



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص: علم النفس العيادي

مساهمة برنامج وقائي في تنمية التفكير الأخلاقي لدى المراهقين الجانحين.

(دراسة عيادية لأربع (04) حالات بمركز متعدد الخدمات للوقاية الشبابية "الشهيد بالدغم" بعين
الطالبة - عين تموشنت)

تحت إشراف الأستاذة:
أ. سبع هاجيرة

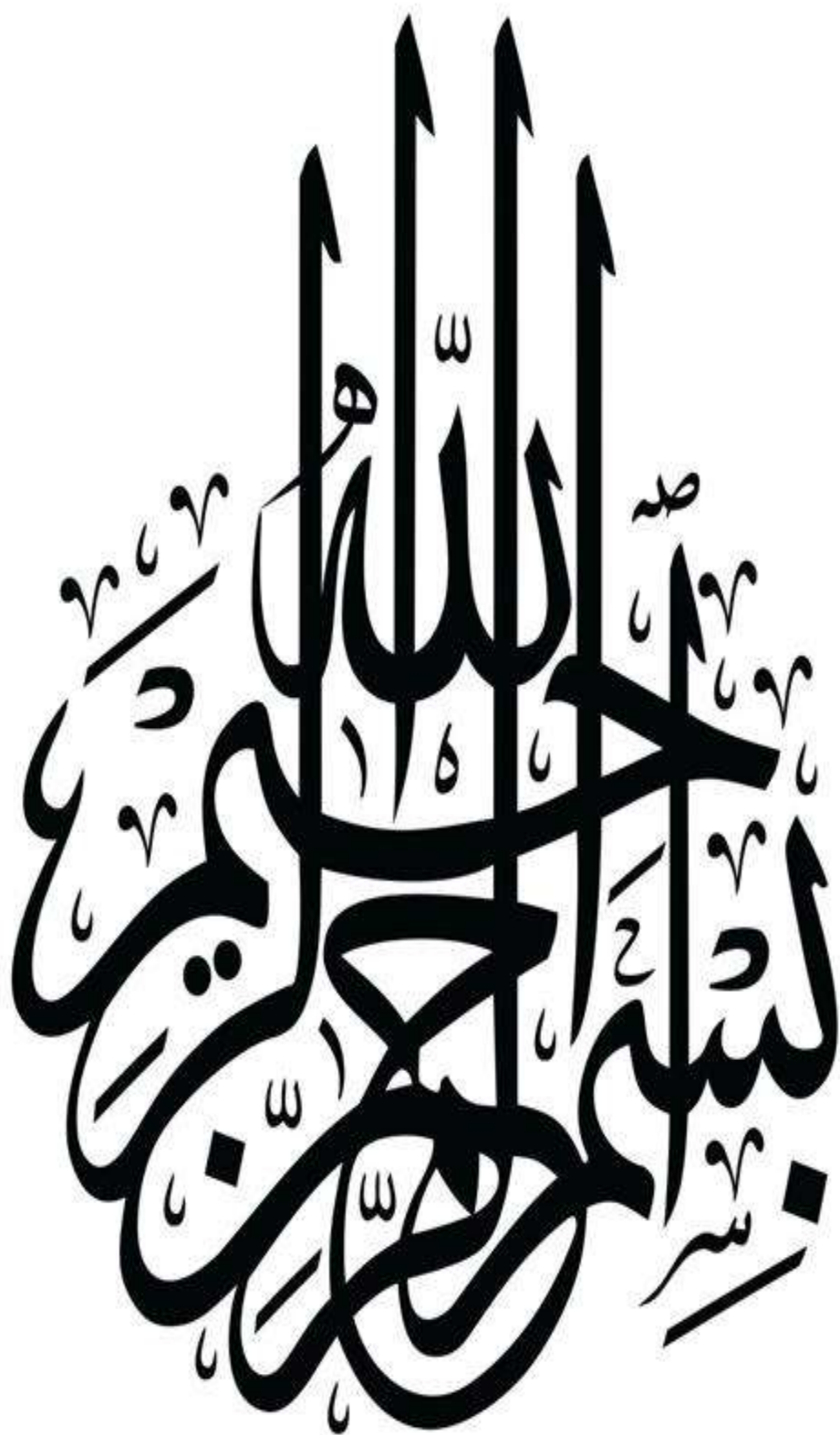
من إعداد وتقديم الطالبة:
- سعيدان جيهان نريمان

تاريخ المناقشة: 21 جوان 2026.

تمت المناقشة علنا أمام اللجنة المكونة من:

اللقب والاسم:	الرتبة:	الصفة:
حامدي أيوب	أستاذ محاضر - أ -	رئيسا
سبع هاجيرة	أستاذة محاضرة - أ -	مشرفة ومقررة
بن عيسى عبد الحكيم	أستاذ محاضر - ب -	مناقشا

السنة الجامعية 2025-2026



شكر وتقدير

أشكر الله عز وجل أن أنعم علينا بإتمام هذا العمل المتواضع ومن ثمة يقتضي مني واجب الشكر الجزيل والتقدير العميق امتثالاً لقول المصطفى عليه الصلاة والسلام:

"من لم يشكر الناس لا يشكر الله"

شكر خاص لوالدي الغالي وإخوتي على دعمهم المادي والنفسي لي طوال مسيرتي حياتي.

أتقدم باسمي العبارات إلى الأستاذة المشرفة "سبع هاجيرة" والتي لم تبخل علينا بأي معلومة، ونصائح بناءة وتوجيهات وملاحظات دقيقة، بحيث كان لها بالغ الأثر في توجيه هذا البحث وإخراجه في صورته النهائية.

كما أتقدم بخالص الشكر للمؤسسة على إستقبالها، ولا ننسى الأخصائية النفسانية على كل ملاحظاتها لي وماقدمته لي من دعم ومساعدة وتوجيهات.

وفي الأخير نشكر كل من قدم لنا يد العون والمساعدة من قريب أو من بعيد ونسأل الله عز وجل أن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم.



الاهداء

(وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين)

الحمد لله عند البدء وعند الختام، فما تنهى درّب، ولا ختم جهد، ولا تم سعي إلا بفضلته.

وبكل حب وفخر، أهدي ثمرة نجاحي وجهدي:

إلى نفسي العظيمة القوية التي تحملت كل العثرات رغم الصعوبات

إلى من كان له الفضل في وجودي بعد الله،

إلى من زرع فيّ الطموح والأمل، وكان سندي في كل خطوة، "أبي الغالي" حفظه الله وأطال في عمره.

إلى الروح التي رحلت وبقي أثرها حياً في كل تفصيلة في حياتي، وأرجو من الله أن يجعله صدقةً جارية عني لك، وأن يرفع به درجتك، ويجعل قبرك روضة من رياض الجنة" أُمي الحبيبة رحمة الله عليها"

و إلى من كان سند لي في الحياة في كل خطوة أخطيها ومن شد الله بهم عضدي فكانوا خير معين إخوتي"محمد، فاطمة، حسام، مريم"

إلى صغاري الأحباء، من زرعوا الإبتسامة في وجهي دائماً أبناء أخي الغالي"إياد، ريان، نضال"

إلى زوجة أخي التي هي بمثابة أختي"شريهان"

إلى من قضيت معهم أجمل الأوقات واللحظات"صديقتي الغاليات"

شكرا لكل من كان له أثر إيجابي في رحلتي.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مساهمة برنامج وقائي لتنمية التفكير الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين. حيث تم إعتداد المنهج العيادي المرتكز على أسلوب دراسة الحالة، وتم استخدام أدواته المتمثلة في المقابلة العيادية النصف موجهة (دليل المقابلة)، والملاحظة العيادية المباشرة، ومقياس التفكير الأخلاقي من إعداد الدكتور "فوقيه عبد الفتاح 2001". تكونت عينة الدراسة من أربع (04) حالات تم إختيارها بالطريقة القصدية من بين الأحداث الجانحين الذين لديهم ضعف في التفكير الأخلاقي بمركز الخدمات لوقاية الشبيبة بعين الطلبة - عين تموشنت، وتم إجراء قياس قبلي لمستوى التفكير الأخلاقي قبل تطبيق البرنامج الوقائي، حيث أعيد تطبيق نفس المقياس بعد الإنتهاء من البرنامج، بحيث سجلت الحالة الأولى تحسنا مرتفعا أما الحالة الثانية نتائج متوسطة أما الحالة الثالثة والرابعة تحسنا مرتفعا أيضا، مما يدل على تحسن ملحوظ في مستوى التفكير الأخلاقي. وأسفرت نتائج الدراسة إلى مايلي:

- أسهم البرنامج الوقائي في تنمية التفكير الأخلاقي لدى أحداث الجنج.
- أسهم البرنامج الوقائي في تحسين حكم الحدث الجانح على السلوكيات من حيث الصواب والخطأ، بحيث أبرزت نتائج الدراسة وجود تباين ملحوظ بين الحالات الأربعة في التمييز بين الصواب والخطأ خاصة الحالة الأولى والثالثة والرابعة بحيث سجلت تحسنا ملحوظا، في المقابل أظهرت الحالة الثانية تحسنا متوسطا مقارنة بباقي الحالات.
- أسهم البرنامج الوقائي في تحسين طريقة إتخاذ القرار الأخلاقي لدى الحدث الجانح في المواقف المختلفة.
- أسهم البرنامج الوقائي في تعزيز الوعي الأخلاقي لدى الحدث الجانح، واعتماده على المبادئ والقيم الأخلاقية، إضافة إلى تطوير مستوى وعيه.
- أظهر البرنامج الوقائي فعالية في تحسين مستوى التفكير الأخلاقي لدى الحدث الجانح.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الوقائي، التفكير الأخلاقي، الحدث الجانح.

Abstract :

This study aimed to verify the extent of the contribution of a preventive program to the development of moral thinking in juvenile delinquents/where the case study method, and the study tools of the semi clinical observation, and the moral thinking scale prepared by Dr. "fawah Abdel Fattah". The head sample consisted of four (04) cases that were chosen in the intentional way among the juveniles

who have a weakness In moral thinking at the service centre for the prevention of youth in the eyes of students Ain tamushant ,and a tribal measurement of the level of moral thinking was made before the implementation of the preventive program,the first case recorded a high improvement, which indicated a significant improvement in the level of moral thinking. The results of the study resulted in the following:

- The preventive program contributed to the development of moral thinking in misdemeanor events.
- The preventive program contributed to improving the judgment of the juvenile delinquent on behaviors in terms of right and wrong, so that the results of the study highlighted the existence of a marked difference between the four cases in distinguishing between right and wrong, especially first, third and fourth cases, so that they recorded a second case showed a moderate improvement compared to the rest of the cases.
- The preventive program contributed to improving the method of making the ethical decision of the delinquent juvenile in different situations.
- The preventive program contributed to enhancing the moral awareness of the juvenile offender, and his reliance on moral principles and values, in addition to developing his level of awareness.
- The preventive program showed effectiveness in improving the level of moral thinking in the juvenile delinquent.

Key words: preventive program, moral thinking, delinquent event.



قائمة المحتويات

الصفحة	المحتويات
أ	البسمة
ب	الشكر والتقدير
ج	الإهداء
د	قائمة المحتويات
هـ	قائمة الجداول
و	قائمة الملحق
ر	الملخص
1	مقدمة
4	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
5	1. طرح إشكالية البحث
9	2. التساؤل الرئيسي
	3. التساؤلات الفرعية
10	4. أهداف الدراسة
11	5. أهمية الدراسة
11	6. أسباب ودوافع اختيار الموضوع
11	7. التعاريف الإجرائية للدراسة
12	الفصل الثاني: التفكير الأخلاقي
13	تمهيد
15	1. مفهوم التفكير الأخلاقي
17	2. خصائص التفكير الأخلاقي
20	3. العوامل المؤثرة في التفكير الأخلاقي
21	4. النظريات المفسرة للتفكير الأخلاقي
26	خلاصة الفصل
27	الفصل الثالث: الحدث الجانح
28	تمهيد
30	1. مفهوم الحدث الجانح
33	2. عوامل جنوح الأحداث
34	3. تصنيفات الشخصية الجانحة
36	4. مظاهر الانحراف لدى الحدث الجانح
37	5. معايير تشخيص الجنوح
38	خلاصة الفصل
39	الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته
40	تمهيد
41	1. الدراسة الاستطلاعية
41	2. الدراسة الأساسية

42	3. منهج البحث
48	4. مواصفات حالات الدراسة
59	5. البرنامج الوقائي لتنمية التفكير الأخلاقي
59	خلاصة الفصل
60	الفصل الخامس: عرض نتائج البحث ومناقشة الفرضيات
61	1. عرض نتائج الدراسة
93	2. مناقشة الفرضيات
96	3. استنتاج عام
97	خاتمة
98	التوصيات والاقتراحات
103	قائمة المصادر والمراجع
111	الملاحق

قائمة الجداول

الصفحة	الجدول	رقم الجدوال
51	يمثل معيار التصحيح لقياس التفكير الأخلاقي	01
52	يمثل حساب صدق الاتساق الداخلي لأداة التفكير الأخلاقي	02
53	يوضح نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب الصدق التمييزي	03
54	يمثل حساب قيمة ألفا كرونباخ	04
54	يمثل حساب ثبات التجزئة النصفية	05
56	يمثل جلسات البرنامج الوقائي	06
61	يمثل الأساتذة المحكمين للبرنامج ودليل المقابلة	07
72	يمثل جلسات الفحص النفسي للحالة الأولى	08
84	يمثل سير العلاجات الوقائية للحالة الثانية	09
93	يمثل سير الجلسات الوقائية للحالة الثالثة	10
101	يمثل سير الجلسات الوقائية للحالة الرابعة	11

قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
108	دليل المقابلة	01
111	إستمارة مقياس التفكير الأخلاقي	02
222	مخرجات SPSS	03
128	البرنامج الوقائي لتنمية التفكير الأخلاقي	04

مقدمة

مقدمة:

يقوم الحكم الأخلاقي في علم النفس على فهم ومعرفة آليات التفكير وكيفية إكتسابها وتطبيقها، وهو تفكير يرتبط بالعقل بقدر ما يرتبط بالمشاعر، والذي يأتي من ثقافة الفرد ومحيطه ومن تربيته وأي مشكلات أخلاقية تقع للناس فإنهم يواجهونها حسب مستوى تفكيرهم، حيث يتعاملون معها بأساليب مختلفة وهو ما يعود إلى عوامل عديدة : كالوعي الديني ومستوى التعليم وفعالية التواصل الاجتماعي والخبرات الحياتية والبيئة التي نشأ فيها.

ويعرف التفكير الأخلاقي كذلك على أنه أسلوب فكري متعلم من التفكير لحل موقف أخلاقي، أي يتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى قرار معين كالصواب والخطأ ويظهر من خلال نظرته لنفسه ومن خلال صلتها بالآخرين، وهو مظهر من مظاهر النمو المعرفي والاجتماعي، كما أن الحكم الأخلاقي يعد مجموعة من التصرفات التي يبدئها المتعلم من خلال تعامله مع الأحداث التي تواجهه أو المواقف التي يمر بها، لأن الفرد يكتسب نماذج السلوك من خلال أسرته والتنشئة البيئية الذي عاش فيه خلال مراحل عمره.

ولا يغيب عن بالنا بأن نذكر أن التفكير الأخلاقي بأنه القدرة على التفكير بشكل سليم حول ما يجب القيام به في وضعية معينة محددة ورؤية المشكلة بوضوح لإدراك كيف تؤثر قراراتنا على الآخرين، أي بكونه قدرة المتعلم على استيعاب مصالح الآخرين وحقوقهم وفهم القرابة بين منفعة الجماعة والقوانين الموضوعة.

وبناء على ذلك كلما كان التصور الأخلاقي مرتكزا على معايير سليمة وصحيحة كان له دور جوهري في القضاء على ما يحدث في المجتمعات من فساد، وفي المقابل فإن أي تقصير أو تدنٍ في مراحل هذا التفكير قد ينعكس بشكل غير إيجابي على سلوك الشخص مع المبادئ الاجتماعية والقانونية وقصور في الجانب الأخلاقي، فالقيم الأخلاقية عامل فعال أساسي في البناء الفكري لدى الفرد والجماعة، إذ يمكن إعتباره عنصرا أساسيا لا يمكن الإستغناء عنه في بناء المجتمع والفرد.

ومن هنا يبرز إهتمام ملحوظ بارز من جهة علماء النفس والتربية بدراسة النمو الأخلاقي عند الأطفال والمراهقين والراشدين، وهذا ما أكدته (لورانس كولبرغ) في نظريته حول النمو الأخلاقي حيث من أهم المراحل التي جزأها والتي يمر بها الفرد والتي تفسر كيف يطور الأفراد أحكامهم الأخلاقية ومفهومهم للصواب والخطأ وأي مرحلة يصل إليها والذي أكد على أهمية التفكير الأخلاقي ومعرفة مستواهم

الأخلاقي. ونظرية التعلم الاجتماعي لـ (باندورا) التي تؤكد بأن السلوك الأخلاقي هو سلوك مكتسب من خلال عمليتين أساسيتين وهما الملاحظة والنمذجة.

فالإنسان بطبعه خطأ ومعرض للانحراف في بعض مراحل حياته، فإذا قام بالخطأ فإنه بحاجة إلى من يساعده على تصحيح أفكاره الخاطئة وسلوكاته السلبية بدل من أن يقع في سلوكات منحرفة تضر به وبمجتمعه. ولا شك بأن المراهقين هم الأكثر حاجة إلى الرعاية والمساعدة، فالمرهقين قد يقعون في العديد من السلوكيات السلبية بسبب نقص في نضجهم الأخلاقي والسلوكي والاجتماعي، وعدم قدرتهم على فهم العواقب والنتائج المترتبة عن كل سلوك خاطئ قد يرتكبه، وهذا ما قد يؤدي بهم فعلا إلى الجنوح.

وفي هذا السياق تتجلى أهمية دراسة التفكير الأخلاقي لدى أحداث الجنوح، لكونهم فئة تعاني من ضعف وقصور في القدرة على تحليل المواقف والتمييز بين ما هو صواب وخطأ، وتحمل المسؤولية عن أفعالهم مما يؤدي ذلك بهم إلى العقوبات القانونية، كما وأن هذا الضعف أو القصور لا يرتبط بالمظهر الخارجي وإنما بكيفية إدراكهم للمواقف الأخلاقية وإتخاذ الأحكام وهذا ما يجعلهم أشد عرضة للانحراف السلوكي واكتساب معايير أخلاقية خاطئة تفودهم إلى التفكير الخاطئ.

لهذا تبرز الحاجة إلى بناء وتدخل نفسي من خلال تصميم برنامج وقائي الذي قد يساعد على فهم مشكلاتهم والأسباب المؤدية لهذا التفكير وظروفهم الصعبة وتعديل أفكارهم ومعتقداتهم السلبية، والكشف عن طرق تفكيرهم والعمل على تصحيحها.

وعلى هذا الأساس جاءت هذه الدراسة لتسعى إلى إخضاع حالات على برنامج وقائي، مصمما خصيصا للأحداث الجانحين بهدف تنمية التفكير الأخلاقي لديهم وتحسين مهارات التفكير الإيجابي وتفكيك أنماط التفكير السلبي، وتطوير قدراتهم الأخلاقية للأحسن.

وقد إنقسمت هذه الدراسة إلى جانبين نظري وجانب تطبيقي، وتم تنظيم محتوى الدراسة في الفصول التالية :

- **الفصل الأول:** الإطار العام للدراسة، ويتناول مشكلة الدراسة وأهم الدراسات السابقة التي عالجت هذه المفاهيم في سياقات مختلفة، وتساؤلاتها، وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها، ودوافع وأسباب إختيار الموضوع، والتعاريف الإجرائية لمتغيراتها.
- **الفصل الثاني:** وتناول موضوع التفكير الأخلاقي من حيث، المفهوم، والخصائص، والعوامل التي تؤثر في التفكير الأخلاقي، وأهم النظريات المفسرة له.

- **الفصل الثالث:** وتناول موضوع الحدث الجانح من حيث، المفهوم، العوامل المؤدية، تصنيفات الشخصية الجانحة، مظاهر الإنحراف، معايير تشخيص الجنوح.
- **الفصل الرابع:** خصص لعرض الخطوات المنهجية التي إعتمدت عليها الطالبة في تنفيذ الدراسة، حيث تم التطرق إلى الدراسة الإستطلاعية، الدراسية الأساسية، أدوات القياس، المنهج وأدوات الدراسة، البرنامج الوقائي المستخدم، من حيث أسسه النظرية التي تم الإعتماد عليها لتصميمه، وأهدافه، تقنياته، بالإضافة إلى محتوى الجلسات وتمارينها.
- **الفصل الخامس:** وقد خصص لعرض النتائج وتحليلها والتي تتعلق بدراسة حالات، ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية ومناقشتها نظريا وتطبيقيا. واختتمت الدراسة بالخاتمة وأهم التوصيات والإقتراحات، إضافة إلى قائمة المراجع والملاحق التي توثق هذا العمل.

الفصل الأول الإطار العام للدراسة

تمهيد

1. طرح الإشكالية.
2. التساؤل الرئيسي.
3. التساؤلات الفرعية.
4. فرضيات الدراسة.
5. أهداف الدراسة.
6. أهمية الدراسة.
7. أسباب ودوافع اختيار موضوع الدراسة.
8. التعاريف الإجرائية.

1. طرح إشكالية البحث:

تعتبر فترة المراهقة من المراحل المهمة في نمو الفرد لكونها فترة إنتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، إذ تتبنى خلالها القيم والمعايير الأخلاقية وتحول القدرة على الحكم الأخلاقي واتخاذ القرارات المسؤولة الصائبة.

وفترة المراهقة من أهم المراحل المهمة لدى الأفراد ذكوراً وإناث، والتي تعد مؤشراً هاماً للإنتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، كما تحدث فيها مجموعة من التغيرات الجسمية والنفسية وقد عرفها Besse: "هي تحولات جسمية ونفسية تحدث بين الطفولة والرشد". (ناصر ولكحل، 2018، كما ورد في بوناب وقرائرة، 2022، ص.5)

كما أن هذه المرحلة تتسم بارتفاع الحاجة إلى الإستقلالية وبناء النفس والعمل على تطوير الهوية الشخصية والاجتماعية ما يجعل المراهق أكثر عرضة لتأثيرات المحيط والمجتمع، ومن ثم أكثر لجوءاً للانحراف والسلوكيات الجانحة في حال ضعف القدرة على التمييز الأخلاقي، ولهذا أن التفكير الخلفي له أهمية بالغة خلال هذه المرحلة كعامل أساسي في ضبط السلوك وتوجيه القرارات نحو الصواب. ما يبرز جانباً مهماً من جوانب النمو الإنساني المؤثرة على طبيعة السلوك الإجتماعي، حيث يرتبط التفكير الأخلاقي بطبيعة التغيرات العقلية لما هو مقبول أو مرفوض اجتماعياً.

فلهذا تُعتبر مرحلة المراهقة من أهم المراحل التي تتبين فيها شخصية الفرد، إذ تمثل مرحلة بيولوجية ووجدانية تنصف بالديناميكية والتطور. ولهذا ينبغي فهم نمو الحكم الخلفي لدى الفرد المراهق، خاصة وأن هذه المرحلة تبين تزايد القدرة على الضبط السلوكي مقارنة بمرحلة الطفولة (بنكتيلة وخلافي، 2017، ص.227). كما تعتبر أصعب مرحلة حساسة ومهمة، نظراً لما قد يواجهه فيها المراهق من صراعات نفسية وضغوط إجتماعية ومخالطة بعض من الأقران المنحرفين، الأمر الذي قد يؤدي بهم إلى ظهور بعض المشكلات وتفكيرات خاطئة إذا لم يتحقق النمو السليم للشخص.

ومن هنا تبرز أهمية الأخلاق بكونها هي الدعامة والركيزة التيبنى عليها المجتمع المتكامل، كما تمنح الأفراد القدرة على إدراك المعنى الحقيقي والصادق للإنسانية من خلال توجيه سلوكهم الفردي وتنظيم تفاعلهم الإجتماعي.

حيث يتم التركيز على الجوانب الإيجابية في الإنسان وتنميتها، بدلاً من التركيز على الجوانب المرضية فقط، إذ يُعد الإهتمام بالذكاء الأخلاقي عنصراً أساسياً في تكوين الشخصية السوية للفرد، ويسهم ذلك في تحقيق الصحة النفسية له من خلال الإستقرار النفسي والقدرة على التكيف والتعامل الإيجابي مع الآخرين.

كما تمتد آثار الصحة النفسية إلى المجتمع ككل، حيث تُعزز التماسك الاجتماعي وتدعم المستقبل واستقرارها، وبما أن الأطفال يمثلون رجال الغد وأمل المجتمع فإنهم يُعدون الفئة الأكثر حاجة إلى الرعاية والحماية والدعم النفسي والتوجيه والإرشاد ونماذج إيجابية في حياته لأن أي إهمال في رعايتهم قد يعرضهم إلى الانحراف مما يهدد سلامتهم الفردية ومستقبل المجتمع في آن واحد، وحتى لا يؤدي بهم الوقوع إلى الجنوح (شحاتة، 2018، ص.100).

فمشكلة الجنوح من أبرز المشكلات التي يعاني منها المجتمع، وبالأخص جنوح الأحداث، ويزداد تفاقم هذه المشكلة بسبب انشغال وضعف الرعاية الأسرية وهو ما يؤدي بهم إلى نقص في التوجيه والإشراف الدقيق لأبنائهم مما يوصل بهم إلى تهديم النظام الاجتماعي (التويجري، 1991، كما ورد في شحاتة، 2018، ص.100). وقد يشكل أيضاً أحد أبرز مظاهر الانحراف السلوكي لدى المراهقين، ويعكس ضعفاً في القدرة على إتخاذ قرارات أخلاقية سليمة، مما يوجه بهم إلى سلوكيات قد تهدد التوافق النفسي والاجتماعي للفرد والمجتمع.

ومن هذا المنطلق برز الاهتمام بالبرامج الوقائية لتنمية التفكير الأخلاقي لدى الأحداث والتي تهدف إلى تعزيز القدرة على التمييز الخلفي، وضبط السلوك، وتقليل فرص الانحراف والتمييز بين الصواب والخطأ. بحيث لم تحصل الطالبة على دراسات سابقة أقرب وأكثر من هذه الدراسات لموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها والتي يمكن الاستفادة منها، ومن هذه الدراسات نجد:

دراسة (داودي، 2003، كما ورد في ميسون، 2009)، والتي هدفت إلى معرفة مستوى الحكم الأخلاقي لدى عينة من الأحداث الجانحين بمركز إعادة التربية والتأهيل بالجزائر العاصمة. وذلك من خلال تطبيق اختبار تحديد القضايا الأخلاقية (Defining Issues Test-DIT) للعالم الأمريكي جيمس ريست. أما في إطارها النظري استندت في تطبيق نظرية النمو المعرفي في دراسة الحكم الأخلاقي كما صاغها بياجيه في البداية (1932) وطورها من بعده كولبرج (1958)، ثم أثارها جيمس ريست (1979). تكونت عينة البحث من 20 حدثاً جانحاً (10 ذكور و 10 إناث) تتراوح أعمارهم بين 13 و 16 سنة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وأظهرت النتائج أن الأحداث الجانحون يستخدمون المرحلة الثالثة من النمو الأخلاقي، ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث الجانحين والأحداث الجانحات في الحكم الأخلاقي، وكذلك وجدت وفروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أحكامهم الأخلاقية، تمت معالجة بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار - ت - للتأكد من دلالة الفروق بين الجنسين. وقد تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها لفئة الأحداث الجانحين والتعرف على مستوى الحكم الأخلاقي، لكن تختلف عنها من حيث المنهج وأدوات الدراسة، لكن

لم تركز الدراسة على بناء أو إقترح برنامج وقائي لهذه الفئة بهدف تنمية التفكير الأخلاقي وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

ودراسة (الكحلوت،2004)، بحيث هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى النضج الخلقي لدى المراهقين والكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات الإنفعالية والإجتماعية و موضع الضبط وتقدير الذات ومستوى النضج الخلقي لديهم. بحيث إستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بلغ حجم العينة (1200) منهم 588 طالباً و612 طالبة من مرحلة الثانوية. استخدم الباحث مقياس التفكير الأخلاقي من إعداد فقيه عبد الفتاح، ومقياس الضبط الداخلي الخارجي لراشد موسى وصالح أبو ناهية، ومقياس تقدير الذات للمراهقين تعريب عادل محمد ، بالإضافة إلى إستمارة الوضع الإقتصادي الإجتماعي من إعداد الباحث. وكانت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى النضج الخلقي لصالح الإناث، وكذلك إلى وجود فروق في مستوى النضج الخلقي لصالح طلبة القسم العلمي، كما توجد فروق في مستوى النضج الخلقي لصالح ذوي الضبط الداخلي من المراهقين، ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة مرحلة الثانوية تعزى للمستوى الإقتصادي للأسرة. تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تطبيق نفس المقياس المستخدم، لكن اختلفت عينة الدراسة بحيث درست طلبة من مرحلة الثانوية، أما دراستنا فهي تركز على فئة أحداث الجنوح، وتختلف في المنهج المستخدم وعدد العينة.

وتناولت دراسة هاينن وآخرون (Heynen &All,2023)، فعالية التدخلات الموجهة لتنمية النمو الأخلاقي لدى الشباب المنخرطين في السلوك المنحرف، حيث هدفت إلى تحليل نتائج مجموعة من الدراسات السابقة التي اعتمدت برامج تدخل نفسي وتربوي لتنمية الحكم الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين، وقد استخدم الباحثون منهج ميتا-تحليل (Meta-Analysis) من خلال تحليل نتائج دراسات تجريبية وشبه تجريبية، وأظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لتدخلات تنمية النمو الأخلاقي في تحسين مستوى الحكم الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين، إلا أن هذا التحسن لم يكن مصحوباً بانخفاض واضح في معدلات العودة إلى السلوك الجانح. كما أشارت هذه الدراسة إلى أن تنمية التفكير الأخلاقي تساهم في تحسين الحكم الأخلاقي لكنها قد لا تكون كافية وحدها، بل يجب إدخال البرامج الوقائية، فأكدت على البرامج الوقائية لكن لم تصمم برنامج، وقد تشابهت هذه الدراسة بالدراسة الحالية في دراسة نفس الفئة ودراسة النمو الأخلاقي، بينما تختلف في المنهج المستخدم والأدوات المعتمدة.

أما دراسة (بن كتيلة وخلافي،2017) هدفت الى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المتدربين في مرحلة التعليم الثانوي، بحيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وكانت عينة

الدراسة 221 تم اختيارها بالطريقة العشوائية، واستخدم مقياس التفكير الأخلاقي لـ"فوقيه عبد الفتاح" وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى المراهقين يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة وهي مرحلة تقابل مرحلة التمسك بالصارم بالقانون والنظام الاجتماعي وتشير إلى مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي. فتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في استخدام مقياس التفكير الأخلاقي، واختلفت في الفئة المدروسة والمنهج المستخدم ولم تؤكد أو تصمم برنامج وقائي، وهذا ماتسعى إليه الدراسة الحالية الآن.

ودراسة (عبد الحميد جادو والمعمري، 2017) التي هدفت إلى البناء النفسي وأساليب التفكير لدى الأحداث الجانحين مقارنة بالأحداث غير الجانحين، إتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (71) الغير الجانحين و(48) من الجانحين بحيث تم اختيارهم بالطريق العشوائية، استخدم الباحثان مقياس أساليب التفكير والبناء النفسي، وحيث كشفت النتائج إلى وجود فروق واضحة بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في بعض أساليب التفكير ومستويات البناء النفسي وأكدت النتائج إلى أهمية فهم السمات النفسية وأساليب التفكير في تفسير السلوك الجانح والتعامل مع الأحداث وفق خصائصهم المعرفية، تشير هذه النتائج إلى وجود فروق في أساليب التفكير بين الجانحين وغير الجانحين، مما يبرز أهمية البرامج في تنمية التفكير الإيجابي الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين، وهو ماتسعى إليه الدراسة الحالية إليه.

ونجد دراسة (شحاتة، 2018) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الأخلاقي للأحداث الجانحين ومدى استمرارية فعاليته. تكونت عينة الدراسة من (24) حدثاً جناحاً من ذكور فقط بحيث تم توزيع أفراد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين متساويتين (التجريبية والمجموعة الضابطة وكل منهما تضم 12 حدثاً). إتمد الباحث على المنهج شبه تجريبي، واستخدم الأدوات التالية: إستمارة بيانات أولية، مقياس الذكاء الأخلاقي، والبرنامج الإرشادي في تنمية التفكير الأخلاقي لدى عين الدراسة، وتوصلت النتائج إلى تحسن أداء المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الأخلاقي مقارنة بالمجموعة الضابطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الأخلاقي قبل وبعد تطبيق البرنامج، بحيث بينت نتائج هذه الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة. تشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الفئة وهي أحداث الجنوح، وبناء برنامج إرشادي والنتائج المتوصل إليها، بينما تختلف في عدد العينة والمنهج المستخدم وأدوات الدراسة.

و دراسة (ألبوش وزروالي، 2024)، التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة أم البواقي. بحيث تكونت عينة الدراسة من (22) طالب وطالبة

وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) بحيث وضع (11) طالب زطالبة في كل مجموعة، اعتمدت الدراسة على مقياس الذكاء الأخلاقي من إعداد الباحثان، وبرنامج إرشادي إنتقائي لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، كما اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي. بحيث توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة أم البواقي. تشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في توصلها لنفس النتائج وبناء برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الأخلاقي، لكنها اختلفت في الفئة المدروسة والمنهج المستخدم وحتى أدوات الدراسة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين أن موضوع التفكير الأخلاقي حظي باهتمام واسع في الأدبيات النفسية والتربوية، غير أن هذا الإهتمام لم يكن دائماً موجهاً لفئة الأحداث الجانحين تحديداً لهذا جاءت هذه الدراسة العمل مع هذه الفئة. ومن خلال العرض نستنتج أن أغلب الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج الوصفي والشبه تجريبي، أما الدراسة الحالية فاعتمدت على المنهج العيادي المرتكز على دراسة الحالة، وأغلب الدراسات اعتمدت على عينة كبيرة، وأكثرهم لم يعتمدوا في دراستهم على الأحداث الجانحين، أما الدراسة الحالية فاعتمدت على دراسة أربع حالات من الأحداث الجانحين، وبالنسبة للبرامج الوقائية أو الإرشادية أو العلاجية فاستخدمته دراستين فقط أما الدراسات الأخرى لم يؤكدوا على البرامج الوقائية وهو ماتسعى إليه الدراسة الحالية في تطبيق برنامج وقائي بهدف تنمية التفكير الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين، ومن هنا تظهر الفجوة البحثية.

فانطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة والتي كشفت عن ضعف مستوى التفكير الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين والغير الجانحين، فإنماتسهم هذه الدراسة الحالية إلى أهمية تصميم برامج وقائية وتربوية تهدف إلى تنمية التفكير الأخلاقي والحد من السلوكيات الجانحة. وبناءً على ما تم عرضه من الدراسات السابقة التي اهتمت بالموضوع نفسه يمكن عرض التساؤل الرئيسي والتساؤلات الآتية:

2. **التساؤل الرئيسي:** كيف يسهم البرنامج الوقائي لتنمية التفكير الأخلاقي لدى الحدث الجانح؟

3. **التساؤلات الفرعية :**

- كيف يسهم البرنامج الوقائي في تحسين قدرة جنوح الأحداث على التمييز بين الصواب والخطأ ؟
- كيف يسهم البرنامج الوقائي في تحسين طريقة إتخاذ القرار الأخلاقي لدى الجانح في مواقف مختلفة؟
- كيف يسهم البرنامج الوقائي في تعزيز اعتماد جنوح الأحداث على المبادئ والقيم الأخلاقية عند إصدار أحكامه و سلوكياته؟

كيف يتغير التفكير الأخلاقي لدى الحدث الجانح بعد تطبيق البرنامج الوقائي؟

4. فرضيات الدراسة :

- يسهم البرنامج الوقائي في تنمية التفكير الأخلاقي لدى جنوح الأحداث.
- يسهم البرنامج الوقائي في تحسين قدرة لدى الجانح على التمييز بين الصواب والخطأ.
- يسهم البرنامج الوقائي في تحسين طريقة اتخاذ القرار الأخلاقي لدى الجانح في مواقف مختلفة.
- يسهم البرنامج الوقائي في تعزيز اعتماد الجانح على المبادئ والقيم الأخلاقية عند إصدار أحكامه وسلوكاته.
- يتحسن مستوى التفكير الأخلاقي لدى الحدث الجانح بعد تطبيق البرنامج الوقائي.

5. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- يسعى البرنامج الوقائي إلى تنمية التفكير الأخلاقي لدى جنوح الأحداث.
- يساعد البرنامج الوقائي إلى تحسين قدرة الحدث الجانح على التمييز بين الصواب والخطأ.
- يهدف البرنامج الوقائي إلى تحسين طريقة اتخاذ القرار الأخلاقي لدى الجانح في مواقف مختلفة.
- يبتغي البرنامج الوقائي إلى تعزيز اعتماد الجانح على المبادئ والقيم الأخلاقية عند إصدار أحكامه وسلوكاته.
- يساعد البرنامج الوقائي في تغيير تحسين مستوى التفكير الأخلاقي لدى الجانح بعد تطبيقه.

6. أهمية الدراسة:

- الأهمية النظرية: تسهم هذه الدراسة في زيادة المعرفة العلمية المتعلقة بالتفكير الأخلاقي لدى جنوح الأحداث، بحيث تبين كيفية تحسين البرامج الوقائية في تنمية السلوك الأخلاقي. كما تبرز أطارا نظرياً لفهم العلاقة بين التدخلات الوقائية وتنمية القدرة على اتخاذ قرارات أخلاقية.
- الأهمية التطبيقية: تقدم الدراسة نموذجاً تطبيقياً لبرنامج وقائي يمكن تطبيقه في مؤسسات رعاية أحداث الجنوح، وذلك بهدف تحسين سلوكياتهم وتعزيز قدرتهم على التعامل مع المشكلات

الأخلاقية ومساعدتهم على فهم مشاكلهم. كما تسمح للمربين والمختصين النفسيين والتربويين بالانتفاع به بأساليبه واستراتيجياته الفعالة بهدف تحسين الحكم الأخلاقي والتقليل من السلوكيات الجانحة لدى الأحداث.

7. أسباب ودوافع إختيار الموضوع:

لكل باحث في مجال ما إلا وله أسباب ودوافع لإختيار موضوع بحثه، وفي مايلي عرض هذه الأسباب التي دفعت بنا إلى اختيار هذا الموضوع والإهتمام به :

- فهم ومساعدة المراهقين الجانحين الذين يواجهون صعوبات في إتخاذ القرار والتمييز بين ما هو صحيح وما هو خطأ.

- الإهتمام بفئة الأحداث الجانحين كونها فئة تحتاج إلى الدعم النفسي والمساعدة والفهم.

- قلة الدراسات التي لم تتناول البرامج التدخلية لهذه الفئة، مما دفعنا إلى تناول هذا الموضوع.

- الحد من السلوك الجانح من خلال البرنامج الوقائي.

- التأثير الكبير التي تشكله البيئة الإجتماعية على ضعف التفكير الأخلاقي وتبني سلوكيات غير أخلاقية، وبالتالي كيف يشكل هذا الأخير حاجزا في حياة المراهق.

8. التعاريف الإجرائية للدراسة :

- **التفكير الأخلاقي:** هو المستوى الذي يصل إليه المراهق في القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ في المواقف المختلفة، معبراً عنه بالدرجة التي يحصل عليها الفرد، على المقياس المستخدم للدكتورة "فوقيه عبد الفتاح 2001".

- **أحداث الجنح المراهقين:** هم المراهقون الذين ارتكبوا أفعالا مخالفة للقانون أو سلوكيات منحرفة وتمت إحالتهم إلى مؤسسات رعاية الأحداث، ويشملون الفئة العمرية من 12 إلى 18 سنة.

- **البرنامج الوقائي:** هو مجموعة من الأساليب والجلسات الإرشادية يتم تطبيقها على الحالات بهدف الوقاية من ارتكاب السلوكيات السلبية وتنمية التفكير الأخلاقي، وذلك باستخدام عدة تقنيات مناسبة.

