فعالية الذكاء الأخلاقي في خفض سلوك التنمر

لدى الأحداث الجانحين

د/بديعة حبيب بنهان
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية جامعة قناه السويس

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية الذكاء الأخلاقي في خفض سلوك التنمر لدي عينة من المراهقين الجانحين من خلال بعض الأساليب الإرشادية المستخدمة في ميدان التربية الأخلاقية وهي الإرشاد الديني والإرشاد المعرفي السلوكي والإرشاد الذاتي والإرشاد بالمعني وتوكيد الذات، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برنامج الذكاء الأخلاقى(إعداد/الباحثة)، مقياس تقدير سلوك التنمر (إعداد/الباحثة)، مقياس الذكاء الأخلاقى(إعداد/الباحثة)،وذلك لدى عينة مكونة من (٢٠) حدث من الجانحين المحكوم عليهم داخل مؤسسة الدفاع الإجتماعي وتم تقسيمهم الى مجموعتين : تجريبية (١٠)، وضابطة (١٠) ،وقد تم إختيار العينة من الذكور نظرا للخلط بين الجانحين والمعرضين للجنوح فى مؤسسات الفتيات القاصرات ، مع مراعاة تجانس أفراد المجموعتين من حيث :العمر الزمني ،المستوي الاجتماعي-الاقتصادي،مستوى الذكاء،درجة التنمر ،الذكاء الأخلاقى . وقد اسفرت نتائج الدراسة عن الاتى :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي أبعاد مقياس تقدير سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب القياس البعدى علي أبعاد مقياس تقديرسلوك التنمر والدرجة الكلية لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب القياس البعدى والقياس التتبعى للمجموعة التجريبية علي أبعاد مقياس تقدير سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس .

فعالية الذكاء الأخلاقي في خفض سلوك التنمر لدى الأحداث الجانحين

د/بديعة حبيب بنهان
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية جامعة قناه السويس

مقدمة :

تمثل الأضطرابات السلوكية لدي المراهقين مشكلة اجتماعية ونفسية وأكاديمية خطيرة كما تزداد خطورة هذه الأضطرابات في ظل غياب أساليب التشخيص والعلاج الفعال التي تعمل علي خفضها ومن ثم تمتع هؤلاء المراهقين بالنمو السوي والصحة النفسية الجيدة . ومن تلك الأضطرابات السلوكية العدوان والعناد و التنمر ..... وغيرها .

ويعد التنمر Bullying بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية، أو لفظية، أو نفسية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء علي القائم بالتنمر أو علي ضحية التنمر، حيث يؤثر التنمر علي البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع .

كما يلاحظ أن للتنمر آثاراً علي المتنمر عليه (ضحية التنمر) ، حيث نجد أن ضحية التنمر تعاني الوحدة وسوء التوافق الاجتماعي وقلة أو ندرة الأصدقاء ،وقصوراً في العلاقات الاجتماعية، والخجل مع تدنى في تقدير الذات، والإنسحاب الاجتماعي، كما تعاني الخوف من الذهاب إلى المدرسة، وقصوراً في المهارات الاجتماعية، وأحلام اليقظة، وتدني في مستوى التحصيل الأكاديمي وكل هذه الأمور من شأنها أن تعوق النمو السليم للطفل (Fox & Boulton , 2005,315 ; Jontzer , Hoorer & Narloch., 2006,149).

ولا تقف آثار التنمر علي ضحية التنمر فقط ولكن غالباً ما يكون لدى المتنمر أيضاً العديد من السلوكيات: العدوانية، والفوضوية، وسوء التوافق الاجتماعي، وسلوكيات مضادة للمجتمع، وعناد، وتعرضه للفصل من المدرسة وغيرها. (Scholte et al,2007 ,220)

ويقوم بعض المراهقين أثناء محاولاتهم التخلص من السيطرة الوالدية بالخروج على المعايير المجتمعية القائمة، ويتمثل ذلك في أفعال ضد المجتمع تصدر عنهم، إذ يستاءون من القيود التي يفرضها المجتمع عليهم، وقواعده وأعرافه ومعاييره فيلجأون إلى تحطيمها أو قلبها .

(Millon , T&Millon, R , 1974 , 425)

وبذلك فالعديد من المشكلات التي يتعرض لها الأفراد أو المجتمعات تنتج عن قصور في الجانب الخلقي ، قد يؤدي إلى الإنحراف عن القواعد التي ارتضاها المجتمع ووضعها ليسير عليها أفراده، ومن هنا يؤدي النقص في الجانب الخلقي إلى العديد من حالات الانحراف .

ويعتبر النقص في الجانب الخلقى مسئولاً إلى حد كبير عما نعانيه من مشكلات، إذ أن المشكلات التي نعاني منها اليوم هي مشكلات أخلاقية في صميمها ، وما تعانيه المجتمعات من مشكلات اجتماعية واقتصادية وسياسية ترجع في تحليلها النهائي إلى ما نلاحظه من خواء أخلاقي، وربما انحراف عن قواعد السلوك المقبولة. (سليمان الخضري، ١٩٨٣، ١)

ويعتبر هذا الجانب الخلقى جانبا راقياً في الشخصية، ويختص بالقيم والمثل والعادات والتقاليد والمعايير ، ويحافظ عليها ،فيسهم بذلك في بقاء المجتمعات وتطورها. كما إنه يساعد في الوصول إلى حالة السواء بالنسبة للأفراد. (عادل عبد الله ، ١٩٨٥ ، ٤) .

ويرى فرانك ت. سيفرين (١٩٧٩ ،٤٤٨) أن الفرد يكون سوياً إذا ساير سلوكه المعايير الأخلاقية وقواعد السلوك السائدة في المجتمع، إذ يبدو من غير المحتمل أن أي تصور للسوية يمكن أن يتطور بعيداً عن بعض الاعتبارات العامة التي تعتبر أخلاقية معنوية أساساً. وتعني " السوية" مدى اتساق السلوك مع المعايير الأخلاقية في المجتمع وقواعد السلوك السائدة فيه.

ويعتبر ساندرز (Sanders , 1981,8)الجناح Delinquency صورة من صور الإنحراف في الشخصية، فالجناح هو القيام بأفعال خارجة على قوانين المجتمع ، ويقوم بها أفراد في سن الأحداث أي أقل من ١٨ سنة .

ويعرف محمد عبد الرحمن (١٢،١٩٨١) الفرد الجانح Delinquent بأنه أي شخص في سن الأحداث يقوم بإرتكاب أسلوب جانح، أي تتوافر لديه ميول مضادة للمجتمع. ويرى أنور الشرقاوي (٦٤،١٩٧٧) أن هناك محكات ثلاثة إذا توافرت في الفرد سمي جانحاً حقيقياً وهذه المحكات هي: خطورة السلوك – إستمرار وتكرار السلوك – الاتجاه العدائي نحو المجتمع وقوانينه.

لم تعد النظرة الحديثة لمشكلة إنحراف الأحداث التي تعاني فيها المجتمعات المتقدمة والمتأخرة علي السواء علي أنها مشكلة فرد إنحرف سلوكه فحسب ، وإنما أصبحت النظرة إليها على أنها مرآة يعبر بها هذا السلوك المنحرف عن إضطراب في هذا الفرد وخلل في البيئة المحيطة به سواء كان هذا الخلل في أحد مكونات هذه البيئة (الأسرة – جماعة الرفاق – المدرس)

أو في هذه المكونات مجتمعه. (هالة عبد اللطيف، ٢٠١٠، ٢)

ويعتبر الجناح بمثابة رفض للأخلاقيات، أو هو تعبير عن اللاأخلاقيات إذ أنه يتضمن أنواع السلوك التي تعتبر خروجاً على القوانين القائمة والتقاليد والأعراف الإجتماعية، كما أنها تكون من الخطورة لدرجة أنها تؤدي بالفرد إلى الإيداع في المؤسسات الخاصة بذلك (Lefrancois , 1981 , 290) .

وقد يصل الجانحون إلي درجة معينة في النمو الخلقي تساعدهم علي فهم واستيعاب التفكير الخلقي في مرحلة معين فيصلوا بتفكيرهم الخلقي إلي تلك المرحلة، إلا أنهم لا يستطيعون أن يصنعوا مبررات لفظية للمفاهيم الخلقية أو أن يطبقوها علي مواقف جديدة ملموسة أو ربما يفسر ذلك سلوكهم . (Bibbs , J;Gavaghan , H & Arnold , 1983 , 2)

وقد أوضحت ميشيل بوربا (Borba,2003, 696) أن البيئة الأخلاقية التى ينشأ فيها أطفال اليوم تؤثر سلباً علي الذكاء الأخلاقي لسببين هما :

١. أن عدد العوامل الإجتماعية المهمة التي ترعي الشخصية الأخلاقية هي عوامل مفككة وتعمل بشكل بطئ مثل (إشراف الكبار المباشر، نماذج السلوك الأخلاقي المتاحة).
٢. خضوع الأبناء بشكل متكرر لعدد من المؤثرات الخارجية التي تعمل ضد قيم المجتمع مثل العفة والاحترام، وهذا يؤثر بشكل سلبي على مستوي الذكاء الأخلاقي لديهم .

ونظراً للمشكلات العديدة المترتبة علي التنمر فقد تباينت أساليب وطرق العلاج فمنها العلاج بالفن Art therapy (Bickley – Green,2007,8)،وإستخدام الإرشاد الطلابي للأقران Pupil peer counseling (Boulton , Truenon & Rotenberg , 2007,178) ومنهم من إستخدم العلاج بالقراءة Biblio therapy (Hillsber & Spak , 2006,25).

حيث أوضحت دراسة اوكونور(O'Connor ,2000)إلى أن تربية الذكاء الأخلاقى لدى الافراد يمنعهم من العدوان على الاخرين .

وأوضح ديفيد (David,2004) أن تنمية الذكاء الاخلاقى يسمو بالنفس ويخلصها من العديد من السلوكيات المنحرفة ومن الأمراض النفسية، ويضيف جمالا إلى الشخصية .

وتوصلت دراسة دياتكين (Diatkine,1990) أن سبب العدوانية الزائدة لدى الاحداث الجانحين هو ضعف الانا العليا فى وظائفها وحددتها الدراسة فى الضمير الاخلاقى، والرقابة على الأحلام.

وتوصلت دراسة شيلينجلوا وريجينا (Shillinglaw&Reging,1998) إلى بعض العوامل الوقائية التى تعمل على تقليل العنف والعدوان لدى الأحداث الجانحين وهذه العوامل هى (التعاطف، العطف، المعتقدات الدينية، ارتفاع الثقة بالنفس، ضبط النفس، احترام الذات واحترام الاخرين).

كما أكدت دراسة بروم والين (Broom &Ellen,2000) أن الأحداث الجانحين يعانون من مستويات منخفضة من التعاطف،وأنة كلما زاد مستوى التعاطف لديهم، كلما قل وإختلف نوع الجريمة من الإندفاع والعدوان إلى تعاطى المخدرات والكحوليات .

وقد ذكر ميلين وهوست (Melin &Holst;2006) أن الأحكام الأخلاقية السليمة، والتعاطف يقلل من خطر الإرتداد للجريمة مرة أخرى، ويسيطر على النزعة الإجرامية والعدوانية لدى الأحداث الجانحين المراهقين .

كما هدفت دراسة انكارناكيون (Encarnacion,2007) إلى تنمية الضمير الداخلى لدى الأحداث الجانحين عن طريق عمل مجموعات نقاشية أخلاقية اجتماعية فى جو تعاونى، وذلك بهدف التقليل من السلوك العدوانى والتشوهات المعرفية لديهم .

وتشير دراسة باريجو وسيلفان كوستى وجيبس Barrigo, Sullivan Cosett & (Gibbs, 2009) أن البرنامج التدريبى القائم على التعاطف أدى إلى تقليل السلوك اللااجتماعى المعادى للمجتمع لدى عينة من الأحداث الجانحين، كما عمل على تقليل الأنانية والوصول إلى النضج الخلقى (الضمير) .

مشكلة الدراسة :

من خلال زيارة الباحثة لبعض مؤسسات رعاية الأحداث ولقائها مع الأخصائيين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين وإدارة المؤسسة إتضح أن الكثير من الأحداث المقيمين بالمؤسسة يمارسون التنمر بأشكاله المختلفة .

حيث تعد مشكلة التنمر من المشكلات الخطيرة التي تهدد الأمن النفسي والإجتماعي وبالرغم من ذلك فلا يوجد الإهتمام الأمثل بهذه المشكلة في المجتمعات العربية، سواء من حيث انتشار هذه المشكلة أو إحصاءات حول ممارسة التنمر بالإضافة إلى ندرة أدوات التشخيص العربية والبرامج العلاجية لخفض هذا الإضطراب وعلي صعيد آخر نجد التراث السيكولوجي الغربي قد

أعطى هذه المشكلة اهتماماً كبيراً في كافة المجالات سواء عن طريق الإعلام ومواقع الانترنت أو القيام بحملات توعية لنبذ التنمرأو من حيث علاقة هذه المشكلة بمتغيرات أخرى أو آثارها وأسبابها وانتشارها وتصميم العديد من البرامج التدخلية لخفضها والتعامل معها .

ومما يزيد من تفاقم مشكلة التنمر أن العديد من الأفراد لا يعرفون ماذا يفعلون عندما يرون أو يسمعون عن حدوث التنمر للآخرين وأحياناً أخرى يستجيبون لحدوث التنمر بطريقة ليست صحيحة. أيضاً عدم تصدي الوالدين والمعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين لهذه المشكلة وذلك لتعدد صورها وأشكالها أو ظنامنهم بأنها مشكلة لا تستدعي الإهتمام، أو لعدم معرفتهم بأساليب التدخل المناسبة، وربما لأن المتنمر يمارس هذه السلوكيات في أماكن متفرقة .

كما تعتبر مشكلة الجناح من أهم وأخطر المشكلات التي تعاني منها المجتمعات علي مر العصور. وقد انتشرت جرائم الأحداث انتشاراً كبيراً في الآونة الأخيرة، وإزدادت أعداد الجانحين البنين والبنات زيادة ملحوظة .

وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من (أو ليس وآخرون Olweus et al،١٩٩٩ ؛ وارد Ward ، ٢٠٠٧؛ كويفاس وآخرون Cuvas et al ، ٢٠٠٧ ؛ كولين وآخرون Cullen et al ، ٢٠٠٨) أن الحدث الجانح يقل شعوره بالذنب وتأنيب الضمير والتعاطف مع الآخرين، ويقل إحترامه لنفسه، ويظهر صلفا وفظاظة، وعدم تحمل الإحباط، وسرعة الإستشارة والإنفجارات المزاجية مع إستفزازات طائشة، إضافة إلى أعراض القلق والإكتئاب .

كما أكدت هذه الدراسات أن المتنمرين فشلوا فى تبني معاييرهم الأخلاقية، كما أن تصرفاتهم لا تخضع للضبط الذاتي، وهم دائماً ما يبحثون عن المتعة الشخصية دون الشعور بالذنب لما يصيب أقرانهم من أذى.

هذا الإنتشار الكبير لجرائم الأحداث، وتلك الزيادة المطردة سنوياً في أعداد الجانحين ،و خطورة ظاهرة الجناح وتعدد جوانبها هو الذي يدفعنا إلى البحث في نقطة من أهم نقاط الضعف لدى الأحداث الجانحين، هي الجانب الخلقي من بنية الشخصية مما يستلزم التدخل العلاجي لهؤلاء الجانحين من خلال تنمية الذكاء الأخلاقي بأبعاده المختلفة (الضمير– رقابة الذات– التسامح – العدل – التعطف – الاحترام) لأنه يركز علي العلاقة بين كل من التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي ومدى التطابق بينهما والتي يجب الحرص علي تنميتها لدي الجانحين ، تلك الأبعاد التي إذا ما توافرت لديهم بجانب الأعداد الأكاديمي الجيد لهم، يمكن التغلب على العديد من المشكلات التي تواجه المجتمع من إنحرافات وتطرف وعدوان وظلم وتنمر وغيره من المشكلات الأخلاقية

التي تصطدم بها يومياً. (Boss, 1994,403)

حيث تؤكد دراسة كريس وجون (Crews & John, 1989) أن الأحداث الجانحين المراهقين أكثر عدوانية وأقل شعوراً بالعطف من الأحداث غير الجانحين من الذكور فى مرحلة المراهقة .

كما أظهرت نتائج دراسة مصطفى حوامده (١٩٩٧) أن الأحداث الجانحين يعانون بدرجة أعلى من الأسوياء من مجموعة من المشكلات تعود إلى تدنى مستوى متطلبات النمو بشكل عام والمستوى الصحى لديهم، وعدم تقبل المجتمع للحدث، وحاجتة إلى الإرشاد الاجتماعى والمهنى، وصعوبة التكيف للعمل والدراسة، وعدم وضوح علاقاتة مع الآخرين، وضعف إحترامة لنفسه وللاخرين، وميول الحدث للعدوان والعصيان وعدم الالتزام بالقوانين والأنظمة .

وتشير دراسة دالى (Daley,2004) أن الأحداث الجانحين يقوموا بإعمال عدوان وعنف بنسبة ٥٣% من أوقاتهم وقد أرجعت الدراسة ذلك نسبة إلى عدم ضبط النفس، وإنتهاك الحقوق، والإستفزاز السريع ،عدم الشعور بالمسئولية، ضعف تقدير الذات، شعور الحدث أنه مصير، اللجوء دائما إلى العدوان فى حل بعض المواقف دون غيره.

وقد أوضحت دراسة كل من فريتز وريشكين وكوبوسوف وكلينتبرج Fritz, Ruchkin, (Koposov & Klinteberg, 2008) أن الأحداث الجانحين إتسموا بأنهم غيرعاطفيين، ويعانون من مستويات عليا فى السلوك غير الاجتماعى، والأنشطة العدوانية، ومستويات أعلى من سمات الشخصية النرجسية، فضلاعن إنخفاض روح إلتعاون، ونظرة سلبية للوالدين .

حيث أشار كل من فؤاد أبو حطب ومحمود السروجي (١٩٨٤ ، ٨٤ – ٩٠) أن النمو الخلقي يعتبر من أهم جوانب النمو في الشخصية الإنسانية، ويكتسب هذا الجانب أهمية خاصة في المجتمعات المعاصرة بشكل عام، وفى المجتمعات النامية بشكل خاص، ويمكن القول أن كثيراً من مشكلات المجتمع الحالية هي مشكلات أخلاقية في صميمها، كنفاق الكثير من الناس ومظاهر التسيب والإهمال والفساد والإستغلال وإنحرافات الشباب، وغيرها إنما هي جميعاً تعبر عن أزمة خلقية وعن قصور في النمو الخلقي، تفكيراً أو سلوكاً وما كل ذلك إلا أزمة خلقية تحتاج إلي مواجهة من خلال البرامج الإرشادية .

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة الأخلاق بصورة عامة مثل دراسة (محمد فؤاد، ١٩٩٠) والتي تناولت التربية الخلقية لدى الأطفال والتلاميذ وكيفية تنميتهم أخلاقياً في

ضوء السنة النبوية، ودراسة (Royal & Baker , 2005) والتي هدفت إلى تنمية الحكم الأخلاقي لدى الآباء .

وهناك دراسات اهتمت بدراسة التفكير الأخلاقي وتعجيل مراحله مثل دراسة عادل عبد الله (١٩٨٥) والتي إهتمت بدراسة علاقة النمو المعرفي بنمو التفكير الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وتوصلت إلى وجود علاقة قوية بينهما، ودراسة أشرف محمد (١٩٨٩) عن التفكير الخلق وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدي الشباب الجامعي، ودراسة محمد محمود (١٩٨٩) عن التفكير الخلقي وعلاقته بالسلوك الأخلاقي.

وترى الباحثة أن دراسة كل من التفكير والسلوك الأخلاقي معاً، وكيف يؤثر كل منهما علي الآخر مفتقدا إلى حد ما، وكانت دراسة محمد محمود (١٩٨٩) حول ارتباطهما معا وأثبت هذه العلاقة الارتباطية فقط. لذلك ركزت الباحثة علي طريقة تفكير الفرد الأخلاقية ، ومن ثم تأثير طريقة التفكير هذه على سلوكه الأخلاقي، ولقد وجدت الباحثة ضآلتها في الذكاء الأخلاقي .

ولقد أوضح (Denton , 1997) في دراسة له بعنوان الشخصية والتطور الأخلاقي أن الذكاء الأخلاقي هو أحد الطرق التي تعمل علي تطوير وتربية الحياة الأخلاقية للأفراد وكذلك تطوير شخصياتهم.

كما أشار(Berman,2003) إلى أن تنمية الذكاء الأخلاقى خطوة سابقة وضرورية لتحقيق الذكاء الاجتماعي، وذلك حتى لا يتحول الذكاء الاجتماعي لمجرد نوع من أنواع النفاق ، فإذا ما سبق الذكاء الاجتماعي تنمية للذكاء الأخلاقي كان ذلك ضماناً لجودة تعامل الفرد مع الآخرين .

كما أكدت سعدية شعيب (٢٠١١، ٦) إنه لمساعده الطفل المتنمر على العلاج لابد من وجود القدوة والنموذج السلوكي الذي يعزز الأفعال التي يظهر فيها التعاطف مع الذين نتعامل معهم داخل المنزل أو خارجه، كما يجب علي الوالدين أخبار المعلم أو أي شخص يثق فيه الطفل عن تعرضه أو قيامه بأي سلوك عدائي يشعرهم بعدم الارتياح.

ولذلك فالسبيل الوحيد لحل هذه المشكلة هو تربية الأخلاق الحميدة ،ويعتبر الحديث عن مكارم الأخلاق ضرورى وهام فى الوقت الذى يعيش المجتمع فيه أزمة أخلاقية كبيرة . لذا تسعى الباحثة فى ضوء المكونات الخاصة بالذكاء الأخلاقى لبناء برنامج إرشادى يساعد الجانحين فى خفض سلوك التنمر لديهم .

ولذلك تسعي الدراسة الحالية للإجابة علي التساؤل الرئيسى التالي :

ما فعالية برنامج قائم على الذكاء الأخلاقي في خفض سلوك التنمر لدى الأحداث الجانحين ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى الأسئلة الآتية :

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس تقدير سلوك التنمر والدرجة الكلية ؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي علي أبعاد مقياس تقدير سلوك التنمر والدرجة الكلية ؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس تقدير سلوك التنمروالدرجة الكلية ؟

أهداف الدراسة- تسعي الدراسة الحالية إلي تحقيق الأهداف الآتية :

- التحقق من فعالية الذكاء الأخلاقي في خفض سلوك التنمر لدي عينة من المراهقين الجانحين من خلال بعض الأساليب الإرشادية المستخدمة في ميدان التربية الأخلاقية وهي الإرشاد الديني والإرشاد المعرفي السلوكي والإرشاد الذاتي والإرشاد بالمعني وتوكيد الذات .
- تنمية الذكاء الأخلاقى لدى الأحداث الجانحين .
- إعداد مقياس للذكاء الأخلاقي للمراهقين الجانحين .
- إعداد مقياس تقدير سلوك التنمر للمراهقين الجانحين .
- تحديد الأشكال المختلفة لتنمر الجانحين .

أهمية الدراسة :

تتحدد أهمية الدراسة من جانبين (جانب نظري وآخر تطبيقي).

الأهمية النظرية :

- تقدم قدر كاف من المعلومات عن مشكلة التنمر من حيث مفهومها وأشكالها ، الآثار المترتبة عليها سواء علي المتنمر أو الضحية ومن ثم إثراء التراث السيكولوجي العربي حيث تندر الكتابات العربية في موضوع التنمر .
- دراسة النواحي الأخلاقية للشخصية بصورة خاصة تفيد في دراسة ومعرفة خصائص

العميل في عملية الإرشاد بصورة عامة ، ويساعد في تحديد الإطار المرجعي لسلوك الفرد أو العميل .

- تساعد الدراسة في التغلب على الصراع الحتمي بين الحاجات الشخصية والإلتزامات الإجتماعية من خلال تنمية أبعاد الذكاء الأخلاقي (الضمير – رقابة الذات – التمثل العاطفي – التسامح – العدل) والتي لها دور هام في بقاء المجتمع واستقراره وتساعد على تكييف الفرد مع بيئته .
- تسهم الدراسة في تحديد طبيعة الشخصية الأخلاقية للفرد في المجتمع : سلوكه وتفكيره، وإختياراته وقيمته، وتحديد الأساليب الفعالة في تحسين النواحي الأخلاقية (سلوكاً وتفكيراً) والإرتقاء بها ، وتلك هي أولي الخطوات للإصلاح الخلقي، الذي أصبحت الحاجة إليه ضرورية في مجتمع يشيع فيه الضعف والتخاذل أكثر من القوة والاحترام ، مما يجعل أفراد المجتمع يشعرون باستياء بالغ في المجتمع من مفاسد أخلاقية .
- الوقوف علي بعض القيم الخلقية التي تقف وراء الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين الجانحين .

الأهمية التطبيقية :

- تقدم برنامجاً مستخدماً الذكاء الأخلاقي لخفض سلوك التنمر للمراهقين الجانحين ومن ثم الأستفادة من البرنامج المقترح في مساعدة أولياء الأمور ، المعلمين ، الأخصائيين الإجتماعيين والنفسيين والمهتمون بمشكلات المراهقين في خفض هذه المشكلة وبعض المشكلات الأخلاقية مثل الغش والأنانية والغضب والسرقة .
- تساهم في علاج مشكلة الجناح وتلك المشكلة التي يترتب عليها أضراراً مادية وإجتماعية ومعنوية جسيمة .
- تساهم في إلقاء الضوء علي بعض أخطاء التربية في أسرة الجانح ومن ثم تسهم في إعادة تربيته، وذلك بتوضيح نموه في الجانب الخلقي والذي يمثل نقطة ضعف خطيرة لديه ، مما يساعد الآباء والمربين على علاج هذا الضعف .
- تساعد في تخليص الجانح مما يعانيه هو وأسرته من آلام، وما يقع على ضحاياه من إيذاء
- تساعد في تحويل الأحداث الجانحين من كونهم أدوات تخريب وعبث وهدم إلي أدوات نفع وإنتاج تسهم في التقدم والعمران.
- تساعد علي تحويل هؤلاء المنحرفين إلى أعضاء نافعين في المجتمع يتمسكون بنظمة

وقيمة ومعاييره وإعرافة مثله العليا وقوانينه الوضعية .

