الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامـعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2025

التفكير الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه

ـدراسة ميدانية لمستشاري التوجيه بمقاطعتي المسيلةـبوسعادةـ

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علم النفس

تخصص: ارشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين:

- زيان فريدة
- مجناح سمية

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

د. علوطي عاشور	جامعة المسيلة	رئيسا
أ.د مام عواطف	أستاذ التعليم العالي جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
د طالبي الصادة	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025/2024

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامـعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2025

التفكير الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه

ـدراسة ميدانية لمستشاري التوجيه بمقاطعتي المسيلةـبوسعادةـ

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علم النفس

تخصص: ارشاد وتوجيه

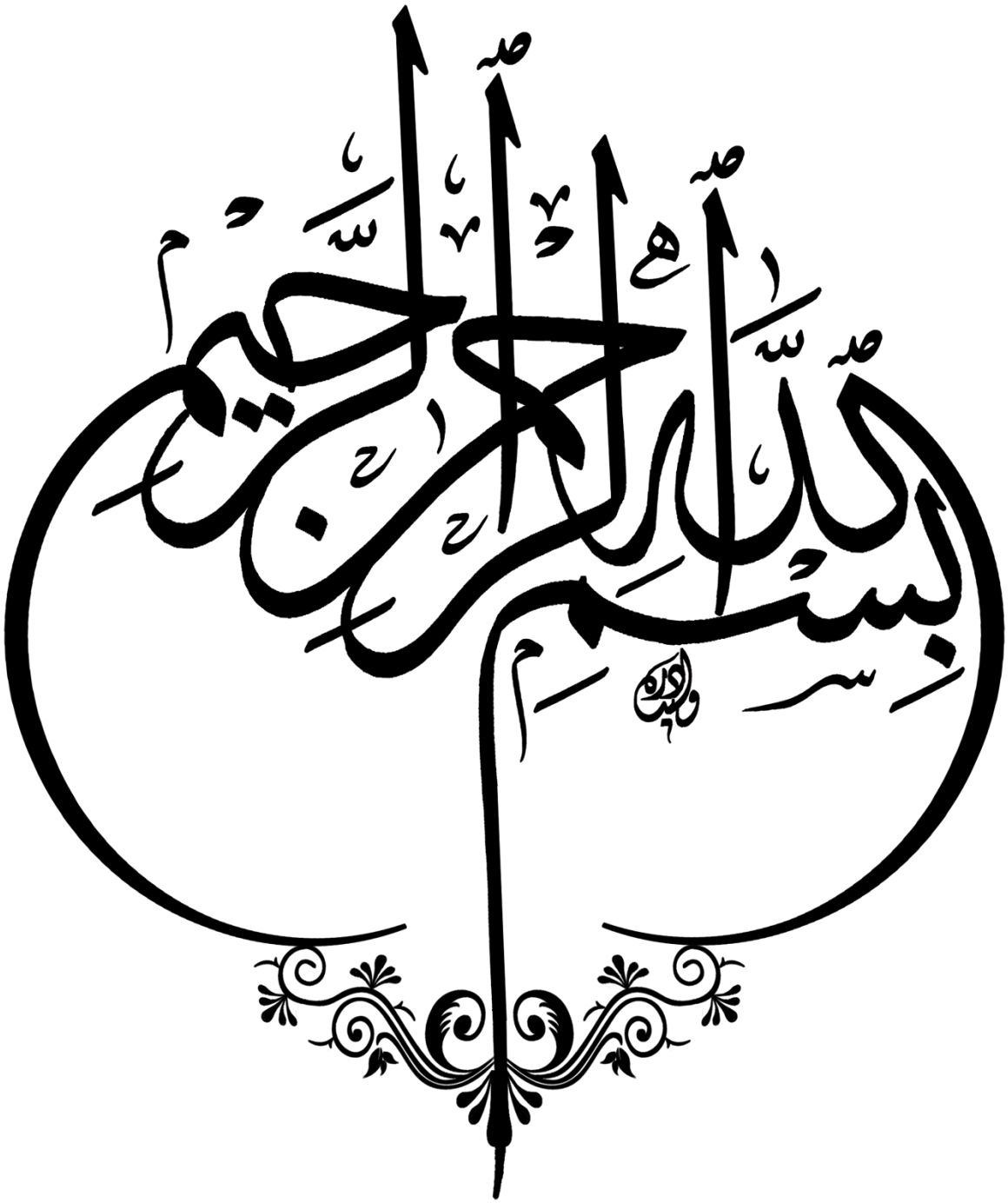
إعداد الطالبتين:

- زيان فريدة
- مجناح سمية

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

د. علوطي عاشور	جامعة المسيلة	رئيسا
أ.د مام عواطف	أستاذ التعليم العالي جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
د طالبي الصادة	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025/2024


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبفضله وكرمه تُنال الغايات، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

كما نتوجه بجزيل الامتنان والعرفان إلى أستاذتي المشرفة الفاضلة مام عواطف، لما قدّمته لنا من توجيه سديد، وملاحظات بنّاءة، وتشجيع مستمر، فلها منا كل التقدير والاحترام.

ولا يفوتنا أن نعبّر عن شكرنا الخالص لأساتذة قسم علم النفس. كما أخصّ بالشكر لكل من قدّم لنا يد العون، سواء من قريب أو بعيد، وشاركنا هذه الرحلة العلمية بدعمه، ونصحه، وتشجيعه، فلكم مني جميعًا جزيل الشكر وخالص الدعاء.

إهداء

"رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي ، وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي ، وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي ، يَفْقَهُوا قَوْلِي "

...الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، الحمد لله الذي بنوره اهتديت، وبعفوه ثبتّ، وبكرمه بلغت هذه اللحظة

إلى من رفع أكفّه إلى السماء دون كلل، إلى أبي الحبيب، سندي ومصدر قوتي ، الذي زرع في قلبي الصبر والثبات، وغرس في كل ما هو جميل، لقد كنت من احتميت به، والظل الذي يرافقني في صمت، فلك مني كل الدعاء والحب والوفاء.

وإلى أمي يا نبع الحنان ، يا زهرة العمر التي لا تذبل، أهديكِ كل نبض في قلبي ، وكل حرف في هذه الصفحات، فأنتِ الدعاء الذي لا يخيب، واليد التي امتدت بالدعاء حين عجزت كل الحروف، أنتِ حكاية الإنجاز الأجمل، بل أنتِ الإنجاز كله.

إلى إخوتي الذين كانوا جدارًا أسند عليه ضعفي ، وإلى أختي التي كانت لي وطنًا ، لقد كنتم النور الذي يضيء أيامي حين يثقلها التعب، والحافز الذي يدفعني للمضيّ حين تتكسر الخطى ، لكم كل الامتنان ، أنتم لستُم مجرد عائلة، أنتم أمان الله في الأرض.

..إلى صغار العائلة، زهور الدار وضحكات الروح، أنتم بساطة الحياة في أبهى معانيها ، أنتم السبب في أن أبتسم وسط كل الضغوط

إلى رفيق الدرب زوجي ، وجودك جواري لم يكن مجرد دعم، بل كان نعمة وفضلًا

إلى صديقاتي ، رفيقات دربي والضحكة الصافية رغم ضغوط الأيام، منكنّ تعلمت أن للروح إخوة لا يجمعهم دم بل المحبة الخالصة.

وإلى أهلي جميعًا كلّ من له في قلبي موطئ دعاء ، من ساند ، وسأل، ودعا ، وابتسم حين سمع عن نجاحي ، أنتم الامتداد الطيب لكل لحظة صبر، ولكم كل الامتنان والعرفان.

وإلى أستاذي المشرف صيد . . من مدّ لي يده علمًا ، ووقته توجيهًا ، وصبره دعمًا ، لك مني كل التقدير والاحترام.

وأخيرًا ، إلى كل من حمل حلمًا صغيرًا في قلبه، وواجه به أمواج الحياة العاتية، إلى أولئك الذين حاربوا بصمت، ونجحوا في صمت، إليكم أهدي هذا العمل.

إهداء

"رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي، وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي، وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي، يَفْقَهُوا قَوْلِي"

...الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، الحمد لله الذي بنوره اهتديت، وبعفوه ثبتّ، وبكرمه بلغت هذه اللحظة

إلى من رفع أكفّه إلى السماء دون كلل، إلى أبي الحبيب، سندي ومصدر قوتي، الذي زرع في قلبي الصبر والثبات، وغرس في كل ما هو جميل، لقد كنت من احتميت به، والظل الذي يرافقني في صمت، فلك مني كل الدعاء والحب والوفاء.

وإلى أمي يا نبع الحنان، يا زهرة العمر التي لا تذبل، أهديكِ كل نبض في قلبي، وكل حرف في هذه الصفحات، فأنتِ الدعاء الذي لا يخيب، واليد التي امتدت بالدعاء حين عجزت كل الحروف، أنتِ حكاية الإنجاز الأجمل، بل أنتِ الإنجاز كله.

إلى إخوتي الذين كانوا جدارًا أسند عليه ضعفي، وإلى أختي التي كانت لي وطنًا، لقد كنتم النور الذي يضيء أيامي حين يثقلها التعب، والحافز الذي يدفعني للمضيّ حين تتكسر الخطى، لكم كل الامتنان، أنتم لستُم مجرد عائلة، أنتم أمان الله في الأرض.

إلى صغار العائلة، زهور الدار وضحكات الروح، أنتم بساطة الحياة في أبهى معانيها، أنتم السبب في أن أبتسم وسط كل الضغوط..

إلى رفيق الدرب زوجي، وجودك جواري لم يكن مجرد دعم، بل كان نعمة وفضلًا.

إلى صديقاتي، رفيقات دربي والضحكة الصافية رغم ضغوط الأيام، منكنّ تعلمت أن للروح إخوة لا يجمعهم دم بل المحبة الخالصة.

وإلى أهلي جميعًا كلّ من له في قلبي موطئ دعاء، من ساند، وسأل، ودعا، وابتسم حين سمع عن نجاحي، أنتم الامتداد الطيب لكل لحظة صبر، ولكم كل الامتنان والعرفان.

وإلى أستاذي المشرف صيد . . من مدّ لي يده علمًا، ووقته توجيهًا، وصبره دعمًا، لك مني كل التقدير والاحترام.

وأخيرًا، إلى كل من حمل حلمًا صغيرًا في قلبه، وواجه به أمواج الحياة العاتية، إلى أولئك الذين حاربوا بصمت، ونجحوا في صمت، إليكم أهدي هذا العمل.

مقدمة

مقدمة:

تعد البيئة المدرسية فضاءً تربويًا حيويًا يسهم في تشكيل شخصية المتعلم وصقل مهاراته، من خلال برامج موجهة تراعي الفروق الفردية والميولات والقدرات، ويُسند هذا الدور إلى مستشار التوجيه، الذي يُعد فاعلًا أساسيًا ضمن الطاقم التربوي، من خلال إشرافه على تنفيذ استراتيجيات التوجيه المدرسي والمهني، بما يتماشى مع التوجهات التنظيمية التي تسطرها الجهات الوصية.

لا يقتصر دور المستشار على الجانب الإداري أو التخطيطي، بل يتعداه إلى المرافقة النفسية والبيداغوجية، سواء للتلاميذ أو للأولياء، بهدف مدّ جسور التواصل داخل الوسط المدرسي، وتوفير المعلومات اللازمة التي تساعد على اتخاذ قرارات دراسية ومهنية ملائمة، غير أن هذا الدور يواجه عدة عراقيل، منها ما هو مؤسسي أو ناتج عن ضعف التنسيق، ومنها ما يعود إلى الضغط النفسي والمهني الواقع على كاهل المستشار ذاته.

إن التوجيه والإرشاد لا يُعدان فقط أدوات مساعدة للمتعلمين، بل هما عملية متكاملة تستهدف النمو السليم للتلميذ على المستويات المعرفية والاجتماعية والنفسية، لا سيما في المراحل الحساسة كالمرحلة الثانوية، حيث يشتد القلق وتتصاعد التحديات المرتبطة بالاختيارات المصيرية.

يكتسب الأداء المهني لمستشار التوجيه أهمية بالغة في البيئة المدرسية، كونه المعيار الذي يُقاس به مدى تحقيق الأهداف التربوية، ومدى مساهمة المستشار في دعم المتعلمين وتيسير اندماجهم في محيطهم الدراسي والاجتماعي، العملية الإرشادية تسعى إلى تحقيق تكامل الشخصية، بما في ذلك الجانب الأخلاقي الذي يُعد أحد المرتكزات الأساسية في البيئة المدرسية، هذا الجانب الأخلاقي يدعم التوازن الشخصي والاجتماعي، ويساهم في تعزيز القيم التي تحكم العلاقات الإنسانية في المجتمع، وهو ما أكدت عليه الدراسات النفسية.

وعليه كان موضوع الدراسة الراهنة التفكير الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه، حيث تم التطرق في هذه الدراسة إلى مجموعة من العناصر تم تقسيمها على الجانبين: الجانب النظري والجانب الميداني.

أما الجانب النظري، جاءت كالاتي:

- **الفصل الأول:** تحت عنوان الإطار العام للدراسة، واحتوى على إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهميتها وأهدافها، وحددت المفاهيم الأساسية للدراسة، وفي الختام أدرجت الدراسات السابقة والخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة.

أما الجانب الميداني، فقد احتوى على فصلين تمحورا حول الآتي:

- **الفصل الثاني:** تحت عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية تناولنا فيه الدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثالث: تحت عنوان عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، إذ جاء فيه تفسير النتائج وخلاصة عامة لنتائج الدراسة لتتبعها الاقتراحات

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- تحديد الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد مفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة

7- الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

يُعد الوسط المدرسي من أبرز البيئات التي تُقدَّم فيها خدمات تكوين الفرد وتوجيهه وإرشاده، مع مراعاة ميوله وقدراته في مختلف المجالات التعليمية والمهنية، ويتولى هذه المهمة شخص مختص في مجال التوجيه والإرشاد، يُقدّم خدماته بشكل منظم ومدروس، ويُعتبر هذا المختص أحد الموارد البشرية في قطاع التربية والتعليم، حيث يشرف على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي الذي تضعه مديرية التقويم، وقد عرّفه "موريس روكلان" باعتباره المسؤول الأول عن تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني، كونه مختصًا في المجال، ويُعد الأقدر والأكفأ في جمع المعلومات المتعلقة بالتلميذ المستهدف بالتوجيه واستغلالها، بالاعتماد على مبادئ وتقنيات علم النفس. (التويجيري، 1988، ص، 142).

كما يساهم في مساعدة الأولياء والمتعلمين، وخاصة التربويين داخل المؤسسة التعليمية، من خلال نقل المعلومات المتوفرة لديه، بما يُمكِّن من بناء شبكة تواصل يُمكن للتلاميذ الرجوع إليها في مختلف الأوقات والظروف. (الدليل المنهجي في الإعلام المصري، 2000، ص 13).

ومن خلال قيامه بمهام محددة، مثل توعية المجتمع المدرسي بأهداف التوجيه والإرشاد وخططه التربوية الفاعلة داخل المدرسة، وبناء علاقات مهنية مع مسؤولي المؤسسة وأولياء الأمور والأساتذة والتلاميذ، إلى جانب إعداد الخطط السنوية لبرامج التوجيه والإرشاد وفق التعليمات التنظيمية والقوانين المشتركة، وتقديم خدمات متعددة في مجالات مختلفة تخص التلاميذ، يواجه مستشار التوجيه في الواقع التربوي العديد من المعيقات والعراقيل التي قد تؤثر على أدائه، وتشير الى كل ما يعترض سبيل تحقيق هدف معين ويتطلب تجاوزه بذل مجهودات عقلية وبدنية إضافية. (عطية، 1999، ص 12).

وبذلك فإن كل ما يعيق العملية التوجيهية والإرشادية، وفقًا لما يحدده التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من صعوبات وعراقيل، سواء كانت إدارية أو قانونية، قد تكون ناتجة عن مدراء أو أساتذة

أو ضغوطات يتحمّلها المستشار، أو قد تنبع من المستشار نفسه، تُعد عوامل أعاقت تطور الإرشاد ومنعته من إبراز أهميته الحقيقية داخل المؤسسات التربوية، ونظرًا لهذه التحديات التي عرفها هذا المجال، تم العمل على إعداد مستشارين قادرين على أداء المهام الإرشادية، من خلال تبنّي خطط متعددة تهدف إلى تأهيلهم تأهيلاً مهنيًا، علميًا وعمليًا مناسبًا. (الشيهري، 1991، ص 11)

الأمر الذي يجعل من عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عملية معقدة، تؤثر بشكل مباشر على وظيفة المستشار وأدائه المهني. ويُعد هذا الأداء العملية التي يُدرك من خلالها المستشار مهامه وقدراته، والخصائص الضرورية للقيام بوظيفته بنجاح، إلى جانب التعرف على النتائج العملية المترتبة عن الأنشطة والإنجازات، أو ما يقوم به الأفراد من مهام داخل المؤسسة. ويُقصد بالأداء المهني تلك المخرجات والأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها من خلال جهود العاملين فيها.

مما سبق يتضح أن عملية التوجيه والإرشاد تُعد من المهام الأساسية للرشد التربوي، إذ تهدف إلى مساعدة التلميذ على فهم استعداداته واستثمارها في معالجة المشكلات الدراسية التي يواجهها، فضلاً عن دعمه في تجاوز الصعوبات من أجل إنجاح العملية الإرشادية، ويضطلع المرشد بدور محوري في تحقيق أهداف الإرشاد وأهداف المسترشد، من خلال إبراز طموحاته وتطلعاته وآماله، ودراسة مسيرته التعليمية عبر مختلف الأطوار، خاصة في مرحلة البكالوريا التي تتزامن مع ضغوطات نفسية تؤثر سلبًا على شخصية التلميذ، ويسعى المرشد إلى مساعدته في تحقيق أقصى درجات النمو السوي في مختلف جوانب شخصيته، والوصول إلى المستوى الذي تؤهله له قدراته وإمكاناته من أجل تحقيق التوافق النفسي.

هذا ما أكدته" دراسة الحلبوسي (2001) على ان الإرشاد يلعب دورا مهما في زيادة قدرة الطالب على التكيف والنجاح وتجنب العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة من خلال دراستهم عماني كميليا بشير" (أسيا، 2022، ص08).

ويشير تايو (twiwoo،1998) " إلى أن الإرشاد جزء من التعليم لأنه يحدث داخل المدرسة ويلعب دورا مهما في تنمية الإمكانات القصوى لدى الطلاب وفي إنتاج العقل السليم وإعداد أفراد منسجمين في مجتمع، ويمكن أن يساعد أفراد المجتمع للاندماج والتوافق الحسن مع متغيرات الحياة المستقلة.

يمثل الجانب الأخلاقي جانباً هاماً في بنية الشخصية، ويختص هذا الجانب بالقيم والمثل والعادات والمعايير، ويساعد في الوصول إلى حالة السواء للفرد، وتعني السوية مدى اتساق السلوك مع المعايير الأخلاقية في المجتمع وقواعد السلوك السائدة فيه إلا أن هذا الجانب لم ينل نفس القدر من الاهتمام الذي تناله الجوانب الأخرى من الشخصية إلا حديثاً عام 1932 من خلال نظرية بياجيه في النمو الأخلاقي، ثم تلاه كولبرج 1964. (محمد عادل، 1991، ص56)

ويعتبر النقص في الجانب الأخلاقي مسئولاً إلى حد كبير عما نعانيه اليوم من مشكلات، ولا نكون مبالغين إذا قلنا إن كثيراً من مشكلات مجتمعنا الراهنة هي مشكلات أخلاقية في صميمها، فمظاهر الإهمال والتسيب والفساد والاستغلال وانحرافات الشباب، إنما هي جميعاً تعبر عن أزمة أخلاقية وعن قصور في النمو الأخلاقي.

ويخضع الجانب الأخلاقي في بنية الشخصية لعملية نمو، شأنه في ذلك شأن الجوانب الأخرى للشخصية، وهذه العملية قوامها تشرب الطفل للنظام الأخلاقي للجماعة التي ينشأ فيها، ويضم النمو الأخلاقي ثلاث جوانب هي المشاعر والحكم والسلوك، إلا أن كلاً من بياجيه وكولبرج اهتما بالتفكير الأخلاقي في عملية النمو الأخلاقي. وتعد أعمال كولبرج Kohlberg في دراسة النمو الأخلاقي بداية الدراسة الجادة والمتميزة له، كما أنها بمثابة تطوير للمفاهيم الأساسية التي قدمها جان بياجيه حول النمو الأخلاقي. (محمد عادل، 1991، ص57)

ويرى كولبرج أن النمو الأخلاقي في جوهره هو عملية أخذ دور تتميز بوجود بناء منطقي جديد في كل مرحلة من المراحل الستة التي يتألف منها، ويتفق معه سيلمان Selman الذي يرى أن تطور النمو الأخلاقي للفرد يتم من خلال قدرته على أن يضع نفسه في مكان شخص آخر، وأن ينظر إلى الأمور المختلفة بعيني هذا الشخص الآخر، وأن يدرك التبادلية في وجهات النظر،

حيث يصبح بإمكانه أن يدرك النية أو القصد في السلوك الذي يأتي به هذا الشخص، ومن هذا المنطلق يعتبر النمو العقلي وأخذ الدور شرطان ضروريان لحدوث النمو الأخلاقي، إلا أنهما غير كافيين لذلك، نظراً لتداخل جوانب الشخصية وتأثرها ببعضها البعض. وفي هذا الشأن يقول الدكتور الكسيس كاريل Alexis Karl " يتساوى النمو العقلي والنمو الخلقي من حيث ضرورتهما للبشر. (هون، 2017، ص 223)

تحتل مسألة التفكير في علم النفس ، وفي علوم أخرى ، وفي الحياة بشكل عام مكانة رئيسة، لأن مهمة التفكير تكمن في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة التي يواجهها الإنسان في الطبيعة والمجتمع ، ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقياً وأشدها تعقيداً وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء ، والظواهر والمواقف والإحاطة بها مما يمكنه من معالجة المعلومات ، وإنتاج وإعادة إنتاج معارف ومعلومات جديدة، في المقابل يعتبر التفكير الأخلاقي من مراتب التفكير العليا لأن الإنسان يتميز به عن المخلوقات الأخرى.

والتفكير الأخلاقي كما يعرفه (السبيعي) هو جملة من القواعد والأوامر العملية التي يتصف بها السلوك الطيب أو الخيّر "، ويكون السلوك طيباً حينما يلقى الترحيب والإقبال من معظم الناس، فالصدق طيب والبشاشة طيبة والتعاون على الخير طيب، لأن هذه الأفعال تلقى كلها قبول الناس وتؤدي إلى حسن تفاهمهم وتآزرهم، وتعمل على ارتقاء العلاقات الاجتماعية وتلاحم الأفراد في المجتمع (السبيعي، 2002، 5)

ويمثل الجانب الأخلاقي جانباً هاماً في بنية الشخصية التي يجب على كل مسلم أن يتحلى به، وأن يجعله صفة لازمة له على الدوام، والإسلام دين الأخلاق الحميدة، دعا إليها، وحرص على تربية نفوس المسلمين عليها، وقد مدح الله –تعالى– نبيه، فقال تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عظيم) (سورة القلم، آية 4).

كما جعل الله تعالى الأخلاق الفاضلة سبباً للوصول إلى درجات الجنة العالية، يقول الله تعالى: ﴿وَسَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ، الَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاء وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (سورة آل عمران، آية 133-134).

كما حدد رسول الإسلام الغاية الأولى من بعثته، والمنهاج المبين في دعوته بقوله: إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق الألباني: (92)، فكأن الرسالة التي خطت مجراه في تاريخ الحياة، وبذل صاحبها جهداً كبيراً في مد شعاعها وجمع الناس حولها، لا تنشد أكثر من تدعيم فضائلهم، وإنارة آفاق الكمال أمام أعينهم، حتى يسعوا إليهم على بصيرة. (الغزالي، 1978، 8).

وإن علم النفس هو العلم الذي يدرس السلوك الإنساني، وعلم الأخلاق هو العلم الذي يحكم على هذا السلوك بالصواب أو الخطأ، فالأخلاق هي علم قواعد السلوك، وهي مكتسبة متعلمة، حيث أن تعرض الطفل طوال سنواته الأولى لمتغيرات التنشئة الاجتماعية من ثواب وعقاب وملاحظة وتقليد، يترتب عليه بلا شك أن يكتسب الطفل قيم واتجاهات الوالدين ومعاييرهم السلوكية، وباختصار يتعلم الأطفال في هذه الفترة الصواب والخطأ ويطبقون هذه الأخلاق على سلوكهم الخاص (العواملة، 2003، 175)

ويمثل نمو التفكير الأخلاقي جانباً من أهم جوانب النمو الإنساني المؤثرة على طبيعة السلوك الاجتماعي للفرد، حيث يرتبط التفكير الأخلاقي المعياري بطبيعة التفسيرات العقلية لما هو مقبول أو مرفوضاً اجتماعياً (الغامدي، 2001، 21).