الفصل الثاني: التفكير الأخلاقي

تمهيد

1. مفهوم التفكير الأخلاقي.
2. خصائص التفكير الأخلاقي.
3. العوامل المؤثرة في التفكير الأخلاقي.
4. النظريات المفسرة للتفكير الأخلاقي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يُعد التفكير الأخلاقي حجر الزاوية في فهم السلوك الإنساني الاجتماعي، فهو الآلية العقلية التي من خلالها يقوم الفرد بتمييز الصواب من الخطأ، والخير من الشر، والعدل من الظلم. إنه ليس مجرد حكم أخلاقي عابر، بل هو عملية معرفية معقدة ومستمرة تتطور عبر مراحل العمر، وتتشكل بتفاعل معقد بين العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية والثقافية (مدوري، 2020، ص.4). وفي سياق دراستنا الحالية التي تستهدف الأحداث الجانحين، يصبح استكشاف طبيعة هذا التفكير ضرورة ملحة وليس رفاهية أكاديمية. فالجنوح، بأشكاله المتعددة، غالباً ما يعكس قصوراً في العمليات الأخلاقية المعرفية لدى الفرد، أو خللاً في قدرته على تبني وجهات نظر الآخرين، أو تبريرات مشوهة للأفعال المخالفة للقانون والقيم المجتمعية (أحمد وآخرون، 2013، ص.32).

لقد حظي موضوع الأخلاق ونموها باهتمام بالغ عبر العصور، وتناولته العديد من الدراسات الفلسفية والدينية والاجتماعية والنفسية. فقد أكدت الرسائل السماوية، وخاصة الإسلام، على أن الأخلاق هي الغاية الأساسية من البعثة النبوية، كما ورد في الحديث الشريف "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" (الألباني، د.ت، ص.20). ومن هذا المنطلق، فإن فهمنا للآليات النفسية التي تكمن وراء الحكم الأخلاقي والسلوك الأخلاقي يعتبر أمراً حيوياً لتطوير برامج وقائية وعلاجية فعالة للفئات المعرضة للانحراف.

1. مفهوم التفكير الأخلاقي:

لا يمكن دراسة أي ظاهرة نفسية دون الوقوف بدقة عند تحديد مفهومها، والتفكير الأخلاقي (Moral Thinking) كمفهوم هو نتاج تفاعل فكري طويل امتد من الفلسفة اليونانية إلى علم النفس الحديث. إنه مفهوم متعدد الطبقات، يشمل العمليات المعرفية والعاطفية والسلوكية في آن واحد، مما يجعل تعريفه الشامل تحدياً كبيراً. يُفرق الباحثون عادة بين "الأخلاق" (Morality) "كمجموعة من القيم والمعايير السائدة في المجتمع، و"التفكير الأخلاقي" (Moral Thinking) "كعملية فردية داخلية لمعالجة هذه المعايير والاستدلال بها (السبيعي، 2000، ص 26، كما ورد في ميالي، 2024، ص.56).

فاللغة العربية تشير إلى أن الأخلاق هي جمع "خُلُق" وهو الدين والطبع والسجية، والخلق يكون في الخير والشر، وفلان حسن الخلق أي أنه ذو دين وورع (ابن منظور، 1968، ج 10، ص.83). أما في الاصطلاح النفسي، فقد تعددت التعريفات بشكل كبير، ويعكس كل تعريف الجانب الذي يركز عليه الباحث. وفيما يلي استعراض لأهم هذه التعريفات وفق منظورات مختلفة:

• باعتباره عملية حكم وإصدار قرار : يُعرف التفكير الأخلاقي بأنه "حكم على العمل أو العقل يصدره الفرد بعد القيام بعملية استدلال منطقي يطلق عليها الاستدلال الخلفي، قائم على الانصياع لمعايير المجتمع، أو طاعة القانون، أو على أساس المبادئ الخلقية العامة" (الكحلوت، 2004، ص.12). هذا التعريف يؤكد على الطابع المنطقي والإجرائي للتفكير الأخلاقي، وأن نتاجه النهائي هو حكم واضح بالصواب أو الخطأ.

• باعتباره عملية موائمة وتكيف : يُنظر إليه أيضاً على أنه "عملية متصلة يعيشها الفرد بهدف إقامة نوع من الموائمة بين نظرة أخلاقية معينة وخبرة الفرد فيما يتعلق بالحياة في عالم اجتماعي يتبنى هذه النظرة ويتخذ منها معياراً للسلوك" (الغامدي، 2001، ص.175). هذا التعريف يضيف الطابع الديناميكي، حيث يعدل الفرد أفكاره الأخلاقية باستمرار كي تتناسب مع تجاربه وخبراته الجديدة في المجتمع (مدوري، 2020، ص.5).

• باعتباره نتاجاً لعوامل معرفية ووجدانية : تُعرّفه (عبد الفتاح، 2001، ص.343) بأنه "نتاج العوامل المعرفية والاجتماعية والوجدانية ويربط بالتقييم الشخصي للمواقف والأفعال والتصرفات". وهذا التعريف يوسع دائرة المفهوم ليشمل ليس فقط الجانب المعرفي (المنطق والتحليل)، بل أيضاً الجانب الانفعالي (المشاعر كالذنب والشفقة) والجانب الاجتماعي (التفاعل مع الآخرين). من خلال هذه الاستعراضات، يتبين أن التفكير الأخلاقي ليس مجرد رد فعل آلي، بل هو نشاط عقلي يهدف إلى حل ما يُعرف بـ "المعضلة الأخلاقية – (Moral Dilemma) "وهي موقف يتعارض فيه مبدأ أن أخلاقيان أو أكثر، مما يجعل الاختيار بينهما صعباً ويتطلب تفكيراً عميقاً (كولبرج، 1981، ص.52، كماورد في قريرية ومناصري، 2016، ص.20). ففي معضلة هينز الشهيرة، يتعارض مبدأ "حق الحياة" مع مبدأ "حق الملكية"، وتكمن قيمة التفكير الأخلاقي في الطريقة التي يبرر بها الفرد اختياره، وليس في الاختيار نفسه.

يشير بعض الباحثين (عبد الفتاح، 2001، ص.345؛ ميالي، 2024، ص.53) إلى أن هناك خطأ مفهوماً شائعاً بين التفكير الأخلاقي ومفاهيم أخرى كالحكم الأخلاقي والسلوك الأخلاقي. فالحكم الأخلاقي (Moral Judgment) هو الناتج النهائي لعملية التفكير الأخلاقي؛ أي إنه القرار الذي يصدره الفرد بأن "هذا الفعل صواب" أو "هذا الفعل خطأ". أما السلوك الأخلاقي (Moral Behavior) فهو تجسيد هذا الحكم على أرض الواقع. وقد لا يتطابق السلوك الأخلاقي دائماً مع التفكير الأخلاقي، فالتألب الذي يعلم أن الغش خطأ (حكم أخلاقي سليم) قد يقدم على الغش (سلوك غير أخلاقي) لظروف معينة كالخوف من الفشل أو الضغط الاجتماعي (مشرف، 2009، ص.71). وهذه الفجوة بين "المعرفة" و"الفعل" هي ما

تجعل دراسة التفكير الأخلاقي وعلاقته بالجنوح بالغة الأهمية، لأن الجانح قد يمتلك قدرة فكرية على التفكير الأخلاقي لكنه يفشل في توظيفها في سلوكه.

انطلاقاً من التعريفات السابقة ولغرض الدراسة الميدانية (برنامج وقائي لتنمية التفكير الأخلاقي لدى أفراد عينة من الأحداث الجانحين)، يتم تعريف التفكير الأخلاقي إجرائياً على أنه: مجموع العمليات العقلية المعرفية (مثل التحليل، الاستدلال، المقارنة، والموازنة بين القيم) التي يقوم بها الحدث الجانح عند تعرضه لموقف أخلاقي افتراضي (معضلة)، بهدف الوصول إلى حكم حول السلوك المناسب. يتجلى هذا التفكير في درجة الحكم الأخلاقي التي يحصل عليها الفرد على مقياس التفكير الأخلاقي الذي صمم وفقاً لنظرية كولبرج، حيث تصنف الإجابات إلى مستويات: ما قبل التقليدي (المرحلتين الأولى والثانية)، التقليدي (المرحلتين الثالثة والرابعة)، وما بعد التقليدي (المرحلتين الخامسة والسادسة). كلما ارتفع المستوى، دل ذلك على نضج أكبر في التفكير الأخلاقي وقدرة أفضل على تبني مبادئ مجردة وعادلة. (ميالي، 2024، ص.58، كماورد في كولبرج، 1981، ص.52).

2. خصائص التفكير الأخلاقي:

لكل نمط من أنماط التفكير خصائص تميزه عن غيره، والتفكير الأخلاقي نمط متميز تناوله الباحثون بالتحليل، وخاصة في إطار الدراسات النمائية التي تتبعت تطوره من الطفولة إلى الرشد. ويمكن إجمال أبرز الخصائص التي يتسم بها التفكير الأخلاقي السوي والناضج في النقاط التالية:

أ. التتابع والتراكمية: (Sequentiality and Cumulativity)

تشير هذه الخاصية إلى أن تطور التفكير الأخلاقي يسير وفق مراحل نمائية ثابتة ومتتابعة، حيث لا يمكن للفرد تجاوز مرحلة ما قبل الوصول إلى المرحلة التي تليها. هذا التتابع ليس حتمياً بيولوجياً فقط، بل يعتمد على الخبرات المعرفية والاجتماعية التي يمر بها الفرد. وكل مرحلة لاحقة لا تلغي المرحلة السابقة تماماً، بل تبني عليها وتدمجها ضمن بنية أخلاقية أكثر تعقيداً وشمولية (المقالدة، 2013، ص.32). على سبيل المثال، المراهق الذي يصل إلى المرحلة التقليدية، لا يختفي عنده التفكير الأناني للمرحلة ما قبل التقليدية بشكل كامل، بل يصبح قادراً على استخدامه في بعض السياقات، ولكنه يعتمد بشكل أساسي على الحكم الأخلاقي المبني على توقعات المجتمع وقوانينه (قريرية ومناصري، 2016، ص.22). وقد أكد كولبرج وكرامر (Kohlberg & Kramer, 1969) على أن النمو الأخلاقي يتضمن عملية "إعادة بناء" للبنية المعرفية السابقة لتصبح أكثر اتساقاً وعالمية (كماورد الخلفي، 1987، ص.56). هذه الخاصية تدعم فكرة أن التدخل المبكر لتنمية التفكير الأخلاقي يمكن أن يكون حاسماً في تحديد المسار النمائي للفرد ومنعه من التوقف عند مستويات بدائية.

ب. العالمية: (Universality)

على الرغم من التنوع الكبير في "المحتوى" الأخلاقي بين الثقافات المختلفة (فما يعتبره مجتمع ما سلوكاً أخلاقياً قد يعتبره مجتمع آخر غير أخلاقي)، إلا أن "البنية" الأساسية للمراحل الأخلاقية و"تتابعها" تعتبر عالمية وثابتة. وهذا ما أكدته الأبحاث عبر الثقافية التي أجراها كولبرج وآخرون على عينات من المكسيك، تركيا، تايوان، والولايات المتحدة، والتي أظهرت أن الأطفال والبالغين في جميع هذه الثقافات يسلكون نفس الترتيب في المراحل، على الرغم من اختلاف السرعة التي يمرون بها (كرين، 1985، ص. 120، كما ورد في مدوري، 2020، ص. 23). هذه العالمية تمنح الباحثين الثقة في استخدام أدوات قياس التفكير الأخلاقي عبر سياقات مختلفة، وتشير إلى وجود أساس فطري وإنساني مشترك للشعور بالعدالة والإنصاف، وهو ما يفسر لماذا تصدم الثقافات المختلفة بالعنف والظلم دون حاجة إلى شرح معقد.

ج. الاستقلالية النسبية عن السلوك: (Relative Autonomy from Behavior)

كما أشرنا سابقاً، واحدة من أكثر خصائص التفكير الأخلاقي إثارة للاهتمام هي الفجوة المحتملة بين الحكم الأخلاقي والسلوك الفعلي. فالدراسات (مثل دراسة هارتشورن وماي، 1928-1930) أظهرت أن الأشخاص الذين يحكمون أخلاقياً على موقف ما بأنه خطأ، قد يرتكبونه في الواقع إذا توافرت الظروف المناسبة (كما ورد في السباعي، 1998، ص. 44). هذه الخاصية تعني أن تنمية التفكير الأخلاقي (الحكم) هي شرط ضروري ولكنه ليس كافياً لتعديل السلوك، فهناك عوامل أخرى كقوة الأنا، والسياق الاجتماعي، والضغط الجماعي، والعواقب المتوقعة تلعب دوراً حاسماً. بالنسبة للأحداث الجانحين، هذا يعني أن برامج التأهيل يجب ألا تركز فقط على تغيير أفكارهم، بل يجب أن تشمل أيضاً تدريباً على مهارات ضبط النفس، وإدارة الغضب، ومقاومة ضغط الأقران، لكي يصبح السلوك الأخلاقي متسقاً مع التفكير الأخلاقي (ميالي، 2024، ص. 60).

د. القصدية وتجاوز الواقعية الأخلاقية: (Intentionality and Beyond Moral Realism)

هذه الخاصية مستمدة بصورة أساسية من أبحاث بياجيه، وهي تشير إلى التحول في كيفية حكم الطفل على الأخطاء. في المراحل المبكرة (حتى 7-8 سنوات)، يكون حكم الطفل "واقعياً"، أي أنه يركز على حجم الضرر المادي الناتج عن الفعل بغض النظر عن نية الفاعل. فكسر عشرة أكواب بطريق الخطأ يُعتبر أسوأ من كسر كوب واحد عن قصد. ولكن مع تطور التفكير، يبدأ الطفل في الالتفات إلى "النوايا" (القصد) خلف الفعل (بياجيه، 1932، كما ورد في بدر، 2019، ص. 468). تصبح النية هي المحور الأساسي في الحكم على الفعل. هذه الخاصية مهمة جداً في فهم سلوك الجانحين، فالمرهق الذي يستخدم

العنف قد يدرك القصد (كان يريد إيذاء الآخر) ولكنه يبرر ذلك بنوايا أخرى. ويجب أن تركز البرامج التأهيلية على تنمية القدرة على تقييم النوايا بدقة وربطها بالنتائج.

هـ. تجميد التفكير الأخلاقي: (Moral Thinking Arrest)

هي ظاهرة مثيرة للقلق يفسر كولبرج من خلالها استمرار البالغين في استخدام آليات تفكير تنتمي لمستويات ما قبل التقليدية. هذه الظاهرة تعني أن النمو الأخلاقي قد يتوقف عند مرحلة معينة ولا يتقدم رغم التقدم في العمر (مثل بلوغ الفرد سن العشرين وهو لا يزال يتعامل مع الأخلاق "خوفاً من العصا ورغبة في الجزرة"). وهذا شائع في البيئات التي تفتقر للحوار الأخلاقي المفتوح، وتعتمد على السلطوية والتلقين دون تقديم فرص لحل المعضلات الأخلاقية والتعرض لوجهات نظر متباينة (المقالة، 2013، ص. 45). ومن المحتمل جداً أن العديد من الأحداث الجانحين يعانون من تجميد تفكيرهم الأخلاقي عند المرحلة الثانية (التبادلية النفعية) أو الثالثة (العلاقات الشخصية)، مما يعني أنهم لا يملكون البنية المعرفية اللازمة لاستيعاب مفاهيم مثل حقوق الإنسان والمواطنة والعدالة الاجتماعية. وبالتالي، فإن البرنامج الوقائي المقترح يجب أن يصمم خصيصاً لإحداث "صراع معرفي (Cognitive Conflict)" يدفعهم إلى إعادة بناء تفكيرهم والانتقال إلى مراحل أكثر نضجاً.

3. العوامل المؤثرة في التفكير الأخلاقي:

يتشكل التفكير الأخلاقي ويتطور داخل بيئة تفاعلية معقدة، حيث لا عامل واحد يسيطر على غيره. إن فهم هذه العوامل بمثابة خريطة طريق للمتخصصين في التربية وعلم النفس لتحديد نقاط القوة والضعف في النمو الأخلاقي للفرد وتصميم تدخلات فعالة. إليك تحليل مفصل لأبرز هذه العوامل:

أ. العوامل الأسرية: (Familial Factors)

لا جدال في أن الأسرة هي المؤثر الأول والأقوى في تشكيل البوصلة الأخلاقية للطفل. فهي المحضن الأول الذي يغرس القيم، ويقدم النماذج (قدوة حسنة أو سيئة)، ويؤسس لأنماط التفكير الأخلاقي والسلوكي التي ستصبح مرجعاً للطفل مدى الحياة. فالتنشئة الأسرية التي تتميز بالدفء العاطفي، والحوار المفتوح، وتعزيز السلوك الإيجابي، وشرح مبررات القواعد، تسهم بشكل كبير في تطور التفكير الأخلاقي لدى الطفل (السيد، 1994، ص. 78). وقد أظهرت دراسة ووكر وتايلور (Walker & Taylor, 1991) أن الآباء الذين يستخدمون أسلوب "الاستدلال الاستقرائي (Inductive Discipline)" مع أطفالهم – حيث يشرحون كيف يؤثر سلوك الطفل في الآخرين ولماذا هو خاطئ – يساهمون بشكل أكثر فعالية في رشد أطفالهم الأخلاقي مقارنة بالذين يستخدمون أساليب القوة والتجريد من الحب (كما ورد في الخلفي، 1987، ص. 165). وفي المقابل، فإن الأسرة التي تعاني من التفكك، والعنف، والإهمال، أو التي

تغيب عنها القدوة الحسنة، أو التي تتبنى أسلوباً تنشئة متسلطاً أو متهاوناً للغاية، توفر بيئة خصبة لتوقف النمو الأخلاقي أو انحرافه (حليلو، 2013، ص.20). فالطفل الذي يشهد والده يسرق أو يكذب أو يمارس العنف، يتعلم أن هذه السلوكيات مقبولة أو على الأقل عادية، وتصبح جزءاً من منظومته الأخلاقية الداخلية. كما أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة له دور غير مباشر، حيث يؤثر على نوعية الفرص التعليمية والثقافية المتاحة للطفل، ونوعية الأصدقاء المحيطين به، مما ينعكس بدوره على مستوى تفكيره الأخلاقي (مدوري، 2020، ص.24).

ب. العوامل المدرسية (School Factors):

المدرسة هي مؤسسة التنشئة الرسمية التي تلي الأسرة، وتحمل مسؤولية كبيرة في تنمية الجانب الأخلاقي والمعرفي. فالمدرسة ليست فقط مكاناً لتلقي المعلومات، بل هي مجتمع مصغر يمارس فيه الأطفال العلاقات الاجتماعية، ويختبرون قواعد العدالة والمساواة، ويتعلمون من خلال المناهج الخفية والجهرية. يؤكد كولبرج (1981) أن البيئة المدرسية التي توفر جوّاً ديمقراطياً يتيح للطلاب مناقشة القضايا الأخلاقية، وحل النزاعات بطرق سلمية، والمشاركة في وضع القوانين المدرسية، تعزز بشكل كبير نموهم الأخلاقي وتدفعهم نحو مستويات عليا (كما ورد في الهدار، 2003، ص.157). أما المدرسة التي تركز فقط على الجانب المعرفي (الحفظ والتلقي) وتهمل التربية الأخلاقية، أو التي تعتمد نظاماً عقابياً جائراً وغير عادل، فهي تساهم في إعاقة النمو الأخلاقي، بل وقد تعزز سلوكيات الغش، والعنف، والتمرّد، سواء بشكل فردي أو جماعي (الشوارب، 2009، ص.44). وتلعب شخصية المعلم دوره حيويّاً، فهو يمثل نموذجاً للسلوك الأخلاقي أمام طلابه، وطريقة تعامله معهم واحترامه لآرائهم تترك أثراً بالغاً في تكوين شخصيتهم الأخلاقية (ميالي، 2024، ص.74).

ج. جماعة الأقران ورفاق السوء (Peer Groups and Delinquent Peers):

مع بداية المراهقة، تتضاءل سيطرة الأسرة المباشرة على الفرد، وتتصاعد أهمية جماعة الأقران (الأصدقاء والمعارف) بشكل كبير. فالمجموعة تصبح المصدر الأساسي للدعم العاطفي، والتقدير، والانتماء. غالباً ما يميل المراهقون إلى تبني معايير وأخلاقيات جماعتهم خوفاً من الوصم أو الرغبة في القبول، حتى لو كانت هذه الجماعة تشجع على سلوكيات منحرفة (ريحاب، 2005، ص.42). وقد أظهرت الأبحاث طولية أن الانتماء إلى جماعة من الأصدقاء المنحرفين هو أحد أقوى المؤشرات على اكتساب سلوكيات جنوح جديدة وتطورها لدى المراهقين (رعيح وآخرون، 2001، ص.94). في هذه الجماعات، غالباً ما يتم إعادة تعريف ما هو "صواب" و"خطأ" ليكونا متوافقين مع مصلحة الجماعة. فالسرقة من متجر قد لا تكون في نظرهم عملاً إجرامياً، بل "مغامرة" أو "بطولة" لمواجهة النظام. ومن خلال

عمليات التعزيز الاجتماعي الإيجابي داخل المجموعة (الإعجاب، الدعم، الحماية) يخضع المراهقون لعملية تنميط (Modeling) وتقليد مباشر للسلوكيات الاجتماعية (باندورا، 1977، كما ورد في جمعة، 2012، ص.58). ولذا، فإن أي برنامج وقائي أو تأهيلي للأحداث الجانحين يجب أن يأخذ بعين الاعتبار تأثير جماعة الأقران، وغالباً ما تكون إحدى أهدافه الأساسية فصل الحدث عن هذه الجماعة أو تزويده بمهارات مقاومة ضغط الأقران بشكل فعال.

د. العوامل الدينية والروحية: (Religious and Spiritual Factors)

تمثل المعتقدات الدينية والروحية إطاراً مرجعياً قوياً لتشكيل الأحكام الأخلاقية وتوجيه السلوك في معظم المجتمعات، وخاصة العربية والإسلامية. فالدين، كما هو واضح في الإسلام، لا يقتصر على الجانب العباداتي، بل يشمل نظاماً أخلاقياً متكاملًا يحدد مبادئ السلوك في كل مجالات الحياة، من الصدق والأمانة إلى الرحمة والعدل. يغرس الدين في الفرد قناعة داخلية قوية بأن هناك رقيباً عليماً بالسر والعلن، وأن السلوكيات تخضع لعقاب أو ثواب ليس فقط أنياً بل أخروياً أيضاً (سلامة، 1987، ص.75). هذا الوازع الديني الداخلي يعد عاملاً حاسماً في منع الجنوح والانحراف عند الكثير من المراهقين. وقد أثبتت العديد من الدراسات وجود علاقة عكسية بين مستوى التدين والالتزام الديني من جهة، ومستوى ارتكاب الجرائم والسلوكيات غير الأخلاقية من جهة أخرى (زياد، 2008، ص.122). الفرد الذي يمتلك تفكيراً أخلاقياً قائماً على أسس دينية راسخة يكون لديه استعداد أقل لتبرير الإيذاء، وخداع الآخرين، أو خرق القانون، لأنه يعتبر هذه الأفعال انتهاكاً لعلاقته بالله. في المقابل، فإن ضعف التربية الدينية أو غيابها، أو فهم الدين بشكل سطحي وقانوني قد يؤدي إلى خلل في التفكير الأخلاقي. ولذا، فإن برامج تنمية التفكير الأخلاقي (خاصة في العالم العربي) يمكنها الاستفادة من الجانب الديني كمصدر للقيم والمبادئ العليا عند التحدث عن حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية.

هـ. العوامل المعرفية والذكاء: (Cognitive Factors and Intelligence)

تعتبر القدرات المعرفية العامة والذكاء من الشروط الأساسية التي تمكن الفرد من النمو الأخلاقي، ولكنها ليست العامل الوحيد ولا الأهم (عبد المعطي، 2000، ص.324). فالوصول إلى مرحلة ما بعد التقليدية (المستوى الثالث لكولبرج) يتطلب مستوى عالياً من التفكير المجرد، والتفكير المنطقي، والقدرة على تبني أكثر من وجهة نظر، وهذه كلها مهارات معرفية ترتبط بالذكاء المرتفع. غير أنه من الممكن أن يكون لدى فرد ذكي جداً تفكير أخلاقي مجمد عند المرحلة الثانية (ما قبل التقليدية)، حيث يستخدم ذكائه لتطوير حيل متقنة لتبرير أنانيته وانتهازيته وعدم اضطرابه لاتباع القواعد إلا عندما تنفعه هو شخصياً (الغامدي، 1999، ص.88). هذا ما يُعرف أحياناً بـ "الأخلاقي الماكر". (The Cunning Moralist) " الجانحون قد يظهرون ذكاءً اجتماعياً عالياً في تخطيط وتنفيذ جرائمهم، لكن مستوى تفكيرهم الأخلاقي

يظل متدنياً، مما يعني أن فجوة كبيرة قد تكون موجودة بين مهاراتهم المعرفية (ذكاء) وقدرتهم على تطبيق هذه المهارات في سياق أخلاقي. لذلك، فإن تنمية التفكير الأخلاقي تتطلب أنشطة تتحدى تفكيرهم وتدفعهم إلى استخدام قدراتهم المعرفية ليس فقط لخدمة مصالحهم الشخصية، ولكن لإدراك مبادئ أخلاقية عليا.

و. نمط الشخصية: (Personality Traits)

تؤثر بعض سمات الشخصية في قابلية الفرد للنمو الأخلاقي أو ميله نحو الجنوح. على سبيل المثال، الأفراد الذين يتميزون بضعف في "الأنا العليا" (كما في المدرسة التحليلية) يكونون أكثر عرضة للاندفاع وراء رغبات "الهو" دون اكتراث بالقيود الأخلاقية (ميالي، 2024، ص. 67). كما أن الأفراد الذين يعانون من اضطرابات في الشخصية مثل النرجسية، السيكوباتية، والاضطراب المعارض المتحدي يظهرون عادةً تفكيراً أخلاقياً بنمط بدائي يتمحور حول الذات، حيث لا يستطيعون التعاطف مع معاناة الآخرين، ويفتقرون إلى الشعور بالذنب أو الندم، ويبررون أفعالهم بسهولة شديدة خارج إطار المسؤولية الاجتماعية (فريمان، 2004، ص. 44). من ناحية أخرى، فإن الشخصية القوية القادرة على ضبط النفس وتحمل المسؤولية هي التي تميل إلى تطوير تفكير أخلاقي عالٍ. يشير بعض الباحثين إلى أن الشعور "بالكفاءة الذاتية" (Self-efficacy) يرتبط إيجابياً بمستوى الحكم الأخلاقي، فكلما زاد إحساس الفرد بقدرته على التحكم في بيئته، ارتفع مستوى تفكيره الأخلاقي (بنرد وآخرون، 2000، ص. 311). وعليه، فإن برامج تنمية التفكير الأخلاقي يجب أن تستهدف أيضاً بناء سمات إيجابية في الشخصية مثل التعاطف، تحمل المسؤولية، وضبط النفس.

ز. العوامل الثقافية والاقتصادية والاجتماعية (Socio-cultural and Economic Factors):

لا يمكن فصل تطور التفكير الأخلاقي عن الخلفية الثقافية والاقتصادية التي ينشأ فيها الفرد. فقد أشارت أبحاث كولبرج إلى أن الأفراد في المجتمعات الصناعية المتقدمة يتقدمون عبر مراحل النمو الأخلاقي بسرعة أكبر من أفراد المجتمعات القبلية أو البسيطة، الذين نادراً ما يتجاوزون المرحلة الثالثة (مدوري، 2020، ص. 26). ويفسر ذلك بأن المجتمعات المعقدة توفر حافزاً أكبر للتفكير في القوانين والمبادئ المجردة وتعرض لصراعات أخلاقية متنوعة داخل مؤسساته (المدرسة، العمل، الإعلام). كما أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي يلعب دوراً غير مباشر، ليس فقط من خلال توفير إمكانيات مادية أفضل للتعليم والثقافة، ولكن أيضاً من خلال نمط التنشئة: فأبناء الطبقة المتوسطة غالباً ما ينشأون في جو عائلي يشجع على الاستقلالية والتفكير المنطقي والمناقشة، في حين قد تركز أسر الطبقة العاملة على الطاعة والخضوع للسلطة، مما يؤخر النمو الأخلاقي (الخليفي، 1987، ص. 164). ومع ذلك، لا يعني هذا أن الفقراء محكوم عليهم بمستوى أخلاقي متدنٍ، بل الظروف الصعبة تخلق تحديات أكبر، لكنها لا تمنع إمكانية النمو بمبادئ فطرية سليمة.

4. النظريات المفسرة للتفكير الأخلاقي (Interpretive Theories of Moral

Thinking):

تعددت النظريات النفسية التي حاولت تفسير أصل وتطور التفكير الأخلاقي، ويمكن تصنيف هذه النظريات إلى مدارس فكرية متباينة: المدرسة التحليلية (السيكوديناميكية)، المدرسة السلوكية (التعلم الاجتماعي)، والمدرسة المعرفية (التي سيطرت على الساحة بفضل بياجيه وكولبرج). ولكل منها إسهاماتها ونقاط قوتها وضعفها في تفسير ظاهرة معقدة كهذه.

4.1. النظرية التحليلية النفسية (Psychoanalytic Theory):

ترجع جذور هذه النظرية إلى سيغموند فرويد (Freud, S.) الذي رأى أن الصراع بين الدوافع الغريزية (الهُو) والرقابة المجتمعية الداخلية (الأنا العليا) هو المسؤول عن تشكيل السلوك الأخلاقي. فـ "الأنا العليا" هي الضمير، وهي مجموعة القيم الأخلاقية التي يمتصها الطفل من والديه من خلال عملية "التوحد" (Identification) بهما، بحل "العقدة الأوديبية" (Oedipal Complex) "لدى الذكور وعقدة إلكترا لدى الإناث، في سن الخامسة أو السادسة (ميالي، 2024، ص.67). بالنسبة لفرويد، فإن معظم النمو الأخلاقي يحدث في مرحلة الطفولة المبكرة ويكتمل بشكل كبير قبل سن السابعة. فإذا تطورت الأنا العليا بشكل سليم، استطاع الفرد كبح دوافعه العدوانية والجنسية والشعور بالذنب إذا أخفق في ذلك. أما إذا كانت الأنا العليا ضعيفة أو شديدة القسوة، فقد يؤدي ذلك إما إلى انهيار في الضبط الأخلاقي (Weakening of Superego) مما يجعل الفرد عرضة للانحراف، أو إلى خلق شعور مفرط بالذنب يؤدي لأنماط سلوكية أخرى مثل الوسواس القهري (السبيعي، 2000، ص.22). على الرغم من أهمية هذه النظرية في إبراز دور اللاوعي والصراع النفسي، إلا أنها انتقدت بشدة لعدة أسباب: أولاً، تركيزها المفرط على الغرائز الجنسية في تفسير النمو الأخلاقي، وهذا ما ترفضه العديد من الثقافات، ثانياً، عدم دقتها من الناحية العلمية، فمن الصعب اختبار فروضها تجريبياً، ثالثاً، تقديمها صورة سلبية ومتشائمة عن الطبيعة البشرية، باعتبار الإنسان مسيراً بقوى لاواعية وصراعات غير قابلة للكبت الكامل. وفي سياق الجنوح، تقدم النظرية تفسيراً مثيراً للاهتمام: الجانح هو شخص لديه "أنا عليا ضعيفة" لم تستطع كبح دوافعه، أو لديه "أنا عليا معاقبة" مما قد يدفعه لارتكاب ذنوب لا شعورياً ليعاقب نفسه (الموسوي، 2004، ص.29).

4.2. النظرية المعرفية النمائية لجان بياجيه (Piaget's Cognitive-Developmental Theory):

انتقل بياجيه (Piaget, J.) بالتفكير في النمو الأخلاقي من التركيز على الانفعالات والدوافع إلى التركيز على "كيفية تفكير الطفل" في القواعد والأخلاق. استخدم منهجه العيادي (السريري) وطريقة الملاحظة لفهم كيفية تفكير الأطفال في قواعد لعبة كرة الحديد (البلي)، واستنتج أن تطور المنطق الأخلاقي يسير بالتوازي مع تطور المنطق الفكري العام. حدد مرحلتين رئيسيتين، تشكلان أساساً لجميع النظريات اللاحقة (مدوري، 2020، ص.14):

• **مرحلة الواقعية الأخلاقية أو أخلاقية الخضوع (Moral Realism / Heteronomous)**

- **Morality من 4 إلى 7 سنوات:** (في هذه المرحلة، يظن الطفل أن القواعد مقدسة وثابتة ومصدرها من سلطة خارجية (الوالدين، الله، الشرطي). لا يمكن تغييرها ولا المساس بها. كما يتميز حكم الطفل بـ "الواقعية الأخلاقية"، حيث يركز على نتائج الفعل المادية (حجم الضرر)، ويتجاهل النوايا. مثال: "من كسر عشرة أكواب بالخطأ هو أكثر ذنباً من الذي كسر كوباً واحداً بقصد". العدالة لديه هي "العدالة الوشيكة"، أي أن العقاب سيأتي بشكل فوري وآلي (العقاب التكفيري).

• **مرحلة النسبية الأخلاقية أو أخلاقية الاستقلالية (Moral Relativism / Autonomous)**

- **Morality من 10 إلى 12 سنة فما فوق:** (يدرك الطفل هنا أن القواعد هي نتاج اتفاق اجتماعي بين الناس، ويمكن تغييرها إذا اتفقوا على ذلك. الأحكام الأخلاقية تصبح أكثر ذاتية، حيث تركز على النوايا والدوافع (القصد). العدالة تصبح مفهوم "العقاب بالتبادل" (العدالة التبادلية)، حيث يجب أن يتناسب العقاب مع الخطأ بطريقة منطقية وتكون غايته تعليمية. كما يظهر هنا مفهوم المساواة والعدالة الاجتماعية (بياجيه، 1932، نقلاً عن بدر، 2019، ص.467). نقطة التحول بين المرحلتين هي اكتساب الطفل للقدرة على "تبادل الأدوار" (Role Taking) وتحرره من تمركه حول ذاته (Egocentrism). ومع ذلك، انتقدت نظرية بياجيه لأنها اعتمدت فقط على الأطفال الغربيين وقدمت نموذجاً مبسطاً للغاية لا يفسر مراحل متقدمة من التفكير الأخلاقي (كولبرج، 1981، ص.52).

4.3. **نظرية كولبرج في مستويات النمو الأخلاقي (Kohlberg's Stages of Moral Development):**

لورانس كولبرج (Kohlberg, L.) هو أكبر المنظرين تأثيراً في هذا المجال. لقد أخذ أفكار بياجيه ووسعها وطبقها على أفراد تتراوح أعمارهم بين 10 سنوات إلى البلوغ، مستخدماً طريقة "المعضلات الأخلاقية" (Dilemmas) الشهيرة. لقد حدد كولبرج (1981) ست مراحل موزعة على ثلاثة مستويات

رئيسية، تمثل كل منها تحولاً نوعياً في طريقة تفكير الفرد في الصواب والخطأ وفي علاقته بالآخرين والمجتمع (كم ورد في ميالي، 2024، ص ص. 77-78):

المستوى الأول: المستوى ما قبل التقليدي (Pre-conventional Level - حتى 9 سنوات تقريباً): تتميز أخلاق الفرد في هذا المستوى بأنها تركز على الذات، وتتحدد بناءً على العواقب المادية الخارجية (العقاب والمكافأة). لا يستطيع الفرد في هذا المستوى فهم القيم المجتمعية المجردة. ويشمل مرحلتين:

- **المرحلة الأولى: التوجيه نحو الطاعة والعقاب (Punishment and Obedience Orientation):** يتجنب الفرد السلوكيات السيئة خوفاً من العقاب، وليس لأنه يعتقد أنها خاطئة بحد ذاتها. القوة المادية للسلطة هي التي تحدد ما هو صواب وما هو خطأ.

- **المرحلة الثانية: التوجيه الأناني والنفعي (Individualism and Exchange Orientation):** يبدأ الفرد في فهم أن هناك أكثر من وجهة نظر للصواب والخطأ، والأهم هو ما يخدم مصلحته. العلاقات الأخلاقية تُفهم على أساس "أعطني وأعطيك" (سلعة مقابل سلعة). العدالة هنا هي العدالة التبادلية العملية: "إن ساعدتني، سأساعدك."

المستوى الثاني: المستوى التقليدي (Conventional Level - بداية المراهقة): هنا يبدأ الفرد في استيعاب معايير وقيم الجماعة التي ينتمي إليها (الأسرة، المدرسة، المجتمع). يصبح الهدف الأساسي هو الحفاظ على العلاقات والنظام الاجتماعي والتوقعات. ويشمل:

- **المرحلة الثالثة: التوجيه نحو "الولد الصالح" و "الفتاة الطيبة (Good Boy / Good Girl):** Orientation): الفعل الصواب هو الذي يحظى بإعجاب وتقدير الآخرين، ويجعل الفرد يبدو "شخصاً محترماً" في أعين أسرته وأصدقائه. السلوك يحكم من خلال النوايا بشكل أساسي، والمهم هو أن يكون الشخص "طيباً" ومخلصاً للعلاقات.

- **المرحلة الرابعة: التوجيه نحو النظام الاجتماعي وسيادة القانون (Social Order and Law Orientation):** يتسع نطاق الاهتمام ليشمل المجتمع ككل. الفعل الصواب هو أن يؤدي المرء واجباته ويحترم السلطة والقوانين الثابتة. القانون هو القانون، وتغييره أو خرق أمر ممنوع، لأنه يهدد الاستقرار الاجتماعي.

المستوى الثالث: المستوى ما بعد التقليدي (Post-conventional Level - 20 سنة فما فوق):

هذا مستوى متقدم لا يصل إليه سوى قلة من البالغين (حوالي 20-25% حسب كولبرج). في هذا المستوى، يستطيع الفرد الوصول إلى مبادئ أخلاقية عالمية تتجاوز القوانين الوضعية. ويشمل:

- المرحلة الخامسة: التوجيه نحو العقد الاجتماعي والحقوق الفردية (Social Contract and Individual Rights Orientation):
يؤكد الفرد أن القوانين ليست ثابتة ومطلقة، بل هي عقود اجتماعية نسبية يمكن تعديلها لخدمة مصلحة الأغلبية. الحقوق الفردية (مثل الحق في الحياة والحرية) لها أولوية أعلى من القوانين العادية.

- المرحلة السادسة: التوجيه نحو المبادئ الأخلاقية العالمية (Universal Ethical Principles Orientation):
هذا مستوى مثالي نادر الحدوث، حيث يحدد الفرد مبادئه الأخلاقية الخاصة (العدالة، المساواة، كرامة الإنسان) ويتبعها حتى لو تعارضت مع القانون أو الرأي العام. الضمير هو الدليل الأسمى، والقرارات الأخلاقية تُتخذ بناءً على هذه المبادئ المجردة (Kohlberg, 1981, p. 52). وقد أدرج كولبرج هذه المرحلة كمثالية ولم يتمكن إحصائياً من إثباتها في كل العينات.

- بالنسبة لدراستنا، فإن فهم مستويات التفكير الأخلاقي هذه يعطينا أداة تحليلية ثمينة لتقييم أفكار الأحداث الجانحين. فمن المتوقع أن كثيراً منهم لا يزالون عالقين في المستوى الأول (مرحلة الطاعة والعقاب والمرحلة النفعية) أو بداية المستوى التقليدي (مرحلة العلاقات الشخصية). ولذلك، فإن البرنامج الوقائي سيكون هدفه هو إحداث صدمة معرفية (Cognitive Conflict) تدفعهم من مرحلة إلى أخرى من خلال تعريضهم لمعضلات أخلاقية متقدمة ومناقشتها في فضاء جماعي آمن.