- وتساعد هذه الدراسة المرشدين النفسيين والمشتغلين بعلم النفس بصفة عامة في تكوين صورة متكاملة عن الجانب الراقي من الشخصية ، وهو الجانب الخلقي ، لأنها تسهم في تسليط الضوء علي السلوك والتفكير الأخلاقي معاً .
- تسهم الدراسة في الإرشاد النفسي للمراهقين ، حيث تساعدهم في حل ما يواجههم في مرحلة المراهقة من صراعات قيمية بسبب عدم وضوح القيم التي حملوها فى طفولتهم وغموض القيم التي ينبغى أن يحققوها في مستقبلهم (حامد زهران، ٢٠٠٣، ٩٠).
- تساعد التربويين في عملية التخطيط لبناء الشخصيات، وعدم إهمال الجانب الخلقي وكيفية مراعاته وتطويره .
- تساعد الدراسة الآباء والمربين في التعرف علي طبيعة النمو الأخلاقي للمراهق الجانح وتساعدهم في التعرف على بعض الأساليب التربوية التي يمكن عن طريقها علاج ما يظهر من إنحرافات وحل ما يطرأ من مشكلات، بل ويمكن عن طريق هذه الأساليب الإرتقاء بالسلوك الأخلاقي إلي أعلي مستوي من النضج تسمح به إمكانات الفرد وقدراته وبخاصة في فترة المراهقة التي تتسم بأنها أكثر الفترات الحرجة في النمو الإنساني (حامد زهران ، ٢٠٠٣ ، ٩٦) .
- تسهم الدراسة في مواجهة التغير السريع الذي يتسم به العصر الحديث والذي ينتج عنه تصارع بين القيم القديمة والحديثة لدى الشباب ، مما يسهم فى إرساء القيم الأساسية للمجتمع وخاصة القيم الأخلاقية .
- تساعد في حل مشكلة الجناح التي تفاقمت إلي حد وصل عدد هؤلاء الأحداث الجانحين في مصر إلي ٢٩,٣٤٤ حدث خلال عام ٢٠١٠ وذلك طبقاً لإحصائيات وزارة الداخلية المصرية والتي تؤكد زيادة أعداد الأحداث الجانحين عاماً بعد آخر .
- إثراء المكتبة السيكولوجية بمقياس تقديرسلوك التنمرلدى الجانحين ومن ثم استخدام هذا المقياس فى اجراء العديد من الدراسات المرتبطة بالتنمر (لندرة المقاييس الخاصة بالتنمر).
- تساهم الدراسة في توجيه مؤسسات رعاية الأحداث لأهمية البرامج العلاجية .
- توجه الدراسة الأخصائيين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين لضرورة الاهتمام بالعوامل المتعددة التي تؤدي إلى جناح الأحداث .

مصطلحات الدراسة:

– **التنمر Bullying:** وتعرفة الباحثة اجرائيا " بأنة أحد أشكال السلوك العدوانى بل أكثرهـا خطورة يلحق الضرر بالآخرين، حيث يقوم الشخص أوالجماعة الأكثر قوة بمهاجمة من هم أقـل قوة ويمكن أن يأخذ التنمر ثلاث أشكال: جسدى (الضرب، الركل، البصق، الدفع، أخذ ممتلكـات الشخص)، لفظي (إطلاق التهديدات، التنابذ بالألقاب، الإغاظة)، نفسي (نشر الشائعات، التلاعـب بالعلاقات الاجتماعية، المشاركة في الاستبعاد الاجتماعي والترهيب).

– **الأحداث الجانحين:** وتعرفهم الباحثة إجرائياً " بأنهم الأفراد الذين يجنحون عن قـيم المجتمع وقوانينه ويرتكبون أفعالاً تضعهم تحت طائلة القانون وتقل أعمارهم عـن ثمانيـة عـشر عاماً".

– **الذكاء الأخلاقي Moral Intelligence:** وتعرفة الباحثة إجرائيا بأنه" **القـدرة على توظيف المكونات الأخلاقية لذكاء الفرد فى التمييز بين ماهو أخلاقـى ومـا هـو غيـر أخلاقى، وإتباع السلوك الأخلاقى الصحيح مهما كانت الدوافع والرغبات والضغوط.**

الإطار النظري :

أولاً : التنمر Bullying

أن التنمر عند الأطفال يطلق عليه علماء النفس لفظ بلطجة ، فالطفـل المتنمـر هـو نفـسه البلطجي الذي يروع الناس في الشارع، وفي البيوت عندما يشب عن الطـوق ويـصبح شـاباً ، فالمتنمر يتلذذ بمشاهدة معاناة الضحية من بعض الآلام .

١.مفهوم التنمـر : هو أحد أشكال السلوك العدواني بل أكثرها خطورة علـي الإطـلاق، لا يوجد فيه توازن القوي بين المتنمر والضحية ودائماً ما يكون المتنمر أقوى من الضحية، والتنمر قد يكون لفظياً أو بدنياً أو نفسياً، وقد يكون مباشراً أو غير مباشر (pepler & Craig , 2000,14)

فقدم سميث (Smith, 2000, 20) تعريفاً للتنمر بأنه " عبارة عن عـدوان متكـرر سـواء بصورة لفظية أو نفسية أو جسدية يصدر من فرد أو مجموعة أفراد ضد الآخرين".

ويعرف أيريكسون (Ericson, 2001, 6) : التنمر بين الأطفال يشمل عدد من الأفعال السلبية التي يتم القيام بها بشكل متكرر ، ويتضمن عدم توازن للقوة سواء كان حقيقياً أو مدركاً ،حيث يقوم الشخص أو الجماعة الأكثر قوة بمهاجمة من أقل قوة ويمكن أن يأخذ التنمر ثلاث أشكال : بـدني

(الضرب، الركل، البصق، الدفع، أخذ ممتلكات الشخص)، لفظي (إطلاق التهديدات، التنابذ بالألقاب، الإغاظة)، نفسي (نشر الشائعات، التلاعب بالعلاقات الاجتماعية، المشاركة في الإستبعاد الاجتماعي والترهيب).

ويعرفه كل من ستيفن وأرنت وكيروز (Quiroz, Arnette & Stephens, 2006, 26) بأنه شكل من أشكال العنف يلحق الضرر بالآخرين عندما يستخدم فرد أو مجموعة أفراد قوتهم في إيذاء الأفراد أو المجموعات الأخرى ، ويكون أساس قوة المتنمر أما قوة جسدية، أو العمر الزمني لهم، أو الحالة المالية، أو المستوى الاجتماعي، والمهارات التكنولوجية وقد يكون أساسها أن رابطة تحميهم مثل الأسرة .

ويقدم بيرماستر (Burmaster , 2007,35) تعريفاً آخر للتنمر بأنه سلوك عدواني عادة ما يحتوي علي عدم توازن للقوى بين المتنمر والضحية ، ويتكرر مع مرور الوقت ، وللتنمر أشكالاً عديدة تشمل الإعتداء الجسدي ، والإهانات اللفظية ، وتهديدات غير لفظية ، كما تشمل أيضاً استخدام وسائل الإتصالات الحديثة لإرسال رسائل مركبة ومحيرة وأحياناً رسائل تهديديه .

أما هالة سناري (٢٠١٠، ٤٩٣) فعرفته بأنه شكل من أشكال الإساءة للآخرين ويحدث عندما يستخدم فرد أو مجموعة (المتنمرين) قوتهم في الإعتداء علي فرد أو مجموعة أفراد (الضحية) بأشكال مختلفة منها ما هو جسدي، لفظي، نفسي، اجتماعي، جنسي، الكتروني، كتابي، ديني، عنصري، أو اعتداء علي المعاقين، ويتضمن ثلاث خصائص أنه مقصود، أن المتنمر يتعمد أذي شخص ما، متكرر أي أن المتنمر غالباً ما يستهدف أذي نفسي للضحية لعدة مرات، عادة ما يحتوي على عدم توازن القوى أي أن المتنمر يختار الضحية الأقل منه قوة .

الأشكال المختلفة للتنمر :

من خلال الإطلاع على ما كتبه الباحثون في التراث السيكولوجي في هذا الصدد أمثال:

(هالة سناري، ٢٠١٠ ; Quiroz, Arnette & Atephens, 2006; Storey & Slaby, 2008)

من الممكن عرض أشكال التنمر لدى الأحداث الجانحين كالتالي:

١. التنمر الجسدي: ويتضمن الضرب، الدفع، البصق على الآخرين: إتلاف ممتلكات الغير، المزاح بطريقة مبالغ فيها .
٢. التنمر اللفظي: ويتضمن إطلاق أسماء على الآخرين، السخرية، التوبيخ والإستخفاف بالمحيطين للتقليل من مكانتهم .

٣. التنمر النفسي: وذلك مثل جرح مشاعر الآخرين، نشر الإشاعات، إضافة الآخرين، إعاظة الآخرين.

الآثار المترتبة على التنمر :

للتنمر العديد من الآثار السلبية علي الصحة النفسية للطفل سواء كان هذا الطفل متنمراً أو ضحية للتنمر(Black & Jackson , 2007,631) .

أ- آثار تتعلق بضحية التنمر :

يعد التنمر مشكلة سلوكيه لها آثارها الخطيرة علي الأطفال فعندما يقع الطفل ضحية للتنمر فإنه يعاني من العديد من المشكلات مثل الخوف، العزلة الاجتماعية، قصور في تقدير الذات، الغياب من المدرسة، انخفاض في التحصيل الدراسي، المرض، الاكتئاب، والانتحار.

(Smith, 2000 ,48)

كما تعاني ضحية التنمر من القلق، تدني تقدير الذات، الحزن وتشعر بعدم المساندة من قبل الآخرين، لوم شديد للذات فيما تتعرض له من مشاكل ، العزلة ، الانسحاب التجتماعي ، قصور في المهارات الاجتماعية، قلة من الأصدقاء أو عدم وجود أصدقاء على الإطلاق.

(Story & Slaby , 2008 ,29)

ب – آثار تتعلق بالطفل المتنمر :

يعاني الطفل التنمر العديد من المشكلات السلوكية المتمثلة في العدوان، السلوك المضاد للمجتمع، والرسوب في المدرسة، صعوبة في ضبط إنفعالاته s، إكتئاب، شرب الخمر (Story & Slaby , 2008 ,30).

كما يعاني الطفل المتنمر من مشاكل في المدرسة وقد يكون عرضه للفصل ،وتعاطي للمخدرات وشرب الكحوليات وتدخين السجائر، العدوان والجناح، وتدني في مستوى التحصيل الأكاديمي، ومن الممكن أن يقاوم الآخرين ويفرض عليهم قواه في سنوات المراهقة و يصبح بعد ذلك خطراً علي الآخرين في أماكن العمل وفي بيوتهم ويحرموا الإستمتاع والسعادة التي تأتى من خلال التعاون مع الآخرين، كما يقومون بسلوك مضادة للمجتمع، وسلوكيات العناد الموجهة إلى الآخرين .

٤. أسباب التنمر :

أ- أسباب تتعلق بالطفل ضحية التنمر :

- القصور في المهارات الاجتماعية .
- تدني تقدير الذات .
- أساليب المعاملة الوالديه اللاسوية مثل الحماية الزائدة للأبناء.
- انتقال الطفل من مدرسته إلي مدرسة أخرى، وقد يؤدي إختلاف شخصيته عن المجموعة إلي التنمر عليه مثل إختلافه عنهم في طريقة كلامه، ولونه، ومستواه الدراسي المرتفع، وملابسه، ووجود إعاقة لديه.

ب- أسباب تتعلق بالطفل المتنمر :

- تدني مفهوم الذات، والقصور في مهارات التواصل مع الآخرين، تدني المهارات الاجتماعية.
- الإساءة والإهمال للطفل في المنزل مما يجعله ينفس عن غضبه في صورة تنمر لمن هم أقل منه قوة، وعدم وجود القدوة الحسنة في المنزل مما لا تتيح له فرصة تعلم السلوك الملائم.
- الإحباط: عندما يكون للطفل مشكلات متعددة مثل أن يكون من ذوي صعوبات التعلم حيث يجعله يتنمر علي الآخرين .
- اعتقاد المتنمر أنه لابد أن يكون قاس وصارم مع الآخرين لأن ذلك يحقق له مكانة متميزة أو يعتقد أنه أفضل بكثير من أصحابه.
- الشك وعدم الثقة في الآخرين أوالرغبة في الإنتقام وتحقيق العظمة لذاته.
- تحميل الآخرين نتيجة أخطاءه، وعدم القدرة علي التحكم في الغضب .
- الاختلاف في شكل وهيئة الطالب ومستواه الدراسي.
- مشاهدة الآخرين الذين يقومون بالتنمر مع عدم وجود عقاب مناسب .
- وجود فرد قوى وله سمات شخصية وجسمانية معينة يجعله هو قائد للمجموعة ويمنع أصدقائه من اللعب مع هذا الفرد أو إقامة أي علاقة معه .
- مشاهدة بعض البرامج التليفزيونية التى تعرض بعض نماذج السخرية والتهكم علي أنها مسلية.
- التنمر علي طفل أو مجموعة الأطفال في وقت سابق والنجاح في ذلك، مثل الإعتداء

على طفل معين ثم ينقله المعلم إلي فصل آخر مما يؤدي إلى تعزيز سلوكيات التنمر، ومن ثم تكرار السلوك مع أفراد آخرين (Story & Slaby, 2008, 42).

ثانياً : الأحداث الجانحين :

يعتبر الجناح Delinquency صورة من صور الانحراف، وهو مظهر من مظاهر الإنحراف التي تعبر عن تلك الأزمة الخلقية.

ويرى أنور الشرقاوي (١٩٧٧،٩٧) أن إنحراف الأحداث ما هو إلا عرض أو مجموعة أعراض، وقد يكون هذا العرض انعكاساً لإضطراب وعدم توافق إجتماعي،وضغط إقتصادي، وصراع حضاري، كما قد يكون عزضاً لإضطراب نفسى، أومرض عقلي، وقد يكون عرضاً لنقص عقلي موروث أو ولادي، وأن الحكم علي السواء أوحالة الشذوذ أوالإنحراف إنما هي مسألة نسبية تختلف من مجتمع إلي آخر،وحتى داخل المجتمع الواحد من مكان لأخر،ومن طبقة لأخرى، ومن وقت لأخر،وبيان ذلك يرجع إلي أن لكل مجتمع مقاييسة وأحكامه وقيمه الخلقية والاجتماعية، وكذلك لكل مجتمع عاداته وتقاليده وحضارته التي علي أساسها تتحدد تلك المقاييس والإحكام. وعلى ذلك فإن ما يجعل سلوك الحدث سلوكاً منحرفاً أو إجرامياً هو نظرة المجتمع الذي ينتمي إليه هذا الحدث.

تعريف الحدث الجانح :

من الناحية القانونية يعرفة وليم كفاراكيوس (١٩٧٦،٢١) يعتبر الصغير الذي يقل عمره عن ١٨ سنة منحرفاً فقط إذا حكمت محكمة الأحداث بذلك. واصطلاح " منحرف " قد يشمل أيضاً الأطفال العاصين، أو معتادي الخروج على القوانين، ومعتادي الهروب من المنزل أو المدرسة، والأطفال الذين إعتادوا السلوك بطريقة تتلف أو تعرض للخطر أخلاق أو صحة النفس أو الغير. وهناك أطفال كثيرون يمارسون سلوكاً شبه منحرف ولكنهم لا يعتبرون منحرفين رسمياً ما داموا لم يقدموا إلى المحكمة .

ويعرف عبد الرحمن عيسوي (١٩٨٦، ١٦) شخصية الحدث الجانح delinquent بالشخصية السيكوباتيه Psychopath وهي الشخصية التي يفقد أصحابها الحس الخلقي Moral sexse ويفقد الإحساس بالذنب أو اللوم علي ما يرتكب من جرائم ، ولا يشعر بالأسف لما يلقاه ضحاياه من آلام. فهو شخصية أنانية لا تقيم وزنا لمشاعر الآخرين أو لحقوقهم أو هو مندفع وثائر، وسلوكه مضاد للمجتمع، ويمتاز بعدم الثبات الإنفعالي.

ومن الناحية الإجتماعية يعرف ساندرز(Sanders,1981,15) الحدث الجانح بأنه أي شخص في سن الأحداث يقوم بإرتكاب سلوك جانح به علي قوانين المجتمع وعاداته وتقاليده ولا يمتثل له وهذا يوصله إلى الدرجة التي تكون رفاهيته ورفاهية الآخرين معرضة للخطر.

ومن الناحية النفسية يعرف أنور الشرقاوى (١٩٧٧، ٩٨) الحدث الجانح بأنه ذلك الفرد الذي يسلك سلوكا غير عادي بالنسبة لنفسه وللآخرين من أفراد المجتمع. وأن هذا السلوك له طابع الخطورة والإستمرار والتكرار، وهو ليس رد فعل مؤقت لمشكلة من المشكلات التي تواجه الحدث في حياتها .

أما عادل عبد الله (١٩٨٨، ١٧) فعرفة بأنه " ذلك الفرد الذي تعرض لمؤثرات تربوية وعلاقات أسرية واجتماعية جعلته يكتسب مجموعة من الإتجاهات والقيم وأنماط السلوك الإجتماعية الدائمة، أدت لأن يكون موضوعاً لإجراء رسمي من قبل الهيئات المسئولة وأودع بسببها فى إحدى دور التربية (مؤسسات الأحداث) دون أن يكون ذلك ناجما عن ضعف أوتخلف عقلي.

ويعرف القانون المصري الحدث الجانح من ناحية السن والفعل كما يلي :

أولاً – السن :

ويحدد قانون العقوبات المصري الحد الأدنى للمسئولية الجنائية بسبع سنوات أما قانون الأحداث المشردين رقم ١٢٤ لسنة ١٩٤٩ فإنه لم يضع حداً أدني علي أساس أن الإجراءات التي تتخذ مع هؤلاء ليست مستندة إلي مسئوليتهم الجنائية، وإنما تستند إلي حاجتهم إلي الحماية والوقاية. أما الحد الأقصى لسن الأحداث فهو ١٨ سنة (أنور الشرقاوى، ١٩٧٧ ،١٤).

ثانياً – طبيعة الفعل :

وأشارعادل عبدالله (١٩٨٨، ١٧) أن القانون المصري ميز بين طائفتين من الأحداث هما الحدث المنحرف أو المجرم والحدث المشرد .

الحدث المجرم :

الحدث المجرم في نظر القانون هو ذلك الذي أتم السابعة ولم يتجاوز سن الثامنة عشرة من عمره، ويخالف القانون بارتكاب جريمة أو جنحة أو مخالفة ويحكم بإدانته.

ولا يختلف تحديد القانون لإجرام الأحداث عن إجرام البالغين ، فالحدث مجرم في نظر القانون

إذا إرتكب جريمة يعاقب عليها بالغ ، غير أن محكمة الأحداث هي التي تختص بالفعل في الجنايات والجنح والمخالفات التي يتهم فيها الحدث.

الحدث المشرد :

وتنص المادة الأولي من القانون علي الحالات التي يعد الحدث فيها مشرداً ويكفي توافر واحدة من هذه الحالات لاعتباره كذلك وهذه الحالات هي :

١. إذا وجد متسولاً، ويعتبر من أعمال التسول عرض سلع تافهة أو القيام بالعاب بهلوانية .
٢. إذا مارس جمع أعقاب السجاير أو غيرها من الفضلات أو المهملات .
٣. إذا قام بأعمال تتصل بالدعارة أو الفسق أوإفساد الأخلاق أوخدمة من يقومون بهذه الأعمال.
٤. إذا خالط المشردين أو المشتبه فيهم أو الذين إشتهر عنهم سوء السلوك .
٥. إذا كان سيئ السلوك ومارقا من سلطة أبيه أوأمه أوليه أو وصية أو إذا كان الولي متوفياً أو غائباً أو عديم الأهلية .
٦. إذا لم يكن له وسيلة مشروعة للتعيش ولا عائل مؤتمن وكان أبواه متوفيين أو مسجونين أو غائبين

ويتميز أعضاء **الفئة الأولي** – منحرفي الجرائم بأنهم يسلكون سلوكاً منحرفاً عن السلوك السوي ويتصفون بالخروج علي القانون الوضعي ومخالفة العرف والتقاليد في المجتمع الذي يعيشون فيه أما أعضاء **الفئة الثانية** منحرفي التشرد فيكون سلوكهم سوياً وليس فيه خروج علي القانون كسلوك الفئة الأولي بل قد يكون فيه إنصياع للعرف والتقاليد السائدة في المجتمع. الا أن أعضاء هذه الفئة لا يجدون العائل الأمين علي رعايتهم. وأهم ما يميز فئتي الجانحين هو الخروج علي السلطة ممثلة في الوالدين والقانون والدين والعرف والتقاليد وغير ذلك ، فهم يخرجون علي القيم الاجتماعية ولا يلتزمون بها ولا يقيمون لها وزناً، كما يتميزون بالإتجاهات العدوانية (عادل عبدالله ،١٩٨٨، ١٨).

ثالثاً : نظريات الجناح

النظريات التي تفسر أسباب السلوك الإجرامي والتي تقوم على أساس أمبريقي قوي كالنظريات البيولوجية، النفسية، الاجتماعية .

النظريات البيولوجية للجريمة :

يتمثل الإفتراض الذي تنص عليه النظرية البيولوجية بوجود بعض الخصائص الجسمية تجعل من المحتمل أن يصبح الفرد منحرفاً أو جانحاً .

المداخل البيولوجية الأولي :

لاحظ سيزار لومبروسو (Lombroso, 1909) أن المجرمين يولدون أشرار وأنهم رجعيين يشتركون في مظاهر جسمية مع الهمجيين تشمل الجبهة الضيقة ، الأنف المسطحة ، الفك الكبير ، أسنان مشوهة ،وجه غير منتظم ، شكل غير عادي للجمجمة .

وأكدت أفكاره بشدة علي أن نسبة كبيرة من المجرمين (أكثر من ٤٠%) ولدوا ليكونوا مجرمين ولكنهم تعرضوا لتغيير في النظرة إلي أهمية العوامل الاجتماعية والبيئية علي الجريمة (Lombroso , 1911) وفي النهاية نقل لومبروسو نظرته من الأسباب البيولوجية البحتة إلى المزج بين العوامل البيئية والاجتماعية لتفسير السلوك المنحرف وقد أدي المنظور الحديث إلى تطور أربعة فئات إجرامية :

١. المخبولون وهم الذين يرتكبون الجرائم كنتيجة للتخلف العقلي(العتة)، وإدمان المخدرات والكحوليات
٢. المجرمين الموسمين، وهم الذين ينجرون إلى النشاط الإجرامي نتيجة العوامل الاجتماعية والبيئية التي تثير السلوك المنحرف .
٣. مجرمي الهوى، وهم المجرمين بسبب الحب والكراهية، والغضب، والكرامة.
٤. المولودين مجرمين وهم الهمجيين بيولوجياً والذين يفسرون ثلث حالات المجرمين وحتى الذين يولدون مجرمين، قدم لهم لومبروسو قائمة بالعوامل النفسية الاجتماعية المرتبطة بهم ، وتشمل هذه العوامل " عدم النضج الأخلاقي، القسوة، الكسل، الغرور، التحمل الزائد للألم الجسمي، إستخدام اللغة الإجرامية، رسم الوشم"(Andrews & Bonta, 2006,65).

وتوصل ويليام شيلدون (Sheldon , 1898,72) إلى أن العوامل الجسمية عندما تثار بالعوامل البيئية فأنها ترتبط بالنشاط الإجرامي واعتقد شيلدون أن نمط الجسم تفسير دقيق وثابت للسلوك وذلك بسبب الإرتباط الشديد بين الجسم والطبع أو الشخصية .

وأن نمط الجسم عامل في سلوك المنحرف :

جدول (١) العوامل الجسمية للنشاط الإجرامي المصدر

نمط الجسم	الطبع
(السمين) ناعم، مستدير Endomorphy	انبساطي ، محب للراحة ، اجتماعي
(العضلي) خشن ،نحيف Hesomorphy	دينامي ، نشوط ، عدواني
(النحيف)هش ، صغير Estomorphy	الطواني ، خجول ، إحساس

وتوصل إلي أن غالبية المنحرفين كانوا من النوع العضلي ، حيث إرتبط النمط العضلي بالطبع المضاد للمجتمع مثل العدوانية وعدم الحساسية والطاقة .

المداخل البيولوجية الحديثة :

أظهرت العديد من الدراسات على التوأم والأبناء بالتبني مثل دراسات كل من :

(Andrews & Bonta , 2006 ; Burfeind & Bartusch , 2006 ; Shoemaker , 2005)

أن الجينات والسمات مسئولة عن السلوك الإجرامي ،و قد أدت الفكرة القائلة بوجود جذور بيولوجية للجريمة مثل الجينات والسمات إلي ظهور إتجاهات جديدة في التفسير البيولوجي للجريمة، الذكاء لمتغير مرتبط بالجريمة والشخصية القائمة علي السمات، وبتطبيق اختبارات الذكاء علي المجرمين مثل اختبار بينية للذكاء واختبار ويكسلر للذكاء وجد أن المجرمين لديهم نسبة ذكاء أقل من غير المجرمين ، مثل دراسة (Fergusson , Harwood & Nagin , 2000) وعلي النقيض هناك الكثير من الدراسات التي تزعم بعدم وجود ارتباط بين الجريمة والذكاء بالإضافة إلي ذلك قدم كل من (Ward & Titlle , 1994) العديد من الدراسات التي أكدت بأن الذكاء المنخفض يؤدي إلي ضعف الأداء المدرسي والذي يؤدي بدوره إلى سلسلة من العواقب مثل (البطالة، الارتباط بالأقران المضادين للمجتمع، سوء استعمال العقاقير والتي تنتهي بالإجرام).

الشخصية القائمة على السمات: أشار ايزنك وجود جونسون (Eysenck & Gudjensson, 1989,62) إلى أن الجريمة والسلوك المضاد للمجتمع يرتبطون ارتباطاً ايجابياً وسبياً بالارتفاع في الانبساطية، العصابية، والذهانية ويميل المجرمون إلى إرتفاع الإنبساطية مظهرين علامات (الإندفاعية، البحث عن الإحساس)، كما أنهم مرتفعو العصابية ويظهرون (سلوكيات عصبية، قلقة، إنفعالية)، وهم مرتفعوا الذهانية حيث أنهم (غير إنفعالين، متمركزين حول الذات وعدوانيين ومندفعين).

وهناك أساس بيولوجي لهذه الأبعاد الثلاثة في الشخصية، حيث ترتبط القشرة المخية بوظيفة الانبساطية، وتتمثل وظيفة جهاز التنشيط الشبكي في تصفية المثيرات فإذا قام الجهاز بتصفية المثيرات بصورة شديدة وزائدة ، تكون النتيجة سلوك انبساطي، وبالعكس عندما لا يستطيع جهاز التنشيط الشبكي تصفية المثيرات ينتج عنها قشرة مخية عالية الإثارة ومن ثم ينتج سلوك انطوائي، ويتطلب كل من الانطوائيين والانبساطيين قشرة مخية متوازنة الإثارة، ولذلك فإن الإنبساطين يبحثون عن الإستثارة في حين يتجنب الإنطوائيون الإستثارة ،ويبحث الإنبساطيون عن الإستثارة من خلال ارتكاب السلوك الإجرامي ، وتنتج العصابية عن عدم توازن في الجهاز

العصبي التلقائي وتؤدي إلى وضع انفعالي دائم ومتطرف وبالتالي تسبب العصابية السلوك الإجرامي، وترتبط الذهانية بالمستويات العالية من هرمون التستوسيترون والذي يرتبط بقوة العدوان .