لذا يعد نمو التفكير الأخلاقي معياراً للحكم على سلوك الفرد، وعلى ما يؤمن به من قيم وتقاليد اجتماعية، كما أن هذا النمو يعد نتاجاً لهذه القيم والمعتقدات لأنه الأساس لكل سلوك سليم وقويم، وهذا النمو يتشكل من تفاعل كل المؤسسات المعنية بالتنشئة الاجتماعية والتي تزود الفرد بالقيم والمعايير الاجتماعية (مشرف، 2009، 60)

ومع التطور التكنولوجي الهائل الذي يشهده هذا العصر، وانفتاح الثقافات بشكل غير مسبوق، انعكس ذلك على حياة الإنسان بشكل عام، وفي مجال العمل بشكل خاص، حيث ظهرت مهن جديدة، لا سيما المهن ذات الطابع الإنساني والتعاوني كالتعليم، والإرشاد النفسي والعلاج، كما ظهرت بعض المعوقات والضغوط المختلفة التي تحول دون قيام الموظف بدوره المطلوب بشكل فاعل، الأمر الذي يشعره بالعجز وعدم القدرة على أداء العمل بالمستوى الذي يتوقعه هو، أو يتوقعه الآخرون (الطواب وآخرون، 1999، 169).

لذا يحاول كل إنسان جاهداً في سلوكه أن يحقق أكبر قدر من التوافق يمكنه تحقيقه، مع مراعاة الظروف الاجتماعية والمادية التي تحيط به، ويمكن وصف عملية التوافق كسلسلة من الخطوات تبدأ عندما يشعر الفرد بحاجة ما وتنتهي عندما تشبع هذه الحاجة، تتخللها محاولات للوصول للإشباع (طه، 1980، 33).

ونظراً لأهمية التفكير الأخلاقي عامة ولزومه عند المرشدين التربويين، ولأهميته المهنية في مجال الإرشاد خاصة في عصرنا المتغير، وباعتبار أن الباحث نفسه مرشداً شعر بأهمية وجدوى الموضوع، واستنهاضاً بدافعية الباحث تواصل في جمع المعلومات المرتبطة به وبالمتغيرات التي تتقاطع معه، وكيف يسهم التفكير في زيادة أو نقصان التوافق وخاصة في مجال مهنة الإرشاد.

يواجه مستشار التوجيه المدرسي تحديات متنوعة تشمل صعوبات التعلم، العنف المدرسي، المشكلات الأسرية، اضطرابات القلق والاكتئاب، بالإضافة إلى صراعات العلاقات بين الطلاب والمعلمين، تتفاوت هذه المشكلات في حدتها وتأثيرها على العملية التعليمية. (قطيط، 2018، ص 45)

تتنوع مصادر التحديات التي تواجه مستشار التوجيه بين عوامل داخلية وخارجية. تشمل العوامل الداخلية صعوبات التعلم الفردية، اضطرابات السلوك، وقصور المهارات الاجتماعية لدى الطلاب (الخطيب، 2021، ص 63)، أما العوامل الخارجية فتشمل المشكلات الأسرية كالطلاق

والإهمال، وتأثيرات البيئة المجتمعية السلبية، بالإضافة إلى ضغوط المنظومة التعليمية نفسها تتفاعل هذه العوامل معاً لتشكل تحديات معقدة تتطلب تدخلاً متكاملاً. (الغامدي، 2020، ص 117).

يعتمد المستشار الناجح على مجموعة من الاستراتيجيات العلمية المنظمة. أولاً، يطبق منهجية حل المشكلات عبر تحديدها بدقة ثم تحليل أسبابها الجذرية (الناصر، 2019، ص 89)، ثانياً يعتمد على أساليب الإرشاد الفردي والجماعي لتنمية المهارات الشخصية للطلاب، ثالثاً يبني شراكات فاعلة مع الأسرة والهيئة التعليمية لضمان تدخل متكامل (الزهراني، 2022، ص 145)، أخيراً يحرص على التقييم المستمر للبرامج الإرشادية لقياس فاعليتها وإجراء التعديلات اللازمة.

تُعد مهارة حل المشكلات من المهارات العقلية المركبة التي تهدف إلى مساعدة الفرد في تجاوز العقبات وتحقيق التوافق النفسي، وقد أصبحت من الركائز الأساسية في مجال الإرشاد النفسي. يُعرف أسلوب حل المشكلات على أنه عملية معرفية وسلوكية تتطلب توظيف الخبرات السابقة والمهارات المكتسبة بهدف التوصل إلى حلول فعالة للمواقف المعقدة أو غير المألوفة التي تعترض الفرد (الزغلول &الزغلول، 2000، ص 268)، وتكمن أهمية هذه المهارة في كونها تُنمي التفكير الإبداعي والتحليلي، وتُكسب الفرد الثقة بالنفس والدافعية الذاتية، كما تساعده في مواجهة التوتر وتحقيق التوازن النفسي والمعرفي (زواوي، 1993، ص 31)؛(Lazarus & Folkman، 1988، ص 466)

تتمثل خطوات تطبيق هذه المهارة، وفق ما عرضه Dewey و Mahoneyوغيرهم من الباحثين، في: إدراك وجود مشكلة، جمع المعلومات، توليد الفرضيات، اختيار البدائل، اتخاذ القرار، تنفيذ الحل، وأخيرًا تقييم نتائجه (عريبات، 2005، ص 251)؛ (شواشرة، 2004، ص 11). ويؤكد الباحثون على ضرورة التدرج المنهجي في هذه الخطوات لتفادي الوقوع في أخطاء التفكير أو تثبيت الحلول النمطية (أوسيبل &كلاسمير، 1974، ص 207)

وتساعد هذه المهارة المستشار النفسي على مساعدة المسترشد في بناء استراتيجيات وجدانية ومعرفية مناسبة لمواجهة مشكلاته الحياتية اليومية، وبالتالي تطوير قدرته على التكيف والابتكار (Nezu، 1986، ص 280) ومن نتائج البحوث الميدانية أن تدريب الأفراد، خصوصًا التلاميذ، على هذه المهارة يسهم في تقليل صعوبات التعلم والتوترات النفسية، ويعزز الأداء الدراسي والتكيف المدرسي (Heppner et al., 1983، ص 36)؛ (Miller & Serafica، 1999، ص 37)

تُعد العلاقة بين التفكير الأخلاقي وحل المشكلات علاقة تكاملية، حيث يشكّل التفكير الأخلاقي أحد الأطر المرجعية التي تُوجه الفرد أثناء تعامله مع المشكلات، خصوصًا في المواقف التي تنطوي على أبعاد أخلاقية أو اجتماعية، فالتفكير الأخلاقي يُمكّن الفرد من التمييز بين الخيارات الصحيحة والخاطئة أخلاقيًا، مما يُساعده في اختيار الحلول التي لا تحقق فقط الفعالية والنجاح العملي، بل تراعي أيضًا القيم الإنسانية والمعايير الأخلاقية، ومن جهة أخرى، فإن مهارة حل المشكلات تُعزز التفكير المنطقي والتحليلي الذي يُعد قاعدة ضرورية لاتخاذ قرارات أخلاقية متزنة، حيث يمر الفرد بخطوات تبدأ بفهم الموقف وتحليل الخيارات وتوقّع النتائج، وهو ما يتطلب مستوى معينًا من الوعي الأخلاقي لضمان أن تكون الحلول المطروحة عادلة ومسؤولة. بذلك، يتداخل التفكير الأخلاقي وحل المشكلات في إنتاج قرارات رشيدة تعكس التوازن بين العقل والمنظومة القيمية، وتسهم في بناء شخصية متكاملة قادرة على مواجهة المواقف الحياتية بحكمة ونزاهة.

تُقاس كفاءة مستشار التوجيه بمدى إتقانه لمهارة حل المشكلات، إذ تمكّنه من التعامل بفعالية مع ما يواجهه خلال تواصله مع التلاميذ، ما يساعد على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لديهم، ويُعزز استقلاليتهم، ويُساهم في تهيئة بيئة مدرسية مناسبة تُحسن من الأداء التربوي للتلاميذ وللعاملين في المجال التربوي.

ومن خلال ما سبق يمكننا طرح إشكالية دراستنا المتمثلة في:

- **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي؟**

وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة الفرعية تتمثل في:

- **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعبير عن الانفعالات ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي؟**
- **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاهتمام بالآخرين ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي؟**
- **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلوكيات الحساسية ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي؟**

2- فرضيات الدراسة:

- **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعبير عن الانفعالات ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي**
- **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاهتمام بالآخرين ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي**
- **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلوكيات الحساسية ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي**

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية دراسة موضوع التفكير الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الدور المحوري الذي يلعبه المستشار في توجيه الطلاب نحو قرارات سليمة تتوافق مع القيم الأخلاقية والمبادئ التربوية، فالتفكير الأخلاقي يمكن المستشار من تقييم المواقف واتخاذ قرارات تعكس العدالة والمسؤولية، مما يسهم في تعزيز بيئة تربوية صحية ومتوازنة.

كما أن مهارة حل المشكلات تعتبر من المهارات الأساسية التي يحتاجها المستشار لمساعدة الطلاب في مواجهة التحديات الدراسية، السلوكية، والمهنية، فالمستشار الذي يمتلك تفكيرًا أخلاقيًا متوازنًا يكون قادرًا على استخدام مهاراته في حل المشكلات بطريقة عادلة وفعالة.

تساعد هذه الدراسة في فهم العلاقة بين التفكير الأخلاقي وحل المشكلات، مما يمكن المستشارين من تطوير برامج إرشادية فعالة تستهدف دعم قدرة التلاميذ على التفكير النقدي واتخاذ القرارات المناسبة في مختلف المواقف الحياتية، وبالتالي فإن هذه الدراسة تسهم في تحسين جودة الإرشاد التربوي وتدعيم دوره في بناء جيل قادر على مواجهة صعوبات الحياة بوعي ومسؤولية.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

- التعرف على العلاقة بين التعبير عن الانفعالات ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي.
- التعرف على العلاقة بين الاهتمام بالآخرين ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي.
- التعرف على العلاقة بين سلوكيات الحساسية ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي.

5- تحديد المصطلحات:

5-1- التفكير الأخلاقي:

نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الخلقي للأشياء والأحداث، وهو يسبق كل فعل أو سلوك خلقي، فالتفكير الأخلاقي ليس مجرد تطبيق وتنفيذ لنظام أو قانون سائد، بل تعقل كامن وراء الاختيار بين الصواب أو الخطأ، يتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى الحكم، والوقوف على مبررات هذا الاختيار. (إيهاب السيد إسماعيل وآخرون، 2021، ص5)

إجرائيا: مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد العينة من خلال تطبيق مقياس السمات الشخصية إعداد محمد حمود محمد عايش، أ.د الرضي جادين الامام الحاج والمكون من ثلاث أبعاد.

5-2- مهارة حل المشكلات:

هي عبارة عن مهارة من المهارات الحياتية الأساسية التي تمثل مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها، في التغلب على موقف ما بشكل جديد وغير مألوف له والسيطرة عليه، والوصول إلى حل له. (مقدادي، وأبو زيتون، 2010، ص 528)

إجرائيا: مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد العينة من خلال تطبيق مقياس مهارات الشخصية.

وتتضمن مهارة حل المشكلات حسب نموذج هيبنر" (Hepper 1982) على خمسة أبعاد رئيسية هي:

- التوجه العام نحو المشكلة: يشير إلى نظرة الفرد للمشكلة، ومدى استعداده النفسي والعقلي للتعامل معها، ويشمل ذلك الثقة بالنفس والقدرة على التحكم في المشاعر المرتبطة بالمواقف الصعبة.
- تعريف المشكلة: يتضمن تحديد جوهر المشكلة بدقة، وفهم أبعادها وأسبابها والعوامل المرتبطة بها، بما يساعد على وضع أساس منطقي للحل.
- توليد بدائل الحلول للمشكلة: في هذه المرحلة، يعمل الفرد على التفكير في مجموعة من الخيارات والحلول الممكنة دون إصدار أحكام مسبقة، بما يعزز الإبداع والانفتاح الذهني.
- اتخاذ القرار حول حل المشكلة: بعد عرض البدائل، يختار الفرد أنسب حل بناءً على معايير محددة كالكفاءة والجدوى والنتائج المحتملة.
- تقويم الحلول للمشكلة: يقوم الفرد في النهاية بمراجعة نتائج قراره، وتحليل مدى فاعلية الحل الذي اختاره، لتحديد ما إذا كان قد عالج المشكلة بنجاح أم لا.

5-3- مستشار التوجيه:

هو أحد موظفي قطاع التربية والتعليم يقوم بمجموعة من المهام والخدمات المحددة وفقا لقرارات ومناشير وزارية (التوجيه، الإعلام الإرشاد التقويم والدراسات)، من أجل مساعدة التلاميذ في بناء مشروعهم الدراسي، وتخطي صعوبات الجانب العلائقي داخل البيئة المدرسية وحل

مشكلاتهم المختلفة أجل إدماجهم الاجتماعي داخل المدرسة لتحقيق تكيفهم الاجتماعي المدرسي. (مرزوقي عبد الرزاق وآخرون، 2024، ص 11)

إجرائيا: مجموع مستشاري التوجيه المدرسي التابعين لكل من مقاطعة بوسعادة ومقاطعة المسيلة خلال الموسم الدراسي 2025/2024.

6- الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير التفكير الأخلاقي:

دراسة هاله عمر محمد عوض ورانيا يسري محمد حسن (2024): بعنوان: " التفكير الأخلاقي وعلاقته باتخاذ القرار في ضوء نظرية كولبرج لدي معلمات التربية الخاصة" هدف البحث إلى التعرف علي مستوي التفكير الأخلاقي لدي معلمات التربية الخاصة في ضوء نظرية كولبرج، والمقدرة على اتخاذ القرارات لدي معلمات التربية الخاصة، والتعرف علي العلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرارات لدي معلمات التربية الخاصة، وتكونت عينة البحث النهائية من (200) معلمة من معلمات مؤسسات التربية الخاصة يعملن فى مؤسسات التربية الخاصة بمختلف الادارات التعليمية (المنتزه- شرق- غرب- وسط- العامريه- برج العرب- الجمرك) وأجري البحث فى الفصل الدراسي الثانى من 2022/ 2023، واعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت أدوات البحث على مقياس مستوي التفكير الأخلاقي لدى معلمات التربية الخاصة في ضوء نظرية كولبرج (إعداد الباحثتين)، ومقياس مستوي القدرة على اتخاذ القرار لدي معلمات التربية الخاصة (إعداد الباحثتين)، وأسفرت نتائج البحث عن أن مستوي التفكير الأخلاقي ما قبل التقليدي لدى معلمات التربية الخاصة في ضوء نظرية كولبرج في مستوى (الكبير)، ومستوي التفكير الأخلاقي "التقليدي"، و"ما بعد التقليدي" لدى معلمات التربية الخاصة في ضوء نظرية كولبرج في مستوى (الكبير)، ومستوي التفكير الأخلاقي بصفة عامة لدى معلمات التربية الخاصة في ضوء نظرية كولبرج في مستوى (الكبير)، ومستوي القدرة على اتخاذ القرار لدي معلمات التربية الخاصة في مستوى (الكبير)، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسه لمقياس

مستوي القدرة على اتخاذ القرار على مقياس مستوي التفكير الأخلاقي لدى معلمات التربية الخاصة في ضوء نظرية كولبرج.

دراسة هناء خالد الرقاد (2017): بعنوان "**مستويات التفكير الاخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية**" هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات التفكير الأخلاقي ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، والتعرف على العلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار والفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار وفقًا لمتغيرات الدراسة الجنس، الكلية السنة الدراسية، تكونت عينة الدراسة من (915) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2017/2016، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين : الأولى مقياس (كولبرج) للتفكير الأخلاقي تم تعريبه من قبل عبد الفتاح (2001) ، كما تم تطوير مقياس اتخاذ القرار بما يتناسب وأغراض الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية بشكل عام جاء بدرجة متوسطة كما أشارت النتائج أيضًا إلى أن مقدرة طلبة الجامعة الأردنية على اتخاذ القرار جاءت بدرجة متوسطة, كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين مستوى التفكير الأخلاقي ومقدرة الطلبة على اتخاذ القرار، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير الأخلاقي وفقاً لمتغيرات الدراسة، وأيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مقدرة الطلبة على اتخاذ القرار وفقاً لمتغيرات الدراسة.

دراسة نبيل عبد الهادي خالد وأبو الوفا (2015): بعنوان "**التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالى وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر**"، حيث هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين التفكير الأخلاقى وكل من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات، كما هدفت الى مدى إمكانية التنبؤ بالتفكير الأخلاقى من المتغيرين ومعرفة الفروق في التفكير الأخلاقي بين المرتفعين والمنخفضين فى كل من الاتزان الانفعالى وفعالية الذات الأكاديمية وتمت الدراسة على عينة مكونة من (253) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة وتم تطبيق مقياس التفكير الأخلاقي اعداد عبد الفتاح(2001) ،

ومقياس الاتزان الانفعالى و فاعلية الذات الأكاديمية اعداد الباحثين وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار الخطى وقيمة (ت) توصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية دالة بين كل من التفكير الأخلاقي والاتزان الانفعالى و فاعلية الذات وإلى إمكانية التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالى وفاعلية الذات الاكاديمية، كما توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى ومنخفضى الاتزان الانفعالى وفاعلية الذات الأكاديمية في التفكير الأخلاقي.

دراسة أيمن مصطفى موسى الزاملي (2011): بعنوان "**التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتوافق المهني لدى المرشدين التربويين**"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى التوافق المهني لدى المرشدين التربويين، وكذلك إلى الكشف عن العلاقة بينهما، والفروق في كل منهما التي تعزى المتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص).

وللإجابة على تساؤلات هذه الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين من إعداد فوقية عبد الفتاح (2001)، وتقفون مشرف (2009)، وبإعداد استبانة التوافق المهني للمرشدين التربويين من إعداد الباحث.

وقام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة تتكون من (126) من المرشدين التربويين العالمين في المدارس الحكومية في قطاع غزة في محافظات (رفح وخان يونس والوسطى).

واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، واستخدم في المعالجة الإحصائية عدد من الأساليب وهي: التكرار، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن التسهي والنسب المئوية، ومعامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ومعامل ارتباط بيرسون، واختيار" ت t-test.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- أن الوزن النسبي لدى العينة لمقياس التفكير الأخلاقي بلغ 29.56% وهذا يشير إلى أن هناك مستوى من التفكير الأخلاقي فوق المتوسط
- أن الوزن النسبي لدى العينة لمقياس التوافق المهني بلغ 29.06% وهذا يشير إلى أن هناك مستوى من التوافق المهني فوق المتوسط

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي لدى المرشدين التربويين تعزى المتغير الجنس
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي لدى المرشدين التربويين تعزى لسنوات الخيرة في الإرشاد التربوي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي لدى المرشدين التربويين تعزى للتخصص
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق المهني لدى المرشدين التربويين تعزى المتغير الجنس ولصالح الإناث
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق المهني لدى المرشدين التربويين تعزى السنوات الخبرة في الإرشاد التربوي ولصالح أقل من خمس سنوات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق المهني لدى المرشدين التربويين تعزى للتخصص
- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والتوافق المهني لدى المرشدين التربويين.

دراسة: نشعة كريم عذاب (د.س): بعنوان **"التفكير الإيجابي لدى المرشدات التربويات"**

يستهدف البحث الحالي التعرف على التفكير الاخلاقي لدى المرشدات التربويات, فضلا عن التعرف على دلالة الفروق بين المرشدات وفقاً للمتغيرات (التخصص الاكاديمي، سنوات الخدمة, المحافظة) ولغرض تحقيق اهداف البحث تبنت الباحثة مقياس (الجنديل، 2014) لقياس التفكير الأخلاقي، وتحققت الباحثة من صدق المقياس بمؤشرين هما الصدق الظاهري من خلال عرض فقرات المقياس باستبانة على عدد من المحكمين في الإرشاد النفسي والقياس النفسي, وبمؤشر صدق البناء من خلال ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية، وتحققت الباحثة من ثبات المقياس بطريقة أعادة الاختبار وبلغ (0.73) بالإضافة الى استعمال معادلة الفاكرونباخ وبلغ (0.81) عند تطبيق فقرات المقياس على (50) مرشدة، بلغت عينة البحث الأساسية والبالغة (200) مرشدة تربوية اخترن بالأسلوب الطبقي العشوائي وحللت البيانات باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss وأظهرت النتائج ما يأتي:

- أولا: ان المرشدات التربويات يتميزن بالتفكير الاخلاقي.
- ثانيا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للمتغيرات والتخصص الأكاديمي ومدة الخدمة، والمحافظة بالإضافة الى التفاعلات الثنائية والثلاثية.

6-2- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير مهارة حل المشكلات:

دراسة فاطمة علي سويد علي المالكي(2021) بعنوان: **"أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء و حل المشكلات على الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الابتدائية"** هدف البحث إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء وحل المشكلات على الأداء التدريسي المعلمي العلوم، واستكشاف أثر التدريس وفق البرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء وحل المشكلات على مهارات حل المشكلات لدى الطلبة كما سعى البحث إلى استكشاف فيما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين الأداء التدريسي للمعلمين ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة، بلغ عدد أفراد البحث (8) معلمات علوم بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في دولة الطر، بنسبة (50%) تقريبا من أصل 17 معلمة ممن حضرن

البرنامج التدريبي، لقياس أثر البرنامج التدريبي على الأداء التدريسي في مهارة التخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس. كما شارك في البحث (205) متعلمين من طلبة الصف الرابع بواقع صف دراسي واحد لكل معلمة، تم استخدام استمارة الملاحظة الصفية لقياس الأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل / وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على كيفية التخطيط والتطبيق لأنشطة التعلم القائم على الاستقصاء وحل المشكلات. كما تم تطبيق اختبار قبلي وبعدي للمتعلمين لقياس مهارات حل المشكلات، تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والمتمثلة في حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية الدرجات الأداء التدريسي للمعلمين في استمارة الملاحظة الصفية، واختبار (ت) لعينة واحدة Paired t-test وذلك للمقارنة بين نتائج اختبار حل المشكلات في التطبيقين القبلي والبعدي للطلاب، واستخدام معاملات الارتباط Correlation coefficient لمعرفة درجة العلاقة بين أداء المعلمين ودرجات طلابهم ، أظهرت نتائج البحث أنه يوجد أثر فعال للبرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء وحل المشكلات على الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، كما أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات حل المشكلات، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطة وموجبة بين التحسن في الأداء التدريسي للمعلمين بشكل عام، ودرجات الطلبة في الاختبار البعدي لمهارات حل المشكلات.

دراسة تيطراوي رضوان (2022-2023): بعنوان "**درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لمهارة حل المشكلات**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لمهارة حل المشكلات، إضافة إلى التعرف على درجة اختلاف هذه الممارسة باختلاف بعض المتغيرات الجنس، سنوات العمل، مكان العمل التخصص (الأكاديمي)، حيث قام الباحث بتطبيق مقياس حمدي نزيه لمهارة حل المشكلات على عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني العاملين في متوسطات وثانويات ولاية المسيلة قوامها 97 مستشارا من الجنسين (ذكور (30) إناث (67) من أصل 139 مستشارا وهذا بعد التأكد من الثقل العلمي للمقياس، تم اختيار عينة الدراسة وفق أسلوب الحصر الشامل مستخدمين

في ذلك المنهج الوصفي، وبعد المعالجة الإحصائية للمعلومات التي تم التحصل عليها من استجابات أفراد العينة على المقياس أظهرت النتائج أنّ مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يمارسون مهارة حل المشكلات بدرجة كبيرة إضافة إلى عدم وجود فروق بينهم في درجة ممارسة هذه المهارة تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات العمل، مكان العمل، التخصص الأكاديمي).

دراسة محمد محمود محمد عايش، أ.د الرضي جادين الامام الحاج (2023)، بعنوان " سمات الشخصية وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات قطاع غزة (دراسة ميدانية): تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى سمات الشخصية ومستوى مهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين بمحافظات قطاع غزة، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين سمات الشخصية ومهارات حل المشكلات لديهم. كما تسعى الدراسة إلى التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى سمات الشخصية تُعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ومكان العمل، وكذلك التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات حل المشكلات تُعزى لنفس المتغيرات، وقد شملت عينة الدراسة جميع المرشدين التربويين بمحافظات قطاع غزة بعد استثناء العينة الاستطلاعية للعام 2022م، حيث استُردّت (366) استبانة بنسبة بلغت (84.9%) صالحة للتحليل الإحصائي، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياسين من إعداده، الأول لقياس سمات الشخصية، والثاني لقياس مهارات حل المشكلات، وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية ومهارات حل المشكلات لدى أفراد العينة.

7- الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة:

أولا: التفكير الاخلاقي

1-مفهوم التفكير الأخلاقي:

يتعلق التفكير الأخلاقي بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين، سواء بالصواب أو الخطأ، على مواقف أخلاقية وقيمية، وهو يختلف عن السلوك الأخلاقي الذي تتحكم فيه عوامل متعددة، حيث يعد التفكير الأخلاقي معيارًا للحكم على سلوك الفرد، وعلى ما يؤمن به من قيم وتقاليد اجتماعية

وأورد العديد من الباحثين تعريفات للتفكير الأخلاقي حاولوا من خلالها ضبط معناه والدلالات المرتبطة به، نعرض أهمها كالآتي:

- عرّفه **Sartre (1943)** بأنه «نوع من المنطق العملي، باعتباره متجهًا نحو اتخاذ قرار ما والقيام به، وهذه القرارات مستندة إلى مبادئ داخلية عند الفرد، وهو كذلك نوع من المنطق النظري، باعتباره يبحث عن الأخلاق ومعالجة الأفكار الفاسدة» (نوال مهدي طيارة، 2023، ص 309)
- ويعرفه **الكحلوات (2022)** بأنه "حكم على العمل أو العقل يصدره الفرد بعد القيام بعملية استدلال منطقي، يطلق عليها الاستدلال الخلقي، قائمًا على الانصياع لمعايير المجتمع أو طاعة القانون أو على أساس المبادئ الخلقية العامة"
- ويعرفه **كمال الدين (1993)** بأنه "إدراك الصواب والخطأ والعدل، ويتم التعبير عنه إما برأي أو بقرار، ويختلف الحكم الخلقي عن السلوك الخلقي، فالحكم الخلقي يتضمن القواعد التي نعرفها عن الصواب والخطأ والطريقة التي نحكم بها بناءً على هذه القواعد وعلى صحة القرارات أو التصرفات، ولكن هذا لا يعني أن الفرد يتصرف دائمًا وفقًا لهذه القواعد" (ميسون محمد عبد القادر، 2022، ص 31)
- وتعرفه **فاطمة حميدة (1992)** بأنه "نمط التفكير المستخدم في حل الموقف الأخلاقي أو المشكلة الأخلاقية"

- كما تعرفه **فوقية عبد الفتاح ومنى السيد** بأنه"تتاج العوامل المعرفية والاجتماعية والوجدانية، ويرتبط بالتقييم الشخصي للمواقف والأفعال والتصرفات، ويتعلق بالاستراتيجية التي يصل بها الفرد إلى نمط التفكير الذي يرتبط بالتقييم الأخلاقي للمواقف الأخلاقية" (فوقية، 2023، ص 343)
- ويعرفه **Staber & Yang (2015)** بأنه "وصف وتقييم وتبرير ما يتعلق بالعمل الصحيح والسلوك المقبول اجتماعيًا"
- كما يعتبر كل من **Teng, Chenguo & Liu (2017)** أن التفكير الأخلاقي هو "القرار الذي يتوصل إليه الفرد عندما يواجه مشكلة تتعلق بالصواب والخطأ والضمير" (مجلة كلية التربية، 2023، ص 314)

التفكير الأخلاقي هو أحد جوانب النمو الأخلاقي، وهو نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الأخلاقي للأشياء أو الأحداث، وهو يسبق كل سلوك أو فعل أخلاقي ويتعلق التفكير الأخلاقي بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين يتعلق بالصواب أو الخطأ، ويمكن القول كذلك إن التفكير الأخلاقي يحدث حينما يحاول الفرد أن يعطي تفسيرًا للخبرات والمواقف الجديدة التي تواجهه، وحكمه على هذه المواقف بالصواب أو الخطأ، وخاصة المواقف ذات المعضلات الأخلاقية.

يلاحظ أن مفهوم التفكير الأخلاقي، وبشكل عام، هو مدى إدراك وتمييز الفرد لفعل الصواب والخطأ أثناء المواقف الأخلاقية، سواء كانت تربوية أو اجتماعية أو أسرية أو في الشارع أو مع الأقران، والطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين بينهما، وهو من أهم جوانب النمو في شخصية الفرد.

2-نمو التفكير الأخلاقي:

النمو الخلقي هو سلسلة التغيرات الارتقائية التي تطرأ على الفرد، وتنعكس في سلوكه وأحكامه التي يصدرها إزاء القضايا الأخلاقية، إن هذا التغير يكون تراكميًا ومتصاعدًا، يأخذ صورة تجميعية، بحيث تمهد المرحلة الأولى للتالية وهكذا، وتجميعية بمعنى أن الأبنية التي تكونت في

مرحلة عمرية معينة لا تختفي أو تزول نهائيًا لتحل محلها أبنية جديدة تمامًا، وإنما هي بالأحرى تدخل كجزء مكون للأبنية الجديدة.

ولما كان هذا التغير الارتقائي يرتبط بالعمر الزمني للفرد، توصل الباحثون إلى عدة مراحل للنمو الخلقي، وبشكل موازٍ لتطور جميع الجوانب الشخصية للفرد، وقد تم شرح مراحل نمو التفكير الأخلاقي من طرف عدة علماء، سنتناول فيما يلي بعضًا منها كالآتي:

2-1- نمو التفكير الأخلاقي عند خليجان:

كنتيجة للفروق بين تفكير الرجال والنساء، افترضت **خليجان** ثلاث مراحل للنمو الأخلاقي خاصة للإناث، وهي:

- **مرحلة المصلحة الشخصية** :تنشغل النساء في هذه المرحلة بمصالحهن الشخصية وبوجودهن، مما يتطلب منهن إطاعة الأنظمة المفروضة عليهن تدريجيًا، ليصبحن على وعي بالفروق بين ما يرونه وما الذي يجب عليهن القيام به، والقرارات الأخلاقية في هذه المرحلة تستند إلى أسس أنانية، وهي مشابهة للمستوى ما قبل التقليدي لدى كولبرج.
- **مرحلة التضحية بالذات** :في هذه المرحلة تتقدم الحاجة إلى إسعاد الآخرين على المصلحة الذاتية، حيث تصبح المرأة مسؤولة عن رعاية الآخرين وتصل إلى حد التضحية برغبتها الشخصية، وتدريجيًا تبدأ بالتساؤل عما إذا كانت تستطيع إشباع حاجات الآخرين مع إبقاء إخلاصها لذاتها، في هذه المرحلة، لا تستطيع أن تساوي بين حاجاتها وحاجات الآخرين، فالاهتمام بالآخرين يحتل منزلة أعلى من اهتمام المرأة بذاتها.
- **مرحلة التكامل بين الاهتمام بالذات والاهتمام بالآخرين** :لا تتحقق هذه المرحلة لدى كثير من النساء، حيث تطور المرأة في هذه المرحلة اتجاهًا شموليًا، فلم تعد تفكر فقط في العواقب التي تخص الجميع، بل تشمل ذاتها أيضًا. (برجس، 2020، ص 17)

2-2- نمو التفكير الأخلاقي عند جون بياجيه:

من خلال التجربة التي قام بها **جون بياجيه** على الأطفال (لعبة البلي) التي يمارسها الأطفال، افترض مراحل نمو التفكير الأخلاقي عند الأطفال، وهي:

- **مرحلة ما قبل الأخلاق (1-2 سنوات)** :يتميز الأطفال في هذه المرحلة بفهمهم القليل للقضايا الأخلاقية، حيث لاحظ بياجيه أن الأطفال في هذه المرحلة يعدلون ويغيرون القواعد اعتباطيًا لتحقيق الفوز.
- **مرحلة التبعية الأخلاقية (2-10 سنوات)** :يقصد بالتبعية العمل تحت سلطة الآخرين، فالأطفال يعتقدون أن القواعد هي من صنع أصحاب السلطة كالوالدين والمعلمين، وهي غير قابلة للتغير وتتطلب الطاعة التامة، بالإضافة إلى ذلك، يستند الأطفال في حكمهم على سوء التصرف إلى النتائج المادية، دون الأخذ في الحسبان النية لإيقاع الأذى.
- **مرحلة الاستقلالية الأخلاقية (10-25 سنوات)** :يعتقد الأطفال في هذه المرحلة أن للآخرين آراءً تختلف عن وجهات نظرهم وآرائهم، ويصدرون أحكامهم الأخلاقية على سلوك ما استنادًا إلى نوايا الأشخاص، وليس فقط إلى نتائج السلوك كما يفعلون في المرحلة السابقة. (معاوية، 2027، ص 122-127)

2-3- نمو التفكير الأخلاقي عند نورمان بل:NORMAN BALL

الأساس الذي يعتمد عليه **نورمان بل** هو أن النمو الأخلاقي لا يعتمد أساسًا على النمو العقلي، وإنما يشمل أيضًا الرغبات والشعور والعواطف والإرادة، ويمر النمو الأخلاقي بالمراحل التالية:

- **مرحلة ما قبل القيم الأخلاقية** :يتصرف الطفل في هذه المرحلة بدون قواعد أخلاقية، فما هو مؤلم فهو سيئ، وما هو سار فهو حسن.
- **مرحلة القيم الخارجية** :في هذه المرحلة، يتوجب السلوك بعوامل الثواب والعقاب، فما يعاقب عليه فهو سيئ، وما يثاب عليه فهو حسن.
- **مرحلة القيم الخارجية الداخلية** :في هذه المرحلة، يتحرر سلوك الناشئ من الضغوط الخارجية، ويتسم بالاستقلالية في السلوك الخلقي.

و**الأسلوب الأمثل للتربية الأخلاقية** في نظر "بل" هو **التربية الأخلاقية الموجهة**، وهو أسلوب يستهدف تطوير شبكة علاقات اجتماعية سلمية ومقبولة تبلغ بالفرد درجة النضج الأخلاقي (ميسون، 2022، ص 27)

2-4- نمو التفكير الأخلاقي عند بيك وهافجهرست:

افترض **بيك وهافجهرست** بناءً على دراساتهما التي أجريت على مجتمع محلي صغير في الوسط الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية، والتي شملت أطفالًا نصفهم من البنين ونصفهم من البنات، وقد طبقت عليهم (اختبارات إسقاطية، واختبارات تكملة الجمل، وأجريت معهم مقابلات شخصية)، وجود خمسة أنماط من الخلق، وتصور تتابعها مع نمو الفرد، وهي:

- **الحياد الأخلاقي في الطفولة** :في هذه المرحلة، يرى الطفل الناس الآخرين كوسائل لإشباع ذاته، يكون الطفل متمركزًا تمامًا حول ذاته، لا يعرف المبادئ الأخلاقية ولا الضمير، إنها صورة رضيع لم يبدأ في التطبيع بعد.
- **الوسيلية في الطفولة المبكرة** :يميل الطفل في هذه المرحلة لأن يعمل وفقًا لتقاليد المجتمع، ولكن لكي يتجنب العقاب ويحصل على الثواب فقط، فالطفل لا يهتم بخير الآخرين إلا إذا كان ذلك في صالحه، وتكون أخلاقياته غير ثابتة، طالما أن مبرر محافظته على القواعد مرتبط بحصوله على ميزة أو مكافأة.
- **المسايرة في الطفولة المتأخرة** :الشخص المساير هو الذي يتبع ما هو سائد من قواعد السلوك، وهنا نجد لدى الطفل اتجاهًا ثابتًا نحو الصواب والخطأ، ولكن ذلك لا يرجع إلى الالتزام بمبدأ أخلاقي عام، وإنما إلى الالتزام بما هو سائد في المجتمع، فيواجه كل موقف بتطبيق القاعدة المناسبة والسائدة في المجتمع، بصرف النظر عن علاقته بالمواقف الأخرى.
- **الضمير اللاعقلاني في الطفولة المتأخرة** :يحكم الطفل في هذه المرحلة على المواقف وفقًا لمعاييره الداخلية أو الذاتية عن الصواب والخطأ، مع اهتمام ضئيل برأي الآخرين، ويشير وصف "اللاعقلاني" إلى أن القواعد تطبق بطريقة جامدة نسبيًا، فالفعل خير أو شر، صواب أو خطأ، لأن الفرد يشعر بذلك، وليس بسبب آثاره على الآخرين.

- **الغيرية العقلانية في المراهقة** :وهذه أعلى مرحلة للنضج الخلقي في تصور "بيك وهافجهرست"، حيث أن الذين يسلكون على هذا النحو ليست لديهم مجموعة ثابتة من المبادئ الأخلاقية، وإنما يطبقونها بموضوعية في ضوء ما إذا كانت نتائج الفعل المعين ضارة أو نافعة بالنسبة للآخرين، والشخص الغيري على وعي بمعايير مجتمعه وإيحاءات ضميره، لكنه قادر على أن يراعي روح القواعد لا أن يظل عبدًا لحرفيتها.

يلاحظ أن **بيك وهافجهرست** قسّما المرحلة الثالثة إلى نوعين من الأخلاقية، وهما يعتبرانهما بديلين، بمعنى أن الطفل في انتقاله من المرحلة الثانية إلى الرابعة يمر بأحد هذين البديلين دون الآخر، ومن الواضح أن هذا التصور يمكن أن يؤدي إلى وظيفتين؛ الأولى: أنه يمثل سلسلة متتابعة لمراحل النمو، والثانية: أنه يمكن أن يتخذ أساسًا لتصنيف الأفراد إلى المساير أو المطيع أو الغيري... إلخ، كما أشارا إلى أن غالبية المراهقين في بحثهما لم يصلوا فعلًا إلى هذه المرحلة الأخيرة "الغيرية العقلانية" (الشيخ، 2020، ص 371 – 374)

2-5- نمو التفكير الأخلاقي عند إيزنبيرغ:

توصلت **إيزنبيرغ وزملاؤها** إلى تحديد خمس مراحل للتفكير في السلوك المنسجم مع المجتمع، والتي تتطور تباعًا عند الأطفال، وتساعدنا في التنبؤ بسلوك الأطفال في مختلف الأعمار، وقد أوضحها (مقدم، 2023) كما يلي:

- **المستوى الأول: أناني متمركز حول الذات** (معظم أطفال ما قبل المدرسة وكثير من أطفال المدرسة الابتدائية الدنيا): يقوم الأطفال بإظهار اهتمام قليل بمساعدة الآخرين، إلا إذا كان الأمر يخدم مصالحهم، فهم يقومون بالسلوك الاجتماعي بهدف الحصول على منافع.
- **المستوى الثاني: اهتمام سطحي بحاجات الآخرين** (بعض أطفال ما قبل المدرسة وكثير من أطفال المرحلة الابتدائية): يظهر الأطفال اهتمامًا قليلًا بحاجات الآخرين الجسدية والعاطفية، مع افتقارهم إلى الفهم الحقيقي لموقف الشخص الآخر.
- **المستوى الثالث: نمط الطفل الجيد** (بعض أطفال المرحلة الابتدائية والثانوية): يتوصل الأطفال إلى الاعتراف بأن السلوك الاجتماعي هو السلوك الصحيح، وأنهم يحصلون على

حب الآخرين وتقديرهم إذا قدموا لهم المساعدة، وتتكون لديهم صور نمطية عما يفعله الأولاد والبنات الجيدون.

- **المستوى الرابع: المستوى التعاطفي** (قليل من أطفال المرحلة الابتدائية وكثير من أطفال المرحلة الثانوية)**:** يتعاطف الأطفال تعاطفًا حقيقيًا مع الأشخاص خلال مواقف مختلفة، وتتولد لديهم الرغبة في مساعدة المحتاجين، ويتطور لديهم اهتمام حقيقي وفعلي بمصالح الآخرين
- **المستوى الخامس: مستوى ذاتية القيم** (قليل من تلاميذ المدرسة الثانوية)**:** تتطور لدى الأطفال قيم ذاتية حول مساعدة الآخرين، وهي تعكس اعتقادهم بكرامة كل البشر وحقوقهم المتساوية، وتتولد لديهم رغبة قوية لمساعدة الآخرين وتجسيد حالة المجتمع وظروفه العامة

3-النظريات المفسرة للتفكير الأخلاقي:

لقد ساهم العديد من العلماء والمنظرين في مجال التفكير الأخلاقي في التوصل إلى تفسير التقدم الذي يطرأ على عملية إصدار الأحكام الخلقية عند الفرد، وهذه التفسيرات تختلف باختلاف وجهة نظر كل واحد منهم، ومن هذا المنطلق، سنتطرق إلى أهم النظريات التي اهتمت بالتفكير الأخلاقي بتفصيل، نذكر منها:

3-1- نظرية التحليل النفسي:

يتزعم هذه المدرسة عالم النفس المعروف سيغموند فرويد (S. Freud)، الذي يرى أن شخصية الفرد مؤلفة من ثلاثة أجزاء (الهو، الأنا، الأنا الأعلى)، وهي مهمة في تكوين شخصية الإنسان في جميع مراحل حياته (الموسوي، 2017، ص 29).

- **الهو (Ego):** يمثل القطب الغريزي للشخصية، إذ تشكل محتوياته التعبير النفسي للنزوات اللاواعية، وهي وراثية فطرية في جزء منها، ومكبوتة مكتسبة في الجزء الآخر، وهو مجمل الدوافع الفطرية (العدوانية والجنسية)، وهذا يعني أن رغبات الهو منفلتة من مبدأ الواقع، فهي لا تعرف الزمان ولا العلاقات السببية والمنطقية، إنها فقط تخضع لمبدأ اللذة والألم.

- **الأنا (le moi):** مركز الشعور والإدراك الحسي والعمليات العقلية، والمشرفة على جهازنا الحركي والإرادي.

- **الأنا الأعلى (le sur-moi):** يمثل الجانب الاجتماعي والأخلاقي، حيث يظهر من خلال تأثر الإنسان بوالديه، يقول فرويد في ذلك: «كراسب من رواسب فترة الطفولة التي يعيش فيها هذا، ويطلق عليها الأنا الأعلى، ويقدر أن ينفصل هذا الأنا الأعلى عن الأنا أو يعارضه، فهو يكون قوة ثالثة، ينبغي على الأنا أن يعمل على حسابها».

يرى فرويد أن الأنا الأعلى يضبط السلوك الأخلاقي، ويتكون الأنا الأعلى من الضمير (conscience) والأنا المثالي (Ego-Idéal)، فالضمير هو جزء من شخصيتنا يقوم بمعاقبتنا عندما نرتكب بعض الأفعال الخاطئة، فهو مصدر الشعور بالذنب، أما الأنا المثالي فيعمل على مكافأتنا عندما نسلك وفقًا للقيم الأخلاقية الرئيسية، فهو مصدر إحساسنا بالرضا عن الذات (محمود وآخرون، 2022، ص 4).

وحسب نظرية التحليل النفسي، فإن النمو الأخلاقي للطفل يسير من مجرد الرغبة في تحقيق اللذة والسعادة، أي أنه يميل إلى تكرار السلوك الذي يجلب له اللذة المباشرة ويجنبه الألم، وبالإضافة إلى ذلك، برزت في نظرية التحليل النفسي فكرة الإثم والشعور بالذنب، والوسيلة الأساسية للخلاص منه تكمن في التدخل المبكر من جانب الراشدين وتلقين الطفل القيم الأخلاقية.

وطبقًا لفرويد، فإن تكون الضمير، والذي يعني اكتساب السلوك الأخلاقي، إنما يعتبر نتيجة لحل العقدة الأوديبية، وأن نمو الأنا الأعلى يمثل معايير الراشدين التي يتم اكتسابها من خلال التوحد مع الوالد من نفس الجنس (السبيعي، 2022، ص 712).

3-2- نظرية بياجيه في التفكير الأخلاقي:

يعتبر جون بياجيه (John Piaget) من أوائل علماء النفس الذين اهتموا بدراسة النمو الخلقي، بحيث ركز بصفة أساسية على الحياة الخلقية للأطفال من خلال معرفة معتقداتهم عن الصواب، حيث يرى بياجيه بأن التفكير الأخلاقي يتطور مع تطور العمليات العقلية للفرد، وهو يختلف تمامًا عن مسارات النظريات الأخرى في تفسير السلوك الخلقي، فالتطور الخلقي يحدث في مراحل متتابعة ومتلاحقة، وتنمو بتقدم الفرد في العمر الزمني، وأن التفكير الأخلاقي يمكن فهمه عن طريق فهم مراحل النمو المعرفي، والذي يحدد بعوامل أساسية منها: الجانب البيولوجي، التفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية، التي تهدف إلى التلاؤم مع البيئة بواسطة عملية التمثيل والموائمة.

وقد وضع بياجيه وجود ثلاث قوى تؤثر في نمو الجانب الأخلاقي عند الأطفال وهي: التأثيرات الوالدية، تأثير الرفاق، وتأثير النمو العقلي المعرفي، والتي كان يعتقد بأنها تساعد الأطفال على إصدار الأحكام الخلقية (الخفاف، 2013، ص 134).

وفي الواقع، أن بحوث بياجيه عن التفكير الخلقي قد تركزت بشكل أساسي حول موضوعين رئيسيين منفصلين، وهما: فهم الطفل للقواعد وأسلوب تفكير الطفل الخلقي، وقد خصص لها كتابه "الحكم الخلقي عند الطفل"، والذي نشر لأول مرة عام 1930، وبينما كان تصوره لمراحل استخدام الطفل للقواعد مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بنظريته العامة في النمو المعرفي، نجد أن تصوره لأسلوب تفكير الطفل الخلقي على عكس ذلك؛ حيث لا توجد أي علاقة واضحة بينه وبين النظرية العامة. وفيما يلي توضيح ذلك:

أ - فهم القواعد:

استخدم بياجيه في دراساته لفهم الطفل للقواعد نفس المنهج البسيط الذي استخدمه في دراسة النمو العقلي عامة، وكانت أدواته في ذلك عبارة عن مجموعة من البلي يقدمها للطفل، ويطلب منه أن يعلمه كيف يلعب بها، مظهرًا جهله بهذه اللعبة، وفي هذه الحالة، فإن الطفل يكون مضطرًا لصياغة قواعد اللعبة والتعبير عنها، وقد أجريت هذه التجارب على حوالي 20

طفلًا تتراوح أعمارهم بين الرابعة والثالثة عشر، وقد توصل بياجيه من تحليله لسلوك الأطفال إلى تقرير أربع مراحل متتابعة لتطور فهم الطفل للقواعد واستخدامها، وهي:

– **المرحلة الحركية:** وتقابل المرحلة الحسية الحركية في النمو العقلي العام، وتشغل نفس الفترة الزمنية تقريبًا، وفي هذه المرحلة، يكون لعب الطفل بالبلي عشوائيًا تمامًا، وعلى الرغم من أن الطفل ينمي مجموعة من الأساليب السلوكية الثابتة، إلا أنها لا يمكن أن توصف بأنها قواعد لعب، وبطبيعة الحال، طالما أن الطفل لم يبدأ بعد في أن يلعب مع الأطفال الآخرين ويتعاون معهم، فإن هذه الأنماط السلوكية لا يمكن أن تكون قواعد بأي معنى جمعي أو اجتماعي.

– **مرحلة التمركز حول الذات:** وتمتد فيما بين الثانية والخامسة تقريبًا، وفيها يبدأ الطفل في تقليد القواعد التي يراها متمثلة في سلوك الأطفال الآخرين، ولكن على الرغم من ذلك، لا يحاول أن يتعاون بالمعنى الحقيقي للكلمة، فعندما يلعب مجموعة من الأطفال في هذه السن بعضهم مع البعض الآخر، فإنهم لا يبذلون جهدًا للوصول إلى مجموعة موحدة من القواعد، وعلى الرغم من وجودهم معًا بالمعنى الفيزيقي وانتشار التقليد بينهم، فإن كل طفل منهم يلعب بمفرده.

– **مرحلة التعاون الأولي:** وتستمر هذه المرحلة حتى سن الحادية عشرة تقريبًا، وفيها يلعب الأطفال بالمعنى الحقيقي، كل واحد منهم يتنافس مع الآخرين ويحاول أن يكسب في اللعب، ومن ثم، فإنهم يبدؤون في الانتباه لعملية وضع نظام من القواعد الموحدة، ومع ذلك، فإن تصوراتهم عن القواعد بصفة عامة لا تزال غامضة نسبيًا، فحينما يسألون كل على انفراد عن مجموعة القواعد التي وضعوها للعبة ما، فقد يعطون تفسيرات مختلفة للقواعد التي كانوا يتبعونها.

– **مرحلة التقنين:** في حوالي الحادية عشر أو الثانية عشرة من العمر، يبدأ الأطفال في وضع قواعد مفصلة وثابتة؛ بحيث تأخذ ما أشار إليه بياجيه باسم فلسفة التشريع، وهنا يكون نظام القواعد مفهومًا ومتقبلًا من قبل جميع الأطفال.

ب- أشكال (أسلوب) التفكير الخلقي:

أوضح بياجيه أن هناك تغيرات جوهرية تحدث في فهم الطفل للقواعد مع تقدُّمه في العمر، ولعلَّ أهمَّ تغير فيها من وجهة نظره هو ذلك الذي يحدث أثناء الانتقال للمرحلة الأخيرة؛ حيث يتغيَّر فهم الطفل للقواعد من تصوره لها على أنَّها مقدَّسة ومفروضة من الخارج إلى إدراكه لها على أنها نتاج لاتفاق متبادل، ومن ثَمَّ يمكن تغييرها برضاء جميع الأطراف، وبالإضافة إلى ذلك، فقد استمر بياجيه في استكشاف أفكار الأطفال عن العدالة والعقاب، وحول مفاهيم مثل الكذب وغيره، وانتهى من ذلك كله إلى التمييز بين نوعين رئيسيين من الأخلاقية هما:

- **الأخلاقية خارجية المنشأ:** ويميز هذا النوع من الأخلاقية تفكير الطفل حتى حوالي سنّ السابعة أو الثامنة، إنها تتميز بالاحترام "من جانب واحد" للراشدين، والقواعد الأخلاقية التي يضعونها، القاعدة الأخلاقية تسلطية تفرض على الطفل بواسطة عالم الراشدين، وهو يطيعها ويحترمها، والقانون الخلقي ليس عقلانيًّا في طبيعته، ومن ثَمَّ فإن القواعد لها قيمة دائمة وموضوعية بصرف النظر عن الأفراد الذين يتبعونها، فالأخلاقية الخارجية تعني: الخضوع لتوجيه الآخرين، أو القواعد التي يضعونها، وهذا معناه أن القواعد تنشأ أصلاً من خارج الفرد وتفرض عليه من البيئة.

ويطلق بياجيه على الأخلاق خارجية المنشأ أخلاقية ضبط النفس أو الواقعية الأخلاقية، ويرى أن الفرد يستجيب في هذه المرحلة للقواعد؛ لأنها تعتبر صارمة وغير قابلة للتعديل؛ لأن الكبار أو الراشدين هم الذين وضعوها، ولذا: فعليته الخضوع لها وعدم الخروج عليها؛ لأن العقاب لا بُدَّ وأن يلحق بمن يخرج عليها، وفي هذه المرحلة يحتاج الطفل إلى قاعدة لكل موقف؛ حيث لا يمكنه أن يقوم بالتعميم. (Lerner & Spanier, 1980).

