تراوحت ما بين (٠,٤٢٣-٠,٧٢٦)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على التماسك الداخلي لأبعاد التفكير الأخلاقي في المقياس.

ج- الثبات:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ على عينة الكفاءة السيكومترية، وكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس مهارات التفكير الأخلاقي يساوي (٠,٨٧٣) وهو معامل ثبات مرتفع، ومقبول علميًا ويبين جدول (٢) معامل ألفا كرونباخ عند حذف احدى بنوده.

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

جدول (٢) معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس مهارات التفكير الأخلاقي عند حذف احدى بنوده.

البعد	البنود	معامل الثبات عند حذف البند	البعد	البنود	معامل الثبات عند حذف البند
الحساسية الخلقية	١	٠,٨٦٦	الاختيار الخلقي	١٩	٠,٨٧١
	٢	٠,٨٦٣		٢٠	٠,٨٦٧
	٣	٠,٨٦٥		٢١	٠,٨٦٩
	٤	٠,٨٦٥		٢٢	٠,٨٧٢
	٥	٠,٨٧٠		٢٣	٠,٨٦٩
	٦	٠,٨٦٦		٢٤	٠,٨٦٨
	٧	٠,٨٦٩		٢٥	٠,٨٧٣
	٨	٠,٨٧١		٢٦	٠,٨٧٢
	٩	٠,٨٧٠		٢٧	٠,٨٧٠
الاستدلال الخلقي	١٠	٠,٨٦٨	الحكم الخلقي	٢٨	٠,٨٧٣
	١١	٠,٨٦٩		٢٩	٠,٨٧٤
	١٢	٠,٨٧٥		٣٠	٠,٨٧٧
	١٣	٠,٨٧١		٣١	٠,٨٧٢
	١٤	٠,٨٦٦		٣٢	٠,٨٦٧
	١٥	٠,٨٦٩		٣٣	٠,٨٦٦
	١٦	٠,٨٦٩		٣٤	٠,٨٦٩
	١٧	٠,٨٦٩		٣٥	٠,٨٦٧
	١٨	٠,٨٧٠		٣٦	٠,٨٧٠

ب- مقياس المسئولية الاجتماعية:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث استعانت الباحثة بأداة أفراح المندلاوي (٢٠١١) المعدة لقياس المسئولية الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

صدق المقياس:

الصدق هو تقدير لمعرفة ما إذا كان الاختبار يقيس ما نريد أن نقيسه به ولا شيء غير ما نريد أن نقيسه به (صفوت فرج،١٩٨٩،٢٥٤).

ومن أجل تحقيق صدق مقياس المسئولية الاجتماعية تم تطبيق الصدق الظاهري والذي هو المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدي وضوح هذه المفردات وكذلك يتناول تعليمات الاختبار ومدي دقتها ودرجة ما تتمتع به

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

من موضوعية، كما يشير هذا النوع من الصدق إلى كيف يبدو الاختبار مناسباً للغرض الذي وضع من أجله (رمزية الغريب،١٩٨١،٦٨).

لذا قامت الباحثة بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص بموضوع البحث من أجل إيجاد صدق الأداة وبعد تحليل إجاباتهم تم التوصل إلى اتفاق على بقاء (٥٦) فقرة مع تغيير بعض الكلمات وحذف (١٠) فقرات لعدم مناسبتها وتكرار بعضها.

طريقة التصحيح:

١- الإجابة الصحيحة يحصل المفحوص على أربعة درجات.

٢- الإجابة التي تليها في كونها صحيحة يحصل المفحوص على ثلاث درجات.

٣- الإجابة التي تليها في كونها أقل صحة يحصل المفحوص علي درجتان.

٤- الإجابة البعيدة على أن تكون صحيحة يحصل المفحوص على درجة واحدة.

عاشرًا: نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول: **وينص علي وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس مهارات التفكير الأخلاقي (الدرجات الفرعية، الكلية) ودرجات التلاميذ على مقياس المسئولية الاجتماعية (الدرجات الفرعية، الكلية).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس مهارات التفكير الأخلاقي ودرجات التلاميذ على مقياس المسئولية الاجتماعية.

ويوضح جدول(٣) نتائج هذا الفرض.