ومن هنا يتضح أن نمط الشخصية المضادة للمجتمع له أساس بيولوجي ، ومع ذلك فان الإنخراط في الحياة الإجرامية يتأثر بالتفاعل بين الإستعدادات البيولوجية والبيئة الاجتماعية. والأسرة وبيئة المدرسة أكثر البيئات الاجتماعية أهمية والتي تعمل علي إستثارة الإستعدادات لدى الشخصية المضادة للمجتمع. عندما يولد الطفل ولديه عيوب في سمات الشخصية وسوء حظة يتربى فى أسرة يسودها البعد الإنفعالى، أباء غير صبورين وغير مهتمين، وأسلوب غير مناسب في التأديب، وصراعات أسرية، وعلاقات ضعيفة بين الآباء والأبناء، فإن هذا الطفل سيمثل أعلى درجات الخطورة لإرتكاب الجرائم (Moffitt, 2003, 67).

النظرية النفسية للجريمة : تختبر النظرية النفسية، الجانب النفسي للشخصية، حيث أن وجود مثل هذه السمات قد يؤدي إلى تشكيل الأشخاص المجرمين من خلال التفاعل مع القوى البيئية.

حيث أشار فرويد إلى أن السلوك الإجرامي هو عدم قدرة الأنا الأعلى والأنا علي التحكم في الهو والذي أطلق عليه فرويد (تدني ضبط الذات) في الوقت الذي يعد (الهو) المحدد البيولوجي الوراثي للسلوك، فإن الأنا والأنا الأعلى يظهران وينموان من خلال تفاعل الفرد والعوامل البيئية الموجودة في العالم الخارجي مثل الآباء والمدرسة والتنظيمات الأخرى للمجتمع .

ويشير فرويد إلى أن عدم النضج النفسي من العوامل المساهمة في حدوث السلوك الإجرامي، ومن وجهة نظر فرويد أن هناك ثلاثة مؤشرات لعدم النضج النفسي هي (تدني ضبط الذات، والإضطراب الزواجي، ومشكلات العمل) وافترض فرويد أن التجاهل الشديد، الإساءة، الآباء المتحررين هم الحاجز البيئي لتحقيق النضج النفسي، والآباء الذين يظهرون واحدة من هذه الممارسات الوالدية يعملون علي قمع نمو الأنا والأنا الأعلى وبالتالي نمو (الهو) القوي الذي يؤدي إلى ضعف ضبط الذات ومن ثم عدم النضج النفسي (Andrews & Bonta , 2006,70).

النظريات الاجتماعية للجريمة :

بينما يوجه تركيز النظرية النفسية للجريمة نحو الفرد ذاته وسماته الشخصية التي تدفعه نحو مسار الجريمة، فإن النظرية الاجتماعية للجريمة تعطي وزناً للعوامل الاجتماعية المحيطة بالفرد

كحالات إجرامية ، حيث أنها تهتم بالعوامل التي تتحكم في الأفراد وتمنعهم من إرتكاب الجرائم ومنها :

1 -نظرية الضبط: تتضمن نظرية الضبط مدخلين : الضبط الاجتماعي والضبط الذاتي

أ. نظرية الضبط الاجتماعي: نظرية المانع (Containment theory)

افترض ريكلس (Reckless , 1967,34) أن الأفراد لديهم نوعان من الموانع والتي تتحكم في سلوكهم، النوع الأول هو المانع الداخلي، والنوع الآخر هو المانع الخارجي يتأصل النوع الأول لدي الفرد وينطوي على مفهوم الذات الإيجابي لتحمل الإحباط ،والإلتزام الأخلاقي واتجاهات نحو الهدف. وعلى النقيض يظهر المانع الخارجي من مصادر خارجية قبل الأسرة، والأقران والمؤسسات الإجتماعية التي تتطلب أدوار وتوقعات خاصة من الأفراد ليكونوا مقبولين في المجتمع وطبقاً لريكلس بجانب تلك القوى الموجودة، هناك قوى تعمل على التشجيع على الإنحراف وتشمل هذه القوى: الدوافع الداخلية نحو الجريمة مثل القلق، العداء مفهوم الذات السلبي وعوامل الجذب والضغوط الخارجية للإنحراف مثل الأقران المضادين للمجتمع والبطالة .

- نظرية الروابط الاجتماعية :

اعتقدت نظيرة الروابط الاجتماعية لهيرشي (Hirschi, 1969, 20) أن هناك روابط إجتماعية تربط الأفراد بالأسرة، والأقران، والمدرسة، وغيرها من الجماعات في المجتمع. وتتكون هذه الروابط الاجتماعية من التعلق (المشاعر والحساسية نحو الأسرة، والمعلمين والأقران) الإلتزام (رابطة اتجاهات نحو المجتمع عندما يستثمر الشخص الوقت، الطاقة، ذاته في الأنشطة التقليدية كالمدرسة والعمل) المشاركة (الإشتراك المكثف في الأنشطة التقليدية التي تمنع السلوك الإجرامي) والاعتقاد (التوجه الأخلاقي المحبب نحو النسق القيمي للمجتمع متضمناً القواعد والمعايير) وكلما ضعفت الروابط الاجتماعية لدى الفرد كلما قلت مقاومته للإنحراف، كما ركزت النظرية على أنشطة وقت الفراغ وخاصة الأنشطة المدرسية التعليمية أو أنشطة الطبقة العاملة التي تعمل على خفض فرص الإنحراف وقد لاحظ هيرش (Hirschi , 1969,22) ثلاث أنواع من التعلق هي التعلق بالوالدين، التعلق بالمدرسة، التعلق بالأقران ويعد التعلق بالوالدين الأهم كمانع للسلوك الإنحرافي. ويميز هيرشي بين السيطرة الوالدية المباشرة مثل المراقبة والإرشاد ، والثانية هي السيطرة العلائقية للآباء مثل الإهتمام برغبات ومشاعر الآباء وأكدت دراسات هيرشي على أهمية النوع الثاني مما يعني أن السيطرة العلائقية أقوى من السيطرة المباشرة في منع السلوك الإنحرافي.

ب- نظرية ضبط الذات :

طبقاً لجوتفريد سوت وهيرشي (Gotifredson & Hirschi , 1990,36) هناك مفهوم واحد يعتبر السبب الأساس للإجرام، وهو انخفاض ضبط الذات. ويتكون ضبط الذات المنخفض كمفهوم من العديد من السمات مثل الإشباع قصير المدى، والإندفاعية، وعدم الإحساس، وقصر النظر، وتفضيل الأنشطة الخطرة، انخفاض الطموح والدافعية، لذلك فإن الأفراد منخفضى ضبط الذات يميلون إلى الاشتراك في السلوكيات الإجرامية .

٢- نظرية الضغط التقليدية: Classic Strain theory

تعتبر هذه النظرية أن الجريمة والجنوح هي وسيلة تكيف يلجأ إليها أفراد الطبقة الدنيا من أجل الإستجابة للضغط الواقع عليهم فهي استجابة للضغط الاجتماعي الناشئ عن الحاجات التي يسعون لتحقيقها والحواجز التي يفرضها عليهم وضعهم في البنية الاجتماعية وتحول دون تحقيقهم لتلك الحاجات وبالتالي يسعي هؤلاء الأفراد لتحقيق أهداف اجتماعية مقبولة ولكن بوسائل غير مقبولة. كما ترى هذه النظرية أن الجريمة هي النتيجة الطبيعة للتعرض لمثل هذا الضغط وأن الأشخاص اللذين ينتمون للطبقات الدنيا ممن يرتكبون الجريمة لا ينظر إليهم علي أنهم مجرمين بل علي أنهم يبتكرون وسائل ربط بين الإحباط والجريمة ويعتبر الضغط كمتغير وسيط ودافع إلي السلوك الإجرامي حيث يعتبر الوضع الاجتماعي (الطبقة الاجتماعية والاقتصادية) هي العامل المحدد للجريمة والجنوح في نظرية الضغط عند مرتون (Andrew&Bonta,2007,44).

٣- نظرية الضغط العامة (GST): General Strain Theory

نظرية الضغط العامة لاجينو(Agnew, rezina, Wright & Cullen, 2002, 319) تعرض ثلاثة أنماط من الضغوط المسببة للجناح :

١. منع الشخص من تحقيق أهدافه بشكل ايجابي .
٢. منع المحفزات والقيم الإيجابية .
٣. التهديدات الإجتماعية والمؤثرات الضارة والقيم السلبية، فإن نظرية الضغوط العامة تفسر الجناح كاستجابة تكيف ورد فعل للمشكلات بين الشخصية .

٤-نظرية الثقافة الفرعية Subculture theory

تفسر فكرة الجنوح في المناطق الحضرية اعتماداً على الشباب والرجال الذين ينتمون إلى ثقافة فرعية من الطبقات الدنيا، حيث الأشخاص اللذين لم يستطيعوا أو حرموا من تحقيق

أهدافهم بطريقة مشروعة فإنهم يلجئون للطرق غير المشروعة (Andrew & Bonta, 2007,46)

٥-نظرية حالة الإحباط وتشكيل رد الفعل لكوهين

Cohen's status frustration and Reaction Formation theory

لاحظ كوهين أن الفتيان من الطبقات الدنيا لديهم خبرات سلبية (انحراف) ليس فقط بسبب عدم وجود فرص لتحقيق النجاح والثروة كما في النظرية الكلاسيكية التقليدية للضغط لكن أيضاً بسبب الفشل الدراسي حيث أن الأشخاص في الطبقات السفلى ليس لديهم فرص كافية لتنمية المهارات المطلوبة للنجاح في المدرسة، حتى مدرسيهم الذين يستخدمون معايير للتقييم يحكمون عليهم ويصنفونهم علي أنهم فاشلون. وهذا الشعور بالفشل يؤدي إلي حالة من الإحباط إذ أن التعليم هو الوسيلة لتحقيق الوضع الاجتماعي، فإن فشل هؤلاء الأفراد في تحقيق نجاح تعليمي يؤدي إلى فشلهم في تحقيق مكانة اجتماعية فإنهم من أجل التخفيف من حالة الإحباط ، يقومون بأعمال إنحرافية لتحقيق رغباتهم وهي عملية تسمى (تشكيل رد الفعل) (Andrens & Bonta, 2006,82) .

نظرية الفرص التفاضلية لكلووارد واوهلن (Cloward&Ohlin , 1960)

تشير إلى أن الجنوح هو إختيار ما بين أنواع مختلفة من الفرص غير الشرعية إلي الثقافة الفرعية الداعمة للجريمة (موجودة في مناطق معينة بها عصابات منظمة لديها ثقافة وقيم ومعايير تدعم الجريمة، وفي مثل هذه المناطق ينظر إلى الإجرام كمهنة ووظيفة يعمل بها هؤلاء الأفراد)، الثقافة الفرعية الداعمة للصراع وتسود في الأماكن المزدحمة بالسكان مع توافد جماعات أخرى من السكان باستمرار، وعدم وجود فرص كافية لتحقيق النجاح، ومن ثم يصبح العنف والصراع هو الوسيلة لتحقيق المكانة والمركز لأفراد هذه البيئات. وثقافة الانسحاب نحو الإدمان (عندما يفشل الجانحين في تحقيق النجاح سواء بثقافة العمل بالجريمة أو ثقافة الصراع ينسحبوا نحو تعاطي المخدرات كوسيلة للانسحاب والمتعة).

وبعد عرض نظريات السلوك الإجرامي، يتضح أنه لا توجد نظرية واحدة مثالية تستطيع أن تفسر السلوك الإجرامي في جميع الحالات. ولكن نظرية الشخصية العامة والتعلم المعرفي الاجتماعي للسلوك الإجرامي تعتبر هذه النظرية جامعة وشاملة، وتوصل أندروا وبونتا (Andrews & Bonta , 2007,62) إلى أنها تتكون من ثلاثة عناصر رئيسية هي :

١. بنية الشخصية فيما يتعلق بالسلوك الإجرامي، فبعض العوامل الشخصية مثل الإندفاعية، والتمحور حول الذات، وعدم ضبط الذات هي مصادر للاتجاه نحو الجريمة .

٢. البنية المعرفية مثل الاتجاهات، القيم، والمعتقدات المضادة للمجتمع والتي ترتبط بشدة بالسلوك الإجرامي.
٣. بنية التعلم الاجتماعي .

وتؤكد هذه النظرية على أن (فهم نمط الشخصية، والمعرفة، والرفاق، وتاريخ الشخص الإجرامى) تمثل العوامل الأساسية للسلوك الإجرامى مع الأخذ فى الإعتبار العلاقات الأسرية/ الزواج، والعمل/المدرسة، وقت الفراغ/الترفية. وتستند هذه النظرية على نظرية الارتباط التفاضلى (Sutherland,1939)، ونظرية التعلم الاجرائى(Skinner,1938).

ثالثاً – الذكاء الأخلاقي : Moral Intelligence

تعريفات الذكاء الأخلاقي :

عرف بوس (Boss , 1994,410) الذكاء الأخلاقي علي أنه واحد من الذكاءات المتعددة المستقلة المنفصلة، ويرتبط بالتطور المعرفى – التحليلي، وهو العلاقة بين التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي، وهذه العلاقة هى الأساس البيولوجي للذكاء الأخلاقي .

كما يعرفه كولز(Coles , 1997 ,22) بأنه القدرة التي تنمو بمستويات وتمكن الفرد من تحديد الصواب والخطأ في مختلف المواقف الإنفعالية وذلك على أساس نابع من عقل الإنسان .

وعرفته بوربا (Borba , 2003,696) بأنه القابلية علي فهم الصواب من الخطأ وهو يعني أن يكون لدى الفرد قناعات أخلاقية وأن يعمل الفرد عليها حيث يتسنى له أن يتصرف بالطريقة الصحيحة والأخلاقية، وتضم هذه القابلية "القدرة" السمات الحياتية الجوهرية كالقدرة علي إدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية والسيطرة علي الدوافع والإرضاء المتأخر للرغبات والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم ، والوقوف في وجه الظلم ومعاملة الآخرين بالحب والاحترام، وهذا هو أساس الشخصية المتماسكة والمواطنة القوية.

ويعرفه أيمن الديب (٢٠٠٦ ،٢٤) بأنه القدرة علي إدراك وتمييز الصواب من الخطأ، وهو الإخلاص والتسامح وخدمة الناس وحب الله وحب الوطن والآخرين بغض النظر عن دينهم وأجناسهم.

وعرفه أيوب خالد (٢٠٠٦،٥) على أنه قدرة الإنسان على الإلتزام بما يؤمن به، وقدرته على تسمية القيم والأخلاق، بمعني أنه عندما يسأل نفسه لماذا أقوم بهذا التصرف فإنه يعرف كيف

يجيب علي نفسه ويقول لأن هذا شجاعة أو كرم أو إيثار .

وعرفته سالي عنتر (٢٠٠٩، ٣٨) بأنه عبارة عن مجموعة من الفضائل التي تحدد الشخص الأخلاقي الجيد، والتي ما أن توفرت في الشخص عملت علي ضمان تمتعه بمجموعة من القيم والمبادئ الأساسية التي تؤثر علي فعله وسلوكياته وتسيطر عليها، بحيث يصبح الفرد أخلاقياً ،تلك الفضائل تتمثل في الضمير والرقابة الداخلية والتسامح والتعاطف والعدل والاحترام.

العلاقة بين السلوك الأخلاقي والتفكير الأخلاقي :

أشار محمد محمود (١٩٨٩ ، ٣٥) إلى أن النمو الخلقي يدل على مدى إتفاق سلوك الفرد مع معاييره الأخلاقية، ومع معايير الجماعة التي يتوحد معها، وهذا يعني أمرين: أن تصبح أفعال الفرد وأقواله مسايرة لنياته وضميره ولمعاييره وقيمة الشخصية، وأن تكون كذلك مسايرة لإلتزاماته نحو المجتمع ومسئولياته إزائه، وهذا يعني أن الإلتزام بالمعايير الاجتماعية والمسئوليات يتضمن ويستلزم تمسكاً بقيم إنسانية معينة .

وينظر أصحاب المدرسة السلوكية إلى النمو الخلقي بأن الإستجابة الصحيحة تعزز فيزداد احتمال حدوثها، والإستجابات الخاطئة لا تعزز فتنطفىء ويفسر سوء الخلق على أساس أن العناصر السلوكية السيئة قد يتبعها تعزيز موجب فيزداد تكرارها والعناصر السلوكية الصحيحة لم تلق تعزيزاً موجباً فتضاءلت .

ويوضح أصحاب المدرسة المعرفية (بياجية ، كولبرج) أن الخلق يتألف من احترام الفرد لقواعد المجتمع ونظامه ومن الإحساس بالعدل. حيث أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة (Reed , 2008) ودراسة (Gilead , 2009) إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين التفكير الخلقي والسلوك الخلقي ولكن لا يمكن التنبؤ بالسلوك الخلقي من التفكير الخلقي وحدة لأن :

الشخص يمكن أن يعرف الفعل الصحيح ولا يفعله، حيث الشخص لا يتبع إلا المبادئ الأخلاقية التي يعتقد ويفهم ويؤمن بها .

محددات الشخصية للسلوك الأخلاقي تضمن كلا من العوامل الخلقية وغير الخلقية التي تشتمل على الحكم الخلقي والمشاعر الخلقية مثل الشعور بالذنب والمشاركة الوجدانية والتعاطف مع الآخرين .

العوامل الموقفية تؤثر في العلاقة بين التفكير الخلقي والسلوك الخلقي .

تأثير العوامل الموقفية في السلوك المعتدل من خلال التفكير الخلقي، فالأشخاص الأعلى في المرحلة الخلقية يكونوا أكثر قدرة على مقاومة قوي الموقف تجاه السلوك غير المناسب مع تراكيب وأبنيه الحكم الخلقي لديهم. في حين أشار (David, 2006) إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين التفكير الخلقي والسلوك الخلقي .

كما أوضح ريسان خريبط وناهده سكر وعبد الرحمن الانصارى (٢٠٠٤، ٨٨) أن الفرد يتمثل الخلق ويكتسبه من المجتمع، وتعتمد التربية الخلقية علي عمليتين رئيستين الأولى: هي عملية إكساب الأفراد المعلومات وتنمية القدرات اللازمة لإصدار القرارات الخلقية السوية، والثانية: هي عملية تحويل هذه القرارات إلى فعل وذلك عن طريق إثارة الحافز المناسب والسلوك الخلقي يمر بمستويات ومراحل يتلو بعضها البعض ومن هذه المراحل: أ. مستوى ما قبل السلوك الخلقي وبها مرحلتين :

مرحلة العقاب والطاعة نتيجة العقاب والخضوع للأوامر.

مرحلة تجنب العقاب حيث يخضع الطفل للأوامر وثياب على أفعاله.

مستوى السلوك الخلقي لإرضاء الآخرين ويشمل مرحلتين :

مرحلة السلوك الخلقي الطيب، الذي يؤدي إلى علاقات اجتماعية قوية ولا يجعل الفرد منبوذاً من الجماعة .

مرحلة السلوك الخلقي الذي يساير السلطة القائمة حتى لا يقع في الخطأ .

مستوى السلوك الخلقي الذي يعتمد على التقبل الذاتي للمبادئ واهتم الخلقية ، مما يحدد للفرد ما يجب عليه، مما يجعل الفرد يسلك مسلكاً يتجنب به الإعتداد علي حقوق الآخرين .

وهذا السلوك الخلقي ينبع من القيم العليا التي يحددها الضمير، فيتجنب الفرد سلوكيات معينة حتى لا يكون ساخطاً على نفسه من جراء تأنيب ضميره له لذلك وجدت الباحثة ضرورة التركيز في البرنامج الإرشادي علي النمو الخلقي تفكيراً وسلوكاً .

كما أشارت عبير غانم (١٩٩٧، ١١٠) أن مستوى الحكم الخلقي لدى الفرد وكذلك ذكاءه يرتبطان بالسلوكيات الأخلاقية مثل سلوك الأمانة ارتباطاً موجباً ، بمعنى أنه كلما زاد الفرد في مرحلة الحكم الخلقي التي ينتمي لديها وكلما ارتفع ذكاءه، كلما انعكس ذلك على سمو سلوكياته الأخلاقية، كما أشارت الدراسة إلى أن السلوك غير الخلقي يرجع إلى عدة أسباب منها تدني

مستوي تعليم الوالدين ، والنقص الخطير في الحب الأبوي ، وإفتقاد الشعور بالعطف والحنان الذي يمكن أن يشعر به الأبناء ، مما يكون سبباً يدفعهم لسلوك أخلاقي سئ مثل عدم الأمانة كنوع من إلحاق العار بالوالدين أو رغبة في الانتقام منهم .

- **أهمية الذكاء الأخلاقي :**

١. الذكاء الأخلاقي هو الأمل في إنقاذ أخلاقيات المجتمع ،حيث أن المجتمع تنتشر فيه الضمائر الضعيفة وعدم القدرة على السيطرة على النفس وعدم القدرة على التسامح وعدم الإحساس بمشاعر الآخر لمساعدته وعدم القدرة على الانصاف والعدل عندما تتضارب المصالح .
٢. يشعر الإنسان بنوع من الصحة النفسية كالإستقرار النفسي، حين يلتزم الفرد بما يقول .
٣. طمأنينة النفس، فقد يواجه الشخص صاحب الذكاء الأخلاقي بعض الصعوبات واللوم وقد يقابل أشخاصاً لا يتميزون بالذكاء الأخلاقي ولكنه يمضي بينهم مطمئناً إلى سلامة أخلاقه ومبادئه.
٤. أن التزام الفرد والمجتمع بالذكاء الأخلاقي، يؤدي إلى اكتساب ما يسمي بالصحة المجتمعية، ويصبح أعضاءه أصحاء مترابطين متماسكين .
٥. أن ضعف الذكاء الأخلاقي يؤدي إلي العديد من الإنحرافات والجرائم في المجتمع .
٦. الذكاء الأخلاقي يؤدي إلى الأهتمام بالآخرين والبعد عن الأنانية .
٧. يساعد علي انتشار الأمان والطمأنينة النفسية في المجتمع .
٨. يمنع العدوان اللفظي وغير اللفظي بين أفراد المجتمع (O'Connor , 2000,16) .
٩. يقضى علي الفساد الإداري ويمنح قائد العمل القدرة على الإدارة مع المحافظة على العلاقات الطيبة بين أعضاء العمل (حسن التعاون) (king & Down , 2001,421).
١٠. يؤدي إلي انتشار السلام والمحبة والود والتقدير والبعد عن العنف والعدوانية .
١١. الذكاء الأخلاقي يكسب القدرة علي الصبر والتسامح والعدل، الأمر الذي يزيد من قدرة الإنسان على التكيف والتعامل مع الآخرين.
١٢. يعطي للفرد حصانة أخلاقية ومناعة ذاتية ويجعله مقاوم للإغراءات .
١٣. تنمية الذكاء الأخلاقي خطوة سابقة وضرورية لتحقيق الذكاء الاجتماعي وضمان العلاقات الطيبة بين أفراد المجتمع .
١٤. يؤدي إلي تنشئة خصال جيدة في شخصية الفرد داخل المجتمع كالرقابة الذاتية والضمير والعطف والتعاطف والاحترام والتسامح والعدل .

١٥. يعلم الأفراد كيف يفكرون ويتصرفون بطريقة صحيحة .

١٦. يعمل علي منع العنف والقوة بين الشباب .

ومن ذلك يتضح للباحثة ضرورة وأهمية تنمية الذكاء الأخلاقي لإرساء القيم الأخلاقية في شخصية المراهقين .

- **أبعاد الذكاء الأخلاقي :** اتفق معظم الباحثين في هذا المجال مثل (بوس Boss، ١٩٩٤؛ بوربا Broba، ٢٠٠٣؛ أيمن الديب، ٢٠٠٦؛ أيوب خالد، ٢٠٠٦) على أن الذكاء الأخلاقي يتكون من مجموعة أبعاد هي: (الضمير– التعاطف – العدل – العطف – الرقابة الداخلية – التسامح – الاحترام) وفيما يلي شرحاً لكل بعد من هذه الأبعاد،

١. الضمير : Conscience

أشار سيد عثمان (١٩٨٦، ٢٤ – ٢٧) أن الضمير هو الحاسة الأخلاقية عند الإنسان، كما أنه يوجه المربين إلى ضرورة منح الحب خلال التربية وأن يكون هو الأساس في التنشئة للطفل والمراهق والراشد ،كذلك منح الفرد الإحساس بالطمأنينة والدعم النفسي والعاطفي والروحي، والحفاظ علي العدل في التعامل بين الأخوة ضماناً لنمو الحاسة الأخلاقية بصورة جيدة.

كما أشار فؤاد أبو حطب (١٩٨٣، ٤٠) أن الأفراد الذين يتوافر لديهم ضمير قوي هم أولئك الذين تلقوا في طفولتهم أقل قدر ممكن من العقاب البدني، أي أولئك تلقوا أكبر قدر من الحب، في حين أن الجانحين مثلاً تلقوا في العادة كثيراً من العقاب البدني أثناء طفولتهم، وللعقاب آثاره المعقدة المختلفة، ولكنه لا يؤدي على وجة القطع إلى تكوين ضمير .

كما أوضح محمد كامل (١٩٩٠ ، ٣٣) أن التسامح الزائد من الوالدين (التدليل) يتمخض عنه قصور في تكوين الضمير عند الفرد ،لأنه سيعتاد التعبير عن دوافعه ورغباته بأي طريقة لو كان علي حساب الآخرين .

كما أشار (Berkawityz & Grech , 2002,382) أن الحوار بين الوالدين والطفل في ظل علاقة مشجعة ومدعمة يلعب دوراً في نمو الضمير لدى الفرد والذي ينعكس على نموه الخلقي.

مما سبق يتضح للباحثة أن الضمير "هو قوة داخلية ذاتية مكتسبة ومتعلمة ومحصلة ما يلقاه الفرد من الحب والأوامروالنواهي والتعليمات والإرشادات والتعزيزات الإيجابية والسلبية والتوجيهات والنصائح، والتي توضح له الخطأ من الصواب والحلال من الحرام في كل ما يقوم به من أنشطة".