- **الأخلاقية داخلية المنشأ:** وهي أخلاق ديمقراطية تستند إلى المساواة بين الناس وتُبْنَى على التعاون والاحترام المتبادلين، إنها عقلانية، تنشأ من التفاعل بين الطفل ورفاقه، فيها يتحرَّر الفرد من قيود الراشدين، وتنمو لديه فكرة المساواة والعدالة؛ فالأخلاقية داخلية المنشأ تعني ببساطة أنَّ معايير الفرد الأخلاقية تتبع من داخله، وعن اقتناع ذاتي، ودون فرض خارجي من أي مصدر كان.

وهكذا نجد أنَّ الطفل في هذه المرحلة يعمل وفقًا لنمط أخلاقي تعاوني أو تبادلي، بمعنى أنه ينظر إلى القواعد باعتبارها محددة باتفاق متبادل، وأنها تعتمد على الظروف الاجتماعية، فالطفل يدرك أنه لا يوجد صواب مطلق ولا خطأ مطلق، بل تصورات أو أفكار للعدالة تشتمل على اعتبار القصد (النية).

وتتميز هذه المرحلة بالذاتية الخلقية؛ إذ يكون الطفل ذاتيًّا في أحكامه الخلقية، بمعنى أنه يأخذ نية الفرد أو قصده في اعتباره عند الحكم على صحة فعل أو خطئه، كما يضع احتمال الخطأ الإنساني في اعتباره أيضًا، ويصبح كسر فنجان واحد عن قَصْدٍ أكثر جرمًا من الطفل الذي كسر ثلاثة بدون قصد، بالإضافة لذلك، تنمو لدى الطفل فكرة المساواة والعدالة.

وتبدأ هذه الأخلاقية في الظهور في حوالي سنّ الحادية عشر أو الثانية عشر، أمَّا ما بين الثامنة والحادية عشر فهي رحلة انتقالية من الأخلاقية الخارجية إلى الأخلاقية الداخلية، ويحدث ذلك عن طريق تبادل التعاون والشعور بالمسئولية إزاء الأطفال الآخرين، أي: إن الطفل خلال سنوات المدرسة الابتدائية يحكم على أفعاله وأفكاره ومشاعره على أنَّها صواب أم خطأ، ويرى بياجيه أنَّ سن المدرسة يعتبر فترة انتقال من الواقعية الأخلاقية (حينما تكون القواعد بالنسبة للطفل غير قابلة للتغيير ويطبقها حرفيًّا) إلى الاستقلال الذاتي (حينما يرى الطفل أن القواعد قد وضعها الأفراد، وأن العلاقات تبنى على الاحترام المتبادل وعلى التبادلية). (Piaget, 1977, p 72).

ج- الإحساس بالعدالة:

ولبحث الإحساس النامي بالعدالة لدى الطفل، قام بياجيه بصياغة بعض الأفكار حول فهم الأطفال للعدالة، نذكر منها:

- **فكرة العدل الجزائي:** وهي تختص بطريقتين يفكِّر بهما الأطفال:

- فالعقوبة يجب أن تقابل الأفعال الخاطئة: كان أحد أشكال العقاب الذي يستخدمه أكثر الأطفال الأصغر هو العدالة التكفيرية، فالعقاب يجب أن يكون متناسبًا تناسبًا طرديًّا مع خطورة الذنب، ولكن شكله لا يجب بالضرورة أن يرتبط بالفعل الخاطئ.

- أما الشكل الثاني من العقاب فهو ما أسماه بياجيه بالعقاب بالمثل، أو العقاب عن طريق التبادل، فالأطفال الأكبر سنًّا يعتقدون أن العقاب يجب أن يناسب الجريمة بطريقة ما؛ بحيث يمكن للمذنب أن يحسن تقدير النتائج المترتبة على فعله، إن الغرض من هذا الشكل من العقاب لا يهدف إلى إنزال العقاب من أجل العقاب ذاته، ولكن لإظهار نتائج الفعل من خلال العقاب الذي يرتبط ارتباطًا منطقيًّا بالفعل الخاطئ.

- **العدالة الوشيكة وأخلاقيات التعاون أو التبادلية:** فالطفل يستجيب للقواعد لأنها تعتبر صارمة وغير قابلة للتعديل، خاصَّة في المرحلة الأولى للنمو الأخلاقي، ويعتبر السلوك إمَّا طيبًا أو رديئًا تبعًا لما إذا كان يتَّبع قواعد اجتماعية أم لا، إن الأطفال الأصغر يعتقدون في فكرة العدالة الوشيكة، بمعنى: إن الله يعاقب الناس على أفعالهم الخاطئة مباشرة، فالعقاب يعتبر مباشرًا يحدث بقدرة أوتوماتيكية لمن يخرج عن القواعد الأخلاقية، أمَّا الأطفال الأكبر في المرحلة الثانية للنمو الأخلاقي فإنهم ينظرون إلى القواعد باعتبارها محددة باتفاق متبادل، وأنها تعتمد على الظروف الاجتماعية، إن الطفل يدرك أنه لا يوجد صواب مطلق ولا خطأ مطلق، بل إن تصورات أو أفكار العدالة تشتمل على القصد أو النية. (عبد المعطي، د.س، ص 774).

- **النضج والخبرة عاملان أساسيان في تحديد فكرة الطفل عن العدالة:**

فالنضج يؤثر على النمو الأخلاقي من خلال وظيفته في تحسُّن النمو المعرفي العام، كما أنَّ الخبرة تؤثر على النمو الأخلاقي أساسًا من خلال الأقران؛ حيث إن التفاعلات المتبادلة بين الأطفال والراشدين هي في الغالب من جانب واحد، أي: إنها تسلطية؛ فنظرًا لأنَّ الراشدين يميلون للهيمنة والسيطرة على الأطفال، فإن الأطفال ينظرون إلى قواعد الكبار على اعتبار أنها مطلقة، وطبقًا لنظرية بياجيه، فإن النمو الأخلاقي لا يمكن أن يحدث في ظل هذه الظروف، لكن تبادل الأخذ والعطاء الذي يحدث بين الطفل وأقرانه فإنه يمكن أن يؤثّر على مفهوم الطفل للأخلاقيات. (عبد المعطي، 2022، ص 772).

3-3- نظرية التعلم الاجتماعي:

ومن بين علماء هذه النظرية نجد باندورا (Bandura)، وبيير كوويتزا (Breakouts)، وهوفمان (Hoffman)، وماكوباي (Maccoby)، الذين يرون بأن النمو الأخلاقي عبارة عن عملية تراكمية للمعلومات والمعايير الاجتماعية المكتسبة، وأن اكتساب السلوك الأخلاقي لا يختلف اختلافًا جوهريًّا عن أي نوع من أنواع السلوك (الخالدي، 2022، ص 11).

كما يرتكز أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي على التعلم والنمذجة والاستجابة السلوكية المتعلقة، وكما يرى أصحاب هذه النظرية بأن الطفل وليد صفحة بيضاء، فهو ليس فاسدًا أخلاقيًّا، ولا هو نقِيًّا بالفطرة، وإنما هو كطبيعة مرنة قابلة للتشكل على أية صورة، وهنا تغيير تدخل الراشدين هو العامل الحاسم في اكتساب الطفل المعايير الأخلاقية.

والسلوك الأخلاقي يأتي عن طريق التنشئة وعن طريق الملاحظة وعملية التعزيز، فعن طريق سلسلة من المتابعات، يبدأ الفرد برؤية أنماط معينة من السلوك ويقوم بتطوير خطوطه الأخلاقية التي تتناسب مع هذه المتابعات، علما أن رؤية الفرد تتأثر بقدرته على التفكير وتصوره الذاتي عن التعزيز، (مشرف، 2019، ص 10).

كما يرى أصحاب نظرية التعلم الأخلاقي أن الطفل يتعلم من خلال روابط خارجية من الثواب والعقاب، والأنماط السلوكية التي تعزز وتحافظ عليها هي التي تصبح جزءًا من كيانه

الداخلي، وبهذه الطريقة، يغير السلوك الأخلاقي سلوكًا آخر يتعلمه ويحافظ عليه خلال عملية التعزيز.

كما أضاف باندورا أن الأفراد يختلفون في درجة السلوك الخلقي التي يتعلمونها من النموذج، وقد حدد ثلاث عوامل تؤثر في عملية التعلم هي: صفات النموذج، خصائص الملاحظة، ونتائج فعل النموذج، أي ما يتبعه من ثواب أو عقاب أثناء تعلم السلوك الخلقي. (أبو جادو، 2022، ص 13).

كما أكد أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي على عدم ثبات السلوك الأخلاقي عند الطفل، فمثلاً، قد يغش في موقف ويمتنع في موقف آخر.

كما أكدوا على أن هناك فروقًا بين الكفاءة الأخلاقية والأداء الأخلاقي، فالكفاءة الأخلاقية تعني القدرة على أداء السلوك الأخلاقي، وهو ناتج من تلك المعارف والمهارات ووعي الطفل بالقواعد الأخلاقية.

3-4- نظرية كولبرج:

نظرية كولبرج (Kohlberg) من أحدث نظريات النمو الأخلاقي، حيث عمل كولبرج على إعادة عمل بياجيه، واستطاع أن يطور طريقة لقياس مستوى الحكم الأخلاقي، كما طور كولبرج نظريته في نمو التفكير الأخلاقي معتمدًا بشكل أساسي على فكر بياجيه، إذ يمثل النمو المعرفي من جهة نظر كولبرج شرطًا ضروريًّا غير كافٍ لنمو التفكير الأخلاقي،

وبطريقة مشابهة لوجهة نظر بياجيه، اعتمد كولبرج على مبدأ العدالة كمبدأ قادر على توفير قاعدة لفهم الأحكام الأخلاقية، حيث يسير التفكير الأخلاقي من التوجه الأخلاقي (أ) المرتبط بالمنفعة ثم المعيارية إلى التوجه الأخلاقي (ب) المرتبط بالعدالة والكمال (الغامدي، 2020، ص 22).

ومن هذا المنطلق، تشير نتائج الدراسة التي قام بها كولبرج وكرامر (1969) على عدم وجود مراحل أخرى للنمو الخلقي فيها بعد السادسة عشر، بالرغم من وجود تغيرات تطرأ على الأفراد في هذه الناحية نتيجة النضج.

وقد حدد كولبرج (Kohlberg) ثلاث مستويات أساسية للتفكير الأخلاقي، يحتوي كل منهما على مرحلتين، تتضمن كل منها تغيرًا نوعيًّا في البنية العقلية، تؤدي إلى نمط من التفكير الأخلاقي أكثر نضجًا، ويمكن إيجاز هذه المراحل كالتالي:

المستوى الأول: أخلاقية ما قبل العرف (7 – 10 سنوات):

ترتبط أخلاقية ما قبل العرف ببدائية النمو المعرفي والنفسي/الاجتماعي لدى الأطفال وبعض المراهقين، حيث يعاني الفرد من درجة عالية من التمركز حول الذات تحكم فهمه للقضايا الاجتماعية والعلاقات الإنسانية، وبالتالي ردود أفعاله السلوكية حيالها، ويشتمل هذا المستوى على مرحلتين تعكسان درجة عالية من الذاتية رغم الاختلاف النوعي بينهما، والذي يمكن إيجازه فيما يلي:

– **المرحلة الأولى: أخلاقية العقاب والطاعة:** ترتبط الأحكام الأخلاقية في هذه المرحلة بقواعد السلطة التي ينظر إليها كمقدسات يحتم كسرها وقوع العقاب، وعلى هذا الأساس، فإن طاعتها فرضًا أخلاقيًّا في حد ذاته كنتيجة لإدراك أو خبرة الفرد للعقاب المترتب على انتهاك هذه القدسية، وليس لإدراكه لأهمية الأهداف الاجتماعية لهذه القواعد. (Kohlberg, 1981, p. 52).

– **المرحلة الثانية: أخلاقية الفردية والغائية النفعية وتبادل المصالح:** يؤدي التقدم النوعي في النمو المعرفي والنفسي/الاجتماعي وزيادة خبرات الفرد في هذه المرحلة إلى درجة من التطور في تفكيره الأخلاقي، حيث يبدأ إدراكه للتضارب بين حاجاته وحاجات الآخرين ويخبر عمليًّا الحرمان المترتب على هذا التضارب أحيانًا، ونتيجة لذلك، يتبنى الفرد مبدأ تبادل المنافع أو أخلاقية "خذ وهات"، وتفعيل مبدأ التقسيم العادل كضرورة لتحقيق الإشباع، وليس تفعيلًا للمبدأ العادل كقيمة أخلاقية مطلقة. (Kohlberg, 1981, p. 52).

المستوى الثاني: أخلاقية العرف (10–13 سنة):

تمثل أخلاقيات العرف نقلة نوعية من الذاتية إلى الاجتماعية في التفكير الأخلاقي كنتيجة لتطور النمو المعرفي والنفسي/الاجتماعي وكفاية الخبرات الحياتية المحررة للفرد من حدة التمركز حول الذات إلى الدرجة التي يستطيع معها إدراك وتفهم مشاعر وحاجات وتوقعات الآخرين

وإصدار أحكامه الأخلاقية وفقًا لذلك، ويتم ذلك من خلال مرحلتين يعكس كل منهما إدراكًا مختلفًا للتوقعات الاجتماعية، وبالتالي نمطًا مختلفًا من الأحكام الخلقية يمكن إيجازها فيما يلي:

- **المرحلة الثالثة: أخلاقية التوقعات المتبادلة، العلاقات، والمسايرة:** ترتبط الأحكام الأخلاقية في هذه المرحلة بإدراك الفرد المعرفي لحاجات ومشاعر وتوقعات الآخرين، وإدراكه لأهمية القصد كمحدد لأخلاقية الفعل من جانب، وكنتيجة لحاجته النفسية/الاجتماعية للارتباط والحصول على الاعتراف والتقدير من جانب آخر. وعلى هذا الأساس، يتحدد السلوك المقبول بممارسة الأفعال المتوقعة اجتماعيًا والمحققة لسعادة الغير بهدف الحصول على قبولهم واعترافهم، ولذا تعرف "بأخلاقية الإنسان الطيب"، وهنا يجب ملاحظة استمرارية الذاتية متمثلة في "تحقيق القبول والاعتراف" كدافع للقرارات الأخلاقية. (Kohlberg, 1981, p. 52).

- **المرحلة الرابعة: أخلاقية النظام الاجتماعي والضمير:** تمثل هذه المرحلة نقلة نوعية باتجاه الاجتماعية في التفكير الأخلاقي، حيث ترتبط أحكام الفرد فيها بالقواعد القانونية للسلوك، حيث ينظر إليها كقواعد مقدسة تهدف إلى حماية المجتمع من الانهيار، وعلى هذا الأساس، فكل ما ليس قانونيًا ليس أخلاقيًا بصرف النظر عن الضرورات الملحة والحاجات الفردية، ومن الجدير بالذكر هنا ملاحظة الفروق بين طبيعة إدراك قدسية القواعد في هذه المرحلة كوسائل لحفظ المجتمع من الانهيار، وقدسية القواعد لذاتها في المرحلة الأولى، كما لا شك في أن من الضرورة بمكان إدراك بقايا الذاتية متمثلة في النظرة الجامدة لهذه القدسية وعدم القابلية للتغير تحت أي ظروف، وهو ما يتم تجاوزه في المراحل التالية. (Kohlberg, 1981, p. 50).

المستوى الثالث: مرحلة ما بعد العرف والقانون (13 سنة فما فوق):

يتمكن قلة من الأفراد فقط من تحقيق أخلاقية ما بعد العرف، حيث تتطلب درجة عالية من النمو المعرفي والنفسي/الاجتماعي المحررة للفرد من درجة كبيرة من تمركزه حول ذاته أو ما يرتبط بها من منافع، هذا يؤدي بدوره إلى إظهار فهمًا جديدًا للقيم والقواعد الأخلاقية يقوم على الموازنة بين الحقوق الاجتماعية والحقوق الفردية، ويحدث هذا التطور من خلال المرحلتين التاليتين:

- **المرحلة الخامسة: أخلاقية العقد الاجتماعي والحقوق الفردية:** ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية في هذه المرحلة بإدراكه المتطور لنسبية القيم الاجتماعية والحاجات الفردية، ويرتبط بذلك إدراك القانون كعقد اجتماعي يتضمن قواعد متفق عليها تعتمد صلاحيتها ومبررات استمراريتها على قدرتها على النجاح في الحفاظ على الحقوق الاجتماعية والفردية على حد سواء.

- **المرحلة السادسة: أخلاقية المبادئ العالمية الإنسانية:** ندرة من الأفراد يمكن لهم تحقيق هذه المرحلة، حيث ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية فيها بمبادئ أخلاقية مجردة ذاتية الاختيار تعتمد على النظر للعدالة والمساواة والتبادلية وحقوق الأفراد كمبادئ إنسانية عامة تعنى باحترام حقوق الإنسان لإنسانيته دون اعتبار لأي مؤثرات أخرى. (Kohlberg, 1981, p. 51).

غير أنه لا بد من الإشارة إلى أن المرحلة السادسة ظل يعتريها بعض الإشكال عند كولبرج، حيث أورد رست (Rest) أنه لم يتم تحديد تعريف نهائي لها، وكان يشير إلى أنها نادرة الحدوث. (Rest & Narvaez, 1994).

كما يشير كولبرج وكرامر إلى أنَّ النمو الأخلاقي يتضمَّن عملية متصلة يعيشها الفرد، بهدف إقامة نوع من المواءمة بين نظرة أخلاقية معينة وخبرة الفرد، فيما يتعلق بالحياة في عالم اجتماعي يتبنَّى هذه النظرة، ويتخذ منها معيارًا لمسلك الأفراد في هذا الجانب أو ذاك من جوانب حياتهم؛ حيث يرى أن التفكير الخلقي يتمُّ في سياق نمو عمليات التفكير التي يمرّ بها الطفل أثناء تعامله وتفاعلاته مع بيئته الاجتماعية، ويستمر النمو في التفكير الخلقي من خلال ما يعيشه الفرد من مواقف وخبرات، ومحاولاته المستمرة لحل ما يواجهه من تناقضات، وتجاوز آثارها. (Kohlberg & Kramer, 1980, p. 93).

4-مميزات التفكير الأخلاقي:

يعتبر كل من بياجيه وكولبرج من أهم الباحثين الذين اهتموا بالتفكير الأخلاقي وبالنموذج النظري المفسر له وبسيرورة تطوره لدى الأفراد، وفي إطار نظرياتهم حول التفكير الأخلاقي، أورد لنا مجموعة من المميزات والخصائص لهذا الأخير نوردها حسبهم كالآتي:

4-1- مميزات التفكير الأخلاقي حسب كولبرج:

حسب دراسات كولبرج حول نمو التفكير الأخلاقي وما خلص إليه، فإنه يمكن تمييز أربع خصائص للتفكير الأخلاقي وهي:

- **تتابع التفكير الخلقي:** يسير التفكير الأخلاقي لدى الفرد بشكل تتابعي، أي أن الانتقال من مرحلة أخلاقية إلى أخرى يحدث بشكل تتابعي، وكل مرحلة أخلاقية تبنى على المرحلة السابقة.

- **تجميد التفكير الأخلاقي:** أي أن التفكير الأخلاقي لدى بعض الأفراد يقف عند مرحلة معينة، وهذا ما يؤكده كولبرج إلى أن الأطفال الذين لم تتح لهم فرصة النمو الأخلاقي لعدد من السنين يكونون أكثر احتمالًا لأن يتجمدوا في المستوى الذي وقفوا عنده، فالمراهق في سن السادسة عشر من عمره لا يزال يفكر بمستوى المرحلة الثانية وهو نسبيًّا ثابت.

- **عالمية التفكير الأخلاقي:** وفقًا لنظرية كولبرج، فإن التفكير الأخلاقي يمتاز بأن مبادئه عالمية وشاملة، وهو ثابت وموحد في جميع الثقافات، كما يرى كرين (Crain, 1992) أن تتابع مراحل النمو الخلقي واحد بغض النظر عن الثقافة، بمعنى أن مراحل النمو الخلقي تمثل ظاهرة عامة لدى جميع الأفراد، حيث يجتاز جميع الأفراد المراحل نفسها في سياق نموهم، وأن الاختلافات الثقافية تؤدي إلى اختلافات في المحتوى الخلقي، إلا أن النمو الخلقي مستقل عن هذه التغيرات.

- **تمييز التفكير الخلقي:** توصل كولبرج (1994) إلى أن الأفراد في كل مرحلة يظهرون نمطًا ثابتًا متميزًا من التفكير الخلقي، بصرف النظر عن مضمون المأزق الخلقي المقدم، وهذا يعني أنه في كل مرحلة من مراحل التفكير الخلقي تكون المفاهيم الخلقية المتضمنة في الحكم الخلقي أكثر تميزًا وتكاملاً وعمومية من حيث بناءها المنطقي الداخلي. (المقالدة، 2017، ص 72).

4-2- مميزات التفكير الأخلاقي حسب جون بياجيه:

يرى بياجيه أن النمو في التفكير الأخلاقي شأنه النمو العقلي، فهناك تغيرات تحدث، ويمكن التنبؤ بها وفقًا لعمر الفرد، وللتفكير الأخلاقي عند بياجيه، ست خصائص للتغيير المنظم الذي يمكن التنبؤ به وهي كالتالي:

- **القصدية:** فالأفعال يحكم عليها من خلال القصد والنية عند الفرد، وليس من خلال ما يترتب عنها من نتائج.

- **النسبية في الأحكام:** مع تقدم الطفل في العمر، يصبح التفكير في إطار السياق الذي يقع فيه، بينما يدركه الطفل الأصغر ليسلك في تفكيره بسبب الخوف من العقاب أو الجزاء، أما الطفل الأكبر فهو أكثر استقلالاً، فهو يسلم على نحو ملائم بسبب قراراته الخاصة.

- **استقلال الأحكام:** الطفل الأصغر يسلك في تفكيره بسبب الخوف من العقاب أو الجزاء، أما الطفل الأكبر فهو أكثر استقلالاً، فهو يسلم على نحو ملائم بسبب قراراته الخاصة.

- **استخدام العقاب كتعديل لوضع وكإصلاح له:** العقاب غرضه التعليم، لذا فإنه يوقع على الخطأ أو الفعل الذي وقع، ويرتبط العقاب بموضوعه.

- **استخدام التبادلية:** في التفكير الأخلاقي تكون آراء ووجهات نظر الآخر، وكذلك حاجاته حاضرة وموضع اعتبار.

- **القدرة على عدم التعميم:** فليس كل ما يصيب الفرد من سوء، وهو نتيجة طبيعية لتفكير خاطئ، فقد يكون لأي سبب من الأسباب الطبيعية. (مقدم، 2013، ص 24).

5-العوامل المؤثرة في نمو التفكير الأخلاقي:

تعددت الآراء في الأبحاث التي تدور حول العوامل التي تسهم في النمو الأخلاقي والحكم الأخلاقي عند الأفراد، وقد أشارت أبحاث ودراسات عديدة إلى وجود متغيرات معينة لها تأثيرها البارز في النمو الأخلاقي بصورة عامة، ونمو التفكير الأخلاقي بوجه خاص، ومن هذه العوامل هي:

- **الذكاء:** يلعب الذكاء دورًا هامًّا في النمو الأخلاقي كغيره من أنواع النمو الأخرى في تعلم المهارة الأخلاقية، ومن الملاحظ أن التقدم المعرفي في اختبارات الذكاء أو في مهام المراحل العقلية المعرفية عند بياجيه وكولبرج له أهميته في النمو الأخلاقي، فالذكاء له دور هام ولكنه

ليس سببًا كافيًا في التقدم الأخلاقي، حيث أن علاقة الذكاء بالتفكير الأخلاقي ليست دائمًا إيجابية، وهذا ما يتضح بالنسبة للجانحين أو المجرمين، ويرى كولبرج أن جميع الأطفال المتقدمين في النمو الأخلاقي أذكياء، ولكن ليس كل الأطفال الأذكياء متقدمين في النمو الأخلاقي، مما يوحي بأن الذكاء يعتبر شرطًا ضروريًّا للنمو الأخلاقي ولكنه ليس شرطًا كافيًا.

– **الأسرة:** تعتبر الأسرة البيئة التربوية الأولى التي ينشأ فيها الفرد، فهي تشكل شخصيته فرديًّا واجتماعيًّا، ففيها يكتسب الفرد أساليب ومهارات التعامل مع الآخرين في أثناء سعيه لإشباع حاجاته وتحقيق مصالحه، ويرى بعض المختصون في التربية وعلم النفس أن أنماط السلوك التي يكتسبها الفرد من عضوية في جماعة الأسرة تمتد معه في سلوكه مع جماعات اللعب وجماعات المدرسة وغيرها.

فهي تتولى شخصية الفرد والرعاية والعناية والإشراف والتوجيه والتربية وإشباع حاجاته المادية والاجتماعية والنفسية والروحية والأخلاقية، ومما لا شك فيه أن للأسرة تأثيرًا كبيرًا في تكوين جوانب شخصية الفرد المتعددة، كما سينقل الفرد منها عاداته وأخلاقه وطبائعه، فهي تدعو لحب الخير وكره الشر، وغرس القيم الطيبة بين الأفراد، والحرص على مصالحهم، والكف عن إيذائهم. (حليلو، 2013).

ومن هذا المنطلق، نستعرض كيفية تأثير الأسرة على نمو التفكير الأخلاقي للفرد، نذكر:

أن النمو الأخلاقي للفرد يتأثر بالخلفية الأسرية له، سواء كان ذلك متعلقًا بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي أو مستوى النمو الأخلاقي الذي توصل إليه الوالدان، وتشير نتائج الدراسات أن أطفال الطبقات المتوسطة يتقدمون بشكل أسرع ويتوصلون إلى مستويات أعلى من النمو الأخلاقي من أبناء الطبقات الدنيا.