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس مهارات التفكير الأخلاقي ودرجات التلاميذ على مقياس المسئولية الاجتماعية

مهارات التفكير الأخلاقي	المسئولية الاجتماعية				الدرجة الكلية للمسئولية الاجتماعية
	المسئولية تجاه الذات	المسئولية تجاه الأقران	المسئولية اتجاه المدرسة	المسئولية الأخلاقية	
الحساسية الخلقية	٠,٠٩٦-	٠,٠٧٧-	٠,٠٦١	٠,٠٤٥-	٠,٠٤١-
الاستدلال الخلقي	٠,٠٢٢-	٠,٠٣٩-	٠,٠٣٠	٠,١١٣-	٠,٠٤٧-
الاختيار الخلقي	٠,٠٠٣-	٠,٠٤٤-	٠,١٠٠	٠,٠١٧-	٠,٠٢٢-
الحكم الخلقي	٠,٠٩٣-	٠,٠٤٣-	٠,٠٦٢	٠,٠٨٧-	٠,٠٤٤-
الدرجة الكلية لمهارات التفكير الأخلاقي	٠,٠٥٨-	٠,٠٥٤-	٠,٠٦٦	٠,٠٦٨-	٠,٢٩-

****دال عند مستوي ٠,٠١ *دال عند مستوي ٠,٠٥**

يتضح من جدول (٣) عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين مهارات التفكير الأخلاقي (الدرجات الفرعية. الكلية) والمسئولية الأخلاقية (الدرجات الفرعية. الكلية)، وبالتالي يتم رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري.

نجد أنه قد اتفقت تلك النتيجة مع دراسة (أزهار صلاح،٢٠١١) التي أكدت على وجود علاقة بين التفكير الأخلاقي والجانب السلوكي للمسؤولية الاجتماعية (السلوك المسئول).

واختلفت مع دراسة (ميسون محمد مشرف،٢٠٠٩) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين مستوي التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية لدي طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

وتفسر الباحثة نتائج الفرض الحالي بأنها قد ترجع إلى اختلاف التفكير الأخلاقي بشكل عام عن مهارات التفكير الأخلاقي واختلاف حجم العينات، والثقافة من بلد لآخري والمرحلة العمرية فقد (أزهار صلاح،٢٠١١) تأثر التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية بالعمر فقد تبين وجود فروق دالة بين أفراد العينة لصالح الفئة العمرية الأكبر سنا.

ولذلك لا تزال هناك حاجة للمزيد من الأبحاث لتوضيح تلك العلاقة بين مهارات التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية.

نتائج الفرض الثاني:

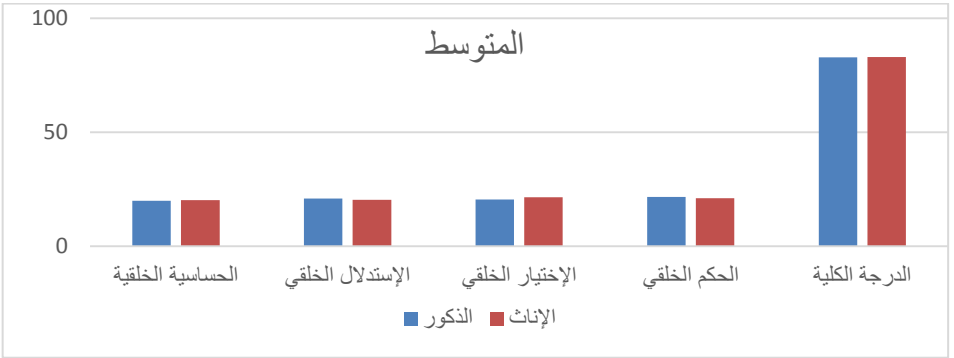
ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الذكور- الإناث) في مهارات التفكير الأخلاقي (الدرجات الفرعية- الكلية) لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي".

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة جدول (٤).

جدول(٤) المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة ت والدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات (الذكور- الإناث) في مهارات التفكير الأخلاقي

مهارات التفكير الأخلاقي	النوع						قيمة"ت"	مستوي الدلالة
	ذكور			إناث				
	ن	م	ع	ن	م	ع		
الحساسية الخلقية	٣٠	١٩,٩٣	٥,١٩	٣٠	٢٠,٢٠	٥,٥٨	٠,١٩٢	٠,٨٤٩
الاستدلال الخلقي	٣٠	٢٠,٨٧	٤,٣٠	٣٠	٢٠,٣٣	٥,٠١	٠,٤٤٢	٠,٦٦٠
الاختيار الخلقي	٣٠	٢٠,٤٣	٤,٧٦	٣٠	٢١,٤٣	٤,٥٦	٠,٨٣١	٠,٤١٠
الحكم الخلقي	٣٠	٢١,٦٣	٤,٩٥	٣٠	٢١,٠٣	٥,١١	٠,٤٦٢	٠,٦٤٦
الدرجة الكلية	٣٠	٨٢,٨٧	١٨,٢٩	٣٠	٨٣,٠٠	١٩,٦٣	٠,٠٢٧	٠,٩٧٨

ويتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الذكور، الإناث) في مهارات التفكير الأخلاقي (الدرجات الفرعية، الكلية) وبهذه النتيجة يتم قبول الفرض كليا ويبين شكل(٢) هذه الفروق بيانيا:



شكل(٢) يوضح التمثيل البياني الفروق بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) في مهارات التفكير الأخلاقي (الدرجات الفرعية، الدرجة الكلية).

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

ونجد أنه قد اتفقت تلك النتيجة مع دراسة (فتيحة بن كتيله، ٢٠١٧) التي أكدت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي التفكير الأخلاقي تعزي لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

واختلفت تلك النتيجة مع دراسة (فاطمة منصور،٢٠١٢) التي أكدت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور، الإناث) في التفكير الأخلاقي، دراسة (شيماء السيد،٢٠١٤)، دراسة (ميسون محمد، ٢٠٠٩) الذين أكدوا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور، الإناث) لصالح الإناث، دراسة (بسماء أدم،٢٠١٧) التي أكدت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور، الإناث) لصالح الذكور.

ويرجع التعارض في تلك النتائج إلى اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية فقد ذكر (عبد السلام عبد الغفار،١٩٩٤) إلى أن نوع العلاقة التي تنشأ بين الوالدين والطفل أو معاملتهما له عامل هام في تشكيل شخصيته ونموه الأخلاقي فهناك فرق بين شخصية طفل نشأ في جو من التدليل والعطف وشخصية طفل أخر نشأ في جو من الصداقة وأخر نشأ في جو من القسوة.

نتائج الفرض الثالث:

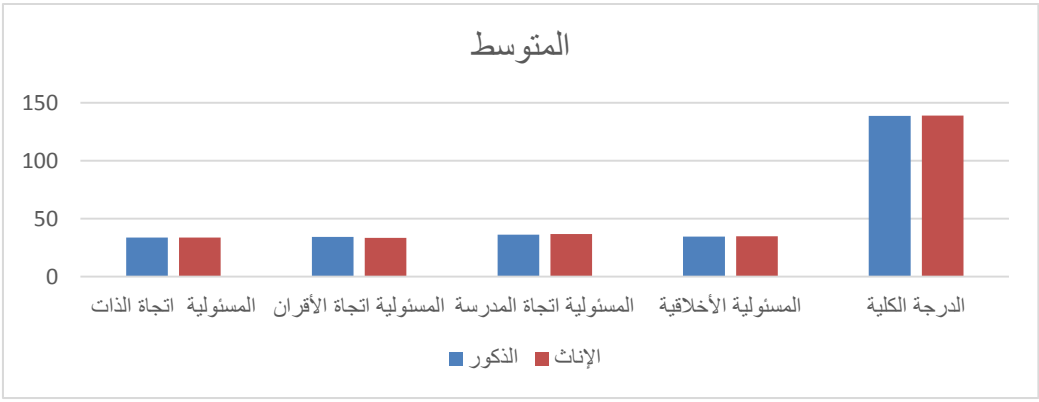
ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الذكور. الإناث) في المسئولية الاجتماعية (الدرجات الفرعية. الدرجة الكلية) لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة جدول (٥)

جدول (٥) المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة "ت" والدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات (الذكور-الإناث) في المسئولية الاجتماعية.

المسئولية الاجتماعية	النـــــــــوع						قيمة"ت"	مستوي الدلالة
	ذكور			إناث				
	ن	م	ع	ن	م	ع		
المسئولية تجاه الذات	٣٠	٣٣,٦٧	٢,٥٤	٣٠	٣٣,٨٣	٢,٤٥	٠,٢٥٩	٠,٧٩٧
المسئولية تجاه الأقران	٣٠	٣٤,٢٣	٣,٢٠	٣٠	٣٣,٤٧	٣,٤٠	٠,٨٩٩	٠,٣٧٢
المسئولية تجاه المدرسة	٣٠	٣٦,٢٣	٤,٣٤	٣٠	٣٦,٩٣	٣,٧٠	٠,٦٧٢	٠,٥٠٥
المسئولية الأخلاقية	٣٠	٣٤,٤٧	٣,٩٩	٣٠	٣٤,٨٠	٣,٢٢	٠,٣٥٦	٠,٧٢٣
الدرجة الكلية	٣٠	١٣٨,٦٠	١٠,١٨	٣٠	١٣٩,٠٧	٩,٢٠	٠,١٨٦	٠,٨٥٣