- **كيفية تنمية ضمائر الناس :**

أن تنمية ضمائر الناس يساعد علي تطوير نوع الحياة والإرتقاء بها وحمايتها من شر الجريمة والزنا والفساد والتسيب والفوضى والإغتصاب وهتك العرض والإدمان والتطرف والإرهاب وذلك لأن الضمير هو القوة المحركة في الإنسان نحو الخير والإبتعاد عن الشرور والرذائل والمعاصي والآثام والعنف والإهمال وما إلي ذلك من أمراض باتت تتخر في كيان المجتمع .

ولقد عدد محمد كامل (١٩٩٠، ٣٩ –٤١) بعض الأساليب التي تسهم في تنمية ضمير الفرد الأخلاقي منذ نعومة أظافره وحتى نهاية الحياة وهي :

- توفير القدوة الحسنة مما يوفر الفرصة أمام الفرد للتقليد .
- عملية إمتصاص لقيم الوالدين والكبار .
- التعزيز بنوعية الإيجابي والسلبي .
- غرس القيم وتغيير الإتجاهات من خلال الإرشاد الديني .

ولقد أشار (Franco , 2000,10) إلى أن الضمير يمكن تنميته لدى أفراد المجتمع عن طريق تعلم كيف تقدم الخدمات للآخرين .

وأشار علي عبد الله (١٣٢،٢٠٠٠) إلى أنه من أهم الأساليب الإرشادية المستخدمة في تنمية الضمير والرقابة الذاتية عند الأفراد: الإرشاد الذاتي والإرشاد الديني وتوصل(Smith , 2002,45) إلى فاعلية كل من العلاج السلوكي وفنياته مثل (النمذجة – التغذية الراجعة – التعزيز) والعلاج المعرفي وفنياته مثل (التفكير بصوت عالي – مناقشة الأفكار اللاعقلانية) في زيادة القدرة على التحكم في الذات، وتحكيم ضمير الفرد بشكل فعال، وتعلم فنيات حل المشكلات للطلاب ذوي الإضطرابات السلوكية والإنفعالية .

رقابة الذات Self control :

إن رقابة الذات مفهوم عتيق ولقد أشار إليه سقراط علي أنه فضيلة ، فهو عبارة عن كبح العاطفة بواسطة العقل .

وتوصل (Smith , 2002,56) إلى أن الشخص المتسم برقابة الذات بأنه شخص يتروي ويتأني وينظر في العواقب، ولديه القدرة على تنفيذ السلوك الذي تم اختياره، ولديه القدرة على حل المشكلات والتخطيط والتقدير.

وأوضح علي عبد الله (١٢١،٢٠٠٠) أن رقابة الذات هو سيطرة عقل المرء علي إنفعالاته وعواطفه وكبحة لرغباته وشهواته، وإختياره تأجيل الإشباعات والمكافآت العاجلة طلباً لمكافآت آجلة أكبر منها وأفضل منها، أو دفعاً لمفاسد كامنة أو محتملة قد لا تظهر .

مما سبق يتضح للباحثة أن رقابة الذات "هى سيطرة عقل الفرد على إنفعالاته وشهواته بواسطة إرادته، وتجعل الفرد رقيبا وضابطاً لسلوكياته وفقا لمبادى المجتمع".

كيفية تنمية رقابة الذات لدى الأفراد :

قد أوضح (Cassel , 1995,62) أن من أفضل الطرق فاعلية في تعليم الأفراد رقابة الذات هي : لعب الدور، والمناقشات الأخلاقية، والقصص أو الأدبيات .

أشارعلي عبد الله (٢٠٠٠، ١٣٩) إلى أن الإرشاد الذاتي والإرشاد الديني أهم الأساليب الإرشادية المستخدمة في تنمية رقابة الذات عند الأفراد .

كما بينت دراسة (Borba , 2001) فاعلية برنامج لتدريب المهارات الاجتماعية لتنمية السلوك الاجتماعي ورقابة الذات في مرحلة المراهقة المبكرة، وتم قياس السلوك الاجتماعى ورقابة الذات عن طريق الأفراد أنفسهم بالتقرير الذاتى، وعن طريق أبائهم ومعلميهم .

كما أوضح (Smith , 2002,93) أثر إستخدام الإرشاد المعرفي السلوكي، لتخفيض السلوكيات العدوانية وزيادة القدرة على رقابة الذات للطلاب ذوي الإضطرابات السلوكية والإنفعالية من خلال فنيات سلوكية (النمذجة – التعزيز – التغذية الراجعة)، وفنيات معرفية مثل (التفكير بصوت عالي – مناقشة الأفكار اللاعقلانية) لبناء أبنية معرفية جديدة .

كما أشار (Watson, 2003, 229) إلى أن الإشتراك فى برامج قائمة على الأنشطة الصيفية تؤدى إلى إرتفاع مستوى التحكم فى الذات ،وتحمل المسئولية الشخصية، والإحترام فى التعامل مع الآخرين.

كما أشار (Webster, 2005, 1187) إلى أهمية وفاعلية البرامج للخاصة بتنمية رقابة الذات وأوضح أن لتلك البرامج تأثير قوي علي شخصية الفرد، وإتفقت نتائجه مع دراسة (Freeman & Dexter , 2004) التى أشارت إلى أهمية برامج رقابة الذات، وأوضحت فاعلية إستراتيجية الإرشاد والتوجيه الذاتي في تنمية التحكم في الذات ومراقبتها وإدارة الذات كما تشير دراسة (Brody et al , 2005) إلى فاعلية برنامج قائم علي النموذجة وتقدم للقدوة للحسنة في تنمية

رقابة الذات .

٢. التعاطف :Empathy

لقد عرف سيد عثمان (١٩٨٦ ،١٩٩٦،٤١) التعاطف بأنه من القابليات الإجتماعية والأخلاقية والتي تمثل الفطرة الإنسانية السامية في بقائها وارتقائها، وهي القدرة على أن يضع الفرد نفسه موضع شخص وأن يتمثل مشاعره في موقف ما. والتعاطف أعمق من المشاركة الوجدانية لأنها تدل علي الدخول في العالم الوجداني للآخر بدلاً من المشاركة الوجدانية فقط .

وعرفه (Reynolds & Scott , 2000,231) بأنه القدرة على الإدراك والتعقل وفهم مشاعر الآخرين وما يتصل به من معاني .

وعرفه جابر عبد الحميد (٢٠٠٣ ، ١١) بأنه الوعي الموضوعي بأفكار ومشاعر شخص آخر والمعاني التي تتضمنها هذه المشاعر والأفكار. وأوضحت صفاء علي (٢٠٠٤ ،٢٢) أن التعاطف يبنى على الوعي بالذات فكلما كان الفرد علي وعي بعواطفه وإنفعالاته كان أكثر مهارة علي قراءة مشاعر الآخرين. كما أوضح عبد المنعم أحمد (٢٠٠٢ ،٢١) أن التعاطف هو أحد مكونات الذكاء الوجداني وهو القدرة علي الإحساس بمشاعر الآخرين وفهمها، والقدرة علي إدارة نزاع وإنفعالات الآخرين .

وأوضحت أميرة أحمد (٢٠٠٤، ١٢) ومعتز سيد (٢٠٠٥، ٧٥) أن التعاطف هو إستجابة إنفعالية تتميز ببعض المشاعر مثل الشفقة واللطف ورقة القلب والعطف .

ويرى محمد عبد الهادي (٢٠٠٧، ٦٥) أن التعاطف يشعر الإنسان وكأن ألم الآخرين هو ألمه الشخصي، وأن تشعر بشعور الآخرين يعني ذلك أن تهتم بهم، وبهذا المعنى فإن التعاطف (Empathy) عكس الجحود (Antipathy) .

مما سبق يتضح للباحثة أن التعاطف يعني "القدرة علي أن يضع الفرد نفسة موضع شخص آخر وأن يتمثل مشاعره وأحاسيسه في موقف ما وأن يدخل إلى العالم الوجداني للآخر" .

- **تنمية التعاطف :**

أشار (Tirri, 2000, 124) إلى إمكانية تنمية التعاطف من خلال لعب الدور ، وكتابة قصص عن خلافات أخلاقية، هذه القصص يجب أن تكون ملحه ومستمرة كما أنه لابد أن تكون ذات علاقة بالفرد وأقرانه.

وأضاف (Gordon, 2001, 5) أن التعاطف يمكن تنميتـه عـن طريـق تقـديم النمـوذج المتعاطف، فقد أشار إلى أنه بتنمية التعاطف لدي الآباء المعلمين ينمو التعاطف لدى الأبناء، كمـا قامت (Elizabeth et al, 2002) بتنمية التعاطف ومنع البلطجة بأستخدام برنامج قائم على العلاج المعرفي والإرشاد الديني وتم قياس مستوي التعاطف لدى الأفراد عن طريق المقابلات الشخصية.

وأكدت (Pamela & Merry, 2002, 67) على أهمية تنمية التعاطف الإنفعالي من خـلال البرنامج القائم على العلاج المعرفي السلوكي، كما أشار (Dick, 2002, 8) إلى فاعليـة أسـلوب القصص التي تؤثر على إنفعالات الفرد في علاج المشاعر المتحجرة لدى الأطفال وتنمية القـدرة على حل المشكلات وإتخاذ القرارات بطريقة محترمه.

وأثبتت دراسة (Melissa, 2004) فاعلية برنامج إرشادي قائم على المناقشة العقلانية للأفكار الخاطئة والمناقشة الدينية والأنشطة والرحلات لتنمية كل من التعاطف والعطف لدى عينـة مـن المحبوسين في قضايا عنيفة.

4. العطف: Kindness

يعرفه محمد عبد الفتاح (٢٠٠٢، ٤٩) بأنه شعور رقيق متدفق نحو الآخرين يدعو إلى الرفق بهم ومساعدتهم.

وأشارت زينب محمود (٢٠٠٣، ٣١) إلى ضرورة أن يعامل الوالـدين والمعلمـين أبنـائهم بعطف وإحترام حتى يصبح بدورة شخصاً عطوفاً ورقيقاً وواثقاً في نفسه وفي الآخرين. وأوضحت (Lizza, 2005, 19) أهمية العطف وأن له آثاركبيرة على الصحة الجسمية وأثبتـت أن الأفـراد الذين يقومون بالعطف علي الآخرين يشعرون براحة نفسية وجسدية عالية .

مما سبق يتضح للباحثة أن العطف "هو شعور مركب، من الرحمة بين البشر والرعاية والرفق بالآخرين وهو شعور رقيق متدفق نحو الآخرين يدعو إلى الرفق بهم ومساعدتهم ".

- **تنمية العطف :**

أوضح كل من (David & Constance, 1995, 16) أن أسلوب القصص والمناقشة التـي تلي كل قصة لهو أسلوب فعال في إكساب الأفراد فضيلة العطف.

وأثبت دراسة (Melissa, 2004) فاعلية برنامج إرشادي قائم على المناقشة العقلانية للأفكار الخاطئة والمناقشة الدينية والأنشطة والرحلات لتنمية كل من التعاطف ومن ثم العطف لدى عينـة

من المحبوسين في قضايا عنيفة .

٥.التسامح :Tolerance

أن التسامح هو طبيعة الإنسان المؤمن وهو طريق الفرد للصحة النفسية بل والكمال الأخلاقي.

وأوضح (Franco, 2000, 10) أن التسامح يعني تقبل التنوع سواء كان هذا التنوع في العرف أو الطبقة الاجتماعية أو الاقتصادية وفي المعتقدات والأديان السماوية. وعرفه محمد عبد الفتاح (٢٠٠٢، ٧٩) بأنه شعور عكس الإنتقام، حيث يضبط الإنسان الرغبة في الإنتقام ويستبدل هذا الإنتقام بعفو وصفح جميل .

كما أوضح معتز سيد (٢٠٠٥، ٨٠) أن السلوك المتسامح يدعم العلاقات الاجتماعية ، ويدعم كذلك أشكال التفاعل الاجتماعي المرغوبة بين مختلف الجماعات التي تعيش في المجتمع الواحد أو في أكثر من مجتمع.

ويعرفه شحاتة محمد (٢٠٠٥، ١٢) بأنه سمة من سمات الشخصية تتضمن اتجاهاً متحرراً نحو تحمل وقبول وتقدير تنوعات الآخرين المختلفين والمتفقين مع إظهار الود، والإحترام والسماحة الحقيقة وغير المصطنعة لهم.

وأوضحت فاتن محمد (٢٠٠٦، ٢٨) أن التسامح ينطوي على الحب والتعبير عن هذا الحب ويعطي القدرة للأطفال والمراهقين من أن يعتمدوا علي أنفسهم بدرجة أو بأخرى.

مما سبق يتضح **للباحثة** أن التسامح "هو تقبل التنوع ، سواء كان هذا التنوع في العرف أو الطبقة الاجتماعية أو في المعتقدات والأديان السماوية وهو شعور عكس الانتقام حيث يضبط الإنسان الرغبة في الإنتقام ويستبدل هذا الإنتقام بعفو وصفح جميل" .

- **تنمية التسامح :**

وقام (Farner, 2002) بإعداد برنامج لعلاج اللاتسامح من أجل إصلاح المدارس، واعتمد في برنامجه على مجموعة من الإستراتيجيات هي: النمذجة ولعب الدور ومناقشة القصص غير المتسامحة وبيان آثارها السيئة على الفرد نفسه وعلى المجتمع من حوله .

كما أوضحت (Anne, 2002, 51) أن تنمية التسامح خطوة ضرورية لتحقيق الإتصال الجيد بالآخرين، وقامت ببناء برنامجها لبناء التسامح معتمدة على فنية التمثيل ولعب الدور، والتفاعل بين

أفراد مختلفة من أماكن مختلفة.

٦ .العدل :Fairness

أن مفتاح الصحة النفسية هو العدل وهو عملية تخلي عن الأوصاف المذمومة وتحلي بالأوصاف المحمودة .

وأوضح سيد عثمان (١٩٨٦، ٦٠) أن العدل في معاملة الأشقاء لهو الأساس في نمو الحاسة الأخلاقية "الضمير" والمحافظة عليها، فالعدل هو روح الحاسة الأخلاقية.

وأوضحت سامية خليل (٢٠٠٥، ٦٩-٧١) أن كولبرج يرى أن النضج الخلقي يعني وصول الفرد إلى درجة عالية من تأسيس مفاهيم الحكم والإختيار والتفكير الخلقي على مبادئ العدالة.

كما أوضحت (Nancy, 2005, 42) أن العدل من أهم الفضائل التي يجب أن يحرص المجتمع على تنميتها في أفراده، وأوضحت أنه لتنمية العدل في شخصية الفرد يجب إنماء الصلابة والثبات والتحمل مع العدل ليعطوا للفرد القوة والقدرة علة إتخاذ القرار العادل.

كما أوضحت (Borba, 2003, 702) أن من أهم الأسباب التي تعمل علي تدني مستوي العدل لدى أفراد المجتمع :

المعاملة غير العادلة المبكرة من الآباء أو المعلمين .

الإنهيار في تمثيل الأدوار فنماذج العدل أصبحت نادرة في مقابل العديد من الصور الفاضحة للظلم .

التأكيد على التنافس .

تقليص اللعب غير المنظم ، فلقد كان من أفضل الطرق لتعلم العدل وهو إتخاذ الدور والمشاركة والتفاوض والمساومة وحل المشكلات في أثناء اللعب مع الأصدقاء، ومع تضاءل لحظات اللعب في حياة الأطفال وإحتلال التليفزيون وألعاب الكمبيوتر والإنترنت لأوقاتهم، وحرم الأطفال من فرصة تعلم العدل أثناء اللعب .

- **تنمية العدل :**

أشارت (Borba, 2003, 703) إلى صعوبة بناء العدل، ولكنها أوضحت أن ذلك الأمر غير مستحيل، ولكن يمكن للمجتمع تنمية العدل في أفراده وذلك بإتباع الخطوات الآتية :

١. معاملة الأفراد بعدالة سواء الأب أو الأم أو المدرس يجب أن تتسم معاملته لجميع أبنائه أو تلاميذه بالعدل وعدم التفضيل أو المحاباة .
٢. تقديم نماذج قوية للعدل .
٣. توقع التصرف بعدل من الآخر والمطالبه به .
٤. المناقشة حول أهمية العدل وآثاره على الفرد .
٥. الإنصات بتفتح إلي آراء الفرد .
٦. عدم المقارنة بين شخص وشخص آخر، ولكن عند التقييم يمكن أن نقارن بين أعمال الفرد الحالية والسابقة .
٧. مساعدة الفرد على التصرف بشكل عادل وتدريبه على ذلك من خلال لعب الدور، والمناقشات الأخلاقية والدينية .
٨. يجب أن يتعلم الفرد كيف يقف أمام الظلم وعدم النزاهة .

- **الاحترام :Respect**

أشارت زينب محمود (٢٠٠٣، ٣٣) إلى ضرورة أن يعامل الوالدين والمعلمين أبنائهم بعطف وإحترام حتى يصبح بدوره شخصاً عطوفاً ورقيقاً ومحترم في تعاملاته مع الآخرين وواثقاً في نفسه وفي الآخرين .

كما أشار نبيل الزهار (١٩٩٨، ٤٦) أن الحاجة إلى تقدير الذات ، وهي إحدى الحاجات الأساسية للإنسان ، لا يمكن أن يحظي بها الفرد إلا إذا التزم الشخص وتعلم كيف يحترم الآخرين .

كما أوضحت (Sarah – Anne , 2002,470) أن الإحترام يعد من أهم المتطلبات التي يجب أن تحرص عليها الأسرة في داخل المنزل وأعدت لذلك برنامج للزيارات المنزلية لتعليم العلاقات بين أفراد الأسرة والعلاقات بالزوار في المنزل .

وترى الباحثة أن الإحترام "هو نوع من أنواع إدارة الذات " .

- **تنمية الاحترام :**

هناك العديد من الدراسات أشارت إلى أهمية الإحترام في المجتمع، سواء كان هذا الإحترام موجه نحو الذات أو نحو الآخرين، حيث أوضحت دراسة (Cancilla, 2002, 3895) أنه لا يمكن تنمية التسامح وتقبل الإختلافات قبل أن يتم تنمية الإحترام في شخصية الفرد وإعتمدت على تنمية الإحترام من خلال برنامج إعتمد على تقويم النماذج المحترمة ولعب الدور والتدريب على القيام بالأدوار المحترمه والمناقشة حول الفوائد التي تعود على الشخص نفسه وعلى الآخرين المحيطين

به نتيجة تنمية الإحترام في شخصياتهم .

كما أوضح (Kaplan, 2002, 30) أن الإحترام وتحمل المسئولية والنقاء والوضوح هم أهم الصفات في الشخصية الجيدة وعملت على إعداد برنامج لتنمية تلك الصفات في أفراد المجتمع وذلك ضمن برنامج تهذيبى يتم تطبيقة بالمدارس الثانوية.

كما أوضح (Graham, 2002, 64) أن الإحترام من أهم السمات التي يجب أن يحرص المجتمع على إنمائها داخل أفراده، ولقد أعدت دراسته برنامج قائم على الإرشاد السلوكي المعرفي بغرض زيادة الإحترام لدى الشباب .

كذلك أشار (Hapner & Imel, 2002, 124) إلى فاعلية برنامج إرشادي قائم على المناقشات الدينية وتغير القيم والإتجاهات في تنمية القدرة على إدارة الذات والتعامل مع الآخرين بإحترام.

كما أشار (Watson et al, 2003, 231) إلى أن الإشتراك في برامج قائمة علي الأنشطة الصيفية تؤدي إلى إرتفاع مستوي التحكم في الذات وتحمل المسئولية الشخصية ، والإحترام في التعامل مع الآخرين، نظراً لتمثيل شخصيات جيدة تعتبر نماذج يحاول الفرد تقليدها خلال ممارسته للأنشطة الصيفية المتضمنة في البرنامج .

كما أوضح (O'Brien, 2004, 134) أن التعليم الديني يعد مدخل مميز وذو فاعلية مع الأطفال والمراهقين والشباب في شرح القواعد وفهم وبناء التعاطف والإحترام .

كما أوضح (Freerk, 2000, 12) فاعلية برنامج تجريبي قائم على المناقشة لتدعيم المعتقدات الجيدة المرتبطة بالإحترام، بهدف بناء الإحترام وتخفيض ساحة البلطجة والعنف.

الأساليب الإرشادية المستخدمة بالبرنامج الإرشادي القائم على الذكاء الأخلاقى :

من مراجعة التراث والدراسات السابقة لموضوع الأخلاق في علم النفس وجدت الباحثة إنه لتنمية القيم والأخلاق في المجتمع وسائل عديدة ومتنوعة منها :

١. العبادات : أوضح محمد فاضل (١٩٧٢ ، ٨٣) أن العبادات تشتمل على التربية الجسمية والاجتماعية والخلقية والجمالية والعقلية، فالصلاة مثلاً تربي الإنسان خلقياً وعقلياً فهي تربط الإنسان بالله ،كما أنها تقوي إرادة الإنسان وتعوده علي ضبط النفس والصبر والمثابرة ، كما أن تأدية الصلاة في أوقاتها تعلم النظام والدقة في ضبط المواعيد والإقبال علي العمل في الوقت

المناسب ، كما أن للصوم تربية خلقية تتلخص في تربية الروح والخلق حيث يتعود الإنسان على ضبط نفسه ومكافحة شهواته .

كما أوضح مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣، ٢٣) أن السلطة الدينية والجماعة الدينية (الإرشاد الديني) لها دور هام في تنمية أخلاقيات الفرد والمجتمع .

٢. **الموعظة والنصح:** أوضح مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣، ٢٤) أن أفضل طريق لتعليم الأخلاق هو التعليم الشامل والمتمكن لفئة من قواعد الأخلاق، ويتم في هذه الطريقة أخبار الأفراد بما يجب أن يعرفوه ويفعلوه ، ولكن ليس في صيغة أمر .

٣. **النماذج والأمثال :** أشار أشرف محمد (١٩٨٩، ٨٨) أن السلوك الخلقي يتم اكتسابه من خلال الملاحظة وتقليد النموذج، حيث يلاحظ الفرد ما يفعله غيره ويقلد القيم والسلوك الأخلاقي للآخرين وتلعب النماذج بالنسبة للأفراد الذين يتأثرون بها دوراً هاماً في اكتسابهم للمستويات الأخلاقية العليا. ويوضح محمد محمود (١٩٨٩، ١٢١) أن تقديم النماذج الخلقية الجيدة للشباب تساعد الفرد على الإرتقاء في النمو الخلقي، ولقد أشار أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن التقليد والنمذجة يزيد من سلوك الإيثار ومراعاة الآخرين .

كما أشار أحمد مصطفي (١٩٩٦، ١١٩) أن أصحاب منحي نظريات التعلم يوضحون مسلمة أساسية وهي أن العمليات المعقدة مثل اكتساب السلوك وسمات الشخصية الأخلاقية يتم عن طريق مجموعة من الفنيات مثل الملاحظة والإشتراط والتعزيز وتقليد النموذج والتعميم من خلال الواجبات المنزلية .

٤. **القدوة:** تتفق نتائج هشام محمد (١٩٩٤، ٣٦) على أن نمو السلوك الخلقي يعتمد على القدوة والتدعيم خلال التنشئة الاجتماعية .

كما أكدت كوثر كوجك (٢٠٠٥، ٩٢) ونادية يوسف (٢٠٠٥، ١٢٥) على دور القدوة والأمثلة والنماذج في تنمية وصقل النواحي الأخلاقية داخل شخصية الفرد .

٥. **القصة :** وهي من أكبر الوسائل فاعلية في تنمية الأخلاق وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة صفاء علي (١٩٩٧، ٩٩) حيث أكدت على فاعلية أسلوب القصص في تنمية مراحل الحكم الخلقي لدى الصغار والكبار، كما يضمن أسلوب الإستماع إلى القصص توضيح وتنمية القيم الاجتماعية والأخلاقية. كما أوضحت دراسة نجلاء السيد (٢٠٠١، ١٥٠) فاعلية برنامج قصص في تنمية بعض القيم الأخلاقية مثل آداب السلوك والصدق والأمانة ، وعدم وجود علاقة بين جنس الفرد واكتساب القيم الأخلاقية عبر هذا الأسلوب .

٦. السؤال والحوار والمناقشات الأخلاقية :

تلك الوسيلة من أساليب التدريس العامة، إلا أن إستخدامها في مجال تنمية القيم الخلقية يعتبر فعالاً جداً (محمد فاضل، ١٩٧٢، ١٠١).

حيث أشار هشام محمد (١٩٩٤، ١٣٥) إلى فاعلية أسلوب المناقشة الأخلاقية في تنمية مستوى النضج الخلقي لدي المراهقين. وأوضح مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣، ٣١) أن للمناقشات الأخلاقية أهداف منها: تحسين مهارات التعلم كمهارات الإستماع ومهارات الإتصال الشفوي والقدرة علي المشاركة الإستدلالية في مناقشات المجموعة، وتحسين إحترام الذات وذلك عند مناقشة مبادئ مثل العطاء ومساعدة الآخر وإحترام أفكار الآخرين ومن خصائص المناقشات الأخلاقية أن تمس قضية واقعية محتملة الحدوث للطلاب أنفسهم وأن تكون المشكلة التي ستناقش ذات نهاية مفتوحة وليس لها حل واحد صحيح، ويجب أن تكون مؤثرة وبها أحداث كافية لطرح الأسئلة، وأن تشتمل علي صراع بين قيمتين مثل الحق والعدل. وأكدت نادية يوسف (٢٠٠٥ ، ٤٤) على أهمية فنية المناقشة حيث تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات اتخاذ القرار حول بعض القضايا والسلوكيات الأخلاقية التي تحدث داخل الفصل المدرسي ، كالغش والمشاجرات وعدم الإلتزام، ومناقشة أخلاقيات الآخرين تعتبر دروساً أخلاقية للتلاميذ .

٧. الإرشاد الذاتي :

أوضح سيد عثمان (١٩٨٦، ٢٧) أن النشاط النفسيّ وهو الجانب الوظيفي للحاسة الأخلاقية (الضمير) يحدث بشكل حدسي، مباشر، حاسم، قاطع، كأنه نشاط من وراء الوعي، كأنه نوع من الإلهام المباشر غير أن هذا لا يعني أنه غير قابل للتدريب أو التوجيه المقصود، بل يدرب وينمي وذلك بأن يتعرض الفرد لمواقف يوجه إليه الطلب فيها أن يصدر حكمه الحدسي الأخلاقي ويراجع نفسه ويراجعه مدربه ليحدد مدي صحة حكمه أو خطئه، ويمكن في الحياة العادية ملاحظة أفراد دربوا أنفسهم بنوع من التوجيه الذاتي فنمت عندهم هذه الحاسة نمواً كبيراً، واتسعت بحيث أصبحوا قادرين على الإختيار الأخلاقي أو الحكم الأخلاقي بشكل تغلب عليه الكفاءة والصحة .