– **المدرسة:** يؤكد كولبرج على أهمية دور البيئة المدرسية في نمو التفكير الأخلاقي، حيث أن المدرسة تعمل على توفير الجو المناسب وتوفير الإمكانات المتاحة المؤثرة في النمو الأخلاقي، وذلك من خلال التعرض لمواقف صراع معرفية أخلاقية، وقد أكد علماء التربية وعلماء النفس على دور المدرسة في التربية الأخلاقية للطفل، حيث يرى جون ديوي (John Dewey) أن

البؤرة الأساسية لوظيفة المدرسة هي التربية الأخلاقية للطفل، وكذلك يعطي لوك (Locke) للتربية الأخلاقية أسبقية على التربية العقلية، حيث يعتبر أن الهدف الأساسي للتربية بناء الأخلاق. (مشرف، 2019، ص 24-22).

- **الجنس:** يعتقد البعض كما يرى ويسبرت (Weisbroth, 1972) أن الإناث يحصلن على مستوى أعلى من الذكور في التفكير الأخلاقي، ومن هنا نرى أن هناك اختلافًا كبيرًا بين نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين، وفي الوقت الذي يرى فيه فريق من الباحثين وجود فروق لصالح البنين، يرى فريق آخر أن هناك فروقًا لصالح الإناث، بينما يرى فريق ثالث عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالنمو الأخلاقي، ويمكن القول أن الفروق بين الجنسين في النمو الأخلاقي بوجه عام، وفي التفكير الأخلاقي بوجه خاص، يرجع إلى البيئة الثقافية وإلى اختلاف نظرة المجتمع إلى كل من الذكور والإناث، كما كشفت العديد من الدراسات أنه توجد نتائج متناقضة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في معدل النمو الخلقي أو سرعته، كما كشفت دراسات أخرى عكس ذلك، وقد توصل "ويترل" من دراساته إلى أنه لا يوجد فروق فطرية بين الذكور والإناث سواء في مستوى النمو الخلقي أو شكله أو سرعته، وأن التباينات التي ظهرت في دراسة ودراسات عدة توحي بأن الظروف السيئة الخاصة بكل فرد هي التي ترتبط بسرعة النمو الخلقي. (الشيخ، د.س، ص 327).

- **الشخصية:** يتأثر النمو الأخلاقي بشخصية الفرد أو بقوة الأنا لديه، على سبيل المثال: بمدى حاجة الفرد إلى موافقة الآخرين، فالحاجة للحصول على موافقة الآخرين أو قبولهم ترتبط ارتباطًا سلبيًا بمستوى النمو الأخلاقي، وبمعنى آخر، كلما زاد الاعتماد على الآخرين للحصول على التقدير، انخفض مستوى الحكم الأخلاقي، بينما الحاجة للحصول على الموافقة أو القبول من الذات ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بمستوى الحكم الأخلاقي، أي كلما زاد إحساس الفرد بالكفاية، ارتفع مستوى الحكم الأخلاقي لديه.

- **الثقافة:** ينتقل صغار الشباب في البلدان الصناعية عبر مراحل كولبرج على نحو أسرع ويتقدمون نحو مستويات أعلى بالمقارنة مع أفراد المجتمعات البسيطة، والذين نادرًا ما يتجاوزون

المرحلة الثالثة، ففي ثقافات القبائل والقرى، يعتمد التعاون الأخلاقي على العلاقة المباشرة بين الأفراد، فلا قوانين ولا مؤسسات حكومية تعمل على تنظيمها، أما في الثقافات الأخرى المتحضرة، فإن الشباب يساهمون في مؤسسات مجتمعهم منذ فترة مبكرة في أعمارهم، مما يعزز تقدم النمو الأخلاقي لديهم.

– **التفاعل مع الأقران:** يلعب التفاعل الاجتماعي دورًا هامًّا في تقدم النمو الأخلاقي ودفعه لمستوى أعلى، خاصة إذا أتيحت الفرصة أمام الأفراد لتمثل دور الآخر ولتطوير القوانين بطريقة ديمقراطية، فالأطفال الذين لديهم فرص أكثر للمساهمة في الأسرة وجماعات الرفاق والمواقف الاجتماعية يمكن أن ينمو لديهم التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي على نحو أسرع من غيرهم، فالتفاعل بين الأقران يؤدي لأن يواجه كل فرد منهم الآخر بوجهة نظر مختلفة، مما يعزز الذكاء الاجتماعي، فكل مراهق ينتقد عبارة الآخر مباشرة، كذلك تظهر على وجهه تعبيرات انفعالية واضحة في حالة عدم الموافقة، فهذه المناقشات التي تجري بين الرفاق تؤدي إلى تغير مرحلي كبير ما كان ليحدث لو أن المراهقين كانوا يعبرون عن آرائهم بطريقة غير منظمة لا تفاعل فيها مع الآخرين. (الوحيدي، 2020، ص 19).

– **الثواب والعقاب:** يمكن تعريف الثواب بأنه: «إعطاء محدد يعطيه المربي للمتعلمين نظير أعمالهم الحسنة وجهودهم المبذولة، وذلك بما يتلائم مع طبيعة كل فرد، وحجم المجهود، وتقديرات المربي لترسيخ العادات السليمة»، أما العقاب فيمكن تعريفه بأنه: «إجراء إصلاحي ويقصد منه منع ممارسات غير مرغوبة وزجر السلوك السيئ، وذلك من خلال معالجة الخلل وتقليله وفق أهداف مرسومة وبشكل موضوعي يحفظ كرامة الإنسان، ويضبط سلوكه بحزم مما يكفل توجيه الأداء نحو الأفضل»، فعندما يثاب التلميذ على عمله أو يعاقب على أخطائه دون ضرب أو قسوة، وذلك بتوجيه الوجهة الصحيحة، فإن ذلك يساهم في تكوين مستويات خلقية مختلفة لديه، وتعديل وتغيير بعض المستويات الأخرى. (الزغبي، 2022، ص 331).

- **التناقص في السلوك الخلقي:** من الأسباب التي تجعل الطفل مضطربًا هو شعوره بوجود تناقص بين ما يطلبه الآباء والمعلمون منهم وبين سلوك الكبار أنفسهم. (بن كتيلة وآخرون، 2024، ص 12).

- **المستوى الاجتماعي – الاقتصادي:** أكدت العديد من الدراسات في هذا المجال أن إدراك أبناء الطبقات الاجتماعية الدنيا للمفاهيم الأخلاقية يتحدد بقطبين أساسيين ومتناقضين هما الصواب والخطأ أو الخير والشر، كما يتميز أبناء الطبقات الفقيرة بأنهم أقل تسامحًا وأكثر اهتمامًا بغيرهم من أبناء الطبقات الغنية بعدة أمور مثل: الوشوشة داخل الفصل ومناقشة الوالدين، كما يعتبر المستوى الاقتصادي–الاجتماعي من العوامل التي تؤثر على مستوى الحكم الخلقي للمراهقين، فقد كشفت نتائج الدراسات التي قام بها كل من: كامل (1993) ودراسة بدران (1992) عن وجود تأثير دال لمتغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي على مستوى الحكم الخلقي. (كحلوت، 2017، ص 722).

التفكير الأخلاقي يُعد جزءًا أساسيًا من التفكير الفلسفي والاجتماعي، حيث يركز على تقييم القيم والمعايير التي توجه سلوك الفرد وتفاعلاته مع المجتمع. يشمل هذا المفهوم تحليل المواقف واتخاذ القرارات استنادًا إلى الأخلاق والقيم الأخلاقية، وليس فقط النظم القانونية أو النفعية، يتطور التفكير الأخلاقي مع نمو الفرد وتأثره بالخبرات الحياتية والتعليمية، مع تعدد النظريات التي تفسر هذا التطور، مثل نظرية النمو الأخلاقي لكولبرغ ونظرية الفيرتو ونظرية الفضيلة لأرسطو، يُعزز التفكير الأخلاقي التفاعل الاجتماعي البناء ويساهم في بناء مجتمعات أكثر عدالة وتعاونًا، مما يُعتبر إضافة قيمة للفرد والمجتمع على حد سواء.

ثانيا: مهارة حل المشكلات

1-مفهوم مهارة حل المشكلات

تأتي المهارة في اللغة بمعنى الكفاءة، الإتقان، والخبرة في نشاط معين، حيث نوّه (حمدي وخطاطبة، 2013، ص220) إلى أنّ "العنصر الأساسي في أي مهارة كانت يتمحور حول قدرة الفرد على تطبيق الخبرات المكتسبة بشكل فعال."

ويعتبر D'Zurilla & Goldfried (1971) أول من قدما نموذجًا لحل المشكلات الاجتماعية يتضمن ثلاثة مفاهيم هي: المشكلة، طرق حل المشكلة (التوجه نحو حل المشكلة)، والحل، وقد تم تعديل هذا النموذج سنة 2002 من قبل (D'Zurilla, Nezu, & Maydeu) حيث تم تحديد مكونين للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية بشكل عام هما: التوجه نحو المشكلة، ومهارة حل المشكلة التي تشير إلى تلك النشاطات المعرفية والسلوكية التي يحاول الفرد من خلالها فهم المشكلة وإيجاد حل فعال للتعامل معها، وتشتمل مهارة حل المشكلات على ثلاثة أساليب أساسية بحسب (وفلوه، 2014، ص353) هي:

أ) أسلوب حل المشكلة العقلاني: ويتميز أصحاب هذا النمط بالقدرة على استخدام أسلوب حل المشكلات بشكل بناء، من خلال مهارات رئيسة لحل المشكلة هي: تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، ثم توليد البدائل والتركيز على الهدف لحل المشكلة، فهو يحاول حتى إذا كانت البدائل مستحيلة، وله القدرة على اتخاذ القرار، واختيار أفضل الحلول، وأكثرها تأثيرًا، ويقيم البدائل، وله القدرة على وصف المهارات بالتفصيل.

ب) أسلوب حل المشكلة الاندفاعي: فهو أسلوب غير وظيفي في حل المشكلات، ولدى صاحبه عدد قليل من المحاولات والبدائل للوصول لحل للمشكلة، فهو اندفاعي وعجول، يأخذ أول فكرة تخطر في ذهنه، ويطبق الحلول بشكل سريع وانفعالي، وتطبيقه لأي استراتيجية يكون ناقصًا وغير منظم، ويقسم البدائل بشكل غير متقن.

ج) أسلوب حل المشكلة التجنبي: هو أسلوب غير وظيفي في حل المشكلات، ويمتاز الفرد الذي يتبنى هذا الأسلوب بالتأجيل، والاستسلام، والاعتمادية حيث يفضل تجنب المشكلة بدلًا من مواجهتها، وينتظر أن تحل المشكلة بنفسها، ويحاول أن يحول اتجاه حل المشكلة إلى الآخرين.

وعليه، فإن مهارة حل المشكلة تعتبر إحدى المهارات القابلة للتطور والنمو لدى الأفراد، فهي تتطلب توافر مجموعة من المعارف والخبرات القبلية لاستخدامها وقت الحاجة، كما أنها تستدعي من الفرد التدرب على ممارسة مجموعة من العمليات والمعالجات الذهنية التي تساهم في ارتقاء حلوله ومهاراته (قطامي، 2001، ص267).

وفيما يلي استعراض لبعض التعاريف المتعلقة بمهارة حل المشكلة:

– عرّفها (D'Zurilla & al., 2004, p.212) بأنها: "عملية معرفية سلوكية موجهة ذاتيًا، يحاول الشخص من خلالها تحديد أو اكتشاف حلول فعالة وقابلة للتكيف لمشكلات محددة يواجهها في حياته اليومية".

– وعرفها (زكري، 2007، ص16) على أنها: "تطبيق المعارف أو الخبرات السابقة لينتج عن ذلك شيء من الإبداع الذي لم يكن موجودًا من قبل لدى الشخص الذي يقوم بحل المشكلة".

– وهي: "مجموعة من الأساليب التي يستخدمها المرشد لمساعدة المسترشد على تحقيق أهداف العملية الإرشادية" (حمدي وخطاطبة، 2013، ص222).

– وحسب (دريب، 2014، ص339) فهي: "نشاط عقلي يحوي الكثير من العمليات العقلية المتداخلة مثل التصور، والتذكر، والتخيل، والتجريد، والتحليل والتركيب، وسرعة البديهة والاستبصار، بالإضافة إلى توظيف المعلومات والمهارات، والقدرات، والعمليات المختلفة عند مواجهة الفرد لمشكلة ما محاولًا التغلب على الصعوبات التي تحول دون الوصول إلى حل ذلك الموقف".

– وأشار (بخيت، 2017، ص353) إلى أنّ مهارة حل المشكلات: "عبارة عن مجموعة العمليات العقلية التي تشتمل على التوجه نحو حل المشكلة وتحديدها، ومن ثم اختيار الاستجابة المناسبة لإيجاد الحل والتحقق منها، وتقييمها، وصولًا إلى الهدف المنشود".

أما عن حل المشكلات كطريقة، فهي "إحدى طرق التفكير أو البحث العلمي التي تتطلب المعرفة الواضحة والصحيحة للمشكلة بغرض الوصول إلى نتيجة مقنعة" (الكبيسي، 2010، ص58).

بينما استراتيجيات حل المشكلة فتعني: "مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد لفهم واستحضار المعلومات المرتبطة بالموقف المشكل والتي ينتج عنها بناء خطط الحل وتقييمها بشكل أكثر فاعلية ومرونة" (بن ناصر، 2015، ص55).

مما سبق يمكننا أن نخلص إلى أن مهارة حل المشكلات بعد من أبعاد القدرة على حل المشكلات، وهي كفاءة الفرد في استخدام مجموعة المعارف والمكتسبات القبلية التي يمتلكها والقابلة للتطوير والنمو كنسق منظم وفق تصور عقلي خاص من خلال تنشيط سلسلة من العمليات والممارسات العقلية المنظمة لمواجهة المواقف التي تجعل الفرد في حيرة من أمره باحثًا عن حلول لها.

ونحن كباحثين في هذه الدراسة نتبنى تعريف (D'Zurilla & al., 2004) لمهارة حل المشكلة على أنها عملية معرفية سلوكية موجهة ذاتيًا يحاول الشخص من خلالها تحديد أو اكتشاف حلول فعالة وقابلة للتكيف لمشكلات محددة يواجهها في حياته اليومية (D'Zurilla, et al., 2004, p.212).

2-خصائص مهارة حل المشكلات:

حسب سلامة (1995) فإنّ خصائص حل المشكلات يمكن أن تتضمن على نوعين من العوامل صنّفها (بن ناصر، 2014، ص50-51) كما يلي:

أ) المعرفة العقلية: وتشمل المعارف العقلية الضرورية (حقائق، مفاهيم، قوانين ونظريات) اللازمة لحل المشكلة.

ب) استراتيجيات الحل: وتتعلق بالعمليات أو الخطوات التي يتبعها الفرد مستخدمًا المعرفة العقلية من أجل الوصول إلى الحل المطلوب للمشكلة.

مما سبق يرى الباحث أن عملية حل المشكلات ليست سوى عملية يمكن تعلمها وإجادتها بالممارسة والتدريب، حيث يتميز الشخص البارع في حل المشكلات بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

- الاتجاهات الإيجابية نحو المواقف الصعبة والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها.
- الحرص على الدقة والعمل على فهم الحقائق التي تنطوي عليها المشكلة.
- تجزئة المشكلة والعمل على تحليلها إلى مكونات أكثر بساطة.

– التأمل في حل المشكلة وتجنب التخمين والإسراع في إعطاء الاستنباطات قبل استكمال الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة.

– يظهر الأشخاص المتميزون في حل المشكلات نشاطًا وفاعلية بأشكال متعددة.

– أن يكون خبيرًا قادرًا على توظيف استراتيجية حل المشكلات وملمًا بالمبادئ والأسس اللازمة لذلك.

– القدرة على تحديد الأهداف المنشودة لكل خطوة من خطوات حل المشكلة.

– استخدام التقويم الجيد لخطوات حل المشكلة وتنظيم الوقت لتوفير فرص أكبر للتدريب والممارسة المناسبة.

3-أهمية حل المشكلات:

تعددت الآراء التي تؤكد على أهمية حل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية، لخصها (بن ناصر، 2015، ص51-52) فيما يلي:

– حل المشكلات نشاط مهم يمثل نوعًا من الأداء الذي يمكن الفرد من التغلب على المعيقات الخارجية التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه.

– تمكين الفرد من تنمية قدراته ومهاراته على الحل والاستكشاف والابتكار.

– حل المشكلات أسلوب فعال لتنمية الجوانب الوجدانية للفرد، والتي تعمل على إثارة الفضول الفكري وحب الاستطلاع، وكذلك اكتساب القيم والاتجاهات المرغوبة.

– حل المشكلات يتيح للفرد فرصة استخدام طرق التفكير المختلفة، وكذلك تعلم واكتشاف معلومات ومفاهيم جديدة.

– محاولة إعادة التوازن النفسي لدى الفرد، وتحقيق الهدف المنشود، من خلال محاولة إزالة حالة التوتر الناتجة عن الشعور بالمشكلة.

– جعل الفرد يقوم بعملية التكيف استجابة للتغيرات الحاصلة في بيئته، ما يدفعه إلى الميل إلى تغيير نشاطه وتعديل سلوكه وفقًا لهذا التغير.

– دفع الفرد إلى البحث عن طرق جديدة لإشباع حاجاته، والعمل على استبعاد حالات التوتر.

4-الاتجاهات النظرية المفسرة لعملية حل المشكلات:

برز الاهتمام بحل المشكلات في بدايات القرن العشرين من خلال أعمال العديد من علماء النفس أمثال ثورندايك، وكوهلر، وغيرهما، وتنامى هذا الاهتمام فيما بعد إلى أن تكونت بذلك اتجاهات رئيسية في دراسات حل المشكلات، حيث اختلفت نماذج التفكير حول موضوع حل المشكلات باختلاف الاتجاهات التي انطلق منها أصحابها، والنظرة النفسية التي اعتمدوا عليها في تفسير العمل الذهني والمعالجة الذهنية التي يفترض توظيفها في المواقف المختلفة، وخاصة في حل المشكلة (الزغلول، 2003، ص267).

وقد استمد موضوع حل المشكلات أساسه النظري من مجموعة متنوعة من الاتجاهات النظرية نذكر أهمها فيما يلي:

4-1- الاتجاه الوظيفي:

يعتبر جون ديوي (J.Dewey) من المنظرين الأمريكيين الذين أثروا في طريقة حل المشكلات، فهو الذي أسس فكرة الوظيفية عام 1896 والتي تقوم على ثلاث جوانب أساسية ذكرها (الزغلول والزغلول، 2003، ص267) كما يلي:

- أن علم النفس الوظيفي يهتم بالعمليات العقلية في الموقف الذي تحدث فيه.
- تركز الوظيفية على توافق الكائنات في بيئتها.
- تهتم الوظيفية بالتفاعلات بين الجسم والعقل.

ومن هذا المنطلق، طوّر جون ديوي مجموعة من الخطوات التي يمكن ملاحظتها خلال عملية حل المشكلات عددها (الشناوي، 1996، ص443) فيما يلي:

- عرض المشكلة.
- تحديد المشكلة.
- توليد الفروض حول المشكلة.
- تقويم تلك الفروض.
- اختيار أكثر الفروض ملاءمة لحل المشكلة.

4-2- الاتجاه السلوكي (الارتباطي):

ركّز أصحاب هذا الاتجاه على أسلوب المحاولة والخطأ الذي تمثله نظرية ثورندايك والتي تؤكد على أن الفرد حين يواجه موقفًا يمثل مشكلة لديه فإنه يسعى جاهدًا لإيجاد حل له من خلال القيام بعدة محاولات خاطئة إلى أن يتوصل إلى الحل الصحيح (عبد الهادي، 2004، ص153). وقد نقل ثورندايك مناقشته هذه فيما بعد إلى مجال التعلم موضحًا أن حل مشكلات البشر يماثل ذلك الذي حدث في تجاربه مع الحيوان من أنه محاولة وخطأ وأنه يحدث بالتدريج دون تفكير، هذه الفكرة أفسحت المجال واسعًا للأفكار السلوكية المعاصرة في حل المشكلات (الشناوي، 1996، ص442).

أي أن عملية التفكير في الحل حسب هذا الاتجاه تقوم أساسًا على الارتباط الذي يعتبر سلوكًا متضمنًا في عمليات المحاولة والخطأ؛ فعندما يواجه الفرد مشكلة ما يحاول حلها بالاستجابات أو العادات المتوفرة لديه (التي تعلمها في السابق)، هذا ما يعني أن الفرد يحاول الوصول إلى حل للمشكلة باستخدام العادات الضعيفة والبسيطة، وينتقل تدريجيًا إلى العادات الأكثر تعقيدًا حتى يصل إلى الحل المناسب.

لكن الملاحظ لهذا الاتجاه يرى أنّه يقيد الفرد ويجعله لا يستطيع اكتشاف أي جديد، فحسب هذا الاتجاه سوف يعتمد الفرد دائمًا على ما يملكه من خبرة ومعلومات فقط من أجل حل المشكلة التي تصادفه، وهو الأمر الذي يمكن ألا يتماشى مع المشكلات المعقدة التي تحتاج إلى تفكير عميق لاكتشاف حلول لها.

4-3- الاتجاه المعرفي:

حسب أصحاب هذا الاتجاه فإنّ سلوك حل المشكلات ينطوي على عمليات معرفية داخلية لدى الأفراد، فهو ليس مجرد تكوين ارتباط بين السلوك والموقف المشكل حيث يتقوى ويتكرر هذا الارتباط وفقًا لإجراءات التعزيز، وإنما هو ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة ومكونات المشكلة وذلك من أجل تحقيق الهدف، بحيث يتم هذا النظام

وفق استراتيجية الاستبصار التي يتم من خلالها محاولة اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة.

حيث اعتبر بياجيه (J.Piaget) –وهو أحد أبرز رواد هذا الاتجاه– أن حل المشكلة من وجهة نظره هي ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ، وتعلم عمليات متتابعة ومتتالية تعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعد متطلبات مسبقة في تعلم ما هو أكثر تعقيدًا وصعوبة (غانم، 2004، ص204).

هذا واعتبر "جانييه" كذلك أنّ حل المشكلات من العمليات العقلية العليا التي تتضمن تحليل وتركيب المعرفة واستدعائها، فهي بمثابة متطلبات أساسية لحدوث هذا النوع من التعلم لدى الأفراد والمتمثل في المعرفة بالمبادئ والمفاهيم والقدرة على التمييز والتعميم (الزغلول، 2012، ص209).

مما سبق يمكننا القول أن حل المشكلات حسب هذا الاتجاه هو موقف يمكن أن يواجه الفرد فيتفاعل معه مستحضرًا كل ما لديه من خبرات سابقة من أجل المعالجة الذهنية لهذا الموقف، وصولًا إلى حل المشكلة.

4-4- الاتجاه الجشطالتي:

ركّز رواد هذا الاتجاه في أبحاثهم على محاولة فهم الإدراك وحل المشكلات، حيث اهتم كوهلر (Köhler) اهتمامًا بالغًا بحل المشكلات حين قام عامي (1913–1914) بتجاربه على قردة الشمبانزي، حيث استنتج في الأخير أن عملية حل المشكلات تأتي بصورة فجائية وكاملة وأنها قائمة على الاستبصار والمنطق، ولما أعاد كوهلر (Köhler) تجاربه على الأطفال افترض أن حل المشكلات يشتمل على ثلاث خطوات عامة ذكرها (الشناوي، 1996، ص442) كما يلي:

– ينبغي على القائم بحل المشكلة أن يتعرف على المشكلة أولًا.

– يحاول القائم على حل المشكلة بتجريب مجموعة من الحلول الممكنة في عقله وهو ما يسمى بمرحلة ما قبل الحل.

– يحقق القائم على حل المشكلة الاستبصار عندما يفكر في الحل.

من خلال ما سبق ذكره، كان أري كوهلر في أن الانتقال من مرحلة ما قبل الحل إلى الاستبصار يكون فجائيًا وكاملًا، وهو ما كان له الأثر البالغ في وجهات النظر الحديثة في حل المشكلات، حيث يعود لها الفضل كثيرًا في نشوء المدرسة المعرفية المعاصرة في علم النفس.

4-5- اتجاه معالجة المعلومات:

أكّد أصحاب هذا الاتجاه الافتراض القائل بوجود تشابه بين المعلومات الفكرية والنشاط المعرفي الإنساني وما بين عمل الحاسبات الإلكترونية، فأنصار هذا الاتجاه يحاولون تفسير عمليات التفكير وحل المشكلات باستخدام بعض التصميمات المتبعة في برمجة الكمبيوتر وذلك بتحديد الخطوات في أي نشاط تفكيري، ومن ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة نشاط التفكير الإنساني.

وعلى الرغم من المعرفة التي يمكن أن توفرها نماذج معالجة المعلومات والتي تساهم في زيادة معرفتنا وفهمنا للسلوك البشري، فإنها تبرر صحة الافتراض الذي تقوم عليه ألا وهو التشابه بين عمل الكمبيوتر والنشاط السيكولوجي للإنسان.

إن هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مطلق لوجود العديد من المتغيرات الأخرى: كالدافعية، واللغة، والخبرات، والشخصية، والتي تساهم بدرجات متفاوتة في التأثير على نشاط التفكير البشري (مخلوفي، 2009، ص28-29).