ويتضح من جدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الذكور، الإناث) في المسئولية الاجتماعية (الدرجات الفرعية ـ الكلية) وبهذه النتيجة يتم قبول الفرض كليا ويبين شكل (٣) هذه الفروق بيانيا.



شكل (٣) يوضح التمثيل البياني الفروق بين متوسطي (الذكور والإناث) في المسئولية الاجتماعية (الدرجات الفرعية، الكلية)

نجد أنه قد اتفقت تلك النتيجة مع دراسة (ندي عبد باقر،٢٠١٧)، (فواز أيوب، محمد خالد المعاني، ٢٠١٧) الذين أكدوا أنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المسئولية الاجتماعية.

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

كما اختلفت تلك النتيجة مع دراسة (ميسون مشرف،٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي المسئولية الاجتماعية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

ويرجع التعارض بين تلك النتائج إلى اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية حيث تعد عملية التنشئة الاجتماعية هي المسئولة عن تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد وعن إدخال ثقافة المجتمع في بناء شخصيته وعن توافقه الاجتماعي وتعلم الأدوار الاجتماعية والقيم والاتجاهات.

وأخيراً من خلال ما تقدم يمكننا القول إن البحث الحالي قد حقق هدفه الرئيس في الكشف عن العلاقة بين مهارات التفكير الأخلاقي (الدرجات الفرعية، الكلية) والمسئولية الاجتماعية (الدرجات الفرعية، الكلية)، وكذلك معرفة الفروق بين المتغيرين حسب النوع (ذكور، إناث) وبالتالي يفتح مجال للباحثين اللاحقين لإكمال مسيرة استكشاف هذا المجال في جوانب أخري وبأساليب مختلفة ومراحل مختلفة.

توصيات البحث:

١- توصي الدراسة الحالية بإعداد، وبناء مقاييس ودراسات عن مهارات التفكير الأخلاقي في مرحلة الطفولة، والمراهقة حيث أن هناك ندره في ذلك.

٢- زيادة الاهتمام بتنمية التفكير الأخلاقي من قبل الأسرة؛ فالآباء والأمهات قدوة لأبنائهم وعليهم المسؤولية الأولى في غرس الأخلاق، والقيم، والمفاهيم الصحيحة، والاتجاهات الصحيحة في نفوس أبنائهم ويمكن تحقيق ذلك عن طريق القصص التي يميل إليها الأطفال، وينجذبون لها بدلًا من النصح المباشر الذي يكون في صورة أوامر، ونواهي فينصرفون عنه، ويكرهون الاستماع إليه.

٣- زيادة الاهتمام بتنمية التفكير الأخلاقي، والأخلاق بصفة عامة من خلال وسائل الإعلام فيجب أن تحتوي البرامج الموجهة للأطفال على مساحة مناسبة يتم فيها تقديم قصص تهدف إلى تنمية التفكير الخلقي، وغرس الفضيلة، والقيم الأساسية: كالتسامح، والصدق، والأمانة، وغيرها من القيم الأخرى.

٤- زيادة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الأخلاقي من قبل الوالدين والمدرسة.

٥- زيادة الاهتمام بتنمية المسئولية الاجتماعية لدي الأطفال منذ الصغر.

الاقتراحات:

١- دراسة العلاقة بين التفكير الأخلاقي، والتفكير الناجح لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- التفكير الأخلاقي، وعلاقته بهوية الأنا، وجودة الحياة.

٣- إجراء دراسة مقارنة حول فعالية التدريب على التفكير الأخلاقي بطريقة مباشرة، والتدريب بطريقة غير مباشرة.

المراجع

ألفريد أدلر (٢٠٠٥). **معنى الحياة**، (ترجمة/ عادل نجيب بشرى)، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

المُنْجِد في اللغة والأعلام (١٩٩٢). بيروت، دار المشرق.