٨. التدعيم :

أشار أشرف محمد (١٩٨٩، ١٢٤) أن السلوك الخلقي يتم اكتسابه من خلال التدعيم ، حيث يقوم التدعيم الاجتماعي بكف السلوك غير المرغوب عن طريق ما يقدمه القائمين علي التعديل من أنواع الإثابة والعقاب والتي تختلف بإختلاف الموقف والسلوك، كما أكدت كوثر كوجك (٢٠٠٥، ٦٦) علي أهمية أن يرى الفرد مشاعر الرضا والسعادة في وجوه المحيطين به ، حيث يعطيه ذلك

رد فعل إيجابي يؤكد له أنه قد سلك سلوكاً طيباً ومرغوباً ، وهذا يشجعه علي تكرار هذا السلوك في مواقف أخرى متشابهة وبتكرار السلوك الدال علي قيمة معينة فإن هذه القيمة تنمو وترسخ في وجدان الطفل وتصبح جزءاً من بنيته القيمية. كما يجب عدم المبالغة في الإثابة، ويجب تنويع أساليب الإثابة والتشجيع حتى لا تتحول إلي عادة فتفقد جدواها وتأثيرها .

٩. التعميم :

كما أكدت كوثر كوجك (٢٠٠٥، ٦٧) ونادية يوسف (٢٠٠٥، ٤٦) أن تعليم الأخلاق لا يتم عن طريق الحفظ والتلقين، وإنما لابد أن يمارس المتعلم السلوك المطلوب وذلك بأن يتم تخطيط مواقف تعليميه تمثل مواقف حياتية يواجهها الفرد في حياته اليومية، وتتطلب أن يسلك الفرد سلوك معين يدل على قيمة معينة ويجب أن تتنوع هذه المواقف وأن يقوم المتعلم فيها بأدوار مختلفة تعبر عن إستيعابهم للقيمة وإقتناعهم بها، مع ضرورة تقديم تغذية رجعية للفرد عن تصرفاته وسلوكياته لتصميم القيمة التي تعلمها الفرد بطريقة صحيحة في الحياة الواقعية .

١٠.الإرشاد الديني :

أشار حسن الشرقاوى (١٩٨٤، ٣٦) ومحمود المصري (٢٠٠٤، ١٩٢٨) أن الدين يكاد يتحول في المراهقة إلى أخلاق، ويصبح الله عوناً أخلاقياً فضلاً عن كونه سنداً وجدانياً لذلك إذا ما إحتاج المجتمع لرفع أخلاقيات أفراده فعلية أن يهتم بمستوى التدين لديهم والعمل على تقربهم إلي الله. وهذا هو جوهر الإرشاد الديني وهو ربط الفرد بربه والعمل علي زيادة التدين لديه ومن ثم يمكن للفرد أن يقتنع بما يمليه عليه كتابه المقدس ويؤمن بما فيه من قيم ومبادئ أخلاقية ومن ثم تتأثر سلوكياته وتصبح أكثر أخلاقية، وهذا ما دعا الباحثة لاستخدام هذا النوع من الإرشاد وعملت على تنفيذه أثناء جلسات البرنامج .

حيث أن من أهم الأسباب التي تؤدي إلي الأمراض النفسية كما أوردها حامد زهران (٢٠٠٣، ٤٤) البعد عن الدين وعن الإيمان وتشوش المفاهيم وضعف القيم والمعايير وعدم ممارسة العبارات والضعف الأخلاقي وضعف الضمير والفرق بين القيم الأخلاقية المتعلمة والفعلية، وأن من أخطر الأسباب النفسية للإضطراب هو الصراع وأخطر الصراعات في الإنسان الصراع بين قوي الخير والشر بين الحلال والحرام، بين النفس اللوامة والنفس الإمارة بالسوء، فيتأثر بذلك اطمئنان النفس المطمئنة ويحيلها إلى نفس مضطربة فإنه من المنطقي أن يكون العلاج النفسي الديني أفضل السبل لتنمية الجوانب الأخلاقية في الشخصية وإزالة الفجوة بين نوع التفكير الخلقي لدى الفرد وسلوكياته الأخلاقية الفعلية، بما يشتمل عليه من فنيات مثل الإعتراف والتوبه

والإستبصار والتعلم واكتساب إتجاهات وقيم جديدة والدعاء وذكر الله .

كما أشار محمود طمان (١٩٩٣، ٤١) من أن كل الإنحرافات التي يعانيها الناس في سلوكهم وتصرفاتهم وإضطرابهم وحيرتهم ترجع في الأساس إلى الإنحراف في العقيدة، فالناس بحاجة إلى بناء العقيدة، من جديد وإلى تصحيح تصورهم الاعتقادي الذي أساسه أفراد الله بالإلوهية واستقرار عظمته عز وجل في الأعماق وأن تعمر النفوس بحبه .

كما أثبتت هناء صابر (١٩٩٩، ٥٩) أن للعقيدة، أثر كبير في بناء الشخصية بصورة عامة ،بما تشتمل علية من توكل وإخلاص وضمير وإحسان وعطف وإن للعقيدة أثر كبير في تكوين الجانب النفسي للشخصية والجانب الاجتماعي بها بما يشتملا عليه من صبر وحياء ورحمة وأمانة وإيثار وصدق وعدل وتسامح.

كما توصل نادر عبد الله (٢٠٠٤، ١٢٤) إلى أن هناك علاقة طردية بين الوعي الديني والأخلاق بصفة عامة والأخلاق البيئية بصفة خاصة، أي أن الطالب ذو الوعي الديني العالي يسلك سلوكاً أخلاقياً والعكس صحيح .

كما أوضح إبراهيم عبد المعبود (٢٠٠٦، ٣٢) أن تنمية أي جانب من جوانب الشخصية يحتاج إلى الإرشاد الديني حيث تنبع الحاجة إليه من الحاجة إلي الإرشاد النفسي بشكل عام ولعدم كفاية أساليب الإرشاد النفسي في التعامل مع بعض المشكلات والإضطرابات النفسية وخاصة الأخلاقية منها ، فمن هنا تنبع الحاجة إلى الإرشاد الديني.

الدراسات السابقة :

أولا – دراسات تناولت العلاقة بين التنمر والجنوح

هدفت دراسة جيورجيو (Georgiou, 2008) إلى إختبار مدى تاثيرالسمات الشخصية للأم على أطفالها سواء القائمين بالتنمر أوضحايا التنمر فى المدرسة وذلك لدى عينة مكونة من (٢٥٢) طفلا بالمدرسة الإبتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين أساليب المعاملة الوالدية السوية وتوافق أبنائهم فى المدرسة مثل توافقهم الاجتماعى، وكذلك إرتفاع مستوى تحصيلهم، كما أن هناك علاقة سلبية بين أساليب المعاملة الوالدية السوية وقيام أبنائهم بالعدوان والتنمر والسلوك الفوضوى بالمدرسة ، كما أن إتباع الأمهات لإسلوب الحماية الزائدة لأبنائهم جعل أبنائهم ضحية من ضحايا التنمر والعدوان من أطفال المدرسة ، كما أن الأمهات اللاتى يعانين من الإكتئاب يتنمر أطفالهم على الآخرين .

وأجريت دراسة كولين وآخرون (Cullen et al, 2008) بهدف الكشف عن أثر التعرض

للتنمر المدرسي على المشاركة في الجنوح وإستخدام المواد المخدرة. تكونت عينة الدراسة من ٢٤٣٧ طالبا بالمرحلة الإعدادية في إحدى مناطق فيرجينيا. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة ومباشرة. وبذلك تفترض الدراسة أن التعرض للتنمر لابد وأن يعتبر كعامل مخاطرة يضع الشباب الصغير في خطر الإنخراط في الجريمة.

تسعى دراسة كويفاس وأخرون (Cuvas et al, 2007) إلى الكشف عن الأنواع الفرعية المحتملة لكل من الجانحين والضحايا، بأستخدام إستبيان التعرض للعنف على عينة قومية قوامها ألف شاب تراوحت أعمارهم ما بين العاشرة والسابعة عشر وذلك من خلال مقابلة معهم على التليفون.فوجدت الدراسة ثلاث أنواع مميزة من ضحايا الجانحين والذين يطلق عليهم (الضحايا المتنمرين، ضحايا سوء المعاملة والإساءة الجنسية، وضحايا جنوح الممتلكات)، وأشارت الدراسة إلى أن جنوح الأحداث، والتعرض للعنف يحدثان بشكل مصاحب وبصورة مكثفة بين جموع الشباب ويرجع ذلك بشكل خاص إلى كون الشباب ينخرطون في أنشطة خطرة. ولكن تفترض النظريات في أدبيات التنمر والضغوط الصادمة وجود مسارات إضافية يرتبط فيها الجنوح والتعرض للعنف.

وتصف دراسة وارد (Ward, 2007) خبرات التنمر والتعرض للعنف على يد الأقران لدى الجانحين المودعين في دور الرعايا والتعرف على الأعراض المرضية النفسية وأنماط المهارات الاجتماعية لدى المتنمرين والضحايا في هذا المجتمع. وتضمنت عينة الدراسة ٢٥٢ حدثا تراوحت أعمارهم ما بين ١٢، ١٥ عاما تم إيداعهم على الأقل منذ أسبوعين خلال الإيداع في الفترة الحالية. قام المفحوصين بالإجابة على مقاييس للتنمر والتعرض للعنف والمهارات الاجتماعية والسلوكيات المشكلة. وأظهرت الدراسة أن ٣٦% من الضحايا المتنمرين، ١٢% من الضحايا، ١٥% من المتنمرين، ٣٧% لم يشتركوا في هذه الخبرات. وأظهر الضحايا المتنمرون درجة أكبر من الإنسحاب، والقلق، والإكتئاب مقارنة بالمجموعات الأخرى. في حين أظهر الضحايا المتنمرون والضحايا درجة أعلى من العدوان والإنحراف مقارنة بالمجموعات الأخرى. في النهاية، بالنسبة للذكور، تم تصنيف المتنمرين على أنهم مجموعة المهارات الاجتماعية، والضحايا المتنمرين على إنهم مجموعة المهارات المنخفضة، والضحايا على إنهم أكثر توكيدية وتعاطف وغير المشتركين على إنهم درجة عالية من التعاون وضبط النفس وبالنسبة للإناث، تميزت المتنمرات بالتعاون وضبط النفس المرتفعين، والضحايا المتنمرات بالمهارات المنخفضة، والضحايا بالتوكيدية والتعاطف المرتفعين وغير المشتركات بارتفاع المهارات الاجتماعية.

استهدفت دراسة فراسين، جونسون، بيرسون (Frisen, Jonsson & Persson, 2007) معرفة لماذا يقوم المراهقين بالتنمر؟ وكيف يمكن إيقاف التنمر لديهم، لدى عينة مكونة من (١١٩) طالبا بالمدرسة الثانوية، يبلغ متوسط عمرهم الزمنى (١، ١٧سنة)، وأجابت عينة الدراسة عن السؤال الأول للدراسة وهو لماذا يقومون بالتنمر، وأظهرت إجاباتهم إنهم يقومون بالتنمر عندما تكون الضحايا مختلفة عنهم ويبدون بشكل مختلف وسمات مختلفة عنهم ، وغالبا ما يكون هؤلاء الضحايا لديهم إنخفاض فى مستوى تقدير الذات، كما ذكرت عينة الدراسة أنة من الممكن وقف التنمر بحدوث تغيرات فى سلوكيات الضحية، وأن تقف الضحية فى وجة المتنمر بقوة .

في الوقت الحالي، تشتهر غالبية المدارس الثانوية بالسرقة والتنمر والإغتصاب وحتى القتل. ويرجع ذلك إلى سوء المعاملة التي يتلقاها الطلاب داخل حجرة الدراسة وسوء الإدارة في المؤسسات التعليمية... إلخ. كما أن تجاهل المعايير الاجتماعية هو أيضا موضوع هام في هذا الصدد. وتشهد الهند أيضا ظاهرة جنوح الأحداث. وتشير التقارير إلى تزايد مشكلة عدوان الطالب يوما فيوم.

ثانيا- دراسات تناولت أثر البرامج المختلفة على التنمر

إستهدفت دراسة ماكلاجهلن،لاكس،كوفاش وبسكارا(Mc & Pescara,2006 Laughlin,Laux, Kovach) التوصل إلى فاعلية برنامج بأستخدام الوسائط المتعددة فى خفض سلوكيات التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية ،وتكونت هذه الدراسة من جزأين : استخدام برنامج الوسائط المتعددةفى خفض سلوكيات التنمر لدى المتنمرين، واستخدم الوسائط المتعددة فى خفض بعض السلوكيات غير التكيفية لدى ضحايا التنمر المدرسى، وإستخدام فى هذا البرنامج (العلاج السلوكى المعرفى، شرائط الفيديو، نماذج من اسطوانات الليزر)، كما إستخدمت الدراسة أداة تقرير ذاتى لقياس سلوكيات المتنمر والضحية، وهى مقياس المتنمر والضحية لرينولدز(٢٠٠٣)، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم فى خفض السلوكيات المستهدفة، كما أوصت بضرورة إستخدام الوسائط المتعددة من قبل المرشدين النفسيين والاجتماعيين بالمدرسة لخفض سلوكيات التنمر.

كما هدفت دراسة نويس (Noyes,2000) إلى التحقق من فاعلية برنامج تأهيلى عبارة عن معسكر بيئى قائم على ضبط النفس ،وذلك لدى عينة مكونة من (١٢) حدث من الذكور، وتم تقسيمهم الى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وأسفرت النتائج على نجاح البرنامج فى التقليل

من النزعة العدوانية والإجرامية لدى الأحداث الجانحين .

ويهدف برنامج الوقاية من التنمر الذى قدمتة دراسة أولـيس وآخـرون (Olweus et al, 1999). إلى خفض مشكلات التنمر والتعرض له لدى طلاب المـدارس الإعداديـة والثانويـة. ويسعى إلى زيادة الوعي بالمشكلة والتعرف عليها وتحقيق مشاركة فعالة مـن جانـب المعلمـين والآباء، وبناء قواعد واضحة في مواجهة سلوك التنمر وتزويد الضحايا بالدعم والحمايـة. وينفـذ البرنامج على مستوى المدرسة، على مستوى الفصل، على المستوى الفردي. وتنطوي المكونـات المدرسية على إستبيان للطلاب يهدف لتقييم طبيعة ونسبة إنتشار التنمر في كـل مدرسـة، يـوم للمؤتمر المدرسي، تشكيل لجنة التنسيق، وتنمية النظام المنوط به مراقبة الطـلاب أثنـاء فتـرات الراحة. وتنطوي مكونات الفصل على بناء قواعد الفصل الإلزامية، إقامات إجتماعات منتظمة على مستوى حجرة الدراسة، إقامة إجتماعات الآباء. وينطوي البرنامج الفردي علـى أسـاليب تـدخل للأطفال المتنمرين والضحايا ومناقشات مع أبائهم.

وهدفت دراسة مودى وارل (Moody&Earl,1994) إلى التحقق من فاعلية العلاج المزدوج للأحداث الجانحين ،ويقوم العلاج المزدوج على نظرية إستراتيجيات مفاوضات الشخصية، نظرية كولبرج فى التنمية الأخلاقية، وطبق البرنامج على الأحداث ذوى الجرائم العدوانية الخطيرة مثـل (السطو المسلح، والحرق، والجرائم الجنسية) لدى عينة مكونة من (١٠٠) حدث، وأسفرت النتائج عن أهمية العلاج المزدوج فى تحفيز التنمية الأخلاقية وخفض السلوك العدوانى لـدى الأحـداث الجانحين .

قدمت دراسة رادنير (Rudner,1981) برنامج مؤسسى لا يعتمد على العقاب ،وذلك فى إحدى المؤسسات اليابانية التى تقوم برعاية الأحداث ،ولكن يعتمد على الكفاءة المهنية المنظمة فى تدريب الأحداث على (مهارات الإلتزام بالشرف، وإحترام الذات، والإنضباط الذاتى، والتوجه نحو الإنجاز، المحافظة على النظام المؤسسى) وتخفيض التنمر والسلوك العدوانى لديهم لدى عينة مكونه (١٠٠) حدث من الأحداث الذكور، وأسفرت نتائج الدراسة على نجاح البرنامج فى جعل الحدث الجانح من عدوانى غليظ القلب الى انسان ذو إنسانية مفرطة .

- **تعليق على الدراسات :**

– تعددت الأساليب المستخدمة فى خفض سلوك التنمر لدى الأحداث الجانحين مثل استخدام برنامج الوسائط المتعددة مثل دراسة (Mc Laughlin,Laux, Kovach& Pescara,2006) ،ومنهم من استخدم برنامج تأهيلى مثل دراسة (Noyes,2000)، كما استخدم برنامج الوقاية من

التنمر مثل دراسة (Olweus et al, 1999)، ومنهم من استخدم برنامج الكفاءة المهنية فى تدريب الاحداث مثل دراسة(Rudner,1981)، ومنهم من استخدم العلاج المزدوج القائم على نظرية إستراتيجيات مفاوضات الشخصية، ونظرية كولبرج فى التنمية الأخلاقية مثل دراسة (Moody&Earl,1994)، ومن هنا وقع إختيار الباحثة على الذكاء الأخلاقى فى خفض سلوك التنمرللاحداث الجانحين.

– لأساليب المعاملة الوالدية، والحالة الانفعالية والنفسية.للام دور كبير فى قيام أبنائهم بالتنمر مثل دراسة (Georgiou,2008) .

– إتفقت معظم الدراسات السابقة من حيث نوع العينة فجميعها من فئة المراهقين الذكورسواء كانوا من الاحداث الجانحين أو من طلاب المرحلة الثانوية .

– أوضحت دراسة (Frisen, Jonsson & Persson, 2007) الأسباب وراء قيام المراهقين بالتنمر، ومن ثم قامت الباحثة بتضمين العديد من الجلسات عن كيفية تقبل المراهق لزملائة، وتقبل الاختلاف بين الافراد.

– ووصفت دراسة(Ward,2007) خبرات التنمر وأنماط المهارات الاجتماعية لدى المتنمرين والضحايالمودعين فى دور الرعايا .

- **فروض الدراسة :**

– توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية علي أبعاد مقياس تقدير سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدى.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب القياس البعدى علي أبعاد مقياس تقدير سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس لدى كل من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ".

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تقدير سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس.

إجراءات الدراسة:

١–**عينة التقنين** : بلغ حجم عينة التقنين (٣٠) حدث جانح من الذكور، ويتراوح عمرهم الزمني من (١٣– ١٨) سنة والهدف من إختيار هذه العينة حساب صدق وثبات أدوات الدراسة.

٢- عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠) حدث جانح من الذكور من المحكوم عليهم داخل مؤسسة الدفاع الإجتماعي (الاحداث المجرمين) وتم تقسيمهم إلى مجموعتين : تجريبية (١٠)، وضابطة (١٠)، وقد تم إختيار العينة من الذكور نظرا للخلط بين الجانحين والمعرضين للجنوح فى مؤسسات الفتيات القاصرات، مع مراعاة تجانس أفراد المجموعتين من حيث :

- **العمر الزمني :** حيث تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٣ – ١٨سنة) .
- **المستوي الاجتماعي-الاقتصادي:** تم تطبيق مقياس المستوى الاجتماعى-الاقتصادى (إعداد/ عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦) .
- **الذكاء:** تم تطبيق اختبارستانفورد بينية (إعداد/ مصرى حنورة، ٢٠٠٣) لتحديد معاملات الذكاء لأفراد العينة وقد تراوحت معاملات الذكاء من (٩٠ – ١١٠)، وتم إستبعاد الحالات التي يقل معامل الذكاء فيها عن ٩٠ أو يزيد عن ١١٠
- **درجة التنمر :** تم تطبيق مقياس تقدير سلوكيات التنمر (إعداد/ الباحثة) على أفراد المجموعتين حتى يمكن أن تعزى أى فروق فى سلوكيات التنمر إلى برنامج الذكاء الأخلاقى (المستوى المرتفع) .
- **الذكاء الأخلاقى :** تم تطبيق مقياس الذكاء الأخلاقى (إعداد/ الباحثة) على أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) .

والجدول (٢) يوضح الفروق بين المجموعتين فى المتغيرات السابقة الخاصة بالتجانس بين المجموعتين.

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى العمر الزمنى -مستوى الذكاء -المستوى الاجتماعي الاقتصادي – الذكاء الأخلاقى -التنمر (قبل تطبيق البرنامج)

متغيرات المجانسة	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ونتى	النسبة الحرجة	مستوي الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	٦	٦	٣٠,٠٠٠	١٠,٠٠٠	٠,٥٣٦	غير دالة
	ضابطة	٦	٥	٢٥,٠٠٠			
مستوى الذكاء	تجريبية	٦	٥	٢٥,٠٠٠	١٠,٠٠٠	٠,٥٩١	غير دالة
	ضابطة	٦	٦	٣٠,٠٠٠			
المستوي الاجتماعي الاقتصادي	تجريبية	٦	٥,٢٠	٢٦,٠٠٠	١١,٠٠٠	٠,٧٥٤	غير دالة
	ضابطة	٦	٥,٨٠	٢٩,٠٠٠			
الضمير	تجريبية	٦	٦,٤٠	٣٢,٠٠٠	٨,٠٠٠	٠,٩٥٣	غير دالة
	ضابطة	٦	٤,٦٠	٢٣,٠٠٠			
رقابة الذات	تجريبية	٦	٥,٦٠	٢٨,٠٠٠	١٢,٠٠٠	٠,١٠٧	غير دالة
	ضابطة	٦	٥,٤٠	٢٧,٠٠٠			
التمثل العاطفي	تجريبية	٦	٥,٣٠	٢٦,٠٠٠	١٠,٠٠٠	٠,٥٤١	غير دالة
	ضابطة	٦	٤,٤٠	٢١,٠٠٠			
الاحترام	تجريبية	٦	٥,٦٤	٢٨,٠٠٠	١١,٠٠٠	٠,٦٣٢	غير دالة
	ضابطة	٦	٦,٤٥	٢٦,٠٠٠			
العطف	تجريبية	٦	٦,٨٢	٣٣,٠٠٠	٩,٠٠٠	٠,٥٢٢	غير دالة
	ضابطة	٦	٥,٦٤	٢٦,٠٠٠			
التسامح	تجريبية	٦	٤,٨٠	٢٥,٠٠٠	١٠,٠٠٠	٠,٦١٢	غير دالة
	ضابطة	٦	٤,٢٠	٢٤,٠٠٠			
العدل	تجريبية	٦	٥,٧٤	٢٦,٠٠٠	٨,٠٠٠	٠,٨٧٠	غير دالة
	ضابطة	٦	٥,٣٠	٢٧,٠٠٠			
الذكاء الأخلاقي الكلى	تجريبية	٦	٦,٥٠	٣٢,٠٠٠	١٢,٠٠٠	٠,١١٥	غير دالة
	ضابطة	٦	٥,٩٠	٣٠,٠٠٠			
التنمرالكلى	تجريبية	٦	٥,٤٢	٢٥,٠٠٠	٨,٠٠٠	٠,٨٤٠	غير دالة
	ضابطة	٦	٥,٢١	٢٧,٠٠٠			

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى العمر الزمنى ومستوى الذكاء والمستوى الاجتماعى الاقتصادى والذكاء الأخلاقى والتنمر حيث قيمة (Z) على التوالى (٠,٥٣٦-٠,٥٩١- ٠,٧٥٤- ٠,٩٥٣-٠,١٠٧-٠,٥٤١- ٠,٦٣٢-٠,٥٢٢- ٠,٦١٢-٠,٨٧٠- ٠,١١٥-٠,٨٤٠). وهى قيم غير دالة إحصائيا مما يدل على تجانس أفراد العينة فى المتغيرات السابقة .

٣- **أدوات الدراسة** : في الدراسة الحالية تم إعداد مجموعة من الأدوات في ضوء مراجعة الدارسات العربية والأجنبية، وهي مقياس الذكاء الأخلاقي ومقياس التنمر، وإستمارة جمع البيانات الخاصة بالعينة، والبرنامج الإرشادي. وفيما يلي عرض لهذه الأدوات :

أولا: مقياس الذكاء الأخلاقي للاحداث الجانحين (إعداد الباحثة):

تم بناء مقياس الذكاء الأخلاقي في الدراسة الحالية وفقاً للخطوات التالية :

أ. تم مراجعة الإطار النظري في مجال الأخلاقيات بصورة عامة ، وبصفة خاصة في مجال التفكير والسلوك الأخلاقي وبعض الفضائل الأخلاقية التي تمثل أبعاد الذكاء الأخلاقي وهي الضمير ورقابة الذات والعطف والتسامح والإحترام والتمثل العاطفي والعدالة .

ب. تم الإطلاع علي العديد من المقاييس العربية والأجنبية ومن هذه المقاييس :

مقياس الشعور بالذنب (إعداد/ بدر الأنصاري، ٢٠٠٢)، مقياس الشعور بالخزي (إعداد/ بدر الأنصاري، ٢٠٠٢)، مقياس الرقابة الذاتية (June & Angie, 2004)، مقياس الذكاء الوجداني (إعداد/ عبد المنعم الدرديري، ٢٠٠٢)، مقياس الذكاء الأخلاقي للأطفال (borba , 2003) ،مقياس الذكاء الأخلاقى (إعداد/ سالى عنتر).

ومن خلال الإطلاع علي المقاييس المختلفة يتضح :

عدم وجود مقياس للذكاء الأخلاقي في مرحلة المراهقة في البيئة العربية والأجنبية بصفة عامة وللأحداث الجانحين بصفة خاصة، ولكن وجدت مقياس لقياس بعض الأبعاد منفصلة .

ج.بعد استيفاء الخطوات السابقة وبالاستفادة من المقاييس سابقة الذكر، تم وضع تعريف إجرائي للذكاء الأخلاقي ولكل بعد من أبعاده وتم وضع عبارات لكل بعد والذي تكون في صورته النهائية من (٦٨) مفردة تتعلق بسبع أبعاد للذكاء الأخلاقي هي :

١. **الضمير Conscience:** ويتضمن المفردات التي تشير إلى الحاسة والميزان الأخلاقي الداخلي الذي يوجه سلوك الفرد إلى الخير، ويبعده عن الشر (١١ عبارة).

٢. **رقابة الذات Self Monitoring:** ويتضمن المفردات التي تشير إلي القدرة علي التحكم في السلوك وكبح الإغراء والعواطف والرغبات والدوافع التى لا تسير وفقاً لمبادئ المجتمع (١١ عبارة).

٣. **التعاطف Empathy:** ويتضمن المفردات التي تشير إلى القدرة على التعاطف والمشاركة الوجدانية (المشاعر والأحاسيس) للآخرين بإيجابية(١٣ عبارة).