ومهما بلغ الكمبيوتر من تفوق في أدائه التمثيلي للعمل الفكري الإنساني، فإنه لا يمكن أن يضاهي قدرات التفكير البشري الطبيعية، على اعتبار أن هذا الأخير تتحكم فيه عوامل عدة لا يمكن أن تتواجد في الحواسيب الإلكترونية.

مما سبق نستنتج أن الاتجاهات النظرية التي تم التطرق إليها سابقًا تختلف في تصوراتها لموضوع حل المشكلات، حيث نجد جون ديوي مؤسس فكرة الوظيفية هو أول من وضع الأطر النظرية الأساسية لمفهوم عملية حل المشكلات، الأمر الذي فتح المجال واسعًا أمام التوجهات الفكرية الأخرى التي جاءت بعده من أجل الخوض في هذا الموضوع، حيث نجد بعض الاختلافات بين

الاتجاهين السلوكي والمعرفي، أين يذهب الاتجاه السلوكي إلى أن حل المشكلات موقف يمكن أن يخضع للتعلم، ويكون ذلك بتقسيم أجزائه إلى خطوات يسير فيها الفرد خطوة تلو الأخرى؛ أما الاتجاه المعرفي الكلاسيكي فيفترض أن حل المشكلات موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه، فيستحضر فيه خبراته السابقة ومعارفه من مخزون الذاكرة، بغية الوصول إلى حل لهذه المشكلة، ومن ثم الحصول على خبرة جديدة.

وأما عن التوجه الجشطالتي، فلم يقدم تفسيرًا عقليًا واضحًا لعملية الربط بين المعطيات والأهداف في موضوع حل المشكلة، في حين كان لاتجاه معالجة المعلومات نموذج قد يكون إيجابيًا إلى حد بعيد في الربط بين المعطيات والأهداف المتعلقة بالمشكلة، حيث يركز على التشابه الكبير بين النشاط الفكري الإنساني وعمل الحاسبات الإلكترونية.

5-العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات:

تتم عملية حل المشكلة لدى الفرد ومعالجة المعلومات المتعلقة بها على مستوى الذاكرة قصيرة المدى، وذلك بعد الحصول على المعلومات الضرورية من خلال استدعائها من الذاكرة طويلة المدى كونها الخازن الرئيسي لكم هائل من المعارف والمعلومات التي يحتاجها الفرد أثناء مواجهة مشكلة ما، حيث يمكن أن يعجز أو يفشل هذا الفرد في اختيار وتحديد المعلومات التي يريدها من الذاكرة طويلة المدى نتيجة ظرف معين، فحسب الزيات (1984) يمكن القول بوجود عدة عوامل تتحكم في النشاط العقلي عند حل المشكلات لدى الفرد، حددها (العتوم، وآخرون، 2014، ص289) في:

- **مدى قابلية المشكلة للحل:** حيث يجب أن تكون المشكلة قابلة للحل باستخدام استراتيجية واحدة أو عدة استراتيجيات.
- **محدودية السعة:** يواجه الأفراد عند حل المشكلات صعوبات متعددة ومتباينة بسبب محدودية السعة التي تتمثل في الفشل في استخدام المعلومات المتعلقة بالموقف المشكل ونسيان المحاولات المبكرة للوصول إلى الحل، حيث تكتنف عملية حل المشكلات عدة صعوبات منها ما يكون نابعًا من الفرد ذاته مثل نقص التوافق الذهني والاجتماعي

للشخصية، ونقص القدرة العقلية، أو استخدام حلول قديمة في مواجهة المشكلات الجديدة، ومنها ما يتعلق بطبيعة المشكلة قبل وجود أكثر من حل مقبول لها، أو عدم وضوحها، أو تعدد الأهداف التي يسعى إليها الفرد وتناقضها.

- **مستوى الخبرة ودرجة المعرفية:** حيث أن الأفراد ذوي الخبرة والمعرفة في التعامل مع المشكلات التي تواجههم يكون استيعابهم لها أسهل بسبب أن مهاراتهم تسمح لهم بحل المشكلة بقليل من الضغط على سعة تجهيز ومعالجة المعلومات.
- **الذاكرة العاملة المتاحة:** وتتوقف فاعلية النشاط العقلي في حل المشكلات إلى حد ما على السعة التذكرية المتاحة للذاكرة العاملة.

6-بعض نماذج حل المشكلات:

نظرًا لظهور عدة توجهات فكرية منذ بداية الاهتمام بموضوع عملية حل المشكلات لدى الفرد كما أسلفنا الذكر، فقد نتج عن ذلك عدد لا بأس به من التصورات الفكرية لمراحل وخطوات حل المشكلة. وفيما يلي عرض لبعض أهم هذه النماذج:

6-1- نموذج جون ديوي (John Dewey):

يعتبر نموذج جون ديوي من بين أول وأهم النماذج التي ارتكزت عليها دراسات حل المشكلات فيما بعد، حيث قدم تصورًا واضحًا لحل المشكلات، ووضع له طريقة تتضمن خطوات متسلسلة في إطار منهجي ومنظم تظهر في خمس مراحل متتابعة أوردها (مخلوفي، 2009، ص32) في:

- الشعور بالمشكلة وتحديدها.
- صياغة الفروض.
- جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة.
- اختبار الفرض وتجريبه.
- التحقق من صحة الحل.

6-2- نموذج ديزوريلا وغولدفاريد (D'Zurilla & Goldfried, 1971):

حيث قدم الباحثان نموذجًا لحل المشكلات الاجتماعية يتضمن ثلاثة مفاهيم رئيسة هي: المشكلة؛ طرق حل المشكلة (التوجه نحو حل المشكلة)؛ والحل، وقد تم تعديل هذا النموذج سنة 2002 من قبل ديزوريلا، نيزو، ومايدو (D'Zurilla Maydeu-) حيث تم تحديد مكونين للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية بشكل عام أولهما: التوجه نحو المشكلة: ويشتمل على توجهين أساسيين إما أن يكون توجهًا إيجابيًا، وإما أن يكون سلبيًا، أما الثاني فهو مهارة حل المشكلة التي تشير إلى تلك النشاطات المعرفية والسلوكية التي يحاول الفرد من خلالها فهم المشكلة وإيجاد حل فعال للتعامل معها، وتشتمل مهارة حل المشكلات على ثلاثة أساليب أساسية ذكرها (أبو غزال وفلوه، 2014، ص353) كما يلي:

أولًا: أسلوب حل المشكلة العقلاني: ويتميز أصحاب هذا النمط بالقدرة على استخدام أسلوب حل المشكلات بشكل بناء من خلال مهارات رئيسة لحل المشكلة هي: تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، ثم توليد البدائل والتركيز على الهدف لحل المشكلة، فهو يحاول حتى إذا كانت البدائل مستحيلة، وله القدرة على اتخاذ القرار، واختيار أفضل الحلول، وأكثرها تأثيرًا، ويقيم البدائل وله القدرة على وصف المهارات بالتفصيل.

ثانيًا: أسلوب حل المشكلة الاندفاعي: فهو أسلوب غير وظيفي في حل المشكلات، ولدى صاحبه عدد قليل من المحاولات والبدائل للوصول لحل للمشكلة، فهو اندفاعي وعجول، يأخذ أول فكرة تخطر في ذهنه، ويطبق الحلول بشكل سريع وانفعالي، وتطبيقه لأي استراتيجية يكون ناقصًا وغير منظم، ويقسم البدائل بشكل غير متقن.

ثالثًا: أسلوب حل المشكلة التجنبي: هو أسلوب غير وظيفي في حل المشكلات، ويمتاز الفرد الذي يتبنى هذا الأسلوب بالتأجيل، والاستسلام، والاعتمادية حيث يفضل تجنب المشكلة بدلًا من مواجهتها، وينتظر أن تحل المشكلة بنفسها ويحاول أن يحول اتجاه حل المشكلة إلى الآخرين.

6-3- نموذج هبنر (Heppner, 1982):

أشار صاحب هذا النموذج إلى أنه مهما كانت درجة تعقيد المشكلة التي يمكن أن يواجهها الفرد فإن التخطيط لحلها يمر عبر خمس مراحل أساسية ذكرها (أبو أسعد، 2011، ص12) كما يلي:

- التوجه العام نحو المشكلة.
- تعريف المشكلة.
- توليد البدائل الممكنة للحل.
- اتخاذ قرار يتعلق بالبدائل الفاعلة.
- تقييم النتائج.

هذا وذكر (الشناوي، 1996، ص445-447) نماذج أخرى نذكر منها:

6-4- نموذج كانفر وبوزيمير (Kanfer & Busemeyer, 1982):

تكون هذا النموذج من ست خطوات لحل المشكلة ويمكن استخدامه في مجال العلاج السلوكي:

- اكتشاف المشكلة.
- تحديد المشكلة.
- توليد البدائل.
- اتخاذ القرارات.
- التنفيذ.
- التحقق من الحل.

يماثل هذا النموذج في مضمونه كثيرًا النموذج الأول لديزوريلا وغولدفاريد قبل تطويره، فيما عدا أنه أضاف له مرحلة التنفيذ التي تعتبر مرحلة ضمنية غير ظاهرة عند ديزوريلا وغولدفاريد.

6-5- نموذج يوربان وفورد (Urban & Ford, 1984):

اقترح هذا النموذج لحل المشكلات من أجل استخدامه في العلاج النفسي، وهو يشتمل على خمس خطوات هي:

أولًا: تعريف المشكلة وتحديدها: وتشتمل هذه الخطوة على تخصيص السلوكيات التي تعتبر خاطئة.

ثانيًا: تحليل المشكلة: وتشتمل الانتقال من ماهية المشكلة إلى فهم أبعاد المشكلة والظروف المحددة لها.

ثالثًا: اختيار الأهداف: وفيها يكون التحديد الصريح للنتائج التي يبحث عنها الفرد ما تنجر عنه استخدام الجهد بكفاءة، واقتراح الوسائل الممكنة لتحقيق الهدف.

رابعًا: تطبيق حل المشكلة.

خامسًا: التقويم: هذه الخطوة تكشف عن الدرجة التي أمكن بها القضاء على المشكلة ومدى تحقيق الأهداف المنشودة، وبناء على المعلومات التي تتوافر في هذه الخطوة يمكن مراجعة خطوات حل المشكلة السالفة الذكر.

6-6- نموذج ديكسون وغلوفر (Dixon & Glover, 1984):

قدم ديكسون وغلوفر نموذجًا لحل المشكلات يتكون من خمس مراحل:

- **المرحلة الأولى:** تحديد المشكلة.
- **المرحلة الثانية:** اختيار الهدف.
- **المرحلة الثالثة:** اختيار استراتيجية.
- **المرحلة الرابعة:** استخدام استراتيجية.
- **المرحلة الخامسة:** التقويم.

6-7- نموذج ستيرنبيرغ (Sternberg, 2003):

حيث أشار صاحبه إلى أنّ حل المشكلة يمر عبر سبع مراحل تسير في شكل دائري سماها حلقة حل المشكلات، وهي تشمل المراحل التالية (العتوم، 2012، ص272):

- **المرحلة الأولى:** التعرف على المشكلة.
- **المرحلة الثانية:** تحديد المشكلة.
- **المرحلة الثالثة:** بناء استراتيجية الحل.
- **المرحلة الرابعة:** تنظيم المعلومات حول المشكلة.
- **المرحلة الخامسة:** تجميع مصادر المعلومات.

- **المرحلة السادسة:** مراقبة حل المشكلة.
- **المرحلة السابعة:** تقييم حل المشكلة.

ورغم الاختلاف الملاحظ حول نماذج خطوات حل المشكلات التي أتينا على ذكرها فيما سبق والموجودة في التراث النظري، إلاّ أن المتأمل في هذه النماذج يرى أن ذلك الاختلاف لا يمكن أن يتعدى حدود مسميات خطوات الحل وتسلسلها وعددها، كما أن كل تلك التصورات ترجع في أصلها إلى الخطوات والمراحل التي اقترحها جون ديوي في نموذجه الأولي.

7-معوقات حل المشكلات:

هناك مجموعة من المعيقات التي من شأنها أن تعرقل الفرد عند محاولة حل المشكلات التي تواجهه، فبعضها قد يعود إلى طبيعة المشكلة وخصائصها، والبعض الآخر قد يرجع إلى طبيعة الفرد وإمكانياته، حيث تنشأ هذه المعوقات خلال أي مرحلة أو خطوة من خطوات البحث عن الحل، وفيما يلي سرد لبعض هذه المعيقات حسب (العتوم، وآخرون، 2014، ص315-316):

- عدم دراسة المشكلة بشكل دقيق يعيق الوصول إلى الحل بسهولة.
- الخمول والضعف في تحليل المشكلة.
- عدم المثابرة والاستمرارية في البحث عن الحل.
- ضعف الدقة في التفكير.
- التثبيت الوظيفي.
- التهيؤ الذهني.

تُعد مهارة حل المشكلات من المهارات العقلية العليا التي تمكّن الفرد من التعامل مع المواقف المعقدة وغير المألوفة بطريقة منهجية وفعّالة، حيث تقوم على تحديد المشكلة بدقة، وتحليلها، والبحث عن حلول مناسبة لها، تتصف هذه المهارة بعدة خصائص أهمها الطابع المنظم، والتوجه نحو الهدف، واعتماد التفكير المنطقي والإبداعي، وتبرز أهميتها في الحياة اليومية والمهنية، إذ تسهم في تحسين جودة القرارات وتطوير الكفاءة الشخصية، وقد تناولت عدة اتجاهات نظرية هذه العملية كالنظرية السلوكية والمعرفية والبنائية، حيث فسرت كيفية معالجة الفرد للمشكلة

اعتمادًا على ما يملكه من خبرات ومهارات، كما تتأثر عملية حل المشكلات بعدة عوامل تحكم النشاط العقلي، مثل الإدراك، والانتباه، والدافعية، والخبرة السابقة، وتوجد نماذج متعددة لحل المشكلات، منها نموذج ديك وراميش ونموذج الخطوات الخمس، التي تتيح للفرد اتباع تسلسل منطقي في المعالجة، غير أن هذه العملية قد تعترضها عدة معوقات كالتسرع في الحكم، وضعف المعلومات، والانفعالات السلبية، ما يستوجب تنمية الوعي والانضباط الذاتي لتحسين فاعلية الحلول.

الفصل الثاني:

الجانب المنهجي

تمهيد:

يهدف هذا الفصل من هذه الدراسة، إلى عرض مختلف الخطوات المنهجية التي اعتمدنا عليها لتحقيق الأهداف المذكورة سابقا من هذه الدراسة، بعد الإلمام بالجانب النظري الذي مهد لنا مشكلة الدراسة، الفرضيات، وأهمية وأهداف الدراسة بالإضافة إلى الفصل النظري، وفي هذا الفصل بعنوان الجانب المنهجي الذي من خلاله سعينا لتبيان المنهجية المتبعة في الدراسة من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة من الدراسة.

1- منهج الدراسة:

لكل دراسة منهج خاص يتبعه من أجل البحث السلم وطبيعة المشكلة محل الدراسة هي التي هي التي تحدد طبيعة المنهج المتبع، وبما أن موضوع دراستنا يهدف إلى الكشف عن التفكير الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه، ومن خلال الاطلاع على مناهج البحث العلمي المعتمدة في الدراسات والبحوث، تم اختيار المنهج الوصفي لملائمة لخصائص الدراسة ولأن هذا المنهج غالبا ما يرتبط بدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية.

2-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة في البحث العلمي، من أجل التحكم في حيثيات الموضوع ولتحقيق مجموعة من الأهداف، فالدراسة الاستطلاعية دراسة فرعية يقوم الباحث بهدف التعرف على ميدان الدراسة وتحديد مدى توافر الحالات الممثلة لمجموعة الدراسة ومعرفة مدى ملائمة أدوات الدراسة.

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

- التعرف على مجتمع الدراسة.
- تحديد مصدر العينة ونوعها وكيفية اختيارها.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس.

2-2- مجال الدراسة الاستطلاعية

المجال الزمني: تمت هذه الدراسة في 2025/04/02 الى غاية 2025/04/10

المجال المكاني: تمت الدراسة بمقاطعة بوسعادة والمسيلة.

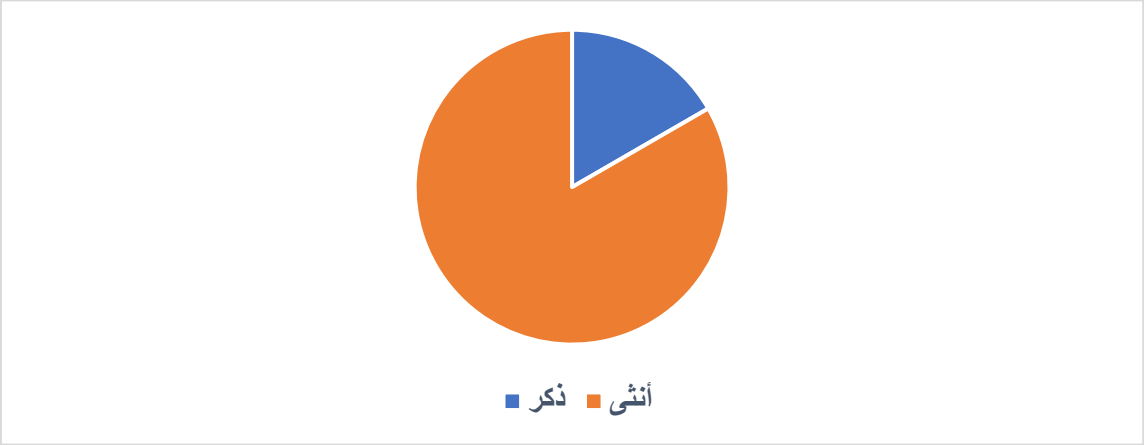
2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية والمتمثلة في 30 مستشار، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة، والجدول التالي يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس

الجدول رقم 1: يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	5	16.66
أنثى	25	83.33
المجموع	30	100

من خلال الجدول رقم (1) وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم 30 أستاذ الإناث قد قدر ب (25) بنسبة 83.33% وحجم الذكور (5) جاء بنسبة 16.66%.



شكل 1: يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس

3-الدراسة الأساسية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صلاحية الأدوات للاستخدام، سعينا إلى متابعة الدراسة الأساسية، والتي بواسطتها يمكننا الوصول إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية.

3-1-مجتمع وعينة الدراسة:

3-1-1-مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مجموعة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بمقاطعتي بوسعادة والمسيلة، المقدر عددهم 113 مستشار، موزعين على مجال الدراسة.

3-1-2-عينة الدراسة الأساسية:

نورد فيما يلي اختيار وخصائص عينة الدراسة.

وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة والمتمثلة 113 مستشار، وتعرف على أنها: عينة تتساوى فيها فرص جميع عناصر المجتمع الاحصائي في أن يقع عليها الاختيار في العينة، كما يجب تكون احتمالات أن يقع الاختيار على أي عنصرين في العينة متساوية، كما يجب أن تكون فرص اختيار أي عنصر من عناصر مجموعة لا يزيد حجمها عن حجم العينة. (زرواتي، 2002، ص 130)

3-2-حدود الدراسة الأساسية:

تمثلت حدود الدراسة في الحدود الموضوعية والبشرية والمكانية والزمنية التالية:

3-2-1-الحدود الموضوعية: التفكير الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه

3-2-2-الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة قوامها 113 مستشار بمقاطعة المسيلة وبوسعادة خلال الموسم الدراسي 2025/2024.

3-2-3-الحدود المكانية: مقاطعة المسيلة وبوسعادة

3-2-4-الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة (من 2025/04/11 إلى غاية 2025/04/30)

3-3-أدوات الدراسة:

قامت الطالبتان بالاعتماد على كل من مقياس التفكير الإيجابي ومقياس مهارة حل المشكلات.

3-3-1 مقياس التفكير الايجابي

أ: وصف المقياس

يتكون مقياس التفكير الأخلاقي بصيغته النهائية من (25) فقرة موزعة على ثلاث مكونات سلوكية هي التعبير عن الانفعالات (9) فقرات، والاهتمام بالآخرين (8) فقرات، والحساسية (8) فقرات، مصاغة بأسلوب المواقف اللفظية وتحت كل عبارة ثلاث اجابات (أ) تمثل الانانية (ب) تستند الى المعايير (ج) تمثل التفكير الاخلاقي تعطى لها عند التصحيح الدرجات 1,2,3) على التوالي وان اقل درجة كلية للمقياس (25) واعلى درجة (75)، بمتوسط مقداره (50).

أداة البحث: مقياس التفكير الأخلاقي Scale of the Moral Reasoning: بعد اطلاع الباحثة على الادبيات ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي استقر رأي الباحثة على تبني مقياس التفكير الاخلاقي المعد من قبل جنديل (2014) المعد على وفق نظرية جليجان في التفكير الاخلاقي، وقامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس والارشاد وفي ضوء اراء الخبراء حصل اتفاق (100%) على استخدام المقياس. التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التفكير الاخلاقي يتفق علماء القياس النفسي على أهمية التحقق من القوة التمييزية لفقرات المقياس ومعاملات صدقها، وفيما يأتي إجراءات التحقق منهما

القوة التمييزية للفقرات

للتحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الأخلاقي طبق المقياس على عينة التحليل الإحصائي المكونة من (200) مرشدة تربوية ، وبعد تصحيح إجابات عينة البحث رتبت تنازلياً وحددت المجموعتان المتطرفتان بنسبة (27%) مجمو عة عليا ومثلها عة دنيا ، في كل (54) مرشدة تربوية ، وبعد استعمال الاختبار التائى لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرقتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس ، ظهرت النتائج أن جميع الفقرات كانت مميزة وذلك لان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (0.05), لان القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.98) بدرجة حرية (106).

الجدول رقم 2: يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الأخلاقي (الدراسة الأصلية)

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة الثانية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	2.935	.247	2.814	.435	2.489	0.05
2	2.907	.312	2.666	.563	3.855	0.05
3	2.953	.211	2.805	.420	3.272	0.05
4	2.278	.612	2.018	.640	3.148	0.05
5	2.453	.715	2.148	.764	3.071	0.05
6	2.342	.657	1.898	.748	4.646	0.05
7	2.750	.513	2.214	.671	4.097	0.05
8	2.037	.668	1.907	.791	2.214	0.05
9	2.046	.675	1.898	.735	2.342	0.05
10	2.629	.539	2.296	.673	4.014	0.05
11	2.111	.601	2.009	.676	2.675	0.05
12	2.675	.560	2.463	.702	2.416	0.05
13	2.472	.603	2.063	.700	4.597	0.05
14	2.814	.476	2.583	.549	3.309	0.05
15	2.750	.467	2.389	.682	4.393	0.05
16	2.638	.537	2.213	.736	4.853	0.05
17	2.574	.599	2.231	.705	3.848	0.05
18	2.905	.703	2.185	.775	3.217	0.05
19	2.638	.537	2.351	.674	3.460	0.05
20	2.750	.495	2.407	.697	3.161	0.05
21	2.463	.602	2.222	.701	2.705	0.05
22	2.518	.618	2.101	.682	4.699	0.05
23	2.333	.683	2.166	.755	2.453	0.05
24	2.222	.604	2.055	.746	2.166	0.05
25	2.546	.632	2.166	.755	4.006	0.05

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرات) :- استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس, وبعدها حسبت الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط ولكل فقرة فأنضح ان جميع الفقرات كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001), لان جميع قيم معاملات الارتباط المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط أي إن جميع فقرات المقياس ترتبط معنوياً مع درجة المقياس الكلية, مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط العامل بفقراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس، والجدول (4) يوضح ذلك..

الجدول رقم 3: قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية ودلالة المعنوية لفقرات مقياس التفكير الأخلاقي

ت	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	ت	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	ت	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.475	.001	11	.536	.001	21	.756	.001
2	.476	.001	12	.477	.001	22	.616	.001
3	.481	.001	13	.492	.001	23	.532	.001
4	.476	.001	14	.611	.001	24	.604	.001
5	.204	.001	15	.480	.001	25	.626	.001
6	.569	.001	16	.670	.001			
7	.412	.001	17	.695	.001			
8	.350	.001	18	.630	.001			
9	.379	.001	19	.434	.001			
10	.576	.001	20	.574	.001			

ب- الخصائص السيكومترية للمقياس في (الدراسة الأصلية):

مؤشرات صدق المقياس:

استعملت الباحثة طريقتين للتحقق من مؤشرات صدق مقياس التفكير الاخلاقي هما:

أ. الصدق الظاهري

عرضت الباحثة مقياس التفكير الاخلاقي المتبنى على نخبة من المحكمين للحكم على صلاحيته، وقد اتفق المحكمين على صلاحية الفقرات وبنسبة (100%).

ب- الصدق البنائي:

يعد هذا الاسلوب من ادق الوسائل المستعملة في حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس (العيسوي 1985، 51). لذا يتطلب معلومات نظرية من مصادر متباينة وان اي سمة يمكن ان

تقاس من خلال هذا الصدق، فصدق البناء يركز في دور النظرية النفسية في الاختبار والحاجة الى فرضيات يمكن ان تساعد للتحقق منه (مجيد: 2010، 57). وقد تم التحقق منه من خلال ارتباط درجة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، وفي ضوء ذلك تبين أن جميع الفقرات ذات ارتباط جيد مع الدرجة الكلية للمقياس، وتمت الاشارة اليه سابقا وكما موضح في الجدول رقم (4) مؤشرات ثبات المقياس والحساب معامل الثبات تم استعمال طريقة:

أ. اعادة الاختبار

وهي من اهم طرق حساب الثبات حيث يتم تطبيق المقياس على مجموعة من الأفراد ثم يعاد تطبيق المقياس ذاته مرة ثانية على نفس المجموعة بعد فترة زمنية محددة (محمد: 2004: 73). ويجب ان لا تكون الفترة الزمنية الفاصلة بين تطبيق المقياس في المرتين طويلة ولا قصيرة اي ان لا تقل عن اسبوع ولا تزيد عن اسبوعين او ثلاثة اسابيع (الزيود وعليان: 1998: 118).