إبراهيم عبد العزيز البعلي(٢٠٠١). فعالية تنظيم محتوي منهج العلوم وفق نظريتي "جانبية الهرمية" و "رايجلوث التوسعية" في التحصيل والتفكير الناقد لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

إبراهيم محمد المغازي (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التفكير الأخلاقي لدي أطفال المرحلة الابتدائية، **مجلة علم النفس**، (١١٤)، ١٣٥-١٦١.

إبراهيم ناصر (٢٠٠٦). **التربية الأخلاقية**، عمان: دار وائل للنشر.

أزهار صلاح عبد الحميد اللحياني (٢٠١١). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية لدي عينة من طالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية.

أفراح احمد نجف المندلاوي(٢٠١١). المسؤولية الاجتماعية لأطفال الرياض الحكومية والأهلية (دراسة مقارنة)، **رسالة ماجستير (منشورة)**، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

بسماء أدم (٢٠١٧). التفكير الأخلاقي وعلاقته بتحمل الغموض وعدم تحمله لدي عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، **مجلة جامعة دمشق**، ٣٣(١)، ١٩٩.٢٣٦.

جان بياجيه (١٩٥٦). الحكم الخلقي عند الأطفال، (ترجمة/ محمد خيري محمد حربي ومحمد ثابت الفندي)، القاهرة: مكتبة مصر.

حسين عبد الفتاح الغامدي(٢٠٠٠). نمو التفكير الأخلاقي لدي عينة من الذكور السعوديين في سن المراهقة والرشد، **حولية كلية تربية**، جامعة قطر(١٦) ، ٦٤٥.٦٨٩.

حميدة إمام مختار (١٩٩٦). المسئولية الاجتماعية لدي طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ١(٤)، ٥٤.٩.

رحاب نبيل عبد المنصف خليفة (٢٠١٦). ممارسة التفكير الأخلاقي من خلال تدريس بعض المشكلات الأخلاقية في مادة الاقتصاد المنزلي ودور ذلك في تشكيل المسؤولية الاجتماعية لدي تلميذات المرحلة الإعدادية، **بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، (١)، ١٢.٤٤.

رشدي أحمد طعميه (١٩٩٩). العولمة ومناهج التعليم العام، **المؤتمر القومي الحادي عشر(العولمة ومناهج التعليم)**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ديسمبر ٢٢-٦١.

رمزية الغريب(١٩٨١). **التقويم والقياس النفسي التربوي**، جامعة الكويت.

سبيكه يوسف عبد الرحمن الخليفي(١٩٨٧). بعض المتغيرات المرتبطة بنمو التفكير الخلقي في المجتمع القطري، **رسالة دكتوراه (غير منشوره)**، كليه التربية، جامعة عين شمس.

سعاد محمد فتحي (٢٠٠٤). **اتجاهات حديثه في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال**، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

سفيان محمد أبو نجيله(٢٠١٦). المناخ الأسري كما يدركه الأبناء وعلاقته بالتفكير الأخلاقي في ضوء نظرية كولبرج لدي طلبة جامعة الأزهر بغزة، **دراسات نفسية**، ٢٥(١)، ١٥١.٩٣.

سهام شوقي محمود(٢٠٠٨). سوء المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المهارات الاجتماعية والحكم الخلقي لدي الأطفال، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

سيد أحمد عثمان (١٩٨٦). **المسئولية والشخصية المسلمة** دراسة نفسية تربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شيماء السيد سعد(٢٠١٤). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدي طلبة جامعة سوهاج، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية الآداب، جامعة سوهاج.

صفوت فرج (١٩٨٩). **القياس النفسي**، ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عادل عبد الله محمد (١٩٩١). **اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الحميد عبد العظيم وإبراهيم الشافعي إبراهيم (٢٠٠٥). التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية لدي طلاب الجامعة من المصريين والسعوديين وعلاقتهما ببعض المتغيرات الشخصية والديموجرافيه، دراسة ثقافيه، **مجلة كلية التربية**، جامعه بنها، ١٥(٦١)، ٤٥-٨٢.

عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٤). **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الفتاح محمد الخواجا (٢٠٠٩). **الإرشاد النفسي التربوي بين النظرية والتطبيق (مسؤوليات وواجبات...دليل الآباء والمرشدين)**، عمان الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع،.

عصام عبد الرازق فتح الباب(٢٠٠٣). تصميم مقياس تنمية المسئولية الاجتماعية لدي جماعات النشاط المدرسي إلا صفية، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية** جامعة حلوان، ٢(١٥)، ٦٩٩.٦٦١.