٤. **العطف Kindness:** ويتضمن المفردات التي تشير إلى الرحمة والرفق والعناية بالآخرين ومساعدتهم (٧ عبارات) .

٥. **إحترام الذات والاخرين Respect:** ويتضمن المفردات التي تشير إلى قدرة الفرد على إحترام ذاته وإحترام (مشاعر وآراء) الآخرين وتقبل الخلاف فى الرآى (١٠ عبارات).

٦. **التسامح Tolerance:** ويتضمن المفردات التي تشير إلى قدرة الفرد على الضبط والتحكم والبعد عن الرغبة في الانتقام وقبول العفو والصفح والتنوع سواء في العرق أو الطبقة الاجتماعية أو المعتقدات والأديان السماوية (٨ عبارات).

٧. **العدل Fairness:** يتضمن المفردات التي تشير إلى روح الحاسة الأخلاقية والتي يكون فيها الفرد على دراية بحقوقه وواجباته وأن يكون عادلاً في أحكامه وتعاملاته مع الآخرين (٨ عبارات) .

- **تصحيح المقياس :**

يتكون مقياس الذكاء الأخلاقي من (٦٨) مفردة، منها (٣٨) مفردة موجبة و(٣٠) مفردة سالبة، ووضع أمام كل مفردة ثلاث بدائل للإجابة يختار المفحوص فيما بينها هي: دائماً – أحياناً – أبداً وعند التصحيح تعطي ثلاث درجات للإجابة دائماً، ودرجتان للإجابة بأحياناً، ودرجة واحدة للإجابة بأبدا، والعبارات السلبية تعكس فيها طريقة التصحيح .

- **الخصائص السيكومترية للمقياس :**

قامت الباحثة بتقدير مؤشرات الصدق والثبات لمقياس الذكاء الأخلاقي بعد تطبيقه علي أفراد العينة الاستطلاعية (٣٠) حدث جانح من الذكور وجاءت النتائج علي النحو التالي:

أولاً – صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس بإستخدام الطرق التالية :

أ- صدق المحكمين: عرض المقياس في صورته الأولية على أربعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية. وكانت نسبة الإتفاق على مفردات المقياس لا تقل عن ٨٠%، وبعد التحكيم تم الاتى :

-تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات لتكون أكثر وضوحا .وفيما يلى امثلة على ذلك:

- قبل التعديل: أصدر حكمى على أى مشكلة فورا دون السماع للاخرين.

  بعد التعديل : أصدر حكمى على أى مشكلة فورا دون سماع وجهة نظر الاخرين .

- قبل التعديل: أجد صعوبة فى تغير عاداتى السيئة

بعد التعديل: أجد صعوبة فى تغير سلوكياتى السيئة مثل شرب السجائر

- تم تعديل إسم البعد الثانى من الرقابة الذاتية إلى رقابة الذات ، وكذلك تعديل إسم البعد الرابع من الإحترام إلى إحترام الذات والآخرين .

ب-الصدق العاملي :

تم حساب الصدق العاملي التوكيدى Confirmatory Factor Analysis للتأكد من صدق البناء الكامن أو التحتي لمقياس الذكاء الأخلاقي: إذ تم إختبار نموذج العامل الكامن العام لدى العينة الإستطلاعية، وفي هذا النموذج تم إفتراض أن جميع العوامل المشاهدة للذكاء الأخلاقي تنتظم حول عامل كامن عام واحد. وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد للذكاء الأخلاقي على مؤشرات حسن مطابقة جيدة كما يتضح من الجدول التالي .

جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الذكاء الأخلاقى

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 x^2 درجات الحرية df معنوى دلالة كا^2	.٥٨ ٢ .٧٣	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا
٢	نسبة كا^2 x^2/df	.٣٢	(صفر) إلى (١)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	.٧٨	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	.٩٧	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	.٠٥	(صفر) إلى (٠١)
٦	جزر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	.٠٧	(صفر) إلى (٠١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي	.٣٠	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج
	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	.٣٤	الحالي اقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	.٨١	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	.٨٥	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	.٩٣	(صفر) إلى (١)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا ، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع ،وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الإختبار وتميزه بالصدق.

والجدول التالي يوضح تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن العام للذكاء الأخلاقي .

جدول (٤) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن العام للذكاء الأخلاقي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع لدى العينة الإستطلاعية (ن=٣٠)

م	العوامل المشاهدة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الضمير	.٧٥	.١١	٦,٧٢	.٠١
٢	رقابة الذات	.٨٦	.١٠	٨,٢٧	.٠١
٣	التعاطف	.٨٨	.١٠	٨,٥٣	.٠١
٤	الاحترام	.٧٧	.١١	٦,٧٥	.٠١
٥	العطف	.٧٩	.١١	٧,٢٦	.٠١
٦	التسامح	.٨٢	.١٠	٨,١٢	.٠١
٧	العدل	.٩٢	.٠٩	٩,٤٥	.٠١

يتضح من الجدول السابق أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيا عند مستوى (٠١.) مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لمقياس الذكاء الأخلاقي أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلا قويا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس.

ج – **الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي بتقدير معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ويسمى هذا الصدق (بالصدق التقاربي)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل بعد ودرجاتهم على المقياس ككل ، كما هو موضح بالجداول التالية .

جدول (٥) معاملات ارتباط درجة كل بعد
والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي

الأبعاد	معامل الارتباط
الضمير	*.٥٤
رقابة الذات	*.٣٩
التماثل العاطفي	*.٥٦
احترام الذات والاخرين	*.٣٧
العطف	*.٤٤
التسامح	*.٥٧
العدل	*.٤٦

* دالة عند مستوى ٠٥.

ويتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية

لمقياس الذكاء الأخلاقي ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠.٠٥. مما يشير إلى أن مؤشرات الإتساق الداخلي لأبعاد المقياس عالية .

جدول (٦) معاملات إرتباط درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في مقياس الذكاء الأخلاقي

البعد الأول: التفسير		البعد الثاني: رقابة الذات		البعد الثالث: التماثل العاطفي		البعد الرابع: احترام الذات والآخرين		البعد الخامس: العطف		البعد السادس: التسامح		البعد السابع: العدل	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	مفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٣٢	١	٠.٤٢	١	٠.٥٢	١	٠.٣٢	١	٠.٤٢	١	٠.٦٣	١	٠.٦١
٢	٠.٤٥	٢	٠.٥٠	٢	٠.٣٧	٢	٠.٤١	٢	٠.٧٠	٢	٠.٥٢	٢	٠.٥٧
٣	٠.٥٣	٣	٠.٦١	٣	٠.٥٠	٣	٠.٦٢	٣	٠.٥٦	٣	٠.٤٣	٣	٠.٧٠
٤	٠.٣٩	٤	٠.٤٢	٤	٠.٤٣	٤	٠.٥٥	٤	٠.٦٦	٤	٠.٤٤	٤	٠.٧٠
٥	٠.٤٠	٥	٠.٤٧	٥	٠.٤٦	٥	٠.٤٦	٥	٠.٥٤	٥	٠.٤١	٥	٠.٥٤
٦	٠.٣٨	٦	٠.٥٣	٦	٠.٥٣	٦	٠.٣٤	٦	٠.٤٦	٦	٠.٤٨	٦	٠.٣٦
٧	٠.٤٢	٧	٠.٦٦	٧	٠.٤٩	٧	٠.٤٧	٧	٠.٥٤	٧	٠.٣٨	٧	٠.٧٠
٨	٠.٥٧	٨	٠.٧١	٨	٠.٦٣	٨	٠.٤٩			٨	٠.٣٤	٨	٠.٤٣
٩	٠.٥٣	٩	٠.٧٠	٩	٠.٥٤	٩	٠.٦٥						
١٠	٠.٤٤	١٠	٠.٤٤	١٠	٠.٤٢	١٠	٠.٥٧						
١١	٠.٦٥	١١	٠.٤٦	١١	٠.٦٢								
				١٢	٠.٣٤								
				١٣	٠.٦٦								

• دالة عند مستوى ٠.٠٥.

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في مقياس الذكاء الأخلاقي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥. مما يشير إلى أن مؤشرات صدق الإتساق الداخلي لمقياس الذكاء الأخلاقي عالية مما يجعلها مقبولة علميا.

ثانيا : ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي :

أ. ثبات الفاكرونباخ : تم إيجاد قيمة الفاكرونباخ للوقوف علي مدي الإتساق الداخلي لمقياس الذكاء الأخلاقي، حيث بلغت قيمة معامل الفاكرونباخ للمقياس الكلي (٠,٨٥٩)، كما تم حساب الإتساق الداخلي بين درجات الطلاب في كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد إستبعاد درجة المفردة، وتوضح النتائج في الجدول التالي :

جدول (٧) قيمة ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة في مقياس الذكاء الأخلاقي

المفردة	ألفا	المفردة	ألفا	المفردة	ألفا	المفردة	ألفا	المفردة	ألفا
١	٠,٨٥١	١٥	٠,٨٥٤	٢٩	٠,٨٥٦	٤٣	٠,٨٥٢	٥٧	٠,٨٥٣
٢	٠,٨٥٣	١٦	٠,٨٥٣	٣٠	٠,٨٥٧	٤٤	٠,٨٥١	٥٨	٠,٨٥٤
٣	٠,٨٥٢	١٧	٠,٨٥٠	٣١	٠,٨٥٤	٤٥	٠,٨٥٠	٥٩	٠,٨٥٣
٤	٠,٨٥٤	١٨	٠,٨٥٥	٣٢	٠,٨٥٥	٤٦	٠,٨٥٠	٦٠	٠,٨٥٠
٥	٠,٨٥٣	١٩	٠,٨٥٦	٣٣	٠,٨٥٢	٤٧	٠,٨٥٦	٦١	٠,٨٥٦
٦	٠,٨٥١	٢٠	٠,٨٥١	٣٤	٠,٨٥١	٤٨	٠,٨٥٤	٦٢	٠,٨٥٧
٧	٠,٨٥٢	٢١	٠,٨٥٢	٣٥	٠,٨٥٣	٤٩	٠,٨٥٤	٦٣	٠,٨٥٠
٨	٠,٨٥٣	٢٢	٠,٨٥٢	٣٦	٠,٨٥٣	٥٠	٠,٨٥٥	٦٤	٠,٨٥١
٩	٠,٨٥٤	٢٣	٠,٨٥٤	٣٧	٠,٨٥٠	٥١	٠,٨٥٧	٦٥	٠,٨٥٢
١٠	٠,٨٥٠	٢٤	٠,٨٥٠	٣٨	٠,٨٥١	٥٢	٠,٨٥٢	٦٦	٠,٨٥٧
١١	٠,٨٥١	٢٥	٠,٨٥٦	٣٩	٠,٨٥٢	٥٣	٠,٨٥٦	٦٧	٠,٨٥٦
١٢	٠,٨٥٥	٢٦	٠,٨٥١	٤٠	٠,٨٥٥	٥٤	٠,٨٥٣	٦٨	٠,٨٥١
١٣	٠,٨٥٤	٢٧	٠,٨٥١	٤١	٠,٨٥٥	٥٥	٠,٨٥٣	٦٩	٠,٨٥٦
١٤	٠,٨٥٢	٢٨	٠,٨٥٥	٤٢	٠,٨٥٢	٥٦	٠,٨٥٠	٧٠	٠,٨٥٥

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من معامل ألفا الكلى ،كما تم حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا والتجزئة النصفية لـ سبيرمان – براون Spearman – Bronn فوجد أن معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة مما يدل علي الثبات الكلي للمقياس وثبات أبعاده كما هو موضح بالجدول (٨).

جدول (٨) معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس الذكاء الأخلاقي

الأبعاد	عدد العبارات	الفاكرونباخ	التجزئة النصفية
الضمير	١١	٠,٧٣	٠,٦٧
رقابة الذات	١١	٠,٧٧	٠,٧٥
التعاطف	١٣	٠,٧٤	٠,٧٦
احترام الذات والاخرين	١٠	٠,٨١	٠,٧٨
العطف	٧	٠,٧٠	٠,٧٣
التسامح	٨	٠,٦٥	٠,٧٧
العدل	٨	٠,٧٢	٠,٦٤
الذكاء الأخلاقي الكلي	٦٨	٠,٨٥	٠,٨٣

ب- **طريقة إعادة الإختبار** : تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الإختبار للدرجة الكلية وذلك على العدد الكلي للأحداث (٣٠) حدث بالعينة الاستطلاعية بفارق زمني مقداره (٢١) يوم، بلغت قيمة معامل الإرتباط بين مرتي التطبيق والذي يعبر عن معامل الثبات =(٠,٨٢).

ثانيا: إستمارة جمع البيانات عن الحدث المتنمر (إعداد/ الباحثة) : قامت الباحثة بإعداد هذه الإستمارة بهدف جمع البيانات المختلفة عن الحدث المتنمر، حيث ساعدت هذه الإستمارة الباحثة على إختيار أفراد المجموعة التجريبية واشتملت على (الاسم- النوع-العمر الزمنى- الذكاء- المستوى الاجتماعى- تاريخ الايداع فى المؤسسة-عدد القضايا-مدة التقاعد بالمؤسسة- نوع المخالفة-المستوى التعليمى- شكل العلاقة بين الوالدين-نوع التنمر الذى يمارسة الحدث) .

ثالثا: مقياس تقدير سلوك التنمر لدى الأحداث الجانحين: (إعداد /الباحثة)

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس التنمر لدى الأحداث الجانحين

وصف المقياس: يتكون مقياس تقديرسلوكيات التنمر لدى الأحداث الجانحين من (٢٨) مفردة، منهم (١٦) مفردة موجبة و(١٢) مفردة سالبة، وموزعه على ثلاثة أبعاد هي (التنمر اللفظي - التنمر الجسدي -التنمر النفسى)، والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس والعبارات المنتمية إلى كل بعد.

جدول (٩) أبعاد مقياس تقديرسلوك التنمر والعبارات المنتمية لكل بعد

الأبعاد	العبارات	عدد العبارات
١-التنمي اللفظي	١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩	٧
٢-التنمي الجسدي	٢-٥-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٢-٢٤-٢٦-٢٧-٢٨	١٢
٣-التنمي النفسي	٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٣-٢٥	٩

الخصائص السيكومتريه للمقياس

اولا : صدق المقياس : تم التاكد من صدق المقياس بإستخدام الطرق التالية :

أ- **صدق المحكمين :** عرض المقياس في صورته الأولى على أربعة من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوي، حيث تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات لتكون أكثر وضوحا .

ب-**صدق الإتساق الداخلي:**وذلك عن طريق

١- إرتباط درجات البنود بدرجات الأبعاد المنتمية اليها : حيث تم حساب معاملات إرتباط درجة كل عبارة بدرجة البعد المنتمية إليه، وتراوحت قيم معاملات الإرتباط مابين (٣٩.- ٦٦.) وجميعها دالة عند مستوى (٠٥.). والجدول (١٠) يوضح ذلك .

٢-إرتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس: حيث تم التحقق من قيم معاملات إرتباط درجات الأبعاد الثلاثة للمقياس بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيم معاملات الإرتباط ما بين (٦٠.- ٧٢.) وجميعا دالة عند مستوى (٠٥.). والجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١٠) معاملات إرتباط درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس تقدير سلوك التنمر

الأبعاد	معامل الارتباط
التنمر اللفظى	٧٢.*
التنمر الجسدى	٦٠.*
التنمر النفسى	٦٤.*

* دالة عند مستوى ٠٥.

ويتضح من جدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس تقدير سلوك التنمر ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠٥. مما يشير إلى أن مؤشرات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس عالية .

جدول (١١) معاملات إرتباط درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في مقياس تقدير سلوك التنمر

البعد الأول: التنمر اللفظي		البعد الثاني: التنمر الجسدى		البعد الثاني: التنمر الجسدى		البعد الثالث: التنمر النفسى	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٤٤*	١	٠.٥٩*	١٠	٠.٥٢*	١	٠.٣٩*
٢	٠.٤٥*	٢	٠.٥٢*	١١	٠.٦١*	٢	٠.٤١*
٣	٠.٥٦*	٣	٠.٥٩*	١٢	٠.٤٥*	٣	٠.٦٢*
٤	٠.٣٩*	٤	٠.٤٠*			٤	٠.٥٥*
٥	٠.٤٠*	٥	٠.٣٩*			٥	٠.٤٦*
٦	٠.٤٦*	٦	٠.٦٣*			٦	٠.٥٤*
٧	٠.٦٢*	٧	٠.٦٦*			٧	٠.٤٦*
		٨	٠.٥٤*			٨	٠.٤٥*
		٩	٠.٤٦*			٩	٠.٦٥*

* دالة عند مستوى ٠٥.

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في مقياس تقدير سلوكيات التنمر ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥. مما يشير إلى أن مؤشرات صدق الاتساق الداخلي لمقياس تقدير سلوك التنمرعالية مما يجعلها مقبولة علميا.

ت- الصدق العاملي :

تم حساب الصدق العاملي التوكيدى Confirmatory Factor Analysis للتأكد من صدق البناء الكامن أو التحتي لمقياس سلوك التنمر : إذ تم إختبار نموذج العامل الكامن العام لدى العينة الإستطلاعية، وفي هذا النموذج تم إفتراض أن جميع العوامل المشاهدة لسلوك التنمر تنتظم حول عامل كامن عام واحد . وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد لسلوك التنمر على مؤشرات حسن مطابقة جيدة كما يتضح من الجدول التالي .

جدول (١٢) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس سلوك التنمر

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ x^2 درجات الحرية df مستوى دلاله كا٢	.٥٩ ٢ .٧٠	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيا
٢	نسبة كا٢ x^2/df	.٢٨	(صفر) إلى (١)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	.٧٨	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	.٨٢	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	.٠٥	(صفر) إلى (٠١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	.٠٨	(صفر) إلى (٠١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي	.٣٠	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج
	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	.٣٢	الحالي اقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	.٧٨	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	.٨٢	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	.٨٨	(صفر) إلى (١)

من الجدول السابق يتبين أن النموذج يحقق أفضل قيم مؤشرات حسن المطابقة،مما يشير إلى أن مطابقة النموذج للبيانات جيدة وتميزة بالصدق .

ثانيا – ثبات المقياس : تم إيجاد قيمة الفاكرونباخ للوقوف على مدى الإتساق الداخلي لمقياس تقدير سلوكيات التنمر ،حيث بلغت قيمة معامل الفاكرونباخ للمقياس الكلى (٠,٧٩٦)، كما تم حساب الإتساق الداخلي بين درجات الطلاب في كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد درجة المفردة، وتوضح النتائج في الجدول التالي :

جدول (١٣) قيمة ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة في مقياس تقدير سلوك التنمر

المفردة	ألفا	المفردة	ألفا	المفردة	ألفا	المفردة	ألفا	المفردة	ألفا
١	٠,٧٩١	٧	٠,٧٩٤	١٣	٠,٧٩٥	١٩	٠,٧٩٢	٢٥	٠,٧٩٣
٢	٠,٧٩٣	٨	٠,٧٩٣	١٤	٠,٧٩١	٢٠	٠,٧٩١	٢٦	٠,٧٩٤
٣	٠,٧٩٢	٩	٠,٧٩٠	١٥	٠,٧٩٤	٢١	٠,٧٩٠	٢٧	٠,٧٩٣
٤	٠,٧٩٤	١٠	٠,٧٩٥	١٦	٠,٧٩٠	٢٢	٠,٧٩٠	٢٨	٠,٧٩٠
٥	٠,٧٩٣	١١	٠,٧٩١	١٧	٠,٧٩٢	٢٣	٠,٧٩١		
٦	٠,٧٩١	١٢	٠,٧٩٠	١٨	٠,٧٩٠	٢٤	٠,٧٩٤		

يتضح من الجدول أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من معامل ألفا الكلى ،كما تم حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا فوجد أن معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس مرتفعة مما يدل على الثبات الكلي للمقياس وثبات أبعاده كما هو موضح بالجدول (١٤).

جدول (١٤) معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس تقدير سلوك التنمر

الابعاد	معامل الفاكرونباخ
التنمر اللفظى	٠,٧٣
التنمر الجسدى	٠,٦٧
التنمر النفسى	٠,٥٤
التنمر الكلى	٠,٧٩

٢- تصحيح المقياس :

يتكون مقياس تقدير سلوك التنمر من (٢٨) مفردة ، وضع أمام كل مفردة أربع بدائل للإجابة يختار المفحوص فيما بينها هي : كل يوم – مرة او مرتين فى الاسبوع–أحياناً – أبداً وعند التصحيح تعطي أربع درجات للإجابة كل يوم،وثلاث درجات للإجابة مرة أو مرتين فى الإسبوع ، ودرجتان للإجابة بأحياناً، ودرجة واحدة للإجابة بأبدا ، والعبارات السلبية تعكس فيها طريقة التصحيح .

رابعا: مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد/عبدالعزيزالشخص ، ٢٠٠٦)

يهدف المقياس إلى تحديد المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة في ظل الظروف الراهنة . يحتوي المقياس على خمسة أبعاد يمكن من خلالها تحديد المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وهي :

- بعد الوظيفة أو المهنة و يشمل تسعة مستويات (للجنسين)
- بعد مستوى التعليم و يشمل ثمانية مستويات (للجنسين) .
- بعد متوسط دخل الفرد في الشهر ويشمل سبعة مستويات .

يهدف المقياس إلى تحديد المستوى الاجتماعي الإقتصادي للأسرة في ظل الظروف الراهنة .

كما قام عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦) بحساب الصدق والثبات لهذا المقياس والذي يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق بلغت (٠,٩٦) كما تحقق من الثبات الذي بلغ (٠,٧٣) باستخدام معاملات التنبؤ وبالتالي يتمتع بدرجة ثبات مقبولة .

خامسا: مقياس ستانفورد بينية للذكاء – الصورة الرابعة المعدلة للبيئة المصرية(إعداد/ مصرى حنورة، ٢٠٠٣) .

استخدمت الباحثة مقياس ستانفورد بينية للذكاء والذي يعد من أكثر الاختبارات شمولا وأوسعها انتشارا لقياس وتقييم القدرات العقلية من سن سنتين حتى سبعين سنه .

أجريت دراسات عديدة لحساب صدق و ثبات المقياس فأعطت نتائج مرتفعة للصدق والثبات تراوحت معاملات الثبات من (٠,٨٢) لتذكر الأرقام، (٠,٨٥) للعلاقات اللفظية إلى (٠,٩٧) لتذكر الموضوعات، (٠,٩٥) لكل من تحليل النمط والفهم، (٠,٩٤) للمفردات وذلك على عينات تراوحت أحجامها من (٣٨٠) تلميذا إلى (٦٦٠) تلميذ أو كانوا جميعا تحت سن (٢٣ سنة).

سادسا: برنامج الذكاء الأخلاقي لخفض سلوك التنمر لدى الأحداث الجانحين : (إعداد/الباحثة)

أ- الفئة المستهدفة من البرنامج: تم وضع البرنامج الحالي لمجموعة من الأحداث الجانحين الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٣-١٨) سنة ، ويظهرون سلوكيات التنمر.

ب-أهمية البرنامج :

-العمل على إكساب الأحداث العديد من السلوكيات المقبولة .

- العمل على خفض العديد من السلوكيات غير المرغوبة التي تكون ناتجة عن قيام الأحداث بالتنمر.

- تجنب تدهور حالة الحدث مستقبلا بقيامه بسلوكيات أشد خطورة مثل السلوكيات المضادة للمجتمع وغيرها.

- جعل الأحداث أكثر توافقا مع أنفسهم ومع الآخرين.

ج-الهدف العام للبرنامج:

خفض حدة سلوكيات التنمر لدى الأحداث الجانحين، وتنمية بعض السلوكيات التكيفية لديهم وبالتالي تمتعهم بالصحة النفسية السليمة .

د-الأسس العلمية التي يستند عليها البرنامج الحالي:

- السلوكيات الإنسانية متعلمة والسلوك شاذا كان أم سويا إذا تم تعزيزه سيقوى وإذا تمت معاقبته سيضعف

- أن معظم السلوكيات والانفعالات نتيجة للعمليات المعرفية ، ومن الممكن تغيرها من خلال تصحيح المعتقدات المضطربة ومساعدة العملاء في تطوير أنماط معرفية وسلوكية جديدة .

هـ- المبادئ والاعتبارات التربوية التي يقوم عليها البرنامج:

-أن تكون التعليمات المستخدمة في البرنامج واضحة بسيطة مع تكرارها من وقت لآخر.

- ضرورة تخلل جلسات البرنامج لفترات راحة حتى لا يشعر الحدث بالملل.

- مراعاة الفروق الفردية بين الأحداث ووضع ميولهم المختلفة في الحسبان .

و - التوزيع الزمنى لجلسات البرنامج :

يتكون البرنامج من (٢٤) جلسه مقسمة إلى جلسة تعارف و(٢٣) جلسة تطبيقية، وجلسة ختامية، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا، لمدة (٨) أسبوعا، ويتراوح زمن الجلسة الواحدة ما بين (٦٠-١٢٠) دقيقة.

مصادر بناء البرنامج:

١- الإطلاع على نظريات الإرشاد والعلاج السلوكي ، والعلاج المعرفي السلوكي ، والعلاج بالمعني وتوكيد الذات والإرشاد الديني والعلاج الذاتي ، وذلك للاستفادة أثناء بناء الجلسات بالبرنامج.

٢- الإطلاع على الإطار النظرى والبحوث والدراسات الأجنبية و العربية والإستفادة منها لبناء برامج إرشادية في مجال الأخلاقيات ، وتحديد الأساليب الإرشادية ذات الفاعلية في تلك المجالات.

تحكيم البرنامج : تم عرض البرنامج على أربعة من المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس التربوي وأشار السادة المحكمين إلى:

- ضرورة التأكيد على فنية الواجبات المنزلية،وتقديم التغذية المرتدة للأحداث بصورة فردية إذا كان الموقف يشتمل على شئ من الخصوصية ،وجماعية في أغلب المواقف الأخرى.

- ضرورة إعلام أفراد العينة بالإستفادة التي ستعود عليهم من تطور لشخصياتهم ، وكذلك حصولهم على جوائز للأداء الجيد والإنتظام في الجلسات .

الأدوات المستخدمة: كاميرا فيديو لتسجيل الجلسات - جهاز كمبيوتر -جهاز Data show

تقويم البرنامج : وذلك للوقوف على مدى إستمرار فاعلية البرنامج المستخدم وذلك عن طريق

قياس مستوى التمر لدى المجموعة التجريبية بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج بشهر .