4.4. النظرية السلوكية – التعلم الاجتماعي: (Behavioral – Social Learning Theory)

هذه النظرية، التي تزعمها ألبرت باندورا (Bandura, A.)، تقدم تفسيراً مختلفاً تماماً عن المدرسة المعرفية. فبدلاً من الحديث عن مراحل نمائية فطرية، ترى النظرية أن السلوك الأخلاقي هو سلوك مكتسب بالكامل، تماماً مثل أي سلوك آخر، من خلال عمليتين أساسيتين: (أ) الملاحظة والنمذجة (Observation and Modeling)، (ب) التعزيز والعقاب (Reinforcement and Punishment). يولد الطفل صفحة بيضاء cognitively واجتماعياً، ثم يبدأ باكتساب الأنماط السلوكية الأخلاقية من خلال مشاهدة أشخاص مهمين في حياته (الوالدين، المعلمين، الأصدقاء، أبطال التلفزيون). فإذا شاهد الطفل نموذجاً إيجابياً يكافأ على سلوكه الصادق، سيميل إلى تقليده. وبالمثل، إذا شاهد نموذجاً منحرفاً لا يعاقب على سلوكه السيئ، فقد يقلده أيضاً (بندورة، 2004، ص. 88). أما التعزيز فيلعب دوراً حاسماً في

ترسيخ السلوكيات. فالمرأهق الذي يكذب ويحصل على فائدة (يتجنب عقاباً أو يحصل على شئ يريد) سيزيد معدل تكرار الكذب. كذلك، فإن العقاب إذا لم يكن عادلاً وقاسياً جداً أو غير متناسق، قد لا يؤدي إلا إلى تعزيز السلوك غير الأخلاقي على المدى الطويل بواسطة مبدأ "رد الفعل العكسي" أو لأنه لم يفسر سبب الخطأ.

نقطة هامة في هذه النظرية هي مفهوم "الحياد الأخلاقي" الذي طوره باندورا لاحقاً، وهو مجموعة من الآليات النفسية التي يستخدمها الأفراد لتحرير أنفسهم من الشعور بالذنب عند ارتكاب أخطاء أخلاقية. تشمل هذه الآليات: تبرير السلوك (لقد سرقت لأنهم أثرياء وأنا فقير)، إلقاء اللوم على الضحية (لقد استغفرتني، لقد كان يستحق)، مقارنة السلوك البسيط بآخر أشد (ما فعلته بسيط مقارنة بالآخرين)، وتجنب المسؤولية (لم يكن لدي خيار آخر) (الخالدي وآخرون، 2015، ص.111). بالنظر إلى الأحداث الجانحين، نجدهم بارعين في استخدام آليات الحياد الأخلاقي هذه لتبرير انتهاكهم للقانون. البرنامج الوقائي وفقاً لهذه النظرية يجب أن يركز على تقديم نماذج إيجابية (أخصائيين اجتماعيين، رياضيين أخلاقيين)، واستخدام التعزيز الإيجابي الفوري للسلوكيات الأخلاقية، وتفكيك آليات الحياد الأخلاقي لدى الجانحين من خلال المناقشة والتوضيح.

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل، قمنا بتحليل معمق لمفهوم التفكير الأخلاقي، الذي يمثل الأساس المعرفي لكل سلوك سوي ومتوافق مع القيم المجتمعية، خاصة لدى الفئة العمرية للمراهقين الذين قد يكونون عرضة للجنوح. لقد أوضحنا أن التفكير الأخلاقي ليس فطرياً تماماً ولا مكتسباً تماماً، بل هو نتاج تفاعل معقد بين النمو المعرفي (كما هو موضح في نظريات بياجيه وكولبرج)، وعمليات التعلم الاجتماعي (كما في نظرية باندورا)، والعوامل الأسرية والمدرسية والدينية والاقتصادية. كما أشرنا إلى أن الأحداث الجانحين غالباً ما يظهرون قصوراً أو تجمداً في تطور تفكيرهم الأخلاقي عند مستويات ما قبل التقليدية (مرحلة الطاعة والخوف من العقاب، والمرحلة الأنانية النفعية)، مما يجعل أحكامهم الأخلاقية خاضعة بشكل أساسي للترغبات الأنانية والخوف من العواقب المباشرة، وليس لقناعات داخلية قائمة على مبادئ العدالة وحقوق الإنسان. علاوة على ذلك، يلجأون إلى آليات "الحياد الأخلاقي" بشكل كبير لتبرير أفعالهم وتفادي تأنيب الضمير.

بناءً على هذا التحليل، وتأسيساً على قوة النظريات المعرفية خاصة نظرية كولبرج التي تقدم نموذجاً علمياً واضحاً للمراحل، وتكملها مع آليات التعلم الاجتماعي التي تقدم أدوات تطبيقية للتغيير، فإن الفصول التالية من هذه الأطروحة ستقدم "برنامجاً وقائياً" لتنمية التفكير الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين. سيعتمد هذا البرنامج على إحداث "صراع معرفي" في بنية التفكير الأخلاقي للحدث من خلال عرض معضلات

أخلاقية مناقشتها بطريقة ديمقراطية، إلى جانب تقديم نماذج إيجابية وتفكيك التبريرات الخاطئة. وبهذا، يكون هذا الفصل قد هيا الأرضية النظرية اللازمة لفهم المشكلة وتطوير تدخل علاجي ووقائي فعال يساعد هذه الفئة على إعادة بناء منظومتها الأخلاقية والاندماج الإيجابي في المجتمع.

الفصل الثالث: الحدث الجانح

تمهيد

1. مفهوم الحدث الجانح.
2. عوامل جنوح الأحداث.
3. تصنيفات الشخصية الجانحة.
4. مظاهر الانحراف لدى الحدث الجانح.
5. معايير تشخيص الجنوح.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يمثل حدث الجانح فئة خاصة في منظومة العدالة الجنائية والرعاية الاجتماعية، إذ يجمع بين صفات الطفولة أو المراهقة من جهة، وسمات السلوك المنحرف المخالف للقوانين والمعايير الاجتماعية من جهة أخرى. وقد حظيت هذه الفئة باهتمام بالغ من الباحثين والممارسين في مختلف التخصصات كعلم النفس والاجتماع والقانون، نظراً لما تمثله من مؤشر حقيقي على صحة المجتمع وتماسكه أو مرضه وتفككه. فحدث الجانح ليس مجرد شخص ارتكب فعلاً مخالفاً، بل هو نتاج لتفاعل معقد بين عوامل بيولوجية ونفسية واجتماعية واقتصادية، جعلته يتبنى أنماطاً سلوكية تخالف ما هو مقبول ومتوقع في مجتمعه. إن فهم طبيعة الحدث الجانح، وتشخيص دوافعه وخصائصه وسماته، يمثل خطوة أساسية وضرورية قبل الشروع في تصميم وتنفيذ أي برنامج وقائي أو علاجي، خاصة عندما يتعلق الأمر بتنمية التفكير الأخلاقي لديه. فالتفكير الأخلاقي ليس سمة ثابتة، بل هو قدرة قابلة للنمو والتغيير، وتتأثر بشكل كبير بالخبرات والظروف المحيطة بالفرد. لذا، سنحاول في هذا الفصل الإحاطة بمختلف الجوانب المرتبطة بالحدث الجانح، بدءاً من تحديد مفهوماته، مروراً بعوامل الجنوح وتصنيفات الشخصية الجانحة ومظاهر الانحراف، وصولاً إلى معايير تشخيص هذه الظاهرة، تمهيداً لبناء برنامج وقائي يراعي خصوصية هذه الفئة وينمي جانباً معرفياً-وجدانياً حاسماً فيها هو التفكير الأخلاقي.

1. مفهوم الحدث الجانح

يشكل تحديد مفهوم "الحدث الجانح" محوراً أساسياً في أي دراسة تتناول ظاهرة جنوح الأحداث، إذ يتوقف على هذا التحديد دقة البحث وعمق فهم أبعاد المشكلة. وقد اختلفت التعريفات باختلاف المنظورات النظرية والمجالات التخصصية، إلا أنها تتقارب في معظم الأحيان حول فكرة الخروج عن الأعراف والقوانين من قبل فرد لم يبلغ سن الرشد القانوني.

أولاً: تعريف الحدث الجانح لغة

يعود أصل كلمة "حدث" في اللغة العربية إلى الفعل "حَدَثَ" بمعنى وقع وجاء جديداً، وأُحْدِثُ (بفتح الدال) هو الصبي والغلام والفتى، وقد سمي حدثاً لأنه حديث السن (ابن منظور، 1993، ص.112). وتجمع هذه المادة اللغوية على "أحداث" أو "حِداث" (عمتوت عمر، 2012، ص.314). أما كلمة "جانح" فمشتقة من الفعل "جَنَحَ" بمعنى مال وانحرف، و «جَنَحَ إِلَيْهِ»: مَالَ إِلَيْهِ، و «جَنَحَ عَلَيْهِ»: عَطَفَ (مجمع اللغة العربية، 2004، ص.465)، فالحدث الجانح لغةً هو الصبي أو الفتى الذي مال عن طريق الاستقامة أو انحرف عنه.

أما كلمة "جنوح" أو "الجناح" فهي بضم الجين، تعني الميل إلى الإثم أو هو الإثم بذاته (محمد سند العكايلة، 2006، ص.54). وبهذا فإن الدلالة اللغوية تجمع بين صغر السن والميل إلى الفعل القبيح أو المحرم، مما يعطي دلالة أولية على أن الفعل صدر من شخص في مرحلة عمرية معينة وهو ميل أصلاً للخطأ أو محاط بما يجعله يميل إليه (العربي بختي، 2014، ص.23).

ثانياً: تعريف الحدث الجانح اصطلاحاً

على المستوى الاصطلاحي، يعرف الحدث الجانح بأنه كل فرد لم يبلغ السن القانونية للرشد، ويقوم بارتكاب فعل يعتبر جريمة أو جنحة لو صدر من شخص بالغ (عبد القادر وعبد الرزاق، 2014، ص.45). ويركز هذا التعريف على الجانب القانوني والإجرائي، فهو يشترط توافر عنصري السن والفعل المجرم. وتختلف السن القصوى لهذه الفئة من مجتمع إلى آخر، ولكن المرجعية الأساسية تعتبر أن الحدث الجانح هو الذي بلغ سن التمييز (غالباً 7 سنوات) ولم يتجاوز الثامنة عشرة من عمره (عبد الخالق ورمضان، 2001، ص.23-34). ولا يقتصر الجنوح على الأفعال الإجرامية فحسب، بل قد يشمل أيضاً "حالة الضال أو المتهم بالانحراف" والتي تختلف قوانينها بين الدول (جاهمي، 2013، ص.107).

ثالثاً: تعريف الحدث الجانح في علم النفس

يتجه علماء النفس إلى تجاوز الجانب القانوني البحت، إذ يعرفون الحدث الجانح بأنه "ذلك الشخص الذي يرتكب فعلاً يخالف أنماط السلوك المتفق عليها للأقران في مثل سنه وفي البيئة ذاتها، نتيجة لمعاناته لصراعات نفسية لا شعورية تدفعه لا إرادياً لارتكاب هذا الفعل الشاذ" (عمتوت، 2012، ص.314). ومن هذا المنظور، يُنظر إلى السلوك على أنه عرض لاضطراب نفسي كامن وليس مجرد خرق للقانون (مدحت، 2004، ص.27). وتركز التعريفات النفسية على "سوء التوافق أو سوء التكيف الاجتماعي" (الساعاتي، 2005، ص.153). كما يذكر أن "ليس جميع غير المتكفين من الأحداث مجرمين، وليس جميع الأحداث غير متكفين أو غير اجتماعيين" (العكايلة، 2006، ص.36) مما يعني أن هناك جوانحاً نفسية واجتماعية قد لا تصل إلى درجة الخرق القانوني، لكنها تؤهب للجنوح. ويشير رشاد أحمد عبد اللطيف (2007، ص.19) إلى أن سلوك الحدث المنحرف يعد تنبؤاً بظهور مشكلات سلوكية أكثر خطورة في المستقبل إذا لم يتم التعامل معها بجدية.

رابعاً: تعريف الحدث الجانح لدى علماء الاجتماع

يركز علماء الاجتماع في تعريفهم للحدث الجانح على العلاقة التفاعلية بين الفعل والمجتمع، فيعتبرونه "نتجاً لفشل عمليات التنشئة الاجتماعية الأولية داخل الأسرة والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، مما يؤدي إلى تخلي الفرد عن القيم والمعايير الاجتماعية السائدة لصالح قيم جماعات

منحرفة" (بركات، 1989، صص 11-18). فالحدث الجانح هنا ليس فرداً مختلاً في ذاته فقط، بل هو نتاج بيئة اجتماعية فاشلة أو مضطربة. كما يضيف عامر مصباح (2011، ص 254) أن جنوح الأحداث لا يمكن فهمه بمعزل عن السياق الاجتماعي والاقتصادي الذي يعيش فيه الفرد، فالخصائص الذاتية للحدث إنما هي انعكاس لخصائص المجتمع الصغير (الأسرة، المدرسة، الأصدقاء) والمجتمع الكبير (مصلح، 2014، ص 119).

خامساً: تعريف الحدث الجانح في القانون

وفقاً لغالبية القوانين العربية والتشريعات الدولية، يعرف الحدث الجانح بأنه "كل شخص لم يبلغ الثامنة عشرة من عمره، ويشتهبه في ارتكابه أو ثبت ارتكابه فعلاً يعتبر جريمة أو جنحة أو مخالفة وفقاً لقانون العقوبات" (المركز العربي للبحوث القانونية، 2019، ص 44). ويتم التعامل مع هذا الحدث بوصفه "فرداً قاصراً محل رعاية وحماية وحقوق وليس شخصاً خاضعاً للعقاب الجنائي الكامل" (سرور، 2015، ص 123). وهذا المبدأ المستمد من "مصلحة الفرد المصلحة العليا" (اتفاقية حقوق الطفل، 1989، المادة 3) يعني أن القضاء على الأحداث يركز على التدابير الوقائية والعلاجية والتأهيلية التي تتناسب مع شخصية الحدث وظروفه، وتجنب قدر الإمكان العقوبات السالبة للحرية، واستبدالها ببدائل كالإيداع في مؤسسات رعاية الأحداث أو الإشراف الاجتماعي أو الاختبار القضائي (يوسف، 2017، ص 88).

سادساً: تعريف إجرائي للحدث الجانح

يقصد بهذا الأطروحة، الحدث الجانح هو: "المتراوح عمره بين 12 و 18 سنة (وهي المرحلة العمرية التي يبدأ فيها التفكير المجرد والمسؤولية الجزئية في قوانين الأحوال الشخصية والجزاء)، والذي صدر بحقه حكم قضائي بإيداعه في مركز أو مؤسسة رعاية الأحداث لارتكابه فعلاً مخالفاً للقانون، ويظهر في تقييم الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين لديه ضعفاً في مستوى التفكير الأخلاقي ومهارات حل المشكلات الاجتماعية، وتشير سجلاته إلى نمط من السلوك المعادي للمجتمع المتكرر أو المستمر" (إسماعيل وآخرون، 2014، ص 45). ومن خلال هذا التعريف يمكن تحديد العينة المناسبة للبرنامج الوقائي محل الدراسة.

2. عوامل جنوح الأحداث:

لا يمكن إرجاع ظاهرة جنوح الأحداث إلى عامل واحد، فهي ظاهرة متداخلة العوامل، ويمكن تصنيف هذه العوامل على النحو التالي:

أولاً: العوامل الفردية (الشخصية – البيولوجية – النفسية)

تشير الدراسات إلى أن بعض الخصائص البيولوجية والنفسية للحدث قد تجعله أكثر عرضة للجنوح. ومن أبرز هذه العوامل:

- **العوامل الوراثية والبيولوجية:** أشارت بعض النظريات إلى وجود استعداد وراثي للسلوك العدواني والاندفاعي. وتشير دراسات التوائم والتبني إلى وجود تأثير جيني جزئي على السلوك الإجرامي خاصة في حالة جنوح العنف والعصيان (جاهمي، 2013، ص.108). كما ارتبطت بعض الاضطرابات الفسيولوجية كاضطراب الوظائف الدماغية الدنيا (MBD) واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة بارتفاع معدلات الجنوح لدى الأطفال (مدحت، 2004، ص.76).
- **العوامل المعرفية:** يمتاز الأحداث الجانحون بوجود قصور في الوظائف التنفيذية، كالتخطيط وحل المشكلات والتحكم في الانفعالات. ويعاني الكثير منهم من صعوبات في التعلم وتأخر دراسي، مما يجعلهم أكثر عرضة للفشل المدرسي والتسرب ومن ثم الانجراف نحو رفقة السوء (سليمان، 2018، ص.15) كما تبرز هنا العلاقة بين الفشل الدراسي وتدني احترام الذات والبحث عن تعويضات خارج المدرسة كالسرقة والعدوان.
- **العوامل النفسية والدافعية:** يمكن تفسير جنوح الأحداث من خلال عدة نظريات النفسية: فمن منظور التحليل النفسي، يمثل السلوك الجانح تعبيراً عن صراعات مكبوتة أو فشل الأنا والأنا الأعلى في السيطرة على دوافع الهو (فرويد، 1930، ترجمة 2016، ص.102). ومن الممكن أيضاً اعتبار الجنوح، كما تذكر بعض المذاهب الوجودية، محاولة فاشلة للبحث عن معنى للحياة أو للهروب من حالة القلق والاغتراب (شحاتة، 2019، ص.58).
- **العوامل الانفعالية:** يظهر الأحداث الجانحون غالباً مستويات مرتفعة من الاندفاعية (Impulsivity) والعدوانية وتدني القدرة على تحمل الإحباط (Magid, 2017, p. 93) ترجمة الباحث.

ويمكن فهم العدوان على أنه تعبير عن قوة مكبوتة أو رغبة في السيطرة (مصباح، 2011، ص.254) كما يمكن ربطه بسمات الغيرة والحقد والتمرد داخل الأسرة (المطيري، بدون سنة، ص.119).

ثانياً: العوامل الأسرية

تُعتبر الأسرة أهم بيئة تنشئة للطفل، وتلعب دوراً حاسماً في تشكيل سلوكه، ومن أهم العوامل الأسرية المؤدية للجنوح:

- **التفكك الأسري:** فقدان أحد الوالدين بسبب الطلاق، أو الوفاة، أو السجن، أو الهجر؛ ويؤدي ذلك إلى شعور الطفل بعدم الأمان وفقدان التوجيه والإشراف (مصلح، 2014، ص.119). تشير في العديد من الدراسات إلى أن غياب الأب أو الأم قد يكون له أثر كبير في انحراف الطفل، خاصة في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة.
- **أساليب التنشئة غير السوية:** تشمل الإهمال، أو التسلط، أو التسبب، أو القسوة الزائدة، أو الحماية الزائدة (أو الدلال الزائد). فالحماية الزائدة تجعل الطفل غير قادر على مواجهة الحياة فينحرف كشكل من أشكال التمرد، والقسوة تولد العدوان، والتسبب يفقد الطفل القيم والضوابط (غيث، 2006، ص.107).
- **الخلافاات الزوجية والعنف الأسري:** المشاكل المستمرة بين الزوجين تخلق جواً من التوتر وعدم الاستقرار، ويقلد الطفل سلوك العنف أو يلجأ للانحراف كوسيلة للهروب والبحث عن الاهتمام (صالح، 2016، ص.176).
- **وجود سوابق جنائية لدى الأسرة:** فالأطفال الذين ينشأون في أسر بها مدمنون أو مجرمون هم أكثر عرضة للجنوح، سواء بالتعلم أو التقليد أو التفاعل مع البيئة المنحرفة Sutherland, 1939 كما ورد في المطيري، ص. 120)

ثالثاً: العوامل المدرسية

قضاء الطفل جزءاً كبيراً من وقته في المدرسة يجعلها عاملاً مؤثراً في تشكيل سلوكه:

- **الفشل الدراسي والرسوب:** العلاقة بين الفشل الدراسي والجنوح قوية جداً؛ فالطفل غير الناجح دراسياً يشعر بالإحباط وعدم الكفاءة، وقد يلجأ للسلوك المنحرف للتعويض وجذب الانتباه (الساعاتي، 2005، ص.56).
- **سوء العلاقة مع المعلمين:** عندما يشعر الطفل بأن المعلمين غير عادلين أو متسلطين أو غير مهتمين به، يتولد لديه العداء للمدرسة والتمرد على سلطتها، وقد يتغيب عنها (مصباح، 2003، ص.110).
- **البيئة المدرسية غير الآمنة:** المدارس التي تنتشر فيها مظاهر العنف والتمرد والسرقة دون رادع، أو التي لا تملك سياسة واضحة للتعامل مع السلوكيات المخالفة، تساهم في تنشئة أطفال يعتبرون هذه السلوكيات أمراً طبيعياً (الرفاعي، 2009، ص.94).

- غياب الأنشطة التربوية والرياضية: يعد الفراغ أحد أهم مسببات الانحراف، فالمدارس التي تخلو من الأنشطة الجاذبة والهادفة تترك الفرصة للطلاب كي يملأوا وقت فراغهم بسلوكيات غير مرغوب فيها أو خطيرة (إسماعيل وآخرون، 2014، ص.153).

رابعاً: العوامل الاجتماعية والاقتصادية

تعتبر هذه العوامل خلفية رئيسية للكثير من حالات الجنوح:

- **الفقر والبطالة:** يعيش العديد من الأحداث الجانحين في أسر فقيرة، حيث تكافح لتوفير الحاجيات الأساسية، مما يدفع الحدث للجوء إلى السرقة، أو التسول، أو الاتجار بالمخدرات سعياً وراء المال أو الشعور بالقيمة (العربي، 2014، ص.51).
- **البطالة بين الشباب والآباء:** تعطل الأب عن العمل يفقده قدرته على كسب العيش وهيبته، ويجعل الأسرة تعاني الحرمان، مما يزيد من إحباط الأبناء واحتمال انحرافهم (جاهمي، 2013، ص.109).
- **رفقة السوء (ضغط الأقران):** يلعب الأصدقاء دوراً كبيراً، خاصة في مرحلة المراهقة، فوجود الحدث في جماعة منحرفة يجعله يكتسب السلوك المنحرف عبر التعلم بالملاحظة، أو التقليد، أو الإيحاء، أو بسبب الخوف من الرفض (مصلح، 2014، ص.153). أشارت نظريات التعلم الاجتماعي إلى أن الفرد يكتسب السلوك الجانح بنفس الطريقة التي يكتسب بها السلوك السوي، أي من خلال المخالطة والنمذجة (Albert Bandura, 1977) كم ور فيرشاد، 2007، ص.53).
- **الأحياء الفقيرة والعشوائية:** تتميز الأحياء الفقيرة أو العشوائية بكثافة سكانية عالية وتفكك اجتماعي وانتشار البطالة والجريمة، وتصبح بيئة خصبة لنشأة العصابات وتعلم السلوك الإجرامي منذ الصغر (بركات، 1989، ص.56).

3. تصنيفات الشخصية الجانحة:

لا يمكن الحديث عن نمط شخصية واحد للحدث الجانح، فهناك تصنيفات متعددة تستند إلى معايير نفسية وسلوكية متنوعة:

أولاً: تصنيف (د. كريتشمر وإرنست كريتشمر) بناءً على البنية الجسمية:

أشارت المدرسة الألمانية (Kretchmer) إلى وجود علاقة بين البنية الجسدية والمزاج والاستعداد للجنوح:

- النوع المزاجي (النحيف): أكثر عرضة للجنوح الانعزالي والجرائم ضد الأشخاص بسبب الاندفاعية.
- النوع العضلي (الرياضي): أكثر الأصناف استعداداً للجنوح العنيف والجرائم المرتكبة ضد الممتلكات والأشخاص.
- النوع البدين: يندر جنوحه، ولكن حين يجنح فهو في جرائم الغش أو الاحتيال (مدحت، 2004، ص.110؛ بختي، 2014، ص.48).

ثانياً: تصنيف (ويليام شلدون) (Sheldon)

صنف شلدون الشخصيات بناءً على الأبعاد الثلاثة (الميزومورفي – الإكتومورفي – الإندومورفي) ووجد ارتباطاً مرتفعاً بين النمط الجسدي العضلي (Mesomorphic) والسلوك الإجرامي والعدواني (جاهمي، 2013، ص.110).

ثالثاً: تصنيف نفسي وجنائي سريري:

وهو التصنيف الأكثر شيوعاً في علم النفس العيادي والعدلي:

- الجانح ظرفياً (الموقفي): ليس لديه تاريخ مرضي طويل في الجنوح، بل يكون سلوكه رد فعل لظرف طارئ أو استجابة لضغط بيئي قوي، وغالباً ما يكون السلوك أقل خطورة، ويشعر بالندم.
- الجانح الدينامي (أو السيكوباتي): يتسم بغياب الضمير والندم، وعدم التعلم من العقاب، والنزعة إلى استغلال الآخرين (Antisocial Personality Disorder) لا تتشكل عنده مشاعر الذنب والعار بنفس الكيفية التي تتشكل عند الآخرين، وهذا ما يجعله عرضة لارتكاب الجرائم العنيفة دون مبالاة.
- الجانح العصابي: يكون السلوك المنحرف تعبيراً عن صراع نفسي داخلي (قلق، كبت، شعور بالنقص) وليس رغبة في الإجرام، مثل السرقة كلفتة لجذب الانتباه أو العدوان كخوف من العلاقات الحميمة.
- الجانح العضوي: يرتبط جنوحه بتلف أو خلل عضوي في الجهاز العصبي المركزي، كالصرع أو التخلف العقلي أو إصابات الرأس (حسن، 2017، ص.104؛ شحاتة، 2019، ص.114).

4. مظاهر الانحراف لدى الحدث الجانح:

تتعدد صور ومظاهر السلوك المنحرف لدى الأحداث، وتختلف في شدتها وخطورتها:

أولاً: العدوان بأنواعه

يمكن أن يتخذ العدوان أشكالاً مادية كالضرب والتكسير والتعطيم والخطف، أو أشكالاً رمزية لفظية كالشتم، والسب، والسخرية، أو أشكالاً علائقية كالإقصاء والإشاعات والنميمة (مصباح، 2011، ص.254). وقد يكون العدوان موجهاً نحو الذات في حالات إيذاء النفس أو محاولات الانتحار. ويشكل العدوان ظاهرة متكررة بين صفوف الأحداث الجانحين، وتشير بعض الدراسات إلى أن غالبية ضحايا جرائم العنف هم من الأطفال والمراهقين (كامل، 2015، ص.45).

ثانياً: تعاطي المواد المخدرة والمؤثرات العقلية

يعد تدخين السجائر وتعاطي المؤثرات العقلية منتشرين بين بعض الأحداث، وترتفع هذه النسبة بين المتسربين من المدارس وأبناء الأسر المفككة وأطفال الشوارع. ويمكن تصنيف أسباب التعاطي إلى: أسباب مرتبطة بالفضول وحب الاستطلاع، وأسباب تحاكي الكبار، وأسباب تتعلق بالبحث عن الهروب أو الانتماء لمجموعة شعبية (سليمان، 2018، ص.169). وعلاقة التعاطي بالجنوح خطيرة؛ إذ قد تؤدي المخدرات إلى التهور والعدوان والسرقة لتوفير ثمنها (العربي، 2014، ص.100).

ثالثاً: الاتصال غير الشرعي (الانحراف الجنسي)

هو كل علاقة أو سلوك جنسي خارج إطار الزواج، كالزنا أو مقدماته، أو التحرش، أو الاغتصاب. أشارت بعض الدراسات إلى عوامل انتشار هذه المظاهر، وأهمها: غياب التنشئة الأسرية على الأخلاق والقيم، التفكك الأسري، ضعف الوازع الديني، تعرض المراهقين لوسائل الإعلام الجنسية والأفلام الإباحية، وظهور مظاهر التبرج في المدارس، وضعف الرقابة (عامر، 2011، ص.254-272).

رابعاً: التسرب والغياب والتشرد

يمثل التسرب المدرسي البوابة الرئيسية لظهور العديد من أشكال الانحراف؛ فالطفل المتسرب لا يجد الرعاية ولا البناء ولا النشاط، ويكون عرضة للوقوع في رفقة السوء، ويمكن أن يصل إلى التشرد في الشوارع، حيث ينخرط في دائرة انحراف أشد كثافة وجرائم أكثر خطراً (شاكر، 2013، ص.121). هناك علاقة واضحة بين التسرب المدرسي المبكر والسلوك الجانح اللاحق بعد عدة سنوات، بحسب بعض الدراسات الطولية.

خامساً: التخريب وإتلاف الممتلكات العامة والخاصة

كالتفسير للمرافق المدرسية، والكتابة على الجدران، وتحطيم مقاعد الحدائق، وإحراق الحاويات. وهذا السلوك غالباً ما يعبر عن تمرد على السلطة أو عداوة للمجتمع، أو حتى عن شعور بالملل أو الفراغ (جاهمي، 2013، ص.113).

سادساً: الكذب والسرقعة والنصب والغش

وهي من أكثر السلوكيات الشائعة بين الأحداث، فقد يكون الكذب عادة متأصلة، وقد يكون وسيلة للهروب من العقاب أو للحصول على ما يرغبون به. والسرقعة قد تبدأ بشكل بسيط (كسرقة مال من الأهل)، ثم تتطور إلى سرقات بالتهديد والكسر والسطو (عبد المقصود، 2014، ص.68).

5. معايير تشخيص الجنوح:

عند تشخيص حالة الحدث الجانح، يعتمد الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي على عدة معايير أساسية:

أولاً: المعايير القانونية والقضائية

- **مقياس السن:** أن يكون الفرد أقل من السن القانونية للرشد الجنائي (غالباً أقل من 18 سنة حسب اتفاقية حقوق الطفل والتشريعات العربية). ويتراوح سن المسؤولية الجزئية بين 7 و15 سنة في معظم الدول، مع تفاوت في الإجراءات بين الحدث الصغير والحدث الكبير الذي تجاوز 15 سنة.
- **مقياس ارتكاب فعل مخالف للقانون:** وجود شكوى أو إخبارية أو تقرير شرطة بثبوت ارتكاب الحدث لفعل يُعد جريمة أو جنحة أو مخالفة جنائية في القانون الوطني. أنواع الجرائم ودرجة خطورتها تختلف، لكنها تشمل: السرقة، الضرب والجرح، القتل الخطأ، الاتجار بالمخدرات، هتك العرض، التخريب، إنشاء عصابة أشرار.
- **وجود حكم قضائي أو أمر إداري:** إما بإيداعه مؤسسة رعاية الأحداث أو وضعه تحت الاختبار أو الإفراج عنه بمراقبة ولي الأمر (سليمان، 2018، ص.152).

ثانياً: المعايير السريرية (النفسية والسلوكية) وفق الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) والنظام الدولي لتصنيف الأمراض (ICD-11)

- استناداً إلى الدليل التشخيصي DSM-5 ، يتم تشخيص اضطراب السلوك (Conduct Disorder) والذي غالباً ما يقابل مصطلح "جنوح الأحداث" في السياق الإكلينيكي، وفق المعايير التالية:
- **نمط متكرر ومستمر من السلوك:** يقوم فيه الحدث بانتهاك الحقوق الأساسية للآخرين أو الأعراف والقواعد الاجتماعية المناسبة لسنه، وتظهر منه ثلاثة على الأقل من المعايير (من أصل 15 معياراً مصنفة ضمن أربع مجموعات رئيسية هي: العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات، تدمير الممتلكات، الغش أو السرقة، الانتهاكات الخطيرة للقواعد). ويجب أن يكون السلوك مستمراً لمدة 12 شهراً على الأقل، وواحد على الأقل من المعايير ظهر خلال الستة أشهر الأخيرة.
 - **ضعف الأداء الوظيفي:** أن يسبب السلوك الجانح اضطراباً كبيراً سريرياً في المجال الاجتماعي، أو الأكاديمي، أو المهني، أو الأسري للحدث.
 - **الاستبعاد التشخيصي للمراحل العمرية:** إذا كان الحدث يبلغ 18 سنة أو أكثر ولا يستوفي معايير اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع (Antisocial Personality Disorder) فسيتم تشخيص اضطراب السلوك حسب فئة عمرية أخرى.
 - **تحديد شدة الاضطراب:** خفيف (قليل من المعايير)، متوسط (عدد متوسط)، شديد (عدة معايير زائدة عن المتوسط وتسبب أذى جسدياً كبيراً للآخرين) (ص. 469-470، 2013/2016، American psychiatric Association).
- ثالثاً: المعايير الاجتماعية والنمائية**
- **الخروج عن الأعراف والتوقعات المتعلقة بالمرحلة العمرية:** فسلوك محدد يعتبر طبيعياً لطفل في الحادية عشرة (كالمشاكسة البسيطة) يعتبر جنوحاً إذا مارسه مراهق في السابعة عشرة.
 - **الاستمرارية والتكرار:** الحدث المارق (الذي أخطأ مرة واحدة ظرفياً) لا يحمل نفس تشخيص الحدث المزمّن أو المعتاد الانحراف. الجنوح كسمة وليس كسلوك فردي عابر.
 - **تأثير البيئة المباشرة:** عدم استجابة الحدث للتدخلات التربوية والإشرافية الأسرية والمدرسية يعتبر معياراً مساعداً في تشخيص شدة المشكلة.
 - **ارتفاع نسبة الجانحين في محيط الحدث:** إذا كان الحدث يتفاعل مع أقران منحرفين أو يسكن في حي ذي نسبة جنوح عالية، فإن هذا يدعم احتمالية اتجاهه نحو الجنوح المعتاد (عبد المقصود، 2014، ص. 207-210).

خلاصة الفصل :

يتبين مما سبق أن الحدث الجانح ليس مجرد شخص ارتكب فعلاً مخالفاً للقانون، بل هو نتاج تفاعل معقد بين عوامل فردية وأسرية ومدرسية واجتماعية واقتصادية، تتنوع معها مظاهر انحرافه وتصنيفات شخصيته. وقد أظهر التحليل أن الفهم الدقيق لمفهوم الحدث الجانح وعوامل جنوحه وتصنيفاته النفسية ومظاهر سلوكه ومعايير تشخيصيه يشكل الأساس النظري الذي لا غنى عنه لبناء أي برنامج وقائي أو علاجي. وإن ما تم التوصل إليه في هذا الفصل يؤكد على أن الخلل في الحكم والتفكير الأخلاقي يعد عاملاً محورياً لدى شريحة واسعة من الأحداث الجانحين. وعلى هذا الأساس تنبني الحاجة الملحة إلى تصميم برامج وقائية تهدف إلى تنمية التفكير الأخلاقي كمدخل لتعديل السلوك والوقاية من العودة إلى الانحراف.

الفصل الرابع :منهج البحث وإجراءاته

تمهيد

1. الدراسة الإستطلاعية.
2. الدراسة الأساسية.
3. منهج البحث.
4. مواصفات حالات الدراسة.
5. البرنامج الوقائي لتنمية التفكير الأخلاقي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد الإنتهاء من عرض الجانب النظري، الذي تم فيه التطرق إلى المفاهيم الأساسية المرتبطة بالتفكير الأخلاقي وجنوح الأحداث، نتناول في هذا الفصل الجانب التطبيقي للدراسة، والذي يعرض فيه المنهجية والإجراءات المعتمدة في تنفيذ البحث الميداني، ويهدف هذا الفصل إلى تقديم تصور دقيق حول كيفية إجراء الدراسة بدءاً بتحديد متغيراتها وصياغتها إجرائياً، مروراً بتحديد المنهج الملائم لطبيعة الدراسة وأهدافها، ثم عرض مجتمع الدراسة وعينتها وخصائصها السيكومترية من صدق وثبات، مروراً بالدراسة الإستطلاعية التي ساعدت في تهيئة الدراسة الأساسية.

1. الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية خطوة تمهيدية مهمة، فهي استكشاف توجهات البحث ومعرفة الظروف التي ستجرى فيها الدراسة منذ البداية بهدف أن تكون صحيحة وملائمة. (تمار، 2023، ص.17).

وفي هذا السياق، قمنا بإجراء دراسة إستطلاعية بهدف جمع البيانات الأولية وفهم طبيعة مستوى التفكير الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين، والكشف عن مدى قابليتهم للإستفادة من البرنامج الوقائي مما يساعد على ضبط إجراءات التطبيق وتحسين دقته وفاعلية الدراسة الأساسية، كما تم من خلالها تحديد من تطبيق المقياس وتنفيذ جلسات البرنامج الوقائي، والتأكد من ملائمة الأنشطة والأساليب المعتمدة مع خصائص الأحداث الجانحين.

وفي هذا الإطار قمنا بزيارة ميدانية إلى المؤسسة، بهدف إجراء دراسة إستطلاعية تهدف إلى التعرف عن قرب على خصائص الأحداث، وكذلك تقييم مدى ملائمة البيئة لتطبيق البرنامج الوقائي. خلال هذه الزيارة التقينا بإدارة المركز التي أقر لنا بوجود حوالي 30 عدد من الأحداث الجانحين، كما تواصلنا مع الأخصائيين النفسيين الموجودين بالمركز، وتم شرح أهداف الدراسة لهم، فأبدوا لنا تعاوناً كبيراً وساعدونا في تحديد بعض الحالات التي تظهر نقص في التفكير الأخلاقي وصعوبات سلوكية بناءً على ملاحظاتهم اليومية.

كما أُتيحت لنا الفرصة خلال الزيارة للإطلاع على أقسام المركز والأنشطة اليومية، مما ساعدنا على تكوين واضح لطبيعة البيئة التي يقضي فيها الأحداث يومهم، ومدى ملائمتها لتطبيق البرنامج الوقائي.

1.1 أهداف الدراسة الإستطلاعية:

- النزول إلى الميدان لمعرفة الواقع والتعرف المسبق على الظروف المحيطة، بهدف تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء إجراء الدراسة الأساسية.

- التحقق من صلاحية الأدوات المطبقة التي ستستخدمها الباحثة في دراستها ومعرفة معظم الصعوبات والنقائص المسجلة أثناء التطبيق لتداركها.
- تحديد المجتمع الأصلي للدراسة والتأكد من توفر الفئة المستهدفة التي تنطبق عليها معايير الدراسة.
- التعرف على الأنشطة والأساليب التربوية الفعالة التي يمكن دمجها في البرنامج الوقائي لتحسين التفكير الأخلاقي.
- التعرف على الصعوبات المحتملة التي قد تواجه تطبيق البرنامج.
- تحديد رزمة تنفيذ البرنامج الوقائي من حيث عدد الجلسات، مدته، وتوزيعه الزمني لضمان توافقه مع ظروف الحالات.

1.2 أهمية الدراسة الإستطلاعية :

تكمن أهمية الدراسة الإستطلاعية فيما يلي:

- توفر رؤية أولية حول إستكشاف عينة الدراسة الأساسية.
- تساعد الباحث على تحديد أولوياته التي سيبدأ بها دراسته.
- تساعد على إستطلاع وكشف الظروف المتواجدة.
- تمكن الباحث من وضع تساؤلات وفرضيات بأكثر دقة.

1.3 الدراسة الإستطلاعية:

- **المجال الزمني:** أجريت الدراسة الإستطلاعية في الفترة الممتدة من يوم 1 فيفري إلى يوم 8 فيفري 2026.
- **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة الإستطلاعية في المركز المتعدد الخدمات للوقاية الشبانية عين الطلبة عين تموشنت.

2. الدراسة الأساسية :

- **الحدود الزمنية:** امتدت فترة الدراسة الأساسية من 09 فيفري إلى غاية 29 أبريل 2026.
- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة الأساسية في المركز المتعدد الخدمات للوقاية الشبانية عين الطلبة بعين تموشنت.
- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة الميدانية على 04 حالات من أحداث الجانحين.

1.2 صعوبات الدراسة الأساسية:

1. البعد الجغرافي لمركز الأحداث، مما شكل عائقاً في التنقل وأثر على انتظام الزيارات ومتابعة الجلسات بشكل مستمر.
2. نقص التهيئة البيئية داخل المركز لتنفيذ الجلسات، حيث لم تتوفر قاعات مخصصة تتسم بالهدوء والخصوصية الأمر الذي انعكس جزئياً على جودة التفاعل خلال بعض اللقاءات.
3. صعوبة توافر الحالات، بعض الحالات لم يكن لهم الحضور في أوقات محددة، مما أدى إلى تأجيل وإلغاء بعض الجلسات بسبب عدم تواجد المساعد في المؤسسة لكي يقوم بإحضارهم.
4. الضجيج والإنقطاعات المتكررة أثناء تنفيذ الجلسات، وهذا ما قد أثر على تركيز الحالات وسير البرنامج الوقائي.