فاطمة إبراهيم حميدة (١٩٩٠). **التفكير الأخلاقي: دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

فاطمة أمين أحمد (١٩٩٩). استخدام المقابلة المهنية في خدمة الفرد في دراسة الشعور بالمسئولية الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية (دراسة وصفية)، **مجلة كليه أداب**، جامعة حلوان، (٦)، ٢٣٩-٢٧٧.

فاطمة منصور محمود علي(٢٠١٢). علاقة الإسلوب المعرفي بالتفكير الناقد والتفكير الخلقي لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، **رسالة ماجستير (غير منشوره)**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

فتيحة بن كتيلة (٢٠١٧). التفكير الأخلاقي لدي المراهقين المتمرسين بالمرحلة الثانوية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة قاصدي(الجزائر)، (٢٩)، ٢٣٨.٢٢٥.

فواز أيوب المومني ومحمد خالد المعاني (٢٠١٧). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات البيئية لدي طلبة الجامعة الأردنية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٥(٢)، ٨١.١١١.

فوقيه عبد الفتاح (٢٠٠٠). مدى فاعلية تطبيق بعض استراتيجيات تنمية التفكير الأخلاقي لدى أطفال الروضة، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ١٠ (٤٢)، ١٦٧-٢٢٢.

قاسم جميل محمد محمود (٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

كولبرج (١٩٨٤). **اختبار النضج الأخلاقي لتلاميذ وطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية: كراسة تعليمات وإجراءات التصحيح**، (تعريب: إبراهيم قشقوش)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد سامي رباح العجلة(٢٠١٢). المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالصراع النفسي وتوكيد الذات لدي أرامل شهداء حرب الفرقان في محافظات غزة، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية . غزة.

محمد عثمان نجاتي (٢٠٠٢). **الحديث النبوي وعلم النفس**، بيروت: دار الشروق.

ميساء محمد مصطفي (٢٠٠٧). فعالية استراتيجية مقترحة لتنمية بعض مهارات التفكير الأخلاقي من خلال مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة بنها.

ميسون محمد مشرف(٢٠٠٩). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدي طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

ندي عبد باقر(٢٠١٢). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدي أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، **مجلة كلية التربية الأساسية**، (٧٣)، ٥٣٧.٥٦٧.

هدي عبد الرازق محمد جنديل(٢٠١٤). التفرد وعلاقته بالتفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدي المرشدات التربويات، **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية التربية، الجامعة المستنصرية بغداد.

يوسف موسي مقدادي(٢٠١٥). التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدي طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، الأردن، ١١(٣)، ٢٦٩.٢٨٤.

المراجع الأجنبية

Bebeau, m. j. (2001). *Influencing the moral dimensions of professional practice: implications for teaching and assessing for research integrity*. In office of research integrity (ed.), promoting research integrity(ed), promoting research integrity in communication sciences and disorders and related disciplines. Office of research integrity: u's department of health and human services, pp 179 – 187. Retrieved 22 February, 2017, from http://ori.dhhs.gov/conferences/pastconfshtml

Fasko,D.,jr.(1994). Critical thinking and moral reasoning: can you have one without the other. *Paper presented at the annual meeting of the midsouth educational research association*,Nashville,TN,17p.,retrieved 10 June, 2019, from Eric date base reproduction edrs ,No.ED391782.

Grief,eb(1981). *fathers children and moral development* ,vo 142 ,no6-

Hsieh,d.m. (1997) . Between instinct and habit .st – Louis: Washington university press. Retrieved 23 April, 2017, from http://www.dianahsieh.com/undergrod/index.html

Kohlberg, I.(1981). *Essays on moral development*,vol1,sanfrancisco : Harper 8row.

Narvez, d. (2001). The community voices and character education project. *American educational research association annual meeting. Seattle*.

College of arts and letters: university of wore dame. Minnesota. Retrieved 12 April 2017, from http://www.nd.ed/dnarvaez/aera

Pigat,J. (1956).*The Child Conception of Space*, www.norton,newyork.com

Santrock,j.w. (1998). *child the development* eight edition, dalasi, university of Texas .

Velasquez , m. , Andre , c. , shanks , t. , s. j.& Meyer , m. j. (1996) . Thinking ethically: framework for moral decision-making. *Issues in ethics*, 7 (1). Retrieved 11 march, 2017 from http://www.scu.edu/ethics

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)