تم تطبيق المقياس على عينة من المرشدات التربويات بلغ ععدهم (50) مرشدة ثم اعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مدة اسبوعين من التطبيق الاول ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات العينة لكل من التطبيق الاول والثاني حيث بلغ معامل الارتباط (0.73)

ب. معادلة إلفا – كرونباخ

استعملت الباحثة معادلة (الفا كرونباخ) لتقدير الثبات والتي تقوم على احصاءات الفقرات وقد تم تطبيق المقياس على (50) طالبة، اذ بلغ معامل الثبات (0.81).

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الأخلاقي (الدراسة الحالية)

صدق الاتساق الداخلي للعبارات:

تم حساب صدق الاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس (صدق الاتساق الداخلي)، وذلك على عينة استطلاعية تبلغ 30 مفردة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 4: يوضح مصفوفة ارتباطات ابعاد مقياس التفكير الأخلاقي مع الدرجة الكلية

الأبعاد	الدرجة الكلية للمحور
التعبير عن الانفعالات	0.619**
الاهتمام بالآخرين	0.843**
الحساسية	0.406**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Rp)، حيث جاءت جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 (α). لوحظ أن أعلى ارتباط كان للبعد (الاهتمام بالآخرين) بقيمة 0.843، بينما كان أدنى ارتباط لبعد (الحساسية) بقيمة 0.406، تعكس هذه النتائج وجود ارتباطات قوية ومُعبرة بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، مع تفاوت ملحوظ بين الأبعاد داخل المقياس.

الجدول رقم 5: الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد التعبير عن الانفعالات

رقم العبارة	الدرجة الكلية
العبارة 01	**0.659****
العبارة 02	**0.744****
العبارة 03	**0.732****
العبارة 04	**0.764****
العبارة 05	**0.786****
العبارة 06	**0.636****
العبارة 07	**0.746****
العبارة 08	**0.638****
العبارة 09	**0.445****

**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01) /* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)**

من خلال الجدول السابق جاءت جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 (α). لوحظ أن أعلى ارتباط كان للعبارة (05) بقيمة 0.786، بينما كان أدنى ارتباط للعبارة (09) بقيمة 0.445، تعكس هذه النتائج وجود ارتباطات قوية ومُعبرة بين العبارات والدرجة الكلية للبعد، مع تفاوت ملحوظ بين العبارات داخل المقياس.

الجدول رقم 6: الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد الاهتمام بالآخرين

رقم العبارة	الدرجة الكلية
العبارة 10	**0.436****
العبارة 11	**0.511****
العبارة 12	**0.575****
العبارة 13	**0.534****
العبارة 14	**0.632****
العبارة 15	**0.685****
العبارة 16	**0.369****
العبارة 17	**0.379****

**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01) /* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)**

من خلال الجدول السابق جاءت جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 (α). لوحظ أن أعلى ارتباط كان للعبارة (15) بقيمة 0.685، بينما كان أدنى ارتباط

للعبارة (17) بقيمة 0.379، تعكس هذه النتائج وجود ارتباطات قوية ومُعبرة بين العبارات والدرجة الكلية للبعد، مع تفاوت ملحوظ بين العبارات داخل المقياس.

الجدول رقم 7: الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد الحساسية

رقم العبارة	الدرجة الكلية
العبارة 18	**0.592**
العبارة 19	**0.671**
العبارة 20	**0.618**
العبارة 21	**0.734**
العبارة 22	**0.706**
العبارة 23	**0.677**
العبارة 24	**0.478**
العبارة 25	**0.551**

**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01) /* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)**

من خلال الجدول السابق جاءت جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 (α). لوحظ أن أعلى ارتباط كان للعبارة (21) بقيمة 0.734، بينما كان أدنى ارتباط للعبارة (24) بقيمة 0.478، تعكس هذه النتائج وجود ارتباطات قوية ومُعبرة بين العبارات والدرجة الكلية للبعد، مع تفاوت ملحوظ بين العبارات داخل المقياس.

- الثبات:

تم حساب ثبات هذا الاستبيان عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ القائمة على أساس حساب معدل الارتباطات بين عبارات الاستبيان ككل حيث بلغ 0,943 ومنه نستطيع القول بأن هذا الاستبيان ثابت، مما يشير إلى أن الاستبيان بأكمله يتمتع باتساق وموثوقية فائقة تعكس تماسكًا عاليًا بين عبارات المقياس وتجانسًا قويًا في قياس الظاهرة المدروسة، وهذا ما أكدته قيم الارتباط في أبعاد المقياس حيث تراوحت القيم بين 0.783-0.858 وهي قيم أكبر من 0.06، كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول 8: يوضح ثبات الاستبيان عن طريق ألفا كرونباخ

	ألفا كونباخ	عدد العبارات
التعبير عن الانفعالات	0.858	9
الاهتمام بالآخرين	0.802	8
الحساسية	0.783	8
الدرجة الكلية	0.943	**25**

3-3-2 مقياس مهارات حل المشكلات:

وصف المقياس:

قام الباحثان محمد محمود محمد عباس والرضي جادين الامام الحاج 2023، بتقنين فقرات المقياس الذي يتكون بصيغته النهائية من (24) فقرة.

صدق المقياس:

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، ومدى انتماء الفقرات إلى المقياس وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) مرشد ومرشدة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

الخصائص السيكومترية للأداة في الدراسة الحالية:

صدق الاتساق الداخلي للعبارات:

تم حساب صدق الاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس (صدق الاتساق الداخلي)، وذلك على عينة استطلاعية تبلغ 30 مفردة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 9: يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مهارات حل المشكلات مع الدرجة الكلية

العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
العبارة (1)	0.763**	العبارة (13)	0.898**
العبارة (2)	0.689**	العبارة (14)	0.860**
العبارة (3)	0.625**	العبارة (15)	0.986**
العبارة (4)	0.553**	العبارة (16)	0.778**
العبارة (5)	0.763**	العبارة (17)	0.885**
العبارة (6)	0.703**	العبارة (18)	0.808**
العبارة (7)	0.756**	العبارة (19)	0.820**
العبارة (8)	0.748**	العبارة (20)	0.700**
العبارة (09)	0.860**	العبارة (21)	0.759**
العبارة (10)	0.532**	العبارة (22)	0.714**
العبارة (11)	0.881**	العبارة (23)	0.763**
العبارة (12)	0.889**	العبارة (24)	0.913**

من خلال تحليل مصفوفة ارتباطات عبارات مهارات حل المشكلات مع الدرجة الكلية، يتبين أن جميع قيم معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01(α) ، مما يعكس قوة العلاقة بين مهارات حل المشكلات والدرجة الكلية للمقياس. تتراوح قيم معامل الارتباط بين **0.532**و **0.986**، حيث تُظهر العبارة (15) أعلى ارتباط بقيمة **0.986**، ما يشير إلى أن هذه العبارة تمثل جانبًا رئيسيًا في قياس مهارات حل المشكلات. في المقابل، أظهرت العبارة (10) أقل ارتباط مع الدرجة الكلية بقيمة **0.532**، مما يعكس ارتباطًا ضعيفًا نسبيًا. كما يمكن ملاحظة أن العبارات التي تتراوح ارتباطاتها بين **0.863**و **0.913**

تُظهر تأثيرًا قويًا على الدرجة الكلية، مما يدل على أهميتها في تقييم مهارات حل المشكلات. بشكل عام، توضح النتائج أن جميع العبارات لها تأثير إيجابي وقوي على الدرجة الكلية، مما يشير إلى أن مهارات حل المشكلات تتأثر بعدة عوامل تمثل جوانب أساسية في الأداء.

- **الثبات:**

تم حساب ثبات هذا الاستبيان عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ القائمة على أساس حساب معدل الارتباطات بين عبارات الاستبيان ككل حيث بلغ 0,913 ومنه نستطيع القول بأن هذا الاستبيان ثابت، مما يشير إلى أن الاستبيان بأكمله يتمتع باتساق وموثوقية فائقة تعكس تماسكًا عاليًا بين عبارات المقياس وتجانسًا قويًا في قياس الظاهرة المدروسة، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم 10: يوضح ثبات الاستبيان عن طريق ألفا كرونباخ

	ألفا كونباخ	عدد العبارات
الدرجة الكلية	0.913	**24**

4- الأساليب الإحصائية المستعملة: للإجابة على فرضيات تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط بيرسون.
- معامل ألفا كرونباخ.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار T-test. لعينتين لحساب الفرضيات
- اختبار One Way ANOVA

الفصل الثالث: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

1- اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

يجب تحديد ما إذا كان بيانات أفراد العينة لإجابتهم على المتغيرات الدراسة التي يتم دراستها تتبع التوزيع الطبيعي أم من التوزيعات الاحتمالية أخرى.

وهناك عدة طرق إحصائية للكشف عن نوع التوزيع البيانات وهي طريقة اختبار Kolmogorov-Smirnov، طريقة حساب معاملي الالتواء والتفلطح وطريقة اختبار Shapiro-Wilk وفي دراستنا نستعمل هذه الأخيرة. كما أن اختبار Kolmogorov-Smirnov يستخدم إذا كان عدد العينة أكبر أو يساوي من 50، ويستخدم اختبار Shapiro-Wilk إذا كان عدد العينة اقل من 50. **(أبو بوزيد، 2005، ص 156)**

الجدول رقم 11: التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة لمتغير محل الدراسة

المتغير	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
التفكير الأخلاقي	**0**.060	113	**0**.200*	0.980	113	0.097	غير دال
حل المشكلات	**0**.054	113	**0**.200*	0.990	113	0.598	غير دال

ومن خلال الجدول أعلاه نجد نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnova تظهر أن مستوى المعنوية sig لمقياس التفكير الأخلاقي و مقياس حل المشكلات بلغت sig = (0.200) هي أكبر من (0.05).

ومنه تدل نتائج اختبار (Tests of Normality) أن بيانات إجابات العينة على جميع العبارات لمحاور المقياس تتبع التوزيع الطبيعي.

من نتائج قيم مؤشرات اختبار (Kolmogorov-Smirnova) نكون قد تأكدنا من أن بيانات المستجوبين نحو المتغيرات الرئيسية للدراسة تتبع التوزيع الطبيعي.

ومنه في دراستنا سنستخدم الأدوات الإحصائية المعلمية الوصفية والاستدلالية في تحليل إجابات وأراء افرد العينة واختبار الفرضيات الدراسة.

2- عرض و تحليل نتائج الدراسة:

2-1- عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص الفرضية الأولى: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعبير عن الانفعالات ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي.**

وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم 12: يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في التعبير عن الانفعالات ومهارة حل المشكلات

		مهارة حل المشكلات
التعبير عن الانفعالات	معامل بيرسون	0.094
	مستوى الدلالة	0.321
	حجم العينة	113

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)

* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)

من خلال تحليل الجدول رقم 12 الذي يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في التعبير عن الانفعالات ومهارة حل المشكلات، يتبين أن معامل بيرسون بين المتغيرين هو **0.094**، مما يعكس علاقة **طردية ضعيفة جدًا** بينهما. ومع ذلك، فإن **مستوى الدلالة** البالغ **0.321**أكبر من 0.05، مما يشير إلى أن هذه العلاقة **غير دالة إحصائيًا** .هذا يعني أنه لا يمكن استنتاج وجود علاقة حقيقية ذات دلالة بين التعبير عن الانفعالات ومهارة حل المشكلات في هذه العينة. وبالنظر إلى حجم العينة الذي بلغ **113**فردًا، يمكننا القول أن البيانات تشير إلى عدم وجود تأثير قوي أو علاقة هامة بين المتغيرين بناءً على هذه النتائج.

2-2- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص الفرضية الثانية: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاهتمام بالآخرين ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي.**

وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم 13: يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في الاهتمام بالآخرين ومهارة حل المشكلات

		مهارة حل المشكلات
الاهتمام بالآخرين	معامل بيرسون	0.042
	مستوى الدلالة	0.660
	حجم العينة	113

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)

* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)

من خلال تحليل الجدول رقم 13 الذي يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في الاهتمام بالآخرين ومهارة حل المشكلات، نجد أن **معامل بيرسون** بين المتغيرين هو **0.042**، مما يعكس علاقة **طردية ضعيفة جدًا** بين الاهتمام بالآخرين ومهارة حل المشكلات. كما أن **مستوى الدلالة** يبلغ **0.660**، وهو أكبر من 0.05، مما يشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين **غير دالة إحصائيًا** . بمعنى آخر، لا توجد علاقة قوية أو دالة بين الاهتمام بالآخرين والقدرة على حل المشكلات في هذه العينة. وبالنظر إلى **حجم العينة** البالغ **113** فردًا، يمكننا استنتاج أنه لا يوجد تأثير حقيقي أو علاقة هامة بين هذين المتغيرين بناءً على هذه البيانات.

2-3- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص الفرضية الثالثة: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلوكيات الحساسية ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي.**

وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم 14: يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في سلوكيات الحساسية ومهارة حل المشكلات

		مهارة حل المشكلات
سلوكيات الحساسية	معامل بيرسون	0.054
	مستوى الدلالة	0.569
	حجم العينة	113

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)

* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)

من خلال تحليل الجدول رقم 14 الذي يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في سلوكيات الحساسية ومهارة حل المشكلات، نجد أن **معامل بيرسون** بين المتغيرين هو **0.054**، مما يعكس علاقة **طردية ضعيفة جدًا** بين سلوكيات الحساسية ومهارة حل المشكلات. كما أن **مستوى الدلالة** يبلغ **0.569**، وهو أكبر بكثير من 0.05، مما يشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين **غير دالة إحصائيًا** .هذا يعني أنه لا يمكن استنتاج وجود علاقة حقيقية أو ذات دلالة بين سلوكيات الحساسية والقدرة على حل المشكلات في هذه العينة. وبالنظر إلى **حجم العينة** الذي يبلغ **113**فردًا، يمكننا استنتاج أن البيانات لا تدعم وجود تأثير أو علاقة هامة بين هذين المتغيرين.

2-4- عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة:

والتي تنص الفرضية العامة: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي.**

وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم 15: يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في التفكير الأخلاقي ومهارة حل المشكلات

		مهارة حل المشكلات
التفكير الأخلاقي	معامل بيرسون	0.106
	مستوى الدلالة	0.263
	حجم العينة	113

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)

* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)

من خلال تحليل العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في التفكير الأخلاقي ومهارة حل المشكلات، نجد أن **معامل بيرسون** بين المتغيرين هو **0.106**، مما يشير إلى وجود علاقة **طردية ضعيفة جدًا** بين التفكير الأخلاقي ومهارة حل المشكلات. كما أن **مستوى الدلالة** هو **0.263**، وهو أكبر من **0.05**، مما يعني أن العلاقة بين المتغيرين **غير دالة إحصائيًا** .هذا يشير إلى أنه لا يوجد ارتباط حقيقي أو ذو دلالة بين التفكير الأخلاقي ومهارة حل المشكلات في هذه العينة. وبالنظر إلى **حجم العينة** الذي بلغ **113** فردًا، يمكننا استنتاج أن البيانات لا تدعم وجود علاقة قوية أو ذات دلالة بين هذين المتغيرين.

3-مناقشة الفرضيات:

3-1- مناقشة الفرضية العامة :

بالاعتماد على النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والتي مفادها "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي"، يمكن مناقشة هذه النتيجة على النحو الآتي:

ومن خلال هذه النتيجة يتضح أن التفكير الأخلاقي لا يُعد مؤشرًا مباشرًا لمهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه، حيث يعمل كل من المتغيرين بشكل مستقل دون تأثير واضح لأحدهما على الآخر، وقد يُعزى ذلك إلى أن مهارة حل المشكلات لدى المستشار قد تتأثر بعوامل أخرى مثل الخبرة الميدانية والتكوين الأكاديمي والتدريب المهني، أكثر من تأثرها بالبنية المعرفية والأخلاقية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أيمن مصطفى موسى الزاملي(2011) ، التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي والتوافق المهني لدى المرشدين التربويين، وهو ما يعزز من الطرح القائل بأن الأداء المهني للمستشار قد لا يرتبط دائمًا بالبنية الأخلاقية الفكرية كما تُقاس نظريًا، بل يتأثر بعوامل ميدانية وسياقية.

كما تتفق مع نتائج دراسة محمد محمود محمد عايش والرضي جادين الإمام الحاج(2023) ، والتي كشفت عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين سمات الشخصية ومهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين، مما يدعم أيضًا الطرح القائل بانفصال بعض المهارات الشخصية عن المهارات العملية كحل المشكلات.

بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هالة عمر محمد عوض ورانيا يسري محمد حسن(2024) ، التي أظهرت وجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين التفكير الأخلاقي ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى معلمات التربية الخاصة، حيث ربطت هذه الدراسة بوضوح بين مستوى التفكير الأخلاقي والقدرة على التصرف التربوي واتخاذ القرار، وهو ما قد يُعتبر امتدادًا

لمهارة حل المشكلات، مما يُظهر تباينًا في طبيعة العلاقات بحسب السياق المهني للفئة المستهدفة (معلمات مقابل مستشاري توجيه)، أو أدوات القياس المستخدمة.

وبذلك تُظهر النتيجة الحالية خصوصية العلاقة بين التفكير الأخلاقي ومهارة حل المشكلات ضمن فئة مستشاري التوجيه المدرسي، وتبرز أهمية البحث في متغيرات وسيطة قد تُفسر هذا الانفصال الظاهر بين المتغيرين.

3-2-مناقشة الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعبير عن الانفعالات ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي

تشير هذه النتيجة إلى أن القدرة على التعبير عن الانفعالات لا تؤثر بشكل مباشر في مستوى مهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي، وهو ما يدل على أن المهارات الانفعالية، رغم أهميتها في التواصل المهني، لا تُعد بالضرورة عاملًا محددًا لكفاءة المستشار في التعاطي مع المشكلات التربوية والمهنية. وقد يُعزى ذلك إلى أن مهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه تتطلب قدرات معرفية وتحليلية وتنظيمية أكثر من اعتمادها على المهارات الانفعالية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محمد محمود محمد عايش والرضي جادين الإمام الحاج (2023)، والتي كشفت عن عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية ومهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين، ومن بين سمات الشخصية التي شملها المقياس بعض الجوانب الانفعالية. وهذا يعزز من طرح أن العوامل الانفعالية لا ترتبط بشكل واضح بمهارة حل المشكلات في السياق المهني الإرشادي.

كما تتقاطع هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة أيمن مصطفى موسى الزاملي (2011)، والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي (الذي يتضمن بعدًا وجدانيًا) والتوافق المهني، كما لم تسجل علاقة ذات دلالة إحصائية مع بعض المتغيرات الانفعالية في العمل، ما يدعم انفصال بعض المهارات الوجدانية والانفعالية عن المهارات التنفيذية والتحليلية كحل المشكلات.

ومن جهة أخرى تخالف هذه النتيجة ضمنيًا ما توصلت إليه دراسة نبيل عبد الهادي خالد وأبو الوفا (2015)، التي أثبتت وجود علاقة دالة بين التفكير الأخلاقي (الذي يتضمن جانبًا انفعاليًا) وكل من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات، وكذلك إمكانية التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من هذه المتغيرات، وهو ما قد يُفهم منه وجود علاقة غير مباشرة بين بعض السمات الانفعالية والقدرات المرتبطة بحل المشكلات، ولكن يبدو أن هذه العلاقة قد لا تنسحب على التعبير الانفعالي الصريح كمؤشر مستقل.

وبذلك توضح النتيجة الحالية أن التعبير عن الانفعالات، رغم كونه مهارة مهمة في العمل التربوي، لا يُعد مؤشرًا على امتلاك مهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه، مما يستدعي التعمق في دراسة متغيرات أخرى قد تسهم في تعزيز هذه المهارة، مثل التفكير النقدي، أو الفعالية الذاتية المهنية، أو مستوى التكوين الأكاديمي والتدريب التطبيقي.

3-3- مناقشة الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاهتمام بالآخرين ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي

تشير هذه النتيجة إلى أن اهتمام مستشاري التوجيه المدرسي بالآخرين، سواء من حيث الرغبة في المساعدة أو مراعاة مشاعر الآخرين أو الاستجابة لحاجاتهم، لا يرتبط بشكل مباشر بمستوى كفاءتهم في حل المشكلات. وقد يُفسَّر ذلك بأن مهارة حل المشكلات تتطلب أساسًا قدرات معرفية ومنهجية في التفكير، كتحليل الوضعيات المعقدة، تحديد البدائل، واختيار الحل الأنسب، أكثر مما تتطلب خصائص وجدانية أو اجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محمد محمود محمد عايش والرضي جادين الإمام الحاج(2023) ، التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية ومهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين، رغم أن بعض هذه السمات تتعلق بالجوانب الاجتماعية والانفعالية، ومنها الميل نحو التعاون أو مراعاة مشاعر الآخرين، وهي سمات قريبة من مفهوم "الاهتمام بالآخرين."

كما تتسق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة أيمن مصطفى موسى الزاملي(2011) ، التي بينت عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التفكير الأخلاقي والتوافق المهني، رغم أن كليهما يفترض تداخلهما مع الجانب الاجتماعي والوجداني، مما يعزز الفكرة القائلة إن المهارات التربوية والاجتماعية لا ترتبط بالضرورة بالكفاءة في حل المشكلات المهنية.

إلا أن هذه النتيجة تخالف بشكل غير مباشر ما أظهرته دراسة فاطمة المالكي(2021) ، التي وجدت علاقة ارتباطية بين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم ومهارات حل المشكلات لدى التلاميذ، حيث يمكن الاستنتاج أن الجوانب العلائقية (مثل الاهتمام بالمتعلمين والتفاعل معهم) قد تُسهم في تحفيز التفكير التحليلي لديهم، مما يشير إلى أن في بعض السياقات التعليمية، الاهتمام بالآخرين قد يكون محفزًا لحل المشكلات، لكن ذلك لا يبدو واضحًا في سياق مهنة التوجيه المدرسي بحسب نتائج الدراسة الحالية.

وبناءً عليه، فإن هذه النتيجة تفتح المجال للتساؤل حول طبيعة المهارات التي تُعدّ حاسمة في تعزيز حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه، وتؤكد الحاجة إلى التركيز على تنمية مهارات التفكير النقدي، والتحليل المنطقي، واتخاذ القرار، أكثر من المهارات الاجتماعية وحدها، مع أن هذه الأخيرة تبقى ضرورية لأداء دورهم التربوي بفعالية، لكنها ليست بالضرورة مؤشراً مباشراً على حل المشكلات.

3-4- مناقشة الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلوكيات الحساسية ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي

تُظهر هذه النتيجة أن سلوكيات الحساسية – والتي تتمثل في إدراك مشاعر الآخرين، وتفهم وجهات نظرهم، والاستجابة المتعاطفة معهم – لا ترتبط بشكل مباشر بقدرة مستشاري التوجيه المدرسي على التعامل مع المشكلات المهنية التي تواجههم. قد يعود ذلك إلى أن مهارة حل المشكلات تعتمد بدرجة أكبر على التفكير التحليلي والتنظيم المعرفي للخطوات المنهجية، مثل تحديد المشكلة، واقتراح الحلول، واتخاذ القرار، وهي مهارات عقلية بالدرجة الأولى أكثر من كونها انفعالية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة محمد محمود محمد عايش والرضي جادين الإمام الحاج (2023)، التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية (ومنها الحساسية الاجتماعية) ومهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين، وهو ما يعكس أن السمات الشخصية والانفعالية قد لا تكون عناصر حاسمة في تفسير القدرة على حل المشكلات المهنية في هذا المجال.

كما تتماشى هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة أيمن مصطفى موسى الزاملي(2011) ، التي بينت أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين التفكير الأخلاقي (الذي يتضمن بُعدًا حساسًا في التعامل مع المواقف) والتوافق المهني لدى المرشدين التربويين، مما يشير إلى أن الجوانب المرتبطة بالحساسية الأخلاقية أو الاجتماعية قد لا تكون ذات تأثير مباشر على مخرجات مهنية معينة مثل حل المشكلات أو التوافق في بيئة العمل.

بالمقابل لا تتفق هذه النتيجة بشكل مباشر مع دراسة فاطمة المالكي(2021) ، التي أظهرت أن تحسن أداء المعلمين التدريسي من خلال برنامج يعتمد على الاستقصاء وحل المشكلات أدى إلى تحسن مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ، مما يوحي بأن السلوكيات الحساسة والمتفهمة ضمن الأداء التعليمي قد يكون لها أثر إيجابي، وإن لم يكن مباشرا، على مستوى حل المشكلات في البيئات التعليمية، وهو ما يختلف عن السياق الإرشادي لمستشاري التوجيه.

بناءً على ما سبق، فإن عدم الارتباط بين سلوكيات الحساسية وحل المشكلات في هذه الدراسة قد يشير إلى أن الحساسية الاجتماعية والانفعالية، رغم أهميتها في العلاقة المهنية، لا تترجم بالضرورة إلى قدرة أكبر على التحليل والتصرف المنهجي في المواقف الإشكالية، مما يؤكد على ضرورة تنمية مهارات التفكير المنطقي والاستراتيجي بشكل مستقل عن السمات الوجدانية.