خطة عمل البرنامج:

جدول (١٥) خطة العمل للبرنامج الإرشادى المستخدم فى الدراسة

م	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الأساليب الإرشادية المستخدمة في الجلسة	زمن الجلسة
١	تعارف وتعريف الطلاب بمفاهيم الدراسة	١-التعرف على طبيعة البرنامج والأهداف التى يسعى لتحقيقها . ٢-تحديد مفهوم الذكاء الأخلاقي .	الشرح والمناقشة .	١-١,٥ ساعة
٢	الضمير	١-التعرف على معنى الضمير. ٢-تحديد أهمية وقيمة الضمير. ٣-تحديد كيفية نمو الضمير وكيفية تأثيره على السلوك . ٤- تطبيق معنى الضمير فى الحياة اليومية .	المناقشة والشرح (أرشاد دينى وعلاجى)-العلاج بالمعنى -تعزيز -النمذجة (إرشاد سلوكى)- الواجب المنزلى (أرشاد سلوكى) .	١,٥-٢ ساعة
٣	تنمية الضمير	١-تطبيق معنى الضمير فى الحياة اليومية . ٢-مناقشة واستيعاب معنى الفضائل والمعتقدات الأخلاقية ذات الصلة بيقظة الضمير .	المناقشة والشرح – التغذية المرتدة-جذب الانتباه إلى سلوكيات جودة الحياة (أرشاد دينى) . -التأثير فى القيم والاتجاهات (إرشاد دينى)-الواجب المنزلى .	١,٥-٢ ساعة
٤	تنمية الضمير	١-تحديد الأثار الأخلاقية التى تؤدي إلى الانحلال الأخلاقي . ٢-مناقشة الأثار الأخلاقية المرتبطة بالفشل الأخلاقية . ٣-التدريب على التفكير بشكل عقلانى ٤- اكتساب القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ .	التغذية المرتدة -المناقشة- الإرشاد العقلانى الانفعالى- الواجب المنزلى -الإرشاد الدينى (الاعتراف- التوبة – الاستبصار- الاستغفار -الصبر-الدعاء)	١,٥- ٢ ساعة
٥	رقابة الذات	١-التعرف على معنى وأهمية رقابة الذات فى سلوكياتنا . ٢-تنمية القدرة على التصور ومحاسبة النفس لأنها جوهرة الرقابة .	المناقشة -النمذجة-التأثير فى القيم والاتجاهات (الإرشاد الدينى) – التغذية المرتدة – الواجب المنزلى .	١,٥ – ٢ ساعة
٦	تنمية رقابة الذات	١-التدريب على امتلاك رقابة الذات والسيطرة على النفس.	التغذية المرتدة – التعزيز-التدعيم الذاتى- الشرح والمناقشة-القيام ببعض الأنشطة التعاونية .	١,٥-٢ ساعة
٧-٨	تنمية رقابة الذات	١-تنمية القدرة على السيطرة على الدوافع وضبط النفس . ٢-تنمية القدرة على التعبير عن المشاعر المختلفة كالغضب بالعبارات بدلا من التعبير العادي أو البدني . ٣-تنمية القدرة على الإحساس بعلامات فقد السيطرة على الذات . ٤- تنمية القدرة على الحديث الذاتى للحفاظ على الاتزان . ٥-تنمية القدرة على التفكير بشكل عقلانى	-الإيقاف المتعمد للأفكار غير المرغوبة (التدريب التوكيدي) . -الأرجاء (تدريب توكيدي) . -الاسترخاء (العلاج السلوكى) . -إتاحة الذات وتدعيمها كأحد فنيات العلاج الذاتى . -النمذجة- لعب الدور-الشرح والمناقشة -الإرشاد العقلانى الانفعالى .	١,٥ – ٢ ساعة
٩	التعاطف	١-أن يفهم الطلاب معنى وأهمية التعاطف . ٢-تنمية القدرة على الشعور بمشاعر الآخرين . ٣-تنمية القدرة على التعبير عن المشاعر. ٤-تنمية الوعي العاطفى لدى أفراد العينة . ٥-تنمية القدرة على بدء واستمرارية المعاملات مع الآخرين.	الشرح والمناقشة -النمذجة -لعب الدور-التغذية المرتدة -التعزيز-الواجب المنزلى-لعب الدور.	١,٥ – ٢ ساعة
١٠	التعاطف	١-أن يفهم أفراد العينة معنى وأهمية الحساسية الاجتماعية والانفعالية . ٢-تنمية مهارة الحساسية الاجتماعية والانفعالية	الشرح والمناقشة-النمذجة-لعب الدور-التغذية المرتدة-التعزيز .	١,٥ – ٢ ساعة
١١	العطف	١-أن يفهم أفراد العينة معنى وأهمية العطف. ٢-التدريب على استخدام الكلمات التى تدل على العطف . ٣-إرساء مبدأ العطف والرحمة.	المناقشة-النمذجه-التعزيز-الواجب المنزلى-المناقشة الدينية.	١,٥ – ٢ ساعة
١٢	تنمية العطف	١-تنمية القدرة على العطف. ٢-تنمية القدرة على كيفية التعامل مع المواقف الصارمة. ٣- تنمية القدرة على العطاء.	١- التغذية المرتدة-تأكيد الذات للتعامل مع المواقف الصارمة-المناقشة- النمذجة.	١,٥ – ٢ ساعة
١٣	تنمية العطف	١-التدريب على أنشاء العطف والرحمة بين الناس. ٢-معرفة أثر العطف والقسوة على حياة الإنسان.	-أرشاد ديني (مناقشة دينية لتغير الاتجاهات والقيم)-تغذية مرتدة- النمذجة-الواجب منزلى-أرشاد دينى (اعتراف – توبة – استبصار).	١,٥ – ٢ ساعة

١٤- ١٥	الاحترام	١-أن يفهم أفراد معنى وقيمة الاحترام. ٢-إرساء القواعد الأساسية للاحترام وهي تعامل مع الآخرين بالطريقة التي تحب ألا يعاملونك بها. ٣-إرساء القواعد الأساسية للاحترام التي تشكل سلوكياتنا . ٤-معرفة الأقوال والأفعال المحترمة والتمييز بينها وبين غير المحترمة. ٥-معرفة تأثير كل من الانفعالات المحترمة وغير المحترمة على حياة الفرد. ٦-تنمية احترام الحدث لزملائه وعدم إيذائهم. ٧-تنمية احترام الفرد لممتلكات الغير .	المناقشة- لعب الدور-التعزيز- التغذية المرتدة-الإرشاد الخلاقي الانفعالي-الواجب المنزلي.	١,٥ - ٢ ساعة
١٦- ١٧	تنمية الاحترام	١-تنمية الآداب العامة لدى أفراد العينة. ٢-تدريب ونوعية أفراد العينة بأدب الحديث مع الآخرين . ٣-تدريب ونوعية أفراد العينة بأدب الحديث مع أفراد الأسرة . ٤-تدريب ونوعية أفراد العينة بالسلوكيات المحترمة. ٥- تدريب أفراد العينة على التمييز بين السلوكيات المحترمة والغير محترمة . ٦-تدريب أفراد العينة على تجنب السخرية والاستهزاء بالآخرين وإيذاءهم في مشكلات . ٧- تدريب أفراد العينة لاحترام الأديان الأخرى. ٨- تدريب أفراد العينة لاحترام مشاعر الآخرين.	إرشاد ديني- نمذجة- تعزيز-لعب الدور-العلاج بالمعنى- توكيد الذات عن طريق تكرار السلوك الذي يشتمل على النمذجة -واجب الدور-الواجب المنزلي.	١,٥ - ٢ ساعة
١٨	التسامح	١-أن يحدد الطلاب معنى وقيمة التسامح. ٢-تدريب أفراد العينة على نبذ التعصب والتخلي عن الأفكار الغير عقلانية التي تؤدي إلى اللاتسامح. ٣- تعريفهم بالتعاليم الدينية التي تحث على التسامح مع الآخرين.	العلاج بالمعنى- الإرشاد العقلاني الانفعالي--أرشاد ديني (تغيرفي القيم والاتجاهات) .	١,٥ - ٢ ساعة
١٩	تنمية التسامح	١-مساعدة الطلاب على التمسك بفضيلة التسامح عن فهم واقتناع لمعنى التسامح . ٢-تدريب الفرد على إدراك التنوع والاختلاف داخل نفسه وبين الأفراد وكيفية التعامل مع هذا الاختلاف. ٣-تنمية قدرة الفرد على تحديد نقاط القوة والضعف بداخل نفسه وفيمن يتعامل معهم،لكي يعرف أن لكل إنسان له مميزاته وله مميزات تدعو للتسامح. ٤-مساعدة أفراد العينة على التعامل مع أي شخص معاق بطريقة حسنة .	-النمذجة-المناقشة (الإدراك التنوع والاختلاف)-التغذية المرتدة-التعزيز-الواجب المنزلي .	١,٥ - ٢ ساعة
٢٠	العدل	١-أن يحدد الفرد معنى وقيمة العدل. ٢- أن يلتزم الفرد بالتعاليم الدينية التي تحث على العدل . ٣-أن يميز الفرد بين أقوال وأفعال الأفراد العادلين وغير العادلين. ٤-أن يعرف الفرد أهمية العدل في الحياة من خلال الأديان السماوية.	-العلاج بالمعنى-المناقشة-تغيير القيم والاتجاهات (إرشاد ديني)-التعزيز -التغذية المرتدة-الواجب المنزلي.	١,٥- ٢ ساعة
٢١	تنمية العدل	١-أن يتعلم الفرد القواعد الأساسية للعدل (أخذ الدور -المشاركة - التعاون). ٢-أن يتعلم الفرد كيف يرد الظلم عن نفسه وعن الآخرين ويطالب بالعدل والمساواة دون إيذاء الآخرين . ٣-أن يتعلم الفرد كيف يساعد المظلوم ويواجه الظلم في محاولة لتحقيق العدل. ٤-أن يتعلم الفرد الإنصات بطريقة واعية لزيادة قدرته على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات بطريقة صحيحة وعادلة.	-النمذجة-المناقشة-لعب الدور-التعزيز-التعزيز المرتدة-الواجب المنزلي.	١,٥ -٢ ساعة

٢٢- ٢٣	الأمانة	١-تنمية قيمة الأمانة لدى أفراد العينة. ٢- تعريفهم بأن الاحتيال على الزملاء وإيذائهم غير مقبول مع جميع الأديان السماوية ٣- تقبل الآخرين كما هم وعدم التنور منهم. ٤-تقدير أفراد العينة لأهمية الاعتذار عند الخطأ. ٥- تعريفهم بمساوئ النميمة والكذب والسرقة والسب والتوبيخ. ٦-ابتعاد أفراد العينة عن تخويف الآخرين. ٧-تجنب إطلاق مسميات سيئة على الآخرين. ٨- تعريفهم بخطورة نشر الإشاعات. ٩-إكسابهم أهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة فيما يفيد. ١٠- إدراك أفراد العينة بأن قيمة الإنسان بعمله لا بمظهره وشكله. ١١-إبعادهم عن التعامل مع الزملاء بازدراء.	-المناقشة-لعب الدور-التعزيز-الواجب المنزلي-الإرشاد الديني-الإرشاد العلاجي الانفعالي.	١,٥ – ٢ ساعة

عرض النتائج وتفسيرها:

١- ينص الفرض الأول على : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس تقدير سلوكيات التنمر لصالح القياس البعدي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكسون للمجموعات المرتبطة والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦) الفروق بين متوسطى رتب القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية على مقياس تقدير سلوك التنمر (ن=١٠) .

أبعاد المقياس	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	النسبة الحرجة z	مستوى الدلالة
التنمر اللفظى	-	صفر	صفر	٢,٨١	٠,٠٥
	+	١٠	٥,٤٨		
	=	صفر			
التنمر الجسدى	-	صفر		٢,٨٢	٠,٠٥
	+	١٠	٥,٥٠		
	=	صفر			
التنمر النفسى	-	صفر		٢,٦٠	٠,٠٥
	+	١٠	٥,٤٨		
	=	صفر			
الدرجة الكلية	-	صفر		٢,٨٢	٠,٠٥
	+	١٠	٥,٥٠		
	=	صفر			

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب القياسيين القبلى والبعدى للمجموعات التجريبية على مقياس تقديرسلوكيات التنمر بأبعاد والدرجة الكلية.

-وتتفق تلك النتيجة مع دراسات (سبيس Spees ، ٢٠٠١ ؛الكسندر Alexander ، ٢٠٠٥) التي أشارت إلي فاعلية البرامج الإرشادية التي تعتمد علي أساليب المناقشة والقصص والنمذجة ولعب الدور والإرشاد الديني والمعرفي والسلوكي في تنمية الذكاء الأخلاقي .

– تتفق تلك النتيجة مع دراسات (فرانكو Franco، ٢٠٠٠؛ ٢٠٠٢ ؛ بوربا Borba ، ٢٠٠٣؛ ميلسا Melissa ، ٢٠٠٤ ؛ سبرنكل Sprinkle، ٢٠٠٥) والتي أشارت إلي فاعلية الإرشاد النفسي في تنمية الضمير ورقابة الذات والتعاطف والعطف والعدل والإحترام ومن ثم تنمية الذكاء الأخلاقي .

– وهو ما يعني أن تنمية أبعاد الذكاء الأخلاقي من خلال البرنامج المستخدم قد أدي إلي إرتفاع الذكاء الأخلاقي لديهم عنه قبل تدريبهم عليه وبالتالي أدي إلي خفض سلوكيات التنمر لديهم.

– حيث أن الذكاء الأخلاقي يعني تطوير قدرة الفرد الأخلاقية ونمو تفكيره الخلقي ومطابقته مع سلوكياته الأخلاقية الواقعية أو الفعلية (Borba , 2003,620) .

– لذلك فقد حرصت الباحثة علي تخصيص مجموعة من الجلسات لتطوير قيم الفرد من خلال تنمية ضميره، وتنمية قدرته علي إتباع هذا الضمير عن طريق الإرشاد الديني، ومناقشة الأفكار اللاعقلانية التي تمنع الفرد من إتباع ما يؤمن به في داخله من قيم يتحدث بها لا ينفذها، ثم تقوم الباحثة بإرساء القواعد الأساسية للمنظومة الأخلاقية التي يجب أن يتمتع بها الفرد، كي يتمكن من إتباع ضميره، من أهمها الصدق والشجاعة والصبر وتحمل المسئولية .

– ثم تنتقل الباحثة في جلسات أخرى إلي تنمية رقابة الذات لدى أفراد العينة التجريبية وذلك عن طريق عرض نماذج حسنة في هذا الصدد والسماح للأحداث بلعب الدور وإعطائهم التعزيز المناسب الذي يدفعهم إلى الحرص علي السيطرة علي ذواتهم ، ولقد عمدت الباحثة إلي تدريب الأحداث على كيفية القيام بالتعزيز الذاتي إلي جانب التعزيز الخارجي (المادي والمعنوي) منها، كي يكون الدافع داخلياً وليس خارجياً فقط ، ثم تتبع الباحثة ذلك بإرشاد ديني يعمل على ترسيخ القيم والاتجاهات، ويستحث الفرد إلى أن يملك زمام نفسه، لا أن تملكه نفسه .

– ثم تقوم الباحثة في جلسات أخرى بتدريب الأحداث على كيفية الشعور بمشاعر الآخرين وتبني منظور الآخر الذي يعاني من متاعب معينة ،وتدريبهم علي مساعدة الغير والرحمة

بالآخرين والشفقة عليهم من قبيل رقة القلب والعطف ، ثم يأتي دور الإرشاد الديني الذي يحث الفرد علي أن يكون رحيم (فمن لا يرحم لا يرحم) .

– تم تنتقل الباحثة في جلسات أخرى إلي تدريب الأحداث علي السلوكيات المحترمة ، وكيف يبدأ باحترام ذاته أولاً ، ثم يحترم الآخرين ويعاملهم كما يجب أن يعاملة الآخرين ،ثم قامت الباحثة بتدريبهم علي إكتساب بعض الفضائل في حياتنا مثل الأمانة وعدم الكذب وعدم النميمة وعدم التعدي علي حقوق الآخرين وعدم السرقة ، وإحترام ممتلكات الآخرين .

– ثم توضح الباحثة للأحداث معي وقيمة التسامح للفرد ذاته وللمجتمع، وتوضح أن التسامح لهو جوهر الإسلام، والأديان السماوية كلها لما له من أهمية يجنبها الفرد ويجنيها معه المجتمع بأسره.

– ثم تنتقل الباحثة بالأحداث في جلسات أخرى إلي روح الأخلاق ، وقيمة القوة الأخلاقية وهي العدل ، حيث أن العدل كما أوضحته (Nancy , 2005,43) أنه من أهم الفضائل التي يجب أن يحرص المجتمع علي تنميتها في أفراده ، وأوضحت أنه لتنمية العدل في شخصية الفرد يجب إنماء الصلابة والثبات والتحمل مع العدل، ليعطوا للفرد القوة والقدرة على إتخاذ القرار العادل وتحمل عواقبه .

– كما بين حسن الشرقاوى (١٩٨٤، ١٠٥) أن العدل هو مفتاح الصحة النفسية في الإسلام، وهو عملية تخلي عن الأوصاف المذمومة ،وتحلى بالأوصاف المحمودة، وهو بهذا المعني إستقامة للحق والصدق وهو موازنة وإعتدال، والعدل من الإعتدال، والإعتدال وسط، والعدل ضد الجنوح والظلم والجور والسفه والطيش، أي عدم الميل إلى الإنحراف، ومعناه أن يعرف الإنسان حقوقه وواجباته فلا يجور ولا يتنازل.

– كما قامت الباحثة بتدريب الأحداث على كل ما يمكنهم من إمتلاك صفة العدل، من نمذجة لشخصيات عادلة، لإرشاد ديني يحفز الفرد علي إمتلاك العدل ويوقظ ضميره، إلى تدريب وتنمية الصلابة والقدرة علي إتخاذ القرار لدى الأحداث كي يصبحوا شخصيات عادلة، قادرة على تحمل عواقب عدلها .

– من كل ذلك تصل الباحثة إلى تطوير قدرة الفرد الأخلاقية، ونمو تفكيره الخلقي ومطابقته مع سلوكياته الأخلاقية الواقعية، وأدى ذلك إلى تحقيق الذكاء الأخلاقي كما عرفته (Borba , 2003, 621) .

٢- **ينص الفرض الثانى على :** "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطى رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة علي مقياس تقدير سلوكيات التنمر في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية" عند مستوي دلالة (٠,٠٥).

وللتحقق من صحة هذا الفرض إستخدمت الباحثة إختبار مان ونتى للمجموعات غير المرتبطة والجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧) الفروق بين متوسطى رتب القياس البعدى لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس تقديرسلوكيات التنمر (ن=10).

أبعاد المقياس	ن	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	معامل مان ونتى	Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	متوسط الرتب			
التنمر اللفظى	١٠	١٥	٦	٥	٣,٤	٠,٠٥
التنمر الجسدى	١٠	١٥,٤٠	٥,٦٠	١	٣,٧٦	٠,٠٥
التنمرالنفسى	١٠	١٤,٥٠	٦,٢٠	٩	٣,١	٠,٠٥
الدرجة الكلية	١٠	١٤,٦٠	٦,٤٠	٩	٣,١	٠,٠٥

•دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب القياس البعدى للمجموعة التجريبية والقياس البعدى للمجموعة الضابطة على مقياس تقدير سلوكيات التنمر بابعادة والدرجة الكلية للمقياس وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

- وتتفق تلك النتيجة مع دراسات مثل (سيبس Seeps ،٢٠٠١؛ الكسندر Alexander، ٢٠٠٥) التى أشارت إلى فاعلية البرامج الإرشادية التي تعتمد على أساليب المناقشة والقصص والنمذجة ولعب الدور في تنمية الذكاء الأخلاقي .

- وتتفق تلك النتيجة مع الدراسات (فرانكو Franco، ٢٠٠١؛ علي عبد الله، ٢٠٠٠؛ سميث Smith، ٢٠٠٢) التى أشارت إلي فاعلية الإرشاد النفسي في تنمية الضمير، ودراسات (بوربا Borba، ٢٠٠٣؛ سمية علي، ٢٠٠٧) التى أشارت إلى فاعلية الإرشاد النفسي في تنمية رقابة الذات .

- كما تتفق تلك النتيجة مع الدراسات (سبرنكل Sprinkle، ٢٠٠٥ ؛ ميلسا Melissa ، ٢٠٠٤) التى أشارت إلى فاعلية الإرشاد النفسي في تنمية العطف، وتتفق تلك النتيجة مع دراسات

(بوربا Borba ، ٢٠٠٣؛ كورتني Courtney ، ٢٠٠٥؛ هيلر وجودي Heller & Jodi ، ٢٠٠٥) التى أشارت إلى فاعلية الإرشاد النفسي في تنمية التسامح والعدل والاحترام .

– وهو ما يعني أن الأحداث الجانحين الذين تم تنمية فضائل الذكاء الأخلاقي لديهم من خلال البرنامج المستخدم، إرتفع مستوي ذكائهم الأخلاقي مقارنة بأقرانهم الذين لم يتم تنمية تلك الفضائل (الأبعاد) لديهم .

– ويرجع ذلك إلى أن البرنامج إشتمل علي أنشطة وأساليب متنوعة قدمت للأحداث في عدة جلسات إستمرت حوالي ثلاثة شهور، بغرض تنمية الذكاء الأخلاقي وخفض سلوكيات التنمر لديهم، حيث أن الذكاء الأخلاقي والذي يتضمن تنمية الضمير ورقابة الذات والتعاطف والإحترام والعطف والتسامح والعدل، بهدف الإرتقاء بشخصية الحدث الجانح ومطابقة سلوكه الخلقي مع تفكيره الخلقي.

– فقد تضمن البرنامج عدة جلسات لتنمية الحدث من خلال المناقشة الأخلاقية والشرح لمعنى الضمير، والوصول إلى تحديد أهمية وقيمة الضمير، ثم مناقشة كيفية نمو الضمير، وإكساب الأحداث الجديد من القيم، ومناقشة تأثيرها على السلوك الإنساني، وكيفية تطبيقها في الحياة الواقعية، وتدريب الحدث على ذلك من خلال النمذجة والإرشاد الديني والتأثير في القيم والإتجاهات، كما تم تدريب الحدث علي الفضائل ذات الصلة بيقظة الضمير مثل الصدق والشجاعة والصبر، وتنمية القدرة علي الضبط الأخلاقي–كما تضمن البرنامج عدة جلسات تشتمل على أنشطة وأساليب إرشادية نفسية، وواجبات منزلية لتنمية رقابة الذات لدى الأفراد، وذلك عن طريق تدريب الأحداث على الإرشاد الذاتي ومناقشة الأفكار الخاطئة التي تعرقل من سيطرة الفرد علي نفسه وعلى إنفعالاته، ثم تقديم الإرشاد الديني بفنياته وأساليبه لإعطاء الدافع إلى التقدم، ثم نمذجة القدرة على مراقبة الذات والسيطرة عليها، ولعب تلك الأدوار والتدريب على خطوات وفنيات السيطرة على الذات، والتدريب علي الإسترخاء للمساعدة في زيادة القدرة على السيطرة على الذات.

– كذلك إشتمل البرنامج على جلسات لتنمية كل من التعاطف والإحترام والعطف والتسامح والعدل بإستخدام ما يناسبها من أساليب إرشادية متنوعة (كالنمذجة والتعزيز ولعب الدور والمناقشة والإرشاد بالمعني والإرشاد الذاتي)، لتحديد معني وقيمة كل فضيلة من تلك الفضائل ، والتوصل إلى أهميتها في الحياة، وإيجاد الحرص الداخلي لدى الأحداث لامتلاك تلك السمة لما يتلمسه بنفسه من أهمية لتلك السمة في الشخصية وكيف تؤثر عليه وعلى حياته كلها، ومناقشة أي أفكار لا عقلانية تعيقه من إكتساب تلك الصفات والحث على إمتلاكها لأهميتها من خلال الإرشاد الديني .

– والبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية لما يتضمنه من جلسات للذكاء الأخلاقي وأبعاده، وواجبات منزلية وأنشطة تقويمية وأساليب إرشادية كان له الأثر الفعال في التحسن الملحوظ للأحداث الجانحين في الذكاء الأخلاقي ، مقارنة بأقرانهم الذين لم يشاركوا في البرنامج .

٣- **ينص الفرض الثالث على :** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية علي مقياس تقدير سلوكيات التنمر بأبعاده والدرجة الكلية للمقياس " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إستخدمت الباحثة إختبار ويلككسون للمجموعات المرتبطة والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨) الفروق بين متوسطى رتب القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس تقدير سلوك التنمر

أبعاد المقياس	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	النسبة الحرجة z	مستوى الدلالة
التنمر اللفظى	–	صفر	صفر	١,٨	غير دالة
	+	٣	٢		
	=	٧			
التنمر الجسدى	–	صفر	صفر	١,٢٣	غير دالة
	+	٢	١,٥٠		
	=	٨			
التنمر النفسى	–	٣	٣	٠,٣٨	غير دالة
	+	٢	٣		
	=	٥			
الدرجة الكلية	–	٢		١,٥٢	غير دالة
	+	٦	٤,٢٥		
	=	٢			

يتضح من جدول (١٨) عدم وجود فروق بين متوسطى رتب القياس البعدى والقياس التتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس تقدير سلوكيات التنمر بأبعاده والدرجة الكلية للمقياس ، حيث أن قيم (Z) هى قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

- وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (سبيس Spees ، ٢٠٠١ ؛ الكسندر Alexander ، ٢٠٠٥) في أن الطلاب الذين تم تنمية مهارات أو فضائل الذكاء الأخلاقي لديهم قد زاد مستوي الذكاء لديهم بالفعل ، وتمكنوا من مطابقة أقوالهم الأخلاقية ومستوى تفكيرهم الخلقي مع سلوكهم

الخلقي الواقعي .

– وهو ما يعني استمرار الأحداث في استخدام فضائل الذكاء الأخلاقي ، ومطابقة أفعالهم أو سلوكياتهم الأخلاقية لطريقة تفكيرهم الأخلاقية ، بعد انتهاء البرنامج الإرشادي بمدة كافية ، مما يدل علي أن الأحداث الذين شاركوا في البرنامج قد اكتسبوا فعلاً الذكاء الأخلاقي بدرجة فعالة مكنتهم من الإستمرار في الإحتفاظ به في حياتهم الطبيعية الخالية من الجلسات الارشادية .

– وقد أشار الأحداث أنهم من خلال تدريبهم علي مهارات ضبط النفس وتنمية الضمير والتدريب علي التعاطف والعطف والإحترام والتسامح وتحقيقهم للعدل وإستشعارهم جمال تلك الفضائل ، وأهميتها لشخصهم وللمجتمع ككل ، إنهم حريصون علي الإستمرار بالتمسك بما تعلموه من فضائل وقيم .