3. منهج البحث:

نظراً لكون هذه الدراسة تهدف إلى التعمق في فهم الحالة النفسية والسلوكية للأفراد والكشف عن مختلف الجوانب المرتبطة بها، فقد تم الاعتماد على المنهج العيادي لما يوفره من إمكانية دراسة الحالة بشكل مفصل معمق وشامل.

1.3 تعريف منهج البحث:

هو الدراسة العميقة للحالات الفردية كونها سوية أو غير سوية، والتعرف على معظم الأمراض والإضرابات العقلية والنفسية وحتى الأخلاقية التي يعاني منها المريض، كما يتناول أساليب العلاج النفسي والإرشادي كالعلاج الفردي والجماعي، التحليلي، السيكوندريما (اليسوي، 2004، كما ورد في مراد وفنطازي، 2020، ص. 262).

2.3 الأدوات المعتمدة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد في بحثنا على الأدوات التالية:

1.2.3 المقابلة نصف الموجهة:

هي مقابلة تهدف إلى التعمق في موضوع معين أو متابعة تطوره في هذا النوع من المقابلات يكون الباحث على دراية مسبقة ببعض جوانب الموضوع و يريد أن يوضحها للمشارك. تُعطى للمبحوث الحرية في التعبير بكلماته وأسلوبه الخاص بحيث يمكنه تقديم معلومات مفصلة وشاملة حول الجزء الذي يُبحث فيه، والتي تعتمد على دليل المقابلة وفيها تحدد الأسئلة وصياغته (أبراش، 2009، ص.268).

ولقد كانت المقابلة هي الوسيلة التي تم الإعتماد عليها في دراستنا كأداة أساسية لجمع البيانات المهمة، حيث تم إعداد مجموعة من الأسئلة المفتوحة مع ترك مساحة للحالات للتوسع في إجاباتهم، بهدف الكشف عن مستواهم التفكيرى.

2.2.3 دليل المقابلة:

تم بناء دليل المقابلة اعتماداً على مجموعة من الدراسات السابقة والإطار النظري المرتبط بموضوع الدراسة، حيث قامت الباحثة باختيار مجموعة من المحاور والأسئلة التي تتماشى مع أهداف البحث. بحيث تم عرض دليل المقابلة على مجموعة من الأساتذة المختصين في مجال علم النفس العيادي بهدف تحكيمه، فأبدوا ملاحظاتهم واقتراحاتهم التي تم الأخذ بها بعين الاعتبار.

3.2.3 الملاحظة العيادية :

إن للملاحظة دوراً أساسياً فمن خلالها يقوم الأخصائي بتوجيه حواسه وعقله نحو ظاهرة أو سلوك معين. فقد تم الإعتماد عليها كأداة أساسية لجمع البيانات، مع تسجيل الملاحظات بدقة.

ويمكن تعريفها كمايلي: يعني الإهتمام أو التركيز لشيئ ما، أو حادثة أو ظاهرة بطريقة منهجية ومنظمة عبر الحواس، حيث نكوّن تجاربنا مما نراه أو نصغي إليه، والمراقبة تعني الإنتباه للظواهر والحوادث بغرض تفسيرها وكشف مسبباتها والوصول إلى القواعد التي تسيروها. (عزت، 2007، ص.120).

4.2.3 مقياس التفكير الأخلاقي:

لاغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التفكير الأخلاقي للدكتورة: "فوقيه عبد الفتاح(2001)"، بغرض قياس التفكير الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين، حيث اتخذ المقياس من نظرية كولمبرج إطاراً نظرياً، ويضمن المقياس خمس مواقف أخلاقية حيث يلي كل موقف عدد من الأسئلة و يلي كل ست استجابات تمثل المراحل الستة للتفكير الأخلاقي عند كولمبرج و يتم عرض الإستجابات على العينة ويطلب منهم وضع علامة أمام الإستجابة الأكثر إتفاقاً مع تفكيرهم و أحكامهم الأخلاقية ويحتوي مقياس التفكير الأخلاقي على خمس مواقف وهي:

1. الموقف الأول يتكون من خمس فقرات.
2. الموقف الثاني يتكون من تسع فقرات.
3. الموقف الثالث يتكون من ثلاث فقرات.
4. الموقف الرابع يتكون من فقرتين.
5. الموقف الخامس يتكون من فقرتين.

تصحيح المقياس: يتم تقدير مرحلة التفكير الأخلاقي للفرد من خلال متوسطات مجموع المراحل التي تمثلها الإستجابات المنتقة على كل سؤال، وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (21) وهي الحد الأدنى للمرحلة الأولى (مرحلة أخلاقية العقاب والطاعة) إلى (126) وهي الحد الأعلى للمرحلة السادسة (مرحلة أخلاقية المبادئ العالمية) حيث أن الفقرات من (أ- هـ) غير مرتبة حسب الدرجات على كل فقرة.

ويتم التصحيح بوضوح درجات محصورة بين (1- 6) حسب رقم المرحلة التي تمثلها الإستجابة أمام كل عبارة منتقة حسب معيار التصحيح التالي.

مفتاح التصحيح:

جدول رقم (01) يمثل معيار التصحيح لقياس التفكير الأخلاقي.

الموقف أو القصص	الإختبارات الفرعية	الدرجة	الموقف أو القصص	الإختبارات الفرعية	الدرجة	الموقف أو القصص	الإختبارات الفرعية	الدرجة
الأول	الأول:أ	5	الثاني	الثالث:أ	3	الثالث	الأول:أ	4
	ب	1		ب	1		ب	5
	ج	4		ج	4		ج	6
	د	2		د	2		د	1
	هـ	6		هـ	5		هـ	3
	و	3		و	6		و	2
	الثاني:أ	2		الرابع:أ	5		الثاني:أ	4
	ب	1		ب	3		ب	1
	ج	3		ج	2		ج	5
	د	4		د	1		د	6
	هـ	5		هـ	4		هـ	2
	و	6		و	6		و	3

5	الثالث:أ	الرابع	3	الخامس:أ		2	الثالث:أ	
6	ب		4	ب		4	ب	
1	ج		1	ج		1	ج	
3	د		6	د		6	د	
2	هـ		2	هـ		3	هـ	
4	و		5	و		5	و	
3	الأول:أ		4	السادس:أ		2	الرابع:أ	
4	ب		5	ب		6	ب	
5	ج		1	ج		5	ج	

المصدر: ميالي، 2025.

الخصائص السيكمترية للمقياس:

قامت الباحثة بتقنين مقياس التفكير الأخلاقي التي أعدته الدكتورة فوقيه عبد الفتاح سنة (2001) على البيئة الجزائرية، وقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مركز الجانحين قوامها (30) جانحا فقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وذلك بغرض من التحقيق من أغراضه السيكمترية.

صدق مقياس التفكير الأخلاقي:

وفي حسابه قامت الباحثة بحساب صدق الإتساق الداخلي كما موضح في الجدول:

جدول رقم (02) يمثل حساب صدق الإتساق الداخلي لأداة التفكير الأخلاقي.

الموقف	الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط بين الفقرة والبعد الذي ينتمي إليه
الموقف الأول	1	0.53**	0.73**
3	2	0.63**	0.79**
5	4	0.91**	0.88**
7	6	0.94**	0.92**
9	8	0.55**	0.73**
الموقف الثاني	1	0.63**	0.54**

10	2	0.92**	0.81**
11	3	0.92**	0.77**
	4	0.91**	0.79**
12	5	0.67**	0.26**
13	6	0.53**	0.53**
14	7	0.55**	0.53**
15	8	0.62**	0.54**
16	9	0.53**	0.66**
الموقف الثالث	1	0.53**	0.58**
17	2	0.96**	0.97**
18	3	0.96**	0.97**
الموقف الرابع	1	0.96**	0.96**
19	2	0.95**	0.99**
الموقف الخامس	1	0.96**	0.99**
	2	0.92**	0.99**

**= دال عند مستوى الدلالة 0.01

*0.05= دال عند مستوى الدلالة.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن درجة ارتباط الفقرات الدرجة الكلية جاءت بدرجة مقبولة حيث معظم الفقرات كانت دالة إحصائياً، فقد تراوحت الدرجات في البعد الكلي بين 0.35 إلى 0.96**، ومن هنا يتضح لنا أن الأداة تتميز بصدق مقبول وقابلة للتطبيق.

أ. حساب الصدق التمييزي:

الجدول رقم (03) يوضح نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لأداة التفكير الأخلاقي.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	(ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
0.00	14	-28.76	5.05	50.12	08	الدنيا
			0.46	101.75	08	العليا

يتضح من خلال الجدول أن قيمة (ت) تساوي (-28.76) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.00) وهذا يدل أن قيمة (ت) دالة إحصائياً وعليه فإن الاختبار يتميز بدرجة عالية من الصدق التمييزي.

ب. حساب الثبات:

ثبات ألفا كولمبج:

الجدول رقم (04) يمثل حساب قيمة ألفا كرونباخ لأداة التفكير الأخلاقي.

الحكم	ألفا كرونباخ	الفقرات	الموقف
درجة عالية	0.58	5	الموقف الأول
درجة عالية	0.53	9	الموقف الثاني
درجة عالية	0.82	3	الموقف الثالث
درجة عالية	0.99	2	الموقف الرابع
درجة عالية	0.97	2	الموقف الخامس
درجة عالية	0.92	21	الدرجة الكلية

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة الثبات وفق معادلة ألفا كرونباخ هي درجة عالية من الثبات بحيث دل الثبات الكلي بقيمة (0.92) وهنا نستنتج أن الثبات جاء بقيمة عالية.

ت. حساب ثبات التجزئة النصفية:

الجدول (05) يمثل حساب ثبات التجزئة النصفية لأداة التفكير الأخلاقي.

معامل جتمان	تصحيح المعامل سبيرمان براون	بمعادلة	معامل الارتباط قبل التصحيح	الفقرات
0.95	0.97		0.95	21

من خلال الجدول أعلاه تم استخراج معامل الارتباط بين مجموع درجات النصفين فمعامل الارتباط قبل التصحيح يساوي 0.95 أما تصحيح المعامل بمعادلة سبيرمان براون يساوي 0.97 وكذلك معامل جتمان يساوي 0.95 وهي قيمة جيدة تدل على أن الأداة ثابتة.

5.2.3 دراسة الحالة:

تعتبر دراسة حالة من أهم الوسائل التي يتم الإستناد عليها في المنهج العيادي، بحيث تقوم على دراسة فرد أو حالة معينة دراسة شاملة ومعقدة، وذلك من خلال جمع المعلومات الدقيقة حول مختلف جوانبها النفسية والسلوكية والاجتماعية، بفهم الحالة وتشخيصها التشخيص الدقيق.

ويمكن تعريفها كالآتي: " هي أسلوب أو منهج من مناهج البحث في علم النفس بهدف التوصل إلى الفروض الرئيسية التي تسهل على الأخصائي النفسي فهم حالة الفرد وعلاقته بمحيطه وكذلك القيام بالتشخيص" (توفيق، 2022، ص.78).

4. مواصفات حالات الدراسة:

اشتملت الدراسة الأساسية على (04) حالات تراوحت أعمارهم بين (16-17 سنة) تم اختيارهم بالطريقة القصدية من طرف الأخصائيين النفسيين، بناءً على معرفتهم المسبقة ومعرفتهم لمستواهم بالتفكير الأخلاقي، وهو ما يتناسب مع أهداف الدراسة وطبيعة البرنامج الوقائي.

5. البرنامج الوقائي لتنمية التفكير الأخلاقي:

1.5 التعريف بالبرنامج الوقائي :

هو برنامج نفسي تربوي، يضم مجموعة من الجلسات النفسية الوقائية الجماعية، بهدف تنمية التفكير الأخلاقي لدى أحداث الجرح وذلك أكيد من خلال مساعدتهم على التمييز بين الصواب والخطأ وفهم مشكلاتهم السلوكية المختلفة، ومدى عواقب السلوك وكيف ينعكس على الفرد والمجتمع وتدريبهم على إتخاذ القرار الصح في المواقف الصعبة، وذلك باستعمال تقنيات متنوعة تساعد في إسهام الوقاية والحد من ارتكاب السلوك الجانح.

2.5 أهداف البرنامج :

يهدف البرنامج إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أحداث الجرح على التمييز بين الصواب والخطأ.

- تحسين مهارات التفكير الإيجابي وتوليد أفكار جديدة.

- تنمية القدرة على التعبير وتدريبهم على كيفية حل مشكلاتهم.

تصحيح بعض أنماط التفكير الخاطئ، والسلوكات الخاطئة التي قد تؤديه إلى الجنوح.

3.5 الأسس النظرية للبرنامج:

تم بناء البرنامج الوقائي بالإعتماد على الدراسات السابقة ومكتسباتي من الخبرات العلمية والمعرفية خلال مسيرتي الجامعية، ومن توجيهات الأساتذة وما قدموه لنا، بالإضافة إلى النظريات التي اهتمت بالسلوك الاخلاقي عند الفرد ومن أبرز هذه النظريات هي:

- **نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا** : تشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن السلوك الأخلاقي هو سلوك مكتسب بالكامل، تماما مثل أي سلوك، وذلك من خلال الملاحظة والنمذجة والتعزيز. فالمراهق يكتسب سلوكياته الأخلاقية من خلال مشاهدة نماذج إيجابية وأشخاص إيجابيين في حياته، مثل والديه، معلمين،

وحتى الأصدقاء. وفي إطار البرنامج الوقائي تم الاعتماد على تقنيات هذه النظرية من خلال المناقشة الجماعية، ولعب الأدوار، النمذجة، التعزيز.

- نظرية النمو الأخلاقي لكولمبيرج: ترى أن التفكير الأخلاقي يتطور عبر مراحل متدرجة:

- أ. مستوى ما قبل التقليدي : لتجنب العقاب أو تحقيق المصلحة الشخصية.
- ب. المستوى التقليدي : الالتزام بالقواعد والمعايير الاجتماعية.
- ت. مستوى ما بعد التقليدي : اعتماد المبادئ الأخلاقية العامة والعدالة.(تم التطرق الى شرح أوسع للنظريات في الجانب النظري).

4.5 جلسات البرنامج الوقائي لتنمية التفكير الأخلاقي والذي نوصفه في الجدول التالي :

جدول رقم (06) يمثل جلسات البرنامج الوقائي.

رقم الجلسة	التقنيات المستعملة داخل الجلسة	مدة الجلسة	الهدف من الجلسة
1	- إقامة العلاقة الإرشادية. - إجراء مقابلات فردية وجمع المعلومات الأولية حول كل حالة(الاسم، المستوى التعليمي، المستوى الإقتصادي، المستوى الاجتماعي....)	40د	- بناء علاقة مبنية على الثقة. - توفير بيئة آمنة للتعبير بأريحية.
2	- إجراء مقابلات فردية للتعبير عن تاريخه الشخصي بحرية. - ملاحظة كيفية سرد الحالة لقصته. - شرح كيفية إجراء الحصة.	45د	- جمع المعلومات عن التاريخ النفسي والاجتماعي.
3	- تطبيق المقياس التفكير الأخلاقي(قياس قبلي) في جلسات فردية. - إجراء تمرين تفاعلي(يتضمن مناقشة مواضيع يحكم فيها بصح أو خطأ بطرح عبارات أخلاقية يحدد فيها الحالات إن كانت صحيحة أو خاطئة)ثم فتح نقاش قصير حول سبب الاختيار.	45د	- معرفة مستوى التفكير الأخلاقي من خلال التطبيق القبلي . - خلق مناخ إيجابي و آمن قائم على الإحترام المتبادل يسهل عملية التعلم والتفاعل خلال الجلسات اللاحقة.
4	- مراجعة سريعة لما تم التطرق إليه في الجلسة السابقة. - تقنية لعب الأدوار. - المناقشة الجماعية بهدف النتائج المترتبة عن كل سلوك.	45د	- تنمية القدرة على حل المشكلات خلال تقنية لعب الأدوار. - ملاحظة و مناقشة المواقف مع بعض.
5	- التعزيز الاجتماعي الإيجابي. - العصف الذهني. - المناقشة الجماعية.	45د	- إقناع الحالات بأن لهم أفكار خاطئة. - القدرة والتعرف على أفكارهم الخاطئة. - تدريب الحالات على كيفية تصحيح أنماط المعتقدات الخاطئة واللجوء إلى التفكير الإيجابي. - إتاحة الفرصة للحالات عن التعبير وتنمية مهارة التواصل.

6	- مواقف أخلاقية، أقص عليهم قصة تتضمن صراع بين خيارين صعبين. - الإجراء التطبيقي: سرد القصة على الحالة و طلب منهم اختيار أحد الخيارين مع شرح سبب اختيارهم. - تقنية الحوار السقراطي. - المناقشة الجماعية.	45د	- التمييز بين ما هو صحيح وخطأ. - الكشف عن كيف يفكر الحالة وما توصل إليه من أفكار خلال إجابته عن الأسئلة المطروحة.
7	- تقنية النمذجة. - التدريب على حل المشكلات.	45د	- تحسين المهارات الإجتماعية وتعليم مهارات التواصل. - تنمية السلوك الأخلاقي الإيجابي. - تدريبهم على حلول أخلاقية وإيجابية دون الوقوع في المشاكل.
8	- تقنية لعب الأدوار. - السيكودراما.	45د	- إيجاد حل للمشاكل بمساعدة الحالة عن فهمه لمشاعره عبر تجسيد الواقع.
9	- تقنية الكرسي الفارغ. - العصف الذهني.	45د	- مواجهة المشاعر المكبوتة. - توليد جميع الأفكار الإبداعية. - استخراج أكبر عدد ممكن من الحلول الإيجابية التي قد يتم فعلها بدل من الأفعال السلبية.
10	- الوقاية من الانتكاسة. - النمذجة.	45د	- تجنب العودة إلى السلوك الجانح. - اكتساب أنماط سلوكيات وتفكير إيجابية. - التنقيف النفسي.
11	- إعادة التأطير المعرفي.	45د	- تعديل الأفكار التلقائية واستبدالها بأفكار إيجابية.
12	- السيكودراما العائلية.	45د	- تعزيز التواصل العاطفي. - تفريغ الإنفعالات.
13	- تقنية التفريغ الإنفعالي.	45د	- زيادة الوعي الذاتي. - التدريب على التعبير عن المشاعر السلبية.
14	- التخيل الموجه. - تمرين رسالة إلى نفسه.	45د	- تخفيف التوتر النفسي. - ملاحظة تطور الحالة.
15	- إعادة التطبيق القياس البعدي. - مناقشة التغيرات التي طرأت ولاحظها الحدث عن نفسه خلال الأسابيع الماضية. - إنهاء العلاقة الإرشادية (تشجيعه على الإستمرار و تأكيد ثقته في قدرته على التغيير).	45د	- قياس مستوى التفكير الأخلاقي بعض التقنيات المندرجة في البرنامج الوقائي. - مقارنة مستوى التفكير الأخلاقي للحالة قبل وبعد تطبيق البرنامج الوقائي. - شكرهم على مواظبتهم على سير البرنامج، والتأكيد على أهميته والمواظبة على التقنيات المستخدمة.

المصدر: إعداد الطالبة سعيدان جيهان نريمان.

5.5 تحكيم البرنامج الوقائي:

ملاحظات الأساتذة المحكمين:

كانت هناك ملاحظة واحدة وهي عدد الجلسات ناقصة فاتطرقنا إلى إضافة عدد الجلسات ما توصل إلا 15 جلسة من البرنامج الوقائي.

جدول رقم (07) يمثل الاساتذة المحكمين للبرنامج ودليل المقابلة.

أ.ب.عدي زينب	أ.قلعي أمال	أ.حامدي أيوب	أ.ب.سني	أ.ب.ن.عيسى رحال نوال	أ.ب.ن.عيسى حكيم
أستاذة محاضرة - ب -	أستاذة محاضرة -	أستاذ محاضر - أ -	أستاذ محاضر - ب -	أستاذة مساعدة أ -	أستاذ محاضر - ب -

6.5 الأدوات المعتمدة في تطبيق البرنامج:

إعتمدنا في تطبيق البرنامج الوقائي على مجموعة من الأدوات، وذلك بهدف تسهيل سير الجلسات ونجاحه منها:

- أوراق وأقلام.

- جهاز كمبيوتر.

- دليل خاص بتطبيق البرنامج.

- ساعة لحساب الوقت.

7.5 الشرح التفصيلي للبرنامج الوقائي :

الجلسة 1:

محتوى الجلسة:

- الترحيب بالحالة وإستقبالها بإبتسامة وبروح إيجابية.

- التعريف بأنفسنا، وتوضيح دورنا للحالة.

- التأكيد على سرية ما يحدث خلال الجلسات وعلى سرية ما يصرح به الحالة من معلومات وأن المحافظة على أسرار العميل من أخلاقيات مهنة الأخصائي النفسي. (هذه الخطوة تساعد في بناء ثقة بين العميل والأخصائي النفسي)، كذلك توضيح لهم أهمية الإحترام والتعاون المتبادل والمستمر بيننا في نجاح العلاج. (بناء العلاقة العلاجية).

- جمع المعلومات الأولية عن كل حالة (إسمك، مستواك التعليمي، الإقتصادي، الإجتماعي)

- بعد ذلك يتم الإتفاق مع الحالات على عدد الجلسات، "في هذا البرنامج سوف تكون لدينا حوالي 15 جلسة"، بعد ذلك نحدد الوقت واليوم المناسب لباقي الجلسات.

الجلسة 02:

محتوى الجلسة:

- الترحيب بالحالة .

-إستكمال جمع المعلومات الشخصية عن كل حالة (جمع المعلومات عن التاريخ النفسي والاجتماعي) في إطار جلسات فردية.

- نقوم بشرح محتوى البرنامج الوقائي للحالة:"البرنامج يحتوي على مجموعة من التقنيات والتمارين تعمل على تنمية التفكير الأخلاقي وتعزيز القدرة على اتخاذ قرارات سليمة، وكذلك تقنيات تسمح للتعرف على أنفسهم وفهم أفكارهم ومشاعرهم وتمارين تساعد على الوعي الذاتي وفهم أفكارهم الداخلية"، ونقوم بمناقشة الأهداف المحددة للبرنامج وتوضيح مدى إنعكاس فائدتها على الحالة.

- نهاية الجلسة نقوم بشكر الحالة على حضورهم وحسن الإصغاء ونقوم بتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة 03:

محتوى الجلسة:

-الترحيب بالحالة.

- نقوم بتطبيق القياس القبلي للتفكير الأخلاقي على الحالات ونشرح لهم المحتوى ولكن في جلسات فردية.

- أقوم بجمع المقاييس وأشكرهم، وبعد الإنتهاء من إكمال تطبيقه أجمع الحالات في جلسة جماعية ثم نقوم بتطبيق تمرين تفاعلي معهم، خلال التمرين عرضت عليهم مجموعة مواضيع يجابوب فيها بصحيح أو خطأ وكانت عبارات بسيطة يتعين على الحالات الحكم عليها مثل:"يجب أن يخبروا الحقيقة دائماً"، هذه العبارة تهدف لملاحظة قدرة الحالات على التمييز بين الصدق والكذب، وتشجيعهم على التفكير في مواقف الحياة الواقعية التي ممكن أن يكون الصدق فيها صعب أو مهم. "من المقبول أخذ شيء ليس ملكك إذا لم يراه أحد" بهدف القدرة على فهم مفهوم الملكية والإلتزام بالقيم الأخلاقية حتى لو لم يوجد مراقبة، ثم تم فتح نقاشاً حول كل موضوع وسبب اختيار كل منهم لإجابته، كما لاحظت من خلال التمرين أن جميع الحالات شاركت بفعالية، وعبروا عن أسباب قراراتها بشكل صريح، مما ساعدنا على متابعة مستوى تفكيرهم

الأخلاقي وقدرتهم على إتخاذ القرار ضمن سياق البرنامج الوقائي. وفي ختام الجلسة قمت بشكر الحالات على تعاونهم وحرصهم على المشاركة، مؤكدة لهم قيمة مساهمتهم في إنجاح البرنامج.

الجلسة 04:

محتوى الجلسة:

هذه الجلسة كانت جماعية، اقوم بترحيبهم وأشرح لهم محتوى هذه الجلسة، وهذه الجلسة طبقت تقنية لعب الأدوار مع الحالات الأربع، بحيث لعب إثنان من الحالات بينما قام الآخرين بالمشاهدة، بعد ذلك قمت بعكس الأدوار ليتفاعل الجميع مع التمرين.

إعتمدنا في هذه التقنية على موقف واقعي، حيث قسمت لهم الأدوار في حالة فقدان هاتف ونقود في محل كبير، وطلبت من الحالات تمثيل ردة فعلهم والتفكير في القرار المناسب. لاحظت في البداية تردد بعضهم في إعادة الهاتف والمال لصاحبه، فقمت بتوجيههم وذكرتهم بأن الشخص الذي فقد الهاتف وماله محتاج أكثر منكم كما أشرت إلى وجود كاميرات. وفي نهاية التمرين قرروا إعادة الهاتف والنقود إلى صاحبه، مما يعكس وعيهم بأهمية اتخاذ القرار الأخلاقي والتصرف بمسؤولية ضمن سياق البرنامج.

اختتمت الجلسة الرابع بتلخيص من أهم ما تم من نشاطات ومناقشات، حيث ركزت على ماتعلمه الحالات من التقنية حول إتخاذ القرار الأخلاقي وأهمية التفكير قبل التصرف والحد من الوقوع في المشكلة، كما أتيح لهم فرصة للتعبير عن إنطباعاتهم وملاحظاتهم حول اللعبة، مؤكدة لهم أهمية تطبيق تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتهم اليومية.

الجلسة رقم 05:

محتوى الجلسة:

تم من خلال هذه الجلسة تطبيق تقنية العصف الذهني والمناقشة الجماعية وتعزيز الإجماعي الإيجابي، وذلك من خلال عرض وضعية أخلاقية تمثلت في تعرض أحد الأحداث لضغط من أقرانه للقيام بسلوك مخالف للقانون. في المرحلة الأولى، تم توظيف العصف الذهني حيث طلبت من أفراد المجموعة اقتراح مختلف الحلول الممكنة دون أن أصدر عليهم أحكام مسبقة، مما سمح بطرح مجموعة متنوعة من الأفكار التي عكست أنماطا مختلفة من التفكير.

في المرحلة الثانية تم الانتقال إلى المناقشة الجماعية، حيث تمت مناقشة مختلف الإقتراحات وتحليلها من حيث مدى قانونيتها ونتائجها المحتملة على المستوى الفردي والاجتماعي، الأمر الذي ساهم في توجيه الأحداث نحو إدراك عواقب السلوك الجانح والتمييز بين الحلول السلبية والإيجابية.

أما في المرحلة الأخيرة، فقد تم توظيف التعزيز الاجتماعي الإيجابي من خلال تشجيع الإجابات التي تعكس تفكيراً أخلاقياً مسؤولاً، وذلك باستعمال عبارات دعم كـ "فكرة جيدة" و "هذا إختيار صحيح ويحميك"، مما ساهم في ترسيخ السلوكيات الإيجابية وتحفيز الحالات على تبنيها.

وقد لاحظنا تفاعل إيجابي من طرف الحالات، حيث أبدى بعضهم قدرة على إعادة النظر في أفكارهم الأولية والانتقال نحو اختيارات أكثر وعياً ومسؤولية.

الجلسة رقم 06:

محتوى الجلسة:

تم من خلال هذه الجلسة توظيف أفكار أخلاقية، من خلال عرض وضعية تتضمن صراعاً بين خيارين صعبين، تمثلت في: "وفاء الحدث لصديقه من خلال عدم التبليغ عنه، مقابل قول الحقيقة للشرطة وما يترتب عنه من نتائج قانونية". تم طرح بعض الأسئلة فطلبنا منهم التفكير بشكل فردي في الحل الذي يرونه مناسباً، مع تبرير اختيارهم.

بعد ذلك، تم إعتداد تقنية الحوار السقراطي، حيث تم طرح مجموعة من الأسئلة الموجهة التي تهدف إلى تعميق التفكير وتحليل الموقف، مثل: ما نتائج كل خيار؟ من المتضرر في كل حالة؟ هل الولاء يبرر مخالفة القانون؟ ماذا لو كنت مكان الضحية؟، وقد ساهمت هذه الأسئلة في دفع الأحداث إلى إعادة النظر في مواقفهم الأولية وفهم أبعاد القرار الأخلاقي.

وفي المرحلة الأخيرة، تم فتح المجال للمناقشة الجماعية، حيث تم تبادل الآراء وتحليل مختلف وجهات النظر، مع التركيز على إبراز النتائج الأخلاقية والقانونية لكل خيار، فلاحظنا كل حالة كيف عبرت عن آرائها، مما ساهم في تنمية قدرة الأحداث على التمييز بين القيم واتخاذ قراراً أكثر وعياً ومسؤولية. وقد لاحظنا وجود تباين في آراء أفراد المجموعة في البداية، إلا أن النقاش والحوار السقراطي ساهم في توجيههم نحو فهم أعمق للعواقب، وإدراك أهمية احترام القانون مع الحفاظ على القيم الإنسانية.

الجلسة رقم 07:

محتوى الجلسة:

تم من خلال هذه الجلسة توظيف تقنية النمذجة، من خلال عرض مقطع فيديو يتضمن موقفاً لشخص اتخذ قراراً أخلاقياً مسؤولاً رغم صعوبته، من خلال اختيار السلوك الصحيح بدل التدني وراء السلوك غير الأخلاقي ، حيث ركزت على إبراز طريقة تفكير هذا الشخص والعوامل التي ساهمت في اختياره للسلوك الصحيح. بعد عرض الفيديو، فتحت نقاشاً مع الحالات لفهم هذا السلوك، من خلال طرح تساؤلات حول أسباب إتخاذ القرار، والصعوبات التي واجهها، والنتائج الإيجابية المترتبة عنه على المستوى الشخصي والإجتماعي، مما ساهم في تعزيز فهمهم لأهمية تبني السلوك الأخلاقي.

كما تم توظيف تقنية التدريب على حل المشكلات، من خلال عرض وضعيات تتضمن مأزقاً أخلاقياً، حيث تم توجيههم إلى إقتراح حلول مختلفة ثم ساعدتهم على استنتاج وهو حل ثالث بكونه حل أخلاقياً في بهدف الخروج من الموقف دون الوقوع في السلوك الجانح، بحيث ساهم هذا الأسلوب في تنمية قدرتهم على التفكير الإيجابي واتخاذ قرارات أكثر وعياً ومسؤولية. وكان التفاعل ايجابي من طرف أفراد المجموعة، حيث أبدى بعضهم قدرة على فهم السلوك النموذجي المعروض، والانتقال من التفكير الخاطئ إلى التفكير الإيجابي، واختيار الحلول العقلانية.

الجلسة رقم 08:

محتوى الجلسة:

تم من خلال الجلسة توظيف تقنية لعب الأدوار، من خلال مواقف يمثلوها تعكس سلوكاً جانحاً وكيف يؤثر على الضحية، حيث قمنا بتوزيع الأدوار بينهم بشكل منظم، وكانت الأدوار تمثل الضحية، والفاعل، وحالات التلاحظ. وقد تم توجيه الحالات لتمثيل الموقف في إطار يمثل الواقع، مع التركيز على إبراز المشاعر والأفكار المرتبطة بكل دور.

وخلال التمثيل، حرصت الباحثة على توفير مناخ آمن يشجع على التعبير دون خوف أو سخرية، مع تجنب التدخل المباشر عند الأداء. وبعد انتهاء المشهد، فتحنا المجال للمناقشة، حيث طلبنا منهم التعبير عن مشاعرهم وانطباعاتهم أثناء أداء الأدوار، خاصة ما تعلق بإحساس الضحية، ثم تم تحليل الموقف جماعياً من حيث نتائج النفسية والإجتماعية. وقد ساهم هذا الأسلوب في تنمية التعاطف لدى الأحداث وتعزيز وعيهم بتأثير سلوكهم على الآخرين.

كما تم توظيف تقنية السيكودراما، التي سمحت للأحداث بالتعبير عن انفعالاتهم المكبوتة المرتبطة بتجاربهم وسلوكياتهم السابقة، من خلال إعادة تمثيل مواقف واقعية أو قريبة من الواقع في إطار آمن. وقد أتاح هذا الأسلوب تفريغ الشحنات الإنفعالية، وفهم الأثر النفسي للسلوك الجانح على الذات والآخرين، مما ساهم في تعزيز الوعي الذاتي وتنمية الإحساس بالمسؤولية.

وقد تم في نهاية الجلسة فتح نقاش جماعي لتحليل التجربة، حيث عبّر الحالات عن مشاعرهم وانطباعاتهم، وتم ربط ذلك بأهمية تبني سلوكيات بديلة قائمة على إحترام الآخرين وتجنب الإيذاء.

الجلسة رقم 09:

محتوى الجلسة:

تم خلال هذه الجلسة توظيف تقنية الكرسي الفارغ في إطار فردي، حيث تم وضع الحالة في مواجهة مع الضحية أو مع ذاته، من خلال تخيل وجود الطرف الآخر على كرسي مقابل والتحدث إليه بشكل مباشر. وقد هدفت هذه التقنية إلى التفريغ الإنفعالي، وتمكينه من التعبير عن أفكاره ومشاعره المرتبطة بسلوكه، ونتائجه على المستوى الإنساني.

وقد ساهم هذا التمرين في تعزيز الوعي الذاتي واستحضار البعد الإنفعالي للفعل، خاصة من خلال إدراك أثره على الضحية.

كما تم توظيف تقنية العصف الذهني، حيث طلبت منهم توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار الإبداعية، دون نقد، وقد تم توظيف هذه التقنية من خلال طرح مواقف مرتبطة بالسلوك الجانح، حيث طُلبت من الحالات اقتراح مختلف السلوكات البديلة التي كان يمكن القيام بها بدل التصرف الغير القانوني، بعد ذلك تم تحليل هذه الأفكار ومناقشتها جماعياً بهدف التمييز بين الحلول السلبية والإيجابية، واختيار البدائل التي تبنى على القيم الأخلاقية والقانونية وقد لاحظنا كيف كانت إستجاباتهم. وساهم هذا الأسلوب في تنمية القدرة على التفكير الإيجابي، وتعزيز مهارة اتخاذ قرارات أكثر وعياً ومسؤولية.

وقد أتاح الجمع بين هاتين التقنيتين الانتقال من مرحلة المواجهة والإنفعال إلى مرحلة التفكير العقلاني، بما يدعم بناء سلوكيات إيجابية بديلة ويحد من احتمالية تكرار السلوك الجانح.

الجلسة رقم 10:

محتوى الجلسة:

تم من خلال هذه الجلسة توظيف تقنية الوقاية من الانتكاسة، بهدف تمكين الحدث من التعرف على المثيرات والعوامل التي قد تدفعه إلى العودة للسلوك الجانح، سواء كانت هذه المثيرات داخلية (كالغضب، التوتر، الإنديفاع) أو خارجية (كرفقاء السوء، الضغط الجماعي، وبعض المواقف اليومية). وقد ساعدت في البداية الحالة على استحضار مواقف سابقة كان فيها قريباً من الوقوع في الخطأ، وتحليلها من حيث الظروف المحيطة وطبيعة رد فعله.

بعد ذلك ، تم توجيهه إلى تحديد علامات التحذير المبكر التي تسبق السلوك الجانح، مثل تبدل في مزاج الحالة الإنفعالية أو التفكير في حلول سريعة وغير شرعية، وذلك بهدف رفع وعيه بذاته. وفي مرحلة لاحقة، دربته على استراتيجيات استباقية للتعامل مع هذه المثيرات، من خلال اقتراح بدائل سلوكية مناسبة، كالتفكير في العواقب، أو الابتعاد عن المواقف الخطرة، طلب المساندة من أشخاص موثوقين.

فعملت على إعداد خطة شخصية للوقاية من الانتكاسة تتضمن تحديد المواقف التي تشكل خطراً، والإجراءات التي يمكن اتخاذها عند مواجهتها، بما يساعد الحدث على التحكم في سلوكه واتخاذ قرارات أكثر وعياً ومسؤولية. وقد ساهم هذا التمرين في تعزيز الشعور بالقدرة على التحكم في الذات، والحد من احتمالية العودة إلى السلوك الجانح.

الجلسة رقم 11:

محتوى الجلسة:

تم من خلال هذه الجلسة توظيف تقنية إعادة التأطير المعرفي، والتي تهدف إلى تغيير طريقة إدراك الحدث لذاته وسلوكه، من خلال مساعدته على إعادة تفسير تجاربه السابقة من زاوية أكثر إيجابية وواقعية. حيث عملنا على نقل تصور الحدث لنفسه من كونه "شخصاً منحرفاً" إلى "شخص أخطأ ويمكنه التعلم والتغيير"، وذلك عبر مناقشة الأفكار السلبية التي يحملها عن ذاته وتحليلها.

الجلسة رقم 12:

محتوى الجلسة:

في سياق هذه الجلسة، تم توظيف تقنية السيكو دراما العائلية كآلية علاجية تربوية تهدف إلى استشارة البعد الوجداني لدى الحدث، وذلك من خلال إعادة تمثيل مواقف تجسد المعاناة النفسية التي تعيشها الأسرة نتيجة

السلوك الجانح. حيث تم توزيع الأدوار على الحالات لتقمص شخصيات أفراد العائلة، بما يسمح بإعادة بناء المشهد الأسري في إطار تفاعلي. وقد أتاح هذا التمرين للحدث فرصة لانتقال من موقع الفاعل إلى موقع المتلقي، الأمر الذي مكنه من معايشة الأثر العاطفي لسلوكه بشكل مباشر، واستحضار مشاعر الحزن، القلق وخيبة الأمل التي قد تعيشها أسرته.

كما ساهمت هذه التجربة في تعميق الوعي بالعلاقات الأسرية، وتعزيز بالإحساس بالإنتماء والمسؤولية، من خلال ربط السلوك الفردي بانعكاساته على النسق الأسري ككل. وقد أدى ذلك إلى تحفيز دافعية داخلية نحو التغيير، قائمة على قيم الحب والوفاء، بدل الإقتصار على الخوف من العقاب، وهو ما يعد مؤشراً إيجابياً على تطور البعد الأخلاقي والإنفعالي لدى الحدث.

الجلسة رقم 13:

محتوى الجلسة:

إعتمدنا في هذه الجلسة تقنية التفريغ الإنفعالي، من خلال توفير جو نفسي آمن يعطي للحدث التعبير الحر عن انفعالاته المكبوتة المرتبطة بتجاربه السابقة، كالشعور بالندم أو الغضب أو الحزن. وقد تم تشجيعه على استحضار هذه المشاعر والتعبير عنها لفظياً بطريقة منظمة دون التعرض لأي شكل من أشكال التقييم أو الحكم، مما ساهم في تخفيف حدة التوتر الداخلي وإتاحة فرصة للفهم الأعمق لدينامياته الإنفعالية.

كما هدف هذا التمرين من الربط بين الخبرة الإنفعالية والسلوك الجانح، من خلال توعية الحدث بكيفية تأثير الإنفعالات الغير المضبوطة على قراراته، الأمر الذي يعزز من قدرته على الوعي الذاتي وتنظيم انفعالاته مستقبلاً. وقد شكّل هذا المسار خطوة أساسية نحو تحقيق توازن نفسي أفضل، يدعم تبني سلوكيات أكثر توافقاً مع المعايير الأخلاقية والاجتماعية.

الجلسة رقم 14:

محتوى الجلسة:

تم من خلال الجلسة توظيف تقنية التخيل الموجه، حيث طلبنا من الحالة بإغلاق عينيّه واستحضار صورة ذهنية لنفسه بعد خمس سنوات، كشخص ناجح ومتوازن ويعيش باحترام في وسط أسرته ومحيطه. وقد تم توجيهه للتركيز على تفاصيل هذا التصور، بما في ذلك سلوكه، علاقاته، ومكانته الاجتماعية، بهدف تعزيز الدافعية الداخلية نحو التغيير وبناء صورة ذاتية إيجابية مستقبلية.

كما تم إعتداد تمرين "رسالة إلى نفسي"، حيث قام الحدث بكتابة رسالة موجهة إلى ذاته السابقة قبل الإلتحاق بالبرنامج، يوضح فيها أوجه التغير التي طرأت على تفكيره وسلوكاته. وقد ساهم هذا التمرين في ترسيخ الوعي بمسار التغيير، وتعزيز الشعور بالإنجاز إضافة إلى دعم بناء هوية جديدة قائمة على المسؤولية والالتزام بالقيم الأخلاقية.