4-نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعبير عن الانفعالات ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاهتمام بالآخرين ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلوكيات الحساسية ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي.

خاتمـة

في ختام تناولنا لموضوع التفكير الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه والإرشاد، يتضح أن المستشار الذي يتمتع بقدر عالٍ من التفكير الأخلاقي يكون أكثر قدرة على التعامل مع المواقف التربوية المعقدة واتخاذ قرارات تتسم بالعدالة والحكمة، كما أن مهارة حل المشكلات تمثل أداة عملية أساسية تُمكّنه من تقديم المساعدة الفعّالة للتلاميذ في مواجهة تحدياتهم الدراسية والمهنية، ومن ثم فإن التكامل بين التفكير الأخلاقي والقدرة على حل المشكلات يُعدّ عاملًا حاسمًا في تعزيز جودة الإرشاد المدرسي، ويسهم في بناء بيئة تربوية قائمة على القيم، تُساعد على تنشئة أفراد قادرين على اتخاذ قرارات مسؤولة في مختلف مجالات الحياة.

اقتراحات الدراسة:

- تعزيز التكوين المستمر لمستشاري التوجيه من خلال تنظيم دورات تدريبية وورشات عمل تركز على تطوير التفكير الأخلاقي ومهارات حل المشكلات، بما ينعكس إيجابًا على أدائهم المهني والتربوي.
- إدراج وحدات متخصصة في برامج تكوين مستشاري التوجيه تُعنى بالتفكير الأخلاقي والإشكاليات الأخلاقية في الممارسة المهنية، مع التركيز على الحالات العملية والتطبيقية.
- تهيئة بيئة عمل داعمة للمستشارين من خلال تقليل الأعباء الإدارية وتوفير فضاءات مناسبة للمرافقة الفردية والجماعية، مما يسمح لهم بتطبيق مهاراتهم الإرشادية بفعالية أكبر.
- تعزيز التنسيق بين مستشاري التوجيه وباقي الفاعلين التربويين (مدير المؤسسة، الأساتذة، الأخصائيون النفسيون)، قصد توحيد الجهود في معالجة مشكلات التلاميذ وتحقيق التكامل في العمل التربوي.
- تشجيع البحث العلمي في مجال التوجيه والإرشاد التربوي، خاصة فيما يتعلق بالمهارات النفسية والمعرفية للمستشار، كالتفكير الأخلاقي وحل المشكلات، لتطوير الممارسات المهنية القائمة على أسس علمية.

قائمة المصادر والمراجع

- إبراهيم بدر (2019): التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيرات الجنس والسكن ونوع الإقامة الجامعية، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 21، العدد 0، جامعة أم البواقي، الجزائر .
- أبو جادو صالح، محمد علي (2022): علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن .
- أحمد محمد الزغبي، سيكولوجية المراهق – نظريات – جوانب النمو – المشكلات وسبل علاجها، ط3، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان .
- أديب محمد الخالدي وآخرون (2022): علم النفس العصبي، ط3، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان .
- الألباني، كتاب الأخلاق والصلة (1)، حديث رقم 92، الصحيحة .
- حسين عبد الفتاح الغامدي (2020): نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور السعوديين في سن المراهقة والرشد، حولية كلية التربية، العدد 31، جامعة قطر .
- حسن مصطفى عبد المعطي، هدى محمد قناوي (2000): علم نفس النمو، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر .
- رحاب نبيل عبد المنصف خليفة (2013): ممارسة التفكير الأخلاقي من خلال تدريس بعض المشكلات الأخلاقية في مادة الاقتصاد المنزلي ودور ذلك في تشكيل المسؤولية الاجتماعية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، جامعة حلوان، العدد 23 .
- سامي محمود وآخرون (2022): الموجز في التحليل النفسي، مكتبة الأسرة للنشر والتوزيع، مصر .
- السبيعي عندنا (2022): النمو الأخلاقي والاجتماعي، دار الفارابي المعارف، دمشق، الجمهورية العربية السورية .
- سليمان الخضري الشيخ (1990): البحوث النفسية في التفكير الأخلاقي، جامعتي عين شمس وقطر .
- عباس إيمان الخفاف (2013): عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 0، العدد 23، جامعة الوادي، الجزائر .
- عبد الفتاح، فوقية (2023): دراسة التفكير الأخلاقي كما يظهر في أداء عينة من الأطفال والراشدين في ضوء نظريتي بياجيه وكولبرج، المجلة المصرية للدراسات المصرية، المجلد 32، العدد 01، القاهرة، جمهورية مصر العربية .
- فتيحة بن كتيلة وآخرون (2024): التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 09، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة – الجزائر .

- قرعوش كايد، القضاة خالد وآخرون (2023): الأخلاق في الإسلام، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان .
- الكحلوات عماد (2017): دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة، فلسطين . لبنى برجس الوحيدي (2020): الحكم الأخلاقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير تخصص علم النفس جامعة الأزهر، مصر .
- معاوية محمود أبو غزال (2017): نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان .
- مقدم محمد (2013): علاقة نمو التفكير الأخلاقي بجنوح الأحداث، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص علم النفس المرضي للطفل والمراهق، جامعة 20 أوت 1992، سكيكدة .
- منار بن مصطفى تامر مقالدة (2017): الحكم الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاعل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد 27 .
- الموسوي فاضل عبيد حسون (2017): أثر التدريس بمنحى (STSE) في التحصيل والحكم الخلقي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الأحياء، مجلة بابل العلوم الإنسانية، العدد 27 .
- ميسون محمد عبد القادر مشرف (2019): التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .
- نبيل حليلو (2013): الأسرة وعوامل نجاحها، الملتقى الوطني 20 حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر .
- نصر، ريحاب محمد (2020): برنامج مقترح قائم على نموذج الاستقصاء العلمي والتفكير الأخلاقي ونزعات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية، مجلة التربية .
- نوال مهدي طيارة (2022): تطور التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، قسم علم النفس، جامعة المستنصرة .
- Kohlberg, L. & Krammer, R. (1980); Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. Human Development, 12, 93- 120.
- Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development: Vol. 1, The philosophy of moral development. New York: Harper and Row.

- Lerner, M. & Spanier, B. (1980); Adolescent development; A life- span Perspective. New York: Mc Graw Hill book Co.
- Piaget, J. (1977); The moral judgment of the child. New York: Penguin books.
- Rest, J., & Narvaez, D. (1994). (Eds). Moral development in the profession; Psychology and applied ethics, Hillsdale, NJ: Erlbaum

الملاحق

الملحق الأول: استبيان الدراسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص ماستر إرشاد وتوجيه

موضوع الدراسة (التفكير الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه)

إليك مجموعة من العبارات الرجاء قراءتها بشكل جيد والإجابة على كل عبارة بوضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة:

وشكرا على تعاونك معنا

- بيانات شخصية:
- الجنس:
- التخصص:
- الأقدمية:

مقياس التفكير الأخلاقي:

1- إذا قالت لك المسترشدة ان طاعتها لوالديها يجعلها ضعيفة الشخصية في نظر الآخرين فما هو حكمك

- اعتقد ان هذا القول لا يعنيني
- ارفض هذا الرأي.
- اوافق على هذا الراي.

2- إذا ساعدت احدى الطالبات زميلتها المريضة في المدرسة افترض أن من واجب الطالبة الوقوف إلى جانب زميلتها وقت الحاجة:

- لأن عدم مساعدتها بمرضها سيعرضها للعقاب حين تشفى.
- إذا لم تساعدها ستشعر بتأنيب الضمير
- لأن العلاقة بينهما يعني ان تساعد كل واحدة منهما الاخرى.

3- إذا عرفت بتأخر احدى الطالبات المتكرر عن الدوام فما هو حكمك؟

- عدم الجدية من قبل المدرسة في التعامل بحزم مع المتأخرات.
- الإيعاز لولي الأمر بمتابعة الطالبة حتى يتحقق من وصولها للمدرسة
- النصح وتبصير الطالبة بمدى أهمية الحضور في الوقت المحدد.

4- إذا شاهدت مسترشدتان تتشاجران فاني:

- اكتفي بمراقبة ما يحدث بصمت.
- اتدخل بينهما ولصالح المسترشدة التي اميل اليها
- أفض المشاجرة بينهما باعتدال.

5- إذا اعترفت لك احدى المسترشدات انها تغش في الامتحانات فاني:

- ابلغ ادارة المدرسة لمعاقبتها
- اتكتم على تصرفاتها
- النصح وتبصير الطالبة بالآثار السلبية الناجمة عن الغش وانه تصرف لا أخلاقى

6- إذا شاهدت احدى الطالبات تتلف الاثاث في الصف، فما هو موقفك:

- اتركها تفعل ولا اتدخل. ب امنعها من اتلاف الاثاث
- انصحها بعدم اتلافه لانه وجد لفائدة الطالبات.

7- إذا كانت مديرة المدرسة تتدخل في عملي الارشادي اعتقد انها:

- انها فضولية
- انها تحبني.
- تهتم بي لاني اقوم بواجبي الارشادي.

8-إذا عرفت ان احدى المسترشدات تبحث عن متع واهتمامات أكثر اثارة خارج المدرسة، فما هو موقفك منها:

- لا اتدخل في تصرفات المسترشدات خارج المدرسة.
- إخطار ولى الأمر ومناقشته
- تقديم النصح والإرشاد للمسترشدة وتقديم الحوافز المناسبة من قبل الآباء والمدرسات للطالبات

9-اذا طلب منك تقديم الدعم النفسي الى احدى المدرسات فاني:

- اعتذر عن المساعدة
- أقدم المساعدة والدعم حتى على حساب نفسي.
- أقدم المساعدة بحدود امكانياتي.

10- إذا كانت احدى المسترشدات بحاجة الى التبرع بالدم وفصيلة دمي نفس فصيلتها فاني:

- احاول الاعتذار بحجة ان ذلك يضر بصحتك
- اتركها وشانها
- اتبرع لها بالدم.

11- إذا رأيت أحد التدريسيات في نزاع مع المديرة، فني

- لا اتدخل لان مشكلتها غير مرتبطة بي.
- اتدخل لأنها زميلتي حتى لو كانت على خطا.
- احاول اصلاح الموقف بينهما حفاظا على الاسرة التعليمية.

12- إذا رأيت مسترشدة تلقي النكات التي تجرح شعور زميلاتها:

- اعتبرها من الامور الشخصية وليس من حق زميلاتها الاعتراض.
- أرشدها بالقاء النكات بعيدا عن مسامع زميلاتها
- أرشدها بان القاء النكات الجارحة تؤذي مشاعر زميلاتها.

13- إذا كنت في موقف اجتماعي ورايت تعرض مسترشدة للخطر نتيجة عبث بعض الطالبات فانا سأشعر:

- بالفضول لمراقبة ما يحدث
- بالغضب من اهمال ادارة المدرسة في مراقبة الطالبات.
- بالمسؤولية لمساعدة المسترشدة لان في امكاني المساعدة.

14- إذا كانت اشتكت لك مسترشدة ضعيفة اقتصاديا ولا يوجد من يساعدها فاني:

- اتجاهلها.
- احاول مساعدتها حتى على حساب نفسي.
- اساعدها قدر استطاعتي.

15- إذا شكت احدى المدرسات من سوء حالتها الاقتصادية، فاني:

- اسخر من قولها ب اقوم بمساعدتها حتى لو تضررت حالتي

- أقدم المساعدة بحدود امكانياتي.

16- لو رايت زميلتي تتعرض لمضايقة من الاخرين، وكنت قريبة منها فاني:

- اعتقد ان زميلتي تستحق ذلك.
- اتدخل لمنع مضايقتها ولو على حساب نفسي.
- اتعاطف معها واساعدها

17- إذا رايت مديرة المدرسة تسئ معاملة احدى المسترشدات فاني:

- اعتبر تصرف مديرة المدرسة لا يهمني.
- اتدخل لصالح المسترشدة حتى على حساب نفسي.
- أرشد مديرة المدرسة الى معاملة الطالبات بالحسني.

18- إذا طلبت اختك رعاية طفلتها لانها في موقف صعب وكنت على موعد لمقابلة احدى المسترشدات:

- ليس من واجبي رعايتها.
- الغي موعدي نهائيا من اجل رعاية الطفلة.
- اتخذ قرار بان ارعى الطفلة وتأجيل موعد المقابلة.

19- لو طلبت مني مديرة المدرسة المساعدة لانجاز اعمالها، فاني:

- اتجاهل طلبها.
- اقوم بانجاز كل اعمالها لانها مديرة المدرسة.
- ابين لها ان مساعدتي تكون من خلال العمل الارشادي في المدرسة.

20- إذا كانت احدى الطالبات تتعامل بخشونة مع زميلاتها فما هو موقفك:

- أغض النظر عن تصرفاتها.
- امنعها من التصرف بهذا الشكل.
- انصحها بالاعتدال في تصرفاتها.

21- إذا سمعت احدى المدرسات تتلفظ بكلمات نابيه تجاه المسترشدات، فاني:

- لا اهتم للموقف.
- اساعد الطالبات دون مراعاة لموقف التدريسية.
- إرشاد التدريسية حول كيفية التعامل مع الطالبات.

22- لو عرفت ان احدى المسترشدات فجعت بموت أحد والديها، وتلك المسترشدة لا تودك فما هو موقفك؟

- لا اهتم بحزنها.
- اشعر من الواجب مساعدتها.
- اشعر بالتعاطف معها واواسيها واخفف عنها

23- لو رايت مسترشدة تتعرض للمضايقة، وكنت قريبة منها فاني:

- أعض النظر لا تجنب المشاكل.
- اتدخل بسرعة لمساعدتها.
- احاول مساعدتها من خلال الاتصال بالاخرين

24- إذا عرفت ان احدى المدرسات بحاجة للمساعدة لكنها فظة في سلوكها مع الاخرين فما هو موقفك:

- ابتعد عنها واتجاهلها.
- اساعدها ولو ان سلوكها فظ معي.
- اساعدها بدون ان اسمح لها بايذاء مشاعري.

25- إذا شاهدت سيدة مسنه تطلب المساعدة من احدى الطالبات وتتجاهلها فما هو شعورك:

- اعتقد انه موقف لا يستحق الاهتمام.
- موقف الطالبة يغضبني.
- اتمنى لو أستطيع المساعدة.

مـقياس مهـــارة حـــــل المشكـــــلات الملاحق

الرقم	العـــــــــــبارات	دائما	غالبا	أحيانا
01	أتجاهل التفكير في المشكلة التي تواجهني			
02	أستخدم اول فكرة تخطر ببالي في حل المشكلة التي تواجهني			
03	اضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة			
04	أختار الحلول الاكثر احتمالا للنجاح			
05	لا أشغل نفسي في تقييم الحلول التي أتوصل إليها			
06	أنظر بأن المشكلات شيء طبيعي في حياة الفرد			
07	أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة			
08	اعمل على تحديد المشكلة بشكل واضح قبل ان أبدأ في الحل			
09	استخدم عبارات محددة في وصف المشكلة			
10	أهتم بالنتائج الفورية والسريعة لحل المشكلة			
11	أكون قادرا على افتراض حلول متعددة للمشكلة			
12	لدي القدرة على مواجهة المشكلات اليومية			
13	اهتم بالنتائج الفورية للحل وليس بالنتائج النهائية			
14	أول شيء أفعله في وجود المشكلة التعرف عليها وعلى أبعادها			
15	احصر التفكير في الجوانب السلبية في المشكلة التي لا أميل إليها			
16	اختار الحلول السهلة للمشكلة بغض النظر عن النتائج			
17	احرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع			
18	تمثل خبرة الآخرين عن المشكلة أساساً للوصول إلى الحل			
19	تعيق قدراتي على التفكير أجد نفسي منفصلاً حيال المشكلة لدرجة			
20	أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته			
21	ابحث عن الاسباب وليس النتائج إذا كان الحل غير ناجح			
22	عندما تواجهني مشكلة فإنني اختار الحلول الأكثر احتمالاً للنجاح			
23	بالضبط كيف أحددها عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أعرف			
24	مشكلة لدي القدرة على التفكير بحلول جيدة لأي			

الملحق الثاني: مخرجات spss

صدق وثبات مقياس حل المشكلات

الصدق

Correlations

		حل_المشكلات
حل_المشكلات	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
q1	Pearson Correlation	.763**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q2	Pearson Correlation	.689**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q3	Pearson Correlation	.625**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q4	Pearson Correlation	.553**
	Sig. (2-tailed)	0.001
	N	30
q5	Pearson Correlation	.763**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q6	Pearson Correlation	.703**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q7	Pearson Correlation	.756**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q8	Pearson Correlation	.748**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q9	Pearson Correlation	.860**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q10	Pearson Correlation	.532**
	Sig. (2-tailed)	0.001
	N	30
q11	Pearson Correlation	.881**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q12	Pearson Correlation	.889**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q13	Pearson Correlation	.898**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q14	Pearson Correlation	.860**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30

q15	Pearson Correlation	.986**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q16	Pearson Correlation	.778**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q17	Pearson Correlation	.885**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q18	Pearson Correlation	.808**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q19	Pearson Correlation	.820**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q20	Pearson Correlation	.700**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q21	Pearson Correlation	.759**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q22	Pearson Correlation	.714**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q23	Pearson Correlation	.763**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
q24	Pearson Correlation	.913**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الثبات

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.913	24

صدق وثبات مقياس التفكير الأخلاقي

الصدق

Correlations

		التعبير
التعبير	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
a1	Pearson Correlation	.659**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a2	Pearson Correlation	.744**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a3	Pearson Correlation	.732**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a4	Pearson Correlation	.764**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a5	Pearson Correlation	.786**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a6	Pearson Correlation	.636**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a7	Pearson Correlation	.746**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a8	Pearson Correlation	.638**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a9	Pearson Correlation	.445**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الاهتمام_بالآخرين
الاهتمام_بالآخرين	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
a10	Pearson Correlation	.436**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a11	Pearson Correlation	.511**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a12	Pearson Correlation	.575**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a13	Pearson Correlation	.534**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a14	Pearson Correlation	.632**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a15	Pearson Correlation	.685**

	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a16	Pearson Correlation	.369**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a17	Pearson Correlation	.379**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الحساسية
الحساسية	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
a18	Pearson Correlation	.592**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a19	Pearson Correlation	.671**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a20	Pearson Correlation	.618**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a21	Pearson Correlation	.734**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a22	Pearson Correlation	.706**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a23	Pearson Correlation	.677**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a24	Pearson Correlation	.478**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
a25	Pearson Correlation	.551**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		التفكير_الأخلاقي	التعبير	الاهتمام_بالآخرين	الحساسية
التفكير_الأخلاقي	Pearson Correlation	1	.619**	.843**	.406**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	113	113	113	113
التعبير	Pearson Correlation	.619**	1	.401**	-.381-**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000
	N	113	113	113	113
الاهتمام_بالآخرين	Pearson Correlation	.843**	.401**	1	.254**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.007
	N	113	113	113	113
الحساسية	Pearson Correlation	.406**	-.381-**	.254**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.007	
	N	113	113	113	113

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الثبات

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.858	9

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.802	8

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.783	8

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.943	25

اختبار التوزيع الطبيعي

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
التفكير_الأخلاقي	.060	113	.200*	.980	113	.097
حل_المشكلات	.054	113	.200*	.990	113	.598

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

نتائج الدراسة

Correlations

		مهارة_حل_المشكلات	التفكير_الأخلاقي
مهارة_حل_المشكلات	Pearson Correlation	1	.106
	Sig. (2-tailed)		.263
	N	113	113
التفكير_الأخلاقي	Pearson Correlation	.106	1
	Sig. (2-tailed)	.263	
	N	113	113

Correlations

		مهارة_حل_المشكلات	التعبير
مهارة_حل_المشكلات	Pearson Correlation	1	.094
	Sig. (2-tailed)		.321
	N	113	113
التعبير	Pearson Correlation	.094	1
	Sig. (2-tailed)	.321	
	N	113	113

Correlations

		مهارة_حل_المشكلات	الاهتمام_بالآخرين
مهارة_حل_المشكلات	Pearson Correlation	1	.042
	Sig. (2-tailed)		.660
	N	113	113
الاهتمام_بالآخرين	Pearson Correlation	.042	1
	Sig. (2-tailed)	.660	
	N	113	113

Correlations

		مهارة_حل_المشكلات	الحساسية
مهارة_حل_المشكلات	Pearson Correlation	1	.054
	Sig. (2-tailed)		.569
	N	113	113
الحساسية	Pearson Correlation	.054	1
	Sig. (2-tailed)	.569	
	N	113	113

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

1985
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم : /2025

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي (ة) أدناه:

السيد (ة): مجناح سمية

الصفة (طالب، أستاذ باحث، باحث دائم): طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 207589334

الصادرة بتاريخ: 2022/03/15 عن دائرة: أولاد دراج

المسجل(ة): بكلية : العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 24044095513

والمكلف بإنجاز أعمال بحث (مذكرة تخرج ، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه).

عنوانها: التفكير الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه.

أصرح بشرفي بأنني ألتزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

المسيلة : في: 2025/05/28

إمضاء المعني(ة): .....

المرجع: القرار الوزاري رقم:933 المؤرخ في 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

الرقم : /2025

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي (ة) أدناه:

السيد (ة): زيان فريدة

الصفة (طالب، أستاذ باحث، باحث دائم): طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 202914243

الصادرة بتاريخ: 2018/05/07 عن دائرة: الخبانة

المسجل(ة): بكلية : العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 7075121275

والمكلف بإنجاز أعمال بحث (مذكرة تخرج ، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه).

عنوانها: التفكير الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه.

أصرح بشرفي بأنني ألتزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

المسيلة : في: 2025/05/28

إمضاء المعني(ة): .....

المرجع: القرار الوزاري رقم:933 المؤرخ في 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

الموضوع:

التفكير الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه

إعداد الطلبة:

1-زيان فريدة — رقم التسجيل:7075121275

2-مجناح سمية — رقم التسجيل:240440955513

القسم:.علم النفس — **الشعبة:**..علوم التربية التخصص: إرشاد وتوجيه

إشراف:د. مام عواطف — **الرتبة:** أستاذ التعليم العالي

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2024-2025 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة والتقييم.

موافقة وإمضاء الاستاذ(ة) المشرف(ة):

رئيس فريق الاختصاص

رئيس القسم

فهرس المحتويات

بسملة

شكر وعرفان

اهداء

مقدمة .....خ

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة .....أ

1-إشكالية الدراسة: 2

2-فرضيات الدراسة:.....10

3-أهمية الدراسة:.. 10

4-أهداف الدراسة: 11

5-تحديد المصطلحات: 11

-6الدراسات السابقة:... 13

7-الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة: 20

الفصل الثاني: الاطار المنهجي للدراسة.....59

تمهيد:.....60

1- منهج الدراسة: 61

2-الدراسة الاستطلاعية: 61

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية 61

2-2- مجال الدراسة الاستطلاعية.....61

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية: 62

3-الدراسة الأساسية:.....62

3-1-مجتمع وعينة الدراسة: 63
3-2-حدود الدراسة الأساسية: 63
3-3-أدوات الدراسة: 63
4- الأساليب الإحصائية المستعملة: للإجابة على فرضيات تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: 73
الفصل الثالث: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات 74
1- اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات 75
2- عرض و تحليل نتائج الدراسة: 76
2-1- عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى: 76
2-2- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية: 77
2-3- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة: 78
2-4- عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة: 79
3-مناقشة الفرضيات: 80
3-1- مناقشة الفرضية العامة : 80
3-2-مناقشة الفرضية الأولى: 81
3-3- مناقشة الفرضية الثانية: 82
3-4- مناقشة الفرضية الثالثة: 83
4-نتائج الدراسة: 85
خاتمــة 86
اقتراحات الدراسة: 87

قائمة المصادر والمراجع..... 88

الملاحق 92

فهرس المحتويات 109

ملخص الدراسة: 113

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين عدد من أبعاد التفكير الأخلاقي ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي، حيث سعت إلى الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من التعبير عن الانفعالات، الاهتمام بالآخرين، وسلوكيات الحساسية، وبين مهارة حل المشكلات، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من 113 مستشارًا بطريقة عشوائية بسيطة، كما تم اعتماد مقياس التفكير الإيجابي ومقياس مهارة حل المشكلات كأدوات لجمع البيانات.

وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الأخلاقي بمختلف أبعاده (التعبير عن الانفعالات، الاهتمام بالآخرين، سلوكيات الحساسية) ومهارة حل المشكلات لدى مستشاري التوجيه المدرسي، وهو ما يشير إلى أن هذه الأبعاد الأخلاقية لا تؤثر بشكل مباشر أو دال في الكفاءة المهنية المرتبطة بحل المشكلات لدى هذه الفئة من العاملين في الحقل التربوي.

الكلمات المفتاحية: التفكير الأخلاقي ، مهارة حل المشكلات، مستشار التوجيه.

Abstract:

The current study aimed to identify the nature of the correlation between several dimensions of moral thinking and problem-solving skills among school guidance counselors. Specifically, it sought to examine whether there is a statistically significant correlation between emotional expression, concern for others, and sensitivity behaviors, and problem-solving skills. To achieve the objectives of the study, a randomly selected sample of 113 counselors was used, and both the Positive Thinking Scale and the Problem-Solving Skills Scale were adopted as data collection tools.

The results revealed that there is no statistically significant correlation between moral thinking in its various dimensions (emotional expression, concern for others, sensitivity behaviors) and problem-solving skills among school guidance counselors. This indicates that these moral dimensions do not have a direct or significant influence on the professional competence related to problem-solving among this group of educational professionals.

Keywords: Moral thinking, problem-solving skills, guidance counselor.