– مما يدل علي أن الطلاب الذين إكتسبوا مهارات الذكاء الأخلاقي من خلال البرنامج الإرشادي المستخدم ، إرتفع مستوى الذكاء الأخلاقي لديهم ، وتمكنوا من التعامل مع المجتمع بفاعلية من خلال ما تعلموه من فضائل ومهارات إجتماعية أخلاقية تفيد الفرد ويجني ثمارها ، وكذلك المجتمع بأسرة يجني ثمارها مما إنعكس على إنخفاض سلوك التنمر لديهم ، وتحقق لهم الشعور بالأمن النفسي والإجتماعي والصحة النفسية .

– وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (سبيس Spees ، ٢٠٠١ ؛ للكسندر Alexander ، ٢٠٠٥) في أن الطلاب الذين تم تنمية مهارات أو فضائل الذكاء الأخلاقي لديهم قد زاد مستوي الذكاء لديهم بالفعل ، وتمكنوا من مطابقة أقوالهم الأخلاقية ومستوى تفكيرهم الخلقي مع سلوكهم الخلقي الواقعي .

التوصيات:

- ضرورة إكتشاف الإضطرابات السلوكية بصفة عامة والتنمر بصفة خاصة فى بداية ظهورها،والعمل على التدخل المبكر لخفضها حتى لا تتطور هذه الإضطرابات إلى سلوكيات أشد خطورة مستقبلا.
- ضرورة الإهتمام بالذكاء الأخلاقى وتضمينة فى برامج تقدم بصفة دورية لمؤسسات رعاية الأحداث والقائمين على هذه المؤسسة لكى يتحقق التغير المطلوب فى الشخصية .

بحوث مقترحة :

– فاعلية برنامج ارشادى لتشكيل هوية الأنا للأحداث الجانحين .

المراجع

- إبراهيم محمود عبد المعبود (٢٠٠٦). فعالية برنامج للإرشاد النفسي الديني في خفض تأثير ضغوط أحداث الحياة لدي عينة من الشباب الجامعي. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- أحمد مصطفي شلبي (١٩٩٦). مدي فاعلية بعض الأساليب الإرشادية في تحسين السلوك الأخلاقي لدي عينة من المراهقين . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- أشرف محمد محمد عطية (١٩٨٩). التفكير الخلقي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى الشباب الجامعي. رسالة ماجستير غير منشورة ، بكلية الآداب ، جامعة الزقازيق .
- أميرة أحمد عبد المعطي (٢٠٠٤). العلاقة بين التعاطف والرضا المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- أيمن الديب (٢٠٠٦) .تنمية الذكاء الأخلاقي لجيل المستقبل. مجلة الوطن ، عمان ، العدد الأول علي شبكة الإنترنت ، ص ص (٢٢ – ٤١) .
- أنورمحمد الشرقاوى (١٩٧٧).إنحراف الأحداث. رسالة ماجستيرمنشورة ، القاهرة: دار الثقافة .
- أيوب خالد الأيوب (٢٠٠٦). الذكاء الأخلاقي لماذا يتفاوت الناس في المستوى الأخلاقي. سلسلة أسمع وأبدع (٨)، الكويت .
- بدر محمد الأنصاري (٢٠٠٢). المرجع في مقاييس الشخصية. الكويت : دار الكتاب الحديث .
- جابر عبد الحميد (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق. القاهرة: دار الفكر العربى .
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣). الصحة النفسية والعلاج النفسي .القاهرة : عالم الكتب .
- حسن محمد الشرقاوي (١٩٨٤). نحو علم نفس إسلامي. الإسكندرية : مؤسسة شباب الجامعة .
- سعدية شعيب (٢٠١١). الطفل المتنمر بلطجى المستقبل. صحيفة الاهرام .
- ريسان خريبط مجيد وناهدة رست سكر وعبد الرحمن الأنصاري (٢٠٠٤). إستراتيجيات حديثة في نمو الطفل. القاهرة : دار الفكر العربي .

- زينب محمود (٢٠٠٣). التربية الأخلاقية في رياض الأطفال. مجلة التربية الأخلاقية ، العدد الأول ، ص ص(٣٠ – ٣٤) .
- سالى عنتر(٢٠٠٩). فاعلية برنامج ارشادى متعدد المداخل لتنمية الذكاء الاخلاقى وتشكيل هوية الانا لدى طلاب كلية التربية .رسالة دكتوراة غير منشورة،كلية التربية،جامعة قناه السويس.
- سامية خليل خليل (٢٠٠٥). العلاقة بين النضج الخلقى وبعض المتغيرات النفسية والإجتماعية لدى المراهقين من الجنسين. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية ، جامعة عين شمس .
- سليمان الخضرى الشيخ(١٩٨٢).البحوث النفسية فى التفكير الخلقى.الندوة الدولية عن للتربية وللمستقبل،القاهرة،كلية التربية،جامعة عين شمس.
- سمية علي عبد الوارث (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الذكاء الإنفعالي لدي معلمات رياض الأطفال بمحافظة ظفار بسلطة عمان. مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية جامعة المنيا ، المجلد التاسع عشر ، العدد الأول ، ص ص ٤٥–٥٢.
- سيد أحمد عثمان (١٩٨٦) الإثراء النفسي ، القاهرة : الأنجلو المصرية .
- شحاتة محمد احمد (٢٠٠٥).التسامح وعلاقتة ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية. رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .
- صفاء علي احمد عفيفي (١٩٩٧). مدي فاعلية برنامج لتعجيل مراحل الحكم الخلقي لدي طالبات الصف السابع من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- صفاء علي أحمد عفيفي (٢٠٠٤). دراسة تحليله للعمليات النفسية في تصور الأخلاقية عند سيد عثمان. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- عادل عبد الله محمد (١٩٨٥). علاقة النمو المعرفي بنمو التفكير الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- عادل عبد الله محمد (١٩٨٨). التطور الأخلاقي لدي الأحداث الجانحين . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦). مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة. القاهرة:

مكتبة الانجلو المصرية .

- عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان، المجلد الثامن ، العدد الثالث ، ص ص ١٢٥-١٤٠.
- عبير غانم احمد (١٩٩٧). دراسة تحليلية لسلوك عدم الأمانة وعلاقته بالحكم الأخلاقي لدي المراهقات .رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .
- علي عبد الله علي (٢٠٠٠) .برنامج إرشادي لتنمية فعالية الذات والضبط الذاتي للحد من سلوك التدخين لدى عينة من المراهقين .رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق .
- فاتن محمد أمين (٢٠٠٦). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية فى المرحلة العمرية من (١٣-١٧)عاما. رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس .
- فرانك ت-سيفرين (١٩٧٩). علم النفس الانساني. ترجمة طلعت منصور وآخرون، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- فؤاد أبو حطب (١٩٨٣). القوات العقلية. القاهرة : الأنجلو المصرية .
- فؤاد أبو حطب ومحمود السروجي (١٩٨٤). مدخل إلى علم النفس التعليمي .القاهرة : الأنجلو المصرية .
- كوثر حسين كوجك (٢٠٠٥). تعليم وتعلم القيم والأخلاق يبدأ في رياض الأطفال. التربية الأخلاقية كتاب غير دوري يصدر عن المشروع القومي للتربية الأخلاقية، العدد الخامس، ص ص ٣١- ٣٩.
- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٨١). بعض الاتجاهات النفسية والاجتماعية لدى الجانحين وعلاقتها بتوافقهم الشخصي والاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- محمد عبد الفتاح المنهدي (٢٠٠٢). مستويات الذكاء .الإسكندرية الملتقى المصري للإبداع والتنمية .
- محمد فاضل الجمالي (١٩٧٢). نمو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي .الدار التونسية للطباعة والنشر والتوزيع .
- محمد كامل النحاس (١٩٩٠) .سيكولوجية الضمير. القاهرة : دار الفكر العربي .

- محمد محمود محمد (١٩٨٩) .دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتفكير الخالص في علاقته بالسلوك الخلقي. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- محمود طمان (١٩٩٧). أثر العقيدة في بناء الشباب وتربيتهم .مجلة التربية ، جامعة قطر ، العدد (١٠٤)، ص ص٢٣-٤٤.
- محمود المصري (٢٠٠٤) .السلسلة الذهبية. القاهرة : دار التقوى .
- مجدي عبد الكريم حبيب(٢٠٠٣). تعليم التفكير في عصر المعلومات .القاهرة : دار الفكر العربي .
- مصرى حنورة (٢٠٠٣). مقياس الذكاء ستانفورد بينية. الصورة الرابعة المعدلة العربية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية .
- مصطفي محمود حوامدة (١٩٩٧). مشكلات الأحداث الجانحين والاسوياء دراسة ميدانية مقارنة .المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، جامعة جرش، المجلد (١٤)، العدد(٢٧)، ص ص١٩٥-٢٤٤.
- معتز سيد عبد الله (٢٠٠٥). بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية .القاهرة : دار غريب .
- محمد فؤاد عبدالله (١٩٩٠) .التربية الخلقية فى ضوء السنة النبوية .رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بقنا ، جامعة اسيوط .
- نادر عبد الله محمد (٢٠٠٤). الوعي الديني وعلاقته بالأخلاق البيئية لدى طلاب التعليم الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- نادية يوسف كمال (٢٠٠٥). نمو تربية أخلاقية فاعلة في المدرسة التربية الأخلاقية كتاب غير دوري يصدر عن المشروع القومي للتربية الأخلاقية. العدد الخامس ، ص ص٤١-٤٩.
- نبيل عبد الزهار (١٩٩٨) .علم النفس الاجتماعي المعاصر بين النظرية والتطبيق. القاهرة : مكتبة عين شمس .
- نجلاء السيد عبد الحكيم (٢٠٠١). أثر شخصية القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة من خلال برنامج قصص مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة بمعهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- هالة عبد اللطيف محمد رمضان (٢٠١٠). فاعلية برنامج متعدد الأنساق للوقاية من العودة للجناح لدي الأحداث الجانحين . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ،

جامعة قناة السويس .

- هالة خير سنارى (٢٠١٠). فعالية العلاج بالقراءة فى خفض التنمر المدرسى لدى الأطفال. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (٢٠)، العدد(٦٦)، ص ص٤٨٨-٥٣١.
- هشام محمد إبراهيم (١٩٩٤). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مستوى النضج الخلقي لدى المراهقين الجانحين. رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- هناء صابر محمد دياب (١٩٩٩) .المقومات الأخلاقية لبناء الشخصية المسلمة في القرآن الكريم . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية دار العلوم ، جامعة القاهرة .
- وليم كفاراكيوس (١٩٧٦). إنحراف الأحداث. سلسلة بحوث تربوية فى خدمة المعلم، ترجمة: عنايات زكى محمد ، ط٢، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب .

- Agnew, R.; Brezina, T.; Wright, J. & Cullen, F. (2002). Strain, personality traits, and delinquency: Extending general strain theory. Criminology, 40, 301-329.
- Alexander, H. (2005). Education in Ideology. Journal of Moral Education, 34 (1), 1 – 18 .
- Andrews, D. & Bonta, J. (2006). The psychology of criminal conduct , 4th ed. Newark, NJ: lexis / nexis .
- Andrews, D. & Bonta, J. (2007). The psychology of criminal conduct (4th ed) Cincinnati, 0H: Anderson pulishing .
- Anne, K. (2002). Drawing Connections. Alibrarion – Teacher partnership teaches to lerance through art school library journal, 48 (2) 50 – 53 .
- Barrigo, A., Sullivan-Cosetti, M. & Gibbs, J. (2009). Moral Cognitive correlates of empathy in juvenile delinquents. Criminal Behaviour and Mental Health, 19(4), 253-263.
- Berkowityz, M. & Grech, J. (2002). Four foundational component of children Moral Development .journal of molar Development. journal of molar education, 27(3), 377-391.
- Berman, k. (2003). The Benefits of Exploring Opera for The social and Emotional Development of high Ability students. Journal of Gifted Child to day, 26 (2), 453-463.
- Bickley, C. (2007). Visual arts education: Teaching a peaceful response to bullying, Art Education, 60(2), 6-12.

- Bibbs, J. (1984). Social Reflection Questionair .un published manuscript .Ohio state University .
- Black, S. & Jackson, E. (2007). Using bullying incident density to evaluate the olweus bullying ,School Psychology International, 28 (5), 623-638.
- Borba, M. (2003). Bulding moral Intelligence. Basic books, New York
- Boss, J. (1994). The Anatomy of moral Intelligence. Educational Theory, 44 (4), 399-416.
- Boulton, M.; Trueman, M. & Rotenberg, K. (2007). User perception of process-outcome linkages in pupils peer counseling for bullying services in the UK, British Journal of Guidance & Counselling, 35(2), 175-187.
- Brody, G.Mc Bride, M. McNair, L. Chen, Y. Gibbons, F. Gerrard ,M. & Ashby, W. (2005). Linking changes in parenting to parent child Relationships quality and youth self-control: the strong African American Families program. Journal of Research on adolescence, 15 (1) , 47-69.
- Broom, S. & Ellen, W. (2000). An examination of factors relatedto the cognitive and effective empathy levels of adjudicated youth, university of North Taxas, Dissertations.
- Burmaster, E. (2007). Bullying prevention Policy guidelines, a Quality education for every child, The Wisconsin Department of Public Instruction, Medison, Wisconsin.
- Burfeind, J. & Bartusch, D. (2006). Juvenile delinqu ency:an integrated approach Sudbury, Mass: Jones and Bartlelt .
- Cancilla, J. (2002). The Development and Evaluation of a school-based multi-cultural program to promote respect for individuality and diversity in elementary school childrenen :A Case study. Dissertation Abstracts International, 63(8), 3895.
- Cassel, J. (1995). Improving self –control in upper Elementary students through a program of character, Civic , and social Education .Ed.D.parcticum, Nova university, P. 61.
- Coles, R. (1997). The molar Intellegence of children. New York, Ny, US, Random House.
- Courtney, M. (2005). The Implementation and Evaluation of a school Based Multicultural program: without Exposure can children Gain Awareness, Acceptance and tolerance. Dissertation A bstracts International, 66 (6), 2072.
- Crews, A. & John, S. (1989).The Wagner hand test as adiscriminator

of adolescent male delinqunt resibents of a treatment center and nondelelinquent a dolescent males,University Of San Francisco ,Dissertation.

- Cuevas, C.; Carlos, A.; Finkelhor, D.; Turner, H.; Ormrod, A. & Richard, K. (2007). Juvenile Delinquency and Victimization: A Theoretical Typology (EJ779258). Journal of Interpersonal, 22 (12), 1581-1602.
- Cullen, F.; James, D.; Jennifer ,H. ;Michael, T. & Robert, A. (2008). Victimization and Criminal Behavior in Adolescence and Adultood. Victims & Offenders, 3(4), 12-13.
- Daley, C. (2004). Attributions toward violence of male juvenile delinqents: A concurrent mixed-metodological Analysis, Journal of Social Psychology, Dec 144 (6), 549-570.
- David, C. (2006). The molar Roots of Citizenship: Reconciting principle and character in citizenship Education. Journal of molar Education ,35(4), 443-456.
- David, S. (2004). Pragmatist representationalism and the aesthetic of moeal intelligence cotemporary pragmatism ,1(2),171-178.
- David, S. & Constance, S. (1995). Children's perceptions of kindness and Anonymity in others Helping .paper presented at the Biennial Meeting of the society for Research in child Development (conference papers), p.16.
- Diatkine, G. (1990). One of freds scientific metaphors: the functions of the super-ego, Revue Franaisede Psychanalyse, NOV-DEC, 54 (6), 1683-1686.
- Dick, P. (2002). Courage, Compassion, Creativity: Project A dventure at thirty. Ziplines: The Voice for a dventure Education, (44) , 6-12.
- Denton, J. (1997).Character and moral development. Namta Journal, 22(2), 111-116.
- Elizabeth, R. Marsha, H. & Sandra, R. (2002). School Based program to Teach children Empathy and Bully Prevention .paper presented at the Annual conference of the American psychological Association , Available from (ED471437).
- Encarnacion, S. (2007). The sociomorral discussion groups in institutionalized juvenile transgressors: Toward a moral action, University of Puerto Rico .
- Ericson, N. (2001). Addressing The problem of Juvenile Bullying, office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, June. Washington.

- Eysenck, H., & Gudjonsson, J. (1989). Causes and cures of criminality. New York: Plenum.
- Farner, C. (2002). Antidote for zero tolerance: revisiting a "Reclaiming" school. Reclaiming Children and youth, 11(1), 19-22.
- Fergusson, D.; Horwood, L. & Nagin, D. (2000). Offending trajectories in a New Zealand birth cohort criminology, 38, 525– 551.
- Franco, R. (2000). The community college conscience, service – learning and citizenship Project, P.10.
- Freerk, Y. (2000).The Rock and water course: Teaching Boys self control, self Respect and self confidence. A national Initiative of the men and boys Program, Family Action centre, The university of Newcastle, Australlia, Available from http://www.Newcastle.Edu.au/Department/fac/boys/rock-water.Htm.pl2.
- Freeman, K. & Dexter, M. (2004). Using self-motion with an Adolescent with Disruptive classroom Behavior: preliminary analysis of the role of adult feed back. Behavior modification, 28 (3), 402-419.
- Frisen, A.; Jonsson, A. & Persson, C. (2007). Adolescent perceptionof bullying :who is the victim? who is the bully? what can bedone to stop bulling? Educational Aspectsof the Second Decade of Human Life, 42 (168), 749.
- Fritz, M., Ruchkin, V., Koposov, R. & Klinteberg, B. (2008). Antisocial Process screening device: Validation on a russian sample of juvenile delinquents with the emphasis on the role of personality and parental rearng.International Journal of Law and Psychiatry, Oct, 31 (5), 438-446.
- Fox, C. & Boulton, M. (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacer perceptions, British Journal of Education psychology, 75 (2) ,313 -328.
- Georgiou, S. (2008). Bullying and victimization at school: the role of mothers, British Journal of Educational Psychology, 78(1), 109-125.
- Gilead, T. (2009). Progress or stability? An Historical Approach to a central question for Moral Education. Journal of molar Education, 38 (1), 93–107.
- Gordon, M. (2001). Roots of empathy. Canadian Children, 26(2), 4-7
- Gottfredson, M. & Hirschi, (1990) .A generaltheory of crime. standford, Calif.: Stanford University Press.
- Graham, T. (2002). youth Tuitionships: An Alternative Funding Arrangement to Improve Markets and Respect Individual learning

Differences. Available from.http://www.eric.ed.gov/offices/OVAE/HS/toft.doc(ED466940).

- Hapner, A. & Imel, B. (2002). The students, voices: Teachers started to listen and show Respect ".Remediate and special Education, 23 (2) , 122-126.
- Heller, L. & Jodi, J. (2005). Promoting tolerance for Ambiguity in counselor training programs. Journal of Humanistic. counsling Education and Development, 44 (1), 46.
- Hillsberg, C. & Spak, H. (2006). Young adult literature as the centerpiece of an anti-bullying program in middle school, Middle school Journal, 38 (2), 23-28 .
- Hirschi, T. (1969). Causes of dellinquenvy. Berkeley: University of California Press.
- Jantzer, A. Hoover, J. & Narloch, R. (2006). The relationship between school –aged bullying and trust, shyness and quality of friendships in young adulthood :A preliminary research note, school, psychology International, 27 (2), 146-156.
- June, P. Roy, F. & Angie, L. (2004). High self-control predicts good Adjustment, less pathology, Better Grades, and Interpersonal success. Journal of personality, 72 (2), 271-322.
- Kaplan, N. (2002). Respect, Responsibility, Resolution. Asca school counselor, 40 (2), 28 -31.
- King, J. & Down, J. (2001). On taking stories seriously: Emotional and moral Intelligences .teaching Business Ethics, 5 (4), 419-437.
- Lefrancois, R.(1981). Adolescents. 2nd ed, California, Wadsworth, Inc.
- Lizza, R. (2005). The milk of Human Kindness: Environmental and Human Interactions in a WIC clinic That Influence Infant Feeding Decisions of Black Women. Qualirative Health Research, 15 (4), 12-24.
- Marco, M. (2002). Early Interventions in High Poverty Elementary school: The Impact of a mental Health Program on social skills and conflict Resolution learning. Available from

http://www.ericed.gov/contentdelivery/servlet/Ericservlet?accno=ED463471

- Mc Laughlin, L; Laux, J. & Pescara-Kovach, L. (2006). Using multimedia to reduce bullying and victimization in third-grade urban schools, Professional School Counseling, 10 (2), 153-160.
- Melin, L. & Holst, U. (2006). Moral judement, Cognitive Distortions and Empathy in Incarcerated Delinguent and Community Conteol Adolescents. Crime & Law, Oct, 12 (5), 453-462.

- Melissa, G. (2004). Effects of Empathy-Focused Group Treatment Program For Incarcerated sex offenders. Disseretation Abstract International, 66(10) 3 991 .
- Millon, T. & Millon, R. (1974). Abnormal behaviour and personality :Abiosocial learning approach. Philadelphia, W.B. Saunders Company.
- Moody, E. & Earl, K. (1994). An investigation of pair th erapy with incarcerated juvenile delinquents, North Carolina State University Dissertation.
- Moffitt, T. (2003). Life–Course persistent and adolescence – limited antisocial behavior: A 10- year research review and a research agenda.
- Nancy, P. (2005). A school wide approach to discipline: firmness. fairness, and consistency are the keys to an effective discipline program principal, 84 (5), 41 – 44 .
- Noyes, M. (2000). Clarification of general theory of crimme frome the delinquents viewpoint: Acase-study analysis of youth in the vision questft charles young boot and hat camp, united states-Pennsy Ivania:In bbiana university of pennsy Ivania, Dissertation.
- O'Brien, L. (2004). Connecting with RE: An approach to religious education for children with autism and/or severe and complex learning disabilities. support for learning, 19 (3) , 132 – 136 .
- O'Connor, J. (2000). You said what? when children swear, does it really matter?. Journal of our children, 25 (1), 12 – 22 .
- Olweus, D.; Sue, L.; Sharon, M. & Delbert, S. (1999). Blueprints for Violence prevention : Book Nine-Bullying Prevention program. Editors: Delbert S. Elliott.
- Pamela, S. & Merry, M. (2002). Evaluation of a life skills program for women Inmates in Michigan. Journal of offender rehabilitation, 34 (4), 47– 70 .
- Perpler, D. & Craig, W. (2000). Marking a difference in bulling, New York la marsh center for research on violence and conflict resolution.
- Quiroz, H.; Arnette, J. & Stephens, R. (2006). Bullying in school safety center .
- Reed, D. (2008). AModel of moral stages. Journal of Moral Education, 37 (3), 357-376.
- Recless, W. (1967). The crime problem.4th Ed. New York: Appleton-Century - Crofts.
- Reynolds, W. & Scott, B. (2000). Do Nurses and other professional

Helpers Normally display much empathy. journal of advanced nursing, 31 (1), 226 –234 .

- Royal, C. & Baker, S. (2005). Effects of a deliberate moral education program on parents of elementary school students. journal of moral education, 34 (1), 215 – 230 .
- Rudner, L. (1981). An examination of japanese correctional practices. pennsylvania: University of Pennsylvania, Dissertation.
- Sarah-Anne, M. (2002). A Matter of respect: the mother-home visitor relationship in the healthy families America program. Dissertation Abstracts International, 42(2), 470.
- Scholt Scholte, R.; Engels, R.; Overbeek, G.; De Kemp, R. & Haselager, G. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence, Journal of Abnormal Child Psychology, 35(2), 217-228.
- Sheldon, W. (1898). Criminology : theory, research, and policy. Belmont, Calif: Wads Worth.
- Shilling, R. & Regina, D.(1998). Protective factors among adolescents from violent families:why are some youth exposed to child abuse and/or inter parentat violence less violent than others?, University of South Caroline, Dissertation.
- Shoemaker, D. (2005). Theories of delinquency: an examination of explanations of delinquent behavior, New York: Oxford University Press .
- Smith, p. (2000). Bullying in schools, national children's bureau, March .
- Smith, p. (2002). Applying cognitive – Behavioral techniques to social skils instruction, Available from

http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICsevlet?arccon=ED46279

- Spees, E. (2001). Stimulating emotional and moral intelligence; Innovative values groups for adolescents . Annals of the American psychotherapy Assn, 4 (1), 14 – 17 .
- Sprinkle, J. (2005).Animals, Empathy, and violence: an evaluation of a school – based violence – prevention program in select south Carolina Elementary and middle schools. Dissertation Abstracts International, 6604 , 1504 .
- Storey, k. & Slaby, R. (2008). Eyes on bullying what can you do ?. Education Development Center, Newton .
- Tirri, k. (2000). The Development of empathy and role-taking skills in pupils from grades six to nine meeting papers,available from

http://www.ericed(ed440753) .

- Ward, D. & Tittle, C. (1994). I Q and delinquency: A test of two is completing explanation. Journal of quantitative criminology. 10,189 – 212 .
- Ward, S. (2007). Patterns of discrete social skills among incarcerated middle schoolyouth with bullying and victimization problems. Ph.D, University of lllinois at Urbana-Champaign, 161.
- Watson, D.; Newton, M.; kim, M. (2003). Recognition of values – Based constructs in a summer physical activity program. Urban Review, 35(3), 217– 232 .
- Webster, S. (2005). Pathways to sexual offense recidivism following treatment: An examination of the ward and hudson self – regulation model of relapse. Journal of Interpersonal violence, 20 (10), 1175 – 1196 .

The Effectiveness of Moral Intelligence in Reducing Bullying Behavior in Delinquent Juveniles

Dr. Badeea Habib Banhan
Ass. Professor of mental health
Faculty of education
Suez Canal University

Abstract

The current study aims to verify the effectiveness of moral intelligence in reducing bullying behavior in a sample of delinquent adolescents through some counseling techniques used in the field of moral education; the religious counseling, cognitive behavioral counseling, self counseling, meaning counseling and self-assertiveness. To achieve this objective, a moral intelligence program (by the research), Bullying Behavior Assessment Scale (by the research) and Moral Intelligence Scale (by the research) were developed. The sample of the study was composed of 20 delinquent juveniles who were convicted in social defense institutions. They were divided into two subgroups: experimental (10) and control (10). The participants were selected among males and the homogeneity of the two groups was considered regarding chronicle age, socio-economic status, IQ level, bullying degree, and moral intelligence. The study results yielded the following: (1) there were statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group in the pre- and post-measurement on the dimensions of Bullying Behavior Assessment Scale and the overall score in favor of post-measurement, (2) there were statistically significant differences between the mean ranks of post-measurement on the dimensions of Bullying Behavior Assessment Scale and the overall score between the experimental group and control group in favor of the experimental group, (3) there were no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group in the post- and follow-up measurement on the dimcnsions of Bullying Behavior Assessment Scale and the overall score.