الجلسة رقم 15:

محتوى الجلسة:

تم من خلال هذه الجلسة إجراء القياس البعدي، من خلال إعادة تطبيق القياس بهدف مدى التغير الذي طرأ على المستوى التفكير الأخلاقي لدى الحدث بعد الإستفادة من البرنامج الوقائي والتقنيات المستخدمة، حيث تم توزيع المقياس والإجابة عنه في جو ملائم. كما تم فتح نقاش عن التقنيات المطبقة، حيث عبر الحدث عن أهم التغيرات التي لاحظها على نفسه خلال الأسابيع الماضية، سواء على مستوى التفكير أو السلوك أو التحكم في الإنفعالات.

وتم إختتام الجلسة بدعم لفظي إيجابي خلال تقديم الدعم والتشجيع على الإستمرار في تبني السلوكيات الإيجابية، مع تعزيز ثقته في قدرته على التغيير والمحافظة على المكتسبات التي اكتسبها خلال سير البرنامج بحيث شكرتهم على إكمال البرنامج و مدى مساهمتهم فيه.

وقد أظهرت نتائج التقييم البعدي مؤشرات إيجابية على تحسن مستوى التفكير الأخلاقي لدى الحدث، إلى ملاحظة تطور ملحوظ في وعيه الأخلاقي وقدرته على إتخاذ قرارات أخلاقية وإيجابية.

خلاصة:

قد جاء هذا الفصل ليتناول الجانب التطبيقي للدراسة، ليبين أهم إجراءات الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس: عرض نتائج البحث ومناقشة الفرضيات

1. عرض نتائج الدراسة.
2. مناقشة الفرضيات.
3. استنتاج عام.
4. الخاتمة.
5. التوصيات والإقتراحات.

1. عرض نتائج الدراسة:

1.1.1. دراسة الحالة الأولى:

1.1.1.1. المعاينة الأولية: تم إجراء أول مقابلة مع الحالة (م.ر) في مكتب الأخصائي النفسي، كانت بتاريخ (2026\02\11)، جرت المقابلة في ظروف جيدة وفي جو مناسب، تم جمع المعلومات، وتم الاتفاق على إجراء الجلسات الخاصة بالفحص النفسي، جرت المقابلة في 40د.

2.1.1. البيانات الأولية:

الإسم: م.ر.

السن: 17 سنة.

المستوى الدراسي: سنة ثانية ثانوي.

عدد الإخوة: إثنان.

المرتبة بين الإخوة: الأصغر في إخوته.

المستوى الاقتصادي: متوسط.

سبب الإحالة: الهجرة غير الشرعية.

جدول رقم (08) يمثل جلسات الفحص النفسي للحالة الأولى.

رقم الجلسات	تاريخها	مدتها	مكان إجراء الجلسات	الهدف من الجلسات
01	2026\02\11	40د	مكتب الأخصائي النفسي	التعرف الأولي على الحالات وبناء علاقة قائمة على الثقة.
02	2026\02\15	45د	مكتب الأخصائي النفسي	جمع المعلومات عن التاريخ النفسي والاجتماعي.
03	2026\02\18	40د	مكتب المربي	التطبيق القبلي لقياس التفكير الأخلاقي.
04	2026\02\22	40د	مكتب الأخصائي النفسي	تنمية التفكير الأخلاقي من خلال تمثيل المواقف وتحليلها.
05	2026\02\23	40د	مكتب المربي	تعزيز السلوك الإيجابي وتنمية المهارات في إيجاد حلول أخلاقية للمواقف المختلفة.
06	2026\03\1	45د	قاعة المطالعة	تطوير القدرة على التفكير السلبي واتخاذ القرار الأخلاقي الإيجابي.
07	2026\03\2	45د	قسم التدريس	تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ قرارات مبنية على التفكير الواعي.
08	2026\03\8	45د	مكتب الأخصائي النفسي	تفريغ الانفعالات وفهم الآثار السلبية للسلوكيات الغير الأخلاقية.
09	2026\03\9	40د	قاعة المكتبة	تعزيز الوعي الذاتي وتنمية القدرة على التعبير عن

الصراعات الداخلية وإيجاد بدائل سلوكية.				
تنمية القدرة على الوقاية من الانتكاسة واتخاذ قرارات سليمة في المواقف الغير الأخلاقية.	قاعة المكتبة	40د	2026\03\15	10
تعديل الأفكار السلبية إلى أفكار إيجابية.	مكتب المربي	45د	2026\03\16	11
تعزيز الإحساس بالمسؤولية الأسرية وفهم تأثير السلوك على العلاقات العائلية.	مكتب المربي	45د	2026\03\22	12
تخفيف التوتر الإنفعالي وتنمية أساليب صحية للتعبير عن المشاعر.	قاعة المكتبة	45د	2026\03\23	13
تعزيز الوعي بالمستقبل وتحفيز الالتزام بالسلوك الأخلاقي.	قاعة المكتبة	40د	2026\03\29	14
تطبيق القياس البعدي.	مكتب الأخصائي النفسي	45د	2026\04\05	15

3.1.1 التاريخ النفسي والاجتماعي للحالة:

ترعرع الحالة في وسط أسرة تتكون من الأب والأم وإخوين، بحيث يعد الأصغر بينهم، وقد نشأ في ظروف عادية تتصف بالاستقرار من الناحية المادية، بحيث أن مستوى الأسرة الإقتصادي متوسط. لم يصرح الحالة بوجود مشاكل أسرية بحيث علاقته مع أفراد أسرته جيدة وذلك حسب قوله ليس فيها مشاكل وضغوطات بحيث يسودها صنف من التفاهم والحب والدعم، ويقول أن أسرته لطالما يقدمون له الدعم النفسي وحتى المادي.

أما من حيث علاقاته الاجتماعية، فقد أشار إلى مصاحبة أقرانه والتحكك بهم، وهذا ما دفعه إلى تبني سلوكيات خاطئة، وهذا التصاحب لعب دوراً في تبني بعض الأفكار المرتبطة بالهجرة، خاصة في ظل انتشار هذا الصنف في بيئته التي يعيش فيها، وهو ما أدى به إلى تغيير جذري في حياته ما دفع به إلى الانحراف في سلوكه وتعاطي المخدرات والتفكير في الهجرة غير الشرعية. أما في ما يخص دراسته فكان تلميذ نجيب في قسمه ذات مستوى جيد وعلاقاته مع أصدقائه وأساتذته جيدة في الثانوية، لم يخلق أي مشاكل أو سلوكيات سيئة.

4.1.1 السوابق المرضية والحالة الآنية:

- السوابق المرضية:

لم يعاني الحالة من أي سوابق مرضية جسمية أو نفسية أو خضع لمتابعة نفسية من قبل كما لم يصرح بوجود اضطرابات نفسية.

- الحالة الآنية:

يتصف الحالة بسلوكه المتمثل إلى التفكير في الهجرة غير الشرعية وهو ما يعكس نوع من التسرع في اتخاذ القرار إضافة إلى الإحتكاك السلبي بأقرانه.

5.1.1 القياس القبلي:

تم تطبيق مقياس التفكير الأخلاقي "العبد الفتاح فوقيه"، لقياس مستوى التفكير الأخلاقي على الحالة (م.ر) وبعد حساب نتائج القياس تحصل الحالة على (33) وهي درجة قريبة من الحد الأدنى (21) درجة حسب مفتاح التصحيح وهي مرحلة تمثل مرحلة أخلاقية العقاب والطاعة، هذا يعني أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى الحالة منخفض.

6.1.1 ملخص عام على المقابلات:

من خلال الملاحظة والمقابلة نصف موجهة التي أجريت مع الحالة، تبين أنه كان يعيش حياة عادية قبل إنحرافه، حيث كان يمارس فعالياته اليومية بشكل طبيعي ويكمل دراسته دون صعوبات تُذكر، غير أن هذا المسار بدأ يتغير تدريجياً نتيجة إحتكاكه بجماعة من الأصدقاء المنحرفين، حيث صرّح أن مصاحبته لهم كانت هي السبب الرئيسي في تبني سلوكيات منحرفة. وقد تجسدت هذه السلوكيات في تعاطي المخدرات والتفكير في الهجرة غير الشرعية، إضافة إلى التفكير في بعض الأفعال غير القانونية كالسرقة، حيث أشار إلى أنه "كان يتأثر بأفكارهم ويسعى لتتبعهم دون التفكير في أية عواقب". بحيث لم يكن أي خلل أسري قد أن يسبب له هذا التفكير والانحراف التدريجي كما تبين أن أصحابه لعبوا دوراً في توجيه سلوك الحالة، حيث ظهر من خلال تصريحه أنه كان يسعى إلى الانتماء إليهم والتأثر بهم، وهو ما يعكس هشاشة في بناء الشخصية وضعف في القدرة على اتخاذ القرار بشكل مستقل وتبني أفكار خاطئة، وكما إتضح ذلك في قوله: "أشعر بالندم لأن عائلتي لم تقدم لي إلاّ الأحسن في حياتي..."، كما أن انخراطه في السلوكيات المنحرفة (تعاطي المخدرات والسرقة) والتفكير في الهجرة غير الشرعية لم يكن نتيجة قرار مخطط له من قبل، بل كان نتيجة تقليد لجماعة الأقران دون امتلاك القدرة الكافية على تقييم المخاطر والتفكير في الصواب، وهو ما يدل على قصور في مهارات التفكير المستقبلي واتخاذ القرار.

كما صرح الحالة من خلال ذلك تعبير عن الندم بمصاحبة رفقاءه، ويريد بناء مستقبل أفضل كما اتضح في قوله "أريد أن أكمل دراستي وأبني مستقبل جيد" إلا أن المقابلات أظهرت وما لاحظناه من الكلام أنه لا يزال يفكر في الهجرة غير الشرعية لأنها ترسخت في ذهنه كما إتضح ذلك في قوله "لا أريد الإستقرار هنا في البلاد..."، إلا أنه بخصوص أصدقائه فقد عبر عن ذلك بندم شديد بمصاحبتهم وإتباعهم في السلوكيات الغير الحسنة.

7.1.1 مسار البرنامج الوقائي لتنمية التفكير الأخلاقي:**الجلسة الأولى:**

كان الهدف الأساسي للجلسة الأولى من البرنامج هو عقد مع الحالة بناء التحالف الوقائي وتهيئة الجو المناسب لبداية العمل، استقبلنا الحالة في جو هادئ ومناسب، وحاولنا كسب ثقته، قمنا بالتفاهم مع الحالة بشكل واضح حول طبيعة العمل الذي سنقوم به، واتفقنا على عدد الجلسات الذي بلغ عددها 13 جلسة وقائية، وتنسيق موعد الجلسات اللاحقة حسب التوقيت المناسب، أبدى إستعدادا للتعاون معنا والإلتزام بحضور جميع الجلسات، وقد أعجب بفكرة البرنامج. استخدمنا المقابلة نصف الموجهة من أجل جمع المعلومات الأولية حول الحالة، والتي شملت وضعه العائلي، علاقته بأفراد أسرته، مستواه الدراسي، طبيعة علاقاته الإجتماعية خاصة مع جماعة الأقران، إضافة إلى الأسباب التي دفعته إلى تبني بعض السلوكات المنحرفة كتعاطي المخدرات والتفكير في الهجرة الغير الشرعية. وقد صرح الحالة عن تجربته بشكل عفوي وصريح حيث تحدث عن تأثير أصدقائه عليه والدور الذي لعبوه في توجيه سلوكاته. وفي نهاية الجلسة تم تحديد موعد الجلسة القادمة مع شكر الحالة على تعاونه.

الجلسة الثانية:

قمنا بالترحيب بالحالة، بعد ذلك واصلنا العمل على استكمال المعطيات الخاصة بالحالة، خاصة الجوانب النفسية والإجتماعية، التي لم يتم التطرق إليها بشكل مفصل في الجلسة الأولى، كان الهدف منها جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات من التاريخ النفسي والإجتماعي، وبعد نهاية الجلسة قمنا بتحديد موعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثالثة:

في هذه الجلسة تم تطبيق القياس القبلي حيث تم شرح للحالة كيفية الإجابة على المقياس، ثم بعد ذلك انتقلنا إلى نشاط تفاعلي يتمثل في مناقشة مجموعة من العبارات تمثلت في شكل صح أو خطأ، حيث تم عرض مجموعة من العبارات ذات الطابع الأخلاقي والسلوكي على الحالة، وكان ذلك بهدف معرفة كيفية تفكيره التي قد تتميز بتفكير غير أخلاقي، وتمثلت هذه العبارات في:

- الكذب يمكن أن يكون مقبولا إذا كان الهدف منه تجنب المشاكل؟ أجب ب: نعم عادي المهم كي أتقادي الوقوع في المشكل، وهو ما يعكس ميلاً نحو تبرير السلوك بناء على نتائجه.

- الضغط من طرف الأصدقاء لا يجب أن يؤثر على قراراتي الشخصي؟، فقد رفضها في الأول، ثم أقر بان ضغط الأصدقاء قد يؤثر في بعض المواقف.

- اتباع السلوكيات الخطيرة مثل تعاطي المخدرات لا يترتب عنه أي عواقب مستقبلية؟ اجاب بلا، اتباع السلوكيات الخطيرة تترتب عليها عواقب مستقبلية، ما اكد بأن لها عواقب سلبية.

- الهروب من المشاكل ليس حلاً مناسباً بل يجب مواجهتها بطريقة عقلانية؟ وكانت إجابته: لا في بعض الأحيان تكون حلاً.

فمن خلال ملاحظتنا في هذه الجلسة، بقي متهرباً في الأول من الأسئلة مما كان يتجنب التفاعل وهذا ما يعكس تردداً في الكلام المباشر. فقد قدم هذا النشاط فرصة للكشف عن التفكير الذي يعتمده الحالة في تقييم المواقف وكيف يتخذ قراراته على أساس المصلحة الشخصية أو الخوف من العقاب. كما تم فتح نقاش قصير حول مبررات الإجابات المقدمة بهدف تعزيز القدرة على التفكير وتنمية التبرير المنطقي للأحكام الأخلاقية. وفي الختام تم تقديم تلخيص عام لما تم تناوله مع التأكيد على أهمية البرنامج في تنمية التفكير الأخلاقي مع شكر الحالة.

الجلسة الرابعة:

تم من خلال هذه الجلسة تطبيق تقنية لعب الأدوار كأداة أساسية لتجسيد مواقف حياتية ذات طابع أخلاقي. حيث قمنا بشرح التقنية للحالة، وقد شارك في تمثيل أدوار داخل سيناريوهات تمثل واقع المراهق والضغط الاجتماعي التي قد يتعرض لها، حيث قدمت له دور مع المجموعة وتمثل هذا الدور في مجموعة يسرونه على سرقة أشياء من المحل مع إقناعه على ذلك أنه لن يحدث أي عقاب ولا أحد يرانا حيث تجاوب الحالة مع التقنية ولم يبدي أي تردد منها وطلبت منه أن يتخذ قراراً في هذا الموقف وكيف سيتصرف مع تبرير اختياره. وبعد الإنهاء تم فتح حوار جماعي حول السلوكيات الصادرة أثناء الأداء من خلال التمييز بين السلوك الصحيح والسلوك الخاطئ من خلال رفضه دخول محل ما ويسرق حيث برر ذلك بأنه تصرف خاطئ ويترتب عنه نتائج سلبية، كما تم توجيه الحالة نحو استخلاص الدروس المستفادة من الموقف التمثيلي، الذي ساهم في تعزيز قدرة الوعي بالعواقب السلوكية وتنمية القدرة على الحكم الأخلاقي الإيجابي في المواقف المتشابهة.

الجلسة الخامسة:

تم في هذه الجلسة اعتماد تقنية التعزيز الاجتماعي الإيجابي استخدمنا أسلوب الدعم اللفظي والتشجيع له لكل كلمة إيجابية يقدمها فقد أكدت على أهمية مواجهة ضغوط الأقران والابتعاد عن الرفقة السلبية والتي تؤثر على حياته، فقد تم طرح موقف عليه (إذا ضغط عليك أحد من الأصدقاء للقيام بسلوك خاطئ مثل السرقة، ماذا ستفعل؟) فكان جوابه (لا أشارك معهم هذا السلوك..) فقد تم تعزيز هذه الإستجابة من

خلال دعم لفظي تمثلت في: (إجابة صحيحة، قولك وإجابتك تدل على وعي كبير، اخترت الطريق الصحيح، هذا يدل بأنك تستطيع مقاومة ضغط الأقران) مما تم توجيه الحالة بطرح تساؤلات إضافية مثل: ماذا يمكن أن يحدث إذا اتبعتم وكيف ستشعر إذا رفضت؟، فأوضح بأنه سأشعر بالراحة وبأن هذا تصرف صحيح، حتى ولو غضبوا مني، لكنني أفضل أن أبقى بعيد عن المشاكل.

إضافة إلى ذلك استخدمنا العصف الذهني والمناقشة الجماعية حيث عرضنا مواقف أخلاقية على الحالة، مثل مواقف تتعلق باتخاذ القرار تحت ضغط الأقران ومواجهة سلوكيات خاطئة والقيام بسلوك خاطئ، حيث تم تشجيعه على إنتاج أفكار جديدة وبدائل سلوكية الي يجب إتباعها في هذا الموقف دون أن نحكم عليه تم ذلك من خلال مناقشات مفتوحة في بيئة جماعية تشجع على التفكير الحر وحلول للمشاكل السلوكية المختلفة بدل التفكير في الأفكار الغير اخلاقية، فقدم الحالة عدة أفكار تمثلت في: (أسرق معهم، أقول لهم لا، أبتعد عنهم، أقول الحقيقة، أطلب المساعدة)، بعد ذلك ناقشنا هذه الأفكار بحيث تم توجيهه نحو إختيار البدائل والإختيار الإيجابي الذي يتوافق أكثر مع القيم الأخلاقية والإبتعاد عن السلوكيات السلبية والتفكير في عواقبهم.

كما تم تعزيز الإجابات الإيجابية من خلال الدعم اللفظي والتشجيع المستمر، مما ساهم في رفع مستوى الثقة بالنفس وتحفيز المشاركة الفعالة إضافة إلى تنمية القدرة على التفكير في حلول أخلاقية مناسبة.

الجلسة السادسة:

تم من خلال هذه الجلسة تقديم موقف أخلاقي للحالة بهدف تنمية القدرة على التحليل واتخاذ القرار، وقد تم الإعتداد على تقنية الحوار السقراطي من خلال طرح أسئلة موجهة من بينها: ما سبب اختيارك لهذا القرار؟، ما العواقب المحتملة لهذا السلوك؟، وكيف ستتصرف لو كان شخص قريب منك في نفس الوضعية؟. وقد ساهمت هذه الأسئلة في دفع الحالة إلى التفكير العميق في النتائج المترتبة عن سلوكه، وتعزيز مهارة التقييم الأخلاقي للمواقف بحيث بدأ في التفكير في عواقب السلوك قبل إتخاذ القرار وأكد بأن بعض السلوكيات الخاطئة قد تؤدي إلى عدة مشاكل مستقبلية. وقد أظهر الحالة نوع من التقبل لهذه التقنية كما أظهر إعجابه لأنه تم تفريغ ما يشعر به.

الجلسة السابعة:

من خلال هذه الجلسة تم إستخدام تقنية النمذجة والتدريب على حل المشكلات، حيث عرضنا فيديو لسلوك أخلاقي يوضح كيفية التعامل مع المواقف الضاغطة بطريقة صحيحة حيث كان الفيديو يمثل تعاطي المخدرات بحيث أظهر الفيديو كيفية رفض هذا السلوك بطريقة جيدة واختيار البدائل الإيجابية

كالإبتعاد فتجاوب مع عرضه وعبر عن رأيه وإعجابه بطريقة تصرف الشخص وصرح بأن هذا التصرف يعتبر صحيحاً وأخلاقياً وهذا ما أظهر إيجابية التقنية. ثم بعد ذلك تم عرض وضعيات إشكالية بهدف التدريب على المشكلات دون الوقوع في الخطأ من خلال خطوات يتبعها تمثلت في:

- تحديد المشكلة.

- إقتراح أكثر حلول ممكنة بدل الوقوع في العواقب.

- مناقشة عواقب كل حل.

- إختيار الحل الأنسب أخلاقياً، وقد ساهم في مهارات التفكير المنطقي وحل المشكلات واتخاذ القرار الصحيح في المواقف مثل هذه.

الجلسة الثامنة:

تم من خلال هذه الجلسة تطبيق تقنية لعب الأدوار بأسلوب السيودراما، حيث وضعنا الحالة في المواقف التمثيلية، التي لها علاقة بالمواقف التي عاشها في الماضي وهي الهجرة غير الشرعية وتعاطيه للمخدرات، فقد هدفت إلى إبراز الضغوط النفسية والاجتماعية التي قد تدفعه نحو السلوك الغير الأخلاقي. وقد أتاح هذا النشاط فرصة لتفريغ الإنفعالات المكبوتة والتعبير عن المشاعر بشكل مباشر وفهم أعمق للمشكلات، مع مناقشة الآثار السلبية للسلوكيات وربطها بالواقع اليومي للحالة، فقد عبر من خلال هذا الدور بندمه الشديد لإتباعه في هذا الطريق.

الجلسة التاسعة:

تم من خلال هذه الجلسة تطبيق تقنية الكرسي الفارغ كوسيلة لإتاحة الفرصة للحالة للتعبير عن أفكاره ومشاعره الداخلية المرتبطة ببعض الصراعات التي قد عاشها. حيث تم وضع كرسي فارغ أمام الحالة، وطلب منه تخيل أن هذا الكرسي يمثل شخصاً قد أثر عليه في حياته (كأحد الأصدقاء الذين كانوا سبب وراء ذلك)، بعد ذلك تم توجيهه للتحدث بحرية وكأنه يخاطب هذا الشخص، بحيث لاحظنا كيف عبر عن أفكاره ومشاعره المتعلقة بالضغط الذي يتعرض له، وصراعه بين الرغبة في الإنتماء إلى الأصدقاء وبين إدراكه لخطورة بعض السلوكيات.

وفي مرحلة ثانية، طلب من الحالة تغيير مكانه والجلوس على الكرسي الفارغ، ومحاولة الرد على نفسه من وجهة نظر الطرف الآخر مما ساعده على إدراك أبعاد مختلفة للموقف. كما تم طرح مجموعة من الأسئلة التوجيهية خلال التطبيق من بينها :

ماذا تريد أن تقول لهذا الشخص؟ فصرح "بأن ما يقوم به خطأ، وانني لا أستطيع المشاركة في هذا السلوك لأنه سيجلب لنا إلا المشاكل والعواقب ويضر بمستقبلنا"، كيف يؤثر هذا السلوك على مستقبلك؟" صرح بأنه قد يؤثر على دراستي وحياتي المستقبلية ويبعدني عن تحقيق أهدافي"، وما القرار الذي تراه مناسباً لك في هذه الحالة؟" صرح بأن يجب الابتعاد عن رفقاء السوء الذين يشجعون على الأفعال الخاطئة دون التفكير في العواقب"، قد ساهم هذا التمرين في تعميق الوعي الذاتي لدى الحالة ومساعدته على فهم الصراع الداخلي الذي يعيشه، إضافة إلى تعزيز قدرته على إتخاذ قرارات أكثر توافقاً مع القيم الأخلاقية.

ثم إنتقلنا بعد ذلك إلى توظيف تقنية العصف الذهني، حيث تم تشجيع الحالة على اقتراح أكبر عدد ممكن من الحلول والبدائل السلوكية لمواجهة المواقف التي تشكل له ضغطاً، خاصة تلك المرتبطة بتأثير إقتراح أكبر عدد ممكن من الحلول والبدائل السلوكية لمواجهة المواقف التي تشكل له ضغطاً، خاصة تلك المرتبطة بتأثير إتخاذ القرارات الخاطئة. وقد تم توجيهه من خلال طرح أسئلة مثل:

ما هي الطرق التي يمكنك من خلالها رفض السلوك الخاطئ؟ فصرح بقوله: "يمكنني رفض السلوك الخاطئ بالتفكير الجيد وبطريقة ذكية وهادئة".

ما البدائل التي يمكن أن نعتمدها في مثل هذه المواقف؟ فكان تصريحه "يمكنني إقتراح بدائل كثيرة ذات منفعة لي مثل ممارسة الرياضة وقضاء وقت في أنشطة مفيدة والجلوس مع الأصدقاء الإيجابيين".

وكيف يمكنك حماية نفسك من التأثير السلبي للآخرين؟، فأجاب بـ "تجنب الأشخاص السلبيين والذين يدفعوني إلى التفكير الخاطئ، وتقوية ثقتي بنفسي". وقد ساهم هذا النشاط في تنمية التفكير المرن لدى الحالة، وتعزيز قدرته على إيجاد حلول متعددة واختيار الأنسب منها بما يتوافق مع القيم الأخلاقية.

الجلسة العاشرة:

تم من خلال هذه الجلسة التركيز على الوقاية من الإنتكاسة، حيث تم اعتماد تقنية النمذجة من خلال عرض نماذج سلوكية إيجابية توضح كيفية التعامل مع المواقف التي تدفع نحو السلوكيات الخطرة. وقد تم تقديم مواقف إفتراضية للحالة، مثل التعرض لضغط من الأصدقاء لتعاطي المخدرات أو إتخاذ قرارات غير مدروسة، ثم طلب منه ملاحظة السلوك النموذجي المقترح وتحليله. بعد ذلك تم إشراك الحالة في مناقشة كيفية تطبيق هذه السلوكيات في حياته اليومية، من خلال طرح أسئلة تمثلت في: كيف يمكنك التصرف إذا تعرضت لنفس الموقف؟ وما الخطوات التي تساعدك على تجنب الوقوع في نفس الخطأ؟. وقد ساهم هذا النشاط في تعزيز وعي الحالة بطرق الوقاية من الإنتكاسة وتنمية قدرته على إتخاذ قرارات أكثر حذراً.

الجلسة إحدى عشر:

تم تطبيق تقنية إعادة التأطير المعرفي، حيث تم العمل مع الحالة على تحديد بعض الأفكار السلبية المرتبطة بذاته وسلوكياته، كالشعور بالعجز أو التأثير بالآخرين. بعد ذلك تم توجيهه إلى إعادة صياغة هذه الأفكار بطريقة أكثر إيجابية وواقعية، واتخاذ قرارات أخلاقية مسؤولة. كما تم تقديم أمثلة تطبيقية لتحويل الأفكار السلبية إلى بدائل إيجابية، مما ساعد الحالة على تنمية المرونة المعرفية وتبني أنماط تفكير أكثر توازناً، وتمثلت هذه الأمثلة في:

- أستطيع أن أقول لا وأحافظ على قرارتي بدلاً من: لا أستطيع أن أقول لا لأصدقائي.

- أستطيع أن أختار الصح حتى ولم لم يوافق على رأيي بدلاً من: إذا لم أتبعهم يرفضوني.

- الصدق هو الحل الأفضل بدلاً من: الكذب ينقذني من المشاكل.

الجلسة اثنا عشر:

تم من خلال هذه الجلسة استخدام تقنية السيكودراما العائلية، حيث تم تمثيل داخل النسق الأسري تعكس طبيعة العلاقات بين الحالة وأفراد أسرته. وقد طُل من الحالة أداء أدوار مختلفة (دوره هو أو دور أحد الوالدين)، مما سمح له بفهم وجهات نظر متعددة داخل الأسرة، وبعد الإنتهاء من التمثيل تم فتح نقاش حول تأثير سلوكياته على أفراد أسرته، من خلال طرح أسئلة: كيف يمكن أن تكون تصرفاتك أكثر إيجابية داخل الأسرة؟ حيث صرح أن هذا من خلال إحترام والدي، أسمع إلى نصيحتهم لي وعدم الرد عليهم بعصبية، وأبتعد عن السلوكيات الخاطئة التي كنت أقوم بها سابقاً.

وقد ساهمت هذه الجلسة في تعزيز الإحساس بالمسؤولية الأسرية وتنمية الوعي بالعلاقات الإجتماعية.

الجلسة الثالثة عشر:

تم من خلال الجلسة تطبيق تقنية التفريغ الإنفعالي، حيث تم توفير مناخ آمن للحالة بالتعبير عن مشاعره المرتبطة بالضغط النفسي التي يواجهها. وقد تم تشجيعه على الحديث بحرية عن المواقف التي تثير لديه القلق أو الغضب، بحيث طرحنا أسئلة موجهة مثل: ما أكثر شيء يزعجك حالياً؟، وكيف تشعر عندما تواجه هذه المواقف؟. كما وجهناه نحو التعرف على طرق صحية للتعبير عن الإنفعالات وهي تشجيعه على الحديث بدلاً من يكبتها، تدريبه على أخذ نفس ببطء لتهدئة نفسه عند القلق والتوتر، مما ساهم في تخفيف التوتر الإنفعالي وتعزيز التوازن النفسي.

الجلسة الرابعة عشر:

تم من خلال هذه الجلسة إعتداد تقنية التخيل الموجه، حيث تم توجيه الحالة إلى تخيل مستقبله في حال الإستمرار في نفس السلوكيات، ثم تخيل مستقبل بديل في حال تبني سلوكيات إيجابية. وقد تم مساعدته على وصف كلا التصورين بالتفصيل، مما ساعده على إدراك الفرق بين النتائج المحتملة لكل اختيار. وبعد ذلك، تم تطبيق تمرين "رسالة إلى نفسي"، حيث طلبنا منه كتابة رسالة إلى ذاته يعبر فيها عن الأهداف التي يسعى لتحقيقها والقرارات التي يرغب في الإلتزام بها مستقبلاً، حيث إستجاب الحالة وعبر عن ذلك بالكتابة ماساعده على التفريغ والإرتياح وهذا مالحظناه خلال التطبيق. وقد ساهم هذا النشاط في تعزيز الدافعية للتغيير وتنمية الوعي الذاتي.

الجلسة الخامسة عشر:

تم من خلال هذه الجلسة تطبيق المقياس البعدي للتفكير الأخلاقي بهدف تقييم مدى تطور الحالة بعد الإنتهاء من البرنامج الوقائي. حيث قام بالإجابة على نفس بنود المقياس التي تم تطبيقها في الجلسة الأولى، مما أتاح إمكانية المقارنة بين النتائج القبلية والبعدية. بعد ذلك، ناقشنا التغيرات التي طرأت على طريقة تفكيره وسلوكه، من خلال طرح أسئلة مثل: ما الذي تغير في طريقة تفكيرك؟، وكيف أصبحت تتخذ قراراتك الآن؟. وفي ختام الجلسة، تم تقديم تغذية راجعة إيجابية للحالة شكرناه على إلتزامه ومشاركته طوال البرنامج، مع التأكيد على أهمية الإستمرار في تطبيق ما تعلمه.

8.1.1 القياس البعدي:

تم إعادة تطبيق مقياس التفكير الأخلاقي "العبد الفتاح فوقيه"، لقياس مستوى التفكير الأخلاقي على الحالة (م.ر) بعد تطبيق البرنامج، وبعد حساب نتائج القياس تحصل الحالة على 90 وهي درجة قريبة من الحد الأعلى 126 حسب مفتاح التصحيح، وهذا ما يعني أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى الحالة تحسن.

2.1 دراسة الحالة الثانية:

1.2.1 المعاينة الأولية:

تم إجراء أول مقابلة مع الحالة الأولى بتاريخ (2026/02/12)، على مستوى مكتب الأخصائي النفسي، جرت المقابلة في ظروف جيدة وفي جو مناسب، تم جمع البيانات الأولية والإتفاق مع الحالة على إجراء الجلسات الخاصة بالفحص النفسي وكان ذلك في مدة 40 د.

2.2.1 البيانات لأولية:

الإسم: ع.ط

السن: 17 سنة

المستوى الدراسي: سنة ثالثة ابتدائي.

عدد الإخوة: إثنان.

المرتبة بين الإخوة: الأكبر في إخوته.

المستوى الإقتصادي: متوسط.

سبب الإحالة: السرقة والعنف الجسدي وتعاطي المخدرات.

جدول رقم (09) يمثل سير العلاجات الوقائية للحالة الثانية.

رقم الجلسة	تاريخها	مدتها	مكان إجراء الجلسات	الهدف من الجلسات
01	2026\02\12	45د	مكتب الأخصائي النفسي	- التعرف الأولي على الحالة وجمع المعلومات الأولية. - بناء علاقة قائمة على الثقة.
02	2026\02\15	40د	مكتب الأخصائي النفسي	- مواصلة جمع المعلومات الشخصية للحالة (التاريخ النفسي والاجتماعي)
03	2026\02\18	40د	مكتب الأخصائي النفسي	- التطبيق القبلي لقياس التفكير الأخلاقي.
04	2026\02\22	45د	مكتب المربي	- تدريبه على اكتساب سلوكات ومهارات إجتماعية جديدة.
05	2026\02\23	40د	مكتب المربي	- تعزيز السلوك الإيجابي وتنمية مهارات جديدة من خلال إيجاد الحلول.
06	2026\03\1	45د	قاعة المطالعة	- تطوير القدرة على التفكير الإيجابي واتخاذ القرار الأخلاقي.
07	2026\03\02	45د	قسم التدريس	- تدريبه على كسب مهارات حل المشكلات واتخاذ قرارات مبنية على التفكير المنطقي.
08	2026\03\08	45د	مكتب الأخصائي النفسي	- تدريبه على تفريغ الإنفعالات المكبوتة وفهم الآثار السلبية.
09	2026\03\09	40د	قاعة المكتبة	- إيجاد سلوكيات بديل جديدة.
10	2026\03\15	40د	قاعة المكتبة	- تدريبه على الوقاية من الإنتكاسة واتخاذ قرارات سليمة في المواقف الضاغطة.
11	2026\03\16	45د	مكتب المربي	- تعديل الأفكار السلبية إلى أفكار إيجابية.
12	2026\03\22	45د	مكتب المربي	- تعزيز الإحساس بالمسؤولية الأسرية وفهم تأثير السلوك على العلاقات العائلية.
13	2026\03\23	45د	مكتب المربي	- تخفيف التوتر الإنفعالي وتنمية أساليب صحية للتعبير عن المشاعر.

14	2026\03\29	40د	قاعة المتكبة	تعزيز الوعي بالمستقبل وتحفيز الالتزام بالسلوك الأخلاقي.
15	2026\04\05	45د	مكتب الأخصائي النفسي	- تطبيق القياس البعدي - وتشجيعه على الحرص على التقنيات التي تم استخدامها.

3.2.1 التاريخ النفسي والاجتماعي للحالة:

نشأ الحالة في ظروف بيئية وأسرية صعبة، بحيث انقطع عن الدراسة في سن مبكر جدا (8 سنوات)، وهذا ما حرمه من التنشئة التربوية الجيدة واكتساب مهارات إيجابية و أنماط إجتماعية وأخلاقية تربوية، كما أنه يعيش في محيط يكثر فيه الانحراف كالسرقة، تعاطي وبيع المخدرات، العنف، وهذا ماساهم في تبنيتها إلى السلوكيات من خلال تقليدهم والتعلم الإجتماعي منهم، خاصة مصاحبة أصدقاء السوء وغياب نماذج إيجابية في حياته اليومية ومحيطه، إضافة إلى ذلك وجود اضطراب نفسي في البناء الأسري يتمثل في نقص في الإشباع العاطفي والشعور بعدم الأمان والدفع الأسري وهذا الأمر الذي أدى به إلى تبني سلوكيات وتفكير خاطئ في سن مبكر وغياب التمدرس، بحيث كان في المدرسة تلميذ مشاغب وذات مشاكل مع زملائه وكذلك المعلمين.

السوابق المرضية والحالة الآنية:

السوابق المرضية:

تشير المعطيات السابقة للحالة أنه بدأت تظهر عليه علامات السلوك الإنحرافي في سن الثامنة، بحيث اتضحت مجموعة من التصرفات غير السوية من خلال مايعيشه كل يوم في محيطه، وهذا ما تشير إليه الجذور الأولى للاضطراب السلوكي وتعود إلى مرحلة الطفولة المتأخرة، بحيث تمثلت هذه السلوكيات إلى تبني تصرفات غير أخلاقية وكبرت معه إلى حد الآن الأمر الذي جعله لا يستطيع الابتعاد عن تلك الطريق، والذي شكل لديه اضطرابات في سلوكه.

الحالة الآنية:

تشير الحالة أنيا إلى استمرار في مظاهر الإنحراف السلوكي والتفكيرات الخاطئة، بحيث تظهر عليه علامات واضحة وهي التدخين المستمر، والرجوع إلى السلوكيات السابقة.

4.2.1 القياس القبلي:

تم تطبيق مقياس التفكير الأخلاقي "لأحمد فوقيه"، لقياس مستوى التفكير الأخلاقي على الحالة (ع.ط)، وبعد حساب نتائج القياس تحصل الحالة على (23) وهي درجة قريبة من الحد الأدنى درجة (21)، هذا يعني أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى الحالة منخفض.

5.2.1 ملخص عام للمقابلات:

من خلال المقابلات التي أجريت مع الحالة، لاحظنا أنه يتميز بسهولة في التواصل، حيث كان يتحدث بطلاقة وانفتاح ويعبر عن أفكاره وتجربته دون حرج، ما سهل عملية المعلومات.

وقد كشفنا من خلال المقابلات أن إنخراطه في السلوكات المنحرفة كان نتيجة مباشرة لتأثير هبالبيئة التي نشأ فيها حيث أشار إلى أن هذا الطريق بدأه في سن مبكرة واستمر معه حتى الوقت الأنى ما جعله يعود عليه ويعتبره أسلوبا عاديا في حياته.

كما عبر الحالة عن ندمه على سلوكاته السابقة وإنقطاعه عن الدراسة في سن مبكر، غير أنه أبدى في نفس الوقت نوعا من التشاؤم بخصوص إمكانية التغيير، حيث صرح بأنه قد يعود إلى نفس السلوكات مستقبلا وعدم ثقته بنفسه، وهو ما يعكس صراعا داخليا بين الرغبة في التغيير والشعور بالعجز عن تحقيقه.

ومن خلال استخلاصنا وتحليلنا للمقابلات التي أجريت، إتضح لنا أن الحالة يعاني من إنحراف سلوكي، نتيجة التعرض المبكر لبيئة اجتماعية منحرفة، حيث لعب المحيط دورا أساسيا في تشكيل سلوكاته في سن التاسعة (منذ الطفولة) ما جعله ينقطع عن دراسته في سن مبكر كثيرا، ويظهر ذلك من خلال تصريحه "بأن هذا النمط من الحياة أصبح عادي لديه"، ما يعكس نوعا من الإنخراط السلبي مع الإنحراف، حيث عبر عن عدم ثقته في قدرته على التغيير كما اتضح في قوله "...بأن قد أعيد ارتكاب نفس السلوكيات السابقة وأعود إلى المؤسسة مرة أخرى...وأني متعود على هذا النموذج من الحياة لأنهم تولدوا معي"، وهو ما يدل على انخفاض الكفاءة الذاتية وتبني معتقدات سلبية حول ذاته. ومن جهة أخرى، فإن تعبيره عن الندم يُعد مؤشرا مهما على وجود وعي جزئي بخطورة سلوكاته، وهو ما يعكس بداية تشكل الإستبصار إلا أن هذا الوعي لم يصل بعد إلى مستوى كافٍ لدفعه نحو التغيير الفعلي، بسبب سيطرة الأفكار السلبية والتجارب السابقة.

كما لاحظنا وجود صراع داخلي بين رغبته في التغيير من جهة وتوقعه للفشل من جهة أخرى وهو ما قد يعيق تقدمه إذا لم يتم العمل على تعزيز ثقته بنفسه وتعديل أفكاره السلبية.

بصفة عامة، يمكن تفسير الحالة في إطار تأثير البيئة الاجتماعية السلبية وضعف البناء النفسي للذات، مع وجود قابلية للتغيير خاصة في ظل توفر مؤشرات إيجابية مثل الإنفتاح في التواصل والشعور بالندم وهو ما يستدعي تدخلاً يركز على تنمية التفكير الأخلاقي.

6.2.1 مسار البرنامج الوقائي لتنمية التفكير الأخلاقي:

الجلسة الأولى:

كان الهدف الأساسي للجلسة الأولى من البرنامج هو عقد مع الحالة بناء التحالف الوقائي وتهيئة الجو المناسب لبداية العمل، استقبلنا الحالة في جو هادئ، وحاولنا كسب ثقته، قمنا بالتفاهم مع الحالة بشكل واضح حول طبيعة العمل الذي سنقوم به، واتفقنا على عدد الجلسات الذي بلغ عددها 13 جلسة وقائية، وتنسيق موعد الجلسات اللاحقة حسب التوقيت المناسب، أبدى استعداداً للتعاون معنا والإلتزام بحضور جميع الجلسات، وقد أعجب بفكرة البرنامج. استخدمنا المقابلة نصف الموجهة من أجل جمع المعلومات الأولية حول الحالة، والتي شملت وضعه العائلي، علاقته بأفراد أسرته، مستواه الدراسي، طبيعة علاقاته الاجتماعية خاصة مع جماعة الأقران، إضافة إلى الأسباب التي دفعته إلى تبني بعض السلوكات المنحرفة كالسرقة وتعاطي المخدرات والعنف الجسدي، وقد عبر المفحوص عن تجربته بشكل عفوي وصريح حيث تحدث عن تأثير أصدقائه عليه والدور الذي لعبوه في توجيه سلوكاته. وفي نهاية الجلسة تم تحديد موعد الجلسة القادمة مع شكر الحالة على تعاونه.

الجلسة الثانية:

قمنا بالترحيب بالحالة، بعد ذلك واصلنا العمل على استكمال المعطيات الخاصة بالحالة، خاصة الجوانب النفسية والاجتماعية، التي لم يتم التطرق إليها بشكل مفصل في الجلسة الأولى، بعد نهاية الجلسة قمنا بتحديد موعد الجلسة القادمة، كان الهدف منها جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات في التاريخ النفسي والاجتماعي.

الجلسة الثالثة:

في هذه الجلسة تم تطبيق القياس القبلي، حيث تم شرح للحالة كيفية الإجابة على المقياس وقد ساعدته في القراءة لأن الحالة يعاني من صعوبات في القراءة نتيجة إنقطاعه المبكر عن الدراسة في سن الثامنة، ثم بعد ذلك تم جمع المقياس، ثم تم الانتقال إلى نشاط تفاعلي يتمثل في مناقشة مجموعة من العبارات تمثلت في شكل صح أو خطأ، حيث عرضت عليه مجموعة من العبارات ذات الطابع الأخلاقي والسلوكي على الحالة تمثلت هذه العبارات في:

- الكذب يمكن أن يكون مقبولا إذا كان الهدف منه تجنب المشاكل؟ (نعم عادي).
- الضغط من طرف الأصدقاء لا يجب أن يؤثر على قراراتي الشخصي؟ (نعم يؤثر على قراراتي الشخصية).
- اتباع السلوكيات الخطيرة مثل تعاطي المخدرات لا يترتب عنه أي عواقب مستقبلية؟ (تترتب عنها عواقب سلوكية).
- الهروب من المشاكل ليس حلاً مناسباً بل يجب مواجهتها بطريقة عقلانية؟ (نعم حلاً مناسباً لتفادي المواجهات).

وطلب منه تحديد الحكم المناسب مع تبرير إختياراته. وقد أتاح هذا النشاط فرصة للكشف عن نمط التفكير المعتمد لدى الحالة في تقييم المواقف واتخاذ القرار. كما تم فتح نقاش قصير حول مبررات الإجابات المقدمة بهدف تعزيز القدرة على التفكير النقدي وتنمية التبرير المنطقي للأحكام الأخلاقية. وفي ختام الجلسة تم تقديم تلخيص عام لما تم تناوله مع التأكيد على أهمية البرنامج في تنمية التفكير الأخلاقي.

الجلسة الرابعة:

تم تطبيق تقنية لعب الأدوار من خلال تقديم مواقف قريبة من واقع الحالة (موقف مع أصدقاء سوء)، حيث طلب منه تمثيل الدور مع المجموعة وقد مثل الدور لكن في البداية كان متردد من الدور لكن مع مرور الوقت بدأ يتفاعل. بعد التمثيل، تم فتح نقاش جماعي حول السلوك الذي تم عرضه، وطرح أسئلة تمثلت في:

- ما السلوك الصحيح؟

- وما نتائجه؟

- وما السلوك الخاطئ؟

فقد أجاب الحالة بأن السلوك الصحيح يتمثل في رفض طلبهم والإبتعاد عنهم لما يترتب عن ذلك من نتائج إيجابية كتفادي الوقوع في المشكلات بحيث رأى أن السلوك الخاطئ هو اتباع أصدقاء سوء يعد سلوكيا غير أخلاقيا ويترتب عليه عواقب سلبية، وقد ساعد هذا الأسلوب التطبيقي الحالة على الفهم أكثر رغم مشاركته المحدودة. وفي الأخير تم استخلاص أهم النقاط المستفادة.

الجلسة الخامسة:

إستخدمنا التعزيز الإيجابي من خلال تشجيع الحالة لفظيا على أقواله التي كان يقدمها فقد قمنا بتعزيز إيجابته من أجل ثقتة بنفسه مثل (إجابة جيدة، تفكر بطريقة صحيحة وإيجابية، تصرفك واعي)، ما ساعد في تحفيزه على المشاركة. بعد ذلك، تم تطبيق تقنية العصف الذهني من خلال طرح سؤال مفتوح حول السلوك الجيد والسيئ وطلبنا منه تقديم أكبر عدد ممكن من الحلول والأفكار دون حكم وتقييمها، بحيث قدم بعض الأفكار تمثلت في :

السلوك الجيد هو أن نقول الحقيقة والسلوك السيئ هو الكذب واتباع رفقاء السوء.

تم مناقشة الأفكار ضمن إطار مبسط حسب فهمه من خلال توضيح الفرق بين السلوك الصح والغلط وتشجيعه على إختيار السلوك الأخلاقي وقد أبدى تفاعلاً بسيطاً لكنه تحسن مقارنة بالبداية، واصبح أكثر قدرة على التعبير والمشاركة على الأول.

الجلسة السادسة:

تم عرض مواقف أخلاقية تتطلب اتخاذ القرار حيث طلب من الحالة اختيار موقف معين وهو (كنت مع مجموعة من الأصدقاء وطلب منك أحد الأصدقاء أن نسرق غرض من المحل وشجعك على ذلك). ثم تم استخدام الحوار السقراطي بطرح أسئلة موجهة تمثلت في:

ماذا ستفعل؟ لماذا اخترت هذا؟ ماذا سيحدث لو فعلت العكس؟، فقد صرح بأنه سيختار عدم المشاركة في السلوك الغير الأخلاقي معهم والإبتعاد عنهم كما برر بأن السرقة سلوك خاطئ وقد يؤدي إلى عواقب قانونية ولو حدث العكس سأعرض للمشاكل. وقد ساعده هذا الأسلوب في دفعه للتفكير المنطقي، رغم أنه كان يحتاج إلى توجيه مستمر من خلال ملاحظاته. ثم تم فتح نقاش جماعي لتوضيح الفكرة أكثر، بحيث صرح بانه سيرفض هذا السلوك الخاطئ لأنه قد يؤدي إلى نتيجة العواقب.

الجلسة السابعة:

تم تطبيق تقنية النمذجة من خلال عرض سلوكيات إيجابية عن طريق عرض فيديو تضمن موقفا لشخص يتعرض لضغط من أصدقائه للقيام بتعاطي المخدرات وبيعها لكنه رفض وتصرف بطريقة أخلاقية أحسن، وقد تفاعل مع الفيديو وصرح بأن هذا الأسلوب هو الأحسن والصحيح.

بعد ذلك تم تدريبه على حل المشكلات من خلال طرح مشكلة بسيطة فقد قدمنا له مثال الفيديو الذي عرضته له وقلت له ماذا ستفعل لو كنت مكانه؟ فتم تدريبه وشرح خطوات مناسبة لو وقع في مشاكل

معينة (أولا يجب التفكير قبل التصرف، وفهمك للموقف، والتفكير في عدة حلول قبل الوقوع في الخطأ، ثم اختيار الحل الأنسب). وقد ساعد هذا التبسيط الحالة على الإستيعاب.

الجلسة الثامنة:

تم من خلال هذه الجلسة تطبيق تقنية لعب الأدوار والسيكودراما، حيث تم اختيار مواقف قريبة من واقع الحالة، حيث تم وضع الحالة في موقع الضحية بدل الجانح، من خلال تمثيل مواقف تُبرز الألم والظلم الناتج عن السلوك الانحرافي. وقد بين هذا التمثيل الحالة من اختبار مشاعر الطرف المتضرر مما ساعده على إدراك الانعكاسات السلبية لسلوكاته.

كما تم الانتقال إلى توظيف تقنية السيكودراما، والتي هدفت إلى تفرغ الإنفعالات المكبوتة لدى الحالة، حيث تم تشجيعه على التعبير عن مشاعره المرتبطة بتجاربه السابقة، وقد ساهم ذلك في مساعدته على فهم الآثار النفسية للسلوك الانحرافي على نفسه وعلى المحيط.

وفي نهاية الجلسة، تم فتح نقاش حول ما تم التوصل إليه، واستخلاص أهم النقاط، بهدف تعزيز وعي الحالة بخطورة سلوكاته.

الجلسة التاسعة:

تم تطبيق تقنية الكرسي الفارغ، حيث وضعنا أمامه كرسي فارغ وطلبنا منه تخيل شخص له تأثير في حياته (صديق أو فرد من العائلة) والتحدث إليه، ونظراً لصعوبة التقنية في البداية، تم تبسيطها من خلال توجيهه بأسئلة: ماذا تريد أن تقول له؟، لماذا فعلت هكذا؟.

كما تم الاعتماد على تقنية العصف الذهني من خلال طرح أفكار حول نفس الموضوع (التأثير السلبي للأصدقاء)، وقد ساعد هذا الأسلوب الحالة على التعبير تدريجياً عن مشاعره، رغم بعض التردد مما ساهم في تعزيز الوعي الإنفعالي لديه. وقد صرح ببعض الأفكار والتي تمثلت في: أصدقائي يؤثرون علي كثيراً، في بعض الأحيان أتبعهم حتى وأعرف بأن هذا الشيء غلط، وبعد ذلك تم مناقشة هذه الأفكار معه وتوجيهه نحو التفكير في بدائل إيجابية، مثل اختيار أصدقاء حسنة وتكون قدوة لك في الحياة، وقد ساهم هذا النشاط في التعبير عن مشاعره.

الجلسة العاشرة:

تم التركيز على تقنية الوقاية من الانتكاسة، حيث شرحناها بطريقة بسيطة تتناسب مع مستواه من خلال إعطاء أمثلة واقعية قريبة منه (إذا رجعت لنفس الأصدقاء ماذا سيحدث) فقد صرح بأن العودة لهم قد

تدفعني إلى تكرار نفس السلوكيات الخاطئة. بعد ذلك ساعدناه على المواقف التي قد تدفعه للإنتكاس، من خلال طرح أسئلة موجهة: متى يمكن أن ترجع لنفس السلوك؟ ومع من؟ وفي أي ظروف؟، حيث بدأ يدرك تدريجياً العلاقة بين المحيط والسلوك.

كما تم تدريبه على كيفية تجنب هذه المواقف من خلال اقتراح بدائل سلوكية بسيطة، مثل الابتعاد عن أصدقاء السوء، أو الإنشغال بأنشطة أخرى كالرياضة أو السباحة ومخالطة أصدقاء حسنة، وتم تدعيم ذلك بتقنية النمذجة، من خلال عرض فيديو هات تتضمن سلوكيات إيجابية يمكن إتباعه في مواقف متشابهة.

الجلسة الحادية عشر:

تم تطبيق تقنية إعادة التأطير المعرفي، حيث تم العمل على تعديل بعض الأفكار السلبية التي يحملها الحالة وهي التي تبينت في المقابلات (لا أستطيع التغيير من سلوكاتي)، وتم ذلك من خلال مناقشة تلك الفكرة التي تدور في رأسه إستبدالها بأفكار أخرى إيجابية (انت شخص تستطيع التغيير من نفسك، وتستطيع من شخص منحرف إلى إنسان أخطأ ولديه فرصة للتغيير للأحسن، وخير الخطائين التوابين، لأن عادي إنسان يخطأ، لكن العبي هو أن تبقى دائماً في الطريق الخطأ). فقد أظهر الحالة نوعاً من استيعاب الفكرة ولكن بصعوبة معه، حيث في الأول لم يقبل التغيير في أفكاره، ولكن بمحاولات كثيرة وتقديم نماذج إيجابية ونقاشات فعالة بدأ يظهر تقبلاً من فكرة التغيير في أفكاره وسلوكاته.

الجلسة الثانية عشر:

تمثلت هذه الجلسة في تقنية السيكودراما حيث تم استخدام مشهد يجسد معاناة الأهل بسبب جنوحه، حيث تم تمثيل مواقف داخل الأسرة وتم تقسيم الأدوار (أب، أم، ابن)، بهدف مساعدته على فهم أسرته وبماذا تشعر فاستجاب الحالة بخصوص ذلك وقدم كل ما عنده، وقد ساعدناه على التعبير عن بعض المواقف وكما سمحت له برؤية أفعاله وسلوكاته من مفهوم أعمق وفهم مشاعره عبر تجسيد الواقع بشكل تمثيلي، وقد ساعدنا هذا على فهم أكثر لأفكاره، كما أبدى نوعاً من الإيجابية والفهم من التقنية.

الجلسة الثالثة عشر:

تمثلت هذه الجلسة في تقنية التفريغ الإنفعالي، حيث منحناه مساحة من التعبير عن الندم وعن أفعاله السابقة وكل المشاعر المكبوتة وخبراته المؤلمة، حيث استجاب لهذه التقنية وأخرج كل ما كان يشعر به من مشاعر سلبية وعن كل تجاربه السابقة السلبية بالندم والحزن حيث عبر عن ذلك بالندم وحتى البكاء خاصة عندما دخل إلى هذا الطريق في سن مبكر كثيراً حيث قال لي (أشعر أنني اضعت سنين من حياتي في

طريق ليس طريقي...) وساعدته بذلك دون إطلاق أحكام عليه بحيث منحته كل المساحة عن التعبير عن شعوره.

الجلسة الرابعة عشر:

تم تطبيق تقنية التخيل الموجه، فطلبت من الحالة باغلاق عينيه وتخيل نفسه بعد سنوات كشخص ناجح ومحترم في عائلته وبيئته وطموح في عين نفسه، لكن مع البداية لم يتقبل هذا التطبيق لأنه قال لي (لم أنظر إلى نفسي كشخص ناجح وإيجابي في محيطي وعائلي...)، فحاولت معه كثيرا وقدمت كل ما عندي من استراتيجيات فعالة وكلام مقنع حتى طبق التمرين، حيث صرح بأنه بعد 5 سنوات (أريد أن أنتقل من فرد يمتلك سلوكيات خاطئة إلى شخص طموح وناجح ومبتعد عن كل الطرق السلبية وتؤدي بي إلى الجنوح....).

الجلسة الخامسة عشر:

من هذه الجلسة الأخيرة تم تطبيق القياس البعدي بهدف هل يوجد تغيير من خلال تطبيقه للبرنامج، فقد قدمت له المقياس وقرأته له (لأنه لا يعرف القراءة) فقام بتطبيقه في جو ملائم اتسم بالهدوء، بعدها جمعنا المقياس. وفي آخر الجلسة شكرته على كل جهوده وعلى استمراره معي في تطبيق البرنامج، وتم مناقشة التغيرات التي طرأت ولاحظها عن نفسها خلال الأسابيع الماضية، ثم اختتمت الجلسة بتشجيعه على الإستمرار مأكدة له بأن له القدرة على التغيير.

7.2.1 القياس البعدي:

بعد تطبيق القياس البعدي على الحالة (ع.ط)، بحيث كانت نتيجته 76 وهي درجة متوسطة قريبة من درجة مفتاح التصحيح 126، وهذا ما يعني أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى الحالة متوسط لدى الحالة.

3.1 عرض الحالة الثالثة:

1.3.1 المعاينة الأولية:

تم إجراء أول مقابلة مع الحالة بتاريخ (13\02\2026)، في مكتب الأخصائي النفسي، وكانت في ظروف تتسم بالهدوء والخصوصية مما ساهم في توفير مناخ مناسب للحالة، تم جمع البيانات الأولية والإتفاق على إجراء الجلسات الخاصة بالفحص النفسي ودامت المقابلة حوالي 40د.

2.3.1 البيانات الأولية:

الإسم: م.ز

السن: 16 سنة

المستوى الدراسي: سنة ثالثة متوسط.

عدد الإخوة: إثنان .

المرتبة بين الإخوة: هو الأكبر.

المستوى الاقتصادي: متوسط.

سبب الإحالة: شجار .

3.3.1 جدول جامع للجلسات:

جدول رقم (10) يمثل سير الجلسات الوقائية للحالة الثالثة.

رقم الجلسة	تاريخها	مدتها	مكان إجراء الجلسات	الهدف من الجلسات
01	2026\02\12	40د	مكتب الأخصائي النفسي	- التعرف على الحالة وبناء العلاقة وكسب ثقتها - جمع المعلومات الأولية عن الحالة.
02	2026\02\15	45د	مكتب الأخصائي النفسي	- مواصلة جمع المعلومات الشخصية للحالة (التاريخ النفسي والتاريخ الاجتماعي).
03	2026\02\18	45د	مكتب الأخصائي النفسي	- التمهيد للجلسات الوقائية وتقديم البرنامج وشرحه للحالة، ثم تطبيق القياس القبلي.
04	2026\02\22	45د	مكتب المربي	- تدريبه على اكتساب سلوكيات ومهارات إجتماعية جديدة.
05	2026\02\23	45د	مكتب المربي	- تعزيز السلوك الإيجابي وتنمية مهارات جديدة من خلال إيجاد الحلول.
06	2026\03\01	45د	قاعة المطالعة	- تدريبه على تطوير الفكرة والتفكير الجيد واتخاذ القرار الأخلاقي.
07	2026\03\02	45د	قسم التدريس	- تدريبه على كسب مهارات حل المشكلات واتخاذ قرارات مبنية على التفكير المنطقي.
08	2026\03\08	45د	مكتب الأخصائي النفسي	- تدريبه على تفريغ الإنفعالات المكبوتة وفهم الآثار السلبية.
09	2026\03\09	45د	قاعة المكتبة	- تدريبه على الوعي الذاتي وتنمية القدرة على التعبير عن الصراعات الداخلية وإيجاد سلوكيات بديلة.
10	2026\03\15	45د	قاعة المكتبة	- تدريبه على الوقاية من الإنتكاسة واتخاذ قرارات سليمة في المواقف الضاغطة.
11	2026\03\16	45د	مكتب المربي	- تعديل الأفكار السلبية وتنمية التفكير الإيجابي
12	2026\03\22	45د	مكتب المربي	- تعزيز الإحساس بالمسؤولية الأسرية وفهم تأثير السلوك على العلاقات العائلية.

13	2026\03\23	40د	مكتب المربي	- تخفيف التوتر الإنفعالي وتنمية أساليب صحية للتعبير عن المشاعر.
14	2026\04\5	40د	قاعة المكتبة	- تعزيز الوعي بالمستقبل وتحفيز الإلتزام بالسلوك الأخلاقي.
15	2026\04\20	45د	مكتب الأخصائي النفسي	تطبيق القياس البعدي وتشجيعه على الحرص على التقنيات التي تم استخدامها.

4.3.1 التاريخ النفسي والاجتماعي:

نشأ الحالة في بيئة أسرية غير مستقرة، بحيث انفصلوا والديه وهو في سن العاشرة، بحيث والده كان قاس عليه كثيراً رغم صغره وحتى على أمه وإخوته، وهذا ما قد أثر عليه في توازنه النفسي وشعوره بعدم الأمان ويعاني من مشاعر الإهمال، بحيث أن نقص الدعم الأسري قد يعكس إنخراطه في بيئات غير سليمة أثرت عليه كثيراً وعلى نفسيته، بحيث لم يلتقي مع أبوه من مدة طويلة ولا يوجد أي تواصل بينهم ولا يحب أن يتكلم معه نظراً للقساوة التي عاشها معه، كما أن علاقته مع أمه وإخوته جيدة جداً.

أما من الناحية الاجتماعية، فقد كان ارتباطه بأصدقاء سوء يمارسون سلوكيات منحرفة (المخدرات، السرقة) مادفعوه إلى التهلكة وممارسات سلوكيات سلبية والتأثير على حياته بشكل سلبي، بحيث كان مستواه الدراسي جيد وحتى علاقته مع أساتذته وزملائه جيدة خالية من أي مشاكل، وانقطع عن الدراسة عن مستوى السنة الثالثة متوسط ولا يريد أن يكمل دراسته.

5.3.1 القياس القبلي:

تم تطبيق مقياس التفكير الأخلاقي "العبد الفتاح فوقيه"، لقياس مستوى التفكير الأخلاقي على الحالة (م.ز)، وبعد حساب نتائج القياس تحصل الحالة على 35 وهي درجة قريبة من الحد الأدنى 21 درجة، وهذا ما يعني أن مستوى التفكير الأخلاقي لديه منخفض.

6.3.1 ملخص عام على المقابلات:

من خلال المقابلات التي أجريت مع الحالة، لاحظنا أن الحالة يعاني من اضطرابات على المستوى الأسري والاجتماعي، بحيث أنه نشأ في بيئة غير مستقرة يسودها مشاكل كثيرة ونتيجة الطلاق الوالدين في سن مبكرة، ما أثر عليه في كبره على عدم شعوره بالأمان والإستقرار والإحتواء، كما لاحظنا من خلال المقابلات ليست له علاقة مع الأب، الأمر الذي ترك له مشاعر الإهمال، بحيث لا يتكلم معه أبداً، ما قد يشير إلى غياب الدور الأبوي في حياته وكما نعلم أن دور الأب له دور مهم في حياة الطفل، وهذا قد يؤكد أن يكون له تأثير على توازنه النفسي والاجتماعي.

بحيث أرجع أسباب انحرافه إلى مصاحبة أصدقائه والمحيط الذي يعيش فيه، خاصة فيما يتعلق بتعاطي المخدرات والسرقة، مما يدل على تأثره الواضح بالعوامل البيئية والاجتماعية المحيطة به وتبنيه لسلوكات سيئة. كما صرح عن رغبته في إعادة تغيير نفسه ومسار حياته بعد الخروج، من خلال الابتعاد عن نفس المحيط الذي سبب له ذلك والانتقال إلى مكان آخر خالي من أي مشاكل، وهذا مايعكس وجود قوة نحو التغيير.

فمن خلال تقدم المقابلات التي أجريت مع الحالة، لاحظنا أن الحالة يعاني من اضطراب في التكيف النفسي والاجتماعي بسبب بيئة أسرية غير مستقرة نشأ فيها هذا الأمر الذي أذهب به في تقدم سنه إلى مخالطة أصحاب سيئين نتيجة طلاق والديه في سن مبكر، وهذا قد أثر عليه في بناء نفسه، كما أن غياب العلاقة مع الأب قد أثر عليه كثيرا بحيث أصبح هو المسؤول عن أسرته وإخوته واتضح ذلك في قوله "لم أتحدث مع أبي منذ ذلك الوقت ولا يسأل عني انا وإخوتي وأنا أصبحت مسؤول عنهم، وهذا القلق هو الذي دفع بي مخالطة الأصحاب السيئين في حياتي"، كما لاحظنا أيضا أن الحالة يميل إلى الانطواء بحيث كان يتميز بالإختصار في إجاباته مع وجود صعوبة في التعبير عن مشاعره، وهذا مايعكس وجود كبث انفعالي وآليات دفاعية وحتى صدمات نفسية، وأيضا ملاحظناه في هندامه مرتب وملابس نقية.

وكما لوحظنا أيضا بأنه تأثر كثيرا بالمحيط الخارجي في انخراطه برفقاء منحرفة وهذا مادل على تعويض النقص الأسري وإذ كانت ذات تأثير سلبي في حياته وهذا مافسر انخراطه في سلوكيات غير سوية كتعاطي المخدرات والعنف والسرقة، بحيث تغير تفكيره كثيراً عند مصاحبته.

7.3.1 مسار البرنامج الوقائي لتنمية التفكير الأخلاقي:

الجلسة الأولى:

كان الهدف الأساسي من الجلسة التعارف الأولى، وبناء التحالف الوقائي وتهيئة الجو المناسب لبداية العمل، استقبلنا الحالة في جو هادئ، وحاولنا كسب ثقته، قمنا بالتفاهم مع الحالة بشكل واضح حول طبيعة العمل الذي سنقوم به، واتفقنا على عدد الجلسات الذي بلغ عددها 13 جلسة وقائية، وتنسيق موعد الجلسات اللاحقة حسب التوقيت المناسب، أبدى إستعدادا للتعاون معنا والإلتزام بحضور جميع الجلسات، وقد كان متردد بخصوص البرنامج. استخدمنا المقابلة نصف الموجهة من أجل جمع المعلومات الأولية حول الحالة، والتي شملت وضعه العائلي، علاقته بأفراد أسرته، مستواه الدراسي، طبيعة علاقاته الاجتماعية خاصة مع جماعة الأقران (المحيط الخارجي)، إضافة إلى الأسباب التي دفعته إلى تبني بعض السلوكات المنحرفة كاشجار وتعاطي المخدرات والعنف، وقد كان المفحوص متردد كثيرا خاصة في الكلام بحيث كانت لديه إجابات مختصرة ولا يميل إلى التفصيل.

الجلسة الثانية:

قمنا بالترحيب بالحالة، بعد ذلك واصلنا العمل على استكمال المعطيات الخاصة بالحالة، خاصة الجوانب النفسية والاجتماعية، التي لم يتم التطرق إليها بشكل مفصل في الجلسة الأولى، بعد نهاية الجلسة قمنا بتحديد موعد الجلسة القادمة، كان الهدف منها جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات من التاريخ النفسي والاجتماعي.

الجلسة الثالثة:

تم من خلال هذه الجلسة تطبيق القياس القبلي، حيث قمت بتوزيعه للحالة وشرحته له وأعطيته الوقت الكافي لتطبيقه في جو ملائم. ثم تم أجرينا تمرين تفاعلي يتضمن فيها مواضيع يحكم فيها بصح أو خطأ، فأبدى رأيه وانفتح مع التمرين وأعطى رأيه وناقش معي المواضيع، بعد ذلك تم فتح نقاش حول سبب الاختيار.

- الكذب يمكن أن يكون مقبولا إذا كان الهدف منه تجنب المشاكل؟ (نعم عادي).

- الضغط من طرف الأصدقاء لا يجب أن يؤثر على قراراتي الشخصي؟ (لا يؤثر على قراراتي الشخصية).

- اتباع السلوكيات الخطيرة مثل تعاطي المخدرات لا يترتب عنه أي عواقب مستقبلية؟ (تترتب عنها عواقب سلوكية).

- الهروب من المشاكل ليس حلاً مناسباً بل يجب مواجهتها بطريقة عقلانية؟ (عادي يجب مواجهة المشاكل بطريقة عقلانية).

وفي الأخير شكرته على الجلسة وشجعته على الالتزام والمشاركة.

الجلسة الرابعة:

من خلال هذه الجلسة تطبيق تقنية لعب الأدوار من خلال تقديم ومواقف وتمثيلها، حيث طلبت منه تمثيل دور موقف قريب منه، بعد ذلك تم فتح نقاش جماعي حول الدور الذي تم عرضه، وطرحنا أسئلة لماذا قمت بذلك؟ ماهو السلوك الصحيح؟

الجلسة الخامسة:

تم من خلال هذه الجلسة، تطبيق تقنية التعزيز الإيجابي، بحيث قد قدمت عبارات تشجيعية للحالة كلما قال وأظهر حديث إيجابيا بهدف زيادة وتكرار السلوك الإيجابي وتشجيعه بالإستمرار في التغير الإيجابي وبناء ثقته بنفسه. ثم بعد ذلك تم تطبيق العصف الذهني بغرض توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول الإيجابية، فطرحنا عليه سؤال ما هي الطرق التي تساعدك في تحكم غضبك؟ فأعطيني مجموعة من الأفكار وتم إختيار أحسن الحلول مع بعض دون نقذه بهدف تنمية قدرته على التفكير الإبداعي وإتخاذ القرار.

بعد ذلك تم مناقشة جماعية، حول التقنيتين وأبدى رأيه فيهما واستخراج السلوكات والأهداف الإيجابية.

الجلسة السادسة:

تم من خلال هذه الجلسة استخدام مشكلة أخلاقية بحيث تم سرد قصة للحالة تتضمن صراع بين خيارين صعبين بحيث طلبت منه إختيار أحد الخيارين مع شرح سبب كل خيار، وكانت هدفها التمييز بين الصواب والخطأ وتدريبه على اتخاذ قرارات مسؤولة، بحيث تمكن الحالة من تطبيق التمرين بشكل فعال وأبدى رأياً صريحاً مع إختياره للحل الصحيح.

بعد ذلك تم استخدام الحوار السقراطي من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي ساعدته على إعادة النظر في أفكاره السلبية، مامكنه الى الوصول الى نتائج واقعية أكثر.

الجلسة السابعة:

تم تطبيق النمذجة من خلال عرض فيديو واقعي يحمل سلوكيات إيجابية رغم صعوبته حيث عرضت فيديو فيه شخص وقع في مشكلة وعليه أن يختار الصبح رغم صعوبة الموقف ودفع أقرانه إلى تلك السلوكات، حيث ساهم هذا في التعلم بالملاحظة واكتساب أنماط سلوكية جديدة وبديلة، ثم بعدها تم التدريب على حل مشكلات على اقتراح حل آخر بدل العنف أو حل غير أخلاقي وتوليد مجموعة من الحلول الممكنة وتقييمها واختيار الحل الأنسب ما ساهم في اتخاذ القرار الصحيح.

الجلسة الثامنة:

تم من خلال تقنية السيكودراما، حيث تم تشجيع الحالة على التعبير عن مشاعره وتفرغ الإنفعالات المكبوتة، حيث تم تجسيد أدوار مع حالات أخرى ووضع الحالة مكان الضحية ليختبر مشاعر الألم الناتجة عن السلوك الجانح، وقد ساهم ذلك في تعديل بعض أنماطه السلوكية.

الجلسة التاسعة:

تم من خلال هذه الجلسة استخدام تقنية الكرسي، فشرحتها للحالة ثم قمنا بوضع كرسي فارغ أمامه وطلبنا منه تخيل شخص له تأثير في حياتك والتحدث إليه والتعبير عن مشاعره، وثم يتم الانتقال للكرسي الآخر ويتكلم وكأنه هو الطرف الآخر، مما ساهم ذلك في تفريغ شحناته الإنفعالية وفهم صراعاته الداخلية والمكبوثة.

ثم بعد ذلك تقنية العصف الذهني، لإعادة توليد الحلول واستخراج أكبر عدد ممكن من السلوكيات الصحيحة وذلك بدون نقده.

الجلسة العاشرة:

تم الإعتماد على الوقاية من الانتكاسة، حيث تم شرحها بطريقة مناسبة على حسب فهمه ومستواه، فتم استخدام مجموعة من الأساليب للحفاظ على التحسن ومنع العودة للسلوكيات والأعراض السابقة كالتعرض للضغوط النفسية والتأثر بالرفقة السيئة، كما تم تعليمه على مجموعة من المهارات الفعالة، كمهارة حل المشكلات وتقنية الإسترخاء بهدف مساعدته على التعامل مع هذه المواقف بشكل سليم، وإضافة إلى ذلك تم وضع خطة مناسبة يمكن إتباعها لتفادي الانتكاسة، وتم ذلك بتعزيز إيجابي مستمر بهدف تشجيعه على الإلتزام بالسلوكيات المكتسبة والمحافظة على التغيير الإيجابي.

الجلسة الحادية عشر:

تم استخدام تقنية التأطير المعرفي بهدف مساعدته على تحديد أفكاره السلبية ومناقشتها واستبدالها بأفكار واقعية وإيجابية أكثر، فتم تحديد كل الأفكار السلبية التي تدور في باله ثم تحليلها ومناقشتها ليتم ذلك بتعديلها بنفسه وإعادة تأطيرها بأفكار وحلول إيجابية تساعد في المستقبل دون الوقوع في الخطأ.

الجلسة الثانية عشر:

تمثلت هذه الجلسة في تقنية السيكودراما مرة أخرى، فتم إختيار موقف عائلي وتم توزيع الأدوار، مما أتاح للحالة التعبير عن مشاعره وفهم ديناميكيات العلاقات الأسرية كما ساهم في تحسين أساليب التواصل وحل الصراعات.

الجلسة الثالثة عشر:

تمثلت هذه الجلسة في التفريغ الإنفعالي، حيث منحت مساحة واسعة من التعبير عن الندم والحزن وأظهر حتى البكاء وكل مشاعره المكبوثة وخبراته السابقة، مما ساهم هذا التمرين على تخفيف شدة التوتر والإنفعالات السلبية وتحقيق نوع من الإرتياح النفسي.

الجلسة الرابعة عشر:

تم تطبيق التخييل الموجه، حيث طلبنا منه إغلاق عينه وتخيل نفسك بعد سنوات كشخص ناجح في حياتك وطموح فاستجاب وأبدى التمرين وبدأ يتخيل نفسه كشخص إيجابي، يحقق أهدافه وأحلامه ويتبنى مساراً سلوكياً بعيداً عن الانحراف والسلوكيات الغير سوية.

الجلسة الخامسة عشر:

من خلال هذه الجلسة الأخيرة تم تطبيق القياس البعدي بهدف هل في تغيير من خلال تطبيقه للبرنامج فقد قدمته له وأجاب عن كل المقياس ثم جمعته، وفي آخر الجلسة شكرته على تطبيقه للبرنامج وانضباطه فيه وعلى مجهوده.

8.3.1 القياس البعدي:

تم تطبيق القياس البعدي لقياس مستوى التفكير الأخلاقي على الحالة (م.ز)، بعد حساب نتائج القياس البعدي تحصل الحالة على 100 وهي درجة قريبة من الحد الأعلى 126 درجة حسب مفتاح التصحيح، وهذا ما يعني أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى الحالة مرتفع.

4. عرض الحالة الرابعة:

4.1 المعاينة الأولية:

تم إجراء أول مقابلة مع الحالة بتاريخ (14\02\2026)، في مكتب الأخصائي النفسي، وكانت في ظروف تتسم بالهدوء والخصوصية مما ساهم في توفير مناخ مناسب للحالة، ودامت المقابلة حوالي 40د.

1.4.1 البيانات الأولية:

الإسم: ع.و.

السن: 16 سنة

المستوى الدراسي: سنة رابعة متوسط.

عدد الإخوة: لا يوجد.

المستوى الإقتصادي: متوسط.

سبب الإحالة: التجارة بالمخدرات.

2.4.1 جدول جامع للجلسات:

جدول رقم (11) يمثل سير الجلسات الوقائية للحالة الرابعة.

رقم المقابلة	تاريخها	مدتها	مكان إجراء المقابلة	الهدف من الجلسات
01	2026\02\12	45د	مكتب الأخصائي النفسي	- التعرف على الحالة وبناء العلاقة ومحاولة كسب ثقتها. - جمع المعلومات الأولية عن الحالة.
02	2026\02\15	40د	مكتب الأخصائي النفسي	- مواصلة جمع المعلومات الشخصية للحالة (التاريخ النفسي والاجتماعي)
03	2026\02\18	40د	مكتب الأخصائي النفسي	- التمهيد للجلسات الوقائية وتقديم البرنامج وشرحه ثم تطبيق القياس القبلي.
04	2026\02\22	45د	مكتب المربي	- تدريبه على اكتساب سلوكيات ومهارات اجتماعية جديدة.
05	2026\02\23	40د	مكتب المربي	- تعزيز السلوك الإيجابي وتنمية مهارات جديدة من خلال إيجاد الحلول.
06	2026\03\01	45د	قسم التدريس	- تدريبه على تطوير الفكرة والتفكير الجيد واتخاذ القرار الأخلاقي.
07	2026\03\02	45د	مكتب الأخصائي النفسي	- تدريبه على كسب مهارات حل المشكلات واتخاذ قرارات مبنية على التفكير المنطقي.
08	2026\03\08	45د	قاعة المكتبة	- تدريبه على تفريغ الإنفعالات المكبوتة وفهم الآثار السلبية.
09	2026\03\09	45د	قاعة المكتبة	- تدريبه على الوعي الذاتي وتنمية القدرة على التعبير عن الصراعات الداخلية وإيجاد سلوكيات بدائل جديدة.
10	2026\03\15	45د	مكتب المربي	- تدريبه على الوقاية من الانتكاسة واتخاذ قرارات سليمة في المواقف الضاغطة.
11	2026\03\16	45د	مكتب المربي	- تعديل الأفكار السلبية وتنمية التفكير الإيجابي والمرن.
12	2026\03\22	45د	مكتب المربي	- تعزيز الإحساس بالمسؤولية الأسرية وفهم تأثير السلوك على العلاقات العائلية.
13	2026\03\23	45د	مكتب المربي	- تخفيف التوتر الإنفعالي وتنمية أساليب صحية للتعبير عن المشاعر.
14	2026\03\29	45د	قاعة المكتبة	- تعزيز الوعي بالمستقبل وتحفيزه على الالتزام بالسلوك الأخلاقي.
15	2026\04\05	45د	مكتب الأخصائي النفسي	- تطبيق القياس البعدي، وتشجيعه على الحرص على التقنيات التي تم استخدامها.

3.4.1 التاريخ النفسي والاجتماعي:

من خلال المعطيات المقدمة عن الحالة تبين أن الحالة نشأ في وسط عائلي غير مستقر، حيث انفصل والديه وهو في سن السنتين، مما حرمه من الإستقرار الأسري وبيئة سليمة وغياب الدور التربوي الأبوي، فترعرع بعدها تحت رعاية الأم، إلا أن العلاقة بينهما يغلب عليها البعض من القلق والمشاكل، حيث كانت الأم تتبنى أسلوباً تربوياً صارماً قائماً على العقاب الجسدي القاسي والإهانة وحتى الكلام اللفظي الجارح، الشيء الذي أثر عليه وعلى عدم شعوره بالأمان النفسي وتبنيه لسلوكات سيئة، مما سبب له اضطرابات نفسية. أما والده لا يربطه أي تواصل بينه ومن خلال المقابلات وملاحظتنا تبين أنه لا يحكي معاًبداً ولا يعرفه. أما في دراسته كان تلميذ جيد ومتفوق في نقاطه ولا يعمل مشاكل داخل المؤسسة التربوية وله أخلاق حميدة خاصة مع الأساتذة وزملائه، بحيث لا يزال يريد أن يكمل دراسته عند خروجه من المؤسسة وكما صرح بأنه كان تلميذ متفوق ومحبوب بين الأساتذة.

كما بينت المقابلات أيضاً أنه تأثر بشكل كبير ببيئته الاجتماعية، خاصة عند اختلاطه بأبناء عمه، مما ساهم ذلك في تبني سلوكيات منحرفة وسيئة تبني منهم أفكار خاطئة، ما نلاحظ أنه كان محاطاً ببيئة اجتماعية سلبية، هذا الأمر الذي ساهم في ضعف شخصيته و إتباعه للطريق الخاطئة.

السوابق المرضية والحالة الآنية:

السوابق المرضية: تبين أن الحالة مما عاشه من ظلم وقساوة من طرف أمه منذ طفولته، وغياب الأب عنه أدت به إلى اضطرابات نفسية وصدمات وحتى آثار الإعتداء الجسدي، ما جعلته يتبنى طريقاً غير سوياً ويتبعه هذا ما أثر عليه سلباً في نموه النفسي والشخصي.

الحالة الآنية: يظهر على الحالة بعض الآثار النفسية المرتبطة بالخبرات السابقة، بحيث تظهر له صعوبة في التكيف الاجتماعي والتفاعل مع المحيط الخارجي، وهذا راجع إلى نقص الحرمان العاطفي والمعاملة القاسية التي كان يتعامل بها التي سببت له صدمة نفسية حتى الآن، وإتباعه لطريق غير سوي.

القياس القبلي:

4.4.1

تم تطبيق مقياس التفكير الأخلاقي "العبد الفتاح فوقيه"، لقياس مستوى التفكير الأخلاقي على الحالة (ع.و)، و بعد حساب نتائج القياس تحصل الحالة على 29 وهي درجة قريبة من الحد الأدنى 21 درجة حسب مفتاح التصحيح، هذا يعني أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى الحالة منخفض .

5.4.1

ملخص المقابلات:

من خلال المقابلات التي أجريت مع الحالة، تبين لنا أنه يعاني من اضطرابات على المستوى العائلي الذي أثر عليه كثيراً في حياته، بحيث نشأ في بيئة غير مستقرة أبداً نتيجة طلاق والديه في سن مبكر مما انعكس عليه في حياته بعدم الأمان وغياب الاستقرار والإحساس بالانتماء، وقد صرح علاقته بأبيه بأنه لا تربطه أي علاقة تواصل بحيث لم يعرفه أبداً ولا يتذكره الأمر الذي أنشأ لديه مشاعر الإهمال العاطفي وهو ما يشير إلى غياب دوره في حياته ما قد يتأثر على توازنه النفسي والاجتماعي أيضاً. أما علاقته مع أمه غير جيدة وهذا حسب تصريحه لأنها قاسية عليه كثيراً، بدون أي سبب.

وعلى المستوى الدراسي فقد صرح بأنه كان تلميذ نجيب ذات مستوى عالٍ ويتحصل على نقاط متفوقة جداً، إلا أن اتباعه لطريق الخاطئ جعله ينقطع على دراسته، لكن صرح بأنه يكمل دراسته عند الخروج.

ومن خلال ملاحظتنا، اتضح لنا أن الحالة أنه ترعرع في بيئة مضطربة وذلك بسبب ما عاشه من قساوة وظلم وكما لاحظنا عليه آثار الضرب التي كانت أمه تضربه بأشياء صلبة متضاحاً ذلك في قوله (...المرّة الأخيرة ضربتني أُمّي بمقالة وأخذوني إلى المستشفى...)، الأمر الذي سبب له اتباع الطريق الخاطئ والتفكير السلبي، كما أن علاقته بأمه غير جيدة تماماً فكانت تعاقبه على أفعاله الأسباب ويتضح ذلك في قوله "...أُمّي كانت قاسية معي وتعاقبني كثيراً، وتتركني بدون ملابس في السطح في جو بارد...وكانت تضربني ضرب مبرح.."، وهو ما انعكس في نشوء اضطراب على التوازن النفسي، كما أن ليس لديه علاقة من أبيه من لما كان في عمره سنتين وهذا ما قد يكون له ضعف في التوجه الأسري وغياب الدور الأبوي.

وعلى المستوى الاجتماعي فقد صرح بأنه اتبع طريقاً خاطئاً في حياته وتأثر بأبناء عمه وأعمامه ما دفعوه إلى تبني سلوكات خاطئة، وبدأ يتاجر بالمخدرات معهم ويتعاطاها (كالكوكاين، الليريك، الحشيش وغيرها من الأدوية...)، وعبر بالندم عن ذلك بحيث صرح في قوله "...ندمت كثيراً لأنني كنت شخص متفوق في حياتي ومبتعد على الطريق الخاطئ..."، أما على المستوى الدراسي فقد صرح بأنه كان متفوق ويحب الدراسة وذات المرتبة الأولى إلا أن اتباعه لسلوكات خاطئة ومنحرفة جعلته يبتعد عن الدراسة.

6.4.1

مسار البرنامج الوقائي لتنمية التفكير الأخلاقي:

الجلسة الأولى:

كان الهدف الأساسي من الجلسة التعارف الأولى، وبناء التحالف الوقائي وتهيئة الجو المناسب لبداية العمل، استقبلنا الحالة في جو هادئ، وحاولنا كسب ثقته، قمنا بالتفاهم مع الحالة بشكل واضح حول طبيعة العمل الذي سنقوم به، واتفقنا على عدد الجلسات الذي بلغ عددها 13 جلسة وقائية، وتنسيق موعد الجلسات

اللاحقة حسب التوقيت المناسب، أبدى إستعدادا للتعاون معنا والإلتزام بحضور جميع الجلسات، وقد كان متردد بخصوص البرنامج. استخدمنا المقابلة نصف الموجهة من أجل جمع المعلومات الأولية حول الحالة، والتي شملت وضعه العائلي، علاقته بأفراد أسرته، مستواه الدراسي، طبيعة علاقاته الإجتماعية خاصة مع جماعة الأقران (المحيط الخارجي)، إضافة إلى معرفة سبب الإحالة التي تمثلت في تجارة بالمخدرات. ثم تم شرح البرنامج بأسلوب بسيط وكيفية العمل في الجلسات القادمة.

الجلسة الثانية:

قمنا بترحيب الحالة، بعد ذلك واصلنا العمل على استكمال المعطيات الخاصة بالحالة، خاصة الجوانب النفسية والإجتماعية، التي لم يتم التطرق إليها بشكل مفصل في الجلسة الأولى، بعد نهاية الجلسة قمنا بتحديد موعد الجلسة القادمة، كان الهدف منها جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات في التاريخ النفسي والإجتماعي.

الجلسة الثالثة:

تم من خلال هذه الجلسة تطبيق قياس القبلي، حيث قمت بتوزيعه للحالة وشرحته له وأعطيته الوقت الكافي لتطبيقه، وبعد ذلك قمت بجمعه. ثم تم إجراء تمرين تفاعلي يتضمن فيها مواضيع يحكم فيها بصح أو خطأ، فأبدى رأيه وانفتح مع التمرين وأعطى رأيه وناقش معي المواضيع، بعد ذلك تم فتح نقاش حول سبب الإختيار. ثم شكرته على الجلسة وشجعتة على الإلتزام والمشاركة.

الجلسة الرابعة:

من خلال هذه الجلسة تطبيق تقنية لعب الأدوار من خلال تقديم ومواقف وتمثيلها، حيث طلبنا من الحالة تمثيل دور موقف قريب منه، بعد ذلك تم فتح نقاش جماعي حول الدور الذي تم عرضه، وطرحنا أسئلة لماذا قمت بذلك؟ ما هو السلوك الصحيح؟

الجلسة الخامسة:

تم من خلال هذه الجلسة، تطبيق تقنية تعزيز الإيجابي، بحيث قد قدمت عبارات تشجيعية للحالة كلما قال وأظهر سلوكا إيجابيا بهدف زيادة وتكرار السلوك الإيجابي وتشجيعه بالإستمرار في التغير الإيجابي وبناء ثقته بنفسه. ثم بعد ذلك تم تطبيق العصف الذهني بغرض توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار، فطرحنا عليه سؤال ما هي الطرق التي تساعدك في تحكم غضبك؟ فأعطاني مجموعة من الأفكار وتم إختيار أحسن الحلول مع بعض دون نقده بهدف تنمية قدرته على التفكير الإبداعي وإتخاذ القرار.

بعد ذلك تم مناقشة جماعية، حول التقنيتين وأبدى رأييه فيهما واستخراج السلوكات والأهداف الإيجابية.

الجلسة السادسة:

تم من خلال هذه الجلسة استخدام أفكار أخلاقية بحيث تم سرد قصة للحالة تتضمن صراع بين خيارين صعبين بحيث طلبت منه اختيار أحد الخيارين مع شرح سبب كل خيار، وكانت هدفها تمييزه بين الصواب والخطأ وتدريبه على اتخاذ قرارات مسؤولة، بحيث تمكن الحالة من تطبيق التمرين بشكل فعال وأبدى رأياً واضحاً مع اختياره للحل الصحيح.

بعد ذلك تم استخدام الحوار السقراطي من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي ساعدناه على إعادة النظر في أفكاره السلبية، مامكنه الى الوصول الى نتائج إيجابية أكثر.

الجلسة السابعة:

تم تطبيق النمذجة من خلال عرض فيديو واقعي يحمل سلوكيات إيجابية رغم صعوبته، حيث ساهم في تعزيز التعلم بالملاحظة واكتساب أنماط سلوكية جديدة، ثم بعدها تم التدريب على حل مشكلات اقترح حل آخر بدل العنف أو حل غير أخلاقي وتوليد مجموعة من الحلول الممكنة وتقييمها واختيار الحل الأنسب ما ساهم في اتخاذ القرار الصحيح.

الجلسة الثامنة:

تم من خلال تقنية السيوكودراما، حيث تم تشجيع الحالة على التعبير عن مشاعره وتفرغ الإنفعالات المكبوتة، حيث تم تجسيد أدوار مع حالات أخرى ووضع الحالة مكان الضحية ليختبر مشاعر الألم الناتجة عن السلوك الجانح، وقد ساهم ذلك في تعديل بعض أنماطه السلوكية.

الجلسة التاسعة:

تم من خلال هذه الجلسة استخدام تقنية الكرسي، فشرحتها للحالة ثم قمت بوضع كرسي فارغ أمامه وطلبت منه تخيل شخص له تأثير في حياتك والتحدث إليه والتعبير عن مشاعره، وثم يتم الانتقال للكرسي الآخر ويتكلم وكأنه هو الطرف الآخر، مما ساهم ذلك في تفرغ مكبوتاته الإنفعالية وفهم صراعاته الداخلية. فهنا تم تخيل أبيه وأخرج كل مبادخله والتساؤلات التي كانت مسبب له عقدة في حياته.

ثم بعد ذلك تقنية العصف الذهني، لإعادة توليد الحلول واستخراج أكبر عدد ممكن من السلوكيات الصحيحة وذلك بدون نقده، كما صرح هنا في الجلسة بأن (اتباعه لهذه الطريق هو غياب الأب في سن صغير جداً ولماذا لا يسأل عني، ولماذا أمني تعاملني هكذا دائماً بدون أي حاجات).

الجلسة العاشرة:

تم الإعتماد على الوقاية من الانتكاسة، حيث تم شرحها بطريقة مناسبة، فتم استخدام مجموعة من الإستراتيجيات للحفاظ على التحسن ومنع العودة للسلوكيات والأعراض السابقة كالتعرض للضغوط النفسية والتأثر بالرفقة السيئة ومخالطة أبناء عمه الذي أدوا به إلى هذا المسار، كما تم تعليمه على مجموعة من المهارات الفعالة، كمهارة حل المشكلات وتقنية الإسترخاء بهدف مساعدته على التعامل مع هذه المواقف بشكل سليم، وإضافة إلى ذلك تم وضع خطة مناسبة يمكن إتباعها لتفادي الانتكاسة، وتم ذلك بتعزيز إيجابي مستمر بهدف تشجيعه على الإلتزام بالسلوكيات المكتسبة والمحافظة على التغير الإيجابي.

الحادية عشر:

تم استخدام تقنية التأطير المعرفي بهدف مساعدته على تحديد أفكاره السلبية ومناقشتها واستبدالها بأفكار واقعية وإيجابية أكثر، فتم تحديد كل الأفكار السلبية التي تدور في ذهن الحالة ثم تفكيكها ومناقشتها ليتم ذلك تعديلها بنفسه وإعادة تأطيرها بأفكار وحلول إيجابية تساعد في المستقبل.

الثانية عشر:

تمثلت هذه الجلسة في تقنية السيكودراما، فتم إختيار موقف عائلي وتم توزيع الأدوار، مما أتاح للحالة التعبير عن مشاعره وفهم ديناميكيات العلاقات الأسرية كما ساهم في تحسين أساليب التواصل وحل الصراعات.

الثالثة عشر:

تمثلت هذه الجلسة في التفريغ الإنفعالي، حيث منحت مساحة واسعة من التعبير عن الندم والحزن وأظهر حتى البكاء وكل مشاعره المكبوتة وخبراته، فساعدنا هذا التمرين عن كل صراعاته المكبوتة وساعد على تخفيف حدة التوتر والإنفعالات السلبية وتحقيق الإرتياح والشعور النفسي.

الجلسة الرابعة عشر:

تم تطبيق التخييل الموجه، فطلبنا منه إغلاق عينه وتخيل نفسه بعد سنوات كشخص ناجح في حياته وطموح فاستجاب وأبدى التمرين وبدأ يتخيل نفسه كشخص إيجابي، يحقق أهدافه وأحلامه ويتبنى مسار سلوكيا بعيدا عن الإنخراط في سلوكيات غير سوية، ويكمل دراسته وينجح في حياته.

الجلسة الخامسة عشر:

من خلال هذه الجلسة الأخيرة تم تطبيق القياس البعدي بهدف وجود تغيير من خلال تطبيقه للبرنامج فقد قدمته له وأجاب عن كل المقياس ثم جمعته، وفي آخر الجلسة شكرته على تطبيقه للبرنامج وانضباطه فيه وعلى مجهوده.

القياس البعدي:

7.4.1

تم إعادة تطبيق القياس البعدي، على الحالة (ع.و)، بحيث قمنا بحساب نتائج القياس البعدي التي كانت نتيجته 102 وهي درجة قريبة من الحد الأعلى 126 درجة حسب مفتاح التصحيح، وهذا ما يعني أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى الحالة مرتفع .

2. مناقشة الفرضيات:

1.1. مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الرئيسية:

في ظل النتائج العامة ومن خلال دراستنا للحالات الأربعة، إتضح أن جميع الحالات أبدوا مستوى منخفض من التفكير الأخلاقي لكن بدرجات متفاوتة بينهم، وهذا ما أوضحته تحاليل المقابلات العيادية بالإضافة إلى نتائج مقياس الدكتور عبد الفتاح فوقيه لقياس مستوى التفكير الأخلاقي بعد القياس القبلي الذي أكد لنا النتائج. وقد إستطعنا من خلاله تحديد مستوى التفكير الأخلاقي لكل حالة، كما وضعنا برنامج وقائي بهدف تنمية التفكير الأخلاقي الذي أبدى نجاحه بتحسن ملحوظ لدى جميع الحالات المدروسة.

وعلى هذا الأساس، أسفرت النتائج على أن الفرضية الرئيسية والتي كان نصها:

"يسهم البرنامج الوقائي في تنمية التفكير الأخلاقي لدى جنوحالأحداث"، تحققت بحيث أظهرت تحسنا ملحوظا في رفع مستوى التفكير الأخلاقي لدى جميع الحالات ولكن بدرجات متفاوتة، بحيث لوحظ تحسن واضح في قدراتهم على التمييز بين الخطأ والصواب وإتخاذ القرارات الصائبة وإصدار الأحكام الأخلاقية بعد التطبيق. فأصبحت إستجاباتهم أقل إعتماذا على المنفعة الشخصية وتجنب العقاب، وهذا مايفسر إيجابية البرنامج ضمن الجلسات والتقنيات المستخدمة، مثل التعزيز الإيجابي، لعب الأدوار، النمذجة وغيرها... والتي أسهمت في تنمية التفكير الأخلاقي وتطوير قدراتهم في التفكير بشكل أنضج.

ومن منظور نظري، تدرج هذه النتائج ضمن ماتطرحه نظرية كولمبرخ لتطوير التفكير الأخلاقي بحيث تفسر تفكير الإنسان في الصواب والخطأ إلى 3 مستويات رئيسية تتفرع منها ستة مراحل بدءاً من الطاعة القائمة على تجنب العقاب وصولاً إلى الإلتزام بالمبادئ الأخلاقية العالمية والعدالة في مراحل النضج، وهذا ما قد ساعد الحالات في تجاوز المستويات الأولى من التفكير نحو مراحل أكثر تقدماً، وهو ما تحقق نسبيا أو كليا حسب كل حالة.

أما بالنسبة للدراسات السابقة توافقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (شحاتة2018) التي أثبتت وأكدت أن البرنامج الإرشادي له فعالية في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين وتحسين مستواهم في التفكير.

وعليه يمكن القول أن الفرضية الرئيسية تحققت بحيث أسهم البرنامج الوقائي تحسنا ملحوظا في تنمية التفكير الأخلاقي لدى الحدث الجانح.

2.2. مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الأولى:

والتي تنص على: "يسهم البرنامج الوقائي في تحسين حكم الحدث الجانح على السلوكيات من حيث الصواب والخطأ."

أبرزت نتائج الدراسة وجود تباين بين الحالات الأربعة في التمييز بين السلوكيات من حيث الصواب والخطأ خاصة نتائج الحالة الأولى والثالثة والرابعة بحيث سجلت تحسناً ملحوظاً، وهذا ما ساهمت فيه التقنيات المعتمدة والأساليب كالتعزيز الإيجابي والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الأخلاقي. بحيث ساعدت هذه التقنيات للحالات فرصة للتعبير عن آرائهم ومعرفة مستواهم في التفكير وكيفية إصدار أحكامهم، بحيث أبدوا استجابة إيجابية للتقنيات المعتمدة.

في المقابل، أظهرت نتائج الحالة الثانية تحسناً متوسطاً مقارنة بباقي الحالات رغم إنضباطه داخل الجلسات لكن لم يستجيب لكل التقنيا وبعض التقنيات كانت معه صعبة وبعده محاولات، حيث لم يبلغ نفس مستوى التطور لدى الحالات الأخرى في التفكير الأخلاقي وهذا راجع إلى إنخراطه في اتباع الطريق الخاطئ في سن مبكر (8 سنوات) نتيجة تأثره بمحيطه السلبي وأصدقاء السوء، مما أدى إلى ترسيخ أنماط غير سوية واكتساب أفكار خاطئة.

ويمكن تفسير ذلك نتيجة الفروق الفردية بين الحالات من حيث مستوى التفكير الأخلاقي، إضافة إلى الظروف الاجتماعية والخبرات السابقة لكل حالة، وعليه يمكن القول أن الفرضية تحققت بشكل نسبي.

أما بالنسبة للدراسات السابقة، تدعم هذه النتيجة إلى ما توصلت إليه دراسة (Heynene et al.2023)، التي أكدت على فعالية البرامج التدخلية لدى الأحداث الجانحين لتحسين مستوى الحكم الأخلاقي وتحسين تنمية الأخلاق لدى الجانحين في سلوكيات منحرفة.

2.3. مناقشة النتائج على الفرضية الثانية:

والتي تنص على: يسهم البرنامج الوقائي في تحسين طريقة إتخاذ القرار الأخلاقي لدى الجانح في مواقف مختلفة.

أبرزت نتائج الدراسة بأن البرنامج الوقائي ساهم في تحسين طريقة إتخاذ القرار خاصة في المواقف الصعبة ولو نسبة متفاوتة بين الحالات (وهذا راجع لتأثير الأنا على إتخاذ القرارات الأخلاقية)، بحيث أصبح أكثر قدرة على التفكير بشكل صحيح قبل إتخاذ أي قرار يقوده إلى الطريق الخاطئ. كما بينت التقنيات المستعملة في البرنامج فعالية في تنمية التفكير الأخلاقي وإدراك أخطائهم في تسرعهم إلى إتخاذ

القرارات الخاطئة دون التفكير في النتائج المترتبة عنها. وقد ساعدت هذه التقنيات ولو بدرجة متوسطة في إعادة هيكلة تفكيرهم، كما أظهرت إستجابات جيدة خاصة فيما يتعلق بطريقة إتخاذ قراراتهم.

وإن تحسن عملية إتخاذ القرار الأخلاقي عكس تطورا في الوعي الأخلاقي لديه، ونضجه لإمتلاك إستراتيجيات بديلة للتعامل مع العوامل المساهمة في السلوك الإجرامي. وكما لوحظ من خلال تقنيات لعب الأدوار والمناقشة الجماعية والحوار السقراطي بدت تظهر عليهم إستجابات واضحة وجيدة، كما ساهمت تقنية لعب الأدوار في جعل الحالة يضع نفسه مكان الضحية وهذا ماغير من مبرراته لإتخاذ قراراته المؤدية وإدراكه للخطأ. وتدعم هذه النتيجة ماتوصل إليه دراسة (عبد الحميد والمعمري، 2017) التي بينت أن التدخلات النفسية والتربوية مبكرا تساهم في تحسين أساليب التفكير لدى الأحداث الجانحين إلا وأنها لم تتوافق كليا مع الفرضية لكن أساليب التفكير تعد القاعدة المعرفية التي ينطلق منها الجانح لإتخاذ قراراته والتعامل مع المواقف المختلفة.

وعليه يمكن القول أن هذه الفرضية بشكل نسبي، نظرا لتفاوت مستوى الإستجابات بين الحالات.

2.4. مناقشة النتائج على الفرضية الثالثة:

والتي تنص على: يسهم البرنامج الوقائي في تعزيز اعتماد الجانح على المبادئ والقيم الأخلاقية عند إصدار أحكامه وسلوكاته.

أبرزت نتائج الدراسة من خلال الملاحظة وتطبيق البرنامج الوقائي، بأن الحالات الأربعة أظهروا إستجابة جيدة فيما يخص إعتمادهم على المبادئ والقيم الأخلاقية عند إرتكاب أي سلوك غير سوي وأكثر وعيا عند العواقب المترتبة، وقد ساهمت التقنيات المستخدمة في توعيتهم وإدراكهم لأخطائهم وتدريبهم كيفية الإعتداد على المبادئ الأخلاقية الصحيحة، كما أن التفاعل داخل الجلسات والمناقشات الجماعية أتاحت فرصة للتعبير وتبادل الأفكار والكشف عن مبررات الذي يستخدمونها في تفسير أفعالهم، وإعادة النظر في الطرق الغير الصحيحة التي كانوا يتخذونها. وبالتالي تدعم هذه النتائج صحة هذه الفرضية، حيث تبين من خلال المعطيات والملاحظات والجلسات الوقائية أن البرنامج الوقائي أسهم في تعزيز الوعي لدى الجانح وإعتماده على المبادئ والقيم الأخلاقية، إضافة إلى تطوير مستوى وعيه الأخلاقي وهذا مايبين إيجابية البرنامج الوقائي.

2.5. مناقشة النتائج على الفرضية الرابعة:

والتي تنص على: يتحسن مستوى التفكير الأخلاقي لدى الحدث الجانح بعد تطبيق البرنامج.

أظهرت نتائج الدراسة من خلال تطبيق البرنامج الوقائي ومقارنة نتائج القياس القبلي بالقياس البعدي للحالات الأربعة، بحيث أظهر تحسنا ملحوظا في رفع مستوى التفكير الأخلاقي نتيجة مشاركتهم في التقنيات المعتمدة التي ساهمت في إحداث تغيير واضح فقد ساعدت على تنمية قدرتهم على التمييز بين الصواب والخطأ واتخاذ قراراتهم باعتمادهم على القيم والمعايير الأخلاقية مما انعكس ذلك إيجابيا على طريقة إصدار أحكامهم وسلوكياتهم، فنجد أن الحالة الأولى قد أظهرت تحسنا ملحوظا في مستوى التفكير الأخلاقي، بحيث انتقلت إلى مستوى جيد من الأول من حيث إعماده على القيم الأخلاقية والتفكير المنطقي، بحيث نجد أن الحالة الثانية أظهرت تحسنا متوسطا هذا مانجده من خلال التقنيات التي طبقت عليه ودخوله إلى هذا الطريق في سن مبكر جدا ما يعكس تأثيره بالبيئة السلبية التي نشأ فيها وتفكيره الخاطئ في إصدار أحكامه وسلوكياته وما بينه نتيجة القياس البعدي بدرجة متوسطة مقارنة بالحالات الثلاث، أما الحالة الثالثة والرابعة أبدوا تحسنا ملحوظا وإيجابيا في مستوى التفكير الأخلاقي من خلال تطبيقهم للبرنامج، وهو ما يعكس إيجابيته والتقنيات المعتمدة فيه التي أدت إلى تحسن ملحوظ نسبيا قبل تطبيق البرنامج. وتتماشى هذه الفرضية مع دراسة (ألبوش وزروالي، 2024) التي بينت بأن البرنامج الإرشادي الإنتقائي له فعالية في تنمية الذكاء الأخلاقي وتحسينه.

فبناء على هذه النتائج يمكن القول بأن البرنامج الوقائي لتنمية التفكير الأخلاقي أظهر فعالية في رفع مستوى التفكير الأخلاقي ولو بنسبة قليلة.

3. استنتاج عام:

على ضوء النتائج العامة لهذه الدراسة، تبين أن كان للحالات تفكير غير أخلاقي وأن مستواهم التفكير الأخلاقي منخفضا، وهذا ما اتضح خلال المقابلات العيادية والملاحظات التي أجريت وما أكدده مقياس التفكير الأخلاقي "عبد الفتاح فوقيه 2001"، الذي أظهر إنخفاضا واضحا في ضل نتائج القياس القبلي حيث سجلت الحالة الأولى (م.ر) 33 درجة، أما الحالة الثانية (ع.ط) 23 درجة، والحالة الثالثة (م.ز) 35 درجة، والحالة الرابعة (ع.و) 29 درجة، ما قد أبرز الحاجة إلى تطبيق البرنامج الوقائي والذي جاء بهدف تغيير أفكارهم الخاطئة وتدريبهم على التمييز بين الصواب والخطأ وتبني سلوكيات أخلاقية وإيجابية وكيفية تدريبهم عند الوقوع في الخطأ، بحيث أصبح الحالات أكثر تفهما وانفتاحا بأفكار عقلانية وواعية، وهذا حسب نتائج التطبيق البعدي للمقياس الذي أبدى تحسنا ملحوظا في رفع مستوى التفكير وتغييره، وذلك لما تضمنه البرنامج من تقنيات تشمل: لعب الأدوار، التعزيز الإيجابي، العصف الذهني، الوقاية من الإنكساسة، النمذجة، التخيل الموجه، وغيرها. تبين تحسنا إيجابيا واضحا من خلال الفرق بين النتائج القبلي والبعدي، وعليه نستنتج أن البرنامج الوقائي أسهم في تنمية التفكير الأخلاقي وأبدى نجاحه بتحسن ملحوظ لدى جميع حالات الدراسة، وعلى هذا الأساس أسفرت النتائج على التحقق الكلي للفرضية

الرئيسية والتي كان مفادها يسهم البرنامج الوقائي في تنمية التفكير الأخلاقي، حيث كانت نتائجه إيجابية فيما يخص فعاليته.

خاتمة

خاتمة:

جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على إحدى المشكلات النفسية والاجتماعية المتمثلة في ضعف التفكير الأخلاقي لدى أحداث الجنوح، وما يترتب عنه من تبني سلوكيات منحرفة ناتجة عن قصور التمييز بين الصواب والخطأ، وأيضاً ما نجده من ضعف في التنشئة الأسرية وتأثير البيئة الاجتماعية الغير السوية ورفقاء السوء، إلى جانب غياب التوجيه والإرشاد الأخلاقي من طرف الدعم الأسري والمؤسسات التربوية.

وقد كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو بناء وتطبيق برنامج وقائي يهدف إلى تنمية التفكير الأخلاقي لدى أحداث الجنوح. وتم الإعتماد على المنهج العيادي المرتكز على دراسة الحالة، من خلال دراسة أربعة حالات تم إختيارها بالطريقة القصدية من مؤسسة إعادة التربية والتأهيل للأحداث الجانحين، وتضمن البرنامج مجموعة من الجلسات اعتمدت على مبادئ وتقنيات، مثل لعب الأدوار، النمذجة، التعزيز الإيجابي، العصف الذهني، الوقاية من الانتكاسة، السيكودراما، التخيل الموجه، وغيرها.

وقد أسرفت نتائج القياس القبلي والبعدي باستخدام مقياس "د.فقيه عبد الفتاح 2001" للتفكير الأخلاقي، إلى جانب المعطيات المستخلصة من المقابلات العيادية والملاحظات، وجود تحسن في رفع مستوى التفكير الأخلاقي فنجد أن الحالة الأولى قد سجلت تحسناً ملحوظاً، بينما الحالة الثانية تحسناً متوسطاً، أما الحالة الثالثة والرابعة يوجد تحسن واضح في استجابتهما، وهو ما يعكس فعالية البرنامج الوقائي مع وجود تفاوت في الإستجابة بين الحالات.

ما يمكن قوله هو أن البرنامج الوقائي أظهر فعالية في تنمية التفكير الأخلاقي لدى الحالات المدروسة، لكن تحقق الفرضية كان نسبياً، لأن كل حالة واستجابتها وتفكيرها الخاص، ورغم هذا التفاوت فإن النتائج كانت جيدة وإيجابية تدل على أهمية هذا النوع من البرنامج.

وتتمثل القيمة المضافة لهذه الدراسة في كونها اقترحت نموذجاً وقائياً قابلاً للتطبيق في الوسط الجزائري، ويفتح المجال أمام دراسات مستقبلية لتجريبه على عينات أوسع.

وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة باستعمال مثل هذه البرامج الوقائية والإستفادة من البرنامج المستخدم في هذه الدراسة والمثبت فعاليته في تنمية التفكير الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين، وتكوين الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين لمواجهة حل مشكلاتهم الاجتماعية والنفسية ومساعدتهم، والتأكيد على الأسرة لما لها دور أساسي في التنشئة الأخلاقية والمربيين بغرس فضائل الذكاء الأخلاقي لدى

الأبناء من خلال اتباعهم للأساليب التربوية الصحيحة، مع إقامة دورات تدريبية له، إلى جانب توفير بيئة اجتماعية داعمة تساعد على تعزيز القيم والمعايير والوعي الأخلاقي.

التوصيات والاقتراحات:

في ظل ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، ومن خلال التحسنات الملحوظة في تنمية التفكير الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين بعد تطبيق البرنامج الوقائي، يمكننا تقديم بعض التوصيات والاقتراحات التي نذكر منها مايلي:

1. ضرورة إدماج البرامج الوقائية لتنمية التفكير الأخلاقي في المؤسسات التربوية والتأهيل لأحداث الجنح.
2. تشجيع الأخصائيين النفسيين على استخدام البرنامج الوقائي، لما له من فعالية في تحسين رفع مستواهم التفكير وتنميته.
3. الحرص على عمل الجلسات الإرشادية النفسية الفردية والجماعية بهدف تعزيز الوعي الأخلاقي لدى الأحداث وتعديل أنماط تفكيرهم.
4. إجراء دراسات مستقبلية حول مساهمة برامج وقائية أخرى تعتمد على أساليب حديثة.
5. إدماج الأنشطة الثقافية والرياضية في البرامج الوقائية لما لها دور في ضبط السلوك وتنمية القيم.
6. إقتراح بناء مقاييس محلية ملائمة للبيئة الجزائرية لقياس التفكير الأخلاقي لدى الأحداث.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1. المراجع العربية:

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (1968) *لسان العرب* (ج 10). دار صادر.
- أبو دنيا، فؤاد إبراهيم. (2003) *المراهقة والجنوح: دراسة سوسيو نفسية*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو هديوس، دلال محمد. (2020) *التمرد النفسي لدى المراهقين: الأسباب والعلاج*. دار التعليم الجامعي.
- أحمد الطائي، أحمد حازم؛ و محمد طيب، علي حسين؛ و عبد الجباري، سعد عباس. (2013). بناء وتقييم مقياس التفكير الأخلاقي لطلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل. *مجلة علوم التربية الرياضية، العدد الثاني*، ص ص. 1-25.
- الألباني، محمد ناصر الدين. (د.ت) *صحيح الجامع الصغير وزيادته* (حديث رقم 1863). المكتب الإسلامي.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (1993). *لسان العرب* (ج 3). بيروت: دار صادر.
- أبراش ابراهيم خليل. (2009). *المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية*، ط(01)، مكتبة الراشد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أحمد حسين الرفاعي. (2009). *أساليب البحث العلمي*. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.
- أحمد شاكر. (2013). *أطفال الشوارع والعنف*. مجلة دراسات الطفولة، 16(59)، 118-124.
- أحمد فتحي سرور. (2015). *الوجيز في قانون العقوبات – القسم العام* (ط 7). القاهرة: دار النهضة العربية.
- أحمد محمد السيد محمد شحاتة. (2018). *فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين*. دراسات نفسية، (28)، ص ص 90-164.
- إسماعيل يامنة عبد القادر، وإسماعيل ياسين عبد الرزاق. (2014). *دراسة في اكتئاب العدوان* (ط 1). عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- بدر، إبراهيم عبد الحميد. (2019). *التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيرات الجنس والسكن ونوع الإقامة الجامعية**. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي، 21*(4)، ص ص. 456-488.
- بندورة، مروان محمود. (2004). *مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي*. دار وائل للنشر.

- بن كتيلة، فتيحة؛ و خالدي، يمينه. (2016). التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، العدد 29، ص ص. 225-237.
- بن كتيلة، فتيحة؛ و مقدم، محمد؛ و خلادي، يمينه. (2014). التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 29، ص ص. 225-237.
- توفيق عبد الله سلوم. (2022). دليل مناهج البحث في علم النفس. جميع الحقوق محفوظة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الجامعة اللبنانية.
- جلال الدين عبد الخالق، والسيد رمضان. (2001). الجريمة والانحراف من منظور الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- حسن شحاتة. (2019). سيكولوجية الانحراف والجريمة (ط 2). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حبيب، مجدي حلمي. (1994). الأهمية النسبية لخصائص النمو الخلقي مدخل معرفي، اجتماعي، لحل مشكلات المراهقين من الجنسين. التقويم النفسي التربوي، 2(3)، ص ص. 35-50.
- حبشي، رابع محمد. (2018). سيكولوجية النمو الأخلاقي. دار المعرفة.
- حمدي، عاطف محمود. (1999). الجنوح والتفكير الأخلاقي: دراسة نظرية وتطبيقية. مركز البحوث العربية.
- حميد، فاطمة الزهراء. (1999). نظرية التعلم الاجتماعي والسلوك العدواني: آليات النمذجة والحياد الأخلاقي. مجلة العلوم التربوية، 12(3)، ص ص. 11-35.
- الحاج، سليم إبراهيم. (2001). السلوك الإنساني والأخلاق: مقارنة نفسية اجتماعية. دار الفكر العربي.
- الخالدي، أديب محمد؛ و منصور، رانية محمد؛ و الشيخ، مروان عبد الحميد. (2015). آليات الحياد الأخلاقي وعلاقتها باضطراب السلوك لدى المراهقين. مجلة دراسات نفسية، 25(2)، ص ص. 101-125.
- الخليفة، عبد العزيز بن سعد. (1987). دراسات في النمو الأخلاقي وتطبيقاته التربوية. مكتبة الرشد.
- رشاد أحمد عبد اللطيف. (2007). انحراف الصغار ومسؤولية من... (ط 1). الإسكندرية: دار الوفاء.
- الزبون، سليمان أحمد؛ و عودة، أحمد علي. (2013). النمو الخلقي لدى الطلبة وعلاقته بمستوى التكيف الاجتماعي*. مجلة دراسات - العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 40*(1)، ص ص. 23-45.

- زياد، محمد عبد المنعم. (2008). التدين والتفكير الأخلاقي لدى المراهقين في محافظات غزة. مجلة الأبحاث الإسلامية، 22(3)، ص ص. 140-115.
- زينة ألوش، وسيلة زروالي. (2024). فعالية برنامج إنتقائي في تنمية التفكير الأخلاقي لدى طلبة جامعة أم البواقي. مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية، 12(1)، ص ص. 66-53.
- سامية حسن الساعاتي. (2005). علم الاجتماع الجنائي (ط 1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليمان عبد الله. (2018). معايير تشخيص اضطراب السلوك لدى الأحداث. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، 3(2)، 161-147.
- سالم، محمد عبد القادر. (2001). الأخلاق والمجتمع: رؤية نفسية. دار النهضة العربية.
- سلامة، عبد الحكيم. (1987). الأخلاق الإسلامية والنفوس البشرية: أسس التربية الأخلاقية. دار القلم.
- السباعي، يوسف محمود. (1998). علم النفس الخلقى وتطبيقاته التربوية. دار المعرفة الجامعية.
- السبيعي، عندنا ناصر. (2000). النمو الأخلاقي والاجتماعي. دار الفارابي.
- السيد، عايدة إبراهيم. (1994). بعض أبعاد التنشئة الأسرية وعلاقتها بالنمو الأخلاقي في مرحلتي الطفولة والمراهقة. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ع 31، ص ص. 112-77.
- الشوارب، أسيل عبد الله؛ و الخوالدة، محمود عودة. (2009). النمو الخلقى والاجتماعي. دار حامد للنشر.
- عامر مصباح. (2003). التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلاميذ المدرسة الثانوية (ط 1). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- عامر مصباح. (2011). التنشئة الاجتماعية والانحراف الاجتماعي (ط 1). القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عادل عبد المقصود. (2014). سيكولوجية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً (ط 3). القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الحميد كامل. (2015). جرائم العنف بين الأحداث. مجلة البحوث الأمنية، 24(62)، 40-53.
- عبد الرازق محمد. (2019). تطبيق الدليل التشخيصي DSM-5 في البيئة العربية. المجلة العربية للطب النفسي، 30(1)، 75-65.
- عبد الرحمن سليمان. (2018). العوامل المسببة للجروح لدى المراهقين في المجتمع المصري. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

- عبد الرحمن عبد المجيد بركات، وأحمد حمدي سراج. (1989). سيكولوجية الطفل المعوق وتربيته. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عبد العزيز جاهمي. (2013). واقع الرعاية الاجتماعية للأحداث الجانحين في المؤسسات المتخصصة الجزائرية. مجلة الشباب والمشكلات الاجتماعية (العدد الأول، السنة الأولى)، 101-114.
- عبد اللطيف عبد القوي سعيد مصلح. (2014). مشكلات الوسط الأسري وعلاقتها بانحراف الأحداث (ط 1). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- عبير هادي المطيري. (بدون سنة). الاضطرابات السلوكية وجنوح الأحداث. عمان: دار آمنة للنشر والتوزيع.
- العربي بختي. (2014). جنوح الأحداث في ضوء الشريعة وعلم النفس: الأساليب والعوامل والعلاج. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- عمتوت عمر. (2012). موسوعة المصطلحات القانونية وقواعد الشريعة الإسلامية. الجزائر: دار هومة.
- عبد الحميد جادو، أحمد علي المعمري. (2017). البناء النفسي وأساليب التفكير لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين. دراسة مقارنة في بعض المتغيرات، منطقة القصيم، 33(5).
- العامري، خالد صالح. (2004). الذكاء والتفكير الأخلاقي: دراسة ارتباطية على عينة من طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة القاهرة، 25(1)، ص ص. 150-171.
- عريشي، لخضر موسى. (2004). أثر التدريب على حل المعضلات الأخلاقية في تنمية الحكم الخلفي لدى المراهقين. مجلة العلوم النفسية، 13(2)، ص ص. 38-65.
- عبد الفتاح، فوقية محمد. (2001). دراسة التفكير الأخلاقي كما يظهر في أداء عينة من الأطفال والراشدين في ضوء نظريتي بياجيه وكولبرج. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 11(32)، ص ص. 341-372.
- عبد المعطي، حسن مصطفى. (2000). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- فردان، أحمد عبد المجيد. (2002). نظريات النمو الأخلاقي: من بياجيه إلى كولبرج. دار الوفاء.
- فريمان، جوناثان. (2004). اضطرابات الشخصية والسلوك الإجرامي. (ترجمة: سعيد جمال). دار الفكر الجامعي.
- قريرية، رشيد؛ و مناصري، الأزهر. (2016). التفكير الأخلاقي لدى تلاميذ الطور الثانوي وعلاقته باتجاهاتهم نحو أبعاد التفوق الرياضي. مذكرة ماستر غير منشورة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.]

- الكحلوت، عماد عبد الحميد. (2004). *دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- مدحت أبو النصر. (2004). *الإعاقة الاجتماعية: المفهوم، الأنواع، برامج الرعاية* (ط 1). القاهرة: مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع.
- مجمع اللغة العربية. (2004). *المعجم الوسيط* (ط 4). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- محمد سند العكايلة. (2006). *اضطرابات الوسط الأسري وعلاقتها بجنوح الأحداث* (ط 1). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد عاطف غيث. (2006). *قاموس علم الاجتماع* (ط 3). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- المركز العربي للبحوث القانونية والقضائية. (2019). *دليل إجراءات عدالة الأحداث في التشريعات العربية*. بيروت: المركز العربي.
- مدوري، يمينه. (2020). *التفكير الأخلاقي - مقارنة نفسية نظرية**. مجلة تفكير، جامعة 20 أوت 1955 - سكيكدة، 31*(1)، ص ص. 42-31.
- مشرف، ميسون محمد عبد القادر. (2009). *التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ميسون محمد عبد القادر مشرف. (2009). *التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض متغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، الجامعة الإسلامية غزة عمادة الدراسات العليا كلية التربية علم النفس إرشاد نفسي*.
- المقالة، منار بن مصطفى تامر. (2013). *الحكم الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك*. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10(4)، ص ص. 45-30.
- الموسوي، فاضل عبيد حسون. (2004). *التحليل النفسي وتفسير السلوك الإجرامي*. مجلة بابل للعلوم الإنسانية، 12(3)، ص ص. 45-27.
- ميالي، سمية. (2024). *التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتمرد النفسي لدى التلاميذ المراهقين في مرحلة التعليم المتوسط*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- نبيل حليلو، نبيلة. (2013). *الأسرة وعوامل نجاحها: قراءة في دور التنشئة الأسرية في بناء الشخصية*. *الملتقى الوطني العشرون حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة*، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، ص ص. 25-15.

- ناصر، إبراهيم صالح. (2006). *التربية الأخلاقية: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. دار وائل للنشر.
- الهدار، محمود علي. (2003). *النمو الأخلاقي وفق منظور كولبرج: النظرية والتطبيق في البيئة المدرسية*. دار الميسرة.
- الهنداوي، علي كريم. (2005). *علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة*. دار الكتاب الجامعي.
- وناب ايمان، قرايرة مروة. (2002). *مشكلات المراهقين المتمدرسين وعلاقتها بتوافقهم النفسي والاجتماعي، دراسة ميدانية ببعض متوسطات وثناويات قالمية، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي جامعة قالمية*.
- يوسف حسن يوسف. (2017). *السلوك الإجرامي: نظريات وتطبيقات سريرية (ط 2)*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- يوسف تمار. (2023). *الأخطاء المنهجية في الدراسات الإستطلاعية. المجلة الجزائرية لبحوث الإعلام والرأي العام، 12(01)، ص ص 16-23*.

2. المراجع الأجنبية:

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed). (ترجمة وتحرير، لجنة الصحة النفسية، 2016، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية)
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Crain, W. C. (1985). *Theories of development: Concepts and applications*. Prentice-Hall.
- Hartshorne, H., & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character, Vol. 1: Studies in deceit*. Macmillan.
- Heynnen. (2023). *Effectiveness of Moral developmental Interventions for youth Engagd in Delinquent behavior: A Meta-Analysis*.
- (Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. Harper & Row.
- Kohlberg, L., & Kramer, R. (1969). *Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development*. *Human Development*, 12, 93-120.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues*. University of Minnesota Press.
- Rest, J., & Narvaez, D. (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. Erlbaum.

- Walker, L. J., & Taylor, J. H. (1991). Family interaction and the development of moral reasoning. *Child Development*, 62(2), 264-283.

الملاحق

قائمة الملاحق

ملحق رقم (01) يمثل دليل المقابلة العيادية

دليل المقابلة :

أولا : محور البيانات الشخصية :

-الاسم:.....

-اللقب:.....

-المستوى التعليمي:.....

-المستوى الإقتصادي:.....

-ترتيب الحدث في الإخوة (إن وجدوا):.....

-سبب الإحالة (نوع الجنحة):.....

ثانيا: محور النظرة نحو الذات

-حدثني عن نفسك ؟

-هل تعتقد أن تصرفاتك كانت سببا في وجودك هنا ؟وكيف ذلك ؟

-عندما كنت طفلا ،ماذا كنت تحلم أن تصبح ؟ وهل تغير حلمك ؟

-هل تشعر بالرضا عن نفسك ؟ و لماذا؟

ثالثا: محور معاش الحدث قبل دخول المركز

-كيف تصف علاقتك بأفراد أسرتك ؟

-هل تشعر أن أسرتك كانت داعمة لك ؟ كيف ذلك ؟

-هل تعتقد بأن أفراد أسرتك يتحملون مسؤولية وجودك في المركز ؟

-كيف كان وضعك الدراسي ؟ هل كنت تحب الدراسة أم واجهت صعوبات ؟

-هل كان لديك أصدقاء أو أشخاص إيجابيين في حياتك قبل دخولك المركز ؟ كيف أثروا عليك ؟

قبل دخولك المركز ، كيف كنت تقضي معظم أوقاتك ؟

رابعا: محور وضعية الحدث داخل المركز

-كيف تشعر وأنت مقيم داخل المركز ؟

قائمة الملاحق

-هل تواجه صعوبة في التأقلم ؟

-كيف يعاملك عمال المركز ؟

-ما هي النشاطات التي تقوم بها في المركز ؟

-هل علاقتك جيدة مع زملائك داخل المركز ؟ وما هي الصعوبات التي تجدها ؟

خامسا : محور معاش الحدث قبل دخول المركز

-كيف تصف علاقتك بأفراد أسرتك ؟

-هل تشعر أن أسرتك كانت داعمة لك ؟ كيف ذلك ؟

-هل تعتقد بأن أفراد أسرتك يتحملون مسؤولية وجودك في المركز ؟

-كيف كان وضعك الدراسي ؟ هل كنت جيد في الدراسة أم واجهت صعوبات ؟

-هل كان لديك أصدقاء أو أشخاص مهمين في حياتك قبل دخولك المركز ؟ كيف أثروا عليك ؟

-قبل دخولك المركز ، أين أو كيف كنت تقضي معظم أوقاتك ؟

سادسا : محور التفكير الأخلاقي و اتخاذ القرار

-كيف تتصرف عادة إذا رأيت شخصا يقوم بشيء خاطئ ؟

-حدثني عن موقف اتخذت فيه قرارا صعبا بين الصواب و الخطأ.

-هل تؤثر أحيانا ضغوط الأصدقاء أو الخوف على قراراتك ؟ كيف ؟

-إذا طلب منك صديق القيام بشيء تعتقد أنه خاطئ ، ماذا تفعل ؟

سابعا : محور النظرة للمستقبل :

-كيف ستغير حياتك بعد خروجك من المركز ؟

-ما هي أحلامك و طموحاتك ؟ هل لديك خطة لتحقيقها ؟

-ماذا ستفعل عندما تخرج من المركز ؟

-هل تعتقد أن حياتك ستتغير في المستقبل ؟ ولماذا ؟

- ما الأشياء التي تتمنى أن تتغير في حياتك شخصيا أو اجتماعيا ؟

قائمة الملاحق

ملحق رقم (02) يمثل مقياس التفكير الأخلاقي للدكتور "فوقيه عبد الفتاح 2001"

السلام عليكم ورحمة الله وتعالى.

سنقدم لك في هذا المقياس عددا من المواقف، ويلى كل موقف منها مجموعة من الأسئلة من فضلك أجب على الأسئلة بدقة بوضع دائرة حول رقم الإجابة التي تختارها من بين ستة اختيارات (أ، ب، ج، د، هـ، و) علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فهذه أمور يمكن أن تختلف فيما بينها.

أجب حسب انطباعك الأول، أي حاول أن تختار إجابتك الأولى لأنها تعكس رأيك بصدق ، ومن فضلك أجب عن كل سؤال ولا تترك أي سؤا بدون إجابة، واختار إجابة واحدة فقط للسؤال.

المعلومات الشخصية للجائح:

الإسم :

العمر:

المستوى التعليمي:

الجنس: ذكر أنثى

ملاحظة:

المعلومات سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

نشكركم على حسن عونكم.

قائمة الملاحق

الموقف الأول:

يحرص أحمد على أن يشارك زملائه فيما يقومون به من رحلات، وقد اتفق مع زملائه على تنظيم رحلة، ووعد والده بالموافقة على الاشتراك في الرحلة إذا عمل في الإجازة واستطاع أن يدخر قيمة الاشتراك في الرحلة. بعد أن استطاع أحمد توفير المبلغ وقبل أن تبدأ الرحلة بفترة قصيرة غير والده أحمد رأيه، حيث نظم زملائه بالعمل رحلة و لم يكن لديه قيمة الاشتراك، فطلب من أحمد أن يعطيه المبلغ الذي ادخره ليستطيع القيام بالرحلة مع زملائه. والآن لا يريد أن يتخلف عن الرحلة التي نظمها مع أصدقائه و يفكر في رفض طلب الأب.

ضع دائرة حول رقم الإجابة التي تتفق مع رأيك، والإختيار يكون من بين (أ ، ب ، ج ، د ، هـ ، و)، واختار فقط إجابة واحدة لكل سؤال :

(1) إذا رأيت أحمد يجب أن يعطي النقود لوالده ، هل؟

أ- التزاما بدوره كإبن نحو أبيه بتلبية كل ما يطلب.

ب- لأنه قد يعرض نفسه لغضب الأب وعقابه الذي يصل إلى الضرب .

ج- التزاما بطاعة الأب الذي رباه.

د- طمعاً في مكافأة من الأب فيما بعد.

هـ- خوفاً من تأنيب الضمير إذا خذل أباه أمام زملائه.

و- لأن الإبن يجب أن يضحي من أجل أبيه.

(2) قد يرى البعض أن يرفض أحمد إعطاء النقود لوالده، هل ؟

أ- لأن بدون هذه النقود لن يستطيع الإبن الاستمتاع بالرحلة مع زملائه.

ب- لأن الإبن سوف يحزن إذا أخذت منه النقود التي تعب في الحصول عليها.

ج- لأن موقف الإبن مع زملائه مساوي لموقف الأب.

د- لأن الأب يجب أن يوفي بوعد لابنه.

هـ- خرفاً من تأنيب الضمير إذا خذل أباه أمام زملائه.

و- لأن هذه السلوك يدعم الأنانية عند أحمد في المستقبل للتشبه بأبيه بالأخذ وعدم العطاء.

(3) أرى أن الآباء يجب ألا يتصلوا من وعودهم لأبنائهم ، وذلك؟

أ- ليصبحوا نموذجاً و قدوة للأبناء و ينالوا احترامهم.

قائمة الملاحق

- ب- محافظة على قيم و نظام الأسرة.
- ج- خوفاً من فقدان ثقة الأبناء فيهم.
- د- حتى لا يشعر الآباء بالذنب و تأنيب الضمير على عدم الوفاء بالوعد.
- هـ- لأن الأبناء يتوقعون الصدق من الآباء.
- و- لأن الصدق فضيلة يجب الإلتزام بها.
- (4) ماذا يحدث لو أن أحمد كذب على والده و أعطاه جزء من المبلغ و أخفى الباقي ليشارك في الرحلة، وإذا رأيت أحمد قد أخطأ في هذا السلوك، هل؟
- أ- لأنه لن يسعد و يستمتع بالرحلة لأنه كذب على والده.
- ب- لأنه لن يسامح نفسه بكذبه على أبيه.
- ج- سيفقد ثقة جميع أفراد الأسرة.
- د- لأنه سيصبح كاذباً و يعرض نفسه لعقاب الأب.
- هـ- لأن الصدق فضيلة.
- و- لأنه بكذبه سيصبح مفروضاً نبوذاً من الأب وجميع أفراد الأسرة.
- (5) ماذا يحدث لو أن أحمد روى لأخيه ما قد أخفاه من نقود أبيه، إذا رأيت أن الأخ يجب أن يخير أباه بشأن إخفاء النقود، هل؟
- أ- للمحافظة على كيان الأسرة من شيوخ الكذب فيها.
- ب- حتى يثاب من والده على صدقه.
- ج- ليتجنب غضب و عقاب الأب إذا علم أنه أخفى الحقيقة عن.
- د- ليحصل على رضا الأب و حبه ليصبح الإبن المثالي.
- و- حتى لا يشعر بتأنيب الضمير على تستره في الكذب على الأب.

الموقف الثاني:

أصببت امرأة بمرض خبيث وأخذت حالتها تتدهور إلى الأسوأ، وبدأت تقترب من حافة الموت، اعتقد الأطباء أنه لا سبيل لعلاجها سوى نوع من العلاج وهو تركيبة توصل إليها أحد الصيادلة أراد بيعه بعشر أمثال ثمنه، حاول زوج السيدة الحصول على المبلغ الذي طلبه الصيدلي ثمناً للدواء، وسلك في سبيل ذلك كل السبل الممكنة ولكن لم يستطع أن يحصل إلا على نصف المبلغ ثم توجه الزوج إلى الصيدلي وشرح له الموقف

قائمة الملاحق

وطلب منه بيع الدواء بما استطاع جمعه من مال وهو نصف ثمن الدواء أو بيعه بالتقسيط، ولكن الصيدلاني لم يقتنع ورفض، أصبح الزوج يعاني اليأس والإحباط لعدم إستطاعته الحصول على الدواء الذي ينقذ حياة زوجته، ويبدأ يفكر في اقتحام الصيدلية ليلا لسرقة الدواء.

ضع علامة دائرة أمام العبارة التي تتفق مع رأيك:

- (1) مع افتراض أن واجب الزوج إنقاذ زوجته ولو بسرقة الدواء ،هل؟
- أ. لأن هذا الصيدلاني شجع ويتستر وراء القانون الذي يحمي الأغنياء فقط.
- ب. لأنها يمكن أن تقدم إليه نفس المساعدة في المستقبل.
- ج. حتى لا تحزن زوجته على عدم إحضار الدواء لإنقاذ حياتها لأنها كثيرا ما ساعدته.
- د. حتى لا ينبذ من الأهل و الأصدقاء لعدم بذل قصارى جهده لعلاج زوجته.
- هـ. لأن اقدام الزوج على سرقة الدواء لعلاج زوجته أمر طبيعي من كل زوج وفي.
- و.لأن زوجته إنسان و يجب أن يهبها الحياة.

(2) قد يرى البعض أن على الزوج عدم سرقة الدواء وذلك؟

- أ. احتراماً للنظام الإجتماعي حتى لا تشيع السرقة في المجتمع.
- ب. حتى لا يعرض نفسه للخطر أو السجن من أجل علاج قد ينفع.
- ج. لأن ضميره يجب أن يمنعه من السرقة.
- د. لأن من حق الصيدلي تحقيق ثروة من وراء اختراعه.
- هـ. لأن المبادئ والقيم العليا تمنعه من السرقة.
- و. لأن السرقة خروج على القانون الذي يحافظ على حقوق أفراد المجتمع.

(3) قد يرى البعض أن على الزوج السرقة الدواء لزوجته لو طلبت منه ذلك،فهل ذلك؟

- أ. لأن كل منهما يحب أن يضحى من أجل الآخر.
- ب. لأن من واجبه طاعة زوجته وتحقيق ما تريد.
- ج. لأن زوجته تتوقع ألا يتخلى عنها زوجها في تحقيق هذا الطلب.
- د. ليكسب حبها و رضاها عندما يتحقق لها الشفاء.

قائمة الملاحق

- هـ. لأنه لا يستطيع أن يتراجع عن مسؤوليته نحو زوجته.
- و. لأنه لو لم يحضر لها الدواء لن يسامح نفسه على عدم إنقاذها.
- (4) يرى البعض أنه مع افتراض أن الزوج لا يحب زوجته إلا أن من واجبه السرقة الدواء لإنقاذها وذلك؟
- أ. لأن حب الزوج أو عدم حبه لزوجته لا يقلل من قيمة حياتها.
- ب. لأن الصيدلي جشع وقاس و بالتالي يستباح سرقة.
- ج. لأنها قد تنتقد حياته في يوم ما.
- د. خوفا من انتقامها بعد الشفاء.
- هـ. لأنه يجب ألا يعطي للخلافات اهتماما في هذه المواقف.
- و. يسرق لإنقاذها حتى يشعر بالذنب لأنه تخلى عنها نتيجة عدم حبه لها.
- (5) قد يرى البعض أن على الزوج سرقة الدواء حتى ان كان هذا المريض شخصا غريبا ولا يوجد من ينقذه سواء فهل ذلك؟
- أ. لأنه يتخيل نفسه مكان هذا الشخص ويتوقع منه ما يقوم به لإنقاذه.
- ب. لأن حياة الشخص الغريب إلا يحكم عليها بأنها اقل قيمة من حياة أي شخص آخر.
- ج. حتى لا ينتقم منه أهل هذا الشخص لعدم إنقاذه حياته.
- د. لأن من الصعب على الإنسان ان يشعر أنه لم ينقذ حياة إنسان من الموت.
- هـ. لأن هذا الشخص قد يكون ثريا و بكفائه فيما بعد.
- و. لأن الحياة أقوى من القانون.
- (6) إذا رأيت أن السرقة الزوج للدواء خطأ من الوجهة الخلفية، فهل ذلك؟
- أ. لأن العلاقة بين الناس يجب أن تقوم على أساس احترام ملكية الغير.
- ب. لأنه كان بإمكانه بيان المشكلة للسلطات لتساعده على إنقاذ حياة زوجته.
- ج. لأنه قد يتم القبض عليه ويسجن ولن يستطيع انقاذ زوجته.
- د. لأنه إن لم يسرق بالرغم من حاجاته الشديدة يصبح نموذجا للإلتزام الخلقي.
- هـ. لأن السرقة الدواء تؤدي إلى أن تصبح الأمور فوضى و كل فرد يسرق الآخر.

قائمة الملاحق

7) ماذا يحدث لو أن الزوج سرق الدواء ونشرت الصحف هذا الحدث وقراه ضابط الشرطة الذي يسكن بجواره ويعرف قصة مرض زوجته وتذكر أنه رأى الزوج يخرج من الصيدلية مساء هذا اليوم مهرولا وإذا كان الزوج هو سارق الدواء، إذا رأيت أن على الضابط إبلاغ الشرطة عن الزوج بأنه السارق، فما سبب ذلك؟

أ. المحافظة على القانون و النظام الإجتماعي.

ب. لأن المجتمع وضع ثقته فيه للحماية من المجرمين.

ج. لأنه قد يحصل على ترقية نتيجة القدرة على التعرف على سارق الدواء.

د. حتى لا يعرض نفسه للعقاب لأنه يتستر على السارق.

هـ. لأن ضميره ومثله العليا تحتم عليه ان يبلغ عن السارق.

و. لأن دور الضابط الشرطة المحافظة على حقوق أفراد المجتمع.

8) ماذا يحدث لو أن الزوج تم القبض عليه و قدم للمحاكمة، ماهي العقوبة التي يحكم عليها القاضي على الزوج؟ إذا رأيت على القاضي أن يتساهل مع الزوج وذلك؟

أ. لأن حق الحياة له الأولوية على حق الملكية.

ب. لأن الزوج كان يشعر بالألام لعدم استطاعته إنقاذ حياة زوجته.

ج. لأن القاضي قد يعاني من تأنيب الضمير على حكمه على الزوج.

د. لأن الزوج تصرف بدافع الحب لإنقاذ زوجته.

هـ. لأن القاضي قد يفكر فيما يمكن أن يفعله لو كان مكان الزوج.

و. لأن وظيفة القانون المحافظة على حياة أفراد المجتمع.

9) قد يرى البعض ان على القاضي ألا يتساهل مع الزوج، وذلك؟

أ. لتطبيق القانون و المحافظة على النظام الإجتماعي.

ب. حتى لا يتهاون المجتمع مع أي سارق.

ج. ليسود الأمان بين جميع أفراد المجتمع.

د. لأن الزوج يجب أن يكون مستعدا لمحاكمته على ما ارتكبه من سرقة.

هـ. حتى لا يشعر بتأنيب الضمير لتساهله مع السارق.

و. لأن المجتمع يتوقع من القاضي الحكم بالعدل.

قائمة الملاحق

الموقف الثالث:

في أحد الأيام ذهب أربعة أولاد إلى السوق ووقفوا أمام أحد المحلات قال أحدهم: هل ندخل هذا المحل ونرى إذا كان من الممكن اخذ بعض الأشياء، وافق ثلاث أولاد أما الرابع فلم يرغب في أن يفعل ذلك ولكن الأولاد الثلاثة قالوا: أنهم سوف يجعلون أصحابهم يضحكون عليه لأنه جبان لذلك وافقهم وذهب بهم جميعا بأخذ بعض الأشياء من المحل إلا أن صاحب المحل استطاع أن يلحق بهم جميعا فيما عدا الولد الرابع الذي لم يرغب في مشاركتهم.

ضع دائرة أمام العبارة المناسبة التي تتفق مع رأيك:

(1) هل ترى أنه كان ينبغي أن يحق صاحب المحل بالولد الرابع أيضا هل؟

أ. لأنه بمشاركتهم أصبحت لديه النية للسرقة.

ب. لأنه لم يفكر في أسرته و أهله عند معرفتهم بأنه سارق.

ج. لأنه لم يشعر بتأنيب الضمير حين شاركهم في السرقة.

د. لأنه لم يفكر فيما قد يقع عليه من عقاب في حالة القبض عليهم.

هـ. لأنه سائر أفراد جماعته ولم يقاومهم.

د. لأنه كان سيقسم المسروقات مع رفاقه.

(2) إذا رأيت أن الولد الرابع مقاومة زملائه و عدم السرقة معهم،فذلك:

أ. للمحافظة على النظام في البلدة.

ب. تجنباً للامساك به وتوقيع العقوبة عليه.

ج. لأن من واجب كل فرد المحافظة على حقوق الآخرين و عدم الاعتداء عليهم.

د. حتى لا يشعر بالخزي والعار لانه سيصبح سارقا.

هـ. للحصول على مكافأة من صاحب المحل على أمانته.

و. ليعرف بالأمانة بين الأهل و الأصدقاء لعدم اشتراكه في السرقة.

(3) قد يرى البعض أنه من العدالة عدم القبض على الولد الرابع وذلك؟

أ. لأنه وضع نفسه في مكان صاحب المحل ورفض السرقة.

ب. لأن ضميره منعه من السرقة و الاستلاء على ممتلكات الغير ولذلك رفض مشاركتهم.

قائمة الملاحق

- ج. لأنه أراد تجنب العقاب بعدم السرقة .
د. لأنه لم يرد من السرقة سوى عدم وصفه بالجبن .
هـ. لعدم التساوي مع الزملاء في الدافع للسرقة .
و. لأنه لم يكن سارقاً بل مسائراً لمعايير الجماعة التي ينتمي إليها .

الموقف الرابع:

شب حريق بإحدى المدن الصغيرة، حاول شرطي المطافئ بأحد الأحياء أن يترك موقعه بالعمل لمساعدة أفراد أسرته الذين يمكن أن يكونوا قد أصيبوا بالأذى نتيجة هذا الحريق بالرغم من أن واجبه الإلتزام بموقعه لحماية وإنقاذ سكان الحي.

ضع دائرة أمام العبارة المناسبة التي تتفق مع رأيك:

- 1) إذا رأيت أن على الشرطي عدم مغادرة موقعه بالعمل و ذلك؟
أ. لأن سكان الحي يتوقعون حضوره لإنقاذهم.
ب. لأنه يجب أن يلتزم بواجبات و متطلبات وظيفته.
ج. لأن الشرطي ملزم بعدم مغادرة موقعه لحماية المجتمع.
د. حتى لا يعرض نفسه للعقاب من السلطات الأعلى.
هـ. حتى لا يشعر بالذنب الذي أصيب أحد أفراد هذا الحي.
و. للحصول على مكافأة نتيجة التزامه بموقعه.

2) قد يرى البعض أن على الشرطي التوجه لمساعدة أسرته و ذلك:

- أ. لأن أسرته إذا أصابها أذى لن يسامح نفسه.
ب. لأن أسرته ستقف بجواره وتساعدته إذا مر بمنحة.
ج. لأن أسرته ومن واجبه ابعد أي أذى يلحق بها.
د. لأن أفراد أسرته يتوقعون من الحضور لإنقاذهم.
هـ. لأن من واجبه كرب أسرة المحافظة على أسرته والحرص على راحتها.

الموقف الخامس:

قائمة الملاحق

حكم على رجل بالسجن لمدة خمس سنوات لكنه استطاع أن يهرب من السجن، واستقر به المقام في مكان جديد، اتخذ اسماً جديداً وعمل بالتجارة في أحد المتاجر الكبيرة واستطاع بإخلاصه واجتهاده الشديد خلال ثمان سنوات أن يشتري هذا المتجر واشتهر بالأمانة والإكثار من أعمال الخير على العاملين لديه والمحتاجين من أهل البلدة .

وذات يوم قدمت إلى هذه البلدة سيدة سمعت بنزاهة و أمانة هذا التاجر فذهبت لتشتري منه، وما إن رآته جارتها تعرفت عليه باعتباره في السجن الهارب الذي تبحث عنه الشرطة فقد كانت جارتها في البلدة التي كان بها قبل أن يسجن.

ضع دائرة أمام العبارة الصحيحة التي تتفق مع رأيك:

- 1) إذا رأيت أن على السيدة أن تبلغ الشرطة عن هذا الرجل و ذلك:
 - أ. لأنه لن تكون هناك عدالة بالنسبة للمساجين الذين نفذوا العقوبة كاملة إذا ما ترك هذا التاجر طليقاً.
 - ب. لأن ضمير السيدة لن يسامحها و سوف تسخط على نفسها إذا لم تبلغ عن هذا المجرم الهارب.
 - ج. لأن من واجب المواطن الصالح إبلاغ الشرطة عن أي مجرم بغض النظر عن الظروف المحيطة.
 - د. لأن السماح لهذا الرجل و أمثاله بالهروب من العقاب يعد دافعا لزيادة الجريمة.
 - هـ. لأنه ارتكب مخالفتين يستحق عليها العقاب ،الأولى نتيجة السجن خمس سنوات و الثانية الهروب من السجن.
 - و. لأن المجتمع يتوقع محاكمة عادلة لهذا الهارب .
- 2) قد يرى أن على السيدة ألا تبلغ الشرطة وذلك:
 - أ. لأنه حاول خلال الفترة رد الدين للمجتمع بالإكثار من أعمال الخير.
 - ب. لأنه لم يتعد من خلال هذه الفترة على حقوق الآخرين بل حافظ على النظام الاجتماعي العام.
 - ج. لأن إعادته إلى السجن عمل يتسم بالقسوة.
 - د. لأنها ستشعر بالأذى و الخزي إذا تسببت في إعادته للسجن.
 - هـ. ليس هناك فائدة متوقعة من وراء إعادته إلى السجن.
 - و. سيرته خلال هذه الفترة تشير أنه غير شرير.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (03) يمثل مخرجات SPSS

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
Q1	Corrélation de Pearson	1	-,955**	,387*	,508**	1,000**	-,955**
	Sig. (bilatérale)		,000	,035	,004	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
Q2	Corrélation de Pearson	-,955**	1	-,512**	-,625**	-,955**	1,000**
	Sig. (bilatérale)	,000		,004	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
Q3	Corrélation de Pearson	,387*	-,512**	1	,844**	,387*	-,512**
	Sig. (bilatérale)	,035	,004		,000	,035	,004
	N	30	30	30	30	30	30
Q4	Corrélation de Pearson	,508**	-,625**	,844**	1	,508**	-,625**
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,000		,004	,000
	N	30	30	30	30	30	30
Q5	Corrélation de Pearson	1,000**	-,955**	,387*	,508**	1	-,955**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,035	,004		,000
	N	30	30	30	30	30	30
Q6	Corrélation de Pearson	-,955**	1,000**	-,512**	-,625**	-,955**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,004	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30	30
Q7	Corrélation de Pearson	,476**	-,593**	,879**	,879**	,476**	-,593**
	Sig. (bilatérale)	,008	,001	,000	,000	,008	,001
	N	30	30	30	30	30	30
Q8	Corrélation de Pearson	,382*	-,509**	,846**	,901**	,382*	-,509**
	Sig. (bilatérale)	,037	,004	,000	,000	,037	,004
	N	30	30	30	30	30	30
Q9	Corrélation de Pearson	,347	-,473**	,906**	,934**	,347	-,473**
	Sig. (bilatérale)	,060	,008	,000	,000	,060	,008
	N	30	30	30	30	30	30
Q10	Corrélation de Pearson	-,209	,267	-,189	-,132	-,209	,267
	Sig. (bilatérale)	,268	,153	,317	,488	,268	,153
	N	30	30	30	30	30	30
Q11	Corrélation de Pearson	,824**	-,717**	,139	,278	,824**	-,717**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,464	,137	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30

قائمة الملاحق

Q12	Corrélation de Pearson	1,000**	-,955**	,387*	,508**	1,000**	-,955**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,035	,004	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
Q13	Corrélation de Pearson	-,955**	1,000**	-,512**	-,625**	-,955**	1,000**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,004	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
Q14	Corrélation de Pearson	,548**	-,384*	,329	,370*	,548**	-,384*
	Sig. (bilatérale)	,002	,036	,076	,044	,002	,036
	N	30	30	30	30	30	30
Q15	Corrélation de Pearson	,548**	-,384*	,329	,370*	,548**	-,384*
	Sig. (bilatérale)	,002	,036	,076	,044	,002	,036
	N	30	30	30	30	30	30
Q16	Corrélation de Pearson	,443*	-,577**	,932**	,932**	,443*	-,577**
	Sig. (bilatérale)	,014	,001	,000	,000	,014	,001
	N	30	30	30	30	30	30
Q18	Corrélation de Pearson	,443*	-,577**	,932**	,932**	,443*	-,577**
	Sig. (bilatérale)	,014	,001	,000	,000	,014	,001
	N	30	30	30	30	30	30
Q17	Corrélation de Pearson	,443*	-,577**	,932**	,932**	,443*	-,577**
	Sig. (bilatérale)	,014	,001	,000	,000	,014	,001
	N	30	30	30	30	30	30
Q19	Corrélation de Pearson	,388*	-,523**	,960**	,910**	,388*	-,523**
	Sig. (bilatérale)	,034	,003	,000	,000	,034	,003
	N	30	30	30	30	30	30
Q20	Corrélation de Pearson	,417*	-,552**	,924**	,924**	,417*	-,552**
	Sig. (bilatérale)	,022	,002	,000	,000	,022	,002
	N	30	30	30	30	30	30
Q21	Corrélation de Pearson	,356	-,489**	,888**	,888**	,356	-,489**
	Sig. (bilatérale)	,054	,006	,000	,000	,054	,006
	N	30	30	30	30	30	30
مجموع	Corrélation de Pearson	,553**	-,634**	,913**	,940**	,553**	-,634**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,000	,002	,000
	N	30	30	30	30	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

قائمة الملاحق

Corrélations

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	1موقف
Q1	Corrélation de Pearson	1	-,955**	,387*	,508**	1,000**	,731**
	Sig. (bilatérale)		,000	,035	,004	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
Q2	Corrélation de Pearson	-,955**	1	-,512**	-,625**	-,955**	-,799**
	Sig. (bilatérale)	,000		,004	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
Q3	Corrélation de Pearson	,387*	-,512**	1	,844**	,387*	,884**
	Sig. (bilatérale)	,035	,004		,000	,035	,000
	N	30	30	30	30	30	30
Q4	Corrélation de Pearson	,508**	-,625**	,844**	1	,508**	,927**
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,000		,004	,000
	N	30	30	30	30	30	30
Q5	Corrélation de Pearson	1,000**	-,955**	,387*	,508**	1	,731**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,035	,004		,000
	N	30	30	30	30	30	30
1موقف	Corrélation de Pearson	,731**	-,799**	,884**	,927**	,731**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		Q6	Q7	Q9	Q8	Q10	Q11	Q12
Q6	Corrélation de Pearson	1	-,593**	-,473**	-,509**	,267	-,717**	-,955**
	Sig. (bilatérale)		,001	,008	,004	,153	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
Q7	Corrélation de Pearson	-,593**	1	,834**	,859**	-,133	,246	,476**
	Sig. (bilatérale)	,001		,000	,000	,485	,190	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
Q9	Corrélation de Pearson	-,473**	,834**	1	,898**	-,193	,098	,34**
	Sig. (bilatérale)	,008	,000		,000	,306	,605	,060
	N	30	30	30	30	30	30	30

قائمة الملاحق

Q8	Corrélation de Pearson	-,509**	,859**	,898**	1	-,189	,131	,382
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,000		,318	,490	,03
	N	30	30	30	30	30	30	30
Q10	Corrélation de Pearson	,267	-,133	-,193	-,189	1	,297	-,20
	Sig. (bilatérale)	,153	,485	,306	,318		,111	,26
	N	30	30	30	30	30	30	30
Q11	Corrélation de Pearson	-,717**	,246	,098	,131	,297	1	,824
	Sig. (bilatérale)	,000	,190	,605	,490	,111		,00
	N	30	30	30	30	30	30	30
Q12	Corrélation de Pearson	-,955**	,476**	,347	,382*	-,209	,824**	.
	Sig. (bilatérale)	,000	,008	,060	,037	,268	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30
Q13	Corrélation de Pearson	1,000**	-,593**	-,473**	-,509**	,267	-,717**	-,955
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,008	,004	,153	,000	,00
	N	30	30	30	30	30	30	30
Q14	Corrélation de Pearson	-,384*	,357	,313	,329	,118	,561**	,548
	Sig. (bilatérale)	,036	,053	,092	,076	,534	,001	,00
	N	30	30	30	30	30	30	30
2موقف	Corrélation de Pearson	-,544**	,819**	,779**	,795**	,263	,536**	,531
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,000	,160	,002	,00
	N	30	30	30	30	30	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

	Q15	Q16	Q17	3موقف
Q15	1	,365*	,365*	,582**
		,047	,047	,001
	30	30	30	30
Q16	,365*	1	1,000**	,970**
	,047		,000	,000
	30	30	30	30
Q17	,365*	1,000**	1	,970**
	,047	,000		,000
	30	30	30	30
3موقف	,582**	,970**	,970**	1
	,001	,000	,000	
	30	30	30	30

قائمة الملاحق

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		Q20	Q21	5موقف
Q20	Corrélation de Pearson	1	,960**	,990**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	30	30	30
Q21	Corrélation de Pearson	,960**	1	,990**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	30	30	30
5موقف	Corrélation de Pearson	,990**	,990**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,929	21

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,582	5

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,530	9

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,824	3

قائمة الملاحق

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,992	2

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,979	2

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,903
		Nombre d'éléments	11 ^a
	Partie 2	Valeur	,785
		Nombre d'éléments	10 ^b
		Nombre total d'éléments	21
Corrélation entre les sous-échelles			,952
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,975
	Longueur inégale		,975
Coefficient de Guttman			,954

Statistiques de groupe

	تميز	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مجموع دنيا		8	50,1250	5,05505	1,78723
عليا		8	101,7500	,46291	,16366

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
مجموع دنيا	Hypothèse de variances égales	18,261	,001	-28,765	14	,000	-51,6250
	Hypothèse de variances inégales			-28,765	7,117	,000	-51,6250

قائمة الملاحق

ملحق رقم (04) يمثل البرنامج الوقائي لتنمية التفكير الأخلاقي

رقم الجلسة	التقنيات المستعملة داخل الجلسة	مدة الجلسة	الهدف من الجلسة
1	- إقامة العلاقة الإرشادية. - إجراء مقابلات فردية وجمع المعلومات الأولية حول كل حالة (الاسم، المستوى التعليمي، المستوى الإقتصادي، المستوى الإجتماعي....)	40د	- بناء علاقة مبنية على الثقة. - توفير بيئة آمنة للتعبير بأريحية.
2	- إجراء مقابلات فردية للتعبير عن تاريخه الشخصي بحرية. - ملاحظة كيفية سرد الحالة لقصته. - شرح كيفية إجراء الحصة.	45د	- جمع المعلومات عن التاريخ النفسي والإجتماعي.
3	- تطبيق المقياس التفكير الأخلاقي (قياس قبلي) في جلسات فردية. - إجراء تمرين تفاعلي (يتضمن مناقشة مواضيع يحكم فيها بصح أو خطأ بطرح عبارات أخلاقية يحدد فيها الحالات إن كانت صحيحة أو خاطئة) ثم فتح نقاش قصير حول سبب الاختيار.	45د	- معرفة مستوى التفكير الأخلاقي من خلال التطبيق القبلي . - خلق مناخ إيجابي و آمن قائم على الإحترام المتبادل يسهل عملية التعلم والتفاعل خلال الجلسات اللاحقة.
4	- مراجعة سريعة لما تم التطرق إليه في الجلسة السابقة. - تقنية لعب الأدوار. - المناقشة الجماعية بهدف النتائج المترتبة عن كل سلوك.	45د	- تنمية القدرة على حل المشكلات خلال تقنية لعب الأدوار. - ملاحظة و مناقشة المواقف مع بعض.
5	- التعزيز الإجتماعي الإيجابي. - العصف الذهني. - المناقشة الجماعية.	45د	- إقناع الحالات بأن لهم أفكار خاطئة. - القدرة والتعرف على أفكارهم الخاطئة. - تدريب الحالات على كيفية تصحيح أنماط المعتقدات الخاطئة واللجوء إلى التفكير الإيجابي. - إتاحة الفرصة للحالات عن التعبير وتنمية مهارة التواصل.
6	- مواقف أخلاقية، أقص عليهم قصة تتضمن صراع بين خيارين صعبين. - الإجراء التطبيقي: سرد القصة على الحالة و طلب منهم اختيار أحد الخيارين مع شرح سبب اختيارهم. - تقنية الحوار السقراطي. - المناقشة الجماعية.	45د	- التمييز بين ما هو صحيح وخطأ. - الكشف عن كيف يفكر الحالة وما توصل إليه من أفكار خلال إجابته عن الأسئلة المطروحة.
7	- تقنية النمذجة.	45د	- تحسين المهارات الإجتماعية وتعليم مهارات

قائمة الملاحق

		- التدريب على حل المشكلات.	التواصل. - تنمية السلوك الأخلاقي الإيجابي. - تدريبهم على حلول أخلاقية وإيجابية دون الوقوع في المشاكل.
8	45	- تقنية لعب الأدوار. - السيكودراما.	- إيجاد حل للمشاكل بمساعدة الحالة عن فهمه لمشاعره عبر تجسيد الواقع.
9	45	- تقنية الكرسي الفارغ. - العصف الذهني.	- مواجهة المشاعر المكبوتة. - توليد جميع الأفكار الإبداعية. - استخراج أكبر عدد ممكن من الحلول الإيجابية التي قد يتم فعلها بدل من الأفعال السلبية.
10	45	- الوقاية من الانتكاسة. - النمذجة.	- تجنب العودة إلى السلوك الجانح. - اكتساب أنماط سلوكيات وتفكير إيجابية. - التنقيف النفسي.
11	45	- إعادة التأطير المعرفي.	- تعديل الأفكار التلقائية واستبدالها بأفكار إيجابية.
12	45	- السيكودراما العائلية.	- تعزيز التواصل العاطفي. - تفريغ الإنفعالات.
13	45	- تقنية التفريغ الإنفعالي.	- زيادة الوعي الذاتي. - التدريب على التعبير عن المشاعر السلبية.
14	45	- التخيل الموجه. - تمرين رسالة إلى نفسه.	- تخفيف التوتر النفسي. - ملاحظة تطور الحالة.
15	45	- إعادة التطبيق القياس البعدي. - مناقشة التغيرات التي طرأت ولاحظها الحدث عن نفسه خلال الأسابيع الماضية. - إنهاء العلاقة الإرشادية (تشجيعه على الاستمرار و تأكيد ثقته في قدرته على التغيير).	- قياس مستوى التفكير الأخلاقي بعض التقنيات المندرجة في البرنامج الوقائي. - مقارنة مستوى التفكير الأخلاقي للحالة قبل وبعد تطبيق البرنامج الوقائي. - شكرهم على مواظبتهم على سير البرنامج، والتأكيد على أهميته والمواظبة على التقنيات المستخدمة.

قائمة الملاحق



عين تموشنت في / /
01 ماي 2026

رقم: 33... / ك.أ.ل.ع / ج.ب.ب.ع.ع / 2026

رخصة تربص

المؤسسة/الهيئة : مركز البحوث والدراسات الجامعية ببلحاج بوشعيب عين تموشنت

الطالب (ة) : لاديداد جيهام نزيهان

تاريخ ومكان الميلاد : 13 جان. 2009 بني حاني

المسجل في: السنة الثانية ماستر تخصص: علم النفس العيادي.

وذلك لإجراء تربص ميداني داخل مصالحكم الخاصة، والتي تهدف إلى افتراض تطبيق المعارف التي يتم تدريسها لهم داخل المؤسسة الجامعية ، وهذا في إطار اعداد مذكرة تخرج ، خلال السنة الجامعية 2026/2025.

الأستاذ المشرف :

تاريخ فترة التربص: من: 19 فيفري 2026 إلى: 28 فيفري 2026

خلال هذا التدريب ، الطالب ملزم بتقديم كل المساعدة اللازمة لتنفيذ السليم للبرنامج الموكول إليه.

كما أن الطالب مدعو للامتثال الصارم لقواعد الانضباط المنصوص عليها في القانون الداخلي لمؤسستكم، والالتزام بالقواعد والإجراءات والتعليمات الوقائية الخاصة بالصحة والأمن.

نعتد على تعاونكم، ونرجو أن تتقبلوا ، سيدتي ، سيدي ، خالص شكرنا وتحياتنا.

المسؤول البيداغوجي
[Signature]
[Stamp]

المؤسسة المستقبلية
[Signature]
[Stamp]